

A Structural Model of the Relationship Between Academic Motivation Based on Academic Self-Efficacy and Cognitive Flexibility with the Mediating Role of Achievement Goal Orientation and Psychological Well-Being

1. Zahra Khoshkam[✉]: Master's degree, Department of Counseling, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
 2. Samindokht Khoshkam[✉]: Master of Science in General Psychology, Department of Psychology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran
 3. Nazanin Honarparvaran[✉]: Assistant Professor, Department of Counseling, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
- *Corresponding Author's Email: Sarakhoshkam8@gmail.com

Received: 2024-06-02

Revised: 2024-08-24

Accepted: 2024-09-01

Published: 2024-09-11



Abstract

Introduction and Aim: The present study aimed to test a structural model of the relationship between academic motivation based on academic self-efficacy and cognitive flexibility with the mediating role of achievement goal orientation and psychological well-being among university students.

Methodology: This study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling. The statistical population consisted of university students in Tehran during the 2025–2026 academic year, from which 312 participants were selected through multistage cluster sampling. Data were collected using standardized instruments measuring academic motivation, academic self-efficacy, cognitive flexibility, achievement goal orientation, and psychological well-being. Data analysis was conducted using SPSS version 27 and AMOS version 24.

Findings: The results indicated that the proposed model demonstrated good fit indices ($\chi^2/df=2.41$, CFI=0.93, RMSEA=0.067). Academic self-efficacy ($\beta=0.29$, $p<0.001$) and cognitive flexibility ($\beta=0.21$, $p<0.001$) had significant direct effects on academic motivation. Additionally, both variables exerted significant indirect effects through achievement goal orientation ($\beta=0.33$, $p<0.001$) and psychological well-being ($\beta=0.31$, $p<0.001$), confirming the mediating roles of these variables.

Conclusion: The findings suggest that academic motivation is influenced by a complex interaction of cognitive and psychological factors, and enhancing self-efficacy and cognitive flexibility through improving goal orientation and psychological well-being can significantly promote academic motivation.

Keywords: Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, Cognitive Flexibility, Achievement Goal Orientation, Psychological Well-Being.

How to Cite: Khoshkam, Z., Khoshkam S., & Honarparvaran, N. (2024). A Structural Model of the Relationship Between Academic Motivation Based on Academic Self-Efficacy and Cognitive Flexibility with the Mediating Role of Achievement Goal Orientation and Psychological Well-Being. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 2(2), 1-14.



Copyright: © 2025 by the authors. Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Extended Abstract

Introduction and Aim

Academic motivation is widely recognized as a central construct in educational psychology, playing a pivotal role in shaping students' learning behaviors, persistence, and academic achievement. It not only influences the quantity of effort students invest in their studies but also determines the quality of their engagement, including cognitive processing, emotional regulation, and self-directed learning. Previous research has consistently demonstrated that higher levels of academic motivation are associated with improved academic performance, greater engagement, and reduced maladaptive behaviors such as procrastination and academic dishonesty (Baran & Jonason, 2020; Lee & Kwon, 2022). Given its multifaceted nature, understanding the determinants and underlying mechanisms of academic motivation remains a critical objective in contemporary educational research.

Among the key predictors of academic motivation, academic self-efficacy has received considerable attention. Rooted in social cognitive theory, self-efficacy refers to individuals' beliefs in their capabilities to organize and execute actions required to achieve specific goals. Students with higher levels of academic self-efficacy are more likely to adopt challenging tasks, persist in the face of difficulties, and demonstrate higher levels of intrinsic motivation. Empirical studies have confirmed that self-efficacy significantly contributes to academic engagement, performance, and psychological adjustment (Basileo et al., 2024; Nurnindyah et al., 2023). Furthermore, self-efficacy has been found to positively relate to psychological well-being, suggesting that students who perceive themselves as competent are more likely to experience positive emotional states and life satisfaction (Fan & Cui, 2024; Supervía et al., 2023).

In addition to self-efficacy, cognitive flexibility has emerged as an important cognitive factor influencing students' adaptation to academic challenges. Cognitive flexibility refers to the ability to shift perspectives, generate alternative solutions, and adapt thinking strategies in response to changing environmental demands. This capacity is essential in complex learning environments, where students must navigate diverse tasks and overcome obstacles. Research indicates that cognitive flexibility is associated with self-regulated learning, resilience, and effective problem-solving, all of which contribute to enhanced academic outcomes (Tonder et al., 2022; Wang, 2021). Moreover, cognitive flexibility may indirectly

influence academic motivation through its impact on emotional regulation and psychological well-being.

Achievement goal orientation represents another critical mechanism through which cognitive and motivational variables interact. According to achievement goal theory, students' behavior is guided by the types of goals they pursue, such as mastery goals, performance-approach goals, and performance-avoidance goals. Mastery-oriented goals, in particular, are associated with intrinsic motivation, deep learning strategies, and sustained effort, whereas performance-avoidance goals are often linked to anxiety and reduced motivation. Empirical evidence suggests that goal orientation plays a mediating role in the relationship between self-efficacy and academic outcomes, as students with higher self-efficacy are more likely to adopt adaptive goal orientations (Frumos et al., 2024; Zhang et al., 2022). Additionally, structured goal-setting interventions have been shown to enhance academic performance and motivation (Dekker et al., 2021).

Psychological well-being, as a core component of positive psychology, also plays a significant role in students' academic functioning. It encompasses dimensions such as life satisfaction, personal growth, autonomy, and positive interpersonal relationships. Higher levels of psychological well-being have been linked to increased academic engagement, better performance, and more adaptive coping strategies (Kotera et al., 2022; Okur et al., 2023). Furthermore, psychological constructs such as self-regulation, resilience, and emotional stability contribute to well-being and, in turn, influence academic motivation (Kritikou & Giovazolias, 2022; Xu, 2022). These findings highlight the importance of integrating cognitive, motivational, and emotional factors in comprehensive models of academic motivation.

Recent research trends emphasize the need for integrative models that simultaneously examine multiple predictors and mediators of academic motivation. Structural equation modeling provides a robust analytical framework for testing such complex relationships, allowing researchers to assess both direct and indirect effects among variables. Studies adopting this approach have revealed that academic motivation is influenced by a network of interrelated factors, including self-efficacy, goal orientation, and well-being (Ndyareeba et al., 2024; Sachitra, 2023). Additionally, contextual and cultural factors have been shown to shape motivational processes, underscoring the importance of examining these

relationships across diverse populations (Boyle et al., 2020).

Despite these advancements, gaps remain in the literature regarding the simultaneous examination of academic self-efficacy and cognitive flexibility as predictors of academic motivation, particularly with the mediating roles of achievement goal orientation and psychological well-being. Addressing these gaps is essential for developing more comprehensive theoretical models and effective educational interventions. Therefore, the present study aimed to test a structural model of the relationship between academic motivation based on academic self-efficacy and cognitive flexibility, with the mediating roles of achievement goal orientation and psychological well-being among university students.

Methodology

The present study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling to investigate the hypothesized relationships among the variables. The statistical population consisted of undergraduate university students in Tehran during the 2025–2026 academic year. A sample of 312 students was selected using a multistage cluster sampling method to ensure adequate representation across different academic disciplines and institutions. Data were collected using standardized questionnaires measuring academic motivation, academic self-efficacy, cognitive flexibility, achievement goal orientation, and psychological well-being. Ethical considerations were observed, and participation was voluntary and confidential.

Data analysis was conducted using SPSS version 27 and AMOS version 24. Descriptive statistics were calculated to summarize the data, and assumptions of normality and linearity were assessed. Pearson correlation coefficients were computed to examine relationships among variables. Structural equation modeling was used to test the hypothesized model, and model fit was evaluated using indices such as χ^2/df , CFI, TLI, IFI, NFI, and RMSEA.

Findings

The results indicated that the data were normally distributed, and all variables demonstrated acceptable levels of skewness and kurtosis. Descriptive statistics showed that participants reported moderate to high levels of academic motivation, self-efficacy, cognitive

flexibility, achievement goal orientation, and psychological well-being.

Correlation analysis revealed significant positive relationships among all study variables. Academic motivation was positively correlated with academic self-efficacy, cognitive flexibility, achievement goal orientation, and psychological well-being, indicating that higher levels of these variables are associated with increased motivation.

The structural equation modeling results demonstrated that the proposed model had a good fit with the data. All fit indices met acceptable thresholds, confirming the adequacy of the model. Direct effects showed that both academic self-efficacy and cognitive flexibility significantly predicted academic motivation. Additionally, both variables significantly predicted achievement goal orientation and psychological well-being.

Indirect effects analysis indicated that achievement goal orientation and psychological well-being significantly mediated the relationships between the predictor variables (academic self-efficacy and cognitive flexibility) and academic motivation. These findings suggest that the influence of cognitive and belief-based variables on motivation is partially transmitted through motivational and psychological processes.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide strong empirical support for a multidimensional and integrative model of academic motivation, in which cognitive, motivational, and psychological variables interact in a dynamic and interdependent manner. The results highlight the central role of academic self-efficacy and cognitive flexibility as foundational predictors of academic motivation, both directly and indirectly through achievement goal orientation and psychological well-being. This suggests that students' beliefs about their capabilities and their ability to adapt cognitively are crucial determinants of their motivational engagement in academic contexts.

The mediating role of achievement goal orientation underscores the importance of goal-setting processes in shaping students' motivation. When students adopt adaptive goal orientations, particularly mastery-oriented goals, they are more likely to experience intrinsic motivation and sustained engagement. Similarly, the mediating effect of psychological well-

being indicates that students' emotional and psychological states play a critical role in translating cognitive resources into motivational outcomes. Students who experience higher levels of well-being are better equipped to engage with academic tasks, manage challenges, and maintain motivation over time.

These findings have important theoretical implications, as they support the integration of multiple psychological frameworks, including social cognitive theory, achievement goal theory, and positive psychology, in understanding academic motivation. The study also contributes to the growing body of literature emphasizing the importance of examining indirect pathways and mediating mechanisms in educational research.

From a practical perspective, the results suggest that interventions aimed at enhancing academic

motivation should adopt a holistic approach that addresses cognitive, motivational, and emotional dimensions. Educational programs designed to strengthen students' self-efficacy, promote cognitive flexibility, foster adaptive goal-setting, and enhance psychological well-being may be particularly effective in improving academic outcomes.

In conclusion, this study demonstrates that academic motivation is a complex construct influenced by an interplay of cognitive beliefs, adaptive thinking skills, goal orientations, and psychological well-being. By identifying the direct and indirect pathways through which these variables interact, the findings offer valuable insights for both theory and practice, highlighting the need for comprehensive and integrative approaches to fostering motivation in educational settings.

مدل ساختاری رابطه بین انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی

۱. زهرا خوش‌کام^۱: کارشناسی ارشد، گروه مشاوره، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
 ۲. ثمین‌دخت خوش‌کام^۲: کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، گروه روان‌شناسی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران
 ۳. نازنین هنرپروران^۳: استادیار، گروه مشاوره، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
- *ایمیل نویسنده مسئول: Sarakhoshkam8@gmail.com

دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۳ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۶/۰۴ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۱ انتشار: ۱۴۰۳/۰۶/۲۰

چکیده

مقدمه و هدف: هدف این پژوهش آزمون مدل ساختاری رابطه بین انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان بود.

روش‌شناسی: این پژوهش با رویکرد توصیفی-همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۲۰۲۵-۲۰۲۶ بود که از میان آن‌ها ۳۱۲ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه‌های استاندارد انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی بود. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است ($\chi^2/df=2.41$ ، $CFI=0.93$ ، $RMSEA=0.067$). خودکارآمدی تحصیلی ($\beta=0.29$ ، $p<0.001$) و انعطاف‌پذیری شناختی ($\beta=0.21$ ، $p<0.001$) اثر مستقیم و معناداری بر انگیزش تحصیلی داشتند. همچنین، هر دو متغیر از طریق هدف‌گزینی پیشرفت ($\beta=0.33$ ، $p<0.001$) و بهزیستی روانشناختی ($\beta=0.31$ ، $p<0.001$) اثرات غیرمستقیم معناداری بر انگیزش تحصیلی نشان دادند. نقش میانجی هر دو متغیر در مدل تأیید شد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که انگیزش تحصیلی تحت تأثیر تعامل پیچیده عوامل شناختی و روانشناختی قرار دارد و تقویت خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری شناختی از طریق بهبود هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی می‌تواند به ارتقاء انگیزش تحصیلی منجر شود.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، هدف‌گزینی پیشرفت، بهزیستی روانشناختی.



نحوه استناددهی: خوش‌کام، زهرا؛ خوش‌کام، ثمین‌دخت و هنرپروران، نازنین. (۱۴۰۳). مدل ساختاری رابطه بین انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی. *روان‌شناسی انگیزش، رفتار و سلامت*، ۲(۲)، ۱۴-۱.



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC) صورت گرفته است. (4.0)

مقدمه

در تغییر راهبردهای فکری، سازگاری با شرایط جدید و تولید راه‌حل‌های متنوع اشاره دارد. این توانایی به دانشجویان کمک می‌کند تا در مواجهه با موقعیت‌های پیچیده و چالش‌برانگیز، راهکارهای مؤثرتری اتخاذ کنند و از بن‌بست‌های شناختی خارج شوند. مطالعات نشان داده‌اند که انعطاف‌پذیری شناختی با یادگیری خودتنظیم، تاب‌آوری تحصیلی و سازگاری بهتر با محیط‌های آموزشی مرتبط است (Wang, 2021; Tonder et al., 2022). علاوه بر این، این سازه می‌تواند از طریق افزایش توانایی مدیریت هیجانات و تنظیم شناختی، به ارتقاء بهزیستی روانشناختی و در نتیجه افزایش انگیزش تحصیلی منجر شود.

یکی از سازوکارهای مهمی که می‌تواند رابطه بین متغیرهای شناختی و انگیزشی را تبیین کند، هدف‌گزینی پیشرفت است. نظریه هدف‌گزینی پیشرفت بیان می‌کند که افراد بر اساس اهدافی که برای خود تعیین می‌کنند، رفتارهای یادگیری خود را تنظیم می‌کنند. اهداف تسلط‌محور، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب از جمله انواع اهداف پیشرفت هستند که هر یک پیامدهای متفاوتی بر انگیزش و عملکرد دارند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهداف تسلط‌محور با انگیزش درونی، تلاش مستمر و یادگیری عمیق مرتبط هستند، در حالی که اهداف عملکرد-اجتناب با اضطراب و کاهش انگیزش همراه‌اند (Zhang et al., 2022; Frumos et al., 2024). همچنین، هدف‌گزینی می‌تواند به‌عنوان یک متغیر میانجی در رابطه بین خودکارآمدی و پیامدهای تحصیلی عمل کند، به گونه‌ای که افراد با خودکارآمدی بالا تمایل بیشتری به انتخاب اهداف چالش‌برانگیز دارند (Ren et al., 2022). افزون بر این، مداخلات مبتنی بر هدف‌گذاری بازتابی می‌توانند عملکرد تحصیلی را به‌طور معناداری بهبود بخشند (Dekker et al., 2021).

از سوی دیگر، بهزیستی روانشناختی به‌عنوان یکی از پیامدهای مهم در حوزه روان‌شناسی مثبت‌گرا، نقش اساسی در کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد. بهزیستی روانشناختی شامل ابعاد مختلفی مانند رضایت از زندگی، احساس معنا، روابط مثبت و رشد شخصی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بهزیستی بالاتر با انگیزش بیشتر، درگیری تحصیلی بالاتر و عملکرد بهتر همراه است (Kotera et al., 2022). همچنین، عوامل روان‌شناختی

انگیزش تحصیلی به‌عنوان یکی از بنیادی‌ترین سازه‌های روان‌شناسی تربیتی، نقش محوری در تبیین عملکرد تحصیلی، درگیری یادگیری و موفقیت‌های آموزشی دانشجویان ایفا می‌کند. در دهه‌های اخیر، توجه پژوهشگران به این سازه به‌طور چشمگیری افزایش یافته است، زیرا انگیزش نه تنها بر میزان تلاش و پشتکار دانشجویان اثرگذار است، بلکه بر نحوه پردازش اطلاعات، تنظیم شناختی و هیجانی و در نهایت بر پیامدهای تحصیلی و روان‌شناختی آنان نیز تأثیر می‌گذارد. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که سطوح بالاتر انگیزش تحصیلی با عملکرد بهتر، رضایت تحصیلی بیشتر و کاهش رفتارهای ناسازگارانه مانند تقلب یا اهمال‌کاری همراه است (Baran & Jonason, 2020; Lee & Kwon, 2022). در همین راستا، بررسی عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی و سازوکارهای زیربنایی آن از اهمیت نظری و کاربردی بالایی برخوردار است.

یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که در تبیین انگیزش تحصیلی نقش کلیدی دارد، خودکارآمدی تحصیلی است. خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف اشاره دارد و به‌عنوان یک عامل تعیین‌کننده در انتخاب فعالیت‌ها، میزان تلاش و پایداری در مواجهه با چالش‌ها شناخته می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشجویانی که سطح بالاتری از خودکارآمدی دارند، نه تنها انگیزش بیشتری برای یادگیری از خود نشان می‌دهند، بلکه در مواجهه با موانع تحصیلی نیز انعطاف‌پذیرتر عمل می‌کنند (Nurnindyah et al., 2023; Basileo et al., 2024). همچنین، خودکارآمدی با بهزیستی روانشناختی و رضایت از زندگی نیز رابطه مثبت دارد و می‌تواند از طریق افزایش احساس شایستگی و کنترل، به بهبود پیامدهای روانی دانشجویان کمک کند (Fan & Cui, 2024; Supervía et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی نه تنها به‌صورت مستقیم بر انگیزش اثر می‌گذارد، بلکه از طریق سازوکارهای روان‌شناختی دیگر نیز می‌تواند نقش غیرمستقیم ایفا کند.

در کنار خودکارآمدی، انعطاف‌پذیری شناختی نیز به‌عنوان یکی از توانمندی‌های شناختی پیشرفته، در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی فرد

در جوامع در حال توسعه، پژوهش‌های محدودی در زمینه مدل‌های جامع انگیزش تحصیلی انجام شده است. از این رو، بررسی مدل‌های ساختاری که بتوانند روابط پیچیده میان خودکارآمدی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی را در تبیین انگیزش تحصیلی مورد بررسی قرار دهند، می‌تواند به غنای ادبیات علمی این حوزه کمک کند. بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، ارائه و آزمون مدل ساختاری رابطه بین انگیزش تحصیلی بر اساس خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی با میانجی‌گری هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی در دانشجویان است.

روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد توصیفی-همبستگی و با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) به منظور بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، هدف‌گزینی پیشرفت، بهزیستی روانشناختی و انگیزش تحصیلی انجام شد. جامعه آماری شامل دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۲۰۲۵-۲۰۲۶ بود. تعداد ۳۱۲ نفر از دانشجویان (۱۶۲ زن و ۱۵۰ مرد) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای از چندین دانشگاه در مناطق مختلف تهران انتخاب شدند تا نمایندگی مناسبی از جامعه فراهم شود. ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل به صورت تمام وقت و تمایل به مشارکت در پژوهش بود و پرسشنامه‌های ناقص از تحلیل حذف شدند. حجم نمونه بر اساس الزامات مدلیابی معادلات ساختاری تعیین شد تا از توان آماری کافی و پایداری مدل اطمینان حاصل شود.

برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی تدوین شده توسط Robert J. Vallerand و همکاران در سال ۱۹۹۲ استفاده شد. این ابزار شامل ۲۸ گویه است که سه بعد اصلی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را اندازه‌گیری می‌کند. انگیزش درونی شامل زیرمقیاس‌های انگیزش برای دانستن، انجام دادن و تجربه تحریک است و انگیزش بیرونی شامل تنظیم همانندسازی شده، درون‌فکنی شده و بیرونی می‌باشد. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۷

مانند امید، تاب‌آوری و خودتنظیمی می‌توانند از طریق افزایش بهزیستی، بر انگیزش تحصیلی تأثیرگذار باشند (Kritikou & Xu, 2022; Xu, 2022). در این میان، خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری شناختی نیز می‌توانند با افزایش احساس کنترل و توانمندی، به بهبود بهزیستی روانشناختی کمک کنند.

در سال‌های اخیر، رویکردهای یکپارچه‌نگر در پژوهش‌های آموزشی مورد توجه قرار گرفته‌اند که بر بررسی همزمان چندین متغیر و روابط پیچیده میان آن‌ها تأکید دارند. مدل‌های معادلات ساختاری به عنوان یکی از ابزارهای پیشرفته تحلیل داده، امکان بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم میان متغیرها را فراهم می‌کنند. در این چارچوب، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که روابط میان متغیرهایی مانند انگیزش، خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و بهزیستی، اغلب به صورت شبکه‌ای و تعاملی عمل می‌کنند (Sachitra, Ndyareeba et al., 2024; Boyle et al., 2020). همچنین، نقش متغیرهای زمینه‌ای مانند فرهنگ، تفاوت‌های فردی و شرایط آموزشی نیز در شکل‌گیری این روابط قابل توجه است (Boyle et al., 2020).

علاوه بر این، برخی مطالعات به نقش عوامل هیجانی و شناختی در تبیین روابط میان متغیرهای تحصیلی پرداخته‌اند. به عنوان مثال، اضطراب آزمون شناختی می‌تواند به عنوان یک متغیر میانجی در رابطه بین افعال کاری و بهزیستی عمل کند (Albulescu et al., 2024). همچنین، حمایت‌های انگیزشی معلمان و محیط‌های آموزشی مثبت می‌توانند از طریق تقویت خودکارآمدی و اهداف پیشرفت، به افزایش انگیزش و درگیری تحصیلی منجر شوند (Nurnindyah et al., 2023). از سوی دیگر، نقش تنظیم هیجان و خودتنظیمی در ارتقاء سازگاری تحصیلی نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Kritikou & Giovozalias, 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهند که برای درک دقیق‌تر انگیزش تحصیلی، باید به تعامل پیچیده عوامل شناختی، هیجانی و اجتماعی توجه شود.

با وجود پیشرفت‌های قابل توجه در این حوزه، همچنان خلأهایی در ادبیات پژوهش وجود دارد. بسیاری از مطالعات به بررسی روابط دوتایی میان متغیرها پرداخته‌اند و کمتر به نقش همزمان چندین متغیر میانجی توجه کرده‌اند. همچنین، در برخی بافت‌های فرهنگی، به ویژه

برای سنجش بهزیستی روان‌شناختی از مقیاس تدوین‌شده توسط Carol Ryff در سال ۱۹۸۹ استفاده شد. نسخه مورد استفاده شامل ۴۲ گویه است که شش بعد خودمختاری، تسلط بر محیط، رشد فردی، روابط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی و پذیرش خود را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۶ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر بهزیستی روان‌شناختی است. این ابزار در پژوهش‌های مختلف از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بوده و ضرایب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آن در دامنه ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ گزارش شده است.

داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. در ابتدا، شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای بررسی وضعیت توزیع متغیرها محاسبه شد. پیش‌فرض‌های نرمال بودن، خطی بودن و عدم همخطی چندگانه پیش از انجام تحلیل‌های استنباطی بررسی گردید. سپس، برای بررسی روابط دومتغیره بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در ادامه، به‌منظور آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم، از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. برازش مدل با استفاده از شاخص‌هایی نظیر نسبت کای‌دو به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص تاکر-لوییس (TLI)، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) ارزیابی شد. معیارهای پذیرش برازش شامل نسبت χ^2/df کمتر از ۳، مقادیر CFI، TLI، IFI و NFI بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و مقدار RMSEA کمتر از ۰/۰۸ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در بخش توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، از مجموع ۳۱۲ دانشجوی شرکت‌کننده، ۱۶۲ نفر (۵۱/۹۲ درصد) زن و ۱۵۰ نفر (۴۸/۰۸ درصد) مرد بودند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۱/۸۴ سال با انحراف معیار ۲/۷۳ گزارش شد که نشان‌دهنده پراکندگی مناسب سن در نمونه است. از نظر مقطع تحصیلی، ۲۳۸ نفر (۷۶/۲۸ درصد) در مقطع کارشناسی و ۷۴ نفر (۲۳/۷۲ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. همچنین توزیع رشته‌های تحصیلی

درجه‌ای از ۱ (اصلاً مطابقت ندارد) تا ۷ (کاملاً مطابقت دارد) نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده انگیزش تحصیلی بیشتر است. روایی سازه این مقیاس در مطالعات پیشین از طریق تحلیل عاملی تأیید شده و پایایی آن با ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۷۴ تا ۰/۹۰ گزارش شده است.

برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از مقیاس تدوین‌شده توسط Frank Pajares در سال ۱۹۹۶ استفاده شد. این ابزار شامل ۱۰ گویه است که باورهای فرد درباره توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی و غلبه بر چالش‌های یادگیری را ارزیابی می‌کند. این مقیاس تک‌بعدی بوده و بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (اعتماد بسیار کم) تا ۵ (اعتماد بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. نمرات بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خودکارآمدی تحصیلی است. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های متعدد تأیید شده و ضرایب آلفای کرونباخ معمولاً بالاتر از ۰/۸۰ گزارش شده است.

برای سنجش انعطاف‌پذیری شناختی از پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی تدوین‌شده توسط J. Shane Vander و Thomas Dennis و Wal در سال ۲۰۱۰ استفاده شد. این ابزار شامل ۲۰ گویه است و دو بعد اصلی «جایگزین‌ها» (توانایی تولید راه‌حل‌ها و دیدگاه‌های متعدد) و «کنترل» (ادراک قابلیت کنترل موقعیت‌های دشوار) را اندازه‌گیری می‌کند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۷ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شوند و نمرات بالاتر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر است. مطالعات پیشین روایی عاملی این ابزار را تأیید کرده و ضرایب پایایی آن بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۱ گزارش شده است.

برای سنجش هدف‌گزینی پیشرفت از پرسشنامه تدوین‌شده توسط Andrew J. Elliot و Harackiewicz در سال ۱۹۹۶ استفاده شد. این ابزار شامل ۱۸ گویه است که سه نوع جهت‌گیری هدف شامل اهداف تسلط، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) ثبت می‌شوند و نمرات بالاتر در هر زیرمقیاس نشان‌دهنده گرایش بیشتر به آن نوع هدف است. روایی سازه این مقیاس در بافت‌های آموزشی مختلف تأیید شده و ضرایب پایایی آن در مطالعات پیشین بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۸ گزارش شده است.

نشان داد که ۴۱/۰۳ درصد در رشته‌های علوم انسانی، ۳۳/۶۵ درصد در رشته‌های فنی و مهندسی و ۲۵/۳۲ درصد در رشته‌های علوم پایه و پزشکی تحصیل می‌کردند. وضعیت تأهل نیز نشان داد که ۸۹/۱۰ درصد مجرد و ۱۰/۹۰ درصد متأهل بودند. این توزیع بیانگر تنوع مناسب نمونه از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را افزایش دهد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	کجی	کشیدگی
انگیزش تحصیلی	۹۴/۳۶	۱۲/۸۴	۶۱	۱۲۸	-۰/۴۲	۰/۳۱
خودکارآمدی تحصیلی	۳۶/۷۲	۶/۱۵	۱۹	۵۰	-۰/۲۸	-۰/۱۴
انعطاف‌پذیری شناختی	۱۰۲/۵۸	۱۴/۲۷	۶۱	۱۳۹	-۰/۳۵	۰/۲۷
هدف‌گزینی پیشرفت	۶۷/۴۹	۹/۸۳	۳۹	۸۹	-۰/۲۱	-۰/۱۸
بهزیستی روانشناختی	۱۸۲/۷۴	۲۱/۶۵	۱۲۱	۲۳۶	-۰/۴۷	۰/۳۶

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، مقادیر کجی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در بازه ± 1 قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است. این امر یکی از پیش‌فرض‌های مهم برای استفاده از تحلیل‌های پارامتریک و مدل‌یابی معادلات ساختاری را تأیید می‌کند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. انگیزش تحصیلی	۱				
۲. خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۳**	۱			
۳. انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۴۷**	۰/۴۹**	۱		
۴. هدف‌گزینی پیشرفت	۰/۵۸**	۰/۵۱**	۰/۴۵**	۱	
۵. بهزیستی روانشناختی	۰/۵۵**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۵۰**	۱

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین تمامی متغیرهای پژوهش همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). بیشترین همبستگی بین انگیزش تحصیلی و هدف‌گزینی پیشرفت مشاهده شد که بیانگر نقش مهم اهداف پیشرفت در افزایش انگیزش تحصیلی است. همچنین خودکارآمدی تحصیلی با انگیزش تحصیلی و

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

شاخص	χ^2/df	CFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
مقدار به‌دست آمده	۲/۴۱	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۰۶
مقدار مطلوب	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸

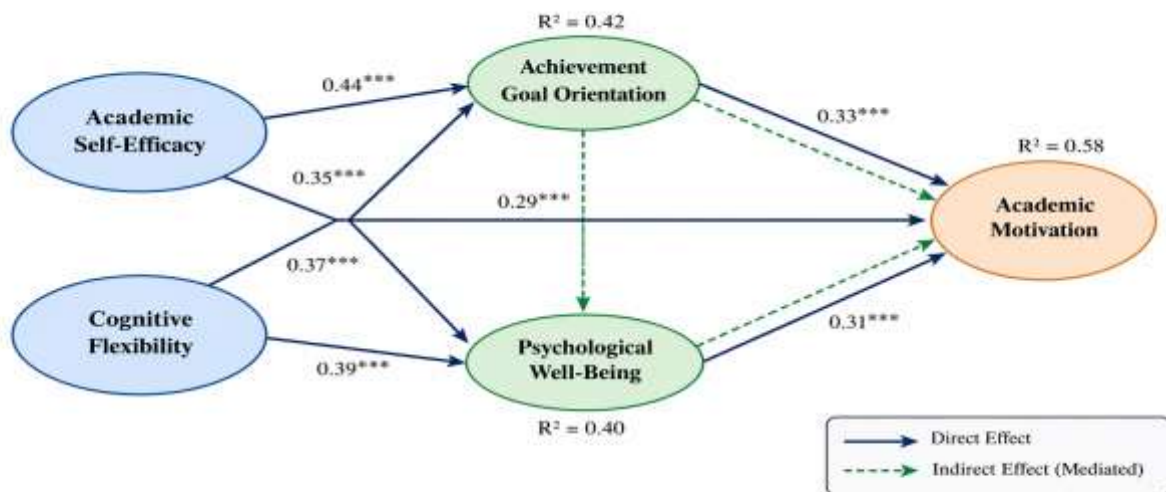
بر اساس نتایج جدول ۳، تمامی شاخص‌های برازش مدل در محدوده قابل قبول قرار دارند. نسبت کای‌دو به درجه آزادی کمتر از ۳ است که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل است. همچنین مقادیر شاخص‌های CFI، TLI، IFI و NFI همگی برابر یا بالاتر از ۰/۹۰ گزارش

شدند که نشان‌دهنده برازش خوب مدل مفهومی با داده‌های تجربی است. مقدار RMSEA نیز برابر با ۰/۰۶ است که کمتر از ۰/۰۸ بوده و نشان‌دهنده خطای تقریبی پایین مدل است. در مجموع، این نتایج تأیید می‌کنند که مدل ساختاری پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۴. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در مدل ساختاری

معناداری	مقدار t	ضریب مسیر	مسیرها
۰/۰۰۱	۴/۸۷	۰/۲۹	خودکارآمدی → انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۹۶	۰/۲۱	انعطاف‌پذیری → انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۱	۶/۱۲	۰/۴۴	خودکارآمدی → هدف‌گزینی
۰/۰۰۱	۵/۲۸	۰/۳۷	انعطاف‌پذیری → هدف‌گزینی
۰/۰۰۱	۵/۴۱	۰/۳۳	هدف‌گزینی → انگیزش تحصیلی
۰/۰۰۱	۵/۷۳	۰/۳۵	خودکارآمدی → بهزیستی روانشناختی
۰/۰۰۱	۶/۰۵	۰/۳۹	انعطاف‌پذیری → بهزیستی روانشناختی
۰/۰۰۱	۵/۰۹	۰/۳۱	بهزیستی روانشناختی → انگیزش تحصیلی

Model Fit Indices: $\chi^2/df = 2.41$, CFI = 0.93, TLI = 0.91, IFI = 0.93, NFI = 0.90, RMSEA = 0.067



Note. All reported path coefficients are standardized. *** $p < 0.001$.

شکل ۱. مدل نهایی معادلات ساختاری رابطه بین متغیرهای پژوهش

می‌کنند. از سوی دیگر، هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی نیز نقش واسطه‌ای معناداری در رابطه بین متغیرهای پیشین و انگیزش تحصیلی ایفا می‌کنند، به‌گونه‌ای که ضرایب مسیرهای واسطه‌ای نیز معنادار گزارش شدند. این یافته‌ها حاکی از تأیید نقش میانجی‌گری هر دو متغیر در مدل پژوهش است.

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تمامی مسیرهای مستقیم در مدل از نظر آماری معنادار هستند ($P < 0.001$). خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی هر دو به‌طور مستقیم تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارند. همچنین این دو متغیر پیشین، به‌طور معناداری هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی را پیش‌بینی

است، بلکه از طریق بهبود وضعیت روانی فرد نیز می‌تواند این اثر را تقویت کند.

از سوی دیگر، نتایج نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی نیز نقش مهمی در تبیین انگیزش تحصیلی ایفا می‌کند. دانشجویانی که توانایی بیشتری در تغییر راهبردهای فکری و سازگاری با شرایط مختلف دارند، از انگیزش تحصیلی بالاتری برخوردارند. این یافته با مطالعاتی که نشان داده‌اند انعطاف‌پذیری شناختی با یادگیری خودتنظیم، تاب‌آوری و سازگاری تحصیلی مرتبط است، همسو است (Tonder Wang, 2021 et al., 2022). همچنین، تأثیر مثبت انعطاف‌پذیری شناختی بر بهزیستی روانشناختی در این پژوهش تأیید شد که می‌تواند ناشی از توانایی افراد در مدیریت بهتر استرس‌ها و چالش‌های تحصیلی باشد. این نتایج با پژوهش‌هایی که بر نقش توانمندی‌های شناختی در ارتقاء سلامت روان تأکید دارند، هم‌راستا است.

در بررسی نقش هدف‌گزینی پیشرفت، یافته‌های پژوهش نشان داد که این متغیر به‌عنوان یک میانجی مهم در رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و انگیزش تحصیلی عمل می‌کند. به‌عبارت دیگر، خودکارآمدی و انعطاف‌پذیری شناختی از طریق تأثیرگذاری بر نوع اهدافی که دانشجویان برای خود تعیین می‌کنند، می‌توانند انگیزش تحصیلی را افزایش دهند. این نتیجه با نظریه‌های هدف‌گزینی و پژوهش‌های تجربی همخوانی دارد که نشان داده‌اند اهداف تسلط‌محور با انگیزش درونی و عملکرد بهتر همراه هستند (Zhang Frumos et al., 2024; et al., 2022). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که خودکارآمدی بالا منجر به انتخاب اهداف چالش‌برانگیزتر و در نتیجه افزایش تلاش و انگیزش می‌شود (Ren et al., 2022). افزون بر این، مداخلات مبتنی بر هدف‌گذاری می‌توانند به‌طور مؤثری عملکرد و انگیزش تحصیلی را بهبود بخشند (Dekker et al., 2021).

در خصوص نقش بهزیستی روانشناختی، نتایج نشان داد که این متغیر نیز به‌عنوان یک میانجی معنادار در مدل عمل می‌کند و تأثیر مثبتی بر انگیزش تحصیلی دارد. دانشجویانی که از سطح بالاتری از بهزیستی روانشناختی برخوردارند، انگیزه بیشتری برای یادگیری و مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی دارند. این یافته با پژوهش‌هایی که رابطه مثبت بین بهزیستی، درگیری تحصیلی و عملکرد را گزارش کرده‌اند،

نتایج حاصل از مدل نهایی نشان داد که ساختار مفهومی پیشنهادی از انسجام نظری و تجربی مناسبی برخوردار است و مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرها به‌خوبی تبیین شده‌اند. به‌طور کلی، خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی از طریق تقویت هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی می‌توانند نقش مؤثری در ارتقاء انگیزش تحصیلی ایفا کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدل ساختاری پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است و روابط مستقیم و غیرمستقیم بین خودکارآمدی تحصیلی، انعطاف‌پذیری شناختی، هدف‌گزینی پیشرفت، بهزیستی روانشناختی و انگیزش تحصیلی به‌طور معناداری تأیید شدند. به‌طور مشخص، خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی هر دو به‌صورت مستقیم و مثبت بر انگیزش تحصیلی تأثیر داشتند و همچنین از طریق دو متغیر میانجی هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی، اثرات غیرمستقیم معناداری بر این متغیر نشان دادند. این یافته‌ها نشان‌دهنده ماهیت چندبعدی و شبکه‌ای انگیزش تحصیلی است که در آن عوامل شناختی و روان‌شناختی به‌صورت هم‌افزا عمل می‌کنند.

در تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی، نتایج این پژوهش همسو با یافته‌های پیشین نشان می‌دهد که باور به توانایی‌های فردی یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های انگیزش تحصیلی است. دانشجویانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به مشارکت فعال در فعالیت‌های یادگیری، انتخاب اهداف چالش‌برانگیز و تداوم در مواجهه با موانع دارند. این نتایج با پژوهش‌های انجام‌شده که نشان داده‌اند خودکارآمدی با انگیزش و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد، همخوانی دارد (Li et al., 2022; Basileo et al., 2024). همچنین، نقش خودکارآمدی در ارتقاء بهزیستی روانشناختی نیز در این پژوهش تأیید شد که با یافته‌های دیگر پژوهش‌ها مبنی بر ارتباط مثبت بین خودکارآمدی، رضایت از زندگی و سلامت روان همسو است (Supervía et al., 2023; Fan & Cui, 2024). این امر نشان می‌دهد که خودکارآمدی نه تنها به‌طور مستقیم بر انگیزش اثرگذار

باورهای خودکارآمدی تأثیرگذار باشند (Boyle et al., 2020). همچنین، نقش حمایت‌های اجتماعی و آموزشی در تقویت انگیزش و بهزیستی دانشجویان نیز مورد تأکید قرار گرفته است (Sulalah et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهند که مدل‌های انگیزشی باید در بافت‌های فرهنگی مختلف مورد بررسی قرار گیرند تا بتوانند تبیین دقیق‌تری از رفتارهای تحصیلی ارائه دهند.

در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی به‌عنوان دو عامل کلیدی، از طریق تقویت هدف‌گزینی پیشرفت و بهزیستی روانشناختی می‌توانند نقش مهمی در ارتقاء انگیزش تحصیلی ایفا کنند. این یافته‌ها نه تنها به غنای ادبیات نظری در حوزه روان‌شناسی تربیتی کمک می‌کنند، بلکه می‌توانند راهنمایی برای طراحی مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مؤثر نیز فراهم آورند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به استفاده از روش خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است با سوگیری پاسخ‌دهی همراه باشد. همچنین، نمونه پژوهش محدود به دانشجویان شهر تهران بوده است که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج به سایر جمعیت‌ها را محدود کند. علاوه بر این، ماهیت مقطعی پژوهش امکان بررسی روابط علی را به‌طور کامل فراهم نمی‌کند. همچنین، متغیرهای دیگری که می‌توانستند در مدل وارد شوند، در این پژوهش مورد بررسی قرار نگرفتند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از طرح‌های طولی برای بررسی روابط علی بین متغیرها استفاده شود و نمونه‌های متنوع‌تری از نظر فرهنگی و جغرافیایی مورد مطالعه قرار گیرند. همچنین، بررسی نقش سایر متغیرهای روان‌شناختی مانند تاب‌آوری، هوش هیجانی و سبک‌های مقابله‌ای می‌تواند به تکمیل مدل‌های تبیینی انگیزش تحصیلی کمک کند. استفاده از روش‌های ترکیبی و داده‌های کیفی نیز می‌تواند درک عمیق‌تری از سازوکارهای زیربنایی این روابط فراهم آورد.

در حوزه کاربردی، نتایج این پژوهش می‌تواند برای طراحان برنامه‌های آموزشی، مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان آموزشی مفید باشد. تقویت خودکارآمدی تحصیلی از طریق آموزش مهارت‌های یادگیری، ارائه بازخورد مثبت و ایجاد تجارب موفقیت‌آمیز می‌تواند

همسو است (Okur et al., 2023; Kotera et al., 2022). همچنین، نقش عوامل روان‌شناختی مانند امید، خودتنظیمی و تنظیم هیجان در ارتقاء بهزیستی و در نتیجه افزایش انگیزش مورد تأکید قرار گرفته است (Xu, 2022; Kritikou & Giovazolias, 2022). بنابراین، می‌توان گفت که بهزیستی روانشناختی به‌عنوان یک سازوکار مهم، اثرات متغیرهای شناختی را بر انگیزش تحصیلی تقویت می‌کند.

یافته‌های همبستگی نیز نشان داد که بین تمامی متغیرهای پژوهش روابط مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج نشان‌دهنده هم‌راستایی سازه‌های مورد بررسی و تعامل آن‌ها در تبیین رفتارهای تحصیلی است. به‌عنوان مثال، ارتباط مثبت بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر نقش حمایت‌های آموزشی و باورهای فردی در افزایش درگیری تحصیلی تأکید دارند، همخوانی دارد (Nurnindyah et al., 2023). همچنین، ارتباط بین هدف‌گزینی پیشرفت و انگیزش با مطالعاتی که نشان داده‌اند جهت‌گیری‌های هدف می‌توانند به‌طور مستقیم بر تلاش و عملکرد تأثیر بگذارند، همسو است (Ndyareeba et al., 2024). افزون بر این، ارتباط بین بهزیستی روانشناختی و انگیزش تحصیلی نیز با یافته‌های پژوهش‌هایی که بر اهمیت سلامت روان در موفقیت تحصیلی تأکید دارند، هم‌راستا است.

از منظر نظری، نتایج این پژوهش از چارچوب‌های نظری مختلفی مانند نظریه خودکارآمدی، نظریه هدف‌گزینی پیشرفت و رویکردهای روان‌شناسی مثبت‌گرا حمایت می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که برای درک کامل انگیزش تحصیلی، باید به تعامل پیچیده عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی توجه شود. همچنین، نقش متغیرهای میانجی در این مدل نشان می‌دهد که تأثیر عوامل پیش‌بین بر انگیزش، اغلب به‌صورت غیرمستقیم و از طریق سازوکارهای روان‌شناختی دیگر اعمال می‌شود. این امر با رویکردهای نوین در پژوهش‌های آموزشی که بر مدل‌های چندمتغیره و تعاملی تأکید دارند، همخوانی دارد (Sachitra, 2023).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر با مطالعاتی که به نقش عوامل فرهنگی و تفاوت‌های فردی در انگیزش تحصیلی پرداخته‌اند نیز همسو است. به‌عنوان مثال، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تفاوت‌های فرهنگی می‌توانند بر نحوه شکل‌گیری انگیزش، اهداف پیشرفت و

- Large-Scale Field Experiment. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3778544>
- Fan, L., & Cui, F. (2024). Mindfulness, Self-Efficacy, and Self-Regulation as Predictors of Psychological Well-Being in EFL Learners. *Frontiers in psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1332002>
- Frumos, F.-V., Leonte, R. E., Candel, O. S., Ciochină-Carasevici, L., Ghițău, R. M., & Onu, C. (2024). The Relationship Between University Students' Goal Orientation and Academic Achievement. The Mediating Role of Motivational Components and the Moderating Role of Achievement Emotions. *Frontiers in psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1296346>
- Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H. T., Jackson, J., Wilkes, J., & Riswani, R. (2022). Mental Wellbeing of Indonesian Students: Mean Comparison With UK Students and Relationships With Self-Compassion and Academic Engagement. *Healthcare*, 10(8), 1439. <https://doi.org/10.3390/healthcare10081439>
- Kritikou, M., & Giovazolias, T. (2022). Emotion Regulation, Academic Buoyancy, and Academic Adjustment of University Students Within a Self-Determination Theory Framework: A Systematic Review. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1057697>
- Lee, J., & Kwon, K. H. (2022). Motivation for Improving Academic Achievement in Cosmetological Education. *Health Science Reports*, 5(6). <https://doi.org/10.1002/hsr.2.919>
- Li, X., Pu, R., & Phakdeephrot, N. (2022). The Influence of Achievement Motivation on College Students' Employability: A Chain Mediation Analysis of Self-Efficacy and Academic Performance. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.972910>
- Ndyareeba, E., Biirah, J., & Kibedi, H. (2024). Achievement of Goal Orientation and Academic Engagement Among Adolescents in Southwestern Uganda. *East African Journal of Education Studies*, 7(2), 1-18. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.2.1848>
- Nurnindyah, D., Pramadi, A., & Pandjaitan, L. N. (2023). Teachers' Motivational Support, Academic Self-Efficacy and Academic Motivation : The SEM Investigation of Naval Cadets' Engagement. *Journal of Educational Health and Community Psychology*, 12(4), 792. <https://doi.org/10.12928/jehcp.v12i4.27310>
- Okur, S., Ekşi, H., Demirci, İ., & Ekşi, F. (2023). Academic Encouragement and Academic Wellbeing: Mediating Roles of Grit and Hope. *Psychological Reports*, 128(4), 2577-2603. <https://doi.org/10.1177/00332941231181302>
- Ren, X., Jing, B., Li, H., & Wu, C. (2022). The Impact of Perceived Teacher Support on Chinese Junior High School Students' Academic Self-Efficacy: The

به افزایش انگیزش دانشجویان کمک کند. همچنین، آموزش مهارت‌های انعطاف‌پذیری شناختی و ارتقاء بهزیستی روانشناختی از طریق برنامه‌های مداخله‌ای می‌تواند زمینه‌ساز بهبود عملکرد تحصیلی و سلامت روان دانشجویان باشد. طراحی محیط‌های آموزشی حمایتی که در آن اهداف پیشرفت به‌درستی هدایت شوند نیز می‌تواند نقش مهمی در ارتقاء انگیزش تحصیلی ایفا کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حامی مالی

این پژوهش بدون حمایت مالی و با هزینه شخصی انجام شد.

ملاحظات اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از همه کسانی که سهمی در انجام این پژوهش داشتند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Albulescu, I., Labăr, A.-V., Manea, A.-D., & Stan, C. (2024). The Mediating Role of Cognitive Test Anxiety on the Relationship Between Academic Procrastination and Subjective Wellbeing and Academic Performance. *Frontiers in Public Health*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1336002>
- Baran, L., & Jonason, P. K. (2020). Academic Dishonesty Among University Students: The Roles of the Psychopathy, Motivation, and Self-Efficacy. *PLoS One*, 15(8), e0238141. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0238141>
- Basileo, L. D., Otto, B., Lyons, M. E., Vannini, N., & Toth, M. D. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Perceived Support of Students' Basic Psychological Needs in Academic Achievement. *Frontiers in Education*, 9. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385442>
- Boyle, G. J., Wongsri, N., Bahr, M., Macayan, J. V., & Bentler, P. M. (2020). Cross-Cultural Differences in Personality, Motivation and Cognition in Asian vs. Western Societies. *Personality and individual differences*, 159, 109834. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.109834>
- Dekker, I., Schippers, M. C., & Schooten, E. v. (2021). Reflective Goal-Setting Improves Academic Performance in Teacher and Business Education: A

- Mediating Roles of Achievement Goals and Academic Emotions. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1028722>
- Sachitra, V. (2023). Exploring the Roles of Personality Traits and Self-Efficacy on Environmental Engagement: A Sri Lankan Youth Survey. *Social Responsibility Journal*, 20(4), 740-760. <https://doi.org/10.1108/srj-03-2021-0098>
- Sulalah, S., Fatima, S., & Rohman, M. (2024). Does Childhood Religiosity Enhance Learning Motivation? Testing the Role of Islamic Religiosity Using Moderated Mediation Model. *Archive for the Psychology of Religion*, 47(1), 3-19. <https://doi.org/10.1177/00846724241229731>
- Supervía, P. U., Salavera, C., Basterretxea, J. J., & Cosculluela, C. L. (2023). Influence of Psychological Variables in Adolescence: The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship Between Self-Efficacy and Satisfaction With Life in Senior High School Students. *Social Sciences*, 12(6), 329. <https://doi.org/10.3390/socsci12060329>
- Tonder, D. V., Kloppers, M. M., & Grösser, M. (2022). Enabling Self-Directed Academic and Personal Wellbeing Through Cognitive Education. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789194>
- Wang, L. (2021). The Role of Students' Self-Regulated Learning, Grit, and Resilience in Second Language Learning. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.800488>
- Xu, Y. (2022). The Influence of EFL Teachers' Hope and Trust on Their Academic Grit: A Theoretical Review. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.929841>
- Zhang, Y., Guan, X., Ahmed, M. Z., Jobe, M. C., & Ahmed, O. (2022). The Association Between University Students' Achievement Goal Orientation and Academic Engagement: Examining the Mediating Role of Perceived School Climate and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 14(10), 6304. <https://doi.org/10.3390/su14106304>