

نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی:

از دیدگاه نظریه خود-تعیین‌گری

The Role of Basic Psychological Needs Satisfaction and Autonomous Motivation in Academic Achievement: A Self-Determination Theory Perspective

Atena Heidari

M. A. in General psychology, University of Tehran

atena.heidari@ut.ac.ir

آتنا حیدری

کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه تهران

Abstract

The primary purpose of learning and the process of education is conceptual understanding and the flexible use of knowledge. In other words, keeping knowledge alone is not enough in the method of excellent teaching. Rather, understanding the relationships between facts or discovering and producing facts is the main result of the learning process. The primary goal in schools is to create real pleasure and enthusiasm for students to learn and to succeed, and to engage students in projects and activities based on their own volition and satisfaction. This is the interest and preference that will lead to greater flexibility of the people in the problem-solving process, more useful knowledge acquisition and the deeper feelings of worthiness and social responsibility. Applying the theory of self-determination in education, creating a passion for learning in students, understanding the importance of teaching, and building trust in their capacities and attitudes. These results will be obtained when students are motivated by internal motivation and internalize values and rules. Studies have shown that this process will lead to high-quality learning and conceptual understanding, and ultimately to individual development and adaptation. The primary purpose of this study was to investigate the relationship between satisfaction of basic psychological needs and internal motivation with students' engagement in school activities, conceptual and profound understanding of lesson content, and improvement of students' academic performance. This study is descriptive (review type). To investigate this issue, we have studied some articles related to the theory of self-determination in the field of learning and education. In this regard, in addition to external sources of information, resources and databases inside Iran are also investigated. In the first phase, a total of 38 English articles and 8 Persian articles were recorded. After the final review, 37 articles were selected from these articles that contained 5 Persian articles and 32 English articles. The various studies suggest that autonomy-supportive learning contexts, in which teachers take the students' perspective, provide choice, and minimize the use of controlling language and controlling events, lead to enhanced conceptual learning, more interest, greater internalization of extant values and greater well-being.

Keywords: Academic performance, Autonomous and controlled motivation, Basic psychological needs, self-determination theory, Student engagement

چکیده

هدف اصلی یادگیری و فرایند آموزش و پرورش، درک مفهومی و استفاده منعطف از علم و دانش است. به عبارت دیگر کسب و نگهداری دانش به تنهایی در روند آموزش عالی کافی نیست، بلکه درک روابط بین حقایق یا کشف و تولید حقایق نتیجه اصلی فرایند یادگیری است. هدف اصلی در مدارس ایجاد لذت و اشتیاق واقعی در دانش آموزان برای یادگیری و موفقیت و مشارکت دانش آموزان در پروژه‌ها و فعالیت‌های درسی بر اساس خواست و رضایت خودشان است. همین علاقه و اراده است که منجر به انعطاف‌پذیری بیشتر افراد در فرایند حل مسئله، کسب مؤثرتر علم و دانش و احساس عمیق‌تر ارزشمند بودن و مسئولیت‌پذیری اجتماعی خواهد شد. کاربرد نظریه خود تعیین‌گری در آموزش و پرورش، ایجاد علاقه و اشتیاق به یادگیری در دانش آموزان، درک اهمیت آموزش و اعتماد به ظرفیت‌ها و نگرش‌های خود است. این نتایج زمانی کسب خواهد شد که دانش آموزان بر اساس انگیزه‌های درونی برانگیخته شوند و ارزش‌ها و قواعد را درونی‌سازی کنند. مطالعات نشان داده است این فرایند منجر به یادگیری با کیفیت بالا، درک مفهومی و درنهایت رشد فردی و انطباق فرد خواهد شد. هدف اصلی این پژوهش بررسی رابطه بین ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی و انگیزش درونی با میزان مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه، درک مفهومی و عمیق مطالب درسی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان است. مطالعه حاضر توصیفی (از نوع مروری) می‌باشد. برای بررسی موضوع، در این پژوهش تعدادی از مقالات مرتبط با نظریه خود تعیین‌گری در زمینه یادگیری و آموزش و پرورش را مورد بررسی و پژوهش قرار داده‌ایم. در این راستا علاوه بر بررسی منابع اطلاعاتی خارجی، منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی داخل ایران نیز بررسی شده است. در مرحله اول، مجموعاً تعداد ۳۸ مقاله انگلیسی و تعداد ۸ مقاله فارسی ثبت شده، ذخیره گردید. بعد از بررسی نهایی ۳۷ مقاله از این مقالات منتخب گردیده که تعداد ۵ مقاله فارسی و تعداد ۳۲ مقاله انگلیسی را در برداشتند. مجموعه این مطالعات نشان می‌دهد زمانی که معلمان در کلاس حامی خودمختاری باشند، به این معنی که به نگرش‌های دانش آموزان در کلاس اهمیت دهند، به آن‌ها حق انتخاب دهند و تا حد ممکن شرایط کنترل‌کننده را کاهش دهند، منجر به ارضای نیازهای بنیادین در دانش آموزان شده و در نتیجه آن‌ها مطالب را به صورت عمیق و مفهومی درک کرده، ارزش‌ها را درونی کرده و به‌زیستی بالاتری را تجربه می‌کنند.

کلیدواژه‌ها: انگیزش خودگردان و کنترل‌شده، عملکرد تحصیلی، مشارکت دانش آموزان، نظریه خود تعیین‌گری، نیازهای بنیادی روان‌شناختی

مقدمه

در دو دهه اول شکل‌گیری سیستم آموزش و پرورش، افراد حدود ۱۵۰۰۰ ساعت را در مدارس می‌گذرانند که بیانگر نفوذ اجتماعی مدارس بر زندگی مردم و جامعه است (دسی، والراند، پلتیر و رایان^۱، ۱۹۹۱). همواره این انتظار از دانش‌آموزان وجود دارد که از پیشرفت تحصیلی بالایی برخوردار باشند. این موضوع برای نظام‌های مختلف آموزشی تا جایی حائز اهمیت است که میزان پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یک نشانگر مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزشی و موفقیت در فعالیت‌های علمی مورد توجه است. پرواضح است که تحقق این امر جز با مشارکت همه‌جانبه دانش‌آموزان در تکالیف درسی میسر نخواهد شد (اقدامی و یوسفی، ۱۳۹۷).

مشارکت دانش‌آموزان^۲ به میزان همکاری و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه اشاره دارد که دارای ابعاد رفتاری، هیجانی و شناختی است. مشارکت رفتاری به معنی مشارکت فعال در فعالیت‌های مدرسه، توجه به تکالیف، تلاش و پشتکار دانش‌آموز می‌باشد؛ مشارکت هیجانی به واکنش عاطفی دانش‌آموزان در مدرسه مانند علائق، ارزش‌ها و دل‌بستگی‌ها عاطفی دانش‌آموزان اشاره دارد؛ و مشارکت شناختی به تمایل و تلاش دانش‌آموز در یادگیری و عملکرد خوب اشاره دارد (یو، لی، وانگ و ژانگ^۳، ۲۰۱۶). در واقع می‌توان درگیری تحصیلی را نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهای دانست که فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد. به‌عبارت‌دیگر، درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند (خدایی، صالحی و محسن پور، ۱۳۹۴). از جمله عوامل مؤثر بر مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان عوامل شناختی و انگیزشی است. یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده، نظریه خود‌تعیین‌گری است که توسط دسی و رایان (۲۰۰۲-۱۹۸۵) مطرح شد. نظریه خود‌تعیین‌گری^۴ رویکردی در ارتباط با انگیزه‌های بشریت، رشد روانی و سلامت ذهنی است که روش‌های تجربی سنتی را با نظریه ارگانیسمی به کار تلفیق کرده تا بر اهمیت منابع درونی تکاملی برای تحول شخصیت و خودتنظیمی رفتاری تأکید ورزد. بنابراین حیطة پژوهش‌های این نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی و انواع انگیزش بیرونی- درونی^۵ (انگیزش خودگردان و کنترل‌شده) است که پایه و اساس خودانگیختگی و یکپارچگی شخصیت است. همچنین این نظریه نه‌تنها بر میل تحول و شکوفایی ذاتی بلکه بر موانع اجتماعی این تمایلات نیز تأکید دارد (دسی و رایان^۶، ۲۰۰۰).

انواع انگیزش‌ها

نظریه خود‌تعیین‌گری بین انواع گوناگون انگیزش بر اساس علل و یا اهداف گوناگونی که باعث انجام فعالیت می‌شود، تمایز قائل است. اساسی‌ترین تمایز بین انگیزش درونی و انگیزش بیرونی است؛ و در کنار این دو انگیزش، بی‌انگیزگی^۷ مطرح می‌شود. انگیزش درونی به انگیزشی اشاره دارد که فرد را به انجام فعالیت در غیاب پاداش و یا کنترل هدایت می‌کند، تنها برای لذت و رضایتی که همراه آن فعالیت است انجام می‌گیرد و شخص از فرایند کار لذت می‌برد. این نوع انگیزش، بسیار خود‌تعیین‌گر است زیرا این انجام دادن خود فعالیت است که منجر به احساسات مثبت در فرد می‌شود (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳). انگیزش درونی فرآیند یادگیری را به‌صورت طبیعی و خودانگیخته پیش می‌برد و همراه با لذت، چالش، خلاقیت و تازگی است. مطابق نظریه دسی و رایان رفتارهایی که در اثر انگیزش درونی برانگیخته می‌شوند، به دلیل فرآیند درگیر کننده و چالش‌برانگیز فعالیت، موجب احساس لذت درونی و رضایت می‌شوند. این فعالیت‌ها با بهزیستی روانی، علاقه و پشتکار در ارتباط‌اند. انگیزش بیرونی از مشوق‌ها و پیامدهای محیطی مانند امتیاز یا جایزه ناشی می‌شود. وقتی انگیزش، بیرونی است، فرد آن فعالیت را برای تجربه کردن خشنودی فطری انجام نمی‌دهد، بلکه برای به دست آوردن پیامدهای بیرونی مانند نمره بالا، بردن یک جایزه و یا اجتناب از یک محرک ناخوشایند و غلبه کردن بر یک فشار بیرونی انجام می‌دهد (اوجانی، حاتمی و حجازی، ۱۳۹۴).

حمایت از انگیزش خود‌گردان در محیط آموزشی به معنی ایجاد شرایطی است که معلمان منابع انگیزشی درونی دانش‌آموزان (مانند انگیزه درونی و نیازهای اساسی) را درک کرده و با در نظر گرفتن دیدگاه‌ها و علائق دانش‌آموزان در روش تدریس و اجازه بیان نظرات منفی

¹ Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M.

² School engagement

³ Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W.

⁴ Self-Determination Theory

⁵ Extrinsic-Intrinsic Motivation

⁶ Ryan, R. M., & Deci, E. L.

⁷ Amotivation

و تردید در مورد روش‌های تدریس، ایجاد فرصت برای خود‌آغازگری و ابتکار دانش‌آموزان، مشارکت و تعامل در فرایند یادگیری، تشریح ارزش و اهمیت دروس مورد مطالعه و ارتباط این دروس با یکدیگر، استفاده از ادبیات آموزنده و عمیق به‌جای اجبار و تحکم و پذیرش عواطف منفی دانش‌آموزان مورد حمایت قرار داده و این منابع را تقویت می‌کند. سبک انگیزشی حمایت‌کننده از خودمختاری در کلاس از این جهت اهمیت دارد که این محیط انگیزه مشارکت (ارضای نیاز، انگیزش خودمختارانه، انگیزش درونی) را بهبود می‌بخشد و در نهایت منجر به عملکرد انطباقی دانش‌آموزان کلاس درس خواهد شد (چئون، ریو، لی و لی، ۲۰۱۸؛ کاپلان، ۲۰۱۸).

مطالعات متعددی وجود همبستگی مثبت بین انگیزش خودگردان و موفقیت در عملکرد تحصیلی را تأیید کرده است. گرونلیک و رایان (۱۹۸۷) دریافتند دانش‌آموزان دوره ابتدایی که در انجام تکالیف خود انگیزه‌های خودگردان داشته‌اند، مطالب درسی را به‌صورت عمیق‌تر و مفهومی‌تر یاد گرفته و بهتر به خاطر سپرده‌اند. بن وور و دسی (۱۹۸۴) در آزمایشی نشان دادند دانش‌آموزانی که دروس خود را به‌گونه‌ای آموختند تا بتوانند از آن استفاده کنند، در مقابل دانش‌آموزانی که دروس را برای امتحان دادن فراگرفتند، انگیزه‌های درونی یادگیری داشته و مطالبات را به‌صورت مفهومی و عمیق فراگرفتند. درواقع یادگیری مطالب با هدف موفق شدن در امتحانات باعث کم شدن علاقه فرد و فقدان یادگیری مفهومی خواهد شد. رایان و کونل (۱۹۸۹) وجود رابطه مثبت بین قواعد خودمختارانه^۱ و لذت از مدرسه را تأیید کرده و نشان دادند قواعد کنترل‌شده با اضطراب بیشتر و ناتوانی در مقابله با شکست‌ها همبسته است. حمایت از خودمختاری با مشارکت بیشتر (کاپلان، آسور، السائید و کنت مایمون، ۲۰۱۴)، هیجانات مثبت (آسور، کاپلان و روٹ، ۲۰۰۲)، عملکرد تحصیلی و اجتماعی مطلوب (ووتر و همکاران، ۲۰۱۷؛ فین برگ، کاپلان، آسور و کنت مایمون، ۲۰۰۸) و یادگیری مفهومی و عمیق (جانگ، کیم و ریو، ۲۰۱۶) همبسته است.

براساس مطالعات ارائه پاداش‌های بیرونی مانند پول انگیزه‌های درونی انجام آن فعالیت را کاهش می‌دهد. درواقع زمانی که دانش‌آموزان برای انجام یک فعالیت با انگیزه درونی پاداش دریافت کنند، با احتمال کمتری در آینده با اختیار و انتخاب خود آن فعالیت را انجام می‌دهند و علاقه کمتری به انجام آن نشان می‌دهند. همچنین تنبیه و تهدید (دسی و کاسیو، ۱۹۷۲)، ارزشیابی عملکرد (اسمیت، ۱۹۷۴)، تعیین ضرب‌الاجل^{۱۱} (آماییل، دجونگ و لپر، ۱۹۷۶)، اهداف تحمیل‌شده^{۱۲} (ماس هولدر، ۱۹۸۰) و ایجاد رقابت (دسی، بتلی، کاهلی، ابرامز و پوراک، ۱۹۸۱) انگیزه‌های درونی را تضعیف می‌کنند. همچنین نحوه بیان کردن و ارائه یک پاداش نیز نقش تعیین‌کننده دارد. برای مثال زمانی که یک پاداش در شرایط کنترل‌شده ارائه شود (از جملاتی مانند «تو باید» استفاده شود) انگیزه‌های درونی را تضعیف می‌کند؛ اما اگر نحوه بیان بدون فشار و به حامی خودمختاری باشد به احتمال کمتری انگیزه را تضعیف می‌کند (دسی، رایان و ویلیامز، ۱۹۹۶).

تقویت‌کننده‌های بیرونی علاوه بر اینکه انگیزش درونی را کاهش می‌دهند، در فرآیند و کیفیت یادگیری اختلال ایجاد می‌کند. پاداش‌های بیرونی هنگامی که فرد مشغول یادگیری است، توجه وی را از یادگیری به سمت پاداش گرفتن منحرف می‌کند. به‌علاوه این افراد اطلاعات را به‌صورت فعال پردازش نمی‌کنند. پاداش‌ها انعطاف‌پذیری دانش‌آموز را در نحوه تفکر و حل مسئله به مخاطره می‌اندازد، زیرا او سعی می‌کند که به‌جای پی بردن به راه حل مطلوب، فوراً پاسخ درست را بدهد. زمانی که پاداش‌ها در کار هستند، دانش‌آموز معمولاً به محض اینکه ملاک لازم را برای به دست آوردن پاداش کسب کنند (مثلاً خواندن ۲۰ صفحه از یک کتاب داستان) دست از کار می‌کشند. وقتی که پاداش‌ها در کار نیستند دانش‌آموزان عموماً تا زمانی که کنجکاوی آن‌ها ارضا شود، علاقه آن‌ها به پایان برسد یا مهارت موردنظر را کسب

¹ Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W.

² Kaplan, H.

³ autonomous regulatory

⁴ Kaplan, H., Assor, A., Elsaied, H., & Kannat-Maymon, Y.

⁵ Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G.

⁶ Wouters, A., Croiset, G., Schriepsema, N. R., Cohen-Schotanus, J., Spaai, G. W. G., Hulsman, R. L., & Kusrurkar, R. A.

⁷ Feinberg, A., Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, Y.

⁸ Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J.

⁹ Deci, E. L., & Cascio, W. F.

¹⁰ Smith, W. E.

¹¹ deadlines

¹² Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R.

¹³ Imposed Goals

¹⁴ Mossholder, K. W.

¹⁵ Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J.

¹⁶ Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C.

کنند، به تلاش خود ادامه می‌دهند. رویکرد انگیزش بیرونی، توانایی دانش‌آموزان برای فکر کردن و استدلال کردن درباره روش خودشان را نادیده می‌گیرد و این امکان را به دانش‌آموزان نمی‌دهد که خودتنظیم‌گر باشند و به‌طور مستقل بیندیشند (اوجانی، حاتمی و حجازی، ۱۳۹۴).

نیازهای بنیادی روانی

نظریه خود تعیین‌گری نیازهای اساسی روانی را به‌عنوان عوامل ضروری برای شکوفایی رشد روانی، یکپارچگی و سلامت تعریف می‌کند. این نوع تعریف از واژه نیاز مانند نقش نیازهای فیزیولوژی در رشد فیزیکی است. زیرا هردوی این نیازهای فیزیولوژیکی و روان‌شناختی بر برای شکوفایی انسان تأکید دارند. این نظریه بیان می‌کند که نیاز نیست افراد از نیازهای اساسی روان‌شناختی آگاه باشند یا از نظر فرهنگی برایش ارزش قائل شوند تا بازداری آن‌ها اثر منفی بر بهزیستی داشته باشد. مثلاً یک زن ممکن است بگوید که برای شاد زیستن نیازی به برقراری ارتباط با دیگران ندارد، اما محرومیت از نیاز ارتباط باعث کاهش رشد فردی و بهزیستی او خواهد شد. بنابراین نیازها بیشتر عینی‌اند تا ذهنی. افراد بدانند یا ندانند به آن‌ها نیاز دارند؛ و عدم رضایتمندی از این نیازها نتایج منفی مشخصی به دنبال خواهد داشت (دسی و رایان، ۲۰۰۸).

بر اساس تعریف، نیازهای روانی یا فیزیولوژیکی حالت انرژی‌دهنده دارند که اگر ارضا شوند به سمت سلامتی و بهزیستی روانی و در صورت عدم ارضا شدن، به آسیب روانی و بیماری منجر خواهد شد. بنابراین برای تجربه مداوم یکپارچگی و بهزیستی در طول زندگی رضایتمندی از این سه نیاز ضرورت دارد. در نظر گرفتن نیازهای اساسی به‌عنوان عامل اساسی سلامت به این معنا است که فرد بدون ارضای این نیازها به شکوفایی و کامیابی دست نخواهد یافت، برای مثال اگر جامعه نیاز شایستگی را حمایت کند اما نیاز ارتباط را تقویت نکند باعث نقض در بهزیستی خواهد شد. بدتر اینکه اگر محیط بین نیازهای اساسی تعارض ایجاد کند منجر به آسیب روانی افراد خواهد شد، مانند زمانی که والدین شرط دوست داشتن فرزندشان را سرکوب نیاز خودمختاری قرار دهند (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

دسی و رایان (۲۰۰۰) در پژوهش‌های خود سه نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط^۱ را به‌عنوان نیازهای اساسی روان‌شناسی مطرح کردند. شلدون و همکارانش^۲ (۲۰۰۱) در سه مطالعه بین دانش‌آموزان آمریکایی و کره‌ای کالج ۱۰ نیاز روان‌شناختی را مطرح کردند و در مطالعات خود دریافتند که افراد این سه نیاز در بالاترین درجه رتبه‌بندی کرده‌اند. اگرچه کره‌ای‌ها نیاز ارتباط را در مرتبه‌ای بالاتر نسبت به دانش‌آموزان آمریکایی قرار دادند (شلدون، الیوت، کیم و کاسر، ۲۰۰۱).

اولین نیاز اساسی روان‌شناختی، نیاز به خودمختاری است. این واژه خودمختاری معمولاً در کنار واژه‌هایی همچون استقلال و انفصال^۳ از اعضای خانواده توصیف می‌شود. هرکدام از این واژه‌ها معنای متفاوت دارند اگرچه از جهاتی به هم مرتبط‌اند. خودمختاری، به خودتنظیمی، اداره خود و احساس احترام به اراده فرد اشاره دارد؛ که در مقابل واژه دگر پیروی به معنای کنترل به‌وسیله نیروهای بیرونی یا اجبار و عدم اختیار فرد است. افراد زمانی خود را خودمختار می‌دانند که تنظیم رفتارشان بر اساس خواست و اراده خودشان است و زمانی احساس کنترل شدن دارند که منابع درونی و یا بیرونی آن‌ها را مجبور کند به‌گونه‌ای خاص احساس کنند، بیندیشند و رفتار کنند. خودمختاری به معنای حمایت درونی از رفتار فرد است، یعنی رفتار هر فرد برخاسته از درون خود اوست. برای مثال، یک دانش‌آموز زمانی خودمختار است که علائقش را دنبال کند، برای ارضای حس کنجکاوی خود به مطالعه بپردازد و با اختیار و انتخاب خود تکالیف مدرسه را انجام دهد (ویلیامز، نیمیک، پاتریک، رایان و دسی^۴، ۲۰۰۹). مفهوم استقلال بر اتکای به خود و توانایی مراقبت از خود اشاره دارد، در مقابل، واژه وابستگی به این معنا است که فرد برای ارضای نیازهای خود به دیگری متکی است. پرواضح است که یک فرد می‌تواند بدون کنترل شدن و بدون فقدان نیاز خودمختاری به فرد دیگر وابسته باشد؛ و نهایتاً واژه انفصال به معنی کنار کشیدن از خانواده است که درازای آن فرد به سمت دل‌بستگی‌ها و روابط جدید در سطح جامعه کشیده می‌شود. اگرچه انفصال به‌عنوان یک جنبه غیرقابل‌اجتناب در بزرگسالی مطرح می‌شود اما ویژگی‌های مثبت و منفی خاص خود را دارد. زیرا ممکن است این انفصال به دلیل عدم‌حمایت و پذیرش از سوی خانواده باشد که نه تنها به استقلال و خود پیروی منجر نمی‌شود بلکه باعث اخلال در تحکیم هویت و شکل‌گیری خودپنداره می‌شود (رایان و لینچ^۵، ۱۹۸۹).

¹ Autonomy, Competency, Relatedness

² Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T

³ Independence, Detachment

⁴ Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M., & Deci, E. L.

⁵ Ryan, R. M., & Lynch, J. H.

دومین نیاز روان‌شناختی نیاز شایستگی است که به معنای مؤثر بودن در عمل است. مفهوم‌سازی نیاز به شایستگی در نظریه خود تعیین‌گری بر مبنای مفهوم انگیزه اثر^۱ استوار است، به این معنا که ارگانیزم با تمایل به نفوذ و اثرگذاری بر محیط اطراف خود متولد می‌شوند (کورتاگن و اولین^۲، ۲۰۱۶). روکا و گاگنی (۲۰۰۸) ادراک شایستگی را شبیه خودکارآمدی بندورا (۱۹۸۶) می‌دانند که به معنای قضاوت فرد در مورد توانایی انجام یک عمل مشخص است (به نقل از خوارزمی، کارشکی و عبدخدایی، ۱۳۹۱). افراد زمانی خود را به‌عنوان فردی شایسته درک می‌کنند که در انجام فعالیت‌ها نتایج خوب و قابل‌توجهی کسب کنند و زمانی احساس بی‌کفایتی می‌کنند که نتوانند به نتایج دلخواه و مهم خود دست یابند. احساس شایستگی با شرکت در چالش‌های بهینه و دریافت بازخوردهای مثبت بهبود می‌یابد و در شرایطی کاهش خواهد یافت که فرد را از کنترل بر پیامدها محروم کنیم، بیان کنیم که فرد ظرفیت لازم برای انجام تکالیف را ندارد یا تکالیف بسیار ساده است.

و سومین نیاز، یعنی نیاز ارتباط/دشتن به معنای احساس ارتباط با دیگران و متعلق بودن فرد به جامعه اشاره دارد. ادراک ارتباط به‌عنوان شکلی از تأثیرات اجتماعی است و رضایت‌مندی از این نیاز مستلزم این است که فرد احساس کند برای دیگران مهم است (دسی و رایان، ۲۰۰۸). این نیاز به معنی پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد مهمی همچون رئیس، والدین، معلمان و یا دوستان و همکاران است (خوارزمی، کارشکی و عبدخدایی، ۱۳۹۱). ارتباط داشتن ساختار انگیزشی مهمی است، زیرا زمانی که روابط میان فردی از نیاز افراد به تعلق حمایت می‌کند، آنها وظایف را بهتر انجام می‌دهند، در برابر استرس انعطاف‌پذیرتر می‌شوند و مشکلات روان‌شناختی کمتری دارند (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳).

سه نیاز بنیادین روان‌شناختی به هم وابسته هستند. ارتباط، امنیت موردنیاز را برای اینکه افراد شروع‌کننده خودمختاری باشند فراهم می‌کند. احساس خودمختاری در انجام تکالیف باعث افزایش شایستگی می‌شود. شایستگی، اعتماد لازم برای احساس پذیرش و وابسته بودن به محیط پیرامون را فراهم می‌کند. در صورتی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی برآورده شوند احساس اعتماد به خود و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازها، فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادی از خود پرورش خواهد داد (حجازی، صالح نجفی و امانی، ۱۳۹۳).

ارضای نیازهای بنیادی دانش‌آموزان

حمایت از نیاز خودمختاری: نقش حمایتی معلمان از تجربه خودمختاری نوجوانان در دو دهه گذشته توجه زیادی را به خود جلب کرده است. حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان به این معناست که معلمان در فرایند یادگیری به دانش‌آموزان حق انتخاب و تصمیم‌گیری می‌دهند (مثلاً «معلمان من مرا تشویق می‌کنند که سوالاتم را بپرسم» یا «معلمان می‌پرسند که چه چیزهایی را می‌خواهیم یاد بگیریم»). این معلمان می‌توانند خود را با نگرش و رویکرد دانش‌آموزان تطبیق دهند، نظرات، علائق و دغدغه‌های دانش‌آموزان را با آموزه‌های خود و فعالیت‌های مدرسه ترکیب کنند و از توانمندی خود-تنظیمی خودمختارانه و رشد انگیزه‌ها در دانش‌آموزان حمایت کنند. مطالعات نشان داده است حمایت از نیاز خودمختاری دانش‌آموزان توسط معلم میزان اضطراب و افسردگی نوجوانان را کاهش خواهد داد (یو و همکاران، ۲۰۱۶).

درواقع حمایت از نیاز خودمختاری در کلاس درس، طیف گسترده‌ای از پیامدهای مهم مثبت آموزشی را برای دانش‌آموزان (مثل مشارکت بیشتر) به همراه خواهد داشت؛ زیرا در این محیط رضایت بیشتری از نیازهای روان‌شناختی را در کلاس تجربه می‌کنند. این رضایت از نیازها نتایج مثبت فراوانی برای دانش‌آموزان خواهد داشت. درواقع دانش‌آموزان علاقه بیشتری در طول فرایند آموزش از خود نشان می‌دهند، تعامل و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های مدرسه دارند و مطالب را عمیق‌تر درک می‌کنند. تدریس در شرایط حمایت‌کننده خودمختاری باعث می‌شود نیازهای اساسی خود معلمان نیز در محیط ارضا شود (چئون، ریو، لی و لی، ۲۰۱۸).

نظریه خود تعیین‌گری بر اثرات مخرب سرکوب خودمختاری توسط معلمان بر عملکرد دانش‌آموزان در سنین مختلف اشاره دارد. زمانی که معلمان برای حفظ قدرت و اختیارات خود، هر حرکتی را در کلاس درس تحمیل می‌کنند، گفتگو درباره روش تدریس معلم را ممنوع می‌کنند و از تهدیدات مختلف استفاده می‌کنند، این سرکوب خودمختاری در کلاس درس خشم و اضطراب را در دانش‌آموزان

¹ Effectance Motivation

² Korthagen, F. A., & Evelein, F. G.

افزایش می‌دهد که نهایتاً منجر به افزایش انگیزه بیرونی یا بی‌انگیزگی خواهد شد. همچنین سرکوب خودمختاری با مشارکت و تعامل دانش‌آموزان همبستگی منفی و با هیجانات منفی همبستگی مثبت دارد (کاپلان، ۲۰۱۸؛ آسور، فین برگ، کانات مایمون و کاپلان، ۲۰۱۸).

حمایت از نیاز شایستگی: ارائه بازخورد مثبت احساس شایستگی را در فرد قدرتمندتر نموده و انگیزه‌های درونی را بهبود می‌بخشد. دسی (۱۹۷۱) در آزمایشی نشان داد زمانی که در فعالیت حل پازل به دانش‌آموزان بازخوردهای مثبت ارائه شد، در مقایسه با گروه کنترل، با جدیت و تداوم بیشتری در این فعالیت شرکت کردند. البته این نکته را باید در نظر گرفت که بازخوردهای مثبت باید در شرایط غیر کنترلی و حامی خودمختاری ارائه شود تا انگیزه درونی را بهبود بخشد. بازخورد مثبتی همراه با کنترل (مثلاً، «آفرین به تو، این کار را همان جوری که باید انجام دادی.») انگیزه درونی را تضعیف می‌کند.

ارضا یا عدم ارضای نیاز شایستگی می‌تواند انگیزه‌های درونی را بهبود بخشد یا تضعیف کند. برای تقویت انگیزه درونی یک فعالیت باید در سطح مطلوبی مهارت‌های فرد را به چالش بکشد. اگر تکلیف زیاد آسان باشد خسته‌کننده خواهد بود و اگر بیش‌ازاندازه دشوار باشد اضطراب ایجاد خواهد کرد. دانه و لونکی^۲ (۱۹۸۱) نشان دادند که دانش‌آموزان میل‌اند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که فقط اندکی فراتر از توانایی فعلی آن‌ها بود. این فعالیت‌های چالشی بهینه دانش‌آموزان را جذب کرده و فرصتی را فراهم می‌کند تا از طریق حل این چالش‌ها احساس شایستگی و کفایت را تجربه کنند. در مقایسه با بازخوردهای مثبت، بازخوردهای منفی اگر نقادانه، ارزشگذارانه و یا در حالت کنترل‌شده ارائه شوند احساس شایستگی و نهایتاً انگیزه درونی را کاهش می‌دهند.

حمایت از نیاز ارتباط: گروونیک و رایان (۱۹۸۹) دریافتند میزان مشارکت و همکاری والدین (مثل، مشارکت والدین در تکالیف مدرسه بچه‌ها) منجر به درونی سازی عملکرد خوب در مدرسه خواهد شد. درواقع ادراک کودکان نسبت به در دسترس بودن والدینشان و صرف وقت در ارتباط با فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، خودتنظیمی خودمختارانه و فرایند یادگیری را تسهیل می‌کند. رایان، استیلر و لینچ^۳ (۱۹۹۴) نشان دادند دانش‌آموزانی که با والدین و معلمان خود احساس امنیت دارند و در هنگام بروز مشکل توانسته‌اند به آن‌ها مراجعه کنند، این دانش‌آموزان بهتر با شکست‌های علمی خود مواجه شده، در تنظیم رفتارهای مدرسه خود مستقل‌تر عمل می‌کنند، بیشتر درگیر یادگیری می‌شوند و احساس بهتری در مورد خود دارند (دسی، رایان و ویلیامز^۴، ۱۹۹۶).

ارضای نیازهای بنیادی معلم

بررسی بین‌المللی آموزش و یادگیری، تأکید می‌کند که مهم‌ترین عامل تعیین‌کننده آموزش کیفیت در مدارس عملکرد معلم است. عملکرد معلمان عامل اصلی مشارکت دانشجویان در وظایف مدرسه و ارتقای یادگیری آن‌هاست (کویواس، نتومانیس، فرناندز بوستس و بارتولومو^۵، ۲۰۱۸). عمده تحقیقات انجام‌شده در حوزه آموزش و پرورش به تحقق نیازها در دانش‌آموزان پرداخته است؛ اما ارضای نیازهای معلمان نیز انگیزه درونی و احساس بهزیستی را در آن‌ها افزایش خواهد داد. ارضای این نیازها باعث می‌شود معلمان از خودمختاری دانش‌آموزان حمایت کرده و این محیط حامی خودمختاری در کلاس درس منجر به مشارکت بیشتر دانش‌آموزان و افزایش علاقه و اشتیاق آن‌ها به درس و مدرسه و افزایش تلاش و ایستادگی دانش‌آموزان خواهد شد و عواطف و احساسات مثبت را افزایش و خشونت را کاهش می‌دهد. این معلمان از خواسته‌های بچه‌ها در کلاس سؤال می‌کنند، به سؤالات مطرح شده توسط دانش‌آموزان پاسخ می‌دهند و از انگیزه‌های درونی و درونی سازی آن‌ها حمایت می‌کنند. زمانی که معلمان توسط بالادستی‌ها تحت فشار قرار گیرند (مثل اجرای یک برنامه درسی برنامه‌ریزی‌شده و یا عمل بر اساس استانداردها) در نحوه تدریس خود خودمختاری کمتری داشته و با استفاده از روش‌های کنترلی کلاس را اداره می‌کنند.

بر اساس پژوهش‌ها ارضای نیاز شایستگی در معلم باعث می‌شود تا رهبری بیشتری در کلاس درس نشان دهند و ساختار بهتری در کلاس فراهم کنند. عدم ارضای این نیاز احساس اضطراب، عدم اطمینان و بلا تکلیفی ایجاد خواهد کرد. ارضای نیاز به ارتباط منجر به ایجاد ارتباط صمیمانه، نزدیک و توأم با همکاری و مشارکت بین دانش‌آموز و معلم خواهد شد. ارضای نیاز خودمختاری احساس آزادی در دانش‌آموز ایجاد کرده و میزان کنترل در کلاس را کاهش می‌دهد. ارضای این نیاز در فرایند آموزش و پرورش به این معناست که معلم

¹ Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H.

² Danner, F. W., & Lonky, E.

³ Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H.

⁴ Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C.

⁵ Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K.

فضایی برای بیان ایده‌ها و نظریات خود داشته باشد. عدم ارضای این نیاز در کلاس باعث ایجاد مقاومت، رویکرد دفاع حمله پرخاشگر و جهت‌گیری خودمحور خواهد شد (کورتاگن و اولین، ۲۰۱۶).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی در این مقاله، بررسی پژوهش‌های انجام‌شده در چارچوب نظریه خود تعیین‌گری در حوزه یادگیری و آموزش و پرورش و به‌کارگیری متغیرهای این نظریه در جهت افزایش میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، درک مفهومی و عمیق مطالب درسی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و نهایتاً بهبود کیفیت زندگی و بهزیستی آن‌ها هست. به‌طور کلی، مطالعات تأیید می‌کنند که نظریه خود تعیین‌گری به‌عنوان یک چارچوب مفهومی برای درک فرایندهای انگیزشی بسیار ارزشمند است و در چارچوب این نظریه می‌توان فرایندهای انگیزشی را مورد مطالعه قرار داد و مداخلاتی را برای بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش رضایت از زندگی دانش‌آموزان طراحی کرد.

نظریه خود تعیین‌گری دو عامل شناختی را معرفی می‌کند که منجر به افزایش انگیزه درونی خواهد شد: اولین عامل حمایت از خودمختاری است که به معنی کاهش کنترل بر رفتار فرد، ارائه گزینه‌های مختلف، تشویق افراد برای شروع کارها بر اساس دلایل، اهداف و ارزش‌های خود بدون فشار و اطاعت و همدلی و پذیرش دیگران است. عامل دوم این است که به افراد کمک کنیم انتظارات واضح و روشنی از توانایی‌های خود داشته باشند، نتایج احتمالی رفتار خود را در نظر بگیرند، احساس شایستگی را در آن‌ها ایجاد کنیم و بازخوردهای مثبتی ابراز کنیم. رضایت‌مندی از این دو نیاز خودمختاری و شایستگی منجر به ایجاد انگیزه درونی در انجام فعالیت‌ها و نهایتاً موفقیت در کارها خواهد شد؛ زیرا زمانی که فرد در انجام یک فعالیت انگیزه درونی داشته باشد پافشاری بیشتری در پیشبرد آن فعالیت خواهد داشت و به‌احتمال بیشتری موفق خواهد شد. به‌طور همزمان، همین احساس موفقیت (مثلاً کسب معدل بالا در مدرسه) احساس شایستگی را در فرد گسترش می‌دهد که منجر به انگیزه درونی قوی‌تر خواهد شد. بررسی پژوهش‌های متعدد در این مقاله بیانگر این امر است که زمانی که معلم در کلاس شرایط حمایت‌کننده از خودمختاری را فراهم آورد انگیزه درونی افزایش خواهد یافت و در این شرایط دانش‌آموزان کنجکاو بیشتری نشان داده، بیشتر و کامل‌تر تلاش می‌کنند و عزت‌نفس بالاتری را در تجربه می‌کنند. در واقع در رویکرد کنترلی دانش‌آموزان علاقه و اشتیاق کمتری به مباحث نشان داده، احساس شایستگی و کمتری گزارش کرده و احساس اضطراب بیشتری را تجربه کرده‌اند و نهایتاً در امتحانات پایانی عملکرد به‌مراتب ضعیف‌تری در مقایسه با گروه دیگر داشته‌اند.

در سال‌های اخیر محققان در سراسر آسیای شرقی به بحث انگیزه در مدارس ابتدایی تأکید ویژه‌ای کرده‌اند. وزارت آموزش و پرورش در ژاپن در زمینه یادگیری دروس بر این موضوع تأکید دارد که از طریق تأکید بر ارتباط و بازی در کلاس‌های ابتدایی می‌توان علاقه، اشتیاق و انگیزه درونی را در کودکان افزایش داد. دانش‌آموزان از طریق ایجاد علاقه، کلاس‌های مبتنی بر فعالیت و بدون استفاده از پاداش‌های بیرونی مثل دریافت جایزه یا ارزیابی‌ها، کلمات و عبارات را یاد می‌گیرند. در این دوره آموزشی، دانش‌آموزان از طریق تعامل و بازی، دروس خود را یاد می‌گیرند و به دلیل پیامدهای مخرب بر انگیزه دانش‌آموزان، عملکرد آن‌ها مورد ارزشیابی‌های موجز و خلاصه قرار نمی‌گیرد. در عوض، معلمان با فراهم آوردن محیطی با حداقل فشار و کنترل، بر اساس یادگیری تجربی، بدون ارزشیابی‌های موجز و خلاصه و با تأکید شدید بر لذت انگیزه‌های دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند. هدف نهایی در این روش ارتقاء انگیزه دانش‌آموزان از طریق حمایت از رفتار، علائق و نگرش‌های مثبت آن‌ها نسبت به دروس و نهایتاً مشارکت آن‌ها در فرایند یادگیری و ایجاد انگیزه درونی در انجام این فعالیت است.

منابع

- اوجانی، مهسا، حاتمی، جواد، حجازی، الهه، (۱۳۹۴)، پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روان‌شناختی در درس ریاضی، *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۶(۳)، ۱۱۳-۱۰۱.
- حجازی، الهه، صالح نجفی، مهسا، امانی، جواد، (۱۳۹۳)، نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی و رضایت از زندگی، *دو فصلنامه روانشناسی معاصر*، ۹(۲)، ۷۷-۸۸.
- خدایی، منصور، صالحی، کیوان، محسن پور، مریم، (۱۳۹۴)، نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی در درگیری تحصیلی؛ با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پایه نهم، *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۶(۳)، ۲۳۵-۲۱۹.
- خوارزمی، اکرم، کارشکی، حسین، عبدخدائی، محمد سعید، (۱۳۹۱)، نقش نیازهای خود تعیین‌گری (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) در علاقه یادگیرندگان به تداوم یادگیری الکترونیکی، همایش ملی روان‌شناسی تربیتی، تهران، ایران.

¹ Korthagen, F. A., & Evelein, F. G.

² summative assessments

The Role of Basic Psychological Needs Satisfaction and Autonomous Motivation in Academic Achievement...

- متقی، شکوفه، یزدی، سیده منور، بنی جمالی، شکوه السادات، درویزه، زهرا، (۱۳۹۳)، ارتباط معلم - دانش‌آموز و تصمیم به ادامه یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای: نقش واسطه‌ای انگیزش تحصیلی خود تعیین‌گری و عملکرد تحصیلی، *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۸ (۳۷)، ۳۷-۵۸.
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 34(1), 92.
- Assor, A., Feinberg, O., Kanat-Maymon, Y., & Kaplan, H. (2018). Reducing Violence in Non-controlling Ways: A Change Program Based on Self Determination Theory. *The Journal of Experimental Education*, 86(2), 195-213.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72(2), 261-278.
- Benware, C. A., & Deci, E. L. (1984). Quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, 21(4), 755-765.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & Lee, J. W. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
- Cuevas, R., Ntoumanis, N., Fernandez-Bustos, J. G., & Bartholomew, K. (2018). Does teacher evaluation based on student performance predict motivation, well-being, and ill-being?. *Journal of school psychology*, 68, 154-162.
- Danner, F. W., & Lonky, E. (1981). A cognitive-developmental approach to the effects of rewards on intrinsic motivation. *Child Development*, 1043-1052.
- Deci, E. L., Betley, G., Kahle, J., Abrams, L., & Porac, J. (1981). When trying to win: Competition and intrinsic motivation. *Personality and social psychology bulletin*, 7(1), 79-83.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 18(1), 105.
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational psychologist*, 26(3-4), 325-346.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E. L., & Cascio, W. F. (1972). Changes in intrinsic motivation as a function of negative feedback and threats. Paper presented at the Eastern Psychological Association Meeting in Boston, Massachusetts.
- Feinberg, A., Kaplan, H., Assor, A., & Kanat-Maymon, Y. (2008). Personal growth in a caring community: An autonomy-supportive program for reducing violence and enhancing considerateness. *Dapim*, 46, 21-61.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of personality and social psychology*, 52(5), 890.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81(2), 143.
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or more disengaged during the semester: A self-determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Kaplan, H., Assor, A., Elsaied, H., & Kannat-Maymon, Y. (2014). The unique contribution of autonomy support and suppression to predicting an optimal learning experience in Bedouin students: Examining self-determination theory in a collectivist society. *Dapim, Journal for Studies and Research in Education*, 58, 41-77.
- Kaplan, H. (2018). Teachers' autonomy support, autonomy suppression and conditional negative regard as predictors of optimal learning experience among high-achieving Bedouin students. *Social Psychology of Education*, 21(1), 223-255.
- Korthagen, F. A., & Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244.
- Mossholder, K. W. (1980). Effects of externally mediated goal setting on intrinsic motivation: A laboratory experiment. *Journal of Applied Psychology*, 65(2), 202.
- Oga-Baldwin, W. Q., Nakata, Y., Parker, P., & Ryan, R. M. (2017). Motivating young language learners: A longitudinal model of self-determined motivation in elementary school foreign language classes. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 140-150.
- 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(5), 749.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2008). Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior. *Handbook of personality: Theory and research*, 3, 654-678.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. H. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child development*, 340-356.
- Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What is satisfying about satisfying events? Testing 10 candidate psychological needs. *Journal of personality and social psychology*, 80(2), 325.
- Smith, W. E. (1974). The effects of social and monetary rewards on intrinsic motivation. *Unpublished doctoral dissertation, Cornell University*.
- Williams, G. C., Niemiec, C. P., Patrick, H., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The importance of supporting autonomy and perceived competence in facilitating long-term tobacco abstinence. *Annals of Behavioral Medicine*, 37(3), 315-324.
- Wouters, A., Croiset, G., Schripsema, N. R., Cohen-Schotanus, J., Spaai, G. W. G., Hulsman, R. L., & Kusrkar, R. A. (2017). A multi-site study on medical school selection, performance, motivation and engagement. *Advances in Health Sciences Education*, 22(2), 447-462.
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & Zhang, W. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: an 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, 49, 115-123.