

## The Relationship between Career Calling and Academic Satisfaction: The Mediation Role of Decision-Making Self-Efficacy and Career Adaptability and the Moderating Role of Educational Level

Zahra Khansari.M.A

Career Counseling, Department of Counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Iran.

Parisa Nilforooshan. Ph.D.

Associate Professor, Department of counseling, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan. Iran.

### Abstract

The present study was carried out to study the relationship between career calling and academic satisfaction through decision-making self-efficacy and career adaptability and moderating of the educational level. The research method was correlational, structural equation modeling. The population was all students of University of Isfahan in 2014-2015. A sample of 300 students was selected by proportional stratified sampling method. Measurement tools included Career Calling Scale (Dik & Steger, 2006), Career Adaptability Scale (Savichas & Porfeli, 2012), Career Decision-Making Self-Efficacy Scale (Taylor & Betz, 1983) and Academic Satisfaction Questionnaire (Lent et al., 2007). Data were analyzed by multiple regression and structural equation modeling. The findings indicated the relation between having calling and decision-making self-efficacy depends on educational level ( $p < .001$ ). In addition, the relation between having and searching calling with career adaptability depends on educational level ( $p < .001$ ). Having career calling, directly and indirectly, through decision-making self-efficacy and career adaptability related to academic satisfaction ( $p < .001$ ). On the other hand, at higher education students, educational level could moderate the relation between having calling and academic satisfaction through career adaptability and decision-making self-efficacy ( $p < .01$ ). In general, self-efficacy and career adaptability are mediation in the relationship between having the career calling and academic satisfaction while, the educational level moderates these relationships.

**Keywords:** academic satisfaction, career calling, career decision-making self-efficacy, career adaptability, educational level

## رابطه رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی و نقش تعدیل‌گری مقطع تحصیلی

زهره خوانساری

کارشناس ارشد مشاوره شغلی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

پریسا نیلفروشان\*

عضو هیئت‌علمی گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی از طریق خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی و با تعدیل‌گری مقطع تحصیلی بود. طرح پژوهش، رابطه‌ای از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ بودند. نمونه‌ای با حجم ۳۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی از بین آنان انتخاب شدند. ابزارهای اندازه‌گیری شامل مقیاس رسالت مسیر شغلی (Dik & Steger, 2006)، انطباق‌پذیری مسیر شغلی (Savichas & Porfeli, 2012)، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی (Taylor & Betz, 1983) و رضایت تحصیلی (Lent et al., 2007) بود. داده‌ها از طریق تحلیل رگرسیون چندگانه و مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد رابطه داشتن رسالت و خودکارآمدی تصمیم‌گیری به مقطع تحصیلی بستگی داشت ( $p < .001$ ). همچنین رابطه داشتن و جستجو رسالت با انطباق‌پذیری مسیر شغلی به مقطع تحصیلی بستگی داشت ( $p < .001$ ). داشتن رسالت به‌طور مستقیم و به‌طور غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه داشت ( $p < .001$ ). در دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مقطع تحصیلی توانست رابطه داشتن رسالت با رضایت تحصیلی از طریق انطباق‌پذیری و خودکارآمدی تصمیم‌گیری را تعدیل کند ( $p < .01$ ). به‌طور کلی خودکارآمدی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در رابطه بین داشتن رسالت و رضایت تحصیلی میانجی و مقطع تحصیلی تعدیل‌گر این روابط است.

**واژه‌های کلیدی:** رضایت تحصیلی، رسالت مسیر شغلی، خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی، انطباق‌پذیری مسیر شغلی، مقطع تحصیلی

\* نویسنده مسئول: p.nilforooshan@edu.ui.ac.ir

## مقدمه

زعم آنها، داشتن رسالت باعث مشخص بودن هدف و رفتن به سمت آن می‌شود و در نتیجه دانشجوی برای رسیدن به اهدافش، تلاش تحصیلی بیشتری خواهد کرد.

رسالت مسیر شغلی به‌عنوان اعتقاد و باوری است به اینکه مسیر شغلی فرد بخش اصلی از احساس او از هدف و معنای زندگی است (Duffy & Dik, 2013; Duffy et al, 2014). افراد می‌توانند هم احساس رسالت درونی و هم احساس رسالت بیرونی مثل میراث خانوادگی، قدرت بالاتر و نیازهای جامعه داشته باشند (Duffy & Dik, 2009; Duffy & Dik, 2013; Duffy et al, 2014). رسالت داشتن به‌طور قابل توجه و معناداری معنای زندگی و رشد شخصی را پیش‌بینی می‌کند (Duffy et al, 2014). رسالت مسیر شغلی دارای دو بعد جستجوی رسالت و داشتن رسالت است. افراد در مسیر شغلی‌شان یا در جستجوی رسالت هستند و یا رسالت خود را یافته‌اند. بر طبق یافته‌ها، دانشجویانی که در جستجوی رسالت مسیر شغلی هستند و یا کسانی که خواستار به دست آوردن رسالت مسیر شغلی هستند، در نقاط متفاوتی از مسیر شغلی‌شان قرار دارند و فرایند پیدا کردن مسیر شغلی‌شان ممکن است زمان زیادی را به خود اختصاص دهد. به‌طور خلاصه رابطه بین داشتن رسالت یا جستجو برای رسالت مسیر شغلی دانشجویان بسیار مهم و متفاوت است (Duffy & Sedlacek, 2007).

همچنین رسالت مسیر شغلی در خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی (career decision self-efficacy) و انطباق‌پذیری مسیر شغلی (career adaptability) و رضایت تحصیلی تأثیر بسزایی دارد (Praskova, Hood & Creed, 2014; Duffy et al, 2011; Douglass & Duffy, 2015). «خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی» که یکی از پیامدهای رسالت مسیر شغلی است، به‌عنوان یک اصطلاح عمومی و به‌منظور توصیف باورهای فرد درباره توانایی انجام وظایف مختلف مسیر شغلی و رفتارهایی مرتبط به تصمیم‌گیری مسیر شغلی، استفاده می‌گردد (Hackett & Betz, 1995). خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی اعتمادی است که فرد به توانایی وظایف اکتشاف و انتخاب مسیر شغلی خود دارد (Solberg, Good & Nord, 1994). پژوهش‌های متعدد، رابطه خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر

رضایت تحصیلی یکی از مهم‌ترین موضوعات مورد توجه محققان علاقه‌مند به حوزه تحصیلی است (Irmak & Kuruuzum, 2009). رضایت تحصیلی یکی از ویژگی‌های رفتار فردی است که به واسطه فرهنگ سازمانی، موجب شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتار دانشجویان می‌شود (Tsui & Kifadkar, 2007). منظور از رضایت تحصیلی میزان لذت و خشنودی فرد از نقش و تجربیات خود به‌عنوان دانشجویست (Lent, Singley, Shue, Schmidt & Schmidt, 2007). می‌توان رضایت از تحصیل را به‌عنوان قسمتی از رضایت از زندگی فرد دانست که شامل بخشی از دیدگاهش در مورد ادراک شخصی او از محیط تحصیلی است (Sahin, 2007). رضایت تحصیلی بر خلاف رضایت شغلی کمتر مورد بررسی قرار گرفته است اما تأثیر آن در عملکرد دانشجویان مانند تعهد نسبت به اهداف دانشگاه، سازگاری با محیط دانشگاه، به اتمام رساندن موفقیت‌آمیز تحصیل و رضایت کلی از زندگی مشخص گردیده است (Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008). یکی از اهداف آموزش عالی ایران، پیشرفت دانش در راستای رشد و توسعه جامعه است. بدین ترتیب دانشگاه‌ها باید بتوانند پاسخگوی نیازهای استفاده‌کنندگان از خدمات خود، بویژه دانشجویان، باشند. در این راستا شناسایی عوامل مؤثر بر رضایتمندی تحصیلی می‌تواند گامی به سوی ایجاد توسعه باشد (Dehghani, Baharloo, Farrokh Abadi, Zarei & Mahbudi, 2015).

عوامل متعددی بر رضایتمندی تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است؛ بعضی از آنها محیطی و بعضی فردی هستند. ویژگی‌های فردی نظیر اهداف و انتظارات فردی از عواملی هستند که می‌تواند در رضایتمندی دانشجویان مؤثر باشد (دهقانی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین عواملی مثل میزان تعاملات، اعتماد به نفس، میزان یادگیری، خودتنظیمی و رسالت مسیر شغلی دانشجویان هم در رضایت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است (Artino, 2007; Duffy, Allan & Dik, 2011). در پژوهش‌هایشان اذعان داشتند که داشتن رسالت مسیر شغلی در رضایت تحصیلی دانشجویان مؤثر است. آنها دریافتند هر چه رسالت مسیر شغلی در دانشجویان بالاتر باشد، رضایت تحصیلی بیشتری نیز خواهند داشت. به

آوردن درجه پیشرفته‌تر از آموزش (برای مثال: دکترا، پزشکی، قانون) برنامه‌ریزی می‌کنند، احتمال بیشتری دارد که در مسیر شغلی‌شان، احساس رسالت داشته باشند و به احتمال کمتری نسبت به کسانی که به دنبال یک لیسانس یا کارشناسی ارشد هستند، به دنبال جستجوی رسالت هستند (Duffey & Saddlek, 2010). به عبارتی، همان‌طور که سطح تحصیلات افزایش می‌یابد، مفهوم داشتن رسالت مسیر شغلی هم بیشتر می‌شود (Duffey & Saddlek, 2007). علاوه بر ارتباط مقطع تحصیلی با داشتن رسالت مسیر شغلی، تحقیقات نشان داده که مقطع تحصیلی می‌تواند رابطه رسالت با رضایت تحصیلی را در دانشجویان تعدیل کند (Duffey & Saddlek, 2011). بدین ترتیب در پژوهش حاضر، مقطع تحصیلی به‌عنوان تعدیل‌گر روابط در نظر گرفته شد.

بنابراین با در نظر گرفتن رضایت تحصیلی به‌عنوان پیامد رسالت مسیر شغلی و اهمیت خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در پیش‌بینی رضایت تحصیلی (Duffey et al, 2015) و از سویی مرتبط بودن مقطع تحصیلی در داشتن و یا جستجوی رسالت مسیر شغلی؛ محققان در این پژوهش بر آن شدند تا رابطه جستجوی رسالت و داشتن رسالت مسیر شغلی را با رضایت تحصیلی مورد پژوهش قرار دهند. بر اساس پیشینه مذکور، خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی به‌عنوان میانجی و مقطع تحصیلی به‌عنوان تعدیل‌گر در نظر گرفته شد. به‌بیان‌دیگر هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه جستجوی رسالت و داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی و نیز با تعدیل‌گری مقطع تحصیلی در کل دانشجویان دانشگاه اصفهان بود. مدل میانجی تعدیل‌شده مفروض در شکل ۱ نشان داده شده است. این مدل در کل نمونه دانشجویان و در دو مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی بررسی شد. در این راستا اولین سؤال پژوهش این بود که آیا روابط داشتن و جستجوی رسالت مسیر شغلی با خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی توسط مقطع تحصیلی تعدیل می‌شود؟ در گام دوم چنین فرض شد که خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی میانجی روابط بین جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی هستند.

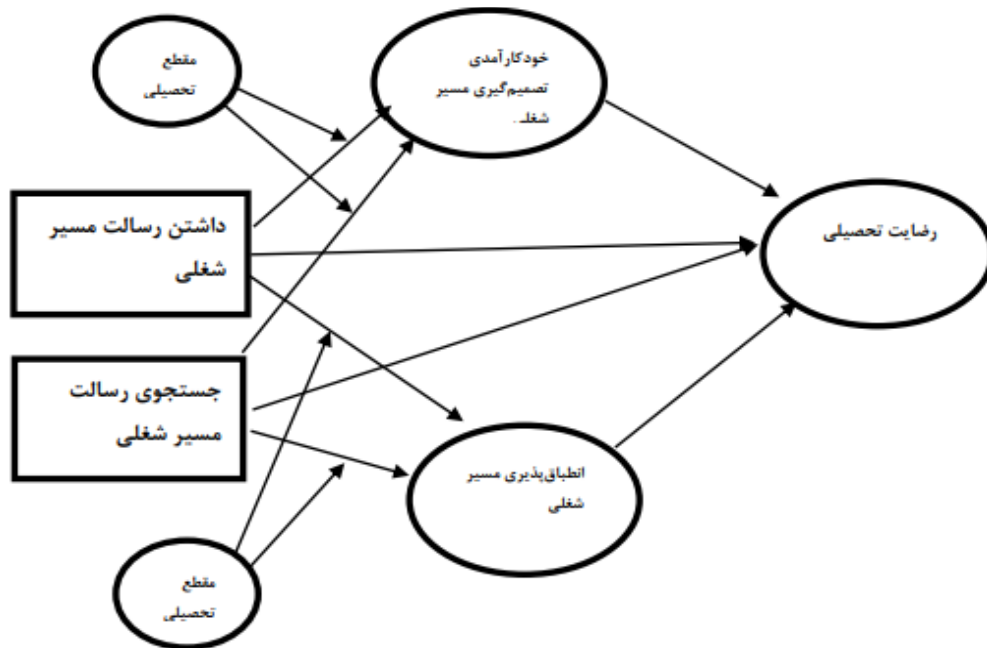
شغلی را با بی‌تصمیمی مسیر شغلی (Greed, Prideaux, 2005; Patton, 2005)، مکاشفه و طرح‌ریزی مسیر شغلی، تعهد مسیر شغلی (Sadeghi, 2016) و همچنین رضایت تحصیلی (Duffy et al, 2011; Douglass & Duffy, 2015) بررسی کرده‌اند.

همچنین یکی دیگر از پیامدهای رسالت مسیر شغلی «انطباق‌پذیری مسیر شغلی» است (Prasco et al, 2014; Douglass & Duffy, 2015). انطباق‌پذیری مسیر شغلی در نظریه برساخت‌گرایی مسیر شغلی (career construction theory) یک سازه روانی - اجتماعی است که به آمادگی فرد و منابع او برای انجام وظایف رشدی فعلی او اشاره دارد. انطباق‌پذیری مسیر شغلی روی چگونگی فعالیت‌ها و اشتغالات تمرکز دارد (Savickas, 2005). انطباق‌پذیری مسیر شغلی دارای ابعاد دغدغه مسیر شغلی (career concern)، کنترل مسیر شغلی (career control)، کنجکاوی مسیر شغلی (career curiosity) و اعتماد مسیر شغلی (career confidence) است. با توجه به ۴ بعد انطباق‌پذیری مسیر شغلی، افراد انطباق‌پذیر درباره آینده شغلی دغدغه دارند، تلاش خود برای آماده شدن برای آینده شغلی را کنترل می‌کنند، نسبت به خود و سناریوهای آینده و افزایش خودکارآمدی کنجکاوی دارند و برای دنبال کردن آرزوهای شخصی به خود اعتماد دارند (Savichas & Porfeli, 2012). از طرف دیگر رضایت تحصیلی هم متأثر از ویژگی‌های درونی دانشجویان و هم متأثر از ویژگی‌های محیط دانشگاهی قرار دارد. ازجمله عوامل مؤثر بر رضایت تحصیلی؛ سازگاری با محیط دانشگاه (Brown et al; 2008)، پیشرفت اهداف و انتظارات فردی (Dahghani et al, 2015)، پیشرفت علمی، سلامت روانی، کیفیت تناسب بین محیط دانشگاه برای پیشرفت از طریق برنامه علمی (Astin, 1993) است؛ بنابراین احتمالاً افرادی که انطباق‌پذیری بالاتری دارند؛ به سبب برنامه‌ریزی، استفاده مناسب از امکانات، دغدغه و تلاش برای آینده و افزایش خودکارآمدی، رضایت تحصیلی بیشتری هم خواهند داشت (Zhou, 1991; Salehi, 2013; Havenga, 2011; Duffey, Douglass & Autin, 2015).

از سویی دیگر سطح و مقطع آموزشی نیز با احساس داشتن رسالت و یا جستجوی رسالت مسیر شغلی مرتبط است. به نظر می‌رسد که دانشجویانی که برای به دست

پیشرفت زندگی و شغل دارد (Daffey et al, 2011) بررسی این مدل، به گسترش دانش در این زمینه در فرهنگ و جامعه ایران کمک می‌کند. همچنین یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات ارزشمندی در اختیار متصدیان مسائل دانشجویی به‌ویژه مرکز مشاوره و معاونت دانشجویی قرار دهد.

در نهایت چنین فرض شد که روابط بین جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با متغیرهای میانجی خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی توسط متغیر مقطع تحصیلی تعدیل می‌شود. از آنجا که رضایت از موقعیت و شرایط زندگی تحصیلی نقش تعیین‌کننده‌ای در



شکل ۱. الگوی مفهومی پیشنهادی پژوهش در مورد روابط ساختاری بین متغیرها

تحصیلات تکمیلی و همچنین زنان و مردان در نمونه با جامعه برابر بود. برای این منظور به هر دانشکده مراجعه شد و با توجه به نسبت تعیین شد. پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی بین دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی هر دانشکده اجرا شد و درعین حال نسبت جنسیت نیز در نظر گرفته شد. بدین ترتیب با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی، ۳۰۰ نفر انتخاب شدند که ۵۰/۳ درصد از مقطع کارشناسی و ۴۹/۷ درصد نیز دانشجویان تحصیلات تکمیلی (ارشد و دکتری) بودند. در واقع دوره تحصیلی به‌عنوان طبقه در نظر گرفته شدند.

#### ابزار سنجش

مقیاس رضایت تحصیلی (Academic Satisfaction Scale (ASS)): این مقیاس توسط لنت و همکاران (۲۰۰۷) برای سنجش رضایت تحصیلی طراحی شد. این مقیاس ۷ گویه

#### روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: طرح پژوهش، رابطه‌ای از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه اصفهان از هر سه مقطع (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا) بود که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که مدل معادله ساختاری در برخی جنبه‌ها با رگرسیون چند متغیری منطبق است؛ تعداد ۱۵ تا ۲۰ واحد به ازای هر متغیر اندازه‌گیری شده در مدل معادله ساختاری، منطقی به نظر می‌رسد (Gal, Borg and Gal, 2006; Hooman, 2009). در پژوهش حاضر تعداد ۱۲ متغیر آشکار، مبنای تعیین حجم نمونه قرار گرفت. به ازای هر متغیر ۲۰ نفر نمونه در نظر گرفته شد. از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد که دوره تحصیلی و جنسیت به‌عنوان طبقه انتخاب شد. به طوری که درصد شرکت‌کنندگان از دوره‌های کارشناسی و

دارد و به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، مطمئن نیستم، موافقم و کاملاً موافقم) از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود. در نتیجه نمره نهایی بین ۷ و ۳۵ قرار می‌گیرد. دافی و همکاران (Daffey et al, 2011) پایایی به شیوه آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ و میکاییلی منبع (۱۳۹۲) پایایی را به شیوه آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شد. به طور نمونه سؤالات پژوهش شامل: از اینکه تصمیم گرفتم در رشته مورد نظرم تحصیل کنم، راضی هستم، با جو تحصیلی حاکم بر رشته‌ام راضی هستم.

#### مقیاس رسالت مسیر شغلی ( Brief CallingScale )

(BCS): دایک و استیگر (Dik & Steger, 2006) این مقیاس ۴ گویه‌ای که دو بعد داشتن رسالت و جستجوی رسالت مسیر شغلی دارد؛ را تدوین کردند. این مقیاس به صورت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (اصلاً در مورد من حقیقت ندارد تا حدی حقیقت دارد، نسبتاً حقیقت دارد، تا حد زیادی حقیقت دارد و کاملاً در مورد من حقیقت دارد) نمره‌گذاری می‌شود. دافی و سدلاک (Duffey & Saddlek, 2010) همسانی درونی ۰/۸۷ و همبستگی را برای دو بعد رسالت  $r=0.78$  برآورد کردند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای داشتن رسالت مسیر شغلی، ۰/۷۹ و برای جستجوی رسالت مسیر شغلی، ۰/۸۷ به دست آمد. نمونه‌ای از سؤالات پرسشنامه شامل: فکر می‌کنم رسالت دارم که به شغل خاصی بپردازم، من به دنبال آن هستم که در شغلم رسالتی پیدا کنم.

#### مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی

(Career Decision Self- Efficacy Scale (CDSF): این مقیاس توسط تیلور و بتز (Taylor & Betz, 1983) تدوین شده است. این مقیاس دارای ۲۵ گویه است که پنج شایستگی در زمینه تصمیم‌گیری مسیر شغلی را بر اساس مدل کرایتز (Kritz 1978; Quotes Karimi, 2009) ارزیابی می‌کند. این مقیاس مشتمل بر ۵ زیر مقیاس ارزیابی مناسب از خود، جمع‌آوری اطلاعات شغلی، انتخاب هدف، طرح‌ریزی برای آینده و حل مسئله است. پاسخگویان بر اساس مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت (۱= فاقد اعتماد به نفس تا ۴= اعتماد به نفس بالا) میزان خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی خود را تعیین می‌نمایند. حداقل نمره ۲۵ و حداکثر

۱۰۰ است. تیلور و بتز (۱۹۸۳) پایایی ۰/۹۷ را از طریق آلفای کرونباخ برای این مقیاس به دست آوردند و در ایران، کریمی آلفای کرونباخ را ۰/۹۳ گزارش کرد. در پژوهش حاضر پایایی به شیوه آلفای کرونباخ برای کل نمونه ۰/۹۰، برای ارزیابی مناسب از خود ۰/۸۱، جمع‌آوری اطلاعات شغلی ۰/۷۵، انتخاب هدف ۰/۷۵، طرح‌ریزی برای آینده ۰/۷۶ و حل مسئله ۰/۷۶ به دست آمد. به طور مثال دو نمونه از سؤالات پژوهش شامل: یافتن اطلاعات در کتابخانه درباره مشاغلی که به آنها علاقه مندید، مشخص کردن گام‌هایی که لازم است در موقع مواجهه شدن با یک مشکل در حیطه تحصیلی‌تان برداشته شود.

#### مقیاس انطباق‌پذیری مسیر شغلی ( Career

Adaptability Scale (CAAS): این مقیاس ۲۴ گویه‌ای توسط ساویکاس و پورفلی (Savikas & Porphyly, 2012) ساخته شده و مشتمل بر ۴ زیرمقیاس دغدغه، کنترل، کنجکاوی و اعتماد است. پاسخگو باید در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای (طیف لیکرت) پاسخ داده می‌شود و هر گویه امتیازی بین ۱ تا ۵ را به خود اختصاص می‌دهد. روایی محتوای این مقیاس توسط ساویکاس و پورفلی (Savikas & Porphyly, 2012) با همکاری یک تیم بین‌المللی روان‌شناسان شغلی بررسی و تأیید شد و سپس روایی سازه این مقیاس را ابتدا از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی در بین ۱۳ کشور بررسی کردند. CAAS تغییرناپذیری کمی را نشان می‌دهد و ساختارهای یکسانی را به روشی یکسان در بین کشورها اندازه‌گیری می‌کند. پردلان (Prelude, 2014) به منظور بررسی روایی این پرسشنامه، ضریب همبستگی آن را با پرسشنامه فرسودگی شغلی ( $r=0.46, p<0.01$ ) و خودکارآمدی باور کاریابی ( $p<0.01$ ) گزارش نمود. ساویکاس و پورفلی (Savikas & Porphyly, 2012) پایایی خرده مقیاس‌های دغدغه را ۰/۸۳، کنترل را ۰/۷۴، کنجکاوی را ۰/۷۹، اعتماد را ۰/۸۵ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ گزارش کرد. نیلفروشان و سلیمی (Nilfrushan & Salimi, 2016) پایایی به شیوه آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های دغدغه ۰/۷۱، کنترل ۰/۷۹، کنجکاوی ۰/۸۴، اعتماد ۰/۸۶ و برای کل مقیاس ۰/۹۲ گزارش کرد. پایایی به شیوه آلفای کرونباخ در پژوهش

به عبارت دیگر هدف در اینجا آزمون اثرات غیرمستقیم متغیرهای مستقل روی وابسته از طریق متغیرهای میانجی است. درحالی‌که همزمان به ارزیابی این موضوع نیز می‌پردازد که این اثرات غیرمستقیم چگونه برحسب مقطع تحصیلی تغییر می‌کند. آزمون این مدل امکان بررسی میانجی‌های چهارگانه و تعدیل گر را درحالی‌که همه مسیرها در مدل حاضرند فراهم می‌آورد. درنهایت به منظور بررسی بیشتر معناداری اثرات غیرمستقیم، از الگوی پیشنهادی شورات و بولگر (Shrout & Bolger, 2002) و تولید نمونه‌های خودگردان ساز ۵۰۰۰ تایی با کاربرد تکنیک بوت استرپینگ استفاده شد. آنها پیشنهاد می‌کنند پس از تشکیل کران‌های بالا و پایین روابط غیرمستقیم در فاصله اطمینان ۹۵ درصد در ۵۰۰۰ نمونه خودگردان، چنانچه عدد صفر در فاصله اطمینان هر یک از این اثرات قرار گیرد به این معنا است که آن اثر در سطح اطمینان ۹۵ درصد و خطای نمونه‌گیری کمتر از ۵ درصد از لحاظ آماری در نمونه مورد نظر معنادار است. از این رو درنهایت به منظور آزمون مدل میانجی تعدیل شده تحقیق، به بررسی اثرات غیرمستقیم در سطوح متغیر مقطع تحصیلی و مقایسه فواصل اطمینان در هر یک از گروه‌ها پرداخته شد.

#### یافته‌ها

در جدول ۱ خلاصه شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی برآورده شده بین متغیرها نشان داده شده است. به منظور بررسی روابط مفروض که در شکل ۱ نشان داده شده است. ابتدا روابط تعدیل‌گری مقطع تحصیلی بر روی اثر متغیرهای برون‌زای داشتن رسالت و نیز جستجوی رسالت مسیر شغلی بر متغیرهای درون‌زای (میانجی) خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و نیز انطباق‌پذیری مسیر شغلی بررسی شد. در گام دوم یک مدل میانجی چندگانه تعدیل شده بررسی شد که در آن خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی میانجی روابط بین جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی هستند و نیز روابط بین جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با متغیرهای میانجی خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی توسط متغیر مقطع تحصیلی تعدیل شده است.

حاضر برای کل نمونه ۰/۸۶ و در هر زیر مقیاس، دغدغه ۰/۷۶، کنترل ۰/۸۵، کنجکاوی ۰/۸۵ و اعتماد ۰/۸۸ به دست آمد. نمونه‌ای از سؤالات پژوهش شامل: درباره اینکه آینده‌ام چگونه خواهد بود فکر کرده‌ام، پی برده‌ام که انتخاب‌های امروز آینده‌ام را شکل می‌دهد.

#### روش اجرا و تحلیل داده‌ها

نمونه پژوهش به گونه‌ای انتخاب شدند که زیرگروه‌ها با همان نسبتی که در جامعه وجود دارند، به عنوان نماینده جامعه، در نمونه نیز حضور داشته باشند. تعداد دختر و پسر در هر دانشکده با استفاده از تناسب تعیین شد و با مراجعه به هر دانشکده، پرسشنامه‌ها به صورت تصادفی اجرا شدند. اعضای نمونه در محیطی آرام و با رضایت کامل از شرکت در پژوهش، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند و به منظور جلوگیری از سوگیری به آنها اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها محرمانه خواهد ماند. در تحلیل داده‌های پژوهش به منظور بررسی آثار مستقیم، غیرمستقیم و کلی هر یک از متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته و بررسی این اثرات در سطوح متغیر تعدیل‌گر مقطع تحصیلی (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی)، از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با نرم‌افزار Amos<sup>22</sup> استفاده شد. به این صورت که در ابتدا چنین فرض شد که روابط بین جستجو و داشتن رسالت با خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی به مقطع تحصیلی بستگی دارد. از این رو به منظور بررسی اثر تعدیل‌گری مقطع تحصیلی از روش پیشنهادی فریزر، تیکس و بارون (Frazier, Tix & Barron, 2004) در تحلیل مدل‌های میانجی چندگانه تعدیل شده استفاده شد. آنان معتقدند که می‌توان با استفاده از روش رگرسیون سلسله‌مراتبی در دو گام و از طریق تشکیل اثر تعامل (Interaction Effect) و ورود آن به رگرسیون و بررسی اثر معناداری این اثر تعامل در حضور متغیر مستقل و تعدیل گر پرداخت و وجود اثر تعدیل‌گر متغیر مقطع تحصیلی را در روابط مورد نظر بررسی کرد. سپس به منظور آزمون مدل‌های میانجی چندگانه تعدیل شده از الگوی پیشنهادی پریچر و هایس (Preacher & Hayes, 2008) استفاده شد. بنا بر رویکرد پیشنهادی این دو، به منظور برقراری مدل میانجی تعدیل شده باید اثرات غیرمستقیم برحسب سطوح متفاوت متغیر تعدیل‌گر تغییر کند؛

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و همبستگی متقابل بین متغیرهای اصلی تحقیق

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱. داشتن رسالت	۱				
۲. جستجوی رسالت	۰/۰۰۵	۱			
۳. انطباق‌پذیری مسیر شغلی	۰/۳۸***	۰/۰۰۹	۱		
۴. خودکارآمدی تصمیم‌گیری	۰/۲۷***	۰/۰۰۵	۰/۳۹***	۱	
۵. رضایت تحصیلی	۰/۳۶***	۰/۰۰۹	۰/۴۵***	۰/۴۱***	۱
میانگین	۳/۳۷	۳/۵۵	۳/۸۸	۳/۰۱	۳/۸۰
انحراف معیار	۰/۹۹	۱/۰۶	۰/۶۰	۰/۵۶	۰/۸۶

\*\*\* $p < ۰/۰۰۱$

استفاده شد؛ به نحوی که در گام اول نمره متغیرهای مستقل (برون‌زا) شامل داشتن و جستجوی رسالت مسیر شغلی و نیز نمره متغیر تعدیل‌گر وارد مدل شد، در گام دوم جمله تعاملی بین این دو متغیر وارد مدل رگرسیونی شد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون در جدول ۲ و ۳ آمده است.

در ابتدا چنین فرض شد که رابطه بین جستجو و داشتن رسالت با خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی به مقطع تحصیلی بستگی دارد. از این‌رو به‌منظور بررسی اثر تعدیل‌گری مقطع تحصیلی و با استفاده از روش مطرح شده توسط فریزر و همکاران (Freezer et al, 2004)، از دو مدل رگرسیونی سلسله‌مراتبی چندگانه در دو گام

جدول ۲. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه به‌منظور بررسی مقطع تحصیلی به‌عنوان تعدیل‌گر روابط داشتن رسالت با خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی

متغیرها	B	B	SEB	R	R <sup>2</sup>	ΔR <sup>2</sup>	F
متغیر ملاک: خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی							
گام اول							
داشتن رسالت	۰/۲۷***	۰/۷۶	۰/۱۷	۰/۲۸	۰/۰۸		۱۲/۸۵***
مقطع تحصیلی	-۰/۰۵	-۰/۱۵	۰/۱۶				
گام دوم							
داشتن رسالت* مقطع تحصیلی	۰/۱۴*	۰/۴۱	۰/۱۷	۰/۳۱	۰/۰۹۸	۰/۰۱۸	۱۰/۶۷***
متغیر ملاک: انطباق‌پذیری مسیر شغلی							
گام اول							
داشتن رسالت	۰/۴۰***	۰/۹۶	۰/۱۴	۰/۳۸	۰/۱۵		۲۵/۳۳***
مقطع تحصیلی	-۰/۰۳	-۰/۰۸	۰/۱۴				
گام دوم							
داشتن رسالت* مقطع تحصیلی	-۰/۰۴	-۰/۱۱	۰/۱۴	۰/۳۸	۰/۱۵	۰/۰۰۱	۱۷/۰۷***

\*\*\* $p < ۰/۰۰۱$ , \*\* $p < ۰/۰۱$ , \* $p < ۰/۰۵$

جدول ۳. تحلیل رگرسیون سلسله‌مراتبی چندگانه به منظور بررسی مقطع تحصیلی به عنوان تعدیل‌گر روابط جستجوی رسالت و خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی

متغیرها	B	B	SEB	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> تفاوت	F
متغیر ملاک: خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی							
گام اول							
جستجوی رسالت	۰/۰۳	۰/۱۰	۰/۱۸	۰/۰۳۶	۰/۰۰۱		۰/۱۹
مقطع تحصیلی	۰/۰۴	۰/۱۳	۰/۱۸				
گام دوم							
جستجوی رسالت* مقطع تحصیلی	-۰/۰۹	-۰/۲۸	۰/۱۸	۰/۰۹۶	۰/۰۰۹	۰/۰۰۸	۰/۹۱
متغیر ملاک: انطباق‌پذیری مسیر شغلی							
گام اول							
جستجوی رسالت	۰/۱۹***	۰/۴۷	۰/۱۵	۰/۱۷۲	۰/۰۲۹		۴/۵۱۰*
مقطع تحصیلی	۰/۱۷***	۰/۴۱	۰/۱۵				
گام دوم							
جستجوی رسالت* مقطع تحصیلی	-۰/۱۶***	-۰/۴۲	۰/۱۵	۰/۲۳	۰/۰۵۴	۰/۰۲۵	۵/۶۰***

\*  $p < 0.05$ , \*\*  $p < 0.01$ , \*\*\*  $p < 0.001$

همان‌طور در جدول ۲ و ۳ آمده است، اثر تعامل داشتن رسالت و مقطع تحصیلی بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی معنادار بود ( $p < 0.001$ ). اثر جمله تعامل جستجوی رسالت مسیر شغلی و مقطع تحصیلی بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی معنادار نبود. درحالی‌که همین اثر تعامل بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی معنادار بود ( $p < 0.001$ ). به عبارتی می‌توان گفت رابطه داشتن رسالت و خودکارآمدی تصمیم‌گیری به مقطع تحصیلی بستگی داشت. همچنین رابطه داشتن و جستجو رسالت با انطباق‌پذیری مسیر شغلی به مقطع تحصیلی بستگی داشت.

در گام دوم به آزمون مدل میانجی تعدیل شده پرداخته شد که در آن انطباق‌پذیری و خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی به عنوان میانجی رابطه بین جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی در نظر گرفته شده‌اند. از طرفی فرض شده است که این روابط میانجی نیز خود توسط متغیر مقطع تحصیلی تعدیل خواهند شد. در این مدل داشتن و جستجوی رسالت مسیر شغلی به عنوان متغیرهای برون‌زا، رضایت تحصیلی به عنوان متغیر

درون‌زای نهایی، خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی به عنوان متغیرهای میانجی و مقطع تحصیلی نیز به عنوان متغیر تعدیل‌گر مفروض شد. برای بررسی این روابط از مدل‌سازی معادله ساختاری استفاده شد. شاخص‌های کلی برازش حکایت از تأیید مدل توسط داده‌های تجربی دارد ( $\chi^2/df = 2/11$ )،  $CFI = 0.93$ ،  $PNFI = 0.74$ ،  $RMSEA = 0.043$ . جدول ۴ برآورد پارامترها را به صورت مفرد برای این مدل نشان می‌دهد.

شاخص‌های جزئی برازش در جدول ۵ نشان می‌دهند که کلیه ضرایب ساختاری به استثنای اثر جستجوی رسالت مسیر شغلی بر متغیرهای میانجی خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی و نیز بر متغیر وابسته رضایت تحصیلی معنادار هستند ( $p < 0.001$ )؛ بنابراین داشتن رسالت هم به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه داشت، درحالی‌که جستجوی رسالت نه به طور مستقیم و نه به طور غیرمستقیم، با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه نداشت.



جدول ۴. خلاصه پارامترهای برآورد شده برای مدل میانجی چندگانه تعدیل شده درباره روابط داشتن و جستجوی

رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی دانشجویان

پارامتر	برآورد استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معناداری
داشتن رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی	۰/۲۹	۴/۹۸	۰/۰۰۱
داشتن رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	۰/۴۰	۶/۹۳	۰/۰۰۱
جستجوی رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی	۰/۰۰۲	۰/۰۴	۰/۹۷
جستجوی رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	۰/۱۰	۱/۸۱	۰/۰۷
خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی ← رضایت تحصیلی	۰/۳۱	۵/۱۸	۰/۰۰۱
انطباق‌پذیری مسیر شغلی ← رضایت تحصیلی	۰/۳۳	۵/۰۹	۰/۰۰۱
داشتن رسالت ← رضایت تحصیلی	۰/۱۵	۲/۴۷	۰/۰۱
جستجوی رسالت ← رضایت تحصیلی	۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۳۹

دانشجویان تحصیلات تکمیلی اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار نبود و درحالی‌که تأثیر داشتن رسالت بر انطباق‌پذیری ( $\Delta=0/32, p=0/001$ ) و تأثیر انطباق‌پذیری بر رضایت تحصیلی ( $\beta=0/45, p=0/001$ ) معنادار بود؛ بنابراین انطباق‌پذیری نقش یک میانجی کامل را داشت. بدین ترتیب نقش میانجی انطباق‌پذیری، به مقطع تحصیلی بستگی دارد و مقطع تحصیلی، متغیر تعدیل‌گر این روابط است؛ به عبارت دیگر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشتن رسالت به افزایش انطباق‌پذیری و درنهایت به افزایش رضایت تحصیلی می‌انجامد. درحالی‌که این در مورد دانشجویان کارشناسی صادق نیست.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در کل نمونه خودکارآمدی تصمیم‌گیری به‌عنوان میانجی نسبی در رابطه بین داشتن رسالت و رضایت تحصیلی عمل می‌کند زیرا داشتن رسالت هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تصمیم‌گیری تأثیر معناداری بر رضایت تحصیلی داشت ( $p<0/001$ ). نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که در مقطع کارشناسی، تنها اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار بود ( $p=0/001$  و  $\beta=0/24$ )؛ و تأثیر داشتن رسالت بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری معنادار نبود، گرچه تأثیر خودکارآمدی تصمیم‌گیری بر رضایت تحصیلی معنادار بود ( $\beta=0/21, p=0/01$ ) بنابراین خودکارآمدی تصمیم‌گیری میانجی این دو متغیر نبود، اما در دانشجویان تحصیلات تکمیلی اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار نبود ولی تأثیر داشتن رسالت بر

پریچر و هایز (Preacher & Hayes, 2008) به‌منظور آزمون اثرات غیرمستقیم در مدل‌های میانجی تعدیل شده برنامه‌ای را توسعه دادند که در مطالعه حاضر از این برنامه بهره‌گیری شد و اثرات غیرمستقیم در مقاطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی مورد آزمون قرار گرفت. آزمون این مدل که در شکل ۱ نشان داده شده است، این اجازه را به محقق می‌دهد که درحالی‌که همه مسیرهای ممکن در مدل به حساب آورده شده‌اند، به بررسی اثرات میانجی و تعدیل‌گری بپردازد. به‌منظور بررسی دقیق‌تر نقش تعدیل‌گری مقطع تحصیلی در رابطه متغیرهای برون‌زا (داشتن و جستجوی رسالت مسیر شغلی) و متغیرهای میانجی (خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی)؛ ضرایب ساختاری در مقطع کارشناسی و تحصیلات تکمیلی در کل نمونه در جدول ۴ و به‌طور جداگانه در جدول ۵ آورده شده است.

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، در کل نمونه، انطباق‌پذیری به‌عنوان میانجی نسبی در رابطه بین داشتن رسالت و رضایت تحصیلی عمل می‌کند زیرا داشتن رسالت هم به‌طور مستقیم و هم به‌طور غیرمستقیم از طریق انطباق‌پذیری تأثیر معناداری بر رضایت تحصیلی دارد ( $p<0/001$ ). نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که در مقطع کارشناسی اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار است ( $\beta=0/24$  و  $p=0/001$ ). گرچه تأثیر داشتن رسالت بر انطباق‌پذیری معنادار است ( $p=0/001$ ) اما تأثیر انطباق‌پذیری بر رضایت تحصیلی معنادار نیست؛ بنابراین انطباق‌پذیری میانجی این دو متغیر نبود. در

خودکارآمدی تصمیم‌گیری ( $\Delta=0/42, p=0/001$ ) و تأثیر خودکارآمدی تصمیم‌گیری بر رضایت تحصیلی ( $p=0/001$ ) معنادار بود بنابراین خودکارآمدی تصمیم‌گیری نقش یک میانجی کامل را داشت. بدین ترتیب نقش میانجی خودکارآمدی تصمیم‌گیری به مقطع تحصیلی بستگی داشت و مقطع تحصیلی تعدیل‌گر این روابط بود؛ به عبارت دیگر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشتن رسالت به افزایش خودکارآمدی تصمیم‌گیری و در نهایت به رضایت تحصیلی می‌انجامد. درحالی‌که در مقطع کارشناسی این امر صدق نمی‌کند.

#### جدول ۵. تأثیر متغیر تعدیل‌گر مقطع تحصیلی بر روابط بین متغیرهای وابسته و میانجی

نتیجه تأثیرگذاری	فاصله اطمینان ۹۵٪		سطح معناداری	برآورد استاندارد	رابطه متغیرهای پژوهش	سطوح تعدیل‌گر
	بوت استرپ ©	پایین بالا				
بی تأثیر	۰/۲۷	-۰/۰۸	۰/۳۱	۰/۰۹	داشتن رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری	مقطع کارشناسی
تأثیرگذار	® ۰/۴۷	۰/۱۶	۰/۰۰۱	۰/۳۲	داشتن رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	
بی تأثیر	۰/۲۴	-۰/۰۵	۰/۳۶	۰/۰۸	جستجوی رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری	
تأثیرگذار	۰/۳۵	۰/۰۲	۰/۰۳	۰/۱۸	جستجوی رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	
تأثیرگذار	® ۰/۳۹	۰/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۲۴	داشتن رسالت ← رضایت تحصیلی	
بی تأثیر	۰/۲۵	-۰/۰۴	۰/۲۳	۰/۱۰	جستجوی رسالت ← رضایت تحصیلی	
تأثیرگذار	® ۰/۴۱	۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۲۱	خودکارآمدی تصمیم‌گیری ← رضایت تحصیلی	
بی تأثیر	۰/۳۲	-۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۶	انطباق‌پذیری مسیر شغلی ← رضایت تحصیلی	
تأثیرگذار	® ۰/۵۷	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۴۲	داشتن رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری	تحصیلات تکمیلی
تأثیرگذار	® ۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۰۰۱	۰/۳۹	داشتن رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	
بی تأثیر	۰/۰۸	-۰/۱۸	۰/۴۹	-۰/۰۵	جستجوی رسالت ← خودکارآمدی تصمیم‌گیری	
بی تأثیر	۰/۲۰	-۰/۱۰	۰/۶۶	۰/۰۴	جستجوی رسالت ← انطباق‌پذیری مسیر شغلی	
بی تأثیر	۰/۱۲	-۰/۱۲	۰/۹۷	۰/۰۰۳	داشتن رسالت ← رضایت تحصیلی	
بی تأثیر	۰/۱۲	-۰/۱۱	۰/۸۶	۰/۰۱	جستجوی رسالت ← رضایت تحصیلی	
تأثیرگذار	® ۰/۶۱	۰/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۴۴	خودکارآمدی تصمیم‌گیری ← رضایت تحصیلی	
تأثیرگذار	® ۰/۶۲	۰/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۴۵	انطباق‌پذیری مسیر شغلی ← رضایت تحصیلی	

®: فاصله اطمینان ۹۵ درصد شامل صفر نمی‌شود.

©: فواصل اطمینان ۹۵ درصد برای اثرات مستقیم متغیرهای حاضر در پژوهش محاسبه شده است.

همچنین، رابطه غیرمستقیم داشتن و جستجوی رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی از طریق میانجی‌گری خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی ارزیابی شد. در اینجا، اثرات غیرمستقیم بر مبنای دو مقطع تحصیلی، کارشناسی و تحصیلات تکمیلی محاسبه شد. از این رو به‌منظور بررسی عمیق‌تر معناداری اثرات غیرمستقیم، از روش بوت استرپ و با تولید ۵۰۰۰ هزار نمونه خودگردان استفاده شد. در میان همه ۵۰۰۰ نمونه خودگردان، فاصله اطمینان ۹۵ درصد برای حدود پایین و بالای اثرات غیرمستقیم موجود در مدل محاسبه شد. اگر فواصل اطمینان هر یک از اثرات غیرمستقیم، دربرگیرنده عدد صفر نشوند، آنگاه می‌توان گفت که آن اثر از لحاظ آماری در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است (شورات و بولگر، ۲۰۰۲). در جدول ۶ فواصل اطمینان و سطح معناداری دو دامنه اثرات غیرمستقیم در مدل ارائه شده است.

در رابطه بین جستجوی رسالت، خودکارآمدی تصمیم‌گیری و رضایت تحصیلی جداول ۴ و ۵ نشان می‌دهد که جستجوی رسالت بر رضایت تحصیلی نه در کل نمونه و نه در هیچ‌یک از مقاطع تحصیلی اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تصمیم‌گیری نداشت؛ به عبارت دیگر رابطه جستجوی رسالت، خودکارآمدی تصمیم‌گیری و رضایت تحصیلی به مقطع تحصیلی بستگی نداشت. همچنین در رابطه بین جستجوی رسالت، انطباق‌پذیری مسیر شغلی و رضایت تحصیلی جداول ۴ و ۵ نشان می‌دهد که جستجوی رسالت بر رضایت تحصیلی نه در کل و نه در هیچ‌یک از مقاطع تحصیلی اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم از طریق انطباق‌پذیری مسیر شغلی نداشت؛ به عبارت دیگر رابطه جستجوی رسالت، انطباق‌پذیری مسیر شغلی و رضایت تحصیلی به مقطع تحصیلی بستگی نداشت. در این مدل متغیرهای خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در حضور متغیر تعدیل‌گر مقطع تحصیلی، میانجی رابطه بین جستجوی رسالت مسیر شغلی و رضایت تحصیلی در میان دانشجویان نبودند.

جدول ۶. فواصل اطمینان و سطح معناداری (دو دامنه) اثرات غیرمستقیم در مدل

سطوح متغیر تعدیل‌گر	رابطه متغیرهای پژوهش	[فاصله اطمینان ۹۵٪ بوت استرپ] (سطح معناداری)
کل	داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[۰/۱۵۰ ۰/۲۸۸] (۰/۰۱۰)*
	جستجوی رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[-۰/۰۱۱ ۰/۰۸۷] (۰/۲۴۵)
کارشناسی	داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[۰/۰۰۴ ۰/۱۵۲] (۰/۱۰۷)
	جستجوی رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[۰/۰۰۸ ۰/۱۱۵] (۰/۵۶)
تحصیلات تکمیلی	داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[۰/۲۴۲ ۰/۴۹۳] (۰/۰۱۰)*
	جستجوی رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی گر حاضر در مدل	[-۰/۱۲۱ ۰/۱۱۲] (۰/۸۳۰)

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$

در ارتباط هستند و موفقیت تحصیلی بر رضایت تحصیلی تأثیرگذار است (McClelland, 1988; Quotes Heydari, 2006)؛ بنابراین دانشجویی که رسالت مسیر شغلی دارد به سبب هدف و انگیزش درونی به موفقیت تحصیلی و در نهایت به رضایت تحصیلی خواهد رسید.

از سوی دیگر یافته‌ها نشان داد که جستجوی رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی نه به‌طور مستقیم و نه به‌طور غیرمستقیم رابطه نداشت و این یافته در مورد دانشجویان کارشناسی و تحصیلات تکمیلی یکسان بود. می‌توان گفت که جستجوی رسالت با بی‌تصمیمی، عدم وجود اطلاعات آموزشی رابطه مثبت دارد (Duffey & Saddlek, 2007). افرادی که در جستجوی رسالت هستند در انتخاب، شناسایی اهداف و اطلاعات تحصیلی دچار مشکل هستند و احتمالاً این امر باعث عدم تصمیم‌گیری تحصیلی و همچنین عدم برنامه‌ریزی متناسب با اهداف تحصیلی می‌شود که این امر در موفقیت تحصیلی و نهایتاً رضایت تحصیلی آنها تأثیرگذار است؛ بنابراین دانشجویانی که در جستجوی رسالت مسیر شغلی باشند (در هر مقطع تحصیلی) تا به رسالت دست نیابند، رضایت تحصیلی هم نخواهند داشت. از سویی دیگر شاید یکی از دلایلی که اکثر پژوهش‌ها روی داشتن رسالت مسیر شغلی صورت گرفته است به دلیل این باشد که جستجوی رسالت مسیر شغلی به پیامدهای کمتری در مسیر شغلی منجر می‌شود.

همچنین یافته‌های پژوهش نشان داد که در کل نمونه، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی میانجی نسبی رابطه بین داشتن رسالت و رضایت تحصیلی است، زیرا داشتن رسالت هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق خودکارآمدی تصمیم‌گیری با رضایت تحصیلی رابطه داشت. این یافته که داشتن رسالت بر خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی مؤثر است با یافته‌های دافی و سدلاک (Duffey & Saddlek, 2010)، دایک و استیگر (Dyke & Stigger, 2008)، استیگر، پیکرینگ، شین و دایک (Stigger, Pickering, Shane and Dyke, 2010)، دافی و همکاران (Daffey et al, 2011)، هیرشی (Hirschi, 2012)، هیرشی و هرمن (Hirschi & Hermann, 2013) و داگلاس و دافی (Douglas & Duffy, 2015) همسو است. این پژوهشگران دریافتند که داشتن رسالت منجر به افزایش خودکارآمدی

با توجه به نتایج در جدول ۶ روابط غیرمستقیم داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در میان دانشجویان کارشناسی غیرمعنادر، در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی معنادار ( $[0/2420/493]$ ) = فاصله اطمینان ۹۵ درصد) و در میان کل نمونه نیز معنادار بود ( $[0/1500/288]$ ) = فاصله اطمینان ۹۵ درصد) پس اثر غیرمستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی از طریق انطباق‌پذیری و خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی به مقطع تحصیلی بستگی دارد. از سویی، روابط غیرمستقیم جستجوی رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در میان هیچ از مقاطع تحصیلی مختلف (کارشناسی و تحصیلات تکمیلی) و نیز کل نمونه، از لحاظ آماری معنادار نبود؛ بنابراین عدم رابطه جستجو رسالت با رضایت تحصیلی از طریق متغیرهای میانجی به مقطع تحصیلی بستگی ندارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه جستجو و داشتن رسالت مسیر شغلی با رضایت تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری خودکارآمدی تصمیم‌گیری و انطباق‌پذیری مسیر شغلی و تعدیل‌گری مقطع تحصیلی انجام پذیرفت. یافته‌ها نشان داد که داشتن رسالت با رضایت تحصیلی در ارتباط است. این یافته با نتایج تحقیقات دایک و استیگر (Dyke & Steger, 2008)، دافی و همکاران (Daffey et al, 2011, 2012) همخوان است. این پژوهشگران نشان دادند که داشتن رسالت مسیر شغلی در دانشجویان با افزایش رضایت تحصیلی آنها در ارتباط است. همچنین پژوهش دافی و دایک (Daffey & Dyke, 2013) نشان داد که هدف یکی از اجزا تشکیل‌دهنده رسالت مسیر شغلی است. در واقع کسی که رسالت را دریافت کرده باشد فردی است که در زندگی‌اش هدف و معنا دارد. در تبیین رابطه به‌دست‌آمده بین داشتن رسالت با رضایت تحصیلی می‌توان گفت که داشتن هدف یا معنا محرک‌های درونی‌اند که فرد را به فعالیت وامی‌دارند و در نتیجه فرد انگیزش درونی پیدا می‌کند. انگیزش درونی یکی از عامل‌های مؤثر بر موفقیت تحصیلی است (Welles, 2010). از طرفی موفقیت تحصیلی و رضایت تحصیلی با هم

مسیر شغلی را دریابد، پس از مرحله خود بالاتر است، پس مستقیماً به رضایت تحصیلی هم خواهد رسید.

از سویی دیگر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار نبود و خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی نقش یک میانجی کامل را داشت. به عبارتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی که خودکارآمدی تحصیلی بالایی دارند، اهداف متنوع، اهداف قابل دسترس و سطح بالا انتخاب کرده و از راهبردهای مؤثر برای رسیدن به اهداف خویش استفاده می‌کنند (Akama, 2006; Cupani, Minzi Perez & Pautassi, 2010). در تبیین این رابطه می‌توان گفت به‌طور کلی می‌توان گفت این افراد تنها به صرف داشتن رسالت مسیر شغلی احساس رضایت نمی‌کنند این افراد با توجه به باورهایی که نسبت به توانایی‌هایشان در زمینه دستیابی به موفقیت تحصیلی دارند، اهدافی که در روند تحصیلی‌شان مشخص می‌کنند و با توجه به بازخوردهایی که از دیگران دریافت کرده‌اند، احساس رضایت تحصیلی را ابراز می‌کنند.

همچنین یافته‌ها نشان داد که در کل نمونه، انطباق‌پذیری مسیر شغلی میانجی نسبی رابطه بین داشتن رسالت و رضایت تحصیلی است، زیرا داشتن رسالت هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق انطباق‌پذیری با رضایت تحصیلی رابطه داشت. این یافته پژوهش که داشتن رسالت مسیر شغلی با انطباق‌پذیری مسیر شغلی در ارتباط است با نتایج هال و چندلر (Hall & Chandler, 2005) و داگلاس و دافی (Douglas and Daffey, 2015) در یک راستا است. نتایج آنها نشان داد که دیدگاه افراد زمانی که افراد به شغلشان به‌عنوان رسالت مسیر شغلی می‌نگرند، برای آنها شایستگی‌هایی مانند، انطباق‌پذیری فراهم می‌کند، حتی زمانی که در رسیدن به اهداف موفق نمی‌شوند، آنها احساس رضایت را ابراز می‌کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت رسالت مسیر شغلی فرایندی است که از ۳ عامل فراخوانی‌های بیرونی، معنا/هدف و انگیزه‌های فرا اجتماعی تشکیل شده است (Daffey and Dyke, 2013). این اجزای رسالت می‌تواند واکنش‌های فرد را نسبت به برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری‌های شغلی‌اش تحت تأثیر قرار دهد. در نتیجه می‌توان گفت کسانی که رسالت مسیر شغلی دارند مسئولیت کارها و اهدافی که انتخاب کرده‌اند را می‌پذیرند و در ادامه

تصمیم‌گیری در افراد می‌شود. می‌توان گفت افرادی که رسالت مسیر شغلی دارند، در مراحل بالاتری از رشد مسیر شغلی‌شان هستند، درک خوبی از اهداف، توانایی‌ها و علایقشان دارند و درک روشنی در مورد قابلیت‌های خود دارند. به همین دلیل در تصمیم‌گیری‌های مسیر شغلی راحت‌ترند و در شغل‌های خاص محکم‌ترند (Duffey & Saddlek, 2007). خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی به‌عنوان اعتمادی است که افراد به توانایی‌هایش برای انجام وظایف مرتبط با اکتشاف و انتخاب مسیر شغلی دارند (Solberg et al, 1994)؛ بنابراین می‌توان گفت، دانشجویی که به رسالت مسیر شغلی دست یافته است خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی او نیز افزایش یابد.

در همین راستا مشخص شد که خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی با افزایش رضایت تحصیلی مرتبط است. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Betz, 2007)، دافی و همکاران (Daffey et al, 2011) و دایک و استیگر (Dyke & Stigger, 2008) همخوان است. این پژوهشگران اذعان دارند که افزایش خودکارآمدی تصمیم‌گیری سبب افزایش رضایت تحصیلی می‌شود. باور فرد به شایستگی و توانایی خویش در یک زمینه خاص، تعیین‌کننده مهمی در اتخاذ هدف است (Caka, 2012)؛ به‌عبارت‌دیگر می‌توان گفت، این باورهای کارآمد نقش بسیار مهمی در موفقیت تحصیلی افراد دارند از طرفی با افزایش خودکارآمدی سطح پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد که موجب احساس رضایت تحصیلی در افراد می‌گردد.

یافته جالب توجه در این زمینه اثر تعدیل‌گری مقطع تحصیلی بر نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی در رابطه بین داشتن رسالت با رضایت تحصیلی بود. نتایج نشان داد که در دانشجویان کارشناسی، خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی نقش میانجی‌گری نداشت و داشتن رسالت به‌طور مستقیم با افزایش رضایت تحصیلی ارتباط داشت. در تبیین رابطه به‌دست‌آمده می‌توان گفت از آنجاکه دانشجویان مقطع کارشناسی هنوز در جستجوی رسالت مسیر شغلی هستند و رسالت را دریافت نکرده‌اند (Daffey and Sadlock, 2007, 2010). به عبارتی هنوز هدف و معنای مشخصی ندارند. اگر دانشجوی مقطع کارشناسی در این مرحله به حدی برسد که بتواند رسالت

نسبت به توانایی‌های خود در رسیدن به اهداف و انتخاب‌هایشان اعتماد دارند. همین امر موجب می‌شود که داشتن رسالت با افزایش انطباق‌پذیری در افراد همراه باشد. در این راستا همچنین مشخص شد که ارتباط بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی و رضایت تحصیلی معنادار بود. این یافته با پژوهش‌های زوا (Zhou, 1991; Quotes Salahi, 2015) و هاونگا (Haunga, 2011) همسو است که نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و انطباق‌پذیری رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در تبیین رابطه به دست آمده می‌توان گفت انطباق‌پذیری مسیر شغلی، به عنوان مجموعه‌ای از منابع و واکنش‌های آمادگی تقابلی است که اشخاص به منظور برنامه‌ریزی، بررسی و تصمیم‌گیری در مورد امکانات شغلی آینده از آنها استفاده می‌کنند و آنها را فعال می‌سازند (Savikas and Porphyly, 2012). از طرفی رضایت تحصیلی هم متأثر از ویژگی‌های درونی دانشجویان و هم متأثر از ویژگی‌های محیط دانشگاهی است از جمله سازگاری با محیط دانشگاه (Brown et al, 2008)، اهداف و انتظارات فردی (Dehghani et al, 2015)، پیشرفت علمی، سلامت روانی، کیفیت تناسب بین محیط دانشگاه برای پیشرفت از طریق برنامه علمی (Astein, 1993) است؛ بنابراین افرادی که انطباق‌پذیری بالاتری دارند به سبب برنامه‌ریزی، استفاده مناسب از امکانات، دغدغه و تلاش برای آینده و افزایش خودکارآمدی، رضایت تحصیلی بیشتری هم خواهند شد. از طرفی یافته‌ها نشان‌دهنده نقش تعدیل‌گری مقطع تحصیلی بر نقش میانجی‌گری انطباق‌پذیری مسیر شغلی در ارتباط داشتن رسالت با رضایت تحصیلی بود به طوری که در دانشجویان کارشناسی انطباق‌پذیری نقش میانجی‌گری نداشت و داشتن رسالت به طور مستقیم با افزایش رضایت تحصیلی ارتباط داشت. در تبیین این رابطه، همان‌طور که گفته شد دانشجویان کارشناسی در جستجوی رسالت هستند و هنوز به رسالت دست نیافته‌اند (Daffey and Sedlak, 2014; Daffey et al., 2010; Daffey and Sedlak, 2007)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که هدف و معنای مشخصی در زندگی خود نیافته‌اند. به عبارتی افزایش رضایت تحصیلی در مقطع کارشناسی منوط به داشتن رسالت مسیر شغلی است. از سویی دیگر یافته‌ها نشان داد که در مقطع کارشناسی تنها اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار بود؛ اما در دانشجویان تحصیلات تکمیلی اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار نبود و انطباق‌پذیری نقش یک میانجی کامل را داشت؛ بنابراین نقش میانجی انطباق‌پذیری، به مقطع تحصیلی بستگی داشت و مقطع تحصیلی متغیر تعدیل‌گر این روابط بود؛ به عبارت دیگر در دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشتن رسالت به افزایش رضایت‌پذیری و در نهایت به افزایش رضایت تحصیلی می‌انجامد؛ اما در دانشجویان کارشناسی انطباق‌پذیری نقش نداشت و داشتن رسالت به طور مستقیم با افزایش رضایت تحصیلی ارتباط داشت. به عبارتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای رسیدن به سطح بالاتری از رضایت تحصیلی باید انطباق‌پذیری مسیر شغلی خود را افزایش دهند. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که داشتن رسالت فرد را به سمت بلوغ مسیر شغلی (Career maturity) سوق می‌دهد (Daffey and Dyke; 2013). فردی که به بلوغ مسیر شغلی رسیده است جهت‌گیری زندگی‌اش به سمت انتخاب فعالیت هدفمند شغلی است (Sharf, 2006). بلوغ مسیر شغلی به عنوان عامل اصلی رشد شغلی و پیشرو در انطباق‌پذیری مسیر شغلی، به دارا بودن آمادگی شناختی و نگرشی به منظور انجام خدمات‌های شغلی و آموزشی اشاره دارد (Hartung, 2005; Taber & Richard, 2005). از سویی دیگر بلوغ مسیر شغلی به انطباق‌پذیری مسیر شغلی افراد منجر خواهد شد (Savikas, 2005: 254)؛ بنابراین داشتن رسالت، با بلوغ مسیر شغلی و افزایش انطباق‌پذیری در دانشجویان تحصیلات مرتبط است. بدین ترتیب با افزایش انطباق‌پذیری رضایت تحصیلی هم افزایش می‌یابد. به عبارتی افزایش رضایت تحصیلی در مقطع تحصیلات تکمیلی منوط به داشتن انطباق‌پذیری مسیر شغلی است. به طور کلی می‌توان گفت در مقطع تحصیلات تکمیلی که دانشجویان رسالت خود را دریافته‌اند می‌توان با استفاده از مداخلات مبتنی بر نظریه برساخت‌گرایی مسیر شغلی (Savikas, 2005)، برای افزایش انطباق‌پذیری مسیر شغلی و نیز مداخلات مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی (lent, 1994; Brown & Hackett, 1994)، برای افزایش خودکارآمدی تصمیم‌گیری، به دانشجویان تحصیلات تکمیلی کمک کرد که رضایت تحصیلی بیشتری داشته باشند. این مداخلات به مراکز آموزشی و مراکز مشاوره دانشجویی پیشنهاد می‌شود.

نسبت به توانایی‌های خود در رسیدن به اهداف و انتخاب‌هایشان اعتماد دارند. همین امر موجب می‌شود که داشتن رسالت با افزایش انطباق‌پذیری در افراد همراه باشد. در این راستا همچنین مشخص شد که ارتباط بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی و رضایت تحصیلی معنادار بود. این یافته با پژوهش‌های زوا (Zhou, 1991; Quotes Salahi, 2015) و هاونگا (Haunga, 2011) همسو است که نشان دادند که بین پیشرفت تحصیلی و انطباق‌پذیری رابطه مثبت معنادار وجود دارد. در تبیین رابطه به دست آمده می‌توان گفت انطباق‌پذیری مسیر شغلی، به عنوان مجموعه‌ای از منابع و واکنش‌های آمادگی تقابلی است که اشخاص به منظور برنامه‌ریزی، بررسی و تصمیم‌گیری در مورد امکانات شغلی آینده از آنها استفاده می‌کنند و آنها را فعال می‌سازند (Savikas and Porphyly, 2012). از طرفی رضایت تحصیلی هم متأثر از ویژگی‌های درونی دانشجویان و هم متأثر از ویژگی‌های محیط دانشگاهی است از جمله سازگاری با محیط دانشگاه (Brown et al, 2008)، اهداف و انتظارات فردی (Dehghani et al, 2015)، پیشرفت علمی، سلامت روانی، کیفیت تناسب بین محیط دانشگاه برای پیشرفت از طریق برنامه علمی (Astein, 1993) است؛ بنابراین افرادی که انطباق‌پذیری بالاتری دارند به سبب برنامه‌ریزی، استفاده مناسب از امکانات، دغدغه و تلاش برای آینده و افزایش خودکارآمدی، رضایت تحصیلی بیشتری هم خواهند شد. از طرفی یافته‌ها نشان‌دهنده نقش تعدیل‌گری مقطع تحصیلی بر نقش میانجی‌گری انطباق‌پذیری مسیر شغلی در ارتباط داشتن رسالت با رضایت تحصیلی بود به طوری که در دانشجویان کارشناسی انطباق‌پذیری نقش میانجی‌گری نداشت و داشتن رسالت به طور مستقیم با افزایش رضایت تحصیلی ارتباط داشت. در تبیین این رابطه، همان‌طور که گفته شد دانشجویان کارشناسی در جستجوی رسالت هستند و هنوز به رسالت دست نیافته‌اند (Daffey and Sedlak, 2014; Daffey et al., 2010; Daffey and Sedlak, 2007)؛ به عبارت دیگر می‌توان گفت که هدف و معنای مشخصی در زندگی خود نیافته‌اند. به عبارتی افزایش رضایت تحصیلی در مقطع کارشناسی منوط به داشتن رسالت مسیر شغلی است. از سویی دیگر یافته‌ها نشان داد که در مقطع کارشناسی تنها اثر مستقیم داشتن رسالت بر رضایت تحصیلی معنادار

being. *Journal of Medical Education Development*: 7, 14, 38-47. [Persian]

Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: Definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37, 3, 424-450.

Dik, B. J., & Steger, M. F. (2006). Work as a calling: Randomized trial of a calling-based career development workshop. In *National Career Development Association Global Conference, Chicago, IL*.

Dik, B. J., & Steger, M. F. (2008). Randomized trial of a calling-infused career workshop incorporating counselor self-disclosure. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 2, 203-211.

Douglass, R. P., & Duffy, R. D. (2015). Calling and career adaptability among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 86, 58-65.

Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2013). Research on calling: What have we learned and where are we going? *Journal of Vocational Behavior*, 83, 3, 428-436.

Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2007). The presence of and search for a calling: Connections to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 3, 590-601.

Duffy, R. D., & Sedlacek, W. E. (2010). The salience of a career calling among college students: Exploring group differences and links to religiousness, life meaning, and life satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 59, 1, 27-41.

Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1, 74-80.

Duffy, R. D., Douglass, R. P., & Autin, K. L. (2015). Career adaptability and academic satisfaction: Examining work volition and self-efficacy as mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 46-54.

Duffy, R. D., Douglass, R. P., Autin, K. L., & Allan, B. A. (2014). Examining predictors and outcomes of a career calling among undergraduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 3, 309-318.

Frazier, P. A., Tix, A. P., & Barron, K. E. (2004). Testing moderator and mediator effects in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 51, 1, 115-134.

Gall, M., Borg; (2006). *Research and Qualitative Methods in Educational and Psychological Sciences*. Volume II. Translated by: Ahmad Reza Nasr et al. Tehran: Shahid Beheshti Publications.

Hackett, G., & Betz, N. E. (1995). Self-efficacy and career choice and development. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 249-280). New York: Plenum Press.

Hall, D. T., & Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 2, 155-179.

در مورد دانشجویان کارشناسی پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی به بررسی منابع دریافت رسالت بپردازند زیرا بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر جستجوی رسالت در این گروه توانسته بود از طریق سازه‌های میانجی با رضایت تحصیلی در ارتباط باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر انجام آن بر روی دانشجویان دانشگاه اصفهان و نیز استفاده از روش خودسنجی برای جمع‌آوری داده‌های مورد نظر بود. این پژوهش از نوع مقطعی بوده و داده‌ها در یک مقطع زمانی خاص جمع‌آوری شده‌اند؛ بنابراین انجام پژوهش‌های طولی پیشنهاد می‌شود. همچنین باید در تعمیم یافته‌ها به سایر جوامع احتیاط کرد.

#### منابع

Akama, K. (2006). Relations among self-efficacy, goal setting, and metacognitive experiences in problem-solving. *Psychological Reports*, 98, 3, 895-907.

Artino Jr, A. R. (2007). Online military training: Using a social cognitive view of motivation and self-regulation to understand students' satisfaction, perceived learning, and choice. *Quarterly Review of Distance Education*, 8, 3, 191-202.

Astin, A. W. (1993). *Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education*, Phoenix, New York: Oryx press.

Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment*, 15, 4, 403-422.

Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 3, 298-308.

Çakar, F. S. (2012). The Relationship between the Self-Efficacy and Life Satisfaction of Young Adults. *International Education Studies*, 5, 6, 123-130.

Creed, P. A., Prideaux, L. A., & Patton, W. (2005). Antecedent and consequence of career in decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 97-112.

Cupani, M., de Minzi, M. C. R., Pérez, E. R., & Pautassi, R. M. (2010). An assessment of a social-cognitive model of academic performance in mathematics in Argentinean middle school students. *Journal of Learning and Individual Differences*, 20, 6, 659-663.

Dehghani, A. Baharloo, R. Ghaydah, A. Farrokhabadi, F., Zarei, Z., Mahboudi, L. (2015). Evaluation of Jahrom University of Medical Sciences 'Attitudes Towards Variables Related to Students' Well-

- Hartung, P. J., Taber, B. J., & Richard, G. V. (2005). The physician values in practice scale: construction and initial validation. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 2, 309-320.
- Havenga, M. (2011). *The relationship between career adaptability and academic achievement in the course of life design counselling*, Doctoral dissertation, University of Pretoria.
- Heydari, M.P. (2006). The relationship between academic well-being and academic achievement of Isfahan University students. *Journal of New Thoughts in Psychology*, 1, 75-86. [Persian]
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of Counseling Psychology*, 59, 3, 479-485.
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 1, 51-60.
- Hooman, H. A. (2009). *Structural Equation Modeling Using LISREL Software*. Tehran: Aram Publications. [Persian]
- Irmak, S., & Kuruüzüm, A. (2009). Turkish validity examination of the multidimensional students' life satisfaction scale. *Social Indicators Research*, 92, 1, 13-23.
- Karimi, J. (2009). *The Effectiveness of Job Decision Making Skills on the Self-Efficacy of Career Decision Making and Job Disorder in Students of Isfahan University*. M.Sc. in Job Counseling, Isfahan, University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology. [Persian]
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 1, 79-122.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 1, 87-97.
- Michael Mikhail, F. (2014). Testing Cognitive-Social Model of Undergraduate Satisfaction in Undergraduate Students. *Journal of Psychology*, 66, 17, 2, 219-201.
- Nilforooshan, P., & Salimi, S. (2016). Career adaptability as a mediator between personality and career engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 1-10. [Persian]
- Praskova, A., Hood, M., & Creed, P. A. (2014). Testing a calling model of psychological career success in Australian young adults: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 1, 125-135.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40, 3, 879-891.
- Predlane, n. (2014). *The Relationship between Attachment Styles and Job Path Adaptation in Isfahan University Students*. MSc Thesis Career Counseling, Isfahan: University of Isfahan, Faculty of Education and Psychology. [Persian]
- Sadeghi, A. (2016). The relationship between family support, career path self-efficacy, and self-esteem with career path self-efficacy. *Journal of Psychological Achievements (Educational Sciences and Psychology)*, 4, 22, 1, 244-227.
- Sahin, I. (2007). Predicting student satisfaction in distance education and Learning environment. Retrieved from ERIC Database. (ED496541).
- Salehi, R. (2015). *Developing a Model of Academic Counseling and Investigating its Impact on Academic Achievement of First Year High School Students in Shahrekord*. Doctoral Thesis. Faculty of Education and Psychology, Isfahan University, Isfahan, Iran.
- Savichas, M. L. (2005). Career construction: A developmental theory of vocational behavior: In D. Brown (Ed.). *Career choice and developmental* (4<sup>th</sup> Ed. pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 3, 661-673.
- Sharf, R. S. (2006). *Applying career development theory to counseling*. Thomson: Brooks. cole.
- Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods*, 7, 422-445.
- Solberg, V. S., Good, G. E., & Nord, D. (1994). Career search self-efficacy: Ripe for applications and intervention programming. *Journal of Career Development*, 21, 1, 63-72.
- Steger, M. F., Pickering, N. K., Shin, J. Y., & Dik, B. J. (2010). Calling in work: Secular or sacred? *Journal of Career Assessment*, 18, 1, 82-96.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 1, 63-81.
- Tsui, A. S., Nifadkar, S. S., & Ou, A. Y. (2007). Cross-national, cross-cultural organizational behavior research: Advances, gaps, and recommendations. *Journal of Management*, 33, 3, 426-478.
- Welles, T. L. (2010). *An analysis of the academic success inventory for college students: construct validity and factor scale invariance*, Doctoral dissertation, Florida State University.