


# پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیلی

فریافرازی\*<sup>۱</sup> 

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>حضور در مدرسه برای پیشرفت تحصیلی، اجتماعی و عاطفی کودکان و موفقیت در آینده آنها بسیار مهم است. از این رو، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تحصیل-گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیلی انجام شده است. مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که به شیوه نمونه-گیری تصادفی تعداد ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی و هنرستانی مقطع متوسطه دوم شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ انتخاب شده و از طریق چهار مقیاس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی، تشکرهای تحصیل و تحصیل‌گریزی مورد مطالعه قرار گرفتند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام با کمک نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ استفاده گردید. نتایج تحلیل رگرسیون نشان دادند که از میان ده معنای تحصیل، حرفه در گام اول و فشار روانی در گام دوم، عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) در گام سوم و همین‌طور از میان ابعاد تشکرهای تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل شده در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری ۳۷ درصد از واریانس تحصیل‌گریزی دانش-آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج این پژوهش نشان داد که معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تشکرهای تحصیل نقش مهمی در پیش‌بینی تحصیل-گریزی دارند. بنابراین می‌توان با پررنگ‌تر شدن معنای تحصیل و هدفمندی آنان از تحصیل، آموزش خودکارآمدی و تقویت توانمندی‌های آنها و کاهش تشکرها میزان گرایش به تحصیل‌گریزی را در آنها کاهش داد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۰۸</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۷/۱۱</p> <p>نوع مقاله: پژوهشی</p> <p>واژگان کلیدی معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی، تشکرهای تحصیل، تحصیل‌گریزی</p>

۱. نویسنده مسئول: دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد

علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران 

## مقدمه

حضور منظم در مدرسه در سراسر جهان به عنوان یک مؤلفه اصلی مشارکت در مدرسه و پیش نیاز مهم موفقیت تحصیلی شناخته می‌شود (هانکوک، لارنس، چوپان، میترو و زوبریک، ۲۰۱۶). اما بسیاری از کودکان به دلایل مختلف سالانه تعداد قابل توجهی از روزهای مدرسه را از دست می‌دهند (کری، کروکر، الیاس، فلدمن و کلمن، ۲۰۰۹). مشکلات حضور در مدرسه، دانش‌آموزان را به لحاظ آموزشی، سلامتی و رشد عاطفی - اجتماعی تهدید می‌کند و در بزرگسالی با مشکلات اقتصادی، روانی و اجتماعی همراه می‌سازد (کرنی، ۲۰۰۸؛ در نقل از فینینگ، هاروی، موور، فورد، دیویس و وایت، ۲۰۱۷). از جمله اصطلاحات مرتبط با این مشکلات می‌توان به اجتناب از مدرسه، عدم تمایل به مدرسه، امتناع از مدرسه (هینی، گرین-لندل، ملوین و جنتل-جنیتی، ۲۰۱۸) و تحصیل‌گریزی اشاره کرد.

در تحصیل‌گریزی فرد گرایش به ترک تحصیل دارد و با اینکه در مدرسه حضور دارد، اما اگر فشارهای موقعیتی وجود نداشته باشد، اقدام به ترک تحصیل می‌کند. مطالعات نشان داده است که حضور نیافتن در مدرسه (مرتبط با تحصیل‌گریزی) با پیامدهایی روبه‌روست؛ از جمله بر یادگیری و پیشرفت تأثیر می‌گذارد (کارول، ۲۰۱۰) و جوانان را در معرض خطر ترک تحصیل (کریستل، ژولیوت، و نلسون، ۲۰۰۷)، بیکاری، فقر و مصرف مواد مخدر (لارنس، دوسن، هوتن، گودسل و سویر، ۲۰۱۹) قرار می‌دهد. با این وضعیت شناخت عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی اهمیت دارد. مطابق با نظر فینینگ، هاروی، موور، فورد، دیویس و وایت (۲۰۱۷) طیف وسیعی از عوامل فردی، خانواده و مدرسه با مشکلات حضور در مدرسه (برای نمونه تحصیل‌گریزی) از جمله سلامت روانی یا جسمی، بیکاری والدین، بهداشت روانی ضعیف یا سابقه عدم تکمیل آموزش؛ وقایع خانوادگی استرس‌زا؛ مشارکت کم والدین در آموزش؛ قلدری؛ سبک مدیریت استبدادی مدرسه، نبودن یک برنامه درسی انعطاف‌پذیر متناسب با نیازهای فردی، روحیه پایین معلمان و روابط منفی دانش‌آموز - معلم مرتبط هست. از جمله عوامل فردی معنای تحصیل است.

معنای تحصیل یعنی دلالت درونی تحصیل برای فراگیر که تحصیل ممکن است برای برخی دانش‌آموزان به‌عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای برخی دیگر به‌عنوان یک منبع فشار

1. Hancock, Lawrence, Shepherd, Mitrou, & Zubrick
2. Carey, Crocker, Elias, Feldman, & Coleman
3. Kearney
4. Finning, Harvey, Moore, Ford, Davis, & Waite
5. Heyne, Gren-Landell, Melvin, & Gentle-Genitty
6. Carroll
7. Christle, Jolivet, & Nelson
8. Lawrence, Dawson, Houghton, Goodsell, & Sawyer

محسوب شود (هندرسون-کینگ و اسمیت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). همچنین، دانش‌آموزان افزون بر اینکه دانشگاه و ادامه تحصیل را به عنوان فرصتی برای یادگیری می‌بینند، آموزش را به‌عنوان راهی برای افزایش شغل و کسب پتانسیل خود قلمداد می‌کنند (آستین، سگورا، ساکس و کارن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲). هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶)، براساس تحلیل عاملی مولفه‌های اصلی که در پژوهشی انجام دادند، ۱۰ عامل معنا از تحصیل را استخراج کردند که عبارتند از: حرفه (تحصیل یعنی آمادگی برای حرفه و راهی برای رسیدن به یک شغل)، استقلال (تحصیل فرصتی برای رشد)، آینده (کشف مسیر زندگی و طرحی برای آینده)، یادگیری (فرصتی برای مواجهه با ایده‌های نو)، ارتباط (فرصتی برای ایجاد دوستی‌ها)، دنیای پیرامون (ایجاد تغییر در دنیای پیرامون)، رشد خویشتن (فرصتی برای خودشناسی)، گام بعدی (مرحله‌ای مثل مراحل قبلی تحصیلی)، فشارتحصیل (یعنی منبع فشار)، رهایی (تحصیل یعنی گریز از موقعیت‌های پرتنش بزرگسالی). تحقیقات اندکی به‌طور مستقیم برای بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره معانی آموزش انجام شده است. در مطالعه‌ای که عیسی‌زادگان، حسنی و احمدیان (۱۳۸۸)، با هدف مقایسه معانی آموزش در بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق انجام دادند نتایج نشان داد که از بین ۱۰ مؤلفه معانی آموزش، بین سه مؤلفه یعنی آمادگی شغلی، استرس و رهایی بین دو گروه مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش صنوبر و رئیس (۱۳۹۷) نیز نشان داد هدف‌های پیشرفت و معنای تحصیلی رابطه معناداری با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارند. از نظر آستین (۱۹۹۳) معانی آموزش در بین دانش‌آموزان در سال‌های اول مدرسه شکل می‌گیرد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین نسل‌ها در خصوص معنای تحصیلی تفاوت وجود دارد. برای نمونه کهنسالان تحصیل را به‌عنوان یک فعالیت ارزشمند، میانسالان آن را به‌عنوان یک فرصت و جوانان آن را به‌عنوان امتیازی برای استخدام توصیف کردند (ابراهیم، زمیری منصور و امین، ۲۰۱۲؛ جعفری، حجازی و صبحی، ۱۳۹۹).

افزون بر این، ازجمله عوامل فردی که نقش حفاظتی در برابر ترک تحصیل (مرتبط با تحصیل-گریزی) دارد خودکارآمدی تحصیلی است (برون، گالیندو، کارلس و کوک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹). باورهای خودکارآمدی بیانگر انتظارات و قضاوت در مورد صلاحیت شخصی فرد است (بندورا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵). همچنین، به عقیده پرز و همکاران (۲۰۱۱)؛ در نقل از باعزت، افلاکی فرد و شهیدی، (۲۰۱۶) بیان می‌کنند که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مکانیزم‌های کنترل رفتار خود تنظیمی است. خودکارآمدی در چهارچوب آموزشی (یعنی خودکارآمدی تحصیلی) به‌عنوان اعتقاد و اعتماد به

1. Henderson-King, & Smith
2. Astin, Oseguera, Sax, & Korn
3. Brown, Galindo, Quarles, & Cook
4. Bandura

نفس دانش‌آموزان به توانایی خود برای موفقیت در وظایف تحصیلی تعریف شده است (گور، ۲۰۰۶) و به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده معتبر از پیامدهای تحصیلی شناخته می‌شود (ایکمان، کنی، شرل و هنری، ۲۰۱۹). دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی برخوردارند، میزان مشارکت آنها در کلاس‌های درس، تلاش و در نتیجه عملکرد امتحان آنها نیز بالاتر است. در مقابل سطح پایین خودکارآمدی با گرایش دانش‌آموزان به برآورد پیچیدگی بیش از حد تکالیف همراه است که این می‌تواند باعث تجربه استرس مرتبط با عملکرد شود (توماس، گوترز، جورجیوا و هرناوندز، ۲۰۱۹). تحقیقات گسترده نشان می‌دهد که سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند دانش‌آموزان را در برابر ترک مدرسه محافظت کند. بای نمونه، در یک مطالعه کمی و طولی، آلیورینی و لوسیدی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی مستقیم و غیر مستقیم (از طریق عملکرد تحصیلی) بر ترک تحصیل دارد. به عبارت دیگر، هر چه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر باشد، عملکرد تحصیلی آنها بالاتر و تمایل به ترک تحصیل کمتر است (برون، گالیندو، کارلس و کوک، ۲۰۱۹؛ پگور و شافر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴).

از جمله عوامل بیرونی ذکر شده در بالا، می‌توان به تنشگرهای تحصیلی اشاره کرد. به عقیده فولکمن<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) استرس یک پدیده زمینه‌ای است و شامل ارتباط بین خصوصیات شخصی و محیط است که می‌تواند با گذشت زمان و در نتیجه ارزیابی فرد از یک موقعیت شخصی معنادار تغییر کند (فلورنسیا، سیلوا و راموس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷). استرس به‌خصوص استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به دانش مورد نظر و بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون فردی اشاره می‌کند (گادزلا و بالگلو<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). منابع استرس تحصیلی شامل احساس تنهایی، بیکاری، خانواده، اهداف زندگی، فشار اجتماعی و فیزیولوژی است. استرس، به‌ویژه استرس تحصیلی، می‌تواند سطح بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان را کاهش داده و باعث کاهش نمرات و دوره‌های افت شود (کارامن، لرما، ویلا و واتسون<sup>۶</sup>، ۲۰۱۹). در دراز مدت، تجربه تکراری استرس‌زاهای تحصیلی و در نتیجه اثرات منفی انباشته بر نتایج روانی و یادگیری دانش‌آموزان ممکن است به نارسایی مدرسه یا حتی ترک تحصیل کمک کند (اسکریمن، ماسکاردینو، آلتو و ماسن<sup>۷</sup>، ۲۰۱۶؛ دوپری،

- 
1. Alivernini, & Lucidi
  2. Peguero, & Shaffer
  3. Folkman
  4. Florêncio, Ramos, & Silva
  5. Gadzella & Baloglu
  6. Karaman, Lerma, Vela, & Watson
  7. Scrimin, Moscardino, Altoè, & Mason

دیون، لونتال، آرچامبول، کروسنو و جانوس<sup>۱</sup>، (۲۰۱۸). موریس<sup>۲</sup> (۱۹۹۰؛ گادزلا و بالوگلو، ۲۰۰۱) بر تنشگرهای پنج‌گانه (ناکامی‌ها، تعارض‌ها، فشارها، تغییرات و تنیدگی خودتحمیلی) و واکنش‌های چهارگانه نسبت به این تنشگرها (فیزیولوژیکی، رفتاری، شناختی و هیجانی) تأکید کرد. در پژوهشی که گراوند و شکری (۱۳۸۷) انجام دادند نتایج نشان داد تنشگرهای تحصیلی با واکنش‌ها به تنشگرها رابطه مثبت و معنادار؛ با سبک مقابله مسئله‌مدار رابطه منفی و معنی‌دار و با سبک مقابله هیجان‌مدار رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین تنشگرهای تحصیلی و واکنش‌ها به تنشگرها از طریق سبک‌های مقابله مسئله‌مدار و هیجان‌مدار میانجی‌گری شد.

با توجه به آنچه گفته شد، مشکلات حضور در مدرسه (از جمله تحصیل‌گریزی) را می‌توان جلوه‌ای از آسیب‌های اجتماعی همراه با اختلالات روان‌پزشکی قلمداد کرد (برگ، باتلر، فرانکلین، هایز، لوکاس و سیمز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳). این مشکل می‌تواند مانع از بروز و شکوفایی استعداد دانش‌آموزان و همچنین منجر به گسترش رفتارهای نابهنجار شود. از آنجایی که جامعه را افراد، ارتباطات و قوانین اجتماعی تشکیل می‌دهد و برای برخوردار بودن از جامعه‌ای سالم نیازمند داشتن افرادی به هنجار به عنوان اعضای جامعه است، لذا به منظور پیشگیری از وقوع این مشکلات شناخت عوامل مؤثر بر تحصیل‌گریزی لازم می‌نماید. همچنین به دلیل محدود بودن مطالعات پژوهشی در این حوزه، هدف از انجام پژوهش حاضر پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد.

### روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، تمامی دانش‌آموزان دبیرستانی و هنرستانی مقطع متوسطه دوم شهر خوسف در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ (برابر با ۶۷۴ نفر) بودند. با احتمال ریزش تعداد ۲۸۰ دانش‌آموز بر اساس جدول مورگان به صورت تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند که بعد از حذف داده‌های پرت اطلاعات ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان مبنای تحلیل قرار گرفته و با آزمون‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مطالعه حاضر برای سنجش متغیرهای پژوهش از مقیاس‌های زیر به‌عنوان ابزارهای پژوهش استفاده شد:

1. Dupere, Dion, Leventhal, Archambault, Crosnoe, & Janosz

2. Morris

3. Berg, Butler, Franklin, Hayes, Lucas, & Sims

**الف) پرسشنامه معنای تحصیل (MOE):** این پرسشنامه را هندرسون-کینگ و اسمیت در سال ۲۰۰۶ به منظور سنجش معنای تحصیل طراحی کرده‌اند که شامل ۸۶ گویه است و ده مؤلفه را می‌سنجد. هر مؤلفه معنای خاصی را نشان می‌دهد و کسب نمره بیشتر در هر مؤلفه نشان‌دهنده اهمیت بیشتر آن معنا برای فرد است. این مؤلفه‌ها عبارتند از: حرفه (۱۱ گویه)، استقلال (۵ گویه)، آینده (۳ گویه)، یادگیری (۱۰ گویه)، خود (۱۱ گویه)، گام بعدی (۳ گویه)، اجتماعی (۱۲ گویه)، دنیای پیرامون (۸ گویه)، فشار روانی (۱۲ گویه) و رهایی (۱۱ گویه). پاسخ به گویه‌ها در طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد انجام می‌شود و نمره‌های ۱ تا ۵ به آنها تعلق می‌گیرد. پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ گزارش شده است (کدخدایی و کرمی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های معنای تحصیل به ترتیب زیر بود: حرفه (۰/۷۸)، استقلال (۰/۶۹)، آینده (۰/۶۳)، یادگیری (۰/۸۰)، خود (۰/۷۷)، گام بعدی (۰/۴۴)، اجتماعی (۰/۷۹)، دنیای پیرامون (۰/۷۶)، فشار روانی (۰/۶۹)، رهایی (۰/۶۱) و کل مقیاس (۰/۹۴).

**ب) پرسشنامه تنشگرهای تحصیلی:** این پرسشنامه توسط گادزلا (۱۹۹۱) در نقل از گادزلا و بالگو، (۲۰۰۱) ساخته شد. مقیاس تنشگرهای تحصیلی از دو بخش تشکیل شده است. بخش اول مربوط به عوامل استرس‌زا شامل خرده‌مقیاس ناکامی (۷ سؤال)، تعارضات (۳ سؤال)، تغییرات (۳ سؤال)، فشارها (۴ سؤال) و استرس خودتحمیل شده (۶ سؤال) می‌باشد. بخش دوم مربوط به واکنش‌ها به تنشگرها می‌شود که شامل چهار نوع واکنش نسبت به تنشگرهای تحصیلی از جمله فیزیولوژیک (۱۴ سؤال)، هیجانی (۴ سؤال)، رفتاری (۸ سؤال) و شناختی (۲ سؤال) می‌باشد. در هر خرده‌مقیاس برای به‌دست آوردن یک نمره کلی، سؤالات با یکدیگر جمع می‌شوند. نمرات بالاتر به ترتیب نشان‌دهنده تنیدگی تحصیلی بیشتر و واکنش‌های بیشتر نسبت به تنشگر است. در پژوهش میسرا و کاستیلو<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۳، ۰/۷۱، ۰/۷۵ و ۰/۶۳ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر تنها از بخش اول استفاده شد و پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های ناکامی‌ها، تعارضات، فشارها، تغییرات و استرس خودتحمیل شده به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۷۰، ۰/۵۶، ۰/۷۶ و ۰/۷۱ به‌دست آمد.

**ج) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسشنامه توسط مظاهری و صادقی در سال ۱۳۹۴ برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان ساخته شد. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی از ۲۶ سؤال و سه خرده‌مقیاس شامل خودکارآمدی عملکرد تحصیلی (۱۱ سؤال)، خودکارآمدی

مهارت‌های تحصیلی (۱۱ سؤال) و خودکارآمدی آینده تحصیلی (۴ سؤال) تشکیل شده است. برای هر یک از سؤال‌های پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، پنج گزینه از پاسخ‌ها شامل: «کاملاً مطمئنم که می‌توانم»، «مطمئنم که می‌توانم»، «شاید بتوانم»، «نمی‌توانم»؛ «اصلاً نمی‌توانم» در نظر گرفته شد. نمره‌گذاری به همین ترتیب از ۵ تا ۱ صورت می‌گیرد و نمره معکوس وجود ندارد. جمع امتیازات نمره خودکارآمدی تحصیلی فرد را نشان می‌دهد که دامنه آن بین ۲۶ تا ۱۳۰ متغیر است، نمره بالاتر نشان دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاست. آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی ۰/۸۹، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی ۰/۸۴ و خودکارآمدی آینده تحصیلی ۰/۸۳ به دست آمد (مظاهری و صادقی، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس و خرده مقیاس‌های خودکارآمدی عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی آینده تحصیلی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۸۵ و ۰/۷۰ به دست آمد.

د) مقیاس تحصیل‌گریزی: این مقیاس توسط خرمایی و صالح اردستانی (۱۳۹۴) ساخته شده و دارای ۲۱ گویه است. گویه‌های این مقیاس از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل محتوای این مصاحبه‌ها استخراج گردید. سپس این مقیاس توسط ۲۳۷ دانش‌آموز که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شده بودند پاسخ داده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که این پرسشنامه دارای دو زیرمقیاس بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی است که بیزاری تحصیلی با گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۶، ۱۸ و ۱۹ و زیرمقیاس مدرسه‌گریزی با گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴ و ۱۵ سنجیده می‌شود. در پژوهش صالح اردستانی و خرمایی (۱۳۹۷)، آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳، زیرمقیاس بیزاری از تحصیل ۰/۹۲ و زیرمقیاس مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، خرده مقیاس بیزاری از تحصیل و خرده مقیاس مدرسه‌گریزی به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۰ و ۰/۹۱ به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

این مطالعه بر روی ۲۵۵ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خوسف انجام شد. جدول ۱ اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه نمونه را نشان می‌دهد. برای پی بردن به وضعیت توصیفی متغیرهای پژوهش از میانگین و انحراف معیار و برای بررسی فرضیه اصلی این مطالعه (بین معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گریزی رابطه معنادار

وجود دارد) از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی دانش‌آموزان مورد مطالعه

نام متغیر	درصد	نام متغیر	درصد	نام متغیر	درصد	
جنسیت	دختر	۵۴/۱	دوم	۳۷/۳	تجربی	۲۹/۶
	پسر	۴۵/۹	یازدهم	۲۶/۷	انسانی	۲۶/۳
			دوازدهم	۳۶/۱	کار و دانش	۱۸/۸
					فنی و حرفه‌ای	۲۵/۴

بر اساس نتایج جدول بالا، ۵۴/۱ درصد از گروه نمونه دختر، ۸۸/۶ درصد مجرد، ۳۷/۳ درصد پایه دهم و ۲۹/۶ درصد رشته تجربی بودند.

جدول ۲: میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

معنای تحصیل	خودکارآمدی تحصیلی	تنشگرهای تحصیلی
استرس خودتحصیل‌شده	۰/۱۱	۲/۳۸
فشارها	۰/۰۶	۲/۹۹
تغییرات	۲۱**	۲/۸۰
تعارضات	۰/۱۸**	۲/۵۱
ناکامی	۰/۲۹**	۲/۶۶
آینده تحصیلی	-۰/۳۲**	۴/۰۶
عملکرد تحصیلی	-۰/۳۴**	۳/۸۳
مهارت تحصیلی	-۰/۳۳**	۳/۷۱
رهایی	۰/۰۵	۲/۷۹
فشار روانی	۰/۳۳**	۲/۷۷
دنیای پیرامون	-۰/۲۷**	۲/۴۱
اجتماعی	-۰/۲۷**	۳/۴۶
گام بعدی	-۰/۲۲**	۳/۳۹
خود	-۰/۳۱**	۳/۴۹
یادگیری	-۰/۳۴**	۳/۴۴
آینده	-۰/۳۶**	۳/۴۳
استقلال	-۰/۲۲**	۳/۴۵
حرفه	-۰/۳۸**	۳/۴۴
پیش‌بین	R	Mean
ملاک		SD

معناداری در سطح  $p < .01$  \*\*

طبق جدول ۲، تمامی مؤلفه‌های معنای تحصیل (به‌جز رهایی) و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گریزی ارتباط معنادار دارند ( $p < .01$ ). همچنین، نتایج نشان داد بین ابعاد تنشگرهای تحصیلی، ناکامی، تعارضات و تغییرات با تحصیل‌گریزی ارتباط معناداری به‌صورت مثبت وجود



دارد ( $p < 0.01$ ). جدول ۳ نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با تحصیل‌گریزی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام معنای تحصیل، تنشگرهای تحصیلی و خودکارآمدی

تحصیلی با تحصیل‌گریزی

الگو	گام‌ها	متغیرهای پیش‌بین	R2	R2 تغییر	ضریب F	df	Sig	Beta	T	Sig
۱	حرفه		۰/۱۵	۰/۱۵	۴۳/۵۱	۲۵۳	۰/۰۰۱	-۰/۳۸	-۶/۶۰	۰/۰۰۱
۲	فشار روانی	حرفه	۰/۲۸	۰/۱۳	۴۸/۴۵	۲۵۲	۰/۰۰۱	-۰/۴۲	-۷/۷۴	۰/۰۰۱
		حرفه						۰/۳۶	۶/۷۶	۰/۰۰۱
۳	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	فشار روانی	۰/۳۴	۰/۰۶	۴۳/۱۷	۲۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۶/۷۵	۰/۰۰۱
		حرفه						-۰/۲۶	-۴/۸۸	۰/۰۱۰
۴	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	فشار روانی	۰/۳۶	۰/۰۱	۳۴/۳۳	۲۵۰	۰/۰۰۱	۰/۳۳	۶/۳۰	۰/۰۰۱
		ناکامی						۰/۱۳	۲/۳۴	۰/۰۲
۵	خودکارآمدی عملکرد تحصیلی	حرفه	۰/۳۷	۰/۰۱	۲۸/۶۷	۲۴۹	۰/۰۰۱	-۰/۳۲	-۵/۸۴	۰/۰۰۱
		فشار روانی						۰/۳۲	۶/۱۵	۰/۰۰۵
		خودکارآمدی عملکرد تحصیلی					-۰/۲۳	-۴/۳۷	۰/۰۲۶	
		ناکامی					۰/۱۷	۲/۹۳	۰/۰۰۴	
		استرس خودتحمیل- شده					-۰/۱۱	-۲/۰۶	۰/۰۴	

به منظور مشخص کردن قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی تحصیل‌گریزی از روش رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داد که در گام اول متغیر حرفه به‌عنوان قوی‌ترین متغیر پیش‌بین به تنهایی ۱۵ درصد از واریانس تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی می‌کند. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه از معنای تحصیل در پیش‌بینی تحصیل‌گریزی قابل تبیین است ( $f=43/51$ ,  $df=253$ ,  $p<0/001$ ). در گام دوم این تحلیل، متغیر فشار روانی به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه وارد معادله پیش‌بینی تحصیل-گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی (در گام دوم به‌وسیله فشار روانی و حرفه) به ۲۸ درصد افزایش یافت. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه از معنای تحصیل در پیش‌بینی

تحصیل‌گریزی قابل تبیین است ( $f=48/45$ ,  $df=252$ ,  $p<0/001$ ). در سومین گام متغیر عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه و فشار روانی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی به ۳۴ درصد افزایش یافت ( $f=43/17$ ,  $df=251$ ,  $p<0/010$ ). همچنین نتایج نشان داد در گام چهارم متغیر ناکامی (از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه، فشار روانی و عملکرد تحصیلی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی به ۳۶ درصد افزایش یافت ( $f=34/33$ ,  $df=250$ ,  $p<0/030$ ). در نهایت، در گام پنجم از این تحلیل متغیر استرس خودتحمیل‌شده (از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی) به‌عنوان دیگر متغیر قوی پس از متغیر حرفه، فشار روانی، عملکرد تحصیلی و ناکامی وارد معادله پیش‌بینی تحصیل‌گریزی شد که با اضافه شدن آن قدرت پیش‌بینی (در گام پنجم به‌وسیله حرفه، فشار روانی، عملکرد تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده) به ۳۷ درصد افزایش یافت. با توجه به سطح معناداری نقش این مؤلفه‌ها از معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تنش‌گرهای تحصیلی در پیش‌بینی تحصیل‌گریزی قابل تبیین است ( $f=16/75$ ,  $df=294$ ,  $p<0/001$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، تنش‌گرهای تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی انجام گرفت. نتایج حاصل از این پژوهش نشان دادند که از میان ده معنای تحصیل، حرفه در گام اول و فشار روانی در گام دوم، عملکرد تحصیلی (از ابعاد خودکارآمدی تحصیلی) در گام سوم و همین‌طور از میان ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.

با توجه به یافته به‌دست آمده در گام اول و دوم رگرسیون، حرفه به‌صورت منفی و فشار روانی به‌صورت مثبت، تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی می‌کنند. یافته به‌دست آمده با نتایج پژوهش عیسی‌زادگان، حسنی و احمدیان (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. معنای تحصیل یعنی دلالت درونی تحصیل برای فراگیری، اما تحصیل ممکن است برای برخی دانش‌آموزان به‌عنوان راهی برای رسیدن به یک حرفه و برای برخی دیگر به‌عنوان یک منبع فشار محسوب شود (هندرسون-کینگ و اسمیت، ۲۰۰۶). همچنین با توجه به اینکه نوجوانی دوره احراز هویت است، شکل‌گیری هویت نیز در زمینه‌های مختلف جنسیت، عشق، تحصیل، شغل، باورها و ارزش‌ها، یک وظیفه مهم تکاملی در بزرگسالی در حال ظهور قلمداد می‌شود و نوجوانان در زمینه اکتشاف فعالیت

خود را در راه تعهد به انتخاب‌های خاص انجام می‌دهند (گالاناکا و سیدریدیز، ۲۰۱۸). از این رو، دانش‌آموزانی که هدف‌های متعدد در زمینه‌های مختلف از جمله شغلی دارند، برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند و سال‌های تحصیلی را بیشتر در راستای آمادگی برای موفقیت در حرفه و شغل در نظر می‌گیرند و میزان تحصیل‌گریزی در آنان پایین‌تر است. در مقابل، دانش‌آموزانی که هدف خاصی در زندگی ندارند، از نظر آنها تحصیل به معنای یادگیری حقایق بی‌هوده و بی‌هدف، ملامت و خستگی، تنش با خانواده، به تعویق انداختن دیگر مسئولیت‌های زندگی و به‌طور کلی منبع فشار روانی است؛ از این روی، این دانش‌آموزان به دلیل صرف وقت کمتر و کم‌کاری در دوران تحصیل فشار روانی بیشتری را تجربه می‌کنند و میل به تحصیل-گریزی در آنان بیشتر است.

یکی دیگر از نتایج به‌دست آمده از این پژوهش این است که عملکرد تحصیلی می‌تواند به‌صورت معکوس تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی کند. یافته به‌دست آمده نیمه‌همسو با پژوهش پگورو و شافر (۲۰۱۴) و برون، گالیندو، کارلس و کوک (۲۰۱۹) می‌باشد. به این صورت که هر چه خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بالاتر می‌شود، عملکرد تحصیلی آنها بیشتر و مشکلات تحصیل از جمله ترک تحصیل کمتر می‌شود و به‌نوعی مانع تحصیل‌گریزی می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، روی میزان استقامت، تعهد و تلاش دانش‌آموزان برای رسیدن به اهداف تأثیر می‌گذارد و موجب افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (بندورا، ۲۰۰۶). به اعتقاد منا (۲۰۱۱)؛ در نقل از پگورو و شافر، (۲۰۱۴) خودکارآمدی تحصیلی نه تنها با چگونگی و کیفیت درس خواندن نوجوانان، بلکه با ادامه دادن یا ندادن تحصیلات نیز مرتبط است. بنابراین، نوجوانانی که سطح بالایی از خودکارآمدی تحصیلی برای یادگیری خودتنظیم دارند، احتمال افت تحصیلی کمتری دارند. از این روی، زمانی که خودکارآمدی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بالا باشد، گرایش‌های تحصیل‌گریزی (بیزاری از مدرسه و تحصیل‌گریزی) در آنها به حداقل می‌رسد.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد، ناکامی و استرس خودتحمیل‌شده از ابعاد تنش‌گرهای تحصیلی در گام چهارم و پنجم به‌طور معناداری تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند. یافته به‌دست آمده همسو با پژوهش دوپری، دیون، لونتال، آرچامبول، کروسنو و جانوس (۲۰۱۸) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان به‌نظر گادزلا و بالگلو (۲۰۰۱) استناد کرد.

به عقیده آنها استرس تحصیلی به احساس نیاز فزاینده به دانش و به‌طور هم‌زمان ادراک فرد مبنی بر نداشتن زمان کافی برای دستیابی به دانش مورد نظر و بر ارزیابی فرد، مبنی بر تجربه ناهماهنگی بین درک از مطالبات موقعیت‌های تحصیلی و منابع درون فردی تأکید دارد. در چنین حالتی، زمانی که استرس‌زاهای تحصیلی به‌طور مداوم تجربه شوند، می‌تواند اثرات ناگواری مثل نارسایی تحصیلی در مدرسه یا ترک تحصیل دانش‌آموزان را به دنبال داشته باشد (اسکریمن، ماسکاردینو، آلتو و ماسن، ۲۰۱۶). بنابراین، هر چقدر دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف خود ناکامی‌های بیشتری را تجربه کنند و خود را در رقابت با دیگران قرار دهند و به‌طور مداوم برای هر چیزی از جمله امتحانات دچار نگرانی و اضطراب شوند و به خود استرسی دوچندان تحمیل کنند، این شرایط باعث می‌شود تا برای رهایی از ناکامی‌های متعدد و استرس نسبت به مدرسه بیزار شده، از مدرسه و تحصیل‌گریزان باشند.

درنهایت، نتایج پژوهش حاضر نشان داد، زمانی که معنای تحصیل در نظر دانش‌آموزان پررنگ باشد، یعنی آنان از ورای تحصیل خود هدف داشته باشند و از آموزش‌هایی که دریافت می‌کنند برای ارتقا و رشد خود بهره ببرند و در این راه بتوانند بر فشارهای احتمالی دوران تحصیل، از طریق باورداشتن به توانایی‌های خود برای موفق شدن و رسیدن به اهداف تحصیلی و زندگی و همچنین مدیریت خود و تنش‌گرهای بیرونی کنترل داشته باشند. این دریافت درونی - شده از معنای تحصیل و چشم‌اندازهای آن، می‌تواند آنها را به تحصیل ترغیب کند و از تمایلات تحصیل‌گریزی بکاهد. بر همین اساس، اگر محیط مدرسه و شرایط موجود در کلاس درس بتواند دانش‌آموزان خودکارآمدی از نظر تحصیلی تربیت نماید، این دانش‌آموزان می‌توانند از تحصیل در مدرسه و دانشگاه، بهره‌برداری مطلوبی داشته باشند. از این روی، برگزاری کارگاه‌هایی در راستای توسعه معنا و خودکارآمدی دانش‌آموزان و همچنین معلمان به‌عنوان عضو اثرگذار و مهم در امر آموزش گام مهمی در راستای کاهش تحصیل‌گریزی برداشت. البته به لحاظ اینکه این پژوهش محدود به ابزارهای خودسنجی بوده است، پیشنهاد می‌شود با استفاده از ابزارهای متنوع‌تر (مانند مشاهده و مصاحبه) پژوهشی کیفی در راستای تکمیل نتایج و دستیابی به درک عمیق‌تر نظرات دانش‌آموزان در این حوزه انجام شود. توجه داشته باشید که نتایج به‌دست آمده، محدود به همین جامعه آماری است؛ از همین رو، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی جامعه وسیع‌تری در نظر گرفته شود. همچنین، از آنجایی که پژوهش حاضر در یکی از شهرهای ایران صورت گرفته است و تنها محدود به دانش‌آموزان متوسطه است؛ لذا تعمیم نتایج به دیگر مناطق و مراجع باید با احتیاط صورت گیرد.

## فهرست منابع

- Astin, A.W., Oseguera, L., Sax, L.J., & Korn, W.S. (2002). *The American freshman: Thirty-five year trends*. Los Angeles: Higher Education Research Institute.
- Baezat, S., Aflakifard, H., & Shahidi, N. (2016). The Relationship of Knowledge Management, Teachers' Self-Efficacy and Creativity in Shiraz Pre-School Centers. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(28), 169-184. [Text in persian]
- Bandura, A. (2015). On deconstructing commentaries regarding alternative theories of self-regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025-1044. doi: 10.1177/01492063 15572826
- Bandura, A. (2006). "Toward a Psychology of Human Agency". *Journal of Psychological Science*, 1(2), 1-17.
- Berg, I., Butler, A., Franklin, J., Hayes, H., Lucas, C., & Sims, R. (1993). DSM-III-R Disorders, Social Factors and Management of School Attendance Problems in the Normal Population. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34(7), 1187-1203. doi:10.1111/j.1469-7610.1993.tb01782.x
- Brown, T. M., Galindo, C., Quarles, B., & Cook, A. L. J. (2019). Self-Efficacy, Dropout Status, and the Role of In-School Experiences Among Urban, Young Adult School-Leavers and Non-leavers. *The Urban Review*, 51, 816-844.
- Carey, W., Crocker, A., Elias, E., Feldman, H., & Coleman, W. (2009). Chronic Health Conditions. In H. Feldman (Eds), *Developmental-Behavioral Pediatrics* 343-354. Imprint: Saunders.
- Carroll, H. C. M. (2010). The effect of pupil absenteeism on literacy and numeracy in the primary school. *School Psychology International*, 31, 115-131. <https://eric.ed.gov/?id=EJ879614>
- Christle, C. A., Jolivette, K., & Nelson, M. (2007). School characteristics related to high school dropout rates. *Remedial and Special Education*, 28, 325-339.
- Dupere, V., Dion, E., Leventhal, T., Archambault, I., Crosnoe, R., & Janosz, M. (2018). High School Dropout in Proximal Context: The Triggering Role of Stressful Life Events. *Child Development*, 89(2), 107-122.
- Eakman, A. M., Kinney, A. R., Schierl, M. L., & Henry, K. L. (2019). Academic performance in student service members/veterans: effects of instructor autonomy support, academic self-efficacy and academic problems. *Educational Psychology*, 1-22. doi:10.1080/01443410.2019.1605048
- Finning, K., Harvey, K., Moore, D., Ford, T., Davis, B., & Waite, P. (2017). Secondary school educational practitioners' experiences of school attendance problems and interventions to address them: a qualitative study. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23(2), 213-225. doi:10.1080/13632752.2017.1414442
- Florêncio, C. B. S., Ramos, M. F. H., & Silva, S. S. da C. (2017). Adolescent Perceptions of Stress and Future Expectations. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 27(66), 60-68. doi:10.1590/1982-43272766201708
- Gadzella, B. M., Baloglu, M. (2001). Confirmatory factor analysis and internal consistency of student-life stress inventory. *Journal of Instructional Psychology*. 28(2), 84-94.
- Galanaki, E., & Sideridis, G. (2018). Dimensions of Emerging Adulthood, Criteria for Adulthood, and Identity Development in Greek Studying Youth: A Person-Centered Approach. *Emerging Adulthood*, 22.1-21. doi: 10.1177/2167696818777040
- Gravand, Fariborz and Shokri, Omid (2008). Educational Stressors and Reactions to Educational Stressors: Testing the effect of mediating coping styles. *Journal of Psychology*, 3 (12), 122-101. (Text in persian)
- Hancock, K. J., Lawrence, D., Shepherd, C. C. J., Mitrou, F., & Zubrick, S. R. (2016). Associations between school absence and academic achievement: Do socioeconomic matter? *British Educational Research Journal*, 43, 415-440. doi: 10.1002/berj.3267
- Henderson-King, D., & Smith, M. N. (2006). Meanings of education: Work motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.

- Heyne, D., Gren-Landell, M., Melvin, G., & Gentle-Genitty, C. (2018). Differentiation Between School Attendance Problems: Why and How? *Cognitive and Behavioral Practice*. doi:10.1016/j.cbpra.2018.03.006
- Ibrahim, R., Zamri Mansor, A., & Amin, L. (2012). The meaning and practices of academic professionalism: views from academics in a research University. *Journal of Social and Behavioral Sciences*, 59, 520-527.
- Issazadegan, A., Hassani, M., & Ahmadian, L. (2009). University Students and Meanings of Education. *Journal of Strategy for Culture*, 2(7), 147-165. (Text in persian)
- Jafari, L., Hejazi, M., & Sobhi, A. (2020). Investigating the relationship between academic resilience with students' academic performance and mediating academic meaning. *Journal of School Psychology*, 9(3), 35-49. (Text in persian)
- Kadkhodaei, M. S., & Karami, Z. (2017). The Relationship between Optimism and Meaning of Education with Academic Motivation of Students. *Higher Education Letter*, 9(39), 143-159. (Text in persian)
- Karaman, M. A., Lerma, E., Vela, J. C., & Watson, J. C. (2019). Predictors of Academic Stress Among College Students. *Journal of College Counseling*, 22(1), 41-55. doi:10.1002/jocc.12113
- Khorrami, F., & Saleh Ardestani, S. (2016). *Predicting Avoidance Based Learning Approaches with Mediation of Goals Orientation*. Iranian Educational Psychology Association in collaboration with Al-Zahra University, Summary of Articles of the Third National Conference on School Psychology. Isfahan: Samand Publications. (Text in persian)
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, 63(1), 5-21. DOI: 10.1177/0004944118823576
- Mazaheri, Z., & Sadeghi, A. (2015). Development and Evaluating the Reliability and Validity of the Students' Academic Self-Efficacy Questionnaire. *New Educational Approaches*, 10(2), 61-80. (Text in persian)
- Misra, R. & Castillo, L. (2004). Academic Stress among College Students: Comparison of American and International Students. *International Journal of Stress Management*, 11, 132-148.
- Peguero, A. A., & Shaffer, K. A. (2014). Academic Self-Efficacy, Dropping Out, and the Significance of Inequality. *Sociological Spectrum*, 35(1), 46-64. doi:10.1080/02732173.2014.978428
- Saleh Ardestani, S., & khormaei, F.(2019). Relationship Between Parental Support and Academic Avoidance: The Mediating Role of Achievement Goals. *Journal of Education and Evaluation*, 11(44), 145-167. (Text in persian)
- Scrimin, S., Moscardino, U., Altoè, G., & Mason, L. (2016). Effects of perceived school well-being and negative emotionality on students' attentional bias for academic stressors. *British Journal of Educational Psychology*, 86(2), 278-295. doi:10.1111/bjep.12104
- Senobar, A., & Raeisi, E. (2018). The role of achievement goals and academic meaning in predicting academic success of girl students. *Rooyesh-e- Ravanshenasi Journal*, 7(3), 37-52. (Text in persian)
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S., & Hernández, M. (2019). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*. doi:10.1002/pits.22321



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons AttributionNoncommercial 4.0 (International CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)