



University of  
Sistan and Baluchestan



Iranian Educational  
Psychology Association

## Effectiveness of an Integrated Homework Package Adapted from Age-Appropriate Stories (Group C: Ages 10–12) on Situational Motivation

Seyed Ali Musavi <sup>1</sup> | Fariborz Dortaj <sup>2</sup> | Kamran Sheivandi Choliche <sup>3</sup> | Hassan Asadzadeh <sup>4</sup> | Ismail Sadipour <sup>5</sup>

1. PhD Student in Educational Psychology, Psychology & Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [a\\_musavi98@atu.ac.ir](mailto:a_musavi98@atu.ac.ir)
2. Professor Educational Psychology Department, Psychology & Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [dortaj@atu.ac.ir](mailto:dortaj@atu.ac.ir)
3. Corresponding Author, Associate Professor Educational Psychology Department, Psychology & Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [ksheivandi@gmail.com](mailto:ksheivandi@gmail.com)
4. Professor Educational Psychology Department, Psychology & Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [Asadzadeh@atu.ac.ir](mailto:Asadzadeh@atu.ac.ir)
5. Professor Educational Psychology Department, Psychology & Education Faculty, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: [e.sadipour@atu.ac.ir](mailto:e.sadipour@atu.ac.ir)

### Article Info

#### Article type:

Research Article

#### Article history:

Received: 2 September 2025

Received in revised form:

24 September 2025

Accepted: 15 October 2025

Published online:

27 December 2025

#### Keywords:

Integrated Homework,  
Story-Based,  
Situational Motivation,  
elementary students,  
self-determination theory.

### ABSTRACT

Situational motivation is one of the key factors in effective student learning, and therefore, efforts to develop new methods to improve this trait are noteworthy. In this regard, this study aimed to examine the effect of an integrated story-based homework package on the situational motivation of fourth-grade elementary students. The research method was applied in terms of purpose and quasi-experimental based on a pre-test and post-test design with experimental and control group in nature. The statistical population included fourth-grade elementary school students in the city of Quds in the academic 2024-2025, which was about 2000 people. A sample of 50 cases was selected using the convenient method and randomly assigned to two experimental and control groups (25 cases each group). The experimental group used the integrated story-based homework package for 10 weeks, while the control group was not exposed to this intervention. The research tools included the standard situational motivation questionnaire of Guy et al (2000). Statistical analysis was performed using multivariate analysis of covariance in SPSS27 software. The findings showed that, based on multivariate analysis of covariance, the effectiveness of using story-based assignments on the intrinsic motivation dimension ( $\text{sig} = 0.001$ ,  $f = 20.859$ ,  $df = 50$  and  $1$ ), the identified regulation dimension ( $\text{sig} = 0.001$ ,  $f = 9.010$ ,  $df = 50$  and  $1$ ), the external regulation dimension ( $\text{sig} = 0.001$ ,  $f = 16.788$ ,  $df = 50$ ) and the Amotivation dimension in situational motivation ( $\text{sig} = 0.001$ ,  $f = 34.712$ ,  $df = 50$  and  $1$ ) was significant. As a result, using integrated assignments by adapting appropriate stories is a fundamental way to increase intrinsic motivation and avoid a tendency towards extrinsic motivation in the teaching and learning environment. Therefore, it is suggested that teachers use the assignments in this package and also learn the principles of designing integrated story-based assignments as a new educational method to increase student motivation.

**Cite this article:** Musavi, A., Dortaj, F., Sheivandi Choliche, K., Asadzadeh, H., & Sadipour, E. (2025). Effectiveness of an Integrated Homework Package Adapted from Age-Appropriate Stories (Group C: Ages 10–12) on Situational Motivation. *Journal of Educational Psychology Studies*, 22 (60), 200-220. DOI: 10.22111/JEPS.2025.53115.6078



© The Author(s).

DOI: 10.22111/JEPS.2025.53115.6078

Publisher: University of Sistan and Baluchestan



## اثربخشی بسته تکالیف درسی یکپارچه با اقتباس از داستان‌های متناسب با گروه ج (۱۰ تا ۱۲ سال) بر

### انگیزش موقعیتی

سیدعلی موسوی<sup>۱</sup> | فریبرز درتاج<sup>۲</sup> | کامران شیوندی چلیچه<sup>۳</sup> | حسن اسدزاده<sup>۴</sup> | اسماعیل سعدی پور<sup>۵</sup>

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [a\\_musavi98@atu.ac.ir](mailto:a_musavi98@atu.ac.ir)

۲. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [dortaj@atu.ac.ir](mailto:dortaj@atu.ac.ir)

۳. نویسنده مسئول، دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [ksheivandi@gmail.com](mailto:ksheivandi@gmail.com)

۴. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [Asadzadeh@atu.ac.ir](mailto:Asadzadeh@atu.ac.ir)

۵. استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. رایانامه: [e.sadipour@atu.ac.ir](mailto:e.sadipour@atu.ac.ir)

### اطلاعات مقاله

### چکیده

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۶/۱۱

تاریخ ویرایش: ۱۴۰۴/۷/۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۷/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۶

واژگان کلیدی:

تکالیف یکپارچه،

داستان محور،

انگیزش موقعیتی،

دانش‌آموزان ابتدایی،

نظریه خودتعیین‌گری.

انگیزش موقعیتی یکی از عوامل کلیدی در یادگیری مؤثر دانش‌آموزان است و به همین سبب، تلاش برای ایجاد روش‌های نوین در بهبود این ویژگی شایان توجه است. در این راستا، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر بسته تکالیف درسی یکپارچه مبتنی بر داستان بر انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام شد. روش پژوهش بر اساس هدف، کاربردی و بر حسب ماهیت، نیمه‌آزمایشی مبتنی بر طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر قدس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که مبتنی بر آماری رسمی حدود ۲۰۰۰ نفر بود و نمونه‌ای به حجم ۵۰ نفر به روش در دسترس انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل به تعداد هر کدام ۲۵ نفر جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ هفته از بسته تکالیف درسی یکپارچه مبتنی بر داستان پژوهشگر ساخته استفاده کرد که اعتبار آن توسط متخصصان علوم تربیتی و معلمان مجرب تایید شد، در حالی که گروه کنترل در معرض تکالیف قرار نگرفت. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه استاندارد انگیزش موقعیتی گای و همکاران (۲۰۰۰) بود. تجزیه و تحلیل آماری با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره در نرم افزار SPSS27 انجام گرفت. یافته‌ها نشان داد که بر اساس تحلیل کوواریانس چندمتغیره، اثربخشی استفاده از تکالیف داستان‌محور بر بعد انگیزش درونی ( $f = ۲۰/۸۵۹$ ,  $sig = ۰/۰۰۱$ ,  $df = ۱$  و  $۵۰$ )، بعد تنظیم شناسایی‌شده ( $f = ۹/۰۱۰$ ,  $sig = ۰/۰۰۱$  و  $۱$ )، بعد انگیزش بیرونی ( $f = ۱۶/۷۸۸$ ,  $sig = ۰/۰۰۱$  و  $df = ۱$  و  $۵۰$ ) و بعد بی‌انگیزگی در انگیزش موقعیتی ( $f = ۳۴/۷۱۲$ ,  $sig = ۰/۰۰۱$  و  $df = ۱$  و  $۵۰$ ) معنادار بود. در نتیجه، بهره‌گیری از تکالیف درسی یکپارچه با اقتباس از داستان‌های متناسب راهی اساسی برای افزایش انگیزش درونی و عدم گرایش به انگیزش بیرونی در فضای آموزش و یادگیری است. از این رو، پیشنهاد می‌شود که معلمان با بکارگیری تکالیف این بسته و همچنین، یادگیری اصول طراحی تکالیف یکپارچه مبتنی بر داستان از آن به عنوان یک روش نوین آموزشی در جهت افزایش انگیزش دانش‌آموزان بهره‌گیرند.

استاد: موسوی، سیدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ شیوندی چلیچه، کامران؛ اسدزاده، حسن؛ و سعدی پور؛ اسماعیل (۱۴۰۴). اثربخشی بسته تکالیف درسی یکپارچه با اقتباس از داستان‌های متناسب با

گروه ج (۱۰ تا ۱۲ سال) بر انگیزش موقعیتی. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۲ (۶۰)، ۲۰۰-۲۲۰.

DOI: 10.22111/JEPS.2025.53115.6078

© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان



## مقدمه

دوره ابتدایی به عنوان نخستین و مهم‌ترین مرحله در نظام آموزشی، نقش اساسی در شکل‌گیری شخصیت، مهارت‌ها و نگرش‌های دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این دوره نه تنها پایه‌ای برای یادگیری مفاهیم علمی و فرهنگی است، بلکه فرصتی استثنایی برای پرورش توانایی‌های شناختی، اجتماعی و عاطفی کودکان به شمار می‌آید (شیربیگی و وکیلی، ۱۳۹۲). با این حال، یکی از چالش‌های اصلی در این مرحله، طراحی روش‌های آموزشی<sup>۱</sup> است که بتواند انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را به طور مؤثر افزایش دهد (جی، موکمین و وانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۲۵). تحقیقات نشان می‌دهند که روش‌های سنتی آموزش، به ویژه در حوزه تکالیف درسی، اغلب نتوانسته‌اند ارتباطی معنادار با زندگی واقعی دانش‌آموزان برقرار کنند (چاکوئمکا<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵؛ نراقی زاده، صمدی و رضوی موسوی، ۱۳۹۵؛ آگوئر، دانگ و گارو<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). این شکاف میان محتوای درسی و تجربیات روزمره، منجر به کاهش انگیزه و علاقه‌ی دانش‌آموزان به یادگیری شده است. بنابراین، نیاز به رویکردهای نوین آموزشی که بتواند با ایجاد پیوند میان آموزش و زندگی واقعی، انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را تقویت کند، بیش از پیش احساس می‌شود (فرانسيسکا، دومیاتی، ماریام، حکمه و هریس<sup>۵</sup>، ۲۰۲۳). مطالعات نشان داده‌اند که نگرش دانش‌آموزان نسبت به تکالیف و ارزش ذاتی آن‌ها، تأثیر مستقیم بر انگیزش<sup>۶</sup> و عملکرد تحصیلی<sup>۷</sup> دارد. برای مثال، کایا و ارکاگ<sup>۸</sup> (۲۰۲۳) در پژوهشی و صدوقی و اسکندری (۱۴۰۴) در پژوهشی دیگر نشان دادند که ملال تحصیلی<sup>۹</sup> دانشجویان علوم پزشکی

- 
1. Educational methods
  2. Ji, Mokmin & Wang
  3. Chukwuemeka
  4. Aguirre, Dang & Garro
  5. Fransiska, Dumiyati, Mariam, Hikmah & Haris
  6. Motivation
  7. Academic performance
  8. Kaya and Erkag
  9. Academic Boredom

تحت تأثیر ادراک آن‌ها از ساختار هدف کلاس<sup>۱</sup> و ارزش ذاتی تکالیف<sup>۲</sup> قرار دارد. همچنین، شیربگی و وکیلی (۱۳۹۲) بیان کردند که نگرش دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی با راهبردهای مدیریت تکالیف آن‌ها ارتباط دارد و این مسئله بر کیفیت یادگیری و مشارکت فعال دانش‌آموزان اثرگذار است. همچنین، محبی امین و جبلة (۱۳۹۹) گزارش کردند که جایگزینی مشق شب با تکالیف مهارت‌محور می‌تواند تجربه یادگیری دانش‌آموزان ابتدایی را ارتقا دهد و نراقی زاده، صمدی و رضوی موسوی (۱۳۹۵) نقش تکالیف شب در عملکرد تحصیلی را از دیدگاه معلمان بررسی کردند و اهمیت طراحی تکالیف هدفمند و مرتبط با یادگیری را تأیید نمودند. همچنین برنر<sup>۳</sup> (۲۰۲۲) نشان داد شیوه‌های ارتقای خودتنظیمی، توسعه فراشناخت، انگیزه و اقدام استراتژیک دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند.

مبتنی بر این نیاز به رویکردهای نوین، تمرکز بر مفاهیم انگیزشی به عنوان پایه‌ای برای طراحی روش‌های جدید ضروری است (گیل و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۵). یکی از چارچوب‌های نظری کلیدی در این زمینه، مفهوم انگیزش موقعیتی<sup>۵</sup> است که از نظریه خودتعیین‌گری<sup>۶</sup> سرچشمه می‌گیرد (هائرنس و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۱۹). این مفهوم به انگیزه فرد در یک موقعیت یا فعالیت خاص اشاره دارد و شامل سه مؤلفه اصلی است: انگیزه درونی<sup>۸</sup>، تنظیم شناسایی شده<sup>۹</sup> و تنظیم بیرونی<sup>۱۰</sup>. بعد انگیزه درونی زمانی شکل می‌گیرد که فرد از انجام یک فعالیت لذت می‌برد و بدون نیاز به فشار بیرونی، به آن می‌پردازد. تنظیم شناسایی شده زمانی اتفاق می‌افتد که فرد اهمیت یک فعالیت

1. Perceived Classroom Goal Structures
2. Task Value
3. Brenner
4. Gill et al
5. Situational motivation
6. Self-determination theory
7. Haerens et al
8. intrinsic motivation
9. identified regulation
10. external regulation

را درک کرده و آن را با خودتنظیمی انجام می‌دهد. در مقابل، تنظیم بیرونی زمانی است که فرد به دلیل اجبار یا فشار خارجی، فعالیتی را انجام می‌دهد. استفاده از تکالیف مبتنی بر بازی‌های چالش‌محور، تأثیر مثبتی بر انگیزه درونی و سطح مشارکت دانش‌آموزان دارد (گیل و همکاران، ۲۰۲۵). تکالیف جذاب می‌توانند انگیزه موقعیتی دانش‌آموزان را تقویت کنند. استفاده از داستان‌ها در محتوای درسی، می‌تواند انگیزش پیشرفت تحصیلی را بهبود بخشد (رایان و دسی، ۲۰۲۴). همچنین لوران، چن و چیو<sup>۲</sup> (۲۰۲۳) نیز تأثیر جذابیت دادن به فعالیت را بر افزایش انگیزش را نشان دادند.

در این راستا، در سال‌های اخیر، تلاش‌های بسیاری برای بهبود انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان دوره ابتدایی صورت گرفته است. از جمله این تلاش‌ها می‌توان به استفاده از روش‌های یادگیری مشارکتی (تومانن و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۵)، بازی‌های آموزشی (کرماسی و کیلیک کاماک<sup>۴</sup>، ۲۰۲۵) و تکالیف پروژه‌محور اشاره کرد. برای مثال، برخی مطالعات نشان داده‌اند که بازی‌های آموزشی نه تنها انگیزه درونی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهند، بلکه مشارکت آنان در فرآیند یادگیری را نیز بهبود می‌بخشند همچنین، پژوهش‌هایی مانند فردی‌سازی یادگیری و دادن حق انتخاب به دانش‌آموزان در انجام تکالیف، می‌تواند سطح انگیزش درونی آنان را به طور قابل توجهی افزایش دهد (لو، زی و لیو<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲؛ صنمی، تقوایی‌نیا و نیکدل، ۱۴۰۳). علاوه بر این، استفاده از داستان‌ها روایت‌های جذاب در طراحی تکالیف درسی، به عنوان یک راهبرد مؤثر برای ایجاد ارتباط عاطفی و شناختی با محتوای درسی مورد توجه قرار گرفته است. با این حال، علیرغم پیشرفت‌های حاصل

- 
1. Ryan & Deci
  2. Luarn, Chen & Chiu
  3. Törmänen et al
  4. Kırmacı & Kılıç Cakmak
  5. Lu, Xie & Liu

شده، هنوز چالش‌هایی در زمینه طراحی تکالیف درسی وجود دارد که بتوانند به طور همزمان انگیزش موقعیتی و یادگیری عمیق را در دانش‌آموزان دوره ابتدایی تقویت کنند (سیریلو<sup>۱</sup>، ۲۰۲۵). روی هم رفته، این چالش‌ها لزوم بررسی و توسعه روش‌های نوین آموزشی مانند تکالیف درسی یکپارچه و داستان‌محور را بیش از پیش آشکار می‌سازد (باروا<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). تکالیف اصیل به عنوان ابزاری مؤثر، دانش‌آموزان را به تفکر درباره ارتباط میان مطالب یادگرفته شده در مدرسه و زندگی واقعی تشویق می‌کنند. این نوع تکالیف با ارائه تجارب یادگیری اصیل<sup>۳</sup>، دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا از طریق بحث، بررسی و تولید مطالب و داستان‌های مرتبط، اطلاعات جدید را در زمینه‌های مختلف بیاموزند (استیون و لوی<sup>۴</sup>، ۲۰۲۳). در این رویکرد، معلمان با ایجاد هم‌افزایی میان محتوای دروس مختلف، فعالیت‌هایی طراحی می‌کنند که دانش‌آموزان را به درک عمیق‌تری از موضوعات درسی و کشف ارتباطات میان‌رشته‌ای سوق می‌دهند. این فرآیند، دانش‌آموزان را برای پاسخگویی به تقاضاهای شناختی، حل مسئله و استفاده از راهبردهای استدلال استقرایی و قیاسی آماده می‌کند. تکالیف داستان‌محور<sup>۵</sup>، به دلیل شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی، نوعی از تکالیف اصیل به شمار می‌روند و به دلیل جذابیت و انسجام بالا، توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کنند. این نوع تکالیف، دانش‌آموزان را فراتر از درک اطلاعات پایه به سمت تفکر انتقادی درباره مفاهیم درسی هدایت می‌کنند. برای تحقق این هدف، برنامه‌های درسی باید از رشد شناختی سطح بالای دانش‌آموزان حمایت کرده و آن‌ها را برای مواجهه با چالش‌های واقعی آماده کنند (کرافورد، کاولینگ و آلن<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳). با توجه به این یافته‌ها، تکالیف درسی یکپارچه به عنوان یکی از روش‌های نوین آموزشی مطرح می‌شوند که با ایجاد پیوند میان محتوای دروس مختلف و زندگی

---

1. Cirillo

2. Barua

3. Authentic Learning

4. Stevens & Levi

5. tory-based homework

6. Crawford, Cowling & Allen

واقعی، می‌توانند نقش مهمی در انتقال آموزش از فضای سنتی به فضای آموزشی نوین ایفا کنند (آگوئره، دانگ و گارو، ۲۰۲۲). این نوع تکالیف، با برقراری ارتباط میان رشته‌ای، درک بهتر مطالب و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تسهیل می‌کنند (لدرمن و لدرمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). همچنین، بر اساس تجارب میدانی پژوهشگر در شهر قدس این مهم قابل مشاهده بود که تعدد دانش‌آموزان در کلاس‌های بسیار گسترده که تا بالاتر از ۴۵ نفر هم گزارش شده است، کمتر فرصت پرورش مهارت‌های سطح بالا در دانش‌آموزان را فراهم می‌کند؛ که نشان می‌دهد باید زمینه‌ای ایجاد شود تا از تمام فرایندهای آموزشی و یادگیری در جهت رفع این مشکل بهره گرفته شود و ارزشیابی در ترکیب با یادگیری از طریق ارزیابی مبتنی بر تکالیف ادغام شده با داستان می‌تواند در این مسیر به ما کمک کند. بر اساس آنچه گفته شد، این پژوهش با هدف پاسخ به این پرسش به انجام رسید که آیا اثربخشی استفاده از بسته تکالیف درسی یکپارچه با اقتباس از داستان‌های متناسب با گروه سنی ۱۰ تا ۱۲ سال بر ابعاد انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان معنادار است؟

### روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه‌های آزمایش و کنترل انجام شد.

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر قدس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. این جامعه به دلیل دسترسی آسان و تنوع دانش‌آموزان، به عنوان جامعه هدف انتخاب شد. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد. بدین ترتیب، ۵۰ دانش‌آموز پایه چهارم ابتدایی از یکی از مدارس دولتی شهر قدس که واجد معیارهای ورود به پژوهش بودند، انتخاب شدند. این دانش‌آموزان به صورت تصادفی در دو گروه ۲۵ نفره (گروه آزمایش و گروه کنترل) تقسیم‌بندی شدند. گروه آزمایش، بسته تکالیف درسی

یکپارچه مبتنی بر داستان را دریافت کردند، در حالی که گروه کنترل در معرض این تکالیف قرار نگرفتند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بودند از این که ۱. دانش‌آموزان باید در پایه چهارم ابتدایی مدارس دولتی شهر قدس در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل باشند. ۲. رضایت نامه کتبی والدین برای شرکت فرزندانشان در پژوهش اخذ شده باشد. ۳. دانش‌آموزان باید توانایی خواندن و نوشتن در سطح استاندارد پایه چهارم ابتدایی را داشته باشند. ۴. عدم وجود مشکلات یادگیری شدید یا اختلالات شناختی که بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد و ۵. تعهد به انجام منظم تکالیف ارائه شده در طول دوره پژوهش و معیارهای خروج از پژوهش عبارت بودند از ۱. عدم انجام منظم تکالیف یا عدم انجام بیش از دو تکالیف از ده تکالیف طراحی شده. ۲. انصراف دانش‌آموز یا والدین از ادامه همکاری در پژوهش. ۳. وجود غیبت‌های مکرر یا عدم مشارکت فعال در فرآیند پژوهش. برای سنجش انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان، از پرسشنامه استاندارد انگیزش موقعیتی (SIMS<sup>1</sup>) استفاده شد.

پرسشنامه استاندارد انگیزش موقعیتی (SIMS<sup>1</sup>): این پرسشنامه توسط گای و همکاران در سال ۲۰۰۰ طراحی شد و شامل ۱۶ گویه در چهار خرده‌مقیاس انگیزش درونی، تنظیم شناسایی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی است. گویه‌های این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت هفت‌سطحی ۱ تا ۷ (از ۱: مربوط به همه نیست تا ۷: دقیقاً مطابقت دارد) نمره‌گذاری می‌شود. کمترین و بیشترین نمره در این آزمون برابر با ۶۳- تا ۶۳+ بود. روایی این پرسشنامه در مطالعه گای و همکاران بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی و روایی ملاکی مبتنی بر همبستگی انگیزش موقعیتی برابر با ۰/۵۴ با شایستگی ادراک‌شده گزارش شد. پایایی آن نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها انگیزش درونی، تنظیم شناسایی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی برابر با ۰/۹۳، ۰/۸۱، ۰/۷۵ و ۰/۷۸ به دست آمد. در ایران نیز، عابدان‌زاده، عبدلی، احمدی و

رمضان زاده (۱۳۹۵) پایایی این پرسشنامه را برای دانش‌آموزان پسر راهنمایی شهر تهران تأیید کردند. در این پژوهش، پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰۰۷۶ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول ابزار است. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد.

جدول ۱. بسته تکالیف درسی یکپارچه داستان محور تدوین شده

جلسه	هدف	محتوا	تکالیف
۲ و ۱	مرور دروس سال سوم دبستان	پوشش مفاهیم کلیدی دروس، ریاضی، علوم، فارسی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه سوم دبستان در داستان با درجه دشواری آسان جهت پذیرا شدن دانش‌آموزان نسبت به این نوع تکالیف	تکالیف درسی یکپارچه داستان محور شماره ۱ و ۲ پدربزرگ و پرواز
۴ و ۳	تثبیت یک چهارم مفاهیم درسی سال چهارم دبستان	پوشش مفاهیم کلیدی یک چهارم ابتدای دروس، ریاضی، علوم، فارسی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در داستان با درجه دشواری متوسط جهت تثبیت مفاهیم درسی آموخته شده و آشنایی بیشتر با این تکالیف با بار شناختی محدودتر	تکالیف درسی یکپارچه داستان محور شماره ۳ و ۴ راز و دم‌بریده
۶ و ۵	تثبیت نیمه اول مفاهیم درسی سال چهارم دبستان	پوشش مفاهیم کلیدی نیمه اول دروس، ریاضی، علوم، فارسی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در داستان با درجه دشواری متوسط جهت تثبیت و مرور مفاهیم درسی آموخته شده	تکالیف درسی یکپارچه داستان محور شماره ۵ و ۶ محله ما و سفر
۸ و ۷	تثبیت نیمه دوم مفاهیم درسی سال چهارم دبستان	پوشش مفاهیم کلیدی نیمه دوم دروس، ریاضی، علوم، فارسی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در داستان با درجه دشواری متوسط جهت تثبیت و مرور مفاهیم درسی آموخته شده	تکالیف درسی یکپارچه داستان محور شماره ۷ و ۸ گنجشک و بازی یعنی چی
۱۰ و ۹	تثبیت مفاهیم درسی کلیدی سال چهارم دبستان	پوشش مفاهیم کلیدی دروس، ریاضی، علوم، فارسی، هدیه‌های آسمان و مطالعات اجتماعی پایه چهارم دبستان در داستان با درجه دشواری متوسط و دشوار جهت تثبیت و مرور مطالب آموخته شده	تکالیف درسی یکپارچه داستان محور شماره ۹ و ۱۰ کمک از راه دور و دوستان

در جدول ۱ سرفصل و محتوای تکالیف داستان‌محور ده‌گانه مشخص شده است. در طی این تکالیف دانش‌آموزان در بستر ۱۰ داستان، مفاهیم درسی سال چهارم دبستان را تمرین و مرور

کردند. این بسته تکالیف مشتمل بر ده داستان است که محتوای موردنظر برای ارزیابی در درس چندگانه کلاس چهار ابتدایی (علوم، ریاضی، مطالعات اجتماعی، فارسی، هدیه آسمانی) در آن به شکل مطلوب گنجانده شده است. ضمن این که روایی محتوایی این بسته مبتنی بر دیدگاه ۱۰ تن از متخصصان برابر با ۰/۹۵ به دست آمد (۵ نفر روانشناس و ۵ نفر معلم کلاس چهارم).

### یافته‌ها

در بخش نخست، بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی افراد مورد مطالعه در دو گروه محاسبه شد. بر این اساس، بر حسب سن مادران، در گروه آزمایش، ۱۲ نفر از مادران از زیر ۳۸ سال (۴۸ درصد)، ۸ نفر از ۳۸ تا ۴۲ سال (۳۲ درصد)، ۵ نفر بالای ۴۲ سال (۲۰ درصد) و در گروه کنترل، ۱۱ نفر مادران زیر ۳۸ سال (۴۴ درصد)، ۱۰ نفر از ۳۸ تا ۴۲ سال (۴۰ درصد)، ۴ نفر بالای ۴۲ سال (۱۶ درصد)؛ بر حسب سن پدران، در گروه آزمایش، ۹ نفر از پدران زیر ۴۱ سال (۳۶ درصد)، ۱۱ نفر از ۴۱ تا ۴۵ سال (۴۴ درصد)، ۵ نفر بالای ۴۵ سال (۲۰ درصد) و در گروه کنترل، ۱۰ نفر از پدران از زیر ۴۱ سال (۴۰ درصد)، ۸ نفر از پدران از ۴۱ تا ۴۵ سال (۳۲ درصد)، ۶ نفر بالای ۴۵ سال (۲۴ درصد)، ۱ نفر فوت شده (۴ درصد)؛ بر حسب تحصیلات مادران، در گروه آزمایش، ۱۴ نفر از مادران دیپلم و پایین‌تر (۵۶ درصد)، ۸ نفر کاردانی و کارشناسی (۳۲ درصد) و ۳ نفر کارشناسی ارشد و دکتری (۱۲ درصد) و در گروه کنترل، ۱۳ نفر از مادران دیپلم و پایین‌تر (۵۲ درصد)، ۱۰ نفر کاردانی و کارشناسی (۴۰ درصد) و ۲ نفر کارشناسی ارشد و دکتری (۸ درصد) و بر حسب تحصیلات پدران، در گروه آزمایش، ۱۳ نفر از پدران دیپلم و پایین‌تر (۵۲ درصد)، ۸ نفر کاردانی و کارشناسی (۳۲ درصد) و ۴ نفر کارشناسی ارشد و دکتری (۱۶ درصد) و در گروه کنترل، ۱۳ نفر از پدران دیپلم و پایین‌تر (۵۲ درصد)، ۹ نفر کاردانی و کارشناسی (۳۶ درصد) و ۲ نفر کارشناسی ارشد و دکتری (۸ درصد) بود. ضمن این که دانش آموزان موردآزمون همگی پسر و کلاس چهارم بودند که در سن ۱۰ سالگی قرار داشتند.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی انگیزش موقعیتی و مولفه‌های آن در گروه آزمایشی و کنترل

زیر مولفه	آزمون	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش درونی	پیش آزمون	آزمایش	۱۲/۰۴	۴/۹۱
		کنترل	۱۱/۸۸	۴/۴۱
	پس آزمون	آزمایش	۱۸/۴۸	۴/۳۵
		کنترل	۱۳/۱۲	۴/۳۱
تنظیم شناسایی شده	پیش آزمون	آزمایش	۱۴/۸۰	۵/۲۱
		کنترل	۱۴/۶۰	۵/۰۷
	پس آزمون	آزمایش	۱۶/۶۴	۳/۳۷
		کنترل	۱۴/۵۶	۵/۲۰
تنظیم بیرونی	پیش آزمون	آزمایش	۱۷/۱۲	۵/۰۵
		کنترل	۱۵/۹۶	۴/۷۳
	پس آزمون	آزمایش	۱۳/۴۸	۳/۴۵
		کنترل	۱۵/۱۲	۴/۵۸
بی انگیزگی	پیش آزمون	آزمایش	۱۲/۱۶	۳/۵۶
		کنترل	۱۱/۹۶	۳/۹۵
	پس آزمون	آزمایش	۸/۵۲	۲/۱۹
		کنترل	۱۳/۳۲	۴/۱۴
انگیزش موقعیتی کلی	پیش آزمون	آزمایش	-۲/۵۶	۱۵/۸۳
		کنترل	-۱/۵۲	۱۲/۳۷
	پس آزمون	آزمایش	۲۳/۰۸	۱۰/۸۹
		کنترل	-۰/۹۶	۱۱/۴۷

در جدول شماره ۲ میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون انگیزش موقعیتی و مؤلفه‌های آن بیان شد. در محاسبه نمره کل انگیزش موقعیتی، نمره مولفه انگیزش درونی با ضریب ۲، نمره مولفه تنظیم شناسایی شده با ضریب ۱، تنظیم بیرونی با ضریب ۱- و نمره مولفه بی‌انگیزگی با ضریب ۲- در نظر گرفته شده است (گای و همکاران، ۲۰۰۰).

جدول ۳. آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس متغیر انگیزش موقعیتی و مولفه‌های آن

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معناداری
انگیزه درونی	۱	۴۸	۰/۰۵۳	۰/۸۲۰
تنظیم شناسایی شده	۱	۴۸	۰/۳۷۳	۰/۵۴۴
تنظیم بیرونی	۱	۴۸	۰/۵۶۱	۰/۴۵۷

بی‌انگیزی	۱	۴۸	۳/۱۹۲	۰/۰۸۰
انگیزش موقعیتی کل	۱	۴۸	۰/۱۹۸	۰/۶۵۹

بر اساس جدول ۳ نتایج آزمون لوین، آماره آزمون معنادار نبود. بنابراین پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها برقرار است. برای تجمیع و خلاصه شدن گزارش، متغیر اصلی در انتهای جدول منظور شده است و جداگانه محاسبه شده است.

جدول شماره ۴. نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس

متغیر	BOXES M	F	سطح معنی‌داری
آماره	۱۹/۴۶۰	۱/۷۷۰	۰/۰۶۰

نتایج جدول ۴ نشان داد که شرط همگنی ماتریس‌های کوواریانس برای متغیر وابسته مورد تایید قرار گرفت، زیرا هرگاه سطح معناداری محاسبه‌شده برای این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ باشد، این پیش‌فرض تایید می‌شود که در این پژوهش مورد تایید قرار گرفت ( $F=1/770$  و  $P>0/05$ ).

جدول شماره ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی ابعاد انگیزش موقعیتی در گروه آزمایش و کنترل

اثر	آزمون	ارزش	مقدار F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلای <sup>۱</sup>	۰/۶۸۷	۲۲/۴۵۲	۴	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	لامبدای ویلکز <sup>۲</sup>	۰/۳۱۳	۲۲/۴۵۲	۴	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	اثر هتلینگ <sup>۳</sup>	۲/۱۹۰	۲۲/۴۵۲	۴	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹
	ریشه روی <sup>۴</sup>	۲/۱۹۰	۲۲/۴۵۲	۴	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹

بر اساس جدول ۵، اثر کلی گروه معنادار است، چرا که مقدار F در هر چهار آزمون در سطح  $(p<0/001)$  معنادار می‌باشد. این بدان معنا است که بین دو گروه آزمایش و کنترل در حداقل یکی از ابعاد انگیزش موقعیتی تفاوت معنادار وجود دارد.

جدول شماره ۶. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای بررسی مولفه‌های انگیزش موقعیتی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

منبع	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	پس‌آزمون انگیزه درونی	۳۳۷/۴۷۷	۱	۲۰/۸۵۹	۰/۰۰۱	۰/۳۲
	پس‌آزمون تنظیم شناسایی شده	۱۱۰/۴۳۹	۱	۹/۰۱۰	۰/۰۰۱	۰/۱۷

1. Pillai's Trace
2. Wilk's Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

۰/۲۸	۰/۰۰۱	۱۶/۷۸۸	۱	۱۵۸/۹۰۳	پس آزمون تنظیم بیرونی	
۰/۴۴	۰/۰۰۱	۳۴/۷۱۲	۱	۲۷۰/۴۸۹	پس آزمون بی‌انگیزگی	
			۴۴	۷۱۱/۸۶۳	پس آزمون انگیزه درونی	خطا
			۴۴	۵۳۹/۳۲۷	پس آزمون تنظیم شناسایی شده	
			۴۴	۴۱۶/۴۶۱	پس آزمون تنظیم بیرونی	
			۴۴	۳۴۲/۸۶۱	پس آزمون بی‌انگیزگی	
			۵۰	۱۳۷۸۰	پس آزمون انگیزه درونی	کل
			۵۰	۱۳۱۸۲	پس آزمون تنظیم شناسایی شده	
			۵۰	۱۱۰۸۱	پس آزمون تنظیم بیرونی	
			۵۰	۶۸۰۰	پس آزمون بی‌انگیزگی	

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که با در نظر داشتن و کم کردن تفاوت اولیه، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در مولفه انگیزش درونی تفاوت معناداری ( $F(1) = 20/859, p \leq 0/05$ ) وجود دارد. از این رو می‌توان چنین استنباط کرد که بین دو گروه در زیر مولفه انگیزش درونی تفاوت معناداری وجود دارد، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در زیر مولفه تنظیم شناسایی شده تفاوت معناداری ( $F(1) = 9/010, p \leq 0/05$ ) وجود دارد. از این رو می‌توان چنین استنباط کرد که بین دو گروه در زیر مولفه سبک تنظیم شناسایی شده تفاوت معناداری وجود دارد، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در زیر مولفه تنظیم بیرونی تفاوت معناداری ( $F(1) = 16/788, p \leq 0/05$ ) وجود دارد. از این رو می‌توان چنین استنباط کرد که بین دو گروه در این زیر مولفه تفاوت معناداری وجود دارد، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در زیر مولفه بی‌انگیزگی تفاوت معناداری ( $F(1) = 34/712, p \leq 0/05$ ) وجود دارد. از این رو می‌توان چنین استنباط کرد که بین دو گروه در این زیر مولفه تفاوت معناداری وجود دارد و بین گروه‌های آزمایش و کنترل به طور کلی در انگیزش موقعیتی تفاوت معناداری ( $F(1) = 82/291, p \leq 0/05$ ) وجود دارد. از این رو می‌توان چنین استنباط کرد که بین دو گروه در مولفه انگیزش موقعیتی تفاوت معناداری وجود دارد.

با توجه به گزارش اندازه اثر تکالیف یکپارچه بر مولفه انگیزش موقعیتی، این مداخله آموزشی به ترتیب بیشترین تاثیر را بر مولفه بی‌انگیزگی با اندازه اثر ۰/۴۴ و سپس بر مولفه انگیزش درونی با اندازه اثر ۰/۳۲ و سپس بر زیر مولفه تنظیم بیرونی با اندازه اثر ۰/۲۸ و کمترین تاثیر را بر زیر مولفه تنظیم شناسایی شده با اندازه اثر ۰/۱۷ داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر بسته تکالیف درسی یکپارچه مبتنی بر داستان بر انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام شد. یافته‌های به دست آمده از تحلیل داده‌ها به وضوح حاکی از آن است که اجرای این مداخله منجر به افزایش معنادار انگیزش موقعیتی کلی و بهبود هر یک از مؤلفه‌های آن در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. این نتایج، پاسخی مثبت به سؤال اصلی پژوهش است و اثربخشی رویکرد نوین در تکالیف آموزشی مبتنی بر داستان را در زمینه یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان تأیید می‌کند.

مهم‌ترین یافته این پژوهش، افزایش معنادار انگیزش درونی در گروه آزمایش بود. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری (دسی و رایان، ۱۹۹۱؛ رایان و دسی، ۲۰۲۴)، انگیزش درونی زمانی شکوفا می‌شود که فعالیت‌های یادگیری، نیازهای اساسی روان‌شناختی شامل خودمختاری (احساس انتخاب و کنترل)، شایستگی (احساس تبحر و اثرگذاری) و ارتباط (احساس تعلق و پیوند با دیگران) را ارضا کنند. تکالیف داستان‌محور طراحی شده در این پژوهش، به دلیل ماهیت روایی، جذابیت ذاتی و ارتباط با دنیای واقعی و تجربیات کودکان، به طور همزمان این سه نیاز را برآورده کردند. داستان‌ها حس کنجکاوی و اکتشاف را برمی‌انگیزند و انجام تکالیف را از یک اجبار بیرونی به یک فعالیت لذت‌بخش و معنادار تبدیل می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های متعددی از جمله مطالعات لو و همکاران (۲۰۲۲) و فرانسسیسکا و همکاران (۲۰۲۳) که بر نقش محتوای معنادار و جذاب در افزایش علاقه ذاتی دانش‌آموزان تأکید دارند، همسو است.

همچنین، بهبود مؤلفه تنظیم شناسایی شده نشان‌دهنده این است که دانش‌آموزان نه تنها از انجام تکالیف لذت می‌برند، بلکه ارزش و اهمیت آن را برای اهداف شخصی و تحصیلی خود درک کرده و آن را درونی‌سازی نمودند. به عبارت دیگر، آنان باور داشتند که انجام این تکالیف برای رشد فردی و یادگیری آنان مفید است و بنابراین با انگیزه و خودگردانی بیشتری به آن می‌پرداختند. این یافته از آن جهت حائز اهمیت است که نشان می‌دهد تأثیر مداخله فراتر از جذابیت موقتی بوده و به درک عمیق‌تر و پذیرش داوطلبانه مسئولیت یادگیری منجر شده است. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌هایی مانند لو و همکاران (۲۰۲۳) که بر اهمیت "دادن حق انتخاب" و "فردی‌سازی" یادگیری برای تقویت خودتنظیمی تأکید می‌کنند، مطابقت دارد.

از سوی دیگر، کاهش معنادار نمره تنظیم بیرونی در گروه آزمایش، حاکی از آن است که دانش‌آموزان کمتر برای دریافت پاداش، اجتناب از تنبیه یا راضی نگه داشتن معلم و والدین اقدام به انجام تکالیف کردند. این تغییر مطلوب نشان می‌دهد که منبع کنترل انگیزه از بیرون به درون فرد منتقل شده است. این یافته به طور مستقیم از اهداف نظریه خودتعیین‌گری حمایت می‌کند که کاهش وابستگی به مشوق‌ها و عوامل کنترل‌کننده بیرونی را یکی از نشانه‌های رشد انگیزشی می‌داند. شاید قوی‌ترین اثر مداخله در این پژوهش، کاهش چشمگیر بی‌انگیزگی باشد. بی‌انگیزگی نشان‌دهنده حالت بی‌تفاوتی، ناامیدی و فقدان هرگونه احساس کنترل بر نتیجه کار است. نتایج نشان داد که تکالیف یکپارچه داستان‌محور به‌طور مؤثری توانستند دانش‌آموزان را درگیر کنند، حس درماندگی را کاهش دهند و آنان را به بازیگری فعال در فرآیند یادگیری تبدیل کنند. این یافته با مطالعه کرافورد و همکاران، ۲۰۲۳، کایا و ارکاگ، ۲۰۲۳ و صدوقی و اسکندری، ۱۴۰۴ همخوانی دارد که نشان دادند استفاده از روش‌های چالش‌برانگیز و اصیل می‌تواند به مبارزه با بی‌انگیزگی و کسالت کمک کند. همچنین در تفسیر اینکه چرا بی‌انگیزگی متأثر از نوع تکالیف

است می‌توان گفت دانش‌آموزانی که تلاش‌های خود را مفید می‌دانند آن را به شایستگی خود ارتباط می‌دهند و از بی‌انگیزگی و انفعال دور می‌شوند (صنمی، تقوایی‌نیا و نیکدل، ۱۴۰۳).

ترتیب اندازه اثرهای به دست آمده (بی‌انگیزگی < انگیزش درونی < تنظیم بیرونی < تنظیم شناسایی شده) از نظر روان‌شناختی قابل تبیین است. به نظر می‌رسد مداخله آموزشی ابتدا با از بین بردن موانع انگیزشی (بی‌انگیزگی) و ایجاد جذابیت و لذت فوری (انگیزش درونی) آغاز شده و سپس به تدریج بر درونی‌سازی ارزش فعالیت (تنظیم شناسایی شده) تأثیر گذاشته است. اینکه تنظیم شناسایی شده کمترین اندازه اثر را داشته، می‌تواند نشان‌دهنده این باشد که فرآیند درونی‌سازی کامل ارزش یک فعالیت آموزشی، ممکن است به زمان بیشتری نسبت به دوره مداخله این پژوهش (۱۰ هفته) نیاز داشته باشد. به طور کلی، یافته‌های این پژوهش مؤید این ایده است که **یادگیری اصیل** که در آن محتوای درسی با زندگی واقعی و علائق دانش‌آموزان پیوند می‌خورد، می‌تواند ابزار قدرتمندی برای تقویت انگیزش باشد. تکالیف یکپارچه مبتنی بر داستان، با شکستن مرزهای مصنوعی بین دروس مختلف و ارائه محتوا در قالب روایت‌های معنادار، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارتباط عمیق‌تری با مطالب درسی برقرار کنند. در مجموع یافته‌های این پژوهش با بخشی از یافته‌های پژوهش‌های شیربیگی و وکیلی، ۱۳۹۲، محبی امین و جبهه، ۱۳۹۹، نراقی زاده، صمدی و رضوی موسوی، ۱۳۹۵، لوران، چن و چیو، ۲۰۲۳، کرافورد و همکاران، ۲۰۲۳، فرانسیسکا و همکاران، ۲۰۲۳، لو و همکاران، ۲۰۲۴ همسو بود.

نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که از تکالیف داستان‌محور استفاده کرده‌بودند، انگیزش درونی بالاتری داشتند. این یافته با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۹۱) همسو است که تأکید می‌کند فعالیت‌های معنادار و جذاب می‌توانند انگیزش درونی افراد را افزایش دهند. داستان‌ها به دلیل ماهیت جذاب و ارتباط با دنیای واقعی، حس کنجکاوی و لذت یادگیری را در دانش‌آموزان برمی‌انگیزند. این موضوع نشان می‌دهد که تکالیف داستان‌محور می‌توانند به عنوان ابزاری مؤثر

برای ایجاد علاقه و اشتیاق به یادگیری در دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند (برنر، ۲۰۲۲). در تبیین عمیق‌تر این یافته‌ها می‌توان اذعان داشت که انگیزش درونی تأثیر زیادی را از مداخله دریافت کرد، زیرا تکالیف داستان‌محور به طور مستقیم نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان را برآورده کردند. این موضوع باعث شد که دانش‌آموزان به دلیل علاقه و لذت به انجام تکالیف بپردازند و انگیزش درونی آن‌ها افزایش یابد. تنظیم بیرونی نیز تأثیر قابل ملاحظه‌ای را از مداخله دریافت کرد، دانش‌آموزان کمتر به دلیل فشار خارجی تکالیف را انجام دهند. تنظیم شناسایی‌شده نیز بهبود نشان داد، زیرا تکالیف داستان‌محور به دانش‌آموزان کمک کردند تا اهمیت تکالیف را درک کنند و از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کنند. این موضوع باعث شد که دانش‌آموزان با انگیزه بیشتری به انجام تکالیف بپردازند. بی‌انگیزگی نیز کاهش قابل توجهی نشان داد، زیرا تکالیف داستان‌محور به دلیل جذابیت و چالش‌برانگیزی خود، توانستند دانش‌آموزان را به طور فعال در فرآیند یادگیری درگیر کنند و این موضوع به کاهش بی‌انگیزگی آن‌ها کمک کرد (فرانسیسکا و همکاران، ۲۰۲۳).

به طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که طراحی تکالیف درسی یکپارچه مبتنی بر داستان می‌تواند به عنوان یک روش نوین آموزشی، نقش مؤثری در افزایش انگیزش موقعیتی دانش‌آموزان ایفا کند. این روش نه تنها انگیزش درونی و خودتنظیمی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد، بلکه بی‌انگیزگی آن‌ها را نیز کاهش می‌دهد. با این حال، برای دستیابی به نتایج جامع‌تر و قابل‌تعمیم‌تر، انجام پژوهش‌های بیشتر با نمونه‌های گسترده‌تر و دوره‌های طولانی‌تر ضروری است. یافته‌های این پژوهش با نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۱۹۹۱) و نظریه یادگیری اصیل همسو است. نظریه خودتعیین‌گری بیان می‌کند که انگیزش درونی زمانی افزایش می‌یابد که نیازهای اساسی روان‌شناختی فرد، شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، برآورده شوند. تکالیف داستان‌محور با ایجاد حس خودمختاری (حق انتخاب)، شایستگی (توانایی انجام تکالیف) و ارتباط

(پیوند با زندگی واقعی)، توانسته‌اند این نیازها را برآورده کنند و انگیزش دانش‌آموزان را افزایش دهند. از سوی دیگر، نظریه یادگیری اصیل تأکید می‌کند که یادگیری زمانی مؤثر است که دانش‌آموزان بتوانند دانش خود را در موقعیت‌های واقعی به کار گیرند. تکالیف داستان‌محور با شبیه‌سازی موقعیت‌های واقعی، دانش‌آموزان را به تفکر انتقادی و حل مسئله تشویق کرده‌اند. این موضوع نشان می‌دهد که طراحی تکالیف درسی که با زندگی واقعی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد، می‌تواند تأثیر عمیقی بر انگیزش و مشارکت آن‌ها در فرآیند یادگیری داشته باشد.

با وجود نتایج مثبت، این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تعمیم‌دهی نتایج مورد توجه قرار گیرند. اولاً، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پایه چهارم شهر قدس محدود بود. بنابراین، تعمیم یافته‌ها به سایر مقاطع تحصیلی، مناطق جغرافیایی یا بافت‌های فرهنگی-اجتماعی مختلف باید با احتیاط صورت گیرد. ثانیاً، دوره مداخله ۱۰ هفته‌ای بود. بررسی تأثیرات بلندمدت این‌گونه تکالیف بر انگیزش و حتی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در مطالعات طولانی‌مدت می‌تواند ابعاد جدیدی از اثر بخشی آن را آشکار کند.

بر این اساس، از نظر پژوهشی، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آتی با نمونه‌های بزرگ‌تر و در مناطق مختلف کشور انجام شود تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد، مطالعات طولی طراحی شوند تا ماندگاری اثرات این مداخله بر انگیزش و پیامدهای تحصیلی مورد سنجش قرار گیرد، همچنین، نقش واسطه‌ای دیگری مانند سبک‌های تدریس معلمان، حمایت والدین و ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در اثر بخشی اینگونه تکالیف بررسی شود. در نهایت، پژوهش‌های کیفی (مصاحبه، مشاهده) به کار گرفته شوند تا بتوان به درک عمیق‌تری از تجربه زیسته دانش‌آموزان و چرایی تأثیرگذاری این تکالیف دست یافت. از نظر کاربردی، با توجه به این که طراحی این تکالیف به ذوق هنری و سلیقه معلمان ارتباط دارد، پیشنهاد می‌شود که معلمان با شرکت در دوره‌های ضمن خدمت مبتنی بر کلاسهای داستانی، خود را در جهت ساخت این‌گونه تکالیف توانمند سازند یا

طراحان کتب درسی، کتاب‌های کار درسی را بر اساس اصول تکالیف داستان محور یکپارچه طراحی نمایند.

### منابع

شیربگی، ناصر، وکیلی، ناهید. (۱۳۹۲). بررسی نگرش دانش‌آموزان به تکلیف درسی و ارتباط آن با راهبردهای مدیریت تکلیف. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۸۷-۱۱۲.

doi:jsli.2014.2017/10.22099

صدوقی مجید، اسکندری نجمه. (۱۴۰۴). ملال تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی: نقش ادراک از ساختار هدف کلاس و ارزش ذاتی تکلیف. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۷ (۱)، ۱۳-۲۳.

doi:10.32592/rmegums.17.1.13

صنمی، مریم، تقوایی نیا، علی و نیکدل، فریبرز. (۱۴۰۳). اثربخشی مداخله انگیزشی مبتنی بر تغییر ذهنیت بر اهمال‌کاری تحصیلی و درماندگی آموخته شده دانش‌آموزان. مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱(۵۶)، ۵۲-۷۳.

doi: 10.22111/jeps.2024.48616.5717

عابدان‌زاده، رسول، عبدلی، بهروز، احمدی، منصور و رمضان زاده، حسام. (۱۳۹۵). تعیین روایی و پایایی مقیاس انگیزش موقعیتی در دانش‌آموزان پسر راهنمایی شهر تهران. مدیریت ورزشی و رفتار

ورزشی ۱۲(۲۴)، ۸۵-۹۶. doi:10.22080/jsmb.2016.1292

محبی امین، امینه و جبله، رضا. (۱۳۹۹). روایت معلمان دوره ابتدایی درباره طرح حذف مشق شب و جایگزینی تکالیف مهارت‌محور: پژوهشی با رویکرد کیفی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۵(۲)، ۸۱-۹۶.

doi:10.22108/nea.2021.125813.1556

نراقی زاده، افسانه، صمدی، پروین، رضوی موسوی، سیده زهرا. (۱۳۹۵). بررسی نقش تکلیف شب در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۲(۲)، ۹۴-۶۳.

doi:10.22051/jontoe.2016.2391

### References

Aguirre-Munoz, Z., Dang, B., & Garro, E. S. L. (2022). Impact of Integrated Science and Mathematics Instruction on Middle School Science and Mathematics Achievement. DOI: 10.5772/intechopen.104082

- Barua, Z. (2022). COVID-19 misinformation on social media and public's health behavior: understanding the moderating role of situational motivation and credibility evaluations. *Human Arenas*, 1-24. doi: 10.1007/s42087-022-00291-w
- Brenner, C. A. (2022). Self-regulated learning, self-determination theory and teacher candidates' development of competency-based teaching practices. *Smart Learning Environments*, 9(1), 3. DOI:10.1186/s40561-021-00184-5
- Chukwuemeka, E. J. (2025). Smart education: opportunities, challenges and future of traditional education. *International Journal of Smart Technology and Learning*, 4(3), 191-202. DOI:10.1504/IJSMARTTL.2025.146286
- Cirillo, C. (2025). NARRATIVE MEDICINE: A BRIDGE BETWEEN SCIENCE AND HUMANITY IN HEALTH PRACTICE. In *EDULEARN25 Proceedings* (pp. 9327-9337). IATED. doi: 10.21125/edulearn.2025.2404
- Crawford, J., Cowling, M., & Allen, K. A. (2023). Leadership is needed for ethical ChatGPT: Character, assessment, and learning using artificial intelligence (AI). *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), 02. DOI:10.53761/1.20.3.02
- Fransiska, J., Dumiyati, D., Mariam, P., Hikmah, N., & Haris, M. (2023). Education management in the independent curriculum in elementary schools. *Al-Fikrah: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(1), 78-90. DOI:10.31958/jaf.v11i1.8696
- Gill, A. S., Irwin, D., Long, P., Sun, L., Towey, D., Yu, W., ... & Zheng, Y. (2025). Enhancing learning in design for manufacturing and assembly: the effects of augmented reality and game-based learning on student's intrinsic motivation. *Interactive Technology and Smart Education*, 22(1), 61-80. Dio: 10.1108/ITSE-11-2023-0221
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the Assessment of Situational Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Situational Motivation Scale (SIMS). *Motivation and Emotion*, 24, 175-213. doi:10.1023/A:1005614228250
- Haerens, L., Krijgsman, C., Mouratidis, A., Borghouts, L., Cardon, G., & Aelterman, N. (2019). How does knowledge about the criteria for an upcoming test relate to adolescents' situational motivation in physical education? A self-determination theory approach. *European Physical Education Review*, 25(4), 983-1001. DOI:10.1177/1356336X18783983
- Ji, S., Mokmin, N. A. M., & Wang, J. (2025). Evaluating the impact of augmented reality on visual communication design education: Enhancing student motivation, achievement, interest, and engagement. *Education and Information Technologies*, 30(5), 6617-6639. DIO: 10.1007/s10639-024-13050-x

- Kaya, O. S., & Ercag, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and flow. *Education and Information Technologies*, 1-26. DOI:10.1007/s10639-023-11585-z
- Kırmacı, Ö., & Kılıç Cakmak, E. (2025). The impact of scenario-based online gamified learning environment tailored to player types on student motivation, engagement, and environment interaction. *Journal of Research on Technology in Education*, 57(4), 800-819. DOI:10.1080/15391523.2024.2323447
- Lederman, N. G., & Lederman, J. S. (2013). Is it STEM or "S & M" that we truly love?. *Journal of Science Teacher Education*, 24(8), 1237-1240. DOI:10.1007/s10972-013-9370-z
- Lu, G., Xie, K., & Liu, Q. (2022). What influences student situational engagement in smart classrooms: Perception of the learning environment and students' motivation. *British Journal of Educational Technology*, 53(6), 1665-1687. DOI:10.1111/bjet.13204
- Luarn, P., Chen, C. C., & Chiu, Y. P. (2023). Enhancing intrinsic learning motivation through gamification: a self-determination theory perspective. *The International Journal of Information and Learning Technology*, 40(5), 413-424. DOI:10.1108/IJILT-07-2022-0145
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing. DOI:10.1007/978-3-031-17299-1\_2630
- Standage, M., Treasure, D. C., Duda, J. L., & Prusak, K. A. (2003). Validity, reliability, and invariance of the Situational Motivation Scale (SIMS) across diverse physical activity contexts. *J Sport Exercise Psy.*(25):19-43. DOI:10.1123/jsep.25.1.19
- Stevens, D. D., & Levi, A. J. (2023). *Introduction to rubrics: An assessment tool to save grading time, convey effective feedback, and promote student learning*. Routledge. DOI:10.1353/csd.2006.0033
- Tormninen, T., Ketonen, E., Lehtoaho, E., Turunen, M., Zabolotna, K., Shubina, T., & Järvenoja, H. (2025). Situational Motivation in Academic Learning: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 37(2), 56. DOI:10.1007/s10648-025-10036-0