

رابطه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی با میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان:

### نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی

## Relationship between boredom preparation and the level of academic performance of high school students in Semnan: The mediating role of educational engagement

Mohaddeseh Saffarieh

Master Of Educational Psychology, Semnan University,  
Semnan, Iran.

[Nastaran1392z@Gmail.com](mailto:Nastaran1392z@Gmail.com)

محدثه صفاریه

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

### Abstract

The purpose of this study was to investigate the mediating role of educational engagement in relation to boredom preparation and academic performance of high school students in Semnan. The present study is descriptive - correlation with the method of Structural equation modeling. The statistical population of the study included 3952 high school students in the academic year of 2018-19 in Semnan city and the research sample consisted of 400 students who were selected by cluster sampling method. To collect data from The Frederick, Blumenfeld & Press (2004) (SES) educational engagement Questionnaire, Pham & Taylor academic performance Questionnaire (1999) (EPT), and Farmer and Sandberg (1986) (BPS) Boredom preparation Questionnaire were used. Pearson correlation and structural relationship modeling methods were used to analyze the data. The results of this study showed that educational engagement significantly mediates the relationship between boredom preparation and the academic performance of high school students. Based on this, it can be stated that the academic performance of high school students in Semnan city by educational engagement (at the rate of 0.597) ( $p < 0/01$ ) and by boredom preparation (-0.118 directly ( $p < 0/05$ ) and -0/102 indirectly ( $p < 0/05$ )) will be predictable. Therefore, it is necessary for psychologists and education specialists to take measures to increase educational engagement and reduce boredom preparation in students.

**Keywords:** boredom preparation, educational engagement, academic performance.

### چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه با آمادگی بی‌حوصلگی و میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان بود. مطالعه حاضر از نوع توصیفی-همبستگی به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۳۹۵۲ دانش‌آموز متوسطه در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ در شهرستان سمنان و نمونه پژوهش شامل ۴۰۰ دانش‌آموز بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های درگیری تحصیلی فردریکز، بلومنفلد و پریس (۲۰۰۴) (SES)، عملکرد تحصیلی فام و تیلولر (۱۹۹۹) (EPT) و آمادگی بی‌حوصلگی فارمر و ساندبرگ (۱۹۸۶) (BSBS) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی پیرسون و مدل‌یابی روابط ساختاری استفاده گردید. نتایج این مطالعه نشان داد که درگیری تحصیلی به‌طور معناداری ارتباط بین آمادگی بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه را میانجی‌گری می‌کند. بر این اساس، می‌توان بیان کرد که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان به میزان (۰/۵۹۷) ( $p < 0/01$ ) توسط درگیری تحصیلی و (۰/۱۱۸-) به‌طور مستقیم ( $p < 0/05$ ) و (۰/۱۰۲-) به‌طور غیر مستقیم ( $p < 0/05$ ) به‌وسیله‌ی آمادگی بی‌حوصلگی قابل پیش‌بینی خواهد بود. از این رو، لازم است روان‌شناسان و متخصصان فعال در حوزه‌ی آموزش و پرورش تدابیری را جهت افزایش درگیری تحصیلی و کاهش آمادگی بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان اتخاذ نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** آمادگی بی‌حوصلگی، درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

ویرایش نهایی: دی ۱۴۰۰

پذیرش: شهریور ۱۴۰۰

دریافت: تیر ۱۴۰۰

نوع مقاله: پژوهشی

### مقدمه

امروزه، سطح نامطلوب عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از چالش‌های عمده‌ای است که معلمان همواره با آن مواجه هستند. عوامل متعددی در بروز این چالش نقش دارند که در پژوهش‌های گوناگونی به ابعاد مختلف آن پرداخته شده و راهکارهای کارآمدی نیز ارائه شده‌است. از دیدگاه فام و تیلولر (۱۹۹۹)، عملکرد تحصیلی به معنای نتیجه و ثمره تلاش فرد در رابطه با فعالیت‌های آموزش رسمی می‌باشد

رابطه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی با میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی  
 Relationship between boredom preparation and the level of academic performance of high school students in Semnan: ...

(زندوانیان نایینی، رحیمی و پورطاهری، ۱۳۹۳). در پژوهش الزوبی و یونس (۲۰۱۵)، به نقش تفاوت‌های فردی در پیشرفت تحصیلی اشاره شده‌است. در پژوهش کمیل (۲۰۰۷) با استناد به نظریه‌ی سیستم انگیزشی فورد (۱۹۹۲) بیان شده‌است که دستاورد و عملکرد تحصیلی واقعی یک فرد حاصل انگیزه و تعامل وی با محیط پیرامون است. در تئوری "عملکرد = تلاش + مهارت"، عملکرد تحصیلی فرد به عنوان تابعی از میزان تلاش و مهارت وی در نظر گرفته شده‌است (مراداعلو و سمپیان، ۲۰۲۰). نظریه‌ی خودتعیین‌کننده مشارکت آزادانه‌ی دانش‌آموزان را منشأ انگیزه می‌داند. مطالعات بسیاری، ارتباط مثبتی بین انگیزه‌ی خودتعیین‌کننده و نتایج مثبت روان‌شناختی چون پیشرفت تحصیلی یافته‌اند (کلور، مارتینز-آرندا، کنجرو و گیل آریاس، ۲۰۲۰).

یکی از عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی است. تعاریف زیادی از درگیری تحصیلی در دسترس است از قبیل: اسکینر و پیترز (۲۰۱۲) و ویلمز (۲۰۰۳) در تعریف درگیری تحصیلی بر مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به مدرسه تأکید کرده‌اند. تعاریف نیومن و همکاران (۱۹۹۲) و وهلاژ و همکاران (۱۹۸۹) بین تعامل و سرمایه‌گذاری روانشناختی دانش‌آموزان در یادگیری پیوند برقرار می‌کند. در مقابل، تعریف کوه (۲۰۰۳) از این مفهوم، متمرکز بر پیوند بین درگیری و انرژی است. کریستنسون و همکاران (۲۰۰۸) تعریف کلی از این مفهوم بیان کرده‌اند که شامل تمامی مواردی است که در تعریف قبلی ذکر شده از جمله مشارکت، تعهد، سرمایه‌گذاری. همان طور که از مطالب قبلی پیداست؛ تعاریف درگیری تحصیلی بی‌شمارند اما در تمامی این تعاریف مفاهیم مشترک زیر وجود دارند. درگیری عموماً یک اصطلاح مثبت و فعال است که میزان مشارکت، سرمایه‌گذاری و تعهد دانش‌آموزان را در بر می‌گیرد. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) در بررسی جامع خود از این سازه، آن را قابل انعطاف، توسعه‌پذیر و چند بعدی توصیف کرده‌اند و سه بعد رفتاری، شناختی و عاطفی را برای آن در نظر گرفته‌اند. شاخص‌های برجسته‌ی بعد رفتاری شامل آمادگی برای حضور منظم در مدرسه، مشارکت در کارهای درسی و فوق برنامه می‌باشد. بعد شناختی به سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در یادگیری اشاره دارد و جنبه‌هایی مانند اندیشه‌ورزی و تلاش برای درک و تسلط بر کارهای دشوار و پایداری در انجام آن‌ها، استفاده از استراتژی‌های مناسب یادگیری و خودتنظیمی، شفاف‌سازی ایده‌ها، انعطاف‌پذیری در حل مسئله را شامل می‌گردد. بعد عاطفی نیز از شاخص‌هایی چون واکنش‌های عاطفی مثبت و منفی نسبت به (معلمان، همکلاسی‌ها، مدرسه) و احساساتی چون کسالت، اضطراب و غم و اندوه تشکیل می‌گردد (الرشیدی، فان و نگو، ۲۰۱۶). به طور کلی می‌توان گفت تعامل رفتاری، عاطفی و شناختی با پیشرفت تحصیلی بالاتر همراه است. مدل مشارکت- شناسایی مشارکت دانش‌آموزان (فین، ۱۹۸۹) توضیحی برای این پدیده ارائه می‌دهد. بر اساس این نظریه، تداوم درگیری رفتاری منجر به شناخت بیشتر دانش‌آموزان از میزان اهمیت مدرسه می‌شود. این شناخت موجب افزایش دریافت بازخوردهای مثبت می‌گردد. به این ترتیب دانش‌آموزان انگیزه پیدا می‌کنند که وقت بیشتری را به مطالعه اختصاص دهند. بنابراین، سطح پیشرفت تحصیلی آن‌ها بهبود می‌یابد (لی، کوی و ژو، ۲۰۱۸). در همین راستا، دلفینو (۲۰۱۹) در تحقیق خود ارتباط بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی را در دانشجویان دانشگاه ایالتی پارتیدو مورد بررسی قرار داده‌است. نتایج تحقیق وی نشان داد که تعامل‌های رفتاری، عاطفی و شناختی با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت دارد. وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷) نیز در پژوهشی به مدل‌یابی رابطه‌ی هیجان تحصیلی و پیشرفت با واسطه‌گری درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. نتایج حاصل از تحلیل مسیر، برازش مناسب مدل مورد نظر را نشان داد و نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی را بین هیجان تحصیلی و پیشرفت تأیید نمود. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که هیجان‌های منفی غیرفعال‌کننده نظیر بی‌حوصلگی برای انگیزش مضرند و منجر به پردازش اطلاعات سطحی و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (وکیلی، نقش و رضانی خمسی، ۱۳۹۷).

بی‌حوصلگی از دیرباز به عنوان عاملی مؤثر در دستیابی به سطح مطلوب عملکرد تحصیلی نقش داشته‌است (آسه، کیم، کیم، چو، کیم، چو و وایکر، ۲۰۱۰؛ داشمان، گوتز و استوپنیسکی، ۲۰۱۱؛ کاس، وودانویچ و خسروی، ۲۰۱۱). در دهه‌های اخیر، به دلیل ماهیت چندبعدی بی‌حوصلگی تعریف جامعی از این سازه وجود نداشت و اغلب روان‌شناسان به توصیف تجربی، عوامل سببی و تأثیرات مختلف آن به جای یک شرح واقعی از خود سازه متوسل می‌شدند (داشمان، ۲۰۱۱ و وودانویچ، ۲۰۰۳). با این وجود تلاش برای تعریف این سازه کم نبوده است. گرینسون<sup>۱</sup> (۱۹۵۳) بی‌حوصلگی را به‌عنوان وضعیت یکنواختی ذهنی، میکلاس<sup>۲</sup> و وودانویچ (۱۹۹۳) آن را معادل با حالت برانگیختگی پایین تعریف کرده‌اند. هم‌چنین این مفهوم، به‌عنوان وضعیت ناخوشایند و زودگذر عاطفی که در آن فرد احساس عدم علاقه و تمرکز بر فعالیت موردنظر می‌کند نیز تعریف شده‌است (فیشر، ۱۹۹۲). تعریف دیگری از بی‌حوصلگی بر این باور است که بی‌حوصلگی تا حدودی به موجب شرایطی است که تقاضاهای محیطی پایین‌تر از سطح توانایی فرد هستند و این امر منجر به فقدان چالش در فرد می‌شود (ون تیلبورگ و ایگو، ۲۰۱۲). به علاوه، افراد از نظر آمادگی برای تجربه نمودن خستگی متفاوت هستند. آمادگی بی‌حوصلگی یک ویژگی شخصیتی است که با ویژگی‌های منفی شخصیت مرتبط است. افراد دارای این ویژگی به راحتی خسته می‌شوند (برادرتون و اسر، ۲۰۱۵). پژوهشگران زیادی عوامل مؤثر بر بی‌حوصلگی را شناسایی نموده‌اند از جمله بوزر، لینک، دیسکون، کولیر و دونووان-هال (۲۰۱۷) نبود فعالیت معنادار و محیط بسته؛ دانیلز، تسه و گوتز<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) دو عامل یکنواختی و محدودیت را شناسایی نموده‌اند. طبق گفته‌ی مرسلین<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱) و مرسلین، فلور، فلهمن و ایستوود<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) نظریه‌های مربوط به بی‌حوصلگی در چهار حوزه‌ی مختلف قرار می‌گیرند: روان‌پویایی (در این نظریه تمایل فرد برای انجام امور معنادار به علت تهدیدکننده بودن آن‌ها مهار می‌شود)، وجودی (فقدان معنا در زندگی زمینه بروز بی‌حوصلگی)، برانگیختگی (عدم انطباق بهینه بین نیاز به برانگیختگی و تحریک محیطی) و توجه (در مواردی که عدم موفقیت در فرآیندهای توجه موجب عدم‌تمرکز می‌گردد) که از بین این چهار حوزه، نظریات مربوط به برانگیختگی و توجه از همه رایج‌ترند (ایستوود، فریشین، فنسکه و اسمایلیک، ۲۰۱۳). هیل و پرکینز (۱۹۸۵) در نظریه‌ی اسنادی خود بیان داشتند که چگونگی تفسیر افراد از یک فعالیت می‌تواند روی تجربه‌ی بی‌حوصلگی و علاقه‌مندی آن‌ها تأثیر بگذارد. زاگرن<sup>۶</sup> (۱۹۶۹) در نظریه‌ی سطح برانگیختگی معتقد است که یک سطح بهینه از برانگیختگی<sup>۷</sup> (OLA) وجود دارد. افراد دارای OLA بسیار بالا (سطح برانگیختگی بالا) جویندگان احساس هستند. یک جز از احساس، مستعدبودن به ملالت است. بنابراین این افراد آمادگی بی‌حوصلگی بیش‌تری را تجربه می‌کنند. در رابطه‌ی بین بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی، بی‌حوصلگی یک عملکرد روانی شدید و کوتاه‌مدت است که در پاسخ به یک رویداد آموزشی رخ می‌دهد (پکران، هل، گوتز و پری، ۲۰۱۴؛ پکران، ۲۰۱۱؛ شوتزو و پکران، ۲۰۰۷؛ تسه، دانیلز و کلاسن، ۲۰۱۶). آس و همکاران (۲۰۱۴) در همین راستا، اصطلاح بی‌حوصلگی تحصیلی را به کار برده‌اند. پکران، لیختنفلد، مارش، مورایاما و گوتز<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود، مدلی برای اثرات متقابل احساسات و پیشرفت تحصیلی ارائه داده‌اند. مدل سازی نشان داد

<sup>۱</sup>Acee, Kim, Kim, Chu, Kim & Cho & Wicker

<sup>۲</sup>Daschmann, Goetz & Stupnisky

<sup>۳</sup>Kass, Vodanovich & Khosravi

<sup>۴</sup>Daschmann & Vodanovich

<sup>۵</sup>greenson

<sup>۶</sup>Mikulas & Vodanovich

<sup>۷</sup>Fisher

<sup>۸</sup>Van Tilburg & Igou

<sup>۹</sup>Brotherton & Eser

<sup>۱۰</sup>Bowser, Link, Dickson, Collier & Donovan-Hall

<sup>۱۱</sup>Daniels, Tze & Goetz

<sup>۱۲</sup>Mercer-Lynn

<sup>۱۳</sup>Mercer-Lynn, Flora, Fahlman & Eastwood

<sup>۱۴</sup>Eastwood, Frischen, Fenske & Smilek

<sup>۱۵</sup>Zackerman

<sup>۱۶</sup>Optimal Level Of Arousal

<sup>۱۷</sup>Pekrun, Hall, Goetz & Perry

<sup>۱۸</sup>Pekrun

<sup>۱۹</sup>Schutz & Pekrun

<sup>۲۰</sup>Tze, Daniels & Klassen

<sup>۲۱</sup>Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz

رابطه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی با میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی  
Relationship between boredom preparation and the level of academic performance of high school students in Semnan: ...

که احساسات مثبت (لذت، غرور) پیشرفت‌های بعدی (نمرات بالای پایان دوره ریاضی) و احساسات منفی (عصبانیت، اضطراب، شرم، کسالت، ناامیدی) میزان موفقیت را به طور منفی پیش‌بینی می‌نمایند.

پر واضح است که درجه‌ی موفقیت مدارس متوسطه و به تبع آن نظام آموزشی از طریق سنجش از میزان عملکرد تحصیلی انجام می‌گیرد. از طرفی، عوامل متعددی سبب می‌گردد که بسیاری از دانش‌آموزان، حتی دانش‌آموزان با استعداد نتوانند به عملکرد مطلوب دست یابند. در نتیجه، شناسایی و کنترل عوامل دخیل در عملکرد تحصیلی حائز اهمیت است. بعلاوه، عملکرد تحصیلی مطلوب با بسیاری از نتایج مثبت از جمله موفقیت شغلی بیشتر، مشارکت کم‌تر در بزهکاری، عزت‌نفس بالاتر، کاهش اضطراب و افسردگی، کاهش خطر اعتیاد به مواد مخدر، تمرکز بیشتر و انگیزش بالاتر مرتبط است که ضرورت بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده آن را دو چندان می‌کند (ریچر، ۲۰۱۱). تا بتوان با کنترل این عوامل به سطح مطلوب عملکرد تحصیلی دست یافت. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه با آمادگی بی‌حوصلگی و میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر سمنان انجام شد.

## روش

پژوهش حاضر به لحاظ ماهیت بنیادی و از نظر هدف توصیفی-همبستگی از نوع مدلیابی معادلات ساختاری می‌باشد. طرح تحقیق نیز از نوع مقطعی است. جامعه آماری تحقیق شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهرستان سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۳۹۵۲ نفر بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای و با کمک فرمول کوکران، تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز به عنوان نمونه انتخاب شدند. در مرحله‌ی اول، لیستی از تمامی مدارس دخترانه و پسرانه دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهرستان سمنان توسط اداره کل آموزش و پرورش این شهر تهیه گردید و از این لیست ۸ مدرسه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در مرحله‌ی بعدی، لیستی از کلاس‌های هر مدرسه توسط مدیریت مدارس در اختیار پژوهشگر قرار گرفت و از بین پایه‌های اول و دوم و سوم هر مدرسه، به‌طور تقریبی تعداد ۱۷ نفر از هر کلاس به‌صورت تصادفی با معیار ورود مشغول به تحصیل بودن در زمان اجرای پژوهش، دامنه‌ی سنی ۱۶ تا ۱۸ سال و معیار خروج تمایل نداشتن شرکت‌کنندگان به ادامه همکاری انتخاب گردیدند و پرسش‌نامه‌های فراهم شده را تکمیل و عودت نمودند. لازم به ذکر است که تمامی شرکت‌کنندگان با رضایت کامل در اجرای تحقیق همکاری نمودند. پیش از شروع کار اطلاعات لازم در مورد موضوع و هدف پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت. اطمینان لازم به آن‌ها داده شد که از اطلاعات خصوصی و شخصی آن‌ها محافظت خواهد شد و هیچ بار مالی بر عهده آن‌ها نخواهد بود. هم‌چنین تمامی موازین انسانی و دینی و فرهنگی در اجرای این مطالعه رعایت گردید.

## ابزار سنجش

پرسش‌نامه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی (BSBS): مقیاس چند بعدی حالت بی‌حوصلگی، تنها مقیاس کامل از بی‌حوصلگی است که میزان آمادگی بی‌حوصلگی را در موقعیت‌های گوناگون می‌سنجد و در واقع گسترش‌یافته‌ی پرسش‌نامه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی فارمر و ساندرگ (۱۹۸۶) می‌باشد. این پرسش‌نامه توسط فالمن آدر سال ۲۰۱۱ ساخته شده و دارای ۲۹ گویه و پنج زیرمقیاس یکنواختی (Disengagement)، انگیزش بالا (High Arousal)، انگیزش پایین (Low Arousal)، بی‌توجهی (Inattention)، درک زمان (Perception Time) است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت هفت درجه‌ای کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نسبتاً مخالفم (۳)، احساسی ندارم (۴)، نسبتاً موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) می‌باشد. نمره‌ی حاصل دامنه‌ی بین ۲۹ تا ۲۰۳ را دارد که نمره‌ی بالاتر نشان از بی‌حوصلگی روانی بیشتر است. همسانی درونی با کمک ضریب آلفای کرونباخ برای پرسش‌نامه ۰/۹۶ و برای خرده‌آزمون‌های یکنواختی ۰/۹۵، انگیزش بالا ۰/۸۶، انگیزش پایین ۰/۸۵، بی‌توجهی ۰/۸۵ و درک زمان ۰/۵۸ به دست آمد. روایی همگرای این پرسش‌نامه از طریق همبستگی معنادار با شاخص‌هایی چون افسردگی ( $r=0/68$ )، اضطراب ( $r=0/56$ )، عصبانیت ( $r=0/30$ )، بی‌توجهی ( $r=0/37$ )، روان رنجوری ( $r=0/39$ ) و تکانشگری ( $r=0/44$ ) حاصل گردید ( $r=30-68$ ) (فالمن، مرسلین، فلورا و ایستوود، ۲۰۱۱). در نسخه‌ی فارسی،

شاخص روایی محتوایی (CVI) برابر با ۰/۹۳ برآورد گردیده است و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۲ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۱ محاسبه گردیده است (محسنی اژیبه و قمرانی، ۱۳۹۵). ضریب آلفا در پژوهش حاضر ۰/۸۹ به دست آمد.

**مقیاس عملکرد تحصیلی فام و تیلور (EPT):** این پرسش نامه توسط فام و تیلور در سال ۱۹۹۹ و با هدف ارزیابی عملکرد تحصیلی دانش آموزان در ابعاد (خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش) تدوین گردیده است و شامل ۴۸ سؤال با طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای می‌باشد. اگر نمره‌ی حاصل کم تر از ۱۲۰ باشد عملکرد تحصیلی فرد ضعیف و اگر بالاتر از ۱۷۵ باشد نشان دهنده‌ی عملکرد تحصیلی قوی می‌باشد. نمره‌ی بین ۱۷۴-۱۲۱ نشان از عملکرد تحصیلی متوسط دارد. فام و تیلور روایی درونی این پرسش‌نامه را ۰/۸۳ و روایی بیرونی آن را ۰/۷۹ گزارش کرده‌اند (سعدی پور، سلطانی زاده و درتاج، ۱۳۹۹) و پایایی زیرمقیاس‌ها نیز با استفاده از شیوه‌ی آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی ۰/۹۴، تأثیرات هیجانی ۰/۸۶، برنامه ریزی ۰/۹۵، فقدان کنترل پیامد ۰/۷۷ و برای انگیزش ۰/۸۲ محاسبه شده است (نوکلی، حسن زاده و عمادیان، ۲۰۱۹). درتاج (۱۳۸۳) روایی آن را با استفاده از روایی سازه به روش تحلیل عوامل برآورد کرده که عامل‌های به دست آمده عبارت اند از: عامل اول (خودکارآمدی) ۰/۹۲، عامل دوم (تأثیرات هیجانی) ۰/۹۳، عامل سوم (برنامه ریزی) ۰/۷۴، عامل چهارم (فقدان کنترل پیامد) ۰/۶۴ و عامل پنجم (انگیزش) ۰/۷۲ و روایی کل ابزار را ۰/۸۱ بیان نموده است. بعلاوه، پایایی کل پرسش نامه از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) را ۰/۷۴ گزارش نموده است (درتاج، ۱۳۸۳). ضریب آلفای پرسش‌نامه‌ی عملکرد تحصیلی در این مطالعه ۰/۷۰ به دست آمد.

**پرسش‌نامه‌ی درگیری تحصیلی<sup>۲</sup> (SES):** این پرسش‌نامه بر اساس مدل نظری پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و توسط فردریکز، بلومنفلد و پریس در سال ۲۰۰۴ (فردریکس، بلومنفلد و پاریس، ۲۰۰۴) طراحی گردیده است (فردریکس و مک کالسکی، ۲۰۱۲) و شامل ۱۹ سؤال و سه بعد درگیری رفتاری (شامل ۵ سؤال)، درگیری عاطفی (شامل ۶ سؤال) و درگیری شناختی (شامل ۸ سؤال) است. نحوه‌ی نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت طیف لیکرت ۵ تایی از ۱- هرگز تا ۵-همیشه یا از ۱-هیچگاه صدق نمی‌کند تا ۵-خیلی صدق می‌کند می‌باشد. سؤالات شماره ۱ تا ۵ متعلق به بعد درگیری رفتاری، سؤالات ۶ تا ۱۱ متعلق به بعد درگیری عاطفی و سؤالات ۱۲ تا ۱۹ متعلق به بعد درگیری شناختی است. همچنین سؤالات ۶، ۸ و ۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. طراحان مقیاس، پایایی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی به شیوه آلفای کرونباخ را برای ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ به دست آورده‌اند (مدرسی حجت‌آبادی، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۶). روایی همگرا نیز ارتباط سه بعد شناختی، رفتاری و عاطفی با حمایت معلمان (۴۹/۲۰)، دبستگی به مدرسه (۵۷/۲۰) و درک ارزش مدرسه (۳۲/۲۰) نشان داد (فردریکز، بلو منفلند، فریدل و پریس، ۲۰۰۵). مدرسی حجت‌آبادی و همکاران (۱۳۹۶) پایایی این ابزار را به روش آلفای کرونباخ برای درگیری رفتاری ۰/۷۲، درگیری عاطفی ۰/۷۰، درگیری شناختی ۰/۷۷ و برای کل مقیاس ۰/۷۹ به دست آورده‌اند. همچنین برای بررسی روایی ابزار از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است که نتایج، ساختار سه عاملی را با شاخص‌های برازش مناسب تأیید کرده است (RMSEA=۰/۰۴۵، p<۰/۰۵، df=۱۴۹، X2=۲۴۱/۰۲، CFI=۰/۹۵، NFI=۰/۹۰، GFI=۰/۹۲) (مدرسی حجت‌آبادی، فرزاد و کوشکی، ۱۳۹۶). مقدار ضریب آلفای کرونباخ این مطالعه ۰/۷۵ به دست آمد.

به منظور تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) و شاخص‌های آمار استنباطی (هم‌بستگی پیرسون و مدل‌سازی معادلات ساختاری) با استفاده از SPSS۲۰ و LISREL ۸,۸۰ استفاده شده است.

## یافته‌ها

۳۲/۵ درصد شرکت کنندگان دارای ۱۶ سال سن (مقطع تحصیلی اول)، ۳۳ درصد دارای ۱۷ سال (مقطع تحصیلی دوم) و ۳۴/۵ درصد دارای ۱۸ سال (مقطع تحصیلی سوم) بودند. تعداد پاسخ دهندگان دختر را ۲۰۰ نفر (۵۰ درصد) و تعداد پاسخ دهندگان پسر را نیز ۲۰۰ نفر (۵۰ درصد) تشکیل دادند. از هر یک از مدارس منتخب پسرانه (شاهد، شریعتی، تیزهوشان، خامنه‌ای) و دخترانه (امامی، تیزهوشان، کوثر و شاهد) به طور مساوی ۵۰ نفر (۱۲/۵ درصد) دانش آموز برای پاسخگویی به سوالات پرسش‌نامه انتخاب شدند. بر اساس آمار کسب شده ۳۳



رابطه‌ی آمادگی بی‌حوصلگی با میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان سمنان: نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی  
Relationship between boredom preparation and the level of academic performance of high school students in Semnan: ...

درصد پاسخ‌دهندگان در رشته‌ی انسانی، ۳۵ درصد در رشته‌ی تجربی و ۳۲ درصد در رشته‌ی ریاضی فیزیک مشغول به تحصیل بودند. هم‌چنین در این پژوهش ۳ درصد پاسخ‌دهندگان دارای معدل ۱۵، ۱۱ درصد دارای معدل ۱۶، ۳۰/۳ درصد دارای معدل ۱۷، ۳۳ درصد دارای معدل ۱۸، ۲۱/۵ درصد دارای معدل ۱۹ و ۱/۵ درصد پاسخ‌دهندگان دارای معدل ۲۰ می‌باشند. ۳۱ درصد شرکت‌کنندگان بین ۱ تا ۵ ساعت، ۴۷ درصد بین ۶ تا ۱۰ ساعت و ۲۲ درصد بین ۱۱ تا ۱۵ ساعت مطالعه در روز داشتند.

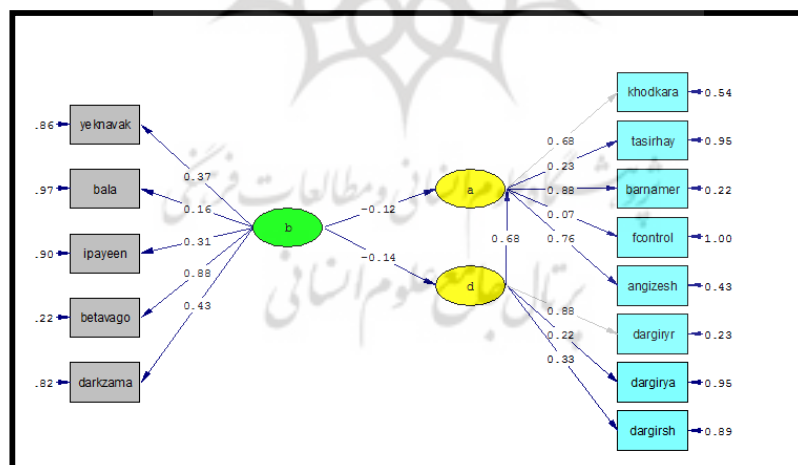
متغیرهای مورد بررسی در پژوهش شامل عملکرد تحصیلی ( $M=142/4125$  و  $SD=23/69840$ )، درگیری تحصیلی ( $M=57/0877$ ) و آمادگی بی‌حوصلگی ( $SD=10/30672$ ) و آمادگی بی‌حوصلگی ( $M=63/9875$  و  $SD=19/01635$ ) می‌باشند. کشیدگی و کجی داده‌ها در محدوده‌ی  $-1$  و  $+1$  و تمامی آن‌ها در محدوده‌ی نرمال قرار داشتند. از طریق آماره‌ی تِلرانس و تورم واریانس (VIF) مفروضه‌ی هم‌خطی چندگانه مورد ارزیابی قرار گرفت. بر اساس نتایج حاصل شده کمینه تِلرانس برابر با  $0/991$  (بیش‌تر از  $0/4$ ) و بیشینه مقدار تورم واریانس برابر با  $1/009$  است که مبین این نکته است که هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. هم‌چنین، از طریق آزمون لوین مفروضه یکسانی واریانس‌ها تأیید شد ( $P > 0/05$ ). از این رو، این مطالعه پتانسیل استفاده از آزمون‌های پارامتریک و معادلات ساختاری داراست. در گام نخست جهت تبیین ارتباط بین متغیرها، از ماتریس هم‌بستگی استفاده شده است:

جدول ۱: ماتریس هم‌بستگی بین متغیرهای عملکرد تحصیلی، درگیری تحصیلی و آمادگی بی‌حوصلگی

متغیرها	۱	۲	۳
۱- عملکرد تحصیلی	-		
۲- درگیری تحصیلی	$0/597^{**}$	-	
۳- آمادگی بی‌حوصلگی	$-0/118^*$	$-0/104^*$	-

\*  $P < 0/05$  \*\*  $P < 0/01$

نتایج جدول شماره‌ی ۱ حاکی از آن است که بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در سطح معناداری  $0/01$ ، آمادگی بی‌حوصلگی و درگیری تحصیلی و آمادگی بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی در سطح معناداری  $0/05$  رابطه‌ی معنی‌داری وجود دارد.



شکل ۱. مدل معادلات ساختاری با مقادیر استاندارد

میزان ارتباط بین متغیرهای آمادگی بی‌حوصلگی و درگیری تحصیلی بر اساس مقادیر استاندارد  $-0/14$  ( $T = -2/26$ )، آمادگی بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی  $-0/12$  ( $T = -2/29$ ) و درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی  $0/68$  ( $T = 5/51$ ) می‌باشد. از آنجایی که آماره‌ی  $T$  تمامی روابط بیش‌تر از  $1/96$  یا کوچک‌تر از  $-1/96$  می‌باشند بنابراین تمامی این روابط در سطح  $0/05$  معنادار می‌باشند. هم‌چنین میزان رابطه‌ی بین آمادگی بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی از طریق نقش میانجی درگیری تحصیلی به میزان  $-0/102$  ارزیابی و تأیید شد.

جدول ۲- اطلاعات مربوط به مسیرهای مستقیم جهت پیش بینی عملکرد تحصیلی با کمک متغیرهای درگیری تحصیلی و آمادگی بی-

حوصلگی						
رابطه بین متغیرها	آماره T	اثر مستقیم	ضریب بتا ( $\beta$ )	خطای معیار (S.E)	B	معناداری
عملکرد تحصیلی ← آمادگی بی حوصلگی	-۲/۰۵۸	-۰/۱۱۸	-۰/۱۰۳	۰/۰۴۹	-۰/۱۰۳	۰/۰۳۶
عملکرد تحصیلی ← درگیری تحصیلی	۱۲/۵۱۰	۰/۵۹۷	۰/۵۰۳	۰/۱۱۴	۱/۲۶۳	۰/۰۰۰
درگیری تحصیلی ← آمادگی بی حوصلگی	-۱/۹۹۰	-۰/۱۰۴	-۰/۱۰۰	۰/۰۲۴	-۰/۰۴۸	۰/۰۴۹

مطابق با نتایج به دست آمده، هر دو متغیر آمادگی بی حوصلگی و درگیری تحصیلی دارای تأثیر معنی داری بر عملکرد تحصیلی هستند ( $p < 0.05$ ). تأثیر مستقیم آمادگی بی حوصلگی بر عملکرد تحصیلی ( $-0.118$ ) و اثر مستقیم درگیری تحصیلی بر این متغیر نیز به میزان ( $0.597$ ) ارزیابی گردید. ارتباط بین آمادگی بی حوصلگی و درگیری تحصیلی نیز ( $-0.104$ ) تأیید شد. به منظور بررسی اثر غیرمستقیم آمادگی بی حوصلگی و نقش میانجی درگیری تحصیلی از آزمون سوبل استفاده گردید که نتایج لین آزمون در جدول زیر خلاصه شده است:

جدول ۳- آزمون سوبل برای مسیرهای غیرمستقیم و تعیین نقش میانجی درگیری تحصیلی

رابطه بین متغیرها	مقدار آماره	Z-value
عملکرد تحصیلی ← آمادگی بی حوصلگی	-۰/۱۰۲	۳/۳۰۳
عملکرد تحصیلی ← درگیری تحصیلی		

از آنجا که قدر مطلق عدد Z-value حاصل از آزمون سوبل بزرگتر از  $1/96$  می باشد، معنی داری تأثیر متغیر میانجی تأیید می گردد.

جدول ۵. بررسی شاخص های برازش مدل و مقایسه آن با مقادیر معیار

شاخص های برازش	ملاک	مقادیر به دست آمده	برازش مدل
NNFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۸۷	نزدیک به مقدار برازش
NFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۸۵	نزدیک به مقدار برازش
RMR	نزدیک به صفر	۰/۰۵۷	برازش دارد
IFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۹۰	برازش دارد
R.M.S.E.A	$0.05 < X < 0.08$	۰/۰۶۷	برازش دارد
CFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۹۰	برازش دارد
AGFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۹۱	برازش دارد
GFI	بالاتر از ۰/۹۰	۰/۹۴	برازش دارد
D.F	$\frac{x^2}{df} < 3$	$\frac{174}{21} = 8.28$	برازش دارد
P-Value		۰/۰۰۸	برازش دارد

بررسی شاخص های برازش مدل و مقایسه آن با مقدار معیار حاکی از برازش خوب مدل دارد. طبق جدول بالا، مقدار NNFI و NFI نزدیک به عدد ۰/۹۰ است و حاکی از برازش نسبتاً خوب مدل دارد. هر چند که برخی از پژوهشگران نقطه ی برش ۰/۸۰ را نیز مناسب دانسته اند. مقدار RMR نزدیک به صفر است و این امر نشان می دهد مقدار باقی مانده ها بسیار کوچک هستند. مقدار IFI, GFI, AGFI و CFI بالاتر از ۰/۹۰ می باشد که نشان دهنده ی برازش بسیار خوب مدل است. مقدار R.M.S.E.A نیز برابر با ۰/۰۶۷ است که نشان از

عملکرد ضعیف باقی‌مانده‌ها در مدل دارد. این مقدار بین ۰/۰۵ و ۰/۰۸ مورد قبول است. نسبت کای اسکوار به درجه‌ی آزادی کم‌تر از ۳ و مساوی با ۲/۸۱ است.

## بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه با آمادگی بی‌حوصلگی و میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر سمنان انجام گرفت. نتایج نشان داد که آمادگی بی‌حوصلگی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر عملکرد تحصیلی دارد و مدل نهایی بین این سه متغیر از برازندگی مناسبی برخوردار است. این یافته‌ها با پژوهش وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷)، شارپ، شارپ و یانگ (۲۰۲۰) و پکران و همکاران (۲۰۱۱) هم‌سو است. شارپ و همکاران (۲۰۲۰) در تحقیق خود با عنوان بی‌حوصلگی تحصیلی، درگیری و عملکرد در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه به این نتیجه رسیدند احساسات از جمله بی‌حوصلگی با علاقه، تعامل، موفقیت و توسعه شخصیت و همچنین جو اجتماعی رابطه‌ای معنادار دارند. آن‌ها در این تحقیق از نظریه کنترل ارزش برای درک رابطه‌ی این سه متغیر استفاده نموده‌اند. طبق نظریه‌ی کنترل-ارزش بی‌حوصلگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان مواد آموزشی را ارزشمند ندانند و یا کنترل بیش‌ازحد و یا کنترل کمی را از طرف محیط درک کنند (شارپ، همینگز، کی، مورفی و الیوت، ۲۰۱۷). بی‌حوصلگی و ارزشمند ندانستن باعث کاهش درگیری عاطفی می‌گردد و هرچه فرد آمادگی بی‌حوصلگی بیش‌تری را داشته باشد رغبت و انگیزش کم‌تری برای به دست آوردن نتیجه مطلوب خواهد داشت. پکران و همکاران (۲۰۱۱) بیان کرده‌اند که هیجان‌های منفی غیرفعال کننده نظیر بی‌حوصلگی برای انگیزش مضرند و منجر به پردازش اطلاعات سطحی و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (وکیلی، نقش و رضانی خمسی، ۱۳۹۷). بنابراین می‌توان گفت آمادگی بی‌حوصلگی از طریق تأثیری که بر درگیری تحصیلی می‌گذارد بر عملکرد تحصیلی اثرگذار است. بی‌حوصلگی از طریق تأثیر بر روی فرایندهای شناختی و فراشناختی (درگیری شناختی) دانش‌آموزان چون تمرکز، توجه، نحوه‌ی تفکر و حل مسئله بر روی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. نظریه ارزش کنترل پکران، گوتز، دانلیز، استوپنيسکی و پری (۲۰۱۰) نیز بیان می‌کند که دانش‌آموزانی که ملامت و بی‌حوصلگی بیش‌تری را تجربه می‌نمایند ادعا می‌کنند که کنترل کافی بر روی درس یا عملکرد معلم و یا درگیری کافی با درس را (درگیری رفتاری) ندارند و بدین ترتیب سطح نمرات پایین‌تری را دریافت می‌کنند.

هم چنین رابطه‌ی مستقیم درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در این پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج تحقیقات لی، کوی و ژو<sup>۴</sup> (۲۰۱۸)، ریو و تسنگ<sup>۵</sup> (۲۰۱۱)، پژوهش داوودی (۱۳۹۱)، پنترج و دیگروت<sup>۶</sup> (۱۹۹۰)، گرین و دباکر<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) و رایان و پاتریک<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) و منظوری (۱۳۸۲) و راویندران، گرین و دباکر<sup>۹</sup> (۲۰۰۵) هم‌سو می‌باشد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) در توضیح این ارتباط بیان می‌کنند که افراد از طریق استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی (درگیری شناختی)، تلاش و پایداری در انجام تکالیف (درگیری رفتاری) و ارزش دادن بیش‌تر به تکلیف (درگیری عاطفی) می‌توانند به سطح بالای عملکرد تحصیلی دست پیدا کنند. در مورد ارتباط بین تلاش و عملکرد تحصیلی می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از لحاظ شناختی، رفتاری و انگیزشی در امور مربوط به تحصیل کوشش بیش‌تری از خود نشان می‌دهند و مدت بیش‌تری روی تکالیف ایستادگی می‌کنند، یادگیری و پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت (عسکری، مکوندی و نیسی، ۱۳۹۸). در زمینه‌ی رابطه‌ی بین راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از راهبردهای پردازش ذهنی عمیق موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. بعلاوه، دانش‌آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند برای رسیدن به اهدافشان از راهبردهای فراشناختی و خودتنظیمی استفاده می‌نمایند که منجر به بهبود عملکرد تحصیلی

Sharp, J. G., Sharp, J. C., & Young  
 Sharp, Hemmings, Kay, Murphy & Elliott  
 Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry  
 Lei, Cui & Zhou  
 Reeve & Tseng  
 Pintrich & De groot  
 Ravindran, Greene & DeBacker  
 Ryan & Patrick  
 Ravindran, Greene & DeBacker  
 Reeve & Tseng



می‌گردد. ارزش دادن به تکلیف و باور به سودمندی آن نیز در تلاش فرد جهت دستیابی به عملکرد تحصیلی مطلوب مؤثر است (غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸). از سویی دیگر، بعد انگیزشی درگیری تحصیلی تحرک لازم را برای به پایان رساندن همراه با موفقیت یک تکلیف، رسیدن به هدف، یا دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی به وجود می‌آورد. علاوه بر این افزایش انگیزه، استفاده از راهبردهای خودتنظیمی را تداوم می‌بخشد و بنابراین، مشغولیت تحصیلی را زیاد می‌کند (پیرانی، یاراحمدی، احمدیان و پیرانی، ۱۳۹۷). لی نیز در پژوهش خود بیان نموده‌است که مشارکت عاطفی از طریق تعامل رفتاری به طور غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد. وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که متعلق به مدارس خود هستند و یادگیری یک فعالیت ارزشمند در مدرسه است، در یادگیری تلاش و پشتکار خواهند داشت. به عبارت دیگر، تعامل رفتاری می‌تواند تحت تأثیر تعامل احساسی باشد (لی، ۲۰۱۴). هم چنین دانش‌آموزانی که سطح پایین‌تری از درگیری را نشان می‌دهند مشکلات بیشتری در زمینه‌های سازماندهی مطالب و زمان مطالعه، عدم رعایت قوانین مدرسه، مشکلات خودتنظیمی (چون فراموشی مطالب و تسلیم شدن) و عدم توجه در کلاس درس را خواهند داشت (استیوز، رودریگز-یورننه، پینیرو، گونزالس سوارز، واله ۲۰۲۱) که تمامی این مشکلات می‌تواند در بروز افت تحصیلی نقش به‌سزایی داشته‌باشد.

یافته‌های پژوهش هم چنین نشان داد که آمادگی بی‌حوصلگی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای معکوس و معنادار دارد. این یافته با مطالعات کاننور<sup>۲</sup>، ۱۹۶۸؛ همیلتون و همکاران، ۱۹۸۴؛ کاس، وودانوویچ، استنی و تیلور<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱؛ پان، شل و شلیفر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۴؛ ساوین و اسکربو<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵) هم‌سو می‌باشد. این مطالعات تجربی نشان داده‌اند که بی‌حوصلگی ناشی از انجام وظایف یکنواخت عملکرد فرد را کاهش داده و تغییرپذیری را در طول زمان افزایش می‌دهد. مطابق با نظریه‌ی کنترل-ارزش، بی‌حوصلگی ابتدا منابع شناختی چون تمرکز و توجه را کاهش می‌دهد. سپس، مولفه‌های انگیزشی مربوط به خستگی ممکن است فرد را به اجتناب و یا ترک یک وضعیت (با ارزش کم و فقدان کنترل) سوق دهند، در نتیجه انتظار می‌رود تا انگیزه درونی و تداوم در یادگیری کاهش یابد. با کاهش منابع شناختی و انگیزش، فرد از استراتژی‌های یادگیری سطحی استفاده می‌کند. در پرتو تأثیرات فوق بر روی شناخت، انگیزه و استراتژی‌های مطالعه، بی‌حوصلگی تأثیری منفی بر عملکرد تحصیلی خواهد داشت (تسه، دانیلز و کلاسن، ۲۰۱۶). بنابراین، احساسات غیرفعال‌کننده منفی (کسالت، ناامیدی) منابع شناختی و توجه به وظایف را کاهش می‌دهند، انگیزه ذاتی و بیرونی را تضعیف می‌کنند و پردازش سطحی اطلاعات را ارتقا می‌بخشد (پکران، لیختنفلد، مارش، موریاما و گوتز، ۲۰۱۷). بعلاوه بی‌حوصلگی معمولاً با اجتناب همراه است و بنابراین می‌تواند انگیزه پیشرفت را به دلیل ارزیابی‌های کنترل‌ناپذیر (ناامیدی) تضعیف کند (رو و فیتنس، ۲۰۱۸). هم‌چنین بی‌حوصلگی به‌طور مثبتی با تأخیر و تعلق رابطه دارد. افراد بی‌حوصله فاقد انگیزه تلقی می‌شوند؛ در کار درگیر نمی‌شوند و احساس رکورد و درجا زدن دارند (بیرامی، هاشمی نصرآبادی، فرهادی و موحدی، ۱۳۹۳). در نتیجه با توجه به تأثیرات منفی بی‌حوصلگی بر توجه، انگیزه و استفاده از استراتژی و نیز برانگیختن احساسات نامطلوبی مانند اضطراب، می‌توان رابطه‌ی بین بی‌حوصلگی و پیشرفت تحصیلی را منفی دانست (پکران، گوتز، دنیلز، استوپنیسکی و پری، ۲۰۱۰).

بعلاوه، در این مطالعه مشخص گردید آمادگی بی‌حوصلگی با درگیری تحصیلی رابطه‌ای منفی و معنادار دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین چون والاس، وودانوویچ و رستینو<sup>۷</sup> (۲۰۰۳)، دیهل و وایریک<sup>۸</sup> (۲۰۱۵)، تسه، دانیلز و کلاسن (۲۰۱۶) و ارن (۲۰۱۶) هم‌سو می‌باشد. هنگامی که بی‌حوصلگی رخ می‌دهد، افراد نمی‌توانند توجه خود را بر روی فعالیت معنادار معطوف کنند و درگیری کافی با فعالیت‌های مورد نظر نخواهند داشت (کاهش درگیری شناختی). سپس افراد بی‌حوصله شکست در عملکردهای اجرایی، احساس عدم اختیار و کند شدن ادراک زمان را تجربه می‌کنند (کاهش درگیری رفتاری) (وستگت و ویلسون، ۲۰۱۸). از طرفی بی‌حوصلگی دارای اثراتی چون فقدان علاقه، محزون بودن، افسردگی و تحریک‌پذیری و ... است. (فرهادی، ۱۳۹۰). افرادی که سطح خستگی بالایی دارند هنگام

Lee  
 †Estévez, Rodríguez-Llorente, Piñeiro, González-Suárez & Valle  
 ‡Cantor  
 §Kass, Vodanovich, Stanny & Taylor  
 ¶Pan, Shell & Schleifer  
 †Sawin & Scerbo  
 †Rowe, A. D., & Fitness  
 †Wallace, Vodanovich & Restino  
 †Diehl & Wyrick  
 †Eren  
 †Westgate & Wilson

تلاش برای انجام فعالیت‌های مطلوب یا معنادار، ممکن است مستعد شکست‌های مداوم باشد که ممکن است متعاقباً منجر به ناامیدی و حتی افسردگی شود (یانگ، لیو، لیان و ژو، ۲۰۲۰). همچنین دانش‌آموزی که هیجان منفی و بی‌حوصلگی به درس دارد، درک درستی از درس ارائه‌شده ندارد؛ بنابراین احساس می‌کند ضعفی در گریایی و درک مفاهیم دارد و به همین جهت کمتر در جمع‌های گروهی حاضر می‌شود و این کناره‌گیری از جمع‌های گروهی در محیط مدرسه، زمینه‌ساز کاهش درگیری تحصیلی خواهد بود؛ زیرا درگیری تحصیلی از آنجا نشئت می‌گیرد که دانش‌آموزان در محیط مدرسه، با انگیزه و مشارکت زیادی در جمع‌های مختلف حاضر می‌شوند تا درباره‌ی مسائل تحصیلی گفت‌وگو کنند (ساعتی معصومی، جدیدی، یاراحمدی اکبری، ۱۴۰۰) (کاهش درگیری عاطفی). از سویی، درگیری بیشتر دانش‌آموزان در مؤلفه‌های عاطفی، شناختی و رفتاری سبب می‌گردد آمادگی بی‌حوصلگی به میزان زیادی کاهش یابد. این فرض با پژوهش دایل<sup>۲</sup> (۱۹۸۳) نیز هم سو است. او معتقد است زمانی که چالش‌ها کم باشد، خستگی بیشتر و درگیری دانش‌آموزان کمتر می‌شود. برخی از پژوهشگران نیز درگیری را در سه بعد توصیف کرده‌اند: قدرت، فداکاری و جذب. منظور از قدرت میزان انرژی و انعطاف‌پذیری در حین کار است. جذب به تمرکز عمیق هنگام انجام وظایف کاری اشاره می‌کند. افراد بی‌حوصله در این سه بعد دچار مشکل و اغلب ناراضی، منفی و بی‌انگیزه هستند و در مورد استفاده از مهارت‌های خود احساس کم‌کاری می‌کنند (کلمونز، ۲۰۲۰).

به طور خلاصه این تحقیق نشان داد که آمادگی بی‌حوصلگی می‌تواند در آسیب‌های بعدی چون کاهش درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی نقش داشته‌باشد. ابعاد این آسیب‌ها می‌تواند به شکل گسترده‌تری مانند ترک تحصیل و افزایش بزهکاری، کاهش درگیری عاطفی و روابط اجتماعی، عدم انجام فعالیت‌های مفید و کاهش درگیری رفتاری بروز نماید. لذا لازم است آموزش و پرورش نگاه ویژه‌ای به مقوله‌ی آمادگی بی‌حوصلگی جهت جلوگیری از بروز پیامدهای نامطلوب داشته‌باشد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به موارد ذیل اشاره نمود: این پژوهش بر روی دانش‌آموزان استان سمنان انجام گرفته، لذا امکان تعمیم نتایج پژوهش به سایر استان‌ها با محدودیت مواجه است و ممکن است تنوع فرهنگی بر روی نتایج پژوهش تأثیر بگذارد. متغیرهای زیادی وجود دارند که خارج از کنترل محقق هستند و می‌توانند عملکرد تحصیلی دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار دهند مانند وضعیت اقتصادی، فرهنگ، انگیزش، محیط خانواده. علاوه بر این مشکلات خانوادگی چون طلاق والدین، فقر و یا فرهنگ‌ها، آداب و رسوم و عقاید خاص در مورد تحصیل به جای بی‌حوصلگی و نبود درگیری می‌توانند منجر به عدم عملکرد مطلوب در دانش‌آموز شوند. براساس محدودیت‌های بیان شده پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌گردد: این پژوهش با مدل به‌دست‌آمده در استان‌های دیگر کشور و مقاطع مختلف نیز مورد بررسی قرار گیرد تا امکان تعمیم بهتر نتایج فراهم آید. علاوه بر این پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی متغیرهایی نظیر وضعیت اقتصادی، فرهنگ، انگیزش، محیط خانواده، مشکلات خانوادگی چون طلاق والدین، فقر و یا فرهنگ‌ها، آداب و رسوم و عقاید خاص مورد بررسی قرار گیرند. با توجه به نتایج پژوهش و نقش میانجی درگیری تحصیلی در ارتباط بین آمادگی بی‌حوصلگی و عملکرد تحصیلی، پژوهشگران و روان‌شناسان راهکارهایی را جهت افزایش درگیری تحصیلی در اختیار معلمان و دانش‌آموزان قرار دهند.

## منابع

- بیرامی، م.، هاشمی نصرآبادی، ت.، فرهادی، ع.، و موحدی، ی. (۱۳۹۳). بررسی ارتباط معنا و هدف زندگی و انگیزش تحصیلی با آمادگی برای بی‌حوصلگی در دانشجویان دختر. *فصلنامه فرهنگی تربیتی زنان و خانواده*، ۹(۲۷)، ۱۸۴-۲۰۱.
- پیرانی، ع.، یاراحمدی، ی.، احمدیان، ح و پیرانی، ذ. (۱۳۹۷). مدل ساختاری درگیری تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت و خودتنظیمی با میانجیگری انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر ایلام. *نواوری‌های آموزشی*، ۱۷(۳)، ۱۴۹-۱۷۲.
- داوودی، س. (۱۳۹۱). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. *فصلنامه آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۶۹-۷۶.

در تاج، ف. (۱۳۸۳). بررسی تاثیر شبیه سازی ذهنی فرآیندی و برآیندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. پایان نامه دکتری. تهران. دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

زندوانیان نایینی، ا.، رحیمی، م.، و پورطاهری، ف. (۱۳۹۳). بررسی رابطه رویکردهای یادگیری با عملکرد تحصیلی کیفی و کمی دانشجویان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱(۴)، ۲۹-۴۱.

ساعتی معصومی، ف.، جدیدی، ه.، یاراحمدی، ی.، و اکبری، م. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس خودنظم‌جویی و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی: اثربخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۱(۱)، ۳۶۹-۳۸۷.

سعدی پور، ا.، سلطانی زاده، ه.، و در تاج، ف. (۱۳۹۹). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر خودمهارگری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با سطح اضطراب امتحان بالا و پایین. فصلنامه سلامت روان کودک، ۷(۲)، ۱۸۳-۱۹۴.

عسکری، م.، مکوندی، ب.، و نیسی، ع. (۱۳۹۸). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش. فصلنامه روان‌شناسی افراد استثنایی دانشگاه علامه طباطبائی، ۹(۳۶)، ۱۲۷-۱۴۹.

غلامعلی لواسانی، م.، اژه‌ای، ج.، و افشاری، م. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. روانشناسی، ۱۳(۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

فرهادی، ع. (۱۳۹۰). پیش‌بینی‌کننده‌های بی‌حوصلگی در نوجوانان. مجله اصول بهداشت روانی، ۱۳(۴۹)، ۹۴-۱۰۴.

محسنی اژی، ع.، و قمرانی، ا. (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی مقیاس چندبعدی حالت بی‌حوصلگی (*MSBS-PV*) در مادران دارای فرزند مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۸۳۴-۱۵-۸۲۱.

مدرسی حجت‌آبادی، م.، فرزاد، و.، و کوشکی، ش. (۱۳۹۶). نقش خودتعیین‌گری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه تهران: نقش میانجی درگیری تحصیلی و نگرش به یادگیری الکترونیکی. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۵(۳)، ۸۵-۱۰۰.

منظوری، ر. (۱۳۸۲). رابطه مؤلفه‌های انگیزش با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، مؤمنی، خ.، و رادمهر، ف. (۱۳۹۷). پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۴۱-۵۰.

وکیلی، س.، نقش، ز.، و رضانی خمسی، ز. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(ویژه‌نامه)، ۶۱۵-۶۲۷.

Acee, T. W., Kim, H., Kim, H. J., Chū, H. R., Kim, M., Cho, Y., & Wicker, F. W. (2010). Academic Boredom in under- and Over- challenging Situations. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1), 17-27.

Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.

Al-Zoubi, S. M., & Younes, M. A. B. (2015). Low academic achievement: causes and results. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(11), 2262-2268.

Bowser, A., Link, W., Dickson, M., Collier, L., & Donovan-Hall, M. K. (2018). A qualitative study exploring the causes of boredom for men with a psychosis in a forensic setting. *Occupational Therapy in Mental Health*, 34(1), 32-48.

Brotherton, R., & Eser, S. (2015). Bored to fears: Boredom proneness, paranoia, and conspiracy theories. *Personality and Individual Differences*, 80, 1-5.

Campbell, M. M. (2007). Motivational systems theory and the academic performance of college students. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 4(7), 11-24.

Cantor, G. N. (1968). Effects of a "boredom" treatment on children's simple RT performance. *Psychonomic Science*, 10(8), 299-300.

Claver, F., Martínez-Aranda, L. M., Conejero, M., & Gil-Arias, A. (2020). Motivation, Discipline, and Academic Performance in Physical Education: A Holistic Approach From Achievement Goal and Self-Determination Theories. *Frontiers in Psychology*, 11, 1808.

Clemons, J. (2020). Investigating work engagement and affective commitment through a multi-dimensional work underload scale, mediated by work-related boredom.

Daniels, L. M., Tze, V. M., & Goetz, T. (2015). Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, 37, 255-261.

Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (2011). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, 81(3), 421-440.

- Delfino, A. P. (2019). Student Engagement and Academic Performance of Students of Partido State University. *Asian Journal of University Education*, 15(1), 1-16.
- Diehl, V. A., & Wyrick, M. (2015). The relationships between need for cognition, boredom proneness, task engagement, and test performance. *Sage Open*, 5(2), 1-10.
- Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of educational research*, 53(2), 159-199.
- 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.
- Eren, A. (2016). Unidirectional cycles of boredom, boredom coping strategies, and engagement among prospective teachers. *Social Psychology of Education*, 19(4), 895-924.
- Estévez, I., Rodríguez-Llorente, C., Piñeiro, I., González-Suárez, R., & Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self-Regulated Learning. *Sustainability*, 13(6), 3011.
- Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and validation of the multidimensional state boredom scale. *Assessment*, 20(1), 68-85.
- Fisher, C. D. (1993). Boredom at Work: A Neglected Concept. *Human Relations*, 46 (3), 395-417.
- Fredricks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Springer, Boston, MA.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In *What do children need to flourish?* (pp. 305-321). Springer, Boston, MA.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., & Khosravi, J. Y. (2011). Applying the Job Characteristics Model to the College Education Experience. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(4), 56-68.
- Kass, S. J., Vodanovich, S. J., Stanny, C. J., & Taylor, T. M. (2001). Watching the clock: Boredom and vigilance performance. *Perceptual and motor skills*, 92(3\_suppl), 969-976.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality?. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528.
- Lei, H., Cui, Y., & Zhou, W. (2018). Relationships between student engagement and academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 46(3), 517-528.
- Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., Fahlman, S. A., & Eastwood, J. D. (2013). The measurement of boredom: Differences between existing self-report scales. *Assessment*, 20(5), 585-596.
- Muradoglu, M., & Cimpian, A. (2020). Children's Intuitive Theories of Academic Performance. *Child development*, 91(4), 902-918.
- Pan, C. S., Shell, R. L., & Schleifer, L. M. (1994). Performance variability as an indicator of fatigue and boredom effects in a VDT data-entry task. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 6(1), 37-45.
- 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., 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), 696-710.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
- Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Regier, J. (2011). Why is Academic Success Important? Saskatchewan School Boards Association. 2015/8. <https://saskschoolboards.ca/wp-content/uploads/2015/08/2011SIAST.pdf>
- Rowe, A. D., & Fitness, J. (2018). Understanding the role of negative emotions in adult learning and achievement: A social functional perspective. *Behavioral sciences*, 8(2), 27.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational research journal*, 38(2), 437-460.
- Sawin, D. A., & Scerbo, M. W. (1995). Effects of instruction type and boredom proneness in vigilance: Implications for boredom and workload. *Human factors*, 37(4), 752-765.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. Burlington, MA.
- Sharp, J. G., Hemmings, B., Kay, R., Murphy, B., & Elliott, S. (2017). 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.



- 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.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.
- Tavakoli, N., Hasanzadeh, R., & Emadian, O. (2019). The Mediating Role of Identity Styles in the Relationship Between Procrastination and Academic Performance in High School Boy Students. *Avicenna Journal of Neuro Psycho Physiology*, 6(4), 211-218.
- Tze, V. M., 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.
- Van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2012). On boredom: Lack of challenge and meaning as distinct boredom experiences. *Motivation and Emotion*, 36(2), 181-194.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
- Wallace, J. C., Vodanovich, S. J., & Restino, B. M. (2003). Predicting cognitive failures from boredom proneness and daytime sleepiness scores: An investigation within military and undergraduate samples. *Personality and Individual Differences*, 34(4), 635-644.
- Westgate, E. C., & Wilson, T. D. (2018). Boring thoughts and bored minds: The MAC model of boredom and cognitive engagement. *Psychological Review*, 125(5), 689.
- Willms, J. D. (2003). Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000. OECD.
- Yang, X. J., Liu, Q. Q., Lian, S. L., & Zhou, Z. K. (2020). Are bored minds more likely to be addicted? The relationship between boredom proneness and problematic mobile phone use. *Addictive Behaviors*, 108, 1-26.

