



«نشریه علمی آموزش و ارزشیابی»  
سال سیزدهم - شماره ۴۹ - بهار ۱۳۹۹  
ص. ص. ۱۰۹-۱۲۵

## رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای ادراک خود

سمیرا صالح اردستانی<sup>۱</sup>  
فرهاد خرمايي<sup>\*۲</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۳۰  
تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری ادراک خود (ادراک کنترل و همانندسازی با مدرسه) در رابطه بین ادراک از محیط کلاس و تحصیل‌گریزی (بیزاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی) دانش‌آموزان بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان کلاس دهم شهر تهران است. مشارکت‌کنندگان شامل ۶۶۱ دانش‌آموز کلاس دهم دبیرستان‌ها و هنرستان‌های شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه ادراک از محیط کلاس (فراسر و همکاران، ۱۹۹۶) مقیاس ادراک خود (فال و روبرتز، ۲۰۱۲) و مقیاس تحصیل‌گریزی (خرمایی، ۱۳۹۳) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از روش معادلات ساختاری با نرم افزار ایموس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد ادراک از محیط کلاس بر ادراک خود (همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) دانش‌آموزان به صورت مثبت و معنی‌دار اثرگذار است و بر تحصیل‌گریزی (بیزاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی) نیز به صورت منفی و معنی‌دار اثر دارد. ادراک از محیط کلاس همچنین با واسطه‌گری همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل توانست به طور غیرمستقیم تحصیل‌گریزی را پیش‌بینی کند. همچنین نتایج نشان داد افزایش ادراک از محیط کلاس در دانش‌آموزان از طریق همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل، موجبات کاهش تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان می‌شود. بنابراین طراحی فضاهای آموزشی مناسب و تعلیم کادر آموزشی در جهت رشد ادراک خود دانش‌آموزان به منظور پیشگیری از پیامدهای منفی تحصیلی امری ضروری به نظر می‌رسد.

**واژگان کلیدی:** ادراک کلاس، ادراک خود، مدرسه‌گریزی، همانندسازی با مدرسه

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران s\_saleh99007@yahoo.com

۲- دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، فارس، ایران

\*- نویسنده مسئول khormaei@shirazu.ac.ir

## Relationship between Perception of classroom environment and academic avoidance: The mediating role of self- perception

Samira Saleh Ardestani, Farhad Khormaei

Data of receipt: 2019.12.21  
Data of acceptance: 2020.06.24

### Abstract

The aim of the study was to examine the mediating role of self-perception (school identification & perceived control) in the relationship between perception of classroom environment and academic avoidance. Method of this research was descriptive and correlation type. This research population are all Tehran city students in tenth grade. Participants consisted of 661 students that were selected among tenth grades Tehran high school and art school students using multi-stage cluster random sampling and answered to perception of classroom environment questionnaire (Frasser and collogues, 1996) self-perception scale (Fall and Roberts, 2012) and academic avoidance scale (Khormaiee, 1393). Data analyzed with structural squared modeling by Amos software. Result showed that perception of classroom environment effect on self-perception (school identification, self-control) was significantly positive and on academic avoidance was significantly negative. Conclusion also showed increasing student's perception of classroom environment can enhance their academic avoidance with creating school identification and perceived control in them. Thus, designing proper educational environment and teaching educational personnel for enhancing self-perception of students to preventing of negative educational outcomes, seems necessary.

**Keywords:** perception of classroom environment, self-perception, academic avoidance, school identification

### مقدمه

ترک تحصیل پدیده‌ای است که حتی دامن‌گیر کشورهای پیشرفته نیز شده است (سوارز، دسیلوافرناندز، نابرگا و نیکوللا، ۲۰۱۵) مطابق گزارش‌های آماری در ایالات متحده در فاصله ساله‌های ۲۰۱۳ تا ۲۰۱۴ نرخ ترک تحصیل در میان دانش‌آموزان کلاس‌های دهم تا دوازدهم برابر با ۵/۲ بوده است. ضمن آنکه 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 سیاه پوست ۷/۹ درصد، دانش‌آموزان آسیایی ۲/۵ درصد و دانش‌آموزان سفید پوست ۴/۴ درصد دچار ترک تحصیل می‌شوند (مک‌فارلند، کیو و استارک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸). در مجموع، مشکلات عدم حضور در مدرسه تهدیدی جدی برای پیشرفت تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان به حساب می‌آید (هانکوک، شیفر، لارنس و زابریک<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳) پژوهش‌گران به منظور توصیف مشکلات حضور در مدرسه واژه‌هایی چون مدرسه‌گریزی<sup>۴</sup>، اجتناب از مدرسه<sup>۵</sup> و امتناع از مدرسه<sup>۶</sup> 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. تحصیل‌گریزی شامل دو مولفه بیزاری از تحصیل<sup>۷</sup> و مدرسه‌گریزی است (خرمایی، ۱۳۹۳).

اگرچه در مورد جو حاکم بر محیط کلاس تعریف توافق شده‌ای وجود ندارد، اما جو کلاس درس، اغلب تحت عنوان ادراک از کیفیت محیط کلاس توصیف می‌شود و به عنوان تعیین‌کننده اصلی رفتار و یادگیری شناخته شده است، به عبارت دیگر محیط کلاس مکانی است که توسط مدرسه، معلمان و همسالان ساخته می‌شود که در آن معلمان به دنبال ایجاد محیطی بهینه در کلاس هستند که حداکثر یادگیری در آن بوجود آید (آدلن و تیلور<sup>۸</sup>، ۱۹۹۷؛ فالساریو، مویانگ و نوسپانا<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴). همچنین ادراک از فعالیت‌های مدرسه‌ای یا کلاسی شامل دامنه گسترده‌ای از فرایندها، نگرش‌ها و باورها شامل ادراک کنترل، حمایت خودمختاری و انتخاب و لذت است (جنتری، گابل و ریزا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۲) که احتمالاً بر تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان اثر گذار است. نظریه نیاز- فشار<sup>۱۱</sup> مورای<sup>۱۲</sup> (۱۹۳۸) از جمله اولین نظریه‌هایی است که ادراک از محیط کلاس بر اساس آن مورد بحث قرار گرفته است. مورای با طرح

1- Soares, da Silva Fernandes, Nóbrega, & Nicolella

2- McFarland, Cui, & Stark

3- Hancock, Shepherd, Lawrence, & Zubrick

4- Truancy

5- School avoident

6- School refusal

7- Academic aversion

8- Adelman & Taylor

9- Falsario, Muyong, & Nuevaespaña

10- Gentry, Gable, & Rizza

11- Need-press

12- Murray

نظریه نیاز-فشار بر این باور بود که افراد برای رسیدن به اهداف و نیازهای ذاتی خود، برانگیخته می‌شوند و محیط بیرونی، آن نیازها را حمایت می‌کند و یا خنثی و سرکوب می‌نماید. شواهد پژوهشی نیز از نقش موثر ادراک از محیط کلاس بر پیشرفت تحصیلی و کاهش ترک تحصیل حمایت می‌کند (ونتزل، مانکز، مک‌نیش و راسل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷؛ کولی، مارتین، پاپ‌ورث و گینس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶؛ روردا، کومن، اسپلیت و اورت<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ بای، حسن‌آبادی و کاوسیان، ۱۳۹۶). مطابق نتایج مطالعات، زمانی که دانش‌آموزان محیط کلاس درس را چالش‌انگیز ادراک می‌کنند و آن را به عنوان محیطی جهت مقایسه و رقابت با دانش‌آموزان دیگر نمی‌بینند، کلاس را محیطی مفیدتر می‌پندارند (حجازی، نقاش، سنگری و ترخان، ۲۰۱۱). همسو با این دیدگاه کلیس، هوگ و ریسکنز<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) نشان دادند مدرسه با ایجاد محیطی گرم و مراقبت‌کننده احتمال مدرسه‌گریزی را در دانش‌آموزان کاهش می‌دهد و در این میان درگیری دانش‌آموزان به عنوان واسطه بین بافت آموزشی مدرسه، موفقیت تحصیلی (اسکینر و پیتزر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲) و اتمام تحصیلات عمل می‌کند (آرچامبولت، جانوز، فالو و پاگینی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). بنابراین دانش‌آموزانی که پیشرفت تحصیلی بهتری دارند احتمال مدرسه‌گریزی، امتناع از مدرسه و ترک تحصیل در آن‌ها کمتر است.

وانگ و هولکامب<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) نیز رابطه بین ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه و متغیرهایی مانند درگیری و پیشرفت تحصیلی را مورد بررسی قرار دادند، نتایج نشان داد ادراک دانش‌آموزان از محیط مدرسه در کلاس هفتم می‌تواند درگیری با مدرسه و به دنبال آن پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را در کلاس هشتم تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین ادراک دانش‌آموزان از محیط و بافت مدرسه می‌تواند ادراکات شناختی دیگر از جمله ادراک از خود (همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) را تحت تأثیر قرار دهد. نتایج مطالعات (اکسترنده<sup>۸</sup>، ۲۰۱۵؛ مک‌گرث و وان‌برگن<sup>۹</sup>، 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. بر اساس مدل نظری اسکینر (۲۰۰۹) عوامل بافتی (حمایت والدین، معلمان و همسالان و جامعه) بر فرایندهای سیستم خود (کنترل ادراک شده) تأثیر می‌گذارند که به نوبه خود باعث درگیری تحصیلی یا بی‌رغبتی به تحصیل خواهد شد. بر اساس این نظریه، ارزیابی‌های شناختی، باورها و خودادراکی‌ها، از مولفه‌های بسیار مهم و اساسی در سیستم انگیزشی فرد هستند. این ارزیابی‌ها از تاریخچه تعامل فرد با بافت اجتماعی‌اش، فعالانه ساخته شده‌اند و جزء بازنمایی‌های درونی پایدار و اثرگذار از واقعیت بیرونی به حساب می‌آیند. این ارزیابی‌ها، بخش

1- Wentzel, Muenks, McNeish, & Russell

2- Collie, Martin, Papworth, & Ginns

3- Roorda, Koomen, Spilt, & Oort

4- Claes, Hooghe, & Reeskens

5- Skinner & Pitzer

6- Archambault Janosz, Fallu, & Pagani

7- Wang & Holcombe

8- Ekstrand

9- McGrath & Van Bergen

کلیدی سیستم انگیزشی فرد هستند، زیرا تجارب افراد از تعاملات اجتماعی را فیلتر می‌کنند و تعیین می‌کنند که آیا فرد، فعالیت‌ها و تکالیف مدرسه را معنادار، ممکن، مطلوب و یا ارضا کننده نیازهای خود می‌داند یا خیر (اسکینر، کیندرمن و فورر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹).

ادراک خود، در این پژوهش شامل ادراک کنترل و همانندسازی با مدرسه است (فال و روبرتز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزانی که با مدرسه همانندسازی می‌کنند بیشتر احتمال دارد با قوانین کلاس هم‌نوایی کنند. همچنین 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. ادراک دانش‌آموزان از کنترل و همانندسازی با مدرسه ممکن است هدفی پویا برای دانش‌آموز ایجاد کرده تا فعالیت‌های مدرسه را آغاز نموده و ضمن ایجاد رضایت در دانش‌آموز، فعالیت‌های مرتبط با مدرسه و هم‌نوایی با قوانین و مقررات مدرسه را افزایش دهد که خود احتمال ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (فال و روبرتز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). علاوه بر این، شواهد پژوهشی نشان داده است آن دسته از دانش‌آموزانی که نسبت به مدرسه احساس تعلق دارند و با مدرسه همانندسازی می‌کنند از موفقیت و پیشرفت تحصیلی بالاتری در مدرسه برخوردارند (آنگوس و هاگس<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷). با رویداشت به پژوهش‌های انجام شده در زمینه متغیرهای پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد که روابط میان متغیرهای پیش‌بین تحصیل‌گریزی یعنی ادراک از محیط کلاس و ادراک خود، یک رابطه موازی نیست و ادراک از محیط کلاس با تأثیر بر ادراک خود بر تحصیل‌گریزی مؤثر است. بنابراین هدف پژوهش حاضر آن است با بررسی پدیده تحصیل‌گریزی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن شامل ادراک از محیط کلاس و ادراک خود را در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری خلاء پژوهشی در این زمینه را پرکند. به دیگر سخن، متغیرهای مؤثر بر تحصیل‌گریزی متناسب با نظریه خودسیستمی اسکینر (۲۰۰۹)، نظریه خودتعیینی دسی و ریان (۱۹۸۵) و نظریه نیاز- فشار مورای (۱۹۳۸) انتخاب شد و مدلی طراحی شد تا از طریق بررسی روابط میان متغیرها، بتوان تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان را تبیین کرد.

## روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن رابطه بین متغیرهای پژوهش در قالب تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفته است. در این پژوهش، ادراک از محیط کلاس متغیر برون‌زاد، ادراک خود متغیر واسطه‌ای و تحصیل‌گریزی متغیر درون‌زاد بوده است. جامعه آماری پژوهش حاضر، کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی و هنرستانی کلاس دهم دوره دوم متوسطه شهر تهران به تعداد ۲۵۰۴۶۱ نفر بودند که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. تعداد افراد نمونه بر اساس

1- Skinner, Kindermann, & Furrer

2- Fall & Roberts

3- Angus & Hughes

دیدگاه کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) انتخاب شد، او مطرح می‌کند تعداد مشارکت کنندگان در نمونه برای آزمون مدل معادلات ساختاری، ۲/۵ تا ۵ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده (تعداد گویه‌ها) است، بنابراین مشارکت کنندگان در پژوهش، ۷۰۰ نفر دانش‌آموز (دختر و پسر) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که از میان نواحی بیست‌گانه آموزش و پرورش تهران شش ناحیه ۱، ۲، ۵، ۶، ۱۳ و ۲۰ انتخاب و از هر ناحیه دو دبیرستان (یک دخترانه و یک پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب (مجموعاً ۱۲ دبیرستان) و از هر دبیرستان نیز دو کلاس (دهم) (مجموعاً ۲۴ کلاس) به تصادف انتخاب و سپس پرسش‌نامه‌ها توسط دانش‌آموزان منتخب پاسخ داده شد. بعد از حذف داده‌های پرت (۳۹ مورد)، اطلاعات ۶۶۱ نفر از دانش‌آموزان مبنای تحلیل قرار گرفت. ملاک‌های ورود، تحصیل در پایه دهم، سکونت در شهر تهران و عدم آشنایی با ابزارهای سنجش این پژوهش و ملاک‌های خروج انصراف دانش‌آموز از پاسخ‌گویی، داشتن بیماری جسمی یا روان‌شناختی بود. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهایی به این شرح استفاده گردید:

### ابزار پژوهش

۱. **مقیاس ادراک خود<sup>۲</sup>:** این مقیاس توسط فال و روبرتز (۲۰۱۲) ساخته شد. ۴ گویه (شامل گویه‌های ۱۰ تا ۱۳) کنترل ادراک شده را می‌سنجد. کنترل ادراک شده محدوده‌ای است که در آن دانش‌آموزان معتقدند می‌توانند نتایج مثبت را تولید یا از نتایج منفی جلوگیری کنند. پاسخ‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) درجه‌بندی می‌شود. نمرات بالاتر نشان دهنده کنترل ادراک شده بیشتر است. در پژوهش فال و روبرتز (۲۰۱۲) پایایی این زیرمقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و روایی آن نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی مورد تأیید قرار گرفت. ۳ گویه از این مقیاس (شامل گویه‌های ۷ تا ۹) نیز همانندسازی با مدرسه را مورد سنجش قرار می‌دهد که علاقه دانش‌آموز و رضایت از مدرسه را اندازه می‌گیرد. درجه‌بندی این گویه‌ها نیز در یک مقیاس ۵ درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، تاحدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم) است. نمرات بالاتر نشان دهنده همانندسازی بیشتر با مدرسه است. پایایی این زیرمقیاس در پژوهش فال و روبرتز (۲۰۱۲) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸ محاسبه شد و روایی نیز با استفاده از روش تحلیل عامل تاییدی برازش خوب مدل را نشان داد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی، استفاده شد. شاخص‌های برازش (۲/۲۲ =  $\chi^2$  دو هنجار شده ، ۰/۰۶ = جذر میانگین مجزورات خطای تقریب ، ۰/۹۹ = توکر-لوپس ، ۰/۹۷ = شاخص برازش تطبیقی ، ۰/۹۶ = شاخص برازش افزایشی) نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس

1- Kline

2- Self-perception scale

ادراک خود، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده برای عامل همانندسازی با مدرسه برابر با ۰/۶۵ و عامل ادراک کنترل برابر با ۰/۷۶ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ است. در کل نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی رضایت‌بخش مقیاس ادراک خود است.

**۲. پرسش‌نامه در این کلاس چه می‌گذرد<sup>۱</sup>:** این پرسش‌نامه توسط فراسر، فیشر و مک‌روبین<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) ساخته شده است. دارای ۵۶ گویه و هفت زیرمقیاس شامل: همبستگی دانش‌آموزان (شامل گویه‌های ۱ تا ۸)، حمایت معلم (شامل گویه‌های ۹ تا ۱۶)، درگیری دانش‌آموزان (شامل گویه‌های ۱۷ تا ۲۳)، تحقیق (شامل گویه‌های ۲۵ تا ۳۳)، تکلیف محوری (شامل گویه‌های ۳۳ تا ۴۰)، همکاری (شامل گویه‌های ۴۱ تا ۴۸) و عدالت (شامل گویه‌های ۴۹ تا ۵۶) است. هر زیرمقیاس دارای ۸ گویه است. گویه‌های این پرسش‌نامه با استفاده از طیف لیکرت پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. پایایی این پرسش‌نامه توسط درمن<sup>۳</sup> (۲۰۰۹) برای زیر مقیاس همبستگی دانش‌آموزان (۰/۸۹)، حمایت معلم (۰/۹۳)، درگیری دانش‌آموز (۰/۹۱)، تحقیق (۰/۹۴)، تکلیف محوری (۰/۸۹)، همکاری (۰/۹۲) و عدالت (۰/۹۵) گزارش شده است. در پژوهش نیکدل، کدیور، فرزاد و کریمی (۱۳۸۹) با استفاده از تحلیل عامل تاییدی برازش خوب مدل را نشان داد. در پژوهش حاضر به‌منظور بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی، استفاده شد. شاخص‌های به‌دست آمده برازش (۱/۸۴ =  $\chi^2$  دو هنجار شده، ۰/۰۳ = جذر میانگین مجذورات خطای تقریب، ۰/۹۷ = توکر-لویس، ۰/۹۸ = شاخص برازش تطبیقی، ۰/۹۸ = شاخص برازش افزایشی) نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

جهت بررسی پایایی نمرات پرسش‌نامه ادراک محیط کلاس، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده برای عامل همبستگی دانش‌آموزان ۰/۷۵، حمایت معلم ۰/۷۶، درگیری دانش‌آموزان ۰/۷۹، تحقیق ۰/۷۸، تکلیف محوری ۰/۶۹، همکاری ۰/۷۸ و عدالت ۰/۷۷ و برای کل پرسش‌نامه برابر با ۰/۸۷ به دست آمد. در کل نتایج مربوط به ضریب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی رضایت‌بخش پرسش‌نامه سنجش ادراک محیط کلاس است.

**۳. مقیاس تحصیل‌گریزی<sup>۴</sup>:** این مقیاس توسط خرمائی (۱۳۹۳) 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

1- What Is Happening In This Classroom questionnaire (WIHIC)

2- Fraser, Fisher, & McRobbies

3- Derman

4- Academic avoidance scale

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، ۱۹ سنجیده می‌شود و زیرمقیاس مدرسه‌گریزی با گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ سنجیده شده است. در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس بیزاری از تحصیل ۰/۹۲ و برای زیرمقیاس مدرسه‌گریزی ۰/۸۳ و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ محاسبه شد. به منظور بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تاییدی، استفاده شد. شاخص‌های به دست آمده برازش (۲/۵۸= $\chi^2$  دو هنجار شده، ۰/۰۶= جذر میانگین خطای تقریب، ۰/۹۷= توکر-لویس، ۰/۹۶= شاخص برازش تطبیقی، ۰/۹۷= شاخص برازش افزایشی) نشان دادند که مدل مذکور با داده‌ها برازش مطلوبی دارد.

### شیوه اجرا

پس از کسب مجوز از اداره کل آموزش و پرورش تهران برای نواحی بیست‌گانه شهر تهران و انتخاب شرکت‌کنندگان، پژوهش‌گر در کلاس‌های منتخب حضور یافت و با ارائه توضیحات لازم، رضایت دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش اخذ گردید. سپس دانش‌آموزان به صورت گروهی در هر کلاس مورد آزمون گرفتند. به منظور کنترل اثر واگذاری پرسش‌نامه‌ها در پاسخ‌گویی دانش‌آموزان از روش چرخش متناوب در واگذاری پرسش‌نامه‌ها استفاده شد. پس از جمع‌آوری اطلاعات، داده‌ها به صورت کمی تعریف شده و در نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۴) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به این منظور، ابتدا اطلاعات توصیفی متغیرها مانند میانگین و انحراف معیار با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و برنامه SPSS محاسبه شد. سپس به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مسیر در مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۴) استفاده شد.

### یافته‌ها

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش (n=۶۶۱)

Table 1  
Average, standard deviation and correlation coefficients of research variables

متغیرها	میانگین Mean	انحراف استاندارد SD	۱	۲	۳	۴	۵
۱. ادراک از محیط کلاس Perception of classroom environment	202.11	34.98	-				
۲. همانندسازی با مدرسه Social identification	6.47	2.16	0.53**	-			
۳. ادراک کنترل Perceived control	15.89	3.05	0.42**	0.42**	-		
۴. مدرسه‌گریزی truancy	10.96	4.85	-0.43**	-0.49**	-0.32**	-	
۵. بیزاری از تحصیل Academic aversion	11	4.34	-0.40**	-0.41**	-0.34**	0.74**	-

\*\*p<0.01



جدول ۲ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. همان‌طور که در این جدول آمده است ادراک از محیط کلاس توانسته است به نحو مستقیم، همانندسازی با مدرسه ( $\beta=0/40, p=0/001$ ) و ادراک کنترل ( $\beta=0/42, p=0/001$ ) را به صورت مثبت و معنی‌دار و بیزاری از تحصیل ( $\beta=-0/37, p=0/001$ ) و مدرسه‌گریزی ( $\beta=-0/38, p=0/001$ ) را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی نماید. همانندسازی با مدرسه ( $\beta=-0/20, p=0/001$ ) و ادراک کنترل ( $\beta=-0/14, p=0/001$ ) نیز به نحو مستقیم و منفی بیزاری از تحصیل را پیش‌بینی می‌نماید. همانندسازی با مدرسه ( $\beta=-0/33, p=0/001$ ) همچنین به نحو مستقیم و منفی مدرسه‌گریزی را پیش‌بینی نموده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش (n=661)

Table 2  
Direct, indirect, total effects and Squared Multiple Correlations of research variables (n=661)

واریانس تبیین شده Squared multiple correlations	اثر کل Total effect	اثر غیرمستقیم Indirect effect	اثر مستقیم Direct effect	مسیر path
0.34	0.40**	-	0.40**	به همانندسازی با مدرسه: To school identification -از ادراک از محیط کلاس From perception of classroom environment به ادراک کنترل:
0.18	0.42**	-	0.42**	To perceived control -از ادراک از محیط کلاس From perception of classroom environment به بیزاری از تحصیل:
0.26	-0.37**	-0.18**	-0.19**	To academic aversion -از ادراک از محیط کلاس From perception of classroom environment -از همانندسازی با مدرسه from school identification -از ادراک کنترل from perceived control به مدرسه‌گریزی:
0.33	-0.38**	-0.21**	-0.17**	to truancy -از ادراک از محیط کلاس From perception of classroom environment -از همانندسازی با مدرسه from school identification

نتایج آزمون بوت‌استرپ نشان داد اثر غیرمستقیم عامل ادراک از کلاس ( $-0/18$ ) (دامنه‌ای از  $-0/24$  تا  $-0/17$ ) بر بیزاری از تحصیل در سطح  $p < 0/05$  و نیز ادراک از کلاس ( $-0/21$ ) (دامنه‌ای از  $-0/28$  تا  $-0/13$ ) بر مدرسه‌گریزی در سطح  $p < 0/01$  منفی و معنی‌دار بود.

شاخص‌های برازش مدل نیز حاکی از برازش مطلوب مدل پیشنهادی پژوهش بود (جدول ۳).

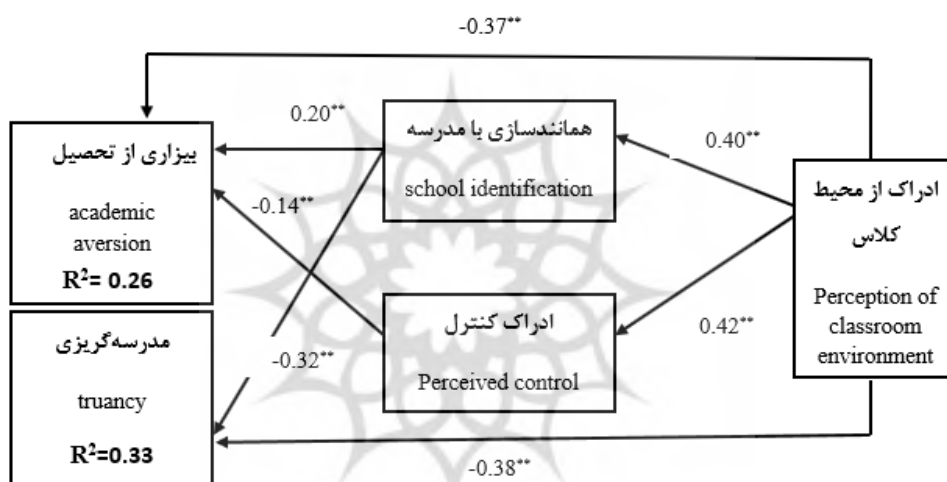
جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل (n=۶۶۱)

Table 3

Model fitness indexes (n=661)

شاخص‌ها	X <sup>2</sup> /df	CFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقادیر	2.93	0.99	0.98	0.96	0.05	0.34

مدل نهایی پژوهش در شکل ۱ آمده است. در این نمودار، ضرائب مسیره‌ها (ضریب استاندارد رگرسیون) نیز نشان داده شده است.



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

Fig 1

Final model of research

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تبیین تحصیل‌گریزی بر اساس ادراک از محیط کلاس با واسطه‌گری ادراک خود (هماندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) بود. بر اساس نتایج حاصل از پژوهش حاضر ادراک از محیط کلاس با بی‌زاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی رابطه منفی معنی‌دار دارد. بنابر این یافته‌ها، فرضیه اول پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج پژوهش‌های (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۷؛ کولی و همکاران، ۲۰۱۶؛ روردا و همکاران، ۲۰۱۱) همسو است. در تبیین این رابطه باید گفت: مطالعه ادراک از محیط کلاس 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<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، ادراک از محیط کلاس تعیین‌کننده معنی‌دار یادگیری دانش‌آموزان است (فالساریو و همکاران، ۲۰۱۴). بر اساس نظریه نیاز-فشار مورای 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 و روابط دانش‌آموزان با یکدیگر و جو مبتنی بر همکاری و مشارکت فعال در کلاس درس به عنوان بخشی از محیط، نقش بازدارنده مهمی در رفتارهای مدرسه‌گریزی دانش‌آموزان خواهد داشت. وقتی دانش‌آموزان ادراک مثبتی از محیط کلاس خود به دست می‌آورند، عملکرد بهتر و نگرش‌های مثبت بیشتری نسبت به آموخته‌های خود خواهند داشت (درمن، ۲۰۰۹)، علاوه بر آن، احساس تعلق دانش‌آموزان نسبت به محیط کلاس و همکلاسی‌های خود و مشارکت در فعالیت‌های کلاس که از جمله شاخص‌های ادراک از محیط کلاس محسوب می‌شود می‌تواند در فرایند آموزش و یادگیری آن‌ها مؤثر بوده و زمینه رشد و تحول بیشتر آن‌ها را فراهم سازد (اکسترنند، ۲۰۱۵). مطابق نتایج پژوهش‌ها (هام، اسکمید، فارمر و لاک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که تعامل مناسبی با همکلاسی‌ها و معلمان خود (شاخص‌های ادراک از محیط کلاس) دارند انگیزش و درگیری تحصیلی بالاتری نیز نشان می‌دهند.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر ادراک از محیط کلاس با ادراک خود (همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) رابطه مثبت معنی‌دار دارد. بنابر این یافته‌ها، فرضیه دوم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته با نتایج مربوط به پژوهش‌ها (اکسترنند، ۲۰۱۵؛ مک‌گرت و وان‌برگن، ۲۰۱۵؛ فال و روبرتز، ۲۰۱۲؛ کارشکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۸) همسو است. به اعتقاد لوین<sup>۴</sup> (۱۹۴۹) محیط کلاس و تعاملات دانش‌آموز-معلم و تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر نقش مؤثری بر رفتارهای یادگیری و دیدگاه دانش‌آموزان نسبت به تحصیل دارد. به اعتقاد لوین بافت و محیط وقوع رفتار معنای رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به این صورت که فرد و محیط اطراف او وابستگی درونی دارند و رفتار فرد ناشی از تعامل روابط درونی نیروهای است که در زمان رخداد رفتار عمل می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت تعاملات شایسته و مطلوب در محیط کلاس نقش مهمی در ایجاد دیدگاه مثبت دانش‌آموزان از یادگیری و رفتارهای تحصیلی دارد، به عبارت دیگر ادراک مثبت از کلاس با ایجاد احساس مثبت نسبت به کلاس و مدرسه در افزایش همانندسازی و رضایت از مدرسه نقش غیرقابل انکاری خواهد داشت.

نتایج پژوهش باباخانی<sup>۵</sup> (۲۰۱۴) نشان داد ادراک از محیط کلاس می‌تواند در ایجاد احساس تعلق دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تأثیرگذار باشد، زیرا در سطح انگیزش و میزان درگیری تحصیلی آن‌ها مؤثر

1- Patrick, Ryan, & Kaplan

2- Hamm, Schmid, Farmer, & Locke

3- Kareshki

4- Lewin

5- Babakhani

است. همسو با نتایج این مطالعه، پژوهش سانگور و گانگورون<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نشان داد وقتی دانش‌آموزان در کلاس حس استقلال و انتخاب‌گر بودن دارند، احساس ارزشمندی و توانمندی کرده و نسبت به کلاس و مدرسه احساس تعلق بیشتری خواهند داشت و در نهایت تعهد و مسئولیت بیشتری احساس کرده و فرایند یادگیری خود را کنترل می‌کنند. همچنین هنگامی که دانش‌آموزان می‌توانند فعالیت‌های یادگیری را انتخاب و در تصمیم‌گیری‌های کلاس شرکت کنند خودشان را انتخاب‌گر ادراک می‌کنند و چنین برداشت می‌کنند که در نظر معلم فردی با ارزش و توانمند هستند و بنابراین احساس مسئولیت و تعهد بیشتری می‌کنند (لاروکه<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). این امر به نوبه خود موجب پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی بهتر دانش‌آموز خواهد شد.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان به رابطه منفی و معنی‌دار ادراک خود با بی‌زاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی اشاره کرد. بر اساس این یافته فرضیه سوم پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. این یافته همچنین با نتایج پژوهش‌ها (آنگوس و هاگس، ۲۰۱۷) همسو است، ادراک خود، شامل ادراک کنترل و همانندسازی با مدرسه است و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند (فال و روبرتز، ۲۰۱۲). در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزانی که با مدرسه همانندسازی می‌کنند بیشتر احتمال دارد با قوانین کلاس هم‌نمایی کنند و دانش‌آموزانی که معتقدند توانایی کنترل نتایج مربوط به تجارب تحصیلی‌شان را دارند بیشتر احتمال دارد به سختی کار کنند، تکالیفشان را تکمیل کنند و در کلاس‌ها حضور پیدا کنند. همچنین ادراک دانش‌آموزان از کنترل و همانندسازی با مدرسه ممکن است هدفی پویا برای دانش‌آموز ایجاد کرده تا فعالیت‌های مدرسه را آغاز نموده و ضمن ایجاد رضایت در دانش‌آموز از فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، هم‌نمایی با قوانین و مقررات مدرسه را افزایش دهد که خود احتمال ترک تحصیل را کاهش می‌دهد (فال و روبرتز، ۲۰۱۲).

نتایج تحلیل اثر غیرمستقیم همچنین نشان داد که ادراک از محیط کلاس با واسطه‌گری ادراک خود (همانندسازی با مدرسه و ادراک کنترل) با بی‌زاری از تحصیل و مدرسه‌گریزی رابطه معنادار دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت: شرایط و موقعیت‌هایی که دانش‌آموز در آن قرار دارد مانند خانه، مدرسه و اجتماع بر رفتار او مؤثر است (اکسترن، ۲۰۱۵). نظریه میدانی کرت لوین (۱۹۳۶) و نظریه نیاز-فشار مورای (۱۹۳۸) نیز تبیین‌کننده ارتباط ادراک دانش‌آموزان در رابطه با محیط کلاس و رفتارهای تحصیلی او است (درمن، ۲۰۰۹). مورای (۱۹۳۸) بر تأثیر ویژگی‌های محیطی در رفتارهای آدمی تأکید دارد (لدريج، لاکش و فراسر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). بنابراین بر اساس این دو نظریه، تعامل بین ویژگی‌های محیطی (مانند تجربیات کلاسی) و ویژگی‌های شخصی (ادراک خود) پیش‌بینی‌کننده رشد انسان و مجموعه رفتارهای او است. به عقیده پژوهش‌گران (نیکدل، فرزاد، کدیور، عرب‌زاده و کاوسیان، ۱۳۹۱) زمانی که کلاس از کیفیت

1- Sungur &amp; Güngören

2- LaRocque

3- Aldridge, Laugsch, &amp; Fraser

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. اینعلاوه بر این، نقش واسطه‌ای کنترل ادراک شده و همانندسازی با مدرسه در رابطه بین محیط و عملکرد دانش‌آموزان در مدرسه به طور ضمنی از سوی نظریه خودتعیینی حمایت می‌شود. بر اساس نظریه خودتعیینی، عملکرد بهینه افراد در زمینه‌های مختلف، وابسته به ارضای نیازهای پایه یا بنیادی روان‌شناختی آن‌ها است. بنا بر این نظریه، نیازهای پایه روان‌شناختی شامل نیاز به خودپیروی، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط با افرادی است که برای فرد اهمیت دارند. ارضا این نیازها باعث ایجاد انگیزش درونی می‌شود که با یادگیری و عملکرد بهتر مرتبط است (دسی و ریان، ۲۰۰۰). زمانی که محیط مدرسه حمایت‌کننده نیازهای اساسی روان‌شناختی نباشد به این معنا که دانش‌آموز احساس کند بر محیط و شرایط کنترل کمی دارد و حتی بر پیامدهای بلند مدت کنترل ندارد، احساس شایستگی نمی‌کند و به دانش‌آموزان و یا معلمان احساس تعلق و دلبستگی ندارد، امیدش را نسبت به آینده از دست می‌دهد، در فعالیت‌های یادگیری درگیر نمی‌شود، دچار مشکلات رفتاری و هیجانی شده و تمایلی برای رفتن به مدرسه نشان نمی‌دهد (مرکز سلامت روانی مدراس در دانشگاه یو. سی. ال. آ، ۲۰۰۸).

در نهایت می‌توان گفت افرادی که ادراک بهتری از محیط کلاس دارند میزان تحصیل‌گریزی کمتری تجربه می‌کنند. با این حال میزان تحصیل‌گریزی زمانی کمتر خواهد شد که ادراک از محیط کلاس بر ادراک خود تأثیر می‌گذارد. به عبارت بهتر ادراک از محیط کلاس به تنهایی قادر به پیش‌بینی تحصیل‌گریزی خواهد بود اما با تأثیر بر ادراک خود سهم بیشتری در تبیین تحصیل‌گریزی خواهد داشت. بنابراین افرادی که ادراک بهتری از محیط کلاس 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 در رابطه با محیط ادراک نیز کنترل بهتری داشته، با مدرسه همانندسازی بیشتری دارند و میزان تحصیل‌گریزی کمتری نیز خواهند داشت.

از محدودیت‌های این پژوهش، می‌توان به انجام آن در نمونه‌ای متشکل از دانش‌آموزان دبیرستانی اشاره کرد. به این دلیل بهتر است در تعمیم نتایج به گروه‌های دیگر تحصیلی جانب احتیاط رعایت گردد. همچنین به دلیل ماهیت همبستگی پژوهش در استنباط علی باید احتیاط کرد.

نتایج این پژوهش می‌تواند تلویحات کاربردی مهمی به همراه داشته باشد. از جمله این که محیط کلاس نقش تعیین‌کننده‌ای در تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان دارد. پیوند بین دانش‌آموزان در محیط کلاس، حمایت معلم، مشغولیت و درگیری فعال دانش‌آموزان با تکالیف درسی، همکاری و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی و تأکید بر عدالت در محیط کلاس می‌تواند در ادراک دانش‌آموزان از خود اثرگذار باشد. این دانش‌آموزان احساس کنترل بیشتری بر فعالیت‌های درسی داشته و توانایی خودراهبری

فعالیت‌های تحصیلی را افزایش خواهند داد. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که ادراک بهتری از محیط کلاس دارند، با قوانین مدرسه هم‌نوایی می‌کنند و با سخت‌کوشی سعی در انجام تکالیف خواهند داشت. لذا حضور فیزیکی و روان‌شناختی بیشتری نیز در مدرسه خواهند داشت و با رعایت قوانین و مقررات مدرسه، رضایت‌مندی بهتری از فعالیت‌های تحصیلی کسب می‌کنند و با انگیزش درونی فعالیت‌های تحصیلی را استمرار خواهند داد. در این صورت است که تحصیل‌گزینی کاهش قابل توجهی خواهد داشت. بنابراین ایجاد فضای مناسب در کلاس درس و فعالیت‌های کلاسی ادراک بهتری از شرایط کلاس و حتی ادراک خود ایجاد خواهند نمود. لذا ضروری است آموزش‌های موثر در خصوص ایجاد و طراحی این گونه فضاهای آموزشی در برنامه‌های تربیت معلم و دروس مرتبط با روش‌ها و فنون تدریس مورد توجه قرار گیرد.

## References

## منابع

- بای، نرگس، حسن‌آبادی، حمیدرضا و کاوسیان، جواد (۱۳۹۶). الگوی ساختاری باورهای شایستگی و ادراک از کالس درس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش رفتارها و باورهای پیشرفت، ۱۱، ۱(۴۱)، ۶۷-۸۳.
- خرمائی، فرهاد (۱۳۹۳). پیش‌بینی تحصیل‌گزینی بر اساس جهت‌گیری هدف با واسطه‌گری رویکردهای یادگیری، سومین کنفرانس ملی روان‌شناسی مدرسه.
- نیکدل، فرهاد، کدیور، پروین، فرزاد، وحید و کریمی، یوسف (۱۳۸۹). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه ادراک کلاس، سنجش آموزشی، ۱(۱)، ۳۱-۵۴.
- نیکدل، فرهاد، کدیور، پروین، فرزاد، ولی‌الله، عربزاده، مهدی و کاوسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۲۱)، ۱۰۳-۱۱۹.
- Adelman, H. S., & Taylor, L. (1991). Addressing barriers to learning: Beyond School-Linked Services and Full-Service Schools. *American Journal of Orthopsychiatry*, 61(3), 454-421.
- Aldridge, J., Laugksch, R. C., & Fraser, B. J. (2004). A cross-national study of the learning environments of Science classrooms in South Africa and Australia. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.*
- Angus, R., & Hughes, T. (2017). School Climate, Connectedness and Academic Achievement: Examining Positive Impacts from High School Mentoring Services. *Education Leadership Review of Doctoral Research*, 4(1), 69-84.

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
- Babakhani, N. (2014). Perception of class and sense of school belonging and self-regulated learning: A causal model. *Procedia-Social and Behavioral Sciences* 116(2), 1477-1482.
- Bay, N, Hasanabadi, H. R., & Kavosian, J. (1396). Structural model of competent believes and class perception with student achievement, 11, 1(4), 67-83. [In Persian].
- Center for Mental Health in Schools at UCLA. (2008). *School Attendance Problems: Are Current Policies & Practices Going in the Right Direction?* Los Angeles, CA: Author. <http://smhp.psych.ucla.edu>
- 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.
- 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.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The " what" and " why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Dorman, J. P. (2009). Partitioning the variance in scores on classroom environment instruments. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 9(2), 18-31.
- Ekstrand, B. (2015). What It Takes to Keep Children in School: A Research Review. *Educational Review*, 67(4), 459–482.
- 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.
- Falsario<sup>1</sup>, H. N., Muyong<sup>1</sup>, R. F., & Nuevaespaña<sup>1</sup>, J. S. (2014). *Classroom climate and academic performance of education students*. Presented at the DLSU Research Congress 2014 De La Salle University, Manila, Philippines.
- Fraser, B. J., Fisher, D. L., & McRobbies, C.J. (1996) *Development, validation and use of personal and class forms of a new classroom environment instrument*. Paper presented at the Annual of the American Educational Research Association, New York, USA.

- Gentry, M., Gable, R. K., & Rizza, M. G. (2002). Students' perceptions of classroom activities: Are there grade-level and gender differences? *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 539-544.
- Hamm, J. V., Schmid, L., Farmer, T. W., & Locke, B. (2011). Injunctive and descriptive peer group norms and the academic adjustment of rural early adolescents. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 41-73.
- 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.
- Hejazi, E., Naghsh, Z., Sangari, A. A., & Tarkhan, R. A. (2011). Prediction of academic performance: the role of perception of the class structure, motivation and cognitive variables, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15(2), 2063-2067.
- Kareshki, H. (2008). *The role of motivational patterns and Environmental perceptions to self-regulated learning in the high school students in Tehran*. PhD Thesis Educational psychology branch, Tehran University.
- Khormaiee, F. (1393). *Prediction of academic avoidance from goal orientation with mediating of learning approaches*, 3th national conference of school psychology. [In Persian].
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. 3rd Edition, New York, London, the Guilford Press.
- LaRocque, M. (2008). Assessing perceptions of the environment in elementary classrooms: The link with achievement. *Educational Psychology in Practice*, 24(4), 249-355.
- Lewin, K. (1949). *Cassirer's philosophy of science and social science*. In P. A. Schilpp (Ed.),
- 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>.
- 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.
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. & Karimi, Y. (1389). Exploring psychometric indexes of class perception questionnaire, *educational measure*, 1(1), 31-54. [In Persian].
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V. Arabzadeh, M. & Kavosian, J. (1391). Relation of academic self-concept, positive and negative academic emotions with self-regulation learning, *Journal of Practical Psychology*, 6, 1(21), 103-119 [In Persian].



- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83-98.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529.
- Shinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). Amotivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of childrens behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom, *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. In S.L. Christenson, A.L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21–44). New York: Springer.
- Soares, T. M., da Silva Fernandes, N., Nóbrega, M. C., & Nicolella, A. C. (2015). Factors associated with dropout rates in public secondary education in Minas Gerais. *Education and Research*, 41(3), 758.
- Sungur, S., & Güngören, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8(3), 883-900.
- Wang, M.-T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school, *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- 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.
- You, S., Hong, S., & Ho, H.-z. (2011). Longitudinal effects of perceived control on academic achievement. *The Journal of Educational Research*, 104(4), 253-266.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی