

The Effects of Motivational Educational- Attachment to School Package on Academic Burnout and Academic Alienation in 10th-Grade Female Students

Rajaei A¹, *Nadi MA², Manshaei Gh³

Author Address

1. PhD in Educational Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran;
2. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran;
3. Associate Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Isfahan Branch (Khorasgan), Isfahan, Iran.
*Corresponding author's email: mnadi@khuisf.ac.ir

Received: 2020 July 8; Accepted: 2020 August 4

Abstract

Background & Objectives: Academic burnout is a psychological syndrome caused by stress, study pressure, academic achievement, and high school demands on students. Some students have a negative attitude towards school during the school years (from elementary to high school). This process is called academic alienation. School motivation is among the basic prerequisites for learning and academic success. As a social individual, one of the most basic characteristics of individuals is the ability to relate to others; this skill creates attachment in individuals. Attachment to the school is defined as forming the student's relationship with the school and other school factors. Motivation and attachment to the school play a regulating role in human actions; thus, it affects psychosocial states and causes academic burnout and academic alienation by reducing participation in educational processes. Given the role of school and the importance of adolescence and coping with problems, this study examined the effects of motivational package training-attachment on burnout and academic alienation in 10th-grade female students.

Methods: The was a quasi-experimental study with pretest-posttest, a three-month follow-up, and a control group design. The study's statistical population consisted of 10th-grade middle school female students in the third education district of Isfahan City, Iran, in 2019-2020 (N=140). To select a sample using the convenience sampling method, 36 subjects who attended a study and scored high in the Academic Burnout Inventory (Salmela-Aro & Näätänen, 2005) and Academic Alienation Inventory (Dillon & Grout, 1976) were randomly divided into the experimental (n=18) and control (n=18) groups. The inclusion criteria were obtaining a higher academic burnout score and higher academic alienation score and collaborating students with research. The exclusion criteria included absence from more than one training session, non-cooperation, and students' withdrawal from participation in the training sessions. After pretest and grouping, the experimental group underwent a motivational-attachment to school training package for 10 sessions. The researcher prepared and validated the training package in qualitative research using the content analysis method per Attride-Stirling's approach (2001) for 10th-grade high school students. To analyze the obtained data, descriptive statistics, including mean and standard deviation and inferential statistics, such as repeated-measures Analysis of Variance (ANOVA), Bonferroni test, and Independent Samples t-test (to compare the ages of the two groups) were used in SPSS at the significance level of $p < 0.05$.

Results: The repeated-measures ANOVA results indicated that respecting academic burnout, the main effect of the group ($p = 0.023$), the main effect of time ($p < 0.001$), and the interaction of group and time ($p < 0.001$) were statistically significant. Concerning academic alienation, the main effect of the group ($p < 0.001$), the main effect of time ($p < 0.001$), and the interaction of the group and time ($p < 0.001$) were statistically significant. Respecting academic burnout and academic alienation in the pretest-posttest ($p < 0.001$) and pretest-follow-up ($p < 0.001$) stages, the post-test-follow-up stages were not significant in the academic burnout variable ($p = 0.653$); it was not significant in academic alienation ($p = 0.077$), suggesting the continuity of the effect of the intervention in follow-up stage.

Conclusions: Based on the present research results, motivational-attachment training to school effectively reduced psychological problems, such as academic burnout and academic alienation in students.

Keywords: Motivational-Attachment to school, Academic burnout, Academic alienation.

بررسی اثربخشی بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه دهم متوسطه

اعظم رجایی^۱، *محمدعلی نادی^۲، غلامرضا منشئی^۳

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران؛

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران؛

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران.

*رایانامه نویسنده مسئول: mnadi@khu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۸ تیر ۱۳۹۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۴ مرداد ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: فرسودگی تحصیلی به‌منزله سندرمی روان‌شناختی و بیگانگی تحصیلی به‌عنوان عوامل مهم در کاهش مشارکت در فرایندهای آموزشی نقش دارند؛ ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی و ازخودبیگانگی تحصیلی دختران پایه دهم شهر اصفهان انجام شد. **روش بررسی:** روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایه دهم شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل دادند. برای انتخاب نمونه به‌روش نمونه‌گیری در دسترس ۳۶ نفر که حاضر به شرکت در مطالعه شدند، به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه گواه قرار گرفتند (هر گروه هیجده نفر). ابزارهای پژوهش پرسش‌نامه فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو و ناآتان، ۲۰۰۵) و پرسش‌نامه ازخودبیگانگی تحصیلی (دیلون و گرووات، ۱۹۷۶) بود. گروه آزمایش به‌مدت ده جلسه نود دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش بسته انگیزشی-دلبستگی به مدرسه را دریافت کرد؛ اما برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار آماری SPSS نسخه ۲۵، با استفاده از آزمون تی مستقل، تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد، در متغیر فرسودگی تحصیلی، اثر اصلی گروه ($p=0/023$)، اثر اصلی زمان ($p<0/001$) و اثر متقابل گروه و زمان ($p<0/001$) معنادار بود. در متغیر ازخودبیگانگی تحصیلی نیز اثر اصلی گروه، اثر اصلی زمان و اثر متقابل گروه و زمان، معنادار بود ($p<0/001$). همچنین در گروه آزمایش در متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی، تفاوت میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری معنادار بود ($p<0/001$)؛ اما تفاوت میانگین متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی در مراحل پس‌آزمون-پیگیری معنادار نبود که تداوم اثر مداخله را در مرحله پیگیری نشان می‌دهد (به‌ترتیب $p=0/653$ ، $p=0/077$). **نتیجه‌گیری:** براساس نتایج پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر کاهش مشکلات روان‌شناختی از جمله فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است. **کلیدواژه‌ها:** انگیزشی-دلبستگی به مدرسه، فرسودگی تحصیلی، ازخودبیگانگی تحصیلی.

دوره نوجوانی بخش مهمی از مقطعی انتقالی از مرحله کودکی به بزرگسالی است. در طول این دوره، مدرسه به عنوان اولین نهاد رسمی در زندگی نوجوان نقش مهمی ایفا می‌کند (۱). در این زمان، مشکلات درخور توجهی در میان دانش‌آموزان دوره دبیرستان وجود دارد و این موضوع، مدارس را به توجه بیشتر برای روی آوردن به مداخله‌های ضروری ملزم می‌کند (۲).

فرسودگی تحصیلی^۱ سندرمی روان‌شناختی، ناشی از استرس، فشار مطالعه، پیشرفت در تحصیلات و مطالبات زیاد آموزشی در بین دانش‌آموزان است (۳). فرسودگی تحصیلی دارای ساختاری سه‌جزئی شامل خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی درسی است (۴). شافلی و همکاران، فرسودگی را به منزله عاملی ناپایدار، فرایندی دانستند که باعث کاهش تدریجی احساسات، انگیزه و تعهد در دانش‌آموزان می‌شود و این روند ممکن است چند سال به طول بینجامد (۵). کوئینی و جیالی بیان کردند، دانش‌آموزان دچار فرسودگی تحصیلی، انگیزه‌ای برای شرکت در فعالیت‌های کلاسی ندارند و ویژگی‌های رفتاری مانند غیبت زیاد، تأخیر و شرکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی گروهی را از خود نشان می‌دهند. آن‌ها اغلب برای معلم و کلاس احترامی قائل نیستند و برای عملکرد تحصیلی ضعیف خود بهانه‌تراشی می‌کنند (۶).

برخی از دانش‌آموزان در طول سال‌های مدرسه (از دوره ابتدایی تا متوسطه)، نگرش منفی به مدرسه پیدا می‌کنند. این روند، بیگانگی از تحصیل^۲ معرفی می‌شود (۷). شخص از خود بیگانه تصور می‌کند زندگی او از سوی دیگران طرح‌ریزی و کنترل می‌شود؛ در نتیجه مایوس می‌شود و قادر نیست بر عواملی که بر او اثر می‌گذارند، کنترل داشته باشد (۸)؛ با این حال، آنچه درباره از خود بیگانگی تحصیلی نگرانی ایجاد می‌کند، ارتباط آن با طیف وسیعی از تجربیات منفی مربوط به مدرسه مانند حداقل مشارکت دانش‌آموزان، کمبود سلامت روانی، رفتارهای مختل‌کننده و کاهش پیشرفت تحصیلی است (۹). شواهد خاص به ساختار چندبُعدی از خود بیگانگی تحصیلی اشاره دارد و نه به شکل و ساختار جهانی آن (۱۰). با مرور پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه عوامل مؤثر بر از خود بیگانگی تحصیلی، نقش معلمان، هم‌کلاسی‌ها، فعالیت‌های یادگیری، رابطه دانش‌آموز-معلم، رابطه دانش‌آموز-همسال، ترکیب کلاس و فرهنگ مدرسه، به عنوان عوامل انگیزشی و دلبستگی در نظر گرفته شده است (۱۱). همچنین مشارکت دانش‌آموزان، هنجارها، فرایندهای تصمیم‌گیری، درک دانش‌آموزان از عدالت و در نهایت نیازهای روان‌شناختی اساسی را می‌توان از عوامل تأثیرگذار بر از خود بیگانگی به‌شمار آورد (۱۲).

از دید روان‌شناسان آموزشی و معلمان، انگیزش به مدرسه^۳ یکی از پیش‌نیازهای اساسی در یادگیری و موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (۱۳). انگیزش مدرسه، انگیزه‌ای درونی برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز تکلیفی و دستیابی به هدفی یا درجه‌ای معین از شایستگی در کاری است (۱۴). پیساریک، فرسودگی تحصیلی را ناشی از

مشکلات انگیزشی دانست (۱۵) و آریانی، انگیزه را در بین دانش‌آموزان به عنوان منبعی مهم برای صفات روانی آن‌ها قلمداد کرد (۱۶). در پژوهشی، فکری نوجوده و فولادچنگ به بررسی مدل علی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی باتوجه به نقش واسطه‌ای انگیزش پرداختند. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که انگیزش درونی، پیش‌بینی‌کننده منفی فرسودگی تحصیلی است. از دیگر یافته‌های تحقیق، به‌کارگیری مکانیزم‌های جدید در نظام انگیزشی مدارس بود که موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شد (۱۷). محمودی و همکاران در پژوهشی بر دانش‌آموزان مقطع دبیرستان شهر قم، به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان بی‌انگیزه به تحصیل به‌مرور دچار بی‌معنایی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی می‌شوند که این جریان می‌تواند به فرسودگی تحصیلی نیز ختم شود (۱۸).

از سوی دیگر، از ویژگی‌های بسیار اساسی انسان به منزله فردی اجتماعی، توانایی در برقراری رابطه با دیگران است که این مهارت سبب ایجاد دلبستگی در افراد می‌شود (۱۸). دلبستگی در زمان کودکی، در دوره دوم کودکی تا نوجوانی می‌تواند به مدرسه منتقل شود (۱۹). دلبستگی به مدرسه، به عنوان شکل‌گیری ارتباط دانش‌آموز با مدرسه و دیگر عوامل مدرسه تعریف شده است (۲۰). کیهان و کاظم‌زاده بیطالی در پژوهشی افزایش دلبستگی و احساس تعلق به مدرسه را تضمین‌کننده کاهش بیگانگی تحصیلی، گسست تحصیلی و فعالیت‌های خرابکارانه دانستند (۲۱). در پژوهشی مکیان و کلانتر کوشه به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی احساس تعلق به مدرسه پرداختند و ارتباط آن را با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان بررسی کردند (۲۲). بین مفاهیم دلبستگی به مدرسه و انگیزش به مدرسه شباهت‌هایی وجود دارد؛ باوجود این، مفاهیم آن‌ها با یکدیگر متفاوت است؛ همان‌طور که قاضی طباطبایی و همکاران اشاره کردند، مفهوم دلبستگی به مدرسه مفهوم جامع‌تری است؛ زیرا بر عاطفه (دلبستگی)، شناخت (تعهد) و رفتار (مداخله) تمرکز دارد؛ درحالی‌که مفهوم انگیزش عمدتاً بر ترجیحات، اشتیاق یا امیال متمرکز است (۲۳). مضامین سازمان‌دهنده انگیزش و دلبستگی در بسته آموزشی به‌کاررفته در پژوهش حاضر، مضامین سازمان‌دهنده عوامل فردی باورهای انگیزشی، اشتیاق به مدرسه، انگیزش تحصیلی، ارتباط با مدرسه و در نهایت احساس تعلق به مدرسه بود. از جمله مضامین پایه مشترک بین انگیزش و دلبستگی به مدرسه خودمختاری ادراک‌شده، برانگیختگی به‌وسیله تحریک بیرونی، ارزیابی فرد از توانایی درونی خود، تلاش و کوشش فرد برای یادگیری، ارزش ادراک‌شده افراد از آینده، توجه به علاقه دانش‌آموز، توجه به شادی، توجه به تفکر و نگرش مثبت به خود، دیگران و مدرسه، برقراری ارتباط مؤثر با معلم و دیگران، ادراک فرد از جو مدرسه، تعامل و مشارکت گروهی در کلاس و مشارکت و درگیری فعال در فعالیت‌های آموزشی و فوق‌برنامه است. از مضامین پایه مشخص انگیزش به مدرسه می‌توان به ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری، ادراک ارزشمندی تکلیف، تفسیر و ادراک فرد از علل موفقیت و شکست، چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی و

3. School motivation

4. Attachment to school

1. Academic burnout

2. Academic alienation

فرانشاختی، شایستگی ادراک شده، مقایسه تحصیلی، برانگیختگی درونی، دلایل گرایش افراد در رسیدن به هدف و مدیریت اضطراب اشاره کرد. ازجمله مضامین مختص دلبستگی به مدرسه، تأثیر گروه همسالان، معنای ادراک شده از فرایند رفتن به مدرسه و آگاهی از اصول و قواعد نظم در مدرسه است.

باتوجه به آنچه بیان شد، در نظر گرفتن توأمان مضامین مشترک و غیرمشترک انگیزش و دلبستگی به مدرسه منجر به اثربخشی مؤثرتر، ایجاد هم افزایی و توان مضاعف در کاهش فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی شده است؛ برای مثال، تأکید حکیم زاده و همکاران بر مؤلفه های ارتباط افراد با دیگران، می تواند تبیین کننده بُعد ارتباط در انگیزش تحصیلی و نیز مؤلفه شمول یا میزان دخالت اعضا در فعالیت های اجتماعی به بُعد اشتیاق به عنوان سازه انگیزشی باشد (۲۴). همچنین هیت و لیبی، شادی را بخشی از مقیاس دلبستگی به مدرسه دانستند که تبیین کننده جزء هیجانی، جزء اجتماعی به عنوان تلاش در موفقیت و برقراری ارتباط با دیگران و جزء شناختی به منزله پردازش، تعبیر و تفسیر اطلاعات به روش خاص در فرد شاد است که در مفاهیم انگیزش و دلبستگی می گنجد (به نقل از ۲۵).

دانش آموزان زیادی در مدارس با مشکل نبود انگیزش یا دلبستگی به مدرسه روبه رو هستند که این امر می تواند سبب پیامدهای نامطلوب روان شناختی، رفتاری و تحصیلی مانند فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی شود. نوآوری پژوهش حاضر، ساخت بسته آموزشی با استفاده از روش آمیخته و با استراتژی اکتشافی متوالی، به منظور تلفیق و هم افزایی مضاعف دو سازه انگیزش به مدرسه و دلبستگی به مدرسه در قالب سازه ای واحد، به عنوان سازه انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بود؛ همچنین بررسی اثربخشی بسته آموزشی پژوهش حاضر بر فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی دانش آموزان، دریچه ای نوین را در حوزه های تحصیلی می گشاید. فرسودگی تحصیلی ناشی از فشار مرتبط با امور تحصیلی و نیز تکالیف مضاعف است که این امر قدرت سازگاری فرد را با عوامل فشارزای دوران تحصیل کاهش می دهد. به علاوه، تعدادی از دانش آموزان در طی تحصیل دچار از خود بیگانگی می شوند و این امر روی آوردن به رفتارهای مخرب، مدرسه گریزی یا سایر رفتارهای منحرف را به دنبال دارد. پژوهش هایی به بررسی عوامل مؤثر در فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی پرداختند. در پژوهش های رابطه سنجی نیز روابط بین متغیرها ارزیابی شد؛ اما بسته آموزشی جامعی که نیازهای انگیزشی و نیز نیازهای دلبستگی به مدرسه را توأمان در نظر بگیرد به عنوان خلأ پژوهشی، انجام پژوهش حاضر را ضروری کرد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر کاهش فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی دختران دانش آموز و پایداری آن در طول زمان بود.

۲ روش بررسی

روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و

پیگیری با گروه گواه بود. جامعه آماری را تمامی دانش آموزان دختر پایه دهم متوسطه ناحیه سه آموزش و پرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ تشکیل دادند. پس از اخذ مجوز از اداره کل و ناحیه سه آموزش و پرورش شهر اصفهان، یک مدرسه به روش نمونه گیری در دسترس در نظر گرفته شد. پس از هماهنگی های لازم با مدیر مدرسه، از بین افراد چهار کلاس ۳۵ نفری، تعداد ۳۶ نفر با نمره فرسودگی و از خود بیگانگی تحصیلی بیشتر (ارزیابی توسط پرسش نامه فرسودگی تحصیلی^۱ (۲۶) و پرسش نامه از خود بیگانگی تحصیلی^۲ (۲۷)) و مایل به شرکت در مطالعه، در گروه آزمایش (هیجده نفر) و گروه گواه (هیجده نفر) به طور تصادفی قرار گرفتند. از هر دو گروه، با استفاده از پرسش نامه فرسودگی تحصیلی (۲۶) و پرسش نامه از خود بیگانگی تحصیلی (۲۷) پیش آزمون گرفته شد. سپس گروه آزمایش به مدت ده جلسه نود دقیقه ای، هفته ای دو بار آموزش بسته انگیزشی-دلبستگی به مدرسه را دریافت کرد؛ در حالی که برای گروه گواه هیچ مداخله ای ارائه نشد. پس از پایان دوره آموزش، برای هر دو گروه پس آزمون انجام گرفت و مجدداً سه ماه بعد، مرحله پیگیری اجرا شد.

ملاک های ورود دانش آموزان به این پژوهش عبارت بود از: داشتن نمره فرسودگی تحصیلی و از خود بیگانگی تحصیلی بیشتر؛ همکاری دانش آموزان با انجام تحقیق. ملاک های خروج دانش آموزان از پژوهش شامل غیبت بیش از یک جلسه دانش آموزان در جلسه آموزشی، همکاری نکردن و انصراف دانش آموزان از شرکت در جلسات آموزشی بود. قبل از انتخاب دانش آموزان، رضایت نامه ای از والدین آن ها به منظور شرکت فرزندشان در پژوهش گرفته شد. سپس با آنان و اولیای مدرسه، برای زمان بندی های تشکیل جلسات هماهنگی های لازم صورت گرفت. در این پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط مانند محرمانه بودن نتایج پرسش نامه ها و استفاده نکردن ابزاری از آن ها، رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شد.

ابزارها و برنامه مدخله زیر در پژوهش به کار رفت.

- پرسش نامه فرسودگی تحصیلی: این پرسش نامه توسط سالملا-آرو و ناآتان در سال ۲۰۰۵ براساس مقیاس فرسودگی برگن^۳ ساخته شد که میزان فرسودگی تحصیلی/شغلی فرد را ارزیابی می کند (۲۶). پرسش نامه فرسودگی تحصیلی دارای پانزده گویه است که سه بُعد خستگی هیجانی (سوالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳)، بدبینی (سوالات ۲، ۵، ۱۱، ۱۴) و کارایی (سوالات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵) را در بر می گیرد. پرسش نامه در طیفی هفت درجه ای از هرگز (صفر) تا همیشه (۶) نمره گذاری می شود. حداقل نمره در این پرسش نامه صفر (بدون فرسودگی تحصیلی) و حداکثر نمره ۹۰ (فرسودگی تحصیلی زیاد) است (۲۶). ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش سالملا-آرو و ناآتان، با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۵ و برای سه خرده مقیاس به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۲ به دست آمد (۲۶). بدری گرگری و همکاران، ضریب پایایی این آزمون را برای کل مقیاس و سه زیرمقیاس به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۸۴

3. Bergen's Depression Scale

1. Academic Burnout Inventory

2. Academic Alienation Inventory

گزارش کردند. همچنین روایی و اگرایی مقیاس با استفاده از همبستگی بین مقیاس فرسودگی و مقیاس درگیری تحصیلی محاسبه شد که براساس آن بین دو مقیاس و زیرمقیاس‌ها، رابطه منفی معناداری به دست آمد. نتایج تحلیل عامل تأییدی برای تمامی ماده‌های این پرسش‌نامه بیشتر از ۰/۳۰ (بین ۰/۶۷ و ۰/۸۳) و شاخص برازندگی آن $CFI=0/925$ و $RMSEA=0/067$ بود (۲۸).

پرسش‌نامه از خودبینی‌گانی تحصیلی: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۷۶ توسط دیلون و گرووات ساخته شد (۲۷). این ابزار هفده‌گویه‌ای، سه خرده‌مقیاس احساس بی‌هنجاری (سوالات ۱ تا ۶)، احساس ناتوانی (سوالات ۷ تا ۱۲) و احساس انزوا (سوالات ۱۳ تا ۱۷) را در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً غلط (۱) تا کاملاً درست (۵) می‌سنجد. حداقل نمره در پرسش‌نامه ۱۷ و حداکثر نمره ۸۵ است (۲۷). ضریب قابلیت اعتماد این پرسش‌نامه در پژوهش دیلون و گرووات، با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۷ و برای سه خرده‌مقیاس به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به دست آمد (۲۷). در مطالعه فلاوندی و همکاران، آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل مقیاس و سه خرده‌مقیاس ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ بود که بیانگر پایایی مناسب ابزار است. برای روایی پرسش‌نامه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش $AGFI=0/85$ ، $CFI=0/95$ ، $RMSEA=0/07$ ، $GFI=0/89$ نشان‌دهنده برازش مطلوب این پرسش‌نامه است (۲۹).

برنامه مداخله‌ای: بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه توسط محقق مطالعه حاضر طی تحقیقات کیفی با تکنیک تحلیل مضامین از رویکرد آتراید-استرلینگ^۱ (۳۰) برای دانش‌آموزان پایه دهم متوسطه به صورت گروهی تهیه و اعتباریابی شد. طبق نظر متخصصان، بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه در دوره‌های متوسطه اول، دوم و دانشگاه اجرایی بود. به منظور ارزیابی روایی محتوایی به شیوه کمی از دو ضریب نسبت روایی محتوایی^۲ و شاخص روایی محتوایی^۳ استفاده شد (۳۱). به منظور بررسی نسبت روایی محتوایی شبکه مضامین از نه نفر متخصص درخواست شد تا هریک از مضامین را براساس طیف سه‌قسمتی «موافق»، «مخالف» و «اصلاح» بررسی کنند. حداقل مقدار نسبت روایی محتوایی پذیرفتنی برای نه نفر متخصص براساس جدول تصمیم‌گیری ۰/۷۸ بود. شاخص روایی محتوایی کلی قالب مضامین ۰/۹۲ به دست آمد. سپس با تشکیل گروه متمرکز پنج‌نفری متشکل از اساتید حوزه روان‌شناسی تربیتی و حوزه تعلیم و تربیت و ارائه قالب مضامین تدوین شده، آن‌ها از بین مضامین سازمان‌دهنده، هفت مضمون سازمان‌دهنده و بیست و هشت مضمون پایه را برای ساخت بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه انتخاب کردند. پس از آن بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه براساس مضامین استخراج شده، توسط ده نفر از اساتید صاحب نظر ارزیابی شد و ضریب توافق ۰/۸۵ بیانگر توافق زیاد ارزیابان بود. خلاصه بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه

جلسه	محتوای آموزشی
اول	معرفی اعضا، بیان اهداف، بیان ساختار جلسات، تشریح وظایف و تکالیف، بیان قوانین گروه، نوشتن ویژگی‌های افراد دارای انگیزش و دلبستگی زیاد به مدرسه
دوم	توضیح درباره ادراک دانش‌آموز از توانمندی خود و علل موفقیت و شکست و ارزشمندی تکلیف، جمع‌بندی مطالب دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. نوشتن موقعیت‌هایی که در آن ارزیابی‌های مثبت معلم و همکلاسی‌ها سبب بهبود ادراک توانمندی در یادگیری می‌شود. ۲. مشاهده و تهیه گزارش از شخص توضیح‌دهنده درباره موفقیت و شکست خود؛ ۳. تهیه فهرستی از دروس و ارزش‌گذاری آن‌ها مروری بر تکالیف جلسه قبل، ارائه اطلاعات درباره چگونگی به کارگیری راهبردهای شناختی، استفاده مؤثر از زمان و برنامه‌ریزی درسی، جمع‌بندی مطالب
سوم	دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. تهیه گزارشی از تفاوت‌های روش‌های یادگیری آموخته شده با روش‌های سابق؛ ۲. نوشتن برنامه هفتگی با قید جزئیات؛ ۳. توجه به رفتارهای تلف‌کننده وقت و تهیه گزارش مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره احساس مؤثر بودن، خودمختاری و تمایلات درونی و بیرونی در انجام تکالیف و فعالیت‌ها، جمع‌بندی مطالب
چهارم	دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. ارائه راهکارهایی به منظور به چالش کشیده شدن بیشتر؛ ۲. نوشتن موقعیت‌هایی با واگذاری حق انتخاب از سوی معلم؛ ۳. مقایسه محیط کنترل شده و محیط حامی خودمختاری و نوشتن گزارشی کوتاه درباره آن؛ ۴. مقایسه انگیزه درونی و انگیزه بیرونی در موقعیت‌های تحصیلی در مدرسه و تهیه گزارشی از آن مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره دلایل تلاش دانش‌آموزان در رسیدن به اهداف، تلاش و کوشش فرد در انجام تکالیف چالش‌برانگیز و آگاهی از اصول و قواعد نظم در مدرسه، جمع‌بندی مطالب
پنجم	دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. مقایسه اهداف تسلطی و عملکردی؛ ۲. مقایسه رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی؛ ۳. تهیه فهرستی از راهکارها به منظور ایجاد نظم در کلاس و مدرسه
ششم	مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره معایب و مزایای مقایسه تحصیل، داشتن حس بهتر به خود و ایجاد افق زمانی در دانش‌آموزان، جمع‌بندی مطالب

3. Content validity index (CVI)

1. Attride-Stirling's approach

2. Content validity ratio (CVR)

دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. مقایسه رقابت مستقیم و غیرمستقیم؛ ۲. تهیه فهرستی از مشکلات چند نفر از دوستان یا خانواده و تهیه گزارشی از دام‌های فکری محتمل و راه‌حل‌های منطقی؛ ۳. تهیه فهرستی از اهداف کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت	
مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره ایجاد علاقه، تعدیل اضطراب امتحان و چگونگی ایجاد محیطی شاد در مدرسه، جمع‌بندی مطالب	هفتم
دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. تهیه فهرستی از علایق شخصی و موقعیتی؛ ۲. تمرین یکی از فن‌های کاهش اضطراب و اجرا در جلسه بعد؛ ۳. نوشتن پیشنهادهایی برای بهبود عوامل آموزشی و فیزیکی در مدرسه	
مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره احساسات و افکار مثبت و منفی، دلایل رفتن به مدرسه، اهمیت مشارکت گروهی و انواع فعالیت‌های فوق‌برنامه، جمع‌بندی مطالب	هشتم
دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. نوشتن ارتباط افکار دو طرف باتوجه به اصل واقعیت‌های مجزا و با درنظرگرفتن اختلاف‌نظر خود و دیگری؛ ۲. نوشتن دلایل رفتن به مدرسه از دیدگاه چند نفر از دوستان	
مروری بر تکالیف جلسه قبل، بحث درباره توانایی برقراری رابطه، ارزیابی‌های دانش‌آموز از دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری، ادراکات اعضا از جو مدرسه و نحوه ارتباط فرد با همسالان و چگونگی مقابله با فشار در برابر آنان، جمع‌بندی مطالب	نهم
دادن تکالیف جلسه بعد: ۱. تهیه فهرستی از راهکارها به‌منظور اداره هرچه بهتر کلاس؛ ۲. نوشتن نظر و احساس خود درباره کمک‌دادن و کمک‌گرفتن از دیگران؛ ۳. نوشتن راهکاری برای دوستی با احساس منفی به مدرسه؛ ۴. نوشتن تجارب خود هنگام مواجهه با فشار همسال	
تکرار و مرور تکالیف جلسه قبل و بحث درباره خلاصه‌ای از تمام مطالب آموخته‌شده	دهم

برای تحلیل داده‌ها به‌کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵، در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی، به‌شرط تأییدشدن مفروضه‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون بونفرونی استفاده شد. همچنین از آزمون تی مستقل برای مقایسه سن دو گروه استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۵ بود.

۳ یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات فرسودگی (متغیر ۱) و ازخودبیگانگی تحصیلی (متغیر ۲) در گروه آزمایش و گروه گواه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		مقدار احتمال	پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	t	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
۱	آزمایش	۴۲/۳۳	۱۳/۹۸	۱/۱۴	۱۵/۸۸	۸/۱۵	۱۸/۶۱	۷/۱۳
	گواه	۴۱/۹۴	۶/۶۸		۴۰/۶۱	۵/۹۹	۴۱/۲۸	۵/۶۵
۲	آزمایش	۵۲/۹۴	۱۰/۱۱	۰/۴۸	۲۷/۲۲	۶/۲۷	۲۸/۲۸	۵/۷۴
	گواه	۵۱/۲۲	۱۱/۳۸		۵۰/۲۷	۷/۵۶	۵۰/۲۷	۷/۵۶

براساس جدول ۲، در هر دو متغیر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی تفاوت بین گروه آزمایش و گروه گواه در مرحله پیش‌آزمون معنادار نبود (به‌ترتیب $p=0/559$ ، $p=0/634$)؛ اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت دو گروه معنادار شد ($p<0/001$). قبل از انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، به‌منظور رعایت پیش‌فرض‌ها، برای آزمون فرض نرمال‌بودن، آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف به‌کار رفت که فرض نرمالیتی نمرات در متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رد نشد ($p>0/05$). پس از بررسی، نتایج آزمون کرویت ماچلی نشان داد که این آزمون نیز برای متغیرهای فرسودگی تحصیلی ($p=0/137$) و ازخودبیگانگی تحصیلی ($p=0/087$) معنادار نبود؛ بنابراین مفروضه کرویت و همسانی ماتریس واریانس-کوواریانس رد نشد.

در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سه مرحله

اندازه‌گیری برای متغیرهای وابسته پژوهش ارائه شده است. مطابق جدول ۳، در متغیر فرسودگی تحصیلی، اثر اصلی گروه ($p=0/023$)، اثر اصلی زمان ($p<0/001$) و اثر متقابل گروه و زمان ($p<0/001$)، به‌لحاظ آماری معنادار بود. براساس نتایج، اندازه اثر گروه نشان داد، ۱۴/۴ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی ناشی از تغییرات گروهی به‌طور کلی، ۷۰/۳ درصد از تغییرات ناشی از اثر زمان یا تأثیر مراحل پژوهش به‌صورت کلی و ۷۷/۶ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی، ناشی از اثر متقابل زمان و گروه بوده است. به عبارت دیگر ۷۷/۶ درصد تغییرات در متغیر فرسودگی تحصیلی در دو گروه و سه مرحله پژوهش ایجاد شد.

همچنین نتایج در متغیر ازخودبیگانگی تحصیلی مشخص کرد، اثر اصلی گروه، اثر اصلی زمان و اثر متقابل گروه و زمان، هر سه به‌لحاظ آماری معنادار بود ($p<0/001$). به‌علاوه، اندازه اثر گروه نشان داد، ۵۶/۲ درصد از تغییرات متغیر ازخودبیگانگی تحصیلی ناشی از

تغییرات گروهی، ۶۰/۶ درصد از تغییرات ناشی از اثر زمان یا تأثیر مراحل پژوهش و ۵۷/۱ درصد از تغییرات، ناشی از اثر متقابل زمان و گروه بوده است. به عبارت دیگر ۵۷/۱ درصد تغییرات در متغیر مذکور در دو گروه و سه مرحله پژوهش ایجاد شد. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی به منظور مقایسه مراحل پژوهش در دو گروه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سه مرحله اندازه‌گیری برای متغیرهای وابسته پژوهش

متغیر وابسته	منبع تغییرات	F	مقدار احتمال	اندازه اثر	توان آماری
فرسودگی تحصیلی	اثر گروه	۵/۶۹	۰/۰۲۳	۰/۱۴۴	۰/۷۵۸
	اثر زمان	۸۰/۵۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۳	۱/۰۰۰
	اثر متقابل گروه با زمان	۱۱۷/۷۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۷۶	۱/۰۰۰
ازخودبیگانگی تحصیلی	اثر گروه	۴۳/۲۲	<۰/۰۰۱	۰/۵۶۲	۱/۰۰۰
	اثر زمان	۵۲/۲۶	<۰/۰۰۱	۰/۶۰۶	۱/۰۰۰
	اثر متقابل گروه با زمان	۴۴/۹۹	<۰/۰۰۱	۰/۵۷۱	۱/۰۰۰

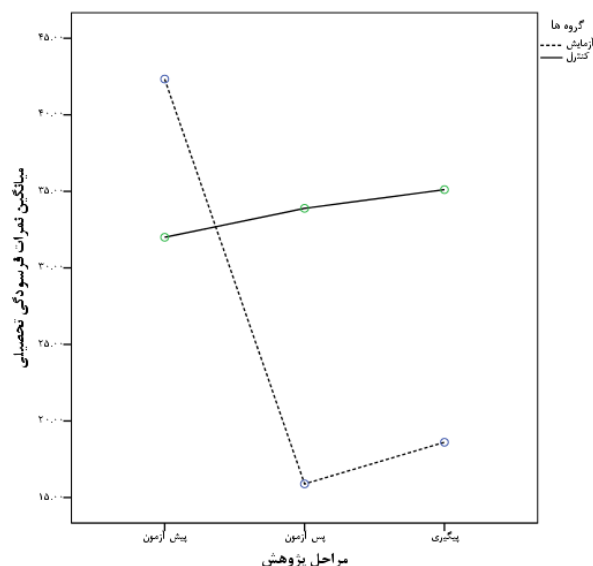
جدول ۴. آزمون تعقیبی بونفرونی به منظور مقایسه مراحل پژوهش در دو گروه به تفکیک متغیرهای وابسته

متغیر	گروه	پیش‌آزمون - پس‌آزمون		پیش‌آزمون - پیگیری		پس‌آزمون - پیگیری	
		تفاوت میانگین‌ها	مقدار احتمال	تفاوت میانگین‌ها	مقدار احتمال	تفاوت میانگین‌ها	مقدار احتمال
فرسودگی تحصیلی	آزمایش	۲۶/۴۴	<۰/۰۰۱	۲۳/۷۲	<۰/۰۰۱	۲/۷۲	۰/۶۵۳
	گواه	۱/۸۸	۰/۸۶۳	۳/۱۱	۰/۳۴۴	۱/۲۲	۰/۷۵۲
ازخودبیگانگی تحصیلی	آزمایش	۲۵/۷۲	<۰/۰۰۱	۲۴/۶۷	<۰/۰۰۱	۱/۰۶	۰/۰۷۷
	گواه	۰/۹۴۴	۰/۹۹۵	۰/۹۴۴	۰/۹۹۵	۰/۰۰۱	۰/۹۹۸

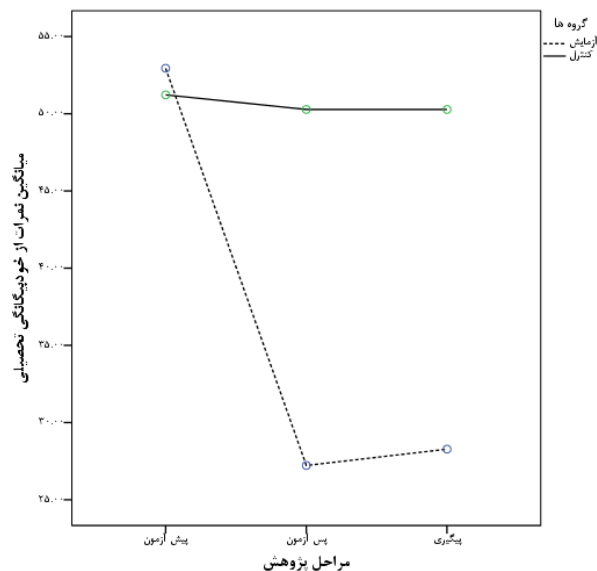
پس‌آزمون معنادار نبود که تداوم اثر مداخله را در مرحله پیگیری نشان می‌دهد. به علاوه، نتایج نشان داد که در هر دو متغیر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در گروه گواه بین مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون (به ترتیب $p=۰/۸۶۳$ ، $p=۰/۹۹۵$) و نیز پیش‌آزمون-پیگیری (به ترتیب $p=۰/۳۴۴$ ، $p=۰/۹۹۵$) تفاوت معنادار نبود.

تغییرات نمرات گروه‌ها در مراحل پژوهش به تفکیک دو متغیر وابسته در نمودارهای ۱ و ۲ ارائه شده است.

باتوجه به نتایج جدول ۴، در گروه آزمایش در هر دو متغیر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی، تفاوت میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیش‌آزمون-پیگیری معنادار بود ($p<۰/۰۰۱$)؛ اما تفاوت میانگین متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی در مراحل پس‌آزمون-پیگیری معنادار نبود (به ترتیب $p=۰/۰۷۷$ ، $p=۰/۶۵۳$). این نتایج مشخص کرد، هر دو متغیر در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون-پیگیری در مقایسه با پیش‌آزمون، کاهش معنادار نشان دادند؛ اما در مرحله پیگیری تغییرات در مقایسه با



نمودار ۱. نمودار مقایسه نمرات فرسودگی تحصیلی در دو گروه در سه مرحله پژوهش



نمودار ۲. نمودار مقایسه نمرات از خودبیطبگانی تحصیلی در دو گروه در سه مرحله پژوهش

۴ بحث

قالب احساس تعلق به مدرسه می‌تواند از بروز فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند (۲۲). با توجه به آنچه بیان شد، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر فرسودگی و از خودبیطبگانی تحصیلی محدود بوده و تنها بخشی از مضامین سازه انگیزش یا دل‌بستگی را در نظر گرفته است؛ در صورتی که در پژوهش حاضر، با در نظر گرفتن تمام ابعاد فرسودگی تحصیلی، به تلفیقی از مؤلفه‌های مشترک و غیرمشترک انگیزش و دل‌بستگی به مدرسه به منظور اثربخشی بر فرسودگی تحصیلی توجه شد. با وجود این، پژوهش حاضر توانست خلأ موجود در مطالعات پیشین را تا حدودی جبران کند؛ ولی همچنان نیاز به بررسی بیشتر در این زمینه احساس می‌شود.

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد، آموزش مبتنی بر انگیزشی-دل‌بستگی به مدرسه به‌طور معناداری موجب کاهش از خودبیطبگانی تحصیلی دانش‌آموزان شد. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های مطالعات محمودی و همکاران (۱۱) و کیهان و کاظم‌زاده بیطالی (۲۱)، همسوست. محمودی و همکاران در پژوهشی دریافتند، نیازهای روان‌شناختی اساسی در سطح فردی تأثیر منفی و معناداری بر از خودبیطبگانی تحصیلی دارد. همچنین رابطه مثبت دانش‌آموز-معلم می‌تواند عاملی در کاهش از خودبیطبگانی تحصیلی دانش‌آموزان قلمداد شود؛ به‌گونه‌ای که انگیزش به تحصیل دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و در نهایت به کاهش از خودبیطبگانی تحصیلی دانش‌آموزان و نیز به کاهش فرسودگی تحصیلی آن‌ها ختم می‌شود (۱۱).

در تبیین یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت که انگیزش، کلید ارتباط از خودبیطبگانی تحصیلی با سایر متغیرهای درگیر در امر تحصیل است و از این لحاظ اهمیت فراوانی دارد (۱۱). احساس بیگانگی از جنبه‌های اجتماعی (هم‌کلاسی‌ها و معلمان) و جنبه‌های علمی مدرسه (یادگیری) از جمله مؤلفه‌های شناختی و عاطفی به‌شمار می‌آید. در مدرسه‌ای که عمده‌تاً بیگانگی وجود دارد، دانش‌آموزان ممکن است به‌طور کلی از مدرسه بیگانه شوند؛ اما فراتر از آن، احتمالاً از جنبه یا حوزه‌های خاص مدرسه مانند یادگیری، معلمان و هم‌کلاسی‌ها بیگانه

پژوهش حاضر با هدف تأثیر بسته آموزشی انگیزشی-دل‌بستگی به مدرسه بر کاهش فرسودگی و از خودبیطبگانی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دهم متوسطه در شهر اصفهان انجام شد. اولین یافته پژوهش نشان داد، آموزش بسته انگیزشی-دل‌بستگی به مدرسه به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شد. در زمینه یافته به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر با مطالعات پیشین تا آنجا که محقق بررسی کرد، پژوهشی که به‌صورت تلفیقی هر دو سازه انگیزش و دل‌بستگی را باهم در نظر گرفته باشد و نیز مطالعاتی که به ارزیابی اثربخشی پرداخته باشد، یافت نشد؛ اما با بررسی مطالعات مبتنی بر رویکرد علیتی، نتیجه بیان‌شده با پژوهش مکیان و کلانتر کوشه (۲۲) همسوست. مکیان و کلانتر کوشه در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان شهر تهران پرداختند. آن‌ها در این پژوهش نتیجه گرفتند که میان احساس تعلق به مدرسه و فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود داشت. همچنین بین انگیزش تحصیلی و فرسودگی تحصیلی همبستگی منفی و معناداری مشاهده شد (۲۲).

در تبیین این یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت، انگیزش یکی از عوامل شخصی است که بر چرخه فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد. یادگیرنده‌ای که به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به‌اندازه کافی تلاش نمی‌کند و این تلاش‌نداشتن به‌نوبه خود به افزایش فرسودگی تحصیلی منجر خواهد شد (۱۶). تبیین دیگری که می‌توان به آن اشاره کرد، نقش حفاظتی احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه در کاهش رفتارها و مشکلات روان‌شناختی است. عواملی مانند قوانین انضباطی تعیین‌شده توسط دانش‌آموزان و معلمان، ایجاد روابط بین فردی با معلمان و همسالان، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، محیط فیزیکی و جو روانی عاطفی موجود در مدرسه، شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و فراهم‌بودن فرصت‌ها برای رشد همه‌جانبه شخصیت در

می‌شوند. انتظار می‌رود دانش‌آموزان با هم‌کلاسی‌ها و کارکنان مدرسه روابط دوستانه‌ای برقرار کنند و در فعالیت‌های کلاس و مدرسه فعالیت جدی و معناداری داشته باشند (۱۰). تبیین دیگری که می‌توان اشاره کرد این است که علت اصلی ازخودبیگانگی تحصیلی مربوط به وجود نداشتن تطابق بین نیازهای دانش‌آموزان و فرصت‌های محیطی است. این رویکرد نقش تعامل دانش‌آموزان، فرهنگ مدرسه و شیوه‌های مدرسه را برجسته می‌کند. علاوه بر این، تئوری خودتعیین‌کننده ریان و دسی^۱ تأکید کرده است، شیوه‌های تدریس و فرصت‌هایی برای مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، کلاس یا سطح آموزشی با در نظر گرفتن انگیزه و علاقه دانش‌آموز، به کاهش بیگانگی کمک می‌کند (به نقل از ۱۲).

کپهان و کاظم‌زاده بیطالی نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کردند که هرچه دلبستگی و احساس تعلق فرد به همسالان، معلم و مدرسه افزایش یابد، احتمال بروز گسست، انزوا و بیگانگی تحصیلی با محیط مدرسه کم می‌شود و دانش‌آموزان به میزان کمتری، احتمال درگیری در فعالیت‌های خرابکارانه را خواهند داشت (۲۱). همچنین در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت، بسیاری از یافته‌ها نقش عوامل تعیین‌کننده ازخودبیگانگی تحصیلی را مانند نقش معلمان، هم‌کلاسی‌ها و فعالیت‌های یادگیری، برجسته می‌کنند؛ برای مثال، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد رضایت‌ناداشتن از روند آموزش و یادگیری و موافق نبودن با اهداف جامعه (مطابقت با جامعه)، همان‌طور که در مدارس انجام می‌شود، می‌تواند ازخودبیگانگی تحصیلی را تحریک کند. همچنین، محرومیت دانش‌آموزان از شکل دادن قوانین و فرایندهای مدرسه ممکن است منجر به بیگانگی تحصیلی شود؛ زیرا زندگی تحصیلی آن‌ها توسط دیگران هدایت می‌شود. فقدان فرصت‌دهی به دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت نیز باعث انفعال و وابستگی در دانش‌آموزانی می‌شود که عادت ندارند به شیوه‌ای خودمختار کار کنند و علایق و اهداف خود را دنبال کنند (۱۲).

باتوجه به آنچه بیان شد، ازخودبیگانگی تحصیلی سه حوزه یادگیری، عاطفی و شناختی را شامل می‌شود. ازخودبیگانگی دارای ماهیتی چندبعدی است؛ برای مثال هاجر و هادجر، این نتیجه را تأیید کردند و به علاوه بر ارتباط بیگانگی با سایر سازه‌ها و بر پیامدهای روان‌شناختی تأکید داشتند (۷). در مطالعات پیشین، بررسی‌های انجام‌شده تنها به برخی از حوزه‌های مربوط به ازخودبیگانگی پرداخته است؛ بنابراین باتوجه به اینکه مدرسه نخستین جامعه کالبدی، اجتماعی و فرهنگی به‌شمار می‌رود که برای رشد همه‌جانبه افراد و تربیت افراد سالم و کارآمد بر آن تأکید می‌شود، لازم است روش‌های مؤثرتر و به‌روزتر آموزشی در خلق دانش‌آموزانی خودانگیخته، با انگیزه، علاقه‌مند و موفق به‌کار رود. این امر موجب تعدیل و رفع مشکلات و نیازهای آن‌ها در مدرسه، خانواده و به‌خصوص جامعه می‌شود؛ بنابراین می‌توان با برنامه‌ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزشی-دلبستگی به مدرسه از تبعات فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان کاست. این پژوهش مانند هر تحقیق دیگری محدودیت‌هایی به‌همراه داشت. پراکنش نداشتن سنی و جنسی اعضای نمونه ممکن است تعمیم

یافته‌های پژوهش را با محدودیت مواجه کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در دوره‌های تحصیلی دیگر، با در نظر گرفتن متغیر جنسیت (پسرها) تکرار شود. پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی پرداخت و مشخص کرد، عناصر سازنده بسته آموزشی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه از بیست‌وهشت مضمون پایه مستخرج از هفت مضمون سازمان‌دهنده تشکیل شد. این مضامین در پژوهش‌های رابطه‌سنجی بین انگیزش و دلبستگی به مدرسه با فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی، رابطه را نشان دادند. در پژوهش تجربی حاضر نیز عناصر سازنده بسته آموزشی در قالب محتوایی آموزشی، توانست در نگرش‌ها حتی به‌صورت کوتاه‌مدت و پایدار، تغییراتی را در فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی ایجاد کند. دانش‌آموزان به‌عنوان بخش‌هایی از جامعه‌پذیری اجتماعی وارد مدرسه می‌شوند و باید هنجارها و قوانین مدرسه را بپذیرند و با عوامل مدرسه تعامل داشته باشند؛ از این رو پیشنهاد می‌شود در حوزه مراکز مشاوره مرتبط با آموزش و پرورش، این بسته آموزشی در کنار آموزش‌هایی که دانش‌آموزان برای فعال‌سازی ظرفیت‌های هوشی دریافت می‌کنند، به‌صورت رغبت‌انگیز به آن‌ها ارائه شود؛ همچنین انتظار داشت که در بلندمدت، احساس تعلق و دلبستگی به سیستم آموزشی مدرسه محفوظ بماند و به دلیل ایجاد نگرش‌های مثبت به کلاس و مدرسه، میزان فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در آینده در بین دانش‌آموزان دریافت‌کننده این آموزش به حداقل برسد؛ به علاوه به‌جای آنکه دانش‌آموزان به‌واسطه عوامل انگیزشی‌های بیرونی یا ابزارهای تحمیلی دچار رعب و وحشت شوند که این خود در نهایت اضطراب‌های بلندمدت و پیامدهای مخرب روان‌شناختی را در پی دارد، می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان به‌عنوان فراگیری مادام‌العمر با علاقه و انگیزه زیاد به تحصیل ادامه دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود عناصر آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه در قالب برنامه‌های فوق‌برنامه به والدین و معلمان آموزش داده شود.

۵ نتیجه‌گیری

براساس نتایج پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که بسته آموزشی انگیزشی-دلبستگی به مدرسه بر کاهش مشکلات روان‌شناختی از جمله فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است؛ از این رو یافته‌های این پژوهش، افق‌های پیش رو و تازه‌ای را در نظام آموزش و پرورش نمایان می‌کند و ارزیابی‌های بیشتری در این زمینه لازم و تأمل‌برانگیز است.

۶ تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

^۱ Ryan & Deci

در پژوهش گرفته شد. در این پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط مانند محرمانه بودن نتایج پرسش‌نامه‌ها و استفاده نکردن ابزاری از آنها، رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شد.

رضایت برای انتشار
این امر غیرقابل اجرا است.

تأییدیه اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رساله دکترا از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است که با کد ۲۳۸۲۰۷۰۲۹۵۲۰۰۱ و تأییدیه کمیته اخلاقی در پژوهش‌های زیست‌پزشکی از سوی دبیرخانه کمیته دانشگاهی اخلاق با شماره IR.IAU.KHUISF.REC.1398.047 به تأیید رسید. همچنین مجوز اجرای این پژوهش بر گروه مطالعه شده از اداره کل آموزش و پرورش استان اصفهان با شماره نامه ۴۵۳۷۲۳ صادر شد. رضایت‌نامه‌ای از والدین دانش‌آموزان به منظور شرکت فرزندشان

References

- Ahadi H, Jomehri F. Ravan shenasi roshd nojavani, bozorgsali javani miyansali va piri [Developmental psychology of adolescence, youthful adulthood, middle age and aging]. Tehran: Ayandeh Derakhshan Company; 2019. [Persian]
- Fathiazar E, Golparvar F, Mirnasab M, Vahedi SH. Phenomenological study of behavioral problems in high school students: social-emotional and academic challenges. *Applied Counseling*. 2017;6(2):53–72. [Persian] https://jac.scu.ac.ir/article_12798.html?lang=en
- Di Chiacchio C, De Stasio S, Fiorilli C. Examining how motivation toward science contributes to omitting behaviors in the Italian PISA 2006 sample. *J Learn Indiv Dif*. 2016;50:56–63. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.025>
- Moneta GB. Need for achievement, burnout, and intention to leave; testing an occupational model in educational settings. *Pers Indiv Dif*. 2011;50(2):274–8. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.002>
- Schaufeli W, Maslach C, Marek T. Professional burnout: recent developments in theory and research. First edition. London: Routledge; 2017.
- Qinyi T, Jiali Y. An analysis of the reasons on learning burnout of junior high school students from the perspective of cultural capital theory: a case study of Mengzhe Town in Xishuangbanna, China. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2012;46:3727–31. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.136>
- Hascher T, Hadjar A. School alienation—theoretical approaches and educational research. *Educational Research*. 2018;60(2):171–88. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Tamouk F, Ebrahimi M. Surveying the amount of dependence on short messages (SMS) and alienation with academic burnout among female high school students in Ardebil. *Journal of School Psychology and Institutions*. 2016;5(2):39–54. [Persian] http://jisp.uma.ac.ir/article_439.html?lang=en
- Avci R, ÇeliKkaleli Ö. Peer victimization, trait anger and alienation as predictors of violence tendency in adolescents. *Journal of Educational Sciences Research*. 2016;6(2):151–67. <https://doi.org/10.12973/jesr.2016.62.9>
- Morinaj J, Scharf J, Grecu A, Hadjar A, Hascher T, Marcin K. School alienation: a construct validation study. *Front Learning Research*. 2017;5(2):36–59. <http://dx.doi.org/10.14786/flr.v5i2.298>
- Mahmoudi H, Brown MR, Amani Saribagloo J, Dadashzadeh S. The role of school culture and basic psychological needs on Iranian adolescents' academic alienation: a multi-level examination. *Youth & Society*. 2018;50(1):116–36. <https://doi.org/10.1177/0044118X15593668>
- Morinaj J, Hadjar A, Hascher T. School alienation and academic achievement in Switzerland and Luxembourg: a longitudinal perspective. *Soc Psychol Educ*. 2020;23(2):279–314. <https://doi.org/10.1007/s11218-019-09540-3>
- Butler R, Shibaz L. Striving to connect and striving to learn: influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *Int J Educ Res*. 2014;65:41–53. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Lepper MR, Greene D. The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation. First edition. New York: Psychology Press; 2015.
- Pisarik CT. Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. *College Student Journal*. 2009;43(4):1238–52.
- Ariani DW. Why am I burnout and engaged? The role of motivation and personality. *Psychological and Educational Research*. 2017;25(2):61–89.
- Fekry Nojeda F, Fouladchang M. A causal model of effect of classroom's structure on academic burnout: the mediating role of motivation. *Developmental Psychology*. 2019;15(59):309–22. [Persian] http://jip.azad.ac.ir/article_666073.html?lang=en
- Thomson P, Jaque SV. Childhood adversity and creative experience in adult professional performing artist. *Front Psychol*. 2018;9:11. <https://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00111>

19. Fouladvand AK. Barrasiye rabeteye beyne delbastegi be madrese va sabk haye delbastegi valedeln ba amalkard tahsili denesh amoozan dokhtar maghta motaveseteye shahrestan Bandar Abbas [The relationship between attachment to school and parental attachment styles with academic performance of high school female students in Bandar Abbas]. [Thesis for MSc]. [Bandar Abbas, Iran]: Hormozgan University; 2013. [Persian]
20. Carolan BV, Chesky NZ. The relationship among grade configuration, school attachment, and achievement: focusing on middle grades students' sense of school attachment may be more effective than reorganizing school grade configuration. *Middle School Journal*. 2012;43(4):32–9. <https://doi.org/10.1080/00940771.2012.11461818>
21. Keyhan J, Kazemzadeh Beytali M. The effect of teacher autonomy support and causality orientations of autonomy on educational alienation of second grade high school students with mediating role basic psychological needs. *Knowledge and Research in Applied Psychology*. 2018;19(3):90–100. [Persian] http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article_544564.html?lang=en
22. Makian R, Kalantar Kusheh SM. Normalizing sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with academic burnout and achievement motivation among Persian students. *Educational Measurement*. 2015;5(20):119–38. [Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_1790_en.html
23. Ghazi Tabatabaie M, Hejazi E, Rezaie Sharif A. School bonding among children in elementary schools; a test of control theory. *Iranian Journal of Social Problem*. 2010;1(2):113–37. [Persian] https://ijsp.ut.ac.ir/article_21892.html?lang=en
24. Hakimzadeh R, Abolghasemi Najaf Abadi M, Nejati F. Comparing school connectedness, academic motivation and academic achievement between smart school students and traditional school students in Esfahan. *Educational Sciences Journal*. 2012;19(1):151–70. [Persian] https://education.scu.ac.ir/article_10084_en.html
25. Fathi H. Tarrahi va azmoodan model rabeteye elli beyn sarmaye ejtema'i va behzisti ravan shenasi ba mianjigari shadkami, masooliyat paziri va komak talabi dar daneshjouyan daneshgah Shahid Chamran Ahvaz [Design and testing the causal relationship between social capital and psychological well-being mediated by happiness, responsibility and seeking help among in students of Shahid Chamran University of Ahvaz] [Thesis for MSc]. [Ahvaz, Iran]: Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University; 2017. [Persian]
26. Salmela-Aro K, Näätänen P. Youth School Fatigue Meter BBI-10. Helsinki, Finland; 2005.
27. Dillon SV, Grout JA. Schools and alienation. *Elem Sch J*. 1976;76(8):481–9. <https://doi.org/10.1086/461014>
28. Badri Gargari R, Mesr Abadi J, Palangi M, Fathi R. Factor structure of the school burnout questionnaire via confirmatory factor analysis in high school students. *Educational Measurement*. 2012;2(7):171–88. [Persian] https://jem.atu.ac.ir/article_5629.html?lang=en
29. Qalavandi H, Amani Saribeglu J, Gholami MT, Akbari Sureh P. School culture and academic alienation: mediating role of basic psychological needs. *Quarterly Journal of Culture Strategy*. 2014;6(24):99–116. [Persian] http://www.jsfc.ir/article_15141.html?lang=en
30. Attride-Stirling J. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*. 2001;1(3):385–405. <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
31. Wynd CA, Schmidt B, Schaefer MA. Two quantitative approaches for estimating content validity. *West J Nurs Res*. 2003;25(5):508–18. <https://doi.org/10.1177/0193945903252998>