

Reducing The Academic Burnout of Students with Learning Disabilities Through Attributional Retraining, Emotional Regulation, and Social Cognitive Problem Solving

Zahra Tarazi¹, Ph.D.,
Molok Khademi Ashkezari², Ph.D.,
Mahnaz Akhavan Tafti³, Ph.D.

Received: 01. 31.2019

Revised: 10.11.2019

Accepted: 08.19.2020

Abstract

Objective: The aim of this research was to investigate and compare the effectiveness of attributional retraining program, emotion regulation and cognitive-social problem solving on reduction of academic burnout in students with early learning disabilities in Tehran. **Method:** This was a quasi-experimental study with pretest-posttest and follow-up. The participants consisted of 40 students with learning disability aged 8-12 years. They were selected through simple random sampling and randomly divided into three experimental groups and one control group. Attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training were presented in eight sessions, each lasting 1 hour in the 3 experimental groups. Brosu et al. academic burnout questionnaire(1997) was used in the pretest, posttest, and follow-up stages. The data were analyzed using repeated measure. **Result:** The results showed that attributional retraining, emotion regulation and social-cognitive problem solving training caused a significant decrease in the students academic burnout. Attributional retraining program was more successful in decreasing the academic burnout than emotion regulation and cognitive-social problem solving training program. **Conclusion:** Educational programs that use the social cognitive approach of Bandura in design educational packages have more significant effects. Therefore, the use of the present research results can be effective in the designing of preventive educational programs and improving educational achievements.

Keywords: Learning disability, Attributional retraining, Emotion regulation, Cognitive-social problem solving, Academic burnout

- Corresponding Author: PhD, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran. Email: taraziza88@gmail.com
- Associate Professor, Department of Educational Psychology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran
- Associate Professor, Department of Educational Technology, School of Psychology and Educational Sciences, Alzahra University, Tehran, Iran

کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی های یادگیری از راه آموزش بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی

دکتر زهرا ترازی^۱، دکتر ملوک خادمی اشکذری^۲،
دکتر مهناز اخوان تفتی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۱
تجدیدنظر: ۱۳۹۸/۷/۹
پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۵/۱۹

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخله بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانش آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران انجام شد. **روش:** این مطالعه از نوع نیمه آزمایشی همراه با مراحل پیش آزمون، پس آزمون و دوره پیگیری بود. ۴۰ دانش آموز با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و به صورت تصادفی در سه گروه آزمایش و یک گروه گواه قرار گرفتند. آموزش های بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در ۸ جلسه یک ساعته، به سه گروه آزمایش ارائه شد. از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری استفاده شد. داده ها با استفاده از روش اندازه گیری مکرر تجزیه و تحلیل شدند. **یافته ها:** آموزش های بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی باعث کاهش معنادار فرسودگی تحصیلی شد. با این تفاوت که برنامه آموزشی بازآموزی استنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی موفق تر از برنامه های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بود. **نتیجه گیری:** برنامه های آموزشی که از رویکرد شناختی اجتماعی بندورا برای طراحی بسته های آموزشی بهره می گیرند، تأثیرات معنی دار بیشتری دارند. بنابراین، استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه های آموزشی پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی مؤثر است.

واژه های کلیدی: ناتوانی یادگیری، بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی، حل مسئله شناختی- اجتماعی، فرسودگی تحصیلی.

- نویسنده مسئول: دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه الزهرا (س) تهران، ایران
- دانشیار روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س). تهران. ایران
- دانشیار روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه الزهرا (س). تهران. ایران

مقدمه

تلاش و کوشش دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت برای رشد همه جانبه افراد است که پایه و اساس آن را کودکان و نوجوانان تشکیل می‌دهند (آلیسون، ۲۰۰۴). با توجه به اینکه از بین دوره‌های مختلف زندگی انسان، دوران کودکی و نوجوانی از مهم‌ترین و حساس‌ترین مراحل زندگی (تغییرات عمیق) هر فرد به شمار می‌رود، مشکلات یادگیری این سنین می‌تواند زمینه‌ساز ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده کودک شوند. در این دوران، تغییراتی در جنبه‌های مهم روانی، عقلانی، جسمانی و اجتماعی کودک و نوجوان رخ می‌دهد که هر کدام به نوعی بر او اثر می‌گذارد. کودکان و نوجوانان در این دوران شناخت گسترشده‌تری از خود و همسالان پیدا می‌کنند؛ نقش‌های متفاوتی را بر عهده می‌گیرند و مهارت‌های تازه‌ای پیدا می‌کنند (کارپیک، هودک، کاردون، ۲۰۱۵). در هر جامعه سلامت کودکان و نوجوانان اهمیت ویژه‌ای دارد و توجه به بهداشت روانی آنها کمک می‌کند تا از نظر روانی و جسمی سالم باشند و نقش اجتماعی خود را بهتر ایفا کنند (خدمام، مدانلو، ضیایی و کشتکار، ۱۳۸۸). در این راستا، شناخت صحیح ابعاد مختلف جسمی و روانی این گروه سنی و کوشش در راه تأمین شرایط مادی و معنوی مناسب برای رشد بدنه، عاطفی و فکری آنان واضح‌تر از آن است که احتیاج به تأکید داشته باشد (همان منبع).

ناتوانی‌های یادگیری با شیوع ۵ تا ۱۵ درصد مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی و اجتماعی به شمار می‌رود. از جمله متغیرهایی که در ضعف یادگیری کودکان ناتوان تأثیرگذار است، فرسودگی تحصیلی است (رستم اوغلی، خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۲). اصطلاح فرسودگی که اولین بار بهوسیله فرودنبرگر مطرح شد و براساس مفهوم پردازی مسلسل و جکسون (۱۹۸۱) بنا شده است، به عنوان خستگی هیجانی، زوال شخصیت و افت عملکرد ناشی از استرس مزمن مرتبط با مشاغل انسانی تعریف می‌شود

یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال‌برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی ناتوانی یادگیری است. اصطلاح ناتوانی یادگیری را اولین بار ساموئل کرک در سال ۱۹۶۳ برای توصیف گروهی از کودکان که در تحول زبان، گفتار، خواندن و مهارت‌های ارتباطی دچار ناتوانی بودند، پیشنهاد کرد. مفهوم ناتوانی یادگیری (LD) با مفهوم عدم پیشرفت غیرمنتظره معادل است. این مفهوم به‌ویژه برای دانش‌آموزانی کاربرد دارد که اگرچه فرصت کافی برای یادگیری دارند ولی قادر به گوش‌دادن، صحبت‌کردن، خواندن، نوشتند و یا توسعه مهارت‌های ریاضی براساس توانایی‌های خود نیستند (اخوان‌تفتی، حیدرزاده، خادمی، ۲۰۱۴). کودکان با ناتوانی یادگیری اغلب تا قبل از سن مدرسه شناسایی نمی‌شوند و مشکلات آنها در دوران مدرسه و در مواجه با تکالیف درسی خاص مشخص می‌شود و ممکن است در چند درس یا فقط در یک درس خاص دچار مشکل باشند (گنجی، ۱۳۹۲). تاکنون تعاریف مختلفی درباره ناتوانی‌های یادگیری مطرح شده است. یکی از کامل‌ترین تعاریف بهوسیله «کمیته مشترک ملی ناتوانی‌های یادگیری» ارائه شده است. بنابراین تعریف ناتوانی‌های یادگیری به گروهی ناهمگن از ناتوانی‌ها اطلاق می‌شود که به صورت دشواری جدی در فرآگیری و کاربرد گوش‌دادن، حرف‌زنی، خواندن، نوشتند و محاسبه تظاهر می‌کند. این ناتوانی‌ها شاید منشأ عصب‌شناختی داشته و یک روند تحولی دارد که پیش از دبستان شروع و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند (گارتلنده و استروسیندر، ۲۰۰۷). افراد با ناتوانی یادگیری مشکلات ویژه‌ای در یادگیری تحصیلی (خواندن، نوشتند و ریاضی) دارند. براساس راهنمای تجدیدنظر شده تشخیصی و آماری اختلال‌های روانی (DSM)، حدود ۲ تا ۱۰ درصد از کودکان مبتلا به این ناتوانی هستند و بیشتر تعداد پسرها سه برابر دخترها است (اخوان‌تفتی، ۲۰۱۴).

فرسودگی تحصیلی آنان شود، آموزش بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی است که این سه برنامه آموزشی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی بندورا است. پژوهش‌ها در روان‌شناسی و علوم تربیتی نیاز به مداخله تئوری محور دارد و استفاده از تئوری برای ایجاد مداخله‌های آموزشی تأثیرگذار بسیار مهم و حیاتی است. براساس شواهدی مبنی بر اثربخشی مداخله‌های تئوری محور، در طول دهه گذشته استفاده از تئوری‌های شناختی به عنوان اساس برنامه‌های آموزشی توصیه شده است (جموت و همکاران، ۲۰۰۷). در این مطالعه نظریه شناختی اجتماعی بندورا (۱۹۹۸) به عنوان محور مداخله و شیوه آموزش استفاده شد. تئوری شناختی اجتماعی فرض می‌کند که افراد با مشاهده دیگران در مجموعه اجتماعی یاد می‌گیرند. بندورا معتقد است که رفتار انسان را می‌توان به صورت تعامل متقابل بین تأثیرات رفتاری، شناختی و محیطی، بهتر درک کرد. او با این ادعا بر نقش تأثیرات محیطی در رشد روان‌شناختی تأکید می‌کند، اما با این حال معتقد است که محیط ما ساخته خودمان است. عنوان شناختی- اجتماعی، عنوان مناسبی است که هم به خاستگاه اجتماعی رفتار و هم به بعد شناختی رفتار توجه دارد (کدیور، ۱۳۹۳).

بازآموزی استنادی با بازسازی توضیح‌های دانشآموزان از عملکرد ضعیف خود، در پی تشویق استنادهای قابل مهار (مانند تلاش) و جایگزینی آنها با استنادهای غیرقابل مهار (مانند هوش و توانایی) است. در بازآموزی استنادی (AR) هدف شناسایی علل موفقیت و شکست دانشآموزان و تغییر شیوه تفکر آنها در مورد استنادهای علی، شکست‌ها و موفقیت‌ها است (دوک، ۲۰۰۱). به این ترتیب، نسبت‌دادن موفقیت به توانایی، اعتماد به نفس، شور و علاقه، سطح انتظار و علاقه‌مندی فرد برای نیل به موفقیت‌های

(سلیمانی‌فر و شعبانی، ۲۰۱۲). بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه فرسودگی روی پرستاران، معلمان و کارکنان انجام شد اما در دهه‌های اخیر این مفهوم به حوزه آموزش نیز گسترش یافته است. فرسودگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین زمینه‌های پژوهشی در آموزش است که کلیدی برای فهم دامنه رفتارهایی است که بر عملکرد تحصیلی دانشآموزان تأثیر می‌گذارند (استیو، ۲۰۰۳). براساس پژوهش‌های انجام‌شده، فرسودگی تحصیلی با نشانه‌هایی مانند خستگی جسمی و ذهنی، ترک مطالعه و افت عملکرد تحصیلی مشخص شده است (سالانووا، مارتینز، برسو و لورنزو، ۲۰۰۵؛ مارائو، ۲۰۰۹) و می‌تواند با اثرهای مخرب می‌توان به مشکلاتی مانند خستگی مزمن، سردرد، غیبت کلاسی، بی‌حوصلگی، افسردگی، عزت نفس پایین و نبود انگیزه اشاره کرد (سالانووا و همکاران، ۲۰۰۵؛ مارائو، ۲۰۰۹). پژوهش‌های مختلف نشان دادند که دانشآموزان با ناتوانی یادگیری خاص نرخ بالاتری از مشکلات تحصیلی، عاطفی و اجتماعی را نسبت به کودکان عادی دارا می‌باشند (فریلیچ و شچمن، ۲۰۱۰؛ آیورباج، گروس تیشور، مانور و شالو، ۲۰۰۸). ماسلاج و جکسون (۱۹۸۴) در پژوهشی نشان دادند کودکان با ناتوانی خواندن نسبت به کودکان عادی بیشتر دچار افت تحصیلی می‌شوند. بارات (۱۹۹۴) نیز در پژوهشی نشان داد که دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری به ویژه فraigiran با مشکلات مربوط به ناتوانی ریاضی، بیشتر مستعد فرسودگی تحصیلی هستند. دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (سالملا-آرو، ساولاین و هولاپان، ۲۰۰۸).

از جمله مداخله‌هایی که منابع مقابله‌ای کودکان و نوجوانان را افزایش داده و می‌تواند منجر به کاهش

نشان می‌دهد که تنظیم هیجان باعث افزایش کیفیت رابطه شاگرد و استاد می‌شود و دانشآموزانی که از تنظیم هیجان بالاتری برخوردار باشند، علاقه‌مندی تحصیلی بالاتری دارند و موفقیت بیشتری را کسب می‌کنند (گرازیان، ریویس، کن، کالکینز، ۲۰۰۷). نتایج پژوهشی دیگر نیز نشان می‌دهد که بین تنظیم هیجان و هیجان‌های خوشایند در محیط درس با موفقیت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. درواقع برخورداری از مهارت تنظیم هیجان به همراه هیجان‌های خوشایند باعث کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشگاهی می‌شود (ویلاویسنکیو، برناردو، ۲۰۱۳).

رویکرد مداخلاتی دیگر، آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی است. بررسی‌ها نشان می‌دهند که کودکان با ناتوانی یادگیری در مهارت حل مسئله شناختی- اجتماعی یا میانفردي به عنوان یک بعد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی دارای کاستی‌هایی بوده، از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار دارند (تورو، ویسبرگ، گوار و لاپیناشتین، ۱۹۹۰). حل مسئله شناختی- اجتماعی فرایندی شناختی- رفتاری است که فرد به کمک آن راهبردهای مؤثر و سازگارانه برای مشکلات روزمره را شناسایی یا ابداع می‌کند (ابوالقاسمی، ۱۳۸۷). در زمینه آموزش حل مسئله اجتماعی بر فرسودگی تحصیلی پژوهش‌های کمتری انجام شده است. یانگ (۲۰۰۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که حل مسئله اجتماعی یک رابطه منفی و معنادار با فرسودگی تحصیلی و یک رابطه مثبت و معنادار با عملکرد تحصیلی دارد. فورنلس و الیورس (۲۰۰۰) نشان دادند که رویکرد حل مسئله با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد. بارکر (۲۰۰۲) دریافت که بین توانایی حل مسئله اجتماعی و عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. در پژوهشی نیز احمدی، نریمانی، میرزابی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) به اثربخشی‌بودن آموزش مهارت حل مسئله بر بهبود عملکرد تحصیلی اشاره کرده‌اند.

بعدی افزایش می‌دهد (احدى، ۱۳۷۳). نتایج پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که آموزش بازآموزی استنادی بر بهبود مهارت‌های تحصیلی در دانشآموزان با نیازهای ویژه تأثیر بسیار مثبتی دارد (برايان، ۲۰۰۰؛ هریس و گراهام، ۲۰۰۳؛ ویلتز، ۲۰۰۳). چاپین و دایک (۲۰۰۲) و فوراسترلینگ (۲۰۰۴) معتقدند که عدم آگاهی از نقش بازآموزی استنادی باعث فرسودگی تحصیلی و منفعل شدن دانشآموز در جریان یادگیری می‌شود. چنان‌چه دانشآموزان بتوانند یاد بگیرند که چگونه سبک استنادی خود را کنترل کنند، پیشرفت شایان توجهی در امر آموزش به وقوع می‌پیوندد.

تنظیم هیجانی به عنوان یک رویکرد مداخله‌ای به توانایی فهم هیجان‌ها و تعديل تجربه و ابراز هیجان‌ها اشاره دارد (فلدمان بارت، گراس، کریستنسن، بنونتو، ۲۰۰۱؛ گراس، ۲۰۰۱). دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند (استر، ۲۰۰۳). برخورداری از مهارت تنظیم هیجان در کاهش فرسودگی تحصیلی و بهبود وضعیت تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری می‌تواند سهم عمده‌ای داشته باشد (گرازیانو، ریویس، کن، کالکینز، ۲۰۰۷). مداخله گروهی تنظیم هیجان تأثیر مثبتی بر کاهش فرسودگی تحصیلی دارد (گراتس و گاندرسون، ۲۰۰۶). موقعیت‌های تحصیلی پر از چالش‌هایی است که ممکن است تهدیدی برای بهزیستی هیجانی دانشآموزان محسوب شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهد تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه‌ساز فرسودگی تحصیلی همچون افسردگی و اضطراب رابطه معناداری دارد. درواقع افرادی که بتوانند به تنظیم هیجان‌های خود به خصوص آن بخش از هیجان‌هایی که ناخوشایند است، بپردازنند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه اینها با کاهش فرسودگی تحصیلی مرتبط است (روزنثال و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج یک بررسی

سوم، چهارم، پنجم و ششم ابتدایی مراجعه‌کننده به مراکز ویژه ناتوانی‌های یادگیری شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۶ که در مرکز ناتوانی‌های یادگیری مشغول دریافت آموزش‌های لازم هستند، تشکیل داد. نمونه‌گیری به روش تصادفی ساده انجام شد. نخست از بین مراکز ناتوانی یادگیری در شهر تهران به طور تصادفی یک مرکز انتخاب شد. سپس نمونه پژوهش شامل ۴۰ دانشآموز (۱۰ دختر و ۳۰ پسر) با ناتوانی یادگیری ۸ تا ۱۲ ساله به طور کاملاً تصادفی با جلب رضایت آزمودنی‌ها و والدین آنها از بین دانشآموزان با ناتوانی یادگیری که با تشخیص روانپزشک و روانشناس مرکز و اجرای آزمون وکسلر و آزمون‌های خواندن، نوشتمن و ریاضی با ناتوانی یادگیری شناخته شده بودند، برای اجرای برنامه‌های آموزشی انتخاب شدند و به صورت کاملاً تصادفی به چهار گروه ۱۰ نفره تقسیم شدند و در ادامه به صورت کاملاً تصادفی در سه گروه آزمایشی و یک گروه گواه جای گرفتند. این دانشآموزان با توجه به پرونده خود تنها ناتوانی یادگیری داشتند و اختلال همراه دیگری نداشتند. همچنین در این پژوهش انواع ناتوانی یادگیری جدا نشد و به طور کلی بررسی شدند. معیارهای ورود به برنامه آموزشی برای دانشآموزان گروههای آزمایش شامل همگی دانشآموزان ورودی پایه دوم تا ششم دوره ابتدایی و در رده سنی ۸ تا ۱۲ سال در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۶ بود، دانشآموزان شرکت‌کننده همزمان با این پژوهش در هیچ دوره آموزشی خدمات روان‌شناختی شرکت نکنند و دانشآموزان شرکت‌کننده دارای بهره‌هشی طبیعی بودند و براساس پرونده سلامت خود و تشخیص روانپزشک مرکز هیچ‌گونه نقیصه حسی و سایر اختلال‌های همراه از قبیل اختلال رفتاری، حسی حرکتی و اوتیسم نداشتند. دو جلسه غیبت در کلاس‌های آموزشی، مواجه با رویدادهای استرس‌زای شدید یا ابتلا به بیماری و انصراف خود دانشآموز، مصرف داروهای

براساس آنچه بیان شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی- هیجانی-اجتماعی- رفتاری، اثربخشی بالایی در درمان و کاهش علایم و نشانگان بسیاری از ناتوانی‌ها و اختلال‌های روان‌شناختی دارند. روان‌شناسان تربیتی حامی رویکرد شناختی اجتماعی بندوراء، با گذشت چندین سال از ظهور این گرایش، در تلاش هستند تا با کاربست اصول و فنون موجود در این نظریه، به عملیاتی کردن اهداف و طراحی بسته‌های آموزشی متعدد اقدام کنند. با توجه به اینکه دوره دبستان سن یادگیری و آموزش‌پذیری است و از لحاظ مبانی زیستی، روان‌شناختی و عاطفی- اجتماعی دوره بسیار مهمی محسوب می‌شود، وجود هر نوع نارسایی و خلل در این دوره، به طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی کودک تأثیر به سزایی خواهد داشت و می‌تواند زمینه‌ساز مشکلات یادگیری و ناسازگاری‌های تحصیلی و اجتماعی آینده کودک شوند. از این رو، هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی-اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. از بعد کاربردی نیز نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده معلمان دوره ابتدایی، متخصصان حوزه ناتوانی یادگیری و پژوهش‌گران علاقه‌مند در این زمینه قرار گیرد. از این رو سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که آیا بین تأثیر سه روش آموزش بازآموزی استنادی، تنظیم هیجانی، و حل مسئله شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری تفاوت وجود دارد؟

روش

این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی بود که در چارچوب طرح‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه گواه انجام شد. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشآموزان دختر و پسر ۸ تا ۱۲ ساله پایه دوم،

خرده مقیاس‌ها، ۰/۷۰ برای خستگی تحصیلی، ۰/۸۲ برای بی‌علاقگی تحصیلی و ۰/۷۵ برای ناکارامدی تحصیلی گزارش کرده‌اند. در ضمن اعتبار پرسشنامه را با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کردن که شاخص‌های برازنده‌گی تطبیق (CFI)، شاخص‌های برازنده‌گی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجدورات خطای تقریب (RMSEA) را مطلوب دانسته‌اند (برسو، سالانوا و اسچافلی، ۲۰۰۷). نعامی (۱۳۸۸) پایاًی این پرسشنامه را برای خستگی تحصیلی ۰/۷۹، برای بی‌علاقگی تحصیلی ۰/۸۲ و برای ناکارامدی تحصیلی ۰/۷۵ محاسبه کرده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و برای حیطه‌های خستگی هیجانی، بدینی و ناکارامدی درسی به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۸ و ۰/۵۸ به دست آمد.

روش/اجرا

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از انتخاب تصادفی دانش‌آموزان در چهار گروه (سه گروه آزمایش و یک گروه گواه)، دانش‌آموزان به صورت تصادفی در گروه‌ها قرار گرفتند. دوره آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در ۸ جلسه، هفت‌های یک‌بار به مدت یک ساعت در مرکز ناتوانی یادگیری برگزار شد. مداخله دوره‌های آموزشی به وسیله پژوهشگر مطالعه حاضر انجام شد. گروه شاهد هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. پس از اتمام مداخله‌ها، از هر چهار گروه پس‌آزمون به عمل آمد. یک ماه پس از اتمام مداخله‌ها، چهار گروه دوباره با استفاده از ابزار پژوهش ارزیابی شدند. در جهت رعایت ملاحظه‌های اخلاقی، قبل از برگزاری کارگاه‌ها، توضیحات لازم درباره اهداف و محتوای جلسه‌ها به والدین داده شد. شرکت در کارگاه‌ها آزادانه و اختیاری بود. از والدین و دانش‌آموزان رضایت‌نامه کتبی اخذ شد. به افراد توضیح داده شد که اطلاعات شخصی آنها و تمام حرف‌هایی که در طول جلسه‌ها می‌زنند، محترمانه

محرك از سوی دانش‌آموز و پیشینه شرکت در جلسه‌های مداخله‌ای مشابه با بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی یا حل مسئله به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. درنهایت با توجه به ملاک‌های ورود و خروج، برای هر گروه ۱۰ دانش‌آموز (در مجموع ۴۰ نفر) برای ورود به پژوهش مناسب بودند. به منظور برآورد حجم نمونه، از روش پیشنهادی کوهن (کوهن، ۱۹۸۶) به نقل از سرمه، بازرگان و حجازی، (۱۳۹۰) استفاده شد. بر این اساس، در پژوهش حاضر که چهار گروه آزمایش و گواه دارد، با پذیرش $\alpha=0.5$ و حجم اثر برابر با $\beta=0.8$ ، با انتخاب ۱۰ مشارکت‌کننده برای هر گروه، می‌توان به توان آزمون برابر با ۰/۹۰ دست پیدا کرد. در مرحله بعد برای مادران دانش‌آموزانی که در جلسه‌های آموزشی شرکت می‌کردند، توضیحاتی درباره مداخله آموزشی داده شد. سپس از والدین رضایت‌نامه کتبی گرفته شد. فرایند اجرای پژوهش ۴ ماه به طول انجامید. ابزار استفاده شده برای گردآوری داده‌ها در این پژوهش، آزمون فرسودگی تحصیلی برسو و همکاران (۱۹۹۷) بود.

ابزار

برای سنجش فرسودگی تحصیلی از پرسشنامه فرسودگی تحصیلی (برسو، سالانوا و اسچافلی، ۱۹۹۷) استفاده شد (نعمی، ۱۳۸۸). این پرسشنامه در سال (۱۹۹۷) به وسیله برسو، سالانوا و اسچافلی ساخته شد. پرسشنامه سه حیطه فرسودگی تحصیلی، یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارامدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه ۱۵ ماده دارد که در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطلوب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارامدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایاًی پرسشنامه را برسو، سالانوا و اسچافلی (۱۹۹۷) براساس

صورت فردی و یا به صورت گروه‌های دو یا سه نفره در محل مرکز ناتوانی یادگیری در ۸ جلسه آموزش داده شد. در آغاز هر جلسه، محتوای جلسه قبل مرور شد و تکالیفی که باید در طول هفته انجام شود، بررسی می‌شد. سپس محتوای آموزشی مربوط به آن جلسه آموزش داده می‌شد و افراد تمرين‌های مربوط به آن را انجام می‌دادند. در انتهای، مطالب ارائه شده جمع‌بندی و تکالیف خانگی برای جلسه آینده توضیح داده شد. خلاصه محتوای جلسه‌های گروه بازآموزی استنادی در جدول ۱ و خلاصه جلسه‌های تنظیم هیجانی در جدول ۲ و خلاصه جلسه‌های گروه حل مسئله شناختی- اجتماعی در جدول ۳ آمده است. داده‌ها با استفاده از آزمون repeated measure در نرمافزار SPSS نسخه ۲۰ تجزیه و تحلیل شدند.

می‌ماند و از داده‌های آماری پرسشنامه‌ها بدون ذکر نام، نام مرکز و تنها برای مقاصد پژوهشی استفاده می‌شود.

برنامه‌های مداخله

در این پژوهش، برای آموزش روش بازآموزی استنادی از روش توضیح مستقیم و از بسته آموزشی گلپرور (۱۳۸۸) استفاده شد. وی ضرایب روایی و اعتبار این بسته آموزشی را ۰/۹۲ و ۰/۸۶ گزارش کرده است. محتوای برنامه آموزشی تنظیم هیجان براساس بسته آموزشی مدل جیمز گروس (۲۰۰۲) تدوین شد و برنامه آموزشی حل مسئله شناختی- اجتماعی براساس بسته آموزشی دو مدل بستر- استرات (۲۰۰۰) و اسپیوواک و شوره (۲۰۰۰)، به لحاظ اثربخشی آنها در مطالعه‌های گذشته طراحی شد. بسته‌های آموزشی براساس مدل‌های مطرح شده به

جدول ۱ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام‌شده در گروه بازآموزی استنادی

جلسه‌ها	جلسه	جلسه محتوای جلسه‌ها
جلسه اول	آموزشی	معارفه و آشنایی با دانشآموز با ناتوانی یادگیری، بحث پیرامون اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد شرکت در برنامه آموزشی
جلسه دوم	ناخوشایند	آموزش گفتگوی درونی از راه ارائه مثال، به منظور آگاه‌ساختن دانشآموزان نسبت به تأثیر گفته‌های خود درباره رویدادهای تغییردادن سبک استناد دانشآموزان با ارائه توضیح درباره سبک استناد و اشاره به سه بعد آن (درونی- بیرونی، کلی- اختصاصی، پایدار- ناپایدار) و توصیف ویژگی‌های استنادهای بدینانه و خوش‌بینانه نسبت به علل رویدادها با توجه به سه بعد مذکور شرح مدل ABCDEF: A: اتفاق ناراحت‌کننده، B: باور، C: پیامد، D: به مجادله و چالش با باورهای نادرست B مربوط است، E: به پیامدهای هیجانی و رفتاری این مجادله‌ها و چالش‌ها و F: به احساسات اشاره دارد. به زبان ساده همراه با مثال برای فهماندن این مطلب به دانشآموزان که احساسات آنها به‌طور قطع از یک واقعه ناراحت‌کننده ناشی نمی‌شود بلکه گفتار درونی فراخوان چنین احساسی می‌باشد.
جلسه سوم		در این جلسه رویداد ناراحت‌کنندهای توصیف شد، سپس از کودکان خواسته شد علل احتمالی آن رویداد را در برش‌های مختلف یک کیک روی کاغذ یادداشت کنند و بعد هر برش را براساس ابعاد استنادی ذکر شده تفسیر کنند. هدف اصلی این جلسه یافتن دلایل احتمالی متعدد برای یک رویداد بود.
جلسه چهارم		تشخیص سبک سرزنش خود و آشناساختن دانشآموزان با تفکر مطلق‌اندیشی، احساس گناه و تأثیر آن در تشید استنادهای بدینانه و افسردگی
جلسه پنجم		آموزش مجادله و مقابله با نگرش‌های فاجعه‌پندازه. در این جلسه کودکان با موشکافی دیدگاه خود به مقابله با منفی‌نگری، بدینی و نپذیرفتن سرزنش‌های کورکورانه‌ای که متوجه خودشان بود، پرداختند.
جلسه ششم		ارائه افکار بدینانه به دانشآموزان. دانشآموزان باید ضمن بیان علل نادرست‌بودن افکار و مجادله با آن، افکار خوش‌بینانه‌تری را جانشینی‌بسانند. اجرای پس‌آزمون
جلسه هفتم		
جلسه هشتم		

جدول ۲ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در گروه تنظیم هیجانی

جلسه‌ها	خلاصه محتوای جلسه‌ها
جلسه اول	معارفه و آشنایی با دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری، بحث پیرامون اهداف آموزشی و بیان چارچوب و قواعد شرکت در برنامه آموزشی معرفی واژه‌های احساسی و آموزش آگاهی از هیجانهای مثبت (شادی، علاقه‌مندی و عشق) و توجه به هیجانهای مثبت و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای مثبت عمده آموزش آگاهی از هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم، نفرت و شرم) و توجه به هیجانهای منفی و لزوم استفاده از آنها همراه با مثال به صورت تجسم ذهنی، تکلیف خانگی نوشتن هیجانهای منفی عمده
جلسه دوم	توانایی شناخت درست هیجانهای، شناسایی ناراحتی‌ها، غم و رنجش‌های حل شده که بر احساس دانش‌آموز از اطمینان به خود و ارزش خود تأثیر می‌گذارد با استفاده از تصویرسازی ذهنی و جمع‌آوری چهره‌های هیجانی از مجلات برای شناسایی صحیح هیجانها به آنها. قراردادن آزمودنی‌ها در موقعیت گفتگوی صندلی خالی تا با اشخاص تاثیرگذار و مهم زندگی خود به گفتگو پردازند.
جلسه سوم	آموزش پذیرش هیجانهای مثبت و پذیرش پیامدهای مثبت و منفی هیجانهای مثبت، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک درباره پایین یا بالا بودن هیجانهای مثبت
جلسه چهارم	آموزش پذیرش هیجانهای منفی و پیامدهای مثبت و منفی آن، تکلیف خانگی و نظرخواهی از والدین و دوست نزدیک درباره پایین یا بالا بودن هیجانهای منفی و آموزش کنترل و مقابله با هیجان‌های منفی از راه روش آرامسازی، آموزش تخلیه هیجانی، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش راهبرد حل مسئله و آموزش مهارت‌های بین فردی (گفتگو، اظهار وجود و حل تعارض) به منظور کاهش تجربه درمانگی دانش‌آموز
جلسه پنجم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای مثبت، آموزش تجربه ذهنی هیجانهای مثبت به صورت تجسم ذهنی (شادی، علاقه‌مندی و عشق)، بازداری ذهنی و آموزش ابراز مناسب این هیجانها.
جلسه ششم	آموزش ارزیابی مجدد و ابراز هیجانهای منفی: آموزش تجربه ذهنی هیجانهای منفی (اضطراب، غمگینی، خشم و نفرت)، ابراز نامناسب و بازداری ابراز نامناسب این هیجانها/ اجرای پس آزمون
جلسه هفتم	
جلسه هشتم	

جدول ۳ خلاصه محتوای جلسه‌ها و فعالیت‌های انجام شده در گروه حل مسئله شناختی-اجتماعی

جلسه‌ها	خلاصه محتوای جلسه‌ها
جلسه اول	(۱) معارفه و آشنایی با دانش‌آموز با ناتوانی یادگیری؛ (۲) مفهوم‌سازی و توصیف ناتوانی یادگیری، علایم و تأثیرات آن بر عملکرد اجتماعی؛ (۳) آشنایی با اهداف جلسه‌های مداخله و علت برگزاری آنها؛ (۴) بستن قرارداد مشارکت و طرح تأثیرات آموزش (به منظور افزایش انگیزش)
جلسه دوم	(۱) آموزش حل مسئله و آموزش حل مسئله اجتماعی با طرح یک مسئله ساده ریاضی، طرح نشانه‌های یک بیماری و بیان یک مشکل ناشی از خرابی اتومبیل؛ (۲) آموزش تعریف دقیق مشکل یا مسئله؛ (۳) پیدا کردن راه حل‌های مختلف به روش بارش افکار؛ (۴) ارزیابی راه حل‌ها و انتخاب بهترین راه حل؛ (۵) اجرا و ارزیابی؛ (۶) ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد
جلسه سوم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) طرح سه داستان درباره روابط بین فردی و صورت‌بندی آنها به روش حل مسئله (انتقاد مادری از فرزندش در مورد بلدنبودن آداب معاشرت، انتقاد معلم از بی‌دقیقی و حواس‌پرتی یک دانش‌آموز، تنهای‌بودن یک دانش‌آموز در زنگ‌های تفریج و ساعت ورزش؛ (۳) ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد.
جلسه چهارم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) طرح دو داستان در مورد تعارض‌های بین‌فردی رایج و تحلیل با روش حل مسئله با تأکید بر شناخت دقیق مشکل و تکانشی عمل نکردن (اختلاف با یک دوست، دعوت نشدن به جشن تولد دوست) و ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد (رابطه من با دیگران چگونه است؟)
جلسه پنجم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) طرح داستان درباره تنهایی یک دانش‌آموز با هدف آموزش مهارت‌های دوست‌یابی، همکاری، مسؤولیت‌پذیری و همدلی؛ (۳) آموزش روش FAST (توقف کن و فکر کن مشکل چیست. راه حل را پیدا کن، راه حل مناسب را انتخاب کن و برای اجرای بهترین راه حل تلاش کن) و (۴) ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد
جلسه ششم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) نشان‌دادن عکس‌های مختلف از هیجانها و پرسش درباره آنها؛ (۳) تشکیل دایره جادویی و توصیف افراد از احساس خود درباره ناتوانی یادگیری خود و سپس توصیف احساسات مختلف با تکمیل جمله‌های ناتمامی مثل: «من وقتی احساس خوبی دارم که...»؛ «احساس بدی دارم که...»؛ «عصبانی می‌شوم که...»؛ «آرامش دارم که...»؛ (۴) اجرای نمایشی اعمال بدنی و چهره‌ای و (۵) ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد
جلسه هفتم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) طرح داستان درباره بروز هیجان‌های مناسب، نامناسب و مدیریت آنها در مکان‌ها و زمان‌های مختلف؛ (۳) ارائه تکلیف برای تمرين مهارت‌ها تا جلسه بعد
جلسه هشتم	(۱) مرور جلسه قبل؛ (۲) طرح داستان درباره بروز هیجان‌های مناسب، نامناسب و مدیریت آنها در مکان‌ها و زمان‌های مختلف؛ (۳) ارتباط بین افکار و احساسات، شناخت خودگویی‌ها و افکار منفی زمان بروز تعارض‌ها و جانشین‌سازی افکار مثبت و خودگویی مثبت. / اجرای پس آزمون

آزمایش و گواه در کل (۳ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی خواندن، (۳ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی نوشتمن، (۸ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی ریاضی، (۴۰ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی خواندن و نوشتمن، (۲۳ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی نوشتمن و ریاضی و (۲۵ درصد) از دانشآموزان با ناتوانی خواندن و نوشتمن و ریاضی بودند.

شاخصه‌های توصیفی متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن

نتایج

در این پژوهش با توجه به اینکه تعداد گروه‌های مطالعه شده بیشتر از دو گروه می‌باشد و برای مقایسه پیش/پس/پیگیری گروه مورد مداخله با گروه گواه از روش اندازه‌گیری مکرر (repeated measure) استفاده شد.

براساس توصیف جمعیت‌شناختی داده‌ها، تعداد افراد حاضر در این پژوهش ۴۰ نفر (۸ تا ۱۲ سال) بودند که از این تعداد ۱۰ نفر از آنها دختر بودند و تعداد ۳۰ نفر از آنها پسر بودند. همچنین فراوانی دانشآموزان به تفکیک نوع ناتوانی در گروه‌های

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری متغیر فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن به تفکیک گروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	پیگیری
گواه		۸/۳۰	۱/۵۷	۹/۳۰	۲/۴۷	۹/۲۰	۰/۹۲	
بازآموزی استنادی	خستگی	۷/۹۰	۲/۷۳	۷/۱۰	۲/۶۴	۷/۶۰	۲/۳۲	
تنظیم هیجانی	تحصیلی	۸/۶۰	۲/۵۰	۷	۱/۵۶	۵/۶۰	۱/۲۵	
حل مسئله شناختی		۹/۱۰	۳/۱۱	۷/۹۰	۲/۷۷	۷/۹۰	۲/۵۱	
گواه		۱۰/۵۰	۱/۷۸	۱۱/۱۰	۱/۴۵	۹/۹۰	۱/۷۳	
بازآموزی استنادی	بی‌علاقگی	۹/۷۰	۲/۶۷	۹	۲/۴۰	۹	۲/۲۱	
تنظیم هیجانی	تحصیلی	۱۰/۶۰	۱/۹۰	۹	۱/۱۵	۷/۵۰	۱/۵۸	
حل مسئله شناختی		۱۰/۱۰	۱/۵۳	۸/۵۰	۰/۹۷	۷/۷۰	۱/۱۶	
گواه		۲۴/۲۰	۲/۱۰	۲۸	۲/۳۱	۲۳/۸۰	۱/۶۹	
بازآموزی استنادی	ناکارآمدی	۲۴/۵۰	۲/۹۹	۲۹/۳۰	۳/۱۶	۲۲/۳۰	۶/۵۰	
تنظیم هیجانی	تحصیلی	۲۳/۸۰	۲/۰۹	۳۰/۳۰	۲/۱۶	۲۷/۳۰	۱/۷۷	
حل مسئله شناختی		۲۲/۶۰	۱/۷۸	۲۹/۲۰	۱/۸۷	۲۵/۱۰	۳/۸۴	
گواه		۴۳	۳/۰۵	۴۸/۴۰	۳/۶۶	۴۲/۹۰	۱/۷۳	
بازآموزی استنادی	فرسودگی	۴۲/۱۰	۴/۱۷	۴۵/۴۰	۳/۸۴	۳۹/۹۰	۶/۹۸	
تنظیم هیجانی	تحصیلی (نمره کل)	۴۳	۲/۸۳	۴۶/۳۰	۲/۹۴	۴۰/۴۰	۲/۵۰	
حل مسئله شناختی		۴۱/۸۰	۲/۹۴	۴۵/۶۰	۲/۶۷	۴۰/۷۰	۳/۶۵	
-	جمع	۴۲/۴۷	۳/۲۱	۴۶/۴۲	۳/۴۰	۴۰/۹۷	۴/۲۲	

مرحله پس‌آزمون نیز پایدار بوده است.

فرضیه اول: آموزش بازآموزی استنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانشآموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد. از تحلیل واریانس عاملی با رعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس ($p < 0.05$)، برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با

براساس نتایج توصیفی به دست آمده از جدول ۴، در مرحله پیش‌آزمون میانگین نمرات فرسودگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در افراد نمونه در گروه‌های آزمایش و کنترل تقریباً نزدیک به هم می‌باشد در حالی که در مرحله پس‌آزمون نمرات دانشآموزان در گروه‌های آزمایش تغییر محسوسی ایجاد شده است. همچنین نمرات تغییر یافته گروه‌های آزمایش در

درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت بازآموزی اسنادی نشان داده شده است.

اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت بازآموزی اسنادی نتایج آزمون مولخی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار ($p < 0.05$) نبود که نشان دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس

جدول ۱ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی، در میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش بازآموزی اسنادی

منبع تغییرات	نوع III	درجات آزادی	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
		آزادی					
Intercept	۱۱۴۱۴۴/۸۱۷	۱	۱۱۴۱۴۴/۸۱۷	۱۱۴۱۴۴/۸۱۷	۴۲۲۶/۱۳۷	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۶
گروه	۷۹/۳۵۰	۱	۷۹/۳۵۰	۷۹/۳۵۰	۲/۹۳۸	۰/۰۴۴	۰/۲۵۱
خطا	۴۸۶/۱۶۷	۱۸	۴۸۶/۱۶۷	۴۸۶/۱۶۷	-	-	-

جدول ۲ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)

(Eta)	اندازه اثر	سطح معناداری	درجه آزادی خطای فرضیه	درجه آزادی F	مقدار	نام آزمون	زمان
۰/۸۵۹	۰/۰۰۱	۱۷	۲	۵۱/۹۶۳	۰/۸۵۹	آزمون اثر پیلایی	
۰/۸۵۹	۰/۰۰۱	۱۷	۲	۵۱/۹۶۳	۰/۱۴۱	آزمون لامبدای ویلکز	
۰/۸۵۹	۰/۰۰۱	۱۷	۲	۵۱/۹۶۳	۶/۱۱	آزمون اثر هتلینگ	
۰/۸۵۹	۰/۰۰۱	۱۷	۲	۵۱/۹۶۳	۶/۱۱	آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	
۰/۴۵۲	۰/۰۴۲	۱۷	۲	۲/۷۵۵	۰/۴۵۲	آزمون اثر پیلایی	
۰/۴۵۲	۰/۰۴۲	۱۷	۲	۲/۷۵۵	۰/۷۵۵	آزمون لامبدای ویلکز	
۰/۴۵۲	۰/۰۴۲	۱۷	۲	۲/۷۵۵	۰/۳۲۴	آزمون اثر هتلینگ	
۰/۴۵۲	۰/۰۴۲	۱۷	۲	۲/۷۵۵	۰/۳۲۴	آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	زمان * گروه

دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد. از تحلیل واریانس عاملی با رعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس ($p < 0.05$), برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت حل مسئله نتایج آزمون مولخی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار ($p < 0.05$) نبود که نشان دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت حل مسئله نشان داده شده است (جدول ۳).

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها، نشان از آن است که آموزش بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون بوده است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار است. فرضیه ۲: آموزش حل مسئله بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی)

جدول ۳ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی در میانگین نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش حل مسئله

منبع تغییرات	مجموع مجذورات نوع III	درجه‌های آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
intercept	۱۱۴۷۵۶/۲۶۷	۱	۱۱۴۷۵۶/۲۶۷	۶۵۰.۲/۴۵۴	۰/۰۰۱	۰/۹۹۷
گروه	۶۴/۰۶۷	۱	۶۴/۰۶۷	۳/۶۳۰	۰/۰۴۳	۰/۲۶۸
خطا	۳۱۷/۶۶۷	۱۸	۳۱۷/۶۶۷	-	-	-

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)

نام آزمون	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
آزمون اثر پیلابی	۰/۸۷۵	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵
آزمون لامبایدای ویلکز	۰/۱۴۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵
آزمون اثر هتلینگ	۶/۱۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۶/۱۱	۲	۰/۰۰۱	۰/۸۷۵
آزمون اثر پیلابی	۰/۴۸۰	۲	۰/۰۳۲	۰/۶۰۳
آزمون لامبایدای ویلکز	۰/۸۲۰	۲	۰/۰۳۲	۰/۶۰۳
آزمون اثر هتلینگ	۰/۲۱۹	۲	۰/۰۳۲	۰/۶۰۳
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۲۱۹	۲	۰/۰۳۲	۰/۶۰۳

تحصیلی) دانشآموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد. از تحلیل واریانس عاملی با راعایت پیش‌فرض آزمون لون و باکس ($p < 0.05$) برای بررسی پیش‌فرض آزمون تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر استفاده شد. در مهارت تنظیم هیجان نتایج آزمون موخلی در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری معنادار ($p < 0.05$) نبود که نشان‌دهنده تأیید فرض کرویت تحلیل واریانس درون‌گروهی با اندازه‌های مکرر است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌های مکرر در مهارت حل مسئله نشان داده شده است (جدول ۵).

جدول ۵ خلاصه نتایج اثرهای بین‌گروهی در میانگین نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری فرسودگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل بر اثر آموزش تنظیم هیجان

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها، نشان از آن است که آموزش حل مسئله بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار به نظر می‌رسد.

فرضیه ۳: آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات نوع III	درجات آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر (Eta)
intercept	۱۱۶۱۶۰/۰۰۰	۱	۱۱۶۱۶۰/۰۰۰	۶۶۷۱/۶۰۲	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹۷
گروه	۳۵/۲۶۷	۱	۳۵/۲۶۷	۳/۰۲۶	۰/۰۴۸	۰/۴۶۹
خطا	۳۱۳/۴۰۰	۱۸	۱۷/۴۱۱	-	-	-

جدول ۶ نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)

نام آزمون	مقدار	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطای معناداری	سطح	اندازه اثر (Eta)
آزمون اثر پیلایی	۰/۸۳۲	۴۲/۰۵۸	۲	۱۷	۰/۰۰۱	۰/۸۳۲
آزمون لامبایدای ویلکر	۰/۱۶۸	۴۲/۰۵۸	۲	۱۷	۰/۰۰۱	زمان
آزمون اثر هتلینگ	۴/۹۴۸	۴۲/۰۵۸	۲	۱۷	۰/۰۰۱	
آزمون بزرگترین ریشه روی	۴/۹۴۸	۴۲/۰۵۸	۲	۱۷	۰/۰۰۱	
آزمون اثر پیلایی	۰/۴۸۵	۰,۰۱۵	۲	۱۷	۰/۰۰۴	زمان * گروه
آزمون لامبایدای ویلکر	۰/۵۱۵	۰,۰۱۵	۲	۱۷	۰/۰۰۴	
آزمون اثر هتلینگ	۰/۹۴۳	۰,۰۱۵	۲	۱۷	۰/۰۰۴	
آزمون بزرگترین ریشه روی	۰/۹۴۳	۰,۰۱۵	۲	۱۷	۰/۰۰۴	

کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی نیز تأثیرپذیری بی‌علاقه‌گی تحصیلی بیشتر از خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک‌ماه در مرحله پیگیری پایدار مانده است. با بررسی پیشینه پژوهش، هیچ مطالعه‌ای در زمینه بررسی اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی بر فرسودگی تحصیلی به طور مستقیم دیده نشد (نه در پژوهش‌های ایرانی و نه در پژوهش‌های خارجی). پژوهش حاضر، اولین پژوهشی است که به طور مستقیم به بررسی اثربخشی این برنامه بر فرسودگی تحصیلی پرداخته است. با این وجود، این یافته‌ها با یافته‌های لواسانی، شریفیان، نقی‌زاده و همتی‌راد (۲۰۱۲)؛ رضایی‌مقدم و رستمی (۱۳۸۹)؛ هال، پری، گوتز، روتیگ، استوپنیسکی و نیوال (۲۰۰۷)؛ فوراسترلینگ (۲۰۰۴)؛ هریس و گراهام (۲۰۰۳)؛ ویلتز (۲۰۰۳)؛ چاپین و دایک (۲۰۰۲)؛ دوئک (۲۰۰۱)؛ برایانت (۲۰۰۰)؛ پتری (۱۹۹۶)؛ آلن و دیتریش (۱۹۹۱) و واضحی‌آشتیانی (۲۰۰۳) همسو می‌باشد. در مطالعه‌های این پژوهشگران، اثربخشی مداخله‌های بازآموزی اسنادی به طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است. به آن معنا که این نوع مداخله‌ها بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و

همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود سطوح معناداری همه آزمون‌ها نشان از آن است که آموزش تنظیم هیجان بر فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد و این تغییرات در طول زمان در سه بازه زمانی (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) معنادار است. میانگین در پس‌آزمون گروه آزمایش به شکل معناداری بیشتر از پیش‌آزمون است، به این معنا که پیشرفت گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل از لحاظ بالینی و آماری معنادار به نظر می‌رسد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی بسته‌های آموزشی بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری ابتدایی شهر تهران بود. در ارتباط با فرضیه اول این مطالعه (آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به نتایج جدول ۱، فرضیه اول تأیید شد و می‌توان گفت که آموزش برنامه بازآموزی اسنادی موجب کاهش فرسودگی تحصیلی در ابعاد خستگی و بی‌علاقه‌گی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در مورد

نتایج جدول ۳ فرضیه دوم تأیید شد. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه حل مسئله شناختی- اجتماعی در مقایسه با گروه گواه، کاهش معناداری پیدا کرده است؛ به عبارت دیگر، آموزش برنامه حل مسئله شناختی- اجتماعی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری شده است که این میزان کاهش از نظر آماری معنادار بود. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و درنهایت خستگی تحصیلی بوده است. علاوه بر این نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحله پیگیری پایدار مانده است. نتایج این پژوهش با مطالعه‌های دیویس و همکاران (۲۰۱۲)، فولیا و همکاران (۲۰۰۹)، بوتلر (۲۰۰۷)، مورتن (۲۰۰۵)، مرسلی، احمدی و سعادت (۱۳۹۱)، احدی، نریمانی، میرزایی و ابوالقاسمی (۱۳۸۸) و هارجی و همکاران (۱۳۸۴) به‌طور غیرمستقیم همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش با پژوهش یانگ (۲۰۰۴)، بارکر (۲۰۰۲)، فورنلس و الیورس (۲۰۰۰)، گنجی و امیریان (۱۳۹۰)، و نعامی (۱۳۸۸) که به بررسی رابطه بین حل مسئله شناختی- اجتماعی و ابعاد مختلف فرسودگی تحصیلی پرداختند و نشان داد هرچه توانایی دانشآموزان در حل مسئله بالا می‌رود، از میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، به‌طور مستقیم همسو است.

یکی از تبیین‌های مؤثربودن برنامه آموزشی حل مسئله شناختی- اجتماعی این است که این برنامه علاوه بر اینکه بخشی از توانمندی‌های اجتماعی است و مجموعه‌ای از مهارت‌های بهم‌پیوسته را در زمینه حل تضادهای میان‌فردی فراهم می‌کند، یک فرایند شناختی و راهبرد مقابله‌ای است که به‌وسیله آن فرد می‌کوشد راه حل مناسبی برای یک مشکل پیدا کند.

مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است.

در بازنگری از پیشینه پژوهش نشان داده است که دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری در طول مدت تحصیل بیشتر دچار فرسودگی تحصیلی می‌شوند (سالملا- آرو، ساولاین و هولاپان، ۲۰۰۸). با توجه به اینکه فرسودگی تحصیلی با خستگی ناشی از الزامهای مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و تحصیلی و شکست به دلیل ناتوانی یادگیری مشخص می‌شود، می‌تواند علایم مشابهی را در کودکان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند و نیز با توجه به اینکه دانشآموزان با ناتوانی یادگیری بازخوردهای مثبت کمتر و ناکامی‌های بیشتری نسبت به دانشآموزان عادی دریافت می‌کنند، به نظر قابل توجیه است که دانشآموزان با ناتوانی یادگیری فرسودگی تحصیلی بیشتری را نسبت به دانشآموزان عادی داشته باشند. پژوهش‌های بن و اتون (۲۰۰۱) نشان داده است که به دلیل مواجهه بیشتر دانشآموزان با ناتوانی یادگیری خاص با چالش‌های مختلف از جمله تجربه‌های آسیب‌زایی فردی، فقدان آمادگی تحصیلی یا تعلق به جوامع در معرض خطر، نحوه پاسخ‌دهی این دانشآموزان به این چالش‌ها بر سطح انگیزش، پشتکار و تلاش تحصیلی آنها تأثیر می‌گذارد. به عقیده چنگ (۲۰۰۵)، بازآموزی استنادی برای بهبود عملکرد دانشآموزان مفید است. در برنامه‌ی بازآموزی استنادی هدف تغییر ادراک فرد از این موضوع است که چرا شکست اتفاق افتاده است. مفروضه اساسی بازآموزی استنادی این است که استنادها بر رفتارها تأثیر دارند. بنابراین تغییر استنادهای سازش به تغییر رفتارهای ناهنجار فرد منتهی می‌شود.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش (آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانشآموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد)، با توجه به

وابلس، برکلمنز و هویمایرز (۲۰۰۸)؛ گرازیانو، ریویس، کن، کالکینز (۲۰۰۷)؛ گراتس و گاندرسون (۲۰۰۶)؛ استافین (۲۰۰۶)؛ زانگ و همکاران (۲۰۰۷)؛ فرنهم و همکاران (۲۰۰۳) و نریمانی، عالی‌ساری نصیرلو و موسی‌زاده (۱۳۹۳) همسو است. همچنین، نتایج این پژوهش با پژوهش هوگان و همکاران (۲۰۱۰)؛ یوسف و همکاران (۲۰۱۰)؛ دونی و همکاران (۲۰۰۷) و عطاری و همکاران (۱۳۸۱) که به بررسی رابطه بین تنظیم هیجان و فرسودگی تحصیلی پرداختند و نشان دادند هر چه توانایی دانش‌آموزان در تنظیم هیجان بالا می‌رود، ز میزان فرسودگی تحصیلی کاسته می‌شود، همسو است. در مطالعه‌های این پژوهشگران، اثربخشی مداخله‌های تنظیم هیجان به طور غیرمستقیم بر فرسودگی تحصیلی نشان داده شده است، به این معنا که این نوع مداخله‌ها بر افزایش پیشرفت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، افت تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی مؤثر بوده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که تنظیم هیجانی می‌تواند زمینه‌ای مناسب برای ساختن محیطی مطلوب جهت یادگیری و برقراری ارتباط مؤثر باشد تا به وسیله آن دانش‌آموزان آزادانه نیازها و انتظارهای خود را برای کسب حمایت از سوی دیگران ابراز کنند. از سوی دیگر هرچه فرد از مهارت‌های تنظیم هیجان برخوردار باشد، ویژگی تسهیل هیجانی بیشتر به وی کمک می‌کند تا با سازماندهی افکار، حافظه و محتویات حافظه به گونه‌ای انسجام یافته‌تر با مسائل آموزشی مواجه شود. همچنین ویژگی تسهیل هیجانی با تغییرات مثبت رفتاری به سازش بهتر فرد با محیط کمک می‌کند. از سوی دیگر در پرتو ویژگی شناخت هیجانی، افراد با خودتنظیم‌گری بالا علاوه بر افزایش توجه به مسائل آموزشی و اهتمام در به کارگیری راهبردهای مؤثر برای ارتقای عملکرد تحصیلی خود به شکلی موفق در این حوزه گام برداشته‌اند که بر این اساس شناخت هیجانی با سازوکارهای پیش‌بینی، کنترل و راهبردهای رویارویی کارآمد به بهبود کیفیت

کودکان با ناتوانی یادگیری در مراحل مختلف حل مسئله شامل جهت‌گیری کلی نسبت به مسئله، تعریف مسئله و تعیین هدف، ایجاد راه حل‌های مختلف، ارزیابی راه حل‌ها، انتخاب بهترین راه حل و اجرا و بازبینی آن با کاستی‌هایی روبرو هستند. بررسی‌های تورو، ویسبرگ و گورا (۱۹۹۰) نشان می‌دهند که کودکان با ناتوانی یادگیری در مهارت حل مسئله اجتماعی یا میان‌فردي، به عنوان یک بعد مهم و پیچیده قابلیت اجتماعی کاستی‌هایی دارند که از این نظر در سطحی پایین‌تر از کودکان عادی قرار می‌گیرند.

در ارتباط با فرضیه سوم پژوهش (آموزش تنظیم هیجانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی (خستگی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی تحصیلی) دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری تأثیر دارد). با توجه به نتایج جدول ۵ فرضیه سوم نیز تأیید شد. یافته‌ای که از بررسی این فرضیه به دست آمد این است که میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی (در هر سه بعد) در گروه تنظیم هیجانی در مقایسه با گروه گواه، کاهش یافته و این کاهش به لحاظ آماری معنادار است؛ به عبارت دیگر، آموزش برنامه تنظیم هیجانی منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری شده است. در این میان ترتیب تأثیرپذیری کاهش میانگین مؤلفه‌های فرسودگی تحصیلی از بیشترین تا کمترین در بی‌علاقگی، ناکارآمدی و درنهایت خستگی تحصیلی بوده است. همچنین نتایج پس از گذشت یک ماه نیز در مرحله پیگیری پایدار مانده است. مطالعه‌ها نشان داده‌اند که تنظیم هیجان یک مفهوم برآمده از روان‌شناسی رشد و یک فرایند هدف‌محور و حالت به‌خصوصی از خودتنظیمی است که طی آن افراد راهبردهای نظم‌بخش را با هدف تعدیل شدت و نوع تجربه هیجانی در برابر رویداد فراغوان هیجان به کار می‌گیرند (ایزنبرگ، هوفر، سولیک و اسپینار، ۲۰۱۴). یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های روزنال و همکاران (۲۰۱۵)؛ ویلاویسنکیو، برnarدو (۲۰۱۳)؛

مقایسه مداخله‌های بازآموزی استنادی، حل مسئله شناختی- اجتماعی و تنظیم هیجانی در کاهش فرسودگی تحصیلی پرداخته باشند، در پیشینه پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد. اما در پژوهش‌های دوئک (۲۰۰۱)، لوسانی و همکاران (۲۰۱۲)، برین‌تایت و همکاران (۲۰۱۰) و استوارت و همکاران (۲۰۱۱) که اثربخشی برنامه بازآموزی استنادی بر عملکرد تحصیلی را مؤثر یافته بودند، همسو است. در پژوهش حاضر نیز برنامه بازآموزی استنادی مؤثرتر از برنامه‌های تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی در کاهش فرسودگی تحصیلی عمل کرده است. همچنین پس از آموزش بازآموزی استنادی، برنامه‌های آموزشی تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی، تأثیر یکسانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته‌اند.

در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که در جلسه‌های برنامه آموزشی بازآموزی استنادی، تأکید بیشتری بر اصلاح باورهای نادرست و استنادهای منفی و ناسازگار شده است. در تبیین کاهش فرسودگی تحصیلی در دانشآموزان با ناتوانی یادگیری می‌توان نتیجه گرفت دلایلی که دانشآموز برای موفقیتها و شکستهای خود به کار می‌برد، در شکل‌گیری شناخت او از خود و به تبع آن در عملکرد تحصیلی او نقش دارد؛ به این صورت که اگر درباره شکستهای خود از استنادهای درونی، پایدار و کلی استفاده کند، ممکن است دچار فرسودگی تحصیلی شود؛ اما اگر برای تبیین شکستهای خود از استنادهای بیرونی، ناپایدار و اختصاصی استفاده کند، ممکن است مفهوم خود مثبت در او شکل گیرد.

به نظر می‌رسد در پژوهش حاضر، برنامه بازآموزی استنادی با تأکید بر توضیحات علی دانشآموزان از فعالیت‌های خوب و بد، موفق شده است به دانشآموزان در زمینه موضوع‌هایی از جمله درک مفهوم سبک استناد، چگونگی درک علل فعالیت‌ها در

تحصیلی و رسیدن به سازگاری مطلوب آموزشی کمک می‌کند.

ممکن است یکی از تبیین‌های مؤثر بودن برنامه آموزشی تنظیم هیجان پژوهش حاضر این باشد که آموزش مدیریت هیجان به دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری در تعديل الگوهای رفتاری منفی و افکار اتوماتیک کمک می‌کند که این امر نیز منجر به تنظیم رفتارهای مثبت مرتبط با سلامتی، هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی می‌شود، زیرا دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری به علت مشکلات ویژه‌ای که با آن مواجه هستند، مشکلات هیجانی بیشتری دارند. دانشآموزان با ناتوانی‌های یادگیری به طور مداوم و مکرر شکست تحصیلی را تجربه می‌کنند، نسبت به مشکلات هیجانی و رفتاری آسیب‌پذیرتر هستند، بنابراین این دانشآموزان علاوه بر مشکلات تحصیلی، سطوح بالایی از مشکلات هیجانی و رفتاری در مقایسه با دانشآموزان بهنجار از خود نشان می‌دهند (آورچ، گراس- تیسر، مانور و شالو، ۲۰۰۸).

یافته اصلی درباره اینکه کدام برنامه آموزشی (بازآموزی استنادی، حل مسئله شناختی- اجتماعی و تنظیم هیجانی) بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثرتر است، یافته‌ها نشان داد برنامه آموزشی بازآموزی استنادی نسبت به دو برنامه تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی بیشترین تأثیر را بر کاهش فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری دارد. همچنین پس از آموزش بازآموزی استنادی، با درنظرداشتن عدم تفاوت معنادار بین آموزش تنظیم هیجانی و آموزش حل مسئله شناختی- اجتماعی، این دو مداخله شناختی تأثیر یکسانی بر کاهش فرسودگی تحصیلی داشته‌اند. همان‌طور که پیش‌تر بحث شد، اثربخشی بالای مداخله‌های بازآموزی استنادی در کاهش فرسودگی تحصیلی در پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. یافته‌هایی که به‌طور مستقیم به

با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که مداخله مبتنی بر بازآموزی اسنادی نسبت به دو برنامه دیگر توانسته است با تغییر سبک اسناد بدینانه به خوشبینانه، فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری را کاهش دهد. بنابراین به نظر می‌رسد بتوان با گنجاندن برنامه بازآموزی اسنادی در مداخله‌های آموزشی و درمانی به موقع در دانشآموزان با ناتوانی یادگیری خاص، به آنها کمک کرد و از شکل‌گیری اسنادهای منفی نسبت به خود، توانایی‌های خود و احساس عدم مهار امور، (که عملکرد تحصیلی را به مخاطره می‌اندازد) جلوگیری کرد.

به طور کلی و بنا بر آنچه بیان شد، برنامه‌های آموزشی مبتنی بر الگوی شناختی، اثربخشی بالایی در درمان، کاهش علایم و نشانگان بسیاری از ناتوانی‌ها و اختلال‌های یادگیری و روان‌شناختی دارند. همچنین، چنین برنامه‌هایی تأثیر خود را در پیشگیری از بروز مشکلات تحصیلی نیز نشان داده‌اند که این موضوع در مطالعه‌ها و پژوهش‌های مختلف تأیید شده است. کاهش فرسودگی تحصیلی دانشآموزان با ناتوانی یادگیری در نتیجه مداخله‌های بازآموزی اسنادی، تنظیم هیجانی و حل مسئله شناختی- اجتماعی (مبتنی بر رویکرد شناختی- اجتماعی بندورا) می‌تواند کانون توجه مدارس، مراکز ناتوانی یادگیری و برنامه‌ریزان آموزش و پرورش قرار گیرد، چرا که نتایج این کار می‌تواند در بهبود عملکرد دانشآموزان (جسمی- شناختی- هیجانی- اجتماعی- رفتاری) در دوران کودکی و نوجوانی مؤثر باشد. به طور کلی، بسته‌های آموزشی باید با تسهیل ادراک یادگیری، بهره‌گیری از قابلیت‌های بالقوه دانشآموزان و ایجاد زمینه توسعه عملکرد تحصیلی آنها در دوره‌های بعدی زندگی آنها را فراهم کند. بنابراین، استفاده از نتایج پژوهش در طراحی برنامه‌های آموزشی- پیشگیرانه و بهبود دستاوردهای آموزشی می‌تواند مؤثر باشد.

موقعیت‌های مختلف، تأثیر اسنادها بر انتظارهای آتی، آثار مخرب اسناد پایدار و درونی در زمینه شکست تحصیلی، آموزش مناسب ارائه دهد و از این راه بر آگاهی آنها از تأثیر سبک‌های اسنادی بر عملکرد تحصیلی بیفزاید. در تبیین این یافته هال، پری، گوتز، روتیگ، استوپنیسکی و نیوال (۲۰۰۷) در گزارش خود ابراز داشتند که بازآموزی اسنادی یک مداخله انگیزشی است که اگر اسنادهایی آموزش داده شوند که شکست‌ها کنترل‌پذیر تلقی شوند، در این صورت باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانشآموزان می‌شود.

درباره اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی اسنادی پژوهش حاجی‌پور، واحدی و فتحی‌آذر (۱۳۹۰) که به مقایسه اثربخشی آموزش بازآموزی اسنادی و حل مسئله بر عملکرد تحصیلی پرداختند، نشان داد که آموزش بازآموزی اسنادی در مقایسه با آموزش حل مسئله بر بهبود عملکرد تحصیلی اثربخشی بیشتری داشته است. نکته‌ای که در مقایسه برنامه بازآموزی اسنادی، حل مسئله و تنظیم هیجان حائز اهمیت است این است که برنامه بازآموزی اسنادی با هدف کاهش اسنادهای بدینانه و مهار باورهای کاهنده، افزایش اسنادهای خوشبینانه و سازنده را باعث می‌شود، درنتیجه تأثیر آن بر کاهش فرسودگی تحصیلی مؤثرتر بوده است. آموزش بازآموزی اسنادی به دانشآموزان با ناتوانی یادگیری توانست به گونه‌ای معنادار تغییر در نوع نگرش‌های دانشآموزان با ناتوانی یادگیری ایجاد کند که رویدادهای ناگوار تحصیلی دائمی نیستند و مثل هر رویدادی پیامد زودگذر دارند. بنابراین مداخله بازآموزی اسنادی توانسته است اسناد دانشآموزان با ناتوانی یادگیری را در رویدادهای منفی به گونه‌ای تغییر دهد که شکست‌ها و ناکامی‌های تحصیلی را یک پدیده دائمی تلقی نکنند؛ به عبارتی، بازآموزی اسنادی توانسته است دانشآموزان را متقادع کند رویدادهای منفی زودگذر هستند و برای همیشه در زندگی انسان حاکم نیستند.

تحصیلی دانشآموزان کمرو». پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۳-۱۹۳: ۲۰۲-۲۰۳. احمدی، ج. (۱۳۷۳). بررسی استنادهای علی در دانشجویان دختر و پسر مرکز تربیت معلم مشهد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

حاجی‌پور، ف؛ واحدی، ش؛ فتحی‌آذر، ا. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش روش حل مسئله و بازآموزی استنادی بر کاهش اضطراب و عملکرد دانشآموزان ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تبریز.

خدمات، ح؛ مدانلو، م؛ ضیایی، ط؛ کشتکار، ع. (۱۳۸۸). «اختلالات رفتاری و برخی عوامل مرتبط با آن در کودکان سن مدرسه شهر گرگان». پژوهش پرستاری، ۴(۱۴): ۲۹-۳۷.

رستم‌اوغلی، ز؛ خشنوندیای چمچایی، ب. (۱۳۹۲). «مقایسه وجودان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانشآموزان با و بدون ناتوانی یادگیری». نشریه ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۲، شماره ۳ (پیاپی ۶): ۱۸-۳۷.

سرمد، ز؛ بازرگان، ع؛ حجازی، ا. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: نشر آگاه.

عطاری، ی؛ حقیقی، ج؛ خانه‌کشی، ز. (۱۳۸۱). «بررسی رابطه میزان بی‌ثباتی هیجانی، رفتار جامعه‌گرا و پرخاشگری با عملکرد تحصیلی در بین دانشآموزان دختر و پسر راهنمایی شهرستان اهواز». مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران (اهواز)، دوره سوم، شماره اول و دوم، صص. ۱-۱۶.

کدیور، پ. (۱۳۹۳). روان‌شناسی تربیتی، چاپ شانزدهم، تهران، انتشارات سمت.

گنجی، ح؛ امیریان، ک. (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر پیشرفت تحصیلی دانشآموزان پسر سال اول مقطع متوسطه شهرستان سنقر». فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، سال سوم، شماره یکم، پاییز (پیاپی ۹)، صص، ۱۱۷-۱۳۴.

گنجی، م. (۱۳۹۲). روان‌شناسی کودکان استثنایی براساس-DSM. ۵ چاپ اول، تهران: انتشارات سوالان.

مرسلی، آ؛ احمدی، ف؛ سعادت، م. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش تدریس حل مسئله در یادگیری فیزیک. سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران و سومین کنفرانس فیزیک و آزمایشگاه، دانشگاه زنجان.

نریمانی، م؛ عالی‌ساری نصیرلو، ک؛ موسی‌زاده، ت. (۱۳۹۳). «مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانشآموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری». فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۳، شماره ۳ (پیاپی ۱۰)، صص ۷۹-۹۹.

نعمی، ع. (۱۳۸۸). «رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز». مجله مطالعات روان‌شناسی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه‌الزهرا، ۲(۳): ۲۲-۳۴.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که از آن جمله می‌توان به امکان نداشتن انجام پیگیری‌هایی با زمان بیشتر اشاره کرد که به دلیل محدودیت‌های زمانی در اتمام پژوهش، بررسی تأثیرات بلندمدت تر نتایج وجود نداشت. علاوه بر این، با توجه به اینکه جامعه آماری این پژوهش شامل دانشآموزان با ناتوانی یادگیری در شهر تهران بود، قابلیت تعمیم به کل دانشآموزان با ناتوانی یادگیری را ندارد و قدرت تعمیم آن در محدوده شهر تهران است. عدم کنترل دقیق تمام متغیرهای تأثیرگذار، از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. در اینجا پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های مشابه با این پژوهش، تأثیرات طولانی مدت‌تر این برنامه‌ها با انجام پیگیری‌هایی با زمان‌های طولانی‌تر بررسی شود. همچنین با انجام مطالعه‌های طولی می‌توان ارتباط میان متغیر فرسودگی تحصیلی را با متغیرهای دیگر در یک سیر تحولی بررسی کرد. توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده، اثربخشی برنامه آموزشی بازآموزی استنادی در مقایسه با دیگر رویکردهای آموزشی آزمون شود.

تشکر و سپاسگزاری

مطالعه حاضر برگرفته از پایان‌نامه مقطع دکتری مصوب دانشگاه الزهرا (س) می‌باشد. به این وسیله از مدیران و مسئولان مراکز ناتوانی یادگیری، دانشآموزان شرکت‌کننده و والدین آنها که در اجرای این پژوهش همکاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود..

یادداشت‌ها

1. Dyslexia
2. Dysgraphia
3. Dyscalculia
4. Attributional retraining
5. Emotion regulation
6. Social-cognitive problem solving

منابع

- ابوالقاسمی، ع؛ کیامرثی، آ. (۱۳۸۷). «بررسی ارتباط حل مسئله اجتماعی و مؤلفه‌های آن با الگوی شخصیتی خودشیفته و ضداداجتماعی در دانشآموزان دبیرستانی شهر اردبیل». فصلنامه مطالعات روان‌شناسی، ۴(۱۸-۹): ۴-۱۸.
- احدى، ب؛ میرزايى، پ؛ نریمانی، م؛ ابوالقاسمی، ع. (۱۳۸۸). «تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری اجتماعی و عملکرد

- Akhavan Tafti, M. (2014). Acknowledging the Difference Lessons from Differentiated Instruction, Multiple Intelligences, and Visual-Spatial Learning Theories for Students with Learning Disabilities. *Applied Psychology*, 6, 1-10.
- Akhavan Tafti, M., Heidarzadeh, M., Khademi, M. (2014). A Comparison of Multiple Intelligences Profile of Students with and without Learning Disabilities. *International Journal of Applied Psychology*, 4(3), 121-125.
- Allen, G. & Dietrich, A. (1991). Student difference in attribution and motivation. Paper presented at the Annual meeting of the Western Psychological Research Association, Chicago, April.
- Allison, S. M. (2004). Predictor of social competence among children epileps, Ph.D dissertation. George Washington University.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (2008). Emotional and behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 41(3), 263-273.
- Barker, S. (2002). A prospective longitudinal investigation of social problem solving appraisal on adjustment to university, stress, health and academic motivation and performance. *Development of Psychology*, 35(1), 658-663.
- Barratt, E. S. (1994). Impulsivity: integrating cognitive, behavioral, biological and environmental data, IN W. B. McEwan, j. L. John: Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Bean, J. & Eaton, S. B. (2001). The psychology underlying successful retention practices. *Journal of College Student Retention*, 3(1), 73-89.
- Brayant, H. (2000). Intelligence of met cognitive knowledge and attitude on problem solving. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 306 - 310.
- Brinthaup, T. M., Anshel, M. H., & Khodayarifard, M. (2010). Relationships of parents' and children's general attributional styles to academic performance. *Social Psychology of Education*, 13, 351-365.
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help-seeking: examination of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Educational Psychology*, 99, 241-252.
- Breso, E, Salanova, M & Schoufeli, B, (2007). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56 (3), 460-472.
- Chapin, M., & Dyke, D. G. (2002). Persistence in children's reading behavior as a function of length and attribution retraining. *Journal of Abnormal Psychology*, 85, 511-515.
- Cheong, L.S. (2005). Effects of combined strategy instruction and attributions, learning strategies and achievement: a conceptual framework. *Masalah Pendidikan*, 28, 185-194.
- Davis, J.M. & Broitman, J. (2012). A brief overview of nonverbal learning disorders. *The Educational Therapist*, 27(3), 5-10.
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, K., Hansen, K., & Stough, C. (2007). "Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents"; *Australian Journal of Psychology*, Vol. 60, pp.1-8.
- Dweck R. (2001). Attributions, cognitions and coping styles. *Journal of Applied Social Psychology*, 25, 28-117.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Spinard, T. L. (2014). Self-regulation, effortful control, and their socioemotional correlates. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation* (pp.157-172). New York: Guilford press.
- Esteve, EB. (2003). Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy. Ph.D. Thesis, Jaume University, Spain.
- Feldman-Barrett, L., Gross, J., Christensen, T. C., & Benvenuto, M. (2001). Knowing what you're feeling and knowing what to do about it. *Cogn Emot*, 15: 713-724.
- Fornells, A., & Olivers, A. (2000). Impulsive-careless problem solving style as predictor of subsequent academic achievement. *Journal of Personality and Individual Differences*, 28, 639-645.
- Forsterling, F. (2004). Attribution retraining. *Journal of Educational Psychology*, 41(4), 262-82.
- 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, 97-105.
- Fulya, O. A., Safak, U. S. & Ayce, Y. Ç. (2009). The effects of students' problem solving skills on their understanding of chemical rate and their achievement on this issue. *Social and Behavioral Sciences*, 1, 2678-2684.
- Furnham, A., Chamorro-premuzic, T., & McDougall, F. (2003). Personality, cognitive ability, and beliefs about intelligence as predictors of academic performance. *Learning and Individual Differences*, 14, 49-66.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and Intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.

- Gratz, K.L., Gunderson, J.G. (2006). Preliminary Data on an Acceptance Based Emotion Regulation Group Intervention for Deliberate Self-Harm among Women with Borderline Personality Disorder. *Behavior Therapy*, 37:25-35.
- Graziano P, Reavis R, Keane S, Calkins S. (2007). The Role of Emotion Regulation and Children's Early Academic Success. *J Sch Psychol.*, 45(1): 3-19.
- Gross, J.J. (2001). Emotion regulation in adulthood: timing is everything. Current Directions in Psychological Science. 10(2), 214-219. Hayes SC, Strosahl KD, Wilson.
- Gross, J.J. (2002). Emotion regulation. In: L. Feldman- Barrett & P. Salovey (Eds.). The wisdom in feeling. New York: The Guilford Press, 297-318.
- Hall NC, Perry RP, Goetz T, Ruthig JC, Stupnisky RH, Newall NE. (2007). Attributional retraining and elaborative learning: Improving academic development through writing-based interventions. *Learning and Individual Differences*, 17(3):280-90.
- Haris, M., Graham, P. (2003). Meta cognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Journal on Mental Retardation*, 100(6), 365-369.
- Hogan, M.J., Parker, J.D.A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L.M., & Oke, A. (2010). "Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence"; *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, pp. 30- 41.
- Jemmott III J, Heeren G, Ngwane Z, Hewitt N, Jemmott L, Shell R.(2007). Theory of planned behaviour predictors of intention to use condoms among Xhosa adolescents in South Africa. *AIDS Care*,19(5):677-84.
- Krapic N, Hudek-Knezovic Kardum I.(2015). Stress in adolescence: Effects on development. In: Smelser NJ, Baltes PB, editors. International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences. 2nd ed. Philadelphia, PA: Elsevier; vol. 23. p. 562-9.
- Lavasani, M. G., Sharifian, M. S., Naghizadeh, S., & Hematirad, G. (2012). The effect of attribution retraining on academic achievement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5845-5848.
- Marrau, MC. (2009). The burnout syndrome in the context of working stress. *Fundamentos en Humanidades*, 19, 167-177.
- Maslach, C & Jackson, S.E, (1984). Burnout in organizational setting, *Applied Social Psychology Annual*, 5,133-153.
- Morton, J. A. (2005). A study to determine the influence of teaching problem solving tools to educationally at-risk high school students. *Dissertation Abstracts International Section. A: Humanities and Social Sciences*. 66(4-A), 12-66.
- Ostafin, B.D. (2006). Acceptance and Commitment Training and the Reduction of Psychological Distress: A Preliminary Study. *Cognitive and Behavioral Practice*, 13(3), 191-197.
- Petri, H. L. (1996). Motivation: Theory, research and application (Fourth Edition). London: Bookseller Publishing Company.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognitive Behaviour Therapy*, 44(6): 480-90.
- Salanova Soria, M., Martínez, I., Breso, E., & Lorens, G. (2005). Bienestarpsicológico enestudiantesuniversitarios: facilitadoresy obstaculizadores del desempeñoacadémico. *Anales Psicología*, 21(1), 170-180.
- Salmela-Aro, K, Savolainen, H & Holopainen. L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, Evidence from two crosslagged longitudinal studies. *Journal of Yoyth and Adolescence*, 6,34-45.
- Soliemanifar, O., & Shaabani, F. (2012). The relationship between personality traits and academic burnout in postgraduate students. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(1), 60-63.
- Sterr, A, M. (2003). Attention performance in young adults with learning disabilities. *Learning and Individual Differences*, 14 (3), 125-133.
- Stewart TLH, Clifton RA, Daniels LM, Perry RP, Chipperfield JG, Ruthig JC. (2011). Attributional retraining: reducing the likelihood of failure. *Soc Psychol Educ.*, 2011;14(1):75-92.
- Toro, P.A. Weissberg, R.P. Gura, G. & liebenstein, N.L. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problemsolving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23,115-120.
- Vazehi Ashtiani, A. (2003). The Effect of Attribution Retraining on Attribution Style, Self-esteem, and Perseverance in Mathematics Performance of Students. [Thesis]. Iran University of Medical Sciences.
- Villavicencio FT, Bernardo AB.(2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self regulation and academic achievement. *Br J Educ Psychol.*, 83(2): 329-40.

- Wiltz, J. (2003). Effectiveness of self-monitoring on the on-task behavior of students with moderate mental retardation. *Journal of Behavioral Education*, 4(4), 439-447.
- Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooymayers, H. (2008). Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Faser and H. J. Walberg. *Educational Environments, Evaluation, Antecedents and Consequences*, Oxford, Pergamon Press.
- Yang, H. J. (2004). Factors Affecting Student Burnout and Academic Achievement in Multiple Enrollment Programs in Taiwan's Technical-vocational Colleges. *International Journal of Educational Development*, 24(3), 283-301.
- Yousefi, P. A., Reavis, R. D., Kean, S. P., Calkins, S. D. (2010). The role of emotion regulation in childrens early academic success, *Journal of School Psychology*, 24, 3-19.
- Zhang Y, Gan Y, Cham H. (2007). Perfectionism, academic burnout and end engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis. *Personality and Individual Differences*, 43 (6):1529-1540.