

## مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

### زهرا رستم‌اوغلی<sup>۱</sup> و بهنام خشنودنیای چماچایی<sup>۲</sup>

#### چکیده

هدف این پژوهش مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. این پژوهش یک مطالعه‌ی مقایسه‌ای و از نوع مورد-شاهدی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی با و بدون ناتوانی یادگیری شهر رشت در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ می‌باشد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ نفر دارای ناتوانی یادگیری و ۴۰ نفر عادی) پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی بودند که به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای از میان دانش‌آموزان مدارس ناحیه‌ی ۱ و ۲ شهر رشت انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون محقق ساخته خواندن، نوشتن و ریاضیات، پرسش‌نامه وجدان تحصیلی، پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی و آزمون هوشی ریون استفاده شد. داده‌ها به روش توصیفی و تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین دو گروه از نظر وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. این نتیجه، تلویحات مهمی در زمینه برنامه‌ریزی، آموزش و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری دارد.

**واژه‌های کلیدی:** وجدان تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، ناتوانی یادگیری

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه محقق اردبیلی (Behnam\_khoshnoodnia@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۰/۱۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۲۵

## مقدمه

در گستره حیات فردی و اجتماعی انسان، مطالب بی شماری با طرق مختلف برای یادگیری وجود دارند. یادگیری را به جرأت می‌توان بنیادی‌ترین فرآیندی دانست که در نتیجه‌ی آن، موجودی ناتوان و درمانده در طی تعامل با رشد جسمی به فرد تحول یافته‌ای تبدیل می‌شود که توانایی‌های شناختی و قدرت اندیشه‌ی وی حد و مرز نمی‌شناسد (سیف نراقی و میر مهدی، ۱۳۸۲).

یکی از مواردی که روی فرایند یادگیری اثر می‌گذارد و به تبع آن استعدادها، علایق، نگرش‌ها، آموزش، کارآیی و به طور کلی شخصیت فرد تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد، ناتوانی‌های یادگیری<sup>۱</sup> است (باباپور خیرالدین و صبحی قراملکی، ۱۳۸۰). ناتوانی‌های یادگیری، یکی از بزرگترین و شاید جنجال، برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی است. اختلال یادگیری در ایالات متحده آمریکا اصطلاحی برای توصیف کودکانی است که در رشد زبان و مهارت‌های ارتباطی، دارای اختلال هستند (به نقل از میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱). کودکانی که مشکلات یادگیری آن‌ها در درجه‌ی اول به علت نقص بینایی، شنوایی، حرکتی و یا مشکلات هیجانی، محدودیت فرهنگی یا عقب ماندگی ذهنی کلی است، جزء این گروه محسوب نمی‌شوند (فلتچر، ریدلیون، فاجس و بارنس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). کودکان دارای اختلال ویژه یادگیری، با توجه به داشتن هوش طبیعی، با مشکلات یادگیری مواجه می‌باشند و زمانی تشخیص داده می‌شوند که پیشرفت در آزمون‌های استاندارد شده برای خواندن، ریاضیات یا بیان نوشتاری به طور قابل ملاحظه، زیر مورد انتظار بر حسب سن، سطح تحصیلات و سطح هوشی می‌باشد (فلتچر، موریس و لیون<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳).

---

1 . learning disabilities

2 . Fletcher, Reid Lyon, Fuchs & Barnes

3 . Morris & Lyon

میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری از ۲ تا ۱۰ درصد گزارش شده است (انجمن روان‌شناسی آمریکا، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی آوادیس یانس و نیکخو، ۱۳۸۸). همچنین در ۱۰ سال گذشته دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری ۳۸ درصد افزایش یافته است (گورمن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ ترجمه‌ی نریمانی و دگرماندرق، ۱۳۸۱).

در ادبیات تجربی رو به رشد تعدادی از متغیرهای شخصیتی شناسایی شده‌اند که محققان معتقدند در عملکرد تحصیلی نقش دارند. یکی از این متغیرها وجدان تحصیلی می‌باشد (کولکویت و سیمرینگ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). آنچه در زبان فارسی «وجدان» نامیده می‌شود و معمولاً آن را معادل conscience لاتین می‌دانند، در آثار متفاوت به صورت‌های مختلف تعریف شده هر چند در همه این تعاریف، اعم از فرهنگ‌ها و کتاب‌های علمی واژه‌ها و ترکیب‌های شعور، شعور آگاه، شعور باطنی، توان درونی انسان برای تشخیص خوب از بد، یا درست از نادرست مشترک است (عارف‌نیا، سرندی و یوسفی، ۱۳۹۱). بر این اساس، می‌توان گفت که وجدان نوعی عامل درونی است که به سهم خود اندیشه‌ها و اعمال انسان را کنترل می‌کند، زیرا پیش از شروع هر کار به او هشدار می‌دهد تا ابتدا درباره‌ی عواقب آن بیندیشد و سپس دست به اقدام بزند یا از آن صرف نظر کند (میرسپاسی، ۱۳۷۷). همچنین وجدان نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در سازمان انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل دهی یک رفتار سازنده همگرا سازد (میر و هرسکوویچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). رفتارگرایان وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت شده مرتبط می‌دانند، اما نظریه‌پردازان، صفت اعتقاد دارند که این رفتارها از یک منبع اساسی پنهان و عمومی نشأت می‌گیرند. هر یک از آن‌ها نیز روش‌هایی را برای اندازه‌گیری و تفسیر به کار می‌گیرند و اعتقاد دارند که بر عملکرد، تقویت باورها، شناخت و انتظارات اثر می‌گذارد (مک ایلروی و بانتینگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). رجبی، ابوالقاسمی، نریمانی و قائمی (۱۳۹۱) در

۱. Gorman

۲. Colquitt & Simmering

۳. Meyer & Herscovitch

۴. McIlroy & Bunting

پژوهشی نشان دادند که از نظر وجدان تحصیلی بین دو گروه از دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

در نظریه‌های شخصیت، وجدان نقش مرکزی ایفا می‌کند (ماتیوس و دیری، ۱۹۹۸؛ به نقل از ویانلو، روباستو و انسلمی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) و با پیشرفت تحصیلی در مطالعات تجربی ارتباط دارد (کولکویت و سیمرینگ، ۱۹۹۸؛ لی، کوالس و دانتو<sup>۲</sup>، ۱۹۹۸). پژوهش‌های اخیر نشان داده است که وجدان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی شخصیت برای عملکرد شغلی، عملکرد آموزشی و عملکرد تحصیلی است (دی فابیو و بوسونی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷؛ هیجینس، پترسون، پیل و لی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ اسمیت و هانتز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸، ۲۰۰۴).

نتایج تحقیقات نشان داده است دانش‌آموزانی که از ویژگی وجدان تحصیلی<sup>۶</sup> بالایی برخوردارند، تکالیف مدرسه را کامل و با جدیت انجام می‌دهند و این ویژگی با پیشرفت تحصیلی مرتبط است (کومار، براون، کومار و رابی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸). مک ایلروی و بانتینگ<sup>۸</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی شخصیت، رفتار و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند. نتایج این پژوهش نشان داد که وجدان تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی فراگیران را پیش‌بینی کند. ولف و جانسون<sup>۹</sup> (۱۹۹۵) بین وجدان و پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری را به‌دست آوردند. همچنین پژوهش‌ها ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و فرسودگی را نشان داده‌اند. تروس، هارپر، اوشر و نیدینجر<sup>۹</sup> (۲۰۰۰) نشان دادند که وجدان بالا ۷ درصد افزایش واریانس در عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان متوسطه پیش‌بینی می‌کند. همچنین دانش‌آموزانی که از وجدان بالایی برخوردار بودند کمتر احتمال دارد

- 1 . Vianello, Robusto & Anselmi
- 2 . Lay, Kovacs & Danto
- 3 . Di Fabio & Busoni
- 4 . Higgins, Peterson, Pihl & Lee
- 5 . Schmidt & Hunter
- 6 . Academic conscience
- 7 . Komar, Brown, Komar & Robie
- 8 . Wolf & Johnson
- 9 . Tross, Harper, Osher & Kneidinger

که مدرسه را رها کنند. مک ایلروی و باتینک<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان دادند افرادی که از ویژگی وجدان بالا برخوردارند سخت کار می‌کنند. معدل تحصیلی بالاتر، روابط اجتماعی مثبت‌تر و متعهدانه‌تر دارند و افراد با وجدان پایین عملکرد ضعیفی در درس و کار دارند.

از سوی دیگر یکی از متغیرهایی که عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد فرسودگی تحصیلی<sup>۲</sup> است. فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محو شده است (دمروتی، باکر، ناچرینر و اسکافلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱؛ لاکاویدس، فونتولاکیس، کاپرینیس و کاپرینیس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ توپینن-تانر، اجاروی، وانانن، کالیمو و جاپینن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵).

اکثر تحقیقات انجام شده درباره‌ی فرسودگی، در موقعیت‌هایی مانند فروشندگان (سند و میازکی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۰)، معلمان (گرینگلس، بارک و فیکسنباوم<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱)، پرستاران (زلارس، پرو و هوچوارتر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۰)، کارکنان خدمات بهداشتی (واد، کولی و ساویکی<sup>۹</sup>، ۱۹۸۶)، مشاوران (روس، آلتیمیر و روسل<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۹) و روان‌شناسان (سندوال<sup>۱۱</sup>، ۱۹۹۳) بود که با عنوان فرسودگی شغلی معروف است (ماسلاچ و جکسون<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۴). با وجود این، متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی نام برده می‌شود (سالملا-آرو، ساولاینن و هولوپینن<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۸). می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به عنوان

1. Trobst, Herbst, Masters & Costa
2. academic burnout
3. Demerouti, Bakker, Nachreiner &
4. Lacovides, Fountoulakis, Kaprinis & Kaprinis
5. Toppinen-Tanner, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen
6. Sand & Miyazaki
7. Greenglass, Burke & Fiksenbaum
8. Zallars, Perrew & Hochwarter
9. Wade, Cooley & Savicki
10. Ross, Altimaier & Russel
11. Sandoval
12. Maslach & Jackson
13. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی به عنوان کارمند کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آن‌جا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به عنوان یک «کار» در نظر گرفت (سالملا-آرو، ۲۰۰۸).

بر اساس نظریه فرسودگی شغلی (اسکافلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲) می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی نیز شامل سه مؤلفه‌ی خستگی هیجانی<sup>۲</sup>، بدبینی<sup>۳</sup> و فقدان کارآیی<sup>۴</sup> است. خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی و بدبینی و مسخ شخصیت به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آن‌ها و بالاخره فقدان کارآیی مربوط به مدرسه به حالاتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به‌طور کلی مدرسه بروز داده می‌شود. مفهوم فرسودگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی هم‌پوشی دارد. البته باید دقت کرد وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علایم افسردگی به موقعیت ویژه و خاصی مربوط نیستند، اما فرسودگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص است؛ یعنی فرسودگی تنها در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا و هاکانین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷).

پژوهش‌های زمینه‌یابی اخیر نیز نشان می‌دهد که در مدارس کشورهای اروپایی فشارهای روانی مربوط به مدرسه و مشکلات سلامتی مربوط به فشارهای روانی تحصیلی افزایش فوق‌العاده داشته است (او. ای. سی. دی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹).

- 1 . SchauFeli, Martinez, Pinto, Salanova & Bakker
- 2 . exhaustion
- 3 . cynicism
- 4 . loss of efficacy
- 5 . Ahola & Hakanen
- 6 . OECD

اسکافی<sup>۱</sup>، کاسکه و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه‌ی استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به طور معناداری افزایش یافت. (آسولا و هاکانین، ۲۰۰۷) در پژوهشی رابطه‌ی کمال‌گرایی را با فرسودگی تحصیلی و درگیری تحصیلی را در بین دانشجویان چینی بررسی کردند و نتایج نشان داد که جنبه‌های ناسازگارانه کمال‌گرایی به طور معناداری با فرسودگی تحصیلی و جنبه‌های مثبت کمال‌گرایی با درگیری تحصیلی همبستگی دارد. ماتنا<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان داد که نیاز برای پیشرفت به طور مستقیم پیش‌بینی‌کننده‌ی هر یک از مؤلفه‌های سه‌گانه فرسودگی تحصیلی است (به نقل از سیدعباس‌زاده، گنجی و شیرزاد، ۱۳۸۲). همچنین تحقیقات حاکی از آن است که خستگی هیجانی با استرس‌های تحصیلی (ماربرگ و برا<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) ارتباط نزدیک دارد، نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین (دسی، والرند، پلتیر و رایان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱) را پیش‌بینی می‌کند و احساس موفق نبودن در موضوعات درسی با عزت نفس تحصیلی پایین همراه است (ساندرز، دیویس، ویلیامز و ویلیامز<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). مطالعات مختلف نشان داده‌اند که فرسودگی تحصیلی به طور منفی با تعهد و عملکرد تحصیلی همبسته است (یانگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ برسو، سالانوا<sup>۷</sup> و اسکالی، ۲۰۰۷؛ سالانوا، اسکالی، مارتینز<sup>۸</sup> و برسو، ۲۰۱۰). برخی از پژوهشگران با توصیف رابطه‌ی بین فرسودگی و حالات فیزیولوژیکی، معتقدند که دانش‌آموزانی که هیچ تسلطی بر اعمال خود ندارند به سادگی دچار فرسودگی می‌شوند و معمولاً فاقد توان سازگاری هستند

- 1 . Koeske
- 2 . Moneta
- 3 . Murberg & Bru
- 4 . Deci, Vallerand, Peletier & Ryan
- 5 . Saunders, Davis, Williams & Williams
- 6 . Yang
- 7 . Bresno & Salanova
- 8 . Martinez

(چرنیس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲، ۱۹۹۳؛ هالستن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۳؛ هابفول و فریدی<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). در پژوهشی سالملا-آرو و ناتانن (۲۰۰۵) نشان دادند که عملکرد گرایشی در طول دوران تحصیلی پیش بینی کننده سطح بالایی از تعهد کاری و سطح پایینی از فرسودگی است. در مقابل، سطح بالایی از عملکرد اجتناب در دوران تحصیلی پیش بینی کننده سطوح پایینی از تعهد کاری و سطح بالایی از فرسودگی است. در ایران، نعیمی (۱۳۸۸) پژوهشی را در مورد رابطه‌ی کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان انجام داده است و نتایج نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری با ابعاد فرسودگی تحصیلی وجود دارد.

همان‌گونه که پیشینه‌ی پژوهش نشان می‌دهد، بعضی از پژوهش‌های انجام گرفته تک تک متغیرها را در دانش‌آموزان عادی بررسی کرده‌اند و پژوهشی که متغیر وجدان تحصیلی را به طور خاص مورد بررسی قرار داده باشد، بسیار اندک می‌باشد. شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در دانش‌آموزان، نقش وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در عملکرد، پر کردن خلأ اطلاعاتی موجود در مورد این دو متغیر در دو گروه دانش‌آموزان عادی و مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری از ضرورت‌های مهم این مطالعه می‌باشد. بنابراین هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ابتلا به ناتوانی‌های یادگیری است.

## روش

این پژوهش، علی-مقایسه‌ای و از نوع مقطعی-مقایسه‌ای است. وجود و عدم وجود ناتوانی‌های یادگیری متغیر مستقل و وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی متغیرهای وابسته مطالعه محسوب می‌شوند.

- 1 . Cherniss
- 2 . Hallsten
- 3 . Hobfoll & Freedy



**جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان پسر دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان پسر عادی پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی بود که در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ در مدارس راهنمایی شهرستان رشت مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ابتدا به صورت تصادفی از هر ناحیه‌ی ۵ مدرسه و از هر مدرسه دو کلاس (دو کلاس دوم و دو کلاس سوم) به صورت تصادفی انتخاب شدند و تمام اعضای آن کلاس با استفاده از چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن معلم ساخته مورد بررسی قرار گرفتند. سپس موارد مشکوک به ناتوانی یادگیری با استفاده از ملاک‌های DSM-IV-TR مورد بررسی قرار گرفتند که در نهایت از میان دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ۴۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب گردید. همچنین ۴۰ نفر از دانش‌آموزان عادی به عنوان گروه مقایسه انتخاب و از نظر ویژگی‌های جمعیت شناختی چون سن، جنسیت و پایه تحصیلی با گروه‌های دارای ناتوانی یادگیری همتا شدند. با توجه به این که در تحقیقات علی-مقایسه‌ای (پس رویدادی) حداقل نمونه بایستی ۱۵ نفر باشد (دلاور، ۱۳۹۰)، به خاطر افزایش اعتبار بیرونی برای هر گروه ۴۰ نفر انتخاب شد. در پژوهش حاضر جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

**چک لیست‌های ریاضیات، خواندن و نوشتن:** این چک لیست‌های محقق ساخته جهت ارزیابی اولیه‌ی ناتوانی یادگیری در ریاضیات، خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان توسط محققان تهیه شده است. روایی صوری و محتوایی این چک لیست‌ها با استفاده از نظرات معلمان مورد تأیید قرار گرفت. از این چک لیست فقط جهت جداسازی اولیه‌ی دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری در ریاضیات، خواندن و نوشتن استفاده شد و نتایج آن به طور مستقیم در تجزیه و تحلیل دخالت داده نشده است.

**مصاحبه‌ی بالینی ساختار یافته:** به منظور اعتبار بیشتر تشخیص و شناسایی دقیق‌تر دانش‌آموزان دچار ناتوانی در یادگیری، مصاحبه‌ی بالینی بر اساس ملاک‌های تشخیصی برگرفته

از DSM-IV-TR به همراه آزمون هوش ریون انجام شد که نتایج آن، یافته‌های به دست آمده از فهرست‌های واری‌سی را تأیید کرد.

**آزمون هوشی ریون:** این آزمون توسط ریون (۱۹۶۲)؛ به نقل سید عباس‌زاده، گنجی و شیرزاد، (۱۳۸۲) در انگلستان برای اندازه‌گیری هوش در گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است و دارای ۶۰ آیتم (۵ سری ۱۲ تایی) می‌باشد. ضریب همسانی درونی این آزمون با میانگین ۰/۹۰ و ضریب پایایی بازآزمایی با میانگین ۰/۸۲ گزارش شده است. همبستگی این آزمون با آزمون‌های هوشی و کسلر، استنفورد-بینه، مازهای پروتئوس و آدمک گودیناف در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. در این پژوهش ملاک انتخاب افراد نمره هوش بهر ۹۰ و به بالا بوده و متغیر هوش با استفاده از روش آماری تحلیل کواریانس کنترل گردیده است.

**پرسش‌نامه‌ی فرسودگی مربوط به مدرسه:** این پرسش‌نامه توسط سالملا-آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس مقیاس فرسودگی برگن ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۵ گویه است که سه مؤلفه‌ی خستگی هیجانی (۵ گویه)، بدبینی (۴ گویه) و فقدان کارآیی (۶ گویه) را دربرمی‌گیرد. همه‌ی گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای هرگز (۰) تا همیشه (۶) از طرف دانش‌آموزان نمره‌گذاری می‌شوند. بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه را ۰/۸۶ و برای خرده مقیاس خستگی هیجانی برابر با ۰/۷۷، خرده مقیاس بدبینی برابر با ۰/۷۸ و خرده مقیاس فقدان کارآیی ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین روایی این آزمون با درگیری انگیزش یادگیری ۰/۶۲ گزارش شده است و بین فرسودگی کلی و زیر مقیاس‌های فرسودگی مربوط به مدرسه با درگیری انگیزش یادگیری کلی و زیر مقیاس‌های آن رابطه‌ی منفی معنی‌دار وجود دارد (بدری گرگری، مصرآبادی، پلنگی و فتحی، ۱۳۹۱).

**پرسش‌نامه‌ی وجدان تحصیلی:** این پرسش‌نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) برای اندازه‌گیری رفتار، برنامه‌ریزی، سازماندهی و سرعت تحصیلی فراگیران طراحی شده است. این پرسش‌نامه دارای ۹ گویه است که همه گویه‌ها در یک طیف هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم

(۱) تا کاملاً موافقم (۷) نمره گذاری می‌شود و سؤالات ۱،۲،۳،۴،۶،۷،۸ به صورت معکوس نمره-گذاری می‌شوند. مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) جهت تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفا را ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین روایی همزمان این مقیاس را نیز ۰/۳۵ گزارش کردند.

**روش اجرا:** پس از هماهنگی با سازمان آموزش و پرورش، ابتدا دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی‌های یادگیری بر اساس ملاک‌های تجدید نظر شده چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی شناسایی شدند. در مرحله‌ی اول جمع‌آوری داده‌ها، آزمون هوشی ریون به صورت گروهی اجرا گردید. سپس برای تمام دانش‌آموزان مقیاس وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به صورت گروهی در محل تحصیل ارائه و از آن‌ها خواسته شد که به دقت سؤالات را بخوانند و پاسخ‌های مورد نظر را متناسب با ویژگی‌های خود انتخاب نمایند و سؤالی را تا حد امکان بی‌جواب نگذارند.

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است؛ به طوری که برای توصیف داده‌های جمع‌آوری شده از جداول میانگین و انحراف استاندارد و در بعد استنباطی از روش تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) استفاده شد. جهت تحلیل موارد ذکر شده از نرم افزار آماری SPSS 16 استفاده شد.

## نتایج

مشخصه‌های آماری آزمودنی‌ها بر حسب نمره‌های وجدان تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیر مقیاس‌های آن به تفکیک در مورد دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری در جدول ۱ ارائه شده است.

با توجه به اطلاعات جدول ۱ ملاحظه می‌شود که میانگین وجدان تحصیلی دانش‌آموزان عادی در مقایسه با دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی یادگیری بالاتر است. همچنین در دانش‌آموزان عادی

فرسودگی تحصیلی، خستگی هیجانی، بدبینی و فقدان کارایی از دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی یادگیری کمتر است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمره‌های وجدان تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیر مقیاس‌های آن در

دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

دانش‌آموزان عادی		دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی یادگیری		متغیر
SD	M	SD	M	
۴/۹۴	۵۱	۷/۳۰	۳۷/۹۷	وجدان تحصیلی
۱۲/۶۹	۲۱/۷۵	۱۱/۳۱	۴۱/۹۲	فرسودگی تحصیلی (نمره‌ی کل)
۵/۱۶	۸/۳۲	۵/۳۱	۱۶/۵۷	خستگی هیجانی
۴/۲۱	۴/۳۷	۴/۷۳	۱۰/۰۷	بدبینی
۸/۰۶	۹/۰۵	۵/۹۱	۱۵/۲۷	فقدان کارایی

بر اساس جدول ۲، اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است ( $P < ۰/۰۰۰۱$ )،  $F = ۲۵/۶۱۶$  و  $F = ۰/۴۲۳$  = لامبدای ویلکز). به عبارت دیگر، بین دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد.

جدول ۲. نتایج آزمون‌های معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیرهای وابسته

متغیر	آزمون	ارزش	F	P
گروه	اثر پیلایی	۰/۵۷۷	۲۵/۶۱۶	۰/۰۰۰۱
	لامبدای ویلکز	۰/۴۲۳	۲۵/۶۱۶	۰/۰۰۰۱
	اثر هتلینگ	۱/۳۶۶	۲۵/۶۱۶	۰/۰۰۰۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۳۶۶	۲۵/۶۱۶	۰/۰۰۰۱

نتایج تحلیل واریانس در جدول ۳ نشان داد که میانگین نمرات وجدان تحصیلی ( $F=87/317$ ) به طور معناداری در دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری از دانش‌آموزان عادی کم‌تر است ( $P<0/0001$ ). همچنین میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی ( $F=56/34$ )، خستگی هیجانی ( $F=49/603$ )، بدینی ( $F=32/445$ ) و فقدان کارایی ( $F=15/509$ ) به طور معناداری در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است ( $P<0/0001$ ).

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری روی میانگین وجدان تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و زیر مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری

P	F	MS	DF	SS	متغیر وابسته
0/0001	87/32	3393/01	1	3393/01	وجدان تحصیلی
0/0001	56/34	8140/61	1	8140/61	فرسودگی تحصیلی
0/0001	49/6	1361/25	1	1361/25	خستگی هیجانی
0/0001	32/44	649/8	1	649/8	بدینی
0/0001	15/51	775/01	1	775/01	فقدان کارایی

## بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری بود. نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه از دانش‌آموزان در وجدان تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از وجدان تحصیلی کمتری برخوردارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های کولکویت و سیمینگ (۱۹۹۸)، لی و همکاران (۱۹۹۸)، اسمیت وهانتر (۲۰۰۴)، تروس و همکاران (۲۰۰۰)، تروست و همکاران (۲۰۰۲)، مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲)،

هیجینس و همکاران (۲۰۰۷) و کومار و همکاران (۲۰۰۸) مبنی بر این که وجدان تحصیلی با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، همخوان است.

با توجه به این که وجدان نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در سازمان انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل دهی یک رفتار سازنده همگرا سازد (میر و هرسکویچ، ۲۰۰۱). شخصی که از تعهد و وجدان بالایی برخوردار است، بر اهمیت، ارزش و معنای این که چه کسی است و چه فعالیتی انجام می‌دهد، باور دارد و بر همین مبنا قادر است در مورد هر آن چه انجام می‌دهد، معنایی بیابد و کنجکاو خود را برانگیزد. دانش آموزانی که از وجدان و تعهد بالایی برخوردارند، با علاقه وافر در فعالیت درسی خود غوطه ور شده و این موقعیت را به عنوان بهترین شیوه، برای نیل به اهداف آموزشی خود تلقی می‌کنند. چنین نگرشی باعث می‌شود که دانش آموز، دوره تحصیلی را به عنوان موقعیتی مهم، ارزشمند و جالب ارزیابی نموده و زمان بیشتری را به آن اختصاص دهد (کوباسا، ۱۹۸۸). از آن جا که دانش آموزان با ناتوانی‌های یادگیری دارای مشکلات تحصیلی هستند، به طور معناداری با تکالیف درسی مشکل دارند. مشکلات شناختی و فراشناختی آن‌ها مانند مهارت‌های سازمان دهی و حافظه‌ی ضعیف می‌تواند علت مشکلات آن‌ها در انجام تکالیف باشد. به عنوان مثال، احتمال بیشتری وجود دارد که این دانش آموزان نسبت به دانش آموزان عادی فراموش کنند که تکالیفشان را به خانه بیاورند و آن را انجام داده، به مدرسه ببرند و با احتمال زیادی تکالیفشان را گم می‌کنند. دانش آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری نقش فعالی در مدیریت امور روزمره تکالیف خود ندارند و تمایلی به انجام تکالیف درسی نشان نمی‌دهند. همچنین این دانش آموزان به داشتن عادت‌های مطالعه‌ی ضعیف مشهور هستند.

حدود ۳۰ تا ۴۰ درصد دانش آموزان ناتوان در یادگیری به نقص توجه/بیش فعالی نیز مبتلا هستند. برخی از ویژگی‌های نقص توجه/بیش فعالی، توجه محدود، حواس پرتی، تخمین زمانی ضعیف، نقص در برنامه ریزی، فقدان وجدان و تعهد، خود تنظیمی ضعیف، تحمل پایین و ارتباط

مشکل دار با والدین، معلمان و همسالان است (کار<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). بنابراین در تبیین دیگر این یافته می‌توان گفت که وجدان پایین دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل همپوشی با اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی باشد. زیرا دانش‌آموزان مبتلا به اختلال نقص توجه/بیش‌فعالی اغلب از درگیر شدن در تکالیفی که مستلزم تلاش ذهنی مداوم است اجتناب کنند و بی‌زاری و بی‌میلی نشان دهند. همچنین از دستورالعمل‌ها پیروی نمی‌کنند و از عهده‌ی انجام تکالیف مدرسه و سایر انواع کارها یا وظایف بر نمی‌آیند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین دو گروه دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری و دانش‌آموزان عادی در فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی فرسودگی تحصیلی بیشتری دارند. این یافته، با نتایج پژوهش‌های یانگ (۲۰۰۴)، برسو، سالانوا و اسکالی (۲۰۰۷)، سالانوا و همکاران (۲۰۱۰) و سالمل-آرو و ناتانن (۲۰۰۵) مبنی بر این که بین فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی و تعهد ارتباط وجود دارد، همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گران‌باری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوئه است (دمروتی و همکاران، ۲۰۰۱؛ لاکاویدس و همکاران، ۲۰۰۳؛ توپین-تانر و همکاران، ۲۰۰۵). زمانی که دانش‌آموزان با تقاضاها و درخواست‌های فراتر از منابع روانی خود مواجه می‌شوند، فشار روانی یا استرس تجربه می‌شود. اگر این تقاضاها برای مدت طولانی ادامه داشته باشد دانش‌آموزان دچار حالت خستگی هیجانی می‌شوند، در واقع افزایش در مؤلفه خستگی هیجانی موجب ایجاد راهبرد مقابله‌ای بدبینی شده، سرانجام افزایش در بدبینی موجب خود-ارزیابی منفی به شکل کارآیی پایین تحصیلی آن‌ها می‌شود. در این بین، دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری به دلیل آگاهی از تفاوت‌های فردی در توانایی‌های خود

---

1. Carr

منابع انگیزشی کافی برای برخورد با این مطالبات و تقاضاهای تحصیلی را ندارند و احتمال دچار شدن به فرسودگی تحصیلی در آنان بیشتر می‌شود.

با توجه به این که وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، می‌توان با در نظر گرفتن این دو متغیر از طریق اعمال روش‌های مناسب تربیتی و برنامه ریزی بر اساس توان دانش‌آموزان موجبات عملکرد بهتر را فراهم آورد. بنابراین، متولیان امر و اولیا و مربیان باید در زمینه‌ی کمک به دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری راهبردهایی را جهت افزایش وجدان تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی تنظیم کنند.

با توجه به این که در پژوهش حاضر داده‌ها از یک شهر جمع‌آوری شده است و به دلیل محدودیت تعداد دانش‌آموزان پایه‌ی دوم و سوم راهنمایی با ناتوانی یادگیری در مراکز اختلال یادگیری، از مدارس عادی نمونه‌گیری شد. بنابراین، تعمیم نتایج پژوهش به دانش‌آموزان دیگر باید با احتیاط صورت گیرد.

با توجه با تأثیر عوامل درون فردی، پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگر در مقایسه با دو گروه از دانش‌آموزان (با و بدون ناتوانی یادگیری) مورد توجه و پژوهش محققان قرار گیرد تا زوایا و سهم عوامل مختلف روشن شود. همچنین با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در جامعه، نتایج این گونه پژوهش‌ها باید در اختیار مراکز و سازمان‌های مختلف مربوط قرار گیرد. زیرا نتایج این گونه پژوهش‌ها می‌تواند تلویحات مهمی در زمینه‌ی طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و ارتقای بهداشت روانی دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری داشته باشد.

## منابع

انجمن روان‌شناسی آمریکا (۲۰۰۰). متن تجدید نظر شده‌ی چهارمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی. ترجمه‌ی هامایاک آوادیس یانس و محمدرضا نیک‌خو (۱۳۸۸). چاپ اول، تهران: نشر سخن.



باباپور خیرالدین، جلیل و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۰). اختلالات یادگیری رویکرد تشخیصی و درمانی. تهران: سروش.

بدری گرگری، رحیم؛ مصرآبادی، جواد؛ پلنگی، مریم و فتحی، رحیمه (۱۳۹۱). ساختار عاملی پرسش‌نامه‌ی فرسودگی تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در دانش‌آموزان متوسطه. فصلنامه‌ی اندازه‌گیری تربیتی، ۷(۳)، ۱۸۵-۱۶۳.

دلاور، علی (۱۳۹۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. تهران: انتشارات رشد. رجبی، سعید؛ ابوالقاسمی، عباس؛ نریمانی، محمد و قائمی، فاطمه (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش کنترل تکانه بر خودکارآمدی و ابعاد آن در دانش‌آموزان دارای نشانه‌های ADHD. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۷۴-۵۷.

عارف‌نیا، سمانه؛ سرندی، پرویز و یوسفی، رحیم (۱۳۹۱). مقایسه‌ی طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی دارای اضطراب مدرسه و دانش‌آموزان عادی. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۸۹-۷۴.

سید عباس زاده، میر محمد؛ گنجی، مسعود و شیرزاد، علی (۱۳۸۲). بررسی رابطه‌ی هوش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه‌ی سوم راهنمایی تحصیلی مدارس استعداد درخشان شهرستان اردبیل، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی استان اردبیل.

سیف نراقی، مریم و میرمهدی، سید رضا (۱۳۸۲). مقایسه‌ی الگوهای انشانویسی در دانش‌آموزان پسر نارساخوان و عادی. *مجله‌ی پژوهش در حیطه‌ی کودکان استثنایی*، ۳(۱)، ۴۸-۴۳.

گورمن، جین چنگ (۲۰۰۰). اختلالات هیجانی و ناتوانی‌های یادگیری در کلاس‌های ابتدایی. ترجمه‌ی محمد نریمانی و ناصر نورانی دگرماندرق. (۱۳۸۱). چاپ اول، اردبیل: انتشارات نیک آموز.

میر سپاسی، ناصر (۱۳۷۷). مدیریت منابع انسانی و روابط کار. تهران: انتشارات میر. میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلی‌زاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره افسردگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۴)، ۱۰۳-۹۰.

Ahola, K & ,Hakanen, J. (2007). Job strain, burnout, and depressive symptoms: A prospective study among dentists. *Journal of Affective Disorders*, 104(24), 103-110.  
Breso.E,Salanova.M, & Schaufeli.W(2007). In Search of the” third dimention” of burnout: Efficacyor intefficacy? *AppliedPsychology: An International Reviwe* ,59(13), 460-478.

- Bogg, T., & Roberts, B. W. (2004). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to morality. *Psychological Bulletin*, 130(12), 887-919.
- Carr, A. (2006). *The handbook of child and adolescent clinical psychology: a contextual approach*. London: Routledge.
- Cherniss, C. (1992). Long-term consequence of burnout: An exploratory study, *Journal of Organizational Behavior*, 13(3), 1-11.
- Cherniss, C. (1993). The role of professional self-efficacy in the etiology and amelioration of burnout. In Schanfeld, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, Taylor and Francis, Washington DC, 122(8) 115-129.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness, goal orientation and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83(4), 654-665.
- Deci, E. I., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education. *Education Psychologist*, 26(18), 325-346.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, E., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(23), 499-512.
- Di Fabio, A., & Busoni, L. (2007). Fluid intelligence, personality traits and scholastic success: Empirical evidence in a sample of Italian high school students. *Personality and Individual Differences*, 43(12), 2095-2104.
- Fletcher, J. M., Reid Lyon, G., Fuchs, L. S., Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention*. 1<sup>st</sup> ed. New York: Guilford Press.
- Fletcher, J. M., Morris, R. D., & Lyon, G. R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: An integrative perspective. In H. L. Swanson, K. R.
- Greenglass, E. R., Burke, R. J., & Fiksenbaum, L. (2001). Workload and burnout in nurses. *Journal of Community and Applied Social Behavior and Personality*, 11(33), 211-215.
- Hallsten, L. (1993). Burning out: A framework. In Schaufeli, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional burnout developments in theory and research*, Taylor and Francis, Washington, DC, 35(13), 95-113.
- Hobfoll, S. E., & Freedy, J. (1993). Conservation of resource: a general stress theory applied to burnout. In: Schanfeld, WB; Maslach, C; Marek, T (Eds.), *Professional Burnout: Recent Developments in Theory and Research*. Taylorand Francis, Washington, DC, 42(17), 115-129.
- Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Lee, A. G. M. (2007). Prefrontal cognitive ability, intelligence, big five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(16), 298-319.
- Kobasa, S. C. (1988). Hardiness, In H. Lindzey, M. Thapson and A. Spring (Eds.) *Psychology* (3rd ed). New York: Worgh Publishers.

- Komar, S., Brown, D. J., Komar, J. A., & Robie, C. (2008). Faking and the validity of conscientiousness: A Monte Carlo investigation. *Journal of Applied Psychology*, 93(18), 140-154.
- Lacovides, A., Fountoulakis, K. N., Kaprinis, S., & Kaprinis, G. (2003). The relationship between job stress, burnout and clinical depression. *Journal of Applied Disorders*, 75(20), 209-221.
- Lay, C., Kovacs, A., & Danto, D. (1998). The relation of trait procrastination to the big five factor conscientiousness: An assessment with primary-junior school. *Personality & Individual Differences*, 25(2), 187-193.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting. *Applied Social Psychology Annual*, 5(2), 133-153.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Journal Contemporary Educational Psychology*, 27(6), 226-237.
- Meyer, J.P. & Herscovitch, L. (2001). Commitment in The Workplace: Toward a General Model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299-326.
- Moneta, G. B. (2011). Need for achievement, burnout, and intention to leave: testing an occupational model in educational settings. *Journal Personality and Individual Differences*, 50(24), 274- 278.
- Murberg, T. A., & Bru, E. (2004). School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents. *School Psychology International*, 25, 317-332.
- OECD. (2009). Doing better for children. OECD.
- Ross, R. R., Altmaier, E. M., & Russel, D. W. (1989). Job stress, social support, and burnout among counseling center staff. *Journal of Counseling Psychology*, 4(1), 464-470.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Breso, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance. The mediating roles of study burnout and engagement. *Anxiety, stress coping, Journal International*, 23(21), 53 -70.
- Sandoval, J. (1993). Personality and burnout among school psychologists. *Psychology in the schools*, 30(12), 321-326.
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). PPI-10: Nuorten koulupummus-menetelma, Adolescence school burnout method, Helsinki, Finland, Edita.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H. & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 6(3), 34-45.
- Sand, G., & Miyazaki, A. D. (2000). The impact of social support on salesperson burnout components. *Psychology and Marketing*, 17(3), 13-26.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J. H. (2004). Gender difference in self-perceptions and outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(14), 81-90.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(23), 464-481.

- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. *Psychological Bulletin*, 124(18), 262–274.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (2004). General mental ability in the world of work: Occupational attainment and job performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(3), 162–173.
- Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005). Burnout as a predictor of medically certified sick leave absences and their diagnosed causes. *Behavioral Medicine*, 31(4), 18-27.
- Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development*, 41(3), 323-334.
- Vianello, M., Robusto, E., & Anselmi, P. (2010). Implicit conscientiousness predicts academic performance. *Journal Personality and Individual Differences*, 48(13), 452-457.
- Wade, D. C., Cooley, E., & Savicki, V. (1986). A longitudinal study of burnout, *children and youth services review*, 8(12), 161-173.
- Wolf, R. N., & Johnson, S. D. (1995). Personality as a predictor of college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 55(2), 177-185.
- Yang .H. J(2004). Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrollment programs in Taiwans Technical- Vocational Colleges. *Journal International of Educational Development*, 24(13), 284 – 301.
- Zallars, K. L., Perrewe, P. L. & Hochwarter, W. A. (2000). Burnout in health care: The role of the five factors of personality. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(12), 1570-1598.