



تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان با تمرکز بر اضطراب، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار

۱. فاطمه سادات هاشمی راد*: گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول). f.s.hashemirad@gmail.com

شیوه‌استناددهی به این مقاله: هاشمی راد، فاطمه سادات. (۱۴۰۴). تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان با تمرکز بر اضطراب، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار. *روان‌شناسی، آموزش و توسعه انسانی در مدارس*، ۱ (۲)، ۵۶-۶۹.

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان متوسطه شهر تهران با تمرکز بر نقش اضطراب، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۲۴ دانش‌آموز دوره متوسطه شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند و با ملاک تجربه افت تحصیلی پنهان، کاهش انگیزش، اجتناب از تکالیف یا اضطراب عملکرد انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و فرایند نمونه‌گیری تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت؛ اشباع اولیه در مصاحبه بیست‌ویکم حاصل شد و سه مصاحبه بعدی برای اطمینان از کفایت مفهومی انجام گرفت. مصاحبه‌ها ضبط، پیاده‌سازی و با استفاده از نرم‌افزار NVivo تحلیل شدند. برای اعتباربخشی داده‌ها از بازبینی مشارکت‌کنندگان، بررسی همتای پژوهشی، یادداشت‌برداری تحلیلی و مقایسه مستمر کدها استفاده شد. تحلیل داده‌ها به استخراج پنج مقوله اصلی منجر شد: «اضطراب عملکرد و فرسودگی ذهنی پنهان»، «اجتناب تحصیلی و عقب‌نشینی محافظتی»، «کمال‌گرایی ناسازگار و ترس از نقص»، «فرسایش خودکارآمدی و هویت تحصیلی» و «اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه». یافته‌ها نشان داد افت تحصیلی پنهان الزاماً با افت آشکار نمرات آغاز نمی‌شود، بلکه ابتدا در قالب کاهش حضور ذهنی در کلاس، تأخیر در انجام تکالیف، ترس از پرسیده شدن، اجتناب از بازخورد، بی‌انگیزگی خاموش و احساس ناکافی بودن ظاهر می‌شود. نتایج نشان داد افت تحصیلی پنهان پدیده‌ای چندبعدی و تدریجی است که از تعامل اضطراب، اجتناب، معیارهای غیرواقع‌بینانه و کاهش احساس کارآمدی شکل می‌گیرد. بنابراین، شناسایی زود هنگام نشانه‌های هیجانی و رفتاری، اصلاح فرهنگ نمره‌محور، آموزش مهارت‌های تنظیم اضطراب و طراحی مداخلات مدرسه‌محور می‌تواند از تبدیل افت پنهان به افت آشکار تحصیلی جلوگیری کند.

کلیدواژه‌ها: افت تحصیلی پنهان، اضطراب تحصیلی، اجتناب تحصیلی، کمال‌گرایی ناسازگار، دانش‌آموزان، پژوهش کیفی، تحلیل مضمون.

Explaining Psychological Factors Affecting Students' Hidden Academic Decline with a Focus on Anxiety, Academic Avoidance, and Maladaptive Perfectionism

1. Fatemeh Sadat Hashemi Rad*: Department of Curriculum Development, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran (Corresponding Author).
f.s.hashemirad@gmail.com

How to cite this article: Hashemi Rad, F. S. (2025). Explaining Psychological Factors Affecting Students' Hidden Academic Decline with a Focus on Anxiety, Academic Avoidance, and Maladaptive Perfectionism. *Psychology, Education, and Human Development in Schools*, 1(2), 56-69.

Abstract

This study aimed to explain the psychological factors affecting hidden academic decline among secondary school students in Tehran, with particular emphasis on anxiety, academic avoidance, and maladaptive perfectionism. This qualitative study was conducted using thematic analysis. Participants included 24 secondary school students from Tehran who were selected through purposive sampling based on their experiences of hidden academic decline, reduced academic motivation, avoidance of school tasks, or performance-related anxiety. Data were collected through semi-structured interviews and sampling continued until theoretical saturation was achieved. Initial saturation occurred in the twenty-first interview, and three additional interviews were conducted to confirm conceptual adequacy. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed using NVivo software. To enhance trustworthiness, member checking, peer debriefing, analytic memo-writing, and constant comparison of codes were applied. Data analysis led to the identification of five main categories: “performance anxiety and hidden cognitive exhaustion,” “academic avoidance and protective withdrawal,” “maladaptive perfectionism and fear of imperfection,” “erosion of self-efficacy and academic identity,” and “evaluative climate of family and school.” The findings indicated that hidden academic decline does not necessarily begin with visible grade reduction. Rather, it first emerges through reduced mental presence in class, delayed assignments, fear of being questioned, avoidance of feedback, silent demotivation, and a persistent sense of inadequacy. The results suggest that hidden academic decline is a multidimensional and gradual phenomenon shaped by the interaction of anxiety, avoidance, unrealistic standards, and diminished academic self-efficacy. Therefore, early identification of emotional and behavioral warning signs, modification of grade-centered educational climates, anxiety-regulation training, and school-based psychological interventions may prevent hidden decline from turning into overt academic failure.

Keywords: *hidden academic decline, academic anxiety, academic avoidance, maladaptive perfectionism, students, qualitative research, thematic analysis.*

افت تحصیلی معمولاً در نظام آموزشی با شاخص‌های آشکاری مانند کاهش نمره، مردودی، غیبت مکرر، ترک تحصیل یا افت عملکرد در آزمون‌ها شناخته می‌شود؛ با این حال، بخشی از افت تحصیلی پیش از آنکه در کارنامه یا گزارش رسمی مدرسه ظاهر شود، در سطح روان‌شناختی، انگیزشی و رفتاری دانش‌آموز شکل می‌گیرد. این نوع افت را می‌توان «افت تحصیلی پنهان» نامید؛ وضعیتی که در آن دانش‌آموز هنوز ممکن است از نظر رسمی در کلاس حضور داشته باشد، تکالیف را به‌صورت حداقلی انجام دهد یا حتی نمرات کاملاً بحرانی نداشته باشد، اما از نظر درگیری شناختی، امید تحصیلی، خودکارآمدی، احساس تعلق و آمادگی روانی برای یادگیری دچار فرسایش شده است. افت پنهان، به دلیل ماهیت خاموش و تدریجی خود، معمولاً دیر تشخیص داده می‌شود و همین امر آن را به یکی از چالش‌های جدی آموزش مدرسه‌ای تبدیل می‌کند. در بسیاری از موارد، مدرسه زمانی متوجه مشکل می‌شود که نشانه‌های آشکار افت، مانند کاهش محسوس نمرات، امتناع از حضور در کلاس، بی‌نظمی در انجام تکالیف یا کناره‌گیری اجتماعی ظاهر شده‌اند؛ در حالی که ریشه‌های روان‌شناختی این روند ممکن است ماه‌ها قبل در قالب اضطراب، اجتناب، خودسرزنی، ترس از شکست و کمال‌گرایی ناسازگار آغاز شده باشد.

یکی از محورهای اصلی در تبیین افت تحصیلی پنهان، اضطراب تحصیلی و اضطراب عملکرد است. اضطراب در موقعیت‌های آموزشی می‌تواند هم به‌صورت نگرانی شناختی درباره شکست، قضاوت شدن و ناکافی بودن ظاهر شود و هم در قالب نشانه‌های جسمانی مانند تپش قلب، بی‌قراری، اختلال خواب، دل‌درد، سردرد و خستگی ذهنی تجربه شود. بر اساس نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های تحصیلی زمانی شکل می‌گیرند که دانش‌آموز موقعیت یادگیری یا ارزیابی را از نظر میزان کنترل‌پذیری و ارزش پیامدها تفسیر می‌کند؛ بنابراین، وقتی دانش‌آموز احساس کند کنترل کمی بر موفقیت دارد، اما پیامد شکست برای او بسیار مهم، تهدیدکننده یا حیثیتی است، احتمال تجربه اضطراب، شرم، ناامیدی و اجتناب افزایش می‌یابد. (Pekrun, ۲۰۰۶) در چنین شرایطی، اضطراب صرفاً یک واکنش هیجانی موقت نیست، بلکه می‌تواند به یک الگوی پایدار تفسیر تهدیدآمیز از مدرسه تبدیل شود؛ الگویی که در آن تکلیف، آزمون، پرسش معلم یا مقایسه با همکلاسی‌ها به‌جای فرصت یادگیری، به نشانه‌ای از خطر روانی تبدیل می‌شوند.

اضطراب تحصیلی به‌ویژه زمانی اهمیت می‌یابد که با فرایندهای شناختی یادگیری تداخل کند. دانش‌آموز مضطرب بخش قابل توجهی از ظرفیت حافظه فعال خود را صرف نگرانی، پیش‌بینی شکست و کنترل نشانه‌های اضطراب می‌کند؛ در نتیجه، توان او برای تمرکز، رمزگردانی اطلاعات، حل مسئله و بازیابی مطالب کاهش می‌یابد. پژوهش‌های مربوط به اضطراب امتحان نشان داده‌اند که مؤلفه نگرانی، یعنی اشتغال ذهنی با پیامدهای منفی شکست، رابطه منفی معناداری با عملکرد تحصیلی دارد و می‌تواند کیفیت یادگیری را حتی در دانش‌آموزان توانمند کاهش دهد. (Zeidner, ۱۹۹۸; von der Embse et al., ۲۰۱۸) در افت تحصیلی پنهان، این فرایند ممکن است به‌صورت تدریجی رخ

دهد؛ دانش آموز هنوز در کلاس حاضر است، اما ذهن او درگیر پیامدهای احتمالی شکست است. او به جای مشارکت، سکوت می کند؛ به جای پرسیدن سؤال، ابهام را پنهان می سازد؛ و به جای آزمون خطا، از مواجهه با تکلیف دشوار فاصله می گیرد.

عامل دوم در تبیین افت تحصیلی پنهان، اجتناب تحصیلی است. اجتناب تحصیلی طیفی از رفتارها را شامل می شود؛ از تأخیر در شروع تکلیف و اهمال کاری گرفته تا فرار از موقعیت های ارزیابی، غیبت های پراکنده، بی توجهی در کلاس، استفاده افراطی از تلفن همراه، انجام سطحی تکالیف و خودداری از دریافت بازخورد. از منظر روان شناختی، اجتناب اغلب یک راهبرد کوتاه مدت برای کاهش ناراحتی هیجانی است؛ دانش آموز با کنار گذاشتن تکلیف یا به تعویق انداختن مطالعه، موقتاً از اضطراب، شرم یا فشار ارزیابی رها می شود، اما در بلندمدت با انباشت تکالیف، کاهش تسلط، افزایش احساس گناه و افت عملکرد روبه رو می گردد. در همین راستا، اهمال کاری به عنوان شکلی از شکست خودتنظیمی شناخته شده است که پیامدهای منفی مهمی برای پیشرفت تحصیلی دارد (Steel, ۲۰۰۷) همچنین Sirois و Pychyl (۲۰۱۳) تأکید می کنند که اهمال کاری را باید نه صرفاً مشکل مدیریت زمان، بلکه نوعی راهبرد تنظیم هیجان کوتاه مدت دانست؛ یعنی فرد برای بهتر شدن حال فعلی خود، اقدام مهم آینده را به تعویق می اندازد.

اجتناب تحصیلی در دوره نوجوانی می تواند شکل پیچیده تری پیدا کند؛ زیرا دانش آموز ممکن است از نظر ظاهری همچنان «دانش آموز خوب» به نظر برسد، اما از نظر درگیری عمیق با یادگیری عقب نشینی کرده باشد. برخی دانش آموزان برای حفظ تصویر بیرونی خود، تکالیف را در آخرین لحظه انجام می دهند، پاسخ ها را از دیگران می گیرند یا با تلاش حداقلی از پیامدهای آشکار افت جلوگیری می کنند. برخی دیگر با سکوت، انفعال یا شوخی و بی تفاوتی ظاهری، اضطراب خود را پنهان می کنند. ادبیات مربوط به امتناع یا اجتناب مدرسه ای نشان می دهد که رفتارهای اجتنابی می توانند از دشواری ماندن در کلاس تا غیبت های دوره ای و ترس شدید از مدرسه امتداد یابند و معمولاً با اضطراب، افسردگی، مشکلات بین فردی و افت عملکرد همراه هستند (Kearney, ۲۰۰۸) اگرچه افت تحصیلی پنهان الزاماً معادل امتناع مدرسه ای نیست، اما با آن در یک نقطه مشترک است: هر دو نشان می دهند که دانش آموز پیش از ترک آشکار موقعیت آموزشی، ممکن است از نظر روانی و شناختی از آن فاصله گرفته باشد.

عامل سوم، کمال گرایی ناسازگار است. کمال گرایی در ساده ترین معنا به تمایل برای دستیابی به معیارهای بالا اشاره دارد، اما همه اشکال آن آسیبزا نیستند. ادبیات پژوهشی میان تلاش های کمال گرایانه و نگرانی های کمال گرایانه تمایز قائل می شود؛ تلاش های کمال گرایانه می توانند با هدف گذاری بالا و پشتکار همراه باشند، اما نگرانی های کمال گرایانه با ترس از خطا، تردید درباره عملکرد، خودانتقادی، حساسیت به ارزیابی دیگران و تجربه مزمن ناکافی بودن ارتباط دارند (Frost et al., ۱۹۹۰; Stoeber & Otto, ۲۰۰۶) در زمینه تحصیلی، کمال گرایی ناسازگار به این معناست که دانش آموز ارزش خود را به بی نقص بودن عملکرد گره می زند. در نتیجه، هر خطا یا نمره کمتر از انتظار، نه به عنوان بخشی

از فرایند یادگیری، بلکه به عنوان نشانه شکست شخصیت یا بی ارزشی تجربه می شود. چنین الگویی می تواند دانش آموز را به سمت اضطراب، اجتناب، تأخیر در شروع تکلیف و فرسودگی سوق دهد.

مدل چندبعدی Hewitt و Flett (۱۹۹۱) نیز نشان می دهد که کمال گرایی می تواند خودمحور، دیگرمحور یا جامعه محور/تجویز شده از سوی دیگران باشد. در مدرسه، کمال گرایی جامعه محور اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا بسیاری از دانش آموزان احساس می کنند والدین، معلمان، مدرسه یا گروه همسالان فقط در صورت موفقیت کامل آنان را می پذیرند. این احساس می تواند فشار درونی شدیدی ایجاد کند و باعث شود دانش آموز حتی هنگام موفقیت نسبی نیز احساس آرامش نکند. مرور فراتحلیلی (Madigan, ۲۰۱۹) درباره رابطه کمال گرایی و پیشرفت تحصیلی نشان می دهد که رابطه کمال گرایی با عملکرد پیچیده است؛ تلاش های کمال گرایانه ممکن است با عملکرد بهتر همراه شوند، اما نگرانی های کمال گرایانه می توانند عملکرد را تضعیف کنند. بنابراین، در افت تحصیلی پنهان، مسئله صرفاً بالا بودن معیارها نیست، بلکه ترکیب معیارهای سخت گیرانه با ترس از خطا، خودسرزنی و ناتوانی در پذیرش ناکامل بودن فرایند یادگیری است.

افت تحصیلی پنهان همچنین با کاهش خودکارآمدی و تغییر در هویت تحصیلی دانش آموز ارتباط دارد. خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی خود برای سازمان دهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به هدف اشاره دارد. (Bandura, ۱۹۹۷) دانش آموزی که بارها اضطراب، ناکامی، مقایسه منفی یا بازخورد تهدیدکننده را تجربه می کند، ممکن است به تدریج نتیجه بگیرد که «من از پس درس بر نمی آیم»، «هرچه تلاش کنم کافی نیست» یا «بهتر است اصلاً شروع نکنم تا شکست نخورم». این باورها در ظاهر ممکن است به شکل بی تفاوتی یا تنبلی تفسیر شوند، اما در سطح عمیق تر نشان دهنده تضعیف احساس عاملیت و هویت تحصیلی هستند. نظریه هدف های پیشرفت نیز نشان می دهد که دانش آموزان وقتی بر هدف های اجتنابی، به ویژه اجتناب از شکست و اجتناب از قضاوت منفی تمرکز می کنند، بیشتر در معرض اضطراب و راهبردهای یادگیری ناکارآمد قرار می گیرند. (Elliot & McGregor, ۲۰۰۱)

در کنار عوامل فردی، زمینه خانواده و مدرسه نیز در شکل گیری افت تحصیلی پنهان نقش دارد. مدرسه ای که در آن نمره، رتبه، مقایسه و قضاوت دائمی محور اصلی تعاملات آموزشی باشد، می تواند اضطراب و کمال گرایی ناسازگار را تقویت کند. خانواده هایی که موفقیت تحصیلی را به ارزشمندی فرزند گره می زنند یا فقط نتیجه نهایی را تشویق می کنند، ناخواسته ممکن است ترس از خطا و اجتناب از بازخورد را افزایش دهند. در مقابل، اقلیم آموزشی حمایتگر، رابطه مثبت با معلم، احساس تعلق به مدرسه و فرصت تجربه خطا بدون تحقیر می تواند نقش محافظتی داشته باشد. شواهد نشان داده اند احساس تعلق به مدرسه با پیامدهای انگیزشی، اجتماعی - هیجانی، رفتاری و تحصیلی دانش آموزان ارتباط دارد. (Korpershoek et al., ۲۰۲۰) بنابراین، افت پنهان را نباید صرفاً به ویژگی های فردی دانش آموز تقلیل داد؛ بلکه باید آن را نتیجه تعامل میان ویژگی های روان شناختی فرد، فرهنگ ارزیابی، روابط مدرسه ای و انتظارات خانواده دانست.

با وجود اهمیت این مسئله، بخش زیادی از پژوهش‌های موجود بر افت تحصیلی آشکار، نمرات، ترک تحصیل یا متغیرهای کمی عملکرد متمرکز بوده‌اند. این رویکرد اگرچه برای سنجش پیامدهای نهایی مفید است، اما برای فهم تجربه زیسته دانش‌آموزانی که در مسیر افت قرار دارند ولی هنوز به مرحله شکست آشکار نرسیده‌اند، کافی نیست. رویکرد کیفی می‌تواند لایه‌های پنهان تجربه دانش‌آموزان را آشکار کند؛ از جمله اینکه اضطراب چگونه در زندگی روزمره مدرسه‌ای تجربه می‌شود، اجتناب چگونه توجیه و پنهان می‌شود، کمال‌گرایی چگونه به ترس از شروع یا تحویل تکلیف تبدیل می‌گردد و دانش‌آموزان چگونه تدریجاً تصویر خود را به‌عنوان یادگیرنده‌ای ناتوان بازسازی می‌کنند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان متوسطه شهر تهران و با تمرکز بر اضطراب، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار انجام شد. پرسش اصلی پژوهش این بود که دانش‌آموزان افت تحصیلی پنهان را چگونه تجربه می‌کنند و چه عوامل روان‌شناختی در شکل‌گیری و تداوم آن نقش دارند؟

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون انجام شد. انتخاب رویکرد کیفی از آن جهت مناسب بود که هدف پژوهش، سنجش کمی رابطه متغیرها نبود، بلکه فهم عمیق تجربه دانش‌آموزان از افت تحصیلی پنهان و تبیین معانی روان‌شناختی نهفته در اضطراب، اجتناب و کمال‌گرایی ناسازگار بود. تحلیل مضمون به دلیل انعطاف‌پذیری، توانایی در شناسایی الگوهای معنایی و امکان حرکت از کدهای اولیه به مقوله‌های مفهومی، به‌عنوان روش تحلیل داده‌ها انتخاب شد (Braun & Clarke, ۲۰۰۶). در این پژوهش، افت تحصیلی پنهان به وضعیتی اطلاق شد که در آن دانش‌آموز بدون الزاماً داشتن افت شدید و رسمی در نمرات، نشانه‌هایی مانند کاهش انگیزش، کاهش مشارکت کلاسی، اجتناب از تکالیف، اضطراب عملکرد، بی‌نظمی تحصیلی، ترس از ارزیابی و احساس ناکافی بودن را تجربه می‌کرد.

مشارکت‌کنندگان پژوهش شامل ۲۴ دانش‌آموز دوره متوسطه شهر تهران بودند. دامنه سنی آنان بین ۱۴ تا ۱۷ سال بود. نمونه‌گیری به‌صورت هدفمند انجام شد و معیارهای ورود شامل تحصیل در دوره متوسطه، سکونت و تحصیل در تهران، تجربه کاهش محسوس درگیری تحصیلی یا انگیزش، گزارش اضطراب تحصیلی یا اجتناب از تکالیف، تمایل به مشارکت در مصاحبه و کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموز و والدین بود. معیارهای خروج شامل ناتوانی در ادامه مصاحبه، عدم رضایت والدین یا دانش‌آموز، و وجود بحران روان‌شناختی حاد نیازمند ارجاع فوری بود. برای دستیابی به تنوع تجربه، تلاش شد مشارکت‌کنندگان از مدارس دولتی و غیردولتی، پایه‌های مختلف و هر دو جنس انتخاب شوند. تعداد مشارکت‌کنندگان بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد. اشباع اولیه در مصاحبه بیست‌ویکم حاصل شد؛ به این معنا که کدهای جدید قابل توجهی به ساختار تحلیلی اضافه نمی‌شد. با این حال، سه مصاحبه دیگر برای اطمینان از کفایت مفهومی و تثبیت مقوله‌ها انجام گرفت.

این تصمیم با ادبیات روش شناختی مربوط به اشباع در پژوهش های کیفی همسو است که اشباع را نه صرفاً یک عدد ثابت، بلکه نقطه ای می داند

که در آن داده های جدید به غنای معنادار مقوله ها اضافه نمی کنند. (Guest et al., ۲۰۰۶; Hennink et al., ۲۰۱۷)

داده ها از طریق مصاحبه های نیمه ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه بر اساس هدف پژوهش و مرور ادبیات تدوین شد و شامل پرسش هایی درباره تجربه دانش آموز از افت پنهان، اضطراب در موقعیت های آموزشی، شیوه های اجتناب از تکالیف یا ارزیابی، تجربه کمال گرایی، فشار خانواده یا مدرسه، احساس خودکارآمدی و راهبردهای مقابله ای بود. نمونه پرسش ها عبارت بودند از: «چه زمانی احساس کردید دیگر مثل قبل در درس ها درگیر نیستید؟»، «در موقعیت امتحان یا پرسش کلاسی چه افکاری از ذهن شما می گذرد؟»، «وقتی تکلیفی را سخت یا مهم می دانید معمولاً چه واکنشی نشان می دهید؟»، «آیا تا به حال به دلیل ترس از کامل نبودن، شروع یا تحویل یک تکلیف را به تعویق انداخته اید؟» و «خانواده یا مدرسه چه نقشی در بهتر یا بدتر شدن این وضعیت داشته اند؟»

مصاحبه ها به صورت فردی و در فضای آرام و محرمانه انجام شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۵ تا ۶۰ دقیقه بود. با رضایت مشارکت کنندگان و والدین، مصاحبه ها ضبط و سپس کلمه به کلمه پیاده سازی شد. در طول مصاحبه ها، پژوهشگر از پرسش های پیگیرانه مانند «می توانید بیشتر توضیح دهید؟»، «در آن لحظه چه احساسی داشتید؟» و «بعد از آن چه اتفاقی افتاد؟» برای تعمیق داده ها استفاده کرد. همچنین یادداشت های میدانی درباره لحن، مکث ها، هیجان های برجسته و نکات زمینه ای ثبت شد.

۶۲

تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار NVivo انجام شد. فرایند تحلیل شامل چند مرحله بود: نخست، متن مصاحبه ها چندین بار خوانده شد تا پژوهشگر با کلیت داده ها آشنا شود. سپس واحدهای معنایی مرتبط با اضطراب، اجتناب، کمال گرایی، کاهش خودکارآمدی و زمینه های مدرسه ای/خانوادگی شناسایی و کدگذاری اولیه شدند. در مرحله بعد، کدهای مشابه ادغام و در قالب زیرمقوله ها سازمان دهی شدند. سپس زیرمقوله ها با استفاده از مقایسه مستمر در قالب مقوله های اصلی قرار گرفتند. در نهایت، مقوله ها بازبینی شدند تا مرز مفهومی هر مقوله روشن و ارتباط آن با پدیده مرکزی یعنی افت تحصیلی پنهان مشخص شود. در تمام مراحل، یادداشت های تحلیلی برای ثبت تصمیم های تفسیری، پرسش های پژوهشگر و پیوندهای میان کدها نوشته شد.

برای افزایش اعتبار یافته ها از چند راهبرد استفاده شد. نخست، بخشی از تفسیرها و خلاصه مقوله ها با تعدادی از مشارکت کنندگان در میان گذاشته شد تا میزان انطباق آن با تجربه آنان بررسی شود. دوم، فرایند کدگذاری و مقوله بندی با یک پژوهشگر همتا مرور شد. سوم، نقل قول های مستقیم برای پشتیبانی از مقوله ها به کار رفت تا پیوند میان داده خام و تفسیر پژوهشگر حفظ شود. چهارم، مسیر تصمیم گیری تحلیلی از طریق یادداشت های پژوهشی و ثبت تغییرات کدها مستندسازی شد. این راهبردها با معیارهای اعتبار پذیری، انتقال پذیری، وابستگی و تأیید پذیری در پژوهش کیفی همخوان است. (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵) از نظر اخلاقی، مشارکت در پژوهش داوطلبانه بود، هدف پژوهش برای

دانش آموزان و والدین توضیح داده شد، رضایت آگاهانه دریافت گردید، نام و مشخصات هویتی مشارکت‌کنندگان حذف شد و به آنان اطمینان داده شد که می‌توانند در هر مرحله از پژوهش انصراف دهند.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۴ دانش‌آموز دوره متوسطه شهر تهران مشارکت داشتند. از نظر جنسیت، ۱۳ نفر دختر و ۱۱ نفر پسر بودند. از نظر پایه تحصیلی، ۵ نفر در پایه هشتم، ۶ نفر در پایه نهم، ۷ نفر در پایه دهم و ۶ نفر در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند. از نظر نوع مدرسه، ۱۴ نفر از مدارس دولتی و ۱۰ نفر از مدارس غیردولتی انتخاب شدند. همچنین ۱۵ نفر سابقه افت محسوس در انگیزش و مشارکت تحصیلی بدون کاهش شدید رسمی در معدل را گزارش کردند و ۹ نفر علاوه بر افت انگیزشی، کاهش نمرات در یک یا چند درس اصلی را نیز تجربه کرده بودند. از نظر وضعیت غالب گزارش‌شده، ۱۸ نفر اضطراب امتحان یا اضطراب پرسش کلاسی، ۱۶ نفر تأخیر مزمن در انجام تکالیف، ۱۴ نفر ترس از کامل نبودن عملکرد و ۱۲ نفر اجتناب از بازخورد معلم را تجربه کرده بودند. این توزیع نشان داد که افت تحصیلی پنهان در میان مشارکت‌کنندگان بیشتر به صورت ترکیبی از اضطراب، اجتناب و کاهش درگیری تحصیلی ظاهر شده است، نه صرفاً در قالب افت رسمی نمرات.

۶۳

نخستین مقوله اصلی، اضطراب عملکرد و فرسودگی ذهنی پنهان بود. مشارکت‌کنندگان توضیح دادند که موقعیت‌هایی مانند امتحان، پرسش ناگهانی، ارائه کلاسی، مقایسه نمرات و حتی نگاه معلم هنگام حل تمرین برای آنان تهدیدکننده است. این اضطراب معمولاً با افکاری مانند «اگر اشتباه کنم همه می‌فهمند ضعیفم»، «حتماً خراب می‌کنم» یا «نباید کمتر از بقیه باشم» همراه بود. بسیاری از دانش‌آموزان اظهار کردند که اضطراب باعث می‌شود مطالبی را که قبلاً خوانده‌اند در لحظه آزمون فراموش کنند یا هنگام پرسش کلاسی سکوت کنند. یکی از دانش‌آموزان دختر پایه دهم گفت: «من درس را می‌خوانم، ولی وقتی معلم اسمم را صدا می‌زند انگار مغزم خاموش می‌شود. بعد همه فکر می‌کنند بلد نیستم، در حالی که قبلاً بلد بودم.» دانش‌آموز دیگری بیان کرد: «افت من از نمره شروع نشد؛ از وقتی شروع شد که سر کلاس فقط نگران بودم نکند معلم از من بپرسد.» این گفته‌ها نشان می‌دهد اضطراب عملکرد می‌تواند پیش از افت آشکار نمرات، حضور ذهنی و مشارکت فعال دانش‌آموز را کاهش دهد.

دومین مقوله، اجتناب تحصیلی و عقب‌نشینی محافظتی بود. دانش‌آموزان اجتناب را به شکل‌های مختلف تجربه می‌کردند؛ از به تعویق انداختن تکلیف و مطالعه تا غیبت در روز امتحان، خاموش کردن اعلان‌های گروه درسی، نپرسیدن سؤال، تحویل ندادن کار ناقص و استفاده از تلفن همراه برای فرار ذهنی از فشار درس. نکته مهم این بود که اجتناب برای بسیاری از مشارکت‌کنندگان نوعی «محافظت موقت» محسوب می‌شد؛ یعنی آنان با دور شدن از تکلیف، برای چند ساعت از اضطراب رها می‌شدند، اما بعداً با احساس گناه و فشار بیشتر مواجه می‌شدند. یک

دانش آموز پسر پایه نهم گفت: «وقتی تکلیف ریاضی را باز می‌کنم استرس می‌گیرم، برای همین می‌گویم بعداً انجام می‌دهم. ولی بعداً که می‌شود، هم تکلیف مانده، هم استرسم بیشتر شده.» مشارکت‌کننده دیگری بیان کرد: «گاهی ترجیح می‌دهم اصلاً نپرسم، چون اگر بپرسم معلوم می‌شود نفهمیده‌ام.» این مقوله نشان داد اجتناب تحصیلی در افت پنهان الزاماً به معنی بی‌علاقگی نیست؛ بلکه اغلب تلاشی برای کاهش اضطراب، شرم یا ترس از ارزیابی است.

سومین مقوله اصلی، کمال‌گرایی ناسازگار و ترس از نقص بود. بسیاری از دانش‌آموزان گزارش کردند که اگر نتوانند تکلیفی را «خیلی خوب» یا «بی‌اشتباه» انجام دهند، ترجیح می‌دهند آن را شروع نکنند یا تحویل ندهند. این الگو به‌ویژه در درس‌هایی که برای دانش‌آموز اهمیت هویتی یا خانوادگی داشت، شدیدتر بود. برخی مشارکت‌کنندگان نمره کمتر از حد انتظار را نه یک بازخورد آموزشی، بلکه نشانه شکست شخصی تفسیر می‌کردند. یک دانش‌آموز دختر پایه یازدهم گفت: «برای من ۱۷ هم گاهی یعنی خراب کردم، چون همه از من انتظار ۲۰ دارند. وقتی می‌بینم شاید کامل نشود، اصلاً شروعش سخت می‌شود.» دانش‌آموز دیگری اظهار کرد: «اگر تحقیق را کامل ننویسم، حس می‌کنم بهتر است تحویل ندهم تا اینکه معلم بگوید ناقص است.» این یافته نشان داد کمال‌گرایی ناسازگار می‌تواند به‌طور متناقضی عملکرد را کاهش دهد؛ زیرا معیارهای بسیار سخت‌گیرانه، شروع تکلیف، پذیرش خطا و یادگیری تدریجی را مختل می‌کنند.

چهارمین مقوله، فرسایش خودکارآمدی و هویت تحصیلی بود. مشارکت‌کنندگان توضیح دادند که تکرار اضطراب، اجتناب و تجربه ناکامی باعث شده به تدریج تصویر منفی‌تری از توانایی خود پیدا کنند. برخی دانش‌آموزان خود را «تنبل»، «بی‌استعداد»، «عقب‌مانده» یا «خراب‌کار» توصیف می‌کردند، در حالی که روایت آنان نشان می‌داد مشکل اصلی نه فقدان توانایی، بلکه چرخه‌ای از اضطراب، اجتناب و خودسرزنی بوده است. یک دانش‌آموز پسر پایه دهم گفت: «قبلاً فکر می‌کردم شاگرد خوبی هستم، ولی الان هر کاری می‌کنم حس می‌کنم کافی نیست. کم‌کم باور کردم شاید واقعاً درس‌خوان نیستم.» مشارکت‌کننده دیگری بیان کرد: «وقتی چند بار تکلیف را عقب می‌اندازی، دیگر خودت هم به خودت اعتماد نداری.» این مقوله نشان داد افت پنهان فقط کاهش عملکرد نیست، بلکه می‌تواند هویت دانش‌آموز به‌عنوان یادگیرنده را تضعیف کند و احساس عاملیت او را کاهش دهد.

پنجمین مقوله، اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه بود. دانش‌آموزان بارها به نقش مقایسه، انتظارات بالا، تأکید افراطی بر نمره، واکنش منفی به خطا و کمبود حمایت هیجانی اشاره کردند. برخی مشارکت‌کنندگان بیان کردند که در مدرسه، اشتباه کردن با شرمندگی همراه است و در خانواده، نمره پایین‌تر از انتظار به بحث، سرزنش یا ناامیدی والدین منجر می‌شود. یک دانش‌آموز دختر پایه نهم گفت: «وقتی مامانم می‌پرسد چند شدی، قبل از اینکه بپرسم چقدر یاد گرفتی، من فقط به نمره فکر می‌کنم.» دانش‌آموز دیگری گفت: «معلم‌هایی که جلوی کلاس مقایسه

می‌کنند، باعث می‌شوند آدم دیگر سؤال نپرسد.» این مقوله نشان داد اضطراب، اجتناب و کمال‌گرایی در خلأ شکل نمی‌گیرند، بلکه در فرهنگی تقویت می‌شوند که در آن ارزش دانش‌آموز بیش از حد به نتیجه، رتبه و بی‌خطا بودن گره می‌خورد.

بحث

هدف پژوهش حاضر تبیین عوامل روان‌شناختی مؤثر بر افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان با تمرکز بر اضطراب، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار بود. یافته‌ها نشان داد افت تحصیلی پنهان پدیده‌ای تدریجی، چندبعدی و اغلب پنهان از نگاه رسمی مدرسه است. این پدیده پیش از آنکه در نمره یا کارنامه ظاهر شود، در کاهش حضور ذهنی، مشارکت کلاسی، اعتمادبه‌نفس تحصیلی، شروع تکلیف، پذیرش بازخورد و احساس توانمندی دانش‌آموز دیده می‌شود. مقوله‌های استخراج‌شده نشان دادند که افت پنهان در نتیجه تعامل میان اضطراب عملکرد، اجتناب محافظتی، معیارهای کمال‌گرایانه، فرسایش خودکارآمدی و اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه شکل می‌گیرد. بنابراین، افت تحصیلی پنهان را نباید صرفاً به تنبلی، بی‌انگیزگی یا ضعف درسی دانش‌آموز نسبت داد، بلکه باید آن را نشانه‌ای از فشار روان‌شناختی و اختلال در رابطه دانش‌آموز با یادگیری دانست.

در مقوله نخست، اضطراب عملکرد و فرسودگی ذهنی پنهان به عنوان یکی از عوامل مرکزی افت پنهان شناسایی شد. دانش‌آموزان مضطرب، موقعیت‌های عادی آموزشی مانند پرسش کلاسی، امتحان یا ارائه را تهدیدکننده تجربه می‌کردند. این یافته با نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت همسو است؛ زیرا بر اساس این نظریه، وقتی دانش‌آموز موفقیت را بسیار ارزشمند اما کنترل خود را بر آن پایین ارزیابی کند، احتمال تجربه اضطراب و کاهش عملکرد افزایش می‌یابد. (Pekrun, ۲۰۰۶) همچنین یافته حاضر با پژوهش‌های مربوط به اضطراب امتحان هماهنگ است که نشان می‌دهند اضطراب، به‌ویژه مؤلفه نگرانی، می‌تواند با اشغال منابع شناختی، عملکرد تحصیلی را تضعیف کند (Zeidner, ۱۹۹۸). (von der Embse et al., ۲۰۱۸) در پژوهش حاضر، اضطراب صرفاً به افت نمره منجر نمی‌شد، بلکه ابتدا مشارکت، پرسشگری، تمرکز و حضور ذهنی دانش‌آموز را کاهش می‌داد. این نکته اهمیت تشخیص زودهنگام اضطراب‌های خاموش در مدرسه را نشان می‌دهد.

در مقوله دوم، اجتناب تحصیلی و عقب‌نشینی محافظتی نشان داد که بسیاری از رفتارهایی که از بیرون به عنوان بی‌نظمی یا بی‌مسئولیتی دیده می‌شوند، در تجربه دانش‌آموز کارکرد تنظیم هیجان دارند. دانش‌آموزان با به تعویق انداختن مطالعه، نرسیدن سؤال یا تحویل ندادن تکلیف ناقص، موقتاً از اضطراب و شرم فاصله می‌گرفتند. این یافته با دیدگاه Steel (۲۰۰۷) درباره اهمال‌کاری به عنوان شکست خودتنظیمی و نیز با تبیین Sirois (۲۰۱۳) و Pychyl درباره اهمال‌کاری به عنوان راهبرد کوتاه‌مدت تنظیم خلق همخوان است. همچنین ارتباط این یافته با ادبیات اجتناب مدرسه‌ای قابل توجه است؛ (Kearney ۲۰۰۸) نشان می‌دهد رفتارهای اجتنابی می‌توانند در طیفی از دشواری ماندن در کلاس

تا غیبت و امتناع از مدرسه ظاهر شوند. در پژوهش حاضر، اجتناب بیشتر به صورت پنهان و روزمره تجربه می‌شد؛ دانش‌آموزان الزاماً مدرسه را ترک نمی‌کردند، اما از نظر روانی از تکلیف، بازخورد و مشارکت فاصله می‌گرفتند.

در مقوله سوم، کمال‌گرایی ناسازگار و ترس از نقص به عنوان عامل مهم دیگری در افت تحصیلی پنهان شناسایی شد. دانش‌آموزان کمال‌گرا در مواجهه با تکلیف دشوار یا احتمال خطا، نه تنها بیشتر مضطرب می‌شدند، بلکه گاهی شروع یا تحویل تکلیف را به تعویق می‌انداختند. این یافته با مدل چندبعدی کمال‌گرایی Frost و همکاران (۱۹۹۰) همسو است که نگرانی درباره اشتباهات و تردید نسبت به عمل را از مؤلفه‌های مهم کمال‌گرایی می‌دانند. همچنین با تمایز میان تلاش‌های کمال‌گرایانه و نگرانی‌های کمال‌گرایانه در پژوهش Stoeber و Otto (۲۰۰۶) هماهنگ است. یافته‌های Madigan (۲۰۱۹) نیز نشان می‌دهد که رابطه کمال‌گرایی و پیشرفت تحصیلی پیچیده است و نگرانی‌های کمال‌گرایانه می‌توانند اثر منفی بر عملکرد داشته باشند. در پژوهش حاضر، کمال‌گرایی ناسازگار به صورت چرخه‌ای عمل می‌کرد: معیارهای سخت‌گیرانه باعث اضطراب می‌شدند، اضطراب به اجتناب منجر می‌شد و اجتناب، احساس ناکافی بودن را تشدید می‌کرد.

در مقوله چهارم، فرسایش خودکارآمدی و هویت تحصیلی نشان داد که افت پنهان صرفاً مجموعه‌ای از رفتارهای پراکنده نیست، بلکه می‌تواند درک دانش‌آموز از خود را تغییر دهد. مشارکت‌کنندگان به تدریج خود را ناتوان، بی‌استعداد یا غیرقابل اعتماد می‌دیدند. این یافته با نظریه خودکارآمدی Bandura (۱۹۹۷) همخوان است؛ زیرا تجربه‌های مکرر ناکامی، اجتناب و بازخورد منفی می‌توانند باور دانش‌آموز به توانایی خود را تضعیف کنند. همچنین با نظریه هدف‌های پیشرفت Elliot و McGregor (۲۰۰۱) قابل تبیین است؛ تمرکز بر اجتناب از شکست و اجتناب از قضاوت منفی، دانش‌آموز را از یادگیری فعال دور می‌کند و او را به سمت راهبردهای محافظتی اما ناکارآمد سوق می‌دهد. بر این اساس، یکی از خطرات افت تحصیلی پنهان آن است که دانش‌آموز مشکل موقت در عملکرد را به ویژگی پایدار شخصیت خود نسبت دهد و هویت تحصیلی منفی شکل دهد.

در مقوله پنجم، اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه به عنوان زمینه تقویت‌کننده اضطراب، اجتناب و کمال‌گرایی شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان نشان دادند که مقایسه، تمرکز افراطی بر نمره، واکنش تنبیهی به خطا و انتظارات غیرواقع‌بینانه، افت پنهان را تشدید می‌کند. این یافته با دیدگاه‌های انگیزشی و اجتماعی - هیجانی در آموزش همسو است که بر نقش کیفیت رابطه، حمایت معلم، احساس تعلق و اقلیم مدرسه در پیامدهای تحصیلی تأکید دارند. مرور Korpershoek و همکاران (۲۰۲۰) نشان می‌دهد احساس تعلق به مدرسه با پیامدهای انگیزشی، رفتاری، اجتماعی - هیجانی و تحصیلی ارتباط دارد. بنابراین، اگر مدرسه و خانواده فقط نتیجه نهایی را ببینند و فرایند یادگیری، تلاش، خطا و بازخورد را نادیده بگیرند، دانش‌آموزان آسیب‌پذیرتر ممکن است برای حفظ ارزشمندی خود به اجتناب، پنهان‌کاری یا کمال‌گرایی دفاعی روی آورند.

به طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد افت تحصیلی پنهان را باید به عنوان یک «چرخه روان‌شناختی» فهم کرد. در این چرخه، اضطراب عملکرد باعث کاهش تمرکز و اجتناب از موقعیت‌های آموزشی می‌شود؛ اجتناب موجب عقب‌افتادگی و احساس گناه می‌گردد؛ کمال‌گرایی ناسازگار مانع شروع و پذیرش عملکرد ناکامل می‌شود؛ و تکرار این فرایندها خودکارآمدی و هویت تحصیلی دانش‌آموز را تضعیف می‌کند. در نهایت، اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه می‌تواند این چرخه را تشدید یا تعدیل کند. اهمیت این تبیین در آن است که مداخله در افت تحصیلی پنهان نباید فقط بر جبران درسی یا افزایش ساعات مطالعه متمرکز باشد، بلکه باید اضطراب، اجتناب، خودسرزنشی، ترس از خطا و کیفیت بازخورد آموزشی را نیز هدف قرار دهد.

۱ محدودیت‌ها

پژوهش حاضر با وجود ارائه تصویری عمیق از تجربه دانش‌آموزان، با چند محدودیت همراه بود. نخست، مشارکت‌کنندگان فقط از شهر تهران انتخاب شدند؛ بنابراین، انتقال یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر شهرها، مناطق روستایی یا بافت‌های فرهنگی متفاوت باید با احتیاط انجام شود. دوم، داده‌ها مبتنی بر مصاحبه و روایت خودگزارشی دانش‌آموزان بود و ممکن است برخی مشارکت‌کنندگان به دلیل شرم، نگرانی از قضاوت یا دشواری بیان تجربه‌های هیجانی، بخشی از تجربه خود را کامل بیان نکرده باشند. سوم، پژوهش حاضر بر دانش‌آموزان متوسطه متمرکز بود و تجربه افت تحصیلی پنهان در دوره ابتدایی یا دوره پیش‌دانشگاهی ممکن است ویژگی‌های متفاوتی داشته باشد. چهارم، اگرچه تلاش شد تنوع جنسیت، پایه و نوع مدرسه رعایت شود، اما پژوهش کیفی با هدف تعمیم آماری انجام نمی‌شود و یافته‌ها بیشتر برای فهم عمیق و تولید چارچوب مفهومی مناسب هستند.

۲ پیشنهادها برای پژوهش‌های آینده

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده چارچوب استخراج‌شده در این مطالعه را با روش‌های کمی و ترکیبی آزمون کنند و روابط میان اضطراب عملکرد، اجتناب تحصیلی، کمال‌گرایی ناسازگار، خودکارآمدی و افت تحصیلی پنهان را در نمونه‌های بزرگ‌تر بررسی نمایند. همچنین انجام پژوهش‌های طولی می‌تواند نشان دهد افت پنهان چگونه در طول زمان به افت آشکار نمرات، غیبت، فرسودگی تحصیلی یا ترک تحصیل منجر می‌شود. مقایسه تجربه دانش‌آموزان در مدارس دولتی و غیردولتی، مناطق مختلف شهری، پایه‌های تحصیلی متفاوت و گروه‌های جنسیتی نیز می‌تواند به فهم دقیق‌تر عوامل زمینه‌ای کمک کند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود دیدگاه والدین، معلمان و مشاوران مدرسه نیز در پژوهش‌های بعدی بررسی شود تا مدل چندمنبعی و جامع‌تری از افت تحصیلی پنهان شکل گیرد.

۳ پیشنهادها برای عمل

بر اساس یافته‌ها، مدارس باید نشانه‌های اولیه افت تحصیلی پنهان را جدی بگیرند؛ نشانه‌هایی مانند کاهش مشارکت، سکوت غیرمعمول، تأخیر در تکلیف، ترس از پرسش، اجتناب از بازخورد و بی‌انگیزگی خاموش. مشاوران مدرسه می‌توانند غربالگری‌های کوتاه برای اضطراب عملکرد، اجتناب تحصیلی و کمال‌گرایی ناسازگار طراحی کنند. معلمان نیز بهتر است بازخوردهای فرایندمحور، غیرتحقیرآمیز و اصلاحی ارائه دهند و خطا را بخشی از یادگیری معرفی کنند. برای والدین، آموزش درباره پیامدهای مقایسه، فشار نمره‌محور و انتظارات غیرواقع‌بینانه ضروری است. همچنین طراحی مداخلات مدرسه‌محور شامل آموزش تنظیم اضطراب، مهارت‌های خودتنظیمی، پذیرش خطا، هدف‌گذاری واقع‌بینانه و تقویت خودکارآمدی می‌تواند از تبدیل افت پنهان به افت آشکار جلوگیری کند.

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد افت تحصیلی پنهان دانش‌آموزان پدیده‌ای خاموش، تدریجی و چندعاملی است که پیش از کاهش آشکار نمرات در سطح هیجانی، شناختی، رفتاری و هویتی شکل می‌گیرد. یافته‌ها نشان داد اضطراب عملکرد، اجتناب تحصیلی، کمال‌گرایی ناسازگار، کاهش خودکارآمدی و اقلیم ارزیابانه خانواده و مدرسه، عوامل اصلی مؤثر بر این پدیده هستند. افت تحصیلی پنهان زمانی خطرناک‌تر می‌شود که مدرسه و خانواده آن را به‌عنوان تبلی یا بی‌انضباطی تفسیر کنند و نشانه‌های روان‌شناختی زیربنایی آن را نادیده بگیرند. بر این اساس، پیشگیری از افت تحصیلی پنهان نیازمند تغییر نگاه از «کنترل نتیجه» به «حمایت از فرایند یادگیری» است. مدرسه‌ای که در آن دانش‌آموز بتواند بدون ترس از تحقیر اشتباه کند، بازخورد بگیرد، کمک بخواهد و معیارهای واقع‌بینانه برای پیشرفت داشته باشد، می‌تواند از شکل‌گیری چرخه اضطراب، اجتناب و خودسرزنی جلوگیری کند. بنابراین، مداخله مؤثر در این حوزه باید هم‌زمان بر سطح فردی، خانوادگی و مدرسه‌ای متمرکز باشد.

سپاسگزاری

از تمامی کسانی که در به ثمر رسیدن این پژوهش باری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

بر اساس اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

در این پژوهش اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

فهرست منابع

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14(5), 449–468. <https://doi.org/10.1007/BF01172967>
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Hewitt, P. L., & Flett, G. L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(3), 456–470. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.60.3.456>
- Kearney, C. A. (2008). School absenteeism and school refusal behavior in youth: A contemporary review. *Clinical Psychology Review*, 28(3), 451–471. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2007.07.012>
- Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research Papers in Education*, 35(6), 641–680. <https://doi.org/10.1080/02671522.2019.1615116>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 31(4), 967–989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. A. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(2), 115–127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stoeber, J., & Otto, K. (2006). Positive conceptions of perfectionism: Approaches, evidence, challenges. *Personality and Social Psychology Review*, 10(4), 295–319. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr1004_2
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Journal of Affective Disorders*, 227, 483–493. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2017.11.048>
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum Press.