



بررسی مقایسه‌ای انگیزه پیشرفت در بین دانشجویان قومیت‌های مختلف (مورد مطالعه دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران)

مرتضی سعیدیان^{۱*}، علیرضا شهوندی^۲

۱. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

۲. مربی، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: saeedian@pnu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف سنجش و مقایسه انگیزه پیشرفت در میان دانشجویان قومیت‌های کرد، ترک، لر و فارس دانشگاه تهران انجام شد. پژوهش حاضر از نوع میدانی و پیمایشی است. جامعه آماری شامل تمام دانشجویان کارشناسی ساکن خوابگاه‌های دانشگاه تهران بود. به دلیل نبود فهرست کامل قومیت‌ها، از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی گلوله‌برفی با توجه به رشته تحصیلی استفاده شد و در نهایت ۲۹۹ دانشجو انتخاب گردیدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای اقتباس‌شده از مقیاس انگیزه پیشرفت و اولویت‌های ارزشی رونالد اینگلهارت بود. داده‌ها پس از جمع‌آوری با نرم‌افزار SPSS و آزمون‌های آماری از جمله خی‌دو، کروسکال-والیس و مان‌ویتنی تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین قومیت‌ها از نظر انگیزه پیشرفت تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($X^2=13.25, P=0.039$). دانشجویان کرد بالاترین سطح انگیزه پیشرفت را داشتند و پس از آن به ترتیب ترک، فارس و لر قرار گرفتند. آزمون کروسکال-والیس تفاوت بین گروه‌ها را تأیید کرد ($H=9.87, P=0.04$). تحلیل مان‌ویتنی نشان داد تفاوت معنی‌دار انگیزه پیشرفت میان کردها با فارس‌ها و لر‌ها وجود دارد، اما تفاوتی میان کردها و ترک‌ها مشاهده نشد. متغیرهای تحصیلات پدر، درآمد و پایگاه اجتماعی-اقتصادی رابطه معنی‌داری با انگیزه پیشرفت نداشتند؛ با این حال بین سن و انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری و بین منزلت شغلی پدر و انگیزه پیشرفت رابطه معکوس و معناداری یافت شد. یافته‌ها بیانگر وجود تفاوت‌های قابل توجه قومی در انگیزه پیشرفت است. این نتایج بر اهمیت توجه به بافت فرهنگی و اجتماعی در تحلیل انگیزش تحصیلی تأکید می‌کند و می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاری آموزشی و حمایت از گروه‌های قومی در دسترسی برابر به فرصت‌های تحصیلی باشد.

کلیدواژه‌گان: انگیزه پیشرفت، قومیت، دانشجویان، دانشگاه تهران

تاریخ ارسال: ۱ تیر ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ مهر ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۷ مهر ۱۴۰۴

تاریخ چاپ: ۱ خرداد ۱۴۰۵



How to cite: Saeidiyan, M. & Shahandi, A. (2026). A Comparative Study of Achievement Motivation Among Students of Different Ethnicities (Case Study of Undergraduate Students at the University of Tehran). *Training, Education, and Sustainable Development*, 4(1), 1-12.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

A Comparative Study of Achievement Motivation Among Students of Different Ethnicities (Case Study of Undergraduate Students at the University of Tehran)

Morteza Saeidiyan^{1*}, Alireza Shahandi²

1. Assistant Professor, Department of Social Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Coach, Department of Social Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: saeedian@pnu.ac.ir

Abstract

This study aimed to assess and compare achievement motivation among Kurdish, Turkish, Lur, and Persian undergraduate students at the University of Tehran. This research was a field-based survey. The population included all undergraduate students living in the dormitories of the University of Tehran. Due to the unavailability of a complete ethnic list, a non-probability snowball sampling method was employed considering students' academic fields, resulting in a sample of 299 participants. Data were collected using a questionnaire adapted from Ronald Inglehart's achievement motivation and value priorities scale. Data were analyzed with SPSS using chi-square, Kruskal–Wallis, and Mann–Whitney U tests. The results revealed a significant difference in achievement motivation across ethnic groups ($X^2=13.25$, $P=0.039$). Kurdish students had the highest motivation levels, followed by Turkish, Persian, and Lur students. The Kruskal–Wallis test confirmed differences among groups ($H=9.87$, $P=0.04$). Mann–Whitney tests indicated significant differences between Kurdish and Persian students and between Kurdish and Lur students but no difference between Kurdish and Turkish students. Father's education, income, and socio-economic status were not significantly related to achievement motivation; however, age was positively associated, and father's occupational status showed a negative significant correlation. The findings confirm meaningful ethnic differences in achievement motivation, highlighting the impact of cultural and social contexts on students' educational aspirations. These insights can guide educational policies and support equal learning opportunities among diverse ethnic groups.

Keywords: *Achievement motivation, ethnicity, students, University of Tehran*

Submit Date: 22 June 2025

Revise Date: 23 September 2025

Accept Date: 29 September 2025

Publish Date: 22 May 2026

انگیزه پیشرفت به عنوان یکی از مهم ترین سازه های روان شناختی در حوزه آموزش عالی، نقش محوری در رشد علمی، شکوفایی استعدادها و ارتقای کیفیت یادگیری ایفا می کند. این مفهوم به تمایل درونی فرد برای تلاش، دستیابی به موفقیت و فائق آمدن بر موانع در جهت اهداف تحصیلی و شغلی اشاره دارد (Abdollahi et al., 2022). در فضای دانشگاهی که رقابت علمی، نیاز به خودکارآمدی و تاب آوری روانی برجسته است، سطح انگیزه پیشرفت می تواند تعیین کننده ی مسیر حرفه ای و اجتماعی آینده دانشجویان باشد (Snyder & Wormington, 2020). پژوهشگران معتقدند انگیزه پیشرفت نه تنها با عملکرد تحصیلی، بلکه با متغیرهای روانی - اجتماعی نظیر عزت نفس، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم نیز پیوندی عمیق دارد (Mahmoudpour et al., 2020).

مطالعات نظری و تجربی گوناگون ابعاد و عوامل اثرگذار بر انگیزه پیشرفت را بررسی کرده اند. بازنگری نظام مند پژوهش های آموزشی نشان می دهد که ساختار انگیزشی دانشجویان تحت تأثیر باورهای فردی، کیفیت ارتباط با والدین و معلمان، شرایط اجتماعی - اقتصادی و حتی سبک های یادگیری است (Wang et al., 2020). به طور خاص، خودکارآمدی و تاب آوری به عنوان پیش نیازهای روان شناختی مهم برای ایجاد انگیزه درونی مطرح شده اند (Abaidoo et al., 2021). افرادی که در برابر چالش ها مقاوم هستند و خودپنداره تحصیلی مثبتی دارند، با احتمال بیشتری در مسیر پیشرفت علمی پایداری نشان می دهند (Ahmed et al., 2020).

از سوی دیگر، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز در شکل گیری انگیزه پیشرفت دانشجویان نقش اساسی ایفا می کنند. پژوهش ها در بسترهای مختلف فرهنگی حاکی از آن است که نظام های اجتماعی با فراهم کردن منابع حمایتی و اجتماعی می توانند زمینه ایجاد انگیزه را تقویت یا تضعیف کنند (Grera et al., 2022). کیفیت اقلیم اجتماعی کلاس درس و رهبری معلم از جمله متغیرهایی است که در محیط های آموزشی با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت دارد (Naway et al., 2019). در این میان، نقش حمایت اجتماعی گسترده تر از جانب همسالان، خانواده و نهادهای دانشگاهی نیز اهمیت یافته است و ارتباط مستقیم با انگیزه پیشرفت دارد (Pambudi, 2022). به طور ویژه، ادراک حمایت اجتماعی و خودکارآمدی به عنوان عوامل کلیدی در افزایش انگیزه پیشرفت ورزشکاران و دانشجویان در فرهنگ های آسیایی و خاورمیانه گزارش شده اند (Wibowo, 2024).

پژوهشگران همچنین به رابطه میان سبک های رهبری و انگیزه پیشرفت اشاره کرده اند. سبک های رهبری تحول گرا با تقویت جوی حمایتی و ترغیب بازخوردگیری می توانند زمینه رشد انگیزه پیشرفت و خلاقیت را فراهم کنند (Cui & Wang, 2025). علاوه بر آن، سرمایه روان شناختی که شامل خوش بینی، امید و انعطاف پذیری است، می تواند نقش میانجی در پیوند انگیزه پیشرفت با عملکرد شغلی و تحصیلی ایفا کند (Zu et al., 2021). این موضوع بیان می کند که دانشگاه ها و محیط های آموزشی می توانند با ارتقای سرمایه روانی دانشجویان، زمینه تقویت انگیزه برای دستاوردهای علمی و اجتماعی را مهیا کنند.

از منظر فردی، متغیرهای شناختی و هیجانی مانند اضطراب امتحان، سبک های حل مسئله و نگرش نسبت به یادگیری، در تعامل با انگیزه پیشرفت قرار دارند (Rahmati-Keikha et al., 2021; Tan & Pang, 2023). دانشجویانی که راهبردهای حل مسئله سازنده را به کار می گیرند، در مواجهه با دشواری های تحصیلی انگیزه بیشتری برای ادامه و پیشرفت دارند (Rahmati-Keikha et al., 2021). همچنین سطح اضطراب امتحان می تواند به شدت بر انگیزه اثر بگذارد؛ اضطراب بیش از حد، انگیزش را سرکوب می کند و عملکرد تحصیلی را کاهش می دهد (Tan & Pang, 2023). در مقابل، وجود اهداف معنادار و درک ارزش تحصیل به عنوان عوامل انگیزشی، می تواند نقش تعدیل کننده بر اضطراب داشته باشد و انگیزه پیشرفت را حفظ کند (Mahmoudpour et al., 2020).

در کنار عوامل فردی، پیوند خانواده و مدرسه نیز بسیار اهمیت دارد. دخالت و حمایت والدین به ویژه زمانی که همراه با تعامل مثبت معلم - دانش آموز باشد، زمینه پرورش انگیزه پیشرفت را فراهم می کند (Kausar et al., 2020). ارتباط مؤثر معلم و دانش آموز می تواند احساس تعلق و پذیرش را افزایش دهد و انگیزه درونی برای موفقیت را تقویت نماید (Talebi Khansari, 2019).

ابعاد اجتماعی و فرهنگی دیگر مانند مسئولیت‌پذیری اجتماعی و سازگاری اجتماعی نیز به‌طور غیرمستقیم با انگیزه پیشرفت ارتباط دارند. یافته‌ها نشان داده‌اند که احساس مسئولیت اجتماعی و انطباق با محیط دانشگاهی می‌تواند در افزایش تعهد به یادگیری و موفقیت تحصیلی مؤثر باشد (Grera et al., 2022). از سوی دیگر، روحیه معنوی و ارزش‌های فرهنگی نیز در برخی جوامع نقش حمایت‌کننده در مقابل ناکامی‌ها و استرس‌های تحصیلی دارد و می‌تواند انگیزه پیشرفت را تقویت کند (Ahmed et al., 2020).

مطالعات نوین همچنین به اثرات منفی عوامل مخربی چون اعتیاد به بازی‌های آنلاین بر انگیزه پیشرفت توجه کرده‌اند. کاهش درگیری تحصیلی و افت انگیزش در دانشجویان در نتیجه استفاده افراطی از رسانه‌های دیجیتال و بازی‌های آنلاین گزارش شده است (Sun et al., 2023). این یافته‌ها ضرورت مداخله در حوزه سلامت روان و مدیریت استفاده از فناوری را برای حمایت از انگیزه تحصیلی نشان می‌دهند.

در سطح کلان‌تر، بافت جامعه و فرهنگ بومی می‌تواند بر مسیرهای انگیزشی دانشجویان اثرگذار باشد. فرهنگ‌های جمع‌گرایانه با ارزش‌گذاری بر موفقیت جمعی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی، و فرهنگ‌های فردگرایانه با تأکید بر استقلال و خودتحقق‌بخشی، الگوهای متفاوتی از انگیزه پیشرفت ایجاد می‌کنند (Wang & Hall, 2020; Wang et al., 2020). مرورهای بین‌فرهنگی نیز بر ضرورت تحلیل این پدیده در زمینه‌های اجتماعی متفاوت تأکید دارند (Yang et al., 2021; Yunus et al., 2021).

در ایران، به‌ویژه با توجه به تنوع قومی و فرهنگی، مطالعه انگیزه پیشرفت دانشجویان اهمیت دوچندان می‌یابد. ساختار اجتماعی و تاریخی قومیت‌ها می‌تواند سطح و نوع انگیزه پیشرفت را تحت‌تأثیر قرار دهد و شناسایی این تفاوت‌ها برای سیاست‌گذاری آموزشی ضروری است (Bakhshi, 2022; Terbati Nejad et al., 2022). بررسی‌های انجام‌شده در مناطق مختلف ایران نشان داده‌اند که مهارت‌های اجتماعی و خودتنظیمی یادگیری می‌توانند نقش قابل توجهی در ارتقای انگیزه تحصیلی ایفا کنند (Bakhshi, 2022; Terbati Nejad et al., 2022).

علاوه بر آن، پژوهش‌های جدید بر نقش فناوری آموزشی و یادگیری الکترونیکی در پرورش انگیزه تحصیلی تأکید کرده‌اند. ایجاد محیط‌های یادگیری تعاملی و حمایت‌گر می‌تواند اشتیاق دانشجویان برای یادگیری و تلاش علمی را افزایش دهد (Alamri, 2023). این امر به‌ویژه در دوره پساکرونا و گسترش یادگیری آنلاین اهمیت مضاعف یافته است.

با توجه به یافته‌های گسترده و چندبعدی در حوزه انگیزه پیشرفت، مطالعه حاضر درصدد است با تمرکز بر دانشجویان دانشگاه تهران و با لحاظ کردن بافت فرهنگی و قومی متنوع آنان، به تبیین الگوهای انگیزشی و عوامل مؤثر بر آن بپردازد.

روش‌شناسی

در این پژوهش، طرح تحقیق به‌صورت میدانی و از نوع پیمایشی طراحی شد تا بتوان با استفاده از داده‌های واقعی و زنده، انگیزه پیشرفت دانشجویان قومیت‌های مختلف را بررسی و مقایسه کرد. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی ساکن در خوابگاه‌های پسرانه دانشگاه تهران بود که از قومیت‌های کرد، ترک، لر و فارس تشکیل می‌شدند. انتخاب این جامعه به دلیل حضور هم‌زمان گروه‌های قومی مختلف در یک بستر مشترک تحصیلی و زندگی خوابگاهی انجام شد که امکان مقایسه عادلانه‌تری میان گروه‌ها را فراهم می‌کرد. با توجه به در دسترس نبودن فهرست کامل از ترکیب قومی دانشجویان، روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند و زنجیره‌ای (گلوله برفی) به کار گرفته شد؛ بدین صورت که ابتدا تعدادی از دانشجویان شناخته‌شده به عنوان آغازگر نمونه انتخاب و سپس از طریق معرفی افراد هم‌قوم خود، دامنه نمونه گسترش یافت. همچنین تلاش شد توزیع نمونه با توجه به رشته‌های تحصیلی مختلف متعادل باشد تا ترکیب رشته‌ای از نتایج تأثیر نگذارد. در نهایت ۲۹۹ نفر از دانشجویان واجد شرایط در پژوهش شرکت کردند و اطلاعات لازم از آنان گردآوری شد.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای بود که بر اساس الگوی مفهومی انگیزه پیشرفت و اولویت‌های ارزشی رونالد اینگلهارت طراحی و بومی‌سازی شده بود. این پرسشنامه شامل گویه‌هایی برای سنجش تمایل فرد به موفقیت، رقابت‌جویی، مسئولیت‌پذیری، پشتکار و ارزش‌های مرتبط با

پیشرفت بود. به منظور اطمینان از کیفیت ابزار، ابتدا پیش‌آزمونی محدود در میان گروه کوچکی از دانشجویان انجام شد و بر اساس نتایج آن تغییرات لازم در بیان برخی سؤالات و وضوح مقیاس پاسخ‌گویی اعمال گردید. روایی محتوایی پرسشنامه توسط چند نفر از اساتید حوزه جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی تأیید شد و پایایی آن نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در سطح قابل قبول گزارش گردید. برای تحلیل داده‌ها پس از تکمیل پرسشنامه‌ها، پاسخ‌ها وارد نرم‌افزار آماری SPSS شد. در گام نخست شاخص‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی برای ارائه ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و توزیع انگیزه پیشرفت محاسبه گردید. سپس برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از روش‌های آماری استنباطی متناسب با نوع داده‌ها استفاده شد. آزمون خی‌دو برای بررسی تفاوت‌های کلی میان قومیت‌ها در سطح انگیزه پیشرفت به کار رفت. به منظور ارزیابی تفاوت میانگین‌ها بین بیش از دو گروه قومی از آزمون ناپارامتری کروسکال-والیس استفاده گردید و در صورت معنادار بودن نتایج، آزمون U مان‌ویتنی به صورت پس‌آزمون برای مقایسه‌های دو به دو میان گروه‌های قومی اعمال شد. همچنین روابط میان انگیزه پیشرفت و متغیرهای فردی و خانوادگی نظیر سن، تحصیلات و منزلت شغلی پدر، درآمد و پایگاه اجتماعی - اقتصادی با آزمون‌های همبستگی و شاخص‌های غیرپارامتری ارزیابی شد. این ترکیب روش‌های آماری امکان ارائه تحلیلی دقیق و جامع از وضعیت انگیزه پیشرفت در میان گروه‌های قومی مختلف را فراهم کرد.

یافته‌ها

در این پژوهش ۲۹۹ نفر از دانشجویان مورد بررسی قرار گرفتند. ترکیب قومی پاسخ‌دهندگان به این ترتیب بود: ۴۴/۵ درصد از اکثریت فارس، ۲۰/۷ درصد کرد، ۱۹/۴ درصد ترک و ۱۴/۷ درصد لر. از نظر رشته تحصیلی، ۳۴/۱ درصد در گروه علوم انسانی، ۳۰/۱ درصد در رشته‌های فنی و مهندسی، ۲۲/۱ درصد در علوم پایه و ۱۱/۷ درصد در هنر و معماری مشغول به تحصیل بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۰/۶ سال بود؛ حداقل سن ۱۸ و حداکثر ۳۰ سال گزارش شد. میانگین منزلت شغلی پدر در مقیاس هشت‌درجه‌ای ۴/۴ بود که نشان‌دهنده سطحی نزدیک به متوسط است. تحصیلات پدر در این نمونه بدین شکل توزیع شد: ۱۸/۴ درصد بی‌سواد، ۱۵/۱ درصد ابتدایی، حدود ۶۹ درصد دیپلم و دیپلم به پایین و ۹ درصد دارای مدرک لیسانس و بالاتر. درآمد پدران ۲۸/۱ درصد در سطح بالا، ۲۹/۱ درصد در سطح متوسط و ۱۴ درصد در سطح پایین گزارش شد. از نظر پایگاه اقتصادی - اجتماعی، ۲۷/۷ درصد از دانشجویان در رده بالا و بالای بالا، ۳۲/۹ درصد در طبقه متوسط و ۳۹/۴ درصد در طبقات پایین و پایین‌ترین قرار داشتند.

سطح انگیزه پیشرفت دانشجویان نیز نشان داد که ۵/۴ درصد دارای انگیزه پیشرفت خیلی زیاد، ۳۹/۱ درصد زیاد، ۳۵/۵ درصد متوسط، ۱۷/۷ درصد کم و تنها ۱ درصد بسیار کم بودند. این نتایج بیانگر آن است که بخش عمده‌ای از دانشجویان از انگیزه پیشرفت متوسط تا زیاد برخوردارند، در حالی که درصد اندکی در دو سر طیف (خیلی زیاد یا بسیار کم) قرار دارند.

تحلیل نخستین فرضیه نشان داد که بین قومیت‌های مورد مطالعه (کرد، ترک، لر و اکثریت فارس) از نظر سطح انگیزه پیشرفت تفاوت معناداری وجود دارد. داده‌های جدول شماره ۱ توزیع دانشجویان بر حسب انگیزه پیشرفت و قومیت نشان می‌دهد بیشترین فراوانی در تمام گروه‌های قومی مربوط به دانشجویانی است که انگیزه پیشرفت بالایی دارند. با این حال، درصد افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا در میان دانشجویان ترک‌زبان بیشترین مقدار (۵۰٪) و پس از آن در میان کردها (۴۸،۴٪)، لرها (۴۳،۲٪) و فارس‌ها (۴۲،۷٪) مشاهده شد.

وقتی سطوح متوسط و بالا در کنار هم تحلیل شد، جایگاه کردها تغییر یافته و برتر شد؛ به گونه‌ای که ۹۳،۵٪ از دانشجویان کرد انگیزه پیشرفت متوسط تا بالا داشتند، در حالی که این میزان در میان فارس‌ها ۸۰،۱٪، ترک‌ها ۷۸،۶٪ و لرها ۷۰،۵٪ بود. از سوی دیگر، پایین‌ترین درصد انگیزه پیشرفت پایین به کردها تعلق داشت (۶،۵٪) در حالی که این شاخص در فارس‌ها ۱۹،۸٪، ترک‌ها ۲۱،۴٪ و لرها ۲۹،۵٪ گزارش شده

است. آزمون مربع کای با آماره ۱۳۰۲۵ و سطح معناداری ۰۰۳۹ نشان داد که رابطه بین قومیت و انگیزه پیشرفت به طور معناداری تأیید می‌شود.

جدول ۱. توزیع دانشجویان قومیت‌های مورد مطالعه بر حسب سطح انگیزه پیشرفت

سطح انگیزه پیشرفت	اکثریت فارس	ترک	کرد	لر	کل
کم (۱-)	۲۶ (۱۹.۸٪)	۱۲ (۲۱.۴٪)	۴ (۶.۵٪)	۱۳ (۲۹.۵٪)	۵۵ (۱۸.۸٪)
متوسط (۰)	۴۹ (۳۷.۴٪)	۱۶ (۲۸.۶٪)	۲۸ (۴۵.۳٪)	۱۲ (۲۷.۳٪)	۱۰۵ (۳۵.۸٪)
زیاد (۱+)	۵۶ (۴۲.۷٪)	۲۸ (۵۰.۰٪)	۳۰ (۴۸.۴٪)	۱۹ (۴۳.۲٪)	۱۳۳ (۴۵.۴٪)
کل	۱۳۱ (۱۰۰٪)	۵۶ (۱۰۰٪)	۶۲ (۱۰۰٪)	۴۴ (۱۰۰٪)	۲۹۳ (۱۰۰٪)

$$\chi^2 = 13.25, df = 6, p = 0.039$$

نتایج آزمون کروسکال-والیس نیز این تفاوت را تأیید کرد. مقدار آماره به‌دست‌آمده برابر با ۹۰۸۷ بود که در سطح خطای کمتر از پنج درصد معنادار شد و نشان داد اختلاف بین گروه‌های قومی از نظر انگیزه پیشرفت تصادفی نیست.

جدول ۲. آزمون تحلیل واریانس (کروسکال-والیس) برای مقیاس انگیزه پیشرفت در گروه‌های قومی

شاخص آزمون	مقدار آماره کای-اسکور	درجه آزادی	سطح معناداری
H کروسکال-والیس	۹.۸۷	۳	۰.۰۴

برای مشخص شدن دقیق‌تر گروه‌هایی که تفاوت معناداری با یکدیگر دارند، از آزمون ناپارامتری U مان‌ویتنی استفاده شد. دلیل استفاده از این آزمون، غیراحتمالی بودن روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر بود. نتایج جدول شماره ۳ نشان داد که تفاوت انگیزه پیشرفت دانشجویان کرد نسبت به دانشجویان فارس و لر معنادار است، در حالی که تفاوت معناداری میان کردها و ترک‌ها مشاهده نمی‌شود.

جدول ۳. نتایج آزمون U مان‌ویتنی برای تفاوت میانگین مقیاس انگیزه پیشرفت در گروه‌های قومی

گروه‌های مقایسه‌شده	میانگین انگیزه پیشرفت	انحراف معیار	تفاوت میانگین	مقدار Z	سطح معناداری (p)
کرد - فارس	۰.۵۰	۰.۸۴	۰.۲۶	-۲.۷۱	۰.۰۴۶
کرد - ترک	۰.۵۰	۰.۸۴	۰.۵۰	-۰.۶۰	۰.۵۴
کرد - لر	۰.۵۰	۰.۸۴	۰.۳۲	-۲.۴۰	۰.۰۴۸

این یافته‌ها نشان می‌دهد دانشجویان کرد به‌طور معناداری انگیزه پیشرفت بالاتری نسبت به دانشجویان فارس و لر دارند، اما تفاوت معناداری میان کردها و ترک‌ها مشاهده نمی‌شود. این نتایج بیانگر اهمیت زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی در شکل‌گیری انگیزه پیشرفت و تفاوت‌های میان گروه‌های قومی در بستر دانشگاهی است.

تحلیل داده‌ها نشان داد میانگین انگیزه پیشرفت در بین دانشجویان قومیت‌های مختلف متفاوت است. همان‌گونه که جدول شماره ۴ نشان می‌دهد، دانشجویان کرد با میانگین ۰.۵۵ بالاترین سطح انگیزه پیشرفت را داشتند و پس از آن به ترتیب دانشجویان ترک با میانگین ۰.۳۵، فارس با میانگین ۰.۲۴ و لر با میانگین ۰.۱۸ قرار گرفتند. این اختلاف میانگین‌ها بیانگر تفاوت قابل‌توجه در انگیزه پیشرفت میان گروه‌های قومی است و نشان می‌دهد دانشجویان کرد به‌طور میانگین انگیزه بیشتری برای دستیابی به موفقیت دارند.

جدول ۴. میانگین انگیزه پیشرفت در میان دانشجویان قومیت‌های مختلف

قومیت	میانگین	تعداد	انحراف معیار
کرد	۰.۵۰	۶۲	۰.۸۴
ترک	۰.۳۵	۵۶	۰.۹۶
اکثریت فارس	۰.۲۴	۱۳۱	۰.۷۴
لر	۰.۱۸	۴۴	۰.۹۲
کل	۰.۳۱	۲۹۳	۰.۸۶

این نتایج فرضیه اصلی پژوهش را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد شاخص انگیزه پیشرفت در میان قومیت‌های مختلف به‌طور معناداری متفاوت است. بالاتر بودن انگیزه پیشرفت در میان دانشجویان کرد نسبت به سایر گروه‌ها می‌تواند با شرایط اجتماعی و فرهنگی این قوم مرتبط باشد. روند رو به رشد حضور کردها در دانشگاه‌ها و مراکز علمی در سال‌های اخیر نیز این یافته را تقویت می‌کند و احتمالاً نشان‌دهنده دوره‌ای از افزایش تمایل به پیشرفت و ارتقای وضعیت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی در این گروه است. در مقابل، ترک‌ها پس از تجربه یک دوره اوج‌گیری، اکنون در وضعیتی نسبتاً پایدارتر قرار دارند، و لرها در مراحل ابتدایی این فرایند انگیزشی دیده می‌شوند. بدون شک، تنوع فرهنگی و قومی ایران ایجاب می‌کند که چنین تفاوت‌هایی با در نظر گرفتن پیشینه تاریخی، ساختار اجتماعی و شرایط معاصر هر قوم تحلیل شود. درک موقعیت کردها و ترک‌ها در ساختار کلان کشور می‌تواند به تبیین انگیزه بالای آنان برای پیشرفت تحصیلی کمک کند.

جدول ۵. رابطه متغیرهای زمینه‌ای با انگیزه پیشرفت دانشجویان

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی	سطح معناداری (p)	ضریب کندال تاو-سی
سن و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 4.9$	۲	< 0.05	۰.۰۹
منزلت شغلی پدر و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 11.7$	۶	< 0.05	-۰.۰۷
رشته تحصیلی و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 8.7$	۶	> 0.05	—
تحصیلات پدر و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 13.8$	۱۳	> 0.05	—
درآمد پدر و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 7.7$	۸	> 0.05	—
پایگاه اقتصادی - اجتماعی و انگیزه پیشرفت	$X^2 = 3.9$	۸	> 0.05	—

بررسی دقیق روابط نشان داد سن با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت و معناداری دارد؛ به این معنا که با افزایش سن، سطح انگیزه پیشرفت دانشجویان نیز افزایش می‌یابد. دانشجویان ۱۸ تا ۲۲ ساله ۷۵٫۷٪ و دانشجویان ۲۳ تا ۳۰ ساله ۹۵٪ انگیزه پیشرفت متوسط تا بالا داشتند و تفاوت مشاهده‌شده از نظر آماری معنادار بود.

در مورد منزلت شغلی پدر، رابطه‌ای معکوس و معنادار یافت شد؛ به‌طوری که هرچه شغل پدر در سطح پایین‌تری قرار داشت، انگیزه پیشرفت دانشجو بالاتر بود. این الگو احتمالاً به تمایل جبرانی برای ارتقای جایگاه اجتماعی و اقتصادی در نسل جدید بازمی‌گردد. در مقابل، بین رشته تحصیلی، تحصیلات پدر، درآمد خانواده و پایگاه اجتماعی - اقتصادی با انگیزه پیشرفت تفاوت معناداری مشاهده نشد. هرچند میانگین انگیزه پیشرفت در میان دانشجویان گروه هنر و معماری کمی بالاتر از دیگر رشته‌ها بود (۰٫۴۲)، اما این اختلاف از نظر آماری قابل تأیید نیست.

این یافته‌ها در مجموع نشان می‌دهد عواملی چون سن و موقعیت شغلی والدین می‌توانند در انگیزه پیشرفت دانشجویان نقش‌آفرین باشند، در حالی که متغیرهای اقتصادی و تحصیلی خانواده اثر مشخصی نشان نداده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که انگیزه پیشرفت در میان قومیت‌های مختلف دانشجویان دانشگاه تهران تفاوت معناداری دارد. دانشجویان کرد بالاترین سطح انگیزه پیشرفت را نسبت به سایر گروه‌ها داشتند و پس از آنان ترک‌ها، فارس‌ها و لرها قرار گرفتند. این الگو تأیید می‌کند که عوامل فرهنگی، اجتماعی و روان‌شناختی می‌توانند بر ساختار انگیزشی دانشجویان اثر بگذارند. یافته‌های حاضر با ادبیات پژوهشی بین‌المللی هم‌راستا است و نشان می‌دهد انگیزه پیشرفت یک سازه پویا و وابسته به زمینه است (Abdollahi et al., 2022; Yang et al., 2021). پژوهش‌های میان‌فرهنگی بر اهمیت تفاوت‌های زمینه‌ای و فرهنگی در شکل‌گیری انگیزش تحصیلی تأکید کرده‌اند و یافته حاضر نیز بر این امر صحت می‌گذارد (Wang & Hall, 2020; Yunus et al., 2021).

یکی از مهم‌ترین تبیین‌ها برای سطح بالاتر انگیزه پیشرفت در دانشجویان کرد و ترک، نقش پویایی‌های اجتماعی و تمایل این گروه‌ها به ارتقای جایگاه فرهنگی و اقتصادی است. یافته‌های بین‌المللی نشان می‌دهد که احساس نیاز به ارتقاء اجتماعی و غلبه بر نابرابری‌های تاریخی می‌تواند عاملی قوی برای ایجاد انگیزه تحصیلی باشد (Abaidoo et al., 2021; Grera et al., 2022). این دانشجویان ممکن است در پاسخ به محدودیت‌های گذشته یا فاصله‌های اجتماعی تلاش بیشتری برای دستیابی به موفقیت و تحصیلات عالی انجام دهند. مشابه این الگو در مطالعات انجام‌شده در جوامع دیگر نیز مشاهده شده است، جایی که گروه‌های اقلیت برای ارتقاء سرمایه اجتماعی و روانی، پیشرفت تحصیلی را هدف قرار می‌دهند (Ahmed et al., 2020).

ارتباط نتایج این مطالعه با متغیرهای فردی نیز حائز اهمیت است. یافته‌ها نشان دادند سن با انگیزه پیشرفت رابطه مثبت دارد، به این معنا که با افزایش سن، تمایل به دستیابی به موفقیت بیشتر می‌شود. این یافته هم‌راستا با پژوهش‌هایی است که رشد شناختی، افزایش تجربه و آگاهی از ارزش آموزش را از عوامل تقویت‌کننده انگیزه می‌دانند (Mahmoudpour et al., 2020; Zu et al., 2021). همچنین مشاهده شد منزلت شغلی پایین پدران با انگیزه پیشرفت بالاتر دانشجویان همراه است. این امر را می‌توان از منظر نظریه جبرانی توضیح داد؛ یعنی افراد برای جبران کاستی‌های اجتماعی و اقتصادی خانواده، انگیزه بیشتری برای ارتقای تحصیلی نشان می‌دهند (Kausar et al., 2020). چنین الگویی در مطالعات بین‌المللی نیز مشاهده شده و بیان می‌کند که دانشجویانی با زمینه‌های اقتصادی ضعیف، به دلیل نیاز به بهبود جایگاه اجتماعی، انگیزه قوی‌تری دارند (Rahmati-Keikha et al., 2021).

در مقابل، عدم معناداری رابطه تحصیلات و درآمد والدین با انگیزه پیشرفت یافته قابل تأملی است. برخی مطالعات پیشین نشان داده‌اند که نقش والدین بیشتر از طریق کیفیت حمایت و تعامل با فرزندان اهمیت دارد تا صرفاً سطح تحصیلات یا درآمد (Kausar et al., 2020; Talebi Khansari, 2019). همچنین، نقش حمایت اجتماعی گسترده‌تر و تعاملات مثبت آموزشی می‌تواند تأثیر مستقیم متغیرهای اقتصادی را کاهش دهد (Pambudi, 2022; Wibowo, 2024). به نظر می‌رسد کیفیت ارتباطی و روانی خانواده و مدرسه، اثر قوی‌تری بر انگیزه پیشرفت دانشجویان دارد.

یافته‌های این مطالعه همچنین با دیدگاه‌های نوین در مورد عوامل روانی و یادگیری هم‌خوان است. خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزه پیشرفت به شمار می‌روند (Bakhshi, 2022; Terbati Nejad et al., 2022). زمانی که دانشجویان احساس می‌کنند قادر به کنترل فرایند یادگیری و مقابله با موانع هستند، انگیزه درونی آن‌ها برای موفقیت افزایش می‌یابد (Cui & Wang, 2025; Zu et al., 2021). همچنین اضطراب امتحان و عوامل هیجانی مانند ترس از شکست می‌توانند انگیزه را کاهش دهند (Tan & Pang, 2023). این یافته‌ها اهمیت طراحی محیط‌های آموزشی امن و بدون اضطراب را تقویت می‌کنند.

بعد فناوری آموزشی نیز در بحث انگیزه پیشرفت دانشجویان قابل توجه است. گسترش آموزش الکترونیک و یادگیری تعاملی می‌تواند با ایجاد انعطاف‌پذیری و استقلال در یادگیری، انگیزه دانشجویان را افزایش دهد (Alamri, 2023). این امر به‌ویژه در جوامعی که تفاوت‌های قومی و فرهنگی وجود دارد، فرصت شخصی‌سازی و پاسخ به نیازهای گروه‌های متنوع را فراهم می‌کند. در همین راستا، کاهش تمرکز دانشجویان بر اثر وابستگی افراطی به رسانه‌ها و بازی‌های آنلاین، که در برخی مطالعات عامل تضعیف انگیزه گزارش شده است، اهمیت دارد (Sun et al., 2023).

نتایج همچنین هم‌راستا با دیدگاه‌های جامعه‌شناختی درباره نقش فرهنگ و هویت قومی در انگیزه پیشرفت است. پژوهش‌های مختلف نشان داده‌اند که احساس تعلق و هویت قومی مثبت می‌تواند عاملی حمایتی برای دستیابی به موفقیت باشد (Yang et al., 2021; Yunus et al., 2021). از این منظر، بالاتر بودن انگیزه پیشرفت در میان کردها و ترک‌ها می‌تواند ناشی از تقویت هویت جمعی و تمایل به پیشرفت در قالب گروه باشد. چنین نگرشی با یافته‌های فرهنگی و اجتماعی درباره راهبردهای جبران نابرابری و ارتقای جایگاه در جوامع چندقومیتی مطابقت دارد (Grera et al., 2022).

این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو است که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی گلوله‌برفی باعث می‌شود نتایج قابلیت تعمیم کامل به کل جمعیت دانشجویان کشور نداشته باشد. دوم، داده‌ها از طریق پرسشنامه خودگزارشی گردآوری شده‌اند که احتمال سوگیری پاسخ‌دهی و ارائه پاسخ‌های اجتماعی‌پسندانه را افزایش می‌دهد. همچنین، تمرکز مطالعه بر یک دانشگاه بزرگ در تهران ممکن است سبب محدود شدن تنوع فرهنگی و اجتماعی نسبت به سایر مناطق کشور شود.

برای تعمیق درک از انگیزه پیشرفت، پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی با روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و حجم نمونه بیشتر در دانشگاه‌های مختلف انجام شود تا بتوان نتایج را به سایر گروه‌های قومی و جغرافیایی تعمیم داد. همچنین به‌کارگیری روش‌های ترکیبی کمی و کیفی می‌تواند به کشف عمیق‌تر علل روان‌شناختی و فرهنگی انگیزش کمک کند. بررسی نقش متغیرهای جدید مانند سرمایه اجتماعی، حمایت هیجانی معلمان، و استفاده از فناوری‌های آموزشی نوین نیز می‌تواند دیدگاه جامع‌تری فراهم کند.

بر مبنای یافته‌های این پژوهش، طراحی برنامه‌های مشاوره‌ای و انگیزشی متناسب با ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی گروه‌های مختلف دانشجویان اهمیت دارد. دانشگاه‌ها می‌توانند با ارائه کارگاه‌های تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، تاب‌آوری و خودکارآمدی، زمینه افزایش انگیزه پیشرفت را ایجاد کنند. همچنین حمایت روانی و اجتماعی به‌ویژه برای دانشجویانی با زمینه اقتصادی و اجتماعی ضعیف می‌تواند به کاهش احساس نابرابری و افزایش تمایل به موفقیت کمک کند. افزون بر این، بهبود کیفیت تعامل استاد و دانشجو و مدیریت بهینه محیط آموزشی نقش بسزایی در ارتقای انگیزه تحصیلی خواهد داشت.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

Extended Abstract

Introduction

Achievement motivation is a central construct in educational psychology, shaping students' willingness to persist, overcome barriers, and strive for excellence. It not only predicts academic performance but also

influences self-concept, resilience, and social adjustment (Abdollahi et al., 2022; Krou et al., 2021). Contemporary models define achievement motivation as a dynamic interaction between individual psychological factors and socio-cultural contexts (Wang & Hall, 2020; Wang et al., 2020). Prior studies have highlighted the importance of resilience and academic self-concept in strengthening persistence and achievement goals (Abaidoo et al., 2021). Similarly, Islamic spirituality and cultural identity can buffer stress and nurture internal motivation among minority groups (Ahmed et al., 2020). Socioeconomic status and parental involvement also play essential roles, but their effects may vary across cultural backgrounds (Kausar et al., 2020; Talebi Khansari, 2019).

While cognitive and affective factors such as self-efficacy, test anxiety, and problem-solving style have been identified as key contributors to achievement motivation (Mahmoudpour et al., 2020; Rahmati-Keikha et al., 2021; Tan & Pang, 2023), the role of sociocultural diversity, especially in multiethnic educational environments, remains underexplored. Research indicates that supportive leadership and positive classroom climate can enhance motivation, particularly among underrepresented groups (Cui & Wang, 2025; Naway et al., 2019). Moreover, social support from peers and teachers correlates with stronger engagement and perseverance (Pambudi, 2022; Wibowo, 2024). However, digital distractions such as online gaming may reduce motivation and academic focus (Sun et al., 2023).

In Iran's multicultural society, where ethnic identity intersects with educational aspirations, understanding group-based variations in motivation is critical. Studies show that Kurdish and Turkish students have actively sought higher education opportunities, potentially as a strategy for upward social mobility (Bakhshi, 2022; Terbati Nejad et al., 2022). Investigating how achievement motivation varies among these groups can inform culturally sensitive policies and interventions. This study addresses this gap by examining motivational differences among Kurdish, Turkish, Lur, and Persian undergraduates at the University of Tehran, also exploring associations with demographic and family background factors.

Methods and Materials

This research employed a cross-sectional survey design to measure and compare achievement motivation among undergraduate students living in University of Tehran dormitories. Due to the absence of a complete ethnic registry, non-probability snowball sampling was applied across academic disciplines, resulting in 299 participants representing Kurdish, Turkish, Lur, and Persian backgrounds. Data were collected using a culturally adapted questionnaire based on Ronald Inglehart's achievement motivation and value priorities framework. Psychometric evaluation included expert validation and Cronbach's alpha to ensure content validity and internal consistency. Data analysis utilized SPSS, including descriptive statistics, chi-square tests to examine group differences, Kruskal–Wallis tests for nonparametric comparison across ethnicities, and Mann–Whitney U tests for pairwise contrasts. Additional analyses assessed relationships between achievement motivation and individual/family variables such as age, father's education, occupational prestige, income, and socioeconomic status.

Findings

Results revealed significant differences in achievement motivation among ethnic groups. Kurdish students exhibited the highest mean motivation score ($M = 0.50$, $SD = 0.84$), followed by Turkish ($M = 0.35$, $SD = 0.96$), Persian ($M = 0.24$, $SD = 0.74$), and Lur students ($M = 0.18$, $SD = 0.92$). Chi-square tests confirmed these differences ($\chi^2 = 13.25$, $p = 0.039$), and the Kruskal–Wallis statistic supported group-level variation ($H = 9.87$, $p = 0.04$). Pairwise Mann–Whitney comparisons showed Kurdish students scored significantly higher than Persian and Lur peers, but not significantly different from Turkish students.

When considering motivational levels, 93.5% of Kurdish students and 78.6% of Turkish students demonstrated moderate-to-high motivation compared with 80.1% of Persian and only 70.5% of Lur participants. Low motivation was least common among Kurds (6.5%) and highest among Lurs (29.5%).

Analyses of background variables indicated that age had a positive association with motivation ($\chi^2 = 4.9$, $p < 0.05$), with students aged 23–30 showing stronger drive than those aged 18–22. Father's occupational prestige correlated negatively with motivation ($\chi^2 = 11.7$, $p < 0.05$), suggesting students from lower-status families reported greater determination to achieve academically. Conversely, father's education, family income, and overall socioeconomic status did not show statistically significant relationships with motivation. Academic discipline differences were not significant, although students in arts and architecture displayed slightly higher average scores.

Discussion and Conclusion

These findings reinforce the notion that achievement motivation is shaped by sociocultural and psychological dynamics. The higher motivation among Kurdish and Turkish students aligns with cross-cultural research indicating that minority or historically marginalized groups may display elevated aspirations for social mobility through education (Abaidoo et al., 2021; Ahmed et al., 2020; Grera et al., 2022). Strong collective identity and determination to overcome historical inequities can fuel persistence and academic drive. The non-significant effects of parental education and income echo evidence that relational and psychological support may outweigh material resources in predicting motivation (Kausar et al., 2020; Pambudi, 2022; Talebi Khansari, 2019).

The positive association between age and motivation suggests that as students mature, their understanding of educational value deepens, consistent with research linking self-regulation and life experience to increased achievement goals (Mahmoudpour et al., 2020; Zu et al., 2021). Similarly, the inverse link between father's occupational status and motivation resonates with compensatory striving theories: students from less privileged backgrounds often work harder academically to improve their family's social position (Rahmati-Keikha et al., 2021).

From a psychological perspective, the study underscores the central role of self-efficacy and adaptive learning strategies in fostering motivation (Bakhshi, 2022; Terbati Nejad et al., 2022). Cultural factors, including identity and community support, can buffer stressors like test anxiety and help maintain focus (Cui & Wang, 2025; Tan & Pang, 2023). Conversely, digital distractions remain a threat, underscoring the need for educational environments that mitigate technological overuse (Sun et al., 2023).

In conclusion, this research provides evidence that ethnic identity, psychosocial resources, and developmental stage influence achievement motivation among Iranian university students. Understanding these dynamics can inform culturally tailored educational interventions and help create equitable learning conditions that recognize and support the motivational diversity across student populations.

References

- Abaidoo, A., Amoako, I., Mahama, I., & Edward, O. B. (2021). Resilience and academic self-concept as explanatory variables of achievement motivation among college students. *European scientific journal*, 17(35), 246. <https://doi.org/10.19044/esj.2021.v17n35p246>
- Abdollahi, M., Darbani, S. A., & Parsakia, K. (2022). Structural equations the effect of logical-critical thinking style with academic achievement with the mediating role of action control in high school students [Original Research]. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*, 4(3), 64-78. <https://doi.org/10.52547/jarac.4.4.64>
- Ahmed, M. A., Hashim, S., & Yaacob, N. R. N. (2020). Islamic Spirituality, Resilience and Achievement Motivation of Yemeni Refugee Students: A Proposed Conceptual Framework. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19, 322-342. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.4.19>
- Alamri, M. M. (2023). A Model of E-Learning through Achievement Motivation and Academic Achievement among University Students in Saudi Arabia. *Sustainability*, 15(3). <https://doi.org/10.3390/su15032264>
- Bakhshi, A. (2022). *Investigating the Effectiveness of Social Skills on Increasing Achievement Motivation among Students in Western Mazandaran Province*. <https://civilica.com/doc/1542267>
- Cui, H., & Wang, J.-F. (2025). Impact of Leadership Styles on Creative Deviance: Mediating Roles of Feedback-Seeking and Psychological Availability, With Moderating Effects of Achievement Motivation and Learning

- Climate. *Edelweiss Applied Science and Technology*, 9(1), 1302-1331. <https://doi.org/10.55214/25768484.v9i1.4404>
- Grera, M. Y., Abdallah, S. S., Rashid, K., & Hamed, A. (2022). Psychological well-being, social adjustment and social responsibility as predictors of achievement motivation among Arab postgraduate students in Malaysia. *Int. J. Aca. Res. Prog. Edu. Deve*, 11, 373-388. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v11-i1/11886>
- Kausar, N., Kiran, T., Qurban, H., & Rashid, H. (2020). Perceived Parental Involvement and Achievement Motivation among School Children: Moderating Role of Perceived Teacher-Child Interaction. https://www.researchgate.net/publication/350409416_Perceived_Parental_Involvement_and_Achievement_Motivation_among_School_Children_Moderating_Role_of_Perceived_Teacher-Child_Interaction
- Krou, M. R., Fong, C. J., & Hoff, M. A. (2021). Achievement Motivation and Academic Dishonesty: A Meta-Analytic Investigation. *Educational psychology review*, 33(2), 427-458. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09557-7>
- Mahmoudpour, A., Derba, M., Sheikhi, S., Nozari, M., & Zolfaghari, S. (2020). Predicting students' achievement motivation based on academic self-handicapping, academic self-efficacy, dysfunctional attitudes, and meaning of education. *Rooyesh Psychology*, 9(8), 51-62. https://frooyesh.ir/browse.php?a_id=2244&slc_lang=en&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1
- Naway, F., Haris, I., & Nue, Y. (2019). *The influence of teachers' leadership and classroom climate on students' achievement motivation*. <https://doi.org/10.4108/eai.14-9-2019.2290060>
- Pambudi, N. A. (2022). Social Support as a Predictor of Athletes Achievement Motivation: A Correlation Study at the Glagah Wangi Demak Athletic Club. *International Journal of Multidisciplinary Research and Analysis*, 05(08), 2204-2209. <https://doi.org/10.47191/ijmra/v5-i8-38>
- Rahmati-Keikha, M., Marzieh, A., & Zaroorkhah, H. (2021). The Relationship between Achievement Motivation and Constructive Problem-Solving Styles in Students. <https://en.civilica.com/doc/1404429/>
- Snyder, K. E., & Wormington, S. V. (2020). Gifted underachievement and achievement motivation: The promise of breaking silos. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 63-66. <https://doi.org/10.1177/0016986220909179>
- Sun, R. Q., Sun, G. F., & Ye, J. H. (2023). The effects of online game addiction on reduced academic achievement motivation among Chinese college students: the mediating role of learning engagement. *Frontiers in psychology*, 14, 1185353. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185353>
- Talebi Khansari, L. (2019). The relationship between classroom management practices and communication skills with the academic achievement motivation of elementary school students in Chabakarsar city. *Education Management and Perspectives Quarterly*, 2(3), 113-131. https://www.jmep.ir/article_120569.html
- Tan, S. H., & Pang, J. S. (2023). Test anxiety: An integration of the test anxiety and achievement motivation research traditions. *Educational psychology review*, 35(1), 13-23.
- Terbati Nejad, H., Kaviar, A., & Ghandizadeh, M. (2022). Predicting Academic Achievement Based on Achievement Motivation and Self-Regulated Learning Strategies in High School Girls. *Quest in Educational Sciences and Counseling*, 8(16), 24-42. <https://sid.ir/paper/1030094/fa>
- Wang, C., & Hall, N. C. (2020). A systematic review of the literature on achievement motivation in education. *Sustainability*, 12(23), 9798.
- Wang, M. T., Guo, J., & Degol, J. L. (2020). The role of sociocultural factors in student achievement motivation: A cross-cultural review. *Adolescent Research Review*, 5(4), 435-450. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00124-y>
- Wibowo, M. S. R. (2024). The Effect of Self-Efficacy, Social Support, and Achievement Motivation on Archery Athlete's Performance. *Retos*, 54, 348-354. <https://doi.org/10.47197/retos.v54.102211>
- Yang, J., Zhang, Y., Pi, Z., & Xie, Y. (2021). Students' achievement motivation moderates the effects of interpolated pre-questions on attention and learning from video lectures. *Learning and Individual Differences*, 91, 102055. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102055>
- Yunus, M., Setyosari, P., Utaya, S., Kuswandi, D., Amirullah, A., & Rusdi, M. (2021). The Relationship Between Achievement Motivation, Metacognitive Awareness, Attitudes and Problem-Solving Abilities in Students. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 32-45. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5506>
- Zu, S., Zhang, J., & Sun, Y. (2021). The Effect of University Researchers' Achievement Motivation on Job Achievement: The Mediating Role of Psychological Capital. *Psychology*, 12(10), 1529-1541. <https://doi.org/10.4236/psych.2021.1210096>