



The Relationship Between Academic Hope and Academic Well-Being: Mediating Role of Academic Enthusiasm

Ehsan Keshtvarz Kondazi¹ , Nadereh Sohrabi²  , Maryam Kouroshnia² , Majid Barzegar² 

1. PhD Student, Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran
2. Department of Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Marvdasht Branch, Islamic Azad University, Marvdasht, Iran

Corresponding Author: Nadereh Sohrabi

E-mail: nadereh.sohrabi@iau.ac.ir

Received: 09 August 2025

Revised: 11 September 2025

Accepted: 22 September 2025

Citation: Keshtvarz Kondazi, E., Sohrabi, N., Kouroshnia, M. & Barzegar, M. (2025). The Relationship Between Academic Hope and Academic Well-Being: Mediating Role of Academic Enthusiasm. *Journal of Modern Psychological Researches*, 20(80), 1-15. DOI: [10.22034/jmpr.2025.68506.6757](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.68506.6757)

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: The aim of this study was to examine the relationship between academic hope and academic well-being, with a focus on the mediating role of academic enthusiasm. Based on the positive psychology approach, well-being, as an indicator of positive functioning, focuses on increasing personal capacity and growth. Academic well-being is a positive and satisfying state of mind that includes energy, enthusiasm, and a sense of commitment and attachment to academic life. The components of academic well-being include: school burnout, schoolwork engagement, school value, and satisfaction with educational choice. From a theoretical perspective, academic well-being can be conceptualized as a reflection of the dynamic interaction among cognitive, emotional, and motivational processes that shape a learner's orientation toward educational activities. This multidimensional construct encompasses not only students' satisfaction and engagement with learning but also their perceived competence, sense of purpose, and adaptive responses to academic challenges.

Among the key cognitive–motivational constructs, academic hope has received increasing attention in recent years, as it provides students with the perceived agency and pathways to pursue their academic goals, ultimately fostering positive learning experiences and contributing to overall academic well-being. Academic hope is the belief of students in their abilities to develop strategies to achieve goals and have the necessary motivation to use the strategy, the ability to maintain a high level of positive emotions, as well as the commitment to persist longer and expend more effort to challenge and complete academic tasks.

According to this theory, academic enthusiasm is not only a cognitive or motivational construct, but also a specific type of positive emotion related to learning activities that has been studied by various researchers in the field of learning in recent years and considered as a fundamental factor in personal, social growth and academic progress.

Therefore, such research can lead to a better understanding of each related mechanism together and help identify and formulate strategies appropriate for increasing academic well-being.

Finally, given the gap in the research literature on measuring the role of expectations and cognitive designs, especially hope, this study seeks to answer the question of whether academic hope directly and through the intermediary mechanism of academic enthusiasm affects academic well-being?

Method: This research is applied in terms of purpose and in terms of collecting descriptive-correlational information, and in which the relationships between research variables have been investigated using the structural equation modeling method. In this study, the variable of academic hope was analyzed as an exogenous variable, academic enthusiasm as a mediating variable, and academic well-being as an endogenous variable. The statistical population of the research included all second-year high school students in Shiraz who were studying in the academic year 2024-2025. In this study, the sample size was 550 people, who were selected using a multistage cluster random sampling method. After conducting the sampling process and eliminating incomplete questionnaires, the final sample size was determined to include 516 students (293 girls and 223 boys). SPSS software (version 26) was used to investigate descriptive statistics (mean, standard deviation, skewness and kurtosis) and correlation between research variables.

Results: The findings showed that the research model had a good fit with the collected data. Academic hope had a positive and significant effect on academic enthusiasm, and academic enthusiasm also had a positive and significant effect on academic well-being. Also, examining the indirect path of the exogenous variable (academic hope) on the final endogenous variable (academic well-being) showed that academic hope through academic enthusiasm had a significant indirect effect on academic well-being. In other words, the results of the analysis of the research indicated that academic enthusiasm could have a significant mediating role in the relationship between academic hope and academic well-being. The following are the findings from structural equation modeling using AMOS-24 software. The estimates of the direct path coefficients between the research variables are given in Table 1.

Table 1. Estimation of Direct Path Coefficients Between Research Variables

Direct Paths	Estimate	S.E.	C.R	β	p
academic hope to academic enthusiasm	0.623	0.038	16.177	0.86	0.03
academic enthusiasm to academic well-being	3.010	0.154	19.521	0.79	0.005
academic hope to academic well-being	0.07	0.062	1.13	0.07	0.26
academic well-being to schoolwork engagement	1	-	-	0.86	0.004
academic well-being to academic satisfaction	0.306	0.12	24.959	0.83	0.02
academic well-being to school burnout	0.911	0.38	23.764	0.81	0.005
academic well-being to school value	0.631	0.25	24.783	0.83	0.01
academic hope to gain opportunities	1	-	-	0.85	0.009
academic hope to gain life skills	1.302	0.54	23.966	0.86	0.02
academic hope to usefulness of school	1.015	0.50	20.254	0.77	0.01
academic hope to gain competency	0.465	0.24	18.926	0.73	0.01
academic enthusiasm to behavioral dimension	0.608	0.38	15.958	0.71	0.01
academic enthusiasm to emotional dimension	1.701	0.88	19.262	0.86	0.01
academic enthusiasm to cognitive dimension	1	-	-	0.71	0.01

According to Table 1, the estimated coefficients of direct paths between the research variables can be seen. The results of the indirect path between the research variables using the bootstrap test are given in Table 2.

Table 2. Results of Indirect Paths Between Research Variables with Bootstrap Test

Indirect Path	Coefficients of Indirect paths			p
	β	Lower Bounds	Upper Bounds	
academic hope to academic well-being (Mediating academic enthusiasm)	0.88	0.86	0.91	0.01
academic hope to cognitive dimension	0.60	0.56	0.64	0.01
academic hope to emotional dimension	0.73	0.69	0.76	0.02
academic hope to behavioral dimension	0.60	0.56	0.64	0.01
academic hope to school value	0.73	0.69	0.76	0.01
academic hope to school burnout	0.71	0.68	0.75	0.009

academic hope to academic satisfaction	0.73	0.70	0.76	0.01
academic hope to schoolwork engagement	0.76	0.73	0.79	0.02
academic enthusiasm to school value	0.85	0.83	0.88	0.005
academic enthusiasm to school burnout	0.83	0.81	0.86	0.007
academic enthusiasm to academic satisfaction	0.86	0.83	0.88	0.01
academic enthusiasm to schoolwork engagement	0.89	0.87	0.91	0.004

Table 3. Research Model Fit Indices

Indicator	X ² /df	p	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
Before correction	3.68	0.0001	0.89	0.84	0.92	0.92	0.08
After correction	2.17	0.001	0.93	0.92	0.97	0.93	0.04

Table 3 shows the indices before and after the model modification. The indices before the modification show that the model did not have a good fit initially, but after making the necessary modifications, the model achieved the desired fit. The indices after the modification show that the model has a good fit.

Discussion: Overall, the findings of the present study indicate the importance of paying attention to the role of academic hope and academic enthusiasm in increasing students' academic well-being. The first finding showed that academic hope does not have a direct significant effect on academic well-being. In other words, educational hope is not capable of creating a sense of satisfaction, meaning, and joy in the educational path without the mediation of motivational and emotional factors. Therefore, for hope to lead to well-being, it must be activated through constructs such as academic enthusiasm, intrinsic motivation, or experiences of success.

The second finding showed that academic hope has a positive and significant effect on academic enthusiasm. In explaining this finding, it can be said that according to theory of hope, hope with positive emotions makes a person optimistic about future success. Following these positive emotions, goals are set and the motivation and enthusiasm necessary to achieve them are formed. In other words, this finding indicates the motivational role of academic hope in students' academic enthusiasm.

The third finding of this study showed that academic enthusiasm also had a positive and significant effect on academic well-being. In explaining this finding, it can be acknowledged that academic enthusiasm causes students to be motivated to purposefully and actively engage in and follow through with their classroom and course assignments and activities. This process not only leads to academic progress, but also strengthens students' positive mental state and satisfaction in solving problems and questions.

Another finding of this study showed that academic hope through academic enthusiasm has a significant indirect effect on academic well-being. In explaining this finding, inspired by the control-value theory of emotions, it can be said that hope, as a positive and activating emotion, engages students in positive academic behaviors (doing homework and participating in extracurricular activities, etc.). Also, by increasing academic enthusiasm through increased hope, students gain new experiences, better understand the material, deepen their learning, and better understand the teacher's perspective and points of view, which ultimately leads to academic progress. Considering the adaptive role of academic enthusiasm and its influence on academic hope, it is essential that education professionals provide the basis for greater adaptation by strengthening hope in students.

In discussing the limitations of the present study, we can mention the research method. The present study design is a descriptive correlational study. Therefore, it is necessary to draw causal inferences from the results with caution. Thus, it is suggested that interventional or longitudinal designs be used in future research to examine the effectiveness of education hope and academic enthusiasm in promoting academic well-being. Such studies can provide more precise causal evidence in improving students' psychological well-being by designing targeted educational programs.

KEYWORDS

academic enthusiasm, academic hope, academic well-being





فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی



رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی

احسان کشت‌ورز کندازی^۱، نادره سهرابی^۲ ✉، مریم کورش‌نیا^۲، مجید برزگر^۲

۱. دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران
 ۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد مرودشت، دانشگاه آزاد اسلامی، مرودشت، ایران

نویسنده مسئول: نادره سهرابی

رایانامه: nadereh.sohrabi@iau.ac.ir

استاددهی: کشت‌ورز کندازی، احسان؛ سهرابی، نادره؛ کورش‌نیا، مریم و برزگر،

مجید (۱۴۰۴). رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی: نقش واسطه‌گری اشتیاق

تحصیلی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲۰(۸۰)، ۱-۱۵. DOI:

[10.22034/jmpr.2025.68506.6757](https://doi.org/10.22034/jmpr.2025.68506.6757)

تاریخ دریافت: ۱۸ مرداد ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۲۰ شهریور ۱۴۰۴

تاریخ پذیرش: ۳۱ شهریور ۱۴۰۴

چکیده

مشخصات مقاله

هدف این پژوهش، بررسی رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که از بین آن‌ها ۵۱۶ دانش‌آموز (۲۲۳ پسر و ۲۹۳ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های امید به تحصیل (AHQ) خرمایی و کمری (۱۳۹۶)، بهزیستی تحصیلی (AWBQ) تومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) و اشتیاق تحصیلی (AEQ) فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-26 و AMOS-24 استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده برازش مطلوبی دارد. امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر اشتیاق تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نیز دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. همچنین، بررسی مسیر غیرمستقیم متغیر برون‌زاد (امید به تحصیل) بر متغیر درون‌زاد نهایی (بهزیستی تحصیلی)، نشان داد که امید به تحصیل از طریق اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که امید به تحصیل از طریق تقویت اشتیاق تحصیلی، می‌تواند نقش موثری در ارتقای بهزیستی تحصیلی ایفا کند. این نتیجه بیانگر آن است که مؤلفه‌های انگیزشی درونی، همچون امید و اشتیاق، نه تنها با عملکرد تحصیلی بلکه با سلامت روانی دانش‌آموزان نیز پیوند دارند و باید در برنامه‌ریزی‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرند.

کلیدواژه‌ها:

امید به تحصیل، اشتیاق تحصیلی، بهزیستی تحصیلی



مقدمه

می‌کنند و در برابر فشارهای تحصیلی از تاب‌آوری بیشتری برخوردارند. از منظر نظری، بهزیستی تحصیلی را می‌توان بازتابی از تعامل میان فرایندهای شناختی، هیجانی و انگیزشی دانست که جهت‌گیری یادگیرنده را نسبت به تحصیل شکل می‌دهند.

یکی از سازه‌های شناختی- انگیزشی مهم که در سال‌های اخیر توجه فزاینده‌ای را به خود جلب کرده است، امید به تحصیل است (اوکور^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۵). بر اساس دیدگاه خرمایی و کمری (۱۳۹۶)، امید به تحصیل به‌عنوان «انتظار فرد برای کسب فرصت‌ها، مهارت‌های زندگی، شایستگی‌ها و سایر سودمندی‌ها از طریق تحصیل» تعریف می‌شود. از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که امید به تحصیل با افزایش درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ارتباط دارد (چن^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین، نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که امید به تحصیل، پشتکار تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و با ارزش‌گذاری تکلیف رابطه دارد (موانگی^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۷). افزون بر این، امید به تحصیل می‌تواند سطح فرسودگی تحصیلی را نیز پیش‌بینی کند (محمدی‌پور و رحمتی^{۱۶}، ۱۳۹۵)؛ زیرا این سازه از طریق ایجاد انتظارات مثبت نسبت به آینده تحصیلی، در تقابل با فرسودگی تحصیلی قرار دارد که معمولاً با نگرش‌های بدبینانه نسبت به تحصیل و مدرسه همراه است (آربزی و فولادچنگ، ۱۴۰۱). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که امید به تحصیل می‌تواند بهزیستی را نیز مورد پیش‌بینی قرار دهد (طاهری-خرامه^{۱۷} و همکاران، ۲۰۲۴؛ برایس^{۱۸} و همکاران، ۲۰۲۰).

بر اساس نظریه کنترل- ارزش^{۱۹} پکران^{۲۰} (۲۰۲۴)، هیجانات پیشرفت از جمله هیجاناتی‌اند که در زمینه‌های تحصیلی تجربه می‌شوند و نقش مهمی در پیش‌بینی پیامدهای آموزشی ایفا می‌کنند. این هیجانات می‌توانند بر عملکرد تحصیلی، انگیزش درونی، عمق یادگیری و سطح بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشند. بر اساس این نظریه، اشتیاق تحصیلی نه فقط یک سازه شناختی یا انگیزشی، بلکه به‌طور مشخص نوعی هیجان مثبت مرتبط با فعالیت‌های یادگیری محسوب می‌شود که در سال‌های اخیر پژوهشگران مختلف در حوزه یادگیری به آن پرداخته‌اند و به‌عنوان عامل اساسی در رشد شخصی، اجتماعی و پیشرفت تحصیلی مدنظر قرار داده‌اند (جمشیددوست میانرودی و همکاران، ۲۰۲۴). اشتیاق تحصیلی را به‌عنوان سرمایه روانی دانش‌آموزان و تلاش مستقیم آنان برای یادگیری، کسب مهارت‌ها و تمایل به ارتقای سطح موفقیت‌ها تعریف کرده‌اند (لونگاکیت^{۲۱} و همکاران، ۲۰۲۵). این عامل موجب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های مدرسه، حضور فعال در کلاس، سازگاری با فرهنگ مدرسه و ایجاد روابط مناسب با معلمان و سایر دانش‌آموزان می‌شود. اشتیاق تحصیلی یک سازه پیچیده و

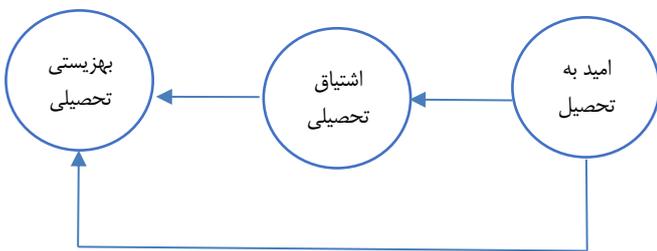
نوجوانی مرحله‌ای سرنوشت‌ساز در فرایند تحول انسان است که زمینه‌ساز رشد شخصیت و پایه‌گذار سلامت روانی پایدار در بزرگسالی به شمار می‌آید. این مرحله از زندگی، به‌سبب نقش تعیین‌کننده‌اش در ابعاد گوناگون رشد فردی، عملکرد تحصیلی و تعاملات اجتماعی، همواره کانون توجه پژوهشگران، والدین و متخصصان حوزه روان‌شناسی بوده است (فولادی و همکاران، ۱۴۰۱). در چارچوب نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی^۱، رشد و تحول نوجوان در نتیجه تعامل پویا میان سطوح مختلف محیطی شکل می‌گیرد (کالا و سوریانو^۲، ۲۰۱۴). بر این اساس، عوامل مؤثر بر دوره‌ی نوجوانی را باید در بسترهای گوناگون زندگی از جمله خانواده، مدرسه و جامعه جست‌وجو کرد؛ زیرا هر یک از این محیط‌ها با ایجاد فرصت‌ها و چالش‌های متفاوت، نقش مهمی در شکل‌گیری ویژگی‌های روانی، اجتماعی و تحصیلی نوجوان ایفا می‌کنند. مجموعه‌ای از عوامل در سطوح مختلف محیطی، از جمله ویژگی‌های فردی، فضای روانی- عاطفی خانواده، سبک‌های والدگری و بافت مدرسه، در ارتقای بهزیستی روانی نوجوانان نقش دارند. یکی از ابعاد مهم بهزیستی در این دوره، بهزیستی تحصیلی^۳ است که به احساس رضایت، معنا و شادکامی در زمینه فعالیت‌های آموزشی و محیط یادگیری اشاره دارد (کوستانتینی^۴ و همکاران، ۲۰۲۵). مطابق نظر توومینن-سوینی^۵ و همکاران (۲۰۱۲) مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی شامل فرسودگی نسبت به مدرسه^۶، درآمیزی با تکالیف مدرسه^۷، ارزش مدرسه^۸ و رضایت از تحصیل^۹ است. دانش‌آموزانی که از سطح بالایی از بهزیستی تحصیلی برخوردارند، معمولاً هیجاناتی مثبت مانند شادمانی، رضایت و انگیزش تحصیلی را تجربه می‌کنند؛ در حالی که دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی پایین، رویدادهای تحصیلی خود را منفی ارزیابی کرده و بیشتر دچار هیجانات منفی نظیر اضطراب، افسردگی و خشم می‌شوند (دیپول و ریوریو^{۱۰}، ۲۰۲۴). از این رو، توجه به بهزیستی تحصیلی و شناسایی عوامل مؤثر بر آن باید در اولویت برنامه‌های نظام آموزشی قرار گیرد، چرا که ارتقای این مؤلفه نقش تعیین‌کننده‌ای در بهبود عملکرد، سلامت روان و رشد همه‌جانبه‌ی یادگیرندگان دارد.

از سوی دیگر، در رویکردهای نوین روان‌شناسی مثبت‌نگر^{۱۱}، بهزیستی تحصیلی صرفاً به‌عنوان پیامد عملکرد تحصیلی یا سلامت روان در نظر گرفته نمی‌شود، بلکه به‌منزله شاخصی از رشد همه‌جانبه و سازگاری تحولی دانش‌آموزان تلقی می‌گردد (ویدلاند^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۸). دانش‌آموزانی که از سطح بالایی از بهزیستی تحصیلی برخوردارند، معمولاً نسبت به یادگیری نگرش مثبت‌تری دارند، با اهداف آموزشی خود ارتباط عمیق‌تری برقرار

12. Widlund
13. Okur
14. Chen
15. Muwonge
16. Mohammadipour & Rahmati
17. Taheri-Kharameh
18. Bryce
19. control-value theory
20. Pekrun
21. Longakit

1. ecological systems theory
2. Cala & Soriano
3. academic well-being
4. Costantini
5. Tuominen-Soini
6. school burnout
7. schoolwork engagement
8. school value
9. satisfaction with educational choice
10. Divoll & Ribeiro
11. positive psychology

پیامدهای مثبت تحصیلی آگاه کرد. بنابراین، چنین پژوهشی می‌تواند موجب درک بهتر هر مکانیسم مرتبط در کنار یکدیگر شود و به شناخت و تدوین راهبردهای متناسب با افزایش بهزیستی تحصیلی کمک کند. نتایج پژوهش حاضر نیز می‌تواند در مدارس و آموزشگاه‌ها مورد استفاده مدیران، مربیان، معلمان و مشاوران و هم‌چنین کلینیک‌ها و مراکز مشاوره و روان‌شناسی مورد استفاده مشاوران تحصیلی قرار گیرد. از این رو، هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی بود. در نهایت، با توجه به شکاف موجود در ادبیات پژوهشی مبنی بر سنجش نقش انتظارات و طراحی‌های شناختی به‌خصوص امید، این پژوهش در پی پاسخ‌گویی بدین سؤال است که آیا امید به تحصیل به صورت مستقیم و از طریق سازوکار واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است؟ مدل پیشنهادی پژوهش در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش

چندبعدی شامل ابعاد شناختی، انگیزشی و رفتاری است و به استفاده از راهبردهای یادگیری و انگیزشی، علاقه و کیفیت تلاشی اشاره دارد که فرد صرف فعالیت‌های تحصیلی و تحقق اهداف آموزشی می‌کند (وانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). مطابق با یافته‌های پژوهش‌های اخیر، دانش‌آموزانی که از اشتیاق تحصیلی بالایی برخوردارند، در مواجهه با چالش‌های آموزشی، مشارکت و تلاش خود را حفظ کرده و با بهره‌گیری از راهبردهای مؤثر، تجربه یادگیری را به فرآیندی مثبت و رضایت‌بخش تبدیل می‌کنند (زجده^۲، ۲۰۲۳؛ ریو^۳ و همکاران، ۲۰۲۰).

در زمینه رابطه بین امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی، شواهد پژوهشی متعددی بر ارتباط مثبت این دو متغیر تأکید دارند. نتایج پژوهش خالق‌خواه و کریمیان‌پور (۱۳۹۹) نشان داد که امید به تحصیل تأثیر مثبت و معناداری بر اشتیاق تحصیلی دارد. به عقیده چایا^۴ (۲۰۲۲)، امید و اشتیاق تحصیلی هر دو نقش مهمی در انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند و فقدان آن‌ها می‌تواند پیامدهای منفی در پی داشته باشد. هم‌چنین، یافته‌های پژوهش لی^۵ و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که بین حمایت معلم و هر دو سازه امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی رابطه‌ای مثبت وجود دارد. افزون بر این، نتایج پژوهش سزگین و اردوغان^۶ (۲۰۱۶) نیز حاکی از آن است که خوش‌بینی، امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی با یکدیگر رابطه مثبت و معناداری دارند.

در پژوهش‌های گوناگون بر رابطه بین اشتیاق تحصیلی با بهزیستی تحصیلی تأکید شده است (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ پویو^۷ و همکاران، ۲۰۲۴؛ جونگ و ریو^۸، ۲۰۲۳؛ داتو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱؛ پالوس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹؛ ترابی و همکاران، ۱۴۰۳). اوپادایا و سالملا-آرو^{۱۱} (۲۰۱۳) نیز طی پژوهشی دریافته‌اند که اشتیاق تحصیلی بین جو کلاس درس و بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. با در نظر گرفتن اینکه زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است، توجه به بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نیز اهمیت بالایی دارد و در نتیجه آن، سطح فرسودگی دانش‌آموزان در مدرسه کنترل می‌شود و باعث می‌شود درگیری در تکالیف مدرسه، رضایت از مدرسه و ارزش مدرسه در آنان افزایش پیدا کند (ایندرسواری و همکاران، ۲۰۲۴). به علاوه، شناخت عوامل مؤثر بر بهزیستی تحصیلی فراگیران احتیاج به نگاه چندبعدی و عمیق دارد (کوستانتینی و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه بر این، پژوهش‌های مدل‌یابی می‌توانند زمینه بیشتر و گسترده‌تری را برای این‌گونه مطالعات فراهم و هموار سازند. مهم‌تر اینکه، پژوهشی که به‌طور مستقیم و یا هم‌زمان به ارتباط متغیرهای پژوهش حاضر بپردازد تا آنجا که محقق بررسی نموده است، یافت نشد؛ لذا خلا پژوهشی احساس می‌شود. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد اشتیاق تحصیلی، به‌عنوان نوعی هیجان مثبت مرتبط با فعالیت‌های یادگیری، در نظام آموزشی ما مغفول واقع شده است؛ بنابراین، با مطالعه آن می‌توان متولیان تعلیم و تربیت را نسبت به نقش این سازه در

طرح پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود و با هدف بررسی الگوی روابط ساختاری میان متغیرهای پژوهش از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری^{۱۲} انجام شد. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ تشکیل دادند. برای تعیین حجم نمونه، از معیار پیشنهادی کلاین^{۱۳} (۲۰۱۶) استفاده شد که بر اساس آن، حجم نمونه مطلوب در مدل‌یابی معادلات ساختاری باید بین ۱۰ تا ۲۰ برابر تعداد پارامترهای مدل باشد. با توجه به این معیار، حجم نمونه اولیه ۵۵۰ نفر برآورد گردید. روش نمونه‌گیری مورد استفاده، تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. در گام نخست، از میان چهار ناحیه آموزشی شهر شیراز، دو ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس فهرستی از مدارس دوره دوم متوسطه در این دو ناحیه تهیه شد و از هر ناحیه، سه مدرسه به‌صورت تصادفی گزینش گردید. در مرحله بعد، از هر مدرسه سه کلاس به شکل تصادفی انتخاب شد و تمامی دانش‌آموزان این کلاس‌ها در نمونه پژوهش وارد شدند. بدین ترتیب، مجموعاً ۱۸ کلاس از ۶ مدرسه انتخاب

8. Jung & Ryu
9. Datu
10. Palos
11. Upadyaya & Salmela-Aro
12. Structural Equation Model (SEM)
13. Kline

1. Wang
2. Zajda
3. Reeve
4. Chaya
5. Lei
6. Sezgin & Erdogan
7. Puiu

شایستگی‌های خود مربوط است، بلکه به برداشت او از سودمندی آموزش، فرصت‌های پیش‌رو و مهارت‌های لازم برای موفقیت در زندگی نیز وابسته است. روایی و پایایی این ابزار توسط خرمایی و کمری (۱۳۹۶) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. در ایران روایی و پایایی این پرسش‌نامه توسط کشت‌ورز کندازی و همکاران (۱۴۰۰) بررسی و تأیید شد. آنان برای بررسی روایی این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده و روایی آن را مطلوب گزارش کردند. همچنین، پایایی مقیاس را با روش آلفای کرونباخ بررسی و میزان ضرایب را برای ابعاد امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل ابزار به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است مقادیر شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (X^2/df)، شاخص برازندگی^۲ (GFI)، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته^۳ (AGFI)، شاخص برازندگی افزایشی^۴ (IFI)، شاخص برازندگی تطبیقی^۵ (CFI)، ریشه دوم واریانس خطای تقریب^۶ (RMSEA) و احتمال نزدیکی برازندگی^۷ (PCLOSE) نیز به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۹۳، ۰/۹۱، ۰/۸۹، ۰/۹۱، ۰/۰۶ و ۰/۰۵ به دست آمد. پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، امید به کسب شایستگی و نمره کل امید به تحصیل به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۹۵ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۱ فردریکز^{۱۰} و همکاران (۲۰۰۴): برای اندازه‌گیری اشتیاق تحصیلی، از پرسش‌نامه فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. این ابزار شامل ۱۵ گویه است که سه زیرمقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای انجام می‌شود، از «هرگز» (نمره ۱) تا «همیشه» (نمره ۵)، به طوری که مجموع نمرات پرسش‌نامه در بازه ۱۵ تا ۷۵ قرار دارد. این ابزار امکان سنجش جنبه‌های مختلف انگیزش و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را فراهم می‌کند و در پژوهش‌های پیشین اعتبار و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفته است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) روایی و پایایی ابزار را مطلوب گزارش کرده‌اند. کهزادی و همکاران (۱۳۹۹) روایی نسخه فارسی این پرسش‌نامه را به روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ($X^2/df=2/01$ ، $GFI=0/95$ ، $AGFI=0/92$ ، $NFI=0/92$ ، $CFI=0/96$ ، $RMSEA=0/05$). همچنین، آنان اعتبار این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ابزار ۰/۸۷ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به‌دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($X^2/df=2/96$).

گردید که شامل ۵۵۰ دانش‌آموز (۳۰۰ دختر و ۲۵۰ پسر) بودند. پس از غربال‌گری و حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، حجم نهایی نمونه به ۵۱۶ نفر (۲۹۳ دختر و ۲۲۳ پسر) کاهش یافت.

برای اجرای این پژوهش، در گام نخست، تمامی مجوزهای رسمی و لازم از اداره کل آموزش و پرورش استان فارس دریافت شد تا مراحل جمع‌آوری داده‌ها و سایر فرآیندهای پژوهشی مطابق مقررات و دستورالعمل‌های رسمی انجام پذیرد. سپس پژوهشگر با مراجعه حضوری به مدارس منتخب و هماهنگی با مدیران و معلمان کلاس‌های انتخاب‌شده، مقدمات اجرای پژوهش را فراهم ساخت. در تمامی مراحل اجرا، اصول اخلاقی پژوهش کاملاً رعایت شد. مطابق با دستورالعمل‌های اخلاقی روان‌شناسان و کدهای رفتاری انجمن روان‌شناسی آمریکا^۱ (۲۰۰۲) شرکت‌کنندگان پیش از ورود به مطالعه، از اهداف پژوهش، مدت زمان تقریبی اجرای آن و فرایند پاسخ‌گویی آگاه شدند و اطمینان یافتند که مشارکت آن‌ها کاملاً داوطلبانه بوده و در هر مرحله مجاز به انصراف هستند. همچنین به آنان تضمین داده شد که اطلاعاتشان صرفاً به صورت کلی تحلیل می‌شود و هویت فردی آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند. در ادامه، معیارهای ورود به پژوهش شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی مورد نظر و نیز رضایت مدیران مدارس بود. معیار خروج نیز ناقص بودن پرسش‌نامه‌ها یا عدم همکاری کامل شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد. پس از گردآوری پرسش‌نامه‌ها، داده‌ها برای تحلیل آماری آماده و در نرم‌افزارهای تخصصی پردازش شدند.

شایان ذکر است که داده‌های این پژوهش بخشی از یک طرح پژوهشی گسترده‌تر (رساله دکتری تخصصی) محسوب می‌شود که هدف کلی آن، بررسی الگوی روابط ساختاری میان مجموعه‌ای از متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با بهزیستی تحصیلی است. در مطالعه حاضر، صرفاً بخش خاصی از متغیرها و مسیرهای مفهومی این مدل کلان مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته است. این رویکرد به پژوهشگر امکان می‌دهد تا با تمرکز تحلیلی بیشتر، روابط درونی میان متغیرهای اصلی پژوهش را به صورت عمیق‌تری تبیین نماید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه امید به تحصیل^۲ خرمایی و کمری (۱۳۹۶): این پرسش‌نامه توسط خرمایی و کمری (۱۳۹۶) با هدف ارزیابی سطح امید دانش‌آموزان نسبت به جنبه‌های مختلف فرایند تحصیل طراحی و اعتباریابی شده است. این ابزار از ۲۷ گویه تشکیل شده است که چهار مؤلفه اساسی را دربر می‌گیرد: امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه، و امید به کسب شایستگی. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای انجام می‌شود که از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۵) متغیر است. این ابزار، با سنجش ابعاد شناختی و انگیزشی امید، درک جامعی از نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به تحصیل فراهم می‌کند و نشان می‌دهد که امید تحصیلی نه تنها به باور فرد درباره توانایی‌ها و

6. Comparative Fit Index (CFI)
7. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)
8. Probability of close fit (PCLOSE)
9. Academic Engagement Questionnaire (AEQ)
10. Fredricks

1. American Psychological Association (APA)
2. Academic Hope Questionnaire (AHQ)
3. Goodness of Fit Index (GFI)
4. Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI)
5. Incremental Fit Index (IFI)

بررسی و تأیید قرار گرفته است. مرادی و همکاران (۱۳۹۵) روایی نسخه فارسی این پرسشنامه را به روش تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی و تأیید قرار داده‌اند ($X^2/df=1/96$, $GFI=0/93$, $AGFI=0/90$, $NFI=0/91$, $CFI=0/97$, $RMSEA=0/06$). همچنین آنان اعتبار مؤلفه‌های این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و آلفای کرونباخ برای نمره کل بهزیستی تحصیلی را ۰/۹۲ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر، روایی مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد و شاخص‌های برازش به دست آمده با توجه به ملاک کلاین (۲۰۱۶) حاکی از آن بود که مدل از برازش مطلوب برخوردار است ($X^2/df=2/76$, $GFI=0/98$, $AGFI=0/97$, $CFI=0/94$, $IFI=0/96$, $RMSEA=0/04$, $PCLOSE=0/08$). پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، درآمیزی با کار مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و نمره کل بهزیستی تحصیلی به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۳ و ۰/۹۵ به دست آمد.

برای بررسی آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، حداقل نمره و حداکثر نمره) و همبستگی بین متغیرهای پژوهش از نرم‌افزار SPSS-26 استفاده گردید. همچنین برای ارزیابی روابط بین متغیرهای مدل پژوهش، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS-24 و برای بررسی نقش میانجی‌گری متغیر میانجی، از دستور بوت‌استرپ^۲ در نرم‌افزار AMOS 24 استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مانند میانگین، انحراف استاندارد، حداقل نمره و حداکثر نمره در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل نمره	حداکثر نمره
امید به کسب فرصت‌ها	۲۸/۶۱	۵/۳۹	۷	۳۵
امید به کسب مهارت‌ها	۲۸/۰۴	۶/۹۴	۸	۴۰
امید به سودمندی مدرسه	۲۶/۶۰	۶/۰۶	۸	۴۰
امید به کسب شایستگی	۱۵/۷۷	۲/۸۵	۵	۲۰
نمره کل امید به تحصیل	۹۹/۰۲	۱۸/۳۲	۳۶	۱۳۵
رفتاری	۱۶/۴۲	۲/۸۴	۶	۲۰
عاطفی	۱۷/۹۶	۶/۵۹	۶	۳۰
شناختی	۱۵/۴۲	۴/۶۹	۵	۲۵
نمره کل اشتیاق تحصیلی	۴۹/۸۰	۱۲/۱۳	۱۹	۷۵
ارزش مدرسه	۲۴/۵۱	۷/۳۴	۵	۳۵
فرسودگی نسبت به مدرسه	۳۵/۶۲	۱۰/۸۶	۹	۵۶
رضایت‌مندی تحصیلی	۱۳/۲۶	۳/۵۵	۴	۲۰
درآمیزی با کار مدرسه	۳۰/۷۶	۱۱/۱۷	۸	۵۶
نمره کل بهزیستی تحصیلی	۱۰۴/۱۵	۲۹/۱۴	۳۱	۱۶۷

$GFI=0/93$, $AGFI=0/91$, $IFI=0/92$, $CFI=0/94$, $RMSEA=0/05$, $PCLOSE=0/06$). پایایی ابزار نیز با مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای مولفه‌های اشتیاق رفتاری، اشتیاق عاطفی، اشتیاق شناختی و نمره کل اشتیاق به تحصیل، به ترتیب ضرایب ۰/۶۸، ۰/۹۲، ۰/۸۳ و ۰/۹۱ به دست آمد.

پرسشنامه بهزیستی تحصیلی^۱ توومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲):

به منظور اندازه‌گیری بهزیستی تحصیلی، از پرسشنامه توومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) استفاده شد. این ابزار شامل ۳۱ گویه است که چهار بُعد اصلی را ارزیابی می‌کند: ارزش مدرسه، فرسودگی نسبت به مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و درآمیزی با کار مدرسه. پرسشنامه امکان سنجش چندبعدی تجربه دانش‌آموزان از محیط تحصیلی و ارزیابی جنبه‌های مختلف رفاه و تعامل آن‌ها با مدرسه را فراهم می‌آورد. طیف لیکرت مؤلفه‌ها بدین صورت است که ارزش مدرسه بر روی طیف هفت درجه‌ای از اصلاً درست نیست (نمره ۱) تا کاملاً درست است (نمره ۷)؛ رضایت‌مندی تحصیلی بر روی طیف لیکرت پنج درجه‌ای از به هیچ وجه (نمره ۱) تا خیلی زیاد (نمره ۵)؛ درآمیزی با کار مدرسه بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای از هرگز (نمره ۱) تا روزانه (نمره ۷) و فرسودگی نسبت به مدرسه نیز بر روی طیف لیکرت هفت درجه‌ای و به صورت معکوس، از کاملاً مخالفم (نمره ۷) تا کاملاً موافقم (نمره ۱) نمره‌گذاری می‌شود. از این رو، در پژوهش حاضر و در راستای هماهنگی با مفهوم کلی بهزیستی تحصیلی، مولفه «فرسودگی نسبت به مدرسه» در تحلیل‌های آماری و تفسیر نتایج به‌عنوان شاخصی از «عدم فرسودگی نسبت به مدرسه» در نظر گرفته شده است. بنابراین، همبستگی‌های مثبت مشاهده‌شده بین این مؤلفه و سایر مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی، از نظر روان‌سنجی و مفهومی کاملاً معتبر و قابل انتظار هستند. روایی و پایایی این ابزار توسط توومینن-سوینی و همکاران (۲۰۱۲) مورد

مطابق جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است. شایان ذکر است، پیش از آزمون مدل، ابتدا داده‌های پرت حذف شد و سپس مفروضات مدلیابی معادلات ساختاری از جمله مفروضه نرمال بودن، خطی بودن و نبود هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آماره کجی^۱ و کشیدگی^۲ استفاده شد. هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل^۳ و عامل تورم

واریانس^۴ مورد بررسی قرار گرفت. جهت بررسی رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک پژوهش از روش نمودار پراکندگی ساده^۵ استفاده شد که نتایج حاکی از وجود رابطه خطی بین متغیرهای پیش‌بین اشتیاق تحصیلی و امید به تحصیل با متغیر ملاک، یعنی بهزیستی تحصیلی بوده است. نتایج بررسی نرمال بودن و چندهم‌خطی متغیرهای پژوهش در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲: بررسی نرمال بودن و چندهم‌خطی متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی	آماره تحمل	عامل تورم واریانس
امید به تحصیل	۰/۱۶	-۰/۳۶	۰/۴۴	۲/۲۵
اشتیاق تحصیلی	-۰/۴۹	-۰/۰۱	۰/۴۴	۲/۲۵
بهزیستی تحصیلی	-۰/۶۰	-۰/۰۹	---	---

همان‌گونه که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، تمام متغیرهای پژوهش در دامنه بین مثبت و منفی ۲ قرار دارند که حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش است (بیرن^۶، ۲۰۰۱). نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها، بالای ۰/۱۰ و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها، کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی

چندگانه بین متغیرهاست (میرز^۷ و همکاران، ۲۰۱۳). به‌طورکلی، نتایج ارائه شده در این بخش نشان می‌دهد که تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری برقرار است و برای این تحلیل مانعی وجود ندارد. در ادامه ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش (n=۵۱۶)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴
امید به کسب فرصت‌ها														
امید به کسب مهارت‌ها	۰/۷۲۰**													
امید به سودمندی مدرسه	۰/۶۳۴**	۰/۶۲۳**												
امید به کسب شایستگی	۰/۷۰۴**	۰/۶۳۳**	۱											
امید به تحصیل کل	۰/۸۸۷**	۰/۸۹۶**	۰/۸۳۸**	۱										
رفتاری	۰/۵۰۵**	۰/۴۹۰**	۰/۵۷۱**	۰/۳۵۲**	۱									
عاطفی	۰/۵۸۱**	۰/۶۹۴**	۰/۵۹۷**	۰/۴۸۰**	۰/۷۰۶**	۱								
شناختی	۰/۴۹۹**	۰/۵۴۱**	۰/۵۰۸**	۰/۴۱۸**	۰/۵۸۵**	۰/۵۳۰**	۱							
اشتیاق تحصیلی کل	۰/۶۲۷**	۰/۷۰۱**	۰/۶۵۵**	۰/۵۰۵**	۰/۷۴۶**	۰/۷۶۶**	۰/۹۱۵**	۱						
ارزش مدرسه	۰/۶۲۳**	۰/۷۰۲**	۰/۶۴۸**	۰/۴۶۴**	۰/۴۸۶**	۰/۶۲۱**	۰/۷۲۷**	۰/۵۶۳**	۱					
فرسودگی نسبت به مدرسه	۰/۵۵۲**	۰/۶۳۱**	۰/۶۴۵**	۰/۴۴۳**	۰/۷۲۹**	۰/۶۳۸**	۰/۷۰۹**	۰/۵۷۶**	۰/۷۵۸**	۱				
رضایت‌مندی تحصیلی	۰/۶۵۴**	۰/۶۶۳**	۰/۶۱۳**	۰/۴۹۴**	۰/۷۲۴**	۰/۶۳۲**	۰/۶۹۶**	۰/۶۴۷**	۰/۷۷۷**	۰/۶۷۸**	۱			
درآمیزی با کار مدرسه	۰/۵۹۵**	۰/۶۴۲**	۰/۶۰۷**	۰/۴۷۶**	۰/۶۹۴**	۰/۵۸۶**	۰/۸۱۶**	۰/۶۵۵**	۰/۸۳۴**	۰/۶۹۵**	۰/۶۸۳**	۱		
بهزیستی تحصیلی کل	۰/۶۷۳**	۰/۷۴۰**	۰/۷۱۲**	۰/۵۲۵**	۰/۷۹۶**	۰/۶۹۶**	۰/۸۴۶**	۰/۶۸۷**	۰/۸۸۸**	۰/۸۶۸**	۰/۶۹۶**	۰/۸۲۴**	۰/۹۰۳**	۱

**p<۰/۰۱ *p<۰/۰۵

با توجه به نتایج ارائه‌شده در جدول ۳، تمامی متغیرهای پژوهش با یکدیگر همبستگی معنادار دارند. این یافته بیانگر آن است که روابط میان متغیرهای مورد بررسی از کفایت لازم برای ورود به مرحله تحلیل مدل برخوردارند. بر این اساس، امکان آزمون مدل مفهومی پژوهش و بررسی مسیرهای علی میان متغیرها فراهم شده است. با توجه به معناداری روابط بین اکثر متغیرها، در گام بعدی پژوهش حاضر به تحلیل دقیق‌تر الگوی روابط

میان آن‌ها از طریق روش مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) پرداخته است. به منظور برآورد و ارزیابی روابط مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش، از نرم‌افزار AMOS-24 ارائه شده است. برآورد ضرایب مسیرهای مستقیم بین متغیرهای پژوهش در جدول ۴ آورده شده است.

5. simple scatter
6. Byrne
7. Meyers

1. skewness
2. kurtosis
3. tolerance
4. variance Inflation Factor (VIF)

جدول ۴: برآورد ضرایب مسیرهای مستقیم بین متغیرهای پژوهش

p	β	C.R	S.E.	Estimate	مسیر مستقیم
۰/۰۳	۰/۸۶	۱۶/۱۷۷	۰/۰۳۸	۰/۶۲۳	امید به تحصیل بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۵	۰/۷۹	۱۹/۵۲۱	۰/۱۵۴	۳/۰۱۰	اشتیاق تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی
۰/۲۶	۰/۰۷	۱/۱۳	۰/۰۶۲	۰/۰۷	امید به تحصیل بر بهزیستی تحصیلی
۰/۰۰۴	۰/۸۶	-	-	۱	بهزیستی تحصیلی بر درآمیزی با کار مدرسه
۰/۰۲	۰/۸۳	۲۴/۹۵۹	۰/۱۲	۰/۳۰۶	بهزیستی تحصیلی بر رضایت‌مندی تحصیلی
۰/۰۰۵	۰/۸۱	۲۳/۷۶۴	۰/۳۸	۰/۹۱۱	بهزیستی تحصیلی بر فرسودگی به مدرسه
۰/۰۱	۰/۸۳	۲۴/۷۸۳	۰/۲۵	۰/۶۳۱	بهزیستی تحصیلی بر ارزش مدرسه
۰/۰۰۹	۰/۸۵	-	-	۱	امید به تحصیل بر کسب فرصت‌ها
۰/۰۲	۰/۸۶	۲۳/۹۶۶	۰/۵۴	۱/۳۰۲	امید به تحصیل بر کسب مهارت‌های زندگی
۰/۰۱	۰/۷۷	۲۰/۲۵۴	۰/۵۰	۱/۰۱۵	امید به تحصیل بر سودمندی مدرسه
۰/۰۱	۰/۷۳	۱۸/۹۲۶	۰/۲۴	۰/۴۶۵	امید به تحصیل بر کسب شایستگی
۰/۰۱	۰/۷۱	۱۵/۹۵۸	۰/۳۸	۰/۶۰۸	اشتیاق تحصیلی بر بُعد رفتاری
۰/۰۱	۰/۸۶	۱۹/۲۶۲	۰/۸۸	۱/۷۰۱	اشتیاق تحصیلی بر بُعد عاطفی
۰/۰۱	۰/۷۱	-	-	۱	اشتیاق تحصیلی بر بُعد شناختی

مهارت‌های زندگی ($\beta=0/02, p=0/02$)، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر سودمندی مدرسه ($\beta=0/07, p=0/01$)، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر کسب شایستگی ($\beta=0/07, p=0/01$)، اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بُعد رفتاری ($\beta=0/07, p=0/01$)، اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بُعد شناختی ($\beta=0/07, p=0/01$) و اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بُعد عاطفی ($\beta=0/07, p=0/01$) است.

همچنین به منظور بررسی مسیر غیرمستقیم متغیر برون‌زاد (امید به تحصیل) بر متغیر درون‌زاد نهایی (بهزیستی تحصیلی) از آزمون بوت‌استرپ استفاده شد و نتایج مسیر غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش با آزمون بوت‌استرپ در جدول ۵ آورده شده است.

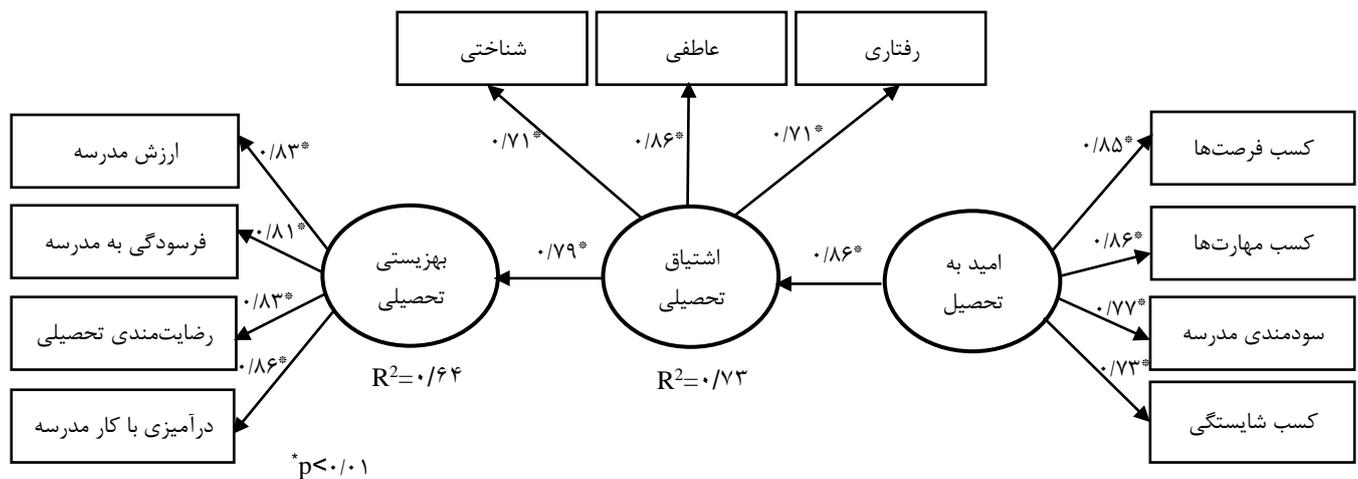
بر اساس نتایج جدول ۴، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر اشتیاق تحصیلی ($\beta=0/03, p=0/03$)، اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/05, p=0/05$)، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت اما غیرمعنی‌داری بر بهزیستی تحصیلی ($\beta=0/26, p=0/26$)، بهزیستی تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر درآمیزی با کار مدرسه ($\beta=0/07, p=0/07$)، بهزیستی تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر رضایت‌مندی تحصیلی ($\beta=0/04, p=0/04$)، بهزیستی تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر رضایت‌مندی تحصیلی ($\beta=0/83, p=0/02$)، بهزیستی تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر فرسودگی به مدرسه ($\beta=0/81, p=0/05$)، بهزیستی تحصیلی دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر ارزش مدرسه ($\beta=0/01, p=0/01$)، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر کسب فرصت‌ها ($\beta=0/83, p=0/09$)، امید به تحصیل دارای تاثیر مثبت و معنی‌دار بر کسب

جدول ۵: نتایج مسیرهای غیرمستقیم بین متغیرهای پژوهش با آزمون بوت‌استرپ

معناداری	ضرایب استاندارد غیرمستقیم			مسیر غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین	β	
۰/۰۱	۰/۹۱	۰/۸۶	۰/۸۸	امید به تحصیل بر بهزیستی تحصیلی (با واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی)
۰/۰۱	۰/۶۴	۰/۵۶	۰/۶۰	امید به تحصیل بر بُعد شناختی
۰/۰۲	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۷۳	امید به تحصیل بر بُعد عاطفی
۰/۰۱	۰/۶۴	۰/۵۶	۰/۶۰	امید به تحصیل بر بُعد رفتاری
۰/۰۱	۰/۷۶	۰/۶۹	۰/۷۳	امید به تحصیل بر ارزش مدرسه
۰/۰۰۹	۰/۷۵	۰/۶۸	۰/۷۱	امید به تحصیل بر فرسودگی نسبت به مدرسه
۰/۰۱	۰/۷۶	۰/۷۰	۰/۷۳	امید به تحصیل بر رضایت‌مندی
۰/۰۲	۰/۷۹	۰/۷۳	۰/۷۶	امید به تحصیل بر درآمیزی با کار مدرسه
۰/۰۰۵	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۸۵	اشتیاق تحصیلی بر ارزش مدرسه
۰/۰۰۷	۰/۸۶	۰/۸۱	۰/۸۳	اشتیاق تحصیلی بر فرسودگی نسبت به مدرسه
۰/۰۱	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۸۶	اشتیاق تحصیلی بر رضایت‌مندی
۰/۰۰۴	۰/۹۱	۰/۸۷	۰/۸۹	اشتیاق تحصیلی بر درآمیزی با کار مدرسه

نقش واسطه‌گری معناداری در رابطه امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی داشته باشد. نتایج کامل‌تر و دقیق‌تر در شکل ۲ آورده شده است.

بر اساس نتایج جدول ۵، امید به تحصیل از طریق اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معنی‌دار ($\beta=0/88, p=0/01$) بر بهزیستی تحصیلی است. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاکی از آن بود که اشتیاق تحصیلی توانست



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

بهزیستی تحصیلی توسط این مدل قابل تبیین است. در ادامه، در جدول ۶ شاخص‌های نهایی برازش مدل مفهومی پژوهش حاضر پس از ارزیابی و اصلاح برای به‌دست آوردن بهترین برازش آورده شده است.

مدل نهایی پژوهش در شکل ۲ بر اساس نتایج به دست آمده، ترسیم شده است. بر این اساس، در رابطه با متغیر واسطه اشتیاق تحصیلی، ۷۳ درصد از واریانس آن و همچنین ۶۴ درصد از واریانس متغیر درون‌زاد

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	X^2/df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۳/۶۸	۰/۰۰۰۱	۰/۸۸	۰/۸۳	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۰۷
بعد از اصلاح	۱/۹۲	۰/۰۰۱	۰/۸۹	۰/۸۷	۰/۹۲	۰/۹۳	۰/۰۵

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی و همچنین نقش میانجی‌گری اشتیاق تحصیلی انجام شد. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده از برازش مناسبی برخوردار است و می‌تواند روابط میان متغیرها را به‌طور معتبر تبیین کند. علاوه بر این، نتایج حاکی از آن است که اشتیاق تحصیلی نقش میانجی مهمی در رابطه بین امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی دارد؛ به‌گونه‌ای که افزایش امید تحصیلی می‌تواند از طریق افزایش اشتیاق تحصیلی، به ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود.

نخستین یافته نشان داد امید به تحصیل دارای تاثیر مستقیم معنی‌دار بر اشتیاق تحصیلی است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها نظیر (خالق‌خواه و کریمیان‌پور، ۱۳۹۹؛ چایا، ۲۰۲۲؛ لی و همکاران، ۲۰۱۸؛ سزگین و اردوغان، ۲۰۱۶) مبنی بر ارتباط بین امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی، همسو است. لازم به ذکر است، در مورد این یافته پژوهش ناهمسویی وجود نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت مطابق با نظریه امید اسنایدر (۲۰۰۰)، امید خصیصه فعالی است که در برگیرنده هدف، قدرت برنامه‌ریزی و اراده برای دستیابی به اهداف مورد توجه، رسیدن به هدف و توانایی رفع آن‌هاست؛

در جدول ۶، شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح مدل نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است؛ زیرا، مطابق دیدگاه کلاین (۲۰۱۶) در خصوص مهم‌ترین شاخص‌های مربوط به برازندگی نسبت مجذور خی به درجه آزادی کمتر از ۳، شاخص برازندگی تطبیقی، شاخص برازندگی، شاخص برازندگی تعدیل‌یافته و شاخص توکر-لویس بزرگ‌تر از ۰/۹۰ و ریشه دوم واریانس خطای تقریب کمتر از ۰/۰۸ نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل است. مدل بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مقادیر شاخص‌های برازندگی، شامل مجذور خی نسبی ($X^2/df=1/92$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/89$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده ($AGFI=0/87$)، شاخص برازندگی افزایشی ($IFI=0/92$)، شاخص برازندگی تطبیقی ($CFI=0/93$) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب ($RMSEA=0/05$) به دست آمدند که همه در سطح مطلوب قرار دارند.

فعالیت‌های فوق برنامه را به خوبی انجام می‌دهند، نسبت به محیط آموزشی احساسات و نگرش‌های مطلوبی دارند و در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح مطلوب حفظ می‌کنند. حتی در شرایطی که فعالیت‌های آموزشی، مانند کسب علم، برای آنان رغبت‌انگیز نباشد، با استفاده از راهبردهای مناسب، این فعالیت‌ها را به تجربه‌ای مثبت‌تر تبدیل کرده و از انجام آن لذت می‌برند (زجده، ۲۰۲۳). این فرآیند نه تنها به پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود، بلکه حالت ذهنی مثبت و رضایت‌مندی دانش‌آموزان در حل مسائل و سؤالات را نیز تقویت می‌کند؛ علاوه بر این، اشتیاق تحصیلی می‌تواند مولفه‌های فرسودگی تحصیلی از جمله بی‌علاقگی، ناکارآمدی و خستگی را به حداقل برساند. بهبود این عوامل منجر به افزایش ارزش مدرسه، رضایت‌مندی تحصیلی و در نهایت ارتقای بهزیستی تحصیلی خواهد شد.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که امید به تحصیل از طریق اشتیاق تحصیلی دارای تاثیر غیرمستقیم معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی است. در این پژوهش، یافته حاصل از رابطه امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی نیازمند تامل بیشتری است و بر اساس منطق مدل‌یابی معادلات ساختاری این یافته در ادامه به همراه نقش واسطه‌گری متغیر اشتیاق تحصیلی تبیین می‌شود. بررسی ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش، حاکی از رابطه معنی‌دار بین امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی است؛ لیکن وقتی همه متغیرها با هم وارد معادله رگرسیون می‌شوند، از میزان رابطه امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی کاسته می‌شود و نقش واسطه‌گری اشتیاق تحصیلی برجسته‌تر می‌گردد که از نظر شوماخر و لومکس^۱ (۲۰۱۰) اعتبار مدل تجربی پژوهش را نشان می‌دهد.

به عبارت دیگر، یافته‌های پژوهش نشان دادند که اشتیاق تحصیلی در رابطه امید به تحصیل با بهزیستی تحصیلی نقش واسطه‌گر معناداری ایفا می‌کند. مسیر غیرمستقیم از امید به تحصیل به بهزیستی تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی تایید شد. این نتیجه نشان می‌دهد که اگرچه امید به تحصیل به‌طور مستقیم بر بهزیستی تحصیلی اثرگذار است، اما بخشی از این اثر از طریق اشتیاق تحصیلی منتقل می‌شود و در حضور آن، اثربخشی امید تقویت می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین نظیر داتو و همکاران (۲۰۲۱)، پالوس و همکاران (۲۰۱۹) و اوپادایا و سالمالا-آرو (۲۰۱۳) همسو است که نقش واسطه‌ای سازه‌های انگیزشی در ارتقاء بهزیستی تحصیلی را تایید کرده‌اند. همچنین، عدم مشاهده پژوهش‌های ناهم‌سو در این زمینه، بر انسجام نظری و تجربی این رابطه دلالت دارد. از منظر نظری، این نقش واسطه‌ای را می‌توان در چارچوب نظریه‌ی امید اسنایدر و نظریه‌ی خودتعیین‌گری تبیین کرد. امید تحصیلی شامل مؤلفه‌هایی نظیر تفکر راهبردی و انگیزش هدف‌محور است که زمینه‌ساز شکل‌گیری اشتیاق در مسیر تحصیلی می‌شود. اشتیاق تحصیلی نیز با فعال‌سازی مؤلفه‌هایی چون انرژی، تمرکز، تعهد و درگیری شناختی، موجب ارتقاء بهزیستی تحصیلی می‌گردد. به‌عبارت دیگر، اشتیاق به‌عنوان یک سازه انگیزشی، اثر امید را به تجربه‌های مثبت تحصیلی تبدیل کرده و آن را به سطحی عمیق‌تر و پایدارتر

بنابراین، امیدواری با هیجان‌ات مثبت، فرد را به موفقیت در آینده خوش‌بین می‌کند. در پی این احساسات مثبت، تعیین اهداف صورت گرفته و انگیزش و اشتیاق لازم برای رسیدن به آن‌ها شکل می‌یابد. دانش‌آموزانی که امید بیشتری دارند، تلاش‌شان را صرف کسب اهداف مشکل‌تر می‌کنند. همچنین، اهدافشان را با اطمینان بیشتری به دست آورده و آن‌ها را با اهداف سخت‌تر دیگر ارزیابی می‌کنند (اسنایدر و لویز، ۲۰۰۹). علاوه بر این، دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از امید را تجربه می‌کنند، به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند، کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که تلاش مستقیم آنان برای یادگیری، کسب مهارت‌ها و ارتقای سطح موفقیت‌هایشان باشد و نیز با صرف وقت و تلاش به اهداف خود دست یابند. در واقع دانش‌آموزان امیدوار به جهت مؤلفه تفکر رهیاب، همواره برای یادگیری و کسب مهارت‌ها تلاش می‌کنند و تمایل دارند در مواجهه با موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را در سطح مطلوب حفظ کنند (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). به بیان دیگر، این یافته نشان‌دهنده نقش انگیزشی امید به تحصیل در اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است. در واقع، دانش‌آموزان امیدوار نسبت به سایر دانش‌آموزان از تفکرات مثبت، عزت نفس و اعتماد به نفس بیشتری برخوردارند. دانش‌آموزان با سطح امید بالا احساسات را با انرژی بیشتری گزارش داده و خود را به شکل مثبت‌تری معرفی می‌کنند (روی و همکاران، ۲۰۲۵). افزون بر این، امید با حیطه‌های زندگی ما رابطه دارد و از جمله حیطه‌هایی که امید به آن قابل تعمیم است، حوزه تحصیل است. در واقع دانش‌آموزان امیدوار در زندگی عامل‌ها و گذرگاه‌های بیشتری برای دنبال کردن اهداف خود دارند و هنگامی که موانع برخورد می‌کنند، انگیزه خود را حفظ کرده و از گذرگاه‌های جان‌نشین استفاده می‌کنند؛ زیرا، امید به تحصیل بر اساس روان‌شناسی مثبت‌گرا استخراج شده است و به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به جای تمرکز بر ضعف‌های انسان، توانمندی‌های او را مورد توجه قرار می‌دهد.

دومین یافته این پژوهش نشان داد اشتیاق تحصیلی نیز دارای تاثیر مستقیم معنی‌دار بر بهزیستی تحصیلی بود. همچنین، این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها نظیر (وانگ و همکاران، ۲۰۲۴؛ جونگ و ریو، ۲۰۲۳، داتو و همکاران، ۲۰۲۱؛ پالوس و همکاران، ۲۰۱۹؛ ترابی و همکاران، ۱۴۰۳؛ اوپادایا و سالمالا-آرو، ۲۰۱۳) مبنی بر ارتباط بین اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی، همسو است. مرور منابع نشان می‌دهد که پژوهش ناهم‌سو یا متناقضی در این زمینه گزارش نشده است. اما در برخی مطالعات، این رابطه مشروط به عوامل زمینه‌ای مانند سطح استرس، حمایت اجتماعی، یا وضعیت روانی اولیه بوده است (پویو و همکاران، ۲۰۲۴). بنابراین، می‌توان گفت که یافته دوم پژوهش حاضر با بدنه پژوهشی موجود هم‌راستا است. در تبیین این یافته می‌توان اذعان نمود که اشتیاق تحصیلی باعث خود‌انگیختگی در دانش‌آموزان می‌گردد که به طور هدفمند و فعال به تکالیف و فعالیت‌های کلاسی و درسی خود ورود کنند و آن‌ها را پیگیری نمایند (ریو و همکاران، ۲۰۲۰). بر اساس دیدگاه فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) دانش‌آموزان با اشتیاق تحصیلی بالا رفتارهای مثبت تحصیلی نظیر انجام تکالیف و مشارکت در

از بهزیستی تحصیلی ارتقاء می‌دهد. افزون بر این، در تبیین این یافته می‌توان با الهام از نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) و تبیین رابطه دو به دو متغیرهای پژوهش در مطالب ذکر شده، بیان نمود که امید به عنوان یک هیجان مثبت و فعال‌کننده موجب درگیر شدن دانش‌آموزان در انجام رفتارهای مثبت تحصیلی (انجام تکالیف و مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه و...) می‌شود. دانش‌آموزانی که امید بیشتری دارند، تلاش‌شان را صرف کسب اهداف مشکل‌تر می‌کنند. به علاوه، این دانش‌آموزان به جهت باور مثبتی که نسبت به آینده دارند، کمتر از تلاش دست می‌کشند و تمایل دارند که تلاش مستقیم آنان برای یادگیری، کسب مهارت‌ها و ارتقای سطح موفقیت‌هایشان باشد و نیز با صرف وقت و تلاش به اهداف خود دست یابند. هم‌چنین با افزایش اشتیاق تحصیلی از طریق افزایش امید، دانش‌آموزان تجارب جدیدی را کسب می‌کنند، مطالب را بهتر ادراک کرده‌اند، یادگیری عمیق بیشتری یافته، دیدگاه و نقطه نظرات معلم را بهتر فهمیده‌اند که در نهایت منجر به پیشرفت تحصیلی می‌شود. از طرفی، رفتارهای مثبت تحصیلی و توانایی‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان در یادگیری و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند که موفقیت بیشتری در حیطه تحصیلی به دست آورند (داکورت و سلیگمن^۱، ۲۰۰۵؛ ژائو و کو^۲، ۲۰۱۵) و بهتر با چالش‌ها و تنش‌های تحصیلی مواجه شوند؛ لذا این تجارب تقویت‌کننده سبب می‌شود که آنان مشغولیت بیشتری با تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی داشته باشند؛ از مدرسه و برنامه‌های آن رضایت داشته باشند؛ ارزش بیشتری برای مدرسه و تحصیل قائل باشند و دیدگاه بدبینانه کمتری نسبت به مدرسه داشته باشند؛ که همه این پیامدهای رفتاری، هیجانی و شناختی تجربه شده در اثر اشتیاق تحصیلی، از مؤلفه‌های بهزیستی تحصیلی هستند.

در مجموع، یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که امید به تحصیل با اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنادار دارد و اشتیاق تحصیلی نقش واسطه‌ای در این ارتباط ایفا می‌کند. این الگوی روابط ساختاری، همراه با شواهد نظری موجود، اهمیت توجه به مؤلفه‌های انگیزشی در ارتقاء بهزیستی تحصیلی را برجسته می‌سازد. با توجه به ماهیت همبستگی و مقطعی طرح پژوهش، نتایج صرفاً ناظر بر روابط هم‌زمان میان متغیرها بوده و امکان استنباط علی از آن‌ها وجود ندارد. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از طرح‌های مداخله‌ای یا طولی استفاده شود تا امکان بررسی اثربخشی آموزش امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی در ارتقاء بهزیستی تحصیلی فراهم گردد. چنین مطالعاتی می‌توانند با طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند، شواهد علی دقیق‌تری در زمینه بهبود وضعیت روان‌شناختی دانش‌آموزان ارائه دهند. هم‌چنین، مشارکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر شیراز بودند که لازم است در تعمیم نتایج به سایر یادگیرندگان جانب احتیاط را رعایت نمود. با توجه به این محدودیت و با در نظر گرفتن این نکته که میزان امید به تحصیل و اشتیاق تحصیلی در فراگیران دوره‌های مختلف تحصیلی و بافت‌های فرهنگی متفاوت با یکدیگر تفاوت دارد؛ پیشنهاد می‌گردد مدل این پژوهش در بین

دانشجویان و فراگیران بافت‌های فرهنگی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد؛ تا به افزایش قابلیت تعمیم نتایج منجر گردد. از آن‌جا که در این پژوهش تنها نقش عوامل فردی بر بهزیستی تحصیلی بررسی شده است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی متغیرهای محیطی از جمله عوامل مرتبط با مدرسه و خانواده نیز در رابطه با بهزیستی تحصیلی بررسی شود.

تقدیر و تشکر

از تمامی دانش‌آموزان و دبیران محترمی که زمینه انجام پژوهش را فراهم آوردند، قدردانی می‌شود.

تعارض منافع

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

منابع مالی

این پژوهش هیچ‌گونه کمک مالی از سازمان‌های تأمین مالی در بخش‌های عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش برخی ملاحظات اخلاقی از جمله بیان کامل اهداف پژوهش، دادن حق انتخاب به شرکت‌کنندگان جهت شرکت یا شرکت نکردن در پژوهش و اطمینان دادن به ایشان در خصوص محرمانه نگه داشتن تمام اطلاعات و در اختیار قرار دادن پرسشنامه‌های مورد نظر با ترتیب تصادفی، رعایت شد.

دسترسی به داده‌ها

برای دسترسی به داده‌های مورد استفاده در این پژوهش، علاقه‌مندان می‌توانند از طریق مکاتبه با نویسنده مسئول اقدام نمایند.

نقش نویسندگان

احسان کشت‌ورز کندازی: جمع‌آوری داده‌ها، نگارش اولیه مقاله و انجام تحلیل داده‌ها.

نادره سهرابی: هدایت علمی پژوهش، طراحی مدل پژوهش و بازبینی نهایی مقاله.

مریم کورش‌نیا: ارائه مشاوره علمی و بازبینی روش‌شناسی پژوهش.

مجید برزگر: مشاوره در تحلیل داده‌ها و بازبینی علمی مقاله.

References

- American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060-1073. <https://doi.org/10.1017/jmo.2020.41>
- Arbezi, M., & Fooladchang, M. (2020). The Relationship Between Academic Hope and Academic Well-Being During Virtual Education: Investigating The Mediating Role of Academic Self-Regulation. *Journal of Instructio and Evaluation*, 15(59), 93-122. [In Persian]. [10.30495/jinev.2023.1967559.2770](https://doi.org/10.30495/jinev.2023.1967559.2770)
- Barani, H., Khormaei, F., Sheikh-ol-Eslami, R., & Foladchang, M. (2019). The relationship between academic excitement, hope, and academic dishonesty: Examining the mediating role of academic help-seeking. *Journal of Psychology*, 23(4 (92)), 388-406. [In Persian]. <http://iranapsy.ir/en/Article/13980914193854>
- Bryce, C. I., Alexander, B. L., Fraser, A. M., & Fabes, R. A. (2020). Dimensions of hope in adolescence: Relations to academic functioning and well-being. *Psychology in the Schools*, 57(2), 171-190. <https://doi.org/10.1002/pits.22311>
- Byrne, B. M. (2001). Structural Equation Modeling With AMOS, EQS, and LISREL: Comparative Approaches to Testing for the Factorial Validity of a Measuring Instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Chaya, H. (2022). The variables affecting students' enthusiasm for studying in virtual settings: a review. *Asian J. Sci. Technol. Soc*, 1(1), 11-16. [10.53402/ajsts.v1i1.57](https://doi.org/10.53402/ajsts.v1i1.57)
- Chen, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101824. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101824>
- Costantini, A., Bakker, A. B., & Scharp, Y. S. (2025). Playful Study Design: A Novel Approach to Enhancing Student Well-Being and Academic Performance. *Educational Psychology Review*, 37(2), 1-42. [10.1007/s10648-025-10022-6](https://doi.org/10.1007/s10648-025-10022-6)
- Datu, J., Valdez, J., & Yang W. (2021). The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 17-26. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.02.001>
- Divoll, K., & Rineiro, A. (2024). Applying brain research and positive psychology to promote the wellbeing of principals. *Supporting Leaders for School Improvement through Self-Care and Wellbeing*, Information Age Publishing, 297-316. https://books.google.com/books?hl=fa&lr=&id=NwPvEAA_AQBAJ&oi=fnd&pg=PA297&dq=#v=onepage&q&f=false
- Duckworth, A. L., & Seligman, M. E. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science*, 16(12), 939-944. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16313657/>
- Fooladi, F., Purshahriar, H., & Ebrahimi, S. (2022). The Relationship between Helicopter Parenting and Mental Health with Academic Welfare in High School Female Students: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy. *Journal of Modern Psychological Researches*, 17(66), 217-228. [In Persian]. [10.22034/jmpr.2022.15264](https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.15264)
- Fredricks, J.A., Phyllis C.B., & Alison. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Indreswari, H., Probawati, D., & Rachmawati, I. (2024). Psychological well-being and student academic burnout. *Jurnal Kajian Bimbingan Dan Konseling*, 7(3), 13. [10.17977/um001v7i32022p138-149](https://doi.org/10.17977/um001v7i32022p138-149)
- Jamshiddoust Miyanroudi, F., Aghajani, S., Javaheri Moghanlou, A., karampour, M. (2024). Predicting academic enthusiasm based on social adequacy and parenting styles considering the mediating role of social support in students. *Preventive Counseling*, 5(4), 29-38. [In Persian]. https://jpc.uma.ac.ir/article_3457.html
- Jung, Y., & Ryu, J. (2023). Associations between obesity and academic enthusiasm and social emotional competence: Moderating effects of gender and sleep quality. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 276-295. <https://doi.org/10.1080/10911359.2022.2052224>
- Keshtvarz Kondazi, E., Rezaeifard, A., & Tomaj, A. (2021). The mediating role of academic self-concept in the relationship between academic hope and counterproductive academic behavior. *Journal of Psychology*, 3(25), 490-510. [In Persian]. [20.1001.1.18808436.1400.25.3.6.0](https://doi.org/10.18808/436.1400.25.3.6.0)
- Khaleghkhalah, A., & Karimianpour, G. (2020). Analyzing the mediating role of academic hope in the relationship between academic support and the academic engagement among students. *Journal of School Psychology*, 9(3), 50-67. [In Persian]. https://jps.uma.ac.ir/article_1064.html?lang=en
- Khormaei, F., & Kamari, S. (2017). Construction and examine the psychometric characteristics the Academic Hope Scale. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 15-37. [In Persian]. [10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284](https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2017.9549.1284)
- Kline, R. B. (2016). *Methodology in the social sciences: Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.). New York, NY, US: Guilford Press. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2326083>
- Kohzadi, M., Yarahmadi, Y., Ahmadian, H., & Jadidi, H. (2010). Predicting academic responsibility based on the social context of the classroom with the mediation of basic psychological needs satisfaction and academic enthusiasm. *Journal of Education and Learning Studies*, 12(1), 1-29. [In Persian]. [10.22099/jsli.2020.5780](https://doi.org/10.22099/jsli.2020.5780)
- Lei, H., Cui, Y., & Chiu, M. M. (2018). The Relationship between Teacher Support and Students' Academic Emotions: A Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 8, 2288. [10.3389/fpsyg.2017.02288](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02288)
- Longakit, J., Lobo, J., Gazali, N., Toring-Aque, L., Sayson, M., Aque, F. J., ... & Celestial, E. F. (2025). The influence of teacher emotional support on academic engagement of university students: Examining the mediating role of academic motivation through the lens of Self-determination theory. *Sportis Scientific Journal of School Sport Physical Education and Psychomotricity*, 11(2), 1-25. <https://doi.org/10.17979/sportis.2025.11.2.11328>
- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2013). *Applied multivariate research: Design and interpretation* (2nd ed.). Sage Publications, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2013-39233-000>

- Mohammadipour, M., & Rahmati, F. (2016). The predictive role of social adjustment, academic procrastination and academic hope in the high school students' academic burnout. *Interdisciplinary Journal of Education*, 1(1), 35-45. [file:///C:/Users/modern/Downloads/iase-idje-v1n1p27-en%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/modern/Downloads/iase-idje-v1n1p27-en%20(4).pdf)
- Moradi, M., Solimani Khashab, A., Shahabzadeh, S., Sabaghian Baghdad Abad, H., & Dehghanizadeh, M. H. (2017). Testing for the Factor Structure and Measurement of Internal Consistency of the Irani Version of Academic WellBeing Questionnaire. *Quarterly of Educational Measurement*, 6(24), 251-276. [In Persian]. <https://doi.org/10.22054/jem.2017.476.1018>
- Muwonge, C. M., Schiefele, U., Ssenyonga, J., & Kibedi, H. (2017). Determinants of persistence among science teacher-trainees: Examining the role of self-efficacy, task value, and academic hope. *Journal of Science Teacher Education*, 28(6), 522-548. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2017.1379860>
- Namaziandost, E., Heydarnejad, T., Rezai, A., & Kargar Behbahani, H. (2025). To boldly go in distance language learning: A picture of nexus between academic resilience, academic buoyancy, learner self-efficacy, learner enjoyment, and academic well-being. *Teaching English Language*, 19(1), 473-514. https://www.teljournal.org/article_207367.html?lang=en
- Okur, S., Ekşi, H., Demirci, İ., & Ekşi, F. (2025). Academic Encouragement and Academic Wellbeing: Mediating Roles of Grit and Hope. *Psychological reports*, 128(4), 2577-2603. <https://doi.org/10.1177/00332941231181302>
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: a cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2019.01.005>
- Pekrun, W. E. (2024). *Control-Value Theory: From Achievement Emotion to a General Theory of Human Emotions*. *Educational Psychology Review*, 36(1), 45-68. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09765-2>
- Puiu, S., Udrişţoiu, M. T., Petrişor, I., Yılmaz, S. E., Pfefferová, M. S., Raykova, Z., Yıldızhan, H., & Marekova, E. (2024). Students' Well-Being and Academic Engagement: A Multivariate Analysis of the Influencing Factors. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 12(15), 1492. <https://doi.org/10.3390/healthcare12151492>
- Reeve, J., Cheon, S. H., & Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338. <https://doi.org/10.1177/0165025420911103>
- Schumacker, R. E., & Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://psycnet.apa.org/record/2010-14122-000>
- Sezgin, F., & Erdogan, O. (2016). Academic Optimism, Hope and Zest for Work as Predictors of Teacher Self-Efficacy and Perceived Success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15, 7-19. [10.12738/estp.2015.1.2338](https://doi.org/10.12738/estp.2015.1.2338)
- Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling & Development*, 73(3), 355-360. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1995.tb01764.x>
- Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (2009). *The handbook of positive psychology*. New York :Oxford University Press. <https://perpus.univpancasila.ac.id/repository/EBUPT200950.pdf>
- Taheri-Kharameh, Z., Khalili, Z., Sharafi, H., & Khahan-Yazdi, I. (2024). Academic well-being in medical students: the role of spiritual health and academic hope. *Health Professions Education*, 10(3), 209-213. [In Persian]. <https://hpe.researchcommons.org/journal/vol10/iss3/8/>
- Torabi S S, Mirzabeigi A, Pazuki F, Rezaei Rezvan S, Isari S A. (2025). Predicting academic well-being based on the Classroom Social-Psychological Climate of the class with the mediating role of academic engagement and Academic Buoyancy. *Rooyesh*, 13(12), 215-224. [In Persian]. <https://frooyesh.ir/article-1-5693-fa.html>
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.01.002>
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. *European psychologist*, 18(2), 136-141. <https://econtent.hogrefe.com/doi/10.1027/1016-9040/a000143>
- Wang, W., Rezaei, Y. M., & Izadpanah, S. (2024). Speaking accuracy and fluency among EFL learners: The role of creative thinking, emotional intelligence, and academic enthusiasm. *Heliyon*, 10(18), 324-329. [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(24\)13651-1](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(24)13651-1)
- Widlund, A., Tuominen, H., & Korhonen, J. (2018). Academic Well-Being, Mathematics Performance, and Educational Aspirations in Lower Secondary Education: Changes Within a School Year. *Frontiers in psychology*, 9, 297. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00297>
- Wong, Z. Y., Liem, G. A. D., Chan, M., & Datu, J. A. D. (2024). Student engagement and its association with academic achievement and subjective well-being: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 116(1), 48. <https://doi.org/10.1037/edu0000833>
- Zajda, J. (2023). The impact of motivation on students' engagement and performance. In *Globalisation and Dominant Models of Motivation Theories in Education* (pp. 127-138). Cham: Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-42895-1_9
- Zhao, R., & Kuo, Y. L. (2015). The role of self-discipline in predicting achievement for 10th graders. *International Journal of Intelligent Technologies and Applied Statistics*, 8(1), 61-70. [10.6148/IJTAS.2015.0801.05](https://doi.org/10.6148/IJTAS.2015.0801.05)