

نقش واسطه‌ای لذت تحصیلی در رابطه میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان

The Mediating Role of Academic Enjoyment in the Relationship Between Satisfaction of Psychological Needs and Students' Agentic engagement

Mahdi Sadri, PhD Student

Hadi Samadieh, PhD[✉]

Samaneh Deilmi, PhD Student

مهدی صدری^۱

هادی صمدیه^۲

سمانه دیلمی^۳

Abstract

The aim of this study was to investigate the mediating role of academic enjoyment in the relationship between satisfaction of psychological needs and students' agentic engagement. The present study is a basic research in terms of purpose with descriptive-correlational method. The study population included all students of Birjand University during the academic year 2021-2022. In total, 400 students were selected based on convenience sampling method to complete the Academic Emotions Questionnaire (AEQ) (Pekrun et al., 2005), the Basic Needs Satisfaction Scale in BNS-RS (LaGuardia et al., 2000) and the Agentic Engagement Scale (SAGE, Mameli and Passini, 2019). AMOS-22 and SPSS-24 softwares were used to analyze the data. The results showed significant positive relationships between the variables of academic enjoyment, satisfaction of psychological needs and agentic engagement ($P < 0.01$). Satisfaction of psychological needs (Need for autonomy and Need for relatedness) has a direct and significant effect on student's academic enjoyment and agentic engagement ($P < 0.001$) and academic enjoyment also has a positive and significant effect on students' agentic engagement ($P < 0.001$). Satisfaction of psychological needs (relatedness through academic enjoyment has an indirect and significant effect on agentic engagement ($P < 0.01$). Therefore, the model has a good fit and it can be concluded that academic enjoyment has a mediating role in the relationship between the satisfaction of psychological needs and students' agentic engagement.

Keywords: Academic Enjoyment, Psychological Needs, Agentic Engagement

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش واسطه‌ای لذت تحصیلی در ارتباط میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان بود. پژوهش حاضر از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های بنیادی و از لحاظ روش از نوع مطالعات توصیفی-همبستگی است. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بیرجند در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. از میان افراد جامعه ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به پرسشنامه‌های هیجان‌های تحصیلی (AEQ)، پکران و همکاران، (۲۰۰۵)، مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط (BNS-RS)، لاگواردیا و همکاران، (۲۰۰۰) و مقیاس درگیری عاملی (AES)، ماملی و پسینی، (۲۰۱۹) پاسخ دادند. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار AMOS-22 و SPSS-24 استفاده شد. نتایج نشان داد که بین متغیرهای لذت تحصیلی، ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی روابط مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0.01$). به‌گونه‌ای که ارضای نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری و شایستگی) اثری مستقیم و معنادار بر لذت تحصیلی دانشجویان و درگیری عاملی دارند ($P < 0.001$) و لذت تحصیلی نیز اثری مثبت و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان دارد ($P < 0.001$). همچنین ارضای نیازهای روان‌شناختی (شایستگی) از طریق لذت تحصیلی اثری غیرمستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دارد ($P < 0.01$). بنابراین مدل از برازش مطلوبی برخوردار است و می‌توان نتیجه گرفت لذت تحصیلی در رابطه میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان نقش واسطه‌ای دارد.

واژه‌های کلیدی: لذت تحصیلی، نیازهای روان‌شناختی، درگیری عاملی

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۸/۲۸ تصویب نهایی: ۱۴۰۲/۲/۲۴

۱. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
۲. گروه روان‌شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران. (نویسنده مسئول)
۳. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران.

● مقدمه

مطابق با نظریه خودتعیین‌گری (self-determination theory) (دسی و رایان، ۱۹۸۵؛ رایان و دسی، ۲۰۲۰)، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی (basic psychological needs) یکی از پیشایندهای مهم آموزشی است (رایان و دسی، ۲۰۱۸؛ آلن و اندرسون، ۲۰۱۸). دسی و رایان (۲۰۰۱) در نظریه خودتعیین‌گری عنوان می‌کنند که انسان‌ها از سه نیاز بنیادین روان‌شناختی شامل نیاز به خودمختاری، نیاز به ارتباط و نیاز به شایستگی برخوردارند. از آنجایی که محیط‌های آموزشی از بافت‌های اصلی زندگی تحصیلی محصلان است، پژوهشگران به اهمیت ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی در این محیط بی‌توجه نبوده‌اند (کانات-مایمون و همکاران، ۲۰۱۵). در همین راستا و بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، تیان و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که سه نیاز بنیادین روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) برای دانش‌آموزان و دانشجویان وجود دارد. نیاز به خودمختاری زمانی است که فراگیر در انجام امور مدرسه یا دانشگاه خود، تمایل به شروع فعالیت و تنظیم رفتار خود دارد. به بیانی دیگر، فرد خود را منبع و علت رفتار خود در نظر می‌گیرد. نیاز به شایستگی به آن بخش از خواسته‌های فراگیران مربوط است که به وسیله آن می‌توانند فرصت‌هایی برای بیان توانایی‌های فردی خود و در نتیجه احساس کارآمدی داشته باشند. نیاز به ارتباط خواسته‌هایی را شامل می‌شود که در آنها فراگیران احساس تعلق خاطر به مدرسه یا دانشگاه را تجربه می‌کنند. به عبارتی یک پیوند عاطفی نزدیک که باعث ایجاد یک شبکه اجتماعی حامی متشکل از استاد و همکلاسی‌ها می‌شود و به فرد احساس ارزشمندی می‌دهد و تعاملات مثبت در برقراری ارتباط را موجب می‌شود (رازک و همکاران، ۲۰۱۶). بنابراین تجربه پاسخگویی یا نبود پاسخگویی به نیازهای بنیادین روان‌شناختی محصلان، می‌تواند تأثیرات درازمدتی بر هیجان‌ها و بهزیستی آنان داشته باشد؛ چرا که ایجاد محیطی سالم، بهزیستی افراد را افزایش می‌دهد (نعمت‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). به این صورت که ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی باعث عملکرد بهینه می‌شود (دسی و رایان، ۲۰۱۷). بنابراین برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی در افراد، پیامدهای مثبتی به همراه خواهد داشت که در وهله اول موجب دستیابی به راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان خواهد شد و در وهله دوم درگیری تحصیلی را به ارمغان خواهد آورد. لذا طبق پژوهش‌های انجام شده لذت تحصیلی و درگیری تحصیلی در ارتباط با نیازهای روان‌شناختی است (معصومی و همکاران، ۱۴۰۰؛ گونژ و کازو، ۲۰۱۵). همچنین ادعا شده است که ناکامی در ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی باعث نارضایتی در زندگی و پرخاشگری (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۳۹۸) و اختلال در مشارکت و درگیری تحصیلی می‌شود (صادقی و برزگر بفرویی، ۱۳۹۹).

لذا دانشگاه‌ها، سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند. یکی از مهمترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت آموزش، درگیری تحصیلی (academic engagement) دانشجویان است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای تبیین شکست و افت تحصیلی به کار گرفته شد و به عنوان پایه و اساس برای اقدامات اصلاح‌گرایانه در زمینه تعلیم و تربیت مطرح شد (فردریکس و همکاران، ۲۰۱۷). درگیری تحصیلی به عنوان یک اصل اساسی در پیشرفت تحصیلی، میزان، سرعت، نرخ اتمام تحصیل و رفتارهایی با ضریب خطر پایین‌تر بیان شده است. به طور کلی درگیری تحصیلی، اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که با ویژگی‌هایی مانند سطوح بالای انرژی، علاقه و غرق شدن در فعالیت‌ها به گونه‌ای که فرد متوجه گذر زمان نشود، مشخص می‌شود (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹). نظریه پردازان حوزه درگیری تحصیلی در سال‌های اخیر، بُعد جدیدی به نام درگیری عاملی (agentic engagement) را مطرح کردند که در مقایسه با ابعاد دیگر که بیشتر جایگاهی منفعلانه برای یادگیرنده قائل هستند، نقش فعال در جریان آموزش را مورد تأکید قرار می‌دهند. به بیانی دیگر درگیری عاملی نوع فعالانه و تبادلی منحصر به فرد درگیری است. فعالانه به این معنا است که یادگیرندگانی که به صورت عاملی درگیر هستند، قبل از شروع فعالیت یادگیری، کنش‌هایی دارند و تبادلی به معنا آن است که برای ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده‌تر انگیزشی، با استاد وارد بحث می‌شوند. بنابراین نه تنها سعی در یادگیری دارد بلکه تلاش می‌کند محیط یادگیری حمایت‌کننده‌تری، از لحاظ انگیزشی، برای خود خلق کند (ریو و شین، ۲۰۱۹). در پژوهشی جانوسز و همکاران (۲۰۰۸)، نیز نشان دادند که درگیری تحصیلی ارتباط نزدیکی با عوامل دانشگاهی از جمله لذت تحصیلی دارد، به طوری که حتی دانشجویان علاقه‌مند به تحصیل تحت تأثیر عوامل منفی دانشگاهی ترک تحصیل می‌کنند. در نتیجه به مقوله درگیری تحصیلی باید توجه بیشتری کرد تا بتوان با شناخت آن، توانایی‌ها و شایستگی‌های دانشجویان را بارور کرد و عواملی که با درگیری

تحصیلی رابطه دارند، شناسایی کرد تا بدین طریق با درگیر شدن در تکالیف میزان پیشرفت تحصیلی شان نیز افزایش یابد.

امروزه هیجان‌های تحصیلی (academic emotion) نیز متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت به شمار می‌آید و به موضوع مورد علاقه محققان تربیتی تبدیل شده است که این امر به دلیل اهمیتی است که این سازه مهم در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان دارد؛ زیرا هیجان‌های انطباقی (adaptive emotions)، به تصور صحیح اهداف و چالش‌ها کمک نموده و ذهن را برای حل مسأله خلاقانه آزاد می‌کند و هیجان‌های منفی تأثیرات مخرب بر فرایند یادگیری داشته و به شدت می‌تواند مانع یادگیری دانش‌آموزان شوند (برزگربروی و همکاران، ۱۳۹۸). منظور از هیجان تحصیلی، هیجاناتی است که به‌طور مستقیم در ارتباط با فعالیت‌های تحصیلی است و می‌توان آنها را بر اساس دو بُعد ارزش (مثبت در برابر منفی) و بُعد فعالیت (فعال در برابر انفعال) طبقه‌بندی کرد و بدین ترتیب ۴ نوع هیجان معرفی می‌شود، مثبت فعال (مانند لذت)، مثبت غیرفعال (مانند آرامش)، منفی فعال (مانند خشم) و منفی غیرفعال (مانند خستگی) (پکران و همکاران، ۲۰۰۹). به عبارتی دیگر روان‌شناسان معتقدند فراگیران در طی آموزش نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، که هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله عوامل شخصیتی فراگیران هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند. بنابراین لذت ناشی از یادگیری، استفاده از منابع، انگیزش، حمایت عاطفی ادراک‌شده و امید با هیجان‌ها و لذت تحصیلی ارتباط دارد (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های پیشین نیز حاکی از آن است که تنظیم هیجان و هیجان تحصیلی مثبت نقش مهمی در سلامت روانی و ارضای نیازهای روان‌شناختی افراد دارد (آزبورن و همکاران، ۲۰۱۷). علاوه بر آن، وجود هیجان مناسب در محیط آموزشی شرایط بهینه‌ای را برای رشد دانش‌آموزان در ابعاد مختلف ایجاد کرده و به آزادی، مسئولیت فردی و محیطی، رشد شخصیت و انگیزش منتج شده و یادگیری بهتر، تعامل مناسب‌تر و بهزیستی روانی آنها را تسهیل می‌کند (پتريچ، ۲۰۰۴). هرچند تاکنون پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای لذت تحصیلی با ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی صورت نگرفته است (یوسفی و بردبار، ۱۳۹۵، چن و ریو، ۲۰۱۴)، اما مطالعات پراکنده گوئتز و کازو (۲۰۱۵) و هنری و همکاران (۲۰۱۲)، بیانگر نقش مهم درگیری تحصیلی در متغیرهای ذکر شده هستند و این عملکرد بهینه به فرد این امکان را می‌دهد تا در موقعیت‌های هیجانی از راهبردهای انطباقی تنظیم شناختی هیجان استفاده کند (محمدی و فولادچنگ، ۱۳۹۸) و به ارضای نیازهای روان‌شناختی بپردازد (حسینی ایرج و همکاران، ۱۳۹۹؛ هرناندز و همکاران، ۲۰۱۶). افروز و همکاران (۱۳۹۸) نیز بدین نتیجه رسیدند که درگیری تحصیلی برای دانش‌آموزان ایرانی شامل ۵ مؤلفه درگیری شناختی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری انگیزشی و عاملیت است.

لذا ضرورت انجام این مطالعه از این رو بود که با توجه به اینکه هیجان‌های تحصیلی، از جمله عوامل تأثیرگذار در برنامه‌ریزی و اقدامات مناسب آموزشی است، بررسی نقش واسطه‌ای آن می‌تواند در طراحی برنامه درسی به‌منظور ایجاد اشتیاق کمک‌کننده باشد (بالن و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین معرفی و بسط متغیرهای جدید در حیطه درگیری تحصیلی باعث گسترش مرزهای دانش در این زمینه و موجب کاربرد عملی آن در افزایش یادگیری دانشجویان می‌شود. بنابراین با توجه به تحقیقات اندکی که در این زمینه و در گروه دانشجویان انجام شده است و با در نظر داشتن اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روزافزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، هدف مطالعه حاضر تعیین متغیر لذت تحصیلی در رابطه میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان بود.

• روش

روش پژوهش حاضر از حیث گردآوری اطلاعات جزء پژوهش‌های توصیفی-همبستگی و از حیث هدف جزو پژوهش‌های بنیادی بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه بیرجند بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. با توجه به نظر (میرز و همکاران، ۲۰۰۶)، تعداد ۴۰۰ نفر نمونه با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. همچنین با آموزش مجازی پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در سامانه پرسا طراحی و در شبکه‌های اجتماعی (واتساپ و تلگرام) در بازه زمانی دی ۱۴۰۰ تا فروردین ۱۴۰۱ در اختیار شرکت‌کنندگان قرار گرفتند. معیارهای ورود به پژوهش شامل نداشتن اختلال روان‌شناختی، مشغول به تحصیل بودن در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دانشگاه بیرجند، معدل بالای ۱۸ و علاقه‌مند بودن به شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز

شامل ناقص بودن پاسخها، عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش، داشتن اختلال و تعارض در خانواده و وضعیت تحصیلی بد (با توجه به سابقه تحصیلی) بود. پس از توضیح اهداف پژوهش و آشنایی شرکت‌کنندگان با نحوه پاسخگویی به سوالات، پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین در اختیار آنها قرار گرفت. در پژوهش حاضر سعی بر آن بود که ملاحظات اخلاقی مانند داوطلبانه بودن مشارکت و محرمانه ماندن اطلاعات و همچنین ملاحظات مربوط به پژوهش آنلاین مانند آشنایی با اهداف تحقیق، وجود امکان ارتباط با پژوهشگر و آشنایی با پژوهشگر رعایت شود. در نهایت داده‌های مربوط به ۴۰۰ نفر نمونه با استفاده از نرم‌افزار SPSS-24 جهت بررسی آماره‌های توصیفی (میانگین، واریانس، کجی و کشیدگی و...) و نرم‌افزار Amos-22 برای تحلیل مسیر، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

• ابزارها

الف) پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (achievement emotions questionnaire- AEQ): پکران و همکاران (۲۰۰۵) برای مطالعه هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابزار پژوهش را طراحی کردند. در هر قسمت ۸ زیرمؤلفه وجود دارد؛ زیرمؤلفه‌های مربوط به کلاس، که ۸۰ ماده دارد، هیجان را در ۸ بخش اندازه‌گیری می‌کند: لذت از کلاس، امیدواری، افتخار، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. همچنین در هر زیرمؤلفه، بعد هیجانی، شامل عاطفی، شناختی، انگیزشی و فیزیولوژیکی در نظر گرفته شده است. لذت تحصیلی ۶ ماده داشت. پکران و همکاران (۲۰۰۵) نشان دادند آلفای کرونباخ محاسبه شده، برای زیرمؤلفه‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ است که اعتبار قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. همچنین روایی سازه ابزار از طریق همبستگی نمره ابعاد مذکور بین ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش کردند که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در ایران نیز این پرسشنامه توسط کدیور و همکاران (۱۳۸۸) هنجاریابی شد و نتایج نشان داد پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی همسانی درونی قابل قبول و از روایی سازه ۰/۸۱ برخوردار است. ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمؤلفه‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهند ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل را تأیید می‌کنند. در پژوهش حاضر از زیرمؤلفه لذت استفاده شد و آلفای کرونباخ برای آن برابر با ۰/۸۴ به دست آمد.

ب) مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط (basic need satisfaction in relationships scale- BNS-RS): بررسی نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با معلمان، مدیران و دوستان با مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط لاگواردیا و همکاران (۲۰۰۰) انجام شد. این مقیاس با ۹ ماده سه زیر مقیاس خودمختاری، شایستگی و احساس تعلق را در طیف لیکرت از اصلاً درست نیست (۷) تا کاملاً درست است (۱) می‌سنجد و می‌توان آن را در ارتباط با گروه‌های مختلف به کار برد. روایی سازه مقیاس ۰/۸۱ و آلفای کرونباخ برای این مقیاس از ۰/۸۵ تا ۰/۹۵ گزارش شده است (لانگدون و همکاران، ۲۰۱۸). تنهای رشوانلو و همکاران (۱۴۰۲) در بررسی روایی و اعتبار این مقیاس در نمونه‌ای از دانشجویان، روایی عاملی اکتشافی و تأییدی و روایی سازه مطلوب ۰/۸۲ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶ به دست آمد.

ج) مقیاس درگیری عاملی (agentic engagement scale- AES): نسخه جدید مقیاس درگیری عاملی توسط ماملی و پسینی (۲۰۱۹) تدوین شد. این مقیاس دارای ۹ ماده با طیف لیکرت ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) است. بالاترین نمره ۶۳ است که نشان‌دهنده درگیری عاملی در تمام ابعاد است. آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۵ و روایی سازه مطلوب ۰/۷۳ گزارش شده است (ماملی و پسینی، ۲۰۱۹). در بررسی روایی سازه این مقیاس در این پژوهش شاخص‌های معناداری مدل اندازه‌گیری مطلوب به دست آمد. همچنین همه سوالها دارای بار عاملی مناسب و بزرگتر از ۰/۴۰ بودند. میزان آلفای کرونباخ مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۸۷ به دست آمد.

• یافته‌ها

بررسی شاخص‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که از افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۱۰۴ نفر پسر و ۲۹۶ نفر دختر بودند. از لحاظ وضعیت سنی میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۲/۶۷ و انحراف معیار آن ۵/۸۸ بود و ۸ نفر (۲ درصد) در مقطع کاردانی، ۳۱۳ نفر (۷۸/۳ درصد) در مقطع کارشناسی، ۵۳ نفر (۱۳/۳۲ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲۶ نفر (۶/۵۱ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. بررسی مقادیر گمشده نشان داد با توجه به اینکه پاسخ به تمامی سوالات اجباری در نظر گرفته شده بود، داده‌ها دارای تعداد اندکی

مقدار گمشده بودند که با روش جایگزین کردن میانگین، جایگزین شدند. همچنین جهت بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری از نمودار جعبه‌ای استفاده شد و نتایج نشان داد که داده‌ها دارای نمره پرت افراطی نیستند. برای بررسی داده‌های پرت چندمتغیری نیز با توجه به نظر میرز و همکاران (۲۰۰۶)، از ماتریس نمودار پراکندگی متغیرهای پیوسته استفاده شد که مطابق آن داده‌ها دارای داده پرت چندمتغیری نبودند. در ادامه شاخص‌های توصیفی و همبستگی میان متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۱ قابل مشاهده است.

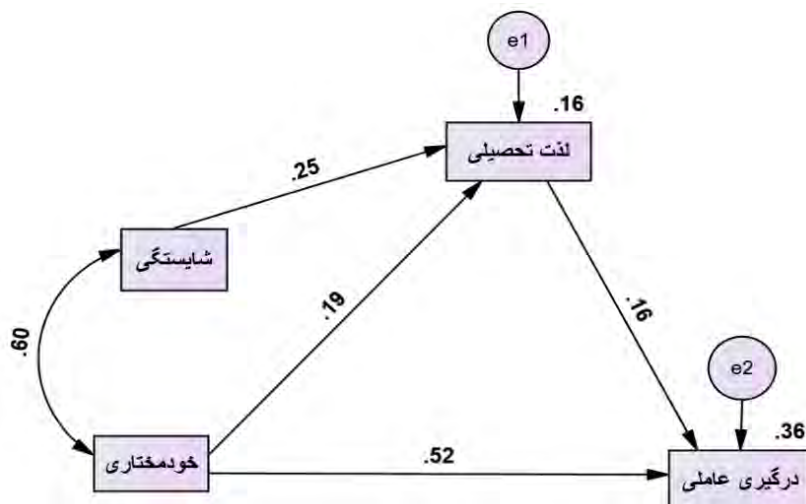
جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- لذت تحصیلی	۱				
۲- درگیری عاملی	۰/۳۳**	۱			
۳- خودمختاری	۰/۳۴**	۰/۵۷**	۱		
۴- شایستگی	۰/۳۶**	۰/۴۱**	۰/۶۰**	۱	
۵- احساس تعلق	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۴۲**	۰/۳۹**	۱
میانگین	۳۸/۶۶	۲۶/۶۸	۱۲/۸۸	۱۳/۶۰	۱۱/۶۱
انحراف معیار	۶/۴۸	۶/۱۲	۳/۳۶	۳/۲۰	۳/۴۶
کجی	-۰/۶۸	-۰/۴۸	-۰/۰۷	-۰/۳۰	۰/۵۱
کشیدگی	۱/۵۷	۰/۲۲	-۰/۳۲	-۰/۱۴	-۰/۴۸

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

با توجه به جدول ۱ می‌توان گفت که همبستگی میان متغیرهای پژوهش مثبت و معنادار است. همچنین نظر به شاخص‌های کجی و کشیدگی گزارش شده در جدول ۱ و نظر کلاین (۲۰۱۵)، که قدر مطلق کجی کمتر از ۳ و کشیدگی کمتر از ۱۰ را نشان نرمال بودن داده‌ها می‌داند، می‌توان گفت که متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال برخوردار هستند. جهت بررسی برقراری مفروضه‌های اساسی متغیرهای پژوهش از لو هم خطی چندگانه بررسی شدند. جهت بررسی هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین از آماره‌های تحمل (tolerance) و عامل تورم واریانس (variance inflation factor) استفاده شد، مقدار آماره تحمل برای هر دو متغیر ۰/۸۵ بود که با توجه به بزرگ‌تر از ۰/۱ بودن آن می‌توان گفت این آماره در وضعیت مناسبی قرار دارد، عامل تورم واریانس نیز برابر با ۱/۱۷ به دست آمده که مقدار آن کوچکتر از ۱۰ بود و وضعیت این آماره نیز مناسب است و در نتیجه می‌توان بیان داشت که عدم هم خطی چندگانه میان متغیرها برقرار است. جهت بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین-واتسون استفاده شد و مقدار آن برابر ۱/۹۳ به دست آمد که با توجه به نزدیک بودن به ۲ بیانگر برقراری استقلال خطاهاست.

پس از بررسی برقرار بودن مفروضات مدل مفهومی پژوهش با استفاده از روش حداکثر درست‌نمایی مورد بررسی قرار گرفت. بررسی ضرایب مسیر در مدل اولیه نشان داد که احساس تعلق با درگیری عاملی و لذت تحصیلی و همچنین احساس شایستگی با لذت تحصیلی رابطه معناداری ندارد ($P > 0.05$). بر همین اساس این مسیرها حذف و مدل اصلاح شد. در شکل ۱ مدل اصلاح شده پژوهش و در جدول ۲ روابط مستقیم، غیرمستقیم و کل با روش بوت استرپ (bootstrap) گزارش شده است.



شکل ۱. مدل برازش یافته پیش‌بینی درگیری عاملی

با توجه به شکل ۱ که مدل مسیر را در حالت ضرایب استاندارد نشان می‌دهد، می‌توان نتیجه گرفت که ۰/۱۶ از واریانس لذت تحصیلی به وسیله شایستگی و خودمختاری تبیین می‌شود. همچنین ۰/۳۶ از واریانس درگیری عاملی توسط سه متغیر لذت تحصیلی، شایستگی و خودمختاری تبیین می‌شود. در ادامه ضرایب استاندارد و غیراستاندارد در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب مسیر استاندارد و غیراستاندارد و معناداری مدل ساختاری در مدل پژوهش

مسیر	ضریب استاندارد	ضریب غیراستاندارد	سطح معناداری
شایستگی ← لذت تحصیلی	۰/۲۵	۰/۵۱	$P < ۰/۰۰۱$
لذت تحصیلی ← درگیری عاملی	۰/۱۶	۰/۱۵	$P < ۰/۰۰۱$
خودمختاری ← لذت تحصیلی	۰/۱۹	۰/۳۷	$P < ۰/۰۰۱$
خودمختاری ← درگیری عاملی	۰/۵۲	۰/۹۶	$P < ۰/۰۰۱$
خودمختاری ← لذت تحصیلی ← درگیری عاملی	۰/۱۳	۰/۱۷	$P < ۰/۰۰۱$
شایستگی ← لذت تحصیلی ← درگیری عاملی	۰/۱۶	۰/۲۱	$P < ۰/۰۰۱$

بررسی ضرایب مسیر مستقیم در جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب مسیر شایستگی به لذت تحصیلی ($\beta = ۰/۲۵$, $P < ۰/۰۰۱$)، لذت تحصیلی به درگیری عاملی ($\beta = ۰/۱۶$, $P < ۰/۰۰۱$)، خودمختاری به لذت تحصیلی ($\beta = ۰/۱۹$, $P < ۰/۰۰۱$) و خودمختاری به درگیری عاملی ($\beta = ۰/۵۲$, $P < ۰/۰۰۱$) همگی مثبت و معنادار هستند. بررسی ضرایب غیرمستقیم و کل نشان می‌دهد که رابطه غیرمستقیم خودمختاری به واسطه لذت تحصیلی با درگیری عاملی مثبت و معنادار است ($\beta = ۰/۱۳$, $P < ۰/۰۰۱$). رابطه غیرمستقیم شایستگی به واسطه لذت تحصیلی با درگیری عاملی نیز مثبت و معنادار به دست آمد ($\beta = ۰/۱۶$, $P < ۰/۰۰۱$). در مجموع خودمختاری رابطه بیشتری با درگیری عاملی داشت. میزان واریانس تبیین شده لذت تحصیلی بر اساس شایستگی و خودمختاری ۰/۱۶ به دست آمد که بیانگر این است که ۱۶ درصد از تغییرات لذت تحصیلی برحسب احساس شایستگی و خودمختاری است. همچنین میزان واریانس تبیین شده درگیری عاملی بر اساس لذت تحصیلی، خودمختاری و شایستگی ۰/۳۶ به دست آمد که بیانگر این است که ۳۶ درصد از تغییرات درگیری عاملی برحسب لذت تحصیلی، خودمختاری و شایستگی است. در ادامه جهت بررسی برازش مدل، شاخص‌های برازش مورد بررسی قرار گرفت که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص نیکویی برازش	مقدار به دست آمده	مقدار مطلوب	وضعیت
X ² /df	۲/۳۸	۳ >	مطلوب
CFI	۰/۹۱	۰/۹ <	مطلوب
GFI	۰/۹۲	۰/۹ <	مطلوب
IFI	۰/۹۱	۰/۹ <	مطلوب
RMSEA	۰/۰۶	۰/۰۸ >	مطلوب

مطابق جدول ۳ مقدار شاخص خی‌دو برابر با $\chi^2 = ۲/۳۸$ ، شاخص برازش تطبیقی (comparative fit index) برابر با ۰/۹۱، شاخص نیکویی برازش (goodness of fit index) برابر با ۰/۹۲، شاخص برازش افزایشی (incremental fit index) برابر با ۰/۹۱ و شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (mean square error of approximation) برابر با ۰/۰۶ به دست آمده است. در رابطه با مقدار خی‌دو می‌توان گفت که مقدار کمتر از ۳ نشان از وضعیت مناسب این شاخص دارد (کلاین، ۲۰۱۱). شاخص دیگر، شاخص برازش تطبیقی (CFI) است. شاخص‌های برازش تطبیقی نشان‌دهنده موقعیت نسبی مدل بین بدترین برازش (صفر) و بهترین برازش (یک) هستند و مقدار بالای ۰/۹۱ برای آنها قابل قبول است. مطابق نظر صاحب‌نظران GFI باید بزرگ‌تر یا مساوی با ۰/۹۰ باشد تا مورد قبول واقع شود. همچنین مقدار بالاتر از ۰/۹۱ برای شاخص برازش افزایشی (IFI) و مقادیر کمتر از ۰/۰۸ برای شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) مطلوب و قابل قبول در نظر گرفته می‌شود (کلاین، ۲۰۱۱).

● بحث

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای لذت تحصیلی در ارتباط میان ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان بود. نتایج نشان داد که بین متغیرهای لذت تحصیلی، ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی روابط مثبت و معناداری وجود دارد. به گونه‌ای که ارضای نیازهای روان‌شناختی به‌ویژه زیرمقیاس‌های شایستگی و خودمختاری اثری مستقیم و معنادار بر لذت تحصیلی دانشجویان دارد. این یافته با پژوهش‌های آبرون و همکاران (۲۰۱۷)، صادقی و برزگربرویی (۱۳۹۹)، در خصوص تأثیر ارضای نیازهای روان‌شناختی و لذت تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت 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 و به تبع آن، هیجانات مثبتی را در محیط دانشگاه دارند. نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران در حوزه تحصیلی، دانشجویان را قادر می‌سازد تا به اهداف پیشرفت و صمیمیت و ارتباط با اساتید پایند باشند و نسبت به فرایند یادگیری نگرش و احساسات مثبت داشته باشند و احساس رضایت‌مندی خود را بالا ببرند (صادقی و برزگربرویی، ۱۳۹۹). پژوهشگران در این زمینه معتقدند دانشجویان با احساسات مثبت تحصیلی تمایل بیشتر به سرمایه‌گذاری در یادگیری دارند و سطح بالاتری از مشارکت یادگیری را تجربه می‌کنند (اوزان، ۲۰۱۴).

یافته دوم پژوهش حاضر، بیانگر ارتباط مثبت و معنادار لذت تحصیلی بر درگیری عاملی دانشجویان بود. این یافته با پژوهش‌های معصومی و همکاران (۱۴۰۰)، گونز و کازو (۲۰۱۵) و هنری و همکاران (۲۰۱۲) در خصوص ارتباط درگیری تحصیلی و هیجانات تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت درگیری عاملی نوع فعالانه و تبادلی منحصر به فرد درگیری است. فعالانه به این معنا است که یادگیرندگانی که به‌صورت عاملی درگیر هستند، قبل از شروع فعالیت یادگیری، کنش‌هایی دارند و تبادلی به معنای آن است که برای ایجاد محیط یادگیری حمایت‌کننده‌تر انگیزشی، با استاد وارد بحث می‌شوند (بردبار و صمدیه، ۱۳۹۹). بنابراین در این بُعد یادگیرندگان به‌صورت منفعل به فعالیت‌های یادگیری واکنش نشان نمی‌دهند، بلکه فعالانه شرایط را بهبود می‌بخشند و غنی می‌کنند (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶)؛ همچنین ارتباط بین متغیرهای محیطی و فردی با پیامدهای مثبت تحصیلی را به طور کامل واسطه‌گری می‌کند (ریو، ۲۰۱۲)، لذا موجب شکل‌گیری احساسات مثبت در فراگیران می‌شود. اگر هیجان‌های مثبت دانشجویان بیشتر باشد، مشتاقانه به مطالعه درس تحصیلی خود می‌پردازند، از مطالعه در زمینه تحصیل لذت می‌برند، دائماً وقت خود را با مطالب درسی پر می‌کنند و همچنین با کنترل خشم و نگرانی در هنگام مواجه شدن با مشکلات تحصیلی و نیز کنترل سطح اضطراب امتحان، هیجان‌های منفی خود را کاهش می‌دهند؛ زیرا لازمه درگیری در امر تحصیل آن است که فرد انگیزه و هیجان‌های مؤثر و کارآمدی در این زمینه داشته باشد. این هیجان‌ها، چه مثبت و چه منفی، بر درگیری تحصیلی مؤثر هستند (معصومی و همکاران، ۱۴۰۰).

یافته سوم این پژوهش مربوط به اثر غیرمستقیم و معنادار ارضای نیازهای روان‌شناختی به‌ویژه شایستگی از طریق لذت تحصیلی بر درگیری عاملی بود. نتایج این یافته با پژوهش‌های حسینی‌ایرج و همکاران (۱۳۹۹) و هرناوندز و همکاران (۲۰۱۶)، در خصوص اهمیت ارضای نیازهای روان‌شناختی در دوران تحصیلی همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نیازهای روان‌شناختی انرژی لازم برای درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم را فراهم می‌سازند. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری، تمایلات روان‌شناختی مشخصی وجود دارند که باید در قالب بافت‌های بین فردی و فرهنگی مرتبط با رشد فرد ارضا شوند. سلامت روانی و عملکرد بهینه با ارضای سه نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و تعلق قابل پیش‌بینی است (دسی و رایان، ۲۰۱۷). حمایت‌های اجتماعی مناسب از سوی اساتید زمینه تحقق خودمختاری، شایستگی و تعلق را فراهم آورده و موجبات افزایش هیجان‌های مثبت می‌گردد (ایرج‌حسینی و همکاران، ۱۳۹۹). ادعا شده است که احساسات دانشگاهی منفی می‌تواند دامنه شناختی دانشجویان را با تمرکز بر تهدیدات یا شکست‌ها محدود کند و در نتیجه امکان اختلال در مشارکت و درگیری تحصیلی به وجود آورد (صادقی و برزگربرویی، ۱۳۹۹). بنابراین می‌توان گفت دانشجویانی که نسبت به شایستگی‌ها و صلاحیت‌های خود در ارتباط با تحصیل و اساتید اطمینان دارند و هنگام انجام فعالیت‌های خود از استقلال و خودمختاری برخوردار هستند، دارای احساسات مثبت هستند و مشارکت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی دارند.

یافته چهارم پژوهش حاضر مربوط به ارتباط مستقیم و معنادار ارضای نیازهای روان‌شناختی به‌خصوص خودمختاری، اثری مستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های یوسفی و بردبار (۱۳۹۵) و چن و ریو (۲۰۱۴)، در خصوص ارتباط ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری تحصیلی به‌خصوص خودپیروی همسو است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت همه

افراد از جمله دانشجویان سه نیاز ذاتی و اساسی روان‌شناختی (نیاز به ارتباط، خودپیروی و پیوستگی) دارند و چنانچه این نیازها در محیط تحصیلی مورد توجه قرار گیرد و محیط پاسخگوی این نیازهای ذاتی باشد، ارزیابی‌های فرد از خود (ادراک ارتباطی، ادراک خودپیروی و ادراک پیوستگی) را شکل می‌دهد. این ارزیابی‌ها زودگذر نیست و عقاید راسخ ماندگاری است که کنش را هدایت می‌کند (اسکینر و همکاران، ۲۰۱۴). این ارزیابی‌ها یا فرایندهای نظام، بخش کلیدی نظام انگیزشی فرد است، زیرا تجربه‌های روزمره فرد را در تعامل با محیط اجتماعی شکل می‌دهد و تعیین می‌کند که افراد تا چه حد فعالیت‌های تحصیلی را معنادار، ممکن و خواستنی می‌دانند و در آن درگیر می‌شوند و مهمتر از همه از طریق طرح سؤال، ارائه پیشنهاد و بیان نیاز و علاقه خویش نقش فعالانه و سازنده‌ای (درگیری عاملی) در جریان آموزش اتفاق می‌افتد (ریو، ۲۰۱۲).

• نتیجه‌گیری

نتایج نشان داد که بین متغیرهای لذت تحصیلی، ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی روابط مثبت و معناداری وجود دارد. به‌گونه‌ای که ارضای نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری و شایستگی) اثری مستقیم و معنادار بر لذت تحصیلی دانشجویان و درگیری عاملی دارند و لذت تحصیلی نیز اثری مثبت و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان دارد. همچنین ارضای نیازهای روان‌شناختی (شایستگی) از طریق لذت تحصیلی اثری غیرمستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دارد. بنابراین مدل از برازش مطلوبی برخوردار است و می‌توان نتیجه گرفت لذت تحصیلی در رابطه ارضای نیازهای روان‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان نقش واسطه‌ای دارد. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نمونه‌گیری در دسترس اشاره کرد. از آنجا که دسترسی به تعداد فراوانی از دانشجویان دانشگاه بیرجند که مایل به همکاری باشند و به این پرسشنامه پاسخ دهند، دشوار بود، محقق از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده کرد. لذا در تعمیم‌دهی به سایر جوامع باید احتیاط نمود. بنابراین احتمال دارد پاسخ آزمودنی‌ها واقعی نباشد، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های دیگر از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات نیز استفاده شود تا یافته‌های عمیق‌تری حاصل شود. محدودیت بعدی این است که ویژگی‌های روان‌سنجی ابزارهای پژوهش به‌طور گسترده در مقالات دیگر مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی به ابزارهای اشاره شده بیشتر پرداخته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود جوامع آماری با سنین و دانشگاه‌های مختلف و در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی در پژوهش‌ها بررسی شود.

• تعارض منافع

هیچگونه تعارض منافی بین نویسندگان پژوهش حاضر وجود ندارد. مطالعات فرهنگی

• تقدیر و تشکر

نویسندگان از دانشجویان شرکت‌کننده که ما را در انجام پژوهش یاری رساندند، تشکر می‌نمایند.

• منابع

- افروز، حمیدرضا؛ ازه‌ای، جواد؛ حجازی، الهه و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی، *مجله روان‌شناسی*، ۲۳(۴)، ۷۰-۹۰. [HTTP://WWW.IRANAPSY.IR/FA/ARTICLE/21660](http://www.iranapsy.ir/fa/article/21660)
- بردبار، مریم؛ و صمدیه، هادی (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای کنجکاوای معرفت‌شناختی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و درگیری عاملی دانشجویان، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۸۲-۱۰۲. [DIO:10.22099/JSLI.2020.5783](https://doi.org/10.22099/JSLI.2020.5783)
- برزگر یغرویی، کاظم؛ هاشمی، اکرم‌السادات و زارعی محمودآبادی، حسن (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱۸(۱)، ۲۶-۴۲. [DIO:10.22098/JSP.2019.794](https://doi.org/10.22098/JSP.2019.794)
- تنهای رشوانلو، فرهاد؛ سعیدی رضوانی، طلیمه؛ صمدیه، هادی و کارشکی، حسین (۱۴۰۲). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس ارضای نیازهای بنیادین در روابط با دوستان در دانشجویان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲(۲)، ۱۱۰-۱۲۵.

- حسینی ایرج، جلال؛ مهدیان، حسین؛ و جاجرمی، محمود (۱۳۹۹). بررسی رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی در روابط با احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای خودکارآمدی اجتماعی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۴(۵۰)، ۱۹۱-۲۰۴. DOI: [10.22034/JIIRA.2020.220872.2214](https://doi.org/10.22034/JIIRA.2020.220872.2214)
- رمضانی، ملیحه و خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی، فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۸(۲۹)، ۱۸۵-۲۰۴. DIO: [10.22054/JEM.2018.22660.1555](https://doi.org/10.22054/JEM.2018.22660.1555)
- شیخ‌الاسلامی، راضیه؛ یزدانی، فرزانه و رضوی اضطهباتانی، زینب‌السادات (۱۳۹۸). ویژگی‌های روانسنجی مقیاس ارضا و ناکامی نیازهای بنیادین روان‌شناختی، مجله روان‌شناسی، ۲۳(۱)، ۳۵-۲۰. [HTTP://WWW.IRANAPSY.IR/FA/ARTICLE/21429](http://www.iranapsy.ir/FA/ARTICLE/21429)
- صادقی، مسعود و برزگربرویی، مهدی (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی در رابطه‌ی نیازهای بنیادی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان، مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۳۲-۴۳. <http://rme.gums.ac.ir/article-1-743-fa.html>
- کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جوادو نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران، فصلنامه نوآوری‌ها آموزش، ۳۲(۸)، ۷-۲۵. http://noavaryedu.oerp.ir/article_78909.html
- محمدی، حمیده و فولادچنگ، محبوبه (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه بین ارزش‌های فرهنگی (فردگرایی - جمع‌گرایی) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. مجله روان‌شناسی، ۲۳(۱)، ۱۹-۳۵. <http://www.iranapsy.ir/Article/21426>
- معصومی، فاطمه؛ جدیدی، هوشنگ؛ یاراحمدی، یحیی و اکبری، مریم (۱۴۰۰). تدوین مدل درگیری تحصیلی براساس خود‌نظم‌جویی و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تحصیلی: اثربخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی، مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۱۲(۱)، ۳۶۹-۳۸۷. DIO: [10.22059/JAPR.2021.278531.643539](https://doi.org/10.22059/JAPR.2021.278531.643539)
- میرز، لاورنس؛ گامست، گلن و گارینو، اجی (۲۰۰۶). پژوهش چندمتغیری کاربردی. ترجمه پاشاشرفی، حسن؛ فرزاد، ولی‌الله؛ رضاخانی، سیمین؛ حسن‌آبادی، حمیدرضا؛ ایزاندو، بلال و حبیبی، مجتبی (۱۳۹۹). انتشارات رشد. <https://www.roshdpress.ir/product-890>
- نعمت‌زاده، آناهیتا؛ باقری، فریبرز و ابوالمعالی، خدیجه (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای تنظیم شناختی هیجان در رابطه‌ی بین رابطه والد-فرزندی و پرخاشگری. مجله علوم روان‌شناختی، ۱۷(۶۸)، ۶۲-۴۵۳. <http://psychologicalscience.ir/article-1-181-fa.html>
- یوسفی، فریده و بردبار، مریم (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین محیط حامی خودپیروی و درگیری تحصیلی، روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸. http://jip.azad.ac.ir/article_526835.html
- Allen, J. J., & Anderson, C. A. (2018). Satisfaction and frustration of basic psychological needs in the real world and in video games predict internet gaming disorder scores and well-being. *Computers in Human Behavior*, 84, 220-229. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.02.034>
- Balon, S., Lecoq, J. & Rime, B. (2012). Passion and personality: Is passionate behavior a function of personality. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63(1), 59-65. DOI: [10.1016/j.erap.2012.06.001](https://doi.org/10.1016/j.erap.2012.06.001)
- Cheon, S. H., & Reeve, J. (2014). A classroom-based intervention to help teachers decrease students' amotivation. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 24-37. <https://isiarticles.com/bundles/Article/pre/pdf/75502.pdf>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The what and why of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H (2017). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *iiiwE Euuoooaal; eeeerrch*, 74 (1), 59109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goetz T, Pekrun R, Hall N. (2006). Academic Emotions from a Socialcognitive Perspective: Antecedents and Domain Specificity of Students. *J of Edu Psych*, 76: 289-308. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16719965/>
- Gunuc, S., & Kuzu, A (2015). Confirmation of CampusClass-Technology Model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 48 (2), 114-125. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.01.041>
- Henry, K. L., Knight, K., & Thornberry, T. (2012). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166. DOI: [10.1007/s10964-011-9665-3](https://doi.org/10.1007/s10964-011-9665-3)
- Hernandez, L., Oubrayrie-Roussel, N., & Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 193-207. DOI: [10.1007/s10212-015-0252-y](https://doi.org/10.1007/s10212-015-0252-y)
- Janosz M, Archambault I, Morizot J, Pagani LS. (2008). School Engagement Trajectories and the Their Differential predictive Relations to Dropout. *Journal of social Issues*. 64(1): 21-40. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x>
- Kanat-Maymon, Y., Benjamin, M., Stavsky A., Shoshani, A., & Roth G. (2015). The role of basic need fulfillment in academic dishonesty: A self-determinism theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 43, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.08.002>
- Kline, R. B. (2011). *Convergence of structural equation modeling and multilevel modeling*. New York: McGraw Hill. DOI: [10.4135/9781446268261.N31](https://doi.org/10.4135/9781446268261.N31)

- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. New York: McGraw Hill. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/RexKline/9781462523344>
- LaGuardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment, self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, 79(3), 367-384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>
- Langdon, J., Sturges, D., & Schlote, R. (2018). Flipping the Classroom, Effects on Course Experience, Academic Motivation, and Performance in an Undergraduate Exercise Science Research Methods Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 18(4), 13-27. DOI: <https://doi.org/10.14434/josotl.v18i4.22729>
- Mameli, C., & Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: An Italian validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. TPM—Testing, Psychometrics, Methodology in Applied Psychology, 24, 527-541. [doi:10.4473/TPM24.4.4](https://doi.org/10.4473/TPM24.4.4)
- Martnez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1623382>
- Osborne, K. J., Willroth, E. C., DeVlylder, J. E., Mittal, V. A., & Hilimire, M. R. (2017). Investigating the association between emotion regulation and distress in adults with psychotic-like experiences. *Psychiatry Research*, 256, 66-70. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2017.06.011>
- Pekrun, R., Elliot, A., Maier, M. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations with Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 101, 1, 115-135. DOI: [10.1111/cdev.12704](https://doi.org/10.1111/cdev.12704)
- Pekrun R, Lichtenfeld S, Marsh HW, Murayama K, Goetz T. (2017). Achievement emotions and academic performance: longitudinal models of reciprocal effects. *Child Dev*. 88(5): 1653-1670. DOI: [10.1111/cdev.12704](https://doi.org/10.1111/cdev.12704)
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407. <http://dx.doi.org/10.1007/s10648-004-0006-x>
- Skinner, E. A., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). *The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience*. In R. Pekrun, & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 331-347). New York: Routledge. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Emotion-in-Engagement%2C-Coping%2C-and-the-Skinner-Pitzer/be87430bf138921973a563ab0ce36aca930b18da>
- Reeve, J., & Shin, S. H. (2019). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59, 150-161. <https://doi.org/10.1080/00405841.2019.1702451>
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. New York: Springer. DOI: [10.1007/978-1-4614-2018-7_7](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7)
- Ruzek, A. E., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory A., Mikami, A., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. DOI: [10.1016/j.learninstruc.2016.01.004](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.01.004)
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 141-166. <https://www.annualreviews.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryan, R. M., & Deci, E. (2018). *Handbook of self-determination theory Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: The Guilford Press. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary educational psychology*, 61, 101860. <https://psycnet.apa.org/record/2020-25644-001>
- Tian, L., Han, M., & Huebner, E. S. (2014). Preliminary development of the Adolescent Students' Basic Psychological Needs at School Scale. *Journal of Adolescence*, 37(3), 257-267. DOI: [10.1016/j.adolescence.2014.01.005](https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.01.005)
- Uzman E. (2014). Basic psychological needs and psychological health in teacher candidates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 116: 362 9 -3635. DOI: [10.1016/j.sbspro.2014.01.814](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.814)