



Predicting Academic Satisfaction Based on Psychological Needs with the Mediating Role of Class-Related Emotion and Early Maladaptive Schemas¹

Fatemeh Zamani², Alimohammad rezaei^{3*}
(Received: 2022.07.13 - Accepted: 2022.10.11)

- 1- This article is extracted from the dissertation of Fatemeh Zamani, a Ph. D. student of educational psychology at Semnan University.
 - 2- Ph. D. Student in Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran
 - 3- Corresponding Author: Associate Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.
- *- Corresponding Author: rezaei_am@semnan.ac.ir

Abstract

The aim of the current research was to predict academic satisfaction based on psychological needs with the mediating role of Class-Related Emotion and early maladaptive schemas. In this correlational description, with a random cluster method, 741 students aged 13 to 14 years old in 15th district of Tehran in 1400 were selected as a sample and were asked to answer the basic psychological needs questionnaire of Desi (2000), the Dusseldorf Child Schema Picture Questionnaire (DISC) Luez, Mayer and Petroski (2018), the Class-Related Emotion Scales, derived from the academic emotions questionnaire (AEQ) Pekrun et al (2005) and the academic satisfaction subscale, derived from the multi-dimensional life satisfaction (Höbner, 2001). The data were analyzed using partial least squares (PLS) software. The results showed that psychological needs variable with the mediation of positive and negative academic emotions and initial incompatible plans have a significant effect in explaining academic satisfaction and the overall effect of this change on academic satisfaction is also significant. Therefore, satisfying basic psychological needs can increase positive Class-Related Emotion, decrease negative Class-Related Emotion, and decrease initial incompatible schema and so it can increase academic satisfaction. Based on the results, educational psychologists can simultaneously play an important role in Class-Related Emotion and early maladaptive schemas and improve academic satisfaction by considering the basic psychological needs, and thus they can eliminate the factors that cause them to be discouraged with their lessons and education.

Keywords: academic satisfaction, early maladaptive schemas, psychological needs, Class-Related Emotion



پیش‌بینی رضایت تحصیلی براساس نیازهای روان‌شناختی با نقش میانجی هیجان‌های

کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۱فاطمه زمانی^۲، علی محمد رضایی^{۳*}

(دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۲۲ - پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۱۹)

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، پیش‌بینی رضایت تحصیلی بر اساس نیازهای روان‌شناختی با نقش میانجی هیجان‌های کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه بود. در این مطالعه توصیفی همبستگی، با روش خوشه‌ای تصادفی، ۷۴۱ دانش‌آموز ۱۳ تا ۱۴ ساله منطقه پانزده شهر تهران در سال ۱۴۰۰ به عنوان نمونه انتخاب و به پرسشنامه نیازهای بنیادی روان‌شناختی دسی (2000)، پرسشنامه تصویری طرحواره کودک دوسلدروف (DISC) لوئر، مایر و پتروسکی (2018)، مقیاس هیجان‌های کلاس درس، برگرفته از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ) پکران، گوئتز و پری (2005) و خرده مقیاس رضایت تحصیلی، برگرفته از مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی (هیوینر، 2001) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار کمترین مربعات جزئی (PLS) تحلیل شدند. نتایج نشان داد متغیر نیازهای روان‌شناختی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه تأثیر معنی‌داری در تبیین رضایت تحصیلی دارد و اثر کل این متغیر بر رضایت تحصیلی نیز معنی‌دار می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت ارضاء نیازهای بنیادی روان‌شناختی باعث افزایش هیجان‌های مثبت کلاس درس کاهش هیجان‌های منفی کلاس درس و کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه شده و از این طریق باعث ارتقاء رضایت تحصیلی می‌شود. لذا بر اساس نتایج حاصله، روان‌شناسان تربیتی می‌توانند با توجه کافی به نیازهای اساسی روان‌شناختی به طور هم‌زمان نقش مهمی در بهبود هیجان‌های کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ارتقاء رضایت تحصیلی ایفاء نمایند و از این طریق عواملی که منجر به دلزدگی آنان از درس و تحصیل می‌شود را از میان بردارند.

واژگان کلیدی: رضایت تحصیلی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه، نیازهای روان‌شناختی، هیجان‌های

کلاس درس

۱- این مقاله استخراج شده از رساله فاطمه زمانی دکتری دانشجوی رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه سمنان است.

۲- دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

۳- دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

* نویسنده مسئول: Rezaei_am@semnan.ac.ir

مقدمه

رشد و بالندگی تمامی جوامع در گرو نظام آموزشی است و کشورهای مختلف، بخش عمده‌ای از درآمد خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند؛ اما بی‌توجهی به برخی عوامل از جمله نیازها، انگیزه‌ها، باورها، هیجانات، استعدادها و رضایت تحصیلی فراگیران، موجب اتلاف بخش اعظمی از این سرمایه می‌شود. رضایت تحصیلی ۱ دانش‌آموزان به عنوان یکی از مهمترین متغیرهای تحصیلی، نقش مهمی در موفقیت نظام‌های آموزشی دارد (بیکون و ایگون ۲، ۲۰۱۷). رضایت تحصیلی مفهومی پیچیده است (رحمت‌پور، شریف‌نیا و پیروی، ۲۰۱۹) که به عنوان لذت بردن از نقش‌ها یا تجربیات خود به عنوان یک دانش‌آموز تعریف شده است (ویلکینز، یل، روچ و تریسی ۳، ۲۰۱۸). رضایت تحصیلی شامل فرآیندهای شناختی، رفتارها، انگیزه‌ها و احساسات می‌باشد (ویراسینگ و فراندو ۴، ۲۰۱۷) و عمدتاً در نتیجه دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان ایجاد می‌شود (ستایشی‌اظه‌ری، سادات و میرزاحسینی، ۱۴۰۰). رضایت تحصیلی یکی از مهمترین و رایج‌ترین موضوعات در فضای رقابتی امروز است (عباد، طالع‌پسند و بوگر ۵، ۲۰۱۹) که از زمان تأسیس یونسکو مورد توجه قرار گرفته، تا جایی که این سازمان در اعلامیه جهانی آموزش برای قرن بیست و یکم به کیفیت آموزشی و ارتقاء یادگیری و رضایت تحصیلی تأکید کرده است (یونسکو ۶، ۲۰۱۸). همین امر موجب علاقه‌مندی پژوهشگران به بررسی رضایت تحصیلی و عوامل اثرگذار بر آن شده است (جانکر، کوکمر و نل ۷، ۲۰۱۵).

در بین ابعاد مختلف مرتبط با رضایت تحصیلی، بعد شخصی از اهمیت بالایی برخوردار می‌باشد که یکی از این عوامل، نیازهای اساسی روان‌شناختی است (یوریکو و ناتیلیو ۸، ۲۰۱۷، صادقی و برزگر، ۱۳۹۸). نیازهای اساسی روان‌شناختی با انگیزه‌های فردی، رشد، شکوفایی و سلامت روانی در ارتباط بوده (نوفلد و مارین ۹، ۲۰۱۹) و حیطه پژوهشی آن، نظریه خودتعیین‌گری ۱۰ است که در حوزه‌هایی از جمله آموزش، روان‌درمانی و انگیزش به کار گرفته شده است. این نظریه به‌طور خاص نشان می‌دهد که سه نیاز اساسی شامل نیاز به خودمختاری ۱۱، نیاز به شایستگی ۱۲ و نیاز به ارتباط ۱۳ وجود دارد که زیر بنای حوزه رفتاری

-
- 1- Academic satisfaction
 - 2- Baikon & Egon
 - 3- Wilkins, Roach, Tracey & Yel
 - 4- Weerasinghe & Fernando
 - 5- Abad, Talepasand & Booger
 - 6- Unesco
 - 7- Jonker, Koekemoer, & Nel
 - 8- Urquijo & Natalio
 - 9- Neufeld & Malin
 - 10- Self-Determination Theory (STD)
 - 11- Perception of competence
 - 12- Perception of autonomy
 - 13- Perception of relatedness

است (دسی، الافسن و رایان، ۲۰۱۷). خودمختاری که نشان دهنده کنترل بر زندگی است (میشلمور و ویکر، ۲۰۲۰)، در دو دهه گذشته به نحو فزاینده‌ای در دانش‌آموزان مورد توجه واقع شده است؛ بدان معنا که معلمان به دانش‌آموزان خود در فرایند یادگیری، قدرت انتخاب داده و از توانمندی خودمختارانه و ارتقاء انگیزه‌های آن‌ها حمایت می‌کنند (یو، لی، وانگ و ژانگ ۳، ۲۰۱۶). پژوهش‌ها نشان داده است حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان به دلیل ایجاد رضایت در آن‌ها، دستاوردهای مثبت متعددی از جمله افزایش تمایل به مشارکت را در دانش‌آموز تقویت می‌کند. رضایت از توجه به نیازهای روان‌شناختی سبب می‌شود تا دانش‌آموزان، تمایل، مشارکت و علاقه بیشتری در طول فرایند آموزش از خود نشان داده و به درک عمیق‌تری از مطالب درسی برسند (چئون، ریو و لی ۴، ۲۰۱۸). همچنین ادراک دانش‌آموزان از حمایت و ارتباط خوب با والدین در خصوص فعالیت‌های مرتبط با مدرسه، موجب ارتقای خودمختاری و یادگیری آنها می‌شود (رایان و دسی، ۲۰۲۰).

نیاز به شایستگی توضیح می‌دهد که افراد نیاز دارند با موفقیت، محیط خود را مدیریت کنند و در زندگی روزمره خود به موفقیت دست یابند (میشلمور و ویکر، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده است بازخورد مثبت، موجب قدرت گرفتن حس شایستگی در دانش‌آموزان شده و انگیزه‌های درونی آنها را تقویت می‌کند؛ در حالی که بازخورد منفی، حس شایستگی را تضعیف می‌کند. بر این اساس دانه و لونکی ۵ در مطالعه‌ای نشان دادند که دانش‌آموزان تمایل به انتخاب فعالیت‌هایی دارند که فقط اندکی از توانایی آن‌ها فراتر باشد؛ زیرا این فعالیت‌ها چالشی را فراهم می‌کنند که پس از حل آن، حس شایستگی و کفایت، تجربه می‌گردد (حیدری، ۱۳۹۸).

نیاز به ارتباط، به معنای داشتن رابطه با کسانی است که برای فرد اهمیت داشته و یا از وی حمایت می‌کنند و شامل نیاز به داشتن روابط مثبت و حس تعلق به گروه یا جامعه است (لی، دنگ، ونگ و تانگ ۶، ۲۰۱۸). ارتباطات مناسب باعث تقویت تعاملات مشارکتی در دانش‌آموزان می‌شود (ترنشا، ارل، هرمن و رولو، ۲۰۱۶) و محیط‌های با ساختار مناسب، گرم و پاسخ‌گو عمدتاً به ارضاء هر سه نیاز اساسی روان‌شناختی کمک می‌کنند، زیرا وضوح، پیوند، عشق و تفاهم را در روابط تقویت می‌کنند (الموخامبتوا و تورانو، ۲۰۲۰). مطالعات متعددی اهمیت نیازهای اساسی روان‌شناختی را در دانش‌آموزان بررسی کرده و نشان داده‌اند که این نیازها در ایجاد امید، کارایی، تاب‌آوری، خوش‌بینی و عملکرد تحصیلی بهتر نقش دارند (هالتی، شافلی،

-
- 1- Deci, Olafsen & Ryan
 - 2- Michelmore & Wicker
 - 3- Yu, Li, Wang & Zhang
 - 4- Cheon, Reeve & Lee
 - 5- dunner & lunki
 - 6- Li, Deng, Wang & Tang,
 - 7- Trenshaw, Revelo, Earl & Herman
 - 8- Almukhambetova, & Torrano

لورنز و سالانوا، ۲۰۱۹، نوفلد و مارین، ۲، ۲۰۱۹). علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان داده است که عدم ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی موجب شکل‌گیری و گسترش طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌شود (یانگ، ۲۰۲۰) و طرحواره‌های ناسازگار اولیه نیز باعث کاهش رضایت از تحصیل و زندگی می‌شوند (سیادت و اسدپور، ۱۳۹۶؛ شعبانی‌خدییو و احمدیان، ۱۳۹۸، دسیانا و راثا، ۲۰۱۲). طرحواره‌های ناسازگار اولیه، باورهای مهم و شایعی هستند که معمولاً در دوران کودکی یا نوجوانی از خاطرات، هیجان‌ها و احساسات تشکیل شده و به شدت ناکارآمد هستند (آلوی و همکاران، ۵، ۲۰۲۰؛ قبادی‌زاده، یوسفی و قادری، ۱۳۹۷ و محمدی، شیخ‌الاسلامی، چهرزاد و کاظم‌نژاد، ۲۰۲۰). طرحواره‌های ناسازگار اولیه به علت عدم ارضاء نیازهای هیجانی، خودانگیزختگی و خویشتن‌داری در دوران کودکی پدید می‌آیند و عدم ارضای آنها موجب کاهش رضایت از زندگی در دوره‌های آتی از جمله دوران تحصیل می‌شود (یانگ، ۲۰۲۰ و محمدنیا، ۱۳۹۸). همچنین محقق نشدن هر یک از این طرحواره‌ها به شیوه درست، سبب آسیب‌هایی نظیر اعتماد به نفس پایین و عدم تصمیم‌گیری درست و مشکلاتی در زمینه رضایت از زندگی و رضایت از تحصیل می‌شود (صلاحی و کشاورز، ۲۰۲۱). علاوه بر آن پژوهش‌ها نشان داده است در صورت ارضای نیازهای اساسی روان‌شناسی، اعتماد به نفس و خود ارزشی پدید آمده و در صورت برآورده نشدن این نیازها، فرد دچار شکنندگی و بیگانگی می‌شود. ارضاء به‌موقع نیازهای اساسی موجب ایجاد طرحواره‌های مثبت شده و به مدیریت هیجان‌های محیطی کمک می‌کند. بر این اساس می‌توان استنباط نمود در صورتی که خانواده‌ها و مراکز آموزشی در رشد سالم دانش‌آموزان یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط نقش مناسبی ایفاء نکنند، امکان شکل‌گیری و گسترش طرحواره‌های ناسازگار اولیه و به تبع آن تضعیف رضایت تحصیلی به شدت افزایش می‌یابد (شعبانی‌خدییو و احمدیان، ۱۳۹۸).

یکی دیگر از عوامل مرتبط با رضایت تحصیلی، هیجان‌های کلاس درس می‌باشد (وو و همکاران، ۲۰۲۱، شهبابی، جدیدی و یاراحمدیان، ۱۳۹۸؛ صادقی و برزگر، ۱۳۹۸، یوریکویو و ناتیلیو، ۲۰۱۷) که بصورت گروهی از فرایندهای روان‌شناختی در هم آمیخته شامل عواطف، مؤلفه‌های انگیزشی و روان‌شناختی تعریف شده است (کامرانی سنقرآبادی، ۲۰۱۶). هیجان‌های کلاس درس توسط دانش‌آموزان در بافت یادگیری، فعالیت‌های کلاسی و شرایط آزمون‌ها تجربه می‌شوند (پات واین، بیکر، سیمز و همکاران، ۲۰۱۷). هیجان‌های کلاس درس از طریق بازیابی و ذخیره اطلاعات، ایجاد انگیزه و یادگیری بیش‌تر موجب بهبود

1- Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens, & Salanova

2- Neufeld & Malin

3- Early maladaptive schemas

4- Daciana, D., & Rusu

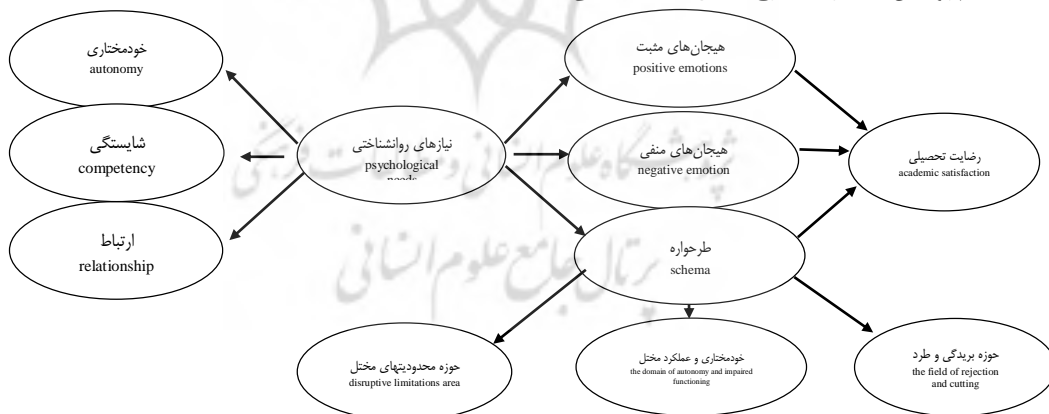
5- Aloï & et al

6- Urquijo & Natalio

7- Putwain, Becker, Symes & et al

عملکرد تحصیلی و افزایش رضایت از تحصیل خواهند شد (شهبابی، جدیدی و یاراحمدیان، ۱۳۹۸). دسی و رایان بیان کردند که احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط باعث برانگیخته شدن هیجانات مثبت شده که به دنبال آن انگیزه و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان بالا می‌رود (صادقی و برزگر، ۱۳۹۸). هیجانات مثبت با ایجاد سلامت روانی، نقش مهمی در پیشگیری از بروز اختلالات روان‌شناختی دارند؛ در حالی که هیجانات منفی با ایجاد اختلالات روان‌شناختی، موجب افزایش ناهنجاری‌های روان‌شناختی می‌شوند (تقی‌پور، غلامی، رنجبر و برزگران، ۱۳۹۸). پژوهش‌ها نشان داده است که هیجان‌های کلاس درس علاوه بر افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی، افزایش رضایت تحصیلی را نیز با خود به دنبال دارند (کامرانی سنقرآبادی، ۲۰۱۶). هیجان‌های کلاس درس می‌توانند به افراد کمک کنند تا به طور فعال، فرصت‌ها و منابع یادگیری را جستجو کنند و پشتکار و تلاش بیشتری از خود نشان دهند (ژن، لیو، دینگ، یو و ونگ، ۲۰۱۷). علاوه بر آن، هیجان‌های مثبت کلاس درس باعث افزایش تسلط بر امور تحصیلی و افزایش رضایت تحصیلی خواهند شد (وو، جینگ، گانگ، مو و لی، ۲۰۲۱).

با توجه به اهمیت شناخت عوامل مرتبط با رضایت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر در صدد بررسی کیفیت اثرگذاری متغیر نیازهای روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه می‌باشد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر آزمون این فرضیه است که ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی از طریق افزایش هیجان‌های مثبت، کاهش هیجان‌های منفی و کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه باعث افزایش رضایت تحصیلی می‌شود. مبتنی بر این فرضیه، مدل مورد آزمون در پژوهش حاضر به شرح شکل شماره ۱ می‌باشد.



شکل شماره ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure 1

Conceptual model of the research

روش

طرح پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان در حال تحصیل ۱۳ تا ۱۴ ساله منطقه پانزده شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. به منظور تعیین حجم نمونه، بر اساس جدول گرین (۱۹۹۱) و با توجه به در نظر گرفتن $\alpha=0/05$ ؛ توان آزمون برابر با ۰/۸۰؛ تعداد متغیرهای پیش‌بین برابر با ۴ متغیر و اندازه اثر کم، حداقل حجم نمونه برابر با ۶۱۰ نفر به دست آمد. به منظور حصول اطمینان از گردآوری این تعداد پرسشنامه و همچنین افزایش قابلیت تعمیم داده‌ها، ابزارهای پژوهش در بین تعداد بیشتری از کلاسهای درس اجراء شد. جهت انتخاب گروه نمونه از شیوه تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. روش انتخاب نمونه به این صورت بود که از بین مدارس متوسطه اول منطقه پانزده شهر تهران به صورت تصادفی ۲۳ مدرسه انتخاب شد و سپس به صورت تصادفی از هر مدرسه دو کلاس و در مجموع ۴۶ کلاس انتخاب شد و پرسشنامه در اختیار تمامی دانش‌آموزان هر کلاس قرار گرفت. در مجموع پس از توزیع و گردآوری پرسشنامه‌ها در بین دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب شده، تعداد ۷۴۱ پرسشنامه فاقد نقص گردآوری و مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفت. شایان توجه است به منظور گردآوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه نیازهای بنیادی روان‌شناختی

این پرسشنامه که توسط لاگوردیا، ریان، کوچمن و دسی^۱، در سال ۲۰۰۰ طراحی شده، از ۲۱ گویه تشکیل شده است و سه نیاز بنیادی روان‌شناختی شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط را می‌سنجد. شیوه نمره‌گذاری ابزار در قالب طیف لیکرت هفت درجه‌ای (اصلاً درست نیست = ۱ تا کاملاً درست است = ۷) می‌باشد. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۱ تا ۱۴۷ می‌باشند؛ نمره ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده نیازهای روان‌شناختی پایین، نمره ۴۲ تا ۱۰۵ بیانگر سطح متوسط و نمره بالاتر از ۱۰۵ نشان‌دهنده سطح بالا می‌باشد. دسی و همکاران (۲۰۰۱) پایایی این پرسشنامه را با بهره‌گیری از آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند (به نقل از فندخت و همکاران، ۱۳۹۹). این مقیاس در ایران توسط اژه‌ای و همکاران (۱۳۸۷) هنجاریابی شده است و پایایی هر یک از مؤلفه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودمختاری، ۰/۶۶، شایستگی، ۰/۷۴ و ارتباط ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین پژوهشگران با بهره‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی، مقدار روایی این پرسشنامه را تأیید کرده‌اند (لواسانی، خضری آذر، صالح نجفی و مالکی، ۱۳۹۵). در پژوهش منصورنژاد، ملک‌پور، قمرانی و یارمحمدیان (۱۳۹۸) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۱ به دست آمد. در

1- La Guardia, Ryan, Couchman & Deci

پژوهش حاضر بر اساس نمونه ۷۴۱ نفری داده‌های گردآوری شده، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی، ارتباط و کل مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۵۲، ۰/۵۹، ۰/۶۹ و ۰/۸۰ به دست آمد. علاوه بر آن در پژوهش حاضر میزان پایایی ترکیبی زیر مقیاس‌های خودمختاری، شایستگی، ارتباط و کل مقیاس به ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۸۱ و ۰/۸۵ به دست آمد.

ب) پرسشنامه تصویری طرحواره کودک دوسلدروف (DISC) لوئز، مایر و پتروسکی (۲۰۱۸)۲

این پرسشنامه جهت ارزیابی طرحواره‌های ناسازگار در کودکان بالای ۱۰ سال توسط لوئز و همکاران (۲۰۱۸) ساخته شده است. شیوه ساخت این پرسشنامه توسط سازندگان به این صورت بود که ابتدا برای هر یک از ۱۸ طرحواره مطرح شده، ۱۰ عبارت که متناسب با سن کودکان بود طراحی شد. در ادامه از هر گروه ۵ تا ۷ عبارت توسط درمانگران شناختی رفتاری کودکان و نوجوانان یا طرحواره درمانگران کودک که حداقل ۵ سال سابقه کاری داشتند انتخاب شد. از متخصصان خواسته شد تا هر عبارت را در طیفی از ۱ (مناسب نیست) تا ۶ (مناسب است) درجه‌بندی کنند. سرانجام تنها عباراتی انتخاب شدند که امتیاز ۵ یا ۶ گرفته بودند. عبارات به دست آمده در اختیار سه معلم باتجربه دبستان قرار گرفت تا میزان قابل درک بودن هر عبارت را برای دانش‌آموزان کلاس چهارم ارزیابی کنند. سرانجام از هر گروه پنج عبارتی که بیشترین نمره را به خود اختصاص داده بودند انتخاب شد. در فرم اولیه پرسشنامه هر گروه طرحواره با استفاده از یک تصویر (با هدف حمایت بصری از قابل درک بودن محتوا) و پنج عبارت (در مجموع ۹۰ عبارت) مورد بررسی قرار گرفت. بعد از اجرای اولیه پرسشنامه و انجام تحلیل عاملی تأییدی، در هر گروه تنها دو عبارتی که بالاترین ضریب را داشتند انتخاب شدند و فرم نهایی پرسشنامه به دست آمد (لوئز و همکاران، ۲۰۱۸). فرم نهایی پرسشنامه شامل ۱۸ تصویر و ۳۶ عبارت می‌باشد که آزمودنی در قالب یک طیف چهار درجه‌ای لیکرت (هرگز درست نیست = ۱، بندرت درست است = ۲، غالباً درست است = ۳ و همیشه درست است = ۴) پاسخ می‌دهد. برای بدست آوردن نمره طرحواره‌ها، میانگین نمرات سؤالات محاسبه می‌شود. بنابراین دامنه نمرات هر طرحواره بین ۱ تا ۴ می‌باشد. نمرات بالا در این پرسشنامه نشان دهنده شدت بالای طرحواره‌های ناسازگار در کودک می‌باشد. لوئز و همکاران (۲۰۱۸) روایی پرسشنامه را به شیوه تحلیل عاملی از نوع تأییدی مورد توجه قرار دادند که حاکی از روا بودن ابزار می‌باشد. پایایی ابزار با استفاده از روش بازآزمایی در دو گروه و در فاصله‌های ۱۳ تا ۱۴ ماه ($r=0/67$ و $p<0/001$) و ۲۶ تا ۳۴ ماه ($r=0/37$) و $p<0/05$) از طریق ضریب همبستگی پیرسون به دست آمد. نتایج آلفای کرونباخ نیز نشان داد که پایایی

1- Dusseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children

2- Christof Loose, Frank Meyer and Reinhard Pietrowsk

ابزار برابر با ۰/۸۷ می‌باشد که میزان قابل قبولی به حساب می‌آید. پژوهش‌های عسکری و غلامی (۲۰۲۰) نیز حاکی از همسانی درونی مطلوب پرسشنامه بود. آلفای کرونباخ کلی برای این ابزار ۰/۸۴ و پایایی دو نیمه‌سازی برابر با ۰/۷۷ بود که بیانگر پایایی مناسب ابزار در جامعه ایرانی می‌باشد. در پژوهش حاضر بر اساس نمونه ۷۴۱ نفری داده‌های گردآوری شده، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های محدودیت‌های مختل (۰/۵۳)، خودمختاری و عملکرد مختل (۰/۷۲)، بریدگی و طرد (۰/۸۶)، و کل مقیاس (۰/۸۹) به دست آمد. علاوه بر آن در پژوهش حاضر میزان پایایی ترکیبی زیر مقیاس‌های محدودیت‌های مختل (۰/۷۶)، خودمختاری و عملکرد مختل (۰/۸۱)، بریدگی و طرد (۰/۸۹)، و کل مقیاس (۰/۹۳) به دست آمد.

ج) مقیاس هیجان‌های کلاس درس برگرفته از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ1)

پرسشنامه ۲۳۲ سؤالی هیجان‌های تحصیلی پکرن، گوئتز و پری (۲۰۰۵) از سه قسمت شامل مقیاس هیجان‌های کلاس درس ۳ (۸۰ سؤال)، مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری ۴ (۷۵ سؤال) و مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان ۵ (۷۷ سؤال) تشکیل شده است که در پژوهش حاضر از ۸۰ سؤال هیجان‌های کلاس درس استفاده شده است. از این تعداد سؤال، ۲۷ سؤال مربوط به هیجان‌های مثبت (لذت، امیدواری و افتخار) و ۵۳ سؤال نیز مربوط به هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) می‌باشد (پکرن، گوئتز، فرنزل، بارچفلد و پری ۲۰۱۱) و نمره‌گذاری ابزار به صورت طیف لیکرت با پنج درجه (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) است. دامنه نمرات هیجان‌های کلاس درس از ۸۰ (حداقل نمره) تا ۴۰۰ (حداکثر نمره) متغیر است. ضریب آلفای مقیاس‌های این پرسشنامه در حد خیلی خوب و بین ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ و همبستگی بین مقیاس‌های پرسشنامه در حد پایین تا متوسط به دست آمده که نشانگر روایی تفکیکی آن است. در ایران نیز کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) این ابزار را هنجاریابی کرده‌اند و ضرایب آلفای کرونباخ آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ می‌باشد، همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار عاملی پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزان ایرانی از برازش قابل قبولی برخوردار است. در پژوهش حاضر بر اساس نمونه ۷۴۱ نفری داده‌های گردآوری شده، ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مثبت

1- Achievement Emotion Questionnaire

2- Pekrun, Goetz & Perry

3- Class-Related Emotion Scales

4- Learning -Related Emotion Scales

5- Test-Related Emotion Scales

6- Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld, & Perry

(۰/۹۳) و برای هیجان‌های منفی (۰/۹۷) به دست آمد. علاوه بر آن در پژوهش حاضر میزان پایایی ترکیبی برای هیجان‌های مثبت (۰/۹۴) و برای هیجان‌های منفی (۰/۹۷) به دست آمد.

د) خرده مقیاس رضایت تحصیلی، برگرفته از مقیاس چند بعدی رضایت از زندگی هیوبنر^۱(MSLSS)

ابزار چند بعدی رضایت از زندگی محصلان برای بدست آوردن نیمرخ چند بعدی رضایت از زندگی توسط هیوبنر (۲۰۰۱) ساخته شده که در بردارنده ۴۰ پرسش می‌باشد و هدف آن سنجش میزان رضایت از زندگی و ابعاد آن در دانش‌آموزان دوره راهنمایی و دبیرستان است. این ابزار در کل پنج حوزه شامل رضایت از خانواده، رضایت از دوستان، رضایت تحصیلی (رضایت از مدرسه)، رضایت از محیط زندگی و رضایت از خود را در بر می‌گیرد و با یک مقیاس شش درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶) نمره‌گذاری می‌شود. سؤال‌های شماره ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۲۰، ۲۱، ۲۴، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۳۱ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره کلی این آزمون از ۴۰ تا ۲۴۰ متغیر است و نمرات بالاتر بیانگر رضایت بالاتر از زندگی می‌باشد (هیوبنر، لاگلین، اش و گیلین، ۱۹۹۸). مؤلفه رضایت تحصیلی که در این پژوهش از آن استفاده شده است شامل ۸ سؤال است که دامنه نمرات آن از ۸ تا ۴۸ متغیر است و نمرات بالاتر به معنی رضایت تحصیلی بالاتر می‌باشد. هنجاریابی این ابزار در ایران توسط لطیفیان و شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۳) صورت گرفته است. ضریب پایایی بازآزمایی و همچنین ضریب آلفای کرونباخ آن به ترتیب برابر با ۰/۷۰ و ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین در پژوهش کوه‌بنانی (۱۳۹۰)، ضریب پایایی خرده مقیاس‌های پرسشنامه شامل رضایت از خانواده (۰/۸۳)، رضایت از دوستان (۰/۵۸)، رضایت تحصیلی (۰/۸۰)، رضایت از محیط زندگی (۰/۳۳)، رضایت از خود (۰/۸۰) و ضریب پایایی کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد. در تحقیق حاضر از مؤلفه رضایت تحصیلی این ابزار استفاده شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی برای مقیاس رضایت تحصیلی بر اساس نمونه ۷۴۱ نفری داده‌های گردآوری شده به ترتیب برابر با ۰/۹۱ و ۰/۹۳ به دست آمد.

یافته‌ها

از مجموع ۷۴۱ داده قابل قبول، تعداد ۴۳۵ نفر از پاسخ دهندگان دختر (۵۸,۷٪) و ۳۰۶ نفر (معادل ۴۱,۳٪) پسر بودند که ۵۰ درصد آنها در پایه هفتم و ۵۰ درصد نیز در پایه هشتم تحصیلی قرار داشتند. قبل از اجرای مدل‌یابی معادلات ساختاری، مفروضه‌های لازم مورد بررسی قرار گرفت. مفروضه خطی بودن داده‌ها با استفاده از نمودار پراکندگی و همبستگی پیرسون (جدول ۱) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد

1- Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale

رابطه بین متغیرها خطی می‌باشد. مفروضه استقلال داده‌ها با استفاده از آماره دوربین واتسون بررسی شد. نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است ($DW=1/77$). مفروضه عدم هم خطی چندگانه ۱ از طریق آماره تلورانس و همچنین تورم واریانس (VIF) بررسی شد. نتایج نشان داد مقدار تلورانس ۰/۸۸ و مقدار تورم واریانس ۱/۳۳ می‌باشد که نشان دهنده عدم همخطی چندگانه بین متغیرهای پژوهش می‌باشد. نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد توزیع داده‌ها نرمال نمی‌باشد ($p \leq 0/01$). به دلیل نرمال نبودن توزیع داده‌ها و به منظور تحلیل داده‌ها و آزمون مدل مورد بررسی از مدل‌یابی معادلات ساختاری با نرم‌افزار کمترین مربعات جزئی (PLS) استفاده شد. در ادامه ابتدا همبستگی متغیرهای پژوهش ارائه و پس از آن نتایج آزمون مدل مورد بررسی، ارائه شده است.

جدول ۱: ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

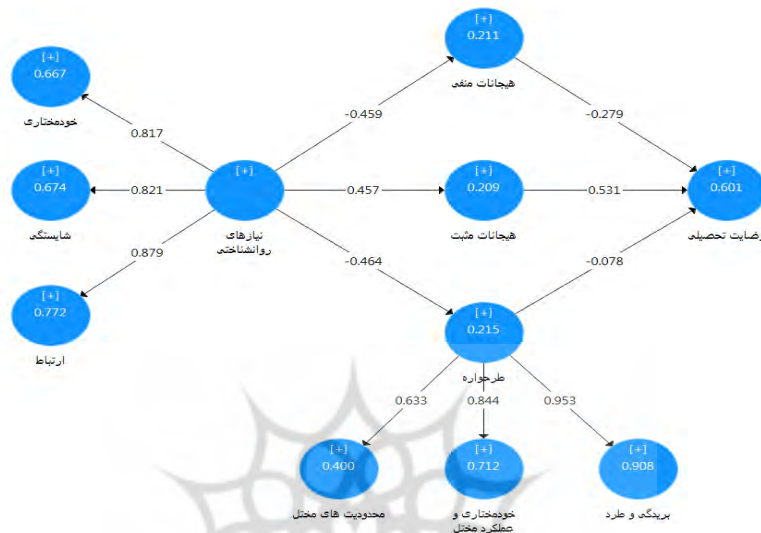
Table 1
Pearson correlation coefficients between research variables

متغیرها Variables	هیجان مثبت positive emotion	هیجان منفی negative emotion	رضایت تحصیلی academic satisfaction	نیازهای روان‌شناختی psychological needs
هیجان مثبت positive emotion	1			
هیجان منفی negative emotion	-0.561**	1		
رضایت تحصیلی educational satisfaction	0.712**	-0.631**	1	
نیازهای روان‌شناختی psychological needs	0.451**	-0.432**	0.404**	1
طرحواره‌های ناسازگار اولیه primary maladaptive schemas	-0.349**	0.645**	-0.448**	-0.388**

**همبستگی‌ها در سطح $p \leq 0/01$ معنی‌دار هستند.*Correlations are significant at $p \leq 0/01$ level.

در جدول ۱، ضرایب همبستگی بین همه متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود همه همبستگی‌ها در سطح $p \leq 0/01$ معنی‌دار هستند. بزرگترین همبستگی بین هیجان‌های مثبت کلاس درس و رضایت تحصیلی ($r=0/712$) و کمترین همبستگی بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و هیجان‌های مثبت ($r=-0/349$) وجود دارد. همانگونه که مشاهده می‌شود هیجان‌های مثبت کلاس درس و نیازهای بنیادی روان‌شناختی، همبستگی مثبتی با رضایت تحصیلی دارند؛ در حالی که بین هیجان‌های منفی کلاس درس و همچنین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با رضایت تحصیلی همبستگی منفی معنی‌داری

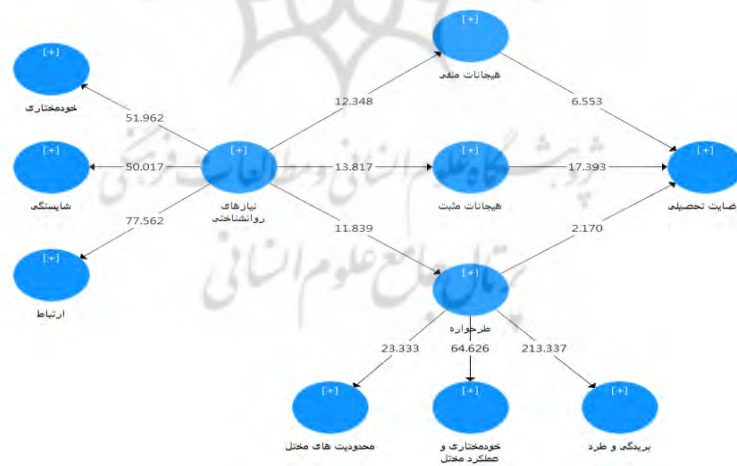
وجود دارد. پس از بررسی همبستگی متغیرهای پژوهش، مدل تدوین شده مورد آزمون قرار گرفت. نتایج در شکل ۲ ارائه شده است.



شکل ۲: مدل آزمون شده پژوهش (ضرایب استاندارد)

Figure 2

The tested research model (standard coefficients)



شکل ۳: مدل آزمون شده پژوهش (ضرایب معناداری t)

Figure 3

The tested model of the research (significance coefficients t)

در شکل‌های فوق مدل اندازه‌گیری و همچنین مدل ساختاری (روابط مفروض بین متغیرها) در حالت ضرایب استاندارد و ضرایب معنی‌داری ارائه شده است. بر اساس مدل اندازه‌گیری، متغیر نیازهای روان‌شناختی از سه خرده‌مقیاس خودمختاری، شایستگی و ارتباط تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه نیازهای بنیادی روان‌شناختی به ترتیب برابر با ۰/۸۱۷، ۰/۸۲۱ و ۰/۸۷۹ می‌باشد. متغیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه نیز از سه خرده‌مقیاس بریدگی و طرد، خودمختاری و عملکرد مختل، و محدودیت‌های مختل تشکیل شده است که بارهای عاملی هر کدام از این خرده‌مقیاس‌ها روی سازه طرحواره‌های ناسازگار اولیه به ترتیب برابر با ۰/۹۵۳، ۰/۸۴۴ و ۰/۶۳۳ می‌باشد. همانگونه که نتایج شکل ۳ نشان می‌دهد همه بارهای عاملی مشاهده شده در سطح $p \leq 0.01$ معنی‌دار هستند و همه مقادیر t بزرگتر از ۱/۹۶ می‌باشند.

بر اساس مدل ساختاری، متغیر نیازهای روان‌شناختی نقش متغیر مستقل، هیجان‌های مثبت، هیجان‌های منفی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه نقش میانجی و متغیر رضایت تحصیلی نقش متغیر وابسته را ایفا می‌کنند. بر اساس این مدل، متغیر نیازهای بنیادی روان‌شناختی ۲۱/۱ درصد از واریانس هیجان‌های منفی، ۲۰/۹ درصد از واریانس متغیر هیجان‌های مثبت و ۲۱/۵ درصد از واریانس متغیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه را تبیین می‌کند. علاوه بر آن ۶۰/۱ درصد واریانس متغیر رضایت تحصیلی توسط اثر مستقیم هیجان‌های مثبت و منفی کلاس درس، طرحواره‌های ناسازگار اولیه و همچنین اثر غیر مستقیم نیازهای بنیادی روان‌شناختی با میانجی‌گری متغیرهای موجود در مدل تبیین می‌شود. در جدول ۲، نتایج معادلات ساختاری مربوط به اثرات مستقیم و غیر مستقیم متغیرها ارائه شده است.

جدول ۲: نتایج معادلات ساختاری برای بررسی فرضیه‌های پژوهش

Table 2

The results of structural equations to check research hypotheses

نتیجه فرضیه Hypothesis result	معادلات ساختاری Structural equation			فرضیه Hypothesis	اثرها effectss
	سطح معناداری Significance level	آماره تی T statistic	ضریب مسیر Path coefficient		
تأیید confirmation	0.0005	13.779	0.494	نیازهای روان‌شناختی -> هیجان مثبت psychological needs → positive emotion	اثرهای مستقیم Direct effects
تأیید confirmation	0.0005	12.992	-0.535	نیازهای روان‌شناختی -> هیجان منفی psychological needs → negative emotion	
تأیید Confirmation	0.0005	12.229	-0.535	نیازهای روان‌شناختی -> طرحواره psychological needs → schema	
تأیید	0.0005	17.114	0.533	هیجان مثبت -> رضایت تحصیلی	

confirmation				positive emotion → academic satisfaction	
تأیید confirmation	0.0005	6.482	-0.273	هیجان منفی - رضایت تحصیلی	
confirmation				negative emotion → academic satisfaction	
تأیید confirmation	0.0005	2.228	-0.084	طرحواره - رضایت تحصیلی	
confirmation				schema → academic satisfaction	
تأیید confirmation	0.0005	6.246	0.128	نیازهای روان‌شناختی - هیجان‌های منفی - رضایت تحصیلی	
confirmation				psychological needs → negative emotions → academic satisfaction	اثرهای غیر مستقیم Indirect effects
تأیید confirmation	0.0005	10.831	0.242	نیازهای روان‌شناختی - هیجان‌های مثبت - رضایت تحصیلی	
confirmation				psychological needs → positive emotions → academic satisfaction	
تأیید confirmation	0.0346	2.114	0.036	نیازهای روان‌شناختی - طرحواره - رضایت تحصیلی	
confirmation				psychological needs → schema → academic satisfaction	
تأیید confirmation	0.0005	14.692	0.406	اثر کل نیازهای روان‌شناختی بر رضایت تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه	اثر کل Total effect
confirmation				The total effect of psychological needs on academic satisfaction with the mediation of positive and negative emotions and primary maladaptive schemas	

همانگونه که از این جدول مشاهده می‌شود، متغیر نیازهای روان‌شناختی تأثیر مثبت معنی‌داری بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و تأثیر منفی معنی‌داری بر هیجان‌های منفی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه دارد. علاوه بر آن متغیر هیجان‌های مثبت تحصیلی، تأثیر مثبتی بر رضایت تحصیلی دارد و باعث افزایش رضایت تحصیلی می‌شود؛ در حالی که هیجان‌های منفی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه تأثیر منفی بر رضایت تحصیلی دارند و باعث کاهش آن می‌شوند.

متغیر نیازهای روان‌شناختی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی و همچنین طرحواره‌های ناسازگار اولیه تأثیر معنی‌داری در تبیین رضایت تحصیلی دارد و اثر کل این متغیر بر رضایت تحصیلی نیز معنی‌دار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

در سال‌های اخیر، تحقیقات مختلفی، اهمیت مطالعه رضایت دانش‌آموزان را بر اساس پیامدهای تحصیلی و شخصی که برای آن‌ها دارند، برجسته کرده و آموزش بر مبنای رضایت را یکی از وظایف پژوهشگران و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دانسته‌اند (بانوس ۱ و همکاران، ۲۰۱۹). لذا هدف اصلی این پژوهش، پیش‌بینی رضایت تحصیلی بر اساس نیازهای روان‌شناختی با نقش میانجی هیجان‌های کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه بود. به این منظور داده‌های گردآوری شده با استفاده از نرم‌افزار کمترین مربعات جزئی (PLS) مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد نیازهای روان‌شناختی به صورت مستقیم بر افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان مؤثر بود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های نیکدل و همکاران (۲۰۲۱)، جینگ ۲ و همکاران (۲۰۱۹)، صادقی و همکاران (۱۳۹۸)، ژن ۳ و همکاران (۲۰۱۷)، وس و سئون ۴ (۲۰۰۸) همسو بود. از دیدگاه دسی و رایان (۲۰۰۸) نیز، ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند بسیاری از پیامدهای انگیزشی و هیجانی را پیش‌بینی کند. همچنین دسی و رایان بیان کردند که احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط باعث برانگیخته شدن هیجان‌های مثبت شده که به دنبال آن انگیزه و رضایت تحصیلی دانش‌آموزان بالا می‌رود (صادقی و برزگر، ۱۳۹۸). در تبیین این یافته می‌توان چنین گفت که در محیط‌های آموزشی ارضاء نیازها و به تبع آن مدیریت هیجان‌ها به دانش‌آموزان در پیش‌بینی اهداف و چالش‌های پیش‌رو و به دنبال آن حل مشکلات آنها کمک می‌کنند. هیجان‌های مثبت کلاس درس، موجب افزایش امیدواری، لذت و افتخار در دانش‌آموزان می‌شوند که این عوامل خود باعث افزایش انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، احساس شایستگی و بهبود روابط دانش‌آموزان می‌گردند. از سوی دیگر، هیجان‌های منفی تحصیلی و ابعاد آن مانند خشم، اضطراب، شرم و ناامیدی، باعث افزایش اضطراب، عصبانیت و خستگی تحصیلی می‌شوند که این عوامل باعث کاهش انگیزش، خودپنداره و خودکارآمدی تحصیلی و به دنبال آن کاهش سلامت روانی دانش‌آموزان می‌گردند (پکران، ۲۰۰۵). همچنین تجربه پاسخگویی یا عدم پاسخگویی به نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان در بافت مدرسه، می‌تواند تأثیرات دراز مدتی بر هیجان‌های آنان داشته باشد؛ چرا که ایجاد محیطی سالم، سلامت دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد و منجر به عملکرد بهینه می‌شود تا در موقعیتهای هیجانی از راهبردهای کنترل هیجان استفاده کنند. همچنین می‌توان اشاره نمود که در صورتی که معلم حس خودمختاری را در دانش‌آموزان تقویت کند تا آنها بتوانند از بین موضوعات مختلف با اراده خود دست به انتخاب بزنند، حس کنترل درونی و به دنبال آن هیجان مثبت در آنها پدیدار می‌شود. زیرا هیجان مثبت، عدم وجود هیجان منفی و

- 1- Banos
- 2- Jiang
- 3- Zhen
- 4- Vos & Soens

رضایتمندی نسبت به تحصیل را در نتیجه تجربه اراده آزاد به دست می‌آورند. به عبارت دیگر، کسب موفقیت و ارضای نیاز به شایستگی زمینه‌ساز هیجانانگیز مثبت می‌شود. دانش‌آموزانی که در تکالیف خود احساس شایستگی می‌کنند، بر هیجان‌ها و احساس‌های خود آگاهی بیشتری خواهند داشت.

علاوه بر آن، نیازهای اساسی روان‌شناختی به صورت مستقیم بر کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان تأثیرگذار بودند. این یافته با نتایج پژوهش‌های فوستینو و واسکو (۲۰۲۰)، صفویان و همکاران (۱۳۹۹)، شعبانی‌خدیو و احمدیان (۱۳۹۸) هم راستا می‌باشد. ارضاء نیازهای بنیادی روان‌شناختی می‌تواند در ایجاد طرحواره‌های مثبت و مدیریت مؤثر هیجان‌ها کمک شایانی نماید. طرحواره‌های اولیه باورهای هستند که افراد درباره خود، دیگران و محیط دارند و به طور معمول از ارضاء نشدن نیازهای اولیه و به خصوص نیازهای اساسی در دوران کودکی سرچشمه می‌گیرند (ژانگ و هه، ۲۰۱۰). بنابراین می‌توان استنباط نمود که طرحواره‌های ناسازگار اولیه نتیجه زیان بخشی از نیازهای روان‌شناختی ارضاء نشده در دوران کودکی می‌باشند و نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که ارضاء نیازهای بنیادی روان‌شناختی به صورت مستقیم بر کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان تأثیرگذار است. لذا در صورتی که نیازهای اساسی روان‌شناختی ارضاء شوند، احساس اعتماد به نفس و خودارزشمندی در افراد شکل می‌گیرد، اما در صورت ممانعت و برآورده نشدن این نیازها، فرد درکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقادآمیز از خود خواهد داشت که در نهایت منجر به طرحواره‌های ناسازگار و ناکارآمد در افراد می‌شود (چن و چانگ، ۲۰۱۰). در تبیین این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که طرحواره‌های اولیه کودکی آن‌ها به درستی شکل نگرفته است دچار بیش‌ترین آسیب‌های روان‌شناسی می‌شوند. کودکی که حس بریدگی و طرد را تجربه می‌کند با نداشتن حمایت عاطفی و یا راهنمایی‌شدن در تنظیم هیجانانگیز خود دچار مشکل می‌شود. دانش‌آموزی که در طرحواره خودمختاری و عملکرد مختل دچار اختلال باشد معمولاً هیجانانگیز و تمایلات طبیعی خود را پس‌زده و نسبت به آن ناآگاه است. این دانش‌آموز دارای این طرحواره محافظت بیش از حد شده و اعتماد بنفس پایینی داشته و فکر می‌کند در کارها موفق نشده و شکست خواهد خورد. همان‌گونه که یانگ (۲۰۲۰) نیز بیان نموده است، طرحواره‌های ناسازگار اولیه زیربنای بروز مسائل و اختلال‌های روان‌شناسی و رفتارهای ناسازگارانه در افراد هستند و بنابراین، در طول زندگی تحصیلی نیز با تحریف واقعیات، فرد را وادار می‌کنند تا بر مبنای الگوی ناسازگارانه رفتار کند. همچنین می‌توان گفت عدم توجه والدین به سالم‌سازی محیط روانی و عاطفی نوجوانان و فقدان روابط مناسب در بیشتر موارد آنان را با مشکلات روانی مواجه می‌کند. دوره نوجوانی دشوارترین مرحله تربیت است، زیرا نوجوان برای رهایی از وابستگی‌های کودکی و کسب استقلال بزرگسالی کوشش می‌کند. این فرایند اگر به شکل سالمی انجام

شود، هم موجب رشد خودمختاری در دانش‌آموز خواهد شد و هم روابط صمیمانه او با والدین، معلمان و همسالان خود حفظ خواهد شد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که هیجان‌های مثبت و منفی کلاس درس، به صورت مستقیم بر رضایت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند. به نحوی که نتایج نشان داد هیجان‌های مثبت کلاس درس، باعث ارتقاء رضایت تحصیلی می‌شوند؛ در حالی که هیجان‌های منفی تحصیلی، تأثیر منفی بر رضایت تحصیلی دارند و باعث کاهش آن می‌شوند. این یافته با نتایج پژوهش‌های صلاحیان (۱۳۹۹)، صادقی و همکاران (۱۳۹۸)، لیو (۲۰۱۵)، چیلدرز ۲ و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. پژوهشگرانی چون برایف ۳ (۲۰۰۲) و کونولی ۴ (۲۰۰۰) معتقدند که رضایت، به عنوان پدیده‌ای عاطفی می‌تواند تحت تأثیر هیجان‌های مثبت و منفی باشد. هیجان‌های مثبت کلاس درس موجب می‌شوند که دانش‌آموزان، شناخت، احساسات و روابط سنجیده‌تری در روابط بین فردی و اجتماعی خود بروز دهند؛ در حالی که هیجان‌های منفی کلاس درس، عکس وضعیت حاضر را دارند. بنابراین می‌توان گفت هیجان‌های کلاس درس عاملی مؤثر و تعیین‌کننده در برآیندهای زندگی واقعی دانش‌آموزان مانند موفقیت در تحصیل، روابط بین شخصی و به طور کلی سلامت آنهاست؛ طوری که برنامه‌های پیشگیری مبتنی بر یادگیری تنظیم هیجان‌ها و روابط اجتماعی توانسته است به تغییرات ارزشمند و مثبتی در این زمینه منجر شود. در تفسیر این یافته می‌توان گفت که بصورت کلی در محیط مدرسه، دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و اولیاء مدرسه خود در ارتباطند. دانش‌آموزانی که هیجان‌های مثبت بالاتری را تجربه کنند توانایی ادراک، تسهیل، شناخت و تنظیم هیجان خود و سایرین را داشته و تعاملات آنان نیز مثبت خواهد بود؛ حتی اگر در محیط مدرسه تنشی ایجاد شود این نوع دانش‌آموزان سعی در سازش با محیط خود را دارند. در برخورد با همسالان خود نیز با افزایش هیجان‌های مثبت خود فرصت صمیمیت، همدلی و تجربه‌های مثبت دوستی را پدید می‌آورند که بدین ترتیب مورد پذیرش آنان واقع می‌شوند. در واقع تقویت هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی موجب سازگاری اجتماعی، انطباق با شرایط، سازگاری عاطفی و پذیرش از جانب همسالان شده که این سازگاری و انطباق به نوبه خود منجر به رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان می‌گردد. لذا جهت افزایش رضایت تحصیلی، باید به عوامل مؤثر بر آن از جمله هیجان‌های مثبت و منفی توجه کافی شود تا با ارائه راهکارهای مناسب، بتوان رضایت دانش‌آموزان را نسبت به تحصیل افزایش داد و آن‌ها را به سوی زندگی بهتر رهنمون ساخت.

بر اساس نتایج حاصله، طرحواره‌های ناسازگار اولیه نیز تأثیر منفی معنی‌داری بر رضایت تحصیلی داشتند. این یافته با نتایج پژوهش‌های مختلف از جمله سیادت و اسدیپور (۱۳۹۶)، شعبانی‌خدیو و احمدیان (۱۳۹۸)

1- Lio

2- Childers

3- Brief

4- Connolly

دسیانا و راتا (۲۰۱۲) همسو بود. مطالعه صلاحی و کشاورز (۲۰۲۱) نیز به تأیید روابط بین این دو متغیر پرداخته است. یوسف‌نژاد شیروانی و پیوسته‌نگر (۲۰۱۰)، نیز نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار اولیه به آسیب‌پذیری فرد در برابر انواع آشفتگی‌های روانی و شخصیتی منجر می‌گردد و باعث کاهش رضایت از زندگی و رضایت تحصیلی می‌شود. با توجه به اینکه طرحواره‌های ناسازگار اولیه، به مثابه چهارچوبی برای پردازش اطلاعات مورد استفاده قرار می‌گیرند و تعیین‌کننده واکنش‌های هیجانی محصلین نسبت به موقعیت‌ها و روابط بین همسالان می‌باشند، با رضایت از تحصیل رابطه دارند. مطابق با پژوهش سیسرو (۲۰۰۴) نیز، طرحواره‌های ناسازگار اولیه رضایت را به مخاطره می‌اندازند که پیامدهای آن در سراسر زندگی فعال باقی می‌ماند. به عبارتی می‌توان بیان نمود دانش‌آموزانی که در کودکی نیازهای اولیه آن‌ها به صورت درست ارضاء شده و طرحواره‌های آن‌ها به صورت سازگار ایجاد شده است، در بزرگسالی از اعتماد به نفس، استقلال و عزت‌نفس بیشتری برخوردارند، سطح رضایتمندی آن‌ها بالاتر رفته و در نتیجه، بهتر می‌توانند در تصمیم‌گیریه‌های تحصیلی و شغلی، روابط بین فردی و خانوادگی عمل کنند (صلاحی و کشاورز، ۲۰۲۱). در تبیین این یافته می‌توان گفت طرحواره‌های ناسازگار اولیه یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های نارضایتی از تحصیل است. وجود ذهنیت بدبینانه نسبت به تحصیل، نظیر اینکه اولیاء مدرسه با ما همدلی نداشته و ما را درک نمی‌کنند، یا به‌موقع نیازهای ما را بر طرف نمی‌کنند، دوستانم از من حمایت عاطفی نمی‌کنند، یا عقیده به اینکه دیگران ما را آزار می‌دهند و به ما دروغ می‌گویند و یا احساس اینکه من شخصی شکست خورده‌ام و در هر زمینه‌ای شکست خواهم خورد، همگی موجب افزایش هیجان‌های منفی شده و به کاهش توان مقابله دانش‌آموز با مشکلات زندگی و تحصیلی منجر می‌گردد. بروز چنین حالتی کاهش رضایت از تحصیل در دانش‌آموز را به دنبال خواهد داشت.

در نهایت بر مبنای مدل آزمون شده می‌توان گفت ارضاء نیازهای اساسی روان‌شناختی از طریق افزایش هیجان‌های مثبت، کاهش هیجان‌های منفی و کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه باعث افزایش رضایت تحصیلی می‌شود. در واقع، می‌توان گفت دانش‌آموزانی که به دنبال تقویت نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران می‌باشند، از طرحواره‌های ناسازگار اولیه کمتر رنج می‌برند، از محیط تحصیلی و تعامل با معلم و همکلاسی‌های خود احساس لذت بیشتری داشته و همین امر موجب افزایش رضایت تحصیلی آن‌ها می‌شود. اندیشمندان نیز بر این باورند که دانش‌آموزان دارای هیجان‌های مثبت، تمایل بیشتری برای یادگیری از خود نشان می‌دهند. از سوی دیگر، طرحواره‌های ناسازگار اولیه و همچنین هیجان‌های منفی کلاس درس، سطح رضایت تحصیلی را کاهش داده و دلزدگی نسبت به تحصیل و کاهش یادگیری را به دنبال خواهند داشت.

1- Daciana, D., & Rusu

2- Cecero

بدیهی است نتایج این پژوهش دستاوردهای مهمی برای روان‌شناسی تربیتی در بر دارد. در این پژوهش مکانیزم اثرگذاری نیازهای بنیادی روان‌شناختی بر افزایش رضایت تحصیلی تبیین و مشخص شد، ارضاء نیازهای بنیادی روان‌شناختی باعث افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی، کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی و کاهش طرحواره‌های ناسازگار اولیه شده و از این طریق باعث ارتقاء رضایت تحصیلی می‌شود. هیجان‌های تحصیلی در یک ساختار تعاملی با دیگر مؤلفه‌های تحصیلی در ارتباط بوده و از ارزش پیش‌بینی‌کنندگی بالایی برخوردارند. ارتباط آنها با یادگیری و پیشرفت تحصیلی (پکران، مایر و الیوت، ۲۰۰۶)، راهبردهای شناختی و ارزیابی (پکران، ۲۰۱۱)، علاقه، انگیزش و تلاش (پکران، ۲۰۰۵)، در پژوهش‌های مختلف به اثبات رسیده است. بنابراین مطالعه نحوه تعامل آن‌ها با سایر متغیرها از جمله نیازهای روان‌شناختی و رضایت تحصیلی و طراحی محیط‌های هیجانی مناسب، بویژه از طریق تهیه و اجرای برنامه‌ها و بسته‌های مداخله‌ای و آموزشی به منظور کنترل و تنظیم هیجان‌های منفی کلاس درس از اهمیت بالایی برخوردار است. بنابراین روان‌شناسان تربیتی می‌توانند با توجه کافی به نیازهای اساسی روان‌شناختی، به طور همزمان نقش مهمی در افزایش هیجان‌های مثبت تحصیلی، کاهش هیجان‌های منفی تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه و در نهایت ارتقاء رضایت تحصیلی ایفاء نمایند. همچنین پیشنهاد می‌شود مسئولین مدارس با شناسایی به موقع نیازهای روان‌شناختی، هیجان‌های کلاس درس و طرحواره‌های ناسازگار اولیه دانش‌آموزان و سپس تدوین کارگاه‌های آموزشی، ارائه مشاوره‌های مناسب و به موقع و همچنین ارائه مداخله‌های مؤثر و مفید، ارائه بازخورد مثبت (حیدری، ۱۳۹۸)، تدارک محیط‌های با ساختار مناسب، گرم و پاسخ‌گو (الموخامبتوا و تورانو، ۲۰۲۰)، ضمن بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران و متخصصان روان‌شناسی و مشاوره، گام مهمی در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان که به عنوان رکن اساسی آینده کشور و بزرگترین سرمایه‌های انسانی جامعه به حساب می‌آیند، بردارند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به طرح و ماهیت مقطعی آن اشاره نمود. روابط ساختاری بین متغیرهای مورد مطالعه، روابط همزمانی است و بصورت علی نمی‌باشد. به همین علت، استنباط‌های علت و معلولی مطابق با نتایج پژوهش ممکن نیست. بر همین مبنا، پیشنهاد می‌شود به کمک مطالعات آینده‌گر که امکان اندازه‌گیری فواصل زمانی متفاوت از مفاهیم مختلف را می‌دهد، روابط علی بین سازه‌ها در الگوی ساختاری مفروض آزموده شوند. ابزار اندازه‌گیری را یکی دیگر از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان در نظر داشت. زیرا پرسشنامه‌ها محدودیت‌های ذاتی از جمله خطای اندازه‌گیری دارند، پیشنهاد می‌شود در مطالعات آتی از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات، از جمله مصاحبه کمک گرفته شود. محدودیت بعدی، مربوط به جامعه آماری پژوهش است. با توجه به اینکه جامعه آماری مطالعه حاضر را دانش‌آموزان دوره

1- Pekrun, Maier & Elliot

2- Almkhambetova, & Torrano

اول متوسطه منطقه پانزده شهر تهران تشکیل دادند، تعمیم مفاهیم مدل مفروض، به انتخاب جوامع دیگر نیز نیازمند است. بر همین مبنا، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران، مطالعه حاضر را بر روی سایر جوامع انجام دهند تا شواهد دیگری از بسط روابط ساختاری موجود فراهم آید.

References

منابع

- ابراهیمی کوهبنانی، شهین (۱۳۹۰). *رابطه هوش هیجانی و هوش معنوی با رضایت از زندگی در دانش‌آموزان تیزهوش دختر دبیرستانی شهر بیرجند*، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قاینات (چاپ نشده).
- تقی‌پور، بهزاد؛ غلامی، فائزه و رنجبر، محمدجواد (۱۳۹۸). نقش هیجانات مثبت و منفی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان پسر ورزشکار، *روان‌شناسی مدرسه*، ۸ (۳)، ۴۰-۵۵.
- حیدری، آتنا (۱۳۹۸). نقش رضایتمندی از نیازهای بنیادی روان‌شناختی و انگیزش خودگردان در موفقیت تحصیلی: از دیدگاه نظریه خودتعیین‌گری. *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*، ۸ (۱۰)، ۶۳-۷۰.
- ستایشی اظهاری، محمد؛ سادات، سما و میرزاحسینی، حسن (۱۴۰۰). اعتباریابی مقیاس رضایت تحصیلی لنت در دانش‌آموزان ایرانی. *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*، ۱۰ (۳)، ۳۵-۴۶.
- سیادت، اکرم و اسدپور، کمال (۱۳۹۶). *بررسی رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و عملکرد تحصیلی و میزان پرخاشگری دانش‌آموزان پایه و هم‌شهرستان اهر در سال تحصیلی ۹۶-۹۵*، سومین همایش بین‌المللی افق‌های نوین در علوم تربیتی، روان‌شناسی و آسیب‌های اجتماعی، تهران.
- شعبانی‌خدیبو، امیر و احمدیان، حمزه (۱۳۹۸). رابطه ارضاء نیازهای بنیادی روانی و اختلال تنظیم هیجانی با نقش میانجی‌گری طرحواره‌های ناسازگار اولیه در دانشجویان دانشگاه بوعلی سینا همدان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۰ (۱)، ۱۰۱-۱۱۱.
- شهبابی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ و یاراحمدی، یحیی (۱۳۹۸). تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر هیجان تحصیلی بر رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱ (۴)، ۵۶-۶۳.
- صادقی، مسعود و برزگر بفرویی، مهدی (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی در رابطه‌ی نیازهای بنیادی روان‌شناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۱ (۲)، ۳۲-۴۳.
- صلاحیان، شیوا و صلاحیان، نوشین (۱۳۹۹). *هیجان تحصیلی و رضایت از تدریس آنلاین دانشجویان حسابداری در دوران شیوع کرونا*، اولین کنگره ملی دانشگاه و کووید - ۱۹، تهران.

صفویان، اشرف؛ ذبیحی، رزیتا و میرزمانی، سید محمود (۱۳۹۹). رابطه طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ارضای نیازهای اساسی روان‌شناختی با اختلال تنظیم هیجانی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اسلامشهر، ششمین همایش ملی تازه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر.

قبادی زاده، شبروز؛ یوسفی، ناصر و قادری، فرزاد (۱۳۹۷). نقش طرحواره‌های ناسازگار اولیه، سبک‌های مقابله‌ای و نظم‌جویی شناختی هیجان در پیش‌بینی گرایش به اعتیاد دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۴)، ۱۴۲-۱۲۱.

محمدنیا، سمیه و محمدنیا، مهران (۱۳۹۸). رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و تاب‌آوری با رضایت از زندگی در بین دانشجویان. *تشریح علمی رویش روان‌شناسی*، ۸(۹)، ۲۲۴-۲۱۷.

یوسف‌نژاد شیروانی، مائده؛ پیوسته‌گر، مهرانگیز (۱۳۹۰). رابطه رضایت از زندگی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه در دانشجویان، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲(۱۲)، ۶۵-۵۵.

Abad, T., Talepasand, S., & Booger, I. R. (2019). The effectiveness of positive education intervention on happiness, depression, academic satisfaction, and academic achievement, *Fundamentals of Mental Health*, 21(6): 379-386.

Almukhambetova, A., & Hernández-Torrano, D. (2020). Gifted students' adjustment and underachievement in university: An exploration from the self-determination theory perspective. *Gifted Child Quarterly*, 64(2), 117-131.

Aloi, M., Rania, M., Caroleo, M., & et. all. (2020). How are early maladaptive schemas and DSM- 5 personality traits associated with the severity of binge eating? *Journal of clinical psychology*, 76(3), 539-548.

Askari, A., Gholamy, G., & Askari, I. (2020) *Validity and Reliability of Farsi Version of the Duesseldorf Illustrated Schema Questionnaire for Children (DISC) among Iranian students (8-14 years old)*. ACADEMICIA: South Asian Academic Research Journals. Submitted/In Press.

Baikon, S. C., & Egon, G. (2017). Learning style of students and teaching styles of teachers in business Education. *A case study of Pakistan*; (76): 1856-2032. 2.

Baños, R., Baena-Extremera, A., & Ortiz-Camacho, M. D. M. (2019). *Prediction of the satisfaction with the student life, based on teaching competence and satisfaction with the school*. *Frontiers in Psychology*, 2506.

Brief, A.P., & Weiss, H.M. (2002). Organizational Behavior: Affect in the Workplace, *Annual Review of Psychology*, 53, 279-307

Campira, F. P., Almeida, L., & Araújo, A. M. (2021). Academic satisfaction: a qualitative study with university students from Mozambique. *Educação & Formação*, 6(3): 5.

Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S & et all. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2): 605-617.

- Cecero, J., Nelson, J., & Gillie, J. (2004). Tools and Tenets of schema Therapy: Toward the construct validity of Early maladaptive schema Questionnaire Research Version (EMSQ – RV). *Clinical psychology and psychotherapy*, 11, 344- 357.
- Celik, P., & Storme, M. (2018). Trait emotional intelligence predicts academic satisfaction through career adaptability. *Journal of Career Assessment*, 26(4): 666-677.
- Chen, K. C., & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26, 752-741, 26.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., & et all. (2018). why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43-51.
- Childers, C., Williams, K., & Kemp, E. (2014). Emotions in the classroom: Examining environmental factors and student satisfaction. *Journal of Education for Business*, 89(1), 7-12.
- Connolly JJ, & Viswesvaran C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: Ameta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29, 265–281
- Daciana, D., & Rusu Alina, S. (2012). Relationship between early maladaptive schemas, couple satisfaction and individual mate value: an evolutionary psychological approach. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 12(1): 63-76.
- De Vos, A., & Soens, N. (2008). Protean attitude and career success: The mediating role of self-management. *Journal of Vocational behavior*, 73(3): 449-456.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.
- Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory in work organizations: The state of a science. Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 4, 19-43.
- Dhaqane, M. K., & Afrah, N. A. (2016). Satisfaction of Students and Academic Performance in Benadir University. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 59-63.
- Ebrahimi KouhBanani, Sh. (2011). *The relationship between emotional intelligence and spiritual intelligence with life satisfaction in bright female high school students in Birjand city*, master's thesis, Islamic Azad University, Qaynat branch (unpublished). [In Persian].
- Faustino, B., & Vasco, A. B. (2020). Early maladaptive schemas and cognitive fusion on the regulation of psychological needs. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 50(2): 105-112.
- Heidari, A. (2019). The role of satisfaction of basic psychological needs and self-directed motivation in academic success: from the perspective of self-

- determination theory. *Rooyesh Scientific Journal of Psychology*, 8(10), 63-70. [In Persian].
- Jiang, J., Vauras, M., Volet, S., & et all. (2019). Teacher beliefs and emotion expression in light of support for student psychological needs: A qualitative study. *Education Sciences*, 9(2), 68.
- Jonker, C. S., Koekemoer, E., & Nel, JA. (2015). Exploring a positive SWB model in a sample of university students in South Africa. *Social Indicators Research*; 121(3): 815 -832.
- Kamari Songhor Abadi, S. (2016). Social cognition and academic satisfaction: The mediating role of achievement emotions. *Social Cognition*, 5(2): 136-154.
- Li, J., Deng, M., Wang, X., & et all. (2018). Teachers' and parents' autonomy support and psychological control perceived in junior-high school: Extending the dual-process model of self-determination theory. *Learning and Individual Differences*, 68, 20-29.
- Liu W, Tian L, Huebner ES & et all. (2015). Preliminary development of the elementary school students' subjective well-being in school scale. *Social Indicators Research*; 120(3): 917-937.
- Mdakane, M., Els, C. J., & Blignaut, A. S. (2016). An inductively derived research framework for student satisfaction in ODL: The higher education environment. *Progressio*, 38(1): 33-57.
- Meneghel, I. Martínez, I. Salanova, M., & et all. (2019). Willey. Promoting academic satisfaction and performance: Building academic resilience through coping strategies. *Psychology in the Schools*. 56(6): 875-890.
- Michelmore, R., Wicker, M., Laurenti, L., & et all. (2020). Uncertainty quantification with statistical guarantees in end-to-end autonomous driving control. In *2020 IEEE International Conference on Robotics and Automation (ICRA)* (pp. 7344-7350). IEEE.
- Mohammadi, G., Sheikholeslami, F., Chehrzad, M., & et all. (2020). the Relationship between Communication Skills and Early Maladaptive Schemas in Pediatric Nurses. *Journal of Holistic Nursing and Midwifery*, 30(4), 240-246.
- MohammadNia, S. & MohammadNia, M. (2019). The relationship between early maladaptive schemas and resilience with life satisfaction among university students. *Rooyesh Scientific Journal of Psychology*, 8(9): 217-224. [In Persian].
- Neufeld, A., & Malin, G. (2019). Exploring the relationship between medical student basic psychological need satisfaction, resilience, and well-being: a quantitative study. *BMC medical education*, 19(1): 1-8.
- Nikdel, F., Jokar, A., & Noshadi, N. (2021). Perceptions of Classroom Environment, Satisfaction of Basic Psychological Needs, and Academic Emotions: *The Mediating Role of Basic Psychological Needs*. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 46(208).

- Porter G, Tmpach K. (2017) the relationship between selfefficacy and academic performance. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 1354-1265.
- Puška, A., Puška, E., Dragić, L., & et all. (2021). Students' satisfaction with E-learning platforms in Bosnia and Herzegovina. *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1): 173-191.
- Pekrun, R. (2005). Progress and problems in educational emotions research. *Learning and instructions*, (15), 497-506.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A, C., Barchfeld, P., & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in students learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, (36): 36 - 48.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), User's manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Putwain, D. W., Becker, S., Symes, W., & et all. (2018). Reciprocal relations between students' academic enjoyment, boredom, and achievement over time. *Learning and Instruction*, 54, 73-81.
- QobadiZadeh, Sh. Yousefi, N., & Qaderi, F. (2018). The role of primary maladaptive schemas, coping styles and cognitive regulation of emotion in predicting students' addiction tendencies. *School Psychology*, 7(4), 121-142. [In Persian].
- Rahmatpour, P., Nia, H. S., & Peyrovi, H. (2019). Evaluation of psychometric properties of scales measuring student academic satisfaction: A Systematic review. *Journal of education and health promotion*, 8.
- 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.
- Sadeqi, M. & Barzegar Befrooyi, M. (2019). The mediating role of academic emotions in the relationship between basic psychological needs and academic satisfaction of students. *Research in medical science education*, 11(2): 32-43. [In Persian].
- Safavian, A. Zabihi, R., & MirZamani, M. (2020). The relationship between primary maladaptive schemas and satisfaction of basic psychological needs with emotional dysregulation in Islamic Azad University students, Islamshahr branch, *6th National Conference on Positive Psychology*. [In Persian].
- Salahi, AK. Keshavarz, Y. (2021). The relationship between early maladaptive schemas and academic satisfaction among students during the corona. *Iranian Journal of Psychology and Behavioral Sciences*. 6(26): 76-90.
- Salahian, Sh. & Salahian, N. (2020). Academic excitement and satisfaction with online teaching of accounting students during the corona outbreak, *the first national university congress and covid-19*, Tehran. [In Persian].
- Setayeshi Azhari, M. Sadat, S., & Mirza Hassani, H. (2021). Validation of Lent academic satisfaction scale in Iranian students. *Rooyesh Scientific Journal of Psychology*, 10(3): 35-46. [In Persian].

- Shabani Khadiv, A. & Ahmadian, H. (2019). The relationship between the satisfaction of basic psychological needs and emotional dysregulation with the mediating role of primary maladaptive schemas in the students of Boali Sina University, Hamedan. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 20(1): 101-111. [In Persian].
- Shahabi, S. Jadidi, H. & Yar Ahmadi, Y. (2019). The effect of an educational program based on academic excitement on the academic satisfaction of Hamadan University of Medical Sciences students. *Research in medical science education*, 11(4): 56-63. [In Persian].
- Sheldon, K. M., Osin, E. N., Gordeeva, T. O., & et all. (2017). Evaluating the dimensionality of self-determination theory's relative autonomy continuum. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(9): 1215-1238.
- Siadat, A., & AsadPour, K. (2017). Investigating the relationship between primary maladaptive schemas and academic performance and the level of aggression of elementary school students in Ahar city in the academic year 1995-1996, *the third international conference of new horizons in educational sciences, psychology and social harms*, Tehran. [In Persian].
- TaqiPour, B., Qolami, F., & Ranjbar, M. J. (2019). The role of positive and negative emotions in predicting the psychological well-being of male student athletes, *School Psychology*, 8(3): 40-55. [In Persian].
- Trenshaw, K. F., Revelo, R. A., Earl, K. A & et all. (2016). Using self-determination theory principles to promote engineering students' intrinsic motivation to learn. *International Journal of Engineering Education*, 32(3): 1194-1207.
- 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/staffdev.pdf.
- Urquijo, I., & Natalio, E. (2017). Academic satisfaction at university: the relationship between emotional intelligence and academic engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(3): 553-573.
- Weerasinghe, I. S., & Fernando, R. L. (2017). Students' satisfaction in higher education. *American journal of educational research*, 5(5): 533-539.
- Wilkins-Yel, K. G., Roach, C. M., Tracey, T. J & et all. (2018). the effects of career adaptability on intended academic persistence: The mediating role of academic satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 67-77.
- Wu, C., Jing, B., Gong, X., & et all. (2021). Student's learning strategies and academic emotions: Their influence on learning satisfaction during the COVID-19 pandemic. *Frontiers in psychology*, 4218.
- Yang, J., & Jana's, c. (2020). *Therapeutic scheme (practical guideline for specialized care)*. Nasle Farda.

- YousefNejad Shirvani, M., & Peyvasteh Gar, M. (2011). The relationship between life satisfaction and primary maladaptive schemas in university students, *knowledge and research in applied psychology*, 2(12): 55-65. [In Persian].
- Yu, C., Li, X., Wang, S., & et all. (2016). Teacher autonomy support reduces adolescent anxiety and depression: an 18-month longitudinal study. *Journal of adolescence*, 49, 115-123.
- Zhang, D. H., & He, H.L. (2010). Personality traits and life satisfaction: A Chinese case study. *Social Behavior and Personality*, 38(8): 1119-1122.
- Zhen, R., Liu, R. D., Ding, Y., & et all. (2017). 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*, 54, 210-216.

