

Original Article

## **The Role of Academic Emotions in Predicting Academic Engagement: The Mediating Role of Family Communication Patterns in the Educational Process**

Fatemeh Khodapanah<sup>1</sup>, Mohammadali Mohammadyfar<sup>✉1</sup>

1. Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Semnan University, Semnan, Iran.

**Received: 2025/05/13**

**Revised: 2025/10/28**

**Accepted: 2025/11/23**

**DOI: 10.48308/jfr.2025.239921.1981**

### **Highlights**

- Positive academic emotions (enjoyment, pride, hope) directly and positively, and negative academic emotions (anxiety, frustration, fatigue) directly and negatively, predict students' academic engagement.
- Family communication patterns (conversation and conformity orientations) play a significant mediating role in the relationship between academic emotions and academic engagement, and can either moderate or intensify the effects of negative emotions.
- Families with open and supportive communication patterns, by reinforcing positive emotions and mitigating the adverse consequences of negative academic emotions, foster deep and sustained academic engagement in students.

### **Extended Abstract**

**Introduction:** Academic engagement has consistently been recognized as a pivotal determinant of academic achievement, learning motivation, and long-term educational outcomes. While previous research has documented the significance of student engagement for academic success, the mechanisms through which emotional experiences translate into engagement behaviors remain insufficiently understood. Drawing upon theoretical frameworks in educational psychology, positive psychology, and family systems theory, the present study aimed to examine the role of academic emotions in predicting academic engagement, with a particular focus on the mediating effect of family communication patterns within the educational process. The study employed a descriptive-correlational design. The target population consisted of high school students enrolled in the second stage of secondary education in Tehran during the 2024–2025 academic year. Utilizing a multi-stage cluster random sampling procedure, 280 students were initially selected, of whom 251 completed the questionnaires. Data collection instruments included the Academic Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005), the Family Communication Patterns Questionnaire (Koerner & Fitzpatrick, 2002), and the Utrecht Work Engagement Scale for Students (Carmona-Halty et al., 2019). Structural equation modeling (SEM) was employed to evaluate the proposed conceptual framework and examine both direct and indirect pathways.

**Findings:** The analysis revealed that positive academic emotions exert a significant direct effect on academic engagement ( $\beta = 0.080$ ,  $p < 0.04$ ), whereas negative academic emotions demonstrated a significant direct effect ( $\beta = -0.339$ ,  $p < 0.0005$ ). Additionally, positive academic emotions displayed a significant indirect effect on academic engagement ( $\beta = 0.031$ ,  $p < 0.05$ ), and negative academic emotions similarly exerted a significant indirect effect ( $\beta = -0.189$ ,  $p < 0.0005$ ). These findings indicate that family communication patterns partially mediate the relationship between academic emotions and engagement, highlighting the crucial role of familial dynamics in shaping educational behaviors. The results underscore the multifaceted and dynamic nature of academic emotions, with positive emotions functioning as motivational resources that foster persistence and self-regulated learning, while negative emotions narrow attention, heighten perceived threats of failure, and promote disengagement unless moderated by supportive family environments.

**Discussion:** The findings highlight that positive academic emotions—including enjoyment, pride, and hope—broaden students' cognitive and behavioral repertoires, enhancing intrinsic motivation, active participation, and commitment to academic goals. In contrast, negative emotions such as anxiety, frustration, and shame can reduce motivation and promote avoidance behaviors, underscoring the importance of emotional regulation in educational settings. The mediating effect of family communication patterns suggests that families play a critical role in either amplifying or buffering the impact of these emotional experiences. Constructive communication patterns characterized by openness, responsiveness, and emotional support help students regulate their emotions effectively, sustain engagement, and navigate academic challenges with resilience. Conversely, controlling, conflict-laden, or punitive communication styles exacerbate the adverse effects of negative emotions, leading to reduced participation and diminished academic performance. From a practical standpoint, interventions aimed at enhancing positive academic emotions and equipping students with emotional regulation strategies can directly and indirectly foster engagement. Family-centered programs promoting effective communication, emotional attunement, and collaborative problem-solving serve as pivotal mechanisms to strengthen engagement and mitigate negative emotional impacts. The study also contributes to theoretical advancements by empirically demonstrating both direct and indirect pathways, reinforcing the importance of considering contextual and relational factors beyond individual student traits. However, limitations include the cross-sectional design, which precludes causal inferences, and the reliance on self-report measures, which may introduce response biases. Future research should employ longitudinal designs to assess causal pathways and explore additional moderators across diverse educational levels and cultural contexts.

**Conclusion:** In conclusion, the current study illuminates the critical role of academic emotions in shaping students' engagement, emphasizing the mediating influence of family communication patterns. Positive and negative emotions exert distinct yet interconnected effects on engagement, and family interactions serve as a key mechanism in translating these emotional experiences into behavioral outcomes. The findings underscore the value of addressing both emotional and familial dimensions in educational practice, fostering sustained academic engagement, and promoting student success. Integrating interventions that target individual emotional competencies and family relational dynamics provides a comprehensive approach to enhancing academic engagement, motivation, and achievement. Educators, policymakers, and families are encouraged to create emotionally supportive environments within both homes and schools, particularly in culturally diverse contexts, to optimize students' engagement and well-being. Future research is recommended to replicate these findings across

diverse populations and employ mixed-method designs to capture the richness of students' lived emotional and relational experiences.

**Keywords:** Positive academic emotions, Negative academic emotions, Academic engagement, Family communication patterns.

**How to cite:** Khodapanah, F., & Mohammadyfar, M. (2026). The Role of Academic Emotion in Predicting Academic Engagement: The Mediating Role of Family Communication Patterns in the Educational Process. *Journal of Family Research*, 22(2), 179-202. doi: 10.48308/jfr.2025.239921.1981

✉Corresponding Author Email Address: [alimohammadyfar@semnan.ac.ir](mailto:alimohammadyfar@semnan.ac.ir)



Copyright: © 2026 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the creative commons attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

## مقاله پژوهشی

## نقش هیجان تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای الگوی ارتباطی خانواده در فرآیند تحصیل

فاطمه خداپناه<sup>۱</sup>، محمد علی محمدی فر<sup>۱\*</sup>

۱. گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳ دریافت نسخه اصلاح‌شده: ۱۴۰۴/۰۸/۰۶ پذیرش مقاله: ۱۴۰۴/۰۹/۰۲

DOI: 10.48308/jfr.2025.239921.1981

## نکات برجسته:

- هیجان‌های تحصیلی مثبت (لذت، غرور، امید) به‌طور مستقیم و مثبت و هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، ناامیدی، خستگی) به‌طور مستقیم و منفی، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند.
- الگوی ارتباطی خانواده (جهت‌گیری گفت‌وگوشود و همنوایی) نقش میانجی معناداری در رابطه بین هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی ایفا می‌کند و می‌تواند اثر هیجان‌های منفی را تعدیل یا تشدید نماید.
- خانواده‌های با الگوی ارتباطی باز و حمایت‌گر، با تقویت هیجان‌های مثبت و کاهش پیامدهای منفی هیجان‌های تحصیلی، زمینه‌ساز افزایش درگیری تحصیلی عمیق و پایدار در دانش‌آموزان می‌شوند.

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هویت تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای الگوی ارتباطی خانواده در فرآیند تحصیل انجام شد. طرح این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند. ۲۸۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند که در نهایت پرسشنامه ۲۵۱ نفر تکمیل شد. پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵)، پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) و درگیری تحصیلی اترخت کارمونا هالتی و همکاران (۲۰۱۹) جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بررسی و ارزیابی الگوی پیشنهاد شده با روش معادلات ساختاری انجام گرفت. پژوهش نشان داد که هیجان تحصیلی مثبت ( $\beta = 0.080$  و  $p > 0.04$ ) و هیجان تحصیلی منفی ( $\beta = -0.339$  و  $p > 0.005$ ) بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار و، هیجان تحصیلی مثبت ( $\beta = 0.31$  و  $p > 0.05$ ) و هیجان تحصیلی منفی ( $\beta = -0.189$  و  $p > 0.005$ ) بر درگیری تحصیلی اثر غیر مستقیم معنادار دارد. در نهایت در رابطه بین هویت تحصیلی به درگیری تحصیلی الگوی ارتباطی خانواده نقش میانجی معنادار ایفا می‌کند. یافته‌های این پژوهش بر اهمیت تقویت هیجان تحصیلی و ایجاد الگوهای ارتباطی مناسب در خانواده به‌منظور افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارد.

کلیدواژه‌ها هیجان تحصیلی مثبت، هیجان تحصیلی منفی، درگیری تحصیلی، الگوی ارتباطی خانواده.

استناد به این مقاله: خداپناه، ف. و محمدی فر، م. (۱۴۰۵). نقش هیجان تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای الگوی ارتباطی خانواده در فرآیند تحصیل. خانواده‌پژوهی، ۲۲(۲)، ۱۷۹-۲۰۲. doi: 10.48308/jfr.2025.239921.1981

## مقدمه

در دهه‌های اخیر، رویکردهای روان‌شناسی تربیتی از تمرکز صرف بر عوامل شناختی به سمت تلفیق شناخت و هیجان حرکت کرده‌اند (پالما<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). در این میان، هیجان‌های تحصیلی<sup>۲</sup> به عنوان احساساتی که مستقیماً در بستر فعالیت‌های یادگیری و پیشرفت تحصیلی تجربه می‌شوند، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت و کمیت درگیری تحصیلی<sup>۳</sup> دانش‌آموزان دارند (کاهو<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، خانواده به عنوان اولین و بادوام‌ترین نهاد اجتماعی، از طریق الگوهای ارتباطی خود، بستری را فراهم می‌سازد که می‌تواند هم بر هیجان‌های تحصیلی و هم بر درگیری تحصیلی فرزندان تأثیر بگذارد. (یاداو<sup>۵</sup> و یاداو، ۲۰۲۰).

در چشم‌انداز جهانی آموزش، درگیری تحصیلی به عنوان پایه و اساس تجربیات یادگیری دانش‌آموزان مطرح می‌شود و بر پیشرفت تحصیلی، ماندگاری در مدرسه و بهزیستی کلی آن‌ها تأثیرگذار است (تانگ و ژو<sup>۶</sup>، ۲۰۲۳). درگیری تحصیلی که به عنوان درجه مشارکت فعال، سرمایه‌گذاری و پایداری دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری تعریف می‌شود و به عنوان یک نقطه کانونی برای تحقیقات، سیاست‌ها و عملکرد آموزشی در سراسر جهان ظاهر شده است (کیم<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۹).

از آنجا که مشارکت فعال دانش‌آموزان در فرایند یادگیری موجب ارتقای دستاوردهای تحصیلی آن‌ها می‌شود (کارور<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۱)، الهام‌بخشی دانش‌آموزان برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، همواره یکی از دغدغه‌های اصلی معلمان در هر محیط آموزشی بوده است (کارمونا و هالتی<sup>۹</sup>، ۲۰۲۱). درگیری دانش‌آموز صرفاً به حضور فیزیکی در کلاس محدود نمی‌شود، بلکه شامل مشارکت فعال، درک عمیق و انگیزه درونی در فرایند یادگیری نیز می‌گردد (سریمولیانی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳). درگیری بالا با بهبود عملکرد تحصیلی ارتباط نزدیکی دارد که شامل درک مفهومی بهتر، تسلط بر مهارت‌ها و پیشرفت تحصیلی کلی می‌شود. تلاش برای افزایش درگیری دانش‌آموزان و ارتقای عملکرد تحصیلی، نیازمند یک رویکرد جامع و چندوجهی است که شامل استفاده از استراتژی‌های تدریس جذاب، محیط‌های یادگیری حمایتی و همچنین بهره‌گیری از فناوری‌های نوآورانه و رسانه‌های آموزشی باشد (گونارتو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). درک رابطه میان درگیری دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی، به عنوان یک پایه حیاتی، نقش مهمی در توسعه برنامه‌های درسی، استراتژی‌های تدریس و سیاست‌های آموزشی ایفا می‌کند و هدف آن دستیابی به نتایج بهتر برای دانش‌آموزان در آینده است (اولیا<sup>۱۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). در همین راستا، شاپی و دب<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۹) با تأکید بر تأثیر مثبت آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمیت درگیری تحصیلی مورد برجسته‌سازی قرار گرفت.

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران حوزه آموزش عالی به عواملی جلب شده است که می‌توانند بر میزان درگیری تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشند. یکی از این عوامل مهم، هیجان تحصیلی<sup>۱۴</sup> است. هیجان تحصیلی، مجموعه‌ای از احساسات مثبت و منفی مانند علاقه، لذت، امید، اضطراب و ناامیدی است که در موقعیت‌های یادگیری تجربه می‌شوند و می‌توانند جهت‌گیری دانشجو نسبت به فعالیت‌های تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند (پکران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۶). هیجان‌های مثبت تحصیلی از طریق تقویت انگیزش درونی، افزایش پشتکار و تمرکز بر اهداف یادگیری، موجب ارتقای سطح درگیری تحصیلی می‌شوند، در حالی که هیجان‌های منفی مانند اضطراب و خستگی ذهنی، می‌توانند به کاهش انگیزه و مشارکت دانشجو منجر شوند (تان<sup>۱۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۱).

لیو<sup>۱۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، بررسی سازوکارهای هیجانی و تأثیر آن‌ها بر درگیری تحصیلی نه تنها در فهم بهتر فرایندهای یادگیری اهمیت دارد، بلکه می‌تواند به طراحی راهبردهای آموزشی مؤثر و بهبود تجربه یادگیری دانش‌آموزان کمک نماید. هیجان تحصیلی به عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت یادگیری، نقش مهمی در سطح درگیری تحصیلی دانشجویان ایفا می‌کند. بر اساس تئوری کنترل \_/ ارزش (پکران، ۲۰۰۶). هیجان‌ات تحصیلی از تعامل دو عامل اصلی ناشی می‌شوند: میزان کنترل دانشجو بر وظایف یادگیری و ارزشی که برای اهداف آموزشی قائل است. وقتی دانشجو احساس کند که قادر به کنترل یادگیری خود است و اهداف آموزشی برایش ارزشمندند، هیجان‌ات مثبت مانند علاقه و لذت تقویت می‌شوند و به افزایش مشارکت فعال، تمرکز و پشتکار در انجام تکالیف منجر می‌شوند (فردریک<sup>۱۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). مطالعات تجربی نشان می‌دهند که هیجان‌ات مثبت تحصیلی به طور مستقیم با ابعاد مختلف درگیری تحصیلی ارتباط دارند. برای مثال تان و همکاران (۲۰۲۱) نشان دادند که هیجان‌ات مثبت با افزایش انگیزش درونی، پایداری در تکمیل وظایف و تعهد به یادگیری مرتبط است، در حالی که هیجان‌ات منفی مانند اضطراب یا خستگی ذهنی اثر بازدارنده دارند و می‌توانند سطح درگیری تحصیلی را کاهش دهند.

همچنین، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر الگوی ارتباطی خانواده قرار گیرد. خانواده‌هایی که ارتباط، انسجام و حمایت عاطفی خوبی را حفظ می‌کنند، معمولاً محیطی مساعدتر برای موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان فراهم می‌آورند؛ زیرا پویایی خانواده بر بهزیستی عاطفی، انگیزه و تولنایی دانش‌آموزان برای مقابله با چالش‌های مدرسه تأثیر می‌گذارد. در این چارچوب، اختلال عملکرد خانواده، که به عنوان بدتر شدن روابط خانوادگی و ناتوانی در حفظ ساختار حمایتی درک می‌شود، به عنوان عاملی شناخته شده است که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی بگذارد (نیریمانزی<sup>۱۹</sup>، ۲۰۲۴). مطالعات نشان می‌دهند که مشارکت بیشتر والدین در فعالیتهای مدرسه می‌تواند به بهبود عملکرد تحصیلی کمک کند، اما رویکردهایی که الگوی ارتباطی خانواده را مورد بررسی قرار دهند، به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته‌اند. این شکاف در ادبیات پژوهشی، پرسشی را ایجاد می‌کند درباره اینکه چگونه مداخلات هدفمند برای بهبود پویایی خانواده می‌توانند عملکرد مدرسه را بهینه کنند، به‌ویژه در زمینه‌هایی با آسیب‌پذیری اجتماعی بالا. مطالعات مختلف، رابطه بین عملکرد خانواده و عملکرد تحصیلی را مستند کرده‌اند. به عنوان مثال، یک مطالعه اخیر در اکوادور نشان داد که دانش‌آموزان مناطق روستایی، جایی که پویایی خانواده به دلیل مشکلات اجتماعی-اقتصادی ناکارآمدتر است، در مقایسه با همسالان خود در مناطق شهری، عملکرد تحصیلی پایین‌تری دارند (توالا چیلان و کوالوس کندنو<sup>۲۰</sup>، ۲۰۲۲). در عین حال، تحقیقات در مکزیک نشان داده است که مشارکت خانواده می‌تواند تعارضات را کاهش دهد و عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد، اما همه خانواده‌ها قادر به ایجاد پویایی عملکردی نیستند که این نتایج مثبت را حملیت کند (رودریگز-اوراماس<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). با وجود این شواهد، مطالعات کمی به بررسی مداخلات عمیق با هدف بهبود پویایی خانواده و تأثیر آن بر درگیری دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی پرداخته‌اند (گومز رودریگز<sup>۲۲</sup>، ۲۰۲۴ و کوجیلان<sup>۲۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۴).

تحقیقات پیرامون رابطه بین ارتباط خانواده و عملکرد تحصیلی در قالب چندین نظریه اساسی چارچوب‌بندی شده است. اول، نظریه سرمایه اجتماعی بورديو<sup>۲۴</sup> (۱۹۸۶) شان می‌دهد که خانواده‌ها نه تنها منابع اقتصادی، بلکه منابع فرهنگی و اجتماعی را نیز فراهم می‌کنند که مستقیماً بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. سرمایه اجتماعی خانواده به شبکه‌های حمایتی، مشارکت والدین در آموزش فرزندان و انسجام خانواده اشاره دارد؛ عواملی که می‌توانند رابطه بین محیط خانواده و موفقیت تحصیلی را واسطه‌گری کنند (بورديو، ۱۹۸۶). دوم، نظریه سیستم‌های خانواده بوون (۱۹۷۸) تأکید می‌کند که خانواده یک سیستم وابسته به هم است که در آن هر گونه اختلال، بر عملکرد کل سیستم تأثیر می‌گذارد. نظریه رشد اکولوژیکی برونفنبرنر<sup>۲۵</sup> (۱۹۷۹) نیز مرتبط است زیرا این فرض مطرح است که رشد کودک تحت تأثیر تعامل بین سیستم‌های مختلف اجتماعی قرار دارد و خانواده یکی از مهم‌ترین ریزسیستم‌ها محسوب می‌شود. هر گونه اختلال در این سیستم می‌تواند تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی کودک داشته باشد (برونفنبرنر، ۱۹۷۹). از سوی دیگر، نظریه تاب‌آوری پیشنهاد می‌کند که اگرچه اختلال عملکرد خانواده می‌تواند یک عامل خطر باشد، اما مداخلاتی وجود دارد که می‌تواند توانایی کودکان برای غلبه بر مشکلات و دستیابی به پیشرفت تحصیلی را تقویت کند (ماستن<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۱). در نهایت، نظریه مشارکت والدین اپستین<sup>۲۷</sup> (۱۹۸۷) این پژوهش‌ها استدلال می‌کنند که مشارکت والدین در آموزش مدرسه کلید موفقیت تحصیلی است. به گفته اپستین، همکاری مؤثر بین خانواده و مدرسه می‌تواند هم عملکرد تحصیلی و هم عملکرد خانواده را بهبود بخشد (اپستین، ۱۹۸۷).

چندین مطالعه اخیر بررسی کرده‌اند که چگونه عملکرد خانواده بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد و کدام مداخلات نتایج مثبتی دارند. به عنوان مثال، رودریگز-اوراماس و همکاران (۲۰۲۱) مطالعه‌ای در مکزیک انجام دادند که نشان داد مداخلات مبتنی بر مشارکت فعال والدین در مدارس واقع در مناطق به حاشیه رانده شده، تعارضات خانوادگی را کاهش داده و عملکرد تحصیلی را بیش از ۱۵ درصد در ریاضیات و ۵ درصد در زبان بهبود می‌بخشد (رودریگز-اوراماس و همکاران، ۲۰۲۱). مطالعه‌ای دیگر در اکوادور نشان داد که اختلال عملکرد خانواده، به ویژه در مناطق روستایی، با پیشرفت تحصیلی پایین‌تر همراه است و بر نیاز به برنامه‌های حمایت روانی خانواده تأکید می‌کند (توالا چیلان و کوالوس کندنو<sup>۲۸</sup>، ۲۰۲۲).

دنگ<sup>۲۹</sup> و همکاران (۲۰۲۲) آن‌ها به طور همزمان رابطه بین استرس خانوادگی و تحصیلی و عملکرد مدرسه را بررسی کردند و به این نتیجه رسیدند که مداخلات متمرکز بر کاهش استرس والدین و بهبود عملکرد خانواده منجر به بهبود قابل توجه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در مطالعه اخیر دیگری، تورس-والنسیا<sup>۳۰</sup> و همکاران (۲۰۲۰) تحقیقات نشان می‌دهند که رابطه بین عملکرد خانواده و عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه در مکزیک قابل توجه است؛ به طوری که ۱۱.۶ درصد از دانش‌آموزانی که خانواده‌های به شدت ناکارآمد داشتند، عملکرد تحصیلی پایین‌تری نشان دادند. برای درک این رابطه، لازم است چندین مفهوم کلیدی تعریف شود. اصولاً، مفهوم الگوی ارتباطی خانواده یا طرح‌واره‌های ارتباط خانواده، ساختار علمی دنیای ظاهری خانواده را بر اساس ارتباط اعضای خانواده با یکدیگر، محتوای گفتگوها، رفتارها و معنای این تعاملات تعریف می‌کند (کوثرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲). در مدل اولیه الگوهای ارتباطی خانواده،

دو بعد جهت‌گیری اجتماعی و جهت‌گیری مفهومی معرفی شده بود (مکلثود و چافی، ۱۹۷۲) که در فرم تجدیدنظر شده، به دو بعد جهت‌گیری گفت‌و شنود و جهت‌گیری هم‌نوایی تغییر نام یافت (ریچی و فیتزپاتریک، ۱۹۹۰؛ کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲).

جهت‌گیری گفت‌و شنود به شرایطی اشاره دارد که در آن خانواده اعضا را به مشارکت آزاد و آسان در تعامل و گفتگو در موضوعات مختلف تشویق می‌کند. اعضای خانواده‌های با گفت‌و شنود بالا، آزادانه، پیوسته و خودانگیخته با یکدیگر تعامل دارند و امکان طرح گستره‌ای از موضوعات بدون محدودیت زمانی فراهم است. این خانواده‌ها زمان زیادی را صرف ارتباط متقابل و بحث درباره موضوعات مختلف می‌کنند؛ افراد خانواده افکار، احساسات و فعالیت‌های خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند و در تصمیم‌گیری‌ها با هم همکاری می‌کنند (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ b۲۰۰۲) والدین چنین خانواده‌هایی به فرزندان خود و آنچه بیان می‌کنند علاقه دارند، برای آن‌ها ارزش قائلند و از آن‌ها حمایت می‌کنند (هلسن، ولبرگ و میوس، ۲۰۰۳).

جهت‌گیری هم‌نوایی نشان‌دهنده میزان تأکید خانواده بر همسان بودن نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورها است. خانواده‌های با هم‌نوایی بالا، بر همسانی باورها و نگرش‌ها تأکید دارند، از تعارض اجتناب می‌کنند و وابستگی متقابل خانواده به هم را تقویت می‌کنند. اعضای چنین خانواده‌هایی تشویق می‌شوند خود را با در نظر گرفتن عضویت در خانواده تعریف کنند و خودپنداره‌شان عمدتاً بر اساس انتظارات دیگران شکل می‌گیرد. ارتباطات بین نسل‌ها در این خانواده‌ها بر حرف‌شنوی از والدین و بزرگسالان استوار است و ساختار خانواده عمدتاً سنتی و سلسله‌مراتبی است (کوئرنر و فیتزپاتریک، ۲۰۰۲؛ b۲۰۰۲؛ فیتزپاتریک، ۲۰۰۴). در این ساختار، ارتباط و تعامل درون خانواده اهمیت بیشتری از ارتباط با بیرون دارد و اعضای خانواده انتظار دارند برنامه‌ها و علایق فردی با دیگر اعضا هماهنگ باشد و اولویت خانواده بر منافع فردی غالب باشد (فیتزپاتریک و کوئرنر، ۲۰۰۴). پژوهش‌های لاندائو و همکاران (۲۰۱۴)، رضانی‌فر و همکاران (۱۴۰۳) و یانگ و همکاران (۲۰۲۴) نشان داده‌اند که مشارکت بیشتر والدین در فعالیت‌های مدرسه می‌تواند عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد، اما رویکردهایی که عملکرد خانواده را به طور کلی ادغام می‌کنند به اندازه کافی مورد توجه قرار نگرفته‌اند. این شکاف در ادبیات پژوهشی، پرسشی ایجاد می‌کند درباره اینکه چگونه مداخلات هدفمند برای بهبود پویایی خانواده می‌توانند عملکرد مدرسه را به ویژه در زمینه‌های با آسیب‌پذیری اجتماعی بالا بهینه کنند.

اهمیت درگیری تحصیلی نیز ناشی از نقش حیاتی آن در ارتقای رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی سالم دانش‌آموزان است. درگیری تحصیلی معمولاً به عنوان شاخصی برای سنجش کارایی و کیفیت سیستم‌های آموزشی و همچنین میزان موفقیت دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد (بی‌هاج و عبدالله پور<sup>۳۱</sup>، ۲۰۲۱). درگیری تحصیلی کلید دستیابی به نتایج مثبت و مطلوب آموزشی محسوب می‌شود. سطوح بالای درگیری تحصیلی با نتایجی مانند پیشرفت تحصیلی بالاتر، بهبود سلامت روانی و جسمی، افزایش مهارت‌های سازگاری در مدرسه و کاهش خطر ترک تحصیل همراه است. از سوی دیگر، سطوح پایین درگیری تحصیلی با پیامدهای منفی مدرسه مانند افزایش خطر ترک تحصیل، شکست تحصیلی، رفتار مجرمانه، سوءمصرف مواد مخدر و مشکلات عاطفی مانند افسردگی و اضطراب همراه است (ژاو<sup>۳۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). درگیری تحصیلی معیاری است که نشان می‌دهد دانش‌آموز تا چه حد یک یادگیرنده فعال در فرایند





## روش

### جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری:

این پژوهش با رویکرد همبستگی و به کمک مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شده است. جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در مناطق ۱۳ و ۱۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل می‌دهند. با توجه به توصیه‌های پژوهشگران مبنی بر نیاز به حداقل ۲۰۰ نمونه برای تحلیل عاملی و مدل‌سازی معادلات ساختاری و همچنین پیشنهاد کلاین<sup>۳۸</sup> (۲۰۲۳) مبنی بر اختصاص ۱۵ نمونه به هر متغیر است. جهت اطمینان ۲۸۰ نفر برای حجم نمونه اولیه تعیین شد. تعداد ۲۵۱ پرسشنامه معتبر بود که برای تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. نمونه‌گیری در این پژوهش به روش خوشه‌ای تصادفی انجام شد. برای اجرای پژوهش، ۸ مدرسه از هر منطقه به‌طور تصادفی از میان مدارس دوره دوم متوسطه انتخاب و از هر مدرسه ۳ کلاس به‌صورت تصادفی گزینش شد. در هنگام اجرای پژوهش، به دانش‌آموزان اطلاع داده شد که می‌توانند در صورت تمایل، نام یا نام مستعار خود را در پرسشنامه درج کنند تا پس از پایان پژوهش از نتایج مطلع شوند. در ابتدای هر پرسشنامه، اصول اخلاقی پژوهش از جمله حق انتخاب آزادانه برای شرکت در پژوهش و محرمانه ماندن پاسخ‌ها به‌طور واضح بیان شده بود. همچنین، دستورالعملی در ابتدای پرسشنامه ارائه شد که از دانش‌آموزان می‌خواست تا تمام سؤالات را با دقت مطالعه کرده و به آن‌ها پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، پاسخ‌های دانش‌آموزان به‌طور کامل تحلیل شد.

برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری‌شده، از روش‌های آمار توصیفی (مانند محاسبه میانگین، انحراف استاندارد، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (مانند ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد. نرم‌افزارهای آماری SPSS26 و AMOS23 برای انجام محاسبات و تحلیل‌ها به کار گرفته شدند.

## ابزارها

### ۱- درگیری تحصیلی اترخت<sup>۳۹</sup> کارمونا هالتی<sup>۴۰</sup> و همکاران (۲۰۱۹)

این مقیاس مقیاسی خودگزارشی بوده که ۹ گویه دارد. به‌طور مثال یکی از گویه‌ها «با درس خواندن و رفتن به مدرسه انرژی و حس مثبت دارم.» یا «در زمان درس خواندن احساس مثبت و خوبی دارم.» است. دارای سه خرده مقیاس قدرت<sup>۴۱</sup> (سؤالات ۱، ۲، و ۵)، فداکاری<sup>۴۲</sup> (سؤالات ۳، ۴، و ۷) و جذب<sup>۴۳</sup> (سؤالات ۶، ۸، و ۹) است. سؤالات در مقیاس هفت درجه‌ای از ۰ (هرگز) تا ۶ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. علاوه بر این، تجزیه و تحلیل قابلیت اطمینان - بر اساس شاخص‌های آلفای کرونباخ و امگا مک‌دونالد - زیرمقیاس‌ها و S9UWES- کلی نشان‌دهنده سازگاری درونی بالا بود. آلفای کرونباخ در پژوهش خداینه و محمدی فر (۱۴۰۳) ۰/۷۸ به دست و ضریب همبستگی به‌دست‌آمده در روش بازآزمایی برای خرده مقیاس‌های قدرت، جذب و فداکاری ۰/۶۰، ۰/۶۶ و ۰/۸۰ ( $P \leq 0.01$ ) به دست آمد. برای محاسبه روایی همگرا و واگرا نیز به ترتیب از پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شد و ضریب همبستگی با فرسودگی تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی برای روایی واگرا به ترتیب ۰/۴۹- و ۰/۴۳-

( $P \leq 0.01$ ) به دست آمد. همچنین ضریب همبستگی برای روایی همگرا  $0.56$  ( $P \leq 0.01$ ) به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر  $0.93$  است.

## ۲- پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران<sup>۴۴</sup> (۲۰۰۵):

این پرسشنامه توسط توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) طراحی شده و شامل ۴۳ سؤال با ۷ مولفه هیجان‌های تحصیلی (لذت، غرور، اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی) است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت است که نمره ۵ برای «کاملاً موافق» و نمره ۱ برای «کاملاً مخالف» اختصاص می‌یابد. تحلیل داده‌ها می‌تواند به دو صورت انجام شود: اول بر اساس مولفه‌های پرسشنامه که شامل محاسبه میانگین نمرات هر مولفه و سپس محاسبه متغیر کلی هیجان تحصیلی در نرم‌افزار SPSS است و دوم بر اساس میزان نمره کل پرسشنامه که حد پایین، متوسط و بالا برای ۴۳ سؤال به ترتیب ۴۳، ۱۰۷ و ۲۱۵ تعیین شده و به ترتیب نشان‌دهنده میزان پایین، متوسط و بالای هیجان‌های تحصیلی است. ساختار عاملی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی در مطالعات صدوقی و حجازی (۲۰۲۴) تأیید شده است که مقدار میانگین واریانس استخراج‌شده برای زیرمقیاس‌ها معمولاً بالای  $0.50$  و مقدار پایایی ترکیبی بالاتر از  $0.80$  گزارش شده است. مثلاً در یک مطالعه اعتبارسنجی  $0.78 - 0.89$  و  $AVE = 0.74 - 0.94$  و  $CR = 0.88$  یبرای چند سازه ریشه دوم برای هر سازه بزرگ‌تر از همبستگی میان سازه‌ها بود؛ بنابراین روایی همگرا و روایی واگرا برای سازه‌ها تأیید می‌شود. روایی پرسشنامه پیش‌تر توسط کدیور و همکاران (۱۳۸۸) سنجیده شده و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش مذکور برای کل پرسشنامه بالای  $0.70$  و برای مولفه‌ها بین  $0.61$  تا  $0.85$  گزارش شده است، که نشان‌دهنده قابلیت اعتماد مطلوب ابزار در اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۵). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه  $0.71$  و برای هیجان منفی  $0.85$  و برای هیجان مثبت  $0.60$  بدست آمد.

پرسشنامه الگوهای ارتباطی خانواده جهت سنجش ابعاد خانواده از پرسش نامه کوثرنر و فیتزپاتریک (۲۰۰۲) استفاده خواهد شد. این پرسش نامه شامل ۱۲ گویه است و به گونه تفکیکی و با استفاده از طیف لیکرت ابعاد خانواده را در قالب دو بعد جهت گیری گفت و شنود (سوال های ۱ تا ۶) و جهت گیری همنوایی (سوال های ۷ تا ۱۲) می‌سنجد. این پرسشنامه توسط طاهری و همکارانش (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش مذکور مشخص شد که پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ  $0.87$  گزارش شده است. در پژوهش طاهری و همکارانش (۱۳۹۱) برای بدست آوردن روایی پرسشنامه از نظرات متخصصین و کارشناسان استفاده شده است و از آنها در مورد مربوط بودن سؤالات، واضح بودن و قابل فهم بودن سؤالات و اینکه آیا این سؤالات برای پرسشهای تحقیقاتی مناسب است و آنها را مورد سنجش قرار می‌دهد، نظر خواهی شد و اصطلاحات مورد نظر در پرسشنامه اعمال گردید. در پژوهش گنگ و همکاران (۲۰۲۳) روایی همگرا به واسطه  $CR$  بیش از  $0.7$  و  $AVE$  بیش از  $0.5$  گزارش شد ( $CR = 0.87$  و  $AVE = 0.64$ ).  $AVE = 0.80$  و  $CR = 0.80$  برای بعد گفت‌وگو؛  $AVE = 0.50$  و  $CR = 0.80$  برای بعد همنوایی). برای بررسی همسانی درونی آزمون روش‌های مختلفی وجود دارد. روش آلفای کرونباخ، روش دو نیمه کردن، روش موازی محدود، روش کودر-ریچادسون از جمله این روش‌ها هستند. این پرسشنامه توسط طاهری و همکارانش (۱۳۹۱) مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۱) آلفای کرونباخ برای گفت و شنود  $0.90$  و

برای هم‌نوایی ۰/۹۱ گزارش شده است. در پژوهش مذکور مشخص شد که پایایی پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. روایی همگرایی و واگرایی سا روایی ملاکی ۳- پرسشنامه استاندارد الگوهای ارتباطی خانواده (کوئرنر و فیتز پاتریک؛ ۲۰۰۲)

### یافته‌ها

آمار توصیفی مربوط به سن شرکت‌کنندگان نشان داد که میانگین سنی نمونه ۱۶/۰۱ سال سال بود. انحراف معیار سن ۰/۸۵۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پراکندگی نسبتاً کم داده‌ها است. حداقل سن شرکت‌کنندگان ۱۵ سال و حداکثر ۱۸ سال بود. تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش که به سؤالات پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند ۲۸۰ نفر بودند که جنسیت همه آن‌ها دختر بود. بعد از بررسی داده‌ها، تعداد ۳۰ داده پرت شناسایی شد و این تعداد از تحلیل کنار گذاشته شدند. لذا تحلیل نهایی بر روی ۲۵۱ نفر انجام شد. بر این اساس نرخ پاسخ‌گویی صحیح ۸۹/۶۴ درصد بود. ۵۸ نفر (۲۳/۱ درصد) رشته تحصیلی ریاضی و فیزیک، ۳۰ نفر (۱۲/۰ درصد) علوم تجربی و ۱۵۹ نفر (۶۳/۳ درصد) علوم انسانی بودند. از نظر پایه تحصیلی ۱۴۵ نفر (۵۷/۸ درصد) پایه دهم، ۸۵ نفر (۳۳/۹ درصد) پایه یازدهم و ۲۱ نفر (۸/۴ درصد) پایه دوازدهم بودند. آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در گروه نمونه

| متغیرهای پژوهش                | تعداد | میانگین | انحراف استاندارد | چولگی  | کشیدگی |
|-------------------------------|-------|---------|------------------|--------|--------|
| نمره کل درگیری تحصیلی         | ۲۵۱   | ۳۳/۳۸   | ۱۲/۱۶            | -۰/۴۳۲ | -۰/۵۸۵ |
| هیجان مثبت                    | ۲۵۱   | ۳۶/۶۱   | ۶/۰۶             | -۰/۳۰۴ | -۰/۳۱۸ |
| هیجان منفی                    | ۲۵۱   | ۹۴/۵۸   | ۲۷/۰۳            | -۰/۰۷۵ | -۰/۴۳۳ |
| جهت‌گیری گفت و شنود           | ۲۵۱   | ۱۹/۷۶   | ۷/۱۵             | -۰/۴۷۹ | -۰/۷۹۵ |
| جهت‌گیری هم‌نوایی             | ۲۵۱   | ۱۷/۴۰   | ۵/۹۴             | -۰/۲۰۱ | -۰/۷۴۷ |
| نمره کل الگوی ارتباطی خانواده | ۲۵۱   | ۳۷/۱۴   | ۱۱/۸۴            | -۰/۵۵۰ | -۰/۵۴۵ |

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود برای سنجش نرمال بودن تک متغیره از مقادیر «چولگی» و «کشیدگی» استفاده می‌شود که مقادیر آن باید در بازه ۱- تا ۱+ باشد (کلاین، ۲۰۲۳). برای بررسی استقلال خطاها از آزمون دوربین واتسون استفاده شد که نتایج نشان داد که آماره‌های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان‌دهنده استقلال خطاها است. برای بررسی هم خطی چندگانه از ضریب تحمل و تورم واریانس استفاده شد که نتایج نشان داد که هیچ‌کدام از مقادیر آماره تحمل کوچک‌تر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ‌کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگ‌تر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده‌ها از ضریب کشیدگی استاندارد شده «مردیا» و نسبت بحرانی استفاده می‌شود که مقادیر به دست آمده برای ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد نشان‌دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات است. بنابراین، توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است. مقدار ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد (قریب بلوک و

همکاران، ۱۴۰۱) که در این پژوهش «ضریب مردیا» ۴/۷ به دست آمد که نشان‌دهنده برقراری فرض نرمال بودن چندمتغیره توزیع نرمات در این پژوهش است. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرهای پژوهش           | ۱        | ۲        | ۳        | ۴ |
|--------------------------|----------|----------|----------|---|
| ۱- درگیری تحصیلی         | ۱        | -        | -        | - |
| ۲- هیجان مثبت            | ۰/۵۹۴**  | ۱        | -        | - |
| ۳- هیجان منفی            | -۰/۶۱۰** | -۰/۳۹۵** | ۱        | - |
| ۴- الگوی ارتباطی خانواده | ۰/۵۴۳**  | ۰/۲۳۸**  | -۰/۵۰۷** | ۱ |

\*\*  $P < ۰/۰۱$ 

ضرایب مستقیم مربوط به مدل اصلاح شده در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: ضرایب استاندارد و مستقیم

| مسیرهای مستقیم                        | Beta   | حد پایین | حد بالا | معناداری |
|---------------------------------------|--------|----------|---------|----------|
| هیجان مثبت ← درگیری تحصیلی            | ۰/۲۹۱  | ۰/۱۲۴    | ۰/۴۸۵   | ۰/۰۰۱    |
| هیجان منفی ← درگیری تحصیلی            | -۰/۳۳۹ | -۰/۵۲۸   | -۰/۱۵۳  | ۰/۰۰۰۵   |
| الگوی ارتباطی خانواده ← درگیری تحصیلی | ۰/۳۸۵  | ۰/۲۷۲    | ۰/۵۵۰   | ۰/۰۰۰۵   |
| هیجان مثبت ← الگوی ارتباطی خانواده    | ۰/۰۸۰  | ۰/۰۰۵    | ۰/۱۹۹   | ۰/۰۴     |
| هیجان منفی ← الگوی ارتباطی خانواده    | -۰/۴۹۰ | -۰/۶۵۱   | -۰/۲۸۸  | ۰/۰۰۱    |

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم هیجان مثبت به طور مستقیم و مثبت با درگیری تحصیلی مرتبط است، در حالی که هیجان منفی تأثیر منفی و معناداری بر آن دارد. همچنین، الگوی ارتباطی خانواده نیز تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی نشان داد. در ادامه جهت بررسی رابطه غیرمستقیم مدل پیشنهادی از روش بوت استروپ استفاده شد. نتایج روش بوت استروپ برای بررسی مسیرهای میانجی یا غیرمستقیم در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج بوت استروپ هیجان تحصیلی با میانجی‌گری الگوی ارتباطی خانواده

بر درگیری تحصیلی

| مسیرهای غیرمستقیم                                  | Beta   | حد پایین | حد بالا | معناداری |
|----------------------------------------------------|--------|----------|---------|----------|
| هیجان مثبت ← الگوی ارتباطی خانواده ← درگیری تحصیلی | ۰/۰۳۱  | ۰/۰۰۲    | ۰/۰۸۲   | ۰/۰۵     |
| هیجان منفی ← الگوی ارتباطی خانواده ← درگیری تحصیلی | -۰/۱۸۹ | -۰/۳۲۰   | -۰/۱۰۲  | ۰/۰۰۰۵   |

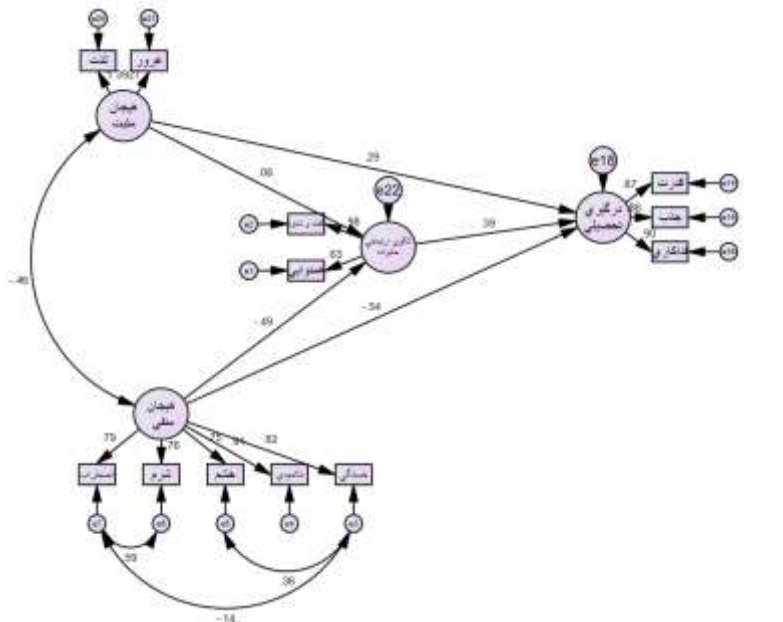
برای تعیین معنی‌داری هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی از طریق نقش میانجی الگوی ارتباطی خانواده از روش بوت استروپ استفاده شد. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود.

که از مسیرهای غیرمستقیم همه مسیرها معنادار است. شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵: شاخص‌های برازندگی مدل اصلاح‌شده پژوهش

| نوع شاخص      | شاخص‌ها                                 | مقدار به دست آمده | مقدار قابل قبول |
|---------------|-----------------------------------------|-------------------|-----------------|
| شاخص‌های مطلق | کای اسکور هنجار شده (CMIN)              | ۱۸۸/۴۶۴           | -               |
|               | درجه آزادی                              | ۴۵                |                 |
|               | CMIN/DF                                 | ۴/۱۸              | کمتر از ۵       |
|               | معناداری                                | ۰/۰۰۰۵            | -               |
| شاخص‌های نسبی | خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA) | ۰/۱۱۳             | $0/08 \leq$     |
|               | شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)              | ۰/۹۳۵             | بیشتر از ۰/۹۰   |
|               | شاخص برازندگی افزایشی (IFI)             | ۰/۹۳۶             | بیشتر از ۰/۹۰   |
|               | شاخص برازش هنجار شده (NFI)              | ۰/۹۱۷             | بیشتر از ۰/۹۰   |

جهت آزمودن مدل مورد نظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص‌های آمده شده در جدول ۵ استفاده شده است. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش همان‌گونه که مشاهده می‌شود اکثر شاخص‌ها مطلوب هستند که بر اساس مدل کلاین (۲۰۲۳) نشان‌دهنده برازش مدل است. در شکل ۱- مدل اصلاح‌شده پژوهش آمده است.



شکل ۲. مدل اصلاح‌شده پژوهش

شکل ۲، مدل ساختاری و اصلاح‌شده پژوهش را نشان می‌دهد که حکایت از معناداری مسیرهای غیر مستقیم دارد.

بر اساس این مدل اصلاح‌شده واریانس تبیین شده برای درگیری تحصیلی بر اساس هیجان تحصیلی با نقش میانجی الگوی ارتباطی خانواده برابر با ۶۴ درصد به دست آمد، این موضوع بیانگر آن است که هیجان تحصیلی با نقش میانجی الگوی ارتباطی خانواده و در مجموع ۶۴ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش هیجان تحصیلی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای الگوی ارتباطی خانواده در فرآیند تحصیل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم انجام شد.

نتایج نشان داد که الگوی ارتباطی خانواده در رابطه بین هیجان تحصیلی درگیری تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد گرچه پژوهشی انجام نشده است که در راستای این نتیجه به دست آمده باشد، لذا همسویی و ناهمسویی این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات قبلی مشخص نیست؛ اما میتوان این نتیجه هم راستا با تحقیقات ترکمان و همکاران (۲۰۲۵)، کاهو و همکاران (۲۰۱۵)، هو و همکاران (۲۰۲۴) و بادامیان و همکاران (۱۴۰۳) همسو بود دانست که روابط بین هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی را نشان داده‌اند؛ همچنین با نتایج بادامیان و همکاران (۱۴۰۳)، محمدی و همکاران (۱۴۰۱)، قدمی و همکاران (۱۳۹۸)، جنگ و همکاران (۲۰۲۳)، حسینی و همکاران (۲۰۲۴) همسویی میتواند داشته باشد که روابط الگوی ارتباطی خانواده با درگیری تحصیلی را نشان داده‌اند.

هیجان‌های مثبت تحصیلی مانند لذت و غرور نقش سوخت و تقویت‌کننده را در فرآیند یادگیری ایفا می‌کنند (ژو<sup>۴۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). بر اساس نظریه گسترش و ساخت فردریکسون، هیجان‌های مثبت دامنۀ تفکر و کنش را گسترش می‌دهند و دانش‌آموزی که از درس خواندن لذت می‌برد، به طور خودانگیخته زمان بیشتری را به مطالعه اختصاص می‌دهد (فردریکسون، ۲۰۰۴). دانش‌آموزی که نسبت به آینده امیدوار است، برای رسیدن به اهداف بلندمدت از راهبردهای یادگیری عمیق‌تر مانند خلاصه‌برداری و خودآزمایی استفاده می‌کند (نگویرا<sup>۴۶</sup> و همکاران، ۲۰۱۷).

احساس غرور ناشی از موفقیت، حس تعلق و وابستگی عاطفی به محیط آموزشی را تقویت می‌کند (هنبرگ<sup>۴۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۴). خانواده با الگوی ارتباطی سالم و گفت‌وشنود بالا، این چرخه مثبت را تقویت و تسهیل می‌کند و می‌تواند به عنوان تشدیدکننده هیجان مثبت عمل کند (گونگ<sup>۴۸</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). وقتی دانش‌آموز موفقیت خود را در خانواده‌ای با کانال ارتباطی باز بیان می‌کند، با تشویق، تحسین و توجه مثبت روبرو می‌شود و این واکنش، هیجان مثبت اولیه مانند غرور را تقویت و تثبیت می‌کند (سوبدی، ۲۰۲۵). خانواده می‌تواند به عنوان تبدیل‌کننده هیجان به درگیری عمل کند؛ برخی خانواده‌ها با فراهم آوردن منابع مانند خرید کتاب، ایجاد

فضای آرام برای مطالعه و تشویق به استقلال فکری، به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا اشتیاق و امیدواری خود را به برنامه‌ریزی و تلاش نظام‌مند تبدیل کند (گرولنیک<sup>۴۹</sup>، ۲۰۱۶).

همچنین خانواده می‌تواند فضایی امن برای ریسک‌پذیری ایجاد کند؛ در چنین خانواده‌هایی، دانش‌آموز می‌آموزد که حتی اگر در یک امتحان شکست بخورد، باز هم مورد حمایت است و این امنیت باعث می‌شود با امیدواری و بدون ترس از قضاوت در فعالیت‌های چالش‌برانگیز مشارکت کند (چن و همکاران، ۲۰۲۵). اما هیجان‌های منفی تحصیلی مانند اضطراب، خستگی، ناامیدی و شرم نقش ترمز و تضعیف‌کننده در فرآیند یادگیری دارند (پوتوین<sup>۵۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

این هیجان‌ها بر اساس نظریه کنترل-ارزش باعث تنگ شدن دامنه توجه و افزایش اجتناب می‌شوند و دانش‌آموزی که اضطراب امتحان بالایی دارد، به جای تمرکز بر یادگیری، تمام توجه خود را معطوف به تهدید احتمالی شکست می‌کند (چوتکوویچ و اوپسنیکا<sup>۵۱</sup>، ۲۰۲۴). این امر منجر به استفاده از راهبردهای سطحی مانند حفظ طوطی‌وار و کاهش درگیری شناختی می‌شود؛ احساس خستگی از درس انگیزه و انرژی لازم برای شرکت فعال در کلاس یا انجام تکالیف را از بین می‌برد و ناامیدی مزمن می‌تواند به بی‌احساسی و جدا شدن عاطفی از محیط مدرسه منجر شود (دامانیک و محمد<sup>۵۲</sup>، ۲۰۲۵). نحوه برخورد خانواده با این هیجان‌های منفی، سرنوشت دانش‌آموز را تعیین می‌کند. در یک خانواده سالم، دانش‌آموز می‌تواند اضطراب یا ناامیدی خود را آزادانه بیان کند (لین و زاینویدین<sup>۵۳</sup>، ۲۰۲۴).

والدین با گوش دادن همدلانه به دانش‌آموز کمک می‌کنند تا این هیجان‌ها را تنظیم کرده و با بازتعریف شکست به عنوان فرصتی برای یادگیری و ارائه حمایت عملی، مانع تبدیل هیجان منفی به اجتناب کامل شوند (لی و همکاران، ۲۰۲۴). در این حالت، الگوی ارتباطی خانواده یک ضربه‌گیر محافظتی است که رابطه منفی بین هیجان منفی و درگیری تحصیلی را تضعیف می‌کند. اما در خانواده‌ای که بر همنوایی و موفقیت به هر قیمتی تأکید دارد، بیان هیجان‌های منفی با واکنش‌هایی مانند سرزنش، بی‌تفاوتی یا تحقیر روبرو می‌شود و این پاسخ‌ها هیجان منفی اولیه را تشدید می‌کنند (پاداو<sup>۵۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۵). این شرایط می‌تواند هیجان ثانویه قدرتمند به نام شرم ایجاد کند؛ شرم باعث می‌شود دانش‌آموز به طور کامل از موقعیت‌های تحصیلی اجتناب کند و در این حالت، الگوی ارتباطی خانواده، رابطه بین هیجان منفی و کاهش درگیری تحصیلی را تشدید می‌کند (لو و همکاران، ۲۰۲۵).

به طور کلی، هیجان منفی تحصیلی می‌تواند توسط الگوی ارتباطی بسته خانواده تشدید یا توسط الگوی ارتباطی باز تعدیل شود و در نتیجه منجر به اجتناب تحصیلی یا ادامه درگیری تحصیلی با سختی زیاد گردد (ترکمان و همکاران، ۲۰۲۵).

بطور کلی می‌توان گفت هیجان‌های مثبت به طور مستقیم و با واسطه‌گری الگوی ارتباطی باز خانواده، یک چرخه فضیلت ایجاد می‌کنند که منجر به درگیری تحصیلی عمیق و پایدار می‌شود و هیجان‌های منفی به طور مستقیم یک چرخه معیوب از اجتناب ایجاد می‌کنند، اما الگوی ارتباطی خانواده تعیین می‌کند که این چرخه تشدید شود یا تعدیل. یک خانواده باز می‌تواند به دانش‌آموز بیاموزد که چگونه با هیجان‌های منفی



کنار بیاید و مانع از سقوط او شود. این تبیین تفکیکی نشان می‌دهد که مداخلات آموزشی و خانوادگی باید بر دو محور متمرکز باشند:

۱. ایجاد هیجان‌های مثبت و ایجاد محیط‌های یادگیری لذت‌بخش.
  ۲. آموزش مهارت‌های ارتباطی به خانواده‌ها به ویژه برای مدیریت صحیح هیجان‌های منفی فرزندان، تا بتوانند نقش محافظتی خود را به درستی ایفا کنند
- محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از روش‌های خودگزارشی مانند پرسش‌نامه است که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهندگان همراه باشد، زیرا افراد ممکن است پاسخ‌هایی مطابق با هنجارهای اجتماعی ارائه دهند همچنین روش مقطعی پژوهش ممکن است مانع از بررسی تأثیرات طولانی‌مدت هیجان تحصیلی و الگوی ارتباطی خانواده بر درگیری تحصیلی شود. نمونه پژوهش محدود به متوسطه دوم بود که می‌تواند تعمیم‌پذیری یافته‌ها را کاهش دهد.

پیشنهاد می‌شود که پژوهش در گروه‌های مختلف سنی، مقاطع تحصیلی مختلف (دبیرستان و دانشگاه)، و مناطق جغرافیایی و فرهنگی متنوع انجام شود تا تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. انجام مطالعات کیفی مانند مصاحبه‌های عمیق با دانش‌آموزان می‌تواند به درک بهتر رابطه بین الگوی ارتباطی خانواده، هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی کمک کند. استفاده از روش‌های طولی برای بررسی تغییرات هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی در طول زمان توصیه می‌شود. نتایج این پژوهش می‌تواند در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای برای والدین و دانش‌آموزان جهت بهبود الگوهای ارتباطی خانواده و تقویت هیجان تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. مدارس می‌توانند کارگاه‌هایی برای والدین و دانش‌آموزان برگزار کنند تا نقش ارتباطات خانوادگی در موفقیت تحصیلی بهتر درک شود. با در نظر گرفتن این پیشنهادها، پژوهش‌های آینده می‌توانند به درک عمیق‌تر و کاربردی‌تری از رابطه بین هیجان تحصیلی، الگوی ارتباطی خانواده و درگیری تحصیلی دست یابند.

## نتیجه‌گیری

هیجان تحصیلی یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های کلیدی درگیری تحصیلی است و نقش اساسی در تعیین میزان مشارکت فعال، انگیزه درونی و استمرار دانش‌آموزان در فرایند یادگیری دارد. با این حال، الگوی ارتباطی خانواده به عنوان یک عامل واسطه‌ای، شدت و جهت این رابطه را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

به طور مشخص، خانواده‌هایی که از الگوی ارتباطی باز برخوردارند و تعاملات صمیمانه، گفت‌و شنود آزاد و حمایت عاطفی بالایی ارائه می‌دهند، می‌توانند اثرات منفی هیجان‌های تحصیلی منفی مانند اضطراب، بی‌انگیزگی یا ناامیدی را کاهش دهند و در عین حال انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان را تقویت کنند. برعکس، الگوی ارتباطی بسته خانواده که محدودیت، کنترل شدید و کمبود گفت‌وگو را شامل می‌شود، ممکن است هیجانات منفی تحصیلی را تشدید کرده و منجر به اجتناب تحصیلی، کاهش مشارکت و دشواری در ادامه تعهد به یادگیری شود.

## تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از مدارس متوسطه شهر تهران که در انجام این پژوهش از هیچ کمکی مضایقه نمودند، کمال تشکر و قدردانی را دارم.

## تعارض منافع

بدین‌وسیله نویسندگان تصریح می‌نمایند که هیچ‌گونه تضاد منافی در خصوص پژوهش حاضر وجود ندارد.

## پی‌نوشت‌ها

- |                                    |                                              |
|------------------------------------|----------------------------------------------|
| 1. Palma                           | 29. Deng                                     |
| 2. Academic emotions               | 30. Torres-Valencia                          |
| 3. Academic Engagement             | 31. Haji and Abdollahpour                    |
| 4. Kahu                            | 32. Zhao                                     |
| 5. Yadav                           | 33. Martin & Collie                          |
| 6. Tang & Zhu                      | 34. Lauermann & Berger                       |
| 7. Kim                             | 35. Zhang & Hyland                           |
| 8. Carver                          | 36. Khajavy                                  |
| 9. Car mona-Halty                  | 37. Ramshe                                   |
| 10. Srimuliyani                    | 38. Kline                                    |
| 11. Gunarto                        | 39. The Utrecht Work Engagement Scale        |
| 12. Aulia                          | 40. Carmona-Halty                            |
| 13. Shappie, & Debb                | 41. vigor                                    |
| 14. Academic emotion               | 42. dedication                               |
| 15. Pekrun                         | 43. absorption                               |
| 16. Tan                            | 44. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) |
| 17. Liu                            | 45. Xue                                      |
| 18. Fredricks                      | 46. Ngwira                                   |
| 19. Nyirimanzi                     | 47. Henneberg                                |
| 20. Toala Chilan & Cevallos Cedeño | 48. Gong                                     |
| 21. Rodríguez-Oramas               | 49. Grolnick                                 |
| 22. Gómez Rodríguez                | 50. Putwain                                  |
| 23. Cujilán                        | 51. Cvetković & Opsenica                     |
| 24. Bourdieu                       | 52. Damanik & Muhammad                       |
| 25. Bronfenbrenner                 | 53. Lin & Zainudin                           |
| 26. Masten                         | 54. Yadav                                    |
| 27. Epstein                        |                                              |
| 28. Toala Chilan & Cevallos Cedeño |                                              |

## Reference

- Al-Rashidi, A. H. (2025). Academic engagement and its relation to academic competence among secondary school students, from the perspectives of school counselors. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(1), 1024–1035. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v8i1.4504>
- Audet, É. C., Levine, S. L., Holding, A. C., Powers, T. A., & Koestner, R. (2022). Navigating the ups and downs: Peer and family autonomy support during personal goals and crises on identity development. *Self and Identity*, 21(4), 456-473.
- Aulia, H., Hafeez, M., Mashwani, H. U., Careemdeen, J. D., Mirzapour, M., & Syaharuddin, S. (2024, March). The role of interactive learning media in enhancing student engagement and academic achievement. In *Proceeding of International Seminar On Student Research In Education, Science, and Technology* (Vol. 1, pp. 57-67).
- badamian, H. , delavar pour, M. A. and sotodeh Asl, N. (2024). Developing the Causal Model of Students' Academic Engagement in Cyberspace Based on Parent's Meta-Emotions, Family Communication Patterns and Academic Emotions. *Psychological Achievements*, 31(1), 187-206. doi: 10.22055/psy.2023.41383.2886
- Bag-ao, M. R. S., & Dioso, E. D. (2024). Examining the influence of family conditions on students' academic performance: A descriptive correlational study. *EPRA International Journal of Environmental Economics, Commerce and Educational Management*, 11(7).
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood Press.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. Jason Aronson.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40, 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Carver, C., Jung, D., & Gurzynski-Weiss, L. (2021). Examining learner engagement in relationship to learning and communication mode. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 120-142). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781788923613-010>
- Chan, M. S., Tan, C. H., Mah, P. Y., & Tan, B. C. (2025). Navigating entrepreneurial intentions: the role of educational, family, and ecosystem support on willingness to take risks among Malaysian postgraduate students. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 8(3), 2326-2336.
- Cujilán, M., Ballesteros Gallo, S., & Botero Mendoza, L. (2024). Empoderando comunidades: obstáculos y oportunidades en la reconstrucción a través de alianzas estratégicas. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 31–51. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10637646>

- Cvetković, K., & Opsenica, K. J. (2024). Perceived academic control, task value and digital distraction during online learning: The mediating role of boredom. *Nastava i vaspitanje*, 73(1), 75-96.
- Damanik, F. H. S., & Muhammad, G. (2025). Sociology of education analysis on the deep learning approach to teaching. *Journal of Sumatera Sociological Indicators*, 4(1), 348-357.
- Deng, Y., Cherian, J., Khan, N. U. N., Kumari, K., Sial, M. S., Comite, U., Gavurová, B., & Popp, J. (2022). Family and academic stress and their impact on students' depression level and academic performance. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 869337. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.869337>
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban Society*, 19(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Khajavy, G. H. (2021). Modeling the relations between foreign language engagement, emotions, grit and reading achievement. In P. Hiver, A. H. Al-Hoorie, & S. Mercer (Eds.), *Student engagement in the language classroom* (pp. 241-259). Multilingual Matters.
- Fredrickson, B. L. (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences*, 359(1449), 1367-1377.
- Gómez Rodríguez, D. T. (2024). La producción de alimentos para autoconsumo. *Revista Multidisciplinaria Voces De América Y El Caribe*, 1(1), 52-79. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10795207>
- Gong, W., Jiang, L. C., Guo, Q., & Shen, F. (2023). The role of family communication patterns in intergenerational COVID-19 discussions and preventive behaviors: a social cognitive approach. *BMC psychology*, 11(1), 290.
- Grolnick, W. S. (2016). Parental involvement and children's academic motivation and achievement. In *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (pp. 169-183). Singapore: Springer Singapore.
- Gunarto, E., Hurriyah, & Rosidin, D. N. (2023). Smart classroom based learning management to improve learning outcomes of high school students. *Journal Of Islamic Education Management*, 7(1), 63-78. <https://doi.org/10.24235/jiem.v7i1.13295>

- Haji, B. & Abdollahpour, M. A. (2021). The mediating role of learning emotions in relation to learning approaches with academic engagement. *Iranian Journal of Learning and Memory*, 4(15), 41–55.
- Hashemi, L. and Latifian, M. (2012). Prediction of Normal and Neurotic Perfectionism of Doughters based on Perfectionism Dimensions of Mothers and Family Communication Patterns. *Journal of Family Research*, 8(4), 405-425.
- Henneberg, L. C., Kim, M. H., Chen, X. Y., & Usher, E. L. (2024). Appalachian high schoolers' sense of belonging in a residential college preparatory program. *Journal of Appalachian Studies*, 30(2), 200-226.
- Hu, Y., Fang, C., Wu, J., Mi, L., & Dai, P. (2024). Investigating the interrelationship among academic emotions, classroom engagement, and self-efficacy in the context of EFL learning in smart classrooms in China. *Australian Journal of Psychology*, 76(1), 2300460.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). Standardization of Pekrun's Academic Emotions Questionnaire. *Educational Innovations Quarterly*, 32(8), Winter 2009.
- Kahn, P., Everington, L., Kelm, K., Reid, I., & Watkins, F. (2017). Understanding student engagement in online learning environments: The role of reflexivity. *Educational Technology Research and Development*, 65, 203–218. <https://doi.org/10.1007/s11423-016-9484-z>
- Kahu, E., Stephens, C., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: Mature-aged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(4), 481-497.
- Kim, H. J., Hong, A. J., & Song, H. D. (2019). The roles of academic engagement and digital readiness in students' achievements in university e-learning environments. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 21.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 28, 36–68.
- Koerner, A. F., & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Communication Yearbook*, 28, 36–68.
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: How metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679–698. <https://doi.org/10.1037/a0036414>
- Lastre Meza, K., López Salazar, L. D., & Alcázar Berrío, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115.
- Lauermann, F., & Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles

- and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Li, Y., Chen, M., Hunt, A., Zhang, H., & O'Rourke, E. (2024, August). Exploring the interplay of metacognition, affect, and behaviors in an introductory computer science course for non-majors. In *Proceedings of the 2024 ACM Conference on International Computing Education Research-Volume 1* (pp. 27-41).
- Lin, H., & Zainudin, Z. (2024). Theorizing Holistic Framework of Family Emotional Support on Student Learning Motivation in Higher Education Institution. *ICCCM Journal of Social Sciences and Humanities*, 3(5), 91-106.
- Liu, Y., et al. (2024). The impacts of learning motivation, emotional engagement and psychological capital on academic performance in a blended learning university course. *Frontiers in Psychology*, 15, 1357936. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1357936>
- Luo, Y., Wu, A., Zhang, X., & Zhang, H. (2025). Family socioeconomic status and adolescents' academic shame: the chain mediator effect of self-control and gratitude. *The Journal of Genetic Psychology*, 186(2), 130-143.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45–64). New York, NY: Springer.
- Martin, A. J., & Collie, R. J. (2019). Teacher–student relationships and students' engagement in high school: Does the number of negative and positive relationships with teachers matter? *Journal of Educational Psychology*, 111(5), 861–876. <https://doi.org/10.1037/edu0000317>
- Masten, A. S. (2001). Ordinary magic: Resilience processes in development. *American Psychologist*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.227>
- Negru-Subtirica, O., Damian, L. E., Pop, E. I., & Crocetti, E. (2023). The complex story of educational identity in adolescence: Longitudinal relations with academic achievement and perfectionism. *Journal of Personality*, 91(2), 299-313. <https://doi.org/10.1111/jopy.12720>
- Ngwira, F. F., Gu, C., Mapoma, H. W. T., & Kondowe, W. (2017). The role of academic emotions on medical and allied health students' motivated self-regulated learning strategies.
- Nyiramanzi, T. (2024). Intervenciones familiares y su impacto en el rendimiento académico de estudiantes en América Latina. *Pedagogical Constellations*, 3(1), 207–230.
- Palma, M. M. D., Delgado, K. M. P., Burgos, K. J. P., & Holguín, S. T. P. (2025). El rol de las emociones en el proceso de aprendizaje: una mirada desde la educación socioemocional. *Pedagogical Constellations*, 4(1), 187-217.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual. Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Philp, J., & Duchesne, S. (2016). Exploring engagement in tasks in the language classroom. *Annual Review of Applied Linguistics*, 36, 50–72. <https://doi.org/10.1017/s0267190515000094>
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 108.
- Rafei Fard, M., Nikdel, F., & Taghvaei Nia, A. (2023). The relationship between family communication patterns and academic emotions with the mediator role of the academic identity. *Research in School and Virtual Learning*, 10(3), 91–106. <https://doi.org/10.30473/etl.2023.60330.3585>
- Ramezanifar, S., Erfani, N., & Karimi Khoiygani, R. (2024). Development of a structural model of school belonging based on academic identity: The mediating role of academic engagement. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 5(11), 12-19. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.5.11.2>
- Ramshe, M. H., Ghazanfari, M., & Ghonsooly, B. (2019). The role of personal best goals in EFL learners' behavioural, cognitive, and emotional engagement. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1627–1638.
- Rodríguez-Oramas, A., Morlà-Folch, T., Vieites Casado, M., & Ruiz-Eugenio, L. (2021). Improving students' academic performance and reducing conflicts through family involvement in primary school learning activities: A Mexican case study. *Cambridge Journal of Education*, 52(2), 235–254. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1973374>
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2024). Validating and Shortening the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) for Measuring Positive Emotions in Foreign Language Learning and Classroom Settings. *MexTESOL journal*, 48(1), n1.۱۰,۲۲۲۰۱/mexte.2448586 Xe.2024.48.1.1
- Safarpour, M. (2013). *Examining value conflicts between parents and children in Yazd families and their influencing factors* (Master's thesis). University of Yazd.
- Sarmad, Z., Bazargan, A., & Hejazi, E. (2008). *Research methods in behavioral sciences* (12th ed.). Tehran: Agah Publishing.
- Sarmad, Z., et al. (2011). *Research methods in behavioral sciences*. Agah Publishing.
- Shappie, A. T., & Debb, S. M. (2019). African American student achievement and the historically Black University: The role of student engagement. *Current Psychology*, 38(6), 1649–1661. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9723-4>
- Srimuliyani. (2023). Menggunakan Teknik Gamifikasi untuk Meningkatkan Pembelajaran dan Keterlibatan Siswa di Kelas. *Educare: Jurnal Pendidikan Dan Kesehatan Meng*, 1(1), 29–35. <https://doi.org/10.31004/jedu.v1i1.2>

- Subedi, T. P. (2025). Building Trust for Resilience Development Among High School Seniors. *Brixton Scholarly Review*, 2, 54-75.
- Taheri, R., Zandi, K., & Honarparvaran, N. (2012). Comparing the relationship between dimensions of family communication patterns and self-concept with coping styles in male and female students of higher education of Eram, Shiraz. *Armaghan-e Danesh Journal*, 17(4), 359–370.
- Tan, J., et al. (2021). The influence of academic emotions on learning effects. *Frontiers in Psychology*.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8472431/>
- Tang, L., & Zhu, X. (2023). Academic self-efficacy, grit, and teacher support as predictors of psychological well-being of Chinese EFL students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1332909.
- Toala Chilan, Y. G., & Cevallos Cedeño, Á. M. (2022). Family dysfunctionality, impact on academic performance in students from rural areas. *International Journal of Health Sciences*, 6(2), 4999. <https://doi.org/10.53730/ijhs.v6ns2.4999>
- torkaman, p., sadeghi, a. z., & ghanbari, p. a. (2025). examining the impact of family functioning, basic psychological needs, and academic emotions on students' academic engagement in the post-covid era. *journal of adolescent and youth psychological studies*, 6(2), 41-50.
- Torres-Valencia, M. C., Gómez-Caporal, N. C., Ortigoza-Gutiérrez, S., Texón-Fernández, O., Cruz Aguilar, M., & González-Santes, M. (2020). Relación entre funcionalidad familiar y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública en Veracruz. *Revista Mexicana de Medicina Familiar*, 35(1), 20–26. <https://doi.org/10.24875/rmf.19000209>
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94–105.
- Xue, Z., Li, W., & Zhao, Y. (2024). The impact of college students' positive academic emotions on learning engagement based on structural equation modeling. *Journal of Computational Methods in Sciences and Engineering*, 14727978251372258.
- Yadav, V., & Yadav, R. (2025). Impact of Family Environment on the Academic Achievement of Secondary School Students. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Sciences (NIJMS)*, 1(5), 46-56.
- Yadav, V., & Yadav, R. (2025). Impact of Family Environment on the Academic Achievement of Secondary School Students. *Naveen International Journal of Multidisciplinary Sciences (NIJMS)*, 1(5), 46-56.
- Yang, Y., & Tien, L. (2024). The impact of professional identity on learning engagement among university students: The mediating role of academic emotions.
- Zhang, Z. V., & Hyland, K. (2022). Fostering student engagement with feedback: An integrated approach. *Assessing Writing*, 51, 100586. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2021.100586>
- Zhao, Z., Zheng, C., Pan, L., & Zhou, L. (2021). Self-esteem and academic engagement among adolescents: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, 690828. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.690828>