

رابطه بین عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی:  
نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی\*

**Presenting a Causal Model of School Emotion and Academic Motivation with Career Guidance: the Mediator Role of Academic Self-Concept**

**Abdolah Mohamadi**

PhD student, Department of Educational Psychology,  
Lorestan University, Khorramabad, Iran.

**Dr. Ezatolah Ghadampour\***

Associate Professor, Department of Psychology,  
Faculty of Literature and Humanities, Lorestan  
University, Khorramabad, Iran.

[Ghadampour.e@lu.ac.ir](mailto:Ghadampour.e@lu.ac.ir)

**Dr. Fazlolah Mirdarikvand**

Associate Professor, Department of Psychology,  
Lorestan University, Khorramabad, Iran.

**Dr. Mohamad Ali Sepahvandi**

Assistant Professor, Department of Psychology,  
Lorestan University, Khorramabad, Iran.

**عبدالله محمدی**

دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

**دکتر عزت‌الله قدمپور (نویسنده مسئول)**

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،  
خرم‌آباد، ایران.

**دکتر فضل‌الله میردریکوند**

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،  
خرم‌آباد، ایران.

**دکتر محمدعلی سپهوندی**

استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان،  
خرم‌آباد، ایران.

## Abstract

The aim of this study was to present a causal model to investigate the relationship between school emotion and academic motivation with career guidance by considering the mediating role of academic self-concept. The research method was a descriptive-correlational structural equation model. The statistical population included all first-grade high school students in Sanandaj, in the academic year 2009-2010. 284 people were included in the study by random sampling of relative classes according to gender and educational level. To collect the required data, the academic motivation questionnaire (Derakhshan et al, 2017), the school attitude assessment survey (McCouch, 2003), the Academic Self-Concept Questionnaire (Lee et al, 2005), and the Career Development Inventory-Australia-short form (Creed & Patton, 2004) were used. The data analysis was performed by structural equation modeling. The results showed that school affection and academic motivation can significantly affect career growth through academic self-concept. According to the results, it is possible to provide a way to achieve career growth in the light of attention to school affection, academic motivation, and academic self-concept for students.

**Keywords:** school affection, academic motivation, academic self-concept, career path guidance.

## چکیده

هدف پژوهش حاضر ارائه مدل  $\text{آلی جهت بررسی رابطه عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی$  بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموzan دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود. نفر به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی وارد پژوهش شدند. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز از پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی (درخشان و همکاران، ۱۳۹۶)، پرسشنامه عاطفه آموزشگاهی (مک کوچ، ۲۰۰۳)، پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (لی و همکاران، ۲۰۰۵) و پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (کرید و پاتون، ۲۰۰۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام گرفت. نتایج نشان داد عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی می‌تواند به طور معناداری از طریق خودپنداره تحصیلی بر رشد مسیر شغلی تاثیرگذار باشند. با توجه به نتایج، می‌توان راه رسیدن به رشد مسیر شغلی را در پرتوی توجه به عاطفه آموزشگاهی، انگیزش تحصیلی و خودپنداره تحصیلی برای دانش‌آموzan فراهم نمود.

**واژه‌های کلیدی:** عاطفه آموزشگاهی، انگیزش تحصیلی حالتی، خودپنداره تحصیلی، هدایت مسیر شغلی.

\* این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است

## مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰)، از این رو انبساط و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهش‌گران تعلیم و تربیت بوده است. یکی از اساسی‌ترین موضوعاتی که دانش‌آموزان در زمینه تحصیل خود با آن درگیر هستند هدایت مسیر شغلی<sup>۲</sup> است (سیمون<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵). هدایت مسیر شغلی به عنوان توانایی انتخاب و ادامه یک مسیر شغلی مناسب بر اساس رشته تحصیلی (هایلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۷) در سال‌های اخیر توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی از جمله روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی خانواده و غیره به خود اختصاص داده است (روستوف<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷). شغل انسان، یکی از عوامل بسیار مهم و سرنوشت‌ساز در زندگی شخصی فرد به شمار می‌رود (بانجا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). فرد با هدایت شغلی علاوه بر شغل، آگاهانه یا ناگاهانه مواردی از قبیل سبک زندگی، مقام، نیاز به ادامه تحصیل، نوع گذراندن اوقات فراغت و افرادی که باید با آن‌ها کار کند را نیز انتخاب می‌کند (کورتیز<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). همه افراد در مهارت یا اعتماد به انتخاب مسیر شغلی پس از کشف علاقه، ارزش‌ها و مهارت‌توانمندی‌ها یکسان نیستند و انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی برای برخی مراجعان دشوار است (ساویز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۳).

به نظر باندر<sup>۹</sup> (۲۰۱۷) یکی از متغیرهایی که در پیش‌بینی هدایت مسیر شغلی نقشی تعیین‌کننده دارد، انگیزش تحصیلی<sup>۱۰</sup> است. به اعتقاد این محقق دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از انگیزش تحصیلی برخوردار هستند، در زمینه هدایت مسیر شغلی خود عملکرد بهینه و مطلوب‌تری دارند. در همین راستا، فورنهایم<sup>۱۱</sup> (۲۰۰۷) در مطالعه خود به این نتیجه دست یافت که افراد دارای انگیزش تحصیلی پایین‌تر، عزت‌نفس پایین‌تر، پشتکار و تلاش کمتر، افسردگی بیشتر و شادکامی کمتری دارند که همین عاملی می‌شود تا در تعیین مسیر شغلی خود به صورت بهینه و مطلوب عمل نکنند. بروفی<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۰) با طبقه‌بندی انگیزش در دو شکل انگیزش حالتی<sup>۱۳</sup> و انگیزش صفتی<sup>۱۴</sup> بر توجه به تمایز این دو در پژوهش‌ها تأکید نموده است. انگیزش صفتی به زمینه‌های ذاتی و ارثی شخص برای داشتن انگیزه یا نداشتن آن دلالت دارد (کلیش<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۹) و شامل انگیزش عمومی و کلی است (کریستوفل<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۰)، که در طول دوره‌های زمانی خاص صرف نظر از عوامل موقعیتی ثابت بوده و دوام بیشتری دارند و بیشتر به انگیزش دانش‌آموزان جهت یادگیری مربوط است نه صرفاً به یک دوره یا موضوع خاص (محمدود و یاکوب<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷). اما گاه‌آ شاهد برخی از افراد ذاتاً بی‌انگیزه و یا با انگیزه‌ی کمی هستیم که می‌توانند موقعتاً در شرایط یا دوره‌ی خاصی با انگیزه شوند و یا بالعکس (کلیش، ۲۰۰۹). کلر<sup>۱۸</sup> این وضعیت انگیزشی را که از عوامل محیطی و موقعیتی تأثیر می‌گیرد با عنوان انگیزش حالتی معرفی می‌نماید (محمدود و یاکوب، ۲۰۰۷). مارسیا<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۶) در الگوی هدایت مسیر شغلی خود نشان داد که در دانش‌آموزان مقطع متوسطه عامل‌های چشم‌انداز آینده، خودکارآمدی، گواه، برنامه‌ریزی، اضطراب پایین و پشتکار و تلاش به عنوان پیش‌بینی

<sup>1</sup> Speer

<sup>2</sup> managing the career path

<sup>3</sup> Simon

<sup>4</sup> Hayley

<sup>5</sup> Rostoph

<sup>6</sup> Banja

<sup>7</sup> Curtis

<sup>8</sup> Savis

<sup>9</sup> Bander

<sup>10</sup> Academic motivation

<sup>11</sup> Forenheim

<sup>12</sup> Brophy

<sup>13</sup> state motivation

<sup>14</sup> trait motivation

<sup>15</sup> Kalish

<sup>16</sup> Christophe

<sup>17</sup> Yaacob

<sup>18</sup> Keller

<sup>19</sup> Marcia

کننده‌های مهم هدایت مسیر شغلی دانش‌آموزان هستند. هربرت<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) انگیزش تحصیلی، اعتماد به نفس، مرکزگواه و تعهد را متغیرهای پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌داری برای هدایت مسیر شغلی می‌داند؛ که از بین این متغیرها انگیزش تحصیلی پیش‌بینی کننده قوی‌تری برای هدایت مسیر شغلی تحصیلی است.

از عوامل مرتبط با انگیزش تحصیلی که می‌تواند بر هدایت مسیر شغلی مؤثر باشد، عاطفه آموزشگاهی یا نگرش نسبت به مدرسه است؛ که عبارت است از باورها، ارزش‌ها و نگرش‌های مشترکی که تعامل بین دانش‌آموزان، معلمان و مدیران مدارس را شکل می‌دهد و در عین حال الگوهایی را نیز برای هنجارها و رفتارهای ایده‌آل و مقبول، در سطح مدرسه به وجود می‌آورد (میچل و برادشو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه ایجاد شود، این نگرش ممکن است به موضوعاتی مدرسه معلمان و کارکنان و حتی کل مدرسه و یادگیری مدرسه‌ای سرایت کند (مصرآبادی، ۱۳۸۹). عواطف از جمله عاطفه آموزشگاهی می‌توانند تاثیر متقابلی بر شغل بگذارند (گورگر و بربیف<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲). تحقیقات زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند، عواطف و هیجانات تحصیلی با رفتارهای شغلی از جمله عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی<sup>۴</sup> می‌توانند رابطه بین متغیرهای پیش‌بینی کننده مختلفی از شغلی سازمانی (رابینسون<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸)، عملکرد مسیر شغلی و حل مسئله (ایزن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵) و رفتارهای کناره‌گیرانه مانند بی‌میلی و عدم رغبت مسیر شغلی (کراپنزو، جامز و کونواسکی<sup>۷</sup>، ۱۹۹۳) ارتباط دارند. بر اساس پژوهش‌ها، عاطفه آموزشگاهی پیش‌بینی کننده مسیر شغلی است (تلنتینو، گارسیا و رستوبوگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴؛ برنان، گیگمونت و دیدریم<sup>۹</sup>، ۲۰۱۵). همچنین، طبق مطالعات اونا<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵) و چاپمن<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) عاطفه تحصیلی و انگیزش تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های قوی برای هدایت مسیر شغلی هستند.

برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که متغیرهایی مانند خودپنداره تحصیلی<sup>۱۲</sup> می‌توانند رابطه بین متغیرهای پیش‌بینی کننده مختلفی از جمله عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی با هدایت مسیر شغلی را واسطه‌گری کنند (جوفز<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴؛ اوی، چان، سم، رینگو و الکساندر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴). در طول دو دهه گذشته خودپنداره تحصیلی یک رفتار انگیزشی مهم و تأثیرگذار بر هدایت مسیر شغلی افراد دانسته شده است (راسا<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۵). خودپنداره یک مفهوم کلی است که به معنای تصورات فرد از توانایی‌ها و قابلیت‌ها و محدودیت‌های اوست. این تصور زمینه‌های مختلف مربوط به عملکرد را شامل می‌شود. خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش‌آموز از شایستگی او درباره یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند (خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرایی و کوچکی، ۱۳۹۵) و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی است که نقش مهمی در فهم یادگیری دانش‌آموزان، رشد و موفقیت آن‌ها در مدرسه دارد (مارتین<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶). خودپنداره تحصیلی قوی، پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش‌آموزان از جمله انتخاب مسیر شغلی مناسب دارد (پاکان<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۱؛ کرید، هود و هیو<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۷). چندین پژوهش به نقش خودپنداره تحصیلی در کنار انگیزش و عاطفه تحصیلی بعنوان متغیر مهم در انتخاب مسیر شغلی اشاره کرده‌اند (گیلham و لونتهال<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۸؛ لنت و براون<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۳). با توجه به آنچه گفته شد پژوهش حاضر به دنبال بررسی نقش میانجی خودپنداره تحصیلی در رابطه بین عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی است.

<sup>1</sup> Herbert

<sup>2</sup> Mitchel & Bradshaw

<sup>3</sup> Georgr & Brief

<sup>4</sup> Robinson

<sup>5</sup> Isen

<sup>6</sup> Cropanzao, James, konovsky

<sup>7</sup> Tolentino, Garcia & Restubog

<sup>8</sup> Brennan, Gigmont & Daydream

<sup>9</sup> Ona

<sup>10</sup> Chapman

<sup>11</sup> academic self-concept

<sup>12</sup> Joseph

<sup>13</sup> Uy, Chan, Sam, Ringo & Oleksandr

<sup>14</sup> Rassa

<sup>15</sup> Martin

<sup>16</sup> Packan

<sup>17</sup> Creed, Hood & Hu

<sup>18</sup> Gilham & Lonthal

<sup>19</sup> Lent & Brown

## روش

روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری در این تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود که تعداد آن‌ها مطابق با آمار اخذ شده از نواحی آموزش و پرورش این شهر برابر با ۱۹۵۴۹ نفر بود. تعیین حداقل حجم نمونه لازم برای گردآوری داده‌های مربوط به مدل‌بایی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. با وجود آن‌که در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌های ساختاری توافق کلی وجود ندارد (شیربر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶، به نقل از حبیبی، ۱۳۹۶)، اما بهزعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه بر اساس عامل‌ها تعیین می‌شود نه متغیرها. اگر از مدل‌بایی معادلات ساختاری استفاده شود حدود ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر پنهان) لازم است (جکسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). کلاین نیز معتقدند برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه لازم است اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ قابل دفاع است (کلاین<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). بر اساس قاعده سرانگشتی کلاین حجم نمونه برابر با ۲۸۴ نفر تعیین گردید که برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۳۰۰ پرسشنامه توزیع گردید. نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی بر حسب جنسیت (۰/۴۸ درصد دختر و ۵۲ درصد پسر) و پایه تحصیلی (۰/۳۵ کلاس هفتم، ۰/۳۳ کلاس هشتم و ۰/۳۲ کلاس نهم) محاسبه و انتخاب شدند.

### ابزار سنجش

**پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی درخشان و همکاران (ASM):** پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی توسط درخشان، سیف، کیامنش و احمدی (۱۳۹۶) ساخته شده است که دارای ۵۳ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی انگیزش تحصیلی حالتی از ابعاد مختلف (علاقة به کلاس و ارتباط بین فردی، علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی، علاقه به درس و رشته تحصیلی، علاقه به کسب ستایش و تشویق) است. در طراحی پرسشنامه از طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (کاملاً موافق=۵ تا کاملاً مخالف=۱) استفاده شده است. درخشان، سیف، کیامنش و احمدی (۱۳۹۶) بهمنظور برآورده پایابی (همسانی درونی) پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌ی علاقه به کلاس و ارتباطات بین فردی ۰/۸۹، علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی ۰/۶۸، علاقه به درس و رشته‌ی تحصیلی ۰/۶۷ و علاقه به کسب ستایش و تشویق ۰/۷۶ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ و برای خرده مؤلفه‌های علاقه به کلاس و ارتباط بین فردی ۰/۸۹۱، علاقه به کسب شایستگی و خودکارآمدی ۰/۸۷۳، علاقه به درس و رشته تحصیلی ۰/۸۶۷، علاقه به کسب ستایش و تشویق ۰/۷۹ بدست آمد.

**پرسشنامه عاطفه آموزشگاهی مک کوچ<sup>۴</sup> (SAAS-R):** فرم اولیه این پرسشنامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک کوچ و سیگل<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبه با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در فرم تجدید نظر R SAAS-R پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی مانده است (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). این ابزار پنج گزینه عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/خودنظم دهنده را می‌سنجد. در این پرسشنامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. این پرسشنامه توسط مصراًبادی (۱۳۸۹) هنجاریابی شده است و نتایج آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه برابر با ۰/۹۱ و برای خرده‌مؤلفه‌های ادراک خود تحصیلی ۰/۸۱، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها ۰/۹۳، نگرش نسبت به مدرسه ۰/۹۲، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه ۰/۷۳ و انگیزش ۰/۸۹ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ و برای خرده‌مؤلفه‌های ادراک خود تحصیلی ۰/۹۰، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها ۰/۸۸، نگرش نسبت به مدرسه ۰/۹۲، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه ۰/۸۷ و انگیزش ۰/۸۹ بدست آمد.

<sup>1</sup> Schreiber

<sup>2</sup>. Jackson

<sup>3</sup>. Kline

<sup>4</sup> school attitude assessment survey

<sup>5</sup> McCoach & Siegle

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی<sup>۱</sup> لی یو و وانگ (ASCO): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۵ توسط لی یو و وانگ<sup>۲</sup> ساخته شده است که میزان خودپنداره تحصیلی دانشآموزان را در زمینه تحصیلی و آموزشگاهی می‌سنجد. این مقیاس دارای ۲۰ ماده است و دو زیرمقیاس اعتماد تحصیلی (۱۰ سؤال) و تلاش تحصیلی (۱۰ سؤال) را شامل می‌شود. سؤال‌ها با یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای (از ۱ تا ۴) درجه‌بندی شدند. ضریب اعتبار در مطالعه اسچوفیلی<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۹۶) برای مؤلفه تلاش تحصیلی ۰/۸۰ و برای مؤلفه اعتماد تحصیلی ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم (۱۳۹۷) پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ<sup>۴</sup> به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز، نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۲ و برای ابعاد تلاش تحصیلی ۰/۸۹ و اعتماد تحصیلی ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا<sup>۵</sup> (CDI-A-SF): این پرسشنامه بر اساس تعریف سوپر (۱۹۵۷) از بلوغ مسیر شغلی طراحی شده است. برای اولین بار سوپر، تامپسون، لیندمان، جردنو میرز<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) فرم ۱۲۰ سؤالی آن را در آمریکا طراحی کردند که دارای چهار زیر مقیاس طرح‌ریزی مسیر شغلی، مکافه مسیر شغلی، اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری مسیر شغلی بود. لوکان<sup>۷</sup> (۱۹۸۴) آن را برای دانشآموزان استرالیایی ویرایش کرد و تعداد ماده‌های آن را به ۷۲ مورد کاهش داد. فرم ۷۲ سؤالی استرالیایی پرسشنامه رشد مسیر شغلی به علت زمان بر بودن پاسخگویی و ایجاد بی‌میلی و کاهش دقت دانشآموزان در پاسخگویی توسط کرید و پاتون<sup>۸</sup> (۲۰۰۴) به ۳۳ سؤال کوتاه شد و برای دانشآموزان پایه ۸ تا ۱۲ تهیه گردید. ماده‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به زیر مقیاس طرح‌ریزی مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه لیکرت (۱ = خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیر مقیاس مکافه مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱ = قطعاً نه تا ۵ = قطعاً بله) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیر مقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارت‌اند از ۱، ۴، ۳، ۲، ۳، ۲، ۴؛ و بالاخره ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیر مقیاس تصمیم‌گیری مسیر شغلی است و در این زیر مقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارت‌اند از ۱، ۴، ۳، ۲، ۳، ۱، ۴. در دو زیر مقیاس آخر گزینه صحیح نمره ۱ و به گزینه‌های غلط نمره صفر تعلق می‌گیرد. کرید و پاتون (۲۰۰۴) به منظور بررسی روایی همگرایی پرسشنامه رشد مسیر شغلی از پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و بی‌تصمیمی مسیر شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی تا حد زیادی با زیر مقیاس‌های مکافه و طرح‌ریزی مسیر شغلی همبستگی مثبت و با مقیاس بی‌تصمیمی مسیر شغلی همبستگی منفی دارد. در پژوهش صادقی، باغبان، بهرامی، احمدی و کرید (۲۰۱۱) برای بررسی پایایی درونی دو زیر مقیاس اول از آلفای کرانباخ و زیر مقیاس سوم و چهارم از روش دو نیمه سازی استفاده شد. ضرایب پایایی به دست آمده برای چهار زیر مقیاس به ترتیب عبارت‌اند از: ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۶۴، ۰/۶۰ هستند.

## یافته‌ها

در جدول شماره ۱، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش و در جدول شماره ۲ ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش ذکر شده است.

جدول شماره ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار
۱. انگیزش تحصیلی حالتی	۱۸۶/۶۹	۴۱/۸۹

<sup>1</sup> Academic Self-Concept Questionnaire

<sup>2</sup> Liu. & Wang

<sup>3</sup> Schaufeli et al

<sup>4</sup> Career development Inventory-Australia-short form

<sup>5</sup> Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers

<sup>6</sup> Lokan

<sup>7</sup> Creed & Patton

رابطه بین عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی  
Presenting a Causal Model of School Emotion and Academic Motivation with Career Guidance: the ...

۱۸/۹۷	۸۱/۰۱	۱۳. علاقه به کلاس
۹/۷	۳۵/۸۳	۱۲. علاقه به کسب شایستگی
۶/۳۱	۳۳/۶۸	۱۱. علاقه به درس
۹/۹	۳۶/۱۵	۱۰. علاقه به کسب سایش
۳۰/۸۵	۲۰۵/۹۸	۹. عاطفه آموزشگاهی
۹/۱۷	۴۱/۱۱	۸. نگرش نسبت به معلم
۹/۵۸	۵۳/۴۸	۷. انگیزش
۶/۸۵	۲۷/۶۲	۶. تغییر نسبت به مدرسه
۵/۸۵	۳۴/۸۳	۵. ادراک خودتحصیلی
۴/۶۴	۳۱/۹۰	۴. ارزش گذاری هدفها
۵/۶۷	۶۰/۹۰	۳. خودپنداره تحصیلی
۱۳/۶۲	۸۹/۹۰	۲. رشد مسیر شغلی

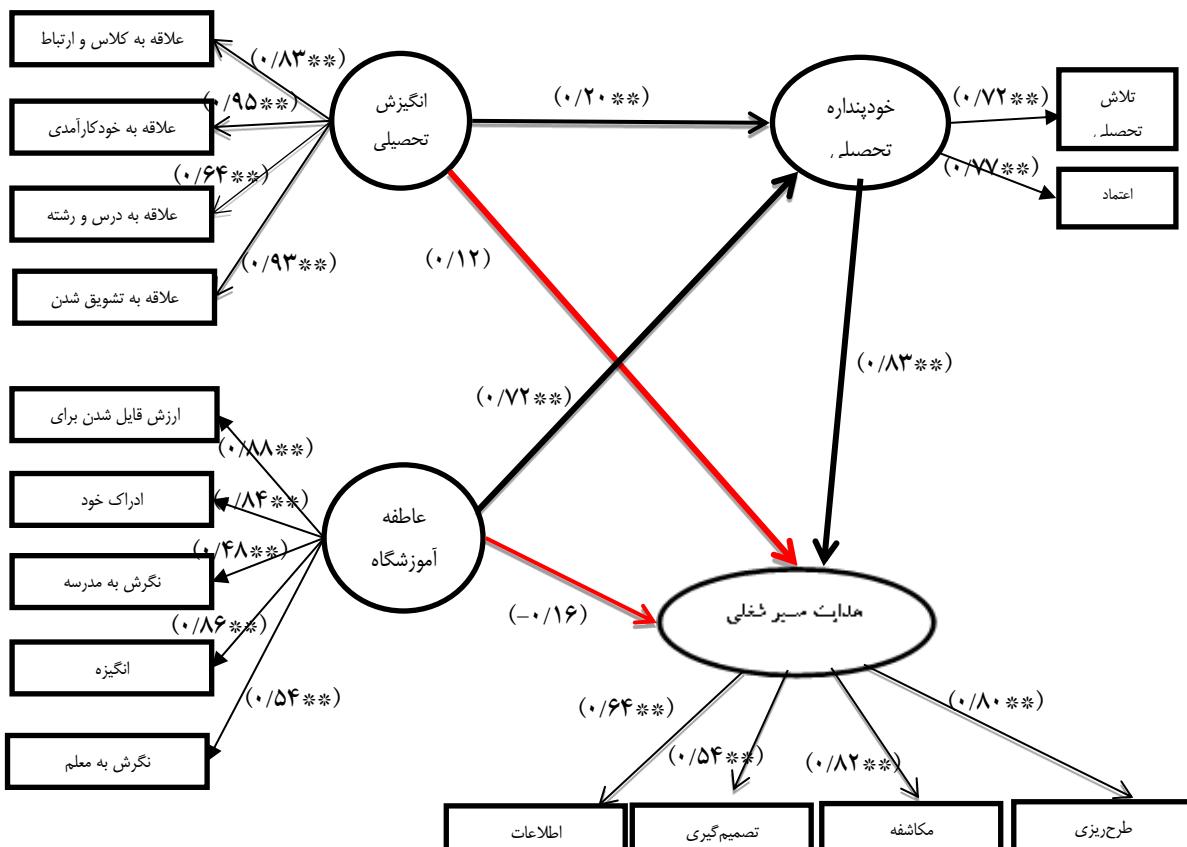
جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱. انگیزش	۱												
۲. علاقه به تحصیلی حالتی		۱											
۳. علاقه به کلاس			۱										
۴. علاقه به شایستگی				۱									
۵. علاقه به سایش					۱								
۶. عاطفه آموزشگاهی						۱							
۷. نگرش نسبت به معلم							۱						
۸. انگیزش								۱					
۹. تغییر نسبت به مدرسه									۱				
۱۰. ادراک خودتحصیلی										۱			
۱۱. ارزش گذاری هدفها											۱		
۱۲. خودپنداره تحصیلی												۱	
۱۳. رشد مسیر شغلی													۱

\*  $p \leq 0.05$     \*\*  $p \leq 0.01$

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین انگیزش تحصیلی حالتی با خودپنداره تحصیلی، انگیزش تحصیلی حالتی با رشد مسیر شغلی، عاطفه آموزشگاهی با خودپنداره تحصیلی، عاطفه آموزشگاهی با رشد مسیر شغلی و بین خودپنداره با رشد مسیر شغلی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد.

مدل ساختاری پژوهش حاضر که دارای دو متغیر برون‌زا (عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی)، یک متغیر میانجی گر (خودپنداره تحصیلی) و یک متغیر درون‌زا (رشد مسیر شغلی) است در قالب شکل ۱ نشان داده شده است. جدول ۳ نیز شاخص‌های برآش مدل به همراه مقادیر مطلوب را نشان می‌دهد.



شکل ۱: ضرایب استاندارد و معناداری مدل اصلاح شده B: تأثیرگذاری عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی بر هدایت مسیر شغلی با میانجی گری خودپنداره تحصیلی

جدول ۳: شاخص‌های برآش مدل پیشنهادی A و مدل اصلاح شده B

شاخص‌های برآش	مدل اصلاح شده			مدل پیشنهادی			مطلق کای اسکوئر ( $\chi^2$ )	درجه آزادی (df)	سطح معناداری
	تفسیر	ملاک	میزان	تفسیر	ملاک	میزان			
نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )									
برآش مطلوب	برآش	۵	۱۹۹/۲۱	برآش خوب	۵	کمتر از ۵	۳۶۲/۹۰	۸۵	۰/۰۰۱
برآش ملاک	برآش	۵	۱۹۹/۲۱	برآش خوب	۵	کمتر از ۵	۳۶۲/۹۰	۸۵	۰/۰۰۱
ملاک	-	-	۱۹۹/۲۱	-	-	-	۳۶۲/۹۰	۸۵	۰/۰۰۱
میزان	-	-	۸۱	-	-	-	-	-	-
بیشتر از	بیشتر از	۰/۰۰۱	بیشتر از	۰/۰۵	بیشتر از	۰/۰۰۵	-	-	-
۰/۰۵									

رابطه بین عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی: نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی  
Presenting a Causal Model of School Emotion and Academic Motivation with Career Guidance: the ...

برازش	بیشتر از	۰/۹۱۶	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۴۶	شاخص نیکویی برازش (GFI)
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				شاخص نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)
برازش	بیشتر از	۰/۸۷۵	برازش	بیشتر از	۰/۸۵	۰/۷۸۳	شاخص برازش نسبی (RFI)
مطلوب	۰/۸۵		ضعیف				شاخص برازش افزایشی (IFI)
برازش	بیشتر از	۰/۹۰۴	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۳۴	شاخص برازش تطبیقی (CFI)
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				شاخص توکلر- لویس (TLI)
برازش	بیشتر از	۰/۹۵۵	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۹۳	شاخص برازش تصییقی (NFI)
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				ریشه میانگین مریعات خطای برآورد (RMSEA)
برازش	بیشتر از	۰/۹۵۴	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۹۳	شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				شاخص نیکویی برازش مقتصد (PGFI)
برازش	بیشتر از	۰/۹۴۱	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۶۷	
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				
برازش	بیشتر از	۰/۹۲۶	برازش	بیشتر از	۰/۹۰	۰/۸۶۵	
مطلوب	۰/۹۰		ضعیف				
برازش	کمتر از	۰/۰۷۲	برازش قابل قبول	کمتر از	۰/۱	۰/۱۰۷	
مطلوب			قابل قبول				
برازش	بیشتر از	۰/۷۱۴	برازش	بیشتر از	۰/۵۰	۰/۷۰	
مطلوب	۰/۵۰		مطلوب				
برازش	بیشتر از	۰/۶۱۸	برازش	بیشتر از	۰/۵۰	۰/۶۰	
مطلوب	۰/۵۰		مطلوب				

نتایج جدول بالا حاکی از برازش خوب مدل است. با توجه به مطالب بالا و شاخص‌های کمی برازش می‌توان نتیجه گرفت که مدل نظری مربوط به مدل نظری تحقیق مدلی قابل قبول است؛ بنابراین می‌توان به روابط درون مدل و مقادیر ضریب رگرسیونی بین متغیرهای پنهان پرداخت. در جدول ۴ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۴: برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو

مسیر	کل اثر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
عاطفه آموزشگاهی ← رشد مسیر شغلی	***۰/۴۴۳	-	-۰/۱۵۷	
انگیزش تحصیلی حالتی ← رشد مسیر شغلی	***۰/۲۷۹	-	۰/۱۲	
عاطفه آموزشگاهی ← خودپنداره	***۰/۷۲۳	-	***۰/۷۲۳	
انگیزش تحصیلی حالتی ← خودپنداره	***۰/۱۹۷	-	***۰/۱۹۷	
خودپنداره ← رشد مسیر شغلی	***۰/۸۳	-	***۰/۸۳	
عاطفه آموزشگاهی - خودپنداره - رشد مسیر شغلی	-	***۰/۶۰	-	
انگیزش تحصیلی حالتی - خودپنداره - رشد مسیر شغلی	-	***۰/۱۶۳	-	
R2 خودپنداره	-	-	۰/۶۵	
R2 رشد مسیر شغلی	-	-	۰/۵۹	

همان‌طور که در جدول ۴ ملاحظه می‌شود بین عاطفه آموزشگاهی و رشد مسیر شغلی رابطه مستقیم وجود ندارد؛ اما اثر غیرمستقیم عاطفه آموزشگاهی بر رشد مسیر شغلی از طریق میانجی گری خودپنداره تحصیلی در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را در بر نمی‌گیرد. بین انگیزش تحصیلی حالتی و رشد مسیر شغلی رابطه مستقیم وجود ندارد؛ اما اثر غیرمستقیم متغیر انگیزش تحصیلی حالتی بر رشد مسیر شغلی از طریق میانجی گری خودپنداره تحصیلی، در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد

پایین و حد بالای این ضریب مسیر، صفر را در بر نمی‌گیرد. بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که انگیزش تحصیلی حالتی و عاطفه آموزشگاهی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی بر رشد مسیر شغلی دانشآموزان تأثیر غیرمستقیم معنادار دارد.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل جهت بررسی رابطه عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی حالتی با هدایت مسیر شغلی با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی بود. نتایج نشان داد که عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر رشد مسیر شغلی داشتند. این یافته‌ها با نتایج تولینتو و همکاران (۲۰۱۴)، اونا (۲۰۱۵)، چاپمن (۲۰۱۵)، کرید و همکاران (۲۰۱۷)، برنان و همکاران (۲۰۱۵)، هربرت (۲۰۱۸)، گیلهام و لونتهال (۲۰۱۳)، لنت و براون (۲۰۱۳)، اوی و همکاران (۲۰۱۴) همخوانی دارد.

پژوهش حاضر نشان داد عاطفه آموزشگاهی بواسطه خودپنداره تحصیلی بر هدایت مسیر شغلی موثر است. طبق نظر سیف (۱۳۷۹) عاطفه تحصیلی در فرآیند تحصیل دانشآموزان و تحت تأثیر تجربیات تحصیلی و شکل می‌گیرد. به این‌گونه که تجربه‌های موفقیت و شکست دانشآموزان در سال‌های نخست یادگیری آموزشگاهی ابتدا تصورات او را در رابطه با توانایی‌اش نسبت به موضوع‌های بخصوص درسی تحت تأثیر قرار می‌دهد که عاطفه مربوط به موضوع درسی نام دارد. بعد از کسب تجارب بیشتر از این نوع، عاطفه مربوط به آموزشگاه شکل می‌گیرد و سرانجام خودپنداره تحصیلی دانشآموزان تشکیل می‌شود. در واقع عاطفه مربوط به آموزشگاه نگرش او را نسبت به کل آموزشگاه منعکس می‌کند و خودپنداره فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. عاطفه مثبت نسبت به آموزشگاه به سطح بالای خودپنداره تحصیلی منجر می‌شود، به این دلیل که افراد نیاز زیادی به احساس تعلق و دلبستگی دارند و مدرسه منبع مهمی برای احساس تعلق و دلبستگی به آن می‌شود و همچنین درگیری تحصیلی ناشی از عاطفه آموزشگاهی با داشتن خودپنداره به آگاهی تبدیل و فرد نسبت به آینده و برنامه‌ریزی حساس خواهد شد. در نتیجه به احتمال زیاد این افراد در زمینه‌های تحصیلی و انتخاب مسیر شغلی در آینده موفق‌تر خواهند بود (هاشمی و همکاران، ۱۳۹۴). هرچه دانشآموزان نگرش مثبت‌تری به محیط آموزشگاهی داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (مصرآبادی، ۱۳۸۹).

پژوهش حاضر نشان داد انگیزش تحصیلی بواسطه خودپنداره تحصیلی بر هدایت مسیر شغلی موثر است. انگیزش بر پایه ارزش‌ها و نگرش‌های شخصی موفقیت‌آمیز استوار است و سائق‌های درونی یا نیازها بر رشد مسیر شغلی تأثیر می‌گذارند. در واقع انگیزش نقش بسیار مهمی را در جهت توضیح علت رفتار، پیش‌بینی آینده شغلی و هدایت آن در جهت دستیابی به هدف ایفاء می‌کند و به یادگیرنده ارزی داده و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند و سبب پرورش رفتار می‌شود. هنگامی که یادگیرنده‌گان انگیزش تحصیلی بالایی داشته باشند، فرآیند ارتباط تسهیل شده، فرد پویاتر عمل می‌کند، اضطراب کاهش یافته و خلاقیت نمود پیدا می‌کند و در نهایت باعث رشد مسیر شغلی در آینده در آن‌ها می‌شود (کاسگروجل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). افرادی که از انگیزش تحصیلی خوبی برخوردار نیستند نسبت به خود در توانایی‌های خود، نگرش منفی دارند و خود را دست کم می‌گیرند، چرا که خودپنداره تحصیلی فرآیند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانشآموزان و تفسیر محیط آموزشی است و بیانگر دانش و ادراکات فردی درباره نقاط قوت و ضعف خود در یک حوزه تحصیلی معین و عقاید فردی درباره توانایی‌ها در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف تحصیلی در سطح طراحی شده است. در واقع افرادی که در انجام کارها، خود را، اثربخش‌تر مطمئن و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با سایرین از خودپنداره بالایی برخوردار خواهند بود و بالطبع چنین خودپنداره‌ای منجر به ارزیابی توانایی‌های شخصی و عالیق، بررسی فرصت‌های شغلی، تعیین هدف و برنامه‌ریزی فعالیت‌های توسعه‌ای مطلوب می‌شود (مارش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲).

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از طریق مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق‌تری دست یافت. علاوه بر این محدود بودن جامعه‌ی

<sup>1</sup> - Kosgeroglu

<sup>2</sup> Marsh

آماری نیز از محدودیت‌های دیگر پژوهش بود. با توجه به نقش عاطفه آموزشگاهی بر خودپنداره و رشد مسیر شغلی پیشنهاد می‌گردد با تأکید مداوم بر اهمیت حوزه عاطفی در یادگیری‌های دانش‌آموزان در حوزه شناختی و ایجاد ارتباطی مداوم بین این دو حوزه از طریق برگزاری کارگاه‌های آموزشی، ارسال مقالات و مجلات مرتبط در این راستا برای مدارس اقداماتی صورت پذیرد. همچنین با توجه به نقش میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی پیشنهاد می‌شود دانش‌آموزان از اهمیت باورهایشان بر آینده شغلی و تحصیلی خودآگاه باشند؛ لذا برای ارتقای این آگاهی برنامه‌ریزی و اجرای آموزش، با هدف ایجاد خودپنداره مثبت ضروری است. علاوه بر آموزش، اجرای اقدام پژوهی‌ها و مطالعات موردی مربوط در دستیابی بهتر به اهداف مورد نظر مفید است.

## منابع

بورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۷). تأثیر ذهن آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی، نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی، پژوهشنامه روانشناسی مثبت، ۱۵، ۴۳-۲۹. خجسته‌مهر، رضا؛ عباسپور، ذبیح‌اله؛ کرابی، امین و کوچکی، رحیم (۱۳۹۱). تأثیر برنامه‌ی موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره‌ی تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه‌ی موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. مجله‌ی روانشناسی مدرسه، ۱(۱)، ۴۵-۲۷. درخشنان، نوشین؛ سیف، علی‌اکبر؛ کیامنش، علیرضا و واحدی، حسن (۱۳۹۶). ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی. نشریه ارزشیابی آموزشی، ۴۰، ۱۰-۶۹. مصرآبادی، جواد (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. آموزش و ارزشیابی، ۳، ۱۲۰-۱۰۷.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی و کنترل تحصیلی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳، ۱۹-۱. Bander, D. (2017). Study of the most important predictive variables of career guidance guidance. *Journal of Academic Studies*, 78 (13), 198-185. Banja, Ne. (2014). Relationship between career guidance and educational decisions of primary school students. *Social Studies Quarterly*, 7 (18), 265-259. Brennan, M., Gigmont, and Daydream, e. (2015). Formulation of a model for directing the career path to meaningful learning, self-regulation and guidance of the educational career path: the role of the mediator of school affection. *Quarterly Journal of School Studies*, 96 (15), 752-741. Brophy, J. (2010). History of research on classroom management. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Chapman, J. R. (2015). An Empirically Derived Framework for Conceptualizing Schein's Career Orientation Theory. *Journal of Career Assessment*, 53(3), 208-222. Christophel, D. (1990). The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation, and learning [Electronic version]. *Communication Education*, 39, 323-340. Creed, P. A., Patton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Australian version of the Career Development Inventory. *J Psychol Coun Scho*, 14(2), 125-38. Creed, P. A., & Gagliardi, R. (2015). Career compromise, career distress, and perceptions of employability: The moderating roles of social capital and core self-Evaluations. *Journal of Career Assessment*, 23(1), 20-34. Creed, P. A., Hood, M., & Hu, Sh. (2017). Personal orientation as an antecedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior*, 99, 79-92. Cropanzano, R., James, K., Konovsky, MA. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudes and job performance. *J Organ Behav*, 14, 595-606. Forenheim, B. (2007). Investigating the relationship between academic motivation, self-esteem and depression with happiness and determining the career path of students. *Quarterly Journal of Educational Studies*, 88 (20), 751-740. Georgr, J., Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychol bull*, 112, 310-29. Gilham, L., and Leonthal, B. (2018). The Relationship between School Affect and Self-Concept with Guiding the Job Path: A Study among Female Students. *Quarterly Journal of Academic Achievement*, 14 (3), 620-600. Hayley, M. (2017). Relationship between guiding the career path and continuing education. *Quarterly Journal of Organizational Behavior*, 4 (21), 600-578.

- Herbert, A. (2017). Guiding the career path and four variables of academic motivation, trust, commitment, and commitment. *Quarterly Journal of Educational Motivation*, 9 (20), 896-888.
- Hu, Sh., Creed, P. A., Hood, M. (2017). Career goal revision in response to negative feedback: testing a longitudinal cross-lagged model. *Journal of Counseling Psychology*, 64(3), 335-345.
- Isen, A. (2005). Positive affect and creativity. *Res in organbehave*, 13, 1-15.
- Joseph, L. (2014). The role of mediation of academic self-concept in relation between the relationship between self-education, academic engagement, personality traits, future perspective with guiding career path. *Comparative Studies Quarterly*, 96 (14), 113-100.
- Kalish Sabrina, A. (2009). Effects of instructor immediacy and student need for cognition on student motivation and perception of learning. B. S. University of central Florida. 1-23.
- Kosgeroglu, N. (2009). An investigation on nursing, midwifery and health care students' learning motivation in Turkey. *Nurse Educ Pract*, 9 (5), 331-9.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Career Development and counseling. Putting Theory and Research to work. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Liu, W. C. & Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Lokan, J. (1984). Manual of the Career Development Inventory—Australian Edition. Melbourne: ACER.
- Mahmoud, Z., Yaacob, M., (2007). The Relationship of Teacher's Immediacy to Student Motivation and Student Learning: A Literature 2010Analysis [Electronic version]. *Journal Pendidikan*, 32, 91-101.
- Marcia, G. (2016). Draw a guideline for the career path. *Quarterly Journal of Organizational Behavior*, 8 (4), 100-91.
- Marsh, H. W. (2002). Causal Ordering of Academic, Self-Concept and Achievement. SelfConcept Research: Driving International Research Agendas. *University of western Sydney Australia*, 1-10.
- Martin, G. (2016). Capabilities and Student Restrictions. *Journal of Behavioral Sciences*, 30 (20), 60-50.
- McCoach, D. B., & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 63(3), 414-429.
- Mitchell, M. M., & Bradshaw, C. P. (2013). Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies. *Journal of school psychology*, 51(5), 599-610.
- Ona, A. (2015). Career Anchors of Students with Talent in Technical Domains. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 19(1), 407-412.
- Packan, M (2011). Relationship between academic self-concept and its educational outcomes. *Quarterly descriptive studies*, 42 (39), 18-2.
- Rassa, M. (2015). Youthdevelopment: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4(3), 219-247.
- Robinson SL(1998). A typology of deviant workplace behaviors. *Acad manag J*, 38, 555-75.
- Rostoph, B (2017). Review of critical predictors to guide the career path. *Quarterly Journal of Organizational Behavior*, 4 (6), 100-91.
- Sadeghi, A. Baghban, I. Bahrami, F. Ahmadi, S. A. Creed, P. (2011). Validation of the short form of the Career Development Inventory with an Iranian high school sample. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 11(1), 29-38.
- Savis, S. (2013). The Relationship between Job Skills and Students' Choices. *Quarterly Journal of Educational Studies*, 241 (75), 700-690.
- Schaufeli, W. B., Leiter, M. P, Maslach, C., Jackson, S. E. (1996). Maslach Burnout Inventory—General Survey. In:Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, editors. The Maslach Burnout Inventory—Test manual (3rd ed) PaloAlto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Simon, A. (2015). Opportunities and academic challenges. *Quarterly Journal of Primary Education*, 18 (9), 562-550.
- Speer, R. (2000). Cognitive and social changes of students. *Quarterly Journal of Applied Psychology*, 5 (8), 125-100.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordaan, J. P., & Myers, R. A. (1981). Career development inventory. Consulting Psychologists Press.
- Tolentino, S., Lu, Garcia, J., & Restubog, L. D. (2014). The role of career adaptability in predicting entrepreneurial intentions: A moderated mediation model. *Journal of Vocational Behavior*, 85 (1), 403-412.
- Uy, A., Chan, K. Y, Sam, Y., Ringo, M., Oleksandr S. (2014). Proactivity, Adaptability and Boundaryless Career Attitudes: The Mediating Role of Entrepreneurial Alertness. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 115-123.