

«مقاله پژوهشی»

رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای هویت تحصیلی

مرضیه رفیعی فرد¹، فریبرز نیکدل²، علی تقوایی نیا^{3*}

1. کارشناس ارشد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

2. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

3. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

تاریخ دریافت: 1400/05/17 تاریخ پذیرش: 1401/11/01

The relationship between family communication patterns and academic emotions with the mediator role of the academic identity

M. Rafiei Ferd¹, F. Nikdel², A. Taghvaei Nia³

1. Ms.C., Department of Educational Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran

Received: 2021/08/08

Accepted: 2023/01/21

Abstract

This study aimed to investigate the relationship between family communication patterns and academic emotions with the mediating role of academic identity. To achieve this goal, 348 female students in Yasouj were selected by multi-stage cluster sampling method and They answered questionnaires about family communication patterns (Fitzpatrick & Ritchie, 1994), academic emotions (Pekrun et al, 2005), and the Academic Identity Questionnaire (Was & Isaacson, 2008). The results of path analysis showed that the direct effect of conversational orientation on academic emotions was significant, but the direct effect of conformity orientation on academic emotions was not significant. Except for the direct effect of conformity orientation on achievement identity style, all direct effects of conversational and conformity communication patterns on academic identity styles (moratorium, closure, diffusion, and achievement) were significant. Moreover, the direct effect of all identity styles on positive academic emotions and the direct effect of diffusion and moratorium academic identity styles on negative academic emotions were significant. The results also showed that family communication patterns through academic identity have an indirect and significant effect on academic emotions. Overall, the results indicated that academic identity played a mediating role in the relationship between family communication patterns and students' academic emotions.

Keywords

Family Communication Patterns, Academic Emotions, Academic Identity

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و هیجان‌های تحصیلی با نقش واسطه‌ای هویت تحصیلی بود. برای دستیابی به این هدف، 348 دانش‌آموز دختر شهر یاسوج با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسش‌نامه‌های الگوهای ارتباطی خانواده (فیتز پاتریک و ریچی، 1994)، هیجان‌های تحصیلی (یکران و همکاران، 2005) و پرسش‌نامه هویت تحصیلی (واز و ایزاکسون، 2008) پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که اثر مستقیم جهت‌گیری گفت و شنود بر هیجان‌های تحصیلی معنی‌دار بوده ولی اثر مستقیم جهت‌گیری هم‌نواپی بر هیجان‌های تحصیلی معنی‌دار نبوده است. به استثنای اثر مستقیم جهت‌گیری هم‌نواپی بر سبک هویت موفق، همه اثرات مستقیم الگوهای ارتباطی گفت و شنود و هم‌نواپی بر سبک‌های هویت تحصیلی (موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم) معنی‌دار بوده است. همچنین اثر مستقیم همه سبک‌های هویت بر هیجان‌های تحصیلی مثبت و اثر مستقیم سبک‌های هویت تحصیلی سردرگم و دیررس بر هیجان‌های تحصیلی منفی معنی‌دار بوده است. نتایج همچنین نشان داد که الگوهای ارتباطی خانواده از طریق هویت تحصیلی بر هیجان‌های تحصیلی اثر غیر مستقیم و معنی‌دار دارد. در مجموع، نتایج بیانگر آن بود که هویت تحصیلی در رابطه بین الگوهای ارتباطی خانواده و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، نقش واسطه‌ای دارد.

واژه‌های کلیدی

الگوهای ارتباطی خانواده، هیجان تحصیلی، هویت تحصیلی

مقدمه

طبق مدل پکران (2006)، محیط و ارزیابی‌ها محرک هیجان‌ات هستند و هیجان‌ات هم در یادگیری مؤثرند. این مدل یک قاعده نظری برای بررسی هیجان‌ات مرتبط با پیشرفت به دست می‌دهد. در این دیدگاه گمان بر این است که محیط بر دو شاخه ارزیابی شناختی مؤثر واقع می‌شود که در ایجاد هیجان‌ات پیشرفت، اساسی‌اند. مورد اول، کنترل ذهنی¹⁰ مشتمل بر شناخت‌های مربوط به کنترل، مثل توقع خودکاری، توقعات مربوط به پیشرفت و استنادهای علیتی بیرونی ما هستند. مورد دوم، ارزش ذهنی¹¹ مشتمل بر ارزشمندی ادراکی از اعمال است. هیجان‌ات محصول این مواردند. مثلاً، اگر کاری ارزش مثبت داشته باشد همچنین کنترل ادراکی در سطح بالایی باشد، یادگیرنده برای انجام کار خرسند می‌شود. به علاوه، این دیدگاه کنترل ذهنی و ارزش ذهنی را واسطه‌ای در ارتباط بین مشخصه‌های محیط خانواده و تجربه هیجان اعلام می‌کند (پکران، 2006). از جمله عوامل محیطی می‌توان به الگوهای ارتباطی خانواده اشاره کرد شیوه‌هایی که والدین با فرزندان ارتباط برقرار می‌کنند در قالب الگوهای ارتباطی خانواده نشان داده می‌شوند (کوئرتر و فیتزپاتریک¹²، 2002، a). بر اساس مدل (فیتزپاتریک و کوئرتر، 2004) برای بررسی الگوهای ارتباطی¹³ خانواده دو نوع جهت‌گیری گفت و شنود¹⁴ و جهت‌گیری هم‌نوایی¹⁵ به کار گرفته می‌شود. جهت‌گیری گفت و شنود اشاره به وضعیتی دارد که در آن همه اعضای خانواده به شرکت آزادانه در بحث و گفت و گوهای خانوادگی تشویق می‌شوند و برای تبادل افکار و احساسات افراد درباره موضوعات مختلف فضای آزادی ایجاد می‌شود (فیتزپاتریک و کوئرتر، 2002) و جهت‌گیری هم‌نوایی بیانگر وضعیتی است که اعضا در تعامل خود بر همسانی نگرش‌ها، عقاید و ارزش‌ها با دیگر اعضای خانواده تشویق می‌شوند و والدین تصمیم‌گیرنده‌های اصلی هستند. در این خانواده‌ها از تعارضات و کشمکش‌ها اجتناب می‌شود و بر هم‌نوایی بودن اعضا با یکدیگر تأکید می‌شود (کوئرتر و فیتزپاتریک، 2002، b). فیتزپاتریک و کوئرتر (2005) معتقدند که در

دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، طیف گسترده‌ای از هیجان‌ها را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هستند که در سرتاسر جریان یادگیری حضور دارند و نقش اساسی در موفقیت تحصیلی آنها دارند (پکران، گوئتز، تیتز، پری¹، 2002). پکران (2006)، هیجان‌های مرتبط با یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و تحت عنوان هیجان‌های تحصیلی² معرفی کرد. در حقیقت هیجان‌اتی که به طور مستقیم با یادگرفتن، محیط یادگیری، تدریس و پیشرفت ارتباط دارند، هیجان‌ات تحصیلی نامیده می‌شوند. لذت ایجاد شده از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از دشواری تکالیف، نمونه‌هایی از هیجان‌های مربوط با فعالیت‌های تحصیلی است (لی و کوی³، 2016). فرایند آموزش و یادگیری به صورت آگاهانه و ناآگاهانه در گستره هیجان‌ات مثبت (لذت، غرور و امیدواری) و هیجان‌ات منفی (خستگی، ناامیدی، شرم، اضطراب و خشم) جریان دارد. هیجان‌های تحصیلی بخش مهمی از تجربه‌های روزمره دانش‌آموزان را در محیط‌های تحصیلی تشکیل می‌دهند (پکران و لیننبرینک گارسیا⁴، 2014). طبق نظریه کنترل ارزش⁵ پکران (2006)، یکی از مهم‌ترین کارکردهای هیجان‌های تحصیلی، عملکرد تحصیلی و همچنین رفتارهای منجر به آن است. هیجان‌های مثبت تحصیلی استفاده از راهبردهای یادگیری خلاق و منطقی و هیجان‌های منفی استفاده از راهبردهای انعطاف‌ناپذیر مثل تمرینات ساده یا روش‌های الگوریتمی را افزایش می‌دهند (مصطفائی و زارع، 1398؛ فرنزل، تراش⁶، پکران و گوئتز 2007؛ پکران، الیوت و می‌یر⁷، 2009؛ پکران، گوئتز، فرنزل، براچفلد⁸ و پری، 2011؛ پکران، لیچنفیلد، مارش، ماریاما⁹ و گوئتز، 2017).

1. Pekrun, Goetz, Titz & Perry
2. Academic emotion
3. Lei & Cui
4. Linnenbrink garcia
5. Value – control theory
6. Frenzel & Thrash
7. Elliot & Maier
8. Barchfeld
9. Lichtenfeld, Marsh & Murayama

10. Subject control

11. Subject value

12. Koerner & Fitzpatrick

13. Family communication patterns

14. Conversation orientation

15. Conformity orientation

تجارب فردی و بحث درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی خود از آن استفاده می‌کند (اریکسون به نقل از آدامز⁵، 1999). برزونسکی⁶ (2003) هویت را نظریه خویشتن می‌داند و اعتقاد دارد که افراد با شیوه‌های متفاوتی، در مورد خود به نظریه پردازی می‌پردازند. اگر این احساس و مفهوم از خود در زمان تحصیل و دانش‌آموزی شکل بگیرد، هویت تحصیلی معرفی می‌شود. هویت تحصیلی منعکس کننده شایستگی‌ها، خودکاری‌ها، هدفداری‌ها، باورهای کارآمدی و تجارب هیجانی متداولی است که دانش‌آموزان در محیط‌های کلاسی با همسن و سالان و معلمان دارند و مشخصه آن چگونگی به کار بردن در زمینه‌های گوناگون تحصیل است (ترن، بورنز و اولرتد⁷، 2017). هویت تحصیلی به این مهم نیز می‌پردازد که دانش‌آموزان اول خود را یک دانش‌آموز بدانند. رشد هویت برای سازگاری و موفقیت تحصیلی دارای اهمیت است (واز، هرتی، اودن و ایزاکسون⁸، 2009؛ برزونسکی، 1989). واز و ایزاکسون (2008) ابعاد هویت تحصیلی را این گونه بیان کرده‌اند: 1. بعد سردرگم 2. بعد دنباله‌رو 3. بعد دیررس 4. بعد موفق. مطابق دیدگاه آنها، بعد سردرگم به عدم تعهد همراه با اهمال در رابطه با تصمیم‌گیری‌ها درباره ارزش تحصیلی مربوط می‌شود. افراد دارای هویت دنباله‌رو نسبت به بایدها و نبایدهایی در زمینه تحصیل که از نزدیکان خود مانند پدر و مادر به آنها داده شده، متعهد می‌شوند. دیررس به زمانی اشاره دارد که فرد برای رسیدن به پیامدهای مربوط به هنجارها و هدف‌های تحصیلی متردد است. بعد پایانی، بعد موفق است که مربوط به متعهد بودن نسبت به جمعی از ارزش‌ها است (واز و ایزاکسون، 2008؛ واز و همکاران 2009؛ یولیچکین و اورسین⁹، 2013). پکران (2017) معتقد است افراد دارای هویت تحصیلی موفق، موفقیت تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند و این موفقیت‌ها بر ادراک شایستگی تحصیلی آنان اثر گذاشته و با هیجان‌های مثبت مانند غرور و شادی و احساس ارزشمندی همراه می‌شود. موسوی و ابوالعالی الحسینی (1397) در پژوهش خود نشان دادند که هویت

خانواده‌هایی که گفت و شنود وجود دارد از آنجا که برای اعضا امکان مشارکت در بحث و گفتگو فراهم می‌آورد، فرزندان در روابط خود پذیرش دارند و در نتیجه هیجان‌های مثبت (لذت از مطالعه) را بروز می‌دهند. به طور خاص‌تر الگوهایی که اعضا برای برقراری ارتباط با یکدیگر دارند می‌توانند از عوامل تأثیرگذار بر هیجان‌های تحصیلی باشند. یافته‌های پژوهش رفیعی فرد (1397)، نشان داد جهت‌گیری گفت و شنود با هیجان‌های تحصیلی منفی، رابطه منفی و معنی‌دار و با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. همچنین جهت‌گیری هم‌نواپی با هیجان‌های تحصیلی منفی، رابطه مثبت و معنی‌دار و با هیجان‌های مثبت، رابطه منفی و معنی‌دار دارد. پژوهش‌هایی در زمینه نقش خانواده در هیجان‌های تحصیلی، صورت گرفته است و نشان داده شد که خانواده‌هایی که ارتباط‌های درستی دارند و برای اعضا امکان مشارکت در بحث‌های خود فراهم می‌کنند، هیجان‌های مثبت را ابراز می‌کنند و خانواده‌هایی که سبک‌های سخت‌گیرانه دارند هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند. همچنین حمایت‌ها و کیفیت ارتباط والدین با فرزندان، در برداشت آنها درباره توانایی‌های خود در امر تحصیل و پیشرفت نقش دارد (قدمی، زارع و رحیمی، 1398؛ امیلیا و لطیفه¹، 2019؛ چویی²، 2012؛ فورر و اسکینر³، 2003).

طبق الگوی شناختی اجتماعی پکران (2006)، هیجان‌های تحصیلی، باورهای افراد درباره خود و توانایی خودشان برای اعمال کنترل بر موقعیت‌ها در شکل‌گیری هیجان‌های نقش اساسی دارند. به عبارت دیگر، خودپنداره و برداشت افراد از خودشان یا چگونگی دیدن هویت خودشان، ارزیابی‌های مربوط به کنترل را در خود دارد که بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموز اثر می‌گذارد. بنابراین یکی دیگر از عواملی که بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشد، هویت تحصیلی⁴ است. هویت عبارت است از پاسخ فرد به پرسش «من کیستم؟». پاسخ‌هایی که جنبه‌های فردی و جنبه‌های اجتماعی دارند. هویت مانند یک اصل، به کار می‌رود که فرد برای تحلیل

5. Adamz

6. Berzonsky

7. Tran, Burns & Ollerhead

8. Was, Harthy, Oden & Isaacson

9. Ylijoki & Ursin

1. Amalia & Latifah

2. Choi

3. Furrer & Skinner

4. Academic identity

تحصیلی دانش‌آموزان با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است. ضمن اینکه محیط خانوادگی نیز می‌تواند در شکل‌گیری هویت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهمی داشته باشد. بنابراین این سؤال پیش می‌آید که آیا هویت تحصیلی می‌تواند نقش میانجی در ارتباط میان الگوهای ارتباطی خانواده با هیجان‌های تحصیلی داشته باشد؟ به همین منظور این پژوهش برای بررسی این متغیرها و رفع نواقص در این زمینه تلاش می‌کند. در این پژوهش الگوهای ارتباطی خانواده به عنوان متغیر برون‌زا، هویت تحصیلی به عنوان متغیر واسطه‌ای درون‌زا و هیجان تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زای وابسته در نظر گرفته شده است.

روش

پژوهش حاضر یک پژوهش غیر آزمایشی با هدف بنیادی و روش همبستگی است. جامعه آماری مورد مطالعه شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه اول دوره دوم متوسطه شهر یاسوج در سال تحصیلی 1397-1398 است که تعداد آنها بنا بر آمار اداره آموزش و پرورش بالغ بر 980 نفر هستند. از این جامعه و بر اساس جدول کرجسی و مورگان و برای پیشگیری از افت آزمودنی‌ها نمونه‌ای به حجم 341 نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند؛ به این ترتیب که از 27 دبیرستان دخترانه شهر یاسوج، 9 مدرسه به تصادف انتخاب و از هر مدرسه پایه اول یک رشته به تصادف انتخاب شد و در مرحله پایانی دانش‌آموزان کلاس‌های آن پایه در یک جلسه 45 دقیقه‌ای به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. به منظور ارزیابی الگویابی معادلات ساختاری (SEM) استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ویراست 26 و AMOUS ویراست 24 صورت گرفت.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه الگوهای ارتباطی خانواده

اولین بار این ابزار را فیتزپاتریک و ریچی (1994) طراحی و استفاده کرده‌اند و 26 گویه دارد که میزان موافقت یا عدم موافقت پاسخ دهنده را درباره وضعیت ارتباطات خانواده وی در دامنه 5 درجه‌ای پرسیده است. عدد 5 نشان دهنده کاملاً موافق و 1 نشان دهنده کاملاً مخالف است. این مقیاس

تحصیلی زودرس، سردرگم و دیررس با هیجان‌های منفی رابطه مثبت معنی‌دار دارند. رابطه هویت تحصیلی سردرگم و دیررس با هیجان‌های مثبت منفی و معنی‌دار بود. همچنین هویت تحصیلی موفق با هیجان‌های منفی رابطه منفی و با هیجان‌های مثبت رابطه مثبت دارد. همچنین پژوهش‌ها نشان دادند خودپنداره و برداشت از خود با هیجان‌های تحصیلی رابطه معنی‌دار دارند (ژانگ، مائو، هی و وانگ¹، 2022؛ وستفل، کرچمان، گرونوستاج و ووک²، 2018؛ جلیلی، 1395؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاوسیان، 1391؛ گوئتر، فرنزل، هال³ و پکران، 2008).

از آنجا که هر فردی از خانواده خود تأثیر می‌پذیرد، نوع عملکرد خانواده و چگونگی تعاملات اعضا با یکدیگر هویت فرزندان را شکل می‌دهد (سلطانی، حسینی و محمدی، 2013؛ مهدی پور و همکاران، 1396؛ پلیرونی، رماسی و میسیچی⁴، 2018؛ زانک⁵ و همکاران، 2019). نتایج مطالعه بی یرز و گوئسنز⁶ (2008) در خصوص روابط والدین و شکل‌گیری هویت در اواخر نوجوانی نشان داد که چگونگی رابطه والدین مرحله اکتشافی شکل‌گیری هویت را پیش‌بینی می‌کند، در حالی که نقش حمایت‌کننده و پشتیبانی‌کننده والدین بیشتر مرحله ارزیابی شکل‌گیری هویت یعنی اکتشاف عمیق‌تر و تعهد را پیش‌بینی می‌کند. کوئرتر و کوانکرا⁷ (2002) در مطالعه‌ای بر روی خانواده‌ها نشان دادند که خانواده‌های دارای بعد همنوایی بالا، حمایت کمتری را برای رشد خودپنداره مثبت در فرزندان ایجاد می‌کنند در صورتی که بعد گفت و شنود بالاترین حمایت را برای رشد خودپنداره مثبت فراهم می‌کند.

همان گونه که از نظر گذشت مطالعات نشان داده‌اند که بین متغیرهای این پژوهش ارتباط وجود دارد. مطابق مدل هیجان‌های تحصیلی پکران (2006) و همچنین نتایج پژوهش‌های گذشته که گفته شد محیط خانواده و الگوهای ارتباطی خانواده با هیجان‌های تحصیلی مرتبط هستند و از طرفی مطالعات نشان داده‌اند که ادراک از خود و هویت

1. Zhang, Miao, He & Wang
2. Westphal, Kretschmann, Gronostaj, & Vock
3. Hall
4. Pellerone Ramaci & Miccichè,
5. Zong
6. Beyers & Goosens
7. Cvancara

تحصیلی، معنی‌دار و در دامنه 0/30 تا 0/70 گزارش شده است. در پژوهش حجازی، امانی و یزدانی (1391) که به منظور ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه هویت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی انجام شده است، یافته‌ها نشان داده‌اند که الگوی به دست آمده از روایی هم‌نوایی، برازش مناسبی با داده‌ها دارد. همچنین ضریب پایایی پرسش‌نامه در پژوهش مذکور با روش همسانی درونی (آلفا کرونباخ) برای سبک‌های دیررس 0/75، دنباله رو 0/51، سردرگم 0/73 و موفق 0/76 و ضریب بازآزمایی با 2 هفته فاصله، به ترتیب قبل، 0/78، 0/45، 0/83 و 0/74 گزارش شده است. در این پژوهش ضرایب آلفای کرونباخ برای بعد هویت تحصیلی سردرگم، 0/78 و ضریب تنصیف 0/77؛ آلفای کرونباخ برای بعد هویت تحصیلی دیررس 0/82 و ضریب تنصیف 0/77؛ ضریب آلفای کرونباخ برای بعد هویت تحصیلی دنباله‌رو 0/74 و ضریب تنصیف 0/75 و ضریب آلفای کرونباخ برای بعد هویت تحصیلی موفق 0/84 و ضریب تنصیف 0/81 بود.

پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی

این ابزار با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به وسیله پکران و همکاران (2005) طراحی و ساخته شده است. این پرسش‌نامه از نوع خودگزارشی و مداد کاغذی است که در سه بخش تهیه شده است. این قسمت‌ها شامل بخش مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و همچنین هیجان‌های مربوط به امتحان است. بخشی که در ارتباط با هیجان‌های امتحان است، تحت عنوان «پرسش‌نامه هیجان‌های امتحان» انتشار یافته و یک بخش کامل و مستقل از پرسش‌نامه را تشکیل می‌دهد. در هر بخش هشت زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس که شامل هشتاد سؤال است و هشت هیجان را اندازه‌گیری می‌کند. از جمله: لذت از کلاس، امیدواری، عصبانیت، غرور، اضطراب، شرم و ناامیدی. هیجان‌های مربوط به یادگیری که شامل هفتاد و پنج سؤال است؛ لذت از یادگیری، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را اندازه‌گیری می‌کنند. در پژوهش حاضر پرسش‌نامه هیجان یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسش‌نامه مشتمل بر چهارده سؤال است که ده گویه آن (2,3,4,5,6,8,9,10,12,13) مربوط به

شامل دو بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی است که گزاره اول مربوط به بعد گفت‌و شنود و 11 گزاره بعدی مربوط به بعد هم‌نوایی است. کوئرتر و فیتزپاتریک (2002)، روایی محتوایی، ملاکی و سازه و پایایی (آلفای کرونباخ و باز آزمایی) این مقیاس را مطلوب گزارش کرده‌اند. در ایران نیز کوروش نیا و لطیفیان (1386) پایایی این ابزار را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود 0/87 و برای بعد هم‌نوایی 0/81 گزارش کرده‌اند. همچنین روایی مطلوبی را برای این آزمون (تحلیل عاملی و همسانی درونی) گزارش نموده است. در پژوهش نیکدل و کوهستانی (1396) پایایی این ابزار به روش ضریب آلفای کرونباخ برای بعد گفت‌و شنود و هم‌نوایی به ترتیب، 0/90 و 0/83 گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود 0/89 و ضریب تنصیف 0/77 و ضریب آلفای کرونباخ برای بعد جهت‌گیری هم‌نوایی 0/89 و ضریب تنصیف 0/82 بود.

پرسش‌نامه هویت تحصیلی

پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی، یک پرسش‌نامه مداد و کاغذی است که توسط واز و ایزاکسون (2008) برای سنجش وضعیت هویت تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و هنجاریابی شد. این پرسش‌نامه 40 گویه دارد که بر روی مقیاس 40 درجه‌ای از نوع لیکرت تنظیم شده است. عدد 1 برابر با کاملاً مخالف و عدد 5 برابر است با کاملاً موافق است. این پرسش‌نامه دارای چهار خرده مقیاس است که هر خرده مقیاس ده گویه دارد و به منزله یک وضعیت معین، از چهار وضعیت هویت تحصیلی است. این وضعیت‌ها عبارتند از: 1) هویت تحصیلی سردرگم که 10 گویه اول را شامل می‌شود. 2) هویت تحصیلی دیررس که 10 گویه دوم را شامل می‌شود. 3) هویت تحصیلی دنباله‌رو که 10 گویه سوم را شامل می‌شود و 4) هویت تحصیلی موفق که 10 گویه آخر را شامل می‌شود. واز و ایزاکسون (2008) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از خرده مقیاس‌های دیررس 0/85، دنباله رو 0/77، سردرگم 0/76 و موفق 0/76 گزارش کرده‌اند. در بررسی روایی سازه در پژوهش آنها از طریق تحلیل عاملی، ساختاری چهار عاملی برای وضعیت‌های هویت تحصیلی استخراج شد و بارهای عاملی مربوط به هر وضعیت هویت

متغیرها	میانگین	انحراف حداقل حداکثر		چولگی کشیدگی
		استاندارد	نمره	
جهت‌گیری گفت و شنود	50/84	12/05	16,42	73
جهت‌گیری همنوایی	34/74	10/04	11	55
هویت سردرگم	25/33	6/73	11	45
هویت دیررس	33/49	8/82	10	91
هویت دنباله‌رو	33/41	5/78	11	48
هویت موفق	39/33	6/33	10	50
هیجان مثبت	16/19	2/69	6	18
هیجان منفی	28/63	6/22	14	46

سطح $P < 0/01$ معنی‌دار هستند. همچنین بالاترین ضریب همبستگی برای رابطه بین سبک هویتی دیررس و سبک هویت سردرگم با هیجانات منفی، ($r=0/60$; $P < 0/01$)، و رابطه بین سبک هویت دیررس و سبک هویت سردرگم ($r=0/61$; $P < 0/01$)، به دست آمده است. ضمن اینکه رابطه بین جهت‌گیری همنوایی با هیجانات مثبت، ($r=0/03$; $P > 0/05$)، معنی‌دار نبوده است. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کند.

برای آزمون همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای ارزیابی مدل پیشنهادی از روش تحلیل مسیر، در محیط نرم‌افزار AMOS-24 استفاده شده و به منظور افزایش برازش مدل، سه مسیر غیر معنی‌دار حذف گردید و با همبسته کردن خطاهای دو مسیر الگوی نهایی به سطح مطلوب رسید. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی

هیجان‌های منفی (شامل هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم و خستگی) است و چهار گویه آن (1,7,11,14) مربوط به هیجانات مثبت (شامل هیجان‌های لذت و غرور) است که در یک مقیاس لیکرتی شامل پنج درجه از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (5)، درجه‌بندی می‌شوند. پایایی این پرسش‌نامه به وسیله پکران و همکاران (2005) مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در پژوهش همتی، نوشادی و نیکدل (1396)، پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسش‌نامه 0/65 و برای خرده مقیاس هیجان مثبت 0/71 و برای هیجان منفی 0/85 گزارش کرده‌اند که نشان دهنده پایایی مطلوب این ابزار اندازه‌گیری است. روایی سازه این پرسش‌نامه نیز توسط پکران و همکاران (2005)، مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. روایی سازه این پرسش‌نامه در پژوهش حسینی و خیر (1390)، با استفاده از روش همبستگی هر گویه با نمره کل عامل، همبستگی عوامل با یکدیگر و با نمره کل بررسی و تأیید شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های مثبت تحصیلی 0/75 و ضریب تنصیف 0/76 و ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان‌های منفی تحصیلی 0/81 و ضریب تنصیف 0/80 بود.

یافته‌ها

جدول 1 میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره را در متغیرهای الگوی ارتباطی خانواده (جهت‌گیری همنوایی و جهت‌گیری گفتگو)، سبک هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول 2 ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مندرجات جدول 2 نشان می‌دهند که اکثر روابط در

جدول 2. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای مکنون پژوهش

ردیف	متغیرها	1	2	3	4	5	6	7	8
1	گفت و شنود	-							
2	همنوایی	-0/33**	-						
3	هویت سردرگم	-0/26**	-0/30**	-					
4	هویت دیررس	-0/24**	0/30**	0/61**	-				
5	هویت دنباله‌رو	0/20**	0/21**	0/21**	0/26**	-			
6	هویت موفق	0/29**	0/011	0/39**	-0/27**	-0/26**	-		
7	هیجان مثبت	0/29**	-0/03	-0/36**	-0/29**	0/22**	-0/42**	-	
8	هیجان منفی	-0/23**	0/23**	0/60**	0/60**	0/25**	-0/17**	-0/36**	-

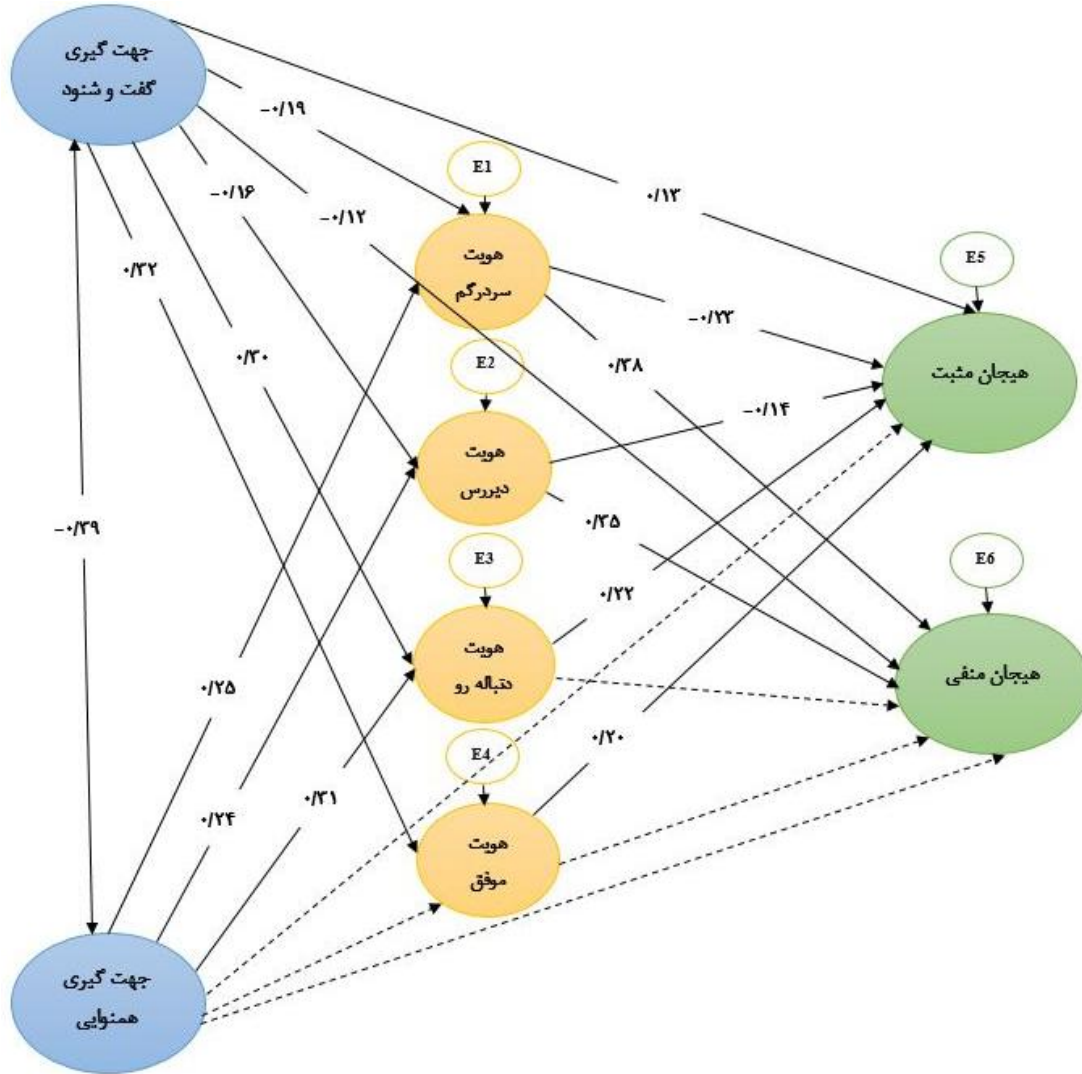
** $P < 0/01$

جدول 3. برازش الگوی پیشنهادی، الگوی اصلاح شده اول و الگوی نهایی با داده‌ها براساس شاخص‌های برازندگی

الگو	X ²	Df	X ² /df	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	107/516	9	11/946	0/93	0/73	0/87	0/86	0/18
الگوی نهایی	8/621	4	2/155	0/99	0/94	0/99	0/99	0/06

نهایی با داده‌ها براساس شاخص‌های برازندگی در جدول 3 نشان داده شده است.

با وجود اینکه برخی شاخص‌های برازندگی در جدول 3 نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش نسبتاً خوبی دارد، اما مقادیر برخی از شاخص‌های برازندگی نشان دادند که الگو به بهبود نیاز دارد. در این راستا، ارتقاء



شکل 2. الگوی نهایی پژوهش حاضر به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

هویت دیررس و هویت سردرگم به هویت موفق صورت گرفت که در نتیجه آن شاخص‌های برازش الگوی نهایی به سطح مطلوبی رسیدند. در شکل 2 نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است.

برازندگی الگوی پیشنهادی از طریق حذف سه مسیر غیر معنی‌دار (جهت‌گیری همنوایی به هیجان مثبت، جهت‌گیری همنوایی به هیجان منفی و هویت موفق به هیجان منفی) و همبسته کردن خطاهای مسیرهای (هویت سردرگم به

فرضیه‌های مستقیم و غیر مستقیم پرداخته شده است. جدول‌های 5 و 6 نتایج حاصل از بوت استراپ را در رابطه با مسیرهای غیرمستقیم الگوهای ارتباطی خانواده به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی نشان می‌دهند.

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول 5 حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با 7 مسیر غیرمستقیم و نیز قرار گرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با 1 مسیر غیرمستقیم است. بنابراین از 8 مسیر غیرمستقیم جهت‌گیری گفت‌و شنود به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی، 7 مسیر معنی‌دار شدند. سطح اطمینان برای این فاصله 95 و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استراپ 2000 است. بنابراین هویت تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری گفت‌و شنود با هیجان‌های مثبت تحصیلی، نقش میانجی را ایفا می‌کند. همچنین هویت سردرگم، هویت دیررس و هویت دنباله رو در رابطه بین جهت‌گیری گفت‌و شنود با هیجان‌های منفی تحصیلی نیز نقش میانجی را ایفا می‌کنند ولی هویت موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری گفت‌و شنود با هیجان‌های منفی تحصیلی نیست.

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول 6 حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با 6 مسیر غیرمستقیم و نیز قرار گرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با 2 مسیر غیرمستقیم است. بنابراین از 8 مسیر غیرمستقیم جهت‌گیری هم‌نوایی به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی، 6 مسیر معنی‌دار شدند. سطح

با در نظر گرفتن ضرایب مسیرهای به دست آمده در مدل که در جدول 3 قابل مشاهده است، به بررسی

جدول 4. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها در مدل نهایی

مسیر	اثر	اثر
	مستقیم	غیرمستقیم
جهت‌گیری گفت و شنود بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	0/13	
جهت‌گیری گفت و شنود بر هیجان‌های منفی تحصیلی	-0/12	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	0/7	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هیجان‌های منفی تحصیلی	-0/3	
جهت‌گیری گفت و شنود بر هویت تحصیلی سردرگم	-0/19	
جهت‌گیری گفت و شنود بر هویت تحصیلی دیررس	-0/16	
جهت‌گیری گفت و شنود بر هویت تحصیلی دنباله رو	0/30	
جهت‌گیری گفت و شنود بر هویت تحصیلی موفق	0/32	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هویت تحصیلی سردرگم	0/25	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هویت تحصیلی دیررس	0/24	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هویت تحصیلی دنباله رو	0/31	
جهت‌گیری هم‌نوایی بر هویت تحصیلی موفق	0/11	
هویت تحصیلی سردرگم بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	-0/23	
هویت تحصیلی سردرگم بر هیجان‌های منفی تحصیلی	0/38	
هویت تحصیلی دیررس بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	-0/14	
هویت تحصیلی دیررس بر هیجان‌های منفی تحصیلی	0/35	
هویت تحصیلی دنباله‌رو بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	0/22	
هویت تحصیلی دنباله‌رو بر هیجان‌های منفی تحصیلی	0/8	
هویت تحصیلی موفق بر هیجان‌های مثبت تحصیلی	0/20	
هویت تحصیلی موفق بر هیجان‌های منفی تحصیلی	0/8	

جدول 6. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای جهت‌گیری گفت و شنود به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی

مسیر	داده	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
گفت و شنود ← هویت سردرگم ← هیجان مثبت	0/0177	0/0178	0/0001	0/0053	0/0073	0/0289
گفت و شنود ← هویت دیررس ← هیجان مثبت	0/0124	0/0126	0/0002	0/0036	0/0056	0/0203
گفت و شنود ← هویت دنباله رو ← هیجان مثبت	0/0078	0/0078	0/0001	0/0035	0/0027	0/0166
گفت و شنود ← هویت موفق ← هیجان مثبت	0/0236	0/0243	0/0006	0/0080	0/0095	0/0402
گفت و شنود ← هویت سردرگم ← هیجان منفی	-0/0778	-0/0773	0/0006	0/0180	-0/1140	-0/0434
گفت و شنود ← هویت دیررس ← هیجان منفی	-0/0714	-0/0727	-0/0014	0/0179	-0/1055	-0/0370
گفت و شنود ← هویت دنباله رو ← هیجان منفی	0/0316	0/0313	-0/0003	0/0122	0/0129	0/0629
گفت و شنود ← هویت موفق ← هیجان منفی	-0/0175	-0/0181	-0/0006	0/0106	-0/0383	0/0017

جدول 7. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای جهت‌گیری همنوایی به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
همنوایی ← هویت سردرگم ← هیجان مثبت	-0/0308	-0/0312	-0/0004	0/0075	-0/0466	-0/0177
همنوایی ← هویت دیررس ← هیجان مثبت	-0/0240	-0/0244	-0/0004	0/0062	-0/0370	-0/0130
همنوایی ← هویت دنباله‌رو ← هیجان مثبت	0/0139	0/0139	0/0001	0/0053	0/0056	0/0273
همنوایی ← هویت موفق ← هیجان مثبت	0/0002	-0/0001	-0/0002	0/0073	-0/0129	0/0160
همنوایی ← هویت سردرگم ← هیجان منفی	0/1072	0/1076	0/0004	0/0225	0/0628	0/1502
همنوایی ← هویت دیررس ← هیجان منفی	0/1051	0/1066	0/0016	0/0223	0/0616	0/1505
همنوایی ← هویت دنباله‌رو ← هیجان منفی	0/0270	0/0263	-0/0007	0/0105	0/0111	0/0546
همنوایی ← هویت موفق ← هیجان منفی	-0/0001	-0/0004	-0/0003	0/0077	-0/0182	0/0134

فرزندپروری منفی دارند هیجان‌های منفی در کودکان ایجاد می‌کنند والدین گرم هیجان‌های مثبت، علاقه و اشتیاق را در فرزندان ایجاد می‌کنند (فورر و اسکینر، 2003). چویی (2012)، در باب نقش خانواده در ابرازگری هیجانی، نشان داد والدینی که روابط مطلوب خانوادگی دارند فرزندان را در بحث و گفتگو شرکت می‌دهند و فرزندانشان در ارتباط اجتماعی با دیگران هیجان‌های مثبت بیشتری را ابراز می‌کنند.

همچنین جهت‌گیری گفت و شنود بر هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان منفی و اثر مستقیم دارد. در خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت و شنود بالا ارتباط بین فرزندان و والدین آزادانه و خودانگیزه است. والدین در این خانواده‌ها بیشتر در مورد افکار و احساسات خود با فرزندانشان گفت و گو می‌کنند. آنها فرزندان را تشویق به ابراز هیجان می‌کنند. این والدین احساسات و عواطف فرزندان خود را می‌پذیرند و مشوق آنها در بیان افکار و احساساتشان هستند (ریبی، 1991؛ به نقل از تجلی و لطیفیان، 1387). بنابراین فرزندان این خانواده‌ها یاد می‌گیرند که هیجان‌های خود را در هر صورت چه مثبت و چه منفی ابراز کنند و همچنین هیجان‌های طرف مقابل را نیز درک کنند. بدین ترتیب کودک در تعامل با والدین می‌آموزد کدام هیجان را در چه موقعیتی ابراز کند و چگونه به هیجان‌های دیگران واکنش نشان دهد. بر اساس مدل نظری پکران، مهم‌ترین عامل شکل‌گیری ارزیابی‌های ذهنی دانش‌آموزان، محیط‌های اجتماعی در نتیجه تجربه هیجان - موقعیت - نتیجه است. به این صورت که اگر فرد

اطمینان برای این فاصله 95 و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استراپ 2000 است. بنابراین هویت سردرگم، هویت دیررس و هویت دنباله‌رو در رابطه بین جهت‌گیری همنوایی با هیجان‌های مثبت تحصیلی، نقش میانجی را ایفا می‌کنند ولی هویت موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری همنوایی با هیجان‌های مثبت تحصیلی نیست. همچنین هویت سردرگم، هویت دیررس و هویت دنباله‌رو در رابطه بین جهت‌گیری همنوایی با هیجان‌های منفی تحصیلی نیز نقش میانجی را ایفا می‌کنند ولی هویت موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری همنوایی با هیجان‌های منفی تحصیلی نیست.

نتیجه‌گیری و بحث

در این پژوهش نقش واسطه‌ای هویت تحصیلی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر هیجان‌های تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد ضرایب مسیرهای جهت‌گیری گفت و شنود به هیجان‌های مثبت تحصیلی مثبت و معنی‌دار است ولی ضرایب مسیرهای جهت‌گیری همنوایی به هیجان‌های مثبت تحصیلی، معنی‌دار نشد؛ بنابراین در پژوهش حاضر، جهت‌گیری گفت و شنود با هیجان‌های تحصیلی رابطه مستقیم دارد ولی جهت‌گیری همنوایی با هیجان‌های تحصیلی رابطه معنی‌داری ندارد. این نتایج تا حدودی با نتایج پژوهش‌های رفیعی فرد (1398)، امیلیا و لطیفه (2019)، چویی (2012)، فورر و اسکینر (2003)، همسو است. والدین گرم هیجان‌های مثبت بیشتری در فرزندان ایجاد می‌کنند، ولی والدینی که

در موقعیتی مناسب (خانواده دارای جهت‌گیری گفت و شنود) قرار بگیرد، به پیروزی دست پیدا می‌کند و احساس لذت می‌کند. در مقابل اگر فردی در یک موقعیت نامناسب قرار بگیرد، شکست را تجربه می‌کند و ناامید می‌شود (پکران، 2006). والدین خانواده‌های دارای جهت‌گیری هم‌نوایی معمولاً قوانین حاکم بر خانواده را معین می‌کنند و از فرزندان انتظار اطاعت بی‌چون و چرا دارند. علاوه بر این در این خانواده‌ها اهداف مربوط به تحصیل دانش‌آموزان را نیز والدین تعیین می‌کنند، فرزندان این خانواده‌ها اعتقاد دارند که باید دیگران برای آن‌ها تصمیم‌گیری کنند. این افراد اعتقاد دارند که علت موفقیت‌شان، شانس و علت شکست‌شان، عوامل درونی هستند در نتیجه هیجان‌های منفی تحصیلی (شرم، اضطراب، خشم و خستگی) را تجربه می‌کنند؛ چون توانایی تصمیم‌گیری آزادانه را ندارند و موفقیت‌ها را به عوامل بیرونی و شکست را به عوامل درونی نسبت می‌دهند در نتیجه احساس نگرانی و اضطراب می‌کنند و از یادگیری خسته می‌شوند (فیتزپاتریک و ریچی، 2002).

همچنین نتایج نشان می‌دهد جهت‌گیری گفت و شنود پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار هویت تحصیلی است. به این صورت که جهت‌گیری گفت و شنود با هویت تحصیلی دیررس و سردرگم رابطه منفی و معنی‌دار دارد ولی با هویت تحصیلی دنباله‌رو و موفق رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. در حالی که جهت‌گیری هم‌نوایی با هویت تحصیلی سردرگم، دیررس و دنباله‌رو نیز رابطه مثبت و معنی‌دار دارد ولی با هویت تحصیلی موفق مثبت و غیر معنی‌دار شد. از ترکیب بعدها جهت‌گیری گفت و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی چهار نوع خانواده معرفی می‌شوند (کوئرنر و فیتزپاتریک، 2002). ممکن است خانواده‌هایی وجود داشته باشند که در هر دو بعد گفت و شنود و هم‌نوایی نمره بالایی داشته باشند. برای مثال در خانواده‌های توافق‌کننده، نمره در هر دو بعد بالا است. یعنی در عین توجه به نظرات همدیگر و احترام به نظرات اعضای خانواده این والدین باشند که تصمیم‌نهایی را می‌گیرند. در این خانواده‌ها والدین به فرزندان خود و نظرات فرزندان علاقه دارند اما والدین معتقدند که آنها هستند که برای خانواده و اعضای آن تصمیم می‌گیرند. فرزندان این خانواده‌ها برای گفت و شنودهای خانواده

اهمیت قائلند و تصمیمات والدین خود را قبول می‌کنند (کوئرنر و فیتزپاتریک، 2002). یا خانواده‌های بی‌قید، نمره در هر دو بعد گفت و شنود و هم‌نوایی پایین است. تعاملات کم و موضوعات مورد بحث محدود است. همچنین تبادل نظرات هم پایین است و والدین به تصمیمات فرزندان علاقه‌ای ندارند (کوئرنر و فیتزپاتریک، 2002). والدین این خانواده‌ها معتقدند که تمام اعضا باید قادر به تصمیم‌گیری در مورد موضوعات مربوط به خود باشند. والدین سرپرست این خانواده‌ها جدا از هم و مستقل‌اند و در مورد ارزش‌ها و باورهایی که در مورد خانواده‌های خود دارند با هم توافق ندارند و یک خانواده منسجم نیستند (فیتزپاتریک، 2004). این نتایج نیز همین پیچیدگی را نشان می‌دهند. بنابراین به طور کلی در پژوهش حاضر، الگوهای ارتباطی خانواده توانسته است هویت تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته‌ها نشان می‌دهند خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت و شنود بالا، یعنی خانواده‌هایی که اعضای آن به طور آزادانه و مکرر با دیگران بدون هیچ محدودیتی ارتباط دارند و اعضا، افکار و احساسات‌شان را با دیگر اعضای خانواده به راحتی بیان می‌کنند و از طرف دیگر خانواده نیز این افکار و احساسات را می‌پذیرد، در تصمیم‌گیری‌ها با یکدیگر مشورت می‌کنند و در انتخاب عقاید آزاد هستند، میزان بالاتری از هویت تحصیلی موفق در آنها مشاهده می‌شود. به عبارت دیگر اگر بعد گفت و شنود بیانگر فضای آزاد و راحت برای شرکت اعضا در موضوعات مختلف است، این نوع تعامل در ادراک فرزند از توانایی‌ها و شایستگی‌هایش مؤثر است و یکی از عوامل شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی قوی‌تر، در این فرزندان است و افراد در این خانواده‌ها دید مثبت تری نسبت به خود دارند. این یافته‌ها با تحقیقات کوئرنر و کوانکرا (2002) و هانگ¹ (1999)، که نشان دادند جهت‌گیری گفت و شنود در شکل‌گیری خودپنداره مثبت و عزت نفس مطلوب در فرزندان نقش مهمی دارند، همسو است. همچنین این نتایج مطابق با سلطانی، حسینی و محمدی (2013)، مهدی پور و همکاران (1396)، پلیرونی و همکاران (2018)، زانک و همکاران (2019)، مبنی بر اهمیت تعاملات خانواده و کیفیت آن و همچنین محیط

1. Huang

هیجان‌های تحصیلی منفی، رابطه غیر معنی‌داری وجود دارد. مطابق مدل کنترل ارزش پکران (2006)، وقتی ارزش فعالیت‌ها بالا باشد و فرد احساس کند بر آنها کنترل دارد هیجان‌های مثبتی چون لذت از یادگیری را تجربه خواهد کرد. در هویت‌های دنباله‌رو و موفق چون ارزش‌های تحصیلی مشخص شده و فرد به آنها تعهد داده است (واز و همکاران، 2009). بنابراین فعالیت‌هایی که فرد را به سمت ارزش‌ها و اهداف مشخص شده پیش می‌برند، برای فرد ارزشمند هستند و هیجان‌های مثبت را ایجاد می‌کنند از طرفی فردی که اهداف و ارزش‌های مشخص دارد و به آنها متعهد است، احساس کنترل و موفقیت بیشتری در فعالیت‌های تحصیلی دارد و بنابراین کنترل و ارزش بالا به هیجان‌های مثبت منجر خواهد شد. همان طور که گفته شد هویت تحصیلی زودرس و موفق با هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند و هویت تحصیلی موفق با هیجان تحصیلی منفی رابطه مثبت و غیرمعنی‌داری دارد. در تبیین این یافته‌ها باید گفت که هویت تحصیلی زودرس نشانگر پایداری دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از والدین و گروه مرجع یاد گرفته شده و منزلت هویت تحصیلی موفق، به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال دوره‌ای از کاوشگری و اکتشاف شکل گرفته است (واز و ایزاکسون، 2008؛ واز و همکاران، 2009). افراد دارای هویت تحصیلی زودرس و همچنین افراد دارای هویت تحصیلی موفق هر دو افراد هدفمندی هستند که برای رسیدن به موفقیت تلاش می‌کنند، گرچه نیت و انگیزه آنها می‌تواند متفاوت باشد. سوالات پرسش‌نامه نیز نشان می‌دهد که افراد دارای هویت تحصیلی موفق، معتقدند که اگر کلاسی مهم باشد ولی در عوض موضوع درس و معلم خسته کننده باشد باز هم می‌توانند تمرکز لازم را در کلاس داشته باشند. افراد دارای هویت تحصیلی زودرس نیز حساب کردن دیگران روی آنها و جلب نظر دیگران برایشان مهم است، بنابراین این افراد هیجان مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند؛ زیرا به دنبال موفقیت هستند. این افراد ممکن است از بین هیجان‌های مثبت، غرور را تجربه کنند زیرا افرادی که هدف آنها خشنودی دیگران است و به دنبال رقابت با دیگران و نشان دادن شایستگی‌های خود هستند، وقتی به

حمایتی مطلوب و اثر آن در عزت نفس، خودپنداره و خودپنداره تحصیلی بود.

بنابراین تجربه‌های محیطی، که خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت و شنود کسب می‌کنند و همراه حمایت اعضا از یکدیگر است (فیتزپاتریک و کوئرتر، 2004)، بر پندار فرد از خودش در زمینه تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین جهت‌گیری هم‌نوایی بیانگر فضایی است که در آن والدین تصمیم‌گیرنده‌های اصلی هستند. در این خانواده‌ها از تعارضات و کشمکش‌ها اجتناب می‌شود و بر هم‌نوایی بودن اعضای خانواده با یکدیگر تأکید می‌شود (کوئرتر و فیتزپاتریک، 2002). در این پژوهش ضریب مسیر جهت‌گیری هم‌نوایی به هویت موفق معنی‌دار نشد. در خانواده‌های دارای جهت‌گیری هم‌نوایی بالا که اجازه بحث آزادانه به اعضا نمی‌دهند و والدین برای آن‌ها تصمیم می‌گیرند، افراد به جمعی از ارزش‌ها متعهد نیستند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خانواده‌هایی که بر اطاعت از والدین و عدم ارتباط باز و تعامل بسته تأکید دارند دارای فرزندان هستند که در محیط یادگیری، خودپنداره تحصیلی پایین‌تری دارند و و این خانواده‌ها زمینه را برای رشد پندار و ادراک صحیح فرد از توانایی‌ها، خودکاری‌ها و باورهای کارآمد خواهد بست و این خود سبب شکل گرفتن خودپنداره ضعیف در افراد می‌شود.

نتایج نشان داد بین هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معنی‌داری وجود دارد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان می‌دهد که بین هویت دنباله‌رو (زودرس) و هویت موفق با هیجان تحصیلی مثبت، رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سردرگمی و هیجان‌های تحصیلی مثبت رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد. از طرفی بین هویت تحصیلی سردرگم و هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه مثبت معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین هویت تحصیلی دیررس و هیجان منفی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. درحالی‌که بین هویت تحصیلی زودرس و هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود ندارد. این نتایج تا حدودی با یافته‌های موسوی و ابوالمعالی الحسینی (1398)، زانگ و همکاران (2022)، وستفل و همکاران (2018)، نیکدل و همکاران (1391)، گوئتز و همکاران (2008)، جلیلی (1395)، همسو است. بین هویت تحصیلی موفق و

موفقیت دست یابند به جای احساس لذت و امید، بیشتر غرور را تجربه خواهند کرد و این احساس غرور سبب افزایش خودارزشمندی می‌شود و مشوق فرد در بنا کردن رفتارهای بعدی خود بر اساس استانداردهای ارزشمند و شایسته است (خداپناهی، 1387).

از طرفی بین هویت تحصیلی زودرس و هیجان‌های منفی رابطه معنی‌داری یافت نشد که می‌توان گفت این افراد هیجان مثبت بیشتری را تجربه می‌کنند و می‌توان برای رسیدن به نتایج دقیق‌تر این هویت را مورد پژوهش قرار داد. همچنین داده‌ها نشان داد که هویت تحصیلی سردرگم با هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و با هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار دارد. منزلت هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف و عدم تعهد اشاره دارد که در اکثر موارد با تعلل ورزی در مورد تصمیم‌های مربوط به ارزش‌های تحصیلی همراه است. فردی که تعهدی ندارد، برای مواد آموزشی ارزشی قائل نمی‌شود و بر اساس مدل هیجان‌های پکران وقتی فرد فعالیتی را کم ارزش بداند، آنها را خسته کننده می‌داند و هیجان‌های منفی را تجربه خواهد کرد. یافته‌ها در مورد افراد دارای هویت تحصیلی دیررس حاکی از آن است که بیشتر هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند؛ چرا که این افراد بعضی اوقات خسته و گاهی هم علاقه مند هستند. دارای ثبات هیجانی در زمینه‌های تحصیلی نیستند و گاهی دارای اطمینان و گاهی شک و تردید دارند. بر اساس نظریه کنترل - ارزش پکران (2006)، زمانی که کنترل کمی وجود دارد اضطراب تجربه می‌شود. بنابراین دانش‌آموزی که هویت و خودپنداره مطلوبی از خود به ویژه در زمینه تحصیلی ندارد به این نتیجه می‌رسد که به هدف‌های خود دست پیدا نمی‌کند و وقتی به امتحان خود فکر می‌کند ناامید شده و دچار اضطراب می‌شود. ضمن اینکه هویت تحصیلی موفق با هیجان منفی تحصیلی رابطه معنی‌داری نداشت که برای دستیابی به نتایج دقیق‌تر در زمینه هویت تحصیلی زودرس با هیجان‌های منفی نیازمند تحقیق بیشتری هستیم.

نتایج این پژوهش رابطه مسیرهای غیرمستقیم الگوهای ارتباطی خانواده به هیجان‌های تحصیلی با میانجی‌گری هویت تحصیلی را نشان می‌دهند. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقاتی مانند، دیباچ نیا (1383) و نعمتی

(1395)، همسویی دارد. یافته‌های پژوهش‌های یاد شده حاکی از این است که والدینی که با حمایت و گرمی با فرزندان خود رفتار می‌کنند و آنها را در بحث و گفت و گو شرکت می‌دهند، معمولاً زمینه را برای ابراز هیجان‌ها باز می‌کنند، این موضوع می‌تواند در شکل‌گیری هویت آنها نیز تأثیر مثبت داشته باشد و چنین دانش‌آموزانی معمولاً هویت تحصیلی مثبتی از خود نشان می‌دهند. در پژوهش حاضر هویت تحصیلی در رابطه بین جهت‌گیری گفت و شنود با هیجان مثبت تحصیلی نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کند. همچنین هویت تحصیلی سردرگم، هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی دنباله‌رو در رابطه بین جهت‌گیری گفت و شنود با هیجان منفی تحصیلی نیز نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کنند ولی هویت تحصیلی موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری گفت و شنود با هیجان منفی تحصیلی نیست. همچنین هویت تحصیلی سردرگم، هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی دنباله‌رو در رابطه بین جهت‌گیری هم‌نوایی با هیجان مثبت تحصیلی نقش میانجی‌گری را ایفا می‌کنند ولی هویت تحصیلی موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری هم‌نوایی با هیجان منفی تحصیلی نیست. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که از آنجا که فرزندان خانواده‌های دارای جهت‌گیری گفت و شنود فرصت تمرین نقش و اظهار نظر بیشتری دارند و در حال تمرین نقش‌های مختلفی هستند، هنوز در حال اکتشاف هویت هستند بنابراین همراه با تمرین نقش احساس خوبی هم دارند.

در مجموع در بررسی سؤالات پژوهش حاضر، می‌توان گفت که ارتباطات مطلوب در خانواده‌ها با متغیرهای هیجان و خودپنداره فرزندان آن‌ها رابطه دارد و اگرچه یافته‌ها نشان داد که هویت تحصیلی موفق میانجی‌گر رابطه بین جهت‌گیری هم‌نوایی با هیجان‌های منفی تحصیلی نیست می‌توان پی برد که در خانواده‌هایی که برای مشارکت فرزندان در بحث و گفتگوها و ابراز افکار و احساسات اهمیت قائل نمی‌شوند میزان هیجان‌های که مانع از برانگیختگی فرزندان برای رسیدن به اهداف مطلوب آموزشی و تحصیلی می‌گردد، افزایش می‌یابد. در خانواده‌هایی که بیشتر برای روابط مناسب و مطلوب خانوادگی اهمیت قائلند، هیجان‌هایی که برانگیختگی فرزندان برای رسیدن به هدف‌های آموزشی و تحصیلی را

در شکل‌گیری سبک‌های هویتی موفق تحصیلی و به تبع آن هیجان‌ات مثبت دانش‌آموزان، نقشی مهمی خواهد داشت. این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرد. در پژوهش حاضر تنها از ابزارهای خود گزارش‌دهی جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، استفاده شد که ممکن است پاسخ‌ها تا حدی تحت تأثیر سوگیری اجتماعی شرایط آزمودنی‌ها قرار گرفته باشد. همچنین، جامعه آماری پژوهش تنها دانش‌آموزان گروه سنی 16 سال را تشکیل می‌دهد، لذا در تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و جوامع باید با احتیاط عمل نمود. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده برای گردآوری داده‌ها از روش‌های عینی‌تر و از گروه‌های متنوع‌تر سنی و تحصیلی استفاده کرد.

سرکوب می‌کند، کاهش می‌یابد اما در مقابل، سبب افزایش مهارت‌های اجتماعی متفاوت در فرزندان می‌شود و زمینه ساز شکل‌گیری خودپنداره مثبت و قوی از خودشان می‌شود که همین به فرزندان برای رسیدن به جایگاه مناسب در آینده کمک می‌کند. بنابراین والدینی که کنترل منطقی بر رفتار فرزندان خود دارند و مدام از آنها حمایت می‌کنند و آنها را در بحث‌ها شرکت می‌دهند و برای نظراتشان ارزش قائلند، مطمئناً زمینه بروز رفتارهای اجتماعی مطلوب مانند شکل‌گیری هویت موفق را فراهم می‌کنند. با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برای بهبود سبک‌های ارتباطی خانواده‌ها مداخلاتی انجام شود و سازمان‌های متولی خانواده، آموزش‌های لازم را به روش اطلاع‌رسانی گسترده و مطلوب انجام دهند تا خانواده‌ها به اصلاح سبک ارتباطی خود تشویق شوند؛ زیرا این موضوع

منابع

- تجلی، فاطمه و لطیفیان، مرتضی (1387). تاثیر ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده بر سلامت روان با واسطه هوش هیجانی نوجوانان. *خانواده پژوهی*، 4(16)، 407-422.
- حسینی، فریده السادات؛ خیر، محمد (1391). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی، *نشریه مطالعات آموزش و یادگیری*، 3(1)، 17-46.
- جلیلی، ذکبه (1395). پیش‌بینی خودتنظیمی یادگیری بر اساس هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر سبزوار. *رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*.
- حجازی، الهه. امانی، حبیب. و یزدانی، محمدجواد (1390). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، 2(5)، 1-15.
- خداپناهی، م.ک (1387). *انگیزش و هیجان*. تهران: سمت.
- دیباچ‌نیا، پروین (1383). بررسی رابطه کارایی خانواده و خودپنداره در دانشجویان دانشکده توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی طی سال 1381. *مجله پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی*، سال 9. شماره 40، صص 79-93.
- قدمی، غزاله، زارع، مریم و رحیمی، مهدی (1398). نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 7(2)، 19-20.
- کوروش‌نیا، مریم و لطیفیان، مرتضی (1386). بررسی روایی و پایایی ابزار تجدیدنظر شده الگوهای ارتباطات خانواده. *خانواده پژوهی*، 3(12)، 855-875.
- مصطفائی، علی و زارع، حسین (1398). پیش‌بینی رویکردهای یادگیری براساس هیجان‌ات پیشرفت و باورهای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، 7(2)، 35-42.
- موسوی، سیده شایسته؛ ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (1397). نقش هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی دختران دبیرستانی، *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، 13(52)، 231-252.
- مهدی‌پور، سعید و فروغیان، زهرا و فلاحتی، فاطمه و نادیان، کوثر (1396). الگوهای ارتباطی والدین پیش‌بینی‌کننده سبک‌های هویتی نوجوانان، *ششمین کنگره انجمن روان‌شناسی*.
- نیکدل، فریبرز و کوهستانی، زهرا (1396). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تاثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *رویکردهای نوین آموزشی*، 12(1) (پیاپی 25)، 130-151.

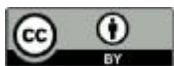
- داراب، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی گروه مشاوره.
- همتی، نگین؛ نوشادی ناصر؛ نیکدل، فریبرز (1396). ارائه مدل ساختاری انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، 13(3)، 123-144.
- Adams, G. R., & Ethier, J. L. (1999). The objective measure of ego identity status: A manual on theory and test construction. Manuscript, University of Guelph, Ont., Canada.
- Amalia, R., & Latifah, M. (2019). Parental support, academic emotion, learning strategy, and academic achievement on first year student. *Journal of Family Sciences*, 4(1), 41-53.
- Berzonsky, M. D (1989). Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, Vol. 14, NO. 3, Pp. 268 - 282.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and wellbeing: Dose commitment matter? *International Journal of theory and Research*, NO. 3, Pp. 131-142.
- Beyers, W., & Goosens, L. (2008). Dynamics of perceived parenting and identity formation in late adolescence. *Journal of Adolescence*, 31, 165-186.
- Choi, W, K. (2012). The relationship between family cohesion and intimacy in dating relationship: A Study based on attachment and exchange theories.
- Frenzel, A. C., Thrash, T. D., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire mathematics. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3): 302-309.
- Fitzpatrick, M. A., & Koerner, A. F. (2005). Family communication schemata: Effects on children's resiliency. *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod*, 115-139.
- Fitzpatrick, M., & Koerner, A. (2004). Family communication schema effect on children's resiliency running head: family communication schemata, *The evolution of key mass communication concepts: Honoring Jack M. McLeod*.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children, s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Fitzpatrick, M.A. (2004). The family communication patterns theory: observation Onits development and application. *The Journal of family communication*, 4, 167-179.
- Koerner, F. A., & Mary Anne, F. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 36-65.
- Goetz, Thomas & Cronjaeger, Hanna & Frenzel, Anne & Oliver Lüdtke & Hall, Nathan C. (2009). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35(1):44- 58.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: Testing the internal/external frame of reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33(1), 9-33.
- Huang, L. N. (1999). Family communication patterns and personality characteristics. *Academic Research Library*, 47, 2, Pages 230-244.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002a). Toward a theory of family communication. *Running head theory of family communication*. 12(1), 70-91.

- Koerner, A. F., & Cvancara, K. E. (2002b). The influence conformity orientation on communication patterns in family conversations. *The Journal of Family*, pages 33-56.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: the roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication year book*, 28, Pages 36-68.
- Lei, H., & Cui, Y. (2016). Effects of Academic Emotions on Achievement Among Mainland Chinese Students: A Meta-Analysis. *Social Behavior and Personality an International Journal*, 1(1) 34-57.
- Lv, B., Lv, L., Yan, Z., & L., Luo. (2019). The relationship between parental involvement in education and children's academic/emotion profiles: A person-centered approach. *Children and Youth Services Review* 100, 175-182.
- McNeal, R. B. (2001). Differential effects of parental involvement on cognitive and behavioral outcomes by socioeconomic status. *The Journal of Socio-Economics*, 30(2), 171-179.
- Mathieson, S. (2011). Developing academic agency through critical reflection: A sociocultural approach to academic induction programmes. *International Journal for Academic Development*, 16(3), 243e256.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and achievement during adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(3), 215-221.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H. W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement emotions and academic performance: Longitudinal models of reciprocal effects. *Child development*, 88(5), 1653-1670.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R. (2006). "The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational psychology Review. 18(4), 315-341.
- 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(1), 36-48.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of educational Psychology*, 101(1), 115.
- Pekrun, R. & Linnenrink-Garcia, L. (2014). In *International handbook of emotions in education*. New York: Routledge.
- Pellerone, M., Ramaci, T., & Miccichè, S. (2018). Identity, family, relationships among groups and socioeducational disadvantage as factors of school failure: a cross-sectional study in a group of junior high school students of the sicilian hinterland. *World Futures*, 74(5), 321-342.
- Tran, A., Burns, A., & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of new research policy: Exploring emotion and academic identity. *System XXX*, 1-12.
- Soltani, A., Hosseini, S., & Mahmoodi, M. (2013). Predicting identity style based on family communication pattern in young males. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1386-1390.
- Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2008), the development of a measure of academic identity status, *Journal of research in education*, NO. 18, Pp. 94-105?
- Was, C. A. Harthy, I. A. Oden, M.S. & Isaacson, R. M. (2009). A academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of research in education Psychology*. 7(2), 627-652.
- Westphal, A., Kretschmann, J., Gronostaj, A., & Vock, M. (2018). More enjoyment, less anxiety and boredom: How achievement emotions relate to academic self-concept and teachers' diagnostic skills. *Learning and Individual Differences*, 62, 108-117.
- Ylijoki, O.-H., & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8), 1135e1149.
- Yap, S. T., & Baharudin, R. (2016). The relationship between adolescents' perceived parental involvement, self-efficacy beliefs, and subjective well-being: A multiple mediator model. *Social Indicators Research*, 126(1), 257-278.

Zhang, Q., Miao, L., He, L., & Wang, H. (2022). The Relationship between Self-Concept and Negative Emotion: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(16), 10377.

Zong, X., Cheah, C. S., Yu, J., Lim, H. J., Vu, K. T., & Opara, N. (2019). Identity synthesis as a pathway linking parenting and emerging adults' internalizing problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(4), 1029-1041.

COPYRIGHTS



© 2022 by the authors. Licensee PNU, Tehran, Iran. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY4.0) (<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>)