



The Structural Equation Modeling of Students' Boredom based on Implicit Theories of Intelligence, Meaning of Life and Support from Perceived Autonomy

Amin Teimori¹, Parvin Kadivar^{2*}, Hamidreza Rezazadeh Bahadoran³

1. Ph.D. Student, Educational Psychology, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
 2. Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran
 3. Assistant Professor, Department of Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.
- ❖ **Corresponding Author Email:** kadivar220@yahoo.com

Research Paper

Abstract

Receive: 2021/11/13
Accept: 2022/02/27
Published: 2023/01/23

Keywords:

Boredom, Implicit Theories of Intelligence, Meaning of Life, Support from Perceived Autonomy

Article Cite:

Teimori A, Kadivar P, Rezazadeh Bahadoran H. (2021). The Structural Equation Modeling of Students' Boredom based on Implicit Theories of Intelligence, Meaning of Life and Support from Perceived Autonomy, Iranian Association of Sociology of Education. 8(2): 37-46.

Purpose: The aim of present research was investigate the structural equation modeling of students' boredom based on implicit theories of intelligence, meaning of life and support from perceived autonomy.

Methodology: The present study was descriptive from type of correlation. The research population was secondary high school students of Tehran city in the 2018-19 academic years, which number of 400 people of them were selected as a sample by multi-stage cluster sampling method. The research tools were including the subscale of boredom to class in achievement emotion questionnaire (Pekrun et al, 2002), subscale of entity belief intelligence in implicit theories of intelligence scale (Abd-El-Fattah & Yates, 2006), meaning of life questionnaire (Steger et al, 2006) and support from perceived autonomy scale (Williams & Deci, 1996). Data were analyzed with methods of Pearson correlation coefficients and structural equation modeling in SPSS and LISREL software.

Findings: The findings showed that the model of students' boredom based on entity belief intelligence, meaning of life and support from perceived autonomy had a good fit. The other findings showed that the entity belief intelligence had a direct and positive effect on students' boredom and meaning of life and support from perceived autonomy had a direct and negative effect on students' boredom ($P < 0.05$).

Conclusion: The results showed the direct effect of entity belief intelligence, meaning of life and support from perceived autonomy on students' boredom. Therefore, to reduce students' boredom can be designed and implemented programs to decrease the entity belief intelligence and increase meaning of life and support from perceived autonomy.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0



انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران

تدوین و مدل‌یابی معادلات ساختاری بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده

امیر تیموری^۱، پروین کدیور^{۲*}، حمیدرضا رضازاده بهادران^۳

۱. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۳. استادیار، گروه مشاوره و فلسفه تعلیم و تربیت، دانشکده روان‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: kadivar220@yahoo.com

چکیده	مقاله تحقیقاتی
هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بود.	دریافت: ۱۴۰۰/۰۸/۲۲
روش‌شناسی: مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که تعداد ۴۰۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل خرده‌مقیاس بی‌حوصلگی نسبت به کلاس در پرسشنامه هیجان پیشرفت (Pekrun et al, 2002)، خرده‌مقیاس باور ذاتی هوش در مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش (Abd-El-Fattah & Yates, 2006)، پرسشنامه معنای زندگی (Steger et al, 2006) و مقیاس حمایت از خودمختاری ادراک‌شده (Williams & Deci, 1996) بودند. داده‌ها با روش‌های ضرایب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند.	پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۰۸
یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده دارای برازش مناسبی بود. یافته‌های دیگر نشان داد که باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر مثبت و مستقیم و معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشت ($P < 0.01$).	انتشار: ۱۴۰۱/۱۱/۰۳

واژگان کلیدی:

بی‌حوصلگی، نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده.

استناد مقاله:

تیموری ا، کدیور پ، رضازاده بهادران ح. (۱۴۰۰). تدوین و مدل‌یابی معادلات ساختاری بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده، انجمن جامعه‌شناسی آموزش و پرورش ایران. ۸(۲): ۳۷-۴۶.

یافته‌ها نشان داد که مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده دارای برازش مناسبی بود. یافته‌های دیگر نشان داد که باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر مثبت و مستقیم و معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشت ($P < 0.01$).

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نشان‌دهنده اثر مستقیم باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بود. بنابراین، جهت کاهش بی‌حوصلگی دانش‌آموزان می‌توان برنامه‌هایی جهت کاهش باور ذاتی هوش و افزایش معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده طراحی و اجرا کرد.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

نظام‌های آموزشی از جمله نظام آموزش و پرورش با نقش تربیت نیروی انسانی برای جامعه اهمیت ویژه‌ای در رشد و توسعه کشور دارند و یکی از عواملی که مانع موفقیت آن می‌شود، بی‌حوصلگی فراگیران آن می‌باشد (Putwain, et al, 2018). بی‌حوصلگی به‌عنوان یک وضعیت خلقی منفی در نتیجه مواجهه با محیطی غیرچالش‌انگیز و بدون جاذبه ایجاد می‌شود و دارای طیف گسترده‌ای از بی‌حوصلگی خفیف تا شدید می‌باشد (Dewaele & Li, 2021). این سازه یک پدیده روانشناختی است که به‌عنوان یک حالت تنفر یا ناسازگاری با هر نوع تجربه تکراری مانند کار روزانه، برخورد با افراد کسل‌کننده و ملال‌آور و بی‌قراری زیاد در شرایط تعریف می‌شود که رهایی از آن امکان‌پذیر نیست (Sharp, Sharp & Young, 2020). بی‌حوصلگی حالتی از برانگیختگی نسبتاً پایین همراه با احساس نارضایتی از یک موقعیت تحریکی نامناسب است که با یک احساس ملالت، بی‌معنایی، بی‌توجهی، بی‌قراری، پوچی، کسالت و فقدان تمایل به ارتباط با محیط فعلی مشخص می‌شود (Lee & Zelman, 2019). افرادی که به‌صورت پیوسته و مداوم بی‌حوصله هستند معمولاً فاقد هر گونه هدف خاصی در زندگی می‌باشند و معمولاً در یافتن معنا برای زندگی خود با شکست مواجه می‌شوند (Reindl, Tulis & Dresel, 2018). از دیگر عوارض و پیامدهای منفی بی‌حوصلگی می‌توان به افت عملکردهای حرفه‌ای و تحصیلی، افزایش خطر مصرف مواد مخدر، افزایش احتمال بروز اختلال‌های روانی مانند اضطراب، افسردگی، ناامیدی، تنهایی و بی‌هدفی در زندگی اشاره کرد (Hunter & Eastwood, 2021). یکی از عوامل مرتبط با بی‌حوصلگی، نظریه‌های ضمنی هوش است که دربرگیرنده باورهای دانش‌آموزان درباره ماهیت هوش می‌باشد (Rezaei & Bahadorikhosroshahi, 2020).

باورهای هوشی به‌عنوان زیربنای قضاوت فرد درباره خود، دیگران و دنیا، نظام‌هایی معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار را امکان‌پذیر می‌سازند (Yao, Guo, Li & McCampbell, 2021). نظریه‌های ضمنی هوش یک چارچوب شناختی-اجتماعی در زمینه انگیزش تحصیلی و باورهای هوشی هستند که چگونگی واکنش، تبیین و تفسیر افراد را به موقعیت‌های پیشرفت نشان می‌دهد (Lou, Masuda & Li, 2017). به‌طور کلی دو دسته نظریه‌های هوش شامل نظریه‌های ذاتی و نظریه‌های افزایشی وجود دارد که نظریه‌های ذاتی، هوش را یک ویژگی ثابت درونی، کنترل‌ناپذیر، اصلاح‌ناپذیر و افزایش‌ناپذیر می‌دانند و نظریه‌های افزایشی، هوش را یک ویژگی انعطاف‌پذیر و کنترل‌پذیر می‌دانند که در اثر استفاده از راهبردها و راهکارهای موفق، تلاش، پشتکار و کوشش افزایش می‌یابد (Zhen, et al, 2020). باور هوش ذاتی این دیدگاه را ایجاد می‌کند که پیامدهای نامطلوب ناشی از عملکرد نامناسب و منفی نشان‌دهنده عدم کفایت هوش است و باور هوش افزایشی این دیدگاه را ایجاد می‌کند که عملکرد نامناسب و منفی نشان‌دهنده نیاز به ارتقای توانمندی‌ها است (Warren, Mason-Apps, Hoskins, Devonshire & Chanvin, 2019). بر اساس نتایج پژوهش‌ها به نظر می‌رسد که بین نظریه‌های ضمنی هوش با بی‌حوصلگی رابطه معنادار وجود دارد. برای مثال نتایج پژوهش Rezaei & Bahadorikhosroshahi (2020) نشان داد که بین نظریه‌های ضمنی هوش با درگیری تحصیلی رابطه معناداری وجود داشت. Moshtaghi (2018) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که باورهای هوشی افزایشی اثر مستقیم و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی داشت، اما باورهای هوشی ذاتی اثر معناداری بر آن نداشت. در پژوهشی دیگر Wan, Downey & Stough (2014) گزارش کردند که بین هوش هیجانی با کسالت، اهمال‌کاری و استرس شغلی رابطه معنادار منفی وجود داشت. یکی دیگر از عوامل مرتبط با بی‌حوصلگی، معنای زندگی است که ارتباط نزدیکی با سلامت، کیفیت زندگی و بهزیستی روانشناختی دارد (O'Dea, et al, 2022). معنای زندگی نشان‌دهنده نوعی احساس ارتباط با خالق هستی، داشتن هدف در زندگی، پیگیری و دستیابی به اهداف بالارزش، هدفمندی، کارآمدی، خودارزشمندی و رسیدن به تکامل و بالندگی است (Zeng, Long, Chiang, Chiu & Sun, 2021).

معناداربودن زندگی باعث کاهش سطح عواطف منفی مانند اضطراب و افسردگی و کاهش خطر ابتلاء به بیماری‌های روانی می‌شود (Newman & Nezleh, 2019). معنای زندگی ماهیتی شناختی و وجودی دارد و نشان‌دهنده باورهای افراد درباره هدف‌های غایی و نهایی زندگی می‌باشد (Glaw, Hazelton, Kable & Inder, 2020). زندگی انسان وقتی دارای معنا است که به فعالیت‌های مورد علاقه خود مشغول باشد، با دیگران در ارتباط باشد و تمایل به ملاقات با آنها داشته باشد، به مطالعه و تماشای آثار ادبی و هنری بپردازد و به طبیعت علاقه‌مند باشد (Chen, et al, 2021). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار بین معنای زندگی با بی‌حوصلگی بودند. برای مثال نتایج پژوهش O'Dea et al (2022) نشان داد که خودشفقتی و معنای زندگی بر کسالت اثر مستقیم و منفی داشتند و متغیر معنای زندگی میانجی مناسبی بین خودشفقتی و کسالت بود. Beirami, et al (2014) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که معنا و هدف زندگی با بی‌حوصلگی رابطه معنادار منفی و با انگیزش درونی و بیرونی رابطه معنادار مثبت داشت. در پژوهشی دیگر Melton & Schulenberg (2007) گزارش کردند که بین معنای زندگی و تمایل به کسالت رابطه معنادار منفی وجود داشت. یکی دیگر از عوامل مرتبط با بی‌حوصلگی، حمایت از خودمختاری ادراک شده است که برگرفته از نظریه خودتعیین‌گری می‌باشد (Ekatushabe, et al, 2021).

حمایت از خودمختاری ادراک‌شده یکی از ابعاد سه‌گانه نیازهای اساسی روانشناختی در نظریه خودتعیین‌گری شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط و به معنای درجه یا میزانی از استقلال، اتکا به خود، رشد مهارت‌های اجتماعی و دنبال کردن هدف‌های شخصی است (Waddimba, Mohr, Beckman, Mahoney & Young, 2019). این سازه شامل رفتارهایی مانند ایجاد شرایط انتخاب، تشویق به خودآغازگری، کاهش استفاده از کنترل، قهرمانی و تایید احساس‌ها و دیدگاه‌های دیگران می‌شود (Zhou, Ntoumanis & Thogersen-Ntoumani, 2019). خودمختاری هنگامی صورت می‌پذیرد که افراد بر اعمال و انتخاب فعالیت‌های خود کنترل دارند (Collie, Granziera & Martin, 2018) و رفتارها و مهارت‌هایی را شامل می‌شود که فرد را قادر می‌سازد تا در زندگی به‌طور مستقل تصمیم‌گیری و مسائل را حل نماید (Burgueno, et al, 2020). دانش‌آموزان برای یادگیری و مدیریت رفتارهای تحصیلی و غیرتحصیلی خود نیازمند تجربه حمایت از خودمختاری هستند و معلمان می‌توانند با دادن آزادی عمل به دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری و با فراهم کردن ارتباط بین فعالیت‌های مدرسه و علاقه دانش‌آموزان از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت کنند (Souesme, Martinent & Ferrand, 2016).

افراد دارای حمایت از خودمختاری ادراک‌شده از زاویه دید دیگران به مسائل نگاه می‌کنند، احساس‌ها، ادراک‌ها و باورهای دیگران را می‌شناسند، برای خود و دیگران حق انتخاب قائل می‌شوند و فشارها و کنترل‌ها را به حداقل می‌رسانند (Collie & Martin, 2017). نتایج پژوهش‌ها حاکی از رابطه معنادار بین حمایت از خودمختاری ادراک‌شده با بی‌حوصلگی بودند. برای مثال نتایج پژوهش Ekatushabe et al (2021) نشان داد که حمایت از خودمختاری ادراک‌شده معلم بر کسالت در یادگیری دانش‌آموزان اثر معنادار منفی داشت. Arabzadeh (2017) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین سرزندگی ذهنی با خودمختاری، شایستگی و ارتباط همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت. در پژوهشی دیگر Tze, Klassen & Daniels (2014) گزارش کردند که درگیری و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده با الگوهای کسالت رابطه معنادار منفی داشتند. یکی از بحث‌انگیزترین پدیده‌های روانی که از دیرباز تاکنون مورد توجه اندیشمندان رشته‌های مختلف علمی بوده است، پدیده‌ای تحت عنوان بی‌حوصلگی می‌باشد که با علایمی مانند مشکل در حفظ توجه، بی‌توجهی، عدم تمرکز، احساس یکنواختی ذهنی، ملال، فقدان علاقه، محزون بودن، خمیازه کشیدن، بی‌قراری، خواب‌آلودگی، تأخیر و تعلل، خستگی و کوفتگی توصیف می‌شود (Salehi, et al, 2016). بنابراین، بی‌حوصلگی در دانش‌آموزان سبب افت عملکردهای تحصیلی و حتی غیرتحصیلی آنها می‌شود. در نتیجه، برای جلوگیری از ایجاد و افزایش بی‌حوصلگی ابتدا باید عوامل موثر بر آن را شناسایی و سپس بر اساس آنها راهکارهایی جهت کاهش آن طراحی و اجرا کرد که از عوامل موثر بر آن که کمتر بررسی شده می‌توان به نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده اشاره کرد. نکته حائز اهمیت دیگر اینکه هم پژوهش‌های بسیار اندکی درباره روابط سایر متغیرها با بی‌حوصلگی انجام شده و هم پژوهشی درباره روابط نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده با آن یافت نشد که پژوهش حاضر از این منظر می‌تواند منحصر به فرد و الگویی جهت انجام پژوهش‌های بیشتر درباره بی‌حوصلگی دانش‌آموزان باشد. انجام این پژوهش می‌تواند به متخصصان، مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش و حتی به معلمان و والدین جهت طراحی برنامه‌هایی جهت کاهش بی‌حوصلگی دانش‌آموزان کمک کند. با توجه به مطالب مطرح‌شده، هدف پژوهش حاضر بررسی مدل‌یابی معادلات ساختاری بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بود.

روش شناسی

مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بودند که تعداد ۴۰۰ نفر از آنها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در این روش نمونه‌گیری ابتدا شهر تهران به پنج بخش شمالی، جنوبی، شرقی، غربی و مرکزی تقسیم و سه بخش به روش تصادفی انتخاب و از هر بخش تعداد دو مدرسه (یکی پسرانه و یک دخترانه) و از هر مدرسه سه کلاس در پایه‌های متفاوت به روش تصادفی انتخاب و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها در صورت داشتن شرایط ورود به مطالعه به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در پژوهش حاضر، شرایط ورود به مطالعه شامل تمایل جهت شرکت در پژوهش، عدم ابتلاء خود یا اعضای خانواده به کرونا در سه ماه گذشته، عدم مصرف داروهای روان‌پزشکی مانند ضد اضطراب و ضد افسردگی و عدم وقوع رخداد‌های تنش‌زا مانند طلاق و مرگ نزدیکان در سه ماه گذشته و شرایط خروج از مطالعه شامل انصراف از تکمیل کردن ابزارها و عدم پاسخگویی به بیش از پنج درصد گویه‌ها بودند.

روند اجرای پژوهش به این صورت بود که بعد از تصویب پروپوزال و هماهنگی با مسئولان اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران، لیست مدارس دوره دوم متوسطه بخش‌های منتخب تهیه و از هر بخش دو مدرسه (یک مدرسه پسرانه و یک مدرسه دخترانه) به روش تصادفی انتخاب و با توجه به انتخاب سه بخش، تعداد ۶ مدرسه (سه پسرانه و سه دخترانه) و از هر مدرسه سه کلاس در پایه‌های مختلف یعنی دهم، یازدهم و دوازدهم به روش تصادفی انتخاب

شد. ملاک‌های ورود به مطالعه بررسی و برای نمونه‌ها رعایت ملاحظات اخلاقی از جمله آزادبودن افراد جهت شرکت یا عدم شرکت در پژوهش، رازداری، محرمانه‌ماندن اطلاعات شخصی و حفظ حریم آزمودنی‌ها بیان و فرم شرکت آگاهانه در پژوهش به امضای آنها رسید و در نهایت از آنها خواسته شد تا به ابزارهای پژوهش که در زیر معرفی می‌شوند، پاسخ دهند و پس از پاسخ‌دهی به ابزارهای پژوهش از آنان تشکر شد.

اولین ابزار پژوهش خرده‌مقیاس بی‌حوصلگی نسبت به کلاس در پرسشنامه هیجان پیشرفت ساخته Pekrun, Goetz, Titz & Perry (2002) بود. خرده‌مقیاس بی‌حوصلگی نسبت به کلاس ۱۱ گویه داشت که با توجه به طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری شد. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و حداقل نمره در آن ۱۱ و حداکثر نمره در آن ۵۵ بود و نمره بالاتر حاکی از بی‌حوصلگی بیشتر می‌باشد. بار عاملی گویه‌های خرده‌مقیاس بی‌حوصلگی نسبت به کلاس بالاتر از ۰/۴۰ بود و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شد. در ایران، Kadivar, Farzad, Kavousian & Nikdel (2010) بار عاملی همه گویه‌ها را مناسب و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر همسانی درونی خرده‌مقیاس بی‌حوصلگی نسبت به کلاس با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمد. دومین ابزار پژوهش مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش ساخته Abd-El-Fattah & Yates (2006) بود. مقیاس نظریه‌های ضمنی هوش ۱۴ گویه در دو بعد باور ذاتی هوش و باور افزایشی هوش داشت (هر بعد ۷ گویه) و در پژوهش حاضر از باور ذاتی هوش استفاده که با توجه به طیف چهار گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری شد. نمره باور ذاتی هوش با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و حداقل نمره در آن ۷ و حداکثر نمره در آن ۲۸ بود و نمره بالاتر حاکی از بیشتر داشتن باور ذاتی هوش می‌باشد. روایی ابزار با روش تحلیل عاملی بررسی و تایید و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شد. در ایران، Ghaffari & Safari (2018) پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر همسانی درونی باور ذاتی هوش با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ بدست آمد. سومین ابزار پژوهش پرسشنامه معنای زندگی ساخته Steger, Frazier, Oishi & Kaler (2006) بود. پرسشنامه معنای زندگی ۱۰ گویه در دو بعد وجود معنا و جستجوی معنا داشت (هر بعد ۵ گویه) که با توجه به طیف هفت گزینه‌ای لیکرت از کاملاً نادرست تا کاملاً درست نمره‌گذاری شد. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و حداقل نمره در آن ۱۰ و حداکثر نمره در آن ۷۰ بود و نمره بالاتر حاکی از معنای زندگی بیشتر می‌باشد. روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتایج حاکی از وجود دو عامل وجود معنا و جستجوی معنا بود و پایایی کل آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش شد. در ایران، Amini, Dehghani Champiri, Salehi & Soltanizadeh (2019) پایایی عامل‌های آن را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۸۶ و پایایی کل آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر همسانی درونی پرسشنامه معنای زندگی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ بدست آمد. چهارمین ابزار پژوهش مقیاس حمایت از خودمختاری ادراک‌شده ساخته Williams & Deci (1996) بود. مقیاس حمایت از خودمختاری ادراک‌شده ۱۵ گویه داشت که با توجه به طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق نمره‌گذاری شد. نمره ابزار با مجموع نمره گویه‌ها محاسبه و حداقل نمره در آن ۱۵ و حداکثر نمره در آن ۷۵ بود و نمره بالاتر حاکی از حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بیشتر می‌باشد. روایی محتوایی ابزار با نظر متخصصان تایید و پایایی کل آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶ گزارش شد. در ایران، Hejazi, Khezriazar & Amani (2012) پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر همسانی درونی پرسشنامه معنای زندگی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. داده‌ها با روش‌های ضرایب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS و LISREL تحلیل شدند.

یافته‌ها

در این پژوهش ۹/۷۵ درصد (۳۹ نفر) ریزش وجود داشت و تحلیل‌ها برای ۳۶۱ نفر انجام شد. نتایج میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی باور ذاتی هوش، معنای زندگی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان گزارش شده است.

جدول ۱. نتایج میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی باور ذاتی هوش، معنای زندگی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱. باور ذاتی هوش	۱۵/۱۱	۴/۱۵	۱			
۲. معنای زندگی	۲۶/۱۰	۷/۱۴	-.۰/۳۳**	۱		
۳. حمایت از خودمختاری ادراک‌شده	۶۱/۷۱	۱۹/۸۷	-.۰/۴۲**	-.۰/۴۳**	۱	
۴. بی‌حوصلگی	۲۹/۷۰	۱۰/۲۹	۰/۴۲**	-.۰/۶۵**	-.۰/۵۱**	۱

**P<۰/۰۱

طبق نتایج جدول ۱، بین متغیرهای باور ذاتی هوش، معنای زندگی، حمایت از خودمختاری ادراک‌شده و بی‌حوصلگی دانش‌آموزان رابطه معنادار وجود داشت ($P < 0/01$). بنابراین، فرض همبستگی کافی بین متغیرهای برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود داشت. همچنین، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف حاکی از آن بود که فرض نرمال بودن برای متغیرهای مذکور رد نشد. در نتیجه، برای تحلیل‌ها می‌توان از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده کرد. نتایج شاخص‌های برازش مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده در جدول ۲ گزارش شده است.

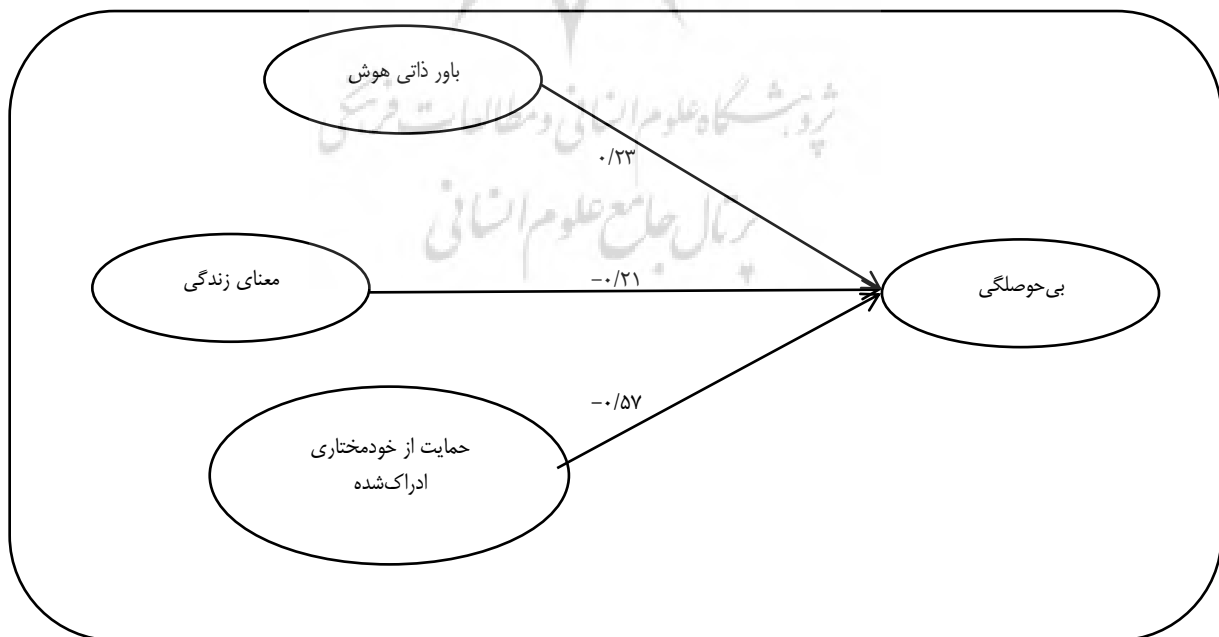
جدول ۲. نتایج شاخص‌های برازش مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده

مقدار محاسبه‌شده	مقدار مطلوب	نام شاخص
۳۸۰/۸۹	-----	خی‌دو (χ^2)
۱۹۷	-----	درجه آزادی (df)
۱/۹۳	کمتر از ۳	نسبت خی‌دو به درجه آزادی (χ^2/df)
۰/۰۵	کمتر از ۰/۰۸	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)
۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۵	بیشتر از ۰/۹۰	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)

طبق نتایج جدول ۲، مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده دارای برازش مناسبی بود. نتایج اثرهای مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده در جدول ۳ و نتایج مدل مذکور در حالت ضرایب استاندارد در شکل ۱ گزارش شده است.

جدول ۳. نتایج اثرهای مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده

معناداری	آماره t	ضرایب استاندارد	اثر
۰/۰۱۱	۴/۳۹	۰/۲۳	اثر باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان
۰/۰۲۴	۳/۸۴	-۰/۲۱	اثر معنای زندگی بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان
۰/۰۰۱	۷/۲۵	-۰/۵۷	اثر حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان



شکل ۱. نتایج مدل بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده در حالت ضرایب استاندارد

طبق نتایج شکل ۱ و جدول ۳، باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر مثبت و مستقیم و معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشت ($P < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به نقش بی‌حوصلگی دانش‌آموزان در کلاس درس و اهمیت نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده، هدف پژوهش حاضر بررسی مدلیابی معادلات ساختاری بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر مثبت و مستقیم داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های Rezaei Moshtaghi & Bahadorikhosroshahi (2020)، Moshtaghi (2018) و Wan et al (2014) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها بر مبنای پژوهش Moshtaghi (2018) می‌توان گفت که باور ذاتی هوش معتقد است که هوش کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش می‌باشد و یادگیرندگان دارای باور ذاتی هوش بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر مشکل‌ها و چالش‌ها حداقل تلاش را از خود نشان می‌دهند. همچنین، افراد دارای باور ذاتی هوش معتقدند که توانایی هوشی آنها غیرقابل انعطاف و غیرقابل افزایش بوده و معمولاً تکالیف درسی، پروژه‌ها و مطالعه‌های خود را تا شب امتحان به تأخیر می‌اندازند و به اصطلاح فردا فردا می‌کنند و انجام فعالیت‌ها توسط خود را به آینده موکول می‌نمایند و از انجام به موقع آنها اجتناب می‌کنند. در نتیجه، باور ذاتی هوش با رفتارهای ناسازگارانه ای مانند عدم تمرکز در هنگام انجام تکالیف چالشی، عدم تلاش و پایداری در انجام تکالیف و عدم مدیریت عاطفی در ارتباط مشخص می‌شود، لذا می‌توان انتظار داشت که در محیط‌های آموزشی باور ذاتی هوش بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر مثبت و مستقیم داشته باشد و با افزایش باور ذاتی هوش در دانش‌آموزان میزان بی‌حوصلگی در آنها افزایش یابد.

دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معنای زندگی بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های O'Dea et al (2022)، Beirami et al (2014) و Melton & Schulenberg (2007) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها بر مبنای پژوهش Beirami et al (2014) می‌توان گفت که بی‌حوصلگی پیامد رفتار دفاعی است و وقتی رشد می‌کند که اهداف از سوی هشیاری منع می‌شود. در نتیجه، فردی که پیوسته بی‌حوصله می‌شود و خیالبافی می‌کند عاری از هر گونه هدف است که در بدست آوردن طرح بنیادی که به زندگی معنا می‌دهد، شکست خورده است. بنابراین، افراد فقط زمانی که طرح یا موضوع زندگی معنادار را می‌پذیرند، می‌توانند بر بی‌حوصلگی غلبه کنند. نکته حائز اهمیت دیگر اینکه از دست دادن یا شکست در توسعه اهداف معنادار زندگی باعث تجربه بی‌حوصلگی می‌شود، لذا بر اساس نظریه‌های هستی‌نگر نداشتن احساس معنا و هدف در زندگی آزاردهنده است و تجربه بی‌حوصلگی و عواطف منفی علت یا معلول نداشتن معنا و هدف در زندگی است. در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که معنای زندگی بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر معناداری داشته که با توجه به مثبت بودن معنای زندگی و منفی بودن بی‌حوصلگی منطقی است که اثر معنای زندگی بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان منفی و مستقیم باشد.

یافته‌های دیگر پژوهش حاضر نشان داد که حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشت که این یافته با یافته پژوهش‌های Ekatushabe et al (2021)، Arabzadeh (2017) و دیگر Tze et al (2014) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها بر مبنای پژوهش Arabzadeh (2017) می‌توان گفت که خودمختاری ادراک‌شده می‌تواند به معنی آزادی فرد در هدف‌گزینی یا حفظ مسئولیت در داشتن احساس کنترل باشد. بنابراین، خودمختاری به نیاز در درک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعامل‌ها با محیط اشاره دارد. حمایت از خودمختاری ادراک‌شده نشان‌دهنده تجربه انتخاب در شروع رفتار، ادامه دادن، تنظیم و تجربه ارتباط بین فعالیت‌های شخص و ارزش‌ها و اهداف فردی است و هنگامی رخ می‌دهد که فرد احساس کند خود علت رفتارهای خودش است. یعنی زمانی که فرد در انجام رفتارهای خود احساس اراده و اختیار کند که چنین احساسی باعث رهایی از فشارهای نامطلوب بیرونی و دستیابی به احساس استقلال بیشتر منجر می‌شود. بنابراین، می‌توان انتظار داشت که در محیط‌های آموزشی حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان اثر منفی و مستقیم داشته باشد و با افزایش حمایت از خودمختاری ادراک‌شده در دانش‌آموزان میزان بی‌حوصلگی در آنها کاهش یابد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از ابزارها به شیوه خودگزارشی بود. محدودیت دیگر اینکه پژوهش حاضر مقطعی بود و از آنجایی که بی‌حوصلگی در طی دوره تحصیلی تغییر می‌کند، پیشنهاد می‌شود که درباره بی‌حوصلگی پژوهش‌های طولی انجام شود. همچنین، با توجه به اینکه نتایج این پژوهش قابل تعمیم به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه است، لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی درباره بی‌حوصلگی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه

یا حتی دانش‌آموزان ابتدایی انجام شود. علاوه بر آن، از آنجایی که در اکثر ویژگی‌های روانشناختی بین دختران و پسران تفاوت وجود دارد، لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهش حاضر به تفکیک بر روی دانش‌آموزان دختر و پسر مقایسه و نتایج آنها با هم و با نتایج پژوهش حاضر مورد مقایسه قرار گیرد. نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده اثر مستقیم باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده بر بی‌حوصلگی دانش‌آموزان بود. بنابراین، جهت کاهش بی‌حوصلگی دانش‌آموزان می‌توان برنامه‌هایی جهت بهبود باور ذاتی هوش، معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده طراحی و اجرا کرد. برای این منظور مشاوران و روانشناسان مدرسه می‌توانند زمینه را برای کاهش باور ذاتی هوش و افزایش معنای زندگی و حمایت از خودمختاری ادراک‌شده دانش‌آموزان از طریق کارگاه‌های آموزشی فراهم آورند.

تشکر و قدردانی

نویسندگان از مسئولان اداره آموزش و پرورش شهر تهران و دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش و کارکنان مدارس آنها به دلیل مشارکت در انجام هر چه بهتر پژوهش حاضر تشکر می‌نمایند.



References

- Abd-El-Fattah SM, Yates G. (2006). Implicit theory of intelligence scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Adelaide: Presented at the Australian Association for Research in Education Annual Conference, 1-14.
- Amini S, Dehghani Champiri A, Salehi A, Soltanizadeh M. (2019). The role of experiential avoidance and psychological capitals in predicting feeling loneliness by mediating meaning in life in the elderly. *Journal of Psychological Science*, 18(74): 223-234. (In Persian)
- Arabzadeh M. (2017). Relationship between basic psychological needs and mental vitality in the elderly. *Salmand: Iranian Journal of Ageing*, 12(2): 170-179. (In Persian)
- Beirami M, Hashemi Nosratabadi T, Farhadi A, Movahedi Y. (2014). Investigating the relationship between meaning and purpose of life and academic motivation with readiness for boredom in female students. *Scientific Journal of the Women and Families Cultural-Educational*, 9(27): 183-201. (In Persian)
- Burgueno R, Gonzalez-Cutre D, Sevil-Serrano J, et al. (2020). Psychometric properties of the teachers', parents' and peers' versions of the Perceived Autonomy Support Scale for Active Commuting to and from School (PASS-ACS) in children and adolescents. *Travel Behaviour and Society*, 20: 322-330.
- Dewaele JM, Li C. (2021). Teacher enthusiasm and students' social-behavioral learning engagement: The mediating role of student enjoyment and boredom in Chinese EFL classes. *Language Teaching Research*, 25(6): 922-945.
- Chen Q, Wang XQ, He XX, et al. (2021). The relationship between search for meaning in life and symptoms of depression and anxiety: Key roles of the presence of meaning in life and life events among Chinese adolescents. *Journal of Affective Disorders*, 282: 545-553.
- Collie RJ, Granziera H, Martin AJ. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74: 125-136.
- Collie RJ, Martin AJ. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Learning and Individual Differences*, 55: 29-39.
- Ekatushabe M, Kwarikunda D, Muwonge CM, et al. (2021). Relations between perceived teacher's autonomy support, cognitive appraisals and boredom in physics learning among lower secondary school students. *International Journal of STEM Education*, 8(8): 1-15.
- Ghaffari M, Safari N. (2018). The effects of implicit theories of intelligence on general self-efficacy in university students: The mediating role of self-evaluative and conscientious perfectionism components. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 19(2): 77-87. (In Persian)
- Glaw X, Hazelton M, Kable A, Inder K. (2020). Exploring academics beliefs about the meaning of life to inform mental health clinical practice. *Archives of Psychiatric Nursing*, 34(2): 36-42.
- Hejazi E, Khezriazar H, Amani J. (2012). Student's perception of teacher support for autonomy and English self-efficacy: The mediating role of basic psychological needs. *Studies in Learning & Instruction*, 4(1): 29-50. (In Persian)
- Hunter JA, Eastwood JD. (2021). Understanding the relation between boredom and academic performance in postsecondary students. *Journal of Educational Psychology*, 113(3): 499-515.
- Kadivar P, Farzad V, Kavousian J, Nikdel F. (2010). Validating the Pekrums achievement emotion questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 8(4): 7-38. (In Persian)
- Lee FKS, Zelman DC. (2019). Boredom proneness as a predictor of depression, anxiety and stress: The moderating effects of dispositional mindfulness. *Personality and Individual Differences*, 146: 68-75.
- Lou NM, Masuda T, Li LMW. (2017). Incremental mindsets and prevention-focused motivation: An extended framework of implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 59: 96-106.
- Melton AMA, Schulenberg SE. (2007). On the relationship between meaning in life and boredom proneness: Examining a logotherapy postulate. *Psychological Reports*, 101(3): 1016-1022.
- Moshtaghi S. (2018). Path analysis of the relationship between intelligence beliefs and students' academic procrastination: Mediating role of achievement goals. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 9(1): 1-15. (In Persian)
- Newman DB, Nezek JB. (2019). Private self-consciousness in daily life: Relationships between rumination and reflection and well-being, and meaning in daily life. *Personality and Individual Differences*, 136: 184-189.
- O'Dea MK, Igou ER, Van Tilburg WAP, Kinsella EL. (2022). Self-compassion predicts less boredom: The role of meaning in life. *Personality and Individual Differences*, 186(B), 111360.

- Pekrun R, Goetz T, Titz W, Perry RP. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37(2): 91-105.
- Putwain DW, Becker S, Symes W, Pekrun R. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54: 73-81.
- Reindl M, Tulis M, Dresel M. (2018). Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. *Learning and Individual Differences*, 62: 164-173.
- Rezaei A, Bahadorikhosroshahi J. (2020). The role of implicit intelligence theories, supporting autonomy and epistemological beliefs in predicting academic engagement of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 13(1): 33-42. (In Persian)
- Salehi B, Moradi Sh, Ebrahimi S, Rafiei M. (2016). Comparison of predictors of boredom in students of Arak university of medical sciences and Islamic Azad University. *Arak Medical University Journal*, 19(109): 31-41. (In Persian)
- Sharp JG, Sharp JC, 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.
- Souesme G, Martinent G, Ferrand C. (2016). Perceived autonomy support, psychological needs satisfaction, depressive symptoms and apathy in French hospitalized older people. *Archives of Gerontology and Geriatrics*, 65: 70-78.
- Steger MF, Frazier P, Oishi S, Kaler ME. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of counseling psychology*, 53(1): 80-93.
- Tze VMC, Klassen RM, Daniels LM. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(3): 175-187.
- Waddimba AC, Mohr DC, Beckman HB, et al. (2019). Job satisfaction and guideline adherence among physicians: Moderating effects of perceived autonomy support and job control. *Social Science & Medicine*, 233: 208-217.
- Wan HC, Downey LA, Stough C. (2014). Understanding non-work presenteeism: Relationships between emotional intelligence, boredom, procrastination and job stress. *Personality and Individual Differences*, 65: 86-90.
- Warren F, Mason-Apps E, Hoskins S, et al. (2019). The relationship between implicit theories of intelligence, attainment and socio-demographic factors in a UK sample of primary school children. *British Educational Research Journal*, 45(4): 736-754.
- Williams GC, Deci EL. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(4): 767-779.
- Yao Y, Guo NS, Li C, McCampbell D. (2021). How university EFL writers' beliefs in writing ability impact their perceptions of peer assessment: Perspectives from implicit theories of intelligence. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1): 151-167.
- Zeng YY, Long A, Chiang CY, Chiu NM, Sun FK. (2021). Exploring the meaning of life from the perspective of patients with depression: A phenomenological study. *Archives of Psychiatric Nursing*, 35(5): 427-433.
- Zhen R, Liu RD, Wang MT, et al. (2020). Trajectory patterns of academic engagement among elementary school students: The implicit theory of intelligence and academic self-efficacy matters. *British Journal of Educational Psychology*, 90(3): 618-634.