

Research Article

The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on the Academic Resilience in Students with Specific Learning Disability

Rahim Badri Gargari^{1*}, Shahrooz Nemati², Shahram Vahedi¹ & Maryam Kaveh³

1. Professor of Educational Sciences, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: badri1346@tabrizu.ac.ir - vahedi117@yahoo.com

2. Associate Professor, Educational Sciences, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran. Email: sh.nemati@tabrizu.ac.ir

3. Ph.D. Candidate in Educational Psychology, Faculty of Education Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: kavehmrym1998@gmail.com

Abstract

Aim: The present study aimed to investigate the effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on the academic resilience of students with special learning disabilities.

Method: This research was a semi-experimental study with a pre-test/post-test, follow-up phase, and a control group. The statistical population consisted of all female students who referred to learning disorder centers in Tehran. Through available sampling, 30 female students with special learning disabilities were selected and randomly divided into two groups of 15 people. Both groups completed the Academic Resilience Scale at three stages: before the intervention, after the intervention, and three months after the intervention. The data were analyzed using mixed variance analysis in SPSS 24.

Results: The results of the research showed that the Acceptance and Commitment Training program is effective on the components of academic resilience in students with special learning disabilities ($p < 0.001$), and the effect of the intervention was stable in the follow-up phase.

Conclusion: Based on the findings, Acceptance and Commitment Training can improve the academic resilience of students with special learning disabilities, empowering them to face academic challenges and paving the way for their success. Further research should be conducted in the field of interventions related to students with special learning disabilities.

Key words: *Acceptance and Commitment Education, Special Learning Disorder, Academic Resilience*

Citation: Badri Gargari, R., Nemati, Sh., Vahedi, Sh., & Kaveh, M. (2023). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on the Academic Resilience in Students with Specific Learning Disability. *Appl. Psychol*, 17 (3):11-28.

اثر بخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

رحیم بدری گرگری^{۱*}، شهرزاد نعمتی^۲، شهرام واحدی^۳ و مریم کاوه^۴

۱. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ایمیل: vahedi117@yahoo.com - badri1346@tabrizu.ac.ir
۲. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ایمیل: sh.nemati@tabrizu.ac.ir
۳. کاندیدای دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. ایمیل: kavehmrym1998@gmail.com

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه انجام گرفت.

روش: این پژوهش از نوع مطالعه نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون/ پس‌آزمون، دوره پیگیری و دارای گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر که به مراکز اختلال یادگیری منطقه ۷ شهر تهران مراجعه کردند. برای انتخاب نمونه، از طریق نمونه‌گیری در دسترس، تعداد ۳۰ دانش‌آموز دختر دارای اختلال یادگیری ویژه که به مراکز اختلال یادگیری در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ رجوع کرده بودند، انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. هر دو گروه کنترل و آزمایش در سه مرحله پیش از مداخله، پس از مداخله و سه ماه بعد از مداخله به مقیاس تاب‌آوری تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس مختلط در SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد، برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه تأثیر معنادار داشته ($P < 0.001$) و اثر مداخله در مرحله پیگیری پایدار بوده است.

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌ها، آموزش پذیرش و تعهد می‌تواند، وضعیت تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه را بهبود بخشد و آن‌ها را در مقابل چالش‌های تحصیلی توانمند کند و راه‌گشای تحقیقات بعدی در حوزه مداخلات مربوط به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه شود.

کلید واژه‌ها: آموزش پذیرش و تعهد، اختلال یادگیری ویژه، تاب‌آوری تحصیلی

استناد به این مقاله: بدری گرگری، رحیم، نعمتی، شهرزاد، واحدی، شهرزاد، و کاوه، مریم. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۱۷ (۳): ۲۸-۱۱.

مقدمه

در راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، اختلال یادگیری ویژه یکی از اختلال‌های حوزه کودکان است که مشکلات شدید و مداوم در خواندن، املا و یا ریاضیات را که در طول سال‌های اول ظهور می‌کنند، پوشش می‌دهد (دونالتو و همکاران، ۲۰۲۲). اختلال یادگیری ویژه، یک اختلال عصبی رشدی است که بر توانایی مغز برای درک و یا پردازش اطلاعات کلامی و غیرکلامی به طور مؤثر و دقیق تأثیر می‌گذارد (موکتیما، هید و چند، ۲۰۲۲). راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، شیوع اختلال‌های یادگیری ویژه را حدود ۵ تا ۱۵ درصد در سراسر جهان تخمین می‌زند (ویدیکر و کاستا، ۲۰۱۳). این اختلال به طور بالقوه توانایی‌های یادگیری بسیاری از کودکان دبستانی را تضعیف می‌کند (بلانچت، اسیانته، ۲۰۲۲). این دانش‌آموزان نه تنها در ادراک و شناخت آموزشگاهی و تحصیلی، بلکه در کارکردها و روابط اجتماعی نیز کمبود و عملکرد معیوبی دارند (دهقانی، حکمتیان فرد و کامرانی، ۱۳۹۸). بعلاوه حدود ۳۰ درصد از کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه، مشکلات رفتاری و هیجانی دارند و در معرض مشکلات روانشناختی و سایر بیماری‌های همراه هستند (اسکاریا، باسکاران و جورج، ۲۰۲۲). اگرچه اختلال یادگیری در کودکان مدرسه‌ای رایج است، اما بینش عمومی در مورد رشد تحصیلی، شناختی یا روانی اجتماعی این کودکان در اکثر کشورهای در حال توسعه اندک است (کوشیک و جنه، ۲۰۲۱). وجود چالش‌های تحصیلی، همراه با فضای اجتماعی و خانوادگی غیرحمایت‌کننده، فشار بیشتری را برای کودکان مبتلا به اختلال یادگیری ویژه وارد می‌کند (پانیکر و چلیاه، ۲۰۱۶). در نتیجه آن‌ها از فرسودگی تحصیلی بیشتری رنج برده، استرس بیشتر و تاب‌آوری کمتری دارند (نعمتی و همکاران، ۲۰۲۲). بنابراین توجه به توانمندسازی روانشناختی کودکان دارای اختلال یادگیری ویژه جهت مقابله با چالش‌ها ضرورت دارد.

یکی از عوامل روانشناختی که می‌تواند در یادگیری و عملکرد تحصیلی کودکان دارای اختلال یادگیری مؤثر باشد، تاب‌آوری است (ماویلا، ۲۰۲۲). تاب‌آوری به توانایی انطباق موفق با شرایط چالش برانگیز و تهدیدآمیز و همچنین رشد شایستگی تحت شرایط سخت اشاره دارد (عارف‌پور، شجاعی، حاتمی و مهدوی، ۱۳۹۸). تئوری‌های قبلی چندین مدل تاب‌آوری را نشان داده‌اند که احتمال مقابله و پاسخ انطباقی را بیشتر می‌کند (غنوننی و کورک، ۲۰۲۳). مدل جبرانی، تاب‌آوری را به عنوان ابزاری برای خنثی کردن عوامل خطر در نظر می‌گیرد، از این منظر، تاب‌آوری اغلب به عنوان توانایی بازیابی تعریف می‌شود و بنابراین به مرحله پس از رویدادهای نامطلوب محدود می‌شود (ویلیامز و همکاران، ۲۰۱۷). مدل چالشی استدلال می‌کند قرار گرفتن در معرض عوامل خطر می‌تواند فرصتی برای افزایش تاب‌آوری فراهم کند و مدل فرایندی نشان می‌دهد تعاملی

بین عوامل خطر و مکانیسم‌های محافظتی در یک فرد وجود دارد (اونگار، ۲۰۱۹). دیدگاه فرآیندی به ماهیت پویای تاب‌آوری به عنوان تعامل بین فرد و محیط اشاره می‌کند، به این ترتیب، تاب‌آوری به معنای واکنش مؤثر به رویدادهای نامطلوب نه تنها پس از چنین رویدادهایی، بلکه قبل و در حین آن است (داچک، راتزه و شیک، ۲۰۲۰). هرچند در تحقیقات و مدل‌های اولیه، تاب‌آوری به عنوان یک سازه تک بعدی در نظر گرفته می‌شد، اما در سال‌های اخیر به دلیل پیچیدگی ساختار آن، ابعاد مختلفی شامل؛ ابعاد تحصیلی، هیجانی و رفتاری برای تاب‌آوری در نظر گرفته شده است (جانگ، سئو و برات-گریفلر، ۲۰۲۳). تاب‌آوری تحصیلی یکی از موارد مهم و عوامل مؤثر بر پیشرفت و عملکرد تحصیلی است که به موضوع سازگاری فردی با درس، رشته تحصیلی، محیط آموزشی و الزامات آن می‌پردازد (دنگ، داورپناه و ایزدپناه، ۲۰۲۲). تاب‌آوری تحصیلی به عنوان توانایی دانش‌آموزان برای غلبه بر خطرات حاد و مزمن که تهدیدهای عمده‌ای برای فرآیند یادگیری هستند، تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۹).

تحقیقات متعدد نشان داده است که تاب‌آوری بالا با سطوح خودتنظیمی، خودتعیین‌گری، رضایت تحصیلی، سازگاری بیشتر در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی، عملکرد تحصیلی (عطایی و همکاران، ۲۰۲۱؛ دویاستوتی، هندریانی و آندرانی، ۲۰۲۲؛ جانگ و همکاران، ۲۰۲۳) و سطوح پایین تاب‌آوری با احساس فشار بیش از حد و در نتیجه ایجاد استرس و ناامیدی، عملکرد آموزشی ضعیف، کاهش عملکرد اجرایی، افزایش خطر رفتارهای ناسازگار، رضایت کمتر از زندگی، تنش، دلهره، اضطراب و فرسودگی همراه است (خی، ۲۰۲۱؛ لیو و همکاران، ۲۰۲۲). محققان تاب‌آوری را بخشی از زندگی تحصیلی در دانش‌آموزانی می‌دانند که با چالش مواجه هستند. بنابراین تمرکز اصلی پژوهش‌ها در زمینه تاب‌آوری تحصیلی، شناسایی عوامل مؤثر بر رشد تاب‌آوری است (عطایی و همکاران، ۲۰۲۱).

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد یکی از عوامل محافظتی روان‌شناختی است که در زمینه اختلال‌های روان‌شناختی به‌ویژه در بهبود تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص مؤثر است (رضایی شریف و همکاران، ۱۴۰۰). این رویکرد درمانی متعلق به درمان‌های شناختی-رفتاری، و یک درمان تجربی مبتنی بر تحلیل رفتار بالینی است (موتنز و همکاران، ۲۰۲۲). درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد شامل شش فرایند اصلی شامل؛ خود به عنوان زمینه، تماس با لحظه حال، پذیرش، تخلیه، اقدام متعهد، و ارزش‌ها است (موران و مینگ، ۲۰۲۲)، که می‌تواند به توسعه مهارت‌های تاب‌آوری در پیشگیری و بهبود طیف متنوعی از مشکلات روانی کمک کند (هوپر، لارسون و هیس، ۲۰۱۵). در تحقیقات تجربی، این روش درمانی در بهبود چندین اختلال از جمله پریشانی روانشناختی پرستاران مبتلا به کرونا، بهبود مولفه‌های ادراک درد، افسردگی،

اضطراب، درد مزمن، سوء مصرف مواد، اختلالات خوردن، خودکشی، خودآزاری و روان‌پریشی پشتیبانی می‌شود (طالبی، تیموری، ۱۴۰۱؛ درتاج و همکاران، ۱۴۰۰؛ کلسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ لیتل، ترابکس و الزابی، ۲۰۲۰؛ نعمتی و همکاران، ۲۰۲۲؛ افنکاری و بختیاری، ۲۰۲۲؛ گراثو و همکاران، ۲۰۲۳). علاوه بر این، چندین مطالعه با تمرکز بر مکانیسم‌های تغییر نشان داده‌اند که تأثیر آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر پیامدهای بالینی با تأثیر آن بر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و فرآیندهای اصلی آن واسطه می‌شود و می‌تواند تاب‌آوری را افزایش و ذهنیت استرس‌ناشان کننده را کاهش دهد (ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹؛ موران و مینگ، ۲۰۲۲؛ لارسن، هارتلی و مک‌هیج، ۲۰۲۲؛ کارامپس، پزکیاندس و استالیکس، ۲۰۲۳). شواهد فزاینده‌ای وجود دارد که درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد، در حمایت و رسیدگی به چالش‌هایی که افراد مبتلا به اختلالات عصب-تحوالی و همچنین مراقبان و کارکنان آنها با آن مواجه هستند، مؤثر است و می‌تواند در کاهش مشکلات رفتاری، بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری، مراقبت از خود و بهبود کیفیت زندگی چنین افرادی مورد استفاده قرار گیرد (گاریسا و همکاران، ۲۰۲۲). مبتنی بر نتایج پژوهش‌ها، آموزش تاب‌آوری مبتنی بر پذیرش و تعهد، روشی امیدوارکننده برای تقویت تاب‌آوری و عوامل حفاظتی مرتبط و بهبود سلامت روان در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص است که نیاز به ارزیابی بیشتر دارد (رایان، پاکنهام و بورتن، ۲۰۲۰). در مجموع با توجه به پژوهش‌های شواهد محور که حاکی از اثربخشی این شیوه درمانی در کاهش علائم اختلال‌های روانی به ویژه اختلال یادگیری خاص است. اما پژوهش‌های اندکی در خصوص اثر این نوع مداخله روی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در ایران صورت گرفته است (میرزاحسینی و همکاران، ۱۳۹۵). در راستای پرداختن به خلا موجود در حوزه برنامه‌های مداخله در رویکرد پذیرش و تعهد، سؤال اصلی پژوهش این است که آیا می‌توان با استفاده از مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد، تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه را بهبود بخشید.

مواد و روش کار

پژوهش حاضر از نوع مطالعه نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دارای گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر که به مراکز اختلال یادگیری آموزش و پرورش منطقه ۷ تهران مراجعه کردند. برای انتخاب نمونه، مطابق نظر متخصصان روش‌شناختی پژوهش (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۴۰۱) و سایر پژوهش‌های مشابه قبلی، از طریق نمونه‌گیری در دسترس، نمونه‌ای متشکل از ۳۰ دانش‌آموز دختر دارای اختلال یادگیری ویژه (۱۴ نفر دارای

اختلال ریاضی، ۹ نفر اختلال نوشتن، ۷ نفر اختلال خواندن) که به مراکز اختلال یادگیری رجوع کرده بودند، انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفری به صورت تصادفی قرار گرفت. لازم به ذکر است که نمره هوشی این افراد را قبلاً مراکز اختلال نرمال ارزیابی کرده بودند. معیارهای ورود به مداخله رضایت آگاهانه، مصرف نکردن داروی خاص، نداشتن آسیب و اختلال همزمان دیگر و معیار خروج همکاری نکردن با پژوهشگر و غیبت بیش از ۲ جلسه بود. ابتدا از گروه‌های مورد مطالعه با ابزارهای استاندارد تاب‌آوری نمرات پیش آزمون اخذ شد. در ادامه توسط پژوهشگران، ۸ جلسه برنامه آموزش پذیرش و تعهد و ۶ جلسه تمرین اضافی به مدت ۴۵ دقیقه در طول دو ماه برای گروه آزمایش اجرا شد در حالیکه گروه کنترل چنین آموزشی دریافت نکرد. بعد از اتمام آموزش با همان مقیاس‌های استاندارد که کدگذاری شده و هویت پاسخ دهنده مجهول بود، نمرات پس آزمون اخذ گردید. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس مختلط در SPSS24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. ابزارهای پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی: نسخه اصلی این پرسشنامه ۴۰ سؤال را شامل می‌شود که در ایران توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳)، هنجاریابی شده است. در هنجاریابی ایرانی تعداد سؤالات این پرسشنامه به ۲۹ سؤال تقلیل یافته و سه عامل با عناوین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور/ مثبت نگر تایید شدند. ۱۳ سؤال مربوط به مهارت‌های ارتباطی، ۱۰ سؤال جهت‌گیری آینده و ۶ سؤال عامل مسئله محور/ مثبت نگر را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) اندازه می‌گیرد. کمترین نمره ۲۹ و بیشترین نمره ۱۵۴ است. نمره کمتر نشان‌دهنده تاب‌آوری کمتر و نمره بیشتر نشان‌دهنده تاب‌آوری بیشتر است. پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ در نمونه دانش‌آموزان ایرانی به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی سؤالات است. برای بررسی روایی سازه و دستیابی بر ساختار زیربنایی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی استفاده شد. با توجه به ارزش‌های ویژه و درصد‌های تبیین شده، سه عامل استخراج شد، که روایی سازه‌های این پرسشنامه نیز مطلوب ارزیابی شده است (سلطانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳).

پ) برنامه آموزش پذیرش و تعهد: بسته آموزشی با اقتباس از برنامه آموزشی پورطالب (۱۳۹۹) در طی ۱۴ جلسه به شرح زیر آموزش داده شد. نکته اساسی در برنامه آموزش پذیرش و تعهد برای دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه این بود که به جز جلسه اول که با هدف آشنایی، بیان قواعد و اخذ پیش‌آزمون، و جلسه آخر که جمع‌بندی و اخذ پس‌آزمون بود، در بقیه جلسات بعد از ارائه برنامه آموزش، یک جلسه اضافی نیز برای تمرین تکالیف مربوط به آن جلسه برگزار شد تا تمرین و تکرار بیشتری در خصوص آموزش برنامه پذیرش و تعهد انجام شود.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش پذیرش و تعهد بر دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
۱	معرفه، تشخیص موقعیت کلی، برقراری اتحاد درمانی، آموزش ماهیت فکر و هیجان	آشنایی دانش‌آموزان با پژوهشگر و فراهم کردن زمینه درک و تفاهم متقابل و بیان انتظارات پژوهشگر از دانش‌آموزان و برقراری اتحاد درمانی و آموزش تمایز قائل شدن بین فکر و هیجان	نقاشی حالت‌های مختلف هیجانی برای تشریح تمایز بین فکر و هیجان
۲ و ۳	شنا سایی راهبردهای ناکارآمد در مقابله با هیجان‌های منفی، اهمیت ارزش‌ها و آموزش ذهن‌آگاهی	آشنایی با مفهوم انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، ذهن‌آگاهی، رنج و شناسایی ارزش‌ها با تاکید بر محتوای خودسرزنشگری و درماندگی‌آموخته	ارائه چندین مثال درخصوص رفتار کارآمد و ناکارآمد، تنفس آگاهانه
۴ و ۵	آگاهی از کارآمدی اقدام جهت دور شدن از تجربه‌های درونی	تحلیل کاربردی رفتارهای دور شدن از ارزش‌ها نظیر عدم استقلال در انجام تکالیف، بی‌ارزش جلوه دادن درس و تحصیل، پرخاشگری، خجالت کشیدن، پنهان کردن مدارک تحصیلی و رسیدن به ناامیدی سازنده جز اهداف اصلی هستند.	ارائه تمرین درباره به یک تولد خامه ای فکر نکن، برای توضیح مشکل بودن کنترل احساسات
۶ و ۷	نگاه کردن به افکار و شناسایی قلاب‌های توجه دزد و مشکلات همراه با کنترل رویدادهای درونی	ارتقا ذهن‌آگاهی و شناسایی قلاب‌های توجه دزد با تاکید بر محتوای افکار مربوط به درماندگی‌آموخته	تمرین ذهن‌آگاهی با استفاده از اسکن بدن و توجه به دم و بازدم
۸ و ۹	گسلش یا همجوشی‌زدایی از افکار	فاصله گرفتن از افکار مربوط به خودسرزنشگری، در ماندگی آموخته، عزت نفس پایین و ... آگاهی از ماهیت واقعی افکار و پاسخ دادن به افکار بر اساس کارایی آن‌ها نه تفسیر مداوم افکار	تمرین ذهن‌آگاهی و استفاده از تکنیک‌های تکرار تیچنری، من این فکر را دارم که ... و استعاره باران برای گسلش
۱۰ و ۱۱	پذیرش هیجان‌ها (ترس، تنش، احساس گناه، طرد و ...)	پذیرش تجارب درونی دردناک (افکار مربوط به درماندگی آموخته، خود سرزنشگری، احساس بی‌ارزشی، نگرانی و ...) و مسائل و مشکلات مربوط به SLD و ارتباط روان‌شناختی کاملی با تجارب درونی	تکنیک برگ‌های روی رودخانه برای تمرین ذهن‌آگاهی و گسلش
۱۲ و ۱۳	اقدام براساس ارزش‌ها (اقدام متعهدانه) و آموزش شفقت-ورزی به خود	ارتقا انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با آموزش شفقت به خود	ترسیم اهداف ارزشمند تحصیلی و نوشتن گام‌های رسیدن به آن- نوشتن نامه مشفقانه به خود
۱۴	اختتامیه آموزش	مرور و جمع‌بندی برنامه	انجام پس آزمون

یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه که به مراکز اختلال یادگیری مراجعه کرده بودند. برای تشریح بهتر، شاخص‌های توصیفی متغیرهای وابسته در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیر وابسته در گروه‌ها

متغیر	مولفه‌ها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری
			SD	M	SD	M	
تاب‌آوری تحصیلی	مهارت‌های ارتباطی	آزمایش	۲/۲۹	۴۳/۶	۲/۲۲	۴۸/۷۳	۳/۲
	کنترل	کنترل	۲/۸۵	۴۴/۱	۱/۸۷	۴۳/۷۸	۱/۰۸
	جهت‌گیری آینده	آزمایش	۲/۳۸	۳۶/۴	۲/۲۹	۳۹/۶۷	۳/۰۶
	کنترل	کنترل	۲/۹۷	۳۵/۹	۳/۳۷	۳۶/۵	۲/۹
	مسئله محور	آزمایش	۲/۳۹	۲۰/۳۶	۲/۰۴	۲۲/۵۳	۲/۳
	مثبت نگر	کنترل	۳/۷۹	۲۱/۴	۲/۸۶	۲۱/۲۷	۳/۱۵

نتایج جدول ۲ داده‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین نمره‌های پیگیری و پس‌آزمون گروه آزمایش در هر سه مولفه‌های تاب‌آوری تحصیلی بیشتر از گروه کنترل می‌باشد، اما در گروه کنترل تفاوت چندانی بین پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری وجود ندارد. در ادامه پیش فرض‌های تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی پیش فرض نرمال بودن توزیع متغیر وابسته با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف بررسی شد، که مقادیر Z محاسبه شده برای تمام مولفه‌های تاب‌آوری در دو گروه و هر سه مرحله پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری در سطح $P < 0/01$ معنی‌دار نبود و فرض نرمال بودن رد نشد، پیش‌فرض همگنی واریانس طبق آزمون لون بررسی و مورد تایید قرار گرفت. نتایج آزمون ام‌باکس جهت بررسی پیش فرض تساوی واریانس-کوواریانس نشان داد F به دست آمده برای متغیرهای وابسته از لحاظ آماری معنی‌دار نیست و این به معنی برقراری مفروضه تساوی ماتریس‌های واریانس و کوواریانس است. بررسی نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد فرض برابری واریانس‌های درون آزمودنی برای مؤلفه‌های تاب‌آوری برقرار نبود. در نتیجه از آزمون جایگزین محافظه‌کارانه گرینه‌اوس-گیزر استفاده شد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس مختلط با اندازه گیری های مکرر در دو گروه

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ضریب اتا	توان
مهارت های ارتباطی	مراحل	۳۹۲۱/۷	۵۲۱۳/۲	۱۳/۵۲	<۰/۰۰۱	۰/۳۹	۱
	مداخله						
جهت گیری آینده	مراحل × گروه	۴۲۶/۲۳	۳۰۷/۳۱	۱۱/۳۲	<۰/۰۰۱	۰/۴۱	۱
	گروه	۷۵۲/۴۶	۷۵۲/۴۶	۹/۷	<۰/۰۰۱	۰/۳۸۲	۰/۹۹
	مراحل	۶۴۱۳/۳	۵۷۴۲/۵	۵/۶۲	<۰/۰۰۱	۰/۲۵	۰/۸۹
مسئله محور/ مثبت نگر	مداخله						
	مراحل × گروه	۲۳۵۲/۷	۳۷۵۰/۶	۸/۲۳	<۰/۰۰۱	۰/۲۷۱	۰/۹۱
مستله محور/ مثبت نگر	گروه	۷۰۵/۶۷	۷۰۵/۶۷	۷/۶	<۰/۰۰۱	۰/۲۵۷	۰/۹
	مراحل	۵۸۱/۲۱	۶۵۳/۸	۱۵/۲۷	<۰/۰۰۱	۰/۴۳	۱
مستله محور/ مثبت نگر	مداخله						
	مراحل × گروه	۳۲۵/۱۷	۲۸۹/۲	۱۳/۸	<۰/۰۰۱	۰/۴۱۶	۱
مستله محور/ مثبت نگر	گروه	۴۷۳۵/۶	۴۷۳۵/۶	۱۳/۵	<۰/۰۰۱	۰/۴۲	۱
	مراحل						

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که اثرات مداخله پذیرش و تعهد برای عامل بین گروهی در متغیر مهارت های ارتباطی معنادار است ($F=9/7$ و $\alpha < 0/001$). یعنی بین نمرات مهارت های ارتباطی در دو گروه آزمایش و کنترل در اثر مداخله پذیرش و تعهد در هر سه مرحله پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین نتایج حاکی است اثرات مداخله پذیرش و تعهد برای عامل بین-گروهی در متغیر جهت گیری آینده ($F=7/6$ و $\alpha < 0/001$) و متغیر مسئله محور/ مثبت نگر ($F=13/5$ و $\alpha < 0/001$) معنادار است. یعنی بین نمرات جهت گیری آینده و نمرات متغیر مسئله محور/ مثبت نگر در دو گروه آزمایش و کنترل در اثر مداخله پذیرش و تعهد در هر سه مرحله پژوهش تفاوت معناداری وجود دارد. افزون بر این آموزش پذیرش و تعهد می تواند واریانس مهارت های ارتباطی را به اندازه ۳۸/۲ درصد، جهت گیری آینده را به اندازه ۲۵/۷ و مولفه مسئله محور/ مثبت نگر را به اندازه ۴۲ درصد تبیین کند. برای بررسی تفاوت اثرات مداخله در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری (درون گروهی) در هریک از متغیرها از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

شاخص‌های آماري	پیش‌آزمون - پس‌آزمون			پیش‌آزمون - پیگیری		
	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مهارت‌های ارتباطی	۴/۶۱	۱/۲۳	<۰/۰۰۱	۴/۱	۱/۰۸	<۰/۰۰۱
جهت‌گیری آینده	۲/۷۳	۰/۷۹	<۰/۰۰۱	۲/۰۶	۰/۸۵	<۰/۰۰۱
مسئله‌محور/ مثبت نگر	۵/۲۶	۱/۳۷	<۰/۰۰۱	۴/۹۶	۱/۲۹	<۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد تفاوت میانگین نمرات متغیرهای مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور/ مثبت‌نگر بین مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیش‌آزمون با پیگیری معنادار است. اما تفاوت میانگین نمرات متغیرهای مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله‌محور/ مثبت‌نگر بین پس‌آزمون با پیگیری معنادار نیست. این یافته بیانگر آن است که آموزش پذیرش و تعهد بر متغیرهای وابسته اثر بخش بوده و نتایج حاصل در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این مطالعه بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه بود. نتایج نشان داد، برنامه آموزش پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه و مولفه‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مولفه مسئله‌محور/ مثبت‌نگر اثربخش است. همچنین نتایج حاصل از پیگیری بیانگر آن بود که اثر آموزش پذیرش و تعهد بر متغیرهای وابسته در مرحله پیگیری بازگشت نداشته و اثر مداخله پایدار بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های داخلی از جمله (نعمتی و همکاران، ۲۰۲۲؛ طالبی و تیموری، ۱۴۰۱؛ درتاج و همکاران، ۱۴۰۰؛ رضائی شریف و همکاران، ۱۴۰۰؛ ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹) و با نتایج پژوهش‌های خارجی مانند (گراو و همکاران، ۲۰۲۳؛ کارامپس، پزکیاندس و استالیکس، ۲۰۲۳؛ افتکاری و بختیاری، ۲۰۲۲؛ موران و مینگ، ۲۰۲۲؛ لارسن، هارتلی و مک‌هیچ، ۲۰۲۲؛ لیتل، ترابکس و الزابی، ۲۰۲۰؛ کلسون و همکاران، ۲۰۱۹) هماهنگی دارد.

در تبیین تاثیر مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تاب‌آوری تحصیلی می‌توان گفت درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد یک درمان مبتنی بر ذهن آگاهی است که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی یا توانایی قرار گرفتن در لحظه حال با آگاهی کامل و گشودگی به تجربه را در حین انجام عمل با هدایت ارزش‌ها آموزش می‌دهد و بر ایجاد آگاهی بیشتر و پذیرش غیر قضاوتی درد فیزیکی و عاطفی و کاهش تداخل درد در فعالیت‌های ارزش محور روزمره تمرکز دارد. مبتنی بر این چارچوب، آموزش پذیرش آگاهانه و غیرقضاوتی به دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه، که احتمالاً مشکلات و چالش‌های تحصیلی و رفتاری تجربه می‌کنند، کمک می‌کند با پذیرش مشکلات و شرایط سخت خود، سطح پاسخ‌های انعطاف‌پذیر و سازگارانه افزایش و در نتیجه تاب‌آوری ارتقا یابد (اودل، رودی، پروستو، ۲۰۱۸).

شواهد تحقیقاتی نشان می‌دهد، دانش‌آموزان اختلال یادگیری ویژه در مواجهه با وضعیت خود، ممکن است دچار پریشانی روانی بیشتر شوند و بیشتر از همسالان خود در مدرسه، رویدادهای منفی را تجربه کنند. تمرکز بر احساسات و افکار منفی و پیامدهای آنها، به عنوان یک پیش‌بینی کننده مهم برای شروع اختلال‌های درونی شده ظاهر می‌شود و شرایط چنین دانش‌آموزانی را وخیم‌تر می‌کند (بونفسی و همکاران، ۲۰۲۰). غرق شدن در افکار و احساسات منفی، فشار ناشی از تکمیل الزامات تحصیلی، تمایل به ارزیابی بیش از حد و تلاش برای اجتناب، کاهش یا حذف ناراحتی عاطفی و جسمی را افزایش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری را کاهش می‌دهد. در مقابل چنین وضعیتی، آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد در جلسات ۶ تا ۱۲، امکان مشاهده و اجازه دادن به تجربیات ناخوشایند درونی، انتقال انعطاف‌پذیر توجه به لحظه حال و انجام اقدامات ارزشی ثابت (مثلاً درگیر شدن در تمرینات درسی) را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد که ممکن است بعنوان عامل کلیدی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه برای تغییر از یک ادراک منفی قبلی به یک هویت اجتماعی مثبت فعلی باشد (کسکی، اینس و لاول، ۲۰۱۸) و با ایجاد تعهد روی ارزش‌های مثبت فعلی، تاب‌آوری تحصیلی را بهبود بخشد.

در خصوص تأثیر آموزش برنامه پذیرش و تعهد بر بهبود مولفه مهارت‌های ارتباطی تاب‌آوری تحصیلی می‌توان گفت: ارتقای انعطاف‌پذیری رفتاری از طریق برنامه آموزش پذیرش و تعهد ممکن است جایگزینی برای تسهیل این باشد که نوجوانان مهارت‌های بین فردی فعلی خود را تمرین کنند، این تمرین‌ها می‌تواند منجر به عملکرد بهتر بین فردی و افزایش مهارت‌های ارتباطی بین فردی در طول زمان شود و روابط آن‌ها را با دیگران بهبود بخشد، توانایی انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را افزایش دهد (برنار-مانرگیو، گارسیا-مارتین و ریوز، ۲۰۲۰). در خصوص مولفه جهت‌گیری آینده، همانطور که یکی از مهمترین شیوه‌های این درمان، تصریح ارزش‌ها و عمل

متعهدانه است. ترغیب افراد به شناسایی ارزش‌های آن‌ها و تعیین اهداف، اعمال، موانع و در نهایت تعهد به رفتار در راستای دستیابی به اهداف و حرکت در مسیر ارزش‌ها با وجود مشکلات باعث می‌شود، فرد برای خود اهداف تحصیلی ترسیم کند و در راستای آن اهداف متعهدانه گام بردارد (رضائی شریف و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین به نظر می‌رسد پذیرش مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه در جلسات آموزش پذیرش و تعهد، فرایندی کلیدی برای تغییر و حل مشکلات تحصیلی است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا مسئولیت تغییرات رفتاری خود را پذیرفته و هر زمان که لازم بود، برای تغییر پافشاری نماید و با ادغام مهارت پذیرش و ذهن‌آگاهی در استراتژی‌های تعهد و اصلاح، به یک زندگی پر جنب و جوش، هدفمند و معنادار دست یابد (رستمی و همکاران، ۲۰۱۴). از رویدادها و حوادث تحصیلی آینده ترسی نداشته باشند و با ارائه رفتار انطباقی و استفاده از راهبردهای مختلف خود مدیریتی برای نظارت بر پیشرفت در آینده تقویت شوند (پاللیبناس، بلیسله و دیکسون، ۲۰۱۸). در نتیجه، مشارکت در برنامه آموزشی پذیرش و تعهد و اقدام متعهدانه در قبال ارزش‌های تحصیلی و تمرین چنین مهارت‌هایی، فرصتی را برای یادگیری مهارت‌های جدید فراهم می‌کند. علاوه بر اینکه اشتیاق دانش‌آموزان را در ایجاد آرزوهای آموزشی بالا می‌برد، فرصتی امیدوارکننده برای حمایت از پتانسیل‌های دانش‌آموزان فراهم می‌کند (نایت و ساموئل، ۲۰۲۲) و در کنار عمل همسو با ارزش‌ها و اهداف تعیین شده، موجب افزایش انعطاف پذیری روانشناختی می‌شود که پیرو آن مثبت نگری و مسئله محور ارتقا یافته و فرد تاب‌آورتر می‌شود (هلمریچ و همکاران، ۲۰۱۷).

پژوهش حاضر داری چندین محدودیت بود. اول، شرکت‌کنندگان دانش‌آموزان دختر با اختلال یادگیری خاص بودند و این قابلیت تعمیم نتایج را محدود می‌کند. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های دیگری با همین برنامه در سایر مناطق کشور و در تعداد بیشتری از نمونه‌های مقاطع مختلف انجام گیرد. دوم آموزش نتایج برنامه آموزشی پذیرش و تعهد از مقیاس خودگزارش‌دهی به دست آمده است که ممکن است تحت تاثیر سوگیری شرکت‌کنندگان برای مقبولیت اجتماعی باشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی، علاوه بر استفاده از پژوهشگر بیطرف در ارزیابی نتایج آموزش، از ابزارهایی غیر از ابزارهای خودگزارش‌دهی نظیر مصاحبه بالینی جهت ارزیابی وضعیت شرکت‌کنندگان استفاده شود.

موازین اخلاقی

پژوهش حاضر با رعایت موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت کتبی از والدین شرکت کنندگان، حسن رفتار، محرمانه بودن اطلاعات، رازداری، تحریف نشدن داده‌ها، ورود و خروج داوطلبانه شرکت کنندگان از پژوهش اجرا شده است.

مشارکت نویسندگان

این پژوهش مستخرج از رساله دکتری مریم کاوه بوده که در سیزدهمین جلسه دانشکده روانشناسی دانشگاه تبریز در تاریخ ۱۴۰۱/۴/۲۷ و شماره ۲۷۸۶/۵ مصوب شده است. طراحی، مفهوم‌سازی، تحلیل و تبیین داده‌ها و نگارش: رحیم بدری و مریم کاوه. کمک در طراحی پژوهش، بازبینی تخصصی و ویرایش: شهروز نعمتی. روش‌شناسی، تجزیه و تحلیل داده‌ها: شهرام واحدی.

تعارض منافع

بنابر اظهارات نویسندگان پژوهش، این مقاله هیچ گونه پشتیبانی مالی نداشته است.

سپاسگزاری

از کارکنان و دانش‌آموزان مراکز اختلال یادگیری منطقه ۷ تهران که در انجام این پژوهش مساعدت نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

References

- Arefpour, A. M., Shojaei, F. S., Hatami, M., & Mahdavi, H. (2020). Prediction of resilience based on cognitive regulation of emotion and guilty feeling in women with breast cancer. *Quarterly of Applied Psychology*, 13(4), 509-526. [[link](#)]
- Ataai, M., Saleh-Sedghpour, B., Asadzadeh-Dahraei, H., & Sadatee-Shamir, A. (2021). Effect of self-regulation on academic resilience mediated by perceived competence. *International Journal of Behavioral Sciences*, 15(3), 156-161. [[link](#)]
- Bernal-Manrique, K. N., García-Martín, M. B., & Ruiz, F. J. (2020). Effect of acceptance and commitment therapy in improving interpersonal skills in adolescents: A randomized waitlist control trial. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 86-94. [[link](#)]

- Blanchet, M., & Assaiante, C. (2022). Specific Learning Disorder in Children and Adolescents, a Scoping Review on Motor Impairments and Their Potential Impacts. *Children*, 9(6), 892. [\[link\]](#)
- Bonifacci, P., Tobia, V., Marra, V., Desideri, L., Baiocco, R., & Ottaviani, C. (2020). Rumination and emotional profile in children with specific learning disorders and their parents. *International journal of environmental research and public health*, 17(2), 389. [\[link\]](#)
- Caskey, J., Innes, P., & Lovell, G. P. (2018). Making a difference: Dyslexia and social identity in educational contexts. *Support for learning*, 33(1), 73-88. [\[link\]](#)
- Dahl, J. (2015). Valuing in ACT. *Current Opinion in Psychology*, 2, 43-46. [\[link\]](#)
- Dehghani, Y., Hekmatian, S., & Kamran, L. (2019). Effectiveness of emotional regulation training in improving adaptability and social adequacy of students with learning disabilities. *Journal of Applied Psychology*, 13(2), 229-250. [\[link\]](#)
- Deng, L., Daverpanah, N., & Izadpanah, S. (2022). The effect of educational computer games on the academic resilience, academic self-regulation, and academic achievement of EFL students. *Frontiers in Psychology*, 13. [\[link\]](#)
- Donolato, E., Cardillo, R., Mammarella, I. C., & Melby-Lervåg, M. (2022). Research Review: Language and specific learning disorders in children and their co-occurrence with internalizing and externalizing problems: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(5), 507-518. [\[link\]](#)
- Dortaj, A., Aliakbari Dehkordi, M., Naser Moghadasi, A., & Alipour, A. (2021). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Distress Tolerance, Pain Perception and Interleukin-12 in patients with Multiple Sclerosis. *Quarterly of Applied Psychology*, 15 (1): 49, 72, 2. [\[link\]](#)
- Duchek, S., Raetze, S., & Scheuch, I. (2020). The role of diversity in organizational resilience: a theoretical framework. *Business research*, 13(2), 387-423. [\[link\]](#)
- Dwiastuti, I., Hendriani, W., & Andriani, F. (2022). The impact of academic resilience on academic performance in college students during the Covid-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 25-41. [\[link\]](#)
- Eftekari, A., & Bakhtiari, M. (2022). Comparing the Effectiveness of Schema Therapy with Acceptance and Commitment Therapy (ACT) on Cognitive Avoidance in GAD patients. *Practice in Clinical Psychology*, 10(1), 0-0. [\[link\]](#)
- Garcia, Y., Keller-Collins, A., Andrews, M., Kurumiya, Y., Imlay, K., Umphrey, B., & Foster, E. (2022). Systematic review of acceptance and

- commitment therapy in individuals with neurodevelopmental disorders, caregivers, and staff. *Behavior Modification*, 46(5), 1236-1274. [[link](#)]
- Gerhart, J. I., Baker, C. N., Hoerger, M., & Ronan, G. F. (2014). Experiential avoidance and interpersonal problems: A moderated mediation model. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(4), 291-298. [[link](#)]
- Ghanouni, P., & Quirke, S. (2023). Resilience and coping strategies in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(1), 456-467. [[link](#)]
- Grau, P. P., Sripada, R. K., Ganoczy, D., Weinstein, J. H., & Pfeiffer, P. N. (2023). Outcomes of Acceptance and Commitment Therapy for depression and predictors of treatment response in Veterans Health Administration patients. *Journal of Affective Disorders*, 323, 826-833. [[link](#)]
- Helmreich, I., Kunzler, A., Chmitorz, A., König, J., Binder, H., Wessa, M., & Lieb, K. (2017). Psychological interventions for resilience enhancement in adults. *The Cochrane database of systematic reviews*, 2017(2). [[link](#)]
- Hooper, N., Larsson, A., & Hayes, S. C. (2015). *The research journey of acceptance and commitment therapy (ACT)*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan. [[link](#)]
- Jang, E., Seo, Y. S., & Brutt-Griffler, J. (2023). Building Academic Resilience in Literacy: Digital Reading Practices and Motivational and Cognitive Engagement. *Reading Research Quarterly*, 58(1), 160-176. [[link](#)]
- Karampas, K., Pezirkianidis, C., & Stalikas, A. (2023). Combining Stress Mindset Training with Acceptance and Commitment Therapy (ACT): An Internet-Delivered Intervention for Emerging Adults During the Pandemic. In *Emerging Adulthood in the COVID-19 Pandemic and Other Crises: Individual and Relational Resources* (pp. 295-314). Cham: Springer International Publishing. [[link](#)]
- Kaushik, P., & Jena, S. P. K. (2021). Self-Regulation learning strategies and academic performance in students with learning difficulty. *International Journal of Behavioral Sciences*, 14(4), 172-177. [[link](#)]
- Kelson, J., Rollin, A., Ridout, B., & Campbell, A. (2019). Internet-delivered acceptance and commitment therapy for anxiety treatment: systematic review. *Journal of medical Internet research*, 21(1), e12530. [[link](#)]
- Knight, L., & Samuel, V. (2022). Acceptance and commitment therapy interventions in secondary schools and their impact on students' mental health and well-being: A systematic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*. [[link](#)]
- Larsson, A., Hartley, S., & McHugh, L. (2022). A randomised controlled trial of brief web-based acceptance and commitment Therapy on the general mental health, depression, anxiety and stress of college Students. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 24, 10-17. [[link](#)]

- Little, A., Tarbox, J., & Alzaabi, K. (2020). Using acceptance and commitment training to enhance the effectiveness of behavioral skills training. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 16, 9-16. [[link](#)]
- Liu, W., Gao, Y., Gan, L., & Wu, J. (2022). The Role of Chinese Language Learners' Academic Resilience and Mindfulness in Their Engagement. *Frontiers in Psychology*, 13. [[link](#)]
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. [[link](#)]
- Maryam, T., & Hosein, T. (2022). The effectiveness of online training in acceptance and commitment therapy on psychological distress and resilience of nurses with Covid-19. [[link](#)]
- Mawila, D. (2022). The Mediation role of Caregivers and Context on Individual Factors in Enabling Resilience Among Learners with Specific Learning Disability. *Interchange*, 1-14. [[link](#)]
- Mirzahosseini, H., Pourabdol, S., Sobhi Gharamaleki, N., & Saravani, S. (2016). The effect of acceptance and commitment therapy in decreasing cognitive avoidance among students with Specific Learning Disorder (SLD). *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 22(3), 166-175. [[link](#)]
- Moens, M., Jansen, J., De Smedt, A., Roulaud, M., Billot, M., Laton, J., ... & Goudman, L. (2022). Acceptance and Commitment Therapy to Increase Resilience in Chronic Pain Patients: A Clinical Guideline. *Medicina*, 58(4), 499. [[link](#)]
- Moran, D. J., & Ming, S. (2022). The mindful action plan: Using the MAP to apply acceptance and commitment therapy to productivity and self-compassion for behavior analysts. *Behavior Analysis in Practice*, 15(1), 330-338. [[link](#)]
- Muktamath, V. R., Hegde, P., & Chand, S. (2022). Types of specific learning disability. *Learning Disabilities-Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments*. [[link](#)]
- Nemati, S., Pourtaleb, N., BadriGargari, R., Hashemi, T., Deetjen, R., & Shojaeian, N. (2022). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Training Program on the Level of Academic Stress and Academic Burnout in Students with Specific Learning Disability. *Advances in Neurodevelopmental Disorders*, 1-10. [[link](#)]
- Paliliunas, D., Belisle, J., & Dixon, M. R. (2018). A randomized control trial to evaluate the use of acceptance and commitment therapy (ACT) to increase academic performance and psychological flexibility in graduate students. *Behavior analysis in practice*, 11, 241-253. [[link](#)]

- Panicker, A. S., & Chelliah, A. (2016). Resilience and stress in children and adolescents with specific learning disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17. [\[link\]](#)
- Pourtaleb, N., Badri, R., Nemati, S., & Hashemi, T. (2023). Development and Validation of the Acceptance and Commitment Education Program and Evaluation of Its Efficiency on Academic Resilience, Academic Stress and Academic Burnout in Students with Specific Learning Disability: A Single Subject Study. *Journal of Exceptional Children*, 23(2), 7-22. [\[link\]](#)
- Rezaeisharif, A., Sobhi-gharamaleki, N., Pourabdol, S., Zarghamhajebi, M., & Beyki, M. (2021). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Improving Academic Self-regulation and Psychological Flexibility in Students with Specific Learning Disorder (SLD). *Journal of Psychological Studies*, 17(3), 115-136. [\[link\]](#)
- Romero, A. (2013). *Educational future orientation of middle school latino students*. Georgia State University. [\[link\]](#)
- Rostami, M., Veisi, N., Jafarian Dehkordi, F., & Alkasir, E. (2014). Social anxiety in students with learning disability: Benefits of acceptance and commitment therapy. *Practice in Clinical Psychology*, 2(4), 277-284.
- Rostami, M., Veisi, N., Jafarian Dehkordi, F., & Alkasir, E. (2014). Social anxiety in students with learning disability: Benefits of acceptance and commitment therapy. *Practice in Clinical Psychology*, 2(4), 277-284. [\[link\]](#)
- Ryan, A. K., Pakenham, K. I., & Burton, N. W. (2020). A pilot evaluation of a group acceptance and commitment therapy-informed resilience training program for people with diabetes. *Australian Psychologist*, 55(3), 196-207. [\[link\]](#)
- Scaria, L. M., Bhaskaran, D., & George, B. (2022). Prevalence of Specific Learning Disorders (SLD) Among Children in India: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 02537176221100128. [\[link\]](#)
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmdi, B., & Tavanaiee Yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. [\[link\]](#)
- Udell, C. J., Ruddy, J. L., & Procento, P. M. (2018). Effectiveness of acceptance and commitment therapy in increasing resilience and reducing attrition of injured US Navy recruits. *Military medicine*, 183(9-10), e603-e611. [\[link\]](#)
- Ungar, M. (2019). Designing resilience research: Using multiple methods to investigate risk exposure, promotive and protective processes, and contextually relevant outcomes for children and youth. *Child abuse & neglect*, 96, 104098. [\[link\]](#)

- Valizadeh, S., Makvandi, B., Bakhtiarpour, S., & Hafezi, F. (2020). The Effectiveness of " Acceptance and Commitment Therapy"(ACT) on resilience and cognitive flexibility in prisoners. *Journal of Health Promotion Management*, 9(4), 78-89. [[link](#)]
- Widiger, T. A., Costa, P. T., & American Psychological Association (Eds.). (2013). *Personality disorders and the five-factor model of personality*. Washington, DC: American Psychological Association. [[link](#)]
- Williams, T. A., Gruber, D. A., Sutcliffe, K. M., Shepherd, D. A., & Zhao, E. Y. (2017). Organizational response to adversity: Fusing crisis management and resilience research streams. *Academy of management annals*, 11(2), 733-769. [[link](#)]
- Xie, F. (2021). A study on Chinese EFL teachers' work engagement: The predictability power of emotion regulation and teacher resilience. *Frontiers in Psychology*, 12, 735969. [[link](#)]