

نقش واسطه‌گری انگیزش تحصیلی در رابطه‌ی بین هویت تحصیلی و ابعاد

بهبودی هیجانی

مهدی رحیمی* سعید فرهادی**

دانشگاه یزد

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی پایگاه‌های هویت تحصیلی و ابعاد بهبودی هیجانی (هیجانان مثبت و منفی) با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بود. این مطالعه یک پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. بدین منظور، ۳۷۷ نفر از دانش‌آموزان مقطع دبیرستان (۱۸۰ دختر و ۱۹۷ پسر) برای شرکت در این پژوهش به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و مقیاس‌های هویت تحصیلی (رحیمی‌نژاد و همکاران)، مقیاس انگیزش تحصیلی (ولرند و همکاران) و مقیاس بهبودی هیجانی (کی‌یز و ماگیارمو) را پاسخ دادند. نتایج تحلیل مسیر درخصوص اثرات مستقیم نشان دادند اثر هویت موفق و هویت دنباله‌رو بر هیجان مثبت و همچنین تأثیر هویت سردرگم بر هیجان منفی، مثبت و معنادار بود. به علاوه، رابطه‌ی انگیزش درونی با هیجان مثبت و انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با هیجان منفی، مثبت و معنادار بود. افزون بر آن اثر هویت تحصیلی موفق به واسطه‌ی انگیزش درونی بر هیجان مثبت و به واسطه‌ی انگیزش بیرونی بر هیجان منفی معنادار بود. همچنین تأثیر هویت تحصیلی سردرگم به واسطه‌ی انگیزش درونی بر هیجان مثبت، منفی و معنادار و اثر هویت تحصیلی موفق، دنباله‌رو، سردرگم و دیررس با واسطه‌گری بی‌انگیزگی بر هیجان منفی، معنادار بود. در مجموع یافته‌ها نشان می‌دهد که منزلت‌های هویت تحصیلی ضمن اثرات مستقیم، با میانجی‌گری انگیزش تحصیلی بر ابعاد بهبودی هیجانی اثرات غیرمستقیم دارند.

واژه‌های کلیدی: هویت تحصیلی، انگیزش تحصیلی، ابعاد بهبودی هیجانی: هیجان مثبت،

هیجان منفی

* استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد (نویسنده‌ی مسؤل) mehdirahimi@yazd.ac.ir

** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یزد saeed.farhadi17@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۵

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۵/۹/۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۶/۲۳

مقدمه

«هویت من»^۱ به عنوان یکی از اساسی‌ترین موضوعات حوزه‌ی تحول شخصیت برای اولین بار توسط اریکسون^۲ در سال ۱۹۵۰ مطرح شد و آن را مهم‌ترین تکلیف دوران نوجوانی دانست. شکل‌گیری هویت ترکیب مهارت‌ها، جهان‌بینی و همانندسازی‌های دوران کودکی است که به صورت یک کل منسجم منحصربه‌فرد در می‌آید و برای نوجوانان احساس تداوم گذشته و جهت‌گیری برای آینده را فراهم می‌کند (کروگر^۳، ۲۰۰۰). به دلیل اهمیت این مسأله، اریکسون (۱۹۶۸) هدف اصلی در رشد نوجوانان را ایجاد یک حس منسجم هویت می‌داند (رحیمی‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۱). به پیروی از نظریه‌ی اریکسون پژوهش‌ها در این حیطه گسترش یافت و نظریات جامع‌تر و کامل‌تری شکل گرفت که از جمله می‌توان به پارادایم منزلت‌های هویت مارسیا^۴ (۱۹۶۶) اشاره نمود. مارسیا با تکیه بر هویت فردی و بر اساس دیدگاه اریکسون، کاوشگری^۵ و تعهد^۶ را از ابعاد اصلی هویت می‌داند. کاوشگری اشاره به تصمیم‌گیری یا ایجاد رفتارهایی در جهت حل مسائل و جمع‌آوری اطلاعات مربوط به خود دارد و تعهد به معنی پای‌بندی به مجموعه‌ای از عقاید، باورها و ارزش‌هاست. مارسیا بر اساس این دو بعد ۴ پایگاه هویت را مطرح کرده است که عبارتند از: هویت موفق، هویت سردرگم، هویت دیررس و هویت پیش‌رس (شوارتز^۷، ۲۰۰۱). یکی از انتقادهایی که به الگوی منزلت‌های هویت مارسیا توسط کوتاه و لوین^۸ (۱۹۸۸)، واترمن^۹ (۱۹۸۸) و شوارتز (۲۰۰۵) وارد شده است، عدم توجه به بافت‌های اجتماعی مانند مدرسه در شکل‌گیری هویت بوده است. تأکید بر نقش بافت در شکل‌گیری هویت از زمان اریکسون تا به حال مطرح بوده است. زیرا تحول هویت رابطه‌ی فرد با ساختار فرهنگی وی را منعکس می‌سازد (اریکسون، ۱۹۶۸؛ کوتاه و لوین، ۱۹۸۸؛ شوارتز، ۲۰۰۵ و لویکس، گوسنس، سوننس و بیرز^{۱۰}، ۲۰۰۶).

مدرسه از نهادهای اجتماعی است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود نقش مهمی دارد. اکلز، لرد و میگلی^{۱۱} (۱۹۹۱) نیز بر همین اساس اذعان دارند که هماهنگی میان نیازها و انتظارات نوجوان با ویژگی‌های مدرسه می‌تواند به گسترش ویژگی‌های مرتبط با خود^{۱۲} نوجوانان

1- ego-identity

2- Erickson

3- Kroger

4- Marcia

5- exploration

6- commitment

7- Schwartz

8- Cote & Levine

9- Waterman

10- Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers

11- Eccles, Lord & Midgley

12 - self-related

کمک کند. با توجه به این‌که عمده‌ترین تکلیف اجتماعی نوجوانی تحصیل محسوب می‌شود، واز و ایزاکسون^۱ (۲۰۰۸) و لنگراد^۲-ویملز و بوسما (۲۰۰۶)، حیطة‌ی تحصیلی را جنبه‌ی مهمی از هویت فرد می‌دانند. هویت تحصیلی^۳ بازتابی است از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه‌ی هیجان‌های رایج نوجوانان با همکلاسان و معلمان خود در کلاس‌های درس (روزر و لا^۴، ۲۰۰۲) و مشخصه‌ی آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. رحیمی‌نژاد و همکاران (۲۰۱۱) معتقدند که هویت تحصیلی دربرگیرنده‌ی رفتارهای علمی، احساس شایستگی و خودکارآمدی است و البته به رشد هویت عمومی نیز وابسته است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌های هویت^۵ زمینه‌ی وابسته هستند، حیطة‌ی تحصیلی را به عنوان یکی از حیطة‌های مهم زندگی در نظر گرفته و با اقتباس از مدل مارسیا (۱۹۸۹)، چهار منزلت را برای هویت تحصیلی در نظر گرفته‌اند. الف. هویت تحصیلی سردرگم^۶ که به عدم اکتشاف یا تعهد اشاره دارد، و اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌های مربوط به ارزش‌های تحصیلی همراه است. ب. هویت تحصیلی دنباله‌رو^۷ که بیانگر تعهدات دانش‌آموز به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی، بر گرفته شده از افراد مهم زندگی‌اش (مانند والدین و گروه مرجع) است. ج. هویت تحصیلی دیررس^۸ به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره‌ی ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. از آن‌جایی که این افراد در کاوشگری به سر می‌برند، هنگامی که بایستی در زمینه‌های تحصیلی تصمیم بگیرند، اطلاعات خود را بسط داده و از آن بهره می‌گیرند. د. هویت تحصیلی موفق^۹، مبین تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی است که از مسیر کاوشگری حاصل شده‌اند (واز، هارثی، ادین و ایزاکسون^{۱۰}، ۲۰۰۹).

از زمان طرح مفهوم هویت توسط اریکسون و به دنبال آن مدل وضعیت‌های هویت مارسیا (۱۹۶۶)، پیامدهای روان‌شناختی و اجتماعی وضعیت‌های (یا منزلت‌ها) هویت مورد توجه محققان بوده است. به عنوان نمونه می‌توان به نقش هویت در بهزیستی روان‌شناختی (لیائو، بلاک و چنگ^{۱۱}، ۲۰۱۵)، مصرف الکل (لاکی، بایوکو، اونیرو و بامگارتنر^۱، ۲۰۱۳)، مقابله با استرس و

1- Was & Isaacson

2- Lannegrand

3- academic identity

4- Roeser & Lau

5 - Identity Statuses

6- diffusion academic identity

7- foreclose academic identity

8- moratorium academic identity

9- achievement academic identity

10- Was, Harthy, Oden & Isaacson

11 - Liao, Bluck & Cheng

تصمیم‌گیری (پلرون^۲، ۲۰۱۳) و رشد خود^۳ (جسپرسن، روگر و مارتیناسن^۴، ۲۰۱۳) اشاره کرد. به نظر می‌رسد بر مبنای شواهد نظری و تجربی مذکور، ضروری است تا در خصوص هویت تحصیلی نیز پیامدهای روان‌شناختی به طور خاص‌تر مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق، اهمیت شکل‌گیری زمینه‌ی وابسته‌ی هویت در سازگاری روانی مورد تأیید قرار گیرد. در بسترهای تحصیلی، هیجان‌ها و انگیزش جایگاه ویژه‌ای دارند (از جمله بوریچ، سوریچ و پنزیچ، ۲۰۱۶؛ گوتز و بیگ، ۲۰۱۶؛ ریکارد و پلتیر^۵، ۲۰۱۶). به همین لحاظ در خصوص پیامدهای هویت تحصیلی نیز کنکاش پیرامون پیامدهای هیجانی و انگیزشی آن اهمیت می‌یابد. در خصوص هیجانات یکی از سازه‌هایی که بیانگر سازگاری هیجانی است، مفهوم بهزیستی هیجانی^۶ است (دینر، اوشی و لوکاس^۷، ۲۰۰۳).

بهزیستی روان‌شناختی مقوله‌ی وسیعی مشتمل از پدیده‌هایی است که پاسخ‌های هیجانی افراد، قلمروی رضایت‌ها و ارزیابی‌های کلی از زندگی را شامل می‌شود. این سازه در اغلب موارد دارای ساختاری چندبعدی در نظر گرفته می‌شود که شامل ابعاد شناختی، اجتماعی و عاطفی (هیجانی) است. بهزیستی هیجانی دربرگیرنده‌ی عواطف مثبت و منفی و نسبت بین آن‌هاست (کی یز^۸، ۱۹۸۸). در این بعد، افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی، بیانگر بهزیستی بالاتر است (دینر و همکاران، ۲۰۰۳). اوج بروز این عواطف مثبت در شادکامی یا بهزیستی ذهنی رخ می‌دهد که سطح بالای تجارب هیجانی خوشایند، سطح پایین تجارب خلقی منفی و سطح بالای رضایت از زندگی را دربر می‌گیرد (میلر و نیکرسون^۹، ۲۰۰۸).

پژوهش‌های اجتماعی - شناختی زیادی (از جمله برزونسکی^{۱۰}، ۲۰۰۳) نشان داده‌اند که بین پایگاه‌های هویتی با بهزیستی روان‌شناختی (شامل بهزیستی هیجانی) رابطه وجود دارد. مئوس، لدما و ماسن^{۱۱} (۲۰۰۲) سطح بالای بهزیستی را در منزلت‌های هویت موفق و دنباله‌رو گزارش کرده‌اند. نتایج پژوهش ولوراس و بوسما^{۱۲} (۲۰۰۵) نیز نشان داد که اجتناب از مواجهه با موضوعات مربوط به هویت، با بهزیستی روان‌شناختی رابطه‌ی منفی دارد. از این رو وجود ارتباط بین ابعاد هویت و

1 - Laghi, Baiocco, Lonigro & Baumgartner

2 - Pellerone

3 - ego development

4 - Jespersen, Kroger & Martinussen

5 - Ricard & Pelletier

6- emotional well-being

7- Diner, Oishi & Lucac

8- Keyez

9- Miller & Nicholson

10- Berzonsky

11- Meeus, Ledema & Maassen

12 - Vleiorias & Bosma

بهبودی هیجانی قابل تصور و منطقی به نظر می‌رسد و بررسی ابعاد هویت تحصیلی نیز به عنوان زیرمجموعه‌ی هویت، مستدل و البته از نوآوری‌های پژوهش حاضر است.

از دیگر متغیرهای مؤثر در حوزه‌ی تحصیلی، انگیزش است که البته مسیر تأثیرگذاری هویت بر پیامدهای زندگی آتی فرد را نیز تبیین می‌کند. برای نمونه، اسوبودا، روزک، هاید، هاراکویز و دستین^۱ (۲۰۱۶) اذعان دارند که انگیزش فرد به شدت تحت تأثیر نوع هویت وی است. بر اساس پژوهش حجازی، لواسانی، امانی و کریستوفر (۲۰۱۱) نیز، انگیزه با هویت در ارتباط است. هو^۲ (۲۰۱۵) بر این باور است هویت فرد بر انگیزش تحصیلی^۳ و در ادامه‌ی موفقیت تحصیلی وی مؤثر است. ایسرمن^۴ و دستین (۲۰۱۰) نیز دریافته‌اند که انگیزش، مبتنی بر هویت فرد، پیش‌بینی‌کننده‌ی موفقیت‌ها و رفتارهای آتی وی است.

انگیزش از جمله مفاهیم رایج در مسائل آموزشی است و تفاوت میزان تلاش برای انجام تکالیف درسی را بازگو می‌کند. انگیزه با این سؤال مطرح می‌شود که چه چیز باعث می‌شود که یک دانش‌آموز میل به یادگیری داشته باشد؟ روان‌شناسان انگیزه را فرآیندهای درونی می‌دانند که رفتار را در طول زمان فعال و هدایت می‌کند و آن را باقی نگه می‌دارد (سانتراک^۵، ۲۰۰۸؛ ترجمه‌ی سعیدی، عراقچی و دانشفر، ۱۳۸۷). انگیزش اساس یادگیری است و یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده‌ی شکست و موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه محسوب می‌شود. سازه‌ی انگیزش تحصیلی به فرآیندی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری و پیشرفت می‌شود (مثالی، ۲۰۰۷). انگیزش تحصیلی تنها پیامد هوش فردی یا امکانات سخت افزاری موجود در محیط زیست نیست، بلکه جنبه‌های روان‌شناختی افراد مانند صفات شخصیت و سبک‌های یادگیری نیز نقش مهمی دارند (بوساتو^۶، پرینس، الشوت و هاماکر، ۲۰۰۰) و حتی در گستره‌ی موفقیت آموزشی نقش صفات شخصیت، فراتر از هوش است (سانچز، رجانو و رودریگز^۷، ۲۰۰۱). حجم قابل توجه تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی انگیزش دانش‌آموزان، بیانگر علاقه‌مندی پایدار محققان به این زمینه است. دسی و ریان (۱۹۸۵) بر مبنای نظریه‌ی خودمختاری^۸ یک چارچوب نظری برای توضیح رفتار فرد تعریف کرده‌اند که افراد در سه نوع جهت‌گیری انگیزشی قرار می‌گیرند: افراد با جهت‌گیری انگیزش درونی^۹، افراد با جهت‌گیری انگیزش بیرونی^{۱۰} و افراد با جهت‌گیری

1 - Svoboda, Rozek, Hyde, Harackiewicz & Destin

2 - Hou

3- academic motivation

4 - Oyserman

5- Santrock

6- Busato, Prins, Elshout & Hamaker

7- Sanchez, Rejano & Rodriguez

8- self-determination theory

9- intrinsic motivation

10- extrinsic motivation

بی‌انگیزگی^۱. در این نظریه، از انگیزش درونی یا انجام فعالیت‌ها بدون تحریک یا تقویت‌کننده‌های بیرونی، انگیزش بیرونی یا اشتغال به کارهایی که خود وسیله‌ای برای دستیابی به اهداف دیگر هستند و بی‌انگیزگی یا بی‌میلی به انجام کار در نتیجه‌ی بی‌ارزش بودن عمل نزد فرد یا احساس عدم شایستگی برای انجام آن عمل، بحث شده است (گرولنیک، دسی و ریان^۲، ۱۹۹۷). انگیزه‌ی دانش‌آموزان به عنوان یک پیش‌بینی‌کننده‌ی عملکرد تحصیلی مثبت از جمله حضور در کلاس (موری، آرمسترانگ و پیرسون^۳، ۲۰۰۸)، نمره‌ی درس (ویلسون و ویلسون^۴، ۲۰۰۷) و پشتکار در برنامه‌های مطالعه (دوج، میتکل و منچ^۵، ۲۰۰۹) است.

در خصوص پیامدهای مبحث انگیزش تحصیلی، می‌توان گفت از آن‌جا که انگیزش تحصیلی (و از جمله انگیزش درونی) با مفاهیمی هم‌چون احساس شایستگی، خودمختاری و خودکارآمدی (پیتریچ و شانک، ۲۰۰۲، ترجمه‌ی شهرآرای، ۱۳۸۶) در ارتباط تنگاتنگ هستند، نتایج روان‌شناختی عمده‌ای به دنبال دارند. مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌گری (دسی و ریان^۶، ۲۰۰۱)، در هر حیطه‌ای از زندگی انسان، فرصت‌ها برای تجربه‌ی خودمختاری، شایستگی و ارتباط در ارتقای رضایت از زندگی و بهزیستی ضروری است. یافته‌های پژوهش استور، فیست و هوارد^۷ (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که ارتباط مثبتی بین انگیزش درونی و خودهدایتی^۸ وجود دارد، هم‌چنین این دو متغیر ارتباط معکوس و معنادار با اضطراب امتحان داشتند. کارشکی، مهموئی و قریشی (۱۳۹۳) نیز نشان دادند که بین انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان رابطه‌ی مستقیم و معناداری وجود دارد.

با توجه به این‌که مبتنی بر نظریات و پژوهش‌های پیشین، نقش هویت در بهزیستی و انگیزش (و احتمالاً انگیزش تحصیلی) محتمل به نظر می‌رسد و انگیزش نیز پیامدهای روان‌شناختی عمده‌ای هم‌چون بهزیستی را به دنبال دارد، پژوهش حاضر در صدد است انگیزش تحصیلی را به عنوان متغیر میانجی در رابطه‌ی بین متغیرهای هویت تحصیلی و بهزیستی هیجانی معرفی نماید و به آزمون بگذارد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آمده است.

1- amotivation

2 – Grolnick, Deci & Ryan

3- Moore, Armstrang & Pearson

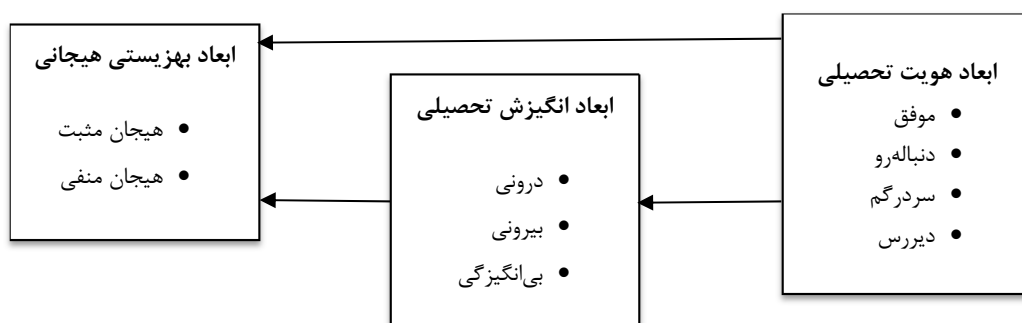
4- Wilson & Wilson

5- Dodge, Mitchell & Mensch

6- Deci & Ryan

7- Stoeber, Feast & Hayward

8- self-directing



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

از این رو فرضیه‌های پژوهش بدین شکل مطرح می‌گردند:
فرضیه‌ی اصلی تحقیق: مدل رابطه‌ی علی هویت تحصیلی و انگیزش تحصیلی با بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر یزد برانده‌ی داده‌ها است.
فرضیه‌های فرعی تحقیق: در مدل پیشنهادی، هریک از مسیرهای طراحی شده‌ی یک رابطه‌ی مستقیم فرض شده است. هم‌چنین فرض شده است که متغیرهای انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) رابطه‌ی بین ابعاد هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان را میانجی‌گری می‌کنند.

روش پژوهش

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در دوره‌ی دوم متوسطه‌ی دبیرستان‌های دولتی شهر یزد در رشته‌های ریاضی، تجربی و انسانی در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۹۴ تشکیل می‌دهند. برای برآورد حجم نمونه، از فرمول کوکران استفاده شد و بر همین مبنا ۳۷۷ دانش‌آموز (۱۸۰ دختر و ۱۹۷ پسر) به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب گردیدند. بدین ترتیب که از بین نواحی دوگانه‌ی شهر یزد، ناحیه‌ی یک انتخاب و از این ناحیه هم دو مدرسه‌ی دخترانه و دو مدرسه‌ی پسرانه و از هر مدرسه، سه کلاس انتخاب شدند و تمام دانش‌آموزان کلاس‌های مذکور ابزارها را تکمیل نمودند.

ابزارهای پژوهش

۱) **مقیاس هویت تحصیلی^۱ (AISS):** برای اندازه‌گیری این متغیر از پرسش‌نامه‌ی سبک‌های هویت تحصیلی (رحیمی‌نژاد و همکاران، ۲۰۱۱) که بر اساس الگوی مارسیا درست شده است، استفاده شد. این پرسش‌نامه از ۱۶ گویه تشکیل شده است که پنج گویه سبک هویت موفق (۴-۸-۱۰-۱۲-۱۶)، چهار گویه سبک هویت سردرگم (۱-۵-۹-۱۳)، سه گویه سبک هویت دنباله‌رو (۲-۶-۱۴) و چهار گویه سبک هویت دیررس (۳-۷-۱۱-۱۵) را اندازه‌گیری می‌کنند. نمره‌گذاری در این پرسش‌نامه با استفاده از طیف لیکرت (خیلی موافقم ۵ تا کاملاً مخالفم ۱) انجام شده است. روایی همگرا و واگرا از طریق همبستگی با مقیاس سبک‌های هویت (EOM-EIS-2) توسط سازندگان بررسی شده است و مقدار همبستگی با سبک اطلاعاتی از ۰/۴۰ تا ۰/۵۴ و در سبک هنجاری از ۰/۲۶ تا ۰/۵۶ متغیر است، ولی با سبک دنباله‌رو روابط ناچیزی دارد. پایایی ابزار نیز به شیوه‌ی همسانی درونی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ سبک موفق ۰/۸۲، سبک سردرگم ۰/۷۱، سبک دنباله‌رو ۰/۶۷ و سبک دیررس ۰/۷۲ به‌دست آمد.

۲) **مقیاس بهزیستی هیجانی:** این مقیاس یک مقیاس فرعی از پرسش‌نامه‌ی بهزیستی ذهنی (کی یز و مگ یرمو^۲، ۲۰۰۳) است. پرسش‌نامه‌ی بهزیستی ذهنی سه بعد هیجانی، روان‌شناختی و اجتماعی را ارزیابی می‌کند که مقیاس بهزیستی هیجانی با ۱۲ سؤال، هیجان‌ات مثبت (۶ سؤال اول) و منفی (۶ سؤال دوم) افراد را طی یک ماه گذشته ارزیابی می‌کند. سازندگان مقیاس روایی و پایایی مطلوبی را برای مقیاس گزارش کرده‌اند. در ایران، در پژوهش هاشمیان، پورشهریاری، بنی‌جمال و گلستانی‌بخت (۱۳۸۶) پایایی مقیاس به دو روش بازآزمایی ($r=0/76$) و آلفای کرونباخ (۰/۸۶) روی ۵۷ آزمودنی مطلوب به‌دست آمد؛ روایی صوری پرسش‌نامه را نیز پنج نفر از استادان گروه روان‌شناسی دانشگاه الزهرا در حد مطلوب ارزیابی کردند و در خصوص روایی افتراقی نیز همبستگی (۰/۴۶-) با پرسش‌نامه‌ی افسردگی بک به‌دست آمد. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هیجان مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۴ و ۰/۵۸ به‌دست آمد.

۳) **مقیاس انگیزش تحصیلی^۳ (AMS):** این مقیاس در سال ۱۹۸۹ توسط ولرند، پلینز، بریر و پلتیر در کانادا برای اندازه‌گیری انگیزش تحصیلی با ۲۸ گویه طراحی و رواسازی شد. این مقیاس میزان موافقت دانشجویان و دانش‌آموزان را با گویه‌های مربوط به سه خرده مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی با یک طیف لیکرت هفت درجه‌ای می‌سنجد. روایی صوری

1- Academic Identity Status
2- Keyes & Magyar-Moe
3- Academic Motivation Scale

پرسش‌نامه‌ی انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه شیراز، مورد تأیید قرار گرفته است (بحرانی، ۱۳۸۴). پژوهش‌های متعددی نشان دادند که این پرسش‌نامه از روایی بالایی برخوردار است از جمله ولرند و همکاران^۱، ۱۹۹۲؛ واحدی، اسماعیل‌پور، زمان‌زاده و عطایی‌زاده، (۱۳۹۱). ولرند و همکاران پایایی این پرسش‌نامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. همچنین ویسانی، لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۶۷ و ۰/۶۷ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، ۰/۶۹، ۰/۸۱ و ۰/۵۷ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی پژوهش که شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها می‌باشد در جدول ۱ نشان داده شده است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نیز در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

| متغیر | میانگین | انحراف معیار |
|----------------|---------|--------------|
| هویت موفق | ۱۷/۹۶ | ۳/۰۵ |
| هویت دنباله‌رو | ۹/۸۷ | ۲/۴۹ |
| هویت سردرگم | ۱۲/۴ | ۳/۹۱ |
| هویت دیررس | ۱۳/۸۸ | ۳/۱۲ |
| انگیزش درونی | ۵۴/۶۳ | ۱۰/۴۳ |
| انگیزش بیرونی | ۶۳/۶۷ | ۱۱/۸۷ |
| بی‌انگیزگی | ۱۴/۸۷ | ۶/۰۷ |
| هیجان مثبت | ۲۰ | ۳/۹۸ |
| هیجان منفی | ۱۸/۱۶ | ۴/۱ |

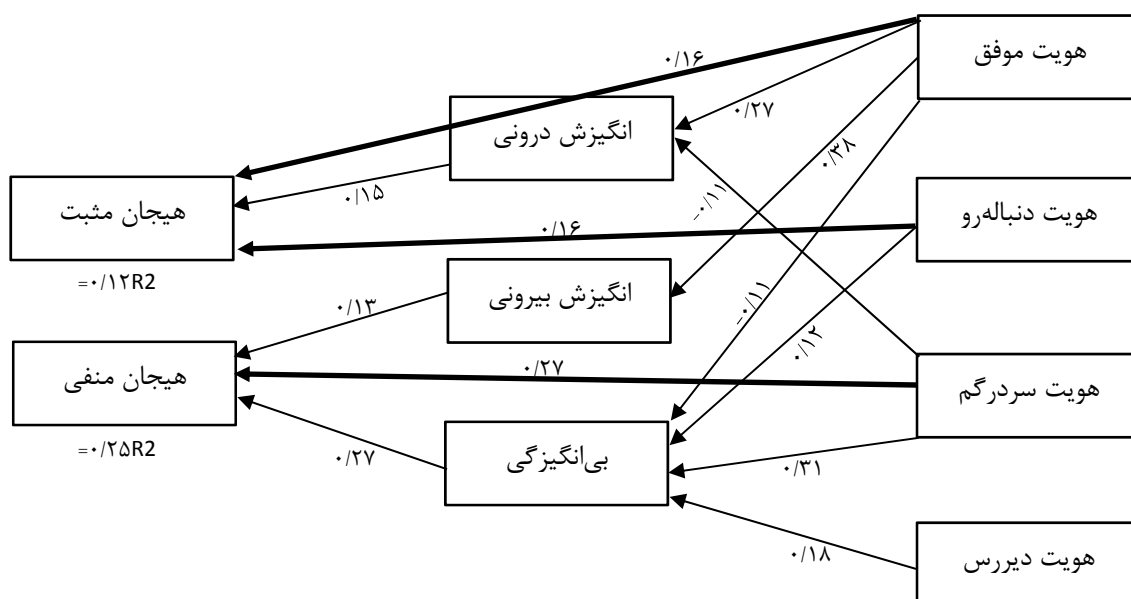
جدول ۲- ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ |
|-------------------|--------------------|--------------------|---------------------|--------------------|-------------------|--------------------|--------------------|---------------------|
| ۱. هویت دیررس | ۱ | | | | | | | |
| ۲. هویت سردرگم | ۰/۵۱ ^{**} | ۱ | | | | | | |
| ۳. هویت دنباله‌رو | ۰/۴۲ ^{**} | ۰/۴ ^{**} | ۱ | | | | | |
| ۴. هویت موفق | ۰/۲۱ ^{**} | ۰/۰۶ | ۰/۳۵ ^{**} | ۱ | | | | |
| ۵. بی‌انگیزگی | ۰/۳۷ ^{**} | ۰/۴۵ ^{**} | ۰ ^{**} /۲۹ | -۰/۰۰۸ | ۱ | | | |
| ۶. انگیزش بیرونی | ۰/۱۶ ^{**} | ۰/۰۲ | ۰/۱۳ ^{**} | ۰/۳۸ ^{**} | -۰/۰۰۳ | ۱ | | |
| ۷. انگیزش درونی | -۰/۰۱ | -۰/۰۹ | ۰/۱۰ [*] | ۰/۲۶ ^{**} | -۰/۰۰۵ | ۰/۵۴ ^{**} | ۱ | |
| ۸. هیجان منفی | ۰/۳۴ ^{**} | ۰/۴ ^{**} | ۰/۲۵ ^{**} | ۰/۱۴ ^{**} | ۰/۴ ^{**} | ۰/۱۴ ^{**} | ۰/۰۳ | ۱ |
| ۹. هیجان مثبت | ۰/۱۳ [*] | ۰/۰۸ | ۰/۲۳ ^{**} | ۰/۲۶ ^{**} | ۰/۰۳ | ۰/۱۷ ^{**} | ۰/۲۱ ^{**} | -۰/۱۳ ^{**} |

* p < ۰/۰۵ **p < ۰/۰۱

نتایج ماتریس همبستگی حاکی از رابطه‌ی نسبی ابعاد هویت با یکدیگر، با ابعاد انگیزش و هیجانات مثبت و منفی است. ابعاد انگیزش و بهزیستی نیز با یکدیگر رابطه‌ی معنادار برقرار کرده‌اند.

برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم ابعاد هویت تحصیلی بر بهزیستی هیجانی با واسطه‌گری ابعاد انگیزش تحصیلی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شکل ۲ ضرایب مسیر معنادار مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲- ضرایب استاندارد شده‌ی مدل نهایی تحقیق

یافته‌ها حاکی از آن بودند که هویت تحصیلی موفق به شکل مستقیم و غیرمستقیم به واسطه‌ی انگیزش درونی، پیش‌بینی کننده‌ی مثبت هیجان مثبت است؛ این سبک از هویت به واسطه‌ی انگیزش بیرونی رابطه‌ی مثبت و به واسطه‌ی بی‌انگیزگی رابطه‌ی منفی با هیجان منفی برقرار کرده است. هویت تحصیلی دنباله‌رو پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و مستقیم هیجان مثبت و پیش‌بینی کننده‌ی مثبت هیجان منفی به واسطه‌ی بی‌انگیزگی است. هویت تحصیلی سردرگم به شکل مستقیم و غیرمستقیم با میانجی‌گری بی‌انگیزگی، هیجان منفی را به شکل مثبت پیش‌بینی می‌کند. این سبک از هویت با واسطه‌گری انگیزش درونی، هیجان مثبت را به شکل منفی پیش‌بینی می‌کند. هویت تحصیلی دیررس به شکل غیرمستقیم و با واسطه‌گری بی‌انگیزگی، پیش‌بینی کننده‌ی مثبت هیجان منفی است.

در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۳- شاخص‌های برازش مدل

| مقدار | شاخص | مقدار | شاخص |
|-------|---|-------|---|
| ۰/۹۶ | شاخص برازش تطبیقی (CFI) | ۳۹/۰۹ | مجدور کای |
| ۰/۹۴ | شاخص برازش هنجار شده (NFI) | ۲/۴۴ | نسبت مجدور کای به درجات آزادی (CMIN/DF) |
| ۰/۰۶۲ | ریشه‌ی میانگین مجدورخطای برآورد (RMSEA) | ۰/۹۷ | شاخص نیکویی برازش (GFI) |
| | | ۰/۹۳ | شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI) |

به منظور بررسی فرضیه‌های مربوط به روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش، ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر آورده شده‌اند. همه‌ی ضرایب استاندارد می‌باشند و در جدول ۴ آمده‌اند. همان‌طور که جدول ۴ نشان می‌دهد، از میان متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان مثبت، بیش‌ترین اثر مربوط به هویت تحصیلی موفق است. در حالی که از میان متغیرهای تأثیرگذار بر هیجان منفی بالاترین اثر به هویت تحصیلی سردرگم برمی‌گردد. در خصوص واسطه‌گری ابعاد انگیزش لازم به ذکر است که از بین اثرات غیرمستقیم ذکر شده در جدول ۴، تنها اثر غیرمستقیم هویت موفق بر هیجان منفی معنادار نگردیده است. اما در مجموع می‌توان اذعان داشت که ابعاد انگیزش تحصیلی نقش واسطه را بین متغیرهای هویت تحصیلی و بهزیستی هیجانی دانش‌آموزان ایفا کرده‌اند.

جدول ۴- تأثیرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرها بر یکدیگر

| مسیر | اثر مستقیم | t (p) | اثر غیرمستقیم (p) | اثر کل |
|-----------------------|------------|---------------|-------------------|--------|
| به روی هیجان منفی: | | | | |
| هویت تحصیلی موفق | --- | --- | ۰/۰۲۱ (۰/۴۵۱) | --- |
| هویت تحصیلی سردرگم | ۰/۲۷ | ۴/۰۳ (۰/۰۰۱) | ۰/۰۸۷ (۰/۰۰۶) | ۰/۳۶ |
| هویت تحصیلی دنباله‌رو | --- | --- | ۰/۰۳۶ (۰/۰۱۴) | ۰/۰۳۶ |
| هویت تحصیلی دیررس | --- | --- | ۰/۰۵۱ (۰/۰۰۴) | ۰/۰۵۱ |
| انگیزش بیرونی | ۰/۱۳ | ۱/۹۹ (۰/۰۵) | --- | ۰/۱۳ |
| بی‌انگیزگی | ۰/۲۷ | ۵/۰۶ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۲۷ |
| به روی هیجان مثبت: | | | | |
| هویت تحصیلی موفق | ۰/۱۶ | ۳/۱۶ (۰/۰۰۲) | ۰/۰۴۳ (۰/۰۱۲) | ۰/۲۱ |
| هویت تحصیلی سردرگم | --- | --- | -۰/۰۱۹ (۰/۰۰۷) | -۰/۰۱۹ |
| هویت تحصیلی دنباله‌رو | ۰/۱۶ | ۲/۶۳ (۰/۰۰۹) | --- | ۰/۱۶ |
| انگیزش درونی | ۰/۱۵ | ۳/۱۵ (۰/۰۰۲) | --- | ۰/۱۵ |
| به روی بی‌انگیزگی: | | | | |
| هویت تحصیلی موفق | -۰/۱۱ | -۲/۳۱ (۰/۰۲) | --- | -۰/۱۱ |
| هویت تحصیلی سردرگم | ۰/۳۱ | ۵/۷۰ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۳۱ |
| هویت تحصیلی دنباله‌رو | ۰/۱۲ | ۲/۳۷ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۱۲ |
| هویت تحصیلی دیررس | ۰/۱۸ | ۳/۳۳ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۱۸ |
| به روی انگیزش درونی: | | | | |
| هویت تحصیلی موفق | ۰/۲۷ | ۵/۵۳ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۲۷ |
| هویت تحصیلی سردرگم | -۰/۱۱ | -۲/۱۴ (۰/۰۰۳) | --- | -۰/۱۱ |
| به روی انگیزش بیرونی: | | | | |
| هویت تحصیلی موفق | ۰/۳۸ | ۵/۶۳ (۰/۰۰۱) | --- | ۰/۳۸ |

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر نشان داد که سبک هویت تحصیلی موفق هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (با واسطه‌گری انگیزش درونی)، هیجانات مثبت را پیش‌بینی می‌کند. در همین راستا در پژوهش برزونسکی (۲۰۰۳)، هویت موفق بالاترین سطح سلامت روانی را نشان داد. بومنت^۱ (۲۰۰۹) بیان کرد که بین سبک هویت تحصیلی موفق و خودشکوفایی که از مؤلفه‌های مدل رشد هویت تحصیلی از طریق خودتعیین‌گری است، رابطه وجود دارد و استفاده از سبک هویت موفق، خودشکوفایی و شادکامی ذهنی را به همراه دارد. هم‌چنین در چندین پژوهش (از جمله ولیوراس و بوسما، ۲۰۰۵؛ واترمن، ۲۰۰۷؛ حجازی، شهرآرای، فارسی‌نژاد و عسکری، ۲۰۰۸)، شکل‌گیری موفقیت‌آمیز هویت با بهزیستی روان‌شناختی در ارتباط بوده است. نوجوانان دارای هویت موفق به طور کلی از لحاظ روانی، سازگاری سالم و خوبی دارند و با مسائل به نحو مناسب و شایسته‌ای کنار می‌آیند. آن‌ها کارآمدی شخصی بالایی دارند و اضطراب‌شان پایین است (کرامر^۲، ۲۰۰۰). رابطه‌ی مثبت بین هویت موفق و هیجانات مثبت، به واسطه‌ی انگیزش درونی نیز صورت گرفته است. در تبیین این واسطه‌گری، می‌توان عنوان نمود که طبق نظر دسی و ریان (۲۰۰۸)، انگیزش درونی بازتاب نیازهای اساسی وجود انسان است که بر رضایت از زندگی و بهزیستی روان‌شناختی اثر مثبت دارد. هم‌چنین نتایج پژوهش‌های دسی (۲۰۰۴)، برتون و لیدن^۳ (۲۰۰۶)، و وان‌پتگم^۴، التزمان، وانکر و روسیل (۲۰۰۸) نشان داده‌اند که انگیزش درونی با کسب لذت در مدرسه، خلق مثبت، سرزندگی و راهبردهای مثبت مقابله‌ای در ارتباط است. به نظر می‌رسد معنادار نشدن رابطه‌ی غیرمستقیم هویت موفق با هیجانات منفی، بدین دلیل است که این سبک از هویت با واسطه‌گری انگیزش بیرونی، رابطه‌ی مثبت و با واسطه‌گری بی‌انگیزگی رابطه‌ی منفی با هیجانات منفی دارد و برآیند این اثرات به صفر نزدیک و غیرمعنادار گردیده است.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر بیانگر آن است که هویت دنباله‌رو پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و مستقیم هیجان مثبت و هم‌چنین پیش‌بینی کننده‌ی مثبت هیجان منفی با واسطه‌گری بی‌انگیزگی است. در تبیین رابطه‌ی مثبت این سبک با هیجانات مثبت، می‌توان به ولیوراس و بوسما (۲۰۰۵) اشاره نمود که براین باورند دلیل این‌که سبک‌های هویت موفق و دنباله‌رو، بالاترین میزان بهزیستی روان‌شناختی را دارند، این است که در این دو سبک افراد به موضوعات مرتبط با هویت بیش‌تر متعهد هستند. به عبارتی وجود تعهد به ارزش‌ها، در این گروه از افراد، میزان توفیق آن‌ها در اجتماع و هم‌چنین کسب حمایت‌های اجتماعی اطرافیان را افزایش می‌دهد و به دنبال آن بهزیستی

1- Beaumont

2- Cramer

3- Burton & Lydon

4- Vanpetegem, Aelterman, Vankeer & Rosseel

هیجانی بالاتری حاصل می‌گردد. اما از سوی دیگر، به نظر می‌رسد این افراد چون در یافتن و کشف باورها و ارزش‌های اساسی زندگی خویش فعال نبوده‌اند، ارتباط معنایی قوی با آن‌ها برقرار نمی‌کنند و لذا از انگیزش کافی برخوردار نیستند. به عبارتی تعهد این افراد حاصل تجارب زیسته‌ی خویش یا جستجو در ساختار ذهنی و سیستم طرحواره‌ای‌شان نیست و به واسطه‌ی این کاهش انگیزه، هیجانانگیزی منفی به سراغ‌شان می‌آید.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، رابطه‌ی منفی سبک هویت سردرگم با هیجانانگیزی مثبت به واسطه‌ی انگیزش درونی و رابطه‌ی مثبت آن با هیجانانگیزی منفی به صورت مستقیم و غیرمستقیم (از طریق بی‌انگیزگی) است. به عبارتی مبتنی بر یافته‌های مطالعه‌ی حاضر، ضعیف‌ترین سبک هویت از لحاظ بهزیستی هیجانی، سبک سردرگم است. در پژوهش برزونسکی (۲۰۰۳) نیز هویت سردرگم پایین‌ترین سطح سلامت روانی را نشان داد و بین این سبک هویت با بهزیستی روانی و تعهد رابطه‌ی معکوس به‌دست آمد. برزونسکی (۲۰۰۳) بیان می‌کند که عدم تعهدات استوار در افراد سردرگم، آنان را در موقعیت آسیب‌پذیر قرار می‌دهد. البته رابطه‌ی مثبت بین سبک هویت سردرگم و اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری (به‌ویژه در موقعیت‌های تحصیلی) و رفتار نیز حایز اهمیت است. و نیز سبک هویت سردرگم با انتظارات منفی درباره‌ی موفقیت و عملکرد تحصیلی رابطه دارد (بوید، هانت، کندل و لوکاس^۱، ۲۰۰۳). در خصوص واسطه‌گری ابعاد انگیزش، نتایج بیانگر آن است که سبک سردرگم انگیزش درونی کم و بی‌انگیزگی بالایی دارد. مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌گری و هم‌چنین نظریه‌ی اسناد، برای این نوع از انگیزش، پیامدهای روان‌شناختی ضعیف از جمله کاهش بهزیستی هیجانی، منطقی و قابل‌تصور است.

در نهایت نتایج بیانگر آن بود که هویت تحصیلی دیررس به واسطه‌ی بی‌انگیزگی، پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت هیجانانگیزی منفی است. دسی (۲۰۰۴) مبتنی بر نظریه‌ی خودتعیین‌گری اذعان دارد که بی‌انگیزگی با انواع شاخص‌های سلامت روان‌شناختی رابطه‌ی منفی دارد. افراد دارای هویت دیررس، به دلیل این‌که در حال کنکاش ارزش‌های مختلف تحصیلی هستند که از سوی دیگران تجویز می‌شود ولی به تعهد نرسیده‌اند، انگیزش کافی برای اعمال این انتظارات را ندارند. مشخص است که این عدم تعهد مشکلاتی در روابط اجتماعی (از جمله خانواده و مدرسه) را نیز به دنبال خواهد داشت.

نتایج مطالعه‌ی حاضر از نظر کاربردی، تأثیر مثبت هویت تحصیلی موفق و واسطه‌گری انگیزش درونی بر هیجانانگیزی مثبت و هم‌چنین نقش برجسته‌ی هویت تحصیلی سردرگم و واسطه‌گری بی‌انگیزگی در هیجانانگیزی منفی را روشن ساخت. نظر به این‌که مهم‌ترین تکلیف دوران نوجوانی

شکل‌گیری هویت است، لذا شکل‌گیری موفق هویت و تأکید بر عوامل برانگیزاننده‌ی انگیزش درونی و کاهش بی‌انگیزگی در کلاس‌های درس، نقش مهمی در بهزیستی هیجانی افراد ایفا می‌کند. با توجه به این یافته‌ها، غنای بیش‌تر محیط‌های آموزشی و حرکت به سمت پرورش انگیزش درونی، پیشنهاد می‌گردد. در ضمن توصیه می‌گردد مطالعات بعدی به نقش دیگر متغیرهای بافتی، انگیزشی و شناختی مبتنی بر تحصیل، در تبیین بهزیستی و متغیرهای کیفی تحصیلی (نه صرفاً کمی هم‌چون عملکرد تحصیلی و نمرات اخذ شده) بپردازند.

منابع

الف. فارسی

- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه‌ی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه‌ی استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله‌ی علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲، ۴، ۱۱۵-۱۰۴.
- پینتریچ، پال آر. و شانک، دیل اچ. (۲۰۰۲). انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها). ترجمه: مهرناز شهرآرای (۱۳۸۶)، تهران: نشر علم.
- سانتراک، جان دبلیو. (۲۰۰۸). *روان‌شناسی تربیتی (چاپ اول)*. ترجمه: شاهده سعیدی، مهشید عراقچی، حسین دانش‌فر (۱۳۸۷)، تهران: رسا.
- کارشکی، حسین، مؤمنی مهمویی، حسین و قریشی، بهجت. (۱۳۹۳). مقایسه‌ی انگیزش تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان پسر مشمول ارزشیابی توصیفی با ارزشیابی سنتی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۱، ۱۳، ۱۱۴-۱۰۴.
- هاشمیان، کیانوش، پورشهریاری، مه‌سیمما، بنی‌جمال، شکوه‌السادات و گلستانی‌بخت، طاهره. (۱۳۸۶). بررسی رابطه‌ی بین ویژگی‌های جمعیت‌شناختی با میزان بهزیستی ذهنی و شادمانی در جمعیت شهر تهران. *مطالعات روان‌شناختی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*، ۳، ۳، ۱۶۳-۱۳۹.
- واحدی، شهرام، اسماعیل‌پور، خلیل، زمان‌زاده، وحید و عطایی‌زاده، افسانه. (۱۳۹۱). نیم‌رخ انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی، رویکرد فردمحور. *فصلنامه‌ی افق پرستاری*، ۱، ۱، ۲۷-۶.
- ویسانی، مختار، لواسانی، غلامعلی و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار، آزمون مدل علی. *مجله‌ی روان‌شناسی*، ۶۲، ۲، ۱۶۰-۱۴۲.

ب. انگلیسی

- Anthony, Q. S. (2011). Academic identity: A modern perspective. *Educate Journal*, 11 (1), 20-30.
- Beaumont, S. L. (2009). Identity processing and personal wisdom: An information-oriented identity style predicts self-actualization and self-transcendence, identity. *An International Journal of Theory and Research*, 9 (2), 95-115.
- Berzonsky, M. D. (2003). Identity style and well-being: Dose commitment matter? *International Journal of Theory and Research*, 3, 131-142.
- Boyd, V. s., Hunt, p. f., kandell, J. J. & Lucas, M. s. (2003). Relationship between Identity processing style and Academic success in undergraduate students. *Journal of college student Development*.
- Burić, I., Sorić, I. & Penezić, Z. (2016). Emotion regulation in academic domain: Development and validation of the academic emotion regulation questionnaire (AERQ). *Personality and Individual Differences*, 96, 138-147.
- Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J. & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success of psychology students in higher education. *Personality and Individual Differences*, 29 (6), 1057-68.
- Burton, K. & Lydon, J. (2006). The differential effects of intrinsic and identified motivation on well-being and performance: prospective, experimental, and implicit approaches to self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, (4), 750-762.
- Cote, J. E. & Levine, C. (1988). A critical analysis of the ego identity status paradigm. *Developmental Review*, 8 (2), 147-184.
- Cramer, P. (2000). Development of identity: Gender marks a difference. *Journal of research in personality*, 34, 42-72.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2008). Hedonia, eudemonia, and well-being: An introduction. *Journal of Happiness Studies*, 9, 1-11.
- Deci, E. L. (2004). The “why” and “why not” of job search behavior: Their relation to searching, unemployment experience, and well-being. *European Journal of Social Psychology*, 34, 345 – 363.
- Diner, E., Oishi, S. & Lucac, R. E. (2003). Personality, culture and subjective well-being: emotional and cognitive evaluations of life. *Annual Review of Psychology*, 54, 403-425.
- Dodge, T. M., Mitchell, M. F. & Mensch, J. M. (2009). Student retention in athletic training education programs. *Journal of Athletic Training*, 44 (2), 197- 207.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents American. *Journal of Education*, 99, 521-542.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Flores-Crespo, p. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico, *International Journal of Educational Development*, 27,331-339.
- Goetz, TH. & Bieg, M. (2016). Academic Emotions and Their Regulation via Emotional Intelligence. In A.A. Lipnevich et al. (eds.), *Psychosocial Skills and School Systems in the 21st Century*. The Springer Series on Human Exceptionality (pp 279-298).
- Grolnick, W., Deci, E. L. & Ryan, R. (1997). Internalization within the family: The self-determination theory. In J. E. Gruse, & L. Kaczynski (Eds.), *parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp, 135 - 161). New York: Willey.

- Hejazi, E., Lavasani, M. G., Amani, H. & Christopher, A. W. (2011). Academic Identity Status, goal orientation, and academic achievement among high school students. *Journal of Research in Education*, 22 (1), 293-320.
- Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M. & Asgary, A. (2008). Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self- efficacy. *Social Psychology of Education*, 12, 123-135.
- Hou, A. (2015). *A Study on the Relationships among High School Students' Ego Identity, Academic Motivation and Academic Performance*. Unpublished Master Thesis. NSYSU University.
- Jespersen, K., Kroger, K. & Martinussen, M. (2013). Identity Status and Ego Development: A Meta-Analysis. *An International Journal of Theory and Research*, 13, 3, 228-241.
- Keyes, C. L. M. & Magyar-Moe. Jeana, L. (2003). The measurement and utility of adult subjective well-being. In S.J. Lopez and R. Snyder (Eds.), *positive psychological assessment: Handbook of models and measures* (pp, 411-425). Washington, DC: American Psychological Association.
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Kroger, J. (2000). Identity development: adolescence through adulthood. *Journal of personality*. 31, 7, 5-20.
- Laghi, F., Baiocco, R., Lonigro, A. & Emma Baumgartner, E. (2013). Exploring the Relationship Between Identity Status Development and Alcohol Consumption Among Italian Adolescents. *The Journal of Psychology*, 147, 3, 277-292.
- Lannegrand-Willems, L. & Bosma, H. A. (2006). Identity development-in-context: The school as an important context for identity development. *Identity, Journal of Theory and Research*, 6 (1), 85-113.
- Liao, H. W., Bluck, S. & Cheng, C. L. (2015). Young Women in Today's Taiwan: Relation of Identity Status and Redemptive Narration to Psychological Well-Being. *Sex Roles*, 73, 5, 258-272.
- Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B. & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361-378.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 551-558.
- Meeus, W., Iedema, J. & Maassen, G. R. (2002). Commitment and exploration as mechanisms of identity formation. *Psych Rep*, 90 (3), 771-85.
- Miller, N. D. & Nickerson, B. A. (2008). Authentically happy school psychologists: Applications of positive psychology for enhancing professional satisfaction and fulfillment. *Psychology in the school*, 45(8), 679-692.
- Moore, S., Armstrong, C. & Pearson, J. (2008). Lecture absenteeism among students in highereducation: A valuable route to understanding student motivation, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 30 (1), 15-24.
- Oyserman, D. & Destin, M. (2010). Identity-Based Motivation: Implications for Intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 7, 1001-1043.
- Pellerone, M. (2013). Identity Status, Coping Strategy and Decision Making Process among Italian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106, 1399-1408.
- Rahiminezhad, A., Farahani, H., Amani, H., Yazdani Varzaneh, M., Haddadi, P. & Zarpour, S. (2011). Developing Academic Identity Status Scale (AISS) and studying its construct validity on Iranian students, *Procedial Social and Behavioral Sciences*, 15, 738-742.

- Ricard, N. & Pelletier, L. G. (2016). Dropping out of high school: The role of parent and teacher self-determination support, reciprocal friendships and academic motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 44-45, 32-40.
- Roeser, R. W. & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 91-131). Albany: State University of New York Press.
- Sánchez, M. M., Rejano, E. I. & Rodríguez, Y. T. (2001). Personality and academic productivity in the university student. *Soc Behav Pers*, 29 (3), 299-305.
- Schwartz, S. J. (2005). A New Identity for Identity Research: Recommendations for Expanding and Refocusing the Identity Literature. *Journal of Adolescent Research*, 20 (3), 293-308.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7-58.
- Stoeber, J., Feast, A. R. & Hayward, J. A. (2009). Self-oriented and socially prescribed perfectionism: Differential relationships with intrinsic and extrinsic motivation and tes anxiety. *Journal of Personality and Individual Differences*, 47, 423-42.
- Svoboda, R. C., Rozek, C. S., Hyde, J. S., Harackiewicz, J. M. & Destin, M. (2016). Understanding the Relationship between Parental Education and STEM Course Taking Through Identity-Based and Expectancy-Value Theories of Motivation. *AERA Open*, 2, 3, 1-13.
- Vallerend, R. j., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C. & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52 (4), 1003-1017.
- VanPetegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H. & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behavior in the classroom on student's wellbeing. *Social Index Research*, 85, 279-291.
- Vleiorias, G. & Bosma, H. A. (2005). Are identity styles important for psychological well-being? *Journal of Adolescence*, 28, 3, 397-409.
- Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M. S. & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (2), 627-652.
- Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.
- Waterman, A. S. (1988). Identity status theory and Erikson's theory: Communalities and differences *Developmental Review*, 8, 185-208.
- Wilson, J. H. & Wilson, S. B. (2007). The first day of class affects student motivation: An experimental study. *Teaching of Psychology*, 34 (4), 226-230.

Extended Abstract

The mediating role of academic motivation in the relationship between academic identity and emotional well-being dimensions

Mehdi Rahimi¹ Saeed Farhadi²

Introduction

Identity formation is one of the most important topics in personality development at adolescence and has significant consequences in later lives' stages. Academic identity is one of its dimensions which refers to competence, goals and self-efficacy beliefs and emotional experiences in school setting. Academic identity includes 4 dimensions of achievement, diffusion, foreclose and moratorium academic identities. In academic domain, emotions and motivations are fundamental. So, emotional well-being and academic motivation were considered to focus in this study. Emotional well-being consists of positive and negative emotions and their ratios. Higher positive emotions and lower negative emotions indicate emotional well-being. Academic motivations refer to the processes that leading to learning and success. These motivations included three dimensions of intrinsic, extrinsic and amotivation. Furthermore, it seems that academic motivations are affected by academic identity and lead to emotional outcomes such as emotional well-being. Thus, the aim of present study was to investigate the relationship between academic identity and emotional well-being dimensions (positive and negative emotions) considering the mediating role of academic motivation.

Research question

1. Do academic identity dimensions predict emotional well-being dimensions?
2. Do academic identity dimensions predict academic motivations?
3. Do academic motivations mediate the relationship between identity dimensions and emotional well-being dimensions?
4. Does the study's conceptual model fit to the sample group's data?

Method

This study was descriptive and correlational. The study population included all of Yazd high school male and female students. The sample group included 377 high school students (180 girls and 197 boys) who were selected by multistage cluster sampling. Academic identity (Rahimi Nejad et al.), academic motivation (Vallerend et al.) and emotional well-being (Keyes and Magyar-Moe) scales were administered. Cronbach alpha indicated acceptable reliability for the measures.

Results

Research hypotheses were verified by the path analysis. The results showed the positive and direct prediction of positive emotions by successful and foreclose identities. Confused identity had positive and direct impact on the negative emotions. Intrinsic motivation predicted positive emotions, positively and extrinsic motivation and amotivation predicted negative emotions, positively. Furthermore, the positive effect of successful identity on positive emotions through intrinsic motivation and positive effect on negative emotions through extrinsic motivation was significant. The impact of confused identity through intrinsic motivation on positive emotions was negative and the effects of all four identities

on negative emotions with the mediation of amotivation were significant. Fitness indices confirmed the final model of the study. Achieved academic identity had the most powerful impact on positive emotions as well as the effect of confused academic identity on negative emotions.

Discussion

In general, the study findings showed that the status of identity has direct and indirect effects (with the mediation of motivate orientation) on emotional well-being dimensions. Self-determination theory explained these findings. Furthermore, it suggests that educational environments emphasize the intrinsic motivations through academic goals, instructional approaches and school climate.

Key words: Academic identity, Academic motivation, Emotional well-being dimensions