

Lived Experiences of High School Students Regarding the Sources and Barriers of Academic Enthusiasm

Kowsar Dehdast 

Phd in Counseling, Assistant Professor, Department of Counseling, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

Masoomeh Zibaeinejad  *

Assistant Professor, Department of Psychology and Counselling, Farhangian University, P.O. Box 14665-889, Tehran, Iran

Mahdieh Alikhanloo 

Master of Family Counseling, Department of Counseling, Refah University, Tehran, Iran

Extended Abstract:

1. Introduction

Academic enthusiasm (also referred to as academic engagement) is widely recognized as a multidimensional construct that encompasses behavioral, emotional, and cognitive investment in learning activities. It is characterized by vigor (high energy and resilience), dedication (sense of significance and pride), and absorption (full concentration and joyful immersion) in academic tasks (Maslach et al., 2001). Students with high levels of academic enthusiasm exhibit greater effort, persistence, self-regulated learning strategies, positive emotions toward school, and superior academic outcomes (Lu et al., 2025; Acosta-Gonzaga, 2023; Cano et al., 2024). Conversely, lack of enthusiasm manifests as burnout, helplessness, procrastination, and dropout intentions.

Despite its importance, many high school students in Iran and elsewhere experience declining enthusiasm due to contextual, relational, and intrapersonal obstacles (Mohammadi Nejad & Nikbakht, 2023; Raboca & Carburnarean, 2024; Kramer et al., 2024). Previous quantitative research in Iran has predominantly focused on correlational or predictive models (e.g., Farasatmedan et al., 2024; Shamkhi et al., 2024), leaving a significant gap in understanding the subjective, lived meaning of enthusiasm from the students' own perspectives. The present study adopted a descriptive phenomenological approach to address the research question: "What are high school students' lived perceptions of the sources and barriers of their academic enthusiasm?"

* Corresponding Author: mzn_616@yahoo.com

How to Cite: Dehdast, K., Zibaeinejad, M., Alikhanloo, M. (2026). Lived Experiences of High School Students Regarding the Sources and Barriers of Academic Enthusiasm, *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 17(66), 157-187. DOI: 10.22054/qccpc.2025.87882.3514

Original Research

Accepted: 30/11/20265

Revised: 22/11/2025

Received: 27/09/2025

ISSN: 2345-6051

eISSN: 2476-6178

2. Literature Review

Theoretical foundations of academic enthusiasm draw heavily from Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), which posits that enthusiasm flourishes when the basic psychological needs for autonomy, competence, and relatedness are satisfied. Interest theory (Krapp, 2002) and goal-setting theory (Locke & Latham, 2002) further emphasize the role of personally meaningful goals and value alignment. Hope theory (Snyder, 2002) highlights agency and pathway thinking as drivers of sustained motivation.

Empirical studies consistently link academic enthusiasm to supportive teacher–student relationships (Jung & Ryu, 2022; Pianta, 1999), perceived teacher and peer support (Ibrahim et al., 2022), family emotional climate (Bayanfar et al., 2021), and hope/academic buoyancy (Chen et al., 2020; Zhong et al., 2021).

Barriers include unsupportive or toxic relationships, devaluation of effort, misaligned educational environments, negative self-talk, and external pressures (Ferreira Silva et al., 2022; Wu & He, 2022). However, most Iranian studies have employed surveys or structural equation modeling, offering limited insight into the dynamic, contextual, and meaning-making processes that students themselves experience. A phenomenological lens was therefore deemed essential to capture the essence of enthusiasm as lived.

3. Methodology

This qualitative study employed descriptive phenomenology and Colaizzi’s (1978) seven-step analytic method. Participants were 12 high school students (6 girls, 6 boys; aged 14–17 years) residing in Tehran in 1404/2025, purposefully selected for demonstrating clear indicators of academic enthusiasm (e.g., intrinsic motivation, active participation, goal-directed studying). Initial screening ensured richness of experience. Data saturation was reached at the 12th interview.

In-depth, semi-structured interviews (45–60 minutes each) were conducted individually in a safe, confidential setting. Sample questions included: “How did your interest and motivation for studying emerge, and what factors influenced it?” and “Describe experiences that increased or decreased your academic enthusiasm.” Interviews were audio-recorded with consent, transcribed verbatim, and supplemented by field notes. Ethical approval was obtained, informed consent secured, and participant anonymity maintained.

Data analysis followed Colaizzi’s rigorous steps: (1) repeated reading for sense of the whole, (2) extraction of significant statements, (3) formulation of meanings, (4) clustering into themes, (5) exhaustive description, (6) fundamental structure, and (7) member checking and peer debriefing for trustworthiness.

4. Results

Two core phenomena emerged: (a) barriers to academic enthusiasm and (b) sources of academic enthusiasm. These were organized into five opposing main themes, reflecting a continuum of experience:

1. Undirected vs. Directed Learning Environment Undirected environments

arose when curriculum, school expectations, or chosen majors conflicted with personal interests, talents, or socioeconomic realities, producing mechanical, imposed learning and meaninglessness. Directed environments featured conscious alignment of academic paths with personal interests, needs, family roles, and economic constraints, fostering intrinsic motivation and resilience.

2. Devaluation/Hopelessness vs. Valorization/Hopefulness

Devaluation stemmed from unfair comparisons, neglect of positive performance, excessive responsibility demands on schools, and constant focus on weaknesses, breeding distrust and burnout. Valorization occurred through balanced acknowledgment of strengths and limitations, non-comparative perspectives, and collaborative interaction with the learning context, generating hope and self-worth.

3. Harmful vs. Growth-Promoting Relationships

Harmful ties included unsupportive family climates (e.g., gender-based discouragement), toxic teacher–student dynamics, and peer groups oriented toward fashion/leisure rather than shared academic goals. Growth-promoting relationships featured motivational family support, effective teacher–student rapport, and goal-oriented peer circles that reinforced belonging and collective learning.

4. Inhibitory vs. Enthusiasm-Enhancing Attitudinal Dynamics

Inhibitory attitudes comprised low awareness of personal responsibility, limited resilience, present-oriented hedonism, perceived unfair rules, and negative self-talk. Enthusiasm-enhancing attitudes included commitment, responsibility awareness, future-oriented thinking, hopefulness, belief in effort–outcome contingency, and meaning-making through spiritual/God-centered lenses.

5. Inhibitory vs. Enthusiasm-Enhancing Performance Dynamics

Inhibitory patterns involved negative self-suggestion, unproductive interactions, external locus of control in problem-solving, and avoidance. Enthusiasm-enhancing patterns featured initiating small consistent actions, countering negative mood, constructive environmental interaction, and self-determined agency in overcoming obstacles.

5. Discussion

The findings strongly align with Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), illustrating how satisfaction of autonomy (directed learning, personal agency), competence (valorization, performance mastery), and relatedness (growth-promoting ties) fuels academic enthusiasm, whereas thwarting of these needs produces disengagement. Goal-setting theory (Locke & Latham, 2002) and hope theory (Snyder, 2002) further explain the pivotal role of clear, valued, and attainable goals accompanied by multiple pathways and agency beliefs.

The phenomenological structure reveals academic enthusiasm not as a static trait but as an emergent property of ongoing person–context transactions. Iranian students' narratives highlight culturally salient barriers (e.g., high private-school

costs, gender-based familial discouragement, intense university-entrance pressure) while underscoring universal facilitators (supportive relationships, hope, alignment of personal and academic values).

Implications for practice are multilevel: (1) individual level—develop self-regulation, goal-clarification, and resilience training; (2) relational level—train teachers in supportive interaction and foster peer study communities; (3) institutional level—design flexible, interest-aligned curricula and reduce devaluative practices; (4) family level—parent education programs emphasizing emotional support and realistic encouragement.

6. Conclusion

Participants described academic enthusiasm as a dynamic, multidimensional process continuously shaped by the interplay of environmental affordances, relational quality, attitudinal orientation, and behavioral patterns. Thus cultivating academic enthusiasm requires deliberate, synergistic efforts to create directed, valorizing, relationally supportive, attitudinally positive, and performatively empowering learning ecologies. When students experience learning as personally meaningful, socially affirming, and effort-rewarding, academic enthusiasm becomes a sustainable source of energy, well-being, and achievement.

Keywords: Academic Enthusiasm, High School Students, Phenomenology, Sources And Barriers, Self-Determination Theory



مطالعه تجارب زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی

دکتری مشاوره، استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

کوثر ده دست 

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

معصومه زیبایی نژاد  *

کارشناس ارشد مشاوره خانواده، گروه مشاوره، دانشکده رفاه، تهران، ایران

زهره علیخانلو 

چکیده

اشتیاق تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیشرفت تحصیلی، انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را تعیین می‌کند و در نظام‌های آموزشی، شناخت منابع و موانع آن برای ارتقای کیفیت یادگیری و برنامه‌ریزی آموزشی مؤثر ضروری است. پژوهش حاضر باهدف بررسی تجارب زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی انجام شد. این مطالعه در چهارچوب رویکرد کیفی و با استفاده از روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. میدان پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی ساکن تهران در سال ۱۴۰۴ بود که شاخص‌های اشتیاق تحصیلی را دارا بودند. نمونه‌گیری به شیوه هدفمند و تا رسیدن به اشباع ادامه یافت و در نهایت نمونه‌گیری در مصاحبه دوازدهم متوقف شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری و تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) انجام شد. برای افزایش اعتبار یافته‌ها، از بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی همکاران استفاده شد. تحلیل داده‌ها نشان داد موانع اشتیاق تحصیلی شامل «فضای یادگیری غیرجهت‌مند، بی‌ارزش‌سازی و ناامیدی، پیوندهای آسیب‌زا، پویایی‌های نگرشی بازدارنده و پویایی‌های عملکردی بازدارنده» و منابع اشتیاق تحصیلی شامل «فضای یادگیری جهت‌مند، ارزشمندسازی و امیدواری، پیوندهای رشددهنده، پویایی‌های نگرشی اشتیاق‌زا و پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا» است. یافته‌ها حاکی از آن بود که اشتیاق تحصیلی فرایندی چندبعدی و پویا است که تحت تأثیر تعامل میان عوامل محیطی، شناختی و انگیزشی شکل می‌گیرد و مداخلات آموزشی باید با در نظر گرفتن این تعاملات طراحی شوند و برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح مختلف باید با تأکید بر تقویت منابع اشتیاق انجام شود.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی، پدیدارشناسی.

مقدمه

سازه اشتیاق تحصیلی^۱ به میزان انرژی‌ای اطلاق می‌شود که یک یادگیرنده برای انجام فعالیت‌های تحصیلی خود صرف می‌کند (چایا^۲، ۲۰۲۲). این تلاش در فرایند آموزشی باید منتج به دستیابی به نتایج مطلوب و مفید در فراگیران گردد. اشتیاق مفهومی فراتر از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک نوع هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک عنوان، واقعه یا رفتار تمرکز می‌کند (مدکالف و مورگان^۳، ۲۰۱۹). در تعریف اشتیاق تحصیلی در مدرسه، مفاهیم مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، احساس تعلق و ارزش نهادن به مدرسه، محیط آموزشی برای شور و شوق تحصیلی و پیامدهایی که کفایت یادگیری را مهم می‌دانند، نهفته است (جانگ و ریو^۴، ۲۰۲۲). مفهوم اشتیاق به تحصیل و توجه به اشتیاق و علاقه‌مندی دانش‌آموزان از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد زیرا یادگیرندگانی که دارای اشتیاق تحصیلی هستند، توجه و تمرکز بیشتری روی موضوعات و موضوعاتی که در جهت یادگیری است، صرف کرده و بیشتر به قوانین و مقررات دانشگاه متعهد می‌شوند، از رفتارهای ناسازگار اجتناب می‌کنند و رفتارهای مشارکتی بیشتری دارند (مسلخ و همکاران^۵، ۲۰۱۰؛ رشیدی، زندی، یاراحمدی و اکبری، ۱۴۰۰؛ ایرجی و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش‌ها به‌طور مستمر نشان می‌دهند که اشتیاق تحصیلی به شکلی معنادار پیامدهای مثبت دانش‌آموزان را در بافت‌های آموزشی مختلف پیش‌بینی می‌کند. این دانش‌آموزان نسبت به دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را دارند، رغبت بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی و اصرار بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسائل دارند (هوانگ، ویتیلینگام، نایر و انجی^۶، ۲۰۲۱). همچنین دانش‌آموزان با اشتیاق تحصیلی بالا از راهبردهای یادگیری مؤثرتر، خودتنظیمی قوی‌تر و رضایت تحصیلی بیشتری برخوردار هستند و در نتیجه، پیامدهای آموزشی مطلوب‌تری را تجربه می‌کنند (چانگ لو و همکاران^۷، ۲۰۲۴؛ آکوستا-گونزاگا^۸، ۲۰۲۳؛ کانو و همکاران^۹، ۲۰۲۴). در این راستا نظریه‌پردازانی مانند دسی (۱۹۹۲) و کراپ (۲۰۰۲) به نقش مهمی اشاره کرده‌اند که روابط متقابل بین افراد، فعالیت‌ها و زمینه‌ها می‌تواند در توسعه علاقه از طریق تجربیات بین فردی ایفا کند که می‌تواند بر کیفیت تعاملات بین یک فرد و دیگران نیز تأثیر بگذارد

1 Academic enthusiasm

2. Chaya

3 Medcalf, S., & Morgan

4. Jung and Ryu

5. Maslach et al

6 Hwang, Vaithilingam., Nair & Ng

7 Chang Lu et al

8 Acosta-Gonzaga

9 Cano et al

اشتیاق تحصیلی دارای سه مؤلفه اصلی است: اشتیاق رفتاری که شامل فعالیت‌های یادگیری، توجه و تمرکز و نحوه تعامل در محیط درس می‌شود؛ اشتیاق عاطفی که به احساس تعلق و نگرش مثبت دانش‌آموز نسبت به محیط تحصیل اشاره دارد؛ و اشتیاق شناختی که شامل انعطاف‌پذیری در حل مسئله، مثبت‌اندیشی، خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری است (جانگرت، لوین و مستر^۱، ۲۰۲۰). نقطه مقابل اشتیاق، بی‌تفاوتی یا عدم اشتیاق است که با کاهش تلاش، فقدان ابتکار و بروز هیجانات منفی همچون بیگانگی و فشار همراه است (میتچل، آدامسون و مک‌کنا^۲، ۲۰۱۷). همچنین، اشتیاق تحصیلی از سه بعد نیرومندی^۳، فداکاری^۴ و جذب^۵ تشکیل شده است؛ نیرومندی نشان‌دهنده انرژی و تلاش فراگیر در انجام تکالیف، فداکاری نمایانگر احساس اهمیت، انگیزه و درگیری عاطفی و شناختی گسترده در یادگیری و جذب نشان‌دهنده تمرکز عمیق و غرق شدن فرد در فعالیت‌ها با از دست دادن احساس زمان و تجربه لذت یادگیری است (ملمان و لی^۶، ۲۰۱۶). این ساختار چندبعدی اشتیاق تحصیلی نشان‌دهنده تأثیر متقابل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی در تقویت انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است.

باوجود تأکید گسترده بر اهمیت اشتیاق تحصیلی به‌عنوان عامل تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیرندگان، شواهد نشان می‌دهد که بسیاری از دانش‌آموزان دبیرستانی با چالش‌ها و موانعی مواجه هستند که توانایی آن‌ها برای حفظ تمرکز، انگیزه و مشارکت فعال در فرایند یادگیری را محدود می‌کند (محمدی نژاد و نیکبخت، ۱۴۰۲). این موانع می‌توانند شامل فضای یادگیری نامطلوب، فشارهای تحصیلی، ضعف در راهبردهای یادگیری، روابط آسیب‌زا با همسالان، کمبود حمایت‌های عاطفی و آموزشی و نگرش‌های بازدارنده نسبت به تحصیل باشند (رابوکا و کربوناریان^۷، ۲۰۲۴؛ کرامر^۸ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سیلوا^۹ و همکاران، ۲۰۲۲؛ عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). پیامدهای این بی‌انگیزگی و کاهش اشتیاق، نه تنها در قالب افت عملکرد و ناکامی تحصیلی نمود پیدا می‌کند، بلکه می‌تواند منجر به کاهش تعهد دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های آموزشی، کاهش مشارکت اجتماعی و هیجانات منفی همچون ناامیدی و دزدگی از یادگیری شود (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵). باوجود اهمیت بالای این موضوع، بررسی‌های انجام‌شده تاکنون عمدتاً رویکرد کمی داشته و بر شاخص‌ها و

1 Jungert, T., Levine, S., & Koestner, R

2. Mitchell, B. S., Adamson, R., & McKenna, J. W.

3. Vigor

4. Dedication

5. Absorption

6. Mallman, M., & Lee, H.

7. Raboca & Cărbunărean

8. Kramer, A

9. Ferreira Silva

نمرات تحصیلی تمرکز کرده‌اند (فریدنی و همکاران، ۱۴۰۴؛ شامخی و همکاران، ۱۴۰۳؛ شهرکی و همکاران، ۱۴۰۱؛ دشتی فردوئی و همکاران، ۱۴۰۰ و فارس‌میدان و همکاران، ۱۴۰۳) و در نتیجه عمق تجربه زیسته دانش‌آموزان و ادراک آن‌ها از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی به‌طور کامل درک نشده است؛ به عبارت دیگر، بسیاری از پژوهش‌ها قادر به بازنمایی تجارب شخصی، معنای ذهنی و تعاملات پیچیده بین عوامل محیطی، شناختی و انگیزشی که اشتیاق تحصیلی را شکل می‌دهند، نبوده‌اند. این خلأ پژوهشی نشان می‌دهد که نیاز مبرم به مطالعات کیفی و به‌ویژه رویکرد پدیدارشناختی وجود دارد تا تجربه واقعی دانش‌آموزان به‌صورت جامع، عمیق و از دیدگاه خود آن‌ها بررسی شود. نتایج چنین پژوهشی می‌تواند پایه‌ای محکم برای طراحی مداخلات آموزشی مؤثر، برنامه‌ریزی تحصیلی هدفمند و ایجاد محیط‌های یادگیری غنی باشد که انگیزه، مشارکت و کارآمدی دانش‌آموزان را ارتقا دهد و از پیامدهای منفی بی‌انگیزگی تحصیلی جلوگیری کند. از این‌رو تحقیق حاضر درصدد پاسخگویی به این سؤال است که ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی خود چیست؟

روش پژوهش

این پژوهش در چهارچوب رویکرد کیفی و با روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد تا تجارب زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی در زمینه منابع و موانع اشتیاق تحصیلی بررسی گردد. میدان پژوهش شامل دانش‌آموزان دبیرستانی ساکن تهران در سال ۱۴۰۴ بود. شیوه نمونه‌گیری به شیوه هدفمند در دسترس بود و فرآیند انتخاب شرکت‌کنندگان شامل یک مرحله غربالگری اولیه برای شناسایی شاخص‌های اشتیاق تحصیلی و اطمینان از غنای تجربی مشارکت‌کنندگان در خصوص موضوع پژوهش بود. معیارهای عملیاتی برای تعیین دانش‌آموزان مشتاق شامل وجود شور و انگیزه یادگیری، تمایل فعال به مطالعه، مشارکت در فعالیت‌های درسی و هدفمندی در برنامه‌ریزی تحصیلی بود؛ شاخص‌های عدم اشتیاق شامل بی‌انگیزگی، بی‌هدف بودن و عدم مشارکت فعال در فرایند یادگیری تعریف شد. در مصاحبه‌های اولیه، پژوهشگر با استفاده از پرسش‌های کوتاه و ساختاریافته، میزان علاقه، انگیزه و اهداف تحصیلی دانش‌آموزان را ارزیابی کرد و تنها افرادی که شاخص‌های تعریف‌شده را دارا بودند برای مصاحبه‌های عمیق انتخاب شدند. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع اطلاعاتی ادامه یافت و در نهایت در مصاحبه دوازدهم متوقف شد. مصاحبه‌ها به‌صورت نیمه‌ساختاریافته عمیق انجام شد تا امکان فهم دقیق ادراک دانش‌آموزان فراهم شود. راهنمای مصاحبه شامل سؤالات بازپاسخ درباره علاقه و انگیزه تحصیلی، منابع اشتیاق، موانع تحصیلی و تجربه مواجهه با چالش‌ها بود. نمونه‌ای از سؤالات عبارت بودند از: «چگونه علاقه و انگیزه شما برای مطالعه شکل گرفته و تحت تأثیر چه عواملی بوده است؟»، «چه عواملی باعث کاهش/افزایش اشتیاق شما

نسبت به تحصیل شده/ند/می‌شود؟» و «لطفاً تجربه خود را در مواجهه با چالش‌ها و منابعی که انگیزه شما را تقویت کرده/ند، توضیح دهید». مصاحبه‌ها به‌طور انفرادی و در محیط امن و محرمانه انجام شد، به‌طور متوسط ۴۵ تا ۶۰ دقیقه طول کشید و با رضایت شرکت‌کنندگان صوت جلسه ضبط شد. یادداشت‌های میدانی پژوهشگر نیز برای ثبت مشاهدات غیرکلامی و زمینه‌ای تکمیل داده‌ها مورد استفاده قرار گرفت. رضایت‌نامه کتبی از تمامی شرکت‌کنندگان اخذ شد و امکان انصراف در هر مرحله برای آنان فراهم بود.

تحلیل داده‌ها بر اساس روش هفت مرحله‌ای کلایزی (۱۹۷۸) انجام شد. ابتدا، تمامی مصاحبه‌ها کلمه‌به‌کلمه پیاده و چندین بار مطالعه شد تا درک عمیقی از محتوای تجارب و احساسات شرکت‌کنندگان حاصل گردد. در مرحله دوم، عبارات معنادار که به‌صورت مستقیم تجربه یا ادراک شرکت‌کننده را بازنمایی می‌کردند، شناسایی شدند. در مرحله سوم، از این عبارات معنادار، مضامین فرعی استخراج شد که بخش‌های اصلی ادراک هر مشارکت‌کننده را نمایندگی می‌کردند. در مرحله چهارم، مضامین فرعی مشابه بر اساس وجوه مشترک دسته‌بندی و به مضامین اصلی تبدیل شدند که نشان‌دهنده الگوهای غالب در داده‌ها بودند. مرحله پنجم شامل یکپارچه‌سازی مضامین اصلی به‌منظور استخراج مضامین هسته‌ای بود که نمایانگر ساختار کلی پدیده مورد مطالعه بودند. در مرحله ششم، توصیف جامع از ادراک مشارکت‌کنندگان و زمینه‌های مرتبط با هر مضمون هسته‌ای تهیه شد. در نهایت، در مرحله هفتم، یافته‌ها با بازبینی مشارکت‌کنندگان و بررسی توسط همکار مستقل اعتبارسنجی شد تا اطمینان حاصل شود که تفسیرهای استخراج‌شده با تجارب واقعی آنان همخوانی دارد و مضامین به‌طور دقیق منعکس‌کننده داده‌ها هستند. این فرآیند امکان ارائه تصویری جامع و دقیق از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی را فراهم ساخت.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، ۱۲ نوجوان (۶ دختر و ۶ پسر) شرکت داشتند که دامنه سنی آن‌ها بین ۱۴ تا ۱۷ سال بود و بیشترین فراوانی مربوط به سن ۱۷ سال (حدود ۳۳ درصد) بود. از نظر تحصیلات والدین، سطح تحصیلات مادران به ترتیب شامل سیکل (۳۳ درصد)، دیپلم (۲۵ درصد)، لیسانس (۲۵ درصد) و فوق‌دیپلم (۱۷ درصد) بود، درحالی‌که تحصیلات پدران شامل فوق‌دیپلم (۳۳ درصد)، دیپلم (۲۵ درصد)، سیکل (۲۵ درصد)، لیسانس (۸ درصد) و بی‌سواد (۸ درصد) گزارش شد. این الگوها نشان‌دهنده تنوع قابل توجه در سطح سواد والدین، با گرایش به تحصیلات پایین‌تر در میان مادران و توزیع گسترده‌تر در پدران است. در جدول شماره ۱، اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان به تفصیل آورده شده است.

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

سن	تحصیلات والدین		جنسیت
	پدر	مادر	
۱۶	دیپلم	سیکل	دختر
۱۷	دیپلم	دیپلم	دختر
۱۵	فوق دیپلم	سیکل	پسر
۱۵	دیپلم	لیسانس	دختر
۱۴	سیکل	سیکل	دختر
۱۷	بی سواد	فوق دیپلم	پسر
۱۶	سیکل	لیسانس	پسر
۱۷	لیسانس	لیسانس	دختر
۱۵	دیپلم	سیکل	پسر
۱۴	فوق دیپلم	دیپلم	پسر
۱۶	فوق دیپلم	دیپلم	دختر
۱۷	فوق دیپلم	لیسانس	پسر

در پژوهش حاضر که بر پایه تجزیه و تحلیل مصاحبه‌هایی که از مصاحبه‌شوندگان به دست آمده است، پس از پیاده‌سازی مصاحبه‌ها و تحلیل کدبندی آن‌ها، دو مضمون هسته‌ای شامل منابع و موانع اشتیاق تحصیلی احصا شد. موانع اشتیاق تحصیلی شامل ۵ مضمون اصلی و ۱۹ مضمون فرعی و منابع اشتیاق تحصیلی شامل ۴ مضمون اصلی و ۱۱ مضمون فرعی بود که در ادامه و در جدول ۲ به همراه صحبت‌های مشارکت‌کنندگان ارائه می‌شود.

جدول ۲. مضامین فرعی و اصلی پیرامون منابع و موانع اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

مضامین اصلی	مضامین فرعی	مضمون هسته‌ای
فضای یادگیری غیر جهت‌مند	عدم توجه به علایق و استعدادهای شخصی	موانع اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی
	عدم توجه به توانمندی‌های شخصی	
	عدم توجه به اصل ایجاد هماهنگی نقش‌ها	
	عدم توجه به هماهنگی شرایط تحصیلی و اقتصادی خانواده و جو حاکم بر محیط آموزشی	
بی‌ارزش‌سازی و ناامیدی	مقایسه بی‌معیار	
	عدم توجه به عملکردهای مثبت در فضای آموزشی	
	ایجاد حس بی‌اعتمادی به فضای آموزشی	
	مسئولیت‌خواهی افراطی از محیط آموزشی	
	مرور دائمی نقاط ضعف	

مضمین اصلی	مضمین فرعی	مضمون هسته‌ای
پیوندهای آسیب‌زا	فضای غیر انگیزشی خانواده	پویایی‌های نگرشی بازدارنده
	روابط استاد-شاگردی نامطلوب و غیر مؤثر	
	فضای بی‌هدفی در تعاملات دوستانه	
	عدم آگاهی از مسئولیت و نقش خود در یادگیری	
	ظرفیت محدود در سختی‌ها	
	تفکر زندگی در زمان حال و لذت کنونی	
	قواعد غیر منصفانه داشتن	
	خود تلقینی منفی	
	عدم تعامل سازنده با دیگران در فضای آموزشی	
	حل چالش و مسئله متمرکز بر نقش دیگران	
	جهت‌گیری آگاه محور با علایق و استعداد های شخصی	منابع اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی
	جهت‌گیری آگاه محور با نیازها و احساسات	
فضای یادگیری جهت‌مند	پذیرش ضعف و محدودیت‌های شخصی بافت آموزشی	
	ایجاد هماهنگی نقش‌های تحصیلی و خانوادگی	
	توجه و هماهنگی با اقتضائات اقتصادی حاکم بر فضای آموزشی	
	نگاه غیر مقایسه‌ای	
	توجه به نقاط قوت و ضعف آموزشی در کنار یکدیگر	
ارزشمند سازی و امیدواری	توسعه تعامل و همکاری با محیط یادگیری	
	فضای انگیزه‌مند خانوادگی	
	فضای هدفمند در گروه‌های دوستی	
پیوندهای رشد دهنده	روابط استاد-شاگردی مطلوب و مؤثر	
	نگاه تعهد محور در امور تحصیلی	
	آگاهی از ابعاد مسئولیت‌های شخصی برای یادگیری	
پویایی‌های نگرشی اشتیاق‌زا	توسعه ظرفیت‌های شخصی	
	تفکر عاقبت‌اندیشی داشتن	
	نگاه هدفمند و امیدوارانه داشتن	
	نگاه حتمیت نتیجه‌بخش بودن تلاش	
	نگاه خالق محور معنابخش به امور	
	آغاز نیرومندانه عمل در گام‌های کوچک	
	مقابله با خلق منفی	
پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا	تعامل سازنده و هماهنگ داشتن با محیط آموزشی	
	حل مسئله متمرکز بر نقش و عاملیت خود	

در بخش زیر، یافته‌های پژوهش در قالب رویکردی تحلیلی و مقایسه‌ای ارائه می‌شود تا درک عمیقی از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی به دست آید:

مضمون اصلی: فضای یادگیری جهت‌مند در برابر غیرجهت‌مند

فضای یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند در دو سر طیف تجربه شود: در فضای جهت‌مند، دانش‌آموزان با آگاهی از علایق، استعدادها و نیازهای شخصی خود، یادگیری را معنادار و هدفمند تجربه می‌کنند. این جهت‌گیری، با هماهنگی نقش‌های تحصیلی و خانوادگی و توجه به محدودیت‌های اقتصادی، انگیزه درونی پایدار و اشتیاق به یادگیری را تقویت می‌کند و ظرفیت روانی برای مقابله با چالش‌ها را افزایش می‌دهد. در مقابل، فضای غیرجهت‌مند، زمانی شکل می‌گیرد که مسیر تحصیلی با علایق و توانمندی‌های دانش‌آموز همخوانی ندارد، نقش‌ها و شرایط اجتماعی و اقتصادی نادیده گرفته می‌شود و یادگیری تجربه‌ای مکانیکی و تحمیلی می‌شود. این فضا با احساس بی‌معنایی، ناامیدی و بی‌ارزشی همراه است و انگیزه درونی را تضعیف می‌کند.

مضامین فرعی

فضای یادگیری می‌تواند تجربه‌ای عمیقاً جهت‌مند و معنادار باشد یا برعکس، فاقد جهت‌گیری روشن و هدفمند جلوه کند. در فضای جهت‌مند، دانش‌آموزان با آگاهی نسبت به علایق، استعدادها و نیازهای شخصی خود، یادگیری را ارزشمند و هدفمند می‌بینند و این آگاهی، پایه‌ای برای انگیزه درونی پایدار و اشتیاق تحصیلی می‌سازد. این دانش‌آموزان نه تنها مسیر تحصیلی خود را با واقعیت‌ها و محدودیت‌های شخصی هماهنگ می‌کنند، بلکه نقش‌های تحصیلی، خانوادگی و اقتصادی خود را نیز در نظر می‌گیرند و به این ترتیب، یادگیری تجربه‌ای فعال و معنادار می‌شود. یکی از دانش‌آموزان چنین بیان کرد: «من از بچگی همیشه دوست داشتم تدریس کنم و این علاقه و استعداد هم‌زمان با من رشد کرد تا تصمیم گرفتم انسانی بخونم که معلم بشم (مشارکت‌کننده شماره...)». توجه به نیازها و احساسات شخصی، تجربه یادگیری را لذت‌بخش و ارزشمند می‌سازد؛ در همین راستا مشارکت‌کننده دیگری اظهار داشت: «حس اینکه از علم خودت به یه نفر دیگه ببخشی، خیلی برای من شیرین و ارزشمند بوده و هست. (مشارکت‌کننده شماره...)» پذیرش ضعف‌ها و محدودیت‌های شخصی در بافت آموزشی، نه تنها مانع شکست نمی‌شود بلکه فرصت پیشرفت فراهم می‌آورد. مشارکت‌کننده‌ای تجربه خود را اینگونه روایت کرد: «من تو ریاضیات فوق‌العاده ضعیفم و رشته ما هم آمار داشت، اما با کمک گرفتن از دوستانم توانستم به نمره قابل قبول برسم تا حداقل معدلم افت نکنه. (مشارکت‌کننده شماره...)» هماهنگی میان نقش‌های تحصیلی و خانوادگی نیز انگیزه و امنیت روانی ایجاد می‌کند: «خانواده من مخصوصاً پدرم خیلی برای این رشته

ارزش قائل هستن، خب اینم به انگیزه شد واسه خوب درس خوندن من. (مشارکت کننده شماره...)» در نهایت، آگاهی از محدودیت‌ها و اقتضائات اقتصادی، حس مسئولیت‌پذیری و کنترل مسیر تحصیلی را تقویت می‌کند. در این راستا یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «درسته شهریه مدرسه مون سنگینه، اما وقتی اینجا رو انتخاب کردم این موضوع رو می‌دونستم، به خاطر همین دنبال به کار پاره وقت بودم تا بتونم کمکی باشم برای تأمین هزینه‌های تحصیل خودم (مشارکت کننده شماره...)».

در نقطه مقابل، فضای غیرجهت‌مند، زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموز مسیر تحصیلی خود را بدون توجه به علائق، استعدادها و نیازهای شخصی انتخاب کند یا تحت فشار محیط و خانواده مجبور به پیروی از مسیر تحصیلی شود. این بی‌جهتی، انگیزه درونی را تضعیف کرده و یادگیری را به تجربه‌ای مکانیکی و تحمیلی تبدیل می‌کند: «راستش من اصلاً این رشته تجربی رو دوست نداشتم و فقط به اصرار خانوادم اومدم. من دلم می‌خواست تئاتر بخونم.» عدم توجه به هماهنگی نقش‌های اجتماعی و محدودیت‌های اقتصادی، آینده تحصیلی را مبهم و بی‌معنا جلوه می‌دهد: «چه فایده‌ای داره واقعاً؟ داداشم فوق کامپیوتر داره و تو اسنپ کار میکنه. تو ایرانم واسه خانوماً اصلاً جای پیشرفت نیست.» هزینه‌های بالای تحصیل و امکانات ناکافی محیط آموزشی فشار مضاعفی ایجاد می‌کند و تمرکز و انگیزه تحصیلی را کاهش می‌دهد: «فکر نمی‌کردم انقدر هزینه‌های مدرسه بالا باشه. پدرم خیلی به سختی از پس شون بر میاد و من به فکر پیدا کردن به کار نیمه‌وقت هستم که هزینه‌های خودم را حداقل بده...» همچنین نبود تعامل مؤثر با معلمان و دوستان و مرور مداوم نقاط ضعف، فضای یادگیری را خسته‌کننده و دل‌زدگی‌آور می‌سازد. مشارکت‌کننده‌ای تجربه خود را اینگونه روایت کرد: «سر کلاس معلمایی که اذیت می‌کنن، هیچ وقت خوب گوش نمی‌دم و هر جا بتونم، می‌پروم کلاسو چون کلافه می‌شم.» فضای دوستانه بی‌هدف و عدم همراهی همکلاسی‌ها نیز همکاری و مشارکت را کاهش می‌دهد: «دوستای من بیشتر درگیر مد و تفریح هستند. خیلی همراهی نمی‌کنن که باهم درس بخونیم. منم که زیاد اصرار کنم، مسخره می‌کنن.» علاوه بر این، نگرش‌های بازدارنده مانند خودتلقینی منفی، لذت‌جویی لحظه‌ای و تمرکز بر نقش دیگران در حل مشکلات، ظرفیت روانی برای یادگیری فعال و مشارکت مؤثر را کاهش می‌دهد. مشارکت‌کننده‌ای اینگونه اظهار داشت: «دیگه حوصله درس خوندن ندارم، خسته شدم از این همه استرس و فشار و... دلم می‌خواد زودتر تموم بشه.» و یا: «والا من که درسمو می‌خونم، وقتی معلم لج میکنه نمره نمی‌ده، دیگه من چیکار کنم؟» تحلیل مقایسه‌ای این دو سرطیف نشان می‌دهد که جهت‌گیری آگاهانه و هماهنگ با توانمندی‌ها، نیازها و شرایط واقعی، یادگیری را تجربه‌ای فعال، انگیزه‌بخش و معنادار می‌سازد و ظرفیت روانی دانش‌آموز برای مقابله با چالش‌ها و پیشرفت تحصیلی را افزایش می‌دهد، در حالی که بی‌جهتی و عدم هماهنگی، یادگیری را به فعالیتی مکانیکی و بی‌معنا

تبدیل کرده و اشتیاق، انگیزه و مشارکت فعال را به تدریج تحلیل می‌برد.

مضمون اصلی: ارزشمندی و امیدواری در برابر بی‌ارزش‌سازی و ناامیدی

فضای آموزشی و خانوادگی می‌تواند دانش‌آموزان را در دو سر طیف تجربه کند: در فضای ارزشمندی و امیدبخش، دانش‌آموزان هم‌زمان به نقاط قوت و ضعف خود توجه دارند، با محیط تعامل سازنده برقرار می‌کنند و از حمایت خانواده برخوردارند. این ترکیب، حس ارزشمندی و امید را در آن‌ها تقویت می‌کند و ظرفیت روانی برای پیگیری اهداف تحصیلی را افزایش می‌دهد. در مقابل، فضای بی‌ارزش‌سازی و ناامیدکننده، با بی‌توجهی به عملکردهای مثبت، مرور مداوم نقاط ضعف، سخت‌گیری‌های غیرمنصفانه و مسئولیت‌خواهی افراطی، اعتمادبه‌نفس و اشتیاق به یادگیری را تضعیف می‌کند و فضای آموزشی را خسته‌کننده و دل‌زدگی‌آور می‌سازد.

مضامین فرعی

فضای ارزشمندی و امیدبخش، یادگیری را به تجربه‌ای مثبت و انگیزه‌بخش تبدیل می‌کند و ظرفیت روانی دانش‌آموزان برای مقابله با چالش‌ها را تقویت می‌کند. نگاه غیرمقایسه‌ای، تمرکز دانش‌آموزان را بر هدف حفظ می‌کند و مانع دل‌زدگی از شرایط محدود می‌شود؛ یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «رسالت مدرسه بالاخره سوادآموزی بیشتره، آگه هدف و نگاهت این باشه بالاخره میتونی با هر شرایطی درستو بخونی.» (مشارکت‌کننده شماره ...). توجه هم‌زمان به نقاط قوت و ضعف، دیدگاه متعادل و واقع‌بینانه ایجاد می‌کند و حس منصفانه بودن محیط آموزشی را تقویت می‌کند؛ همان‌طور که یکی از دانش‌آموزان گفت: «حقیقتاً مدرسه ما خیلی از امکانات رو نداره، اما در عوض یه سری از ملاحظات و توجهاتی که به دانش‌آموز می‌شه رو من تو مدرسه‌های دیگه ندیدم.» (مشارکت‌کننده شماره ...). توسعه تعامل و همکاری فعال با محیط یادگیری، امکان یادگیری مؤثرتر و رشد پایدار را فراهم می‌آورد و دانش‌آموزان با اعتماد به نفس بیشتری با معلمان و هم‌کلاسی‌ها ارتباط برقرار می‌کنند؛ یکی از آنان روایت کرد: «بالاخره باید کنار اوامد دیگه. همیشه صفر تا صد رو از مدرسه توقع داشت. من خیلی وقتا با معلم‌ها تعامل می‌کنم تا نکته‌های بیشتری یاد بگیرم.» (مشارکت‌کننده شماره ...). تحلیل این روایات نشان می‌دهد که ترکیب نگاه واقع‌بینانه، تعامل سازنده و حمایت خانوادگی، امید و ارزشمندی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و به آن‌ها اجازه می‌دهد با انگیزه و ثبات روانی مسیر تحصیلی خود را ادامه دهند.

در نقطه مقابل، فضای بی‌ارزش‌سازی و ناامیدکننده، باعث کاهش اعتمادبه‌نفس، بی‌انگیزگی و دل‌زدگی از یادگیری می‌شود. مقایسه بی‌معیار با سایر مدارس بر احساس بی‌عدالتی و ناامیدی دانش‌آموزان می‌افزاید؛ آنان امکانات مدرسه خود را در برابر هزینه‌های پرداختی ناکافی می‌دانند و این مقایسه، ارزش محیط آموزشی را در

نظرشان کاهش می‌دهد. یکی از مشارکت‌کنندگان اظهار داشت: «مدرسه‌های دیگر شهریه پایین‌تری می‌گیرند و امکانات بیشتری دارند ولی اینجا خیلی کمبود دارد.» (مشارکت‌کننده شماره ۸) عدم توجه به عملکردهای مثبت در فضای آموزشی، دانش‌آموزان را از دیده شدن و قدردانی محروم می‌کند. یکی از آنان گفت: «مدرسه ما هیچ امکانات رفاهی برامون نداره و بها نمیدن اصلاً...» (مشارکت‌کننده شماره ...). ایجاد حس بی‌اعتمادی به فضای آموزشی نیز از طریق رفتارهای نادرست معلمان شکل می‌گیرد. تجربه معلمان سخت‌گیر یا آزاردهنده، درس و محیط مدرسه را از چشم دانش‌آموز می‌اندازد. مشارکت‌کننده‌ای تجربه خود را این‌گونه روایت کرد: «یه معلمی داشتیم سال اول دبیرستان، خیلی اذیت می‌کرد و سخت می‌گرفت. کلاً اون درس و اون ترم از چشم همه افتاد و واقعاً اذیت شدن بچه‌ها... نباید همچین معلم‌هایی رو دعوت کنند (مشارکت‌کننده شماره ...). مسئولیت‌خواهی افراطی از محیط آموزشی نیز بر فشار روانی می‌افزاید. دانش‌آموزان انتظار دارند مدرسه امکانات اولیه را تأمین کند، اما با واقعیت دیگری مواجه‌اند. یکی از آنان اظهار داشت: «ما صفر تا صد کارها رو خودمون انجام میدیم. حتی هزینه پرینت و..... با خودمونه. در صورتی که مدرسه باید خودشون در اختیارمون بذاره (مشارکت‌کننده شماره ...)» مرور دائمی نقاط ضعف و سخت‌گیری‌های غیرمنطقی نیز خستگی و دل‌زدگی را تشدید می‌کند. مشارکت‌کننده‌ای گفت: «هزینه‌ها که زیاده. به فکر رفاه دانش‌آموز هم نیستند و اصلاً راه‌نمیان. سخت‌گیری‌ها هم که در حد مدرسه تیزهوشانه واقعاً... خسته شدیم ما دیگه. (مشارکت‌کننده شماره ...)» تحلیل مقایسه‌ای نشان می‌دهد که ترکیب حمایت خانوادگی، تعامل سازنده با محیط و نگاه واقع‌بینانه به نقاط قوت و ضعف، امید و حس ارزشمندی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند و آن‌ها را قادر می‌سازد با انگیزه و تاب‌آوری مسیر تحصیلی خود را ادامه دهند. در مقابل، نبود این عناصر، بی‌اعتمادی، خستگی روانی و بی‌انگیزگی را تقویت می‌کند و یادگیری را به تجربه‌ای بی‌معنا و تحمیلی تبدیل می‌سازد.

مضمون اصلی: پیوندهای رشددهنده در برابر پیوندهای آسیب‌زا

کیفیت روابط اجتماعی و خانوادگی، نقشی اساسی در تجربه یادگیری و رشد دانش‌آموزان دارد. پیوندهای رشددهنده، شامل تعاملات مثبت با والدین، معلمان و همسالان، حمایت عاطفی و توجه متقابل به نیازها و علایق فردی است و ظرفیت روانی برای مشارکت فعال و یادگیری معنادار را افزایش می‌دهد. در مقابل، پیوندهای آسیب‌زا، با بی‌توجهی، انتقاد مداوم، نابرابری تعاملات و فشار روانی همراه هستند و می‌توانند انگیزه، اعتمادبه‌نفس و اشتیاق تحصیلی را کاهش دهند.

مضامین فرعی

پیوندهای رشد‌دهنده، یادگیری و تجربه اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و حس امنیت روانی و اعتماد به نفس را افزایش می‌دهد. فضای انگیزه‌مند خانوادگی، پایه‌ای محکم برای تلاش و استمرار در یادگیری فراهم می‌آورد؛ یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «خانوادم انصافاً همیشه شرایط رو تا حد توانشون واسم آماده می‌کردن که بتونم درس رو بخونم، باوجود اینکه وضع مالی مون جالب نبود؛ و مامان و بابام هیچ وقت منو تحت فشار نمیداشتن برای انتخاب رشته...» (مشارکت‌کننده شماره ...). روابط دوستانه و هدفمند در گروه‌های همسالان، فرصت‌هایی برای همکاری، یادگیری مشترک و دلگرمی ایجاد می‌کند؛ همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان گفت: «دوستام همیشه بهم میگن تا خیلی خوب محتواها رو خلاصه می‌کنی و بهمون یاد میدی... تو ارائه‌های کلاسی، بازخوردهای اساتید و دوستام خیلی دلگرم‌کننده بود و همیشه من تو اولویت بودم.» (مشارکت‌کننده شماره ...). همچنین روابط استاد-شاگردی مطلوب و مؤثر، یادگیری را لذت‌بخش و معنی‌دار می‌سازد و انگیزه درونی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند؛ یکی دیگر روایت کرد: «با هر کدوم از استادام که خیلی ارتباط خوبی داشتیم، باعث می‌شد درسش را بهتر بخونم یا برعکس بعضی معلمای خیلی ارتباط از بالا به پایین یا بدی داشتیم، برعکس می‌شد.» (مشارکت‌کننده شماره ...). تحلیل این داده‌ها نشان می‌دهد که ترکیب حمایت خانوادگی، روابط دوستانه هدفمند و تعامل مثبت با معلمان، پیوندهای رشد‌دهنده‌ای ایجاد می‌کند که اشتیاق تحصیلی را مستحکم و پایدار نگه می‌دارد و دانش‌آموزان را از انفعال به مشارکت فعال در یادگیری سوق می‌دهد.

در نقطه مقابل، پیوندهای آسیب‌زا باعث کاهش انگیزه، افزایش استرس و بی‌اعتمادی نسبت به محیط یادگیری می‌شوند. فضای غیرانگیزشی خانواده بخصوص نقش مهمی در بی‌ارزش‌سازی دارد. والدینی که درس خواندن را برای دختران بی‌فایده می‌دانند، انگیزه درونی را نابود می‌کنند. یکی از دانش‌آموزان تجربه خود را این گونه بیان کرد: «پدرم همش داره آیه یاس میخونه که درس به درد دختر نمیخوره. به جاش برو به کاری یاد بگیر... مادر من هم خیلی دوست نداره من درسمو ادامه بدم؛ و این خیلی منو آزار میده...» (مشارکت‌کننده شماره ...). «روابط استاد-شاگردی نامطلوب و غیرمؤثر نیز تمرکز و یادگیری را مختل می‌کند. دانش‌آموزان از حضور در کلاس معلمان آزاردهنده اجتناب می‌کنند. یکی از آنان گفت «سر کلاس معلمایی که اذیت می‌کنن، هیچ وقت خوب گوش نمی‌دم و هر جا بتونم، میپروم کلاسو چون کلافه میشم سر کلاس شون.» (مشارکت‌کننده شماره ...). «فضای بی‌هدفی در تعاملات دوستانه نیز همکاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. دوستان بیشتر به تفریح گرایش دارند و تلاش برای درس خواندن مشترک با تمسخر همراه است. مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: «راستش دوستای

من خودت میدونی دیگه بیشتر درگیر مد و تفریح هستند. خیلی همراهی نمیکنن که باهم درس بخونیم. منم که زیاد اصرار کنم، مسخره میکنند. (مشارکت‌کننده شماره ...) همچنین عدم آگاهی از مسئولیت و نقش خود در یادگیری مانع پیشرفت می‌شود. دانش‌آموزان انتظار دارند مدرسه همه چیز را فراهم کند و نقش خود را نادیده می‌گیرند. یکی از آنان گفت: «ما داریم تو مدرسه غیر انتفاعی پول میدیم که نخواییم مثل دانش‌آموزهای دیگه دنبال کارمون بدویم دیگه... ولی انگار نه انگار (مشارکت‌کننده شماره ...)»^۱ تحلیل مقایسه‌ای نشان می‌دهد که پیوندهای حمایتگر و رشددهنده، یادگیری را معنادار و انگیزه‌بخش می‌سازند و ظرفیت روانی برای مقابله با چالش‌ها را افزایش می‌دهند، در حالی که پیوندهای آسیب‌زا، فشار روانی و دلزدگی ایجاد کرده و توانایی دانش‌آموزان برای مشارکت فعال و پیشرفت تحصیلی را کاهش می‌دهند.

مضمون اصلی: پویایی‌های نگرشی اشتیاق‌زا در برابر پویایی‌های نگرشی بازدارنده

نگرش و تفکر دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان انگیزه و تعامل آن‌ها با محیط آموزشی دارد. پویایی‌های نگرشی اشتیاق‌زا شامل باور به توانایی‌های شخصی، نگرش مثبت نسبت به چالش‌ها و تمرکز بر رشد و یادگیری مستمر است و دانش‌آموز را فعال، خلاق و مشارکت‌جو می‌سازد. در مقابل، پویایی‌های نگرشی بازدارنده شامل خودتلقینی منفی، ترس از شکست و تمرکز بر محدودیت‌ها و ناکامی‌هاست که انگیزه و اشتیاق یادگیری را کاهش داده و مشارکت فعال را محدود می‌کند.

مضامین فرعی

نگاه تعهدمحور در امور تحصیلی، تلاش را معنادار می‌کند و باعث می‌شود دانش‌آموزان با انگیزه در مسیر اهداف خود باقی بمانند؛ یکی از دانش‌آموزان روایت کرد: «به نظرم خیلی قشنگه به چیزی یا کسی تعهد داشتی، انگار این تو روبه جلو هل میده من پدرم فوت شده، بهش قول داده بودم به روزی دکتر میشم و حالا این قول به خودمم هست.» (مشارکت‌کننده شماره ...). آگاهی از ابعاد مسئولیت‌های شخصی، عاملیت دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و آن‌ها را در کنترل مسیر یادگیری توانمند می‌سازد؛ یکی از آنان گفت: «بین وقتی قبول کردی وارد این رشته بشی، دیگه باید مسئولیتشم قبول کنی دیگه. من قبول کردم که پیام تجربی و به هدفام برسم، پس پاش میمونم.» (مشارکت‌کننده شماره ...). توسعه ظرفیت‌های شخصی و تاب‌آوری، توان مقابله با موانع و فشارهای تحصیلی را افزایش می‌دهد؛ مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: «یه وقتیی انقدر خسته میشم که دلم میخواد برگردم عقب و درس نخونم ولی زود به خودم میگم صبور باش و به تلاشت تا اینجا و نتیجه‌ش فکر کن.» (مشارکت‌کننده شماره ...). تفکر عاقبت‌اندیشی، انگیزه بلندمدت ایجاد می‌کند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند

تمرکز خود را بر دستاوردهای آتی حفظ کنند؛ یکی از دانش‌آموزان بیان کرد: «من نتیجه خیلی برام شیرینه. به جورایی نور امیدیه که بهش فکر می‌کنم ببین بالاخره زحمت هات نتیجه داره و به دلخواهت می‌رسی.» (مشارکت‌کننده شماره ...). نگاه هدفمند و امیدوارانه، اراده را پایدار نگه می‌دارد و مقاومت در برابر مشکلات را افزایش می‌دهد؛ دیگری روایت کرد: «سعی کردم تو تاریک‌ترین موقع‌ها هم امیدم رو حفظ کنم. می‌دونم خدا می‌بینه و هیچ چیزی بی‌ثمر نیست و من دارم اصولی میرم جلو پس طبیعتاً باید چیزی بشه که من می‌خوام.» (مشارکت‌کننده شماره ...). باور به نتیجه‌بخش بودن تلاش، اعتماد به کارآمدی فرد را تقویت می‌کند و انگیزه ادامه مسیر را بالا می‌برد؛ مشارکت‌کننده‌ای گفت: «مگه میشه تو کاری کنی، نتیجه نده؟ نمیگم حتماً و دقیقاً همیشه اون‌ی میشه تو دوست داری ولی قطعاً بی‌فایده هم نیست.» (مشارکت‌کننده شماره ...). در نهایت، نگاه خالق‌محور و معنابخش به یادگیری، ارزش الهی و اخلاقی به فعالیت‌های تحصیلی می‌دهد و دانش‌آموزان را به اقدام مؤثر و مفید ترغیب می‌کند؛ یکی از آنان گفت: «می‌بینم چقدر تو دینم تأکید شده به درس خوندن و این واسم ارزش داشت، دوست دارم به زمانی رو بذارم و به افراد کم‌بضاعت، در حد توان و علم خودم کمک کنم، هرچقدر علمم بیشتر بشه، می‌تونم به آگاهی آدمای بیشتری مخصوصاً دوستانم کمک کنم...» (مشارکت‌کننده شماره ...). تحلیل این روایات نشان می‌دهد که نگرش‌های مثبت و هدفمند، منابع درونی قدرتمندی ایجاد می‌کنند که دانش‌آموزان را قادر می‌سازد با انگیزه و استقامت مسیر تحصیلی خود را ادامه دهند.

در نقطه مقابل، پویایی‌های نگرشی بازدارنده، مانع تجربه فعال و معنادار یادگیری می‌شوند و انگیزه را کاهش می‌دهند. عدم آگاهی دانش‌آموزان از مسئولیت و نقش خود در یادگیری مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود و نشان‌دهنده این است که وقتی فرد نقش فعال خود را در فرایند یادگیری نادیده می‌گیرد، انگیزه و تلاش او کاهش می‌یابد، زیرا انتظار دارد مدرسه همه‌چیز را فراهم کند؛ یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «ما داریم تو مدرسه غیرانتفاعی پول میدیم که نخوایم مثل دانش‌آموزهای دیگه دنبال کارمون بدویم دیگه... ولی انگار نه انگار!» (مشارکت‌کننده شماره ۴). ظرفیت محدود در مواجهه با سختی‌ها نیز دانش‌آموزان را به سرعت از تلاش بازمی‌دارد و نشان می‌دهد که مواجهه با فشار و استرس بدون مهارت‌های مقابله‌ای مناسب، اشتیاق تحصیلی را کاهش می‌دهد، همان‌طور که یکی از آنان گفت: «دیگه حوصله درس خوندن ندارم راستش... خسته شدم از این همه استرس و فشار و... دلم می‌خواد زودتر تموم بشه.» (مشارکت‌کننده شماره ۹). علاوه بر این، نگرش لذت‌جویی لحظه‌ای و تمرکز بر زمان حال، اولویت را از تحصیل گرفته و سرمایه‌گذاری بلندمدت را کم‌اهمیت جلوه می‌دهد؛ دانش‌آموزان با این طرز فکر، تمایل دارند دوران جوانی خود را صرف تفریح کنند و آموزش را به آینده موکول نمایند، چنان‌که یک مشارکت‌کننده اظهار داشت: «مگه چقدر قراره زندگی کنم که جوونی مو

همش بذارم برای درس؟ الان که جوونم باید تفریح کنم دیگه. بعداً هم میشه درس رو ادامه داد...» (مشارکت‌کننده شماره ۶). علاوه بر این، وجود قواعد آموزشی غیرمنصفانه از دید دانش‌آموزان، انگیزه آنان را سرکوب می‌کند و نشان می‌دهد که وقتی نظام آموزشی به نظر دانش‌آموزان منصفانه و کاربردی نباشد، احساس ناتوانی و بی‌عدالتی تقویت شده و تلاش فعال کاهش می‌یابد؛ همان‌طور که یکی از آنان بیان کرد: «معلما اصلاً دلسوز نیستن و کاربردی تدریس نمی‌کنن. همش ما باید ارائه بدیم!» (مشارکت‌کننده شماره ۲). تحلیل این روایت‌ها نشان می‌دهد که پویایی‌های نگرشی بازدارنده با تضعیف حس مسئولیت شخصی، محدود کردن ظرفیت مقابله با فشارها، تمرکز بر لذت‌های لحظه‌ای و تجربه نابرابری در نظام آموزشی، فرآیند انگیزش درونی دانش‌آموزان را کاهش داده و آن‌ها را به سمت خستگی، بی‌تفاوتی و تسلیم سوق می‌دهند. تحلیل مقایسه‌ای نشان می‌دهد که پویایی‌های نگرشی اشتیاق‌زا، انگیزه و مشارکت فعال دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند و ظرفیت روانی برای یادگیری موفق را تقویت می‌کنند، در حالی که نگرش‌های بازدارنده، اشتیاق و انگیزه تحصیلی را کاهش داده و یادگیری را به تجربه‌ای تحمیلی و خسته‌کننده تبدیل می‌کنند.

مضمون اصلی: پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا در برابر پویایی‌های عملکردی بازدارنده

عملکرد دانش‌آموزان در یادگیری تحت تأثیر الگوهای رفتاری و شیوه‌های مواجهه آن‌ها با تکالیف و چالش‌ها شکل می‌گیرد. پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا شامل تلاش هدفمند، برنامه‌ریزی منظم، استفاده مؤثر از منابع و همکاری با دیگران است که موجب یادگیری فعال و پیشرفت مستمر می‌شود. در مقابل، پویایی‌های عملکردی بازدارنده شامل بی‌نظمی، تعلل، اجتناب از تلاش و عدم استفاده از منابع موجود است که کارآمدی تحصیلی را کاهش داده و تجربه یادگیری را خسته‌کننده و ناکارآمد می‌کند.

مضامین فرعی

پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا، یادگیری را فعال و هدفمند می‌سازند. آغاز نیرومندانه عمل در گام‌های کوچک، پیشرفت تدریجی و پایدار را ممکن می‌سازد و به دانش‌آموزان نشان می‌دهد که موفقیت با تلاش مستمر حاصل می‌شود؛ یکی از مشارکت‌کنندگان بیان کرد: «قرار نیست ره صدساله رو به شبه برم که ... باید صبوری کرد، زمان گذاشت و کم‌کم با تلاش مستمر به هدف رسید.» (مشارکت‌کننده شماره ...). مقابله با خلق منفی از طریق گفتار مثبت و تمرکز بر انرژی درونی، توان روانی دانش‌آموزان را حفظ می‌کند و مانع تسلیم شدن می‌شود؛ یکی از دانش‌آموزان گفت: «من انرژی کلمات و جهان رو باور دارم. هی بخوام بگم نشد، نمیشه سخنه و ... اوضاعم همینطوری میره جلو وقتی میشه قشنگ حرف زد و انرژی داشت، چرا نگم؟» (مشارکت‌کننده شماره ...). تعامل

سازنده و هماهنگ با محیط آموزشی، فرصت‌های یادگیری را گسترش می‌دهد و تجربه تحصیلی را معنادارتر می‌سازد؛ مشارکت‌کننده‌ای اظهار داشت: «من از اون دانش‌آموزهای فعال و پرجنب و جوشم و عاشق اینم داوطلب کارهای اضافی باشم. همیشه دنبال کلاس و... بودم تا بیشتر یاد بگیرم.» (مشارکت‌کننده شماره ...). تمرکز بر نقش خود در حل مسائل و مسئولیت‌پذیری، دانش‌آموزان را از انفعال نجات می‌دهد و عاملیت شخصی را تقویت می‌کند؛ یکی از آنان روایت کرد: «آگه منصفانه فکر کنیم، درصد زیادی مسئولیت با خودمونه. آگه همه چی رو بخوایم بنده‌ایم کردن محیط و بقیه و... میشه بهانه‌گیری. پس خودت چی؟» (مشارکت‌کننده شماره ...). تحلیل این داده‌ها نشان می‌دهد که پویایی‌های عملکردی اشتیاق‌زا، با تقویت عاملیت، تاب‌آوری و مهارت‌های مقابله‌ای، دانش‌آموزان را به یادگیری فعال و مشارکتی سوق می‌دهد و اشتیاق را از حالت منفعل و سطحی به یک نیروی درونی پایدار و مؤثر تبدیل می‌کند.

در نقطه مقابل، پویایی‌های عملکردی بازدارنده، عملکرد تحصیلی را کاهش داده و یادگیری را به تجربه‌ای مکانیکی و ناکارآمد تبدیل می‌کنند. خودتلقینی منفی دانش‌آموزان توانایی آن‌ها را زیر سؤال می‌برد و موجب کاهش انگیزه برای ادامه یادگیری می‌شود؛ به عبارت دیگر، وقتی دانش‌آموز خود را ناتوان می‌بیند، ظرفیت روانی او برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی محدود می‌شود، همان‌طور که یکی از مشارکت‌کنندگان روایت کرد: «وای من اصلاً مغزم کشش نداره دیگه. درس‌ها خیلی سخت و تخصصی شدن و من به زور فقط دارم پاس می‌کنم...» (مشارکت‌کننده شماره ۱). علاوه بر این، عدم تعامل سازنده با دیگران فشار روانی را افزایش می‌دهد و دانش‌آموزان را به انزوا و انفعال سوق می‌دهد، زیرا نبود همفکری و حمایت همسالان باعث می‌شود بار مسئولیت یادگیری تنها بر دوش فرد قرار گیرد و انگیزه برای مشارکت فعال کاهش یابد، همان‌طور که یکی از دانش‌آموزان گفت: «بقیه اصلاً با سلیقه و عقیده من سازگار نیستن و منم مجبورم همه چی رو تنهایی بردارم که خب فشار بیشتری بهم وارد می‌کنه.» (مشارکت‌کننده شماره ۴). تمرکز بر نقش دیگران در حل مشکلات نیز عاملیت شخصی دانش‌آموزان را تضعیف می‌کند و آنان را به پذیرش منفعلانه نتایج مجبور می‌سازد؛ وقتی مسئولیت یادگیری از خود فرد سلب می‌شود، اشتیاق تحصیلی کاهش یافته و مسیر یادگیری به بن‌بست می‌رسد، چنان‌که یکی از آنان اظهار داشت: «والا من که درس مو می‌خونم، وقتی معلم لج می‌کنه بهم نمره نمی‌ده، دیگه من چیکار کنم؟» (مشارکت‌کننده شماره ۶). تحلیل این موارد نشان می‌دهد که پویایی‌های عملکردی بازدارنده، با تضعیف حس خودکارآمدی و کاهش مشارکت فعال، فرآیند انگیزش درونی دانش‌آموزان را مختل می‌کنند و به شکل‌گیری رفتارهای انفعالی و بی‌انگیزگی منجر می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، کشف منابع و موانع اشتیاق تحصیلی بر اساس تجارب زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی بود. در این زمینه یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان داد که توجه به عاملیت و ویژگی‌های شخصی خود افراد یکی از عوامل مؤثر در ایجاد اشتیاق تحصیلی است. به این معنا که عامل پویایی و منابع شخصی باعث خودارزشیابی‌های مناسب و صحیح در ارتباط با تحمل و حس فرد نسبت به توانمندی‌های خویش می‌شود و همین امر در تأثیرگذاری موفقیت‌آمیز بر روی محیط نقش دارد (عباسی، شاهکرمی و عالیپور، ۱۳۹۸). بنا به نظر مصاحبه‌شوندگان، افرادی که دارای منابع درونی مثل تعهد و عامل پویایی شخصی بودند، علی‌رغم تمام چالش‌های موجود، تحصیلات خود را در سطح عالی ادامه دادند. اعتماد به خود و توانمندی‌ها، عدم واگذاری تمام مسئولیت‌ها به دیگران و محیط آموزشی، تلاش و پشتکار فردی، پویایی، آگاهی از علائق خود از جمله مواردی بود که افراد به‌عنوان عناصر اشتیاق‌زا به آن اشاره کرده بودند؛ زیرا اشخاص با چنین ویژگی‌هایی به راحتی از اهداف خود دست نکشیده و صرفاً عوامل خارجی را مؤثر بر اتفاقات و پیشامدها نمی‌دانند و بالعکس افرادی که تمام بار مسئولیت را از دوش خود برداشته بودند، با کوچک‌ترین دلیلی خود را توجیه کرده و درس خواندن را امری سخت می‌شمردند. اهمال‌کاری‌های آموزشی به‌مرورزمان این منطق را در ذهن افراد تثبیت می‌کند که من تمام کاری که می‌بایست را انجام داده و عوامل بیرونی و دیگران اجازه رشد و رسیدن من به خواسته‌هایم را نمی‌دهند.

مؤلفه دیگری که در این تحقیق به‌عنوان منبع اشتیاق تحصیلی شناسایی شد، وجود فضای یادگیری که هم جبهتی و هماهنگی با اهداف، نقش‌ها، ویژگی‌ها و شرایط خانوادگی و تحصیلی در آن دیده می‌شود. در تبیین این موضوع می‌توان بیان کرد که جهت‌مندی انسان، ضامن هم‌راستایی و هماهنگی تمام گام‌های زندگی با هدف کلی است که زمینه آرامش را برای فرد فراهم می‌آورد، تصمیم را قوت می‌بخشد و حرکت به‌سوی تحقق تصمیم‌های زندگی و انتخاب‌های فرد را سرعت می‌بخشد. لذا برای دستیابی به این مهم، نباید بین اهداف، نقش‌ها و شرایط مختلف زندگی فرد و جهت حرکت او تعارضی وجود داشته باشد. طبعاً در صورت وجود تعارض؛ در اینجا دانش‌آموزانی که در حال تحصیل هستند، لازم است از طریق تمرکز بر ویژگی جهت‌مندی انسان، مسیر زندگی و انتخاب‌هایشان را یکپارچه و هماهنگ کنند؛ بنابراین با توجه به تعریفی که از هدفمندی داریم، یعنی آن انگیزه جهت داده شده‌ای که فرد را به تلاش و کوشش وامی‌دارد و همچنین با توجه به حقیقت مطلوبی که اشتیاق وصول به آن، محرک انسان برای انجام کارها و انتخاب‌هایش است، اگر انسانی نتواند به این موضوع آگاهی یابد که هدفش از زندگی و انتخاب‌هایش چیست؛ و پاسخ مناسبی برای این پرسش نداشته باشد، زندگی‌اش معنای

خود را ازدست داده و تلاش‌های روزمره‌اش بدون جهت شکل خواهد گرفت (اسمعیلی و همکاران، ۱۴۰۰).

مؤلفه دیگری که نتایج پژوهش حاضر نشان داد، این بود که پیوندهای مختلف خانوادگی و دوستانه و استاد-شاگردی دانش‌آموزان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم با اشتیاق تحصیلی مرتبط است. این یافته با نتایج (ابراهیم و همکاران^۱، ۲۰۲۲؛ جانگ و ریو^۲، ۲۰۲۲؛ صمدیه و صدری^۳، ۲۰۲۲) همسو است. چنانچه نتایج تحقیق گرومن و اسنایدر^۴ (۲۰۲۲) در این زمینه نشان داد که تعامل دانش‌آموزان و معلم پیش‌بینی‌کننده غیرمستقیم اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است. رشیدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز در تحقیقشان نشان دادند که کیفیت تعامل بین دانشجویان با استادان و حتی دوستان هم کلاسی و علمی خود نقش کلیدی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد و سطح بالای حمایت و همراهی آن‌ها منجر به علاقه تحصیلی، مشارکت، خودتنظیمی، اشتیاق و امید تحصیلی بیشتر می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که معلم‌ها و هر آن کس که دانش‌آموز با او اتصال و پیوند نزدیکی در زمان تحصیل خود دارد، از جمله خانواده، دوستان و استادانش نقش اساسی در زندگی دانش‌آموزان دارند. تعامل قوی و حمایتی بین آن‌ها با دانش‌آموز، زمینه‌ساز رشد سالم در مدرسه است؛ زیرا تعامل، اساس سازگاری موفق با محیط اجتماعی و تحصیلی و یکی از عوامل تسهیل‌کننده مهم در خصوص مشکلات و موانع تحصیلی است. دانش‌آموزانی که با خانواده، معلم و دوستان هم‌دانشگاهی و هم کلاسی خود تعامل خوب و سازنده‌ای دارند، در هنگام مواجهه با مشکلات، توانایی بیشتری در حل و تحمل مشکلات دارند که این امر باعث افزایش امید، انگیزه درونی، اعتماد به نفس، خودتنظیمی و اشتیاق تحصیلی آن‌ها می‌شود (جانگ و ریو، ۲۰۲۲).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که دو دسته از منابع بر روی اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارند که عبارت‌اند از منابع شخصی و منابع اجتماعی. محققان منابع اجتماعی را به‌صورت منبع کلی موجود از شبکه آشنایان فرد در نظر می‌گیرند که شامل خانواده، دوستان، همسالان، معلمان، محله امن و غیره می‌باشد که به او در سازگاری، حل مشکلات روزمره یا بحران‌های مهم کمک می‌کنند و نشان داده‌شده که هراندازه نمره فرد در این عوامل بیشتر باشد، سلامتی، شادکامی و طول عمر بیشتر می‌شود. منابع اجتماعی موجب می‌شود که فرد احساس مراقبت، دوست داشته شدن، عزت نفس و ارزشمند بودن کند و احساس کند که او بخشی از شبکه وسیع ارتباطی است. این منابع از یک طرف نقش حمایت‌گرانه و پشتیبانی‌کننده برای افراد دارند و از طرف دیگر، از افراد در مقابل استرس‌ها، فشارها و آسیب‌ها محافظت می‌کنند. لذا می‌توان این منابع را به‌عنوان عوامل حمایتی - حفاظتی اجتماعی نیز در نظر گرفت. البته بر اساس کارهای اولیه کسل، از جرال - کاپلان از مفهوم حمایت اجتماعی

1. Ibrahim et al.

2. Jung, & Ryu

3. Samadieh & Sadri

4. Grohman & Snyder's

به‌عنوان محافظی در مقابل بیماری و استرس‌ها نیز نام برده شده است (اسلامی و همکاران، ۱۳۹۵).

طبق نتایج به‌دست‌آمده هرچقدر محیط عاطفی خانواده حمایتی‌تر باشد میل به تحصیل هم بیشتر می‌شود (بیان فر، پرتونژاد و طباطبایی، ۱۴۰۰). در فضایی که خانواده‌ها، فرزندان را تشویق به تحصیل کرده و تا حد امکان شرایط لازم را برای آن‌ها فراهم کرده‌اند، فرزندان هم انگیزه بیشتری برای ادامه تحصیل از خود نشان داده‌اند و در مقابل خانواده‌ای که تحصیل به‌خصوص در مقطع عالی را امری بیهوده دانسته و مدام فرزند را سرزنش کرده است، به همان میزان میل به تحصیل در ایشان کاهش یافته است؛ زیرا طبق گفته‌های فرزندان، بارهای روانی و فشار مسئولیتی که باید به‌تنهایی به دوش بکشند، برایشان بسیار سخت بوده است. همان‌طور که در صحبت‌های مصاحبه‌شوندگان دیدیم، والدینی که شرایط مناسبی را برای فرزندانشان مهیا کرده تا بتوانند در آرامش درس بخوانند و همچنین او را تشویق به ادامه تحصیل می‌کنند، تأثیر بسیار بالایی در میزان انگیزه فرد و درنهایت رشد او داشته است و همین درک و همدلی منجر به اشتیاق بیشتر وی به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر نیز می‌شود.

علاوه بر این مشارکت‌کنندگان تحقیق حاضر «بی‌ارزش‌سازی و ناامیدی» برای اقدامات خود و مدرسه را از طریق مقایسه‌های بی‌معیار، عدم توجه به عملکردهای مثبت در فضای آموزشی، بی‌اعتمادی به فضای آموزشی و مسئولیت‌خواهی افراطی از آن و به‌تبع «ناامیدی» را با عدم اشتیاق تحصیلی مرتبط دانستند که این ناامیدی گاهی از سوی اطرافیان القا می‌شود. این یافته با نتایج چنا و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، فرید و اشرف‌زاده^۲ (۲۰۲۱)، وو و هو^۳ (۲۰۲۲) و اسنایدر و همکاران (۲۰۰۲) سازگار هستند. در این زمینه سهرابی و همکاران (۲۰۲۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین امید و اشتیاق تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و دانشجویان امیدوار از اشتیاق تحصیلی بیشتری برخوردارند. همچنین نتایج تحقیقات ژونگ و همکاران^۴ (۲۰۲۱) نشان داد که افراد با اشتیاق تحصیلی بالاتر انگیزه تحصیلی بالاتری دارند و خودتنظیمی تحصیلی و امید بیشتری را احساس می‌کنند. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که امید با کمک به دانش‌آموزان در شناسایی اهداف روشن، دسته‌بندی و ایجاد مسیرهای متعدد برای دستیابی به این اهداف و ایجاد انگیزه در پی رسیدن به این هدف است. دانش‌آموزان امیدوار برای رسیدن به اهداف خود از راه‌های مختلفی استفاده می‌کنند و انگیزه و انرژی بیشتری برای پیگیری اهداف خود دارند و داشتن هدف در زندگی، اعتقاد به تحقق آن و تلاش برای رسیدن به هدف، شورونشاط تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. طبق پژوهش‌ها می‌توان با در نظر گرفتن مؤلفه‌های انگیزشی و امیدواری در کنار مؤلفه‌های شناختی، به نحو عینی‌تر و واقع‌بینانه‌تری یادگیری و عملکرد تحصیلی را تبیین نمود

1.Chena et al.

2Farid and Ashrafzade

3. Wu and He

4.Zhong et al.

(بوک، هارم و مالر^۱، ۲۰۲۱). با توجه به نتایج این پژوهش اشتیاق تحصیلی تحت تأثیر عوامل فردی قرار می‌گیرد، می‌توان گفت که دانش‌آموزان در طول تحصیل نگرش مثبت یا منفی نسبت به خود و محیطشان پیدا می‌کنند. نگرشی که به شدت به این بستگی دارد که آیا آن‌ها در این مدت تجربیات موفق یا ناموفقی داشته‌اند. درواقع، آن‌ها با طیف گسترده‌ای از عوامل که بر رشد شناختی، عاطفی و اجتماعی آن‌ها تأثیر می‌گذارد در طول زمانی که بسیاری آن را بهترین سال‌های زندگی خود می‌دانند، تعامل دارند. هدف همه دوره‌های آموزشی کمک به دانش‌آموزان برای کسب دانش، مهارت‌ها و نگرش‌هایی است که در حرفه خود به آن نیاز دارند. می‌توان ادعا کرد که برای کسب تسلط در یک زمینه، علاوه بر کسب مهارت‌های ذهنی و حرکتی موردنیاز برای انجام کار، کسب نگرش لازم برای موفقیت در آن زمینه فعالیت نیز بسیار مهم است؛ بنابراین، نگرش افراد نسبت به تحصیل برای عملکرد و موفقیت آن‌ها اهمیت زیادی دارد. دانش‌آموزانی که نگرش مثبتی نسبت به دانشگاه و تحصیل داشته باشند، احتمال بیشتری دارد که با اشتیاق زیاد درس بخوانند. دانش‌آموزان با ویژگی‌های فردی برتر مانند دانش، نگرش و مهارت تمایل بیشتری به حفظ انگیزه، پشتکار و تلاش خود در مواجهه با مشکلات و موانع دارند و در نتیجه به عملکرد تحصیلی بالاتری دست می‌یابند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که اشتیاق تحصیلی، تجربه‌ای چندلایه و پویا است که از تعامل میان منابع شخصی، ویژگی‌های شناختی - انگیزشی و بافت‌های اجتماعی - آموزشی شکل می‌گیرد. این یافته با پیش‌بینی نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) قابل تبیین است؛ زیرا طبق این نظریه، تجربه اشتیاق زمانی بهینه می‌شود که سه نیاز بنیادین «خودمختاری، شایستگی و ارتباط» در محیط تحصیلی ارضا شود. تحلیل داده‌ها نشان داد که دانش‌آموزانی که از منابع شخصی مانند عاملیت، پویایی فردی، پشتکار، خودارزشیابی مثبت و وضوح علایق برخوردار بودند، سطح بالاتری از اشتیاق را تجربه می‌کردند. این امر در چارچوب مؤلفه «شایستگی» نظریه خودتعیین‌گری قابل تبیین است؛ زیرا احساس توانمندی در هدایت تحصیل، پیش‌بینی‌کننده کلیدی انگیزش درونی و مشارکت تحصیلی است. برعکس، در دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری پایین، خودکارآمدی تضعیف‌شده یا هم‌راستایی اهداف شخصی و تحصیلی وجود نداشت، اشتیاق تحصیلی کاهش یافته بود؛ امری که با الگوهای بی‌انگیزگی آموزشی در نظریه دسی و رایان (۲۰۰۰) مطابقت دارد. پیدا شدن مضمون «جهت‌مندی فضای یادگیری» نیز نشان می‌دهد که دانش‌آموزان زمانی اشتیاق بیشتری احساس می‌کنند که میان اهداف آموزشی، نقش‌ها و شرایط خانوادگی - تحصیلی آن‌ها هماهنگی وجود داشته باشد. این یافته را می‌توان با نظریه

«هدف‌گزینی» لاک و لاثام^۱ (۲۰۰۲) معنا کرد؛ بر اساس این نظریه، وضوح هدف، سازگاری اهداف و پیوند اهداف شخصی با ارزش‌های فردی، بر سطح تلاش و پایداری تحصیلی اثرگذار است؛ بنابراین، نبود جهت‌مندی در مدرسه، ناهماهنگی انتظارات و اهداف مبهم می‌تواند به افت انگیزش و کاهش انرژی یادگیری منجر شود. نتیجه مهم دیگر پژوهش، نقش «پیوندهای اجتماعی» بود. تعاملات مثبت خانواده، دوستان و معلمان به‌عنوان عامل اشتیاق‌زا و پیوندهای آسیب‌زا به‌عنوان مانع اصلی گزارش شد. این یافته با نظریه «سرمایه اجتماعی» کلمن^۲ (۱۹۹۹) و همچنین الگوی «ارتباط مؤثر معلم-دانش‌آموز» پیانتا^۳ (۱۹۸۸) قابل تبیین است که بیان می‌کند کیفیت روابط حمایتی می‌تواند مشارکت تحصیلی، امید و پایداری در یادگیری را افزایش دهد. بر همین اساس، معلمان و خانواده‌هایی که تعاملات گرم، احترام‌آمیز و حمایتگر فراهم می‌کنند، سه نیاز بنیادین نظریه خودتعیین‌گری (ارتباط، شایستگی و خودمختاری) را تقویت کرده و بستر افزایش اشتیاق را فراهم می‌آورند. در مقابل، بی‌توجهی، سرزنش، مقایسه‌های بی‌معیار و روابط تنش‌آلود، پیوندهای آسیب‌زا ایجاد کرده و اشتیاق را تضعیف می‌کنند؛ موضوعی که به‌ویژه در بیانات مشارکت‌کنندگان در قالب ناامیدی، بی‌ارزش‌سازی و احساس بی‌معنایی برجسته بود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم این پژوهش، نقش «امید» در اشتیاق تحصیلی بود. نظریه امید اسنایدر^۴ (۲۰۰۲) تصریح می‌کند که دو مؤلفه «عاملیت امید» (تصمیم به حرکت به سوی هدف) و «مسیرهای امید» (یافتن راه‌های مختلف برای رسیدن به هدف) تعیین‌کننده انگیزش پایدار هستند. یافته‌های این تحقیق نشان داد دانش‌آموزانی که اهداف روشنی داشتند و مسیرهای متنوعی را برای رسیدن به آن‌ها تصور می‌کردند، اشتیاق تحصیلی بیشتری نشان می‌دادند. در مقابل، ناامیدی تجربه‌شده از سوی برخی دانش‌آموزان نشان می‌داد که هنگام کاهش ادراک مسیر و عاملیت، انرژی و انگیزش تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. این تحلیل با نتایج پژوهش‌های چن، اسنایدر و سایر مطالعات امید و انگیزش سازگار است. درمجموع، یافته‌های این تحقیق تأکید می‌کند که اشتیاق تحصیلی تنها یک تجربه فردی نیست، بلکه نتیجه تعامل عوامل فردی، شناختی، خانوادگی و آموزشی است؛ بنابراین، ارتقای اشتیاق تحصیلی نیازمند مداخله در چند سطح است: در سطح فردی، تقویت خودکارآمدی، عاملیت، مهارت‌های هدف‌گذاری و خودتنظیمی ضروری است؛ در سطح اجتماعی، بهبود کیفیت روابط، تعاملات حمایتی معلم-دانش‌آموز و افزایش سرمایه اجتماعی مدرسه اهمیت دارد؛ و در سطح ساختاری، ایجاد مدرسه‌هایی با جهت‌مندی

1 Locke, E. A., & Latham, G

2 Coleman, J.

3 Pianta, R.

4 Snyder, C

روشن، ارزش‌گذاری واقعی بر تلاش دانش‌آموزان و کاهش رویه‌های بی‌ارزش‌ساز ضروری است. یافته‌ها همچنین نشان داد که می‌توان با تقویت امید تحصیلی، احساس معناداری و تعلق و فراهم کردن فرصت‌هایی برای تجربه موفقیت، اشتیاق دانش‌آموزان را به‌طور چشمگیری افزایش داد.

علیرغم وجود غنای مفهومی داده‌ها، این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود. نخست، تمرکز مطالعه بر دانش‌آموزان یک منطقه جغرافیایی، قابلیت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود می‌کند. دوم، تکیه بر داده‌های خودگزارشی احتمال سوگیری شناختی و هیجانی در روایت تجارب را افزایش می‌دهد. سوم، ناهمگونی زمینه‌های فرهنگی و آموزشی میان مدارس در نظر گرفته نشده است و این موضوع می‌تواند بر ابعاد مختلف اشتیاق تحصیلی اثرگذار باشد. از این رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های گسترده‌تر و متنوع‌تر از نظر فرهنگی و تحصیلی انجام شوند. همچنین بهره‌گیری از طرح‌های پژوهشی ترکیبی، استفاده از روش‌های مشاهده‌ای یا تحلیل اسناد مدرسه و انجام مطالعات مقایسه‌ای میان مدارس دولتی و غیردولتی می‌تواند به غنای بیشتر داده‌ها کمک کند. علاوه بر این، توسعه و اجرای برنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر یافته‌های پژوهش حاضر برای دانش‌آموزان، والدین و حتی معلمان توصیه می‌شود تا بتوان نقش عوامل انگیزشی، خانوادگی و مدرسه‌ای را در ارتقای اشتیاق تحصیلی تقویت کرد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش

در این پژوهش موارد زیر جهت رعایت اصول اخلاقی مدنظر قرار گرفت: تمامی اطلاعات جمع‌آوری‌شده از شرکت‌کنندگان به‌صورت محرمانه نگهداری شد و داده‌ها به‌صورت ناشناس تحلیل شدند. داده‌ها تنها برای اهداف پژوهشی مورد استفاده قرار گرفت. پژوهش قبل از اجرا از کمیته اخلاق دانشگاه تأییدیه لازم را دریافت کرد و تمامی مراحل طبق دستورالعمل‌های اخلاقی انجام شد و هیچ‌گونه تحریف یا دست‌کاری در داده‌ها و نتایج پژوهش انجام نشد و تمامی تحلیل‌ها بر اساس داده‌های واقعی صورت گرفت.

حمایت مالی

این پژوهش، هیچ حمایت مالی دریافت نکرده است.

سهم نویسندگان

نویسنده اول وظیفه هدایت علمی و روشی و نوشتار نسخه اولیه مقاله و نویسنده دوم (مسئول) وظیفه نظارت بر پژوهش و رفع اشکالات، تأیید ابزار، ویرایش مقاله و نظارت بر صحت انجام پژوهش و نویسنده سوم مسئولیت

گردآوری داده‌ها و مصاحبه‌ها را بر عهده داشتند.

قدردانی

نویسندگان از همه مشارکت‌کنندگان جهت همکاری در فرایند این پژوهش نهایت قدردانی را دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافع مالی، شخصی، سازمانی یا حرفه‌ای در رابطه با انجام این پژوهش و انتشار نتایج آن وجود ندارد.

ORCID

Kowsar Dehdadt

Masoomeh Zibaeinejad

Zahra Alikhanloo



<https://orcid.org/0000-0001-5690-201x>



<https://orcid.org/0009-0007-7732-7983>



<https://orcid.org/0009-0004-4993-5525>

منابع

- اسلامی، محمدعلی؛ در تاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل و دلاور، علی (۱۳۹۵). مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۲۸)، ۱۳۳-۱۶۱.
- اسمعیلی، معصومه؛ دهدست، کوثر؛ قبادی، شهاب؛ عسگری، محمد. (۱۴۰۰). مطالعه کیفی الگوی سهم گذاری در مشاوره با رویکرد اسلامی و نقش آن در پایداری تغییرات نوع اول، دوم و سوم مراجعان. *مسائل کاربردی تعلیم و تربیت اسلامی*. ۵(۴): ۷-۳۲.
- بیان فر، فاطمه، پرتونژاد، نفیسه، طباطبایی، سیدموسی. (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۸(۴)، ۳۱-۴۸.
- دشتی فردوئی، سمانه؛ تمنایی فر، محمدرضا و خداپناه، فاطمه (۱۴۰۰). پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس خودباوری: نقش تعدیل‌کننده استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی، *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اسلامی*، ۴(۱)، ۱۰۹-۱۲۲.
- رشیدی، علی؛ زندی، فرزانه؛ یاراحمدی، یحیی و اکبری، مریم. (۱۴۰۰). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر اشتیاق تحصیلی بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ایوان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۱۵(۵۷): ۹-۲۳.
- شامخی، نجمه؛ کورش نیا، مریم؛ برزگر، مجید و سهرابی، نادره (۱۴۰۳). ارائه مدل علی برای بهزیستی تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و اشتیاق تحصیلی، *نشریه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۵(۴)، ۴۸-۶۰.
- شهرکی، طاهره؛ ریگی نژاد، مهین؛ هراتی دوم، سمیرا و فقیری، مهین (۱۴۰۱). بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول، *نشریه پیشرفت‌های نوین در روان‌شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۵(۵۱)، ۱۰۲-۱۳۱.
- عباسی، محمد؛ شاه‌کرمی، مریم و عالی پور، کبری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه حمایت معلم و همسالان با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان از طریق نقش میانجی گر شایستگی تحصیلی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری (دانشور رفتار)*. ۱۶(۲۹): ۲۷-۳۵.
- فارسیمدان، الهام؛ احمدی، رضا؛ غضنفری، احمد و چرامی، مریم (۱۴۰۳). بررسی الگوی ساختاری اشتیاق تحصیلی بر اساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی: نقش میانجی ارزش ذاتی تکلیف، *نشریه دستاوردهای روان‌شناسی بالینی*، ۹(۱)، ۲۳-۳۲.
- فریدنی، نیما؛ نقش، زهرا و مدنی، یاسر (۱۴۰۴). اثربخشی درمان تک جلسه‌ای (SST) بر خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی* (۱).
- محمدی نژاد، علیرضا و نیکبخت، امید (۱۴۰۲). تأثیر کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز و کیفیت محیط آموزشی بر اشتیاق

تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی در تهران، نشریه پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۳(۴)، ۲۰-۳۰.

References

- Acosta-Gonzaga, E. (2023). *The effects of self-esteem and academic engagement on university students' performance. Behavioral Sciences, 13 (4), 348.* <https://doi.org/10.3390/bs>
- Bock, D., Harms, U., & Mahler, D. (2021). Examining the dimensionality of pre-service teachers' enthusiasm for teaching by combining frameworks of educational science and organizational psychology. *PloS one, 16(11)*, e0259888.
- Cano, F., Pichardo, C., Justicia-Arráez, A., Romero-López, M., & Berbén, A. B. G. (2024). Identifying higher education students' profiles of academic engagement and burnout and analysing their predictors and outcomes. *European Journal of Psychology of Education, 39(4)*, 4181-4206.
- Chaya, H. (2022). The variables affecting students' enthusiasm for studying in virtual settings: a review. *Asian J. Sci. Technol. Soc. 1*, 11–16.
- Chena, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learn. Individ. Differ. 78*, 110–120. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>
- Colaizzi, P.F. (1978) Psychological research as a phenomenologist views it. In: Valle, R.S. and King, M., Eds., *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology*, Oxford University Press, New York, 48-71.
- Coleman, J. S. (1988). *Social capital in the creation of human capital.* American Journal of Sociology, 94, S95–S120.
- Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (Eds.), *The role of interest in learning and development* (pp. 43–70). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). *The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior.* Psychological Inquiry, 11(4), 227–268.
- Farid, A., & Ashrafzade, T. (2021). Causal explanation of academic buoyancy based on teacher-student interaction, self-regulation and academic Hope. *J. New Thoughts Educ. 17*, 203–227.
- Ferreira Silva, R. M., Mendonca, C. R., Azevedo, V. D., Raoof Memon, A., Noll, P. R. E. S., & Noll, M. (2022). Barriers to high school and university students' physical activity: A systematic review. *PloS one, 17(4)*, e0265913. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265913>
- Grohman, M. G., & Snyder, H. T. (2022). “Why do we create? The roles of Mindset, motivation, and passion,” in *Creativity and Innovation Theory, Research, and Practice*. ed. H. Sigmundsson (London: Routledge), 67–82.
- Guba, E.G., & Lincoln, Y.S. (1989). *Forth generation evaluation.* Newbury park, CA: sage.
- Huang, H. C., Lee, P. Y., Lo, Y. C., Chen, I. S., & Hsu, C. H. (2021). A study on the perceived positive coaching leadership, sports enthusiasm, and happiness of boxing athletes. *Sustainability 13*:7199
- Hwang, L. A., Vaithilingam, S., Nair, M., & Ng, J. W. J. (2021). Nurturing academic enthusiasmand creativity among children from vulnerable communities: the role of computers. *Behaviour & Information Technology, 1-20.*
- Ibrahim, Y. L., Fasasi, Y. A., Suleiman, Y., & Ishola, M. A. (2022). Teachers' citizenship

- behavior as a determinant of students' academic performance in north-central, Nigeria. *Mediterr. J. Educ.* 2, 94–104. <https://doi.org/10.26220/mje.3846>
- Iraji, A., Khazan, K., & Azimi, D. (2017). Effectiveness Cognitive Behavioral on Academic Enthusiasm of Students Under the Supervision of the State Welfare Organization. *Armaghanedaneh*, 22(2), 230-241.
- Jung, Y., & Ryu, J. (2023). Associations between obesity and academic enthusiasm and social emotional competence: Moderating effects of gender and sleep quality. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 276–295. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2052224>
- Jungert, T., Levine, S., & Koestner, R. (2020). Examining how parent and teacher enthusiasm influences motivation and achievement in STEM. *The Journal of Educational Research*, 113(4), 275-282.
- Kramer, A. W., Huizenga, H. M., Van Duijvenvoorde, A. C., & Krabbendam, L. (2024). Do I want to learn today? Day-to-day variations in adolescents' academic motivation and effort. *Learning and Motivation*, 85, 101957.
- Krapp, A. (2002). An educational-psychological theory of interest and its relation to SDT. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 405–427). University of Rochester Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey*. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.
- Lu, C., Bulut, O., Demmans Epp, C., & Gierl, M. (2025). Impacts of engagement on academic outcomes in technology-enhanced learning. *Distance Education*, 46(2), 318-337.
- Mallman, M., & Lee, H. (2016). Stigmatised learners: mature-age students negotiating university culture. *British Journal of Sociology of Education*, 37(5), 684-701.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2010). Job burnout. *Annu. Rev. Psychol.* 52, 327–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Medcalf, S., & Morgan, M. (2019). Harnessing the expertise and enthusiasm of university students for assistance in disasters. *Journal of emergency management (Weston, Mass.)*, 17(3), 213-216.
- Mitchell, B. S., Adamson, R., & McKenna, J. W. (2017). Curbing our enthusiasm: An analysis of the check-in/check-out literature using the Council for Exceptional Children's evidence-based practice standards. *Behavior modification*, 41(3), 343-367
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Raboca, H. M., & Carbuarean, F. (2024, July). Faculty support and students' academic motivation. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1406611). Frontiers Media SA.
- Samadieh, H., & Sadri, M. (2022). The mediating role of Agentive engagement in the relationship between academic enthusiasm and commitment to the university. *Rooyesh-e-Ravanshenasi J.* 10, 191–202.
- Snyder, C. R. (2002). *Hope theory: Rainbows in the mind*. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.
- Snyder, C.R., Rand, K.L., & Sigmon, D.R. (2002). "Hope theory," in *Handbook of Positive Psychology*. eds. C. R. Snyder and S. J. Lopez (New York, NY: Oxford University Press), 257–276.
- Wu, W., & He, Q. (2022). The roles of moral disengagement and learned helplessness towards

international postgraduate students' academic procrastination. *Psychol. Res. Behav. Manag.* 1, 15–41.

Zhong, Y., Busser, J., Shapoval, V., & Murphy, K. (2021). Hospitality and tourism student engagement and hope during the COVID-19 pandemic. *J. Hosp. Tour. Educ.* 33, 194–206. <http://dx.doi.org/10.1080/10963758.2021.1907197>

استناد به این مقاله: ده دست، کوثر، زیبایی نژاد، معصومه، علیخانلو، زهرا. (۱۴۰۵). مطالعه تجارب زیسته دانش‌آموزان دبیرستانی از منابع و موانع اشتیاق تحصیلی، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۱۷(۶۶)، ۱۵۷–۱۸۷. DOI: 10.22054/qccpc.2025.87882.3514



Counseling Culture and Psychotherapy is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.