

شناخت، رفتار، یادگیری

طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی در بافت بومی ایران: یک مطالعه کیفی

فائزه شکری جوان^۱، فائزه جهان^۲، نورمحمد رضائی^۳، داریوش مهرافزون^۴

۱. گروه خدمات تربیتی و روانشناختی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.

۲. گروه روانشناسی، واحد سمنان، دانشگاه آزاد اسلامی، سمنان، ایران.

۳. استادیار گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴. گروه روانشناسی بالینی و تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: faezeh.jahan@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۵/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۲/۲۳

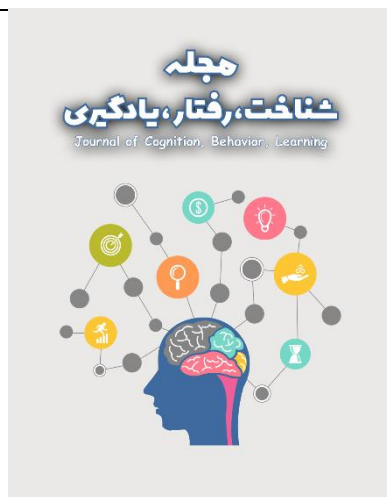
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۱۲/۰۶

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۷/۱۳

چکیده

انگیزش تحصیلی یکی از مؤلفه‌های کلیدی در کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است و نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان مشارکت، پشتکار و سلامت روانی آنان ایفا می‌کند. با وجود پژوهش‌های گسترده در این حوزه، بخش قابل توجهی از مدل‌های انگیزشی موجود مبتنی بر بافت‌های فرهنگی غیرایرانی بوده و پاسخ‌گوی کامل شرایط، ارزش‌ها و ساختار آموزشی مدارس ایران نیستند. از این‌رو، پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی در بافت بومی ایران انجام شد. این مطالعه با رویکرد کیفی و با جهان‌بینی سازاگرایانه طراحی گردید. در مرحله نخست، با مرور نظام‌مند منابع علمی داخلی و خارجی، چارچوب‌های نظری و مؤلفه‌های مرتبط با انگیزش تحصیلی شناسایی شد. در مرحله دوم، به‌منظور کشف مؤلفه‌های بومی، از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده گردید و داده‌ها از طریق انجام ۱۵ مصاحبه نیمه ساختاریافته با متخصصان آموزش، روان‌شناسی تربیتی و مشاوران تحصیلی که به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شده بودند، گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از تحلیل محتوای هدایت‌شده و کدگذاری باز، محوری و گزینشی بر اساس روش اشتراوس و کوربین انجام گرفت. نتایج تحلیل‌ها به استخراج هفت مضمون اصلی شامل ویژگی‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، تغییرات اخیر انگیزش، عوامل افزایش و کاهش انگیزش، مؤلفه‌های ضروری طراحی الگو، نقش معلم و روش‌های تدریس، عناصر محیطی مؤثر و پیش‌شرط‌های اجرای الگوی آموزشی انجامید. بر پایه این یافته‌ها، الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی با تأکید بر نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط، اصلاح نظام ارزشیابی، توانمندسازی معلمان و حمایت نهادی طراحی و اعتبارسنجی شد. الگوی پیشنهادی می‌تواند به‌عنوان چارچوبی بومی و کاربردی برای طراحی برنامه‌های آموزشی، ارتقای انگیزش تحصیلی و بهبود کیفیت یادگیری در نظام آموزشی ایران مورد استفاده قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی، بافت بومی ایران، مطالعه کیفی



شیوه استناددهی: شکری جوان، فائزه، جهان، فائزه، رضائی، نورمحمد، و مهرافزون، داریوش. (۱۴۰۵). طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی در بافت بومی ایران: یک مطالعه کیفی. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۳)، ۱۶-۱.

Designing an Educational Model for Academic Motivation in the Indigenous Context of Iran: A Qualitative Study

Faezeh Shokri Javan¹, Faezeh Jahan^{2*}, Noormohammad Rezaei³, Dariush Mehrafzoon⁴

1. Department of Educational and Psychological Services, Se.C., Islamic Azad University, Semnan, Iran.

2. Department of Psychology, Se.C., Islamic Azad University, Semnan, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Psychology Education and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran.

4. Department of Clinical and Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: faezeh.jahan@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-10-05

Revise Date: 2026-02-25

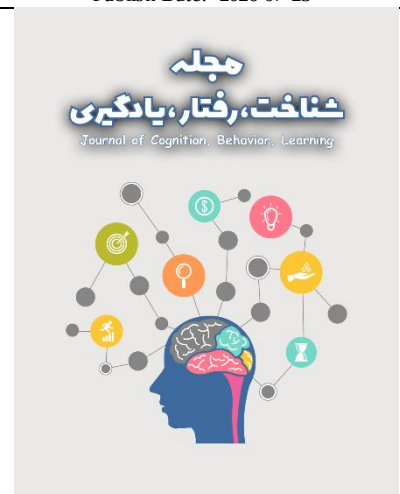
Accept Date: 2026-03-14

Publish Date: 2026-07-23

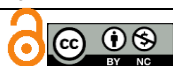
Abstract

Academic motivation is one of the key components in the quality of learning and academic achievement of students and plays a determining role in their level of engagement, perseverance, and psychological well-being. Despite extensive research in this area, a significant portion of existing motivational models is based on non-Iranian cultural contexts and does not fully respond to the conditions, values, and educational structure of Iranian schools. Therefore, the present study was conducted with the aim of designing an educational model for academic motivation within the indigenous context of Iran. This study was designed using a qualitative approach and a constructivist worldview. In the first phase, through a systematic review of national and international scientific literature, theoretical frameworks and components related to academic motivation were identified. In the second phase, in order to discover indigenous components, a descriptive phenomenology strategy was utilized, and data were collected by conducting 15 semi-structured interviews with education specialists, educational psychologists, and academic counselors who were selected using purposeful sampling. Data analysis was performed using directed content analysis along with open, axial, and selective coding based on the Strauss and Corbin method. The results of the analyses led to the extraction of seven main themes, including the characteristics of students' academic motivation, recent changes in motivation, factors increasing and decreasing motivation, essential components for designing the model, the role of the teacher and teaching methods, effective environmental elements, and prerequisites for implementing the educational model. Based on these findings, the educational model of academic motivation was designed and validated with an emphasis on the needs for autonomy, competence, and relatedness, as well as the reformation of the evaluation system, teacher empowerment, and institutional support. The proposed model can be utilized as an indigenous and practical framework for designing educational programs, enhancing academic motivation, and improving the quality of learning in the Iranian educational system.

Keywords: *Educational model of academic motivation, Indigenous context of Iran, Qualitative study*



How to cite: Shokri Javan, F., Jahan, F., Rezaei, N.M., Mehrafzoon, D. (2026). Designing an Educational Model for Academic Motivation in the Indigenous Context of Iran: A Qualitative Study. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(3), 1-16.



مقدمه

انگیزش تحصیلی یکی از ارکان بنیادین و مؤلفه‌های کلیدی در نظام‌های آموزشی مدرن است که نقشی تعیین‌کننده در میزان مشارکت، کیفیت یادگیری، پشتکار و سلامت روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. از منظر روان‌شناسی تربیتی، انگیزش نیروی محرکه‌ای است که رفتار فراگیران را در جهت دستیابی به اهداف آموزشی هدایت و حفظ می‌نماید (Ryan & Deci, 2020). پژوهشگران در دهه‌های اخیر با گذر از رویکردهای سنتی، به بررسی انگیزش از دیدگاه‌های شناختی-اجتماعی و فرهنگی-اجتماعی پرداخته‌اند تا درک عمیق‌تری از چگونگی شکل‌گیری ارزش‌ها و انتظارات تحصیلی به دست آورند (Eccles & Wigfield, 2020). در این راستا، آموزش و پژوهش در حوزه انگیزش نیازمند شناخت دقیق سازه‌های بنیادین و نحوه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی نوین است (García & Pintrich, 2023). نظریه‌های معاصر نشان می‌دهند که تنظیم انگیزش و شناخت در کلاس درس، به‌شدت تحت تأثیر طرحواره‌های خود (Self-schemas) و راهبردهای خودتنظیمی فراگیران قرار دارد (Garcia & Pintrich, 2023). بر این اساس، رویکردهای نوین آموزشی بر اهمیت شناخت چنبدیدی انگیزش و تأثیر آن بر فرآیندهای یادگیری تأکید می‌ورزند (Dornyei & Ushioda, 2021).

توسعه خودپنداره تحصیلی و نقش تعاملات اجتماعی در شکل‌گیری انگیزش دانش‌آموزان، از دیگر مباحث کلیدی در ادبیات پژوهشی است. مطالعات نشان می‌دهند که مقایسه‌های اجتماعی، به‌ویژه در میان همسالان و در محیط‌های آموزشی، تأثیرات شگرفی بر خودپنداره تحصیلی و در نتیجه بر انگیزش یادگیرندگان برجای می‌گذارند (Jansen et al., 2022). تعامل با همسالان و کیفیت محیط اجتماعی کلاس درس، به‌طور پیوسته نوسانات انگیزشی دانش‌آموزان را در طول زمان تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (Knickenberg & Zurbriggen, 2025). افزون بر این، روابط مثبت با گروه همسالان از طریق زنجیره‌ای از میانجی‌ها، از جمله افزایش انگیزش یادگیری و درگیری تحصیلی، می‌تواند به بهبود پیشرفت تحصیلی منجر شود (Shao et al., 2024). در این چارچوب، اثر میانجی‌گرانه و متمایز انگیزش خودمختار و کنترل‌شده در رابطه میان خودپنداره و پیشرفت تحصیلی نیز غیرقابل‌انکار است (Paumier & Chanal, 2023). با این حال، باید توجه داشت که عواملی نظیر ترس از شکست، تاب‌آوری و جستجوی معنا در زندگی، به‌عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده می‌توانند بر خودکارآمدی، انگیزش و در نهایت انطباق‌پذیری مسیر شغلی و تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشند (Chuang et al., 2022).

با ورود به عصر دیجیتال و تحولات سریع در عرصه آموزش، مؤلفه‌های تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی دستخوش تغییرات بنیادین شده‌اند. نفوذ گسترده فناوری‌های دیجیتال در آموزش و ظرفیت‌های تحول‌آفرین مدارس، چالش‌ها و فرصت‌های جدیدی را پیش روی انگیزش یادگیرندگان قرار داده است (Timotheou et al., 2023). بررسی نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان در کلاس‌های درس دیجیتال نشان می‌دهد که الگوهای متفاوتی از انگیزش، اثرات متمایزی بر عملکرد تحصیلی در این محیط‌های نوین دارند (Liu et al., 2024). در همین راستا، ادغام سازه‌های انگیزشی در محیط‌های یادگیری آنلاین و ترکیبی، به یکی از ضرورت‌های اساسی برای حفظ استمرار یادگیری و جلوگیری از افت تحصیلی تبدیل شده است (Lee & Jung, 2023). با وجود این قابلیت‌ها، یادگیری ترکیبی نیازمند چارچوب‌های انگیزشی منسجمی است تا از سردرگمی و یادگیری سطحی دانش‌آموزان جلوگیری نماید (Wang et al., 2022). از سوی دیگر، پیامدهای منفی ناشی از فشارهای تحصیلی فزاینده و انتظارات نامتناسب در جوامع مختلف، نه‌تنها انگیزش درونی، بلکه بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را در مقیاس‌های میان فرهنگی به‌شدت تهدید می‌کند (Luo et al., 2020). حتی عواملی چون بی‌حوصلگی و ملال تحصیلی در کلاس‌های درس نیز، نیازمند مداخلاتی از جمله ابراز شور و اشتیاق ادراک‌شده از سوی معلمان است تا از طریق درک ارزش تکلیف، انگیزه فراگیران بازیابی شود (Cui et al., 2021).

نقش محوری معلم و شیوه‌های تدریس در ارتقا یا افت انگیزش تحصیلی، موضوعی است که در پژوهش‌های متعدد مورد واکاوی قرار گرفته است. مرور نظام‌مند ادبیات نشان می‌دهد که اعمال و سبک‌های تدریس معلمان، مستقیم‌ترین تأثیر را بر جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان در کلاس درس دارند (Bieg et al., 2023). ارائه بازخوردهای مثبت و سازنده، نه‌تنها عملکرد مهارتی را بهبود می‌بخشد، بلکه انگیزش فراگیران،

به‌ویژه نوجوانان را به‌طور چشمگیری افزایش می‌دهد (Martinez et al., 2024). در این فرآیند، رفتارهای مرتبط با ارائه بازخورد توسط معلم، انگیزه دانش‌آموزان برای دریافت و استفاده از بازخورد، و در نهایت پیامدهای یادگیری آنان با یکدیگر پیوندی ناگسستنی دارند (Gan et al., 2021). پژوهش‌ها با استفاده از مدل‌های ساختاری نیز تأیید کرده‌اند که حمایت ادراک‌شده از سوی معلم، در کنار محیط سازنده مدرسه، از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزش تحصیلی محسوب می‌شوند (Suleman et al., 2022). بهره‌گیری از رویکردهای ترکیبی در تدریس می‌تواند ضمن بهبود جو اجتماعی کلاس، انگیزش یادگیرندگان را به شکلی پایدار ارتقا بخشد (Valero-Valenzuela et al., 2020).

علاوه بر کیفیت تعاملات معلم، راهبردها و روش‌های فعال آموزشی نیز نقش بسزایی در شکل‌دهی به انگیزش دارند. اثربخشی روش‌هایی چون یادگیری مسئله‌محور، پروژه‌محور و مبتنی بر مورد (Case-based) بر انگیزش دانش‌آموزان در متاآنالیزهای متعددی به اثبات رسیده است (Schmid & Applied, 2024). یادگیری پروژه‌محور با درگیر کردن فعالانه دانش‌آموزان در مسائل جهان واقعی، نتایج یادگیری و اشتیاق درونی آنان را به‌طور معناداری بهبود می‌بخشد (Zhang & Ma, 2023). با این حال، موفقیت این روش‌ها مستلزم وجود یک جو و اقلیم مثبت در مدرسه است؛ ادراک دانش‌آموزان از جو روانی و اجتماعی مدرسه، رابطه تنگاتنگی با سطح انگیزش تحصیلی آنان دارد (Dincer, 2021). در کنار عوامل مدرسه‌ای، نقش محیط خانواده را نباید نادیده گرفت. والدین با فراهم آوردن بسترهای حمایت از خودمختاری، نقشی بی‌بدیل در تسهیل انگیزش درونی و خودراهبر دانش‌آموزان ایفا می‌کنند که این امر در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری به‌خوبی تبیین شده است (Grolnick & Pomerantz, 2021).

سیستم‌های ارزشیابی و نگرش‌های کلان به هدف آموزش نیز از دیگر عوامل بنیادین در الگوی انگیزشی به شمار می‌روند. نظام‌های ارزیابی سنتی که عمدتاً بر نمره متمرکز هستند، اغلب به عنوان عوامل کاهنده انگیزه درونی عمل کرده و دانش‌آموزان را به سمت یادگیری سطحی سوق می‌دهند؛ از این‌رو، اصلاح رویکردهای سنجش به‌منظور حمایت از یادگیری اصیل ضرورت دارد (Kusurkar et al., 2023). علاوه بر این، ارزش‌گذاری صرفاً ابزاری به تحصیل، که در آن آموزش تنها به‌عنوان وسیله‌ای برای رسیدن به شغل یا موقعیت مالی نگریسته می‌شود، از طریق تضعیف نیازهای بنیادین روان‌شناختی (نظیر خودمختاری)، پیامدهای منفی بر انگیزش و مشارکت تحصیلی به همراه دارد (Wang & Ng, 2021). مقابله با این تقلیل‌گرایی آموزشی، نیازمند حمایت‌های نهادی و ایفای نقش فعالانه رهبران آموزشی است تا با ترغیب استفاده از فناوری‌ها و رویکردهای نوین توسط معلمان، فضایی پویا برای یادگیری فراهم سازند (Shil, 2024).

ایجاد یک بستر آموزشی اثربخش و پربر، در گرو رهبری خردمندانه، شیوه‌های مدیریت کارآمد و انگیزش بالای معلمان است که در نهایت به ارتقای انگیزش دانش‌آموزان منجر می‌شود (Sariakin et al., 2025). تحقیقات مرتبط با جو مدرسه نشان می‌دهند که اتخاذ رویکردهای مبتنی بر آگاهی رشدی و تحولی در مدیریت مدارس، برای ایجاد محیطی امن و انگیزه‌بخش ضروری است (Renick et al., 2025). در این مسیر، تحقق عدالت آموزشی به‌عنوان یک پیش‌شرط اساسی برای توزیع برابر فرصت‌های یادگیری و جلوگیری از احساس تبعیض که از مخرب‌ترین عوامل کاهش انگیزه است، در سیاست‌گذاری‌های کلان مورد تأکید قرار دارد (Jurado de Los Santos et al., 2020). سیاست‌گذاری‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای بازطراحی شوند که محیط‌های حامی خودمختاری را در راستای اصلاحات آموزشی ترویج کنند (Lam & Chan, 2021). طراحی سیاست‌های انگیزشی کلان در سطح مدرسه، با حمایت سیستمی از استقلال عمل معلمان و دانش‌آموزان، به بهبود همزمان بهزیستی روان‌شناختی و اشتیاق تحصیلی می‌انجامد (Slemp et al., 2023).

اثربخشی مداخلات مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری در بافت‌های آموزشی گوناگون به‌خوبی نشان داده است که توجه به نیازهای سه‌گانه شایستگی، خودمختاری و ارتباط، پایه و اساس طراحی برنامه‌های انگیزشی موفق است (Wang et al., 2024). با این وجود، یکی از مهم‌ترین خلاءهای موجود در ادبیات پژوهشی، نادیده گرفتن نقش تعیین‌کننده بافت بومی و فرهنگی در مدل‌سازی انگیزش تحصیلی است. شواهد علمی تصریح می‌کنند که ساختارهای فرهنگی حاکم بر یک جامعه، ادراک یادگیرندگان از موفقیت، انتظارات خانواده و ارزش‌های آموزشی را به‌شدت

شکل می‌دهند و از این‌رو، الگوهای انگیزشی وارداتی ممکن است در بافت‌های فرهنگی متفاوت، کارایی لازم را نداشته باشند (Zhou et al., 2024). در جامعه ایران نیز، با وجود تحولات گسترده در نظام ارزشی، تأثیرات روزافزون فضای مجازی، تغییر در الگوهای فرزندپروری و انتظارات جامعه، همچنان خلأ یک مدل آموزشی جامع و مبتنی بر مختصات بومی که بتواند پاسخ‌گوی نیازهای واقعی و چندوجهی دانش‌آموزان ایرانی باشد، به شدت احساس می‌شود. بر این اساس و با توجه به ضرورت پر کردن این شکاف علمی و کاربردی، پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی در بافت بومی ایران انجام شد.

روش‌شناسی

این مطالعه با رویکردی کیفی^۱ و با جهان‌بینی سازاگرایانه انجام شده است. هدف اصلی آن طراحی و تبیین مدل آموزشی انگیزشی تحصیلی برای دانش‌آموزان است. مطالعه در سه مرحله اجرا گردید. در مرحله نخست، با مرور نظام‌مند منابع علمی داخلی و خارجی، مؤلفه‌ها و نظریه‌های مرتبط با انگیزش تحصیلی، عوامل تقویت‌کننده و تضعیف‌کننده آن و الگوهای آموزشی مؤثر در این زمینه شناسایی شد. در این بخش مطالعات کیفی، همبستگی و مداخلاتی که به آموزش انگیزشی پرداخته بودند مورد بررسی و تحلیل قرار گرفتند. در مرحله تحلیل محتوای مطالعات، به منظور ارزیابی اعتبار و کیفیت منابع، از چهار معیار مقبولیت، قابلیت انتقال، قابلیت اطمینان و تأییدپذیری لیکلن و گوبا (۱۹۸۶) استفاده شد. به این معنا که پژوهشگر با درگیری طولانی‌مدت با داده‌ها و بازبینی مکرر یافته‌ها و تلفیق منابع مختلف اطلاعاتی، داده‌های غنی و معتبر را استخراج نمود. بر این اساس، محورهای نظری اولیه و سؤالات مصاحبه طراحی شد. در مرحله دوم به منظور کشف و شناسایی مؤلفه‌های بومی مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در بافت فرهنگی ایران و طراحی مدل آموزشی انگیزشی، از راهبرد پدیدارشناسی توصیفی استفاده گردید. جامعه آماری این بخش شامل متخصصان آموزش و انگیزش تحصیلی بودند. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع ملاکی انتخاب شدند؛ ملاک ورود شامل داشتن تجربه مستقیم در حوزه آموزش و انگیزش تحصیلی بود که پس از انجام ۱۵ مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با گروه‌های مذکور، اشباع داده‌ها حاصل شد. اطلاعات جمعیت‌شناختی مربوط به شرکت‌کنندگان در بخش کیفی در جدول زیر ارائه شده است. به منظور حفظ محرمانگی داده‌ها و رعایت اصول اخلاقی پژوهش، به جای نام واقعی افراد از عنوان مشارکت‌کننده با ذکر شماره استفاده شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان بخش کیفی

ردیف	شناسه مستعار	سن	جنس	تحصیلات	شغل
۱	مشارکت‌کننده ۱	۳۵	زن	کارشناسی ارشد	مدرس دانشگاه پیام نور
۲	مشارکت‌کننده ۲	۴۲	زن	کارشناسی	روانشناس کودک و نوجوان
۳	مشارکت‌کننده ۳	۴۸	مرد	دکتری	مدرس دانشگاه علامه طباطبائی
۴	مشارکت‌کننده ۴	۵۸	مرد	دکتری	مدرس دانشگاه آزاد اسلامی
۵	مشارکت‌کننده ۵	۳۱	مرد	کارشناسی ارشد	کارمند بهزیستی
۶	مشارکت‌کننده ۶	۲۷	زن	کارشناسی	معاون انضباطی متوسطه اول
۷	مشارکت‌کننده ۷	۳۴	زن	کارشناسی ارشد	مشاور مدرسه
۸	مشارکت‌کننده ۸	۶۵	زن	دانشجوی دکتری	مدیر مدرسه غیرانتفاعی
۹	مشارکت‌کننده ۹	۴۳	زن	دانشجوی دکتری	معلم متوسطه اول
۱۰	مشارکت‌کننده ۱۰	۳۹	زن	کارشناسی	مشاور خانواده
۱۱	مشارکت‌کننده ۱۱	۵۱	مرد	کارشناسی	روانشناس کودک و نوجوان
۱۲	مشارکت‌کننده ۱۲	۳۸	مرد	کارشناسی	روانشناس کودک و نوجوان
۱۳	مشارکت‌کننده ۱۳	۴۰	زن	کارشناسی	مدیر مدرسه
۱۴	مشارکت‌کننده ۱۴	۳۹	مرد	دانشجوی دکتری	مدرس دانشگاه تهران
۱۵	مشارکت‌کننده ۱۵	۲۹	زن	دانشجوی دکتری	روانشناس کودک و نوجوان

^۱. Qualitative data

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌گردد از مجموع ۱۵ مشارکت‌کننده، ۹ نفر از مشارکت‌کنندگان (۶۰ درصد) زن و ۶ نفر از آنان (۴۰ درصد) مرد بودند. بازه سنی مشارکت‌کنندگان نیز از ۲۷ سال تا ۶۵ سال متغیر بود و همگی دارای تحصیلات دانشگاهی بودند.

روش تحلیل داده‌ها در این بخش از پژوهش، تحلیل محتوای هدایت شده بود. دلیل استفاده از این روش آن بوده است که در حوزه آموزش انگیزش تحصیلی، چارچوب و الگوهای نظری پیشین وجود داشته و به کارگیری این نوع تحلیل به پژوهشگران اجازه می‌داد تا الگوهای موجود را با توجه به شرایط فرهنگی و آموزشی ایران گسترش داده و بومی‌سازی کند. پس از آن، تحلیل محتوای مصاحبه‌ها با بهره‌گیری از روش نظام‌مند اشتراک و کوربن^۱ (۱۹۹۰) انجام شد. در این روش، داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز^۲، محوری^۳ و گزینشی^۴ تحلیل گردیدند. انتخاب این رویکرد به این دلیل بود که هدف پژوهش، ارائه تصویری منسجم و پارادایمی از نظریه‌ی در حال تکوین و شناسایی مقوله‌های اصلی و فرعی بر مبنای چارچوبی نظام‌مند بود. فرایند مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد؛ مرحله‌ای که دیگر داده‌ی تازه‌ای که بتواند به توسعه مقوله‌های موجود کمک کند، به دست نمی‌آمد (برنز و گروف،^۵ ۲۰۱۵). برای پیشگیری از سوگیری احتمالی در تحلیل داده‌ها، راهبردهای پیشنهادی مورس^۶ (۲۰۱۵) به کار گرفته شد. بر این اساس پژوهشگران ارتباط خود را برای مدت طولانی با داده‌ها حفظ کردند. تحلیل‌ها را با دو همکار پژوهشی دیگر به اشتراک گذاشته و مضامین استخراج شده مورد بازبینی و تأیید متقابل قرار گرفتند. در نتیجه الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی طراحی گردید. در مرحله بعد برای اعتبارسنجی الگوی آموزشی از روایی صوری و محتوایی استفاده شد. جامعه آماری این بخش شامل کلیه متخصصان و صاحب‌نظران حوزه روان‌شناسی تربیتی در مراکز علمی، آموزشی و پژوهشی شهر تهران بود. نمونه‌گیری به روش هدفمند انجام گرفت و ده نفر از استادان دانشگاه و دانشجویان دکتری رشته‌ی روانشناسی تربیتی به عنوان اعضای پنل ارزیابی انتخاب شدند. نظرات این گروه جهت اصلاح و بهبود الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی به کار گرفته شد تا نسخه نهایی به تأیید برسد.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته^۷ محقق ساخته استفاده شد. به این منظور در راستای کشف دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، تعدادی سؤال‌های کلی و بازپاسخ طراحی گردید. سؤال‌های اصلی مصاحبه بر اساس بررسی منابع پژوهشی و به‌ویژه با الهام از نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) و اکلز و ویگفید (۲۰۲۰) نگارش گردید و پس از تأیید متخصصان در خصوص روایی آن، مورد استفاده قرار گرفت. سؤال‌ها به طور مستقیم و غیرمستقیم تجارت مشارکت‌کنندگان را در خصوص محورهای انگیزش تحصیلی در خانواده، مدرسه و اجتماع مورد بررسی قرار داد.

- از نظر شما، انگیزش تحصیلی در میان دانش‌آموزان امروزی چه ویژگی‌هایی دارد؟
- چه تغییراتی در سال‌های اخیر در الگوی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده کرده‌اید؟
- به نظر شما مهم‌ترین عوامل افزایش یا کاهش انگیزش تحصیلی در مدارس چیست؟
- اگر بخواهید الگویی برای پرورش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی کنید، چه مؤلفه‌هایی را ضروری می‌دانید؟
- نقش معلم و روش‌های تدریس در این الگو چه جایگاهی دارد؟
- چه عناصر محیطی (مدرسه، خانواده و جامعه) باید در این الگو گنجانده شوند؟
- چه پیش‌شرط‌هایی برای اجرای مؤثر چنین الگویی در نظام آموزشی ایران لازم است؟
- اگر بخواهید در یک جمله بگویید انگیزش تحصیلی چگونه در مدرسه زنده می‌شود، چه می‌گویید؟

1. Strauss & Corbin

2. Open coding

3. Axial coding

4. Selective coding

5. Burns & Grove

6. Morse

7. Semi-structured interview

پیش از آغاز فرایند مصاحبه، مشارکت‌کنندگان از هدف کلی پژوهش و فرایند انجام مصاحبه آگاهی یافتند. در این مرحله توضیحات لازم درباره اهداف پژوهش با محوریت طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی ارائه گردید. همچنین اصول اخلاقی پژوهش شامل محرمانه بودن اطلاعات، حق انصراف در هر مرحله و استفاده از داده‌ها صرفاً برای اهداف علمی برای آنان تشریح شد. پس از کسب رضایت آگاهانه از هر یک از مشارکت‌کنندگان، اجازه لازم برای ضبط گفت و گوها دریافت گردید و سپس مصاحبه‌ها آغاز شد.

مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و نیمه ساختاریافته و در محیطی آرام و متناسب برای گفت‌وگو انجام پذیرفت. مدت زمان هر مصاحبه، بسته به سطح علاقه، تجارب و میزان بسط معنایی پاسخ‌ها بین ۴۰ تا ۷۵ دقیقه متغیر بود. بلافاصله پس از هر مصاحبه، داده‌ها به صورت کامل پیاده‌سازی، بازبینی و آماده تحلیل شدند. فرایند تحلیل داده‌ها به صورت نظام‌مند و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰ انجام گرفت. برای تحلیل داده‌های کیفی از الگوی سیستماتیک اشتراوس و کوربن (۱۹۹۰) بهره گرفته شد. بدین ترتیب در مرحله نخست، کدگذاری باز صورت پذیرفت که طی آن داده‌ها جزء به جزء بررسی و مقوله‌های اولیه استخراج شدند. در مرحله دوم، کدگذاری محوری انجام شد، در این مرحله یکی از مقولات به عنوان پدیده محوری انتخاب و سایر مقوله‌ها بر اساس ارتباط مفهومی با آن سازمان یافتند. در مرحله سوم، کدگذاری گزینشی انجام گرفت تا ارتباطات میان مقوله‌های به دست آمده به صورت منسجم در قالب یک الگوی مفهومی تبیین شود. در نهایت مقوله‌ها بر اساس بازبینی‌های مکرر مورد ادغام، اصلاح و بازآفرینی قرار گرفتند تا چارچوب نهایی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی طراحی گردید.

به منظور اعتبار، قابلیت اعتماد و انتقال‌پذیری یافته‌ها از چند راهبرد کیفی استفاده شد. در گام نخست از مثلث‌سازی^۱ پژوهشگران بهره گرفته شد، به این معنا که علاوه بر پژوهشگر اصلی، دو همکار پژوهشی نیز در فرایند بازبینی و تحلیل داده‌ها مشارکت داشتند و پس از بحث و تبادل نظر، همگرایی لازم در مورد مقوله‌ها حاصل گردید. در گام دوم برای انتقال‌پذیری، از نمونه‌گیری هدفمند با حداکثر تنوع^۲ استفاده شد تا دیدگاه‌های متنوع متخصصان آموزشی، روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی گردآوری شود. در گام سوم از توصیف غنی و قطور^۳ بافت پژوهش استفاده شد تا خواننده بتواند زمینه، موقعیت و فضای واقعی پژوهش را به صورت دقیق درک کند و قضاوتی آگاهانه درباره انتقال نتایج داشته باشد. در مرحله بعد، به منظور اعتبارسنجی و ارزیابی الگوی آموزشی استخراج شده، روایی صوری و محتوایی آن مورد بررسی قرار گرفت. بدین منظور نسخه اولیه الگوی طراحی شده در اختیار ده نفر از متخصصان و استادان حوزه روان‌شناسی تربیتی و انگیزش تحصیلی قرار گرفت. نظرات اصلاحی آنان گردآوری و در نسخه اصلاح شده اعمال گردید. سپس برای بررسی روایی محتوایی کمی، از دو شاخص نسبت روایی محتوا (CVR) و شاخص روایی محتوا (CVI) استفاده شد. در این مرحله از روش لاوشه برای تبدیل قضاوت کیفی متخصصان به کمیت بهره گرفته شد. بدین ترتیب از متخصصان خواسته شد میزان ضرورت و تناسب هر یک از مؤلفه‌ها و مراحل الگوی پیشنهادی را بر اساس مقیاس سه درجه‌ای (ضروری، مفید ولی نیازمند اصلاح و غیرضروری) ارزیابی نمایند. داده‌های حاصل تحلیل و بر اساس مقادیر بحرانی جدول لاوشه تفسیر شدند تا اعتبار محتوایی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی نهایی گردد.

یافته‌ها

داده‌های بدست‌آمده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA نسخه ۲۰۲۰ تحلیل و کدگذاری گردید و مجموعه‌ای از عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی و طبقه‌بندی شد. بر اساس تحلیل‌های انجام شده هفت مضمون (مفهوم) اصلی و مشترک به عنوان حوزه‌های اصلی و محورهای بنیادین انگیزش تحصیلی استخراج گردید که عبارتند از: ویژگی‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، تغییرات اخیر در انگیزش تحصیلی، عوامل افزایش و کاهش انگیزش، مؤلفه‌های ضروری برای طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی، نقش معلم و روش‌های تدریس، عناصر محیطی مؤثر و پیش‌شرط‌های اجرای مدل آموزشی انگیزش تحصیلی.

1. triangulation

2. Maximum variation

3. Thick

جدول ۲. مضامین، مقولات، زیرمقولات و نمونه‌متن‌های استخراج شده

مضمون	مقوله	زیرمقوله	نمونه متن
یادگیری‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان	تنوع در منابع انگیزشی	تمایل به پاداش‌های بیرونی کاهش علاقه ذاتی وابستگی به تشویق معلم	"اکثر دانش‌آموزها وقتی بهشون قول جایزه با امتیاز بدی، با انگیزه‌تر می‌شن؛ بدون پاداش زود خسته می‌شن" "دیگه کمتر می‌بینم بچه‌ها از روی عشق به یادگیری چیزی بخونن، بیشتر دنبال نمره‌اند" "وقتی معلم تشویقش نکنه، حتی درس مورد علاقه‌شون رو هم ول می‌کنن"
	تغییر در خودپنداره تحصیلی	مقایسه اجتماعی بالا ترس از شکست نیاز به تأیید	مدام خودشونو با هم‌کلاسی‌ها مقایسه می‌کنن، مخصوصاً توی فضای مجازی" ترس از اشتباه باعث می‌شه اصلاً سؤالی نپرسن یا ریسک یادگیری نکنند" "بیشتر دنبال تأیید گرفتن از معلم یا خانواده‌اند تا حس رضایت درونی از یادگیری"
	تغییرات اخیر در انگیزش تحصیلی	کاهش تمرکز و استمرار یادگیری سطحی گرایش به محتوای سریع و جذاب	"نسل جدید حوصله کلاس طولانی نداره. انتظار داره مثل ویدئوهای کوتاه زود نتیجه بگیره" "بیشتر مطالب رو از اینترنت حفظ می‌کنن ولی عمق یادگیری کمه" "وقتی محتوای درسی خشک باشه، سریع می‌رن سراغ گوشی یا بازی"
	تغییر انتظارات خانواده و جامعه	فشار تحصیلی بیش از حد ارزش‌گذاری ابزاری به تحصیل	"والدین توقع دارند همه رتبه برتر بشن. این خودش انگیزه درونی رو از بین می‌بره" تحصیل برای خیلی‌ها فقط مسیر رسیدن به شغل شده نه یادگیری و رشد شخصی"
عوامل افزایش و کاهش انگیزش	عوامل افزایش دهنده	رابطه گرم معلم- دانش‌آموز احساس معنا در یادگیری فرصت موفقیت تدریجی	"وقتی حس کنن معلم واقعاً بهشون اهمیت می‌ده، حتی درس سخت رو هم با انگیزه می‌خونن" "اگه بدونن چرا دارن چیزی یاد می‌گیرن، خودشون دنبالش می‌رن" باید تجربه موفقیت‌های کوچک رو داشته باشن تا انگیزه ادامه پیدا کنه"
	عوامل کاهش دهنده	نظام ارزشیابی تنبیهی محتوای خشک و غیرجذاب نبود بازخورد مثبت	"تراز نمره پایی باعث می‌شه فقط برای امتحان بخونن نه برای یادگیری" کتاب‌های درس باید به روز بشن، چون برای نسل فعلی خسته‌کننده‌اند" معلم‌ها گاهی فقط اشتباه رو می‌گن و یادشون میره از تلاش بچه تعریف کنن"
	نیاز به خودمختاری	فرصت انتخاب در یادگیری احترام به صدای دانش‌آموز	"بچه‌ها وقتی اجازه انتخاب موضوع پروژه‌شون دارن، چند برابر با انگیزه‌تر می‌شن." "وقتی نظرشون توی کلاس شنیده می‌شه، احساس ارزشمندی می‌کنن."
	ایجاد احساس شایستگی	بازخورد تشویقی هدف‌گذاری تدریجی تقویت پیشرفت‌های کوچک	"وقتی معلم بگه دیدی تونستی، اون جمله براشون یه انگیزه قویه" "هدف‌های کوچک قابل دسترس بهتر جواب میده تا هدف‌های بزرگ و دور"
نقش معلم و روش‌های تدریس	ارتباط و تعلق	تعامل حمایتی یادگیری گروهی فضای عاطفی مثبت	"وقتی فضای کلاس دوستانه است، دانش‌آموزان راحت‌تر یاد می‌گیرند" "کار گروهی حس تعلق و رقابت سالم ایجاد می‌کند" "یه لبخند ممکنه بعضی وقتا از ده تا تشویق رسمی موثرتر باشه"
	سبک‌های تدریس انگیزشی	استفاده از روش‌های فعال تدریس مسئله محور ایجاد چالش مناسب	"وقتی بچه‌ها خودشون تجربه کنن، دیگه یادگیری براشون معنی‌دار می‌شه" اگر درس به چالش واقعی وصل بشه، انگیزه خود به خود بالا می‌ره" "نباید درس خیلی آسون یا خیلی سخت باشه، تعادلش مهمه"
	نقش الگویی معلم	رفتار یادگیرنده و کنج‌کاو انتقال شور یادگیری	"بچه‌ها از علمی که خودش با شوق یاد می‌گیره، الگو می‌گیرند." انرژی معلم توی کلاس مثل موج پخش میشه، یا انگیزه میده یا خسته می‌کنه"
	حمایت عاطفی خانواده	حمایت عاطفی انتظارات واقع بینانه الگوی یادگیری والدین	"وقتی والدین تشویق کنن به تلاش نه نتیجه، بچه با انگیزه‌تره" "اگه توقع بیش از حد نباشه، بچه از شکست نمی‌ترسه" "وقتی پدر و مادر خودش اهل مطالعه‌ست، بچه ناخودآگاه یاد می‌گیره یاد بگیره"

مدرسه	فرهنگ مشارکت	"مدرسه‌ای که نظر بچه‌ها رو می‌پرسه، حس مسئولیت ایجاد می‌کنه"
	عدالت آموزشی	"احساس بی‌عدالتی تو نمره یا توجه معلم خیلی انگیزه رو پایین میاره"
جامعه	جو روانی مثبت	"اگر مدرسه امن آرام باشه، بچه‌ها دلشون می‌خواد بیان"
	ارزش‌های فرهنگی مثبت	"وقتی جامعه یادگیری رو ارزش بدونه، انگیزه درونی تقویت میشه"
اصلاح	فرصت رشد اجتماعی	"برنامه‌های فرهنگی و اجتماعی مدرسه انگیزش یادگیری رو بالا میبره"
	رسانه‌های آموزشی مثبت	"رسانه‌ها باید یادگیری رو جذاب نشون بدن نه سخت و خسته کننده"
نظام	تأکید بر یادگیری فرایندی	"به جای نمره باید رشد فردی و تلاش رو سنجید"
	استفاده از ارزشیابی تکوینی	"ارزیابی باید مسیر یادگیری رو هدایت کنه نه فقط قضاوت کنه"
توانمندسازی	آموزش نظریه‌های انگیزش	"خیلی از معلم‌ها نظریه خود تعیین‌گری رو نمی‌شناسن، باید یاد بگیرند"
	کارگاه‌های مهارت ارتباطی	"معلمی که مهارت‌های ارتباطی موثر داره، راحت‌تر انگیزه ایجاد می‌کنه"
حمایت نهادی	سیاست‌گذاری انگیزشی	"سیاست‌های آموزشی باید به انگیزش توجه کنن، نه فقط محتوا و امتحان"
	منابع و امکانات کافی	"وقتی معلم و مدرسه امکانات داشته باشن، بهتر می‌تونن انگیزش بسازن"
ارزشیابی	حمایت مدیران	"مدیر باید خودش انگیزه‌بخش باشه تا بقیه هم بشن"

فرهنگ
مشارکت
عدالت
آموزشی
جو روانی
مثبت

مضمون اول به «ویژگی‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان» می‌پردازد که شامل دو مقوله تنوع در منابع انگیزشی و تغییر در خودپنداره تحصیلی است. در این زمینه، دانش‌آموزان تمایل زیادی به پاداش‌های بیرونی و وابستگی به تشویق معلم نشان می‌دهند و علاقه ذاتی آن‌ها به یادگیری کاهش یافته است؛ به‌طوری‌که بدون دریافت پاداش زود خسته می‌شوند. همچنین تغییر خودپنداره تحصیلی با مقایسه اجتماعی بالا به‌ویژه در فضای مجازی، ترس از شکست و نیاز شدید به دریافت تأیید از سوی خانواده یا معلم (به جای کسب حس رضایت درونی) مشخص می‌شود.

مضمون دوم «تغییرات اخیر در انگیزش تحصیلی» را بررسی می‌کند که تحت تأثیر فناوری و فضای مجازی، و همچنین تغییر انتظارات خانواده و جامعه قرار دارد. تأثیر فناوری منجر به کاهش تمرکز و استمرار دانش‌آموزان، یادگیری سطحی و گرایش آن‌ها به محتوای سریع و جذاب شده است؛ به‌گونه‌ای که نسل جدید انتظار دریافت نتایج سریع را دارد. از سوی دیگر، تغییر انتظارات با اعمال فشار تحصیلی بیش از حد از سوی والدین و ارزش‌گذاری ابزاری به تحصیل همراه است، که در آن تحصیل صرفاً به عنوان مسیری برای رسیدن به شغل دیده می‌شود و انگیزه درونی را تضعیف می‌کند.

مضمون سوم درباره «عوامل افزایش و کاهش انگیزش» است که به دو دسته عوامل افزایش‌دهنده و کاهش‌دهنده تقسیم می‌شود. عواملی نظیر رابطه گرم و مبتنی بر اهمیت دادن بین معلم و دانش‌آموز، احساس معنا در یادگیری و فراهم شدن فرصت تجربه موفقیت‌های تدریجی و کوچک باعث افزایش انگیزش می‌شوند. در مقابل، وجود نظام ارزشیابی تنبیهی و نمره‌محور، محتوای خشک و غیرجذاب کتاب‌های درسی، و نبود بازخورد مثبت از سوی معلمان در قبال تلاش‌های دانش‌آموزان به‌عنوان عوامل اصلی کاهش‌دهنده انگیزش تحصیلی شناسایی شده‌اند.

مضمون چهارم به «مؤلفه‌های ضروری برای طراحی الگوی آموزشی» اشاره دارد که بر سه مقوله نیاز به خودمختاری، ایجاد احساس شایستگی، و ارتباط و تعلق متمرکز است. برای تحقق این مؤلفه‌ها باید فرصت انتخاب در یادگیری (مانند انتخاب موضوع پروژه) فراهم شده و به صدای دانش‌آموز احترام گذاشته شود تا احساس ارزشمندی کند. همچنین ایجاد احساس شایستگی از طریق ارائه بازخوردهای تشویقی، هدف‌گذاری تدریجی و قابل دسترس، و تقویت پیشرفت‌های کوچک به دست می‌آید. در نهایت، تعامل حمایتی، یادگیری گروهی برای ایجاد رقابت سالم و فراهم آوردن فضای عاطفی مثبت و دوستانه برای تقویت حس ارتباط و تعلق ضروری است.

مضمون پنجم «نقش معلم و روش‌های تدریس» را در فرآیند انگیزش برجسته می‌کند که شامل بهره‌گیری از سبک‌های تدریس انگیزشی و ایفای نقش الگویی معلم است. استفاده از روش‌های فعال آموزشی، تدریس مسئله‌محور و ایجاد چالش‌های مناسب (نه خیلی سخت و نه خیلی

آسان) که یادگیری را برای دانش‌آموز معنادار کند، از ویژگی‌های یک تدریس انگیزشی به شمار می‌روند. علاوه بر این، معلم باید با داشتن رفتار یادگیرنده و کنج‌کاو و همچنین انتقال انرژی و شور و شوق یادگیری به دانش‌آموزان، نقش یک الگوی اثربخش را در کلاس درس ایفا نماید. مضمون ششم به نقش «عناصر محیطی مؤثر» می‌پردازد که در سه سطح کلیدی خانواده، مدرسه و جامعه دسته‌بندی می‌شوند. در سطح خانواده، حمایت عاطفی والدین با تأکید بر تلاش به جای نتیجه، داشتن انتظارات واقع‌بینانه و وجود الگوی مطالعه و یادگیری در خود والدین حائز اهمیت است. در محیط مدرسه، ترویج فرهنگ مشارکت و مسئولیت‌پذیری، رعایت عدالت آموزشی از سوی معلمان و حاکمیت جو روانی امن و مثبت نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. در سطح جامعه نیز، ارزش‌گذاری فرهنگی به یادگیری، فراهم بودن فرصت‌های رشد اجتماعی و نقش‌آفرینی رسانه‌ها در جذاب نشان دادن فرآیند یادگیری به‌عنوان عناصر محیطی اثربخش عمل می‌کنند.

مضمون هفتم و پایانی، «پیش‌شرط‌های اجرای مدل آموزشی انگیزش تحصیلی» را تبیین می‌کند که نیازمند اصلاح نظام ارزشیابی، توانمندسازی معلمان و جلب حمایت نهادی است. این پیش‌شرط‌ها شامل تأکید بر ارزیابی یادگیری فرایندی، رشد فردی و استفاده از ارزشیابی تکوینی به‌جای قضاوت صرف بر اساس نمره است. همچنین، توانمندسازی معلمان از طریق آموزش نظریه‌های انگیزش (نظیر نظریه خودتعیین‌گری) و برگزاری کارگاه‌های مهارت ارتباطی مؤثر ضرورت دارد. در نهایت، اجرای این الگو نیازمند سیاست‌گذاری‌های انگیزشی در سطح کلان، تخصیص منابع و امکانات کافی به مدارس و حمایت همه‌جانبه و انگیزه‌بخش مدیران آموزشی می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی آموزشی انگیزش تحصیلی در بافت بومی ایران از طریق یک مطالعه کیفی انجام شد. تحلیل داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه با متخصصان منجر به استخراج هفت مضمون اصلی گردید که شامل ویژگی‌های انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، تغییرات اخیر انگیزش، عوامل افزایش و کاهش انگیزش، مؤلفه‌های ضروری طراحی الگو، نقش معلم و روش‌های تدریس، عناصر محیطی مؤثر و پیش‌شرط‌های اجرای الگوی آموزشی بود. در ادامه، این یافته‌ها با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی مورد بحث و تبیین قرار می‌گیرند. یافته‌های مربوط به ویژگی‌های انگیزش تحصیلی نشان داد که دانش‌آموزان ایرانی تمایل زیادی به پاداش‌های بیرونی پیدا کرده و انگیزه ذاتی آن‌ها برای یادگیری کاهش یافته است. همچنین، تغییر خودپنداره تحصیلی با مقایسه اجتماعی بالا و ترس از شکست همراه است. این یافته با مطالعات پیشین همسو است که نشان می‌دهند مقایسه‌های اجتماعی، به‌ویژه در محیط‌های آموزشی و گروه همسالان، تأثیرات عمیقی بر خودپنداره تحصیلی و نوسانات انگیزشی دارد (Jansen et al., 2022; Knickenberg & Zurbriggen, 2025). هنگامی که دانش‌آموزان مدام خود را با دیگران مقایسه می‌کنند، ترس از اشتباه و نیاز به تأیید جایگزین حس رضایت درونی می‌شود، که این امر خودپنداره تحصیلی را تضعیف کرده و به افت انگیزش خودمختار منجر می‌گردد (Paumier & Chanal, 2023). افزون بر این، روابط با همسالان می‌تواند به‌عنوان یک شمشیر دو لبه عمل کند؛ رقابت ناسالم باعث کاهش انگیزه می‌شود، در حالی که روابط مثبت با همسالان از طریق افزایش درگیری تحصیلی به بهبود پیشرفت کمک می‌کند (Shao et al., 2024).

در خصوص تغییرات اخیر انگیزش تحصیلی، نتایج پژوهش حاکی از تأثیر چشمگیر فناوری و فضای مجازی بر کاهش تمرکز، یادگیری سطحی و تمایل به دریافت محتوای سریع بود. این یافته‌ها با تحقیقاتی که پیامدهای حضور گسترده فناوری‌های دیجیتال در آموزش را بررسی کرده‌اند، مطابقت دارد (Timotheou et al., 2023). در محیط‌های دیجیتال و آنلاین، الگوهای انگیزشی دانش‌آموزان دستخوش تغییر می‌شود و نیازمند چارچوب‌های یکپارچه برای حفظ استمرار یادگیری است (Lee & Jung, 2023; Liu et al., 2024). همچنین، تغییر انتظارات خانواده و ارزش‌گذاری ابزاری به تحصیل (نگاه به تحصیل صرفاً به‌عنوان ابزار شغلیابی) از دیگر تغییرات اخیر بود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نگاه ابزاری به آموزش، نیازهای بنیادین روان‌شناختی را تضعیف کرده و پیامدهای منفی برای مشارکت تحصیلی به همراه دارد (Wang & Ng, 2021). فشار تحصیلی بیش از حد از سوی والدین نیز نه‌تنها انگیزه درونی را نابود می‌کند، بلکه بهزیستی روانی دانش‌آموزان را به خطر می‌اندازد (Luo et al., 2020).

بررسی عوامل افزایش و کاهش انگیزش و نقش معلم نشان داد که رابطه گرم معلم و دانش‌آموز، بازخورد تشویقی و استفاده از روش‌های تدریس فعال (مانند تدریس مسئله‌محور) از عوامل کلیدی افزایش انگیزش هستند. این نتایج به‌طور گسترده‌ای توسط ادبیات پژوهشی حمایت می‌شوند. سبک‌های تدریس و رفتار معلم، مستقیم‌ترین اثر را بر جهت‌گیری انگیزشی فراگیران دارند (Bieg et al., 2023). ارائه بازخورد مثبت و سازنده، به‌ویژه در نوجوانان، علاوه بر بهبود عملکرد، انگیزه را به‌شدت ارتقا می‌بخشد (Gan et al., 2021; Martinez et al., 2024). حمایت ادراک‌شده از معلم و اشتیاق وی در تدریس، می‌تواند بر ملال و بی‌حوصلگی کلاس غلبه کرده و ارزش تکلیف را در ذهن دانش‌آموزان برجسته سازد (Cui et al., 2021; Suleman et al., 2022). همچنین، استفاده از روش‌های فعال مانند یادگیری پروژه‌محور و مسئله‌محور، با درگیر کردن دانش‌آموزان در چالش‌های واقعی، یادگیری را معنادار کرده و انگیزه درونی را شعله‌ور می‌سازد (Schmid & Applied, 2023; Zhang & Ma, 2023). در مقابل، محتوای خشک و غیرجذاب، سیستم‌های ارزشیابی تنبیهی و فقدان ارتباط عاطفی، از مهم‌ترین موانع انگیزش به شمار می‌آیند.

مؤلفه‌های ضروری برای طراحی الگوی آموزشی در این پژوهش، دقیقاً بر مبنای نیازهای سه‌گانه نظریه خودتعیین‌گری (SDT) استخراج شدند که شامل نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط است. این تطابق نشان‌دهنده جهان‌شمول بودن این نیازها در کنار ضرورت بومی‌سازی راهکارهای ارضای آن‌هاست (Ryan & Deci, 2020). فراهم کردن فرصت انتخاب، احترام به صدای دانش‌آموز و هدف‌گذاری تدریجی، همگی راهبردهایی هستند که احساس خودمختاری و شایستگی را در فراگیران تقویت می‌کنند (García & Pintrich, 2023). مداخلات مبتنی بر نظریه خودتعیین‌گری در بافت‌های مختلف آموزشی تأیید شده است و نشان می‌دهد حمایت از این نیازها، سنگ‌بنای هر الگوی انگیزشی موفق است (Lam & Chan, 2021; Wang et al., 2024). ایجاد فضای عاطفی مثبت و تعامل حمایتی نیز به ارضای نیاز به تعلق و ارتباط کمک می‌کند که برای درگیری تحصیلی پایدار ضروری است (Valero-Valenzuela et al., 2020). در نهایت، عناصر محیطی مؤثر و پیش‌شرط‌های اجرای الگو، لزوم یک نگاه سیستمی به مسئله انگیزش را برجسته ساختند. نقش خانواده در ارائه حمایت عاطفی و پرهیز از انتظارات کمال‌گرایانه، با یافته‌های پیشین مبنی بر نقش والدین در تسهیل انگیزش خودمختار همخوانی دارد (Grolnick & Pomerantz, 2021). علاوه بر این، جو روانی مدرسه و عدالت آموزشی از پیش‌شرط‌های اساسی هستند. احساس بی‌عدالتی و نبود فرهنگ مشارکت، انگیزه را به شدت تقلیل می‌دهد (Dincer, 2021; Jurado de Los Santos et al., 2020). از سوی دیگر، اصلاح نظام ارزشیابی از نمره‌محوری به ارزشیابی تکوینی و فرایندی، ضرورتی است که پژوهشگران بر آن تأکید داشته‌اند؛ زیرا ارزیابی‌های صرفاً نتیجه‌گرا، یادگیری سطحی را ترویج کرده و انگیزه اصیل را سرکوب می‌کنند (Kusurkar et al., 2023). توانمندسازی معلمان و حمایت نهادی مدیران نیز برای پیاده‌سازی این الگو حیاتی است؛ زیرا رهبری آموزشی مؤثر و ایجاد محیط پربار، پیش‌نیاز هرگونه تغییر مثبت در مدرسه است (Sariakin et al., 2025; Shil, 2024; Slemp et al., 2023). در کنار تمامی این موارد، توجه به بافت بومی و ارزش‌های فرهنگی جامعه ایران در ارزش‌گذاری به یادگیری، اهمیت این مطالعه را دوچندان می‌کند؛ چرا که مؤلفه‌های فرهنگی نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی الگوهای انگیزشی ایفا می‌کنند (Zhou et al., 2024).

این پژوهش، مانند سایر مطالعات کیفی، با محدودیت‌هایی روبه‌رو بود که باید در تعمیم یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. نخستین محدودیت، ماهیت کیفی و راهبرد پدیدارشناسی آن است که به دلیل حجم نمونه نسبتاً کوچک و انتخاب هدفمند مشارکت‌کنندگان، تعمیم‌پذیری نتایج به کل جامعه دانش‌آموزی و معلمان در سطح ملی را با احتیاط همراه می‌سازد. دومین محدودیت، تمرکز مصاحبه‌ها بر دیدگاه متخصصان، مشاوران و معلمان بود؛ عدم حضور مستقیم دانش‌آموزان و والدین در فرآیند گردآوری داده‌ها ممکن است باعث شود برخی از زوایای پنهان و تجربیات زیسته آنان در خصوص انگیزش تحصیلی به طور کامل منعکس نشده باشد. همچنین، بافت بومی مورد مطالعه، با وجود تلاش برای در نظر گرفتن تنوع، ممکن است نتواند تمامی تفاوت‌های خرده‌فرهنگی، اقتصادی و منطقه‌ای موجود در نقاط مختلف کشور را به‌طور جامع

پوشش دهد. در نهایت، احتمال سوگیری پژوهشگر در فرآیند کدگذاری و تحلیل داده‌های کیفی، علی‌رغم استفاده از روش‌های اعتبارسنجی، همواره به‌عنوان یک محدودیت ذاتی در این نوع مطالعات مطرح است.

با توجه به یافته‌ها و محدودیت‌های مطالعه حاضر، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، الگوی مستخرج از این مطالعه با استفاده از رویکردهای کمی و روش‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری در جامعه آماری وسیع‌تری از دانش‌آموزان مناطق مختلف کشور مورد آزمون و اعتبارسنجی قرار گیرد. همچنین، انجام مطالعات کیفی یا ترکیبی با مشارکت مستقیم دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی مختلف و والدین آن‌ها می‌تواند به غنای بیشتر الگو و درک عمیق‌تر از موانع انگیزشی کمک کند. بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر نظیر جنسیت، پایگاه اقتصادی-اجتماعی و تفاوت‌های مدارس دولتی و غیرانتفاعی در اثربخشی الگوی پیشنهادی، حوزه مهم دیگری برای مطالعات آتی است. افزون بر این، پژوهشگران می‌توانند اثربخشی طراحی و اجرای مداخلات آموزشی مبتنی بر این الگو (مانند برگزاری دوره‌های توانمندسازی برای معلمان یا کارگاه‌های فرزندپروری انگیزشی برای والدین) را در قالب طرح‌های شبه‌آزمایشی بررسی نموده و پیامدهای آن را بر پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان ارزیابی نمایند.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، به سیاست‌گذاران و مدیران نظام آموزشی پیشنهاد می‌شود که در تدوین برنامه‌های درسی و آیین‌نامه‌های مدارس، از تمرکز افراطی بر ارزشیابی‌های نمره‌محور و رقابت‌های آسیب‌زا کاسته و سیستم‌های سنجش تکوینی و فرایندمحور را جایگزین نمایند. به مدیران مدارس توصیه می‌گردد با ایجاد فضای مشارکتی، به صدای دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه احترام گذاشته و جو روانی امنی را فراهم کنند. برای معلمان، برگزاری دوره‌های ضمن‌خدمت مستمر با هدف آشنایی با نظریه‌های نوین انگیزش (به‌ویژه نظریه خودتعیین‌گری) و آموزش مهارت‌های ارتباطی و روش‌های تدریس فعال نظیر پروژه‌محور و مسئله‌محور، امری ضروری است تا بتوانند نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط دانش‌آموزان را در کلاس درس ارضا کنند. در نهایت، به مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود با برگزاری جلسات آموزش خانواده، والدین را نسبت به پیامدهای مخرب انتظارات کمال‌گرایانه، فشار تحصیلی و مقایسه فرزندان آگاه ساخته و راهکارهای حمایت عاطفی و تشویق مبتنی بر تلاش (و نه صرفاً نتیجه) را به آنان آموزش دهند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic motivation serves as the foundational engine driving students' educational engagement, cognitive development, and psychological well-being, yet its dynamics have become increasingly complex in contemporary educational landscapes. Grounded in widely recognized frameworks such as Self-Determination Theory (SDT), it is understood that fulfilling the fundamental psychological needs for autonomy, competence, and relatedness is universally essential for fostering intrinsic motivation and deep learning (Ryan & Deci, 2020). However, the manifestation and fulfillment of these needs are deeply intertwined with cultural, social, and technological contexts. Recent literature highlights a concerning shift in student motivation, often characterized by an over-reliance on extrinsic rewards and a vulnerability to social comparisons, which can severely undermine academic self-concept and exacerbate the fear of failure (Jansen et al., 2022; Knickenberg & Zurbriggen, 2025). This decline in autonomous motivation is further accelerated by the pervasive influence of digital technology and social media, which, while offering new learning avenues, frequently contribute to reduced attention spans, fragmented concentration, and a preference for superficial, rapid-consumption content over deep, sustained cognitive engagement (Lee & Jung, 2023; Liu et al., 2024; Timotheou et al., 2023). Concurrently, societal and familial pressures impose significant external demands

on students; an increasingly instrumental view of education—where learning is valued merely as a transactional tool for future employment—coupled with intense parental expectations for academic perfection, severely compromises students' intrinsic drive and overall psychological well-being (Luo et al., 2020; Wang & Ng, 2021). Within the classroom ecosystem, the teacher's role remains paramount as the primary architect of the motivational climate. Transformational teaching styles, characterized by emotional warmth, constructive feedback, and the implementation of active, problem-based learning strategies, have been consistently shown to mitigate classroom boredom and reignite student engagement (Bieg et al., 2023; Cui et al., 2021; Martinez et al., 2024; Schmid & Applied, 2024). Conversely, highly punitive assessment systems, a lack of teacher-student rapport, and a rigid, uninspiring curriculum serve as potent demotivators that alienate learners (Kusurkar et al., 2023; Suleman et al., 2022). Furthermore, the broader school climate, institutional support, and perceived educational equity play critical roles in sustaining long-term motivational outcomes (Dincer, 2021; Jurado de Los Santos et al., 2020; Slemp et al., 2023). Despite the extensive global literature on these variables, there remains a critical gap in understanding how these factors interact within the specific socio-cultural and indigenous framework of Iran. Educational models imported from different cultural paradigms often fail to resonate with local values, family structures, and systemic educational realities (Zhou et al., 2024). Therefore, addressing this gap requires a culturally responsive approach that contextualizes universal psychological needs within local realities. Consequently, the present study aimed to design and validate an educational model for academic motivation specifically tailored to the indigenous context of Iran, seeking to uncover the unique structural, environmental, and interpersonal factors that drive or hinder student learning in this specific setting.

Methods and Materials

The present study employed a qualitative research design utilizing a phenomenological approach to deeply explore the lived experiences and professional perspectives of educational stakeholders regarding academic motivation. The research population comprised educational specialists, experienced school counselors, and veteran teachers operating within the Iranian educational system. Participants were selected using a purposive sampling method, specifically utilizing criterion and snowball sampling techniques to identify individuals with at least 10 years of direct experience in educational psychology, student counseling, or pedagogy. The final sample size consisted of $N = 22$ participants, at which point data saturation was achieved, meaning no new themes or insights were emerging from subsequent interviews. Data collection was conducted through in-depth, semi-structured interviews, lasting an average of 60 to 90 minutes each. The interview protocol included open-ended questions designed to elicit detailed narratives about the current state of student motivation, observed shifts over recent years, influential environmental and systemic factors, and recommendations for a localized educational model. All interviews were audio-recorded with prior consent and transcribed verbatim. To analyze the qualitative data, a systematic thematic analysis approach was utilized, following a rigorous multi-step process: familiarization with the data, generation of initial codes, searching for themes, reviewing themes, defining and naming themes, and producing the final report. The coding process was managed manually, resulting in the extraction of hundreds of primary codes which were gradually clustered into broader categories and overarching themes. To ensure the trustworthiness, credibility, and rigor of the findings, several strategies were employed. Member checking was conducted by returning the transcribed texts and initial interpretations to a subset of participants ($n = 5$) to verify the accuracy of the researcher's understanding. Additionally, peer debriefing was utilized, wherein two independent educational psychology experts reviewed the coding framework and the logical progression from raw data to finalized themes, resolving any discrepancies through consensus. Transferability was addressed by providing thick, rich descriptions of the research context, participant demographics, and the analytical process, allowing future researchers to evaluate

the applicability of the findings to other settings. The entire methodology was designed to capture the authentic, complex, and culturally nuanced dimensions of academic motivation in Iran.

Findings

The thematic analysis of the qualitative data yielded 7 main themes and 34 sub-categories that collectively construct the proposed indigenous model of academic motivation. The first theme, “Characteristics of Academic Motivation,” revealed that students currently exhibit a high dependency on extrinsic rewards and teacher validation, coupled with a significant decline in intrinsic curiosity. Participants noted a pervasive atmosphere of social comparison and a pronounced fear of failure, which heavily dictate students’ academic behaviors. The second theme, “Recent Changes in Motivation,” highlighted a paradigm shift driven largely by the proliferation of digital technology, which has fostered superficial learning habits, shortened attention spans, and an expectation for immediate gratification among learners. Additionally, this theme captured the shifting familial expectations, where education is increasingly viewed through an instrumental lens—strictly as a mechanism for future financial security—rather than a journey of intellectual growth, thereby placing immense psychological pressure on students. The third theme, “Factors Increasing and Decreasing Motivation,” identified warm, supportive teacher-student relationships, interactive classroom dynamics, and constructive feedback as primary catalysts for engagement. Conversely, rigid adherence to outdated curricula, purely punitive evaluation systems, and a lack of emotional resonance in the classroom were identified as severe demotivators. The fourth theme, “Essential Components of the Model Design,” aligned closely with universal psychological needs but emphasized their indigenous application; it stressed the necessity of fostering autonomy by allowing student voices in classroom decisions, building competence through achievable, incremental goal-setting, and nurturing relatedness through a sense of belonging to the Iranian-Islamic school community. The fifth theme, “The Role of the Teacher and Teaching Methods,” underscored that the teacher acts as the central pillar of the model. It emphasized the critical need for teachers to transition from traditional lecturing to active, problem-based, and project-based learning methodologies that connect academic content to real-life socio-cultural contexts. The sixth theme, “Effective Environmental Elements,” mapped the triadic influence of family, school, and broader society. It highlighted that emotional support from parents (rather than perfectionist pressure), a collaborative rather than competitive school culture, and societal values that genuinely respect knowledge are indispensable for sustaining motivation. Finally, the seventh theme, “Prerequisites for Model Implementation,” delineated the systemic shifts required to operationalize this model. These prerequisites included a fundamental reform of the national assessment system to prioritize formative evaluation over high-stakes summative testing, comprehensive empowerment and continuous training programs for educators, and robust institutional support from school administration to create a safe, equitable, and resourceful learning environment.

Conclusion

In conclusion, the findings of this qualitative study underscore that while the fundamental psychological drivers of academic motivation are universal, their effective cultivation requires a model that is deeply rooted in the specific socio-cultural realities of the learners. The proposed indigenous model for the Iranian context highlights a critical need to transition away from traditional, externally regulated, and highly competitive educational paradigms. Instead, it advocates for a holistic ecosystem that synergizes the efforts of families, educators, and systemic policymakers. The pervasive impact of technology, the instrumental view of education, and the intense fear of failure represent modern challenges that cannot be resolved through superficial motivational tactics; they require deep structural reforms. Chief among these reforms is the urgent necessity to dismantle purely grade-oriented evaluation systems, replacing them with formative assessments that celebrate effort, cognitive growth, and the mastery of skills. Furthermore, the pivotal role of the teacher must be supported through continuous professional development that equips them with the pedagogical

flexibility to implement active, problem-solving methodologies while fostering a nurturing classroom climate. Addressing the familial component is equally critical; interventions must be designed to educate parents on the detrimental effects of academic pressure and conditional regard, guiding them toward providing unconditional emotional support. While this study provides a comprehensive qualitative foundation, it is limited by its specific sample of experts and practitioners. Therefore, it is highly recommended that future research empirically tests this qualitative model using large-scale quantitative methods across diverse geographic and socio-economic regions within the country. Additionally, incorporating the direct voices of students and parents in future studies will further enrich the model's dimensions. Practically, policymakers should utilize these insights to revise curriculum standards and assessment protocols, school principals should strive to cultivate participatory school cultures, and school counselors should design targeted workshops to align family expectations with healthy motivational practices, ultimately fostering a generation of lifelong, intrinsically motivated learners.

References

- Bieg, S., Goetz, T., & Lipnevich, A. A. (2023). Teaching practices and styles that influence students' academic motivation: A systematic review. *Educational psychology review*, 36, 123-145.
- Chuang, Y. T., Huang, T. H., Lin, S. Y., & Chen, B. C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in psychology*, 13, 958334.
- Cui, G. Y., Chen, J. Y., Wang, C., Zhang, C., & Hu, Y. J. (2021). Dampening effects of perceived teacher enthusiasm on class-related boredom in college students: Longitudinal mediation effects of perceived task value. *Frontiers in psychology*, 12, 712441.
- Dincer, B. (2021). Investigating the School Climate Perceptions and School Motivations of Middle School Students. *International Journal of Educational Methodology*, 7(2), 361-372.
- Dornyei, Z., & Ushioda, E. (2021). *Teaching and researching motivation* (3 ed.). Routledge.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Gan, Z., An, Z., & Liu, F. (2021). Teacher feedback practices, student feedback motivation, and feedback behavior: how are they associated with learning outcomes? *Frontiers in psychology*, 12, 697045.
- Garcia, T., & Pintrich, P. R. (2023). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In *Self-regulation of learning and performance* (pp. 127-153). Routledge.
- García, T., & Pintrich, P. R. (2023). Student motivation and classroom engagement: Revisiting core constructs in modern education. *Educational psychology review*, 35(2), 211-235.
- Grolnick, W. S., & Pomerantz, E. M. (2021). The role of parents in facilitating autonomous motivation for learning: A self-determination theory perspective. *Motivation Science*, 7(3), 210-223.
- Jansen, M., Boda, Z., & Lorenz, G. (2022). Social comparison effects on academic self-concepts—which peers matter most? *Developmental Psychology*, 58(8), 1541.
- Jurado de Los Santos, P., Moreno-Guerrero, A. J., Marín-Marín, J. A., & Soler Costa, R. (2020). The term equity in education: A literature review with scientific mapping in web of science. *International journal of environmental research and public health*, 17(10), 3526.
- Knickenberg, M., & Zurbriggen, C. L. (2025). Examining students' current academic motivation in relation to peer interactions and social environment in the classroom using the Experience Sampling Method. *British Journal of Educational Psychology*.
- Kusurkar, R. A., Orsini, C., Somra, S., Artino Jr, A. R., Daelmans, H. E., Schoonmade, L. J., & van der Vleuten, C. (2023). The effect of assessments on student motivation for learning and its outcomes in health professions education: A review and realist synthesis. *Academic Medicine*, 98(9), 1083-1092.
- Lam, S. F., & Chan, K. W. (2021). Educational policy and motivation: The role of autonomy-supportive environments in learning reform. *Journal of Educational change*, 22(3), 375-392.
- Lee, M., & Jung, H. (2023). Integrating motivational constructs in online learning environments: A meta-analytic perspective. *Computers & Education*, 197, 104753.
- Liu, S., Zhang, J., & Wang, H. (2024). Profiles of student motivation and their effects on academic performance in digital classrooms. *Frontiers in psychology*, 15, 1402125.
- Luo, Y., Deng, Y., & Zhang, H. (2020). The association between academic pressure and students' motivation and well-being: A cross-cultural study. *Journal of adolescence*, 82(3), 45-58.

- Martinez, V. M. L., Cardozo, P., Kaefer, A., Wulf, G., & Chiviawsky, S. (2024). Positive feedback enhances motivation and skill learning in adolescents. *Learning and Motivation*, 86, 101966.
- Paumier, D., & Chanal, J. (2023). The differentiated mediation effect of academic autonomous and controlled motivation in the relation between self-concept and achievement. *Learning and Motivation*, 83, 101918.
- Renick, J., Reich, S. M., & Phan, H. K. (2025). Towards Developmentally Informed School Climate Research. *Contemp School Psychol*, 29, 695-714.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sariakin, S., Yeni, M., Usman, M. B., Mare, A. S., Munzir, M., & Saleh, M. (2025). Fostering a productive educational environment: The roles of leadership, management practices, and teacher motivation. *Frontiers in Education*, 10.
- Schmid, R. F., & Applied, G. (2024). The effects of problem-based, project-based, and case-based learning on students' motivation: A meta-analysis. *Educational psychology review*, 36, Article 29.
- Shao, Y., Kang, S., Lu, Q., Zhang, C., & Li, R. (2024). How peer relationships affect academic achievement among junior high school students: The chain mediating roles of learning motivation and learning engagement. *BMC psychology*, 12, 278.
- Shil, D. (2024). Role of school leadership and institutional support in promoting ICT use among teachers. *Stallion Journal for Multidisciplinary Associated Research Studies*, 4(1), 18-24.
- Slemp, G. R., Kern, M. L., & Waters, L. (2023). Motivational policy design in schools: Supporting autonomy and well-being through systemic change. *Educational Management Administration & Leadership*, 51(4), 743-762.
- Suleman, Q., Hussain, I., & Akhtar, Z. (2022). School environment, teacher support and student motivation: A structural model. *Educational Psychology*, 42(5), 569-585.
- Timotheou, S., Miliou, O., Dimitriadis, Y., Sobrino, S. V., Giannoutsou, N., Cachia, R., & Ioannou, A. (2023). Impacts of digital technologies on education and factors influencing schools' digital capacity and transformation: A literature review. *Education and Information Technologies*, 28(6), 6695-6726.
- Valero-Valenzuela, A., Camerino, O., Manzano-Sánchez, D., Prat, Q., & Castañer, M. (2020). Enhancing learner motivation and classroom social climate: A mixed methods approach. *International journal of environmental research and public health*, 17(15), 5272.
- Wang, J. C. K., & Ng, B. L. L. (2021). Instrumental value of education and its effects on motivation and engagement: The mediating role of self-determination. *Contemporary Educational Psychology*, 65, 101983.
- Wang, Y., Chen, L., & Davis, K. (2022). Motivation in blended learning environments: A systematic review and framework. *Educational Technology Research and Development*, 70(6), 2505-2529.
- Wang, Y., Wang, H., Wang, S., Wind, S. A., & Gill, C. (2024). A systematic review and meta-analysis of self-determination-theory-based interventions in the education context. *Learning and Motivation*, 87, 102015.
- Zhang, L., & Ma, Y. (2023). A study of the impact of project-based learning on student learning effects: A meta-analysis study. *Frontiers in psychology*, 14, 1202728.
- Zhou, X., Liu, Y., & Guo, H. (2024). The role of cultural context in academic motivation: Evidence from Chinese college students. *BMC psychology*, 12, 199.