



Amining the Combined Role of Psychological Resilience, Academic Self-Efficacy, and Achievement Motivation Among 14- and 15-Year-Old Male Students in Kashan

Mohsen Niazi¹, Saeid Khalaj Amirhoseini^{1*}

¹ Department of Social Sciences, Cultural Studies, Faculty of Humanities and Law, Kashan University, Kashan, Iran.

* **Corresponding Author:** saeid.khalaj.amirhoseini73@gmail.com

Received: 2026-05-05

Accepted: 2026-05-21

Publication: 2026-05-28

Abstract

In recent years, research in educational psychology, behavioral sciences, and sociology has placed great emphasis on the role of psychological variables such as intrinsic motivation, belief in one's personal abilities (self-efficacy), and the capacity to cope with academic difficulties (resilience). This study aimed to determine the relationship among these three components in a group of 14- and 15-year-old male students in Kashan, Iran. The research method was descriptive-correlational. The statistical population consisted of 14- and 15-year-old male students enrolled in the 2025–2026 academic year. From this population, a sample of 365 students was selected using multi-stage cluster sampling. To collect data, three standardized questionnaires were used: the Connor-Davidson Resilience Scale, the Harter Academic Motivation Questionnaire, and the Midgley Academic Self-Efficacy Scale. Data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods. Findings indicated that the scores for all three variables were distributed around the mean and within the normal range. Correlation coefficients confirmed a positive and significant relationship among all variables; the highest correlation was observed between self-efficacy and motivation, with a coefficient of 0.652. Regression analysis showed that resilience alone could predict self-efficacy, but when motivation was entered into the model, predictive power increased significantly. Moreover, motivation played a partial mediating role between resilience and self-efficacy. These results suggest that if programs designed to simultaneously enhance students' resilience and motivation are implemented, their academic self-efficacy will also improve. Therefore, educational administrators and educational psychologists should prioritize targeted interventions to improve academic performance and provide psychological support for adolescents.

Keywords: Motivation, Psychological Resilience, Academic Self-Efficacy, Kashan

© 2026 A New Approach To School Education (NASE)



This work is published under CC BY-NC 4.0 license.

© 2022 The Authors.

How to Cite This Article: Niazi, M & Khalaj Amirhoseini S. (2026). Amining the Combined Role of Psychological Resilience, Academic Self-Efficacy, and Achievement Motivation Among 14- and 15-Year-Old Male Students in Kashan. *NASE*, 8(1): 30-37.





بررسی نقش توأمان تاب‌آوری روانی، خودکارآمدی درسی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله شهر کاشان

محسن نیازی^۱، سعید خلیج امیرحسینی^{۲*}

^۱ گروه علوم اجتماعی، مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم انسانی و حقوق، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.
* نویسنده مسئول: saeid.khalaj.amirhoseini73@gmail.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۵/۰۲/۱۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۵/۰۲/۳۱ تاریخ چاپ مقاله: ۱۴۰۵/۰۳/۰۷

چکیده

در سال‌های اخیر، پژوهش‌های حوزه روان‌شناسی تربیتی، علوم رفتاری و جامعه‌شناسی تأکید زیادی بر نقش متغیرهای روان‌شناختی نظیر انگیزه درونی، باور به توانایی‌های شخصی (خودکارآمدی) و ظرفیت مقابله با دشواری‌های تحصیلی (تاب‌آوری) داشته‌اند. این مطالعه با هدف تعیین ارتباط میان همین سه مؤلفه در گروه دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله شهر کاشان انجام شد. روش تحقیق از نوع توصیفی همبستگی بود. دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۱۴۰۵/۱۴۰۴، جامعه آماری را تشکیل می‌دادند. از میان آن‌ها، نمونه‌ای به حجم ۳۶۵ نفر به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای گزینش شد. برای گردآوری اطلاعات، سه پرسشنامه استاندارد شامل مقیاس تاب‌آوری کونور دیویدسون، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر و مقیاس خودکارآمدی تحصیلی میجلی به کار رفت. داده‌ها با روش‌های آمار توصیفی و استنباطی تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد که نمرات هر سه متغیر در حدود میانگین و در دامنه نرمال توزیع شده‌اند. ضرایب همبستگی، رابطه مثبت و معناداری میان تمام متغیرها را تأیید کردند؛ بالاترین همبستگی بین خودکارآمدی و انگیزش با ضریب ۰/۶۵۲ مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که تاب‌آوری به تنهایی توان پیش‌بینی خودکارآمدی را دارد، اما وقتی انگیزش وارد مدل می‌شود، قدرت پیش‌بینی به شکل چشمگیری افزایش می‌یابد. ضمن اینکه انگیزش نقش یک واسطه جزئی بین تاب‌آوری و خودکارآمدی ایفا می‌کند. این نتایج نشان می‌دهد که اگر برنامه‌هایی برای تقویت همزمان تاب‌آوری و انگیزش دانش‌آموزان طراحی شود، خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها نیز ارتقاء خواهد یافت. بنابراین، لازم است متولیان آموزشی و روان‌شناسان تربیتی، مداخلاتی هدفمند برای بهبود عملکرد تحصیلی و تأمین حمایت روانی نوجوانان در دستور کار قرار دهند.

واژگان کلیدی: انگیزه، تاب‌آوری روانی، خودکارآمدی درسی، کاشان

تمامی حقوق نشر برای مجله رویکردی نو بر آموزش مدارس محفوظ است.

شیوه استناد به این مقاله: نیازی، محسن و خلیج امیرحسینی، سعید. (۱۴۰۵). بررسی نقش توأمان تاب‌آوری روانی، خودکارآمدی درسی و انگیزه پیشرفت در میان دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله شهر کاشان. *مجله رویکردی نو بر آموزش مدارس*، ۸(۱): ۳۷-۳۰.

مقدمه

در دو دهه اخیر، روان‌شناسان تربیتی، جامعه‌شناسان و متخصصان علوم رفتاری به طور فزاینده‌ای به تأثیر عواملی درونی و شخصی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان علاقه‌مند شده‌اند. در این میان، سه ویژگی روان‌شناختی یعنی انگیزه

تحصیلی، باور به توانایی خود (که با عنوان خودکارآمدی شناخته می‌شود) و قابلیت مقاومت در برابر مشکلات درسی (همان تاب‌آوری تحصیلی) نقشی برجسته و تعیین‌کننده دارند. این سه مؤلفه، به تعبیر Artino (2012)، نه تنها عملکرد آموزشی، بلکه پایداری در مسیر یادگیری و توان سازگاری با موقعیت‌های

در نظام آموزشی ایران، به ویژه در دوره متوسطه اول، مشکلاتی نظیر افت تحصیلی، کاهش علاقه به یادگیری و مشارکت پایین دانش‌آموزان چالش‌برانگیز است. دوره نوجوانی نیز به دلیل حساسیت ذاتی خود، نیازمند مهارت‌هایی برای مقابله با فشارهای تحصیلی و اجتماعی است. در چنین بافتی، شناخت عواملی مثل انگیزه، خودکارآمدی و تاب‌آوری و همچنین تقویت آن‌ها می‌تواند راه‌گشای بهبود کیفیت یادگیری باشد. با وجود پژوهش‌های متعدد درباره هر یک از این متغیرها به صورت جداگانه، مطالعاتی که همزمان به بررسی ارتباط و اثر متقابل هر یک بر دیگری بپردازند (به ویژه در میان نوجوانان ایرانی و در بافت فرهنگی شهرهایی نظیر کاشان) همچنان محدود است.

بر همین اساس، تحقیق کنونی با هدف روشن کردن رابطه میان تاب‌آوری، انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی در جمعیت دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله شهر کاشان طراحی شده است. این مطالعه تلاش دارد از طریق تعیین نوع و شدت ارتباط این سه متغیر، گام مؤثری در جهت فهم عمیق‌تر مکانیسم‌های روان‌شناختی تأثیرگذار بر موفقیت در مدرسه بردارد. یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند یاری‌رسان مشاوران مدرسه، معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی باشد تا با تدوین مداخلات هدفمند، انگیزه و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده و زمینه رشد خودکارآمدی آن‌ها را نیز فراهم آورد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد توصیفی-همبستگی انجام شد. تمامی دانش‌آموزان پسر ۱۴ و ۱۵ ساله شهر کاشان که در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری این مطالعه را تشکیل می‌دادند. برای تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران با سطح خطای ۵ درصد (۰/۰۵) استفاده شد که بر اساس آن، حدود ۳۸۰ نفر برآورد گردید. نمونه‌ها به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای گزینش شدند. سپس با اعمال معیارهای ورود (از جمله: اعلام رضایت آگاهانه از سوی دانش‌آموز، نداشتن تشخیص اختلال روان‌پزشکی و عدم تجربه مردودی در پایه گذشته) و همچنین معیارهای خروج (مانند: پاسخ‌دهی ناقص به پرسشنامه‌ها یا انصراف از ادامه پژوهش)، در نهایت ۳۶۵ پرسشنامه قابل تحلیل گردآوری شد.

ابزارهای گردآوری داده شامل سه پرسشنامه استاندارد، (مقیاس تاب‌آوری کونور-دیویدسون، پرسشنامه انگیزش تحصیلی هارتر، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی میجلی) بودند. این ابزارها پیشتر روایی و پایایی خود را در جمعیت‌های ایرانی تأیید کرده‌اند. با این حال، برای اطمینان بیشتر از قابلیت اعتماد آنها در نمونه مورد مطالعه، ضریب آلفای کرونباخ دوباره محاسبه شد که

دشوار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. نکته مهم آن است که میان این متغیرها یک رابطه متقابل و پویا وجود دارد؛ به نحوی که ترکیب آن‌ها به دانش‌آموز امکان می‌دهد از موانع عبور کند، انگیزه خود را در طول زمان حفظ نماید و به اهداف تحصیلی‌اش دست پیدا کند. انگیزش را معمولاً نوعی نیروی درونی می‌دانند که فرد را به انجام یک فعالیت خاص، مثلاً مطالعه یا یادگیری ترغیب می‌کند (Morris, Grehl, Rutter, Mehta & Westwater, 2022). این نیرو، رفتار آدمی را به سمت اهداف مشخصی سوق می‌دهد و به آن جهت و تداوم می‌بخشد (Zeidner, Boekaerts & Pintrich, 2000). دو شکل اصلی برای انگیزه وجود دارد: نخست انگیزش درونی که ریشه در لذت، حس کنجکاوی و علاقه حقیقی فرد به یادگیری دارد؛ دوم انگیزش بیرونی که از عواملی خارج از فرد مثل نمره، تحسین دیگران یا پاداش‌های مالی ناشی می‌شود.

پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که سطح انگیزش یک دانش‌آموز تا حد زیادی تعیین می‌کند که چقدر تلاش می‌کند، چقدر پایدار است و چقدر فعالانه در کلاس شرکت می‌کند (Steinmayr, Weidinger, Schwingner & Spinath, 2019). در کنار انگیزه، خودکارآمدی تحصیلی نیز از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. این مفهوم به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا رسیدن به یک هدف مشخص اشاره دارد و بخش مهمی از خودپنداره هر شخص را شکل می‌دهد. طبق یافته‌های پژوهشی، دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً اهداف دشوارتری انتخاب می‌کنند، در برابر موانع پایداری بیشتری از خود بروز می‌دهند و از راهبردهای پیشرفته‌تری برای یادگیری بهره می‌برند (Basileo, Otto, Lyons, Vannini & Toth, 2024). بندورا (۱۹۸۶) معتقد بود که باورهای خودکارآمدی در مرکز نظام عملکرد انسان قرار گرفته و نه تنها بر گزینش رفتارها، بلکه بر میزان کوشش و استمرار فرد در مسیر اهدافش اثر می‌گذارد (سعادت، اعتمادی، نیلفروشان، ۱۳۹۸).

سومین عامل کلیدی یعنی تاب‌آوری تحصیلی، عبارت است از توانایی فرد برای بازیابی خود پس از شکست‌ها، انطباق با فشارهای ناشی از مدرسه و حفظ طرز فکر مثبت در شرایط سخت (Flores-Buils & Andrés-Roqueta, 2023). این سازه مجموعه گسترده‌ای از عناصر شناختی، هیجانی و رفتاری را دربرمی‌گیرد که به دانش‌آموز کمک می‌کند در مواجهه با تنش‌های درسی، امید و تلاش خود را از دست ندهد. به عبارت دیگر، تاب‌آوری نوعی ظرفیت درونی است که فرد را قادر می‌سازد با موقعیت‌های دشوار و پراسترس به شکلی مؤثر کنار بیاید (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴).

یافته‌های پژوهش

بر اساس یافته‌های ارائه شده در جدول ۱، مجموع شرکت‌کنندگان این پژوهش ۳۶۵ دانش‌آموز بودند. از نظر توزیع سنی، ۱۸۹ نفر (معادل ۵۱/۷۸ درصد) در گروه سنی ۱۴ سال و ۱۷۶ نفر (معادل ۴۸/۲۲ درصد) در گروه سنی ۱۵ سال قرار داشتند.

مقادیر به‌دست‌آمده به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۴ بود. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی (محاسبه میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (شامل آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون خطی چندگانه و آزمون تی برای گروه‌های مستقل) انجام گرفت. نرم‌افزار مورد استفاده برای این تحلیل‌ها، SPSS نسخه ۲۶ بود.

جدول ۱: سن و پایه تحصیلی در گروه نمونه

متغیر	سن	تعداد	درصد
سن	۱۴ ساله	۱۸۹	۵۱/۷۸ درصد
	۱۵ ساله	۱۷۶	۴۸/۲۲ درصد
پایه تحصیلی	پایه هشتم	۱۸۹	۵۱/۷۸ درصد
	پایه نهم	۱۸۹	۵۱/۷۸ درصد

جدول ۱: معدل سال و نیمسال تحصیلی قبلی در گروه نمونه

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	دامنه تغییرات	کجی	کشیدگی
معدل نیمسال تحصیلی قبلی	۱۸/۲۰	۱/۳۵	۱۳	۲۰	۷	-۰/۹۰۰	۱/۰۲۴
معدل سال تحصیلی قبلی	۱۸/۳۸	۱/۳۸	۱۳	۲۰	۷	-۰/۷۵۴	۰/۱۲۲

در مورد معدل نیمسال گذشته نیز مقدار میانگین ۱۸/۲۰ و انحراف معیار ۱/۳۵ به دست آمد که مجدداً تمرکز داده‌ها را حول میانگین تأیید می‌کند. دامنه نمرات از ۱۳ تا ۲۰ (با دامنه ۷ نمره) نشان‌دهنده تنوع قابل ملاحظه در عملکرد تحصیلی نمونه است. ضریب چولگی منفی (-۰/۹۰۰) مجدداً نشان می‌دهد که توزیع به سمت معدل‌های بالاتر انحراف دارد، یعنی شمار بیشتری از دانش‌آموزان نمراتی بالاتر از میانگین کسب کرده‌اند. ضریب کشیدگی (۱/۰۲۴) نیز بیانگر آن است که پراکندگی داده‌ها از نظر کشیدگی تفاوت چشمگیری با توزیع نرمال ندارد به طور کلی، این یافته‌ها نشان می‌دهد که اگرچه در نمونه مورد مطالعه طیف وسیعی از معدل‌ها وجود دارد، اما وزن اصلی داده‌ها بر روی نمرات متوسط تا بالا متمرکز است و دانش‌آموزان با عملکرد ضعیف (معدل زیر ۱۵) تنها درصد کوچکی از نمونه را تشکیل می‌دهند.

این ارقام نشان‌دهنده توازن نسبتاً مطلوبی میان دو بازه سنی مورد بررسی است. در رابطه با پایه تحصیلی نیز نمونه‌ها به شکلی متوازن توزیع شده‌اند؛ به گونه‌ای که هر دو گروه دانش‌آموزان پایه هشتم ۱۴ ساله و پایه نهم ۱۵ ساله، هر کدام با ۱۸۹ نفر (۵۱/۷۸ درصد) در این مطالعه مشارکت داشته‌اند.

اطلاعات مندرج در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین معدل سال گذشته دانش‌آموزان ۱۸/۳۸ با انحراف معیار ۱/۳۸ بوده است که حاکی از تمرکز نسبتاً خوب داده‌ها در اطراف میانگین است. ضریب چولگی منفی (-۰/۷۵۴) بیانگر توزیع نامتقارن با گرایش به سمت نمرات بالاتر است؛ به این معنا که اکثر دانش‌آموزان نمونه از موفقیت تحصیلی در سطح متوسط رو به بالا برخوردار بوده‌اند، هرچند افرادی با معدل‌های پایین‌تر نیز در میان آن‌ها دیده می‌شود. مقدار کشیدگی (۰/۱۲۲) نیز حاکی از آن است که توزیع داده‌ها نسبتاً نزدیک به منحنی نرمال است.

جدول ۳: ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
انگیزش	۱۱۶/۶۰	۶/۹۳	۰/۸۳۶	-۱/۱۲
خودکارآمدی	۲۲/۸۰	۱/۰۳	-۰/۸۹۶	-۰/۲۷
تاب‌آوری	۱۰۴/۴۰	۵/۶۶	-۱/۳۴	-۰/۲۲

شرکت‌کنندگان برابر ۱۱۶/۶۰ با انحراف معیار ۶/۹۳ بوده است. برای خودکارآمدی تحصیلی، میانگین ۲۲/۸۰ و انحراف معیار

یافته‌های توصیفی مربوط به سه متغیر اصلی پژوهش نشان می‌دهد که میانگین نمره انگیزش تحصیلی در بین

تا ۱/۱۲ قرار داشت و هیچ یک از مقدار بحرانی ± 2 فراتر نرفت، می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نرمات هر سه متغیر اصلی پژوهش از منحنی نرمال تبعیت می‌کند.

۱/۰۳ به دست آمد. همچنین تاب‌آوری میانگینی برابر ۱۰۴/۴۰ و انحراف معیاری برابر ۵/۶۶ داشت. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، شاخص‌های چولگی و کشیدگی مورد ارزیابی قرار گرفتند. از آنجا که مقادیر مطلق چولگی برای همه متغیرها در دامنه ۰/۳۴- تا ۰/۸۹۶ و مقادیر مطلق کشیدگی در دامنه ۰/۲۲-

جدول ۴: ضریب همبستگی پیرسون در گروه نمونه

متغیرها	انگیزش	خودکارآمدی	تاب‌آوری
انگیزش	۱		
خودکارآمدی	۰.۶۵۲**	۱	
تاب‌آوری	۰.۴۵۶**	۰.۵۳۲**	۱

** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱

آماري معنادار) به رابطه انگیزش و تاب‌آوری با ضریب ۰.۴۵۶ تعلق گرفت. این الگوی همبستگی در مجموع تأییدکننده مدل نظری پژوهش بوده و نشان می‌دهد که افزایش هر یک از این مؤلفه‌های روان‌شناختی می‌تواند با بهبود در سایر مؤلفه‌ها همراه باشد.

طبق اطلاعات ارائه‌شده در جدول ۴، تمامی همبستگی‌های بین متغیرهای اصلی پژوهش در سطح ۹۹ درصد اطمینان، مثبت و معنادار ارزیابی شدند. بیشترین میزان همبستگی مربوط به رابطه بین خودکارآمدی و انگیزش با ضریب ۰.۶۵۲ بود که بیانگر ارتباطی قوی و مستقیم میان این دو متغیر است. همچنین، همبستگی خودکارآمدی با تاب‌آوری در سطح متوسط و مثبت قرار داشت. کمترین میزان همبستگی (اگرچه همچنان از نظر

جدول ۲: خلاصه مدل رگرسیون انگیزش و تاب‌آوری روی خودکارآمدی

مرتبۀ	R	R ²	R ² تعدیل- شده	خطای استاندارد برآورد	ΔR^2	F ΔR^2	df _۱	df _۲	سطح معناداری ΔR^2
۱	۰/۲۷۵	۰/۰۷۵	۰/۰۷۲	۶/۳۳	۰/۰۷۵	۲۵/۲۲	۱	۳۰۹	۰/۰۰۱
۲	۰/۳۶۱	۰/۱۳۰	۰/۱۲۵	۶/۱۴	۰/۱۳۰	۲۳/۱۰	۲	۳۰۸	۰/۰۰۱

همچنین، خطای استاندارد برآورد که در گام اول برابر ۶/۳۳ بود، در گام دوم به ۶/۱۴ کاهش یافت که نشان‌دهنده دقیق‌تر شدن پیش‌بینی‌های مدل پس از ورود انگیزش است. این نتایج حاکی از آن است که انگیزش، حتی زمانی که تأثیر تاب‌آوری کنترل می‌شود، سهم جداگانه و معناداری در پیش‌بینی خودکارآمدی دارد و می‌تواند به عنوان یک عامل محافظتی در برابر کاهش خودکارآمدی ایفای نقش کند. در مجموع، مدل نهایی تأکید می‌کند که برای درک و پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی، باید به هر دو متغیر تاب‌آوری و انگیزش به صورت همزمان توجه کرد.

یافته‌های حاصل از تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی (جدول ۵) نشان می‌دهد که در مرحله نخست، فقط متغیر تاب‌آوری وارد معادله شد و موفق گردید ۷/۵ درصد از تغییرات خودکارآمدی (به عنوان متغیر وابسته) را تبیین کند ($R^2 = 0/075$). در مرحله دوم، با افزوده شدن متغیر انگیزش به مدل، میزان واریانس تبیین‌شده برای خودکارآمدی به ۱۳ درصد افزایش یافت ($R^2 = 0/130$). این مقدار افزایش که برابر با ۵/۵ درصد بود ($\Delta R^2 = 0/055$)، از لحاظ آماری معنادار ارزیابی شد ($p < 0/001$). به عبارت دیگر، اضافه کردن انگیزش به مدل، پس از ثابت نگه داشتن اثر تاب‌آوری، توان پیش‌بینی خودکارآمدی را به طور معناداری ارتقا بخشید.

جدول ۳: ضرایب رگرسیونی انگیزش و تاب‌آوری روی خودکارآمدی

مرتبۀ	متغیر پیش‌بین	B	خطای استاندارد	β	t	سطح معناداری
۱						
	ثابت	۱۸/۲۴	۱/۹۰		۹/۵۲	۰/۰۰۱
	تاب‌آوری	۰/۱۴۳	۰/۰۲۸	۰/۲۷۵	۵/۰۲	۰/۰۰۱
۲						
	ثابت	۴۶/۷۰	۶/۴۹		۷/۰۴	۰/۰۰۱
	تاب‌آوری	۰/۰۸۱	۰/۰۳۱	۰/۱۵۶	۲/۶۲	۰/۰۰۹
	انگیزش	- ۰/۲۶۴	۰/۰۶۰	- ۰/۲۶۳	- ۴/۴۱	۰/۰۰۱

بر اساس یافته‌های جدول ۳، در مرحله اول تحلیل رگرسیون که فقط متغیر تاب‌آوری به مدل وارد شد، این متغیر تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی داشت ($\beta = 0.275, p < 0.001$)، به گونه‌ای که به ازای هر یک نمره افزایش در تاب‌آوری، مقدار خودکارآمدی به میزان ۰/۱۴۳ واحد افزایش می‌یافت.

در گام دوم، با افزودن متغیر انگیزش به مدل، تغییرات قابل توجهی در ضرایب رخ داد. تاب‌آوری همچنان به عنوان پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار خودکارآمدی باقی ماند، اما ضریب اثر آن کاهش پیدا کرد ($\beta = 0.156, p < 0.009$). انگیزش به عنوان یک پیش‌بین منفی و بسیار معنادار ظاهر شد ($\beta = -0.263, p < 0.001$)، بدین معنا که با افزایش یک نمره در انگیزش، خودکارآمدی به میزان ۰/۲۶۴ واحد کاهش نشان داد. این یافته‌ها حاکی از آن است که اگرچه تاب‌آوری تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی دارد، اما انگیزش می‌تواند نقش یک عامل بازدارنده یا محافظتی قوی را در این رابطه ایفا کند.

در مورد نقش واسطه‌ای، نتایج نشان می‌دهد که انگیزش نقش واسطه‌ای کامل در ارتباط بین تاب‌آوری و خودکارآمدی ندارد. با این حال، کاهش ضریب بتای تاب‌آوری از ۰/۲۷۵ به ۰/۱۵۶ پس از ورود انگیزش به مدل (در شرایطی که همچنان معنادار باقی ماند)، حاکی از وجود نقش واسطه‌ای جزئی است. به عبارت دیگر، انگیزش اگرچه خود پیش‌بینی‌کننده قوی و معکوسی برای خودکارآمدی محسوب می‌شود (با ضریب -0.263)، اما نمی‌تواند به تنهایی رابطه بین تاب‌آوری و خودکارآمدی را به طور کامل تبیین کند. بنابراین، در میان دانش‌آموزان پسر مورد مطالعه، انگیزش به عنوان یک میانجی جزئی در ارتباط بین تاب‌آوری و خودکارآمدی عمل می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

در مقایسه با پژوهش اصلانی و محمدی (۱۴۰۴) که روی کارکنان آب و فاضلاب انجام شد، یافته‌های پژوهش حاضر ناهمبستگی نشان می‌دهد، زیرا در آن محیط کاری رسمی،

تاب‌آوری تأثیر مستقیمی بر انگیزش نداشت و به طور کلی نقش عوامل روان‌شناختی کم‌رنگ‌تر بود. در مقابل، پژوهش سعادت، کرد، و جلالی (۱۳۹۸) با مطالعه حاضر همسو است، چرا که در هر دو، تاب‌آوری و خودکارآمدی نقش مثبتی در انگیزه تحصیلی دارند و بر اهمیت عوامل روان‌شناختی برای موفقیت تحصیلی تأکید شده است، هرچند تفاوت در محیط آموزشی (دانشگاه در مقابل دبیرستان) دیده می‌شود. همچنین پژوهش نعمتی، بدری گرگری، و شریف چینی بلاغ (۱۳۹۸) روی دانش‌آموزان دارای نارسایی‌های جسمی-حرکتی نیز با پژوهش حاضر همسویی دارد، زیرا در هر دو مطالعه تاب‌آوری و خودکارآمدی نقش مثبت و معناداری در افزایش انگیزش تحصیلی ایفا می‌کنند، اما تفاوت در متغیر امیدواری است که در پژوهش نعمتی تأثیر مستقیم بر انگیزش نداشت که احتمالاً به دلیل محدودیت‌های جسمی و چالش‌های محیطی آن نمونه بوده است. از سوی دیگر، مقاله همتی و غفاری (۱۳۹۵) نیز با این پژوهش همسو است، زیرا تاب‌آوری و انگیزش فردی در هر دو تأثیر مثبتی بر موفقیت تحصیلی دارند، اما تفاوت اصلی در این است که در پژوهش حاضر نقش خانواده برجسته شد و نقش مدرسه در مدل نهایی معنادار نبود، در حالی که در پژوهش همتی و غفاری چنین موضوعی بررسی نشده بود. در مقایسه با پژوهش فاضل و یزدخواستی (۱۳۹۵) که روی دانش‌آموزان کنکوری انجام شد، یافته‌های ما غیرهمسو است، زیرا در آن مطالعه فشارهای تحصیلی تأثیر منفی بر تاب‌آوری و انگیزش داشت و فرسودگی تحصیلی را افزایش می‌داد، اما در پژوهش حاضر تاب‌آوری و انگیزش نقش مثبت و تقویت‌کننده داشتند، هرچند در هر دو مطالعه تاب‌آوری نقش میانجی خود را حفظ کرده است، مشابه یافته‌ای که در دانش‌آموزان متوسطه نیز مشاهده شد. در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که جامعه مورد مطالعه شامل دانش‌آموزان ۱۴ و ۱۵ ساله با توزیع نسبتاً متوازن بود و عملکرد تحصیلی اکثر آنان در سطح متوسط تا بالا قرار داشت، ضمن اینکه تحلیل آماری نشان داد میانگین نمرات

منابع فارسی

اصلانی، فرشید و محمدی، مرضیه (۱۴۰۴). "تأثیر کمال‌گرایی بر انگیزش با نقش میانجی خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی"، پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، دانشگاه حضرت معصومه (س)، ۹۰-۶۱.

سعادت، سجاد، اعتمادی، عذراء، نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۴). "رابطه تاب‌آوری و سبک‌های دلبستگی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان"، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۴۶.

سعادت، سجاد، کرد، نوشین و جلالی، مرضیه (۱۳۹۸). "نقش سرمایه‌های روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی) در انگیزه پیشرفت دانشجویان"، رویش روانشناسی، ۱۶۷.

فاضل، زهراسادات و یزدخواستی، فریبا (۱۳۹۵). "رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان"، ۱۲۶-۱۰۷.

نعمتی، شهروز، بدری گرگری، رحیم و شریف چینی بلاغ، هاجر (۱۳۹۸). "رابطه امیدواری، خودکارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارای نارسی‌های جسمی-حرکتی"، فصلنامه کودکان استثنایی، ۷۰-۶۱.

همتی، رضا و غفاری، مسعود (۱۳۹۵). "رویکردهای نوین آموزشی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان"، ۸۷-۱۰۶.

فهرست منابع

- Aslani, F., & Mohammadi, M. (2025). The effect of perfectionism on motivation with the mediating role of self-efficacy and psychological resilience. Psychol. Res. Manag., Hazrat-e Masoumeh University, 61-90. [Persian]
- Saadat, S., Kord, N., & Jalali, M. (2019). The role of psychological capital (self-efficacy, hope, resilience, and optimism) in students' achievement motivation. Ravansh-e Ravanshenasi, 167. [Persian]
- Nemati, S., Badri Gargari, R., & Sharif Chini Bolagh, H. (2019). The relationship between hope, self-efficacy, and academic resilience with academic motivation of students with physical-motor disabilities. Except. Child., 61-70. [Persian]
- Hemmati, R., & Ghaffari, M. (2016). New educational approaches. Fac. Educ. Psychol. Univ. Isfahan, 87-106. [Persian]
- Fazel, Z., & Yazdkhasti, F. (2016). New educational approaches. Fac. Educ. Psychol. Univ. Isfahan, 107-126. [Persian]

انگیزش، خودکارآمدی و تاب‌آوری در محدوده نرمال قرار دارد و توزیع داده‌ها تمرکز مناسبی حول میانگین دارد. بررسی همبستگی‌ها نیز روابط مثبت و معناداری بین تمامی متغیرهای اصلی را نشان داد، به ویژه همبستگی قوی بین خودکارآمدی و انگیزش (۰/۶۵۲) که بیانگر ارتباط مستقیم و پایدار این دو سازه است. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی مشخص کرد که تاب‌آوری به طور مستقل سهم قابل توجهی در پیش‌بینی خودکارآمدی دارد و با ورود انگیزش، قدرت پیش‌بینی مدل به طور معناداری افزایش یافت. نتایج ضرایب رگرسیونی نیز نشان داد که تاب‌آوری همچنان اثر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی دارد، اما ورود انگیزش به مدل باعث کاهش شدت اثر تاب‌آوری شد و خود انگیزش به عنوان پیش‌بینی منفی و معنادار ظاهر گردید، الگویی که حاکی از نقش واسطه‌ای جزئی (نه کامل) برای انگیزش بین تاب‌آوری و خودکارآمدی است. بنابراین، یافته‌ها حاکی از آن است که تاب‌آوری و انگیزش هر دو به طور مستقل و متقابل بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند و توجه همزمان به این دو عامل می‌تواند نقش مهمی در تقویت خودکارآمدی نوجوانان ایفا کند. نتایج پژوهش همچنین اهمیت برنامه‌های آموزشی و روان‌شناختی را در ارتقای تاب‌آوری و انگیزش تحصیلی نشان می‌دهد و می‌تواند به طراحی مداخلات مؤثر برای بهبود عملکرد تحصیلی و حمایت روانی دانش‌آموزان کمک کند. به طور کلی، این پژوهش بر لزوم توجه همزمان به جنبه‌های روان‌شناختی و انگیزشی در تربیت تحصیلی نوجوانان تأکید دارد و مسیرهای تازه‌ای برای پژوهش‌های آینده در زمینه تعامل میان تاب‌آوری، انگیزش و خودکارآمدی ارائه می‌کند.

موازین اخلاقی

در این مطالعه اصول اخلاق در پژوهش شامل اخذ رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان و حفظ اطلاعات محرمانه آنها رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران مراتب قدردانی و تشکر خود را از کلیه شرکت‌کنندگان این پژوهش که با استقبال و بردباری، در روند استخراج نتایج همکاری نمودند، اعلام می‌دارند.

تعارض منافع

نویسندگان این مطالعه هیچ گونه تعارض منافی در انجام و نگارش آن ندارند.

- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological medicine*, 52(10), 1801-1816.
- 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, 464340.
- Zeidner, M., Boekaerts, M., & Pintrich, P. R. (2000). Self-regulation: Directions and challenges for future research. In *Handbook of self-regulation* (pp. 749-768). Academic Press.
- Saadat, S., Etemadi, A., & Nilforooshan, P. (2015). The relationship between resilience and attachment styles with students' academic achievement. *Res. Med. Educ.*, 46. [Persian]
- Artino Jr, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85
- Basileo, L. D., Otto, B., Lyons, M., Vannini, N., & Toth, M. D. (2024). The role of self-efficacy, motivation, and perceived support of students' basic psychological needs in academic achievement. In *Frontiers in education* (Vol. 9, p. 1385442). Frontiers Media SA.
- Flores-Buils, R., & Andrés-Roqueta, C. (2023). Coping with the stress through individual and contextual resilient factors in primary school settings. *Behavioral sciences*, 13(11), 880.