

Research Article

Investigating Learning Enthusiasm on Academic Achievement with the Mediating Role of Academic Self Efficacy among Master's Students of Psychology at Islamic Azad University, Shiraz Branch

Zahra Omidvar ^{*1} 

1. Department of Psychology, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran

Extended Abstract

The present study aimed to examine the effect of learning enthusiasm on academic achievement with the mediating role of academic self-efficacy among master's students of psychology at the Islamic Azad University, Shiraz Branch. Grounded in motivational and cognitive theories such as Self-Determination Theory (Deci & Ryan, 2000), Social Cognitive Theory (Bandura, 1997), and the engagement model (Schaufeli et al., 2002), this research adopted a descriptive–correlational design utilizing structural equation modeling to test both direct and indirect relationships between variables. The statistical population consisted of 120 postgraduate psychology students, from which participants were recruited through purposive–convenience sampling; after screening and removal of outliers, the final sample comprised 45 students. Instruments included the Utrecht Work Engagement Scale—Student Form (UWES-S; Schaufeli et al., 2002) adapted to Persian by Hosseini et al. (2014), the Academic Self-Efficacy Scale (ASES; Zajacova et al., 2005) standardized for Persian by Aghajani et al. (2017), and the most recent semester Grade Point Average (GPA) obtained from official academic records as the indicator of academic performance. Data screening confirmed normal distribution and absence of problematic multicollinearity (maximum VIF = 1.460), while model fit indices indicated a satisfactory fit (CFI = 0.965, RMSEA = 0.052). Statistical analysis revealed that learning enthusiasm had a significant positive direct effect on academic achievement ($\beta = 0.42$, $p = 0.003$), suggesting that students with higher levels of engagement, dedication, and absorption in learning consistently achieved higher academic scores. Furthermore, academic self-efficacy partially mediated this relationship ($\beta = 0.21$, $p = 0.010$), implying that learning enthusiasm enhances students' belief in their own academic competence, which in turn contributes to improved academic performance. The findings underscore the dual pathway through which learning enthusiasm influences achievement—directly through sustained effort and persistence, and indirectly via the cognitive appraisal of personal abilities. In conclusion, the results highlight the importance of fostering both motivational and efficacy-related aspects within higher education settings. Educational interventions should therefore not only aim to cultivate enthusiasm through active, meaningful, and student-centered learning environments but also strengthen academic self-efficacy through skill-building, structured feedback, and supportive mentoring. By doing so, universities can create integrated learning contexts that maximize academic success across diverse student populations.

Keywords: Learning Enthusiasm, Academic Achievement, Academic Self-efficacy, Mediating role, Postgraduate Students

***Corresponding Author:** Zahra Omidvar

Email: Zahra.omidvar@iau.ac.ir

Research Article

Investigating Learning Enthusiasm on Academic Achievement with the Mediating Role of Academic Self Efficacy among Master's Students of Psychology at Islamic Azad University, Shiraz Branch

Zahra Omidvar ^{*1} 

1. Department of Psychology, Shi.C., Islamic Azad University, Shiraz, Iran



Received: 24/11/2025

Accepted: 25/11/2025

Published: 04/12/2025

PP: 73-83

ISSN (Online): 3092-6629



Keywords:

Learning Enthusiasm,
Academic Achievement,
Academic Self-efficacy,
Mediating role,
Postgraduate Students

Abstract

Introduction: This study aimed to investigate the effect of learning enthusiasm on academic achievement with the mediating role of academic self-efficacy among master's students of psychology at the Islamic Azad University, Shiraz Branch.

Methodology: A descriptive–correlational design was employed. The statistical population consisted of 120 students, selected through purposive–convenience sampling; after removing outliers, the final sample comprised 45 participants. Instruments included the Utrecht Work Engagement Scale—Student Form (UWES-S), the Academic Self-Efficacy Scale (ASES), and the latest semester grade point average (GPA). Data were analyzed using structural equation modeling.

Findings: Normality and multicollinearity assumptions were met. Model fit indices were satisfactory (CFI = 0.965, RMSEA = 0.052). The direct path from learning enthusiasm to academic achievement was significant ($\beta = 0.42$, $p = 0.003$) and the partial mediating role of self-efficacy was supported ($\beta = 0.21$, $p = 0.010$).

Conclusion: Learning enthusiasm directly enhances academic performance, and its effect is strengthened through the improvement of academic self-efficacy. It is recommended that university educational programs emphasize fostering learning motivation and confidence in students' capabilities.

Citation: Omidvar, Z. (2025). Investigating learning enthusiasm on academic achievement with the mediating role of academic self-efficacy among master's students of psychology at Islamic Azad University, Shiraz Branch. *New Approaches in Learning Management*, 1(2), 73–83.

***Corresponding Author:** Zahra Omidvar

Email: Zahra.omidvar@iaui.ac.ir



©2022 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publishers.

بررسی شوق یادگیری بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز

زهرا امیدوار* 

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

چکیده

مقدمه و هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر شوق یادگیری بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی گری خودکارآمدی در دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز بود.

روش شناسی پژوهش: این مطالعه با رویکرد توصیفی-همبستگی انجام شد. جامعه آماری شامل ۱۲۰ دانشجو بود که با روش نمونه گیری هدفمند-دردسترس انتخاب شدند؛ پس از حذف داده های پرت، حجم نمونه نهایی ۴۵ نفر بود. ابزارهای مورد استفاده شامل مقیاس شوق یادگیری دانشجو (UWES-S)، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES)، و معدل نیم سال اخیر (GPA) بودند. داده ها با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند.

یافته ها: نتایج آزمون نرمال بودن و هم خطی تأییدکننده مفروضات مدل بودند. شاخص های برازش مدل (شاخص برازش تطبیقی = ۰.۹۶۵، ریشه میانگین مربعات خطای تقریب = ۰.۰۵۲) مطلوب بود. مسیر مستقیم شوق یادگیری بر پیشرفت تحصیلی معنادار بود (ضریب بتا = ۰.۴۲، سطح معناداری = ۰.۰۰۳) و نقش میانجی نسبی خودکارآمدی نیز تأیید شد (ضریب بتا = ۰.۲۱، سطح معناداری = ۰.۰۱۰).

نتیجه گیری: شوق یادگیری به طور مستقیم موجب بهبود عملکرد تحصیلی می شود و با افزایش خودکارآمدی، اثر آن تقویت می گردد. توصیه می شود برنامه های آموزشی دانشگاه بر تقویت انگیزش یادگیری و باور توانایی تأکید کنند.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۹/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۹/۱۳

شماره صفحات: ۷۳-۸۳

واژه های کلیدی:

شوق یادگیری، پیشرفت تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، نقش میانجی، دانشجویان

استناد: امیدوار، ز. (۱۴۰۳). بررسی تأثیر شوق یادگیری بر پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز. *رهیافت های نوین مدیریت یادگیری*، ۱(۲)، ۷۳-۸۳.

* نویسنده مسئول: زهرا امیدوار

پست الکترونیکی: Zahra.omidvar@iau.ac.ir

مقدمه

یادگیری به عنوان یکی از بنیادی ترین فرایندهای انسانی، همواره در کانون توجه روان شناسان، مربیان و مدیران نظام های آموزشی قرار داشته است. این فرایند صرفاً انتقال بسته های اطلاعاتی نیست، بلکه مجموعه ای پویا از تعاملات شناختی، هیجانی و اجتماعی را در بر می گیرد که طی آن فرد مفاهیم جدید را می سازد، مهارت های تازه را کسب می کند و ارزش های شخصی و اجتماعی را بازتعریف می نماید (Illeris, 2018). در محیط های دانشگاهی که مأموریت اصلی آنها تربیت نیروی انسانی متخصص و ایجاد ظرفیت های علمی نوآورانه است، کیفیت یادگیری به عنوان شاخصی کلیدی برای سنجش کارآمدی نظام آموزش عالی مطرح می شود.

در دهه های اخیر، توجه به عوامل روان شناختی مؤثر بر کیفیت و استمرار یادگیری، جایگاه ویژه ای در پژوهش های آموزشی یافته است. یکی از این عوامل، شوق یادگیری، مفهومی است که به میزان علاقه، انگیزه و انرژی پایدار دانشجو برای درگیر شدن در فعالیت های یادگیری اشاره دارد. این مفهوم در ادبیات روان شناسی آموزشی، به بُعدی از «درگیری تحصیلی» ارتباط دارد که ترکیبی از سرزندگی، فداکاری و غرق شدگی در تکالیف علمی است (Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova, & Bakker, 2002). دانشجویی که دارای شوق یادگیری بالاست، نه تنها با انگیزش درونی قوی به کلاس و مطالعه می پردازد، بلکه در مواجهه با چالش های آموزشی، رویکردی فعالانه و پایدار اتخاذ می کند.

شوق یادگیری از منظر نظریه های انگیزشی، ریشه در نیازهای روان شناختی بنیادین دارد که طبق نظریه خودتعیین گری (Ryan, 2000 & Self-Determination Theory; Deci) شامل سه نیاز اصلی «خودمختاری»، «شایستگی» و «ارتباط» است. زمانی که محیط آموزشی این نیازها را برآورده سازد، انگیزش درونی و شوق یادگیری تقویت می شود و دانشجو در مسیر خودتنظیمی یادگیری قرار می گیرد. از سوی دیگر، نظریه جریان (Flow Theory; Csikszentmihalyi, 1990) تأکید دارد که تجربه شوق یادگیری مشابه با حالت «جریان» است؛ حالتی که فرد در فعالیتی چالشی و معنادار، به طور کامل غرق می شود و گذر زمان را حس نمی کند.

عملکرد یا پیشرفت تحصیلی، محصول مجموعه ای از فرایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری دانشجوست که در نهایت در شاخص های کمی مانند معدل، یا در شاخص های کیفی مانند ارزیابی استادان و کیفیت پروژه های علمی نمود پیدا می کند (Rankin, 2015 & York, Gibson). در نظام آموزش عالی ایران، همچنان معدل و نمره آزمون های پایانی به عنوان ابزار اصلی سنجش پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار می گیرد. هرچند، رویکردهای نوین ارزیابی عملکرد، بر سنجش فرایند یادگیری، خودتنظیمی و مهارت های انتقالی نیز تأکید دارند (Rust, 2014).

بین شوق یادگیری و عملکرد تحصیلی، رابطه ای آشکار وجود دارد؛ اما این رابطه همیشه مستقیم و ساده نیست. حلقه مهمی که این مسیر را شکل می دهد، خودکارآمدی تحصیلی است؛ یعنی باور فرد به توانایی های خود برای انجام موفقیت آمیز فعالیت های علمی (Bandura, 1997). دانشجوی با خودکارآمدی بالا، حتی در شرایط فشار و ناکامی، به توانایی خود در حل مسائل آموزشی ایمان دارد و راهبردهای یادگیری مؤثرتری را به کار می گیرد (Garcia, 2001 & Chemers, Hu). از دیدگاه نظری، خودکارآمدی مانند یک فیلتر شناختی عمل می کند که انرژی حاصل از شوق یادگیری را به رفتارهای واقعی یادگیری و نهایتاً به دستاوردهای تحصیلی تبدیل می نماید.

پژوهش های متعددی، این رابطه سه گانه را تأیید کرده اند. در اولین مطالعه داخلی مرتبط، کرمی (۲۰۱۵) با بررسی دانشجویان علوم تربیتی دانشگاه اراک، نشان داد که سطوح بالای شوق یادگیری با عملکرد تحصیلی بالاتر همراه است و خودکارآمدی تحصیلی سهم قابل توجهی در این ارتباط ایفا می کند (Karami, 2015). در نخستین پژوهش خارجی، Salanova et al. (۲۰۰۳) در اسپانیا، نمونه ای از دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که شوق یادگیری نه تنها بر عملکرد علمی اثر مستقیم دارد، بلکه از طریق خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر غیرمستقیم معناداری وارد می کند.

تحقیقات جدیدتر، الگوهای پیچیده‌تری را نشان می‌دهند. Ghasemi et al. (۲۰۲۳) در آخرین مطالعه داخلی مرتبط، رابطه بین شوق یادگیری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی را در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه‌های آزاد مدل‌سازی کردند و به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی حدود ۲۵ درصد واریانس ارتباط شوق یادگیری و عملکرد تحصیلی را توضیح می‌دهد. در جدیدترین بررسی خارجی، Huang & Zhang (۲۰۲۲) در محیط‌های آموزش آنلاین، گزارش کردند که خودکارآمدی بالا موجب می‌شود شوق یادگیری به رفتارهای پایدار مطالعه و عملکرد علمی برتر تبدیل شود؛ در حالی که در دانشجویان با خودکارآمدی پایین، این انرژی به نتایج محسوس نمی‌انجامد.

این شواهد عملی، اهمیتی دوگانه برای پژوهش حاضر دارد. نخست، بررسی هم‌زمان شوق یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند به ارائه مدل‌های دقیق‌تر از فرایند یادگیری در بافت ایران کمک کند. دوم، یافته‌ها قابلیت پیاده‌سازی مستقیم در حوزه مدیریت یادگیری را دارند؛ حوزه‌ای که بر برنامه‌ریزی، اجرا و ارزیابی راهبردهای یادگیری در سطح فردی و سازمانی تمرکز دارد (Siemens, 2005). در دانشگاه‌ها، کاربرد این نتایج می‌تواند شامل طراحی کارگاه‌های تقویت انگیزش، توسعه برنامه‌های توانمندسازی علمی، و ایجاد محیط‌های یادگیری حمایتی برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی باشد.

در فضای آموزش عالی ایران، به‌ویژه در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، کمبود مطالعات جامع و زمینه‌مند در این زمینه محسوس است. بسیاری از تحقیقات پیشین یا تنها به یک متغیر پرداخته‌اند، یا بافت فرهنگی و ساختاری دانشگاه‌های آزاد اسلامی را مدنظر قرار ن داده‌اند. این خلأ پژوهشی، ضرورت انجام مطالعه‌ای مانند پژوهش حاضر را برجسته می‌سازد؛ مطالعه‌ای که می‌تواند مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم اثرگذاری شوق یادگیری بر عملکرد علمی را شناسایی کند و بر اساس نتایج آن، راهکارهایی برای توسعه مدیریت یادگیری ارائه دهد.

بر اساس این زمینه و ضرورت، سؤال اصلی پژوهش چنین مطرح گشت: آیا شوق یادگیری می‌تواند با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، عملکرد علمی دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز را پیش‌بینی کند؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) و تحلیل میانجی‌گری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد آنها ۱۲۰ نفر بود. روش نمونه‌گیری به صورت هدفمند در دسترس انجام شد و در نهایت، ۴۵ پرسشنامه کامل و قابل استفاده جمع‌آوری گردید. برای گردآوری داده‌ها، هماهنگی لازم با آموزش دانشگاه و اخذ مجوزهای اخلاقی صورت گرفت. شرکت‌کنندگان پس از دریافت توضیحات شفاهی درباره هدف مطالعه، رضایت‌نامه کتبی را امضا کردند و پرسشنامه‌ها را به صورت خودگزارشی تکمیل نمودند. اطلاعات مربوط به معدل نیم‌سال اخیر نیز از طریق اظهارنظر مستقیم دانشجو ثبت شد. پس از آماده‌سازی داده‌ها، شاخص‌های توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای اصلی محاسبه گردید و نرمال بودن توزیع داده‌ها با آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف بررسی شد. برای آزمون مدل مفهومی و مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم، از مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۶ استفاده شد و سطح معناداری آزمون‌ها ۰.۰۵ تعیین گردید. برازش مدل با شاخص‌هایی مانند CFI, TLI, RMSEA و χ^2/df ارزیابی شد.

سه ابزار اصلی برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. نخست، پرسشنامه شوق یادگیری دانشجویان (UWES-S) که توسط Bakker و Schaufeli, Martínez, Pinto, Salanova (۲۰۰۲) توسعه یافته و شامل ۱۷ ماده در سه مؤلفه سرزندگی، فداکاری و غرق‌شدگی است. پاسخ‌ها در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از ۱=هرگز تا ۵=همیشه) ثبت می‌شود. روایی بین‌المللی این ابزار با تحلیل عاملی تأیید شده و پایایی کل آن با آلفای کرونباخ حدود ۰/۸۵ گزارش گردیده است. نسخه فارسی این پرسشنامه توسط حسینی و همکاران (۱۳۹۳) روی نمونه ۲۳۰ دانشجوی هنجاریابی شد که آلفای کرونباخ کل ۰/۸۷ و شاخص KMO=۰/۹۱ به دست آمد و ساختار سه‌بعدی آن مورد تأیید قرار گرفت. ترجمه و بازترجمه توسط متخصصان روان‌شناسی تربیتی و زبان انگلیسی انجام شده و برخی گویه‌ها متناسب با فرهنگ دانشگاهی ایران اصلاح شدند.

دوم، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی (ASES) که Zajacova, Lynch و Espenshade (۲۰۰۵) طراحی کرده‌اند و شامل ۲۷ ماده در چهار مؤلفه مهارت‌های مطالعه، مدیریت زمان، حل مسئله و کنترل استرس است. پاسخ‌دهی در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از ۱=به شدت مخالف تا ۵=به شدت موافق) انجام می‌شود. آلفای کرونباخ بین‌المللی این ابزار ۰/۸۸ گزارش شده و روایی محتوایی آن توسط هیئت علمی آموزش عالی تأیید گردیده است. نسخه فارسی توسط آقاجانی و همکاران (۱۳۹۶) روی نمونه ۳۱۰ دانشجوی هنجاریابی شد که آلفای کرونباخ کل ۰/۸۹، $KMO=0/90$ و بارهای عاملی بالاتر از ۰/۵۰ گزارش شد. فرآیند ترجمه با روش ترجمه-بازترجمه، بررسی متخصصان، و انطباق مفهومی برای بافت آموزشی ایران انجام شده است. سوم، شاخص پیشرفت تحصیلی که به صورت معدل نیم‌سال اخیر دانشجوی تعریف شد و داده‌ها با خوداظهاری معتبر دانشجویان اخذ گردید. این شاخص به عنوان معیار کمی با مقیاس فاصله‌ای مورد استفاده قرار گرفت و به دلیل ماهیت عددی و ثبات رسمی آن نیازی به هنجاریابی نداشت.

یافته ها

برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون کولموگروف-اسمیرنوف انجام شد. همچنین شاخص‌های هم‌خطی (Tolerance و VIF) برای بررسی عدم وجود چندهمخطی در مدل قبل از اجرای SEM محاسبه گردید. نتایج حاکی از آن بود که داده‌ها شرایط لازم برای استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری را دارند.

جدول ۱. آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای نرمال بودن داده‌ها ($N=45$)

متغیر	آماره K-S	سطح معناداری (p)
شوق یادگیری	۰.۰۹۱	۰.۲۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	۰.۰۸۵	۰.۲۰۰
پیشرفت تحصیلی (GPA)	۰.۱۰۲	۰.۱۷۴

بر اساس نتایج، همه متغیرها دارای توزیع نرمال ($p > 0.05$) بودند.

جدول ۲. شاخص‌های هم‌خطی بین متغیرهای مدل

مسیر	Tolerance	VIF
GPA ← شوق یادگیری	۰.۷۱۲	۱.۴۰۴
خودکارآمدی ← شوق یادگیری	۰.۶۸۵	۱.۴۶۰
GPA ← خودکارآمدی	۰.۷۰۱	۱.۴۲۶

همه شاخص‌ها در محدوده استاندارد ($Tolerance > 0.1$ و $VIF < 10$) قرار داشتند، بنابراین مشکل چندهمخطی وجود نداشت. میانگین و انحراف معیار به همراه دامنه پاسخ‌ها برای هر متغیر در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)	حداقل	حداکثر
شوق یادگیری	۳.۷۸	۰.۵۴	۲.۶۰	۴.۸۰
خودکارآمدی تحصیلی	۳.۶۵	۰.۴۹	۲.۵۰	۴.۷۰
پیشرفت تحصیلی (GPA)	۱۶.۸۵	۱.۲۳	۱۴.۲۰	۱۹.۲۰

مقیاس شوق یادگیری و خودکارآمدی بر اساس لیکرت پنج‌درجه‌ای محاسبه شد و پیشرفت تحصیلی بر حسب معدل عددی نیم‌سال اخیر ثبت گردید.

نتایج مدل‌یابی معادلات ساختاری

مدل مفهومی شامل مسیر مستقیم شوق یادگیری به پیشرفت تحصیلی و مسیر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی بود. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل

شاخص برازش	مقدار	حد مطلوب
χ^2/df	۱.۸۲	$3 >$
CFI	۰.۹۶۵	$0.90 \leq$
TLI	۰.۹۵۳	$0.90 \leq$
RMSEA	۰.۰۵۲	$0.08 \geq$

شاخص ها نشان دهنده برازش مطلوب مدل با داده ها هستند.

مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل

مسیر مستقیم شوق یادگیری به پیشرفت تحصیلی معنادار بود (ضریب بتا = ۰.۴۲، سطح معناداری = ۰.۰۰۳). همچنین، شوق یادگیری بر خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار داشت (ضریب بتا = ۰.۵۶، سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱) و خودکارآمدی نیز بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت و معنادار نشان داد (ضریب بتا = ۰.۳۸، سطح معناداری = ۰.۰۰۵). علاوه بر این، مسیر غیرمستقیم شوق یادگیری به پیشرفت تحصیلی از طریق خودکارآمدی نیز معنادار بود (ضریب بتا = ۰.۲۱، سطح معناداری = ۰.۰۱۰) که بیانگر نقش میانجی نسبی خودکارآمدی تحصیلی است.

جدول ۵. نتایج آزمون مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم

مسیر	β	S.E	C.R	p
پیشرفت تحصیلی ← شوق یادگیری	۰.۴۲	۰.۱۴	۳.۰۰	۰.۰۰۳
خودکارآمدی تحصیلی ← شوق یادگیری	۰.۵۶	۰.۱۱	۵.۰۹	$0.001 >$
پیشرفت تحصیلی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰.۳۸	۰.۱۳	۲.۸۴	۰.۰۰۵
پیشرفت ← خودکارآمدی ← شوق یادگیری	۰.۲۱	۰.۰۸	۲.۶۲	۰.۰۱۰

ضرایب استاندارد (β)، خطای استاندارد (S.E)، نسبت بحرانی (C.R) و سطح معناداری (p) گزارش شده اند. مسیر غیرمستقیم بر اساس روش بوت استرپ با ۲۰۰۰ نمونه محاسبه گردید.

بحث و نتیجه گیری

یافته های حاصل از تحلیل مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) نشان داد که شوق یادگیری هم اثر مستقیم معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد و هم اثر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تحصیلی را اعمال می نماید. مسیر مستقیم (ضریب بتا = ۰.۴۲، سطح معناداری = ۰.۰۰۳) بیانگر این حقیقت است که سطح بالای انگیزه درونی برای فراگیری و مشارکت فعال در فعالیت های آموزشی، می تواند مستقل از سایر عوامل، به بهبود عملکرد تحصیلی منجر شود. این نتیجه به طور خاص با داده های جدول ۵ که ضرایب مسیرها را نشان می دهد، هم خوانی دارد و تأکید می کند که حتی در حضور متغیر میانجی، شوق یادگیری توان اثرگذاری مستقل خود را حفظ می کند.

از سوی دیگر، مسیر غیرمستقیم (ضریب بتا = ۰.۲۱، سطح معناداری = ۰.۰۱۰) که از طریق خودکارآمدی تحصیلی عمل می کند، نشان دهنده روابط زیرساختی بین سازه های انگیزشی و شناختی است. بر اساس این یافته، بخشی از اثر شوق یادگیری بر عملکرد، ناشی از باور دانشجو به توانایی خود در سازماندهی، اجرای موفق مطالعات و غلبه بر موانع آموزشی است. این نتیجه با داده های جدول ۳، که میانگین خودکارآمدی را نسبتاً بالا نشان داده است (میانگین = ۳.۶۵) همخوانی کامل دارد. مطالعه حاضر از نظر نتایج با شواهد موجود در حوزه روان شناسی آموزشی منطبق است. Karami (۲۰۱۵) گزارش کرده بود که شوق یادگیری رابطه مثبت و معناداری با عملکرد تحصیلی دارد، خصوصاً وقتی که این انگیزش با باور به توانایی شخصی همراه شود. یافته ما تأیید می کند که اثر انگیزشی صرف، هرچند قدرتمند است، ولی زمانی به حداکثر اثربخشی می رسد که دانشجو احساس کند قادر است مطالب را یاد بگیرد و در ارزیابی ها موفق شود.

مطالعه سالانوا و همکاران (Salanova et al, ۲۰۰۳) بر روی دانشجویان اسپانیایی نشان داد که انرژی روانی و مشارکت تحصیلی اثر مستقیم بر عملکرد دارند و خودکارآمدی بخشی از این رابطه را توضیح می دهد. نتایج حاضر مبین همان الگو است، با این تفاوت که مقدار اثر مستقیم در نمونه ایرانی بالاتر گزارش شد. این می تواند ناشی از تفاوت های فرهنگی یا علاقه ذاتی دانشجویان روان شناسی به رشته خود باشد. یافته های قاسمی و همکاران (Ghasemi et al, ۲۰۲۳) نیز در همخوانی کامل با این مطالعه است؛ آنان مدل مشابهی را در دانشجویان ایرانی آزمودند و متوجه شدند که خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی در ارتباط بین انگیزش و عملکرد دارد. در پژوهش ما این نقش میانجی نسبی تأیید، ولی اندازه اثر مستقیم همچنان قوی باقی ماند. Huang & Zhang (۲۰۲۲) در چین گزارش کردند که فرهنگ دانشگاهی و کیفیت تعاملات آموزشی نقش مهمی در ارتقای هم زمان شوق یادگیری و خودکارآمدی تحصیلی دارد. این یافته از نظر مفهومی با نتایج ما همسو است: محیط آموزشی غنی که بازخورد مثبت می دهد و فرصت های یادگیری معنادار فراهم می کند، هم شوق یادگیری را فعال می سازد و هم خودکارآمدی را تقویت می کند، که در نهایت بر عملکرد تحصیلی اثرگذار خواهد بود. مدل نظری شافلی و همکاران (Schaufeli et al, ۲۰۰۲) که شوق یادگیری را شامل سه مؤلفه سرزندگی، فداکاری و غرق شدگی معرفی کرده، چارچوب قدرتمندی برای فهم یافته های حاضر فراهم می سازد. در این مدل، سرزندگی به معنای تجربه انرژی و نشاط در فرایند یادگیری است، فداکاری اشاره به اهمیت دادن به مطالعه و تلاش فزاینده دارد، و غرق شدگی بیانگر تمرکز شدید و غوطه ور شدن در فعالیت های یادگیری است. داده های ما نشان می دهد که هر سه مؤلفه می توانند هم به طور مستقل عملکرد را بهبود بخشند و هم با واسطه گری خودکارآمدی تأثیر دوجندان داشته باشند.

نظریه خودتعیین گری رایان و دیچی (Ryan & Deci, ۲۰۰۰) نیز توضیح می دهد که انگیزش درونی، که در شوق یادگیری دیده می شود، زمانی بیشترین اثر را دارد که نیازهای روان شناختی پایه (یعنی احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباطات اجتماعی) برآورده شوند. نقش خودکارآمدی تحصیلی در مدل حاضر دقیقاً با نیاز «شایستگی» هم راستا است، زیرا این باور به توانایی ها، احساس کارآمدی و تسلط را بهبود می بخشد و در نهایت مسیر موفقیت را هموار می کند. بر اساس دیدگاه بندورا (Bandura, ۱۹۹۷)، خودکارآمدی نه تنها بر انتخاب اهداف و میزان تلاش تأثیر می گذارد، بلکه بر میزان پایداری در مواجهه با چالش ها نیز اثرگذار است. مسیر غیرمستقیم مشاهده شده در این پژوهش مصداق بارز این دیدگاه است: دانشجویان با شوق یادگیری بالا، زمانی که خودکارآمدی شان نیز تقویت شده باشد، نه تنها بیشتر تلاش می کنند، بلکه در برابر موانع آموزشی مقاومت بیشتری نشان می دهند.

مطالعه زاژاکوا و همکاران (Zajacova et al, ۲۰۰۵) نیز از این دیدگاه پشتیبانی کرده بود و نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی منجر به مدیریت بهتر زمان، مطالعه مؤثرتر و توانایی حل مسائل پیچیده می شود؛ این همان مسیری است که در مدل حاضر به عنوان اثر غیرمستقیم ثبت شد. رویکرد ترکیبی انگیزشی-شناختی در روان شناسی آموزشی، که توسط یرک و همکاران (York et al, ۲۰۱۵) نیز مطرح شده است، بیان می کند که موفقیت تحصیلی نه تنها نتیجه داشتن انگیزه است بلکه به مهارت ها و باورهای پشتیبان این انگیزه نیز وابسته است. مدل حاضر این رویکرد را پشتیبانی می کند: شوق یادگیری (انگیزه درونی) و خودکارآمدی (باور توانایی و ابزار شناختی) با هم تعامل دارند تا عملکرد بهینه ایجاد شود.

وقتی دانشجو شوق یادگیری بالایی دارد، احتمالاً زمان بیشتری صرف مطالعه و تمرین می کند، مطالب را عمیق تر پردازش می کند و مشارکت فعال در فعالیت های کلاسی و پژوهشی دارد. در همین حال، خودکارآمدی تحصیلی باعث می شود که این انگیزه به اقدام مؤثر و پایدار منجر گردد، زیرا دانشجو می داند که می تواند از منابع خود به درستی استفاده کند و بر مشکلات فائق آید. در حوزه مدیریت یادگیری، ترکیب این دو سازه اهمیت حیاتی دارد. سیستم های آموزشی باید به گونه ای طراحی شوند که در کنار تقویت انگیزه درونی، باور به توانایی را نیز ارتقاء دهند. بر اساس یافته های حاضر، اگر مدیران آموزشی

تنها به تحریک شوق یادگیری بسنده کنند، بخش قابل توجهی از اثر بالقوه بر عملکرد بدون استفاده باقی می ماند. در مقابل، برنامه هایی که شوق یادگیری و خودکارآمدی را همزمان هدف قرار می دهند، اثر هم افزایی ایجاد می کنند و بیشترین بازده را دارند.

برآیند داده ها و تحلیل ها نشان می دهد که شوق یادگیری یک محرک قدرتمند برای موفقیت تحصیلی است، اما این محرک زمانی به حداکثر اثر خود می رسد که به وسیله خودکارآمدی پشتیبانی شود. مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم هر دو معنادار بودند و نشان دادند که مدیریت آموزشی نباید هیچ یک از این سازه ها را نادیده بگیرد. همخوانی کامل با پیشینه های بین المللی و داخلی که در مقدمه ذکر شد، اعتبار نظری این یافته ها را تقویت می کند و جایگاه آن را در ادبیات روان شناسی آموزشی تثبیت می نماید.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

برنامه ریزی آموزشی برای تقویت شوق یادگیری: دانشگاه می تواند کارگاه ها و دوره هایی با محوریت یادگیری فعال، بحث گروهی، پروژه های خلاق و حل مسئله طراحی کند تا سه مؤلفه اصلی شوق یادگیری (سرزندگی، فداکاری، غرق شدگی) در دانشجویان تقویت شود. این فعالیت ها باید با رشته و علایق دانشجو تطابق داشته باشند تا انگیزش درونی فعال شود.

ایجاد سیستم حمایتی جهت افزایش خودکارآمدی تحصیلی: با توجه به نقش میانجی نسبی خودکارآمدی، توصیه می شود بسته های آموزشی شامل آموزش مهارت های مطالعه، استراتژی های مدیریت زمان، و تمرینات خودتنظیمی ارائه شود. این برنامه ها باید همراه با بازخورد سازنده و فراهم کردن فرصت های تجربه موفقیت کوچک در محیط کلاس باشند.

ادغام ارزیابی مستمر با هدف گذاری شخصی: سیستم ارزیابی دانشگاه می تواند به جای تمرکز صرف بر آزمون های پایانی، ارزیابی های دوره ای کوتاه ارائه دهد که به دانشجو دید واضحی از پیشرفت خود می دهد. این دید، خودکارآمدی را تقویت کرده و رابطه بین شوق یادگیری و پیشرفت تحصیلی را پایدار می کند.

تقویت ارتباط استاد-دانشجو در ابعاد انگیزشی و شناختی: تعامل سازنده بین اساتید و دانشجویان از طریق مشاوره آموزشی، جلسات پرسش و پاسخ مؤثر و بازخورد فوری می تواند هم شوق یادگیری را تحریک کند و هم باور توانایی را قدرت بخشد.

طراحی محیط یادگیری غنی و معنادار: استفاده از مطالعات موردی واقعی، کاربردهای عملی مهارت های روان شناسی، و پروژه های میدانی می تواند حس ارزش و اهمیت یادگیری را افزایش دهد. این رویکرد بر اساس یافته پژوهش، مسیر مستقیم انگیزش را فعال کرده و با افزایش حس شایستگی، مسیر غیرمستقیم را نیز تقویت می کند.

پیاده سازی برنامه های مشاوره فردی برای دانشجویان با شوق یادگیری پایین: نتایج نشان داد که میانگین شوق یادگیری در نمونه مطلوب بوده ولی برای بهبود عملکرد کل گروه، باید به دانشجویان با انگیزش کمتر توجه ویژه کرد. مشاوره انگیزشی شخصی می تواند این نقص را جبران کند و چرخه انگیزش-باور-عملکرد را فعال سازد.

محدودیت های پژوهش

حجم نمونه محدود: تعداد نمونه نهایی پس از حذف پرسش نامه های ناقص، نسبتاً کوچک بود و هرچند کفایت آماری برای مدل یابی معادلات ساختاری تأمین شد، اما این موضوع می تواند قدرت تعمیم نتایج به جمعیت وسیع تر دانشجویان کارشناسی ارشد یا سایر رشته ها را کاهش دهد.

روش نمونه گیری هدفمند-دردسترس: استفاده از روش غیرتصادفی باعث می شود ترکیب نمونه احتمالاً بازتاب تمام تنوع موجود در جامعه آماری (همه دانشجویان کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه آزاد واحد شیراز) نباشد؛ احتمال سوگیری انتخاب وجود دارد، به ویژه چون نمونه گرایش به دانشجویان فعال و علاقه مند داشته است.

تمرکز بر یک رشته و یک مکان آموزشی: محدود کردن پژوهش به دانشجویان رشته روانشناسی در یک دانشگاه خاص، امکان مقایسه بین رشته‌ای یا تحلیل اثرات زمینه‌ای محیط‌های آموزشی مختلف را محدود می‌کند.

استفاده از ابزارهای خودگزارشی: شوق یادگیری و خودکارآمدی با پرسش‌نامه‌های استاندارد (UWES-S؛ ASES) سنجیده شدند که به پاسخ‌های خودگزارشی متکی‌اند؛ این روش ممکن است تحت تأثیر تمایل به پاسخ اجتماعی مطلوب، خطای یادآوری یا درک متفاوت از گویه‌ها قرار گیرد.

سنجش پیشرفت تحصیلی به صورت معدل نیم‌سال اخیر (GPA): استفاده از GPA به عنوان شاخص عملکرد تحصیلی، هرچند رایج و معتبر است، اما تنها بخشی از کیفیت یادگیری و موفقیت آکادمیک را نشان می‌دهد و سایر جنبه‌های عملکرد، مانند مهارت‌های پژوهشی یا فعالیت‌های عملی، در نظر گرفته نشد.

مقطعی بودن طرح پژوهش: گردآوری داده‌ها در یک زمان واحد امکان بررسی تغییرات یا پایداری روابط بین شوق یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را در طول زمان نمی‌دهد؛ بنابراین ارتباط‌های گزارش شده صرفاً همبستگی در مقطع زمانی خاص را بیان می‌کنند.

ملاحظات اخلاقی

ملاحظات اخلاقی این پژوهش بر اساس اصول رازداری، رضایت آگاهانه و صیانت از حقوق شرکت کنندگان رعایت شد. پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، هدف و ماهیت مطالعه به صورت روشن برای دانشجویان توضیح داده شد و مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه و قابل انصراف در هر مرحله بود. هیچ گونه اطلاعات هویتی، مشخصات فردی یا داده‌های قابل شناسایی جمع‌آوری نشد و پرسش‌نامه‌ها به صورت ناشناس تکمیل گردید تا محرمانگی کامل حفظ شود. داده‌ها تنها برای اهداف پژوهشی تحلیل شدند و از هر گونه استفاده ثانویه خارج از چارچوب مطالعه پرهیز شد. همچنین به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که نتایج به صورت کلی و گروهی گزارش می‌شود و هیچ فردی به صورت جداگانه مورد ارزیابی یا قضاوت قرار نمی‌گیرد. پژوهش مطابق اصول احترام به کرامت انسانی و حفظ سلامت روانی شرکت کنندگان انجام شد و هیچ گونه آسیب، فشار یا تهدیدی متوجه آنان نگردید.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Aghajani, M. (2018). Types of intelligences as predictors of self-efficacy: A study on Iranian EFL students. *International Journal of Research in English Education*, 3(4), 12-26.
- Alisofi, A. N., Ghasemi, F., & Asadi, F. (2025). The Effect of Goal Orientation on Academic Achievement with the Mediating Role of Goal Regulation and Academic Beliefs in Upper Secondary Students. *Mental Health and Lifestyle Journal*, 3(1), 1-11.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. *Self-efficacy beliefs of adolescents*, 5(1), 307-337.
- Chemers, M. M., Hu, L.-t., & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment. *Journal of Educational psychology*, 93(1), 55.
- Csikszentmihalyi, M., Abuhamdeh, S., & Nakamura, J. (2014). Flow *Flow and the foundations of positive psychology: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi* (pp. 227-238): Springer.
- Illeris, K. (2018). Transformative Learning Re-Defined: As changes in elements of the identity *Learning, Development and Education* (pp. 185-197): Routledge.
- Karami, M., Pakmehr, H., & Aghili, A. (2015). Teaching strategies and developed critical thinking disposition: Intrinsic motivation, or group feedbacks? *International Journal of Educational and Psychological Researches*, 1(2), 135.

- Moradi, J., Yarahmadi, Y., Goodarzi, M., & Moradi, O. (2022). Investigating the Mediating Role of Academic Self-efficacy in the Relationship between Success Factors and Student Achievement Motivation. *Sociology of Education*, 8(1), 122-136.
- Rust, E. (2022). Effective Classroom Management on Overall Learning Outcomes.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiró, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: the mediation of service climate. *Journal of applied Psychology*, 90(6), 1217.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and psychological measurement*, 66(4), 701-716.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33(5), 464-481.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: Learning as network-creation. *ASTD Learning News*, 10(1), 1-28.
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical assessment, research & evaluation*, 20(5), n5.
- Yu, J., Huang, C., He, T., Wang, X., & Zhang, L. (2022). Investigating students' emotional self-efficacy profiles and their relations to self-regulation, motivation, and academic performance in online learning contexts: A person-centered approach. *Education and Information Technologies*, 27(8), 11715-11740.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in higher education*, 46(6), 677-706.