رویش روان شناسی، سال۱۰ ، شماره۲، شماره پیاپی ۵۹، اردیبهشت ۱۴۰۰
*Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(2), 2021*

# 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

**عبداله محمدی**
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
**دکتر عزت‌اله 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.

## چکیده
هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علّی 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 دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. ۲۸۴ 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 می‌توانند 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 دانش‌آموزان فراهم نمود.

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

* ***این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است***

**Abdolah Mohamadi**
PhD student, Department of Educational Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.
**Dr. Ezatolah Ghadampour** *
Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
*Ghadampour.e@lu.ac.ir*
**Dr. Fazlolah Mirdarikvand**
Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.
**Dr. Mohamad Ali Sepahvandi**
Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.

## 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.*

**نوع مقاله : پژوهشی** **دریافت : آذر ۹۹** **پذیرش: بهمن ۹۹** **ویرایش نهایی : اردیبهشت ۱۴۰۰**

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

## مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر[۱]، ۲۰۰۰)، از این‌رو انطباق 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[۲] است (سیمون[۳]، ۲۰۱۵). هدایت مسیر شغلی به‌عنوان توانایی انتخاب و ادامه یک مسیر شغلی مناسب بر اساس رشته تحصیلی (هایلی[۴]، 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[۵]، ۲۰۱۷). شغل انسان، یکی از عوامل بسیار مهم و سرنوشت‌ساز در زندگی شخصی فرد به شمار می‌رود (بانجا[۶]، ۲۰۱۴). فرد با هدایت شغلی علاوه بر شغل، آگاهانه یا ناآگاهانه 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[۷]، ۲۰۱۵). همه افراد در مهارت یا اعتماد به انتخاب مسیر شغلی پس از کشف علائق، ارزش‌ها و مهارت/توانمندی‌ها یکسان نیستند و انتخاب مسیر تحصیلی و شغلی برای برخی مراجعان دشوار است (ساویز[۸]، ۲۰۱۳).

به نظر باندر[۹] (۲۰۱۷) یکی از متغیرهایی که در پیش‌بینی هدایت مسیر شغلی نقشی تعیین‌کننده دارد، انگیزش تحصیلی[۱۰] 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[۱۱] (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 به‌صورت بهینه و مطلوب عمل نکنند. بروفی[۱۲] (۲۰۱۰) با طبقه‌بندی انگیزش در دو شکلِ انگیزش حالتی[۱۳] و انگیزش صفتی[۱۴] 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[۱۵]، ۲۰۰۹) و شامل انگیزش عمومی و کلی است (کریستوفل[۱۶]، ۱۹۹۰)، که در طول دوره‌های زمانی خاص صرف‌نظر 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 (محمود و یاکوب[۱۷]، ۲۰۰۷). اما گاهاً شاهد برخی از افراد ذاتاً بی‌انگیزه و یا با انگیزه‌ی کمی هستیم که می‌توانند موقتاً در شرایط یا دوره‌ی خاصی باانگیزه شوند و یا بالعکس (کلیش، ۲۰۰۹). کلر[۱۸] این وضعیت انگیزشی را که از عوامل محیطی و موقعیتی تأثیر می‌گیرد با عنوان انگیزش حالتی معرفی می‌نماید (محمود و یاکوب، ۲۰۰۷). مارسیا[۱۹] (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 به‌عنوان پیش‌بینی

---

1 Speer
2 managing the career path
3 Simon
4 Hayley
5 Rostoph
6 Banja
7 Curtis
8 Savis
9 Bander
10 Academic motivation
11 Forenheim
12 Brophy
13 state motivation
14 trait motivation
15 Kalish
16 Christophel
17 Yaacob
18 Keller
19 Marcia

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

کننده‌های مهم هدایت مسیر شغلی دانش‌آموزان هستند. هربرت[1] (۲۰۱۷) انگیزش تحصیلی، اعتماد به‌نفس، مرکزگواه و تعهد را متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ی معنی‌داری برای هدایت مسیر شغلی می‌داند؛ که از بین این متغیرها انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده 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[2]، ۲۰۱۳). اگر در دانش‌آموز نگرش مثبت و یا منفی به مدرسه ایجاد شود، این نگرش ممکن است به موضوع‌های 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 بریف[3]، ۱۹۹۲). تحقیقات زیادی وجود دارند که نشان می‌دهند، عواعف و هیجانات تحصیلی با رفتارهای شغلی از جمله مسیر شغلی سازمانی (رابینسون[4]، ۱۹۹۸)، عملکرد مسیر شغلی و حل مسئله (ایزن[5]، ۲۰۰۵) و رفتارهای کناره‌گیرانه مانند بی‌میلی و عدم رغبت مسیر شغلی (کراپنزو، جامز و کونواسکی[6]، ۱۹۹۳) ارتباط دارند. بر اساس پژوهش‌ها، عاطفه آموزشگاهی پیش‌بینی‌کننده مسیر شغلی است (تولنتینو، گارسیا و رستوبوگ،[7] ۲۰۱۴؛ برنان، گیگمونت و دیدریم[8]، ۲۰۱۵). همچنین، طبق مطالعات اونا[9] (۲۰۱۵) و چاپمن[10] (۲۰۱۵) عاطفه تحصیلی و انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های های قوی برای هدایت مسیر شغلی هستند.

برخی پژوهش‌ها نشان داده‌اند که متغیرهایی مانند خودپنداره تحصیلی[11] می‌توانند رابطه بین متغیرهای پیش‌بینی‌کننده مختلفی از جمله عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی با هدایت مسیر شغلی را واسطه‌گری کنند (جوزف[12]، ۲۰۱۴؛ اوی، چان، سم، رینگو و الکساندر[13] ۲۰۱۴). در طول دو دهه گذشته خودپنداره تحصیلی یک رفتار انگیزشی مهم و تأثیرگذار بر هدایت مسیر شغلی افراد دانسته شده است (راسا[14]، 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[15]، ۲۰۱۶). خودپنداره تحصیلیِ قوی، پیامدهای آموزشی زیادی برای دانش‌آموزان از جمله انتخاب مسیر شغلی مناسب دارد (پاکان[16]، ۲۰۱۱؛ کرید، هود و هیو[17]، ۲۰۱۷). چندین پژوهش به نقش خودپنداره تحصیلی در کنار انگیزش و عاطفه تحصیلی بعنوان متغیر مهم در انتخاب مسیر شغلی اشاره کرده‌اند (گیلهام و لونتهال[18]، ۲۰۱۸؛ لنت و براون،[19] 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.

---

[1] Herbert
[2] Mitchel & Bradshaw
[3] Georgr & Brief
[4] Robinson
[5] Isen
[6] Cropanzao, James, konovosky
7 Tolentino, Garcia & Restubog
8 Brennan, Gigmont & Daydream
9 Ona
10 Chapman
[11] academic self-concept
[12] Joseph
13 Uy, Chan, Sam, Ringo & Oleksandr
14 Rassa
15 Martin
16 Packan
17Creed, Hood & Hu
18 Gilham & Lonthal
19 Lent & Brown

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

## 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 ۹۹-۱۳۹۸ 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 مدل‌یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است. با وجود آن‌که در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌های ساختاری توافق کلی وجود ندارد (شریبر[1]، ۲۰۰۶؛ به نقل از حبیبی، ۱۳۹۶)، اما به‌زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه بر اساس عامل‌ها تعیین می‌شود نه متغیرها. اگر از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شود حدود ۲۰ نمونه برای هر عامل (متغیر پنهان) لازم است (جکسون[2]، ۲۰۰۳). کلاین نیز معتقدند برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه لازم است اما حداقل حجم نمونه ۲۰۰ قابل دفاع است (کلاین[3]، 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 احدی (۱۳۹۶) ساخته شده است که دارای ۵۳ سؤال بوده و هدف آن ارزیابی انگیزش تحصیلی حالتی از ابعاد مختلف (علاقه به کلاس و ارتباط بین‌فردی، 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 موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱) استفاده شده است. درخشان، سیف، کیامنش و احدی (۱۳۹۶) به‌منظور برآورد پایایی (همسانی درونی) پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کرده‌اند که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌ی علاقه به کلاس و ارتباطات بین‌فردی 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 بین‌فردی 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**[4] (SAAS-R): فرم اولیه این پرسش‌نامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک کوچ و سیگل[5] (۲۰۰۳) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. در فرم تجدید نظر SAAS-R پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی مانده است (مک کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). این ابزار پنج عامل ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/خودنظم دهی را می‌سنجد. در این پرسش‌نامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. این پرسش‌نامه توسط مصرآبادی (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.

[1] Schreiber
[2]. Jackson
[3]. Kline
[4] school attitude assessment survey
[5] McCoach & Siegle

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

**پرسشنامه خودپنداره تحصیلی[1] لی یو و وانگ** (ASCQ): پرسشنامه خودپنداره تحصیلی در سال ۲۰۰۵ توسط لی یو و وانگ[2] 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[3] و همکاران (۱۹۹۶) برای مؤلفه تلاش تحصیلی ۰/۸۰ و برای مؤلفه اعتماد تحصیلی ۰/۷۵ به‌دست آمد. در پژوهش پورپاریزی، توحیدی و خضری مقدم (۱۳۹۷) پایایی این پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۹۲ 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 بدست آمد.

**پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا[4]** (CDI-A-SF): این پرسش‌نامه بر اساس تعریف سوپر (۱۹۵۷) از بلوغ مسیر شغلی طراحی شده است. برای اولین‌بار سوپر، تامپسون، لیندمن، جردنو میرز[5] (۱۹۸۱) فرم ۱۲۰ سؤالی آن را در آمریکا طراحی کردند که دارای چهار زیر مقیاس طرح‌ریزی مسیر شغلی، مکاشفه مسیر شغلی، اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری مسیر شغلی بود. لوکان[6] (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 زمان‌بر بودن پاسخگویی و ایجاد بی‌میلی و کاهش دقت دانش‌آموزان در پاسخگویی توسط کرید و پاتون[7] (۲۰۰۴) به ۳۳ سؤال کوتاه شد و برای دانش‌آموزان پایه ۸ تا ۱۲ تهیه گردید. ماده‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به زیرمقیاس طرح‌ریزی مسیر شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه لیکرت (۱= اصلاً تا ۵= خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیر مقیاس مکاشفه 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 زیرمقیاس 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 ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۲، ۳ و ۴؛ و بالاخره ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیرمقیاس تصمیم‌گیری مسیر شغلی است و در این زیرمقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن‌را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارت‌اند از ۴، ۱، ۳، ۴، ۳، ۱، ۴. در دو زیرمقیاس آخر گزینه صحیح نمره ۱ و به گزینه‌های غلط نمره صفر تعلق می‌گیرد. کرید و پاتون (۲۰۰۴) به‌منظور بررسی روایی همگرای 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 زیرمقیاس‌های مکاشفه 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 زیرمقیاس 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، ۰/۶۶، ۰/۶۴ 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 |

[1] Academic Self-Concept Questionnaire
[2] Liu. & Wang
[3] Schaufeli et al
[4] Career development Inventory-Australia-short form
[5] Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, & Myers
[6] Lokan
[7] Creed & Patton

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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

**جدول ۲: نتایج ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش**

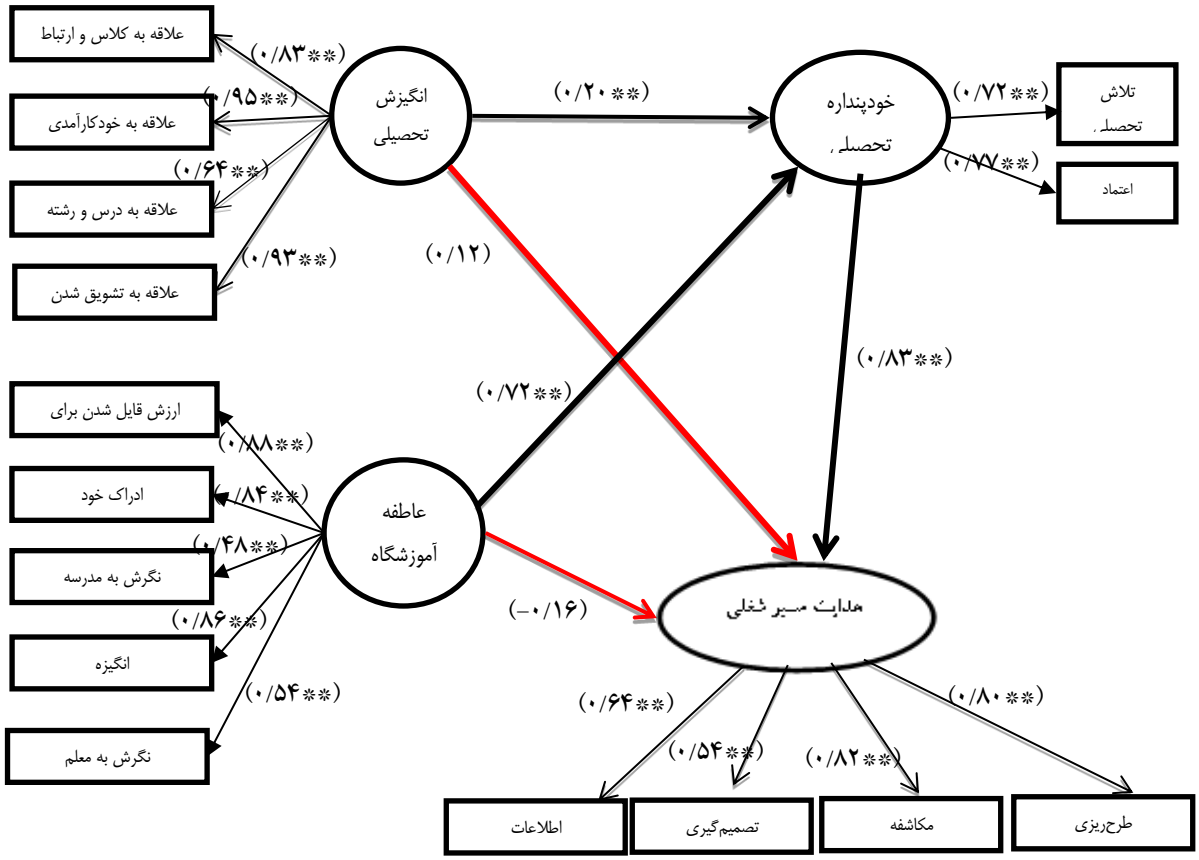
| متغیرها | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ | ۶ | ۷ | ۸ | ۹ | ۱۰ | ۱۱ | ۱۲ | ۱۳ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ۱.انگیزش تحصیلی حالتی | ۱ | | | | | | | | | | | | |
| ۲.علاقه به کلاس | ۰/۹۵** | ۱ | | | | | | | | | | | |
| ۳.علاقه به شایستگی | ۰/۹۱** | ۰/۷۸** | ۱ | | | | | | | | | | |
| ۴.علاقه به درس | ۰/۷۹** | ۰/۷۵** | ۰/۶۱** | ۱ | | | | | | | | | |
| ۵.علاقه به کسب ستایش | ۰/۸۹** | ۰/۷۶** | ۰/۸۸** | ۰/۵۹** | ۱ | | | | | | | | |
| ۶. عاطفه آموزشگاهی | ۰/۳۷** | ۰/۳۶** | ۰/۳۱** | ۰/۳۶** | ۰/۳۱** | ۱ | | | | | | | |
| ۷.نگرش نسبت به معلم | ۰/۴۰** | ۰/۴۰** | ۰/۳۴** | ۰/۳۶** | ۰/۳۲** | ۰/۷۲** | ۱ | | | | | | |
| ۸. انگیزش | ۰/۲۶** | ۰/۲۴** | ۰/۲۱** | ۰/۲۳** | ۰/۲۷** | ۰/۸۴** | ۰/۴۵** | ۱ | | | | | |
| ۹. نگرش به مدرسه | ۰/۲۱** | ۰/۲۱** | ۰/۱۵* | ۰/۲۵** | ۰/۱۴* | ۰/۶۴** | ۰/۳۱** | ۰/۳۸** | ۱ | | | | |
| ۱۰.ادراک خودتحصیلی | ۰/۲۷** | ۰/۲۷** | ۰/۲۱** | ۰/۳۰** | ۰/۲۰** | ۰/۸۴** | ۰/۴۹** | ۰/۷۰** | ۰/۵۱** | ۱ | | | |
| ۱۱.ارزش‌گذاری هدف‌ها | ۰/۲۴** | ۰/۲۳** | ۰/۲۱** | ۰/۲۱** | ۰/۲۱** | ۰/۸۲** | ۰/۴۶** | ۰/۷۷** | ۰/۴۱** | ۰/۷۵** | ۱ | | |
| ۱۲.خودپنداره تحصیلی | ۰/۳۸** | ۰/۳۷** | ۰/۳۱** | ۰/۳۷** | ۰/۳۲** | ۰/۶۳** | ۰/۳۶** | ۰/۵۹** | ۰/۳۹** | ۰/۵۹** | ۰/۵۴** | ۱ | |
| ۱۳.رشد مسیر شغلی | ۰/۳۷** | ۰/۳۶** | ۰/۳۰** | ۰/۳۱** | ۰/۳۱** | ۰/۴۲** | ۰/۱۸** | ۰/۴۳** | ۰/۲۴** | ۰/۴۰** | ۰/۳۳** | ۰/۵۴** | ۱ |

* $p \leq ۰/۰۵$ ** $p \leq ۰/۰۱$

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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 میانجی‌گر (خودپنداره تحصیلی) و یک متغیر درون‌زا (رشد مسیر شغلی) است در قالب شکل ۱ نشان داده شده است. جدول ۳ نیز شاخص‌های برازش مدل به همراه مقادیر مطلوب را نشان می‌دهد.




**شکل ۱: ضرایب استاندارد و معناداری مدل اصلاح‌شده B: تأثیرگذاری عاطفه آموزشگاهی و انگیزش تحصیلی بر هدایت مسیر شغلی با میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی**

**جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی A و مدل اصلاح‌شده B**

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

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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

**جدول۴: برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو**

| مسیر | اثر مستقیم | اثر غیر مستقیم | اثر کل |
|---|---|---|---|
| عاطفه آموزشگاهی ← رشد مسیر شغلی | -۰/۱۵۷ | - | **۰/۴۴۳ |
| انگیزش تحصیلی حالتی← رشد مسیر شغلی | ۰/۱۲ | - | **۰/۲۷۹ |
| 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 رابطه‌ی مستقیم وجود ندارد؛ اما اثر غیرمسقتیم عاطفه آموزشگاهی بر رشد مسیر شغلی از طریق میانجی‌گری 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 رابطه‌ی مستقیم وجود ندارد؛ اما اثر غیرمستقیم متغیر انگیزش تحصیلی حالتی بر رشد مسیر شغلی از طریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی، در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی‌دار است. نتایج آزمون بوت استروپ برای اثر غیرمستقیم نشان داد که حد

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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 دارند.

## 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 ازطریق میانجی‌گری خودپنداره تحصیلی اثر غیرمستقیمی بر رشد مسیر شغلی داشتند. این یافته‌ها با نتایج تولنتینو و همکاران (۲۰۱۴)، اونا (۲۰۱۵)، چاپمن (۲۰۱۵)، کرید و همکاران (۲۰۱۷)، برنان و همکاران (۲۰۱۵)، هربرت (۲۰۱۷)، گیلهام و لونتهال (۲۰۱۸)، 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 وی 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 هـدایت آن در جهت دستیابی بـه هـدف ایـفاء می‌کند و به یادگیرنده انرژی داده و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند و سبب پرورش رفتار می‌شود. هنگامی‌که یادگیرندگان 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[1]، ۲۰۰۹). افرادی کـه از انگیزش تحصـیلی خـوبی برخـوردار نیستند نسـبت بـه خـود 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 سطوح 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 علایق، بررسی فرصت‌های شغلی، تعیین هدف و برنامه‌ریزی فعالیت‌های توسعه‌ای مطلوب می‌شود (مارش[2]، 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

[1] - Kosgeroglu
[2] Marsh

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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 حوزهٔ 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


پورپاریزی، معصومه، توحیدی، افسانه و خضری مقدم، نوشیروان (۱۳۹۷). تأثیر ذهن‌آگاهی بر پیشرفت تحصیلی و سازگاری تحصیلی، نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی، *پژوهشنامه روانشناسی مثبت*، ۱۵، ۴۳-۲۹

خجسته‌مهر، رضا؛ عباسپور، ذبیح‌اله؛ کرایی، امین و کوچکی، رحیم (۱۳۹۱). تأثیر برنامه‌ی موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره ی تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه‌ی موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش آموزان. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، (۱)۱، ۴۵-۲۷

درخشان، نوشین؛ سیف، علی‌اکبر؛ کیامنش، علیرضا و و احدی، حسن (۱۳۹۶). ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی پرسشنامه انگیزش تحصیلی حالتی. *نشریه ارزشیابی آموزشی*، (۴۰)، ۱۰۴-۶۹

مصرآبادی، جواد (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسشنامه تجدید نظر شده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. *آموزش و ارزشیابی*، ۳ (۱۲)، ۱۲۰-۱۰۷.

هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام؛ محبی، مینا (۱۳۹۴). رابطه ساختاری پیوند با مدرسه و والدین با رضایت تحصیلی وکنترل تحصیلی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۵)، 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

Cropanzao, R., James, K., konovosky, MA. (1993). Dispositional affectivity as a predictor of work attitudesand job performance. *J argan behave*, 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 aconceptual 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.


[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]

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 expectan-cies. *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.

[ Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-05 ]
[ DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.2.4.6 ]