مدیریت بر آموزش سازمانها سال دهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰ شماره صفحه ۱۸۶- ۱۵۹

شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی-دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموزان پایه دهم

اعظم رجایی، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

*__محمدعلی نادی__، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

غلامرضا منشئی، دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

10. 52547/MEO.10.2.159

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی-دلبستگی به مدرسه برای دانش‌آموزان ایرانی بود که می‌تواند به جریان افزایش انگیزش و دلبستگی دانش‌آموزان کمک کند. روش پژوهش، کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی با استناد از رویکرد آترایدـاسترلینگ مؤلفه های انگیزشی-دلبستگی به مدرسه طراحی شد. جامعه آماری کلیه اسناد، متون (۱۰۱ کتاب، مقالات علمی و پایان نامه آنلاین و ثبت‌شده در پایگاه‌های اطلاعات علمی الکترونیک) بود. پس از مطالعه، انتخاب و کدگذاری متون مقالات مرتبط با انگیزشی-دلبستگی به مدرسه، تعداد ۷ مضمون سازمان‌دهنده شناسایی و از این مضامین ۲۸ مضمون پایه استخراج گردید. به منظور اعتبارسنجی آماری از طریق تأیید خبرگان، شاخص اعتبار محتوا (CVI) ۰/۹۲ به دست آمد. برای سنجش پایایی از ضریب هولستی ۸۵٪ بهره گرفته شد که نشان‌دهنده قابلیت اطمینان مطلوب بود. با شناخت و شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی-دلبستگی به مدرسه، امکان تدوین بسته‌های آموزشی متناسب برای دوره‌های مختلف تحصیلی فراهم می‌شود و می‌توان معلمان و دانش‌آموزان را در رابطه با مؤلفه‌های مذکور، توانمند نمود.

واژگان کلیدی: انگیزشی-دلبستگی به مدرسه، انگیزش تحصیلی، تعلق به مدرسه

* **نویسنده مسئول:** mnadi@khuisf.ac.ir

دریافت مقاله: ۰۰/۱/۱۷ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۲/۱۶

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

Managing Education in Organizations Vol.10/No.2/ summer 2021 Page 159-186

Identifying the Components of Motivation- Attachment to School in Tenth Grade Students

Azam Rajaei, Ph.D. Student of Educational Psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
*
Mohammad Ali Nadi, Associate Professor, Department of Educational sciences, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.
Gholam Reza Manshaee, Associate Professor, Department of psychology, Islamic Azad University of Isfahan (Khorasgan) Branch, Isfahan, Iran.

10. 52547/MEO.10.2.159

Abstract
The purpose of this study was to identify the components of motivation-attachment to school for Iranian students that can help increase the motivation and attachment of students. The research method was qualitatively designed using the method of content analysis with a deductive approach based on the Attride-Stirling approach of motivational components-school attachment. Statistical community of all documents, texts (101 sources including books, scientific articles and online dissertations and registered in electronic scientific databases). After studying, selecting and coding the texts of articles related to motivation-attachment to school, 7 organizing themes were identified and 28 basic themes were extracted from these themes. For statistical validation through expert verification, the content validity index (CVI) was 0.92. A holistic coefficient of %85 was used to measure reliability, which indicated good reliability. By recognizing and identifying the components of motivation-attachment to school, it is possible to develop appropriate educational packages for different educational courses and teachers and students can be empowered in relation to the mentioned components.

Key words: Motivational-school attachment, Academic motivation, School belonging

* **Corresponding author:** mnadi@khuisf.ac.ir
Receiving Date: 6/4/2021 Acceptance Date: 6/5/2021

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

مقدمه

از آنجاکه مدرسه یکی از مهم‌ترین مؤسساتی است که دانش‌آموزان را برای زندگی آماده می‌کند (Cetin & Burak, 2019)، و با توجه به اینکه تجربیات دانش‌آموزان در محیط مدرسه به آنها کمک می‌کند تا توانایی بالقوه خود را درک کنند، نباید تأثیرات روان‌شناختی تجارب آنها در این روند نادیده گرفته شوند (Yıldız, & Kılıç, 2020). مدارس در رشد و نمو نوجوانان آنقدر حائز اهمیت می‌باشند که نظریه‌های مختلفی برای آنها مطرح گردیده است.

ارجح‌ترین نظریه‌ای که در نظام آموزشی و امر تحصیل مورد توجه صاحب‌نظران و اندیشمندان تربیتی قرار گرفته، انگیزش[1] است؛ تا جایی که جهت‌گیری آینده دانش‌آموزان با ایجاد انگیزش در آنها بین انتخاب‌های فعلی و پیامدهای آینده، پیوند می‌خورد و درک عوامل تعیین‌کننده آنها که معلمین را شامل می‌شود، می‌تواند آنها را در سلامت آتی دانش‌آموزان حمایت کند (Lindstrom, Blum & Cheng, 2014). در رابطه با نقش حیاتی انگیزش در مباحث یادگیری، پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت بر این نکته اساسی تأکید دارند که اگر تعلیم و تربیت را بتوان به منزله نورپردازی یک شعله آتش تصور نماییم، انگیزش به منزله مشعلی است که حضورش برای حفظ و دوام آن آتش، حیاتی است (Liu & Chiang, 2019)؛ بنابراین انگیزش را می‌توان به عنوان انرژی و قدرت هدایت‌کننده دانش‌آموزان برای شرکت در یادگیری تعریف کرد؛ چراکه نقش بزرگی را در علاقه دانش‌آموزان و لذت‌بردن از مدرسه و مطالعه ایفا می‌کند. انگیزش یک پدیده چندمنظوره است، زیرا افراد می‌توانند سطوح مختلفی از انگیزش را تجربه کنند و به واسطه عوامل مختلف، احساس باانگیزه بودن کنند (Shafgat, Tatlah & Igbal, 2018). نظریه‌های گوناگونی ازجمله نظریه‌های انتظار–ارزش[2]، انگیزش پیشرفت[3]، خودتعیین-گری[4]، خود_ارزشی[5]، خودکارآمدی[6]، اسناد[7]، انگیزش درونی و بیرونی[8] به تبیین انگیزش به مدرسه و یادگیری پرداخته‌اند که با وجود تفاوت در محتوا، همه آنها از یک مفهوم مشابه پیروی می‌کنند

1. Motivation
2. Expectancy - Value theory
3. Need to progress
4. Self-determination
5. Self-worth
6. Efficacy
7. Attribution
8. Internal & External motivation

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

(Azadikhah, 2012). انگیزش به مدرسه دارای ۴ رویکرد انگیزشی الف) رویکرد مبتنی بر نیازها؛ ب) رویکرد مبتنی بر الگوهای شناختی؛ پ) رویکرد مبتنی بر رویدادهای بیرونی، و ت) رویکرد مبتنی بر هیجان‌ها است (Derakhshan et al., 2018). در رویکرد مبتنی بر نیازها، به ۳ نیاز روان‌شناختی خودمختاری[1]، شایستگی[2] و ارتباط[3] اشاره شده است. خودمختاری و افزایش احساس در افراد یکی از راه-های ایجاد انگیزش است (Saif, 2019). در رویکرد انسان‌گرایی، سه ویژگی درک، منبع علیت و اراده، توصیف‌کننده تجربه ذهنی خودمختاری است. رویدادهای محیطی که نیاز به شایستگی را فعال می‌کنند، چالش بهینه و بازخورد مثبت است (Reeve, 2005). ارتباط و پیوندجویی، نیاز به برقرار کردن پیوند عاطفی و دلبستگی با دیگران است. در رویکرد انگیزشی اجتماعی–فرهنگی، منبع انگیزشی مهم برای بعضی از افراد، بودن با دیگران و داشتن روابط دوستانه متقابل با آنان است. یک محیط یادگیری می‌تواند نوعی تکیه‌گاه انگیزشی تدارک ببیند که در آن، افراد به فعالیت‌هایی بپردازند که به تنهایی انجام نخواهند داد، که به آن منطقه تقریبی رشد انگیزش می‌گویند (Saif, 2019). در رویکرد مبتنی بر الگوهای شناختی، شناخت‌ها به رویدادهای ذهنی، مانند عقاید و انتظارات اشاره دارند. در این رویکرد، انگیزش درونی حائز اهمیت است. نظریه مهم در این رویکرد انتظار ضرب در ارزش می‌باشد. در نظریه انتظار ضرب در ارزش، میزان انگیزش برابر است با حاصلضرب دو عامل الف) سطح انتظار در رابطه با موفقیت در انجام کار، و ب) میزان ارزش، فایده و پاداشی که از انجام آن کار، نصیبشان می‌شود. در رویکرد مبتنی بر رویدادهای بیرونی، انگیزش، وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه است (Pintrich & Schunk, 2002). بر اساس رویکرد خودتعیین‌گری که بر تغییرات تحولی انگیزشی بر منابع بیرونی و درونی تأکید می‌کند، مشوق‌های بیرونی در محیط‌های آموزشی به ایجاد رفتار مطلوب کمک کرده و نهایتاً ممکن است این برانگیزننده‌ها، درونی شوند (Salehi, Kareshki & Ahanchian, 2016). علاوه بر این، نظریه خودتعیینی به عنوان یک نظریه انگیزشی و چندمفهومی، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع، به صورت نظام‌مند، توضیح و تبیین می‌نماید و بر اساس این نظریه، انگیزش به سه دسته انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تقسیم می‌شود (Chen & Jang, 2010). در نظریه اتکینسون، دشواری متوسط در تکالیف عامل مهمی به شمار می‌آید. وجه تمایز وی از سایر نظریه‌پردازان، این بود که وی بر تفاوت‌های فردی تأکید می‌کرد و عوامل فردی را تعیین‌کننده رفتار می‌دانست. از نظر او انگیزه پیشرفت نتیجه تعارض هیجانی

[1]. Autonomy
[2]. Competency
[3]. Relationship

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]
[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

امید به موفقیت و ترس از شکست تلقی می‌شود (Bronson, 2016). در نظریه خودکارآمدی، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان، نقش کاملی در انگیزش تحصیلی، یادگیری و پیشرفت آنها ایفا می-کند، به گونه‌ای که این باورها شرایط را برای برخورد مؤثر با رهاکردن تکلیف تحت تاثیر قرار می‌دهند (Clark et al, 2014). در نظریه اسناد، ادراک افراد از علل وقایع مورد نظر بوده است (Taheri & Fayyazi, 2012). واینر که نظریاتش ریشه در نظریه پیشرفت اتکینسون دارد، چهار عامل را در موفقیت و شکست بر می‌شمرد: قابلیت، تلاش، دشواری تکلیف و شانس و اقبال (Mc-geown et al., 2014).

در پژوهشی با عنوان "اهمیت انگیزش دانش‌آموزان برای پیشرفت تحصیلی"، این نتیجه حاصل شد که بیشتر ساختارهای انگیزشی ازجمله توانایی دانش‌آموزان نسبت به خودشان و ادراک ارزشمندی تکالیف، بسیار قدرتمندتر از استعداد و هوش، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. تأثیرات سازگار و قابل‌توجه توانایی دانش‌آموزان به خود و دستاوردشان و امید آنها برای موفقیت از توصیه‌های روان‌شناسی مثبت پشتیبانی می‌کند و این باعث می‌شود که افراد با یادآوری موفقیت‌هایشان مثبت‌نگر بوده و درباره آینده نیز مثبت فکر کنند (Steinmayr et al., 2019). در پژوهش مذکور تنها به دو مؤلفه اساسی توانایی دانش‌آموزان نسبت به خودشان و ادراک ارزشمندی تکالیف، پرداخته شده است که بطور جامع به تنهایی نمی‌توانند معرف انگیزش به مدرسه باشند. همانگونه که در پژوهشی دیگر با عنوان "رواسازی پرسشنامه انگیزش مدرسه در دانش‌آموزان شهرستان شیراز"، بر اساس نظریه هدف پیشرفت و مدل سرمایه‌گذاری شخصی مائر[1] به هفت عامل تکلیف، تلاش، رقابت، قدرت اجتماعی، وابستگی، نگرانی اجتماعی، تمجید و جایزه، اشاره شده است (Azadikhah, 2012). یافته‌ها نشان داد که معدل تحصیلی و نمرات ریاضی با خرده مقیاس‌های تلاش و رقابت، رابطه مثبت اما در حد کم داشتند. همچنین در تبیین یافته‌ها به این نکته اشاره شد که دانش‌آموزان باانگیزه، احتمالاً غیبت کمتری خواهند داشت و این امر گویای این است که دانش‌آموزانی که به محیط مدرسه علاقه‌مند باشند، مدرسه را جایی برای نشان‌دادن برتری خود به دیگران، دریافت تمجید از دیگران، دلواپسی در مورد موفقیت دوستان و خلق فرصت‌هایی برای تلاش می‌دانند؛ بنابراین می‌توان ابعاد انگیزشی را در کنار دیگر ابعاد محیطی بررسی و ارزیابی نمود. در پژوهش مذکور، هفت مؤلفه شناسایی شد و به دو مؤلفه تلاش و رقابت به عنوان مؤلفه‌هایی با اثرگذاری کم اشاره شد؛ در حالی که دو مؤلفه ذکرشده، در مضامین شناسایی‌شده پژوهش حاضر به اشباع نظری رسیده و تأثیرگذاری آنها در کنار دیگر مؤلفه‌های شناسایی‌شده مورد بررسی قرار گرفته است. مک کلند (۱۹۷۵)، نیز بر اساس دو مفهوم رقابت و برتری‌جویی، انگیزه پیشرفت

[1]. Personal investment theory

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

را تعریف کرد (Philips et al, 2015). علاوه، به دلیل تأثیر انگیزش بر تمامی ابعاد رشد انسان، یادگیری و آموزش و توانمندی علمی و عملی، انجام پژوهش‌های بنیادی کیفی در این مورد ضرورتی گریزناپذیر است (Elmelid et al., 2015).

نظریه بنیادین دیگر تحصیلی، دلبستگی به مدرسه[1] است. مطابق با این نظریه، دلبستگی به مدرسه به احساس دانش‌آموزان به مدرسه، معلمان و محیط کلاس اشاره دارد (Weber et al., 2016)؛ همچنین، دلبستگی به مدرسه را می‌توان پیوند، ارتباط عاطفی مثبت، تعهد و سرمایه‌گذاری شخصی نسبت به مدرسه (Shah-Hosseini, 2018)، حضور، مشارکت، تلاش و ارتباطات روان‌شناختی با محیط مدرسه (Onen, 2014) دانست. در نظریه یادگیری اجتماعی، مدارس به‌عنوان مهم‌ترین عامل اجتماعی در تجربه‌کردن روابط دلبستگی عمل می‌کنند (Catalano et al., 2004). دلبستگی به مدرسه، یکی از متغیرهایی است که تأثیر زیادی بر وضعیت تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی دانش‌آموزان دارد. سطح دلبستگی به مدرسه به دلیل این واقعیت مهم است که سطوح بالاتر دلبستگی، دانش‌آموزان را از نظر علمی، رفتاری و روانی آماده می‌سازد و سطوح پایین‌تر دلبستگی، باعث ایجاد تجربیات نامطلوب در دانش‌آموزان از نظر تحصیلی، رفتاری و روان‌شناختی می‌گردد (Ihtiyaroglu & Tulunay-ates, 2018).

عوامل تقویت‌کننده دلبستگی به مدرسه در چهار گروه حمایت بزرگسالان، تعلق به گروه مثبت همسالان، دلبستگی به آموزش و محیط مدرسه، طبقه‌بندی شده‌اند (Cetin & Burak, 2019). در پژوهشی، دلبستگی به مدرسه به ۹ طبقه مهم دسته‌بندی شده که عبارت‌اند از: دلبستگی خود ادراک‌شده، تعلق در مقابل ازخودبیگانگی، تعریف دلبستگی، روابط با همسالان، علاقه/بی‌علاقگی به مدرسه، چرایی رفتن به مدرسه، ادراک از محیط مدرسه، برداشت‌های معلمان از دانش‌آموزان، برنامه‌ها/اهداف برای آینده. این ۹ طبقه به کشف ساختار دلبستگی به مدرسه از دیدگاه دانش‌آموزان با دلبستگی پایین که نمره کمی به دست آورده بودند، پرداخت (Mouton et al, 1996). برخی از مطالعات در زمینه دلبستگی، ابعاد عاطفی، شناختی و رفتاری را ساختاری سه‌بعدی در نظر گرفته‌اند که دلبستگی به مدرسه را پوشش می‌دهند (Fredricks & Blumenfeld, 2004). در یک بازنگری کلی، در پژوهشی در زمینهٔ اندازه‌گیری‌های متفاوت از ارتباط با مدرسه، واژه‌های اشتغال به مدرسه[2]، دلبستگی به مدرسه، پیوند به مدرسه[3]، تعلق به مدرسه، اشتیاق به مدرسه[4]، درگیری با مدرسه[1] و حمایت معلم[2]، دارای مضامین مشترکی

1. School attachment
2. School engagement
3. School bonding
4. Engagement at school

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

بودند که با وجود تفاوت در نام و ساختارها، سازه یکسانی را اندازه می‌گیرند و در ۹ جنبه باهم مشترک‌اند: اشتغال به تحصیل، تعلق، نظم/انصاف، فعالیت‌های فوق‌برنامه، دوست داشتن مدرسه، توجه به نظر دانش-آموز، روابط همسال، امنیت و حمایت معلم؛ بنابراین در اکثر مطالعات و پژوهش‌ها این واژه‌ها به‌جای دلبستگی به مدرسه به کار برده شده‌اند (Libbey, 2004). مفهوم دلبستگی به مدرسه تنها یکی از چهار مؤلفه پیوند به مدرسه است که دلالت بر احساس دانش‌آموز نسبت به مدرسه دارد (Han, Kim & Ma, 2015). در پژوهشی دیگر، از هفت ویژگی که بر تعهد دانش‌آموزان به مدرسه تأثیر مثبت گذاشته است، نام برده شده است: احساس تعلق به مدرسه، دوست داشتن مدرسه، معلمان پشتیبان و علاقه‌مند، داشتن دوستان خوب در مدرسه، حمایت از موفقیت تحصیلی، اعتقاد به مؤثربودن رشته تحصیلی و شرکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه بودند؛ دانش‌آموزی که این خصوصیات را نداشته باشد، ممکن است سطح پایینی از دلبستگی به مدرسه داشته باشد و عوامل مختلفی در بروز این شرایط مؤثر باشد (Blum, 2005). مؤلفه‌های مذکور بعد دلبستگی و تعلق به مدرسه را شامل شده‌اند که می‌تواند تأثیر مثبتی در علاقه‌مندی دانش‌آموزان به مدرسه داشته باشد، بااین‌وجود، توجه به بعد انگیزشی می‌تواند باعث هم‌افزایی مؤلفه‌ها شده و تأثیرگذاری را به حداکثر برساند. بدین‌منظور در پژوهش حاضر تمام ابعاد انگیزشی و دلبستگی به مدرسه شناسایی و تلفیق شدند تا بتوانند برای تمامی ابعاد مدرسه از جمله ابعاد شناختی، انگیزشی، فرهنگی-اجتماعی و هیجانی پاسخگو باشد.

با وجود شباهت‌های بسیار بین مفهوم دلبستگی به مدرسه و انگیزش، این دو واژه بار مفهومی متمایزی از یکدیگر دارند. دلبستگی به مدرسه به عنوان یکی از مؤلفه‌های پیوند به مدرسه، بر احساسات نوجوانان درباره سازمان واقعی مدرسه می‌پردازد و احساسات دانش‌آموزان را درباره کارکنان، آموزگاران و مدیران مدنظر ندارد. در این بعد، حس تعلق داشتن به مدرسه، احساس غرور در مدرسه و احساس آرامش در مدرسه مدنظر است (Ghazi Tabatabayi et al., 2010). از سویی دیگر، دلبستگی به مدرسه یک اصطلاح عام است که شامل روابط مدرسه و دانش‌آموز به عنوان ساختاری است که شامل اقدامات مثبت دانش‌آموزان از قبیل حضور و غیاب، شرکت در فعالیت‌های مدرسه، کلاس و پیوند عاطفی دانش-آموز با مدرسه است (Onen, 2014; Libbey, 2004) ؛ در حالی که انگیزش عمدتاً بر رجحان‌ها و تمایلات متمرکز شده است و هر دو با توجه به برخی از عناصر مشترک، به عنوان دو سازه جدا در نظر گرفته شده‌اند (Ghazi Tabatabayi et al., 2010).

[1]. School involvement

[2]. Teacher support

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

اکنون نیازمند یادگیرندگانی هستیم که به طور ارادی و با کنجکاوی، انگیزش بالا، پشتکار، اشتیاق و با کوششی روزافزون با فرآیند یادگیری درآمیزند و به تحصیل، دلبستگی عمیقی پیدا کنند. این مهم محقق نمی‌گردد، مگر با شناسایی و بررسی عناصر مرتبط با انگیزش و دلبستگی به مدرسه؛ بنابراین شناخت عوامل مرتبط و تأثیرگذار با روند تحصیلی در این مکان‌های آموزشی، امری مهم و قابل‌توجه است، با این حال هیچ پژوهشی مبادرت به تولید یک شبکه مضامین که پیش‌زمینه ساخت بسته‌های آموزشی به منظور توانمندسازی دانش‌آموزان در آینده باشد، نکرده است. با توجه به ماهیت تلفیقی این تحقیق، یک روش کیفی معتبر و قابل اعتماد برای استفاده جامع برای پرسش تحقیق مورد نیاز بود. تکنیک تحلیل مضامین اولین بار در سال ۲۰۰۱، توسط آترایدـاسترلینگ معرفی شد و تاکنون به عنوان یک روش سیستماتیک قابل‌قبول در تحقیقات کیفی، باقی مانده است. این یک روش جدید است که برای افزایش استخراج داده‌ها از ادبیات مرتبط، مورد استفاده واقع می‌شود و ارائه نتایج کیفی را از طریق ایجاد شبکه‌ای از موضوعات تسهیل می‌کند. با توجه به آنچه از نظر گذشت، در پژوهش‌های قبلی هیچگاه به بررسی توأمان مؤلفه‌های انگیزشی–دلبستگی به مدرسه در قالب شبکه مضامین پرداخته نشده است؛ حتی در مطالعات کیفی (Azadikhah, 2012) و (Derakhshan et al., 2018)، که تنها انگیزش را مورد هدف قرار داده‌اند، یا مطالعات (Mouton et al, 1996) و (Libbey, 2004)، که تنها مؤلفه‌های دلبستگی به مدرسه را بررسی کرده‌اند، این خلاء، احساس می شود.

نوآوری پژوهش حاضر، شناسایی و تلفیق مؤلفه‌های دو سازه انگیزش به مدرسه و دلبستگی به مدرسه در قالب سازه انگیزشی–دلبستگی به مدرسه با استفاده از روش تحلیل مضمون با رویکرد قیاسی، به منظور هم‌افزایی مضاعف بود؛ بدین صورت که زمانی که دو متغیر انگیزش و دلبستگی به مدرسه با هم همیاری و برهمکنش (تعامل) داشته باشند، معمولاً اثری که به وجود خواهد آورد، بیشتر از زمانی است که هرکدام از متغیرها، جداگانه می‌توانستند به وجود آورند. بنابراین این پژوهش در پاسخ به سؤال‌های زیر طراحی شده است: ۱– مضامین مشترک و غیر مشترک انگیزشی–دلبستگی به مدرسه کدام‌اند و ۲– مؤلفه‌های اصلی انگیزشی–دلبستگی دانش‌آموزان به مدرسه کدام‌اند، طراحی و تدوین گردیده است.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر، روش کیفی است که با استفاده از روش تحلیل مضمون بر اساس رویکرد مضامین به شناسایی مؤلفه‌های انگیزش–دلبستگی به مدرسه پرداخته و شبکه مضامین را برای آن پیشنهاد و ارائه داده است. روش تحلیل مضمون به‌کاررفته در پژوهش حاضر بر اساس تحلیل مضمون آترایدـاسترلینگ (2001) است که شناسایی مضامین را به صورت قیاسی و بر اساس رویکرد مضامین فراگیر، سازمان-دهنده و پایه انجام می‌دهد که بر جایگاه و نوع مضامین در شبکه مضامین مبتنی است. با توجه به بررسی

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

مقالات و ادبیات مرتبط در حیطه انگیزشی-دلبستگی به مدرسه و دست‌نیافتن به مؤلفه‌های ثابت، محقق به شناسایی مضامین پایه، سپس به تولید مضامین سازمان‌دهنده و نامگذاری آنها مبادرت کرده است؛ بنابراین رویکرد قیاسی است، یعنی از کل به جزء.

لازم به ذکر است که انتخاب نمونه، از طریق نمونه‌گیری هدفمند انجام شده است. با توجه به اینکه در پژوهش های کیفی، حجم نمونه رابطه مستقیمی با تصمیم‌گیری و قضاوت محقق دارد و این امر مستلزم معامله پایاپای بین گستردگی و عمق است؛ بنابراین حجم نمونه در این سطح از قبل معلوم نیست، باوجوداین در مرود بررسی متون و اسناد، نمونه‌گیری به صورت تدریجی انجام شد و تا سرحد اشباع ادامه یافت. به منظور دسترسی به اطلاعات غنی و منطبق بر سؤال پژوهش، از ۸۱ منبع علمی فارسی (شامل کتب، مقالات علمی و پایان‌نامه‌ها) منتشرشده بین سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۹۹ و ۲۰ منبع علمی انگیزشی (شامل مقالات علمی و پایان‌نامه‌ها) منتشرشده بین سال‌های ۱۹۹۶ تا ۲۰۱۹ استفاده شد. در این مطالعه، پس از مرور دقیق تک‌تک منابع، بخش‌های دارای اطلاعات مورد نظر و مرتبط با سؤال پژوهش در هر منبع مشخص و مکتوب شدند. درواقع، کدگذاری‌های اولیه به‌صورت تشریح متن، به بخش‌های مورد استفاده در چارچوب کدگذاری انجام شد. پس از آن، متون کدگذاری‌شده با دقت بازخوانی شدند و جملات و پاراگراف‌های به‌دست‌آمده از متون در هر منبع که کدگذاری اولیه شده بودند، به صورت خلاصه و محدود در آمدند. یعنی به مضامینی تبدیل شدند که می‌توانستند معرف بخش‌هایی از متن (همان جملات یا پاراگراف‌ها) باشند. پس از این مرحله، فهرست‌کردن، خوشه‌بندی و کدگذاری مجدد مضامین مرحله قبل صورت گرفت. در این مرحله، شماره و تعداد منابعی که درنهایت مضامین پایه از آنها انتخاب شده بودند، مشخص و میزان فراوانی هر مضمون شمارش شد. سپس بر اساس هرچند مضمون پایه مرتبط با هم و قرار گرفتن آنها در یک گروه، یک مضمون سازمان‌دهنده، استنتاج شد. مضامین گردآوری‌شده به عنوان مضامین پایه در یک مضمون سازمان‌دهنده، با وجود این که از لحاظ معنا و مفهوم با هم انسجام و هم-خوانی داشتند، تمایزات واضح و مشخص هم داشتند. مضامین سازمان‌دهنده، تنظیم مجدد شدند تا درنهایت مدل نهایی به صورت (شبکهٔ مضامین) ارائه گردد. سپس این شبکه مضامین، اصلاح و پالایش نهایی (کشف و توصیف) گردید. در تنظیم نهایی، ۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۸ مضمون پایه استخراج گردید.

برای سنجش روایی پژوهش حاضر، علاوه بر اینکه مضمون فراگیر، سازمان‌دهنده و پایه، با مطالعه مبانی نظری، پیشینه تحقیق، اهداف تحقیق و منبع، انتخاب و تأیید شدند، نظرات و رهنمودهای ۹ نفر از خبرگان نیز در زمینه انگیزشی-دلبستگی به مدرسه، لحاظ شد و قبل از کدگذاری، جرح و تعدیل نهایی به

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

عمل آمد. جهت بررسی شاخص اعتبار محتوا[1] (CVI) به صورت کمی، از شاخص روایی محتوایی استفاده شد که با همین روش برای تک‌تک مضامین، شاخص روایی محتوایی محاسبه شد و میانگین آنها در پژوهش حاضر برابر با ۰/۹۲ به دست آمد که در مقایسه با مقدار استاندارد این شاخص ۰/۷۸، مقدار بزرگ‌تری است. بنابراین ضریب روایی محتوایی به‌دست‌آمده هم مورد تأیید است. جهت بررسی اعتبار مضامین در مرحله اول توسط خود پژوهشگر از منابع مورد مطالعه استخراج، خلاصه و تجزیه‌وتحلیل گردید و نظر متخصصان مربوطه نیز مشخص و شناسایی شد و با مقایسه این دو مرحله و بر مبنای میزان توافق دیدگاه متخصصان با پژوهشگر، ضریب پایایی نیز با استفاده از روش هولستی، ۸۵٪ گزارش شد که فرمول آن در ادامه آمده است:

$$PAO = 2\,M \div (n_1 + n_2) : ۲\times۲۸ \,/\, (۳۸+۲۸) = ٪۸۵$$

که در آن PAO به معنی درصد توافق مشاهده‌شده (ضریب پایایی)، M تعداد توافق در دو مرحله کدگذاری، n_1 تعداد واحدهای کدگذاری‌شده توسط پژوهشگر و n_2 تعداد واحدهای کدگذاری‌شده توسط گروه خبرگان ۹ نفره است. این رقم میان صفر (هیچ توافق) تا یک (توافق کامل) متغیر است. با توجه به فرمول محاسبه‌شده مقدار ۸۵ صدم ضریب اعتبار هولستی، نشان می‌دهد که نتایج تحلیل مذکور از قابلیت اعتماد بالایی برخوردار است.

یافته‌ها

بر اساس رویکرد آترایدِ استرلینگ (۲۰۰۱) به‌طورکلی فرآیند تحلیل مضمون در این پژوهش در سه مرحله به صورت زیر اجرا شد:

۱- تجزیه و توصیف متن:

الف) آشنا شدن با متن : در این گام سه اقدام مکتوب‌کردن داده‌ها، مطالعه اولیه و مطالعه مجدد داده-ها و نوشتن ایده‌های اولیه را شامل شدند.

ب) ایجاد کدهای اولیه، کدگذاری: در این گام، پیشنهاد چارچوب کدگذاری و تهیه مضامین، تفکیک متن به بخش‌های کوچک‌تر و کدگذاری ویژگی‌های جالب داده‌ها جزئی از اقدامات به‌شمار می‌آید.

ج) جستجو و شناخت مضامین: بررسی مقولات اولیه، اصلاح آنها و همچنین اضافه کردن مقولات جدید به ماتریس ساخت‌نیافته از اقدامات این گام به شمار می‌آیند.

۲- تشریح و تفسیر:

[1] . Content validity index

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

الف) ترسیم شبکه مضامین شامل بررسی و کنترل همخوانی مضامین با کدهای مستخرج، مرتب-کردن مضامین، انتخاب مضامین، پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر، ترسیم نقشه‌های مضامین و اصلاح و تایید شبکه(های) مضامین می‌شود.

ب) تحلیل شبکه مضامین شامل تعریف و نام‌گذاری مضامین و توصیف شبکه مضامین می‌شود.

۳- ترکیب و ادغام:

الف) تدوین گزارش شامل تلخیص شبکه مضامین و بیان مختصر و صریح آن، استخراج نمونه های جالب داده‌ها، مرتب‌کردن نتایج تحلیل با سؤالات تحقیق و مبانی نظری و نوشتن گزارش علمی و تخصصی از تحلیل‌ها می‌شود.

جهت پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر اینکه مضامین مشترک و غیر مشترک انگیزش و دلبستگی به مدرسه چگونه تطبیق یافته‌اند، جدول ۱ در ذیل ارائه شده است.

جدول ۱: مضامین سازمان‌دهنده و پایه مربوط به مضامین مشترک و غیرمشترک مضمون فراگیر انگیزشی-دلبستگی به مدرسه

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه انگیزشی و دلبستگی به مدرسه	مضامین انگیزش به مدرسه (با درج شماره منبع)	مضامین دلبستگی به مدرسه (با درج شماره منبع)
۱- عوامل فردی باورهای انگیزشی	۱- ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری	۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸،۲۱، ۳۹	-
	۲- ادراک ارزشمندی تکلیف	۱۰، ۱۲،۱۳، ۲۱، ۲۹، ۳۶، ۳۷	-
	۳- تفسیر و ادراک فرد از علل موفقیت و شکست	۳، ۶، ۸، ۱۰، ۱۲، ۲۹،۳۸، ۴۰، ۵۲	-
۲- ایجاد اشتیاق شناختی در یادگیری	۱- چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی	۲۷،۲۹، ۳۶، ۳۸	-
	۲- کاربرد به‌کارگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی در یادگیری	۱۷،۲۵، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۶، ۴۵	-
	۳- استفادهٔ مؤثر از زمان حین انجام تکالیف	۲۵، ۲۶، ۴۱، ۴۲	-
۳- انگیزش تحصیلی	۱- شایستگی ادراک‌شده	۱۱، ۱۴،۱۵، ۱۹، ۳۷	-
	۲- خودمختاری ادراک‌شده	۱۴، ۱۹، ۳۷،۴۹، ۵۳، ۵۴، ۵۸	۵، ۳۵
	۳- تمایل و برانگیختگی درونی برای	۶، ۹، ۱۹، ۴۴، ۵۶	-

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه انگیزشی و دلبستگی به مدرسه	مضامین انگیزش به مدرسه (با درج شماره منبع)	مضامین دلبستگی به مدرسه (با درج شماره منبع)
	انجام فعالیتی	۶۰	
	۴- برانگیختگی به‌وسیله تحریک بیرونی برای انجام فعالیتی	۲، ۴، ۱۴، ۱۸، ۱۹، ۲۰،۳۸، ۴۶	۱، ۱۳
۴- اشتیاق رفتاری به تحصیل و مدرسه	۱- مقایسه تحصیلی خود با دیگران	۶، ۸، ۹،۴۶، ۴۷، ۵۱	-
	۲- دلایل گرایش افراد دررسیدن به هدف	۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۳۷، ۴۳، ۵۱	-
	۳- ارزیابی فرد از توانایی‌های درونی خود	۱۲، ۳۴، ۳۵، ۴۶، ۵۰، ۵۷	۳۳، ۴۱
	۴- تلاش و کوشش فرد برای یادگیری	۳، ۹،۱۲،۱۶، ۱۹،۲۰، ۲۸،۳۸، ۴۴، ۴۶، ۵۱	۹، ۳۵
	۵- ادراک توانایی و انتظار فرد برای رسیدن به اهداف	۵، ۱۳،۱۹، ۲۷،۲۹، ۴۰	-
	۶- ارزش ادراک‌شده افراد از آینده	۵،۲۱، ۲۹	۲۷، ۴۱
	۷- آگاهی از اصول، قواعد و فواید نظم در مدرسه	-	۱، ۶، ۹، ۱۲، ۱۷، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۵، ۳۵، ۳۹
۵- اشتیاق عاطفی به مدرسه	۱- توجه به علاقه دانش‌آموز به یادگیری و مدرسه	۲، ۵، ۶،۱۲، ۱۴،۱۶،۲۸، ۲۹،۳۰، ۵۵، ۵۹، ۶۰	۹، ۲۱، ۴۱
	۲- چگونگی مدیریت اضطراب امتحان	۷، ۲۳، ۳۱، ۴۳	-
	۳- توجه به شادی و نشاط در مدرسه	۱، ۴۸	۸، ۱۰، ۳۹
	۴- توجه به تفکر و نگرش مثبت نسبت به خود، دیگران و مدرسه	۱، ۱۷، ۲۴، ۳۷	۸، ۹، ۱۱، ۲۶، ۳۳، ۳۵، ۳۷، ۳۸
	۵- معنای ادراک‌شده از فرآیند رفتن به مدرسه	-	۱، ۲، ۹،۱۱، ۲۱، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۳۰، ۳۱، ۳۴، ۴۱
۶- ارتباط با مدرسه	۱- برقراری ارتباط مؤثر با معلم و دیگران	۱۹، ۲۲، ۳۷،۳۹، ۵۳	۱، ۳، ۷، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۱، ۲۷، ۳۱، ۳۸
	۲- ادراک دانش‌آموز از موردحمایت قرار گرفتن از طرف دیگران	۱۶، ۳۹	۱، ۱۲، ۱۹، ۲۲، ۳۲، ۴۱
	۳- ادراک فرد از جوّ مدرسه	۲۹، ۵۹	۲، ۵، ۷، ۹، ۱۱، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۹، ۳۰، ۳۱،

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه انگیزشی و دلبستگی به مدرسه	مضامین انگیزش به مدرسه (با درج شماره منبع)	مضامین دلبستگی به مدرسه (با درج شماره منبع)
			۳۲، ۳۳، ۳۸، ۴۱
	۴- توجه به تأثیرگذاری گروه همسالان	-	۱۴، ۱۶، ۱۹، ۲۲، ۲۵، ۲۷، ۳۱، ۳۴، ۴۱
۷- احساس تعلق به مدرسه	۱- تعامل و مشارکت گروهی در کلاس برای یادگیری	۲، ۳۲	۴، ۱۰، ۲۷، ۳۸
	۲- مشارکت و درگیری فعال در فعالیت‌های آموزشی و فوق‌برنامه	۵۴	۱، ۳، ۵، ۱۱، ۱۳، ۲۶، ۲۷، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۴۰، ۴۱

با توجه به جدول ۱، مضامین مشترک و غیرمشترک شناسایی‌شده که شامل مضمون سازمان‌دهنده عوامل فردی باورهای انگیزشی با ۳ مضمون پایه شامل ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری، ادراک ارزشمندی تکلیف و تفسیر و ادراک فرد از علل موفقیت و شکست و مضمون سازمان‌دهنده ایجاد اشتیاق شناختی در یادگیری با ۳ مضمون چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی، کاربرد به‌کارگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی در یادگیری و استفادهٔ مؤثر از زمان حین انجام تکالیف و مضمون سازمان‌دهنده شایستگی ادراک‌شده و تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیتی و مضمون سازمان‌دهنده در مضمون پایه مقایسه تحصیلی خود با دیگران و دلایل گرایش افراد در رسیدن به هدف و ادراک توانایی و انتظار فرد برای رسیدن به اهداف و مضمون سازمان‌دهنده اشتیاق عاطفی به مدرسه با محوریت مضمون پایه چگونگی مدیریت اضطراب امتحان جزء مضامین مختص انگیزش به مدرسه بودند. مضامین سازمان-دهنده اشتیاق رفتاری به تحصیل و مدرسه تنها در مضمون آگاهی از اصول، قواعد و فواید نظم در مدرسه و همچنین مضمون اشتیاق عاطفی به مدرسه در مضمون شناسایی‌شده معنای ادراک‌شده از فرآیند رفتن به مدرسه مضمون سازمان‌دهنده ارتباط با مدرسه در مضمون پایه توجه به تأثیرگذاری گروه همسالان به سازه دلبستگی به مدرسه اختصاص دارند و بقیه مضامین شناسایی‌شده به‌طور مشترک در هر دو سازه شناسایی و تحلیل شدند.

در جدول ۲، نتایج هر سه مرحله کدگذاری (مضمون فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه) ارائه شده است.

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

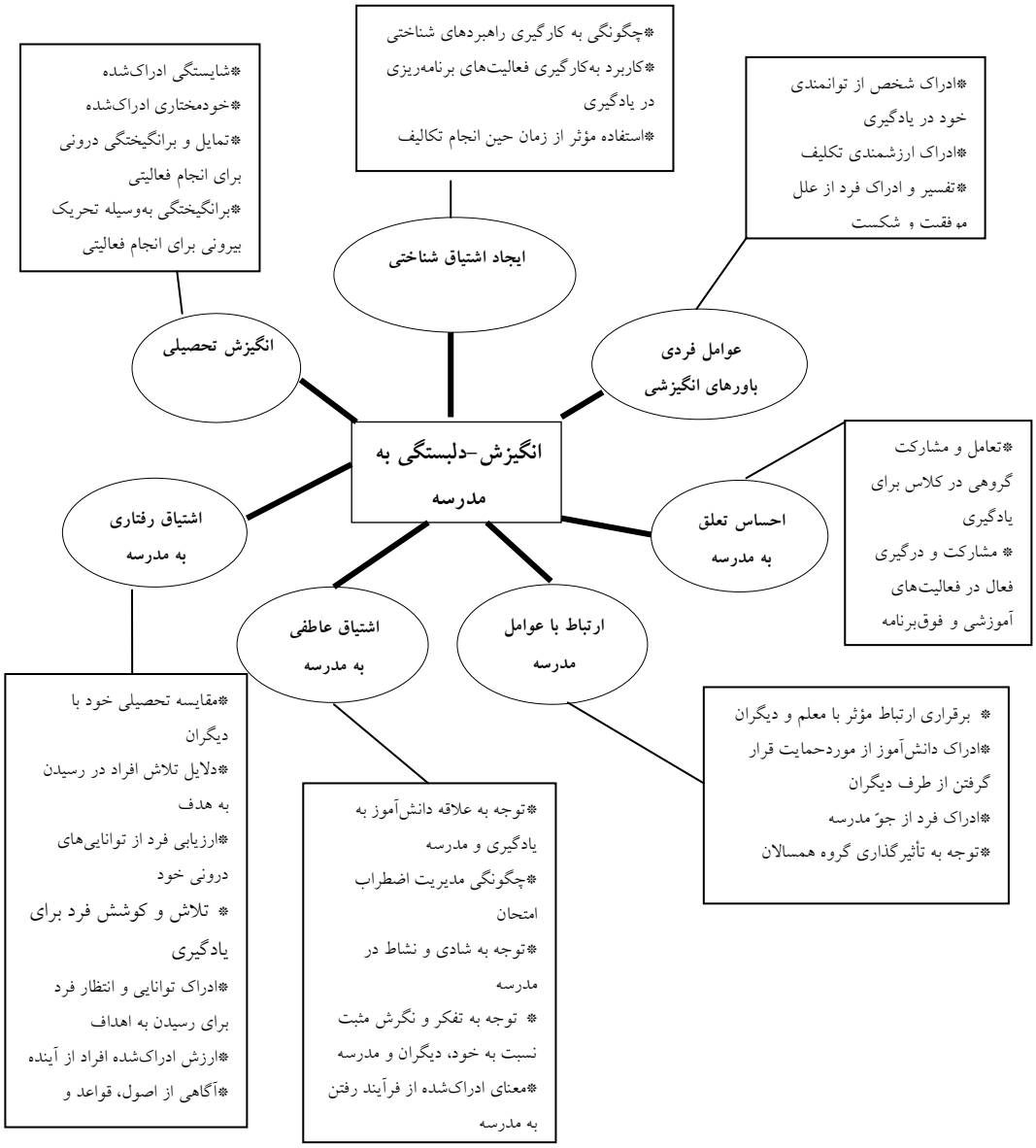
جدول ۲: مراحل کدگذاری و شناسایی مضمون فراگیر، مضامین سازمان‌دهنده و پایه

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
انگیزشی – دلبستگی به مدرسه	۱- عوامل فردی باورهای انگیزشی	۱. ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری ۲. ادراک ارزشمندی تکلیف ۳. تفسیر و ادراک فرد از علل موفقیت و شکست
	۲- ایجاد اشتیاق شناختی در مدرسه	۱. چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی ۲. کاربرد به‌کارگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی در یادگیری ۳. استفاده مؤثر از زمان حین انجام تکالیف
	۳- انگیزش تحصیلی	۱. شایستگی ادراک‌شده ۲. خودمختاری ادراک‌شده ۳. تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیتی ۴. برانگیختگی به‌وسیله تحریک بیرونی برای انجام فعالیتی
	۴- اشتیاق رفتاری به تحصیل و مدرسه	۱. مقایسه تحصیلی خود با دیگران ۲. دلایل تلاش افراد در رسیدن به هدف ۳. ارزیابی فرد از توانایی‌های درونی خود ۴. تلاش و کوشش فرد در انجام تکالیف چالش-برانگیز ۵. ادراک توانایی و انتظار فرد برای رسیدن به اهداف ۶. ارزش ادراک‌شده افراد از آینده ۷. آگاهی از اصول، قواعد و فواید نظم در مدرسه
	۵- اشتیاق عاطفی به مدرسه	۱. توجه به علاقه دانش‌آموز به یادگیری و مدرسه ۲. چگونگی مدیریت اضطراب امتحان ۳. توجه به تفکر و نگرش مثبت نسبت به خود، دیگران و مدرسه ۴. مثبت‌اندیشی در بهینه کردن رفتار ۵. معنای ادراک‌شده از فرآیند رفتن به مدرسه
	۶- ارتباط با مدرسه	۱. برقراری ارتباط مؤثر معلم–دانش‌آموز ۲. ادراک دانش‌آموز از موردحمایت قرار گرفتن از طرف دیگران ۳. ادراک فرد از جوّ مدرسه ۴. توجه به تأثیرگذاری گروه همسالان
	۷- احساس تعلق به مدرسه	۱. تعامل و مشارکت گروهی در کلاس برای یادگیری ۲. مشارکت و درگیری فعال در فعالیت‌های فوق‌برنامه

مطابق با مضامین پایه شناسایی‌شده از مضامین سازمان‌دهنده به‌دست‌آمده از جدول ۱ و ۲، شبکه مضامین انگیزشی–دلبستگی به مدرسه در شکل ۱ ترسیم شده است.

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]



شکل ۱: شبکه مضامین انگیزش-دلبستگی به مدرسه

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

در پاسخ به سوال پژوهش مبنی بر شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی–دلبستگی به مدرسه، با توجه به جدول ۲، شبکه مضامین ترسیم‌شده در شکل ۱ ارائه شد. مضمون فراگیر انگیزشی–دلبستگی به مدرسه، ۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۸ مضمون پایه را شامل شده است. از نظر آتراید–استرلینگ (2001)، مضمون فراگیر در کانون شبکه مضامین قرار می‌گیرد و مضامین سازمان‌دهنده، واسط مضمون فراگیر و مضامین پایه است. مضامین پایه، مبین نکته مهمی در متن است که از مضامین سازمان‌دهنده استنتاج شده‌اند. مضامین سازمان‌دهنده شامل: عوامل فردی باورهای انگیزشی، ایجاد اشتیاق شناختی، انگیزش تحصیلی، اشتیاق رفتاری به مدرسه، اشتیاق عاطفی به مدرسه، ارتباط با عوامل مدرسه و احساس تعلق به مدرسه، بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

برای پاسخگویی به سؤال پژوهش و به منظور شناسایی مضامین مبتنی بر انگیزشی–دلبستگی به مدرسه، تعداد ۱۰۱ منبع فارسی و انگلیسی مرتبط، مورد بررسی قرار گرفت. پس از مطالعه و انتخاب کدگذاری متون مرتبط به انگیزش و دلبستگی به مدرسه، یک مضمون فراگیر، ۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۸ مضمون پایه استخراج شدند. یکی از مضامین سازمان‌دهنده انگیزشی–دلبستگی به مدرسه، عوامل فردی باورهای انگیزشی بود که شامل مضامین پایه ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری، ادراک ارزشمندی تکلیف، تفسیر و ادراک فرد از علل موفقیت و شکست بود. عوامل فردی باورهای انگیزشی به عنوان یکی از انگیزه‌های مهم اجتماعی هستند که گرایشی برای ارزیابی همه‌جانبه عملکرد خود با توجه به عالی‌ترین معیارهاست و تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی است که با موفقیت در عملکرد همراه است (West & Sadoski, 2011). ضعف باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، باعث عدم موفقیت تحصیلی، مردودی، افت تحصیلی و کاهش بازدهی تحصیل می‌شود که پیامدها و عوارض اقتصادی، اجتماعی و روحی بسیاری بر پیکره نظام آموزش، نظام اجتماعی و خود فرد وارد می‌سازد و مشکلات عدیده‌ای را برای خانواده، جامعه و دانش‌آموز به بار می‌آورد و چون مدرسه اولین محیط رسمی است که افراد وارد آن می‌شوند، بنابراین باورهای انگیزشی آنها در میزان تعلق و دلبستگی به مدرسه نیز می‌تواند ایفای نقش کند. با توجه به مضمون ادراک شخص از توانمندی خود در یادگیری، می‌توان بر اساس نظریه بندورا[1]، این‌گونه گفت که باور دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده قوی برای توانایی آنها جهت موفقیت در مورد این تکالیف است (Shahbakhti, 2011). یافته به‌دست‌آمده با پژوهش‌های (Pintrich & Schunk, 2002) و (Steinmayr et al., 2019) همسو است؛ آنها معتقدند خودکارآمدی از مهم‌ترین سازه‌های انگیزشی

1. Bandura

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

است و به مؤلفه‌های انگیزش در قالب زیربخش‌های خودکارآمدی، ارزش تکلیف، باورهای کنترل یادگیری و اضطراب امتحان اشاره کرده‌اند و در تعامل بین شناخت سرد و انگیزش گرم، پویایی راهبردهای انگیزشی و باورهای انگیزشی را در عملکرد یادگیرندگان با اهمیت دانسته‌اند؛ البته اضطراب امتحان در قالب مضمون سازمان‌دهنده اشتیاق عاطفی گنجانده شد. همچنین، ادراک ارزشمندی تکلیف به این مهم اشاره دارد که دانش‌آموزان ممکن است برای تکلیفی که می‌خواهند انجام دهند، دلایل مختلفی ازجمله جالب‌بودن، مهم-بودن، دریافت پاداش، خشنودی معلمان یا والدین، رهایی از تنبیه داشته باشند. یافته دیگر به‌دست‌آمده با پژوهش میلر (1996) همسو بود؛ او معتقد بود اگر دانش‌آموزان تکمیل تکالیف درسی را برای تحقق اهداف آتی خود بدانند، باانگیزه‌تر خواهند بود و در حین مطالعه و انجام تکالیف دقت و تمرکز بیشتری خواهند داشت و به‌طورکلی دانش‌آموزان باانگیزه‌تر زمان بیشتری را برای انجام تکالیف صرف می‌کنند (Saif, 2019). یافته به‌دست‌آمده دیگر تحت عنوان ادراک فرد از موفقیت و شکست با نظریه اسناد همسو است؛ بدین صورت که، نظریه اسناد کمک می‌کند تا درک شود چگونه دانش‌آموزان موفقیت و شکست خودشان را توضیح می‌دهند و چگونه این توضیحات در انگیزه آنها برای رفتارهای پیشرفت تأثیر می‌گذارد. واینر که نظریاتش ریشه در نظریه پیشرفت اتکینسون دارد، چهار عامل را در موفقیت و شکست برمی‌شمرد که شامل قابلیت، تلاش، دشواری تکلیف و شانس و اقبال بودند (Mc-geown et al., 2014) ؛ بنابراین می‌توان این‌گونه گفت که ما انسان‌ها می‌کوشیم تا به کمک دلایلی که برای رفتارهای خودمان و دیگران می‌یابیم، آن رفتارها را درک کنیم. مضمون سازمان‌دهنده دیگر، ایجاد اشتیاق شناختی در مدرسه، شامل مضامین چگونگی به‌کارگیری راهبردهای شناختی، کاربرد به‌کارگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی در یادگیری و استفاده مؤثر از زمان در حین انجام تکالیف بود. اشتیاق شناختی به انرژی‌گذاری فراگیران در یادگیری اشاره دارد که به صورت میل به کاربرد امکانات و ترجیح راهبردهای یادگیری، انعکاس می‌یابد. درگیری یا اشتیاق شناختی شامل انواع فرآیندهای پردازشی است که فراگیران برای یادگیری به کار می‌برند. این فرآیندها شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری خودتنظیمی است (Yahgobkhani Ghiyasvand, 2018). مضمون به‌کارگیری راهبردهای شناختی با پژوهش‌های (Maroufi et al., 2014) و (Bourojerdi, 2012) همسو است؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزان برانگیخته برای یادگیری، تلاش ذهنی بیشتری طی آموزش صرف کرده و همچنین راهبردهای شناختی که باعث بهبود و ارتقای سطح یادگیری می‌شود را به کار می‌گیرند؛ همچنین، دانش‌آموزان موفق آنهایی نیستند که فقط سر کلاس حاضر می‌شوند، به درس گوش می‌دهند، یادداشت بر می‌دارند و منتظر می‌مانند تا معلم تاریخ امتحان را اعلام کند؛ بلکه دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که زمان مورد نیاز برای انجام تکالیف درسی را پیش‌بینی می‌کنند، درباره تحقیقاتی که باید انجام دهند اطلاعات لازم را به دست می‌آورند، به هنگام ضرورت گروه‌های کاری تشکیل می‌دهند و از سایر

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

رفتارهای خودتنظیمی نیز استفاده می‌کنند. یافته استفاده مؤثر از زمان در حین انجام تکالیف با یافته (Taghizadeh kohanjani, 2014)، همسو بود؛ در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت زمان تنها چیزی است که اگر از دست برود غیر قابل برگشت است. اگر از زمان درست استفاده شود، به هر کار غیرممکن غلبه خواهیم کرد؛ شاید بتوان گفت، تکیه بر تسلط بر زمان مهم است. مدیریت زمان باعث می‌شود انسان مشغول انجام فعالیت‌هایی هدفمند گردد، ولی فقدان مدیریت زمان سبب انجام فعالیت‌های سرگرم‌کننده می‌گردد. در کتب و مقالات بر این نکته اساسی تأکید شده است که زمان را نمی‌شود تحت کنترل درآورد، بلکه آنچه از مدیریت زمان بر می‌آید این است که انسان بتواند از لحظه لحظه زمان خود به خوبی و درست استفاده کند؛ سومین مضمون سازمان‌دهنده شناسایی‌شده، انگیزش تحصیلی بود که به عنوان یک متغیر محوری و اساسی در آموزش و پرورش، همواره مورد توجه پژوهشگران و روان‌شناسان تربیتی بوده است؛ میزان تلاش و فعالیت هر دانش‌آموز در مسیر موفقیت به میزان و کیفیت انگیزش او بستگی دارد. انگیزش تحصیلی بر مبنای نظریه خودتعیین‌گری به عنوان انگیزش به مدرسه شامل انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و توجه به سه نیاز بنیادین روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط که زیربنای انگیزش هستند در نظر گرفته‌شده است (Deci & Ryan, 2017). شایان توجه است که ارتباط به عنوان مضمون سازمان‌دهنده، با عنوان ارتباط با مدرسه تبیین شد. در پژوهش حاضر، مضمون سازمان‌دهنده انگیزش تحصیلی شامل مضامین پایه شایستگی ادراک‌شده، خودمختاری ادراک‌شده، تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیت و برانگیختگی به وسیله تحریک بیرونی برای انجام فعالیت بود. یافته به‌دست‌آمده ادراک شایستگی با یافته (Derakhshan et al., 2108) همسو است؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت شایستگی یکی دیگر از راه‌های ایجاد انگیزش در رویکرد انسان‌گرایان و مفهومی نزدیک به مفهوم انگیزش در رویکرد روان‌شناختی است. رویدادهای محیطی که نیاز به شایستگی را فعال می‌کنند، چالش بهینه و بازخورد مثبت است (Reeve, 2005). وقتی به کاری می‌پردازیم که سطح دشواری آن دقیقاً با مهارت‌های فعلی ما متناسب است، احساس می‌کنیم خیلی به آن علاقه داریم و نیاز ما را به شایستگی ارضاء می‌کند. یافته خودمختاری ادراک‌شده با یافته (Jalili, 2017) همسو بود؛ در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت خودمختاری اشاره به این احساس دارد که انگار فرد قدرت انتخاب و کنترل در گزینش فعالیت‌هایش را دارد و گویی او آغازکننده رفتار خود است. خودمختاری می‌تواند به معنی آزادی فرد در هدف‌گزینی یا حفظ مسئولیت خود در داشتن احساس کنترل باشد؛ بنابراین، نیاز به خودمختاری به نیاز در درک احساس کنترل، عامل بودن یا خودمختاری در تعاملات با محیط اشاره دارد (Kavousian, 2011). در یافته دیگر، تمایل و برانگیختگی درونی برای انجام فعالیت با یافته‌های (Derakhshan et al., 2108) و (Ghasbeyi, 2012) همسو بود؛ در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت زمانی که دانش‌آموزان تکالیف و یا فعالیتی را صرفاً به دلیل علاقه شخصی انجام می‌دهند،

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

انگیزش درونی را تجربه می‌کنند (Alivernini et al, 2015). وقتی افراد به صورت درونی باانگیزه می‌شوند، این رفتار به صورت خودانگیخته، نه به دلیل وسیله‌ای بیرونی، روی می‌دهد. یافته برانگیختگی به وسیله تحریک بیرونی برای انجام فعالیت با نظریه رفتارگرایی همسو بود؛ پدر جنبش رفتارگرایی اسکینر[1] بود که پژوهش‌های زیادی بر روی اثربخشی پاداش و تنبیه در انجام‌دادن یا انجام‌ندادن یک تکلیف انجام داده است (Doci & Vasileiadou, 2015). در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت اگرچه انگیزش درونی به‌طور مسلم یکی از انواع مهم انگیزش است، اما در بسیاری از فعالیت‌هایی که دانش-آموزان انجام می‌دهند، نمی‌توان گفت که آنها به‌طور درونی برانگیخته شده‌اند. فرآیند رشد انگیزش درونی به واسطه خواسته‌ها و نقش‌های اجتماعی کم‌رنگ می‌شود و اجتماع از افراد می‌خواهد که به خاطر پذیرش مسئولیت اجتماعی که برای آنها در نظر گرفته شده است، رفتار کنند، نه بر حسب علاقه و احساس درونی. در رویکرد مبتنی بر رویدادهای بیرونی، انگیزش وابسته به کسب تقویت و اجتناب از تنبیه است. لذت‌جویی روان‌شناختی، اساسی‌ترین اصل انگیزش در این رویکرد است؛ برخی معتقدند مشوق‌های بیرونی و درونی سهم یکسانی در انگیزش تحصیلی دارند (Derakhshan et al., 2108).

مضمون سازمان‌دهنده چهارم، اشتیاق رفتاری به تحصیل و مدرسه بود که شامل مضامین مقایسه تحصیلی خود با دیگران، دلایل تلاش افراد در رسیدن به هدف، ارزیابی فرد از توانایی درونی خود، تلاش و کوشش فرد در انجام تکالیف چالش‌برانگیز، ادراک توانایی و انتظار فرد برای رسیدن به اهداف، ارزش ادراک‌شده افراد از آینده، آگاهی از اصول، قواعد و فواید نظم در مدرسه بود. اشتیاق رفتاری شامل تلاش، پشتکار، رفتارهای مثبت، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه درسی و پیروی از ساختارهای مدرسه است که با پژوهش (Yahgobkhani Ghiyasvand, 2018) همسو بود؛ در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت تغییرات سطح مدرسه غالباً بر تغییر اشتیاق رفتاری دانش‌آموزان متمرکز بوده است. پیشرفت در مدرسه در اغلب تحقیقات، نتیجه اشتیاق رفتاری دانش‌آموز تلقی می‌شود که توسط معلم یا خود گزارشی‌های دانش‌آموز از تلاشش، سنجیده شده است (Davis et al., 2014). آشناترین و متداول‌ترین محیط آموزشی، محیطی است که دانش آموزان از مقایسه تحصیلی خود با دیگران استفاده کنند. شعار یک محیط رقابتی این است: اگر تو ببری، من می‌بازم، یا اگر من ببرم، تو می‌بازی. افراد در این محیط رقابتی به خاطر نمره، تحسین، مورد توجه قرار گرفتن، دریافت جایزه و غیره، با یکدیگر رقابت می‌کنند. در چنین محیطی افراد یکدیگر را سد راه خود می‌دانند. برنده‌شدن در یک مسابقه رقابتی برای برندگان رفتارهای غیراخلاقی ایجاد می‌کند و بعد از برنده‌شدن، رفتار برندگان فریبکارانه‌تر از رفتار بازندگان است. بر اساس نظریه هدف، فرآیندهای محیط هدف و انواع اهدافی که به وسیله دانش‌آموزان انتخاب

[1]. Skinner

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

می‌شوند، به عنوان عوامل انگیزشی هستند (Dortaj & Khani, 2019). درواقع دلایل تلاش افراد در رسیدن به هدف، دلایلی هستند که افراد برای رسیدن به آن تلاش می‌کنند و نقش مهمی در برانگیختن فرد دارند (Mohammadian Sharif et al., 2014). ادراک توانایی و انتظار فرد برای رسیدن به اهداف بر مبنای اهمیت و ضرورت هدف‌ها بنا شده و تقریباً تمام آنچه یک فرد انجام می‌دهد به سمت دستیابی به هدفی است و این هدف، شامل هر چیزی است که خود فرد مایل است به آن برسد و آن را انجام دهد یا اینکه آن را تجربه یا ایجاد کند؛ ارزش ادراک‌شده افراد از آینده، یعنی انجام به‌موقع انتظارات، عملکردها و رفتارهای خاص برای زمان آینده تا شخص استحقاق دریافت مشوق خاصی را پیدا کند (Kordi, 2016). آگاهی از اصول، قواعد و فواید نظم در مدرسه از دیگر یافته‌های پژوهش بود. هدف از نظم و انضباط در آموزش و پرورش آن است که دانش‌آموزان را با مقررات مدرسه هماهنگ ساخته و محیط یادگیری را معنی‌دارتر و تمایلات و غرایز طبیعی و فطری آنها را در جهتی مطلوب، هدایت و راهنمایی کند. در مقابل، بی‌انضباطی و بی‌نظمی را می‌توان این‌گونه تعریف کرد: انجام دادن هر عمل یا رفتاری به وسیله دانش‌آموز که سازمان‌دهی مدرسه و فعالیت‌های کلاس را مختل یا تهدید به اخلال کند. مضمون سازمان‌دهنده دیگر، اشتیاق عاطفی به مدرسه بود. بعد عاطفی اشتیاق تحصیلی، مستلزم احساس تعلق دانش‌آموز به مدرسه و نگرش‌های مثبت در مورد یادگیری است Yahgobkhani (Ghiyasvand, 2018). اشتیاق هیجانی یا عاطفی، بیانگر احساس فراگیران نسبت به مدرسه و احساس دلبستگی و تعلق آنها به مدرسه است. همانند اشتیاق رفتاری و شناختی، اشتیاق عاطفی نیز طی انتقال به نوجوانی تمایل به کاهش دارد. افزایش ابراز هیجان و نشانه‌شناسی‌های افسردگی، در این دوره دیده می‌شود. نوجوانانی که اشتیاق عاطفی کمتری نسبت به مدرسه دارند، تمایل بیشتری در درگیرشدن در رفتارهای ناسازگارانه دارند. از نظر سازگاری شخصی و عملکردی در مدرسه، رفتارهای منعکس‌کننده بی-اشتیاقی با پیامدهای منفی همراه است. مضامین پایه شناسایی‌شده مضمون اشتیاق عاطفی به مدرسه، شامل توجه به علاقه دانش‌آموز به یادگیری و مدرسه، چگونگی مدیریت اضطراب امتحان، توجه به شادی و نشاط در مدرسه، توجه به تفکر و نگرش مثبت نسبت به خود، دیگران و مدرسه، معنای ادراک‌شده از فرآیند رفتن به مدرسه بودند. بر اساس نظریه علاقه، راه‌حل اصلی انگیزش‌یافتن فعالیت‌هایی است که با علاقه فرد متناسب باشد (Dortaj & Khani , 2019). وقتی می‌گوییم افراد به فعالیت خاصی یا به رفتن به مدرسه خود علاقه دارند، منظورمان این است که آنها آن موضوع یا مدرسه را جالب‌توجه و جذاب می‌دانند؛ بنابراین، علاقه یک نوع انگیزش درونی در بافت مدرسه است. برای مثال افرادی که فعالیت مورد علاقه خود را دنبال می‌کنند، احساساتی نظیر لذت، برانگیختگی و دوست‌داشتن را تجربه می‌کنند (Jafari, 2019). یکی از انواع اضطراب که بیشتر در محیط‌های آموزشی مشاهده می‌شود، اضطراب امتحان است. این‌گونه از اضطراب، نوعی حالت هیجانی ناخوشایند و مبهم در موقعیت‌های امتحانی است

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

که منجر به کاهش عملکرد و انگیزه در طی امتحانات می‌شود. توجه به شادی و نشاط در مدرسه از یافته‌های دیگر پژوهش حاضر بود. شادی از نیازهای اساسی انسان و لازمه زندگی اوست و مدرسه شاد می‌تواند شوق زندگی را به دانش‌آموزان هدیه دهد. نشاط و شادی در مدرسه باعث رشد و تکامل همه ابعاد وجودی یک دانش‌آموز می‌شود. با ایجاد فضایی شادی‌بخش می‌توان در تأمین بهداشت جسمی و روانی دانش‌آموزان سهم زیادی داشت، چراکه آنان چندین ساعت از روز را در مدرسه می‌گذرانند و با فضاسازی مناسب در مدارس به شاد زیستن و امید به زندگی آنان کمک فراوانی خواهد شد. مهارت مثبت‌اندیشی عبارت از یادگیری خوب اندیشیدن، تغییر در نگرش‌های منفی و چگونگی تحلیل رویدادهاست که فرد با در نظر گرفتن تمام جنبه‌های مسئله دیدگاه مثبت را در خود به وجود آورد و حفظ کند (Chamzadeh Ghanavati et al., 2015). معنای ادراک‌شده از فرآیند رفتن به مدرسه، منعکس‌کننده میزان ارج و قداستی است که دانش‌آموز برای مدرسه قائل است (Wigfield & Eccles, 2000). مضمون سازمان‌دهنده دیگر ارتباط با مدرسه بود که شامل مضامین برقراری ارتباط مؤثر دانش‌آموز با معلم و دیگران، ادراک دانش‌آموز از مورد حمایت قرار گرفتن از طرف دیگران، ادراک فرد از جو مدرسه، توجه به تأثیرگذاری گروه همسالان بود. یافته به‌دست‌آمده با یافته (Wilson, 2018) همسو بود. در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت ارتباط، ساختار انگیزشی مهمی است زیرا زمانی که روابط میان افراد از این نیاز آنها حمایت کند، افراد وظایف خود را بهتر انجام می‌دهند، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر و به مشکلات روان‌شناختی کمتری دچار می‌شوند؛ زیرا احساس می‌کنند دارای پایگاه بین‌فردی امنی هستند. این احساس امنیت، از میزان اضطراب ناشی از تهدیدهای بیرونی می‌کاهد و احساس سلامتی و خوشی را در فرد تقویت می‌کند (Reeve, 2005). جو مدرسه در احساسات و نگرش‌هایی که در مورد یک مدرسه وجود دارد و توسط دانش‌آموزان، معلمان و کارمندان بیان می‌شود، خود را نشان داده و بیانگر احساسی است که دانش-آموزان از تجربیات روزانه خود در مدرسه به دست می‌آورند. این احساس می‌تواند میزان یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان را متأثر سازد و همچنین بر احساس، نگرش و رفتار دانش‌آموزان، معلمان و کارمندان تأثیر بگذارد (Bakhshi & Fooladchang, 2018). تعامل با گروه همسالان از دیگر یافته‌های تحقیق بود. یافته به‌دست‌آمده با پژوهش (Cetin & Burak, 2019) همسو بود. در تبیین یافته به‌دست‌آمده می‌توان گفت دانش‌آموزان برای حمایت از عزت‌نفس، اجتماعی‌شدن و کنار آمدن با مشکلاتی که با آنها روبرو خواهند شد، نیاز به برقراری ارتباط و تعامل با دیگران دارند. در این ارتباط، فشار مثبت همسالان می‌تواند انرژی و انگیزش نوجوان را تحریک کرده و نوجوان را برای هم‌نوایی با رفتارهای سالم تشویق کند. درک ساختار پیچیده گروه همسالان و فشارهای مثبت و منفی برای دانش‌آموزان و دیگر عوامل مدرسه و خانواده بسیار ضروری و حیاتی است. آخرین مضمون سازمان‌دهنده، احساس تعلق به مدرسه شامل مضامین تعامل و مشارکت گروهی در کلاس برای یادگیری، مشارکت و درگیری فعال در

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

فعالیت‌های فوق‌برنامه بود. یافته به‌دست‌آمده با پژوهش‌های (Vieno et al, 2007)، (Yarmohammadi Vasel et al, 2015) همسو بود. یادگیری مشارکتی، پشتوانه محکم نظری دارد و از حمایت‌های دقیق تجربی برخوردار است؛ این روش مورد حمایت رفتارگرایان و صاحب‌نظران یادگیری است. تعامل و مشارکت گروهی در کلاس برای یادگیری، بر مبنای اهداف علمی یا اجتماعی تعریف می‌شود. این روش به عنوان یک رویکرد تیمی تلقی می‌شود که موفقیت هرکدام از اعضای گروه، به فعالیت سایر اعضای شرکت‌کننده در فعالیت‌های گروهی وابسته است. روش تعامل و مشارکت گروهی در کلاس برای یادگیری، جهت افزایش انگیزه دانش‌آموزانی که دچار کمبود انگیزه یا بی‌انگیزگی هستند، بسیار مناسب است (Mohammadi et al., 2015). مشارکت و درگیری فعال در فعالیت‌های فوق‌برنامه با پژوهش (Ghasem-Tabar Ganji, 2016) همسو بود؛ هدف اصلی فعالیت‌های فوق‌برنامه، اجتماعی‌کردن یا آماده ساختن دانش‌آموزان برای حضور در جامعه و درک به‌موقع و هماهنگ ساخت‌ها، کارکردها و فرهنگ جامعه جهت نشان‌دادن عملکرد معقول اعم از واکنش‌ها، رفتار با کنش در جهت رفع نیازها و رسیدن به اهداف جمعی است. دانش‌آموزان دبیرستانی که در یک یا چند فعالیت مشارکت دارند، نگرش مثبت و امید بیشتر برای پیشرفت تحصیلی نسبت به مدرسه دارند (Wilson, 2018). بنابراین فعالیت‌های فوق‌برنامه، می‌تواند جزئی از برنامه منظم مدرسه باشد و باید آن را بخشی از فرآیند مدرسه تلقی کرد؛ به عبارت دیگر، فعالیت‌های فوق‌برنامه باید برای حفظ انگیزه و ایجاد چالش در یادگیرنده، به منظور تجربه در فضای آزاد و مادامی‌که مرتبط با موضوعات درسی، طراحی شود.

اغلب انگیزه را عاملی دانسته‌اند که رفتاری مبتنی بر هدف را پدید می‌آورد و آن را استمرار می‌بخشد. اصطلاح انگیزش، در خصوص عاملی به کار می‌رود که دانش‌آموز یا به‌طورکلی یادگیرنده را برای آموختن درس به تلاش و کوشش وا می‌دارد و به فعالیت او شکل و جهت می‌دهد و مقیاس دلبستگی به مدرسه، نظرات دانش‌آموز درباره سودمندی مدرسه و راحتی فرد در مدرسه را اندازه‌گیری می‌کند (Ghazi Tabatabayi et al., 2010). مضامین انگیزشی-دلبستگی به مدرسه شامل ۱ مضمون فراگیر ۷ مضمون سازمان‌دهنده و ۲۸ مضمون پایه و بر اساس قالب مضامین در جدول (۱) معرفی شد. تأثیر انگیزش دانش‌آموزان در مدرسه بر پیامدهای آموزشی، یکی از زمینه‌های مهم در پژوهش‌های آموزشی بود. انگیزش می‌تواند به عنوان انرژی و سائق دانش‌آموزان برای درگیرشدن در یادگیری مفهوم‌سازی شود و همچنین نقشی بزرگ در علاقه دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، تحصیل و لذت‌بردن آنها، بازی کند. همچنین دلبستگی به مدرسه جهت یادگیری ضروری است و مدارس نیاز دارند با افزایش مشارکت، دلبستگی دانش‌آموزان به مدرسه را تقویت کرده و درنتیجه یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند. مشکلات تحصیلی دوره متوسطه می‌تواند یکی از دلایل پایین‌بودن انگیزش و دلبستگی به مدرسه باشد و این امر می‌تواند خسارت‌های جبران‌ناپذیری را از بعد فرهنگی و اقتصادی برای جامعه به دنبال داشته باشد؛

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

بنابراین در تدوین و شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی و دلبستگی به مدرسه، مؤلفه‌های مشترک انگیزش به مدرسه و دلبستگی به مدرسه با هم تلفیق شده است و اثر این هم‌افزایی لازم و ضروری است.

با توجه به اهمیت انجام پژوهش های بیشتر در حوزه انگیزشی–دلبستگی به مدرسه، و آشنایی بیشتر با نیازهای مدرسه پیشنهادهایی ارائه می‌شود. به طور کلی این تحقیق هم به لحاظ موضوعی و محتوایی و هم به لحاظ روشی و اجرایی قابل توسعه است.

– بر اساس مؤلفه‌های شناسایی‌شده، پیشنهاد می‌گردد، بسته آموزشی متناسب برای دوره‌های مختلف تحصیلی تدوین گردد تا به صورت فراگیر تمامی دانش‌آموزان، بالاخص کسانی که مشکلات انگیزشی و دلبستگی به مدرسه دارند را شامل شود.

– با توجه به نقش معلمان و دانش‌آموزان و ارتباط متقابل بین آنها، توانمندسازی معلمان و دانش-آموزان در رابطه با مؤلفه‌های مذکور توصیه می‌شود.

– به منظور توانمندسازی معلمان قبل از شروع فعالیت در سیستم مدرسه، آموزش مؤلفه‌های شناسایی-شده در قالب بسته آموزشی در سیستم دانشگاه فرهنگیان و ضمن‌خدمت توصیه می‌شود.

– به منظور ایجاد انسجام بیشتر بین مدرسه و خانواده توصیه می‌شود آموزش مؤلفه‌های انگیزشی–دلبستگی به مدرسه به جامعه هدف (دانش‌آموزان دارای مشکلات شناختی، رفتاری و تحصیلی) با انگیزش و دلبستگی پایین به مدرسه با هماهنگی اولیاء مدرسه و والدین صورت گیرد.

– در حوزه مراکز مشاوره مرتبط با آموزش و پرورش، توصیه می‌شود این مؤلفه‌های آموزشی در کنار آموزش‌هایی که دانش‌آموزان برای فعال‌سازی ظرفیت‌های هوشی دریافت می‌کنند، به صورت رغبت‌انگیز به آنها ارائه شود و انتظار داشت که در بلندمدت، احساس تعلق و دلبستگی به سیستم آموزشی مدرسه حفظ شود و به دلیل ایجاد نگرش‌های مثبت به کلاس و مدرسه، میزان مشکلات روان‌شناختی در آینده در بین دانش‌آموزانی که این آموزش را دریافت نموده‌اند، به حداقل برسد و به جای آنکه دانش‌آموزان به واسطه عوامل انگیزش‌های بیرونی یا ابزارهای تحمیلی دچار رعب و وحشت شوند که این خود درنهایت منجر به اضطراب‌های بلندمدت و پیامدهای مخرب روان‌شناختی می‌شود، می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزان به عنوان یک فراگیر مادام‌العمر، با علاقه و انگیزه بالا به تحصیل ادامه دهند.

– از آنجا که الگوی پیشنهادی صرفاً یک الگوی استخراج شده از داده‌ها است، بنابراین به منظور اعتبار این الگو در عمل، پیشنهاد می‌شود پرسشنامه‌ای برای ارزیابی انگیزشی–دلبستگی به مدرسه طراحی شده و روابط بین متغیرهای این الگو در عمل و به صورت میدانی آزمون شود.

– از روش‌های کیفی دیگری مانند تئوری داده‌بنیاد و پدیدارشناسی، برای تدوین الگوهای مشابه در حیطه انگیزشی–دلبستگی به مدرسه استفاده گردد.

[Downloaded from journaliea.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

درنتیجه با توجه به یافته‌های کیفی این پژوهش، مشخصات مؤلفه‌های انگیزشی–دلبستگی به مدرسه می‌تواند به طور چشمگیری مطالعات آینده را در این زمینه افزایش دهد. به عنوان محدودیت کلی، باید گفت که نتایج مطالعات کیفی به راحتی قابل تعمیم نیست. علاوه در تحلیل مضمون، بر خلاف روش‌های کیفی دیگر، به چارچوب نظری از قبل موجود، وابسته نیست و از آن نمی‌توان در چارچوب‌های نظری متفاوت و برای امور مختلف، استفاده کرد.

از دیگر محدودیت‌ها، می‌توان به توجه بیشتر و حساسیت‌پذیری روایی و پایایی مفاهیم به دلیل ماهیت تفسیری تحلیل مضمون اشاره داشت که این امر مستلزم به کارگیری کدگذاری مستقل است و باعث می-شود تحلیل مضمون در مقایسه با سایر روش‌های کیفی، دقت و زمان بیشتر طلب کند. محدودیت دیگر پژوهش حاضر را می‌توان، به اشباع نظری نرسیدن مؤلفه‌هایی همچون خوشبینی آکادمیک موجود در پیشینه‌های نظری دانست.

در پایان ذکر این نکته ضروری است که این پژوهش ادعا ندارد که توانسته است تمام مضامین انگیزشی–دلبستگی را شناسایی و مورد ارزیابی قرار دهد، بااین‌وجود تلاش کرده است با نگاه دقیق و جامع، پژوهش‌های علمی داخلی و خارجی مرتبط را مورد بررسی قرار داده و راه را برای علاقه‌مندان به پژوهش بیشتر در زمینه انگیزش به مدرسه و دلبستگی به مدرسه هموار سازد.

تعارض منافع/ تضاد مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول، با عنوان شناسایی مؤلفه‌های انگیزشی–دلبستگی به مدرسه در دانش‌آموزان پایه دهم در دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان) می‌باشد و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است

منابع

1- Alivernini, F., Cavicchiolo, E., Palmerio, L., & Girelli, L. (2015). Representations of Study and Students' Academic Motivation. *Journal of social and behavioral sciences*, 205(2015): 302-305.

2- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic Networks: An Analytic Tool for Qualitative Research. *Journal of Qualitative Research*, 1(3): 385-405.

3- Azadikhah, M. (2012). *Validation of school motivation questionnaire in students of Shiraz*. MSc Thesis, Semnan University, Semnan, Iran. [In Persian]

4- Bakhshi, N., & Fooladchang, M. (2018). The relationship between school climate and academic resilience: the mediating role of academic vitality. *Journal of educational psychology studies*, 15(30): 51-80. [in Persian]

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

5- Blum, R. (2005). *School connectedness: Improving students' lives*. Baltimore, MD: Johns Hopkins Bloomberg School of Public Health.
6- Bourojerdi, M. (2012). *Evaluation of the effectiveness of progress motivation training on perception of class structure and academic engagement of third year middle school students in Saqez*. MSc Thesis, Allameh Tabatabayi University, Tehran, Iran. [In Persian]
7- Bronson, S. (2016). Autonomy support environment and autonomous motivation on nursing student academic performance: an exploratory analysis. *Journal of Nurse Education Today*, 44(2016): 451-457.
8- Catalano, R., Haggerty, K., Oesterle, S., Fleming, C., & Hawkins, J. (2004). The importance of bonding to school for healthy development: Findings from the social development research group. *Journal of School Health*, 74(7): 252-261.
9- Cetin, T., & Burak, A. (2019). An investigation of relationships between attachment levels to school and the variables of the perception of school life quality and peer pressure among high school students. *Journal of Education and Training Studies*, 7(1): 76-88.
10- Chamzadeh Ghanavati, M., Aghaei, A., & Golparvar, M. (2015). The effect of positive- thinking skills on the pessimistic documentary style in primary school boys. *Journal of Research in Curriculum planning*, 12(20): 43-50. [In Persian]
11- Chen, K. C, H., Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26(4): 741-752.
12- Clark, M. H., Middleton, S. D., Nguyen, D., & Zwick, L. K. (2014). Mediating relationships between academic motivation, academic integration and academic performance. *Journal of Learning and Individual Differences*, 33: 30-38.
13- Davis, H. A., Chang, M. L., Andrzejewski, C. E., & Poirier, R. R. (2014). Examining relational engagement across the transition to high schools in three US high schools reformed to improve relationship quality. *Journal of Learning Environments Research*, 17: 263-286.
14- Deci E. L., & Ryan R. M. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development and wellness*. 1st edn, New York: Guilford press, 756 p.
15- Derakhshan, N., Saif, A. A., Kiamanesh, A., & Ahadi, H. (2018). Construction, Validation, Reliability and Normalization of Academic State Motivation Inventory. Journal of instruction and evaluation, 10(40): 69-104. [In Persian]
16- Doci, G. & Vasileiadou, E. (2015). Let's do it ourselves individual motivations for investing in renewables at community level. *Journal of Renewable & Sustainable Energy Reviews*, 49: 41-50.
17- Dortaj, F., & Khani, M. H. (2019). *Learning psychology*, 1st edn, Tehran: Allameh Tabatabayi press, 350 p. [in Persian]
18- Elmelid, A., Stickeley, A., Lindblad, F., Schwab-Stone, M., Henrich, C., C. & Ruchkin, V. (2015). Depressive symptoms, anxiety and academic motivation in

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

youth: do school and families make a difference? *Journal of adolescence*, 45(2016): 492-502.
19- Fredricks J., A. Blumenfeld, P., C. & Paris, A., H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Journal of Review of Educational Research*, 74: 59-109.
20- Ghasbeyi, G. (2012). *The effect of teacher-student relationship with self-concept mediation on high school students' academic motivation*. MSc Thesis, Shiraz University, Shiraz, Iran. [In Persian]
21- Ghasem-Tabar Ganji, H. (2016). *Evaluation of extracurricular activities in the second secondary school for boys in Babol using the CIPP evaluation model*. MSc Thesis, Kharazmi University, Tehran, Iran. [in Persian]
22- Ghazi Tabatabayi, M., Hejazi, E., & Rezayi Sharif, A. (2010). Testing theories of social problem related to school among elementary school students. *Journal of study of social issues in Iran*, 1(2): 113-138. [in Persian]
23- Han, Y., Kim, H., & Ma, J. (2015). School bonds and the onset of substance use among Korean youth: an examination of social control theory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3): 2923–2940.
24- İhtiyaroglu, N, & Tulunay-ates, O. (2018). Analyzing the relationships between the student's stress coping styles and school attachment. *Journal of Education and training*, 4: 371-379.
25- Jafari, A. (2019). *Development of an educational package based on the components of self-directed learning and determining its effectiveness on independent learning, academic responsibility, academic performance, academic enthusiasm, academic vitality and academic procrastination in new male students at Farhangian University of Isfahan*. PhD dissertation, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan), Isfahan, Iran. [In Persian]
26- Jalili, F. (2017). *Develop a self-determination education package and evaluate its effectiveness on self-disability, academic procrastination, academic motivation, student-seeking behavior and academic fascination*. PhD dissertation, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan), Isfahan, Iran. [In Persian]
27- Kavousian, J. (2011). *The mediating role of basic psychological needs, motivational self-regulation and academic emotions in explaining the relationship between environmental variables supporting students' academic self-regulation and academic performance and school well-being*. PhD dissertation, University of Kharazmi, Tehran, Iran. [In Persian]
28- Kordi, H. (2016). *Predicting academic motivation based on motivational factors (task usefulness and mastery goals): The mediating role of time horizon in students*. MSc Thesis, Allameh Tabatabayi University, Tehran, Iran. [In Persian]
29- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school, Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74(7): 274-283.
30- Lindstrom-Johnson, S. R., Blum, R. W., & Cheng, T. L. (2014). Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 26(4): 459-468.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

31- Liu. R., & Chiang, Y. L. (2019). Who is more motivated to learn? The roles of family background and teacher-student interaction in motivating student learning. *The Journal of Chinese Sociology*, 6: 1-17.
32- Maroofi, Y., Kordnoghabi, R., & Saedmocheshi, L. (2014). The effectiveness of instructing cognitive and metacognitive strategies on academic achievement in experimental science lesson. *Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 1(2): 83-96. [In Persian]
33- Mc-geown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, J., & Vince, A. (2014). Predictors of adolescent's academic motivation: personality, self-efficacy and adolescent's characteristics. *Journal of Learning and Individual Differences*, 32: 278-286.
34- Mohammadian Sharif, K., Salimi, J., Barkhoda, J. (2014). Investigating the relationship between academic motivation and social achievement goals with academic. *Journal of consulting research*, 13(50): 79-101. [In Persian]
35- Mouton, S. G., Hawkins, J., McPherson, R. H., & Copley, J. (1996). School attachment: perspectives of low-attached high school students. *Journal of Educational psychology*, 16(3): 297-304.
36- Onen, E. (2014). Student Engagement Instrument: Adaptation Study for Turkish Secondary and High School Students. Turkish Journal of Psychological Counseling and Guidance, 42: 221-234.
37- Philips, K. T., Michael, M., Philips, T. L., Lalonde, K., & Tormohlen, N. (2015). Marijuana use, craving, and academic motivation and performance among college students: an in the moment study. *Journal of Addictive Behaviors*, 47: 42-47.
38- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. NJ: Prentice-Hall, Inc.
39- Reeve, J. M. (2005). *Understanding Motivation and emotion*. John Wiley Press.
40- Saif, A. (2019). *Modern Educational Psychology*. Tehran: Doran Publication. [in Persian]
41- Salehi, M., Kareshki, H., & Ahanchian, M. R. (2016). Preliminary Validation of research motivation scale among higher education students. *Journal of Psychological Studies*, 11(1), 51-73. [In Persian].
42- Shafgat, N. A., Tatlah, I, A., & Iqbal. M. (2018). Relationship between extrinsic motivation and students' academic achievement: a secondary level study. *Journal of research and reflection in education*, 12(1): 93-101.
43- Shahbakhti, Z. (2011). *Evaluation of the effectiveness of academic skills training on academic achievement motivation and academic self-efficacy in third grade female students of experimental sciences*. MSc Thesis, Allameh Tabatabayi University, Tehran, Iran. [In Persian]
44- Shah-Hosseini, M. (2018). *Investigating the relationship between attachment to school and classroom activities and motivation of students in the second secondary school of Borazjan*. MSc Thesis, Islamic Azad University, Noorabad-mamasani, Iran. [In Persian]

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]

45- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinat, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement – Replicating and Extending Previous Findings. *Journal of frontiers in psychology*, 10(2019): 1-11.
46- Taghizadeh Kohenjani, S. (2014). *The effectiveness of time management skills training on achievement motivation and academic performance of female high school students in Shiraz.* MSc Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran. [In Persian]
47- Taheri, A. M., & Fayyazi, M. (2012). Investigating the Gender& Family Background on the Causes of Loss of Motivation of Academic Pre-University. *Journal of technology of education*, 5(3): 181-192. [In Persian]
48- Vieno, A., Santinello, M., Pastore, M., & Perkins, D. D. (2007). Social support, sense of community in school, and self-efficacy as resources during early adolescence: An integrative model. *American Journal of Community Psychology*, 39(1-2): 177-90.
49- Weber, N. M., Somers, C. L., Day, A., & Baroni, B. A. (2016). Predictors and Outcomes of School Attachment and School Involvement in a Sample of Girls in Residential Treatment. *Journal of Residential Treatment for Children & Youth*, 33(2): 155-174.
50- West, C., & Sadoski, M. (2011). Do study strategies predict academic performance in medical school? *Journal of Medical Education*, 45: 696-703.
51- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Journal of Educational Psychology*, 25: 68-81.
52- Wilson, K. M. (2018). *School connectedness and academic success*. MSc Thesis, Sociology/Criminal Justice, Old Dominion University, America.
53- Yahgobkhani Ghiyasvand, M. (2018). *Develop and validate a model of causal flourishing and academic motivation of high school students based on self-compassion, satisfaction of psychological needs and a sense of social security.* PhD dissertation, University of Allameh Tabatabayi, Tehran, Iran. [In Persian]
54- Yarmohammadi Vasel, M., Mohammadi, A., Kordnoghabi, R., & Jamshidi Moghaddam, M. (2015). The Effect of Education through Cooperative Learning and Individual Conceptual Map on Students' Motivation and Academic Achievement. *Journal of technology of instruction and learning*, 1(2): 139-158. [In Persian]
55- Yıldız, V. A., & Kılıç, D. (2020). Investigation of School Burnout and School Attachment among Secondary School Students. *Journal of educational science: theory and practice*, 20(3): 44-55.

[Downloaded from journalieaa.ir on 2026-11-09]

[DOI: 10.52547/MEO.10.2.159]