

Academic boredom model based on goal orientation and self-efficacy with the mediation of student procrastination

Mehdi Abed¹, Parvin Kadivar^{*2}, Javad Khalatbari³

¹Student of Education Psychology, Islamic Azad University of Qom, Qom, Iran

²Professor Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Karazmi University, Tehran, Iran

³Associate Department of Psychology, Islamic Azad University of Tenkaben, Tenkaben, Iran

Article History

Received: 2023/05/18

Revised: 2023/06/16

Accepted: 2023/07/23

Available online: 2023/07/323

Article Type: Research Article

Keywords: boredom, orientation, procrastination goal, self-efficacy

Corresponding Author*: Parvin Kadivar

Educational Psychology Faculty of Psychology and Education, Kharazmi University, No. 43, South Mofatteh Ave., Tehran

Postal code: 15719-14911

ORCID: 0000-0001-9629-1516

E-mail: Kadivar220@yahoo.com

Dor:

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.20081243.1401.17.1.8.3>

ABSTRACT

In the framework of the model, this research has investigated boredom based on goal orientation and self-efficacy with the mediation of students' procrastination. The statistical population of this research includes all high school students in Tehran, out of which 490 students were selected by random cluster sampling. To collect the research data, G. Sharp's boredom questionnaires (2021), Oliver and McGregor's achievement goals questionnaire (2001), Mejli et al.'s academic self-efficacy questionnaire (2000) and Sawari academic procrastination questionnaire (2010) were used and the collected data was analyzed using the path coefficient and structural equation method using SPSS version 23 and Amos version 24 software. Also, Seville test was used to measure the effect of the mediating variable. The findings showed that the variables of self-efficacy and goal orientation have a direct, negative and meaningful effect on academic boredom and work procrastination. Also, according to the amount of t, procrastination has a direct, positive and significant effect on boredom. It is worth mentioning that the coefficients were significant for all direct paths. On the other hand, the results of indirect effects showed that each of the variables of goal orientation and self-efficacy with the mediation of procrastination has an indirect, negative and significant effect on boredom. These findings indicate that the structural model of boredom is based on goal orientation and self-efficacy with mediation. Procrastination is a good fit.

Citation: Abed, M., Kadivar, P., Khalatbari, J. (1401/2022). Academic boredom model based on goal orientation and self-efficacy with the mediation of student procrastination, 17 (1), 95-110.

Dor: <http://dorl.net/dor/20.1001.1.20081243.1401.17.1.8.3>

مدل بی‌حوصلگی تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری دانش‌آموزان

مهدی عابد^۱، پروین کدیور^{۲*}، جواد خلعتبری^۱^۱دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران^۲استاد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران^۳دانشیار گروه روانشناسی واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر تبیین برآزش مدل بی‌حوصلگی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری دانش‌آموزان است. پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع معادلات ساختاری است. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی شهر تهران است که از بین این تعداد نمونه‌ای ۴۹۰ نفری به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه‌های بی‌حوصلگی جی شارپ (۲۰۲۱)، پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت ایور و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی میجلی و همکاران (۲۰۰۰) و پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۲۰۱۱) استفاده شد و داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از ضریب مسیر و روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه‌ی ۲۳ و Amos نسخه‌ی ۲۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت، همچنین جهت اندازه‌گیری تأثیر متغیر میانجی از آزمون سوبل استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری هدف اثر مستقیم، منفی و معناداری بر بی‌حوصلگی تحصیلی و اهمال‌کاری دارد. همچنین اهمال‌کاری با توجه به میزان اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر بی‌حوصلگی دارد. شایان ذکر است که ضرایب برای همه مسیرهای مستقیم معنادار بوده است. از سویی نتایج اثرات غیرمستقیم نشان داد که هر یک از متغیرهای جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری اثر غیرمستقیم، منفی و معناداری بر بی‌حوصلگی دارد. این یافته‌ها بیانگر این است که مدل ساختاری بی‌حوصلگی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری از برآزش مناسبی برخوردار است.

دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۲۸

اصلاح نهایی: ۱۴۰۲/۰۳/۲۶

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

انتشار آنلاین: ۱۴۰۲/۰۵/۰۱

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری، بی‌حوصلگی، جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی

نویسنده‌ی مسئول*: دکتر پروین کدیور

دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، تهران، خیابان مفتاح، تقاطع خیابان

سمیه و خاقانی، پلاک ۴۳

کد پستی: ۱۴۷۱۹-۱۴۹۱

ارکید: ۱۵۱۶-۹۶۳۹-۰۰۱-۰۰۰۰۰۰۰۰

پست الکترونیکی:

Kadivar220@yahoo.com

مقدمه

بی‌حوصلگی^۱ یک احساس شایعی با فراگیری جهانی است. که همه‌ی افراد اعم از سالم و بیمار (ملتون، اسکولبرگ^۲، ۲۰۰۷؛ همیلتون، حائر و بوچسبام^۳، ۱۹۸۴؛ و ینلسر، دلیون، کارلتن، باری، جنکینز و کارتر^۴، ۱۹۹۷؛ وودانوویچ، ۲۰۰۳؛ ویگفیلد، اسکلز^۵، ۲۰۰۰)، در همه‌ی فرهنگ‌ها، جنسیت‌ها و سنین مختلف آن را تجربه می‌کنند (کادول، دالرینگ، پاینه، داوی^۶، ۱۹۹۹؛ ساندبرگ، لاتکین، فارمر و سعود^۷، ۱۹۸۸؛ وودانوویچ، وات، و پیوتروسکی^۸، ۱۹۹۷، تام و همکاران^۹، ۲۰۲۰). بی‌حوصلگی تحصیلی از جمله هیجانات پیشرفته‌ای است که دانش‌آموزان آن را در سطوح مختلف به کرات تجربه کرده (دلورپور و حسینچاری، ۲۰۱۸) و بر تمرکز و ادراک از مفاهیم آموزشی آنان تأثیر منفی می‌گذارد (کو و چانگ^{۱۰}، ۲۰۱۹) و به‌عنوان احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی، نگرش بدبینانه به تحصیل و ایجادکننده‌ی احساس بی‌کفایتی تحصیلی شناخته می‌شود (چانگ، لی^{۱۱}، ۲۰۱۵)، که در طیفی از شدید تا خفیف با حالات احساسی مانند ملالت، بی‌معنایی^{۱۲}، پوچی^{۱۳}، کسل‌سازی^{۱۴}، همراه با عدم تمایل به داشتن ارتباط با محیط فعلی و اغلب با رفتارهایی مانند خمیازه کشیدن، نشانه‌های بی‌توجهی، بی‌قراری (هانتر و ایستوود^{۱۵}، ۲۰۲۱) و با عوارض متعددی مانند: افت در عملکردهای حرفه‌ای و تحصیلی، افزایش احتمال بروز اختلالات روانی، نظیر اضطراب و افسردگی، ناامیدی، احساس تنهایی و بی‌هدفی در زندگی همراه است (بوساری^{۱۶}، ۲۰۱۸). بر همین اساس می‌توان بی‌حوصلگی را، هیجانی چندبعدی و وابسته به موقعیت به حساب آورد و آن را به‌عنوان یک حالت ناسازگار منفی و منفعل‌کننده‌ای که با تجربه‌های ناخوشایند، برانگیختگی فیزیولوژیکی سطح پایین، عدم درک تحریکات شناختی، تفکرات نامرتب باهدف (خیال‌بافی)، طولانی شدن ذهنی زمان، تلاش برای رهایی از موفقیت از راه عدم مشارکت همراه است، توصیف نمود (پکران، ۲۰۰۶؛

پکران، ایوت و مایر، ۲۰۰۶؛ کرانیچ^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۹؛ شارپ و همکاران، ۲۰۱۸). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که بی‌حوصلگی احساسی منفی است که به‌موجب آن فرد نمی‌تواند توجه لازم برای انجام یک کار را داشته باشد (ایستوود و همکاران^{۱۸}، ۲۰۱۲) تا جایی که این احساس منفی بر انگیزه‌ی فعال‌سازی، منابع شناختی یادگیری و خود‌نظم‌بخشی تأثیر می‌گذارد (پکران، گوئتز، دنیلز، استاینسکی و پری^{۱۹}، ۲۰۱۰) و تأثیرات مخربی بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان دارد (تسه، دنیلز و گلاس^{۲۰}، ۲۰۱۴) و با عملکرد تحصیلی ضعیف (پکران، گوئتز، هال و پری^{۲۱}، ۲۰۱۴) ترک تحصیل (وگنر و همکاران^{۲۲}، ۲۰۰۸) و بزه‌کاری (نیوبری و دانکن^{۲۳}، ۲۰۰۱) در ارتباط است (پکران، ایوت و مایر ۲۰۰۶؛ تادمن، ۲۰۰۸؛ کو، ۲۰۲۱؛ چانگ، لی، ۲۰۱۵؛ خان، سادیا، حیات و طاهیر^{۲۴}، ۲۰۱۹).

در خصوص بی‌حوصلگی نظریات متعددی وجود دارد، مانند: نظریه‌های رفتاری، شناختی و فیزیولوژی (پاولوکا، کروک، زودنیاک و پسکوسکی^{۲۵}، ۲۰۲۲؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۰)، که می‌توان بر اساس آن‌ها بی‌حوصلگی را توضیح داد. در نظریه‌ی فیزیولوژیکی افراد در حالت هیجانی، کمتر می‌توانند به توانایی و اهداف خود توجه داشته باشند؛ چرا که هیجان سیستم لیمبیک را در پایه‌ی مغز فعال می‌کند و این باعث انسداد قشر مغزی می‌شود؛ یعنی جایی که به عقیده‌ی عصب‌شناسان در یک سطح بهینه از برانگیختگی، قرار می‌گیرند و یک نیروی انگیزشی قوی سبب نگهداری افراد در این سطح می‌شود و برای آن‌ها که خود را در سطح بهینه‌ی انگیزشی نگاه دارند دائماً در تلاش هستند (برلین، ۱۹۶۰، ۱۹۶۷؛ فیسک و مدی، ۱۹۶۱؛ واکر، ۱۹۸۰؛ به نقل از وات، ۲۰۰۲؛ زاگرم، ۱۹۶۹، به نقل از دچن^{۲۶}، ۱۹۸۸). بر اساس نظریه‌ی رفتاری، بی‌حوصلگی ناشی از وضعیت یکنواخت و پیش‌بینی‌پذیر بودن پاسخ است (پکران، ۲۰۰۶). از نظر روان‌کاوان بی‌حوصلگی متأثر از نوع شخصیت (شلی و همکاران^{۲۷}، ۲۰۰۹) و نوع نگاه به زندگی است

16 - Busari

17 - Krannich

18 - Eastwood & other

19 - Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry

20 - Tze, Klassen & Daniels

21 - Pekrun, Hall, Goetz & Perry

22 - Wegner

23 - Newberry, Duncan

24 - Khan, Sadia, Hayat & Tahir

25 - Pawlak a, Krukc, Zawodniakc, Pasikowskid

26 - De Chenn

27 - Shelley at ai

1- Boredom

2- Melton & Schulenberg

3 - Hamilton, Haier & Buchsbaum:

4 - Winsler., De lion, Carlton, Barry, Jenkins, Carter

5 - Wigfield & Eccles

6 - Caldwell, Darling, Payne & Dowdy

7 - Sundberg., Latkin, Farmer, Saoud

8 Vodanovich, Watt, J.D. & Piotrowski.

9 - Tam at al

10 - Ko & Chang

11 - Cheng, & Law-

12 - Meaninglessness

13 - Emptiness

14 - Wearisomeness

15 - Hunter & Eastwood

مانند چگونگی اهداف پیشرفت (هاول و واتسون^۴، ۲۰۰۷؛ سینک و بالا^۵، ۲۰۲۰)، حاصل می‌شود که مرتبط با ویژگی‌های شخصی افراد، از جمله ادراکات، باورها، انگیزه‌ها، عواطف و مقررات رفتاری آن‌ها است.

مطالعات نشان می‌دهد بی‌حوصلگی تحصیلی به‌عنوان یک هیجان منفی چندبعدی از عوامل مختلفی تأثیر می‌پذیرد (تا دمن و لهر^۶، ۲۰۰۸؛ پکران، ۲۰۰۲، ۲۰۰۷). در میان این عوامل می‌توان به جهت‌گیری هدف (پکران، الیوت و مایر^۷، ۲۰۰۶) و خودکارآمدی (تسه و همکاران^۸، ۲۰۱۳) اشاره کرد که به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های قوی برای بی‌حوصلگی شناخته می‌شوند (تست^۹ و همکاران، ۲۰۱۶).

بر اساس مطالعات (پکران و همکاران، ۲۰۱۴؛ پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶؛ اسکینر، فورر، مارچن و کیندرمن^{۱۰}، ۲۰۰۸؛ صالحی، ۲۰۲۱/۱۴۰۱) جهت‌گیری هدف به‌عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌حوصلگی تحصیلی در نظر گرفته می‌شود. که نشان‌دهنده‌ی الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات است که موجب می‌شود تا افراد به طرق مختلف به موقعیت‌ها تمایل پیدا کرده و در آن زمینه به فعالیت بپردازند و در نهایت پاسخی را ارائه دهند (گیتز^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۸)، به صورتی که دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف با استفاده از الگویی منسجم و بر اساس ظرفیت، می‌توانند روش‌هایی را در جهت حل و فصل موقعیت‌های کسالت‌بار و بی‌حوصله‌کننده پیدا کرده و نسبت به بی‌حوصلگی مقاوم‌تر باشند.

خودکارآمدی تحصیلی یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌حوصلگی تحصیلی است (تالوسا، جاور و دیرین^{۱۲}، ۲۰۲۱)، که با نحوه‌ی تفکر، چگونگی مواجهه‌شدن با مشکلات (زیسبرگ و شوابسکی^{۱۳}، ۲۰۲۱) و حل تکالیف (شارپ، شارپ و یانگ^{۱۴}، ۲۰۲۰) مرتبط است. خودکارآمدی تحصیلی به معنای قضاوت یادگیرنده درباره‌ی توانایی‌هایش برای دستیابی موفقیت‌آمیز به اهداف آموزشی است (لئو، چانگ و چن^{۱۵}، ۲۰۲۲). که به‌شدت بر موفقیت تحصیلی در سال‌های مختلف زندگی اثر می‌گذارد (نیلسن و خین^{۱۶}، ۲۰۲۲). خودکارآمدی تحصیلی بالا سبب اعتماد بیشتر در زمینه‌های تحصیلی

به‌طوری که افراد با شخصیت انفعالی نسبت به بی‌حوصلگی مستعدتر بوده و همچنین افرادی که برای زندگی معنای خاصی را در نظر دارند نسبت به بی‌حوصلگی مقاوم‌تر هستند (بریجیل، ۲۰۰۰). در نظریه‌ی خودتعیین‌گری که دسی و رایان^۱ (۲۰۰۸) مطرح کرده‌اند انسان‌ها برای برآورده ساختن نیازهای روان‌شناختی اساسی خود به‌صورت ذاتی دست به عمل همراه با تلاش می‌زنند و چنان‌چه این تلاش مثمر ثمر نباشد، ممکن است موقعیت‌های تهدیدکننده‌ی سلامت روان به وجود آید. یکی از نظریاتی که چهارچوب نظری خاصی را جهت پیش‌بینی بی‌حوصلگی مطرح ساخته، نظریه‌ی کنترل-ارزش است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰) بر اساس این نظریه نتایج آموزشی و تفکر فرد بر اساس احساسات مثبت و منفی می‌تواند دانش‌آموز را در سطوح متفاوت هیجانی نگاه دارد به‌طوری که اگر به توان خود و کنترل یا نفوذ بیشتر نسبت به موضوعی اعتقاد داشته باشند سطوح بالاتری از انگیزه را نسبت به تحصیل از خود نشان می‌دهد و اگر احساس منفی مانند بی‌حوصلگی و یا اهمال‌کاری داشته باشد به‌صورت مانعی جهت پیشرفت بروز می‌نماید (شارپ و همکاران، ۲۰۱۸). این نظریه که یک رویکرد یکپارچه برای تجزیه و تحلیل احساسات مختلف تجربه‌شده است بی‌حوصلگی تحصیلی را به‌عنوان یک هیجان شناخته، که پیش‌آیندها و پیامدهای آن بر انگیزه‌ی یادگیری و عملکرد پیشرفت مشهود است وانگ، ژانگ، چن، ژو و فنگ^۲ (۲۰۲۱) بر همین اساس بی‌حوصلگی تحصیلی را می‌توان به‌عنوان یکی از هیجانات مرتبط با فعالیت پیشرفت محور که با اعمال معمولی در کلاس درس، انجام تکالیف و یا با پیامدهای آن، که می‌تواند آینده‌نگر (مانند ترس از شکست) و یا گذشته‌نگر (مانند شرم ناشی از شکست) باشد، شناخت، که تحت تأثیر عوامل محیطی، ارزیابی اجتماعی و فرایند فیزیولوژیکی است، که به ادراک فرد از موقعیت بستگی داشته (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۴) و بر روی فعالیت‌ها و ارزش ذهنی تأثیر می‌گذارد. کنترل ذهنی به معنای کنترل ادراک‌شده بر فعالیت‌ها و پیامدها است که از طریق انتظار فرد از خود، بر اساس درک میزان شایستگی حاصل از نتایج مختلف مانند احساس خودکارآمدی (پفیستر^۳، ۲۰۰۲) مشخص می‌شود و ارزش ذهنی نیز بر اساس اهمیت ادراک‌شده توسط فرد

⁹ - Tze & other

¹⁰ - Skinner, Furrer, Marchand & Kinderman

¹¹ - Geitz

¹² - Talosa, Javier & Dirain

¹³ - Zysberg & Schwabsky

¹⁴ - Sharp., Sharp & Young

¹⁵ - Liu, Cheng, & Chen

¹⁶ - Nielsen & Khine

¹ - Deci & Ryan

² - Wang., Zhang, Chen, Zhou, & Feng

³ - Pfister

⁴ - Howell & Watson

⁵ - Singh, & Bala

⁶ - Todman, Lehr

⁷ - Pekrun, Elliot., Maier-

⁸ - Tze at al

گراس^۵، ۲۰۰۵؛ کاجگال، هانسن، و ناتر، ۲۰۰۱؛ استرانگمن و برت^۶، ۲۰۰۰ به نقل از وات، ۲۰۰۲؛ وانگ، ۲۰۲۱) و به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده ی مثبت آن در نظر گرفت می‌شود (ونگ، استینز، فردینگ^۷، ۲۰۲۲) به بیان دیگر دانش‌آموزان اهمال‌کار نسبت به بی‌حوصلگی تحصیلی مستعدتر هستند (ژو و جان سینک کام^۸، ۲۰۱۷).

از آن‌جایی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مبتنی بر نوع مقابله آنان با هیجان‌ات مختلف، شناخت هیجان‌ات مثبت و منفی می‌تواند بر روند پیشرفت آنان تأثیر گذارد. بنابراین ضرورت توجه و شناسایی عوامل مؤثر بر بی‌حوصلگی که به استناد پیشینه‌ی مطالعاتی مانع پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (لام^۹ و همکاران، ۲۰۱۶؛ دنیلز، تسه، و گوئتز^{۱۰}، ۲۰۱۵)، بسیار حائز اهمیت است، لیکن با توجه به ادبیات پژوهشی موجود به نظر می‌رسد که علی‌رغم تحقیقات صورت گرفته در خصوص هر یک از متغیرها تا کنون رابطه‌ی این سه متغیر با بی‌حوصلگی در یک الگو بررسی نشده است از این رو در این مطالعه جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری به‌عنوان متغیر میانجی انتخاب شدند تا بتوان مدل ساختاری بی‌حوصلگی را به دست آورد. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی برآزش مدل بی‌حوصلگی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری دانش‌آموزان است که مدل مفهومی پیشنهادی در شکل ۱ آمده است.

و کاهش میزان اضطراب و استرس دانش‌آموز است (زیسبرگ و شوابسکی، ۲۰۲۱)، افزایش اعتماد به توانایی در دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا سبب می‌شود تا برای حل مسائل از فرآیندهای فکری سطح بالاتری (از قبیل تجزیه و تحلیل، ترکیب، برنامه‌ریزی و ارزشیابی) استفاده کنند و تکالیف را به‌عنوان چالش درک نمایند، که این امر باعث کاهش میزان بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان می‌شود (تسه و همکاران، ۲۰۱۱). این در حالی است که افراد با خودکارآمدی پایین از فرآیندهای فکری سطح پایین‌تر استفاده کرده و در انجام تکالیف خود را ناموفق می‌دانند (دبیری، ۲۰۱۷) و برای فرار از شکست از مکانیسم به تعویق انداختن کارها (اهمال‌کاری) استفاده می‌کنند که نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی منفی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری است (اسچرز و کارور، ۱۹۹۲؛ به نقل از ژو و چان سن کام^{۱۱}، ۲۰۱۷).

اهمال‌کاری به‌عنوان فرآیندی ضد انگیزشی، ناشی از فقدان تمایل و رضایت برای انجام کاری مشخص شناخته می‌شود (می‌چل^{۱۲}، ۲۰۲۲). به‌عبارت‌دیگر اهمال‌کاری، عامدانه به تأخیر انداختن کاری و یا تأخیر در انجام تکلیفی است که باید انجام شود (ابیدی^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری علاوه بر عدم درک مناسب از زمان، یک فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری نیز است (اشمیت^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۲). و به‌عنوان یک ویژگی نیز شناخته می‌شود که همبستگی بالایی با بی‌حوصلگی تحصیلی دارد (آکرمن و



شکل ۱- مدل فرضی پژوهش

⁶ - Strongman & Burt

⁷ Wang, Stebbins & Ferdig-

⁸ - Zhou, & Chun Seng Kam

⁹-Lam at al

¹⁰- Daniels, L. M., Tze, V. M., & Goetz

¹- Carver

² - Mitchell

³ - Abidi

⁴ - Schmidt

⁵ - Ackerman & Gross

روش پژوهش

این پژوهش با توجه به هدف توصیفی به روش همبستگی از نوع معادلات ساختاری (SEM) انجام شده است که در آن خودکارآمدی و جهت گیری هدف به عنوان متغیرهای پیش بین و بی حوصلگی به عنوان متغیر ملاک و اهمال کاری به عنوان متغیر میانجی است. گردآوری داده‌ها به صورت میدانی و با استفاده از پرسشنامه صورت گرفته است. همچنین برای بررسی معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم معادله از آزمون بوت استرپ استفاده شد و با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و Amos نسخه ۲۴ محاسبات داده‌ها انجام و مورد تحلیل واقع شد. جامعه آماری این پژوهش از تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند تشکیل شده است. برای در نظر گرفتن حجم نمونه آماری با توجه به مدل معادلات ساختاری با روش معمولی کمترین مجذورات استاندارد، حجم نمونه مناسب برابر با تعداد ۱۰ تا ۲۰ نمونه به ازای هر متغیر مشاهده پذیر است (هومن، ۲۰۰۹). بر همین اساس و با توجه به احتمال ریزش نمونه و یا مخدوش و مفقود شدن احتمالی داده‌ها حجم نمونه ۵۲۴ دانش آموز انتخاب شد که پس از ارسال پرسشنامه و جمع آوری پاسخ‌ها با حذف پرسشنامه‌های ناقص تعداد ۴۹۰ پرسشنامه تحلیل شد، بنابراین تعداد نمونه آماری این پژوهش ۴۹۰ نفر (حجم نمونه) در نظر گرفته شده است. با توجه به گستردگی جامعه آماری مورد پژوهش، از روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد، بدین ترتیب که جامعه مورد نظر به ۵ موقعیت (شمال، جنوب، شرق، غرب، مرکز) هر موقعیت به ۲ منطقه، هر منطقه به ۲ مدرسه و از هر مدرسه ۱ کلاس، به صورت تصادفی به عنوان نمونه این پژوهش انتخاب شد و پس از مشخص شدن مدارس و رده‌ها برای اجرای آزمون بدون هیچ گونه اصرار یا تأکید مضاعف از طرف پژوهشگر یا مدرسه مربوطه، پرسشنامه‌ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و دانش آموزان با رضایت کامل خود به پرسشنامه پاسخ داده‌اند.

روند اجرای پژوهش

بعد از مشخص شدن حجم نمونه، جهت جمع آوری داده‌ها و اطلاعات، پس از هماهنگی با مسئولین مدارس و توضیح اهداف

پژوهش برای دانش آموزان و کسب رضایت آن‌ها برای شرکت در پژوهش و اطمینان بخشی جهت حفظ حریم خصوصی و اصل رازداری پرسشنامه‌های پژوهش به صورت گروهی توسط خود پژوهشگر بر روی دانش آموزان در طول ساعات مدرسه اجرا شد؛ پس از جمع آوری و دسته بندی پاسخ نامه‌ها دانش آموزان، از ۵۲۴ پرسشنامه، ۴۹۰ پرسشنامه به طور کامل پاسخ داده شده و ۳۴ پرسشنامه به دلیل پاسخ‌های ناقص و مخدوش بودن از مجموع پرسشنامه‌ها حذف شد. در این مدل ابتدا اعتبار و پایایی پرسشنامه‌های بی حوصلگی، جهت گیری هدف، خودکارآمدی تحصیلی و اهمال کاری با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت. سپس مدل ساختاری پیشنهادی پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه بی حوصلگی تحصیلی (ABSI): جهت سنجش بی حوصلگی، از پرسشنامه بی حوصلگی تحصیلی که توسط جی شارپ^۲ و همکاران (۲۰۲۱)، طراحی و اعتباریابی شده، استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۰ گویه در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱= هیچ وقت تا ۵= همیشه نمره گذاری می‌شود. ویژگی‌های روان سنجی این مقیاس توسط سازندگان بررسی و تأیید شده است، همسانی درونی بالای آن که توسط آلفای کرونباخ ۰/۹۳ ارزیابی شده و اعتبار بازآزمایی این پرسشنامه بعد از ۲ هفته ۰/۸۷ گزارش شد. این پرسشنامه در ایران برای اولین بار توسط عابد، کدیور و خلعتبری (۲۰۲۲)، بر روی ۳۶۰ دانش آموز اجرا و اعتباریابی شده است و پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۳ گزارش شده است. برای تعیین روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی استفاده شده است. در پژوهش حاضر جهت سنجش پایایی از آلفای کرونباخ بهره‌گیری شده که ضریب آلفا کرونباخ کل برابر با ۰/۸۸ است. جهت محاسبه روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد و با توجه به مقدار شاخص کفایت نمونه که برابر با ۰/۹۱۵ است و اندازه‌ی آزمون بارتلت با درجه‌ی آزادی ۳۶ در سطح $P < 0.01$ برابر با ۱۸۱۰/۰۶، معنادار است که نشان دهنده‌ی روایی این ابزار است. ۲ نمونه از گویه‌های ابزار: "در زمان بیکاری واقعاً

¹-Academic Boredom Survey Instrument

² - Sharp., Zhu., Matos., & Sharp

است که از سایر دانش‌آموزان بهتر باشم" و "هدف من در این ترم کسب نمراتی بهتر از دیگر دانش‌آموزان است".

پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی^۳: جهت اندازه‌گیری

خودکارآمدی تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی که توسط میجلی و همکاران (۲۰۰۰) طراحی و اعتباریابی شده استفاده شده است. این مقیاس دارای ۵ گویه است که در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای که شامل کاملاً موافق = ۱ تا کاملاً مخالف = ۵ است، اندازه‌گیری می‌شود. میجلی و همکاران (۲۰۰۰) برای محاسبه‌ی پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و میزان آلفای کرونباخ را ۰/۹۱ گزارش کرده است. در پژوهش آراین فر و همکاران (۲۰۱۹) میزان پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده است. و روایی صوری و محتوای این پرسشنامه با استفاده از نظر صاحب‌نظران و متخصصان بررسی شده است در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد و مقدار شاخص کفایت نمونه برابر با ۰/۸۲ و اندازه آزمون بارتلت با درجه‌ی آزادی ۱۰ در سطح $p < 0/001$ برابر با ۱۱۹۸/۱۷ است و برای محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفای کرونباخ ۵ سؤال برابر با ۰/۸۵ است که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب این پرسشنامه است. ۲ نمونه از گویه‌های پرسشنامه: "می‌توانم مهارت‌های عملی که در گذشته یاد گرفته‌ام را به کار ببرم." و "قادرم حتی پیچیده‌ترین مطالب را در کلاس یاد بگیرم."

پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی^۴: جهت اندازه‌گیری

اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی که توسط سواری (۲۰۱۱) طراحی و اعتباریابی شده استفاده شده است. این پرسشنامه از ۱۲ سؤال و سه عامل تشکیل شده است که شامل اهمال‌کاری عمدی سوالات ۱ تا ۵، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی سوالات ۶ تا ۹ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی سوالات ۱۰ تا ۱۲ است و به‌صورت مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) نمره‌گذاری می‌شود. سواری (۲۰۱۱) میزان روایی این پرسشنامه را از طریق محاسبه‌ی ضریب همبستگی نمرات با نمرات پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تاکن (۱۹۹۱) برابر ۰/۳۵

نمی‌دانم باید چه کار کنم." و "ما در کلاس یک کار را بارها انجام می‌دهیم و این کار برای من خیلی آزاردهنده است."

پرسشنامه‌ی اهداف پیشرفت (AGO)^۱: جهت سنجش

اهداف پیشرفت از پرسشنامه‌ی جهت‌گیری هدف تحصیلی که توسط الیوت و مک‌گریگور^۲ (۲۰۰۱) طراحی و اعتباریابی شده، استفاده شده است این پرسشنامه، مطابق با الگوی چهار وجهی (۲ در ۲)، شامل ۱۲ گویه است به‌طوری‌که هر هدف به‌وسیله‌ی ۳ گویه سنجیده می‌شود. گویه‌های ۲، ۴، ۸ هدف عملکرد گرایشی، گویه‌های ۱۰، ۱۲، ۶ هدف عملکرد اجتنابی، گویه‌های ۵، ۹، ۱۱ هدف تسلط اجتنابی و گویه‌های ۱، ۳، ۷ هدف تسلط گرایشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. مقیاس این پرسشنامه از نوع لیکرت، در طیف ۵ تایی از کاملاً موافق = ۱ تا کاملاً مخالف = ۵ تشکیل شده است. روایی این پرسشنامه توسط سازندگان مورد تأیید است که با استفاده از تحلیل عاملی با چرخش واریماکس، ۴ عامل را مشخص نموده است که روی هم رفته ۸۱/۵ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. خرمایی (۲۰۰۶) جهت تبیین روایی و پایایی این مقیاس از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده کرد. نتایج نشان‌دهنده‌ی این بود که عامل تسلط-گرایشی با ارزش ویژه ۲/۵۴، آلفا ۰/۸۴ و درصد واریانس کل ۲۱/۳، عامل تسلط-اجتنابی با ارزش ویژه ۲/۲۱، آلفای ۰/۸۱ و درصد واریانس کل ۱۸/۴۲، عامل عملکرد-اجتنابی با ارزش ویژه ۱/۷۴، آلفای ۰/۶۶ و درصد واریانس کل ۱۴/۴۷ و عملکرد-گرایشی با ارزش ویژه ۲/۵۳، آلفای ۰/۷۸ و درصد واریانس کل ۱۹/۵۸ دارای روایی و پایایی مناسبی است. در پژوهش حاضر جهت محاسبه روایی تأییدی از تحلیل عاملی استفاده شد مقدار شاخص کفایت نمونه برابر با ۰/۹۰ و اندازه‌ی آزمون بارتلت با درجه‌ی آزادی ۶۶ در سطح $p < 0/001$ برابر با ۳۲۶۶/۹۶ است که نشان‌دهنده‌ی روایی مناسب این پرسشنامه است. جهت سنجش پایایی این پرسشنامه از آلفای کرونباخ بهره‌گیری شده است که ضریب آلفای کرونباخ کل برابر با ۰/۹۱ است و نتایج روایی ۴ مقیاس تسلط گرایشی، تسلط اجتنابی، عملکرد گرایشی و عملکرد اجتنابی به ترتیب برابر ۰/۷۶، ۰/۷۶، ۰/۷۴ و ۰/۷۱ به دست آمد. ۲ نمونه از گویه‌های پرسشنامه: "برایم مهم

^۳- Academic self-efficacy

^۴- Procrastination questionnaire

^۱-Goal orientation

^۲- Elliot & McGregor

یافته‌ها

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از نرم‌افزار SPSS-23 استفاده شده است. و پس از وارد کردن داده‌ها از آمار توصیفی برای تشخیص میزان پایایی ابزار، هم‌چنین جهت سنجش متغیرهای جمعیت‌شناختی پژوهش (سن و جنسیت) استفاده شد است و به‌منظور تحلیل اثر خودکارآمدی تحصیلی و جهت‌گیری با میانجی‌گری اهمال‌کاری بر بی‌حوصلگی از آزمون‌های مرتبط با آمار استنباطی و جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Amos-24 استفاده و مدلی با بهره‌گیری از معادلات ساختاری ارائه شد است، هم‌چنین ضریب مسیر، آماره‌ی T و برازش مدل انجام شده و جهت سنجش اثر متغیر میانجی از آزمون بویست استرپ استفاده شد است.

داده‌ها و نتایج مذکور بر اساس هدف پژوهش که برازش مدل بی‌حوصلگی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری دانش‌آموزان است، جمع‌آوری شده و در ادامه به شرح آن پرداخته می‌شود. داده‌های مربوط به ۴۹۰ دانش‌آموز شهر تهران بررسی و تحلیل شده و اطلاعات جمعیت‌شناختی مربوط به اعضای نمونه‌ی مورد مطالعه شامل سن، جنسیت و منطقه‌ی آموزش و پرورش در جدول شماره‌ی ۱ ارائه شده است.

و مطلوب گزارش کرده است و آن را در سطح $0/003$ معنی‌دار دانسته و برای پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده نموده و میزان آلفای کرونباخ را برای کل پرسشنامه برابر با $0/85$ و برای اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب $0/77$ ، $0/60$ و $0/70$ گزارش نموده است. هم‌چنین بختیاری اسفندقه و عریضی سامان ($2021/1400$) جهت بررسی پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کرده و آلفای کرونباخ کل را برابر $0/71$ و برای مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی $0/68$ ، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی $0/62$ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی $0/73$ را گزارش نموده است. در پژوهش حاضر جهت محاسبه روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده شده که مقدار شاخص کفایت نمونه‌برداری برابر با $0/67$ و اندازه‌ی بارتلت با درجه‌ی آزادی ۶۶ در سطح $p < 0/001$ برابر با $2387/58$ است که نشان‌دهنده‌ی روایی مناسب این پرسشنامه است و برای محاسبه‌ی پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آلفای کرونباخ کل $0/89$ و برای اهمال‌کاری عمدی $0/74$ ، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی $0/77$ و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی $0/70$ است. ۲ نمونه از گویه‌های پرسشنامه اهمال‌کاری: "در انجام تکالیف درسی کند عمل می‌کنم" و "در انجام تکالیف درسی به توانایی خود شک و تردید دارم"

جدول ۱- توصیف گروه نمونه

متغیر	نوع	فراوانی	درصد	درصد تجمیعی
جنسیت	زن	۲۰۹	۴۲/۷	۴۲/۷
	مرد	۲۸۱	۵۷/۳	۱۰۰
سن	۱۳ ساله	۵۲	۱۰/۶	۱۰/۶
	۱۴ ساله	۹۹	۲۰/۲	۳۰/۸
	۱۵ ساله	۸۲	۱۶/۹	۴۷/۸
	۱۶ ساله	۱۱۱	۲۲/۷	۷۰/۴
	۱۷ ساله	۹۰	۱۸/۴	۸۸/۸
	۱۸ ساله	۵۵	۱۱/۲	۱۰۰
	منطقه ۱	۳۸	۷/۸	۷/۸
	منطقه ۲	۵۰	۱۰/۲	۱۸
منطقه‌ی آموزش و پرورش	منطقه ۴	۴۸	۹/۸	۲۷/۸
	منطقه ۸	۵۱	۱۰/۴	۳۸/۲
	منطقه ۹	۵۳	۱۰/۸	۴۹
	منطقه ۱۰	۶۴	۱۳/۱	۶۲
	منطقه ۱۲	۵۶	۱۱/۴	۷۳/۵
	منطقه ۱۹	۲۵	۷/۱	۸۰/۶
	منطقه ۲۰	۵۸	۱۱/۸	۹۲/۴
منطقه ۲۱	۳۷	۷/۶	۱۰۰	

هستند. قبل از انجام این تحلیل در ابتدا پیش‌فرض‌های تحلیل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است که شامل بررسی نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آماره‌ی کجی و کشیدگی، بررسی رابطه‌ی خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون، بررسی استقلال خطاها با استفاده از آماره‌ی دوربین واتسون و بررسی عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرهای مستقل از آماره‌ی تِلرانس، است. و همچنین جهت سنجش همسانی درونی پرسشنامه‌ها از آلفای کرونباخ استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

در جدول شماره ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی مربوط به اعضای نمونه‌ی مورد مطالعه شامل جنسیت، سن و منطقه‌ی آموزشی ارائه شده است.

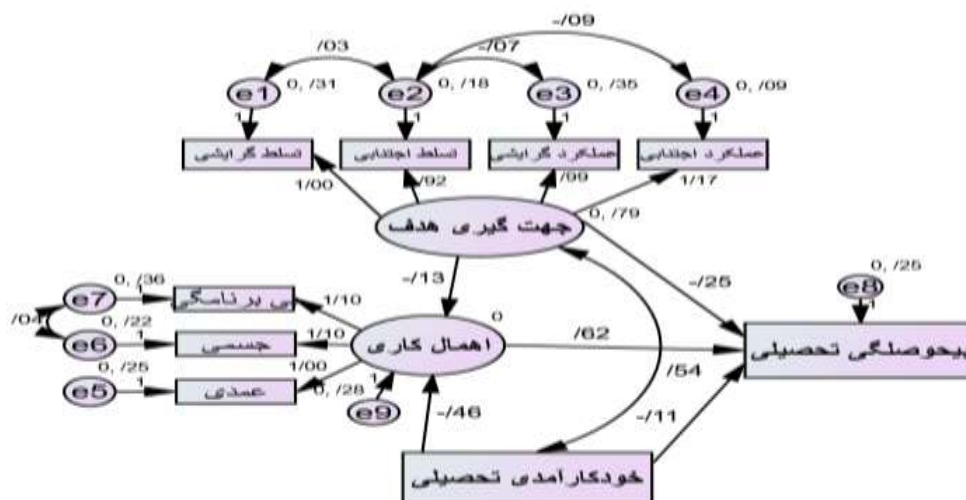
به‌منظور بررسی فرضیه‌ها و سؤالات پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است. معادلات ساختاری هنگامی مورد استفاده قرار می‌گیرد که ما متغیر میانجی داشته باشیم. در بین این مؤلفه‌ها جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصيلی، متغیر برون‌زا و اهمال‌کاری متغیر میانجی و بی‌حوصلی تحصيلی متغیر درون‌زا

جدول ۲- یافته‌های توصیفی، میزان آلفای کرونباخ و ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی آلفای کرونباخ همبستگی پیرسون
بی‌حوصلی تحصيلی	۳/۲۴۲	۰/۸۶۸	-۰/۳۸۴	۰/۸۸ -۰/۸۳۱
خودکارآمدی تحصيلی	۲/۵۰۶	۰/۹۳۰	-۰/۷۲۹	-۰/۵۱۶ -۰/۲۶۱
جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی	۲/۶۲۹	۱/۰۴۸	-۰/۲۸۸	-۰/۴۶۴ -۰/۸۱۲
جهت‌گیری هدف تسلط‌اجتنابی	۲/۵۳۶	۰/۹۵۵	-۰/۴۷۹	-۰/۵۰۱ -۰/۲۹۷
جهت‌گیری هدف عملکردگرایشی	۲/۵۶۱	۱/۰۸۰	-۰/۴۵۵	-۰/۴۳۸ -۰/۷۹۱
جهت‌گیری هدف عملکرداجتنابی	۲/۵۷۶	۱/۰۸۸	-۰/۵۶۸	-۰/۵۴۸ -۰/۸۵۶
اهمال‌کاری عمدی	۳/۲۶۶	۰/۸۹۳	-۰/۳۳۱	۰/۵۶۵ -۰/۵۹۹
اهمال‌کاری جسمی	۳/۱۸۴	۰/۹۷۳	-۰/۳۹۱	۰/۶۲۱ -۰/۵۱۲
اهمال‌کاری حاصل‌بی‌برنامگی	۳/۱۴۳	۱/۰۴۶	-۰/۱۰۹	۰/۶۰۰ -۰/۸۶۵

است. مفروضه‌ی هم‌خطی بین متغیرها با استفاده از همبستگی پیرسون بین متغیرها بررسی شده است و از آن‌جایی که همبستگی بالای ۰/۹ در بین متغیرها نشان‌دهنده‌ی هم‌خطی است این مشکل در داده‌های پژوهش رؤیت نشد. علاوه بر آن آماره‌های تِلرانس هر متغیر پژوهش کوچک‌تر از ۰/۱ و آماره‌های VIF آن‌ها نیز بزرگ‌تر از ۱۰ نبوده که نشان‌دهنده‌ی عدم هم‌خطی چندگانه‌ی محاسبه‌شده‌ی متغیرهای پژوهش است. پس از بررسی مفروضه‌ها و حصول اطمینان از برقراری آن‌ها به‌منظور ارزیابی مدل مورد بررسی از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد و نتایج در شکل ۱ ارائه شد.

چنان‌چه در جدول شماره ۲ ملاحظه می‌شود بر اساس ضرایب آلفای کرونباخ همه‌ی مؤلفه‌ها نزدیک یا بالاتر از ۰/۷ است که این موضوع بیانگر آن است که پرسشنامه‌های به کار گرفته شده برای سنجش متغیرهای پژوهش حاضر از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار هستند و کجی - کشیدگی توزیع نمرات متغیرها با استفاده از نرم‌افزار spss محاسبه و نشان داد کجی و کشیدگی تمامی متغیرها کمتر از دامنه‌ی ۱- تا ۱+ است که نشان‌دهنده‌ی توزیع نرمال متغیرها در مدل است ($p < 0.05$). فرض استقلال خطاها با آماره‌ی دوربین واتسون برای محاسبه‌ی معادلات رگرسیون مدل پژوهش بررسی شد که مقدار به دست آمده ($DW=2/04$) بیانگر برقراری این مفروضه



شکل ۱- مدل بی‌حوصلگی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری

در شکل ۱ ضرایب مدل پیشنهادی به‌منظور بررسی نقش خودکارآمدی تحصیلی با بی‌حوصلگی نشان داده شده است. میانجی‌گری اهمال‌کاری در رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و شاخص‌های مرتبط با برآزش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۴- شاخص‌های برآزش مدل معادلات ساختاری

ردیف	شاخص‌های برآزش	مقدار	مقدار قابل قبول
۱	χ^2	۶۷/۲۹	-
۲	df	۱۹	-
۳	$\frac{\chi^2}{df}$	۳/۵۴۲	< ۴
۴	P	۰/۰۰۱	بالاتر از ۰/۰۱
۵	RMSEA	۰/۰۷۲	< ۰/۰۸
۶	CFI	۰/۹۸	> ۰/۹
۷	IFI	۰/۹۸	> ۰/۹
۸	NFI	۰/۹۸	> ۰/۹
۹	GFI	۰/۹۶	> ۰/۹
۱۰	AGFI	۰/۹۵	> ۰/۹

NFI نیز از ملاک مورد نظر (۰/۹) بزرگ‌تر است که حاکی از برآزش مطلوب مدل است.

در جدول فوق شاخص‌های برآزش مدل ارائه شده است. شاخص برآزندگی ریشه واریانس خطای تقریبی (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۲ است که دارای برآزندگی مورد قبول و شاخص‌های IFI, CFI, GFI و

جدول ۵- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل برای مسیرهای مدل ساختاری

کل		غیرمستقیم		مستقیم		مسیر
میزان t	اثر	حد بالا	حد پایین	اثر	میزان t	به بی‌حوصلی
-۹/۰۴۲	-۰/۳۹۴	-۰/۲۳۱	-۰/۳۵۵	-۰/۲۸۶	-۲/۳۰۰	خودکار آمدی
-۷/۴۵۵	-۰/۳۳۰	-۰/۰۳۴	-۰/۱۳۰	-۰/۰۸۲	-۶/۲۸۲	جهت‌گیری هدف
۱۰/۹۳۲	۰/۶۲۲	---	---	---	۱۰/۹۳۲	اهمال کاری
میزان t	اثر	---	---	---	میزان t	به اهمال کاری
-۱۰/۵۱	-۰/۴۶۰	---	---	---	-۱۰/۰۵۱	خودکار آمدی
-۳/۰۳۲	-۰/۱۳۲	---	---	---	-۳/۰۳۲	جهت‌گیری هدف

هم‌چنین اهمال کاری با توجه به میزان t، اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر بی‌حوصلی دارد. شایان ذکر است که ضرایب برای همه‌ی مسیرهای مستقیم معنادار بوده است. از سویی نتایج اثرات غیرمستقیم نشان داد که متغیر خودکارآمدی تحصيلی با میانجی‌گری اهمال کاری اثر غیرمستقیم، منفی و معناداری بر بی‌حوصلی دارد و هم‌چنین متغیر جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری اهمال کاری اثر غیرمستقیم، منفی و معناداری بر متغیر بی‌حوصلی دارد. از آن‌جایی که تاکنون چنین مدل مفهومی مورد بررسی قرار نگرفته است بنابراین برای بررسی یافته‌ها به مطالعاتی که تفکیک روابط را بررسی کرده‌اند اشاره می‌شود.

نتایج حاکی از آن است که میان جهت‌گیری هدف و بی‌حوصلی تحصيلی رابطه‌ای به‌صورت منفی و مستقیم در سطح معناداری وجود دارد که با مطالعات هاول و واتسون (۲۰۰۷)، پکران، ایوت و مایر (۲۰۰۶) شلی و همکاران (۲۰۰۹)، هم‌سو است. به این معنی که نداشتن هدف در تحصيل برای دانش‌آموز به‌صورت انجام رفتارهای بی‌بهره و بی‌ارزشی بدل می‌شود و این عدم ارزیابی درست از توانایی‌های و ارزش‌گذاری نادرست نسبت به خود، دانش‌آموز را کسل و بی‌حوصله می‌کند که نشان‌دهنده‌ی ارتباط منفی و مستقیم جهت‌گیری هدف بر میزان بی‌حوصلی تحصيلی است. هم‌چنین در این پژوهش میان جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصيلی رابطه منفی مستقیم و معناداری دیده می‌شود که با پژوهش‌های (ایوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) (کندی و تاکمن، ۲۰۱۳). هم‌سو است. از جمله دلایلی که برای اهمال کاری می‌توان برشمرد کمبود در انگیزه‌ی پیشرفت است و جهت‌گیری هدف یکی از مفاهیم عمده‌ی به کار رفته در دیدگاه انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود و دانش‌آموزانی که هدف آن‌ها در آموزش پرهیز از شکست در یادگیری است، اهمال کاری تحصيلی

بر اساس نتایج ارائه‌شده در جدول فوق می‌توان گفت اثر مستقیم خودکارآمدی تحصيلی بر بی‌حوصلی برابر با ۰/۱۰۶- است که در سطح $p < ۰/۰۵$ منفی و معنی‌دار است. و اثر مستقیم خودکارآمدی تحصيلی بر اهمال کاری ۰/۴۶۰- است که در سطح $p < ۰/۰۰۱$ منفی و معنی‌دار است. اثر مستقیم جهت‌گیری هدف بر بی‌حوصلی (۰/۲۴۹-) و بر اهمال کاری (۰/۱۳۲-) در سطح $p < ۰/۰۰۱$ منفی و معنی‌دار است. به‌منظور معناداری اثرات غیرمستقیم از روش بوت استرپ استفاده شده است که در جدول ۵ نتایج درج‌شده‌اند. تفسیر داده‌های به این ترتیب است که اگر حد بالا و حد پایین ضریب یک مسیر عدد صفر را در بر گیرد، به معنای معنی‌دار نبودن آن مسیر و اگر عدد صفر را در بر نگیرد، آن مسیر معنی‌دار است (بشلیده، ۲۰۱۲/۱۳۹۱). با توجه به جدول شماره ۵ اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصيلی بر بی‌حوصلی (۰/۲۸۶-) در سطح $p < ۰/۰۰۱$ و اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف بر بی‌حوصلی (۰/۰۸۲-) در سطح $p < ۰/۰۰۴$ معنی‌دار است. و از آن‌جایی که حد بالا و پایین اهمال کاری در بین رابطه‌ی بی‌حوصلی و جهت‌گیری هدف و هم‌چنین در بین رابطه‌ی بی‌حوصلی با خودکارآمدی تحصيلی صفر را در بر نمی‌گیرد، بنابراین متغیر اهمال کاری نقش میانجی‌گری را در بین متغیرهای ذکر شده ایفا می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین برآزش مدل بی‌حوصلی بر اساس جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی با میانجی‌گری اهمال کاری تحصيلی دانش‌آموزان انجام شد که نتایج حاکی از تأیید مدل مفهومی است از این رو می‌توان گفت متغیرهای خودکارآمدی و جهت‌گیری هدف اثر مستقیم، منفی و معناداری بر بی‌حوصلی تحصيلی و اهمال کاری دارد.

دانش‌آموزانی که بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند نسبت به اهداف پیشرفت بی‌توجه هستند. اما در خصوص رابطه‌ی اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری کمی متفاوت‌تر است به‌طوری که دانش‌آموزان که دارای جهت‌گیری هدف اجتنابی هستند از مکانیسم اهمال‌کاری و یا به تعویق انداختن کارها استفاده می‌کنند در اصل این دانش‌آموزان در جهت فرار از اجتناب از اهمال‌کاری استفاده می‌نمایند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷)، در حالی که رابطه‌ی جهت‌گیری گرایش با اهمال‌کاری یک رابطه‌ی منفی است اما در مجموع در خصوص اهداف پیشرفت باید اشاره کرد، که با توجه به وجود همبستگی بالا بین انواع مختلف اهداف پیشرفت تفکیک دقیق آنان بسیار مشکل است. از این رو بررسی روابط بین اهداف پیشرفت و سایر متغیرها در این پژوهش در یک بعد مشترک صورت گرفته است. که نتایج حاصله بیانگر رابطه‌ی منفی بین اهمال‌کاری تحصیلی و جهت‌گیری هدف است بدین معنا که دانش‌آموزانی که کارها را به تعویق می‌نندازند و دارای اهمال‌کاری بالایی هستند از جهت‌گیری هدف پایین‌تری برخوردار هستند. جدا از نقش مستقیم و منفی جهت‌گیری هدف با بی‌حوصلگی تحصیلی نتایج بیانگر آن است که میان خودکارآمدی تحصیلی و بی‌حوصلگی نیز رابطه‌ی مستقیم و منفی در سطح معناداری وجود دارد که این نتیجه با پژوهش‌های ژو جان و سینگ کام، (۲۰۱۷)، سینگ و بالا (۲۰۲۰)، تسه و همکاران (۲۰۱۳)، هم‌سو است و نشان می‌دهد دانش‌آموزانی با احساس خودکارآمدی بالا، کنترل ادراک‌شده‌ی بیشتری نسبت به فعالیت‌ها و پیامدهای پیش رو از خود نشان می‌دهند که باعث ایجاد احساس شایستگی بیشتر و در نتیجه کاهش میزان بی‌حوصلگی و افزایش عملکرد آموزشی در آنان می‌شود. بر همین اساس دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا، بیشتر مستعد بی‌حوصلگی تحصیلی هستند. در خصوص رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی نتایج بیانگر رابطه‌ی مستقیم و منفی در سطح معناداری قابل قبول است که با پژوهش‌های هاول و واتسون (۲۰۰۷)؛ دلاورپور و حسینچاری، (۲۰۱۸) هم‌سو است. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی بالاتری دارند هنگام رویارویی با رویدادها و هیجانات نامطلوب، پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند و تفکرات منفی درباره‌ی خود و توانایی‌های خود را نمی‌پذیرند. بر این اساس، باورهای خودکارآمدی به آن‌ها کمک می‌کند تا در مقابل رفتارهای نامناسب، مسائل ایجاد شده در

کمتری را از خود نشان می‌دهند بر همین اساس جهت‌گیری هدف را می‌توان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی اهمال‌کاری و بی‌حوصلگی برشمرد. در خصوص رابطه‌ی بین اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌حوصلگی تحصیلی نتایج این پژوهش بیانگر رابطه‌ی مستقیم در سطح قابل قبولی از معنی‌داری است. که با پژوهش‌های ودانویچ و روپ (۱۹۹۹) پژوهش وانگ، ژانگ، چن، زو و فنگ (۲۰۲۱) ژو و سینگ کام (۲۰۱۷)، وانگ (۲۰۲۱) هم‌سو است. در خصوص رابطه‌ی اهمال‌کاری با بی‌حوصلگی باید اعلام داشت که صفت اهمال‌کاری و به تعویق انداختن کار را می‌توان به‌عنوان یک محرک مهم برای ایجاد بی‌حوصلگی و انجام کارهای کسل‌کننده شناسایی کرد. هم‌بستگی بالایی میان اهمال‌کاری با احساس کسالت و بی‌حوصلگی را تأیید کرده و راه‌های مقابله‌ای یکسانی برای مقابله با این دو متغیر در نظر گرفته‌اند. در ارتباط با رابطه‌ی جهت‌گیری هدف و بی‌حوصلگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که جهت‌گیری هدف به‌صورت مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی به‌صورت معناداری بر بی‌حوصلگی تحصیلی اثر می‌گذارد که این نتایج تا حدی با مطالعات شلی و همکاران (۲۰۰۹)، دلاورپور (۲۰۱۴)، هم‌سو است. که جهت تبیین می‌توان از نظریه کنترل-ارزش استفاده کرد. طبق نظریه‌ی کنترل-ارزش پکران ارزیابی مثبت دانش‌آموزان بر روی اهداف می‌تواند دانش‌آموز را در کنترل هیجانات منفی یاری رساند. از سویی دیگر بی‌حوصلگی در یک حالت یکنواختی ایجاد می‌شود که می‌توان آن را به‌عنوان یک احساس منفی غیرفعال‌کننده در سطح فعالیت‌های پیشرفت در نظر گرفت بنابراین بی‌حوصلگی تحصیلی زمانی ایجاد می‌شود که اهداف پیشرفت به‌عنوان اهدافی فاقد ارزش ارزیابی شوند (پکران و همکاران، ۲۰۱۰) از سویی دیگر اهداف پیشرفت را می‌توان به‌عنوان سبک‌های مقابله‌ای در برابر هیجان‌های منفی در نظر گرفت تا فرد بر اساس ظرفیت روشی را جهت مقابله با موقعیت‌های کسل‌کننده و خسته‌کننده انتخاب کند. دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف می‌توانند رویکردهای مقابله‌ای خود را تقویت کرده و ابزاری برای حل و فصل موقعیت خود پیدا نمایند. انواع اهداف پیشرفت اعم از گرایشی و یا اجتنابی به دلیل ایجاد کنترل بر روی موقعیت‌ها و پیامدها، باعث کاهش میزان بی‌حوصلگی در فرد می‌شود از این رو دانش‌آموزانی که بی‌حوصلگی را تجربه می‌کنند کمتر از رویکردهای مقابله‌ای مانند جهت‌گیری هدف استفاده می‌نمایند به بیانی دیگر

هدف بر بی‌حوصلگی تحصیلی نشان‌دهنده‌ی آن است که اثر مستقیم جهت‌گیری بر بی‌حوصلگی تحصیلی بیشتر از اثر غیرمستقیم آن است اثرات متغیرهای درون‌زا، جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی تحصیلی به میانجی‌گری اهمال‌کاری اثری منفی بوده و میزان همبستگی منفی خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری بیشتر از میزان همبستگی منفی جهت‌گیری هدف بر اعمال کاری تحصیلی است و مقایسه‌ی اثر متغیرهای درون‌زا بر متغیر برون‌زا نشان داد که تأثیر منفی متغیر جهت‌گیری هدف بر بی‌حوصلگی تحصیلی بیشتر از میزان اثر خودکارآمدی تحصیلی بر بی‌حوصلگی تحصیلی است.

این پژوهش نیز همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی روبرو بوده است. که می‌توان به عدم بررسی میزان بی‌حوصلگی در دروس مختلف اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود تا در مطالعات آتی میزان بی‌حوصلگی را در دروس مختلف اندازه‌گیری و مقایسه نمود. همچنین در این پژوهش میزان بی‌حوصلگی بر روی تمامی دانش‌آموزان پایه‌های متوسطه صورت گرفته و تفاوت میان سنین و پایه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته نشده است از این رو می‌توان در مطالعات آتی به تفکیک پایه‌های آموزشی مورد بررسی قرار گیرد. همچنین تنها ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش، پرسشنامه بوده است که جنبه‌ی خودگزارشی دارد و بهتر است تا در مطالعات آتی علاوه بر استفاده از ابزارهای خودگزارشی از مصاحبه‌ی بالینی جهت بررسی عمیق‌تر نیز استفاده شود و در نهایت این پژوهش بر روی دانش‌آموزان شهر تهران صورت گرفته است و تعمیم‌دهی آن به سایر شهرها به دلیل ملاحظات اقتصادی، فرهنگی، اجتماعی و ... می‌باید با احتیاط صورت گیرد. و پیشنهاد می‌شود تا این پژوهش در جامعه‌ی آماری متفاوت نیز صورت گیرد و با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان در قالب طرح‌های آموزشی برگزار جلسات و سمینارها برای اولیاء و مربیان و دست‌اندرکاران آموزش به شناسایی عوامل و عوارض بی‌حوصلگی پرداخته و کمکی به کاهش میزان بی‌حوصلگی تحصیلی دانش‌آموزان نمود.

محیط‌های آموزشی و یادگیری عملکرد بهتری ارائه دهند. از این رو در خصوص رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج به دست آمده حاکی از رابطه‌ی منفی است. در خصوص رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و بی‌حوصلگی تحصیلی با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی نتایج پژوهش بیانگر رابطه‌ی مستقیم و غیرمستقیم منفی و معنادار است. که این نتایج تا حدی با مطالعات وانگ، ژانگ، زو و فنگ (۲۰۲۱)، سینگ و بالا (۲۰۲۰)، هم‌سو است. خودکارآمدی از طرق گوناگون مانند افزایش انگیزش، تمرکز بر وظیفه، تلاش برای کاهش نگرانی و کاهش تفکرات منفی می‌تواند به فرد کمک کند. از آنجایی که خودکارآمدی تحصیلی سبب افزایش انگیزه در دانش‌آموز شده و منجر می‌شود دانش‌آموز ارزیابی بهتری نسبت به کنترل‌پذیری موارد آموزشی داشته باشد افزایش میزان خودکارآمدی تحصیلی باعث پایین آمدن میزان بی‌حوصلگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود چرا که بر اساس نظریه‌ی کنترل- ارزش پکران (۲۰۰۶) بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری می‌تواند ناشی از ارزیابی پایین دانش‌آموز از کنترلی باشد که از یک وظیفه‌ی معین و همچنین ارزشی که به آن نسبت می‌دهد ناشی می‌شود. دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند، کنترل ادراک‌شده‌ی بیشتری نسبت به فعالیت‌ها و پیامدهای پیش رو از خود نشان داده که باعث ایجاد احساس شایستگی بیشتر و در نتیجه کاهش میزان بی‌حوصلگی و افزایش عملکرد آموزشی در آنان می‌شود، بر همین اساس دانش‌آموزانی که خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند نسبت به دانش‌آموزان با خودکارآمدی تحصیلی بالا بیشتر مستعد بی‌حوصلگی هستند. با توجه به بررسی اثرات میانجی‌گری اهمال‌کاری بین خودکارآمدی تحصیلی و بی‌حوصلگی، نتایج حاصل از این پژوهش حاکی از آن است که اثر غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثر مستقیم آن بر بی‌حوصلگی تحصیلی است همچنین اثر میانجی‌گری اهمال‌کاری بین جهت‌گیری هدف و بی‌حوصلگی تحصیلی نشان داد اهمال‌کاری نقش واسطه‌ای داشته و مقایسه‌ی اثرات مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری

قدردانی: بر خود لازم میدانم از تمامی دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس که در انجام این پژوهش مشارکت داشته‌اند صمیمانه قدردانی نمایم.

تعارض منافع: این مقاله بر اساس پایان‌نامه دوره دکتری نویسنده اول نگارش شده و حامی مالی نداشته است.

حامی مالی: نویسندگان مقاله هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

Reference

- Abed, M., Kadivar, P., Khalatbari, J. (2022). Validation of Academic Boredom Questionnaire, *Scientific Journal of Roish Psychology*, 11 (12), 74-67. (In Persian)
- Beshlideh, K. (2012), Research methods and statistical analysis of research examples with - Ahvaz, Publications Shahid Chamran University Ahvaz. (In Persian)
- Busari, A. O. (2018). Motivation, stress, anxiety and emotions as predictors of academic boredom among degree students of National Teachers' Institute Osogbo, Osun State, Nigeria. *World Scientific News*, 112, 165-179.
- Caldwell, L. L., Darling, N., Payne, L. L., & Dowdy, B. (1999). Why are you bored? An examination of psychological and social control causes of boredom among adolescents. *Journal of Leisure Research*, 31(2), 103-121.
- Cheng, S. K., & Law, M. Y. (2015). Mediating effect of self-esteem in the predictive relationship of personality and academic self-handicapping. *American Journal of Applied Psychology*, 4, 5154
- Dabiri, J. (2017), the mediating role of self-efficacy in the relationship between metacognition and academic motivation in middle school students of Sedh, Master's thesis, Sultan Ali Kazemi, Islamic Azad University, Marv dasht Branch, Faculty of Educational Sciences and Psychology. (In Persian)
- De Chenn, T. (1988). Boredom as a Clinical issue. *Psychotherapy*, 25, 71-81.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macro theory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychology Canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Delavarpour, M. A., Hossein Chari, M. (2018). Explanation of students' academic boredom with regard to the perception of the learning environment and the mediation of homework value, *Education and Learning Studies*, 10(2), 1-32. (In Persian)
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5), 482-495.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 10-19.
- Gast and Garneau (2006). Applied multivariate research (design and interpretation), translated by Hasan Pasha Sharifi (2012), Tehran, Rushd. (In Persian)
- Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2018). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158.
- Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (1984). Intrinsic Enjoyment and Boredom Coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences*, 5, 183-193.
- Homan, H. A. (2017). Modeling structural equations using Lisrel software. Tehran: samt. (In Persian)
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178
- Hunter, J. A., & Eastwood, J. D. (2021). Understanding the relation between boredom academic and academic performance in postsecondary students. *Journal of Educational Psychology*, 113(3), 499.
- Khan, S., Sadia, R., Hayat, S. Z., & Tahir, S. (2019). Relationship between academic boredom, learning climate and academic motivation among university students. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 621-638.
- Ko, C. Y. A., & Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports*, 122(1), 231-245.
- Krannich, M., Goetz, T., Lipnevich, A. A., Bieg, M., Roos, A. L., Becker, E. S., & Morger, V. (2019). Being over-or underchallenged in class: Effects on students' career aspirations via academic self-concept and academic boredom. *Learning and Individual Differences*, 69, 206-218.
- Liu, M. J., Cheng, Y. Y., & Chen, Y. T. (2022). Academic Self-efficacy in a Globalized Era: Impacts of Culture and Cross-Culture. *Academic Self-efficacy in Education*, 111-130.
- Melton, A. M., & Schulenberg, S. E. (2007). On the relationship between meaning in life and boredom proneness: examining a logotherapy postulate. *Psychol Rep.* 101(2), 1016-1022.
- Mitchell, K. (2022). How Perfectionism, Procrastination and Parenting Styles Impact Students Mental Health and How Mindfulness and

- Self-Compassion May be the Antidote. *Mental Health and Higher Education in Australia*, 191-208.
- Newberry, A. L., Duncan, R. D. (2001). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *J. Appl. Soc. Psychol*, 31, 527-541. doi: 10.1111/j.15591816.2001.tb02054
- Nielsen, T., & Khine, M. S. (2022). Academic Self-efficacy in Educational Contexts: from Current Research to Future Directions. *Academic Self-efficacy in Education*, 249-255.
- Pawlaka, B., Kruk, M., Zawodniak, J., Pasikowski, S. (2022). Examining the underlying structure of after-class boredom experienced by English majors, *Contemporary Educational Psychology*, 10, 27-69
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315- 341.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 531-549.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement Goals and Discrete Achievement Emotions: A Theoretical Model and Prospective Test. *Journal of Educational Psychology*, 98(3), 583-597.
- Pekrun, R., Hall, N. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2014). Boredom and academic achievement: testing a model of reciprocal causation. *Journal of Educational Psychology*, 106(3), 696.
- Pekrun, R., Goetz, T. Perry, W., & Titz, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pfister, T. L. (2002). The effects of self-monitoring on academic procrastination, self-efficacy and achievement. Abstract retrieved from Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 63, 1713
- Rauf, K., Khadami Ashkazari, M., & Naqsh, Z. (2019). The relationship between perfectionism and academic procrastination with the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-disability variables, *New Educational Thoughts*, 15, 1-30 (207-236). (In Persian)
- Salehi, N., Qaltash, A., & Tahmasabi, M. (2022). The mediating role of academic conflict in the relationship between academic goal orientation and academic burnout of secondary school students of Euclid city, Ministry of Science, 2(54), 135-124. (In Persian)
- Sawari, K. (2011). Construction and Validation of Academic Procrastination Test. *Educational Measurement Quarterly*, 5(2), 107-120. (In Persian)
- Schmidt, H. G., Baars, G. J., Hermus, P., van der Molen, H. T., Arnold, I. J., & Smeets, G. (2022). Changes in examination practices reduce procrastination in university students. *European Journal of Higher Education*, 12(1), 56-71.
- Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young, E. (2020). Academic boredom, engagement and the achievement of undergraduate students at university: A review and synthesis of relevant literature. *Research Papers in Education*, 35(2), 144-184.
- Sharp, J. G., Zhu, X., Matos, M., & Sharp, J. C. (2021). The Academic Boredom Survey Instrument (ABSI): a measure of trait, state and other characteristic attributes for the exploratory study of student engagement. *Journal of Further and Higher Education*, 45(9), 1253-1280.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2018). Academic boredom among students in higher education: A mixed-methods exploration of characteristics, contributors and consequences. *Journal of Further and Higher Education*, 41(5), 657-677.
- Shelley, A., Fahlman Kimberley, B., Mercer, P. G., Adrienne, E., Eastwood, J., Eastwood, D. (2009). Does a Lack of Life Meaning Cause Boredom? Results from Psychometric, Longitudinal, and Experimental Analyses. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28(3), 307-340
- Singh, S., & Bala, R. (2020). Mediating role of self-efficacy on the relationship between conscientiousness and procrastination: *J. Work Organization and Emotion*, 11, 1, 41
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kinderman, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. doi:10.1037/0033-2909.133.1.65

- Strongman, K. T., & Burt, C. D. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *The Journal of Psychology*, 134, 229-242
- Sundberg, N. D., Latkin, C. A., Farmer, R., & Saoud, J. (1988). Boredom in young adult: Gender and culture comparisons. 46th Annual International Council of Psychologist, Aug 21-25, 1988, pp:1-25.
- Tam, K. Y., Poon, C. Y., Hui, V. K., Wong, C. Y., Kwong, V. W., Yuen, G. W., & Chan, C. S. (2020). Boredom begets boredom: An experience sampling study on the impact of teacher boredom on student boredom and motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 124-137.
- Talosa, A. D., Javier, B. S., & Dirain, E. L. (2021). The flexible-learning journey: phenomenological investigation of self-efficacy influencing factors among higher education students. *Linguistics and Culture Review*, 5(S3), 422-434.
- Todman, M., & Lehr, E. (2008). Boredom and boredom proneness in children: implication for academic and social adjustment. 2nd International Conference on Psychology, 14-17 July 2008, Athens Greece.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., Klassen, R. M., & Li, J. C. H. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, 23, 32-43.
- Tze, V. M. C., Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of Boredom and Its Relationship with Perceived Autonomy Support and Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3), 175-187.
- Tze, V. M., Daniels, L. M., Klassen, R. M., & Li, J. C. H. (2013). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, 23, 32-43.
- Tze, V., Daniels, L. M., & Klassen, R. M. (2016). Evaluating the relationship between boredom and academic outcomes: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(1), 119-144.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the Literature. *The Journal of Psychology*, 137(6), 569-595
- Vodanovich, S. J., Watt, J. D., & Piotrowski, C. (1997). Boredom proneness in African American college students: A factor analytic perspective. *Education*, 118(9), 229-236.
- Walters, C.A. (2007). Understanding procrastination from a selfregulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-185.
- Wang, J., Stebbins, A., & Ferdig, R. E. (2022). Examining the effects of students' self-efficacy and prior knowledge on learning and visual behavior in a physics game. *Computers & Education*, 178, 104405.
- Wang, X., Zhang, R., Chen, Z., Zhou, F., & Feng, T. (2021). Neural basis underlying the relation between boredom proneness and procrastination: The role of functional coupling between precuneus/cuneus and posterior cingulate cortex. *Neuro psychologia*, 161, 107994.
- Wang, Z. (2021) The Relationship Between Boredom Proneness and Recessive Truancy Partial Mediating Effect of Academic Burnout: Proceedings of the 2021 International Conference on Public Art and Human Development (ICPAHD 2021) Advances in Social Science, Education and Humanities Research, 638.
- Watt, J. D. (2002). Fighting more than fires: Boredom proneness, workload stress, and underemployment among urban firefighters. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree Doctoral of Philosophy. Department of Psychology, college of arts and sciences, Kansas State university, Mannatan, Kansas.
- Winsler, A., De lion, J., Carlton, M., Barry, M., Jenkins, J., & Carter, T. K. (1997). Components of self-regulation in the preschool years. Developmental stability, and relationship the classroom behavior. paper present at the biential meeting of the society for research in the children development. *Educational Psychology*. washington D. C April 3-6, 62
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81
- Zhou, M. & Chun Seng Kam, Ch. (2017). Trait procrastination, self-efficacy and achievement goals: the mediation role of boredom coping strategies. *Educational Psychology*, 37(7), 854-872.
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482.