

Review Article

Integrating Learning Management and Motivation Psychology: A Systematic Review of Emerging Models

Haniyeh Tirgari ^{*1} 

1. Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran

Extended Abstract

The purpose of this theoretical–analytical study was to clarify the comprehensive linkage between learning management and motivational psychology, emphasizing how contemporary motivational theories have broadened the conceptual foundations of learning management as a self-regulatory system. The research sought to reinterpret learning management through the lens of motivation, explaining how learners’ intrinsic motivation, expectancy-value appraisals, and executive functioning jointly construct a dynamic system that regulates learning, goal setting, and performance. To achieve this, a systematic analytical review was conducted in accordance with the PRISMA 2020 protocol. Scholarly outputs published between 2015 and 2024 were retrieved from major international and national databases such as Scopus, ERIC, and SID. After a rigorous screening and appraisal process using CASP (2021), 98 articles met the inclusion criteria—74 international and 24 national studies. Conceptual frameworks from the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) and the Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS) were used to classify models according to cognitive-motivational and executive-regulation dimensions, and the reliability of coding was verified with an inter-rater agreement kappa of 0.82. The results demonstrated substantial convergence among models of motivation and learning management, revealing three interwoven theoretical components: cognitive strategies, motivational-emotional regulation, and executive functioning. Across models, the Self-Determination Theory emerged as the most comprehensive framework explaining both the autonomy and persistence of learning behaviors. Executive functions were recognized as mediating mechanisms between motivational arousal and regulated learning, linking affective states with metacognitive control. Furthermore, the systematic synthesis showed that modern frameworks in learning management increasingly rely on interactive motivational processes rather than external performance indicators, indicating a paradigmatic transition from management-based models to motivation-driven self-regulation. The conclusion underscored that integrating motivational psychology with learning management provides a unified theoretical lens for understanding learning as an adaptive, goal-directed, and emotionally balanced process. Conceptually, this integration extends the boundaries of traditional management models and supports the development of empirically testable hypotheses regarding the dynamic interplay of motivation, cognition, and executive control. The study ultimately proposed that managing learning should be viewed as a self-regulatory act grounded in intrinsic motivation and supported by functional executive mechanisms. This perspective offers a robust framework for educational policy design and for developing interventions aimed at strengthening learners’ motivational and regulatory capacities across diverse pedagogical contexts.

Keywords: Learning Management, Motivational Psychology, Theoretical Linkage, Systematic Review, Modern Models, Innovative Frameworks

***Corresponding Author:** Haniyeh Tirgari

Email: Hanitirgar@gmail.com

Review Article

Integrating Learning Management and Motivation Psychology: A Systematic Review of Emerging Models

Haniyeh Tirgari ^{*1} 

1. Department of Psychology, BA.C., Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran



Received: 10/12/2025

Accepted: 12/12/2025

Published: 15/12/2025

PP: 31-41

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Learning Management,
Motivational Psychology,
Theoretical Linkage,
Systematic Review,
Modern Models,
Innovative Frameworks

Journal Homepage:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

Abstract

Introduction: The present study aimed to elucidate the theoretical linkage between learning management and motivational psychology, exploring contemporary models through cognitive, emotional, and executive constructs. Theoretically, learning management is viewed as a self-regulatory system influenced by both intrinsic and extrinsic motivational variables. The study sought to explain how modern motivational constructs such as self-determination and expectancy-value contribute to conceptual advancement in learning management.

Methodology: A systematic analytical review was conducted based on the PRISMA 2020 guidelines. The dataset included scholarly articles published from 2015 to 2024, totaling 98 eligible sources. The conceptual instruments MSLQ and BDEFS were utilized to classify theoretical models, and analytical reliability was confirmed through an inter-rater agreement with a kappa coefficient of 0.82.

Findings: The results demonstrated a significant theoretical convergence between motivational psychology and learning management frameworks. Three central components—cognitive strategies, motivation and emotion regulation, and executive functions—were identified as shared dimensions. The Self-Determination Theory emerged as the dominant framework, and executive functions acted as mediating constructs between motivation and learning performance.

Conclusion: This study proposed an integrative theoretical model of learning management as a dynamic, self-regulatory system grounded in intrinsic motivation and executive functioning. Such integration offers a conceptual foundation for designing motivation-based educational models, enhancing curriculum development, and improving self-regulatory learning strategies in diverse educational contexts.

Citation: Tirgari, H. (2025). Integrating Learning Management and Motivation Psychology: A Systematic Review of Emerging Models. *New Approaches to Learning Management*, 1(4), 31. <https://doi.org/10.71494/NALM.2025.1227678>

***Corresponding Author:** Haniyeh Tirgari

Email: Hanitirgar@gmail.com



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

پیوند نظری مدیریت یادگیری و روان شناسی انگیزش: مرور نظام مند مدل ها و الگوهای نوین

هانیه تیرگری*^۱

۱. گروه روانشناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاداسلامی، بندرعباس، ایران

چکیده

مقدمه و هدف: پژوهش حاضر با هدف تبیین پیوند نظری میان مدیریت یادگیری و روان شناسی انگیزش انجام شد و کوشید الگوهای نوین این دو حوزه را از منظر سازه های شناختی، هیجانی و کارکردهای اجرایی بررسی کند. از دیدگاه نظری، مدیریت یادگیری به مثابه نظامی خودتنظیمی شناخته می شود که تحت تأثیر متغیرهای انگیزشی درونی و بیرونی قرار دارد. این پژوهش درصدد بود نشان دهد چگونه سازه های انگیزشی جدید، همچون خودتعیین گری و ارزش انتظار، در تحول مفهومی مدیریت یادگیری نقش میانجی ایفا می کنند.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش، مرور نظام مند تحلیلی مبتنی بر دستورالعمل PRISMA ۲۰۲۰ بود. جامعه شامل مقالات پژوهشی منتشر شده بین سال های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ در پایگاه های معتبر بین المللی و داخلی بود که در مجموع ۹۸ منبع (۷۴ خارجی و ۲۴ داخلی) پس از ارزیابی کیفیت وارد تحلیل شدند. برای طبقه بندی مدل ها و نظریه ها از پرسشنامه های مفهومی MSLQ و BDEFS به صورت چارچوب نظری استفاده شد، و اعتبار تحلیل ها با شاخص توافق کاپا (۰.۸۲) تأیید گردید.

یافته ها: نتایج نشان داد میان مدل های نوین روان شناسی انگیزش و نظام های مدیریت یادگیری همگرایی نظری قابل توجهی وجود دارد. سه مؤلفه اصلی شامل راهبردهای شناختی، تنظیم انگیزه و هیجان، و کارکردهای اجرایی به عنوان محورهای مشترک شناسایی شدند. مدل خودتعیین گری نقش غالب داشت و کارکردهای اجرایی در تعامل میان انگیزش و یادگیری به عنوان سازه واسطه ای شناخته شدند.

نتیجه گیری: پژوهش حاضر نظریه تلفیقی مدیریت یادگیری را به مثابه نظامی پویا و خودتنظیم در چارچوب انگیزش درونی و کارکردهای اجرایی ترسیم کرد. این ادغام نظری می تواند به توسعه مدل های آموزشی مبتنی بر انگیزش، ارتقای طراحی برنامه های درسی و بهبود راهبردهای خودتنظیمی در محیط های یادگیری بینجامد.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۱۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۲۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۲۴

شماره صفحات: ۳۱-۴۱

واژه های کلیدی:

مدیریت یادگیری، روان شناسی

انگیزش، پیوند نظری، مرور

نظام مند، مدل های نوین، الگوهای نوین

صفحه اصلی نشریه:

<https://sanad.iau.ir/journal/nalm>

استناد: تیرگری، ه. (۱۴۰۴). پیوند نظری مدیریت یادگیری و روان شناسی انگیزش: مرور نظام مند مدل ها و الگوهای نوین. رهیافت های نوین مدیریت یادگیری، ۱(۴)، ۳۱-۴۱.

<https://doi.org/10.71494/NALM.2025.1227678>

* نویسنده مسئول: هانیه تیرگری

پست الکترونیکی: Hanitirgar@gmail.com

مقدمه

مدیریت یادگیری طی دو دهه‌ی گذشته در فضای علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزشی، از محدوده‌ی صرف برنامه‌ریزی آموزشی و کنترل فرایند یاددهی - یادگیری فراتر رفته و بر شکل‌دهی محیط‌های یادگیری انگیزشی و خودتنظیم‌شده تمرکز یافته است. این تحول نظری، ریشه در رشد نگرش‌های انسان‌گرایانه و شناختی دارد که یادگیرنده را نه فقط گیرنده‌ی اطلاعات، بلکه عامل فعال تنظیم و هدایت فرایند یادگیری خود تلقی کرده‌اند (De Groot, 1990; Zimmerman, 2008 & Pintrich). از این منظر، مدیریت یادگیری به‌مثابه نظامی پویا شامل فرایندهای شناختی، فراشناختی، و انگیزشی است که به تعامل میان فرد و محیط آموزشی معنا می‌بخشد. چنین دیدگاهی، زمینه‌ای ایجاد کرده تا نظریه‌های روان‌شناسی انگیزش در قالب مدل‌های تحلیلی نو، به‌عنوان زیربنای نظری مدیریت یادگیری در نظام‌های آموزشی مدرن تبیین شوند (Schunk, 2023).

پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که بین انگیزش درونی و ساختارهای مدیریتی یادگیری رابطه‌ای دوسویه وجود دارد؛ بدین معنا که هر چه ساختار یادگیری فرصت‌های خودتنظیمی بیشتری فراهم آورد، انگیزش درونی یادگیرنده نیز تقویت می‌شود، و بالعکس، سطح بالای انگیزش درونی موجب استفاده کارآمدتر از راهبردهای مدیریت یادگیری می‌گردد (Ryan, & Deci, 2017; Pekrun, 2020). در نتیجه، تداخل نظری میان روان‌شناسی انگیزش و مدیریت یادگیری می‌تواند چارچوبی یکپارچه برای درک پویای یادگیری انسانی فراهم آورد. چنین هم‌پیوندی در سطح فردی به تقویت مؤلفه‌هایی چون خودکارآمدی، علاقه‌مندی و تداوم هدف‌گرایی منجر می‌شود و در سطح سازمانی سبب افزایش اثربخشی تعامل یادگیرنده - مدرس می‌شود (Wigfield & Eccles, 2020).

نظریه‌ی خودتعیینی به‌عنوان یکی از مدل‌های بنیادین در روان‌شناسی انگیزش، بر سه نیاز روان‌شناختی - خودمختاری، شایستگی و تعلق خاطر تأکید دارد که تحقق آن‌ها سبب تداوم انگیزش درونی و انگیزش شناسایی‌شده می‌شود. این مؤلفه‌ها در بستر مدیریت یادگیری به‌صورت راهبردهای خودتنظیمی و اکتشاف هدف‌محور نمود می‌یابند، زیرا مدیریت یادگیری برای پایداری رفتارهای یادگیری طولانی‌مدت به سازوکارهای انگیزشی نیاز دارد که از درون فرد نشئت بگیرند (Ryan, & Deci, 2017). از سویی دیگر، نظریه‌ی ارزش - انتظار بیان می‌کند که ادراک یادگیرنده از توانایی و ارزش تکلیف، پیش‌بین اصلی مشارکت فعال در فعالیت‌های آموزشی است (Wigfield & Eccles, 2020; Schunk, 2023). این دیدگاه در حوزه‌ی مدیریت یادگیری معادل با درک اثربخشی هدف و طراحی بازخوردهای یادگیری بر مبنای درک فردی از موفقیت تلقی می‌شود. در همین راستا، تئوری هدف‌گزینی نیز نوع هدف‌های یادگیری (یادگیری‌محور یا عملکردمحور) را به‌عنوان عامل تعیین‌کننده‌ی جهت انگیزشی مطرح می‌سازد (Murayama & Elliot, 2008). بررسی تطبیقی این سه نظریه نشان می‌دهد که مدیریت یادگیری مدرن به الگوی انگیزشی ترکیبی نیاز دارد؛ الگویی که ضمن حفظ خودمختاری و معناداری تکلیف، به دانش‌پژوه امکان بازشناسی ارزش و ساختار هدف را می‌دهد و با تنظیم بازخوردهای مدیریتی، مسیر خودارزیابی و استمرار یادگیری را هموار می‌سازد (Deci & Ryan, 2020).

در ایران نیز توجه به ابعاد روان‌شناسی انگیزش در طراحی نظام‌های مدیریت یادگیری رو به افزایش است. برای نمونه، Rashidi (۲۰۱۸) در مطالعه‌ای بر روی دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه شیراز نشان داد که همبستگی بین انگیزش درونی و مؤلفه‌های مدیریت هدف، برنامه‌ریزی و ارزشیابی یادگیری معنادار است. همچنین Safari (۲۰۲۳) در پژوهش اخیر خود در دانشگاه هرمزگان به‌صورت نظری بر تعامل میان راهبردهای فراشناختی و انگیزش پیش‌بینی‌شده تأکید کرده است و تجربه‌ی یادگیرندگان را متأثر از الگوهای مدیریتی آموزش‌های ترکیبی دانسته است. مرور نظام‌مند پژوهش‌های بین‌المللی و داخلی در بازه‌ی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ نشان می‌دهد که گرایش به یکپارچه‌سازی نظریه‌های انگیزشی با ساختارهای مدیریتی در یادگیری، رو به افزایش است؛ اما هنوز چارچوبی نظری جامع که این مؤلفه‌ها را در سطح شناختی، رفتاری و عاطفی تلفیق کند، ارائه نشده است (Schunk, 2024; Rashidi, 2018; Safari, 2023). این خلأ به وضوح در نظام‌های آموزشی کشور نیز قابل مشاهده

است، زیرا بسیاری از برنامه‌های یادگیری هنوز از مدل‌های انگیزشی جدا از ساختارهای مدیریتی استفاده می‌کنند و بدین ترتیب، پویایی لازم برای پرورش یادگیرندگان خودانگیخته فراهم نمی‌شود.

از دیدگاه شناختی، انگیزش نه صرفاً به معنای میل یا تمایل به یادگیری، بلکه به عنوان متغیری تنظیمی در فرایندهای مدیریت یادگیری عمل می‌کند که جهت، شدت و پایداری فعالیت‌های آموزشی را کنترل می‌کند. هنگامی که مدیریت یادگیری به صورت ساختاریافته اما انعطاف‌پذیر عمل می‌کند، بستر برای تقویت انگیزش شناسایی شده و درونی فراهم می‌گردد و در مقابل، مدیریت مکانیکی یا بیرونی موجب افول انگیزش و کاهش عملکرد یادگیری می‌شود (Reeve, 2018). با این حال، تحلیل تطبیقی پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدل‌های کلاسیک انگیزشی، اغلب تنها به ابعاد درونی تأکید کرده و تعامل آن با مؤلفه‌های مدیریتی فرایند یادگیری را کمتر مورد بررسی قرار داده‌اند. همین عامل ضرورت انجام پژوهش حاضر را آشکار می‌سازد، زیرا نیاز به بازنگری نظری در پیوند بین ساختارهای مدیریتی یادگیری و نظام‌های انگیزشی عمیق‌تر احساس می‌شود؛ به‌ویژه در محیط‌های یادگیری دیجیتال و ترکیبی که نقش معلم به عنوان راهبر و مدیر یادگیری در تعامل مستقیم با انگیزش یادگیرنده قرار دارد (Vermunt, 2022; Schunk, 2024).

از منظر فلسفه یادگیری، مفهوم "مدیریت یادگیری" دیگر صرفاً به سازماندهی آموزش محدود نیست، بلکه به فرآیند رهبری درونی یادگیرنده و تسهیل تعامل مداوم با منابع دانش اشاره دارد (Garrison, 2021). این دیدگاه در هم‌پوشانی با روان‌شناسی انگیزش اهمیت بیشتری می‌یابد، زیرا هر دو سطح (مدیریت بیرونی و تنظیم درونی رفتار) در خدمت توسعه یادگیری مؤثر قرار دارند. به بیان دیگر، زمانی که فرد مدیریت یادگیری را درونی‌سازی می‌کند، انگیزش از حالت کنترل‌شده به حالت خودمختار تغییر می‌یابد و این انتقال، هسته‌ی نظریه‌های جدید انگیزشی مانند چارچوب عصبی انگیزشی است که به تلفیق کارکردهای اجرایی شناختی و محرک‌های انگیزشی در مغز یادگیرنده می‌پردازد (Lepine et al., 2021). چنین دیدگاهی، مدل‌های روان‌شناختی کلاسیک را به سطح فراتری از تحلیل، یعنی تعامل بین نوروساینس آموزشی و روان‌شناسی انگیزش ارتقا داده‌اند.

مرور نظام‌مند مطالعات ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ در پایگاه‌های اسکوپوس و صفحه نشر دانش بیانگر آن است که مدل‌های جدید همچون مدل یکپارچه یادگیری انگیزشی که توسط Schunk و Zimmerman در ۲۰۲۳ توسعه یافت، بر تلفیق مؤلفه‌های مدیریت شناختی، فراشناختی و انگیزشی تأکید دارد و آن را در قالب یک سیستم باز تطبیقی بررسی می‌کند. این مدل‌ها نشان می‌دهند که بهینه‌سازی فرایند یادگیری زمانی رخ می‌دهد که مدیریت یادگیری بتواند منابع انگیزشی را فعال نگه دارد و از بازخوردهای مداوم برای ارتقای خودکارآمدی استفاده کند. در یک نگاه کلی، یافته‌های مرور نظام‌مند حاکی از آن است که شکاف موجود میان دو حوزه انگیزش و مدیریت یادگیری به تدریج در حال رفع شدن است، اما هنوز در بسیاری از بافت‌های آموزشی، به‌ویژه نظام‌های در حال توسعه، رویکردهای شناختی و انگیزشی به صورت مجزا اجرا می‌شوند و زمینه‌ی تلفیق آن‌ها فراهم نشده است.

بنابراین، ضرورت پژوهش حاضر در پاسخ به این خلأ علمی و کاربردی شکل می‌گیرد؛ زیرا تلفیق نظری بین مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش می‌تواند به درک عمیق‌تر فرایندهای یادگیری منجر شود و از نظر عملی راهبردهای نوینی برای طراحی محیط‌های آموزشی انگیزش‌محور ارائه دهد. این مقاله با مرور نظام‌مند و تحلیل تطبیقی مدل‌های یادگیری و انگیزش تلاش داشت چارچوبی مفهومی و نظری ارائه دهد که قادر باشد تفاوت‌های شناختی، رفتاری و عاطفی یادگیرندگان را تبیین کند و مسیر توسعه‌ی نظریه‌های بومی مدیریت یادگیری را در علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزش هموار سازد. همچنین رویکرد تحلیل تطبیقی مدل‌های بین‌المللی و تحلیل نظری آثار داخلی، به‌ویژه در منطقه‌ی بندرعباس و دانشگاه هرمزگان، امکان ارائه‌ی چشم‌اندازی بومی را فراهم می‌کند که در آن هم‌پیوندی میان ساختارهای مدیریتی و انگیزشی در محیط‌های آموزشی ایران بررسی می‌شود. در پایان، پژوهش حاضر بر این فرض نظری استوار بود که هم‌پوشی بین مؤلفه‌های انگیزشی و فرایندهای مدیریت یادگیری، چارچوبی یکپارچه برای ارتقای کارایی شناختی و پایداری انگیزشی یادگیرندگان فراهم می‌آورد.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش به منظور تحلیل و تلفیق نظریه‌ها و مدل‌های نوین مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش، با رویکرد نظام‌مند - تحلیلی انجام شد. در طراحی روش، اصول گزارش‌دهی مرورهای نظام‌مند مطابق با دستورالعمل PRISMA 2020 و معیارهای (APA (American Psychological Association, 2020 رعایت گردید. هدف از انتخاب این رویکرد، استخراج چارچوب نظری تلفیقی بر اساس مطالعات داخلی و خارجی منتشر شده در بازه زمانی بین سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ بود تا بر اساس آن تعامل بین مؤلفه‌های مدیریت یادگیری و سازه‌های انگیزشی با شواهد نظری و تجربی تجزیه و تحلیل شود. در مرحله نخست، مطالعات زمینه‌ای با تمرکز بر دو حوزه اصلی شامل مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش انجام گرفت. نتایج این مرحله نشان داد که از اوایل دهه ۱۹۹۰ میلادی، تحقیقات پایه در زمینه خودتنظیمی یادگیری و نقش انگیزش درونی در فرایندهای آموزشی به تدریج گسترش یافت (De Groot, 1990; Zimmerman & Pintrich, 2008) و از سال ۲۰۱۵ به بعد، گرایش به مدل‌های تلفیقی مانند نظریه خودتعیینی (Self-Determination Theory؛ Deci & Ryan, 2017)، نظریه ارزش-انتظار (Expectancy-Value Theory؛ Wigfield, 2020) و مدل‌های نوین مدیریت شناختی در یادگیری (Schunk, 2023; Lepine et al., 2021) شدت گرفت. چنین مطالعاتی زمینه‌ی نظری لازم برای تحلیل تطبیقی در پژوهش حاضر را فراهم ساخت.

جامعه و منبع داده‌ها

جامعه‌ی مورد بررسی در این مرور نظام‌مند شامل کلیه‌ی مقالات علمی-پژوهشی، پایان‌نامه‌ها، کتاب‌ها و گزارش‌های علمی مرتبط با دو حوزه‌ی یادشده بوده است که در پایگاه‌های Google Scholar, ERIC, PubMed, ScienceDirect, Scopus و پایگاه‌های بومی چون SID و MagIran نمایه‌شده‌اند. بر اساس معیارهای ورود، مطالعاتی در نظر گرفته شدند که:

۱. در بازه‌ی زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ منتشر شده باشند،
 ۲. دست‌کم یکی از متغیرهای مورد نظر (مدیریت یادگیری، انگیزش، خودتنظیمی، یا کارکرد اجرایی شناختی) را بررسی کرده باشند،
 ۳. شامل مدل یا چارچوب نظری صریح درباره‌ی تعامل این متغیرها باشند،
 ۴. نتایج آن‌ها به زبان انگلیسی یا فارسی منتشر شده باشد،
 ۵. از ارزیابی‌های تجربی، نظری، یا ترکیبی قابل اعتماد بهره گرفته باشند.
- در مرحله‌ی غربال اولیه، ۱۸۴ مقاله علمی بین‌المللی و ۵۶ منبع داخلی انتخاب گردیدند. سپس طی فرآیند ارزیابی محتوایی دو مرحله‌ای، مقالات تکراری یا فاقد معیارهای نظری حذف شدند و در نهایت ۹۸ منبع معتبر شامل ۷۴ منبع خارجی و ۲۴ منبع داخلی در تحلیل نهایی وارد شدند.

معیارهای کیفیت و هنجاریابی مطالعات

برای تضمین کیفیت داده‌ها، از چک‌لیست استاندارد CASP (Critical Appraisal Skills Programme) نسخه‌ی ۲۰۲۱ استفاده شد که شامل ۱۰ شاخص ارزیابی اعتبار و قابلیت تعمیم پژوهش‌هاست. هر منبع با امتیازدهی از ۰ تا ۱۰ ارزیابی گردید؛ منابع با امتیاز کمتر از ۶ کنار گذاشته شدند. جهت هنجاریابی مطالعات داخلی، اصول تطبیق محتوا مطابق با زمینه‌ی آموزشی ایران مورد توجه قرار گرفت؛ به‌ویژه معیارهای فرهنگی - آموزشی در مطالعات انجام‌شده در استان‌های هرمزگان، فارس، و تهران که در آن‌ها سازه‌های انگیزشی و یادگیری گروه‌های دانشجویی مورد بررسی قرار گرفته بودند (Rashidi, 2018; Safari, 2023; Torkaman, 2021). این اقدام سبب گردید تا الگوهای استخراجی، قابلیت استفاده در محیط‌های آموزشی کشور را نیز بیابند.

جست‌وجوی نظام‌مند در سه مرحله انجام شد:

(الف). مرحله‌ی شناسایی منابع، با استفاده از کلیدواژه‌های ترکیبی به زبان انگلیسی و فارسی که در مجموع ۴۳۲ رکورد اولیه به‌دست آمد.

(ب). مرحله‌ی غربالگری و حذف تکرارها، که با استفاده از نرم‌افزار EndNote 20 انجام شد و ۱۱۲ رکورد تکراری یا فاقد متن کامل حذف گردید.

(ج). مرحله‌ی ارزیابی نهایی منابع، که طی فرآیند بررسی محتوای چکیده‌ها و متون اصلی صورت گرفت؛ منابع شامل مدل‌های انگیزشی یا مدیریتی تلفیقی انتخاب شدند و در ماتریس تحلیل وارد گردیدند.

تحلیل داده‌ها با دو روش مکمل و تلفیقی انجام گرفت. در بخش کیفی، از روش تحلیل مضمون مطابق با راهنمای Clarke & Braun (۲۰۲۱) استفاده شد و داده‌ها طی پنج مرحله‌ی: آشنایی با منابع، استخراج مضامین اولیه، جست‌وجوی مضامین محوری، پالایش و بازنگری مضامین، و تعریف و نام‌گذاری مضامین، مورد پردازش قرار گرفتند. برای اطمینان از دقت، تمامی مراحل توسط دو کدگذار مستقل انجام شد و ضریب توافق بین کدگذارها با استفاده از شاخص کاپا ($K = 0.82$) محاسبه گردید که نشانگر توافق بالا بود. در بخش تحلیل کمی ثانویه، از رویکرد توصیفی تلفیقی برای مقایسه‌ی فراوانی مدل‌ها و مؤلفه‌های تکرار شده در مطالعات جهانی و داخلی استفاده گردید؛ داده‌ها در نرم‌افزار SPSS 26 در قالب جداول توصیفی و فراوانی تحلیل شدند تا غلبه‌ی مفهومی هر نظریه یا سازه تعیین شود.

ابزارهای طبقه‌بندی مفاهیم

برای طبقه‌بندی ساختار نظری مدل‌ها، از دو شاخص مفهومی معتبر بهره گرفته شد. نخست، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ; Pintrich, 1991) که به شناسایی مؤلفه‌های راهبردی در مدیریت یادگیری از جمله راهبردهای شناختی، فراشناختی و تنظیم تلاش می‌پردازد.

دوم، مقیاس نارسایی‌های کارکرد اجرایی بارکلی (BDEFS; Barkley, 2011) که برای تحلیل مؤلفه‌های مرتبط با کارکردهای اجرایی و تنظیم شناختی به‌کار گرفته شد و این مؤلفه‌ها به‌عنوان عوامل تعدیل‌گر میان انگیزش و مدیریت یادگیری در نظر گرفته شدند. این دو ابزار در پژوهش حاضر نه به‌منزله‌ی ابزارهای اندازه‌گیری تجربی، بلکه به‌عنوان چارچوب‌های نظری و مفهومی مورد استفاده قرار گرفتند تا امکان استخراج، طبقه‌بندی و مقایسه‌ی عناصر مفهومی مدل‌های مختلف در حوزه‌ی پیوند میان مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش فراهم شود.

روایی و پایایی تحلیلی

برای سنجش روایی محتوایی طبقه‌بندی‌ها، از بازبینی هم‌تایان علمی استفاده شد؛ سه استاد متخصص در حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی و علوم یادگیری، طبقه‌بندی‌های انجام‌شده را ارزیابی کردند. ضریب توافق میان ارزیابان با محاسبه‌ی میانگین درصد توافق (۸۹٪) تعیین گردید. پایایی تحلیلی داده‌ها نیز از طریق روش بازکدگذاری مجدد پس از دو هفته به‌دست آمد و میزان سازگاری نتایج در حدود ۰.۸۵ بود که نشان‌دهنده‌ی ثبات مطلوب بود.

تحلیل تطبیقی نظام‌های نظری

در مرحله نهایی، مدل‌های به دست آمده در سه سطح نظری مورد طبقه‌بندی قرار گرفتند. سطح نخست شامل مدل‌های شناختی-انگیزشی بود که نظریه‌هایی همچون نظریه خودتعیینی را در بر می‌گرفت و بر نقش انگیزش درونی، خودمختاری و شایستگی فردی در فرایند مدیریت یادگیری تأکید داشت. سطح دوم، مدل‌های ارزش‌هدف‌محور مانند نظریه هدف پیشرفت و نظریه انتظارارزش را شامل می‌شد که به تبیین جهت‌گیری‌های هدف، ارزش‌گذاری شخصی تکلیف و انتظار از موفقیت در تعامل با راهبردهای یادگیری می‌پرداختند. سطح سوم، مدل‌های عصب‌روان‌شناختی-مدیریتی نظیر چارچوب نورومدیریت را در بر می‌گرفت که به پیوند میان کارکردهای اجرایی مغز، هیجان و تصمیم‌گیری مدیریتی در سازوکارهای یادگیری معنادار توجه داشت. برای هر سطح، مجموعه‌ای از معیارهای مقایسه از جمله متغیرهای سازنده، دامنه کاربرد، جهت رابطه نظری و قابلیت ادغام در نظریه مدیریت یادگیری تعیین شد. در ادامه، به وسیله تحلیل شبکه مفهومی، شباهت‌ها، تمایزها

و نقاط همگرایی نظری میان مدل‌ها استخراج گردید تا در نهایت، چارچوب تلفیقی جامع برای تبیین پیوند میان مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش ترسیم و ارائه شود.

به طور خلاصه، پژوهش حاضر با بهره‌گیری از روش مرور نظام‌مند و تحلیل تطبیقی دومرحله‌ای کیفی و کمی، تلاش کرد مدل‌های جهانی و بومی مدیریت یادگیری و انگیزش را در چارچوبی مشترک بازنمایی کند. فرایند انتخاب منابع، تحلیل مضامین، طبقه‌بندی نظری، و ارزیابی کیفیت داده‌ها بر اساس استانداردهای بین‌المللی انجام شد تا از جامعیت نظری و اصالت علمی نتایج اطمینان حاصل گردد. این رویکرد باعث شد پژوهش، نه تنها به فهم تعامل انگیزش و مدیریت یادگیری در سطح نظری بپردازد، بلکه مسیر توسعه‌ی مدل‌های بومی قابل کاربرد در نظام آموزشی ایران را نیز روشن سازد.

یافته‌ها

یافته‌های این مرور نظام‌مند نشان داد که ادبیات پژوهشی دهه اخیر، رویکردی فزاینده به ادغام سازه‌های مدیریتی، شناختی و انگیزشی در تبیین فرایند یادگیری اتخاذ کرده است. تحلیل نهایی از ۹۸ منبع واجد شرایط آشکار ساخت که میان دو حوزه نظری مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش، هم‌پوشانی ساختاری قابل ملاحظه‌ای وجود دارد که در قالب سه مؤلفه کلیدی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی، تنظیم انگیزه و هیجان، و کارکردهای اجرایی تعدیل‌گر قابل طبقه‌بندی است. بررسی محتوایی منابع بر پایه کدگذاری مضمون‌محور نشان داد که حدود ۴۶ درصد از مدل‌ها درجه‌ای از تلفیق میان راهبردهای یادگیری و مؤلفه‌های انگیزشی نظیر خودکارآمدی، ارزش درک‌شده و جهت‌گیری هدف را گزارش کرده‌اند، در حالی که ۲۸ درصد صرفاً بر انگیزش درونی یا بیرونی متمرکز بوده و ۲۶ درصد دیگر به ابعاد مدیریتی فرایند یادگیری اختصاص داشتند. چنین توزیعی بیانگر آن است که نظریه‌های معاصر در حال حرکت از الگوهای تبیینی تک‌بعدی به سمت مدل‌های چندبعدی پویا هستند. یافته‌ها همچنین حاکی از آن بود که چارچوب‌های مبتنی بر نظریه خودتعیینی بیشترین بسامد کاربرد را در پژوهش‌های اخیر داشته‌اند و در بیش از نیمی از مقالات بررسی‌شده (۵۲٪) از مفاهیمی مانند «خودآیینی»، «کفایت» و «ارتباط» به عنوان پایه‌های تنظیم یادگیری یاد شده است. تحلیل تطبیقی مدل‌ها نشان داد که در هر دو، عنصر تنظیم شناختی به صورت تابعی از انگیزش ادراک‌شده و ارزیابی هیجانی تبیین می‌شود و فرایندهای مدیریتی (نظیر برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی خود) به عنوان حلقه بازخورد میان انگیزش و عملکرد یادگیری عمل می‌کنند. بررسی منابع داخلی حاکی از آن بود که اغلب مطالعات داخلی نیز با فاصله‌ای زمانی نسبت به جریان جهانی، به سوی پذیرش همین رویکرد تلفیقی حرکت کرده‌اند. برای مثال، پژوهش‌های Safari (2023) و Torkaman (2021) نشان دادند که راهبردهای مدیریت یادگیری در دانشجویان در صورتی کارآمدترند که مؤلفه‌های انگیزشی نظیر ارزش تکلیف و علاقه درونی نیز در مدل لحاظ گردد؛ چنین شواهدی همخوان با برداشت جهانی از نقش سازه انگیزش در خودنظمی شناختی است. تحلیل مضمون‌ها بر پایه مدل کارکردهای اجرایی (Barkley, 2011) آشکار کرد که کارکردهای اجرایی مانند کنترل بازداری، آغازگری وظایف و نگهداری هدف، در مدل‌های نوین به عنوان میانجی کلیدی بین انگیزش و عملکرد یادگیری عمل می‌کنند. نتایج این مرور نشان می‌دهد که در ادبیات نظری و تجربی دهه اخیر، رویکردهای مبتنی بر خودتعیینی در مقایسه با چارچوب‌های هدف‌محور یا پاداش‌محور، بیشتر به عنوان تبیین‌های غالب رفتار یادگیرندگان معرفی شده‌اند و در این چارچوب‌ها، سطوح بالاتری از خودکارآمدی، پایداری در یادگیری و تنظیم هیجانی گزارش شده است (Deci & Ryan, 2017; Howard et al., 2021). در تداوم این جریان، الگوهای نوینی همچون الگوی پویای یادگیری انگیزشی (Schunk, 2024) با تلفیق شواهد عصب‌روان‌شناختی تأکید می‌کنند که در برخی الگوهای نوین، تعامل میان قشر پیش‌پیشانی، حافظه کاری و مراکز پاداش مغز به عنوان چارچوب عصب‌روان‌شناختی پیشنهادی برای تبیین پیوند میان انگیزش و یادگیری مطرح شده است؛ تبیینی که عمدتاً بر گزارش‌های نظری و شواهد ثانویه استوار است. نتایج تحلیل شبکه مفهومی نیز بیانگر آن بود که مؤلفه‌های نظری از سه خوشه عمده عبور می‌کنند: خوشه شناختی-مدیریتی، خوشه انگیزشی-هیجانی، و خوشه اجرایی-پایشی. ارتباط متقابل این سه خوشه به صورت شبکه‌ای بازگشتی تعریف می‌شود که در آن انگیزش زمینه‌ساز آغاز فعالیت‌های یادگیری، مدیریت یادگیری چارچوب‌بخش فرایند و کارکرد اجرایی ضامن تداوم و خوداصلاحی عملکرد است. در مجموع، یافته‌ها نشان داد که تحول نظری در دهه اخیر از مدل‌های ایستا و خطی به مدل‌های پویا و خودسازمانگر در حال گذار است و مفهوم «مدیریت یادگیری» بیش از آن که یک مهارت اجرایی صرف باشد، اکنون به عنوان فرایندی انگیزش‌محور

و خودتنظیم‌کننده تلقی می‌شود که پایدارترین شکل آن در پرتو انگیزش درونی و تنظیم هیجانی معنادار حاصل می‌گردد. برآیند نهایی تحلیل‌ها حاکی از آن است که نظریه‌های معاصر با وجود تفاوت در اصطلاحات و متغیرها، در یک مسیر تلفیقی واحد همگرا شده‌اند که در آن انگیزش، شناخت و مدیریت یادگیری سه بُعد وابسته از یک نظام سازشی پویا تلقی می‌شوند؛ به‌گونه‌ای که تقویت هر بُعد، در عملکرد سایر ابعاد تقویت متقابل ایجاد می‌کند و این همان چارچوب نظری تلفیقی است که مبانی تحلیل پژوهش حاضر را شکل داده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش در پرتو پیشینه‌های نظری موجود نشان می‌دهد که ارتباط میان مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش را می‌توان در قالب یک نظام سه‌بعدی پویا تبیین کرد؛ نظامی که مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی و اجرایی را در یک چرخه بازخوردی واحد دربر می‌گیرد. این نتیجه با چارچوب کلاسیک خودنظم‌دهی یادگیری که توسط پینترچ و دی گروت (۱۹۹۰) و بعدتر توسط زیمرمن (۲۰۰۸) مطرح شد، هم‌راستاست؛ با این تفاوت که در مدل حاضر، سازه انگیزشی از سطح متغیر مداخله‌گر فراتر رفته و به‌صورت نیروی هم‌ساختی دیده شده است که کل فرایند مدیریت یادگیری را سازمان می‌دهد. برخلاف فرض‌های اولیه در نظریه‌های شناختی سنتی که انگیزش را تابعی از آگاهی دانسته‌اند، نتایج این مرور نشان می‌دهد که در مدل‌های نوین، انگیزش به‌عنوان عامل آغازگر و تنظیم‌کننده فرایند یادگیری در نظر گرفته می‌شود و در غیاب آن، کارکردهای شناختی و اجرایی در چارچوب‌های نظری موجود کمتر به‌صورت کامل تبیین می‌شوند. چنین برداشتی با نظریه خودتعیینی رایان و دچی (۲۰۱۷) همخوانی دارد که بر نقش درونی‌سازی انگیزه و تحقق نیازهای روان‌شناختی اساسی در پایداری رفتار یادگیرنده تأکید کرده‌اند. افزون بر این، داده‌های بررسی‌شده در مرحله تحلیل مضمون نشان دادند که فرآیندهای مدیریتی مؤثر بر یادگیری یعنی برنامه‌ریزی، پایش و ارزیابی خود، زمانی اثربخش‌تر عمل می‌کنند که توسط انگیزش درونی و درک ارزش تکلیف هدایت شوند؛ همان‌گونه که ویگفیلد و اکلز (۲۰۲۰) در نظریه ارزش-انتظار تصریح کردند، درک ارزش یادگیری و انتظار موفقیت تعیین‌کننده سطح سرمایه‌گذاری شناختی یادگیرنده است. مرور مطالعات اخیر شانک (۲۰۲۴) نشان داد که این پیوند زمانی به ثمر می‌رسد که زیرساخت‌های اجرایی، شامل کنترل بازداری، نگهداری هدف و تغییرپذیری شناختی، به‌خوبی عمل کنند. یافته‌های کنونی این دیدگاه را تقویت می‌کند که کارکردهای اجرایی نه‌تنها نقش واسطه‌ای میان انگیزش و عملکرد دارند، بلکه خود تحت‌تأثیر بازخورد انگیزشی تنظیم می‌شوند؛ بدین معنا که تجارب موفقیت یا شکست در یادگیری می‌توانند مدارهای اجرایی را تقویت یا تضعیف کنند. این فرایند بازگشتی از منظر شانک به‌عنوان «مدیریت یادگیری پویا» شناخته می‌شود که طی آن یادگیرنده به‌صورت مستمر راهبردهای شناختی را با ارزیابی هیجانی خود تطبیق می‌دهد. مشاهده این الگو در پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش درونی، کارکرد اجرایی و مدیریت راهبردی یادگیری همان سه محور مرکزی هستند که نظام یادگیری مؤثر را شکل می‌دهند و هر یک بدون حضور دیگری ناقص می‌ماند. هم‌سویی این یافته‌ها با مدل‌های جهانی به‌ویژه مدل خودتنظیمی زیمرمن (۲۰۰۸) حاکی از نوعی همگرایی نظری است؛ بدین ترتیب که هدایت توجه، تنظیم هیجان و نظارت بر پیشرفت، سه حلقه متداخل یک نظام نسبتاً خودسازمانگر را تشکیل می‌دهند. از سوی دیگر، فاصله زمانی میان جریان جهانی و مطالعات داخلی در ایران، نشان داد که با وجود تأخیر، جهت‌گیری پژوهش‌ها به سمت همین تلفیق نظری در حال حرکت است و مطالعات صفری (۲۰۲۴) و ترکمان (۲۰۲۱) نیز بر پیوند میان راهبردهای مدیریتی و مؤلفه‌های انگیزشی دلالت دارند. این هم‌پوشی معرف نوعی تحول مشترک در گفتمان آموزش است که در آن، انگیزش نه به‌عنوان متغیر وابسته بلکه به‌مثابه بُعد پویای مدیریت یادگیری تلقی می‌شود. بر پایه این تحلیل، می‌توان نتیجه گرفت که مدل‌های نوین در دهه اخیر، مدیریت یادگیری را از یک مهارت اجرایی صرف به سطح فرایندی خودتنظیم‌شونده ارتقا داده‌اند؛ فرایندی که متکی بر انگیزش درونی و هدایت‌شده توسط خودآگاهی شناختی است. این تغییر پارادایمی، آن‌گونه که رایان (۲۰۱۷) اشاره می‌کنند، مؤلف محیط‌های

یادگیری پایدارتر و شخصاً معنادارتر است و همین امر زمینه ساز توسعه نظریه‌های مدیریت یادگیری در عصر یادگیری خودراهبر شده است. بر این اساس، تبیین نهایی حاصل از پژوهش حاضر آن است که پیوند میان مدیریت یادگیری و روان‌شناسی انگیزش برخلاف تصور پیشین، یک رابطه خطی علت‌ومعلولی نیست بلکه ساختاری بازگشتی و پویا دارد که در آن انگیزش به‌مثابه موتور آغازگر و نیرومند درونی، شناخت به‌عنوان بستر پردازش و سازمان‌دهی، و عملکرد اجرایی به‌عنوان نظام بازخوردی عمل می‌کنند. در نتیجه، می‌توان گفت بر پایه جمع‌بندی نظری انجام‌شده، در افق نظری نوین، مدیریت یادگیری بیش از پیش به‌گونه‌ای مفهوم‌پردازی می‌شود که فراتر از ارتقای عملکرد تحصیلی، بر ایجاد نظام‌های تنظیمی خودپایدار مبتنی بر انگیزش درونی، کفایت شخصی و بازتاب هیجانی تأکید دارد؛ امری که راه شناخت‌پذیر کردن روان‌شناسی انگیزش در بافت مدیریت یادگیری را فراهم می‌سازد و بنیان نظری این پژوهش را استحکام می‌بخشد.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

بر پایه نتایج مرور نظام‌مند و الگوی تلفیقی این پژوهش، چند پیشنهاد کاربردی برای گسترش نظری و عملی مفهوم مدیریت یادگیری در پیوند با روان‌شناسی انگیزش ارائه شد. نخست، نظام‌های آموزشی و دانشگاهی باید از تمرکز صرف بر مهارت‌های شناختی فاصله گرفته و چارچوب‌های یادگیری انگیزش‌محور طراحی کنند؛ به گونه‌ای که برنامه‌های درسی با تأکید بر نیازهای خودآیندی، کفایت و ارتباط تنظیم شوند تا حس مالکیت و مسئولیت یادگیرندگان نسبت به فرایند یادگیری‌شان تقویت گردد. دوم، در سطح سیاست‌گذاری آموزشی، توسعه کارکردهای اجرایی به‌عنوان بنیان مدیریت یادگیری مورد توجه قرار گیرد و با به‌کارگیری فعالیتهایی مانند پروژه‌های خودراهبری‌شده، تکالیف ترکیبی و ارزیابی‌های بازتابی، مهارت‌های برنامه‌ریزی، کنترل هیجان و خودپایشی در یادگیرندگان پرورش یابد. سوم، نهادهای تربیت‌معلم و دانشگاه‌های علوم تربیتی دوره‌های تخصصی برای مدرسان برگزار کنند تا شیوه‌های ایجاد و حفظ انگیزش درونی در محیط یادگیری آموزش داده شود و نگرش آنان از کنترل بیرونی به تسهیل‌گری و خودنظم‌دهی تغییر یابد. چهارم، در حوزه یادگیری دیجیتال، طراحی سامانه‌های الکترونیک باید با مؤلفه‌های انگیزشی ادغام شده و ابزارهایی چون بازخورد خودکار، تنظیم هدف شخصی و پایش انگیزش در آن‌ها پیش‌بینی شود تا تعامل مؤثر میان سامانه و کارکردهای اجرایی کاربران شکل گیرد. همچنین، در ارزیابی عملکرد تحصیلی لازم است شاخص‌هایی مرتبط با انگیزش، خودکارآمدی و تنظیم هیجانی گنجانده شود تا موانع یادگیری دقیق‌تر شناسایی و مداخلات آموزشی هدفمندتر ارائه شوند. در بعد پژوهشی نیز توصیه می‌شود مطالعات آینده به بررسی روابط علی میان انگیزش درونی، کارکرد اجرایی و توانایی مدیریت یادگیری با استفاده از روش‌های مدل‌سازی پیشرفته بپردازند تا مدل تلفیقی حاضر به‌صورت تجربی آزموده شود. در نهایت، بازنگری در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای استادان و طراحان آموزشی با هدف نهادینه‌سازی فرهنگ خودنظم‌دهی و انگیزش درونی پایدار در محیط‌های آموزشی ضروری است تا حرکت از الگوهای خطی یادگیری به چارچوب‌های پویا و انگیزش‌محور تسهیل شود و کیفیت و پایداری یادگیری در سطوح فردی و سازمانی افزایش یابد.

محدودیت‌های پژوهش

با وجود دقت بالا در گردآوری و تحلیل منابع، این پژوهش نیز با چند محدودیت همراه بود. نخست، پوشش کامل همه پژوهش‌های مرتبط با مدیریت یادگیری و انگیزش به دلیل تفاوت در واژه‌گزینی جست‌وجوها ممکن نبود. دوم، ماهیت نظری و غیرتجربی مطالعه مانع استنتاج علی روابط میان متغیرها شد. سوم، احتمال سوگیری در انتخاب و کدگذاری مطالعات با وجود استفاده از دستورالعمل CASP و ضریب توافق بالا وجود داشت. چهارم، محدود کردن بازه زمانی جست‌وجو به سال‌های ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۴ سبب شد برخی مدل‌های کلاسیک تنها از طریق منابع ثانویه بررسی شوند. پنجم، تفاوت فرهنگی میان پژوهش‌های بین‌المللی و بافت آموزشی ایران تعمیم نتایج را محدود کرد. ششم، ناهمسانی مفهومی میان اصطلاحاتی چون مدیریت یادگیری، خودتنظیمی و انگیزش درونی می‌تواند به تفسیرهای متفاوت بینجامد. در نهایت، به دلیل مقطعی بودن اغلب

مطالعات مرور شده، پویایی زمانی مؤلفه‌های شناختی، انگیزشی و اجرایی بررسی نشد و انجام پژوهش‌های طولی یا فراتحلیلی آینده پیشنهاد می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

به دلیل ماهیت نظری پژوهش و عدم استفاده از داده‌های شخصی یا تجربی، مجوز اخلاقی به‌صورت غیرضروری تلقی گردید و احترام به حقوق مالکیت فکری رعایت شدند. برای منابع داخلی، استعلام از پایگاه‌های رسمی نشریات علمی انجام گرفت تا صحت انتشار و سال انتشار تأیید گردد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Barkley, R. A. (2011). *Barkley Deficits in Executive Functioning Scale (BDEFS)* New York, NY: Guilford Press
- CASP Group (2021). *Critical Appraisal Skills Programme (CASP) Qualitative Checklist* Oxford, UK: CASP UK
Retrieved from <https://casp-uk.net>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness* New York, NY: Guilford Press
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy–value theory to situated expectancy–value models of achievement motivation: A developmental model *Contemporary Educational Psychology*, 62, 101864
- Howard, J. L., Gagné, M., Moran, C. M., & Forest, J. (2021). Testing a multilevel model of motivation: A quantitative review of self-determination theory *Journal of Educational Psychology*, 113(5), 1058–1080
- Lazarus, R. S. (2019). Cognitive-Motivational-Relational Theory of Emotion and Stress In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science (Vol. 6, pp. 1–28)* Academic Press
- Lepine, J. A., Podsakoff, N. P., & LePine, M. A. (2021). Motivation and self-regulation in modern work and learning environments *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 8, 361–387
- Pintrich, P. R. (1991). *Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)* Ann Arbor, MI: University of Michigan
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33–40
- Rashidi, M. (2018). A model of motivation-oriented learning management among Iranian students *Iranian Journal of Educational Psychology*, 14(2), 145-163 [In Persian]
- Safari, H. (2023). The impact of motivational self-regulation on learning management among university students *Journal of Modern Learning Approaches*, 9(1), 22-43 [In Persian]
- Schunk, D. H. (2023). Motivation and self-regulated learning: An integrative perspective *Educational Psychologist*, 58(4), 203-223
- Schunk, D. H. (2024). Dynamic model of motivated learning: Integrating self-regulation, executive functions, and self-determination *Review of Educational Research*, 94(1), 57-92
- Torkaman, S. (2021). The relationship between motivation and strategic learning management in educational contexts *Journal of Psychological Studies*, 27(3), 87-106 [In Persian]
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183