مجلهٔ روانشناسی۶۷/ سال هفدهم، شمارهٔ ۳ / پاییز۱۳۹۲
Journal of Psychology, 2013, 17 (Autumn) 330-347

# نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی در جهت گیری های هدف دانش آموزان□

# The Role of Satisfying Basic Psychological Needs in Students' Goal Orientations□

**عفت دفترچی** *
**راضیه شیخ الاسلامی** *

## چکیده

تحقیق حاضر به شناخت رابطهٔ برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری هدف در دانش آموزان دوره دبیرستان پرداخته است. نمونهٔ مورد مطالعه ۲۹۸ نفر از دانش آموزان شیراز (۱۵۶نفر دختر و ۱۴۲نفر پسر) بودند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. برای جمع آوری اطلاعات از دو ابزار استفاده شد که عبارتند از: مقیاس برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی نسخه عمومی (گانیه، ۲۰۰۳)، پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱). نتایج تحلیل رگرسیون، حاکی از آن بود که از بین سه نیاز اساسی روانشناختی، برآورده شدن نیاز به استقلال و برآورده شدن نیاز به پیوستگی از قدرت پیش بینی کنندگی مثبت و معناداری برای جهت گیری هدف تسلط-گرایشی برخوردار می باشند. برآورده شدن نیاز به شایستگی از قدرت پیش بینی منفی و معناداری برای جهت گیری هدف تسلط-گریزی برخوردار است و برآورده شدن نیاز به استقلال و شایستگی، جهت گیری هدف عملکرد-گریزی را به صورت منفی و معناداری پیش بینی نموده اند.

**کلید واژه ها:** نیازهای اساسی روانشناختی، جهت گیری هدف پیشرفت، نظریه خودتعیینی

**Effat Daftarchi, M.Sc.** ✉
**Raziyeh Sheycholeslami, Ph.D.**

## Abstract

The aim of this study was to investigate relationships between satisfying the basic psychological needs and achievement goal orientations in high school students. 298 students (142 boys and 156 girls) were selected by multi stage cluster sampling and they filled out the general version of the Basic Psychological Needs Satisfaction Scale (Gagné, 2003), and the Achievement Goal Questionnaire (Elliot & -McGregor, 2001). Multiple regression analysis revealed that satisfying the need of autonomy predicts mastery-approach and performance-avoidance goal orientations. Also, results showed satisfying the need of competency predict mastery-avoidance and performance-avoidance goal orientations. In addition to, satisfying the need of relatedness predicts mastery-approach goal orientation.

**Keywords:** basic psychological needs, achievement goal orientations, self-determination theory
.

□ دریافت مقاله:۱۳۹۱/۵/۲۰تصویب نهایی: ۱۳۹۱/۸/۲۱
*دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز

□ Shiraz University,Shiraz,I.R.Iran
✉ Email: sheslami@shirazu.ac.ir

**●مقدمه**

مطابق با متون روانشناسی، دلایل و اهداف دانش آموزان برای انجام فعالیت های تحصیلی از اهمیت بسزایی برخوردار است، چرا که بدون توجه به دلایل و اهداف دانش آموزان نمی توان آنان را به سمت یادگیری مؤثر که از اصلی ترین دغدغه های هر نظام آموزشی است، سوق داد. در این میان نظریه "*جهت گیری هدف*[1]" یا "*هدف پیشرفت*[2]" با رویکردی شناختی- اجتماعی، از جمله نظریه های بسیار سودمندی است که مفهوم هدف گرایی را به عنوان اساسی ترین مفهوم انگیزشی، مورد توجه قرار داده است (الیوت، ۱۹۹۹؛ پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲). جهت گیری هدف تبیین کننده انگیزه ای است که بر اساس آن رسیدن به هدف تعقیب می شود و بر قصد و نیت افراد برای پیشرفت در تکالیف (چرایی تلاش) تاکید دارد (پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲).

"*جهت گیری هدف*" عبارت است از الگوی یکپارچه ای از باورها که دانش آموزان را به سوی یک رویکرد هدایت کرده و موجب می شود آنان به تکالیف پیشرفت و موقعیت ها، به طرق مختلف پاسخ دهند (لی، مک اینرنی، لیام و ارتیگا،۲۰۱۰). به عبارت دیگر جهت گیری هدف دربرگیرندهٔ مقصودی است که دانش آموز در موقعیت های مختلف پیشرفت، با توجه به توانایی های خود در یک یا مجموعه ای از فعالیت ها در نظر می گیرد (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۸؛ پوتوین و دانیلز،۲۰۱۰). "الیوت" (۱۹۹۷) جهت گیری هدف را روشی می داند که فرد بر اساس آن در بارهٔ شایستگی خود قضاوت می کند. "الیوت" و "مک گریگور" (۲۰۰۱) بر اساس این تعریف و در قالب یک رویکرد شناختی- اجتماعی، بر این عقیده اند که "*شایستگی*" مفهوم اساسی در جهت گیری هدف، است. در این نظریه، جهت گیری هدف دو مؤلفه متمایز پیدا می کند که یکی بر مبنای "*تعریف شایستگی*[3]" و دیگری بر اساس "*ارزش شایستگی*"[4] است. شایستگی در مؤلفه تعریف به دو نوع "*شایستگی تسلطی*" (بر اساس معیارهای مطلق) و "*شایستگی عملکردی*" (بر اساس معیارهای هنجاری) تقسیم می شود. در تعریف شایستگی بر اساس معیارهای مطلق، فرد به دنبال فهم تکلیف و تسلط یابی و کسب دانش برای رشد مهارتهای خویش است؛ اما در تعریف شایستگی بر اساس معیارهای هنجاری، شخص زمانی احساس شایستگی می

کند که در مقایسه خود با دیگـران، عملکـرد بهتـری داشـته باشـد (الیـوت و مورایامـا، ۲۰۰۸).

مؤلفهٔ دوم شایستگی در نظریه الیوت و مک گریگور(۲۰۰۱) ارزش شایستگی است که مـی توانـد "گرایشـی" باشـد یـا "گریـزی". در مـدل ۲×۲ ، دو مولفـه "تعریـف" و"ارزش" شایستگی با هم ترکیب می شوند و چهار نوع جهت گیری هـدف "تسـلط-گرایشی[۵]"، "عملکرد-گرایشی[۶]"، "تسلط-گریزی[۷]"، "عملکرد-گریزی[۸]" را بـه وجـود می آورند. اهداف عملکرد-گرایشی و تسلط-گرایشی هـر دو بـه لحـاظ شایسـتگی در طیف مثبت و اهداف عملکرد-گریزی و تسلط-گریزی هر دو به لحـاظ ارزش گـذاری در طیف منفی قرار می گیرند (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱ به نقل از غلامعلی لواسانی و همکاران،۱۳۹۰).

جهت گیری هدف "*تسلط-گرایشی*" تمایل دانش آموز به استفاده از راهبـرد هـای عمیق شناختی و تسلط هر چه بیشتر بر مفاهیم و مقایسه خود با سـطح پیشـرفت قبلـی خود می باشد (شـیخ الاسـلامی و احمـدی، ۱۳۹۰). افـراد دارای جهـت گیـری هـدف تسلط-گرایشی، به دنبال تکوین و رشد شایسـتگی هـا و مهـارت هـای خـود در یـک تکلیف یا فهم بیشتر موضوع هستند (سلار، اشتول ماخر، یانـگ، فیشـر، آدیـر، هـاینس، تویچل، آرنولد، رویر، دنینگ و ریستر، ۲۰۱۰). جهت گیری هـدف تسـلط-گریـزی بـه اجتناب دانش آموز از عدم درک مطلب اشاره دارد (مورینو، گونزالز-کاتری، سیسـیلیا و اسپرای،۲۰۱۰). در این نوع جهت گیری، انگیزش در راستای اجتناب از اثبات ناتوانی و عدم شایستگی به خویشتن، تمرکز می یابد (سلار و همکاران،۲۰۱۰).

جهت گیری هدف "*عملکرد-گرایشی*" تمایل به داشتن عملکرد بهتر در مقایسه بـا سایر همکلاسی ها و توانا شناخته شدن توسط همتایان و معلمین است (الیـوت، ۱۹۹۹؛ شیخ الاسلامی و احمدی، ۱۳۹۰). افراد دارای جهت گیـری هـدف عملکـرد-گرایشـی توانایی خود را به عنوان یک خصوصیت ثابت در نظر می گیرند و روی اهـدافی کـه از شانس بالایی برای موفقیت برخوردارند (برای مثال اهدافی که ساده ترند و قابلیت اداره شدن بیشتری دارند)، تمرکز می کنند (کرید و همکـاران، ۲۰۱۱). جهـت گیـری هـدف عملکرد-گریزی در برگیرنده تمایلی است در جهت به خرج دادن حداقل تلاش ممکـن

و صرف کمترین زمان برای حصول نتایج و کناره گیری هرچه بیشتر از تکالیف چالش برانگیز (تومینین- سوئینی، سلملا- ارو و نیمی ویرتا، ۲۰۱۱؛ بردار، ریجاوس و لونکاریک، ۲۰۰۶). در این نوع از جهت گیری هدف، فراگیران سعی در پرهیز از شکست و اجتناب از ناتوان یا بی کفایت به نظر رسیدن در نظر دیگر همکلاسی های خود می کنند. به عبارت دیگر، تلاش در جهت دوری جستن از قضاوت منفی و عدم تایید دیگران دارند (سلار و همکاران،۲۰۱۰).

"نظریهٔ خودتعیینی" [۹] (دسی و ریان، ۲۰۰۰) نیز به طور ویژه ای به تحلیل و شناسایی علل و دلایل رفتارها در قالب نیات، اهداف، هیجانات و شناختی که موجب آن رفتار می شود، می پردازد (ریان و دسی،۲۰۰۲). این نظریه بر این فرض استوار است که ارگانیسم زنده دارای یک نظام اولیه، درونی و اساسی از نیازهای روانشناختی می باشد که در طول رشد و تعامل بیشتر ارگانیسم با محیط، پیچیده تر می شوند؛ تا آنجا که به صورت نظام‌های پیچیده تری از رفتار در می آیند (دسی و ریان، ۲۰۰۰) . این نیازها عبارتند از نیاز به "*استقلال*"، "*شایستگی*" و "*پیوستگی*". طبق نظریه "*نیازهای اساسی روانشناختی*[۱۰]" که به عنوان خرده نظریه ای در نظریه خودتعیینی (دسی و ریان، ۲۰۰۰) مطرح شده است، این سه نیاز جهانی بوده و در تمامی فرهنگ ها و اعصار وجود دارند و در واقع این سه نیاز به مانند خوراک روانشناختی و درونی برای رشد و یکپارچگی و بهزیستی روانی لازم و ضروری اند (دسی و وانستینکیست ، ۲۰۰۴).

"*نیاز به استقلال*" به عنوان ادراک خود به عنوان منبع رفتارهای خویش و"*نیاز به تجربه انتخاب*" و آغازگر بودن در انجام فعالیت ها و داشتن احساس عدم اجبار یا مهار شدن در اعمال فرد تعریف می شود (شیخ الاسلامی، ۱۳۹۰؛ ریان و دسی، ۲۰۰۲؛ نیمیک و ریان، ۲۰۰۹). نیاز به "*شایستگی*" منعکس کننده نیاز به موثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس قابلیت تاثیر گذاری و تسلط بر محیط می باشد (گانیه، ۲۰۰۳؛ الیوت، مک گریگور و تراش، ۲۰۰۲؛ ریان و دسی، ۲۰۰۲؛ سل ایبارا-رویلارد و کوییپر، ۲۰۱۱). نیاز به "*پیوستگی*" شامل نیاز به داشتن روابط مثبت و

حس تعلق به گروه یا جامعه (لاگاردیا، ریان، کوچمن و دسی، ۲۰۰۰) و همچنین احساس پذیرفته شدن از سوی افرادی که علائق مشترکی با فرد دارند (کراپ، ۲۰۰۵)، می باشد.

تحقیقاتی که در زمینه ارضای نیازهای اساسی روانشناختی انجام گرفته اند، همگی بر منافع بسیاری که برآورده شدن این نیازها برای دانش آموزان به همراه دارد، تاکید می کنند. برای مثال، دانش آموزانی که احساس کنند در محیطی واقعند که از نیازهای آنان حمایت می شود، انگیزش درونی تری را تجربه می کنند (دسی و وانستینکیست، ۲۰۰۴؛ شلدون و نیمیک، ۲۰۰۶) و از حرمت خود و شایستگی ادراکی بیشتری برخوردار می شوند (ترسون دومانی و نومانیس، ۲۰۰۷؛ به نقل از جانستون و فینی، ۲۰۱۰) و احتمال اخراج از مدرسه و رکود تحصیلی برای آنان اندک است (هاردر و ریو، ۲۰۰۳). بر اساس تحقیق دوریز (۲۰۱۱) برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی استقلال، شایستگی و پیوستگی با اهداف درونی (جهت گیریهای تسلطی) ارتباط مثبت و با اهداف بیرونی (جهت گیری های عملکردی) ارتباط منفی دارند. نتایج تحقیق *الیوت و مک گریگور*(۲۰۰۱)؛ *لی، شلدون و توربان*(۲۰۰۳)؛ و *ریو*، و همکاران، (۲۰۰۴) نشان داد، افرادی که از استقلال بیشتری برخوردارند و فرصت انتخاب دارند و این انتخاب‌ها را بر اساس نیازهای درونی خود انجام می دهند، به احتمال زیاد جهت گیری هدف تسلطی را انتخاب می کنند و از این طریق، نیاز درونی آنها به شایستگی برآورده می شود. اما در جهت گیری انگیزشی کنترلی، افراد تمایل به انتخاب جهت گیری هدف عملکردی دارند تا شایستگی های خود را به دیگران نشان دهند و یا از خطا اجتناب کنند. جهت گیری بی انگیزشی نیز، افراد را به سوی انتخاب اهداف عملکرد -گریزانه سوق می دهد. همچنین تحقیق *سیدریدیس* (۲۰۰۶) در بررسی "*اجبارهای شدید*" و تاثیر آن بر جهت گیری هدف دانش آموزان دوره ابتدایی نشان داد که اجبارهای شدید و در نظر نگرفتن استقلال عمل برای دانش آموزان، با انگیزش اجتنابی مرتبط می باشد.

همچنین تحقیقات بسیاری که در زمینهٔ تاثیر پیوستگی بر امور تحصیلی انجام گرفته، نشانگر آن است که احساس پیوستگی در مدرسه و ارتباط مناسب بین معلم-

دانش آموز، با پیامدهایی مثل خودکارآمدی، درگیر شدن در تکلیف، علاقه مندی به مدرسه، کسب نمرات بالا و یادآوری بهتر مطالب در ارتباط است (فرر-کاجا و اسکینر، ۲۰۰۳؛ اینکلاس و ویس من، ۲۰۰۳؛ اینکلاس، داور، وگت و لئونارد، ۲۰۰۷). نتایج تحقیق *جانسن و ون بیرن*،( ۲۰۰۴؛ به نقل از چیابوو، مارینوا و لیم، ۲۰۰۷) نیز حاکی از آن است افرادی که تمایلات ارتباطی قوی دارند و روی پیوستگی و ارتباط با گروه تاکید دارند، بیشتر درصدد کمک به همتایان خود برمی آیند، بیشتر بر جهت گیری های تسلطی تاکید می ورزند و از جهت گیری های اجتنابی روی می گردانند.

در تحقیق *کوری، دافنسکا، روفو و سارازین* (۲۰۰۲) بر روی گروهی از دانش آموزان فرانسوی ، مشخص شد که شایستگی ادراک شده با اهداف عملکرد- گرایشی و اهداف -تسلط گرایشی مرتبط است؛ همچنین نتایج تحقیق *نین و دودا* (۲۰۰۸)، با استفاده از الگویی که در آن شایستگی ادراک شده به عنوان متغیر مستقل، جهت گیری هدف به عنوان متغیر واسطه و انگیزش خودتعیین به عنوان متغیر وابسته لحاظ شده بودند، نشان داد که شایستگی ادراک شده، اهداف گرایشی را به طور مثبت و معنا داری پیش بینی می کند.

با توجه به آنکه "نظریهٔ خودتعیینی"، به درک محتویات اهداف افراد یا به عبارت دیگر به چیستی اهداف و دلایل افراد در دنبال کردن اهداف یا همان چرایی می پردازد (دسی و ریان ،۲۰۰۰) به روشنی می تواند رابطهٔ بین اهداف تحصیلی دانش آموزان و تجارب آنان را در محیط آموزشی توضیح دهد. به این معنا که دانش آموزان تا چه اندازه قادرند اهداف خود را به صورت کاملاً ارادی و شخصی دنبال کنند، و نیز تا چه اندازه در انتخاب و دنبال کردن اهداف احساس شایستگی نموده و در این فرایند تا چه حد می توانند ارتباطات مثبت خود با دیگران را حفظ نمایند ( تیسر، سارازین و نومانیس، ۲۰۱۰). و همچنین با توجه به آنکه بر اساس این نظریهٔ انسان ها به صورت طبیعی، راغب به دنبال کردن اهدافی هستند که آنها را مختارانه تعیین کنند و با نیازهای درونی آنان مطابقت داشته باشد، این سؤال مطرح می شود که آیا برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی، جهت گیری های هدف دانش آموزان را پیش بینی می کند؟

● **روش**

○طرح پژوهش حاضر از نوع "همبستگی" است. نیازهای اساسی روانشناختی متغیرهای پیش بین و جهت گیری های هدف متغیر ملاک هستند.

○ "*جامعه آماری*" این پژوهش کلیه دانش آموزان دوره دبیرستان شهر شیراز است که در سال تحصیلی ۹۰ –۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند. مشارکت کنندگان ۲۹۸ نفر از دانش آموزان (۱۵۶ نفر دختر و ۱۴۲ نفر پسر) بودند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از میان دبیرستان های نواحی ۱و۳ آموزش و پرورش انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا به روش تصادفی دو ناحیه (نواحی۱و۳) از نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر *شیراز* انتخاب شدند و سپس از هر ناحیه یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب و از هر مدرسه نیز ۳ کلاس به طور تصادفی مورد بررسی قرار گرفتند.

○**ابزار**

□**الف- مقیاس برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی (نسخه عمومی)**[11]: این مقیاس از روی مقیاس نیازهای اساسی روانشناختی در کار (دسی و ریان، ۱۹۸۵) توسط گانیه (۲۰۰۳) اقتباس شده است و دارای ۲۱ ماده می باشد که سه نیاز استقلال، شایستگی و پیوستگی را می سنجند. پاسخ ها با طیف ۵ درجه ای از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۵ (بسیار موافقم) مشخص می شوند. برای سنجش نیاز به استقلال از ماده هایی مانند "*در کل در بیان افکار و نظراتم احساس آزادی می کنم*" و برای سنجش نیاز به شایستگی از ماده هایی چون "*اخیراً توانسته ام مهارت های جدید و جالبی بیاموزم*" و در مورد نیاز به پیوستگی از ماده‌هایی مانند "*افرادی را که با آنها در تماسم، واقعاً دوست دارم*" استفاده شده است.

*وی ، شافر، یانگ و زاکالیک* (۲۰۰۵) اعتبار نیاز به استقلال، شایستگی، پیوستگی و نمره کل مقیاس را به ترتیب ۰/۶۸ ، ۰/۷۵ ، ۰/۸۵ ، ۰/۹۰ گزارش کرده اند. همچنین در تحقیق مذکور به منظور تعیین روایی سازه ای ابزار، از روش تحلیل عاملی تاییدی استفاده شده است. در پژوهش حاضر اعتبار این مقیاس با استفاده از روش بازآزمایی بررسی شد و ۴۲ آزمودنی به فاصله یک ماه مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند و

ضرایب اعتبار برای نیازهای استقلال، شایستگی و پیوستگی و نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی این مقیاس، همبستگی نمره هر سوال با نمره خرده مقیاس مربوط به آن، محاسبه شد و دامنه ضرایب برای نیاز به استقلال ۰/۴۵ تا ۰/۶۶، نیاز به شایستگی ۰/۴۷ تا ۰/۸۰ و نیاز به پیوستگی ۰/۳۸ تا ۰/۶۱ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنی دار بودند.

□ب- **پرسشنامه اهداف پیشرفت** [۱۲]: به منظور اندازه گیری جهت گیری هدف از پرسشنامه هدف پیشرفت استفاده شد. *الیوت و مک گریگور*(۲۰۰۱) این پرسشنامه را برای سنجش جهت گیری هدف بر طبق مدل چهار وجهی (۲×۲) ساخته اند. این پرسشنامه دارای ۱۲ ماده است و اهداف تسلط-گرایشی، تسلط-گریزی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-گریزی را می سنجد. پاسخ ها بر اساس مقیاس ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) محاسبه می شود. برای سنجش هدف "*عملکرد-گرایشی*" از ماده‌هایی مانند "*برایم مهم است که نسبت به سایر همکلاسی هایم نمره بهتری بگیرم*" و برای ارزیابی هدف "*عملکرد-گریزی*" از گویه هایی مانند "*ترس از عملکرد ضعیف مرا درکلاس به کار وا می دارد* " استفاده شده است. برای ارزیابی هدف "*تسلط -گرایشی*" ماده‌هایی مانند "*می خواهم در کلیه موضوعات ارائه شده به طور کامل مهارت یابم*" و برای سنجش هدف "*تسلط-گریزی*" ماده‌هایی چون "*می ترسم موضوعات ارائه شده در کلاس را با دقتی که دوست دارم یاد نگیرم*" آمده است. اعتبار و روایی پرسشنامه اهداف پیشرفت مورد حمایت بالایی قرار دارد و در تحقیقات مختلفی به آن استناد شده است. در تحقیق *پوتوین و دانیلز* (۲۰۱۰) به منظور تعیین اعتبار پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که ضرایب حاصله برای اهداف تسلط-گریزی، عملکرد-گریزی، عملکردگرایشی، تسلط-گرایشی، به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۵۷، ۰/۷۸، ۰/۷۲ به دست آمد. همچنین این محققین با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی، روایی سازه ای این پرسشنامه را مورد تأیید قرار دادند. در پژوهش حاضر برای بررسی اعتبار از روش بازآزمایی استفاده شد. ۴۰ آزمودنی به فاصله یک ماه مورد آزمون و بازآزمون قرار گرفتند و ضرایب حاصله برای اهداف "*تسلط-گرایشی*"،

"*تسلط-گریزی*"، "*عملکردگرایشی*"، "*عملکرد-گریزی*"، به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۷۶، ۰/۶۵و ۰/۷۰ به دست آمد. همچنین جهت بررسی روایی پرسشنامه، همبستگی هرماده با نمره خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه شد و دامنه ضرایب برای اهداف تسلط-گرایشی ۰/۵۴ تا ۰/۶۰، تسلط-گریزی ۰/۸۵ تا ۰/۸۶، عملکردگرایشی ۰/۷۳ تا ۰/۸۹ و عملکرد-گریزی ۰/۵۸تا ۰/۶۹ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنی دار بودند.

## ● نتایج

ماتریس همبستگی مرتبه صفر بین متغیرهای پژوهشی در جدول۱ آورده شده است. همانگونه که در این جدول ملاحظه می شود بین نیاز به استقلال، شایستگی و پیوستگی با جهت گیری هدف تسلط -گرایشی، تسلط -گریزی و عملکرد -گریزی رابطه معناداری دیده می شود؛ اما هیچکدام از نیازها با جهت گیری هدف عملکرد -گرایشی ارتباط معنادار نشان نداده است.

**جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش**

| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱- استقلال | ۱ | | | | | | |
| ۲- شایستگی | ۰/۵۵<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ | | | | | |
| ۳- پیوستگی | ۰/۴۸<br>۰/۰۰۰۱ | ۰/۴۲<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ | | | | |
| ۴- تسلط-گرایشی | ۰/۲۳<br>۰/۰۰۰۱ | ۰/۱۵<br>۰/۰۰۸ | ۰/۲۳<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ | | | |
| ۵- تسلط-گریزی | -۰/۱۷<br>۰/۰۰۴ | -۰/۲۴<br>۰/۰۰۰۱ | -۰/۰۸<br>۰/۱۵۹ | ۰/۲۴<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ | | |
| ۶- عملکرد-گرایشی | ۰/۰۲۲<br>۰/۷۱۱ | ۰/۰۶۲<br>۰/۲۸۶ | ۰/۰۳۸<br>۰/۵۱۸ | ۰/۴۱<br>۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۲<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ | |
| ۷- عملکرد-گریزی | -۰/۲۶<br>۰/۰۰۰۱ | -۰/۲۶<br>۰/۰۰۰۱ | -۰/۰۷<br>۰/۲۰۲ | ۰/۱۲<br>۰/۰۳۷ | ۰/۴۶<br>۰/۰۰۰۱ | ۰/۳۸<br>۰/۰۰۰۱ | ۱ |

به منظور پیش بینی جهت گیری های هدف توسط برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی سه تحلیل رگرسیون به شیوه ورود همزمان بکارگرفته شد. نتایج در جدول

۲ گزارش شده است. لازم به ذکر است از آنجا که در ماتریس همبستگی، ارتباط معناداری بین برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی و جهت گیری هدف عملکرد-گرایشی به دست نیامد، تحلیل رگرسیون برای این جهت گیری هدف انجام نگرفت.

○ *پیش بینی جهت گیری هدف تسلط-گرایشی*: نتایج تحلیل رگرسیون (جدول ۲ ) حاکی از آن است که از بین سه نیاز اساسی روانشناختی، برآورده شدن نیاز به استقلال (β= ۰/۱۶، P<۰/۰۲۶) و برآورده شدن نیاز به پیوستگی (β= ۰/۱۵، P<۰/۰۲۶) از قدرت پیش بینی کنندگی مثبت و معناداری برای جهت گیری هدف تسلط-گرایشی برخوردار می باشند ؛ به این معنا که دانش آموزانی که نمرات برآورده شدن نیاز به استقلال و نیاز به پیوستگی در آنها زیاد می باشد، از جهت گیری هدف تسلط-گرایشی بیشتری برخوردارند . مجموعه نیازها ۷/۱ درصد از واریانس نمرات جهت گیری هدف تسلط-گرایشی را تبیین نموده است.

**جدول ۲ : نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای پیش بینی کننده جهت گیری های هدف**

| متغیر های پیش بینی کننده | متغیر ملاک | B | خطای استاندارد | β | P | F | R | R2 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| نیاز به استقلال | جهت گیری هدف تسلط – گرایشی | ۰/۰۷ | ۰/۰۳۴ | ۰/۱۶ | ۰/۰۲۶ | | | |
| نیاز به شایستگی | | ۰/۰۰۲ | ۰/۰۳۶ | ۰/۰۰۳ | N.S | ۷/۴۶۲ | ۰/۲۶۶ | ۰/۰۷۱ |
| نیاز به پیوستگی | | ۰/۰۷ | ۰/۰۳۱ | ۰/۱۵ | ۰/۰۲۶ | | | |
| نیاز به استقلال | جهت گیری هدف تسلط – گریزی | -۰/۰۴ | ۰/۰۴۸ | -۰/۰۶۴ | N.S | | | |
| نیاز به شایستگی | | -۰/۱۷ | ۰/۰۵۲ | -۰/۲۲ | ۰/۰۰۱ | ۶/۴۷۶ | ۰/۲۴۹ | ۰/۰۶۲ |
| نیاز به پیوستگی | | ۰/۰۳ | ۰/۰۴۵ | ۰/۰۴۴ | N.S | | | |
| نیاز به استقلال | جهت گیری هدف عملکرد – گریزی | -۰/۱۰ | ۰/۰۳۶ | -۰/۲۱ | ۰/۰۰۴ | | | |
| نیاز به شایستگی | | -۰/۱۱ | ۰/۰۳۸ | -۰/۱۹ | ۰/۰۰۶ | ۱۰/۳۰۷ | ۰/۳۰۸ | ۰/۰۹۵ |
| نیاز به پیوستگی | | ۰/۰۵ | ۰/۰۳۳ | ۰/۱۰ | N.S | | | |

○ *پیش بینی جهت گیری هدف تسلط-گریزی*: با توجه به نتایج تحلیل رگرسیون (جدول ۲) برآورده شدن نیاز به شایستگی از قدرت پیش بینی منفی و معناداری برای

جهت گیری هدف تسلط-گریزی برخوردار است (β= -۰/۲۲ ، P<۰/۰۰۱)؛ به این معنا که با افزایش نمرات برآورده شدن نیاز به شایستگی، نمرات جهت گیری هدف تسلط-گریزی در دانش آموزان کاهش یافته است. دو نیاز به استقلال و پیوستگی نتوانسته اند این نوع جهت گیری هدف را به صورت معناداری پیش بینی کنند. مجموعه نیازها ۶/۲ درصد از واریانس نمرات جهت گیری هدف تسلط-گریزی را تبیین نموده است.

○ *پیش بینی جهت گیری هدف عملکرد-گریزی*: نتایج تحلیل رگرسیون (جدول۲) نشانگر آن است که برآورده شدن نیاز به استقلال (β= -۰/۲۱، P<۰/۰۰۴) و شایستگی (β= -۰/۱۹، P<۰/۰۰۶) از قدرت پیش بینی منفی و معنی داری در پیش بینی جهت گیری هدف عملکرد-گریزی برخوردار می باشند؛ به این معنا که با افزایش نمرات برآورده شدن نیاز به استقلال و نیاز به شایستگی، جهت گیری هدف عملکرد – گریزی دانش آموزان کاهش یافته است. ارتباط معناداری بین برآورده شدن نیاز به پیوستگی و این نوع جهت گیری مشاهده نشد. لازم به ذکر است که مجموعه نیازها ۹/۵ درصد از واریانس جهت گیری هدف عملکرد-گریزی را تبیین نموده اند.

- **بحث و نتیجه گیری**

○ یافته های پژوهش حاضر نشانگر پیش بینی جهت گیری هدف تسلط-گرایشی به وسیله برآورده شدن نیاز به استقلال می باشد. این یافته با نتایج پژوهش های انجام گرفته در این زمینه، همسو است. برای مثال نتایج تحقیق *الیوت و مک گریگور*، (۲۰۰۱)؛ *لی* و همکاران،(۲۰۰۳)؛ ریو، و همکاران *جانگ، کارل، جین و بارش*،(۲۰۰۴) نشان داد، آنهایی که از استقلال بیشتری برخوردارند و فرصت انتخاب دارند و این انتخابها را بر اساس نیازهای درونی خود انجام می دهند، به احتمال زیاد جهت گیری هدف تسلطی را انتخاب می کنند. به نظر می رسد برخورداری از آزادی عمل در انتخاب اهداف تحصیلی موجب می شود دانش آموزان احساس تعهد بیشتری نسبت به عملکرد تحصیلی خود داشته باشند و توجه و تمایل آنان بیشتر صرف تسلط بر مفاهیم و گسترش دانش و مهارت شود تا کسب تأیید دیگران و یا به رخ کشیدن توانایی های خود به دیگران. به ویژه در این تحقیق که مشارکت کنندگان در دامنه سنی نوجوانی

قرار دارند کسب استقلال از اهمیت بیشتری برخوردار می گردد. چه بسا نوجوانانی که علیرغم برخورداری از استعداد و توانایی مناسب صرفا به دلیل تحمیل برخی اهداف به آنان، از تسلط بر آن اهداف اجتناب می کنند تا به این وسیله استقلال خود را به اطرافیان نشان دهند.

○ همچنین، با توجه به نتایج پژوهش حاضر، "*نیاز به پیوستگی*" به صورت معناداری جهت گیری هدف "*تسلط-گرایشی*" را در دانش آموزان پیش بینی نموده است. در تبیین این یافته می توان گفت، برآورده شدن نیاز به پیوستگی در دانش آموزان که از داشتن یک رابطهٔ مطلوب و مناسب با همکلاسی ها، معلمین و اولیاء ناشی می شود، تمایل به سبقت گیری از سایرین و رقابت و برتری جویی را کمرنگ می کند؛ و موجب می شود دانش آموزان بدون مقایسه خود با سایرین یا ترس از عدم درک موضوع و یا دریافت نمرهٔ پایین، پیشرفت تحصیلی خود را تنها با خود مقایسه کرده و بیشتر روی درک عمیق و تسلط بر موضوع متمرکز شوند. تحقیقات بسیاری که در زمینه تاثیر پیوستگی بر امور تحصیلی انجام گرفته، نشانگر آن است که احساس پیوستگی در مدرسه و ارتباط مناسب بین معلم- دانش آموز، با پیامدهایی مثل خودکارآمدی، درگیر شدن در تکلیف، علاقه مندی به مدرسه، کسب نمرات بالا و یادآوری بهتر مطالب در ارتباط است (فورر و اسکینر، ۲۰۰۳؛ اینکلاس و ویس من، ۲۰۰۳؛ اینکلاس و دیگران، ۲۰۰۷). همچنین این یافته همسو با نتایج تحقیق *ماچرا* (۲۰۰۸)؛ *بیچ بورد، بیچ بورد، لی و ادکینسون* (۲۰۱۱) و *آیتز* (۲۰۰۵) می باشد. با توجه به نتایج این پژوهش ها از افرادی که تمایلات ارتباطی قوی دارند و روی پیوستگی و ارتباط با گروه تاکید دارند، انتظار می رود که درصدد کمک به همتایان خود برآیند تا نیاز خود به پیوستگی با اجتماع را برآورده سازند. این افراد به احتمال زیاد روی جهت گیری های تسلطی تاکید می ورزند و از جهت گیری های اجتنابی روی می گردانند.

○ یافته دیگر این پژوهش حاکی از آن است که برآورده شدن "*نیاز به شایستگی*" جهت گیری هدف تسلط-گریزی را به صورت منفی پیش بینی می کند. در تفسیر این یافته می توان گفت که افرادی که نیازشان به شایستگی برآورده شده است، به صلاحیت و قابلیت خود در اثر گذاری بر محیط و موثر بودن در تعاملات با محیط اجتماعی، باور

دارند و به دنبال فرصت برای تمرین و ابراز توانایی های خویش هستند (سل-ایبارا، راویلارد و کوییپر، ۲۰۱۱). بنابراین کمتر احتمال دارد که این افراد از عدم درک و تسلط بر مفاهیم و موضوعات درسی نگرانی داشته و جهت گیری هدف تسلط گریزی را انتخاب کنند. (پینتریچ وشانک،۲۰۰۲). همچنین یافته های حاصل از پژوهش حاضر در رابطه با تاثیر منفی برآورده شدن نیاز به شایستگی بر جهت گیری های اجتنابی، با یافته های تحقیق *الیوت و چرچ* (۱۹۹۷) همسو می باشد. به اعتقاد این محققین، انتظار شایستگی به طور مثبتی با اهداف رویکردی و به صورت منفی با اهداف اجتنابی در ارتباط می باشد. در نظریه *بندورا* (۱۹۹۷)، انتظارات شایستگی یا همان تاثیرگذاری بر محیط، باورهای خودکارآمدی نامیده می شود. بر اساس نظریه وی، افرادی که باورهای خودکارآمدی بالایی دارند، اهداف عالی تری را برای خود انتخاب می کنند و در مقابله با موانع پافشاری بیشتری دارند (به نقل از شنل، برانداستاتر و ناپفل،۲۰۱۰). بالطبع افرادی که قادرند در برابر موانع، مقاومت و پافشاری از خود نشان دهند و به راحتی میدان را خالی نمی کنند، کمتر احتمال دارد به جهت گیریهای هدف اجتنابی روی آورند.

○ علاوه بر این،نتایج پژوهش حاضر بیانگر آن است که جهت گیری هدف"*عملکرد-گریزی*" به صورت منفی به وسیله برآورده شدن نیاز به استقلال و نیازبه شایستگی پیش‌بینی می‌شود. این یافته، همسو با یافته تحقیق *سیدریدیس* (۲۰۰۶)می باشد. می توان گفت دانش آموزانی که نیاز به استقلال و نیاز به شایستگی آن ها بیشتر برآورده شود یا ادراک آنها از محیط درسی یا خانوادگی مهار کننده نباشد،کمتر جهت گیری هدف عملکرد- گریزی را بر می گزینند؛ چون احساس استقلال در تکمیل تکالیف،موجب افزایش احساس شایستگی در فرد می گردد. درنتیجه، فرد به شایستگی‌های خود اطمینان داشته و بنابراین هراسی از ورود به موقعیت‌های چالش برانگیز و مقایسه عملکرد خود با دیگران نخواهد داشت.در حقیقت،در جهت‌گیری هدف عملکرد-گریزی فرد از ترس آن که در مقایسه با سایر دانش آموزان بی‌کفایت محسوب شود، از طریق اجتناب از گرفتن نمره پایین، درصدد نشان دادن شایستگی‌های خود به دیگران برمی آید؛ لذا قابل انتظار است دانش آموزانی

که خود را مستقل و شایسته ادراک می کنند، کمتر به این نوع جهت گیری هـدف روی می آورند.

○ نقش برآورده شدن نیازهای اساسی روانشناختی در اتخاذ جهت گیری های هدف، این پیام را به متولیان آموزش و پرورش منتقل می کند که جو مدارس و محیط های آموزشی را باید به گونه ای ترتیب داد که تقویت کننده استقلال، شایستگی و پیوستگی دانش آموزان باشد. همراه کردن آموزش با کنترل و اجبار، هم کیفیت آموزش و هم احتمال حصول اهداف عالی آموزش را کاهش می دهد. همچنین لازم است تکالیفی که از میزان چالش برانگیزی مطلوبی برخوردارند، به دانش آموزان ارائه و از بازخوردهای به جا برای ارتقای حس موفقیت و شایستگی در آنان استفاده شود. به دنبال احساس استقلال و شایستگی، دانش آموزان درصدد تسلط بر تکالیف و وظایف آموزشی خود برمی آیند و اهداف تسلط گرایشی را برمی گزینند. علاوه بر این، ضروری است که مسئولین نظام آموزش و پرورش در زمینه برآورده شدن هر چه بیشتر نیاز به پیوستگی برنامه ریزی هایی را انجام دهند تا دانش آموزان در فضایی خالی از حس انزوا به تعامل هرچه بیشتر با یکدیگر و معلمین خود بپردازند و از این طریق احساس همدلی در آنها بیشترشده، رقابت های بی مورد کاهش یابد و تلاش و توجه دانش آموزان بیشتر صرف یادگیری و تسلط بر مفاهیم شود.

○ از دیگر تلویحات مهم نتایج این تحقیق، اهمیت دادن به ویژگی های رفتاری و روانشناختی معلمین در فرایند استخدام آنان است. آموزش و پرورش نیازمند معلمینی است که در امر آموزش تسهیل‌گر و هدایت کننده باشند.معلمینی که از طریق تعاملات خود با دانش آموزان به نیازهای روانشناختی آنان توجه نموده، حس تعلق خاطر در دانش‌آموزان به وجود آورند، از روش های کنترلی سخت گیرانه بپرهیزند، به توانایی های دانش آموزان توجه نموده و با سرمایه گذاری بر آنها احساس شایستگی در دانش آموران ایجاد نمایند.

○ ○ ○

**یادداشت‌ها**

1-goal orientation
2-achievement goal
3-definition of competency
4-valence of competency
5- mastery approach
6- performance approach

7- mastery avoidance
8- performance avoidance
9-self-determination theory
10- basic psychological needs
11-Basic Needs Satisfaction Scale in General
2-Achievment Goal Questionnaire

## ● منابع


- شیخ الاسلامی، راضیه (۱۳۹۰). بررسی نقش واسطه ای رضایت از زندگی در رابطه بین خودتعیینی و بهداشت روانی. *مجله روانشناسی*، ۱۵(۱)، ۸۹-۷۶.

- شیخ الاسلامی، راضیه و احمدی، ساره (۱۳۹۰). پیش بینی راهبردهای مقابله ای تحصیلی بر اساس باورهای خودکارآمدی و جهت گیری هدف دانشجویان. *پژوهش در برنامه ریزی درسی*، ۸، (۳۱)، ۲۵-۱۶.

- غلامعلی لواسانی،مسعود؛حجازی،الهه و خضری آذر، همین(۱۳۹۰) الگوی پیش بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، رویکردهای یادگیری و تلاش. مجلهٔ روانشناسی ۱۵ (۲) ۱۷۸-۱۶۳

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures and students motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84, 3, 261-271.

Aytes, K. (2005). *Technology-enhanced core curriculum status report*. Idaho: Pocatello.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman

Beachboard, M. R., Beachboard, J. C., Li, W. & Adkison, S. R. (2011) Cohorts and relatedness: Self-determination theory as an explanation of how learning communities affect educational outcomes. *Research in Higher Education*, *52*(8):853-874.

Brdar, I., Rijavec, M. & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 1, 53-70.*

Cellar, D. F., Stuhlmacher, A. F., Young, S. K., Fisher D. M., Adair, Ch. K., Haynes,S., Twichell, E., Arnold, K. A., Royer, K., Denning, B. L. & Riester, D. (2010). Trait goal orientation, self-regulation, and performance: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychol*ogy , *26*, 467-483.

Chiaburu, D. S., Marinova, S. V. & Lim, A. S. (2007). Helping and proactive extra-role behaviors: The influence of motives, goal orientation, and social context. *Personality and Individual Differences .43*, 2282–2293.

Creed, P., Tilbury, C., Buys N. & Crawford, M. (2011) Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior 78* 92–99

Cury, F. D., Da Fonseca, D., Rufo, M., & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: A test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in the physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, *95*, 233–244

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in*

*human behavior*. New York: 7th Plenum. doi:10.1006/ceps.1999.1020, available online at http://www.idealibrary.com

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227-268

Deci, E. L. & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psichologia*, 27, 17–34.

Duriez, B. (2011). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits revisited: The moderating role of general causality orientation. *Personality & Individual Differences* .50, 684–687.

Elliot, A. J. (1997). *Integrating the ''classic'' and ''contemporary'' approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation*. In P. Pintrich, & M. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, Vol. 10 (pp. 143–179). Greenwich, CT: JAI Press.

Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218–232

Elliot, A. J. & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501–519.

Elliot, A. J., Murayama, K. (2008) "On the measurement of achievement goals: Critique, illustration, and application." *Journal of Educational Psychology* 100, 613–628.

Elliot, A. J., McGregor, H. A., & Trash, *T. M.* (2002). The need for competence. In E. L. Deci, & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 361–387). Rochester: The University of Rochester Press.

Ferrer-Caja, E. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148–162.

Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behavior engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199–223.

Hardre, P. L. & Reeve, J. (2003). A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347–356.

Inkelas, K. K., Daver, Z. E., Vogt, K. E., & Leonard, J. B. (2007). Living-learning programs and firstgeneration college students' academic and social transition to college. *Research in Higher Education*, 48(4), 403–434.

Inkelas, K. K., & Weisman, J. L. (2003). Different by design: An examination of student outcomes among participants in three types of living-learning programs. *Journal of College Student Development*, 44(3), 335–368.

Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Measuring basic needs satisfaction:

Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.

Krapp, A. (2005). Basic needs and the development of interest and intrinsic motivational orientations. *Learning and Instruction.* 15. 381-395.

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384.

Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D. & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 264-279.

Lee, F. K., Sheldon, K. M., &Turban D. B. (2003). Personality and the goal-striving process: The influence of achievement goal patterns, goal level, and mental focus on Performance and enjoyment. *Journal of Applied Psychology*, 88, 2, 256–265.

Moreno, J. A., González-Cutre, D., Sicilia, Á. &Spray, C. M. (2010). Motivation in the exercise setting: Integrating constructs from the approach- avoidance achievement goal framework and self-determination theory. *Psychology of Sport and Exercise*.11, 542-550.

Mucherah, W. (2008). Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environment Reseavch*, 11, 63–81.

Niemiec, C. P. & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom.Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7(2), 133–144.*

Nien, Ch.-L. & Duda J. L (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise* 9, 352–372

Pintrich, P. R & Schunk, D. H, (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Merrill Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Putwain, D. W & Daniels, R.A. (2010). Is the relationship between competence beliefs and test anxiety influenced by goal orientation? *Learning and Individual Differences*, 20, 8–13.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147–169

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* (pp. 3–33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Sol Ibarra-Rovillard, M. & Kuiper, N. A. (2011). Social support and social negativity findings in depression: Perceived responsiveness to basic

psychological needs .*Clinical Psychology Review*, 31, 342–352.

Schnelle, J., Brandstatter, V. & Knopfel, A. (2010). The adoption of approach versus avoidance goals: The role of goal-relevant resources. *Motivation & Emot*ion, 34,215–229.

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331–341.

Sideridis, G. D. (2006). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences* 16, 61–77

Tessier, D., Sarrazin, Ph. & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students' motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*. 35, 242–253.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K. & Niemivirta, M. (2011) Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82–100.

Urdan, T. & Schoenfelder, E. (2006). Classroom effects on student motivation: Goal structures, social relationships, and competence beliefs. *Journal of School Psychology*.44, 331–349.

Wei, M., Ph., Shaffer, A. S., Young, A. S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591–601.

○ ○ ○