

Biannual Journal of Applied
Counseling
2014, 4 (1), 19-48
Received: 19 May 2014
Accepted: 24 Dec 2014

دو فصلنامه مشاوره کاربردی
۱۳۹۳، ۴ (۱)، ۱۹-۴۸
دریافت: ۹۳/۰۲/۲۹
پذیرش: ۹۳/۱۰/۰۳

تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی Developing a Theoretical Model of Academic Counseling Based on the Effective Factors on Academic Success

Rezvan Salehi
Mohammad Reza Abedi
Iran Baghban
Parisa Nilforoshan
Ahmad Abedi

* رضوان صالحی
** محمدرضا عابدی
** ایران باغبان
** پریسا نیلفروشانی
احمد عابدی

Abstract

The purpose of the present study was to develop a theoretical model of academic counseling based on the effective factors on academic success for first-year high school students which had two objective and subjective dimensions. The samples were chosen by Multi-stage cluster sampling. The study was conducted with two sample groups in two phases. The purpose of the first phase was to identify the most important predictors of academic success that the sample was 437 students. The purpose of the second phase was to develop a model of academic counseling based on the obtained factors. This sample consisted of 203 students. The data was collected by 14 questionnaires which measured 28 obvious variables. The results of this step analyzed by stepwise regression showed that the most important predictive factors for the objective dimension are academic skills, academic self-concept, intelligence, interest, achievement motivation and academic procrastination that Overall, explained 55% of objective dimension variance. Also, the most important predictors of the subjective dimension are academic self-concept, academic skills, academic engagement, perceptions of Parenting Styles, personality and career adaptability, that explained 45% of subjective dimension variance. According to these findings, in the second phase a separate model based on two dimensions of academic success was presumed using path analysis, in which the relations between variables were specified and tested.

Key Words: theoretical model, academic counseling, academic success

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان شهرکرد بود. موفقیت تحصیلی شامل دو بعد عینی و ذهنی است. نمونه گیری به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شد. این پژوهش در دو مرحله انجام شد و شامل دو نمونه بود. هدف از مرحله اول شناخت مهمترین عوامل پیش‌بین موفقیت تحصیلی بود. تعداد نمونه در این مرحله ۴۳۷ نفر بود. هدف از مرحله دوم پژوهش تدوین مدل مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل بدست آمده بود. تعداد نمونه مرحله دوم ۲۰۳ نفر بود. در مرحله اول، ۱۴ پرسشنامه اجرا شد که ۲۸ متغیر آشکار را اندازه‌گیری می‌کرد. نتایج یافته‌ها در این مرحله با استفاده از تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که مهمترین عوامل پیش‌بین بعد عینی، عبارتند از: مهارت‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت، انگیزه پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی که جمعاً ۵۵ درصد از واریانس بعد عینی را تبیین می‌کردند. مهمترین عوامل پیش‌بین بعد ذهنی نیز، عبارت بودند از: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، شیوه فرزندپروری، شخصیت و انطباق پذیری مسیر شغلی که جمعاً ۴۵ درصد از واریانس بعد ذهنی را تبیین می‌کردند. بر اساس این یافته‌ها، در مرحله دوم پژوهش با استفاده از تحلیل مسیر، مدل‌های جداگانه‌ای بر اساس دو بعد موفقیت تحصیلی فرض شد که در آن روابط بین این متغیرها مشخص شده و آزمون شد.

واژه‌های کلیدی: مدل نظری، مشاوره تحصیلی، موفقیت تحصیلی

salehi1353r@yahoo.com

* دانشجوی دکترای مشاوره تحصیلی شغلی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)

** دانشیار گروه مشاوره دانشگاه اصفهان

*** استادیار گروه مشاوره دانشگاه اصفهان

مقدمه

موفقیت تحصیلی^۱ و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و محققان بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده است. آستین (۱۹۹۹) موفقیت تحصیلی را پیشرفت هوشمندانه در آموزش کلاسی تعریف کرده است که از طریق نمرات و رتبه های کلاسی نشان داده می شود. در واقع مطالعات اولیه بر روی این مفهوم نشان می دهد که موفقیت تحصیلی با مفاهیمی چون پیشرفت تحصیلی^۲ و عملکرد تحصیلی^۳ یکسان در نظر گرفته شده است و میانگین نمرات درسی یا معدل مشهورترین و معمول ترین ابزار موفقیت تحصیلی دانش آموزان است (همایونی و عبدالهی، ۱۳۸۲؛ ایمرس، ۲۰۰۱؛ گراردی، ۲۰۰۵؛ لانسیری، سندرتورم، لاولند و گیسون، ۲۰۰۳؛ آلفارو، امانا- تایلر، گانزلس- بکن، باماکا و زیدرس، ۲۰۰۹؛ چان و دیکسون، ۲۰۱۱؛ باساتو، پرینز، الشات و هماکر، ۲۰۰۰؛ بلیکی، ۱۹۹۶؛ آستونل، ۲۰۰۹).

برخی از تحقیقات نیز ملاکهای دیگری به معدل اضافه کرده و آنها را نشانه موفقیت تحصیلی معرفی کرده اند. برای مثال یورکی و لانگدن (۲۰۰۴) علاوه بر معدل، توانائی مؤثر بودن در کار کردن با دیگران و حل کردن مسائل در هم و بر هم^۴ زندگی را ملاک موفقیت تحصیلی می دانند. گراردی (۲۰۰۵) خودپنداره توانائی^۵ را به ملاک معدل اضافه می کند و دیتون (۲۰۰۸) موفقیت تحصیلی را شامل کوشش سخت در مدرسه، نمرات خوب با ارزش^۶، به دست آوردن نمرات خوب^۷، تحمل کردن جنبه های منفی مدرسه و پیش بینی اتمام تحصیلات در مقاطع تحصیلی بالاتر می داند. آرتینو (۲۰۰۹) نیز موفقیت تحصیلی را شامل سه جزء پیشرفت^۸، رضایت^۹ و تداوم انگیزش^{۱۰} می داند. کوبال و میوسک (۲۰۰۱) نیز معتقدند تعاریف موفقیت تحصیلی را می توان در دو دسته بزرگ که شامل تعاریف عینی^{۱۱} (نمرات علمی دانش آموز و همچنین درجه سازگاری دانش آموز با کارهای مدرسه و سیستم آموزشی) و تعاریف ذهنی^{۱۲} یا روان شناختی (نگرش فرد نسبت به موفقیت تحصیلی خود) است جای داد.

با توجه به آنچه گفته شد، موفقیت تحصیلی در تحقیق حاضر، با الهام از تعریف کوبال و میوسک (۲۰۰۱)، مفهوم سازی شده و گامی فراتر از تعاریف سنتی موفقیت تحصیلی برداشته است. بنابراین موفقیت تحصیلی شامل دو بعد عینی و ذهنی است که بعد عینی شامل معدل، نظر دانش آموز در مورد

1. academic success
2. academic achievement
3. academic performance
4. messy problems
5. Self- concept ability
6. valuing good grades
7. getting good grades
8. achievement
9. stisfaction
10. continuing motivation
11. objective
12. subjective

وضعیت تحصیلی خود، نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی فرزندان و نظر معلمان در مورد وضعیت تحصیلی دانش آموزان است. بعد ذهنی نیز شامل رضایتمندی تحصیلی^۱، پایداری تحصیلی^۲ و احساس موفقیت در تحصیل است. رضایتمندی تحصیلی شامل رضایت دانش آموز از همه برنامه‌های موجود در رشته انتخابی خود و همچنین رضایت از رابطه با معلم است (پیروت، ۱۹۹۲). پایداری تحصیلی نیز به توانایی دانش آموز برای برخورد موفقیت‌آمیز با چالش‌ها و یا استرس‌های روزمره تحصیلی گفته می‌شود که جزء معمولی و عادی زندگی تحصیلی وی است مثل عملکرد ضعیف، فشار امتحان و تکالیف سخت (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). احساس موفقیت نیز که برای اولین بار در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته، احساسی است که دانش آموز از میزان موفقیتش در مدرسه و وظایف تحصیلی‌اش دارد

بررسی پیشینه پژوهش در حوزه تحصیلی، نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی مورد توجه علوم روانشناسی مدرسه^۳، روانشناسی تربیتی^۴، مشاوره مدرسه^۵ و راهنمایی تحصیلی^۶، بوده است و اصطلاح مشاوره تحصیلی^۷ - که در ایران کاربرد زیادی دارد - عمومیتی ندارد. بر این اساس روانشناسی مدرسه عبارتست از ارزیابی، شناخت و درمان مشکلات روانشناختی، اجتماعی، فردی، هیجانی و آموزشی دانش آموزان (فاگان و ویسی، ۲۰۰۷) روانشناسی تربیتی با تحقیق در مورد فرایند یادگیری و رشد انسان و همچنین موثرترین روشهای تدریس به تسهیل فرایند آموزش - یادگیری کمک می‌کند (کریمی، ۱۳۸۰)؛ مشاوره مدرسه بنا به تعریف، یاری رساندن به همه دانش آموزان برای بهبود و رشد در حوزه‌های فردی، اجتماعی و طرح‌ریزی مسیر شغلی است (اسکا^۸، ۲۰۰۸) و راهنمایی تحصیلی نیز عبارتست از فرایندی که به دانش آموزان/دانشجویان کمک می‌کند تا از طریق رابطه و همراهی با اعضای تیم راهنمایی مدرسه / دانشگاه، موفقیت حرفه‌ای، بین فردی و تحصیلی^۹ خود را رشد و توسعه دهند (گوردن، ۲۰۰۶).

در واقع مشاوره تحصیلی اصطلاحی است که در ایران عمومیت یافته و به عنوان یک فعالیت تقریباً مجزا از دیگر انواع مشاوره چون مشاوره مسیر شغلی، شناخته شده است. همچنین بیشتر این فعالیتها حول محورهایی چون شناخت علائق و استعدادها، دانش آموزان، انتخاب رشته تحصیلی، ارائه اطلاعات در زمینه مقررات تحصیلی و حل مشکلات و ضعفهای تحصیلی (حسینی بیرجندی، ۱۳۸۰) بوده است. در واقع می‌توان گفت مشاوره تحصیلی حل مشکلات عاطفی و روانشناختی دانش آموزان (که محور توجه روانشناسی مدرسه است)؛ افزایش کیفیت تدریس (که محور توجه روانشناسی تربیتی است)؛ رشد

-
1. academic satisfaction
 2. academic buoyancy
 3. school psychology
 4. educational psychology
 5. school counseling
 6. academic advising
 7. academic/educational counseling
 8. Asca
 9. professional, interpersonal, and academic success

همه جانبه دانش‌آموز(که محور توجه مشاوره مدرسه است)؛ ارائه اطلاعات تحصیلی و شغلی که محور راهنمایی تحصیلی است نیست. اگر چه مشاور تحصیلی به همه موارد ذکر شده توجه دارد اما تمرکز اصلی آن به عنوان مقدمه مشاوره شغلی، بر فرایندی است که به دانش‌آموز کمک کند تا تصویری یکپارچه و با کفایت از خود و نقش تحصیلی خود بدست آورد، بتواند این تصویر را بپذیرد و رشد دهد و سپس آنرا واقعیت‌آزمایی کند و در نهایت موجب رضایت خود و رضایت دیگران گردد(با الهام از تعریف سوپر در زمینه مشاوره مسیر شغلی، ۱۹۵۷، به نقل از شفیق‌آبادی، ۱۳۸۲).

با توجه به این اهداف لازم است مدلی از مشاوره تحصیلی تدوین شود تا بتوان بر اساس آن به اهداف مشاوره تحصیلی دست یافت. با توجه به این نکته که در کشور ما هیچ مدل جامعی از مشاوره تحصیلی در مقاطع تحصیلی مختلف از جمله دبیرستان، تدوین نشده است و مشاوران و روانشناسان تحصیلی بدون متکی بودن به مدل‌های علمی مشاوره تحصیلی، اقدام به مشاوره می‌کنند، مسئله اصلی پژوهش حاضر تدوین مدلی است که بتواند به مشاوران کمک کند به رشد و توسعه مسیر تحصیلی و شغلی دانش‌آموزان کمک کند.

بدیهی است که این مدل بایستی بر پایه نظریه‌ها و تحقیقات انجام شده فرمول بندی شود. بنابراین مرور ادبیات راهنمایی تحصیلی که بعضاً مترادف با مشاوره تحصیلی در نظر گرفته شده است، در این جهت مفید به نظر می‌رسد. در زمینه راهنمایی تحصیلی، کول(۲۰۰۷) دو نمونه از مهمترین مدل‌های راهنمایی تحصیلی را که در سالهای اخیر گسترش یافته است معرفی می‌کند. اولین مدل که به صورت گسترده توسط محققین مورد آزمایش قرار گرفته است، مدل چکیرینگ^۱ (۱۹۶۹) است که هفت مسیر پیشرفت دانشجو را در طول دوره کالج بیان می‌کند و عبارتند از: ۱- رشد صلاحیتها^۲، ۲- مدیریت هیجان، ۳- رشد خودمختاری، ۳- ایجاد هویت، ۴- آزاد سازی روابط بین فردی^۳ ۵- توسعه هدف و ۶- رشد یکپارچگی.

دومین مدل که از مدل‌های محبوب در زمینه این زمینه است، توسط گوردن(۲۰۰۶) مطرح شده است. گوردن در مدل خود، راهنمایی تحصیلی را با راهنمایی مسیر شغلی^۴ از طریق سه مرحله بررسی^۵، کسب آگاهی^۶ و یکپارچگی^۷ تلفیق می‌کند و برای مرحله برنامه‌ریزی و عمل که در آن هم دانشجویان و هم راهنماها تصمیم گیرنده‌اند، آماده می‌کند. هدف از این یکپارچه‌سازی، حمایت از رشد دانش‌آموزان، آماده کردن آنها برای آینده، توانمندسازی آنها برای مدیریت گزینه‌های شغلی در دنیای در حال تغییر و کمک به عضوی از جامعه شدن، می‌باشد.

1. Chickering

2. developing competence

3. freeing interpersonal relationships

4. career advising

5. inquire

6. inform

7. integration

بنابراین گوردن (۲۰۰۶) با استفاده از نظریه‌های رشد مسیر شغلی و همچنین برخی از مدل‌های راهنمایی تحصیلی اقدام به تلفیق راهنمایی تحصیلی و راهنمایی مسیر شغلی نمود تا بتواند مدلی جامع‌تر و کاربردی‌تر برای راهنمایی دانش‌آموزان و دانشجویان ایجاد کند. بر این اساس پژوهش حاضر در صدد است با الهام از مدل گوردن، در چارچوب نظریه‌های رشد مسیر شغلی، مشاوره تحصیلی را با مشاوره مسیر شغلی تلفیق کرده و مدل جدیدی از مشاوره تحصیلی ارائه دهد. بنابراین مسئله اصلی پژوهش حاضر عبارتست از:

مدل مشاوره تحصیلی بر اساس دو بعد عینی و ذهنی موفقیت تحصیلی برای دانش‌آموزان سال اول دبیرستان چگونه است؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرا

جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان شهرستان شهرکرد بود. در مورد حجم بهینه نمونه در تحقیقات همبستگی از نوع مدل‌سازی، توافق کلی وجود ندارد. به عنوان مثال گال، بورگ، و گال (ترجمه نصر و همکاران، ۱۳۸۴) برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چند متغیری، اندازه نمونه را حداقل به میزان ۱۵ واحد دانسته‌اند. از آنجا که تحلیل مسیر نیز در برخی جنبه‌ها کاملاً با رگرسیون چند متغیری منطبق است تعداد ۱۵ واحد به ازاء هر متغیر اندازه‌گیری شده در مدل تحلیل مسیر، منطقی به نظر می‌رسد (هومن، ۱۳۸۷).

این پژوهش در دو مرحله انجام شده است. در مرحله اول از آنجا که هیچ مدل نظری در زمینه مشاوره تحصیلی وجود نداشت، ابتدا با استفاده از مطالعه عمیق پیشینه پژوهش، طیفی از متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی در چارچوب نظریه‌های مشاوره مسیر شغلی شناسایی شد. در این بخش ۲۸ متغیر آشکار (متغیرهای مستقل) شناخته شدند که با استفاده از ۱۴ پرسشنامه اندازه‌گیری شدند (برخی از پرسشنامه‌ها بیش از یک متغیر آشکار و برخی دیگر فقط یک متغیر آشکار را اندازه‌گیری می‌کنند). بنابراین با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده، تعداد ۴۲۰ نفر (به ازای هر متغیر ۱۵ نفر) مبنای نمونه قرار گرفت. برای جبران ریزش نمونه تعداد ۵۰۰ پرسشنامه اجرا شد که تعداد ۴۳۷ پرسشنامه دختر و ۲۰۳ پسر عودت داده شد. در مرحله دوم، ۲۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد و بر اساس متغیرهای بدست آمده از تحلیل رگرسیون، پرسشنامه‌های مرحله دوم اجرا شد. در این مرحله تعداد ۲۰۳ پرسشنامه (۱۰۳ دختر و ۱۰۰ پسر) عودت داده شد. شیوه نمونه‌گیری نیز به صورت خوشه‌ای بود.

ابزار پژوهش

ابزار اصلی پژوهش پرسشنامه بوده است که در ادامه به شرح هر یک از آنها پرداخته می‌شود.

موفقیت تحصیلی^۱: پرسشنامه موفقیت تحصیلی یک مقیاس محقق ساخته است که دارای ۳۰ گویه است و دو بعد و هفت خرده مقیاس دارد. برای بررسی روانی سوالات پرسشنامه، همبستگی هر یک از سوالات با نمره کل هر بعد محاسبه شد که نشان داد همبستگی گویه‌ها با یکدیگر و با نمره کل مثبت بوده و تنها حذف دو گویه به افزایش همسانی درونی آزمون کمک می‌کرد. سپس تحلیل عاملی تأییدی برای مدل اندازه‌گیری مفروض انجام شد که در آن چهار خرده مقیاس به عنوان متغیر آشکار برای بعد عینی موفقیت تحصیلی (معدل، نظر دانش آموز، نظر معلمان و نظر والدین در مورد وضعیت تحصیلی دانش آموز) و سه خرده مقیاس به عنوان متغیر آشکار برای بعد ذهنی (رضایتمندی تحصیلی، پایستگی تحصیلی و احساس موفقیت تحصیلی) در نظر گرفته شده بود. شاخص‌های برازش مدل نشان داد که این مدل قابل قبول بوده و تأیید می‌شود. همسانی درونی آزمون از طریق محاسبه ضریب آلفای کرونباخ برای نظر دانش آموز ۰/۷۹، نظر والدین ۰/۷۲، نظر معلمان ۰/۷۴، رضایتمندی ۰/۷۶، پایستگی ۰/۷۰ و احساس موفقیت ۰/۸۴ بود. همچنین آلفای کرونباخ برای بعد عینی ۰/۸۲ و بعد ذهنی ۰/۸۵ برآورد شد.

پرسشنامه پنج عامل شخصیت (NEO)^۲: پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو مقیاس مختصری برای سنجش پنج عامل شخصیت بهنجار است و به منظور تهیه ابزاری کوتاه برای سنجش عوامل و عمدتاً برای استفاده در تحقیقات اکتشافی تهیه شده است (مک کرا و کاستا، ۲۰۰۴). این پرسشنامه دارای ۶۰ آیتم است که ابعاد پنج گانه شخصیت را که عبارتند از روان رنجوری، برون گرایی، تجربه پذیری، توافق پذیری و وجدان گرایی می‌سنجد. پژوهشهای مختلف از ضریب آلفای کرونباخ برای نشان دادن همسانی درونی این ابزار استفاده کرده اند. برای مثال کیامهر (۱۳۸۱) ضریب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۴۲، ۰/۵۸ و ۰/۷۷ را به ترتیب برای عوامل ذکر شده گزارش کرده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۶۲، ۰/۶۲ و ۰/۷۷ برای این عوامل به ترتیب محاسبه شد.

پرسشنامه رغبت‌های شغلی استرانگ^۳ (فرم کوتاه): این پرسشنامه در سال ۱۹۲۷ ساخته شد و پس از چندین بار تجدید نظر، در سال ۲۰۰۴ تکمیل شد و در ایران توسط حق شناس (۱۳۸۵) با ۲۹۰ سوال، ترجمه و هنجاریابی شد. صادقی (۱۳۹۰) نیز فرم کوتاه رغبت سنج استرانگ را ساخت. در مطالعه وی ضریب پایایی به روش آلفا برای خرده مقیاسها بین ۰/۵۰ تا ۰/۸۱ بوده است. روایی نیز از طریق محاسبه همبستگی آن با مقیاس‌های پرسشنامه رغبت و مهارت کمپیل محاسبه شده که همبستگی مثبت و معنادار بوده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای رغبت واقع گرائی ۰/۸۴، جستجوگری ۰/۸۷، تهوری ۰/۸۳، هنری ۰/۸۶، اجتماعی ۰/۸۳ و قراردادی ۰/۸۷ بدست آمد.

مقیاس هوش: در این پژوهش برای سنجش میزان هوش از آزمون هوش ریون استفاده شد. این آزمون اندکی پیش از جنگ جهانی دوم تهیه شد و از آن به بعد پژوهشهای زیادی درباره آن به عمل آمد

^۱ Academic Success

^۲ NEO-Five Factor personality Inventory

^۳ vocational interest inventory

و بارها مورد تجدید نظر قرار گرفته است. اشکال تجدید نظر شده این آزمون اکنون برای اندازه گیری هوش افراد در همه سطح توانائی- از کودکان پنج ساله تا بزرگسالان سرآمد- به کار می رود. سوالهای مطرح شده در ماتریسها همه از یک نوعند و همگی شامل توالی الگوهای اشکال یا نمودارهایی هستند که بر اساس منطق خاصی تنظیم شده اند و آزمودنی باید هر یک از نمودارها را با انتخاب یک شکل از بین چند شکل کامل کند(شریفی، ۱۳۷۶).

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۱ در این پژوهش از مقیاس خودپنداره تحصیلی مارش (۱۹۹۰) استفاده شد. مارش (۱۹۹۰) پایائی خرده مقیاسهای خودپنداره تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۸ تا ۰/۹۴ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر پرسشنامه خودپنداره تحصیلی تنها ۶ گویه کلی مقیاس خودپنداره تحصیلی مارش (۱۹۹۰) را شامل می شود و به دلیل طولانی بودن پرسشنامه، همچنین عدم هماهنگی بین موضوعات تحصیلی طرح شده در پرسشنامه مارش با موضوعات درسی کشور ما، از خرده مقیاسهای آن استفاده نشده است. بنابراین این مقیاس با ۶ گویه، میزان خودپنداره عمومی تحصیلی فرد را می سنجد. ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه، ۰/۷۷ محاسبه شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۲: این پرسشنامه یک مقیاس محقق ساخته است که بر اساس نظریه شناختی اجتماعی لنت و هاکت(نقل از سوانسون و فواد، ترجمه موسوی، ۱۳۸۱). تدوین شده است. پرسشنامه دارای ۹ گویه است که میزان احساس کفایت فرد را در زمینه تحصیل می سنجد. برای بررسی روائی آزمون از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. شاخصهای برازش مدل نشان داد که این مدل قابل قبول بوده و تأیید می شود. برای بررسی همسانی درونی آزمون نیز، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب ۰/۷۶ بود.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی^۳: در این پژوهش از مقیاس اشتیاق تحصیلی شوفلی(شوفلی، مارتینز، پینتو، سالانوا و باکر، ۲۰۰۲) استفاده شده است. این مقیاس که ۱۴ گویه دارد دارای سه خرده مقیاس انرژی^۴، فداکاری^۵ و جذب^۶ است. شوفلی و همکاران(۲۰۰۲) همسانی درونی مقیاس اشتیاق تحصیلی را با روش آلفای کرونباخ بین ۰/۷۳ تا ۰/۹۴ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر روائی آزمون از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. ضریب آلفای کرونباخ نیز برای خرده مقیاس انرژی ۰/۷۸، فداکاری ۰/۸۲ و جذب ۰/۷۳ محاسبه شد.

پرسشنامه مهارت های تحصیلی^۷: پرسشنامه مهارت های تحصیلی توسط رجائی (۱۳۸۲) ساخته شد که دارای ۳۰ گویه بوده و شش خرده مقیاس دارد. خرده مقیاسها عبارتند از: ۱- مهارت برنامه ریزی

1. academic self-concept

2. academic self-efficacy

3. academic engagement

4. vigor

5. dedication

6. absorption

7. academic skills

و مدیریت وقت ۲- روشهای مطالعه ۳- تمرکز ۴- یادداشت برداری ۵- خلاصه نویسی و ۶- آمادگی برای امتحان. پایانی آزمون با روش باز آزمایشی به فاصله ۱۵ روز، ۰/۹۲ بدست آمده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل پرسشنامه ۰/۸۳ محاسبه شد.

پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی^۱: پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی با الهام از مقیاس اهمالکاری سازمانی (صفاری‌نیا، ۱۳۹۰) توسط محقق ساخته شد که دارای ۲۰ گویه است و شامل سه خرده مقیاس ناکارآمدی، تشویش ذهنی و بیزاری از تکلیف می‌باشد. پایانی بازآزمایی این پرسشنامه توسط صفاری‌نیا (۱۳۹۰) برای کل آزمون ۰/۷۵ و برای زیر مقیاسها به ترتیب مذکور ۰/۶۴، ۰/۷۳ و ۰/۶۵ و ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۹ و برای زیر مقیاسها به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۷۰ و ۰/۵۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس ناکارآمدی ۰/۸۴، تشویش ذهنی ۰/۶۵ و بیزاری از تکلیف ۰/۵۱ محاسبه شد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت^۲: این پرسشنامه با الهام از پرسشنامه بیرنه و همکاران (۲۰۰۴) توسط محقق ساخته شده و ۱۴ گویه دارد. برای بررسی روانی تحلیلی عاملی تأییدی انجام شد که نتایج حاصل نشان داد که این گویه‌ها می‌تواند شاخصی برای اندازه‌گیری انگیزه پیشرفت باشد. پایانی آزمون نیز از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه، ۰/۷ محاسبه شد.

پرسشنامه مشارکت والدین^۳: این پرسشنامه یک آزمون محقق ساخته است که ۱۴ گویه دارد. برای بررسی روانی تحلیلی عاملی تأییدی انجام شد که نتایج نشان داد که ۱۴ گویه می‌تواند شاخصی برای اندازه‌گیری مشارکت والدین باشد. برای بررسی همسانی درونی آزمون، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب ۰/۸۹ بود.

پرسشنامه دلبستگی^۴: در این پژوهش برای سنجش دلبستگی ایمن از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد که بر اساس نظریه دلبستگی (نقل از فریلی، والر و برنان، ۲۰۰۰) تدوین شده است و ۶ گویه دارد که میزان ایمن بودن رابطه فرد با دیگران را مورد سنجش قرار می‌دهد. برای بررسی روانی تحلیلی عاملی تأییدی انجام شد. نتایج نشان داد که ۶ گویه می‌تواند شاخصی برای اندازه‌گیری دلبستگی باشد. برای بررسی همسانی درونی آزمون نیز، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب ۰/۷۵ بود.

پرسشنامه ادراک شیوه فرزندپروری والدین^۵: مقیاس ادراک شیوه والدین در سال ۱۹۹۴ توسط آر. جی رابینز^۶ و بر اساس نظریه خود تعیین‌گری^۷ تدوین شده است. این مقیاس شش خرده مقیاس درگیری مادر، حمایت مادر از خودمختاری، گرمی مادر، درگیری پدر، حمایت پدر از خودمختاری و گرمی

^۱. academic procrastination

^۲. achievement motivation

^۳. parental involvement

^۴. attachment

^۵. Perception of parenting styles scale

^۶. Robbins, R. J

^۷. Self determination theory

پدر را می‌سنجد. پایائی خرده مقیاسها در مطالعه اصلی از ۰/۸۰ تا ۰/۸۳ گزارش شده است (رابینز، ۱۹۹۴، به نقل از تنهای رشوانلو و حجازی، ۱۳۸۷). تنهای رشوانلو و حجازی (۱۳۸۷) این مقیاس را ترجمه و رواسازی کرده و پایائی خرده مقیاسها را با روش بازآزمائی و آلفای کرونباخ بین ۰/۶۰ تا ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند.

در پژوهش حاضر برای بررسی روائی سوالات پرسشنامه، همبستگی هر یک از سوالات با نمره کل و نمره هر خرده مقیاس محاسبه شد. نتایج نشان داد برخی گویه‌ها (گویه ۲، ۸، ۱۳، ۱۵، ۲۱، ۲۳، ۲۹ و ۳۰) همبستگی مثبتی با نمره کل نداشته و حذف آنها به افزایش همسانی درونی آزمون کمک می‌کند. سپس تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم برای مدل اندازه‌گیری مفروض که در آن هر یک از خرده مقیاسها به عنوان یک متغیر آشکار برای هر یک از عوامل ادراک شیوه والدین (متغیر مکنون) در نظر گرفته شده بود انجام شد. نتایج نشان داد که این مدل تأیید نمی‌شود. بنابراین در مرحله بعد هر یک از گویه‌ها به عنوان متغیر آشکار برای عامل مادر و پدر (به عنوان متغیر مکنون)، به صورت جداگانه در نظر گرفته شد. همچنین از شاخص‌های اصلاح برای اصلاح مدل استفاده شد. در این مرحله ۴ گویه از آزمون حذف شدند. نهایتاً شاخص‌های برازش نشان داد که مدل اصلاح شده تأیید می‌شود. در بررسی پایائی نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب برای شیوه مادر ۰/۸۳ و برای شیوه پدر ۰/۸۴ بود.

پرسشنامه ادراک فرد از جو تحصیلی^۱: این پرسشنامه یک آزمون محقق ساخته است که ادراک فرد از جو مدرسه و جامعه را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه ۱۳ گویه دارد که ۸ گویه مربوط به ادراک دانش آموز از جو مدرسه و ۵ گویه مربوط به ادراک فرد از جو جامعه می‌باشد. برای بررسی روائی سوالات پرسشنامه، همبستگی هر یک از سوالات با نمره کل محاسبه شد که نشان داد همبستگی گویه‌ها با یکدیگر و با نمره کل مثبت می‌باشد. سپس تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و نشان داد که این گویه‌ها می‌تواند شاخصی برای اندازه‌گیری ادراک فرد از مدرسه و جامعه باشد. برای بررسی همسانی درونی آزمون، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که این ضریب برای ادراک از مدرسه ۰/۷۹ و برای ادراک از جامعه ۰/۷۰ بود.

مقیاس انطباق پذیری مسیر شغلی^۲: این مقیاس که در سال ۲۰۱۲ با همکاری ۱۳ کشور دنیا به سرپرستی مارک ساویکاس ساخته شد دارای ۲۴ سوال است و چهار بعد انطباق‌پذیری مسیر شغلی را که عبارتند از دغدغه^۳، کنترل^۴، کنجکاوی^۵ و اعتماد^۶، اندازه‌گیری می‌کند (ساویکاس و پورفلی، ۲۰۱۲). ساویکاس و پورفلی (۲۰۱۲) متوسط ضریب آلفای کرونباخ در بین ۱۳ کشور را برای مقیاس دغدغه ۰/۸۳، کنترل ۰/۷۴، کنجکاوی ۰/۷۹ و اعتماد ۰/۸۵ گزارش کردند. این ضریب برای کل مقیاس ۰/۹۲ بوده که

۱. perception of academic atmosphere
 ۲. career adaptability scale
 ۳. concern
 ۴. control
 ۵. curiosity
 ۶. confidence

در بین ۱۳ کشور نام برده شده از ۰/۸۷ تا ۰/۹۶ متغیر بوده است. در پژوهش حاضر به منظور گردآوری شواهد مربوط به روائی سازه مقیاس انطباق پذیری مسیر شغلی، از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان داد که ساختار عاملی مقیاس انطباق پذیری مسیر شغلی در نمونه مورد نظر تأیید می شود. پایایی آزمون نیز به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس دغدغه ۰/۷۵، کنترل، ۰/۶۵، کنجکاوی ۰/۸۲، اعتماد ۰/۸۰ و برای نمره کل ۰/۹۲ محاسبه شد.

یافته ها

الف) سوالات مرحله اول پژوهش

سوال اول: مهمترین عوامل پیش‌بین بعد عینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان سال اول دبیرستان کدام است؟

همانطور که قبلاً ذکر شد هدف مرحله اول پژوهش شناخت مهمترین عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی بود. بنابراین ۲۸ متغیر آشکار در رابطه با بعد عینی و بعد ذهنی موفقیت تحصیلی مورد بررسی قرار گرفتند تا سهم هر یک از آنها در پیش بینی موفقیت تحصیلی مشخص گردد. در ادامه نتایج همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش با بعد عینی موفقیت تحصیلی در جدول ۱ و خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام مربوط به این بعد در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۱

رابطه بین بعد عینی موفقیت تحصیلی و متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری	متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری
شخصیت (برون گرایی)	۰/۲۶	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (دغدغه)	۰/۳۷	۰/۰۰۱
شخصیت (تجربه گرایی)	۰/۲۳	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (کنترل)	۰/۳۰	۰/۰۰۱
شخصیت (توافق پذیری)	۰/۲۰	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (کنجکاوی)	۰/۲۸	۰/۰۰۱
شخصیت (روان رنجوری)	-۰/۲۱	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (اعتماد)	۰/۳۸	۰/۰۰۱
شخصیت (وجدان گرایی)	۰/۴۵	۰/۰۰۱	خودپنداره تحصیلی	۰/۵۵	۰/۰۰۱
رغبت (واقع گرایی)	-۰/۰۷	۰/۱	اهمالکاری تحصیلی	-۰/۴۰	۰/۰۰۱
رغبت (جستجوگری)	۰/۳۹	۰/۰۰۱	انگیزه پیشرفت	۰/۳۵	۰/۰۰۱
رغبت (هنری)	۰/۱۳	۰/۰۰۸	دلبستگی ایمن	۰/۱۴	۰/۰۰۴
رغبت (اجتماعی)	۰/۰۸	۰/۰۶	ادراک فرد از جو مدرسه	۰/۱۲	۰/۰۰۹
رغبت (تهوری)	۰/۱۰	۰/۰۲	ادراک فرد از جو جامعه	۰/۰۹	۰/۰۶
رغبت (قراردادی)	۰/۰۷	۰/۰۹	شیوه فرزندپروری (مادر)	۰/۲۵	۰/۰۰۱
مهارت های تحصیلی	۰/۵۸	۰/۰۰۱	شیوه فرزندپروری (پدر)	۰/۲۵	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	۰/۴۴	۰/۰۰۱	مشارکت والدین	۰/۳۹	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۱	۰/۰۰۱	هوش	۰/۳۱	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد بین متغیرهای رغبت واقع‌گرائی، رغبت اجتماعی، رغبت قراردادی و ادراک فرد از جامعه با بعد عینی موفقیت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. رابطه رغبت تهوری و بعد

عینی موفقیت تحصیلی نیز در سطح ۰/۰۵ معنادار است و بقیه رابطه‌ها در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار است. بنابراین رابطه ساده‌ای بین متغیرهای پژوهش (به غیر از رغبت واقع‌گرائی، رغبت اجتماعی، رغبت قراردادی و ادراک فرد از جامعه) با بعد عینی موفقیت تحصیلی وجود دارد. همچنین رابطه روان‌رنجوری و اهمالکاری تحصیلی با بعد عینی موفقیت، به صورت معکوس است. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام به منظور بررسی متغیرهای پیش‌بین بعد عینی موفقیت تحصیلی

مدل	R	R مجذور	دلتای مجذور R	F	P	β	t	p
۱	۰/۵۸	۰/۳۳	۰/۳۳	۲۲۱	۰/۰۰۰۱	۰/۲۶	۵/۹۸	۰/۰۰۰۱
۲	۰/۶۶	۰/۴۴	۰/۱۱	۱۶۸/۷	۰/۰۰۰۱	۰/۲۴	۶/۰۱	۰/۰۰۰۱
۳	۰/۶۹	۰/۴۸	۰/۰۴	۱۳۵/۴	۰/۰۰۰۱	۰/۱۸	۵/۴۰	۰/۰۰۰۱
۴	۰/۷۱	۰/۵۰	۰/۰۲	۱۱۰/۲	۰/۰۰۰۱	۰/۲۳	۵/۹۵	۰/۰۰۰۱
۵	۰/۷۲	۰/۵۳	۰/۰۳	۹۷/۹	۰/۰۰۰۱	۰/۱۲	۳/۰۶	۰/۰۰۲
۶	۰/۷۴	۰/۵۵	۰/۰۲	۷۳/۵۸	۰/۰۰۰۱	-۰/۱۱	-۲/۶۰	۰/۰۱

مدل ۱- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی

مدل ۲- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی

مدل ۳- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش

مدل ۴- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت جستجوگری

مدل ۵- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت جستجوگری،

انگیزه پیشرفت

مدل ۶- متغیرهای پیش‌بین: مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت جستجوگری،

انگیزه پیشرفت، اهمالکاری تحصیلی

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که در کنار سایر متغیرها، ۶ متغیر مهارت های تحصیلی، خودپنداره

تحصیلی، هوش، رغبت جستجوگری، انگیزه پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی به ترتیب بیشترین سهم را

در پیش‌بینی بعد عینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان دارند و ۵۵ درصد از واریانس بعد عینی موفقیت

تحصیلی را تبیین می‌کنند.

سوال دوم: مهمترین عوامل پیش‌بین کننده بعد عینی موفقیت تحصیلی دانش آموزان سال اول

دیبرستان کدام است؟

نتایج همبستگی ساده بین متغیرهای پژوهش و بعد ذهنی پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

رابطه بین بعد ذهنی موفقیت تحصیلی و متغیرهای پژوهش

متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری	متغیرها	ضریب همبستگی	سطح معناداری
شخصیت (برون گرایی)	۰/۲۸	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (دغدغه)	۰/۳۶	۰/۰۰۱
شخصیت (تجربه گرایی)	۰/۱۹	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (کنترل)	۰/۳۱	۰/۰۰۱
شخصیت (توافق پذیری)	۰/۲۰	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (کنجکاوی)	۰/۳۱	۰/۰۰۱
شخصیت (روان رنجوری)	-۰/۳۱	۰/۰۰۱	انطباق پذیری شغلی (اعتماد)	۰/۴۱	۰/۰۰۱
شخصیت (وجدان گرایی)	۰/۴۳	۰/۰۰۱	خودپنداره تحصیلی	۰/۵۶	۰/۰۰۱
رغبت (واقع گرایی)	-۰/۰۲	۰/۰۹	اهمالکاری تحصیلی	-۰/۴۲	۰/۰۰۱
رغبت (جستجوگری)	۰/۲۹	۰/۰۰۱	انگیزه پیشرفت	۰/۳۷	۰/۰۰۱
رغبت (هنری)	۰/۰۰۱	۰/۰۹	دلبستگی ایمن	۰/۲۱	۰/۰۰۴
رغبت (اجتماعی)	۰/۰۰۰۱	۰/۹۹	ادراک فرد از جو مدرسه	۰/۱۶	۰/۰۰۱
رغبت (تهوری)	۰/۰۹	۰/۰۴	ادراک فرد از جو جامعه	۰/۱۵	۰/۰۰۲
رغبت (قراردادی)	۰/۰۸	۰/۰۹	شیوه فرزندپروری (مادر)	۰/۳۳	۰/۰۰۱
مهارت های تحصیلی	۰/۵۳	۰/۰۰۱	شیوه فرزندپروری (پدر)	۰/۳۲	۰/۰۰۱
اشتیاق تحصیلی	۰/۴۸	۰/۰۰۱	مشارکت والدین	۰/۲۶	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۴	۰/۰۰۱	هوش	۰/۱۳	۰/۰۰۶

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد بین متغیرهای رغبت واقع‌گرائی، رغبت هنری، رغبت اجتماعی و رغبت قراردادی با بعد ذهنی موفقیت تحصیلی رابطه معناداری وجود ندارد. همچنین رابطه رغبت تهوری و بعد ذهنی موفقیت تحصیلی در سطح ۰/۰۵ معنادار است و بقیه رابطه‌ها در سطح کمتر از ۰/۰۱ معنادار است. بنابراین همبستگی ساده‌ای بین متغیرهای پژوهش (به غیر از رغبت‌های واقع‌گرائی، هنری، اجتماعی و قراردادی) با بعد ذهنی موفقیت تحصیلی وجود دارد. علاوه بر این متغیرهای روان‌رنجوری و اهمالکاری تحصیلی رابطه معنادار معکوسی با بعد ذهنی موفقیت تحصیلی دارند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام به منظور بررسی متغیرهای پیش‌بین بعد ذهنی موفقیت تحصیلی

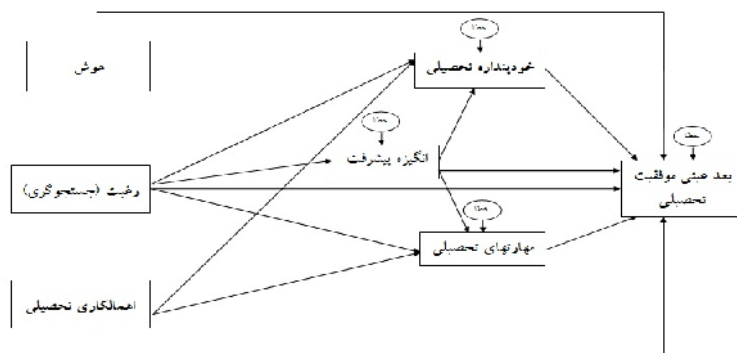
مدل	R	مجذور R	دلتهای مجذور R	F	P	β	t	p
۱	۰/۵۶	۰/۳۱	۰/۳۱	۱۹۹/۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۷/۰۲	۰/۰۰۱
۲	۰/۶۴	۰/۴۰	۰/۰۹	۱۴۷/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۴/۸۷	۰/۰۰۱
۳	۰/۶۵	۰/۴۲	۰/۰۲	۱۰۶/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۱۳	۲/۸۳	۰/۰۰۵
۴	۰/۶۶	۰/۴۳	۰/۰۱	۸۳/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۱۰	۲/۶۲	۰/۰۰۹
۵	۰/۶۶	۰/۴۴	۰/۰۲	۶۸/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۲/۲۶	۰/۰۲
۶	۰/۶۷	۰/۴۵	۰/۰۱	۵۸/۷۷	۰/۰۰۱	۰/۰۹	۲/۲۳	۰/۰۳

- مدل ۱- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی
- مدل ۲- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی
- مدل ۳- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی
- مدل ۴- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، شیوه فرزندپروری
- مدل ۵- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، شیوه فرزندپروری، شخصیت
- مدل ۶- متغیرهای پیش‌بین: خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، شیوه فرزندپروری، شخصیت، انطباق‌پذیری شغلی
- مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که در کنار سایر متغیرهای پژوهش، ۶ متغیر خودپنداره تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، شیوه فرزندپروری (مادر)، شخصیت (بعد برون‌گرایی) و انطباق‌پذیری شغلی (بعد اعتماد) به ترتیب بیشترین سهم را در پیش‌بینی بعد ذهنی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارن و این متغیرها ۴۵ درصد از واریانس بعد ذهنی موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کنند.

ب) سوالات مرحله دوم پژوهش

سوال اول: مدل مشاوره تحصیلی بر اساس بعد عینی موفقیت تحصیلی چگونه است؟

برای بررسی این سوال از تحلیل مسیر استفاده شد. همانطور که در شکل ۲ مشاهده می‌شود، در مدل تحلیل مسیر بعد عینی موفقیت تحصیلی، چنین فرض شده است که هوش، رغبت جستجوگری و اهمالکاری تحصیلی متغیرهای آشکار برون‌زا؛ انگیزه پیشرفت، مهارت‌های تحصیلی و خودپنداره تحصیلی متغیرهای آشکار میانجی و بعد عینی موفقیت تحصیلی متغیر درون‌زا می‌باشد.



شکل ۲

مدل مفهومی بعد عینی موفقیت تحصیلی

خلاصه نتایج بررسی شاخص های کلی برازش برای این مدل در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵

شاخص های کلی برازش مدل عینی موفقیت تحصیلی						
شاخص های کلی برازش						
مقتصد		تطبیقی			مطلق	
RMSEA	CMIN/DF	CFI	TLI	p	DF	CMIN
۰/۰۳	۱/۴۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۶	۰/۱۷	۸/۹

همانطور که در جدول ۵ مشاهده می شود مقدار شاخص گزارش شده (۱/۴۹) برای کای اسکور نسبی حاکی از وضعیت خوب برای این مدل است. شاخص برازش توکر لویس (TLI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI) حاکی از قابل قبول بودن مدل حاضر است. مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده (RMSEA) ۰/۰۳ است که مقادیر نزدیک به ۰/۰۵ برای آن مناسب دانسته شده است (قاسمی، ۱۳۸۸) و بیانگر آنست که مدل حاضر به طور کلی با داده ها برازش دارد. نتایج مربوط به جزئیات مدل مفروض شامل مقادیر استاندارد برآورد شده برای بارهای عاملی در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶

پارامترهای برآورد شده برای مدل عینی موفقیت تحصیلی

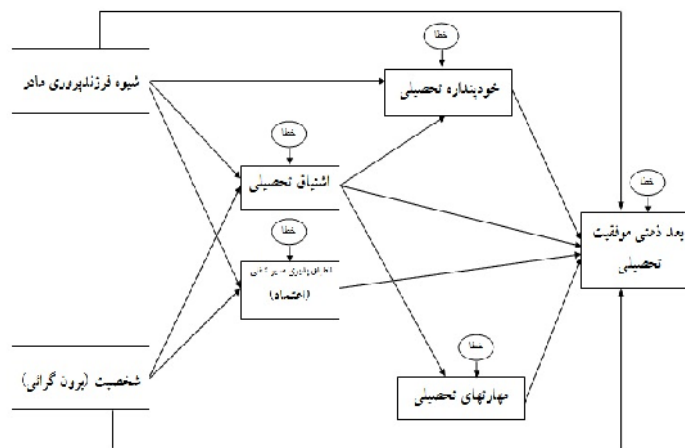
شاخص های جزئی برازش	پارامتر	برآورد استاندارد		سطح معناداری
		مستقیم	غیر مستقیم	
هوش ← بعد عینی موفقیت		۰/۲۱	-	۰/۰۰۰۱
انگیزه پیشرفت ← بعد عینی موفقیت		۰/۱۱	۰/۱۷	۰/۰۰۵
رغبت جستجوگری ← بعد عینی موفقیت		۰/۱۶	۰/۲۰	۰/۰۰۰۱
اهمالکاری تحصیلی ← بعد عینی موفقیت		-۰/۱۱	-۰/۲۶	۰/۰۱
خودپنداره تحصیلی ← بعد عینی موفقیت		۰/۲۶	-	۰/۰۰۰۱
مهارت های تحصیلی ← بعد عینی موفقیت		۰/۲۹	-	۰/۰۰۰۱
انگیزه پیشرفت ← مهارت های تحصیلی		۰/۲۶	-	۰/۰۰۰۱
انگیزه پیشرفت ← خودپنداره تحصیلی		۰/۳۴	-	۰/۰۰۰۱
رغبت جستجوگری ← انگیزه پیشرفت		۰/۳۳	-	۰/۰۰۰۱
رغبت جستجوگری ← خودپنداره تحصیلی		۰/۱۸	-	۰/۰۰۰۱
اهمالکاری تحصیلی ← مهارت های تحصیلی		-۰/۵۴	-	۰/۰۰۰۱
اهمالکاری تحصیلی ← خودپنداره تحصیلی		-۰/۳۹	-	۰/۰۰۰۱

بار عاملی

با توجه به روابطی که در مدل فرض شده است می‌توان گفت که اثر مستقیم هوش بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۲۱ بوده و این متغیر از طریق متغیرهای میانجی حاضر در مدل تاثیر غیرمستقیمی بر بعد عینی ندارد. اثر مستقیم رغبت جستجوگری نیز بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۱۶ بوده و اثر غیر مستقیم آن از طریق انگیزه پیشرفت، خودپنداره تحصیلی و مهارت های تحصیلی بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۲۰ می‌باشد. اثر مستقیم انگیزه پیشرفت بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۱۱ است اما اثر غیرمستقیم آن از طریق خودپنداره تحصیلی و مهارت های تحصیلی بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۱۷ می‌باشد. اثر مستقیم اهمالکاری تحصیلی نیز بر بعد عینی موفقیت تحصیلی ۰/۱۱- و اثر غیر مستقیم آن از طریق مهارتها و خودپنداره تحصیلی ۰/۲۶- است.

سوال دوم: مدل مشاوره تحصیلی بر اساس بعد ذهنی موفقیت تحصیلی چگونه است؟

در مدل تحلیل مسیر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی (با توجه به منرجات جدول ۴)، چنین فرض شده است که شیوه فرزندپروری (مادر) و شخصیت (برون گرایی) متغیرهای آشکار برون‌زا؛ اشتیاق تحصیلی، اعتماد، مهارتها و خودپنداره تحصیلی متغیرهای آشکار میانجی و بعد ذهنی موفقیت تحصیلی متغیر آشکار درون‌زا می‌باشد.



شکل ۳

مدل مفهومی بعد ذهنی موفقیت تحصیلی

خلاصه نتایج بررسی شاخص های کلی برازش برای این مدل در جدول ۷ گزارش شده است.

جدول ۷

شاخص های کلی برازش مدل ذهنی موفقیت تحصیلی

شاخص های کلی برازش						
مقتصد		تطبیقی		مطلق		
RMSEA	CMIN/DF	CFI	TLI	p	DF	CMIN
۰/۰۹	۱/۰۳	۱	۰/۹۹	۰/۴	۴	۴/۱۵

همانطور که در جدول ۷ مشاهده می شود مقدار شاخص گزارش شده (۰/۰۹) برای کای اسکوتر نسبی حاکی از وضعیت خوب برای این مدل است. شاخص برازش توکر لویس (TLI) و شاخص برازش تطبیقی (CFI) نیز حاکی از قابل قبول بودن مدل حاضر است. در نهایت مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقی مانده (RMSEA) ۰/۰۹ است و بیانگر آنست که مدل حاضر به طور کلی با داده ها برازش دارد. نتایج مربوط به جزئیات مدل مفروض شامل مقادیر استاندارد برآورد شده برای بارهای عاملی و اثرات مستقیم و غیر مستقیم در جدول ۸ ارائه شده است.

جدول ۸

پارامترهای برآورد شده برای مدل ذهنی موفقیت تحصیلی

شاخص های جزئی برازش	پارامتر	برآورد استاندارد		مقدار بحرانی معناداری	سطح
		اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم		
بار عاملی	شیوه فرزندپروری مادر ← بعد ذهنی موفقیت	۰/۱۰	۰/۱۹	۲/۶۴	۰/۰۰۸
	شخصیت (برون گرایی) ← بعد ذهنی موفقیت	۰/۰۸	۰/۱۷	۲/۳۹	۰/۰۲
	اشتیاق تحصیلی ← بعد ذهنی موفقیت	۰/۱۳	۰/۵۳	۲/۸۵	۰/۰۰۴
	خودپنداره تحصیلی ← بعد ذهنی موفقیت	۰/۳۱	-	۷/۰۹	۰/۰۰۰۱
	مهارت های تحصیلی ← بعد ذهنی موفقیت	۰/۲۲	-	۴/۹۱	۰/۰۰۰۱
	شیوه فرزندپروری مادر ← اشتیاق تحصیلی	۰/۲۵	-	۶/۵۸	۰/۰۰۰۱
	شخصیت (برون گرایی) ← اشتیاق تحصیلی	۰/۲۳	-	۶/۱۷	۰/۰۰۰۱
	اشتیاق تحصیلی ← مهارت های تحصیلی	۱	-	۱۰/۴۴	۰/۰۰۰۱
	اشتیاق تحصیلی ← خودپنداره تحصیلی	۰/۹۹	-	۹/۴۷	۰/۰۰۰۱
	شخصیت (برون گرایی) ← اعتماد	۰/۲۰	-	۴/۳۵	۰/۰۰۰۱

همانطور که مشخص است اثر مستقیم ادراک فرد از شیوه مادر بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی ۰/۱۰ و اثر غیر مستقیم آن ۰/۱۹، اثر مستقیم شخصیت (برون گرایی) بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی ۰/۰۸ و اثر غیر مستقیم آن ۰/۱۷ است. همچنین اثر مستقیم اشتیاق تحصیلی بر بعد ذهنی ۰/۱۳ و اثر غیر مستقیم

آن ۰/۵۳ می‌باشد. اثر مستقیم خودپنداره نیز ۰/۳۱ و اثر مستقیم مهارت‌ها نیز ۰/۲۲ است. همه تاثیرات مستقیم متغیرها در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادارند. بنابراین مدل ذهنی موفقیت تحصیلی تأیید می‌شود.

بحث

این پژوهش به دنبال تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی برای دانش آموزان سال اول دبیرستان، بر اساس مهمترین عوامل موثر بر موفقیت تحصیلی بود. برای دستیابی به این هدف، در مرحله اول پژوهش به بررسی و شناخت مهمترین متغیرهای موثر بر موفقیت تحصیلی بر اساس پیشینه پژوهشی و همچنین در چارچوب سه دسته از نظریه های مشاوره مسیر شغلی اقدام شد. سپس با استفاده از تحلیل رگرسیون گام به گام متغیرهایی که بیشترین سهم را در پیش‌بینی دو بعد عینی و ذهنی موفقیت تحصیلی دانش آموزان داشتند، شناسائی شده و روابط ساختاری میان آنها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌های سوال اول نشان داد که ۵۵ درصد از واریانس بعد عینی موفقیت تحصیلی به ترتیب توسط متغیرهای مهارت های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت جستجوگری، انگیزه پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی تبیین می‌شود و سایر متغیرها از معادله خارج می‌شوند.

اگر چه هیچ تحقیقی نقش این تعداد متغیر را در رابطه با هم بررسی نکرده است اما تحقیقات متعددی وجود دارد که به بررسی نقش هر کدام از این متغیرها در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی پرداخته‌اند. کارباچ و همکاران (۲۰۱۳) خاطر نشان کرده‌اند که هوش قویترین پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی است و ۲۷ درصد واریانس پیشرفت تحصیلی توسط آن تعیین می‌شود. دی‌آری (۲۰۰۷)؛ به نقل از لیسون، کیاروچی و هیون، (۲۰۰۸) نیز همبستگی بین آزمون‌های هوش و نمرات درسی ۰/۶۹ گزارش کرده است. واندرلیک (۱۹۹۲)، به نقل از روساندر، بکستروم و استنبرگ، (۲۰۱۱) نیز از بین عوامل پنج گانه شخصیت و هوش، هوش را اولین عامل پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی می‌دانند. در همین راستا، باساتو و همکاران (۲۰۰۰) به نقش مؤثر هوش در مقایسه با شخصیت و انگیزه پیشرفت، در موفقیت تحصیلی اشاره کرده‌اند.

اگر چه شکی نیست که هوش از مهمترین عوامل پیش‌بینی کننده موفقیت تحصیلی است اما نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مهارت‌ها و خودپنداره تحصیلی سهم بیشتری در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دارند. چنانچه مهارت های تحصیلی تنها، ۳۳ درصد و خودپنداره تحصیلی حدود ۱۰ درصد از واریانس موفقیت تحصیلی را تبیین می‌کنند و با اضافه شدن هوش تنها ۴ درصد به واریانس موفقیت تحصیلی افزوده می‌شود. ناتاناپ (۲۰۰۷) اشاره می‌کند که مهارت های تحصیلی (عادت صحیح مطالعه و امتحان)، چرخ های یادگیریند و مهارت های تحصیلی ضعیف حتی در بین دانش آموزان باهوش اغلب به عملکرد تحصیلی پائین منجر می‌شود.

-
1. Deary
 2. Wonderlic

مهارت های تحصیلی شامل انواع متفاوتی از فعالیتها نظیر مدیریت زمان، تمرکز، شیوه های صحیح مطالعه، یادداشت برداری، خلاصه نویسی و امتحان دادن می باشد. دانش آموزانی که از این مهارت ها برخوردارند و به طور منظم آنها را مورد استفاده قرار می دهند موفقیت بیشتری را تجربه می کنند و این احساس موفقیت، تصور بهتری از وضعیت تحصیلی شان در آنها ایجاد خواهد کرد.

دومین متغیر پیش بین در این پژوهش، خودپنداره تحصیلی بود که به تصوری که فرد از وضعیت تحصیلی خود دارد اشاره دارد. در واقع عواملی چون تجارب موفقیت یا شکست تحصیلی در سال های نخست یادگیری آموزشی، ابتدا تصورات مربوط به توانائی ها نسبت به موضوعات درسی را تحت تاثیر قرار می دهد و پس از کسب تجارب بیشتر، عاطفه مربوط به آموزشگاه و سرانجام خودپنداره تحصیلی شکل می گیرد. دانش آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می شوند، در اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدودکننده پیدا می کنند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگار منفی و بازدارنده و ممانعت در ابراز توانائی ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می شود (هاشمی، ۱۳۷۴). بر این اساس بونگ و اسکالویک (۲۰۰۳) همبستگی بین خودپنداره تحصیلی و عملکرد تحصیلی را ۰/۶۲ درصد گزارش می کنند. نویدی (۱۳۸۲) نیز در مطالعه ای دریافت که هوش بر خودپنداره تحصیلی اثر زیادی دارد. گای، راتلی، روی و لیتالین (۲۰۱۰) نیز نشان دادند که انگیزه پیشرفت نقش میانجی بین خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی است و تاثیر خودپنداره تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت بیشتر است.

نتایج پژوهش حاضر با تاکید بر نقش خودپنداره تحصیلی در موفقیت، بیانگر آنست که خودپنداره و مهارت های تحصیلی بدون واسطه متغیرهای دیگر، به صورت مستقیم با موفقیت تحصیلی ارتباط مثبتی دارند. این یافته از یک سو با یافته های گای و همکاران (۲۰۱۰) همسوست و از سوی دیگر همخوان با آن نیست چرا که در تحلیل مسیر بعد عینی موفقیت تحصیلی در پژوهش حاضر، انگیزه پیشرفت با میانجی گری خودپنداره و مهارت های تحصیلی بر موفقیت تحصیلی موثر بوده است. در واقع می توان گفت نقش این دو متغیر در پیش بینی موفقیت تحصیلی مهمتر و بیشتر از متغیرهای دیگر چون هوش و انگیزه پیشرفت است.

چهارمین متغیر پیش بین بعد عینی موفقیت تحصیلی، رغبت جستجوگری بود که با اضافه شدن آن به مدل، ۲ درصد به واریانس موفقیت تحصیلی افزوده و به ۵۰ درصد می رسد. در نظریه رغبت های شغلی هالند، تیپ های جستجوگر تحلیل گر، کنجکاو و ایده پردازند و علاقه مند به دروس زیست شناسی، شیمی و ریاضی می باشند (ربعی، باغبان، عابدی و هاشمی، ۱۳۹۰). بنابراین بدیهی است که تیپهای جستجوگر بیشتر از هر تیپ دیگری از مدرسه و فعالیت های مرتبط با تحصیل لذت ببرند و موفقیت تحصیلی بیشتری را تجربه کنند. تحقیقات اخیر نیز بر روی رابطه رغبت های شغلی با عملکرد تحصیلی با کار اسپارفیلد (۲۰۰۷) آغاز شده است. وی دریافت که نوجوانان تیزهوش در رغبت های جستجوگری نمرات بالاتر و در رغبت اجتماعی نمرات پائین تری نسبت به نوجوانان باهوش متوسط می گیرند. جرمی

(۲۰۰۸) نیز به مطالعه نقش رغبت‌های شغلی و دیگر متغیرهای غیر شناختی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی پرداخت و دریافت که جستجوگری با عملکرد تحصیلی بالاتر رابطه دارد. بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر با تحقیقات ذکر شده همخوان است. علاوه بر این نتایج تحلیل مسیر مدل عینی موفقیت تحصیلی نشان داد که رغبت جستجوگری هم تأثیر مستقیم و هم غیر مستقیم از طریق سه متغیر انگیزه پیشرفت، خودپنداره و مهارت‌های تحصیلی بر موفقیت تحصیلی دارد. در واقع می‌توان گفت جستجوگران افرادی با انگیزه پیشرفت بالا هستند که برای رسیدن به موفقیت از هر گونه مهارتی برای یادگیری بیشتر استفاده می‌کنند و به دلیل تقویت‌هایی که از ناحیه معلمان و والدین خود دریافت می‌کنند، خودپنداره تحصیلی مثبتی نیز در خود ایجاد کرده که به موفقیت بیشتری منجر خواهد شد.

انگیزه پیشرفت پنجمین متغیر وارد شده در مدل تحلیل رگرسیون بعد عینی موفقیت تحصیلی بود که ۳ درصد به واریانس موفقیت تحصیلی افزوده است. انگیزه پیشرفت گرایش فرد به گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالاست (بیرنی و همکاران، ۲۰۰۴). آمس^۱ (۱۹۹۲)، به نقل از بیابانگرد، (۱۳۷۴) انگیزه پیشرفت و یادگیری را در دانش‌آموزان از دبستان تا دبیرستان مورد بررسی قرار داد و دریافت دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند نمره‌های بالایی نیز در درس‌های مختلف می‌گیرند. باساتو و همکاران (۲۰۰۰) نیز هماهنگ با ادبیات تحقیق، دریافتند که انگیزه پیشرفت رابطه مثبتی با موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. محمدزاده و شهنی ییلاق (۱۳۸۷) نیز در پژوهشی نشان دادند از بین متغیرهای انگیزه پیشرفت و پنج عامل شخصیت، انگیزه پیشرفت اولین عامل سهیم در موفقیت تحصیلی است. یافته‌های پژوهش حاضر از این منظر هماهنگ با یافته‌های ذکر شده است.

نتایج تحلیل مسیر بعد عینی موفقیت تحصیلی نیز نشان داد این متغیر هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم از طریق دو متغیر مهارت‌ها و خودپنداره تحصیلی بر موفقیت تحصیلی موثر است. این یافته با مطالعه گای و همکاران (۲۰۱۰) همسوست که دریافتند انگیزه پیشرفت نقش میانجی را بین خودپنداره تحصیلی و موفقیت تحصیلی بازی می‌کند. در واقع می‌توان گفت افرادی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند معیارهای پیشرفت ویژه‌ای برای خود در نظر می‌گیرند و سپس برای دستیابی به آن معیارها به شدت تلاش می‌کنند. بنابراین بدیهی است که آنها مهارت‌های تحصیلی خود را بکار بگیرند تا بتوانند به سطح بالاتری از موفقیت نائل شوند.

آخرین متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون بعد عینی موفقیت تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی بود که ۲ درصد به واریانس موفقیت تحصیلی افزوده است. در مدل تحلیل مسیر نیز مشاهده شد که این متغیر هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم از طریق خودپنداره و مهارت‌های تحصیلی بر بعد عینی موفقیت تحصیلی اثر معکوسی دارد. اهمالکاری به معنی مسامحه کردن، طفره رفتن و تعلل ورزیدن است

^۱. Ames

(دی سیمون، ۱۹۹۳). اهمالکاری در دانش آموزان مبتنی بر رفتار به تأخیر انداختن مطالعه است. اهمالکاری احتمالاً باعث اختلال در خود تنظیمی در حوزه عملکرد تحصیلی می شود (اسکولنبرگ، لی، پیسی و فراری، ۲۰۰۴، ترجمه ملکپها، عابدی و انصارالحسینی، ۱۳۹۲). از آنجا که افراد اهمالکار اهل برنامه ریزی و مدیریت وقت نبوده و وظایف تحصیلی خود را دائماً به تأخیر می اندازند، احتمالاً خودپنداره مثبتی نیز از خود نداشته و به دلیل مهارت های تحصیلی ضعیف تجربه موفقیت کمتری دارند. بنابراین روشن است که دارای سطح پائینی از عملکرد تحصیلی باشند. این یافته ها با تحقیقات تمدنی، حاتمی و هاشمی (۱۳۸۹) و فریتزج، یانگ، هیکسون (۲۰۰۳) همسوست.

به طور خلاصه نتایج تجزیه و تحلیل داده ها در خصوص بعد عینی موفقیت تحصیلی نشان داد که مدل اکتشافی بدست آمده با داده ها برازش داشته و مدل بدست آمده تأیید شده و می توان با استفاده از متغیرهای موجود در این رابطه و مدل، اقدام به مشاوره تحصیلی در جهت افزایش بعد عینی موفقیت تحصیلی که شامل معدل، دیدگاه دانش آموز، معلم و والدین بود کرد.

سوال دوم این پژوهش مربوط به عوامل پیش بین بعد ذهنی موفقیت تحصیلی و مدل مرتبط با آن بود. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بعد ذهنی موفقیت تحصیلی نشان داد که خودپنداره تحصیلی، مهارت های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، ادراک شیوه مادر، شخصیت (برون گرائی) و انطباق پذیری مسیر شغلی (اعتماد) ۴۵ درصد از واریانس بعد ذهنی موفقیت تحصیلی را تبیین می کنند. بعد ذهنی موفقیت تحصیلی شامل سه مؤلفه پایستگی تحصیلی، رضایتمندی تحصیلی و احساس موفقیت است.

همانطور که نتایج نشان داد بخش قابل توجهی از واریانس بعد ذهنی موفقیت تحصیلی توسط خودپنداره تحصیلی (۰/۳۱) قابل پیش بینی است. مهارت های تحصیلی نیز دومین متغیر پیش بین است که ۱۹ درصد از واریانس بعد ذهنی را تبیین می کرد. این دو متغیر علاوه بر اینکه سهم زیادی در پیش بینی بعد عینی موفقیت تحصیلی داشتند، بدون واسطه متغیرهای دیگر یعنی به صورت مستقیم، بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی موثرند. به نظر می رسد اگر دانش آموزان خودپنداره مثبتی از وضعیت تحصیلی خود داشته باشند و به طور مداوم از مهارت های تحصیلی مختلف مثل مدیریت زمان، مطالعه، تمرکز، خلاصه نویسی، یادداشت برداری و امتحان دادن استفاده کنند، علاوه بر کسب نمرات بالاتر، احساس رضایت و موفقیت بیشتری را نیز تجربه خواهند کرد و پایستگی آنها هنگام فشار تکالیف و یا امتحانات نیز بیشتر خواهد بود.

سومین متغیر پیش بین بعد ذهنی موفقیت تحصیلی اشتیاق تحصیلی است. اشتیاق تحصیلی بیانگر میزان درگیری فیزیکی و روانشناختی دانش آموز در تحصیل است. همچنین دانش آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند انرژی فراوانی برای انجام تکالیف درسی داشته، هنگام مطالعه احساس غرور می کنند و آنچنان مجذوب مطالعه و یادگیری می شوند که زمان را فراموش می کنند (شوفلی و سالانوا، ۲۰۰۰). بنابراین بدیهی است دانش آموزان مشتاق تر به تحصیل احساس موفقیت و رضایت بیشتری از مدرسه و تحصیل داشته باشند و در مقابل مشکلات تحصیلی روزمره، پایسته تر باشند.

همانطور که در مدل بعد ذهنی موفقیت تحصیلی نشان داده شد، اشتیاق تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم با میانجی‌گری خودپنداره و مهارت‌های تحصیلی بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی تاثیر دارد که اثر غیر مستقیم آن بیشتر است. بر این اساس فرض می‌شود که دانش‌آموزان مشتاق‌تر، بواسطه خودپنداره تحصیلی مثبت و همچنین استفاده از مهارت‌های مختلف تحصیلی، نگرش مثبت‌تری نسبت به تحصیل داشته باشند و از نظر ذهنی موفقیت بیشتری را تجربه کنند. به زعم زینگیر (۲۰۰۸) اشتیاق تحصیلی بویژه در مقطع راهنمایی و دبیرستان تاثیر زیادی بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و هرچه رابطه مثبت بین معلم و دانش‌آموز بیشتر باشد این احساس بیشتر تقویت خواهد شد و یادگیری لذت‌بخش‌تر خواهد بود. در مدل پایداری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) نیز، اشتیاق تحصیلی یکی از پنج عامل مهم پیش‌بینی‌کننده پایداری است. از این جهت نتایج این پژوهش در خصوص رابطه اشتیاق تحصیلی و بعد ذهنی موفقیت (که یکی از مؤلفه‌های آن، پایداری است) همخوان می‌باشد.

چهارمین متغیر پیش‌بین بعد ذهنی موفقیت تحصیلی، ادراک شیوه فرزندپروری مادر بود. در مدل بعد ذهنی موفقیت این متغیر که متغیری برون‌زاست هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم از طریق اشتیاق تحصیلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی (اعتماد) بعد ذهنی موفقیت تحصیلی را متاثر می‌کند. اشتیاق که به معنای انرژی و لذت فراوان هنگام مطالعه (شوفلی و سالانوا، ۲۰۰۰) و اعتماد نیز در نظریه مشاوره مسیر شغلی ساویکاس به معنای احساس کفایت و خودکارآمدی در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت یا نقش است (ساویکاس و پورفلی، ۲۰۱۲). بنابراین چنین به نظر می‌رسد که دانش‌آموزانی که در خانواده‌های گرم و صمیمی پرورش یافته‌اند و از مادرانشان گرمی و محبت و نظارت مناسبی دریافت می‌کنند مشتاق تحصیل بوده و اعتماد بیشتری به انتخاب‌های مسیر شغلی خود دارند.

در نظریه خود تعیین‌گری^۱ (رایان و دسی، ۲۰۰۰) نیز که یک نظریه انگیزشی است، تاثیرگذاری والدین در قالب سبک فرزندپروری والدین مورد توجه قرار گرفته است. سه شیوه درگیری^۲، حمایت از خودمختاری^۳ و گرمی^۴ والدین در این نظریه مورد تاکید است و اشاره به این موضوع دارد که هر چه والدین وقت بیشتری با فرزندانشان بگذرانند، در فعالیتهای مورد علاقه آنان مشارکت داشته باشند، به آنان حق انتخاب و تصمیم‌گیری بدهند و صمیمی و تشویق‌کننده‌تر باشند پیامدهای تحصیلی بهتری نیز از فرزندانشان دریافت خواهند کرد. تحقیقات نشان از تاثیرگذاری شیوه فرزندپروری والدین بر طیف وسیعی از پیامدهای تحصیلی از قبیل سازگاری در مدرسه (استرنبرگ، لمبورن، دارلینگ، موتس و دورنباچ، ۱۹۹۴)، عزت نفس تحصیلی (رایان، استیلر و لینچ، ۱۹۹۴) و پایداری یا پشتکار (پلیتیر، فوریتیر،

1. self-determination

2. involvement

3. autonomy support

4. warmth

والراند و بریر، ۲۰۰۱) در تحصیل دارند. بر این اساس هماهنگ با ادبیات تحقیق در این زمینه، می‌توان گفت مادران اولین منبع حمایت‌کننده فرزندان خود در مسیر پیشرفت تحصیلی‌اند و می‌توانند با ایجاد اشتیاق و اعتماد در فرزندان خود، احساس رضایت، موفقیت و پایداری تحصیلی آنان را افزایش دهند.

پنجمین متغیر پیش‌بین، شخصیت (برون‌گرائی) بود که هم به صورت مستقیم و هم غیر مستقیم با میانجی‌گری اشتیاق و اعتماد بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی مؤثر است. تحقیقات زیادی به تاثیر نقش پنج عامل بزرگ شخصیت بر موفقیت تحصیلی اختصاص یافته است که بیشتر به تاثیر وجدان‌گرائی بر موفقیت تحصیلی اشاره دارند (برای مثال روساندر و همکاران، ۲۰۱۱؛ ویتولیک و زاپانکیک، ۲۰۱۲).

در واقع پیشینه پژوهش خاطر نشان کرده است که برون‌گرائی زیاد، به طور معمول با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای ندارد. فعالیت و جمع دوستی از ویژگی‌های افراد برون‌گراست که می‌تواند صرف وقت برای مطالعه و یادگیری را تحت تاثیر قرار دهد. از آنجا که در اکثر تحقیقات ملاک موفقیت تحصیلی، عملکرد عینی تحصیلی دانش‌آموزان است، نتایج این پژوهش قابل مقایسه با تحقیقات ذکر شده نیست چرا که در پژوهش حاضر برون‌گرائی با بعد ذهنی موفقیت تحصیلی یعنی پایداری، رضایت و احساس موفقیت رابطه دارد و عملکرد دانش‌آموز مطرح نیست. از طرفی تحقیقات حوزه‌های پایداری تحصیلی و رضایت تحصیلی که در ابتدای مسیرند تا کنون به تاثیر نقش شخصیت پرداخته‌اند.

بنابراین می‌توان گفت برون‌گرایان به واسطه ویژگی‌های صمیمیت، جمع‌گرائی، قاطعیت، فعالیت، هیجان‌خواهی و خوش‌بینی (حق‌شناس، ۱۳۸۵) از حضور در مدرسه و تعامل با دوستان، معلمان و مدرسه احساس مثبت‌تری دارند و در مقابل ضعفها و شکستهای تحصیلی نیز پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند. البته همیشه صرف برون‌گرا بودن نمی‌تواند به احساس رضایت، موفقیت و مقاومت تحصیلی بینجامد بلکه دو عامل مهم اشتیاق تحصیلی و اعتماد میانجی این رابطه‌اند.

آخرین متغیر پیش‌بین در مدل بعد ذهنی موفقیت تحصیلی، اعتماد بود که یکی از چهار مولفه انطباق‌پذیری مسیر شغلی است. اعتماد که بیانگر خودکارآمدی شخص در انجام یک فعالیت یا نقش است به عنوان متغیر میانجی شیوه فرزندپروری مادر و شخصیت (برون‌گرائی) است و مستقیماً بر بعد ذهنی موفقیت تحصیلی نیز مؤثر است. هیرسچی (۲۰۰۹) به تحقیقاتی اشاره می‌کند که نشان داده‌اند نوجوانانی که سطح بالایی از انطباق‌پذیری مسیر شغلی را دارا هستند در تسلط بر گذارهای مسیر شغلی موفق ترند. همچنین انطباق‌پذیری مسیر شغلی، نشانه‌ای از رشد و پیشرفت نوجوان است که به رشد مثبت وی می‌انجامد و باعث بهزیستی و کاهش پریشانی و رفتارهای مشکل‌ساز خواهد شد. از طرفی دانش‌آموزانی که از نظر عملکرد و پیشرفت تحصیلی در سطح بالایی قرار دارند، از نظر انطباق‌پذیری مسیر شغلی نیز بالاترند. بنابراین می‌توان گفت ارتباط مثبت معناداری بین پیشرفت تحصیلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی وجود دارد (زوا^۱، ۱۹۹۱؛ به نقل از دو، ۲۰۰۹؛ هاونگا، ۲۰۱۱).

^۱. Zhou

نتیجه‌گیری

بنابر آنچه گذشت در یک جمع بندی کلی می‌توان گفت از آنجا که دو متغیر خودپنداره تحصیلی و مهارت های تحصیلی- به عنوان اولین متغیرهای موثر- هم بر بعد عینی و هم ذهنی موفقیت تحصیلی موثرند، می‌توانند به عنوان مهم‌ترین عواملی در نظر گرفته شوند که در فرایند مشاوره تحصیلی بایستی مورد توجه قرار گیرند. بنابراین ایجاد و تقویت یک خودپنداره مثبت تحصیلی در دانش آموزان از طریق ارائه بازخوردهای مثبت و تقویت‌های کلامی؛ همچنین افزایش مهارت های تحصیلی از طریق روشهای افزایش تمرکز حواس، روشهای مطالعه و یادگیری، غلبه بر اضطراب امتحان با شیوه‌های مختلف رفتاری و شناختی پیشنهاد می‌شود.

متغیرهای میانجی دیگر نیز که حائز اهمیت بودند اشتیاق تحصیلی، انگیزه پیشرفت و اعتماد بود که نقش موثری در افزایش عملکرد عینی و ذهنی تحصیلی دارند. به نظر می‌رسد اگر در سنین خاص دوران نوجوانی- که دانش آموزان دچار سردرگمی بوده و درگیر مسائل روانشناختی زیادی می‌باشند- اشتیاق به تحصیل و انگیزه پیشرفت تحصیلی و همچنین اعتماد به مسیر شغلی وجود نداشته باشد شاهد افت تحصیلی زیادی در دانش آموزان سال اول دبیرستان باشیم. بنابراین فرایند مشاوره تحصیلی علاوه بر ایجاد خودپنداره و افزایش مهارت های تحصیلی بایستی بر روی این عوامل مهم نیز متمرکز شود. هوش، رغبت و اهمالکاری نیز به عنوان متغیرهای برون زا در بعد عینی و شیوه مادر و شخصیت نیز در بعد ذهنی تا جایی که اثرات مستقیمی بر روی موفقیت تحصیلی دارند می‌توانند در مداخلات مشاوره تحصیلی مورد توجه قرار گیرند.

بنابراین چنین نتیجه گرفته می‌شود که فرایند مشاوره تحصیلی تنها بر روی یک بعد مهارت های تحصیلی خلاصه نمی‌شود و اگر بخواهیم شاهد پیشرفت در عملکرد تحصیلی دانش آموزان و همچنین افزایش احساس رضایت، موفقیت و پایداری دانش آموزان باشیم بایستی عوامل مهم دیگر را نیز که در مدل ذکر شده آمده است در نظر بگیریم. بر اساس نتایج این پژوهش که اولین گام در جهت مدل سازی مشاوره تحصیلی بر اساس دو بعد عینی و ذهنی موفقیت تحصیلی است، پیشنهاد می‌شود مشاوران و محققان مداخلاتی در جهت افزایش عوامل وارد شده در این مدل، تدارک ببینند و نتایج مداخلات خود را از طریق پژوهشهای آزمایشی بررسی کرده تا از این طریق بتوان در جهت بهبود مدل تدوین شده گام برداشت. از آنجا که هر پژوهشی دارای محدودیت هائی است، این پژوهش نیز با محدودیت هائی چون کثرت پرسشنامه‌ها و عدم تعمیم نتایج به جوامع دیگر مثل دانش آموزان پایه‌هائی غیر از اول دبیرستان و همچنین شهرهای دیگر، مواجه است.

منابع

اسکولنبرگ، لی، پیسی و فراری. مشاوره با اهمالکاران در محیط های تحصیلی. (۱۳۹۲). ترجمه مرضیه ملکیها، محمدرضا عابدی و هادی انصاری‌الحسینی. زیر چاپ

- بیابانگرد، الف. (۱۳۸۴). رابطه میان عزت نفس، انگیزه پیشرفت و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم دبیرستان. *مطالعات روانشناختی*، ۱(۵-۴)، ص ۱۳۱-۱۴۴
- تمدنی، م، حاتمی، م و هاشمی، ه. (۱۳۸۹). خودکارآمدی تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، شماره ۱۷، ص ۶۵ تا ۸۵
- تنهای رشوانلو، ف و حجازی، الف. (۱۳۸۷). ارتباط بین ادراک از سبک فرزندپروری و انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، *دانشور رفتار*، شماره ۳۹، ص ۱-۱۴.
- حسینی بیرجندی، م. (۱۳۸۰). *راهنمائی و مشاوره تحصیلی*، تهران: انتشارات رشد.
- حق شناس، ح. (۱۳۸۵). *طرح پنج عاملی ویژگیهای شخصیت*. شیراز: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی شیراز.
- حق شناس، ل. (۱۳۸۵). *هنجار یابی پرسشنامه رغبت سنج شغلی استرناگ*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی اصفهان: دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- ربیعی، م. باغبان، الف، عابدی، م و هاشمی، الف. (۱۳۹۰). بررسی ویژگی های روانسنجی رغبت سنج شغلی مدل کروی فردی تریسی، *دو فصلنامه مشاوره کاربردی*، شماره ۱، دوره اول، ص ۵۷-۷۸.
- رجائی، م. (۱۳۸۲). *تاثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر افزایش مهارت های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- سوانسون، ج. فواد، نادیا. (۱۳۸۱). *نظریه های جدید مشاوره شغلی و کاربرد*. ترجمه رقیه موسوی. تهران: انتشارات اصلح
- شریفی، ح. (۱۳۷۶). *نظریه ها و کاربرد آزمون های هوش و شخصیت*. چاپ پنجم، تهران: انتشارات سخن.
- شفیع آبادی، ع. (۱۳۸۲). *راهنمائی و مشاوره شغلی و نظریه های انتخاب شغل*. تهران: انتشارات رشد.
- صادقی، ح. (۱۳۹۰). *هنجار یابی، بررسی روائی و پایایی فرم کوتاه رغبت سنج استرناگ-اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان.
- صفاری نیا، م. (۱۳۹۱). *آزمونهای روانشناسی اجتماعی و شخصیت*. تهران: انتشارات ارجمند.
- قاسمی، و. (۱۳۸۸). *مدل سازی معادله ساختاری در پژوهش های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics*. تهران: جامعه شناسان.
- کیامهر، ج. (۱۳۸۱). *هنجار یابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی شخصیت و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- کریمی، ی. (۱۳۸۰). *روان شناسی تربیتی*، تهران: ارسباران، چاپ اول

گال، م. بورگ، و. ، گال، ج. روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. (۱۳۸۴). جلد دوم. ترجمه ا. ر. نصر و همکاران. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

محمدزاده، ر و شهنی بیلاق، م. (۱۳۸۷). بررسی رابطه ساده و چندگانه ویژگی‌های شخصیتی و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی، مجموعه مقالات چهارمین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان. ص ۹۳۳-۹۳۷

نویدی، الف. (۱۳۸۲). بررسی سهم اختصاصی هر یک از متغیرهای عملکرد تحصیلی قبلی، هوش عمومی، خودپنداره تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۶، ص ۹۷ تا ۱۳۰

هاشمی، م. (۱۳۷۴). خودنگاره و پیشرفت تحصیلی. ماهنامه پیوند، شماره ۱۸۸ ص ۴۴۷.

همایونی، ع و عبدالمی، م. (۱۳۸۲). رابطه بین سبک‌های یادگیری و شناختی و موفقیت تحصیلی. مجله روانشناسی، سال هفتم، شماره ۲.

هومن، ج.ع. (۱۳۸۷). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.

Alfaro, E. C., Umana-Taylor, A. J., Gonzales-Backen, M. A., Bamaca, M. Y., Zeiders, K. H. (2009). Latino adolescent academic success: The role of discrimination, academic motivation and gender. *Journal of Adolescence*, 32, 947- 962.

Artino, A. (2009). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military students online academic success. *Journal comput High Educ*, 21, 146- 166.

ASCA. (2008). American School Counseling Association. from the ASCA, *Web site: www. School counselor.org*

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-528.

Blickle, G. (1996). Personality traits, learning strategies, and performance. *European Journal of Personality*, 10, 337- 352.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15, 1-40.

Busato, V. V., Prins, F. J., Elshout, J. J., & Hamaker, C. (2000). Intellectual ability, learning style, personality, achievement motivation and academic success

- of psychology students in higher education, *Personality and Individual Differences*, 29(6), 1057-1068.
- Byrne, Z. S., Mueller-Hanson, R. A., Cardador, J. M., Thornton, G. C., Schuler, H., Frintrup, A., & Fox, S. (2004). Measuring achievement motivation: tests of equivalency for English, German, and Israeli versions of the achievement motivation inventory. *Personality and Individual Differences*, 37, 203– 217.
- Chun, H., & Dickson, G. (2011). A Psychological Model of Academic performance Among Hispanic Adolescents. *Journal of youth Adolescence*, 40, 1581- 1594.
- Coll, J. E. (2007). *A Study of Academic Advising Satisfaction and Its Relationship to Student Self-Confidence and Worldviews*, Phd dissertation, Department of Psychological and Social Foundations, College of Education University of South Florida.
- Coll, J. E. (2007). *A Study of Academic Advising Satisfaction and Its Relationship to Student Self-Confidence and Worldviews*, Phd dissertation, Department of Psychological and Social Foundations College of Education University of South Florida.
- Deaton, M. J. (2008). *Academic success of Appalachian adolescents: The Impact of parental authority and families*. Dissertation of master of science , Department of family studies and social work. Miami university oxford , ohio.
- Desimon, L. A. (1993). Patterns of academic procrastination. *Journal of Coledge Reading And Learning*, 30, 120-134.
- Du, p. (2009). Factors influencing students adaptability in school: A production function model and multi level analysis. *Chinese. Education and society*, 41 (5), 21-35.
- Eimers, M. T. (2001). The impact of student experiences on progress in college. *NASPA Journal*, 38(3), 386-410.
- Fagan, T. K. & Wise, P. S. (2007). *School Psychology: Past, present, and future*, (3rd ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists
- Fraley, R. C., Waller, N. G., & Brennan, K. A. (2000). An item response theory analysis of self-report measures of adult attachment. *Journal of Personality and Social Psychology*. 78, 2, 350-365.

- Fritzsche, B A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
- Fullerton, G., & Taylor, s. (2002). Mediating interactive and non-linear effects in service quality and satisfaction with services research Canadian. *Journal of administrative sciences*, 19, 2, 124–136.
- Gerardi, S. (2005). Self- concept of ability as a predictor of academic success among urban technical college students. *The social science Journal*, 42 , 295-300.
- Gordon, V. N. (2006). *Career advising: An academic advisor's guide*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Roy, A., & Litalien, D. (2010). Academic self-concept, autonomous academic motivation, and academic achievement: Mediating and additive effects, *Learning and Individual Differences*, 20 , 644–653.
- Havenga, M. (2011). *The relationship between career adaptability and academic Achievement in the course of life design counseling*, ME dissertation. Department of educational psychology, Faculty of education, university of Pretoria.
- Hirschi, A. (2009). career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of vocational behavior*, 74(2), 145-155.
- Hughey, K. F., & Hughey, J. K. (2009). Foundations of career advising. In K.F. Hughey, D. Burton Nelson, J.K. Damming, B. McCalla-Wriggins, & Associates, *Handbook of careeradvising*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Jeremy, B. L. (2008). Vocational interest and other non-cognitive factors as predictors of academic performance in high school, A minor- dissertation for the degree of master in science in psychology at the university of Johannesburg.
- Karbach, J., Gottschling, J., Spengler, M., Hegewald, K., & Spinath, F. M. (2013). Parental involvement and general cognitive ability as predictors of domain-specific academicachievement in early adolescence, *Learning and Instruction*, 23, 43-51.
- King, M., & Kerr, T. J. (2005). Academic advising. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner, B.O. Barefoot, and Associates (Eds.), *Challenging*

- and supporting the first year student: A handbook for improving the first year of college* (pp. 320-338). San Francisco: Jossey-Bass.
- Kobal, D., & Musek, J. (2001). Self-concept and academic achievement: Slovenia and France. *Personality and Individual Differences*, 30, 887-899.
- Leeson, P., Ciarrochi, J., Heaven, P. C. L. (2008). Cognitive ability, personality, and academic performance in adolescence. *Personality and Individual Differences*, 45, 630-635.
- Lounsbury, J. W., Sundstrom, E., Loveland, J. L. & Gibson, L. (2003). Broad versus narrow personality traits in predicting academic performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 14, 67-77.
- Marsap, A., Aytac, S. (2010). Integration of virtual and academic counseling system in Distance Education For Health Management (DEHM). *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1955-1962.
- Marsh, H. W. (1990). The Structure of Academic Self-Concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 4, 623-636.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences*, 36, 587-596.
- Nathanap, G. (2007). *Gender analysis of academic achievement among high school students*, MD Dissertation of home science in human development, university of agriculture sciences, Harwad.
- Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J. & Briere, N. M. (2001). Associations among perceived autonomy support forms of self-regulation, and persistence: A prospective study. *Motivation and Emotion*, 25, 279-306.
- Poirot, J. L. (1992). *Person-environment interaction: Effects of student-faculty congruence on academic satisfaction and achievement of student*, [Dissertation]. Washington State University.

- Rosander, P., Backstrom, M., Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modeling approach, *Learning and Individual Differences*, 21, 590–596.
- Ryan, R. & Deci, E. I. (2000) Self –determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55, 68- 78.
- Ryan, R. Stiller, J. D. & Lynch, J. H. (1994) Representation of relationships to teachers, parents, and friends, as predictors of Academic motivation and self –esteem. *Journal of Early adolescence*, 14, 226 -249.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). career adapt-ability scale: construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*. 80, 661-673.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M, & Bakker, A. B. (2002). burnout and engagement in university students:: A Cross-National Study. *Journal of cross-cultural psychology*, 33 (5), 464-481.
- Schufeli, W., & Salavona, M. (2000). Measerment of engagement and burnout, *Journal of happiness studied*, 3, 71–92.
- Sparfeldt, G. R. (2007). Vocational interests of gifted adolescents, *Personality and Individual Differences*, 42, (6), 1011–1021.
- Steinberg, L. Lamborn, S. D. Darling, N. Mounts, N. S. & Dornbuch, S. M. (1994). Over–time changes in Adjustment and competence among adolescents From Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful families. *Child Development*, 65, 754- 770.
- Thawabieh, A . M., & Al-roud, A . A. (2011). The Degree of the Faculties' Practice towards Students' Academic Counseling at Jordanian Universities. *International Education Studies*, Vol. 4, No. 1.
- Ustunel, E. (2009). The comparison of parental involvement for German language learning and the academic success of the students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1 , 271–276
- Vitulic, H. S., & Zupancic, M. (2012). Robust and specific personality traits as predictors of adolescents' final grades and GPA at the end

of compulsory schooling, *Eur J Psychol Educ*, DOI 10. 1007/s10212-012-0161-2.

yorke, M., & Longden, B .(2004). *Retention and student success in Higher Education*. Society for Research into Higher Education & open university press.

Zyngier, D. (2008). Reconceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.