

بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول نواحی روستایی: یک مطالعه داده بنیاد

■ درنا صادقی*

■ سمیه خدارحمی**

■ حسن مؤمنی***

چکیده:

بی‌انگیزگی تحصیلی یکی از معضلات و آسیب‌های جدی کنونی نظام آموزشی کشور در تمام سطوح تحصیلی است. بدین نظر، هدف پژوهش حاضر، مطالعه کیفی پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول در نواحی روستایی و ارائه نظریه‌ای داده بنیاد است. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر متوسطه دوره اول در کلاس‌های هفتم، هشتم و نهم در نواحی روستایی شهرستان دهلران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ هستند. شرکت‌کنندگان در پژوهش ۱۷ دانش‌آموز بودند که به شیوه هدفمند انتخاب شدند و در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته شرکت کردند. فرایند تحلیل داده‌ها شامل سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی (گزینشی) بود. به این ترتیب، مرحله کدگذاری باز به تعداد ۵۹ مفهوم اولیه منجر شد که با حذف و تعدیل کدهای همسان، در مرحله دوم به تعداد ۲۷ مضمون تقلیل یافتند و با انجام پالایش مفاهیم، هشت مقوله اصلی شامل «سرمايه خانواده»، «میدان‌های متقاطع»، «منش و سبک تدریس معلم»، «خود پنهان»، «پرسه‌زنی متنوع»، «چالش‌های تردد»، «اشکال و تناقضات نظام ارزیابی» و «تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن» شکل گرفتند. در پایان، به استناد مقولات اصلی کشف شده، مقوله مرکزی پژوهش، یعنی بی‌انگیزگی تحصیلی، به مثابه فقر رفتاری، نهادی و فرهنگی تعیین و در قالب یک نظریه داده بنیاد ترسیم شد.

کلید واژه‌ها:

بی‌انگیزگی تحصیلی، نظام آموزش و پرورش، دانش‌آموزان، محیط روستا

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۴/۱

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۵/۱۶

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۹/۲۷

* کارشناس ارشد مشاوره، دانشگاه آزاد، واحد یزد dorna.s.1394@gmail.com
** گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران skh1361@pun.ac.ir
*** کارشناس ارشد علوم اجتماعی از دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، (نویسنده مسئول) Hasan1841@gmail.com

مقدمه و طرح سؤال

انسان موجودی در حال یادگیری است و پایه تمامی تلاش‌های او برای تحقق یادگیری، چیزی جز انگیزه و هدفمندی نمی‌تواند باشد. انگیزه از طریق آنچه مسبب حرکت انسان می‌شود تا انتخاب کند، درگیر یک فعالیت شود و آنچه باعث انجام کنش یا رفتار می‌شود، فهمیده می‌شود (دورنی و یوشید^۱، ۲۰۱۱). در واقع، انگیزه آن چیزی است که به یادگیرنده انرژی می‌دهد، فعالیت‌های او را هدایت می‌کند و دلایلی برای حرکت رفتارهاست (طالب‌زادگان، ۱۳۷۸؛ گای^۲ و همکاران، ۲۰۱۰).

انگیزه تحصیلی عامل مهم پیش‌بینی‌کننده کیفیت کار دانش‌آموزان در مدرسه و مواجهه آنان با تکالیف درسی است (سیمپسون و پچی^۳، ۲۰۰۹). نتایج برخی تحقیقات مبین رابطه موفقیت تحصیلی و انگیزه تحصیلی است. برای مثال، بلوم^۴ رابطه بین انگیزه و پیشرفت تحصیلی را ۵۴ درصد و گوروگلو و وال برگ^۵ آن را حدود ۳۴ درصد ذکر کرده‌اند (سیف، ۱۳۹۰). ژانگ^۶ و همکاران (۲۰۱۳) نیز معتقدند، فراگیرندگان با انگیزه درونی بالا، فرسودگی کمتری دارند. همچنین، در گزارشی دیگر نیز ذکر شده است، ۷۰ درصد کسانی که ترک تحصیل کرده‌اند، علت این تصمیم خود را بی‌انگیزگی و نداشتن انگیزه عنوان کرده‌اند (براید جی لند، دیلیلو و موریسن^۷، ۲۰۰۶).

در واقع، یکی از معضلات جدی آموزش و پرورش، حتی در سطح جهان، بی‌علاقگی نوجوانان و جوانان نسبت به فعالیت‌های تحصیلی و اشتیاق به یادگیری و در کل حضور شاداب در مدرسه و کلاس درس است (گرین دمرس و پیلی تایر^۸، ۲۰۰۳). این موضوع در کشورهای در حال توسعه بیشتر نمود دارد. در نظام آموزش و پرورش کشور ما نیز این موضوع، شایع، فراگیر و در تمامی دوره‌های تحصیلی یکی از مهم‌ترین آسیب‌ها و چالش‌های بغرنج و جدی است. گلایه‌ها و شکوه‌های معلمان مبنی بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان نسبت به انجام وظایف مرتبط و محول شده و نوعی بی‌اعتنایی، خود به‌تنهایی جدیت مسئله را نشان می‌دهد. از سوی دیگر، نبود انگیزه در تحصیل، علاوه بر خسران نیروها و امکانات مادی و معنوی، نوعی رکود علمی و عقب‌ماندگی را در پی خواهد داشت. در باب اهمیت موضوع کافی است به این گزاره توجه که اگر تمامی امکانات و بسیج منابع مالی از فیزیکی تا انسانی یعنی معلم، در خدمت دانش‌آموز است، پس بی‌انگیزگی دانش‌آموز به معنای نابودی کلیه این منابع است. در واقع، یکی از پیامدهای اجتناب‌ناپذیر بی‌انگیزگی در فراگیرندگان، ضعف تحصیلی به شکل‌های گوناگون از قبیل توجه نکردن به درس، اهمال در انجام تکالیف، بی‌توجهی به یادگیری، تجددیدی، مردودی، و حتی ترک تحصیل خواهد بود.

استان ایلام یکی از استان‌های کمتر توسعه‌یافته در غرب کشور است که با دارای روستاهای متعدد و پراکنده، در جنوب استان واقع شده است. روستاهای متعدد زیادی (بیشتر عرب‌نشین) در حوالی شهر موسیان از توابع شهرستان قرار دارند که با فاصله زیادی از هم قرار گرفته‌اند. گاهی دانش‌آموزان در پی نبود مدرسه دوره متوسطه، به علل گوناگون از جمله جمعیت کم، مجبورند با طی مسافت طولانی،

برای تحصیل به روستاهای دیگر رفت‌وآمد کنند. مشاهده‌های میدانی و اظهارات معلمان در دوره‌های تحصیلی نشان می‌دهند بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان بسیار زیاد است و گاهی با غیبت‌های مکرر و حتی ترک تحصیل همراه می‌شود (سپیدنامه، مؤمنی و سلیمان‌نژاد، ۱۳۹۵). متأسفانه تاکنون هیچ پژوهشی در این حوزه انجام نگرفته است و هیچ اطلاعاتی از میزان آن وجود ندارد.

مرور بیشتر تحقیقات صورت گرفته در سطح کشور نشان می‌دهد بیشتر آن‌ها به‌طور مستقیم به موضوع بی‌انگیزگی تحصیلی نپرداخته‌اند. بلکه مصداق‌های دیگری از موضوع و رابطه آن را با متغیرهای دیگر بررسی کرده‌اند برای نمونه طرح‌واره درمانی و انگیزش تحصیلی (سجادی، گل محمدیان و حجت‌خواه، ۱۳۹۵) فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی (عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۳) راهبردهای شناختی و فراشناختی و انگیزش تحصیلی (پورطاهریان، خسروی و محمدی‌فر، ۱۳۹۳) حمایت اجتماعی و بی‌انگیزگی دانش‌آموزان (مازیاری و کاشف، ۱۳۹۳)، واقعیت درمانی و کاهش سهل‌انگاری تحصیلی (محسن‌زاده، جهان‌بخشی و کشاورز افشار، ۱۳۹۴)، انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه (زلایی و قربانی، ۱۳۹۳)، جامعه‌پذیری و انگیزش تحصیلی (رستگارخالد، ۱۳۹۰)، انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت و محیط آموزشی (حیدری، عسگری، ساعدی و مشاک، ۱۳۹۴) و رابطه عوامل فردی- اجتماعی و انگیزش تحصیلی (عباس‌زاده، علیزاده اقدام و کوهی، ۱۳۸۷).

نکته درخور توجه دیگر این است که پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان بیشتر در محیط‌های شهری انجام گرفته است و محیط‌های روستایی کنکاش نشده. محیط روستا آستن محرومیت‌های بیشتری است و همین نکته برای مطالعه چنین محیطی لازم است. لذا بررسی بی‌انگیزگی تحصیلی با روش میدانی و کیفی می‌تواند در بطن موضوع رسوخ کند و با استفاده از مصاحبه‌های عمیق اطلاعاتی حاصل کند که البته ممکن است در صورت به‌کارگیری روش کمی، نادیده، کم‌ارزش یا غیر مرتبط تشخیص داده شوند.

با عنایت به مطالب مطرح‌شده، هدف اصلی پژوهش حاضر «مطالعه پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول» است و بر همین مبنا، سؤال محوری پژوهش عبارت است از «شناسایی دلایل بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان و تحلیل آن».

● پیشینه موضوع

الف. مطالعات فارسی

سجادی، گل محمدیان و حجت‌خواه (۱۳۹۵) در تحقیق خود روی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم بدین نتیجه رسیده‌اند که طرح‌واره درمانی روی انگیزش تحصیلی اثربخش است. حیدری، عسگری، ساعدی و مشاک (۱۳۹۴) نشان داده‌اند که بین انگیزه پیشرفت تحصیلی با محیط آموزشی و بین انگیزش تحصیلی با محیط آموزشی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. همچنین، انگیزه پیشرفت تحصیلی بهترین

پیش‌بینی‌کننده ارتباط دانشجویان با محیط آموزشی است. سیاهپوش، ارجمند، جعفری و فریغلائی (۱۳۹۰) در تحقیق خود به این نتیجه رسیده‌اند که ساعات مطالعه، جنس، طبقه اجتماعی والدین و میزان عزت‌نفس، به ترتیب در پیش‌بینی متغیر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سهم بیشتری دارند. حسینی طباطبایی و قدیمی مقدم (۱۳۸۶) در تحقیق خود عنوان کرده است که انگیزه تحصیل در دختران نسبت به پسران بیشتر و نگرش آنان نسبت به تحصیل مثبت‌تر است و بین پیشرفت تحصیلی و سه متغیر انگیزه تحصیلی، نگرش به تحصیل و اعتماد به نفس رابطه وجود دارد. مازیاری و کاشف (۱۳۹۳) در تحقیقی با عنوان مدل ساختاری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیت بدنی، جذاب و ارزشمند نبودن فعالیت‌های تربیت بدنی را مهم‌ترین دلایل بی‌انگیزگی در درس تربیت بدنی عنوان کرده‌اند. مسعودی‌فر (۱۳۸۸) در تحقیق خود در مورد بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه خراسان رضوی بر میزان ارزش‌های درونی، میزان خودکارآمدی، میزان عزت‌نفس، میزان واکنش‌های عاطفی، میزان واکنش‌های گروه‌های مرجع و میزان انتظارات معلم به عنوان مهم‌ترین عوامل مؤثر بر انگیزه یا بی‌انگیزگی تحصیلی اشاره کرده است. دایری‌پور (۱۳۹۱) نشان داده است، متغیرهای پیش‌بین، عوامل فردی (عزت‌نفس تحصیلی، سلامت روان و خود پنداره تحصیلی) عوامل درون مدرسه‌ای (عملکرد رفتاری، آموزشی معلم، و فضا و امکانات آموزشی مدرسه) و عوامل برون مدرسه‌ای (حمایت اجتماعی والدین و هم‌سالان) در انگیزش و پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده‌اند. کاوسیان، فراهانی، کدیور، هومن، شهر آرای و ولی‌اله (۱۳۸۶) در تحقیق خود که مطالعه به نسبت جامعی از نظر پوشش در سطح کل کشور بوده است، متغیرهای نگرش دانش‌آموز به تحصیل و مدرسه، ادامه تحصیل و تعامل با هم‌سالان را به عنوان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های مؤثر در بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. روحی، حسینی، بادله شמושکی و رحمانی انارکی نیز (۱۳۸۶) در تحقیقی به این نتیجه رسیده‌اند که بین انگیزه تحصیلی، جنسیت و رشته تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.

ب. مطالعات خارجی

آکای^۹ (۲۰۱۷) در تحقیق خود با عنوان بی‌انگیزگی دانش‌آموزان متوسطه ترکیه در یادگیری زبان انگلیسی، به مواردی نظیر محیط کلاس و مواد درسی دوره تحصیلی، نداشتن علاقه عمیق و نوع نگاه به معلمان، به عنوان عوامل بی‌انگیزگی تحصیلی اشاره کرده است. رابین^{۱۰} (۲۰۱۷) در تحقیق خود به این نتیجه اشاره می‌کند که سبک فرزندپروری مقتدرانه^{۱۱} والدین، در قیاس با سبک‌های سهل‌گیرانه و استبدادی عملکرد تحصیلی بالاتری را در فرزندان در پی داشته است. علی و پاتان^{۱۲} (۲۰۱۷) در تحقیق خود به محتوا و مواد درسی دوره به عنوان برجسته‌ترین علت بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان در یادگیری درس زبان در پاکستان اشاره کرده‌اند. کرایچ بوم، ویلارل، وع و هیکهاسن^{۱۳} (۲۰۱۶) در تحقیق خود به این نتیجه اشاره کرده‌اند که نقطه مشترک داشتن دانش‌آموزان با والدینشان، به‌طور قابل توجهی

مزیت‌هایی در پیشرفت تحصیلی آن‌ها دارد. ام. فاله و ام. هلولی^{۱۴} (۲۰۱۴) در تحقیقی که هدفش بررسی کاهش سطح تحصیلی دانش‌آموزان بوده است، نتیجه می‌گیرد عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان از معلمان بی‌روحیه، تا آماده نبودن آنان دانش‌آموزان برای امتحانات در نوسان است. همچنین، دسترسی به منابع، معلمان بدون روحیه و درگیری والدین در امور مدرسه، در کاهش بی‌انگیزگی مؤثرند. تاناسولاس^{۱۵} (۲۰۰۹) در تحقیق خود مدعی است که بی‌انگیزگی در مدرسه‌ها کم نیست و تعداد شاگردان بی‌انگیزه در حال افزایش است. هاردی، سالیوان و کراسون^{۱۶} (۲۰۰۹) در تحقیقی با عنوان ویژگی‌ها و انگیزه دانش‌آموزان دبیرستانی روستایی نتیجه گرفته‌اند، بین عوامل محیطی، حمایت‌های معلم و بین اوصاف فردی نیز اهداف یادگیری و توانمندی درک شده، قوی‌ترین پیش‌بین موفقیت و انگیزه دانش‌آموزان به شمار می‌روند. لیگولت، گرین دمرس و پلینایر^{۱۷} (۲۰۰۶) نشان می‌دهند، انگیزه تحصیلی چندبعدی است و چهار دلیل می‌تواند باعث آن شود. این دلایل عبارت‌اند از: ۱. اعتقاد به توانایی‌ها؛ ۲. اعتقاد به تلاش و کوشش و مجاهدت؛ ۳. تلقی ارزش کارهای علمی؛ ۴. ویژگی‌های فعالیت‌های علمی درون مدرسه. کائوچی و سکای^{۱۸} (۲۰۰۱)، در پژوهشی درباره کلاس‌های اینترنتی انگلیسی دبیرستان، پنج عامل محتوای کتاب‌های دوره، امکانات ناکافی مدرسه، ضعف نمره امتحانات، روش‌های غیرتعاملی و ضعف در سبک آموزش و شایستگی دبیران را به‌عنوان عامل مؤثر در بی‌انگیزگی تحصیلی ذکر کرده‌اند. در بین این عوامل، امکانات ناکافی مدرسه، نسبت به بقیه کمتر در بی‌انگیزگی مؤثر بوده است. دورنی^{۱۹} (۱۹۹۸) نیز در تحقیقی با تکیه بر مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته در دبیرستان‌های مجارستان به این نتیجه رسیده است که در بین عوامل متعدد، بیشترین عاملی که در بی‌انگیزگی دانش‌آموزان دخالت داشته، به ویژگی‌ها و شخصیت معلم مربوط بوده است.

بررسی متون پیشین مرتبط با انگیزه تحصیلی مؤید این است که از نظر روش‌شناسی، غالب آن‌ها با روش‌های کمی انجام شده‌اند. در واقع، رخنه به تجربه‌های افراد درگیر در موضوع «بی‌انگیزگی تحصیلی»، یک خلأ در تحقیقات پیشین است. در روش مورد مطالعه آن‌ها (کمی) محققان با فرضیه‌های از پیش تدوین‌شده در قالب پرسش‌نامه‌های از قبل آماده، به کنکاش موضوع پرداخته‌اند و این باعث می‌شود نتوان به درک و فهم عمیقی از موضوع مورد مطالعه رسید.

● چارچوب مفهومی

الف. آرای روان‌شناختی

بر اساس نظریه خودتعیینی^{۲۰} انگیزه دانش‌آموزان تابع کیفیت یادگیری و متغیرهای پیش‌بین از قبیل یادگیری، اهداف و حضور پیوسته در مدرسه است (ریو^{۲۱}، دسی و ریان، ۲۰۰۴). در این دیدگاه، انگیزه‌های درونی مقدم بر فشارهای بیرونی است. بدین معنی، انگیزه فرد تابع حس نیاز فراگیر است و همین نیاز او را ترغیب می‌کند (هاردی و همکاران، ۲۰۰۹). در این نظریه، «درونی‌سازی^{۲۲}» به واسطه

سه ویژگی مهم دانش‌آموز یعنی استقلال، توانایی و حس تعلق تقویت می‌شود (بالک و دسی^{۳۳}، ۲۰۰۰). این سه عنصر خود تعیینی دانش‌آموز را افزایش می‌دهند (هاردری و همکاران، ۲۰۰۶). نظریه مرتبط به دیگر، نظریه دستیابی به هدف^{۳۴} است که اهداف تحصیلی دانش‌آموزان را ترغیب‌کننده دانش‌آموز به یادگیری می‌داند. نظریه دستیابی به اهداف را می‌توان در چهار نوع اهداف یادگیری^{۳۵}، اهداف رویکرد-عملکرد^{۳۶}، اهداف پرهیز-عملکرد^{۳۷} و اهداف آتی^{۳۸} تقسیم کرد. نوع اول، بر نفع شخصی و علاقه خود شخص تمرکز می‌شود؛ نوع رویکرد-عملکرد هنگامی است که دانش‌آموز به خاطر فشار دیگران درگیر فعالیتی می‌شود و یا حتی از آن (به خاطر نوع نگاه تحقیرآمیز دیگران) دست می‌کشد. در اهداف آتی، فرد به خاطر ارزش ابزاری یادگیری و دانش کنونی به منظور انتفاع در آینده، مشغول آن فعالیت و کار می‌شود (منچ، میلر و بریکمن^{۳۹}، ۲۰۰۴). به‌طور اجمالی، نظریه خود تعیینی، فرد را در اولویت انگیزه می‌پندارد، اما نظریه دستیابی به اهداف، نوع هدف فرد و میزان درگیری در آن را مقدم می‌داند.

ب. آرای جامعه‌شناختی

نظریه مبادله به اصل پاداش و تنبیه ناظر است؛ فرد به آن جنبه‌هایی که پاداش به همراه دارد، پاسخ مطلوب می‌دهد و از جنبه‌هایی که تنبیه در پی دارد، اجتناب می‌ورزد. نظریه مبادله به این اصل کلی معتقد است که موجودات در هر وضعیتی رفتارهایی از خود بروز می‌دهند که بیشترین پاداش و کمترین مجازات را در پی داشته باشند (ادیبی و انصاری، ۱۳۸۳). به‌طور کلی، چنانچه فراگیرنده پاداش‌هایی از محصول کار خود دریافت دارد، این می‌تواند انگیزه‌های بعدی وی و رخدادهای آن در آینده را سبب شود و چنانچه بی‌انگیزگی وی هیچ‌گونه تنبیهی را در پی نداشته باشد، همین می‌تواند بی‌انگیزگی وی را ثابت کند. پارادایم تفسیری نیز به مطالعه شرایطی مانند مطالعه محیط‌های یادگیری، چگونگی رابطه سلسله مراتبی بین معلم و دانش‌آموز، ارتباط نمادین بین معلم و دانش‌آموز تعامل در کلاس درس (اینکه چگونه معلمان آگاهانه یا ناآگاهانه انتظارات خود را به دانش‌آموزان منتقل کنند) و زبان مورد استفاده در کلاس درس (کمک به فهم رابطه بین زبان و موفقیت تحصیلی) تأکید دارد (شارع‌پور، ۱۳۸۶).

روش‌شناسی تحقیق

یکی از روش‌های متداول کیفی برای مطالعه پدیده‌های اجتماعی، روش «نظریه داده بنیاد^{۴۰}» است. نظریه داده بنیاد روش تحقیقی کیفی از نوع استقرایی است. در این روش، محققان در میدان تحقیق به جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها می‌پردازند و بدین طریق نظریه شکل می‌گیرد (دانیکن^{۴۱}، ۲۰۰۶). در روش نظریه داده بنیاد از سه نوع کدگذاری استفاده می‌شود: کدگذاری باز^{۴۲} برای تبدیل عبارات و جمله‌ها که به مفهوم پردازی و مقوله پردازی می‌انجامد. کدگذاری محوری^{۴۳} برای تقلیل مفاهیم تا به مقولات منتهی شود و کدگذاری گزینشی^{۴۴} که طی آن یکپارچگی مفاهیم در حول یک مقوله و مقوله‌های مورد نیاز برای

پرورش و بسط و پالایش در آینده در آنجا می‌گیرند (استراوس و کرین، ۱۳۹۱ ص. ۲۵۵)؛ به عبارت دیگر، کاوش برای یافتن یک مقوله هسته و مرکزی که تمامی مقولات قبلی را در خود جای دهد.

● جامعه و نمونه

جامعه آماری موردنظر، شهرستان دهلران- مناطق روستایی واقع در شهر موسیان است. زیادی روستاها و فاصله‌های بسیار زیاد و گاهی تا حدود ۸۰ کیلومتری آن‌ها از هم، از ویژگی‌های جامعه مورد مطالعه است. حجم نمونه نیز از طریق اشباع نظری تا ۱۷ مصاحبه حاصل شد. با مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها، سرانجام این اطمینان حاصل شد که انجام مصاحبه‌های اضافی به کشف موارد جدید دیگری منتهی نمی‌شود و این بر قاعده اشباع نظری دلالت دارد. برای اعتبار یافته‌ها نیز، علاوه بر بازبینی مجدد مصاحبه‌ها و مرور مفاهیم و مقولات، از دو معیار رایج اعتبار داده‌های کیفی «اعتمادپذیری^{۳۵}» و «باورپذیری^{۳۶}» استفاده شد. برای حصول وجه اعتمادپذیری، از راهبرد «کنترل توسط اعضا^{۳۷}» استفاده شد که به دنبال مطلوبیت بازنمایی مفاهیم و مضامین احصا شده از منظر مشارکت‌کنندگان است (نوبل و اسمیت^{۳۸}، ۲۰۱۵). برای وجه باورپذیری که معادل اعتبار درونی در روش کمی است، از راهبرد گفت‌وگو با همتایان استفاده شد؛ متن مصاحبه‌ها و یافته‌ها در اختیار یک یا چند صاحب نظر روش کیفی که از قبل ارتباط و مشارکتی در مطالعه نداشتند قرار گرفت تا ضمن تطبیق فرایند، به نقد آن نیز بپردازند. سرانجام برای رعایت ملاحظات اخلاقی^{۳۹} پژوهش در ابتدا اهداف پژوهش، برای دانش‌آموزان شرح و به آنان این اطمینان داده شد که تمامی صحبت‌هایشان حول تحقیق و محرمانه است و هیچ استفاده دیگری ندارد. حتی از اسامی مستعار استفاده خواهد شد.

● مشارکت‌کنندگان

برای انتخاب مشارکت‌کنندگان) دانش‌آموزان پایه‌های تحصیلی هفتم، هشتم و نهم متوسطه اول) که با روش نمونه‌گیری هدفمند^{۴۰} انجام گرفت؛ مشاهده مستقیم خود مصاحبه‌کننده که سال‌ها تجربه تدریس دارد، در اولویت بود. دانش‌آموزانی انتخاب شدند که در کلاس نسبت به بقیه بی‌تحرك تر و از نظر تحصیلی دچار مشکلات عدیده بودند. همچنین، در مرتبه دوم، از دبیران همکار خواسته شد دانش‌آموزانی را که مصداق‌های بی‌انگیزگی (نظیر بی‌توجهی به درس، حواس‌پرتی، ضعف درسی، کسب نمرات ضعیف مداوم، و ارجاع متعدد به دفتر آموزشگاه) را داشتند، معرفی کنند.

● نحوه اجرا و تحلیل داده‌ها

در این مطالعه، با ۱۷ تن از دانش‌آموزان دوره متوسطه اول مصاحبه شده است (جدول ۱). بعد از معرفی موضوع و هدف به هر مخاطب، ابتدا سؤال پژوهش پرسیده و سعی می‌شد در فحوای صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان سؤالات فرعی مطرح شود. زمان مصاحبه از ۳۰ دقیقه تا ۴۵ دقیقه بسته به میزان توان پاسخ‌دهی مشارکت‌کنندگان، در نوسان بوده است. بعد از اتمام فرایند مصاحبه‌ها و رسیدن

بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه اول نواحی روستایی؛ یک مطالعه داده بنیاد

به نقطه اشباع نظری، کلیه متن‌های مصاحبه‌های ضبط‌شده کدبندی شدند. بدین منوال که همه جملات و پاراگراف‌ها، بدون از قلم انداختن هیچ جمله و کلمه‌ای، کدبندی و موارد بی‌ربط کنار زده شدند. هیچ‌گونه محدودیتی در کدبندی مفاهیم وجود نداشت. در نهایت، با چینش مطالب مصاحبه‌ها، تعداد ۵۹ مفهوم اولیه و سپس تعداد ۸ مقوله محوری استخراج شد. این تعداد مقوله و برخی از مؤلفه‌های آنان در قالب جدول ۳ و نمونه‌هایی از نحوه کدبندی جدول ۲ نمایان شده‌اند. در نهایت، به اتکا با مقولات پیشین، مدل نهایی پارادایمی اشتراوس و کوربین مطابق شکل ۱ صورت‌بندی شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

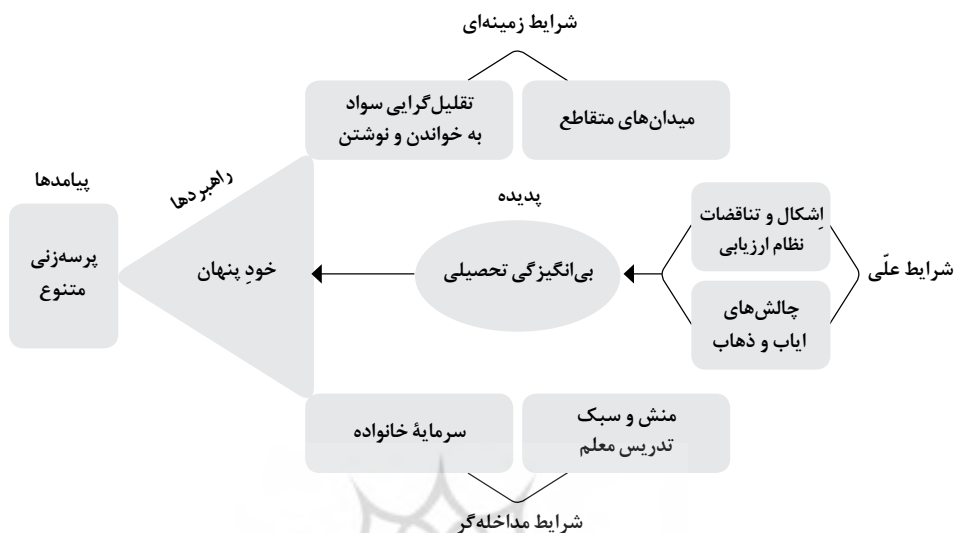
نام مستعار	سن	پایه تحصیلی	معدل سال قبل	سواد والدین
۱	۱۲	هفتم	نیاز به تلاش (توصیفی)	هر دو کمتر از دیپلم
۲	۱۴	هشتم	۱۳	هر دو کمتر از پنجم
۳	۱۴	نهم	۱۲/۵	مادر دیپلم، پدر پنجم
۴	۱۵	نهم	۱۲/۲۱	هر دو بی‌سواد
۵	۱۴	هفتم	نیاز به تلاش (توصیفی)	مادر دوم، پدر پنجم
۶	۱۲	هفتم	نیاز به تلاش (توصیفی)	هر دو بی‌سواد
۷	۱۴	هشتم	۱۲/۶۲	هر دو بی‌سواد
۸	۱۳	هشتم	۱۲/۷۷	مادر دوم، پدر سوم
۹	۱۳	هشتم	۱۴	هر دو دیپلم
۱۰	۱۴	نهم	۱۱	مادر دیپلم، پدر بی‌سواد
۱۱	۱۲	هفتم	نیاز به تلاش (توصیفی)	مادر دهم، پدر پنجم
۱۲	۱۴	نهم	۱۱/۵۲	هر دو کمتر از پنجم
۱۳	۱۲	هفتم	نیاز به تلاش (توصیفی)	هر دو بی‌سواد
۱۴	۱۵	نهم	۱۳	مادر هفتم، پدر پنجم
۱۵	۱۴	هشتم	۱۲/۲۳	مادر سوم، پدر پنجم
۱۶	۱۴	هشتم	۱۱/۲۱	مادر یازدهم، پدر دیپلم
۱۷	۱۳	هفتم		هر دو کمتر از پنجم

جدول ۲. نمونه‌هایی از کدبندی سطح اولیه (کدگذاری باز)

کدگذاری باز	جمله
سرمایه نهادی (فرهنگی) خانواده	پدرم تا پنجم درس خونده مادرم تا چهارم.
ضعف یادگیری	نمی‌تونم حفظ کنم. مطالب از یادم میرن.
اقتدار معلم مرد	معلمای مرد زور میارن درس بخونیم.
تحصیل مشروط	قبول بشم می‌مانم درس بخونم، آگه مردود بشم در میام از مدرسه.
موضع خانواده	خانواده می‌گن درس بخون تا چیزی یاد بگیری.
کارکرد حداقلی سواد	آدرسی چیزی بلد بشی بخونی سوادی بگیری حداقل میری شهر تابلویی چیزی بخونی.
منابع جهت دهنده	دوستای زرتنگ می‌گن درس بخون
انتقاد ترکیبی جنسیتی	وقتی پنجم بودیم گفتیم به خدا ترک تحصیل می‌کنیم. بیا جدامون کنید به معلما.
بسندهی تحصیلی و گواهی	هدفم آینه یک سواد بگیرم در حدی که دیپلم بگیرم، دیگه در بیام.
پسند اقتدارگرایی	مرد عصابی می‌شه زور میاره، ما می‌گیم وای دیگه درس می‌خونیم
تجربه کم سواد والدین	پدر و عموم می‌گن درس بخون، خودشون برای خودشون می‌گن: ببین الان ما تابلویی نمی‌تونیم بخونیم برای خودت درس بخون.
تناقض هدف و تلاش	دوس دارم درس بخونم، ولی وقتی می‌گن چیزی حفظ کن، حوصله ندارم.
قبولی آسان و بی‌دردسر	هم کلاسی ششم اصلاً حرف نزد، باز قبول شد.
اعتراض به نظام ارتقا	اصلاً یکدفعه مردودی نکردند اونا (معلمان).
مثال‌واره نظام ارتقا	مثلاً اون که با من هست تنبله، ولی هی قبولی می‌زنند. هیچ بلد نیست، هیچ.

جدول ۳. کدبندی باز، محوری و گزینشی

مدل	مقولات محوری	مقولات باز
شرایط مداخله‌گر	سرمایه خانواده	سرمایه فرهنگی (نهادین) سرمایه اجتماعی (مشارکت اجتماعی) سرمایه اقتصادی
شرایط زمینه‌ای	میدان‌های متقاطع	نصیحت‌های خانواده (منابع اولیه) نصیحت‌های هم‌سالان (منابع دومین) منابع جهت دهنده (محیط روستا) الگوی ناب تحصیل الگوی نامطلوب تحصیل
شرایط مداخله‌گر	منش و سبک تدریس معلم	اقتدار مرد آموزگار سبک تدریس عواطف محور آموزگار زن
راهبرد (استراتژی)	خود پنهان	سرزنش از خود تا دیگری تحمل و مدارای مدرسه پرشان احوالی اقرار به خود حس اجبار والدین تحصیل مشروط محور مزاحمت و شرارت
پیامدها	پرسه‌زنی متنوع	بیکاری غیب‌های غیرموجه دزدی
شرایط علی ثانویه	چالش‌های ایاب و ذهاب	نداشتن پول سرویس نداشتن وسیله تردد در مسیر
شرایط علی	اشکال و تناقضات نظام ارزیابی	ناتوانی در حفظ کردن (ضعف تحصیلی) علاقه تنفرآمیز سهولت قبولی
شرایط زمینه‌ای	تقلیل گرایبی سواد به خواندن و نوشتن	کارکرد حداقلی سواد بسندگی تحصیل و گواهی



شکل ۱. مدل نهایی پارادایمی اشتراوس و کوربین در شکل‌گیری پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی

۱. شرایط علی: اشکال و تناقضات نظام ارزیابی

مقوله فوق که به‌عنوان شرایط علی تعیین شده است در اکثر مصاحبه‌های مشارکت‌کنندگان به صورت‌های متفاوت اشاره شده است. این مقوله خود از اجزای «ناتوانی از حفظ کردن مطالب درسی»، «علاقه نداشتن به حفظ کردن» و «سهولت قبولی» تشکیل می‌شود. یکی از مهم‌ترین چالش‌های رویکردهای یاددهی فعلی، موضوع حافظه محوری و حفظ کردن دانش‌آموزان است. در این مطالعه، مشارکت‌کنندگان به این موضوع اشاره کردند. برای نمونه، مشارکت‌کننده زیر چنین می‌گوید:

■ «می‌تونم حفظ کنم. مطالب از یادم میرن زود. دیگه حوصله خوندن ندارم. فایده‌ای هم نداره. وقتی می‌خونم چندبار، دوباره می‌خوام بگم، از یادم میرن. مثل اینکه اصلاً نخوندم» (مشارکت‌کننده شماره ۱، کلاس هفتم).

یا اظهارات مشارکت‌کنندگان دیگر:

■ «می‌خوام درس بخونم، یاد نمی‌گیرم خوب. والا نمی‌دونم چرا یاد نمی‌گیرم. می‌خوام آقا درس بخونم، ولی فایده نداره. وقتی چیزی می‌خونم، دو تا سه ساعت دیگه از یادم میره. ابتدایی کمی بهتر بودم، ولی دیگه راهنمایی کمی بی‌انگیزه‌تر شدم». (مشارکت‌کننده شماره ۳، کلاس نهم) و «... دوستای زرنگ خیلی فرق دارن (من ۱۰ بار می‌خونم حفظ نمی‌کنم، ولی اون‌ها یک بار می‌خونن حفظ می‌کنند). من تلاش می‌کنم، ولی فایده نداره» (مشارکت‌کننده شماره ۸، کلاس هشتم).

با استناد به اظهارات مشارکت‌کنندگان، ناتوانی در حفظ کردن مطالب درسی یکی از علل بنیادین ضعف آن‌ها بوده است که موفق نشدن در حفظ کردن و ناتوانی در بازخورد به این سبک ارزیابی، بی‌انگیزگی دانش‌آموزان را سبب شده است. تقریباً همه مشارکت‌کنندگان به مشکل حفظ کردن خود اقرار نموده و نسبت به آن اظهار یأس کرده‌اند.

یکی دیگر از عناصر مقوله اشکال و تناقضات نظام ارزیابی، ابراز تنفر از حفظ کردن بوده است که معلم از آن‌ها در هنگام پرسش طلب کرده است. علاوه بر این، مشارکت‌کنندگان میزان شدت تنفر خود را با الفاظی از قبیل «متنفرم» و «خیلی بدم میاد» بیان کردند. برای نمونه:

■ «دوس دارم درس بخونم، ولی وقتی می‌گن چیزی حفظ کن، حوصله ندارم. وقتی میرم پیش معلم، یادم مره... به من می‌گن حفظ کن (نمی‌تونم) لحن ترش رویی» (مشارکت‌کننده شماره ۴، کلاس نهم).

آخرین عنصر مقوله شرایط علی، «سهولت قبولی» است. در سال‌های اخیر، شاهد تغییرات نظام آموزشی کشور از سیستم ۵-۳-۳ به ۶-۳-۳ بوده‌ایم. در گذار این امر، برخی شرایط به‌گونه‌ای رقم خورد که در عمل دانش‌آموزان متوسطه اول (هفتم، هشتم و نهم) به راحتی و با نوعی اطمینان خاطر به پایه تحصیلی بالاتر ارتقا یابند^{۴۱}. همین امر موجب نوعی آسودگی خاطر دانش‌آموزان شده و در مواردی از تلاش آن‌ها کاسته است. از برخی از اظهارات مشارکت‌کنندگان زیر می‌توان این موضوع را استنباط کرد:

■ «بچه‌های سال گذشته می‌گفتند معلم‌ها کار ندارند. الکی هست میریم امتحان. همش الکی هست. کسی مردود نمی‌شه. معلما دوست دارن تنبل‌ها رو مردود کنند تا دوباره درس بخونند، ولی می‌گن اداره می‌گه باید قبولشون کنند» (مشارکت‌کننده شماره ۱۱، کلاس هفتم). یا «پارسال قبول شدم. درس نخوندم و امتحان الکی دادم» (مشارکت‌کننده شماره ۱۶، کلاس نهم). «هم‌کلاسی ششم اصلاً حرف نزد، باز قبول شد. تنبل تنبل رو هم قبول می‌زنند. اصلاً یک‌دفعه مردودی نکردند اون‌ها (معلمان) می‌قبولی می‌زنند. آره، خوب نیست باید مردود بشه. مثلاً اون که با من هست، تنبله، ولی می‌قبولی می‌زنند. هیچ بلد نیست، هیچ» (مشارکت‌کننده شماره ۱۳، کلاس هشتم).

در مجموع، این مقوله حاکی از عیب‌ها و اشکالات نظام ارزیابی است در حالی که بر اجتناب از حافظه محوری تأکید زیادی می‌شود، اما همچنان محتوای کتاب‌ها و معلمان بر این وضعیت اصرار دارند. از طرف دیگر، تغییر و تحولات مدام و بیش از ظرفیت نیز بر ناهماهنگی‌ها و تشدید اشکالات نظام آموزش و پرورش افزوده است.

۲. شرایط زمینه‌ای

شرایط زمینه‌ای به بسترها و عوامل عمومی و کلانی گفته می‌شود که بر راهبرد تأثیر می‌گذارند. در

اینجا دو مقوله «تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن» و «میدان‌های متقاطع» به‌عنوان شرایط زمینه‌ای کشف شده‌اند. مقوله اول خود بر دو خرده مقوله «کارکرد حداقلی سواد» و «بسنده‌گی تحصیل و گواهی» استوار است. مقوله میدان‌های متقاطع نیز مقولات خردتری مانند «نصایح خانواده» (منابع اولیه)، «نصایح هم‌سالان» (منابع دومین) و «منابع جهت‌دهنده» (منابع سومین) را پوشش می‌دهد. به‌طور کلی، هر دو مقوله محوری ذکر شده بر بسترهای موقعیتی فراتر از فرد و خانواده دلالت دارند. بدین معنی که این مقولات به شیوه نیروهای جمعی و جهت‌دهنده فرد عمل می‌کنند.

۳. شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر به وضعیت‌های خاصی گفته می‌شود که بر راهبردها اثرگذارند. در این تحقیق، شرایط مداخله‌گر دو مقوله «سرمایه خانواده» و «منش و سبک تدریس معلم» است. مقوله محوری سرمایه خانواده، خود از «سرمایه فرهنگی»، «اجتماعی» و «اقتصادی» تشکیل شده است. مقوله دیگر نیز شامل «اقتدار مرد آموزگار» و «سبک تدریس عواطف محور آموزگار زن» هستند. به‌طور کلی، سرمایه خانواده یکی از عوامل مهم و پرورش‌دهنده اصلی و نهادین فرزند است. والدین و بر خورداری آن‌ها از هر کدام از این سرمایه‌ها به‌خوبی می‌تواند وضعیت دانش‌آموز و دورنمای وی را تعیین کند. اظهارات مصاحبه‌کنندگان حاکی از این است که وضعیت هر کدام از این سرمایه‌ها نامطلوب و ناامیدکننده است. به‌خصوص وضعیت سرمایه فرهنگی والدین مصاحبه‌کنندگان بسیار ضعیف بوده است. لازم به ذکر است، بنا بر آرای بوردیو، مراد از سرمایه فرهنگی، وضعیت تحصیلی والدین و مدارک تحصیلی آن‌هاست. بنا بر اظهارات زیر:

■ «پدرم تا کلاس پنجم درس خونده و مادرم تا کلاس چهارم ابتدایی. خودشون می‌گن دیگه نخواستند درس بخونند» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۷، کلاس هشتم). «برادر بزرگم تا پنجم خونده و از مدرسه در آمد. پدرم هم اصلاً مدرسه نرفته و مادرم هم تا کلاس سوم بیشتر درس نخونده» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۰، کلاس نهم). و «سه خواهر دارم، یکی دوم راهنمایی که ترک تحصیل کرده، یکی هم کوچیکه. دو برادر هم دارم. یکی کلاس اول ابتدایی است. پدرم تا چهارم درس خونده، مادرم هم تا کلاس اول ابتدایی» (مصاحبه‌شونده شماره ۸، کلاس نهم).

گفته‌های مصاحبه‌شوندگان چالش و ضعف میزان سواد والدین را که گواه بر تحصیلاتی حداکثر در حد ابتدایی است، به‌خوبی نشان می‌دهند. ابعاد دیگر این سرمایه نیز چنین وضعیتی دارند. برای مثال، طبق اظهارات مصاحبه‌شوندگان:

■ «وضع مالی خوب نیستیم. پدرم کارگر کشاورزی است. یا: وضع مالی خوبی نداریم. زمین کشاورزی نداریم و دام هم فقط چند تا داریم» (مصاحبه‌شونده شماره ۶، کلاس هفتم).

مواضع مصاحبه‌شوندگان در خصوص سرمایه اجتماعی نیز چنین است:

■ «پدرم برای معامله جای دور میره. اگر برسه، سر می‌زنه ... چندبار مدیر برای مراسم اولیا دعوت‌نامه داد. به پدرم دادم، گفت نمی‌تونه بیاد. باید بره دنبال کارهاش» (مصاحبه‌شونده شماره ۷، کلاس هشتم). یا «تا حالا پدرم و حتی مادرم به مدرسه سر نزدند. با مدرسه رابطه ندارند. چون روستای ما دور است، با مدرسه نیستند» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۳، کلاس هفتم).

به‌طور کل، مواضع مصاحبه‌شوندگان در قبال سرمایه‌های سه‌گانه خانواده، نشان‌دهنده ضعف هر کدام از آنهاست. این موضوع بر بستر و محیطی خاص دلالت دارد که بر راهبردها اثرگذار بوده‌اند. از دیگر یافته‌های این شرایط، مقوله منش و سبک تدریس معلم است. در تعریف این مقوله باید گفت، منظور از منش، چگونگی عواطف و دخالت آن‌ها در تدریس و برخورد با دانش‌آموزان در دوره ابتدایی بوده است. منش مرد و زن محور دو جزء اصلی منش در این مقوله هستند. به‌طور کلی، منش مرد و زن محور در اظهارات دانش‌آموزان حاکی از این است که معلمان آموزگار مرد از منش سختگیرانه‌تر و مقتدرتر برخوردار بوده‌اند و در مقابل، منش آموزگار خانم منعطف‌تر و سهل‌گیرانه‌تر بوده است. در واقع هر جا آموزگار مرد بوده است، دانش‌آموزان بیشتر حساب‌وکتاب برده‌اند و حتی دانش‌آموزان تطمیع امر کرده‌اند. برای مثال، مصاحبه‌شونده زیر دقیقاً همین مورد را از منظر قیاس دو منش بیان کرده است:

■ «آره، گفتم ابتدایی هم مشکل حفظ داشتیم. معلما مقصر بودند. از ابتدایی زور نمی‌آوردند یاد بگیریم. می‌گفتند اینا بچه هستند. اگر حفظ نمی‌کردیم ما هم کیف می‌کردیم. معلما از اول تا کلاس پنج‌ختم بودند. دیگه ششم آقا شد. فایده نداشت دیگه. تا سوم هیچی یاد نگرفتم. نه از مردها خوشمون میاد، مثلاً می‌گه درس بخون، مرده - ولی مرد عصبانی می‌شه زور میاره، ما می‌گیم وای، دیگه درس می‌خونیم اون بگه دیگه از ترس می‌خونم. مرد هست، مثل زن نیست» (مصاحبه‌شونده شماره ۲، کلاس هشتم).

اظهار این دانش‌آموز به‌خوبی خصوصیات دو جنس معلم را متذکر می‌شود و کارایی منش مقتدر مآبانه را نشان می‌دهد. از طرف دیگر هم ناکارآمدی منش سهل‌گیرانه را بیان می‌کند.^{۴۲}

۴. راهبردها: خود پنهان

راهبردهای ایجادشده برای کنترل، اداره و برخورد با پدیده تحت شرایط خاص را گویند. مقوله بالا که به‌عنوان راهبرد شناسایی و تعیین شده است، بر احساس‌ها، رفتارها و درون‌انگاری‌ها دلالت دارد. مقوله خود پنهان شامل «سرزنش از خود تا دیگری»، «تحمل و مدارای مدرسه»، «پرشان احوالی»، «اقرار به خود»، «تحصیل مشروط محور» و «حس اجبار والدین» است. یکی از ویژگی‌هایی که در مطالعه دانش‌آموزان بی‌انگیزه مشاهده شد، حالات و رفتارهایی مرکب از روحی و روانی - اجتماعی بود که در آن‌ها پدیدار شده است. این مقوله بر این امر دلالت دارد که دانش‌آموزان بی‌انگیزه، از راهبردها و راهبردهای متفاوت، از سرزنش خود و تحریک عواطف منفی تا ایستارهایی شرط‌گونه نسبت به

خود استفاده کرده‌اند. برای مثال، دانش‌آموز ادامه تحصیل خود را به قبولی و آن هم بدون تلاش منوط می‌داند؛ بنا بر اظهار زیر:

■ «اگر برسم و قبول بشم، می‌مانم درس بخونم. آگه مردود بشم، در میام از مدرسه ...» (مشارکت‌کننده شماره ۱، کلاس هفتم). یا دانش‌آموز دیگری اظهار داشت: «پارسال به من نمره دادند، قبول شدم. شاید امسال ندادند، مردود بشم. ممکنه دیگه نیام مدرسه» (مشارکت‌کننده شماره ۲، کلاس هشتم).

از نکات دیگر این مقوله می‌توان به احساس نوعی اجبار در دانش‌آموز بی‌انگیزه اشاره کرد. از این نوع احساس می‌توان نوعی اهمیت اجبار به خاطر ادای احترام و اهمیت حرف والدین و حتی فراتر از والدین، به خاطر بستگان درجه یک نظیر عمو، را استنباط کرد. برای مثال، می‌توان اظهارات مشارکت‌کنندگان زیر را در این مورد تأیید کرد:

■ «به خاطر حرف عمو و پدرم میام مدرسه... یا: والا از اول نمی‌خواستم پیام مدرسه (راهنمایی) دیگه به خاطر پدرم میرم و میام. همین...» (مشارکت‌کنندگان شماره‌های ۲ و ۳، کلاس هشتم).

همه مفاهیم این مقوله به نوعی به هویت دانش‌آموز مربوط است؛ یعنی عناصر این مقوله به بخشی از هویت فردی دانش‌آموز بازمی‌گردد که خصایصی از بی‌قراری و پریشانی تا بی‌حالی دارد. به‌طور کل، ویژگی‌هایی که به خصایص روحی و فردی (هویتی) دانش‌آموز مربوط هستند، در آن‌ها مشاهده شده‌اند و همه این موارد به درون فرد مربوط می‌شوند و بخشی از جهان درونی (هویت فردی- روانی) وی را تشکیل می‌دهند.

۵. پیامدها: پرسه‌زنی متنوع

پیامدها به‌عنوان آخرین عنصر ترسیم مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین، حاصل به‌کارگیری راهبردهاست. مقوله پیامدها «پرسه‌زنی متنوع» نام‌گذاری شده است که در دل خود سه مفهوم «مزاحمت و شرارت»، «بیکاری» و «سرقه» دارد. نام این مقوله بر انواعی از پرسه‌زنی‌ها، از بیکاری تا مزاحمت دیگران و حتی دزدی دلالت دارد که وجه مشترک هر سه مقوله خردتر، نوعی گشت‌وگذار از سر بی‌هدفی و انحراف از مدرسه است. برای مثال، اظهارات مشارکت‌کننده زیر می‌تواند مبین همین نکته باشد:

■ «بچه‌هایی که از مدرسه در آمدند، مردم رو اذیت می‌کنند، مزاحم همه می‌شن. مثلاً یکیشون خیلی پیرمردها رو اذیت می‌کنه میره باشون شوخی می‌کنه و باعث عصبانیتشون می‌شه (مصاحبه‌شونده شماره ۵، کلاس نهم). یا: دوستم می‌گه بریم دزدی کنیم بریم از شرکت‌هایی که از روستا دور هستند آهن و چیزی بیاریم و بفروشیم» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴، کلاس نهم). همچنین، «در حال حاضر بیکارم. توی خونه فقط هستیم. کاری هم که نیست کار کنم. دیگه همین جور» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲، کلاس هفتم).

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول در مناطق روستایی بود. با توجه به ماهیت موضوع، از روش کیفی - روش داده بنیاد و ابزار مصاحبه استفاده شد. با اجرای مصاحبه‌ها و کدبندی تمامی متون، هشت مقوله محوری به‌عنوان یافته‌های این پژوهش شناسایی و طبقه‌بندی شدند. مقولات محوری اصلی پژوهش عبارت‌اند از: (سرمایه خانواده، میدان‌های متقاطع، منش و سبک تدریس معلم، خود پنهان، پرسه زنی متنوع، چالش‌های ایاب و ذهاب، اشکالات و تناقضات نظام ارزیابی دانش‌آموز و تقلیل سواد به خواندن و نوشتن). مقوله هسته نیز بر اساس مضمون‌های پیشین، بی‌انگیزگی تحصیلی به‌مثابه فقر رفتاری، نهادی و فرهنگی تعیین شد. مقوله هسته نسبت به مقولات پیشین خود انتزاعی‌تر و از سطح تحلیل بالاتری برخوردار است. فقر رفتاری بر مقولات و زیر مقولات خود پنهان و پرسه زنی متنوع دلالت دارند، زیرا گونه‌هایی از آسیب‌ها و چالش‌ها در حوزه رفتارها هستند. فقر نهادین به مشکلات و چالش‌های نظام آموزشی اشاره دارد که از ارائه و شیوه تدریس به دانش‌آموز تا مشکلات تردد و اشکالات نظام ارزیابی را شامل می‌شود. همچنین، فقر فرهنگی به شیوه درک و جهان‌بینی اشاره دارد که روایتی تقلیل‌گرا از سواد ارائه می‌دهد.

نتایج این پژوهش با برخی تحقیقات هم‌سوست؛ در زیر سرمایه خانواده، فابین^{۳۳}، (۲۰۱۵) نشان داده است که محیط خانواده در انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش به‌سزایی دارد. بدین صورت که خانواده مراقب‌پذیر، عاطفی، درک کنند و حمایت‌کننده و حتی مناسب از نظر تغذیه، در قیاس با خانواده‌ای با جو ناآرام و غیر عاطفی و خنثا، بر انگیزه تحصیلی فرزند خود بسیار مؤثرند. والدینی که در تکالیف فرزند خود در عین حفظ نقش خود، نقش حمایتی دارند، در پیشبرد انگیزه و ترغیب فرزندان خود بسیار موفق‌ترند. عکس این قضیه نیز صادق است؛ یعنی والدینی که در کل نسبت به تکالیف فرزندان خود بی‌خیال هستند، مولد بی‌انگیزگی فرزندان خود می‌شوند (گونیدا و کورتینا^{۳۴}، ۲۰۱۴). واتکینز و هووارد^{۳۵} (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود تصریح می‌کنند، مداخله والدین در انجام تکالیف خانه، رابطه مثبت قوی‌تری با میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. به‌طور کل، تحقیقات نشان داده‌اند که سواد بیشتر والدین با موفقیت بیشتر بچه‌ها توأم است و میل به ماندگاری و تحصیلات بالاتر فرزندان، با میزان سواد بیشتر والدین، به‌خصوص مادر رابطه مستقیم دارد (استیج و مک دونالد^{۳۶}، ۱۹۹۰). تعاملات میان مدرسه و اولیا یکی دیگر از عناصر سرمایه اجتماعی

کلیدی برای افزایش پیوندها و موفقیت تلقی می‌شود (شور و برنهارد^{۴۷}، ۲۰۰۳). نتیجه دیگر این تحقیق، یافته ناپر^{۴۸} (۲۰۱۷) را که نشان داده رابطه معلم-شاگرد^{۴۹} عامل تنظیم‌کننده، میزان انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان است تأیید می‌کند. فورر، اسکینر و پیتزر^{۵۰} (۲۰۱۴) نیز معتقدند، تعاملات دانش‌آموز با معلم خود، قوی‌ترین اثر را بر رفتار و ادراک دانش‌آموز دارد. آن‌ها نتیجه می‌گیرند که سطح انگیزه دانش‌آموزان هم از درکشان از معلم و نیز رفتارهای معلمان متأثر است. رویکرد تفسیری نیز محیط‌های یادگیری نظیر چگونگی رابطه سلسله مراتبی بین معلم و دانش‌آموز، ارتباط و اینکه چگونه معلمان انتظارات خود را به دانش‌آموزان منتقل کنند، مؤلفه‌هایی بسیار مهم در انگیزه تحصیلی و موفقیت تحصیلی می‌داند (شارع‌پور، ۱۳۸۶ ص. ۱۰۵). لذا می‌توان گفت، نحوه کنش بین معلم و دانش‌آموز در ایجاد انگیزه یا بی‌انگیزگی دانش‌آموز نقش بسیار مهمی دارد و یکی از منابع اصلی انگیزه دانش‌آموزان به شمار می‌رود.

در رابطه با تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن نیز باید گفت، فرهنگ همواره نقش اساسی و منحصربه‌فرد دارد. هر فرهنگی شیوه‌های منحصربه‌فرد نگاه به جهان، خود و دیگران را دارد. چنین نگاهی می‌تواند موجب پیامدها، و علل موفقیت یک گروه یا فرد شود (پینا-واتسون، لویز، اوجیدا و رودریگز^{۵۱}، ۲۰۱۵). مطالعات نشان داده‌اند، تلقی و افکار افراد در مورد حوادث و رویدادها می‌تواند روی انگیزه تکمیل کار و نگرششان در مورد موفقیت تحصیلی اثر بگذارد (کلوز و سولبرگ^{۵۲}، ۲۰۰۸). در این تحقیق نشان داده شد، تقلیل سواد به خواندن و نوشتن نوعی درک حداقلی از سواد است. نگرش والدین درباره توانایی و انتظارات فرزندانشان، به اینکه آن‌ها چه میزان می‌توانند موفق و کامیاب شوند، در انگیزه تحصیلی بچه‌ها بسیار مؤثر است. بدیهی است، تقلیل‌گرایی سواد به خواندن و نوشتن، به بی‌انگیزگی نسبت به تحصیلات بالاتر منجر می‌شود. در واقع می‌توان گفت، ترسیم اهداف تحصیلی به صورت اهداف حداقلی، به منزله جهت‌گیری‌های تحصیلی دانش‌آموزان است که مولد بی‌انگیزگی و کاهش سطح انگیزه می‌شود. نظریه دستیابی به هدف، اهداف تحصیلی را سبب ترغیب دانش‌آموز به یادگیری می‌داند (منچ و همکاران، ۲۰۰۴). از این نظر، تقلیل سواد به هدف حداقلی، باعث می‌شود دانش‌آموز برای پیگیری امور تحصیلی خود انگیزه قوی و کافی نداشته باشد و در نهایت به بی‌انگیزگی برسد.

نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که خود پنهان، دلیل بسیاری از رفتارها و سرزنش توانمندی توسط خود دانش‌آموز بود. این یافته با تحقیق ساکز، ایستان، آویسی و جاستیس^{۵۳} (۲۰۱۶) هم‌سوست که نتیجه گرفته‌اند، کفایت درک شده دانش‌آموز عنصری

مهم در تلقی «خودکارآمدی»^{۴۵} است. اینکه دانش‌آموز چه میزان خود را کارآمد، با مهارت و به‌طور کلی توانا درک کند، بر سطح انگیزه وی می‌افزاید. نظریه خودتعیینی^{۵۵} نیز بر این تأکید می‌کند که انگیزه دانش‌آموزان تابع کیفیت یادگیری و متغیرهای پیش‌بین از قبیل یادگیری، اهداف و حضور پیوسته در مدرسه است (ریو و همکاران، ۲۰۰۴). در نظریه خودتعیینی، انگیزه‌های درونی بر فشارهای بیرونی مقدم است. بدین معنی، انگیزه فرد تابع حس نیاز فراگیرنده است و همین نیاز باعث ترغیب وی می‌شود (هاردوی و همکاران، ۲۰۰۶). بدیهی است، چنانچه دانش‌آموز حس نیاز به یادگیری و به‌طور کل انگیزه یادگیری نداشته باشد، تعلق به یادگیری نیز پیدا نخواهد کرد و لذا از درون برای یادگیری برانگیخته نخواهد شد.

یکی دیگر از نتایج این تحقیق، یعنی میدان‌های متقاطع با پژوهش فورر و همکاران (۲۰۱۴) هم‌سوست. فورر نتیجه گرفته است، تصور دوستان نزدیک، هم‌سالان و هم‌کلاسی‌ها نیز در انگیزه هم‌کلاسی‌های خود نقش زیادی دارد. هم‌کلاسی‌هایی که با انگیزه و دانش‌آموزان موفق هستند، در انگیزه تحصیلی دوستانشان اثرگذارند. برعکس، هم‌کلاسی‌های هم‌سنخ که انگیزه چندانی ندارند، بیشتر میل دارند چنین دوستانی داشته باشند. لذا جو عاطفی هم‌سالان بسیار مهم است.

روی هم‌رفته، بنا بر ماهیت پژوهش کیفی حاضر، قصد تعمیم وجود ندارد، اما مطابق یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان استنباط کرد، نواحی روستایی دارای بی‌انگیزگی تحصیلی و نیازمند مطالعه جدی هستند و هنوز درباره تحصیل دانش‌آموزان در نواحی روستایی، مطالعات بسیار کمی صورت گرفته است. با وجود این بی‌انگیزگی تحصیلی در روستاها نیز وجود دارد. از طرف دیگر، هنوز بین دانش‌آموزان دختر و پسر و نواحی شهری-روستایی مقایسه تطبیقی صورت نگرفته است. لذا توصیه می‌شود، بی‌انگیزگی تحصیلی نواحی شهری و روستایی مقایسه شود. همچنین، میزان بی‌انگیزگی با روش‌های کمی برای شناخت آن ضروری است. در رابطه با نگرش‌ها و به‌طور کل دیدگاه ساکنان روستایی که بیشتر عقبه تحصیلی پایینی هم دارند، جا دارد با برگزاری دوره‌های آموزشی برای والدین، این دیدگاه که سواد صرفاً در حد خواندن و نوشتن کفایت می‌کند، تعدیل و اصلاح شود. می‌توان در مدرسه‌ها برای اولیا کلاس‌هایی برگزار کرد. در این پژوهش معلوم شد، یکی از بسترهای رنجش‌آور دانش‌آموزان، مشکلات ایاب و ذهاب است که بر بی‌انگیزگی تحصیلی آنان تأثیراتی گذاشته است. به خاطر اینکه مدرسه‌ها در روستاها پراکنده‌اند و ادامه تحصیل مستلزم رفت‌وآمد به روستاهای دورتر است، نیازمند بازنگری آموزش و پرورش در هزینه سرویس است.

منابع

- استراوس، انسلم و کربین، جولیت. (۱۳۹۱). مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای (ترجمه ابراهیم افشار). تهران: انتشارات نی.
- ادیبی، حسین و انصاری، عبدالمعبود. (۱۳۸۳). نظریه‌های جامعه‌شناسی. تهران: نشر دانژه.
- ارجمند سیاهپوش، اسحق؛ مقدس جعفری، محمدحسین و فریغلائی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی عوامل اجتماعی و فرهنگی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر شوش دانبال (ع). فصلنامه مطالعات جامعه‌شناسی جوانان، ۲(۲)، ۷-۲۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). روان‌شناسی پرورشی نوین. تهران: انتشارات دوران.
- پورطاهریان، زبیده؛ خسروی، معصومه و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۳). نقش راهبردهای فرانشناختی خواندن و عادت‌های مطالعه در انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، ۳(۱)، ۲۲-۳۶.
- سپیدنامه، بهروز؛ مؤمنی، حسن و سلیمان‌نژاد، محمد. (۱۳۹۵). شناسایی دلایل ترک تحصیل دانش‌آموزان مقطع ابتدایی منطقه آموزش و پرورش موسیان (نواحی روستایی). فصلنامه توسعه محلی (روستایی-شهری)، ۱(۱)، ۱۶۷-۱۹۸.
- سجادی، سیده نسیم؛ گل محمدیان، محسن و حجت‌خواه، محسن. (۱۳۹۵). اثربخشی طرح‌واره درمانی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دبیرستان دوم. فصلنامه دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۷(۱)، ۴۲-۳۵.
- حسینی طباطبایی، فوزیه و قدیمی مقدم، ملک محمد. (۱۳۸۶). بررسی علل پیشرفت تحصیلی دختران در مقایسه با پسران در استان‌های خراسان رضوی، شمالی و جنوبی. فصلنامه دانش و پژوهش در علوم تربیتی، ۲۱(۱۵)، ۱۴۷-۱۱۹.
- حیدرئی، علیرضا؛ عسگری، پرویز؛ ساعدی، سارا و مشکاک، رؤیا. (۱۳۹۴). رابطه بین انگیزش تحصیلی و انگیزه پیشرفت با محیط آموزشی. فصلنامه علمی پژوهشی زن و فرهنگ، ۶(۲۴)، ۱۰۷-۹۵.
- دایری‌پور، فاطمه. (۱۳۹۱). تحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان بندرعباس با استفاده از رویکرد چند سطحی (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه هرمزگان.
- روحی، قنبر؛ حسینی، سید عابدین؛ بادله شמושکی، محمدتقی و رحمانی انارکی، حسین. (۱۳۸۶). انگیزه تحصیلی و رابطه آن با برخی از عوامل در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گلستان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، ۴(۲)، ۸۳-۷۷.
- رستگار خالد، امیر. (۱۳۹۰). سنجش رابطه جامعه‌پذیری در دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان. مجله راهبرد فرهنگ، ۴(۱۲-۱۳)، ۱۵۷-۱۳۵.
- زلالی بهروز و قربانی، فاطمه. (۱۳۹۳). مقایسه انگیزش تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان با و بدون نارساخوانی. فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۵۸-۴۴.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۶). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: سمت.
- طالب‌زادگان، میترا. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر سوم راهنمایی شهر اهواز. مجله داخلی شورای تحقیقات استان، ۳(۱)، ۳۱-۲۵.
- عظیمی؛ محمد، پیری، موسی و زوار، تقی. (۱۳۹۳). رابطه فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. نشریه علمی آموزش و ارزشیابی، ۷(۲۷)، ۸۷-۱۰۲.
- عباس‌زاده؛ محمد، علیزاده اقدم، محمدباقر و کوهی، کمال. (۱۳۸۷). عوامل اجتماعی- فردی مؤثر بر انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه. مطالعات جامعه‌شناختی، ۱(۱)، ۷۳-۴۷.
- کاوسیان؛ جواد، فراهانی، محمدتقی، کدیور، پروین، هومن، عباس، شهر آرای، مهرانزاد و فرزاد، ولی‌اله. (۱۳۸۶). مطالعه عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سراسر کشور. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲(۸)، ۸۱-۱۰۴.
- مازیاری، محمد و کاشف، سید محمد. (۱۳۹۳). مدل ساختاری بی‌انگیزگی دانش‌آموزان در فعالیت‌های تربیت بدنی. فصلنامه رفتار حرکتی، ۶(۱۶)، ۱۹۱-۱۸۵.

- مسعودی‌فر، احمدرضا. (۱۳۸۸). علل بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری خراسان رضوی (طرح تحقیقاتی). اداره کل آموزش و پرورش خراسان رضوی.
- Akay, C. (2017). Turkish High School Students' English Demotivation and Their Seeking for Remotivation: A Mixed Method Research. *English Language Teaching*, 10(8), 107-122.
- Ali, M. S., & Pathan, Z. H. (2017). Exploring factors causing demotivation and motivation in learning English language among college students of Quetta, Pakistan. *International Journal of English Linguistics*, 7(2), 81-89.
- Bridgeland, J. M., DiIulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: perspectives of high school dropouts*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Balack, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756.
- Close, W., & Solberg, S. (2008). Predicting achievement, distress, and retention among lower-income Latino youth. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 31-42. doi:10.1016/j.jvb.2007.08.007.
- Dörnyei, Z. & Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching Motivation* (2nd Edition). Pearson Education Limited. Great Britain.
- Dornyei, z. (1998). Demotivation in foreign language learning. *paper presented at the TESOL 98 congress*. Seattle, WA, march.
- Dunican, E. (2006). Initial Experiences Of Using Grounded Theory Research In Computer Programming Education. In P. Romero, J. Good, E. Acosta Chaparro & S. Bryant (Eds). *Proc. PPIG 18th Workshop of the Psychology of Programming Interest Group* (pp. 183-197). University of Sussex.
- Furrer, C. J., Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2014). The influence of teacher and peer relationships on student's classroom engagement and everyday motivational resilience [Electronic Version]. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 101-123.
- Fabien, J. (2015). *Motivation: Factors affecting student motivation*. Retrieved from <http://joyettefabien.hubpages.com/hub/Selfmotivationforsuccess>
- Green-Demers, I., & Pelletier, D. (2003). *Motivations, objectifs et perspectives future des e'le'ves du secondaire—Re'gion de l'Outaouais* [Motivation, goals, and future perspectives of high school students of the Outaouais area] (Vol. 1-14). Gatineau, Quebec, Canada: Universite' duQue'bec en Outaouais.
- Guay, F., Chantal, J., Ratelle, C. E., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735.
- Gonida, E. N. & Cortina, K. S. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 84, 376-396.
- Hardré, P. L., Sullivan, D. W., & Crowson, H. M. (2009). Student characteristics and motivation in rural high schools. *Journal of Research in Rural Education (Online)*, 24(16), 1.
- Hardre, P. L., Chen, C. H., Huang, S. H., Chiang, C. T., Jen, F. L., & Warden, L. (2006). Factors affecting high school students' academic motivation in Taiwan. *Asia Pacific Journal of Education*, 26(2), 189-207.
- Kikuchi, K. & Sakai, H. (2009). Japanese learners demotivation to study English: a survey study. *JALT Journal*, 31(2), 183-204.
- Kriebbaum, K., Villarreal, B., Wu, V. C., & Heckhausen, J. (2016). Parents still matter: Patterns of shared agency with parents predict college students' academic motivation and achievement. *Motivation Science*, 2(2), 97-115.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic motivation and the role of social support. *Journal of educational psychology*, 98(3), 567-582.
- Knapper, V. (2017). *Factors That Influence Student Academic Motivation and How Those Factors Impact the Student*

- Achievement of Third Grade Students* (Unpublished Theses & Dissertations). Atlanta University & Clark Atlanta University.
- Mphale, L. M., & Mhlauli, M. B. (2014). An Investigation on students academic performance for junior secondary schools in Botswana. *European Journal of Educational Research*, 3(3), 111-127.
 - Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16(1), 9-33.
 - Noble, H., & Smith, J. (2015). Issues of validity and reliability in qualitative research. *Evidence-based nursing*, 18(2), 34-35.
 - Pina-Watson, B., Lopez, B., Ojeda, L., & Rodriguez, K. M. (2015). Cultural and cognitive predictors of academic motivation among Mexican American adolescents: Caution against discounting the impact of cultural processes. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 43(2), 109-121.
 - Rubin, S. (2017). *The relationship between academic motivation and parenting styles in multiple socioeconomic status areas* (Unpublished Master Theses). Rowan University
 - Reeve, J., Deci, E., & Ryan, R. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney & S. Van Etten (Series and Vol. Eds.) *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Vol. 4. Big theories revisited* (pp. 31-59). San Francisco: Information Age Publishing.
 - Sağçes, M., Işıtan, S., Avci, K., & Justice, L. M. (2016). Parents' perceptions of children's literacy motivation and their home-literacy practices: what's the connection?. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 857-872.
 - Sticht, T. G., & McDonald, B.A. (1990). Teach the Mother and Reach the Child: Literacy Across Generations. Literacy Lessons. Geneva: International Bureau of Education autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education*, 84, 740-756.
 - Simpson, W. K., & Pychy, T. (2009). Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *A Personality and Individual Differences*, 47, 906-91.
 - Shor, R., & Bernhard, J. K. (2003). A comparative study of conflicts experienced between im-migrant parents in Canada and Israel and professionals in educational institutions about appropriate responses to children's misbehavior. *Intercultural Education*, 14(4), 385-396.
 - Thanasoulas, D. (2009). *Language and Culture: A thesis*. Retrieved August, 19, 2011.
 - Watkins, Charity S. & Howard, Matthew O. (2017). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17-46.
 - Zhang, N., Baker, H. W., Tufts, M., Raymond, R. E., Salihu, H., & Elliott, M. R. (2013). Early childhood lead exposure and academic achievement: evidence from Detroit public schools, 2008-2010. *American journal of public health*, 103(3), e72-e77.

پی‌نوشت‌ها

1. Dornyei and Ushioda
 2. Guay, Chanal, Ratelle, Marsh, Larose & Boivin
 3. Simpson & Pychy
 4. Bloom
 5. Guroglu & valhberg
 6. Zhang
 7. Bridgeland, DiIulio & Morison
 8. Green-Demers and Pelletier
 9. Akay
 10. Rubin
 11. parenting style authoritative
 12. Ali & Pathan
 13. Kriegbaum, Villarreal, Wu & Heckhausen
 14. Mphale & Mhlauli
 15. Thanasoulas
 16. Hardre, Sullivan & Crowson
 17. Legault, Green-Demers & Pelletier
 18. Kikuchi and Sakai
 19. Dornyei
 20. Self-Determination Theory
 21. Reeve, Deci & Ryan
 22. internalisation
 23. Balack & Deci
 24. Achievement Goal Theory
 25. learning goals
 26. performance-approach goals
 27. performance-avoidance goals
 28. future goals
 29. Mensch, Miller & Brickman
 30. Grounded theory
 31. Dunican
 32. Open Coding
 33. Axial Coding
 34. Selective Coding
 35. trustworthness
 36. Credibility
 37. Member checking
 38. Noble & Smith
 39. Ethical considarations
 40. Purposive sampling
۴۱. زمینه این موضوع این بود که چون تکرار پایه برای سال بعد وجود نداشت، به نوعی دانش‌آموزان باید قبول می‌شدند.
۴۲. دانش‌آموزان روستایی، بسیار آرام هستند. اگرچه نقاط روستایی همگون نیستند، اما می‌توان گفت دانش‌آموزان روستا، به خصوص در دوره ابتدایی، بسیار امر پذیرند و چنانچه از آن‌ها خواسته نشود، معمولاً دست به کاری نمی‌زنند. به عبارتی، ترکیبی از منش اقتدارگونه و منظم، راهبرد بهتری برای این دانش‌آموزان است. البته این بدان معنا نیست که به‌کارگیری شیوه‌های خشونت طلب موفق است. این امر به هیچ وجه مراد این موضوع نیست.
43. Fabien
 44. Gonida & Cortina
 45. Watkins & Howard
 46. Sticht & McDonald
 47. Shor & Bernhard
 48. Knapper
 49. Student-Teacher Relationship
 50. Furere, Skinner & Pitzer
 51. Pina- Watson, Lopez, Ojeda & Rodriguez
 52. Close & Solberg
 53. Sackes, Işitan, Avci & Justice
 54. Self efficacy
 55. Self-Determination Theory

پژوهش‌های علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

Educational demotivation of the first-grade high school students in the rural areas: A grounded theory study

Dornā Sādeghi, MA in Counseling Psychology at Islāmīc Āzād University¹

Somayye Khodārahmi (MA), Payāme Noor University, Tehrān, Irān²

Hasan Mo'meni, MA in Social Sciences at University of Tehrān³

Abstract

Nowadays, educational demotivation is one of the serious challenges and damages to Iran's educational system at all levels. The aim of the present study was to qualitatively investigate the educational demotivation among the first cycle high school students in rural areas and to present a grounded theory. The statistical population included the first cycle male high school students in the rural areas of Dehlorān city in the academic year 2012-2013. The research sample included 17 students who were selected using purposeful sampling method and based on the »theoretical saturation principle«. Also, the research instrument was the in-depth interviews. The process of data analysis included three coding phases: open, axial, and selective. The open coding resulted in 59 initial concepts, which were reduced to 27 themes by modifying the similar codes. In the second phase, and through refining the concepts, the eight major categories were formed: »family capital«, »cross fields«, »teaching style«, »the hidden self«, »diverse roaming«, »traffic challenges«, »forms and contradictions of the assessment system« and »reductionism of literacy to reading and writing«. Finally, based on the discovered major categories, the central focus of the research, namely the academic anxiety as a behavioral, institutional and cultural poverty was determined and a grounded theory was developed.

Keywords

Educational System, Educational Demotivation, Students, Rural Areas

1. doma.s.1394@gmail.com 2. skh1361@pun.ac.ir
3. Corresponding Author, Email: hasan1841@gmail.com