



Research in Teaching

Print ISSN: 2476-5686 | Online ISSN: 2476-5600

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



The Role of Instructors' Interpersonal Behavior in Students' Learning Motivation: Student-Centered vs. Teacher-Centered Approaches

Fatemeh Khonamri^{1✉} , Neshat Azizi²

1. Corresponding author, Department of English, Faculty of Persian Literature and Foreign Languages, University of Mazandaran, Babolsar, Iran. Email: fkhonmari@umz.ac.ir
2. Department of Foreign Language Philologies, Faculty of Humanities, Philipps University of Marburg, Marburg, Germany. Email: azizin@students.uni-marburg.de

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:

Received 24 October 2025
Received in revised form 03
December 2025
Accepted 22 January 2026
Available online 22 June 2026

Keywords:

Interpersonal Behavior,
Motivation,
Teacher-centered,
Student-centered,
engagement

ABSTRACT

Objective: The study aimed to investigate the relationship between English teachers' interpersonal behaviors and students' learning motivation in higher education. Specifically, it sought to examine how teachers' interpersonal behaviors influence students' motivation to learn English. The study focused on both supportive and controlling teacher behaviors. It also aimed to explore whether students' motivation differs across teacher-centered and student-centered classroom environments. Another objective was to examine the role of teacher-student relationships in fostering students' engagement and motivation.

Method: The study employed a descriptive-analytical survey design with 225 undergraduate students from several universities in northern Iran, selected through convenience sampling, data were collected using the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) and the Intrinsic Motivation Inventory (IMI). In addition, eight English classes taught by eight instructors at four universities were observed. The classes were categorized as either teacher-centered or student-centered based on their instructional and interactional characteristics. Data were analyzed using SPSS, including descriptive statistics, MANOVA, and MANCOVA, to examine differences in teacher interpersonal behaviors and students' motivation across the two classroom types.

Results: The results showed that students perceived teachers in both classroom types as competent and influential, although student-centered teachers received higher Influence ratings. No significant difference was found in Proximity. Students in student-centered classrooms reported greater interest/enjoyment and perceived value, as well as lower pressure/tension, while perceived competence did not differ significantly. Both Influence and Proximity predicted intrinsic motivation, with Proximity showing stronger effects. Overall, teacher interpersonal behaviors had a stronger positive relationship with motivation in student-centered classrooms.

Conclusions: The study concludes that teachers' interpersonal behaviors significantly influence students' intrinsic motivation. Student-centered, supportive, and autonomy-promoting approaches enhance students' enjoyment and motivation while reducing stress. The findings highlight the importance of teacher professional development focused on empathy, autonomy support, and positive teacher-student relationships.

Cite this article: Khonamri, F., Azizi, N. (2026). The Role of Instructors' Interpersonal Behavior in Students' Learning Motivation: Student-Centered vs. Teacher-Centered Approaches, *Research in Teaching*, 14(2), 214-235. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144789.2254>



© The Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144789.2254>

Publisher: University of Kurdistan.

Introduction

In higher education, instructors play a pivotal role in shaping and sustaining learners' motivation and engagement throughout the learning process. Scholars of classroom learning environments have emphasized the importance of interpersonal relationships between teachers and students in achieving desirable educational outcomes. A positive and supportive teacher–student relationship serves as one of the essential prerequisites for meaningful student participation and engagement in learning activities (Barklemans et al., 2000). Previous research has demonstrated that students' perceptions of their teachers' interpersonal behavior significantly affect their learning motivation, classroom engagement, and academic achievement (Brook, 2001). These perceptions also play a vital role in shaping learners' attitudes toward learning (Brook et al., 2005; Gupta & Fisher, 2011) and their intrinsic motivation (Molana et al., 2013). Most prior studies have employed the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI) across different educational levels, including primary, secondary, and higher education (Gupta & Fisher, 2011; Fraser et al., 2010).

Recent findings underscore the centrality of supportive teacher behaviors in enhancing student motivation and engagement. For instance, Tian and Shen (2023) found that supportive teacher behaviors significantly improved students' motivation and participation. Similarly, Makarova (2021) reported that respectful and empathetic teacher attitudes in Russian universities not only reduced learners' stress levels but also strengthened their learning motivation. These findings collectively highlight the indispensable role of interpersonal behaviors in fostering positive learning climates within higher education.

Interpersonal teacher behaviors typically fall along a continuum between supportive and controlling orientations. According to Self-Determination Theory (SDT) (Deci & Ryan, 2000), autonomy-supportive teachers enhance learners' motivation by listening actively, acknowledging students' perspectives and emotions, providing meaningful explanations, and offering opportunities for choice and initiative (Reeve & Jang, 2006). Conversely, controlling teachers assume full responsibility for the learning process, manage instructional materials rigidly, and often rely on pressure, threats, or criticism to guide students toward correct responses (Assor et al., 2005).

In the context of foreign language learning, motivation is widely recognized as a primary determinant of success. As Dörnyei (2009) contends, motivation serves as the driving force that initiates and sustains language learning, and without it, even highly gifted learners may fail to achieve proficiency. Similarly, Turner (1995) associates motivation with cognitive engagement and the application of advanced self-regulatory strategies.

Despite abundant research linking teacher support and classroom interaction with reduced anxiety and increased motivation, few studies have explored these relationships in English language education, particularly across teacher-centered and student-centered environments at the tertiary level. Therefore, the present study aimed to examine the impact of English teachers' interpersonal behaviors on students' learning motivation in teacher-centered and student-centered classrooms at universities in Mazandaran Province, Iran, to illuminate the role of instructors and learning contexts in shaping motivation.

Method

This descriptive-analytical study employed a survey design involving 225 undergraduate students from multiple universities in northern Iran, selected through convenience sampling. Data were collected using two validated instruments: (1) the Questionnaire on Teacher Interaction (QTI), which measures

students' perceptions of teachers' interpersonal behavior across two dimensions—Influence (control/leadership) and Proximity (cooperation/empathy); and (2) the Intrinsic Motivation Inventory (IMI), which assesses learners' interest/enjoyment, perceived competence, felt pressure/tension, and value/usefulness.

Eight English classes, taught by eight instructors across four universities, were observed and categorized as teacher-centered or student-centered based on specific behavioral and pedagogical indicators. Teacher-centered classrooms were characterized by lecture-based delivery, limited student participation, and teacher-controlled activities. Student-centered classrooms, in contrast, encouraged learner autonomy, dialogue, peer interaction, and shared decision-making.

Data analysis was conducted using SPSS. Descriptive statistics (mean, SD, frequency) were followed by MANOVA and MANCOVA to examine differences and relationships among interpersonal behavior dimensions and motivation subcomponents across the two classroom types.

Results

The results revealed that students in both classroom types perceived their instructors as generally competent and influential, though student-centered teachers received slightly higher ratings on both Influence and Proximity. Specifically, the mean score for Influence in student-centered classes was 0.89 (SD = 0.38), compared to 0.74 (SD = 0.36) in teacher-centered classes, showing a significant difference ($F = 67.78, p < .001$). However, no significant difference was found for Proximity ($F = 1.75, p = .18$), indicating comparable levels of perceived cooperation across contexts.

Regarding motivation, student-centered learners scored higher in Interest/Enjoyment and Value/Usefulness, and reported lower Felt Pressure/Tension, suggesting that these environments fostered more positive emotional experiences and lower anxiety. The difference in Perceived Competence was not significant, implying similar self-efficacy levels across both environments.

Regression analyses indicated that both Influence and Proximity dimensions significantly predicted the four subcomponents of intrinsic motivation, with Proximity showing stronger effects across all motivational outcomes. Interaction effects ($SC \times Influence$; $SC \times Proximity$) revealed that the relationship between interpersonal behavior and motivation was stronger in student-centered contexts, particularly in enhancing perceived value and enjoyment.

Discussion

The findings confirm that interpersonal behaviors, especially those reflecting closeness, empathy, and respect, are crucial determinants of students' intrinsic motivation. The slightly higher perception of Influence and Proximity in student-centered classes indicates that empowering students to participate and collaborate not only sustains engagement but also deepens their sense of belonging and emotional connection to learning.

Consistent with Self-Determination Theory, autonomy-supportive teaching—manifested through listening, positive feedback, and meaningful dialogue—enhances students' intrinsic motivation, cognitive engagement, and overall classroom satisfaction. Conversely, controlling behaviors may undermine autonomy, increase anxiety, and limit deep learning.

Moreover, this study underscores the importance of balancing authority with empathy in higher education. Effective teachers maintain academic rigor and clear structure while cultivating trust, openness, and mutual respect. Such balance transforms classrooms into emotionally secure and intellectually stimulating environments where learning becomes a collaborative, meaningful experience. The study also contributes to the growing literature on teacher–student relationships in EFL contexts, where cultural norms often favor teacher-centered instruction. By empirically demonstrating that student-centered environments yield higher motivation and lower tension without compromising perceived competence, the findings support pedagogical reform toward learner-centered teaching in Iranian higher education.

Conclusions

In sum, the study reveals that teachers' interpersonal behaviors significantly affect university students' intrinsic motivation in learning English. Student-centered classrooms, characterized by empathy, autonomy support, and collaborative interaction, foster stronger intrinsic motivation, greater enjoyment, and reduced stress compared to traditional teacher-centered settings.

The results highlight the need for professional development programs that train EFL instructors to adopt autonomy-supportive and empathy-based approaches. Encouraging teachers to function as facilitators rather than knowledge transmitters can enhance not only students' motivation but also the overall quality of learning in higher education.

Future research could extend these findings by employing longitudinal or mixed-method designs to explore how interpersonal behaviors evolve over time and how cultural, institutional, or individual factors moderate their impact.

Ultimately, the study reinforces a central pedagogical truth: effective teaching in higher education cannot occur without meaningful human relationships. When teachers are perceived as supportive, respectful, and approachable, students experience greater intrinsic motivation, engagement, and fulfillment—transforming the classroom into a dynamic space of shared growth and discovery.

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors.

CRedit authorship contribution statement

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Declaration of Generative AI and AI-assisted technologies in the writing process

Statement: During the preparation of this work the author(s) used ChatGPT4 in order to edit and refine the translations. After using this tool/service, the author(s) reviewed and edited the content as needed and take(s) full responsibility for the content of the publication.

Conflict of interest

The authors declare no conflict of interest.

Ethical considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, and plagiarism, and any form of misconduct.

Data availability statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study.

The authors would like to thank anonymous reviewers for their valuable suggestions in manuscript revision.



تدریس پژوهی

شاپا چاپی: ۵۶۸۶-۲۴۷۶ شاپا الکترونیکی: ۵۶۰۰-۲۴۷۶

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



نقش رفتار بین فردی اساتید بر انگیزه یادگیری دانشجویان زبان انگلیسی: مقایسه رویکرد

تدریس دانشجومحور و استادمحور

فاطمه خونمری^۱ , نشاط عزیزی^۲ 

۱. نویسنده مسئول گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبانهای خارجی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران. fkhonamri@umz.ac.ir
۲. گروه زبان انگلیسی، دانشکده علون انسانی، دانشگاه فیلیپس، ماربورگ، آلمان. azizin@students.uni-marburg.de

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۱/۰۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

کلیدواژه‌ها:

رفتار بین فردی، انگیزه یادگیری، استاد-محور، دانشجومحور، مشارکت.

هدف: انگیزه یادگیری دانشجویان یکی از عوامل کلیدی در بهبود کیفیت آموزش و ارتقای موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود، و از آنجا که رفتارهای بین فردی اساتید نقش مهمی در ایجاد انگیزه و تعامل مؤثر در کلاس‌های درس دارند، می‌توان گفت که کیفیت روابط استاد و دانشجو تأثیر مستقیمی بر میزان انگیزه و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. با این حال، تأثیر این رفتارها بر انگیزه یادگیری دانشجویان، به‌ویژه در چارچوب رویکردهای آموزشی دانشجومحور و استاد محور، به‌طور جامع مورد بررسی قرار نگرفته است. ازاین‌رو، هدف پژوهش حاضر بررسی نقش رفتارهای بین فردی اساتید در انگیزه یادگیری دانشجویان بر اساس دو رویکرد آموزشی یادشده است. **روش:** این پژوهش از نوع توصیفی-تحلیلی با هدف بررسی تأثیر رفتارهای بین فردی اساتید زبان انگلیسی بر انگیزه یادگیری دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی در دو محیط آموزشی استاد محور و دانشجومحور در دانشگاه‌های استان مازندران انجام شد. نمونه‌ی آماری شامل ۲۲۵ دانشجو از دانشگاه‌های مختلف استان بود که با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها از طریق دو پرسشنامه، شامل پرسشنامه تعامل دانشجو و استاد (QTI) و پرسشنامه انگیزه درونی (IMI)، جمع‌آوری شد.

یافته‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های تحلیل‌های چندمتغیره شامل MANOVA و MANCOVA استفاده شد. نتایج نشان داد که اگرچه الگوهای رفتاری اساتید در دو محیط آموزشی شباهت‌هایی دارند، اما تفاوت‌های معناداری در ابعاد «تأثیر» و «تزدیکی» مشاهده شد. انگیزه‌ی یادگیری دانشجویان در محیط‌های دانشجومحور به‌طور قابل توجهی بالاتر بود.

نتیجه‌گیری: نتایج همچنین نشان دادند که رفتارهای حمایتی و ارتباطی اساتید نقشی اساسی در انگیزش یادگیری دارند. در عین حال، محدودیت‌هایی همچون استفاده از نمونه‌گیری در دسترس و محدود بودن پژوهش به چند دانشگاه استان، تعمیم نتایج را با احتیاط همراه می‌سازد. بر این اساس، تقویت مهارت‌های بین فردی در برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای اساتید توصیه می‌شود.

استناد: خونمری، فاطمه؛ عزیزی، نشاط؛ (۱۴۰۵). نقش رفتار بین فردی اساتید بر انگیزه یادگیری دانشجویان زبان انگلیسی: مقایسه رویکرد تدریس دانشجومحور و

استادمحور. تدریس پژوهی، ۱۴ (۲)، ۲۳۵-۲۱۴. <https://doi.org/10.22034/trj.2025.144789.2254>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

مقدمه

در کانون مباحث مربوط به کیفیت فرآیند یاددهی-یادگیری در آموزش عالی، نقش محوری استاد و کیفیت روابط بین فردی او با دانشجویان قرار دارد. در این فرایند، روابط انسانی میان استاد و دانشجو نقشی بنیادین در کیفیت تجربه آموزشی ایفا می‌کند. رفتارهای بین فردی استادان، که شامل نحوه تعامل، میزان صمیمیت، حمایتگری و ارتباط کلامی و غیرکلامی آنان با دانشجویان است، می‌توانند تأثیر چشمگیری بر احساس تعلق، درگیری شناختی و موفقیت تحصیلی دانشجویان داشته باشد. (Brook, 2001; Barklemans et al., 2000; Li, et al., 2022) پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فضای روانی کلاس، که تا حد زیادی تحت تأثیر رفتارهای بین فردی استاد قرار دارد، تعیین‌کننده نگرش دانشجویان به یادگیری و انگیزه‌ی آنان برای مشارکت فعال در فرایند آموزشی است (Li & Yang, 2021; Gupta & Fisher, 2011; Maulana et al., 2013).

در چنین بافتی، استاد نه تنها انتقال‌دهنده‌ی دانش، بلکه تسهیل‌گر یادگیری، شکل‌دهنده‌ی روابط انسانی و الهام‌بخش در فرایند رشد علمی دانشجویان است.

از منظر نظریه‌ی خودتعیینی (Self-Determination Theory)، رفتارهای مدرسان را می‌توان در دو طیف «حمایت از خودمختاری» و «کنترل‌کننده» جای داد (Assor et al., 2005; Reeve & Jang, 2006). استادانی که در طیف حمایتی قرار می‌گیرند، با گوش‌دادن فعال، ارائه‌ی فرصت انتخاب، و تشویق ابتکار عمل، فضایی می‌سازند که در آن دانشجویان احساس کفایت، ارتباط و خودمختاری می‌کنند. این احساس‌ها سه نیاز روان‌شناختی بنیادین انسان هستند که در صورت برآورده شدن، به افزایش انگیزه‌ی درونی، درگیری شناختی، و رضایت از یادگیری می‌انجامند. در مقابل، استادانی که به‌صورت کنترل‌گرانه عمل می‌کنند—برای مثال، با تحمیل ساختار بیش از حد، فشار بیرونی، یا بی‌توجهی به دیدگاه‌های دانشجویان—ممکن است با تضعیف احساس خودمختاری و شایستگی، انگیزه‌ی درونی و لذت یادگیری را کاهش دهند (Sivan & Cohen, 2023).

در حوزه‌ی آموزش زبان خارجی، اهمیت این رفتارها دوچندان است؛ زیرا انگیزه به‌عنوان نیروی محرک اصلی آغاز، تداوم، و موفقیت در یادگیری زبان دوم شناخته می‌شود (Dörnyei, 2009). حتی زبان‌آموزان مستعد نیز، در غیاب انگیزه‌ی کافی، قادر به حفظ تمرکز و پشتکار لازم برای پیشرفت نخواهند بود. بر اساس این دیدگاه، نقش استاد نه صرفاً انتقال‌دهنده‌ی دانش، بلکه تسهیل‌گر رشد انگیزه و خودپنداره‌ی یادگیرنده است—نقشی که از طریق تعاملات انسانی، حمایت عاطفی، و ایجاد حس ارزشمندی در دانشجویان تحقق می‌یابد.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های تجربی معاصر نیز این پیوند میان رفتارهای بین فردی استاد و انگیزش یادگیری را تأیید کرده‌اند. برای نمونه، Tian & Shen (2023) گزارش کرده‌اند که در دوران پس از همه‌گیری کووید-۱۹، رفتارهای حمایت‌گرایانه‌ی استادان—مانند همدلی، انعطاف در ارزیابی، و ارتباط انسانی مؤثر—به‌طور معناداری باعث افزایش تعامل و انگیزه‌ی دانشجویان در محیط‌های آموزش مجازی و حضوری شده است. همچنین، یافته‌های (Makarova, 2021) در دانشگاه‌های روسیه نشان می‌دهد که نگرش مثبت و محترمانه‌ی استاد نسبت به دانشجویان، ضمن کاهش اضطراب و فشار روانی، احساس تعلق و انگیزه‌ی یادگیری آنان را تقویت می‌کند. در مجموع، این شواهد نظری و تجربی نشان می‌دهند که روابط انسانی سالم و حمایتگر در کلاس‌های دانشگاهی، به‌ویژه در آموزش زبان، از عوامل تعیین‌کننده در شکل‌گیری انگیزش پایدار و مشارکت فعال یادگیرندگان هستند. از این‌رو، بررسی نقش رفتارهای بین فردی استادان در چارچوب نظریه‌ی خودتعیینی، می‌تواند بینش‌های ارزشمندی درباره‌ی سازوکارهای روان‌شناختی انگیزه و شیوه‌های بهبود تعاملات آموزشی در محیط‌های یادگیری فراهم آورد.

از سوی دیگر در سال‌های اخیر، یکی از محورهای بحث‌برانگیز در آموزش دانشگاهی، مقایسه‌ی دو الگوی تدریس استادمحور و دانشجومحور بوده است. در نظام‌های سنتی، الگوی استادمحور بر انتقال اطلاعات و اقتدار علمی استاد تأکید دارد، در حالی که الگوی دانشجومحور با تمرکز بر تعامل دوسویه، خودمختاری، و مشارکت فعال دانشجویان، نقش استاد را از مرجع دانایی به راهنمای یادگیری تغییر می‌دهد (Pan et al., 2023). در این میان، کیفیت رفتارهای بین فردی استادان عاملی تعیین‌کننده در کارآمدی هر دو رویکرد است؛ چراکه حتی در محیط‌های ساختارمند استادمحور، وجود رابطه‌ای حمایتگر و محترمانه می‌تواند فضای یادگیری را انسانی‌تر و انگیزه‌بخش‌تر کند، و در مقابل، در محیط‌های دانشجومحور نیز نبود ارتباط مؤثر ممکن است مانع درگیری واقعی دانشجویان شو (Mercer & Gkonou, 2020; Xie & Derakhshan, 2021).

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه‌ی آموزش زبان نشان داده‌اند که کیفیت تعاملات بین فردی استادان تأثیر مستقیمی بر انگیزه‌ی یادگیری دانشجویان دارد (Tian & Shen, 2023; Jin & Wang, 2023). رفتارهایی نظیر احترام، حمایت عاطفی، و برقراری ارتباط مثبت، احساس امنیت و تعلق در کلاس را افزایش داده و به‌ویژه در رویکردهای دانشجومحور، موجب رشد انگیزه‌ی درونی و مشارکت فعال می‌شوند (Zhang & Li, 2024; Liu et al., 2025). این یافته‌ها بیانگر آن‌اند که انگیزه‌ی یادگیری نه صرفاً از محتوای آموزشی یا روش تدریس، بلکه از ماهیت روابط انسانی میان استاد و دانشجو نشأت می‌گیرد.

در محیط‌های آموزشی سنتی، گاه این تصور وجود دارد که حفظ فاصله و سخت‌گیری، احترام دانشجویان را افزایش می‌دهد. این نگرش بر این باور استوار است که اقتدار و کنترل بیرونی می‌تواند زمینه‌ساز نظم و انضباط و در نهایت یادگیری مؤثر باشد. با این حال، نظریه‌پردازان انگیزش مانند (Deci & Ryan, 2000) و (Pintrich & Schunk, 2002) با ارائه چارچوب‌های علمی، این دیدگاه را به چالش کشیده و بر اهمیت ایجاد فضای حمایت‌گرا و مبتنی بر خودمختاری تأکید دارند.

از منظر روانشناسی شناختی-اجتماعی، احترام واقعی نه از طریق ترس و اجبار، که از طریق رابطه‌ای مبتنی بر اعتماد و شنیده شدن شکل می‌گیرد. در چنین فضای آموزشی پویایی، استاد با به کارگیری مهارت‌های ارتباطی مؤثر مانند گوش دادن فعال، احترام به دیدگاه‌های متنوع دانشجویان، و فراهم کردن فرصت برای ابراز نظر و انتخاب، نه تنها اعتماد متقابل را پایه‌ریزی می‌کند، بلکه انگیزش درونی را در آنان تقویت می‌نماید. این فرآیند به طور مستقیم با تئوری خودتعیینی (SDT) مرتبط است که ارضای نیازهای روان‌شناختی پایه شامل شایستگی، خودمختاری و احساس تعلق را شرط لازم برای شکوفایی انگیزه درونی می‌داند (Deci & Ryan, 2000).

استادانی که نقش خود را فراتر از انتقال‌دهنده صرف دانش دیده و به تسهیل‌گر فرآیند یادگیری تبدیل می‌شوند، موفق به برقراری پیوندهای انسانی و شناختی عمیق‌تری با دانشجویان می‌شوند (Wentzel, 2010). این رابطه مثبت، یک سرمایه اجتماعی و عاطفی ایجاد می‌کند که بستر لازم برای ریسک‌پذیری فکری و درگیری عمیق با محتوای درسی را فراهم می‌سازد.

در مقابل، تعاملات مبتنی بر اقتدارگرایی صرف یا رویکردهای تنبیه‌محور، اگرچه ممکن است در کوتاه‌مدت نظم ظاهری ایجاد کند، اما معمولاً به بهای تضعیف احساس خودکارآمدی، کاهش اعتماد به نفس و کاهش قابل توجه درگیری شناختی دانشجویان تمام می‌شود (Reeve, 2006). در چنین محیط‌هایی، انگیزه از درون به بیرون انتقال یافته و دانشجو تنها برای اجتناب از عواقب منفی یا کسب پاداش‌های خارجی مطالعه می‌کند، نه برای لذت بردن از فرآیند یادگیری و کشف دانش.

شواهد پژوهی نوین از چین و دیگر نقاط جهان (Zhang & Li, 2024; Liu et al., 2025; Shen et al., 2024) به طور قاطعانه‌ای از این تحول نظری پشتیبانی می‌کنند. یافته‌ها نشان می‌دهند در رویکردهای دانشجومحور که بر خودمختاری، مشارکت در تصمیم‌گیری و تعامل دوسویه تأکید می‌شود، شاهد افزایش معناداری در انگیزه درونی، حس تعلق به محیط آموزشی و احساس مسئولیت‌پذیری شخصی در قبال یادگیری هستیم. در مقابل، در محیط‌های استادمحور سنتی، با وجود مزایایی مانند ساختارمندی و وضوح بیشتر، نقش منفعل‌تری که برای دانشجو تعریف می‌شود می‌تواند به کاهش مشارکت فعال و تضعیف انگیزه درونی بینجامد.

این یافته‌ها به وضوح مؤید این اصل کلیدی هستند که کیفیت روابط بین فردی و ماهیت تعاملات در هر الگوی آموزشی، فارغ از عنوان آن، عامل تعیین کننده نهایی در میزان انگیزش و درگیری شناختی دانشجویان است. در بررسی این دینامیک، تمرکز از "روش تدریس" محض به "چگونگی ارتباط" معطوف می‌شود. یک محیط دانشجوی محور به خودی خود ضامن موفقیت نیست، بلکه این بستر زمانی بهینه عمل می‌کند که با رفتارهای بین فردی حمایت‌گرانه، همدلانه و احترام‌آمیز استاد عجین شده باشد. از این منظر، تفاوت اصلی بین دو رویکرد نه در ساختار صوری، که در کیفیت ارتباط انسانی است که در دل آن جریان می‌یابد.

با وجود شواهد گسترده درباره اهمیت تعاملات انسانی در کلاس درس، پژوهش‌های اندکی در زمینه‌ی آموزش عالی در ایران به بررسی هم‌زمان رفتارهای بین فردی استادان و انگیزه‌ی یادگیری دانشجویان در چارچوب دو الگوی استادمحور و دانشجوی محور پرداخته‌اند. در بسیاری از دانشگاه‌ها، تغییر رویکرد از آموزش سنتی به یادگیری فعال مستلزم درک عمیق‌تری از نحوه‌ی اثرگذاری روابط استاد-دانشجو بر انگیزش است. از این رو، مطالعه‌ی حاضر با رویکردی تطبیقی درصدد است تا تأثیر رفتارهای بین فردی استادان زبان انگلیسی بر انگیزه‌ی یادگیری دانشجویان را در دو نوع محیط آموزشی استادمحور و دانشجوی محور در دانشگاه‌های استان مازندران بررسی کند. نتایج این پژوهش می‌تواند به درک بهتر پویایی‌های رفتاری در کلاس‌های زبان و طراحی برنامه‌های توسعه‌ی حرفه‌ای برای ارتقای مهارت‌های ارتباطی و رفتارهای حمایتی استادان دانشگاه یاری رساند و در نهایت، به بهبود کیفیت آموزش زبان در نظام آموزش عالی ایران بینجامد. بر اساس این پیشینه، دو سؤال پژوهشی اصلی این مطالعه شکل گرفته است: ۱ تا چه اندازه ادراک دانشجویان از رفتارهای بین فردی استادان در محیط‌های یادگیری استاد محور و دانشجوی محور متفاوت است؟ ۲ آیا رابطه بین نوع محیط یادگیری (استاد محور یا دانشجوی محور) و انگیزه درونی دانشجویان، تحت تأثیر ادراک آن‌ها از رفتار بین فردی استاد قرار می‌گیرد؟

روش تحقیق

این پژوهش از نظر روش‌شناسی یک مطالعه مقطعی و کاربردی، از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی - تحلیلی و به طور مشخص مبتنی بر روش پیمایشی انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان رشته‌های زبان انگلیسی در دانشگاه‌های دولتی و غیردولتی استان مازندران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. با توجه به پراکندگی جغرافیایی و محدودیت‌های دسترسی، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بر این اساس، نمونه‌ای به حجم ۲۲۵ نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی از دانشگاه‌های مختلف استان مازندران انتخاب شدند. لازم به ذکر است که در انتخاب نمونه، سعی شد تا حد امکان تنوع دانشگاهی (دولتی، غیرانتفاعی، پیام نور) و جنسیتی رعایت شود. به منظور افزایش اعتبار مطالعه، اگرچه از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شده بود، با در نظرگیری تنوع مؤسسات آموزش عالی و رشته‌های مرتبط با زبان انگلیسی، تلاش شد از تمرکز نمونه در یک خوشه خاص اجتناب گردد. همچنین داده‌های دموگرافیک شامل جنسیت، سن، مقطع تحصیلی و نوع دانشگاه گردآوری و در مرحله تحلیل مورد کنترل قرار گرفت. شایان ذکر است که با توجه به هدف اصلی پژوهش که بررسی روابط بین متغیرها بوده است، نمونه‌گیری در دسترس - در غیاب سوگیری سیستماتیک - برای آزمون فرضیه‌های رابطه‌ای از اتقان قابل قبولی برخوردار است.

داده‌ها از طریق دو پرسشنامه جمع‌آوری شد: پرسشنامه تعامل استاد و دانشجو (QTI) و پرسشنامه انگیزش درونی (IMI) که برای سنجش میزان انگیزه یادگیری دانشجویان به کار گرفته شد. داده‌های جمع‌آوری شده پس از کدگذاری وارد نرم‌افزار آماری SPSS شدند و تحلیل‌ها در دو بخش توصیفی و استنباطی انجام شد. در بخش توصیفی، شاخص‌هایی مانند میانگین، انحراف معیار و فراوانی متغیرها بررسی شد. برای آزمون فرضیات پژوهش، از تحلیل واریانس چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد تا همزمان تأثیر رفتارهای بین فردی استاد بر ابعاد مختلف انگیزش یادگیری دانشجویان در دو محیط آموزشی دانشجوی محور و استاد محور مورد بررسی قرار گیرد.

داده‌ها از ۸ کلاس آموزش زبان انگلیسی، تحت نظر ۸ استاد از چهار دانشگاه واقع در شمال ایران، جمع‌آوری شد. تشخیص کلاس‌ها به استادمحور یا دانشجومحور بر اساس مشاهدات مستقیم، ثبت تعاملات کلاسی و شاخص‌های رفتاری مشخص انجام شد. برای سنجش عینی رویکرد تدریس، از هر یک از هشت کلاس مورد مطالعه، سه جلسه آموزشی به صورت تصادفی در اوایل نیمسال تحصیلی انتخاب و فیلم برداری شد. با بهره‌گیری از چارچوب تحلیل تعامل کلاسی، یک پروتکل مشاهده‌ای ساختاریافته طراحی و اجرا گردید که شاخص‌های کمی متعددی را در سه حوزه اصلی مورد ارزیابی قرار می‌داد. در حوزه شاخص‌های زمانی، نسبت زمان صحبت استاد به دانشجو، مدت زمان اختصاص یافته به فعالیت‌های گروهی و زمان ارائه مستقیم مطالب توسط استاد اندازه‌گیری شد. در بخش شاخص‌های تعاملی، تعداد و نوع پرسش‌های مطرح شده، فراوانی بازخوردهای سازنده و تعداد مباحثه‌های دانشجویی ثبت گردید. همچنین در حوزه شاخص‌های ساختاری، میزان اختیار دانشجویان در فرآیند یادگیری، تنوع روش‌های تدریس به کار گرفته شده و میزان انعطاف‌پذیری در برنامه درسی مورد بررسی قرار گرفت.

به منظور اطمینان از پایایی فرآیند مشاهده، دو ناظر مستقل که پیش از این آموزش‌های لازم را دریافت کرده بودند، به طور همزمان به کدگذاری فیلم‌های ضبط شده پرداختند. میزان توافق بین ناظران با استفاده از ضریب کاپای کوهن محاسبه شد که مقدار ۰.۸۷ به دست آمد، این نتیجه نشان‌دهنده سطح عالی توافق بین کدگذاران است. در نهایت، بر اساس داده‌های حاصل از مشاهدات، برای هر کلاس یک "نمره دانشجومحوری/استادمحوری" محاسبه گردید که به عنوان معیاری کمی برای تعیین میزان گرایش به رویکرد دانشجومحور/استادمحور در تحلیل‌های آماری بعدی مورد استفاده قرار گرفت. این نمره طیفی از مقادیر را در بر می‌گرفت که قطب پایین آن نشان‌دهنده رویکرد استادمحور و قطب بالا بیانگر رویکرد دانشجومحور بود.

با ترکیب این معیارها و مقایسه با مطالعات پیشین درباره سبک‌های تدریس و محیط‌های یادگیری مبتنی بر مشارکت، هر کلاس به یکی از دو گروه استادمحور یا دانشجومحور دسته‌بندی شد (Zhang & Li, 2024; Liu et al., 2025). بنابراین، تمایز کلاس‌ها نه بر اساس نام یا عنوان، بلکه بر اساس ویژگی‌های رفتاری واقعی و مشارکت دانشجویان در کلاس صورت گرفت.

تعداد دانشجویان در هر کلاس بین ۲۵ تا ۳۸ نفر متغیر بود و میانگین تعداد دانشجویان ۳۰ نفر بود. در مجموع، ۲۲۵ دانشجو با سنین بین ۱۸ تا ۲۵ سال در پژوهش شرکت کردند که شامل ۱۷۳ نفر زن و ۵۲ نفر مرد بود. متغیرهای جمعیت‌شناختی مؤثر از جمله سطح تحصیلی و پیشینه زبانی (سال‌های مطالعه زبان انگلیسی) به عنوان متغیرهای کنترل در نظر گرفته شدند. برای اطمینان از عدم تأثیرگذاری این متغیرها بر نتایج، از تحلیل کوواریانس (MANCOVA) و رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

در این پژوهش، داده‌ها از طریق دو پرسشنامه جمع‌آوری شد: پرسشنامه تعامل استاد و دانشجو (QTI) و پرسشنامه انگیزش درونی (IMI). پرسشنامه‌ها در نیمسال اول تحصیلی و در فضایی مستقل از حضور استاد تکمیل شد تا پاسخ‌ها بدون تعصب و نگرانی دانشجویان جمع‌آوری شود و محرمانگی آن‌ها تضمین گردد.

برای جمع‌آوری داده‌های مربوط به درک دانشجویان از رفتار بین فردی استاد، از پرسشنامه استاندارد تعامل استاد و دانشجو (QTI) برای اندازه‌گیری کیفیت رابطه آموزشی استفاده شد. این پرسشنامه که اولین بار توسط Fraser (1990) طراحی شد، یک ابزار معتبر بین‌المللی برای سنجش نگرش دانشجویان درباره رفتار استاد است. این پرسشنامه بر اساس یک مدل علمی ثابت شده طراحی شده و دو جنبه مهم رابطه استاد و دانشجو را اندازه می‌گیرد: میزان رهبری و هدایت کلاس توسط استاد (بعد تأثیر) و میزان صمیمیت و همکاری بین استاد و دانشجو (بعد نزدیکی). پایایی و دقت این پرسشنامه در تحقیقات مختلف در سراسر جهان تأیید شده است (Fraser, 1998; Wubbels & Brekelmans, 1998).

این پرسشنامه شامل ۴۸ گویه با مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (۱=هرگز/اصلاً تا ۵=همیشه/خیلی) و هشت بخش بود که در دو بعد اصلی «تأثیر» و «نزدیکی» طبقه‌بندی می‌شوند. پس از اجرای آزمایشی با ۳۲ نفر و تحلیل پایایی، چهار گویه که بار عاملی پایین‌تر از

۰,۴۰ داشتند یا همبستگی درونی ضعیفی با سایر گویه‌های مقیاس مربوطه نشان می‌دادند، حذف شدند. تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس بر روی ۴۴ گویه نهایی، ساختار دو عاملی اصلی پرسشنامه (ابعاد "تأثیر" و "نزدیکی") را تأیید کرد که در مجموع ۵۷ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نمایند. این حذف‌ها منجر به افزایش همگنی درونی مقیاس‌ها شد، به طوری که ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از هشت خرده‌مقیاس در محدوده ۰,۷۰ تا ۰,۸۰ قرار گرفت.

پرسشنامه دوم، پرسشنامه انگیزش درونی (IMI) بود که توسط دسی و رایان (۲۰۰۷) توسعه یافته و خوداظهاری دانشجویان درباره علاقه و لذت، شایستگی درک شده، فشار یا تنش و ارزش یا مفید بودن موضوع تدریس شده توسط استاد را می‌سنجد. نسخه اولیه حاوی ۲۵ گویه با مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای طراحی شده بود. پس از اجرای مقدماتی بر روی نمونه ۳۲ نفری و انجام تحلیل عاملی اکتشافی، سه گویه به دلیل بار عاملی کمتر از ۰,۴۵ و یا توزیع بین بیش از یک عامل حذف گردیدند. تحلیل نهایی بر روی ۲۲ گویه، ساختار چهار عاملی پرسشنامه را تأیید کرد که شامل مؤلفه‌های علاقه/لذت، شایستگی درک شده، فشار/تنش و ارزش/سودمندی می‌باشد. این اصلاحات منجر به افزایش واریانس تبیین شده و بهبود شاخص‌های برازش شد. ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های نهایی در دامنه ۰,۷۵ تا ۰,۸۶ محاسبه گردید که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مطلوب ابزار است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا میانگین و انحراف معیار نمرات هشت مقیاس QTI محاسبه شد و نمرات مربوط به دو بعد اصلی تعیین شد. سپس نمرات مقیاس‌ها به بازه ۰ تا ۱ تبدیل و به صورت نموداری برای ترسیم ویژگی‌های رفتاری استادان ارائه شد. برای بررسی تفاوت‌ها بین محیط‌های استادمحور و دانشجومحور، از آزمون MANOVA استفاده شد که در آن نمرات ابعادی متغیرهای وابسته و نوع محیط آموزشی متغیر مستقل بود. برای تحلیل روابط استاد-دانشجو و تأثیر آن بر زیربخش‌های انگیزش، آزمون MANCOVA به کار گرفته شد؛ در این تحلیل زیربخش‌های انگیزش به عنوان متغیر وابسته، نوع محیط آموزشی به عنوان عامل ثابت و ابعاد QTI (نزدیکی و تأثیر) به عنوان کوواریته وارد شدند. با توجه به ساختار سلسله‌مراتبی داده‌ها (سطح ۱: دانشجویان؛ سطح ۲: کلاس/استاد)، از مدل‌سازی خطی سلسله‌مراتبی (HLM) برای تحلیل روابط استفاده شد. این رویکرد امکان بررسی همزمان اثرات متغیرهای سطح فردی و متغیرهای سطح کلاسی را فراهم می‌کند (Raudenbush & Bryk, 2002). مدل پایه بدون متغیرهای مستقل (Null Model) برای بررسی وجود واریانس بین کلاسی برآورد شد. نتایج نشان داد که ۲۸ درصد از واریانس متغیر انگیزه یادگیری به سطح کلاس مربوط می‌شود ($ICC = 0.28$) که استفاده از HLM را توجیه می‌کند.

سپس مدل کامل با متغیرهای مستقل سطح ۱ (جنسیت، پیشینه زبانی) و سطح ۲ (رویکرد تدریس) برازش شد. در نهایت، با استفاده از تبدیل Fisher's Z، روابط میان زیربخش‌های انگیزش و ابعاد QTI در محیط‌های استادمحور و دانشجومحور مقایسه شد.

یافته‌ها

این بخش ابتدا آمار توصیفی مربوط به نمرات ابعادی را ارائه می‌دهد و سپس ویژگی‌های رفتار بین‌فردی استادان در محیط‌های آموزشی استادمحور و دانشجومحور را ترسیم می‌کند. همچنین، نتایج آزمون‌های MANOVA و MANCOVA دیدگاه‌های روشنی درباره ارتباط بین رفتار بین‌فردی استاد—که بر دو بعد اصلی «تأثیر» و «نزدیکی» تمرکز دارد—و انگیزه یادگیری دانشجویان فراهم می‌کند.

سوال اول پژوهش به بررسی این موضوع می‌پردازد که دانشجویان محیط‌های استادمحور و دانشجومحور چگونه رفتار بین‌فردی استادان خود را درک می‌کنند و آیا این برداشت‌ها بین دو محیط آموزشی متفاوت است یا خیر.

جدول ۱ نمرات ابعادی را در کلاس‌های استادمحور و دانشجومحور نشان می‌دهد. بعد «تأثیر» میزان سلطه درک شده استاد را بازتاب می‌دهد، در حالی که بعد «نزدیکی» نمایانگر میزان همکاری و تعامل درک شده است.

براساس نتایج، نمرات بعد تأثیر در کلاس‌های دانشجومحور میانگین ۰.۸۹ و انحراف معیار ۰.۳۸ و در کلاس‌های استادمحور میانگین ۰.۷۴ و انحراف معیار ۰.۳۶ بود. این ارقام که در بازه ۰.۵ تا ۱.۰ قرار دارند، نشان می‌دهد که دانشجویان هر دو گروه استادان خود را دارای توانایی و تسلط کافی می‌دانند.

همچنین، نمرات بعد نزدیکی در کلاس‌های دانشجومحور میانگین ۰.۸۶ و انحراف معیار ۰.۶۵ و در کلاس‌های استادمحور میانگین ۰.۷۹ و انحراف معیار ۰.۶۷ بود. این نتایج نشان می‌دهد که دانشجویان هر دو گروه تعامل و همکاری استادان را به‌طور نسبی مثبت درک می‌کنند، اگرچه مقادیر در کلاس‌های دانشجومحور کمی بالاتر است که بیانگر ادراک بیشتر همکاری و تعامل فعال استاد با دانشجویان است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار پرسشنامه QTI ۱

سطح معناداری (Sig.)	F	انحراف معیار (استادمحور)	میانگین (استادمحور)	انحراف معیار (دانشجومحور)	میانگین (دانشجومحور)	بعد
.000	67.78	0.36	0.74	0.38	0.89	تأثیر
.180	1.75	0.67	0.79	0.65	0.86	نزدیکی

یادداشت: M = میانگین؛ SD = انحراف معیار.

توضیح: دامنه نمرات به صورت زیر دسته بندی شده است: ۰ تا ۰.۵ (مثبت متوسط)، ۰.۵ تا ۱.۰ (مثبت) و بالای ۱ (خیلی مثبت). همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، بین دو رویکرد تدریس دانشجومحور و استادمحور در بعد «تأثیر» تفاوت معناداری وجود دارد ($F = 67.78, p < .001$) به عبارت دیگر، اساتید در کلاس‌های دانشجومحور از نظر میزان تأثیرگذاری بین فردی نمره‌ی بالاتری نسبت به کلاس‌های استادمحور داشتند. در مقابل، تفاوت میان دو رویکرد در بعد «نزدیکی» معنادار نبود ($p = .180$)، که نشان می‌دهد رابطه‌ی عاطفی و میزان صمیمیت استاد با دانشجویان در هر دو نوع کلاس نسبتاً مشابه بوده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار زیربخش‌های IMI

سطح معناداری (Sig.)	F	انحراف معیار (دانشجومحور)	میانگین (دانشجومحور)	انحراف معیار (معلم محور)	میانگین (معلم محور)	زیربخش پرسشنامه‌ی IMI
...	۱۶/۷۳	۱/۱۴	۵/۲۳	۰/۹۸	۵/۴۲	علاقه / لذت
۳۵.	۰/۸۷	۱/۰۷	۴/۶۷	۰/۹۸	۴/۶۷	شایستگی درک شده

فشار / تنش احساس شده	۳/۰۲	۱/۳۲	۲/۹۱	۱/۲۸	۴/۵۶	۰۴.
ارزش/مفید بودن	۶/۳۲	۰/۷۸	۶/۱۴	۰/۹۳	۳۰/۲۹	۰۰۰.

جدول ۲ میانگین و انحراف معیار زیربخش‌های پرسشنامه انگیزه درونی (IMI) را در کلاس‌های استادمحور و دانشجویمحور نشان می‌دهد. نتایج تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) نشان داد که در ابعاد «علاقه/لذت»، «فشار/تنش احساس شده» و «ارزش/مفید بودن» بین دو رویکرد تدریس تفاوت معناداری وجود دارد ($p < .05$) با این حال، در بُعد «شایستگی درک شده» تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نتایج بیانگر آن است که دانشجویان کلاس‌های دانشجویمحور در زیربخش‌های علاقه/لذت و ارزش/مفید بودن نمرات بالاتری نسبت به دانشجویان کلاس‌های استادمحور کسب کرده‌اند. همچنین، در زیربخش فشار/تنش احساس شده، دانشجویان کلاس‌های دانشجویمحور نمرات کمتری داشته‌اند که نشان‌دهنده تجربه استرس کمتر در محیط‌های یادگیری دانشجویمحور است. تفاوت‌ها در زیربخش شایستگی درک شده معنادار نبوده است و نشان می‌دهد که ادراک دانشجویان از توانایی خود در هر دو محیط تقریباً یکسان است.

جدول ۳. رگرسیون زیربخش‌های انگیزش درونی بر اساس متغیرهای پیش بین
یادداشت. B = ضریب رگرسیون؛ SE = خطای استاندارد؛ SC = نوع محیط آموزشی (دانشجومحور).

پیش‌بینی کننده	علاقه/لذت B	علاقه/لذت SE	علاقه/لذت p	شایستگی B درک شده	شایستگی SE درک شده	شایستگی p درک شده	فشار/تنش B	فشار/تنش SE	فشار/تنش p	ارزش/مفید B بودن	ارزش/مفید SE بودن	ارزش/مفید p بودن
عرض از مبدأ (Intercept)	3.94	0.08	.001	4.01	0.08	.001	3.38	0.11	.001	5.16	0.08	.001
SC نوع (محیط)	0.08	0.11	.45	0.02	0.12	.92	0.14	0.16	.39	0.28	0.09	.001

تأثیر (Influence)	0.87	0.07	.001	0.39	0.89	.001	0.44	0.12	.001	0.97	0.06	.001
نزدیکی (Proximity)	1.09	0.09	.001	0.57	0.07	.001	0.47	0.11	.001	0.84	0.07	.001
SC × تأثیر	0.15	0.12	.22	0.17	0.14	.22	0.05	0.17	.82	0.41	0.10	.001
SC × نزدیکی	0.05	0.09	.64	0.18	0.12	.08	0.00	0.13	.98	0.36	0.08	.001

نتایج آزمون MANOVA نیز نشان داد که تفاوت معناداری در بعد تأثیر بین دو نوع کلاس وجود دارد ($F = 67.78, p < 0.001$). به عبارت دیگر، دانشجویان کلاس‌های دانشجوی محور استادان خود را نسبت به دانشجویان کلاس‌های استاد محور، بیشتر مسلط و تأثیرگذار ارزیابی کرده‌اند. اما در بعد نزدیکی تفاوت معناداری مشاهده نشد ($F = 1.75, p = 0.18$)، که نشان می‌دهد دانشجویان هر دو محیط آموزشی، میزان همکاری و تعامل استادان را به طور مشابه درک کرده‌اند (جدول ۳). این یافته‌ها نشان می‌دهد که رویکرد دانشجوی محور می‌تواند انگیزه درونی و احساس ارزشمندی دانشجویان را افزایش دهد و همزمان فشار و تنش تجربه شده در کلاس را کاهش دهد، در حالی که ادراک همکاری استاد تحت تأثیر نوع کلاس قرار نمی‌گیرد.

پرسش دوم پژوهش به بررسی روابط میان رفتار بین فردی استاد و انگیزه ذاتی دانشجویان اختصاص داشت که با استفاده از چهار زیربخش پرسشنامه انگیزه درونی (IMI) سنجیده شد. برای تحلیل داده‌ها، ابتدا از تحلیل چندمتغیره (MANOVA) استفاده شد که نشان داد کلاس‌های دانشجوی محور تأثیر قابل توجهی بر انگیزه ذاتی دانشجویان دارند ($V = 0.01, F = 11.49, p < 0.001$) آزمون‌های تک‌متغیره نیز نتایج مشابهی را برای هر چهار زیربخش تأیید کردند. جدول ۳ نتایج اثر تعامل سه‌گانه—(SC) شامل نوع محیط آموزشی، بعد تأثیر و بعد نزدیکی استاد—را بر زیربخش‌های انگیزه ذاتی نشان می‌دهد. در کلاس‌های دانشجوی محور، این تعامل برای زیربخش‌های علاقه/لذت ($p < 0.001$)، شایستگی درک شده ($p = 0.05$) و ارزش/مفید بودن ($p < 0.001$) معنی‌دار بود، اما برای زیربخش فشار/تنش احساس شده اثر معنی‌داری مشاهده نشد ($p = 0.98$). علاوه بر این، اثر اصلی SC تنها برای زیربخش ارزش/مفید بودن همچنان معنادار باقی ماند ($p < 0.001$)، در حالی که اثر اصلی نزدیکی و تأثیر استاد برای همه زیربخش‌ها معنی‌دار بود.

این نتایج نشان می‌دهند که نمرات بالاتر دانشجویان در زیربخش‌های انگیزه ذاتی در کلاس‌های دانشجوی محور عمدتاً ناشی از تعامل میان محیط یادگیری و برداشت دانشجویان از نزدیکی و تأثیر استاد است. به عبارت دیگر، رابطه بین محیط آموزشی استاد محور یا دانشجوی محور و انگیزه ذاتی دانشجویان، تا حد زیادی تحت تأثیر ادراک دانشجویان از رفتار بین فردی استاد قرار دارد. این یافته‌ها اهمیت ایجاد روابط انسانی معنادار و حمایت‌گرانه در کلاس‌های دانشگاهی را برای تقویت انگیزه درونی دانشجویان برجسته می‌سازد.

جدول ۴. ارتباط ابعاد QTI و خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی ضریب همبستگی، آماره z Fisher's و سطح معنادار

بعد QTI	محیط آموزشی	زیرمقیاس انگیزه درونی	R	Z	Sig.
تأثیر	دانشجومحور (SC)	علاقه/ لذت	0.24 ^a	5.07	<.001
		شایستگی ادراک شده	0.09 ^a	3.08	<.001
	معلم‌محور (TC)	علاقه/ لذت	0.42 ^a	5.00	<.001
		شایستگی ادراک شده	0.21 ^a	3.04	.04
نزدیکی	دانشجومحور (SC)	علاقه/ لذت	0.51 ^a	6.65	<.001
		شایستگی ادراک شده	0.25 ^a	3.04	<.001
		فشار/ تنش ادراک شده	0.42 ^a	1.18	.23
		ارزش/ فایده	0.31 ^a	1.98	.05
	معلم‌محور (TC)	علاقه/ لذت	0.68 ^a	7.00	<.001
		شایستگی ادراک شده	0.36 ^a	3.10	<.001
		فشار/ تنش ادراک شده	0.39 ^a	1.20	.23
		ارزش/ فایده	0.37 ^a	2.00	.05

یادداشت ^a: همبستگی در سطح ۰.۰۱ (دو دامنه‌ای) معنادار است.

تحلیل‌های پیگیری‌شده دیدگاه دقیق‌تری درباره منابع تفاوت‌ها در آزمون MANCOVA ارائه کردند. نتایج نشان دادند که روابط میان انگیزه ذاتی دانشجویان و ابعاد رفتار بین فردی استاد (QTI) معنادار است و آزمون‌های Z فیشر تفاوت‌های موجود بین محیط‌های یادگیری استادمحور (TC) و دانشجومحور (SC) را برجسته کردند. تمامی چهار زیربخش انگیزه ذاتی با بعد نزدیکی همبستگی معناداری داشتند، به‌طوری‌که همبستگی‌ها برای زیربخش‌های علاقه/ لذت ($z = 6.65, p = 0.00$)، شایستگی ادراک شده ($z = 3.04, p = 0.00$) و ارزش/ مفید بودن ($z = 1.98, p = 0.05$) در کلاس‌های دانشجومحور، نسبت به کلاس‌های استادمحور قوی‌تر بودند. زیربخش فشار/ تنش نیز با نزدیکی همبستگی منفی داشت، اما تفاوت میان محیط‌های یادگیری معنادار نبود. ($z = 1.18, p = 0.25$). همچنین، سه زیربخش انگیزه با بعد تأثیر همبستگی مثبت و معنادار نشان دادند که این همبستگی‌ها برای علاقه/ لذت ($z = 5.07, p = 0.00$) شایستگی ادراک شده ($z = 3.08, p = 0.00$) در محیط دانشجومحور قوی‌تر بود. به طور خلاصه، دانشجویان در محیط‌های دانشجومحور انگیزه ذاتی بالاتری داشتند، اما اثر محیط یادگیری بر انگیزه ذاتی آن‌ها تحت تأثیر نحوه درک‌شان از رفتار

بین فردی استاد قرار گرفته است. این نتایج نشان می‌دهد که انگیزه ذاتی دانشجویان بیشتر با نزدیکی به استاد مرتبط است و این ارتباط در محیط‌های دانشجومحور نسبت به استادمحور قوی‌تر است.

بحث

تجزیه و تحلیل داده‌های QTI رابطه آماری معناداری را بین رفتار بین فردی استاد و انگیزه دانشجویان نشان داد. انتظار می‌رود آموزش دانشجومحور انگیزه دانشجویان را افزایش دهد و این مطالعه تلاش کرد تا درک بهتری از نحوه برداشت دانشجویان از رفتارهای بین فردی استادان در محیط‌های یادگیری استادمحور و دانشجومحور ارائه دهد و بررسی کند که آیا این برداشتها رابطه بین نوع آموزش و انگیزه ذاتی دانشجویان را تعدیل می‌کنند یا خیر. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که دانشجویان رفتار استادان خود را اغلب به عنوان تعادلی میان تساهل و اقتدار توصیف می‌کنند و این یافته با مطالعات اخیر مانند *Najafi* و همکاران (2024) و *Seyed Ahmadi* و همکاران (2023) هم‌راستا است؛ استادانی که اقتدار مثبت و حمایت عاطفی را همزمان ارائه می‌دهند، نقش مؤثری در ایجاد انگیزه و ارتقای کیفیت یادگیری دارند. رفتارهای تعاملی و حمایتی استاد، به ویژه در قالب تعامل اثربخش و حمایت روانی، رضایت و انگیزه دانشجویان را افزایش می‌دهد و فضای کلاسی مثبت و پویایی خلق می‌کند. در مجموع، تعادل مناسب میان تساهل و اقتدار می‌تواند موجب ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده و ساختارمند شود که به شکل معنادار انگیزه و عملکرد تحصیلی دانشجویان را ارتقا می‌بخشد (*Najafi et al., 2024; Seyed Ahmadi et al., 2023*).

داده‌های حاصل نشان می‌دهد که دانشجویان در کلاس‌های مبتنی بر تعامل مثبت و حمایت استاد، انگیزه درونی، مسئولیت‌پذیری و مشارکت فعال‌تری را تجربه می‌کنند و این واقعیت با مطالعات *Wang* و همکاران (2025)، *Tian* و همکاران (2023)، و *Lei* و همکاران (2025) کاملاً همسو است. این مطالعات نیز نشان داده‌اند که محیط‌های آموزشی حمایتگر و ارتباطی، زمینه را برای ارضای نیازهای روانی فراهم کرده و ارتقای انگیزه، عملکرد و رضایت تحصیلی دانشجویان را به دنبال دارد. نظریه خودتعیین‌گری توضیح می‌دهد که هرگاه سه نیاز بنیادین روان‌شناختی مورد توجه قرار بگیرد، انگیزه درونی و کیفیت یادگیری به طور معناداری افزایش می‌یابد. شواهد تازه بر برجسته بودن نقش واسطه‌ای برداشت دانشجویان از رفتار استاد بر رابطه میان محیط آموزش و انگیزه یادگیری دلالت دارند؛ به این معنا که برداشت مثبت دانشجو از رفتار تعامل محور استاد، به طور مستقیم انگیزه و پیشرفت تحصیلی را ارتقا می‌دهد (*Najafi et al., 2023; Mousavi, 2024*). بررسی پژوهش‌های اخیر نیز، تأکید می‌کند که رفتار بین فردی استاد نقش اساسی در تعدیل تأثیر محیط یادگیری بر انگیزه ذاتی دانشجویان دارد و این نقش تعدیلی در محیط‌های دانشجومحور ملموس‌تر است؛ به طوری که رویکرد دانشجومحور مستمراً با افزایش انگیزه و مشارکت و تقویت یادگیری خودگردان مرتبط است (*Abdi et al., 2024; Wang et al., 2025*).

در مقابل، یادگیری استادمحور با وجود رایج بودن در نظام‌های آموزشی از جمله ایران، اگرچه مدیریت کلاس و انتقال محتوا را آسان‌تر می‌سازد، اما فرصت‌های یادگیری خودگردان و تفکر نقاد را که نقش اساسی در برانگیختگی انگیزه ذاتی دارند محدود می‌کند. پژوهش *Akhtar* و همکاران (2024) نشان داده نظام استادمحور گرچه به ساختار می‌افزاید، اما به میزان زیادی سبب کاهش مشارکت فعال و انگیزه درونی می‌شود و این با یافته‌های جدید در ایران و سایر کشورها هم‌راستا است.

در کلاس‌های استادمحور، کنترل و فرآیند یادگیری در اختیار استاد است و دانشجویان نقش فعالی ندارند، در نتیجه کمتر انگیزه‌بخش است و ممکن است سرخوردگی و کاهش انگیزه ایجاد شود، ولی محیط‌های دانشجویانمحور با مشارکت فعال‌تر دانشجویان، مسئولیت‌پذیری، و خودمختاری، تعاملات مثبت بیشتری میان استاد و دانشجویان ایجاد کرده و انگیزه و رضایت دانشجویان را افزایش می‌دهد (Abdi et al., 2024; Maleki et al., 2025; Wang et al., 2025). نقش استاد در محیط دانشجویانمحور عمدتاً تسهیل‌گری، راهنمایی و پشتیبانی است نه صرفاً منبع دانش، و همین فضا سازی امن و حمایتگر در نهایت به افزایش انگیزه ذاتی و موفقیت تحصیلی می‌انجامد.

پژوهش Lei و همکاران (2023) نشان داد که کنترل‌گری یا سخت‌گیری استادان می‌تواند انگیزه ذاتی دانشجویان را تضعیف کند، در حالی که در برخی محیط‌های شرق آسیا اقتدار استاد به ایجاد انگیزه مثبت منجر می‌شود (Li et al., 2022; Seyedin et al., 2026)؛ این تفاوت‌ها اهمیت اثر فرهنگ و برداشت جمعی از «خودمختاری» را پررنگ می‌کند. همچنین، نتایج Brandmiller و همکاران (2020) نشان داد که ادراک استادان از انگیزش دانشجویان لزوماً با برداشت دانشجویان یکسان نیست و مداخله بیش از حد موجب کاهش انگیزه می‌شود یا حتی اثر معکوس دارد.

این یافته‌ها بر بستر نظریه خود تعیینی نیز قابل تحلیل‌اند. طبق این چارچوب، فراهم کردن محیطی که سه نیاز روانی بنیادین (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) را برآورده کند، منجر به افزایش انگیزه درونی یادگیری می‌شود. بنابراین، تلفیق هوشمندانه رویکردهای یادگیری دانشجویانمحور و رفتار استاد حمایتگر می‌تواند کلید افزایش انگیزه و کیفیت یادگیری در دانشجویان باشد؛ البته ساختار فرهنگی ایران و استمرار اقتدارگرایی استاد نیز باید در طراحی مداخلات آموزشی لحاظ شود.

نتیجه‌گیری

در پایان، پژوهش حاضر نشان داد که اگرچه یادگیری دانشجویانمحور و تعاملات حمایتی و همدلانه استاد می‌تواند نقش مؤثرتری در تقویت انگیزش درونی دانشجویان ایفا کند، این امر به معنای کنار گذاشتن نقش اقتدار و هدایت استاد نیست. در واقع، به نظر می‌رسد اثربخشی آموزش در محیط دانشگاهی، به‌ویژه در بافت آموزش عالی ایران، مستلزم ایجاد تعادلی میان اقتدار آموزشی استاد و حمایت از استقلال دانشجو است. استاد می‌تواند ضمن حفظ جایگاه علمی و مدیریتی خود، با ایجاد فرصت برای مشارکت، انتخاب، گفت‌وگو و ابراز نظر دانشجویان، احساس خودمختاری و مسئولیت‌پذیری آنان را تقویت کند.

این موضوع از آن جهت اهمیت دارد که الگوهای آموزشی و انتظارات دانشجویان در بافت‌های فرهنگی مختلف یکسان نیستند. بنابراین، انتقال مستقیم الگوهای دانشجویانمحور از یک بافت آموزشی به بافتی دیگر ممکن است به نتایج مشابهی منجر نشود. در بافت ایرانی، توجه هم‌زمان به حساسیت‌های فرهنگی، انتظارات دانشجویان، جایگاه استاد و نیاز به استقلال یادگیرنده می‌تواند زمینه را برای شکل‌گیری روابط آموزشی مثبت و مؤثر فراهم سازد. بر این اساس، هدف نباید جایگزین کردن آموزش دانشجویانمحور به جای آموزش استادمحور، بلکه یافتن شیوه‌هایی برای تلفیق هوشمندانه و متناسب این دو رویکرد باشد.

از منظر کاربردی، یافته‌ها بر ضرورت برنامه‌های توسعه حرفه‌ای استادان تأکید دارند؛ برنامه‌هایی که علاوه بر مهارت‌های تدریس، بر مهارت‌های ارتباطی، همدلی، گوش دادن فعال، حمایت از خودمختاری دانشجویان و ایجاد روابط مثبت استاد-دانشجو تمرکز کنند.

چنین رویکردی می‌تواند به ایجاد محیط‌های کلاسی کمک کند که در آن دانشجویان ضمن برخورداری از هدایت و حمایت علمی استاد، احساس مشارکت، ارزشمندی و مسئولیت بیشتری نسبت به فرایند یادگیری داشته باشند. در نهایت، پژوهش‌های آتی می‌توانند به بررسی راهکارهای عملی برای ترکیب اقتدار آموزشی با حمایت از استقلال دانشجو بپردازند و نقش عوامل فرهنگی، رشته تحصیلی، ویژگی‌های فردی دانشجویان و سبک تدریس استادان را در این فرایند بررسی کنند. همچنین، استفاده از طرح‌های طولی و روش‌های پژوهش آمیخته می‌تواند تصویر دقیق‌تری از چگونگی شکل‌گیری و تحول روابط استاد-دانشجو و تأثیر آن بر انگیزش و مشارکت دانشجویان ارائه دهد.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

جمع‌آوری داده‌ها: فاطمه خونمری؛ تهیه گزارش پژوهش؛ نشاط عزیزی؛ تحلیل داده‌ها؛ هر دو نویسنده نویسندگان به طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی‌سازی مقاله مشارکت داشتند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

۱. داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسندگان قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

از داوران محترم به خاطر ارائه نظرهای ساختاری و علمی سپاسگزاری می‌شود.

منابع

- سیدین ناوان، سیده فروغ، جواد پور، محمد و صالحی، کیوان. (۱۴۰۴). آسیب شناسی اثربخشی کیفیت فرایند تدریس و یادگیری در آموزش عالی. تدریس پژوهی. 1-24, 13(4), doi: 10.22034/trj.2026.139345.1818,
- ملکی، شیما، حاتمی، جواد، الف، نیکالای، عظیمی یانچشمه، اسماعیل و خسروی، رحمت اله. (۱۴۰۵). شناسایی و تبیین مؤلفه‌های کلیدی شایستگی ارائه‌ی شفاهی معلمان. تدریس پژوهی, 14(3), doi: 10.22034/trj.2026.145339.2304. -

References

- Abdi, Z., & colleagues. (2024). *The impact of student-centered learning environments on motivation and active learning. Quarterly Journal of Educational Sciences*, 18(1), 55–70.
- Aghasi, R. (2023). *Examining the differences between teacher-centered and student-centered approaches in education. Journal of Educational Research*, 15(2), 120–135.
- AHMADI, A. N. M., PARKER, P., RYAN, R. M., NTOUMANIS, N., AND REEVE, J. (2023). A CLASSIFICATION SYSTEM FOR TEACHERS' MOTIVATIONAL BEHAVIORS RECOMMENDED IN SELF-DETERMINATION THEORY INTERVENTIONS. *J. EDUC. PSYCHOL.* DOI: 10.1037/EDU000078
- Akhtar, S., Zahid, Z., & Munir, A. (2024). Analysis of learner's motivation level in teacher-centered class: A study at BS level. *Pakistan Languages and Humanities Review*, 8(4), 538–548.
[https://doi.org/10.47205/plhr.2024\(8-IV\)48](https://doi.org/10.47205/plhr.2024(8-IV)48)
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44(3), 211–229.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>
- Brandmiller, C., Dumont, H., & Becker, M. (2020). Teacher Perceptions of Learning Motivation and Classroom Behavior: The Role of Student Characteristics. *Contemporary Educational Psychology*, 63, <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101893>
- Brekelmans, M., & Wubbels, T. (1991). Student and teacher perceptions of interpersonal teacher behavior: A Dutch perspective. *The Study of Learning Environments*, 5, 19–30.
- Brekelmans, M., Sleegers, P., & Fraser, B. J. (2000). Teaching for active learning. In P. R. J. Simons, J. L. van der Linden, & T. Duffy (Eds.), *New learning* (pp. 227–242). Dordrecht: Kluwer.
- Brekelmans, M., Wubbels, T., & van Tartwijk, J. (2005). Teacher–student relationships across the teaching career. *International Journal of Educational Research*, 43, 55–71.
- Carter, R. (2000). Reimagining race in education: A new paradigm from psychology. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 102(5). <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00082>
- De Bruijn, E., & Leeman, Y. (2011). Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. *Teaching and Teacher Education*, 27, 694–702.
- Deci, E. L., & Ryan, R. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2007). *SDT: Questionnaires: Intrinsic Motivation Inventory (IMI)*. Retrieved February 8, 2011, from <http://www.psych.rochester.edu/SDT/measures/intrins.html>
- Deylami, A. H. (2020). Self-determination theory and its role in learning motivation. *Educational Psychology Research*, 6(1), 45–59.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Farhadi, S. (2023). The role of the teacher as a facilitator in student-centered classrooms. *Journal of Modern Education*, 11(4), 80–94.
- Hakimi, S., Hejazi, E., & Lavasani, M. G. (2011). The relationships between traits personality and students' academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 836–845.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.312>
- Hallinan, M. T. (2008). Teacher influences on students' attachment to school. *Sociology of Education*, 81(3), 271–283.
- Henry, A., & Thorsen, C. (2018). Teacher–student relationships and L2 motivation. *Modern Language Journal*, 102(1). <https://doi.org/10.1111/modl.12446>

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Johnson, S. M. (1990). *Teachers at work: Achieving success in our schools*. Basic Books.
- Lei, H., Wang, X., Chiu, M. M., Du, M., & Xie, T. (2023). Teacher-student relationship and academic achievement in China: Evidence from a three-level meta-analysis. *School Psychology International*, 44(1), 68–101. <https://doi.org/10.1177/01430343221122453>
- Li, L., & Yang, S. (2021). Exploring the influence of teacher-student interaction on university students' self-efficacy in the flipped classroom. *Journal of Education and Learning*, 10(2), 84. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n2p84>
- Li, X., Bergin, C., & Olsen, A. A. (2022). Positive teacher-student relationships may lead to better teaching. *Learning and Instruction*, 80, 101581. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581>
- Liu, J. (2025). Motivation and achievement in EFL: The power of conventional, blended and AI-blended instructional approaches. *Frontiers in Education*. <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1614388>
- Makarova, E. (2021). Teacher–student interaction in the context of higher education. *SHS Web of Conferences* 99:01041DOI:[10.1051/shsconf/20219901041](https://doi.org/10.1051/shsconf/20219901041)
- Maleki, S, Hatami, Alif, Azimi Yancheshmeh, Esmaeil, & Khosravi (2026). Identifying and Explaining the Key Components of Teachers' Oral Presentation Competence. *Teaching Research*, 14(3), -. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.145339.2304>
- Marzano, R. J., & Marzano, J. S. (2003). Building classroom relationships. *Educational Leadership*, 61(1), 6–13.
- Maulana, R., Opdenakker, M.-C., den Brok, P., & Bosker, R. (2011). Teacher–student interpersonal relationships in Indonesia: Profiles and importance to student motivation. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(1), 33–49. <https://doi.org/10.1080/02188791.2011.544061>
- Mercer, S., & Gkonou, C. (2020). Relationships and good language teachers. In C. Griffiths & Z. Tajeddin (Eds.), *Lessons from good language teachers* (pp. 164–174). Cambridge University Press.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(2), 107–114. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5
- Mohammadi, Z., Nakhaei Mohammadabadi, F., & Salari Chineh, P. (2015). The effect of teacher behavior on students' academic motivation with an emphasis on emotional interactions and positive feedback. *International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Lifestyle*, 1–14.
- Mousavi, R. (2024). The role of teachers' emotional interactions in students' learning motivation: A study on the importance of teachers' sensitivity and responses to students' emotional needs. *Iranian Educational Research Journal*, 18(1), 45–61.
- Najafi, M., Hosseini, S., & Sharifi, N. (2024). The impact of teacher behavior on students' learning motivation: A qualitative study in primary schools. *Journal of Education*, 12(3), 45–60.
- Pan, Z., Wang, Y., & Derakhshan, A. (2023). Unpacking Chinese EFL students' academic engagement and psychological well-being: The roles of language teachers' affective scaffolding. *Journal of Psycholinguistic Research*, 52(5), 1799–1819. <https://doi.org/10.1007/s10936-023-09974-z>
- Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 183–203). University of Rochester Press.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209–218. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Seyed Ahmadi, F., Mousavi, R., & Karimi, H. (2023). The role of supportive behaviors and balanced teacher authority on students' academic motivation in secondary schools. *Iranian Educational Research*, 17(2), 123–138.

- Seyyedein Navan, S. F., Javadipour, M. and Salehi, K. (2025). Pathology of the effectiveness of the quality of the teaching and learning process in higher education. *Research in Teaching*, 13(4), 1-24.
<http://doi.org/10.22034/TRJ.2026.139345.1818> (in Persian)
- Shen, H., Ye, X., Zhang, J. & Huang, D. (2024). Investigating the role of perceived emotional support in predicting learners' well-being and engagement mediated by motivation from a self-determination theory framework. *Learning and Motivation* Vol.28. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101968> Get rights and content
- Sivan, A., & Cohen, A. (2023). The structure of interpersonal teacher behaviour in Hong Kong secondary schools. *Learning Environments Research*, 26, 19–30. <https://doi.org/10.1007/s10984-021-09402-w>
- Tian, X. & Shen, J. (2023). The effect of perceived teachers' interpersonal behavior on students' learning in physical education: a systematic review. *Frontiers in Psychology*, 14, 1233556.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1233556>
- Wang, D., Wue, Q. & Lei, C. (2025). The relationship between teacher care behavior and English learning engagement: a serial multiple mediation model. *Front. Psychol.*, Sec. *Educational Psychology*, Volume 16 - 2025 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.205.1617592>
- Weimer, M. (2013). *Learner-centered teaching: Five key changes to practice*. John Wiley & Sons.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers as motivational contexts. In T. C.
- Wubbels, T., & Brekelmans, M. (1998). The teacher factor in the social climate of the classroom. In B. J. Fraser & K. G. Tobin (Eds.), *International handbook of science education* (pp. 565–580). Dordrecht: Kluwer.
- Urdu & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement: The decade ahead* (Vol. 16A, pp. 75–105). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Whittaker, J. V., Kinzie, M. B., Williford, A., & DeCoster, J. (2016). Effects of MyTeachingPartner-Math/Science on teacher-child interactions in prekindergarten classrooms. *Early Education and Development*, 27, 110–127. <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1047711>
- Xie F & Derakhshan A (2021). A Conceptual Review of Positive Teacher Interpersonal Communication Behaviors in the Instructional Context. *Frontiers in Psychology*, Volume 12 - 2021 | <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.708490>
- Yaghma, M. (2005). *Educational psychology: Learning and instruction*. Tehran: SAMT Publications.
- Zhang, W., & Hu, X. (2025). The relationship between perceived teacher support and student engagement: The mediating role of learning motivation. *Frontiers in Psychology*.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1563682>