

Conceptualizing Students' Eagerness for Learning: A Systematic Review

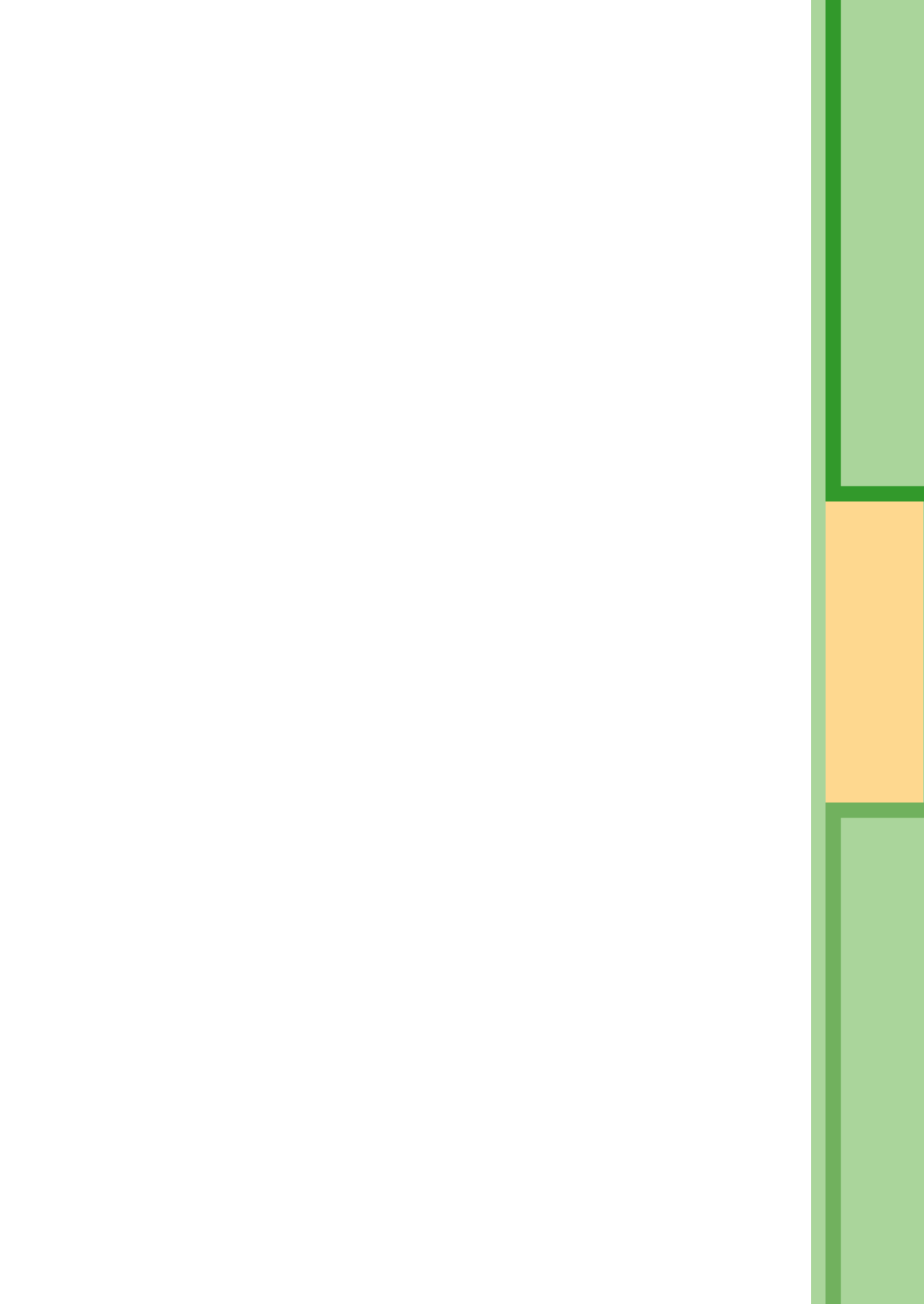
- Ahmad Sharifan, PhD Candidate in Assessment & Measurement, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: a.sharifan@ut.ac.ir
- Keyvān Sālehi (PhD), Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning, and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding Author).
E-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir
- Ali Moghadamzāde (PhD), Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning, and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: amoghadamzadeh@ut.ac.ir
- Ebrāhīm Khodā'ie (PhD), Full Professor, Department of Methods, Educational Planning, and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: khodaie@ut.ac.ir
- Mohammad Javādipour (PhD), Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning, and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
E-mail: javadipour@ut.ac.ir

Abstract

This study aims to provide a conceptual review of the literature on motivation, desire, willingness, interest, passion, eagerness, enthusiasm, love, and engagement in the context of learning. The objectives are: (a) to identify the similarities and differences between eagerness to learn and related concepts, (b) to specify the indicators, criteria, and components associated with eagerness for learning, and (c) to propose a clear definition of this construct. A systematic search was conducted in the Semantic Scholar and Google Scholar search engines, as well as the Springer, SAGE, and ScienceDirect databases, using relevant keywords for the period 2000–2023. The initial search yielded 21,609 articles. After applying inclusion and exclusion criteria, 125 articles were selected for review. These articles were analyzed using Altheide's qualitative content analysis strategy. Overall, eagerness to learn is defined as a culture-dependent motivational construct, synonymous with enthusiasm, characterized by the learner's desire, willingness, or strong interest in learning something they find enjoyable, exciting, or meaningful. The analysis of differences and similarities between eagerness and related constructs—such as motivation, desire, willingness, interest, enthusiasm, passion, love, and engagement—reveal that these concepts differ primarily in the intensity of the motivational source and the level of emotional expression. They can be arranged along a continuum ranging from internal motivation to external emotional manifestation and observable behavior.

Keywords

Conceptualization, Eagerness, Eagerness to Learn, Eagerness for Learning, Enthusiasm, Systematic Review



مفهوم‌پردازی شوق یاد گرفتن دانش‌آموزان: مطالعه مروری نظام‌دار

احمد شریفان* ■ کیوان صالحی** ■ علی مقدم‌زاده*** ■ ابراهیم خدایی**** ■ محمد جوادی‌پور*****

چکیده:

شوق یاد گرفتن در روان‌شناسی آموزشی، اهمیت ویژه‌ای دارد. پژوهش حاضر با هدف (۱) مرور مفهومی پیشینه پژوهشی درباره مفاهیم انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شوق، شور و شوق، عشق و مشارکت؛ (۲) نشان دادن تمایز و شباهت بین شوق یاد گرفتن با مفاهیم مطرح‌شده؛ (۳) مشخص کردن نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با مفهوم شوق یاد گرفتن؛ (۴) ارائه تعریف مناسبی از مفهوم شوق یاد گرفتن با جست‌وجو در پایگاه داده‌های ساینس دایرکت، اسپرینگر و سیج و موتورهای جست‌وجوی گوگل اسکالر و سمینتیک اسکالر در دوره زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۳، با استفاده از کلیدواژه‌های مرتبط با مفاهیم مذکور به‌طور جداگانه انجام شده است. جست‌وجوی اولیه به بازبانی ۲۱۶۰۹ مقاله منجر شد که پس از اعمال ملاک‌های انتخاب و خارج کردن مقالات از جست‌وجو؛ ۱۲۵ مقاله در زمینه موضوع بررسی‌شده به دست آمد. اسناد منتخب با استفاده از راهبرد تحلیل محتوای کیفی اولزاید تحلیل شد. درنهایت، می‌توان شوق را به منزله یک سازه انگیزشی وابسته به فرهنگ که با شور و شوق مترادف است به داشتن و نشان‌دادن میل، تمایل یا علاقه شدید کودک به یاد گرفتن چیزی که برایش لذت‌بخش و بسیار هیجان‌انگیز یا جالب است تعریف کرد. افزون بر این، تفاوت‌ها و شباهت‌های موجود بین مفاهیم شوق با انگیزه، میل، تمایل، علاقه، شور، شور و شوق، عشق و مشارکت نشان می‌دهد که از نظر شدت منبع انگیزشی و میزان تجلی هیجانی با یکدیگر متفاوت‌اند و می‌توان آن‌ها را روی پیوستاری از انگیزش درونی به تجلی هیجانی و رفتار قابل مشاهده نمایش داد.

شوق، شوق یاد گرفتن، شور و شوق، مفهوم‌پردازی، مرور نظام‌دار

کلیدواژه‌ها:

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۶/۱۶ □ تاریخ شروع بررسی: ۱۴۰۲/۷/۲۱ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۹/۴

- * دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: a.sharifan@ut.ac.ir
- ** نویسنده مسئول (دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: keyvansalehi@ut.ac.ir
- * دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: amoghdamzadeh@ut.ac.ir
- * استاد گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: khodaei@ut.ac.ir
- * دانشیار گروه روش‌ها و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. E-mail: javadipour@ut.ac.ir

مقدمه

از معنای زبان‌شناختی «واژه» می‌توان معنای لفظی معنادار و شناخته‌شده که در جمله، صورت‌های دستوری گوناگونی به خود می‌گیرد نیز استنباط و آن را نمایش انتزاعی یک پدیده تلقی کرد (مورس^۱ و همکاران، ۱۹۹۶). مفهوم نیز نوعی تصور یا سازه ذهنی است (هال^۲، ۱۹۹۷) و به‌منظور داشتن قابلیت انتقال‌پذیری، باید آن را به معنا تبدیل کرد. از این‌رو، معنا همان مفهوم است که از مقوله‌ای انتزاعی به مقوله‌ای عینی یا میان‌ذهنی تبدیل شده است. به همین دلیل، مفهوم تصویرذهنی پدیده به شمار می‌رود و خود آن پدیده نیست (والکر و اوانت^۳، ۲۰۰۵).

ما بر پایه مفاهیم، تجربه خود را از یک پدیده تفسیر می‌کنیم (شورت^۴، ۱۳۹۶/۱۹۹۱) و ضرورت دارد معانی آن‌ها به‌طور شفاف مشخص شود تا بتوان به‌درستی از آن‌ها به‌منظور برقراری ارتباط و تعامل با سایر افراد جامعه - بسته به شرایط، موقعیت، بافت و غیره - استفاده کرد. از این‌رو، هر مفهومی را باید در حد کفایت با بهره‌گیری از ویژگی‌های ضروری تعریف کرد تا بتوان آن مفهوم را از سایر مفاهیم مشابه تشخیص داد و متمایز کرد (رودگرز و کانافل^۵، ۱۹۹۳). برای نمونه، به مفهوم «شوق یاد گرفتن» توجه کنید که بسیاری از دست‌اندرکاران آموزشی، اغلب با استفاده از مفاهیم انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شوق، شوروشوق، و عشق به یاد گرفتن از آن یاد می‌کنند و به‌جای یکدیگر و مترادف هم به کار برده می‌شوند؛ درحالی‌که معنای متفاوتی با یکدیگر دارند و یکی نیستند. از این‌رو، این تفاوت در معنا و برداشت در میان دست‌اندرکاران آموزشی و علاقه‌مندان به پژوهش‌های آموزشی، به آشوب فکری منجر و مانع برقراری ارتباط و تعامل مطلوب میان آنان شده است؛ به‌طوری‌که حتی در مقالات پژوهشی فارسی به‌چاپ‌رسیده، از این مفهوم واحد (شوق یاد گرفتن با معادل انگلیسی eager to learn) در زمینه یکسان در قالب لغت engagement به معنای اشتیاق، مشارکت، مشغولیت، درگیری، علاقه و عشق (حتی متفاوت با معنای لغوی آن بر پایه فرهنگ‌های لغات پیرسون - لانگمن^۶، ۲۰۰۸؛ و پروکتر^۷، ۱۹۹۵) استفاده شده است. از این‌رو، تفاوت رویکرد در مفهوم‌پردازی شوق یاد گرفتن، تاکنون به ساخت و استفاده از ابزارهایی از نوع خودگزارش‌دهی با ابعاد و محتوایی متفاوت منجر شده است؛ از جمله پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ و دگروت^۸ (۱۹۹۰)؛ مقیاس انگیزش تحصیلی والراند^۹ و همکاران (۱۹۹۲)؛ مقیاس اشتیاق تحصیلی شوفلی^{۱۰} و همکاران (۲۰۰۲)؛ پرسش‌نامه عشق به یادگیری مک فارلن^{۱۱} (۲۰۰۳)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی فردریکر^{۱۲} و همکاران (۲۰۰۴)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی آپلتون^{۱۳} و همکاران (۲۰۰۶)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی آرچامبالت^{۱۴} و همکاران (۲۰۰۹)؛ پرسش‌نامه اشتیاق رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی اسکینر^{۱۵} و همکاران (۲۰۰۹)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی تینیو^{۱۶} (۲۰۰۹)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی وانگ^{۱۷} و همکاران (۲۰۱۱)؛ مقیاس انگیزه و اشتیاق تحصیلی مارتین^{۱۸}

(۲۰۰۷)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی ریو و تسنگ^{۱۹} (۲۰۱۱)؛ پرسش‌نامه اشتیاق تحصیلی گونوک و کوزو^{۲۰} (۲۰۱۵)؛ اشتیاق به مدرسه و بیگا^{۲۱} (۲۰۱۶)؛ و مقیاس اشتیاق به امور تحصیلی حکیم‌زاده و همکاران (۱۳۹۱). پژوهشگران نیز بر مبنای این ابزارها، به بررسی و مطالعه شوق یاد گرفتن دانش‌آموزان و ارائه راهنمایی و مشاوره به افراد ذی‌نفع می‌پردازند که این امر می‌تواند در آرای آنان در این باره تفاوت‌ها و اختلافاتی را به وجود آورد. افزون بر این، مطالعه پژوهش‌های گذشته در این حوزه، ضعف‌هایی از جمله مفهوم‌پردازی‌های غیربومی با مبنای نظری متفاوت و وابسته به فرهنگ ابزارها؛ ساخت ابزارهایی با ابعاد و مؤلفه‌های (دو تا پنج) متفاوت؛ طول ابزار متفاوت (۹ تا ۱۰۲ سؤال یا گزاره)؛ نحوه اجرای متفاوت (خودگزارش‌دهی و دیگر گزارش‌دهی)؛ درجات پاسخ‌دهی متفاوت (۵ تا ۷ درجه)؛ ضرایب اعتبار (۰/۶۶ تا ۰/۹۶)؛ و درصد واریانس تبیین‌شده کم ابزارها (۳۷/۵۹٪ تا ۷۵/۱۸٪)؛ تنوع در محتوای سؤالات (حتی هنگامی که عامل یا مؤلفه واحدی را می‌سنجند)؛ محدودیت استفاده از ابزارها در دوره آموزش ابتدایی صرفاً به روش خودگزارشی؛ و کمبود پژوهش در این باره بر پایه مفهومی مشترک را آشکار می‌کند. همچنین امروزه از شوق یاد گرفتن برای درک و تبیین افت، شکست و ترک تحصیل دانش‌آموزان استفاده می‌شود و به‌عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفته است؛ زیرا یکی از عوامل اساسی و محوری است که می‌تواند مانع افت کمی - کیفی، شکست و ترک تحصیل دانش‌آموزان در فرایند رسمی و غیررسمی تحصیل و کاهش فرسودگی تحصیلی آنان شود (زانگ^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۳؛ بریچ‌لند^{۲۳} و همکاران، ۲۰۰۶). از این رو، شوق یاد گرفتن یکی از عوامل محوری و اساسی متأثر از بافت فرهنگی - اجتماعی و آموزشی (چرخایی^{۲۴} و همکاران، ۲۰۱۹) است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز دانش‌آموز اثر بلندمدتی می‌گذارد و تحت‌تأثیر عوامل بافتی گوناگونی قرار دارد؛ از جمله انتظار دانش‌آموز از موفقیت تحصیلی و ارزش قائل‌شده برای تکلیف درسی (ویگفیلد و اکلز^{۲۵}، ۱۹۹۲؛ ۲۰۰۰)؛ الگو و جهت‌گیری‌های اسناد (واینر^{۲۶}، ۱۹۹۲)؛ انگیزه (دیانا پاکپاهان و لوت‌حسیبوان^{۲۷}، ۲۰۲۲)؛ انگیزش تحصیلی (سعید و زینگیر^{۲۸}، ۲۰۱۲)؛ خودتنظیمی (کادیم^{۲۹} و همکاران، ۲۰۱۵)؛ حمایت تحصیلی ادراک‌شده (جنیفر و فردریکز^{۳۰}، ۲۰۱۵)؛ راهبردهای یادگیری (دجودین و امیر^{۳۱}، ۲۰۱۸)؛ جو روانی - اجتماعی کلاس درس (لامباردی^{۳۲} و همکاران، ۲۰۱۹)؛ انگیزه پیشرفت (مستمیه و ویدانی^{۳۳}، ۲۰۱۸)؛ وانگ و اکلز^{۳۴}، ۲۰۱۳)؛ خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی (سانتراک^{۳۵}، ۲۰۰۱)؛ کیفیت زندگی در مدرسه (گونوک و کازو^{۳۶}، ۲۰۱۵)؛ فرسودگی تحصیلی (زانگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ بریچ‌لند و همکاران، ۲۰۰۶)؛ رویکرد و نحوه سنجش (باس^{۳۷} و همکاران، ۲۰۱۵) که می‌تواند میزان آن را در دانش‌آموز طی سال‌های تحصیل در مدرسه کم یا زیاد کند. بنابراین، ضرورت دارد که به‌منظور دقیق‌تر کردن این مفاهیم، کاهش ابهام و افزایش قابلیت استفاده از آن‌ها، به تحلیل مفهوم و مفهوم‌پردازی اقدام کرد؛ زیرا از این طریق می‌توان به

شناسایی اجزای مفهومی و ارتباط بین آن‌ها و در نتیجه به تبیین بهتر کاربرد مفهوم، بسته به بافت و موقعیت و شرایط، کمک کرد. اگرچه در این راستا نیز باید به تفاوت‌های فرهنگی - تاریخی جامعه مبنا (مرتبط به دو زبان متفاوت) و ناظر بر تجربه کاربران و سخن‌گویان یک زبان، که جهان خود و اطرافشان را به گونه خاص خود تقسیم می‌کند و به لحاظ معنایی تصویر متفاوتی از آن به دست می‌دهد، توجه کرد؛ زیرا نمی‌توان انطباقی کامل بین واژه‌های دو زبان از نظر معنایی برقرار کرد (حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵). از این رو، به منظور دستیابی به تفسیر عینی و قابل دفاع از یک واژه در قالب تحلیل مفهومی، به درک و فهم معتبری از استفاده یا معنای آن در زبان عادی نیاز است. البته در این باره باید به این نکته توجه داشت که تأکید صرف بر تحلیل مفهوم بدون توجه به مفهوم‌پردازی، به توسعه دانش تخصصی در زمینه مدنظر منجر نمی‌شود (رودگرز و همکاران، ۲۰۱۸)؛ در نهایت به توسعه نیافتن نظریه‌های مدنظرمان منجر خواهد شد (یک‌ویث^{۳۸} و همکاران، ۲۰۰۸). به همین دلیل، ضرورت دارد برای تعریف و تبیین مفاهیم از روش معتبری استفاده شود تا بر پایه آن بتوان به توسعه نظریه‌های موجود در آن باره کمک کرد.

مطالعه مرور مفهومی، نوعی از مطالعه کیفی برای تولید دانش جدید در زمینه موضوعی مبهم و پیچیده است (کرانین^{۳۹} و همکاران، ۲۰۱۰). هدف مطالعه مرور مفهومی، شفاف‌سازی مفاهیم دشوار و مبهم در نظریه‌های موجود است که در نهایت به ارائه تعریفی عملیاتی از مفهوم مطالعه‌شده، تبیین اجزای تشکیل‌دهنده مفهوم و ارتباط بین اجزای آن منجر می‌شود و به ایجاد تمایز بین مفاهیم و تبیین روابط و تمایز ویژگی‌های بین مفاهیم کمک می‌کند؛ به طوری که تعریف و تبیین دقیق این گونه از مفاهیم برای طراحی و فراهم آوردن ابزارهای مشاهده یا ابزارهایی برای سنجش، ارزشیابی یا پژوهش درباره آن ضروری است. در واقع، از آنجاکه ایجاد شفافیت مفهومی بخش مهمی از همه پژوهش‌ها به شمار می‌رود، این گونه از مرورها نیز به تبیین یک مفهوم به منظور ایجاد زبان مشترک درباره مفاهیم مبهم و پیچیده و کاهش شکاف در عملیاتی‌سازی این مفاهیم در بین صاحب‌نظران کمک بسزایی می‌کنند. از این رو، مفهوم‌پردازی حاضر با چند هدف انجام شده است: (۱) مرور مفهومی پیشینه پژوهشی درباره مفاهیم انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شوق، شوروشوق، عشق و مشارکت؛ (۲) نشان دادن تمایز بین شوق یاد گرفتن با مفاهیم مطرح‌شده در هدف اول؛ (۳) نشان دادن شباهت‌های بین مفهوم شوق یاد گرفتن با مفاهیم مطرح‌شده در هدف اول؛ (۴) مشخص کردن نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با مفهوم شوق یاد گرفتن؛ (۵) ارائه تعریف مناسبی از مفهوم شوق یاد گرفتن.

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش، پژوهشگران مرور نظام‌دار پیشینه را با طی کردن سیزده گام مطابق با جدول ۱ انجام داده‌اند.

جدول ۱. مراحل سیزده‌گانه مرور نظام‌دار پیشینه

مراحل	شرح مراحل
۱	● جست‌وجوی معنای شوق بر پایه فرهنگ لغات
۲	● تدوین سؤالات برای جست‌وجوی پیشینه
۳	● طراحی راهبرد جست‌وجو بر پایه جست‌وجوی اولیه و دریافت بازخورد از متخصصان موضوعی
۴	● انتخاب موتورهای جست‌وجو و پایگاه داده‌ها برای جست‌وجوی پیشینه
۵	● تعیین کلیدواژه‌ها و استفاده از آن‌ها در جست‌وجو
۶	● تعیین ملاک‌های ورود مقالات جست‌وجوشده
۷	● شناسایی ملاک‌های خروج و انتخاب مقالات مدنظر برای بررسی
۸	● خواندن مقالات منتخب بر پایه هدف جست‌وجو
۹	● مراقبت از دخالت ذهنیت مرورگر در انتخاب مقاله و مرور آن
۱۰	● روایی و اعتبار محتوای استخراج‌شده از مقالات
۱۱	● فیش‌برداری از محتوای مقالات منتخب بر پایه سؤالات مرور
۱۲	● پاسخ‌دهی به سؤالات مرور به‌عمل آمده
۱۳	● تدوین گزارش جست‌وجوی به‌عمل آمده

گام ۱. جست‌وجوی معنای شوق بر پایه فرهنگ لغات

ابتدا با کلیدواژه «eager to learn» جست‌وجو انجام شد و نتیجه‌ای از آن به دست نیامد. کلیدواژه قبلی به کلیدواژه «eagerness to learn» تغییر داده شد؛ اما دوباره نتیجه‌ای حاصل نشد. سپس از

کلیدواژه «eager» و حتی «eager» استفاده شد؛ این بار نام چند کتاب مشخص شد. در پایگاه داده‌های ساینس دایرکت^{۴۰}، اسپرینگر^{۴۱} و سیج^{۴۲} و موتورهای جست‌وجوی گوگل اسکالر^{۴۳} و سمنتیک اسکالر^{۴۴} جست‌وجو انجام شد و تقریباً همان نتیجه قبلی تکرار شد. از این رو، جست‌وجو با کلیدواژه‌های فارسی انجام شد. این بار تعدادی مقاله پژوهشی به دست آمد که برای نمونه به اشتیاق یادگیری، مشارکت یادگیری، درگیری در امور تحصیلی، مشغولیت تحصیلی، اشتیاق به مدرسه، اشتیاق تحصیلی، عشق به مدرسه، و درگیری در مدرسه پرداخته بودند. به‌منظور اطمینان از اینکه مقالات مرتبط به دست آمده است، به معادل‌های آن‌ها در زیرنویس مقالات مراجعه شد؛ اما با کمال تعجب مشاهده شد که پژوهشگران در این مقالات، به جای eager از واژه engagement استفاده کرده‌اند. به‌منظور رفع این ابهام، به فرهنگ لغات انگلیسی مراجعه و مشخص شد که این واژه به معنای اشتیاق نیست؛ زیرا در فرهنگ‌های لغات انگلیسی پیرسون - لانگمن (۲۰۰۸)، پروکتر (۱۹۹۵) و حق‌شناس و همکاران (۱۳۸۵)، از این لغت به معنای شرکت کردن، مشارکت کردن، درگیری، مشغولیت، دل‌بستگی، تعهد و قول یاد شده است و در فرهنگ لغات پروکتر (۱۹۹۵)، افزون بر معانی قبلی، از آن به‌عنوان «فرایند تشویق افراد به علاقه‌مندی به کار یک سازمان» نام برده شده است. از این رو، به‌منظور آگاهی از معنای شوق، به فرهنگ‌های لغات فارسی دهخدا، معین، و عمید مراجعه شد. در فرهنگ لغات فارسی، از شوق به معنای آزمندی نفس، میل خاطر، نیاز، رغبت و اشتیاق (دهخدا، ۱۳۷۰)؛ آزمندی، میل، اشتیاق و رغبت (معین، ۱۳۶۴)؛ برانگیختن به عشق و محبت، میل و رغبت فراوان، اشتیاق، آرزومندی، انگیزش، آرزو، مشغولیت، کشش و علاقه (عمید، ۱۳۸۹) یاد شده است و همگی قرابت معنایی داشته یا مترادف‌اند. با توجه به این معانی، پژوهشگران با این ابهام مواجه شدند که چرا در فرهنگ‌های لغات از engagement به معنای اشتیاق یاد نشده است. از این رو، برای حل این مشکل، با افراد متعددی با تخصص و سطوح تحصیلی - شغلی گوناگون (معلمان، مدرسان دانشگاهی، مترجمان، ویراستاران متون فارسی، فارغ‌التحصیلان ادبیات فارسی و زبان انگلیسی، افراد خانه‌دار، و مربیان) گفت‌وگو شد؛ اما هریک از آنان در این باره سخنی می‌گفتند. بنابراین، به‌منظور حل این چالش، دوباره به معنای شوق بر پایه فرهنگ‌های لغات فارسی رجوع شد و معادل‌های انگلیسی آن‌ها از فرهنگ‌های لغات انگلیسی به ترتیب Need (نیاز)، Motivation (انگیزه)، Desire (میل)، willingness (تمایل)، Interest (علاقه)، Passion (شور)، eager (شوق)، Enthusiasm (شوروشوق)، Love (عشق) و Engagement (مشارکت) استخراج شد.

گام ۲. تدوین سؤالات برای جست‌وجوی پیشینه

بر پایه مرحله اول، مشخص شد بین معادل‌های لغوی شوق تفاوت معنایی وجود دارد؛ اما مشخص نبود که تفاوت بین آن‌ها در چیست؟ از این رو، ضرورت داشت که مفهوم «شوق یاد گرفتن» مفهوم‌پردازی شود. بر این پایه، سؤالات جست‌وجو به این شرح تدوین شد:

- ۱) بین شوق یاد گرفتن با مفاهیم انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شور و شوق، عشق و مشارکت یاد گرفتن چه تمایزی وجود دارد؟
- ۲) بین شوق یاد گرفتن با مفاهیم انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شور و شوق، عشق و مشارکت یاد گرفتن چه شباهتی وجود دارد؟
- ۳) نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های مرتبط با هریک از مفاهیم شوق، انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شور و شوق، عشق و مشارکت یاد گرفتن چیست؟
- ۴) شوق یاد گرفتن به چه معناست؟

گام ۳. طراحی راهبرد جست‌وجو بر پایه جست‌وجوی اولیه و دریافت بازخورد از متخصصان موضوعی

در آغاز هر مرور، انجام جست‌وجوی اولیه، که با نام جست‌وجوی دامنه موضوعی از آن یاد می‌شود، ضرورت دارد. این نوع جست‌وجو، بنا بر توصیه متخصصان پژوهش‌های مروری (برادران عطارمقدم و همکاران، ۱۳۹۷)، دو هدف اصلی دارد: ۱) کمک به فراهم کردن شرایطی برای درک سؤالات اصلی، تخمینی از مقالات موجود درباره موضوع مرور و زمان لازم برای انجام مرور؛ ۲) استفاده از نتایج مرور اولیه در طراحی راهبردهای جست‌وجوی اصلی و توسعه کلیدواژه‌ها. بر این پایه، جست‌وجوی اولیه با کلیدواژه‌های «eager to learn» و «eagerness to learn» انجام شد و نتیجه نشان داد که مقاله‌های مرتبط با شوق یاد گرفتن بسیار محدود است. افزون بر این، در جست‌وجوی مقاله‌ها باید به عنوان، چکیده، مقدمه، پیشینه نظری و بحث و نتیجه‌گیری توجه داشت و محتوای آن‌ها را بررسی کرد.

گام ۴. انتخاب موتورهای جست‌وجو و پایگاه داده‌ها برای جست‌وجوی پیشینه

به‌منظور جست‌وجو برای به دست آوردن مقالات پژوهشی مرتبط با موضوع پژوهش، از منابع گوناگونی استفاده می‌شود. از این‌رو، به‌منظور افزایش حساسیت جست‌وجو (برادران عطارمقدم و همکاران، ۱۳۹۷) و دسترسی به متن کامل مقاله‌ها (به دلیل امکان‌پذیر نبودن دریافت برخی مقاله‌ها از پایگاه داده‌ها) از پایگاه داده‌های ساینس دایرکت، اسپرینگر و سیج و موتورهای جست‌وجوی گوگل اسکالر و سمنتیک اسکالر استفاده شد.

گام ۵. تعیین کلیدواژه‌ها و استفاده از آن‌ها در جست‌وجو

بر پایه جست‌وجوی اولیه و استفاده از عملگرهای بولین (شامل AND، OR و NOT) دستور (student) and (eager* to learn*) تهیه شد که در پایگاه داده‌ها جست‌وجو بر پایه آن انجام شود؛ اما در واقع، مقاله‌ای که مرتبط با موضوع مرور باشد به دست نیامد. بنابراین، دستور جست‌وجو تغییر کرد و از معادل‌های لغوی شوق موجود در فرهنگ‌های لغات، استفاده شد. پژوهشگران در این باره از خود

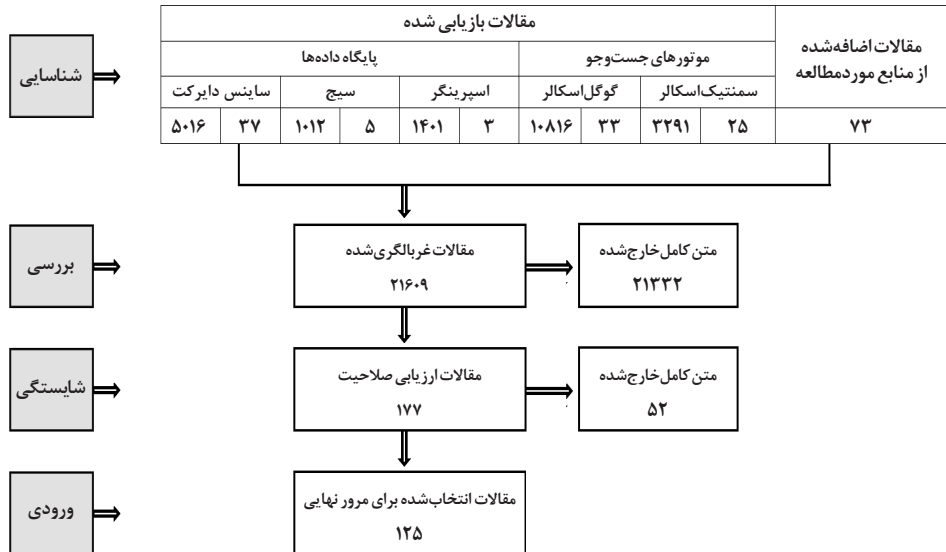
دو سؤال پرسیدند: (۱) آیا باید مقالات فارسی را بررسی کنند یا مقاله‌هایی که به زبان انگلیسی نوشته شده‌اند؟ (۲) کدام یک از اصطلاح انگلیسی یا فارسی را ملاک جست‌وجو قرار دهند؟ و به این نتیجه رسیدند از آنجا که در مقالات فارسی اصطلاحاتی مانند engagement به خوبی تفکیک معنایی نشده‌اند؛ حتی برای برخی از اصطلاحات دیگر مانند Desire و Passion نیز معادل‌های معنایی مطلوبی در نظر گرفته نشده است. به همین دلیل، نباید در پایگاه‌های داده‌های فارسی به دنبال مقاله‌ی مرتبط با موضوع مرور گشت. افزون بر این، پژوهشگران درباره‌ی استفاده از اصطلاحات نیز به این نتیجه رسیدند که باید معادل‌های انگلیسی معانی شوق در فرهنگ‌های لغات فارسی را ملاک جست‌وجو قرار داد. از این رو، معادل‌های مدنظر برای هر لغت یعنی Motivation (انگیزه)، Desire (میل)، willingness (تمایل)، Interest (علاقه)، Passion (شور)، eager (شوق)، Enthusiasm (شور و شوق)، Love (عشق) و Engagement (مشارکت) تعیین شد. سپس، تک تک آن‌ها به‌طور جداگانه پایه‌ی جست‌وجو در بازه‌ی زمانی ۲۰۰۰-۲۰۲۳ با استفاده از کلیدواژه‌های Eagerto learn, Passionto learn, Interestto learn, Motivationto learn, Desireto learn, Loveto learn, Crazy to learn, Enthusiastic to learn, Willingness to learn, Engagement to learn قرار گرفت. جست‌وجوی اولیه در پایگاه‌های داده و موتورهای جست‌وجوی مدنظر به بازایی ۲۱۶۰۹ مقاله منجر شد که به‌نوعی کلیدواژه‌های مذکور در عنوان، چکیده یا متن آن استفاده شده و به زبان انگلیسی منتشر شده بودند.

گام ۶. تعیین ملاک‌های ورود مقالات جست‌وجو شده

به‌منظور جست‌وجو با توجه به ملاک‌های ورود مقالات یعنی (۱) درباره‌ی مفهوم کلیدواژه‌های داده‌شده بحث کرده باشند؛ (۲) در زمینه‌ی آموزش و پرورش باشند؛ (۳) مبتنی بر پژوهش باشند؛ (۴) به‌طور مشخص به تعریف واژه‌ی مدنظر به‌عنوان نتیجه‌ی پژوهش انجام‌شده یا استناد به تعاریف سایر منابع اقدام کرده باشند، عنوان و چکیده و متن مقالات بررسی شد.

گام ۷. شناسایی ملاک‌های خروج و انتخاب مقالات مدنظر برای بررسی

پس از انجام جست‌وجو در پایگاه داده‌ها و موتورهای جست‌وجو بر اساس کلیدواژه‌ها، مقالات جست‌وجوشده بر پایه‌ی ملاک‌های ورود بررسی شدند و ضمن بررسی نیز، ملاک‌های خروج مقالات از جست‌وجو یعنی (۱) مفهوم تعریف‌شده در زمینه‌ی غیرآموزشی باشد؛ (۲) مقالات تکراری باشند؛ و (۳) تعریف ارائه‌شده تکراری باشد، شناسایی و درباره‌ی انتخاب مقالات به کار برده شدند. افزون بر این، به‌منظور اطمینان از جست‌وجوی به‌عمل آمده، جست‌وجو به دست پژوهشگران سه بار تکرار شد. پس از مرور اجمالی مقاله‌ها، تعداد ۱۷۷ مقاله به‌صورت کامل بررسی شد و درنهایت، ۱۲۵ مقاله در زمینه‌ی موضوع بررسی شده به دست آمد.



شکل ۱. چارت راهبرد جست‌وجوی پیشینه

گام ۸. خواندن مقالات منتخب بر پایه هدف جست‌وجو

پس از انتخاب مقاله‌های مدنظر، چند بار محتوای آن‌ها به دقت مطالعه شد و مشخص شد که اصطلاح مدنظر در چه معنایی به کار رفته است. از آنجاکه پژوهشگران به دنبال تعریف از اصطلاحات مدنظر بودند، عنوان، چکیده، مقدمه، مبانی نظری و نتیجه مقالات مطالعه و از بخش‌های مرتبط با هدف جست‌وجو یادداشت برداری شد.

گام ۹. مراقبت از دخالت ذهنیت مرورگر در انتخاب مقاله و مرور آن

پژوهشگران ضمن جست‌وجو و مرور مقالات منتخب، متوجه شدند که تنوع و تعداد مطالعات وارد شده در برخی از مقالات مروری، می‌تواند بر ذهنیت مرورگر در انتخاب و یادداشت برداری از محتوای مقاله‌ها اثر بگذارد و این سوگیری ارائه گزارش معتبر مرتبط با آن را تهدید کند؛ زیرا در مرور بر مقالات علمی، صرفاً از مقالات چاپ شده استفاده می‌شود که این نوع انتخاب، بسیاری از مقالات چاپ نشده مربوط به پژوهش‌های انجام شده را از چرخه بررسی خارج می‌کند. از این رو، مقالات چاپ شده معرف کامل پژوهش‌های انجام شده درباره موضوع مرور نیستند و ضرورت دارد که تا حد امکان، از این نوع سوگیری کاسته شود. به همین دلیل، تلاش شد با به کارگیری راهبردهایی مانند تکرار جست‌وجوی به عمل آمده، استفاده از منابع مرتبط با هر مقاله و شناسایی مقاله‌های جدید، تکرار مرور و اضافه کردن مقالاتی که به هر روشی دسترسی به آن‌ها امکان‌پذیر بود، میزان سوگیری در این باره کاهش یابد.

گام ۱۰. روایی و اعتبار محتوای استخراج‌شده از مقالات

به این منظور، پژوهشگران از راهبرد تحلیل محتوای کیفی اولزاید^{۴۵} (۱۹۹۶)، که طبق نظر واش و وارد^{۴۶} (۲۰۱۳) یکی از مناسب‌ترین روش‌ها برای استخراج، بررسی و تحلیل اسناد مکتوب برحسب نیاز پژوهش به شمار می‌رود و شامل پنج مرحله است، استفاده کردند. این پنج مرحله عبارت‌اند از: ۱) تعیین ملاک‌های انتخاب متون و اسناد؛ ۲) گردآوری منابع و متون؛ ۳) مرور اولیه متون؛ ۴) شناسایی ویژگی‌های مدنظر از طریق فیش‌برداری؛ ۵) حذف داده‌های مشابه، تجمیع داده‌ها و طبقه‌بندی آن‌ها طبق مسئله پژوهش. همان‌طور که از نظر گذشت، چگونگی این پنج مرحله طی چندین بخش توضیح داده شده است. افزون بر این، تلاش شد تا صحت یا روایی درونی با بهره‌گیری از فردی متخصص و آشنا با مسئله پژوهش، انتقال‌پذیری یا روایی بیرونی با استفاده از منابع گوناگون، وابستگی و اتکاپذیری با توصیف مراحل و روش‌های استفاده‌شده در مطالعه، تأییدپذیری با توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل و تفسیر داده‌ها و اعتبار یافته‌ها با روش مرور هم‌تا (ضریب توافق میان پژوهشگر و فرد متخصص درباره تطابق نشانگرها با ملاک‌ها و مؤلفه‌ها به روش کاپا^{۴۷} به تفکیک هر اصطلاح محاسبه شد که ضرایب آن برای انگیزه ۰/۸۴، میل ۱، تمایل ۰/۸۱، علاقه ۰/۹۴، شور ۰/۹۳، شوق ۰/۷۵، شور و شوق ۰/۸۴، عشق ۱، مشارکت ۰/۹۵ و کل ۰/۸۹ است که در سطح توافق عالی قرار دارند) افزایش یابد.

گام ۱۱. فیش‌برداری از محتوای مقالات منتخب بر پایه سؤالات مرور مفهومی

همان‌طور که قبلاً به آن اشاره شد، فیش‌برداری با طی مراحل متعددی انجام شد: ۱) پرینت مقالات انتخاب‌شده؛ ۲) مطالعه دقیق و به‌دفعات محتوای مقالات؛ ۳) مشخص کردن بخش‌های موردنیاز مقاله برای ترجمه؛ ۴) ترجمه بخش‌های مشخص‌شده از مقاله؛ ۵) مرور ترجمه‌های به‌عمل‌آمده؛ ۶) فیش‌برداری اولیه از بخش‌های ترجمه‌شده؛ و ۷) خلاصه کردن محتوای هریک از فیش‌های برداشته‌شده.

گام ۱۲. پاسخ‌دهی به سؤالات مرور انجام‌شده

پس از اینکه خلاصه مطلوبی از فیش‌ها تهیه شد، این سؤال مطرح شد که پژوهشگران از محتوای این فیش‌ها می‌خواهند به چه چیزی برسند؟ زیرا همواره باید فرایند پژوهش بر محور سؤالات آن پیش رود؛ از این‌رو دوباره سؤالات مرور مدنظر قرار گرفت.

گام ۱۳. تدوین گزارش جست‌وجوی انجام‌شده

در این مرحله، ضرورت دارد گزارش پژوهش به شکل مفهومی تهیه و تدوین شود؛ به‌طوری‌که راهنمای عملی برای سایر پژوهشگران در آن زمینه باشد. به این منظور، رئوس اصلی مقاله تهیه شد؛ پیش‌نویس مقاله تهیه شد؛ پیش‌نویس مقاله بازبینی و ویرایش شد؛ مقاله بازبینی‌شده در اختیار استادان راهنما و مشاور قرار گرفت تا بازخوردهای لازم را ارائه کنند؛ مقاله اصلاح‌شده در اختیار چند نفر از

افراد علاقه‌مند به زمینه موضوعی قرار داده شد تا آن را مطالعه کرده و بازخورد ارائه کنند؛ و در نهایت، بازخوردهای دریافت‌شده در اصلاح و ویرایش مقاله استفاده شد.

یافته‌ها

بر پایه راهبرد تحلیل محتوای کیفی اولزاید (۱۹۹۶)، تعاریف ارائه‌شده دربارهٔ هریک از مفاهیم بررسی شده، یعنی انگیزش، میل، تمایل، علاقه، شور، شوق، شوروشوق، عشق و مشارکت در ۱۲۵ مقالهٔ منتخب استخراج شد. سپس محتوای استخراج‌شده از مقالات منتخب فیش‌برداری و خلاصه شد که به تفکیک هریک از مفاهیم در قالب جدول‌های ۲ تا ۱۰ ارائه شده است؛ اما به دلیل کاهش حجم مطالب در فصل حاضر، از درج محتوای اولیهٔ استخراج‌شده از منابع مطالعه‌شده صرف‌نظر شد.

انگیزه

جدول ۲. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Motivation

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
	قصد	● قصد عمل	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● ارادهٔ کار	گاردنر ^{۴۸} ، ۲۰۱۰
	دلیل	● دلیل عمل یا رفتار	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵؛ امز ^{۴۹} ، ۱۹۹۲
		● کاربرد آگاهانهٔ خودتنظیمی	ترنر ^{۵۰} ، ۱۹۹۵
تأثیر‌گذاری	خودتنظیمی	● خودتنظیمی در عمل	هرباکووا و ساچانکووا ^{۵۱} ، ۲۰۱۶
		● تنظیم رفتار با دلایل فردی	دسی و رایان ^{۵۲} ، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۱
		● تعیین‌کنندگی	واردانی ^{۵۳} و همکاران، ۲۰۲۰
	خودتعیینگری	● انتخابگری	واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
		● محرک انتخابگری	پینتریچ، ۲۰۰۳
	تمرکز	● متمرکز شدن	واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
هدایت رفتار		● فرایند هدایت‌کنندهٔ رفتار	آرکس ^{۵۴} ، ۱۹۸۱
		● هدایت رفتار هدفمند	بندورا ^{۵۵} ، ۲۰۰۶
		● عامل هدایت رفتار	لیپر ^{۵۶} و همکاران، ۱۹۷۳
		● نیاز یا میل هدایت‌کنندهٔ رفتار	مه‌یر ^{۵۷} ، ۲۰۰۱

جدول ۲. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌ها	منابع
تأثیرگذاری (ادامه)	حفظ رفتار	● فرایند حفظ رفتار	آرکس، ۱۹۸۱
		● حفظ رفتار هدفمند	بندورا، ۲۰۰۶
	اسناد درونی	● منبع درونی حفظ رفتار	بروفی ^{۵۸} ، ۲۰۰۴؛ اسلاوین ^{۵۹} ، ۱۹۸۷
		● اسناد درونی رفتار	دورنی، ۲۰۰۳
	محرك ابزاری	● عامل مرتبط با اهداف عملی	گاردنر و لامبارت، ۱۹۷۲
		● تعامل با محیط	هارتر ^{۶۰} ، ۱۹۸۱؛ دسی، ۱۹۷۵؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۱
	هدفمندی	● رفتارهای هدفمند	دسی، ۱۹۷۵
		ارزش‌دهی	● ارزش‌گذاری رفتار خودانتخابی
	● باور به مهم بودن یا نبودن فعالیت		امز، ۱۹۹۲
	برانگیختگی	نیروی محرك	● عامل رفتار
● نیروی محرك خلق فعالیت			واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
● نیروی محرك تداوم فعالیت			واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
● نیروی محرك جهت‌دهی فعالیت			واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
● نیروی محرك انرژی‌زا			واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
● انرژی برای یاد گرفتن			واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
● منبع انرژی فعالیت			کاردنر، ۲۰۱۰
● منبع انرژی‌بخش رفتار			لپر و همکاران، ۱۹۷۳
● محرك درونی رفتار			ترن کولیو و استیکر ^{۶۳} ، ۲۰۱۶؛ سارانراچی و شاهیل ^{۶۴} ، ۲۰۱۶؛ کلینکینا ^{۶۵} ، ۱۹۸۱؛ ماسیستا ^{۶۶} ، ۲۰۰۶؛ پینتریچ، ۲۰۰۳
● محرك درونی جهت‌دهنده رفتار			کلینکینا، ۱۹۸۱
● محرك یاد گرفتن مستقل			داونتون ^{۶۷} و همکاران، ۱۹۹۱
● محرك درونی یاد گرفتن			مارتین، ۲۰۰۷؛ ریچموند ^{۶۸} ، ۱۹۹۰
● محرك درونی هدایت رفتار			ترن کولیو و استیکر، ۲۰۱۶
● محرك درونی حفظ رفتار			ترن کولیو و استیکر، ۲۰۱۶
● فرایند محرك رفتار			آرکس، ۱۹۸۱

جدول ۲. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌ها	منابع
برانگیختگی (ادامه)	نیروی محرک (ادامه)	● انگیزه درونی دانستن	والراند و همکاران، ۱۹۸۹
		● انگیزه درونی به انجام رساندن کارها	والراند و همکاران، ۱۹۸۹
		● انگیزه درونی برای تجربه تحریک	والراند و همکاران، ۱۹۸۹
		● تحریک فعالیت هدفمند	شانک ^{۶۹} و همکاران، ۲۰۰۸
		● محرک دستیابی به هدف	رایان و دسی، ۲۰۰۰
	برانگیختگی	● برانگیختگی	رایان و دسی، ۲۰۰۰؛ بروسارد و گاریسون ^{۷۰} ، ۲۰۰۴
		● برانگیختگی مبتنی بر هدف	ماهادی و جعفری ^{۷۱} ، ۲۰۱۲
		● برانگیختگی برای رفع نیاز	ماهادی و جعفری، ۲۰۱۲
		● برانگیخته شدن رفتار هدفمند	پندورا، ۲۰۰۶
		● نیاز به شایستگی	دسی، ۱۹۷۵؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵
هیجانی/عاطفی	نیاز	● نیاز به خودتعیینگری	دسی، ۱۹۷۵؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵
		● میل به عمل یا رفتار	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	میل	● میل به تداوم فعالیت	اندرمن ^{۷۲} و همکاران، ۲۰۱۳؛ پنتریج، ۲۰۰۳؛ زیمرمن و شانک ^{۷۳} ، ۲۰۱۱؛ اسلاوین، ۲۰۱۹
		● نیاز یا میل انرژی‌بخش رفتار	مهیر، ۲۰۰۱
		● میل پایدار به فعالیت	کلر ^{۷۴} ، ۱۹۸۳
		● میل درونی به فعالیت	دسی، ۱۹۷۵؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵
		● شور و شوق برای عمل	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	شور و شوق	● شوق یاد گرفتن	بی ^{۷۵} ، ۲۰۱۰
		● لذت یاد گرفتن	گاتفرید ^{۷۶} ، ۱۹۸۵
		تجربه لذت	● تجربه لذت ضمن یاد گرفتن
● لذت از کار	گاردنر، ۲۰۱۰		
● تجربه اوج در ضمن فعالیت	چیکسنت میهایلی ^{۷۷} ، ۱۹۷۵		

جدول ۲. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌ها	منابع
هیجانی/عاطفی (ادامه)	جذابیت	• شوق یا جذابیت برای فعالیت	رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ اسلاوین، ۱۹۸۷؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱
	تمایل	• تمایل به یاد گرفتن	بی، ۲۰۱۰
		• تمایل به کنجکاوی تحصیلی	بروفی، ۲۰۰۴
		• تمایل به فعالیت‌های تحصیلی	بروفی، ۲۰۰۴
	علاقه	• تمایل به مشارکت	تئودوتو ^{۸۸} ، ۲۰۱۴
		• نشان دادن علاقه به فعالیت	هرباکووا و ساچانکووا، ۲۰۱۶
	رضایت تجربه‌شده	• رضایت از رسیدن به هدف	ماهادی و جعفری، ۲۰۱۲
		• رضایت تجربه‌شده	گاردنر، ۱۹۸۵
• تجربه رضایت ضمن یادگیری		گاتفرید، ۱۹۸۵؛ هارتر، ۱۹۸۱؛ والراند و همکاران، ۱۹۸۹	
		انجام عمل برای رضایت فردی	دورنی، ۲۰۰۱
تسلط	نبروی هدایت‌گری	• انرژی هدایت‌کنندگی	واردانی و همکاران، ۲۰۲۰
	تلاش	• تلاش برای کار	گاردنر، ۲۰۱۰
		• تلاش برای یادگیری	گاردنر، ۱۹۸۵
	تداوم رفتار	• تداوم فعالیت هدفمند	شانک و همکاران، ۲۰۰۸
	• منبع درونی تداوم رفتار	بروفی، ۲۰۰۴؛ اسلاوین، ۱۹۸۷	
تنظیم بیرونی	محرك بیرونی	• محرك بیرونی برای عمل	نیومن ^{۸۹} ، ۱۹۸۹
		• محرك بیرونی مشارکت	وستین کست ^{۸۰} و همکاران، ۲۰۰۶
		• محرك بیرونی فعالیت	کلر، ۱۹۸۳؛ کریستوفل ^{۸۱} ، ۱۹۹۰
	محرك بیرونی	• میل به پاداش بیرونی یا اجتناب از تنبیه	سارانراچی و شاهیل، ۲۰۱۶
		• عامل بیرونی انرژی‌بخش به رفتار	سارانراچی و شاهیل، ۲۰۱۶
		• محرکی اجتماعی و فرهنگی رفتار	سارانراچی و شاهیل، ۲۰۱۶
		• عمل برای دریافت پاداش بیرونی	دورنی، ۲۰۰۱
		• عمل برای اجتناب از تنبیه	دورنی، ۲۰۰۱
	تنظیم بیرونی	• تنظیم رفتار با قوانین	دسی و رایان، ۱۹۸۵ و ۱۹۹۱

درباره مفهوم انگیزه، تعریف‌های متعددی ارائه شده است. کلینکینا (۱۹۸۱)، آرکس (۱۹۸۱) و ترن کولیو و استیکر (۲۰۱۶) انگیزه را یک حالت یا شرایط درونی که در خدمت فعال کردن یا تحریک رفتار، جهت‌دهی و حفظ آن است تعریف کرده‌اند؛ به طوری که فرد را به انجام دادن یا ندادن کاری برانگیخته می‌کند (بروسارد و گاریسون، ۲۰۰۴). بنابراین می‌توان گفت که انگیزه دلیل زیربنایی رفتار (امز، ۱۹۹۲؛ گای و همکاران، ۲۰۱۰) و نیروی محرکه‌ای است که می‌تواند فعالیت را برای دستیابی به هدف مدنظر ایجاد، حفظ، جهت‌دهی و هدایت کند (واردانی و همکاران، ۲۰۲۰). برخی تعریف‌ها نیز انگیزه را به‌منزله لذت از عمل (گاتفرید، ۱۹۸۵)، استفاده داوطلبانه از راهبردهای خودتنظیمی (ترنر، ۱۹۹۵)، شوق و تمایل (بروفی، ۲۰۰۴؛ بی، ۲۰۱۰)، نیاز و میل (مهیر، ۲۰۰۱؛ ماهادی و جعفری، ۲۰۱۲)، میل، علاقه، قصد و نگرش به انجام کاری (ماسیستا، ۲۰۰۶)، میل به خواستن (اندرمن و همکاران، ۲۰۱۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱؛ اسلاوین، ۲۰۱۹)، شوق و جذابیت (رایان و دسی، ۲۰۲۰؛ اسلاوین، ۲۰۱۹؛ زیمرمن و شانک، ۲۰۱۱)، منبع انرژی (گاردنر، ۲۰۱۰)، نیرو (الهدری، ۲۰۱۶) می‌دانند که از درون فرد ریشه گرفته تا و به اراده خود و هدفمند به انجام، ادامه، حفظ، جهت‌دهی و هدایت عملی پردازد. افزون بر این، طبق نظر واردانی و همکاران (۲۰۲۰)، انگیزه به‌طور کلی با دلایل هوشیار و ناهوشیار فرد برای انتخاب‌های ارتباط دارد (پینتریچ، ۲۰۰۳) و کارکردهای گوناگونی دارد؛ از جمله تشویق فرد به عمل، تعیین‌کننده جهت عمل و انتخاب عمل همراه با کنار گذاشتن اقداماتی که برای تحقق عمل مفید نیستند.

تحلیل ویژگی‌های تعریف‌های بررسی شده از منظر درونی یا بیرونی بودن منبع تحریک، به شناسایی دو نوع انگیزه درونی و بیرونی منجر می‌شود. به طوری که انگیزه بیرونی درباره انجام یک عمل به‌منظور رسیدن به هدفی در خارج خود مانند تنظیم رفتار برای دریافت پاداش بیرونی و پرهیز از تنبیه است (دورنی، ۲۰۰۱؛ نیومن، ۱۹۸۹؛ وستین کست و همکاران، ۲۰۰۶؛ کریستوفل، ۱۹۹۰؛ پری‌اتینو، ۱۹۸۹؛ شانک و همکاران، ۲۰۰۸؛ واردانی و همکاران، ۲۰۲۰؛ دسی و رایان، ۱۹۹۱ و ۱۹۸۵؛ سارانجی و شاهیل، ۲۰۱۶)؛ درحالی که انگیزه درونی درباره عملی مانند دانستن، به انجام رساندن کاری و تجربه تحریک است که فرد خودش می‌خواهد رضایت را تجربه کند (دورنی، ۲۰۰۱؛ تئودوتو، ۲۰۱۴؛ ماسیستا، ۲۰۰۶؛ بی، ۲۰۱۰؛ گاتفرید، ۱۹۸۵؛ هارتر، ۱۹۸۱؛ والراند و همکاران، ۱۹۸۹؛ رایان و دسی، ۱۹۸۵ و ۲۰۰۰؛ رایان، ۱۹۷۵).

از این‌رو، می‌توان انگیزه را دلیل زیربنایی رفتار و نیروی محرکه برای انتخاب عمل، تعیین جهت و پایداری آن به میل خود به‌منظور ارضای حس کنجکاوی یا دستیابی به رضایت، لذت حاصل از انجام عمل و مشارکت در فعالیت‌ها یا به اهدافی که خارج از فعالیت‌های هدفمند یادگیری قرار دارند مانند کسب پاداش یا پرهیز از تنبیه تعریف کرد و آن را شامل دو فرامؤلفه درونی تشکیل شده از مؤلفه‌های تأثیرگذاری (قصد، دلیل، خودتنظیمی، خودتعیینگری، تمرکز، هدایت و حفظ رفتار، اسناد درونی، محرک ابزاری، تعامل، هدفمند و ارزش‌دهی)، هیجانی/عاطفی (میل، شوروشوق، تجربه لذت، جذابیت، تمایل، علاقه و رضایت تجربه‌شده)، برانگیختگی (نیروی محرک، نیاز و برانگیختن) و تسلط (نیروی هدایتگری، تلاش و تداوم رفتار) و فرامؤلفه بیرونی شامل مؤلفه تنظیم بیرونی دانست.

◆ میل

جدول ۳. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Desire

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
آرزو	• آرزوی داشتن چیزی	• آرزوی خیلی زیاد برای داشتن چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
امید	• امید به داشتن چیزی	• امید خیلی زیاد به داشتن چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵

مفهوم میل را می‌توان به‌منزله آرزو و امید خیلی زیاد به داشتن چیزی تعریف کرد؛ اما باید توجه داشت که میل از آرزو شروع شده، که بیشتر به مفهوم خیال‌پردازی مرتبط بوده، به گذشته و آینده اشاره دارد و روی آن کنترل و تسلط کمی داریم و درنهایت، به امید به‌منزله فرایندی از تفکر درباره هدف با انگیزش برای حرکت به‌سوی اهداف و راه‌های رسیدن به آن، نگاه به آینده، کنترل بر وقوع آن و دست‌کم امکان‌پذیر بودن تحقق آن منتهی می‌شود (تیموری و همکاران، ۱۳۹۸؛ بهاری، ۱۳۹۰).

◆ تمایل

جدول ۴. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Willingness

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
هیجانی / عاطفی	میل	• میل یاد گرفتن	اکلند ^{۸۲} و همکاران، ۲۰۰۶
	شوق	• شوق به عمل بدون اجبار	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		• شوق همراه با پشتکار	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	تمایل	• تمایل ارادی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		• تمایل یاد گرفتن	بولهویس و سیمون ^{۸۳} ، ۱۹۹۹؛ بیکر ^{۸۴} و همکاران، ۲۰۰۲ (نقل از هاتیفه ^{۸۵} و همکاران، ۲۰۲۰)؛ هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰
	انگیزش درونی	• تمایل به عمل بدون اجبار	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		• انگیزش درونی به خودگسترشی	بیکر و همکاران، ۲۰۰۲ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)؛ اوسمان ^{۸۶} ، ۲۰۱۰ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)
		• انگیزش یاد گرفتن	اکلند و همکاران، ۲۰۰۶
	انگیزش یاد گرفتن	• یادگیری بر پایه انگیزش	حامید ^{۸۷} و همکاران، ۲۰۱۱
		• انگیزش	کیونین ^{۸۸} ، ۱۹۹۷ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)
علاقه	• انگیزش همراه با پشتکار	هایدی ^{۸۹} ، ۲۰۰۰	
	• علاقه یاد گرفتن	اکلند و همکاران، ۲۰۰۶	

جدول ۴. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌ها	منابع
آمادگی روان‌شناختی	روحیه	● روحیه یاد گرفتن	هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰
تأثیرگذاری	خودتنظیمی	● خودتنظیمی	میشل و کین (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)؛ هورلوک ^{۱۰} ، ۲۰۰۳ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰) کیونین، ۱۹۹۷ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)
	کُنش	کُنش افکاری	میشل و کین (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)؛ هورلوک، ۲۰۰۳ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰)

از مفهوم تمایل، تعاریف متعددی ارائه شده است؛ از جمله تعریف بولهویس و سیمون (۱۹۹۹) مبنی بر اینکه تمایل حالتی روان‌شناختی است که نشان می‌دهد افراد میل و تمایل به یادگیری چیزهای نو دارند؛ تعریف اکلند و همکاران (۲۰۰۶) تمایل به منزله انگیزش، میل یا علاقه به یاد گرفتن دانش جدید و توسعه آن است؛ طبق تعریف هاتیفه و همکاران (۲۰۲۰) تمایل به معنای روحیه یادگیری است؛ از نظر بیکر و همکاران (۲۰۰۲) و اوسمان، ۲۰۱۰ (نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰) انگیزش یا میل درونی فرد به ادامه جست‌وجوی اطلاعات و درک چیزهای گوناگون در زمینه خودگسترشی است؛ هایدی (۲۰۰۰) و کیونین (۱۹۹۷، نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰) تمایل را آمادگی روان‌شناختی دربرگیرنده توجه متمرکز، افزایش عملکرد شناختی و پشتکار در موضوعات محبوب شخصی یا موقعیتی همراه با برانگیختگی عاطفی و خودتنظیمی برای یاد گرفتن می‌دانند. بررسی محتوای تعاریف نشان می‌دهد برخی افراد نمی‌خواهند غیرفعال بمانند و علاقه‌مند به خودگسترشی شایستگی‌های فردی و جمعی‌شان هستند. افزون بر این، تمایل حاکی از انتقال از انگیزش درونی به رفتار است (حامید و همکاران، ۲۰۱۱) و به معنای توانایی یادگیری نیست. باین حال وقتی فردی علاقه‌مند و باانگیزه باشد، می‌تواند در راستای بهبود عملکردش تلاش و فعالیت کرده (هانگ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۶) و رفتارش را به‌سوی هدف مدنظرش هدایت کند (کیونین، ۱۹۹۷ نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰). در این راستا، می‌توان به این نکته اشاره کرد که افکار و نگرش‌های فرد شامل سه مؤلفه شناختی، عاطفی و کُنشی است و تمایل بخشی از مؤلفه کُنشی است که ترکیبی از انگیزه و تمایل است (هورلوک، ۲۰۰۳ نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰). درنهایت، می‌توان تمایل را آمادگی روان‌شناختی همراه با برانگیختگی عاطفی و خودتنظیمی برای یاد گرفتن دانست که نشان می‌دهد یادگیرنده انگیزش درونی و میل بدون اجبار به یاد گرفتن و خودگسترشی و تداوم آن دارد. تمایل دارای دو فرامؤلفه درونی شامل مؤلفه‌های هیجانی/عاطفی (میل، شوق، تمایل، انگیزش درونی، انگیزش یاد گرفتن و علاقه) و آمادگی روان‌شناختی (روحیه) و مؤلفه تأثیرگذاری (خودتنظیمی و کُنش) است.

◆ علاقه

جدول ۵. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Interest

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
هیجانی/عاطفی	تمایل	● تمایل درونی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	انگیزه درونی	● بخشی از انگیزه درونی	ایسن و ریو ^{۹۲} ، ۲۰۰۵؛ زیمرمن، ۲۰۰۲
	صفت عاطفی	● عاطفه قوی	کاپولوی ^{۹۳} و همکاران، ۲۰۱۴
	عاطفه مثبت	● عاطفه شادی بخش	کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴
	جذابیت	● جذب شدن	کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴
	نشاط و انرژی	● نشاط و انرژی	کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴
آگاهی عاطفی	هوشیاری عاطفی قوی	● آگاهی هیجانی قوی	کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴
	توجه	● توجه توأم با جذابیت	اسمیت ^{۹۴} ، ۲۰۰۴
		● توجه و توافق	اسمیت، ۲۰۰۴
		● توجه کنجکاوانه	اسمیت، ۲۰۰۴
		● توجه و برانگیختگی	اسمیت، ۲۰۰۴
		● توجه ماندگار	اسمیت، ۲۰۰۴
	کنش	● پشتکار	کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴
		● مشغولیت روان‌شناختی	پال ^{۹۵} ، ۲۰۱۴
	تداوم رفتار	● توانایی تداوم مشغولیت	پال، ۲۰۱۴
	تجربه روان‌شناختی	● تجربه روان‌شناختی	پال، ۲۰۱۴

علاقه را می‌توان مؤلفه‌ای از انگیزش درونی (ایسن، ۲۰۰۵؛ زیمرمن، ۲۰۰۲)، یک ویژگی عاطفی روان‌شناختی و آگاهی هیجانی مثبت بسیار قوی همراه با حس مجذوب و شیفته‌شدن، نشاط و انرژی برای پردازش شناختی اطلاعات توأمان با کاربرد مهارت خودتنظیمی و با پشتکار کار کردن (کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴) دانست که باعث می‌شود یادگیرنده توجه خود را همراه با شیفتگی، صرف مشغولیت روی ایده، رویداد، فعالیت، اشیا و نظایر آن‌ها در لحظه و تداوم آن در طول زمان کند (پال، ۲۰۱۴). به نظر می‌رسد که علاقه، افزون بر جذابیت زمینه، دارای دو فرامؤلفه علاقه شخصی یا فردی (هیجانی/عاطفی) و علاقه موقعیتی (به‌عنوان یک حالت روان‌شناختی) قدرتمند توأمان با هوشیاری عاطفی قوی است که فرد

را آماده کسب تجربه روان‌شناختی درباره موضوع یادگیری می‌کند و نیز به این نکته توجه دارد که علاقه به هنگام انجام کار یا فعالیت، بیش از لذت (صرف احساسات مثبت) بوده و شامل شناخت نیز می‌شود.

◆ شور

جدول ۶. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Passion

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
هیجانی / عاطفی	عشق	هیجان شدید	دی، ^{۶۶} ۲۰۰۴؛ زانو ^{۶۷} و همکاران، ۲۰۲۱؛ پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		دوست داشتن بسیار شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		احساس مثبت بسیار شدید	اولیور و وین ویلی ^{۶۸} ، ۲۰۱۱
		عاطفه قوی محرک فرد به یک ارزش	جاقیمو ویکز ^{۶۹} و همکاران، ۲۰۱۸
		عاطفه قوی محرک رفتار فرد	جاقیمو ویکز و همکاران، ۲۰۱۸
	عنصر عاطفی هدایت فعالیت	عنصر هیجانی هدایت‌کننده	هانسن ^{۷۰} ، ۱۹۹۵
		تمایل شدید به فعالیتی دوست‌داشتنی	والراند و همکاران، ۲۰۰۳
		تمایل شدید به فعالیت؛	والراند، ۲۰۱۶
		تمایل به یادگیری	کاربونو ^{۷۱} و همکاران، ۲۰۰۸
		لذت	والراند، ۲۰۱۶
شور و شوق داشتن	شور و شوق برای چیزی	والراند، ۲۰۱۶؛ دانشگاه آکسفورد، ۲۰۱۹	
	شور ناخودآگاه	دی، ۲۰۰۴	
محرک عمل * انگیزه درونی	محرک عمل	میل غیرارادی	والراند، ۲۰۱۶
		عامل به حرکت درآورنده فرد	والراند، ۲۰۱۶
		انگیزه جست‌وجوی چیزهای جدید	کاربونو و همکاران، ۲۰۰۸
		محرک انگیزشی ایجادکننده انرژی	دی، ۲۰۰۴
		انگیزه درونی عمل فرد	والراند، ۲۰۱۶
		نیروی محرک درونی	دی، ۲۰۰۴
		عنصر انگیزشی فعالیت	هانسن، ۱۹۹۵

جدول ۶. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌ها	منابع
وقف	صرف زمان و انرژی	• وقف خود نسبت به پدیده خاص	والراند، ۲۰۱۶
		• صرف زمان و انرژی برای ارضای نیازها	والراند، ۲۰۱۶
		• صرف انرژی و زمان برای فعالیتی	والراند و همکاران، ۲۰۰۳
علاقه موقعیتی	کنش	• مشغولیت عاطفی شدید ذهنی	هانسن، ۱۹۹۵
	علاقه	• علاقه متمرکز و پایدار	کلمن و گو، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۲

شور عنصری هدایت‌کننده و انگیزشی تلقی می‌شود که از نیروی عاطفی ریشه می‌گیرد و نشان می‌دهد ذهن فرد به شدت تحت تأثیر آن است (هانسن، ۱۹۹۵). به معنای دیگر، تمایل و احساس شدید مثبت به فعالیتی است که فرد آن را دوست داشته و برایش اهمیت دارد؛ به طوری که انرژی و زمان زیادی را صرف آن می‌کند (والراند و همکاران، ۲۰۰۳؛ اولیور و ون‌وایلو، ۲۰۱۱). در واقع این شور، محرک انگیزشی است که انرژی، عزم قلبی، باور، و تعهد برای عمل یا فعالیتی و رفتن به سوی چیزی را در فرد ایجاد می‌کند (دی، ۲۰۰۴). در عین حال، برخی از تعریف‌ها شور را به منزله تمایل به یادگیری، میل شدید یا شوروشوق، عاطفه قوی، هیجان مثبت تجربه‌شده، علاقه متمرکز، حالت هیجانی به چیزی یا انگیزه جست‌وجوی چیزهای جدید تعریف کرده‌اند (کاربونیو و همکاران، ۲۰۰۸؛ جاجیموویکز، ۲۰۱۸؛ والراند، ۲۰۱۶؛ کلمن و گو، ۲۰۱۳؛ زائو و همکاران، ۲۰۲۱). از این رو، بر پایه نقاط مشترک این تعریف‌ها، می‌توان شور را این‌گونه تعریف کرد: شور حالت روان‌شناختی انگیزشی درونی مثبت بسیار شدید با هدفی خاص و متمرکز در برابر فعالیت یا چیزی است که یادگیرنده آن را دوست دارد، برایش مهم است، ارزش شخصی دارد، خود را وقف آن کرده و در طول زمان پایدار بوده و تداوم دارد. این حالت روان‌شناختی به نحوی است که وقتی فعال می‌شود، معمولاً باعث بی‌علاقگی نسبی فرد به سایر فعالیت‌ها شده و او را غرق آن می‌کند. به نظر می‌رسد که شور شامل سه فرامؤلفه انگیزش درونی هیجانی/عاطفی (عشق، عنصر عاطفی هدایت فعالیت، تمایل شدید به فعالیت، لذت، شوروشوق، میل غیرارادی، محرک عمل)، کنشی (صرف زمان و انرژی) و علاقه موقعیتی (کنش و علاقه) است که در حکم تابعی از جذابیت بافت، برانگیخته یا فعال می‌شود.

◆ شوق

جدول ۷. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Eagerness

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
انگیزش درونی	میل به عمل	● میل شدید به انجام چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● علاقه شدید به چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	علاقه به چیزی	● نشان دادن علاقه شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● احساس علاقه شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	تمایل به عمل	● تمایل به انجام چیزی بسیار جالب	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● تمایل به داشتن چیزی بسیار جالب	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	لذت از چیزی	● احساس لذت شدید نسبت به چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	محرک انگیزشی	● عامل انگیزشی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵؛ تاور و هاراجیویکز، ۲۰۱۵؛ لی و چیئو، ۱۹۹۹
هیجان درونی	هیجان به چیزی	● نشان دادن هیجان شدید به چیزها	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
	انتظار	● انتظار برای دستیابی به هدف	لی و چیئو، ۲۰۱۵

شوق را می‌توان عامل انگیزشی (تاور و هاراجیویکز، ۱۹۹۹؛ لی و چیئو، ۲۰۱۵) به معنای داشتن و نشان دادن میل، تمایل یا علاقه شدید یادگیرنده به یاد گرفتن چیزی که برایش لذت‌بخش و بسیار هیجان‌انگیز یا جالب و توأمان با انتظار برای دستیابی به آن (لی و چیئو، ۲۰۱۵) است، تعریف کرد. به نظر می‌رسد که شوق از یک فرامؤلفه انگیزش درونی قوی همراه با تجلی هیجانی بهره‌مند است.

◆ شور و شوق

جدول ۸. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Enthusiasm

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
هیجانی/عاطفی	علاقه شدید	● احساس علاقه شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		● احساس فعال علاقه شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	لذت شدید	● احساس لذت شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		● احساس لذت شدید فعال	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
پُرشور بودن	● پرشور بودن نسبت به یک فعالیت یا شیء	کلر ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۶	
رفتاری	* ابراز علاقه زیاد	● نشان دادن علاقه شدید	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
		● علاقه زیاد به موضوع همراه با بیان غیرکلامی آن	کالینز ^{۱۶} ، ۱۹۷۸
	ابراز شور و هیجان زیاد	● نشان دادن شور و هیجان زیاد	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	شور تجربه شده	● شور تجربه شده	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
		● بیان غیرکلامی لذت تجربه شده	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
	بیان لذت تجربه شده؛	● بیان رفتاری لذت تجربه شده	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
		● تجربه لذت	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
		● تجارب عاطفی مثبت (لذت) پیوسته	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
		● درجه لذت تجربه شده	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
	* خوشی تجربه شده	● لذت تجربه شده	کلر و همکاران، ۲۰۱۶
● درجه هیجان و خوشی حاصل از فعالیت‌ها		کانتر ^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۸؛ کارپ ^{۱۸} ، ۲۰۰۷	
برانگیختگی	نیاز	● نیاز دانش آموز به یادگیری	بورونگ و پد ^{۱۹} ، ۲۰۱۶
		● منبع قدرتمند انگیزشی برای یادگیری	پاتریک ^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۰
	منبع مؤثر انگیزشی	● منبع انگیزشی مؤثر برای مشارکت	پاتریک و همکاران، ۲۰۰۰
		● پایه پیشبرد فرایند یادگیری	بابا الف و عبدکریمی ^{۱۱۱} ، ۲۰۱۶

جدول ۸. (ادامه)

منابع	نشانه‌ها	ملاک‌ها	مؤلفه‌ها
سان ^{۱۱۲} ، ۲۰۱۶	● تلاش همراه با میل روان‌شناختی	تلاش همراه با میل	تسلط
سان، ۲۰۱۶	● درک همراه با میل روان‌شناختی		
سان، ۲۰۱۶	● مواجه‌شدن همراه با میل روان‌شناختی		
سان، ۲۰۱۶	● به‌دست آوردن همراه با میل روان‌شناختی		
سان، ۲۰۱۶	● مشارکت همراه با میل روان‌شناختی		
اکبرجونو ^{۱۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲	● تمایل فعال دانش آموز به یادگیری		
کلر و همکاران، ۲۰۱۶	● ارزش درونی تجربه‌شده		
یوشیریه ^{۱۱۴} ، ۲۰۲۰	● عنصر اصلی ساخت فعالیت‌های یادگیری	ساخت فعالیت یادگیری	یادگیری

تعریف‌های محدودی از شوروشوق ارائه شده است؛ به طوری که برخی مانند پاتریک و همکاران (۲۰۰۰) آن را ی منبع قدرتمند انگیزش برای یادگیری می‌دانند. این تعریف به نوعی معنای انگیزه درونی را بازگو می‌کند. سان (۲۰۱۶) تا حدی شوروشوق را برابر علاقه تعریف کرده است که نشانگرهایی مانند تلاش و شرکت توأمان با تمایل روان‌شناختی دارد. اکبرجونو و همکاران (۲۰۲۲) آن را عاملی برای پدیدار شدن تمایل فرد برای هر نوع فعالیتی تلقی می‌کنند. یوشیریه (۲۰۰۰) آن را حالتی اثرگذار می‌داند که باعث فعالیت‌های فرد می‌شود و صرفاً شناختی نبوده و احساس و هیجان را نیز شامل می‌شود. در واقع، می‌توان بیان کرد از این مفهوم در قالب علاقه، انگیزه، عامل محرکه، حالت روان‌شناختی، تجربه لذت و بیان رفتاری آن، لذت و شور یاد شده است. از این رو، می‌توان شوروشوق را منبع قدرتمند انگیزشی برای شروع، حفظ و تداوم یاد گرفتن تعریف کرد که می‌تواند مشارکت یادگیرنده در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری به دلیل نیاز، تمایل، علاقه و تجربه هیجانی شدید شور و لذت از یک شیء، ایده یا فعالیت را افزون بر بیان رفتاری آن به همراه داشته باشد. به نظر می‌رسد که شوروشوق از دو فرامؤلفه قوی عاطفی، شامل مؤلفه‌های هیجانی/عاطفی (علاقه شدید، لذت شدید، پُرشور بودن) و برانگیختگی (منبع مؤثر انگیزشی) و رفتاری شامل مؤلفه‌های رفتاری (ابراز علاقه زیاد، ابراز شور و هیجان زیاد، شور تجربه‌شده، بیان لذت تجربه‌شده، خوشی تجربه‌شده)، تسلط (تلاش همراه با میل) و کنشی (ساخت فعالیت یادگیری) همراه با تجلی هیجانی بهره‌مند است که یادگیرنده را به سوی یاد گرفتن و مشارکت در فرایند آن، هدایت می‌کند.

عشق

جدول ۹. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Love

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
علاقه‌رشدیافته	عاشقی	● عاشق چیزی بودن	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	علاقه‌مندی	● علاقه بسیار زیاد به چیزی	رنینگر و همکاران، ۲۰۰۴
	دوست داشتن	● دوست داشتن خیلی زیاد چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	علاقه توسعه‌یافته	● علاقه به خوبی توسعه‌یافته	اسمورتی ^{۱۱۶} ، ۲۰۱۴
هیجانی/عاطفی	علاقه ارادی	● علاقه ارادی شکل‌گرفته	پن‌من و الیس ^{۱۱۷} ، ۲۰۰۹
	لذت	● لذت از عمل	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵
	میل توأم با شوق	● میل به یاد گرفتن توأمان با شوق	مور ^{۱۱۸} و همکاران، ۱۹۹۶
	فعالیت خودجوش	● فعالیت بدون فشار عوامل بیرونی	پترسون و سیلیگمن ^{۱۱۹} ، ۲۰۰۴
رفتاری	فعالیت خودجوش	● فعالیت بدون وجود تقویت بیرونی	استارس ^{۱۲۰} ، ۲۰۰۸
	کنش	● لذت و رضایت توأمان با تلاش	پن‌من و الیس، ۲۰۰۹
	نحوه استفاده از آموخته‌ها	● نحوه استفاده از آموخته‌ها	رنینگر و همکاران، ۲۰۰۴
	ابراز علاقه	● ابراز علاقه به چیزی	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵
شیاستگی	توانایی درک	● قدرت و ظرفیتی برای درک	نیلسون ^{۱۲۱} ، ۲۰۰۴
	قدرت اصلاح خود	● اصلاح خود و علایق شخصی	لی و کیم، ۲۰۱۴
میل کنجکاوی	کنجکاوی	● کنجکاو بودن	لی و کیم، ۲۰۱۴
	کنجکاوی	● میل برای رفع حس کنجکاوی	پن‌من و الیس، ۲۰۰۹

طبق نظر اسمورتی (۲۰۱۴) و پن‌من و الیس (۲۰۰۹)، می‌توان عشق را گرایش و تمایل به موضوعات و علایقی در نظر گرفت که آگاهانه شکل گرفته و بر اساس آن، فرد به‌طور خودجوش به دنبال ارضای حس کنجکاوی خود است. افزون بر این، رنینگر و همکاران (۲۰۰۴) نیز عشق را علاقه بسیار زیاد به موضوعی تعریف می‌کنند. همچنین در تعریف‌های ارائه‌شده، از مفاهیمی همچون انگیزش درونی، علاقه بسیار زیاد، دوست داشتن خیلی زیاد، علایق به‌خوبی شکل‌گرفته یا توسعه‌یافته، گرایش و تمایل استفاده شده است.

از این‌رو، بر پایه نظر مور و همکاران (۱۹۹۶)، مفهوم عشق، افزون بر میل به یادگیری، درجه‌هایی از شادی و شوروشوق را نیز شامل می‌شود که به باور پترسون و سلیگمن (۲۰۰۴) و استارس (۲۰۰۸)، فرد بر پایه آن بدون تقویت محیطی یا بیرونی به انجام فعالیت یا عملی می‌پردازد. به نظر می‌رسد که عشق از چهار فرامؤلفه انگیزش درونی (لذت، میل توأمان با شوق، فعالیت خودجوش، کنجکاوی)، رفتاری (کنش، نحوه استفاده از آموخته‌ها، ابراز علاقه)، شایستگی (توانایی درک، قدرت اصلاح خود) و علاقه رشدیافته (عاشقی، علاقه‌مندی، دوست داشتن، علاقه توسعه‌یافته، علاقه ارادی) بهره‌مند است.

◆ مشارکت

جدول ۱۰. نشانگرها، ملاک‌ها و مؤلفه‌های استخراج‌شده از تعاریف مربوط به اصطلاح Engagement

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانگرها	منابع
تشویق علاقه		● تشویق علاقه به فعالیت	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● شیوه‌های تشویقی	کوه ^{۱۳} ، ۲۰۰۳
شرکت در فعالیت		● مشغولیت/ شرکت کردن	پیرسون - لانگمن، ۲۰۰۸؛ حق‌شناس و همکاران، ۱۳۸۵؛ فرهنگ پروکتر، ۱۹۹۵
		● مشغولیت با محتوای آموزش	مانس و وودوارد ^{۱۴} ، ۲۰۰۶
		● شرکت در فعالیت اثربخش	کوه، ۲۰۰۳
		● شرکت در فعالیت هدفمند	آداس و ویلیامز ^{۱۵} ، ۲۰۰۲
		● شرکت در فعالیت ارزشمند	آداس و ویلیامز، ۲۰۰۲
		● شرکت در امور تحصیلی	ویلیامز، ۲۰۰۳
		● شرکت در فعالیت نتیجه‌محور	کریستینسون ^{۱۶} و همکاران، ۲۰۰۸
رفتار یادگیری		● شرکت متمرکز در فعالیت	آستین ^{۱۷} ، ۱۹۸۴؛ نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● رفتار مرتبط با یادگیری	پینتریج، ۲۰۰۳؛ پینتایرینی ^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۴
		● رفتار مرتبط با پیشرفت تحصیلی	پینتریج، ۲۰۰۳؛ پینتایرینی و همکاران، ۲۰۱۴
تلاش و پشتکار		● عملکرد خوب	لیبی ^{۱۹} ، ۲۰۰۱
		● تلاش هدفمند در فعالیت	هو و کوه، ۲۰۰۲
		● تلاش و پشتکار در فعالیت	اسکینر و همکاران، ۱۹۹۰
		● تلاش برای یاد گرفتن	نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● تلاش مستقیم برای یاد گرفتن	نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● تلاش برای کسب مهارت	نیومن و همکاران، ۱۹۹۲

رفتاری

جدول ۱۰. (ادامه)

مؤلفه‌ها	ملاک‌ها	نشانه‌گرها	منابع
عملیّت	کیفیت شرکت/ عملیّت	● کیفیت شرکت در فعالیت	آراشیدی ^{۱۳۰} و همکاران، ۲۰۱۶؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹
		● شرکت فعال در فعالیت	آستین، ۱۹۸۴؛ نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● اثربخشی و کارایی	ماسلاچ ^{۱۳۱} و همکاران، ۲۰۰۱؛ لارسن ^{۱۳۲} و همکاران، ۲۰۱۹
		● مشارکت مؤثر در فعالیت	نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● مشارکت شناختی فعال در فعالیت	لوئیس ^{۱۳۳} و همکاران، ۲۰۱۰
		● مشارکت هیجانی فعال در فعالیت	لوئیس و همکاران، ۲۰۱۰
		● مشارکت رفتاری فعال در فعالیت	لوئیس و همکاران، ۲۰۱۰
		● کیفیت تلاش در مدرسه	اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹
		● کیفیت تلاش در فعالیت	هو و کوه ^{۱۳۴} ، ۲۰۰۲
		انگیزش درونی	
● نشاط مرتبط با فعالیت	شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲		
● انگیزه یادگیری	لیبی، ۲۰۰۱		
● تمایل به انجام امور تحصیلی	ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لارسن و همکاران، ۲۰۱۹		
● خودجوشی در فعالیت	کریستینسون و همکاران، ۲۰۰۸		
حالت ذهنی		● حالت ذهنی اثربخش	شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲
		● حالت ذهنی رضایت‌بخش	شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲
		● جذب‌شدگی در فعالیت	شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲
هیجانی/عاطفی		● تمایل به ارتقای سطح موفقیت	نیومن و همکاران، ۱۹۹۲
		● درونی کردن ارزش‌ها	آراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کریستینسون و همکاران، ۲۰۰۸
		● ارزش‌گذاری فعالیت	ویلیامز، ۲۰۰۳
		● وابستگی هیجانی به آموزش	مانس و وودوارد، ۲۰۰۶
		● نمایش علاقه متمرکز بر موضوع	کلمن و گو، ۲۰۱۳
تعهد و تعلق		● تعهد به یاد گرفتن	مانس و وودوارد، ۲۰۰۶؛ آراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ کریستینسون و همکاران، ۲۰۰۸
		● تعلق به مدرسه	کریستینسون و همکاران، ۲۰۰۸

جدول ۱۰. (ادامه)

منابع	نشانه‌ها	ملاک‌ها	مؤلفه‌ها
وهلگ ^{۱۳} و همکاران، ۱۹۸۹	● سرمایه‌گذاری روان‌شناختی بر محتوای آموزشی	سرمایه‌گذاری روان‌شناختی سازگاری	سازگاری
نیومن و همکاران، ۱۹۹۲	● سرمایه‌گذاری روان‌شناختی برای یاد گرفتن		
کریستینسون و همکاران، ۲۰۰۸	● سرمایه‌گذاری برای یاد گرفتن		
آلراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶	● سرمایه‌گذاری در فعالیت		
نیومن و همکاران، ۱۹۹۲	● سرمایه‌روانی برای یاد گرفتن		
نیومن و همکاران، ۱۹۹۲	● سرمایه‌روانی برای مهارت‌آموزی		
نیومن و همکاران، ۱۹۹۲	● سازگاری با فرهنگ مدرسه		
کوه، ۲۰۰۳	● انرژی و زمان صرف‌شده	وقف	وقف
شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲	● وقف خود برای فعالیت		
ماسلاچ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لارسن و همکاران، ۲۰۱۹	● انرژی انجام امور تحصیلی		
مورگان ^{۱۴} ، ۱۹۹۱؛ متزگر ^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۰	● انرژی اختصاص‌یافته		
مورگان، ۱۹۹۱؛ متزگر و همکاران، ۲۰۲۰	● انرژی روان‌شناختی اختصاص‌یافته		
شوفلی و همکاران، ۲۰۰۲	● زمان صرف‌شده	تعامل	تعامل
نیومن و همکاران، ۱۹۹۲	● ارتباط با عناصر انسانی		

از مفهوم مشارکت تعاریف متعددی ارائه شده است؛ به طوری که آستین (۱۹۸۴) و مانس و وودوارد (۲۰۰۶) آن را درگیر شدن در فعالیتی تعریف کرده و از آن در مقابل مفهوم بی‌رغبتهی و بی‌علاقگی به انجام کار یا فعالیتی استفاده می‌کنند؛ نیومن و همکاران (۱۹۹۲) و وهلگ و همکاران (۱۹۹۲)، از آن به‌منزله سرمایه‌گذاری روان‌شناختی فرد برای یادگیری، درک یا تسلط بر دانش و مهارت‌ها یاد می‌کنند؛ آداس و ویلیامز (۲۰۰۲)، اسکینر و همکاران (۱۹۹۰)، آلراشیدی و همکاران (۲۰۰۶)، هو و کوه (۲۰۰۲)، لوپس و همکاران (۲۰۱۰) آن را به کیفیت شرکت در فعالیت‌ها نسبت می‌دهند؛ شوفلی و همکاران (۲۰۰۲) و اسکینر و همکاران (۱۹۹۰) بر وجود یک حالت ذهنی رضایت‌بخش و مثبت مرتبط به فعالیت تأکید می‌کنند؛ کوه (۲۰۰۳)، مورگان (۱۹۹۱)، متزگر و همکاران (۲۰۲۰)، ماسلاچ و همکاران (۲۰۰۱) و لارسن

و همکاران (۲۰۱۹) بر انرژی و زمانی که فرد صرف فعالیت می‌کند؛ ویلیامز (۲۰۰۳) بر ارزش‌گذاری برای پیامدهای فعالیت انجام‌شده تأکید دارند. نگاهی به تعریف‌های مذکور، که برای اصطلاح Engagement ارائه شده است، نشان می‌دهد که این تعاریف اصطلاح مذکور را در مقابل بی‌رغبتی و بی‌علاقگی به انجام کار یا فعالیتی به‌عنوان درگیر شدن اثربخش و باکیفیت در فعالیت‌ها، حالت عاطفی ضمن فعالیت (مانند نشاط و جذب‌شدگی)، عامل محرک (مانند تمایل، علاقه متمرکز، انگیزه، سرمایه روانی و سرمایه‌گذاری شناختی)، کیفیت، حالت ذهنی اثربخش، انرژی و زمان صرف‌شده، وابستگی عاطفی (مانند ارزش‌گذاری، تعهد و تعلق)، خودجوشی، تلاش و رفتار مرتبط با هدف درباره پرداختن به چیزی استفاده کرده‌اند. از این‌رو، بر پایه شواهد مذکور می‌توان اصطلاح مذکور را به ارزش‌گذاری و کیفیت شرکت فعال توان‌مان با تلاش و سرمایه‌گذاری روان‌شناختی همراه با علاقه متمرکز، صرف زمان و انرژی در فعالیت‌های آموزشی - مدرسه‌ای تعریف کرد که سازگاری، تعهد و هویت‌یابی یادگیرنده را با فعالیت‌های تحصیلی و حالت عاطفی غالب او در فعالیت‌های یادگیری برای افزایش عملکردش نشان می‌دهد. درنهایت، به نظر می‌رسد که مشارکت از شش مؤلفه شناختی، عاطفی، وقف، رفتاری، اجتماعی و عاملی بهره‌مند است.

◆ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و انگیزه

❖ **تفاوت‌ها:** شوق یاد گرفتن، صرفاً به فعالیت یا عملی از روی عامل درونی انگیزشی (مانند میل) اشاره دارد که به فرد فشار وارد می‌کند (تاور و هاراجیویکز، ۱۹۹۹) و به شدت تحت تأثیر فرایندهای عاطفی/هیجانی قرار دارد و اشتیاق انتظار برای دستیابی به هدف را در او برمی‌انگیزد (لی و چیئو، ۲۰۱۵)؛ و در انگیزه یاد گرفتن عامل درونی در قالب تأثیرگذاری مانند قصد (ماسیستا، ۲۰۰۶) و خودتنظیمی (هرباکووا و ساچانکووا، ۲۰۱۶)، تسلط (هارتر، ۱۹۸۱)، برانگیختگی مانند نیروی محرک (سارانراچی و شاهیل، ۲۰۱۶) و عواطف/هیجانان مانند لذت تجربه‌شده (تئودوتو، ۲۰۱۴) و عامل بیرونی در قالب تنظیم بیرونی به معنای یک فعالیت به سبب فشار و درخواست بیرونی برای رسیدن به هدفی خاص توجه می‌شود. افزون بر این، در شوق یاد گرفتن، به نظر می‌رسد به انگیزه بیرونی توجه نمی‌شود و بر پایه معنای ارائه‌شده در فرهنگ‌های لغات استفاده‌شده در این مرور، شدت نیروی محرکه، بسیار بیشتر از انگیزه یاد گرفتن است.

❖ **شباهت‌ها:** از جمله شباهت‌ها در هر دو مفهوم، می‌توان از دخالت عامل زیربنایی برای یاد گرفتن؛ تداوم، هدایت و حفظ فرایند یاد گرفتن؛ دستیابی به رضایت و لذت؛ نیروی عاطفی برای حرکت به سوی یاد گرفتن؛ جالب و هیجان‌انگیز بودن موضوع یاد گرفتن نام برد.

◆ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و میل

❖ **تفاوت‌ها:** میل به یاد گرفتن صرفاً یک آرزوست که فرد می‌خواهد به آن برسد و هنوز حرکتی در راستای آن شروع نشده و ذهنی بوده و با چاشنی عاطفه همراه است و فرد روی آن کنترل و تسلط

کمی دارد (تیموری و همکاران، ۱۳۹۸؛ بهاری، ۱۳۹۰)؛ اما در شوق یاد گرفتن، این آرزو عملیاتی شده و فرد در راستای تحقق آن حرکت می‌کند و می‌خواهد آرزویش را بالفعل کند و مشتاقانه انتظار دستیابی به آن را می‌کشد (لی و چیئو، ۲۰۱۵). افزون بر این، شدت نیروی محرکه در شوق یاد گرفتن بیش از میل به یاد گرفتن است و هدف انتخاب‌شده برای فرد هیجان‌انگیز و جالب است؛ اما در میل به یاد گرفتن این‌چنین نیست و صرفاً خواستن یا خواهش نفس است.

❖ **شباهت‌ها:** در هر دو مفهوم، افزون بر انگیزش درونی، تعیین موضوعی خاص برای دستیابی به آن در قالب آرزو وجود دارد که فرد امیدوار است و بسیار احتمال می‌دهد که می‌تواند به آن هدف (آرزو) برسد.

❖ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و تمایل

❖ **تفاوت‌ها:** در شوق یاد گرفتن، عامل عاطفی برجسته‌تر از تمایل به یاد گرفتن خود را نشان می‌دهد؛ زیرا در معانی ارائه‌شده در فرهنگ‌های لغت، از آن به‌عنوان علاقه‌ی شدید و بسیار هیجان‌انگیز یاد شده است؛ اما به‌ظاهر در تمایل به یاد گرفتن، بار خودگسترشی در زمینه‌ی جست‌وجوی اطلاعات و درک چیزهای گوناگون (بیکر و همکاران، ۲۰۰۲؛ و اوسمان و همکاران، ۲۰۱۰ نقل از هاتیفه و همکاران، ۲۰۲۰) از جنبه‌ی شناختی نسبت به شوق یاد گرفتن، که عاملی انگیزشی (تاور و هاراپچویکز، ۱۹۹۹) در راستای انجام فعالیت است، بارزتر است. افزون بر این، شدت نیروی محرکه در شوق یاد گرفتن، بسیار بیشتر از تمایل به یاد گرفتن است. همچنین به نظر می‌رسد که تمایل، انتقال از انگیزش به رفتار است (حامید و همکاران، ۲۰۱۱)، درحالی‌که شوق عامل انگیزشی بسیار قوی است.

❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم، به‌منزله‌ی حالت روان‌شناختی و محرک انگیزشی شکل‌دهنده‌ی رفتار فعلی و آتی تلقی می‌شوند که ویژگی‌های مشترکی همچون میل بدون اجبار، علاقه به موضوع برای یاد گرفتن و انگیزش درونی دارند که به شروع، تداوم، هدایت و حفظ رفتار در فرایند یاد گرفتن منجر می‌شوند.

❖ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و علاقه

❖ **تفاوت‌ها:** بسیار هیجان‌انگیز و جالب بودن موضوع یادگیری برای فرد در شوق یاد گرفتن بیش از علاقه به یاد گرفتن است؛ اما علاقه به‌منزله‌ی صفتی عاطفی، به آگاهی هیجانی قوی (کاپولوی و همکاران، ۲۰۱۴) دارای بار شناختی اشاره دارد که فرد را برای کسب تجربه‌ی روان‌شناختی درباره‌ی موضوع یادگیری آماده می‌کند.

❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم شامل انگیزش درونی، محرک عاطفی مثبت بسیار قوی، صرف انرژی و نشاط، هیجان‌انگیز یا جالب بودن موضوع یادگیری، شروع و تداوم یاد گرفتن طی زمان می‌شوند.

♦ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و شور

- ❖ **تفاوت‌ها:** موضوع یادگیری در شوق یاد گرفتن به نسبت شور یاد گرفتن از نظر مهم بودن، جنبه ارزشی، تعهد و دل‌بستگی کمتر است. موضوع یادگیری در شوق یاد گرفتن به نسبت شور یاد گرفتن، بیشتر هیجان‌برانگیز و جالب (تاور و هاراچیویکز، ۱۹۹۹) است؛ اما شور یک عاطفه قوی نسبت به یک ارزش یا اولویت مهم شخصی است که انگیزه‌ها و رفتار را برای بیان آن تحریک (جاچیمو ویکز و همکاران، ۲۰۱۸) و خود را وقف آن می‌کند (والراند، ۲۰۰۳).
- ❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم از نظر ویژگی‌هایی مانند حالت روان‌شناختی عاطفی مثبت بسیار شدید، دوست داشتن موضوع یادگیری، شروع و حفظ و تداوم یاد گرفتن طی زمان، صرف انرژی و زمان برای یاد گرفتن مشترک‌اند.

♦ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و شور و شوق

- ❖ **تفاوت‌ها:** بورونگ و پد (نامعلوم) شور و شوق یاد گرفتن را نیاز هر یادگیرنده‌ای تلقی می‌کنند؛ در صورتی که در شوق یاد گرفتن، بر پایه معانی ارائه شده در فرهنگ‌های لغات، هیجان‌برانگیز و جالب بودن موضوع یادگیری و مطابق با نظر لی و چیئو (۲۰۱۵) انتظار برای دست‌یابی به هدف مطرح است.
- ❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم از نظر ویژگی‌هایی همچون نیروی عاطفی لازم برای حرکت به سوی یاد گرفتن؛ داشتن علاقه، شور و لذت شدید به موضوع یادگیری؛ عامل درونی انجام رفتار مورد علاقه؛ داشتن تجربه هیجانی قوی در قبال موضوع یادگیری؛ و شروع، حفظ و تداوم یاد گرفتن؛ انگیزش درونی؛ نشان دادن و ابراز علاقه و تمایل به موضوع یادگیری با یکدیگر مشترک‌اند.

♦ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و عشق

- ❖ **تفاوت‌ها:** در عشق یاد گرفتن، بر پایه نظر اسمورتی (۲۰۱۴) و پن‌من و ایس (۲۰۰۹) علایق رشدیافته، یعنی علایقی که آگاهانه و به‌خوبی شکل و توسعه یافته‌اند، در انجام فعالیت‌های مرتبط با موضوع مدنظر دخالت دارد؛ در حالی که در شوق یاد گرفتن نسبتاً چنین است و عامل شایستگی دخالت ندارد. افزون بر این، در عشق یاد گرفتن انجام فعالیت‌های مورد علاقه مرتبط با موضوع یاد گرفتن بیشتر از شوق یاد گرفتن است.
- ❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم از نظر ویژگی‌هایی همچون داشتن انگیزه درونی؛ دوست داشتن و لذت بردن از یاد گرفتن؛ قدرت انتخابگری آگاهانه؛ داشتن شور و شوق بدون اجبار؛ علاقه و تمایل شدید به یاد گرفتن با یکدیگر مشترک‌اند.

♦ تفاوت و شباهت بین مفاهیم شوق و مشارکت

- ❖ **تفاوت‌ها:** در شوق یاد گرفتن، فقط انگیزش درونی وجود دارد (تاور و هاراچیویکز، ۱۹۹۹)؛ در صورتی که در مشارکت یاد گرفتن، هم انگیزش درونی و هم کیفیت فعالیت و ارزش‌گذاری برای

پیامدهای حاصل از فعالیت و شیوه‌های تشویقی دخالت دارند (کوه، ۲۰۰۳؛ ویلیامز، ۲۰۰۳؛ مانس و وودوارد، ۲۰۰۶). شوق یاد گرفتن بیشتر به جنبه عاطفی و روان‌شناختی یاد گرفتن توجه دارد (لی و چیئو، ۲۰۱۵)؛ اما در مشارکت یاد گرفتن، افزون بر جنبه عاطفی، به جنبه‌های شناختی، جنبشی و رفتاری (نیومن و همکاران، ۱۹۹۲؛ لوئیس، ۲۰۱۰) فرد نیز توجه می‌شود. در شوق یاد گرفتن، جنبه عاطفی/انگیزشی و هیجانی توأمان با انتظار برای دست‌یابی به هدف (لی و چیئو، ۲۰۱۵) برجسته است؛ اما در مشارکت یاد گرفتن، افزون بر آن به جنبه‌های رفتاری، شناختی، جنبشی و عاملیت (آلراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ هو و کوه، ۲۰۰۲؛ لوئیس و همکاران، ۲۰۱۰) نیز توجه می‌شود. در شوق یاد گرفتن، جنبه هیجانی و جالب بودن موضوع یادگیری مدنظر است؛ اما در مشارکت یاد گرفتن، تسلط، درک، دانش و کسب مهارت‌های تحصیلی (نیومن و همکاران، ۱۹۹۲؛ کریستوفل و همکاران، ۲۰۰۸؛ آلراشیدی و همکاران، ۲۰۱۶؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ پینتارینی و همکاران، ۲۰۱۴؛ لیبی، ۲۰۰۴) تشویق می‌شود و جنبه انگیزش بیرونی نیز برجسته است.

❖ **شباهت‌ها:** هر دو مفهوم از نظر ویژگی‌هایی همچون حالت روان‌شناختی عاطفی مثبت؛ علاقه به موضوع یادگیری؛ تعهد و تعلق به موضوع یادگیری؛ ارزش‌دهی عاطفی به یاد گرفتن (انگیزش درونی)؛ شروع، حفظ و تداوم یاد گرفتن؛ و سرمایه‌گذاری روان‌شناختی بر موضوع یادگیری با یکدیگر مشترک‌اند.

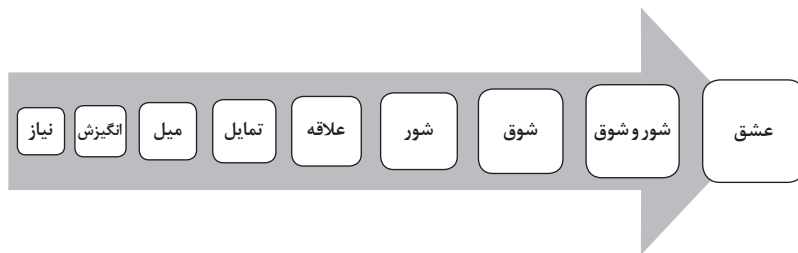
■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مرور به‌عمل آمده نشان داد شوق به‌عنوان یک سازه انگیزشی متأثر از بافت فرهنگی، اجتماعی و آموزشی است (چرخایی و همکاران، ۲۰۱۹؛ افروز، ۱۳۹۸) و طبق فرهنگ لغات پروکتر (۱۹۹۵) با شور و شوق مترادف است و مؤلفه‌ها، ملاک‌ها و برخی از نشانگرهای آن به شرح شکل ۱ است. از این‌رو، می‌توان شوق یاد گرفتن را داشتن و نشان دادن میل، تمایل یا علاقه شدید یادگیرنده به یاد گرفتن چیزی تعریف کرد که برایش لذت‌بخش و بسیار هیجان‌انگیز یا جالب و توأمان با انتظار برای دست‌یابی به آن است. به نظر می‌رسد شوق به یک فرامؤلفه انگیزش درونی قوی-فرایند درونی که فرد به انجام یک فعالیت برای خود (دسی، ۱۹۷۵؛ رایان و دسی، ۱۹۸۵)، لذت و رضایت حاصل در ضمن یاد گرفتن، کاوش یا تلاش و پشتکار برای درک چیزی جدید تجربه می‌کند (گاتفرید، ۱۹۸۵؛ هارتر، ۱۹۸۱؛ والراند و همکاران، ۱۹۸۹)، اشاره دارد و از نیازهای روان‌شناختی ذاتی شایستگی و خودتعیین‌گری ریشه می‌گیرد (دسی، ۱۹۷۵؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵)- از تجلی هیجانی توأم با انتظار برای دست‌یابی به هدف برخوردار است که یادگیرنده را به‌سوی یاد گرفتن و مشارکت در فرایند یاد گرفتن سوق می‌دهد.



شکل ۱. شکل مفهومی شوق یادگرفتن به همراه مؤلفه‌ها، ملاک‌ها و برخی از نشانگرهایش

افزون بر این، تفاوت‌ها و شباهت‌های بین مفاهیم شوق با انگیزه، میل، تمایل، علاقه، شور، شوروشوق، عشق و مشارکت که شرح مفصل آن در بخش یافته‌های پژوهش از نظر گذشت، نشان می‌دهد که این مفاهیم از نظر شدت منبع انگیزشی و میزان تجلی هیجانی با یکدیگر متفاوت‌اند و می‌توان آن‌ها را روی یک پیوستار از درون به بیرون یا از انگیزش درونی به تجلی هیجانی و رفتار قابل‌مشاهده در شکل ۲ نمایش داد.



شکل ۲. پیوستار مرتبط با شدت منبع انگیزشی و میزان تجلی هیجانی مفاهیم مرور شده

● محدودیت‌های پژوهش

از جمله محدودیت‌های مطالعه‌ی مروری حاضر، وجود پژوهش‌های انجام‌شده‌ای بود که به دلایلی چاپ نشده‌اند؛ از این رو پژوهشگران به آن‌ها دسترسی نداشتند. افزون بر این، به علت فیلتر یا پولی بودن دسترسی به برخی از پایگاه‌های داده، پژوهشگران نتوانستند به مقالات مرتبط با موضوع دسترسی داشته باشند و از محتوای آن‌ها در این پژوهش استفاده کنند.

● مسیر آینده‌ی پژوهش

شوق یاد گرفتن به‌طور ذاتی از بدو تولد با هر کودکی همراه است؛ اما هنگامی که کودکان به دنیای رسمی آموزش (دبستان) وارد می‌شوند، از نظر یادگیری تفاوت‌هایشان بارزتر شده و با گذشت زمان و کسب تجربه‌های آموزشی نامناسب، به مرور از شوق آنان به یاد گرفتن کاسته می‌شود؛ به‌طوری‌که از پایه‌ی پنجم دوره‌ی آموزش ابتدایی تا پایان دوره‌ی آموزش متوسطه، سال به‌سال کم‌انرژی‌تر و کم‌انگیزه‌تر می‌شوند. در چنین موقعیتی، دانش‌آموز شوق کمی برای انجام امور تحصیلی داشته و با بی‌علاقگی کار خواهد کرد. از این رو، ضرورت دارد بر پایه‌ی مفهوم‌پردازی به‌عمل‌آمده، ابزاری میزان‌شده برای سنجش شوق یاد گرفتن دانش‌آموزان ساخت و درباره‌ی آنان اجرا کرد. از این طریق، می‌توان از میزان شوق یاد گرفتن دانش‌آموزان و تغییرات آن طی دوران تحصیل آگاه شد و به‌موقع از افت آن، که ممکن است پیامدهای نامطلوبی به همراه داشته باشد، پیشگیری کرد.

منابع REFERENCES

- افروز، حمیدرضا، اژه‌ای، جواد، حجازی، الهه، و مقدم‌زاده، علی. (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۴)، ۳۷۰-۳۵۴. https://www.iranapsy.ir/article_69852.html
- برادران عطارمقدم، حمیدرضا، پورالعجل، جلال، حقدوست، علی‌اکبر، شهروان، آرش، صادقی‌راد، بهنام، عیب‌پوش، سنا، کبیری، پیام، کبیری، علی، کرمی، منوچهر، مسگرپور، بیتا، و نجفی، فرید. (۱۳۹۷). مرور ساختارمند و متاآنالیز: مفاهیم، کاربردها و محاسبات. *گپ. بهاری*، فرشاد. (۱۳۹۰). *مبانی امید و امید درمانی: راهنمای امیدآفرینی*. دانژه.
- تیموری، لیلا، رضایی، اکبر، و محمدزاده، علی. (۱۳۹۸). مقایسه امید، انگیزش پیشرفت تحصیلی و خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۹(۲)، ۳۵-۷. <https://doi.org/10.22098/JLD.2020.854>
- حق‌شناس، علی‌محمد، سامعی، حسین، و انتخابی، نرگس. (۱۳۸۵). *فرهنگ معاصر هزاره انگلیسی - فارسی*. فرهنگ معاصر.
- حکیم‌زاده، رضوان، بشارت، محمدعلی، و خالقی‌نژاد، سیدعلی. (۱۳۹۱). ساخت و اعتباریابی مقیاس درگیری در امور تحصیلی. *فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناسی*، ۴(۴)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22059/JAPR.2013.52821>
- دهخدا، علی‌اکبر. (۱۳۷۰). شوق. در *لغت‌نامه دهخدا* (ویرایش دهم). دانشگاه تهران.
- شورت، ادموند. سی. (۱۳۹۶). *روش‌شناسی مطالعات برنامه‌درسی* (ترجمه محمود مهرمحمدی و همکاران). سمت. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۱).
- عمید، حسن. (۱۳۸۹). شوق. در *فرهنگ لغات عمید*. انتشارات امیرکبیر.
- معین، محمد. (۱۳۶۴). شوق. در *فرهنگ فارسی معین*. انتشارات امیرکبیر.
- Акбаржонов, A., Belawati, E., & Afriani, Z. (2022). Students' enthusiasm in learning during the COVID-19 outbreak. *Journal of Research on Language Education*, 3(1), 15-19. <http://doi.org/10.33365/jorle.v3i1.1773>
- Alhodiry, A. A. (2016). The Libyan EFL teachers' role in developing students' motivation. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 232, 83–89. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.10.020>
- Alrashedi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9(12), 41-50. <https://doi.org/10.5539/ies.v9n12p41>
- Altheide, D. L. (1996). *Qualitative media analysis*. SAGE. <http://doi.org/10.4135/9781412985536>
- Ames, C. (1992). Classroom goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Anderman, E., Gray, D., & Chang, Y. (2013). Motivation and classroom learning. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (2nd Ed., pp. 99-116). John Wiley & Sons.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Arkes, H. R., & Garske, J. P. (1981). *Psychological theories of motivation*. Brooks/Cole.
- Astin, A. W. (1984). Student involvement: A development theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308. https://www.researchgate.net/publication/220017441_student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Audas, R., & Willms, J. D. (2002). *Engagement and dropping out of school: A life-course perspective*. Human Resources Development Canada. <http://www.esdc.gc.ca/en/cs/sp/hrsd/pre/publications/research/2001-000175/sp-483-01-02E.pdf>

- Baas, D., Castelijn, J., Vermeulen, M., Martens, R., & Segers, M. (2015). The relation between assessment for learning and elementary students' cognitive and metacognitive strategy use. *British Journal of Educational Psychology*, 85(1), 33-46. <https://doi.org/10.1111/bjep.12058>
- Baba Alfa, A., & Abd Karim, M. (2016). Student enthusiasm as a key determinant of their performance. *International Review of Management and Marketing*, 6(2), 237-245. <http://www.econjournals.com>
- Bandura, A. (2006). Going global with social cognitive theory: From prospect to paydirt. In S. I. Donaldson, D. E. Berger, & K. Pezdek (Eds.), *Applied Psychology: New frontiers and rewarding careers* (pp. 53-79). Erlbaum.
- Beckwith, S., Dickinson, A., & Kendall, S. (2008). The "con" of concept analysis: A discussion paper which explores and critiques the ontological focus, reliability, and antecedents of concept analysis frameworks. *International Journal of Nursing Studies*, 45(12), 1831-1841. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.06.011>
- Bolhuis, S. M., & Simons, P. R. J. (1999). *Leren en werken* (learning and working). Kluwer. <https://hdl.handle.net/2066/262237>
- Borong, M. M., & Pd, S. (2016). The students' enthusiasm in learning English of the tenth grade students at SMK Kristen Tagari. *Education, Tourism, and Local Wisdom*, 3(1), 56-84. <https://doi.org/10.47178/teflo.v3i1.242>
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J., & Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic: Perspectives of high school dropouts*. Civic Enterprises. <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/thesilentepidemic3-06final.pdf>
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd Ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410610218>
- Broussard, S. C., & Garrison, M. E. B. (2004). The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 32(2), 106-120. <http://doi.org/10.1177/1077272x04269573>
- Cadima, J., Sarah, D., Karine, V., & Evelien, B. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships, and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, 32(3), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008>
- Carbonneau, N., Vallerand, R., Fernet, C., & Guay, F. (2008). The role of passion teaching in interpersonal and interpersonal outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 977-987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Charkhabi, M., Khalezov, E., Kotova, T., Baker, J. S., Duthell, F., & Arsalidou, M. (2019). School engagement of children in early grades: Psychometric and gender comparisons. *Journal PLOS ONE*, 14(11), 1-13. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225542>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman-Young, S., Spangers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology V* (pp. 109-120). National Association of School Psychologists.
- Christophel, D. M. (1990). The relationship among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning. *Communication Education*, 39(4), 323-340. <http://doi.org/10.1080/03634529009378813>
- Coleman, L. J., & Guo, A. (2013). Exploring children's passion for learning in six domains. *Journal of the Education of the Gifted*, 36(2), 155-175. <http://doi.org/10.1177/0162353213480432>
- Collins, M. L. (1978). Effects of enthusiasm training on preservice elementary teachers. *Journal of Teacher Education*, 29(1), 53-57. <http://doi.org/10.1177/002248717802900120>
- Cronin, P., Ryan, F., & Coughlan, M. (2010). Concept analysis in healthcare research. *International Journal of Therapy and Rehabilitation*, 17(2), 62-68. <https://doi.org/10.12968/ijtr.2010.17.2.46331>
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. Jossey-Bass.
- Day, C. (2004). The passion of successful leadership. *School Leadership & Management*, 24(4), 425-437. <http://doi.org/10.1080/13632430410001316522>
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self-integration in personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on Motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (pp. 237-288). University of Nebraska Press.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Diana Pakpahn, M., & Hasibuan, A. L. (2022). The correlation between students' positive perception and motivation in learning English. *Educational Research Social Studies*, 3(2), 102-108. <https://doi.org/10.51178/cjerss.v3i2.550>
- Djudin, T., & Amir, R. (2018). Integrating SQ4R reading technique with graphic post organizers on the students' Earth and Space Science. *Pendidikan IPA Indonesia*, 7(1), 76-84. <https://doi.org/10.15293/jpii.v7i1.11581>
- Dornyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*. Pearson Education Limited.
- Dornyei, Z. (2003). Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications. *Language Learning*, 53(S1), 3-32. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.53222>
- Doveton, E., Farhangpour, P., Langa, V. M., Mbokazi, Z., Mjadu, A. Z., Nowlan, J. W., Steyn, T., & Tait, K. J. (1991). *Managerial activities of a teacher*. Lexicon.
- Eekelen, I. M., Vermunt, J. D., & Boshuizen, H. P. A. (2006). Exploring teachers' will to learn. *Teaching and Teacher Education*, 22(4), 408-423. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.12.001>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Newbury House.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. Peter Lang.
- Gottfried, A. E. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77(6), 631-645. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.77.6.631>
- Guay, F., Chanal, J., Ratelle, C. F., Marsh, H. W., Larose, S., & Boivin, M. (2010). Intrinsic, identified, and controlled types of motivation for school subjects in young elementary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 80(4), 711-735. <https://doi.org/10.1348/000709910x99084>
- Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability, and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Hall, S. (1997). The work of representation. In S. Hall (Ed.), *Representation: Cultural representations and signifying practices* (pp. 13-58). SAGE.
- Hamade, R. F., Artail, H. A., & Jabel, M. Y. (2011). A study of the impact of the willingness to learn of CAD novice users on their competence development. *Computers and Industrial Engineering*, 61(3), 709-720. <http://doi.org/10.1016/j.cie.2011.04.024>
- Hansen, D. T. (1995). *The call to teach*. Teachers College Press.
- Harter, S. (1981). A new self-report scale on intrinsic versus extrinsic orientation in the classroom: Motivational and informational components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.17.3.300>
- Hatifah, Y., Hamidah, S., & Yoenanto, N. H. (2020). Determinant factors of willingness to learn: Systematic literature review. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 508, 700-704. <http://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.322>
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. In C. Sansone & J. M. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The secret for optimal motivation and performance* (pp. 309-339). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012619070-0/500033-7>
- Hrbackova, K., & Suchankova, E. (2016). Self-determination approach to understanding motivation in students of helping professions. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 688-696. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.120>

- Hu, S., & Kuh, G. D. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education, 43*, 555-575.
<https://doi.org/10.1023/A:1020114231387>
- Huang, Q., Hu, C., & Mao, J. (2016). Are Chinese students willing to learn and perform bystander cardiopulmonary resuscitation? *Journal of Emergency Medicine, 51*(6), 712-720. <https://doi.org/10.1016/j.jemermed.2016.02.033>
- Isen, A. M., & Reeve, J. (2005). The influence of positive affect on intrinsic and extrinsic motivation: Facilitating enjoyment of play, responsible work behavior, and self-control. *Motivation and Emotion, 29*(4), 297-325.
<http://doi.org/10.1007/s11031-006-9019-8>
- Jachimowicz, J. M., Wihler, A., Bailey, E. R., & Galinsky, A. D. (2018). Why grit requires perseverance and passion to positively predict performance. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 115*(40), 9980-9985. <https://doi.org/10.1073/pnas.1803561115>
- Jennifer, A., & Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences, 74*(1), 31-36. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26085-6>
- Keller, J. M. (1983). Motivation design of instruction. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status* (pp. 383-434). Lawrence Erlbaum.
- Keller, M. M., Woolfolk, A., Goetz, T., & Frenzel, A. (2016). Teacher enthusiasm: Reviewing and redefining a complex construct. *Educational Psychology Review, 28*(4), 1-15. <http://doi.org/10.1007/s10648-015-9354-y>
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. (1981). A categorized list of motivation definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion, 5*(3), 263-291. <https://doi.org/10.1007/BF00993889>
- Kpolovie, P. J., Joe, A. I., & Okoto, T. (2014). Academic achievement prediction: Role of interest in learning and attitude towards school. *International Journal of Humanities, Social Sciences and Education, 1*(11), 73-100.
<http://www.arcjournals.org/pdfs/ijhss/v1-i11/10.pdf>
- Krapp, A. (2007). An educational-psychological conceptualization of interest. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7*, 5-21. <http://doi.org/10.1007/s10775-007-9113-9>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change: The Magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. <http://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kunter, M., Tsai, Y. M., Klusmann, U., Brunner, M., Krauss, S., & Baumert, J. (2008). Students' and mathematics teachers' perceptions of teacher enthusiasm and instruction. *Learning and Instruction, 18*(5), 468-482.
<http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>
- Larson, K. E., Bottiani, J. H., Pas, E. T., & Kush, J. M. (2019). A multilevel analysis of racial discipline disproportionality: A focus on student perceptions of academic engagement and disciplinary environment. *Journal of School Psychology, 77*(3-4), 152-167. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.09.003>
- Lee, C. C., & Chiou, W. B. (2015). More eagerness, more suffering from search bias: Accuracy incentive and need for cognition exacerbate the detrimental effects of excessive searching in finding romantic partners online. *Journal of Behavioral Decision Making, 29*(1), 3-11. <https://doi.org/10.1002/bdm.1852>
- Lee, H., & Kim, Y. (2014). Korean adolescents' longitudinal change of intrinsic motivation in learning English and mathematics during secondary school years: Focusing on gender difference and school characteristics. *Learning and Individual Differences, 36*, 131-139. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.07.018>
- Lepper, M. R., Greene, D., & Nisbett, E. (1973). Undermining children's intrinsic motivation with extrinsic rewards: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology, 28*(1), 129-137.
<https://doi.org/10.1037/h0035519>
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2010). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 40*(3), 249-262. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9517-6>
- Libby, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*, 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>

- Lombardi, E., Traficante, D., Bettoni, R., Offredi, L., Giorgetti, M., & Vernice, M. (2019). The impact of school climate on well-being experience and school engagement: A study with high-school students. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2482. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02482>
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *The British Journal of Educational Psychology*, 77(pt 2), 413-440. <https://doi.org/10.1348/00070906x118036>
- Masitsa, M. G. (2006). Student motivation: The study approaches of grade twelve learners in township schools. *South African Journal of Higher Education*, 20(3), 122-136. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37249>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- McFarlane, T. A. (2003). *Defining and measuring the love of learning* [Unpublished doctoral dissertation, University of Denver, Auraria Library Digital Repository]. <https://digital.auraria.edu/work/ns/22b838eb-64d9-476e-b5b8-52ef04f3c5cd>
- Metzger, I. S., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., & Opera, I. (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self-beliefs of African American adolescents. *School Psychology*, 82, 36-48. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.001>
- Morgan, P. (1991). Bloom, Frye, and the academic aspiration after the unity of knowledge. *Interchange*, 22, 29-38. <https://doi.org/10.1007/BF01807072>
- Moore, B., Wills, P., & Crotty, M. (1996). *Getting it right; getting it together: Perceptions of student learning in the University of South Australia*. Flexible Learning Center, University of South Australia. Adelaide.
- Morse, J. M., Hupcey, J. E., Mitcham, C., & Lenz, E. R. (1996). Concept analysis in nursing research: A critical appraisal. *Scholarly Inquiry for Nursing Practice*, 10(3), 253-277. <https://doi.org/10.1891/0889-7182.10.3.253>
- Munns, G., & Woodward, H. (2006). Student engagement and student self-assessment: The REAL framework. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 13(2), 193-213. <https://doi.org/10.1080/09695940600703969>
- Mustamiah, D., & Widani, N. S. (2018). Learning motivation as a predictor of student engagement in private junior high school students. In *The 3rd International Conference on Psychology in Health, Educational, Social and Organizational Settings - Improving Mental Health and Harmony in Global Community* (pp. 486-493). SCITE Press. <https://doi.org/10.5220/0008591204860493>
- Myers, D. G. (2001). *Psychology, Meyers in Modules* (6th Ed.). Worth.
- Newmann, F. M. (1989). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46(5), 34-36. <https://www.ascd.org/el/articles/student-engagement-and-high-school-reform>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Teachers College Press.
- Nillsen, R. (2004). Can the love of learning be taught? *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.53761/1.1.1.2>
- Oliver, M., & Venville, G. (2011). An exploratory case study of Olympiad students' attitudes towards and passion for science. *International Journal of Science Education*, 33(16), 2295-2322. <http://doi.org/10.1080/09500693.2010.550654>
- Patrick, B. C., Hisley, J., & Kempler, T. (2000). What's everybody so excited about? The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68(3), 217-236. <http://doi.org/10.1080/00220970009600093>
- Paul, A. M. (2014). *How the power of interest drives learning*. KQED MindShift. <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/11/how-the-power-of-interest-drives-learning/>

- Pearson-Longman. (2008). Motivation, desire, willingness, interest, passion, eagerness, enthusiasm, love & engagement. In *Longman Dictionary of American English* (4th Ed., pp. 657, 273, 1148, 539, 731, 315, 335, 603 & 332). Pearson-Longman.
- Penman, J., & Eills, B. (2009). Regional academics' perception of the love of learning and its importance for their students. *Australian Journal of Adult Learning*, 49(1), 148-168. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ864436.pdf>
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (Eds.). (2004). *Love of learning*. In *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press. <http://works.swarthmore.edu/fac-education/56>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching context. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.667>
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In *Handbook of Psychology*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0706>
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). *Motivated strategies for learning questionnaire* (MSLQ) [Database record]. APA, PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t09161-000>
- Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhalto, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Procter, P. (Ed.). (1995). Motivation, eagerness & engagement. In *Cambridge international dictionary of English* (pp. 921, 434, & 457). Cambridge University Press.
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Renninger, K. A., Sansone, C., & Smith, J. L. (2004). Love of learning. In C. Peterson & M. E. P. Seligman (Eds.), *Character strengths and virtues: A handbook and classification* (pp. 161-179). Oxford University Press. <https://works.swarthmore.edu/fac-education/56>
- Richmond, V. P. (1990). Communication in the classroom: Power and motivation. *Communication Education*, 39(3), 181-195. <http://doi.org/10.1080/03634529009378801>
- Rodgers, B. L., Jacelin, C. S., & Knafl, K. A. (2018). Concept analysis and the advancement of nursing knowledge: State of the science. *Journal of Nursing Scholarship*, 50(4), 451-459. <https://doi.org/10.1111/jnu.12386>
- Rodgers, B. L., & Knafl, K. A. (Eds.). (1993). *Concept development in nursing: Foundations, techniques, and applications*. Saunders.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *The American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Article 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-263. <https://doi.org/10.5539/jel.v1n2p252>
- Santrock, J. W. (2001). *Educational psychology*. McGraw-Hill.
- Saranraj, L., & Shahila, Zaf. (2016). Motivation in second language learning - A retrospect. *International Interdisciplinary Research Journal*, 4(1), 7-13. <https://www.researchgate.net/publication>
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two-sample confirmatory factor analytic approach. *Happiness Studies*, 3(1), 71-92. <http://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). *Motivation in education: Theory, research, and applications* (3rd Ed.). Pearson.

- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. <http://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 22-32. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>
- Slavin, R. E. (1987). Development and motivational perspectives on cooperative learning: A reconciliation. *Child Development*, 58, 1167-1167. <https://doi.org/10.2307/1130612>
- Slavin, R. E. (2019). *Educational psychology: Theory and practice*. Pearson.
- Smith, S. S. (2004). *The New International Webster's Comprehensive Dictionary of the English Language: Encyclopedic Edition*. Trident Press International.
- Smorti, M. (2014). Sensation seeking and self-efficacy effect on adolescent's risky driving and substance abuse. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 140, 638-642. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.484>
- Starrs, P. F. (2008). On learning to love landscape. *Journal of Historical Geography*, 34(2), 363-370. <http://doi.org/10.1016/j.jhg.2007.10.004>
- Sun, Z. (2016). How to increase primary students' enthusiasm for learning English? In *Proceedings of the 2016 2nd International Conference on Social Science and Technology Education* (pp. 215-218). Atlantis Press. <http://doi.org/10.2991/icsste-16.2016.40>
- Tauer, J. M., & Harackiewicz, J. M. (1999). Winning isn't everything: Competition, achievement orientation, and intrinsic motivation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 35(3), 209-238. <https://doi.org/10.1006/jesp.1999.1383>
- Mahadi, T. S. T., & Jafari, S. M. (2012). Motivation, its types, and its impacts in language learning. *International Journal of Business and Social Science*, 3(24), 230-235. https://ijbssnet.com/journals/Vol_3_No_24_Special_Issue_December_2012/24.pdf
- Theodotou, E. (2014). Early years education: Are young students intrinsically or extrinsically motivated towards school activities? A discussion about the effects of rewards on young children's learning. *Research in Teacher Education*, 4(1), 17-21. <https://doi.org/10.15123/ucl.859y7>
- Tinio, M. F. O. (2009). Academic engagement scale for grade school students. *The Assessment Handbook*, 2(1), 64-75. <https://www.pemea.org/volume2>
- Tranquillo, J., & Stecker, M. (2016). Using intrinsic and extrinsic motivation in continuing professional education. *Surgical Neurology International*, 7(Suppl 7), S197-S199. <https://doi.org/10.4103/2152-7806.179231>
- Turner, J. C. (1995). The influence of classroom contexts on young children's motivation for literacy. *Reading Research Quarterly*, 30(3), 410-441. <http://doi.org/10.2307/747624>
- Vallerand, R. J. (2016). The dualistic model of passion: Theory, research, and implications for the field of education. In W. Liv, J. Wang, R. Ryan, & Red (Eds.), *Building autonomous learners* (pp. 31-58). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0_3
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioral Sciences*, 21, 323-349. <https://doi.org/10.1037/h0079855>
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. F., Leonard, M., & Marsolais, J. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.756>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measurement of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017. <http://doi.org/10.1177/0013164092052004025>

- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. <https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101-4>
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). *Learning about qualitative document analysis. The Institute of Development Studies and Partner Organisations*. <https://hdl.handle.net/20.500.12413/2989>
- Walker, L. O., & Avant, K. C. (2005). *Strategies for theory construction in nursing* (4th Ed.). Pearson/Prentice Hall.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.04.001>
- Wardani, A. D., Gunawan, I., Kusumaningrum, D. E., Noor Benty, D. D., Sumarsono, R. B., Nurabodi, A., & Handayani, L. (2020). Student learning motivation: A conceptual paper. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 487, 275-278. <http://doi.org/10.2991/assehr.k201112.049>
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: School as communities of support*. Falmer Press.
- Weiner, B. (1992). *Human motivation: Metaphors, theories, and research*. SAGE.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD. <http://doi.org/10.1787/9789264018938-en>
- Yi, P. (2010). *Quality teachers and students' motivation: How to make students eager to learn* [Paper presentation]. University of Wisconsin-Platteville. <https://digital.library.wisc.edu/1793/43683>
- Yusriyah, H. R. (2020). *The correlation among interest and enthusiasm in learning English and English academic achievement of 12th grade students of Man Sungailiat* [Undergraduate thesis, Sriwijaya University]. <http://repository.unsri.ac.id/id/eprint/27745>
- Zhang, N., Baker, H. E., Tufts, M., Raymond, R. E., Salihu, H., & Elliott, M. R. (2013). Early childhood lead exposure and academic achievement: Evidence from Detroit Public Schools, 2008-2010. *American Journal of Public Health*, 103(3), 72-77. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2012.301164>
- Zhao, H., Xiong, J., Zhang, Z., & Qi, C. (2021). Growth mindset and college students' learning engagement during the COVID-19 pandemic: A serial mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 621094. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621094>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64-70. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102.2>
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Routledge/Taylor & Francis Group.

پی‌نوشت‌ها

1. Morse
2. Hall
3. Walker & Avant
4. Short
5. Rodgers & Knafl
6. Pearson-Longman
7. Procter
8. Pintrich & De Groot
9. Vallerand
10. Schaufeli
11. McFarlane
12. Fredricks
13. Appleton
14. Rchambault
15. Skinner
16. Tinio
17. Wang
18. Martin
19. Reeve & Tseng
20. Gunuc & Kuzu
21. Veiga
22. Zhang
23. Bridgeland
24. Charkhabi
25. Wigfield & Eccles
26. Weiner
27. Diana Pakpahn
28. Saeed & Zyngier
29. Cadima
30. Jennifer & Fredricks
31. Djudin & Amir
32. Lombardi
33. Mustamiah & Widani
34. Wang & Eccles
35. Santrock
36. Gunuc & Kuzu
37. Baas
38. Beckwith
39. Cronin
40. Science Direct
41. Springer
42. SAGE
43. Google Scholar
44. Semantic Scholar
45. Altheide
46. Wach & Ward
47. kappa
48. Gardner
49. Ames
50. Turner
51. Hrbackova & Suchankova
52. Deci & Ryan
53. Wardani
54. Arkes
55. Bandura
56. Lepper
57. Myer
58. Brophy
59. Slavin
60. Harter
61. Guay
62. Alhodiry
63. Tranquillo & Stecker
64. .& Shahila
65. Kleinginna
66. Masitsa
67. Doveton
68. Richmond
69. Schunk
70. Broussard & Garrison
71. Mahadi & Jafari
72. Anderman
73. Slavin
74. Keller
75. Yi
76. Gottfried
77. Csikszentmihalyi
78. Theod o tou
79. Newmann
80. Vansteenkist
81. Christophel
82. Eekelen
83. Bolhuis & Simons
84. Baker, (in Hotifah)
85. Hatifah
86. WoBmann, (in Hotifah)
87. Hamade
88. Kivinen, (in Hotifah)
89. Hidi
90. Hurlock
91. Huang
92. Isen & Reeve
93. Kpolovie
94. Smith
95. Paul
96. Day
97. Zhao
98. Oliver & Venville
99. Jachimowicz
100. Hansen
101. Carbonneau
102. Coleman & Guo
103. Tauer & Harackiewicz
104. Lee & Chiou
105. Keller
106. Collins
107. Kunter
108. Krapp
109. Borong & Pd
110. Patrick
111. Baba Alfa & Abd Karim
112. Sun
113. Akbarjono
114. Yusriyah
115. Renninger
116. Smorti
117. Penman & Ellis
118. Moore
119. Peterson & Seligman
120. Starrs
121. Lee & Kim
122. Nillsen
123. Kuh
124. Munns & Woodward
125. Audas & Willms
126. Christenson
127. Astin
128. Pietarinen
129. Libby
130. Alrashidi
131. Maslach
132. Larson
133. Lewis
134. Hu & Kuh
135. Wehlage
136. Morgan
137. Metzger