

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در درس ریاضی

Prediction of Intrinsic Motivation of Female Students through Basic Psychological Needs in Mathematics

Mahshad Ouchani

Javad Hatami

Elahe Hejazi

*مهشاد اوچانی

**جواد حاتمی

**الهه حجازی

چکیده

Abstract

Self-determination theory (SDT) states that satisfaction of basic psychological needs, including the need for autonomy, competence and relatedness will lead to intrinsic motivation. This study examines the relationship between basic psychological needs and intrinsic motivation of Iranian female students in mathematics. For this purpose, 382 students of five school responded to the scale of intrinsic motivation and psychological basic needs. The results show that the correlation coefficient between intrinsic motivation and autonomy is 0/062, which reflects the lack of relationship between these two components. The relationships obtained between intrinsic motivation and competence was, 0/402, relatedness with teacher was 0/317 and relatedness with classmates was 0/273. Multiple regression analysis showed that competence and relatedness with teacher can predict intrinsic motivation. In other words, 19.6% of the variance associated with competence and relatedness with teacher can explain the intrinsic motivation changes. Due to the significant level, the resulting amount is significant.

Keywords: intrinsic motivation, basic psychological needs, competency, autonomy, relatedness

نظریه‌ی خودتعیین‌گری بیان می‌کند که ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی که شامل سه نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط است، منجر به انگیزش درونی می‌شود. پژوهش حاضر به بررسی ارتباط نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر شهر تهران در درس ریاضی می‌پردازد. به این منظور، ۳۸۲ دانش‌آموز دختر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از پنج مدرسه انتخاب شدند و به مقیاس انگیزش درونی و نیازهای بنیادین روانشناختی پاسخ دادند. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین انگیزش درونی و خودمختاری ۰/۰۶۲ است که نشان‌دهنده‌ی عدم وجود ارتباط بین این دو مؤلفه است. رابطه‌ی انگیزش درونی با مؤلفه‌های شایستگی ۰/۴۰۲، ارتباط با معلم ۰/۳۱۷ و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها ۰/۲۷۳ به دست آمده است. نتایج حاصل از رگرسیون چندگانه نشان داد که دو عامل شایستگی و ارتباط می‌توانند انگیزش درونی را پیش‌بینی کنند. به عبارت دیگر، ۱۹/۶ درصد واریانس شایستگی و ارتباط با معلم می‌تواند تغییرات انگیزش درونی را تبیین می‌کند. با توجه به سطح معناداری، مقدار به‌دست آمده معنادار است.

واژه‌های کلیدی: انگیزش درونی، نیازهای بنیادین روانشناختی، شایستگی، خودمختاری، ارتباط

email: mahshad.ouchani@ut.ac.ir

* کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه تهران
** عضو هیات علمی دانشگاه تهران

Received: 19 Jul 2014 Accepted: 15 Apr 2015

پذیرش: ۹۴/۱/۲۶

دریافت: ۹۳/۴/۱۸

مقدمه

روانشناسان و مربیان از دیرباز نقش انگیزش در موفقیت و شکست تحصیلی را مطرح کرده‌اند. انگیزش جنبه مهم تدریس و یادگیری است. برخی محققان معتقدند که یادگیری و انگیزش آن قدر از درون به هم وابسته‌اند که امکان یادگیری بدون انگیزش وجود ندارد (مورنو، ۲۰۱۰). یادگیری مؤثر زمانی اتفاق می‌افتد که انگیزه لازم برای یادگیری وجود داشته باشد.

انگیزش می‌تواند در اثر برانگیزاننده‌های درونی و یا بیرونی تأمین شود. انگیزش درونی، گرایش پرداختن به تمایلات، به کار بردن توانایی‌ها، جست‌وجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط بر آن‌هاست (دسی و رایان، ۱۹۸۵). وقتی افراد به صورت درونی با انگیزه می‌شوند، به خاطر چالشی که در اثر فعالیت احساس می‌کنند و لذتی که از انجام آن می‌برند، آن رفتار را انجام می‌دهند. انگیزش درونی فرآیند یادگیری را به صورت طبیعی و خود انگیزخته پیش می‌برد و همراه با لذت، چالش، خلاقیت و تازگی است (اودیر و کاپلان، ۲۰۰۷). مطابق نظریه دسی و رایان (۱۹۸۵) رفتارهایی که در اثر انگیزش درونی برانگیزخته می‌شوند، به دلیل فرآیند درگیرکننده و چالش برانگیز فعالیت، موجب احساس لذت درونی و رضایت می‌شوند. این فعالیت‌ها با بهزیستی روانی، علاقه و پشتکار در ارتباط‌اند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). 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 (ریو، ۱۹۸۹).

برخلاف اثربخشی زودبازده انگیزاننده‌های بیرونی، این نوع انگیزش با مشکلات متعددی همراه است. یکی از مشکلات پاداش و تنبیه بیرونی این است که تغییرات دائمی ایجاد نمی‌کنند. همچنین تقویت انگیزش بیرونی، موجب تضعیف انگیزش درونی می‌شود. مطالعات بسیاری نشان داده است که قرار دادن جایزه بیرونی برای کودکان، علاقه درونی آن‌ها را کاهش می‌دهد. این مسئله در طیف سنی پیش دبستان تا دانشگاه صادق است. آزمایش‌هایی که مارک لپر و همکارانش روی گروه سنی پیش دبستان انجام دادند، نشان می‌دهد وقتی انگیزش درونی وجود دارد، قرار دادن مشوق‌های بیرونی باعث تضعیف انگیزش درونی می‌شود (لپر و گرین، ۱۹۷۸). دسی (۱۹۷۱) این اثر را در دانشجویان نیز نشان داد.

تقویت کننده‌های بیرونی علاوه بر اینکه انگیزش درونی را کاهش می‌دهند، در فرآیند و کیفیت یادگیری اختلال ایجاد می‌کنند (رایان و نیمیک، ۲۰۰۹). پاداش‌های بیرونی هنگامی که فرد مشغول یادگیری است، توجه وی را از یادگیری به سمت گرفتن پاداش منحرف می‌کند (هارتر، ۱۹۷۸). به علاوه این افراد اطلاعات را به صورت فعال پردازش نمی‌کنند (بنویر و دسی، ۱۹۸۴). پاداش‌ها، انعطاف‌پذیری دانش‌آموز را در نحوه تفکر و حل مسئله به مخاطره می‌اندازند، زیرا او سعی می‌کند که به جای پی

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در ...

بردن به راه‌حل مطلوب، فوراً پاسخ درست را بدهد. زمانی که پاداش‌ها در کار هستند، دانش‌آموزان 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، علاقه‌ی آن‌ها به پایان برسد یا مهارت مورد نظر را کسب کنند، به تلاش خود ادامه می‌دهند (کاندیری، ۱۹۸۷). پاداش‌های مادی خلاقیت را نیز تضعیف می‌کنند، زیرا افراد وقتی با علاقه‌ فعالیت‌مانند نقاشی یا نویسندگی را انجام می‌دهند، خلاق تر از زمانی هستند که به خاطر پاداش‌ها نقاشی می‌کنند و می‌نویسند. یکی دیگر از مضرات پاداش‌های بیرونی این است که پاداش‌ها در پرورش خودگردانی اختلال ایجاد می‌کنند (رایان، ۱۹۹۳). 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 به طور مستقل بیان‌دیشند. در مطالعاتی که خلاقیت و استدلال شناختی را بررسی می‌کنند، نشان داده شده است که وقتی دانش‌آموزان برای پاداش تلاش می‌کنند، عملکردشان در نقطه مقابل کسانی است که با انگیزه درونی فعالیت را انجام می‌دهند. علاوه بر این، پاداش بیرونی می‌تواند کنترل‌گر باشد. وقتی معلم برای انجام رفتار خوب پاداش مشخص می‌کند، در واقع در حال کنترل دانش‌آموزان و فشار بر آن‌ها برای به دست آوردن آن جایزه است، نه خود رفتار مطلوب. یکی از پر استنادترین نظریات شناختی در حیطه‌ی انگیزش، نظریه‌ی خودتعیین‌گری^۱ است. اساس نظریه خودتعیین‌گری را نیازهای بنیادین روانشناختی تشکیل می‌دهند که به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم در نظر گرفته می‌شوند (دسی و رایان، ۲۰۱۱). طبق نظریه‌ی خودتعیین‌گری ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی به انگیزش درونی می‌انجامد (دسی و رایان، ۲۰۰۰). مدرسه می‌تواند این نیازها را ارضا کرده و یا موجب سرکوب آن‌ها شود (دسی و ونستینکیست، ۲۰۰۴؛ براون و رایان، ۲۰۰۶؛ دسی و رایان، ۲۰۰۸). پیشینه‌ی پژوهشی نشان می‌دهد که محیط یادگیری و شیوه‌ی تدریس می‌تواند ارضای این سه نیاز بنیادین را تسهیل کند و انگیزش درونی را ارتقا دهد (تیان، چن و هوبنر، ۲۰۱۴؛ آسور، کاپلان، کانت مایمون و رات، ۲۰۰۵؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰). ژاو و نگ و هوانگ (۲۰۱۱) طی پژوهشی دریافتند که میزان حمایت معلمان از خود پیروی دانش‌آموزان اثر معنادار بر انگیزش درونی دارد. در پژوهشی دیگر نشان داده شد که میزان حمایت معلم‌ها و والدین از برآورده شدن نیازهای بنیادین روانشناختی کودکان، رابطه مثبتی با انگیزش خودتعیین‌گر آنان برای انجام تکالیف منزل دارد (کاتز، کاپلان و بوزوکاشویلی، ۲۰۱۱).

^۱ Self Determination Theory

در پژوهش جواهری (۱۳۹۰) که رابطه‌ی ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با انگیزش تحصیلی (درونی، بیرونی و عدم انگیزش) و پیشرفت تحصیلی بررسی شده است، نتایج نشان می‌دهد که بین نیازهای بنیادین روانشناختی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود ندارد. بین نیازهای اساسی روانشناختی با انگیزش درونی و همچنین انگیزش بیرونی رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. بین نیازهای بنیادین روانشناختی و عدم انگیزش رابطه‌ی معنادار منفی به‌دست آمد. بین انگیزش پیشرفت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. بین نیازهای اساسی روانشناختی و عدم انگیزش رابطه‌ی منفی معنادار به‌دست آمد. بین دانش‌آموزان دختر و پسر در میزان نیازهای بنیادین روانشناختی تنها در مؤلفه‌ی خودمختاری تفاوت وجود دارد که در دختران بیشتر است. هم‌چنین میزان انگیزش پیشرفت تحصیلی درونی در دختران بالاتر از پسران و میزان عدم انگیزش پیشرفت تحصیلی در پسران بالاتر از دختران می‌باشد.

رشوانلو و حجازی (۱۳۹۱) در تحقیقی نقش درگیری، حمایت خودمختاری و گرمی مادر و پدر در پیشرفت تحصیلی فرزندان را با میانجی‌گری انگیزش خودمختار بررسی کردند. ۳۳۷ دانش‌آموز دبیرستانی انتخاب شدند و به مقیاس انگیزش تحصیلی ولرند (۱۹۹۸) و ادراک والدینی رابینز (۱۹۹۴) پاسخ گفتند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که درگیری مادر، حمایت از خودمختاری والدین با واسطه‌گری انگیزش خودمختار اثر مستقیم بر انگیزش تحصیلی دارد. هم‌چنین نقش واسطه‌ای انگیزش خودمختار تحصیلی میان ادراک از شیوه‌ی فرزندپروری والدین و پیشرفت تحصیلی به تأیید رسید. بررسی پیشینه‌ی پژوهشی نشان می‌دهد که تاکنون در زمینه‌ی الگوی نظری خودتعیین‌گری و رابطه‌ی بین نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی در ایران مطالعه‌ای انجام نشده است. لذا این پژوهش در نظر دارد به بررسی ارتباط بین نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم در شهر تهران بپردازد. ضرورت انتخاب این گروه آن است که در دختران با نزدیک شدن به سن بلوغ انگیزش تحصیلی کاهش پیدا می‌کند و با توجه به نقش انگیزش در یادگیری، لازم است تا به این امر توجه بیشتری مبذول گردد.

روش

در این پژوهش ۳۸۲ دانش‌آموز دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی شرکت کردند. روش نمونه‌گیری به کار رفته روش خوشه‌ای است، زیرا جامعه‌ی این پژوهش کل شهر تهران است و با استفاده از روش خوشه‌ای می‌توان از مناطق مختلف شهر تهران نمونه‌ای را انتخاب کرد که معرف جامعه باشد. بدین منظور مناطق آموزشی شهر تهران به پنج حوزه‌ی شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز تقسیم می‌شوند. از هر یک از حوزه‌های پنج‌گانه یک منطقه و از هر منطقه یک مدرسه انتخاب می‌گردد. برای اجرای این پژوهش نیاز به مقیاسی جهت سنجش انگیزش درونی و نیازهای بنیادین روانشناختی در کودکان می‌باشد. از آنجاکه

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در ...

مقیاس‌های موجود در این زمینه برای بزرگسالان تهیه شده است، در جامعه‌ی کودکان قابل اجرا نمی‌باشد. لذا در این پژوهش، از مقیاس محقق ساخته استفاده شده است. برای ساخت این مقیاس مجموعه‌ی اقدام‌ها و فعالیت‌هایی در سه فاز ساخت نسخه‌ی پیش‌مقدماتی، مقدماتی و نهایی انجام گرفتند که مراحل انجام آن عبارتند از:

- ۱- بررسی مبانی پژوهشی و دستیابی به الگوی نظری ساخت مقیاس: به این منظور مقیاس‌های موجود در زمینه‌ی انگیزش درونی و نیازهای بنیادین روانشناختی (ولاکوپولوس و میشلایدو، ۲۰۰۶؛ دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ جانسون و فینی، ۲۰۱۰) مورد بررسی قرار گرفت.
- ۲- استخراج مفاهیم، سازه‌ها و نشانگرهای مربوط به هر یک از آن‌ها: با توجه به مبانی نظری ۴ عامل انگیزش درونی، خودمختاری، شایستگی و ارتباط به عنوان ساختار عاملی مقیاس در نظر گرفته شد. هر عامل شامل ۴ گویه می‌باشد. ساختار پیش‌مقدماتی مقیاس شامل ۴ عامل و ۱۶ گویه است.
- ۳- تدوین بانک سؤال و نسخه‌ی پیش‌مقدماتی مقیاس؛
- ۴- تجدیدنظر و بازنویسی مقیاس پیش‌مقدماتی با نظر متخصصان؛
- ۵- اجرای نسخه‌ی مقدماتی مقیاس در یک گروه ۲۰ نفری از دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی؛
- ۶- انجام اصلاحات لازم در آیت‌های نسخه‌ی پیش‌مقدماتی و ساخت نسخه‌ی مقدماتی؛
- ۷- اجرای نسخه‌ی مقدماتی مقیاس در گروه ۳۸۲ نفری دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم ابتدایی شهر تهران؛
- ۸- بررسی ویژگی‌های روانسنجی آیت‌های نسخه‌ی مقدماتی؛
- ۹- دستیابی به الگوی عاملی اکتشافی؛
- ۱۰- انجام اصلاحات لازم در نسخه‌ی مقدماتی و دستیابی به نسخه‌ی نهایی مقیاس.

برای دستیابی به روایی این مقیاس از فرآیند تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. تحلیل عاملی اکتشافی^۱ نشان داد مقیاس مورد نظر دارای ۵ عامل می‌باشد که شامل انگیزش درونی، خودمختاری، شایستگی، ارتباط با معلم و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها می‌باشد. یک گویه روی هیچ یک از عوامل بارگذاری نشده و حذف گردید و سایر گویه‌ها همبستگی قابل قبولی با دیگر گویه‌ها در عامل مورد نظر داشتند. بنابراین، روایی سازه‌ی این مقیاس توسط تحلیل عاملی اکتشافی تأیید می‌گردد. روایی محتوایی مقیاس

¹ Explorative factor analysis

نیز با نظر سه متخصص احراز گردیده است. جهت سنجش پایایی مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس، ۰/۷۰۶ می‌باشد.

جدول ۱- ماتریس عوامل شناسایی شده

عامل		گویه
۵	۴	۳
		۱
		۲
		۳
		۴
		۶
		۵
		۷
		۸
		۹
		۱۰
		۱۱
		۱۲
	۱۳	
	۱۴	
	۱۵	
	۱۶	

با توجه به جدول فوق گویه‌ی ۴ روی هیچ‌یک از عوامل بارگذاری نشده است و لذا سؤال مناسبی نبوده و باید حذف گردد. گویه‌ی ۶ که در مقیاس مقدماتی در عامل ۲ در نظر گرفته شده بود، با عامل ۱ همبستگی دارد. بنابراین، می‌تواند جایگزین سؤال ۴ شده و در عامل ۱ قرار بگیرد. همچنین گویه‌های ۱۲، ۱۴ و ۱۶ روی دو عامل بارگذاری شده‌اند که عاملی که گویه روی آن بار بیشتری دارد، در نظر گرفته می‌شود. در نسخه‌ی مقدماتی گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶ یک عامل در نظر گرفته شده بودند، اما بر اساس تحلیل عاملی انجام شده سؤالات ۱۳ و ۱۴ یک عامل را تشکیل داده و گویه‌های ۱۵ و ۱۶ عامل دیگری هستند. با مراجعه به مقیاس و بررسی سؤالات گویه این تغییر منطقی به نظر می‌رسد، زیرا گویه‌های ۱۳ و ۱۴ در ارتباط با نظر دانش‌آموز نسبت به معلم هستند و گویه‌های ۱۵ و ۱۶ درباره‌ی نظر دانش‌آموز نسبت به همکلاسی‌ها است، که دو مقوله‌ی متفاوت را می‌باشند. بنابراین، مقیاس نهایی شامل ۱۵ گویه و ۵ مقیاس است. مقیاس نهایی در انتهای مقاله پیوست گردیده است.

در این پژوهش، به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات به‌دست آمده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده گردیده است. برای نشان دادن پیش‌بینی متغیر انگیزش درونی توسط متغیرهای

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در ...

خودمختاری، شایستگی و ارتباط، از رگرسیون استفاده می‌شود. به این دلیل که در این پژوهش رابطه‌ی خطی مجموعه‌ای از متغیرهای مستقل با یک متغیر وابسته مورد مطالعه قرار می‌گیرد، نوع رگرسیون به کار گرفته شده، رگرسیون چندگانه گام به گام^۱ است. در این نوع رگرسیون، همه‌ی متغیرهای مستقل وارد تحلیل می‌شوند و در روند محاسبات متغیر مستقلی که تأثیری محسوس در ارتباط با متغیر وابسته نداشته باشد، از تحلیل حذف می‌شود و وارد محاسبه نمی‌گردد.

یافته‌ها

در پاسخ به این سؤال که آیا نیازهای بنیادین روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کنند، ابتدا همبستگی بین متغیرها سنجیده می‌شود. جدول زیر نشان‌دهنده‌ی ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای انگیزش درونی، خودمختاری، شایستگی، ارتباط با معلم و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها است.

جدول ۲- ماتریس همبستگی عوامل

انگیزش درونی	خودمختاری	شایستگی	ارتباط با معلم	ارتباط با هم‌کلاسی‌ها
۱				
۰/۰۶۲	۱			
۰/۴۰۲	-۰/۰۲۷	۱		
۰/۳۱۷	۰/۰۷۶	۰/۳۵۵	۱	
۰/۲۳۷	۰/۰۰۵	۰/۳۳۷	۰/۳۰۰	۱

سپس رگرسیون گام به گام اجرا می‌شود. در این تحلیل، مرحله به مرحله رابطه‌ی پیش‌بینی کننده‌ی بین نیازها و انگیزش درونی سنجیده شده و متغیرهایی که به طور معناداری انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کنند، وارد تحلیل می‌شوند. جدول ۲ نشان می‌دهد از بین ۴ عامل خودمختاری، شایستگی، ارتباط با معلم و ارتباط با هم‌کلاسی، دو عامل شایستگی و ارتباط با معلم به ترتیب وارد رگرسیون شده‌اند و انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کند. ۱۹/۶ درصد واریانس شایستگی و ارتباط با معلم می‌تواند تغییرات انگیزش درونی را تبیین می‌کند. با توجه به سطح معناداری، مقدار به دست آمده معنادار است.

^۱ Stepwise Multiple regression

جدول ۳- رگرسیون چندگانه

مدل	ضریب همبستگی (R)	ضریب تعیین (R^2)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای استاندارد پیش‌بینی	سطح معناداری
^a ۱	۰/۴۰۲	۰/۱۶۲	۰/۴۰۲	۰/۸۹۸	۰/۰۰۰
^b ۲	۰/۴۴۳	۰/۱۹۶	۰/۳۳۱	۰/۸۸۰	۰/۰۰۰

a: پیش‌بینی کننده: شایستگی، b: پیش‌بینی کننده: شایستگی، ارتباط با معلم

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر رابطه‌ی بین نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی در دانش‌آموزان دختر پایه‌ی پنجم شهر تهران مورد بررسی قرار گرفت تا میزان پیش‌بینی انگیزش درونی توسط نیازهای بنیادین روانشناختی در این جامعه مشخص گردد. نتایج تحلیل نشان می‌دهد که ضریب همبستگی بین انگیزش درونی و خودمختاری ۰/۰۶۲ است که نشان‌دهنده‌ی عدم وجود ارتباط بین این دو مؤلفه است. رابطه‌ی انگیزش درونی با مؤلفه‌های شایستگی ۰/۴۰۲، ارتباط با معلم ۰/۳۱۷ و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها ۰/۲۳۷ به دست آمده است. برای بررسی معناداری رابطه‌ی پیش‌بینی‌کننده‌ی بین نیازها و انگیزش درونی تحلیل رگرسیون گام به گام انجام شد. در این تحلیل متغیرهای پیش‌بین به ترتیب وارد رگرسیون می‌شوند و در صورتی که نتوانند متغیر ملاک را پیش‌بینی کنند، از رگرسیون حذف می‌شوند. در این پژوهش متغیرهای شایستگی و ارتباط با معلم وارد رگرسیون شده و متغیرهای خودمختاری و ارتباط با هم‌کلاسی حذف گردیده‌اند. تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که ۱۹/۶ درصد واریانس شایستگی و ارتباط با معلم می‌تواند تغییرات انگیزش درونی را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها را می‌توان مورد بحث قرار داد: خودمختاری: عدم وجود ارتباط بین عامل خودمختاری و حذف آن از متغیرهای پیش‌بین می‌تواند از چند جهت مورد بحث و بررسی قرار گیرد. اولین عامل که می‌تواند موجب حذف این متغیر شده باشد، عامل سن است. این یافته می‌تواند نشان‌دهنده‌ی این امر باشد که در مقطع ابتدایی دانش‌آموزان از اینکه برای‌شان تصمیم‌گیری شود، احساس فشار و محدودیت نمی‌کنند زیرا فرآیندهای شناختی سطح بالا مانند قدرت حل مسئله و کارکردهای اجرایی هنوز در آن‌ها به تکامل نرسیده است. چنانچه این موضوع در سنین بالاتر و در مقطع دبیرستان سنجیده شود، نتایج متفاوتی به دست خواهد آمد. برای مثال در مقطع دبیرستان، زمانی که دانش‌آموزان خودشان بنابر شناخت درونی که از علایق و استعدادهایشان دارند، انتخاب رشته می‌کنند، انگیزش درونی در آن‌ها بیشتر خواهد بود، اما زمانی که مدرسه برای تعیین رشته‌ی آن‌ها تصمیم‌گیری می‌کند، دانش‌آموز احساس می‌کند خودش حق انتخابی نداشته است و انگیزش درونی او برای تلاش و داشتن عملکرد بهینه کاهش می‌یابد. مهارت‌های اجرایی و شناختی سطح بالا در سنین نوجوانی به رشد کامل می‌رسند. جایگاه این فرآیندهای سطح بالا در مغز، ناحیه‌ی

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در ...

پیش‌پیشانی است. سیستم‌های مغزی پیش‌پیشانی تا اواخر دوره‌ی نوجوانی به طور کامل رشد می‌کنند و در مقایسه با سایر نواحی مغزی مسیر عمومی و نهایی برای مدیریت اطلاعات و رفتار هستند (داوسن و گویر، ۱۳۹۳). عامل دیگری که می‌تواند باعث حذف متغیر خودمختاری از متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی انگیزش درونی شده باشد، عامل فرهنگ است. زمانی که در جامعه‌ای که کودکان از ابتدا تصمیم‌گیری و مهارت حل مسئله را تمرین نمی‌کنند و بزرگسالان همواره در مسائل مختلف مانند خریدهای جزئی، انتخاب نوع تفریح آخر هفته، انتخاب لباس مناسب و غیره برای کودکان تصمیم‌گیری می‌کنند، کودکان الزام از جانب بزرگسالان را درونی کرده و حق انتخاب را برای بزرگسالان می‌دانند. بنابراین، زمانی که برای آن‌ها تصمیم‌گیری می‌شود احساس فشار و جبر نمی‌کنند و آن انتخاب را می‌پذیرند. علاوه بر این، شیوه‌های ارضای نیاز خودمختاری در فرهنگ‌های مختلف، می‌تواند متفاوت باشد. در یک پژوهش که توسط آینگر^۱ و لپر^۲ (۱۹۹۹، به نقل از دسی و رایان، ۲۰۰۰) صورت گرفت، به شیوه‌هایی که از طریق آن نیازها در فرهنگ‌های متفاوت ارضا می‌شود، پرداخته شد. این پژوهشگران انگیزش درونی را در آمریکایی‌ها و آسیایی‌ها که: (۱) به صورت فردی دست به انتخاب می‌زنند، (۲) انتخاب اعضای گروه را پذیرفته‌اند، و (۳) انتخاب‌های تحمیل شده به وسیله‌ی دیگران غیرقابل اعتماد را می‌پذیرفتند، آزمودند. نتایج نشان داد که اولاً در هر دو گروه آسیایی و آمریکایی که انتخاب‌های تحمیل شده به وسیله‌ی دیگران داشتند، انگیزش درونی در پایین‌ترین سطح قرار داشت که این امر دقیقاً به وسیله نظریه‌ی خودتعیین‌گری پیش‌بینی می‌شود. علاوه بر این، در بین گروه آمریکایی که بر فردگرایی تأکید می‌شود، انتخاب‌های فردی منجر به بالاترین سطح انگیزش درونی می‌شود و پذیرش انتخاب‌های گروه در رتبه‌ی دوم قرار دارد. این یافته‌ها این‌طور تفسیر می‌شوند که شیوه‌ی بیان خودمختاری از یک فرهنگ به فرهنگ دیگر متفاوت است. در فرهنگ آمریکا، افراد هنگامی احساس اراده و خودمختاری می‌کنند که خوششان تصمیم بگیرند اما در برخی فرهنگ‌های آسیای شرقی هنگامی احساس اراده و خودمختاری می‌کنند که ارزش‌های گروهی را درونی کرده و به کار بگیرند. در هر دو نوع فرهنگ خودمختاری نسبت به کنترل برای انگیزش و بهزیستی روانشناختی حیاتی است، اما شکل خودمختاری مطابق با آنچه از نظر فرهنگی با اهمیت است، فرق می‌کند. فرهنگ‌ها و زیرگروه‌های فرهنگی مثل خانواده، گروه‌های کاری و انجمن‌ها، ارزش‌ها و فعالیت‌هایی را فراهم می‌کنند که افراد می‌توانند نیازهای اساسی روانی خود را ارضا کنند، احساس اراده و انتخاب کنند و ارتباط با دیگران را تجربه کنند. حال اگر این ارزش‌ها و اهداف به خوبی انسجام نیابند، به عنوان مثال بافت فرهنگی با یک گروه به صورت آشفتگی و فشارزا باشد تا اینکه چالش‌های بهینه را فراهم و حمایت کند، انتظار می‌رود بهزیستی روانشناختی یک فرد تأمین نشود.

1 Iyengar
2 Lepper

بنابراین اگرچه بین ارزش‌ها و فعالیت‌هایی که انسجام می‌یابند در فرهنگ‌های مختلف تفاوت وجود دارد، اما نظریه‌ی ارگانیکسی- دیالکتیکی می‌گوید برخی از ارزش‌ها قابلیت انسجام یافتن ندارند، چون آن‌ها در تضاد با نیازهای اساسی و فرآیند انسجام یافتگی خود هستند (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

شایستگی: نتایج به دست آمده نشان می‌دهد شایستگی عامل معتبری برای پیش‌بینی انگیزش درونی است. به این معنا که اگر دانش‌آموزی احساس شایستگی کند به احتمال بالا انگیزش درونی وی نیز قوی خواهد بود. زمانی که دانش‌آموزی احساس می‌کند که در درسی توانمند است، علاقه‌ی فطری و انگیزش درونی او برای تمرین و مطالعه‌ی بیشتر در آن درس افزایش پیدا می‌کند، زیرا احساس توانمندی و شایستگی روی خودپنداره‌ی او تأثیر مثبت می‌گذارد. بنابراین، احساس شایستگی می‌تواند موجب شود دانش‌آموز احساس بهتری نسبت به خودش داشته باشد و برای اینکه این احساس خوب بیشتر شود، انگیزه‌ی بیشتری برای تلاش در آن درس پیدا می‌کند. نتایج مطالعه‌ی ونگ و همکاران (۲۰۱۱) مؤید این است که انگیزش خودمختار از طریق تلاش بیشتر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. در سنگاپور یک برنامه‌ی کار پروژه‌ای در مدارس اجرا شد که یکی از مدل‌های ساختاری دانش‌آموزمحور است و فرآیندهای انگیزشی در این پروژه با توجه به نظریه‌ی خودتعیین‌گری مورد بررسی قرار گرفت. ۴۳۵ دانش‌آموز در این پروژه شرکت کردند. پیگیری‌های ۶ ماهه نشان داد مهارت یادگرفته شده در طی این برنامه که همبستگی بالایی با ارضای نیازهای بنیادین داشت، ماندگاری بالایی در درازمدت داشته است.

ارتباط: نتایج تحلیل عاملی در فصل ۴ نشان داد که عامل ارتباط می‌تواند به دو بخش ارتباط با معلم و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها تقسیم شود. بر اساس تحلیل رگرسیون گام به گام، ارتباط با معلم انگیزش درونی را پیش‌بینی می‌کند، اما ارتباط با هم‌کلاسی‌ها رابطه‌ی معناداری با انگیزش درونی ندارد. علت این امر می‌تواند زمینه‌ی^۱ مورد بررسی باشد. به عبارت دیگر، انگیزش درونی در یک درس سنجیده می‌شود و ارتباط انسانی مورد نظر، باید با آن درس مرتبط باشد. چنانچه انگیزش درونی در روابط اجتماعی موضوع مورد مطالعه بود، کیفیت روابط اجتماعی دانش‌آموز با دوستان و هم‌کلاسی‌ها واجد اهمیت بود. اما در پژوهش حاضر، انگیزش درونی دانش‌آموزان در درس ریاضی مورد بررسی قرار گرفته است، بنابراین منطقی است که در مؤلفه‌ی ارتباط، ارتباط دانش‌آموز و معلم واجد اهمیت باشد و ارتباط با هم‌کلاسی‌ها نقشی در انگیزش درونی درس ریاضی نداشته باشد.

نتایج پژوهش گویا و همکاران (۲۰۱۳) با این یافته‌ها هم‌سو است. آنان به بررسی این پرسش پرداختند که آیا تعداد بیشتر رابطه‌های حمایت‌گر بر انگیزش و شایستگی تأثیر می‌گذارد؟ در این مطالعه

^۱ Context

پیش‌بینی انگیزش درونی دانش‌آموزان دختر از طریق نیازهای بنیادین روانشناختی در ...

به مقایسه‌ی افرادی که یک رابطه‌ی حمایت‌گر داشتند با افرادی که چند رابطه‌ی حمایت‌گر داشتند، پرداخته شده است. به این منظور ۱۴۰۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی به سه گروه تقسیم شدند؛ گروه اول دانش‌آموزانی بودند که ادراک حمایت آن‌ها در رابطه با مادر، پدر و معلم پایین بود. در گروه دوم دانش‌آموزانی قرار داشتند که ادراک حمایت آن‌ها در رابطه با پدر پایین بود، اما ادراک حمایت آن‌ها در رابطه با مادر و معلم متوسط بود، گروه سوم هم شامل دانش‌آموزانی بود که ادراک حمایت آن‌ها در رابطه با پدر، مادر و معلم متوسط بود. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان گروه دوم که ادراک خودمختاری آن‌ها در رابطه با پدر پایین بود، با دانش‌آموزان گروه سوم در مقیاس‌های انگیزش درونی و انگیزش کنترل‌شده برابر بودند، اما گروه سوم در عملکرد تحصیلی نتایج بهتری کسب کردند (گوای و همکاران، ۲۰۱۳).

پیشنهادات

پیشنهادات کاربردی

- این پژوهش به دست اندرکاران و سیاست‌گذاران سازمان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌کند آگاهی بخشی به مدیران و معلمان در خصوص نظریه خودتعیین‌گری و کاربرد آن در بافت آموزشی در برنامه خود قرار دهند.
- به معلمان پیشنهاد می‌شود نظریه خودتعیین‌گری را برای افزایش انگیزش درونی دانش‌آموزان در مدارس و افزایش عملکرد مطلوب تحصیلی به کار ببندند.

پیشنهادات پژوهشی

- از آنجا که بر اساس نتایج پژوهش، بین مناطق مختلف به خصوص مناطق حوزه‌ی شمال و جنوب تهران از نظر میزان ارضای نیازهای بنیادین روانشناختی و انگیزش درونی تفاوت وجود دارد، توصیه می‌شود به بررسی عوامل تأثیرگذار بر میزان انگیزش درونی در مدارس مناطق مختلف پرداخته شود.
- با توجه به اینکه ابزار استفاده شده در این پژوهش یک مقیاس خودگزارشی است، در سن ابتدایی برای برخی دانش‌آموزان پاسخ‌گویی به این مقیاس دشوار است و ممکن است به طور کامل منعکس‌کننده‌ی دیدگاه آنان نباشد. توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی از شیوه‌های تحقیق کیفی استفاده شود.
- به منظور مقایسه و اطمینان از قابل‌تعمیم بودن نتایج، پیشنهاد می‌شود در سطح مدارس پسرانه نیز این پژوهش انجام گردد.

منابع

- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). روانشناسی پرورشی نوین. تهران: نشر دوران.
- جواهری، جواد (۱۳۹۰). رابطه‌ی بین ارضای نیازهای بنیادین روانی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) با انگیزش پیشرفت تحصیلی (درونی بیرونی و عدم انگیزش) و پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- رشوانلو، فرهاد (۱۳۸۷). رابطه‌ی ادراک از سبک‌های فرزندپروری با پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای پیشرفت تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران.
- داوسن، پگ؛ گویر، ریچارد (۱۳۹۳). مهارت‌های اجرایی در کودکان و نوجوانان. ترجمه محمود تلخایی. تهران: انتشارات کوروش چاپ.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teachers' behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well-Being in Two Work Settings. *Journal of applied social psychology, 34*(10), 2045-2068.
- 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.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2006). Multilevel modeling of motivation: A Self-determination Theory analysis of basic psychological needs. In A. D. Ong & M. van Dulmen (Eds.), *Oxford handbook of methods in positive psychology* (pp. 1158-1183). New York: Oxford University Press.
- Condry, J. (1987). Enhancing motivation: A social developmental perspective. *Advances in motivation and achievement, 5*, 23-49.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Cognitive evaluation theory. In *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (pp. 43-85). Springer US.
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 27*, 17-34.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne, 49*(3), 182.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2011). Self-determination theory. *Handbook of theories of social psychology, 1*, 416-433.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation, 85-107*.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior, 26*(4), 331-362.
- Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered. Toward a developmental model. *Human development, 21*(1), 34-64.

- Katz, I., Kaplan, A., & Buzukashvily, T. (2011). The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing homework. *Learning and Individual Differences*, 21, 376-386.
- Greene, D., & Lepper, M. R. (1978). *The Hidden Costs of Reward: New Perspectives of the Psychology of Human Motivation*. Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates; New York.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Larose, S., Vallerand, R. J., & Vitaro, F. (2013). The Number of autonomy-supportive relationships: Are more relationships better for motivation, perceived competence, and achievement?. *Contemporary Educational Psychology* doi:10.1016/j.cedpsych. 2013.07.005.
- 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(6), 542-550.
- Oudeyer, P. Y., Kaplan, F., & Hafner, V. V. (2007). Intrinsic motivation systems for autonomous mental development. *Evolutionary Computation*, IEEE Transactions on, 11(2), 265-286.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Niemiec, C. P. (2009). Self-determination theory in schools of education Can an empirically supported framework also be critical and liberating?. *Theory and Research in Education*, 7(2), 263-272.
- Reeve, J. (1989). The interest-enjoyment distinction in intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 13(2), 83-103.
- Schunk, D. H. (2000). Coming to terms with motivation constructs. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 116-119.
- Tian, L., Chen, H., & Huebner, S, E (2014). The longitudinal relationships between basic psychological needs satisfaction at school and school- related subjective well-being in adolescents. *Social Indicators Research*, 119, 353-372. doi: 10.1007/s11205-013-0495-4.
- Wang, C. K., Liu, W. C., Koh, C., Tan, O. S., & Ee, J. (2011). A motivational analysis of project work in Singapore using self-determination theory. *The International Journal of Research and Review*, 7, 45-66.
- Zhao, L., Lu, Y., Wang, B., & Huang, W. (2011). What makes them happy and curious online? An empirical study on high school students' Internet use from a self-determination theory perspective. *Computers & Education*, 56, 346-356.