MEJDS. 2021; 11:201.

Published online 2022 March. **Original Article**

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

Rajaei A[1], *Nadi MA[2], Manshaei Gh[3]

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.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۴۰۰؛ (۱۱):۲۰۱.

انتشار برخط اسفند ۱۴۰۰ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی انگیزشی_دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایهٔ 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.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** mnadi@khuisf.ac.ir

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

چکیده

زمینه و هدف: فرسودگی تحصیلی به‌منزلهٔ سندرمی روان‌شناختی و بیگانگی تحصیلی به‌عنوان عوامل مهم در کاهش مشارکت در فرایندهای آموزشی نقش دارند؛ ازاین‌رو، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی انگیزشی_دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی و ازخودبیگانگی تحصیلی دختران پایهٔ دهم شهر اصفهان انجام شد.

روش‌بررسی: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایهٔ 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 پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی (سالملا_آرو و ناآتانن، ۲۰۰۵) و پرسش‌نامهٔ ازخودبیگانگی تحصیلی (دیلون و گروات، ۱۹۷۶) بود. گروه آزمایش به‌مدت ده جلسهٔ نود دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش بستهٔ انگیزشی_دلبستگی به مدرسه را دریافت کرد؛ اما برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. تحلیل داده‌ها در نرم‌افزار آماری SPSS نسخهٔ 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=۰/۰۲۳)، اثر اصلی زمان (p<۰/۰۰۱) و اثر متقابل گروه و زمان (p<۰/۰۰۱) معنادار بود. در متغیر ازخودبیگانگی تحصیلی نیز اثر اصلی گروه، اثر اصلی زمان و اثر متقابل گروه و زمان، معنادار بود (p<۰/۰۰۱). همچنین در گروه آزمایش در متغیرهای 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 که تداوم اثر مداخله را در مرحلهٔ پیگیری نشان می‌دهد (به‌ترتیب p=۰/۶۵۳، p=۰/۰۷۷).

نتیجه‌گیری: براساس نتایج پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که بستهٔ 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.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

۱ مقدمه

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

فرسودگی تحصیلی[1] سندرمی روان‌شناختی، ناشی‌از استرس، فشار مطالعه، پیشرفت در تحصیلات و مطالبات زیاد آموزشگاهی در بین دانش‌آموزان است (۳). فرسودگی تحصیلی دارای ساختاری سه‌جزئی شامل خستگی هیجانی، بی‌علاقگی و ناکارآمدی درسی است (۴). شافلی و همکاران، فرسودگی را به‌منزلهٔ 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 شرکت‌نکردن 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 دورهٔ ابتدایی تا متوسطه)، نگرش منفی به مدرسه پیدا می‌کنند. این روند، بیگانگی از تحصیل[2] معرفی می‌شود (۷). شخص ازخودبیگانه تصور می‌کند زندگی او از سوی دیگران طرح‌ریزی و کنترل می‌شود؛ در نتیجه مأیوس می‌شود و قادر نیست بر عواملی که بر او اثر می‌گذارند، کنترل داشته باشد (۸)؛ بااین‌حال، آنچه دربارهٔ ازخودبیگانگی 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 ازخودبیگانگی تحصیلی اشاره دارد و نه به شکل و ساختار جهانی آن (۱۰). با مرور پژوهش‌های انجام‌شده در زمینهٔ عوامل مؤثر بر ازخودبیگانگی تحصیلی، نقش معلمان، هم‌کلاسی‌ها، فعالیت‌های یادگیری، رابطهٔ دانش‌آموز ـ معلم، رابطهٔ دانش‌آموز ـ همسال، ترکیب کلاس و فرهنگ مدرسه، به‌عنوان 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 ازخودبیگانگی به‌شمار آورد (۱۲).

از دید روان‌شناسان آموزشی و معلمان، انگیزش به مدرسه[3] 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 ناشی‌از مشکلات انگیزشی دانست (۱۵) و آریانی، انگیزه را در بین دانش‌آموزان به‌عنوان منبعی مهم برای صفات روانی آن‌ها قلمداد کرد (۱۶). در پژوهشی، فکری نوجه‌ده و فولادچنگ به بررسی مدل علّی تأثیر ساختار کلاس بر فرسودگی تحصیلی باتوجه به نقش واسطه‌ای انگیزش پرداختند. نتایج این تحقیق حاکی‌از آن بود که انگیزش درونی، پیش‌بینی‌کنندهٔ 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 ازخودبیگانگی تحصیلی می‌شوند که این جریان می‌تواند به فرسودگی تحصیلی نیز ختم شود (۱۱).

از سوی دیگر، از ویژگی‌های بسیار اساسی انسان به‌منزلهٔ فردی اجتماعی، توانایی در برقراری رابطه با دیگران است که این مهارت سبب ایجاد دلبستگی در افراد می‌شود (۱۸). دلبستگی در زمان کودکی، در دورهٔ دوم کودکی تا نوجوانی می‌تواند به مدرسه منتقل شود (۱۹). دلبستگی به مدرسه[4] به‌عنوان 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 تضمین‌کنندهٔ 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؛ همان‌طورکه 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 سازمان‌دهندهٔ انگیزش و دلبستگی در بستهٔ آموزشی به‌کاررفته در پژوهش حاضر، مضامین سازمان‌دهندهٔ عوامل فردی باورهای انگیزشی، اشتیاق به مدرسه، انگیزش تحصیلی، ارتباط با مدرسه و درنهایت احساس تعلق به مدرسه بود. ازجمله مضامین پایهٔ مشترک بین انگیزش و دلبستگی به مدرسه خودمختاری ادراک‌شده، برانگیختگی به‌وسیلهٔ تحریک بیرونی، ارزیابی فرد از توانایی درونی خود، تلاش و کوشش فرد برای یادگیری، ارزش ادراک‌شدهٔ افراد از آینده، توجه به علاقهٔ 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 پایهٔ مختص 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

1. Academic burnout
2. Academic alienation
3. School motivation
4. Attachment to school

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

فراشناختی، شایستگی ادراک‌شده، مقایسهٔ 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 ادراک‌شده از فرایند رفتن به مدرسه و آگاهی از اصول و قواعد نظم در مدرسه است.

باتوجه به آنچه بیان شد، درنظرگرفتن توأمان مضامین مشترک و غیرمشترک انگیزش و دلبستگی به مدرسه منجربه اثربخشی مؤثرتر، ایجاد هم‌افزایی و توان مضاعف در کاهش فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی شده است؛ برای مثال، تأکید حکیم‌زاده و همکاران بر مؤلفه‌های ارتباط افراد با دیگران، می‌تواند تبیین‌کنندهٔ بُعد ارتباط در انگیزش تحصیلی و نیز مؤلفهٔ شمول یا میزان دخالت اعضا در فعالیت‌های اجتماعی به بُعد اشتیاق به‌عنوان سازهٔ انگیزشی باشد (۲۴). همچنین هیتر و لیبی، شادی را بخشی از مقیاس دلبستگی به مدرسه دانستند که تبیین‌کنندهٔ جزء هیجانی، جزء اجتماعی به‌عنوان تلاش در موفقیت و برقراری ارتباط با دیگران و جزء شناختی به‌منزلهٔ پردازش، تعبیر و تفسیر اطلاعات به روش خاص در فرد شاد است که در مفاهیم انگیزش و دلبستگی می‌گنجد (به‌نقل از ۲۵).

دانش‌آموزان زیادی در مدارس با مشکل نبود انگیزش یا دلبستگی به مدرسه روبه‌رو هستند که این امر می‌تواند سبب پیامدهای نامطلوب روان‌شناختی، رفتاری و تحصیلی مانند فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی شود. نوآوری پژوهش حاضر، ساخت بستهٔ آموزشی با استفاده از روش آمیخته و با استراتژی اکتشافی متوالی، به‌منظور تلفیق و هم‌افزایی مضاعف دو سازهٔ انگیزش به مدرسه و دلبستگی به مدرسه در قالب سازه‌ای واحد، به‌عنوان سازهٔ انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه بود؛ همچنین بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی پژوهش حاضر بر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان، دریچه‌ای نوین را در حوزه‌های تحصیلی می‌گشاید. فرسودگی تحصیلی ناشی‌از فشار مرتبط با امور تحصیلی و نیز تکالیف مضاعف است که این امر قدرت سازگاری فرد را با عوامل فشارزای دوران تحصیل کاهش می‌دهد. به‌علاوه، تعدادی از دانش‌آموزان در طی تحصیل دچار ازخودبیگانگی می‌شوند و این امر روی‌آوردن به رفتارهای مخرب، مدرسه‌گریزی یا سایر رفتارهای منحرف را به‌دنبال دارد. پژوهش‌هایی به بررسی عوامل مؤثر در فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی پرداختند. در پژوهش‌های رابطه‌سنجی نیز روابط بین متغیرها ارزیابی شد؛ اما بستهٔ آموزشی جامعی که نیازهای انگیزشی و نیز نیازهای دلبستگی به مدرسه را توأمان در نظر بگیرد به‌عنوان خلأ پژوهشی، انجام پژوهش حاضر را ضروری کرد؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه بر کاهش فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دختران دانش‌آموز و پایداری آن در طول زمان بود.

۲ روش‌بررسی

روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان دختر پایهٔ دهم متوسطهٔ ناحیهٔ سه آموزش‌وپرورش شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ تشکیل دادند. پس از اخذ مجوز از ادارهٔ کل و ناحیهٔ سه آموزش‌وپرورش شهر اصفهان، یک مدرسه به‌روش نمونه‌گیری دردسترس در نظر گرفته شد. پس از هماهنگی‌های لازم با مدیر مدرسه، از بین افراد چهار کلاس ۳۵نفری، تعداد ۳۶ نفر با نمرهٔ فرسودگی و ازخودبیگانگی تحصیلی بیشتر (ارزیابی توسط پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی[1] (۲۶) و پرسش‌نامهٔ ازخودبیگانگی تحصیلی[2] (۲۷)) و مایل به شرکت در مطالعه، در گروه آزمایش (هیجده نفر) و گروه گواه (هیجده نفر) به‌طور تصادفی قرار گرفتند. از هر دو گروه، با استفاده از پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی (۲۶) و پرسش‌نامهٔ ازخودبیگانگی تحصیلی (۲۷) پیش‌آزمون گرفته شد. سپس گروه آزمایش به‌مدت ده جلسهٔ نوددقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار آموزش بستهٔ انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه را دریافت کرد؛ درحالی‌که برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. پس از پایان دورهٔ آموزش، برای هر دو گروه پس‌آزمون انجام گرفت و مجدداً سه ماه بعد، مرحلهٔ پیگیری اجرا شد.

ملاک‌های ورود دانش‌آموزان به این پژوهش عبارت بود از: داشتن نمرهٔ فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی بیشتر؛ همکاری دانش‌آموزان با انجام تحقیق. ملاک‌های خروج دانش‌آموزان از پژوهش شامل غیبت بیش از یک جلسهٔ دانش‌آموزان در جلسهٔ آموزشی، همکاری‌نکردن و انصراف دانش‌آموزان از شرکت در جلسات آموزشی بود. قبل از انتخاب دانش‌آموزان، رضایت‌نامه‌ای از والدین آن‌ها به‌منظور شرکت فرزندشان در پژوهش گرفته شد. سپس با آنان و اولیای مدرسه، برای زمان‌بندی‌های تشکیل جلسات هماهنگی‌های لازم صورت گرفت. در این پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط مانند محرمانه‌بودن نتایج پرسش‌نامه‌ها و استفاده‌نکردن ابزاری از آن‌ها، رضایت آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شد.

ابزارها و برنامهٔ مدخلهٔ زیر در پژوهش به‌کار رفت.

ـ پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط سالملاـ آرو و ناآتانن در سال ۲۰۰۵ براساس مقیاس فرسودگی برگن[3] ساخته شد که میزان فرسودگی تحصیلی/شغلی فرد را ارزیابی می‌کند (۲۶). پرسش‌نامهٔ فرسودگی تحصیلی دارای پانزده گویه است که سه بُعد خستگی هیجانی (سؤالات ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۳)، بدبینی (سؤالات ۲، ۵، ۱۱، ۱۴) و کارایی (سؤالات ۳، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۵) را در برمی‌گیرد. پرسش‌نامه در طیفی هفت‌درجه‌ای از هرگز (صفر) تا همیشه (۶) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این پرسش‌نامه صفر (بدون فرسودگی تحصیلی) و حداکثر نمره ۹۰ (فرسودگی تحصیلی زیاد) است (۲۶). ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش سالملاـ آرو و ناآتانن، با استفاده از آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۵ و برای سه خرده‌مقیاس به‌ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ به‌دست آمد (۲۶). بدری گرگری و همکاران، ضریب پایایی این آزمون را برای کل مقیاس و سه زیرمقیاس به‌ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۸۴

[1]. Academic Burnout Inventory

[2]. Academic Alienation Inventory

[3]. Bergen's Depression Scale

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

گزارش کردند. همچنین روایی واگرای مقیاس با استفاده از همبستگی بین مقیاس فرسودگی و مقیاس درگیری تحصیلی محاسبه شد که براساس آن بین دو مقیاس و زیرمقیاس‌ها، رابطهٔ منفی معناداری به‌دست آمد. نتایج تحلیل عامل تأییدی برای تمامی ماده‌های این پرسش‌نامه بیشتر از ۰/۳۰ (بین ۰/۶۷ و ۰/۸۳) و شاخص برازندگی آن RMSEA=۰/۰۶۷ و CFI=۰/۹۲۵ بود (۲۸).

ـ پرسش‌نامهٔ ازخودبیگانگی تحصیلی: این پرسش‌نامه در سال ۱۹۷۶ توسط دیلون و گروات ساخته شد (۲۷). این ابزار هفده‌گویه‌ای، سه خرده‌مقیاس احساس بی‌هنجاری (سؤالات ۱تا۶)، احساس ناتوانی (سؤالات ۷تا۱۲) و احساس انزوا (سؤالات ۱۳تا۱۷) 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 گروات، با استفاده از آلفای کرونباخ به‌ترتیب برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۷ و برای سه خرده‌مقیاس به‌ترتیب ۰/۶۹، ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به‌دست آمد (۲۷). در مطالعهٔ قلاوندی و همکاران، آلفای کرونباخ به‌ترتیب 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=۰/۸۵، GFI=۰/۸۹، RMSEA=۰/۰۷، CFI=۰/۹۵ نشان‌دهندهٔ برازش مطلوب این پرسش‌نامه است (۲۹).

ـ برنامهٔ مداخله‌ای: بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه توسط محقق مطالعهٔ حاضر طی تحقیقات کیفی با تکنیک تحلیل مضامین از رویکرد آترایدـ استرلینگ[1] (۳۰) برای دانش‌آموزان پایهٔ دهم متوسطه به‌صورت گروهی تهیه و اعتباریابی شد. طبق نظر متخصصان، بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه در دوره‌های متوسطهٔ اول، دوم و دانشگاه اجرایی بود. به‌منظور ارزیابی روایی محتوایی به‌شیوهٔ کمّی از دو ضریب نسبت روایی محتوایی[2] و شاخص روایی محتوا[3] استفاده شد (۳۱). به‌منظور بررسی نسبت روایی محتوایی شبکهٔ مضامین از نُه 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 نُه نفر متخصص براساس جدول تصمیم‌گیری ۰/۷۸ بود. شاخص روایی محتوایی کلی قالب مضامین ۰/۹۲ به‌دست آمد. سپس با تشکیل گروه متمرکز پنج‌نفری متشکل از اساتید حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی و حوزهٔ تعلیم و تربیت و ارائهٔ قالب مضامین تدوین‌شده، آن‌ها از بین مضامین سازمان‌دهنده، هفت مضمون سازمان‌دهنده و بیست‌وهشت مضمون پایه را برای ساخت بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه انتخاب کردند. پس از آن بستهٔ آموزشی انگیزش‌ـ دلبستگی به مدرسه براساس مضامین استخراج‌شده، توسط ده نفر از اساتید صاحب‌نظر ارزیابی شد و ضریب توافق ۰/۸۵ بیانگر توافق زیاد ارزیابان بود. خلاصه بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصهٔ بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ 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 دربارهٔ ادراک دانش‌آموز از توانمندی خود و علل موفقیت و شکست و ارزشمندی تکلیف، جمع‌بندی مطالب دادن تکالیف جلسهٔ بعد: ۱. نوشتن موقعیت‌هایی که در آن ارزیابی‌های مثبت معلم و همکلاسی‌ها سبب بهبود ادراک توانمندی در یادگیری می‌شود. ۲. مشاهده و تهیهٔ گزارش از شخص توضیح‌دهنده دربارهٔ موفقیت و شکست خود؛ ۳. تهیهٔ فهرستی از دروس و ارزش‌گذاری آن‌ها
سوم	مروری بر تکالیف جلسهٔ قبل، ارائهٔ اطلاعات دربارهٔ چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی، استفادهٔ مؤثر از زمان و برنامه‌ریزی درسی، جمع‌بندی مطالب دادن تکالیف جلسهٔ بعد: ۱. تهیهٔ گزارشی از تفاوت‌های روش‌های یادگیری آموخته‌شده با روش‌های سابق؛ ۲. نوشتن برنامهٔ هفتگی با قید جزئیات؛ ۳. توجه به رفتارهای تلف‌کنندهٔ وقت و تهیهٔ گزارش
چهارم	مروری بر تکالیف جلسهٔ قبل، بحث دربارهٔ احساس مؤثربودن، خودمختاری و تمایلات درونی و بیرونی در انجام تکالیف و فعالیت‌ها، جمع‌بندی مطالب دادن تکالیف جلسهٔ بعد: ۱. ارائهٔ راهکارهایی به‌منظور به چالش کشیده‌شدن بیشتر؛ ۲. نوشتن موقعیت‌هایی با واگذاری حق انتخاب از سوی معلم؛ ۳. مقایسهٔ محیط کنترل‌شده و محیط حامی خودمختاری و نوشتن گزارشی کوتاه دربارهٔ آن؛ ۴. مقایسهٔ انگیزهٔ درونی و انگیزهٔ بیرونی در موقعیت‌های تحصیلی در مدرسه و تهیهٔ گزارشی از آن
پنجم	مروری بر تکالیف جلسهٔ قبل، بحث دربارهٔ 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 دادن تکالیف جلسهٔ بعد: ۱. مقایسهٔ اهداف تسلطی و عملکردی؛ ۲. مقایسهٔ رقابت فردی، تلاش فردی و رقابت گروهی؛ ۳. تهیهٔ فهرستی از راهکارها به‌منظور ایجاد نظم در کلاس و مدرسه
ششم	مروری بر تکالیف جلسهٔ قبل، بحث دربارهٔ معایب و مزایای مقایسهٔ تحصیل، داشتن حس بهتر به خود و ایجاد افق زمانی در دانش‌آموزان، جمع‌بندی مطالب

1. Attride-Stirling's approach
2. Content validity ratio (CVR)
3. Content validity index (CVI)

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

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

برای تحلیل داده‌ها به‌کمک نرم‌افزار SPSS نسخهٔ 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 مقایسهٔ سن دو گروه استفاده شد. سطح معناداری آزمون‌ها کمتر از ۰/۰۵ بود.

در این پژوهش میانگین و انحراف معیار سن اعضای نمونه، به‌ترتیب برای گروه آزمایش ۰/۹±۱۶/۳ سال و برای گروه گواه ۰/۸±۱۶/۱ سال بود. براساس آزمون تی مستقل، بین سن دو گروه تفاوت معناداری مشاهده نشد (p>۰/۰۵). میانگین و انحراف معیار متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی گروه آزمایش و گروه گواه، در سه مرحلهٔ آزمون، مطابق جدول ۲ ارائه شده است.

۳ یافته‌ها

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نمرات فرسودگی (متغیر۱) و ازخودبیگانگی تحصیلی (متغیر۲) در گروه آزمایش و گروه گواه

متغیر	گروه	پیش آزمون			مقدار احتمال	پس آزمون				پیگیری			
		میانگین	انحراف معیار	t		میانگین	انحراف معیار	t	p	میانگین	انحراف معیار	t	p
۱	آزمایش	۴۲/۳۳	۱۳/۹۸	۱/۱۴	۰/۵۵۹	۱۵/۸۸	۸/۱۵	−۶/۲۷	<۰/۰۰۱	۱۸/۶۱	۷/۱۳	−۶/۲۵	<۰/۰۰۱
	گواه	۴۱/۹۴	۶/۶۸			۴۰/۶۱	۵/۹۹			۴۱/۲۸	۵/۶۵		
۲	آزمایش	۵۲/۹۴	۱۰/۱۱	۰/۴۸	۰/۶۳۴	۲۷/۲۲	۶/۲۷	−۱۰/۰۰	<۰/۰۰۱	۲۸/۲۸	۵/۷۴	−۹/۸۲	<۰/۰۰۱
	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 مرحلهٔ پیش‌آزمون معنادار نبود (به‌ترتیب p=۰/۵۵۹، p=۰/۶۳۴)؛ اما در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت دو گروه معنادار شد (p<۰/۰۰۱). قبل از انجام تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، به‌منظور رعایت پیش‌فرض‌ها، برای آزمودن فرض نرمال‌بودن، آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف به‌کار رفت که فرض نرمالیتی نمرات در متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در هر سه مرحلهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری رد نشد (p>۰/۰۵). پس از بررسی، نتایج آزمون کرویت ماچلی نشان داد که این آزمون نیز برای متغیرهای فرسودگی تحصیلی (p=۰/۱۳۷) و ازخودبیگانگی تحصیلی (p=۰/۰۸۷) معنادار نبود؛ بنابراین مفروضهٔ کرویت و همسانی ماتریس واریانس‌ـ کوواریانس رد نشد.

در جدول ۳ نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سه مرحلهٔ اندازه‌گیری برای متغیرهای وابستهٔ پژوهش ارائه شده است.

مطابق جدول ۳، در متغیر فرسودگی تحصیلی، اثر اصلی گروه (p=۰/۰۲۳)، اثر اصلی زمان (p<۰/۰۰۱) و اثر متقابل گروه و زمان (p<۰/۰۰۱)، به‌لحاظ آماری معنادار بود. براساس نتایج، اندازهٔ اثر گروه نشان داد، ۱۴/۴ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی ناشی‌از تغییرات گروهی به‌طور کلی، ۷۰/۳ درصد از تغییرات ناشی‌از اثر زمان یا تأثیر مراحل پژوهش به‌صورت کلی و ۷۷/۶ درصد از تغییرات متغیر فرسودگی تحصیلی، ناشی‌از اثر متقابل زمان و گروه بوده است. به عبارت دیگر ۷۷/۶ درصد تغییرات در متغیر فرسودگی تحصیلی در دو گروه و سه مرحلهٔ 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<۰/۰۰۱). به‌علاوه، اندازهٔ اثر گروه نشان داد، ۵۶/۲ درصد از تغییرات متغیر ازخودبیگانگی تحصیلی ناشی‌از

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

تغییرات گروهی، ۶۰/۶ درصد از تغییرات ناشی‌از اثر زمان یا تأثیر مراحل پژوهش و ۵۷/۱ درصد از تغییرات، ناشی‌از اثر متقابل زمان و گروه بوده است. به عبارت دیگر ۵۷/۱ درصد تغییرات در متغیر مذکور در دو گروه و سه مرحلهٔ پژوهش ایجاد شد.

نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی به‌منظور مقایسهٔ مراحل پژوهش در دو گروه در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر در سه مرحلهٔ اندازه‌گیری برای متغیرهای وابستهٔ پژوهش

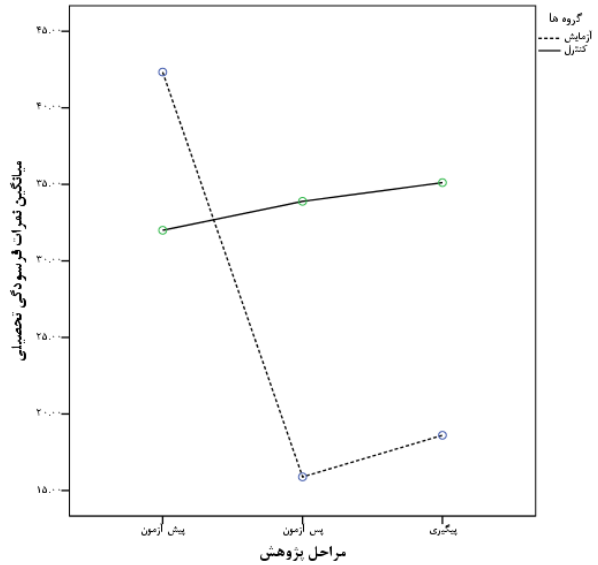
متغیر وابسته	منبع تغییرات	F	مقدار احتمال	اندازهٔ اثر	توان آماری
فرسودگی تحصیلی	اثر گروه	۵/۶۹	۰/۰۲۳	۰/۱۴۴	۰/۷۵۸
	اثر زمان	۸۰/۵۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۰۳	۱/۰۰۰
	اثر متقابل گروه با زمان	۱۱۷/۷۷	<۰/۰۰۱	۰/۷۷۶	۱/۰۰۰
ازخودبیگانگی تحصیلی	اثر گروه	۴۳/۲۲	<۰/۰۰۱	۰/۵۶۲	۱/۰۰۰
	اثر زمان	۵۲/۲۶	<۰/۰۰۱	۰/۶۰۶	۱/۰۰۰
	اثر متقابل گروه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

جدول ۴. آزمون تعقیبی بونفرونی به‌منظور مقایسهٔ مراحل پژوهش در دو گروه به‌تفکیک متغیرهای وابسته

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

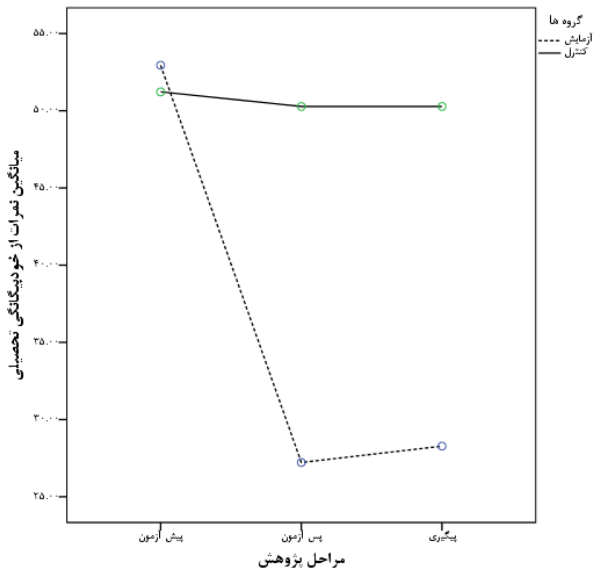
باتوجه به نتایج جدول ۴، در گروه آزمایش در هر دو متغیر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی، تفاوت میانگین‌های مراحل پیش‌آزمون– پس‌آزمون و پیش‌آزمون– پیگیری معنادار بود (p<۰/۰۰۱)؛ اما تفاوت میانگین متغیرهای فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی در مراحل پس‌آزمون– پیگیری معنادار نبود (به‌ترتیب p=۰/۶۵۳، p=۰/۰۷۷). این نتایج مشخص کرد، هر دو متغیر در گروه آزمایش در مراحل پس‌آزمون– پیگیری درمقایسه با پیش‌آزمون، کاهش معنادار نشان دادند؛ اما در مرحلهٔ پیگیری تغییرات درمقایسه با پس‌آزمون معنادار نبود که تداوم اثر مداخله را در مرحلهٔ پیگیری نشان می‌دهد. به‌علاوه، نتایج نشان داد که در هر دو متغیر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در گروه گواه بین مراحل پیش‌آزمون– پس‌آزمون (به‌ترتیب p=۰/۸۶۳، p=۰/۹۹۵) و نیز پیش‌آزمون– پیگیری (به‌ترتیب p=۰/۳۴۴، p=۰/۹۹۵) تفاوت معنادار نبود.

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



نمودار ۱. نمودار مقایسهٔ نمرات فرسودگی تحصیلی در دو گروه در سه مرحلهٔ پژوهش

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]



نمودار ۲. نمودار مقایسهٔ نمرات ازخودبیگانگی تحصیلی در دو گروه در سه مرحلهٔ پژوهش

۴ بحث

پژوهش حاضر با هدف تأثیر بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه بر کاهش فرسودگی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایهٔ دهم متوسطه در شهر اصفهان انجام شد. اولین یافتهٔ پژوهش نشان داد، آموزش بستهٔ انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان شد. در زمینهٔ یافتهٔ به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر با مطالعات پیشین تاآنجاکه محقق بررسی کرد، پژوهشی که به‌صورت تلفیقی هر دو سازهٔ انگیزش و دلبستگی را باهم در نظر گرفته باشد و نیز مطالعاتی که به ارزیابی اثربخشی پرداخته باشد، یافت نشد؛ اما با بررسی مطالعات مبتنی‌بر رویکرد علیتی، نتیجهٔ بیان‌شده با پژوهش مکیان و کلانتر کوشه (۲۲) همسوست. مکیان و کلانتر کوشه در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامهٔ 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 یافتهٔ پژوهش حاضر می‌توان گفت، انگیزش یکی از عوامل شخصی است که بر چرخهٔ فرسودگی تحصیلی تأثیر معناداری دارد. یادگیرنده‌ای که به درس بی‌علاقه و بی‌انگیزه باشد، احتمالاً به‌اندازهٔ کافی تلاش نمی‌کند و این تلاش‌نداشتن به‌نوبهٔ 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 بین‌فردی با معلمان و همسالان، حمایت اجتماعی ادراک‌شده، محیط فیزیکی و جو روانی‌عاطفی موجود در مدرسه، شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و فراهم‌بودن فرصت‌ها برای رشد همه‌جانبهٔ شخصیت در قالب احساس تعلق به مدرسه می‌تواند از بروز فرسودگی تحصیلی جلوگیری کند (۲۲). باتوجه به آنچه بیان شد، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر فرسودگی و ازخودبیگانگی تحصیلی محدود بوده و تنها بخشی از مضامین سازهٔ انگیزش یا دلبستگی را در نظر گرفته است؛ درصورتی‌که در پژوهش حاضر، با درنظرگرفتن تمام ابعاد فرسودگی تحصیلی، به تلفیقی از مؤلفه‌های مشترک و غیرمشترک انگیزش و دلبستگی به مدرسه به‌منظور اثربخشی بر فرسودگی تحصیلی توجه شد. باوجود این، پژوهش حاضر توانست خلأ موجود در مطالعات پیشین را تاحدودی جبران کند؛ ولی همچنان نیاز به بررسی بیشتر در این زمینه احساس می‌شود.

یافتهٔ دیگر پژوهش حاضر نشان داد، آموزش مبتنی‌بر انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه به‌طور معناداری موجب کاهش ازخودبیگانگی 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 ازخودبیگانگی تحصیلی دارد. همچنین رابطهٔ مثبت دانش‌آموز‌ـ معلم می‌تواند عاملی در کاهش ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان قلمداد شود؛ به‌گونه‌ای که انگیزش به تحصیل دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و درنهایت به کاهش ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان و نیز به کاهش فرسودگی تحصیلی آن‌ها ختم می‌شود (۱۱).

در تبیین یافتهٔ پژوهش حاضر می‌توان گفت که انگیزش، کلید ارتباط ازخودبیگانگی 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) ازجمله مؤلفه‌های شناختی و عاطفی به‌شمار می‌آید. در مدرسه‌ای که عمدتاً 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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

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 وجودنداشتن تطابق بین نیازهای دانش‌آموزان و فرصت‌های محیطی است. این رویکرد نقش تعامل دانش‌آموزان، فرهنگ مدرسه و شیوه‌های مدرسه را برجسته می‌کند. علاوه‌براین، تئوری خودتعیین‌کنندهٔ ریان و دسی[1] تأکید کرده است، شیوه‌های تدریس و فرصت‌هایی برای مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه، کلاس یا سطح آموزشی با درنظرگرفتن انگیزه و علاقهٔ دانش‌آموز، به کاهش بیگانگی کمک می‌کند (به نقل از ۱۲). کیهان 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 به‌میزان کمتری، احتمال درگیری در فعالیت‌های خرابکارانه را خواهند داشت (۲۱). همچنین در تبیین نتیجهٔ به‌دست‌آمده می‌توان گفت، بسیاری از یافته‌ها نقش عوامل تعیین‌کنندهٔ ازخودبیگانگی تحصیلی را مانند نقش معلمان، هم‌کلاسی‌ها و فعالیت‌های یادگیری، برجسته می‌کنند؛ برای مثال، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد رضایت‌نداشتن از روند آموزش و یادگیری و موافق‌نبودن با اهداف جامعه (مطابقت با جامعه)، همان‌طورکه در مدارس انجام می‌شود، می‌تواند ازخودبیگانگی تحصیلی را تحریک کند. همچنین، محرومیت دانش‌آموزان از شکل‌دادن قوانین و فرایندهای مدرسه ممکن است منجربه 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 به‌شیوه‌ای خودمحور کار کنند و علایق و اهداف خود را دنبال کنند (۱۲). باتوجه به آنچه بیان شد، ازخودبیگانگی تحصیلی سه حوزهٔ یادگیری، عاطفی و شناختی را شامل می‌شود. ازخودبیگانگی دارای ماهیتی چندبُعدی است؛ برای مثال هاجر و هادجر، این نتیجه را تأیید کردند و به‌علاوه 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 جامعهٔ کالبدی، اجتماعی و فرهنگی به‌شمار می‌رود که برای رشد همه‌جانبهٔ افراد و تربیت افراد سالم و کارآمد بر آن تأکید می‌شود، لازم است روش‌های مؤثرتر و به‌روزتر آموزشی در خلق دانش‌آموزانی خودانگیخته، باانگیزه، 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 مبتنی‌بر انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه از تبعات فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان کاست.

این پژوهش مانند هر تحقیق دیگری محدودیت‌هایی به‌همراه داشت. پراکنش‌نداشتن سنی و جنسی اعضای نمونه ممکن است تعمیم یافته‌های پژوهش را با محدودیت مواجه کند؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی در دوره‌های تحصیلی دیگر، با درنظرگرفتن متغیر جنسیت (پسرها) تکرار شود.

پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه بر فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی پرداخت و مشخص کرد، عناصر سازندهٔ بستهٔ آموزشی بر کاهش فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ 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 سازندهٔ بستهٔ 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؛ ازاین‌رو پیشنهاد می‌شود در حوزهٔ مراکز مشاورهٔ مرتبط با آموزش‌وپرورش، این بستهٔ 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 به‌دلیل ایجاد نگرش‌های مثبت به کلاس و مدرسه، میزان فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی در آینده در بین دانش‌آموزان دریافت‌کنندهٔ این آموزش به حداقل برسد؛ به‌علاوه به‌جای آنکه دانش‌آموزان به‌واسطهٔ عوامل انگیزش‌های بیرونی یا ابزارهای تحمیلی دچار رعب و وحشت شوند که این خود درنهایت اضطراب‌های بلندمدت و پیامدهای مخرب روان‌شناختی را در پی دارد، می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان به‌عنوان فراگیری مادام‌العمر با علاقه و انگیزهٔ زیاد به تحصیل ادامه دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود عناصر آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه در قالب برنامه‌های فوق‌برنامه به والدین و معلمان آموزش داده شود.

۵ نتیجه‌گیری

براساس نتایج پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که بستهٔ آموزشی انگیزشی‌ـ دلبستگی به مدرسه بر کاهش مشکلات روان‌شناختی ازجمله فرسودگی تحصیلی و ازخودبیگانگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش است؛ ازاین‌رو یافته‌های این پژوهش، افق‌های پیش رو و تازه‌ای را در نظام آموزش‌وپرورش 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.

[1]. Ryan & Deci

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکترا از دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان) است که با کد ۲۳۸۲۰۷۰۲۹۵۲۰۰۱ و تأییدیهٔ کمیتهٔ اخلاقی در پژوهش‌های زیست‌پزشکی از سوی دبیرخانهٔ کمیتهٔ دانشگاهی اخلاق با شمارهٔ IR.IAU.KHUISF.REC.1398.047 به تأیید رسید. همچنین مجوز اجرای این پژوهش بر گروه مطالعه‌شده از ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان اصفهان با شماره نامهٔ ۴۵۳۷۲۳ صادر شد. رضایت‌نامه‌ای از والدین دانش‌آموزان به‌منظور شرکت فرزندشان در پژوهش گرفته شد. در این پژوهش، اصول اخلاقی مرتبط مانند محرمانه‌بودن نتایج پرسش‌نامه‌ها و استفاده‌نکردن ابزاری از آن‌ها، رضایت آگاهانهٔ شرکت‌کنندگان در پژوهش و اختیار خروج از پژوهش رعایت شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

References

1. 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]
2. 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
3. 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
4. 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
5. Schaufeli W, Maslach C, Marek T. Professional burnout: recent developments in theory and research. First edition. London: Routledge; 2017.
6. 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
7. 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
8. 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://jsp.uma.ac.ir/article_439.html?lang=en
9. 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
10. 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
11. 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
12. 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
13. 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
14. Lepper MR, Greene D. The hidden costs of reward: new perspectives on the psychology of human motivation. First edition. New York: Psychology Press; 2015.
15. Pisarik CT. Motivational orientation and burnout among undergraduate college students. College Student Journal. 2009;43(4):1238–52.
16. Ariani DW. Why am I burnout and engaged? The role of motivation and personality. Psychological and Educational Research. 2017;25(2):61–89.
17. Fekry Nojede 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
18. 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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]

19. Fouladvand AK. Barrasiye rabeteye beyne delbastegi be madrese va sabk haye delbastegi valedeyn 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

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-17]