

## دیدگاه نوجوانان پسر تیزهوش درباره انگیزش یادگیری: یک پژوهش کیفی

فاضل ازمل\*، امید شکری\*\*

### چکیده

در این پژوهش پژوهشگران کوشیدند با تأسی به فرض‌های فلسفی و تفکر معرفت‌شناسانه سازاگرایی، اهم‌شناساننده‌های انگیزش یادگیری را در نوجوانان تیزهوش کشف کنند. در این پژوهش، برای تحلیل داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه با ۳۰ نوجوان پسر تیزهوش، از روش تحلیل مضمون استفاده شد. نتایج رویه تحلیل مضمون دو طبقه مفهومی کلان و توضیح‌دهنده نشانگرهای انگیزشی را از یکدیگر بازشناساند: انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری و انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری. در این بخش، نتایج نشان داد که تجمیع ویژگی‌هایی مانند غیرفرایندی‌نگری، بازده‌اندیشی، شکست‌هراسی، غیرخودراهبری و اغلب، تک‌وجهی‌اندیشی، در زمره توصیف‌گرهای اساسی سازه‌های انگیزشی معطوف بر کمی‌نگری انگیزشی و در مقابل، بلوک‌هایی مانند فرایندی‌نگری (غیربازده‌اندیشی)، چندوجهی‌اندیشی، یادگیری‌مداری، تعهدمندی (اراده‌مندی) بیش‌ارزش‌گذاری ذاتی برای تلاش‌باوری، پایستگی انگیزشی و نظم‌بخشی هیجانی، بر تعیین‌کننده‌ترین بسترهای آفریننده تحولی‌نگری انگیزشی، دلالت داشتند. در مجموع، تأکید بر رویارویی یا مصاف بین این دو روی‌آورد انتزاعی معطوف بر سازنده‌های حیات انگیزش یادگیری در تیزهوشان، به‌طرزی ضمنی، از نقش تعیین‌کننده بافت اجتماعی تغذیه‌گر نیازهای روانی بنیادین در یادگیرندگان تیزهوش، حمایت می‌کند. به بیان دیگر، اصرار بر مصاف بین دو فلسفه رقیب، در بطن فهم و کشف نشانگرهای انگیزش یادگیری سرآمدان، به‌طرز واقع‌نگرانه‌ای بر تمایز در نقش‌آفرینی‌های محیط‌های اجتماعی مشوق دغدغه‌های کمی و کیفی، دلالت دارد.

واژه‌های کلیدی: انگیزش یادگیری، تحلیل مضمون، روان‌شناسی تیزهوشی، نوجوانان تیزهوش

\* کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران. fazel.azmal@gmail.com

\*\* استادیار، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول). oshokri@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۷

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۴۰۲/۰۳/۱۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۱۰/۱۳

### مقدمه

مرور آخرین شواهد تجربی و تحرکات نظری نشان می‌دهد که تمرکز بر قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، همچنان در زمره اساسی‌ترین اولویت‌های پژوهشی پژوهشگران تربیتی قلمداد می‌شود (Anderman, 2020; Koenka, 2020; Urdan, & Kaplan, 2020). موافق با پیشنهاد غالب صاحب‌نظران، پیچیدگی مفهومی انکارناشدنی انگیزش پیشرفت سبب شده است که نظریه‌پردازان مختلف با تأکید بر سازه‌های انگیزشی مانند باورهای خودکارآمدی<sup>۱</sup>، اسنادهای علی<sup>۲</sup>، جهت‌گیری‌های هدفی<sup>۳</sup>، آمایه‌های ذهنی<sup>۴</sup> و البته، در بستر فهمی واقع‌نگرانه از نقش‌آفرینی‌های عناصر بافتاری مانند مدل‌های فرهنگی و شیوه‌های والدگری تحصیلی<sup>۵</sup>، تمایز در نیم‌رخ مشخصه‌های انگیزشی یادگیرندگان را توضیح دهند (Garn et al., 2010; Graham, 2020; Hattie et al., 2020; Nolen, 2020; Rudasill et al., 2013). به بیان دیگر، پژوهشگران کوشیده‌اند با اخذ موضعی معطوف بر تکثرگرایی، روی آورد جامع‌نگرانه‌ای را درباره‌ی شناساننده‌های بدنه مفهومی سازه پیچیده انگیزش یادگیری فراهم آورند (Eccles & Wigfield, 2020; Schunk & DiBenedetto, 2020).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که در بین پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به قلمروی مطالعاتی روان‌شناسی و آموزش تیزهوشی، تلاش برای فهم نیم‌رخ انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش نیز همواره به‌عنوان یک اولویت پژوهشی، مطرح بوده است (Assouline et al., 2006; Garn & Jolly, 2014; Malek Jafarian et al., 2022; Ridgley et al., 2021). توسعه‌مندی ایده بااهمیت انگیزش هوشمندان<sup>۶</sup>، بیش از پیش، سهم تبیینی سازه انگیزش را در تدارک معنا برای مفهوم بحث‌انگیز تیزهوشی، فراهم آورده است (Gottfried & Gottfried, 2004).

مرور مدل‌های معاصر تیزهوشی نشان می‌دهد که انگیزش، جزء جدایی‌ناپذیر ساختمان فکری اندیشیده‌شده برای تیزهوشی، قلمداد می‌شود (Makel et al., 2015). پژوهشگران مختلف نیز کوشیده‌اند با تأکید بر سهم تفسیری سازه‌های انگیزشی مختلف، نشانگرهای کمی و کیفی اثربخش بر حیات تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش را تحلیل کنند (Garn & Jolly, 2014; Kheradmand & Shokri, in press; Mammadov, 2019; Ogurlu, 2020; Piske & Stoltz, 2021; Soufi et al., 2019). برای مثال Kheradmand and Shokri (in press) در مطالعه روابط علی پیشایندها و پسایندهای انگیزش پیشرفت تحصیلی در نوجوانان تیزهوش دریافتند که مدل مفروض واسطه‌مندی نسبی انگیزش پیشرفت در رابطه جهت‌گیری‌های هدفی و سبک‌های نظم‌بخشی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در نوجوانان تیزهوش با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در این مطالعه،

<sup>1</sup>. self-efficacy

<sup>2</sup>. causal attributions

<sup>3</sup>. goal orientations

<sup>4</sup>. mental sets

<sup>5</sup>. academic parenting styles

<sup>6</sup>. gifted motivation

پژوهشگران دریافته‌اند که برخی کیفیات انگیزشی مانند جهت‌گیری‌های هدفی تسلط‌محور در مقابل موضع‌گیری‌های عملکردی‌نگر و توانایی خودنظم‌بخشی انگیزشی، یادگیرندگان تیزهوش را در برابر گروه وسیعی از رفتارهای خودآسیب‌زای انگیزش‌محور، ایمن می‌کند. در پژوهش دیگری که Ridgley et al. (2021) با هدف بررسی توانایی یادگیرندگان تیزهوش در تطبیق فرایندهای یادگیری خودنظم‌شان در مواجهه با تکالیف چالش‌زا انجام شد نتایج نشان داد که در مرحله نخست، یادگیرندگان تیزهوش در مواجهه با مطالبه‌گری‌های تکالیف، از فرایندهای یادگیری خودنظم‌بخش<sup>۱</sup> استفاده کردند. در مرحله بعد، در این پژوهش، یادگیرندگان تیزهوش پس از حل مسائل دشوار، خودکارآمدی پایین‌تر، خودنگری‌های عملکردمحور ضعیف‌تر و تلاش کمتری را گزارش کردند. علاوه بر این، اگر یادگیرندگان در حل مسائل آسان راغب بودند از راهبردهای پیچیده‌تر استفاده کنند، برای انجام مسائل دشوار، بیشتر به راهبردهای سطحی‌تر رجوع کردند. بنابراین، Ridgley et al. (2021) دریافته‌اند که برای تقویت توانش‌های نظم‌بخشی انگیزشی و هیجانی در یادگیرندگان تیزهوش در مواجهه با تجارب بیش‌انگیزاننده فراروی، باید برای آن‌ها فرصت‌های بیشتری به‌منظور تمرین، ساخت و انتقال فرایندهای انطباقی یادگیری خودنظم‌بخشی تدارک دیده شود. در نهایت در پژوهش دیگری، Garn and Jolly (2014) کوشیدند از چشم‌انداز نظریه خودتعیین‌گری<sup>۲</sup> (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020)، تجارب انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش را مطالعه کنند. در این پژوهش کیفی، تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام‌شده با یادگیرندگان تیزهوش نشان داد که شناساننده‌های نیم‌رخ انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش ذیل دو مضمون کلان عامل لذت‌زایی یادگیری<sup>۳</sup> و عامل پاداش‌ها و فشارها برای حصول نمرات بالا<sup>۴</sup>، از یکدیگر تمیز یافتند. Garn and Jolly (2014) دریافته‌اند که تجارب یادگیری لذت‌بخش با شمول نشانگرهایی مانند انگیزش درونی و نظم‌بخشی شناساننده<sup>۵</sup>، زمانی پدیدار می‌شود که والدین و معلمان، فعالیت‌های یادگیری را با تأکید بر علائق و هدف‌های فردی یادگیرندگان، سامان دهند. علاوه بر این، آن‌ها تأکید کردند که فرصت برای انتخاب‌گری‌های تحصیلی نیز در تغذیه انگیزش درونی و نظم‌بخشی شناساننده، نقش می‌آفریند. در مقابل، وقتی والدین و معلمان با تاسی از تفکری بازده‌اندیش فقط بر نمرات تأکید می‌کنند، تجارب انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش اساساً شامل انگیزش القایی و نظم‌بخشی درون‌فکنی شده<sup>۶</sup>، می‌شود. مرور شواهد تجربی در قلمرو مطالعاتی انگیزش یادگیری در بین یادگیرندگان تیزهوش نشان می‌دهد که تلاش پژوهشگران برای فهم وضعیت انگیزشی آن‌ها اساساً با رجوع به فرض‌های فلسفی

<sup>۱</sup>. self-regulated learning processes

<sup>۲</sup>. self-determination theory

<sup>۳</sup>. fun factor of learning

<sup>۴</sup>. rewards and pressures of good grades

<sup>۵</sup>. identified regulation

<sup>۶</sup>. introjected regulation

پارادایم پسااثبات‌گرایی<sup>۱</sup> - به‌مثابه پارادایم فلسفی زیربنایی پژوهش‌های کمی - انجام شده‌اند (Kheradmand & Shokri, in press; Mammadov, 2019; Ogurlu, 2020; Piske & Stoltz, 2021; Ridgley et al., 2021; Soufi et al., 2019).

در این بخش، موافق با تأکید روش‌شناسان، با هدف گذار از روی‌آوردی قالبی‌نگر و البته جستجوی موضعی‌زایشی و بافتی‌اندیش در معنایابی برای پدیده‌های پیرامونی، رجوع به تفکر معرفت‌شناسانه زیربنایی پژوهش‌های کیفی - که سازنده‌گرایی<sup>۲</sup> نام دارد - از طریق کمک به تحقق دغدغه‌های مفهومی در قلمروهای مطالعاتی متفاوت، در پیشبرد مرز دانش فنی در آن قلمروها مؤثر واقع خواهد شد (Creswell, 2013; Creswell & Clark, 2017). در این بخش، پژوهشگر تأکید می‌کند که با وجود انباشت اطلاعاتی معطوف بر فرض‌های شکل‌دهنده به خاستگاه معرفتی پارادایم پسااثبات‌گرایی، فقر اطلاعاتی پیرامون پدیده انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش در چهارچوب پارادایم سازنده‌گرایی، انکارناشدنی بود (Creswell, 2013; Creswell & Clark, 2017). با توجه به روند فزاینده عضویت سرآمدان به گروه تیزهوشان غیرموفق<sup>۳</sup> و البته با تشدید یافتگی بیش از پیش استفاده آن‌ها از راهبردهای نائطباقی نظم‌بخشی انگیزشی در رویارویی با تجارب چالش‌زا، مانند استانداردگزینی‌های افراطی و دور از دسترس، سوگیری خودنگرانه<sup>۴</sup> و خودیاری‌رسان<sup>۵</sup> و همچنین، تمایل مندی به استفاده از طیف وسیعی از رفتارهای خودآسیب‌رسان<sup>۶</sup> در تیزهوشان، تلاش برای فهم شناساننده‌های انگیزش یادگیری از چشم‌انداز یادگیرندگان تیزهوش، از اهمیت زیادی برخوردار می‌شود. براین اساس، این پژوهش با هدف شناسایی انگیزاننده‌های تحرکات پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان تیزهوش در موقعیت‌های تحصیلی انجام شد. به بیان دیگر، در این پژوهش تلاش می‌شود تا مؤلفه‌های شکل‌دهنده به بدنه سازه انگیزش یادگیری از چشم‌انداز یادگیرندگان تیزهوش تصریح شوند. بنابراین، پژوهشگر در این پژوهش می‌کوشد تا در بافت تیزهوشی، معناگرهای انگیزش یادگیری را شناسایی کند.

گروه وسیعی از شواهد تجربی از نقش تعیین‌کننده انگیزش یادگیری در شکل‌دادن به نشانگرهای چنگانه حیات تحصیلی یادگیرندگان حمایت کرده‌اند (Kheradmand & Shokri, in press; Mammadov, 2019; Ogurlu, 2020; Piske & Stoltz, 2021; Ridgley et al., 2021; Soufi et al., 2019)؛ بنابراین، فهم همه‌جانبه این سازه پیچیده و چندساحتی همواره در زمره اساسی‌ترین اولویت‌های پژوهشگران تربیتی بوده است (Malek Jafarian et al., 2022).

<sup>1</sup>. post-positivism

<sup>2</sup>. constructivism

<sup>3</sup>. gifted underachievement

<sup>4</sup>. self-evaluative bias

<sup>5</sup>. self-serving

<sup>6</sup>. self-harm

در این بخش، مرور شواهد نشان می‌دهد که غالب پژوهشگران علاقه‌مند به مطالعه نظام‌مند انگیزش یادگیری در یادگیرندگان، با تأکید بر بسندگی نظری نظریه‌های مختلف، برای فهم انگیزش یادگیری در یادگیرندگان بر نقش تفسیری سازه‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری‌های هدفی، اسنادهای علی و اشکال مختلف انگیزش درونی و برونی، اصرار ورزیده‌اند (Assouline et al., 2006; Garn & Jolly, 2014; Malek Jafarian et al., 2022). در این بین، گروهی از پژوهشگران تربیتی علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی تیزهوشی نیز کوشیده‌اند در واری‌ارزیابانه‌کنش‌وری تحصیلی یادگیرندگان تیزهوش به‌طرزی بیش‌واقع‌نگرانه، بر نقش تعیین‌کننده انگیزش یادگیری تأکید کنند (Garn & Jolly, 2014). آنچه بیش از پیش، در قلمروی روان‌شناسی و آموزش تیزهوشی بر این مدعا صحه می‌گذارد بر رویش مفهومی انگیزش هوشمندانه مبتنی است (Ridgley et al., 2021). پژوهشگران همواره یادآوری می‌کنند که در مرور شواهد مرتبط با پدیده تیزهوشان غیرموفق - به‌مثابه یک پدیده شایع و برخوردار از روندی صعودی - یکی از مهم‌ترین علل درون‌فردی اثرگذار بر آن، اساساً از ماهیتی انگیزشی برخوردار است (Mofield & Peters, 2019).

براساس آنچه گفته شد، شناسایی انگیزاننده‌های تحصیلی یا مؤلفه‌های شکل‌دهنده به سازه انگیزش یادگیری از چشم‌انداز یادگیرندگان تیزهوش، به چند دلیل می‌تواند در اولویت قرار گیرد. یکم، با وجود تعدد نظریه‌های معطوف بر انگیزش پیشرفت تحصیلی در یادگیرندگان، واری‌سازی‌سازنده‌گرایانه انگیزش یادگیری در بافت تیزهوشی، فرصتی را فراهم می‌آورد تا اطلاع یابیم که آیا همچنان می‌توان خالق سازه‌هایی انگیزشی بود که پیش‌تر نظریه‌ها به کمک آن‌ها، تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان و به‌ویژه یادگیرندگان تیزهوش را توضیح نداده باشند. بنابراین، با تأکید بر وجه آفرینش‌های مفهومی متعاقب روی‌آورد سازنده‌گرا، بستر برای پیشبرد مرز دانش فنی در قلمرو هدف (انگیزش یادگیری در تیزهوشان) بیش از پیش فراهم خواهد آمد. دوم، اگر موافق با شواهد موجود، یکی از تعیین‌کننده‌ترین بسترهای توضیح‌دهنده پدیده سرآمدان غیرموفق دارای ماهیتی انگیزشی است، فهم شناساننده‌های انگیزش یادگیری در تیزهوشان، برای خشکاندن سرچشمه‌های تغذیه‌گر انگیزشی پدیده مزبور، از اهمیتی اساسی برخوردار است. بنابراین، آنچه اولویت‌یافتگی تعقیب سازنده‌گرایانه ایده انگیزش یادگیری در سرآمدان را تصریح می‌کند، در بستر مفاهیم نظری و کاربردی، قابل ردیابی است. فرض بنیادین زیربنایی توسعه چنین ایده‌هایی را این باور تشکیل می‌دهد که سرآمدان خود می‌توانند به فعالانه‌ترین وجه ممکن، برای گذار از چالش‌هایی که بخشی از جامعه آن‌ها را فراگرفته است، نقش بیافرینند. به بیان دیگر، جستجوی چنین گزاره‌هایی در اصالت‌بخشی به ظرفیت‌های فکری تیزهوشان در راه‌حلیابی برای بخشی از چالش‌های فراوی‌شان، از اهمیت زیادی برخوردار است.

### روش پژوهش

در این پژوهش کیفی، جامعه آماری شامل گروهی از یادگیرندگان پسر تیزهوش شهر تهران بود. البته، در این پژوهش، پژوهشگر علاوه بر مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش با هدف کمک به مفهوم‌پردازی انگیزش یادگیری در تیزهوشان و به منظور سازمان‌دهی بیش از پیش مقوله‌های مفهومی جستجو شده از طریق مصاحبه‌ها، از دانش نظری و تجربی موجود در قلمروی مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نیز، استفاده کرد.

نمونه آماری شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر تیزهوش در مدارس متوسطه دوم شهر تهران از سنین ۱۵ الی ۱۸ سال بودند. میانگین و انحراف معیار سنی آن‌ها به ترتیب ۱۶/۵ و ۰/۵ سال بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند، انتخاب شدند. در جدول ۱ مشخصات مشارکت‌کنندگان بر حسب سن، رشته و پایه تحصیلی آن‌ها آورده شده است.

جدول ۱. مشخصات مشارکت‌کنندگان در پژوهش

ردیف	سن (سال)	رشته تحصیلی	پایه تحصیلی	ردیف	سن (سال)	رشته تحصیلی	پایه تحصیلی
۱	۱۶	انسانی	دهم	۱۶	۱۷	ریاضی	دهم
۲	۱۶	انسانی	دهم	۱۷	۱۷	ریاضی	دهم
۳	۱۶	تجربی	دهم	۱۸	۱۷	ریاضی	یازدهم
۴	۱۶	تجربی	دهم	۱۹	۱۷	ریاضی	یازدهم
۵	۱۶	ریاضی	یازدهم	۲۰	۱۷	تجربی	یازدهم
۶	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۱	۱۷	ریاضی	دهم
۷	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۲	۱۵	ریاضی	دهم
۸	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۳	۱۵	ریاضی	دهم
۹	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۴	۱۶	ریاضی	دهم
۱۰	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۵	۱۶	ریاضی	دهم
۱۱	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۶	۱۶	ریاضی	دهم
۱۲	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۷	۱۵	ریاضی	دهم
۱۳	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۸	۱۸	ریاضی	دوازدهم
۱۴	۱۷	ریاضی	یازدهم	۲۹	۱۷	تجربی	یازدهم
۱۵	۱۷	ریاضی	دهم	۳۰	۱۷	تجربی	یازدهم

موافق با روی آورد غالب در رویه‌های پژوهش کیفی ذیل پارادایم سازنده‌گرایی، در این پژوهش نیز منطق برآورد حجم نمونه با رجوع به اصل اشباع نظری، تعیین شد. در این مطالعه، برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد. در این روش، پژوهشگر با استفاده از راهنمای مصاحبه، فهرستی از سؤالات و موضوعات مکتوب را - که اغلب در یک ترتیب توالی خاص تنظیم

می‌شوند، مطرح می‌کند و در صورت رویارویی با موضوعات مرتبط و انگیزاننده، پژوهشگر برای طرح سؤالات پیش‌بینی نشده نیز فرصت لازم و کافی دارد. در پژوهش حاضر، پژوهشگر پس از گفتگو و مشورت با اعضای تیم پژوهشی خود، به صورت هدفمند، از بین یادگیرندگان تیزهوش، مشارکت‌کنندگان را انتخاب کرد. البته در پژوهش‌های کیفی، فرایند نمونه‌گیری تا آنجا ادامه می‌یابد که مصاحبه‌های متعاقب، اطلاعات بیشتری به انباشت اطلاعاتی پیشین نیفزاید و پژوهشگر به طور پرواضحی شاهد تکرار همان الگوهای داده‌ای، باشد. در این پژوهش، فرایند نمونه‌گیری تا ۳۰ یادگیرنده تیزهوش ادامه یافت و پس از آن پژوهشگر شاهد اشباع نظری داده‌ها بود.

در پژوهش حاضر، تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون انجام شد. در این روش تحلیلی ناظر بر استقرای تحلیلی، پژوهشگر از طریق طبقه‌بندی داده‌ها و الگویابی درون‌داده‌ای و برون‌داده‌ای به یک سنخ‌شناسی تحلیل، دست می‌یابد (Mohammadpour, 2010). براین اساس، اصرار پژوهشگران در این پژوهش برای مکشوف سازی شناساننده‌های مفهومی بدنه سازه انگیزش پیشرفت در یادگیرندگان تیزهوش سبب شد تا از روش تحلیل مضمون استفاده کنند. در فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا مصاحبه‌ها روی کاغذ پیاده‌سازی و داده متنی مورد نیاز تولید شد. سپس، بررسی و طبقه‌بندی داده‌ها با ارجاع به سؤالات پژوهش، هدف قرار گرفت. در مرحله اول یا کدگذاری باز، متن برای یافتن مفاهیم مکنون در اطلاعات بررسی شد و تلاش شد تا مفاهیم تا مرحله اشباع دنبال شوند. به بیان دیگر، پژوهشگر به دنبال یافتن مواردی بود تا مفاهیم را بازنمایی کند و این مرحله تا زمانی که اطلاعات جدیدی را به دست می‌داد، ادامه یافت. در این مرحله، تمام اطلاعات کدبندی شد و برای هر کد اولیه یک توضیح مختصر نیز نوشته شد تا از آن در ساخت مقوله‌های انتزاعی بعدی، استفاده شود. در این مرحله، وقتی مجموعه‌ای از مفاهیم اولیه استخراج شد، مفاهیم مشترک براساس مقایسه‌های ثابت بین شباهت‌ها و تفاوت‌ها در قالب مقوله‌های اصلی دسته‌بندی شدند. این مرحله بر فرایند کدگذاری باز متمرکز بود. سپس، مقوله‌های عمده براساس ابعاد دسته‌بندی شده در یک مسیر راهنمای فکری/محتوایی به یکدیگر مرتبط و مکتوب شدند. مسیر راهنمای فکری/محتوایی باید مقوله‌های عمده را به صورت منطقی و تحلیلی به دنبال هم به صورت فهرستی توضیح دهد و در ادامه، هرکدام را در ارتباط با دیگری و سپس در ارتباط با کل تعریف کند. به این مرحله، مرحله کدبندی محوری اطلاق می‌شود. کدبندی محوری به تنظیم و تحلیل منطقی داده‌ها کمک می‌کند و زمینه را برای کدگذاری گزینشی و استخراج مقوله هسته‌ای فراهم می‌آورد. بعد از اتمام مسیر راهنمای فکری/محتوایی، مقوله‌ای تحت عنوان مقوله هسته‌ای استخراج می‌شود. به بیان دیگر، در این بخش، پاسخ مصاحبه‌شوندگان به صورت سطر به سطر مورد مطالعه قرار گرفت، بررسی محتوایی شد و روی آن تحلیل مضمون و کدگذاری انجام شد. پس از کدگذاری اولیه تک تک عبارات مربوط به ایده انگیزش پیشرفت یادگیرندگان تیزهوش، کدهای مشترک در قالب کدبندی‌های

سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند و در نهایت، کدبندی‌های سازمان‌دهنده با وجوه مشترک و ارتباطات معنایی مشترک در قالب مضامین فراگیر دسته‌بندی شدند. در مرحله بعد، منابع چندین بار دیگر مورد مطالعه و بررسی دقیق قرار گرفت و مضامین به دست آمده مورد بازنگری قرار گرفتند.

در این پژوهش کیفی، موافق با پیشنهاد Maguire and Delahunt (2017) به منظور ارزیابی داده‌ها مراحل زیر با دقت دنبال شد:

- از فردی که دارای تجربه پژوهش کیفی بود تقاضا شد، بر کلیه مراحل پژوهش نظارت داشته باشد.

- از فرد دیگری، خارج از تیم پژوهش و البته دارای تجربه پژوهش کیفی و علاقه‌مند به قلمرو مطالعاتی روان‌شناسی انگیزش تقاضا شد تا اعتبار کدها و طبقات استخراج شده را واریسی کند. در ادامه، میزان تطابق کدگذاری‌ها نیز تعیین شد.

- علاوه بر این، مضامین و زیرمضامین استخراج شده به چند مشارکت‌کننده نشان داده شد و از طریق اعمال نظرات آن‌ها نیز در توصیف نهایی، بار دیگر، کدها و طبقات مفهومی استخراج شده اعتباریابی شدند. در گزارش نهایی، تعدادی از نمونه‌های کلامی شرکت‌کنندگان ذکر شده است.

در این پژوهش، داده‌ها از طریق انجام مصاحبه‌های نیمه‌ساخت یافته جمع‌آوری شد. این مصاحبه با استفاده از رویکرد کیفی و با شمول چند سؤال کلی به عنوان راهنمای مصاحبه و متمرکز بر انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش، آغاز شد. البته گاهی سؤالات مطرح شده از بطن پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان توسعه می‌یافت. مصاحبه‌شوندگان مختار بودند تا آنجا که تشخیص می‌دادند به تشریح و توضیح پاسخ خود بپردازند. در این پژوهش، مبنای اتمام مصاحبه‌ها اشباع نظری بود. با توجه به این که همه مصاحبه‌شوندگان، یادگیرندگان تیزهوش در مدارس علامه حلی در شهر تهران بودند، پس از دسترسی به آن‌ها، از آن‌ها تقاضا شد که حدود ۶۰ دقیقه زمان را برای مصاحبه، تخصیص دهند. طبق توافق به عمل آمده با مدیریت مدارس مزبور، تمامی مصاحبه‌ها به صورت حضوری و در مدرسه انجام شد. در مجموع، هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۵۰ دقیقه به طول انجامید.

به طور کلی، در این پژوهش، تلاش شد که در تهیه پروتکل مصاحبه، نقطه اتکای مفهومی تغذیه‌گر ساقه سؤالات در مصاحبه و فصل مشترک محتوایی تمامی سؤالات مندرج در آن، بر مفهوم انگیزش پیشرفت یا انگیزش یادگیری در تیزهوشان مبتنی باشد. بر این اساس، تعداد ۱۲ سؤال برای اطلاع از منابع تأمین‌کننده تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان و آنچه را که در تشریح تحرکات معطوف بر نیم‌رخ انگیزشی آن‌ها مؤثر بودند، طراحی و پرسیده شدند. نسخه نهایی سؤالات شکل‌دهنده به پروتکل مصاحبه به اجمال در جدول ۲ فهرست شده‌اند.



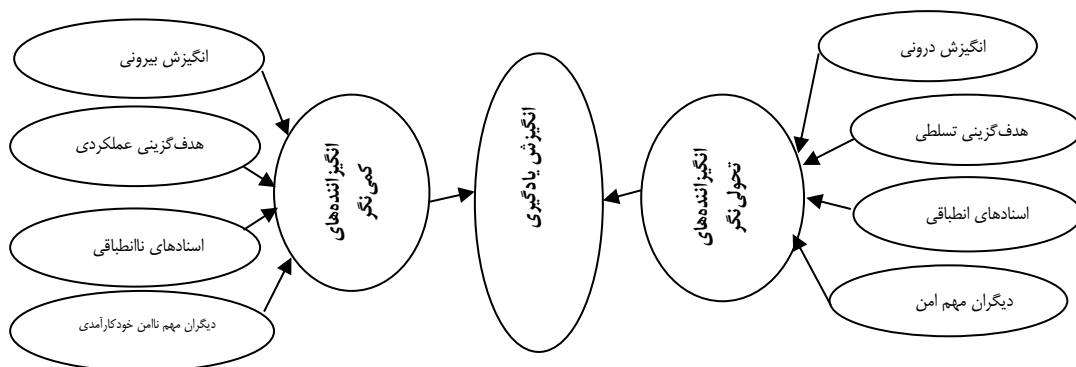
## جدول ۲. سوالات شکل دهنده پروتکل مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش

سوالات اصلی	سوالات فرعی
۱. به جز درس خواندن چه کار دیگری را بلدی و وقتت را به آن اختصاص می دهی؟	اگر نیاز به توضیح بود به رشته های ورزشی یا هنری و امثال اینها اشاره کنید
۲. چقدر انجام تکالیف درسیات برایت مهم و لذت بخش است؟	
۳. آیا از خودت به عنوان یک یادگیرنده راضی هستی؟	
۴. چقدر در انجام تکالیف درسی نظر دیگران برای مثال والدین یا معلمان برایت مهم است؟	آیا ممکن است برای خوشحال نگه داشتن دیگران بخواهی تلاش کنی؟
۵. اگر مطلبی را نفهمی حاضری آن را از دوستانت سؤال کنی؟	ممکن است معنای این سؤال پرسیدن این باشد که تو به اندازه کافی باهوش نیستی؟
۶. چقدر به تلاش کردن برای موفقیت در درسها اعتقاد داری؟	
۷. آیا به خودت و توانایی هایت برای انجام تکالیف درسی اعتقاد داری؟	
۸. اغلب اولین واکنش تو به تجربه های شکست تحصیلی چیست؟	واکنش والدینت چگونه است؟ واکنش معلمانت چگونه است؟
۹. در مواردی که تجربه موفقیت آمیزی را رقم می زنی چه احساسی داری؟	
۱۰. اگر بخواهی دلایل موفقیت و شکست احتمالی خود را نام ببری مهم ترین آنها کدام است؟	آیا شده است که فکر کنی بر شرایط کنترل نداری؟
۱۱. اساساً موفقیت تحصیلی برایت چه معنایی دارد؟	
۱۲. چقدر برایت مهم است که از دیگران پیش بیفتی؟	آیا از رقابت کردن با دیگران لذت می ببری؟

به طور کلی، موافق با هدف پژوهش که بر مفهوم پردازی انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش مبتنی بود، بخش عمده زمان مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش بر گردآوری اطلاعات پیرامون نیم رخ انگیزشی آنها و مؤلفه های شکل دهنده به ریخت انگیزشی در آنها، مبتنی بود. به بیان دیگر، سؤال اصلی در فرایند این گفتگو ناظر بر این دغدغه بود که مهم ترین عناصر اطلاعاتی تصریح کننده تمایز در وضعیت انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش کدام اند؟

## یافته‌ها

در این پژوهش، برای پاسخ به سؤال اصلی آن که بر «شناسایی مؤلفه‌های احصاء‌کننده ایده انگیزش یادگیری در تیزهوشان» متمرکز بود مصاحبه با دانش‌آموزان تیزهوش و استفاده از روش تحلیل مضمون، در اولویت قرار گرفت. تحلیل مضمون یکی از رویه‌های تحلیلی مناسب در محدوده پژوهش‌های کیفی است که می‌توان از آن برای شناخت الگوهای موجود در پژوهش‌های کیفی، استفاده کرد. این روش، فرایندی برای تحلیل داده‌های متنی است و داده‌های پراکنده و متنوع را به داده‌های غنی و تفصیلی، تبدیل می‌کند. در واقع مضمون، ویژگی تکراری و متمایزی در متن است که به نظر پژوهشگر، نشان‌دهنده درک و تجربه خاصی در رابطه با سؤال اصلی پژوهش است. با استفاده از روش تحلیل مضمون ابتدا مصاحبه‌ها مکتوب و سپس با یادداشت‌های برداشته شده طی جلسات، مصاحبه‌ها تکمیل شدند. پس از آن با مطالعه دقیق متون، ابتدا برای هر یک از مصاحبه‌های تهیه شده، همه ایده‌های مستقل در قالب مضامین پایه شناسایی شده و به هر کدام یک کد اختصاص داده شد. این کار برای هر کدام از مصاحبه‌ها، انجام شده و در صورت وجود بخش‌هایی با مضامین مشابه در متن مصاحبه‌های قبلی، از همان کدهای قبلی، به‌عنوان نشانگر آن‌ها استفاده می‌شد. سپس، براساس مضامین پایه شناسایی شده در کل پژوهش، دسته‌بندی کلی تری انجام شد که به شناسایی مضامین سازمان‌دهنده و در واقع نشانگرهای چندگانه تصریح‌کننده تمایز یافتگی در نیم‌رخ انگیزشی تیزهوشان، منجر شد. در پایان، مضامین سازمان‌دهنده ایجاد گردید. در این پژوهش، از توصیف و تفسیر غنی و عمیق پیشینه نظری و تجربی موجود و همچنین، مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش، ۱۳۹ کد اولیه استخراج شد که پس از چندین بار مرور و مشورت با افراد مطلع، خلاصه‌سازی، طبقه‌بندی و ادغام شدند و در نهایت، در قالب ۸ مضمون پایه طبقه‌بندی شدند (شکل ۱).



شکل ۱. مضامین پایه انگیزش یادگیری براساس مصاحبه با تیزهوشان

### انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری

به‌طور کلی، در این پژوهش، واری و واکاوی معنایی مقوله‌های مفهومی جستجو شده در متن مصاحبه‌های انجام شده با تیزهوشان، در یک ساحت، بر سلطه‌گری منطقی بیش کمی‌نگر و بازتاب تأثیرات انگیزشی آن در معنایابی و معناآفرینی برای تمایزگذاری در ریخت‌شناسی انگیزشی در یادگیرندگان تیزهوش، دلالت داشت. زایش‌های مفهومی معطوف و متمرکز بر انگیزش یادگیری در سرآمدان نشان می‌دهد که به واقع‌گرایانه‌ترین وجه ممکن، بخشی از تلاش تیزهوشان در تعقیب دغدغه‌های تحصیلی‌شان، با تاسی از آموزه‌های فلسفه غیرتحویلی‌نگر کمی‌اندیش، در قاب نشانگرهایی مفهومی مانند انگیزش بیرونی و غیرخودراهبر، هدف‌گزینی‌های عملکردی، اسنادهای علی‌ناانطباقی معطوف بر انتظارات پایین، فقر در خودباوری مکفی و تجربه دیگری مهم نامن، انعکاس می‌یابد.

در این بخش، پژوهشگر با توجه به وجه بازده‌اندیش و غیرفرایندی‌نگر روی آورد یادگیرندگان تیزهوش در رونمایی از ریخت انگیزشی خود، بر استیلای آموزه‌های مستخرج از نظام مشوق کمی‌نگری، تأکید کرد. براین اساس، در ادامه، مضامین پایه معرف طبقه مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری که در مقایسه با مضامین پایه از سطح تجرید و انتزاع بالاتری برخوردار است، به‌اجمال تصریح می‌شوند.

**انگیزش بیرونی.** یکی از مهم‌ترین مضامین مستخرج از تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام شده با یادگیرندگان تیزهوش بر وزن تعیین‌گرهای برون‌فردی در شکل‌دهی به رفتارها و تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه آن‌ها در موقعیت‌های تحصیلی دلالت داشت. در این بخش، تحلیل متنی مصاحبه‌ها نشان داد که رفتارهای معطوف بر متابعت از دیگری مهم (والد یا معلم)، انتخاب‌های غیرخودتایید شده، تلاش برای گریز از تنبیه، اصرار بر بازده‌نگری و حصول تشویق و ارزش‌گذاری برای پاداش‌های بیرونی، ادراک از فشار ناشی از دگر مطالبه‌گری و اجتناب از شرم ناشی از تجارب ناکام‌کننده، در زمره شاخص‌ترین نشانگرهای معرف طبقه مفهومی انگیزش بیرونی در یادگیرندگان تیزهوش، بودند. در این بخش، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر عباراتی مانند «همواره خود را در معرض استرس ناشی از انتظارات دیگران می‌بینم و این موضوع اگرچه آزارنده است؛ اما من را به حرکت وامی‌دارد»، «کسب نمرات بالا در درس‌ها برایم خیلی مهم است و هیچ چیزی به اندازه نمرات بالا برایم هیجان نمی‌آورد»، «حتی اگر به درسی علاقه نداشته باشم باز هم برای آن تلاش می‌کنم تا مبادا شرم‌نده حمایت‌های خانواده‌ام شوم»، «همواره دوست دارم با موفقیت‌های تحصیلی‌ام، باعث شوم تا خانواده‌ام احساس غرور و شادمانی کنند» و «غالب اوقات هنگام مطالعه کردن، حتی در غیاب خستگی بدنی، دچار احساس خستگی فکری و روانی می‌شوم. فکر می‌کنم غالب اوقات تحت فشارهای درونی و بیرونی باید زمانی را به مطالعه تخصیص دهم و این موضوع از من انرژی روانی

زیادی را می‌ستاند»، شواهد قانع‌کننده‌ای را در دفاع از نقش‌آفرینی انگیزش بیرونی به‌عنوان یک مضمون پایه، ذیل ترکیب مفهومی انتزاعی‌تر انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری، فراهم آورد.

**هدف‌گزینی عملکردی.** هم‌سو با شواهد نظری و تجربی موجود، یک مضمون پایه دیگر در واری متن مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش با هدف تعیین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به انگیزش یادگیری آن‌ها که می‌تواند بخشی دیگر از پهنای مفهومی سازه انتزاعی‌تر انگیزاننده‌های مشوق کمی‌نگری را به خود تخصیص دهد، جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی بود. در این بخش نیز تحلیل متن مصاحبه‌ها نشان داد که نشانگرهایی مانند اجتناب از رویارویی با تجارب ناکام‌کننده، اصرار بر رجوع به تفاسیر تهدیدآمیز در مواجهه با رخداد‌های انگیزاننده، بیش‌خودشناسانندگی در رویارویی با تجارب شکست، مواجهه‌های خود/دگر محور در مواجهه با رخداد‌های فشارزا، پرهیز از رفتارهای جستجوی کمک، احساس عدم رضامندی از مدرسه، توسعه‌مندی روابط غیرهمیارانه با معلمان و همسالان، هیجانات پیشرفت منفی، باورمندی به استانداردهای گزینی‌های هنجاری و همچنین، تمایل‌مندی به سازوکارهای خودمراقبت‌گر با هدف اجتناب از رویارویی با معنای ضمنی شکست (ترس مفرط از ناتوان به‌نظررسیدن)، استانداردهای کمال‌گرایانه نانطباقی برای حراست از ادراک از توانایی و به‌تبع آن ادراک از خودارزشمندی در خویشتن و ترس مفرط از ارزیابی منفی دیگران، در زیاندن طبقه مفهومی موضع‌گیری‌های هدفی عملکردی، نقش‌آفرینی کردند. در این بخش، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر عباراتی مانند «می‌کوشم به هر طریق ممکن از مواجهه با تجارب شکست بپرهیزم؛ چون این تجربه، به‌شدت بر احساس خودارزشمندی من تأثیر می‌گذارد»، «آنچه باعث می‌شود که از انگیزه بالایی برای انجام تکالیفم برخوردار باشم این است که دوست دارم در جنگ رقابت با دوستانم از آن‌ها پیش بیفتم»، «آن‌قدر غالب معلمان بر اهمیت کسب نمرات بالا تأکید می‌کنند که فکر می‌کنم بیشتر از عوامل دیگر سبب می‌شود که تلاش کنم»، «زمانی درباره خودم احساس رضایت می‌کنم که عملکردم از دیگر دوستانم بهتر باشد» و «وقتی با یک تجربه ناکام‌کننده روبرو می‌شوم به‌شدت احساس سرخوردگی می‌کنم؛ چون فکر می‌کنم تغییر در آن شرایط برایم ناممکن است»، بر نقش تفسیری مضمون پایه جهت‌گیری‌های عملکردی دلالت دارد.

**اسنادهای نانطباقی.** یکی دیگر از عناصر اطلاعاتی معناشده ذیل مضمون سازمان‌دهنده انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری که در فهم مؤلفه‌های شکل‌دهنده به بدنه معنایی انگیزش یادگیری تیزهوشان، مؤثر است، مضمون پایه اسنادهای علی بود. هم‌سو با شواهد نظری و تجربی، تحلیل متن مصاحبه با تیزهوشان نشان داد که اسنادهای علی به‌مثابه تبیین افراد درباره علل وقوع یافتگی رخداد‌های مختلف، در تصریح نیم‌رخ انگیزشی آن‌ها از نقش تعیین‌کننده‌ای برخوردار است. در این پژوهش، تأکید بر برخی مقوله‌های معنایی مانند مسئولیت‌گریزی یا تمایل‌مندی به

بیش مسئولیت‌پذیری، پرهیز از خودنگری‌های کم‌نگرانه، سوگیری‌های اسنادی، اسنادهای علی مبتنی بر بیش‌برآوردی، اسنادهای علی مبتنی بر کم‌برآوردی، جستجوی تبیین‌های غیرواقع‌گرایانه برای رخدادهای پیرامونی، تعقیب استنباط‌های منفی‌نگر در مواجهه با رخدادهای فراروی یا تمایل‌مندی به منفی‌نگری، بدبینی در برابر خوش‌بینی (جستجوی مدام نیمه‌خالی لیوان)، خود/دگرانتقادگری‌های مفرط، انتظارات غیرواقع‌نگر، استانداردهای واقع‌گرایانه، عدم واقعیت‌آزمایی یا اعتباریابی عینی افکار و احساسات، پژوهشگر را به شناسایی مضمون پایه اسنادهای علی ناسازگارانه به‌عنوان یکی دیگر از قطعات اطلاعاتی جورچین انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری، رهنمون کرد. در این بخش، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر عباراتی مانند «وقتی با یک تجربه شکست روبرو می‌شوم، اغلب انتظار دارم تا آن تجربه مجدد تکرار شود»، «غالب اوقات واکنش هیجانی خودم و والدینم به تجارب شکستم بسیار شدید است»، «اغلب اوقات شکستم را به عدم‌توانایی‌ام نسبت می‌دهم و این سبب می‌شود که برای مدتی از نظر انگیزشی افت کنم»، «در شرایط شکست، واکنش‌های سرزنش‌آمیز والدینم و حتی نگاه‌های غیرمهربانانه و خصمانه معلمانم، من را از نظر فکری و انگیزشی به شدت تحت‌تأثیر خود قرار می‌دهد»، «گاهی راغبم دیگران را عامل شکست خود بدانم و البته این مسئله، اغلب مثل یک مسکن موقت برایم نقش می‌آفریند و هیچ خاصیت انگیزشی برایم ندارد و من را به تحرک وانمی‌دارد»، «گاهی اگر تجربه موفقیت‌آمیزی هم به دست می‌آورم نمی‌دانم چرا بیشتر راغبم که آن را به شانس نسبت دهم و همین سبب می‌شود که کمتر احساس غرور و اطمینان کنم» و «گاهی فکر می‌کنم اگر زیاد تلاش کنم ممکن است نزد دیگران خیلی باهوش و توانا به نظر نرسم و البته خیلی وقت‌ها تلاش نمی‌کنم تا دیگران تجارب شکست من را به ناتوانی من نسبت ندهند»، از اهمیت واکاوی معنایی اسنادهای علی ناانطباقی به‌عنوان یکی دیگر از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

**دیگران مهم ناامن.** هم‌سو با شواهد نظری و تجربی موجود، تحلیل متنی مصاحبه با تیزهوشان نشان داد که دیگران مهم ناامن، یکی دیگر از قطعات اطلاعاتی شکل‌دهنده به پازل محتوایی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری، تلقی می‌شود. در این بخش، تیزهوشان با تأکید بر تمایل‌مندی دیگران مهمی مانند معلمان و والدین برای تعقیب رویه‌های متمرکز بر بیش‌کنترل‌گری و بیش‌نظارت‌گری، اصرار بر دگرراهبری و دگر تعیین‌گری سرآمدان در شرایط رصد تحرکات تحصیلی آن‌ها، رجوع به وجوه کنترل‌گر انگیزشی و عدم‌اعتنای مکفی به خودانتخاب‌گری و خودتأییدی در دانش‌آموزان، بیش‌مطالبه‌گری و تأکید بر انتظارات واقع‌گرایانه دیگران مهم، اعتقاد بر تجربه تحول تک‌جانبه‌نگر و تسهیل ناهم‌ترازی در قلمروهای رشدی مختلف، تأکید و اصرار دیگران مهم به تعقیب استانداردهای هنجاری و متعاقباً تسهیل میزان بالایی از تجارب هیجانی منفی، کم‌اعتنایی نسبت به ترغیب و تشویق تشریک‌مساعی، بیش‌انتقادگری والدین و رجوع آن‌ها به

شیوه‌های والدگری خشن و رویه‌های تأدیبی/انضباطی آمرانه، وضع قوانین غیرمنعطف و غیرمنتج از گفت‌و شنودی مستدل با نوجوان، آینده‌هراسی و غیرفراخ‌اندیشی و عدم‌باورمندی به تعدد مسیرهای قابل جستجو و منتهی به شکوفاندن ظرفیت‌های بالقوه نوجوان، تنگ‌اندیشی غیرواقع‌نگر در معنایابی برای مدرسه اثربخش، دیگر مضامین معنی‌یافته ذیل دیگری ناامن تأکید کردند و متعاقب آن، این مضمون پایه در تکمیل فهم پژوهشگر از عناصر معرف‌انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری، نقش می‌آفریند. در این بخش، تأکید مصاحبه‌شوندگان بر عباراتی مانند «فضای رقابت مسمومی که غالب معلمان آن را در کلاس درس تشویق می‌کنند اگرچه ممکن است برای تعداد معدودی از تیزهوشان منشأ تحرک واقع شود؛ اما برای غالب بچه‌ها، خسارت‌هایی اساسی را در پی دارد»، «والدینم دائم برای قضاوت درباره‌ عملکردم من را با دیگر دوستانم مقایسه می‌کنند»، «نمی‌دانم چرا پدر و مادرها دائم تکرار می‌کنند که تو اگر برای آبروی خودت ارزشی قائل نیستی لاف‌باز به فکر حیثیت ما باش»، «معلمانم به‌طور کاملاً آشکاری دانش‌آموزان پرتلاش را اخلاقی و دانش‌آموزان کم‌تلاش را غیراخلاقی می‌نامند»، «گاهی اجازه نداریم در حضور دوستانمان زیاد درس بخوانیم و تلاش کنیم؛ چون آن‌ها ما را با تعابیر زشتی خطاب قرار می‌دهند»، «خیلی وقت‌ها پدرها و مادرها تکرار می‌کنند که اگر ما را دوست دارید پس فقط و فقط درس بخوانید» و «فکر می‌کنم والدین خودتحمیل‌گر هستند؛ آن‌ها می‌خواهند که ما به هر طریق ممکن آمال و آرزوهایشان را برآورده کنیم» از وزن تفسیری دیگری مهم ناامن، به‌عنوان یکی دیگر از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کمی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

### انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری (تحوالی‌نگری)

تحلیل متنی مصاحبه با تیزهوشان در این پژوهش نشان داد که یکی دیگر از طبقات مفهومی کلان که ذیل آن گروهی از مضامین پایه، معنا یافتند، انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری بود. تحلیل متنی مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش نشان داد که اساسی‌ترین مؤلفه‌های شکل‌دهنده به بدنه معنایی طبقه مفهومی بسیط شوراننده‌های تأثیرپذیر از فلسفه مشوق کیفی‌نگری، شامل انگیزش درونی، هدف‌گزینی تسلطی محور، اسندهای انطباقی و دیگری مهم امن بودند. در این بخش، پژوهشگر با تأکید بر وجه غیربازده‌اندیش و فرایندی‌نگر روی آورد یادگیرندگان تیزهوش در رونمایی از ریخت‌انگیزی خود، بر رسوخ آموزه‌های مستخرج از نظام مشوق کیفی‌نگری تأکید کرد. براین‌اساس، در ادامه، مضامین پایه معرف طبقه مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری که در مقایسه با مضامین پایه از سطح تجرید و انتزاع بالاتری برخوردار است، به‌اجمال مرور می‌شوند.

**انگیزش درونی.** در تحلیل متنی بخشی از مصاحبه‌های انجام شده با تیزهوشان با تأکید بر رونمایی از بدنه مفهومی انگیزش یادگیری در آنها، اجتماع پرواضحی از نشانگرهای انگیزش درونی و وجوه خودراهبر و خودتعیین‌گر انگیزش، به رویش این مضمون پایه، منجر شد. در این بخش، تأکید مشخص بر مقوله‌هایی مانند خودنظم‌دهی، خودانتخاب‌گری، خودتأییدگری، خودراهبری، خودتعیین‌گری، خودارزیابی، لذت از تعقیب فعالیت‌ها، توجه و تمرکزمندی مکفی، درک ارزش ذاتی تکالیف و رفتارها، اشتیاق‌مندی رفتاری و شناختی، ارزش‌گذاری برای لذت بردن از انجام کارها و همچنین، تجربه‌گرایی در انجام تکالیف و به‌ویژه اراده و عزم راسخ، منطق رویش انطباقی‌ترین، درونی‌ترین و خودجهت‌دهنده‌ترین وجه انگیزش را فراهم آورد. در این بخش، تأکید مشارکت‌کنندگان بر عباراتی مانند «من اساساً جز به لذت بردن از کاری که انجام می‌دهم نمی‌اندیشم و یکی از این کارهای لذت‌بخش، مطالعه کردن است. واقعاً از مطالعه بسیاری از دروس لذت می‌برم و آنچه من را در کنار این دغدغه‌ها حفظ کرده است همین نشاط و شادمانی و لذتی است که مطالعه برایم ایجاد می‌کند»، «فکر می‌کنم فهمم از ارزش و قدر واقعی خود دروس و تکالیف است که من را برای تلاش هر چه بیشتر و تعقیب هر چه متمرکزتر دغدغه‌هایم به جلو می‌راند. فکر می‌کنم برای من همه عوامل تأثیرگذار دیگر بعد از این عامل قرار گیرند»، «آن قدر به درس خواندن علاقه‌مند هستم که غالب اوقات هیچ چیزی نمی‌تواند در شرایطی که مصمم هستم دغدغه‌های تحصیلی‌ام را تعقیب کنم، برایم مانعی را ایجاد کند»، «حتی وقتی فکر می‌کنم که شرایط به هر دلیلی برای انجام تکلیفم خیلی خاص و دشوار است و به همان دلیل از تمرکز کافی نیز برخوردار نیستم، باز هم می‌کوشم راه‌حلی را بیابم تا هدف‌هایم را محقق کنم»، «گاهی که می‌شنوم برخی مشکلات سبب می‌شوند تا تعدادی از دوستانم همچون قبل مشتاقانه کارهای تحصیلی خود را دنبال نکنند من را شگفت‌زده می‌کند. مشکلات در هر مقطعی از حیات، جزء جدایی‌ناپذیر زندگی آدمی است بنابراین، در این مواقع اراده قوی است که باعث می‌شود، هر یک از ما باز هم هرچه مصمم‌تر، اولویت‌های تحصیلی و کاری خود را دنبال کنیم»، «وقتی هدف‌هایمان و دنبال کردن آنها قرار است برایمان لذتی واقعی و اصیل را به وجود آورد، پس هیچ یک از مشکلات زندگی نمی‌تواند تحقق آن هدف‌ها را حتی به تعویق بیندازد»، «فکر می‌کنم زندگی غیرتعهدمندانه و غیردرگیرانه از هر معنایی خالی است. تلاش مستمر و فعالانه در متن مواجهه با فراز و نشیب‌های زندگی، برای من به‌عنوان یک دانش‌آموز، همواره الهام‌بخش و تعالی‌بخش بوده است»، «تلاش برای شکوفاندن خود که می‌تواند هدف شکوفاندن جامعه انسانی را سبب شود زمانی ممکن می‌شود که با صرف‌نظر از دغدغه‌های کم‌اهمیتی مانند رقابت ورزیدن با دیگر افراد، برای تحقق یک هدف والای انسانی بیش از پیش بکوشیم. وقتی من چنین دغدغه‌ای دارم دیگر از درون برای تأمین آن می‌کوشم و موانع احتمالی را یکی پس از دیگری کنار می‌زنم» و «کمتر اتفاق می‌افتد که بعد از مطالعه احساس خستگی کنم؛ بلکه بیشتر احساس

شادمانی می‌کنم و ظرف وجودم را از انرژی روانی و جسمانی زیادی لبریز می‌بینم» از وزن تفسیری انگیزش درونی، به‌عنوان یکی از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

**هدف‌گزینی تسلطی‌محور.** تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام‌شده با سرآمدان نشان داد که یکی دیگر از مضامین پایه‌ای که می‌تواند در شکل‌دادن به گستره معنایی سازه انتزاعی‌تر انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری در مسیر تعقیب انگیزش یادگیری یادگیرندگان تیزهوش نقش بیافریند، هدف‌های تسلطی بودند. تحلیل متنی مصاحبه‌ها در این بخش نشان داد که اجتماع مقوله‌هایی معنایی مانند تلاش برای تعقیب استانداردهای مطلق و غیرهنجاری، یادگیری برای یادگیری، اخذ روی‌آوری تکلیف‌محور و یادگیری‌نگر در رویارویی با تجارب انگیزاننده، اصرار بر استفاده ارزیابی‌های چالشی در مقایسه با ارزیابی‌های تهدیدمحور، معنایابی‌های ناظر بر غیرمکفی بودن یاداندوخته‌ها در مواجهه با تجارب شکست، بیش‌ارزش‌گذاری برای تلاش، بهره‌مندی از رفتارهای جستجوی کمک، عدم تمایل مندی به رفتارهای فریب‌کارانه، اصرار بر خودگویی‌های مثبت در مقایسه با خودگویی‌های منفی، اصرار بر یادگیری معنادار و استفاده از راهبردهای پردازش‌گری عمیق و در مقابل، ارزش‌زدایی از مواضع سطحی‌نگرانه در مواجهه با تجارب یادگیری فراوری، روابط همیارانه با معلمان و دوستان، هیجانات پیشرفت مثبت، احساس رضامندی از مدرسه، کم‌اعتنایی به استفاده از راهبردهای اجتناب از شکست، منطقی‌رویش موضع‌گیری هدفی تسلطی‌نگر را - به‌مثابه یک سازه انگیزشی رسش‌یافته - فراهم آورد. در این بخش، تأکید مشارکت‌کنندگان بر عباراتی مانند «جز یادگیری، انگیزه دیگری برای مطالعه کردن، ندارم و هر عامل دیگری مانند نمره یا پیشی‌گرفتن از دیگران را بسیار نسبت به خود توهین‌آمیز تلقی می‌کنم»، «اغلب مشتاقم تکالیف چالش‌زا را برگزینم چون برایم معنای شکست احتمالی در انجام آن تکالیف چیزی جز ناکافی بودن دانشم نیست و این موضوع سبب می‌شود که تشویق بشوم در آن حوزه خود را قوی‌تر کنم»، «خیلی خیلی کم اتفاق می‌افتد که اگر با شکستی روبرو شوم بخوام خودم را سرزنش کنم؛ چون فکر می‌کنم علت شکستم، تلاش کم و دانش ناکافی من بوده است»، «به‌هیچ‌وجه نمی‌توانم خود را متقاعد کنم که برای کسب نمره بیشتر، از گزینه فریب‌کاری تحصیلی استفاده کنم. فقط و فقط می‌خواهم که دانش فنی خود را در حوزه‌های مختلف بیشتر کنم و بر این باورم که تقلب، یکی از نشانه‌های ترس افراد از رویارویی با واقعیت کم‌سواد آن‌ها باشد»، «اغلب اگر تلاش می‌کنم تا تکالیفم را انجام دهم این موضوع فقط و فقط نتیجه انتخاب خودم است»، «پیش از آنکه منتظر بمانم دیگران مرا ارزیابی کنند؛ چون از نیازم برای یادگیری عمیق دروس آگاهم، بیشتر خود را مسئول ارزیابی و خودسنجی خویش می‌دانم»، «چون به اهمیت و ارزش واقعی و ذاتی یادگیری واقفم نه تنها از آموختن خیلی لذت می‌برم که حتی سعی می‌کنم از راهبردهای متنوعی برای یادگیری عمیق موضوعات درسی استفاده کنم»، «خیلی



وقت‌ها سعی می‌کنم با مرتبط ساختن آنچه که می‌آموزم با تجارب زندگی واقعی، یادگیری را برای خودم لذت‌بخش‌تر و معنادارتر کنم»، «گاهی که فرصت دارم وقت زیادی را به انجام کارهایی اختصاص می‌دهم که شخصاً آن‌ها را دوست دارم و به‌هیچ‌وجه به نتیجه آن نمی‌اندیشم»، «چند بار برایم اتفاق افتاده است که آن‌قدر غرق در انجام تکالیفم شده‌ام که نه گذر زمان را متوجه شدم و نه احیاناً اتفاقات پیرامونی خود را» و «وقتی موضوعی را نمی‌دانم از این که بخواهم درباره آن از دیگران سؤال کنم به‌هیچ‌وجه ناراحت نمی‌شوم. البته خودم نیز خیلی مشتاقانه به سؤال‌های احتمالی دوستانم پاسخ می‌دهم. واقعاً در صورت نیاز، در قبال کمک به آن‌ها احساس مسئولیت می‌کنم» از وزن تفسیری هدف‌گزینی تسلطی‌محور، به‌عنوان یکی از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

**اسنادهای انطباقی.** براساس تحلیل متنی مصاحبه‌های انجام‌شده با یادگیرندگان تیزهوش، یکی دیگر از مضامین پایه قابل جستجو در بدنه معنایی سازه انتزاعی تر انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری، اسنادهای علی سازگارانه نام دارد. در این بخش، تعقیب روی‌آورد‌های واقع‌نگر در مواجهه با تجارب چالش‌زا، پرهیز از خودکم‌نگری‌های سوگیرانه، دوری جستن از خودمصاف‌طلبی‌های آسیب‌زا، مسئولیت‌پذیری در برابر تجارب تحصیلی، طرح و توسعه‌مندی استانداردهای انگیزاننده عملکرد و پرهیز از رجوع به استانداردهای کمال‌جویانه، تأکید بر الگوی انتظارات بالا، اجتناب از خود/دگرسرزنشگری، پرهیز از فاجعه‌پنداری، دوری جستن از نشخوارگری، هدف‌گذاری و تعقیب امیدوارانه آن‌ها و خودباوری، در پدیدایی زیرطبقه مفهومی اسنادهای علی انطباقی در متن طبقه مفهومی انتزاعی‌تر شوراننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری، نقش آفرینند. در این بخش نیز، تأکید مشارکت‌کنندگان بر عباراتی مانند «اگرچه گاهی تجربه شکست در موقعیت‌های تحصیلی گریزناپذیر است؛ اما همواره اصرار دارم با تأکید بر تلاشی مضاعف، انتظار وقوع تجارب موفقیت‌آمیز آتی را در خود زنده نگاه دارم»، «بر این باورم که مسئولیت‌پذیری واقع‌نگرانه در قبال تجارب، از فرد در برابر تکرار تجارب ناکام‌کننده آتی مراقبت می‌کند»، «مشتاقم هدف‌هایم را در سطحی برگزینم که اشتیاق به حرکت را در من ایجاد کنند؛ اما دنبال‌کردن استانداردهای دور از دسترس، اغلب، نتیجه معکوسی را سبب می‌شوند»، «هرگز سعی نکردم متعاقب رویارویی با تجارب ناکام‌کننده، با سرزنش خود یا دیگران، از انرژی روانی خود بکاهم و براین‌اساس، همچنان انتظارم را برای تکرار آن تجارب تلخ، بالا نگاه دارم»، «اگر خوش‌بینی واقع‌بینانه، انرژی‌زا و انگیزه‌بخش است، بیش‌بدنگری یا بدبینی مفرط نسبت به رخداد‌های وقوع‌یافته، هم خودباوری فرد را تضعیف می‌کند و هم انگیزه تحرکات بعدی را در او به حداقل ممکن کاهش می‌دهد»، «تا آنجا که بتوانم می‌کوشم از عبارت من نمی‌توانم استفاده نکنم؛ بلکه به‌جای آن به‌منظور تأکید بر وجه چالشی تکلیف‌فراروی، اصرار ورزم که برای انجام آن کار باید تلاشم را به‌طور مضاعفی، افزایش

دهم. در این شرایط، همچنان انگیزه انجام کار را در خود حفظ می‌کنم چون آن را خارج از محدوده کنترل خویش ارزیابی نمی‌کنم» و «اغلب به‌جای آن که بخواهم به شیوه‌ای تکانشی بلافاصله هیجان مدارانه به تجربه شکستم واکنش نشان دهم، می‌کوشم وقتی بر خود و احوالاتم مسلط گشتم، مسئولانه و واقع‌بینانه درباره دلایل ناکامی خود بیندیشم. تجربه به من ثابت کرده است که در چنین شرایطی بیشتر می‌توانم تبعات منفی آن رویداد را مدیریت کنم»، از وزن تبیینی اسنادهای علی‌انطباقی، به‌عنوان یکی از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

**دیگران مهم امن.** تحلیل متنی مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش نشان داد که الگوی منحصربه‌فردی از ترکیب و نقش‌آفرینی عواملی که ترجیحاً بافت مجاور و پوشاننده تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان را شکل می‌دهند، با شمول ویژگی‌هایی که از نظر خواهند گذشت، در پدیدایی زیرطبقه دیگران مهم امن، مؤثر واقع می‌شوند. در این بخش، تجمیع مقوله‌هایی مانند تجربه روابط مثبت و ایمن، انتظارات واقع‌نگرانه، دگرمراقبت‌گری، روی‌آوردی غیرقضاتوی، پاسخ‌دهی همدلانه، حمایت هیجانی، تأکید بر درک متقابل، ترغیب و حمایت‌گری از استقلال و خودراهبری یادگیرندگان، اصرار بر ارزش‌گذاری برای صدای یادگیرندگان، دگرشفقت‌ورزی، سیاق والدگری مثبت و توانمندمحور، توجه دقیق و عمیق به احساسات یادگیرندگان، تشویق پرسش‌گری، گفت‌وشنودهای مستدل، پرهیز از رویه‌های تأدیبی آمرانه و قهرآمیز، گوش‌دادن فعالانه به مواضع یادگیرندگان و تأکید بر روابط رضایت‌بخش، منطبق رویش زیرطبقه مفهومی دیگران مهم امن را فراهم آورد. در این بخش نیز، تأکید مشارکت‌کنندگان بر عباراتی مانند «والدینم مرا کامل درک می‌کنند و از مطالبات افراطی و انتظارات واقع‌گریزانه، دوری می‌کنند»، «اغلب معلمانم با حمایت‌های همه‌جانبه و مکفی، محیط روانی امنی را برایمان فراهم می‌آورند»، «یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های معلمانم این است که علاوه بر تلاش برای تجهیزمان به دانش فنی در قلمروهای مختلف، تقویت کیفیات روانی مثبت را نیز همواره به‌عنوان یک اولویت اساسی دنبال می‌کنند. آن‌ها همواره هشدار می‌دهند که بکوشیم تا در همه زمینه‌ها اعم از تحصیلی و غیرتحصیلی، نسبت به تحول خود احساس مسئولیت کنیم. چنین رویکردی اغلب ما را در برابر بسیاری از آسیب‌های متعاقب تک‌وجهی‌نگری، مصون نگاه می‌دارد»، «والدینم در قبال دغدغه‌های تحصیلی من به‌اندازه کافی احساس مسئولیت می‌کنند و در غالب برنامه‌های مدرسه مشارکت فعالانه‌ای دارند. این موضوع و ارزش‌گذاری آن‌ها برای دغدغه‌های من و آینده من، سبب می‌شود که با رضایت خاطر کافی مسئولیت‌های تحصیلی خود را دنبال کنم»، «والدینم اغلب برای انتخاب‌هایم احترام قائل‌اند و هرگز مواضع خود را به من تحمیل نمی‌کنند. آن‌ها خیلی راحت می‌توانند از منظر من به قضایا نگاه کنند و اغلب به توانایی‌هایم برای حل مسائل اعتقاد دارند» و «همواره بازخوردهای معلمان و والدینم به تجارب شکستم به شکلی

است که از خود انتظار دارم از آن تجربه تلخ بیاموزم و برای کسب موفقیت‌های آتی بیش از پیش بکوشم»، از وزن تبیینی دیگران مهم امن، به‌عنوان یکی از قطعات مفهومی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه مشوق کیفی‌نگری در تیزهوشان، رونمایی کرد.

در جدول ۳، مضامین پایه و سازمان‌دهنده انگیزش یادگیری از منظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش آورده شده است.

جدول ۳. مضامین شناساننده انگیزش یادگیری براساس مصاحبه با تیزهوشان

مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه	کدهای اولیه
	انگیزش بیرونی	احساسات مبتنی بر متابعت، بازده‌اندیشی (غیرفرایندی‌نگری)، مفهوم خود برونی، دگرراهبردی (دگرجهت‌دهی)، عدم‌خودباوری مکفی، اجتناب از احساس گناه و شرم متعاقب شکست، گریز از خود/دگرکهرتی، تلاش برای گریز از تنبیه، ارزش‌گذاری برای دگرتابیدگری، تقدم دیگری بر خود (تقدم دگرانتخاب‌گری بر خودانتخاب‌گری)، تحرک ناشی از احساسات فشار و اجبار درونی و بیرونی، خودارزشمندی ناپایدار و معطوف بر تجارب، عدم‌دل‌بستگی و تعلق مکفی به مدرسه و ملزومات آن، احساس ناراضمندی و ناامنی در مدرسه، ارزیابی غیرذلت‌بخش تجارب تحصیلی، عدم‌ارزش‌گذاری خودباورانه برای موفقیت‌های تحصیلی، تجربه تلاش دگرتحمیل‌شده، تجربه تحصیل به‌مثابه یک تجربه فاقد ارزش عملی و کاربردی، ناخرسندی از تحدید مسیر تجربه تحرک روبه‌بالا با تأکید مضاعف بر تحصیل، مواضع ناظر بر ملالت، دل‌زدگی و خستگی در تعقیب دغدغه‌های تحصیلی، روی‌آوری واقع‌نگر به مطالبه‌گری‌های تحصیلی، هدفمندی (هدف‌گرایی)، پیشرفت‌باوری، انضباط‌باوری، دغدغه‌های بالندگی‌نگر (خودمطالبه‌گری‌های غیرکمی‌نگر و بازده‌اندیشی، خودسنجی و خودپاداش‌دهی)
	هدف‌گزینی عملکردی	ارزیابی‌های تهدیدمحور در برابر ارزیابی‌های چالشی‌نگر، ارزیابی‌های خود/دگرمحور، خودبیش‌شناسانندگی تجارب پیشرفت، هیجانات منفی، ترس از شکست، شکست‌محوری، ترس از ارزیابی منفی دیگران مهم، خودگویی‌های منفی، باورمندی به وزن انگیزاننده رقابت‌طلبی (تمایل‌مندی به هدف‌گزینی‌های رقابتی)، هدف‌گزینی‌های هنجاری، حذر از انتخاب تکالیف چالش‌انگیز، عدم‌تأکید بر یادگیری معنادار، تمایل‌مندی به رفتارهای فریب‌کارانه تحصیلی، گرایش به استفاده از اشکال مختلف راهبردهای اجتناب از رویارویی با معنای ضمنی شکست، خودتردیدی در تعقیب تکالیف درسی، پرهیز از رفتار جستجوی کمک، توسعه‌مندی روابط غیرهمیارانه و غیرهمدلانه با معلمان و هم‌سالان، رجوع به استانداردهای کمال‌گرایانه نائظباقی با هدف مراقبت از ادراک از توانایی خود، خودقضاوتی وابسته به توانایی تغییرناپذیر (آماه‌های ذهنی تثبیت‌شده)
	اسنادهای نائظباقی	مسئولیت‌گزینی (پرهیز از مسئولیت‌پذیری)، سوگیری‌های اسنادی خودکم‌نگر، اسنادهای علی مبتنی بر بیش‌برآوردی در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده، اسنادهای علی مبتنی بر کم‌برآوردی در رویارویی با تجارب موفقیت‌آمیز، تمایل‌مندی به جستجوی تبیین‌های منفی برای رخداد‌های پیرامونی، گرایش به استنباط‌های منفی‌نگر در مواجهه با رخداد‌های فراروی یا میل به منفی‌نگری، تقدم بدبینی بر خوش‌بینی (دیدن نیمه خالی لیوان)، انتظارات غیرواقع‌نگر، استاندارد‌گزینی‌های واقع‌گرایانه، رویارویی‌های غیرتاب‌آورانه با تجارب انگیزاننده پیرامونی، خود/دگرانتقادگری‌های مفرط، عدم‌واقعیت‌آزمایی یا اعتباریابی عینی افکار و احساسات، خود/دگرسرنزشتگری، فاجعه‌پنداری، شخصی‌سازی تجارب شکست

دیگران مهم نامن	ارزش‌گذاری برای متابعت، بیش‌کنترل‌گری و بیش‌نظارت‌گری، اصرار بر دگرراهبری و دگر تعین‌گری سرآمدان در شرایط رصد تحرکات تحصیلی آن‌ها، رجوع به وجوه کنترل‌گر انگیزشی و عدم‌اعتنای مکفی به خودانتخاب‌گری و خودتأییدی در دانش‌آموزان، تمایل‌مندی به حل کردن مسائل به‌جای فرزندان، ناتوانی در نگرستن به امور از منظر دانش‌آموزان/فرزندان، بیش‌مطالبه‌گری و تأکید بر انتظارات واقع‌گرایانه دیگران مهم، اعتقاد بر تجربه تحول تک‌جانبه‌نگر و تسهیل ناهمترازی در قلمروهای رشدی مختلف، تأکید و اصرار دیگران مهم به تعقیب استانداردهای هنجاری و متعاقباً تسهیل میزان بالایی از تجارب هیجانی منفی، کم‌اعتنایی نسبت به ترغیب و تشویق تشریک‌مساعی، بیش‌انتقادگری والدین و رجوع آن‌ها به شیوه‌های والدگری خشن و رویه‌های تأدیبی/انضباطی آمرانه، وضع قوانین غیرمنعطف و غیرمنتج از گفت‌وشنودی مستدل با نوجوان، آینده‌هراسی و غیرفراخ‌اندیشی و عدم‌باورمندی به تعدد مسیرهای قابل جستجو و منتهی به شکوفاندن ظرفیت‌های بالقوه نوجوان، تنگان‌اندیشی غیرواقع‌نگر در معنایابی برای مدرسه اثربخش
انگیزش درونی	خودنظم‌دهی، خودانتخاب‌گری، خودتأییدگری، خودراهبری، خودتعیین‌گری، خودارزیابی، لذت از تعقیب فعالیت‌ها، توجه و تمرکز مندی مکفی، درک ارزش ذاتی تکالیف و رفتارها، اشتیاق مندی رفتاری و شناختی، تأکید بر عاملیت فردی، ارزش‌گذاری برای لذت‌بردن از انجام کارها و همچنین، تجربه غرقگی در انجام تکالیف، اراده‌مندی، تعهدمندی و عزم راسخ، جستجوی راه‌حل‌های مبتکرانه در تعقیب هدف‌های تحصیلی، پابستگی و مداومت در جستجوی هدف‌های تحصیلی، ایمنی در برابر احساسات نامیدی، کهنتری و درماندگی در رویارویی با تجارب ناکام‌کننده (استواری روانی)، توانایی یادگیری از تجارب شکست
هدف‌گزینی تسلطی محور	تلاش برای تعقیب استانداردهای مطلق و غیرهنجاری، یادگیری برای یادگیری، اخذ روی‌آوری تکلیف‌محور و یادگیری‌نگر در رویارویی با تجارب انگیزاننده، اصرار بر استفاده ارزیابی‌های چالشی در مقایسه با ارزیابی‌های تهدیدمحور، معنایابی‌های ناظر بر غیرمکفی بودن یاداندوخته‌ها در مواجهه با تجارب شکست، بیش‌ارزش‌گذاری برای تلاش (تلاش‌باوری)، بهره‌مندی از رفتارهای جستجوی کمک، عدم‌تمایل‌مندی به رفتارهای فریب‌کارانه، اصرار بر خودگویی‌های مثبت در مقایسه با خودگویی‌های منفی، اصرار بر یادگیری معنادار و استفاده از راهبردهای پردازش‌گری عمیق و در مقابل، ارزش‌زدایی از مواضع سطحی‌نگرانه در مواجهه با تجارب یادگیری فراروی، روابط همیارانه با معلمان و دوستان، هیجانان پیشرفت مثبت، احساس رضامندی از مدرسه، کم‌اعتنایی به استفاده از راهبردهای اجتناب از شکست، خودانگیزختگی، خودکنترلی و پرهیز از رویکردهای تکانشورانه، مواجهه‌های خودمراقبت‌گر، باورمندی به تغییرپذیری خود در رویارویی با مطالبات فراروی (آمایه‌های ذهنی رشدی‌نگر)
اسنادهای انطباقی	روی‌آوردهای واقع‌نگر در مواجهه با تجارب چالش‌زا، پرهیز از خودکم‌نگری‌های سوگیرانه، دوری جستن از خودمصاف‌طلبی‌های آسیب‌زا، مسئولیت‌پذیری در برابر تجارب تحصیلی، طرح و توسعه‌مندی استانداردهای انگیزاننده عملکرد و پرهیز از رجوع به استانداردهای کمال‌جویانه، تأکید بر الگوی انتظارات بالا، اجتناب از خود/دگرسرنشگری، پرهیز از فاجعه‌پنداری، دوری جستن از نشخوارگری، هدف‌گذاری و تعقیب امیدوارانه آن‌ها، خودباوری
دیگران مهم امن	تجربه روابط مثبت و ایمن، انتظارات واقع‌نگرانه، دگرمراقبت‌گری، روی‌آوردی غیرقضاتوی، پاسخ‌دهی همدلانه، حمایت هیجانی، تأکید بر درک متقابل، ترغیب و حمایت‌گری از استقلال و خودراهبری یادگیرندگان، اصرار بر ارزش‌گذاری برای صدای یادگیرندگان، دگرشفقت‌ورزی، سیاق والدگری مثبت و توانمندمحور، توجه دقیق و عمیق به احساسات یادگیرندگان، تشویق پرسش‌گری، گفت‌وشنودهای مستدل، پرهیز از رویه‌های تأدیبی آمرانه و قهرآمیز، گوش‌دادن فعالانه به مواضع یادگیرندگان و تأکید بر روابط رضایت‌بخش، خود/دگرباوری در متن تعاملات بین‌فردی

## بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش پژوهشگر کوشید با تاسی به فرض‌های فلسفی و تفکر معرفت‌شناسانه سازنده‌گرایی، اهمّ شناساننده‌های انگیزش یادگیری را در نوجوانان تیزهوش کشف کند. در این بخش، نتایج رویه تحلیل مضمون دو طبقه مفهومی کلان و توضیح‌دهنده نشانگرهای انگیزشی را از یکدیگر بازشناساند: انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری و انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری. براین اساس، نتایج این پژوهش اکتشافی، میدان مصافی را برای رویارویی سازه‌های انگیزشی منتسب به هریک از این دو روی‌آورد مفهومی، فراهم آورد. نتایج در این بخش نشان داد که اجتماع کدامین زیرمضامین، زمینه رویش هریک از دو مضمون فراگیر و عالی انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری در برابر انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری را فراهم آوردند.

انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری، در گروه وسیعی از مطالعات متمرکز بر فهم خاستگاه رفتارهای پیشرفت‌مدارانه یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، بر وزن انگیزشی سازه‌هایی تأکید شده است که برخورداری از برخی ویژگی‌ها مانند غیرفرایندی‌نگری، بازده‌اندیشی، شکست‌هراسی، غیرخودراهبری و اغلب، تک‌وجهی‌اندیشی، در زمره توصیف‌گرهای اساسی این سازه‌ها تلقی می‌شوند. در این پژوهش، بن‌مایه شکل‌دهنده به معانی تدارک‌دیده‌شده تیزهوشان برای تصریح منطق تعقیب دغدغه‌های تحصیلی، فرصت زایش زیرمضامینی مانند انگیزش بیرونی، جهت‌گیری‌های هدفی، اسنادهای علی واقع‌گريزانه و دیگری مهم ناامن را ممکن ساخت.

انگیزش بیرونی، موافق با نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020) که یکی از جامع‌ترین مواضع مفهومی را برای تبیین انتخاب رفتارهای افراد در موقعیت‌های پیشرفت فراهم می‌آورد، انگیزش بیرونی و وجوه غیرخودتعیین‌شده آن بخشی از تمیز در ساختار انگیزشی یادگیرندگان را توضیح می‌دهند. شواهد تجربی نشان می‌دهند که در این بخش، احساسات مبتنی بر متابعت، عدم خودنظم‌بخشی انگیزشی و هیجانی، اجتناب از تنبیه و یا حذر از احساس شرم و گناه، دگرمراقبت‌گری، تأکید بر پاداش و در نهایت، احساس فشار ناشی از پاسخ‌دهی به مطالبات خودتأیید‌نشده و غیرخودانتخاب‌شده یا دگرالقایی غیرخودباور شده، رفتارهای معطوف بر انگیزش یادگیری را توضیح می‌دهند (Anderman, 2020; Hattie et al., 2020).

هدف‌گزینی عملکردی. در این بخش، نتایج این پژوهش موافق با مواضع نظریه هدف پیشرفت (Urdu & Kaplan, 2020)، نشان داد که در فرایند کشف تعیین‌گرهای انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش، بخشی از انتخاب‌های رفتاری آن‌ها محصول سیطره استانداردهای هنجاری است. در این بخش نیز اجتماع زیرمضامینی مانند تفاسیر شناختی تهدیدمحور، شکست‌محوری، ترس از ارزیابی منفی، خودگویی‌های منفی، هیجان‌ات منفی، خودشفقت‌ورزی مشروط و

بیش خودشناسانندگی در مواجهه با تجارب ناکام‌کننده در زایش روی‌آورد عملکردی در جستجوی هدف‌های تحصیلی، مؤثر افتادند. در این بخش، پژوهشگر، موافق با دیگر شواهد تجربی تأکید می‌کند که ارجح‌ترین مضمون قابل رویش از اجتماع چنین شناساننده‌هایی انگیزشی، جهت‌گیری عملکردی یا موضع‌گیری معطوف بر خود، نام خواهد داشت.

اسنادهای نائطباقی. در این بخش، تلاش یادگیرندگان تیزهوش برای تبیین دلایل موفقیت و شکست‌شان نشان داد که یکی دیگر از زیرمضامین متعلق به مضمون فراگیر انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری، اسنادهای علی‌بدکارکرد هستند. به بیان دیگر، نتایج در این بخش نشان داد که بخشی از تمیز در نیم‌رخ انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش، از اجتماع کدهای اطلاعاتی ممکن می‌شود که فصل مشترک این کدهای پایه، اسنادهای علی‌نائطباقی هستند. الگوی انتظار پایین متعاقب تجربه شکست، سوگیری‌های اسنادی خودمراقبت‌گر، تمایل مندی به راهبردهای اجتناب از شکست، خود/دگرسرنزنی‌های اغراق‌آمیز، فاجعه‌آمیزی تجارب ناکام‌کننده و نشخوارگری ذهنی، در زمره شاخص‌ترین نشانگرهای رویش اسنادهای علی‌ناسازگارانه بودند. نتایج در این بخش نیز هم‌سو با مواضع نظریه اسناد (Anderman, 2020; Graham, 2020) شواهد مضاعفی را در دفاع از مشخصه‌های کارکردی اسنادهای علی‌در شکل‌دادن به ساختار انگیزشی یادگیرندگان فراهم آورد.

دیگری مهم نامن. در این بخش نیز یافته‌های پژوهش حاضر در توافق با نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020) و البته با رجوع به روی‌آوردی جامع‌نگر به واکاوی ساختار انگیزشی توضیح‌دهنده رفتارهای یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت، در کنار علل درون‌فردی، بر نقش عوامل بافتاری تأثیرگذار بر نیم‌رخ انگیزشی یادگیرندگان تأکیدی مضاعف دارد. در نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020) تأکید می‌شود که چگونه محیط‌های اجتماعی در تغذیه و یا عدم تغذیه نیازهای بنیادین یادگیرندگان مانند استقلال، شایستگی و ارتباط، نقش می‌آفرینند. فصل مشترک تعیین‌کننده‌ترین نشانگرهای سامان‌دهنده به بدنه معنایی دیگری مهم نامن، به کمک ارزش‌زدایی دیگران مهم از پاسخ به نیازهای اساسی فوق، مشخص می‌شوند (Eccles & Wigfield, 2020; Nolen, 2020; Schunk & DiBenedetto, 2020). در این پژوهش، شناساننده‌هایی مانند بیش‌کنترل‌گری و بیش‌جهت‌دهندگی، انتقادگری‌های افراطی، مطالبه‌گری‌های غیرواقع‌نگر (انتظارات واقع‌گريزانه)، مقایسه‌های ناموجه، تمایل مندی به رویه‌های آمرانه و غیراستدلال‌محور، بیش از پیش، معرف کیفیت حضور مندی دیگری مهم در کنار دغدغه‌های تحصیلی نوجوانان تیزهوش بودند.

انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری. در بخش دیگری، تحلیل متنی مصاحبه با تیزهوشان نشان داد که مجموعه دیگری از شناساننده‌های مفهومی یا زیرمضامین متمرکز

بر نیم‌رخ انگیزشی یادگیرندگان تیزهوش، زمینه ظهور و بروز طبقه بدیلی از انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری یا تحولی‌نگری را تدارک دیدند.

در این بخش، تعیین‌کننده‌ترین بسترهای معناساز زایش تحولی‌نگری انگیزشی با رجوع به بلوک‌هایی مانند فرایندی‌نگری (غیربازده‌اندیشی)، چندوجهی‌اندیشی، یادگیری‌مداری، تعهدمندی (اراده‌مندی)، بیش‌ارزش‌گذاری ذاتی برای تلاش‌باوری، پایستگی انگیزشی و نظم‌بخشی هیجانی، معنا شدند. در ساحتی انتزاعی‌تر، شاخص‌ترین نمایندگان انگیزشی معرف فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری یا تحولی‌نگری شامل انگیزش درونی، هدف‌گزینی‌های تسلطی‌محور، اسناد‌گزینی‌های علمی‌سازگاران و دیگری مهم امن، بودند.

انگیزش درونی. موافق با آموزه‌های نظریه خودتعیین‌گری، انطباقی‌ترین و درونی‌ترین وجه خودراهبر انگیزشی، انگیزش درونی نام دارد (Anderman, 2020; Hattie et al., 2020; Koenka, 2020). در این پژوهش، نتایج مربوط به تحلیل متنی مصاحبه با نوجوانان تیزهوش نشان داد که اجتماع مضامینی پایه مانند احساسات مبتنی بر انتخاب‌گری، خودراهبری و خودجهت‌دهندگی (خودتعیین‌گری)، خودتاییدی، ارزش‌گذاری ذاتی برای تلاش و انجام فعالیت‌های خودگزینش‌شده، اشتیاق‌مندی شناختی، هیجانی و رفتاری، تعهدگرایی، انرژی‌زایی تعقیب انتخاب‌های خودتاییدشده و خودنظم‌بخشی انگیزشی و هیجانی، زمینه ظهور زیرمضمون انگیزش درونی را فراهم آورد. این یافته موافق با نتایج مطالعات Anderman (2020) و Koenka (2020)، شواهد متقنی را در دفاع از مواضع اندیشیده شده نظریه خودتعیین‌گری، تدارک دید.

هدف‌گزینی تسلطی‌محور. بنیادی‌ترین مفروضه در نظریه هدف این است که رفتارهای یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، محصول هدف‌هایی است که برای تحقق آن‌ها می‌کوشند (Urduan & Kaplan, 2020). در این پژوهش، تحلیل متنی مصاحبه‌ها به‌طور پرواضحی نشان داد که کیفیت تعقیب فعالیت‌ها در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی به‌وسیله یادگیرندگان تیزهوش، تداعی‌گر تمایل‌مندی‌شان به هدف‌های تسلطی یا هدف‌های مبتنی بر یادگیری است. اساسی‌ترین سرنخ‌های مفهومی زمینه‌ساز بروز این موضع‌گیری هدفی شامل ارزیابی‌های چالشی‌نگر، خودگویی‌های مثبت، تکلیف‌محوری، آمایه‌های ذهنی رشد‌محور، استانداردها و گزینی‌های غیرهنجاری فردمحور، تمایل‌مندی به تعقیب تکالیف چالش‌انگیز و پرهیز از تعقیب تکالیف ساده، خودسنجی و در نهایت، پرهیز از بیش‌وابستگی قضاوت‌های خودارزشیابانه به توانایی خود در انجام تکالیف، بودند. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر موافق با آموزه‌های مستخرج از نظریه هدف پیشرفت نشان داد که یادگیری‌مداری و غیربازده‌اندیشی و همچنین، ناوابستگی ادراک از شایستگی فردی با رجوع به منطقی‌نتیجه‌گرا و غیرفرایندی‌نگر، تعیین‌گرهای اصلی و اصول موضوعه بنای مفهومی موضع‌گیری هدفی تسلطی‌نگری را شکل دادند (Anderman, 2020; Hattie et al., 2020).

اسنادهای انطباقی. در این پژوهش نیز موافق با مواضع نظریه اسناد (Graham, 2020)، اسنادگزینی‌های علی خوش‌بینانه، یکی دیگر از بلوک‌های سازنده بدنه سازه انگیزش یادگیری در تیزهوشان بودند. در این بخش، برخی مضامین پایه مستخرج از تحلیل متنی مصاحبه‌ها با یادگیرندگان تیزهوش مانند الگوی انتظار بالا برای تحقق تجارب پیشرفت حتی متعاقب وقوع رخداد‌های ناکام‌کننده، هیجان‌ات پیشرفت مثبت، مواجهه‌های فعالانه، تاب‌آورانه و بیش‌واقع‌نگرانه، پرهیز از خودکم‌نگری‌های سودار و خودانتقادگری‌های مفرط، حذر از راهبردهای خودمراقبت‌گر یا راهبردهای اجتناب از شکست (یا معنای ضمنی شکست)، معناآفرینی‌های ناظر بر بازارزیابی‌های مثبت و جهت‌گیری‌های مبتنی بر بازتمرکز بر هدف‌های قابل تعقیب، روی‌آوردهای عاری از خود/دگرسرزنی و در نهایت، تأکید بر خود/دگراندیشی‌های مشفقانه، به ظهور زیرمضمون اسنادگزینی‌های سازگارانه منجر شد. نتایج در این بخش نشان داد که سلطه‌گری الگوی انتظار بالا بر تبیین‌های جستجو شده تیزهوشان برای تأمین هدف‌های انگیزاننده فراروی آن‌ها، سبب می‌شود که تیزهوشان ضمن پرهیز از رجوع به رویه‌های مقابله‌ای توقف‌زا و معطوف بر احساس درماندگی و استیصال، بکوشند امیدوارانه و باورمندانه، دغدغه‌مندی‌های تحصیلی هدف‌گذاری شده خویش را دنبال کنند (Hattie et al., 2020; Koenka, 2020).

دیگری مهم امن. هم‌سو با آموزه‌های مستخرج از نظریه خودتعیین‌گری (Deci & Ryan, 2008; Ryan & Deci, 2020) محیط‌های اجتماعی تأمین‌کننده نیازهای بنیادین یادگیرندگان، بافت‌هایی مشوق استقلال و غیرکنترل‌گر نامیده می‌شوند. در این پژوهش، تحلیل متنی مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش موافق با مواضع نظریه خودتعیین‌گری نشان داد که تجمیع نشانگرهایی مانند حذر از رویه‌های والدگری معطوف بر بیش‌کنترل‌گری و بیش‌نظارت‌گری، بیش‌مسئولیت‌پذیری دیگری مهم در قبال تحقق تجارب پیشرفت، پرهیز از تعقیب رویه‌های آمرانه و قهرآمیز در بافت تعقیب اولویت‌های تحصیلی یادگیرندگان، حذر از انتقادگری‌های افراطی و بازخوردهای مبتنی بر سرزنش‌گری، تأکید بر مراقبت از رابطه مثبت بین یادگیرنده با دیگری مهم (والد/معلم)، فهم دیگری مهم از نقش خود در تغذیه خودباوری یادگیرندگان، تأکید دیگری مهم بر مسئولیت‌پذیری واقع‌گرایانه یادگیرنده در قبال تجارب خویش، حذر از تأکید بر هدف‌گزینی‌های عملکردی و تعقیب گرایش‌های رقابت‌جویانه منفی، پرهیز از انتظارات غیرواقع‌نگر و خودمراقبت‌گری والدینی در بافت تعقیب دغدغه‌های تحصیلی یادگیرنده با تکریم و البته رجوع به مواضع کارشناسانه متخصصان، بر رویش زیرمضمون دیگری مهم امن، منجر شد. نتایج این پژوهش، موافق با نتایج مطالعات Eccles and Wigfield (2020)، Anderman (2020)، Nolen (2020) و Koenka (2020)، از نقش تعیین‌کننده عناصر شکل‌دهنده به بافت اجتماعی در فهم و کشف مؤلفه‌های سازنده انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش، به‌طور تجربی، حمایت کرد.



نتایج پژوهش حاضر موافق با واقع‌گرایانه‌ترین روی‌آورد مفهومی ناظر بر انگیزاننده‌های تلاش‌های پیشرفت‌مدارانه در موقعیت‌های تحصیلی، به‌طور هم‌زمان، بر نقش علل درون - برون‌فردی در فهم انگیزش یادگیری یادگیرندگان تیزهوش، دلالت دارد. به بیان دیگر، مرور پیشینه نظری و شواهد تجربی معطوف بر انگیزش یادگیری نشان می‌دهد که رویکرد جامع‌نگر (با شمول هم‌زمان علل فردی و بافتاری تأثیرگذار بر انگیزش یادگیری) در مقایسه با رویکرد مطلق‌نگر (که بر ظرفیت فرابافتاری سازه‌های انگیزشی دلالت دارد) و همچنین، رویکرد نسبی‌نگر (که رویکردی بافتاری بر سازه‌های انگیزشی داشته و هرگونه روی‌آورد جهان‌شمول نسبت به ساختارهای انگیزشی را طرد می‌کند)، فهم هم‌جانبه‌گرا و واقع‌گرایانه‌تری را از سازنده‌های بدنه انگیزش پیشرفت در یادگیرندگان تیزهوش فراهم می‌آورد. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر از سلطه‌گری دو روی‌آورد تغذیه‌گر سازه‌های انگیزشی در سرآمدان نیز حمایت کرد. براین اساس، تأکید هم‌زمان بر نقش علل درون - برون‌فردی شکل‌دهنده به ساختار انگیزشی یادگیرندگان - که موافق با رویکرد جامع‌نگر نسبت به انگیزش است - از دو فلسفه مشوق کمی‌نگری و کیفی‌نگری رونمایی کرد. بنابراین، انتزاعی‌ترین طبقات مفهومی معرف انگیزش یادگیری تیزهوشان شامل انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کمی‌نگری و انگیزاننده‌های مستخرج از فلسفه تربیتی مشوق کیفی‌نگری بودند.

رویارویی یا مصاف بین این دو روی‌آورد انتزاعی معطوف بر سازنده‌های حیات انگیزش یادگیری در تیزهوشان، به‌طرزی ضمنی، از نقش تعیین‌کننده بافت اجتماعی تغذیه‌گر نیازهای روانی بنیادین در یادگیرندگان تیزهوش، به‌طور تجربی، حمایت می‌کند. به بیان دیگر، اصرار بر مصاف بین دو فلسفه رقیب، در بطن فهم و کشف نشانگرهای انگیزش یادگیری سرآمدان، به‌طرز واقع‌نگرانه‌ای بر تمایز در نقش‌آفرینی‌های محیط‌های اجتماعی مشوق دغدغه‌های کمی و کیفی، دلالت دارد. البته، آنچه انکار آن ناممکن است در شرایط فعلی، در غالب اوقات، محیط‌های تحصیلی با رصد تنگ‌اندیشانه نشانگرهای موفقیت، بیشتر بر نشانگرهای کمی تأمین‌کننده تجارب موفقیت‌آمیز اصرار می‌ورزند، تعقیب مسئولانه و خودانتخاب شده دغدغه‌های قابل معنا ذیل نظام مشوق کیفی‌نگری، بر نقش فعالانه فرد در خلق انگیزاننده‌های تحولی‌نگر برای خویش، اشاره می‌کند. بنابراین، در ساحتی دگر، تقابل بین دو روی‌آورد کمی‌نگر و کیفی‌نگر، می‌تواند میدان تقابل بین کشاننده‌های درون‌فردی و برون‌فردی، معنا شود. براین اساس، باز هم تأکید هم‌زمان بر حضورمندی فرد و بافت اجتماعی در معنایابی برای انگیزش یادگیری در یادگیرندگان تیزهوش، رجوع به مواضع دیدگاه جامع‌نگر نسبت به انگیزش یادگیری را، سبب شد. در نهایت، نتایج این پژوهش از طریق تأکید بر مضامینی مانند انگیزش درونی/بیرونی، جهت‌گیری‌های تسلطی و عملکردی، اسنادهای علی انطباقی و نائطباقی و دیگری مهم امن و ناامن، شواهد مضاعفی را در دفاع از ویژگی‌های کارکردی نظریه‌های معاصر

انگیزشی مانند نظریه خودتعیین‌گری، نظریه اسناد و نظریه هدف پیشرفت، در قلمروی مطالعاتی روان‌شناسی و آموزش تیزهوشی، فراهم آورد.

بخشی از محدودیت‌های این پژوهش، سبب می‌شود که پژوهشگران با احتیاط به یافته‌های آن رجوع کنند و از آن استفاده نمایند. یکم، با توجه به مدت‌زمان مورد نیاز برای انجام مصاحبه‌ها (به‌طور متوسط ۴۰ دقیقه)، در تعداد کمی از مشارکت‌کنندگان، به دلیل عدم‌تداوم توجه و نشان‌دادن علائم خستگی و بی‌حوصلگی، تحلیل متنی پاسخ‌های آن‌ها در اولویت قرار نگرفت و آن مشارکت‌کنندگان از پژوهش کنار گذاشته شدند. دوم، با توجه به ماهیت سؤالات باز پاسخ در مصاحبه، دغدغه سوگیری در پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، تا حدی گریزناپذیر به نظر می‌رسد. براین‌اساس، پیشنهاد می‌شود برای سنجش مؤلفه‌های شکل‌دهنده به طبقات مفهومی مستخرج از تحلیل متنی مصاحبه‌ها، ابزار سنجشی، طراحی و اجتماع مفهومی مکشوف‌شده، اعتباریابی شود. سوم، در این پژوهش، تلاش برای فهم و کشف شناساننده‌های انگیزش یادگیری در تیزهوشان بر مصاحبه صرف با یادگیرندگان تیزهوش مبتنی بود؛ بنابراین، با انتخاب گروه‌های دیگری مانند متخصصان، معلمان، والدین و مشاوران و مصاحبه با آن‌ها، فرصت محتمل‌تری برای فهم زوایای چندگانه پدیده انگیزش یادگیری سرآمدان، فراهم می‌شود. چهارم، نمونه این پژوهش برای مصاحبه فقط شامل پسران تیزهوش بود، بنابراین، مصاحبه با یادگیرندگان تیزهوش دختر نیز می‌تواند در اولویت قرار گیرد.

### منابع

- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864.
- Assouline, S. G., Colangelo, N., Ihrig, D., & Forstadt, L. (2006). Attributional choices for academic success and failure by intellectually gifted students. *Gifted Child Quarterly*, 50(4), 283-294.
- Creswell, J. W. (2013). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating*. W. Ross MacDonald School Resource Services Library.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of motivation, human development, and health. *Canadian Psychology*, 49, 182-185.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859.
- Garn, A. C., & Jolly, J. L. (2014). High ability students' voice on learning motivation. *Journal of Advanced Academics*, 25(1), 7-24.
- Garn, A. C., Matthews, M. S., & Jolly, J. L. (2010). Parental influences on the academic motivation of gifted students: A self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 54(4) 263-272.
- Gottfried, A. E., & Gottfried, A. W. (2004). Toward the development of a conceptualization of gifted motivation, *Gifted Child Quarterly*, 48, 121-132.

- Graham, S. (2020). An attributional theory of motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101861.
- Hattie, J., Hodis, F. A., & Kang, S. H. K. (2020). Theories of motivation: Integration and ways forward. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101865
- Kheradmand, H., & Shokri, O. (in press). Modeling the causal relationships of antecedents and consequences of academic achievement motivation in gifted teenagers. *Developmental Psychology Quarterly: Iranian Psychologists*. [In Persian]
- Koenka, A. C. (2020). Academic motivation theories revisited: An interactive dialog between motivation scholars on recent contributions, underexplored issues, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101831.
- Maguire, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 9(3). 3351-3354
- Makel, M. C., Snyder, K. E., Thomas, C., Malone, P. S., & Putallaz, M. (2015). Gifted students' implicit beliefs about intelligence and giftedness. *Gifted Child Quarterly*, 59(4), 203–212.
- Malek Jafarian, M., Shokri, O., & Sharifi, M. (2022). The mediating role of causal attributions on the relationship between perfectionism and academic well-being among gifted adolescents. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 18(70), 51-72. [In Persian]
- Mammadov, S. (2019). Being gifted in Turkey: Educational and social experiences of high-ability students. *Gifted Education International*, 35(3), 216–236.
- Mofield, E., & Peters, P. M. (2019). Understanding underachievement: Mind-set, perfectionism, and achievement attitudes among gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 42(2), 1-28.
- Mohammadpour, A. (2010). Quality assessment in qualitative research: principles and strategies of validation and generalizability. *Social Sciences Quarterly of Allameh Tabatabai University*, 17(48), 73-107. [In Persian]
- Nolen, S. B. (2020). A situative turn in the conversation on motivation theories. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101866.
- Ogurlu, U. (2020). Are gifted students perfectionistic? A meta-analysis. *Journal for the Education of the Gifted*, 43(3), 227–251.
- Piske, F. H. R., & Stoltz, T. (2021). Meeting the socioemotional dimension of gifted students based on Vygotsky. *Culture & Psychology*, 27(3), 473–497.
- Ridgley, L. M., Rubenstein, L. D., & Callan, G. L. (2021). Are gifted students adapting their self-regulated learning processes when experiencing challenging tasks? *Gifted Child Quarterly*, 1–20.
- Rudasill, K. M., Adelson, J. L., Callahan, C. M., Houlihan, D. V., & Keizer, B. M. (2013). Gifted students' perceptions of parenting styles: Associations with cognitive ability, sex, race, and age. *Gifted Child Quarterly*, 57(1) 15–24.
- 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*, 8, 101-112.
- Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2020). Motivation and social cognitive theory. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 101832.
- Soufi, S., Shokri, O., Fathabadi, J., & Ghanbari, S. (2019). Causal structure of antecedents and consequences of health-oriented academic lifestyle in gifted girl students. *Quarterly of Psychology of Exceptional Individuals Allameh Tabataba'i University*, 9(35), 35-71. [In Persian]
- Urdan, T., & Kaplan, A. (2020). The origins, evolution, and future directions of achievement goal theory. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101862.

## Extended Abstract

# Adolescent Gifted Boys' Perspective on Learning Motivation: A Qualitative Research

Fazel Azmal\*, Omid Shokri\*\*

**Introduction:** In this study, the researchers attempted to identify the key factors that influence the learning motivation of gifted adolescents, based on constructivism's philosophical assumptions and epistemological thinking. Due to the increasing trend of gifted students joining the group of gifted underachievers, and with the increased use of non-adaptive strategies of motivational regulation in facing challenging experiences, such as choosing extreme and far-fetched standards, self-evaluative and self-serving bias, and also the tendency to use a wide range of self-harm behaviors in gifted students, trying to understand the determinants of learning motivation from the perspective of gifted learners is of great importance. Based on what was said, the identification of educational motivations or components that form the structure of learning motivation from the perspective of gifted learners can be prioritized for several reasons. First, despite the multiplicity of theories focused on the motivation of academic progress in learners, the constructivist verification of learning motivation in the context of giftedness provides an opportunity to find out whether it is still possible to create motivational structures that were previously not supported by theories. Second, if according to the available evidence, one of the most determining bases explaining the phenomenon of gifted underachievement has a motivational nature, understanding the learning motivation in gifted students is of fundamental importance to address the sources of motivational nutrition of the said phenomenon.

**Method:** In this study, the thematic analysis method was used to analyze qualitative data obtained from interviews with 30 gifted adolescent boys. The mean and standard deviation of their ages were 16.5 and 0.5 years, respectively, and they were selected using a non-probability targeted sampling method. In this study, a semi-structured interview was used to collect data. In qualitative research, the sampling process continues until subsequent interviews do not add more information to the previous information accumulation and the researchers witness the repetition of the same data patterns. In this study, the sampling process continued for up to 30 gifted learners, and after that, the researchers witnessed the theoretical saturation of the data. In general, in this study, it was ensured that in preparing the interview protocol, most

---

\* M.A. in General Psychology, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran. fazel.azmal@gmail.com

\*\* Assistant Professor, Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author). oshokri@yahoo.com

of the questions were based on the concept of motivation to progress or motivation to learn in gifted people. Therefore, a total of 12 questions were designed and asked to find out about the sources that provide the learners' progress-oriented efforts and what was effective in specifying the movements aimed at their motivational profile.

**Results:** From the rich and deep description and interpretation of the existing theoretical and experimental background as well as interviews with gifted learners, 139 primary codes were extracted, which were summarized in eight basic themes. The results of the thematic analysis procedure distinguished two macro-conceptual and explanatory groups of motivational indicators: those derived from a quantitative focus in educational philosophy and those derived from a qualitative focus in educational philosophy (i.e., development concerns). Part of the effort of the gifted students in pursuing their academic concerns is reflected in the framework of conceptual markers such as extrinsic and non-self-directed motivation, non-self-directed motivation, causal attributions of non-conformity focused on low expectations, poverty in sufficient self-belief, and insecure significant other experience. The textual analysis of the interviews with the gifted learners showed that the most basic components forming the semantic body of the simple conceptual layer of the influencers of the qualitative motivational philosophy included internal motivation, mastery-oriented goal-selection, adaptive attributions, and the secure significant others. According to the findings in this section, basic indicators of motivational structures centered on motivational quantification include combinations of characteristics such as non-process orientation, result-oriented thinking, fear of failure, non-self-directedness, and, in many cases, unidirectional thinking. The most important platforms for a qualitative (developmental) approach to motivation were identified as process-oriented thinking, multidimensional thinking, learning orientation, commitment (willingness), inherent overvaluing of effort, motivational persistence, and emotional regulation.

**Discussion and Conclusion:** In conclusion, the emphasis on the conflict between these two abstract approaches centered on indicators of learning motivation in gifted adolescents implicitly supports the determining role of their social context, which reinforces their basic psychological needs. In other words, the emphasis on the conflict between two opposing philosophies, which is critical to understanding and identifying the indicators of gifted adolescents' learning motivation, realistically implies a distinction between the roles of social environments that encourage quantitative and qualitative concerns. The results of this study, by emphasizing themes such as intrinsic/extrinsic motivation, mastery and performance orientations, adaptive and non-adaptive causal attributions, and secure and insecure significant others, provide additional evidence in defense of the functional characteristics of contemporary motivational theories such as self-determination theory, attribution theory and development goal theory in the field of psychology studies and gifted education.

**Keywords:** gifted adolescents, gifted psychology, learning motivation, thematic analysis

