

شناخت، رفتار، یادگیری

مدل‌یابی انگیزش تحصیلی بر اساس امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز

فاطمه توکلی^۱، احمد غضنفری^۲، رضا احمدی^۳

۱. گروه روان‌شناسی، واحد شهرکرد، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرکرد، ایران

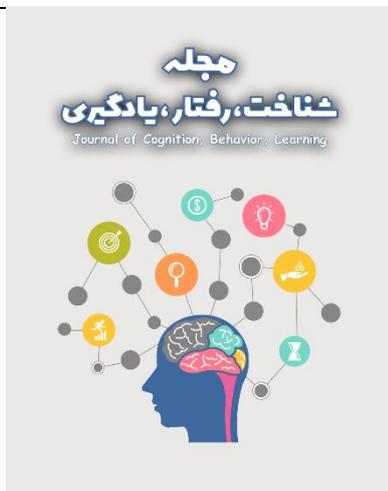
* ایمیل نویسنده مسئول: ahmadghazanfari1964@iau.ac.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۱/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۲

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳



شیوه‌نامه استناددهی: توکلی، فاطمه، غضنفری، احمد، و احمدی، رضا. (۱۴۰۵). مدل‌یابی انگیزش تحصیلی بر اساس امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز. *شناخت، رفتار، یادگیری*، ۱۳(۱)، ۱۴-۱.

چکیده

هدف پژوهش بررسی مدل انگیزش تحصیلی بر اساس امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی با نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بود. پژوهش حاضر کاربردی و با روش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ (N=۴۵,۲۱۵) بود که بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۳۸۴ نفر انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲)، امید تحصیلی سیمپسون (۱۹۹۹)، اعتماد به نفس تحصیلی شراگر و اسکوهن (۱۹۹۵)، سرسختی تحصیلی بنشیک و همکاران (۲۰۰۵) و خودکارآمدی تحصیلی جینک و مورگان (۱۹۹۹) بود. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS و تحلیل مسیر بررسی شدند. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی دارای اثر مستقیم و غیرمستقیم معنادار بر انگیزش تحصیلی هستند ($p < 0.01$). همچنین خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم معناداری بر انگیزش تحصیلی داشت ($p < 0.01$). مدل نهایی از برازش مطلوب برخوردار بود ($CFI = 0.96$ ، $RMSEA = 0.01$). در مجموع، متغیرهای پیش‌بین توانستند ۵۸٫۱٪ واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین کنند و خودکارآمدی تحصیلی ۴۳٫۲٪ از تغییرات انگیزش تحصیلی را توضیح داد. یافته‌ها نشان می‌دهد که امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی می‌توانند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقا دهند؛ بنابراین ایجاد برنامه‌های آموزشی تقویت‌کننده این متغیرها می‌تواند نقش مؤثری در افزایش انگیزش تحصیلی داشته باشد.

کلیدواژه‌گان: انگیزش تحصیلی؛ امید تحصیلی؛ اعتماد به نفس تحصیلی؛ سرسختی تحصیلی؛ خودکارآمدی تحصیلی



Cognition, Behavior, Learning

Modeling Academic Motivation Based on Academic Hope, Academic Self-Confidence, and Academic Hardiness Mediated by Academic Self-Efficacy among High School Students in Shiraz

Fateme Tavakoli¹, Ahmad Ghazanfari^{1*}, Reza Ahmadi¹

1. Department of Psychology, Shk.C., Islamic Azad University, Shahrekord, Iran

*Corresponding Author's Email: ahmadghazanfari1964@iau.ac.ir

Submit Date: 2025-06-03

Revise Date: 2025-10-24

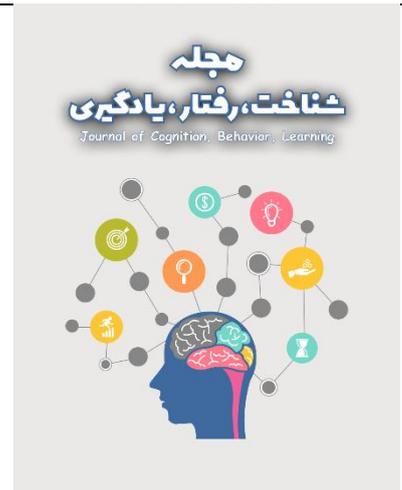
Accept Date: 2025-11-15

Publish Date: 2026-03-21

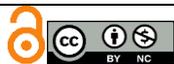
Abstract

This study aimed to model academic motivation based on academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness with the mediating role of academic self-efficacy among second-year high school students in Shiraz. This applied research used a descriptive–correlational design based on structural equation modeling. The statistical population consisted of all female second-year high school students in Shiraz in the 2023–2024 academic year (N=45,215). A sample of 384 students was selected through multi-stage cluster sampling. Data were collected using the Academic Motivation Scale (Vallerand et al., 1992), Academic Hope Scale (Simpson, 1999), Academic Self-Confidence Scale (Shrauger & Schohn, 1995), Academic Hardiness Scale (Benishek et al., 2005), and Academic Self-Efficacy Inventory (Jinks & Morgan, 1999). Data analysis was performed using AMOS and path analysis. Structural equation modeling indicated that academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness exerted significant direct and indirect effects on academic motivation ($p < 0.01$). Academic self-efficacy also showed a significant direct effect on academic motivation ($p < 0.01$). The final model demonstrated strong fit indices (CFI=0.96; RMSEA=0.001). Overall, predictor variables explained 58.1% of the variance in academic motivation, and academic self-efficacy accounted for 43.2% of its variance. The findings suggest that enhancing academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness can increase students' academic motivation by strengthening academic self-efficacy. Educational interventions targeting these factors may play a crucial role in fostering academic motivation.

Keywords: *Academic motivation; academic hope; academic self-confidence; academic hardiness; academic self-efficacy*



How to cite: Tavakoli, F., Ghazanfari, A., Ahmadi, R. (2026). Modeling Academic Motivation Based on Academic Hope, Academic Self-Confidence, and Academic Hardiness Mediated by Academic Self-Efficacy among High School Students in Shiraz. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(1), 1-14.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

انگیزش تحصیلی از بنیادی‌ترین سازه‌های روان‌شناختی در فرایند یادگیری است و نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت عملکرد تحصیلی، پایداری در یادگیری، انتخاب راهبردهای مناسب و در نهایت موفقیت تحصیلی ایفا می‌کند. این سازه، مجموعه‌ای از فرایندهای درونی است که رفتارهای مرتبط با یادگیری را فعال، جهت‌دهی و حفظ می‌کند و یکی از اساسی‌ترین عوامل در تبیین تفاوت‌های فردی میان دانش‌آموزان است. بسیاری از پژوهشگران بر این باورند که انگیزش تحصیلی نه تنها با پیشرفت تحصیلی در ارتباط است، بلکه شاخصی کلیدی برای سازگاری مدرسه‌ای، انتخاب اهداف تحصیلی و ادراک فراگیران از توانایی‌های خود محسوب می‌شود (Steinmayr et al., 2019). در این راستا، مطالعات متعدد نشان داده‌اند که عملکرد آموزشی زمانی به سطوح مطلوب می‌رسد که دانش‌آموزان دارای انگیزه بالا، نگرش مثبت به یادگیری و احساس توانمندی در انجام تکالیف باشند (Sturges et al., 2016).

در تحلیل ماهیت انگیزش تحصیلی باید توجه داشت که این سازه تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی و بین‌فردی قرار دارد. از جمله، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که باورهای یادگیرندگان درباره توانایی‌های خود، یکی از مهم‌ترین سازوکارهای شکل‌دهنده انگیزش است و نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان پشتکار، تلاش و پیشرفت تحصیلی دارد (Cheng, 2020). خودکارآمدی تحصیلی، که به‌عنوان باور فرد به توانایی انجام تکالیف آموزشی تعریف می‌شود، یکی از اساسی‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده انگیزش تحصیلی است و موجب افزایش تلاش، تاب‌آوری تحصیلی و کنترل بیشتر بر فرایند یادگیری می‌شود (Wu et al., 2020). هنگامی که دانش‌آموزان باور دارند که می‌توانند از پس وظایف درسی برآیند، با انگیزه بیشتر در فعالیت‌ها مشارکت می‌کنند، شکست‌ها را مقطعی و قابل اصلاح می‌دانند و راهبردهای کارآمدتری برای حل مسئله به کار می‌گیرند (Naeimi et al., 2016).

از سوی دیگر، شواهد تجربی نشان داده‌اند که خودکارآمدی نه تنها یک سازه مستقل است، بلکه به‌عنوان میانجی در روابط میان عوامل مختلف روان‌شناختی و انگیزش تحصیلی عمل می‌کند. به‌طور مثال، یافته‌ها حاکی از آن است که خودکارآمدی می‌تواند رابطه میان حمایت اجتماعی و انگیزش تحصیلی را توضیح دهد (Yarmohammadi & Feizollahi, 2016) و همچنین نقشی تعیین‌کننده در پیوند میان راهبردهای مقابله‌ای و پیشرفت تحصیلی دارد (Baluchi et al., 2016). پژوهش‌های بین‌المللی نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی عامل کلیدی در الگوهای انگیزشی مرتبط با مشارکت تحصیلی و عملکرد آموزشی است (Titrek et al., 2018). از این رو، بررسی نقش میانجی آن در ارتباط میان متغیرهای شناختی و هیجانی و انگیزش تحصیلی، برای فهم دقیق‌تر سازوکارهای عملکرد تحصیلی ضروری است.

یکی از متغیرهای مهم در این زمینه، امید تحصیلی است. امید، سازه‌ای شناختی-هیجانی است که شامل انگیزه لازم برای حرکت به سوی اهداف و نیز باور فرد به توانایی خود برای یافتن مسیرهای دستیابی به آن اهداف است (Rand, 2018). امید تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا اهداف آموزشی واقع‌بینانه تعیین کنند، برای دستیابی به آن‌ها تلاش کنند و در برابر موانع تحصیلی تاب‌آوری بیشتری نشان دهند (Pittman, 2019). پژوهش‌های متعدد در ایران و جهان نشان داده‌اند که امید تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی رابطه مثبت دارد (Barani et al., 2019) و می‌تواند نقش اساسی در تداوم تلاش دانش‌آموزان ایفا کند (Sedaghati & Amani, 2016). در همین راستا، مطالعات اخیر تأکید کرده‌اند که امید تحصیلی نه تنها بر انگیزش اثرگذار است، بلکه از طریق عوامل طیفی همچون خودکارآمدی می‌تواند عملکرد تحصیلی را ارتقا دهد (Abri et al., 2025). پژوهش‌های داخلی نیز این یافته‌ها را تأیید کرده‌اند و امید تحصیلی را یکی از پیش‌بین‌های کلیدی موفقیت تحصیلی معرفی کرده‌اند (Raeisi, 2025).

از دیگر سازه‌های تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، اعتمادبه‌نفس تحصیلی است؛ سازه‌ای که به ارزیابی دانش‌آموزان از ارزش و توانایی‌های خود در حوزه تحصیلی اشاره دارد. اعتمادبه‌نفس بالا موجب می‌شود که دانش‌آموزان توانایی خود را واقعی‌تر ادراک کنند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی آرام‌تر باشند و عملکرد پایدارتری داشته باشند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اعتمادبه‌نفس تحصیلی به‌طور مستقیم با انگیزش تحصیلی و مشارکت در یادگیری مرتبط است (Fallah, 2019). همچنین برخی یافته‌ها نشان می‌دهد که اعتمادبه‌نفس تحصیلی با خودکارآمدی رابطه

دارد و از طریق تقویت این سازه می‌تواند انگیزش تحصیلی را افزایش دهد (Behrad & Abdollahzadeh Jaddi, 2017). این امر نشان می‌دهد که اعتماد به نفس تحصیلی نه تنها یک متغیر مستقل، بلکه عاملی میانجی‌گر و مؤثر بر چرخه ادراک توانایی‌های خود و انگیزش تحصیلی است.

در کنار این متغیرها، سرسختی تحصیلی یا سخت‌رویی نیز یکی از سازه‌های مهم و نسبتاً جدید در روان‌شناسی آموزش است. سرسختی تحصیلی به ظرفیت روان‌شناختی فرد برای مقاومت در برابر فشارهای آموزشی، تداوم در شرایط دشوار و اتخاذ نگرش مثبت نسبت به چالش‌های تحصیلی اشاره دارد. این سازه متشکل از مؤلفه‌هایی مانند تعهد، کنترل و چالش‌پذیری است (Farrokhi et al., 2019). مطالعات متعدد بیان کرده‌اند که دانش‌آموزان دارای سطوح بالای سرسختی، در برابر استرس‌های تحصیلی مقاوم‌ترند، تلاش تحصیلی بیشتری دارند و انگیزش درونی آن‌ها برای یادگیری افزایش می‌یابد (Golaynezhad, 2017). همچنین شواهد تجربی نشان می‌دهد که سرسختی روان‌شناختی از طریق تقویت خودکارآمدی، مشارکت یادگیری و پایداری تحصیلی را ارتقا می‌دهد (Bartone et al., 2016). پژوهش‌های جدید این سازه را یکی از عوامل کلیدی موفقیت تحصیلی در مقاطع مختلف آموزشی معرفی کرده‌اند (Mir Mahmoudi, 2025) و رابطه مثبت آن با انگیزش تحصیلی نیز بارها تأیید شده است (Afshari & Hashemi, 2019).

در تلفیق این یافته‌ها، می‌توان گفت که انگیزش تحصیلی تحت تأثیر شبکه‌ای از عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی قرار دارد و هر یک از این عوامل می‌توانند نقش پیش‌بینی‌کننده یا میانجی‌گر در روابط میان دیگر متغیرها داشته باشند. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که خودکارآمدی، به‌ویژه در مدل‌های علی، متغیری کلیدی است که می‌تواند مسیر اثرگذاری امید، اعتماد به نفس و سرسختی را بر انگیزش تحصیلی توضیح دهد (Rezvani & Abdi, 2024). از سوی دیگر، یافته‌های بین‌فرهنگی تأکید کرده‌اند که سازوکارهای انگیزشی در نظام‌های آموزشی مختلف، گرچه از نظر سطح و شدت متفاوت‌اند، اما از الگوهای مشابهی پیروی می‌کنند و متغیرهایی همچون امید، خودکارآمدی و سخت‌رویی در سراسر دنیا عوامل تعیین‌کننده انگیزش دانش‌آموزان محسوب می‌شوند (Rachmawati & Nurlaili, 2024). علاوه بر این، برخی پژوهش‌های جدید نقش محیط آموزشی، راهبری مدرسه و برنامه‌های مبتنی بر قدرت و شایستگی را نیز در تقویت این عوامل برجسته کرده‌اند (Parsakia, Ying, 2024 #131862 et al., 2022).

اگرچه هر یک از متغیرهای امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی، سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی به‌صورت مجزا در مطالعات گذشته مورد توجه قرار گرفته‌اند، اما بررسی مدل ترکیبی آن‌ها در قالب یک الگوی معادلات ساختاری و تحلیل روابط مستقیم و غیرمستقیم آن‌ها با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی کمتر انجام شده است. این در حالی است که تحلیل جامع این متغیرها می‌تواند تصویری دقیق‌تر از سازوکارهای انگیزشی دانش‌آموزان ارائه دهد و مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی اثربخش فراهم آورد (Mousavi et al., 2020). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر مدل‌یابی انگیزش تحصیلی براساس امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز است.

روش‌شناسی

روش اجرای پژوهش حاضر توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. در این پژوهش، روابط بین متغیرها در قالب الگوی علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه آماری در پژوهش حاضر عبارت است از تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز. این تعداد برابر است با ۴۵۲۱۵ نفر. حجم نمونه‌ها نیز با بهره‌گیری از جدول مورگان برابر است با ۳۸۴ نفر. روش نمونه‌گیری بر اساس توزیع و پراکندگی جامعه مورد مطالعه به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای از مناطق و ناحیه‌های مختلف شهر شیراز بود.

۱) پرسشنامه انگیزش تحصیلی: این ابزار توسط والرند و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شد. این مقیاس، بر مبنای نظریه EME ساخته شده و دارای ۲۸ پرسش هفت‌گزینه‌ای است که سه بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را می‌سنجد. بررسی‌های به عمل آمده، توسط رابرت والرند و همکاران (۱۹۹۲)، نشان می‌دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS در روی دانش‌آموزان

دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش، ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده شیراز تأیید، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد. در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب $0/73$ بدست آمد. همچنین در پژوهش بحرانی (۱۳۸۴) ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۲۸ پرسش معادل $0/88$ بوده است. افزون بر این تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی، توانست ابعاد سه گانه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. و پایایی این پرسشنامه در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با $0/84$ بود.

۲) پرسشنامه امید تحصیلی: برای سنجش امید تحصیلی مقیاس امیدواری حوزه‌های خاص ویژه بزرگسال (ADSH) استفاده شد که در اصل توسط سیمپسون^۲ (۱۹۹۹) با اقتباس از مقیاس امیدواری اسنایدر تدوین شده (اسنایدر، جیونز و سیمپسون، ۱۹۹۷) و در ایران توسط احمدی طهور سلطانی، کرمی نیا، احدی و مرادی (۱۳۹۰) هنجار یابی شده است. مقیاس ADHD ۴۸ گویه دارد که در آن فرد اهمیت و میزان رضایت خود را در شش حوزه زندگی (اجتماعی، تحصیلی، روابط عاشقانه، خانوادگی، شغلی، و اوقات فراغت) در مقیاس لیکرت از یک تا هشت (کاملاً اشتباه: ۱ تا کاملاً درست: ۸) درجه‌بندی می‌شود. نمره هر حوزه با جمع کردن نمره ۸ گویه داخل آن حوزه محاسبه می‌شود (بین ۸ تا ۶۴). نمره کل بین ۴۸ تا ۳۸۴ است که با جمع نمرات ۴۸ گویه حاصل می‌گردد (احمدی طهور سلطانی و همکاران، ۱۳۹۰). مقیاس ADHD دارای همسانی درونی کافی است و آلفای کرونباخ بدست آمده در خرده مقیاس‌های اصلی با دامنه‌ای از $0/86$ تا $0/93$ است. تحلیل عاملی وجود شش خرده مقیاس را بر اساس مطالعه روایی سیمپسون مورد تأیید قرار داد. ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های امیدواری اجتماعی ($0/85$)، تحصیلی $0/83$ ، پایایی پرسش‌نامه در پژوهش با روش آلفای کرونباخ به ترتیب $0/90$ و $0/92$ به دست آمد و روایی محتوایی آن توسط صاحب‌نظران مورد تأیید واقع شده است (صدقتی و امانی، ۱۳۹۵). در پژوهش حاضر فقط از سؤال ۹ تا ۱۶ که خاص حوزه تحصیلی هستند، استفاده شده که روایی محتوایی آن توسط صاحب‌نظران (معلمان) $0/81$ و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ $0/92$ به دست آمد. ضریب پایایی در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با $0/82$ بود.

۳) پرسشنامه اعتماد به نفس تحصیلی: به منظور سنجش اعتماد به نفس تحصیلی از پرسشنامه ارزیابی شخصی بهره گرفته شد. این پرسشنامه توسط شراگر و اسکوهن (۱۹۹۵) تدوین شده است و اعتماد به نفس تحصیلی را می‌سنجد. این پرسشنامه ۷ آیتم دارد که توسط هر آزمودنی بصورت ۴ درجه‌ای از کاملاً راضی تا کاملاً ناراضی پاسخ داده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ این آزمون برای زنان $0/81$ و برای مردان $0/77$ گزارش شده است و ضریب پایایی بازآزمایی آن بعد از یک ماه به ترتیب برای زنان و مردان $0/80$ و $0/93$ بدست آمده است (شراگر و اسکوهن، ۱۹۹۵). کانتز (۲۰۰۸) ضریب آلفای کرونباخ این آزمون را $0/78$ گزارش کرده است (به نقل از نظری، ۱۳۸۹). این پرسشنامه توسط نظری (۱۳۸۹) در ایران ترجمه شده و روایی صوری آن مورد تأیید قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش نظری (۱۳۸۹) $0/75$ و روایی بازآزمایی ۲ ماه آن برابر با $0/53$ بوده است. ضریب پایایی در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با $0/84$ بود.

۴) پرسشنامه سرسختی تحصیلی: ابزار اندازه‌گیری سرسختی تحصیلی، پرسشنامه تجدید نظر شده بنشیک و همکاران (۲۰۰۵) است که یک پرسشنامه خودگزارشی دارای ۴۰ پرسش است. پرسشها در چهار طیف ۱ (کاملاً مخالف) تا ۴ (کاملاً موافق) طراحی شده اند. نمره بالا در این پرسشنامه اشاره به سطح بالای سرسختی تحصیلی یادگیرندگان دارد. این پرسشنامه دارای ۳ مقیاس تعهد، کنترل و چالش است. تعداد پرسش به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود (کامتسیوس و کاراگیانوپولو، ۲۰۱۳). این پرسشنامه توسط بنشیک و لوپز (۲۰۰۱) طراحی شده و در سال ۲۰۰۵ مورد تجدید نظر قرار گرفته است. ضریب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه در پژوهش کامتسیوس و کاراگیانوپولو (۲۰۱۳) از

1Adult Domain-Specific Hope Scale (Adsh)

2Simpson

3Snyder, Cheavens, & Simpson

۰/۷۷ تا ۰/۸۲ گزارش شده بود. در پژوهش فرخی و همکاران (۱۳۹۸) پرسشنامه تجدید نظر شده سرسختی تحصیلی بنشیک و لویز (۲۰۰۵) پس از ترجمه و احراز روایی محتوایی، روی دانشجویان اجرا شد. با استفاده از تحلیل عاملی به روش مولفه‌های اصلی تعداد ۹ عامل به عنوان عامل‌های اصلی پرسشنامه مشخص شد و با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی عوامل مشخص شده، تایید شدند. عامل‌های تعیین شده دارای ضریب پایایی از ۰/۴۷ تا ۰/۸۷ بودند و ضریب آلفای کلی پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد. ضریب پایایی در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۸۲ بود.

۵) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه که توسط جینک و مورگان (۱۹۹۹) طراحی شده و ۳۸ سؤال دارد. گویه‌های این پرسشنامه با مقیاس لیکرت دارای پاسخ‌های ۱ گزینه‌ای است. حداکثر نمره ۲۸ و حداقل ۳۸ است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت می‌باشد. سازندگان آزمون پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه و پایایی کل آزمون را ۰/۸۲ گزارش کرده اند. همچنین پایایی خرده مقیاس‌های استعداد ۰/۷۸، بافت ۰/۶۶ و کوشش ۰/۶۶ به دست آمده است. ضریب پایایی در این پژوهش با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برابر با ۰/۷۹ بود.

داده‌ها ابتدا با آمار توصیفی و سپس از طریق آمار استنباطی با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS و تحلیل مسیر بررسی شدند.

یافته‌ها

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

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
انگیزش تحصیلی	۵۶/۵۸	۹/۱۰
امید تحصیلی	۲۲/۲۲	۴/۷۶
اعتماد به نفس تحصیلی	۶۷/۳۰	۱۰/۸۴
سرسختی تحصیلی	۱۴۸/۸۲	۲۱/۰۹
خودکارآمدی تحصیلی	۱۱/۶۳	۳/۰۱

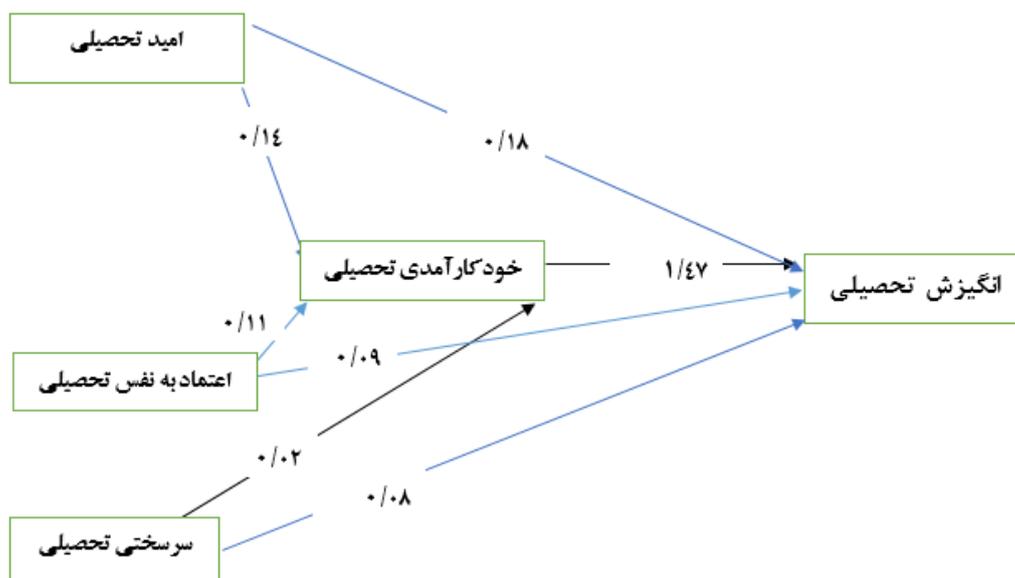
نتایج ماتریس همبستگی حاکی از رابطه انگیزش تحصیلی با امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی، سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی است. همچنین امید تحصیلی با اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد. اعتماد به نفس تحصیلی نیز با سرسختی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد و سرسختی تحصیلی نیز با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معناداری دارد.

جدول ۲. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- انگیزش تحصیلی	۱				
۲- امید تحصیلی	۰/۳۷۰**	۱			
۳- اعتماد به نفس تحصیلی	۰/۶۷۸**	۰/۲۵۰**	۱		
۴- سرسختی تحصیلی	۰/۴۷۵**	۰/۱۸۰**	۰/۲۴۵**	۱	
۵- خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۱۰**	۰/۴۰۹**	۰/۴۴۶**	۰/۳۹۳**	۱

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است. ** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، از روش تحلیل مسیر استفاده شد. شکل ۱ ضرایب مسیر معنا دار مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد



شکل ۱. ضرایب استاندارد شده مدل نهایی تحقیق

یافته‌ها حاکی از آن بودند که امید تحصیلی‌اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی به شکل مستقیم و غیرمستقیم به واسطه خودکارآمدی، بر انگیزش تحصیلی است. در جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان داده شده است که همگی حاکی از برازش مطلوب مدل هستند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	مقدار	دامنه مورد قبول	نتیجه
χ^2/df	۱/۷۶	≤ 2	برازندگی مدل
p.val ue	۰/۱۹	$\geq ۰/۰۵$	برازندگی مدل
RMSEA	۰/۰۰۰۱	$\leq ۰/۰۵$	برازندگی مدل
NFI	۰/۹۶	$\geq ۰/۹۵$	برازندگی مدل
CFI	۰/۹۶	$\geq ۰/۹$	برازندگی مدل
GFI	۰/۹۷	$\geq ۰/۹$	برازندگی مدل

به منظور بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش، ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر آورده شده اند. همه ضرایب استاندارد می‌باشند و در جدول ۴ آمده اند. همانطور که جدول ۴ نشان می‌دهد، از میان متغیرهای تأثیرگذار بر انگیزش تحصیلی، بیشترین اثر مربوط به اعتماد به نفس تحصیلی است. سپس بیشترین اثر را سرسختی تحصیلی و بعد خودکارآمدی تحصیلی و در آخر امید تحصیلی می‌باشد.

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

مسیرهای مدل اصلاح شده نهایی	اثرات کلی			واریانس تبیین شده (R ²)
	مستقیم	غیر مستقیم	سطح معناداری	
امید تحصیلی - انگیزش تحصیلی	۰/۱۳۵	۰/۰۴۸	۰/۰۸۷	۰/۵۸۱
اعتماد به نفس تحصیلی - انگیزش تحصیلی	۰/۴۵۴	۰/۲۱۶	۰/۲۳۸	
سرسختی تحصیلی - انگیزش تحصیلی	۰/۲۴۰	۰/۱۷۵	۰/۰۶۵	
خودکارآمدی تحصیلی - انگیزش تحصیلی	۰/۴۸۶	۰/۴۸۶	-	۰/۴۳۲

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی اثر مستقیم و غیر مستقیم معنادار بر انگیزش تحصیلی در سطح ($P < 0/01$) دارد و خودکارآمدی تحصیلی اثر مستقیم معنادار بر انگیزش تحصیلی در سطح ($P < 0/01$) دارد. ضمناً واریانس تبیین شده هر یک از متغیرهای درون‌زا (وابسته) مدل به این ترتیب بود که امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی ۵۸/۱ درصد واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین کرده‌اند و ۴۳/۲ درصد انگیزش تحصیلی توسط متغیر میانجی‌گر خودکارآمدی تحصیلی تبیین شده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که امید تحصیلی، اعتماد به نفس تحصیلی و سرسختی تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی تحصیلی) بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثر معنادار دارند. همچنین مشخص شد که خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان یک عامل میانجی نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین رابطه میان متغیرهای شناختی و هیجانی با انگیزش ایفا می‌کند. نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان داد که این مدل از برازش مطلوبی برخوردار است و متغیرها توانستند به میزان قابل‌توجهی واریانس انگیزش تحصیلی را تبیین کنند.

نتایج پژوهش نشان داد امید تحصیلی اثر مستقیم و غیرمستقیم معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد. این یافته با مجموعه‌ای از پژوهش‌ها همسو است که نشان داده‌اند امید، یکی از اساسی‌ترین سازه‌های روان‌شناختی در پیش‌بینی انگیزش و عملکرد تحصیلی است. پژوهش‌ها تأکید کرده‌اند که امید تحصیلی موجب افزایش انرژی، تلاش هدفمند و پایداری دانش‌آموزان در مسیر یادگیری می‌شود؛ زیرا فرد امیدوار احساس می‌کند مسیرهای متعددی برای دستیابی به اهداف خود دارد و این امر انگیزش درونی او را تقویت می‌کند (Rand, 2018). همچنین مطالعات ملی نشان داده‌اند که امید تحصیلی نه تنها با پیشرفت تحصیلی بلکه با نشاط تحصیلی و احساس کارآمدی نیز همبستگی مثبت دارد (Abri et al., 2025).

در خط تأیید یافته حاضر، پژوهش‌های ایرانی بیان کرده‌اند که امید تحصیلی یکی از پیش‌بین‌های مهم انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه است و دانش‌آموزان امیدوار، تلاش بیشتری برای تکمیل تکالیف درسی و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه انجام می‌دهند (Gholamipour et al., 2019). همچنین نتایج پژوهش‌های مداخله‌ای نشان داده‌اند که آموزش امید می‌تواند به‌طور مستقیم انگیزش تحصیلی و سخت‌کوشی دانش‌آموزان را تقویت کند (Raeisi, 2025). از سوی دیگر، برخی پژوهش‌ها نیز بر نقش امید در افزایش تمرکز، خودتنظیمی و استمرار در یادگیری تأکید کرده‌اند (Barani et al., 2019).

مطالعات بین‌المللی نیز یافته حاضر را تأیید می‌کنند؛ برای مثال، پژوهش Pittman بیان می‌کند که امید تحصیلی با شاخص‌های موفقیت آموزشی از جمله عملکرد درسی و انگیزش رابطه مثبت دارد (Pittman, 2019). همچنین نتایج یک مطالعه ساختاریافته بیان می‌کند که امید، به‌ویژه از طریق باورهای توانمندی، باعث ارتقای انگیزش تحصیلی می‌شود (Rachmawati & Nurlaili, 2024). بنابراین، یافته‌های پژوهش حاضر در راستای ادبیات گسترده‌ای قرار می‌گیرد که امید را یکی از ستون‌های انگیزش تحصیلی معرفی کرده‌اند.

یافته دوم پژوهش نشان داد اعتماد به نفس تحصیلی از طریق دو مسیر مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) بر انگیزش تحصیلی اثر دارد. اعتماد به نفس، نگرش مثبت فرد نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود است و به‌طور طبیعی در افزایش انگیزش، انتظار موفقیت و تلاش تحصیلی نقش دارد. این یافته با پژوهش‌هایی همسو است که رابطه مثبت میان اعتماد به نفس و انگیزش تحصیلی را نشان داده‌اند (Fallah, 2019).

مطالعات روان‌شناختی تأکید می‌کنند که اعتماد به نفس بالا باعث می‌شود که دانش‌آموز در مواجهه با تکالیف دشوار احساس شکست‌پذیری کمتر و احساس کنترل بیشتری داشته باشد، و همین امر موجب افزایش علاقه و انگیزه برای ادامه فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (Behrad & Abdollahzadeh Jaddi, 2017). همچنین پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اعتماد به نفس از طریق افزایش خودکارآمدی نقش

غیرمستقیمی در تقویت انگیزش تحصیلی ایفا می‌کند، زیرا دیدگاه مثبت نسبت به توانایی‌ها، بستر روانی لازم را برای احساس کارآمدی فراهم می‌سازد.

یافته‌های پژوهش حاضر با مطالعاتی سازگار است که نشان داده‌اند دانش‌آموزان دارای اعتمادبه‌نفس، تلاش تحصیلی بیشتری دارند، تکالیف دشوار را با پشتکار بیشتری انجام می‌دهند و عملکرد تحصیلی آنها بالاتر است (Mousavi et al., 2020). همچنین پژوهش یارمحمدزاده تأکید می‌کند که اعتمادبه‌نفس و خودکارآمدی در تعامل با یکدیگر می‌توانند شالوده انگیزش تحصیلی را شکل دهند (Yarmohammadi & Feizollahi, 2016). بنابراین، یافته حاضر از منظر تبیین نظری و شواهد تجربی کاملاً قابل انتظار است و نقش دوگانه اعتمادبه‌نفس - هم در سطح شناختی و هم در سطح هیجانی - را در انگیزش تحصیلی نشان می‌دهد.

سومین یافته پژوهش بیان کرد که سرسختی تحصیلی هم به‌طور مستقیم و هم از طریق خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی اثر معنادار دارد. سرسختی تحصیلی مجموعه‌ای از ویژگی‌های روان‌شناختی شامل تعهد، کنترل و چالش‌پذیری است و یکی از سازه‌های پیش‌بین‌کننده موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود. این یافته با پژوهش‌هایی سازگار است که رابطه میان سخت‌رویی و انگیزش را تأیید کرده‌اند. تحقیقات ملی نشان داده‌اند که دانش‌آموزان سخت‌رو در مواجهه با چالش‌های آموزشی مقاوم‌ترند، تلاش بیشتری می‌کنند و انگیزش پایدار و درونی بالاتری دارند (Azimi et al., 2018).

همچنین پژوهش‌های ساختاریافته نشان داده‌اند که سرسختی تحصیلی نه تنها بر انگیزش، بلکه بر خودکارآمدی نیز اثر مثبت دارد و این دو سازه با یکدیگر تعامل مستمر ایجاد می‌کنند (Farrokhi et al., 2019). مطالعاتی که در زمینه تاب‌آوری تحصیلی انجام شده است نیز نشان می‌دهند که سخت‌رویی موجب تقویت هیجان‌های مثبت تحصیلی می‌شود و این امر باعث افزایش انرژی و انگیزه لازم برای انجام تکالیف آموزشی می‌گردد (Golaynezhad, 2017).

پژوهش‌های جدید نیز بیان کرده‌اند که سخت‌رویی نقش پیش‌بینی‌کننده مهمی برای پایداری تحصیلی، احساس کنترل و مشارکت آموزشی دارد (Mir Mahmoudi, 2025) و همچنین می‌تواند اثر خود را از طریق سازه‌هایی چون خودکارآمدی بر انگیزش تحصیلی تقویت کند. از سوی دیگر، پژوهش Bartone نشان داد که سرسختی موجب سازگاری بهتر با موقعیت‌های دشوار و افزایش توان روان‌شناختی فرد در شرایط چالش‌برانگیز می‌شود (Bartone et al., 2016). بنابراین، یافته حاضر کاملاً با ادبیات نظری همخوان است و نشان می‌دهد سرسختی تحصیلی یکی از عوامل پر قدرت در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی محسوب می‌شود.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. نتایج نشان داد که خودکارآمدی به‌عنوان سازه‌ای شناختی-انگیزشی، بخشی از اثر امید، اعتمادبه‌نفس و سرسختی را بر انگیزش تحصیلی توضیح می‌دهد. این یافته با پژوهش‌های متعددی همسو است که خودکارآمدی را عامل کلیدی در سازوکارهای انگیزشی معرفی کرده‌اند. تحقیقات بیان کرده‌اند که خودکارآمدی باعث افزایش کیفیت یادگیری، مشارکت فعال در کلاس و احساس کنترل نسبت به موفقیت‌های تحصیلی می‌شود (Cheng, 2020).

همچنین پژوهش Wu نشان داد که خودکارآمدی نقش میانجی قوی میان انگیزش و عملکرد تحصیلی دارد و فقدان آن می‌تواند موجب کاهش شدید انگیزه برای یادگیری شود (Wu et al., 2020). پژوهش‌ها تأکید می‌کنند که خودکارآمدی در تعامل با مؤلفه‌های هیجانی و شناختی، نظام انگیزشی فرد را فعال می‌کند و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا اهداف تحصیلی خود را واقع‌گرایانه انتخاب و دنبال کند (Naeimi et al., 2016).

مطالعات اخیر نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر اینکه انگیزش را تقویت می‌کند، توانایی فرد برای مقابله با استرس‌های آموزشی را نیز افزایش می‌دهد و این امر موجب تداوم انگیزش درونی می‌شود (Behrad & Abdollahzadeh Jaddi, 2017). یافته‌های پژوهش حاضر نیز دقیقاً این نقش واسطه‌ای را نشان می‌دهد و تأیید می‌کند که خودکارآمدی سازه‌ای کلیدی در پل‌زدن میان عوامل شناختی-هیجانی و انگیزش تحصیلی است.

پژوهش حاضر چند محدودیت دارد. نخست آنکه نمونه تنها شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شیراز بود و تعمیم‌پذیری نتایج را به سایر مقاطع یا جنسیت‌ها محدود می‌کند. دوم، ابزارها بر اساس خودگزارشی بودند و امکان خطای پاسخ‌دهی، تمایل به مطلوبیت اجتماعی یا ناهمخوانی ادراکی وجود دارد. سوم، ماهیت مقطعی پژوهش امکان استنباط روابط علی کامل را فراهم نمی‌کند. چهارم، متغیرهای زمینه‌ای همچون عوامل خانوادگی، کیفیت تدریس یا ساختار مدرسه در مدل لحاظ نشده‌اند که می‌تواند بر سازه‌های انگیزشی اثرگذار باشد. پژوهش‌های آینده می‌توانند با گسترش دامنه نمونه به دانش‌آموزان پسر، دانشجویان و سایر شهرها، تعمیم‌پذیری نتایج را افزایش دهند. همچنین استفاده از طرح‌های طولی یا آزمایشی می‌تواند روابط علی میان متغیرها را با دقت بیشتری روشن سازد. پیشنهاد می‌شود متغیرهای دیگری مانند تاب‌آوری تحصیلی، نگرش به مدرسه، کیفیت رابطه معلم-دانش‌آموز یا عوامل محتوایی برنامه درسی نیز در مدل‌های آینده گنجانده شوند. به‌کارگیری روش‌های چندمنبعی مانند ارزیابی معلمان یا والدین نیز می‌تواند به دقت نتایج بیفزاید. بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مدارس شامل دوره‌هایی برای تقویت امید تحصیلی، افزایش اعتمادبه‌نفس و آموزش مهارت‌های سرسختی تحصیلی باشد. مشاوران مدرسه می‌توانند بر تقویت خودکارآمدی دانش‌آموزان تمرکز کنند و فعالیت‌هایی طراحی نمایند که تجربه موفقیت، خودتنظیمی و حل مسئله را افزایش دهد. همچنین توصیه می‌شود معلمان از روش‌های تدریس فعال و حمایت‌کننده استفاده کنند تا محیط یادگیری انگیزشی‌تر برای دانش‌آموزان فراهم شود.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic motivation is widely recognized as one of the most influential psychological constructs determining students' engagement, learning quality, and long-term academic achievement. Numerous empirical studies emphasize that motivated learners demonstrate greater persistence, deeper learning strategies, and higher levels of cognitive performance in comparison with their less motivated counterparts, making academic motivation a foundational element in modern educational psychology (Steinmayr et al., 2019). Academic motivation is shaped through a complex interplay of cognitive, emotional, social, and personality-based variables, and the accurate identification of these variables provides essential insights for enhancing educational outcomes (Sturges et al., 2016).

Among the cognitive-motivational variables, academic self-efficacy plays a remarkable role in determining how learners evaluate their ability to perform academic tasks and cope with challenges. Studies have consistently found that higher levels of academic self-efficacy are linked to greater persistence, more effective learning behaviors, and improved performance outcomes (Cheng, 2020). Additionally, self-efficacy has been shown to mediate the relationship between academic motivation and academic performance by facilitating learning engagement and adaptive cognitive processes (Wu et al., 2020). Research also indicates that academic self-efficacy interacts with other motivational factors such as self-perception and cognitive competencies (Naeimi et al., 2016). Thus, self-efficacy not only functions as an independent construct but also serves as a crucial intermediary within broader motivational systems.

Another major predictor of academic motivation is academic hope, which refers to students' perceived capacity to set meaningful academic goals, generate pathways toward achieving those goals, and sustain the motivational energy required for progress. Hope is considered a future-oriented cognitive-emotional construct that shapes how learners anticipate success and regulate their academic behavior (Rand, 2018). Empirical

evidence suggests that higher levels of academic hope are associated with greater academic vitality, improved academic achievement, and higher persistence in academic tasks (Abri et al., 2025). Moreover, hope is shown to positively predict motivation in diverse educational contexts and contributes significantly to psychological resilience in learning environments (Barani et al., 2019). Research within the Iranian educational system confirms that academic hope is a strong predictor of both academic achievement and motivational tendencies among secondary school students (Gholamipour et al., 2019). Additionally, interventions designed to enhance hope have demonstrated notable increases in students' academic motivation and hardiness (Raeisi, 2025).

Closely related to hope is academic self-confidence, a construct reflecting students' belief in their personal worth and competence in academic situations. Self-confidence has been shown to influence learners' willingness to engage with challenging tasks, their emotional responses to academic difficulties, and their expectations of success. Studies have found positive relationships between academic self-confidence and motivational outcomes, including increased effort, task persistence, and better performance (Fallah, 2019). Moreover, academic self-confidence is positively associated with academic self-efficacy, suggesting that students who evaluate themselves more positively are more likely to perceive themselves as capable of managing academic tasks (Behrad & Abdollahzadeh Jaddi, 2017). Research supports the notion that increases in self-confidence enhance psychological resources such as self-efficacy, which in turn elevate motivation and learning engagement (Mousavi et al., 2020).

Another construct central to understanding academic motivation is academic hardiness, which encompasses psychological resilience, commitment, and a capacity to view academic challenges as opportunities rather than threats. Hardiness is considered a protective factor that promotes adaptation in demanding learning environments and contributes to productive coping strategies (Bartone et al., 2016). Studies confirm that academically hardy students demonstrate greater motivation, improved emotional regulation, and higher academic achievement (Golaynezhad, 2017). Moreover, academic hardiness is positively related to academic self-efficacy and contributes to students' ability to sustain effort during difficult learning tasks (Farrokhi et al., 2019). Research further indicates that interventions to strengthen psychological hardiness can enhance academic engagement and self-efficacy in adolescents (Azimi et al., 2018). Evidence from recent studies demonstrates that hardiness, self-compassion, and self-efficacy together play an important role in shaping academic vitality and persistence among high-school students (Mir Mahmoudi, 2025).

In addition to these relationships, empirical findings have highlighted the importance of modeling the combined effects of these constructs rather than examining them in isolation. Academic motivation emerges from dynamic interactions among hope, self-confidence, hardiness, and self-efficacy, making it necessary to investigate their joint predictive and mediating roles in a single structural model. Research has shown that self-efficacy often mediates the relationship between psychological and cognitive factors and academic motivation or performance (Rezvani & Abdi, 2024). Likewise, international evidence indicates that the intertwined roles of hope, motivation, and self-efficacy significantly determine learning outcomes in various educational contexts (Rachmawati & Nurlaili, 2024). Domestic studies also suggest the need to examine these variables within integrative models to provide a comprehensive understanding of student motivation (Mousavi et al., 2020).

Furthermore, positive psychology-based interventions—including strength-based training and behavioral activation—have demonstrated meaningful improvements in motivation, creativity, and academic outcomes among adolescents and young adults (Parsakia et al., 2022; Ying & Parsakia, 2024). These findings reinforce the importance of addressing motivational constructs within holistic models to support psychological well-being and academic functioning.

Given the substantial evidence linking hope, self-confidence, and hardiness to academic motivation, and considering the established role of self-efficacy as a mediating mechanism, it is theoretically and empirically

justified to examine these relationships simultaneously. Hence, this study develops and tests a structural model in which academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness predict academic motivation directly and indirectly through academic self-efficacy.

Methods and Materials

This quantitative research employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The population consisted of female secondary-school students from Shiraz during the 2023–2024 academic year. A multi-stage cluster sampling method was used to select 384 participants. Data were collected using standardized questionnaires measuring academic motivation, academic hope, academic self-confidence, academic hardiness, and academic self-efficacy. Data analysis included descriptive statistics, correlation matrices, and structural equation modeling using AMOS to evaluate direct and indirect effects as well as model fit indices.

Findings

Descriptive analyses indicated acceptable mean scores and normal distributions across all variables. Correlation results showed significant positive relationships among academic motivation, academic hope, academic self-confidence, academic hardiness, and academic self-efficacy.

Structural equation modeling revealed that all three predictor variables—academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness—had significant direct effects on academic motivation. Academic self-efficacy also demonstrated a strong direct effect on motivation.

In addition, academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness each showed significant indirect effects on academic motivation through academic self-efficacy.

Model fit indices, including RMSEA, CFI, NFI, and GFI, all indicated an excellent fit. The predictors collectively explained a high proportion of variance in academic motivation, and academic self-efficacy accounted for a substantial portion of the indirect paths.

Discussion and Conclusion

The findings of this study demonstrate that academic hope, academic self-confidence, and academic hardiness each play important roles in shaping academic motivation among high-school students. The direct effects of these variables suggest that students' expectations for success, their belief in their internal worth, and their capacity to manage academic challenges are central determinants of their motivational engagement.

The mediating effect of academic self-efficacy underscores its role as a powerful mechanism that translates cognitive and emotional strengths into sustained academic motivation. Students who believe in their ability to perform learning tasks effectively are more likely to maintain interest, effort, and perseverance in the face of academic challenges.

The results support the broader theoretical view that motivation arises from interactions among cognitive beliefs, emotional resilience, and self-perceptions. Strengthening these components can therefore help students develop adaptive learning behaviors and maintain high levels of engagement.

Overall, the study highlights the importance of integrating psychological constructs into educational planning and suggests that interventions targeting hope, confidence, hardiness, and self-efficacy can meaningfully enhance students' academic motivation and long-term academic success.

References

- Abri, S., Nouri, M., & Saemi, H. (2025). Investigating the Relationship Between Academic Hope and Academic Vitality with the Academic Achievement of First-grade High School Students in Aliabad Katul County. *Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 8(92). <https://en.civilica.com/doc/2292972/>
- Afshari, A., & Hashemi, Z. (2019). The Relationship Between Psychological Hardiness and Hope with Students' Academic Motivation.

- Azimi, D., Shariatmadar, A., & Naeimi, E. (2018). The Effectiveness of Psychological Hardiness Training on Academic Self-Efficacy and Social Acceptance of Students. *Quarterly Journal of Educational Psychology, Allameh Tabataba'i University*, 14(48), 87-102. https://jep.atu.ac.ir/article_9334.html?lang=en
- Baluchi, M., Maghrebi Sinaki, H., Mohammadi, K., & Barfi, Z. (2016). The effect of self-efficacy beliefs on student achievement and academic achievement. Fifth International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran. <https://en.civilica.com/doc/526876/>
- Barani, H., Rahpima, S., & Khormaei, F. (2019). The Relationship Between Academic Hope and Academic Aversion: The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 11(59), 323-335. <http://iranapsy.ir/en/Article/21798>
- Bartone, P. T., Valdes, J. J., & Sandvik, A. (2016). Psychological hardiness predicts cardiovascular health. *Psychology, Health & Medicine*, 21(6), 743-749. <https://doi.org/10.1080/13548506.2015.1120323>
- Behrad, H., & Abdollahzadeh Jaddi, A. (2017). Predicting the Academic Self-Efficacy of Second-grade High School Students in Meshginshahr Based on Mindfulness Scores and Negative Emotions. *New Advances in Behavioral Sciences*, 6(56), 5-59. <https://ijndibs.com/article-1-117-fa.html>
- Cheng, Y. (2020). Academic self-efficacy and assessment. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 40(4), 389-339. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1755501>
- Fallah, S. (2019). Investigating the Relationship Between Self-Confidence and the Academic Motivation of Students at Islamic Azad University, Chalus Branch. *New Advances in Psychology, Educational Sciences, and Education*, 15, 90-96. <https://en.civilica.com/doc/1353014/>
- Farrokhi, N., Bahman Abadi, S., Mahmoudian, H., & Tabatabaei Jabali, Z. (2019). The Factor Structure of the Academic Hardiness Questionnaire. *Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies*, 9(28), 171-187. <https://ensani.ir/fa/article/584670/>
- Gholamipour, M., Tohidi, A., & Askarzadeh, G. (2019). Academic Hope with Academic Achievement and Motivation with the Mediating Role of Academic Optimism in Married Female Students. *Education in Law Enforcement Sciences*, 6(21), 145-172. <https://www.sid.ir/paper/524058/fa>
- Golaynezhad, M. (2017). Study of the relationship between hardiness and academic achievement of high school students in Gorgan. 2nd National Conference on New Approaches to Education and Research, Mahmoud Abad. <https://elmnnet.ir/doc/20748124-60289>
- Mir Mahmoudi, S. (2025). Determining the Relationship Between Academic Self-Efficacy, Psychological Hardiness, and Self-Compassion with the Academic Vitality of Second-grade High School Students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 10(58), 112-123. <https://ijndibs.com/article-1-1139-fa.html>
- Mousavi, S. A., Dortaj, F., & Abolmaali Alhosseini, K. (2020). A Causal Model of the Relationships Between Cognitive Emotion Regulation, Socio-Economic Status, and Academic Motivation: The Mediating Role of Self-Handicapping. *Quarterly Scientific Journal of Psychological Sciences*, 19(92), 999-1010. <https://psychologicalscience.ir/article-1-567-en.html>
- Naeimi, E., Ashofteh, S. M. H., & Talebi, R. (2016). Investigating the Relationship Between Academic Self-Efficacy with the Concurrency of Self-Perception and Critical Thinking in Students. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 7(26), 27-44. https://qccpc.atu.ac.ir/article_6720.html?lang=en
- Parsakia, K., Darbani, S. A., Rostami, M., & Saadati, N. (2022). The Effectiveness of Strength-Based Education on the Academic Performance of Students. *Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 194-201. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.3.3.16>
- Pittman, A. M. (2019). *Finding hope: Exploring the relationships among the Academic Hope Scale, the Appreciative Advising Inventory, and Grade Point Average in a college student population* [Florida Gulf Coast University]. <https://scholarscommons.fgcu.edu/esploro/outputs/doctoral/Finding-Hope--Exploring-the-relationships/99383341642706570>
- Rachmawati, N. S. A., & Nurlaili, E. I. (2024). Hubungan Self-Efficacy Akademik Dan Motivasi Akademik Terhadap Hasil Belajar Ekonomi Siswa Kelas X SMA Negeri 12 Surabaya. *Jurnal Pendidikan Ekonomi (Jupe)*, 12(2), 297-307. <https://doi.org/10.26740/jupe.v12n2.p297-307>
- Raeisi, R. (2025). The Effectiveness of Hope Training on the Academic Motivation, Academic Hardiness, and Academic Hope of Second-grade Elementary School Students in Chelgerd. The 7th National Conference of Professional Research in Psychology and Counseling with a Teacher's Perspective, <https://en.civilica.com/doc/2363873/>
- Rand, K. L. (2018). Hope, self-efficacy, and optimism: Conceptual and empirical differences. In M. W. Gallagher & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 45-58). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199399314.013.4>
- Rezvani, F., & Abdi, H. (2024). The Mediating Role of Academic Motivation in the Relationship Between Self-Efficacy and Academic Achievement of Students with Learning Disabilities. *Journal of Experimental and Cognitive Psychology*, 1(3), 119-130. <https://doi.org/10.61838/qecp.112>

- Sedaghati, A., & Amani, M. (2016). The Relationship Between Happiness and Domain-Specific Hope in the Elderly, with the Extent of Their Use of Urban Spaces. *Journal of Aging Psychology*, 2(2), 81-90. https://jap.razi.ac.ir/article_583.html
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The Importance of Students' Motivation for Their Academic Achievement - Replicating and Extending Previous Findings. *Frontiers in psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Sturges, D., Maurer, T. W., Allen, D., Gatch, D. B., & Shankar, P. (2016). Academic performance in human anatomy and physiology classes: a 2-yr study of academic motivation and grade expectation. *Advances in Physiology Education*, 40(1), 26-31. <https://doi.org/10.1152/advan.00091.2015>
- Titrek, O., Çetin, C., Kaymak, E., & Kaşıkçı, M. M. (2018). Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Prospective Teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 6(11a), 77-87. <https://doi.org/10.11114/jets.v6i11a.3803>
- Wu, H., Li, S., Zheng, J., & Guo, J. (2020). Medical students' motivation and academic performance: the mediating roles of self-efficacy and learning engagement. *Medical Education Online*, 25(1). <https://doi.org/10.1080/10872981.2020.1742964>
- Yarmohammadi, P., & Feizollahi, Z. (2016). Determining the Relationship Between Social Support, Academic Motivation, and Academic Self-Efficacy Among High School Students in Tabriz and Azarshahr. *Applied Sociology*, 27(1), 157-159. https://jas.ui.ac.ir/article_20487_en.html?lang=fa
- Ying, J., & Parsakia, K. (2024). Behavioral Activation Therapy: Boosting Happiness and Creativity Among College Students. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 2(2), 57-65. <https://doi.org/10.61838/kman.psynexus.2.2.9>