



Developing a Causal Model of Students' Academic Avoidance Based on Social Hope and Meaning of Education: The Mediating Role of Academic Engagement

Saeb Sabzipour¹  , Mansoureh Hajhosseini^{1*}  , Zahra Naghsh¹  ,
Masoud Gholamali Lavasani¹  

1. Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

***Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: hajhosseini@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:

Received: 21 Oct 2025
Revised: 25 Dec 2025
Accepted: 02 Feb 2025
Published: 02 Oct 2026

Keywords:

*Academic Avoidance,
Academic Engagement,
Meaning of Education,
Social Hope.*

ABSTRACT

This study examined the mediating function of academic engagement in the relationship between meaning in education and social hope with academic avoidance among students. The current investigation was applied in purpose and descriptive-correlational in nature. The study population consisted of all 12th-grade students in public secondary schools in Isfahan during the 2024–2025 academic year. Through random sampling, 500 students were selected. The Academic Engagement Scale (AES), the Meaning of Education Scale (MOE), the Social Hope Scale (SOS), and the Academic Avoidance Scale (AAS) were the research instruments. Structural equation modeling (SEM) was implemented with SPSS-22 and AMOS-24 software to analyze the data. The results indicated that the direct paths from social hope ($\beta = 0.42$, $p < 0.001$) and meaning in education ($\beta = 0.61$, $p < 0.001$) to academic engagement, and from engagement to academic avoidance ($\beta = 0.44$, $p < 0.001$), were significant. Nevertheless, the direct pathways from social hope and meaning in education to academic avoidance were not significant, whereas the indirect effects through academic engagement were. The model exhibited a good fit. In general, the reduction of academic avoidance can be achieved by fostering social hope and strengthening meaning in education, which in turn enhances students' academic engagement.

Cite this article: Sabzipour, S., Hajhosseini, M., Naghsh, Z., & Gholamali Lavasani, M. (2026). Developing a Causal Model of Students' Academic Avoidance Based on Social Hope and Meaning of Education: The Mediating Role of Academic Engagement. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 39-59. <https://doi.org/10.22059/japr.2026.402314.645349>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.402314.645349>

Publisher: University of Tehran Press.

Developing a Causal Model of Students' Academic Avoidance Based on Social Hope and Meaning of Education: The Mediating Role of Academic Engagement

Extended Abstract

Aim

Education is one of the most significant determinants of an individual's life trajectory, shaping employment, income, and overall quality of life (Farquharson et al., 2024). Despite its importance, school avoidance has become an increasing concern, particularly in societies facing socioeconomic challenges. According to UNICEF (2016), school avoidance is a global, multidimensional process that ranges from reduced engagement in schooling to eventual disengagement from social and academic activities. The consequences of school avoidance can extend across a variety of negative domains, including risky behaviors, violence, and poor physical and mental health (Kearney et al., 2019; Santos et al., 2023), and may ultimately contribute to unemployment, poverty, and substance abuse (Lawrence et al., 2019). Given the serious negative consequences associated with school avoidance, there is a need to explore the underlying psychological and contextual factors that may contribute to this phenomenon.

Previous studies have positioned academic engagement as a central factor associated with school avoidance, reflecting students' behavioral, emotional, and cognitive involvement in learning (Wang & Fredricks, 2014; Boaler & Bond, 2023). Furthermore, cognitive–motivational constructs such as meaning in education (Henderson-King & Smith, 2006; Foley et al., 2014) and broader sociocultural constructs such as social hope (Jin & Kim, 2019; Mulvey et al., 2023) may also play important roles in academic engagement and educational outcomes.

Building on Bronfenbrenner's Ecological Systems Theory (1979), the current study aims to investigate the mediating role of academic engagement in the relationships of meaning in education and social hope with school avoidance among Iranian high school students. This study seeks to integrate individual-, mesosystemic-, and macrosystemic-level factors into a model that examines how cognitive and social processes may influence students' persistence and disengagement in educational contexts.

Methodology

The present applied study employed a descriptive–correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of all twelfth-grade students enrolled in public high schools in Isfahan during the 2024–2025 academic year. Based on the recommendation of Meyers, Gamst, and Guarino (2022), a minimum sample of 500 participants was considered appropriate for path analysis and SEM. A multistage random sampling procedure was used. Twelve public high schools were selected from the six educational districts of Isfahan, including one boy's and one girl's high school from each district. A total of 531 students were initially recruited to account for potentially incomplete questionnaires. After excluding incomplete or distorted questionnaires, the final sample consisted of 500 students (241 males and 259 females). Inclusion criteria were being a twelfth-grade student enrolled in a public high school and residing in Isfahan. Students with physical disabilities, chronic illnesses, or medication use for physical or psychological conditions, as well as those providing incomplete responses or unwilling to continue participation, were excluded. Data collection was conducted after obtaining the necessary permissions from the University of Tehran and the Isfahan Department of Education. Participants were informed about the study objectives, confidentiality, voluntary participation, informed consent, and their right to withdraw at any time.

Data were collected using four instruments: the Academic Avoidance Scale (AAS; Saleh Ardestani & Khorramayi, 2016), the School Engagement Scale (SES; Wang et al., 2011), the Social Hope Scale (SOS; Jin & Kim, 2019), and the Meaning of Education Scale (Henderson-King & Smith, 2006). The AAS consists of 20 items assessing academic aversion and school avoidance, and demonstrated a Cronbach's alpha of .83 in the present study. The SES comprises 23 items measuring behavioral, emotional, and cognitive engagement, with a total Cronbach's alpha of .83. The five-item SOS was translated, back-translated, and preliminarily validated for use with Iranian students; its Cronbach's alpha and composite reliability were .82 and .80, respectively. Confirmatory factor analysis supported its construct validity ($\chi^2/df = 1.474$, RMSEA = .055). The Meaning of Education Scale contains 86 items across 10 dimensions, with a Cronbach's alpha of .91 for the total scale in the present study.

Descriptive statistics, including means, standard deviations, skewness, kurtosis, and correlation matrices, were calculated. Confirmatory factor analysis and structural equation modeling were conducted using the maximum likelihood estimation method. Bootstrapping with 5,000 replications was used to examine indirect and mediating effects. Data were analyzed using SPSS 26 and AMOS 24.

Findings

The final sample consisted of 500 students, including 241 male (48.2%) and 259 female (51.8%) students, all of whom were in the twelfth grade of public high schools in Isfahan. Descriptive statistics, including means, standard deviations, skewness, kurtosis, and a correlation matrix, were used to summarize the data. Correlation analyses showed significant associations among most study variables, whereas the correlation between the two exogenous variables, social hope and meaning in education, was not statistically significant. The absolute values of skewness and kurtosis for all variables were within the acceptable range of -2 to $+2$, indicating acceptable univariate normality of the data (George & Mallery, 2010; Hair et al., 2010). Multivariate normality and other assumptions of structural equation modeling were also assessed. The variance inflation factor (VIF) values for academic engagement, social hope, and meaning in education were 1.38, 1.14, and 1.23, respectively, while the corresponding tolerance values were 0.72, 0.87, and 0.81, indicating no multicollinearity among the predictor variables.

The model fit indices indicated an acceptable fit to the data: $\chi^2 = 307.20$, $df = 164$, $\chi^2/df = 1.87$, $TLI = 0.91$, $IFI = 0.93$, $CFI = 0.92$, $NFI = 0.86$, and $RMSEA = 0.02$. Path analysis showed that the direct path from social hope to academic engagement was statistically significant ($\beta = 0.42$, $p < 0.001$), as was the direct path from meaning in education to academic engagement ($\beta = 0.61$, $p < 0.001$). The direct path from academic engagement to academic avoidance was also statistically significant and negative ($\beta = -0.44$, $p < 0.001$). In contrast, the direct path from social hope to academic avoidance was negative but not statistically significant ($\beta = -0.16$, $p = 0.118$), and the direct path from meaning in education to academic avoidance was also negative and not statistically significant ($\beta = -0.14$, $p = 0.373$).

Bootstrap analysis with 5,000 resamples showed that the indirect effect of social hope on academic avoidance through academic engagement was statistically significant ($\beta = -0.21$, 95% CI $[-0.40, -0.06]$, $p < 0.005$). Similarly, the indirect effect of meaning in education on academic avoidance through academic engagement was statistically significant ($\beta = -0.27$, 95% CI $[-0.55, -0.07]$, $p < 0.005$). Because the direct effects of social hope and meaning in education on academic avoidance were not statistically significant, whereas their indirect effects through academic engagement were significant, the findings supported the full mediating role of academic engagement in these relationships.

The model explained 59% of the variance in academic engagement and 39% of the variance in academic avoidance, indicating that academic engagement may serve as an important psychological mechanism linking social and cognitive factors to students' academic avoidance within the proposed ecological framework.

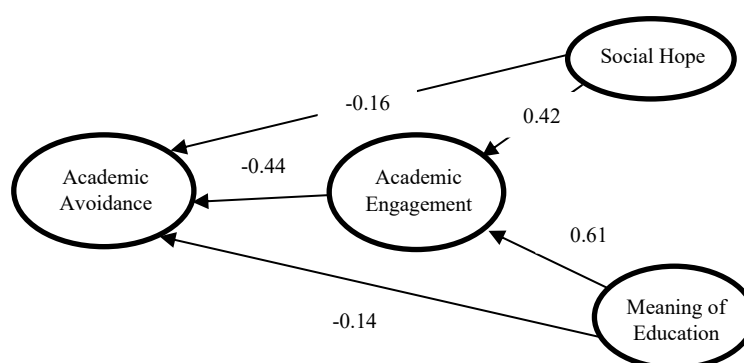


Figure 1. Research model

Conclusion

This study developed and tested a predictive model of academic avoidance based on academic engagement, social hope, and meaning in education within Bronfenbrenner's (1979) ecological framework. Structural equation modeling indicated an acceptable fit of the proposed model, which explained 59% of the variance in

academic engagement and 39% of the variance in academic avoidance. Social hope and meaning in education had no significant direct effects on academic avoidance, whereas their indirect effects through academic engagement were significant, supporting the full mediating role of academic engagement.

The results indicated that academic engagement negatively predicted academic avoidance, corroborating previous findings by Wang and Fredricks (2015), Virtanen et al. (2021), and Szabo et al. (2024). Academic engagement is a multidimensional construct that includes behavioral, emotional, and cognitive dimensions and helps maintain students' connectedness to learning while reducing disengagement. Meaning in education and social hope were both positively and significantly associated with academic engagement. Students who perceive learning as meaningful and believe that society will provide future opportunities may be more motivated, emotionally engaged, and persistent in their academic engagement. These findings are consistent with previous studies (Liu et al., 2023; Azila-Gbetteor, 2022; Mulvey et al., 2023), which have supported the motivational and protective roles of meaning and hope in relation to academic engagement.

Overall, the findings suggest that academic avoidance is a multidimensional construct associated with cognitive, motivational, and social factors. The results highlight the role of academic engagement as a potential psychological mechanism linking meaning in education and social hope to lower levels of academic avoidance. Educational and psychological interventions may therefore focus on enhancing students' academic engagement by strengthening the perceived meaning of learning and fostering positive expectations about future social opportunities. Future studies should replicate the proposed model across diverse educational and cultural contexts and employ mixed-methods approaches to enhance the generalizability and contextual understanding of these relationships.

This study had several limitations, including its focus on public schools in Isfahan, the lack of control for demographic and personality variables, the large number of questionnaire items, and the use of self-report data, which may limit the generalizability of the findings. In addition, the cross-sectional and correlational design limits causal interpretation of the observed relationships. Future studies are recommended to examine the proposed model across diverse educational and cultural contexts using longitudinal or mixed-methods approaches.

Keywords: Academic Avoidance, Academic Engagement, Meaning of Education, Social Hope.

Ethical Considerations

This study was approved by the Ethics Committee of the Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, under ethics code IR.UT.PSYEDU.REC.1404.031. All ethical principles related to the conduct and publication of the research were observed.

Acknowledgments and Funding

This article is based on the first author's doctoral dissertation at the University of Tehran. The author sincerely thanks all participating schools and students for their cooperation and contribution to the completion of this research. No financial support was received from any organization for the implementation of this study.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest. No organization provided financial support for this study.

Cite this article: Sabzipour, S., Hajhosseini, M., Naghsh, Z., & Gholamali Lavasani, M. (2026). Developing a Causal Model of Students' Academic Avoidance Based on Social Hope and Meaning of Education: The Mediating Role of Academic Engagement. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 39-59. <https://doi.org/10.22059/japr.2026.402314.645349>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2026.402314.645349>

Publisher: University of Tehran Press.

تدوین مدل علی تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان براساس امید اجتماعی و معنا در تحصیل: نقش میانجی اشتیاق تحصیلی

صائب سبزی پور^۱✉، منصوره حاج حسینی^{۱*}✉، زهرا نقش^۱✉، مسعود غلامعلی لواسانی^۱✉

۱. گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 *نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 رایانامه: hajhosseini@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۰/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

کلیدواژه‌ها:

اشتیاق تحصیلی،

امید اجتماعی،

تحصیل‌گریزی،

معنای تحصیل.

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی در رابطه بین معنای تحصیل و امید اجتماعی با تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان انجام گرفت. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت توصیفی-همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه دوازدهم مدارس دولتی مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی ۵۰۰ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اشتیاق تحصیلی (AES)، معنای تحصیل (MOE)، امید اجتماعی (SOS) و تحصیل‌گریزی (AAS) بود. تحلیل داده‌ها با مدل‌بانی معادلات ساختاری با نرم‌افزارهای SPSS-22 و AMOS-24 انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد ضریب مسیرهای مستقیم از امید اجتماعی $\beta = 0/42$ ؛ $p < 0/001$ و معنای تحصیل $\beta = 0/61$ ؛ $p < 0/001$ به اشتیاق تحصیلی و از اشتیاق تحصیلی $\beta = 0/44$ ؛ $p < 0/001$ به تحصیل‌گریزی معنادار است. همچنین مسیرهای مستقیم از معنای تحصیل $\beta = 0/16$ ؛ $p = 0/118$ و امید اجتماعی $\beta = 0/14$ ؛ $p = 0/272$ به تحصیل‌گریزی معنادار نبود، اما هر دو مسیر از طریق میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی معنادار بودند. مدل پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. با توجه به نتایج کلی پژوهش، پیشنهاد می‌شود در مدارس با طراحی مداخلات و آموزش‌های لازم برای بهبود شاخص امید اجتماعی و تقویت معنای تحصیل از طریق ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، تحصیل‌گریزی کاهش داده شود.

استناد: سبزی پور، ص، حاج حسینی، م، نقش، ز، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۴۰۵). تدوین مدل علی تحصیل‌گریزی دانش‌آموزان براساس امید اجتماعی و معنا در تحصیل: نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۳)، ۳۹-۵۹. <https://doi.org/10.22059/japrr.2026.402314.645349>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japrr.2026.402314.645349>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

تحصیل یکی از بنیادی‌ترین عوامل تعیین‌کننده مسیر زندگی فردی و اجتماعی است و با فرصت‌های شغلی، درآمد و کیفیت زندگی بالاتر رابطه مستقیم دارد (فارکوهارسون و همکاران^۱، ۲۰۲۴). با وجود این اهمیت، پدیده تحصیل‌گریزی به‌ویژه در جوامع با چالش‌های اقتصادی و اجتماعی رو به افزایش است (سوسو و همکاران^۲، ۲۰۲۱؛ حسن و همکاران^۳، ۲۰۲۳). این روند بیانگر آن است که نظام‌های آموزشی در حفظ تداوم مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان با چالش روبه‌رو هستند. یونیسف^۴ (۲۰۱۶) تحصیل‌گریزی را پدیده‌ای جهانی و چندبعدی می‌داند که طیفی از افت اشتیاق تحصیلی، کاهش حضور در مدرسه تا ترک تحصیل را شامل می‌شود. این پدیده می‌تواند در نوجوانان موجب تأثیرات منفی کوتاه‌مدت و بلندمدت متعدد مانند افزایش رفتارهای پرخطر، خشونت، مشکلات سلامت جسمانی، سلامت روان (کرنی و همکاران^۵، ۲۰۱۹؛ سانتوس و همکاران^۶، ۲۰۲۳) و حتی افزایش ابتلا به بیکاری، فقر، فعالیت‌های مجرمانه و مصرف موادمخدر شود (لارنس و همکاران^۷، ۲۰۱۹). همچنین تحصیل‌گریزی می‌تواند کارکرد نظام آموزشی و خانواده را مختل کند (میرلس‌ریوس و همکاران^۸، ۲۰۲۰). با توجه به آثار مخرب این پدیده، شناخت عوامل سازنده آن حائز اهمیت است. طبق پژوهش‌های انجام‌شده، تحصیل‌گریزی می‌تواند ناشی از عوامل فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی در کنار شرایط مدرسه مانند جو مدرسه، تجربیات نامطلوب دوران کودکی، تاب‌آوری، بیکاری فارغ‌التحصیلان، هزینه‌های زیاد تحصیل و محتواهای آموزشی غیر کاربردی باشد (جیانگ و همکاران^۹، ۲۰۲۵؛ بویکو و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۵؛ زاهد بابلان و کریمیان‌پور، ۱۴۰۳). از آنجا که بسیاری از دانش‌آموزان پیش از ترک تحصیل تحصیل‌گریزی را تجربه می‌کنند، این پدیده به‌عنوان مهم‌ترین پیش‌درآمد ترک تحصیل شناخته می‌شود (پاروینین و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۰؛ اسکاریو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۲). در ایران نیز نرخ نسبتاً زیاد ترک تحصیل (۴/۴ درصد در سال ۱۴۰۲-۱۴۰۱) و فاصله معنی‌دار آن با برخی کشورهای اروپایی (مرکز آمار ایران، ۱۴۰۲؛ یورواستات^{۱۳}، ۲۰۲۴) نشان می‌دهد استمرار این مشکل به تشدید نابرابری آموزشی و مشکلات مطرح‌شده می‌انجامد.

یکی از مهم‌ترین سازه‌های مرتبط با تحصیل‌گریزی، اشتیاق تحصیلی^{۱۴} است که به میزان درگیری فعال و پایدار مانند مشارکت و پشتکار در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد (سینوال و همکاران^{۱۵}، ۲۰۲۵). اشتیاق تحصیلی دارای سه مؤلفه است که اشتیاق رفتاری به میزان مشارکت فعال در فرایند یادگیری از جمله توجه، تکمیل تکالیف و اشتیاق عاطفی به میزان مشارکت عاطفی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، از جمله سطح علاقه و تأثیر مثبت آن‌ها در طول فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. همچنین اشتیاق شناختی نشانگر میزان ارزش‌گذاری دانش‌آموزان برای فرایند یادگیری، از جمله اهمیت درک‌شده و تعهد آن‌ها به تکمیل تحصیل است (وانگ و فردریکز^{۱۶}، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان داده‌اند اشتیاق تحصیلی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های اصلی موفقیت تحصیلی (رشلی و کریستنسون^{۱۷}، ۲۰۰۶؛ باند و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۰؛ مارتینز و همکاران^{۱۹}، ۲۰۲۲) و حتی تداوم تحصیل تا

1. Farquharson et al.

2. Sosu et al.

3. Hasan et al.

4. United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF)

5. Kearney et al.

6. Santos et al.

7. Lawrence et al.

8. Mireles-Rios et al.

9. Jiang et al.

10. Boccio et al.

11. Parviainen et al.

12. Escario et al.

13. Eurostat

14. academic engagement

15. Sinval et al.

16. Wang & Fredricks

17. Reschly & Christenson

18. Bond et al.

19. Martins et al.

سطوح عالی (فرایسیر و همکاران^۱، ۲۰۲۰) محسوب می‌شود. همچنین پژوهش بوآلر و باند^۲ (۲۰۲۳) نشان داد ارتقای مؤلفه‌های روان‌شناختی از جمله اشتیاق تحصیلی در کاهش تحصیل‌گریزی و افزایش حضور در مدرسه مؤثر است. در مقابل، دیگر پژوهش‌ها نشان می‌دهند افت اشتیاق تحصیلی معمولاً پیش‌درآمد فاصله‌گیری از مدرسه، کاهش انگیزه، ترک فعالیت‌های یادگیری و تحصیل‌گریزی است و حتی می‌تواند احتمال ترک تحصیل را افزایش دهد (ویرتنن و همکاران^۳، ۲۰۲۱؛ زابو و همکاران^۴، ۲۰۲۴). یافته‌های داخلی نیز نشانگر نقش محافظتی مهم اشتیاق تحصیلی در برابر رفتارهای گریز از مدرسه است (نجفی، ۱۴۰۳). از آنجا که این سازه تحت تأثیر ارتباط عوامل فردی، خانوادگی و اجتماعی و حتی نوع سیستم آموزشی شکل می‌گیرد (اسکینر و همکاران^۵، ۲۰۲۲؛ کپنز و اسپرویت^۶، ۲۰۱۸)، می‌تواند سازوکار انتقال اثر عوامل کلان‌تر به رفتار تحصیلی دانش‌آموز باشد؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت شناسایی نقش اشتیاق تحصیلی و بررسی عوامل مؤثر بر آن گامی ضروری در فهم عمیق‌تر چرایی تحصیل‌گریزی است.

با وجود نقش محوری اشتیاق تحصیلی در تبیین رفتارهای یادگیری، شناخت عوامل شناختی-انگیزشی نیز که می‌توانند این سازه را تقویت یا تضعیف کنند، ضروری است. در این میان یکی از سازه‌های شناختی مورد توجه، معنای تحصیل^۷ است. این سازه به ادراک دانش‌آموز از ارزش، هدف و کارکردهای آموزش در زندگی اشاره دارد و مطابق با طبقه‌بندی هندرسون-کینگ و اسمیت^۸ (۲۰۰۶)، دارای ده مؤلفه (حرفه^۹، استقلال^{۱۰}، آینده^{۱۱}، یادگیری^{۱۲}، خود^{۱۳}، گام بعدی^{۱۴}، اجتماعی^{۱۵}، محیط^{۱۶}، فشار روانی^{۱۷} و رهایی^{۱۸}) است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد درک تحصیل به‌عنوان مسیری ارزشمند برای رشد شخصی و آینده، موجب افزایش انگیزش و مشارکت می‌شود؛ درحالی‌که ادراک منفی از سودمندی تحصیل به‌عنوان امری کم‌فایده، پرهزینه یا تحمیل‌شده، احتمال تحصیل‌گریزی را بالا می‌برد (فولی و همکاران^{۱۹}، ۲۰۱۴). تحقیقات اندکی به‌طور مستقیم به بررسی دیدگاه دانش‌آموزان درباره معنای آموزش پرداخته‌اند، برخی پژوهش‌ها نقش معنای تحصیل را در تقویت انگیزش، عملکرد و موفقیت تحصیلی مطالعه کرده‌اند (اسمیتکرای و همکاران^{۲۰}، ۲۰۱۸؛ گروسا و همکاران^{۲۱}، ۲۰۱۷؛ صدری و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش لیو و همکاران^{۲۲} (۲۰۲۳) نیز نشان داد تقویت معنا از طریق بهبود خودپنداره در دانش‌آموزان می‌تواند سبب افزایش اشتیاق تحصیلی در آنان شود. همچنین فرازی (۱۴۰۲) به این نتیجه رسید که معنای تحصیل نقش مهمی در پیش‌بینی تحصیل‌گریزی دارد. از آنجا که این سازه می‌تواند در تعامل با زمینه‌های اجتماعی و خانوادگی شکل بگیرد، انتظار می‌رود حلقه اولیه فرایندی باشد که به کاهش اشتیاق و افزایش تحصیل‌گریزی منجر می‌شود؛ بنابراین یکی از اهداف پژوهش حاضر بررسی رابطه معنای تحصیل با تحصیل‌گریزی از طریق نقش میانجی اشتیاق تحصیلی است.

1. Fraysier et al.
2. Boaler & Bond
3. Virtanen et al.
4. Szabó et al.
5. Skinner et al.
6. Keppens, & Spruyt
7. meaning of education
8. Henderson-King & Smith
9. career
10. independence
11. future
12. learning
13. self
14. next step
15. social
16. world
17. stress
18. escape
19. Foley et al.
20. Smithikrai et al.
21. Garrosa et al.
22. Liu et al.

همان‌طور که مدل‌های چندسطحی انگیزش نشان می‌دهد، عوامل سطح کلان می‌توانند اثر عوامل فردمحور و مدرسه‌محور را تقویت و تضعیف کنند. برخی پژوهش‌ها گزارش کرده‌اند که ادراک فرصت‌های روشن‌تر از شرایط آینده و امید با افزایش مشارکت و اشتیاق تحصیلی ارتباط دارد و می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموز اثر بگذارد (آزیلاگیتور و همکاران^۱، ۲۰۲۱)؛ بنابراین نقش امید اجتماعی^۲ در ارتباط با اشتیاق تحصیلی برجسته می‌شود. امید اجتماعی مفهومی نوظهور در روان‌شناسی است که برای توضیح نقش عوامل کلان اجتماعی در انگیزش افراد به کار می‌رود. جین و کیم^۳ (۲۰۱۹) با گسترش مدل سه‌مؤلفه‌ای امید اسنایدر^۴ (۲۰۰۲)، امید اجتماعی را به عنوان باور فرد به توانایی جامعه برای دستیابی به آینده مطلوب از طریق تلاش جمعی و مسیرهای امکان‌پذیر تعریف کرده‌اند. این سازه برخلاف رویکردهای فردمحور، ناظر بر ارزیابی نوجوان از ظرفیت‌های کلان و فضای جامعه (اعم از ثبات اقتصادی، امکان پیشرفت، عدالت آموزشی و فرصت‌های آتی) است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تضعیف امید ناشی از بی‌ثباتی اقتصادی و احساس بی‌آینده‌بودن می‌تواند زمینه‌ساز تحصیل‌گریزی شود (دمیرچی^۵، ۲۰۲۰؛ مالوی و همکاران^۶، ۲۰۲۳؛ دیکسون و خنتیزیس^۷، ۲۰۲۳؛ لیو و همکاران^۸، ۲۰۲۳). در این راستا ژونگ و همکاران^۹ (۲۰۲۱) در پژوهش خود تأکید می‌کنند که امید حتی بیش از رضایت تحصیلی در تدوام با کیفیت فعالیت‌های مرتبط با یادگیری و اشتیاق تحصیلی تحصیل مؤثر است. همچنین گزارش‌های ملی در ایران بیانگر نگرش بدبینانه بخش زیادی از نوجوانان به آینده است (عظیمی و همکاران^{۱۰}، ۱۴۰۲). علاوه بر این، یافته‌ها نشان می‌دهد امید (اعم از فردی، تحصیلی یا اجتماعی) با اشتیاق، خودکارآمدی و مشارکت تحصیلی نیز رابطه دارد و کاهش آن با احتمال افزایش تحصیل‌گریزی مرتبط است (غلامی و سدرپوشان^{۱۱}، ۱۳۹۹؛ وزیری مهر و سلیمی^{۱۲}، ۱۴۰۰). نتایج یک فراتحلیل روی ۴۵ پژوهش نشان داد رابطه بین امید و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان مقاطع مختلف، قوی‌تر از دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد است (مارکز و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۷). به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزانی که امیدوارترند، با تمرکز بیشتر بر اهداف خود، دارای عزم و پشتکار بیشتری در انجام فعالیت‌های تحصیلی هستند که نشانگر اشتیاق تحصیلی بیشتر است (دیلمی و همکاران^{۱۴}، ۱۴۰۴)؛ بنابراین طبق نتایج پژوهش‌ها، یکی از اهداف پژوهش بررسی رابطه امید اجتماعی با تحصیل‌گریزی از طریق میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی است.

با توجه به اثرگذاری هم‌زمان عوامل فردی، میان‌سطحی و کلان بر رفتارهای تحصیلی و همچنین پیچیدگی پدیده تحصیل‌گریزی، تبیین این پدیده نیازمند یک چارچوب نظری منسجم است (رامبرگ و همکاران^{۱۵}، ۲۰۱۹). از این‌رو نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی برانفن‌برنر^{۱۱} (۱۹۷۹) می‌تواند تبیین‌کننده تعامل این سطوح باشد. مطابق این نظریه، رفتار نوجوان حاصل تعامل سطوح مختلف محیط از ریزسیستم^{۱۲} تا کلان‌سیستم^{۱۳} است. در این چارچوب، اشتیاق تحصیلی در سطح ریزسیستم از یک سو در تعامل مستقیم با معلم و محیط کلاس شکل می‌گیرد (اسکینر و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۲). از سوی دیگر معنای تحصیل عمدتاً در تعامل نوجوان با خانواده و مدرسه (ریزسیستم و میان‌سیستم^{۱۴}) به وجود می‌آید و از عوامل برون‌سیستم^{۱۵} مانند فشارهای اقتصادی و تصمیمات آموزشی نیز تأثیر می‌پذیرد (فولی و همکاران^{۱۶}، ۲۰۱۴). همچنین می‌توان انتظار داشت امید اجتماعی تحت تأثیر ادراک نوجوان از کلان‌سیستم، بر اشتیاق تحصیلی در سطح ریزسیستم اثر بگذارد (عظیمی و همکاران^{۱۷}، ۱۴۰۲، تانگ و آن^{۱۸}، ۲۰۲۴).

1. Azila-Gbettor et al.

2. social hope

3. Jin & Kim

4. Snyder

5. Demirci

6. Mulvey et al.

7. Dixon & Gentzis

8. Zhong et al.

9. Marques et al.

10. Ramberg et al.

11. Bronfenbrenner's ecological systems theory

12. microsystem

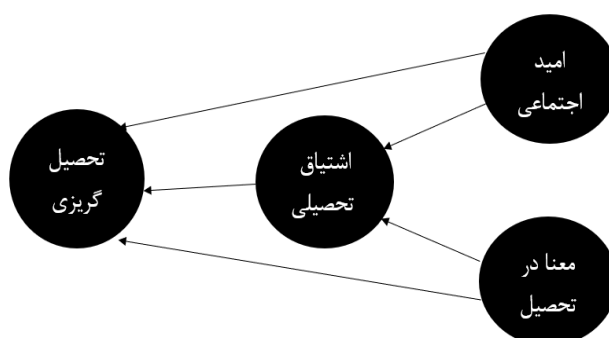
13. macrosystem

14. mesosystem

15. exosystem

16. Tong & An

براساس این مدل، سازه‌های معنای تحصیل و امید اجتماعی می‌توانند از طریق سازه‌های روان‌شناختی نزدیک‌تر به تجربه روزمره یعنی اشتیاق تحصیلی بر تحصیل‌گریزی اثر بگذارند. از آنجا که تحصیل‌گریزی برآیند مشترک خانواده و اجتماع است (غلامی و سدرپوشان، ۱۳۹۹)، نقش امید اجتماعی و معنای تحصیل در پیش‌بینی این پدیده برجسته است. همچنین مرور پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد اگرچه رابطه بین اشتیاق تحصیلی و پیامدهای تحصیلی بررسی شده و مطالعاتی نیز به نقش معنای تحصیل یا امید پرداخته‌اند، اما اغلب پژوهش‌ها این سازه‌ها را جداگانه مطالعه کرده‌اند و مدلسازی یکپارچه آن‌ها در چارچوب بوم‌شناختی با میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی کمتر انجام شده است. بر همین اساس، پژوهش حاضر با تکیه بر چارچوب بوم‌شناختی برانفن‌برنر (۱۹۷۹)، مدلی را پیشنهاد می‌کند که در آن، اشتیاق تحصیلی نقش میانجی بین معنای تحصیل و امید اجتماعی با تحصیل‌گریزی را ایفا کند. این مدل سازوکارهایی را تبیین می‌کند که از طریق آن، عوامل کلان و میان‌سطحی بر تحصیل‌گریزی اثر می‌گذارند و می‌توانند برای سیاست‌گذاران آموزشی، مدیران مدارس و مشاوران در مداخله و پیشگیری از این پدیده کاربرد داشته باشند.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش همبستگی با رویکرد مدل معادلات ساختاری^۱ (SEM) است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان پایه دوازدهم مدارس دولتی مقطع متوسطه دوم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. با استناد به نظر میرز، گامست و گارینو^۲ (۱۴۰۱) با رویکرد مدلیابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم حداقل ۵۰۰ نفر مناسب است. برای نمونه‌گیری تصادفی، در مرحله نخست از میان مدارس دولتی مقطع متوسطه دوم در شش ناحیه آموزش و پرورش شهر اصفهان، در مجموع ۱۲ مدرسه و از هر ناحیه یک دبیرستان پسرانه و یک دبیرستان دخترانه در تمامی رشته‌ها انتخاب شدند. با در نظر گرفتن ده درصد نمونه بیشتر در صورت ریزش یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها، در پژوهش حاضر ۵۳۱ دانش‌آموز با نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند که پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها و حذف موارد تحریف‌شده یا ناقص، از میان آن‌ها ۵۰۰ نفر (۲۴۱ پسر، ۲۵۹ دختر) به عنوان نمونه نهایی وارد تحلیل شدند. معیارهای ورود به پژوهش شامل تحصیل در پایه دوازدهم مدارس دولتی مقطع متوسطه دوم و سکونت در شهر اصفهان و معیارهای خروج نیز شامل معلولیت‌های جسمی، ابتلا به بیماری مزمن، مصرف دارو به‌خاطر وضعیت جسمی و روانی، پاسخ‌های ناقص، مخدوش و نداشتن تمایل به ادامه مشارکت در پژوهش بود.

فرایند گردآوری داده‌ها با دریافت معرفی‌نامه از دانشگاه تهران و مجوزهای لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان آغاز شد. در ادامه هدف پژوهش به مسئولان ذی‌ربط توضیح داده شد و شفاف‌سازی‌های لازم به عمل آمد. پس از آن در مدارس با توزیع فرم‌های اطلاع‌رسانی در میان دانش‌آموزانی که تمایل داشتند در تکمیل پرسشنامه شرکت کنند، صحبت شد. اطلاعات لازم از جمله رعایت ملاحظات اخلاقی در جمع‌آوری نتایج و استفاده از آن (شامل رعایت اصل محرمانگی، رضایت آگاهانه، بیان

1. Structural Equation Modeling (SEM)

2. Meyers, Gamst, & Guarino

اهداف پژوهش و در نظر گرفتن حق عدم تکمیل یا انصراف از پژوهش و درج کد برای پرسشنامه‌ها) برای شرکت‌کنندگان تشریح شد.

۲-۲. ابزارهای سنجش

۲-۲-۱. مقیاس تحصیل‌گزینی^۱ (AAS)

مقیاس تحصیل‌گزینی توسط صالح اردستانی و خرمائی (۱۳۹۵) ساخته شد. این ابزار دارای ۲۰ گویه و مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) است. دامنه نمرات از ۲۰ تا ۱۰۰ متغیر است؛ به نحوی که نمره بالاتر نشان‌دهنده تحصیل‌گزینی بیشتر است. این پرسشنامه دو خرده‌مقیاس بیزاری تحصیلی (گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۷، ۹، ۱۶، ۱۸، ۱۹) و مدرسه‌گزینی (گویه‌های ۱، ۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۰) دارد. صالح اردستانی و خرمائی (۱۳۹۵) ثبات درونی این مقیاس را با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس بیزاری از تحصیل ۰/۹۲، برای خرده‌مقیاس مدرسه‌گزینی ۰/۸۳ و برای کل مقیاس ۰/۹۳ گزارش کردند. همچنین در پژوهش رئیسی سرمیچی و ناستی‌زائی (۱۴۰۱) آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۵، برای بیزاری تحصیلی ۰/۹۱ و برای مدرسه‌گزینی ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده‌مقیاس بیزاری تحصیلی، مدرسه‌گزینی و برای کل مقیاس ۰/۸۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ به دست آمد.

۲-۲-۲. مقیاس اشتیاق تحصیلی^۲ (SES)

برای اشتیاق تحصیلی پرسشنامه وانگ و همکاران^۳ (۲۰۱۱) با ۲۳ گویه در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (۱=هرگز تا ۵=همیشه) به کار رفت. این ابزار دارای سه بعد رفتاری^۴ (شامل گویه‌های ۱ تا ۷)، هیجانی^۵ (شامل گویه‌های ۸ تا ۱۵) و شناختی^۶ (شامل گویه‌های ۱۶ تا ۲۳) است. کمترین نمره برای کل مقیاس ۲۳ و بیشترین نمره ۱۱۵ است؛ به نحوی که هرچه نمره کسب‌شده بیشتر باشد، نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی بیشتر است و برعکس. در مطالعه اصلی وانگ و همکاران (۲۰۱۱) ثبات درونی پرسشنامه را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و روایی سازه را با استفاده از تحلیل عاملی قابل قبول گزارش کرده‌اند. برای بومی‌سازی در ایران، این ابزار در پژوهش زاهد و همکاران (۱۳۹۲) با نمونه پژوهش شامل ۳۶۰ دانش‌آموز در شهر اردبیل برای مقیاس اشتیاق به مدرسه اعتبارسنجی شد که ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۴ و برای ابعاد رفتاری ۰/۸۲، شناختی ۰/۸۲ و هیجانی ۰/۸۶ به دست آمد و روایی صوری و محتوایی کیفی آن مورد تأیید استادان صاحب‌نظر قرار گرفت. در پژوهش باب‌السلام و همکاران (۱۴۰۱) آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۴ گزارش شد. در پژوهش حاضر ضریب آلفا برای بعد رفتاری ۰/۷۸، بعد عاطفی ۰/۷۴، بعد شناختی ۰/۷۱ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد.

۲-۲-۳. مقیاس امید اجتماعی^۷ (SOS)

مقیاس امید اجتماعی توسط جین و کیم (۲۰۱۹) در کره جنوبی و با هدف ساخت پرسشنامه امید اسنایدر (۲۰۰۲) برای سنجش امید در بستر اجتماعی طراحی و اعتبارسنجی شد. این پرسشنامه دارای ۵ گویه و با مقیاس نمره‌دهی پنج‌گزینه‌ای لیکرتی (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) است. کمترین نمره برای کل مقیاس ۵ و بیشترین نمره ۲۵ است؛ به نحوی که هرچه نمره کسب‌شده بیشتر باشد، امید اجتماعی بیشتر است و برعکس (متن کامل پرسشنامه در جدول الف در قسمت پیوست ۱ ارائه شده است). در مطالعه اصلی (جین و کیم، ۲۰۱۹) شاخص پایایی مرکب^۸ ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ ۰/۹۲ به دست آمده است. همچنین جین و کیم (۲۰۱۹) اعتبار پیش‌بین و هم‌زمان را با استفاده از رابطه معنادار بین امید اجتماعی و متغیرهایی نظیر کارآمدی سیاسی، ساختار خودانگاره جمع‌گرایانه و مشارکت بررسی و تأیید کردند. در پژوهش حاضر این ابزار برای نخستین بار به زبان

1. Academic Avoidance Scale (AAS)
2. School Engagement Scale (SES)
3. Wang et al.
4. behavioral
5. emotional
6. cognitive
7. Social Hope Scale (SOS)
8. composite reliability

فارسی ترجمه، بومی سازی و اعتبارسنجی مقدماتی آن در جامعه دانش آموزان ایرانی اجرا شد. در مرحله اول، ترجمه مستقیم و سپس بازترجمه انجام شد و در ادامه محتوای گویه ها توسط سه متخصص روان شناسی تربیتی از لحاظ تناسب مفهومی، سادگی و وضوح مورد بررسی قرار گرفت. در نهایت نسخه نهایی مقیاس پس از تأیید شاخص های اولیه روایی و پایایی، در پژوهش حاضر استفاده شد. در این مطالعه، مقدار آلفای کرونباخ $0/82$ به دست آمد که نشان دهنده سطح قابل قبول پایایی در نمونه مورد مطالعه است. همچنین گویه های مقیاس توسط دو نفر از استادان روان شناسی بازمینی و از نظر روایی صوری مناسب تشخیص داده شد. بررسی روایی سازه این مقیاس با تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار آموس نسخه ۲۴ و روش برآورد حداکثر درست نمایی اجرا شد. کلیه گویه ها به عنوان متغیرهای مشاهده شده و عامل اصلی امید اجتماعی به عنوان متغیر مکنون در نظر گرفته شدند. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد تمامی گویه ها دارای بار عاملی معنادار و در محدوده مطلوب هستند. درخصوص برازش مدل، نتایج مشخص کرد شاخص χ^2/df برابر با $1/474$ است و در دامنه قابل قبول قرار دارد (کمتر از ۳). شاخص RMSEA برابر با $0/055$ و در محدوده مطلوب (کمتر از $0/05$) است. سایر شاخص های برازش نیز در سطح بسیار مطلوب (بیشتر از $0/95$) قرار داشتند که نشان دهنده برازش مناسب مدل است.

همچنین شاخص پایایی مرکب (CRI) $0/80$ به دست آمد. با توجه به دامنه مناسب بارهای عاملی استاندارد، مقدار AVE (میانگین واریانس استخراج شده) که برابر با $0/454$ به دست آمد، روایی همگرایی قابل قبول است. به این معنا که مؤلفه های امید اجتماعی توانسته اند بخش نسبتاً مناسبی از واریانس مشترک گویه ها را تبیین کنند. در بررسی روایی افتراقی با استفاده از معیار فورنل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) مقدار ریشه AVE برابر با $0/674$ است که بزرگتر از مقدار مربع ضریب همبستگی این مقیاس با سازه معنا در تحصیل ($0/08$) به دست آمد. این موضوع مؤید آن است که مقیاس امید اجتماعی با سایر سازه های مدل، هم پوشانی معناداری ندارد و از تمایز مفهومی مناسبی برخوردار است.

۲-۲-۴. مقیاس معنای تحصیل (MOE)

پرسشنامه هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) برای سنجش معنای تحصیل با ۸۶ گویه، مقیاس لیکرت پنج درجه ای (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) و ده خرده مقیاس است. کمترین نمره برای کل مقیاس ۸۶ و بیشترین نمره ۴۳۰ است؛ به نحوی که هرچه نمره کسب شده بیشتر باشد، نشان دهنده معنای تحصیل بیشتر است و برعکس. ده خرده مقیاس این ابزار عبارت اند از: آمادگی شغلی^۳ (۱۱ گویه)، استقلال^۴ (۵ گویه)، یافتن مسیر آینده^۵ (۳ گویه)، یادگیری^۶ (۱۰ گویه)، خودسازی^۷ (۱۱ گویه)، برداشتن گام بعدی^۸ (۳ گویه)، ایجاد ارتباطات اجتماعی^۹ (۱۲ گویه)، تغییر جهان^{۱۰} (۸ گویه)، فشار روانی^{۱۱} (۱۲ گویه)، رهایی^{۱۲} (۱۱ گویه) که هر مؤلفه معنای خاصی از تحصیل را نشان می دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از این مؤلفه ها نشان دهنده اولویت آن معنا از جانب فرد است. در راستای بررسی روایی سازه، هندرسون-کینگ و اسمیت (۲۰۰۶) با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند بارهای عاملی همه سؤالات این آزمون روی شش خرده مقیاس در دامنه $0/50$ تا $0/89$ در سطح $0/05$ معنادار و قابل قبول است. همچنین ضرایب پایایی محاسبه شده برای هر یک از ده عامل این مقیاس در نسخه اصلی به ترتیب برای مؤلفه آمادگی شغلی ($0/87$)، استقلال ($0/83$)، یافتن مسیر آینده ($0/84$)، یادگیری ($0/89$)، خودسازی ($0/90$)، برداشتن گام بعدی ($0/90$)، ایجاد ارتباطات اجتماعی ($0/77$)، تغییر جهان ($0/84$)، فشار روانی ($0/87$) و رهایی ($0/82$) و برای آلفای کل $0/90$ گزارش شده

1. Fornell & Larcker

2. meanings of education

3. career preparation

4. independence

5. finding direction for the future

6. learning

7. self-development

8. taking the next step

9. making social connections

10. changing the world

11. stress

12. escape

است. همچنین در پژوهش عیسی زادگان و همکاران (۱۳۸۸) پایداری برای خرده‌مقیاس‌های این پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ از ۰/۷۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش مهریان و همکاران (۱۳۹۸) نیز اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۴ و آلفای کرونباخ مؤلفه‌های ده‌گانه آن به‌ترتیب آمادگی شغلی (۰/۸۹)، استقلال (۰/۶۷)، یافتن مسیر آینده (۰/۵۶)، یادگیری (۰/۸۰)، خودسازی (۰/۷۳)، برداشتن گام بعدی (۰/۳۵)، ایجاد روابط اجتماعی (۰/۷۷)، تغییر جهان (۰/۶۴)، فشار روانی (۰/۶۶) و رهایی (۰/۶۱) به‌دست آمده است. اما در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ده مؤلفه آمادگی شغلی، استقلال، یافتن مسیر آینده، یادگیری، خودسازی، برداشتن گام بعدی، ایجاد روابط اجتماعی، تغییر جهان، فشار روانی و رهایی به‌ترتیب ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۷۷، ۰/۸۰، ۰/۷۰، ۰/۸۳، ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۲ به‌دست آمد. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ محاسبه شد.

۳-۲. روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

در پژوهش حاضر، توصیف داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کجی، کشیدگی و بررسی ماتریس همبستگی انجام شد. همچنین برای آزمون فرضیه‌ها، از تحلیل‌های آماری استنباطی شامل تحلیل‌عاملی تأییدی، روش حداکثر درست‌نمایی^۱ (ML) و تحلیل بوت‌استرپینگ^۲ با ۵۰۰۰ تکرار برای بررسی اثرات میانجی و غیرمستقیم استفاده شده است. برای سهولت تجزیه و تحلیل داده‌ها و کاهش خطاهای آماری از نرم‌افزارهای SPSS-26 و AMOS-24 استفاده شد.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

براساس نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها، دانش‌آموزان در پایه دوازدهم مقطع متوسطه دوم و با ترکیب ۲۴۱ نفر پسر (۴۸/۲ درصد) با میانگین ۱۷/۱ و انحراف معیار ۰/۳۱ و ۲۵۹ نفر دختر (۵۱/۸ درصد) با میانگین ۱۷/۴ با انحراف معیار ۰/۵۳ بودند. در ادامه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی به همراه ماتریس همبستگی گزارش شده است.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرهای مورد مطالعه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
بیزاری تحصیلی	۲۱/۵۱	۴/۷۵	-۰/۶۴	-۰/۵۲
مدرسه‌گزیری	۳۲/۲۶	۸/۱۹	-۰/۶۳	-۰/۱۷
نمره کل تحصیل‌گزیری	۵۷/۱۸	۱۲/۰۲	-۰/۲۹	-۰/۴۴
اشتیاق رفتاری	۱۶/۸۶	۶/۳۴	-۰/۱۷	-۱/۰۳
اشتیاق عاطفی	۱۷/۱۷	۶/۰۴	-۰/۰۵	-۰/۹۵
اشتیاق شناختی	۱۶/۲۳	۵/۶	-۰/۱۲	-۰/۸۰
نمره کل اشتیاق تحصیلی	۵۳/۰۵	۱۴/۶۶	-۰/۰۹	-۰/۷۴
امید اجتماعی	۱۴/۷۱	۶/۰۱	-۰/۴۱	-۰/۶۳
حرفه	۲۰/۰	۶/۸۶	-۰/۱۴	-۰/۸۶
استقلال	۱۱/۷۶	۴/۶۶	-۰/۰۱	-۱/۱۴
آینده	۸/۰۲	۳/۴۷	-۰/۳۱	-۰/۹۷
یادگیری	۱۶/۳۳	۶/۲۷	-۰/۳۳	-۰/۹۸

1. maximum likelihood

2. bootstrapping

متغیرهای مورد مطالعه	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
خود	۲۳/۵۵	۷/۵۹	-۰/۲۴	-۰/۹۳
گام بعدی	۹/۰۸	۳/۴۷	-۰/۰۸	-۱/۱۱
روابط اجتماعی	۲۸/۴۱	۹/۱۲	-۰/۰۹	-۰/۹۲
دنیای پیرامون	۱۶/۶	۶/۵۶	-۰/۳۱	-۰/۹۹
نمره کل معنا در تحصیل	۱۸۲/۰۱	۳۶/۶۹	-۰/۳۴	-۰/۲۵

مطابق جدول ۱، با توجه به اینکه مقدار قدرمطلق کجی و کشیدگی در بازه ۲- تا ۲+ است، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند. می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها پیش‌فرض نرمال بودن توزیع را برای انجام مدلسازی معادلات ساختاری برآورده می‌کنند (گتورگ و مالری^۱، ۲۰۱۰؛ هیر و همکاران^۲، ۲۰۱۰). دیگر پیش‌فرض‌های مدلسازی معادلات ساختاری نیز بررسی شد و یافته‌ها نشان داد توزیع چندمتغیری نرمال است. همچنین برای بررسی پیش‌فرض عدم همخطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین در مدل، از دو آماره عامل تورم واریانس^۳ و ضریب تحمل^۴ استفاده شد. نتایج نشان داد مقدار عامل تورم واریانس برای متغیرهای اشتیاق تحصیلی (۱/۳۸)، امید اجتماعی (۱/۱۴)، معنا در تحصیل (۱/۲۳) و مقادیر ضریب تحمل آن‌ها به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۱ است. با توجه به اینکه مقدار عامل تورم واریانس برای تمام متغیرها کمتر از حد بحرانی ۲ و مقدار تلورانس بیشتر از ۰/۲ است، بین متغیرهای پیش‌بین همخطی وجود ندارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

خرده‌مقیاس	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
بیزاری تحصیلی	۱						
مدرسه‌گریزی	۰/۲۹**	۱					
اشتیاق رفتاری	-۰/۲۲**	-۰/۲۹**	۱				
اشتیاق عاطفی	-۰/۱۸**	-۰/۱۷**	۰/۴۳**	۱			
اشتیاق شناختی	-۰/۱۹**	-۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۴۱**	۱		
امید اجتماعی	-۰/۱۷**	-۰/۱۹**	۰/۲۳**	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۱	
معنا در تحصیل	-۰/۱۸**	-۰/۲۰***	۰/۳۱**	۰/۳۹**	۰/۲۷**	۰/۰۶	۱

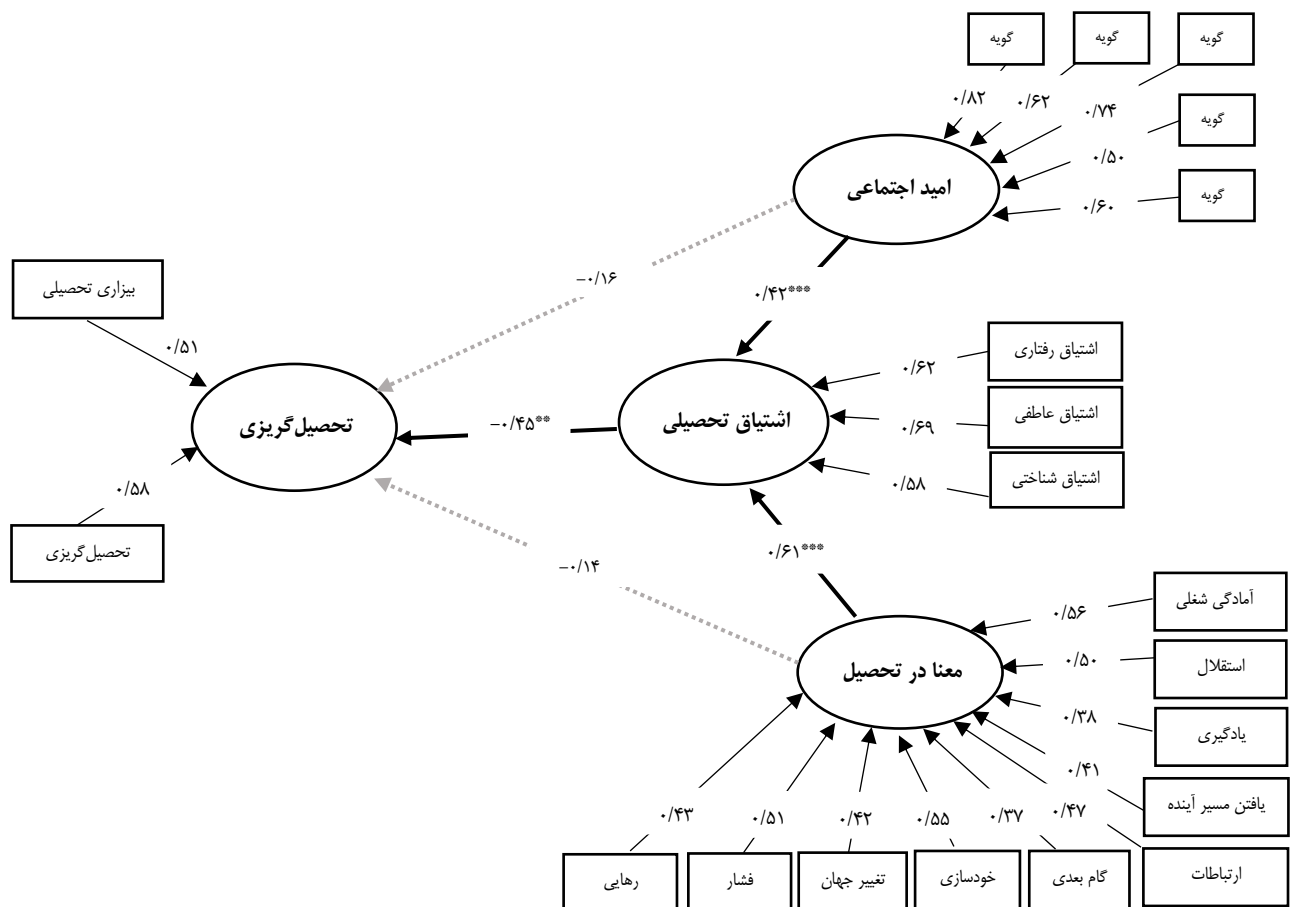
**p<۰.۰۱

مطابق جدول ۲ همبستگی مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۱ در تمامی متغیرهای پژوهش به جز دو متغیر برون‌زا وجود دارد.

۳-۳. بررسی مدل ساختاری

به‌منظور آزمون نقش میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین معنای تحصیل و امید اجتماعی با تحصیل‌گریزی، از مدلسازی معادلات ساختاری استفاده شد. شکل ۲ نتایج آزمون مدل پیشنهادی پژوهش را نشان می‌دهد.

1. George & Mallery
2. Hair et al.
3. Variance Inflation Factor (VIF)
4. tolerance



شکل ۲. مدل پژوهش

با توجه به سه شاخص برازش، از جمله شاخص‌های برازش مدل مقتصد، شاخص‌های برازش مدل مطلق و شاخص‌های برازش مدل تطبیقی، ترجیحاً حداقل یک شاخص در جهت بررسی نیکویی برازش می‌شود (میرز و همکاران، ۱۴۰۱). شاخص‌های آماری رایج‌تر در برازش مدل از جمله شاخص‌های برازش مطلق، آماره مجذور خی (χ^2)، شاخص‌های برازش مقتصد شامل ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، شاخص نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df) و شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص توکر و لویس (TLI)، شاخص برازش افزایشی بنتلر-بونت (IFI) و شاخص تطبیقی بنتلر-بونت (NFI) محاسبه شدند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص نیکویی برازش	مقدار	مقدار قابل قبول	وضعیت برازش
χ^2	۳۰۷/۲	-	-
Df	۱۶۴	-	-
χ^2/df	۱/۸۷	کمتر از ۳	عالی
TLI	۰/۹۱	بیشتر از ۰/۹	خوب
IFI	۰/۹۳	بیشتر از ۰/۹	خوب
CFI	۰/۹۲	بیشتر از ۰/۹	خوب
NFI	۰/۸۶	بیشتر از ۰/۹	خوب
RMSEA	۰/۰۲	کمتر از ۰/۰۶	عالی

جدول ۳ نشان‌دهنده شاخص برازش مدل است. با توجه به شاخص‌های برازش مدل پژوهش و مقایسه آن با مقادیر قابل قبول، می‌توان نتیجه گرفت که مدل دارای برازش مناسب و مطلوبی است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم مدل

مسیر مستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد (β)	خطای استاندارد	T-VALUE	P-VALUE
امید اجتماعی بر تحصیل گریزی	-۰/۰۷	-۰/۱۶	۰/۰۴۳	-۱/۶۳۴	۰/۱۱۸
معنا در تحصیل بر تحصیل گریزی	-۰/۱۲	-۰/۱۴	۰/۱۲۰	-۱/۰۵۲	۰/۳۷۳
امید اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی	۰/۲۰	۰/۴۲	۰/۰۲۹	۶/۹۶۷	<۰/۰۰۱
معنا در تحصیل بر اشتیاق تحصیلی	۰/۶۱	۰/۶۱	۰/۰۸۳	۷/۳۳۳	<۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی بر تحصیل گریزی	-۰/۴۰	-۰/۴۴	۰/۱۵۱	-۲/۶۶۹	<۰/۰۵

براساس جدول ۴، ضریب مسیر مستقیم امید اجتماعی به اشتیاق تحصیلی ($\beta = 0/42$; $p < 0/001$)، ضریب مسیر مستقیم معنای تحصیل به اشتیاق تحصیلی ($\beta = 0/61$; $p < 0/001$) و ضریب مسیر مستقیم اشتیاق تحصیلی به تحصیل گریزی ($\beta = 0/44$; $p < 0/001$) معنادار است، ولی ضریب مسیر مستقیم امید اجتماعی به تحصیل گریزی ($\beta = 0/16$; $p = 0/373$) معنادار نیست. علاوه بر اثرات مستقیم در مدل معادلات ساختاری می توان اثرات غیرمستقیم را نیز بررسی کرد. در جدول ۵ ضرایب مسیر غیرمستقیم برای رابطه امید اجتماعی و معنا در تحصیل با تحصیل گریزی با واسطه گری اشتیاق تحصیلی با روش بوت استرپ با ۵۰۰۰ نمونه گزارش شده است.

جدول ۵. ضرایب مسیر غیرمستقیم مدل

مسیر غیرمستقیم	ضریب مسیر غیراستاندارد	خطای استاندارد	ضریب مسیر استاندارد (β)	پایین ترین حد فاصله اطمینان	بالا ترین حد فاصله اطمینان	p	نتیجه
امید اجتماعی از طریق اشتیاق تحصیلی بر تحصیل گریزی	-۰/۰۹	۰/۰۸۷	-۰/۲۱	-۰/۴۰	-۰/۰۶	۰/۰۱۵	$p < 0/005$
معنا در تحصیل از طریق اشتیاق تحصیلی بر تحصیل گریزی	-۰/۲۴	۰/۱۲۱	-۰/۲۷	-۰/۵۵	-۰/۰۷	۰/۰۱۴	$p < 0/005$

با توجه به جدول ۵، اثر غیرمستقیم امید اجتماعی بر تحصیل گریزی از طریق اشتیاق تحصیلی معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم معنای تحصیل بر تحصیل گریزی با واسطه اشتیاق تحصیلی نیز معنادار به دست آمد. از آنجا که دو مسیر مستقیم امید اجتماعی به تحصیل گریزی و از معنای تحصیل به تحصیل گریزی معنادار نبودند و فقط مسیرهای غیرمستقیم از طریق متغیر میانجی به سطح معناداری رسیدند، می توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی با میانجی گری کامل، نقشی واسطه ای بین این متغیرها ایفا می کند.

۴. بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی مدل پیش بینی تحصیل گریزی براساس اشتیاق تحصیلی، امید اجتماعی و معنای تحصیل در چارچوب نظریه بوم شناختی برانفن برنر (۱۹۷۹) بود تا مشخص شود عوامل کلان اجتماعی و شناختی از طریق سازوکارهای انگیزشی چگونه بر رفتار تحصیلی اثر می گذارند. در این پژوهش، مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش بررسی و آزمون شد که نتایج آن نشان داد الگوی پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار است. همچنین براساس نتایج مدلسازی معادلات ساختاری، امید اجتماعی و معنای تحصیل ۵۹ درصد واریانس اشتیاق تحصیلی دانش آموزان و اشتیاق تحصیلی، امید اجتماعی و معنای تحصیل در مجموع ۳۹ درصد از واریانس تحصیل گریزی را تبیین می کنند. همچنین اثر مستقیم امید اجتماعی بر تحصیل گریزی و معنای تحصیل بر تحصیل گریزی معنادار نبود، اما نتایج تحلیل بوت استرپ نشان داد اثر هر دو متغیر از طریق اشتیاق تحصیلی بر تحصیل گریزی معنادار است.

بر همین مبنا نخستین یافته مطالعه مشخص کرد اشتیاق تحصیلی اثر منفی و معنی داری بر تحصیل گریزی دارد. به این معنا که اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی دانش آموز کمتر باشد، احتمال تحصیل گریزی او افزایش می یابد. این یافته ها با پژوهش های وانگ و فردریکز (۲۰۱۴)، ویرتن و همکاران (۲۰۲۱)، بوآلر و باند (۲۰۲۳) و زابو و همکاران (۲۰۲۴) همسو است. وجه اشتراک این پژوهش ها با یافته حاضر، تأکید بر نقش اشتیاق تحصیلی به عنوان سازه ای چندبعدی بر رفتارهای مرتبط با تحصیل گریزی است. در تبیین این یافته ها می توان گفت اشتیاق تحصیلی به عنوان یک سازه چندبعدی، پیوند عاطفی، شناختی و رفتاری

دانش‌آموز با فرایند یادگیری را حفظ می‌کند و مانع شکل‌گیری نگرش‌های منفی به مدرسه می‌شود. اشتیاق تحصیلی فراتر از انگیزه تحصیلی، پیوند بین عمل و فعالیت یادگیری دانش‌آموز است؛ به‌نحوی که سطح بالای آن شرط کافی برای موفقیت تحصیلی است و هرچه یادگیرنده اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشد، افت تحصیلی کمتر و موفقیت بیشتر را تجربه خواهد کرد (نجفی، ۱۴۰۳). براساس پژوهش ویرتنن و همکاران (۲۰۲۱) اشتیاق تحصیلی کمتر حتی در سال‌های ابتدایی تحصیل می‌تواند احتمال تحصیل‌گزیری در دبیرستان را پیش‌بینی کند. این سازه می‌تواند از طریق افزایش تاب‌آوری موجب مشارکت بیشتر در فعالیت‌های تحصیلی، رعایت مقررات کلاس و کاهش رفتارهای ناسازگار تحصیلی شود (صدری و همکاران، ۱۴۰۲). براساس نظریه بوم‌شناختی برانفن‌برنر (۱۹۷۹) اشتیاق تحصیلی اگرچه در سطح ریزسیستم در تعامل با معلم و فعالیت‌های درون‌کلاسی شکل می‌گیرد، اما یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد (اسکینر و همکاران، ۲۰۲۲؛ کپنز و اسپرویت، ۲۰۱۸) از عوامل محیطی در نظام‌های میانی و کلان مانند نوع سیستم آموزشی، خانواده، ارزش‌های فرهنگی، ادراک نسبت به آینده و عوامل اجتماعی نیز اثر می‌پذیرد. در نتیجه این سازه نقش میانجی کلیدی میان عوامل محیطی و کلان‌تر به رفتار تحصیلی دارد و کاهش آن می‌تواند زنجیره‌ای از پیامدهای منفی مانند افت انگیزه، غیبت، بی‌اعتنایی، تحصیل‌گزیری و در نهایت ترک تحصیل را فعال کند. همچنین زاو و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهش خود نتیجه گرفتند مداخلات مبتنی بر اشتیاق تحصیلی زیربنای پیشگیری از خطرات پیش‌روی تحصیل مانند تحصیل‌گزیری هستند؛ زیرا تغییر برخی ویژگی‌ها مانند بهبود فضای مدرسه، تقویت ارتباط با کلاس و معلم در دسترس‌تر از تغییر ویژگی‌هایی مانند شرایط خانوادگی و جامعه است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت شناسایی نقش اشتیاق تحصیلی به‌عنوان عامل کلیدی و محافظتی برای تداوم موفقیت‌آمیز تحصیل حتی در سطوح بالاتر (فرایسیر و همکاران، ۲۰۲۰) و بررسی عوامل مؤثر بر آن گامی ضروری در فهم عمیق‌تر چرایی بروز تحصیل‌گزیری است.

دومین یافته پژوهش نشان داد میان معنای تحصیل و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به این معنا که هرچه هدف و معناداری فرایند یادگیری دانش‌آموز افزایش یابد، میزان تعامل شناختی، عاطفی و رفتاری او در فعالیت‌های تحصیلی نیز بیشتر می‌شود. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین گروسا و همکاران (۲۰۱۷)، اسمیت‌کرای و همکاران (۲۰۱۸)، لیو و همکاران (۲۰۲۳) و صدری و همکاران (۱۴۰۰) همسو است که تأکید کرده‌اند درک معنای تحصیل از عوامل کلیدی مؤثر بر اشتیاق تحصیلی است. مطابق این پژوهش‌ها، یافته حاضر نیز نشان می‌دهد درک معنای تحصیل از مسیر ایجاد ارزش درونی برای یادگیری، موجب افزایش اشتیاق تحصیلی در ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌شود؛ بنابراین در تبیین این یافته می‌توان گفت کسانی که به دنبال معنا هستند، تحصیل را به‌عنوان راهی برای دستیابی به استقلال، کشف مسیرهای زندگی، مشغول‌شدن در رشد فردی یا برقراری روابط درک می‌کنند (صدری و همکاران، ۱۴۰۰). براساس پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۳) ادراک روشن‌تر از خود و درک عمیق‌تر از زندگی موجب می‌شود دانش‌آموزان اهداف آینده‌محور داشته باشند، از احساس پوچی و درماندگی رها شوند و با انگیزه و اشتیاق بیشتری در فرایند یادگیری مشارکت کنند. در مقابل، ابهام در خودپنداره و درک پایین از معنای زندگی با کاهش امید و بی‌تعهدی به تحصیل در نهایت به افت اشتیاق و عملکرد تحصیلی دانش‌آموز منجر می‌شود. چنین برداشتی از معنا موجب افزایش اشتیاق شناختی (تلاش ذهنی و علاقه به یادگیری)، اشتیاق عاطفی (لذت و رضایت از یادگیری) و اشتیاق رفتاری (مشارکت و پشتکار در فعالیت‌های تحصیلی) می‌شود. همچنین براساس نظریه بوم‌شناختی برانفن‌برنر (۱۹۷۹) معنای تحصیل نه پدیده‌ای صرفاً درونی، بلکه حاصل تعامل چندسطحی میان نظام‌های مختلف محیطی است. به این معنا که ارزش‌ها و باورهای خانواده، انتظارات مدرسه و نگرش فرهنگی جامعه به موفقیت تحصیلی، همگی بر درک نوجوان و سطح اشتیاق تحصیلی او اثر می‌گذارند (فولی و همکاران، ۲۰۱۴). در این چارچوب، افزایش معنای تحصیل در نظام‌های خرد (کلاس و خانواده) با تقویت اشتیاق تحصیلی از طریق نظام میانی (مدرسه) در نهایت با بهبود عملکرد تحصیلی در نظام فردی همراه می‌شود. در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که معنای تحصیل نقش انگیزشی بنیادینی در شکل‌دهی به اشتیاق تحصیلی دارد و غیبت این معنا می‌تواند سبب افت اشتیاق در سه بعد رفتاری، عاطفی و شناختی شود. به بیان دیگر، زمانی درک دانش‌آموز از معنای تحصیل به افزایش اشتیاق تحصیلی می‌انجامد که تحصیل برای او واجد ارزش درونی و مرتبط با آینده باشد. این یافته

جایگاه معنای تحصیل را به عنوان یکی از پیش نیازهای اصلی اشتیاق تحصیلی در مدل مفهومی پژوهش تأیید می کند. در کنار معنای تحصیل، امید اجتماعی نیز می تواند یکی از منابع کلیدی اشتیاق تحصیلی باشد که در یافته های بعدی تأیید شده است.

سومین یافته پژوهش حاضر مشخص کرد امید اجتماعی رابطه مثبت و معناداری با اشتیاق تحصیلی دارد. به این معنا که درک مثبت نوجوانان از توانمندی جامعه برای رسیدن به آینده ای مطلوب از مسیر تلاش جمعی بالاتر موجب افزایش اشتیاق شناختی، رفتاری و عاطفی آن ها در فعالیت های تحصیلی نیز می شود. اگرچه بیشتر پژوهش های پیشین عمدتاً بر ابعاد فردی و امید تحصیلی متمرکز بوده اند، اما یافته پژوهش حاضر نشان می دهد امید اجتماعی نیز به عنوان شکل کلان این سازه می تواند در اشتیاق تحصیلی نقش مؤثری ایفا کند. این یافته با مطالعات دمیچی (۲۰۲۰)، آزیلا گیتور (۲۰۲۲)، مالوی و همکاران (۲۰۲۳) و دیکسون و خنتیزیس (۲۰۲۳) که بر نقش امید در انگیزش و اشتیاق تحصیلی تأکید کرده اند، همسو است. براساس پژوهش آزیلا گیتور (۲۰۲۲) امید با شکل دهی به انتظارات مثبت از آینده مانند یک کاتالیزور انگیزشی موجب خودانگیزشی و اشتیاق تحصیلی می شود. به طور مشابه، مالوی و همکاران (۲۰۲۳) نتیجه گرفتند که انگیزش درونی و احساس توانایی در مشارکت مؤثر در جامعه، از عوامل تعیین کننده در افزایش اشتیاق یادگیرندگان در فرایند یادگیری است. همچنین در پژوهش دیکسون و خنتیزیس (۲۰۲۱) مشخص شد امید همراه با احساس تعلق به مدرسه سهم چشمگیری در تبیین واریانس اشتیاق تحصیلی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت امید اجتماعی با ایجاد انتظارات مثبت از آینده و احساس کارآمدی جمعی، نوعی انرژی روانی فراهم می کند که به خودانگیزشی، پشتکار و تلاش تحصیلی بیشتر منجر می شود. به بیان دیگر، دانش آموزانی که جامعه را باثبات، عادل و توانمند در ایجاد فرصت های واقعی برای آینده ای بهتر می دانند، اهداف تحصیلی خود را معنادارتر و بیشتر قابل دستیابی درک می کنند. از این رو، مؤلفه های سه گانه اشتیاق تحصیلی یعنی درگیری شناختی (تلاش برای یادگیری عمیق تر)، درگیری عاطفی (احساس مثبت به یادگیری) و مشارکت رفتاری (پشتکار و حضور فعال در فعالیت های یادگیری) از طریق امید اجتماعی تقویت می شود. در چارچوب نظریه بوم شناختی برانفن برنر (۱۹۷۹)، امید اجتماعی در سطح کلان سیستم قرار دارد و بازتابی از شرایط اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جامعه است. این متغیر از طریق تعامل با مزوسystem (مانند خانواده و مدرسه) و ریزsystem (مانند روابط با معلم و همسالان) بر فرایندهای انگیزشی از جمله اشتیاق تحصیلی اثر می گذارد. یافته حاضر تأیید می کند که اشتیاق تحصیلی نه تنها محصول ویژگی های فردی، بلکه نتیجه ادراک نوجوان از وضعیت کلان جامعه است. امید برای مقابله با مشکلات و حفظ سلامت روان انسان ضروری است و در عرصه تحصیل نیز نوعی نیاز اساسی محسوب می شود که زمینه را برای مشارکت تحصیلی بیشتر فراهم می کند (وزیری مهر و سلیمی، ۱۴۰۰). براین اساس امید اجتماعی به منزله حلقه ای کلیدی در انتقال تأثیر عوامل کلان بر انگیزش تحصیلی عمل می کند و در مدل مفهومی پژوهش، یکی از مسیرهای غیرمستقیم اثرگذار بر تحصیل گریزی است.

چهارمین یافته پژوهش حاضر نشان داد رابطه مستقیم میان معنای تحصیل و تحصیل گریزی معنادار نیست، اما این رابطه به واسطه اشتیاق تحصیلی، به صورت غیرمستقیم معنادار است. این یافته با پژوهش های زاو و همکاران (۲۰۲۴)، لیو و همکاران (۲۰۲۳) و وانگ و فردریکز (۲۰۱۴) همسو است. درحالی که در پژوهش فرازی (۱۴۰۲) رابطه مستقیم میان معنای تحصیل و تحصیل گریزی معنادار گزارش شده بود، در پژوهش حاضر این رابطه به صورت غیرمستقیم و از مسیر اشتیاق تحصیلی تأیید شد. به نظر می رسد تفاوت نتایج با پژوهش فرازی (۱۴۰۲) ناشی از تفاوت در روش و مدل تحلیلی باشد؛ زیرا در آن مطالعه از تحلیل همبستگی و رگرسیون گام به گام استفاده شده است که امکان بررسی روابط میانجی را فراهم نمی کند. در تبیین این یافته ها می توان گفت کاهش تحصیل گریزی زمانی رخ می دهد که درک نوجوان از معنای تحصیل از طریق افزایش اشتیاق تحصیلی به رفتار او منتقل شود. به بیان دیگر، معنای تحصیل سازوکار شناختی-ارزشی است که خود به تنهایی تضمین کننده مشارکت تحصیلی نیست، بلکه باید به انگیزش درونی، اشتیاق عاطفی و رفتاری بینجامد تا اثر محافظتی خود را در برابر تحصیل گریزی نشان دهد. براساس پژوهش وانگ و فردریکز (۲۰۱۴) مفهوم سازی های تعاملی ناشی از ارتباطات دانش آموز با معلم و مدرسه با تغییر در سطح اشتیاق تحصیلی عامل افزایش رفتارهای ناسازگار از تحصیل گریزی تا ترک تحصیل است. همچنین براساس نظریه بوم شناختی برانفن برنر (۱۹۷۹) معنای تحصیل در سطوح ریزsystem و میان سیستم (تعامل خانواده، معلمان و محیط

آموزشی) شکل می‌گیرد، اما اثر آن بر پیامدهای رفتاری مانند تحصیل‌گزیزی از طریق متغیرهای روان‌شناختی در سطح فردی مانند اشتیاق تحصیلی منتقل می‌شود. این الگو نشان می‌دهد معنای تحصیل شرط کافی برای ماندگاری در تحصیل نیست. در نتیجه، افزایش معنای تحصیل، هم از مسیر آینده‌محور مانند رسیدن به شغل و موفقیت‌های تحصیلی و هم از طریق ارزش‌های درونی، فقط در صورت تقویت اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری می‌تواند زمینه کاهش تحصیل‌گزیزی را فراهم کند.

پنجمین یافته پژوهش نشان داد رابطه مستقیم امید اجتماعی با تحصیل‌گزیزی معنادار نیست، اما این متغیر از طریق اشتیاق تحصیلی به صورت غیرمستقیم بر تحصیل‌گزیزی اثر دارد. این یافته حاکی از آن است که صرف وجود ادراک مثبت به آینده و توانمندی‌های جامعه، به تنهایی برای کاهش تحصیل‌گزیزی کفایت نمی‌کند، بلکه زمانی کارکرد محافظتی خود را نشان می‌دهد که این ادراک به انگیزش درونی و اشتیاق فعال در محیط یادگیری تبدیل شود. نتیجه حاضر با پژوهش‌های دمیچی (۲۰۲۰)، آزادیان بجنوردی و همکاران^۱ (۲۰۲۲)، مالوی و همکاران (۲۰۲۳) و دیکسون و خنتیزیس (۲۰۲۳) همسو است که نشان داده‌اند امید از طریق اشتیاق و خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند احتمال کناره‌گیری از مدرسه را کاهش دهد. همچنین وزیری مهر و سلیمی (۱۴۰۰) در پژوهش خود بر نقش غیرمستقیم امید در پیش‌بینی رفتارهای تحصیلی از طریق متغیرهای انگیزشی تأکید کرده است. براساس پژوهش آزادیان بجنوردی و همکاران (۲۰۲۲) امید یکی از مؤثرترین عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و تداوم تحصیل آنان در مقاطع بالاتر است. در تبیین این یافته می‌توان گفت نوجوانانی که جامعه خود را باثبات‌تر، عادلانه‌تر و دارای فرصت‌های رشد می‌دانند، نگرش مثبت‌تری به آینده تحصیلی دارند، اما اگر این باورها به سطح تعامل شناختی، عاطفی و رفتاری در فرایند یادگیری منتقل نشود، تأثیر پایداری بر رفتار تحصیلی نخواهد داشت؛ بنابراین امید اجتماعی زمانی بر کاهش تحصیل‌گزیزی اثرگذار است که از طریق سازوکارهای انگیزشی در سطح فردی به‌ویژه اشتیاق تحصیلی فعال شود. همچنین براساس نظریه بوم‌شناختی برانفن‌برنر (۱۹۷۹) امید اجتماعی بازتاب ادراک نوجوان از کلان‌سیستم جامعه است و اثر آن بر رفتار تحصیلی از طریق سطوح میانجی مانند خانواده، مدرسه و انگیزش فردی منتقل می‌شود. براین‌اساس نداشتن امید اجتماعی می‌تواند به کاهش اشتیاق تحصیلی و درنهایت افزایش احتمال تحصیل‌گزیزی بینجامد. پس می‌توان نتیجه گرفت تحصیل‌گزیزی محصول مشترک عوامل خانوادگی، مدرسه‌ای و اجتماعی است (غلامی و سدروشان، ۱۳۹۹). این نتیجه تأکید می‌کند که بهبود نگرش نوجوانان به آینده باید همراه با برنامه‌های آموزشی مدرسه‌محور برای تقویت اشتیاق تحصیلی آنان باشد تا تأثیری پایدار بر کاهش تحصیل‌گزیزی داشته باشد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد تحصیل‌گزیزی پدیده‌ای چندسطحی است و از تعامل میان عوامل کلان اجتماعی، شناختی و انگیزشی شکل می‌گیرد.

در مدل نهایی، اثر مستقیم امید اجتماعی و معنای تحصیل بر تحصیل‌گزیزی معنادار نبود، اما اثر غیرمستقیم آن‌ها از طریق اشتیاق تحصیلی تأیید شد. این یافته بیانگر آن است که تأثیر نگرش‌های کلان مانند امید به آینده و معنای تحصیل فقط زمانی بر رفتار تحصیلی دانش‌آموز مؤثر است که در قالب انگیزش درونی یعنی اشتیاق تحصیلی فعال شود. براساس نظریه بوم‌شناختی برانفن‌برنر (۱۹۷۹) اشتیاق تحصیلی سازوکار اصلی انتقال اثر عوامل محیطی و اجتماعی بر رفتار تحصیلی است. به عبارت دیگر، زمانی که نوجوانان درمورد جامعه و آینده خود احساس امید کنند و برای تحصیل خود معنای شخصی قائل باشند، این نگرش‌ها از طریق افزایش اشتیاق رفتاری، عاطفی و شناختی، احتمال تحصیل‌گزیزی را کاهش می‌دهند. براین‌اساس پیشنهاد می‌شود مداخلات آموزشی و روان‌شناختی بر تقویت اشتیاق تحصیلی متمرکز شوند؛ زیرا این سازه نقش میانجی کلیدی در کاهش تحصیل‌گزیزی دارد (رشلی و کریستنسون، ۲۰۰۶). همچنین نباید از تأثیر عوامل کلان اقتصادی و اجتماعی بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان غافل شد. پیشنهاد می‌شود در سطح مدرسه، برنامه‌های درسی و فعالیت‌های یادگیری با هدف تقویت اشتیاق تحصیلی و معنا در یادگیری طراحی شوند. از جمله محدودیت‌های پژوهش، تمرکز بر مدارس دولتی شهر اصفهان، عدم کنترل متغیرهای جمعیتی و شخصیتی گروه نمونه، نبودن تحلیل مقایسه‌ای برای تفاوت گروهی ناشی از جنسیت و پایه تحصیلی، زیادبودن سؤالات پرسشنامه‌ها و استفاده از داده‌های خودگزارشی اشاره کرد که تعمیم نتایج را محدود می‌سازد؛ بنابراین در پژوهش‌های آتی، مدل‌های پیشنهادی می‌تواند در بافت‌های فرهنگی و آموزشی متفاوت و با روش‌های ترکیبی آزمون شود.

۵. ملاحظات اخلاقی

مقاله حاضر مستخرج از رساله دکتری تخصصی نویسنده اول مقاله و مصوب کمیته اخلاق در پژوهش دانشکده روان شناسی تربیتی دانشگاه تهران با کد اخلاق IR.UT.PSYEDU.REC.1404.031 است. در اجرای این پژوهش ملاحظات اخلاقی شامل اصالت داده ها، محرمانه نگه داشتن اطلاعات شرکت کنندگان در پژوهش رعایت شد و اطلاعات به صورت کد در مراحل آماری به کار رفت. ارجاع دهی مناسب به منابع، تشریح اهداف پژوهش برای دانش آموزان، کسب رضایت آگاهانه و در نظر گرفتن حق عدم تکمیل پرسشنامه پژوهش نیز در نظر گرفته شد.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه تهران است. نویسندگان از همه دانشگاه ها و شرکت کنندگانی که در این مطالعه مشارکت کردند، صمیمانه تشکر می کنند. کمک و تشویق ارزشمند استادان و همکاران در پیشرفت این تحقیق نقش مؤثری داشته است. از بازخورد سازنده و پیشنهادهای روشن گرانه این عزیزان نیز صمیمانه سپاسگزاری می شود. برای انجام این تحقیق هیچ گونه حمایت مالی ای از هیچ سازمانی دریافت نشده است.

۷. تعارض منافع

نویسندگان اعلام می دارند در پژوهش حاضر هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- باب الاسلام، ص.، احمدی، ر.، و غضنفری، ا. (۱۴۰۱). پیش بینی درگیری تحصیلی بر اساس سرمایه های تحولی با میانجی گری بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴ (۲)، ۲۳۸-۲۲۴. <https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6951>
- دیلمی، س.، نقش، ز.، و غلامعلی لواسانی، م. (۱۴۰۴). الگوی ساختاری نقش میانجی مشارکت تحصیلی و امید به تحصیل در رابطه بین سرمایه های تحولی بیرونی و پایستگی تحصیلی دانش آموزان. *فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۶ (۱)، ۴۷-۲۷. <https://doi.org/10.22059/japr.2025.358547.644608>
- رئیس سرمپیچی، ر.، و ناستی زایی، ن. (۱۴۰۱). اثر خشونت معلم بر تحصیل گریزی، خوش بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۱۶ (۵۷)، ۲۱-۳۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.23831324.1401.16.57.2.1>
- زاهد بابلان، ع و کریمیان پور، غ. (۱۴۰۳). واکوی پدیده تحصیل گریزی در دانش آموزان مناطق مرزی ثلاث باباجانی: (مطالعه ای پدیدارشناختی). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۳ (۱)، ۲۲۸-۲۱۷. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3561>
- زاهد، ع، کریمی ی.، و معینی کیا، ه. (۱۳۹۲). ویژگی های روان سنجی مقیاس اشتیاق به مدرسه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۲ (۴)، ۷۰-۵۶. <https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1392.2.4.3.8>
- صالح اردستانی، س.، و خرمایی، ف. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت والدین و تحصیل گریزی دانش آموزان: نقش واسطه ای اهداف پیشرفت. *آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۴)، ۱۶۷-۱۴۵. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972788>
- صدری، م.، نقش، ز.، و حجازی، ا. (۱۴۰۲). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی در رابطه بین جو روانی-اجتماعی کلاس و تاب آوری تحصیلی. *فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۱۴ (۳)، ۱۶۲-۱۴۳. <https://doi.org/10.22059/japr.2023.344877.644306>
- صدری، م.، گل پرور، م.، آقائی، ا.، و گیلیام، ل. (۱۴۰۰). آموزش بسته معنامحور تحصیلی مبتنی بر نظریه انسان سالم و آموزش روان شناسی مثبت نگر بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان ایرانی ساکن دانمارک. *فصل نامه روان شناسی تربیتی*، ۱۷ (۶۲)، ۲۲۶-۲۰۵. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.61454.3372>
- عظیمی، ع.، پیراهری، ن.، و پرینیان، ش. (۱۴۰۲). تبیین عوامل تأثیرگذار بر امید اجتماعی در بین شهروندان تهرانی. *پژوهش های جامعه شناسی معاصر*، ۱۲ (۲۳)، ۳۳۳-۳۵۸. <https://doi.org/10.22084/csr.2024.28758.2260>
- عیسی زادگان، ع.، حسنی، م.، و احمدیان، ل. (۱۳۸۸). دانشجویان و معنای تحصیل. *فصل نامه حکمرانی فرهنگ*، ۲ (۷)، ۱۶۵-۱۴۷. https://www.jsfc.ir/article_44177.html

- غلامی، آ. و سدرپوشان، ن. (۱۳۹۹). درک تجربه زیسته علل گریز از مدرسه دانش‌آموزان متوسطه دوره اول. پژوهش‌های آموزش و یادگیری، ۱۷(۲)، ۱۳۷-۱۴۹. <https://doi.org/10.22070/tlr.2022.14455.1103>
- فرازی، ف. (۱۴۰۲). پیش‌بینی تحصیل‌گریزی بر اساس معنای تحصیل، خودکارآمدی تحصیلی و تنش‌گرهای تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱۸(۱)، ۳۳-۴۶. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.32463.3111>
- مرکز آمار ایران (۱۴۰۲). گزارش وضعیت فرهنگی/اجتماعی ایران. ۳۷-۳۸. <https://amar.org.ir/news/ID/14024>
- مهریان، ع.، جنابادی، ج.، و پورقاز، ع. (۱۳۹۸). رابطه معنای تحصیل با استرس ادراک شده و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان شهر نیشابور. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶(۳۳)، ۱۳۷-۱۵۶. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4438>
- میرز، ل.، گامست، گ. و گارینو، ا.ج. (۱۴۰۱). پژوهش چندمتغیری کاربردی. ترجمه حسن پاشا شریفی، حمیدرضا حسن آبادی، سیمین‌دخت رضاخانی، مجتبی حبیبی، بلال ایزانلو و ولی‌الله فرزاد. تهران: انتشارات رشد.
- نجفی، ج. (۱۴۰۳). پیش‌بینی موفقیت تحصیلی بر اساس رویکرد یادگیری تلفیقی، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۷(۴)، ۴۰۸-۴۱۸. <http://edcbmj.ir/article-1-2472-fa.html>
- وزیری مهر، ع. و سلیمی، س. (۱۴۰۰). مدل‌یابی ساختاری تأثیر امید تحصیلی بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۴)، ۶۲-۷۳. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6669>

References

- Azadianbojnordi, M., Bakhtiarpour, S., Makvandi, B., & Ehteshamizadeh, P. (2022). Can academic hope increase academic engagement in Iranian students who are university applicants? Investigating academic buoyancy as a mediator. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 32(2), 198-206. <https://doi.org/10.1017/jgc.2020.31>
- Azila-Gbetor, E. M., Mensah, C., Atatsi, E. A. & Abiemo, M. K. (2021). Predicting students' engagement from hope and mindfulness. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 14(4), 1355-1370. <https://doi.org/10.1108/JARHE-02-2021-0068>
- Azimi, A., Pirahari, N., & Parnian, S. (2024). Explaining the Influencing Factors on Social Hope Among Tehrani Citizens. *Two Quarterly Journal of Contemporary Sociological Research*, 12(23), 323-358. <https://doi.org/10.22084/csr.2024.28758.2260> (In Persian)
- Babo Islam. S., Ghazanfari, A., & Ahmadi, R. (2023). Predicting academic engagement through developmental assets mediated by academic well-being of female high school students *Studies in Learning & Instruction*, 14(2), 224-238. <https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6951> (In Persian)
- Boaler, R., & Bond, C. (2023). Systemic school-based approaches for supporting students with attendance difficulties: A systematic literature review. *Educational Psychology in Practice*, 39(4), 439-456. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2233084>
- Boccio, C. M., Cardwell, S. M., & Jackson, D. B. (2025). Adverse childhood experiences and truancy in high school: An analysis of Florida adolescents. *Deviant Behavior*, 46(2), 111-129. <https://doi.org/10.1080/01639625.2024.2336194>
- Bond, M., Buntins, K., Bedenlier, S., Zawacki-Richter, O., & Kerres, M. (2020). Mapping research in student engagement and educational technology in higher education: A systematic evidence map. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17, 2. <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0176-8>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/9780674028845>
- Deilami, S., Naghsh, Z., & Gholamali Lavasani, M. (2025). Structural Model of Mediating Role of Academic Engagement and Academic Hope in the Relationship between External Development Assets and Students' Academic Buoyancy. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(1), 27-47. <https://doi.org/10.22059/japr.2025.358547.644608> (In Persian)

- Demirci, İ. (2020). School engagement and well-being in adolescents: Mediating roles of hope and social competence. *Child Indicators Research*, 13, 1543–1561. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09722-y>
- Dixson, D. D. & Gentzis, E. (2023). To hope and belong in adolescence: A potential pathway to increased academic engagement for African American males. *School Psychology Review*, 52(3), 330-342. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.1985927>
- Escario, J. J., Giménez-Nadal, J. I., & Wilkinson, A. V. (2022). Predictors of adolescent truancy: The importance of cyberbullying, peer behavior, and parenting style. *Children and Youth Services Review*, 143, 106692. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2022.106692>
- Eurostat. (2024). Early school leavers down to 9.5% in 2023. <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-eurostat-news/w/ddn-20240523-1>
- Farazi, F. (2022). Predicting academic avoidance based on the meaning of education, academic self-efficacy and academic stressors. *Journal of New Thoughts on Education*, 18(1), 33-46. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.32463.3111> (In Persian)
- Farquharson, C., McNally, S., & Tahir, I. (2024). Education inequalities. *Oxford Open Economics*, 3(Supplement_1), i760-i820. <https://doi.org/10.1093/oec/odad029>
- Foley, K., Gallipoli, G., & Green, D. A. (2014). Ability, parental valuation of education, and the high school dropout decision. *Journal of Human Resources*, 49(4), 906-944. <https://jhr.uwpress.org/content/49/4/906.short>
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>
- Fraysier, K., Reschly, A., & Appleton, J. (2020). Predicting postsecondary enrollment with secondary student engagement data. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38(7), 882-899. <https://doi.org/10.1177/0734282920903168>
- Garrosa, E., Blanco-Donoso, L. M., Carmona-Cobo, I., & Moreno-Jiménez, B. (2017). How do curiosity, meaning in life, and search for meaning predict college students' daily emotional exhaustion and engagement? *Journal of Happiness Studies*, 18, 17-40. <https://doi.org/10.1007/s10902-016-9715-3>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: a simple guide and reference*, 17.0 update, (10th ed.). Boston: Pearson
- Gholami, A., & Sedrpoushan, N. (2021). Understanding living experiences of 1st grade high schools' Truancy causes. *Teaching and Learning Research*, 17(2), 137-149. <https://doi.org/10.22070/tlr.2022.14455.1103> (In Persian)
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Hasan, M. K., Uddin, H., Younos, T. B., Mukta, N. A. H., & Zahid, D. (2023). Prevalence of truancy among school-going adolescents in three South Asian countries: Association with potential risk and protective factors. *International Journal of Adolescence and Youth*, 28(1), 2242480. <https://doi.org/10.1080/02673843.2023.2242480>
- Henderson-King, D., & Smith, J. (2006). Meaning in education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9, 195-221. <https://doi.org/10.1007/s11218-006-0006-4>
- Issazadegan, A., Hassani, M., & Ahmadian, L. (2009). University students and meanings of education. *Strategy for Culture*, 2(7), 147-165. https://www.jsfc.ir/article_44177.html?lang=en (In Persian)

- Jiang, C., Chen, S., & Jiang, S. (2025). Escape from school: Linking school climate, bullying victimization, resilience and school truancy in a moderated mediation model. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 42, 389-397. <https://doi.org/10.1007/s10560-024-00965-0>
- Jin, B., & Kim, Y. C. (2019). Rainbows in the society: A measure of hope for society. *Asian Journal of Social Psychology*, 22(1), 18-27. <https://doi.org/10.1111/ajsp.12339>
- Kearney, C. A., González, C., Graczyk, P. A., & Fornander, M. J. (2019). Reconciling contemporary approaches to school attendance and school absenteeism: Toward promotion and nimble response, global policy review and implementation, and future adaptability (Part 1). *Frontiers in Psychology*, 10, 2222. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02222>
- Keppens, G., & Spruyt, B. (2018). Truancy in Europe: Does the type of educational system matter? *European Journal of Education*, 53(3), 414-426. <https://doi.org/10.1111/ejed.12282>
- Lawrence, D., Dawson, V., Houghton, S., Goodsell, B., & Sawyer, M. G. (2019). Impact of mental disorders on attendance at school. *Australian Journal of Education*, 63(1), 5-21. <https://doi.org/10.1177/0004944118823576>
- Liu, Y., Di, S., Zhang, Y., & Ma, C. (2023). Self-Concept clarity and learning engagement: The sequence-mediating role of the sense of life meaning and future orientation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4808. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064808>
- Marques, S. C., Gallagher, M. W., & Lopez, S. J. (2017). Hope-and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health*, 9, 250-262. <https://doi.org/10.1007/s12310-017-9212-9>
- Martins, J., Cunha, J., Lopes, S., Moreira, T., & Rosário, P. (2022). School engagement in elementary school: A systematic review of 35 years of research. *Educational Psychology Review*, 34, 793-849. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09642-5>
- Mehriyan, E., Jenaabadi, H., & Pourghaz, A. (2019). The relationship between meaning of education with perceived stress academic optimism. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(33), 137-156. <https://doi.org/10.22111/jeps.2019.4438> (In Persian)
- Mireles-Rios, R., Rios, V. M., & Reyes, A. (2020). Pushed out for missing school: The role of social disparities and school truancy in dropping out. *Education Sciences*, 10(4), 108. <https://doi.org/10.3390/educsci10040108>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2022). *Applied multivariate research*. (H. Pashasharfi, V. Farzad, S. D. Razakhani, H. R. Hasanabadi, B. Izanldo, & M. Habibi. Trans). Tehran: Roshd Publishers. (Original work published 2013) (In Persian)
- Mulvey, K. L., Cerda-Smith, J., Joy, A., Mathews, C., & Ozturk, E. (2023). Factors that predict adolescents' engagement with STEM in and out of school. *Psychology in the Schools*, 60(9), 3648-3665. <https://doi.org/10.1002/pits.22946>
- Najafi, H. (2024). Predicting Academic Achievement Based on the Blended Learning Approach, Academic Motivation, and Academic Engagement. *Education Strategies in Medical Sciences*, 17(4), 408-418. <http://edcbmj.ir/article-1-2472-en.html> (In Persian)
- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2020). Symptoms of psychological ill-being and school dropout intentions among upper secondary education students: A person-centered approach. *Learning and Individual Differences*, 80, 101853. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101853>
- Raiesi Sarmichi, R., & Nastiezaie, N. (2022). The effect of teacher violence on academic avoidance, academic optimism and academic vitality of students. *Journal of Research in Educational Systems*, 16(57), 21-36. https://www.jiera.ir/article_161598.html?lang=en (In Persian)
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E., & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185-198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>

- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292. <https://doi.org/10.1177/07419325060270050301>
- Sadri, M. R., Golparvar, M., Aghaei, A. & Gilliam, L. (2021). The effectiveness of academic meaning oriented training package on the basis of healthy human theory and positive psychology training on academic engagement in Iranian students in Denmark. *Educational Psychology*, 17(62), 205-226. <https://doi.org/10.22054/jep.2022.61454.3372> (In Persian)
- Sadri, M., Naghsh, Z., & Hejazi, E. (2023). The mediating role of academic passion and academic well-being in the association between classroom socio-mental climate and academic resilience. *Journal of Applied Psychological Research*, 14(3), 143-162. <https://doi.org/10.22059/japr.2023.344877.644306> (In Persian)
- Saleh Ardestani, S., & Khormaei, F. (2019). Relationship between parental support and academic avoidance: The mediating role of achievement goals. *Instruction and Evaluation*, 11(44), 145-167. <https://sanad.iau.ir/en/Journal/jinev/Article/972788> (In Persian)
- Santos, A. C., Simões, C., Branquinho, C., & Arriaga, P. (2023). Truancy: The relevance of resilience-related internal assets, student engagement and perception of school success in youth living with parents and in residential care. *Child Abuse & Neglect*, 142(1), 105819. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105819>
- Sinval, J., Oliveira, P., Novais, F., Almeida, C. M., & Telles-Correia, D. (2025). Exploring the impact of depression, anxiety, stress, academic engagement, and dropout intention on medical students' academic performance: A prospective study. *Journal of Affective Disorders*, 368, 665-673. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2024.09.116>
- Skinner, E. A., Rickert, N. P., Vollet, J. W., & Kindermann, T. A. (2022). The complex social ecology of academic development: A bioecological framework and illustration examining the collective effects of parents, teachers, and peers on student engagement. *Educational Psychologist*, 57(2), 87-113. <https://doi.org/10.1080/00461520.2022.2038603>
- Smithikrai, C., Homklin, T., Pusapanich, P., Wongpinpech, V., & Kreausukon, P. (2018). Factors influencing students' academic success: The mediating role of study engagement. *The Journal of Behavioral Science*, 13(1), 1-14. <https://so06.tei-thaijo.org/index.php/IJBS/article/view/100674>
- Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249-275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01
- Sosu, E. M., Dare, S., Goodfellow, C., & Klein, M. (2021). Socioeconomic status and school absenteeism: A systematic review and narrative synthesis. *Review of Education*, 9(3), e3291. <https://doi.org/10.1002/rev3.3291>
- Szabó, L., Zsolnai, A., & Fehérvári, A. (2024). The relationship between student engagement and dropout risk in early adolescence. *International Journal of Educational Research Open*, 6, 100328. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2024.100328>
- Tong, P., & An, I. S. (2024). Review of studies applying Bronfenbrenner's bioecological theory in international and intercultural education research. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233925. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233925>
- United Nations International Children's Emergency Fund (UNICEF). (2016). *In 10 countries with highest out-of-school rates, 40 per cent of children are not accessing basic education*. https://www.unicef.org/media/media_92700.html
- Vazirimehr, A., & Salimi, S. (2021). Structural modeling the effect of academic hope on academic involvement with the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 73-62. <https://doi.org/10.22111/jeps.2021.6669> (In Persian)
- Virtanen, T. E., Räikkönen, E., Engels, M. C., Vasalampi, K., & Lerkkanen, M. K. (2021). Student engagement, truancy, and cynicism: A longitudinal study from primary school to upper secondary

- education. *Learning and Individual Differences*, 86, 101972. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.101972>
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of school psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Zahed Bablan, A., & karimianpour, G. (2024). Investigation of the phenomenon of avoidance in students of Salas Babajani border areas: (Phenomenological Study). *Educational and Scholastic studies*, 13(1), 217-228. <https://doi.org/10.48310/pma.2024.3561> (In Persian)
- Zahed, A., Karimi Yousefi, S. H., & Moeini Kia, M. (2014). Psychometric properties of the scale of interest in school. *Educational and Scholastic studies*, 2(4), 56-70. https://pma.cfu.ac.ir/article_222.html (In Persian)
- Zhong, Y., Busser, J., Shapoval, V., & Murphy, K. (2021). Hospitality and tourism student engagement and hope during the COVID-19 pandemic. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 33(3), 194-206. <https://doi.org/10.1080/10963758.2021.1907197>

پیوست ۱. مقیاس امید اجتماعی

مقیاس امید اجتماعی توسط جین و کیم (۲۰۱۹) در کره جنوبی و با هدف توسعه پرسشنامه امید اسنایدر (۲۰۰۲) برای سنجش امید در بستر اجتماعی طراحی و اعتبارسنجی شد. این پرسشنامه دارای پنج گویه و با مقیاس نمره‌دهی پنج‌گزینه‌ای لیکرتی (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) است. کمترین نمره برای کل مقیاس ۵ و بیشترین نمره ۲۵ است؛ به نحوی که هرچه نمره کسب‌شده بیشتر باشد، امید اجتماعی بیشتر است و برعکس.

جدول پیوست ۱. مقیاس امید اجتماعی

مسیر مستقیم	کاملاً موافق	موافق	نه موافق نه مخالف	مخالف	کاملاً مخالف
۱. در حال حاضر، جامعه‌ام را به عنوان جامعه‌ای نسبتاً موفق می‌بینم.					
۲. با وجود مشکلات اجتماعی فعلی، از طریق آزمون و خطا می‌توانیم آن‌ها را حل کنیم.					
۳. در حال حاضر، جامعه‌ام به سمت بهتر شدن در حرکت است.					
۴. مردم توانایی دارند تا راه‌حل‌هایی برای هر مشکلی در جامعه‌ام پیدا کنند.					
۵. جامعه‌ام ما امیدوارکننده است.					