

مقاله پژوهشی

نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی

احسان کشت‌ورز کندازی*، الهه هدایتی، فاطمه کارگر***، فاطمه مظاهر******

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۸/۱۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۳/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی بود. پژوهش حاضر از نوع همبستگی و به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم منطقه درودزن (۱۳۶۶ نفر) در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. شرکت‌کنندگان ۳۱۱ دانش‌آموز (۱۳۹ پسر و ۱۷۲ دختر) بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های ادراک از جو مدرسه وی، ردی و رودس، تحصیل‌گریزی خرمایی و صالح‌اردستانی و سیاهه خودپنداشت تحصیلی چن و تامپسون را تکمیل کردند. به‌منظور پاسخ‌گویی به فرضیه‌های پژوهش از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که اثر مستقیم ادراک از جو مدرسه بر تحصیل‌گریزی معنادار نبود؛ اما اثر مستقیم ادراک از جو مدرسه بر خودپنداشت تحصیلی و اثر مستقیم خودپنداشت تحصیلی بر تحصیل‌گریزی معنادار بود؛ همچنین، اثر ادراک از جو مدرسه بر تحصیل‌گریزی با واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی معنادار بود ($\beta = -0.21$, $P = 0.002$). به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش، نقش ادراک از جو مدرسه و خودپنداشت تحصیلی را در تبیین تحصیل‌گریزی نشان داد. در مجموع، یافته‌های این پژوهش بیانگر اهمیت توجه به نقش ادراک از جو مدرسه و خودپنداشت تحصیلی در کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان بود.

واژگان کلیدی: ادراک از جو مدرسه، تحصیل‌گریزی، خودپنداشت تحصیلی، دانش‌آموزان.

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران (نویسنده مسئول)

Keshtvarzhsan@miau.ac.ir

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فرهنگیان تهران، تهران، ایران

**** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

مقدمه

امروزه ترک تحصیل به تدریج به یک مسئله جدی برای نوجوانان تبدیل شده است (کریستن^۱، ۲۰۱۹). بر اساس شواهد پژوهشی آمار ترک تحصیل‌کنندگان نیز در میان گروه‌ها و موقعیت‌های مختلف متفاوت است؛ به عنوان مثال، دانش‌آموزان اسپانیایی ۱۰/۷ درصد، دانش‌آموزان سیاه‌پوست ۷/۹ درصد، دانش‌آموزان آسیایی ۲/۵ درصد و دانش‌آموزان سفیدپوست ۴/۴ درصد دچار ترک تحصیل می‌شوند (مکفارلند، کیو و استارک^۲، ۲۰۱۸). در مجموع، مشکلات عدم حضور در مدرسه تهدیدی جدی برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان به حساب می‌آید (هانکوک، شیفر، لارنس و زابریک^۳، ۲۰۱۳). پژوهشگران به منظور توصیف مشکلات حضور در مدرسه واژه‌هایی چون مدرسه‌گریزی^۴، اجتناب از مدرسه^۵ و امتناع از مدرسه^۶ را به کار برده‌اند. در تعریف تحصیل‌گریزی باید گفت گرایش به ترک تحصیل است. در این وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموز در مدرسه حضور دارد، لیکن اگر فشارهای موقعیتی وجود نداشت اقدام به ترک تحصیل می‌کرد. این وضعیت روان‌شناختی با عنوان تحصیل‌گریزی^۷ مفهوم‌سازی شده است تا ضمن دربرداشتن مفهوم گریز از مدرسه، بی‌زاری تحصیلی^۸ را نیز دربرگیرد (صالح اردستانی و خرمایی، 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، آینده شغلی نامطلوب، گرایش جنسی نایمن و سوءاستفاده جنسی و کاری است (استرند و لاوریک^۹، ۲۰۱۴؛ الکساندر، انتویزل و داوبر^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ برادورست، پاتون و میچاهال^{۱۱}،

¹. Kristen

². McFarland, Cui, & Stark

³. Hancock, Shepherd, Lawrence, & Zubrick

⁴. truancy

⁵. school avoident

⁶. school refusal

⁷. academic avoidance

⁸. academic aversion

⁹. Strand & Lovrich

¹⁰. Alexander, Entwisle, & Dauber

¹¹. Broadhurst, Paton, & May-Chahal

۲۰۰۵؛ گاتفرید^۱، ۲۰۱۴؛ هالفرز و همکاران^۲، ۲۰۰۲). در یک تقسیم‌بندی کلی، بیش‌تر پژوهشگران پژوهشگران عوامل چهارگانه دانش‌آموز (عوامل فردی)، خانواده، مدرسه و اجتماع را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار در مدرسه‌گریزی مطرح کرده‌اند (بی وان و تسیو^۳، ۲۰۲۰). از میان این عوامل، با توجه به نقش کلیدی دانش‌آموز در زندگی و مسیر تحصیلی خود، این پژوهش با در نظر گرفتن دو متغیر ادراک از جو مدرسه^۴ و خودپنداشت تحصیلی^۵ و در قالب یک مدل ساختاری، درصدد بررسی برخی از پیشایندهای محیطی و فردی تحصیل‌گریزی است.

خودپنداشت^۶ یک مفهوم کلی است که به معنای تصوره‌های فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و محدودیت‌های اوست (محمدی، قدم‌پور، میردریکوند و سپهوندی، ۱۴۰۰)؛ بنابراین، مجموعه نگرش‌های شخص به خود را خودپنداشت می‌نامند که شامل سه مولفه زیر است: تصویر خود، که به شیوه توصیف از خودمان یعنی به آنچه فکر می‌کنیم هستیم اشاره دارد (خواه بر اساس واقعیت باشد یا خلاف آن). حرمت خود، که جنبه ارزش‌یابی دارد و به حدی اشاره می‌کند که ما خویشتن را دوست داریم، می‌پذیریم و ارزش دارد درباره آن فکر کنیم و خودآرمانی، همان چیزی است که دوست داریم باشیم و این ممکن است وسعت و درجات متفاوتی داشته باشد (باس و لارسن^۷، ۲۰۲۰). هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود حرمت خودکاهش پیدا می‌کند (بارانی، درخشان و اناری‌نژاد، ۱۳۹۸). با توجه به آنچه بیان شد، فرد مدام در تلاش است بین این تصویر آرمانی و تصویر واقعی خویش یک تعادل و هماهنگی و نزدیکی ایجاد کند و تنها راه آن نیز تلاش و موفقیت و رشد مهارت‌های مختلف در خویش است. چنانچه فرد نتواند این دو خود آرمانی و خود واقعی را به هم نزدیک سازد و شاهد فاصله‌ای زیاد بین این دو باشد، دچار تنیدگی و اضطراب می‌شود. حال اگر نتواند از راه سازگاران، این تنیدگی به وجود آمده را کاهش داده و یا از بین ببرد، دست به رفتارهای غیرسازگاران می‌زند تا این فاصله را کم نماید (بارانی، راه‌پیما و خرمايي، ۱۳۹۸). از این رو اگر دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی خودپنداشتی مطلوب از خویش

¹. Gottfried

². Hallfors et al

³. Yee Wan, & TSUI

⁴. perception of school atmosphere

⁵. academic self-concept

⁶. self-concept

⁷. Bas & Larsen

نداشته باشند، احتمالاً اقدام به ترک تحصیل می‌کنند. خودپنداشت تحصیلی، بیانگر دانش و ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف خویش در زمینه تحصیلی و اعتقاد درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است (گیلهام و لونتال، ۲۰۱۸؛ به نقل از محمدی و همکاران، ۱۴۰۰). در زمینه ارتباط ابعاد خود با تحصیل‌گریزی، برخی پژوهش‌ها ارتباط خودمهارگری (ویلیامز و ویلیامز^۱، ۲۰۱۲) و ارتباط خودپنداشت با سایر عملکردهای تحصیلی و پیشرفت تحصیلی (رشیدزاده، ۱۳۹۸؛ غلامی، خلدپناهی، رحیمی‌نژاد و حیدری، ۱۳۹۴؛ لطفی عظیمی و ابراهیمی قوامی، ۱۳۹۴)، ارتباط خودپنداشت تحصیلی با رفتار غیرمولد تحصیلی (شکوهی، امیریان‌زاده و کشت‌ورز کندازی، ۱۴۰۰) و ارتباط ادراک خود با تحصیل‌گریزی (صالح اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹) و عدم ارتباط بین خودپنداشت و پیشرفت تحصیلی نیز گزارش کرده‌اند (ولی‌زاده، ۱۳۹۰). اما تاکنون پژوهشی به بررسی ارتباط خودپنداشت تحصیلی و تحصیل‌گریزی نپرداخته است.

جوّ مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آنان بسیاری از اوقات خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی، لی و روجسکی^۲، ۲۰۱۲؛ مریستو و ایسنس‌چمیدت^۳، ۲۰۱۶) که احتمالاً بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان اثرگذار است. در واقع جوّ مدرسه اشاره می‌کند به ویژگی‌های نسبتاً ثابتی از محیط مدرسه که نتیجه رفتار دانش‌آموزان و مبنی بر ادراک آن‌ها از رفتار و سلوک در مدرسه می‌باشد (بیودین و روبرگ^۴، ۲۰۱۵؛ نقل از فرح‌بخش، قبادیان، فرح‌بخش و قنبری، ۱۳۹۸). جوّ مثبت مدرسه با تحول مثبت کودکان و نوجوانان، پیشگیری از رفتارهای پرخطر و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (نوعی، خیر، کاظمی و سهرابی، ۱۳۹۹). جوّ مدرسه جنبه‌های فیزیکی و روان‌شناختی مدرسه را منعکس می‌کند که بیشتر مستعد تغییر است و پیش شرط لازم برای تدریس و یادگیری را فراهم می‌کند (عبادالهی، برزگر و سلطانی، ۱۳۹۹). مطالعه ادراک از جوّ مدرسه بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموز از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطراف تأثیر می‌گذارد (پاتریک، ریان و کاپلان^۵، ۲۰۰۷).

¹. Williams & Williams

². Lee, Lee, & Rojewski

³. Meristo & Eisenschmidt

⁴. Beaudoin & Roberge

⁵. Patrick, Ryan, & Kaplan

۲۰۰۷). نظریه نیاز-فشار^۱ مورای^۲ (۱۹۳۸) تبیین‌کننده ارتباط ادراک دانش‌آموزان در رابطه با محیط کلاس و رفتارهای تحصیلی اوست (درمن^۳، ۲۰۰۹). علاوه بر این، جو مدرسه در چهار جنبه از محیط مدرسه تعریف می‌شود: محیط فیزیکی که پذیرا و به وجود آورنده یادگیری است، محیط اجتماعی که ارتباط را افزایش می‌دهد، محیط عاطفی-روانی که حس تعلق و عزت نفس را افزایش می‌دهد و محیط آموزشی که یادگیری را توسعه می‌دهد (لستر و کروس^۴، ۲۰۱۵). چگونگی دستیابی به هدف و راه‌های رسیدن به آن مستقیماً با ادراک دانش‌آموز از محیط درس در ارتباط است (هررا، گلوریا و کاستلانوس^۵، ۲۰۱۹). جو مدرسه همچنین می‌تواند رفتار دانش‌آموزان را تحت تاثیر قرار دهد مانند میزان خشونت و پرخاشگری (اسپلاج و دیگران، ۲۰۱۴)؛ بنابراین جو مدرسه منعکس‌کننده جنبه‌های فیزیکی، روان‌شناختی و اجتماعی مدرسه است (برزیل و اندرسون^۶، ۲۰۲۰).

شواهد پژوهشی نیز از نقش ادراک از جو مدرسه بر پیشرفت تحصیلی و کاهش ترک تحصیل حمایت می‌کند (ونتزل، مانکز، مک‌نیش و راسل^۷، ۲۰۱۷؛ کولی، مارتین، پاپورث و گینس^۸، ۲۰۱۶؛ روردا، کومن، اسپلیت و اورت^۹، ۲۰۱۱؛ بای، حسن‌آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۶؛ صالح اردستانی اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹). مطابق نتایج مطالعات، زمانی که دانش‌آموزان جو مدرسه را چالش‌انگیز ادراک می‌کنند و آن را به عنوان محیطی جهت مقایسه و رقابت با همکلاسی‌های دیگر نمی‌بینند، کلاس درس را محیطی ارزشمندتر می‌پندارند. همسو با این دیدگاه کلیس، هوگ و ریسکنز^{۱۰} (۲۰۱۱) نشان دادند مدرسه با ایجاد محیطی گرم و مراقبت‌کننده احتمال مدرسه‌گریزی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد؛ بنابراین، دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بهتری دارند احتمال مدرسه‌گریزی، امتناع از مدرسه و ترک تحصیل در آن‌ها کمتر است. نتایج پژوهش‌های (اکسترند^{۱۱}،

¹. need-press

². Murray

³. Dorman

⁴. Lester & Cross

⁵. Herrera, Gloria & Castellanos

⁶. Brazil & Andersson

⁷. Wentzel, Muenks, McNeish, & Russell

⁸. Collie, Martin, Papworth, & Ginns

⁹. Roorda, Koomen, Spilt, & Oort

¹⁰. Claes, Hooghe, & Reeskens

¹¹. Ekstrand

۲۰۱۵؛ مک‌گرث و وان‌برگن^۱، ۲۰۱۵) نشان داد نحوه ارتباط بزرگسالان از جمله تعامل معلم با دانش‌آموز شامل توجه، احترام و شنونده بودن، نقش موثری بر حضور در مدرسه و پیشگیری از مدرسه‌گریزی و بهبود عملکرد تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی که معتقدند توانایی کنترل نتایج مربوط به تجارب تحصیلی‌شان را دارند، بیشتر احتمال دارد تا به سختی کار کنند، تکالیفشان را تکمیل کنند و در کلاسها حضور یابند که خود احتمال ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (فال و روبرتز^۲، ۲۰۱۲). بر اساس عقیده پژوهشگران (نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب‌زاده و کاوسیان، ۱۳۹۱) زمانی که جو کلاس از وضعیت مناسبی برخوردار باشد، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که توانایی کنترل بر فعالیت‌های کلاس را دارند، از کلاس لذت می‌برند و در نتیجه احتمال تحصیل‌گریزی در آنها کمتر می‌شود. همچنین نتایج پژوهش صالح اردستانی و خرمایی (۱۳۹۹) نشان داد افزایش ادراک از محیط کلاس در دانش‌آموزان از طریق همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل، سبب کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان می‌شود. وانگ و اکسلز^۳، ۲۰۱۳) بیان داشتند که اثرات بافت مدرسه شامل ساختار حمایتی، شرایط انتخاب، تدریس مرتبط و حمایت عاطفی معلم و همسالان با خودپنداشت تحصیلی و ارزش تکلیف در دانش‌آموزان رابطه معناداری دارند. نتایج پژوهش (تراوتوین و لودکه^۴، ۲۰۰۸؛ مبويا^۵، ۱۹۹۴؛ کوسترلیوگلو و کوسترلیوگلو^۶، ۲۰۱۵؛ زاهدبابلان، کریمیان‌پور و دشتی، ۱۳۹۶) نشان داد که کیفیت زندگی در مدرسه به‌طور مستقیم بر خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد.

بررسی پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که محیط کلاس درس رابطه منفی با تحصیل‌گریزی (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۷؛ کولی و همکاران، ۲۰۱۶؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۱) دارد. با وجود این، تاکنون پژوهشی به بررسی رابطه ادراک از جوّ مدرسه و تحصیل‌گریزی نپرداخته است. چنانچه مطرح شد تحصیل‌گریزی یکی از مسائل و مشکلات موجود در نظام آموزشی است که با پیامدهای نامطلوب فردی و اجتماعی بسیاری همراه است، تا جایی که عدم توجه به آن در نهایت به هدر رفتن سرمایه‌های اجتماعی یک جامعه منجر خواهد شد. در پاسخ به این ضرورت و با توجه به این

¹. McGrath & Van Bergen

². Fall & Roberts

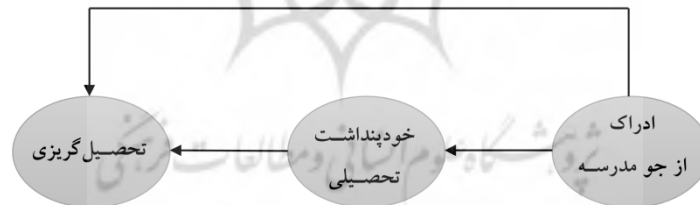
³. Wang & Eccles

⁴. Trautwein & Ludtke

⁵. Mboya

⁶. Kosterelioglu & Kosterelioglu

که با وجود مبنای نظری و منطقی در مورد رابطه بین متغیرهای پیش گفته، شواهد تجربی در مورد واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی فراهم نشده است. به بیان دیگر، ساز و کار تاثیر ادراک از جو مدرسه بر کاهش تحصیل‌گریزی روشن نیست. آیا ادراک از جو مدرسه از طریق خودپنداشت تحصیلی در دانش‌آموزان منجر به کاهش تحصیل‌گریزی در آنان می‌شود. بنابراین، این مساله هدف این پژوهش را به بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی رهنمون می‌سازد. بر اساس مبنای نظری و پیشینه تجربی پژوهش چنانچه ذکر شد برای اینکه شخص اقدام به تحصیل‌گریزی نکند، یک سلسله ساز و کارهای علی وجود دارد که اگر این نظم علی به هم بخورد احتمالاً تجربه تحصیل‌گریزی تغییر می‌کند. در این پژوهش به بررسی این نظم علی در قالب یک مدل پرداخته شده است. بدین صورت که میزان واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه به عنوان آغازگر رفتار و تحصیل‌گریزی به عنوان پیامد رفتاری بررسی می‌شود. بنابراین، فرضیه پژوهش به این صورت طرح‌ریزی می‌گردد: ادراک از جو مدرسه از طریق افزایش خودپنداشت تحصیلی، تحصیل‌گریزی را کاهش می‌دهد. مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی شد. جامعه آماری مورد بررسی تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم منطقه درودزن (یکی از بخش‌های شهرستان مرودشت) در استان فارس بود (۱۳۶۶ نفر) که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری تصادفی

خوشه‌ای، از بین مدارس متوسطه دوره دوم انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا فهرست مدارس متوسطه دوره دوم منطقه درودزن تهیه و سپس از بین این مدارس ۴ مدرسه به صورت تصادفی (۲ مدرسه پسرانه و ۲ مدرسه دخترانه) انتخاب شد؛ سپس از هر مدرسه ۱ کلاس پایه دهم، ۱ کلاس پایه یازدهم و ۱ کلاس پایه دوازدهم (در مجموع ۱۲ کلاس از ۴ مدرسه انتخاب شده) به صورت تصادفی انتخاب شد و تمام دانش‌آموزان کلاس‌ها (در مجموع ۳۲۳ دانش‌آموز) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. انتخاب این تعداد با توجه به ملاک کلین^۱ (۲۰۰۵)، مبنی بر انتخاب تعداد شرکت‌کنندگان پژوهش بر اساس ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل صورت گرفت. معیار ورود به پژوهش رضایت دانش‌آموز و معلم و معیار خروج از پژوهش نیز ناقص بودن پرسشنامه بود. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آنها صرفاً جهت انجام کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام‌خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر باقی می‌ماند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، موارد ناقص و مخدوش کنار گذاشته شدند و در نهایت پرسشنامه ۳۱۱ نفر از آزمودنی‌ها مورد تحلیل نهایی قرار گرفت. 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 معیار ۱/۰۲ بودند. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ آمده است.

متغیر	گروه	تعداد	درصد
جنسیت	پسر	۱۳۹	۴۴/۶۹
	دختر	۱۷۲	۵۵/۳۱
	کل	۳۱۱	۱۰۰
پایه تحصیلی	دهم	۹۱	۲۹/۲۶
	یازدهم	۱۰۳	۳۳/۱۱
	دوازدهم	۱۱۷	۳۷/۶۳
	کل	۳۱۱	۱۰۰

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان پژوهش

ابزاهای پژوهش

برای جمع‌آوری اطلاعات مربوط به متغیرها از این ابزارها استفاده شد:

^۱. Kline

۱. مقیاس ادراک از جو مدرسه^۱ (وی، ردی و رودس^۲، ۲۰۰۷): برای سنجش این سازه از پرسشنامه ادراک از جو مدرسه استفاده شد که بر اساس مقیاس محیط کلاس تریکت و موس^۳ (۱۹۷۳) ساخته شده است (وی و همکاران، ۲۰۰۷) و دارای ۳۱ گویه و چهار خرده مقیاس حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین است. نمره‌گذاری آن در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت درجه‌بندی شده است. هر گویه دارای پنج پاسخ است که در مقوله‌های کاملاً مخالفم، نسبتاً مخالفم، نظری ندارم، نسبتاً موافقم و کاملاً موافقم تنظیم شده است و به پاسخ کاملاً مخالفم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۵ تعلق می‌گیرد. وی و همکاران (۲۰۰۷) با استفاده از تحلیل عامل تاییدی ساختار ۴ مولفه‌ای این مقیاس را مورد تایید قرار داده‌اند. علاوه بر این، آنان ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌ها و نمره کل را بین ۰/۶۳ تا ۰/۸۹ به دست آوردند. در پژوهش نوعی و همکاران (۱۳۹۹) تحلیل عامل تاییدی چهار عامل برای متغیرهای این مقیاس صورت گرفت و شاخص‌های مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۴ (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۵ (AGFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۶ (RMSEA) را به ترتیب ۱/۵۸، ۰/۹۰، ۰/۸۸ و ۰/۳۹ به دست آوردند که بیانگر آن بود که ساختار عاملی این مقیاس از برازش مناسبی برخوردار بود. همچنین آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین و نمره کل به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۶ و ۰/۷۴ به دست آوردند. در این پژوهش روایی مقیاس با روش تحلیل عامل تاییدی بررسی و تأیید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی (GFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۷ (CFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۸ (IFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی^۹ (PCLOSE) نیز به ترتیب ۲/۴۹،

¹. School Atmosphere Perception Scale

². Way, Reddy, & Rhodes

³. Trickett & Moos

⁴. Goodness of Fit Index (GFI)

⁵. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)

⁶. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

⁷. Comparative Fit Index (CFI)

⁸. Incremental Fit Index (IFI)

⁹. Probability of close fit (PCLOSE)

۰/۹۶، ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۱، ۰/۰۳ و ۱ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با روش آلفای کرونباخ بررسی شد و میزان ضرایب برای حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین و نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۶، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۸۸ به دست آمد.

۲. سیاهه خودپنداشت تحصیلی^۱ چن و تامپسون^۲ (۲۰۰۴): این سیاهه شامل ۱۵ ماده است که ۳ بعد خود عمومی (با ماده‌های ۱، ۲، ۵، ۸، ۱۳ و ۱۴)، خود آموزشیگاهی (با ماده‌های ۳، ۴، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲) و خود غیرآموزشگاهی (با ماده‌های ۶، ۷ و ۱۵) را اندازه‌گیری می‌کند. شرکت‌کنندگان با استفاده از یک مقیاس لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ماده‌ها پاسخ خواهند داد. تمام سوالات به روش مستقیم نمره‌گذاری می‌شود. پایایی مقیاس توسط زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۶) با روش آلفای کرونباخ، ضریب ۰/۹۰ برای نمره کل به دست آمد. افزایش‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲) برای تعیین روایی سیاهه از روش تحلیل عاملی استفاده کرده است که ۳ عامل معنادار به دست آمد که مجموعاً ۹۳ درصد واریانس خودپنداشت تحصیلی را تبیین می‌کرد و روایی آن مورد تایید قرار گرفت. همچنین اعتبار مقیاس را با آلفای کرونباخ محاسبه نمودند که برای بُعد خود عمومی، خود آموزشیگاهی، خود غیر آموزشیگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۴۸، ۰/۷۲، ۰/۴۷ و ۰/۷۸ گزارش دادند. در این پژوهش روایی سیاهه با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تایید شد. مقادیر شاخص‌های (X^2/df) ، (GFI)، (CFI)، (AGFI)، (IFI)، (RMSEA) و (PCLOSE) نیز به ترتیب ۱/۴۱، ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۰۴ و ۰/۳۵ به دست آمد. پایایی سیاهه نیز با آلفای کرونباخ برای بُعد خود عمومی، خود آموزشیگاهی، خود غیر آموزشیگاهی و نمره کل به ترتیب ضرایب ۰/۸۸، ۰/۸۶، ۰/۸۳ و ۰/۸۷ به دست آمد.

۳. مقیاس تحصیل‌گریزی^۳ (خرمایی 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 و مدرسه‌گریزی است که بیزاری تحصیلی با ماده‌هایی مانند: «کلاس برایم خسته‌کننده و تکراری شده است» و «مدرسه برایم غیرقابل 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

^۱. School Self-Concept Inventory

^۲. Chen & Thompson

^۳. Academic Avoidance Questionnaire

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 به دست آمد (خرمایی و صالح‌اردستانی، ۱۳۹۵). در پژوهش صالح‌اردستانی و خرمایی (۱۳۹۷) روایی مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تایید کردند و شاخص‌های (X^2/df) ، (CFI)، (IFI)، (RMSEA) را به ترتیب ۲/۵۸، ۰/۹۶، ۰/۹۷ و ۰/۹۷ گزارش کردند همچنین آنان پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضریب آلفای کرونباخ را برای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی و نمره کل به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۹۳ به دست آوردند. در این پژوهش روایی مقیاس با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی بررسی و تایید شد. شاخص‌های نیکویی برازش مدل شامل (X^2/df) ، (GFI)، (CFI)، (AGFI)، (IFI)، (RMSEA) و (PCLOSE) به ترتیب ۱/۴۱، ۰/۹۲، ۰/۸۸، ۰/۹۱، ۰/۹۱ و ۰/۰۴ به دست آمد. پایایی مقیاس نیز با آلفای کرونباخ برای دو مؤلفه بیزاری تحصیلی و مدرسه‌گریزی و نمره کل مقیاس به ترتیب ضرایب ۰/۹۱، ۰/۸۸ و ۰/۹۲ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) استفاده شد؛ همچنین برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت‌استرپ^۱ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد.

یافته‌ها

در این بخش ابتدا به بررسی میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش و در انتها به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش پرداخته شده است. قبل از ورود به آزمون مدل مفهومی پژوهش، مواردی همچون داده‌های از دست رفته، موارد دورافتاده (پرت) و نرمال بودن متغیرها بررسی شد. اگرچه در این پژوهش تلاش شد تا داده‌های کاملی از گروه نمونه جمع‌آوری گردد، با این حال در فایل داده‌ها برخی داده‌های از دست رفته وجود داشت که برای آن‌ها میانگین مقادیر متغیرها جایگزین شد. برای بررسی موارد پرت در این پژوهش از دستور Explore در برنامه SPSS استفاده شد. نتایج بررسی موارد پرت در متغیرهای این پژوهش نشان داد که در هیچ یک از

^۱. bootstrap

متغیرهای پژوهش موارد پرت وجود ندارد؛ بنابراین، از این جهت مشکلی برای تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری وجود ندارد. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مشاهده‌شده در این پژوهش از دو شاخص کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۷ بود؛ بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است (بیرن^۳، ۲۰۰۱). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری برقرار است و بنابراین برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش در جدول ۲ و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش به همراه همبستگی بین متغیرها در جدول ۳ آورده شده است.

متغیرها	کجی		کشیدگی	
	آماره	انحراف استاندارد	آماره	انحراف استاندارد
۱. حمایت معلم	-۰/۶۸	۰/۱۲	-۰/۱۳	۰/۲۵
۲. حمایت همسالان	-۰/۹۷	۰/۱۲	۰/۵۲	۰/۲۵
۳. خود مختاری	-۰/۸۲	۰/۱۲	۰/۶۳	۰/۲۵
۴. وضوح و ثبات قوانین	-۰/۲۳	۰/۱۲	-۰/۵۸	۰/۲۵
۵. خود عمومی	-۰/۸۰	۰/۱۲	۰/۷۶	۰/۲۵
۶. خود آموزشی‌گامی	-۰/۷۰	۰/۱۲	۰/۵۰	۰/۲۵
۷. خود غیر آموزشی‌گامی	-۰/۷۱	۰/۱۲	۰/۲۴	۰/۲۵
۸. بیزاری تحصیلی	-۰/۶۸	۰/۱۲	۰/۳۳	۰/۲۵
۹. مدرسه‌گریزی	-۰/۶۲	۰/۱۲	-۰/۵۱	۰/۲۵

جدول ۲. شاخص‌های نرمال بودن متغیرهای پژوهش

^۱. skewness

^۲. kurtosis

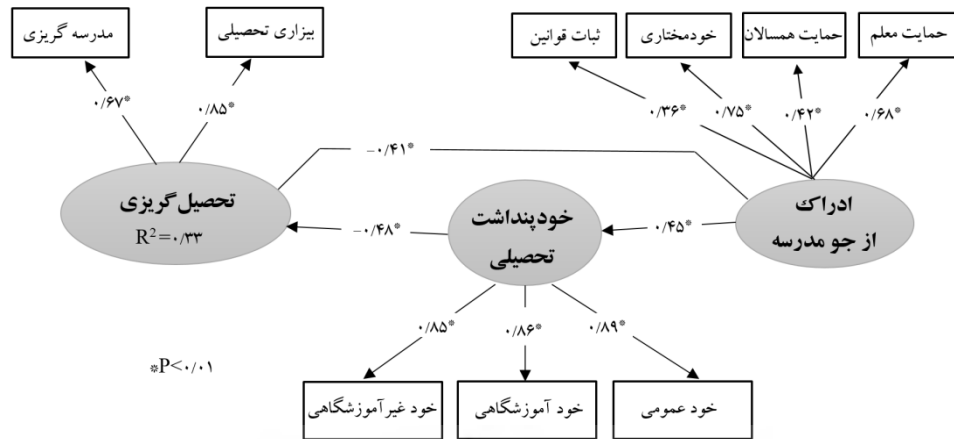
^۳. Byrne

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. حمایت معلم	۴۰/۸۳	۵/۹۹	۱											
۲. حمایت همسالان	۱۸/۳۳	۲/۷۵	۰/۲۸	۱										
۳. خود مختاری	۲۲/۱۳	۳/۴۱	۰/۴۳ ^{oo}	۰/۳۱ ^{oo}	۱									
۴. وضوح و ثبات قوانین	۱۵/۶۰	۲/۹۳	۰/۲۱ ^o	۰/۲۰ ^o	۰/۲۷ ^{oo}	۱								
۵. ادراک از جو مدرسه کل	۹۶/۸۹	۱۰/۵۶	۰/۸۲ ^{oo}	۰/۵۸ ^{oo}	۰/۷۲ ^{oo}	۰/۵۱ ^{oo}	۱							
۶. خود عمومی	۱۶/۲۸	۳/۳۵	۰/۳۰ ^{oo}	۰/۱۰ ^o	۰/۲۹ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۳۰ ^{oo}	۱						
۷. خود آموزشگاهی	۱۳/۶۶	۲/۲۸	۰/۲۸ ^{oo}	۰/۱۷ ^o	۰/۳۰ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۳۱ ^{oo}	۰/۶۰ ^{oo}	۱					
۸. خود غیر آموزشگاهی	۱۵/۵۲	۴/۱۴	۰/۲۹ ^{oo}	۰/۱۲ ^o	۰/۳۱ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۳۱ ^{oo}	۰/۸۰ ^{oo}	۰/۷۰ ^{oo}	۱				
۹. خودپنداشت تحصیلی کل	۴۵/۴۶	۹/۰۱	۰/۳۱ ^{oo}	۰/۱۵ ^o	۰/۳۲ ^{oo}	۰/۰۳	۰/۳۳ ^{oo}	۰/۹۳ ^{oo}	۰/۹۰ ^{oo}	۰/۸۷ ^{oo}	۱			
۱۰. بیزاری تحصیلی	۲۳/۶۰	۳/۲۳	۰/۳۲	۰/۲۳	۰/۳۴ ^o	۰/۱۹	۰/۳۷	۰/۳۴ ^{oo}	۰/۴۰ ^{oo}	۰/۳۷ ^{oo}	۰/۴۳ ^{oo}	۱		
۱۱. مدرسه‌گریزی	۲۰/۱۳	۲/۱۴	۰/۳۰	۰/۲۲	۰/۳۵	۰/۲۰	۰/۳۶	۰/۳۵ ^{oo}	۰/۳۹ ^{oo}	۰/۳۵ ^{oo}	۰/۳۸ ^{oo}	۰/۲۳ ^{oo}	۱	
۱۲. تحصیل‌گریزی کل	۲۳/۷۳	۳/۲۵	۰/۳۴	۰/۲۴	۰/۳۶	۰/۲۲	۰/۴۱	۰/۳۶ ^{oo}	۰/۴۴ ^{oo}	۰/۴۲ ^{oo}	۰/۴۸ ^{oo}	۰/۶۳ ^{oo}	۰/۵۴ ^{oo}	۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

همان گونه که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، همبستگی بین متغیرها در بیشتر موارد معنادار است؛ از این رو امکان بررسی مدل پژوهش فراهم شد. همچنین میانگین وضعیت دانش‌آموزان در متغیر ادراک از جو مدرسه بالاتر از حد متوسط، میانگین وضعیت دانش‌آموزان در متغیر خودپنداشت تحصیلی در حد متوسط و میانگین وضعیت دانش‌آموزان در متغیر تحصیل‌گریزی پایین‌تر از حد متوسط بوده است. در بررسی مدل پژوهش، ابتدا شاخص‌های برازش مدل محاسبه شد. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان داد که مدل از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز (ترسیم کواریانس متغیرهای خطا)، مدل به برازش مطلوب رسید. مقادیر شاخص‌های برازندگی پس از اصلاح مدل، شامل نسبت مجذور خی به درجه آزادی ($X^2/df=2/55$) و با سطح معناداری ($P=0/03$)، شاخص برازندگی ($GFI=0/98$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/99$)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته ($AGFI=0/98$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/97$)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب ($RMSEA=0/03$) و احتمال نزدیکی برازندگی ($PCLOSE=0/50$) مطلوب به دست آمدند.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

اثر کل		اثر غیرمستقیم		اثر مستقیم		مسیر
P	β	P	β	P	β	
۰/۰۰۲	۰/۴۵	----	----	۰/۰۰۲	۰/۴۵	از ادراک از جو مدرسه به خودپنداشت تحصیلی
۰/۰۰۳	-۰/۴۸	----	----	۰/۰۰۳	-۰/۴۸	از خودپنداشت تحصیلی به تحصیل‌گزینی
۰/۰۰۲	-۰/۶۲	۰/۰۰۲	-۰/۲۱	۰/۰۰۲	-۰/۴۱	از ادراک از جو مدرسه به تحصیل‌گزینی

جدول ۴. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

همان گونه که اطلاعات شکل ۲ و جدول ۴ نشان می‌دهند، ادراک از جو مدرسه دارای اثر مثبت و معنادار بر خودپنداشت تحصیلی ($P=0/002$, $\beta=0/45$) و دارای اثر منفی و معنادار بر تحصیل‌گزینی ($P=0/002$, $\beta=-0/41$) است. خودپنداشت تحصیلی نیز دارای اثر منفی و معنادار بر تحصیل‌گزینی ($P=0/003$, $\beta=-0/48$) است. همچنین ادراک از جو مدرسه از طریق واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی به‌طور غیرمستقیم دارای اثر معنادار بر تحصیل‌گزینی ($P=0/002$, $\beta=-0/21$) است. در بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر این که ادراک از جو مدرسه از طریق افزایش خودپنداشت تحصیلی تحصیل‌گزینی را کاهش می‌دهد، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ) نشان داد خودپنداشت تحصیلی توانست نقش واسطه‌گری در بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گزینی ایفا نماید.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش، بررسی نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گریزی بود. نتایج پژوهش نشان داد که ادراک از جو مدرسه دارای اثر منفی و معنادار بر تحصیل‌گریزی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های انجام شده (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۷؛ کولی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کلیس و همکاران، ۲۰۱۱؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۱؛ بای و همکاران، ۱۳۹۶؛ صالح اردستانی و خرمایی، ۱۳۹۹؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱) مبنی بر اینکه ادراک از جو مدرسه احتمال تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، همسو است. در تبیین این رابطه باید گفت: مطالعه ادراک از جو مدرسه بر این فرض استوار است که ادراک دانش‌آموز از محیط با ویژگی‌های زمینه‌ای و شخصی او پیوند دارد و این امر به نوبه خود بر روشی که وی درباره دنیای اجتماعی خود می‌اندیشد و نیز رویکردش نسبت به محیط اطراف تأثیر می‌گذارد (پاتریک و همکاران، ۲۰۰۷). به عبارت بهتر، ادراک از جو مدرسه تعیین‌کننده معنادار یادگیری دانش‌آموزان است. بر اساس نظریه نیاز-فشار مورای (۱۹۳۸) محیط نقش مهمی بر رفتارهای فرد دارد. به عبارت دیگر، محرک‌های محیطی می‌توانند شیوه رفتاری فرد را تحت تأثیر قرار دهند. به این معنا که تأثیرات محیطی، رفتارهایی را که بر اساس نیازهای فردی برانگیخته شده‌اند سرکوب، تسهیل یا بازداری می‌کنند. بر این اساس، تعاملات معلم با دانش‌آموزان (حمایت معلم) و روابط دانش‌آموزان با یکدیگر (حمایت همسالان) و جو مبتنی بر همکاری و مشارکت فعال در مدرسه به عنوان بخشی از محیط، نقش بازدارنده مهمی در رفتارهای مدرسه‌گریزی دانش‌آموزان خواهد داشت. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از جو مدرسه خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت. زمانی که جو کلاس از وضعیت مناسبی برخوردار باشد، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که توانایی کنترل بر فعالیت‌های کلاس را دارند، از کلاس لذت می‌برند و در نتیجه احتمال تحصیل‌گریزی در آن‌ها کمتر می‌شود (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). علاوه بر آن حمایت معلم، حمایت همسالان، خودمختاری دانش‌آموزان و وضوح و ثبات قوانین که از شاخص‌های ادراک از جو مدرسه محسوب می‌شود، می‌تواند در فرایند آموزش و یادگیری آنها مؤثر بوده و زمینه رشد و تحول بیشتر آن‌ها را فراهم سازد. مطابق نتایج مطالعات، زمانی که دانش‌آموزان جو مدرسه را چالش‌انگیز ادراک می‌کنند و آن را به عنوان محیطی جهت مقایسه و رقابت با همکلاسی‌های دیگر نمی‌بینند، کلاس درس را

محیطی ارزشمندتر می‌پندارند. بنابراین، مدرسه با ایجاد محیطی گرم و مراقبت‌کننده احتمال مدرسه‌گریزی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد.

نتایج پژوهش نیز نشان داد که ادراک از جوّ مدرسه دارای اثر مثبت و معنادار بر خودپنداشت تحصیلی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های انجام شده (کوسترلیوگلو و کوسترلیوگلو، ۲۰۱۵؛ زاهدبابلان و همکاران، ۱۳۹۶؛ وانگ و اکسلز، ۲۰۱۳؛ تراتوین و لودکه، ۲۰۰۸؛ مویا، ۱۹۹۴) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که امروزه جوّ مدرسه یکی از حوزه‌های مهم زندگی دانش‌آموزان است؛ زیرا آنان بسیاری از اوقات خود را در مدرسه سپری می‌کنند (لی و همکاران، ۲۰۱۲؛ مریستو و ایسنس چمیدت، ۲۰۱۶). در واقع، ادراک دانش‌آموزان از جوّ مدرسه بر فعالیت‌های روزانه دانش‌آموزان در مدرسه تأثیرگذار است. تجربه مثبت و منفی کسب‌شده در مدرسه بر ادراک کلی آنها از مدرسه تأثیر می‌گذارد و فرصت‌های چندگانه برای تسهیل موفقیت و پیشرفت آنها فراهم می‌کند. خودپنداشت تحصیلی بیانگر دانش، نگرش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف ما در یک حوزه تحصیلی معین است که از عوامل بیرونی همچون محیط مدرسه، جوّ کلاس، روابط با دیگران، موفقیت‌ها و شکست‌های تحصیلی سرچشمه می‌گیرد. براساس نتایج به‌دست آمده ادراک از جوّ مدرسه بر خودپنداشت تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیم دارد. درواقع ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه، زمینه‌ساز رشد خودپنداشت تحصیلی آنان می‌شود و اعتماد و اطمینان آنها به توانایی‌شان را افزایش می‌دهد و با فراهم کردن یک محیط و جو مناسب در کلاس و مدرسه بر خودپنداشت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین، رابطه مثبت ادراک از جوّ مدرسه و خودپنداشت تحصیلی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که خودپنداشت تحصیلی تأثیری منفی و معنادار بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان دارد. نگاهی به ماهیت این دو متغیر می‌تواند در تبیین این یافته راه‌گشا باشد. همان‌گونه که بیان شد، خودپنداشت بازخوردها، احساسات و دانش ما درباره توانایی، مهارت و قابلیت پذیرش اجتماعی ما را بیان می‌کند که شامل سه مولفه تصویر خود یا خود حقیقی، خود آرمانی و حرمت خود است. بیان شد که هر چه فاصله بین تصویر خود و خود آرمانی زیادتر شود، حرمت خود کاهش پیدا می‌کند (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۸۴). آگاهی به میزان فاصله بین این دو خود، حاصل تجارب زندگی خویش و ارتباط با افراد است (اتکینسون و همکاران، ۲۰۰۱). در زمینه تحصیلی نیز خودپنداشت ماحصل مقایسه بین این دو خود در موفقیت یا شکست در زمینه تکالیف،

وظایف و مسئولیت‌های تحصیلی است؛ لذا هر چه دانش‌آموز در زندگی تجارب منفی‌تر و شکست‌های بیشتری را تجربه کرده باشد، طبیعتاً میزان فاصله بین این دو خود افزایش و احساس حرمت کاهش می‌یابد و در نتیجه خودپنداشت او دچار خدشه می‌گردد. حال دانش‌آموز برای افزایش مجدد حرمت خود و کم کردن فاصله بین این دو خود نیازمند تجارب مثبت و موفقیت‌های بیشتر در زمینه تحصیلی است که این خود نیز نیازمند تلاشی مضاعف است. اما اگر شکست‌ها به اندازه‌ای به خودپنداره فرد آسیب رسانده باشند که فرد احساس کند توانایی لازم موفقیت در آن زمینه را ندارد، اقدام به ترک تحصیل می‌کند. با این حال، پژوهش‌ها در رابطه با متغیرهای مشابه و نزدیک به آن مانند مدرسه‌گزینی نشان‌دهنده پیامدهای نامطلوب مدرسه‌گزینی از جمله افزایش احتمال مصرف الکل و مواد مخدر، آینده شغلی نامطلوب، گرایش جنسی نایمن و سوءاستفاده جنسی و کاری است (استرند و لاوریک، ۲۰۱۴؛ الکساندر و همکاران، ۲۰۰۳؛ برادورست و همکاران، ۲۰۰۵؛ گاتفرید، ۲۰۱۴؛ هالفروز و دیگران، ۲۰۰۲). از این رو، هر چه فرد از خودپنداشت پایین‌تر و نامطلوب‌تری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال بیشتری اقدام به مدرسه‌گزینی یا تحصیل‌گزینی خواهد کرد. در نتیجه رابطه منفی این دو سازه قابل قبول است.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاکی از نقش واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جو مدرسه و تحصیل‌گزینی بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که شرایط و موقعیت‌هایی که دانش‌آموز در آن قرار دارد مانند خانه، مدرسه و اجتماع بر رفتار او مؤثر است (اکسترند، ۲۰۱۵). نظریه نیاز-فشار مورای (۱۹۳۸) نیز تبیین‌کننده ارتباط ادراک دانش‌آموزان در رابطه با محیط کلاس و رفتارهای تحصیلی او است (درمن، ۲۰۰۹). بنابراین بر اساس این نظریه، تعامل بین ویژگی‌های محیطی (مانند تجربیات کلاسی) و ویژگی‌های شخصی (خودپنداشت تحصیلی) پیش‌بینی‌کننده رشد انسان و مجموعه رفتارهای او است. بر اساس عقیده پژوهشگران (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱) زمانی که جو کلاس از وضعیت مناسبی برخوردار باشد، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که توانایی کنترل بر فعالیت‌های کلاس را دارند، از کلاس لذت می‌برند و در نتیجه احتمال تحصیل‌گزینی در آن‌ها کمتر می‌شود. از سوی دیگر، خودپنداشت تحصیلی برداشت فرد از توانایی‌ها، مهارت‌ها و صلاحیت‌های خویش است که اینها نیز به نوبه خویش از تجارب متعدد، شکست‌ها و موفقیت‌های تحصیلی فرد منتج می‌شوند. احساس خودپنداشت تحصیلی مثبت، انگیزه‌ی یادگیرندگان را برای مشغولیت با تکالیف، کنار آمدن با شرایط نامطلوب موجود و

چالش‌های پیش رو ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان با خودپنداشت تحصیلی بالا، پرانرژی‌تر نمایان می‌شوند و باور دارند که می‌توانند بر مشکلات و چالش‌های تحصیلی غلبه کنند. از این رو، هر چه فرد از خودپنداشت بالاتری و نامطلوب‌تری در زمینه تحصیلی برخوردار باشد، به احتمال کمتری اقدام به مدرسه‌گریزی یا تحصیل‌گریزی خواهد کرد. در نهایت می‌توان گفت افرادی که ادراک بهتری از جوّ مدرسه دارند میزان تحصیل‌گریزی کمتری تجربه می‌کنند. با این حال میزان تحصیل‌گریزی زمانی کمتر خواهد شد که ادراک از محیط کلاس بر خودپنداشت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. به عبارت بهتر، ادراک از جوّ مدرسه به تنهایی قادر به پیش‌بینی تحصیل‌گریزی خواهد بود؛ اما با تأثیر بر خودپنداشت تحصیلی سهم بیشتری در تبیین تحصیل‌گریزی خواهد داشت. بر همین اساس افرادی که ادراک بهتری از جوّ مدرسه دارند، از همبستگی بالایی برخوردار بوده و با یکدیگر همکاری و تعامل مناسبی دارند و از حمایت معلم نیز بهره‌مند شده و تکلیف محور هستند، نسبت به توانایی‌ها و مهارت‌های خود نگرش بهتری داشته و میزان تحصیل‌گریزی کمتری نیز خواهند داشت؛ بنابراین، نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جوّ مدرسه و تحصیل‌گریزی منطقی و پذیرفتنی به نظر می‌رسد.

در مجموع یافته‌های این پژوهش شواهد مطلوبی را برای تأیید نقش واسطه‌گری خودپنداشت تحصیلی در رابطه بین ادراک از جوّ مدرسه و تحصیل‌گریزی فراهم نمود و اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی خودپنداشت تحصیلی و ادراک از جوّ مدرسه در بافت مطالعاتی پیشایندهای تحصیل‌گریزی فراهم کرده است. از جنبه نظری این پژوهش از محدود پژوهش‌هایی است که به بررسی پیشایندهای تحصیل‌گریزی در قالب یک مسیر علیّ پرداخته است؛ بنابراین، پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آینده به بررسی سایر فرضیه‌های موجود، جهت تبیین تحصیل‌گریزی پرداخته شود؛ همچنین به لحاظ کاربردی نتایج این پژوهش پیام‌آور آن است که دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت به آموزش و ارتقای توانمندی‌هایی همچون ادراک از جوّ مدرسه و خودپنداشت تحصیلی بپردازند. برخی از محدودیت‌های این پژوهش ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست، با توجه به این‌که گروه شرکت‌کنندگان پژوهش فقط از بین دانش‌آموزان متوسطه دوم انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند متوسطه اول و دانشجویان نیز انجام شود؛ دوم این‌که به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش در استنباط علیّ باید احتیاط کرد. در نهایت این‌که با وجود شواهد پژوهشی متعددی که نشان

می‌دهند ادراک از جو مدرسه باعث می‌شود از میزان تحصیل‌گریزی کاسته شود، یافته‌های این پژوهش بیانگر اهمیت توجه به نقش ادراک از جو مدرسه و خودپنداشت تحصیلی در کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان بود.

منابع

۱. افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین و ناصریان، حمید. (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱۱(۳)، ۵۳-۶۶.
۲. بارانی، حمید؛ درخشان، معراج و اناری‌نژاد، عباس. (۱۳۹۸). جو عاطفی خانواده و بی‌صدافتی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۶(۶۱)، ۹۷-۱۰۸.
۳. بارانی، حمید؛ راه‌پیمای، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۸). رابطه امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. *روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۹)، ۳۲۳-۳۳۵.
۴. بای، نرگس؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کلاس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۱۱(۲)، ۶۷-۸۳.
۵. خرمایی، فرهاد و صالح‌اردستانی، سمیرا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس رویکرد یادگیری با میانجی‌گری جهت‌گیری اهداف. سومین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، دانشگاه الزهرا (س)، تهران.
۶. رشیدزاده، عبدالله. (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی (با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی). *نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۴)، ۱۳۷-۱۵۴.
۷. زاهدبابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار و دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲(۱)، ۷۵-۹۱.
۸. شکوهی، محمدجعفر؛ امیریان‌زاده، مژگان و کشت‌ورز کندازی، احسان. (۱۴۰۰). رابطه ذهن‌آگاهی با رفتار غیرمولد تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. *پژوهش‌های برنامه درسی*، ۱۱(۱)، ۱۷۸-۲۰۸.
۹. صالح‌اردستانی، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۹). رابطه بین محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۳(۴۹)، ۱۰۹-۱۲۵.
۱۰. صالح‌اردستانی، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۷). رابطه بین حمایت والدین و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۱(۴۴)، ۱۴۵-۱۶۷.
۱۱. عبادالهی، مینا؛ برزگر، مجید و کاظمی، سلطانه‌علی. (۱۳۹۹). تدوین مدل علی تأثیر ادراک از جو مدرسه بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. *فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و*

مدل‌های روان‌شناختی، ۱۱(۳۹)، ۱۷-۳۴.

۱۲. غلامی، یونس؛ خداپناهی، محمدکریم؛ رحیمی‌نژاد، عباس و حیدری، محمود. (۱۳۸۵). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداشت با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس علوم بر اساس تحلیل نتایج تیمز-آر. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۲(۷)، ۲۱۹-۲۰۷.
۱۳. فرح‌بخش، سعید؛ قبادیان، مسلم؛ فرح‌بخش، مریم و قنبری، راضیه. (۱۳۹۸). بررسی تاثیر جوّ مدرسه بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری سبک مدیریت کلاسی. تدریس پژوهی، ۷(۳)، ۲۲۷-۲۴۲.
۱۴. لطفی عظیمی، افسانه و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). سبک‌های انگیزش و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودپنداشت تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۱(۴۳)، ۲۵۸-۲۴۷.
۱۵. محمدی، عبدالله؛ قدم‌پور، عزت‌اله؛ میردریگوند، فضل‌الله و سپهوندی، محمدعلی. (۱۴۰۰). ارائه مدل علی از رابطه بین عاطفه آموزشی و انگیزش تحصیلی: حالتی با هدایت مسیر شغلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. رویش روان‌شناسی، ۱۰(۲)، ۹۱-۱۰۲.
۱۶. نوعی، شیرین؛ خیر، محمد؛ کاظمی، سلطانعلی و سهرابی، نادره. (۱۳۹۹). بررسی نقش واسطه‌ای بهداشت روان بر ادراک از جوّ مدرسه و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان متوسطه. فصلنامه علمی-پژوهشی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۱(۴۱)، ۳۵-۵۲.
۱۷. نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاده، ولی‌اله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۱۱۳-۱۳۶.
۱۸. ولی‌زاده، شیرین. (۱۳۹۰). سبک‌های والدگری و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌گر خودپنداشت یا حرمت خود؟. فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۸(۳۰)، ۱۵۵-۱۴۳.

19. Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Dauber, S. (2003). On the success of failure (2nd Ed.). New York: Cambridge University Press.
20. Bas, D. L., & Larsen, R. J. (2020). Personality Psychology: Domains of Knowledge About Human Nature, McGraw-Hill Education.
21. Beaudoin, H., & Roberge, G. (2015). Student perception of school climate and bully behaviors. Procedia- Social and Behavioral sciences, 174, 321-330.
22. Brazil, N., & Andersson, M. (2020). Mental Well-Being and Changes in Peer Ability from High School to College. Youth & Society, 52(5), 687-709.
23. 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.
24. Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factoral validity of a measuring instrument. International Journal of Testing, 1(1), 55-86.

25. Chen, Y. H., & Thompson, M. S. (2004). Confirmatory Factor Analysis of a School Self-Concept Inventory. Paper presented at the Annual Conference of Arizona Educational Research Organization. Retrieved June 5, 2019 from <http://www.eric.ed.gov/?id=ED490658>.
26. Claes, E., Hooghe, M., & Reeskens, T. (2009). Truancy as a contextual and school-related problem: A comparative multilevel analysis of country and school characteristics on civic knowledge among 14 year olds. *Educational Studies*, 35(2), 123-142.
27. Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement, *Learning and Individual Differences*, 45(1), 65-76.
28. Dorman, J. P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9(2), 18-31.
29. Ekstrand, B. (2015). What It Takes to Keep Children in School: A Research Review. *Educational Review*, 67(4), 459-482.
30. Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
31. Gilham, L., & Leonthal, B. (2018). The Relationship between School Affect and Self-Concept with Guiding the Job Path: A Study among Female Students. *Quarterly Journal of Academic Achievement*, 14(3), 620-600.
32. A. (2014). Chron bbsnnmmmmmmhss fffccss on suudnns' ccddmm and socioemotional outcomes. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 19, 53-75.
33. 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.
34. Hancock, K. J., Shepherd, C. C. J., Lawrence, D., & Zubrick, S. R. (2013). Student attendance and educational outcomes: Every day counts. Report for the Department of Education, Employment and Workplace Relations, Canberra.
35. Herrera, N., Gloria, A. M., & Castellanos, J. (2018). The role of perceived educational environment and high school generation on Mexican American Female oommunyyoogggg suudnns' mm wlll-being. *Journal of Diversity in Higher Education*, 11(3), 254-267.
36. Kline, R. B. (2005). *Methodology in the social sciences. Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York, NY, US: Guilford Press.
37. Kosterelioglo, A., & Kosterelioglo, I. (2015). Effect of high school student perceptions of school quality on their academic motivation levels. *Educational Reaserch and reviews*. 10(3). 274-281.
38. Kristen, N. S. (2019). Correlates and buffers of school avoidance: a review of school avoidance literature and applying social capital as a potential safeguard, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 380-394.
39. Lee, M., Lee, I. H., & Rojewski, J. W. (2012). The Role of Contextual and Inrrpprson oooooes nn uuudnns' hhhoo sssssccoon nn oo raan oo aaooa gggh

- Schools. Available from: <http://www.google scholar.com>. Accessed 07 February 2013.
40. Lester, L., & Cross, D. (2015). The relationship between school connectedness and mental health during the transition to secondary school: A Path Analysis. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 23(2), 157-171.
 41. Mboya, M. M. (1994). Gender, differences in teacher's behaviour in relation to adolescent's self-concept. *Psychologist Reports*, 77, 831-839.
 42. McFarland, J., Cui, J., & Stark, P. (2018). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2014 (NCES 2018-117). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
 43. McGrath, K. F., & Van Bergen. (2015). Who, When, Why and to What End? Students at Risk of Negative Student–Teacher Relationships and Their Outcomes, *Educational Research Review*, 14(1), 1–17.
 44. Meristo, M., & Essnshhmd E. (2014). oo v cccdhrrs' prreepoons of shhoo climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research*, 67, 1–10.
 45. Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
 46. Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–suudnn roooosshpps on suudnns' shhoo nngggmmn and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
 47. 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.
 48. Trautwein, U., Ludtke, O. (2008). Within-school social comparison: How students perceive the standing of their class predicts academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 853–866.
 49. Wang, X & Eccles, Z. (2013). The effect of brand credibility on Consumers brand purchase intention in emerging economics: The moderating role of brand awareness and brand image. *Journal of Global Marketing*, 23(1), 177-188.
 50. Wyy, .. , Rddy, R. & Rhod J. (2007). uuudnns' prreepoons of school climate during the middle school years: associations with trajectories of psychological and behavioral adjustment. *Am J Community Psychol*, 40, 194–213.
 51. Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study, *Contemporary Educational Psychology*, 49(2), 32–45.
 52. Williams, M. W., & Matthew Neil Williams, M. N. (2012). Academic Dishonesty, Self-Control, and General Criminality: A Prospective and Retrospective Study of Academic Dishonesty in a New Zealand University. *Journal of Ethics & Behavior*, 22(2), 89-112.
 53. Yee Wan, W., & TSUI, M. S. (2020). Resilience for dropout students with depression in secondary schools in Hong Kong: parental attachment, hope and community integration, *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(2), 78-92.

The mediating role of academic self-concept in the relationship between perception of school atmosphere and academic avoidance

Ehsan Keshtvarz Kondazi

PhD Student in Educational Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Elahe Hedayati

Master of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran, Tehran, Iran

Fatemeh Kargar

Master of Educational Psychology, Farhangian University of Tehran, Tehran, Iran

Fatemeh Mazaher

Master of Educational Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Abstract

The present study was a correlational study using structural equation modeling. The statistical population of the study was all first-grade high school students in Dorodzan region (1366 people) in the academic year 1398-99. Participants were 311 students (139 boys and 172 girls) who were selected by cluster random sampling and completed his school atmosphere perception scales, Way, Reddy & Rhodes, Academic Avoidance Questionnaire (Khormai and Saleh Ardestani), and Chen and Thompson's academic self-concept checklist. Structural equation modeling was used to answer the research hypotheses. The results showed that the direct effect of perception of school atmosphere on academic avoidance was not significant; But the direct effect of school atmosphere perception on academic self-concept and the direct effect of academic self-concept on academic avoidance were significant; Also, the effect of perception of school atmosphere on academic avoidance mediated by academic self-concept was significant ($t(309) = -0.21, p < 0.001$). In general, the findings of this study show the role of perception of school atmosphere and academic self-concept in explaining academic avoidance. Overall, the findings of this study indicate the importance of paying attention to the role of perception of school atmosphere and academic self-concept in reducing students' academic avoidance.

Keywords: perception of school atmosphere, academic avoidance, academic self-concept, students.