



Presenting a Causal Model of the Relationship between Future Time Perspective and Long-term Self-Regulatory with Career Path Development; Implications concerning Psychological Counseling for Parents with Adolescents

Received: 2020-10-27

Accepted: 2021-03-10

Abdolah Mohammadi	PhD student of Educational psychology, Department of Educational Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.
Ezatolah Ghadampour Ghadampour.e@lu.ac.ir	Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran. (Corresponding Author)
Fazlolah Mirdarikvand	Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.
Mohamad Ali Sepahvandi	Assistant Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khoramabad, Iran.

Abstract

Choosing a career path and educational guidance for the adolescent is one of the serious concerns of their parents and family. Numerous studies have examined career development in different groups but have not been done a study that has modeled career development among adolescents so far. The present study aimed to present a causal model of the relationship between future time perspective and long-term self-regulatory with career development. This study method was structural equations type of correlation modeling. Among the population of adolescent high school students in Sanandaj, 284 students were selected by a relative stratified random sampling method. Data gathered using tools of measurement of future time perspective by [Husman & Shell \(2008\)](#), adolescent self-regulatory inventory by [Dias, Castillo & Moilanen \(2014\)](#), school attitude assessment survey-revised by [McCoach & Siegle \(2003\)](#), and short form of the Australian version of the career development inventory [Creed & Patton \(2004\)](#). Data analysis was performed by structural equation modeling using AMOS & SPSS software. The findings of this study Confirmed that career development was predicted by access to the level of future time vision and school attitude; Self-regulation did not have a direct effect on school attitudes and career development; school attitude had no direct or causal effect on career development. In addition, the perspective of time and self-regulation mediated by school attitude did not have an indirect effect on career development. The findings of this study confirm the significant effect of the future perspective on the career development of adolescents in Sanandaj families.

Keywords: *future perspective, self-regulation, school attitude, career guidance*

Introduction

Society is in an accelerated process of evolution, largely due to the technical and scientific progress whose promoter that humans benefit from it. In this context, the improvement of the adaptability of humans to new socio-economic realities has special importance, these changes spatially in career path development to be planning and managed by parents and counselors to maximize the creative potential of the adolescents given that this is a real factor of progress. Career guidance is the process by which a person analyzes his or her interests, values, personality, and abilities and tries to match his or her characteristics with the available career options. Students faced some challenges when career path choosing such as low knowledge and awareness about the job planning process, confusion in choosing a job, lack of awareness about job options, and fear of unemployment (Cornelia, 2016; Talib, Mohama, and Wahab, 2015). Adolescents students based on opposition due to growth constraints, and factors such as maladaptive tendencies in decision-making based on the least information, do not adapt to the challenge of choosing an educational-career path because of, so loses the important development of having an academic-professional path (Eric and Teri, 1993; Gottfredson, 2005). This problem is a feature of adolescence and has other reasons, such as decision-making based on the current capabilities of being naturally unprepared for this task. Based on these problems of adolescence, they need serious interventions to facilitate and encourage them to structure the academic-career path and thus increase their readiness to decide on the academic-career path (Krumboltz and Worthington. 1999; Borges, 2007; Savickas, 2005)

Methodology

The study method was the type of the structural equation of correlation model. The statistical population in this study included adolescent high school students (seventh, eighth, and ninth grades) in Sanandaj during the 2019-2020 academic year. The number of this population was 19549 according to the statistics received from the high school education expert of this city. The sample size was 284 including 147 boys and 137 girls. Determining the minimum sample size required to collect data related to structural equation modeling is very important; Although there is no general agreement on the sample size required for factor analysis and structural models, many researchers believe that the minimum sample size is determined by factors instead of variables. If structural equation modeling is used in a study, about 20 samples are needed for each factor (hidden variable). Theoretically, 10 or 20 samples are needed for each variable, but a minimum sample size of 200 is defensible. Based on the rule of thumb, the sample size was

determined to be 284 people (300 questionnaires were distributed). This sample was calculated and selected by random sampling of relative classes according. The criteria for entering the study were membership in the educational level was aimed in this study, and conscious consent to participate in the study. Data gathered using tools of measurement of future time perspective by Husman and Shell (2008), adolescent self-regulatory inventory by Dias, Castillo, and Moilanen (2014), school attitude assessment survey-revised by McCoach and Siegle (2003), and short form of the Australian version of the career development inventory Creed and Patton (2004). Data analysis was performed by structural equation modeling using AMOS and SPSS software.

Results and discussion

Table 1 shows the direct, indirect, total, and significance effect coefficients between the study variables.

Table 1.

Estimation of standardized coefficients of the direct, indirect, and total effect

Direction	direct impact	Indirect effect	Total effect
time perspective → career path development	0.61 **	--	0.694**
Self-Regulatory → career path development	0.008	--	0.04
time perspective → School attitude	0.47**	--	0.47**
Self-Regulatory → School attitude	0.182	--	0.182
School attitude → career path development	0.178	--	0.178
time perspective - School attitude - career path development	--	0.084	---
Self-Regulatory - school attitude - career path development	--	0.032	---
R2 School attitude	0.35	0.35	---
R2 career path development	0.54	-	---

Conclusion

This study aimed to present a causal model of the relationship between future time perspective and long-term self-regulatory with career development. Therefore, the main question of this study was the causal model of career development is the goodness of fit based on the perspective of the future and long-term self-regulation with mediating role of school attitudes? The findings showed career development was predicted by access to the level of future time vision and school attitude; Self-regulation did not have a direct effect on school attitudes and career development; school attitude had no direct or causal effect on career development. In addition, the perspective of time

and self-regulation mediated by school attitude did not have an indirect effect on career development. The results of this study are consistent with the findings of previous researchers. The results of this study provide valuable psychological information for researchers and psychological counselors. The results provide significant research background to determine the mechanism of adolescent career development. To improve future studies, performing similar studies with subjects of different cities, and cultures are suggestible; because, in addition to increasing the generalizability of the findings, it can provide a basis for comparing results. Also, considering the important role of time perspective in adolescents' career development can be suggested that relevant psycho-educational interventions with retraining capability be held by supervisors specializing in counseling and psychotherapy for educators and parents. Since educators and parents are important learning models for children and adolescents according to cognitive-social theory. Educators and parents are sensitive and effective in forming and developing adolescents' different attitudes, so by learning such programs, they can be more effective in improving their attitudes and those of children and adolescents about time.

Acknowledgments

This study was performed by staff and teachers help in Sanandaj schools, and by the participation of the respected students of these schools, we thank all of them.

Authors' contributions

This article is an excerpt from the first author's Ph. D. dissertation

Funding

This study was performed at the personal expense of the researchers.

Availability of data and materials

The tools are easily accessible to researchers in online databases.

Ethics approval and consent to participate

Principles of research ethics according to APA criteria were the headline in all stages of this study.

Consent for publication

All authors agree with the publication of this article.

Competing interests

The authors express that this research work does not conflict with the interests of any individuals, groups, or organizations.

References

- Borges, N. J. (2007). Behavioral exploration of career and specialty choice in medical students. *The Career path development quarterly*, 55(4), 351-358. [\[link\]](#).
- Creed, P. A., and Patton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Australian version of the career path development inventory. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 14(2), 125-138. [\[link\]](#)
- Cornelia S (2016). The Relationship between Career Counselling, Professional Practice, and Desirable Labor Market Integration. *Social and behavioral sciences*, 10, 607-614. [\[link\]](#).
- Dias, P. C., del Castillo, J. A. G., and Moilanen, K. L. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context1. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 155-164. [\[link\]](#).
- Eric, B. and Teri, A. (1993). Parental influence on career path development: An integrative framework for adolescent career counseling. 19, 161 –173. [\[link\]](#).
- Husman, J., and Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175. [\[link\]](#)
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. *Career path development and counseling: Putting theory and research to work*, 71-100. [\[link\]](#).
- Krumboltz, J. D., and Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career path development Quarterly*, 47(4), 312-325. [\[link\]](#)
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., and Cotter, E. W. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career path development quarterly*, 61(1), 15-26. [\[link\]](#)
- McCoach, D. B., and 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. [\[link\]](#).
- Savickas, M. L. (2005). Career construction theory and practice. *Career path development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 147-180. [\[link\]](#).

Talib, J. B. A., Mohamad, Z., & Wahab, N. A. (2015). Effects of career exploration module on career planning, career self-efficacy, and career maturity among community college students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (6 S1), 464- 464. [\[link\]](#).

Zimbardo, P. G. (1999). Discontinuity theory: Cognitive and social searches for rationality and normality—may lead to madness. *Advances in experimental social psychology*, 31, 345-486. [\[link\]](#).



مشاوره و روان‌درمانی خانواده

دوره دهم، شماره دوم (پیاپی ۳۰). پاییز و زمستان ۱۳۹۹

تدوین مدل علی رابطه میان چشم‌انداز زمان آینده و خودتنظیمی بلندمدت با تحول شغلی؛ تلویحاتی درباره مشاوره روان‌شناختی با والدین دارای فرزند نوجوان

پذیرش: ۱۳۹۹-۱۲-۲۰

دریافت: ۱۳۹۹-۰۸-۰۶

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

عبداله محمدی

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
(نویسنده مسئول)

عزت‌اله قدم‌پور

Ghadampour.e@lu.ac.ir

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

فضل‌الله میردریکوند

چکیده

یکی از نگرانی‌های شدید خانواده‌ها، انتخاب مسیر شغلی و هدایت تحصیلی فرزندان نوجوان است. پژوهش‌های فراوانی به بررسی تحول شغلی در گروه‌های گوناگون پرداخته‌اند، ولی پژوهشی که به مدل‌یابی تحول شغلی در نوجوانان پرداخته باشد، تاکنون انجام نشده است. پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی از رابطه میان چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت بر تحول شغلی با توجه به نقش واسطه‌ای نگرش به مدرسه در فرزندان نوجوان خانواده‌های شهر سنندج انجام شد. روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. از میان جامعه دانش‌آموزان نوجوان مقطع متوسطه اول شهر سنندج تعداد ۲۸۴ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب و به ابزارهای خودگزارشی چشم‌انداز زمان آینده (Husman & Shell, 2008)، خودنظم‌جویی نوجوانان (Dias, Castillo & Moilanen, 2014)، نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی نگرش به مدرسه (McCoach & Siegle, 2003) و نسخه استرالیایی سیاهه کوتاه تحول شغلی (Creed & Patton, 2004) پاسخ دادند. تحلیل داده‌ها با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار AMOS و SPSS انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تحول شغلی با اطلاع از تراز چشم‌انداز زمان آینده و نگرش به مدرسه پیش‌بینی شد؛ خودنظم‌جویی بر نگرش به مدرسه و تحول شغلی به‌طور مستقیم تأثیری نداشتند؛ نگرش به مدرسه تأثیر علی و مستقیمی بر تحول شغلی نداشت. همچنین چشم‌انداز زمان و خودنظم‌جویی با میانجیگری نگرش به مدرسه اثر غیرمستقیم بر تحول شغلی نداشت. یافته‌های این پژوهش مؤید تأثیر معنی‌دار چشم‌انداز زمان آینده بر تحول شغلی فرزندان نوجوان خانواده‌های شهر سنندج است.

کلیدواژه‌ها: چشم‌انداز زمان آینده، خودنظم‌جویی بلندمدت، نگرش به مدرسه، تحول شغلی

مقدمه

خانواده یکی از ارکان تحول شغلی^۱ است و تصمیم‌گیری و هدایت مسیر شغلی یکی از پیچیده‌ترین و مهم‌ترین تصمیم‌هایی است که فرد و خانواده‌اش در مسیر زندگی خود با آن روبه‌رو هستند (Ahi and Bejani, 2012). همچنین هدایت مسیر شغلی فرایندی است که طی آن شخص علائق، ارزش‌ها، شخصیت و قابلیت‌های خود را تجزیه و تحلیل کرده و می‌کوشد ویژگی‌های شخصی خود را با گزینه‌های مسیر شغلی در دسترس، منطبق سازد. نوجوانان و خانواده‌ی آنان در انتخاب مسیر شغلی و حرفه‌ای با مشکلاتی نظیر دانش و آگاهی کم درباره فرایند برنامه‌ریزی شغلی، سردرگمی در انتخاب شغل، عدم آگاهی درباره گزینه‌های شغلی و ترس از بیکاری مواجه هستند (Talib, 2015). نوجوانان در شرایطی با وظیفه تصمیم‌گیری و انتخاب مسیر تحصیلی - شغلی مواجه می‌شوند که به واسطه تقابل جدی گذار بسیار مهم مسیر تحصیلی - شغلی با محدودیت‌های تحول (Eric and Teri, 1993) و عواملی همچون گرایش‌های ناسازگارانه در تصمیم‌گیری بر اساس کمترین اطلاعات (Gottfredson, 2005) و تصمیم‌گیری بر اساس توانایی‌های فعلی (Krumboltz and Worthington, 1999)، به‌طور طبیعی آمادگی لازم برای این وظیفه را نداشته (Borges, 2007) و بدین دلیل نیازمند مداخلات جدی برای تسهیل و دلگرم ساختن آن‌ها به سازه‌آرایی مسیر تحصیلی - شغلی و در نتیجه افزایش آمادگی برای تصمیم‌گیری مسیر تحصیلی - شغلی هستند (Savickas, 2013).

تحول شغلی به‌عنوان توانایی انتخاب و ادامه یک تحول شغلی مناسب بر اساس رشته تحصیلی (Hayley, 2017) از جمله سازه‌هایی است که در سال‌های اخیر توجه محققان را در حوزه‌های گوناگون روان‌شناسی از جمله روان‌شناسی اجتماعی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی خانواده و غیره به خود جلب کرده است. تحول شغلی فرآیندی است که به تدریج در طول زندگی آشکار می‌شود (Zunker, 2016). در طی این فرآیند هر فردی باید مراحل را طی کند و با وظایف رشدی که باید انجام دهد مواجه شود (Mau, 2008). در واقع تحول شغلی عبارت است از یک فرآیند مادام‌العمر، پیوسته و پیش‌رونده که از ابتدای کودکی مهم‌ترین بخش زندگی فرد را در برمی‌گیرد و تشکیل شده از سه عامل خودآگاهی، کشف و طرح‌ریزی است (Hoekstra, 2011). دوره‌ی متوسطه اول مصادف با دوره‌ی نوجوانی در رشد شخصیت است. اغلب متخصصین روانشناسی و علوم تربیتی بر این باورند که دوره‌ی نوجوانی حساس‌ترین، بحرانی‌ترین و مهم‌ترین دوره‌ی رشد هر انسان است. در این دوره فرد بلوغ را تجربه می‌کند،

1 . career development

در پی کشف هویت خود است و به دنبال استقلال و جدایی از وابستگی‌های دوران کودکی و خانواده است، به همین دلیل در این دوره نوجوانان دارای وضعیت روانی باثباتی نیستند. در این دوران است که معمولاً بیشترین مشکلات رفتاری برای نوجوانان به وجود می‌آید؛ (Anisi, Salimi, Mirzamani, Reisi and Niknam, 2007). بعلاوه بسیاری از نوجوانان ممکن است دوران دبیرستان را بدون کسب بینشی نسبت به خودشان یا اینکه چطور علائق گذشته و حال آن‌ها می‌تواند به رقم زدن آینده آن‌ها کمک کند پشت سر بگذارند (Savickas, 2005). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که نوجوانان مشکلات درک کردن گذر از مقطع تحصیلی متوسطه و نگرانی‌ها در مورد مدرسه و ملاحظات آینده را دارا می‌باشند (Code, Comm and Berne, 2006) که این موارد می‌تواند نشئت گرفته از باورهای آن‌ها باشد یا حتی سیستم شناختی آن‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. در دو دهه اخیر پژوهشگران، در عین پرداختن به جنبه‌های متفاوتی از هدایت و مشاوره تحول‌شغلی، به زمینه‌های ارتباطی متغیرهای دیگر با تحول‌شغلی توجه جدی نشان داده‌اند و لذا این امر سبب شده تا الگوهای متعددی برای بررسی عوامل تأثیرگذار و گستره همبسته‌های تحول‌شغلی مطرح گردد. یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تحول‌شغلی در نوجوانان که رابطه تنگاتنگی هم با آن دارد مفهوم چشم‌انداز آینده^۱ است (Rostov, 2017). مبانی نظریه چشم‌انداز آینده در کارهای لوین درباره زمان و تفکر آینده پیدا می‌شود. او به نقش انتظارات که از ادراک و حافظه تأثیر می‌پذیرد اشاره می‌کند (Evine and Morphi, 1994). و بیان می‌دارد که این انتظارات، رفتار و هیجان^۲ اکنون را متأثر می‌سازد. پژوهش‌های معاصر درباره چشم‌انداز زمان از هدایت چشم‌انداز زمان و انگیزش (Notine and Lenze, 1985) متأثر هستند. آن‌ها بر اهمیت تفکر آینده به‌عنوان نیروی انگیزشی اساسی ما تأکید می‌کنند. به عقیده آن‌ها بر اساس آنچه می‌خواهیم پیش بیاید برانگیخته می‌شویم. رفتار ما به‌شدت توسط تفکرمان درباره آینده برانگیخته می‌شود (Notine and Lenze, 2009). در یک مطالعه با عنوان رابطه میان چشم‌انداز آینده و تحول‌شغلی (Turner and Lapan, 2013) به این نتایج رسیدند که رابطه معناداری میان چشم‌انداز آینده و تحول‌شغلی وجود دارد به‌گونه‌ای که چشم‌انداز آینده پیش‌بینی‌کننده معنی‌داری برای تحول‌شغلی است. نتایج این مطالعه همچنین نشان داد که رابطه مثبت و معناداری، میان سن، سطح تحصیلات و تحول‌شغلی با چشم‌انداز آینده وجود دارد (Seyamooli, 2008) بیان می‌کند که داشتن چشم‌انداز آینده باعث افزایش سطح تحول‌شغلی و بردباری فرد در مقابله با مشکلات و رسیدن به هدف پیش‌بینی‌شده می‌شود. همچنین (Lent, 2013) در مطالعه

1. future viewpoint
2. emotion

خود نشان داد که افرادی که چشم‌انداز آینده قوی‌تری دارند در رسیدن به اهداف شغلی از پیش تعیین شده تلاش بیشتری می‌کنند.

یکی دیگر از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم برای تحول شغلی در دانش‌آموزان که رابطه مستقیمی هم با آن دارد مفهوم خودنظم‌جویی بلندمدت است (Bazzul, 2012). مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که بخش اعظمی از تمایز غیرقابل‌انکار در ابعاد گوناگون تحول شغلی فراگیران در موقعیت‌های گوناگون از راه گستره وسیعی از قلمروهای مفهومی ناوابسته به توانایی مانند مفهوم خودنظم‌جویی (Blustein, 2017) است. (Blustein, 2019) در مطالعه خود با عنوان رابطه منبع کنترل و خودنظم‌جویی با تحول شغلی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که میان تحول شغلی و منبع کنترل درونی رابطه مثبت و معنی‌دار و میان تحول شغلی و خودنظم‌جویی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که منبع کنترل و خودنظم‌جویی پیش‌بینی‌کننده ۳۱ درصد از واریانس تحول شغلی دانش‌آموزان هستند. برخی دیگر از مطالعات نیز نشان داده‌اند که متغیر نگرش به مدرسه^۱ (Falco, 2016) رابطه میان متغیرهای پیش‌بینی‌کننده مختلفی از جمله خودنظم‌بخشی، درگیری تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، چشم‌انداز آینده و غیره را با تحول شغلی واسطه‌گری می‌کنند. نگرش به مدرسه مربوط به نگرش را نسبت به کل مدرسه منعکس می‌کند. نگرش به مدرسه اصطلاحی کلی است که دربرگیرنده متغیرهای متعددی است (McCoach and Siegle, 2003) در یک جمع‌بندی از پژوهش‌های گوناگون، پنج عامل اصلی نگرش مرتبط با پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. این عوامل عبارت‌اند از: ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/خودنظم‌جویی (Fouad and Santana, 2018) در مطالعه خود با عنوان رابطه نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی با تحول شغلی: مطالعه‌ای در میان دانش‌آموزان دختر، به این نتایج رسیدند که برای ارتقای سطح تحول شغلی دانش‌آموزان دختر باید قبل از هر چیزی از میزان نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی آن‌ها آگاهی یافت و آن را ارتقاء داد؛ چراکه دانش‌آموزانی که سطح نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی در آن‌ها بالاتر است میزان آگاهی از تحول شغلی بیشتری را دارند. آخرین یافته این مطالعه نیز این بود که بر اساس تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام مشخص شد که از میان متغیرهای نگرش به مدرسه و خودپنداره تحصیلی، این متغیر نگرش به مدرسه است که پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای تحول شغلی است. (Osterman, 2017)

1 . school attitude

در الگوی تحول شغلی خود نشان داد که در دانش‌آموزان مقطع متوسطه عامل‌های چشم‌انداز آینده، خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، اضطراب پایین و پشتکار و تلاش به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مهم تحول شغلی دانش‌آموزان هستند (Bernan, Eigermoont and Rozhart, 2015) در مطالعه خود با عنوان تدوین مدلی برای تحول شغلی به‌صورت یادگیری معنادار، خودنظم‌جویی و تحول شغلی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نگرش به مدرسه، نشان دادند که؛

۱. تحول شغلی تحصیلی در میان افرادی که خودنظم‌جویی بیشتری داشتند بسیار بیشتر بود.
۲. خودنظم‌جویی پایین باعث کاهش میزان تحول شغلی در میان افراد می‌شود.
۳. آن‌هایی که از میزان نگرش به مدرسه بیشتری برخوردار بودند میزان تحول شغلی در آن‌ها بیشتر بوده است و ۴. نگرش به مدرسه افراد در رابطه میان خودنظم‌جویی و تحول شغلی نقش میانجی‌گر را ایفا می‌کرده است. در مدلی که توسط (Jansoon, 2013) ارائه شد، نتایج نشان داد که تحول شغلی از متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم همانند مدیریت زمان، برنامه‌ریزی مطالعه و خودتنظیمی متأثر است و به عبارتی این متغیرها به‌عنوان متغیرهای پیش‌بینی‌کننده تحول شغلی تحصیلی مشخص شدند. بنابراین در پژوهش حاضر با توجه به مندرجات این مقدمه و با عنایت به این که پژوهش‌های داخلی و خارجی، چندان به بررسی روابط و نیز اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای خودنظم‌جویی، چشم‌انداز آینده و نگرش به مدرسه با تحول شغلی تحصیلی در نوجوانان به‌صورت یکپارچه نپرداخته‌اند، لزوم بررسی بیشتر این متغیرها را ضروری می‌سازد. به همین دلیل پژوهش حاضر به دنبال تدوین مدل تحول شغلی بر اساس متغیرهای چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت با توجه به نقش میانجی‌گر نگرش به مدرسه در نوجوانان متوسطه اول شهر سنندج است. از این‌رو مسئله اصلی این پژوهش این بود که:

آیا مدل علی تحول شغلی بر اساس چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت با توجه به نقش میانجی نگرش به مدرسه برآزش دارد؟

روش

روش پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانش‌آموزان نوجوان مقطع متوسطه نخست (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم) در شهر سنندج طی سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بود. تعداد این جامعه مطابق با آمار دریافت شده از کارشناسی آموزش متوسطه آموزش و پرورش این شهر برابر با ۱۹۵۴۹ نفر بود. تعداد نمونه ۲۸۴ نفر، دربرگیرنده ۱۴۷ پسر و ۱۳۷ دختر بود. تعیین حداقل حجم نمونه لازم برای گردآوری

داده‌های مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری بسیار با اهمیت است؛ با وجود آن که درباره اندازه نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌های ساختاری توافق کلی وجود ندارد، ولی 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. از لحاظ نظری برای هر متغیر ۱۰ یا ۲۰ نمونه نیاز است، ولی حداقل حجم نمونه ۲۰۰ قابل دفاع است. بر اساس قاعده سرانگشتی حجم نمونه برابر با ۲۸۴ نفر تعیین گردید (برای جلوگیری از ریزش حجم نمونه تعداد ۳۰۰ پرسشنامه توزیع گردید) که این نمونه به شیوه نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی برحسب جنسیت و پایه تحصیلی محاسبه و انتخاب شد. ملاک ورود به پژوهش عضویت در مقطع تحصیلی هدف و رضایت آگاهانه برای مشارکت در پژوهش بود.

ابزارها

مقیاس ارزیابی چشم‌انداز زمان آینده^۱: مقیاس ارزیابی چشم‌انداز زمان آینده (Husman and Shell, 2008) ۲۷ ماده دارد که چهار بعد سرعت، ارزش، ارتباط و بسط چشم‌انداز زمان آینده را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. نمره بالا در این مقیاس به معنی داشتن چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت‌تر است. بعضی از ماده‌های پرسش‌نامه منفی است و به‌صورت معکوس کدگذاری می‌شود. آن‌ها بر اساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آزمون به ترتیب ضرایب اعتبار ۰/۷۲ را برای زیرمقیاس سرعت، ۰/۷۲ برای زیرمقیاس ارزش، ۰/۸۲ برای زیرمقیاس ارتباط و ۰/۷۴ برای زیرمقیاس بسط گزارش کردند؛ (Afsari, Shirzadifard, and Ghorban jahromi, 2017) با تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از داده‌های حاصل از اجرای پرسش‌نامه، پس از اضافه کردن دو ماده جدید برای شناسایی و تأیید ابعاد چشم‌انداز زمان آینده انجام شد و شناسه‌های $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/87$ و $RMSEA=0/04$ ضمن تأیید برازش کامل مدل نشان داد که در مرتبه اول همه ماده‌ها همبستگی کافی با مؤلفه‌های خود دارند؛ ولی در تحلیل مرتبه دوم بار عاملی مؤلفه بسط روی سازه چشم‌انداز آینده به سطح معنادار نرسیده که نشان می‌دهد سازه چشم‌انداز زمان آینده در نوجوانان ایرانی فقط با سه بعد ارزش، اعتبار و سرعت مشخص می‌شود و لذا در مدل نهایی بعد بسط از تحلیل حذف شد و بر اساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آزمون به ترتیب ضرایب اعتبار ۰/۷۹ برای زیرمقیاس سرعت، ۰/۵۴ برای زیرمقیاس

1. measurement of future time perspective

ارزش و ۰/۷۸ برای زیرمقیاس ارتباط به دست آمد. از آنجایی که روایی و پایایی پرسشنامه مذکور به کرات در پژوهش‌های داخل کشور احراز شده است از این رو در پژوهش حاضر برای احراز روایی پرسشنامه به روایی محتوایی و برای احراز پایایی پرسشنامه به ضریب آلفای کرونباخ اکتفا شد. روایی محتوایی پرسشنامه مورد بررسی چند نفر از اساتید و کارشناسان به‌خصوص استاد راهنما و اساتید مشاور قرار گرفت و از این طریق روایی محتوایی پرسشنامه مذکور تأیید گردید. همچنین نتایج ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۵ و برای خرده مؤلفه‌های سرعت ۰/۷۵، ارتباط ۰/۸۲ و ارزش ۰/۶۵ به دست آمد.

سیاهه خودنظم‌جویی نوجوانان^۱: این سیاهه که توسط (Dias, Castillo and Moilanen, 2014) تدوین شده، ابزاری است برای ارزیابی خودنظم‌جویی نوجوانان بر اساس نسخه (Moilanen, 2007) طراحی شده است. این سیاهه شامل ۴۳ ماده و دو زیرمقیاس کوتاه‌مدت (۱۹ ماده) و بلندمدت (۲۴ ماده) است. ماده‌های این سیاهه میزان توانمندی نوجوانان را در برانگیختن، بازبینی، حفظ و بازداری، نظم‌جویی هیجان‌ها، افکار، توجه و رفتار مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند) تا ۵ (کاملاً در مورد من صادق است) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمره‌ها در این سیاهه از ۴۳ تا ۲۱۵ متغیر است و هر چه نمره بالاتر باشد، نشانگر سطح بالاتر خودنظم‌جویی در فرد است. نتایج روان‌سنجی این سیاهه در نوجوانان پرتغالی متغیر و قابل اطمینان بود. ضریب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس بلندمدت ۰/۷۲ و در کوتاه‌مدت ۰/۸۴ بود که نشان‌دهنده همسانی درونی بالای سیاهه خودنظم‌جویی است (Dias and Ryan, 2012). در پژوهش (Dias and Ryan, 2012) روایی سازه سیاهه از راه تحلیل عاملی تأییدی و اجرای هم‌زمان پرسش‌نامه مقیاس خودنظم‌جویی مورد تأیید قرار گرفت.

نسخه تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی نگرش به مدرسه^۲: فرم اولیه این پرسش‌نامه که شامل ۴۵ سوال بود، توسط (McCoach and Siegle, 2003) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود (McCoach and Siegle, 2003). در فرم تجدیدنظر شده مقیاس ارزیابی نگرش به مدرسه پس از بررسی‌های گوناگون، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسش‌نامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سوال باقی مانده. مدل حاصل، برازش آماری قابل قبولی

- 1 . adolescent self-regulatory inventory
- 2 . school attitude assessment survey-revised

داشت و پنج عامل: ادراک خود تحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه و انگیزش/خودتنظیمی را مورد اندازه‌گیری قرار می‌داد. در این پرسش‌نامه برای نمره‌گذاری سؤال‌ها از مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت استفاده شده است. بر اساس این روش از تحلیل شما نمره‌های به دست آمده را جمع کرده و سپس بر اساس جدول زیر قضاوت کنید. نمره میان ۳۵ تا ۷۰: نگرش نسبت به مدرسه ضعیف است. نمره میان ۷۰ تا ۱۴۰: نگرش نسبت به مدرسه متوسط است. نمره بالاتر از ۱۴۰: نگرش نسبت به مدرسه قوی است. این پرسش‌نامه توسط (Mesrabadi and Gazidari, 2013) به فارسی برگردانده شده و از لحاظ روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته است.

نسخه استرالیایی سیاهه کوتاه تحول شغلی^۱: برای سنجش تحول شغلی از سیاهه کوتاه تحول شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (Creed and Patton, 2004) استفاده شد. این پرسش‌نامه بر اساس تعریف بلوغ تحول شغلی طراحی شده است. برای اولین بار متخصصین آمریکایی (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan, and Myers, 1981) فرم ۱۲۰ سؤالی آن را طراحی نمودند که دارای چهار زیر مقیاس طرح‌ریزی تحول شغلی، مکاشفه تحول شغلی، اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری تحول شغلی بود. سوپر (Super, 1983) آن را برای دانش‌آموزان استرالیایی ویرایش کرد و تعداد ماده‌های آن را به ۷۲ مورد کاهش داد. فرم ۷۲ سؤالی استرالیایی سیاهه کوتاه تحول شغلی به علت زمان‌بر بودن پاسخگویی و ایجاد بی‌میلی و کاهش دقت دانش‌آموزان در پاسخگویی توسط (Creed and Patton, 2004) به ۳۳ سؤال کوتاه شد و برای دانش‌آموزان پایه ۸ تا ۱۲ تهیه گردید. این پرسش‌نامه جنبه‌های گوناگون تحول شغلی را می‌سنجد که شامل (۱) طرح‌ریزی تحول شغلی که تشکیل شده از ابعاد جهت‌گیری طرح‌ریزی و اطلاعات خاص (۲) مکاشفه تحول شغلی که تشکیل شده از ابعاد آگاهی از منابع و استفاده از منابع (۳) اطلاعات دنیای کار (۴) تصمیم‌گیری تحول شغلی. ماده‌های ۱ تا ۱۰ مربوط به زیر مقیاس طرح‌ریزی تحول 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 تحول شغلی است و بر روی مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (۱= قطعاً نه تا ۵= قطعاً بله) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیر مقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارت‌اند از ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۳، ۴ و ۳، ۴ و بالاخره ماده‌های ۲۷ تا ۳۳

1. short form of the Australian version of the career development inventory

مربوط به زیر مقیاس تصمیم‌گیری تحول‌شغلی است و در این زیر مقیاس 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 زیر مقیاس آخر گزینه صحیح نمره ۱ و به گزینه‌های غلط نمره صفر تعلق می‌گیرد. نمرات پایین در دو زیر مقیاس اول به معنای طرح‌ریزی تحول‌شغلی و مکاشفه تحول‌شغلی ضعیف و نمرات بالاتر به معنای طرح‌ریزی تحول‌شغلی و مکاشفه تحول‌شغلی مناسب است. به همین ترتیب نمرات کمتر در زیر مقیاس‌های آخر نیز نشان‌دهنده دانش ضعیف درباره‌ی اطلاعات دنیای کار و تصمیم‌گیری تحول‌شغلی است. به‌منظور بررسی روایی همگرای سیاهه کوتاه تحول‌شغلی Creed and Patton (2004) هم‌زمان از پرسش‌نامه خودکارآمدی تصمیم‌گیری تحول‌شغلی و بی‌تصمیمی تحول‌شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری تحول‌شغلی تا حد زیادی با زیرمقیاس‌های مکاشفه و طرح‌ریزی تحول‌شغلی همبستگی مثبت دارد (به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۴۰) و با مقیاس بی‌تصمیمی تحول‌شغلی همبستگی منفی (به ترتیب ۰/۳۴- و ۰/۱۹-) که نشان‌دهنده روایی هم‌زمان این پرسشنامه است. در پژوهش حاضر نیز پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های کشف تحول‌شغلی ۰/۷۱، طرح‌ریزی تحول‌شغلی ۰/۸۴، اطلاعات دنیای کار ۰/۶۹ و تصمیم‌گیری تحول‌شغلی ۰/۶۷ به دست آمد.

شیوه اجرای پژوهش

پژوهشگران با دریافت مجوز از آموزش و پرورش شهر سنندج، به مدارس مختلف مراجعه نمود و ابزارهای گردآوری داده‌ها در ساعات پایانی کلاس‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت. به دلیل واضح بودن گویه‌های پرسشنامه‌ها، دانش‌آموزان در پاسخ به سؤالات، با مشکل خاصی مواجه نبودند؛ با این حال در بعضی موارد خاص، توضیحات تکمیلی در خصوص بعضی گویه‌ها به آنان ارائه می‌شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های مدل‌سازی پژوهش از روش‌های آماری توصیفی (میانگین و انحراف معیار)، همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری استفاده گردید. از آن‌جا که در تحلیل معادلات ساختاری شناسه‌های زیادی برای سنجش برازندگی مدل وجود دارد در این پژوهش، از روش حداکثر احتمال برای برآورد مدل و از چهار شناسه مطلق یعنی مجذور خی، شناسه مجذور خی بر درجه آزادی، شناسه نیکویی برازش^۱ و ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب^۲، سه شناسه نسبی یعنی شناسه

1- goodness of fit index (gfi)

2- root mean squared error of approximation (rmsea)

برازش مقایسه‌ای^۱، شناسه توکر-لوئیس^۲، برازندگی هنجار شده بنتلر-بانت^۳ و یک شناسه ایجازی یعنی شناسه استفاده شد. برای بررسی روابط غیرمستقیم مسیرها از روش بوت‌استرپ استفاده شد. همه تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای بسته‌ی آماری برای علوم اجتماعی ویراست ۱۹ و نرم‌افزار ایموس^۴ ۲۴ انجام شدند.

یافته‌ها

طبق مندرجات جدول ۱، جامعه آماری پژوهش شامل ۱۹۵۴۹ دانش‌آموز و تعداد نمونه ۲۸۴ نفر، شامل ۱۴۷ پسر و ۱۳۷ دختر بود.

جدول ۱:

جامعه و نمونه آماری مورد پژوهش نوجوانان متوسطه اول شهر سنندج

متغیر	طبقات جامعه	ناحیه ۱		ناحیه ۲		کل
		دختر	پسر	دختر	پسر	
جامعه	پایه	۲۰۳۹	۲۱۷۴	۱۲۱۵	۱۳۸۲	۶۸۱۰
	تحصیلی	۱۹۰۷	۲۰۷۰	۱۱۹۳	۱۲۵۴	۶۴۲۴
	نهم	۱۸۲۶	۲۰۰۶	۱۲۱۸	۱۲۶۵	۶۳۱۵
	کل	۵۷۷۴	۶۲۵۵	۳۶۲۶	۳۹۰۱	۱۹۵۴۹
نمونه	پایه	۳۳	۳۵	۱۵	۱۶	۹۹
	تحصیلی	۳۱	۳۴	۱۴	۱۵	۹۴
	نهم	۳۰	۳۲	۱۴	۱۵	۹۱
	کل	۹۴	۱۰۱	۴۳	۴۶	۲۸۴

در بررسی مفروضه‌های آماری مدل همه متغیرها دارای آماره‌های کجی میان ۱/۶۸- تا ۰/۰۳۹ و کشیدگی میان ۰/۰۴۷- تا ۱/۹۷ بودند. مقدار کجی و کشیدگی مشاهده شده برای همه متغیرها در بازه (۲، ۲-) قرار دارد؛ یعنی از لحاظ کجی و کشیدگی متغیرها متقارن می‌باشند. در این پژوهش هیچ‌یک از متغیرهای برون‌زا دارای همبستگی بالای ۰/۸ نبود، افزون بر آنکه برای بررسی وجود هم خطی بودن

1- comparative fit index (cfi)

2- tucker-lewis (tli)

3- bentler-bonett normed fit index (nfi)

4- AMOS

چندگانه بالا، دو شناسه تحمل و عامل تورم واریانس برای تعیین میزان همپوشی متغیرهای برون‌زا محاسبه شد همه این ضرایب در سطح قابل قبولی بودند. به گونه‌ای که شناسه تحمل برای همه متغیرهای پیش‌بین کوچک‌تر از ۰/۴۶۶ و شناسه تورم واریانس کوچک‌تر از ۲/۱۴۱۰ به دست آمد. این مفروضه از راه نمودار پراکنش تحلیل رگرسیون چندمتغیری بررسی و مشخص شد که این مفروضه برقرار است. طبق مندرجات جدول ۲ نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که میان چشم‌انداز زمان با نگرش به مدرسه برابر ($p = ۰/۰۱$ ؛ $r_{xy} = ۰/۴۴$)، چشم‌انداز زمان با تحول شغلی برابر ($p = ۰/۰۱$ ؛ $r_{xy} = ۰/۴۶$)، میان خودنظم‌جویی با نگرش به مدرسه برابر ($p = ۰/۰۱$ ؛ $r_{xy} = ۰/۳۲$)، خودنظم‌جویی با تحول شغلی برابر ($p = ۰/۰۱$ ؛ $r_{xy} = ۰/۲۹$) و میان نگرش به مدرسه با تحول شغلی ضریب همبستگی برابر ($p = ۰/۰۱$ ؛ $r_{xy} = ۰/۴۷$) بود.

جدول ۲:

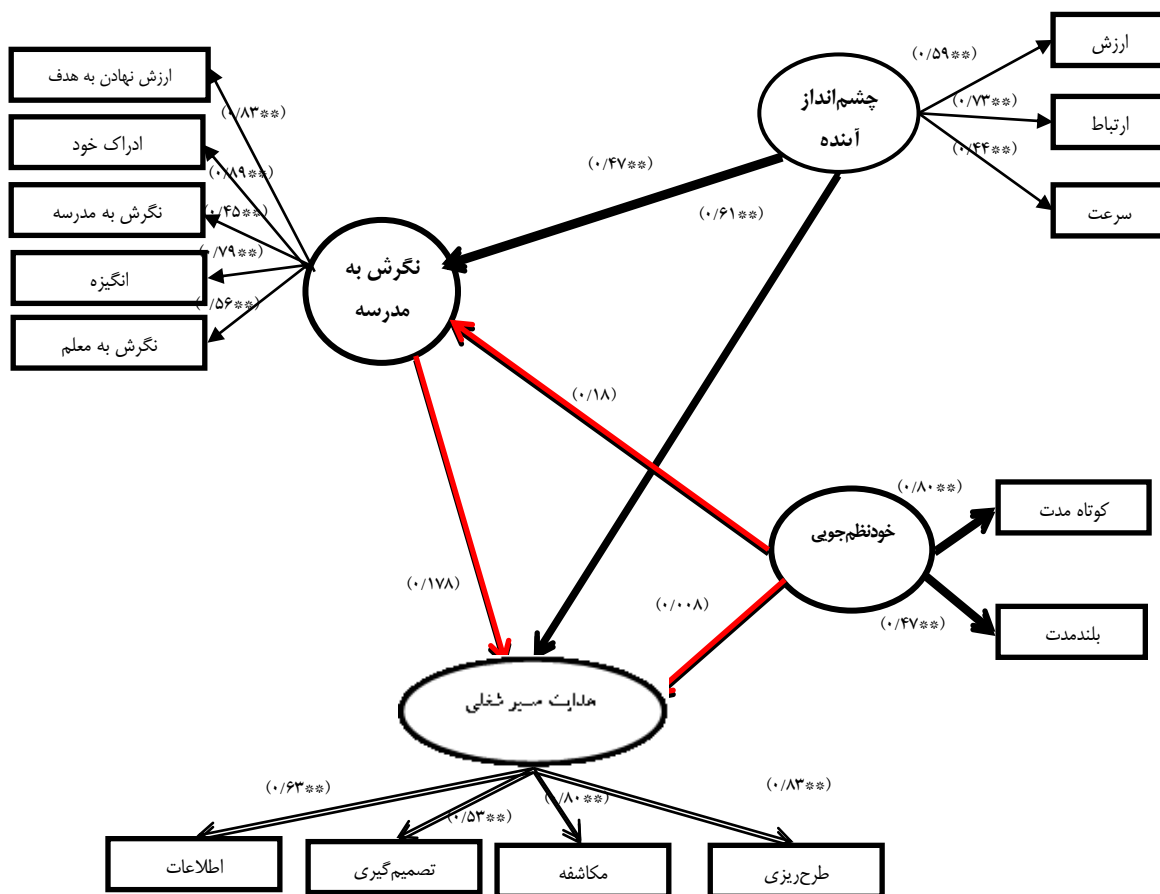
نتایج ضریب همبستگی میان چشم‌انداز زمان، خودنظم‌جویی، نگرش به مدرسه و تحول شغلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. چشم‌انداز زمان آینده	۱								
۲. سرعت	۰/۶۷**	۱							
۳. ارتباط	۰/۸۲**	۰/۲۹**	۱						
۴. ارزش	۰/۷۲**	۰/۱۸**	۰/۴۸**	۱					
۵. خودنظم‌جویی	۰/۴۴**	۰/۴۵**	۰/۲۹**	۰/۲۴**	۱				
۶. کوتاه مدت	۰/۳۰**	۰/۲۹**	۰/۲۲**	۰/۱۵*	۰/۷۷**	۱			
۷. بلندمدت	۰/۴۲**	۰/۴۴**	۰/۲۶**	۰/۲۴**	۰/۸۸**	۰/۳۷**	۱		
۷. نگرش به مدرسه	۰/۴۴**	۰/۳۳**	۰/۳۸**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۴۴**	۰/۳۸**	۱	
۸. تحول شغلی	۰/۴۶**	۰/۲۲**	۰/۴۴**	۰/۳۶**	۰/۲۹**	۰/۱۸**	۰/۲۹**	۰/۴۷**	۱

* $p \leq ۰/۰۵$ ** $p \leq ۰/۰۱$

ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی نخست نشان داد این مدل واجد برازش قابل قبولی و مطابق با واقع نیست و نشانگر نیاز به اصلاح آن بود. پس، تعدیل‌هایی صورت گرفت، به طوری که میان مؤلفه‌های ارزش‌گذاری برای اهداف و انگیزه، نگرش به مدرسه و ادراک خودِ تحصیلی، اطلاعات و تصمیم‌گیری، و میان متغیرهای برون‌زا چشم‌انداز زمان و خودنظم‌جویی دو طرفه برقرار شد تا در نهایت الگوی ضرایب استاندارد مدل

اصلاح شده پیشنهادی دوم مورد تأیید قرار گرفت. ضرایب استاندارد و آزمون معنی‌داری نیازمند این است که به صورت ترکیبی ترسیم شوند. لذا مدل ساختاری دوم در که دارای دو متغیر برونزا (چشم‌انداز زمان و خودنظم‌جویی)، یک متغیر میانجی گر (نگرش به مدرسه) و یک متغیر درونزا (تحول شغلی) است در شکل ۱ قابل مشاهده است.



شکل ۱:

ضرایب استاندارد و معنی‌داری مدل اصلاح شده دوم: تأثیر‌گذاری چشم‌انداز زمان و خودنظم‌جویی بر تحول شغلی با میانجی‌گری نگرش به مدرسه

جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل به همراه مقادیر مطلوب را نشان می‌دهد. مندرجات جدول نشان می‌دهد که مقدار آماره X^2 برابر با ۱۹۱/۱۰ با درجه آزادی ۶۸ است که حاصل تقسیم کای اسکوتر تقسیم بر درجه آزادی (۲/۸۱) کمتر از ۵ هست که حاکی از برازش خوب مدل است. شناسه نیکویی برازش^۱ ۰/۹۱۵ است که نشان دهنده برازش مطلوب مدل است. شناسه نیکویی برازش اصلاح شده^۲ برابر ۰/۸۸۹ است که بزرگتر از ۰/۸۵ بنابراین مدل از برازش مطلوب برخوردار است. مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۳ نیز ۰/۰۶۲ است که باتوجه به اینکه کمتر از ۰/۱ است، مناسب بوده و نشان دهنده تأیید مدل پژوهش است. شناسه بنتلر- بونت^۴ ۰/۹۲۱، شناسه توکلر- لویس^۵ ۰/۹۰، شناسه برازش تطبیقی^۶ ۰/۹۲۶ و شناسه برازش نسبی^۷ ۰/۹۰ است که همگی نشان دهنده‌ی برازش مطلوب و تأیید مدل پژوهش است.

جدول ۴:

شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی χ^2 و مدل اصلاح شده دوم

شاخصه‌های برازش	مدل پیشنهادی		مدل اصلاح شده	
	میزان	ملاک	تفسیر	میزان
کای اسکوتر (χ^2)	۳۱۰/۳۹	-	-	۱۹۱/۱۰
درجه آزادی (df)	۷۲	-	-	۶۸
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱	بیشتر از ۰/۰۵	بیشتر از ۰/۰۰۱	بیشتر از ۰/۰۵
نسبت کای اسکوتر به درجه آزادی (χ^2/df)	۳۱۰/۳۹	کمتر از ۵	برازش قابل قبول	۱۹۱/۱۰
	بخش بر ۷۲	بخش بر ۶۸		
شناسه نیکویی برازش (GFI)	۰/۷۷۱	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۱۵
شناسه نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	۰/۸۱۲	بیشتر از ۰/۸۵	برازش ضعیف	۰/۸۸۹
شناسه برازش نسبی (RFI)	۰/۷۶۸	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۰۵
شناسه برازش افزایشی (IFI)	۰/۸۵۳	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۲۴
شناسه برازش تطبیقی (CFI)	۰/۸۵۱	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۲۳
شناسه توکلر- لویس (TLI)	۰/۸۱۲	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۰
شناسه برازش تصبیقی (NFI)	۰/۸۱۷	بیشتر از ۰/۹۰	برازش ضعیف	۰/۹۲۱
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)	۰/۱۰۸	کمتر از ۰/۱	برازش قابل قبول	۰/۰۶۲
شناسه برازش مقتصد هنجار شده (PNFI)	۰/۶۴۶	بیشتر از ۰/۵۰	برازش مطلوب	۰/۶۶۳
شناسه نیکویی برازش مقتصد (PGFI)	۰/۵۹۷	بیشتر از ۰/۵۰	برازش مطلوب	۰/۵۹۳

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

- 1 . GFI
- 2 . AGFI
- 3 . RMSEA
- 4 . NFI
- 5 . TLI
- 6 . CFI
- 7 . RFI

با توجه به مندرجات 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 میان متغیرهای پنهان پرداخت. در جدول ۶ ضرایب اثر مستقیم، غیر مستقیم، کل و سطح معنی‌داری میان متغیرهای پژوهش آورده شده است.

جدول ۶.

برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو

اثر کل	اثر غیر مستقیم	اثر مستقیم	مسیر
۰/۶۹۴**	-	۰/۶۱**	چشم‌انداز زمان ← تحول شغلی
۰/۰۴	-	۰/۰۰۸	خودنظم‌جویی ← تحول شغلی
۰/۴۷**	-	۰/۴۷**	چشم‌انداز زمان ← نگرش به مدرسه
۰/۱۸۲	-	۰/۱۸۲	خودنظم‌جویی ← نگرش به مدرسه
۰/۱۷۸	-	۰/۱۷۸	نگرش به مدرسه ← تحول شغلی
-	۰/۰۸۴	-	چشم‌انداز زمان - نگرش به مدرسه - تحول شغلی
-	۰/۰۳۲	-	خودنظم‌جویی - نگرش به مدرسه - تحول شغلی
-	-	۰/۳۵	نگرش به مدرسه R2
-	-	۰/۵۴	تحول شغلی R2

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

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی از رابطه میان چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت بر تحول شغلی با توجه به نقش واسطه‌ای نگرش به مدرسه در فرزندان نوجوان خانواده‌های شهر سندج انجام شد. از این رو مساله اصلی این پژوهش این بود که آیا مدل علی تحول شغلی بر اساس چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت با توجه به نقش میانجی نگرش به مدرسه برازش دارد؟ یافته‌های این پژوهش نشان داد که تحول شغلی با اطلاع از تراز چشم‌انداز زمان آینده و نگرش به مدرسه پیش‌بینی شد؛ خودنظم‌جویی بر نگرش به مدرسه و تحول شغلی به‌طور مستقیم تأثیری نداشتند؛ نگرش به مدرسه تأثیر علی و مستقیمی بر تحول شغلی نداشت. همچنین چشم‌انداز زمان و خودنظم‌جویی با میانجیگری نگرش به مدرسه تأثیر غیرمستقیم بر تحول شغلی نداشت. یافته‌های این پژوهش مؤید تأثیر معنی‌دار چشم‌انداز زمان آینده بر تحول شغلی فرزندان نوجوان است.

بخشی از یافته‌ها نشان داد که چشم‌انداز زمان بر تحول شغلی، اثر علی و مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Fouad and Santana, 2018) و (Osterman, 2017) و (Bernan, Eigermoont and Rozhart, 2015) هماهنگ و همسو است. تعیین انتظاراتی که افراد در آینده دارند به‌عنوان یک خصیصه منحصر به فرد انسانی نقش مهمی در شکل دادن به رفتار فعلی آن‌ها ایفا می‌کند (Zimbardo, 1999). در دوران نوجوانی شکل‌گیری نظریه ذهن و پیدایش توانایی نگاه به آینده در نوجوانان و در نتیجه توسعه اهداف فردی در زمان آینده بر چگونگی اتخاذ راهبردهای سازشی در زمان حال تأثیر می‌گذارد. توانایی بازنمایی آینده و ادراک از زمان باعث می‌شود افراد برای خود در فواصل زمانی گوناگون در آینده اهدافی تعیین کنند که نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای شرکت در فعالیت‌های جاری خواهد داشت در فرهنگ‌های گوناگون، پیشرفت تحصیلی به خودی خود یک غایت نیست، بلکه یک سرمایه‌گذاری معطوف به آینده است. بسیاری از فعالیت‌های تحصیلی در مدارس به منظور آماده‌سازی نوجوانان برای زندگی آینده و توانایی ایفای نقش‌های گوناگون طرح‌ریزی می‌شود. نوجوانان دوره تحصیلات متوسطه از لحاظ چشم‌انداز زمان آینده متفاوت‌اند. برخی از نوجوانان تصویر روشنی از نقش تحصیلات در زندگی و پیشرفت آینده خود دارند و برخی دیگر کمتر نگران آینده به نظر می‌رسند و بیشتر در زمان حال زندگی می‌کنند. آن‌ها فواید فعالیت‌های تحصیلی جاری برای زندگی آینده خود را در نظر نمی‌گیرند و ارزش انداکی برای فعالیت‌های تحصیلی قائل هستند (Peetsma and Van der Veen, 2011; Husman and Lens, 1999). در پژوهشی با دانش‌آموزان دبیرستان (Husman and Shell, 2008) چهار بعد چشم‌انداز زمان آینده شامل «ارتباط»، «سرعت»، «ارزش» و «بسط» را متمایز کرده‌اند. بسط و ارتباط همسو با بعد شناختی چشم‌انداز زمان آینده، با «گرایش» فرد به سمت فرجه‌ها یا فواصل زمانی آگاهی فرد برای ارتباط رفتارهای حاضر به اهداف مورد نظر، مشخص می‌شود. از سوی دیگر، ارزش و سرعت، همسو با بعد چشم‌انداز زمان آینده ارائه شده در فوق، به این نکته اشاره می‌کند که چگونه ارزش‌های مختلفی به اهداف نسبت داده می‌شوند و چگونه برای رسیدن به آن اهداف مدیریت کرد وقایع پیشرو سازماندهی فعالیت‌ها می‌پردازند. برای توضیح بیشتر، چهار مؤلفه مدل هاسمن و شل^۱ به صورت جداگانه بررسی می‌شود. ۱. **ارتباط:** به‌عنوان توانایی ایجاد رابطه میان فعالیت‌های حال و اهداف آینده است

1 . Husman & Shell

و به تمایلی کلی برای ایجاد ارتباط میان اعمال فعلی و بروندادها و اهداف آینده (Simons, Dewitte and Lens, 2004) و اهمیت کلی دستاوردهای آینده از نظر فرد اشاره دارد و حاکی از داشتن طرح و نقشه برای آینده است (Husman and Shell, 2008). ۲. سرعت: مفهوم سرعت اولین بار توسط (Husman and Shell, 2008) مطرح شد و به ادراک از سرعت گذر زمان و توانایی ادراک شده افراد برای مدیریت کردن وقایع پیش رو اشاره دارد: ادراک اینکه وقایع در آینده تصویرسازی شده افراد با چه سرعتی رخ می دهند و چه میزان توانایی برای مدیریت کردن آن‌ها وجود دارد. ۳. بسط: اینکه نقشه‌ها و طرح‌های فرد تا چه میزان در آینده گسترش می یابند در ادبیات پژوهشی «بسط» نامیده می شود. اهدافی که در محدوده افق زمانی فرد قرار می گیرند عموماً نزدیک تر، واضح تر و با اهمیت تر ادراک می شوند تا اهدافی که خارج از فضای زمانی عادی فرد هستند. هر قدر افق زمانی افراد به آینده دورتری گسترش یابد، اهداف بلندمدت نزدیک تر و با اهمیت تر به نظر می رسند (Tucker, Vuchinich and Rippens, 2002). ۴. جاذبه: جاذبه به میزان اهمیتی که افراد برای اهداف قابل دسترس در آینده دور قائل اند اشاره دارد. مفهوم جاذبه همچنین به عنوان تأخیر لذت تعریف شده است. Husman and Shell (2008) به جای جاذبه از اصطلاح «ارزش» برای بازنمایی ارزش قائل شدن برای آینده و به ویژه تمایل به قربانی کردن زمان حل به نفع آینده استفاده می کنند؛ با توجه به آنچه که ذکر شد طبیعی است که چشم‌انداز زمان بر تحول شغلی، اثر علی و مستقیم داشته باشد.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که خودنظم‌جویی بر تحول شغلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش (Jansoon, 2013) هماهنگ و همسو نمی‌باشد. (Jansoon, 2013) در مطالعه خود با عنوان رابطه منبع کنترل و خودنظم‌جویی با تحول شغلی دانش‌آموزان به این نتیجه رسید که میان تحول شغلی و مکان کنترل درونی رابطه مثبت و معنی‌دار و میان تحول شغلی و خودنظم‌جویی نیز رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که منبع کنترل و خودنظم‌جویی پیش‌بینی کننده ۳۱ درصد از واریانس تحول شغلی دانش‌آموزان هستند. تفاوت نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر با نتایج پژوهش مذکور را می توان اینگونه بیان داشت که این پژوهش در جامعه‌ای متفاوت با تحقیق حاضر انجام پذیرفته است. همچنین این پژوهش فقط بر روی نوجوانان دوره اول متوسطه انجام شده است در حالی که پژوهش (Jansoon, 2013) بر روی نوجوانان متوسطه دوم انجام شده است این در حالی است که مقطع تحصیلی

متوسطه اول به دلایلی که خواهد آمد، با مقطع تحصیلی متوسطه دوم قابل مقایسه نیست یعنی یک نوجوانان موفق در مقطع تحصیلی متوسطه اول، موفقیت‌های این دوره را نمی‌تواند به تنهایی تضمینی برای موفقیت در مقطع تحصیلی متوسطه دوم بداند، هر چند یکی از پیش نیازهای مهم و اساسی است. نوجوان موفق در مقطع تحصیلی متوسطه اول، برای موفقیت در مقطع تحصیلی متوسطه دوم نیاز به مهارت‌های جدیدتری دارد. سطح و کیفیت درس‌ها در متوسطه اول نسبت به متوسطه دوم بسیار متفاوت است و درس‌ها در این دوره «بویژه در متوسطه دوم مثل انرژی اتمی» پیچیده‌تر و دشوارتر می‌شوند؛ بنابراین نمره مقطع تحصیلی متوسطه اول با نمره متوسطه دوم در برخی از درس‌ها قابل مقایسه نیست. فضای جدید، ترس‌ها و نگرانی‌های جدیدی را پدید می‌آورد. در فضای جدید، ضعف‌ها و توانایی‌های پنهان، آشکارتر می‌شوند. نوع ارتباط دانش‌آموزان با دبیران تا حدودی تغییر می‌کند و امکان دارد آن رابطه هیجانی و نزدیک میان آن‌ها به دلیل افزایش کمی و کیفی درس‌ها به رابطه‌ای جدی‌تر تبدیل شود که پذیرش آن برای برخی از دانش‌آموزان آسان نخواهد بود. پذیرش نظم در مدرسه جدید ممکن است برای برخی از دانش‌آموزان دشوار باشد و این عدم پذیرش باعث درگیری ذهنی شود و دانش‌آموز را در مقابل مدرسه قرار داده و بخش بزرگی از انرژی او را هدر دهد. در فضای جدید، دوری از دوستان قدیمی یک خلاء هیجانی پدید می‌آورد که اگر با دوستی‌های جدید جبران نشود، انگیزه درسی را کاهش خواهد داد و اعتماد به نفس جمعی دانش‌آموزان را کم خواهد کرد.

همان‌گونه که در شکل یک قابل مشاهده است، بخشی دیگری از یافته‌ها نشان داد که چشم‌انداز زمان بر نگرش به مدرسه، اثر علی و مستقیم دارد. اگر چه در پژوهش‌های قبلی دقیقاً این فرضیه به آزمون گذاشته نشده است ولی بسیاری از نظریه‌ها و پژوهش‌های قبلی که به این فرضیه نزدیک هستند و فرضیه هم بر اساس همین پیشینه‌ها نوشته شده، با این نتیجه همسو هستند. نتایج مطالعات فرزین، برزگر بفرویی و فقیهی (2020) حاکی از آن است که جهت افزایش هیجان‌های مثبت و کاهش هیجان‌های منفی، برنامه‌های آموزش زمان درمانی جهت هدایت دانش‌آموزان به چشم‌انداز زمانی متعادل به متخصصان ارایه گردد. طبق دیدگاه Worrell and Mello (2007) چشم‌انداز زمانی به‌طور مناسبی هم نگرش مثبت و هم نگرش منفی را نسبت به گذشته، حال و آینده می‌سنجد. همچنین Lee et al (2010) بر این باور هستند که مسائل مرتبط با گذشته و

چشم‌انداز مربوط به آینده تعیین کننده‌های مهمی برای هدف‌گزینی و جهت‌گیری به سوی هدف به شمار می‌آیند، به ویژه با هدف‌گزینی و جهت‌گیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. مقوله‌های زمانی و دیدگاه‌های زمانی فرد، تصمیمات او را تحت تأثیر قرار می‌دهد. توانایی افراد در ایجاد ارتباط میان پیامدهای جاری با اهداف و آرزوهای آینده باعث می‌شود که آن‌ها ارزش بیشتری برای اهداف آینده‌ی خود قائل شوند و با تلاش بیشتری به سمت تحقق اهداف آینده حرکت کنند (Phalet, Andriessen and Lens, 2004). از این رو می‌توان گفت که گرایش بالا به آینده دلیلی بر ضریب هوشی بالا نیست (Zimbardo and Boyd, 2008)؛ بلکه تمرکز بر چشم‌انداز زمان آینده باعث سنجیده عمل کردن، یافتن راه حل‌های گوناگون بر مسائل و تمرکز بر اهداف بلندمدت می‌شود که می‌تواند منجر به پیشرفت تحصیلی شود (Phalet, Andriessen, 2004 and Lens, 2004)؛ لذا می‌توان نتیجه گرفت که چشم‌انداز زمان آینده گام مهمی در جهت موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی است، زیرا افرادی که به سوی آینده جهت‌گیری مناسبی دارند در تلاش هستند تا با تأخیر لذات زودگذر، به برنامه‌ریزی و سازماندهی مناسب کارها و تنظیم اهداف پرداخته و برای دست‌یابی به اهداف بلندمدت تلاش کنند که این امر می‌تواند موجب بهبود نگرش به مدرسه در آنان شود.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که خودنظم‌جویی بر نگرش به مدرسه، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با پژوهش‌های Brennan, Gigmont, and Daydream (2015) و Mousavi and Badri (2016) همخوانی ندارد. خودتنظیمی، به‌عنوان کوشش‌های روانی برای کنترل وضعیت درونی، جهت‌دستیابی به اهداف بالاتر، تعریف شده است (Buhrau and Sujana, 2014). خودتنظیمی به‌عنوان یکی از مفاهیم نظریه خودتعیین‌گری شناخته شده است. نظریه خودتعیین‌گری دارای دو مفهوم اساسی تحت عنوان جهت‌یابی علی و اهداف زندگی است. جهت‌یابی علی شامل جهت‌یابی خودتنظیم، خودیابی کنترل شده و جهت‌یابی شخصی است (Deci and Ryan, 2008)؛ به نقل از Salarifar, Pouretemad, Haydari and Asgharnejad (2011). یکی از ابعاد خودتنظیمی، خودتنظیمی در یادگیری و تحصیل است. سازمان‌دادن و تنظیم فرآیندهای اصلی یادگیری و فعالیت‌های مربوط به آن از راه خودتنظیمی تحصیلی انجام می‌شود. شاخص‌های قوی خودتنظیمی تحصیلی شامل خودارزشیابی، سازماندهی، جهت‌یابی هدفی، جستجوی کمک، ساختارهای محیطی و راهبردهای

حافظه است که با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. نتایج تحقیقات حاکی از آن است که دانش‌آموزان با خودتنظیمی بالا، پیشرفت تحصیلی رضایت‌بخش و مطلوب و همچنین انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند (Broadbent and poon, Daniela, 2015؛ Zimmerman and Kitsantas, 2014؛ Matuga, 2009). فرد خودتنظیم، فردی هدفمند است که با استفاده از تکنیک‌های مدیریت زمان، تمرین معنادار و جهت‌دار، کاربردهای مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با توانایی‌ها و استعداد خود دارد که چنین فردی به واضح اشتیاق بالایی را در حیطه‌های گوناگون هیجانی، شناختی و رفتاری از خود نشان می‌دهد، بنابراین این موارد می‌تواند باعث افزایش نگرش به مدرسه شود؛ ولی همان‌طور که ملاحظه شد نتایج تحقیق این اظهارات رو تأیید نکرد که علت آن می‌تواند این باشد که این پژوهش در جامعه‌ای متفاوت با سایر پژوهش‌ها انجام پذیرفته است. همچنین متفاوت بودن گروه‌های سنی مورد بررسی، ابزار متفاوت مورد استفاده برای بررسی خودتنظیمی و نوع آزمون آماری برای تحلیل داده‌ها از دلایل احتمالی نتایج غیرهمسو است. دوره نوجوانی تفاوت‌هایی با سایر گروه‌های سنی دارد که ممکن است نتایج متفاوت تحقیقات را تبیین کند.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان داد که که هیجان‌آموشگاهی بر تحول شغلی، اثر علی و مستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Brennan, Gigmont and Daydream, (2016) Ilishiman, (2018) Gilham and Leonthal (2015) ناهماهنگ و ناهمسو است. به نظر می‌رسد یک علت برای این گوناگونی یافته‌ها می‌تواند این باشد که از یک سو، نگرش به مدرسه رابطه یکسانی با همه ابعاد تحول شغلی ندارد و از سوی دیگر، همه جنبه‌های نگرش به مدرسه رابطه یکسانی با یک جنبه خاص از تحول شغلی ندارند؛ یعنی محتمل است جنبه خاصی از نگرش به مدرسه تنها برای جنبه خاصی از تحول شغلی مفید باشد و همان جنبه برای بُعد دیگری از تحول شغلی فرد بی‌اهمیت باشد یا حتی امکان دارد اثر منفی داشته باشد.

نتایج آزمون بوت استروپ نشان داد که چشم‌انداز زمان با میانجی‌گری نگرش به مدرسه بر تحول شغلی نوجوانان متوسطه اول شهر سمنان اثر علی و غیرمستقیم ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Gilham and Leonthal (2018) Ilishiman, (2016) ناهماهنگ و ناهمسو است. یکی از دلایل عدم نقش میانجی نگرش به

مدرسه این است که رابطه میان چشم‌انداز زمان و تحول شغلی به واسطه متغیرهای دیگری مانند خودپنداره تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، استرس‌های تحصیلی و غیره صورت می‌گیرد. نتایج آزمون بوت استروپ نشان داد که خودنظم‌جویی با میانجی‌گری نگرش به مدرسه بر تحول شغلی نوجوانان متوسطه اول شهر سنندج اثر علی و غیرمستقیم ندارد. این یافته با پژوهش Brennan, Gigmont and Daydream (2015) همخوانی ندارد. علت این ناهمسویی می‌تواند استفاده از ابزارهای اندازه‌گیری متفاوت در زمینه خودتنظیمی باشد. همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت ماهیت پیچیده متغیرهای علوم انسانی و وجود متغیرهای میانجی دیگری که در این پژوهش موردبررسی قرار نگرفته‌اند می‌تواند دلیلی باشد بر این که ما نتوانیم رابطه واقعی میان دو متغیر خودتنظیمی و تحول شغلی را آن‌گونه که هست شناسایی کنیم. به همین خاطر توصیه می‌شود رابطه این دو متغیر در پژوهش‌های دیگر موردبررسی قرار گیرد تا ماهیت رابطه میان این دو متغیر بیشتر آشکار گردد.

محدودیت‌های پژوهش

از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به استفاده از یک روش پژوهش کمی اشاره کرد؛ زیرا با استفاده از روش تحقیق کیفی از راه مصاحبه‌های ساخت‌یافته، نیمه ساخت‌یافته و ناساخت‌یافته می‌توان به یافته‌های عمیق دست یافت اگر تغییر در هدف‌های پژوهش این امکان را فراهم می‌ساخت که از روش‌های کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق و نیمه ساخت‌یافته استفاده شود، نتایج کامل‌تری به دست می‌آید؛ علاوه بر این با توجه به این که برای ارزیابی مدل پیشنهادی پژوهش از روش مدل معادلات ساختاری استفاده شده است؛ لذا نتیجه‌گیری علت و معلومی باید با احتیاط صورت گیرد و نیز در پژوهش حاضر به منظور مدل‌یابی معادلات ساختاری از طرح مقطعی استفاده شده است بنابراین، تکرار یافته‌های آن مستلزم به کارگیری طرح‌های طولی است.

پیشنهاد‌های پژوهشی و کاربردی

نتایج این مطالعه اطلاعات ارزشمندی را برای پژوهشگران و مشاورین فراهم کرده است. نتایج پشوانه پژوهشی درخور توجهی برای تعیین سازوکار ارتقای تحول شغلی نوجوانان فراهم آورده است. در راستای

بهبود مطالعات آتی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی با آزمودنی‌های مقاطع تحصیلی، شهرها و فرهنگ‌های گوناگون صورت گیرد؛ زیرا علاوه بر این که قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، می‌تواند زمینه مقایسه نتایج را فراهم کند. همچنین با توجه به نقش و جایگاه مهم چشم‌انداز زمان در تحول شغلی نوجوانان، پیشنهاد می‌شود مداخلات روان-آموزشی مرتبط و واجد قابلیت بازآموزی توسط ناظران ارشد متخصص در امور مشاوره و روان‌درمانی برای مربیان تربیتی و والدین برگزار شود؛ چراکه مربیان و والدین الگوهای تربیتی مهمی برای کودکان و نوجوانان هستند. مربیان و والدین در شکل‌گیری و تحول نگرش‌های کودکان و نوجوانان حساس و مؤثر هستند، لذا می‌توانند با یادگیری این گونه برنامه‌ها، در بهبود نگرش خویش و نیز کودکان و نوجوانان درباره زمان کوشا باشند.

اخلاق پژوهش

اصول اخلاق تحقیق بر اساس معیارهای APA سلوچه عمل در همه مراحل این مطالعه بود.

مشارکت نویسندگان

در این مطالعه با توجه به روش پژوهش همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود و از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول استخراج گردید. تمامی نویسندگان در امر مرور، نگارش و تحلیل و جمع‌بندی مشارکت داشتند.

منابع مالی

این مطالعه با هزینه شخصی محققان انجام شد.

دسترسی به مواد و داده‌ها

در این پژوهش از پژوهش‌های قبلی استفاده شد. این مقالات از راه گوگل، آرشيو مجلات و سایت جهاد دانشگاهی به آسانی در دسترس محققان قرار دارد.

رضایت برای انتشار

نویسندگان از انتشار این مقاله رضایت کامل دارند.

تصریح درباره تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که این اثر پژوهشی هیچ‌گونه تضادی با منافع فرد، گروه یا سازمانی ندارد.

سپاسگزاری

این مطالعه با همیاری کارکنان و معلمان محترم مدارس سنج و با مشارکت دانش آموزان محترم این مدارس انجام شد. از مشارکت علمی همه آن‌ها متشکریم.

References

- Afshari, M. Shirzadifard, M. and Ghorban jahromi, R (2018). Future Time Perspective and Academic Achievement: Mediating Role of Long-term Self-regulation and Perceived Task Instrumentality. Page(s) 121 To 134. [\[link\]](#). [person].
- Ahi, P., and Bejani, H., (2012). Role of occupational way planning in success of the organization. NAJA Human Resources Periodical, 7 (28), 110-80. [\[link\]](#). [Persian].
- Anisi, J., Salimi, H., Mirzamani, M., Reisi, F; and Niknam, m (2008). A Survey Study on Behavioral Problems in Adolescence. [\[link\]](#)
- Bazzul, J. (2012). Neoliberal ideology, global capitalism, and science education: Engaging the question of subjectivity. Cultural Studies of Science Education, 7(4), 1001–1020. [\[link\]](#).
- Bernan, 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 attitude. Quarterly Journal of School Studies, 96 (15): 752-741. [\[link\]](#).
- Blustein, D. L. (2017). Integrating theory, research, and practice: Lessons learned from the evolution of vocational psychology. In Sampson, J. P., Bullock-Yowell, E., Dozier, V. C., Osborn, D. S., Lenz, J. G. (Eds.), Integrating theory, research, and practice in vocational psychology: Current status and future directions (pp. 179–187). [\[link\]](#).
- Blustein, D. L. (2019). The importance of work in an age of uncertainty: The eroding work experience in America. Oxford University Press. [\[link\]](#).
- Borges, N. J. (2007). Behavioral exploration of career and specialty choice in medical students. *The Career path development Quarterly*, 55(4), 351-358. [\[link\]](#).
- Broadbent, J., and Poon, W. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1-13. [\[link\]](#).
- Brown, B, and Lent, C (2013). Social encouragement and guidance. Social Studies Quarterly, 7 (18), 265-259.
- Buhrau, D., and Sujana, M. (2014). Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors. [\[link\]](#)

- Creed, P. A., and Patton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Australian version of the career path development inventory. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 14(2), 125-138. [\[link\]](#)
- Code, M., Comm, B and Bernes, K. (2006). Adolescents' Perceptions of Career Concern. Research Gate, the professional network for scientists. [\[link\]](#)
- Cornelia S (2016). The Relationship between Career Counselling, Professional Practice, and Desirable Labour Market Integration. *Social and behavioral sciences*, 10, 607-614. [\[link\]](#).
- Daniela, P. (2015). The relationship between self-regulation, motivation, and performance at secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2549-2553. [\[link\]](#).
- Dias, P. C., del Castillo, J. A. G., and Moilanen, K. L. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context1. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24, 155-164. [\[link\]](#).
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory in health care and its relations to motivational interviewing: A few comments. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9. doi:10.1186/1479-5868-9-24. [\[link\]](#).
- Eric, B. and Teri, A. (1993). Parental influence on career path development: An integrative framework for adolescent career counseling. 19, pages161–173. [\[link\]](#).
- Falco, L. D. (2017). The school counselor and STEM career path development. *Journal of Career path development*, 44, 359–374. [\[link\]](#)
- Farzin S., Barzegar bafrooei K., Faghihi M. (2020). The role of time perspective in the prediction of academic emotions of secondary school male students. Volume 9, Number 1 (33) ; Page(s) 153 To 172. [\[link\]](#)
- Fouad, N. A., Santana, M. C. (2017). SCCT and underrepresented populations in STEM fields: Moving the needle. *Journal of Career Assessment*, 25, 24–39. [\[link\]](#).
- 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. [\[link\]](#).
- Ginzberg, E. (1984). Career path development. *Career Choice and Development; Applying contemporary theories to practice.*, 169-191.
- Gottfredson, L. S. (2005). Using Gottfredson's theory of circumscription and compromise in career guidance and counseling. *Career path development and counseling: Putting theory and research to work*, 71-100. [\[link\]](#).

- Hoekstra, H. A. (2011). A career roles model of career path development. *Journal of Vocational Behavior*, 2(78), 159-173. [\[link\]](#).
- Husman, J., and Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational Psychologist*, 34(2), 113-125. [\[link\]](#).
- Husman, J., and Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences*, 18(2), 166-175. [\[link\]](#)
- Ishiman, A. (2016). The role of mediation of school attitude in the relation between the relationship between self-education, educational conflict, and career path guidance. *Quarterly descriptive studies*, 74 (63): 88-76. [\[link\]](#).
- Johnson, K. F. (2013). Preparing ex-offenders for work: Applying the self-determination theory to social cognitive career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 50, 83–93. [\[link\]](#)
- Krumboltz, J. D., and Worthington, R. L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career path development Quarterly*, 47(4), 312-325. [\[link\]](#)
- Krumboltz, J. D., Foley, P. F., and Cotter, E. W. (2013). Applying the happenstance learning theory to involuntary career transitions. *The Career path development Quarterly*, 61(1), 15-26. [\[link\]](#)
- Lee, J.Q. McNerney, D.M. Liem, G.A.D. and Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (4), 264-279. [\[link\]](#).
- Lent, R. W. (2013). Social cognitive career theory. In Brown, S. D., Lent, R. W. (Ed.), *Career path development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 115–146). Hoboken, NJ: John Wiley. [\[link\]](#).
- Matuga, J. M. (2009). Self-regulation, goal orientation, and academic achievement of secondary students in online university courses. *Journal of Educational Technology and Society*, 12(3), 4. [\[link\]](#).
- Mau, W. (2008). Career path development intervention schools. *Handbook of school counseling*, 497-515. [\[link\]](#).
- McCoach, D. B., and 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. [\[link\]](#).

- Mesrabadi, J. Gazidari, E A Meta-Analysis of the Relationship Between Self-Regulation Learning Strategies and Academic Procrastination. [\[link\]](#)
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835-848. [\[link\]](#).
- Mousavi, F., Badri, O. (2016). Investigating The Relationship Between Metacognitive Awareness And Academic Self-Concept, Attitude Toward School And Social Adjustment Of Students. Volume 7, Number 1 (25); Page(s) 177 To 190. [\[link\]](#). [Persian].
- Nutin, M, and Lens, F (1985). The relationship between time and motivation guidance. *Qualitative Studies Quarterly*, 32 (18), 265-259. [\[link\]](#)
- Nutin, M, and Lens, F (2009). The Relationship Between Time Leadership and Students' Motivation and Thinking. *Qualitative Studies Quarterly*, 33 (19), 200-190. [\[link\]](#).
- Osterman, P. (2017). Who will care for us: Long-term care and the long-term workforce. Russell Sage Foundation. [\[link\]](#).
- Peetsma, T., and Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21, 481-494. [\[link\]](#).
- Phalet, K., Andriessen, I., and Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89. [\[link\]](#).
- Rostov, B. (2017). Review of critical predictors to guide the career path. *Quarterly Journal of Organizational Behavior*, 4 (6), 100-91. [\[link\]](#).
- Salarifar, M. Pouretemad, H. Haydari, M and Asgharnejad, F. A. (2011). Believes And Meta-Cognitive State, Inhibitor Or Facilitator Of Academic Self-Regulation. Volume 2, Number 7; Page(s) 32 To 49. [\[link\]](#).
- Savickas, M. L. (2005). Career construction theory and practice. *Career path development and counseling: Putting theory and research to work*, 2, 147-180. [\[link\]](#).
- Seyamooli, H (2008). Looking ahead and guiding the career path. *Quarterly journal of human studies*, 17 (2), 369-360. [\[link\]](#).
- Simons, J., Dewitte, S., and Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360. [\[link\]](#)

- Super, D.E., (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562. [\[link\]](#)
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P., and Myers, R.A. (1981). *Career path development Inventory: College form*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press. [\[link\]](#).
- Talib J, B. Mohamad, Z. Wahab, N.A (2015). Effects of Career Exploration Module on Career Planning, Career Self-Efficacy, and Career Maturity among Community College Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*. Vol 6, No 6 S1. [\[link\]](#).
- Tucker, J. A., Vuchinich, R. E., and Rippens, P. D. (2002). Predicting natural resolution of alcohol-related problems: A prospective behavioral economic analysis. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*, 10, 248–257. [\[link\]](#)
- Turner, L., Lapan, T. (2013). Promotion of career awareness, development, and school success in children and adolescents. In Brown, S. D., Lent, R. W. (Eds.), *Career path development and counseling: Putting theory and research to work* (2nd ed., pp. 539–564). Hoboken, NJ: John Wiley. [\[link\]](#).
- Worrell, F. C. and Mello, Z. R. (2007). The reliability and validity of Zimbardo time perspective inventory scores in academically talented adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 67 (3), 487-504. [\[link\]](#).
- Zimbardo, P. G. and Boyd, J. N. (2008). *The time paradox: The new psychology of time that will change your life*. New York: Free Press. [\[link\]](#).
- Zimbardo, P. G. (1999). Discontinuity theory: Cognitive and social searches for rationality and normality—may lead to madness. *Advances in experimental social psychology*, 31, 345-486. [\[link\]](#).
- Zimmerman, B. J., and Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary educational psychology*, 39(2), 145-155. [\[link\]](#).
- Zuncher, V.G. (2016). *Career counseling: A holistic approach*. Boston: Cengage learning. [\[link\]](#).