

تجربه زیسته دانش‌آموزان از پدیده بی‌انگیزگی تحصیلی: یک مطالعه پدیدارشناختی

فاطمه رشیدی پور^۱، امید شکری^{۲*}، جلیل فتح‌آبادی^۳، حسین پور شهریار^۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۱/۲۲

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۳/۲۴

چکیده

اگر چه محققان مختلفی مانند کلر (۲۰۱۸) کوشیده‌اند با توسعه مدل‌های نظری جامعی مانند مدل طراحی انگیزشی، فهم روان‌شناسان و متخصصان تربیتی را از تمایز در نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان تعمیق بخشند، اما به دلیل تأکید صرف بر پارادایم تجربه‌گرایی و تمرکز محض بر منطق پژوهش‌های کمی، به‌طور مسلم در فرایند توسعه برنامه‌های آموزشی برای تقویت مواضع انگیزشی دانش‌آموزان از فهم عمیق و همه‌جانبه رفتارهای بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور آن‌ها بازمانده‌اند؛ بنابراین، محققان در این پژوهش کوشیدند با استفاده از روش پژوهش پدیدارشناسی توصیفی به این سؤال پاسخ دهند که اهم عناصر پیشابندی نقصان انگیزش دانش‌آموزان ایرانی کدامند. برای این منظور، از بین دانش‌آموزان شهر ری در استان تهران تا حد رسیدن به اشباع اطلاعات، ۵۰ دانش‌آموز در پایه‌های تحصیلی هفتم و هشتم انتخاب و در قالب ۱۲ گروه کانونی ۴ تا ۵ نفره با آن‌ها مصاحبه شد. پس از ضبط و بازنویسی مصاحبه‌ها، داده‌های موجود با استفاده از روش کلایزی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. از تحلیل داده‌های به دست آمده هشت مضمون اصلی شامل ارتباط ادراک شده با زندگی، خودباوری تحصیلی، احساس کنترل و اجبار شدید، روابط صمیمانه، ادراک بی‌انصافی، عدم علاقه و توجه به درس، خودتنظیمی و تجربه هیجانانگیز در کلاس درس، استخراج شدند. در مجموع، نتایج مطالعه حاضر ضمن همراستایی با زوایای فکری مدل جامع طراحی انگیزشی کلر، شواهدی تکمیلی در دفاع از نقش تفسیری عنصر اطلاعاتی هیجان، در پیش‌بینی نقصان انگیزشی یادگیرندگان ایرانی فراهم کرد. علاوه بر این، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که بهبود مدل رفتار رابطه بین فردی دانش‌آموز/معلم/والد با تأکید بر درک و بهبود تجارب هیجانی یادگیرندگان مؤثرترین راه بهبود نیمرخ انگیزشی آن‌ها تلقی می‌شود.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۲. استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران (نویسنده مسئول) oshokri@yahoo.com

۳. دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

واژگان کلیدی: انگیزش، نقصان انگیزش، تجربه زیسته، پدیدارشناسی توصیفی، مدل طراحی - انگیزشی

مقدمه

طبق دیدگاه متخصصان تربیتی پدیده انگیزش^۱ بیانگر فرایندی است که فعالیتی هدف‌محور را برانگیخته و تداوم می‌بخشد. از این منظر، تغییر در انگیزش به تغییر در یادگیری منجر خواهد شد (مایر، فلکنشتین و کالر^۲، ۲۰۱۹) و متقابلاً یادگیری نیز انگیزش را دستخوش تغییرات همسان با خود قرار می‌دهد (گاتفرید^۳، ۲۰۱۹). نقصان یافتگی انگیزشی^۴ نیز حالتی است که در آن فراگیر دلیل کمی برای صرف انرژی و تلاش جهت یادگیری و بهبود عملکرد تحصیلی خود داشته (سینکلر، بروملی، شوگرن، مورای و آنرا^۵، ۲۰۱۷) و اشکال متفاوتی از مدل‌های رفتاری خودمراقبت‌گر و بازدارنده سلامت تحصیلی را مانند اجتناب از شکست، پرخاشگری منفعلانه و کمال‌گرایی غیرانطباقی، برمی‌گزیند (ونتزل و میلی^۶، ۲۰۱۶).

انگیزش و جنبه تاریک آن یعنی نقصان انگیزش به طرق متفاوتی و به‌ویژه از طریق اثرگذاری بر هدف‌گزینی‌ها، اسنادهای علی، باورهای خودکارآمدی و همچنین انتخاب رفتارهای پیشرفت‌مدرانه یادگیرندگان در جوه چندگانه شناختی (کیم و کریستی^۷، ۲۰۱۷؛ شکری و تبریزی، ۱۳۹۷؛ محمدی، شکری و سپاه‌منصور، ۱۳۹۷؛ داودوندی و شکری، ۱۳۹۵)، هیجانی (کوئنت، بالدوین و بیان^۸، ۲۰۱۷؛ فردافشاری، پورشهریار، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶) و رفتاری (کریگبام، بکر و اسپیناس^۹، ۲۰۱۸؛ لکی، شکری، سپاه‌منصور و ابراهیمی، ۱۳۹۷؛ ستاری، پورشهریار و شکری، ۱۳۹۵) پیامدهای متفاوتی را برای آن‌ها موجب می‌شود.

۱. motivation
۲. Meyer & fleckenstein & koller
۳. Gottfried
۴. demotivation
۵. Sinclair, Bromley, Shogren, Murray & Unruh
۶. Wentzel & Miele
۷. Kim & christy
۸. Quint, Baldwin & Pyan
۹. Kriegbaum, Becker & Spinas

شواهدی از این دست، ضمن تصریح ویژگی‌های کارکردی انگیزش با اخذ رویکردی چندجانبه‌نگر، نشان می‌دهد که انگیزش به مثابه مجموعه‌ای از هدف‌ها و نیازها، چگونه در آغازگری، جهت‌مندی، قوت‌بخشی، تداوم‌دهندگی و کیفی‌سازی رفتار نقش می‌آفریند (فاتیما، شریف و زیمت^۱، ۲۰۱۸). طبق دیدگاه صالح‌زاده، شکری و فتح‌آبادی (۱۳۹۶) بدریختی انگیزشی از طریق فراخوانی طیف وسیعی از سازوکارهای دفاعی و راهبردهای اجتناب از شکست مانند استاندارد گزینه‌های واقع‌گرایانه، خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری و تلاش‌گریزی در تصریح افت تحصیلی یادگیرندگان ایفای نقش می‌کند؛ بنابراین، در چنین شرایطی هر تلاش هدف‌مندی به‌منظور بهبود در وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، آن‌هم از طریق توسعه برنامه‌های روانی - آموزشی نیازمند فهم دقیق و همه‌جانبه مفهوم بسیط انگیزش و علل نقصان انگیزش در دانش‌آموزان است. در این راستا، مجموعه تلاش‌های تئوریک معاصر با تأکید بر سازه‌های انگیزشی باورهای خودکارآمدی، اسنادهای علی، جهت‌گیری-های هدفی، خودارزشمندی و خودتعیین‌گری کوشیده‌اند تمایز یافتگی در مختصات انگیزشی یادگیرندگان را تبیین کرده و هر یک با توجه به مبانی فکری متعهد به آن مداخلات گوناگونی را برای تغییر و دستکاری نقصان انگیزشی پیشنهاد داده‌اند (ویگفیلد و گلدستون^۲، ۲۰۱۹؛ شین، لی، پارک و آن^۳، ۲۰۱۹؛ روزنویچ، هاراکویوکز و پرینسکی^۴، ۲۰۱۸؛ مارو، سولر، کبولا و کلادلاس^۵، ۲۰۱۸؛ کلری، ولاردی و شنیدمن^۶، ۲۰۱۷؛ چوئن و ریو^۷، ۲۰۱۵؛ آنگر، راسل و کانلای^۸، ۲۰۱۴؛ شکری و پورشهریار، ۱۳۹۸؛ محبی، شکری و پورشهریار، ۱۳۹۷؛ گشتاسی و همکاران، ۱۳۹۶؛ شکری و همکاران، ۱۳۹۵).

یکی از صورت‌بندی‌های مفهومی جامع و بسیط با هدف تبیین تمایز در وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، مدل پیشنهادی کلر تحت عنوان "طراحی انگیزشی برای یادگیری و

۱. Fatima, Sharif & Zimet
۲. Wigfield & Gladstone
۳. Shin, Lee, Park & Ahn
۴. Rosenweig, Harackiewicz, & Priniski
۵. Muro, Soler, Cebolla & Cladellas
۶. Cleary, Velardi & Schnaidman
۷. Choen & reeve
۸. Unger, Russell & Connelly

عملکرد " است. کلر^۱ (۲۰۱۸) با تأکید بر پنج عنصر توجه^۲، ارتباط^۳، اعتماد^۴، رضامندی^۵ و اراده^۶، مدلی جامع و منسجم را درباره قلمرو مطالعاتی طراحی انگیزشی معرفی و از طریق آن رابطه بین انگیزش و عملکرد را تبیین کرد (آگنولی^۷، ۲۰۱۶). بر اساس منطبق پیشنهادی کلر (۲۰۱۸)، در این مدل، عنصر توجه با شمول توصیف‌گرهایی مانند کنجکاوی، برانگیختگی، علاقه و کسالت، مفهوم‌سازی شده است. بر اساس شواهد تجربی موجود، مهم‌ترین توصیف‌گر مفهومی معرف بعد توجه، سازه علاقه^۸ نام دارد و بیانگر حالتی روان‌شناختی است که در خلال تعاملات مطلوب ایجاد شده و باعث افزایش سطح توجه و تمرکز یادگیرنده می‌شود (رنینجرس و هاییدی^۹، ۲۰۱۶). این عنصر مهم انگیزشی، عاملی قدرتمند در هدایت و حفظ توجه، بهبود حافظه، تسهیل یادگیری و متعاقباً بهبود عملکرد در فعالیت‌های آموزشی، محسوب می‌شود (رور و پاسکو^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ هانسن، رالستون، ماچالیسک، درو، ارتورک و اسکوریس^{۱۱}، ۲۰۱۸؛ فلور، تیسورد، موریس، ریسر و دیشن^{۱۲}، ۲۰۱۷؛ لی، ما، هو، تسانگ، ژنگ و وو^{۱۳}، ۲۰۱۷). عنصر مهم ارتباط بیانگر ارتباط مفاهیم آموزشی با هدف‌ها، انگیزه‌ها، نیازهای شخصی و همچنین تجارب قبلی افراد است. علاوه بر این، عنصر ارتباط، مشابهت بین سبک یادگیری فراگیر با روش تدریس معلم را نیز شامل می‌شود (تورل و سانال^{۱۴}، ۲۰۱۸). این بعد از مدل کلر عمدتاً بر آموزه‌های مفهومی نظریه ارزش-انتظار (مایر و همکاران، ۲۰۱۹) مبتنی است. نتایج مطالعات زیادی نشان داده‌اند که با افزایش در سطح ارزیابی‌های مبتنی بر وجوه ارزش-انتظار در یادگیرندگان، میزان علاقه، انگیزش و پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز فزونی نشان می‌دهد (مایر و همکاران، ۲۰۱۹؛

۱. Keller

۲. attention

۳. relevance

۴. confidence

۵. satisfaction

۶. vilotion

۷. Agnoli

۸. interest

۹. Renningers & Hidi

۱۰. Roure & Pasco

۱۱. Hansen, Raulston, Machalicek, Frantz, Drew, Erturk & Squires

۱۲. Felever, Tipsord, Morris, Racer & Dishion

۱۳. Lee, Ma, Ho, Tsang & Wu

۱۴. Turel & Sanal

آسترهان^۱ ۲۰۱۸؛ گاسپارد، ویگفیلد، ژیانگ و مارش^۲، ۲۰۱۸؛ هورویتز، سورنسن و اویسرمن^۳، ۲۰۱۸؛ بریسون و دیک^۴، ۲۰۱۸؛ آتش‌افروز، نادری، پاشار و عسگری، ۱۳۹۷؛ داودوندی و شکری، ۱۳۹۵).

هدف اساسی در راهبرد اعتماد پاسخ به این سؤال است که تا چه حد فراگیران انتظار دارند در یک درس خاص به موفقیت دست یابند و چگونه می‌توان این انتظار را افزایش داد؟ بر اساس شواهد موجود، بهترین معرف عنصر انگیزشی اعتماد، مفهوم خودکارآمدی دانست. خودکارآمدی تحصیلی^۵ بیانگر درک فرد از توانایی خود برای انجام وظایف لازم به‌منظور رسیدن به هدف‌های تحصیلی است که بر موفقیت تحصیلی و انتخاب راهبردهای یادگیری سودمند در یادگیرندگان، موثر است (لیو و هانگ^۶، ۲۰۱۹؛ لائو و همکاران، ۲۰۱۸؛ آن، بانگ و کیم^۷، ۲۰۱۷؛ لائو، میلر و رودجرس^۸، ۲۰۱۸؛ باتز و آشر^۹، ۲۰۱۵؛ جانسن، شرر و شرودرس^{۱۰}، ۲۰۱۵؛ صحرایی، شکری، خانبانی و حکیمی‌راد، ۱۳۹۷، باغی، شکری، فتح-آبادی و حیدری، ۱۳۹۶).

براساس دیدگاه شناختی اجتماعی بندورا^{۱۱} (۱۹۷۷) نقل از استاجکویچ، بندورا، لاک و لی^{۱۲}، ۲۰۱۸) خودکارآمدی تحصیلی از عوامل گوناگون چون اقناع کلامی دیگران، الگوبرداری و تجربه‌جانشینی اثر می‌گیرد. اقناع کلامی والدین، همسالان و معلمان منبع بسیار مهمی برای کسب خودکارآمدی و خودارزشمندی در نوجوانان محسوب شده و می‌تواند میوه پرثمر شایستگی را به بار بنشاناند (لائو و همکاران، ۲۰۱۶). ادراک احساس شایستگی و

۱. Asterhan
۲. Gaspard, Wigfield, Jiang & Marsh
۳. Horowitz, E., Sorensen, N., Oyserman, D
۴. Brisson & Dicke
۵. academic self-efficacy
۶. Liu & Huang
۷. An, Bong, Kim
۸. Lau, Miller & Rodgers
۹. Butz & Usher
۱۰. Jansen, Scherer & Schroeders
۱۱. Bandura
۱۲. Stajkovic, Bandura, Locke & Lee

متعاقب آن خودباوری متأثر از ادراک خودمختاری (ژائو، نتومانیس و نتومانی^۱، ۲۰۱۹؛ ونتزل، تومباک، ویلیامز و مک نیش^۲، ۲۰۱۹؛ ریان و دسی^۳، ۲۰۱۷؛ فردافشاری، پورشهریار، شکری و فتح‌آبادی، ۱۳۹۶) و همچنین روابط نزدیک مراجع قدرت چون معلم (مالمبرگ و مارتین^۴، ۲۰۱۹؛ ونتزل و همکاران، ۲۰۱۹؛ جابر^۵، ۲۰۱۸؛ کدینا، والانزولا، پستانا و گونزالس^۶، ۲۰۱۸؛ ماتوس، ریو و هررا^۷، ۲۰۱۸؛ پارتز، ۲۰۱۸؛ الفانسو و لئون^۸، ۲۰۱۷؛ میرهاشمی روته و شکری، ۱۳۹۷) و والدین (سیلینسکاس و کیکاس^۹، ۲۰۱۹؛ دکتوروف و آمولد^{۱۰}، ۲۰۱۷؛ باغی و همکاران، ۱۳۹۶) است.

طبق دیدگاه کلر، عنصر انگیزشی دیگر در توصیف وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، ناظر بر ایجاد احساس رضامندی و خشنودی در آن‌ها است که به دلیل رابطه مستقیم و قوی آن با تداوم رفتارهای هدف‌محور و انگیزش پیشرفت، از اهمیت زیادی برخوردار است (کلی و فول^{۱۱}، ۲۰۱۸). احساس رضامندی از طریق دریافت نتایج، بازخوردها و پاداش‌های مثبت و همچنین انصاف و عدالت ادراک‌شده به وسیله یادگیرندگان، تاثیر می‌پذیرد (کلر، ۲۰۱۸). ادراک از انصاف یا عدالت در فعالیتهای آموزشی و همچنین ادراک عدالت اجتماعی (بالستوک و کوکار^{۱۱}، ۲۰۱۸) نیز در حصول احساس رضامندی نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. بر این اساس، ادراک فراگیر از تطابق بین واحد درسی و مطالبه‌گری‌های آن واحد، هماهنگی درونی بین مواد آموزشی، محتوا و آزمون‌ها و همچنین، حذر از انتخاب رفتارهای القاء‌کننده تمایلات ناظر بر تبعیض بین یادگیرندگان از سوی معلمان، در شکل‌دهی به احساس رضامندی و خشنودی یادگیرندگان موثر است. نتایج مطالعات نشان داده‌اند که عدالت

۱. Zhou, Ntoumanis, & Ntoumani
۲. Wentzel, Tomback, Williams, McNeish
۳. Deci & Ryan
۴. Malmberg & Martin
۵. Jaber
۶. Codina, Valenzuela, Pestana & Gonzalez
۷. Alfanso & Leon
۸. Silinskas & Kikas
۹. Doctoroff & Arnold
۱۰. Kelley & Pohl
۱۱. Bialystok & Kukar

ادراک شده یادگیرندگان با میزان رضامندی آن‌ها از موقعیت‌های تحصیلی رابطه مستقیمی دارند (مازولی، تد و لاینک، ۲۰۱۸).

آخرین عنصر انگیزشی، اراده نام دارد که ضمن تأکید بر اهمیت بهبود مهارت‌های خودتنظیمی از عناصری مانند توجه انتخابی، کنترل رمزگردانی، کنترل هیجانی، کنترل فراشناختی، کنترل محیطی و کنترل انگیزشی تشکیل می‌شود. خودتنظیمی تحصیلی^۲ بیانگر فرایندی است که به فراگیر کمک می‌کند برای اشتغال مکفی با مطالبات زندگی تحصیلی، توجه، هیجان، رفتار و شناخت خود را مدیریت کند و از این طریق، مفهوم خود قوی‌تری برای یادگیرندگان فراهم می‌آورد (وب، جانسون، میک، هرزوک و کلوسی، ۲۰۱۸). در پژوهش‌های متعددی محققان از اثربخشی آموزش‌های مبتنی بر خودتنظیمی در بهبود وضعیت انگیزشی، پیشرفت تحصیلی و اشتیاق یادگیرندگان حمایت کرده‌اند (برگی، پاریدا و لاروچ، ۲۰۱۹؛ گالویتزر، ۲۰۱۸؛ رینولدس، رابرتس و هانوک، ۲۰۱۷؛ پانادرو، جانسن و باتلا، ۲۰۱۷؛ کلری و همکاران، ۲۰۱۷؛ ایمانی، خلیلی و شکری، ۱۳۹۸؛ نعمتی و اسداللهی، ۱۳۹۸).

در غالب مدل‌های انگیزشی، تأکید بر نقش بااهمیت ترکیب مفهومی نظام‌های چندگانه و همچنین تأثیرگذاری عوامل بافتاری بر نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان به‌طور خاص در کانون توجه محققان قرار گرفته است (ژانو و همکاران، ۲۰۱۹؛ ریان، ریان، استفانو، دومینکو و دسی، ۲۰۱۹؛ ریان و دسی، ۲۰۱۷). براین اساس اندیشیدن به ایده گذار از پدیده رایج نقصان انگیزش در محیط‌های تحصیلی نیازمند آن است که علاوه بر علل درون‌فردی، اثر ارتباطات مجاور^۹ مانند رابطه یادگیرندگان با معلمان، والدین و همسالان و همچنین اثر عناصر بافتاری مانند فرهنگ، اقتصاد و ارزش‌های کلان حاکم بر جامعه نیز به‌طور روشمند مطالعه

۱. Smith, Todd & Laing

۲. academic self-regulation

۳. Webb, Johnson, Meek, Herzog & Clohessy

۴. Bergey, Parrila, & Laroche

۵. Gollwitzer

۶. Reynolds, Roberts, & Hauck

۷. Panadr, Jonsson, Botella

۸. Ryan, Ryan, Stefano, Domenico & Deci

۹. proximal relationship

شوند (ریان و همکاران، ۲۰۱۹). برونفن برنر^۱ (۱۹۸۶)، نقل از سینکلر و همکاران، ۲۰۱۷) نیز یادآور می‌شود که تحول، محصول یک عامل منفرد نیست. ژانو و همکاران (۲۰۱۹) نیز تأکید دارند ویژگی‌های فردی یا ساختار کلاس درس و یا معلم، هیچ کدام به تنهایی برای تبیین انگیزش کافی نیست، بلکه ارتباط پویای دانش‌آموزان با نظام‌های چندگانه مانند میکروسیستم^۲ و مزوسیستم^۳، انگیزش و درنهایت پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد (سینکلر و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس آموزه‌های مفهومی برآمده از تئوری خودتعیین‌گری (دسی و ریان، ۲۰۱۷) معلمان باید محیطی را برای یادگیری ایجاد کنند که نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان شامل نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط را تأمین کند. بر اساس نتایج پاره‌ای از مطالعات، رابطه معلم - دانش‌آموز از طریق برخی مجاری مانند سبک تدریس، کیفیت تعاملات بین آن‌ها و همچنین، میزان حمایت از نیازهای روان‌شناختی اساسی یادگیرندگان مانند خودمختاری و شایستگی، بر طیف وسیعی از رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان تاثیر می‌گذارد (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۹؛ ریان و همکاران، ۲۰۱۹؛ مالبرگ و مارتین، ۲۰۱۹؛ جابر، ۲۰۱۸؛ الفانسو و لئون، ۲۰۱۷؛ فنگ، اکسای، گنگ، گائو و کائو^۴، ۲۰۱۹؛ جابر^۵، ۲۰۱۸؛ کدینا، والانزولا، پستانا و گونزالس^۶، ۲۰۱۸؛ ماتوس، ریو و هررا، ۲۰۱۸؛ پارتز، ۲۰۱۸؛ الفانسو و لئون^۷، ۲۰۱۷؛ میرهاشمی‌روته و شکری، ۱۳۹۷). والدین نیز به‌عنوان نظام حمایتی دیگر با ایجاد رابطه‌ای ایمن در تسهیل انگیزشی یادگیرندگان نقش مهمی ایفا می‌کنند. طبق دیدگاه مائو و همکاران (۲۰۱۸) ادراک از رابطه ایمن یا دل‌بستگی ایمن به والدین از طریق فراخوانی نگرشی مثبت در فرزندان نسبت به نقش حمایتی والدین و همچنین تمایل به متمرکز شدن بر انتظارات کلاس درس، ضمن تأمین احساس رضامندی در یادگیرندگان در رویارویی با مطالبات زندگی تحصیلی، به‌طور ویژه از آن‌ها در برابر انتخاب رفتارهایی سازش‌نا یافته مانند اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی محافظت می‌کند (باغی و همکاران، ۱۳۹۶).

۱. Bronfenbrenner

۲. Micro-system

۳. Mezo-system

۴. Feng, Xie, Gong, Gao & Cao

۵. Jaber

۶. Codina, Valenzuela, Pestana & Gonzalez

۷. Alfonso & Leon

وقتی بافت تعامل والد و فرزند به کمک ویژگی‌هایی مانند مراقبت‌گری و حمایت‌کنندگی مشخص می‌شود، دانش‌آموزان ضمن تأمین نیاز احساس خود به ارتباط با دیگران مهم، شرایط را برای درونی‌سازی ارزش‌های سازش‌یافته و رشد یافته والدین مانند مشارکت فعالانه دانش‌آموز در انجام تکالیف تحصیلی، بیش از پیش مهیا تلقی می‌کنند (سیلینسکاس و کیکاس^۱، ۲۰۱۹؛ یوکاس، گارسیا و ریکس^۲، ۲۰۱۹؛ باند^۳، ۲۰۱۹؛ فنک و همکاران، ۲۰۱۹؛ مولر^۴، ۲۰۱۸؛ دکتوروف و آمولد، ۲۰۱۷؛ باغی و همکاران، ۱۳۹۶). همسالان نیز با ایجاد و تقویت دلبستگی، تزریق احساس لذت در مدرسه، اقناع کلامی، مدل‌سازی و ظهور زمینه همکاری و حتی رقابت، از مهم‌ترین عوامل موثر بر انگیزش دانش‌آموزان هستند (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۹؛ واسلامپی، کیورو، آرو^۵، ۲۰۱۸؛ شین^۶، ۲۰۱۸؛ ریکارد و پلتیر^۷، ۲۰۱۶؛ واربرتون^۸، ۲۰۱۷).

بر اساس آنچه بیان شد عوامل فردی و بافتاری نقش تعیین‌کننده‌ای در تمایز یافتگی نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان دارند. براساس منطق پکران (۲۰۱۷) با توجه به تغییرپذیری کمیت‌های منتسب به نشانگرهای کمی (عینی) و کیفی (ذهنی) زندگی تحصیلی فراگیران، این ویژگی‌های فردی و بافتاری از طریق اثرگذاری بر هیجان‌ات پیشرفت در پیش‌بینی تجارب پیشرفت فراگیران موثر واقع می‌شوند. نظریه کنترل-ارزش هیجان‌ات پیشرفت (پکران، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که تجارب هیجانی منفی مانند احساس حقارت و تحقیرشدگی، خشم، اضطراب، خستگی، ناامیدی و ترس در تشویق دانش‌آموزان به انتخاب مدل‌های رفتاری بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند درماندگی آموخته‌شده، پرخاشگری منفعلانه، کمال‌گرایی غیرانطباقی، فریبکاری تحصیلی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، اجتناب از شکست، هدف‌گزینی‌های واقع‌گريزانه و تلاش‌گریزی از اهمیت خاصی

۱. Silinskas & Kikas

۲. Ucus, Garcia & Raikes

۳. Bond

۴. Muller

۵. Vasalampi, Kiuru & Aro

۶. Shin

۷. Ricard & Pelletier

۸. Warburton

برخوردار است (ساینیو و همکاران، ۲۰۱۹؛ مورلس و همکاران، ۲۰۱۹؛ پوتوین و همکاران، ۲۰۱۸؛ پکران، ۲۰۱۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۷؛ پکران و گارسیا، ۲۰۱۲؛ صحرائی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ستاری و همکاران، ۱۳۹۵). همچنین تجارب هیجانی مثبت بر بهزیستی روان‌شناختی و رجوع به رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، امید، آمایه ذهنی تحول‌محور و اسناد‌گزینی‌های واقع‌گرا اثرگذار است (فرنزل، بکر و پکران^۱، ۲۰۱۸؛ بریک^۲ و همکاران، ۲۰۱۸؛ چان^۳، ۲۰۱۲؛ کمری و همکاران، ۱۳۹۷؛ فردافشاری و همکاران، ۱۳۹۶).

اما اگر مطالعه روشمند مختصات کُنشی قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت به دلیل تأثیرات غیرقابل‌انکار آن بر اشکال چندگانه رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان، همواره به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین بسترهای فکری/محتوایی شکل‌دهنده به تلاش‌های تحقیقاتی محققان تربیتی از نقش ویژه‌ای برخوردار بوده است، اما آنچه مشخص است این است که چنین تحرکاتی عمدتاً با تأثیرپذیری از آموزه‌های پارادایم تحقیقاتی مشوق مطالعات تجربی‌نگر و با تأکید بر مؤلفه‌های اصلی این پارادایم شامل کاهش‌گرایی، ابطال‌پذیری و تکرارپذیری انجام شده‌اند (ریو، چوئن و ژانگ^۴، ۲۰۱۹؛ برندنبرگر، هاگنور و هاسچر^۵، ۲۰۱۸؛ ویروسکی، ماتئوز و کیتسانتاس^۶، ۲۰۱۷؛ شکری و پورشهریار، ۱۳۹۸؛ محبی و همکاران، ۱۳۹۷؛ گشتاسبی و همکاران، ۱۳۹۶).

طبق دیدگاه ماگرینی^۷ (۲۰۱۵) از طریق تأکید صرف بر پارادایم تحقیقاتی کمی‌نگر نمی‌توان به درکی عمیق و در لحظه از علل بی‌انگیزگی یادگیرندگان نایل آمد. حال آن‌که با توجه به رشد فزاینده تنوع زبانی و فرهنگی در محیط‌های تحصیلی، اهمیت استفاده از تحلیل‌های پدیدارشناسانه برای موضوعات تحصیلی به‌طور خاصی بارز می‌گردد. علاوه بر این، ضرورت توسعه آموزش چندفرهنگی، اهمیت پذیرش نگاه بدون قضاوت و چندجانبه

۱. Frenzel, Becker & Pekrun

۲. Bryce

۳. chun

۴. Reeve, Choen & Jang

۵. Brandenberger, Hagenauer & Hascher

۶. Wibrowski, Matthews & kitsantas

۷. Magrini

نسبت به آموزش را یادآور می‌شود (گازانجیان^۱، ۲۰۱۹). طبق دیدگاه نظیر^۲ (۲۰۱۶) استفاده از منطق پدیدارشناسانه از یک سوی، به دلیل فرصت‌آفرینی برای گذار از مفروضه‌های ذهنی از پیش تعیین‌شده و توسعه رابطه سازنده با دانش‌آموزان سبب می‌شود که آموزش انسانی‌تر شود و از سوی دیگر، فهم محققان از دغدغه‌های تربیتی را تعمیق می‌بخشد (توربورن و استولز^۳، ۲۰۱۹). چنین شرایطی سبب می‌شود که پژوهشگران به‌جای اخذ رویکردی ماشینی برای حل مسائل در محیط‌های آموزشی، بر پرورش حس شکفتگی، گشودگی^۴ و انعکاس درک و تجربه زیسته مخاطب خود به‌طور ویژه تأکید کنند (رایت^۵، ۲۰۱۹). همچنین، کیم^۶ (۲۰۱۲) ضمن تأیید ایده تحلیل پدیدارشناسانه مشکلات محیط‌های آموزشی با رجوع به تجربه زیسته یادگیرندگان، نشان داد که تحرکات پژوهشی ناظر بر ضوابط تحلیل‌های پدیدارشناسانه در محیط‌های آکادمیک، درباره شرایط آموزشی و حوادث کلاس درس راه‌حلی را به همراه می‌آورد که موضع‌گیری محققان در مسیر راه‌حلیابی برای موضوعات چالشی فراوی را به‌طور اساسی تغییر می‌دهد. اثرات بی‌بدیل این رویکرد پژوهشی در قلمرو آموزش و پرورش آن‌چنان متولیان تعلیم و تربیت را تحت تأثیر قرار داد که نشریه‌ای با عنوان "پدیدارشناسی و پداگوژی"^۷ را منتشر ساختند (رایت، ۲۰۱۹). بر این اساس توجه و تعمق در درک مواضع دانش‌آموزانی که هر سال تحصیلی را با اضطراب، ناامیدی، خشم، نفرت یا حتی بدبینی نسبت به مدرسه و تحصیل سپری کرده و هیچ خصیصه انگیزاننده و انرژی‌بخشی را در آن نمی‌یابند، یکی از مهم‌ترین مسیرهای موجود برای فهم پدیده بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان ایرانی و متعاقب آن توسعه تلاش‌های مداخله‌ای با هدف بهبود قواره انگیزشی یادگیرندگان خواهد بود.

در این راستا، با توجه به واقعیت غیرقابل‌انکار روند رو به رشد رجوع فراگیران به مدل‌های رفتاری مبتنی بر تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، کمال‌گرایی و اجتناب

۱. Kazanjian

۲. Nazir

۳. Thorburn & Stolz

۴. Openness

۵. Wright

۶. Kim

۷. Phenomenology & Pedagogy

بیش از پیش از رویارویی با تجارب ناکام کننده، ضرورت گوش سپردن به تجارب ادراک شده دانش‌آموزان به مثابه مفری مطمئن برای کمک به تغییر در مختصات انگیزشی/هیجانی فراگیران به‌طور خاص توصیه می‌شود. بر این اساس، محققان در مطالعه حاضر می‌کوشند از طریق ادراک تجربه زیسته دانش‌آموزان از علل فقدان انگیزش، به این سؤال پاسخ دهند که دانش‌آموزان از پیشایندهای فقدان انگیزش در خود چه توصیفی دارند و چه عللی را در بروز نقصان انگیزشی در خویشتن موثر می‌دانند؟

روش

مطالعه حاضر یک مطالعه کیفی است که با هدف درک و توصیف پدیده نقصان انگیزش از منظر دانش‌آموزان انجام شد. برای رسیدن به این هدف در ابتدا پروتکل مصاحبه متشکل از ۷ سؤال اصلی بازپاسخ طراحی شد. سؤالات پروتوکل معرف سؤالات اصلی مطالعه بودند. در ابتدا و قبل از شروع فرایند اصلی مصاحبه‌ها، سه مصاحبه مقدماتی برای اصلاح سؤالات انجام شد. از آنجا که تعامل میان مصاحبه‌شوندگان (با توجه به گروه سنی آن‌ها یعنی نوجوانی) می‌توانست منبع ارائه اطلاعات مناسب و همکاری بیشتر مشارکت‌کنندگان باشد، در این پژوهش مصاحبه به‌صورت گروه‌های کانونی انجام شد (کرسول^۱، ۲۰۱۳)؛ بنابراین، در هر مصاحبه به‌طور میانگین ۴ الی ۵ دانش‌آموز حضور داشتند. پس از حصول اطمینان و اعتماد مشارکت‌کنندگان و اطلاع کامل از محرمانه بودن مصاحبه‌ها و همچنین آزاد بودن برای خروج از مطالعه در هر زمان و رعایت جمیع مسائل اخلاقی، مصاحبه در محیطی آرام در یکی از اتاق‌های امن مدارس و به دور از مزاحمت‌های احتمالی، انجام شد. مصاحبه‌ها به‌صورت سؤالات بازپاسخ و به مدت ۴۵ دقیقه تا یک ساعت انجام شد. در مجموع، تعداد ۱۲ مصاحبه انجام شد که در هر مصاحبه به‌طور میانگین ۴ تا ۵ دانش‌آموز شرکت داشتند؛ بنابراین، با بیش از ۵۰ نفر مصاحبه شد. پس از مصاحبه ۱۲، هیچ تجربه جدیدی در صحبت‌های مشارکت‌کنندگان گزارش نشد؛ بنابراین به دلیل رسیدن به اشباع اطلاعاتی، انجام مصاحبه‌ها متوقف شد.

جمع‌آوری اطلاعات: برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن برای پژوهش‌های کیفی، مناسب هستند

(نظیر، ۲۰۱۶). مصاحبه‌کننده کوشید با استفاده از روش توجه بدون قضاوت در خلال مصاحبه‌ها، از جهت‌دهی و هدایت مصاحبه‌شوندگان، بپرهیزد. همه مصاحبه‌ها در هر سه مدرسه در اسفندماه ۱۳۹۷ انجام شد.

از آنجا که هدف تحقیق حاضر درک ماهیت و تجربه زیسته از دیدگاه دانش‌آموزانی بود که پدیده نقصان انگیزش را تجربه کرده‌اند، روش پژوهش حاضر روش پدیدارشناسی توصیفی است. روش پدیدارشناسی به زبان ساده بیانگر این است که چگونه مشارکت‌کنندگان پدیده خاصی را تجربه کرده و به آن معنا می‌دهند (رایت، ۲۰۱۹)؛ بنابراین، مراحل انجام روش پدیدارشناسی به‌طور کامل دنبال شد. این مراحل شامل آشنا شدن با داده‌ها و خوانش اولیه، شناسایی نکات مهم و ایجاد کدهای اولیه، جستجوی مضامین، تعریف مضامین و زیرمضامین و درنهایت، نوشتن گزارش بود (کرسول، ۲۰۱۳). بر این اساس، ابتدا متن هر مصاحبه کلمه به کلمه و خط به خط^۱ خوانده و کدهایی در حاشیه متن یادداشت شد. سپس، حدود ۴۵ کد اولیه استخراج و در گام بعد کدهای مشابه در کنار هم قرار گرفته و مضامین نه‌گانه را تشکیل دادند. درنهایت، از تحلیل مصاحبه‌ها ۸ مضمون و ۲۴ زیرمضمون به دست آمد. طبق دیدگاه مگوئیر^۲ (۲۰۱۷) به‌منظور ارزشیابی داده‌ها اقدامات زیر انجام شد:

- (۱) از نظارت فردی دارای تجربه تحقیق کیفی در کلیه مراحل پژوهش استفاده شد.
- (۲) همچنین از فرد دیگری خارج از پژوهش و دارای تجربه تحقیق کیفی و آشنا به دغدغه اصلی پژوهش (انگیزش پیشرفت تحصیلی) جهت بررسی کدها و طبقات استخراج شده از نقل‌قول‌ها کمک گرفته شد. سپس میزان توافق کدگذاری‌ها بررسی شد.
- (۳) همچنین، به کمک نشان دادن مضامین و زیرمضامین به چند مشارکت‌کننده و اعمال نظرات آن‌ها در توصیف نهایی، اعتباریابی^۳ از آن‌ها انجام شد.
- (۴) در گزارش نهایی، نمونه‌های کلامی مشارکت‌کنندگان بیان شد.

۱. line-by-line

۲. Maguire

۳. validation

۵) تلاش شد در گزارش نهایی به‌طور مشروح و با دقت رویه‌های مورد مطالعه، زمینه و شرایط پژوهش توصیف شود.

یافته‌ها

در این بخش، با تأکید و همچنین فهم دقیق ویژگی‌های یک پژوهش پدیدارشناسانه، هدف ارائه آینه‌گونه ادراکات و ذهنیات دانش‌آموزان در پاسخ به سؤال علل بی‌انگیزگی آن‌ها، بدون هیچ قضاوتی درباره‌ی درستی یا عدم درستی آن ادراکات، در کانون توجه محققان قرار گرفت. در این پژوهش، با صرف نظر از عوامل کلان موثر در رفتارها و نگرش کادر آموزشی (عواملی مانند تعداد بالای دانش‌آموزان هر کلاس، نظام سنجش واحد و کمبود هزینه و زمان)، تلاش شد ادراکات دانش‌آموزان بدون توجه به صحت و سقم آن‌ها گزارش شود. وقتی مصاحبه‌گر مشارکت‌کنندگان را با این سؤال اصلی مواجه کرد که "آیا انگیزه لازم برای درس خواندن را دارند یا خیر؟" و "چه دلیلی برای پاسخ مثبت یا منفی خود دارند" با پاسخ‌های متنوع و گاه متناقضی مواجه شد. اغلب مشارکت‌کنندگان با نمایش تصویری ناظر بر مشخصه‌های یادگیرندگان فاقد انگیزش مکفی، در پاسخ‌های بعدی خود دلایل آن را موشکافانه مرور کردند. در مجموع، پس از تحلیل اطلاعات به دست آمده از مصاحبه‌ها تعداد ۸ مضمون اصلی شناسایی شد که در ادامه هر مضمون و زیرمضامین مرتبط با آن تشریح می‌شوند.

جدول ۱. مضامین و زیرمضامین اقتباس شده از مصاحبه با مشارکت‌کنندگان

مضمون	زیرمضامین	تعریف مضمون
ارتباط ادراک شده با زندگی	ارتباط با آینده من	ادراک دانش آموز از ارتباط بین دروس ارائه شده در مدرسه با زندگی او به‌طور عام و هدف‌ها و نیازهای او به‌طور خاص
	ارتباط با ارزش‌ها و اهداف من	
خودباوری تحصیلی	ارتباط با دانسته‌های قبلی من	
	نقش معلم	باورهای توانایی یا عدم توانایی خود در کسب موفقیت تحصیلی
احساس کنترل و اجبار شدید	نقش والدین	
	ادراک شخص از هوشمندی خود	
	کنترل‌های معلم	منظور رفتارها و قوانینی است که انتظار می‌رود، بدون هیچ توضیح

قانع‌کننده‌ای و صرفاً به دلیل حکم مراجع قدرت از سوی دانش‌آموزان رعایت کردند.	کنترل‌های والدین	
بهبود روابط با افراد مهم	با معلم	روابط صمیمانه
	با والدین	
	با دوستان	
	با دیگر اولیای مدرسه	
تجربه دانش‌آموزان از رعایت عدالت و انصاف در محیط آموزشی	معلم بی‌انصاف جامعه بی‌انصاف عدم توجه به تفاوت‌های فردی	ادراک بی‌انصافی
این مضمون عمدتاً در پاسخ به این سؤال که "آیا درس خواندن به اندازه کافی برای شما جذاب است یا خیر؟ و اگر نه چه عواملی باعث این عدم جذابیت گشته است؟" شکل گرفت.	عدم جذابیت کافی درس	عدم علاقه و توجه به درس
	عدم تنوع در محیط آموزشی و کسل شدن در کلاس درس	
	نقش روش تدریس معلم در ایجاد علاقه	
	توانایی مدیریت کلاس معلم	
روش‌های مدیریت زمان و نظارت بر فرایند یادگیری	مدیریت زمان نظارت بر یادگیری اراده برای شروع و ادامه دادن درس	خودتنظیمی
ادراک احساسات مثبت و منفی و پیامدهای رفتاری آن‌ها	هیجان‌ات مثبت هیجان‌ات منفی رفتارهای متعاقب هیجان	تجربه هیجان‌ات در مدرسه

مضمون ۱. ارتباط ادراک شده با زندگی: اولین مضمون شناسایی شده که بین مشارکت‌کنندگان فراوانی زیادی داشت (در هر ۱۲ مصاحبه به آن اشاره شد)، به بهترین شکل در عبارت "درس بخوونم که چی بشه" نمایان شد. این مضمون به معنای ادراک دانش‌آموز از ارتباط بین دروس ارائه شده در مدرسه با زندگی او به‌طور عام و هدف‌های و نیازهای او به‌طور خاص است؛ بنابراین این مضمون از سه زیرمضمون ارتباط با آینده من، ارتباط با اهداف و ارزش‌های من و ارتباط با دانسته‌های قبلی من، تشکیل شده است.

توضیحات مشارکت‌کنندگان نشان می‌دهد تا وقتی دانش‌آموزان بین درس خواندن و هدف‌های شخصی خود مانند پزشک شدن ارتباط مهمی می‌یابند، انگیزه بیشتری برای درس خواندن گزارش می‌کنند و در مقابل، زمانی که این ارتباط به چشم نمی‌خورد مانند اینکه درس خواندن با ثروتمند شدن یا فوتبالیست شدن ارتباطی ندارد، انگیزه تحصیلی پایینی را سبب می‌شود. در ادامه زیرمضامین اقتباس شده و برخی عبارات مشارکت‌کنندگان که معرف این زیرمضامین هستند، ارائه می‌شود.

۱-۱ ارتباط با آینده من: رابطه مستقیم با آینده: "آینده من با درس خواندن مشخص می‌شود، درس می‌خوانم تا آینده خیلی خوبی داشته باشم" و رابطه معکوس با آینده: "درس بخونم که چی بشه. شغل و درآمد آینده من ربطی به درس خوندم نداره"

۱-۲ ارتباط با هدف‌ها و ارزش‌های من: "اصلاً به هدفم ربط نداره چون هدفم فوتبالیست شدنه". "هدف من پول دراوردنه که از راه‌هایی غیر درس خوندن بهتر میشه بهش رسید". "درس بخونم که چی بشه؟"

۱-۳ ارتباط با دانسته‌های قبلی من: "گاهی حس می‌کنم یه سری مطالب بی‌ربط به هم رو می‌خونیم که حتی هر مطلب نقض‌کننده مطلب دیگه اس".

مضمون ۲: خودباوری تحصیلی: دومین مضمون شناسایی شده از مصاحبه‌های دانش‌آموزان مفهوم اعتمادبه‌نفس یا همان اصطلاح خودباوری تحصیلی است. در ۱۱ مصاحبه از ۱۲ مصاحبه صورت گرفته، مشارکت‌کنندگان به باورهای توانایی یا عدم توانایی خود در کسب موفقیت تحصیلی و عوامل موثر بر آن اشاره داشتند. این مضمون بر اساس عامل موثر بر خودباوری به سه زیرمضمون نقش معلم، نقش والدین و ادراک شخص از هوشمندی خود تقسیم شده است:

۲-۱ نقش معلم در خودباوری تحصیلی: یکی از مشارکت‌کنندگان با بیان جمله "وقتی نمره کم میاری معلم بهت میگه که تو نمی‌تونی درس بخونی ول کن برو" به نقش معلم در تخریب وضعیت روانی خود و دوستانش اشاره داشته است.

۲-۲ نقش والدین در خودباوری تحصیلی: اعتمادبه‌نفس فرزندان تحت تاثیر مقایسه کردن، سرزنش کردن، عدم توجه به تفاوت‌های فردی و در یک کلام ارتباط نامناسب کلامی والدین با فرزندان قرار می‌گیرد. عباراتی چون "بابام میگه من همه کار واست کردم تو از پس یه درس خوندم برنیومدی. واقعاً خراب میشم". "بابام میگه تو بری

دانشگاه کجا بره واسه همین احتمالاً نرم دانشگاه " به‌خوبی اثرات گفتگوهای ردوبدل شده بین والدین و فرزندان را به نمایش می‌گذارد.

۲-۳ ادراک شخص از هوشمندی خود: این زیرمضمون معرف ادراک از توانایی ذاتی برای یادگیری (هوشمندی) و بیانگر مفهوم آمایه ذهنی^۱ است. بیان بعضی جملات نیز حکایت از ادراک نقص ذاتی و عدم توانایی بالقوه در برخی دانش‌آموزان دارد: "من هرچه قدم تلاش کنم فایده‌ای نداره چون ذاتاً آدم باهوشی نیستم".

مضمون ۳: احساس کنترل و اجبار شدید: منظور رفتارها و قوانینی است که انتظار می‌رود، بدون هیچ توضیح قانع‌کننده‌ای و صرفاً به دلیل حکم مراجع قدرت از سوی دانش‌آموزان رعایت گردند. بر اساس پاسخ‌های داده‌شده به وسیله برخی دانش‌آموزان، این کنترل شدید به احساس درماندگی و خستگی مفرط، منجر می‌شود.

۱-۳ کنترل کردن معلم: جریمه دادن و رفتارهای پرخاشگرانه و همچنین عدم نظرخواهی از دانش‌آموزان در امور کلاسی و درسی از نمودهای رفتار کنترل‌کننده معلم محسوب می‌گردند. عباراتی چون "جریمه‌های سنگین میدن". "فقط سرمون داد میزنن و میخوان مارو کنترل کنن". "معلمی که هی الکی منفی میده توضیح نمی‌ده که چرا مارو از نشستن سرکلاسش خسته میکنه" بیانگر بیش‌کنترل‌گری معلمان و اثرات مخرب این نوع رفتار بر انگیزش و تمایل به حضور دانش‌آموزان در مدرسه است.

۲-۳ کنترل توسط والدین: اجبار در کسب نمرات عالی و اجبار در انتخاب رشته از سوی والدین نمادهای کنترل‌گری والدین در زمینه تحصیلی محسوب می‌شوند. مشارکت‌کنندگان با بیان جملاتی چون "خانواده واسه انتخاب رشته مجبورمون می‌کنن چیزی که اونا میخوان بریم"، "بابام دوس داره من معلم بشم اما من نه دوس ندارم" به کنترل‌های والدین اعتراض و آن را عامل فشار بر خود معرفی کردند.

مضمون ۴: روابط صمیمانه: این مضمون نیاز به بهبود روابط با افراد مهم در دانش‌آموزان را روشن ساخته و گزاره‌هایی را در جهت تائید حیاتی بودن روابط با افراد نزدیک در بهبود انگیزش تحصیلی ارائه می‌دهد.

۱-۴ روابط صمیمانه با معلم: مشارکت‌کنندگان با بیان جملات "معلما با بچه‌ها دوست نیستن. رفتار صمیمانه ندارن. فک می‌کنن ما پررو میشیم" از آرزوی بهبود روابط با معلم- این چهره جدید دل‌بستگی- پرده برمی‌دارند. همچنین مشارکت‌کنندگان که موفق به هم‌نشینی با معلمان ایمن، همدل و صمیمی شده بودند با عباراتی نظیر "بعضی معلم‌ها هستن درعین حال که درسشون رو میدن با بچه‌ها دوستند، آگه بینن حالمون بده زنگ تفریح می- پرسن چته؟ آدم دوس داره سرکلاس اینا بشینه" شور و شغف خود از حضور چنین معلمان در دسترسی را به نمایش گزارده‌اند.

۲-۴ روابط صمیمانه با دوستان: این زیرمضمون نقش دوستان و همسالان در ارتقا یا کاهش انگیزش اشاره دارد و در هر ۱۲ مصاحبه به آن اشاره شده است. براساس مصاحبه‌های ضبط‌شده کنش همسالان در ایجاد احساس لذت ("مهم‌ترین دلیل مدرسه اومدن دوستانم هستن" (مکرراً بیان شده)؛ و همچنین ایجاد همکاری و رقابت ("خیلی وقتا شده با دوستانم با هم درس می‌خونیم یا با هم رقابت می‌کنیم" بسیار حائز اهمیت قلمداد می‌شود).

۳-۴ رفتار صمیمانه با والدین: این زیرمضمون به ادراک صمیمیت، گرمی و دسترس‌پذیری والدین برای فرزندانشان اشاره داشته و در عباراتی چون "نمی‌فهمم واسه چی بشینم پیش مامانم اون که می‌خواد همش ایراد بگیره و غر بزنه. اخرشم بگه دخترخاله تو بین یاد بگیر" نمایان می‌شود.

۴-۴ روابط با دیگر اعضای مدرسه: مبتنی بر صحبت مشارکت‌کنندگان این پژوهش نه تنها رابطه صمیمانه با شخص معلم، بلکه روابط با دیگر افراد مهم مدرسه همچون ناظم و مشاور می‌تواند در بهبود یا کاهش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان اثر داشته باشد. عبارات زیر بیانگر این زیرمضمون در مصاحبه‌های جمع‌آوری شده است: "ناظم مدرسه انگار پلیس بخش جنایه و ما هم انگار جنایتکار"، "کاش مشاور مدرسه حداقل باهامون دوست بود و به حرفامون گوش می‌داد".

مضمون ۵: ادراک بی‌انصافی: این مضمون به تجربه دانش‌آموزان از رعایت عدالت و انصاف در محیط آموزشی اشاره داشته و نشان می‌دهد که از منظر یادگیرندگان عوامل زیادی بر حصول احساس انصاف مؤثرند. براساس متن مصاحبه‌ها این احساس انصاف در مدرسه و جامعه در ارتقای رضامندی و خشنودی دانش‌آموزان موثر بوده و زمینه‌ساز علاقه-مندی آن‌ها به محیط‌های آکادمیک است.

۵-۱ معلم بی‌انصاف: عدم وضوح در نحوه سنجش، عدم شباهت بین آموزش و سنجش، ربط دادن موارد انضباطی به موارد درسی و فرق گذاشتن بین بچه‌ها بیانگر زیرمضمون معلم بی‌انصاف هستند. بعضی از عبارات کلامی که معرف این زیرمضمون هستند عبارتند از "اصلاً معلوم نیست چه طوری میخوان امتحان بگیرن". "به خاطر موارد انضباطی از درس منمره کم می‌کنن چه ربطی داره اخه". "خانمون بین بچه زرنگا و بچه تنبلا فرق میزاره". "موقع درس دادن در حد دو دو تا درس می‌دن موقع امتحان گرفتن در حد جذر ۱۸۷۵ به توان ۱۲ تقسیم بر ۸"

۵-۲ جامعه بی‌انصاف: عبارات "چرا اینقدر فرق بین مدارس دولتی با جاهای دیگه اس". "ما هیچ امکاناتی نداریم ما چه فرقی با بچه‌های غیرانتفاعی، نمونه دولتی و تیزهوشان داریم؟" بیانگر برداشت معترضانه و دردمندانه مخاطبان از وجود فاصله مادی و معنوی بین مدارس مختلف کشور است.

۳-۵ عدم توجه به تفاوت‌های فردی: اغلب دانش‌آموزان با معلمانی مواجه می‌شوند که بدون توجه به ویژگی‌های شخصیتی و محیطی که یک فرد خاص را احاطه کرده است، میزان یکسانی را برای سنجش همه افراد حاضر در کلاس برمی‌گزینند. دانش‌آموزان با عبارات زیر اعتراض خود را به این نوع نگاه بیان داشته‌اند: "همه بچه‌ها تو شرایط مشابه زندگی نمی‌کنن ولی معلما انتظار مشابه دارن".

مضمون ۶: علاقه و توجه به درس: این مضمون عمدتاً در پاسخ به این سؤال که "آیا درس خواندن به اندازه کافی برای شما جذاب است یا خیر؟ و اگر نه چه عواملی باعث این عدم جذابیت گشته است؟" شکل گرفت. پاسخ‌های دانش‌آموزان در قالب چهار زیرمضمون، کدگذاری و طبقه‌بندی شده است.

۶-۱ عدم جذابیت کافی درس: "صحبتای بغل دستیم از حرفای معلم جذاب تره"، "خوب بازی‌های کامپیوتری واسم جذاب ترن شما بگو چرا باید به چیز جذابو ول کنم؟"

۶-۲ عدم تنوع در محیط آموزشی و کسل شدن در کلاس درس: "درسا دیگه تکراری شدن حوصله آدم سر میره، همونی که برادر کلاس پنجمیم تو کتابش داره منم دارم دیگه نمی‌تونم بخونمش" "من اصلاً حوصلم نمی‌گیره درس گوش بدم". "مدرسه خیلی کسل-کننده اس".

۳-۶ نقش روش تدریس معلم در ایجاد علاقه: انتقاد به نوع تدریس معلم که منجر به خستگی و کسالت هنگام تدریس می‌گردد از دیگر عواملی است که توسط مشارکت‌کنندگان به دفعات به آن اشاره شده است. "معلم خوب خیلی باحوصله‌اس، یه جوری حرف می‌زنه که می‌فهمیم نه با لغت سخت، یه مثال عینی می‌زنه چیزی که می‌گه رو میشه تجسم کرد چون برامون آشناست". "اگه خیلی واضح و قابل فهم درس بدن می‌دونیم چی قراره پرسن". "درسا رو با مثالهایی که برای ما اشناس بگن تا ما بتونیم درسای جدید رو به چیزایی که از قبل می‌شناسیم ربط بدیم و بهتر یادمون بمونه". "بهمون بگن خلاصه گفتن یعنی چی؟ زیاد بگیم می‌گن خلاصه کن کوتاه می‌گیم نمره کم می‌کنن".

۴-۶ توانایی مدیریت کلاس معلم: "معلم خوب می‌تونه هم شوخی کنه هم اوضاع رو کنترل کنه. نه خیلی جدی و خشک باشه و نه یهو وا بده که نشه دیگه درسو فهمید، جو کلاسشم خشک نیست واسه همین ادم سر کلاشش حوصله‌اش سر نمی‌ره و می‌تونه به درس گوش بده".

مضمون ۷: خودتنظیمی: مضمون خودتنظیمی نقش خود فرد در کاهش یا افزایش پیشرفت تحصیلی را برجسته کرده و روش‌های مدیریت زمان و نظارت بر فرایند یادگیری را دربرمی‌گیرد.

۱-۷ مدیریت زمان: این زیرمضمون به توانایی دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی صحیح جهت انجام کارهای محوله و موردعلاقه می‌باشد. عبارت زیر به خوبی معرف عدم توانایی بسیاری از مشارکت‌کنندگان در تخصیص مناسب زمان به فعالیت‌های گوناگون است. "من خیلی چیزها غیر از درس دارم اما نمی‌تونم یه جوری برنامه‌ریزی کنم که به همش برسم".

۲-۷ نظارت بر یادگیری: این زیرمضمون اشاره به توانایی‌های فراشناختی جهت کنترل فرایند یادگیری دارد. "من بلند بلند می‌خونم اخه یه جا خوندم یادگیری رو بیشتر می‌کنه". "برای درس خوندن تایم می‌گیرم. درسا رو از خودم می‌پرسم".

۳-۷ اراده برای شروع و ادامه دادن درس: این زیرمضمون به رفتارهای انتخابی و نه اجباری برای شروع درس اشاره دارد. "منو حتماً باید مامانم صداکنه بگه برو درس بخون خصوصاً آخر ترما".

مضمون ۸: تجربه هیجانات در مدرسه: این مضمون به احساسات مثبت و منفی دخیل در نگرش و رفتار تحصیلی دانش‌آموزان اشاره دارد. گزاره‌های مربوط به این مضمون بارها از

سوی مشارکت‌کنندگان (در هر ۱۲ مصاحبه) بیان شده، طوری که یکی از فراوان‌ترین گزاره‌های این پژوهش محسوب می‌شود. در ادامه زیرمضامین و نمونه‌های کلامی معرف آن‌ها تشریح می‌شود:

۸-۱ هیجانان مثبت: این زیرمضمون شامل درک و تجربه هیجاناتی چون غرور، لذت بودن با دوستان، احساس رضایت، امید در بین دانش‌آموزان است که در ۳ مصاحبه از ۱۲ مصاحبه انجام شده به آن‌ها اشاره شده است. عبارات معرف این زیرمضمون به قرار زیر است: "بلد بودن حس خوبی به ادم میده. ادم احساس غرور میکنه و لذت می‌بره"، "ما نیاز داریم تو مدرسه بهمون امید بیشتری بدن".

۸-۲ تجربه هیجانان منفی: این زیرمضمون شامل تجربه و درک هیجانان منفی چون احساس تحقیرشدن، احساس گناه، خشم، ناامیدی و درماندگی است. میزان فراوانی تکرار این زیرمضمون نسبت به زیرمضمون هیجانان مثبت بیش از سه برابر (۱۰ مصاحبه از ۱۲ مصاحبه) است و این میزان از تکرار حکایت از اثرات عمیق کیفی بر بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. بعضی احساسات تجربه‌شده و نمونه‌های کلامی آن به شرح زیر است: احساس تحقیر شدن: "معلمان با سرزنش کردنمون اعتمادبه‌نفسمونو کم می‌کنن، سریع مسخرمون می‌کنن. اگه تحقیر کردنا رو بردارن اوضاعمون بهتر میشه"، خشم: "بهش گفتم من که همورو جواب دادم چرا نصف نمره رو دادی گفت دوس دارم منم پریدم بهش"، احساس گناه: "من مامانمو سرافکنده می‌کنم. چرا مامانم باید به خاطر من بیاد مدرسه آبروش بره"، ترس: "معلم میگه بعد عید پدرتون رو درمیارم تهدید می‌کنه خیلی حالم بد میشه"، غم: "من وقتی نمره بد می‌گیرم گریه می‌کنم و افسرده میشم"، ناامیدی: "به‌جای اینکه بهمون امید بدن میان می‌گن شما به هیچ‌جا نمی‌رسید"، درماندگی: "اصلاً دیگه نمی‌خوام برم مدرسه چون مدرسه جاییه که هرچی تلاش کنی به هیچی نمی‌رسی"، احساس درک نشدن: "کاش بیشتر با ما حرف می‌زدن و حرفای ما رو هم می‌شنیدن"

۶-۳ رفتارهای متعاقب هیجان: هر احساسی به دلیل اثرگذاری بر افکار و رفتار، کنشی را به دنبال دارد. احساسات تجربه‌شده در محیط‌های تحصیلی نیز از این قاعده مستثنا نیست. دانش‌آموزان با درک هر هیجان زیربنایی به سمت الگوهای رفتاری متناسب با آن سوق یافته و بسته به شدت و کیفیت تجربه هیجانی سلامت روان‌شناختی آنان تحت تاثیر قرار می‌گیرد.

برخی الگوهای رفتاری و نمونه‌های کلامی مشارکت‌کنندگان در ادامه بیان می‌گردد. اضطراب: "موقع درس پرسیدن زبونم بند میاد حالم بد میشه"، کناره‌گیری: "آخر ترما که درسا سنگین میشه میگم خوندم که فایده نداره بی خیال"، پرخاشگری منفعلانه: "من معلم‌هایی که دوستشون ندارم اذیت می‌کنم. درسشو نمی‌خونم اصلاً؛ اما تو دلم می‌خوام خفش کنم"، خستگی: "از درس خوندم خسته میشم برام جذاب نیست خوب".

بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر دانش‌آموزان با اشاره به طیف وسیعی از عوامل موثر بر کاهش انگیزش پیشرفت تحصیلی آن‌ها، به‌خوبی نیمرخ وضعیت انگیزشی خود را تصویر کردند. عناصر مفهومی مرور شده در این نیمرخ انگیزشی با سازه‌های اصلی در بسیاری از نظریه‌های انگیزشی پیشرفت تحصیلی معاصر، همسو است. در مطالعه حاضر، از بین هشت مضمون استخراج‌شده، شش مضمون ارتباط ادراک‌شده با زندگی، خودباوری تحصیلی، کنترل و اجبار، ادراک بی‌انصافی، توجه و علاقه و خودتنظیمی، به‌طور مستقیم با سازه‌های انگیزشی مرور شده در مدل طراحی انگیزشی کلر شامل توجه، ارتباط، خودباوری، رضامندی و اراده، رابطه نشان می‌دهد.

در پژوهش حاضر، همسو با نتایج پژوهش‌های متعدد و همچنین همسو با عامل دوم مدل کلر (ارتباط)، نقش مضمون اول یعنی ارتباط ادراک‌شده با زندگی، در تصریح تمایز یافتگی وضعیت انگیزشی یادگیرندگان، با حمایت تجربی همراه شد (هورویتز، سورنسن و اویسرمن، ۲۰۱۸؛ بریسون و دیک، ۲۰۱۸). بر این اساس تا زمانی که دانش‌آموز نتواند موضوعات درسی را به نیازها، هدف‌ها، انگیزه‌ها و دانسته‌های قبلی خود ربط دهد، دلیلی نیز برای کنکاش و ثبات قدم در یادگیری آن‌ها نخواهد داشت (کلر، ۲۰۱۸). همسو با نتایج مطالعات آتش‌افروز و همکاران (۱۳۹۷)، داودوندی و شکری (۱۳۹۵) در نمونه دانش‌آموزان ایرانی نیز تأکید بر وجه ارتباط مطالب درسی با واقعیات زندگی آن‌ها در توضیح وضعیت انگیزشی یادگیرندگان از نقش مهمی برخوردار است؛ بنابراین، هرگونه تلاش در مسیر بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرندگان مستلزم سرمایه‌گذاری مکفی روی ظرفیت‌های تبیینی عامل ارتباط ادراک‌شده با زندگی، است.

در پژوهش حاضر، همسو با عامل خودباوری در مدل پیشنهادی کلر (۲۰۱۸)، خودکارآمدی تحصیلی نیز به‌عنوان یک مضمون اصلی دیگر استخراج شد. سازه خودباوری تحصیلی که بر باور فرد به ظرفیت خویشتن برای کامل کردن یک فعالیت اطلاق می‌شود، در نظریه شناختی - اجتماعی بندورا یک مفهومی بنیادین و برخوردار از ویژگی‌های کارکردی متعدد است. این عامل به همراه خودپنداره تحصیلی باورهای فرد درباره ادراک از شایستگی را ایجاد و با طیف وسیعی از پیامدهای تحصیلی مطلوب مانند پیشرفت تحصیلی، تلاش باوری و مشغولیت تحصیلی رابطه مثبت نشان می‌دهد (استاجکوچ و همکاران، ۲۰۱۸؛ لائو و همکاران، ۲۰۱۸؛ باتز و آشر، ۲۰۱۵؛ جانسن و همکاران، ۲۰۱۵؛ میرهاشمی‌روته و شگری، ۱۳۹۷؛ صحرائی و همکاران، ۱۳۹۷؛ باغی و همکاران، ۱۳۹۶).

علاوه بر این، با توجه به زیرطبقات پیشنهادی کلر برای عنصر خودباوری، در مطالعه حاضر، مضمون سوم یعنی کنترل و اجبارهای شدید نیز در چهارچوب مفهومی بسیط کلر قابل تعریف است. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و ریان (ریان و دسی، ۲۰۱۷) احساس کنترل و اجبار شدید با به‌انزوا راندن نیاز به استقلال و خودمختاری در یادگیرندگان به مثابه یکی از نیازهای روان‌شناختی اساسی آن‌ها سبب می‌شود که از یک سوی احساس رضامندی از حضور در موقعیت‌های پیشرفت در یادگیرندگان کاهش و از دیگر سوی، نرخ رجوع به رفتارهای خودآسیب‌رسانی مانند خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی غیرانطباقی در آن‌ها قوت یابد (کدینا و همکاران، ۲۰۱۸). بر اساس شواهد موجود، سرکوب نیاز روان‌شناختی استقلال و خودگرداندگی در دانش‌آموزان چه از سوی معلم (ماتوس و همکاران، ۲۰۱۸) و چه از سوی والدین (پازنر، ۲۰۱۸) به‌طور ویژه، کاهش در رفتارهای هدف‌مدار، درگیری تحصیلی و درنهایت، بدقوارگی انگیزشی را برای دانش‌آموزان به‌خصوص در سنین نوجوانی موجب می‌شود (مائو و همکاران، ۲۰۱۸). درمقابل ادراک کنترل‌پذیری تحصیلی، کاهش علائم آشفتگی روان‌شناختی را در پی خواهد داشت (فردافشاری و همکاران، ۱۳۹۶).

مضمون چهارم نیز که بر نقش روابط صمیمانه با دیگران مهم شامل معلمان، همسالان و والدین دلالت دارد، همسو با آموزه‌های مفهومی نظریه خودتعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۱۷) از طریق پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدرانه یادگیرندگان در توضیح ریخت انگیزشی آن‌ها موثر واقع می‌شوند. در مطالعه حاضر، بسامد زیاد استناد دانش‌آموزان بر نقش تبیینی

مدل رابطه بین فردی آن‌ها با والدین و معلمان، همسو با دغدغه‌مندی نظریه خودتعیین‌گری ریان و دیسی (۲۰۱۷) یادآور می‌شود که نیاز بنیادین دانش‌آموزان به ارتباط با دیگران مهم یکی از تعیین‌گرهای اصلی توضیح‌دهنده رجوع یادگیرندگان به مدل‌های رفتاری ناظر بر تسهیل‌گری یا بازدارندگی سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور، محسوب می‌شود. ارضای این نیاز بنیادین می‌تواند از طریق ایفای نقش پاداش‌دهی به احساس خشنودی و بهزیستی در دانش‌آموزان و در نتیجه بر اساس عامل چهارم مدل کلر (عامل رضامندی) به بهبود وضعیت انگیزشی آنان منجر شود. در این مطالعه، مرور توصیف‌های دانش‌آموزان نشان می‌دهد که ناتوانی معلم در ایجاد یک رابطه ایمن و قابل‌اعتماد با یادگیرندگان اساساً از طریق خصیصه‌هایی مانند اعمال کنترل‌های شدید، قضاوت‌های تکانشورانه، عجلان و غیرمنصفانه، بی‌عدالتی و بی‌انصافی، اصرار بر مقایسه بی‌دلیل یادگیرندگان با هدف تحقیر آن‌ها، سرزنش‌های مداوم، عدم احترام و پذیرش، اهانت و عدم توجه به تفاوت‌های فردی، روش تدریس غیراثربخش و ناکارآمد، عدم وضوح در مطالبات تحصیلی و درآمیختگی مسائل انضباطی با ارزیابی‌های آموزشی مشخص می‌شود. همسو با یافته مستخرج از این پژوهش، در شرایط فعلی، حجم قابل‌ملاحظه‌ای از مطالعات بر نقش تعیین‌کننده عوامل مرتبط با معلم در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان تأکید می‌کنند (ونتزل و همکاران، ۲۰۱۹؛ مالمبرگ و مارتین، ۲۰۱۹؛ جابر، ۲۰۱۸؛ الفانسو و لئون، ۲۰۱۷؛ میرهاشمی‌روته و شگری، ۱۳۹۷؛ باغملائی و یوسفی، ۱۳۹۷؛ رحمانی‌زاهد و همکاران، ۱۳۹۷).

برحسب شواهد تجربی موجود، والدین نیز به‌عنوان یک نظام حمایتگر دیگر از طریق تأثیرگذاری بر خودباوری، هدف‌گزینی، اسنادهای علی، آمایه ذهنی تحول‌محور یا غیرتحولی و خودارزشمندی فرزندان‌شان در شکل‌دهی به مواضع انگیزشی آن‌ها نقش مهمی ایفا می‌کنند (سیلینسکاس و کیکاس، ۲۰۱۹؛ یوکاس و همکاران، ۲۰۱۹؛ باند، ۲۰۱۹؛ مولر، ۲۰۱۸؛ مائو و همکاران، ۲۰۱۸؛ دکتوروف و آمولد، ۲۰۱۷؛ عینی‌پور و شباهنگ، ۱۳۹۷؛ پناهی و گودرزی، ۱۳۹۷؛ باغی و همکاران، ۱۳۹۶). در مطالعه حاضر همسو با پژوهش‌های مذکور، دانش‌آموزان تأکید کردند که والدین‌شان با اخذ تدابیری مانند کیفیت تعامل با فرزندان، رویکرد مبتنی بر سرزنش و مقایسه غیرمستدل با دیگران، بیش‌مطالبه‌گری از آن‌ها و همچنین، القای باورمندی به خویشتن یا عدم اطمینان به خود، در تأثیرگذاری بر مختصات انگیزشی یادگیرندگان منشا اثر واقع می‌شوند. همچنین نتایج مصاحبه با حدود ۱۲ دانش‌آموز

در مطالعه حاضر همسو با ونتزل و همکاران (۲۰۱۹)، واسلامپی و همکاران (۲۰۱۸)، شین (۲۰۱۸)، ریکارد و پلتیر (۲۰۱۶) و واربرتون (۲۰۱۷) نشان داد که گروه همسالان نیز از طریق ویژگی‌هایی مانند ایجاد و تقویت دلبستگی به مدرسه، تسهیل احساس رضامندی و لذت در مدرسه، اقناع کلامی، مدل‌سازی و توسعه تلاش‌های مشترک و همیارانه در انجام تکالیف درسی، در اثرگذاری بر قواره انگیزشی دانش‌آموزان موثر واقع می‌شود.

مضمون ادراک از بی‌انصافی نیز بر اساس عامل رضامندی در الگوی کلر قابلیت بررسی می‌یابد. انصاف دارای ساختاری چندبعدی و حتی متناقض است که نه تنها سیاست‌های آموزشی و عدالت اجتماعی را در برمی‌گیرد، بلکه شامل مفاهیم آزادی و انتخاب نیز بوده و از این منظر بی‌عدالتی ادراک شده با رفتارهای ناظر بر بی‌انگیزگی مانند تلاش‌گریزی و ارزش‌زدایی از تلاش‌های معطوف به تعقیب هدف، رابطه تنگاتنگی دارد (مازولی و همکاران، ۲۰۱۸).

مضمون ششم یعنی عدم علاقه و توجه - که به‌عنوان اولین عامل مدل طراحی انگیزشی کلر نیز محسوب می‌شود - از چنان نقشی در پدیدایی نشانه‌های چندگانه نقصان انگیزش برخوردار است که هایدی و ریننجرس (۲۰۱۶) معتقدند تا زمانی که به هر دلیلی توجه مخاطب، جذب آموزش نشود، اقدامات دیگر برای شوراندن و برانگیختن یادگیرندگان بی‌نتیجه خواهد ماند. در پژوهش‌های انجام شده درباره‌ی عامل توجه و علاقه در دانش‌آموزان بیش از همه بر اهمیت استفاده راهبردهای آموزشی موثر از سوی معلمان برای تهییج ذهنی یادگیرندگان تأکید شده است (کلر، ۲۰۱۸). مضمون توجه نیز با پژوهش‌های هانسن و همکاران (۲۰۱۸)، رور و پاسکو (۲۰۱۸)، فلور و همکاران (۲۰۱۷) و لی و همکاران (۲۰۱۷) همسان است.

مضمون هفتم که بیانگر خودتنظیمی فردی است، نقش عامل اراده را در مدل کلر مورد تأکید قرار می‌دهد. در تعدادی از مصاحبه‌ها مشارکت‌کنندگان با هدف تصریح دلایل نقصان انگیزش در خویشتن به توانایی خودتنظیمی فردی که بیانگر ظرفیت آغازگری و نظم‌بخشی به فعالیت‌های فردی آن‌ها است، اشاره کردند. عامل خودتنظیمی در تعامل با محیط روان‌شناختی حمایتگر از نیازهای روان‌شناختی اساسی یادگیرندگان سبب می‌شود که آن‌ها در مسیر هدف، آغازگری، ثبات و تداوم تلاش‌های هدف‌محور قرار گیرند (رینولدس و

همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش‌های متعددی اثربخشی آموزش‌های خودتنظیمی را در بهبود انگیزشی، پیشرفت تحصیلی، درگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران، به‌طور تجربی حمایت کرده‌اند (برگی و همکاران، ۲۰۱۹؛ گالویتزر، ۲۰۱۸؛ پانادرو و همکاران، ۲۰۱۷؛ نعمتی و اسداللهی، ۱۳۹۸؛ جلیل‌زاده و زارعی، ۱۳۹۷؛ نقی و همکاران، ۱۳۹۷).

مضمون هشتم که بر تجارب هیجانی مثبت و منفی یادگیرندگان دلالت دارد، همسو با گروه وسیعی از صورت‌بندی‌های مفهومی معاصر در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی مانند نظریه خودکارآمدی، نظریه اسناد، نظریه خودارزشمندی، نظریه هدف و نظریه خودتعیین‌گری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (پکران و گارسیا، ۲۰۱۲). نتایج مطالعه حاضر همسو با نظریه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی به‌طور اعم و همسو با نظریه کنترل - ارزش هیجان‌ات پیشرفت (پکران و همکاران، ۲۰۱۰) به‌طور خاص نشان می‌دهد که تجارب هیجانی منفی مانند احساس حقارت و تحقیرشدگی، خشم، اضطراب، خستگی، ناامیدی و ترس در تشویق دانش‌آموزان به انتخاب مدل‌های رفتاری بازدارنده سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور مانند درماندگی آموخته‌شده، پرخاشگری منفعلانه، کمال‌گرایی غیرانطباقی، فریبکاری تحصیلی، اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، اجتناب از شکست، هدف‌گزینی‌های واقع‌گريزانه و تلاش‌گریزی از اهمیت خاصی برخوردار است (ساینیو و همکاران، ۲۰۱۹؛ پوتوین و همکاران، ۲۰۱۸؛ پکران، ۲۰۱۷؛ پکران و گارسیا، ۲۰۱۲). مرور دقیق‌تر پاسخ‌ها و توضیحات دانش‌آموزان نشان می‌دهد اهمیت تجارب هیجانی منفی یادگیرندگان به‌میزانی است که انتخاب مدل‌های رفتاری سازش‌نا یافته‌ای مانند پرخاشگری منفعلانه نسبت به معلم و مانع‌تراشی در مسیر هدف‌های معلم، توهین به معلم، بدرفتاری با معلمان، برهم زدن نظم کلاس و خرابکاری کردن و درنهایت، تنفر و بدرفتاری با دوستان موفق در زمره رفتارهای سازش‌نا یافته آن‌ها در مدرسه تلقی می‌شود. این یافته‌ها با نتایج تعداد زیادی از پژوهش‌های اخیر در موقعیت‌های تحصیلی همسو است (مورلس و همکاران، ۲۰۱۹؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۷؛ صحرائی و همکاران، ۱۳۹۷؛ ستاری و همکاران، ۱۳۹۵). در مقابل، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات فرنزل و همکاران (۲۰۱۸)، بریک و همکاران (۲۰۱۸)، چان (۲۰۱۲)، کمری و همکاران (۱۳۹۷) و فردافشاری و همکاران (۱۳۹۶) نشان می‌دهد که تجارب هیجانی مثبت یادگیرندگان در رجوع به رفتارهای تسهیل‌گر سبک زندگی تحصیلی

سلامت‌محور مانند خوش‌بینی تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، امید، آمایه ذهنی تحول‌محور و اسناد‌گزینی‌های واقع‌گرا، حائز اهمیت خاصی است. به‌طور کلی، مرور یافته‌ها نشان می‌دهد که یادگیرندگان در پاسخ به سؤال با اهمیت توصیف دلایل نقصان انگیزش خویش، ضرورت بیش از پیش تأکید همزمان بر نقش تفسیری نظام‌های چندگانه والدین، معلمان، محیط مدرسه، محیط اجتماعی و عوامل فردی را در کانون توجه قرار دادند. این یافته که بر شمول همزمان نظام‌های چندگانه در توضیح وضعیت انگیزشی یادگیرندگان تأکید دارد با جهت‌گیری نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی، همسو است. براساس منطق پیشنهادی نظریه خودتعیین‌گری (ریان و دسی، ۲۰۱۷)، انگیزش پیشرفت تحصیلی فقط منعکس‌کننده ویژگی‌های فراگیر نیست، بلکه بر اساس این مدل فکری، انگیزش محصول تعامل عوامل درونی و بیرونی بوده و هر یک از این عناصر تنها بخشی از نظام انگیزشی موثر بر پیامدهای تحصیلی تلقی می‌شوند. پژوهش‌های مبتنی بر نظام‌های چندگانه (ریان و همکاران، ۲۰۱۹؛ ژائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ سینکلر و همکاران، ۲۰۱۷) از تطبیق یافته‌های این بخش مقاله حاضر با رفتارهای تسهیل‌کننده انگیزش پیشرفت حمایت می‌کنند.

همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داد که تعامل نظام‌های چندگانه دانش‌آموز - والد - معلم، مهم‌ترین عامل موثر بر بی‌انگیزی دانش‌آموزان است. این سازوکار قدرتمند اثرگذاری مدل رابطه بین فردی برحسب گزارش یادگیرندگان از کیفیت و کمیت تجارب هیجانی خود و به‌ویژه تأکید آن‌ها بر درک و تجربه هیجان شرم و احساس تحقیرشدگی در بافت تعامل با دیگران مهم در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی دانش‌آموزان از نقش بسزایی برخوردار است؛ بنابراین، یکی از مهم‌ترین استلزامات کاربردی مترتب بر یافته‌های مطالعه حاضر این است که هرگونه تلاش در مسیر بهبود وضعیت انگیزشی یادگیرندگان مستلزم ارتقای مدل رفتار رابطه بین فردی بین یادگیرندگان و دیگران مهم است. علاوه بر این، تجهیز خزانه مهارتی یادگیرندگان با هدف آموزش مهارت‌های مدیریت تجارب هیجانی نیز در نیل به هدف تقویت مواضع انگیزشی یادگیرندگان اهمیتی ویژه دارد. نتایج مصاحبه با یادگیرندگان در پژوهش حاضر نشان داد که بر اساس تجربه زیسته یادگیرندگان، احساس حقارت و تحقیرشدگی از طریق تسهیل رجوع به رفتارهای خودآسیب‌رسانی مانند

تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی در تهدید حیات علمی آن‌ها حائز اهمیت بسزایی است.

بر اساس یافته‌های پژوهش و با توجه به برجسته شدن هیجان شرم در مشارکت‌کنندگان، می‌توان در پژوهش‌های بعدی به‌طور خاص و با نگاه پدیدارشناسانه روی اثرات تجربه شرم و احساس تحقیرشدن بر بی‌انگیزگی مخاطبان متمرکز شد. همچنین، یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر این است که مضامین چندگانه فقط از طریق تحلیل به‌عمل‌آمده از مصاحبه انجام شده با دانش‌آموزان دختر استخراج شده‌اند. به دلیل وجود تمایلات جنس‌مدارانه مبتنی بر «تائید خود» در برابر «بهبود خود» در پژوهش‌های تربیتی، فقط با جمع‌آوری داده‌ها از دو گروه جنسی است که می‌توان درجه اعتبار ایده‌ناظر بر تمایلات جنس‌محور را در قلمرو انگیزش پیشرفت تحصیلی، آزمود. علاوه بر این، با توجه به نقش غیرقابل‌انکار مدل نظام‌های چندگانه در جستجوی منابع اثرگذار بر نیمرخ انگیزشی یادگیرندگان، اخذ رویکرد تک‌وجهی متمرکز بر یادگیرنده، فرصت‌کننده و لایه‌های عمیق فکری دیگر منابع اطلاعاتی در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی مانند معلمان، والدین و حتی متخصصان تعلیم و تربیت را ناممکن می‌سازد.

منابع

- آتش‌افروز، بهروز؛ نادری، فرح؛ پاشا، رضا؛ افتخار صعادی، زهرا و عسگری، پرویز. (۱۳۹۷). تاثیر الگوی انگیزشی انتظار - ارزش بر انگیزش تحصیلی درونی و بیرونی، اشتغال آموزشی و عملکرد تحصیلی درس ریاضی. فصلنامه سلامت روان کودک، ۵ (۲)، ۸۳-۹۴.
- ایمانی، سعید، الخلیل، یاسمین و شکری، امید. (۱۳۹۸). رابطه نگرش‌های ناکارآمد با اضطراب اجتماعی در نوجوانان دانش‌آموز: نقش میانجیگری تنظیم هیجان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۶ (۳۳)، ۱-۲۸.

۱. proving

۲. improving

باغملایی، حیدر و یوسفی، فریده. (۱۳۹۷). رابطه ساختاری تعامل معلم - دانش آموز، درگیری تحصیلی و سازگاری دانش آموزان با مدرسه. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۰ (۲)، ۷۵-۹۹.

باغی، زهرا؛ شکری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیشایندها و پسایندهای جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی‌گر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۷، ۵۸-۹۲.

پناهی، نسرين و گودرزی، محمود. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مؤلفه‌های نظریه انتخاب بر کاهش تعارض والد - فرزندی دانش‌آموزان دختر. *مجله روانشناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۵ (۲)، ۴۳-۵۲.

جلیل‌زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان، *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱ (۴۲)، ۳۶-۱۳.

حسینی، س.، فتح‌آبادی، جلیل، شکری، امید و پاکدامن، شهلا. (۱۳۹۴). موفقیت تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان و والدین: الگوی مدل‌یابی معادلات ساختاری. *نشریه پژوهش‌های تربیتی*، ۳، ۱۵۷-۱۳۳.

داوودوندی، فرزانه و شکری، امید. (۱۳۹۵). فرایندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: یک تحلیل واسطه‌ای. *فصلنامه روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، ۱۳، ۱۸۳-۱۹۸.

رحمانی زاهد، فهیمه.، هاشمی، زهرا و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). مدل‌یابی علی‌خلاقیت: نقش سبک‌های تعامل معلم - دانش‌آموز و نیازهای بنیادی روان‌شناختی، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴ (۱)، ۳۱-۵۴.

ستاری، بهزاد.، پور شهریار، حسین و شکری، امید. (۱۳۹۵). تحلیل عاملی تائیدی و همسانی درونی مقیاس‌های هیجان مرتبط با کلاس درس (CRES). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۲ (۴۰)، ۱۵۰-۱۲۹.

شکری، امید و پور شهریار، حسین. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه آموزش غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی بر اسنادهای علی، راهبردهای حل تعارض‌های بین فردی، مهارت‌های

- مقابله شناختی و ادراک از روابط مثبت با دیگران. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۲)، ۳۰۸-۲۸۷.
- شکری، امید و تبریزی، آرزو. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روان‌شناختی در رابطه ارزیابی‌های شناختی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده با بهزیستی هیجانی و رفتارهای سلامت در نوجوانان. *فصلنامه روانشناسی سلامت*، ۷(۲۶)، ۷۵-۱۰۰.
- شکری، امید، فراهانی، محمدنقی، کرمی نوری، رضا و مرادی، علیرضا. (۱۳۹۴). فرایندهای ارزیابی شناختی و استرس تحصیلی: نقش تعدیل‌کننده جنس و فرهنگ. *فصلنامه روانشناسی شناختی*، ۲(۲)، ۴۶-۵۸.
- شکری، امید، گشتاسبی، زهرا، شریفی، مسعود، فتح‌آبادی، جلیل و رحیمی‌نژاد، پیمان. (۱۳۹۵). اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر راهبردهای نظم‌بخشی شناختی هیجان و تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*، ۲(۲)، ۵۱-۶۶.
- صالح‌زاده، پروین، شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور: ایده‌ای نوظهور در روان‌شناسی سلامت تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۳(۴۶)، ۱-۳۰.
- صحرائی، سهراب، شکری، امید، خانبانی، محمد و حکیمی‌راد، الهام. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌ای تنیدگی تحصیلی ادراک‌شده و هیجانات پیشرفت. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۴(۴۹)، ۸۴-۵۳.
- عینی پور، جواد و شباهنگ، نیلوفر. (۱۳۹۷). تجارب زیسته مادران از والدگری موفق در تحصیل: مطالعه پدیدارشناختی. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۵(۴)، ۵۲-۶۶.
- فردافشاری، س.، پورشهریار، حسین، شکری، امید و فتح‌آبادی، جلیل. (۱۳۹۶). رابطه خوش‌بینی و آشفتگی روان‌شناختی در دانشجویان: نقش میانجیگری کنترل تحصیلی آگاهانه. *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۹(۲)، ۱-۱۹.
- کمری، سامان، فولادچنگ، محبوبه، خرمائی، فرهاد و شکری، امید. (۱۳۹۷). تبیین علی هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۳(۵۲)، ۱۹۹-۲۳۰.

گشتاسبی، زهرا، شکری، امید، فتح‌آبادی، جلیل و شریفی، مسعود. (۱۳۹۶). تاثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌ات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۴(۴)، ۲۳-۳۸.

لکی، داود، شکری، امید، سپاه‌منصور، مژگان و ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۵)، ۳۲۹-۳۴۲.

محبی، سمیه، شکری، امید و پورشهریار، حسین. (۱۳۹۷). تاثیر برنامه آموزش تاب‌آوری بر ارزیابی‌های شناختی، مقابله و هیجان‌ها. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۷)، ۸۳-۹۹.

محمدی، آذرمیدخت، شکری، امید و سپاه‌منصور، مژگان. (۱۳۹۷). رابطه بین رگه‌های شخصیتی و رفتارهای تحصیلی غیراخلاقی: نقش واسطه‌ای فرایندهای ارزیابی شناختی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳(۱)، ۱۷۶-۱۶۴.

میرهاشمی روته، زهرا و شکری، امید. (۱۳۹۷). رابطه باورهای خودکارآمدی ادراک شده و تعامل معلم دانش‌آموز: نقش واسطه‌ای هیجان‌ات معلم. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۶(۲۳)، ۵۲-۳۷.

ناصری، الهه، شکری، امید و کمری، سامان. (۱۳۹۶). تفاوت‌های جنسیتی در خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت. *دوفصلنامه روان‌شناسی معاصر*، ۱۲(۲)، ۱۴۰-۱۲۸.

نعمتی، شهروز و اسدالهی، مریم. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر نگرش نسبت به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه ناتوانی‌های یادگیری*، ۸(۳)، ۲۵-۷.

نقی، فاطمه، قدم‌پور، عزت‌الله و صادقی، مسعود. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تأخیر در رضامندی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۹)، ۱۳۷-۱۱۹.

- Agnoli, S., Runco, M.A., Kirsch, C., & Corazza, G.E. (۲۰۱۸). The role of motivation in the prediction of creative achievement inside and outside of school environment. *Thinking skills and creativity*, ۲۸, ۱۶۷-۱۷۶.
- Ahn, H. S., Bong, M., & Kim, S. (۲۰۱۷). Social models in the cognitive appraisal of self-efficacy information. *Contemporary educational psychology*, ۴۸, ۱۴۹-۱۶۶.
- Alfanzo, R. Z., Leon, J. (۲۰۱۷). Passion for math: relationship between teachers emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary educational psychology*, ۵۱, ۲۸۴-۲۹۲.
- Asterhan, S. G. (۲۰۱۸). Exploring enablers and inhibitors of productive peer argumentation: The role of individual achievement goals and gender. *Contemporary Educational Psychology*, ۵۴, ۶۶-۷۸.
- Bergey, B. W., Parrila, R. K., Laroche, A., & Deacon, S. H. (۲۰۱۹). Effects of peer-led training on academic self-efficacy, study strategies, and academic performance for first-year university students with and without reading difficulties. *Contemporary Educational Psychology*, 56, ۲۵-۳۹.
- Bialystok, L., & Kukar, P. (۲۰۱۸). Authenticity and empathy in education. *Theory and Research in Education*, 16(۱), ۲۳-۳۹.
- Bond, M. (۲۰۱۹). Flipped learning and parent engagement in secondary schools: A South Australian case study. *British Journal of Educational Technology*, 50(۳), ۱۲۹۴-۱۳۱۹.
- Brandenberger, C. C., Hagenauer, G., & Hascher, T. (۲۰۱۸). Promoting students' self-determined motivation in maths: Results of a ۱-year classroom intervention. *European Journal of Psychology of Education*, ۳۳(۲), ۲۹۵-۳۱۷.
- Brisson, M., & Dicke, A. (۲۰۱۷). Short intervention, sustained effects: promoting students math competence beliefs, efforts, and achievement. *American Educational Research Journal*, ۵۴, ۶, ۱۰۴۸-۱۰۷۸.
- Bryce, C. I., Goble, P., Swanson, J., Fabes, R. A., Hanish, L. D., & Martin, C. L. (۲۰۱۸). Kindergarten school engagement: Linking early temperament and academic achievement at the transition to school. *Early education and development*, 29(۵), ۷۸۰-۷۹۶.
- Butz, A. R., & Usher, E. L. (۲۰۱۵). Salient sources of early adolescents' self-efficacy in two domains. *Contemporary Educational Psychology*, 42, ۴۹-۶۱.
- Chan, D. W. (۲۰۱۲). Life satisfaction, happiness, and the growth mindset of healthy and unhealthy perfectionists among Hong Kong Chinese gifted students. *Roepers Review*, ۳۴, ۲۲۴-۲۳۳.
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (۲۰۱۵). A classroom-based intervention to help teachers decrease students amotivation, *contemporary educational psychology*, ۴۰, ۹۹-۱۱۱.
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (۲۰۱۷). Effects of the Self-Regulation Empowerment Program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of School Psychology*, ۶۴, ۲۸-۴۲.

- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzalez-Conde, J. (۲۰۱۸). Relations between student procrastination and teaching styles: autonomy-supportive and controlling. *Frontiers in psychology*, 9.
- Creswell, J. W. (۲۰۱۳). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. W. Ross MacDonald School Resource Services Library.
- Doctoroff, G. L., & Arnold, D. H. (۲۰۱۷). Doing homework together: the relation between parenting strategies, child engagement and achievement. *Journal of applied developmental psychology*, ۴۸, ۱۰۳-۱۱۳.
- Fatima, S., Sharif, H., & Zimet, G. (۲۰۱۸). Personal and social resources interplay synergistically to enhance academic motivation. *International Journal of Educational Psychology*, 7(۲), ۱۹۶-۲۲۶.
- Felver, J. C., Tipsord, J. M., Morris, M. J., Racer, K. H., & Dishion, T. J. (۲۰۱۷). The effects of mindfulness-based intervention on children's attention regulation. *Journal of Attention Disorders*, 21(۱۰), ۸۷۲-۸۸۱.
- Feng, X., Xie, K., Gong, S., Gao, L., & Cao, Y. (۲۰۱۹). Effects of parental autonomy support and teacher support on middle school students' homework effort: Homework autonomous motivation as mediator. *Frontiers in Psychology*, 10.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T., & Lüdtke, O. (۲۰۱۸). Emotion transmission in the classroom revisited: A reciprocal effects model of teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 110(۵), ۶۲۸-۶۳۹.
- Gaspard, H., Wigfield, A., Jiang, Y., Nagengast, B., & Trauwein, U. (۲۰۱۸). Dimensional comparisons: How academic track students achievements are related to their expectancy and value beliefs across multiple domains. *Contemporary educational psychology*, ۵۲, ۱-۱۴.
- Gollwitzer, P. M. (۲۰۱۸). The goal concept: A helpful tool for theory development and testing in motivation science. *Motivation Science*, 4(۳), ۱۸۵-۲۰۵.
- Gottfried, A. E. (۲۰۱۹). *Academic intrinsic motivation: Theory, assessment and longitudinal research*. Advances in Motivation Science. Elsevier Inc.
- Hansen, S. G., Raulston, T. J., Machalicek, W., Frantz, R., Drew, C., Erturk, B., & Squires, J. (۲۰۱۸). Peer-Mediated Joint Attention Intervention in the Preschool Classroom. *The Journal of Special Education*, ۵۳(۲), ۹۶-۱۰۷.
- Horowitz, E., Sorensen, N., Oyserman, D. (۲۰۱۸). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary educational psychology*, ۵۴, ۱۲-۲۸.
- Jaber, L. Z., Southerland, S., & Dake, F. (۲۰۱۸). Cultivating epistemic empathy in preservice teacher education. *Teaching and teacher education*, ۷۲, ۱۳-۲۳.
- Jansen, M., Scherer, R., & Schroeders, U. (۲۰۱۵). Students' self-concept and self-efficacy in the sciences: Differential relations to antecedents and

- educational outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, ۴۱, ۱۳-۲۴.
- Kazanjian, C. J. (۲۰۱۹). Toward developing a descriptive multicultural phenomenology. *Pedagogy, Culture & Society*, 27(۲), ۲۸۷-۳۰۰.
- Keller, J. M. (۲۰۱۰). *Motivational design for learning and performance: the ARCS model approach*. New York: springer.
- Keller, J.M. (۲۰۱۸). The MVP Model: Overview and application. *New direction for teaching and learning*, ۱۵۲, ۱۳-۲۶.
- Kelley, J., & Pohl, B. (۲۰۱۸). Using structured positive and negative reinforcement to change student behavior in educational setting in order to achieve student academic success. *Multidisciplinary Journal for education, social and technological sciences*, ۵(۱), ۱۷-۲۹.
- Kim, J. (۲۰۱۲). Understanding the lived experience of a Sioux Indian male adolescent: Toward the pedagogy of hermeneutical phenomenology in education. *Education, Philosophy and Theory*, ۴۴(۶), ۶۳۰-۶۴۸.
- Kim, J., Christy, A., & Schlegel, R. (۲۰۱۷). Existential ennui: examining the reciprocal relationship between self-alienation and academic amotivation. *Social psychological and personality science*, ۹(۷), ۸۵۳-۸۶۲.
- Kriegbaum, K., Becker, N., & Spinath, B. (۲۰۱۸). The relative importance of intelligence and motivation as predictors of school achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, ۲۵, ۱۲۰-۱۴۸.
- Lau, C., Kitsantas, A., Miller, A. D., & Rodgers, E. B. D. (۲۰۱۸). Perceived responsibility for learning, self-efficacy, and sources of self-efficacy in mathematics: A study of international baccalaureate primary years programme students. *Social Psychology of Education*, 21(۳), ۶۰۲-۶۲۰.
- Lee, C. S., Ma, M. T., Ho, H. Y., Tsang, K. K., Zheng, Y. Y., & Wu, Z. Y. (۲۰۱۷). The effectiveness of mindfulness-based intervention in attention on individuals with ADHD: A systematic review. *Hong Kong Journal of Occupational Therapy*, 30, ۳۳-۴۱.
- Liu, G., & Huang, P. (۲۰۱۹). Beneficial effects of self-affirmation on motivation and performance reduced in students hungry for others approval. *Contemporary Educational Psychology*, ۵۶, ۱-۱۳.
- Magrini, J. M. (۲۰۱۵). Phenomenology and curriculum implementation: discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(۲), ۲۷۴-۲۹۹.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (۲۰۱۷). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(۳), ۳۳۵۱-۳۳۵۱۴.
- Malmberg, L. E., & Martin, A. J. (۲۰۱۹). Processes of students' effort exertion, competence beliefs and motivation: Cyclic and dynamic effects of learning experiences within school days and school subjects. *Contemporary Educational Psychology*, 58, ۲۹۹-۳۰۹.
- Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (۲۰۱۸). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, ۸۶(۴), ۵۷۹-۵۹۶.

- Mazzoli Smith, L., Todd, L., & Laing, K. (۲۰۱۸). Students' views on fairness in education: The importance of relational justice and stakes fairness. *Research Papers in Education*, ۳۳(۳), ۳۳۶-۳۵۳.
- Meyer, J., Fleckenstein, J., & Köller, O. (۲۰۱۹). Expectancy value interactions and academic achievement: Differential relationships with achievement measures. *Contemporary Educational Psychology*, ۵۸, ۵۸-۷۴.
- Moe, A., Katz, I., & Alesi, M. (۲۰۱۸). Scaffolding for motivation by parents, and child homework motivations and emotions: effects of training program. *British journal of educational psychology*, ۸۸, ۳۲۳-۳۴۴.
- Morles, J., Slemp, G. R., Oades, L. G., Pekrun, R., & Morrish, L. (۲۰۱۹). Relative incidence and origins of achievement emotions in computer-based collaborative problem-solving: A control-value approach. *Computers in Human Behavior*, 98, ۴۱-۴۹.
- Muller, C. (۲۰۱۸). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. In *Parents, their children, and schools* (pp. ۷۷-۱۱۴). Routledge.
- Muro, A., Soler, J., Cebolla, A., & Cladellas, R. (۲۰۱۸). A positive psychological intervention for failing students: Does it improve academic achievement and motivation? A pilot study. *Learning and Motivation*, 63, ۱۲۶-۱۳۲.
- Nazir, J. (۲۰۱۶). Using phenomenology to conduct environmental education research: Experience and issues. *The Journal of Environmental Education*, 47(۳), ۱۷۹-۱۹۰.
- Panadro, E., Jonsson, A., Botella, J. (۲۰۱۷). Effects of self-assessment on self-regulated learning and self-efficacy: four meta-analyses. *Educational research review*, ۲۲, ۷۴-۹۸.
- Pazner, H. (۲۰۱۸). *Parental Autonomy Support in Academically Talented Adolescents: Evaluating Predictors, Mediators, and Moderators for Academic Outcomes* (Doctoral dissertation, UC Berkeley).
- Pekrun, R. (۲۰۱۷). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspective*, ۱۱(۳), ۲۱۵-۲۲۱.
- Pekrun, R., Marsh, H., Lichtenfeld, S., & Murayama, K. (۲۰۱۷). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child Development*, 88(۵), ۱۶۵۳-۱۶۷۰.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & Pekrun, R. (۲۰۱۸). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, ۷۳-۸۱.
- Quint, W. L., Baldwin, O., Parker, P., & Pyan, R. (۲۰۱۷). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Longtemporary Educational Psychology*, ۴۹, ۱۴۰-۱۵۰.
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Jang, H. R. (۲۰۱۹). A Teacher-Focused Intervention to Enhance Students' Classroom Engagement. In *Handbook of Student Engagement Interventions* (pp. ۸۷-۱۰۲). Academic Press.

- Renninger, K. A., & Hidi, S. (۲۰۱۶). *The power of interest for motivation and engagement*. New York: Routledge.
- Reynolds, K. M., Roberts, L. M., & Hauck, J. (۲۰۱۷). Exploring motivation: integrating the ARCS model with instruction. *Reference Services Review*, ۴۵ (۲), ۱۴۹-۱۶۵.
- Ricard, N. C., & Pelletier, L. G. (۲۰۱۶). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44, ۳۲-۴۰.
- Rosenzweig, E. O., Harackiewicz, J. M., Priniski, S. J., Hecht, C. A., Canning, E. A., Tibbetts, Y., & Hyde, J. S. (۲۰۱۹). Choose your own intervention: Using choice to enhance the effectiveness of a utility-value intervention. *Motivation Science*, 5(۳), ۲۶۹.
- Roure, C., & Pasco, D. (۲۰۱۸). Exploring situational interest sources in the French physical education context. *European physical education review*, ۲۴(۱), ۳-۲۰.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۱۷). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York, NY, US: Guilford Press.
- Ryan, R. M., Ryan, W. S., Di Domenico, S. I., & Deci, E. L. (۲۰۱۹). The CHAPTER Nature and the Conditions of Human Autonomy and Flourishing. *The Oxford Handbook of Human Motivation*, ۸۹.
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (۲۰۱۹). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, ۵۲(۴), ۲۸۷-۲۹۸.
- Shin, D., Lee, M., Ha, E., Park, H., Ahn, S., Son, E., & Bong, M. (۲۰۱۹). Science for all: boosting the science motivation of elementary school students with utility value intervention. *Learning and Instruction*, 60, ۱۰۴-۱۱۶.
- Shin, H. (۲۰۱۸). The role of friends in help-seeking tendencies during early adolescence: Do classroom goal structures moderate selection and influence of friends? *Contemporary educational psychology*, ۵۳, ۱۳۵-۱۴۵.
- Silinskas, G., & Kikas, E. (۲۰۱۶). Math Homework: Parental Help and Children's Academic Outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, ۵۹, ۱-۱۳.
- Sinclair, J., Bromley, K. W., Shogren, K. A., Murrav, C., Unruh, D. K., & Harn, B. A. (۲۰۱۷). An Analysis of Motivation in Three Self-Determination Curricula. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 40(۳), ۱۷۵-۱۸۵.
- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (۲۰۱۸). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences*, 120, ۲۳۸-۲۴۵.
- Thorburn, M., & Stolz, S. A. (۲۰۱۹). Understanding experience better in educational contexts: The phenomenology of embodied subjectivity. *Cambridge Journal of Education*, ۴۹, ۱-۱۱.

- Turel, Y. K., & Sanal, S. O. (۲۰۱۸). The effects of ARCS based e-book on student's achievement, motivation and anxiety. *Computers & Education*, ۱۲۷, ۱۳۰-۱۴۰.
- Ucus, S., Garcia, A., Estraich, J., & Raikes, H. (۲۰۱۹). Predictors and behavioural outcomes of parental involvement among low-income families in elementary schools, United States. *Early Child Development and Care*, 189(۹), ۱۴۲۵-۱۴۴۳.
- Ungar, M., Russell, P., & Connelly, G. (۲۰۱۴). School based interventions to enhance the resilience of students. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(۱), ۶۶-۸۳.
- Vasalampi, K., Kiuru, N., & Aro, K. S. (۲۰۱۸). The role of a supportive interpersonal environment and education-related goal motivation during the transition beyond upper secondary education. *Contemporary Educational Psychology*, ۵۵, ۱۱۰-۱۱۹.
- Warburton, V. E. (۲۰۱۷). Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary educational psychology*, ۵۱, ۳۰۳-۳۱۴.
- Webb, M. B., Johnson, S. E., Meek, L., Herzog, B., & Clohessy, A. B. (۲۰۱۸). Developing a school-based multitiered model for self-regulation. *Intervention in School and Clinic*, ۵۳(۲), ۳۰۰-۳۰۷.
- Wentzel, K. R., Tomback, R., Williams, A., & McNeish, D. (۲۰۱۹). Perceptions of competence, control, and belongingness over the transition to high school: A mixed-method study. *Contemporary Educational Psychology*, 56, ۵۵-۶۶.
- Wentzel, R. Kathryn., Miele, B. David. (۲۰۱۶). Handbook of motivation at school, Talor & Francis Group: NEWYORK and LONDON
- Wibrowski, C. R., Matthews, W. K., & Kitsantas, A. (۲۰۱۷). The role of a skills learning support program on first-generation college students' self-regulation, motivation, and academic achievement: A longitudinal study. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(۳), ۳۱۷-۳۳۲.
- Wigfield, A., & Gladstone, J. R. (۲۰۱۹). What Does Expectancy-value Theory Have to Say about Motivation and Achievement in Times of Change and Uncertainty? In *Motivation in Education at a Time of Global Change: Theory, Research, and Implications for Practice* (pp. ۱۵-۳۲). Emerald Publishing Limited.
- Wright, T. (۲۰۱۹). Phenomenology, pedagogy, and poetry in the lives of women raising children in poverty: An approach for educational researchers. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, ۱-۱۴.
- Zaikin, o., & malinowska, M. (۲۰۱۷), Motivation and social aspects of competence-based learning process. *Procedia computer science*, ۱۱۲, ۱۰۹۲-۱۱۰۱.
- Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (۲۰۱۹). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need

satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, ۳۲۳-۳۳۰.

