نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی در رابطه‌ی نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان

مسعود صادقی[1]، مهدی برزگر بفرویی[2*]

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۱۰/۰۷ تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۲/۰۸

چکیده

مقدمه: یکی از عواملی که می‌تواند بر کل زندگی دانشجویان و سرنوشت آن‌ها تأثیر بگذارد رضایت تحصیلی است. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی در رابطه بین نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان انجام گرفت.

روش: پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی- تحلیلی از نوع همبستگی بر روی کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی شهید صدوقی یزد به تعداد ۵۳۶۳ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انجام گرفت. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان ۳۵۸ نفر (۵۸/۹۶ درصد دختر و ۴۱/۰۳ درصد پسر) و به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های استاندارد نیازهای بنیادی روانشناختی دسی و رایان، هیجانات تحصیلی پکران و همکاران، رضایت تحصیلی لنت و همکاران بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS20 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین نیازهای بنیادی روانشناختی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و رضایت تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار (P<۰/۰۱) و بین هیجان‌های تحصیلی منفی و رضایت تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد (P<۰/۰۱). همچنین نتایج نشان داد که مدل مطرح شده از برازش خوبی برخوردار است (GFI =۰/۹۹ و RAMSEA =۰/۰۴۳). نتایج تحلیل مسیر بیانگر این بود که نیازهای خودمختاری، شایستگی و هیجان‌های مثبت و منفی بر رضایت تحصیلی اثر معنی‌دار دارند. همچنین هیجان‌های تحصیلی رابطه بین نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند.

نتیجه‌گیری: این نتایج اهمیت ارضای نیازهای بنیادین را بیان کرده و نشان می‌دهند که برای بهبود رضایت تحصیلی، دانشجویان باید احساس خودپیروی و شایستگی کنند و پیوند و ارتباط واقعی با دانشگاه، اساتید و همکلاسی‌ها برقرار نمایند.

کلیدواژه‌ها: هیجانات تحصیلی، رضایت تحصیلی، نیاز های روانشناختی، دانشجویان

مقدمه

موضوع رضایت دانشجویان دانشگاه از زمان تأسیس یونسکو مورد بررسی قرار گرفت، این سازمان در اعلامیه جهانی آموزش عالی برای قرن بیست و یکم به کیفیت آموزشی و ارتقای یادگیری در دانشگاه‌ها و رضایت تحصیلی دانشجویان تأکید کرد (۱). این امر باعث شد که پژوهشگران علاقه‌مند شوند تا به بررسی رضایت از زندگی تحصیلی دانشجویان بپردازند (۲ و ۳). تحقیقات همچنین ارزش مثبت رضایت تحصیلی را تقویت کرده و این متغیر را به عنوان عامل تسهیل‌کننده در فرایند یادگیری، تحصیلات در پایه‌های بالاتر و عملکرد شغلی در آینده به شمار می‌آورند (۴، ۵ و ۶). در میان جنبه‌های مختلف مرتبط با رضایت تحصیلی، جنبه‌های شخصی از اهمیت بالایی برخوردار هستند، ازجمله‌ی این عوامل، نیازها و انگیزش افراد می‌باشد (۷). یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی به خود جلب کرده است، نظریه‌ی خودتعیین‌گری (SDT: self-determination theory) است. نظریه‌ی خودتعیین‌گری فرض می‌کند که سه نیاز روان‌شناختی ذاتی وجود دارد که زیربنای رفتار است. این نیازها شایستگی، خودمختاری و پیوند- ارتباط هستند (۸). نیاز به شایستگی منعکس‌کننده‌ی نیاز به مؤثر بودن فرد در تعاملات با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی‌های خویش، توانایی دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس قابلیت تاثیرگذاری و تسلط بر محیط می‌باشد (۹). خودمختاری نیازمند این است که افراد نقاط قوت و محدودیت‌های خود را

نویسنده مسئول: مهدی برزگر بفرویی، دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران Mahdibarzegar69@gmail.com

مسعود صادقی، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

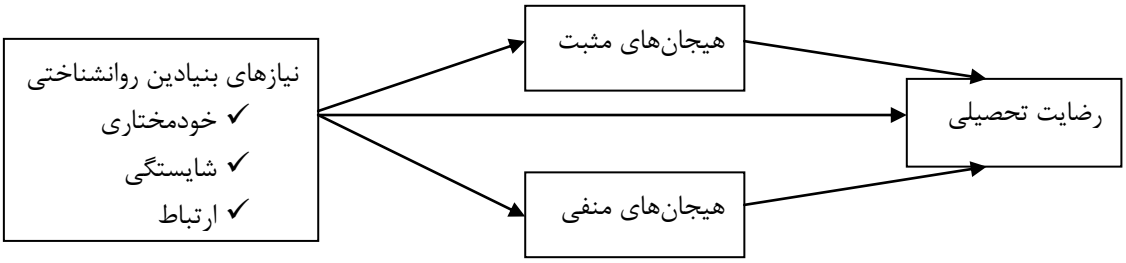
بپذیرند و از تأثیر نیروها روی خودشان آگاه باشند، انتخاب‌هایی انجام‌داده و راه‌های ارضای نیازهایشان را تعیین کنند (۱۰). Sheldon و همکاران بیان می‌کنند، خودمختاری به تجربه اراده و خودتأییدی رفتار فرد اشاره دارد. به عبارت دیگر، خودمختاری شامل احساس انتخاب در آغاز، نگهداری و تنظیم فعالیت‌هاست (۱۱). نیاز به پیوند انسانی به ارتباط و تعلق به یک گروه اشاره دارد. Roc & Gagne ادراک ارتباط را به عنوان شکلی از تأثیرات اجتماعی می‌دانند و عنوان می‌کنند که این نیاز به معنای ارتباط با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از او حمایت می‌کنند. درواقع این نیاز پیوند با دیگران و دریافت حمایت از جانب افراد است (۱۲).

درحالی که مطالعات قبلی بر تأثیرات احتمالی عوامل انگیزشی، ازجمله رضایتمندی نیازهای روانشناختی اساسی تأکید کرده‌اند، نقش عوامل هیجانی، نسبتاً کمتر مورد توجه قرار گرفته است. نظریه کنترل- ارزش پکران (Pekrun control-value theory) نه‌تنها هیجانات پیامدی، بلکه هیجانات مرتبط با فعالیت‌های مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد (۱۳). هیجانات تحصیلی مثبت می‌تواند به افراد کمک کند تا به‌طور فعال در جستجوی فرصت‌ها و منابع یادگیری باشند و تلاش و استمرار بیشتری در موقعیت‌های تحصیلی از خود نشان دهند (۱۴). برعکس، افراد با احساسات منفی تحصیلی، مانند اضطراب و خستگی، از احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی) و تمایل به اجتناب (انگیزشی) رنج می‌برند (۱۵). مطالعات نشان داده است که تحقق نیازهای بنیادی روانشناختی با هیجانات مثبت و سلامت روانشناختی همراه است (۱۶، ۱۷، ۱۸). و نظریه خودتعیین‌گری نیز بر اهمیت نیازهای روانشناختی اولیه برای بالا بردن احساسات مثبت و مهار احساسات منفی تأکید دارد (۹). در محیط آموزشی، احساسات دانشگاهی مثبت می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا اهداف و چالش‌ها را پیش‌بینی کنند، ذهن را به اندیشه‌ها و حل مشکلات برسانند و پایه‌ای برای فرایندهای خودگردانی دانشجویان شود (۱۹). با این حال، هیجانات منفی تحصیلی به شور و شوق دانشجویان و منابع شناختی سرمایه‌گذاری شده در فعالیت‌های یادگیری آسیب رسانده (۱۵) و درنهایت منجر به ترک تحصیل می‌شود (۱۹). به‌طور کلی تحقیقات بر نقش هیجانات مثبت بر رضایت دانشجویان نسبت به دانشگاه، سبک‌های مقابله‌ای و درگیری یادگیری تأکید کرده‌اند (۲۰، ۲۱، ۲۲ و ۲۳).

رضایتمندی نیازهای روانشناختی اساسی یکی از عواملی است که با تعامل یادگیرنده و درگیری تحصیلی ارتباط دارد (۲۴، ۲۵، ۲۶ و ۲۳). برخی مطالعات نشان داده‌اند که مشارکت دانشگاهی اثرات مثبتی بر عوامل مختلف تحصیلی مانند پیشرفت تحصیلی دارد (۲۷). به‌طور مشابه، مطالعات متعدد نشان داده است که دانش‌جویانی که در روند تحصیلات خود بیشتر مشارکت دارند، در طول دوره تحصیلات خود و دوره فارغ‌التحصیلی، رضایت تحصیلی بیشتری دارند (۲۸). اگرچه تحقیقی که به‌صورت مستقیم به رابطه بین هیجانات تحصیلی و رضایت تحصیلی بپردازد انجام نشده ولی هیجانات تحصیلی مثبت بر موفقیت تحصیلی اثر مثبت دارد، درحالی که احساسات منفی تأثیر منفی بر موفقیت و رفتار یادگیری دارند (۲۹ و ۳۰). مطالعات همچنین نشان داده است که دانشجویان با رضایت عمومی زندگی بالاتر- به عنوان شاخص شناختی از سلامت روانشناختی (swb: subjective wel-bein)- پیشرفت‌های تحصیلی بالاتر، رضایت بیشتر از دانشگاه، تجربیات مثبت از محیط آموزشگاهی، روابط بهتر با همسالان و والدین، عزت نفس بالاتر، امید به زندگی و اضطراب شخصی کمتر ازجمله اضطراب و افسردگی را از خود نشان می‌دهند (۳۱ و ۳۲).

درمجموع با توجه به پیشنه‌های نظری درمورد نیازهای بنیادی روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) هیجانات تحصیلی و رضایت تحصیلی که در بالا آورده شد و با توجه به این که تحقیقی که این سه متغیر را در یک مدل منسجم گردآوری کند وجود ندارد، محقق بر آن شد تا براساس نظریه خودتعیین‌گری (۹) به تدوین مدل بپردازد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آورده شده است. هدف اصلی در پژوهش حاضر پاسخ به این سؤال است که آیا هیجانات تحصیلی می‌توانند رابطه بین نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی را در دانشجویان علوم پزشکی میانجیگری کنند.

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]
[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌ها

پژوهش حاضر توصیفی- تحلیلی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشکده علوم پزشکی شهید صدوقی یزد به تعداد ۵۳۶۳ در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان (Morgan) ۳۵۸ نفر بدست آمد. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله استفاده شد. به این صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه، ابتدا ۲ دانشکده [پیراپزشکی و پرستاری- مامایی] انتخاب شد. سپس از بین دانشکده‌های مذکور ۹ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شدند. ۹ کلاس انتخاب شده، ۳۵۸ نفر دانشجو را به خود اختصاص داد که به عنوان حجم نمونه درنظر گرفته شد. با انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان در سطح دانشکده‌ها، از دانشجویان به‌منظور همکاری دعوت شد و پس از اعلام رضایت، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: دانشجویان دختر و پسر که در نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند و ملاک خروج، عدم تمایل شرکت‌کنندگان به ادامه همکاری با پژوهشگران بود. درنهایت داده‌های گردآوری شده با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار SPSS22 و 24AMOS تحلیل شدند.

پرسشنامه نیازهای بنیادی روانشناختی: این مقیاس براساس نظریه خودتعین‌گری (SDT) توسط Deci & Ryan ساخته شده است (۸). این پرسشنامه ۲۱ سؤال دارد که ۳ خرده مقیاس خودمختاری (۷ سؤال)، شایستگی (۸ سؤال) و ارتباط (۶ سؤال) را در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً غلط= ۱ تا کاملاً صحیح= ۷) مورد ارزیابی قرار می‌دهد. Deci & Ryan ضریب اعتبار هر سه خرده مقیاس به‌طور متوسط ۰/۸۹ و ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودمختاری ۰/۶۱، شایستگی ۰/۷۱ و ارتباط ۰/۸۶ بدست آوردند (۸). بشارت و کلارک (۳۳) روایی سازه این مقیاس را با کمک تحلیل عاملی اکتشافی با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی محاسبه کردند که نتایج حاکی از این بود که سه عامل خودپیروی، شایستگی و پیوستگی وجود دارند و این عوامل ۵۳/۶۰ درصد از تغیرات نیازهای بنیادین روانشناختی را تبیین می‌کنند همچنین در پژوهش آن‌ها پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۵ و ۰/۸۳ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس خودمختاری، شایستگی و ارتباط ۰/۶۹ ۰/۷۷ و ۰/۸۱ به دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: Pekrun و همکاران پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی را تدوین کردند (۱۴). این پرسشنامه شامل ۳ بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دارای ۷۵ ماده می‌باشد. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. Pekrun و همکاران روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روانشناسی به دست آوردند (۱۴). کدیور و همکاران (۳۴) این پرسشنامه را برای جامعه‌ی دانشجویان ایرانی هنجاریابی کردند. و از طریق به کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که روایی سازه پرسشنامه با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد (CFI =۰/۹۲، RMSEA= ۰/۰۶۶). همچنین در پژوهش چراغی خواه و همکاران پایایی پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ برای لذت از کلاس ۰/۸۲؛ امیدواری مربوط به کلاس ۰/۷۹؛ اضطراب مربوط به کلاس ۰/۷۷؛

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]
[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

عصبانیت مربوط به کلاس ۰/۷۸ و خستگی از کلاس ۰/۸۱ محاسبه شده است (۳۵). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس هیجان‌های مثبت و منفی به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۸۹ بدست آمد.

پرسشنامه رضایت تحصیلی: پرسشنامه رضایت تحصیلی دانشجویان توسط Lent و همکاران ساخته شده است (۳۶). این پرسشنامه ۷ سؤالی، احساس رضایت دانشجویان را هم به‌طور کلی و هم در جنبه‌های از تجارب تحصیلی در مقیاس ۵ درجه‌ای می‌سنجد. Lent و همکاران میزان پایایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۶ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند و روایی آن را نیز از طریق همبستگی با مقاومت تحصیلی، رضایت از زندگی و متغیرهای شناختی – اجتماعی دیگر، مورد تأکید قرار داده‌اند (۳۶). در ایران، تورج، واحدی و محبی پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمن برون به‌ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند که بیانگر همسانی دورنی مطلوب این مقیاس است (۳۷). همچنین تورج و همکاران اعتبار سازه مقیاس رضایت تحصیلی را با کمک تحلیل عامل تأییدی مطلوب گزارش کرده‌اند (AGFI=۰/۹۶) (۳۶). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی این پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ بدست آمد.

یافته‌ها

از مجموع ۳۸۵ نفر آزمودنی شرکت‌کننده ۲۲۷ نفر را دانشجویان دختر (۵۸/۹۶ درصد) و ۱۵۸ نفر را دانشجویان پسر (۴۱/۰۳ درصد) تشکیل دادند. دانشکده پیراپزشکی ۲۲۵ نفر (۱۲۳ دختر، ۱۰۲ پسر) و دانشکده پرستاری و مامایی ۱۶۰ نفر (۹۸ دختر و ۶۲ پسر) دانشجو را به خود اختصاص دادند. اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی در جدول شماره یک ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین±انحراف معیار	کجی	کشیدگی
۱. خود مختاری	۲۲/۵۴ ±۴/۵۱	-۰/۴۵	-۰/۲۰
۲. شایستگی	۲۰/۴۲ ±۴/۳۸	۰/۶۲	۰/۵۵
۳. ارتباط	۲۴/۸۰ ±۴/۸۲	-۰/۲۴۸	-۰/۳۳
۴. هیجان‌های مثبت	۱۹/۰۴ ±۴/۴۸	-۰/۱۸	۰/۹۶
۵. هیجان‌های منفی	۱۶/۵۶±۵/۴۵	۰/۵۲	۰/۰۸
۶. رضایت تحصیلی	۲۸/۵۴±۳/۶۷	-۰/۴۵	-۰/۲۴

همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود شاخص مربوط به کجی هیچکدام از عامل‌ها، از مرز ۲± عبور نکرده و توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش نرمال است. ضرایب همبستگی بین متغیرهای نیازهای بنیادی روانشناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) و رضایت تحصیلی معنادار است. همچنین بین هیجان‌های مثبت و رضایت تحصیلی رابطه معنادار مثبت و بین هیجان‌های منفی و رضایت تحصیلی رابطه معنادار منفی وجود دارد. به منظور ارزیابی مدل پیشنهادی، روش مدل‌یابی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۴ مورد استفاده قرار گرفت. برازندگی مدل پیشنهادی براساس ترکیبی از نسخه‌های برازندگی جهت تعیین کفایت برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. ضرایب رگرسیون در شکل ۲ و شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۳ آمده است.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای نیازهای بنیادی روانشناختی، هیجانات تحصیلی و رضایت تحصیلی

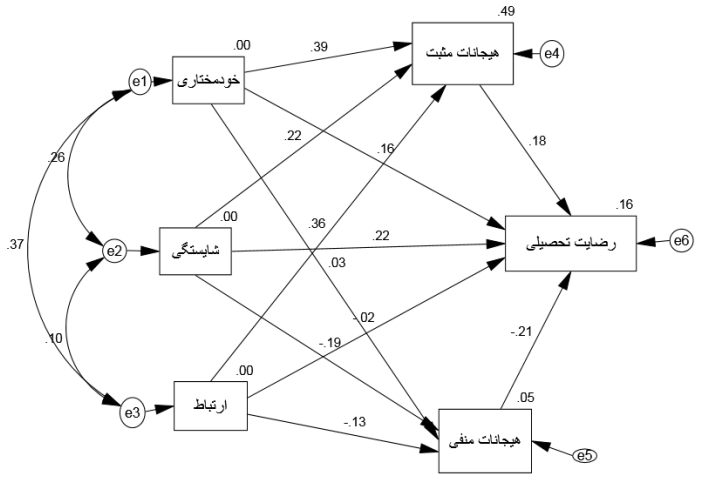
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱. خود مختاری	۱					
۲. شایستگی	۰/۲۵**	۱				
۳. ارتباط	۰/۳۵**	۰/۱۴*	۱			
۴. هیجان‌های مثبت	۰/۵۸**	۰/۳۵**	۰/۵۱**	۱		
۵. هیجان‌های منفی	- ۰/۰۷	-۰/۲۱**	-۰/۱۴*	-۰/۲۰**	۱	
۶. رضایت تحصیلی	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۱۸**	۰/۳۲**	-۰/۲۷**	**۱**

****p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵**

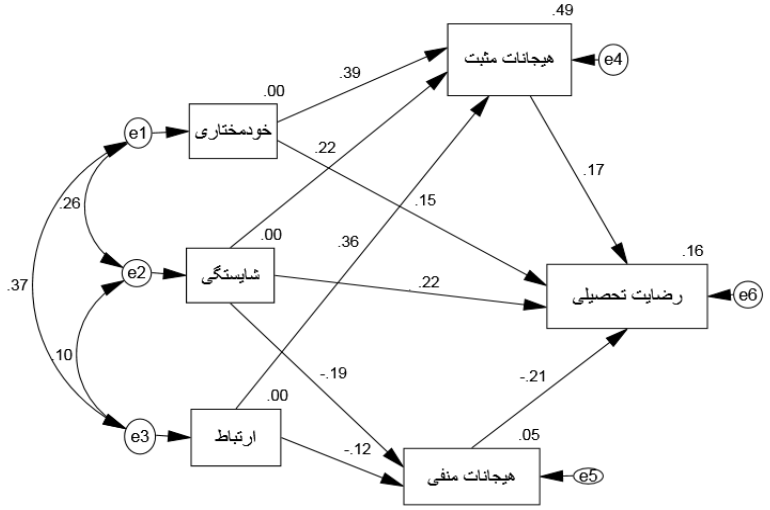
[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

شکل۲، بارهای استاندارد شدهٔ مدل پژوهش را نشان می‌دهد. مدل پیشنهادی در ابتدا از برازش قابل قبولی برخوردار نبود. با حذف مسیرهای غیرمعنادار خودمختاری به سمت هیجان‌های منفی و شایستگی به سمت رضایت تحصیلی و استفاده از شاخص‌های اصلاحی، مدل از برازش خوبی برخوردار شد. مدل اصلاح شده پژوهش در شکل ۳ آمده است.



شکل ۲. خروجی ایموس: مدل اولیه پژوهش



شکل ۳. خروجی ایموس: مدل اصلاح شده رابطه بین نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی با نقش واسطه‌گری هیجانات تحصیلی

جدول۳. شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل اصلاح شده

نام شاخص	مقدار	برازش قابل قبول
شاخص نیکویی برازش GFI	۰/۹۹	بزرگ‌تر از ۰/۹
شاخص برازش هنجار نشده NNFI	۰/۹۱	بزرگ‌تر از ۰/۹
شاخص برازش هنجار شدهNFI	۰/۹۸	بزرگ‌تر از ۰/۹
شاخص برازش تطبیقی CFI	۰/۹۹	بزرگ‌تر از ۰/۹
شاخص برازش نسبیRFI	۰/۹۵	بزرگ‌تر از ۰/۹
شاخص برازش افزایشیIFI	۰/۹۳	بزرگ‌تر از ۰/۹
ریشه میانگین مربعات خطای برآوردRMSEA	۰/۰۴۳	کوچک‌تر از ۰/۰۸
کای اسکوئر بهنجار شده CMIN/DF	۱/۵۳	کوچک‌تر از ۳

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

براساس مقادیر برازش در جدول ۳، می‌توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش و پایین بودن میزان خطا، مدل مذکور از برازش مناسبی برخوردار است. جدول ۴ اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل نیازهای بنیادی روانشناختی، هیجانات تحصیلی و رضایت تحصیلی را نشان می‌دهد.

جدول ۴. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم، غیرمستقیم وکل مدل اصلاح شده

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
به روی رضایت تحصیلی از:			
نیاز به خودمختاری	۰/۱۵*	۰/۰۶۶*	۰/۲۲*
نیاز به شایستگی	۰/۲۲**	۰/۰۷۶*	۰/۲۹*
نیاز به ارتباط	-	۰/۰۸۸**	۰/۰۸۸*
هیجان‌های مثبت	۰/۱۷**		۰/۱۷*
هیجان‌های منفی	-۰/۲۱**	-	-۰/۲۱*
به روی هیجان‌های مثبت از:			
نیاز به خودمختاری	۰/۳۹**	-	۰/۳۹*
نیاز به شایستگی	۰/۲۲**	-	۰/۲۲*
نیاز به ارتباط	۰/۳۶**	-	۰/۳۶*
به روی هیجان‌های منفی از:			
نیاز به خودمختاری	-		-
نیاز به شایستگی	-۰/۱۹*		-۰/۱۹*
نیاز به ارتباط	-۰/۱۲**		-۰/۱۲*

****p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵**

براساس نتایج جدول ۴ اثر مستقیم خودمختاری (β=۰/۱۵، p<۰/۰۵)، شایستگی (β=۰/۲۲، p<۰/۰۱) هیجانات مثبت (β=۰/۱۷، p<۰/۰۱) و هیجانات منفی (β= -۰/۲۱، p<۰/۰۱) بر رضایت تحصیلی معنادار است. همچین اثر مستقیم خودمختاری (β=۰/۳۹، p<۰/۰۵)، شایستگی (β=۰/۲۲، p<۰/۰۱) و ارتباط (β=۰/۳۶، p<۰/۰۱) بر هیجانات مثبت معنادار است و اثر نیاز به شایستگی (β= -۰/۱۹، p<۰/۰۱) و نیاز به ارتباط ارتباط (β= -۰/۱۲، p<۰/۰۵) بر هیجانات منفی معنادار می‌باشد. همچنین ضریب مسیر غیرمستقیم بین خودمختاری و رضایت تحصیلی با نقش میانجی‌گری هیجان-های مثبت معنادار است (β=۰/۰۶۶، p<۰/۰۵). ضریب مسیر غیرمستقیم بین نیاز به شایستگی و رضایت تحصیلی با نقش میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی معنادار است (β=۰/۰۷۶، p<۰/۰۵). ضریب مسیر غیرمستقیم بین نیاز به ارتباط و رضایت تحصیلی با نقش میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی معنادار است (β=۰/۰۸۸، p<۰/۰۱). این نتایج حاکی از آن است که نیازهای بنیادی روانشناختی به واسطه هیجانات تحصیلی بر رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیر معنادار دارد. همچنین با توجه به خروجی ایموس در شکل ۲ اعداد روی مستطیل نشان‌دهنده واریانس تبیین شده است، به این صورت که نیازهای بنیادی روانشناختی درمجموع ۴۹ درصد از واریانس هیجان‌های مثبت، نیازهای بنیادی روانشناختی ۵ درصد از واریانس هیجان‌های منفی و نیازهای بنیادی روانشناختی و هیجان‌های تحصیلی ۱۶ درصد از واریانس رضایت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه نیازهای بنیادی روانشناختی با رضایت تحصیلی با نقش واسطه‌گری هیجانات تحصیلی با کمک روش تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط به شاخص‌های برازندگی مدل نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌ها برازش خیلی خوبی دارد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نیازهای بنیادی روانشناختی بر رضایت تحصیلی دانشجویان اثر مثبت معنادار دارد. اگرچه تحقیقات مستقیم همسو با این نتیجه یافت نشد اما مطابق با نظریه خود تعیین‌کنندگی (۸) و تحقیقات پیشین (۲۳) دانشجویان هنگامی در فعالیت‌های دانشگاهی درگیر می‌شوند که نیازهای روانشناختی آن‌ها ازجمله نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط و تعلق عاطفی با دیگران برانگیخته شده باشند. هنگامی که دانشجویان با اشتیاق و دلگرمی درگیر فعالیت‌های دانشگاهی می‌شوند درواقع آن‌ها نسبت به مسائل تحصیلی رضایت بیشتری پیدا کرده و با لذت در فعالیت‌های یادگیری شرکت می‌کنند. در همین راستا رابطه نیازهای بنیادی

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

روانشناختی تأیید شد. از بین مؤلفه‌های نیازهای بنیادی روانشناختی نیاز شایستگی و خودمختاری پیش‌بینی‌کننده رضایت تحصیلی بود، اما نیاز ارتباط قادر به پیش‌بینی رضایت تحصیلی نبود. به نظر می‌رسد عوامل شایستگی و خودمختاری که از عوامل درونی به حساب می‌آید بر کفایت و خودکارآمدی دانشجویان بیشتر اثر گذاشته و آن‌هایی که نسبت به توانایی‌های خود اعتماد دارند هنگام درگیری با تکالیف درسی بیشتر احساس رضایت‌مندی می‌کند. بعد ارتباط احتمالاً به این دلیل که گرایش بیشتر نسل جوان و به‌ویژه دانشجویان به سوی ارزش‌های فردی و فردگرایی است (۲۳) بر رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیر معنادار ندارد. این موضوع نیازمند پژوهش و بررسی بیشتر در تحقیقات آینده است.

نتایج به دست آمده از این تحقیق همچنین نشان می‌دهد که هیجانات تحصیلی بر رضایت تحصیلی دانشجویان اثر دارد به این صورت که هیجان‌های مثبت، رضایت تحصیلی را به‌صورت مثبت پیش‌بینی می‌کنند و هیجان‌های منفی، رضایت تحصیلی را به‌گونه منفی پیش‌بینی می‌کنند. این یافته را نیز با پژوهش‌های (۲۰، ۲۱، ۲۲) می‌توان همسو دانست. تبیین این یافته به این صورت است که هیجانات مثبت ازجمله لذت، بهزیستی و رضایت‌مندی دانشجویان را بالا می‌برد. هنگامی که دانشجویان در برخورد با مسائل تحصیلی احساس لذت می‌کنند، نسبت به کل فرایند یادگیری، اساتید، همکلاسی‌ها و محیط آموزشگاهی نگرش و احساس مثبتی پیدا کرده و عملکرد تحصیلی آن‌ها بالا می‌رود و این عامل و پیشرفت تحصیلی خوب احساس رضایتمندی و سلامت تحصیلی را برای آن‌ها به وجود می‌آورد. همچنین هیجانات مثبت با دامنه‌ای از متغیرهای مرتبط با انگیزش در ارتباط است ازجمله باور به شایستگی تمایل به مطالعه، تلاش، راهبردهای یادگیری پیچیده‌تر و خودگردانی. همسو با این یافته، پژوهشگران (۳۸) معتقدند هیجان‌های مثبت با جنبه‌های موفقیت تحصیلی در ارتباط است. برای مثال احساسات مثبت تحصیلی- لذت بردن- می‌تواند کارکردهای هدایت توجه دانشجویان نسبت به وظایف دانشگاهی را تسهیل کند، درنتیجه، تسهیل پردازش اطلاعات دقیق و بهره‌گیری از شیوه‌های تفکر خلاق را موجب شود. غرور نیز می‌تواند انگیزه دانشجویان را برای پیگیری اهداف دانشگاهی تقویت کند. همچنین مطابق با یافته دیگر پژوهش سه نیاز بنیادی روانشناختی، هیجان‌های مثبت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش (۲۳) همسو است. شاید بتوان ادعا کرد که احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط باعث برانگیخته کردن هیجانات مثبت می‌شود و با برانگیخته شدن هیجانات مثبت انگیزه دانشجویان افزایش پیدا می‌کند و در اثر این انگیزش مضاعف عملکرد تحصیلی دانشجویان بالا می‌رود. بنابران با توجه به این یافته می‌توان گفت تحقق نیازهای بنیادی روانشناختی با احساسات مثبت و سلامت روانشناختی همراه است.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش نشان داد که نیازهای شایستگی و ارتباط به‌صورت منفی هیجان‌های منفی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته نیز با پژوهش (۳) همسو است. در تبیین چنین یافته‌ای می‌توان گفت، مطابق با نظریه‌ی خودتعیین‌گری (۸)، افراد به‌طور طبیعی برای رشد و سلامت با انگیزه می‌باشند. آن‌ها همچنین ذاتاً نیازهای روانشناختی اساسی دارند. برآورده ساختن این نیازها به رشد و سالم بودن کمک می‌کند. نظریه خودتعیین‌گری همچنین نشان می‌دهد، انسان تلاش‌هایی را برای برآورده ساختن نیازهای روانشناختی اساسی را به‌صورت ذاتی به عمل می‌آورد؛ و چنانچه این تلاش‌ها مثمر ثمر نباشد، ممکن است موقعیت‌های تهدید کننده‌ی سلامت روان به وجود آید و عواطف، پاسخ‌های هیجانی و شناختی ناسالم را در موقعیت‌های تحصیلی به وجود آورد (۳۹).

در بخش دیگری از پژوهش، نقش میانجیگری هیجانات مثبت در رابطه ارضای نیازهای بنیادی رواشناختی و رضایت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. درواقع می‌توان گفت دانشجویانی که نیاز خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را پرورش می‌دهند، از فعالیت‌های تحصیلی، درگیری با فعالیت‌های یادگیری، کمک گرفتن از دیگران احساس لذت می‌برند و این لذت سلامت و رضایت از یادگیری و پیشرفت را در آن‌ها بالا می‌برد. نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط در حوزهٔ تحصیلی، دانشجویان را قادر می‌سازد تا به اهداف پیشرفت و صمیمیت و ارتباط با معلمان پایبند باشند و نسبت به فرایند یادگیری نگرش و احساسات مثبت داشته باشند و احساس رضایت‌مندی خود را بالا ببرند. پژوهشگران (۴۰) در این زمینه معتقدند دانشجویان با احساسات مثبت تحصیلی تمایل بیشتری به سرمایه‌گذاری در یادگیری دارند و سطح بالاتری از مشارکت یادگیری را تجربه می‌کنند.

در قسمت دیگری از پژوهش، نقش میانجیگری هیجانات منفی در رابطه ارضای نیازهای بنیادی رواشناختی و رضایت تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. نیاز به شایستگی و ارتباط از

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

طریق کاهش هیجانات منفی بر رضایت تحصیلی اثر دارد. ادعا شده است که احساسات دانشگاهی منفی می‌تواند دامنه شناختی دانشجویان را با تمرکز بر تهدیدات یا شکست‌ها محدود کند و درنتیجه در کار حافظه اختلال ایجاد کند (۴۱). این امر باعث می‌شود سلامت ذهنی دانشجویان دچار اختلال شود و به‌طور کلی افراد انگیزه و تلاش خود را از دست بدهند و رضایت‌مندی و بهزیستی تحصیلی آن‌ها دچار اختلال شود. عدم رضایت ایجاد شده به خاطر هیجانات منفی، باعث دلزدگی نسبت به تحصیل، عدم تمایل به شرکت در کلاس، غیبت‌های بیش از اندازه، خواب‌آلودگی در کلاس، عدم تمایل به شرکت در بحث کلاسی و گرفتن نمره‌های ضعیف در دروس می‌شود. بنابراین می‌توان گفت دانشجویانی که نسبت به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های خود اطمینان دارند و هنگام انجام فعالیت‌های خود از استقلال و خودمختاری برخوردار هستند و برای رسیدن به موفقیت‌های خود بر طبق نظریه خودتعیین‌گری انگیزش درونی دارند، احساسات منفی ازجمله اضطراب تحصیلی را کمتر تجربه می‌کنند و رضایت تحصیلی بیشتری نسبت به تحصیل و رشته تحصیلی خود دارند. در عین حال، رضایت از وابستگی و ارتباط می‌تواند به دانشجویان برای ایجاد رابطه بهتر با معلمان کمک کند (۴۲). در چنین وضعیتی دانشجویان می‌توانند حمایت‌های عاطفی بیشتری و هیجانات منفی تحصیلی کمتری را دریافت کنند. بنابراین، از طریق کاهش احساسات تحصیلی منفی، رضایت‌مندی دانشجویان به‌طور مثبت تحت تأثیر نیاز به رابطه و وابستگی قرار دارد. با توجه به یافته پژوهش حاضر می‌توان گفت ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی، سلامت روانشناختی دانشجویان را تضمین کرده و از میزان هیجان‌های منفی تحصیلی آن‌ها می‌کاهد.

درمجموع با توجه به نقش ارضای نیازهای بنیادی روانشناختی در بالا بردن سطح رضایت تحصیلی از طریق هیجانات تحصیلی پیشنهاد می‌شود که اساتید به منظور تقویت نیاز خودمختاری، به دانشجویان فرصت امتحان کردن مسائل، حمایت از استقلال و آزادی آن‌ها، عدم کنترل بیش‌اندازه آن‌ها و توجه به تفاوت‌های فردی را مدنظر قرار دهند. همچنین اساتید شرایطی فراهم کنند که دانشجویان نسبت به صلاحیت‌ها و شایستگی خود آگاه شوند و کارآمدی خود را در انجام موقعیت‌های درسی بالا ببرند. اساتید همچنین باید فضای محبت‌آمیز و همدلانه را در کلاس درس و محیط آموزشی ایجاد کند و دانشجویان را ترغیب نماید که با دیگر دانشجویان همکاری و ارتباط مناسب داشته باشند. هنگام تفسر نتایج کنونی باید برخی محدودیت‌ها را درنظر گرفت. تحلیل مسیر و بررسی نقش میانجیگری متکی به روابط همبستگی است، لذا رابطه علت و معلولی برقرار نیست. همچنین به محققان پیشنهاد می‌شود که نقش متغیرهای شناختی و میانجیگری دیگر که به نظر می‌رسد بین نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی وجود دارد را مدنظر قرار دهند. مطالعات طولی و تحقیق برروی جوامع دیگر نیز در این زمینه می‌تواند به شناسایی عوامل درگیر در رضایت تحصیلی بینجامد.

قدردانی

بدینوسیله از کلیه دانشجویان گرامی در دانشگاه علوم پزشکی که در انجام این مطالعه صمیمانه همکاری نمودند، کمال تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

1-UNESCO. Higher Education Staff Development: A Continuing Mission. [Cited 20018 Sept 10]. Available from http://portal.unesco.org/education/en/ files/12048/10427243910 taffdev.pdf/staff-dev.pdf.

2-Huo Y, Kong F. Moderating effects of gender and loneliness on the relationship between self-esteem and life satisfaction in Chinese university students. Social indicators research 2014; 118(1): 305-314.

3-Jonker CS, Koekemoer E, Nel JA. Exploring a positive SWB model in a sample of university students in South Africa. Social Indicators Research 2015; 121 (3): 815-832.

4-De Vos A, Soens N. Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. Journal of Vocational Behavior 2008; 73 (3): 449-56.

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

5-Ojeda L, Flores LY, Navarro RL. Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. Journal of Counseling Psychology 2011; 58 (1): 61-71.

6-Park M. The relationships among learning behaviors, major satisfaction, and study skills of first-year medical students. Korean Journal of Medical Education 2011; 23 (2): 83-93.

7-López IG. Determination of the factors that condition the quality of an university: practical application of a factorial analysis. Relieve 2003; 9 (1): 83-96.

8-Ryan RM, Deci EL. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American psychologist 2000; 55 (1): 68-78.

9-Deci EL, Ryan RM, editors. Handbook of self-determination research. University Rochester Press; 2002.

10-Ryan RM, Connell JP. Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of personality and social psychology 1989; 57 (5): 749-761.

11-Sheldon KM, Osin EN, Gordeeva TO, Suchkov DD, Sychev OA. Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. Personality and Social Psychology Bulletin 2017; 43 (9): 1215-1238.

12-Jenaabadi H, Pourghaz A, Shabani M. [A comparative study of the relationship between basic psychological needs of self-determination and personal adjustment in gifted and normal students]. Journal of School Psychology 2017; 6(3): 23-45. [Persian]

13-Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review 2006; 18 (4): 315-341.

14-Pekmn R, Goetz T, Titz W. Academic emotions in students self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist 2002; 37: 91-106.

15-Derakshan N, Smyth S, Eysenck MW. Effects of state anxiety on performance using a task-switching paradigm: An investigation of attentional control theory. Psychonomic bulletin & review 2009; 16 (6): 1112-1117.

16-Baard PP, Deci EL, Ryan RM. Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Weil-Being in Two Work Settings 1. Journal of applied social psychology 2004; 34 (10): 2045-2068.

17-Milyavskaya M, Koestner R. Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. Personality and individual differences 2011; 50 (3): 387-391.

18-Diamond LM, Aspinwall LG. Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. Motivation and Emotion 2003; 27 (2): 125-156.

19-Ouweneel E, Le Blanc PM, Schaufeli WB. On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic engagement. The Journal of psychology 2014; 148 (1): 37-60.

20-Lewis AD, Huebner ES, Reschly AL, Valois RF. The incremental validity of positive emotions in predicting school functioning. Journal of Psychoeducational Assessment 2009; 27 (5): 397-408.

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

21-Long RF, Huebner ES, Wedell DH, Hills KJ. Measuring school-related subjective well-being in adolescents. American journal of Orthopsychiatry 2012; 82 (1): 50-60.

22-Liu W, Tian L, Huebner ES, Zheng X, Li Z. Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. Social Indicators Research 2015; 120 (3): 917-937.

22-Orkibi H, Tuaf H. School engagement mediates well-being differences in students attending specialized versus regular classes. The Journal of Educational Research 2017; 110 (6): 675-682.

23-Zhen R, Liu RD, Ding Y, Wang J, Liu Y, Xu L. The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. Learning and Individual Differences 2017; 54: 210-216.

24-Wilson AJ, Liu Y, Keith SE, Wilson AH, Kermer LE, Zumbo BD, Beauchamp MR. Transformational teaching and child psychological needs satisfaction, motivation, and engagement in elementary school physical education. Sport, Exercise, and Performance Psychology 2012; 1 (4): 215-230.

25-Yu C, Li X, Zhang W. Predicting adolescent problematic online game use from teacher autonomy support, basic psychological needs satisfaction, and school engagement: A 2-year longitudinal study. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking 2015; 18 (4): 228-233.

26-Jonker CS, Koekemoer E, Nel JA. Exploring a positive SWB model in a sample of university students in South Africa. Social Indicators Research 2015; 121 (3): 815-832.

27-Reyes MR, Brackett MA, Rivers SE, White M, Salovey P. Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. Journal of educational psychology 2012; 104 (3): 700-712.

28-Urquijo I, Extremera N. Satisfacción académica en la universidad: relaciones entre inteligencia emocional y engagement académico. Electronic Journal of Research in Education Psychology 2017; 15 (43): 553-573.

29-Pekrun R, Hall NC, Goetz T, Perry RP. Boredom and academic achievement: Testing a model of reciprocal causation. Journal of Educational Psychology 2014; 106 (3): 696-710.

30-Reindl M, Tulis M, Dresel M. Associations between friends, academic emotions and achievement: Individual differences in enjoyment and boredom. Learning and Individual Differences 2018; 62: 164-73.

31-Marques SC, Pais-Ribeiro JL, Lopez SJ. The role of positive psychology constructs in predicting mental health and academic achievement in children and adolescents: A two-year longitudinal study. Journal of Happiness Studies 2011; 12 (6): 1049-1062.

32-Nadeau JM, Jacob ML, Keene AC, Alderman SM, Hacker LE, Cavitt MA, Alvaro JL, Storch EA. Correlates and mediators of life satisfaction among youth with attention-deficit/hyperactivity disorder. Children's Health Care 2015; 44 (2): 169-182.

33.Besharat MA, [The Basic Needs Satisfaction in General Scale: Reliability, validity, and factorial analysis]. Quarterly of Educational Measurement 2013; 4(14): 147-168. [Persian]

34.Kadivar P, Farzad V, Kavousian J, Nikdel F. [validiting the Pekruns achievement emotion questionnaire]. Quarterly Journal of Educational Innovations 2009; 8 (32): 7-38. [Persian]

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

35.Cheraghikhah Z, Arabzadeh M, Kadivar P. [The Role of Academic Optimism, Academic Emotions and School Well-Being in Mathematical Performance of Students]. Positive Psychology 2015; 1(3): 11-20. [Persian]

36.Lent RW, Singley D, Sheu HB, Gainor KA, Brenner BR, Treistman D, Ades L. Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. Journal of Counseling Psychology 2005; 52 (3): 429-442.

37.Hashemi T, Vahedi S, Mohebi M. The Structural Relationship of School and Parental Bonding with Academic Satisfaction and Academic Control: The Mediating Role of Academic Self-efficacy. Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning 2015; 3 (5): 1-20. [Persian]

38-Saklofske DH, Austin EJ, Mastoras SM, Beaton L, Osborne SE. Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. Learning and Individual Differences 2012; 22 (2): 251-257.

39-Uzman E. Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2014; 116: 3629-3635.

40-King RB, McInerney DM, Ganotice Jr FA, Villarosa JB. Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. Learning and Individual Differences 2015; 39: 64-72.

41-Owens M, Stevenson J, Hadwin JA, Norgate R. When does anxiety help or hinder cognitive test performance? The role of working memory capacity. British Journal of Psychology 2014; 105 (1): 92-101.

42-Nawaz S, Gilani N. Relationship of parental and peer attachment bonds with career decision-making self-efficacy among adolescents and post-adolescents. Journal of Behavioral Sciences 2011; 21 (1): 33-47.

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]

Mediating Role of Academic Emotions on the Relationship between basic Psychological Needs and Academic Satisfaction among Students

Sadeghi M[1], Barzegar Befroee M[2*]

Received: 2018/12/28 Accepted:2019/04/28

Abstract

Introduction: Academic satisfaction is one of the factors that can affect the whole life and fate of students. The purpose of this study was to investigate mediating effect of Academic Emotion on the relationship between basic psychological needs and academic satisfaction of students.

Methods: This is a descriptive-analytic study of correlation type on all students of Yazd Shahid Sadoughi University of Medical Sciences (n=5363) during the academic year of 2018-19. The sample size was 358 (58.96% female and 41.03% male) according to Morgan table and they were selected by cluster random sampling. Research instruments were Deci and Ryan's Basic Psychological Needs, Pekrun and et al Academic Emotion scale, Lent and et al Academic Satisfaction. Data were analyzed using Pearson correlation coefficient and path analysis through AMOS and SPSS.

Results: There was a positive significant relationship among basic psychological needs, positive academic emotions and academic satisfaction ($P<0.01$). There was a Negative significant relationship between negative academic emotions and academic satisfaction ($P<0.01$). The results showed that the proposed model has good fit (GFI=0.99 & RAMSEA=0.043). Path analysis results indicated that autonomy, competence and positive & negative academic emotions was significantly related to Academic satisfaction. Furthermore, the results showed that academic Emotion mediated the relationship between basic psychological needs and Academic satisfaction.

Conclusion: These results show the importance of basic psychological needs, therefore to improve Academic satisfaction students must feel autonomous, competent, and experience a genuine connection with their college, lecturers and fellow students.

Keywords: Academic Emotion, Academic Satisfaction, psychological needs, Students

Corresponding Author: Barzegar Bafrooei M, Ph.D Student of Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran Mahdibarzegar69@gmail.com

Sadeghi M, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran

[Downloaded from rme.gums.ac.ir on 2025-11-22]

[DOI: 10.29252/rme.11.2.32]