

تبیین دلزدگی تحصیلی بر مبنای ویژگی های شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای

محمدآقا دلاورپور*

مسعود حسینیچاری**

چکیده

احساس دلزدگی، تجربه شایعی است که آثار زیانبار آن روی یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کانون توجه پژوهشگران قرار گرفته است. در این پژوهش، نقش علی صفات زیربنایی شخصیت و راهبردهای مقابله‌ای در تبیین دلزدگی تحصیلی بررسی شد. گروه مشارکت‌کنندگان مشتمل بر ۷۱۸ دانش‌آموز (۳۸۰ دختر و ۳۳۸ پسر) از دبیرستان‌های شیراز بودند که به روش خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها نسخه کوتاه شده پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی گلدبرگ، مقیاس راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی و مقیاس دلزدگی مرتبط با کلاس و یادگیری به کار رفت. به منظور بررسی مدل از روش معادلات ساختاری و برای تعیین نقش میانجی‌گری راهبردهای مقابله‌ای، به‌طور همزمان از روش بوت‌استرپ و مراحل بارون و کنی در نرم‌افزار AMOS، استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که به استثنای توافق‌پذیری، دیگر عوامل شخصیتی دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. راهبرد مقابله‌ای شناختی - اجتنابی تأثیر صفات وظیفه‌مداری و گشودگی تجربه را بر دلزدگی تحصیلی میانجی‌گری می‌کند. راهبرد رفتاری اجتنابی نیز تأثیر برون‌گرایی، وظیفه‌مداری و گشودگی را بر دلزدگی تحصیلی میانجی‌گری می‌کند. افزون بر این، بررسی شاخص‌های برازش، بیانگر تطابق مناسب مدل با مشاهدات بود. تلویحات یافته‌ها در پرتو مبانی نظری و تحقیقات پیشین، پایان‌بخش مقاله پیش رو است.

واژگان کلیدی: دلزدگی تحصیلی، شخصیت، راهبردهای مقابله‌ای، دانش‌آموزان دبیرستانی.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول)

** دانشیار دانشگاه شیراز (hchari@shirazu.ac.ir)

مقدمه

طی زندگی تحصیلی، هر کسی ممکن است چنین شرایطی را تجربه کرده باشد که در آن، ۲۰ دقیقه پس از شروع کلاس و پیگیری مطالب ارائه شده، کم‌کم تمایل خود را به ادامه حضور و نشستن سر کلاس از دست می‌دهد، به ساعت نگاه می‌کند، زمان برایش به کندی می‌گذرد. در این حالت، وی می‌خواهد کاری انجام دهد، اما نمی‌تواند. وقتی به اطراف خود نگاه می‌کند، احساس نارضایتی و بی‌رغبتی در چهره‌های بعضی از حاضرین نیز نمایان است، اما همه این‌طور نیستند.

از منظر روان‌شناختی، حالات یادشده برخی از نشانگانی هستند که برای اشاره به احساس دلزدگی یا ملالت^۳ در افراد بکار گرفته می‌شود (پکران، گوئتز، دنیلز، استاپنیسکی و پری^۴، ۲۰۱۰). در واقع، دلزدگی یک هیجان است که شامل مؤلفه‌های عاطفی (احساسات ناخوشایند آزاردهنده)، شناختی (ادراکات تغییر یافته در مورد زمان)، فیزیولوژیکی (کاهش انگیزش)، نشانگر (نمود چهره‌ای، صوتی، و حالت بدنی)، و انگیزشی (انگیزش برای تغییر فعالیت یا ترک موقعیت) است. در بدو امر به نظر می‌رسد که دلزدگی یک هیجان زودگذر است، اما مرور پیامدهای گزارش شده دلزدگی در پژوهش‌های تجربی متعدد، تأمل برانگیز است. برای نمونه پژوهشگران تأثیرات زیانبار دلزدگی بر سلامت جسمانی و روان‌شناختی (سامرس و وودانوویچ^۵، ۲۰۰۰؛ سیل و کریوتزر^۶، ۲۰۰۳) را شناسایی کرده‌اند. همچنین شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه دلزدگی با مشکلاتی نظیر افسردگی و اضطراب (سامرس و وودانوویچ، ۲۰۰۰)، خشم و خشونت (داهلن، مارتین، راگان و کوهلمن^۷، ۲۰۰۴) و رفتارهای ناسالمی چون پر خوری و زیاده‌روی در خوردن (استیکنی و میلتن‌برگر^۸، ۱۹۹۹)، بزهکاری نوجوانی (نیوبری و دانکن^۹، ۲۰۰۱)، قماربازی بیمارگونه (مرکر - لاین و ایست‌وود^{۱۰}، ۲۰۱۰)، سوء مصرف انواع مواد (لی، نیگهبور و وودز^{۱۱}، ۲۰۰۷) و مشکلاتی از این دست رابطه دارد. در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اهمیت این یافته‌ها وقتی نمایان‌تر می‌شود که برخی از آنها از جمعیت‌های یادگیرنده (عمدتاً دانشجویان) به دست آمده است. البته دلزدگی یادگیرندگان در مدرسه‌ها نیز تا حدودی مورد مطالعه قرار گرفته و مشخص شده است که پیامدهای منفی مختلفی نظیر پیشرفت تحصیلی پایین، نارضایتی از مدرسه و رفتار معترضانه (لارسون و ریچارد^{۱۲}، ۱۹۹۱)، رفتارهای ناهنجار (واسون^{۱۳}، ۱۹۸۱)،

۳. boredom

۴. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky, & Perry

۵. Sommers, & Vodanovich

۶. Seel, & Kreutzer

۷. Dahlen, Martin, Ragan, & Kuhlman

۸. Stickney, & Miltenberger

۹. Newberry, & Duncan

۱۰. Mercer-Lynn, & Eastwood

۱۱. Lee, Neighbors, & Woods

۱۲. Larson, & Richard

۱۳. Wasson

مدرسه‌گریزی (سامر^{۱۴}، ۱۹۸۵) و ترک تحصیل (وگنر، فلیشر، چیکوبو، لامبارد و کینگ^{۱۵}، ۲۰۰۸) دانش‌آموزان را به بار می‌آورد.

دقت در پیامدهای منفی یادشده، بیانگر استفاده از نوعی راهبرد مقابله‌ای ناسازگارانه و مخرب است که افراد برای رهایی از این حالت احساسی بدان‌ها متوسل می‌شوند. البته از سوی دیگر، شواهدی هم نشان داده‌اند که برخی راهبردهای مقابله با دلزدگی شامل جستجوی تجربه‌های متنوع، نو، پیچیده، و پر شور و حرارت نیز می‌شود (گرینی، کرامر، والترز و رابین^{۱۶}، ۲۰۰۰). بنابراین، افراد در همه موقعیت‌ها به یک شیوه بااحساس دلزدگی یا بی‌حوصلگی خود مقابله نمی‌کنند، بلکه احتمالاً از راهبردهای مقابله‌ای متفاوتی استفاده می‌کنند.

اخیراً شناسایی راهبردهای مقابله‌ای عملی مورد استفاده گروه‌های مختلف در زمینه دلزدگی و به‌ویژه دلزدگی تحصیلی مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. برای مثال وارد^{۱۷} (۲۰۰۳؛ به نقل از مان و رابینسون^{۱۸}، ۲۰۰۹) راهبردهای دست اولی را که دانش‌آموزان برای مبارزه با دلزدگی استفاده می‌کردند را شامل چرت زدن و رؤیاپردازی، وقت تلف کردن به شیوه خط‌خطی کردن کاغذ، سرگرم کردن خود با تلفن همراه، زیر لب با هم‌کلاسی‌ها صحبت کردن و غیره فهرست کرده‌اند. مان و رابینسون (۲۰۰۹) نیز حدود ۱۲ راهبرد مقابله‌ای اصلی را شناسایی کرده‌اند. اگرچه پژوهش‌هایی از این دست راهگشا است، اما مطابق با رویکردهای مقابله‌ای موجود در زمینه استرس، فهم بهتر تفاوت‌های فردی در زمینه مقابله با دلزدگی و شناخت مکانیزم استفاده از راهبردهای مختلف، نیازمند مبنای نظری است.

نظریه‌پردازی در زمینه راهبردهای مقابله با دلزدگی هنوز در آغاز راه است. تلاش اولیه در این حوزه توسط همیلتون، هایر و باچسباوم^{۱۹} (۱۹۸۴) صورت گرفت. این محققان مدعی شدند که مقابله با دلزدگی یک ویژگی شخصیتی در برخی از افراد است. به نظر وودانوویچ (۲۰۰۳) چنین برداشتی رفتارهای مقابله‌ای را به درستی منعکس نمی‌کند. نت^{۲۰}، گوئتز و دنیلز (۲۰۱۰) متوجه شدند که بیشتر تحقیقاتی که مقابله را بررسی کرده‌اند بر پیامدهایی غیر از دلزدگی مثل استرس و یا اضطراب تمرکز کرده‌اند. بنابراین، آنان به منظور ایجاد یک نظام طبقه‌بندی مناسب، از رویکرد نظری هولاهان، موس و شائفر^{۲۱} (۱۹۹۶؛ به نقل از نت و همکاران، ۲۰۱۰) بهره گرفتند. رویکرد یادشده، بر راهبردهای مقابله‌ای گرایشی در برابر اجتنابی و شناختی در برابر رفتاری متمرکز شده است. بر طبق این

۱۴. Sommer

۱۵. Wegner, Flisher, Chikobvu, Lombardd, & King

۱۶. Greene, Kramar, Walters, Rubin, Hale, & Hale

۱۷. Ward

۱۸. Mann, & Robinson

۱۹. Hamilton, Haier, & Buchsbaum

۲۰. Nett

۲۱. Holahan, Moos, & Schaefer

مفهوم‌سازی، چهار دسته راهبردهای مقابله‌ای «شناختی - گرایشی»، «رفتاری - گرایشی»، «شناختی - اجتنابی» و «رفتاری - اجتنابی» شناسایی می‌شود که برای بیان نحوه مقابله با دلزدگی تحصیلی قابل استفاده است. چندین پژوهش تأثیرات متفاوت استفاده از هر یک از این راهبردها را بر دلزدگی تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند. نت و همکاران (۲۰۱۰) نشان دادند افرادی که عمدتاً از راهبردهای مقابله‌ای شناختی - گرایشی استفاده می‌کنند، دلزدگی کمتری در مقایسه با دانش‌آموزانی دارند که راهبردهای رفتاری - گرایشی یا راهبردهای اجتنابی مقابله با دلزدگی را مورد استفاده قرار می‌دهند. علاوه بر این، استفاده از راهبردهای شناختی - گرایشی با الگوی مثبت‌تری از پیامدهای هیجانی انگیزشی و شناختی همراه می‌شود. راهبردهای اجتنابی اثربخشی کمتری در مقابله با دلزدگی تحصیلی دارند. در پژوهشی دیگر نت، گوئتز، و هال (۲۰۱۱) نشان دادند که راهبرد شناختی - گرایشی مقابله با دلزدگی با سطوح پایین‌تر دلزدگی رابطه دارد. در حالی که رابطه راهبردهای شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی با دلزدگی مثبت و معنادار بود. یافته‌های تسه، دنیلز، کلاسن و لای^{۲۲} (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که تنها مقابله رفتاری - اجتنابی با دلزدگی رابطه مثبت و معنادار دارد.

با وجود تأثیر استفاده از راهبردها، فهم دلزدگی و پیامدهای آن و نیز چگونگی به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای مختلف، بدون شناخت پیشایندها و علل آن‌ها امکان‌پذیر نیست. مرور پیشینه پژوهشی موجود در زمینه پیامدهای دلزدگی حاکی از این است که در مقایسه با پیامدهای دلزدگی، پیشایندها یا زمینه‌سازهای دلزدگی کمتر کاوش شده است (داچمن^{۲۳}، گوئتز و استاپینسکی، ۲۰۱۱). در نظریه‌های اندک موجود، نقش عوامل بیرونی و عوامل فردی به عنوان دو علت زیربنایی دلزدگی مورد تأکید قرار گرفته است (بلتون و پریادهارشینی^{۲۴}، ۲۰۰۷). بیشتر توصیف‌ها از موقعیت‌های بیرونی که دلزدگی را به وجود می‌آورند بر جذاب نبودن، تکراری بودن و یکنواختی تکلیف یا محیط تمرکز دارند (وودانویچ، ۲۰۰۳). در ارتباط با موقعیت‌های یادگیری یا تحصیلی مواردی مثل موضوع یا مباحث درسی، فضای کلاس و خصوصیات معلمان در جذب دانش‌آموزان و ممانعت از دلزدگی آنان نقش محوری دارند (وگل - والکات، فیورلا، کارپر و اسکاتز^{۲۵}، ۲۰۱۲). با وجود این، در پرتو شخصیت فوق‌العاده نامتجانس دانش‌آموزان و ادراک‌های متفاوت آنان از رویدادهای تحصیلی، ناممکن است که از طریق برنامه درسی یا تغییر روش‌های تدریس به گونه‌ای همسان مانع تجربه دلزدگی در همه دانش‌آموزان شویم. از همین روی، صاحب‌نظران معتقدند که در شناخت پیشایندهای دلزدگی، عوامل درون فردی نیز باید مد نظر قرار گیرند (مرکر - لاین، بار و ایست‌وود، ۲۰۱۴). برخی از طرفداران این رویکرد، دلزدگی را یک ویژگی ذاتی در نظر می‌گیرند که در چارچوب یک سری گرایش‌ها و پیش‌آمادگی‌ها در افراد قابل شناسایی است. برای مثال زاكرمن (۱۹۷۹) با طرح ویژگی

۲۲. Tze, Daniels, Klassen, & Li

۲۳. Daschmann

۲۴. Belton, & Priyadharshini

۲۵. Vogel-Walcutt, Fiorella, Carper, & Schatz

حساسیت به دلزدگی^{۲۶} و فارمر و ساندرگ (۱۹۸۶) با مفهوم سازی استعداد دلزدگی^{۲۷} پیشگام این روند تحقیقاتی بوده‌اند.

اگرچه این نظر که تجربه دلزدگی، منتج از صفات شخصی گرایشی به همراه تأثیرات محیطی است؛ مورد حمایت یافته‌های تجربی نیز قرار گرفته است (برای مثال داچمن و همکاران، ۲۰۱۱؛ بارت و کلیتزینگ^{۲۸}، ۲۰۰۶)، اما هنوز درباره وجود و ماهیت چنین گرایشی برخی ابهامات مطرح است (مرکر - لاین و همکاران، ۲۰۱۴). بر این اساس، به نظر می‌رسد که با استفاده از ویژگی‌های شخصیتی باثبات‌تر مثل پنج عامل بزرگ شخصیت، به تبیین بهتری از دلزدگی می‌توان رسید. برخی از پژوهش‌های این حوزه رابطه بین دلزدگی و تنها برخی از صفات شخصیتی زیربنایی را مورد بررسی قرار داده‌اند. برای مثال، هیل (۱۹۷۵)؛ به نقل از هیل و پرکینز^{۲۹}، (۱۹۸۵) نشان داد که همبستگی مثبتی بین روان‌رنجوری و نمرات کلی استعداد دلزدگی وجود دارد. مرکر - لاین، هانتر و ایست‌وود (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که رابطه بین ویژگی روان‌رنجوری با استعداد دلزدگی نسبتاً قوی است؛ اما ویژگی مذکور رابطه معناداری با حساسیت به دلزدگی نداشت. در زمینه برون‌گرایی نیز نتایج متعارضی وجود دارد. برای مثال برخی پژوهشگران (هیل، ۱۹۷۵؛ به نقل از هیل و پرکینز، ۱۹۸۵) ارتباطی بین برون‌گرایی و دلزدگی مشاهده نکردند. درحالی‌که دیگران (روسیل^{۳۰}، ۱۹۷۴؛ به نقل از هیل و پرکینز، ۱۹۸۵) رابطه مثبتی را در این زمینه گزارش کردند. داماردفرای و لارید^{۳۱} (۱۹۸۹) هم نشان دادند که القاء احساس دلزدگی از طریق تکالیف شنیداری، دلزدگی بیشتری در افراد برون‌گرا نسبت به افراد درون‌گرا ایجاد می‌کند. از سوی دیگر، کالپ^{۳۲} (۲۰۰۶) بررسی ابعاد چندگانه شخصیت را به عنوان یک خلاً پژوهشی مدنظر قرارداد. وی رابطه ساختار شش عاملی شخصیت را با استعداد دلزدگی مورد پژوهش قرار داد. یافته‌های کالپ (۲۰۰۶) نشان داد که بعد صداقت/فروتنی^{۳۳} شخصیت، همبستگی منفی با استعداد دلزدگی دارد؛ همبستگی منفی و معناداری نیز بین برون‌گرایی با دلزدگی مشاهده شد. علاوه بر این، توافق‌پذیری همبستگی منفی با نمره کلی دلزدگی نشان داد. رابطه منفی قوی‌ای نیز بین وظیفه‌شناسی با نمره کلی دلزدگی به دست آمد. در نهایت رابطه بین گشودگی به تجربه با نمره دلزدگی منفی گزارش شد. پژوهش بارت و کلیتزینگ (۲۰۰۶) نیز نشان داد که روابط معکوسی بین دلزدگی اوقات فراغت با برون‌گرایی و ابعاد فرعی آن (گرمی، قاطعیت، تهییج‌جویی، هیجانانگ مثبت) در همه گروه‌ها حکم‌فرما است. همبستگی مثبتی بین دلزدگی اوقات فراغت با روان‌رنجوری و ابعاد فرعی آن (اضطراب، خشونت، افسردگی و آسیب‌پذیری) وجود دارد (بارنت و کلیتزینگ،

۲۶. boredom susceptibility
 ۲۷. boredom proneness
 ۲۸. Barnett, & Klitzing
 ۲۹. Hill, & Perkins
 ۳۰. Rosseel
 ۳۱. Damrad-Frye, & Laird
 ۳۲. Culp
 ۳۳. humility/honesty

(۲۰۰۶). در بین دانشجویان آسیایی، همبستگی منفی بین دلزدگی اوقات فراغت و گشودگی در تجربه به دست آمد. نتایج مربوط به عامل توافق پذیری، متعارض بود. همچنین یک همبستگی منفی نیز بین دلزدگی اوقات فراغت با وظیفه شناسی به دست آمد. علاوه بر این، پژوهش هسلوپ^{۳۴} (۲۰۱۴) نشان داد که برون گرایی و گشودگی به تجربه رابطه ای با احساس دلزدگی ندارد. از طرفی روان رنجوری رابطه مثبتی با دلزدگی نشان داد ولی رابطه وظیفه مداری و سپس توافق پذیری با دلزدگی منفی بود.

شخصیت بر گرایش به درگیری در انواع خاص رفتارهای مقابله ای تأثیر می گذارد به نحوی که می تواند مقابله را تسهیل یا از آن ممانعت کند (برای مثال دی لونگیس و هالتزمن^{۳۵}، ۲۰۰۵؛ کانر - اسمیت و فلاچبارت^{۳۶}، ۲۰۰۷). به نظر همیلتون و همکاران (۱۹۸۴)، تفاوت های فردی در مقابله با دلزدگی را از طریق مکانیزمی به نام ظرفیت توجه که منتج از شخصیت است، می توان تبیین کرد. علاوه بر این، همیلتون و همکاران (۱۹۸۴) دریافتند که مقابله با دلزدگی با حساسیت به دلزدگی - به عنوان ویژگی افراد برون گرا - (زاگرن، ۱۹۷۹) همبستگی ندارد. از طرفی، مان و رابینسون (۲۰۰۹) به این نتیجه رسیدند که ویژگی شخصیتی هیجان خواهی^{۳۷} می تواند منجر به رابطه بین دلزدگی و رفتارهای خطرناک - که به نوعی راهبردهای مقابله با دلزدگی هستند - شود. بنابراین، اگرچه برخی افراد ممکن است گرایش به تجربه دلزدگی داشته باشند، اما احتمال دارد که با شناسایی دلزدگی بالقوه در یک موقعیت و به کارگیری راهبردهایی برای کاهش آن تمایل داشته باشند. تحقیق سامرز و وودانویچ (۲۰۰۰) نشان داد که افرادی که از سطح انگیزختگی پایینی (ویژگی افراد درون گرا) رنج می برند، تمایل بیشتری در به کارگیری راهبردهایی مقابله ای برای کاهش دلزدگی دارند. با وجود این، یافته های فرل^{۳۸} (۲۰۰۴) نشان داد که همه دلزده می شوند، اما افراد متفاوت شیوه های متفاوتی برای کاهش یا رهایی از آن اتخاذ می کنند که وابسته به عوامل دیگری است.

با توجه به شمار اندک تحقیقات در زمینه راهبردهای مقابله با دلزدگی، مراجعه به شواهد پژوهشی مربوط به راهبردهای مقابله با استرس یاری دهنده خواهد بود. شواهد این حوزه اگرچه بیانگر وجود برخی ناهمگونی ها در رابطه بین صفات شخصیتی و راهبردهای مقابله ای است، اما کارور و کانر - اسمیت (۲۰۱۰) با نتیجه گیری از فراتحلیل ها نشان دادند که افراد روان رنجور عمدتاً از راهبردهای مقابله ای منفعلانه ای که بیشتر مستلزم عدم درگیری یا اجتناب است استفاده می کنند و راهبردهای گرایشی و فعالانه را کمتر بکار می گیرند. همچنین ویژگی های مثل وظیفه مداری با راهبردهای عمدتاً درگیرانه و گرایشی رابطه مثبت و با راهبردهای غیردرگیرانه یا اجتنابی رابطه منفی نشان داده است. استفاده از راهبردهای درگیرانه در افرادی با گشودگی زیاد نسبت به تجربه نیز مورد تأیید قرار گرفت. رابطه توافق پذیری با راهبردهای غیردرگیرانه منفی است؛ رابطه باثباتی بین برون گرایی و راهبردهای مقابله ای

۳۴. Heslop

۳۵. DeLongis, & Holtzman

۳۶. Connor-Smith, & Flachsbart

۳۷. Sensation - seeking

۳۸. Ferrell

وجود ندارد. از سوی دیگر، کارور و کانر - اسمیت (۲۰۱۰) نشان دادند که به ترتیب افراد برون‌گرا، وظیفه‌مدار، گشوده و توافق‌پذیر، از راهبردهای ساختاردهی مجدد شناختی استفاده می‌کنند و افراد روان‌رنجور کمتر از این راهبرد استفاده می‌کنند.

با وجود یافته‌های متنوعی که ذکر شد، هنوز ادراک روشنی از الگوی روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای مقابله با دلزدگی از یک سو و دلزدگی تحصیلی از سوی دیگر وجود ندارد. از نظر بولگر و زاگرن^{۳۹} (۱۹۹۵)، یکی از روابط بسیار محتمل این است که راهبردهای مقابله‌ای، رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و پیامدهای هیجانی مختلف را واسطه‌گری می‌کنند. بنابراین با توجه به شواهد تجربی فوق، پرسش اصلی پژوهش حاضر این است که آیا در قالب یک مدل علی می‌توان دلزدگی تحصیلی را تبیین کرد؟ ضرورت فهم پاسخ این پرسش با مراجعه به پیامدهای منفی دلزدگی و آمارهای گزارش شده پیرامون شیوع دلزدگی در موقعیت‌های تحصیلی هویدا می‌شود. در این خصوص، لارسون و ریچارد (۱۹۹۱) گزارش دادند که دانش‌آموزان دوره متوسطه ۳۲ درصد از زمانی را که در کلاس سپری می‌کنند، احساس دلزدگی می‌کنند. بررسی‌های جدیدتر (برای مثال نت، و همکاران، ۲۰۱۱) نشان داد که دانش‌آموزان در ۵۸ درصد از زمانی که در کلاس می‌گذرانند، سطوح متفاوتی از دلزدگی را احساس می‌کنند. دلزدگی پیامدهای منفی برای پیشرفت تحصیلی و انگیزه‌ها، شناخت‌ها، رفتارها و عواطف مرتبط با تحصیل دارد (تسه، کلاسن و دنیلز، ۲۰۱۴). این در حالی است که دلزدگی به‌طور گسترده‌ای از تحقیق تجربی و نظری در زمینه سهم هیجان‌ات در تعلیم و تربیت ایران و جهان کنار گذاشته شده است. بنابراین با توجه به اینکه دلزدگی در میان دانش‌آموزان نوجوان دبیرستانی بسیار شایع است و در حین یادگیری و موقعیت‌های کلاسی به کرات تجربه می‌شود (پکران و همکاران، ۲۰۱۰)، فهم پیشایندهای آن از طریق یک مدل علی ضروری می‌نماید. بر این اساس در مدل مفهومی پژوهش حاضر فرضیه‌های زیر به بوطه آزمون سپرده شدند:

- ۱- ویژگی‌های شخصیتی دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۲- ویژگی‌های شخصیتی، راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.
- ۳- راهبردهای مقابله‌ای اثر ویژگی‌های شخصیتی بر دلزدگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند.

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط میان متغیرهای پژوهش در قالب تحلیل مسیر یک مدل علی مورد تحلیل قرار می‌گیرد. در این پژوهش پنج عامل بزرگ شخصیت (بروون‌گرایی، روان‌رنجوری، سازگاری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌مداری) به عنوان متغیر برون‌زاد، راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی (شناختی - گرایشی، رفتاری - گرایشی، شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی) به عنوان متغیر میانجی و مقابله با دلزدگی

۳۹. Bolger, & Zuckerman

تحصیلی به عنوان متغیر درون زاد در نظر گرفته شده است. متغیر دلزدگی تحصیلی با استفاده از دو شاخص دلزدگی کلاسی و دلزدگی یادگیری به صورت مکنون اندازه گیری می شود.

جامعه آماری مورد پژوهش مشتمل بر تمامی دانش آموزان پایه دوم و سوم رشته های ریاضی و تجربی دوره متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ بود. از جامعه مذکور تعداد ۷۱۸ دانش آموز (۳۸۰ دختر و ۳۳۸ پسر) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. به منظور اندازه گیری متغیرهای این پژوهش از ۳ پرسشنامه، شامل پنج عامل بزرگ شخصیت، مقیاس راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی و پرسشنامه دلزدگی تحصیلی استفاده شده است که در ادامه به ویژگی های هر یک از این ابزارها پرداخته شده است.

مقیاس ویژگی های شخصیتی: برای سنجش پنج عامل بزرگ شخصیت، از فرم کوتاه پرسشنامه گلدبرگ^{۴۰} (۱۹۹۹) استفاده شد. فرم بلند مقیاس ویژگی های شخصیتی گلدبرگ^{۴۱} دارای ۵۰ گویه است و تاکنون به دفعات توسط محققان مختلف سراسر دنیا از جمله ایران (خرمایی، ۱۳۸۵؛ حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸) مورد استفاده قرار گرفته است. مقیاس کوتاه^{۴۲}، یک نسخه ۲۰ گویه ای است که بر اساس مدل پنج عاملی بانک سؤال شخصیت ۵۰ گویه ای^{۴۳}، برای شرایطی طراحی شد که در آن ضروری است که پنج عامل بزرگ شخصیت با تعداد کمی گویه به گونه ای روا و پایا ارزیابی شود (دونلان، اوسوالد، بایرد و لوکاس، ۲۰۰۶). الگوی پاسخ گویی از یک مقیاس نوع لیکرت ۵ درجه ای تبعیت می کند که دامنه ای از ۱ (کاملاً موافق) تا ۵ (کاملاً مخالف) در بر می گیرد. دونلان و همکارانش (۲۰۰۶) این فرم کوتاه را به نحوی طراحی کردند، که شامل چهار سؤال برای هر بعد می شود، تا یک اندازه ۵ عاملی به دست دهد که در مقایسه با دیگر مقیاس های خلاصه شده از دقت بیشتری برخوردار باشد. دونلان و همکارانش (۲۰۰۶) با بهره گیری از پنج نمونه از دانشجویان کارشناسی و تمامی گویه های پرسشنامه گلدبرگ، بر اساس مدل های تحلیل عاملی اکتشافی ۲۰ گویه را از پرسشنامه ۵۰ گویه ای گلدبرگ انتخاب کردند و نشان دادند که ابزار به دست آمده نمره هایی با پوشش محتوایی عالی، روایی ملاکی مناسب و از پایایی بازآزمایی بالا برخوردار است. در پژوهش های جدید (برای مثال کوپر، اسمایلی و کور، ۲۰۱۰؛ بلادسارو، شان هان و باوئر، ۲۰۱۳) نیز ساختار ۵ عاملی، روایی ملاکی و پایایی این پرسشنامه به نحو نسبتاً مطلوبی مورد تأیید قرار گرفته است.

در پژوهش حاضر، برای احراز روایی با استفاده از تحلیل عاملی به روش مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس، ۵ عامل استخراج شد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از یک بود. مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۷۸ و ضریب کرویت بارتلت برابر با ۳۲۳۹/۹۸ در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه گیری انجام شده، است. علاوه بر این، ضریب پایایی آلفای کرونباخ ابعاد برون گرایی، روان رنجوری، گشودگی،

۴۰. Goldberg

۴۱. IPIP-BF

۴۲. Mini-IPIP (Mini International Personality Item Pool)

۴۳. ۵۰-item International Personality Item Pool five-factor model (IPIP-BF)

توافق پذیری و وظیفه‌مداری به ترتیب برابر ۰/۶۴، ۰/۶۳، ۰/۶۵، ۰/۷۸ و ۰/۶۰ به دست آمد، که همگی نشانگر پایایی قابل قبول این مقیاس می‌باشند.

مقیاس راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی: مقیاس راهبردهای مقابله با دلزدگی^{۴۴} به منظور اندازه‌گیری تمایل مشارکت‌کنندگان برای اتخاذ راهبردهای مقابله‌ای مختلف طراحی و مورد استفاده قرار گرفته شده است (نت و همکاران، ۲۰۱۰). این مقیاس مشتمل بر ۲۰ گویه است که راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان را حین دلزدگی در موقعیت‌های یادگیری می‌سنجد. مقیاس مذکور مشتمل بر ۴ دسته مقابله شامل: مقابله شناختی - گرایش، مقابله رفتاری گرایشی، مقابله شناختی - اجتنابی و مقابله رفتاری - اجتنابی و هر دسته شامل ۵ سؤال است. تمامی گویه‌ها با این جمله مشترک؛ «وقتی در کلاس، خسته، کسل یا بی‌حوصله می‌شوم...»، شروع می‌شود و با یک راهبرد مقابله‌ای دنبال می‌شود (برای مثال خودم را متوجه اهمیت موضوع می‌کنم). مشارکت‌کنندگان بر اساس یک مقیاس از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) به آن پاسخ می‌دهند و نمرات برای هر یک از راهبردهای مقابله‌ای جمع زده می‌شود. این پرسشنامه تاکنون در سه مطالعه مورد استفاده قرار گرفته است. نتایج اولیه نت و همکاران (۲۰۱۰) روی ۹۷۶ نفر از دانش‌آموزان پایه پنجم تا دهم، ساختار عاملی پرسشنامه مقابله با دلزدگی، چهار عامل راهبردهای مقابله‌ای شناختی - گرایشی، رفتاری - گرایشی، شناختی - اجتنابی، و رفتاری - اجتنابی را شناسایی کردند. در پژوهش‌های دیگری (برای مثال نت و همکاران، ۲۰۱۱؛ تسه و همکاران، ۲۰۱۳) نیز تغییرناپذیری ساختار چهار عاملی مقابله با دلزدگی که در پژوهش اولیه نت و همکاران (۲۰۱۰) شناسایی شد، مورد تأیید قرار گرفت. به منظور استفاده از این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا گویه‌های آن به فارسی ترجمه و به تأیید چند تن از اساتید روان‌شناسی رسید. سپس از متخصصان در امر ترجمه فارسی به انگلیسی خواسته شد تا متن فارسی شده را دوباره به انگلیسی برگردانند. پس از آن، با ارائه متن اصلی درخواست شد تا پیرامون انطباق محتوای متن فارسی و انگلیسی اظهارنظر نمایند و بر این اساس، در موارد معدودی برخی ویرایش‌های ادبی به عمل آمد.

در پژوهش حاضر از روش تحلیل عاملی به منظور سنجش روایی و از روش آلفای کرونباخ جهت بررسی پایایی این پرسشنامه استفاده گردید. مقدار شاخص KMO برای این مقیاس برابر با ۰/۸۸۱ و همچنین مقدار ضریب کرویت بارتلت برابر با ۵۱۰۲/۹۶ به دست آمد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. مقادیر مذکور نشان‌دهنده کفایت نمونه برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی ۴ عامل استخراج شد، که با حذف یک سؤال عوامل به دست آمده مطابق با ساختار عاملی اصلی پرسشنامه بود. لازم به یادآوری است که ملاک استخراج عوامل، شیب منحنی اسکری و مقدار ارزش ویژه بالاتر از یک بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای راهبردهای مقابله‌ای شناختی - گرایشی، رفتاری - گرایشی، شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی به ترتیب برابر ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۷۰ و ۰/۸۷ بود، که این ضرایب مبین پایایی مطلوب این مقیاس می‌باشند.

۴۴. Boredom coping strategies (BCS)

مقیاس دلزدگی تحصیلی: مقیاس دلزدگی تحصیلی یکی از مقیاس های فرعی پرسشنامه هیجانانگیز پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۵) می باشد. این مقیاس ۲۲ سؤالی به منظور اندازه گیری سطح دلزدگی دانش آموزان در حین کلاس و یادگیری طراحی شده است. با این حال معمولاً در پژوهش های صورت گرفته (برای مثال پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ تسه و همکاران، ۲۰۱۴) از ۵ یا ۶ سؤال دلزدگی کلاسی^{۴۵} یا دلزدگی مرتبط با یادگیری^{۴۶} به منظور سنجش هر یک از این دو وجه دلزدگی تحصیلی استفاده می شود. در هر دو این مقیاس ها پاسخ دهنده ها باید بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای (از ۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) به پرسش ها پاسخ دهند. در پژوهش های مختلف ویژگی های روان سنجی مقیاس دلزدگی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است. پکران و همکاران (۲۰۰۲) با تحلیل عامل اکتشافی روایی سازه ای این عامل را به عنوان یکی از مقیاس های فرعی پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی نشان داد. همچنین پایایی ۰/۹۲ برای دو وجه این مقیاس فرعی گزارش کردند. دیگر مطالعات نیز نشان داده اند که این مقیاس پایایی درونی خوبی نشان داده است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰). تسه، کلاسن، دنیلز، لای و زانک (۲۰۱۳) نیز ویژگی های روان سنجی مقیاس دلزدگی مرتبط با یادگیری را برای دو فرهنگ چینی و کانادایی مطلوب گزارش کردند. در پژوهش اخیر پایایی و ثبات اندازه گیری این مقیاس نیز مورد تأیید قرار گرفت. در ایران نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) بر روی یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانی روایی پرسشنامه و مقیاس های فرعی دلزدگی (دلزدگی کلاسی و دلزدگی مرتبط با یادگیری) را احراز کردند. تحلیل عامل تأییدی، روایی سازه ای مقیاس دلزدگی را نشان داد. پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد. این پژوهشگران نشان دادند که ضریب پایایی آلفای این دو مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۸۴ و ۰/۸۶ است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۸ و ۰/۹۰ به دست آمد.

شایان یادآوری است که چون هیجانانگیز پیشرفت به ویژه دلزدگی تحصیلی و نیز راهبردهای مقابله ای وابسته به بافت و موضوع درسی هستند، بنابراین سؤال های پرسشنامه با توجه به درس فیزیک تنظیم شدند.

یافته ها

به منظور ایجاد درکی روشن تر از متغیرهای پژوهش، همچنین کیفیت ارتباط بین متغیرها و فراهم سازی زمینه انجام تحلیل های بعدی، همبستگی صفر مرتبه میان متغیرها محاسبه شد که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی صفر مرتبه متغیرهای پژوهش به همراه میانگین و انحراف معیار

۴۵. Class-Related Boredom Scale (CRBS)

۴۶. Learning-Related Boredom Scale (LRBS)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
برون‌گرایی	-									
روان‌رنجوری	-۰/۰۱									
گشودگی	۰/۳۳**	-۰/۱۱**								
توافق‌پذیری	۰/۲۵**	-۰/۰۴	-۰/۲۳**							
وظیفه‌مداری	۰/۰۶	-۰/۱۷**	۰/۲۶**	-۰/۲۴**						
شناختی - گرایی	۰/۰۷	-۰/۰۱	۰/۱۹**	۰/۲۲**	۰/۲۷**					
رفتاری - گرایی	۰/۱۴**	۰/۰۲	-۰/۰۴	-۰/۰۹*	-۰/۰۲	-۰/۰۲				
شناختی - اجتنابی	۰/۰۱	۰/۰۶	-۰/۱۴**	-۰/۱۴**	-۰/۱۹**	-۰/۲۷**	۰/۴۰**			
رفتاری - اجتنابی	۰/۱۴**	۰/۰۹*	-۰/۱۲**	-۰/۱۱**	-۰/۲۳**	-۰/۳۵**	۰/۳۶**	۰/۵۰**		
دلزدگی کلاسی	۰/۰۶	۰/۲۰**	-۰/۱۴**	-۰/۱۰**	-۰/۲۲**	-۰/۱۴**	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۴۲**	
دلزدگی یادگیری	۰/۰۰۲	۰/۲۰**	-۰/۲۱**	-۰/۱۳**	-۰/۲۶**	-۰/۲۴**	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۴۳**	۰/۶۹**

** $P < ۰/۰۱$ * $P < ۰/۰۵$

به منظور آزمون مدل مفروض پژوهش از روش معادلات ساختاری^{۴۷} استفاده شد. تحلیل مذکور با استفاده از نسخه ۲۲ نرم‌افزار AMOS انجام شد. با توجه به اینکه در یک مدل علی، مکانیزم میانجی‌گری از اهمیت شایان توجهی برخوردار است، بنابراین به منظور نمایش دادن چگونگی میانجی‌گری یا نحوه عمل اثرات مستقیم و غیرمستقیم، نتایج به دست آمده طبق مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) گزارش می‌شود. بدین نحو که از طریق تحلیل دو مدل جداگانه، بناهای مستقیم با و بدون متغیرهای میانجی‌گر محاسبه می‌گردد. سپس بناهای غیرمستقیم با استفاده از تکنیک بوت استراپ^{۴۸} مورد آزمون قرار می‌گیرد. مطابق با این گام‌ها، ابتدا مدل تأثیر مستقیم ویژگی‌های شخصیتی روی دلزدگی تحصیلی بررسی شد. نتایج این تحلیل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. رگرسیون دلزدگی تحصیلی روی ویژگی‌های شخصیتی

متغیرملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ^۲	B	B	معناداری
	برون‌گرایی			۰/۱۵	۰/۰۹	۰/۰۴
	روان‌رنجوری			۰/۳۴	۰/۱۸	۰/۰۰۰۱
دلزدگی تحصیلی	گشودگی	۰/۳۷	۰/۱۴	-۰/۲۶	-۰/۱۵	۰/۰۰۰۱
	توافق‌پذیری			-۰/۰۵	-۰/۰۳	N.S
	وظیفه‌مداری			-۰/۴۶	-۰/۲۱	۰/۰۰۰۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌مداری ($\beta = -۰/۲۱, P < ۰/۰۰۰۱$) و سپس گشودگی در تجربه ($\beta = -۰/۱۵, P < ۰/۰۰۰۱$) به صورت منفی و معناداری دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. در مقابل ویژگی‌های شخصیتی روان‌رنجوری ($\beta = ۰/۱۸, P < ۰/۰۰۰۱$) و سپس برون‌گرایی ($\beta = -۰/۲۷, P < ۰/۰۴$)، پیش‌بینی‌کننده مثبت و معناداری دلزدگی تحصیلی هستند. دیگر نتایج نشان داد که ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری قادر به پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی نیست.

۴۷. Structural Equation modeling (SEM)

۴۸. bootstrapping

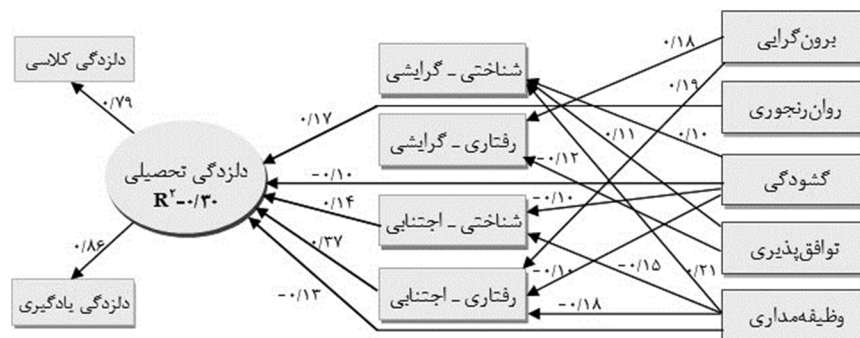
در مدل دوم یا اصلی پژوهش، رگرسیون دلزدگی تحصیلی روی ویژگی های شخصیتی با واسطه گری راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است. همانطور که در جدول ۳ آمده، نتایج بیانگر این است که ویژگی شخصیتی وظیفه‌مداری ($\beta = 0/21, P < 0/0001$)، توافق‌پذیری ($\beta = 0/11, P < 0/0004$) و گشودگی نسبت به تجربه ($\beta = 0/10, P < 0/0009$)، به ترتیب پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار راهبرد مقابله شناختی - گرایشی هستند و دو ویژگی روان‌رنجوری و برون‌گرایی استفاده از این راهبرد را پیش‌بینی نمی‌کنند. در ارتباط با راهبرد رفتاری - گرایشی مقابله با دلزدگی تحصیلی، نتایج بیانگر این است که ویژگی شخصیتی برون‌گرایی به گونه‌ای مثبت و معنادار ($\beta = 0/18, P < 0/0006$) و در مقابل ویژگی توافق‌پذیری به گونه‌ای منفی و معنادار ($\beta = -0/12, P < 0/0003$) استفاده از این راهبرد را پیش‌بینی می‌کنند. سه ویژگی روان‌رنجوری، گشودگی و وظیفه‌مداری، راهبرد رفتاری - گرایشی را پیش‌بینی نکردند. در زمینه راهبرد مقابله‌ای شناختی - اجتنابی، نتایج بیانگر این است که تنها دو ویژگی شخصیتی وظیفه‌مداری ($\beta = -0/15, P < 0/0001$) و گشودگی نسبت به تجربه ($\beta = -0/10, P < 0/0002$)، استفاده از راهبرد مقابله‌ای شناختی - اجتنابی را به صورت منفی و معناداری پیش‌بینی می‌کنند. دیگر یافته‌های جدول مذکور حاکی از آن است که برون‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار ($\beta = 0/19, P < 0/0001$) راهبرد رفتاری اجتنابی است. از طرفی وظیفه‌مداری ($\beta = -0/18, P < 0/0001$) و گشودگی نسبت به تجربه ($\beta = -0/10, P < 0/0002$)، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار راهبرد رفتاری - اجتنابی هستند. سه ویژگی روان‌رنجوری، گشودگی و توافق‌پذیری استفاده از این راهبرد را پیش‌بینی نمی‌کنند.

جدول ۳. رگرسیون راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی روی ویژگی های شخصیتی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ²	B	B	معناداری
راهبرد شناختی - گرایشی	برون‌گرایی	0/32	0/10	0/05	0/04	N.S
	روان‌رنجوری			0/06	0/04	N.S
	گشودگی			0/13	0/10	0/0009
	توافق‌پذیری			0/13	0/11	0/0004
	وظیفه‌مداری			0/32	0/21	0/0001
راهبرد رفتاری - گرایشی	برون‌گرایی	0/20	0/04	0/21	0/18	0/0001
	روان‌رنجوری			0/02	0/02	N.S
	گشودگی			-0/05	-0/05	N.S

۰/۰۰۳	-۰/۱۲	-۰/۱۳			توافق پذیری	
N.S	۰/۰۳	۰/۰۴			وظیفه مداری	
N.S	۰/۰۶	۰/۰۷			برون گرایی	
۰/۵۴	۰/۰۲	۰/۰۳			روان رنجوری	
N.S	-۰/۱۰	-۰/۱۰	۰/۰۵	۰/۲۳	گشودگی	راهبرد شناختی - اجتنابی
N.S	-۰/۰۷	-۰/۰۷			توافق پذیری	
۰/۰۰۰۱	-۰/۱۵	-۰/۱۹			وظیفه مداری	
۰/۰۰۰۱	۰/۱۹	۰/۲۹			برون گرایی	
N.S	۰/۰۴	۰/۰۷			روان رنجوری	
۰/۰۲	-۰/۱۰	-۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۳۰	گشودگی	راهبرد رفتاری - اجتنابی
N.S	-۰/۰۷	-۰/۰۹			توافق پذیری	
۰/۰۰۰۱	-۰/۱۸	-۰/۳۳			وظیفه مداری	
N.S	۰/۰۰۰۱	-۰/۰۰۱			برون گرایی	
۰/۰۰۰۱	۰/۱۷	۰/۳۰			روان رنجوری	
۰/۰۱	-۰/۱۰	-۰/۱۷			گشودگی	دلزدگی تحصیلی
N.S	۰/۰۱	۰/۰۲			توافق پذیری	
۰/۰۰۲	-۰/۱۳	-۰/۲۶	۰/۳۰	۰/۵۵	وظیفه مداری	
N.S	-۰/۰۲	-۰/۰۴			شناختی - گرایشی	
N.S	۰/۰۷	۰/۱۰			رفتاری - گرایشی	دلزدگی تحصیلی
۰/۰۰۰۱	۰/۱۴	۰/۲۲			شناختی - اجتنابی	
۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۰/۴۲			شناختی - اجتنابی	

در خصوص متغیر درون زاد (دلزدگی تحصیلی)، یافته های جدول ۳ بیانگر این است که با وارد کردن متغیر واسطه ای در مدل، ویژگی شخصیتی روان رنجوری به صورت مثبت و معناداری ($\beta = ۰/۱۷, P < ۰/۰۰۰۱$) دلزدگی تحصیلی را پیش بینی می کند. از طرفی وظیفه مداری ($\beta = -۰/۱۳, P < ۰/۰۰۲$) و گشودگی به تجربه ($\beta = -۰/۱۰, P < ۰/۰۱$) به صورت منفی و معناداری دلزدگی را پیش بینی می کنند. این در حالی است که دو ویژگی برون گرایی و توافق پذیری پیش بینی کننده نیستند. افزون بر این در بررسی رابطه راهبردهای مقابله ای و دلزدگی تحصیلی، نتایج نشان داد که از بین راهبردهای مقابله ای، تنها دو راهبرد شناختی - اجتنابی ($\beta = ۰/۱۴, P < ۰/۰۰۰۱$) و رفتاری - اجتنابی ($\beta = ۰/۳۷, P < ۰/۰۰۰۱$)، به صورت مثبت و معناداری دلزدگی تحصیلی را پیش بینی می کنند. در مجموع مدل مذکور علاوه بر اینکه برخی اثرات مستقیم و غیر مستقیم ویژگی های شخصیتی بر دلزدگی تحصیلی را نیز نمایان می سازد، ۳۰ درصد از واریانس دلزدگی تحصیلی را نیز تبیین می کند. پس از حذف مسیرهای غیر معنادار، مدل اصلی پژوهش را می توان در نمودار ۱ مشاهده کرد.



نمودار ۱: مدل علی دلزدگی تحصیلی بر مبنای ویژگی های شخصیتی و راهبردهای مقابله‌ای

بررسی برازش مدل فوق نشان داد که مدل به دست آمده از برازش قابل قبولی برخوردار است. شاخص‌های برازش در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل

AGFI	GFI	RMSE	IFI	FMIN	CFI
۰/۹۲	۰/۹۷	۰/۰۶	۰/۹۴	۰/۱۸	۰/۹۳

در بررسی نقش واسطه‌گری راهبردهای مقابله‌ای، مقایسه یافته‌های مربوط به مدل اول و مدل دوم نشان می‌دهد که با افزوده شدن متغیرهای میانجی (راهبردها) به متغیرهای برون‌زاد (ویژگی‌های شخصیتی)، تغییرات زیادی در میزان پیش‌بینی‌کنندگی و قدرت تبیین ویژگی‌های شخصیتی در زمینه دلزدگی تحصیلی بوجود می‌آید. به نحوی که می‌توان یک افزایش واریانس ۱۶ درصدی (۱۶=۳۰-۱۴) را مشاهده کرد. همچنین ضرایب استاندارد رگرسیون تمامی ویژگی‌های شخصیتی با کاهش همراه بوده است، که این امر به طور ضمنی دلالت بر نقش واسطه‌گری راهبردهای مقابله‌ای دارد. همان‌طور که قبلاً اشاره شد، به منظور فهم دقیق‌تر فرایند واسطه‌گری و بررسی قدرت راهبردهای مقابله‌ای در میانجی‌گری بین ویژگی‌های شخصیت و دلزدگی تحصیلی، از روش بوت استراپ استفاده شد. خلاصه نتایج معنادار مربوط به این تحلیل در جدول ۶ ارائه شده است. علاوه بر این در جدول مذکور به منظور امکان مقایسه بهتر، بتاهای مستقیم با و بدون واسطه و بتاهای غیر مستقیم رگرسیون دلزدگی تحصیلی روی ویژگی‌های شخصیتی، آورده شده است.

جدول ۵: خلاصه اثرات مستقیم بدون / با واسطه و غیرمستقیم معنادار متغیرهای برون‌زاد بر متغیر درون‌زاد

مسیر متغیرها	اثر مستقیم بدون واسطه		اثر مستقیم با واسطه		اثر غیرمستقیم		P	β
	P	β	P	β	P	β		
برون‌زاد								
گشودگی								
وظیفه‌مداری								
برون‌گرایی								

اجتنابی	دلزدگی	۰/۱۵-	۰/۰۰۰۱	۰/۱۰-	۰/۰۱	۰/۰۳۳-	۰/۰۲۵	گشودگی	رفتاری
اجتنابی	دلزدگی	۰/۲۱-	۰/۰۰۰۱	۰/۱۳-	۰/۰۱	۰/۰۷-	۰/۰۰۰۱	وظیفه‌مداری	رفتاری
اجتنابی									اجتنابی

یافته‌های جدول ۵ بیانگر این است که دو راهبرد مقابله رفتاری اجتنابی ($\beta = -0/03, P < 0/02$) و سپس مقابله شناختی اجتنابی ($\beta = -0/01, P < 0/02$)، اثر ویژگی گشودگی نسبت به تجربه بر دلزدگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند. به طور مشابه، مقابله رفتاری اجتنابی ($\beta = -0/07, P < 0/0001$) و شناختی - اجتنابی ($\beta = -0/02, P < 0/003$) - به ترتیب اثر وظیفه‌مداری بر دلزدگی تحصیلی را نیز میانجی‌گری می‌کردند. علاوه بر این، برون‌گرایی نیز از طریق راهبرد رفتاری اجتنابی، اثر غیرمستقیم معناداری ($\beta = 0/07, P < 0/0001$) بر دلزدگی تحصیلی نشان داد. در مجموع یافته‌های مذکور نشان می‌دهد که تنها در رابطه بین برون‌گرایی و دلزدگی تحصیلی است که واسطه‌گری کامل اتفاق می‌افتد و در بقیه موارد واسطه‌گری جزئی است. افزون بر این روان‌رنجوری تنها ویژگی است که بدون واسطه منجر به دلزدگی تحصیلی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، تبیین دلزدگی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی بود. نتایج نشان داد که از یک سو ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری و سپس برون‌گرایی پیش‌بینی‌کننده مثبت دلزدگی تحصیلی هستند و از سوی دیگر، ویژگی‌های وظیفه‌مداری و گشودگی به تجربه، پیش‌بینی‌کننده منفی دلزدگی تحصیلی هستند. یافته‌های تأثیر دو راهبرد مقابله‌ای شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی را بر دلزدگی تحصیلی آشکار کرد. مشخص شد که صفت برون‌گرایی از طریق راهبرد رفتاری - اجتنابی و صفات وظیفه‌مداری و گشودگی نسبت به تجربه توسط دو راهبرد شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی بر دلزدگی تحصیلی اثر می‌گذارند.

رابطه مثبت ویژگی شخصیتی برون‌گرایی با دلزدگی تحصیلی عمدتاً با برخی پژوهش‌های جزئی‌نگر پیشین (برای مثال روسیل، ۱۹۷۴؛ زاگرم، ۱۹۷۹؛ دامارد - فرای و لارید، ۱۹۸۹) همخوان است. از طرفی این یافته با پژوهش‌هایی که بین برون‌گرایی و دلزدگی یا رابطه منفی (کالپ، ۲۰۰۶؛ بارنت و کلیتینک، ۲۰۰۶) یا رابطه غیرمعناداری (مک‌مورای، ۱۹۳۲؛ اسمیت، ۱۹۵۵ و هیل، ۱۹۷۵؛ هسلوپ، ۲۰۱۴) را گزارش کرده‌اند، مغایر است. همچنین این یافته در تقابل با تحقیقاتی است که رابطه منفی را بین دلزدگی و ویژگی‌هایی مثل مردم‌آمیزی و جسارت (لئونگ و اسپلنر، ۱۹۹۳؛ تولور، ۱۹۸۹) نشان داده‌اند.

در تبیین این یافته به چند نکته می‌توان اشاره کرد. نخست اینکه اگرچه در این پژوهش، برون‌گرایی دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی کرد، اما باید توجه داشت که قدرت این پیش‌بینی بسیار ضعیف است. به نظر می‌رسد که رابطه

این دو متغیر تحت تأثیر عوامل دیگری قرار می‌گیرد. در این راستا، روسیل (۱۹۷۴؛ به نقل از هیل و پرکینز، ۱۹۸۵) دلیل این امر را شرایط و موقعیتی می‌داند که فرد در آن استقرار می‌یابد. وی استدلال می‌کند که برون‌گرایی با دلزدگی مرتبط می‌شود، اما فقط در موقعیت‌هایی که فرد از نظر اجتماعی منزوی می‌شود یا نمی‌تواند با دیگران ارتباط برقرار کند. در ارتباط با تحقیق حاضر نیز از آنجا که یکی از شاخص‌های دلزدگی تحصیلی، دلزدگی تجربه شده در کلاس بوده است و نظر به اینکه در محیط کلاس‌های فیزیک دبیرستان، شرایط به گونه‌ای است که معمولاً معلم گرداننده کلاس است و دانش‌آموزان اجازه فعالیت و تعامل آزادانه ندارند و باید مدت مدیدی بدون تحرک در کلاس بمانند، بنابراین شرایط محیطی به نحوی باعث شده که رابطه مثبتی بین برون‌گرایی و دلزدگی مشاهده شود. به عبارتی، با توجه به اینکه افراد برون‌گرا، ماجراجو، اجتماعی و فعال و پرانرژی هستند (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲) و در شرایط همراه با محدودیت، ناچارند متفاوت با خود واقعی‌شان رفتار کنند، بنابراین در چنین شرایطی احساس دلزدگی می‌کنند. علاوه بر اینها، افراد برون‌گرا خواهان هیجان‌نا مشیت و خوشایند مثل لذت و شادی هستند، حال آنکه دلزدگی طبق تعریف، یک هیجان منفی و ناخوشایند است. بنابراین رابطه منفی بین برون‌گرایی و دلزدگی، از این زاویه نیز قابل تبیین است.

صرف نظر از عوامل محیطی بیرونی به نظر می‌رسد که ظرفیت‌های درونی افراد برون‌گرا در برخورد با شرایط دلزده‌کننده یا ملال‌آور نیز حائز اهمیت است. در راستای آزمون همین فرض معلوم شد که نقش واسطه‌ای راهبرد رفتاری - اجتنابی در رابطه بین برون‌گرایی و دلزدگی تحصیلی معنادار است. بدین معنی که تلاش دانش‌آموزان برون‌گرا در بکارگیری راهبرد رفتاری - اجتنابی، نه تنها دلزدگی آنان را نمی‌کاهد، بلکه به گونه‌ای آسیب‌زا منجر به افزایش دلزدگی آنان نسبت به کلاس و یادگیری می‌شود. رابطه مثبت برون‌گرایی با راهبرد رفتاری - اجتنابی همراستا با نتایج پژوهش نت و همکاران (۲۰۱۱) بود.

دیگر یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برون‌گرایی استفاده از راهبرد رفتاری - گرایشی را نیز پیش‌بینی می‌کند. با وجود این، راهبرد رفتاری - گرایشی در این زمینه نقش واسطه‌ای ایفا نمی‌کند. طبق نتایج حاصله، افراد برون‌گرا از دو راهبرد شناختی دیگر استفاده نمی‌کنند. در واقع افراد برون‌گرا عمدتاً از طریق تلاش برای تغییر فعالیت‌های کلاسی و یا ایجاد تغییر در عملکرد معلم و یا از طریق تعامل با همکلاسی‌ها به مقابله با دلزدگی می‌پردازند. در تبیین این یافته باید توجه داشت که برون‌گرایان تمایل زیادی به ارتباطات اجتماعی دارند (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲)، بنابراین دور از انتظار نیست که در مقایسه با راهبردهای شناختی، راهبردهای مقابله‌ای رفتاری را برگزینند. علاوه بر این اگرچه مزاج^{۴۹} مسلط افراد برون‌گرا، گرایشی است (کاسپی، رابرتز و شینر، ۲۰۰۵؛ رابارت و هوآنگ، ۲۰۰۵) اما در مقابله با دلزدگی به نظر می‌رسد که افراد برون‌گرا وجه شناختی - رفتاری مقابله را بیشتر از وجه گرایشی - اجتنابی آن مد نظر قرار می‌دهند. این یافته ممکن است متأثر از ماهیت یا شرایط موضوع مقابله باشد. در

رابطه با نقش واسطه‌ای راهبرد رفتاری - اجتنابی می‌توان گفت که راهبرد رفتاری - اجتنابی چون تغییری در موقعیت (نه موضوع یادگیری و نه کلاس) بوجود نمی‌آورد، سرخوردگی ناشی از استمرار شرایط دلزده‌کننده منجر به دلزدگی بیشتر دانش‌آموزان می‌شود. حال آنکه راهبرد رفتاری - گرایشی با توجه به اینکه ممکن است در تغییر شرایط - هر چند جزئی - نتیجه‌بخش باشد، می‌تواند تا حدودی دلزدگی را کاهش دهد.

روان‌رنجوری ویژگی شخصیتی دیگری است که دلزدگی تحصیلی را به صورت مثبت و معناداری پیش‌بینی کرد. در واقع سطح بالای روان‌رنجوری و بی‌ثباتی هیجانی وقوع دلزدگی تحصیلی را تسهیل می‌کند. این یافته قویاً همسو با پیشینه پژوهشی است (برای مثال، مرکز- لاین و همکاران، ۲۰۱۳؛ هسلوپ، ۲۰۱۴). توجه به ویژگی‌های افراد روان‌رنجور می‌تواند روشن‌گر باشد. برای نمونه، افراد روان‌رنجور شدیدترین حالات عاطفی منفی نظیر افسردگی، اضطراب، ناامیدی، اندوه و خشم را تجربه می‌کنند، و در واقع خلق منفی در افراد مذکور، غالب است (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). از طرفی در تعاریف موجود، دلزدگی به عنوان هیجانی ناخوشایند و منفی توصیف می‌شود. تحقیقات پیشین نیز ارتباط دلزدگی با عاطفه منفی و هیجانات خاصی مثل افسردگی، اضطراب، ناامیدی، ناکامی، خشم و ... را مورد تأیید قرار داده‌اند (گلدبرگ، ایست‌وود، لاگوآردیا و دانکرت، ۲۰۱۱). با توجه به روابط بین این حالات عاطفی، به نظر می‌رسد که وجه مشترک دلزدگی با این هیجانات، از طریق عامل زیربنایی روان‌رنجوری قابل تبیین است. ویژگی روان‌رنجوری بسیاری از شرایط لازم برای تجربه دلزدگی را دارا می‌باشد، به نحوی که این ویژگی مستقیماً و بدون حضور عوامل واسطه‌ای، با راه‌اندازی تمامی مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده دلزدگی منجر به تجربه چنین احساسی شود. علاوه براین، نتایج نشان داد که روان‌رنجوری قادر به پیش‌بینی هیچکدام از راهبردهای مقابله‌ای نیست. در واقع دانش‌آموزان روان‌رنجور در بکارگیری راهبرد، به صورت انفعالی عمل می‌کنند. این یافته همسو با نتایج نت و همکاران (۲۰۱۱) و ناهمسو با پژوهش‌هایی (رجوع شود به مرور کارور و کانر - اسمیت، ۲۰۱۰) است که نشان داده‌اند افراد روان‌رنجور از راهبردهای اجتنابی و غیردرگیرانه استفاده می‌کنند. با توجه به همسویی نتایج نت و همکاران با یافته‌های پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که ناهمخوانی نتایج مذکور با تحقیقات حوزه مقابله با استرس و اضطراب، به دلیل ماهیت متفاوت دلزدگی در قیاس با استرس و اضطراب باشد.

در تقابل با یافته‌های فوق، ویژگی گشودگی نسبت به تجربه، پیش‌بینی کننده منفی دلزدگی تحصیلی است. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که چنین خصوصیتی دارند، کمتر دچار دلزدگی تحصیلی می‌شوند. این یافته از یک سو با نتایج پژوهشی کالپ (۲۰۰۶) و بارنت و کلیتزینگ (۲۰۰۶) و یافته لئونگ و اسپنلر (۱۹۹۳) مبنی بر اینکه دلزدگی با جزم‌اندیشی رابطه مثبت دارد، هم راستا می‌باشد. از طرفی، یافته مذکور مغایر با نتایج هسلوپ (۲۰۱۴) است. شخصی که گشودگی نسبت به تجربه دارد، علائق وسیعی دارد و پذیرای ایده‌ها، رفتارها، اعمال و ارزش‌های نو است. به نظر می‌رسد که چنین ویژگی باعث می‌شود که دانش‌آموز مطالب درسی یا مباحث کلاسی را کنجکاوانه دنبال کند (هاوارد و هاوارد، ۱۹۹۸) و به موضوعات جانبی درسی مثل دشواری مطالب یا شخصیت و نحوه تدریس

معلم توجه اندکی داشته باشد و بنابراین دلزدگی تحصیلی کمتری را تجربه کند. البته گرایش به تجارب جدید ممکن است، این شبهه را ایجاد کند که چنین ویژگی ممکن است منجر به دلزدگی نیز شود، که انجام پژوهش های بیشتر در این زمینه می تواند روشنگر باشد.

دیگر یافته های این پژوهش نشان داد که ویژگی شخصیتی گشودگی، استفاده از راهبرد مقابله ای شناختی - گرایشی را اگرچه پیش بینی می کند، اما واسطه گری نمی کند. این یافته از یک طرف همسو با پژوهش هایی بود که استفاده از راهبردهای درگیرانه (کارور و کانر - اسمیت، ۲۰۱۰) و تنظیم هیجان به کمک راهبردهای بازارزیایی (هاسکینگ، کوریک، اسوانل، مارتین، تامسون و فراست، ۲۰۱۰؛ گریشام و گولون، ۲۰۱۲) را در افراد با گشودگی زیاد نسبت به تجربه مورد تأیید قرار داده اند. از طرفی با نتایج تحقیق نت و همکاران (۲۰۱۱) ناهمسو بود. صفاتی مثل قدرت تخیل قوی، خلاقیت و کنجکاوی، انعطاف پذیری و هماهنگ شدن فرد با احساسات درونی خود (مک کری و جان، ۱۹۹۲)، ممکن است در دانش آموزانی گشوده نسبت به تجربه، این تمایل را ایجاد کنند که راهبردهای مقابله ای درگیرانه نظیر ساختاردهی مجدد شناختی را که مستلزم ملاحظه رویکردهای جدید است، بکار گیرند. در واقع، به نظر منطقی می رسد که بیان کنیم چنین افرادی ممکن است دارای توانایی بیشتری در این باشند که به طور موفقیت آمیزی یک موقعیت فشارزا را بازتعریف یا تفسیر مجدد کنند، تا اینکه مقهور آن موقعیت شوند. با این حال استفاده از راهبردهای اجتنابی و رفتاری نیز در این افراد محتمل است. این ادعا مطابق با یافته های پژوهش حاضر نیز می باشد. بدین نحو که راهبردهای مقابله ای رفتاری - اجتنابی و شناختی - اجتنابی رابطه گشودگی نسبت به تجربه و دلزدگی تحصیلی را میانجی گری می کنند. به عبارت دیگر عامل شخصیتی گشودگی از طریق کاهش دادن استفاده از این دو راهبرد اجتنابی ناکارآمد منجر به کاهش دلزدگی تحصیلی می شوند. در این رابطه به نظر می رسد که مزاج گرایشی (رائبارت و هوآنگ، ۲۰۰۵) این افراد ناهماهنگ با مقابله های اجتنابی است. نقش گشودگی در پیش بینی دو دسته راهبرد رفتاری و شناختی نیز ممکن است منتج از این باشد که این افراد، هم درباره دنیای درونی و هم پیرامون دنیای بیرونی کنجکاو هستند (هاوارد و هاوارد، ۱۹۹۸).

نتایج مؤید عدم پیش بینی دلزدگی تحصیلی توسط صفت شخصیتی توافق پذیری بود. این یافته در تضاد با یافته های کالپ (۲۰۰۶) و هسلوپ (۲۰۱۴) است. همچنین این یافته به نوعی هماهنگ با بخشی از یافته های بارنت و کلیتزینک (۲۰۰۶) می باشد. تبیین این یافته تا حدودی پیچیده به نظر می رسد. اما محتمل ترین دلیل برای این یافته، ویژگی بازداری از رفتارهای منفی اجتماعی در افراد توافق پذیر است. برای نمونه افراد توافق پذیر این قابلیت را دارند که پرخاشگری و خشم خود را پنهان کنند (کوستا و مک کری، ۱۹۹۲). از آنجا که خشم یکی از نزدیک ترین هیجانات به دلزدگی است (پکران و همکاران، ۲۰۱۰)، بنابراین دانش آموزان توافق پذیر نیز ممکن است در خودگزارشی های به عمل آمده، دلزدگی تحصیلی خود را تا حدودی پنهان کرده باشند. سیب و وودانوویچ (۱۹۹۵) نشان داده اند که بخشی از دلزدگی نیز با خودآگاهی ناسالم و خودتوجهی مفرط مرتبط است. با توجه به اینکه

توافق پذیرها تا حدودی به خود بی توجه‌اند و حساسیت زیادی نسبت به دیگران دارند، بنابراین دلزدگی تحصیلی که یک تجربه ذهنی فردی است، کمتر تحت تأثیر ویژگی توافق پذیری قرار می‌گیرد.

علاوه بر این توافق پذیری پیش‌بینی کننده مثبت راهبرد مقابله‌ای شناختی - گرایشی بود. به عبارت دیگر افراد توافق پذیر از راهبرد شناختی - گرایشی برای مقابله با دلزدگی تحصیلی خود استفاده می‌کنند. این یافته منطبق با نتایج هاسکینگ و همکاران (۲۰۱۰) و نت و همکاران (۲۰۱۱) بود. در این خصوص باید دقت داشت که توافق پذیری، شامل سطوح بالای اعتماد و اهمیت دادن به دیگران می‌شود (مک‌کری و جان، ۱۹۹۲). چون افرادی که در توافق پذیری بالا هستند، گرایش به داشتن شبکه اجتماعی قوی دارند (تونگ، بیشوپ، دیونک، انکلمان، وای و آنگ، ۲۰۰۴)، بنابراین بیشتر محتمل است که راهبردهایی را برای مقابله با دلزدگی تحصیلی اتخاذ کنند که تضمین کننده حیات این شبکه اجتماعی است. در این رابطه فرد توافق پذیر ممکن است که با توجه به هم‌نواپی که با برنامه درسی، معلم و همسالان احساس می‌کند، دلزدگی کمتری تجربه کند و یا اینکه به راهبردهایی مثل راهبرد شناختی - گرایشی که عمدتاً متمرکز بر خود است، متوسل شود تا راهبردهای که عمدتاً متمرکز بر دیگری است. در تأیید این استدلال، پژوهش حاضر نیز نشان داد که توافق پذیری پیش‌بینی کننده منفی راهبرد رفتاری - گرایشی است. راهبردی که مستلزم انتقاد، و حتی اعتراض نسبت به افراد یا شرایطی است که عامل دلزدگی محسوب می‌شوند. در واقع، دانش‌آموزان با توافق پذیری بالا، به دلیل داشتن خصوصیات مثل متابعت، حرف شنوی، عدم تمایل به رنجاندن دیگران و ... (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲)، مراقب هستند تا راهبرد مقابله‌ای رفتاری - گرایشی را بکار نگیرند.

وظیفه‌مداری نیز به صورت منفی و معناداری دلزدگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کرد. در واقع دانش‌آموزان وظیفه‌مدار دلزدگی تحصیلی اندکی گزارش کردند. این یافته هم جهت با پیشینه پژوهشی (برای مثال کالپ، ۲۰۰۶؛ بارنت و کلیتزینگ، ۲۰۰۶؛ هسلوپ، ۲۰۱۴) بود. یکی از ویژگی‌های افراد وظیفه‌مدار خویشتن‌داری^{۵۰} است. یعنی این افراد توانایی خوبی در شروع و مداومت در کار دارند. فرد خویشتن‌دار توانایی بالایی نیز در تحریک خود برای انجام کار دارند. به موازات ویژگی‌های مذکور، برخی صاحب‌نظران معتقدند که ادراک فرد از نابرابر انگیزانندگی محیط علت اصلی دلزدگی است (فیشر، ۱۹۹۳؛ وودانوویچ، ۲۰۰۳). به نظر می‌رسد که خویشتن‌داری دانش‌آموزان باعث می‌شود که در شرایطی که دانش‌آموزان درس و کلاس را نابرابر انگیزاننده ادراک می‌کنند، در ارتباط با درس به دنبال منابع تحریک بیشتری باشند و بنابراین کمتر دلزده می‌شوند. در پیشینه پژوهشی رابطه منفی بین ویژگی پشتکار و دلزدگی نیز گزارش شده است (لئونگ و اسپنلر، ۱۹۹۳). بر این اساس به نظر می‌رسد که پشتکار یا مداومت در کار و ویژگی‌های دیگری مثل تلاش برای موفقیت، قدرت سازماندهی، با برنامه بودن و جهت‌گیری تکلیف (کوستا و مک‌کری، ۱۹۹۲؛ کاسپی و همکاران، ۲۰۰۵)، نقاط قوتی است که مانع از تجربه دلزدگی در دانش‌آموزان وظیفه‌مدار می‌شود.

۵۰. self-disciplin

افزون بر این، نتایج نشان داد که افراد وظیفه‌مدار در مقابله با دلزدگی تحصیلی دو راهبرد شناختی - اجتنابی و رفتاری - اجتنابی را نیز در نظر دارند. این یافته همسو با نتایج تحقیقات پیشین است (برای مثال نت و همکاران، ۲۰۱۱؛ کارور و کانر - اسمیت، ۲۰۱۰؛ هاسکینگ و همکاران، ۲۰۱۰). علاوه بر این، نقش واسطه‌ای این دو راهبرد در پیش‌بینی دلزدگی تحصیلی نیز قابل اشاره است. عامل وظیفه‌مداری با کاهش دادن میزان استفاده از این دو راهبرد اجتنابی، منجر به کاهش دلزدگی تحصیلی می‌شود. ماهیت راهبردهای اجتنابی نظیر خط خطی کردن میز، صحبت با بغل دستی و یا خیالبافی، به گونه‌ای است که حواس جمعی دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازند. به نظر می‌رسد که افراد وظیفه‌مدار از طریق قابلیت تنظیم توجه خود، استفاده از چنین راهبردهایی را کنار می‌گذارند. به طور کلی می‌توان گفت که افراد وظیفه‌مدار در مقابله با دلزدگی تحصیلی چند جانبه عمل می‌کنند. یعنی نه تنها مکانیزم‌های سازنده گرایشی را بکار می‌گیرند، بلکه مراقب هستند تا مکانیزم‌های اجتنابی ناکارآمد را نیز بکار نگیرند.

در مجموع یافته‌های پژوهش حاضر نقش عوامل درون فردی را در بروز دلزدگی هر چه بیشتر مشخص کرد. هر چند با توجه به واریانس تبیین شده دلزدگی، نمی‌توان اهمیت عوامل موقعیتی یا دیگر عوامل درون فردی را در بروز دلزدگی تحصیلی نادیده گرفت. بنابراین پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی به منظور تبیین بهتر دلزدگی تحصیلی، نقش مؤلفه‌های مربوط به تکلیف یا موقعیت نظیر سختی یا آسانی درس، جو حاکم بر کلاس و مدرسه و ویژگی‌های مرتبط با معلم در مدل ارائه شده، در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آتی با در نظر داشتن تأثیر عوامل فرهنگی و محیطی، سن، دوره تحصیلی، تفاوت در ابزارهای سنجش متغیرها و صفتی یا حالتی بودن دلزدگی، شواهد دقیق‌تری در جهت تأیید مدل ارائه شده، فراهم گردد.

در پژوهش حاضر، نقش عوامل کلان شخصیت بر تجربه دلزدگی تحصیلی بررسی شد، با توجه به یافته‌ها اکنون می‌توان پیشنهاد کرد که رابطه صفات جزئی‌تر شخصیت که زیربنای هر یک از پنج عامل بزرگ شخصیت است با دلزدگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد. در این رابطه، شناخت و ارزیابی خصوصیات شخصیتی و گرایش‌های فردی دانش‌آموزان می‌تواند به معلمان کمک کند تا تغییراتی را در برنامه کلاسی خود با هدف کاهش دلزدگی اعمال کنند. در این پژوهش، با کمک یک طرح همبستگی، وضعیت فعلی دلزدگی و نوع راهبردهای مقابله‌ای دانش‌آموزان با دلزدگی مورد استفاده قرار گرفت. بنابراین به نظر نمی‌رسد که دانش‌آموزان راهبردهای مقابله‌ای را ضرورتاً به صورتی آگاهانه بکارگیرند. از طرفی با توجه به تأیید سودمندی این راهبردها در کاهش دلزدگی تحصیلی، توصیه می‌شود که بسته‌های کاربردی در جهت آموزش و پژوهش در زمینه آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای مقابله با دلزدگی تحصیلی تهیه شود. با توجه به نتایج حاصله، در آموزش راهبردها باید دانش‌آموزان را از استفاده از راهبردهای اجتنابی و سپس رفتاری - گرایشی بر حذر داشت و آنان را به استفاده از راهبرد شناختی - گرایشی ترغیب کرد. همچنین بررسی تأثیر راهبردهای مقابله‌ای بر عوامل مرتبط با یادگیری خودنظم‌بخش در قالب طرح‌های آزمایشی، روشنگر خواهد بود. با توجه به یافته‌ها به نظر می‌رسد که عوامل دیگری در انتخاب راهبرد مقابله با

دلزدگی تحصیلی دخیل هستند که در پژوهش های آتی باید مورد شناسایی قرار گیرند. یافته های این تحقیق، محدود به دانش آموزان سال دوم و سوم دبیرستانی و درس فیزیک رشته های تجربی و ریاضی بود، بنابراین در تعمیم نتایج به دیگر موقعیت ها یا حوزه های درسی و دانش آموزان دیگر رشته های تحصیلی باید جانب احتیاط را نگهداشت. در نهایت باید توجه داشت که تحقیق حاضر، از این حیث که رابطه ویژگی های شخصیتی با دلزدگی تحصیلی را با واسطه گری راهبردهای مقابله ای مورد بررسی قرار داد، یک تحقیق پیشگام است. کما اینکه در داخل کشور نیز برای اولین بار در پژوهش حاضر دلزدگی تحصیلی مورد پژوهش قرار گرفت. بنابراین ضمن استفاده همراه با احتیاط از یافته های بدست آمده، انتظار می رود که به منظور تشخیص زوایای پنهان مرتبط با دلزدگی تحصیلی، تحقیقات مستمر و هدفمندی روی دلزدگی تحصیلی یادگیرندگان، بویژه دانش آموزان و دانشجویان صورت پذیرد.

منابع

- حسینی، فریده السادات؛ و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۸). پنج عامل بزرگ شخصیت و نیاز به شناخت. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، سال ششم، شماره ۲۱، ص ۶۱-۶۸.
- خرمایی، فرهاد. (۱۳۸۵). *بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت گیری انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری*. رساله دکتری. دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی الله؛ و کریمی، یوسف. (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه ادراک از کلاس، *فصلنامه علمی- پژوهشی اندازه‌گیری تربیتی*، سال اول، شماره ۱، صص ۵۳-۳۱.
- Baldasaro, R. E., Shanahan, M. J., & Bauer, D. J. (۲۰۱۳). Psychometric Properties of the Mini-IPIP in a Large, Nationally Representative Sample of Young Adults. *Journal of Personality Assessment*, ۹۵(۱), ۷۴-۸۴.
- Barnett, L. A., & Klitzing, S.W. (۲۰۰۶). Boredom in free time: relationships with personality, affect and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. *Leisure Sciences* ۲۸: ۲۲۳-۲۴۴.
- Baron, R. M., & Kenny. D. A. (۱۹۸۶). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۵۱, ۱۱۷۳-۱۱۸۲.
- Belton, T., & Priyadarshini, E. (۲۰۰۷). Boredom and schooling: A cross-disciplinary exploration. *Cambridge Journal of Education*, ۳۷(۴), ۵۷۹-۵۹۵.
- Bolger, N., & Zuckerman, A. (۱۹۹۵). A framework for studying personality in the stress process. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۶۹, ۸۹۰-۹۰۲.
- Carver, C. S., & Connor-Smith, J. K. (۲۰۱۰). Personality and Coping. *Annual Review of Psychology*, ۶۱: ۶۷۹-۷۰۴.
- Caspi, A., Roberts, B. W., & Shiner, R. L. (۲۰۰۵). Personality development: stability and change. *Annual Review of Psychology*, ۵۶:۴۵۳-۸۴.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (۲۰۰۷). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۹۳, ۱۰۸۰-۱۱۰۷.
- Cooper, A., Smillie, L., & Corr, P. (۲۰۱۰). A confirmatory factor analysis of the Mini-IPIP five-factor model personality scale. *Personality & Individual Differences*, ۴۸, ۶۸۸-۶۹۱.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (۱۹۹۲). *Revised NEO Personality Inventory (NEO PI-R) and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI): Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

- Culp, N. A. (۲۰۰۶). The relations of two facets of boredom proneness with the major dimensions of personality. *Personality and Individual Differences*, ۴۱, ۹۹۹-۱۰۰۷.
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (۲۰۰۴). Boredom proneness in anger and aggression: effects of impulsivity and sensation seeking. *Personality & Individual Differences*, ۳۷, ۱۶۱۵-۱۶۲۷.
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (۲۰۰۴). Boredom proneness in anger and aggression: effects of impulsivity and sensation seeking. *Personality & Individual Differences*, ۳۷, ۱۶۱۵-۱۶۲۷.
- Damrad-Frye, R., & Laird, J. D. (۱۹۸۹). The experience of boredom: The role of the self-perception of attention. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۵۷, ۳۱۵-۳۲۰.
- Daschmann, E. C., Goetz, T., & Stupnisky, R. H. (۲۰۱۱). Testing the predictors of boredom at school: Development and validation of the precursors to boredom scales. *British Journal of Educational Psychology*, ۸۱, ۴۲۱-۴۴۰.
- DeLongis, A., & Holtzman, S. (۲۰۰۵). Coping in context: The role of stress, social support, and personality in coping. *Journal of Personality*, ۷۳, ۱-۲۴.
- Donnellan, M., Oswald, F., Baird, B., & Lucas, R. (۲۰۰۶). The Mini-IPIP scales: Tiny-yet-effective measures of the Big Five factors of personality. *Psychological Assessment*, ۱۸, ۱۹۲-۲۰۳.
- Farmer, R., & Sundberg, N. (۱۹۸۶). Boredom proneness: The development and correlates of a new scale. *Journal of Social Issues*, ۵۹(۱), ۱۰۳-۱۱۹.
- Ferrell, J. (۲۰۰۴) Boredom, crime and criminology, *Theoretical Criminology*, ۸ (۳), ۲۸۷-۳۰۲.
- Fisher, C. D. (۱۹۹۳). Boredom at work: A neglected concept. *Human Relations*, ۴۶, ۳۹۵-۴۱۷.
- Game, A. M. (۲۰۰۷). Workplace boredom coping: health, safety, and HR implications. *Personnel Review*, ۳۶, ۷۰۱-۷۲۱.
- Goldberg, L. R. (۱۹۹۹). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several five-factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt, and F. Ostendorf (Eds.), *Personality psychology in Europe* (Vol. ۷, pp. ۷-۲۸). Tilburg, The Netherlands: Tilburg University Press.
- Goldberg, Y. K., Eastwood, J. D., LaGuardia, J., & Danckert, J. (۲۰۱۱). Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression. *Journal of Social & Clinical Psychology*, ۳۰, ۶۴۷-۶۶۶.
- Greene, K., Kramar, M., Walters, L. H., Rubin, D. L., Hale, J. & Hale, L. (۲۰۰۰) Targeting adolescent risk-taking behaviours: the contributions of egocentrism and sensation-seeking, *Journal of Adolescence*, ۲۳, ۴۳۹-۴۶۱.

- Gresham, D., & Gullone, G. (۲۰۱۲). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, ۵۲, ۶۱۶-۶۲۱.
- Hamilton, J. A., Haier, R. J., & Buchsbaum, M. S. (۱۹۸۴). Intrinsic Enjoyment and Boredom Coping scales: Validation with personality, evoked potential and attention measures. *Personality and Individual Differences*, ۵, ۱۸۳-۱۹۳.
- Hasking, P. A., Coric, S. J., Swannell, S., Martin, G., Thompson, H. K., & Frost, A. D. J. (۲۰۱۰). Emotion regulation and coping as moderators in the relationship between personality and self-injury. *Journal of Adolescence*, ۳۳, ۷۶۷-۷۷۳.
- Heslop, S. (۲۰۱۴). Driver boredom: Its individual difference predictors and behavioral effects. *Transportation Research, Part F* ۲۲, ۱۵۹-۱۶۹.
- Hill, A. B., & Perkins, R. E. (۱۹۸۵). Towards a model of boredom. *British Journal of Psychology*, ۷۶(۲), ۲۳۵-۲۴۰.
- Howard, O. J., & Howard, K. J. M. (۱۹۹۸). *An Introduction to five-factor model for personality for human resource professionals*. Accessed June ۷th, ۱۹۹۹ at www.Centacs.Come/quik-pt3.htm.
- Larson, R. W., & Richard, M. H. (۱۹۹۱). Boredom in the Middle School Years: Blaming School vs. Blaming Students. *American journal of education*, ۴, ۴۱۸-۴۳۰.
- Lee, C. M., Neighbors, C., & Woods, B. A. (۲۰۰۷). Marijuana motives: Young adults' reasons for using marijuana. *Addictive Behaviors*, ۳۲, ۱۳۸۴-۱۳۹۴.
- Leong, F. T., & Schneller, G. R. (۱۹۹۳). Boredom proneness: Temperamental and cognitive components. *Personality and Individual Differences*, ۱۴, ۲۳۳-۲۳۹.
- Mann, S., & Robinson, A. (۲۰۰۹). Boredom in the lecture theatre: An investigation into the contributors, moderators and outcomes of boredom amongst university students. *British Educational Research Journal*, ۳۵(۲), ۲۴۳-۲۵۸.
- McCrae, R. R., & John, O. P. (۱۹۹۲). Introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, ۶۰, ۱۷۵-۲۱۵.
- Mercer-Lynn, K. B., & Eastwood, J. D. (۲۰۱۰). Is boredom associated with problem gambling behavior? It depends on what you mean by "boredom." *International Gambling Studies*, ۱۰, ۹۱-۱۰۴.
- Mercer-Lynn, K. B., Bar, R. J. & Eastwood, J. D. (۲۰۱۴). Causes of boredom: The person, the situation, or both? *Personality and Individual Differences*, ۵۶, ۱۲۲-۱۲۶.
- Mercer-Lynn, K. B., Hunter, J. A., & Eastwood, J. D. (۲۰۱۳). Is trait boredom redundant? *Journal of Social and Clinical Psychology*, ۳۲, ۸۹۷-۹۱۶.

- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. (۲۰۱۰). What to do when feeling bored? Students' strategies for coping with boredom. *Learning and Individual Differences*, ۲۰, ۶۲۶-۶۳۸.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Hall, N. C. (۲۰۱۱). Coping with boredom in school: An experience sampling experience. *Contemporary educational psychology*, ۳۶, ۴۹-۵۹.
- Newberry, A. L., & Duncan, R. D. (۲۰۰۱). Roles of boredom and life goals in juvenile delinquency. *Journal of Applied Social Psychology*, ۳۱, ۵۲۷-۵۴۱.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (۲۰۰۵). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: *Department of Psychology, University of Munich*.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (۲۰۱۰). Boredom in achievement settings: exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۲(۳), ۵۳۱-۵۴۹.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (۲۰۰۲). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, ۳۷, ۹۱-۱۰۵.
- Rothbart, M. K., Hwang, J. (۲۰۰۵). Temperament and the development of competence and motivation. *In Handbook of Competence and Motivation*, ed. AJ Elliot, CS Dweck, pp. ۱۶۷-۸۴. New York: Guilford.
- Seel, R. T., & Kreutzer, J. S. (۲۰۰۳). Depression assessment after traumatic brain injury: an empirically based classification method. *Archives of physical medicine and rehabilitation*, ۸۴, ۱۶۲۱-۱۶۲۸.
- Seib, H.M., & Vodanovich, S.J. (۱۹۹۸). Boredom proneness and psychosocial development. *Journal of Psychology*, ۱۳۲, ۶۴۲-۶۵۲.
- Sommer, B. (۱۹۸۵). What's different about truants? A comparison of eighth graders. *Journal of Youth and Adolescence*, ۱۴, ۴۱۱-۴۲۲.
- Sommers, J., & Vodanovich, S. J. (۲۰۰۰). Boredom proneness: its relationship to psychological- and physical-health symptoms. *Journal of Clinical Psychology*, ۵۶, ۱۴۹-۱۵۵.
- Stickney, M. I., & Miltenberger, R. G. (۱۹۹۹). Evaluating direct and indirect measures for the functional assessment of binge eating. *International Journal of Eating Disorders*, ۲۶, ۱۹۵-۲۰۴.
- Tolor, A. (۱۹۸۹). Boredom as related to alienation, assertiveness, internal-external expectancy, and sleep patterns. *Journal of Clinical Psychology*, ۴۵, ۲۶-۲۶۵.
- Tong, E. M., Bishop, G. D., Diong, S. M., Enkelmann, H. C., Why, Y. P., Ang, J., et al. (۲۰۰۴). Social support and personality among male police officers in Singapore. *Personality and Individual Differences*, ۳۶, ۱۰۹-۱۲۳.

- Tze, V.M.C., Daniels, L. M., Klassen, R.M., & Li, J. C.-H. (۲۰۱۳). Canadian and Chinese university students' approaches to coping with academic boredom. *Learning and Individual Differences*, ۲۳, ۳۲-۴۳.
- Tze, V.M.C., Klassen R.M., Daniels, L.M. (۲۰۱۴). Patterns of Boredom and Its Relationship With Perceived Autonomy Support and Engagement. *Contemporary Educational Psychology*, Volume ۳۹, Issue ۳, ۱۷۵-۱۸۷.
- Tze, V.M.C., Klassen R.M., Daniels, L.M., Li, J. C.-H., & Zhang, X. (۲۰۱۳). A cross-cultural validation of the Learning-Related Boredom Scale (LRBS) with Canadian and Chinese college students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, ۳۱, ۲۹-۳۹.
- Vodanovich, S. J. (۲۰۰۳). Psychometric measures of boredom: A review of the Literature. *The Journal of Psychology*, ۱۳۷(۶), ۵۶۹-۵۹۵.
- Vogel-Walcutt, J. J. Fiorella, L., Carper, T., & Schatz, S. (۲۰۱۲). The Definition, Assessment, and Mitigation of State Boredom Within Educational Settings: A Comprehensive Review. *Educ Psychol Rev* ۲۴:۸۹-۱۱۱.
- Wegner, L., Flisher, A. J., Chikobvu, P., Lombardd, C., & King, G. (۲۰۰۸). Leisure boredom and high school dropout in Cape Town, South Africa. *Journal of Adolescence*, ۳۱, ۴۲۱-۴۳.
- Zuckerman, M. (۱۹۷۹). *Sensation seeking: Beyond the optimal level of arousal*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.