



نقش میانجی نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه انتظار آموزشی ادراک شده با هویت تحصیلی در نوجوانان

رضا محمدی^۱، فاطمه نظری^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۳/۰۶/۲۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۸/۰۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه انتظار آموزشی ادراک شده با هویت تحصیلی در نوجوانان بود. طرح این پژوهش، از نوع همبستگی و از طریق الگویابی معادلات ساختاری بود که به روش خوشه‌ای، چهار مدرسه (دو دخترانه و دو پسرانه) از مناطق ۱ و ۲ شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌ها میان ۴۰۰ دانش‌آموز توزیع گردید. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS)، واز و همکاران، (۲۰۰۹)، نیازهای روان‌شناختی (PNQ)، لاگوردیا و همکاران، (۲۰۰۲) و انتظارات آموزشی (AESI)، انگ و همکاران، (۲۰۰۶) بود. تحلیل داده‌ها با روش معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد مدل پیشنهادی پژوهش از برازش مطلوب برخوردار بود. نتایج نشان داد در ضرایب مسیر مستقیم انتظارات آموزشی ادراک‌شده تأثیر مثبت و معناداری بر نیازهای روان‌شناختی داشته ($P < 0.001$) و انتظارات آموزشی و نیازهای روان‌شناختی، تأثیر منفی و معناداری بر هویت‌های دیررس، سردرگم و دنباله‌رو داشت ($P < 0.001$). همچنین در ضرایب غیرمستقیم مشخص شد انتظارات آموزشی با میانجی‌گری نیازهای روان‌شناختی بر هویت موفق مثبت و معنی‌دار بود ($P < 0.001$) اما این اثر بر هویت دیررس، هویت سردرگم و هویت دنباله‌رو منفی بود ($P < 0.001$). می‌توان نتیجه گرفت که انتظار آموزشی ادراک‌شده و نیازهای روان‌شناختی اساسی تأثیر مثبتی بر سبک‌های هویت موفق دارند؛ اما بر سایر سبک‌های هویتی تأثیر منفی می‌گذارند.

کلید واژه‌ها: انتظار آموزشی ادراک‌شده، نوجوانان، نیازهای اساسی، هویت تحصیلی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

نویسنده مسئول atefeh.nazari@gmail.com

مقدمه

آموزش‌گیرندگان در مسیر رسیدن به اهداف تربیتی و آموزشی، دارای نقش و موقعیت خاصی هستند. توجه به این قشر از جامعه از دیدگاه روش‌های مؤثر آموزشی و بهبود سلامت روان، می‌تواند به افزایش کارایی و اثرگذاری نظام آموزشی یاری رساند (رمضانی‌فر و همکاران، ۱۴۰۳). یکی از این عوامل مهم و مرتبط با مدرسه و آموزشگاه، هویت تحصیلی است (اوتشیک و همکاران، ۲۰۲۵؛ بائر^۱ و همکاران، ۲۰۲۵). هویت تحصیلی^۲ را به‌عنوان تعهد شخصی به استانداردهای بالا، تمایل به مقاومت در برابر چالش‌ها و مواجهه با هیجان و ناامیدی‌های ذاتی در فرایند یادگیری، تعریف کرده‌اند (چئون^۳، ۲۰۲۴). هویت تحصیلی جنبه‌ای شناختی-اجتماعی دارد و به چهار دسته تقسیم می‌شود: هویت تحصیلی سردرگم^۴ که نمایانگر عدم جستجو و تعهد در پیگیری اهداف آموزشی است، هویت تحصیلی دیررس^۵ که به تأخیر در اجرای تصمیمات مرتبط با ارزش‌های آموزشی اشاره دارد، هویت تحصیلی دنباله‌رو^۶ که به تعهد دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های آموزشی که از افراد مهم زندگی‌اش الهام گرفته شده، مربوط می‌شود (رمضانی‌فر و همکاران، ۱۴۰۳) و هویت تحصیلی موفق^۷ که به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های آموزشی اشاره دارد که پس از یک دوره کاوش شکل گرفته‌اند (ماینت و رابنت^۸، ۲۰۲۴). عوامل متعددی از جمله چشم‌انداز زمانی، عزت‌نفس، خودکارآمدی تحصیلی (لئو^۹ و همکاران، ۲۰۲۴)، خانواده و دوستان، نوع نگرش والدین به تحصیل فرزندان و انتظارات آموزشی (تحصیلی) ادراک‌شده (بنگهریان^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۵) و نیازهای اساسی روان‌شناختی (چئون، ۲۰۲۴) در شکل‌گیری و توسعه هویت تحصیلی نقش دارند. انتظارات آموزشی یا تحصیلی والدین^{۱۱} نیز به‌عنوان یکی از ابعاد مهم در هویت تحصیلی شناخته می‌شود (عباس‌زاده و همکاران، ۱۴۰۲؛ کروس^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹؛ مونزو، ۲۰۲۱^{۱۳}).

انتظارات والدین به‌عنوان باورها یا قضاوت‌های واقع‌بینانه آبی است که والدین در مورد موفقیت‌های آینده فرزندان خود دارند. گاهی اوقات، این انتظارات به‌عنوان پیامدهای موردنظر والدین در مورد پیشرفت تحصیلی فرزندان مطرح می‌شود، به‌طوری‌که این پیش‌بینی‌ها ممکن است واقع‌بینانه نباشند و بیشتر امیدوارانه باشند (وانگ^{۱۴}، ۲۰۲۴). به عبارت دیگر، انتظارات آموزشی والدین منعکس‌کننده اهداف آموزشی است که یادگیرندگان برای خود تعیین می‌کنند که باور دارند دید والدینشان هست. انتظارات آموزشی والدین با موفقیت تحصیلی فرزندان رابطه دارد. از دیدگاه پیشرفت تحصیلی، انتظارات آموزشی والدین برای فرزندان ضروری هستند (هو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۴) زیرا آن‌ها نحوه سرمایه‌گذاری آموزشی را در کودکان مشخص می‌کنند. این دیدگاه و ادراک والدین از تحصیل نوجوانان بهتر است با نیازهای اساسی نوجوان هماهنگ باشد تا بتواند به بهبود هویت تحصیلی آن‌ها کمک کند (هونگ و کوی^{۱۶}، ۲۰۲۴^{۱۷}).

یکی از عوامل تأثیرگذار بر هویت تحصیلی دانش‌آموزان، نیازهای اساسی روان‌شناختی^{۱۸} است. این نیازها به‌عنوان یکی از خرده

1. academic identity
2. Utschig
3. Bauer
4. Academic identity
5. Cheon
6. academic identity diffusion
7. academic identity moratorium
8. academic identity foreclose
9. academic identity achievement
10. Myint & Robnett
11. Liu
12. Bagherian
13. Parents' educational or academic expectations
14. Cross
15. Monzó
16. Wang
17. Hu
18. Hong & Cui

نظریه‌های مهم نظریه خود تعیین‌گری شناخته می‌شوند (چئون، ۲۰۲۴). نظریه خود تعیین‌گری به‌عنوان یک نظریه جامع، شامل پنج خرده نظریه است که هر یک به جنبه‌های مختلفی از انگیزش، رفتار، بهزیستی و سازگاری روان‌شناختی انسان می‌پردازند. نیازهای روان‌شناختی به‌عنوان محرک‌هایی برای ایجاد درگیری فعال با محیط، حفظ سلامت روانی، پرورش مهارت‌ها و رشد سالم عمل می‌کنند (ویکانینگتاس و همکاران، ۲۰۲۳). این نظریه فرض می‌کند که سه نیاز روان‌شناختی ذاتی وجود دارد که رفتار انسان را شکل می‌دهند: نیاز به خود پیروی (خودمختاری)، نیاز به شایستگی و نیاز به پیوستگی (ارتباط). خودمختاری شامل احساس انتخاب در آغاز، ادامه و تنظیم فعالیت‌هاست. نیاز به شایستگی به این معناست که افراد باید بتوانند به طور مؤثر محیط خود را مدیریت کرده و در زندگی روزمره موفقیت کسب کنند. این نیاز به شایستگی به توانایی فرد در تعامل با محیط اجتماعی، کسب فرصت برای تمرین و ابراز توانایی‌ها، دسترسی به پیامدهای مطلوب و احساس تأثیرگذاری و تسلط بر محیط اشاره دارد (رایان و دسی، ۲۰۲۴). در مورد نیاز به ارتباط، توضیح داده می‌شود که افراد باید احساس کنند که تحت مراقبت دیگران هستند و همچنین خودشان نیز از دیگران مراقبت می‌کنند. این نیاز به پیوند با دیگران و دریافت حمایت از آن‌ها تأکید دارد. پژوهش‌های متعددی به بررسی اهمیت نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان پرداخته‌اند (مارتلا و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه آنچه بیان شد نوجوانی یکی از مهم‌ترین مراحل زندگی افراد است که تأثیر عمیقی بر آینده آن‌ها دارد. موفقیت در شغل و زندگی آینده به هویت و تحصیلات در این دوره بستگی دارد. همچنین نگرش والدین نسبت به تحصیل نوجوان و انتظاراتی که از او دارند باید با نیازهای متنوع او هماهنگ باشد تا به بهبود عملکرد او کمک کند. پس هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه انتظار آموزشی ادراک شده با هویت تحصیلی در نوجوانان بود.

روش‌شناسی

طرح این پژوهش از نوع همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر و دختر دوره دوم متوسطه در شهر زنجان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. حجم نمونه شامل ۴۰۰ دانش‌آموز پسر و دختر در مقطع دوم متوسطه بودند. روش نمونه‌گیری به‌کاررفته در این پژوهش، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای بود. به این ترتیب که از میان مدارس متوسطه در شهر زنجان، چهار مدرسه از هر یک از مناطق ۱ و ۲ انتخاب و سپس از هر مدرسه، چهار کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت پرسش‌نامه‌ها در میان دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شد. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل سن ۱۵ تا ۱۸ سال، هوش متوسط و عدم سابقه ناتوانی ذهنی و همچنین رضایت کامل افراد برای مشارکت بود. ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل به همکاری و وجود بیماری خاص که ممکن بود به فرد آسیب برساند، بودند. به منظور رعایت اصول اخلاقی در پژوهش، دستورالعمل‌هایی درباره پاسخگویی به پرسشنامه‌ها و اهداف تحقیق به شرکت‌کنندگان ارائه گردید. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات جمع‌آوری‌شده تنها برای اهداف پژوهش مورد استفاده قرار خواهد گرفت و مشخصات هویتی‌شان ذکر نخواهد شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ و همچنین برای انجام معادلات ساختاری از نرم‌افزار PLS Smart نسخه ۳٫۳ استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه هویت تحصیلی (AIS): این پرسشنامه که توسط واز و ایزاکسون در سال ۱۳۸۷ طراحی شده، شامل ۴۰ سوال است به چهار بخش تقسیم می شود و هر بخش شامل ۱۰ سوال است. پاسخ ها با استفاده از یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) ارزیابی می شوند. نمره های این پرسشنامه بین ۴۰ تا ۲۰۰ متغیر است. نمره های بین ۴۰ تا ۶۶ نشان دهنده هویت تحصیلی پایین، نمره های بین ۶۶ تا ۱۳۳ نشان دهنده هویت تحصیلی متوسط و نمره های بالاتر از ۱۳۳ نشان دهنده هویت تحصیلی بالا هستند. واز و ایزاکسون (۱۳۸۷) همچنین اعتبار این پرسشنامه را با استفاده از پرسشنامه سبک های هویت برزونسکی (۱۳۶۸) بررسی کردند و نمره های زیر را برای انواع هویت به دست آوردند: هویت موفق ۰/۰۸، سردرگم ۰/۰۸، دیررس ۰/۰۱ و دنباله رو ۰/۰۴. همچنین، همسانی درونی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هر بخش به ترتیب ۰/۰۵، ۰/۰۷، ۰/۰۶ و ۰/۰۶ گزارش شده است (واز و همکاران، ۱۳۸۸). حجازی و همکاران (۱۳۹۰) در بررسی ویژگی های روان سنجی این پرسشنامه، رابطه های منفی معناداری بین هویت های مختلف پیدا کردند. به عنوان مثال، بین هویت موفق و سردرگم (۰/۴۹) و دیررس (۰/۳۶) و همچنین بین هویت دنباله رو و سردرگم (۰/۲۸) و دیررس (۰/۲۳) رابطه منفی وجود داشت. همچنین، رابطه مثبت معناداری بین هویت موفق و دنباله رو (۰/۶۰) و بین دیررس و سردرگم (۰/۶۴) مشاهده شد. اعتبار همگرایی پرسشنامه هویت تحصیلی موفق (۰/۵۸)، سردرگم (۰/۵۲) و دیررس (۰/۳۸) با تعهد هویت ($P < 0/01$) و هویت تحصیلی دنباله رو (۰/۳۴)، نیز گزارش شده است. پایایی پرسشنامه با استفاده از روش بازآزمایی در فاصله دو هفته برای ۲۸ نفر به ترتیب برای هویت تحصیلی موفق ۰/۷۴، سردرگم ۰/۸۳، دیررس ۰/۷۸ و دنباله رو ۰/۴۵ و با روش آلفای کرونباخ برای ۴۵۰ نفر به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۳، ۰/۷۵ و ۰/۵۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس های هویت سردرگم، دیررس، دنباله رو و موفق به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۶، ۰/۸۲ و ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسشنامه نیازهای روان شناختی^۲ (PNQ): این پرسشنامه توسط لاگوردیا و همکاران (۲۰۰۰) ایجاد شده است. این پرسشنامه شامل ۲۱ سؤال است و بر اساس مقیاس ۶ درجه ای لیکرت نمره گذاری می شود. نمرات این پرسشنامه از ۲۱ (حداقل) تا ۱۲۶ (حداکثر) متغیر بوده و نقطه برش برای تفسیر نتایج برابر با ۷۳،۵ تعیین شده است. نمرات بالا در این پرسشنامه نشان دهنده وجود نیازهای بنیادی روان شناختی در آزمودنی ها است. پرسشنامه شامل سه مؤلفه اصلی: خودمختاری، شایستگی و توانایی ارتباط است. روایی این پرسشنامه توسط لاگوردیا و همکاران از طریق تحلیل عاملی با مقدار ۰،۷۵ تأیید شده و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰،۸۳ محاسبه گردیده است. همچنین، بحرایی و همکاران (۱۴۰۰) روایی صوری این پرسشنامه را با نظرات چندین متخصص ارزیابی کرده و پایایی آن را با آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ گزارش نموده اند. در این پژوهش، مقدار آلفای کرونباخ برای مؤلفه های خودمختاری، شایستگی، ارتباط و نیازهای اساسی روان شناختی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۸۲، ۰/۷۶ و ۰/۸۳ محاسبه شده است.

پرسشنامه انتظارات آموزشی (تحصیلی) (AESI)^۳: این پرسشنامه توسط انگ و هوان^۵ (۲۰۰۶) طراحی شده و شامل ۹ گویه است که با استفاده از مقیاس لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری می شود. مقادیر این مقیاس به ترتیب از "هرگز" (۱) تا "تقریباً همیشه" (۵) تنظیم شده است. این متغیر شامل دو خرده آزمون است: استرس ناشی از انتظارات والدین و معلمان و استرس ناشی از انتظارات شخصی فرد از خود. در پژوهش انگ و هوان (۲۰۰۶)، ضریب آلفای کرونباخ برای انتظارات والدین و معلمان، انتظارات شخصی و نمره کلی مقیاس به ترتیب برابر با ۰،۸۱، ۰،۷۵ و ۰،۸۴ محاسبه گردید. همچنین انگ و هوان (۲۰۰۶) روایی همگرا را با ضریب همبستگی ۰/۳۱ با مقیاس افسردگی گزارش کرده اند. روایی سازه این پرسشنامه نیز از طریق تحلیل عاملی تأیید شده است.

1. Academic Identity Statuses
2. psychological needs questionnaire
3. LaGuardia
4. Academic Expectations Stress Inventory
5. Aang and Hwan

که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل با مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ برای GFI، IFI، NFI و CFI است (انگ و هوان، ۲۰۰۶). در پژوهش همت‌زاده (۱۳۹۱)، برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ به دست آمد در این پژوهش، آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ محاسبه گردید.

نتایج

توزیع فراوانی و درصد شرکت‌کنندگان در این پژوهش نشان می‌دهد که از میان ۴۰۰ دانش‌آموزی که مورد بررسی قرار گرفتند، ۱۹۶ نفر (۴۹ درصد) پسر و ۲۰۴ نفر (۵۱ درصد) دختر بودند. همچنین، ۲۱۸ نفر (۵۵ درصد) از مدارس دولتی و ۱۸۵ نفر (۴۷ درصد) از مدارس غیرانتفاعی بودند. در بین این ۴۰۰ دانش‌آموز، ۱۸۹ نفر (۴۷٫۲۵ درصد) در پایه دهم و ۲۰۹ نفر (۵۲٫۲۵ درصد) در پایه یازدهم تحصیل می‌کردند.

جدول ۱. ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
۱. هویت تحصیلی موفق							۲۳/۱۱	۳/۱۹	۰/۷۵	۰/۲۴
۲. هویت تحصیلی دیررس	۰/۶۷***						۲۹/۹۲	۳/۳۰	-۰/۷۹	۰/۰۵
۳. هویت تحصیلی سردرگم	۰/۶۲***	۰/۶۶***					۳۰/۳۴	۲/۸۴	۳/۴۱	۰/۴۰
۴. هویت تحصیلی دنباله‌رو	۰/۵۹***	۰/۷۱***	۰/۶۴***				۲۷/۴۱	۴/۸۰	۰/۱۱	۰/۱۷
۵. نیازهای اساسی روانشناختی	۰/۴۰***	-۰/۲۹***	-۰/۴۴***	-۰/۴۹***			۷۳/۴۲	۸/۷۶	۰/۴۴	۰/۴۱
۶. انتظارات آموزشی ادراک شده والدین	۰/۴۸***	-۰/۳۰***	-۰/۳۶***	-۰/۳۹***	۰/۵۷***	۱	۷۸/۲۸	۵/۱۷	-۰/۸۰	۰/۳۵

با توجه به اطلاعات موجود در جدول ۱، می‌توان گفت که بین همه متغیرهای مدل رابطه همبستگی معناداری وجود دارد ($P < ۰/۰۰۱$). به عنوان مثال، هویت تحصیلی دیررس با همبستگی ۰/۶۷ و هویت تحصیلی سردرگم با همبستگی ۰/۶۲ نسبت به هویت تحصیلی دیررس و ۰/۶۶ نسبت به هویت تحصیلی موفق، به طور معناداری در سطح ۰/۰۱ با یکدیگر مرتبط هستند. همچنین، هویت تحصیلی دنباله‌رو نیز با همبستگی‌های ۰/۵۹، ۰/۷۱ و ۰/۶۴ به ترتیب با هویت‌های موفق، دیررس و سردرگم ارتباط معنی داری دارد. نیازهای اساسی روانشناختی با همبستگی‌های منفی با هویت‌های تحصیلی مختلف و انتظارات آموزشی ادراک شده والدین نیز به طور معناداری در سطح ۰/۰۱ با هویت تحصیلی موفق و نیازهای روانشناختی مرتبط هستند. همچنین،

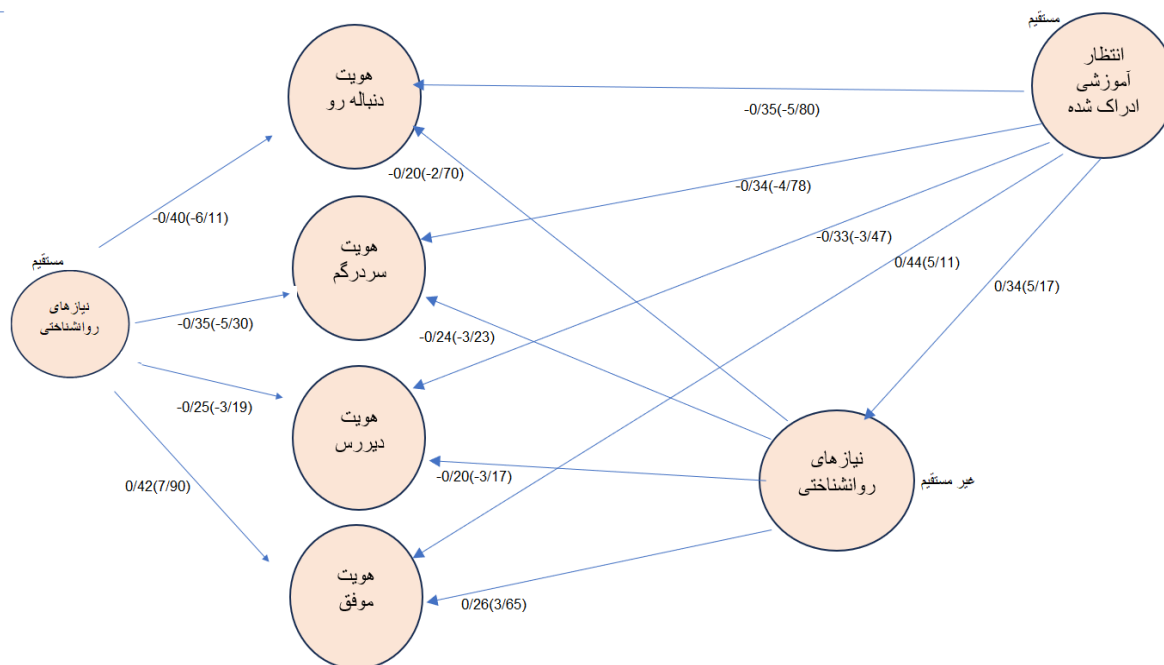
شاخص های میانگین و انحراف معیار جهت بررسی مفروضه نرمالیتی متغیرها، نشان دهنده پراکندگی مناسب داده ها و شاخص های کجی و کشیدگی، نشان دهنده توزیع نرمال داده ها هستند.

اولین معیاری که برای ارزیابی برازش مدل درونی به کار می رود، بررسی هم خطی میان متغیرها است. برای این منظور، از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس (VIF) استفاده می شود. اگر سطح تحمل کمتر از ۰/۲ و VIF بیشتر از ۵ باشد، این امر نشان دهنده وجود هم خطی بین متغیرها است. بر اساس نتایج به دست آمده، آماره تحمل و عامل تورم واریانس به ترتیب برای نیازهای اساسی روانشناختی ۰/۳۳ (۳/۴۷) و برای متغیر انتظارات آموزشی ادراک شده والدین ۰/۶۲ (۱/۶۸) محاسبه شده است. این نتایج حاکی از آن است که پدیده هم خطی در متغیرهای مورد بررسی وجود ندارد. برای ارزیابی مدل ساختاری، از معیارهای NFI (شاخص برازش هنجار شده)، Q2 (شاخص اعتبار افزونگی)، R2 (ضریب تعیین) و SRMR (ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد) استفاده شد.

جدول ۲. شاخص های برازش مدل پژوهش

ضریب تعیین R2	شاخص اعتبار افزونگی Q2	شاخص برازش هنجار شده NFI
۰/۱۷	۰/۵۱	۰/۹۹
R2 > ۰/۱۹	Q2 > ۰/۰۲ = ضعیف	NFI > ۰/۹۰
حد قابل قبول		
	Q2 > ۰/۰۱۵ = متوسط	
	Q2 > ۰/۳۵ = خوب	

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود، شاخص ضریب تعیین (R^2)، شاخص اعتبار افزونگی (Q2) و شاخص برازش هنجار شده (NFI) نشان دهنده این است که مدل مفهومی تحقیق از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است.



شکل ۱. مدل برازش‌یافته پیش‌بینی هویت‌های تحصیلی، ضرایب تأثیر استاندارد (مقادیر t)

شکل ۱ مدل ساختاری متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. در این مدل، انتظار آکوزشی ادراک شده به عنوان متغیر برون‌زا هستند که اثر مستقیم و غیرمستقیم آن به واسطه نیازهای روانشناختی بر هویت‌های تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا بررسی شده است. در جدول ۳ نتایج بررسی اثرات مستقیم متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۳. برآوردهای ضرایب اثرات مستقیم

مسیر	ضریب مسیر	ضریب غیراستاندارد	t-Value	P-Value	نتیجه
انتظارات آموزشی ادراک‌شده -> نیازهای روانشناختی	۰/۳۴	۰/۲۹	۵/۱۷	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظار آموزشی ادراک‌شده -> هویت موفق	۰/۴۴	۰/۱۳	۵/۱۱	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظار آموزشی ادراک‌شده -> هویت دیررس	-۰/۳۳	-۰/۵۲	-۳/۴۷	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظار آموزشی ادراک‌شده -> هویت سردرگم	-۰/۳۴	-۰/۱۶	-۴/۷۸	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظار آموزشی ادراک‌شده -> هویت دنیه‌ره	-۰/۳۵	-۰/۲۰	-۵/۸۰	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
نیازهای روانشناختی -> هویت موفق	۰/۴۲	۰/۱۰	۷/۹۰	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
نیازهای روانشناختی -> هویت دیررس	-۰/۲۵	-۰/۳۰	-۳/۱۹	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
نیازهای روانشناختی -> هویت سردرگم	-۰/۳۵	-۰/۱۷	-۵/۳۰	۰/۰۰۰۱	تأیید فرضیه
نیازهای روانشناختی -> هویت دنیه‌ره	-۰/۴۰	-۰/۴۴	-۶/۱۱	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه

با توجه به یافته های جدول ۳ اثر مستقیم انتظارات آموزشی ادراک شده ($P < 0.001, t = 5.17, \beta = 0.34$) با نیازهای روانشناختی مثبت و مثبت است. همچنین اثر مستقیم انتظار آموزشی ادراک شده ($P < 0.001, t = 5.11, \beta = 0.44$) و نیازهای روانشناختی ($P < 0.001, t = 7.90, \beta = 0.42$) با هویت موفق مثبت و معنادار است. اثر مستقیم انتظار آموزشی ادراک شده ($t = 3.47, \beta = -0.33, P < 0.001$) و نیازهای روانشناختی ($t = 3.19, \beta = -0.25, P < 0.001$) با هویت دیررس منفی و معنی دار است. اثر مستقیم انتظار آموزشی ادراک شده ($t = 4.78, \beta = -0.34, P < 0.001$) و نیازهای روانشناختی ($t = 5.30, \beta = -0.35, P < 0.001$) با هویت سردرگم منفی و معنی دار است. اثر مستقیم انتظار آموزشی ادراک شده ($t = 5.80, \beta = -0.35, P < 0.001$) و نیازهای روانشناختی ($t = -0.40, \beta = -0.11, P < 0.001$) با هویت دنباله رو منفی و معنی دار است.

جدول ۴: برآوردهای ضرایب اثرات غیرمستقیم مدل نهایی هویت تحصیلی با استفاده از روش بوت استرپ

مسیر	ضریب مسیر	ضریب غیراستاندارد	t-Value	P-Value	نتیجه
		رد			
انتظارات آموزشی < نیازهای روانشناختی < هویت موفق	۰/۲۶	۰/۰۵۶	۳/۶۵	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظارات آموزشی < نیازهای روانشناختی < هویت دیررس	-۰/۲۰	۰/۰۶۱	-۳/۱۷	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظارات آموزشی < نیازهای روانشناختی < هویت سردرگم	-۰/۲۴	۰/۰۲۴	-۳/۲۳	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه
انتظارات آموزشی < نیازهای روانشناختی < هویت دنباله رو	-۰/۲۰	۰/۰۱۷	-۲/۷۰	۰/۰۰۱	تأیید فرضیه

طبق نتایج جدول ۴ اثر غیرمستقیم انتظارات آموزشی ($t = 3.65, \beta = 0.26, P < 0.001$) با میانجی گری نیازهای روانشناختی بر هویت موفق مثبت و معنی دار است. اثر غیرمستقیم انتظارات آموزشی ($t = 3.17, \beta = -0.20, P < 0.001$) با میانجی گری نیازهای روانشناختی بر هویت دیررس منفی و معنی دار است. همچنین اثر غیرمستقیم انتظارات آموزشی ($t = 3.23, \beta = -0.24, P < 0.001$) با میانجی گری نیازهای روانشناختی بر هویت سردرگم و انتظارات آموزشی ($t = 2.70, \beta = -0.20, P < 0.001$) با میانجی گری نیازهای روانشناختی بر هویت دنباله رو نیز منفی و معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه انتظار آموزشی ادراک شده با هویت تحصیلی در نوجوانان با میانجی گری نقش نیازهای اساسی روانشناختی بود یافته نخست پژوهش نشان دهنده اثر مستقیم و مثبت انتظار آموزش ادراک شده بر نیازهای روانشناختی بود که این با یافته های پژوهش چاکون - کوبروس^۱ و همکاران (۲۰۲۱)، لو و همکاران (۲۰۱۷) و چئون^۲ و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت نگرش دانش آموزان نسبت به دیدگاه های والدین تأثیر قابل توجهی بر درک و مدیریت نیازهای روان شناختی آن ها دارد. بر اساس نظریه خود تعیین گری، حمایت اجتماعی و نگرش مثبت والدین می تواند به تأمین نیازهای روان شناختی اساسی کمک کند و با ارائه بازخورد مناسب، این نیازها را در زمینه اجتماعی هدایت نماید (هیساو^۳ و همکاران، ۲۰۲۵)

نیاز به پذیرش و تأیید از طریق تعاملات گروهی و همچنین نیاز به ارتباط با دیگران از طریق تعاملات اجتماعی به بهترین نحو برآورده می‌شود. افرادی که نگرش مثبتی نسبت به دیدگاه‌های دیگران دارند، قادرند به رشد علایق شخصی و تأمین نیاز به استقلال خود بپردازند. تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی نه تنها به بهبود سلامت روان و بهزیستی فردی کمک می‌کند، بلکه دانش‌آموزان را برای مواجهه با چالش‌های زندگی توانمند می‌سازد (و ونگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). انتظارات آموزشی ادراک‌شده به عنوان یک متغیر کلیدی در فرآیند یادگیری، نقش مهمی در تأمین نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. این انتظارات با ایجاد حس هدفمندی و انگیزش در دانش‌آموزان، می‌توانند به افزایش احساس خودکارآمدی و خودباوری آن‌ها منجر شوند. در نتیجه، برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی مانند خودمختاری، شایستگی و ارتباط اجتماعی را تسهیل کرده و به بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روان کمک می‌کند.

یافته دیگر پژوهش حاضر این بود که انتظار آموزشی ادراک‌شده بر هویت موفق اثر مستقیم و بر هویت‌های دیررس، بازمانده و سردرگم تأثیر منفی داشت که به این معنی است که انتظارات مثبت می‌توانند به شکل‌گیری هویت‌های موفق کمک کنند، اما انتظارات منفی می‌توانند مانع از توسعه هویت‌های سالم شوند. یافته پژوهش با پژوهش‌های جعفری و همکاران (۱۴۰۲)، با چمن و همکاران (۲۰۲۱) و علی بکوا^۲ (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت انتظار آموزشی ادراک‌شده به عنوان محرکی چندبعدی در زمینه‌های فیزیکی، اجتماعی و شناختی عمل می‌کند و احساس شایستگی و لذت ناشی از موفقیت، تلاش برای دستیابی به موفقیت را افزایش می‌دهد. در مقابل، نگرش منفی والدین و نارضایتی می‌تواند منجر به استرس و کاهش تلاش شود (جعفری و همکاران، ۱۴۰۲). سبک‌های هویت به فرایند شکل‌دهی به تفکر فرد درباره خود و واقعیت زندگی اشاره دارند و شامل سبک‌های موفق، دنباله‌رو، دیررس و سردرگم هستند. افراد با سبک موفق به طور فعال به جست‌وجوی اطلاعات می‌پردازند و اهداف روشنی دارند. در حالی که افراد با سبک دنباله‌رو به انتظارات دیگران توجه می‌کنند و سبک سردرگم با تعلل در تصمیم‌گیری مشخص می‌شود (هو و همکاران، ۲۰۲۴). انتظار آموزشی ادراک‌شده به توانایی مؤثر در تعامل با محیط اشاره دارد و می‌تواند به عملکرد عالی در تحصیل منجر شود. دانش‌آموزانی که از حمایت مثبت والدین برخوردارند، تمایل بیشتری به تلاش برای موفقیت دارند و می‌توانند موفقیت تحصیلی بالایی را تجربه کنند.

یافته دیگر پژوهش حال این بود که نیازهای روان‌شناختی بر هویت تحصیلی موفق اثر مستقیم و مثبت داشت و بر هویت دیررس، سردرگم و دنباله‌رو اثر منفی داشت. این نتایج با یافته‌های پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) و جاودان و سعدی (۱۳۹۹) همسو است. در تبیین این یافته‌های می‌توان بیان داشته که برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی مانند خودمختاری، شایستگی و ارتباط، تأثیر مثبتی بر سبک هویت موفق دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که این نیازها را دارند، بیشتر به جست‌وجوی اطلاعات مرتبط با هویت خود می‌پردازند و بر اساس ارزش‌ها و اهداف خود عمل می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که این نیازها برآورده نمی‌شود، احساس ناتوانی کرده و از جست‌وجو و تصمیم‌گیری اجتناب می‌کنند (چئون، ۲۰۲۴). همچنین سبک هویت اطلاعاتی به نوجوانانی تعلق دارد که در فرآیند کاوشگری و ارزیابی اطلاعات مرتبط با هویت خود فعال هستند. این افراد به خود پنداره‌شان حساس‌اند و تمایل دارند جنبه‌های هویت خود را بازنگری کنند. احساس خودمختاری و شایستگی برای گرایش به سبک هویت اطلاعاتی ضروری است (رایان و دسی^۳، ۲۰۲۴). نگرش اکتشافی و تعهد بالا در افراد با سبک موفق، به پیشرفت تحصیلی بیشتر منجر می‌شود. در مقابل، افرادی که به انتظارات دیگران وابسته‌اند، از موقعیت‌های یادگیری اجتناب کرده و پیشرفت تحصیلی کمتری دارند. در کل تأمین نیازهای روان‌شناختی بر هویت تحصیلی موفق تأثیر مثبت دارد و عدم تأمین آن‌ها می‌تواند منجر به سردرگمی و عدم ثبات در مسیر تحصیلی شود.

آخرین یافته پژوهش حاضر نیز بررسی اثر غیرمستقیم انتظار آموزشی ادراک شده با میانجی نیازهای روانشناختی بر هویت تحصیلی موفق اثر مثبت و معنادار و بر هویت سردرگم، دنباله‌رو و دیررس اثر منفی و معنی‌دار داشت که این با یافته‌های پژوهش چاکون - کوبروس و همکاران (۲۰۲۱)، لو و همکاران (۲۰۱۷) و غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰) و جاودان و سعدی (۱۳۹۹) همسو است. در توضیح این نتایج می‌توان گفت که نگرش مثبت و حمایت والدین تأثیر زیادی بر توانایی دانش‌آموزان در شناسایی و مدیریت نیازهای روانشناختی آن‌ها دارد. نظریه خود تعیین‌گری نشان می‌دهد که ارضای نیازهای اساسی مانند شایستگی و ارتباط به بهبود بهزیستی روان‌شناختی کمک می‌کند. افرادی با برداشت مثبت از خود، بهتر می‌توانند استقلال و علایق خود را پرورش دهند. محیط اجتماعی حمایتی احساس سلامت روان را تقویت کرده و توانایی مقابله با چالش‌ها را افزایش می‌دهد (هیسلا و همکاران، ۲۰۲۵). برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی تأثیر مثبتی بر انتخاب سبک هویتی موفق در دانش‌آموزان دارد. دانش‌آموزانی که این نیازها تأمین می‌شود، تمایل بیشتری به پذیرش سبک هویتی موفق دارند و بر اساس ارزش‌ها و اهداف شخصی خود عمل می‌کنند. در مقابل، نادیده گرفتن این نیازها موجب ناتوانی در دنبال کردن انتخاب‌ها و سردرگمی در هویت می‌شود. افراد با سبک هویت اطلاعاتی به ارزیابی دقیق اطلاعات مرتبط با هویت خود می‌پردازند و نیازمند احساس خودمختاری و شایستگی هستند (چئون، ۲۰۲۴). ویژگی‌هایی مانند کنجکاوی و تعهد در افراد با سبک هویتی موفق، اعتماد به نفس و عملکرد تحصیلی بهتری را به همراه دارد. دانش‌آموزانی با سبک‌های هویتی متفاوت ممکن است در پیشرفت تحصیلی با چالش مواجه شوند و از فعالیت‌های آموزشی پرچالش اجتناب کنند.

در کل نتایج نشان می‌دهند که انتظار آموزشی ادراک شده و نیازهای روان‌شناختی اساسی تأثیر مثبتی بر سبک‌های هویت موفق دارند، در حالی که بر سایر سبک‌های هویتی تأثیر منفی می‌گذارند. والدین باید به تأمین این نیازها توجه ویژه‌ای داشته باشند و حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان در برابر کنترل‌های بیرونی یکی از روش‌های مؤثر در این زمینه است. برآورده کردن این نیازها باعث می‌شود افراد خود را به‌عنوان آغازگر فعالیت‌ها احساس کنند و به سبک هویت موفق دست یابند که در نهایت به پیشرفت تحصیلی آن‌ها منجر می‌شود. در این دوره، دانش‌آموزان به خودمختاری و احساس شایستگی بیشتری نیاز دارند تا هویت خود را تقویت کنند و فرآیند شکل‌گیری هویت نیاز به توجه بیشتری دارد. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، عدم بررسی عوامل مؤثر بر نیازهای روان‌شناختی است. پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به شناسایی این عوامل بپردازند. همچنین، داده‌های این مطالعه از طریق ابزارهای خودگزارشی جمع‌آوری شده‌اند که ممکن است به طور ناخواسته یا عمدی دچار سوگیری باشند؛ بنابراین توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های دیگری استفاده شود. در نهایت، در این پژوهش، نقش جنسیت در رابطه بین متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار نگرفته است و پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌های آینده به این موضوع توجه ویژه‌ای داشته باشند.

منابع

- بحرایی، ژاله؛ حسینی المدنی، سیدعلی؛ و باصری، احمد. (۱۳۹۹). مدل‌یابی تاب‌آوری خانواده بر اساس شادمانی زناشویی، نیازهای بنیادین روانشناختی و معنویت با نقش میانجی تنظیم هیجان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت*، ۴(۴)، ۱۱۱-۱۲۴.
- جاودان، موسی؛ رئیس، سعدی؛ و رئیس حسن. (۱۳۹۹). تأثیر نیازهای روان‌شناختی بر جهت‌گیری آینده تحصیلی و هویت تحصیلی دانش‌آموزان. *مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۳۸)، ۲۵-۴۶.
- جعفری، نرگس؛ سلیمانی شیرنگی، زینب؛ و سکندری، زهرا. (۱۴۰۲). تنظیم ارتباط سبک‌های هویت و ادراک شایستگی با اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان گنبدکاووس. *روانشناسی و علوم تربیتی در هزاره سوم*، ۳۰(۷)، ۱۷۲-۱۵۸.
- حجازی، الهه؛ امانی، حبیب؛ و یزدانی، محمدجواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*، ۲(۵)، ۱-۱۵.
- رمضانی فر، س؛ عرفانی، ن؛ و کریمی خویگانی، ر. (۱۳۹۸). نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در رابطه هویت تحصیلی با احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم رویش روان‌شناسی، ۱۴۰۳، ۱۳(۵)، ۱۴۵-۱۵۶.
- عباس‌زاده، ح؛ امانی، ملاح؛ و رحیمی پردنجانی. (۱۴۰۲). رابطه اهداف پیشرفت و باورهای هوشی با خودکارآمدی پنداری تحصیلی: نقش میانجی انتظارات آموزشی والدین. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۱۰(۱)، ۶۳-۴۷.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ خضری آذر، هیمین؛ امانی، جواد؛ و علیزاده، صابر. (۱۳۹۰). پیشرفت تحصیلی: نقش نیازهای روانشناختی اساسی و سبک‌های هویت. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۹(۱)، ۳۸-۲۵.
- همت‌زاده، سمیه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین هوش عاطفی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی. *پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد رشته روانشناسی تربیتی*، واحد بین‌المللی دانشگاه شیراز.

- Alibekova, V. I. (2020). The role of parental support and parental educational aspirations in academic achievement among ethnically diverse adolescents (Master's thesis, Bowling Green State University).
- Ang, R. P., & Huan, V. S. (2006). Relationship between academic stress and suicidal ideation: Testing for depression as a mediator using multiple regression. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(2), 133-143.
- Bagherian, S. S., Soleimanof, S., & Feyzbakhsh, A. (2025). Transmission of entrepreneurial identity across generations in business families: Understanding the effect of family communications. *Journal of Small Business Management*, 63(1), 221-248.
- Bauer, C. A., Walton, G., Job, V., & Stephens, N. (2025). The strengths of people in low-SES positions: An identity-reframing intervention improves low-SES students' achievement over one semester. *Social Psychological and Personality Science*, 16(1), 45-55.
- Buchmann, M., Grütter, J., & Zuffianò, A. (2022). Parental educational aspirations and children's academic self-concept: disentangling state and trait components on their dynamic interplay. *Child Development*, 93(1), 7-24.
- Chacón-Cuberos, R., Olmedo-Moreno, E. M., Lara-Sánchez, A. J., Zurita-Ortega, F., & Castro-Sánchez, M. (2021). Basic psychological needs, emotional regulation and academic stress in university students: a structural model according to branch of knowledge. *Studies in Higher Education*, 46(7), 1421-1435.
- Chen, S. (2024). Structural modeling of Chinese students' academic achievement identity and basic psychological needs: Do academic self-efficacy and mindfulness play a mediating role? *BMC Psychology*, 12(1), 142.
- Cheon, S. H., Reeve, J., & Song, Y. G. (2019). Recommending goals and supporting needs: An intervention to help physical education teachers communicate their expectations while supporting students' psychological needs. *Psychology of Sport and Exercise*, 41, 107-118.
- Cross, F. L., Marchand, A. D., Medina, M., Villafuerte, A., & Rivas-Drake, D. (2019). Academic socialization, parental educational expectations, and academic self-efficacy among Latino adolescents. *Psychology in the Schools*, 56(4), 483-496.
- Hong, P., & Cui, M. (2024). Discrepancies in parent-adolescent educational and career expectations and overparenting. *Journal of Social and Personal Relationships*, 41(2), 435-457.

- Hsia, L. H., Lin, Y. N., Lin, C. H., & Hwang, G. J. (2025). Effectiveness of gamified intelligent tutoring in physical education through the lens of self-determination theory. *Computers & Education*, 227, 105212 .
- Hu, H., Li, L., & Ye, Y. (2024). The impact of parental educational expectations and parental education on adolescent academics. *Journal of Psychology and Behavior Studies*, 4(1), 62-67.
- LaGuardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C. E., & Deci, E. L. (2000). Within-person variation in security of attachment: a self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(3), 367-384 .
- Liu, H., Song, Y., Wang, Z., & Kong, D. (2024). The influence of professional identity and academic self-efficacy of normal university students on their employability. *Evaluation of Educational Research*, 2(2). <https://ojs.cineer-pub.com/index.php/EER/article/view/3963/3725>
- Lu, M., Walsh, K., White, S., & Shield, P. (2017). The associations between perceived maternal psychological control and academic performance and academic self-concept in Chinese adolescents: The mediating role of basic psychological needs. *Journal of Child and Family Studies*, 26(5), 1285-1297 .
- Martela, F., Lehmus-Sun, A., Parker, P. D., Pessi, A. B., & Ryan, R. M. (2023). Needs and well-being across Europe: Basic psychological needs are closely connected with well-being, meaning, and symptoms of depression in 27 European countries. *Social Psychological and Personality Science*, 14(5), 501-514.
- Monzó, L. D. (2011). Fostering academic identities among Latino immigrant students: Contextualizing parents' roles. In *Home-school connections in a multicultural society* (pp. 128-146).
- Myint, E. T., & Robnett, R. D. (2024). Correlates of adolescents' STEM career aspirations: The importance of academic motivation, academic identity, and gender. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 189-209.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). Self-determination theory. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing .
- Utschig, T., Tekes, A., & Linden, M. (2025). Impact of 3D-printed laboratory equipment in vibrations and controls courses on student engineering identity, motivation, and mindset. *International Journal of Mechanical Engineering Education*, 53(1), 3-28.
- Wang, W. (2024). The influence mechanism of the parent-child relationship on adolescent academic performance: The serial mediating effect of parental expectations and self-expectations. *Studies in Educational Evaluation*, 81, 101323.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94–105.
- Wikaningtyas, S. U., Tjahjono, H. K., & Suprihanto, J. (2023). Turnover intention model: Self-determination theory approach. *Quality-Access to Success*, 24(194).
- Wong, S. L., & McLellan, R. (2024). Adolescents' motivation to use social network sites from a psychological needs perspective. *Journal of Adolescence*, 96(2), 305-321 .

The mediating role of basic psychological needs in the relationship between perceived educational expectations and academic identity in adolescents.

Reza Mohammadi¹, Fatemeh Nazari²

Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of basic psychological needs in the relationship between perceived educational expectations and educational identity in adolescents. The design of this study was correlational and utilized structural equation modeling. Four schools (two for girls and two for boys) were selected from regions 1 and 2 of Zanzan city in the academic year 2022-2023 using a clustering method. Questionnaires were distributed among 400 students. The research instruments included the Educational Identity Questionnaire (AIS, Vaz et al., 2009), Psychological Needs Questionnaire (PNQ, LaGuardia et al., 2000), and Educational Expectations Scale (AESI, Ang et al., 2006). Data analysis was performed using structural equation modeling. The results showed that the proposed research model was a good fit. In the direct path coefficients, perceived educational expectations had a positive and significant effect on psychological needs ($P < 0.001$). In contrast, educational expectations and psychological needs had a negative and significant impact on late, confused, and follower identities ($P < 0.001$). Additionally, in the indirect coefficients, it was determined that educational expectations, mediated by psychological needs, had a positive and significant effect on successful identity ($P < 0.001$), but this effect was negative on late, confused, and follower identities ($P < 0.001$). It can be concluded that perceived educational expectations and basic psychological needs positively influence successful identity styles but negatively affect other identity styles.

Keywords: adolescents, basic needs, educational identity, Perceived educational expectation.

1. PhD Student in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Zanzan Branch, Islamic Azad University of Zanzan, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University of Zanzan Branch, Zanzan, Iran.

corresponding author: atefeh.nazari@gmail.com