

تاریخ دریافت مقاله: ۸۷/۰۹/۲۱

تاریخ بررسی مقاله: ۸۷/۱۰/۲۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۸۸/۰۲/۱۵

مجله دست آوردهای روان‌شناختی

(علوم تربیتی و روان‌شناسی)

دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان ۱۳۸۸

دوره چهارم، سال ۱۶-۳، شماره ۲

صص: ۲۱۸-۱۸۹

بررسی تأثیر چارچوب‌گذاری هدف و سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی شهر قزوین

یوسف کریمی *

ولی خلخالی **

حسن احدی ***

غلامرضا نفیسی ****

چکیده

هدف از این تحقیق بررسی تأثیر چارچوب‌گذاری درونی و بیرونی هدف و سبک ارتباطی کنترل‌کننده درونی، کنترل‌کننده بیرونی و حمایت‌کننده خود‌پیروی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه ۲ شهر قزوین بود. برای این منظور از یک طرح عاملی 2×3 استفاده شد. آزمودنی‌ها ۱۴۷ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب و در شش گروه آزمایشی و یک گروه گواه به صورت تصادفی جایگزین شدند. ابتدا یادگیری مطالب کتبی بر حسب دست‌یابی به یک هدف درونی (سلامت) در برابر یک هدف بیرونی (ظاهر جسمی) چارچوب‌گذاری شد، و سپس به یک شیوه حمایت‌کننده خود‌پیروی یا کنترل‌کننده درونی یا کنترل‌کننده بیرونی ارایه

* استاد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران

** دکتری روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسؤول)

*** استاد دانشگاه علامه طباطبایی

**** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب

v.khalkhali.ir@gmail.com

شدند. در ارتباط با عملکرد تحصیلی، هم یادگیری مفهومی و هم یادگیری طوطی‌وار مورد سنجش قرار گرفت. نتیجه‌های به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیری داده‌ها نشان داد که چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقایسه با چارچوب‌گذاری بیرونی هدف، پردازش مفهومی مطالب یادگیری را افزایش می‌دهد. علاوه بر این، دانش‌آموزانی که برای تعقیب این محتواهای هدف، یک سبک ارتباطی حمایت‌کننده خود پیروی را تجربه کردند در مقایسه با دانش‌آموزانی که تحت فشار درونی یا بیرونی قرار گرفتند، یادگیری مفهومی بیشتری نشان دادند. با این وجود، چنین نتیجه‌هایی برای یادگیری طوطی‌وار دیده نشد. به نظر می‌رسد که بافت‌های کنترل‌کننده درونی، کنترل‌کننده بیرونی و محتوای هدف بیرونی به طور برابر با بافت‌های حمایت‌کننده خود پیروی و هدف درونی در پیشبرد یادسپاری تحت‌اللفظی مطالب یادگیری موثر باشند.

کلید واژگان: چارچوب‌گذاری هدف، سبک ارتباطی، انگیزش خود پیرو و کنترل شده، پیشرفت تحصیلی، نظریه خودمختاری

مقدمه

مطالعات مختلف نشان داده‌اند که علاقه‌ی طبیعی کودکان به یادگیری در طول سال‌های دبستان کاهش پیدا می‌کند (اندرمن و میر^۱، ۱۹۹۴) که اغلب نیز تأثیر منفی بر پیشرفت تحصیلی آنها می‌گذارد. برخی از پژوهشگران مدعی هستند که این وضع تا حدودی به علت روش معلمان و رویکرد مدرسه به فرایند یادگیری است (میر و میگلی^۲، ۱۹۹۶). یکی از نظریه‌هایی که می‌تواند به ما در روشن ساختن این موضوع کمک کند که چگونه محیط مدرسه، نمره و انگیزش کودکان و نوجوانان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، نظریه خودمختاری^۳ (SDT) (دسی و رایان^۴، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی^۵، ۲۰۰۰b) است.

نظریه خودمختاری. یک نظریه‌ی عمومی انگیزش آدمی است که به میزانی که رفتار خود تأیید شده یا خود تعیین شده است، می‌پردازد (دسی و رایان، ۲۰۰۲). اندیشه‌ی اصلی خودمختاری این است که نوع یا کیفیت انگیزش فرد نسبت به مقدار کلی انگیزش اهمیت بیشتری در پیش‌بینی پیامدهای مهمی نظیر سلامت

- 1- Anderman & Maehr
- 2- Midgley
- 3- Self-Determination Theory (SDT)
- 4- Deci & Ryan

روانشناختی، عملکرد اثربخش، حل مسأله شناختی، و یادگیری عمیق یا مفهومی دارد (تیلور و انتومانیس، ۲۰۰۷). نظریه خودمختاری (رایان و دسی، ۲۰۰۲)، مدعی است محتوای هدف (درونی در برابر بیرونی) که توسط معلم حمایت می‌شود و نیز شیوه‌ی ارتباطی (حمایت‌کننده خود پیروی در برابر کنترل‌کننده) که محتوای هدف در آن ارایه می‌گردد، تعیین‌کننده کیفیت انگیزش هستند و می‌توانند تفاوت بین دانش‌آموزان از نظر انگیزش و عملکرد تحصیلی را تبیین کنند.

هدف‌های درونی در برابر بیرونی و انگیزش کنترل شده در برابر خود پیرو. نوع هدف‌هایی که افراد بر آنها متمرکز می‌شوند متفاوت هستند. یک راه برای توصیف این تفاوت‌ها این است که هدف‌ها را درونی یا بیرونی بدانیم (دسی و رایان، ۲۰۰۰). بر اساس SDT، هدف‌های درونی، مثل کمک‌های عام‌المنفعه، سلامتی و رشد شخصی، میل طبیعی افراد به رشد را منعکس می‌کنند. در مقابل، هدف‌های بیرونی، مثل جذابیت جسمانی، موفقیت مالی و قدرت یک جهت‌گیری بیرونی را باعث می‌شوند (ویلیامز، کاکس، هدبرگ^۴ و دسی، ۲۰۰۰) و افراد را به سمت رقابت‌های بین فردی (سرگی^۵، ۱۹۹۸)، کسب تأییدهای مشروط و نشانه‌های بیرونی ارزشمندی شخصی و موفقیت می‌کشانند (کاسر، رایان، کوچمن و شلدون^۶، ۲۰۰۴).

لازم است به یاد داشته باشیم که هدف‌های درونی و بیرونی به لحاظ مفهومی از سازه‌های انگیزشی کلاسیک انگیزش درونی و بیرونی متفاوت هستند (رایان و دسی، ۲۰۰۰a). در حالی که هدف‌های درونی و بیرونی محتوا یا انواع مختلف هدف‌هایی را نشان می‌دهند که افراد ممکن است دنبال کنند (هدف "چه چیزی" را دنبال می‌کند)، انگیزش درونی و بیرونی به انگیزه‌ها یا دلایل افراد برای دنبال کردن هدف‌های خاص مربوط می‌شود ("چرا" هدف دنبال می‌شود، نگاه کنید به دسی و رایان، ۲۰۰۰). از نگاه SDT، انگیزه‌های افراد برای انجام یک فعالیت در طول پیوستاری از تعیین‌گری شخصی بالا تا پایین تغییر می‌کند. انگیزش درونی که با انجام یک فعالیت به خاطر خودش تعریف می‌شود، به طور کامل خود تعیین شده یا خود پیرو است. در مقابل، رفتار برانگیخته بیرونی با انجام یک

- 1- Taylor & Ntomanis
- 2- Intrinsic vs extrinsic
- 3- autonomy-supportive vs controlling
- 4- Williams, Cox & Hedberg
- 5- Sirgy
- 6- Kasser, Ryan, couchman & Sheldon

فعالیت برای دست‌یابی به یک بازده که از خود فعالیت مجزا است، مشخص می‌شود (لپر و گرین^۱، ۱۹۷۸؛ به نقل از فن‌استینکیست، لنز^۲ و دسی، ۲۰۰۶) اما با این حال می‌تواند از لحاظ میزان خود پیروی متغیر باشد. در این راستا SDT چهار نوع انگیزش بیرونی را از هم مشخص می‌کند. این انگیزه‌ها شامل «تنظیم بیرونی^۳»، «تنظیم درون فکنی شده^۴»، «تنظیم شناسایی شده^۵» و «تنظیم یکپارچه^۶» است (دسی، رایان، ۲۰۰۸a). کم خود پیروترین شکل انگیزش بیرونی در تنظیم بیرونی است، یعنی زمانی که فرد برای به دست آوردن پاداش‌های بیرونی یا برای اجتناب از تنبیه عملی را انجام می‌دهد (دسی و رایان، ۲۰۰۸؛ دسی و رایان، ۱۹۸۵). در تنظیم درون فکنی شده، افراد به علت فشار درونی، احساس گناه یا افزایش عزت نفس، در یک فعالیت مشغول می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۰۰). تنظیم شناسایی شده، زمانی دیده می‌شود که افراد به این دلیل در یک فعالیت شرکت می‌کنند که مشارکت در آن را برای رشد شخصی خود با اهمیت می‌دانند. در این نوع تنظیم از آنجایی که به فعالیت بها داده می‌شود رفتار به واسطه‌ی انتخاب انجام می‌گیرد و خود تعیین شده است. تنظیم یکپارچه زمانی رخ می‌دهد که تنظیم شناسایی شده به طور کامل با خود تلفیق گشته و با سایر ارزش‌ها و نیازهای فرد هماهنگ شده است. تحت تنظیم یکپارچه، رفتار نیز به واسطه‌ی انتخاب و به این دلیل انجام می‌گیرد که با سایر جنبه‌های خود نظیر نیازها و ارزش‌های فرد هماهنگ است (فن‌استینکیست، لنز و دسی، ۲۰۰۶).

پژوهشگران SDT به صورت تجربی نشان داده‌اند که هم محتوای هدف افراد (درونی در برابر بیرونی) و هم انگیزه‌های آنان (خود پیرو یا کنترل شده) تأثیرات مستقیمی بر بهزیستی و سازگاری افراد دارند (شلدون، رایان، دسی و کاسر، ۲۰۰۴).

بیان مسأله

یک عامل در تصمیم‌یادگیرندگان به شرکت در فعالیت‌های یادگیری انگیزش می‌باشد. انگیزش می‌تواند به

- 1- Lepper & Greene
- 2- Vansteenkiste & Lens
- 3- external regulation
- 4- introjected regulation
- 5- identified regulation
- 6- integrated regulation

بازده‌های مهمی از جمله تلاش، تجربه هیجان‌های مثبت در کلاس درس، سازگاری روانشناختی در مدرسه، تمرکز، رضایت از زندگی تحصیلی خود، عملکرد تحصیلی، و تمایل به ادامه تحصیل منتهی شود (گرونلینک^۱ و رایان، ۱۹۸۷). از طرفی روش و رویکرد معلمان به فرایند یادگیری تا حد زیادی انگیزش یادگیرندگان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلمان می‌توانند بافت کلاس درس را به نحوی فراهم بیاورند که درگیری موقعیتی و علاقه‌ی طبیعی را در کلاس و یادگیرندگان ایجاد کنند و رشد منابع انگیزش درونی را در آنها افزایش دهند. دانش‌آموزان زمانی در فعالیت‌های مربوط به مدرسه فعالانه درگیر می‌شوند که فعالیت‌های آموزشی برای آنها جالب و در ارتباط با زندگی آنها باشند و کفایت‌های آنها را تایید کنند (رایان و کانل^۲، ۱۹۸۹). بنابراین برای افزایش علاقه به یادگیری، ارزش‌گذاری به آموزش و پرورش، تایید قابلیت‌های شخصی، و به طور کلی پیشرفت تحصیلی ممکن است لازم باشد از شیوه‌هایی که از نیاز دانش‌آموزان به کفایت و تعیین‌گری شخصی حمایت می‌کنند استفاده کرد.

چارچوب‌گذاری درونی و بیرونی هدف. علی‌رغم این که بررسی‌های قبلی SDT عمدتاً به مطالعه‌ی تأثیر محتواهای متفاوت هدف از منظر تفاوت‌های فردی افراد در میزانی تمرکز بر کسب هدف‌های درونی در برابر بیرونی، معطوف بودند. با این حال، نه تنها افراد بلکه محیط‌های اجتماعی را نیز می‌توان بر حسب انواع هدف‌هایی که ارایه و تایید می‌کنند، توصیف کرد (کاسر و آهوویا^۳، ۲۰۰۲). در حالی که برخی از بافت‌های اجتماعی هدف‌های درونی را تشویق و تقویت می‌کنند، برخی دیگر بر هدف‌های بیرونی تمرکز دارند (فن‌استینکست و همکاران، ۲۰۰۴). بر اساس SDT (رایان و دسی، ۲۰۰۲)، محیط‌هایی که بر محتوای درونی هدف تأکید می‌کنند بایستی به همان اندازه که افراد هدف‌های درونی را در مقایسه با هدف‌های بیرونی دنبال می‌کنند، اثرات کارکردی مشابهی بر یادگیری و پیشرفت آنها داشته باشند.

اخیراً فن‌استینکست و همکاران (۲۰۰۴) در یک مجموعه مطالعه‌های میدانی این موضوع را از طریق چارچوب‌گذاری فعالیت‌های یادگیری خاصی از نظر دست‌یابی به هدف درونی (مثل رشد شخصی) یا یک هدف بیرونی (مثل موفقیت مالی) بررسی کرده‌اند. آنها چنین یافتند که ارایه مطالب یادگیری به عنوان فراهم آورنده یک هدف بیرونی، پردازش عمیق مطالب یادگیری، پیشرفت تحصیلی و مداومت در تکالیف درسی را در مقایسه با

-
- 1- Grolnick
 - 2- Connell
 - 3- Ahuvia

زمانی که هدف به صورت درونی چارچوب‌گذاری شده (چارچوب‌گذاری درونی هدف^۱) بود، کاهش داد. دوریس، سوانس^۲، لنز و فن‌استینکیست (۲۰۰۷) و فن‌استینکیست، ماتوس^۳، لنز و سوانس (۲۰۰۷) نیز نشان دادند که تعقیب هدف بیرونی در برابر درونی تأثیر کاهنده‌ی بر عملکرد تحصیلی و مداومت یادگیرندگان دارد. علاوه بر این، فن‌استینکیست، روث^۴ و دسی (۲۰۰۴) نیز نشان داده‌اند که چارچوب‌گذاری بیرونی هدف در مقایسه با چارچوب‌گذاری درونی هدف در دانشجویان به فعالیت تکلیف محور کمتر منجر می‌شود که در کاهش عملکرد آنها خود را نشان می‌دهد. این نتایج شواهد اولیه برای فرضیه این پژوهش ارائه می‌کند مبنی بر این که چارچوب‌گذاری فعالیت یادگیری بر حسب هدف‌های درونی در مقابل بیرونی درک مفهومی دانش‌آموزان (پایه پنجم دبستان) از مطالب یادگیری را به شیوه‌ی مشابه با دانشجویان تحت تأثیر قرار می‌دهد. بنابراین یک هدف مهم پژوهش حاضر بررسی این موضوع است که آیا چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقایسه با چارچوب‌گذاری بیرونی هدف، یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد؟

در این پژوهش در مورد چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقابل چارچوب‌گذاری بیرونی هدف دو جنبه‌ی متفاوت از عملکرد مورد سنجش قرار گرفت: یادگیری مفهومی^۵ و یادگیری طوطی‌وار^۶. یادگیری مفهومی نیازمند پردازش عمیق مطالب به همراه تفکر در مورد آنها است و به روش‌های خلاق‌تر و یکپارچه‌تر نیازمند است. در مقابل، یادگیری طوطی‌وار تنها به درگیری سطحی در یادگیری نیاز دارد و روش آن مشخص و سرراست‌تر است، در واقع به یادسپاری تحت اللفظی اطلاعات کافی است (ایننت ویسل^۷ و ایننت ویسل، ۱۹۹۱). انتظار این است که اثر کاهنده چارچوب‌گذاری بیرونی هدف برای یادگیری مفهومی رخ دهد، زیرا چارچوب‌گذاری بیرونی هدف با بسط معنایی و تفکر درباره مواد خواندنی تداخل پیدا می‌کند. در مقابل، چون هدف‌های درونی ارتباط نزدیک‌تری با تمایلات رشد درونی افراد دارند، حضور این هدف‌ها با احتمال بیشتری به فعالیت‌های

- 1- intrinsic goal framing
- 2- Duriez & Soenens
- 3- Matos
- 4- Roth
- 5- conceptual learning
- 6- rote learning
- 7- Entwistle

تکلیف محور در جهت یادگیری منجر می‌شود. چنین تفاوت‌هایی برای یادگیری طوطی‌وار پیش‌بینی نشدند، زیرا هدف‌های بیرونی می‌توانند خیلی برانگیزاننده باشند، بنابراین ممکن است تا حدی به درگیری در فعالیت یادگیری منجر شوند. با این حال، چون هدف‌های بیرونی کمتر با تمایلات رشد درونی افراد هماهنگ هستند، در حضور آنها، روند یادگیری راهبردی‌تر است، زیرا از آن برای به دست آوردن هدف بیرونی استفاده می‌شود. از این رو، این موضوع نیز مورد بررسی قرار می‌گیرد که آیا چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقابل چارچوب‌گذاری بیرونی هدف بر یادگیری مفهومی و طوطی‌وار دانش‌آموزان تأثیر دارد یا خیر؟

موضوع آخر در این جا به اثرات دراز مدت چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقابل چارچوب‌گذاری بیرونی هدف بر پیشرفت تحصیلی مربوط می‌شود. از آنجایی که چارچوب‌گذاری درونی هدف با احتمال بیشتر به فعالیت عمیق در جهت یادگیری منجر می‌شود و پردازش فعال و سازمان‌دهی مطالب را که برای درک مفهومی لازم هستند بیشتر به کار می‌گیرد، بنابراین مسأله دیگری که به بررسی آن پرداخته می‌شود این است که آیا چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقابل چارچوب‌گذاری بیرونی هدف می‌تواند به یادداری بهتر مطالب یادگیری مفهومی منجر شود؟

سبک ارتباطی حمایت کننده خود پیروی در برابر سبک ارتباطی کنترل کننده. در SDT (رایان و دسی، ۲۰۰۰b)، بافت‌های اجتماعی در قالب کنترل‌کننده در مقابل حمایت‌کننده خود پیروی توصیف شده‌اند. تعداد قابل توجهی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کیفیت بافت اجتماعی می‌تواند انگیزش خود پیرو را کاهش یا افزایش دهد (ویلیامز و همکاران، ۲۰۰۴؛ دسی و همکاران، ۱۹۹۳؛ سوانس و فن‌استینکیست، ۲۰۰۵؛ کتز و کاپلان^۱، ۲۰۰۷؛ موراتیدیس، اجریدیس و میچی‌لیدیس^۲، ۲۰۰۷). برای مثال مشاهده شده است محیط‌هایی که حمایت کننده خود پیروی هستند، انگیزش خود پیرو، یادگیری، عملکرد آزمون، و سازگاری را افزایش می‌دهند (بلاک^۳ و دسی، ۲۰۰۰). از طرف دیگر، بافت‌های اجتماعی کنترل‌کننده (درونی یا بیرونی) انگیزش خود پیرو را کاهش می‌دهند (برای مثال، دسی، کواسنر^۴ و رایان، ۱۹۹۹؛ به نقل از دسی و رایان، ۲۰۰۰). این امر به کاهش مداومت در

- 1- Katz & Kaplan
- 2- Mouratidis, Ageriadis & Michailidis
- 3- Black
- 4- Koestner

یادگیری و تضعیف یادداری می‌انجامد (گرونلینک و رایان، ۱۹۸۷) و پردازش یادگیری را با مشکل رو به رو می‌کند (دسی و همکاران، ۱۹۹۳). چنین محیط‌های کنترل‌کننده‌ی یک مکان علیت بیرونی^۱ (دوچارمز^۲، ۱۹۶۸؛ به نقل از دسی و رایان، ۲۰۰۰) ایجاد می‌کنند، در نتیجه نیاز اساسی افراد به تعیین‌گری شخصی یا خود پیروی (تمایل افراد برای وارد شدن به شیوه‌ی دلخواه خود در یک فعالیت) سرکوب می‌کنند. در این پژوهش اثر نوع متفاوتی از سبک ارتباطی کنترل‌کننده نیز بررسی شد، به این صورت که علاوه بر فراهم آوردن تنظیم بیرونی کنترل، تنظیم درونی کنترل نیز با استفاده از نوع پنهان کنترل ایجاد گردید.

مطابق با SDT، افراد علاوه بر این که می‌توانند خود را از طریق احساسات شرم، گناه و اضطراب یا وابسته‌های عزت نفس برای انجام یک تکلیف تحت فشار قرار دهند و به این ترتیب رفتار خود را بر پایه‌ی انگیزه‌های درون فکنی شده (یعنی تا اندازه‌ی درونی شده) تنظیم کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰)، محیط‌های اجتماعی نیز می‌توانند تنظیم درون فکنی شده یا نیروهای فشار درونی را که در افراد وجود دارد، فرا بخوانند. بنابراین به طور بالقوه می‌توانند رفتار افراد را تنظیم کنند. چنین قواعد فشار آورنده‌ی درونی را می‌توان با نشان دادن این که پیامد فعالیت، تلویحاتی برای عزت نفس فرد دارد، از طریق تهدید افراد به قطع محبت، یا ایجاد احساس گناه، شرم و اضطراب برای عدم انجام رفتار مورد نظر، یا با استفاده از دیگر روش‌های کنترل روانشناختی، فعال کرد (فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴). بررسی‌های قبلی راجع به SDT (کواسنر، زاکرمن^۳ و کواسنر، ۱۹۸۷، پلنت^۴ و رایان، ۱۹۸۵؛ همه به نقل از فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴) نشان داده‌اند که چنین محیط‌های کنترل‌کننده درونی‌یی در واداشتن افراد به علاقه‌مندی و درگیری در یک فعالیت شکست می‌خورند، احتمالاً به این دلیل که یک مکان علیت ادراک شده‌ی بیرونی را ایجاد می‌کنند. به همین دلیل و مطابق با SDT ما انتظار داریم که یک بافت کنترل‌کننده درونی در مقایسه با بافت حمایت‌کننده خود پیروی تأثیر کاهنده‌ی بر یادگیری مفهومی در دانش‌آموزان داشته باشد. اما از آنجایی که محیط‌های کنترل‌کننده درونی دقیقاً مثل هدف‌های بیرونی، می‌توانند اثر انگیزشی داشته باشند و افراد را تا حدی در یادگیری درگیر سازند، چنین تفاوت‌هایی را برای

- 1- external locus of casuality
- 2- deCharms
- 3- Zuckerman
- 4- Plant

یادگیری طوطی‌وار پیش‌بینی نمی‌کنیم. بنابراین در این پژوهش به بررسی این موضوع نیز پرداخته شد که آیا سبک ارتباطی کنترل‌کننده درونی و بیرونی در مقابل حمایت‌کننده خودپروی، بر یادگیری مفهومی و طوطی‌وار دانش‌آموزان تأثیر دارد؟ در پایان برای پاسخ به این سؤال که آیا زمانی که به دانش‌آموزان گفته می‌شود برای رسیدن به یک هدف درونی (یا بیرونی) تکلیفی را انجام دهند و هدف مذکور در یک سبک حمایت‌کننده خودپروی (یا کنترل‌کننده درونی یا بیرونی) ارایه شود می‌تواند سطح بالاتری (یا پایین‌تری) از عملکرد را ایجاد کند، به بررسی اثر تعامل میان محتوای هدف و سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته شد.

فرضیه‌های پژوهش

در این پژوهش سه فرضیه اصلی و ۸ فرضیه فرعی مورد بررسی قرار گرفتند. ۳ فرضیه فرعی مربوط به اثر سبک ارتباطی، ۳ فرضیه فرعی در مورد اثر چارچوب‌گذاری هدف و ۲ فرضیه فرعی هم در ارتباط با کنش متقابل میان سبک ارتباطی و چارچوب‌گذاری هدف تدوین شدند که عبارت بودند از:

۱. سبک ارتباطی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.
 - ۱-۱. سبک ارتباطی حمایت‌کننده خودپروی بر یادگیری و یادداری مفهومی تأثیر مثبت دارد.
 - ۱-۲. سبک‌های ارتباطی کنترل‌کننده درونی و بیرونی بر یادگیری و یادداری مفهومی تأثیر منفی دارند.
 - ۱-۳. بین تأثیر سبک ارتباطی حمایت‌کننده خودپروی با کنترل‌کننده درونی و بیرونی بر پیشرفت طوطی‌وار تفاوت وجود دارد.
۲. چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت تحصیلی تأثیر دارد.
 - ۲-۱. چارچوب‌گذاری درونی هدف بر یادگیری و یادداری مفهومی تأثیر مثبت دارد.
 - ۲-۲. چارچوب‌گذاری بیرونی هدف بر یادگیری و یادداری مفهومی تأثیر منفی دارد.
 - ۲-۳. بین تأثیر چارچوب‌گذاری درونی و بیرونی هدف بر پیشرفت طوطی‌وار تفاوت وجود دارد.
۳. بین تأثیر سبک ارتباطی و نوع چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت تحصیلی کنش متقابل وجود دارد.
 - ۳-۱. بین تأثیر چارچوب‌گذاری درونی هدف و سبک ارتباطی حمایت‌کننده خودپروی بر پیشرفت مفهومی کنش متقابل وجود دارد.

۳-۲. بین تأثیر چارچوب‌گذاری بیرونی هدف و سبک ارتباطی کنترل‌کننده درونی و بیرونی بر پیشرفت مفهومی کنش متقابل وجود دارد.

روش پژوهش

طرح و روش تحقیق. از آنجایی که در این پژوهش دو متغیر مستقل وجود داشت (سبک ارتباطی، با سه سطح و چارچوب‌گذاری هدف، با دو سطح) برای انجام آن از یک طرح عاملی 3×2 استفاده شد.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری. شرکت‌کنندگان ۱۴۷ نفر بودند، که از بین دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی ناحیه ۲ آموزش و پرورش شهر قزوین انتخاب و در شش گروه آزمایشی و یک گروه گواه به صورت تصادفی جایگزین شدند. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای بود، به این ترتیب که در ابتدا به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده از روی فهرست اسامی دبستان‌های پسرانه دولتی ناحیه دو قزوین از بین ۱۲ مدرسه، به قید قرعه ۸ مدرسه (۴ مدرسه برای اجرای مقدماتی و ۴ مدرسه برای اجرای اصلی مراحل مختلف پژوهش) انتخاب گردید. در مرحله بعد دانش‌آموزان ۸ کلاس پنجم این مدارس، شامل ۲۵۶ نفر، انتخاب و توسط معلم به صورت تصادفی در شش گروه آزمایشی و یک گروه گواه (حجم هر گروه ۳۵ نفر) و یک گروه بیرون از آزمایش با حجم ۱۱ نفر جایگزین گشتند. با این حال در تحلیل داده‌ها تنها داده‌های حاصل از آزمودنی‌هایی مورد تحلیل قرار گرفت که نمرات آنها در پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی نشان می‌داد که آنها سبک ارتباطی مورد نظر (حمایت‌کننده خود پیروی، کنترل‌کننده بیرونی و کنترل‌کننده درونی) را مطابق با گروه آزمایشی‌یی که در آن قرار گرفته بودند، ادراک کرده‌اند. بعد از اعمال این محدودیت و نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، حجم تمامی گروه‌ها (آزمایشی و گواه) به حجم گروهی که در آن کمترین میزان مطابقت میان سبک ارتباطی دستکاری شده و ادراک آزمودنی‌ها از آن دیده شد (آزمودنی‌های تحت شرایط کنترل بیرونی، که تعداد ۲۱ نفر از آنها سبک ارتباطی اعمال شده را کنترل‌کننده بیرونی ادراک کرده بودند)، کاهش داده شد. به این ترتیب تعداد کل آزمودنی‌هایی که نمره‌های آنها در تحلیل نهایی به کار برده شد به ۱۴۷ دانش‌آموز کاهش پیدا کرد.

ابزارهای اندازه‌گیری: آزمون پیشرفت تحصیلی. محتوای سؤالات این آزمون مربوط به متن تغذیه بود که توسط معلمان ساخته شد و در دو نوبت یک بار بلافاصله بعد از مطالعه متن و بار دوم یک ماه بعد از آزمون اول بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. نیمی از سؤالاتها (شامل ۱۰ سؤال)، یادگیری طوطی‌وار و نیم دیگر یادگیری مفهومی را می‌سنجیدند. سؤالاتها به صورت باز پاسخ و ترتیب قرار گرفتن آنها (طوطی‌وار یا مفهومی) در آزمون، تصادفی بود. در ارتباط با یادگیری طوطی‌وار، پاسخ صحیح عیناً در متن وجود داشت. در مورد یادگیری مفهومی، پاسخ صحیح به طور مستقیم در متن وجود نداشت و آزمودنی‌ها نیاز داشتند که مواد خواندنی را به طور عمیق‌تر و همراه با تفکر پردازش کنند تا به سؤالاتها پاسخ درست بدهند. دو معلم مستقل، که با ماهیت مطالعه آشنا نبودند، برگه‌ها را تصحیح کردند. به هر جواب صحیح نمره ۱ و به هر جواب غلط نمره صفر داده شد. توافق بین دو ارزیاب از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون بین هر دو مجموعه نمره‌های ارزیابی به دست آمد، که در مورد سؤالاتهای یادگیری طوطی‌وار ۱ و برای سؤالاتهای یادگیری مفهومی ۰/۹۶ به دست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی. برای سنجش انگیزش خود تعیین شده تحصیلی از پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی^۱ (ASRQ؛ رایان و کانل، ۱۹۸۹) استفاده شد. این پرسشنامه تنها چهار شکل از پنج شکل تنظیم مورد نظر در SDT را مورد سنجش قرار می‌دهد که شامل تنظیم بیرونی، درون فکنی شده، شناسایی شده و درونی است. چون فرض بر این است که دانش‌آموزان خیلی جوان‌تر از آن هستند که به یکپارچگی در مورد فعالیت‌های مدرسه‌یی دست یافته باشند، تنظیم یکپارچه سنجیده نمی‌شود (دسی، ۱۹۹۷). این پرسشنامه به دلایل دانش‌آموزان برای انجام فعالیت‌های درسی مربوط می‌شود. در این پرسشنامه چهار سؤال در ارتباط با این که چرا دانش‌آموزان رفتارهای درسی مختلف (در این پژوهش مطالعه متن مربوط به تغذیه) را انجام می‌دهند، پرسیده می‌شود. هر سؤال با چند پاسخ دنبال می‌شود که چهار سبک تنظیمی به کار رفته در مقیاس را نشان می‌دهند. این مقیاس شامل ۳۲ ماده می‌باشد که هر ماده بر روی یک مقیاس ۴ درجه‌یی از ۱ (کاملاً نادرست) تا ۴ (کاملاً درست) (برای کودکان) نمره‌گذاری می‌شود. با وجود این، از آنجایی که در این پژوهش تنها یک سؤال مطرح بود، «من متن مربوط به تغذیه را مطالعه می‌کنم زیرا ...»، تعداد ماده‌ها پس از حذف ماده‌های مشابه خرده

1- Academic Self-Regulation Questionnaire (ASRQ)

مقیاس‌ها و حفظ تنها یکی از ماده‌های مشابه به ۱۸ ماده کاهش پیدا کرد. این مقیاس شامل چهار خرده مقیاس می‌باشد که عبارتند از:

الف. تنظیم بیرونی: که توسط ماده‌های ۲، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ سنجیده می‌شود.

ب. تنظیم درون فکنی شده: که توسط ماده‌های ۱، ۴، ۱۰، ۱۲ و ۱۷ سنجیده می‌شود.

پ. تنظیم شناسایی شده: که توسط ماده‌های ۵، ۷، ۹ و ۱۵ سنجیده می‌شود.

ت. انگیزش درونی: که توسط ماده‌های ۳، ۶ و ۱۳ سنجیده می‌شود.

برای هر فرد نمره‌ی متوسط در تمام ماده‌ها و در هر خرده مقیاس به دست می‌آید. نمره‌های به دست آمده در خرده مقیاس‌ها را می‌توان به شکل شاخص خود پیروی نسبی^۱ (RAI) ترکیب کرد. محاسبه RAI به خرده مقیاس تنظیم بیرونی وزن ۲- خرده مقیاس تنظیم درون فکنی شده وزن ۱- خرده مقیاس تنظیم شناسایی شده وزن ۱+ و خرده مقیاس انگیزش درونی وزن ۲+ داده می‌شود. مقادیر مثبت شاخص نسبی خود پیروی حاکی از وجود انگیزش خود تعیین شده یا خود پیروی (یعنی تنظیم درونی و شناسایی شده) بیش از انگیزش خود تعیین نشده یا کنترل شده (یعنی تنظیم بیرونی و درون فکنی شده)، و ارزش منفی این شاخص نشان دهنده‌ی برتری انگیزش کنترل شده بر انگیزش خود پیرو است. به بیان دیگر زمانی که $RAI > 0$ باشد، شرایط یادگیری حمایت کننده خود پیروی ادراک شده است، و وقتی که $RAI < 0$ است، شرایط یادگیری کنترل کننده ادراک شده است. علاوه بر این، در صورت منفی بودن مقدار RAI، اگر میانگین نمره هر آزمودنی در مقیاس تنظیم بیرونی ۲/۵ یا بیش از ۲/۵ برابر میانگین مقیاس تنظیم درون فکنی شده باشد، آن فرد شرایط یادگیری را به صورت کنترل کننده بیرونی ادراک کرده است، در غیر این صورت شرایط یادگیری کنترل کننده درونی ادراک شده است. فرمول محاسبه شاخص خود پیروی نسبی به صورت زیر است:

شاخص خود پیروی نسبی (RAI) = (۲) انگیزش درونی + شناسایی شده - درون فکنی شده - (۲) بیرونی
 فن‌استینکیست و همکاران (۲۰۰۴) پایایی این مقیاس‌ها را با روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ برای تنظیم بیرونی، ۰/۹۵ برای تنظیم درون فکنی شده، ۰/۹۲ برای تنظیم شناسایی شده و ۰/۸۷ برای انگیزش درونی گزارش کرده‌اند. پایایی این مقیاس‌ها پس از اجرای محقق بر روی نمونه ایرانی توسط روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۸ برای

تنظیم بیرونی، ۰/۷۴ برای تنظیم درون فکنی شده، ۰/۷۳ برای تنظیم شناسایی شده و ۰/۸۹ برای انگیزش درونی به دست آمد.

رایان و کانل (۱۹۸۹) شواهد بسیاری در تأیید روایی سازه SRQA از چهار نمونه مدرسه مختلف در کل بر روی ۲۰۰۰ دانش‌آموز نشان داده‌اند. در این بررسی‌ها RAI همبستگی مثبتی با مقیاس‌های انگیزش درونی (هارتر^۱، ۱۹۸۱؛ به نقل از رایان و کانل، ۱۹۸۹) و کفایت ادراک شده (هارتر، ۱۹۸۲؛ به نقل از رایان و کانل، ۱۹۸۹)، و همچنین همبستگی منفی با کنترل ادراک شده (کانل، ۱۹۸۵؛ به نقل از رایان و کانل، ۱۹۸۹) نشان داده است که حکایت از این دارند که RAI به طور شایسته‌یی بعد تعیین‌گری شخصی ادراک شده در مدرسه را می‌سنجد.

روش اجرا. برای انجام این آزمایش ابتدا یک مجموعه دستورالعمل، یک متن (مربوط به تغذیه) و آزمون پیشرفت تحصیلی مربوط به متن تغذیه تهیه شد. دستورالعمل‌ها (هفت نوع دستورالعمل متفاوت، هر کدام برای یکی از شش گروه آزمایشی و گروه گواه) توسط محققان تهیه شدند. متن تغذیه (در دو صفحه) با نظر کارشناسان تغذیه و با استفاده از متون مرتبط با آن آماده شد. برای این که متن از نظر پیچیدگی برای دانش‌آموزان قابل درک باشد از معلمان نیز در انتخاب و ویرایش آنها کمک گرفته شد. آزمون پیشرفت تحصیلی مربوط به متن تغذیه توسط معلمان ساخته شد. پس از این که دستورالعمل‌ها، متن و آزمون پیشرفت تحصیلی تهیه شدند، ابتدا برای واری و رفع معایب آنها، در یک اجرای مقدماتی بر روی گروهی از دانش‌آموزان پنجم ابتدایی اجرا و بررسی شدند. پس از این اجرای مقدماتی، اجرای اصلی آزمایش در ضمن کلاس‌های درس انجام شد، به این صورت که ابتدا معلم هر کلاس، که با هدف نظری مطالعه آشنا نبود، دستورالعمل‌ها را به طور تصادفی بین دانش‌آموزان تقسیم کرد و به این ترتیب آزمودنی‌ها را در یکی از ۷ شرط آزمایش (شش گروه آزمایشی و یک گروه گواه) قرار داد. هم محتوای هدف و هم سبک ارتباطی در دستورالعمل‌ها دستکاری شده بودند. به نیمی از آزمودنی‌ها گفته شد که راهکارهای تغذیه‌یی مطرح در متن در به دست آوردن هدف درونی سلامت جسمانی (مثل؛ "شما با انجام دادن توصیه‌های متن بهتر می‌توانید به خودتان کمک کنید که سالم بمانید و بیمار نشوید") به

آنها کمک می‌کند. به نیم دیگر گفته شد که متن به آنها کمک می‌کند تا هدف بیرونی جذابیت جسمانی از نظر دیگران (مثل؛ "شما با انجام دادن توصیه‌های متن از نظر دیگران ظاهر و اندام بهتر و آماده‌تری خواهید داشت") را به دست بیاورند. سپس هر هدف یک بار به همراه یکی از سه سبک ارتباطی (حمایت‌کننده خود پیروی، کنترل‌کننده بیرونی و کنترل‌کننده درونی) به آزمودنی‌ها ارائه شد.

بافت کنترل‌کننده بیرونی در دستورالعمل‌های مربوط به این سبک ارتباطی با استفاده از بیاناتی از این قبیل عملیاتی شد: "شما باید از توصیه‌های متن پیروی کنید"، و "شما مجبورید". سبک ارتباطی کنترل‌کننده درونی با جملاتی نظیر "بیشتر دانش‌آموزان این توصیه‌ها را گوش می‌کنند تا بچه‌های خوبی باشند"، (برای کاربرد وابسته‌های عزت نفس) و "بیشتر دانش‌آموزان وقتی چیزی درباره‌ی متن تغذیه یاد نمی‌گیرند، احساس گناه می‌کنند" (برای ایجاد غیرمستقیم احساس گناه) عملیاتی شد. هدف از این دستورالعمل‌ها افزایش فشار درونی برای مطالعه دقیق متن و دنبال کردن راهکارهای مطرح در آن بود. در شرایط حمایت از خود پیروی، جمله‌هایی از این قبیل در دستورالعمل‌ها به کار رفت "من از شما می‌خواهم اگر دوست دارید ..."، "این به اختیار شماست که توصیه‌ها را دنبال کنید"، و "به هر روشی که فکر می‌کنید برای شما بهتر است، متن را مطالعه کنید". به گروه گواه نیز این دستورالعمل داده شد "به شما مطالبی درباره‌ی تغذیه داده می‌شود. بعد از پایان مطالعه یک امتحان از شما گرفته خواهد شد".

بعد از آن که آزمودنی‌ها دستورالعمل‌ها را مطالعه کردند، معلم از آنها خواست ۲۰ دقیقه متن مربوط به تغذیه را بخوانند. سپس برای مشخص کردن آزمودنی‌هایی که پس از مطالعه دستورالعمل‌ها سبک ارتباطی دستکاری شده (حمایت‌کننده خود پیروی، کنترل‌کننده بیرونی و کنترل‌کننده درونی) را مطابق با گروه آزمایشی خود، ادراک کرده بودند پرسشنامه خود تنظیمی تحصیلی اجرا شد (چون صرفاً نمره‌های پیشرفت تحصیلی این آزمودنی‌ها مورد تحلیل قرار گرفت). سپس بلافاصله از آنها، آزمون نوبت اول، به منظور سنجش میزان یادگیری کوتاه مدت مفهومی و طوطی‌وار آزمودنی‌ها، و ۴ هفته بعد، آزمون نوبت دوم برای سنجش میزان یادگیری بلند مدت مفهومی و طوطی‌وار گرفته شد. همه دانش‌آموزان، حتی اگر در بررسی شرکت نداشتند نیز به سؤال‌ها پاسخ دادند. مراحل اجرای تحقیق به طور خلاصه به صورت زیر بود:

اجرای دستورالعمل‌ها ← مطالعه متن تغذیه ← اجرای پرسشنامه SRQA ← اجرای آزمون پیشرفت تحصیلی

یافته‌های تحقیق

در جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نمره‌های آزمودنی‌ها هفت شرایط آزمایش (شش گروه آزمایشی و یک گروه گواه) در چهار متغیر وابسته (یادگیری طوطی‌وار و مفهومی کوتاه مدت و بلند مدت) ارایه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد گروه‌های آزمایشی و گواه در نمره‌های متغیرهای وابسته

گروه گواه	کنترل کننده بیرونی				کنترل کننده درونی				حمایت کننده خود پیروی					
	چ. بیرونی هدف		چ. درونی هدف		چ. بیرونی هدف		چ. درونی هدف		چ. بیرونی هدف		چ. درونی هدف			
	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S	M	S		
پیشرفت کوتاه مدت														
مفهومی	۶/۶۲	۱/۱۱۷	۴/۹۵	۰/۹۷۳	۵/۱۹	۱/۰۷۸	۴/۶۲	۱/۰۷۱	۵/۱۰	۱/۲۶۱	۶/۴۳	۱/۰۲۸	۷/۲۹	۱/۱۸۹
طوطی‌وار	۷/۴۳	۱/۱۶۵	۶/۷۶	۱/۱۳۶	۷/۱۹	۱/۳۲۷	۷/۳۳	۱/۱۹۷	۷/۸۶	۰/۹۶۴	۶/۸۶	۱/۲۳۶	۷/۰۰	۱/۱۸۳
پیشرفت دراز مدت														
مفهومی	۳/۰۰	۰/۸۳۷	۱/۸۱	۱/۰۷۸	۱/۹۵	۰/۹۷۳	۱/۱۹	۱/۱۲۳	۱/۸۱	۱/۰۷۸	۲/۸۱	۰/۸۱۴	۳/۱۴	۱/۰۱۴
طوطی‌وار	۳/۶۲	۰/۹۲۱	۳/۱۰	۰/۷۰۰	۳/۰۵	۰/۹۷۳	۳/۲۹	۱/۰۰۷	۳/۶۲	۳/۳۹۸	۲/۸۱	۰/۷۵۰	۳/۰۰	۰/۹۴۹

برای تحلیل داده‌های به دست آمده از تحلیل واریانس دو راهه چند متغیری (مانوآ) با چهار متغیر وابسته استفاده شد. نتیجه‌های این تحلیل در جدول ۲ درج شده‌اند.

بر اساس مندرجات جدول ۲ از آنجایی که سطح معنی‌داری هر چهار شاخص محاسبه شده هم در مورد اثر اصلی سبک ارتباطی و هم در رابطه با اثر اصلی نوع چارچوب‌گذاری هدف کوچکتر از ۰/۰۱۲۵ است (در تحلیل واریانس چندمتغیری به دلیل افزایش احتمال خطای نوع اول و دوم از تصحیح بنفرونی^۱

1- Benferroni correction

جدول ۲. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس چندمتغیری دو راهه

سطح معنی‌داری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	مقدار	اثر	
۰/۰۰۰۱	۴۷۷	۴	۱۰/۵۹۷	۰/۶۳۱	اثر پیلای	سبک ارتباطی
۰/۰۰۰۱	۴۱۵/۶۷۴	۱۲	۱۳/۳۴۰	۰/۴۲۲	لامبدای ویلکز	
۰/۰۰۰۱	۴۶۷	۱۲	۱۶/۱۰۵	۱/۲۴۲	اثر هتلینگ	
۰/۰۰۰۱	۱۵۹	۴	۴۴/۹۹۷	۱/۱۳۲	بزرگترین ریشه ری	
۰/۰۰۰۱	۱۵۷	۴	۲/۹۷۲	۰/۰۷۰	اثر پیلای	چارچوب‌گذاری هدف
۰/۰۰۰۱	۱۵۷	۴	۲/۹۷۲	۰/۹۳۰	لامبدای ویلکز	
۰/۰۰۰۱	۱۵۷	۴	۲/۹۷۲	۰/۰۷۶	اثر هتلینگ	
۰/۰۰۰۱	۱۵۷	۴	۲/۹۷۲	۰/۰۷۶	بزرگترین ریشه ری	
۰/۸۰۱	۴۷۷	۱۲	۰/۶۴۸	۰/۰۴۸	اثر پیلای	کنش متقابل سبک ارتباطی و چارچوب‌گذاری هدف
۰/۸۰۴	۴۱۵/۶۷۴	۱۲	۰/۶۴۵	۰/۹۵۲	لامبدای ویلکز	
۰/۸۰۶	۴۶۷	۱۲	۰/۶۴۲	۰/۰۴۹	اثر هتلینگ	
۰/۲۲۷	۱۵۹	۴	۱/۴۳۰	۰/۳۶۰	بزرگترین ریشه ری	

استفاده می‌شود. در این تصحیح به جای آلفای رسمی از آلفای تعدیل شده استفاده می‌شود که از طریق تقسیم آلفای رسمی (۰/۰۵) بر تعداد متغیرهای وابسته به دست می‌آید، بنابراین می‌توان پذیرفت که سبک ارتباطی و نوع چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت تحصیلی مؤثر است. در رابطه با اثر کنش متقابل سبک ارتباطی و نوع چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت تحصیلی با توجه به بزرگتر بودن سطح معنی‌داری هر چهار شاخص محاسبه شده از ۰/۰۱۲۵، بنابراین می‌توان پذیرفت که کنش متقابل سبک ارتباطی و نوع هدف بر پیشرفت تحصیلی تأثیری ندارد. بنابراین با توجه به این داده‌ها، فرضیه‌های اصلی یک و دو تأیید و فرضیه‌ی اصلی ۳ رد می‌شود.

در ادامه به منظور بررسی اثر متغیرهای مستقل بر هر یک از متغیرهای وابسته از چهار تحلیل واریانس یک متغیری دو راهه مجزا استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه تجزیه و تحلیل واریانس عاملی یک متغیره

منبع تغییرات	متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معناداری
سبک ارتباطی	مفهومی کوتاه مدت	۱۳۴/۳۰۴	۳	۴۴/۷۶۸	۳۶/۴۹۲	۰/۰۰۰۱
	طوطی وار کوتاه مدت	۱۳/۷۸۰	۳	۴/۵۹۳	۳/۳۲۳	۰/۰۲۱
	مفهومی بلند مدت	۷۳/۷۸۰	۳	۲۴/۵۹۳	۲۵/۸۰۷	۰/۰۰۰۱
	طوطی وار بلند مدت	۱۳/۷۶۲	۳	۴/۵۸۷	۲/۱۳۹	۰/۰۹۷
چارچوب‌گذاری هدف	مفهومی کوتاه مدت	۶/۴۸۲	۱	۶/۴۸۲	۵/۲۸۴	۰/۰۰۰۱
	طوطی وار کوتاه مدت	۳/۱۴۹	۱	۳/۱۴۹	۲/۲۷۸	۰/۱۳۳
	مفهومی بلند مدت	۳/۱۴۹	۱	۳/۱۴۹	۳/۳۰۴	۰/۰۱۰
	طوطی وار بلند مدت	۰/۵۹۵	۱	۰/۵۹۹	۰/۲۷۸	۰/۵۹۹

بر اساس مندرجات جدول ۳، چون سطح معنی‌داری چهار شاخص F محاسبه شده برای اثر اصلی سبک ارتباطی و نوع چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت مفهومی کوتاه مدت و بلند مدت کوچکتر از ۰/۰۱۲۵ است، بنابراین هم نوع سبک ارتباطی و هم نوع چارچوب‌گذاری هدف به طور معنی‌داری بر پیشرفت مفهومی کوتاه مدت و بلند مدت مؤثر است، در حالی که در مورد پیشرفت طوطی‌وار کوتاه مدت و بلند مدت سطح معنی‌داری چهار شاخص F محاسبه شده برای اثر اصلی سبک ارتباطی و نوع چارچوب‌گذاری هدف بزرگتر از ۰/۰۱۲۵ است. لذا نه سبک ارتباطی و نه چارچوب‌گذاری هدف، هیچ یک، تأثیر معنی‌داری بر پیشرفت طوطی‌وار کوتاه مدت و بلند مدت ندارند. به طور خلاصه با توجه به مندرجات جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که نوع سبک ارتباطی و چارچوب‌گذاری هدف بر پیشرفت مفهومی (کوتاه مدت و بلند مدت) مؤثر است ولی بر پیشرفت طوطی‌وار (کوتاه مدت و بلند مدت) تأثیری ندارد.

با توجه به معنی‌داری بودن شاخص F محاسبه شده در تحلیل واریانس (تأثیر سبک ارتباطی بر پیشرفت مفهومی) برای مقایسه دو به دو میانگین‌های مربوط به سبک‌های ارتباطی از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شده است (جدول‌های ۴ تا ۷).

داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهد که بین پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه‌های حمایت‌کننده خود پیروی با

جدول ۴. آزمون تعقیبی بنفرونی [سبک ارتباطی / پیشرفت مفهومی کوتاه مدت]

سبک ارتباطی (الف)	سبک ارتباطی (ب)	تفاوت میانگین (الف - ب)	خطای استاندارد	سطح	
				معنی‌داری	فاصله اطمینان ۹۸/۷۵ درصد
				حد بالا	حد پایین
حمایت‌کننده خودپیروی	کنترل درونی	۲/۰۰۰*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۱/۲۳
	کنترل بیرونی	۱/۸۹*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۵۵
	گروه گواه	۰/۲۴*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۰/۵۳
کنترل درونی	حمایت‌کننده خود پیروی	۲/۰۰*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۸۷
	کنترل بیرونی	۰/۲۱	۰/۲۴۵	۱/۰۰۰	۰/۹۸
	گروه گواه	۱/۸۶*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۵۳
کنترل بیرونی	حمایت‌کننده خود پیروی	۱/۸۹*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۵۵
	کنترل درونی	۰/۲۱	۰/۲۴۵	۱/۰۰۰	۰/۵۵
	گروه گواه	۱/۵۵*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۳۱
گروه گواه	حمایت‌کننده خود پیروی	۰/۲۴*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۱/۰۰
	کنترل درونی	۱/۸۶*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۲/۵۳
	کنترل بیرونی	۱/۵۵*	۰/۲۴۵	۰/۰۰۰	۰/۷۸

* تفاوت میانگین‌ها در سطح $P < 0/0125$ معنی‌دار است.

گروه‌های کنترل‌کننده درونی، کنترل‌کننده بیرونی و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه گواه نیز تفاوت معنی‌داری با سایر گروه‌های آزمایشی دارد. در حالی که بین پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود.

با توجه به نتیجه‌های آزمون تعقیبی زیرگروه‌های همگن استخراج شده در جدول ۵ نمایش داده شده است. بر اساس نتیجه‌ی جدول ۵ ملاحظه می‌شود که بالاترین میانگین در پیشرفت مفهومی کوتاه مدت (۶/۸۶) مربوط به افرادی است که در مورد آنها سبک ارتباطی حمایت‌کننده خود پیروی اعمال شده است و یا اینکه هیچ‌گونه سبک ارتباطی اعمال نشده است (گروه گواه)، و افرادی که در مورد آنها یکی از روش‌های کنترل‌کننده (درونی یا بیرونی) اعمال شده پیشرفتشان پایین‌تر از دو گروه فوق می‌باشد.

با توجه به جدول‌های ۴ و ۵ می‌توان گفت که پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه‌های حمایت‌کننده خود

جدول ۵. زیرگروه‌های همگن [سبک ارتباطی / پیشرفت مفهومی کوتاه مدت]

زیر گروه	تعداد	سبک ارتباطی
۴/۸۶	۴۲	کنترل درونی
۵/۰۷	۴۲	کنترل بیرونی
۶/۶۲	۴۲	گروه گواه
۶/۸۶	۴۲	حمایت‌کننده خود پیروی

پیروی بطور معنی‌داری بالاتر از سایر گروه‌ها است، پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه گواه نیز بطور معنی‌داری بالاتر از گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی است و بین پیشرفت مفهومی کوتاه مدت گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود.

جدول ۶. آزمون تعقیبی بنفرونی [سبک ارتباطی / پیشرفت مفهومی بلند مدت]

فاصله اطمینان ۹۸/۷۵ درصد	سطح		خطای استاندارد	تفاوت میانگین (الف - ب)	سبک ارتباطی (ب)	سبک ارتباطی (الف)
	حد بالا	حد پایین				
۲/۱۵	۰/۸۱	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۴۸*	کنترل درونی	حمایت‌کننده خود پیروی
۱/۷۶	۰/۴۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۱۰*	کنترل بیرونی	
۰/۶۵	۰/۶۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۰/۰۲*	گروه گواه	کنترل درونی
۰/۸۱	۲/۱۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۴۸*	حمایت‌کننده خود پیروی	
۰/۲۹	۱/۰۵	۰/۴۶۲	۰/۳۱۴	۰/۳۸	کنترل بیرونی	کنترل بیرونی
۰/۸۳	۲/۱۷	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۵۰*	گروه گواه	
۰/۴۳	۱/۷۶	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۱۰*	حمایت‌کننده خود پیروی	کنترل بیرونی
۱/۰۵	۰/۲۹	۰/۴۶۲	۰/۳۱۴	۰/۳۸	کنترل درونی	
۰/۴۵	۱/۷۹	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۱۲*	گروه گواه	گروه گواه
۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۰/۰۲*	حمایت‌کننده خود پیروی	
۲/۱۷	۰/۸۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۵۰*	کنترل درونی	کنترل بیرونی
۱/۷۹	۰/۴۵	۰/۰۰۰۱	۰/۳۱۴	۱/۱۲*	کنترل بیرونی	

* تفاوت میانگین‌ها در سطح $p < 0/0125$ معنی‌دار است.

داده‌های جدول ۶ نشان می‌دهد که بین پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه‌های حمایت‌کننده خود پیروی با گروه‌های کنترل‌کننده درونی، کنترل‌کننده بیرونی و گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد، پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه گواه نیز تفاوت معنی‌داری را با سایر گروه‌های آزمایشی نشان می‌دهد. در حالی که بین پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود. با توجه به نتیجه‌های آزمون تعقیبی زیرگروه‌های همگن استخراج شده در جدول ۷ نمایش داده شده است.

جدول ۷. زیرگروه‌های همگن [سبک ارتباطی/ پیشرفت مفهومی بلند مدت]

زیرگروه		تعداد	سبک ارتباطی
۲	۱		
	۱/۵۰	۴۲	کنترل درونی
	۱/۸۸	۴۲	کنترل بیرونی
۳/۰۰		۴۲	حمایت‌کننده خود پیروی
۲/۳۸		۴۲	گروه گواه

بر اساس جدول ۷ ملاحظه می‌شود که بالاترین میانگین در پیشرفت مفهومی بلند مدت (۳/۰۰) مربوط به افرادی است که در مورد آنها سبک ارتباطی حمایت‌کننده خود پیروی اعمال شده و یا اینکه سبک ارتباطی اعمال نشده (گروه گواه) است و افرادی که در مورد آنها یکی از روش‌های کنترل (درونی یا بیرونی) اعمال شده پیشرفتشان پایین‌تر از دو گروه فوق می‌باشد.

با توجه به جدول‌های ۶ و ۷ می‌توان گفت که پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه‌های حمایت‌کننده خود پیروی بطور معنی‌داری بالاتر از سایر گروه‌ها است، پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه گواه نیز بطور معنی‌داری بالاتر از گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی است و بین پیشرفت مفهومی بلند مدت گروه‌های کنترل‌کننده درونی و بیرونی تفاوت معنی‌داری دیده نمی‌شود.

بنابراین با توجه به داده‌های جدول‌های ۴-۷ فرضیه‌های ۱-۱، ۱-۲، ۱-۱، ۲-۱ و ۲-۲ تأیید و فرضیه‌های ۳-۱ و

۳-۲ رد می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

نظریه تعیین‌گری شخصی مدعی است که دلایل یادگیرندگان برای ارزشمندی یک فعالیت یادگیری (محتوای هدف: درونی در برابر بیرونی) و چرایی انجام آن فعالیت (خود پیرو در برابر کنترل شده) می‌تواند پراکندگی بین انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کند (رایان و دسی، ۲۰۰۲). بر اساس این نظریه، معلمان می‌توانند بافت کلاس درس را به نحوی فراهم بیاورند که درگیری موقعیتی و علاقه‌ی طبیعی را در کلاس و دانش‌آموزان ایجاد کنند و رشد منابع انگیزش درونی را در آنها افزایش دهند (هیدی و هاراکویکس، ۲۰۰۰). وقتی معلمان مطالب یادگیری را به عنوان فراهم آورنده یک هدف درونی با دانش‌آموزان ارائه می‌کنند (فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴) و زمانی که علائق دانش‌آموزان را مورد حمایت قرار می‌دهند (تا این که رفتار آنها را کنترل کنند)، دانش‌آموزان با احتمال بیشتری برای رفتن به مدرسه و پرداختن به فعالیت‌های یادگیری ارزش‌قابل می‌شوند (والرند، فوریر و گوای، ۱۹۹۷). وقتی انگیزش در کلاس درس ایجاد شد و گسترش یافت، می‌تواند به عنوان منبع درونی خود دانش‌آموز عمل کند، که به طور معنی‌داری در تصمیم او برای درگیر شدن در تکالیف تحصیلی دخیل است. در این پژوهش نظریه تعیین‌گری شخصی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) که فرض می‌کند هدف‌های درونی (در برابر بیرونی) و جو یادگیری حمایت‌کننده خود پیروی (در برابر کنترل‌کننده بیرونی و کنترل‌کننده درونی) یادگیری و یادداری دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، مورد آزمون قرار گرفت.

چارچوب‌گذاری درونی و بیرونی هدف

هدف اول این پژوهش بررسی این موضوع بود که آیا ارایه یک محتوای یادگیری برحسب دست‌یابی به یک هدف درونی در برابر هدف بیرونی بر یادگیری مفهومی و طوطی‌وار دانش‌آموزان تأثیر دارد یا خیر. نتیجه‌های آزمایشی حاضر نشان داد که تأکید بر سودمندی فعالیت یادگیری برای به دست آوردن هدف درونی در مقایسه با هدف بیرونی، یادگیری مفهومی دانش‌آموزان را در کوتاه مدت افزایش می‌دهد و به یادداری بهتر

1- Hidi & Harackiewicz

2- Vallerand, Fortier & Guay

مطالب یادگیری مفهومی منجر می‌شود. علاوه بر این، چارچوب‌گذاری بیرونی هدف نه تنها به کاستی‌های یادگیری مفهومی فوری انجامید بلکه یادداری بلند مدت، یادگیری مفهومی مطالب را نیز کاهش داد. با این حال، میانگین نمره‌های پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های شرایط هدف بیرونی در یادگیری طوطی‌وار بالا و با آزمودنی‌های شرایط هدف درونی برابر بود. این یافته‌ها با نتیجه‌ی مطالعه‌های قبلی (فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴؛ فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴؛ فن‌استینکیست و سیمونز، لنز، سوننز و ماتوس، ۲۰۰۵) که تأثیر انواع مختلف محتواهای هدف (درونی در برابر بیرونی) بر عملکرد را در نوجوانان بررسی کردند، هماهنگ است.

یادگیری مفهومی نیازمند پردازش عمیق مطالب به همراه تفکر در مورد آنها است و به روش‌های خلاق‌تر و یکپارچه‌تر نیازمند است. در مقابل یادگیری طوطی‌وار تنها به درگیری سطحی در یادگیری نیاز دارد و روش آن مشخص و سرراست‌تر است، در واقع به یادسپاری سطحی اطلاعات کافی است. از این رو اثر کاهنده‌ی چارچوب‌گذاری بیرونی هدف برای یادگیری مفهومی را می‌توان به این علت نسبت داد که چارچوب‌گذاری بیرونی هدف با ایجاد رویکردی متفاوت به یادگیری از طریق تغییر توجه دانش‌آموزان از فهمیدن و بسط محتوای مطالب خواندنی (پرداختن به تکلیف) به سمت نشانه‌های بیرونی ارزشمندی و در نتیجه دور ساختن آزمودنی‌ها از خود فعالیت یادگیری، با بسط همراه با تفکر درباره‌ی مواد خواندنی تداخل پیدا می‌کند. افزون بر این، چارچوب‌گذاری بیرونی هدف با اینکه احتمال دارد بعضی رفتارهای پرداختن در یادگیری را برانگیزد اما چون هدف‌های بیرونی رویکرد راهبردی‌تری را به فعالیت یادگیری موجب می‌شوند احتمالاً یادگیری انعطاف‌ناپذیر، بدون بسط و سطحی‌تر خواهد بود. این دو فرایند (یعنی تغییر توجه و اتخاذ رویکرد راهبردی) با سازماندهی کامل، بسط معنایی و فهمیدن مواد خواندنی، تداخل پیدا می‌کنند در نتیجه مانع از یک رویکرد تکلیف‌محور در یادگیری مطالب می‌شوند.

در مقابل چون هدف‌های درونی ارتباط نزدیک‌تری با تمایلات رشد درونی افراد دارند حضور این هدف‌ها با احتمال بیشتری به فعالیت‌های تکلیف‌محور در جهت یادگیری منجر می‌شود. با وجود این، در مقابل این اثرهای قابل توجه بر یادگیری مفهومی، چارچوب‌گذاری درونی هدف در مقایسه با چارچوب‌گذاری بیرونی هدف به یادگیری طوطی‌وار بیشتر مطالب منجر نشد. ظاهر عکس آن درست‌تر است: مشاهده شد که چارچوب‌گذاری بیرونی هدف (نسبت به چارچوب‌گذاری درونی هدف) پیش‌بینی بهتری از یادسپاری

تحت‌اللفظی مطالب یادگیری به دست می‌دهد. یادگیری در جهت دست‌یابی به هدف‌های بیرونی درگیر شدن در فعالیت را افزایش می‌دهد، زیرا به یادگیری به عنوان یک مسیر اصلی برای رسیدن به هدف بیرونی نگاه می‌شود. با وجود این، تحت این شرایط احتمال بیشتری دارد که درگیر شدن و توجه فرد متمرکزتر و غیرمنعطف‌تر باشد، که برای یادگیری مفهومی زیان بخش است، ولی به هر حال تا حدی اثرهای مثبتی برای به یادسپاری مستقیم مطالب یادگیری فراهم می‌آورد.

در مجموع، این نتایج نشان می‌دهند که همه انواع چارچوب‌گذاری هدف، علی‌رغم افزایش سودمندی ادراک شده یادگیری، به یک میزان یادگیری مفهومی ایجاد نمی‌کنند. اگر معلمان قصد دارند دلایلی را به یادگیرندگان ارائه کنند که به آنها ارزش یادگیری را نشان دهند، بهتر است که این کار را با چارچوب‌گذاری درونی هدف مطالب یادگیری انجام دهند.

سبک‌های ارتباطی

هدف دیگر این پژوهش بررسی این موضوع بود که آیا شیوه‌ی که محتوای متفاوت هدف به دانش‌آموزان ارائه می‌شوند بر یادگیری مفهومی و طوطی‌وار آنها تأثیر دارد یا خیر. اگر چه ممکن است به طور شهودی بافت کنترل‌کننده درونی در مقایسه با بافت‌های کنترل‌کننده بیرونی برای عملکرد دانش‌آموزان کمتر زیان‌بخش باشند^۱، از دیدگاه SDT، سبک‌های ارتباطی کنترل‌کننده درونی، تنظیم درون‌فکنی شده را برای انجام فعالیت فرا می‌خوانند، که منجر به پیامدهایی می‌گردند که حداقل به اندازه‌ی سبک‌های کنترل‌کننده بیرونی منفی هستند. در پژوهش حاضر هر دو نوع سبک کنترل‌کننده به طور برابر اثر تضعیف‌کننده‌ی بر یادگیری مفهومی گذاشتند. هر دو نوع محیط کنترل‌کننده، یادگیری و یادداری مفهومی دانش‌آموزان را نسبت به شرایطی که در آن احساس دانش‌آموزان از خود پیروی و آغازگری شخصی حمایت شدند، کاهش دادند. با این حال، اثرهای منفی کنترل درونی و کنترل بیرونی محدود به یادگیری مفهومی بود، و چنین اثرهایی برای یادگیری طوطی‌وار دیده نشد. زیرا شرکت‌کنندگان در شرایط کنترل درونی و کنترل بیرونی، در مقایسه با آزمودنی‌های شرایط حمایت

1- Deci, Driver, Hotchkiss, Robbins, & Wilson

کننده خود پیروی، نمره‌های بالاتری هم در یادگیری طوطی‌وار کوتاه مدت و هم دراز مدت به دست آوردند. این نتیجه‌ها با یافته‌های گرونلینک و رایان (۱۹۸۷)، دسی و درایو، هاجکیس، رابینز و ویلسون (۱۹۹۳)، فن‌استینکیست و همکاران (۲۰۰۵) و کتز و کاپلان^۱ (۲۰۰۷) هماهنگ است.

بر اساس SDT می‌توان استدلال کرد که کنترل درونی و کنترل بیرونی احتمالاً با ایجاد یک مکان کنترل ادراک شده بیرونی برای درگیر شدن در یادگیری و عدم ارضای نیاز اساسی افراد به تعیین‌گری شخصی، یادگیری مفهومی را کاهش می‌دهند. تحت این شرایط احتمالاً یادگیری یک تجربه ارادی، از روی میل و بدون اجبار ادراک نمی‌شود و بیشتر تلاشی است برای خشتی کردن نیروهای فشار درونی یا بیرونی که یادگیری را به فعالیت واداشته‌اند، که مانع از جذب شدن به تکلیف خواندن مطالب می‌شود. اما از آنجایی که محیط‌های کنترل‌کننده درونی دقیقاً همانند بافت‌های هدف بیرونی، می‌توانند اثر انگیزشی داشته باشند و تا حدی درگیر شدن در یادگیری را ایجاد می‌کنند، چنین تفاوت‌هایی برای یادگیری طوطی‌وار دیده نشد.

اثر کنش متقابل

هدف پایانی این پژوهش بررسی این موضوع بود که آیا ترکیب حمایت از خود پیروی و چارچوب‌گذاری درونی هدف ممکن است تأثیر مثبت اضافی بر عملکرد دانش‌آموزان بگذارد یا خیر. بر خلاف آن چه در بررسی‌های قبلی (فن‌استینکیست و همکاران، ۲۰۰۴) بر روی نوجوانان و دانشجویان دیده شد، چنین تأثیر تعاملی‌بی در مطالعه‌ی حاضر پدید نیامد. اگر چه این نتیجه با نتیجه‌های مطالعه‌ی فن‌استینکیست و همکاران (۲۰۰۵) بر روی دانش‌آموزان سنین اوایل نوجوانی، که در آن کنش متقابل سبک حمایت از خود پیروی و چارچوب‌گذاری درونی هدف و کنترل‌کننده درونی و چارچوب‌گذاری بیرونی هدف مورد بررسی قرار گرفت، همخوان است، اما بر اساس SDT ارایه تبیین مستدلی برای این یافته‌ی خشتی دشوار به نظر می‌رسد. با این حال، مطالعه‌ی حاضر از تحقیق آزمایشی فن‌استینکیست و همکاران (۲۰۰۴)، که در آن چنین اثر تعاملی‌بی دیده شد، از چند جهت تفاوت دارد. اول این که، در آن پژوهش مجموعه‌ی متفاوتی از هدف‌های درونی در

1- Katz & Kaplan

برابر بیرونی دستکاری شد که به درگیر شدن در یک فعالیت متفاوت تحت شرایط هدف موجود نیاز داشت (فعالیت ورزش کردن به جای مطالعه)، دوم این که، در آن پژوهش آزمودنی‌ها شامل گروه سنی متفاوتی از دانش‌آموزان (نوجوانان به جای کودکان) بود. بنابراین از آن جایی که به نظر می‌رسد این عامل‌ها یا عامل‌های دیگری می‌توانند توضیحی برای این یافته‌ی خشتی فراهم بیاورند، پژوهش‌های بیشتری برای بررسی این موضوع نیاز است. با این وجود، فراهم آوردن هر دو متغیر تسهیل‌کننده (هدف درونی و سبک ارتباطی حمایت‌کننده خود پیروی) یادگیری مفهومی را در مقایسه با گروه کنترل افزایش داد، در صورتی که حضور دو عامل مانع شونده (هدف بیرونی و سبک ارتباطی کنترل‌کننده) یادگیری مفهومی (اما نه یادگیری طوطی‌وار) دانش‌آموزان را در مقایسه با گروه کنترل کاهش داد. با این حال، زمانی که یک عامل تسهیل‌کننده و یک عامل مانع شونده رایج شدند، یادگیری مفهومی و طوطی‌وار دانش‌آموزان به طور کلی در مقایسه با گروه گواه در هر دو زمان نه افزایش نشان دادند و نه کاهش. در واقع، به نظر می‌رسد، معلمانی که محتوای درونی هدف را به سبک کنترل‌کننده درونی یا بیرونی یا دلیل بیرونی هدف را به سبک حمایت‌کننده خود پیروی رایج می‌کنند، در مقایسه با معلمانی که هیچ دستورالعملی در خصوص دلایل و هدف‌ها برای سرمایه‌گذاری در مطالعه در اختیار دانش‌آموزان خود قرار نمی‌دهند، به پیشرفت دانش‌آموزان کمکی نمی‌کنند. ممکن است این اثرهای خشتی به این دلیل اتفاق افتاده باشند که اثر تسهیل‌کننده همراه حمایت از خود پیروی یا محتوای درونی هدف توسط تأثیر منفی حاصل از کنترل درونی و کنترل بیرونی و محتواهای بیرونی هدف خشتی شده باشد.

در مطالعه‌ی حاضر دستورالعمل‌ها کوتاه و به شکل کتبی بودند. علاوه بر این، زبان مورد استفاده در شرایط کنترل‌کننده درونی غیرمستقیم و پوشیده بود. با این حال، هم محتوای هدف و هم سبک ارتباطی به طور قابل ملاحظه‌ی یادگیری مفهومی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دادند. این نتیجه‌ها پیشنهاد می‌کنند که انگیزش دانش‌آموزان به راحتی قابل دستکاری کردن است، مشاهده‌ی که با دیدگاه SDT از انگیزش مطابقت دارد. بر اساس SDT (دسی و رایان، ۲۰۰۰)، هر فردی رفتار خود را هم بر اساس دلایل خود پیرو و هم بر اساس دلایل کنترل شده تنظیم می‌کند. به همین ترتیب، هم هدف درونی و هم هدف بیرونی می‌توانند اعمال افراد را هدایت کنند. یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که حتی تغییرهای کوچک در محیط اجتماعی، بسته به این که تمایلات افراد به رشد را تسهیل می‌کنند، یا مانع از آنها می‌شوند، تفاوت‌های قابل ملاحظه‌ی را ایجاد می‌کنند. این نتیجه‌ها

امیدوار کننده هستند، زیرا نشان می‌دهند که معلمان می‌توانند به طور قابل ملاحظه‌ی جهت‌گیری یادگیری، یادگیری خود تعیین شده و پیشرفت دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهند. در عین حال، نتیجه‌های حاضر می‌گویند که محیط می‌تواند فرایند یادگیری را با وقفه مواجه سازد.

محدودیت‌ها و پیشنهادات پژوهش

پژوهش حاضر عاری از محدودیت نیست. اول این که، این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر پایه پنجم ابتدایی انجام گرفت، بنابراین ممکن است بررسی این مطلب که آیا چارچوب‌گذاری درونی در برابر بیرونی می‌تواند تأثیر مشابهی بر دانش‌آموزان دختر و همچنین دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر نشان دهد، آموزنده باشد. ممکن است چارچوب‌گذاری درونی در برابر چارچوب‌گذاری بیرونی تنها زمانی تأثیر داشته باشد که دانش‌آموزان به لحاظ شناختی قادر به فهمیدن محتوای هدف ارایه شده باشند و هدف ارایه شده به صورت عینی به مطالب یادگیری مربوط باشد. دوم، علی‌رغم وجود گروه کنترل، امکان بررسی دقیق اثر متغیرهای دستکاری شده فراهم نشد، زیرا هر گروه آزمایشی در دو (و نه یک) متغیر با گروه کنترل تفاوت داشت. به عنوان مثال، برای نشان دادن این که آیا چارچوب‌گذاری درونی هدف فی‌نفسه اثرهای سودمندی بر عملکرد ایجاد می‌کند، به گروه کنترل بدون هدفی نیاز است که متغیر سبک ارتباطی حمایت‌کننده خود پیروی یا کنترل‌کننده درونی و یا کنترل‌کننده بیرونی بر آن اعمال شده باشد. سوم، در پژوهش حاضر تنها یک نوع هدف درونی (یعنی سلامتی) و یک نوع هدف بیرونی (یعنی جذابیت جسمانی) مورد دستکاری قرار گرفت و تنها یک فعالیت (یعنی خواندن) مورد استفاده قرار گرفت. بر اساس این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی به بررسی این موضوع‌ها بپردازند که آیا چارچوب‌گذاری درونی در برابر بیرونی می‌تواند تأثیر مشابهی بر دانش‌آموزان دختر و همچنین دانش‌آموزان پایه‌های پایین‌تر نشان دهد؛ آیا یافته‌های حاضر را می‌توان به سایر هدف‌های درونی و بیرونی متفاوت و انواع مختلف فعالیت‌ها مانند ورزش، کار، تعمیم داد؛ تأثیر متغیرهای دستکاری شده را به طور جداگانه بر متغیرهای وابسته بررسی کنند و متغیرهایی مانند وزن، وضعیت جسمانی، آموزشی و ... را در تحقیق که ممکن است برای سودمندی برخی هدف‌ها تأثیر اضافی اعمال کنند، تحت کنترل درآورند.

منابع

- Anderman, E. M., & Maehr, M. L. (1994). Motivation and schooling in the middle grades. *Review of Educational Research, 64*, 287-309.
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science Education, 84*, 740-756.
- Deci, E. L., Driver, R. E., Hotchkiss, L., Robbins, R. J., & Wilson, I. M. (1993). The relation of mothers' controlling vocalizations to early adolescents' intrinsic motivation. *Journal of Experimental Child Psychology, 55*, 151-162.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. In press L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (13, 39-80). New York: Academic
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and the "why" of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*, 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (2002). *Handbook of Self-Determination Research* (Eds.). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008a). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology, 49*, 14-23.
- Duriez, B., Soenenes, B., Lens, W., & Vansteenkiste, M. (2007). *The effect of an extrinsic rather than intrinsic goal pursuit and of extrinsic rather than intrinsic goal promotion on performance, persistence and ethical functioning*. Paper presented at the 12 th European Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology, 53*, 109-132.
- Entwistle, N., & Entwistle, A. (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: The student perspective and its implications. *Higher Education, 22*, 205-277.

- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in early adolescents' learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Hidi, S., & Harackiewicz, J. M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Kasser, T., & Ahuvia, A. (2002). Materialistic values and well-being in business students. *European Journal of Social Psychology*, 32, 137-146.
- Kasser, T., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Sheldon, K. M. (2004). Materialistic values: Their causes and consequences. In T. Kasser & A. D. Kanner (Eds.), *Psychology and consumer culture: The struggle for a good life in a materialistic world* (11-28). Washington, DC: American Psychological Association.
- Katz, I., & Kaplan, A. (2007). *Students' need support and motivation for homework*. Paper presented at the 12 th European Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Maehr, M. L., & Midgley, C. (1996). *Transforming school cultures*. Boulder, CO: Westview.
- Mouratidis, A., Ageriadis, T., & Michailidis, G. (2007). *Autonomous-supportive versus controlling contexts in elementary physical education classrooms: The effect of teaching practices and grade level on students' interest, subjective vitality, and exerted effort*. Paper presented at the 12 th European Conference for Research on Learning and Instruction, Budapest, Hungary.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

- Ryan, R. M., & Pawelson, C. (1991). Autonomy and Relatedness as Fundamental to Motivation and Education. *Journal of Experimental Education*, 6, 49-66.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. H. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European Journal of Social Psychology*, 30, 177-198.
- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: It's both what you pursue and why you pursue it. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 475-486.
- Sirgy, M. J. (1998). Materialism and quality of life. *Social Indicator Research*, 43, 227-260.
- Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2005). Antecedents and outcomes of self-determination in three life domains: The role of parents and teachers autonomy support. *Journal of Youth and Adolescence*, 34, 589-604.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). *The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education*. Manuscript submitted for publication.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high-school drop out. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational Psychologist*, 41 (1), 19-31.
- Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2003). Competitively contingent rewards and intrinsic motivation: Can losers remain motivated? *Motivation and Emotion*, 27, 273-299.
- Vansteenkiste, M., Matos, L., Lens, W., & Soenens, B. (2007). Understanding the impact of intrinsic versus extrinsic goal framing on exercise performance: The conflicting role of task and ego involvement. *Psychology of Sport and Exercise*, 8, 771-794.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic-goal content autonomy-supportive context. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., Matos, L., & Lacante, M. (2004). "Less is sometimes more": Goal-content matters. *Journal of Educational Psychology, 96*, 755-764.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy-supportive versus internally controlling communication style up on early adolescent's academic achievement. *Child Development, 76*, 483-501.
- Williams, G. C., Cox, E. M., Hedberg, V. A., & Deci, E. L. (2000). Extrinsic life goals and health-risk behaviors among adolescents. *Journal of Applied Social Psychology, 30*, 1756-1771.
- Williams, G. C., McGregor, H. A., Zeldman, A., Freedman, Z. R., & Deci, E. L. (2004). Testing a self-determination theory process model for promoting glycemic control through diabetes self-management. *Health Psychology, 23*, 58-66.

