

The Impact of Principal's Leadership Style on Students' Academic Motivation with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy

1. Seyed Reza Hashemi Nezhad[✉]: MA, Department of Educational Psychology, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran

2. Mohadeseh Karimi Motahar^{✉*}: MA, Department of Educational Management, CT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email Address: mohadesehmotahar2@gmail.com



Received: 21 January 2026

Revised: 22 May 2026

Accepted: 26 May 2026

Initial Publish: 21 October 2026

Final Publish: 22 June 2027



Copyright: © 2027 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract:

Objective: The present study aimed to investigate the impact of the principal's leadership style on students' academic motivation with the mediating role of academic self-efficacy among high school students in District 11 of Tehran.

Methods and Materials: This applied study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population consisted of high school students (second cycle) in District 11 of Tehran during the 2025–2026 academic year, from whom 364 participants were selected through multi-stage cluster random sampling. Data were collected using the Bass and Avolio Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ), the Vallerand Academic Motivation Scale (AMS), and the Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Scale. Data analysis was conducted using SPSS and SmartPLS software. Reliability and validity of the constructs were assessed through Cronbach's alpha, composite reliability, average variance extracted (AVE), and the Fornell-Larcker criterion.

Findings: The structural model results indicated that the principal's leadership style had a positive and significant effect on students' academic motivation ($\beta=0.403$, $t=11.932$, $p<0.001$). Academic self-efficacy also showed a positive and significant effect on academic motivation ($\beta=0.479$, $t=14.443$, $p<0.001$). Furthermore, the principal's leadership style significantly influenced academic self-efficacy ($\beta=0.513$, $t=12.677$, $p<0.001$). In addition, the indirect effect of the principal's leadership style on academic motivation through academic self-efficacy was significant ($\beta=0.246$, $t=9.437$, $p<0.001$), confirming the mediating role of academic self-efficacy. Model fit indices also demonstrated an acceptable fit of the proposed model.

Conclusion: The findings demonstrated that the principal's leadership style can enhance students' academic motivation both directly and indirectly through strengthening academic self-efficacy. Therefore, greater attention to instructional and transformational leadership styles among school principals, along with programs aimed at improving students' academic self-efficacy, may effectively enhance students' motivation and learning quality.

Keywords: *Principal's Leadership Style, Academic Motivation, Academic Self-Efficacy, High School Students, Structural Equation Modeling (SEM)*

How to Cite: Hashemi Nezhad, S. R. & Karimi Motahar, M. (2027). The Impact of Principal's Leadership Style on Students' Academic Motivation with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 4(2), 1-18.

تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی

۱. سید رضا هاشمی نژاد¹: کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. محدثه کریمی مطهر²: کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: mohadesehmotahar2@gmail.com

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران بود.

مواد و روش: این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی - همبستگی مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود که از میان آنان ۳۶۴ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه رهبری چندعاملی باس و اولیو، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS انجام شد و روایی و پایایی سازه‌ها از طریق آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، میانگین واریانس استخراج‌شده و معیار فورنل - لارکر بررسی گردید.

یافته‌ها: نتایج مدل ساختاری نشان داد که سبک رهبری مدیر اثر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد ($\beta=0/403$ ، $t=11/932$ ، $P<0/001$). همچنین خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی نشان داد ($\beta=0/479$ ، $t=14/443$ ، $P<0/001$). نتایج حاکی از آن بود که سبک رهبری مدیر بر خودکارآمدی تحصیلی نیز اثر مثبت و معناداری دارد ($\beta=0/513$ ، $t=12/677$ ، $P<0/001$). افزون بر این، اثر غیرمستقیم سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی معنادار بود ($\beta=0/246$ ، $t=9/437$ ، $P<0/001$) و نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی تأیید شد. شاخص‌های برازش مدل نیز برازش مطلوب مدل پژوهش را نشان دادند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که سبک رهبری مدیر می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. بنابراین، توجه به رهبری آموزشی و تحول‌آفرین مدیران مدارس و نیز طراحی برنامه‌هایی برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند نقش مؤثری در بهبود انگیزش و کیفیت یادگیری آنان داشته باشد.

کلیدواژگان: سبک رهبری مدیر، انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه، مدل‌یابی معادلات ساختاری

نحوه استناددهی: هاشمی نژاد، سید رضا، و کریمی مطهر، محدثه. (۱۴۰۶). تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۴(۲)، ۱-۱۸.



تاریخ دریافت: ۱ بهمن ۱۴۰۴

تاریخ بازنگری: ۱ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۵ خرداد ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۲۹ مهر ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ تیر ۱۴۰۶



مجاز و حق نشر: © ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

Academic motivation is one of the central constructs in educational psychology because it explains why students engage in learning, persist in academic tasks, and respond differently to success and failure. Motivation is not limited to students' physical presence in the classroom or completion of assignments; rather, it reflects the degree to which learners perceive education as meaningful, valuable, and connected to their goals. From the perspective of self-determination theory, students' motivation develops more adaptively when the educational environment supports their basic psychological needs for competence, autonomy, and relatedness (Ryan & Deci, 2020). A meta-analysis based on self-determination theory has shown that autonomous forms of motivation are associated with more favorable educational outcomes, including achievement, engagement, persistence, and academic well-being, whereas controlled motivation and amotivation are linked to weaker academic outcomes (Howard et al., 2021). Therefore, academic motivation should be understood as a product of both individual characteristics and the broader psychological and organizational climate of the school.

Within the school context, the principal's leadership style is one of the most important organizational factors influencing students' academic experiences. Principals shape the instructional climate, support teachers, establish educational expectations, guide school culture, and create conditions that may either strengthen or weaken students' motivation. Transformational leadership can enhance school culture and teaching performance by creating a shared vision, encouraging professional commitment, and fostering supportive relationships within schools (Alzoraiki et al., 2024). Instructional leadership is also important because it is directly related to teaching quality, classroom management, student engagement, and professional learning. Studies have shown that principal instructional leadership is associated with teacher self-efficacy and professional learning (Liu &

Hallinger, 2018), and that teachers' positive instructional emotions may be explained through self-efficacy in relation to principals' instructional leadership (Dilekçi & Limon, 2022). Similarly, instructional leadership has been associated with teachers' self-efficacy in student engagement and classroom management (Zhang et al., 2025). These findings indicate that the principal's leadership is not merely an administrative function but a key mechanism through which the school environment becomes more supportive, organized, and learning-oriented.

Academic self-efficacy is another key psychological construct that may explain how leadership affects students' academic motivation. Academic self-efficacy refers to students' beliefs about their ability to understand lessons, complete assignments, solve academic problems, manage learning demands, and succeed in educational tasks. Students with stronger academic self-efficacy are more likely to persist in difficult tasks, use effective learning strategies, interpret failure as temporary, and maintain motivation despite academic challenges. Previous research has shown that school climate, academic self-efficacy, and student achievement are closely related (Zysberg & Schwabsky, 2021). Motivation, attitude, and self-efficacy beliefs also play important roles in shaping secondary school students' academic achievement (İnce, 2023). Moreover, academic self-efficacy has been identified as a mediating mechanism in the relationship between teacher support and academic achievement (Xu, 2024), and it has also been linked to online teacher support and academic procrastination (Duan et al., 2024). Research on academic motivation and affective engagement further confirms that self-efficacy can mediate motivational processes and strengthen students' emotional engagement in learning (Valenzuela-Peñuñuri et al., 2024).

Previous studies have also shown that leadership behaviors in educational settings can influence motivation through classroom climate and self-efficacy. Teacher leadership style has been found to affect student academic

motivation through the mediating role of classroom climate and student self-efficacy (Wang et al., 2023). Transformational teacher leadership has also been shown to influence academic motivation, resilience, burnout, and academic performance (Trigueros et al., 2020). In addition, teacher leadership can influence students' self-determination, suggesting that leadership behaviors may support more autonomous motivational orientations (Assefa, 2025). At the school level, principal leadership and teacher leadership have been integrated into models explaining teacher self-efficacy and student academic performance (Li & Liu, 2022), while collective efficacy has been found to mediate the association between principal instructional leadership and teacher commitment (Karakose et al., 2024). Recent meta-analytic structural equation modeling has further indicated that self-efficacy may explain how principal leadership for learning is related to student outcomes (Ozdogru et al., 2025). School climate and teacher support have also been linked to students' achievement motivation through learning adaptability (Zhao et al., 2023). These studies suggest that leadership, self-efficacy, and motivation are interrelated constructs; however, the direct examination of academic self-efficacy as a mediator between principals' leadership style and students' academic motivation remains necessary, especially among high school students.

Methods and Materials

The present study was applied in terms of purpose and quantitative in terms of data collection and analysis. It was conducted using a descriptive-correlational design based on structural equation modeling. The statistical population included all second-cycle high school students in District 11 of Tehran during the 2025–2026 academic year. Based on the estimated population size and the Krejcie and Morgan table, 364 students were selected as the final sample. Multi-stage cluster random sampling was used. First, several high schools were selected from District 11 of Tehran according to school type and gender distribution. Then, several classes

from grades 10, 11, and 12 were randomly selected, and the questionnaires were distributed among students in those classes. To reduce the effect of incomplete or invalid questionnaires, 400 questionnaires were initially distributed, and after screening, 364 valid questionnaires were retained for final analysis.

Data were collected using three standardized instruments. The principal's leadership style was measured using the Bass and Avolio Multifactor Leadership Questionnaire, which assesses leadership behaviors including transformational, transactional, and laissez-faire leadership. Students responded to the items based on their perception of the principal's leadership behaviors in their school. Academic motivation was measured using the Academic Motivation Scale developed by Vallerand and colleagues. This instrument assesses different forms of motivation, including intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation. Academic self-efficacy was measured using the Jinks and Morgan Academic Self-Efficacy Scale, which evaluates students' beliefs about their academic competence, effort, and ability to succeed in school-related tasks. Higher scores indicated higher levels of the measured constructs.

Data analysis was performed using SPSS and SmartPLS software. First, the dataset was screened for missing data, invalid responses, outliers, and uniform response patterns. Descriptive statistics, including mean, standard deviation, median, skewness, and kurtosis, were calculated. The normality of the variables was assessed using the Cramér-von Mises criterion. Reliability and construct validity were examined using Cronbach's alpha, composite reliability, rho_A, average variance extracted, factor loadings, and discriminant validity. The Fornell-Larcker criterion was used to evaluate discriminant validity. After confirming the measurement model, the structural model was tested using partial least squares structural equation modeling. Direct effects, indirect effects, t-statistics, p-values, effect sizes, and model fit indices were reported. The mediating role of academic self-efficacy was examined using the bootstrapping method in SmartPLS.

Findings

The results of the Cramér–von Mises test showed that the distributions of the main research variables were not normal. The significance value was 0.028 for principal's leadership style, 0.045 for academic motivation, and 0.001 for academic self-efficacy. Therefore, the use of partial least squares structural equation modeling was appropriate for testing the research model. Descriptive findings showed that the mean score of principal's leadership style was 137.632, the mean score of academic motivation was 113.258, and the mean score of academic self-efficacy was 72.212. The median values were 139.000 for principal's leadership style, 112.000 for academic motivation, and 71.000 for academic self-efficacy. The standard deviations were 40.926 for principal's leadership style, 35.872 for academic motivation, and 23.486 for academic self-efficacy. The skewness values were close to zero, indicating no severe skewness in the distribution of the variables.

The reliability and validity results confirmed the adequacy of the measurement model. Cronbach's alpha values were 0.978 for academic motivation, 0.977 for academic self-efficacy, and 0.984 for principal's leadership style, all of which exceeded the acceptable threshold. Composite reliability values were also desirable. The rho_A values were 0.979 for academic motivation, 0.978 for academic self-efficacy, and 0.985 for principal's leadership style. The composite reliability values were 0.979 for academic motivation, 0.978 for academic self-efficacy, and 0.985 for principal's leadership style. The average variance extracted values were 0.628 for academic motivation, 0.599 for academic self-efficacy, and 0.590 for principal's leadership style, confirming convergent validity. The Fornell–Larcker criterion also confirmed discriminant validity, as the square root of AVE for each construct was greater than its correlations with other constructs. The square root of AVE was 0.793 for academic motivation, 0.774 for academic self-efficacy, and 0.768 for principal's leadership style.

The model fit indices showed that the proposed model had acceptable fit. The SRMR value was 0.033 for both the saturated and estimated models, which was below the acceptable threshold of 0.08. The NFI value was 0.834, indicating acceptable model fit. The effect size results showed that academic self-efficacy had a strong effect on academic motivation, with $f^2 = 0.412$. Principal's leadership style had an effect size of $f^2 = 0.292$ on academic motivation, indicating a moderate to strong effect. Principal's leadership style also had a strong effect on academic self-efficacy, with $f^2 = 0.357$. These results indicated that the structural model had adequate explanatory power.

The path coefficient results showed that principal's leadership style had a positive and significant direct effect on students' academic motivation ($\beta = 0.403$, $SD = 0.034$, $t = 11.932$, $p < 0.001$). Academic self-efficacy also had a positive and significant effect on academic motivation ($\beta = 0.479$, $SD = 0.033$, $t = 14.443$, $p < 0.001$). In addition, principal's leadership style had a positive and significant effect on academic self-efficacy ($\beta = 0.513$, $SD = 0.040$, $t = 12.677$, $p < 0.001$). The indirect effect of principal's leadership style on academic motivation through academic self-efficacy was also positive and significant ($\beta = 0.246$, $SD = 0.026$, $t = 9.437$, $p < 0.001$). Therefore, the mediating role of academic self-efficacy in the relationship between principal's leadership style and students' academic motivation was confirmed.

Discussion and Conclusion

The findings of the present study demonstrated that principal's leadership style has a significant role in explaining students' academic motivation. Students who perceived their principal's leadership style more positively reported higher academic motivation. This result indicates that the school principal can influence students' motivational experiences not only through formal administrative decisions but also through creating a supportive, organized, and learning-oriented school environment. When students perceive that the school is managed with clear educational goals, supportive relationships, and attention to learning

quality, they are more likely to value academic activities and participate actively in school tasks. Therefore, leadership style functions as an important contextual factor that shapes students' academic attitudes and motivational orientations.

The results also showed that academic self-efficacy had a strong positive effect on academic motivation. This finding indicates that students' beliefs about their academic abilities are essential for sustaining motivation. When students believe that they can understand lessons, complete assignments, solve problems, and succeed in academic situations, they are more likely to make effort, persist in difficult tasks, and remain engaged in learning. In contrast, weak self-efficacy may reduce persistence and increase avoidance of academic challenges. Therefore, academic self-efficacy can be considered a key psychological resource that strengthens students' motivation and supports their academic functioning.

Another important finding was that principal's leadership style had a positive and significant effect on academic self-efficacy. This result suggests that school leadership can influence students' beliefs about their academic competence. A supportive and effective principal can create a school atmosphere in which students receive clearer expectations, better instructional support, more constructive feedback, and more opportunities for successful learning experiences. These conditions can gradually strengthen students' confidence in their own academic abilities. Thus, principal leadership contributes to academic self-efficacy by shaping

the broader educational environment in which students interpret their abilities and learning experiences.

The mediating role of academic self-efficacy was also confirmed. This finding means that principal's leadership style increases academic motivation partly by strengthening students' academic self-efficacy. In other words, leadership does not influence motivation only in a direct way; rather, part of its effect passes through students' perceptions of their own academic competence. When principals create a supportive, purposeful, and growth-oriented school climate, students are more likely to feel capable of academic success. This enhanced sense of capability then increases their motivation to participate, persist, and invest effort in learning. Therefore, academic self-efficacy represents an important psychological mechanism through which school leadership affects students' motivation.

Overall, the findings indicate that academic motivation is shaped by the interaction between school-level leadership and student-level psychological beliefs. Improving students' motivation requires attention not only to curriculum and teaching methods but also to the leadership practices that structure the school environment and the psychological beliefs that students develop about their academic abilities. Based on the results, strengthening instructional and transformational leadership among school principals and designing programs to enhance students' academic self-efficacy can contribute to higher academic motivation and better learning quality among high school students.

مقدمه

انگیزش تحصیلی یکی از سازه‌های بنیادی در روانشناسی تربیتی است که کیفیت ارتباط دانش‌آموز با یادگیری، میزان پایداری او در برابر دشواری‌های آموزشی و جهت‌گیری او نسبت به موفقیت یا شکست تحصیلی را مشخص می‌کند. در محیط مدرسه، حضور فیزیکی دانش‌آموز در کلاس یا انجام تکالیف به‌تنهایی نشان‌دهنده انگیزش واقعی نیست، زیرا انگیزش زمانی معنا پیدا می‌کند که دانش‌آموز یادگیری را ارزشمند بداند، برای پیشرفت تلاش کند و در برابر موانع آموزشی دچار کناره‌گیری نشود. نظریه خودتعیین‌گری بر این نکته تأکید دارد که انگیزش تحصیلی زمانی پایدارتر و سالم‌تر است که نیازهای روان‌شناختی بنیادین دانش‌آموز، یعنی احساس شایستگی، خودمختاری و ارتباط، در محیط آموزشی پاسخ داده شود (Ryan & Deci, 2020). از این منظر، انگیزش تحصیلی صرفاً ویژگی درونی دانش‌آموز نیست، بلکه در تعامل با بافت مدرسه، کیفیت روابط آموزشی، حمایت معلمان و سبک مدیریت مدرسه شکل می‌گیرد. یافته‌های فراطحلیلی نیز نشان داده‌اند که انگیزش درونی و شکل‌های خودمختار انگیزش بیرونی با پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، مشارکت، پایداری در یادگیری و بهزیستی تحصیلی رابطه مثبت دارند، در حالی که بی‌انگیزگی و انگیزش کنترل‌شده معمولاً با پیامدهای ضعیف‌تر آموزشی همراه هستند (Howard et al., 2021). بنابراین، بررسی انگیزش تحصیلی بدون توجه به عوامل محیطی و سازمانی مدرسه نمی‌تواند تبیین جامعی از رفتار یادگیری دانش‌آموزان ارائه دهد.

در میان عوامل سازمانی مدرسه، سبک رهبری مدیر جایگاه مهمی دارد، زیرا مدیر مدرسه از طریق تصمیم‌گیری، تعیین چشم‌انداز آموزشی، ایجاد فرهنگ یادگیری، حمایت از معلمان، تنظیم روابط انسانی و نظارت بر کیفیت فرایندهای آموزشی، فضای روانی و آموزشی مدرسه را شکل می‌دهد. مدیرانی که صرفاً بر کنترل اداری و اجرای مقررات تمرکز دارند، ممکن است نظم

رسمی را حفظ کنند، اما الزاماً نمی‌توانند انگیزش عمیق و پایدار در دانش‌آموزان ایجاد کنند. در مقابل، رهبری آموزشی و تحول‌آفرین می‌تواند با تأکید بر کیفیت یاددهی - یادگیری، حمایت حرفه‌ای از معلمان، ایجاد انتظارات روشن و توجه به رشد افراد، مدرسه را به محیطی انگیزاننده تبدیل کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری آموزشی مدیر با خودکارآمدی معلمان و یادگیری حرفه‌ای آنان رابطه دارد و این رابطه می‌تواند بر کیفیت تجربه آموزشی دانش‌آموزان اثر بگذارد (Liu & Hallinger, 2018). همچنین، رهبری آموزشی مدیر با هیجان‌های مثبت آموزشی معلمان ارتباط دارد و خودکارآمدی می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کند (Dilekçi & Limon, 2022). این شواهد نشان می‌دهند که اثر مدیر مدرسه تنها به سطح اداری محدود نمی‌شود، بلکه از طریق جو مدرسه، کیفیت تدریس و تجربه روان‌شناختی یادگیرندگان به پیامدهای تحصیلی منتقل می‌شود.

رهبری تحول‌آفرین مدیر نیز یکی از سبک‌های مهم در مدیریت آموزشی است که از طریق ایجاد چشم‌انداز مشترک، تحریک فکری، توجه فردی، اعتمادسازی و الهام‌بخشی می‌تواند بر نگرش و رفتار اعضای مدرسه اثر بگذارد. در چنین سبکی، مدیر مدرسه می‌کوشد معلمان و دانش‌آموزان را به مشارکت فعال، احساس ارزشمندی و تلاش برای رشد تشویق کند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین مدیر می‌تواند فرهنگ مدرسه و عملکرد تدریس را بهبود بخشد و از این طریق کیفیت آموزشی را ارتقا دهد (Alzoraiki et al., 2024). همچنین، مدل‌های تلفیقی رهبری نشان داده‌اند که رهبری تحول‌آفرین مدیر با رهبری معلم، خودکارآمدی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (Li & Liu, 2022). از این رو، می‌توان گفت سبک رهبری مدیر از طریق ایجاد فرهنگ حمایتی و تقویت توان حرفه‌ای معلمان، بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. در واقع، دانش‌آموزان زمانی مدرسه را محیطی معنادار و حمایتگر تجربه می‌کنند که

سبک مدیریت مدرسه مبتنی بر حمایت، اعتماد، نظم آموزشی و توجه به رشد باشد.

رهبری آموزشی مدیر به طور خاص از آن جهت اهمیت دارد که مستقیماً با کیفیت فرایند یادگیری پیوند دارد. مدیری که بر اهداف آموزشی، کیفیت تدریس، نظارت سازنده، بازخورد حرفه‌ای، مدیریت کلاس و درگیرسازی دانش‌آموزان تمرکز دارد، می‌تواند شرایطی فراهم کند که یادگیری برای دانش‌آموزان قابل فهم‌تر، هدفمندتر و انگیزاننده‌تر شود. پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که رهبری آموزشی مدیر با خودکارآمدی معلمان در زمینه درگیرسازی دانش‌آموز و مدیریت کلاس رابطه مثبت دارد (Zhang et al., 2025). همچنین، رهبری آموزشی مدیر با تعهد معلمان مرتبط است و اثربخشی جمعی معلمان می‌تواند این رابطه را توضیح دهد (Karakose et al., 2024). این یافته‌ها از این جهت مهم هستند که تعهد و خودکارآمدی معلمان می‌توانند بر کیفیت تعامل با دانش‌آموزان، حمایت آموزشی و جو کلاس اثر بگذارند. بر همین اساس، رهبری مدیر زمانی می‌تواند بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد که از سطح مدیریت رسمی فراتر رود و به بهبود تجربه واقعی یادگیری در کلاس و مدرسه منجر شود.

در کنار سبک رهبری مدیر، خودکارآمدی تحصیلی یکی از مهم‌ترین سازه‌هایی است که می‌تواند رابطه میان محیط مدرسه و انگیزش تحصیلی را توضیح دهد. خودکارآمدی تحصیلی به باور دانش‌آموز درباره توانایی خود برای فهم مطالب، انجام تکالیف، حل مسائل، مدیریت زمان و موفقیت در موقعیت‌های آموزشی اشاره دارد. دانش‌آموزی که باور دارد می‌تواند از عهده تکالیف دشوار برآید، معمولاً تلاش بیشتری نشان می‌دهد، در برابر شکست‌های موقت مقاوم‌تر است و برای اصلاح راهبردهای یادگیری آمادگی بیشتری دارد. در مقابل، ضعف در خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند موجب اجتناب از تکالیف، کاهش تلاش، اضطراب آموزشی و افت انگیزش شود.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی با جو مدرسه و پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و می‌تواند رابطه میان فضای مدرسه و موفقیت دانش‌آموز را میانجی‌گری کند (Zysberg & Schwabsky, 2021). همچنین، انگیزش، نگرش و خودکارآمدی تحصیلی از عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه هستند و می‌توانند بخشی از تفاوت‌های عملکردی آنان را توضیح دهند (Ince, 2023). بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی نه تنها پیامد تجربه آموزشی مثبت است، بلکه عاملی فعال در شکل‌گیری انگیزش و عملکرد تحصیلی محسوب می‌شود.

اهمیت خودکارآمدی تحصیلی زمانی آشکارتر می‌شود که آن را به عنوان سازه‌ای واسطه‌ای میان حمایت آموزشی و پیامدهای تحصیلی در نظر بگیریم. شواهد نشان داده‌اند که حمایت معلم می‌تواند از طریق خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی بر پیشرفت دانش‌آموزان اثر بگذارد (Xu, 2024). همچنین، حمایت آنلاین معلم با خودکارآمدی تحصیلی ارتباط دارد و تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند در این رابطه نقش میانجی داشته باشد (Duan et al., 2024). این یافته‌ها نشان می‌دهند که حمایت آموزشی زمانی به پیامدهای مثبت منجر می‌شود که دانش‌آموز خود را توانمند و قادر به پیشرفت احساس کند. در همین راستا، خودکارآمدی می‌تواند رابطه میان انگیزش تحصیلی و درگیری عاطفی دانش‌آموزان در درس‌هایی مانند علوم و ریاضیات را توضیح دهد (Valenzuela-Peñuñuri et al., 2024). بنابراین، در مدل‌های انگیزشی مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند حلقه اتصال میان کیفیت محیط آموزشی، حمایت ادراک‌شده و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

مطالعات مربوط به رهبری در محیط آموزشی نیز نشان می‌دهند که رفتارهای رهبری معلمان و مدیران می‌توانند از طریق جو کلاس، حمایت آموزشی و خودکارآمدی بر انگیزش دانش‌آموزان اثر بگذارند. برای مثال،

پژوهشی درباره سبک رهبری معلم نشان داد که جو کلاس و خودکارآمدی دانش‌آموزان نقش میانجی در رابطه میان سبک رهبری معلم و انگیزش تحصیلی دارند (Wang et al., 2023). همچنین، رهبری تحول‌آفرین معلم می‌تواند انگیزش تحصیلی، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی را افزایش دهد و فرسودگی تحصیلی را کاهش دهد (Trigueros et al., 2020). افزون بر این، رهبری معلم با خودتعیین‌گری دانش‌آموزان ارتباط دارد و می‌تواند زمینه رشد استقلال انگیزشی را فراهم کند (Assefa, 2025). اگرچه بخشی از این مطالعات بر رهبری معلم تمرکز داشته‌اند، اما از نظر سازوکار نظری با نقش رهبری مدیر همسو هستند؛ زیرا هر دو نشان می‌دهند که کیفیت هدایت و حمایت در محیط آموزشی می‌تواند از مسیر باورهای توانمندی و تجربه روان‌شناختی مثبت، انگیزش دانش‌آموزان را تقویت کند.

از سوی دیگر، ضعف انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی می‌تواند پیامدهای منفی قابل توجهی برای دانش‌آموزان به همراه داشته باشد. دانش‌آموزانی که توانایی خود را پایین ارزیابی می‌کنند و انگیزش کافی ندارند، بیشتر در معرض بی‌میلی تحصیلی، فرسودگی، افت مشارکت و کاهش عملکرد قرار می‌گیرند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارند و می‌توانند کاهش فرسودگی را پیش‌بینی کنند (Ma, 2024). همچنین، جو مدرسه با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان ارتباط دارد و سازگاری یادگیری و حمایت معلم می‌تواند این رابطه را توضیح دهند (Zhao et al., 2023). این یافته‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی حاصل یک عامل منفرد نیست، بلکه در شبکه‌ای از عوامل فردی، روان‌شناختی، آموزشی و سازمانی شکل می‌گیرد. در چنین شبکه‌ای، سبک رهبری مدیر می‌تواند با تأثیرگذاری بر جو مدرسه و حمایت آموزشی، زمینه تقویت خودکارآمدی تحصیلی و افزایش انگیزش دانش‌آموزان را فراهم کند.

با وجود رشد مطالعات در زمینه رهبری آموزشی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی، همچنان نیاز به بررسی مدل‌هایی وجود دارد که نقش مدیر مدرسه را در ارتباط با تجربه روان‌شناختی خود دانش‌آموزان تحلیل کنند. بسیاری از پژوهش‌ها بر اثر رهبری مدیر بر معلمان، تعهد شغلی، فرهنگ مدرسه یا عملکرد آموزشی تمرکز داشته‌اند، در حالی که بررسی مستقیم پیامدهای روان‌شناختی دانش‌آموزان، به‌ویژه انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی، اهمیت ویژه‌ای دارد. فراتحلیل‌های جدید نشان داده‌اند که رهبری مدیر برای یادگیری می‌تواند با پیامدهای دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد و خودکارآمدی معلم در این رابطه نقش میانجی ایفا کند (Ozdogru et al., 2025). با این حال، در سطح دانش‌آموز نیز لازم است بررسی شود که آیا خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند مسیر اثرگذاری سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی را توضیح دهد یا خیر. چنین رویکردی می‌تواند شکاف میان مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی را کاهش دهد و نشان دهد که تصمیم‌ها و رفتارهای مدیر مدرسه چگونه در سطح باورها، انگیزش و تجربه یادگیری دانش‌آموزان بازتاب پیدا می‌کند.

بر این اساس، مطالعه حاضر با تمرکز بر دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری، می‌کوشد رابطه میان سبک رهبری مدیر، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی را در قالب یک مدل میانجی بررسی کند. دوره دوم متوسطه از نظر تحصیلی و رشدی اهمیت خاصی دارد، زیرا دانش‌آموزان در این مقطع با فشارهای آموزشی، تصمیم‌های آینده‌ساز، آمادگی برای ورود به آموزش عالی و شکل‌گیری هویت تحصیلی مواجه هستند. در چنین شرایطی، کیفیت مدیریت مدرسه و میزان حمایت ادراک‌شده از سوی ساختار آموزشی می‌تواند بر باور دانش‌آموز نسبت به توانایی خود و انگیزش او برای ادامه مسیر یادگیری اثرگذار باشد. اگر سبک رهبری مدیر بتواند مدرسه را به محیطی حمایتگر، منظم، هدفمند و رشددهنده تبدیل کند،

انتظار می‌رود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد و این افزایش، انگیزش تحصیلی آنان را تقویت کند.

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش گردآوری داده‌ها، کمی است. از نظر زمان اجرا، پژوهش از نوع مقطعی و از نظر شیوه مطالعه، توصیفی - همبستگی است. با توجه به اینکه در این پژوهش تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بررسی می‌شود، طرح پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. در این مدل، سبک رهبری مدیر به عنوان متغیر مستقل، انگیزش تحصیلی به عنوان متغیر وابسته و خودکارآمدی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در نظر گرفته می‌شود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ است. بر اساس فهرست مدارس متوسطه دوم منطقه ۱۱ شهر تهران، تعداد مدارس این مقطع در منطقه ۱۱ برابر با ۲۶ مدرسه گزارش شده است. با توجه به ظرفیت معمول مدارس دوره دوم متوسطه و پراکندگی دانش‌آموزان در پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، حجم جامعه آماری پژوهش حدود ۶۵۰۰ دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعیین می‌شود. با توجه به اینکه حجم جامعه آماری حدود ۶۵۰۰ نفر در نظر گرفته شده است، حجم نمونه مناسب بر اساس جدول مورگان ۳۶۴ نفر است. با این حال، به دلیل استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار SmartPLS و احتمال حذف برخی پرسشنامه‌های ناقص یا مخدوش، تعداد ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شد تا پس از پالایش داده‌ها، حداقل ۳۶۴ پرسشنامه معتبر برای تحلیل نهایی باقی بماند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای

چندمرحله‌ای است. ابتدا از میان مدارس دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران، تعدادی مدرسه به تفکیک جنسیت و نوع مدرسه انتخاب شد. سپس از هر مدرسه، چند کلاس از پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم به صورت تصادفی انتخاب شده و پرسشنامه‌ها میان دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شد. معیارهای ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران، رضایت برای شرکت در پژوهش و تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. معیارهای خروج نیز شامل عدم تمایل به ادامه همکاری، تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها و پاسخ‌دهی غیرواقعی یا یکنواخت به گویه‌ها در نظر گرفته شد.

برای سنجش سبک رهبری مدیر از پرسشنامه رهبری چندعاملی باس و آولیو استفاده شد. این پرسشنامه با عنوان MLQ شناخته می‌شود و برای سنجش سبک‌های رهبری تحول‌آفرین، تبادل و عدم رهبری طراحی شده است. نسخه رایج این ابزار دارای ۴۵ گویه است و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» یا از «هرگز» تا «همیشه» نمره‌گذاری می‌شوند. در این پژوهش، دانش‌آموزان برداشت خود را از سبک رهبری مدیر مدرسه بر اساس گویه‌های پرسشنامه گزارش کردند. نمره بالاتر در هر بعد، نشان‌دهنده ادراک بیشتر دانش‌آموز از همان سبک رهبری در رفتار مدیر مدرسه است. روایی این ابزار در پژوهش‌های مختلف از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده و پایایی آن نیز با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی در سطح قابل قبول گزارش شده است. برای سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران استفاده شد. نسخه دبیرستانی این مقیاس دارای ۲۸ گویه و هفت خرده‌مقیاس است. خرده‌مقیاس‌های آن شامل انگیزش درونی برای دانستن، انگیزش درونی برای انجام کار، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده، تنظیم درون‌فکنی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزگی است. پاسخ‌گویی به گویه‌ها بر

متغیرهای پژوهش گزارش می‌شود. همچنین پایایی اولیه پرسشنامه‌ها با استفاده از آلفای کرونباخ در SPSS بررسی شد. در مرحله بعد، برای آزمون مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری از نرم‌افزار SmartPLS استفاده می‌شود. در بخش مدل اندازه‌گیری، بارهای عاملی گویه‌ها، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، ρ_A ، میانگین واریانس استخراج‌شده، روایی همگرا و روایی واگرا بررسی می‌شود. برای ارزیابی روایی واگرا از معیار فورنل - لارکر استفاده شد. در بخش مدل ساختاری، ضرایب مسیر، آماره t ، سطح معناداری، اندازه اثر f^2 و شاخص برازش SRMR گزارش می‌شود. برای بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی، اثر غیرمستقیم سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی از طریق روش بوت‌استرپ در SmartPLS آزمون شد. سطح معناداری در این پژوهش ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

بر اساس نتایج جدول زیر، مقدار معناداری متغیر سبک رهبری مدیر برابر با ۰/۰۲۸، متغیر انگیزش تحصیلی برابر با ۰/۰۴۵ و متغیر خودکارآمدی تحصیلی نیز برابر با ۰/۰۰۱ است.

جدول ۱. آزمون معناداری معیار کرامر و فون میزس متغیرهای تحقیق

متغیر	مقدار معناداری معیار کرامر و فون میزس
سبک رهبری مدیر	۰/۰۲۸
انگیزش تحصیلی	۰/۰۴۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۰۱

نرمال نبودن داده‌ها، استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی در نرم‌افزار SmartPLS برای آزمون مدل پژوهش مناسب است.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

اساس طیف لیکرت انجام می‌شود و نمره بالاتر در هر خرده‌مقیاس، نشان‌دهنده شدت بیشتر همان نوع انگیزش است. در این پژوهش، نمره کلی انگیزش تحصیلی و در صورت نیاز، نمره ابعاد آن محاسبه شد. روایی این مقیاس در مطالعات مختلف بر اساس نظریه خودتعیین‌گری تأیید شده و پایایی خرده‌مقیاس‌های آن در سطح مناسب گزارش شده است.

برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان استفاده شده است. این پرسشنامه برای ارزیابی ادراک دانش‌آموزان از توانایی خود در انجام فعالیت‌های تحصیلی طراحی شده است. نسخه رایج آن دارای ۳۰ گویه و سه بعد استعداد، کوشش و بافت است. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت چهاردرجه‌ای نمره‌گذاری شد. نمره بالاتر در این پرسشنامه نشان‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی بالاتر دانش‌آموز است. در پژوهش حاضر روایی سازه با شاخص‌های بار عاملی، AVE و روایی واگرا و پایایی آن با آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد.

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS استفاده شد. ابتدا داده‌ها در نرم‌افزار SPSS وارد و از نظر داده‌های گمشده، پاسخ‌های مخدوش و داده‌های پرت بررسی می‌شوند. سپس شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای

نتایج آزمون کرامر و فون میزس نشان می‌دهد که توزیع هر سه متغیر پژوهش، یعنی سبک رهبری مدیر، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، در سطح خطای ۰/۰۵ از نرمال بودن برخوردار نیست. با توجه به

دوره چهارم، شماره دوم

نام	میانگین	میان	انحراف معیار	کشیدگی بیش از حد	چولگی
سبک رهبری مدیر	۱۳۷/۶۳۲	۱۳۹/۰۰۰	۴۰/۹۲۶	-۰/۸۱۳	-۰/۰۶۲
انگیزش تحصیلی	۱۱۳/۲۵۸	۱۱۲/۰۰۰	۳۵/۸۷۲	-۰/۴۴۱	-۰/۰۳۵
خودکارآمدی تحصیلی	۷۲/۲۱۲	۷۱/۰۰۰	۲۳/۴۸۶	-۰/۹۲۲	۰/۱۱۹

بر اساس نتایج آمار توصیفی، میانگین متغیرهای سبک رهبری مدیر، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۳۷/۶۳، ۱۱۳/۲۵ و ۷۲/۲۱ به دست آمد. نزدیکی مقادیر میانگین و میان در هر سه متغیر نشان می‌دهد که داده‌ها از نظر شاخص‌های مرکزی وضعیت نسبتاً متعادلی دارند. همچنین مقادیر چولگی در هر سه متغیر نزدیک به صفر است و بیانگر نبود

چولگی شدید در توزیع داده‌هاست. مقادیر کشیدگی منفی نیز نشان می‌دهد توزیع نمرات در مقایسه با توزیع نرمال اندکی پهن‌تر و کم‌قله‌تر است. شاخص‌های توصیفی نشان می‌دهند که داده‌های پژوهش از پراکندگی قابل قبول و وضعیت توزیعی مناسبی برای ورود به تحلیل‌های بعدی برخوردارند.

جدول ۳. پایایی و روایی سازه

آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی (rho_a)	پایایی ترکیبی (rho_c)	AVE
۰/۹۷۸	۰/۹۷۹	۰/۹۷۹	۰/۶۲۸
۰/۹۷۷	۰/۹۷۸	۰/۹۷۸	۰/۵۹۹
۰/۹۸۴	۰/۹۸۵	۰/۹۸۵	۰/۵۹۰

نتایج مربوط به پایایی و روایی سازه‌ها نشان می‌دهد که ابزارهای پژوهش از کیفیت اندازه‌گیری مطلوبی برخوردار هستند. مقدار آلفای کرونباخ برای متغیرهای انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سبک رهبری مدیر به ترتیب برابر با ۰/۹۷۸، ۰/۹۷۷ و ۰/۹۸۴ به دست آمد که همگی بالاتر از مقدار معیار ۰/۷ هستند و بیانگر پایایی درونی بسیار مناسب پرسشنامه‌ها می‌باشند. همچنین مقادیر پایایی ترکیبی (ρ_a و ρ_c) برای هر سه سازه

بیشتر از ۰/۷ گزارش شد که نشان‌دهنده ثبات و همسانی مطلوب شاخص‌های اندازه‌گیری است. از سوی دیگر، مقادیر میانگین واریانس استخراج‌شده برای انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و سبک رهبری مدیر به ترتیب برابر با ۰/۶۲۸، ۰/۵۹۹ و ۰/۵۹۰ بود. با توجه به اینکه تمامی این مقادیر بالاتر از ۰/۵ هستند، روایی همگرایی سازه‌ها تأیید می‌شود.

جدول ۴. ضریب اندازه اثر f

انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	سبک رهبری مدیر
انگیزش تحصیلی	۰/۴۱۲	
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۹۲	۰/۳۵۷
سبک رهبری مدیر		

نتایج مربوط به ضریب اندازه اثر f^2 نشان می‌دهد که متغیرهای پژوهش از قدرت تبیین مناسبی در مدل ساختاری برخوردارند. در این پژوهش، خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دارای اندازه اثر $0/412$ بود که نشان‌دهنده اثر قوی این متغیر بر انگیزش تحصیلی است. همچنین سبک رهبری مدیر بر خودکارآمدی تحصیلی دارای اندازه اثر $0/357$ گزارش شد که بیانگر اثر قوی این متغیر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان است. علاوه بر این، اندازه اثر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی برابر با $0/292$ به دست آمد که در سطح متوسط رو به قوی قرار دارد. نتایج ضریب اندازه اثر نشان می‌دهد که سبک رهبری مدیر و خودکارآمدی تحصیلی نقش قابل توجهی در تبیین تغییرات انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارند و مدل پژوهش از قدرت تبیین مناسبی برخوردار است.

جدول ۵. روایی افتراقی شاخص فورنل لارکر

انگیزش تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	سبک رهبری مدیر
$0/793$	$0/774$	$0/768$
خودکارآمدی تحصیلی	$0/686$	$0/513$
سبک رهبری مدیر	$0/649$	

نتایج مربوط به روایی افتراقی بر اساس معیار فورنل - لارکر نشان می‌دهد که روایی افتراقی سازه‌های پژوهش در سطح مطلوبی قرار دارد. در جدول حاضر، مقدار جذر AVE متغیر انگیزش تحصیلی برابر با $0/793$ ، خودکارآمدی تحصیلی برابر با $0/774$ و سبک رهبری مدیر برابر با $0/768$ به دست آمده است که در تمامی موارد از ضرایب همبستگی بین سازه‌ها بزرگ‌تر می‌باشد. بنابراین، هر یک از سازه‌های پژوهش تمایز کافی با سایر سازه‌ها دارند و روایی افتراقی مدل اندازه‌گیری تأیید می‌شود. این نتایج نشان می‌دهد که شاخص‌های هر سازه، متغیر مربوط به خود را بهتر از سایر سازه‌ها اندازه‌گیری می‌کنند و مدل اندازه‌گیری پژوهش از کیفیت مناسبی برخوردار است.

جدول ۶. برازش مدل تحقیق

شاخص SRMR	مدل اشباع شده	مدل برآورد شده
$0/033$	$0/033$	$0/033$
d_ULS	$5/938$	$5/938$
دی-جی	$3/587$	$3/587$
کای اسکوتر	$6024/865$	$6024/865$
ان اف ای	$0/834$	$0/834$

نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان می‌دهد که مدل پژوهش از برازش قابل قبول و مطلوبی برخوردار است. مقدار شاخص SRMR برای مدل اشباع شده و مدل برآورد شده برابر با $0/033$ به دست آمد که کمتر از مقدار معیار $0/08$ است؛ بنابراین، برازش کلی مدل تأیید می‌شود و اختلاف بین ماتریس همبستگی مشاهده شده و ماتریس برآورد شده در سطح مطلوبی قرار دارد. همچنین مقدار شاخص NFI برابر با $0/834$ گزارش شد که بیانگر برازش قابل قبول مدل پژوهش است. نتایج شاخص‌های برازش نشان می‌دهد

که مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری پژوهش از تناسب مناسبی با داده‌های گردآوری‌شده برخوردار بوده و برای آزمون فرضیه‌های تحقیق مناسب است.

جدول ۷. ضریب اثر و مقدار آماره t متغیرهای پژوهش

ضریب اثر	انحراف معیار	آماره T	مقادیر P
۰/۴۰۳	۰/۰۳۴	۱۱/۹۳۲	۰/۰۰۰
۰/۴۷۹	۰/۰۳۳	۱۴/۴۴۳	۰/۰۰۰
۰/۵۱۳	۰/۰۴۰	۱۲/۶۷۷	۰/۰۰۰
۰/۲۴۶	۰/۰۲۶	۹/۴۳۷	۰/۰۰۰

سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد

خودکارآمدی تحصیلی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد

سبک رهبری مدیر بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد

خودکارآمدی تحصیلی نقش میانجی در رابطه سبک رهبری مدیر و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

علاوه بر اثر مستقیم، از طریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی نیز موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که سبک رهبری مدیر تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته بیانگر آن است که نحوه مدیریت و رهبری مدرسه می‌تواند در شکل‌گیری نگرش دانش‌آموزان نسبت به یادگیری، میزان مشارکت آنان در فعالیت‌های آموزشی و تداوم تلاش تحصیلی آنان نقش مهمی ایفا کند. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان داده‌اند رهبری آموزشی و تحول‌آفرین در محیط مدرسه با انگیزش و مشارکت تحصیلی رابطه دارد (Wang et al., 2023; Trigueros et al., 2020; Alzoraiki et al., 2024). در پژوهش Wang (2023) و همکاران نشان داده شد که سبک رهبری در محیط آموزشی می‌تواند از طریق جو کلاس و خودکارآمدی دانش‌آموزان، انگیزش تحصیلی را افزایش دهد (Wang et al., 2023). همچنین Trigueros و همکاران گزارش کردند که رهبری تحول‌آفرین با افزایش انگیزش تحصیلی، تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی همراه است

نتایج ضرایب مسیر نشان می‌دهد که سبک رهبری مدیر، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی در مدل پژوهش روابط مثبت و معناداری با یکدیگر دارند. اثر سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان با ضریب ۰/۴۰۳، آماره t برابر با ۱۱/۹۳۲ و سطح معناداری صفر تأیید شد؛ بنابراین می‌توان گفت هرچه ادراک دانش‌آموزان از سبک رهبری مدیر مطلوب‌تر باشد، انگیزش تحصیلی آنان نیز افزایش می‌یابد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی با ضریب اثر ۰/۴۷۹ و آماره t برابر با ۱۴/۴۴۳ تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دارد که نشان می‌دهد باور دانش‌آموزان به توانایی‌های تحصیلی خود، نقش مهمی در افزایش انگیزش آنان ایفا می‌کند. از سوی دیگر، سبک رهبری مدیر با ضریب ۰/۵۱۳ و آماره t برابر با ۱۲/۶۷۷ بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است؛ به این معنا که سبک رهبری مطلوب مدیر می‌تواند زمینه تقویت احساس توانمندی و اطمینان تحصیلی در دانش‌آموزان را فراهم سازد. افزون بر این، اثر غیرمستقیم سبک رهبری مدیر بر انگیزش تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی با ضریب ۰/۲۴۶، آماره t برابر با ۹/۴۳۷ و سطح معناداری صفر تأیید شد. بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان سبک رهبری مدیر و انگیزش تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد و می‌توان نتیجه گرفت که سبک رهبری مدیر

Valenzuela-Peñuñuri و همکاران نشان دادند که خودکارآمدی در رابطه میان انگیزش تحصیلی و درگیری عاطفی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارد و موجب مشارکت فعال‌تر آنان در فعالیت‌های علمی و ریاضی می‌شود (Valenzuela-Peñuñuri et al., 2024). همچنین Xu گزارش کرد که

خودکارآمدی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در رابطه میان حمایت معلم و پیشرفت تحصیلی نقش میانجی دارند (Xu, 2024). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که باور بیشتری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود دارند، از انگیزش بیشتری برای مشارکت در فعالیت‌های آموزشی برخوردارند و در مواجهه با دشواری‌های درسی پایداری بیشتری نشان می‌دهند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی نوعی باور شناختی - انگیزشی است که تعیین می‌کند دانش‌آموز تا چه اندازه خود را قادر به موفقیت در تکالیف آموزشی می‌داند. دانش‌آموزانی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند، معمولاً اهداف تحصیلی چالش‌برانگیزتری انتخاب می‌کنند، در برابر شکست‌های موقت مقاوم‌تر هستند و برای اصلاح راهبردهای یادگیری خود تلاش بیشتری می‌کنند. در مقابل، ضعف در خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند موجب کاهش تلاش، اضطراب آموزشی و اجتناب از تکالیف دشوار شود. یافته‌های پژوهش Ma نیز نشان داد که خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی دارند و می‌توانند از کاهش انرژی روانی و بی‌علاقگی تحصیلی جلوگیری کنند (Ma, 2024). همچنین پژوهش Ince نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی، نگرش و انگیزش از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند (Ince, 2023). بنابراین، خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان یکی از مهم‌ترین منابع روان‌شناختی در حفظ انگیزش و تداوم یادگیری دانست.

(Trigueros et al., 2020). همسویی این یافته‌ها با نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که رفتارهای رهبری در محیط آموزشی زمانی می‌تواند بر انگیزش دانش‌آموزان اثرگذار باشد که یادگیرندگان احساس کنند در محیطی حمایتگر، منظم و معنادار قرار دارند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که مدیر مدرسه از طریق ایجاد فضای آموزشی مثبت، حمایت از معلمان، تعیین انتظارات روشن آموزشی و ایجاد فرهنگ مشارکتی می‌تواند احساس تعلق و ارزشمندی را در دانش‌آموزان تقویت کند. هنگامی که دانش‌آموزان مدیر مدرسه را فردی حمایتگر، منصف، الهام‌بخش و پیگیر کیفیت آموزش ادراک می‌کنند، نگرش آنان نسبت به مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی مثبت‌تر می‌شود و انگیزش بیشتری برای یادگیری پیدا می‌کنند. نظریه خودتعیین‌گری نیز بر این نکته تأکید دارد که انگیزش تحصیلی زمانی رشد مطلوب‌تری پیدا می‌کند که محیط آموزشی نیازهای روان‌شناختی فرد، به‌ویژه احساس شایستگی، ارتباط و خودمختاری را پاسخ دهد (Ryan & Deci, 2020). بنابراین، سبک رهبری مدیر می‌تواند از طریق پاسخ‌گویی به این نیازها، زمینه رشد انگیزش تحصیلی را فراهم سازد. افزون بر این، فراتحلیل Howard و همکاران نیز نشان داده است که انگیزش درونی و خودمختار با پیامدهای مثبت آموزشی از جمله مشارکت، پیشرفت و پایداری در یادگیری رابطه دارد (Howard et al., 2021). بر این اساس، مدیرانی که فضای مدرسه را بر پایه تعامل، حمایت و مشارکت شکل می‌دهند، احتمالاً می‌توانند انگیزش پایداری در دانش‌آموزان ایجاد کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه با پژوهش‌های متعدد پیشین همسو است که نقش کلیدی خودکارآمدی را در شکل‌گیری انگیزش و عملکرد تحصیلی تأیید کرده‌اند (Ince, 2023; Ma, 2024; Valenzuela-Peñuñuri et al., 2024; Xu, 2024). برای مثال،

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که سبک رهبری مدیر تأثیر مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این یافته با نتایج مطالعات پیشین در حوزه رهبری آموزشی و خودکارآمدی همسو است (Dilekçi & Limon, 2022; Li & Liu, 2022; Liu & Hallinger, 2018; Zhang et al., 2025). Zhang و همکاران نشان دادند که رهبری آموزشی مدیر با خودکارآمدی معلمان در حوزه درگیرسازی دانش‌آموزان و مدیریت کلاس رابطه مثبت دارد (Zhang et al., 2025). همچنین Li و Liu گزارش کردند که رهبری تحول‌آفرین مدیر با خودکارآمدی معلمان و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Li & Liu, 2022). اگرچه بخشی از این مطالعات بر خودکارآمدی معلمان تمرکز داشته‌اند، اما از نظر سازوکار نظری با یافته پژوهش حاضر هماهنگ هستند؛ زیرا نشان می‌دهند رهبری مدیر از طریق ایجاد فضای آموزشی حمایتگر و سازمان‌دهی مناسب فرایندهای آموزشی می‌تواند احساس توانمندی را در اعضای مدرسه تقویت کند.

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که مدیر مدرسه از طریق ایجاد جو حمایتی، تقویت ارتباطات انسانی، توجه به پیشرفت تحصیلی و حمایت از کیفیت آموزش می‌تواند تجربه‌های موفقیت‌آمیز بیشتری برای دانش‌آموزان فراهم سازد. زمانی که دانش‌آموز احساس کند در محیطی قرار دارد که موفقیت او مورد توجه است و برای رشد او فرصت فراهم می‌شود، باور بیشتری نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود پیدا می‌کند. افزون بر این، حمایت مدیر از معلمان و ارتقای کیفیت تدریس می‌تواند بازخوردهای مثبت‌تری برای دانش‌آموزان ایجاد کند و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی آنان را افزایش دهد. پژوهش‌های مربوط به جو مدرسه نیز نشان داده‌اند که محیط‌های آموزشی حمایتگر می‌توانند خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی را تقویت کنند (Zysberg & Schwabsky, 2021). همچنین Zhao و همکاران گزارش کردند که جو مدرسه و حمایت معلم با انگیزش پیشرفت رابطه دارند و سازگاری یادگیری می‌تواند در این رابطه نقش میانجی داشته باشد (Zhao

et al., 2023). بنابراین، رهبری مدیر از طریق تأثیرگذاری بر جو مدرسه و کیفیت روابط آموزشی، می‌تواند زمینه شکل‌گیری خودکارآمدی تحصیلی را فراهم کند.

یکی از مهم‌ترین یافته‌های پژوهش حاضر تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه میان سبک رهبری مدیر و انگیزش تحصیلی بود. این نتیجه نشان می‌دهد که سبک رهبری مدیر نه تنها به صورت مستقیم بر انگیزش تحصیلی اثر می‌گذارد، بلکه بخشی از این اثر از طریق تقویت باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های تحصیلی خود منتقل می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های Wang و همکاران، Xu, Valenzuela-Peñuñuri و همکاران (Ozdogru et al., 2025; Wang et al., 2023; Xu, Valenzuela-Peñuñuri et al., 2024) و Wang (2024) و همکاران نشان دادند که خودکارآمدی دانش‌آموز در رابطه میان سبک رهبری آموزشی و انگیزش تحصیلی نقش میانجی دارد (Wang et al., 2023). همچنین Ozdogru و همکاران در فراتحلیل ساختاری خود نشان دادند که خودکارآمدی می‌تواند مسیر اثرگذاری رهبری مدیر بر پیامدهای دانش‌آموزان را توضیح دهد (Ozdogru et al., 2025). همسویی این نتایج با پژوهش حاضر نشان می‌دهد که خودکارآمدی تحصیلی حلقه واسط مهمی میان مدیریت مدرسه و تجربه انگیزشی دانش‌آموزان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که سبک رهبری مدیر به صورت مستقیم و مکانیکی موجب افزایش انگیزش تحصیلی نمی‌شود، بلکه ابتدا بر تجربه روان‌شناختی دانش‌آموز اثر می‌گذارد. زمانی که مدیر مدرسه با رفتارهای حمایتگر، سازمان‌دهی مناسب، توجه به کیفیت یادگیری و ایجاد روابط انسانی مثبت، محیط مدرسه را به فضایی رشددهنده تبدیل می‌کند، دانش‌آموزان احساس توانمندی بیشتری پیدا می‌کنند. این احساس توانمندی یا خودکارآمدی تحصیلی، به نوبه خود موجب افزایش علاقه به یادگیری، تلاش بیشتر، مشارکت فعال‌تر و پایداری در فعالیت‌های آموزشی می‌شود. بنابراین،

خودکارآمدی تحصیلی سازوکاری روان‌شناختی است که نشان می‌دهد چگونه رهبری مدیر می‌تواند به افزایش انگیزش تحصیلی منجر شود. افزون بر این، پژوهش *Assefa* نیز نشان داد که رهبری در محیط آموزشی می‌تواند خودتعیین‌گری و استقلال انگیزشی یادگیرندگان را تقویت کند (*Assefa*, 2025). در نتیجه، مدیرانی که سبک رهبری آنان مبتنی بر حمایت، تعامل و مشارکت است، احتمالاً می‌توانند از طریق تقویت باورهای توانمندی، انگیزش پایدارتر و عمیق‌تری در دانش‌آموزان ایجاد کنند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر نشان داد که انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تنها حاصل ویژگی‌های فردی یا توانایی شناختی آنان نیست، بلکه در تعامل با کیفیت رهبری مدرسه و باورهای روان‌شناختی مرتبط با توانمندی شکل می‌گیرد. سبک رهبری مدیر می‌تواند با ایجاد جو آموزشی حمایتگر، بهبود کیفیت تعاملات مدرسه، تقویت اعتماد و فراهم کردن تجربه‌های موفقیت، خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد و از این طریق انگیزش تحصیلی آنان را ارتقا بخشد. این یافته‌ها اهمیت نقش مدیران مدارس را در فراتر رفتن از وظایف اداری و حرکت به سوی رهبری آموزشی و تحول‌آفرین نشان می‌دهد. همچنین، تأیید نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی بیانگر آن است که برای ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، لازم است علاوه بر اصلاح ساختارها و فرایندهای آموزشی، به تقویت باور دانش‌آموزان نسبت به توانایی‌های خود نیز توجه شود.

محدودیت‌های پژوهش حاضر شامل محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۱۱ شهر تهران، استفاده از ابزارهای خودگزارشی، اجرای پژوهش در یک مقطع زمانی و عدم بررسی برخی متغیرهای فردی و خانوادگی مانند وضعیت اقتصادی - اجتماعی، حمایت والدین، ویژگی‌های شخصیتی و سبک تدریس معلمان بود. همچنین، ماهیت

همبستگی پژوهش امکان استنتاج قطعی روابط علی را محدود می‌کند و ممکن است برخی متغیرهای مداخله‌گر در روابط میان متغیرها نقش داشته باشند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، این مدل در سایر مقاطع تحصیلی و مناطق آموزشی متفاوت بررسی شود تا امکان تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین، بررسی نقش متغیرهایی مانند جو کلاس، حمایت معلم، درگیری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، حمایت خانواده و سلامت روان می‌تواند به تبیین دقیق‌تر انگیزش تحصیلی کمک کند. استفاده از طرح‌های طولی و مطالعات مداخله‌ای نیز می‌تواند در شناسایی جهت روابط میان سبک رهبری مدیر، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی مؤثر باشد.

با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های توانمندسازی مدیران مدارس بر توسعه مهارت‌های رهبری آموزشی و تحول‌آفرین تمرکز داشته باشند. همچنین، مدارس لازم است برنامه‌هایی برای تقویت خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کنند؛ از جمله ارائه بازخورد سازنده، ایجاد فرصت تجربه موفقیت، کاهش فضای رقابت منفی و آموزش راهبردهای مؤثر یادگیری. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که توجه هم‌زمان به کیفیت رهبری مدرسه و تقویت باورهای توانمندی دانش‌آموزان می‌تواند در افزایش انگیزش تحصیلی و بهبود کیفیت یادگیری نقش مؤثری ایفا کند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

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

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و

قدردانی می‌گردد.

References

- Learning and Motivation, 85, 101959. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2024.101959>
- Ozdogru, M., Tulubas, T., Karakose, T., Kanadli, S., Kardas, A., & Papadakis, S. (2025). How Does Teacher Self-Efficacy Mediate the Relationship between Student Outcomes and Principal Leadership for Learning? Results from Meta-Analytic Structural Equation Modelling (MASEM). *Acta Psychologica*, 258, 105144. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105144>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Trigueros, R., Padilla, A. M., Aguilar-Parra, J. M., Mercader, I., López-Liria, R., & Rocamora, P. (2020). The Influence of Transformational Teacher Leadership on Academic Motivation and Resilience, Burnout and Academic Performance. *International journal of environmental research and public health*, 17(20), 7687. <https://doi.org/10.3390/ijerph17207687>
- Valenzuela-Peñuñuri, R. V., Tapia-Fonllem, C. O., Fraijo-Sing, B. S., & Manríquez-Betanzos, J. C. (2024). Academic Motivation and Affective Engagement toward Science and Math: The Mediating Role of Self-Efficacy. *Frontiers in Education*, 9, 1385848. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1385848>
- Wang, Q., Lee, K. C. S., & Hoque, K. E. (2023). The Mediating Role of Classroom Climate and Student Self-Efficacy in the Relationship between Teacher Leadership Style and Student Academic Motivation: Evidence from China. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32, 561-571. <https://doi.org/10.1007/s40299-022-00676-z>
- Xu, B. (2024). Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Academic Emotions in the Relationship between Teacher Support and Academic Achievement. *Scientific reports*, 14, 24705. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-75768-5>
- Zhang, N., Siaw, Y. L., & Jiang, N. (2025). The Relationship between Principal Instructional Leadership and Teacher Self-Efficacy in Student Engagement and Classroom Management: A Cross-Sectional Study in China. *Frontiers in psychology*, 16, 1589958. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1589958>
- Zhao, K., Du, X., Li, Q., & Luo, L. (2023). School Climate and Left-Behind Children's Achievement Motivation: The Mediating Role of Learning Adaptability and the Moderating Role of Teacher Support. *Frontiers in psychology*, 14, 1040214. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1040214>
- Zysberg, L., & Schwabsky, N. (2021). School Climate, Academic Self-Efficacy and Student Achievement. *Educational Psychology*, 41(4), 467-482. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1813690>
- Alzoraiki, M., Ahmad, A. R., Ateeq, A., & Milhem, M. (2024). The Role of Transformational Leadership in Enhancing School Culture and Teaching Performance in Yemeni Public Schools. *Frontiers in Education*, 9, 1413607. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1413607>
- Assefa, Y. (2025). The Influence of Teacher Leadership on Student Self-Determination. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, 101496. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101496>
- Dilekçi, Ü., & Limon, İ. (2022). The Relationship between Principals' Instructional Leadership and Teachers' Positive Instructional Emotions: Self-Efficacy as a Mediator. *Journal of Educational Leadership and Policy Studies*, 6(1), 1-20.
- Duan, H., Wang, L., & Chen, Y. (2024). The Mediating Effect of Academic Procrastination on the Relationship between Online Teacher Support and Academic Self-Efficacy. *Sustainability*, 16(5), 2123. <https://doi.org/10.3390/su16052123>
- Howard, J. L., Bureau, J., Guay, F., Chong, J. X. Y., & Ryan, R. M. (2021). Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 16(6), 1300-1323. <https://doi.org/10.1177/1745691620966789>
- Ince, M. (2023). Examining the Role of Motivation, Attitude, and Self-Efficacy Beliefs in Shaping Secondary School Students' Academic Achievement in Science Course. *Sustainability*, 15(15), 11612. <https://doi.org/10.3390/su151511612>
- Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., Papadakis, S., & Ozdemir, T. Y. (2024). How Collective Efficacy Mediates the Association between Principal Instructional Leadership and Teacher Commitment. *Behavioral Sciences*, 14(2), 85. <https://doi.org/10.3390/bs14020085>
- Li, L., & Liu, Y. (2022). An Integrated Model of Principal Transformational Leadership and Teacher Leadership That Is Related to Teacher Self-Efficacy and Student Academic Performance. *Asia Pacific Journal of Education*, 42(4), 661-678. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- Liu, S., & Hallinger, P. (2018). Principal Instructional Leadership, Teacher Self-Efficacy, and Teacher Professional Learning in China: Testing a Mediated-Effects Model. *Educational Administration Quarterly*, 54(4), 501-528. <https://doi.org/10.1177/0013161X18769048>
- Ma, Y. (2024). The Impact of Academic Self-Efficacy and Academic Motivation on Chinese EFL Students' Academic Burnout.