

*Застосування вчителями К-12\* принципів теорії  
самовизначення на практиці*

ДЖОНМАРШАЛ РІВ (JOHN MARSHALL REEVE)

*Університет Вісконсіна-Мілуокі, США*

МАРК ХАЛУШИЧ (MARC HALUSIC)

*Університет Айови, США*

РЕЗЮМЕ

У цій статті обговорюється, як учителі К-12 можуть застосовувати на практиці принципи мотивації, викладені в теорії самовизначення. Для пояснення «як» орієнтованого на підтримку автономії викладання ми відповімо на вісім поширених запитань учителів: яка мета орієнтованого на підтримку автономії викладання? У чому унікальність орієнтованого на підтримку автономії викладання? Чи означає орієнтація на підтримку автономії вседозволеність? Як сприяти залученню учнів до навчальної діяльності на її початковому етапі? Як допомогти учням залишатися залученими? Що та як говорити? Як вирішувати проблеми з мотивацією та поведінкою? Як дізнатися, чи було моє викладання орієнтованим на підтримку автономії? Щоб відповісти на ці запитання, ми рекомендуємо такі методи роботи в класі: намагатися дивитися на ситуації очима учнів, виявляти терпіння та виділяти достатньо часу для навчання, розвивати внутрішні мотиваційні ресурси, наводити пояснювальні обґрунтування, покладатися на мову, що не передбачає контролю, визнавати та приймати прояви негативних реакцій.

*КЛЮЧОВІ СЛОВА: підтримка автономії, залучення, мотивація, теорія  
самовизначення, викладання, внутрішні мотиваційні ресурси*

МЕТА ЦІЄЇ СТАТТІ - обговорити з учителями К-12 можливості застосування у класі викладених у теорії самовизначення (SDT; Deci and Ryan, 1985) принципів мотивації шляхом прийняття мотиваційного підходу, орієнтованого на підтримку автономії.

*Теорія та дослідження у сфері освіти*

Авторське право © 2009, SAGE PUBLICATIONS, [www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com)

Том 7(2) 145-154 ISSN 1477-8785 DOI: 10.1177/1477878509104319

---

\* К-12 – колективне позначення всієї початкової та середньої освіти

Ми працюємо, виходячи з припущення, що читач знайомий із численними позитивними результатами учнів, пов'язаними з використанням цього підходу (див. огляд в Reeve et al., 2004a), тому зосередимося на «як», а не на «чому» орієнтованого на підтримку автономії викладання. Оскільки це бесіда, ми надаємо перше слово вчителям, перераховуючи найпоширеніші запитання, які у них виникають під час впровадження у класі принципів теорії самовизначення:

- Яка мета орієнтованого на підтримку автономії викладання?
- У чому унікальність орієнтованого на підтримку автономії викладання?
- Чи означає орієнтація на підтримку автономії вседозволеність?
- Як сприяти залученню учнів до навчальної діяльності на її початковому етапі?
- Як допомогти учням залишатися залученими?
- Що та як говорити?
- Як вирішувати проблеми з мотивацією та поведінкою?
- Як дізнатися, чи було моє викладання орієнтованим на підтримку автономії?

### **Мотиваційний підхід, орієнтований на підтримку автономії**

У рамках теорії самовизначення якість мотиваційного підходу вчителя під час навчання розташована в біполярному континуумі, що варіюється від високого рівня контролю до високого рівня підтримки автономії (Deci et al., 1981). Підтримка автономії являє собою дії з навчання, спрямовані на виявлення, виховання та розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів учнів, таких як інтереси, вподобання, цілі та психологічні потреби учнів (Assor et al., 2002; Reeve, 2006). Передумова, на якій ґрунтується ця стаття, полягає в тому, що учні виграють, коли вчителі підтримують їхню автономію, про що свідчить підвищена мотивація, залучення, навчання та психологічне благополуччя учнів. Було продемонстровано, що ця передумова стосується широкого кола учнів, у тому числі учнів закладів дошкільної освіти (Koestner et al., 1984), початкової освіти (Deci et al., 1981), середніх (Vansteenkiste et al., 2005) та старших класів (Reeve et al., 2004); учнів з особливими потребами (Deci et al., 1992) та учнів, задіяних у позашкільних програмах (Grolnick et al., 2007).

### **ВІСІМ ЗАПИТАНЬ УЧИТЕЛІВ**

На малюнку 1 показана структура, яку вчителі К-12 можуть використовувати для впровадження принципів теорії самовизначення у класі. Ця структура формується шляхом поєднання зазначених вище восьми запитань учителів з методами навчання, що підтримують автономію, які будуть рекомендовані та висвітлені в цій статті.

*Яка мета орієнтованого на підтримку автономії викладання?* Мета орієнтованого на підтримку автономії викладання полягає у виявленні, вихованні та розвитку внутрішніх мотиваційних ресурсів, які вже існують у учнів.

Малюнок 1. Структура, покликана допомогти вчителям К-12 із впровадженням принципів теорії самовизначення у класі

Запитання вчителів щодо мотиваційного підходу, спрямованого на підтримку автономії			
Рефлексія перед уроком	Мотивація учнів	Вирішення проблем	Рефлексія після уроку
31: Яка мета орієнтованого на підтримку автономії викладання? 32: У чому унікальність орієнтованого на підтримку автономії викладання? 33: Чи означає орієнтація на підтримку автономії вседозволеність?	34: Як сприяти залученню учнів до навчальної діяльності на її початковому етапі? 35: Як допомогти учням залишатися залученими?	36: Що та як говорити? 37: Як вирішувати проблеми з мотивацією та поведінкою?	38: Як дізнатися, чи було моє викладання орієнтованим на підтримку автономії?
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Намагайтеся дивитися на ситуацію очима учня</li> <li>• Виявляйте терпіння та виділяйте достатньо часу на навчання</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Розвивайте внутрішні мотиваційні ресурси</li> <li>• Наводьте пояснювальні обґрунтування</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Покладайтеся на мову, що не передбачає контролю</li> <li>• Визнавайте та приймайте прояви негативної реакції</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Намагайтеся дивитися на ситуацію очима учня</li> <li>• Вітайте думки, почуття, цілі та поведінку учнів</li> <li>• Сприяйте мотиваційному розвитку учнів</li> </ul>
Рекомендовані стратегії викладання, орієнтовані на підтримку автономії			

Такий підхід до мотивації учнів багато в чому унікальний, оскільки число тих, хто думає про мотивацію учнів з точки зору активізації внутрішніх ресурсів, відносно мале, тоді як число тих, хто розглядає мотивацію з точки зору непередбачених зовнішніх обставин (біхевіоризм), репетиторства (соціально-когнітивні аспекти) та моделювання (соціальне навчання), є відносно великим. Коли вчителі усвідомлюють цілі орієнтованого на підтримку автономії викладання, учні сприймають свою участь у класі як можливість досягати цілей, а також отримувати та збагачувати досвід, пов'язаний з інтересами, які мають для них особисту значущість. Важливо зазначити, що зусилля з виявлення, виховання та розвитку внутрішніх мотиваційних ресурсів учнів не потребують ретельного аналізу чи диференційованого викладання для кожного учня. Натомість багато мотиваційних ресурсів є універсальними (наприклад, психологічні потреби, допитливість) і можуть бути задіяні для всіх учнів у класі.

*У чому унікальність орієнтованого на підтримку автономії викладання?*

Якщо вчитель хоче застосовувати підхід, який підтримує автономію, фундаментальне питання полягає в тому, чим він може відрізнятись від того, що вже робиться. Підтримка автономії починається з глибоко вкоріненої готовності та здатності дивитися на навчання очима учнів та визначати їхні пріоритети. Часто йдеться про те, щоб цікавитися думкою учнів, здійснювати формувальне оцінювання та ставити запитання для рефлексії, наприклад: «якби я був учнем (а не вчителем), що б я хотів, щоб зробив учитель?», «Чи можу я зробити цей урок цікавішим?» і «Чи є цей предмет важливим і корисним для моїх учнів, і якщо «так», як я можу підкреслити його особисту значущість?». Звісно, багато вчителів вже ставлять собі подібні запитання, і багато хто може вважати рекомендовані нами стратегії навчання не зовсім новими. Але подвійна спрямованість на врахування точки зору учнів та активізацію їхніх внутрішніх ресурсів є унікальною для орієнтованого на підтримку автономії викладання.

*Чи означає орієнтація на підтримку автономії вседозволеність?* Третє запитання полягає в тому, чи означає підтримка автономії високий рівень вседозволеності або відмову від структури. Принцип невтручання (тобто учні роблять все, що їм заманеться) - це погана мотиваційна стратегія (Jang et al., у пресі b), яка не відображає активних, безперервних та рефлексивних зусиль учителя щодо виявлення, виховання та розвитку внутрішніх ресурсів учнів. Однак учителі, які підтримують автономію, терплячі, хоча і проявляють своє терпіння в контексті структурованих можливостей для навчання. Структура стосується того, наскільки вчителі допомагають учням сприймати потужні та надійні асоціації між тим, що вони роблять під час уроку (поведінка), і тим, що відбувається в результаті (кінцеві результати) (Skinner, 1996). Якщо учні виконують домашнє завдання (поведінка), чи отримують вони вищі оцінки за завтрашній тест (кінцевий результат)? У порівнянні зі своїми колегами, які більше контролюють, учителі, що підтримують автономію, насправді пропонують класу *сворішу* структуру, а не навпаки (Jang et al., у пресі b). На жаль, деякі спроби посилити структуру призводять до помилки, створюючи в класі атмосферу контролю або авторитарності. Така плутанина між структурою та контролем може призвести до того, що педагог із добрими намірами ненавмисно зашкодить, а не підтримає мотивацію учнів. Основні елементи структури класу, які повністю відповідають поведінці викладання, орієнтованій на підтримку автономії, включають чіткі очікування, супровід діяльності учнів і конструктивний зворотний зв'язок; неосновні елементи структури, які учні зазвичай сприймають як такі, що їх контролюють, включають непередбачені зовнішні обставини, за виникнення яких посилюється авторитет учителя, вживаються заходи впливу на учнів із неналежною поведінкою або учнів іншим чином примушують до певного поводження, виявляючи при цьому зневагу до поглядів учнів.

*Як сприяти залученню учнів до навчальної діяльності на початковому етапі?* Ініціювання початкового залучення передбачає розроблення планів уроків, які включають внутрішні мотиваційні ресурси учнів у навчальну діяльність.

Вчителі, що підтримують автономію, роблять це, знаходячи способи координації навчальної діяльності з внутрішніми мотиваційними ресурсами учнів (наприклад, як я можу кинути виклик почуттю компетентності учнів під час цього уроку?), замість того, щоб нехтувати або обходити ці внутрішні ресурси на користь приписів, вимог до забезпечення дотримання та стимулів, які лише довільно пов'язані з діяльністю. Наприклад, рівень залученості є вищим, коли вчителі пропонують уроки, побудовані на інтересах учнів (Schraw та Lehman, 2001), автономії (Reeve і Jang, 2006), компетентності (Ryan і Grolnick, 1986), спорідненості (Furrer і Skinner, 2003), уподобаннях (Halusic і Reeve, 2009), усвідомленні виклику (Clifford, 1990), персоналізації (Cordova and Lepper, 1996) і внутрішніх цілях (Vansteenkiste et al., 2004). Суть тут полягає в тому, щоб скористатися процесами, які природно викликають мотивацію учнів, а не змушувати учнів звертати увагу чи брати участь.

Крім того, коли вчителі просять учнів займатися потенційно нецікавими видами діяльності (наприклад, домашніми завданнями, дотриманням правил), вони можуть (1) запропонувати пояснювальні обґрунтування (наприклад, «Я прошу вас це зробити тому, що. . .») та (2) організувати уроки навколо внутрішніх, а не зовнішніх цілей (наприклад, «вивчення цієї лексики допоможе вам підвищити свою майстерність як письменника»). Це сприяє визнанню, розумінню та засвоєнню учнями того, чому нецікава за інших обставин діяльність насправді є особисто корисною (Assor et al., 2002; Husman and Lens, 1999; Jang, 2008; Koestner et al., 1984; Reeve et al., 2002; Vansteenkiste та ін., 2006). Завдяки цьому учні будуть підходити до діяльності з почуттям мети (Brophy, 2008). Пояснювальні обґрунтування та внутрішні цілі - це не надумані виправдання для навчання, а, навпаки, можливість пояснити, чому рекомендована вчителем дія дійсно варта часу та зусиль учнів. Іноді вчителю потрібно просто повернути увагу учнів до корисності заняття; в інших випадках учителю необхідно перебудувати навчальну діяльність таким чином, щоб повернути увагу до відповідних аспектів (Brophy, 2008).

*Як допомогти учням залишитися залученими?* П'яте запитання стосується того, як вчителі можуть підтримувати залучення учнів після початку діяльності.

Частина мотивації пов'язана з ініціюванням поведінки (наприклад, початок уроку), але мотивація – це також і збереження цієї поведінки до досягнення бажаної мети (наприклад, до задоволення цікавості, вдосконалення навичок або розуміння уроку). Стратегії навчання, спрямовані на розвиток внутрішніх мотиваційних ресурсів учнів, не тільки стимулюють початкову зацікавленість, але й надійно забезпечують учнів почуттям життєздатності, яке підтримує постійну наполегливість. Наприклад, створення умов, які задовольняють психологічні потреби учнів в автономії (наприклад, внутрішні цілі, пояснювальні обґрунтування), компетентності (наприклад, атмосфера для досягнення мети, оптимальний виклик, конструктивний зворотний зв'язок) та спорідненості (наприклад, спільне навчання, почуття належності до спільноти класу) -

все це, як було продемонстровано, сприяє наполегливості та глибшій зацікавленості учнів (Jang, 2008; Hardre and Reeve, 2003; Vallerand et al., 1997; Vansteenkiste et al., 2004).

*Що та як говорити?* Шосте запитання стосується того, як вчителі могли б розмовляти з учнями таким чином, щоб підтримувати їх автономію, а не заважати їй. Коли вчителі, які користуються орієнтованим на підтримку автономії підходом, повідомляють про вимоги до класу, просять учнів взяти на себе відповідальність за власне навчання та надають зворотний зв'язок, вони покладаються на нееволюційну, гнучку та інформаційну мову. Мета полягає в тому, щоб мінімізувати форми зовнішнього регулювання, які створюють тиск, обходять або навіть завдають шкоди внутрішнім мотиваційним ресурсам учнів. Вільна від контролю мова (наприклад, «я пропоную...») заохочує вольову залученість учнів (Vansteenkiste et al., 2004), тоді як інформаційна мова допомагає учням зрозуміти та вирішити свої проблеми з поведінкою чи поганою успішністю (наприклад, замість «ви повинні працювати більше», чому б не сказати «Я помітив/помітила, що останнім часом ваша успішність погіршилася; чи знаєте ви, в чому причина?»).

*Як вирішувати проблеми з поведінкою та мотивацією?* Проблеми з мотивацією та поведінкою виникають з тієї простої причини, що в класах існують правила, запити, вимоги та порядок денний, які іноді суперечать уподобанням та природним схильностям учнів. За таких умов учні, звісно, скаржаться, чинять опір і висловлюють негативну реакцію. Вчителі, зі свого боку, часто відповідають зустрічними директивами та намагаються придушити цю критику (Assor et al., 2005). Хоча це може здатися прикладом прямого вирішення проблеми, в учнів часто виникає враження, що вчителі нечутливі до їхніх проблем (наприклад, «вона ніколи б не попросила нас виступити перед класом, якби зрозуміла, наскільки це принизливо»). Навпаки, коли вчителі визнають, приймають і навіть вітають прояви негативної реакції, вони інформують про розуміння поглядів учнів і ставлять себе в становище, що дозволяє сприймати негативну емоційність учнів як конструктивну інформацію для перетворення навчальної діяльності з «чогось, що не варто робити» (очима учнів) на «щось, що варто робити» (наприклад, сказавши: «Так, добре, книга, яку потрібно прочитати, довга, чи не так? Хтось може поділитися особистим досвідом, як прочитати 300 сторінок за тиждень?»).

*Як дізнатися, чи було моє викладання орієнтованим на підтримку автономії?* Після навчального епізоду вчитель може поміркувати про якість своїх методів забезпечення мотивації. Коли йдеться про підтримку автономії, вчителі намагаються дивитися на ситуацію очима учнів, вітають думки, почуття, цілі та поведінку учнів і включають їх до навчальної діяльності, підтримують мотиваційний розвиток учнів; у разі контролю з боку вчителів вчителі орієнтуються на забезпечення визначених результатів («зробіть це»), вторгаються в думки, почуття, цілі та поведінку учнів, чинять тиск на учнів для забезпечення відповідності вимогам (Reeve, у пресі).

Саме завдяки особливій поведінці під час викладання, що описана в нижній частині малюнка 1, вчителі створюють атмосферу в класі, яка підтримує автономію учнів та сприяє розвитку мотивації.

### Учителі можуть посилити підтримку автономії

Хтось стверджує, що підтримка автономії є виключно результатом особистості вчителя та що стати прихильником автономії – це рівнозначно та приблизно так само реально, як перетворитися на нову особистість. Було продемонстровано, що це не відповідає дійсності. Вчителі можуть навчитися надавати більше підтримки автономії, і це, як було показано, стосується, зокрема, викладачів ЗВПО (Reeve, 1998), вчителів середньої школи (deCharms, 1976) та вчителів старших класів (Reeve, et al., 2004b). Вивчаючи практично будь-яку нову поведінку, корисно мати зворотний зв'язок. У світі цього в таблиці 1 перераховані пункти анкети щодо атмосфери навчання (Williams and Deci, 1996) для визначення сприйняття учнями стилю вчителя як такого, що підтримує автономію, і пункти анкети щодо контролю з боку вчителя (Jang et al., у пресі) для визначення сприйняття учнями стилю вчителя як стилю контролю. Заповнення учнями цих анкет може забезпечити корисний зворотний зв'язок для тих учителів, які прагнуть посилити підтримку автономії.

Таблиця 1. Пункти анкети для оцінки сприйняття учнями мотиваційного підходу вчителя

<i>Оцінка сприйняття підтримки автономії<sup>а</sup></i>	<i>Оцінка сприйняття контролю з боку вчителя<sup>б</sup></i>
1. Я відчуваю, що мій учитель дозволяє мені робити вибір та пропонує варіанти.	1. Мій учитель намагається контролювати все, що я роблю.
2. Я відчуваю, що мій учитель мене розуміє.	2. Мій учитель не є гнучким.
3. Мій учитель висловлює впевненість у моїй здатності добре засвоїти курс.	3. Мій учитель використовує мову контролю.
4. Мій учитель заохочує мене ставити запитання.	4. Мій учитель чинить на мене великий тиск
5. Мій учитель прислухається до моїх побажань.	
6. Мій учитель намагається зрозуміти моє бачення, перш ніж запропонувати нові підходи	

<sup>а</sup> Пункти з короткої версії анкети щодо атмосфери навчання

<sup>б</sup> Пункти з анкети щодо контролю з боку вчителя

Література

- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y. and Roth, G. (2005) 'Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety', *Learning and Instruction* 15: 397–413.
- Assor, A., Kaplan, H. and Roth, G. (2002) 'Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork', *British Journal of Educational Psychology* 27: 261–78.
- Brophy, J. (2008) 'Developing students' appreciation for what is taught in school', *Educational Psychologist*, 43: 132–41.
- Clifford, M.M. (1990) 'Students need challenge, not easy success', *Educational Leadership* 48: 22–6.
- Cordova, D.I. and Lepper, M.R. (1996) 'Intrinsic motivation and the process of learning: Beneficial effects of contextualization, personalization, and choice', *Journal of Educational Psychology* 88: 715–30.
- deCharms, R. (1976) *Enhancing Motivation: Change in the Classroom*. New York: Irvington.
- Deci, E.L., Hodges, R., Pierson, L. and Tomassone, J. (1992) 'Autonomy and competence as motivational factors in students with learning disabilities and emotional handicaps', *Journal of Learning Disabilities* 25: 457–71.
- Deci, E.L. and Ryan, R.M. (1985) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L., Schwartz, A., Sheinman, L. and Ryan, R.M. (1981) 'An instrument to assess adult's orientations toward control versus autonomy in children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence', *Journal of Educational Psychology* 73: 642–50.
- Furrer, C. and Skinner, E.A. (2003) 'Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance', *Journal of Educational Psychology* 95: 148–62.
- Grolnick, W.S., Farkas, M.S., Sohmer, R., Michaels, S. and Valsiner, J. (2007) 'Facilitating motivation in young adolescents: Effect of an after-school program', *Journal of Applied Developmental Psychology* 28: 332–44.
- Halusic, M. and Reeve, J. (2009) 'Instructional strategies to nurture students' inner motivational resources'. Unpublished manuscript, University of Iowa.
- Hardre, P.L. and Reeve, J. (2003) 'A motivational model of rural students' intentions to persist in, versus drop out of, high school', *Journal of Educational Psychology* 95: 347–56.
- Husman, J. and Lens, W. (1999) 'The role of the future in student motivation', *Educational Psychologist* 34: 113–25.
- Jang, H. (2008) 'Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity', *Journal of Educational Psychology*, 100: 798–811.
- Jang, H., Reeve, J. and Deci, E.L. (in press a) 'Engaging students in learning: It's not autonomy support or structure but autonomy support and structure', *Journal of Educational Psychology*.
- Jang, H., Reeve, J. and Ryan, R.M. (in press b) 'Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences



- of collectivistically-oriented Korean adolescents?', *Journal of Educational Psychology*.
- Koestner, R., Ryan, R.M., Bernieri, F. and Holt, K. (1984) 'Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity', *Journal of Personality* 52: 233–48.
- Reeve, J. (1998) 'Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable?', *Contemporary Educational Psychology* 23: 312–30.
- Reeve, J. (2006) 'Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit', *Elementary School Journal* 106: 225–36.
- Reeve, J. (in press) 'Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive'. Manuscript under review.
- Reeve, J. and Jang, H. (2006) 'What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity', *Journal of Educational Psychology* 98: 209–18.
- Reeve, J., Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2004a) 'Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation', in D. McInerney and S. Van Etten (eds), *Research on Sociocultural Influences on Motivation and Learning: Big Theories Revisited*, Vol. 4, pp. 31–59. Greenwich, CT: Information Age Press.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J. and Jeon, S. (2004b) 'Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support', *Motivation and Emotion* 28: 147–69.
- Reeve, J., Jang, H., Hardre, P. and Omura, M. (2002) 'Providing a rationale in an autonomy-supportive way as a strategy to motivate others during an uninteresting activity', *Motivation and Emotion* 26: 183–207.
- Ryan, R.M. and Grolnick, W.S. (1986) 'Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions', *Journal of Personality and Social Psychology* 50: 550–8.
- Schraw, G. and Lehman, S. (2001) 'Situational interest: A review of the literature and directions for future research', *Educational Psychology Review* 13: 23–52.
- Skinner, E.A. (1996) 'A guide to constructs of control', *Journal of Personality and Social Psychology* 71: 549–70.
- Vallerand, R.J., Fortier, M.S. and Guay, F. (1997) 'Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout', *Journal of Personality and Social Psychology* 72: 1161–76.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. and Deci, E.L. (2006) 'Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation', *Educational Psychologist* 41: 19–31.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M. and Deci, E. L. (2004) 'Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic role of intrinsic goals and autonomy support', *Journal of Personality and Social Psychology* 87: 246–60.
- Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B. and Matos, L. (2005) 'Examining the impact of extrinsic versus intrinsic goal framing and internally controlling versus autonomy-supportive communication style upon early adolescents' academic achievement', *Child Development* 76: 483–501.

## Теорія та дослідження у сфері освіти 7(2)

Williams, G.C. and Deci, E.L. (1996) 'Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory', *Journal of Personality and Social Psychology* 70:115–26.

### Біографічні нотатки

Джонмаршал Рів (Johnmarshall Reeve) – професор кафедри педагогічної психології Університету Вісконсіна-Мілуокі. Дослідницькі інтереси професора Ріва зосереджені на емпіричному вивченні всіх аспектів людської мотивації та емоцій з особливим акцентом на розумінні та сприянні залученню учнів у класі та мотиваційному підході вчителів, орієнтованому на підтримку автономії під час навчання. Професор Рів опублікував три книги, зокрема, «Розуміння мотивації та емоцій». Адреса для кореспонденції: Джонмаршал Рів, Департамент педагогічної психології, 709, Enderis Hall, University of Wisconsin-Milwaukee, Milwaukee, WI 53201-0413, USA. [email: reeve@uwm.edu]

Марк Халушич (Marc Halusic) – аспірант програми педагогічної психології в Університеті Айови. Дослідницькі інтереси включають пояснення складних мотиваційних феноменів за допомогою простих когнітивних та афективних механізмів. Його особливо цікавить зв'язок між підтримкою автономії та зниженням стресу. Марк викладає курс педагогічної психології, призначений для майбутніх учителів початкової школи.