

رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی

The Relationship Between Academic Hope and Academic Avoidance: The Mediating Role of Academic Self-Regulation

Hamid Barani

PhD Candidate

in Educational Psychology

Shiraz University

Samira Rahpeima

PhD Candidate

in Educational Psychology

Shiraz University

سمیرا راه‌پیما

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

دانشگاه شیراز

حمید بارانی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی

دانشگاه شیراز

Farhad Khormae, PhD

Shiraz University

فرهاد خرمایی*

دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی بود. شرکت‌کنندگان پژوهش ۲۶۵ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۰ دختر، ۹۵ پسر) مقطع متوسطه دوم بودند که با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به مقیاس امید به تحصیل (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶)، پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی (بوفارد، بوایس‌ورت، وزیو و لاروچه، ۱۹۹۵) و پرسشنامه تحصیل‌گریزی (خرمائی و صالح‌اردستانی، ۱۳۹۵) پاسخ دادند. به‌منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که امید به تحصیل، هم به‌صورت مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر منفی دارد. در مجموع، یافته‌های این پژوهش بیانگر اهمیت توجه به نقش امید به تحصیل و خودنظم‌جویی تحصیلی در کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان است.

واژه‌های کلیدی: امید به تحصیل، تحصیل‌گریزی، خودنظم‌جویی، مدرسه‌گریزی

Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of academic self-regulation in the relationship between academic hope and academic avoidance. A sample of 265 senior high school students (170 girls, 95 boys) were selected by the random cluster sampling method. The participants completed the Self-Regulation Questionnaire (Bouffard, Boisvert, Vezeau & Larouche, 1995), the Academic Hope Scale (Khormaei & Kamari, 2017) and the Academic Avoidance Questionnaire (Khormaei & Saleh Ardestani, 2017). The results of structural equation modeling indicated that academic hope had a negative direct effect on academic avoidance. The academic hope had a negative indirect effect on academic avoidance through academic self-regulation. The findings suggested the importance of academic hope and academic self-regulation in reducing academic avoidance.

Keywords: academic hope, academic avoidance, self-regulation, truancy

received: 22 April 2018

accepted: 18 December 2018

دریافت: ۱۳۹۷/۰۲/۰۲

پذیرش: ۱۳۹۷/۰۹/۲۷

* Contact information: khormae_78@yahoo.com

مقدمه

مدرسه‌گریزی^۱ هرگونه غیبت عمدی، غیرمجاز و غیرقانونی از مدرسه است که با غیبت همیشگی از مدرسه متفاوت است (وان، رینارد، سالاس-رایت، پرون و عبدون، ۲۰۱۳). همچنین حضور در مدرسه بدون شرکت در کلاس‌ها نیز می‌تواند بیانگر مدرسه‌گریزی باشد. به‌طور کلی می‌توان مدرسه‌گریزی را رفتار عدم حضور در مدرسه و کلاس تعریف کرد (انیماساهان، ۲۰۰۹). از نظر گاب (۱۹۹۷) این دانش‌آموزان ممکن است خانه را به قصد مدرسه ترک کنند اما به مدرسه نروند یا از مدرسه فرار کنند و خارج از مدرسه به فعالیت‌های دلخواه خود بپردازند. مدرسه‌گریزی نوعی رفتار انحرافی است که بیشتر در دانش‌آموزان کلاس‌های بالاتر مشاهده می‌شود (گیس، بالتر و کو، ۲۰۱۵). امتناع از رفتن به مدرسه و اجتناب از مدرسه از دیگر مفاهیم مشابه با مدرسه‌گریزی هستند. به‌طور کلی وجه مشترک این مفاهیم، عدم حضور فیزیکی دانش‌آموزان در مدرسه است. با این حال، بسیاری از مواقع دانش‌آموزان نه به‌صورت فیزیکی بلکه به‌صورت روان‌شناختی، تحصیل و مدرسه را ترک می‌کنند؛ یعنی دانش‌آموز در مدرسه حضور دارد، اما اگر فشارهای موقعیتی و الزامات خانوادگی و محیطی وجود نداشت اقدام به ترک تحصیل می‌کرد. این وضعیت روان‌شناختی با عنوان تحصیل‌گریزی^۲ مفهوم‌سازی شده است تا ضمن دربرداشتن مفهوم گریز از مدرسه، بیزاری تحصیلی^۳ را نیز دربرگیرد (صالح‌اردستانی، ۱۳۹۷). با توجه به اینکه تحصیل‌گریزی متغیری جدید در قلمرو پژوهش است، بررسی‌های اندکی در ارتباط با آن صورت گرفته است. با این حال، پژوهش‌ها در رابطه با متغیرهای مشابه و نزدیک به آن مانند مدرسه‌گریزی نشان‌دهنده پیامدهای نامطلوب مدرسه‌گریزی از جمله افزایش احتمال مصرف الکل و مواد مخدر، آینده‌شغلی نامطلوب، گرایش جنسی ناپایمن و سوءاستفاده جنسی و کاری است (استرند و لاوریچ، ۲۰۱۴؛ الکساندر، انتویزل و دابر، ۲۰۰۳؛ برادورست، پاتون و می-چاهال، ۲۰۰۵؛ گاتفرید، ۲۰۰۹؛ ۲۰۱۱، ۲۰۱۴؛ هالفرز و دیگران، ۲۰۰۲).

در یک تقسیم‌بندی کلی، بیشتر پژوهشگران عوامل چهارگانه دانش‌آموز (عوامل فردی)، خانواده، مدرسه و اجتماع را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در مدرسه‌گریزی مطرح کرده‌اند (استرند و لاوریچ، ۲۰۱۴؛ روهمن، ۱۹۹۳؛ کیندر، هارلند، ویلکین و ویکفیلد، ۱۹۹۵). از میان این عوامل، با توجه به نقش کلیدی دانش‌آموز در زندگی و مسیر تحصیلی خود، این پژوهش با در نظر گرفتن دو متغیر امید به تحصیل^۴ و خودنظم‌جویی تحصیلی^۵ و در قالب یک مدل ساختاری درصد بررسی برخی از پیشایندهای فردی و شناختی-انگیزشی تحصیل‌گریزی است.

همان‌طور که مطرح شد، از عوامل زمینه‌ساز در تحصیل‌گریزی، عوامل مرتبط با خود دانش‌آموز است. در این راستا، امید به تحصیل از جمله متغیرهای فردی است که به نظر می‌رسد نقش اساسی در تحصیل‌گریزی داشته باشد. اسنایدر (۱۹۹۴) معتقد است که از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی، در نظریه امید^۶ ریشه دارد. این نظریه بر اساس روی‌آورد روان‌شناسی مثبت‌نگر و به‌عنوان یکی از مدل‌های انگیزشی جدید برای پژوهش‌های تربیتی و آموزشی معرفی شده است. امید به‌عنوان فرایندی از تفکر درباره یک هدف با انگیزش برای حرکت به‌سوی این هدف (عامل^۷)، و راه‌های رسیدن به آن (مسیر^۸) معرفی شده است. به اعتقاد اسنایدر (۲۰۰۰) بنیان‌گذار نظریه امید و درمان مبتنی بر آن، برای ایجاد امید وجود دو نوع تفکر ضروری است: تفکر راهبردی^۹ و تفکر عامل^{۱۰}. تفکر راهبردی (مسیر)، جزء شناختی امید و نشان‌دهنده ظرفیت و توان فرد برای خلق مسیر است. تفکر عامل نیز جزء انگیزشی امید است که فرد خود را برای استفاده از این مسیرها برمی‌انگیزاند (الکساندر و آتویوزی، ۲۰۰۷). از این‌رو، امید یک نظام شناختی-انگیزشی پویا است که به‌عنوان یکی از سازه‌های مطرح در روان‌شناسی مثبت‌نگر، آثار مطلوب بسیاری در قلمروهای مختلف از جمله تحصیل و آموزش دارد (اسنایدر، ۲۰۰۴) و به‌دنبال هدف‌گزینی، شناسایی

1. truancy
2. academic avoidance
3. academic aversion
4. academic hope

5. academic self-regulation
6. hope theory
7. agency
8. pathway

9. pathway thinking
10. agent thinking

به‌عنوان توانمندی مرکزی انسان^۳، با نظم، عملکرد تحصیلی و پیشرفت ورزشی بیشتر و افسردگی و اضطراب کمتر همراه است. همچنین افراد با امید بیشتر، سازش‌یافتگی بیشتری پس از رویدادهای آسیب‌زا دارند.

همچنین، در پژوهش چنگ و دسیمون (۲۰۰۱) رابطه مثبت امید با راهبردهای مقابله‌ای تأیید شده است. همسو با این بررسی‌ها، پژوهش سدنو، الیاس، کلی و چو (۲۰۱۰) نشان داد که امید از یک سو به‌عنوان عامل محافظتی بالقوه در ارتباط با خشونت در مدرسه عمل می‌کند و از سوی دیگر دارای اثر مثبت بر خودپنداشت افراد است. نتایج پژوهش زارع، محبوبی و سلیمی (۱۳۹۴) نیز در تأیید نقش سازش‌یافته امید نشان داد که آموزش امید به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر موجب کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان می‌شود.

با توجه به ادبیات پژوهشی، امید به‌طور کلی دارای کارکردی سازش‌یافته به‌ویژه در قلمرو تحصیل دارد. با این حال، پژوهش‌ها در این زمینه عمدتاً به بررسی ارتباط امید با متغیرهای مثبت پرداخته‌اند و رابطه امید به تحصیل با متغیر تحصیل‌گریزی به‌عنوان یک رفتار مخرب، تاکنون مورد بررسی قرار نگرفته است. از این‌رو، در این پژوهش امید به تحصیل به‌عنوان یکی از پیشایندهای تحصیل‌گریزی در نظر گرفته شده است.

افزون بر امید به تحصیل، خودنظم‌جویی تحصیلی نیز از دیگر متغیرهای فردی است که به‌عنوان پیشاینده مؤثر بر تحصیل‌گریزی در نظر گرفته شده است و مفروض است که امید به تحصیل از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی، تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی می‌کند.

از نظر زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) خودنظم‌جویی فرایندی پویا و سازنده است که در آن، یادگیرندگان، با انتخاب اهدافی برای خود سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. در واقع، خودنظم‌جویی تحصیلی فرایندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند

و ایجاد مسیرهای رسیدن به اهداف و انگیزه لازم برای پیمودن این مسیرها است (یاوری، درتاج و اسدزاده، ۱۳۹۵)، به‌گونه‌ای که در سال‌های اخیر سازه امید به تحصیل به‌عنوان یکی از ابعاد خاص امید مطرح شده است. پژوهش‌های این قلمرو نشان‌دهنده نقش سازش‌یافته امید در جنبه‌های مختلف تحصیل است.

رند، مارتین و شی (۲۰۱۱) در پژوهشی طولی به بررسی رابطه بین امید و خوش‌بینی^۱ با عملکرد تحصیلی و رضایت از زندگی جمعی از دانشجویان پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که بعد از کنترل نمره‌ها، امید پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی بهتر و همچنین رضایت از زندگی دانشجویان بود. همسو با نتایج این پژوهش‌ها، رابطه مثبت امید با خودکارآمدی (فلدمن و کوبوتا، ۲۰۱۵)، موفقیت تحصیلی (ابراهیمی، صباغیان و ابوالقاسمی، ۱۳۹۰)، علاقه و انگیزه زیاد برای ادامه تحصیل (کیافر، کارشکی و هاشمی، ۱۳۹۳)، درگیری تحصیلی (صادقی، ویس‌کرمی و چهری، ۱۳۹۵؛ مارکوس، لویز، فونتاین، کویمبرا و میشل، ۲۰۱۵)، مشغولیت تحصیلی (کمری، فولادچنگ، خرمائی، جوکار و شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۶)، بهزیستی کلی (پارکر و دیگران، ۲۰۱۵؛ ساتیسی، ۲۰۱۶) و تاب‌آوری (ساتیسی، ۲۰۱۶) در سایر پژوهش‌ها نیز گزارش شده است. افزون بر آن، میکائیلی‌منیع، فتحی، شهودی و زندی (۱۳۹۴) در پژوهشی به تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنیدگی^۲ با سازش‌یافتگی تحصیلی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که هر یک از متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش، امید و تنش‌گرهای تحصیلی به‌تنهایی تأثیر معناداری بر سازش‌یافتگی تحصیلی دارند. همچنین نتایج حاصل از تحلیل مسیر این پژوهش نشان داد که امید و تنش‌گرهای تحصیلی می‌توانند در رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و سازش‌یافتگی تحصیلی، نقش واسطه‌ای ایفا کنند. پژوهش فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵) نیز نشان داد که امید کلی ۴۴ درصد از واریانس خودکارآمدی عمومی و امید به تحصیل نیز به همین میزان از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کند. کاون، بیروئا، فاست و براون (۲۰۱۵) نیز نشان دادند که امید

(مگنو، ۲۰۱۰). با توجه به اهمیت این سازه در یادگیری و موفقیت تحصیلی، صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند (شریفی، شریفی و تنگستانی، ۱۳۹۲) که از جمله این الگوها، الگوی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) است. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) خودنظم‌جویی را در قالب سه راهبرد شناختی^۱، فراشناختی^۲ و مدیریت منابع^۳ معرفی می‌کنند. راهبرد شناختی بیانگر راهبردهایی است که افراد برای یادگیری و فهم مطالب و یادآوری اندوخته‌های ذهنی خود به کار می‌گیرند. راهبرد فراشناختی به معنی اعمال راهبردهایی مانند نظارت، ارزیابی، هدایت و اصلاح شناخت با هدف بهینه‌سازی شناخت است. راهبردهای مدیریتی نیز بیانگر آن است که فرد برای مؤثرتر کردن تلاش خود از شیوه‌های مهارگری استفاده می‌کند. مدل بوفارد، بویس‌ورت، وزیو و لاروچه (۱۹۹۵) از دیگر مدل‌های موجود در رابطه با خودنظم‌جویی است. این مدل با اقتباس از مدل‌های موجود، سه مؤلفه شناختی، فراشناختی و انگیزشی را برای فرایند خودنظم‌جویی تحصیلی در نظر می‌گیرد. مؤلفه شناختی مجموعه‌ای از فرایندها یا اعمال مربوط به اکتساب، نگهداری یا کاربرد اطلاعات است. مؤلفه فراشناخت شامل طرح و برنامه‌ریزی دانش‌آموز در هنگام درس‌خواندن و مؤلفه انگیزشی بیانگر میزان تلاش مورد نیاز برای اجرایی کردن این راهبردها است.

به اعتقاد برخی از صاحب‌نظران، خودنظم‌جویی در یادگیری بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین می‌کند (خالق‌خواه، رضایی‌شریف، زاهدبابلان و هاشمی، ۱۳۹۴). در این زمینه نتایج پژوهش‌ها نشان‌دهنده اثر مثبت خودنظم‌جویی بر انگیزش درونی (محمدی‌درویش‌بقال، حاتمی، احدی و اسدزاده، ۱۳۹۲)، انگیزش تحصیلی (نریمانی، محمدمینبی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴)، عملکرد تحصیلی مطلوب‌تر (استادزاده، داوودی و زارع، ۱۳۹۵؛ پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴)، درگیری شناختی، انگیزشی و حل مسئله (آزوبیدو، ۲۰۰۹)، سازش‌یافتگی تحصیلی (کازان و آنتی، ۲۰۱۰)، رضایت‌مندی از تحصیل (علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴)،

پیشرفت تحصیلی (افشاری، شیرزادی‌فرد و قربان‌چهرمی، ۱۳۹۶) و بهزیستی مدرسه (کاوسیان، کدیور و فرزاد، ۱۳۹۱) است. پژوهش‌های اندکی نیز به بررسی اثر خودنظم‌جویی بر رفتارهای سازش‌نا یافته و غیرانطباقی پرداخته‌اند (رید، ترات و شوارتز، ۲۰۰۵). برای مثال، حاج‌شمسائی، کارشکی و یزدی (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی نقش واسطه‌گری خودنظم‌جویی در ارتباط بین جو روانی-اجتماعی کلاس و سازش‌نا یافتگی کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی پرداختند. نتایج این پژوهش نشان داد که خودنظم‌جویی با کاهش سازش‌نا یافتگی در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی همراه است. افزون بر آن، هانسن (۲۰۱۳) معتقد است که دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندترند. در مجموع، بر اساس این پژوهش‌ها می‌توان به نقش مثبت خودنظم‌جویی تحصیلی و امید به تحصیل در قلمرو تحصیل و آموزش پی برد.

همان‌طور که مطرح شد، تحصیل‌گریزی یکی از مسائل و مشکلات نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری همراه است، تا جایی که بی‌توجهی به آن در نهایت به هدر رفتن سرمایه‌های اجتماعی یک جامعه منجر خواهد شد. در پاسخ به این ضرورت و با توجه به اینکه در پژوهش‌های پیشین به نقش عوامل فردی در ارتباط با تحصیل‌گریزی توجه کمتری شده است، پژوهشگران در این پژوهش به دنبال پاسخ‌گویی به این مسئله‌اند که آیا امید به تحصیل از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر دارد؟

فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

۱. امید به تحصیل به صورت مستقیم و منفی بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان اثر دارد.
۲. امید به تحصیل به صورت مستقیم و مثبت بر خودنظم‌جویی تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد.
۳. خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی نقش واسطه‌ای دارد.

روش

ضرایب اعتبار این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای بعد فراشناخت ۰/۷۲، بعد شناخت ۰/۷۸ و بعد انگیزش ۰/۶۸ و روایی آن را با محاسبه همبستگی میان زیرمقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۴۰ تا ۰/۴۲ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتبار این آزمون برای بعد فراشناخت، شناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۵ به دست آمد. همچنین در پژوهش ذکر شده روایی ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شده است. در این پژوهش مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۰ و ضریب کرویت‌بارتلت^۵ برابر ۲۰۱۹ (P<۰/۰۰۰۱) به دست آمده و نتایج وجود سه عامل را تأیید کرده است.

در این پژوهش به منظور بررسی روایی، همبستگی هر ماده با نمره کل زیرمقیاس‌ها محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد شناختی با نمره کل این بعد در دامنه‌ای از ۰/۶۳ تا ۰/۷۴ قرار داشت. همچنین ضرایب همبستگی بین هر یک از ماده‌های بعد انگیزشی و فراشناختی با نمره کل خود به ترتیب در دامنه‌ای از ۰/۵۸ تا ۰/۷۰ و ۰/۴۲ تا ۰/۵۷ قرار داشت که نشان از روایی پرسشنامه است. افزون بر آن، ضریب اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای بعد شناخت، فراشناخت و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۶۷، ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد.

مقیاس امید به تحصیل^۶ (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶). این مقیاس ۲۷ ماده‌ای، امید به تحصیل را در چهار بعد امید به کسب فرصت‌ها^۷، امید به کسب مهارت‌های زندگی^۸، امید به سودمندی مدرسه^۹ و امید به کسب صلاحیت^{۱۰} بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. ماده‌های ۶، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۱، ۲۴ و ۲۷ به طور معکوس و بقیه ماده‌ها به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شود. روایی این ابزار توسط سازندگان با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی بررسی شده است. نتایج نشانگر وجود ۴ عامل در ماده‌های این مقیاس است که ۵۸

این پژوهش از نوع همبستگی بود و روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. در این مدل متغیر امید به تحصیل به عنوان متغیر برون‌زا، متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای و متغیر تحصیل‌گریزی به عنوان متغیر درون‌زا در نظر گرفته شده است. جامعه آماری این پژوهش تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم منطقه شده و قره‌بلاغ از توابع شهرستان فسا در استان فارس بود که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۲۶۵ نفر از دانش‌آموزان (۱۷۰ دختر، ۹۵ پسر) دوره متوسطه دوم بودند که با روش نمونه‌برداری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس نظر کلاین (۲۰۰۵) طبق معیار ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد ماده‌های ابزارهای پژوهش انتخاب شدند. نحوه انتخاب دانش‌آموزان به این ترتیب بود که از میان کلاس‌های موجود، ۹ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب، شرکت‌کنندگان پژوهش را تشکیل دادند. با جلب رضایت دانش‌آموزان، پرسشنامه‌های پژوهش در کلاس‌هایی که به طور تصادفی انتخاب شدند، به صورت گروهی اجرا شد. شرکت‌کنندگان پژوهش دانش‌آموزان پایه دهم، یازدهم و دوازدهم مقطع متوسطه دوم با دامنه سنی ۱۶ تا ۱۸ سال و با میانگین سنی ۱۶/۸۰ و انحراف استاندارد ۱/۰۲ بودند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه خودنظم‌جویی تحصیلی^۱ (بوفارد و دیگران، ۱۹۹۵). نسخه اصلی این پرسشنامه ۱۹ ماده دارد. در این پژوهش از نسخه‌ای که توسط قاسمی و فولادچنگ (۱۳۹۰) اعتباریابی شده و ۱۷ ماده دارد، استفاده شده است. بر اساس این نسخه پرسشنامه، ۸ ماده به بعد فراشناخت^۲، ۴ ماده به بعد شناخت^۳ و ۵ ماده به بعد انگیزش^۴ اختصاص دارد. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) نمره‌گذاری می‌شود. بوفارد و دیگران (۱۹۹۵)

1. Academic Self-Regulation Questionnaire (SRQ-A)
2. metacognition
3. cognition

4. motivation
5. Bartlett's test of sphericity
6. Academic Hope Scale (AHS)
7. hope to gain opportunity

8. hope to gain life skills
9. hope to usefulness of school
10. hope to gain competency

درصد از واریانس کل نمونه را تبیین می‌کند. اعتبار این ابزار به روش آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید به تحصیل به ترتیب برابر با ۰/۹۰، ۰/۹۰، ۰/۸۰، ۰/۷۶ و ۰/۹۴ گزارش شده است.

در این پژوهش نیز به‌منظور سنجش روایی، از تحلیل عاملی اکتشافی و برای تعیین اعتبار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود چهار عامل را تأیید کرد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۸۵ و ضریب کرویبارتلت برابر ۲۳۷۴/۳۷۷ ($P < ۰/۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد امید به کسب فرصت، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب صلاحیت و نمره کل مقیاس امید به ترتیب برابر با ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۷۴ و ۰/۸۷ به‌دست آمد.

مقیاس تحصیل‌گریزی^۱ (خرمائی و صالح‌اردستانی، ۱۳۹۵). این مقیاس شامل ۲۰ ماده است و از طریق مصاحبه با دانش‌آموزان و تحلیل محتوای این مصاحبه‌ها استخراج شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار در ۲۳۷ دانش‌آموز نشان داد که این مقیاس دارای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی^۲ و مدرسه‌گریزی^۳ است که بیزاری تحصیلی با ماده‌هایی مانند: «کلاس برایم خسته‌کننده و تکراری شده است» و «مدرسه برایم غیر قابل تحمل شده است» سنجیده می‌شود. مؤلفه مدرسه‌گریزی نیز با ماده‌هایی مانند: «احتمالاً سال آینده مدرسه را رها خواهم کرد» و «با زور و فشار اطرافیان به مدرسه می‌آیم» سنجیده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه بیزاری تحصیلی ۰/۹۲ و اعتبار مؤلفه مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ محاسبه شد. همچنین اعتبار کل مقیاس ۰/۹۳ به‌دست آمد (خرمائی و صالح‌اردستانی، ۱۳۹۵).

در این پژوهش به‌منظور سنجش روایی، از تحلیل عاملی اکتشافی و برای تعیین اعتبار، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی، با چرخش واریماکس وجود دو عامل را تأیید کرد. ملاک استخراج عوامل شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بالاتر از ۱ بود. مقدار ضریب KMO برابر ۰/۹۲ و ضریب کرویبارتلت برابر ۲۹۷۷/۵۵۳ ($P < ۰/۰۰۱$) بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری و ماتریس همبستگی ماده‌ها داشت. ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از ابعاد مدرسه‌گریزی و بیزاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۹۱ و ۰/۸۳ و برای نمره کل مقیاس ۰/۹۲ به‌دست آمد.

یافته‌ها

پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف شد و سپس مفروضات مدلیابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه نرمال بودن با استفاده از شاخص کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده، کمتر از ۲ بود که نشان می‌دهد توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده با توزیع نرمال تفاوت معنادار ندارد.

نرمال بودن چندمتغیری نیز با استفاده از ضریب ماردیال^۴ بررسی شد، مقدار این ضریب ۰/۹۱- به‌دست آمد و با توجه به اینکه نسبت بحرانی این شاخص (۰/۴۶-) از مقدار بحرانی ۱/۹۶ کوچکتر بود، مفروضه نرمال بودن چندمتغیری تأیید شد. جهت بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکندگی متغیرها و همچنین نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد که نتایج نشان‌دهنده خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش و همچنین خطی بودن رابطه بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی شده و خطاهای پیش‌بین بود. افزون بر آن، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از شاخص تحمل^۵ و عامل تورم واریانس^۶ بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش تحمل به‌دست آمده (۰/۹۰) بیشتر از

برخی از شاخص‌های توصیفی (مانند میانگین و انحراف استاندارد) و نیز ماتریس همبستگی (مرتب‌بندی صفر) در متغیرهای پژوهش محاسبه شد (جدول ۱).

۰/۱۰ و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده (۱/۱۱) کمتر از ۱۰ بود که نشان‌دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است. پیش از پرداختن به یافته‌های مرتبط با آزمون مدل پژوهش،

جدول ۱

میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. فراشناخت	۲۰/۰۵	۳/۲۷	-							
۲. شناختی	۱۷/۱۳	۳/۵۸	۰/۳۷**	-						
۳. انگیزشی	۱۰/۱۹	۲/۱۸	۰/۲۳**	۰/۵۰**	-					
۴. امید به کسب فرصت‌ها	۲۱/۵۶	۲/۶۴	۰/۲۱**	۰/۳۰**	۰/۲۵**	-				
۵. امید به کسب مهارت زندگی	۳۱/۱۸	۴/۳۵	-۰/۰۷	-۰/۳۲**	۰/۲۴**	۰/۵۰**	-			
۶. امید به سودمندی مدرسه	۲۵/۲۹	۵/۱۰	۰/۲۸**	۰/۰۶	۰/۱۳*	۰/۳۹**	۰/۳۴**	-		
۷. امید به کسب صلاحیت	۱۶/۲۸	۲/۶۱	-۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۱۰	۰/۴۹**	-۰/۴۵*	۰/۲۶*	-	
۸. بیزاری تحصیلی	۱۳/۹۱	۴/۸۴	-۰/۴۳**	-۰/۴۶**	-۰/۳۳*	-۰/۳۲*	-۰/۲۶*	-۰/۳۳*	-۰/۱۶*	-
۹. مدرسه‌گریزی	۱۵/۹۶	۴/۹۷	-۰/۳۵*	-۰/۲۵*	-۰/۱۹*	-۰/۳۸**	-۰/۲۵*	-۰/۴۸**	-۰/۲۶*	-۰/۵۴**

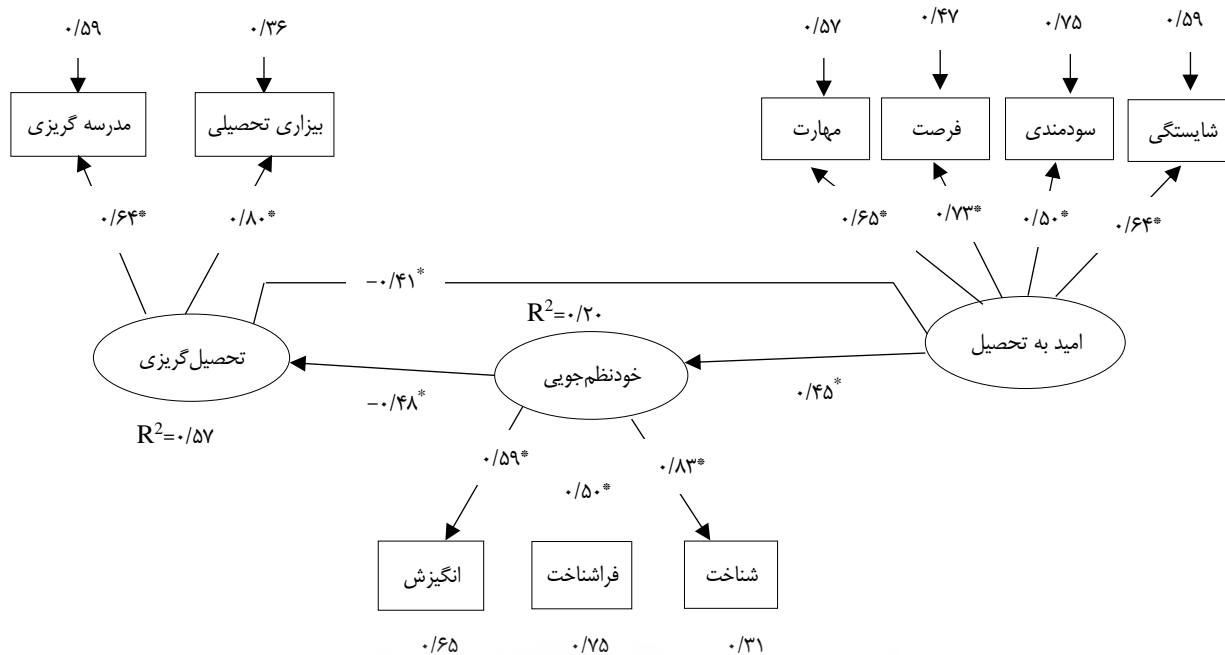
* $P < 0.05$ ** $P < 0.01$

مدل با استفاده از شاخص‌های برازش کلی بررسی شد. پس از اصلاح مدل از جمله محاسبه کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده‌شده، مقدار مجذور خی به درجه آزادی برابر ۲/۵۲ حاصل شد که چون کمتر از ۳ بود قابل قبول است (کلاین، ۲۰۰۵)، همچنین مقدار مجذور خی^۱ (χ^2) ۵۰/۴۴۳ با درجه آزادی ۲۰ در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. سایر شاخص‌های برازش مدل از جمله شاخص برازندگی^۲ (۰/۹۵)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۳ (۰/۸۹)، شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۴ (۰/۹۳)، شاخص برازندگی افزایشی^۵ (۰/۹۳)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۶ ۰/۰۸، شاخص برازندگی مقایسه‌ای ایجازی^۷ (۰/۵۲) و شاخص استاندارد شده برازندگی^۸ (۰/۵۰) نیز مطابق با ملاک‌های مطرح شده توسط میرزا^۹، گامست^{۱۰} و گارینو^{۱۱} (۱۳۹۱/۲۰۰۶) بیانگر برازش مطلوب مدل بودند. شکل ۱ نشان‌دهنده مدل پژوهش است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد همبستگی میان بیشتر متغیرهای پژوهش معنادار است. از میان متغیرهایی که با مدرسه‌گریزی همبستگی دارند، متغیر بیزاری تحصیلی ($r=0.54, P<0.05$) و بعد انگیزشی متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی ($r=-0.19, P<0.05$) به ترتیب دارای بیشترین و کمترین میزان همبستگی با این متغیر هستند. همچنین، از میان متغیرهایی که با بیزاری تحصیلی همبستگی دارند، بعد شناختی خودنظم‌جویی تحصیلی، بیشترین ($r=-0.46, P<0.05$) و امید به کسب صلاحیت، کمترین همبستگی را با این متغیر دارد ($r=-0.16, P<0.05$).

برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر مکنون خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۱). ابتدا کلیت

- | | | |
|--|--|--------------------------------------|
| 1. chi square | 5. Incremental Fit Index (IFI) | 8. Parsimony Normed Fit Index (PNFI) |
| 2. Goodness of Fit Index (GFI) | 6. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) | 9. Meyers, L. S. |
| 3. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI) | 7. Parsimony Comparative Fit Index (PCFI) | 10. Gamst, G. |
| 4. Comparative Fit Index (CFI) | | 11. Guarino, A. J. |



*P < 0.01

شکل ۱. مدل تجربی پژوهش

متغیرهای مکنون است. از بین سه شاخص متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی، بعد شناخت ($\beta=0.83, P<0.01$) وزن بیشتری را در تعریف این متغیر مکنون دارد. قوی‌ترین شاخص متغیر مکنون امید به تحصیل، امید به کسب فرصت ($\beta=0.73, P<0.01$) و قوی‌ترین شاخص متغیر تحصیل‌گریزی، بیزاری تحصیلی ($\beta=0.80, P<0.01$) است.

نتایج تحلیل مدل ساختاری شامل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل متغیرهای مکنون موجود در مدل در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳

بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
از امید به تحصیل به: خودنظم‌جویی تحصیلی	0.45*	-	0.45*	0.20
تحصیل‌گریزی	-0.41*	-0.21*	-0.62*	-
از خودنظم‌جویی به: تحصیل‌گریزی	-0.48*	-	-0.48*	0.57

*P < 0.01

افزون بر آن، وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون در مدل تحلیل شد. نتایج این تحلیل در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲

ضرایب رگرسیون مدل اندازه‌گیری در مدل معادلات ساختاری

متغیر مکنون	متغیرهای مشاهده شده	B	β	SE	t	P
کسب مهارت		-	0.65	-	-	0.009
امید به تحصیل	کسب فرصت	0.67	0.73	0.09	7.48	0.009
	سودمندی مدرسه	0.88	0.50	0.15	5.87	0.006
	کسب صلاحیت	0.58	0.64	0.08	6.78	0.007
خودنظم‌جویی	فراشناخت	-	0.50	-	-	0.005
	شناخت	1.80	0.83	0.31	5.77	0.007
تحصیلی	انگیزش	0.78	0.59	0.14	5.54	0.005
تحصیل‌گریزی	بیزاری تحصیلی	-	0.80	-	-	0.003
	مدرسه‌گریزی	0.81	0.64	0.11	6.82	0.009

همان‌گونه که نتایج مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد، وزن‌های رگرسیون مربوط به سه مدل اندازه‌گیری معنادار هستند. این امر بیانگر معرف بودن همه شاخص‌ها برای

دیگران، ۲۰۱۰؛ کاون و دیگران، ۲۰۱۵). بنابراین هدف از ایجاد امید، کمک به دانش‌آموزان به‌منظور مشخص کردن اهدافی روشن، طبقه‌بندی آن‌ها، ایجاد مسیرهای متعدد برای رسیدن به این اهداف و در نهایت، برانگیختن دانش‌آموزان است تا اهدافشان را پیگیری کنند و در صورت مواجهه با موانع، آن‌ها را به‌عنوان چالش‌هایی که باید به آن‌ها غلبه کرد، در نظر بگیرند (یاوری و دیگران، ۱۳۹۵). بنابراین، دانش‌آموزانی که از امید به تحصیل بیشتری برخوردار هستند با در نظر داشتن اهداف متعدد و طراحی مسیرهای مختلف و تلاش برای دستیابی به آن‌ها، فعالانه در امر تحصیل درگیر می‌شوند (صادقی و دیگران، ۱۳۹۵) و علاقه و انگیزه بیشتری برای ادامه تحصیل نشان می‌دهند (کیافر و دیگران، ۱۳۹۳)، در نتیجه کمتر درگیر رفتارهای مخربی چون گریز از مدرسه و بیزاری تحصیلی می‌شوند. از این‌رو، می‌توان امید به تحصیل را به‌عنوان یک نیروی انگیزشی قوی در نظر گرفت که به سازش‌یافتگی بیشتر افراد با تحصیل و مدرسه منجر می‌شود. در این راستا، پژوهش‌سند و دیگران (۲۰۱۰) نشان داد که امید از یک‌سو با کاهش رفتارهای مشکل‌ساز از جمله خشونت در مدرسه و از سوی دیگر با تأثیر مثبت بر خودپنداشت افراد در ارتباط است.

افزون بر آن، همان‌گونه که مدل پژوهش نشان می‌دهد، اثر مثبت و معنادار امید به تحصیل بر خودنظم‌جویی تحصیلی از دیگر یافته‌های این پژوهش بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین در زمینه رابطه مثبت امید با عملکرد تحصیلی (رند و دیگران، ۲۰۱۱)، درگیری تحصیلی (مارکوس و دیگران، ۲۰۱۵)، موفقیت تحصیلی (ابراهیمی و دیگران، ۱۳۹۰) و رابطه منفی آن با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی (زارع و دیگران، ۱۳۹۴) همسو است. همان‌گونه که پیشتر اشاره شد خودنظم‌جویی تحصیلی فرایندی است که طی آن افراد فعالانه با انتخاب اهداف خود، برنامه‌ریزی و استفاده از راهبردهای مختلف، یادگیری خود را تحت تأثیر قرار می‌دهند (مگنو، ۲۰۱۰). بدیهی است زمانی که افراد نسبت به تحصیل امیدوار باشند و بازخورد مثبت‌تری نسبت به ادامه تحصیل و آینده تحصیلی خود داشته باشند، تکالیف و موضوعات درسی را جدی‌تر و با معناتر تلقی می‌کنند و با استفاده

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، متغیر امید به تحصیل بر خودنظم‌جویی تحصیلی ($\beta=0/45, P<0/01$) و تحصیل‌گریزی ($\beta=-0/41, P<0/01$) اثر مستقیم و معنادار دارد. خودنظم‌جویی تحصیلی نیز دارای اثر مستقیم و معنادار بر تحصیل‌گریزی ($\beta=0-/48, P<0/01$) است. همچنین، امید به تحصیل به‌طور غیرمستقیم و به واسطه خودنظم‌جویی تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر دارد. به‌منظور بررسی معناداری اثر غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ^۱ استفاده شد. معناداری اثر غیرمستقیم امید به تحصیل بر تحصیل‌گریزی ($P<0/01$) نشان‌دهنده نقش واسطه‌گری متغیر خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی است.

بحث

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی بود. یافته‌ها نشان داد که امید به تحصیل هم به‌صورت مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم و از طریق خودنظم‌جویی تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر دارد.

همان‌گونه که مدل تجربی پژوهش نشان می‌دهد، امید به تحصیل دارای اثر مستقیم و منفی بر تحصیل‌گریزی است. اثر منفی امید به تحصیل بر تحصیل‌گریزی نیز همسو با نتایج پژوهش‌های پارکر و دیگران (۲۰۱۵)، چنگ و دسیمون (۲۰۰۱)، رند و دیگران (۲۰۱۱)، ساتیسی (۲۰۱۶)، سدنو و دیگران (۲۰۱۰)، فلدمن و کوبوتا (۲۰۱۵)، مارکوس و دیگران (۲۰۱۵) و میکائیلی‌منیع و دیگران (۱۳۹۴) است. نتایج این پژوهش‌ها نشانگر کارکرد سازش‌یافته و مثبت متغیر امید است. همان‌طور که نتایج پژوهش‌های پیشین در رابطه با سازه امید نشان می‌دهد، امید دارای کارکردی سازش‌یافته است که نه تنها به پیامدهای مثبت بسیاری چون موفقیت تحصیلی (ابراهیمی و دیگران، ۱۳۹۰)، درگیری تحصیلی (صادقی و دیگران، ۱۳۹۵) و راهبردهای مقابله‌ای (چنگ و دسیمون، ۲۰۰۱) منجر می‌شود، بلکه همچون عاملی محافظتی از بروز رفتارها و پیامدهای نامطلوب پیشگیری می‌کند (زارع و دیگران، ۱۳۹۴؛ سدنو و

از راهبردهای مختلف شناختی، فراشناختی و انگیزشی سعی در بهبود و بالا بردن وضعیت تحصیلی خود دارند. در واقع، امید برانگیزاننده رفتارهای هدفمندی است که مبتنی بر راهبردهای انطباقی و سازش‌یافته‌اند، بدین معنا که افراد امیدوار از راهبردهای انطباقی تحصیلی برای غلبه بر مشکلات و دستیابی به اهداف خود استفاده می‌کنند. از نظر هانسن (۲۰۱۳) نیز دانش‌آموزان با امید به تحصیل بالا در زمینه به‌کارگیری راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف خود توانمندتر هستند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی بود. همان‌طور که در شکل ۱ نشان داده شده است، امید به تحصیل افزون بر اثر مستقیم بر تحصیل‌گریزی، به واسطه خودنظم‌جویی تحصیلی نیز، تحصیل‌گریزی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند؛ بدین معنا که امید به تحصیل با افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر به کاهش رفتار مخرب تحصیل‌گریزی می‌شود. کارکرد سازش‌یافته خودنظم‌جویی تحصیلی در کاهش تحصیل‌گریزی با نتایج پژوهش‌های بسیاری در خصوص رابطه مثبت خودنظم‌جویی با عملکردها و فرایندهای مثبت روانی و تربیتی همخوان است (آزوبیدو، ۲۰۰۹؛ علی‌نژاد و سعید، ۱۳۹۴؛ کاوسیان و دیگران، ۱۳۹۱؛ محمدی‌درویش‌بقال و دیگران، ۱۳۹۲؛ نریمانی و دیگران، ۱۳۹۴). در توجیه رابطه منفی خودنظم‌جویی تحصیلی با تحصیل‌گریزی همان‌گونه که زیمرمن و پونز (۱۹۸۶) مطرح می‌کنند، خودنظم‌جویی فرایندی پویا و سازنده است که طی آن یادگیرندگان با انتخاب اهدافی برای خود، سعی می‌کنند تا شناخت، رفتار و انگیزش خود را متناسب با هدف مورد نظرشان کنترل کنند. بنابراین، دانش‌آموزانی که از مهارت خودنظم‌جویی تحصیلی برخوردارند با تعیین اهداف خود، برنامه‌ریزی و نظارت بر عملکرد خویش و همچنین استفاده از راهبردهای یادگیری، فعالانه در یادگیری درگیر می‌شوند و به سبب برخورداری از این توانمندی‌ها، پیشرفت تحصیلی و عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت (استادزاده و دیگران، ۱۳۹۵؛ پورمحمد و اسماعیل‌پور، ۱۳۹۴). از طرفی، موفقیت و عملکرد مطلوب با تأثیرگذاری بر انگیزه دانش‌آموزان و دلگرم ساختن آن‌ها به تکالیف و مدرسه منجر به کاهش احساس بی‌زاری و همچنین کاهش میل به گریز

و اجتناب از مدرسه می‌شود. در این راستا، کازان و آنتی (۲۰۱۰) معتقدند که خودنظم‌جویی تحصیلی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان خود را با شرایط آموزش و یادگیری سازش دهند و در نتیجه سطوح بالاتری از سازش‌یافتگی تحصیلی را نشان دهند. رید و دیگران (۲۰۰۵) نیز با ارائه شواهد پژوهشی مختلفی به تأیید نقش مداخله‌های خودنظم‌جویی در کاهش رفتارهای غیرانطباقی و افزایش رفتارهای مثبت پرداختند. پژوهش حاج‌شمسایی و دیگران (۱۳۹۳) نیز نشان داد که خودنظم‌جویی با کاهش سازش‌نا یافتگی در سه بعد عاطفی، آموزشی و اجتماعی همراه است.

در مجموع، نتایج این پژوهش بیانگر اهمیت و نقش متغیر امید به تحصیل در افزایش خودنظم‌جویی تحصیلی و کاهش تحصیل‌گریزی است. با توجه به نقش سازش‌یافته خودنظم‌جویی تحصیلی و تأثیرپذیری آن از امید به تحصیل، ضروری است که متخصصان تعلیم و تربیت با تقویت امیدواری در دانش‌آموزان، زمینه سازش‌یافتگی بیشتر آن‌ها را فراهم کنند. از آنجا که در این پژوهش تنها نقش عوامل فردی بر تحصیل‌گریزی بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با مدرسه و خانواده نیز در رابطه با تحصیل‌گریزی بررسی شود. همچنین این پژوهش از نوع همبستگی است و در استنباط علی یافته‌ها باید جانب احتیاط را رعایت کرد. افزون بر آن، این پژوهش روی دانش‌آموزان پایه متوسطه دوم منطقه شش قره‌بلاغ انجام شده است، بنابراین تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر با محدودیت روبه‌رو است.

منابع

- ابراهیمی، ن.، صباغیان، ز. و ابوالقاسمی، م. (۱۳۹۰). بررسی رابطه امید با موفقیت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲، ۱۶-۱.
- استادزاده، ز.، داوودی، ح. و زارع، ا. (۱۳۹۵). بررسی رابطه یادگیری خودنظم‌جویی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی استان قم. *پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۱ (۲)، ۶۶-۵۷.
- افشاری، م.، شیرزادی‌فرد، م. و قربان‌چهرمی، ر. (۱۳۹۶). چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۴ (۵۴)، ۱۳۴-۱۲۱.

تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودنظم‌جویی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۶ (۱)، ۲۵-۱۰.

کمری، س.، فولادچنگ، م.، خرمائی، ف.، جوکار، ب. و شیخ‌الاسلامی، ر. (۱۳۹۶). تبیین علی مشغولیت تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۴ (۵۵)، ۲۸۴-۲۶۹.

کیافر، م. س.، کارشکی، ح. و هاشمی، ف. (۱۳۹۳). نقش باورهای امید و خوش‌بینی در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی و علوم پزشکی مشهد. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۶)، ۵۲۶-۵۱۷.

محمدی‌درویش‌بقال، ن.، حاتمی، ح. ر.، احدی، ح. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش راهبردهای خودنظم‌جویی (شناختی و فراشناختی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۷، ۶۶-۴۹.

میرز، ل.، گامست، گ. و گارینو، ج. (۱۳۹۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی. ترجمه ح. حسن‌آبادی و دیگران. تهران: رشد (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۲۰۰۶).

میکائیلی‌منیع، ف.، فتحی، گ.، شهودی، م. و زندی، خ. (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تنشگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱ (۱)، ۷۸-۵۷.

نریمانی، م.، محمدامینی، ز.، زاهد، ع. و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهل کار. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۴)، ۱۵۵-۱۳۹.

یاوری، ه.، درتاج، ف. و اسدزاده، ح. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. پژوهش در نظام آموزشی، ۳۵، ۳۳-۲۱.

پورمحمد، ژ. و اسماعیل‌پور، خ. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خودنظم‌جویی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر هنرستانی تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۱ (۳۱)، ۱۰۲-۹۳.

حاج‌شمسای، م.، کارشکی، ح. و یزدی، س. ا. ا. (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی‌گرانه خودنظم‌جویی در رابطه بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۳)، ۳۷-۲۱.

خالق‌خواه، ع.، رضایی‌شریف، ع.، زاهدبابلان، ع. و هاشمی، س. ز. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی آموزش یادگیری مشارکتی از نوع جیگ‌ساو بر خودنظم‌جویی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۷ (۲)، ۱۸۲-۱۵۴.

خرمائی، ف. و صالح اردستانی، س. (۱۳۹۵). پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس رویکرد یادگیری با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف. سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.

خرمائی، ف. و کمری، س. (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس امید به تحصیل. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵، ۳۷-۱۵.

زارع، ح.، محبوبی، ط. و سلیمی، ح. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقا امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور بوکان. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۳، ۱۱۰-۹۳.

شریفی، ح. پ.، شریفی، ن. و تنگستانی، ی. (۱۳۹۲). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از روی خودکارآمدی، خودنظم‌جویی و خلاقیت دانشجویان دانشگاه رودهن در سال تحصیلی ۹۱-۹۰. *تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۴ (۴)، ۱۷۸-۱۵۷.

صادقی، م.، ویس‌کرمی، ح. ع. و چهری، پ. (۱۳۹۵). بررسی تأثیر آموزش امید بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر کم‌توان ذهنی. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۲، ۳۷-۳۰.

صالح‌اردستانی، س. (۱۳۹۷). تبیین تحصیل‌گریزی بر اساس حمایت والدین و ادراک از محیط کلاس: نقش واسطه‌ای ادراک از خود و اهداف پیشرفت. *رساله دکتری*. دانشگاه شیراز. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی تربیتی.

علی‌نژاد، م. و سعید، ن. (۱۳۹۴). رابطه تعامل، یادگیری خودنظم‌جویی با رضایتمندی از تحصیل در مدارس هوشمند. *فناوری آموزش*، ۴، ۳۲۰-۳۱۱.

قاسمی، ع. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۰). بررسی نقش تأکیدات هدفی والدین در خودنظم‌جویی یادگیری دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۷ (۱۱)، ۸۶-۶۹.

کوسیان، ج.، کدیور، پ. و فرزاد، و. ا. (۱۳۹۱). رابطه متغیرهای محیطی،

Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, J. A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. (2003). *On the success of failure* (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press.

Animasahun, R. A. (2009). Psycho demographic predictors of school attendance behavior among

- academic achievement. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392-415.
- Gottfried, M. A. (2011). Absent peers in elementary years: The negative classroom effects of unexcused absences on standardized testing outcomes. *Teachers College Record*, 113(8), 1597-1632.
- Gottfried, M. A. (2014). Chronic absenteeism and its effects on students' academic and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19, 53-75.
- Hallfors, D., Vevea, J. L., Iritani, B., Cho, H., Khatapoush, S., & Saxe, L. (2002). Truancy, grade point average, and sexual activity: A meta-analysis of risk indicators for youth substance use. *Journal of School Health*, 72(5), 205-211.
- Hansen, M. J. (2013). *Academic hope theory implications for promoting academic success*. Council on Retention and Graduation (GRG).
- Kinder, K., Harland, J., Wilkin, A., & Wakefield, A. (1995). *Three to Remember: Strategies for Dissatisfied Pupils*. Slough: NFER, UK.
- Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling (2nd Ed.)*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Kwon, P., Birrueta, M., Faust, E., & Brown, E. R. (2015). The Role of Hope in Preventive Interventions. *Social and Personality Psychology Compass*, 9(12), 696-704.
- Magno, C. (2010). Assessing academic self-regulated learning among Filipino college students: The factor structure and item fit. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 5, 61-76.
- Marques, S. C., Lopez, S. J., Fontaine, A. M., Coimbra, S., & Mitchell, J. (2015). How much hope is enough? Levels of hope and students' psychological and school functioning. *Psychology in the Schools*, 52, 325-334.
- Parker, P. D., Ciarrochi, J., Heaven, P., Marshall, S., Sahdra, B., & Kiuru, N. (2015). Hope, friends, and subjective well-being: A social network approach to peer group contextual effects. *Child Development*, 86, 642-650.
- secondary school students in Osun State, Nigeria. *The Social Sciences Year*, 4 (6), 662-672.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta-cognition and self-regulated learning: A discussion. *Meta Cognition Learning*, 4, 87-95.
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The Impact of goal orientation on self-regulation & performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329.
- Broadhurst, K., Paton, H., & May-Chahal, C. (2005). Children missing from school systems: Exploring divergent patterns of disengagement in the narrative accounts of parents, carers, children and young people. *British Journal of Sociology of Education*, 26 (1), 105-119.
- Cazan, A. M., & Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), 50-58.
- Cedeno, L. A., Elias, M. J., Kelly, S., & Chu, B. C. (2010). School Violence, adjustment, and the influence of hope on low-income, African American youth. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 213-226.
- Chang, E. C., & DeSimone, S. L. (2001). The influence of hope on appraisals, coping, and dysphoria: A test of hope theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 20, 117-129.
- Feldman, D. B., & Kubota, M. (2015). Hope, self-efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade-point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
- Gabb, S. (1997). *Truancy, Its Measurement and Causation: A Brief Review of the Literature*. London: Her Majesty's Stationary Office.
- Gase, L. N., Butler, K., & Kuo, T. (2015). The current state of truancy reduction programs and opportunities for enhancement in Los Angeles County. *Children and Youth Services Review*, 52, 17-25.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect

- get there from here*. New York: Free Press.
- Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope: measures, and applications*. San Diego, CA: Academic Press.
- Snyder, C. R. (2004). Hope and the Other Strengths: Lessons from *Animal Farm*. *Journal of Social and Clinical Psychology, 23*(5), 624-627.
- Strand, P. S., & Lovrich, N. P. (2014). Graduation outcomes for truant students: An evaluation of a school-based, court-engaged community truancy board with case management. *Children and Youth Services Review, 43*, 138-144.
- Vaughn, M. G., Raynard, B. R., Salas-Wright, C. P., Perron, B. E., & Abdon, A. (2013). Prevalence and correlates of truancy in the US: Results form a national sample. *Journal of Adolescence, 36*, 767-776.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self – Regulated learning strategist. *American Educational Research Journal, 23*(4), 614-628.
- Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 33-40.
- Rand, K. L., Martin, A. D., & Shea, A. M. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 45*, 638- 686.
- Reid, R., Trout, A., & Schwartz, M. (2005). Self-regulation interventions for children with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Exceptional Children, 71*(4), 361-377.
- Rohrman, D. (1993). Combating truancy in our Schools: A community efforts. *NASSP Bulletin, 76*(549), 40-45.
- Satici, S. A. (2016). Psychological vulnerability, resilience, and subjective well-being: The mediating role of hope. *Personality and Individual Di e n e r e , 102*, 68-73.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of hope: You can*

