



Examining the Structural Model of Academic Buoyancy based on Perception of School Counselor Services and Academic Self-Concept with the Mediating Role of Achievement Motivation

Masomeh Karimidostan¹, Anvar Dastbaz^{*2} 

Abstract

The present study examines the structural model of academic buoyancy based on perception of school counselor services and academic self-concept with the mediating role of achievement motivation. The present study is a descriptive correlational study that used the structural equation method to examine the relationships between variables. The statistical population of the present study included all students aged 13 to 16 in the junior high school of Sanandaj in the academic year 2024-2025, from whom 450 people (197 girls and 253 boys) were selected based on Klein's rule in the structural equation model and through the convenience sampling method. For data collection, questionnaires on academic buoyancy (Martin & Marsh, 2008), perception of school counselor services (Ohert et.al, 2022), academic self-concept (Yesen-Chen, 2004), and achievement motivation (Hermans, 1970) were used. SPSS-27 and AMOS-24 software were used for data analysis. The indices (RMSEA= 0.03), (CFI= 0.94), (TLI= 0.95) and (IFI= 0.96) showed that the structural model of the research had a good fit. The direct effect of perception of school counselor services, academic self-concept, and achievement motivation on academic buoyancy was positive and significant. The indirect effect of perception of school counselor services and academic self-concept on academic buoyancy through achievement motivation was also significant. Based on the results of this study, it seems that improving and strengthening the perception of school counselor services and academic self-concept provides a suitable platform for increasing motivation for progress. This process ultimately leads to increased academic buoyancy in students.

Keywords: Academic Buoyancy, Perception of School Counselor Services, Academic Self-Concept, Achievement Motivation

¹ Master of Science in School Counseling, Counseling Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Email: karimidostanmasomeh@gmail.com

² Corresponding Author: Assistant Professor, Counseling Department, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

Email: Anvardastbaz@uok.ac.ir



Introduction

Academic buoyancy refers to students' ability to effectively cope with the routine setbacks, pressures, and challenges encountered during learning. Unlike academic resilience, which concerns overcoming severe adversity, academic buoyancy reflects students' capacity to maintain engagement, persistence, and adaptive functioning in response to everyday academic difficulties. As a protective factor against academic stress, anxiety, disengagement, and school failure, it has received increasing attention in educational psychology and has been linked to higher academic achievement, psychological well-being, intrinsic motivation, and adaptive learning behaviors (Martin & Marsh, 2020; Putwain & Wood, 2023). Among the contextual factors influencing academic buoyancy, perceived school counseling services represent a key school-based resource. School counselors facilitate students' academic, personal, social, and career development by providing psychological support, strengthening self-regulation and coping skills, promoting problem-solving, and fostering positive educational experiences (Frank et al., 2025; Ohrt et al., 2022). Importantly, students' perceptions of the accessibility, usefulness, and effectiveness of counseling services are more influential than the mere availability of such services.

Academic self-concept is another important determinant of successful educational functioning. It reflects students' beliefs about their academic competence and capability. Students with stronger academic self-concepts typically demonstrate greater confidence, persistence, adaptive coping, and willingness to engage in challenging learning activities (Arens et al., 2021; Marsh et al., 2019). Likewise, achievement motivation has consistently been identified as a major motivational force underlying academic success, encouraging students to set challenging goals, exert sustained effort, and persist despite obstacles (Eccles & Wigfield, 2020). Although previous studies have separately examined these constructs, limited research has investigated their simultaneous structural relationships. In particular, the mediating role of achievement motivation in linking perceived school counseling services and academic self-concept to academic buoyancy remains insufficiently understood. Therefore, this study examined a structural model of academic buoyancy based on perceived school counseling services and academic self-concept, with achievement motivation as a mediating variable among junior high school students in Sanandaj, Iran. The conceptual model of the present study is presented in Figure 1.

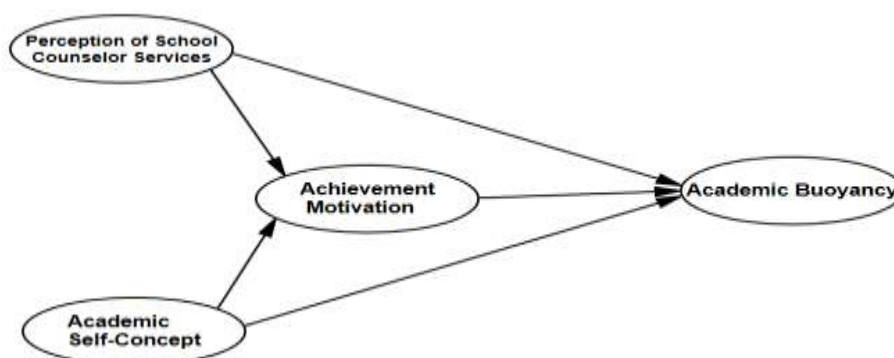


Figure 1
Conceptual Model of the Research

Method

This applied study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The study population consisted of all male and female students enrolled in public junior high schools in Sanandaj during the 2024–2025 academic year. Following Kline's (2015) recommendation for SEM, 450 students were selected through convenience sampling. Data were collected using four standardized instruments: the Academic Buoyancy Scale (Martin & Marsh, 2008), the School Counselor Noncognitive Skills Scale (Ohrt et al., 2022), validated for Iranian students by Dastbaz et al. (2024), the Academic Self-Concept Questionnaire, and the Achievement Motivation Test (AMT). Data were analyzed using SPSS 27 and AMOS 24. Descriptive statistics, Pearson correlation coefficients, and SEM were employed. Direct and indirect effects were tested using bootstrap procedures, and model adequacy was evaluated through multiple goodness-of-fit indices.

Results

The findings indicated that the proposed structural model demonstrated an acceptable fit with the data. The fit indices, including RMSEA = .03, CFI = .94, TLI = .95, and IFI = .96, confirmed the adequacy of the proposed model. The results of the structural model showed that perceived school counseling services had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta = .238, p < .001$). Moreover, academic self-concept significantly and positively predicted academic buoyancy ($\beta = .570, p < .001$), indicating that students with stronger academic self-beliefs demonstrated greater persistence in dealing with academic challenges. Achievement motivation also had a significant positive direct effect on academic buoyancy ($\beta = .641, p < .001$), highlighting its important role as a motivational mechanism underlying students' adaptive academic functioning. The analysis of indirect effects revealed that achievement motivation significantly mediated the relationship between perceived school counseling services and academic buoyancy ($\beta = .135, p < .001$). Furthermore, achievement motivation significantly mediated the association between academic self-concept and academic buoyancy ($\beta = .249, p < .001$). These findings suggest that both contextual resources, such as supportive counseling services, and individual cognitive resources, such as positive academic self-concept, contribute to academic buoyancy partly by enhancing students' achievement motivation.

Conclusion

The findings of the present study indicated that students' positive perceptions of school counseling services not only had a direct effect on academic buoyancy but also enhanced students' ability to cope with everyday academic challenges through increasing achievement motivation. This finding is consistent with previous studies (Frank et al., 2025; Habibi et al., 2024; Nurhidayat et al., 2024; Soheili et al., 2025), suggesting that school counselors, through academic guidance, emotional support, coping skills training, and strengthening self-efficacy, play an important role in promoting students' motivation and persistence. Moreover, academic self-concept emerged as a significant personal predictor of academic buoyancy. Students with more positive perceptions of their academic abilities tend to set more challenging educational goals, perceive failures as more controllable, demonstrate greater persistence in academic tasks, and consequently show higher levels of academic buoyancy. This finding is consistent with Situated Expectancy-Value Theory (Eccles & Wigfield, 2020), Marsh et al.'s (2019) perspective, and empirical evidence reported by Guo et al. (2024), Johannsen et al. (2024), and Liu (2025).

The mediating role of achievement motivation further demonstrated that school counseling services and positive academic self-concept contribute to academic buoyancy primarily by strengthening the desire for achievement, goal setting, sustained effort, and active engagement in learning activities. Overall, the findings highlight the importance of developing professional school counseling services, implementing programs to enhance academic self-concept, and designing motivational interventions. However, the use of self-report measures, convenience sampling, and restriction of the sample to junior high school students in Sanandaj should be considered when generalizing the findings.

مقاله پژوهشی

بررسی مدل ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت

معصومه کریمی دوستان^۱، انور دست باز^{۲*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان انجام شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود و برای بررسی روابط بین متغیرها از روش معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان ۱۳ تا ۱۶ سال مقطع متوسطه اول شهر سنندج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از میان آنها، تعداد ۴۵۰ نفر (۱۹۷ دختر و ۲۵۳ پسر)، بر اساس قاعده کلاین در مدل معادلات ساختاری و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، از پرسشنامه‌های پایداری تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸)، ادراک خدمات مشاور مدرسه اوهرت و همکاران (۲۰۲۲)، خودپنداره تحصیلی چن و تامپسون (۲۰۰۴) و انگیزه پیشرفت هرمانز (۱۹۷۰) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS-27 و AMOS-24 استفاده شد. شاخص‌ها $(RMSEA=0/03)$ ، $(CFI=0/94)$ ، $(TLI=0/95)$ و $(IFI=0/96)$ نشان داد مدل ساختاری پژوهش از برازشی مطلوب برخوردار بود. اثر مستقیم ادراک خدمات مشاور مدرسه $(p<0/001)$ و $(\beta=0/238)$ ، خودپنداره تحصیلی $(p<0/001)$ و $(\beta=0/570)$ ؛ و انگیزه پیشرفت $(p<0/001)$ و $(\beta=0/641)$ بر پایداری تحصیلی مثبت و معنادار بود. اثر غیرمستقیم ادراک خدمات مشاور مدرسه $(p<0/001)$ و $(\beta=0/135)$ ، و خودپنداره تحصیلی $(p<0/001)$ و $(\beta=0/249)$ بر پایداری تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت نیز معنادار بود. بر مبنای نتایج این پژوهش، ارتقا و تقویت ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی زمینه‌ای مناسب برای افزایش انگیزه پیشرفت فراهم می‌کند و این فرایند در نهایت به افزایش پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

واژه‌های کلیدی: پایداری تحصیلی، ادراک خدمات مشاور مدرسه، خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت

^۱ کارشناس ارشد رشته مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

ایمیل: karimidostanmasomeh@gmail.com

^۲ نویسنده مسئول: استادیار گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

ایمیل: Anvardastbaz@uok.ac.ir



مقدمه

دوره آموزش متوسطه بستری مناسب برای بروز و ظهور استعداد‌های دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در این مقطع، توانایی یادگیری دانش‌آموزان به بالاترین حد خود می‌رسد، حس کنجکاوی آنها در مسیر اهدافی مشخص هدایت می‌شود و ذهنشان درگیر موضوع‌ها و چالش‌های تازه زندگی می‌شود (Abdelrahman, 2020). استمرار در فرایند تحصیل بستری مطلوب برای شکوفایی استعدادها و فراگیری مهارت‌های مختلف در زندگی آتی مهیا می‌کند. در این راستا، پایستگی تحصیلی به مثابه متغیری زیرساختی برای کسب تجربیات مثبت مدرسه‌ای تلقی می‌شود و شناخت دقیق این سازه روان‌شناختی، دانش‌آموزان را در مقابله اثربخش با موانع و چالش‌های تحصیلی یاری می‌کند (Martin & Marsh, 2008). به این ترتیب، شناخت عوامل اثرگذار بر پایستگی تحصیلی^۱، زمینه‌ساز رشد و شکوفایی استعداد‌های آنهاست (Lin et al., 2020).

پایستگی تحصیلی ویژگی ارزشمندی است که به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا بر چالش‌های تحصیلی فائق آیند و یادگیری را حتی در شرایط دشوار ادامه دهند (Datu & Yang, 2021) که نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی (Putwain et al., 2023) و کنترل هیجان‌های نامطلوب درونی همچون استرس، اضطراب، ناکامی، ناامیدی و افسردگی است و از ظرفیت دانش‌آموزان برای ایستادگی در برابر فشارهای پیاپی تحصیلی با عزم و اراده حکایت دارد (Shahbari et al., 2020). پایستگی به عنوان نسخه‌ای مثبت از تاب‌آوری با تمرکز بر توانمندی‌ها به حوزه روان‌شناسی مثبت‌نگر تعلق دارد (Martin & Marsh, 2020) که با واکنش مثبت و سازگارانه به ناملایمات، تقویت هیجان‌های مثبت و کاهش اثر مخرب هیجان‌های منفی مرتبط است (Putwain & Wood, 2023). از این رو، پایستگی تحصیلی مانند یک سپر محافظ عمل و به کاهش اثرات منفی تجربیات دشوار کمک می‌کند (Martin & Marsh, 2020). این مفهوم، با کاهش نگرش‌های منفی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با چالش‌های روزمره مدرسه مانند بی‌انگیزگی، نمرات پایین، استرس امتحان، تکالیف سخت، رقابت با دیگران و بازخوردهای منفی معلم به طرز مؤثر روبه‌رو شوند و در مسیر تحصیل ثابت‌قدم بمانند (Putwain & Wood, 2023). بنابراین، شناخت متغیرهای تأثیرگذار بر پایستگی تحصیلی حائز اهمیت است.

یکی از این متغیرها ادراک خدمات مشاور مدرسه^۲ است که بیانگر ادراک و فهم دانش‌آموزان از دریافت خدمات تخصصی مشاوره‌ای برای حل مشکلات، اختلالات و تعارضات مسیر تحصیلی است (Gallant & Zhao, 2011). از دیدگاه مفهومی، ادراک به نحوه نگاه فرد به رویدادهای محیط اشاره دارد. از دیدگاه فنی، به سازمان‌دهی، شناسایی و تفسیر اطلاعات حسی دریافت‌شده به منظور بازنمایی و درک محیط اشاره دارد (McAdams & Schmidt, 2007). تاکنون، کیفیت خدمات مشاوران از نظر ادراک دانش‌آموزان به طور گسترده مطالعه نشده است و از آنجا که دانش‌آموزان ذی‌نفعان خدمات مشاوران مدرسه هستند، نظر و ادراک آنها شایسته توجه بیشتری است (Gallant & Zhao, 2011). مشاوران مدرسه به عنوان

^۱ Academic Buoyancy^۲ Perception of School Counseling Services

حامیان روان‌شناختی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌های روزمره عمل می‌کنند و در کاهش مشکلات روانی همچون اضطراب امتحان، افسردگی و استرس نقشی چشمگیر دارند. افزون بر این، توانایی شناسایی، درک و مدیریت هیجان‌های خود با پایداری تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (Liu, 2025). بر این اساس، به نظر می‌رسد ادراک خدمات مشاور مدرسه رابطه‌ای معنادار با پایداری تحصیلی داشته باشد.

در کنار ادراک از خدمات مشاوره‌ای مدرسه به عنوان یکی از شرایط زمینه‌ای مطلوب و نیز احساس حمایت اجتماعی که به نظر می‌رسد نقشی برجسته در پایداری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند، خودپنداره تحصیلی^۱ نیز به عنوان یک سازه روان‌شناختی بنیادین در سطح شناختی-عاطفی نظام خود دانش‌آموزان، می‌تواند به عنوان یکی از متغیرهای تعیین‌کننده و اثرگذار بر پایداری تحصیلی مطرح شود (ملکیان و پالی، ۱۴۰۱). خودپنداره یا خودانگاره بیانگر تصویر کلی فرد از خودش در خصوص ویژگی‌ها، توانایی‌ها، نگرش‌ها و ارزش‌هایش است (Marsh & Martin, 2011). خودپنداره تحصیلی، باورها و تصورات ذهنی فرد در ارتباط با قابلیت‌های علمی، ظرفیت یادگیری و عملکرد تحصیلی است که با خودارزیابی‌های درون‌فردی و میان‌فردی در محیط مدرسه از خود شکل می‌دهد (Arens et al., 2021). پژوهش‌ها نشان می‌دهند برای درک بهتر مفهوم خودپنداره، توجه به خودپنداره منفی به اندازه توجه به خودپنداره مثبت ضرورت دارد؛ زیرا عملکرد ضعیف تحصیلی با افزایش قابل ملاحظه خودپنداره منفی ارتباط دارد (Gao et al., 2025). افزون بر این، ویژگی‌های شخصیتی افراد در تفاوت خودپنداره از فردی به فرد دیگر و همچنین، خودپنداره‌های گوناگون درون‌فردی نقش دارند (Johannsen et al., 2024).

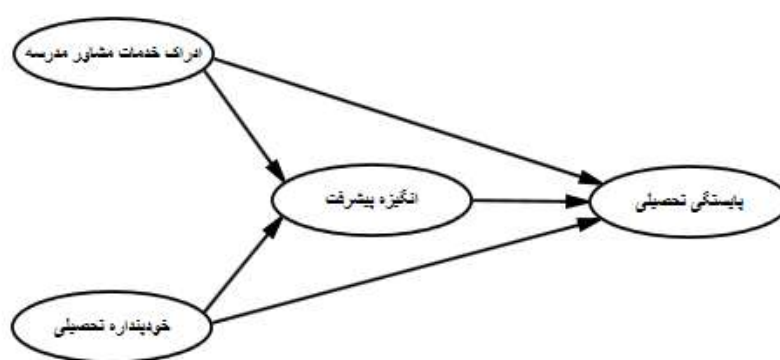
علاوه بر تأثیر ادراک خدمات مشاوره مدرسه و خودپنداره تحصیلی بر پایداری تحصیلی، به نظر می‌رسد انگیزه پیشرفت^۲ نیز متغیری تأثیرگذار بر پایداری تحصیلی باشد (دست باز و اصلانی، ۱۴۰۴). انگیزه پیشرفت به تمایل درونی فرد برای غلبه بر موانع، موفقیت در کارهای دشوار، دستیابی به استانداردهای بالا و پیشی گرفتن از دیگران اشاره دارد که نشان‌دهنده میل به بهبود و ارتقای خود در زمینه‌های مختلف است (Costa & McCrae, 1988). انگیزش درونی می‌تواند به عنوان یک عامل بالقوه عمل کند و پیوند میان انگیزه پیشرفت و پایداری تحصیلی را برقرار کند (Datu & Yang, 2021). مرور پژوهش‌ها نشان می‌دهد ادراک دانش‌آموزان از توانایی‌ها و دستاوردهای خود محرکی بنیادین برای انگیزش آنان محسوب می‌شود (Hu et al., 2024; Arens et al., 2021). مرور پژوهش‌ها حاکی از آن است که انگیزه با روح و جوهره پایداری تحصیلی طنین‌انداز می‌شود؛ از آنجا که پایداری با هدف تبیین ظرفیت و تلاش دانش‌آموزان برای استقامت و بازتوانی تحصیلی در برابر ناملازمات تعریف می‌شود (Pintrich, 2003). در چارچوب نظریه انگیزش پیشرفت، گزینش راهبردهای متفاوت پاسخ‌دهی در موقعیت‌های پیشرفت می‌تواند به دو گرایش کلی «یادگیری» یا «عملکردی» منتهی شود. هسته مرکزی گرایش عملکردی که خود مشتمل بر دو بُعد «عملکردگرایی» و «عملکردگریزی» است، به ارزیابی بیرونی توانایی فرد توسط دیگران معطوف است. به بیان دقیق‌تر، اهداف عملکردگرایانه ناظر بر نمایش شایستگی و کسب برتری نسبت به دیگران هستند؛ در حالی که اهداف عملکردگریزانه با هدف پرهیز از ادراک ناتوانی و جلوگیری از ارزیابی منفی

¹ Academic Self-Concept

² Achievement Motivation

تعریف می‌شوند (Anderman, 2020). افزون بر این، شواهد پژوهشی نشان می‌دهد مواجهه سازگارانه با هیجانات منفی مانند اضطراب و نیز اجتناب از شکست، در کنار اشتیاق و گرایش به پیشرفت، می‌تواند زمینه‌ساز افزایش انعطاف‌پذیری و تداوم تلاش در مواجهه با شرایط نامطلوب باشد. در همین راستا، ادراک مثبت دانش‌آموزان از توانایی‌های خود احتمالاً با افزایش انگیزش و تلاش پایدار همراه است و در نهایت، به ارتقای پایداری تحصیلی منجر می‌شود (Gao et al., 2024; Sewasew & Schroeders, 2019). بر این اساس، به نظر می‌رسد انگیزش پیشرفت می‌تواند نقش میانجی در رابطه میان خودپنداره تحصیلی و پایداری تحصیلی داشته باشد.

با توجه به اینکه دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود با مشکلاتی گوناگون مواجه می‌شوند که مسیر تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، شناخت بیشتر مفهوم پایداری تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است. مرور پیشینه پژوهشی حاکی از تأیید روابط متغیرهای متعددی با پایداری تحصیلی است (دست باز و اصلانی، ۱۴۰۴؛ Hu Arens et al., 2021; et al., 2024). با این حال، رابطه متغیرهایی همچون ادراک خدمات مشاور مدرسه با پایداری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی انگیزه پیشرفت در پژوهش‌های پیشین یافت نشد. از آنجا که فراگیران، به ویژه در مقطع متوسطه، در معرض تنش‌های طاقت‌فرسای دوران تحصیل قرار دارند و حتی ممکن است پیش از اتمام تحصیل آن را رها کنند، رسیدگی به پایداری تحصیلی از اهمیتی ویژه برخوردار است. مرور اجمالی پژوهش‌ها نشان داد مطالعه‌ای که این متغیرهای مهم و تأثیرگذار بر پایداری تحصیلی را در قالب مدلی جامع و با در نظر گرفتن روابط میانجی آنها در دانش‌آموزان مقطع متوسطه بررسی کرده باشد، یافت نمی‌شود و خلأ پژوهشی محسوسی به ویژه در منابع داخلی در این زمینه وجود دارد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف مدلیابی ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان انجام شده است. در شکل (۱)، مدل مفهومی پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

Figure 1: Conceptual model of the research

این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود و روابط بین سازه‌های مدل پیشنهادی و تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای Spss-26 و Amos-26 انجام شد. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل همه دانش‌آموزان دختر و پسر مشغول به تحصیل در مدارس دولتی دوره متوسطه اول شهر سنندج با دامنه سنی ۱۳ الی ۱۶ سال، در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. مبنای انتخاب حجم نمونه از طریق قاعده کلاین تعیین شد (Kline, 2015). براساس این قاعده، حداقل حجم نمونه مورد نیاز برای مدل معادلات ساختاری بر مبنای تعداد گویه‌های مربوط به متغیرهای مشاهده شده تعیین می‌شود؛ به این معنا که به ازای هر گویه قابل مشاهده حداقل ۵ و حداکثر ۱۰ آزمودنی لازم است. در این پژوهش، مجموع گویه‌های متغیرهای اندازه‌گیری شده ۷۷ گویه است؛ بر اساس این قاعده، حداقل حجم نمونه مورد نیاز ۳۸۵ و حداکثر ۷۷۰ نفر است. بنابراین، در پژوهش حاضر، تقریباً حد متوسط، یعنی ۵۰۰ نفر، در نظر گرفته شد. از تعداد ۵۰۰ پرسشنامه توزیع شده، با توجه به موانعی همچون پاسخ‌های ناقص، تک‌گزینه‌ای یا مخدوش بودن پرسشنامه‌ها، در مجموع تعداد ۴۵۰ پرسشنامه به صورت دقیق جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش در دسترس بود. داشتن تجربه دست‌کم دو جلسه مشاوره با مشاور مدرسه به عنوان پیش‌شرط اصلی و معیار ورود به پژوهش در نظر گرفته شد و نقص در پرسشنامه‌ها و پرت بودن داده‌ها به عنوان معیارهای خروج از پژوهش لحاظ شدند. ملاحظات اخلاقی که در این پژوهش رعایت شدند شامل موارد زیر بودند: رضایت آگاهانه، آزادی در انصراف از آزمون در هر مرحله، حذف هویت و محرمانه ماندن اطلاعات آزمودنی‌ها.

فرایند اجرای این پژوهش به صورت زیر انجام شد: پس از اخذ مجوزهای لازم از دانشگاه کردستان و انجام هماهنگی‌های اداری با مدیریت و حراست اداره کل آموزش و پرورش استان کردستان، تعداد ۵۰۰ نسخه از پرسشنامه‌ها چاپ شد. سپس، با هماهنگی مدیران مدارس، پژوهشگر با حضور در کلاس‌های درس، پرسشنامه‌ها را به صورت حضوری در میان نمونه‌های پژوهش توزیع و پس از تکمیل، آنها را جمع‌آوری کرد. به منظور افزایش میزان مشارکت آزمودنی‌ها، از پرسشنامه‌های کوتاه‌تر استفاده شد و زمان تکمیل آنها با هماهنگی قبلی مدیران مدارس، از وقت آزاد دانش‌آموزان تأمین شد. همچنین، اهداف پژوهش و اهمیت علمی و اجتماعی آنها برای شرکت‌کنندگان به صورت شفاف توضیح داده شد. توزیع جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش شامل ۱۹۷ نفر معادل «۴۳/۸ درصد» دختر و ۲۵۳ نفر معادل «۵۶/۲ درصد» پسر بود. ۷۰ نفر معادل «۱۵/۶ درصد» در پایه هفتم، ۶۲ نفر معادل «۱۳/۸ درصد» در پایه هشتم و ۳۱۸ نفر معادل «۷۰/۷ درصد» در پایه نهم بودند. میانگین و انحراف معیار دامنه سنی آزمودنی‌ها $(M=14/43)$ ، $(SD=\pm 1/11)$ و معدل تحصیلی آزمودنی‌ها بر اساس خوداظهاری آنها $(M=17/74)$ ، $(SD=\pm 1/64)$ به دست آمد.

ابزار سنجش

پرسشنامه پایداری تحصیلی (ABS)^۱: این پرسشنامه توسط مارتین و مارش در سال ۲۰۰۸ ساخته شده و دارای ۶ گویه است که در طیف لیکرتی پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم برای سنجش پایداری تحصیلی طراحی شده است. این پرسشنامه فاقد خرده‌مقیاس است و نمره‌گذاری معکوس ندارد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها شامل نمرات کاملاً موافقم (۵)، تا

¹ Academic Buoyancy Questionnaire

حدی موافقم (۴)، بی‌نظر (۳)، تا حدی مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) است. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات همه گویه‌ها حاصل می‌شود و در این پرسشنامه، بیشینه و کمینه نمره کل به ترتیب ۳۰ و ۶ است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده پایستگی تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده پایستگی تحصیلی زیاد است. طراحان مقیاس، ضریب پایایی را ۰/۸۹ و روایی آن را برای گویه‌های ۱ تا ۴ به ترتیب ۰/۶۱، ۰/۶۷، ۰/۷۳، ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند (Martin & Marsh, 2008). روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه در پژوهشی تأیید شده و ضریب پایایی کل به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ به دست آمده است (رضوی مطلق و همکاران، ۱۴۰۱). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار ۰/۷۶ به دست آمد.

پرسشنامه ادراک خدمات مشاور مدرسه (SCNSS)^۱: این پرسشنامه توسط اوهرت و همکاران در سال ۲۰۲۲ ساخته شده و دارای ۳۵ گویه در طیف لیکرتی شش‌گزینه‌ای از کاملاً بی‌فایده تا کاملاً مفید برای سنجش مهارت‌های غیرشناختی مشاور مدرسه طراحی شده است. در نسخه ترجمه‌شده، پرسش‌های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۸، ۲۳ و ۲۷ از نسخه اصلی حذف شده‌اند؛ از این رو، پرسشنامه استفاده‌شده در پژوهش حاضر در مجموع دارای ۲۷ پرسش است. این پرسشنامه نمره‌گذاری معکوس ندارد. پاسخ هر کدام از گویه‌ها شامل نمرات کاملاً بی‌فایده (۱)، بی‌فایده (۲)، کمی بی‌فایده (۳)، کمی مفید (۴)، مفید (۵) و کاملاً مفید (۶) است. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات همه گویه‌ها حاصل می‌شود و در این پرسشنامه، بیشینه و کمینه نمره کل به ترتیب ۱۶۲ و ۲۷ است. این پرسشنامه شامل سه خرده‌مقیاس برنامه‌ریزی آینده^۲ (پرسش‌های ۱، ۳، ۴ و ۵)، ارزش‌ها و تصمیم‌گیری^۳ (پرسش‌های ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۱ و ۲۲)، مهارت‌های اجتماعی-عاطفی^۴ (پرسش‌های ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴ و ۳۵) است. طراحان مقیاس، روایی ابزار را تأیید و ضریب پایایی کلی و خرده‌مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۵ و ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند (Ohrt et al., 2022). روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه در پژوهشی تأیید شده و ضریب پایایی برای همه خرده‌مقیاس‌ها بیش از ۰/۸۶ به دست آمده است (Dastbaz et al., 2024). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار ۰/۹۵ به دست آمد.

پرسشنامه خودپنداره تحصیلی (ASC)^۵: این پرسشنامه توسط چن و تامپسون در سال ۲۰۰۴ ساخته شده و دارای ۱۵ گویه در طیف لیکرتی چهارگزینه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم برای سنجش خودپنداره تحصیلی طراحی شده است. این پرسشنامه نمره‌گذاری معکوس ندارد و پاسخ هر کدام از گویه‌ها شامل نمرات کاملاً موافقم (۴)، موافقم (۳)، مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) است. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات همه گویه‌ها حاصل می‌شود و در این پرسشنامه، بیشینه و کمینه نمره کل به ترتیب ۶۰ و ۱۵ است. این پرسشنامه دارای سه خرده‌مقیاس سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی است. در خرده‌مقیاس سطح عمومی، تصویر کلی فرد در رابطه با ضعف و توانایی‌های خود سنجیده می‌شود (پرسش‌های ۱، ۳، ۵، ۱۲، ۱۳). در خرده‌مقیاس آموزشگاهی، فرد بر اساس نوع ارتباط با دیگران در مدرسه خودش

¹ School Counselor Noncognitive Skills Scale

² Future Planning

³ Values and Decision-Making

⁴ Social/Emotional Skills

⁵ Academic Self-Concept

را قضاوت می‌کند (پرسش‌های ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵) و در خرده‌مقیاس غیرآموزشگاهی، فرد بر اساس رابطه با گروه‌های خارج از مدرسه (پرسش‌های ۶ و ۷)، خودش را ارزیابی می‌کند (Chen & Thompson, 2004). روایی همگرایی این ابزار با پرسشنامه خودگزارش‌دهی تأیید شده است و پایایی آن را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند (Marsh & Martin, 2011). روایی این پرسشنامه با استفاده از روایی محتوایی، روایی سازه، تحلیل عاملی و روایی همگرا با پرسشنامه عزت‌نفس روزنبرگ در پژوهشی تأیید شده و ضریب پایایی کلی آن ۰/۷۸ به دست آمده است (افشاری زاده و همکاران، ۱۳۹۱). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت (AMT): این پرسشنامه توسط هرمنس در سال ۱۹۷۰ برای سنجش میزان انگیزه پیشرفت ساخته شده و دارای ۲۹ جمله ناقص است که با انتخاب یکی از چهار گزینه لیکرتی طراحی شده از «الف» تا «د» تکمیل می‌شود. پرسشنامه شامل ۹ خرده‌مقیاس است که در آن، ۹ ویژگی بر اساس شدت انگیزه فرد از زیاد به کم یا برعکس سنجیده می‌شوند که شامل میزان آرزو (پرسش‌های ۱۵ و ۲۵)، انگیزه شدید (پرسش‌های ۳، ۵، ۲۲ و ۲۴)، مقاومت بسیار در مواجهه با تکالیف با دشواری متوسط (پرسش‌های ۹، ۱۰ و ۲۷)، تمایل به تلاش مجدد در انجام تکالیف ناقص (پرسش‌های ۷، ۸ و ۱۶)، ادراک پویا از زمان (پرسش‌های ۱۲ و ۲۸)، آینده‌نگری (پرسش‌های ۱۷، ۲۰ و ۲۹)، ملاک انتخاب دوست و همکار (پرسش‌های ۱۸، ۱۹ و ۲۳)، بازشناسی از طریق عملکرد خوب در کار (پرسش‌های ۱، ۲، ۱۱ و ۱۴) و انجام کار به نحو مطلوب (پرسش‌های ۴، ۶، ۱۳، ۲۱ و ۲۶) می‌شوند. این پرسشنامه نمره‌گذاری معکوس دارد و روش نمره‌دهی به صورت زیر است: در پرسش‌های شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴ تا ۱۶، ۲۳، ۲۷ تا ۲۹ به الف نمره ۱، به ب نمره ۲، به ج نمره ۳، و د نمره ۴ و در پرسش‌های شماره ۲، ۳، ۵ تا ۸، ۱۱ تا ۱۳، ۱۷ تا ۲۲، ۲۴ تا ۲۶ به الف نمره ۴، به ب نمره ۳، به ج نمره ۲ و د نمره ۱ اختصاص داده می‌شود. نمره کل از مجموع نمرات همه پرسش‌ها حاصل می‌شود. طراح مقیاس، با استفاده از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می‌داد، روایی ابزار را تأیید و ضریب همبستگی هر پرسش را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرد و همچنین، پایایی ابزار را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است (Hermans, 1970). روایی این پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به شیوه چرخش عامل‌ها در پژوهشی تأیید شده و ضریب پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۲ به دست آمده است (کمال‌پور و توزنده جانی، ۱۳۸۵). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ بررسی شد و مقدار ۰/۷۳ به دست آمد.

یافته‌ها

در جدول (۱)، ویژگی‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی ادراک خدمات مشاوره مدرسه و مؤلفه‌های آن، خودپنداره تحصیلی و مؤلفه‌های آن، انگیزه پیشرفت و مؤلفه‌های آن با پایداری تحصیلی ارائه شده‌اند. با توجه به این جدول، ضریب همبستگی ادراک خدمات مشاور مدرسه کل ($r=0/198$ و $p<0/01$) و مؤلفه‌های آن شامل برنامه‌ریزی آینده ($r=0/18$ و $p<0/01$)، مهارت‌های اجتماعی-عاطفی ($r=0/17$ و $p<0/01$) و ارزش‌ها و تصمیم‌گیری ($r=0/20$ و $p<0/01$)، همچنین، خودپنداره تحصیلی کل ($r=0/35$ و $p<0/01$) و مؤلفه‌های آن شامل مؤلفه سطح عمومی ($r=0/42$ و $p<0/01$)، مؤلفه آموزشگاهی ($r=0/18$ و $p<0/01$) و مؤلفه غیرآموزشگاهی ($r=0/18$)

¹ Achievement Motivation Questionnaire

$r=0/01$ و $p<0/01$ ، به علاوه، انگیزه پیشرفت کل ($r=0/46$ و $p<0/01$) و مؤلفه‌های آن شامل مؤلفه آرزو ($r=0/24$) و $r=0/01$ ، مؤلفه انگیزه ($r=0/33$ و $p<0/01$)، مؤلفه مقاومت ($r=0/28$ و $p<0/01$)، مؤلفه تلاش ($r=0/27$ و $p<0/01$)، مؤلفه زمان ($r=0/33$ و $p<0/01$)، مؤلفه آینده‌نگری ($r=0/21$ و $p<0/01$)، مؤلفه انتخاب دوست ($r=0/25$ و $p<0/01$)، مؤلفه بازشناسی عملکرد ($r=0/36$ و $p<0/01$) و مؤلفه انجام مطلوب کارها ($r=0/39$ و $p<0/01$) با پایستگی تحصیلی مثبت و معنادار است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

Table 1: Correlation matrix of research variables

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹
۱. مؤلفه آرزو	۵/۹۷	۱/۵۳	۱																		
۲. مؤلفه انگیزه	۱۱/۶۰	۲/۳۷	۰/۳۲	۱																	
۳. مؤلفه مقاومت	۸/۰۲	۱/۹۲	۰/۳۴	۰/۱۴	۱																
۴. مؤلفه تلاش	۹/۱۵	۲/۰۱	۰/۲۹	۰/۴۳	۰/۲۹	۱															
۵. مؤلفه زمان	۵/۳۷	۱/۵۶	۰/۱۶	۰/۳۳	۰/۱۴	۰/۳۵	۱														
۶. مؤلفه آینده	۷/۵۰	۱/۵۷	۰/۱۹	۰/۲۷	۰/۱۹	۰/۲۱	۰/۲۸	۱													
۷. مؤلفه انتخاب	۷/۸۹	۱/۵۳	۰/۲۲	۰/۲۵	۰/۲۳	۰/۱۵	۰/۱۷	۰/۴۶	۱												
۸. مؤلفه عملکرد	۱۱/۳۳	۲/۱۷	۰/۲۹	۰/۴۲	۰/۳۰	۰/۳۸	۰/۲۸	۰/۲۱	۰/۲۹	۱											
۹. مؤلفه انجام	۱۵/۳۶	۲/۵۲	۰/۴۰	۰/۴۸	۰/۳۳	۰/۴۲	۰/۳۸	۰/۶۱	۰/۵۰	۰/۴۳	۱										
۱۰. انگیزه	۸۲/۳۴	۱۰/۲۶	۰/۵۵	۰/۶۸	۰/۵۱	۰/۶۶	۰/۵۴	۰/۵۴	۰/۶۷	۰/۷۸	۱										
پیشرفت																					
۱۱. برنامه	۱۶/۴۳	۵/۲۳	۰/۱۳	۰/۰۹	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۱۲	۰/۱۴	۰/۱۱	۰/۱۸	۰/۲۱	۱									
۱۲. مهارت	۴۱/۵۸	۱۴/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۱۳	۰/۰۶	۰/۱۷	۰/۱۶	۰/۷۵	۱								

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹
۱۳. ارزش	۴۹/۵۵	۱۲/۸۴	۰/۰۹	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۳	*۰/۰۹	**۰/۱۵	۰/۰۹	*۰/۱۸	*۰/۱۸	*۰/۲۰	*۰/۷۰	۰/۸۴	۱						
۱۴. ادراک	۱۰۷/۵۵	۳۰	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۱۱	۰/۱۲	*۰/۱۱	۰/۱۵	۰/۰۸	*۰/۱۹	*۰/۱۹	*۰/۲۰	۰/۸۳	۰/۹۶	۱						
خدمات مشاور					*	**		**		*	*	*	**	**	**						
۱۵. سطح عمومی	۱۳/۹۲	۳/۲۵	۰/۲۱	۰/۳۰	۰/۱۸	۰/۳۲	*۰/۱۹	۰/۱۳	*۰/۱۶	*۰/۳۲	*۰/۳۱	*۰/۳۹	۰/۱۳	۰/۱۱	۰/۱۴	**۰/۱۳	۱				
۱۶. آموزشگاهی	۱۶/۵۲	۴/۸۰	۰/۱۰	۰/۱۸	۰/۰۱	۰/۱۷	*۰/۱۴	۰/۰۶	۰/۰۸	*۰/۱۳	*۰/۱۷	*۰/۱۹	۰/۰۵	۰/۰۷	-۰/۰	۰/۰۴	**۰/۱۷	۱			
۱۷. غیرآموزشگاهی	۵/۶۳	۱/۷۹	۰/۱۲	۰/۲۰	۰/۰۹	۰/۱۶	*۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۰۳	*۰/۱۶	*۰/۱۹	*۰/۲۰	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۰۴	*۰/۴۶	*۰/۳۴	۱		
۱۸. خود پنداره	۳۶/۰۲	۷/۳۶	۰/۱۹	۰/۳۱	۰/۱۰	۰/۲۹	*۰/۱۹	۰/۱۰	*۰/۱۳	*۰/۲۸	*۰/۲۹	*۰/۳۴	۰/۲۱	۰/۱۶	۰/۲۰	*۰/۲۰	*۰/۳۹	*۰/۱۹	*۰/۲۰	۱	
تحصیلی			**	**	**	*	*	*	*	*	*	*	*	*	**			*			
۱۹. پایداری تحصیلی	۱۹/۴۱	۵/۵۳	۰/۲۴	۰/۳۳	۰/۲۸	۰/۲۷	*۰/۳۳	۰/۲۱	*۰/۲۵	*۰/۳۶	*۰/۳۹	*۰/۴۶	۰/۱۸	۰/۱۷	۰/۲۰	*۰/۱۹	*۰/۴۲	*۰/۱۸	*۰/۱۸	*۰/۳۵	۱
			**	**	**	**	*	**	*	*	*	*	*	*	**			*			

* $p < ۰/۰۵$ ** $p < ۰/۰۱$

قبل از تجزیه و تحلیل مدل یابی روی داده‌ها، پیش فرض‌های لازم اجرا شدند که یکی از آن پیش فرض‌ها آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بود که مقدار شاخص Z برای همه متغیرهای پژوهش بین ۱ تا ۱/۹۵ و سطح معناداری آنها بیشتر از ۰/۰۵ بود. پیش فرض بعدی آماره‌های چولگی و کشیدگی بود که دامنه متغیرهای پژوهش بین ۲- تا ۲+ بود؛ بنابراین، داده‌ها از این نظر نرمال بودند.

برای بررسی برازش مدل معادلات ساختاری پژوهش حاضر از شاخص‌های مقدار خي دو^۱، مقدار خي دو بر درجه آزادی (X^2/df)، شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد^۲، شاخص ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده^۳، شاخص برازش هنجار شده^۴، شاخص برازش افزایشی^۵، شاخص توکر و لویس^۶، شاخص برازش تطبیقی^۷، شاخص نیکویی برازش^۸ و شاخص نیکویی برازش اصلاح شده^۹ استفاده شد که برای RMSR و RMSEA مقدار ۰/۰۸ و کمتر از آن خوب و مقدار ۰/۰۶ و کمتر از آن مطلوب است. در شاخص‌های نسبی، مقدار ۰/۹۰ و بالاتر از آن مناسب است (Kline, 2015). در جدول (۲)، شاخص‌های برازش مدل بعد از اصلاحات بیان شده‌اند. این شاخص‌ها با توجه به معیارهای بیان شده دارای برازشی مطلوب و قابل قبول با داده‌های پژوهشی هستند و مدل مفهومی پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل پژوهش بعد از اصلاح

Table 2: Fit indices of the research model after modification

شاخص	X^2/df	RMSEA	NFI	IFI	CFI	GFI	AGFI	TLI
مقادیر	۱/۵۶	۰/۰۳	۰/۹۱	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۵
بازه قابل قبول	کمتر از ۵	کمتر از ۰/۰۸	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰
نتیجه	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید	تأیید

در شکل (۲)، مدل ساختاری ارتباط بین ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با پایداری تحصیلی و نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول، در حالت استاندارد بعد از اصلاح آمده است.

¹ Chi-square

² Root Mean Squared Error of Approximation

³ Root Mean Squared Residual

⁴ Normed Fit Index

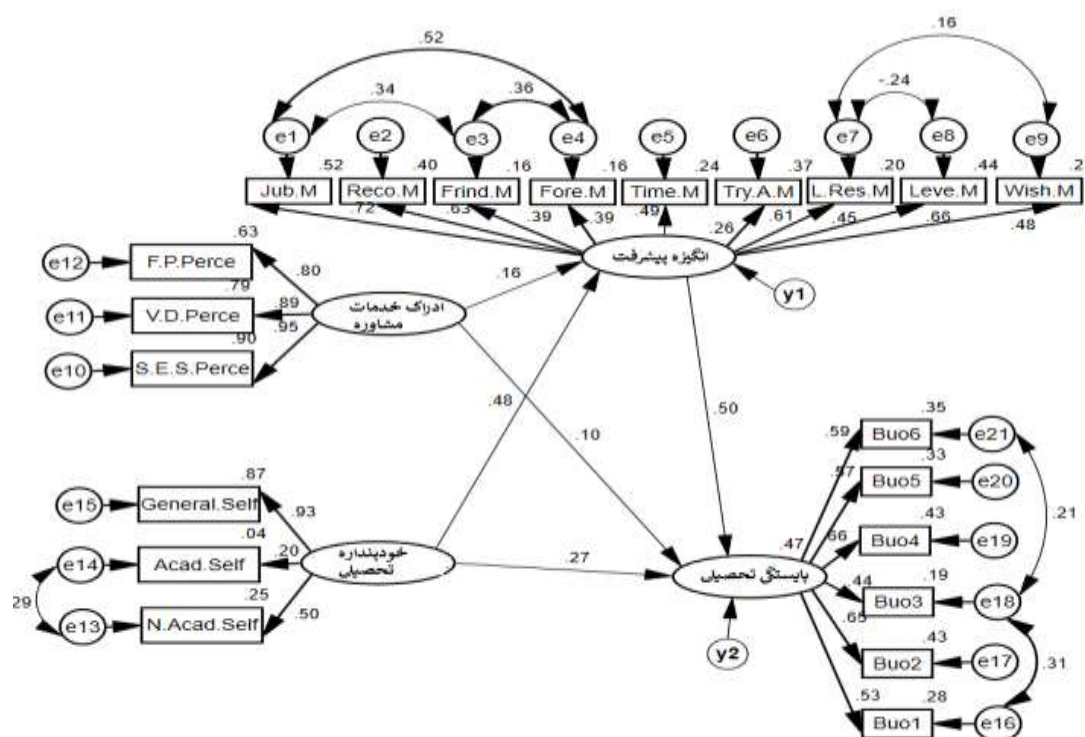
⁵ Incremental Fit Index

⁶ Tucker-Lewis Index

⁷ Comparative Fit Index

⁸ Goodness of Fit Index

⁹ Adjusted Goodness of Fit index



شکل ۲: آزمون کل مدل پژوهش در حالت استاندارد بعد از اصلاح

Figure 2: Test of the entire research model in standard mode after modification

در تأیید الگوی مدل، علاوه بر بررسی شاخص‌های برازش کلی مدل، پارامترهای ضرایب استاندارد، مقدار T ، خطای استاندارد و سطح معناداری نیز بررسی شدند که نتایج آن در **جدول (۳)** آمده است. بر اساس این نتایج، ادراک خدمات مشاور مدرسه ($\beta=0/238$ و $p<0/001$)، خودپنداره تحصیلی ($\beta=0/570$ و $p<0/001$) و انگیزه پیشرفت ($p<0/001$) و $\beta=0/641$ بر پایداری تحصیلی اثری مثبت و معنادار داشتند. همچنین، ادراک خدمات مشاور مدرسه ($p<0/001$) و $\beta=0/218$ و خودپنداره تحصیلی ($\beta=0/545$ و $p<0/001$) بر انگیزه پیشرفت اثری مثبت و معنادار داشتند. علاوه بر بررسی اثرات مستقیم در **جدول (۴)**، اثرات غیرمستقیم و میانجی با استفاده از آزمون بوت‌استرپ^۱ نیز بررسی شدند. بر اساس این نتایج، اثر غیرمستقیم ادراک خدمات مشاور مدرسه ($\beta=0/135$ و $p<0/001$) و خودپنداره تحصیلی ($\beta=0/249$ و $p<0/001$) بر پایداری تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت معنادار بود.

¹ Bootstrap

جدول ۳: اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش

Table 3: Direct effects between the variables of the research

متغیر	ضرایب استاندارد	مقدار T	خطای استاندارد	معناداری
ادراک خدمات مشاور مدرسه	۰/۲۳۸	۴/۱۶	۰/۰۰۴	*** ۰/۰۰۱
خودپنداره تحصیلی	۰/۵۷۰	۶/۸۲	۰/۰۶۸	*** ۰/۰۰۱
انگیزه پیشرفت	۰/۶۴۱	۹/۰۶	۰/۰۳۲	*** ۰/۰۰۱
ادراک خدمات مشاور مدرسه	۰/۲۱۸	۴/۰۷	۰/۰۰۸	*** ۰/۰۰۱
خودپنداره تحصیلی	۰/۵۴۵	۷/۱۸	۰/۱۳۱	*** ۰/۰۰۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

جدول ۴: ضرایب و معناداری اثرات متغیرهای پژوهش به طور غیرمستقیم

Table 4: Coefficients and significance of the effects of research variables indirectly

متغیر پیش‌بین	متغیر میانجی	متغیر ملاک	نوع اثر	ضریب استاندارد شده	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	مقدار P
ادراک خدمات مشاور مدرسه	انگیزه پیشرفت	پایداری تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۱۳۵	۰/۱۰۳	۰/۰۷۰	۰/۲۰۶	*** ۰/۰۰۱
خودپنداره تحصیلی	انگیزه پیشرفت	پایداری تحصیلی	غیرمستقیم	۰/۲۴۹	۰/۲۷۴	۰/۱۷۶	۰/۳۴۴	*** ۰/۰۰۱

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر سنندج انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد ادراک خدمات مشاور مدرسه هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم با نقش میانجی انگیزه پیشرفت با پایداری تحصیلی رابطه دارد. همچنین، خودپنداره تحصیلی هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم با نقش میانجی انگیزه پیشرفت با پایداری تحصیلی رابطه دارد؛ بنابراین، انگیزه پیشرفت در رابطه بین ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با پایداری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کند و این مدل از برازشی مطلوب برخوردار بود.

یافته اول نشان داد ادراک خدمات مشاور مدرسه بر پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثری مثبت و معنادار دارد. سایر پژوهش‌ها نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در ارتباط ادراک خدمات مشاور مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی را نشان دادند (سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴) و بر نقش تسهیلی خدمات مشاور مدرسه در بهبود فرایند آموزشی اذعان دارند و بر این امر تأکید می‌کنند که نبود خدمات مشاوره‌ای به موقع موجب نابهنجاری خانوادگی و اجتماعی و در

پارهای از موارد، عقب‌ماندگی از مسیر تحصیلی می‌شود (Wang et al., 2023). پژوهشی دیگر بر تأثیر برآورده شدن نیازهای بنیادین روان‌شناختی دانش‌آموزان بر پایستگی تحصیلی تأکید دارد (خدشاهی، ۱۴۰۳)، همچنین، در رابطه هیجان‌های منفی مانند اضطراب و استرس با پیشرفت تحصیلی، بر نقش میانجی و اثر مثبت پایستگی تحصیلی تأکید شده است (Habibi et al., 2024).

در تبیین این یافته، دانش‌آموزان در ابعاد مختلف فردی، اجتماعی و فرهنگی در سنین و سطوح تحصیلی گوناگون با نیازها و چالش‌های متنوعی مواجه می‌شوند (Wang et al., 2023). در این مسیر، مشاوران محیطی امن برای ابراز هیجان‌ها، بیان مشکلات شخصی، تعیین اهداف تحصیلی، آموزش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، بهبود تعامل بین والدین و معلمان و تقویت اعتمادبه‌نفس و خودباوری فراهم می‌کنند. زمانی که دانش‌آموزان به این باور برسند که در مدرسه، در صورت نیاز، از حمایت مشاوره‌ای کافی برخوردار هستند، هیجاناتی مثبت را در زمینه تحصیلی تجربه می‌کنند (Frank et al., 2025). همچنین، دانش‌آموزان مشتاق تمایل بیشتری به تلاش در انجام وظایف تحصیلی نشان می‌دهند؛ از این رو، توانایی آنان در مواجهه با چالش‌ها، تمرکز بر اهداف بلندمدت و سرسختی در برابر دشواری‌های تحصیلی افزایش می‌یابد (Wang et al., 2025). بنابراین، بهبود ادراک از خدمات مشاور مدرسه زمینه‌ساز افزایش اشتیاق تحصیلی و در نتیجه، بهزیستی تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌شود (سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴). بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا، مشاوران می‌توانند در یادگیری مدیریت و تنظیم هیجان‌های منفی مانند اضطراب و استرس تحصیلی به دانش‌آموزان یاری رسانند و با هدف‌گیری این هیجان‌ها، به افزایش پایستگی تحصیلی آنان کمک کنند (Putwain et al., 2023).

یافته دوم این پژوهش نشان داد خودپنداره تحصیلی بر پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثری مثبت و معنادار دارد. سایر پژوهش‌ها نیز، ضمن هم‌سویی با این یافته، بر نقش واسطه‌ای پایستگی تحصیلی در ارتباط بین خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه (ملکیان و پالی، ۱۴۰۱) و همچنین، خودپنداره تحصیلی با عملکرد تحصیلی تأکید دارند (Guo et al., 2024). پژوهشی نشان می‌دهد تقویت انعطاف‌پذیری شناختی و خودپنداره تحصیلی همبستگی زیادی با پایستگی تحصیلی دارند (خاورزمینی و حبیبی‌کلیر، ۱۴۰۱). پژوهشی دیگر نشان داد به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه‌ای مانند ارزیابی مجدد مثبت با پایستگی تحصیلی رابطه‌ای مثبت دارد و به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه‌ای مانند فاجعه‌سازی با پایستگی تحصیلی رابطه‌ای منفی دارد (Putwain et al., 2023).

در تبیین این یافته، بر اساس نظریه علاقه، یادگیری مبتنی بر علاقه تفاوتی چشمگیر با یادگیری فاقد علاقه دارد و عوامل اجتماعی، عاطفی و شناختی همچون خودپنداره تحصیلی در شکل‌دهی علاقه به تحصیل نقشی اساسی ایفا می‌کنند (Schunk, 1995). همچنین، بر اساس نظریه انتظار-ارزش، دانش‌آموزانی که به توانایی خود اعتقادی راسخ دارند، با انگیزه‌ای بیشتر در فرصت‌های یادگیری شرکت می‌کنند و از این رو، احتمال موفقیت آنان در مدرسه افزایش می‌یابد (Eccles & Wigfield, 2020). در واقع، دانش‌آموزانی که از خودپنداره تحصیلی قوی‌تری برخوردار هستند، با ایجاد تصورات مثبت مرتبط با تحصیل، احساس شایستگی تحصیلی بیشتری را تجربه می‌کنند (Arens et al., 2021). این امر به نوبه خود زمینه‌ساز تاب‌آوری و استقامت در برابر شکست‌ها و ناکامی‌های تحصیلی می‌شود و تاب‌آوری تحصیلی نیز به طریزی چشمگیر و مثبت پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (Liu, 2025). خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان موجب بهبود

حس همدلی، کسب حمایت و توجه اجتماعی و همچنین، لذت بیشتر از فضای مدرسه و در نتیجه، به سامان‌دهی بهتر چالش‌های روزمره تحصیلی منجر می‌شود (Backmann et al., 2019).

یافته سوم این پژوهش نشان داد انگیزه پیشرفت بر پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثری مثبت و معنادار دارد. در پژوهشی، اثر مستقیم انگیزه پیشرفت بر پایداری تحصیلی و همچنین، اثر غیرمستقیم انگیزه پیشرفت بر پایداری تحصیلی با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی مثبت و معنادار بود (دست باز و اصلانی، ۱۴۰۴). پژوهشی دیگر نشان داد اتخاذ جهت‌گیری هدف مناسب راهبردی ضروری در راستای دستیابی به پایداری تحصیلی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود (خدشاهی، ۱۴۰۳). همچنین، پژوهشی نشان داد پایداری تحصیلی با سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی و همچنین، جهت‌گیری‌های انگیزشی درونی و مستقل مرتبط است (Datu & Yang, 2021). پژوهشی دیگر نشان داد انگیزه درونی و ذهنیت مبتنی بر رشد ارتباطی مستقل و مطلوب با نتایج سازگار با یادگیری دارند و انگیزه بیرونی و ذهنیت ثابت مبتنی بر هوش و استعداد با نتایج ناسازگار با یادگیری مرتبط هستند (Boncquet et al., 2024).

در تبیین این یافته، مطابق نظریه اهداف پیشرفت، رویکرد یادگیری مبتنی بر بهترین عملکرد شخصی در واقع یک مؤلفه انگیزشی است که در آن، دانش‌آموزان اهداف یادگیری خاصی دارند، خود را به چالش می‌کشند، اشتیاق به رقابت دارند و به دنبال ارتقای خود هستند (Marsh et al., 2019). بنابراین، نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی به میزان انگیزه و پشتکار آنها بستگی دارد. انگیزه درونی و ذهنیت مبتنی بر رشد همبستگی زیادی با نتایج یادگیری دارند (Boncquet et al., 2024). دانش‌آموزان با انگیزه همواره کنجکاو، جدی و سخت‌کوش هستند و موانع و چالش‌ها را به راحتی از سر راه خود برمی‌دارند و زمان بیشتری را به انجام تکالیف و کسب دانش اختصاص می‌دهند. در واقع، انگیزه درونی به عنوان نیروی محرکه‌ای عمل می‌کند که از طریق آن پایداری تحصیلی بهبود می‌یابد (Datu & Yang, 2021). همچنین، جهت‌گیری هدف مبتنی بر رویکرد یادگیری به ویژه در تحصیل، با افزایش انگیزه تحصیلی، به بهبود تمایلات و واکنش‌های مرتبط با یادگیری و افزایش پایداری تحصیلی منجر می‌شود (Goetz et al., 2016).

یافته چهارم این پژوهش نشان داد ادراک خدمات مشاور مدرسه بر انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثری مثبت و معنادار دارد. این یافته به طور غیرمستقیم با نتایج حاصل از پژوهش سهیلی و همکاران (۱۴۰۴)، مبنی بر رابطه بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان با ادراک خدمات مشاور مدرسه با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی هم‌سو بود. پژوهشی دیگر نشان داد خدمات مشاور مدرسه با رویکرد انگیزشی به طور مثبت بر انگیزه درونی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Nurhidayat et al., 2024).

در تبیین این یافته، برخی از دانش‌آموزان در مقایسه با دیگران، انگیزه‌ای پایین‌تر دارند و به دلیل ترس از شکست فعالیتی انجام نمی‌دهند (Hulleman et al., 2010). از این رو، برنامه‌های مشاور مدرسه با تأکید بر پیشرفت تحصیلی، فعالیت‌های پیشگیری و مداخله و همچنین، حمایت و توسعه اجتماعی، عاطفی و شغلی دانش‌آموزان می‌تواند در بهبود موفقیت آنها کمک‌کننده باشد (Studer & Oberman, 2006). از این رو، دانش‌آموزانی که مشارکتی فعال در برنامه‌های مشاور مدرسه دارند، نسبت به سایرین، رفتار و نگرشی مناسب و مثبت در مدرسه نشان می‌دهند. به ویژه مشاوره با رویکرد انگیزشی به طریزی مثبت و قابل ملاحظه در شناسایی نقاط ضعف و قوت نوجوانان کمک می‌کند و بر انگیزه درونی و

مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (Nurhidayat et al., 2024). در واقع، انگیزه پیشرفت می‌تواند از طریق آموزش تقویت شود و عواملی متعدد مانند محیط خانوادگی، محیط اجتماعی، نظام آموزشی و به ویژه مشاوران و روان‌شناسان در شکل‌گیری و توسعه آن نقشی مؤثر دارند (McClelland & Cameron, 2011). ادراک مناسب دانش‌آموزان از خدمات مشاور مدرسه با اشتیاق تحصیلی رابطه دارد (سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴) و اشتیاق تحصیلی نیز به تقویت حس مسئولیت‌پذیری، انگیزه پیشرفت و تمرکز دانش‌آموزان به بحث یادگیری منجر می‌شود (Closson & Boutilier, 2017).

یافته پنجم این پژوهش نشان داد خودپنداره تحصیلی بر انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثری مثبت و معنادار دارد. پژوهشی نشان داد انگیزه پیشرفت واسطه‌ای قابل ملاحظه در رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی بود (Guo et al., 2024). سایر پژوهش‌ها نشان دادند خودپنداره تحصیلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل پیش‌بینی‌کننده انگیزه پیشرفت و یادگیری محسوب می‌شود (Sewasew & Schroeders, 2019; Marsh et al., 2019).

در تبیین این یافته، صاحب‌نظران باور دارند خودپنداره دارای خصوصیات انگیزشی است؛ زیرا از روابط متقابل فرد با دیگران شکل می‌گیرد و می‌تواند بر جهت‌دهی نوع رفتارهای او اثرگذار باشد و تاکنون، چهار مؤلفه خانواده، مدرسه، همسالان و خود شخص در شکل‌گیری خودپنداره تحصیلی منفی یا مثبت شناسایی شده‌اند (Eccles & Wigfield, 2020). علاوه بر این، نظریه‌های مبتنی بر ذهنیت رشد مانند انتظار-ارزش، شناختی-اجتماعی، خودتعیینی، آسناد و اهداف پیشرفت، بر این اصل استوار هستند که هوش و استعداد تنها عامل مستقل مؤثر بر موفقیت تحصیلی نیست و ارتقای خودپنداره تحصیلی سبب بهبود انگیزه و عملکرد تحصیلی می‌شود (Bilgin et al., 2020). دانش‌آموزان با پذیرش نقاط قوت و ضعف خود به یک خودپنداره واقعی از خود دست می‌یابند. بنابراین، خودپنداره شاخصی برای ارزیابی توانایی‌ها و به دست آوردن انگیزه واقعی برای یادگیری و ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر محسوب می‌شود (Jordan et al., 2018).

یافته اول اثرات غیرمستقیم متغیرهای پژوهش نشان داد ادراک خدمات مشاور مدرسه بر پایستگی تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثر غیرمستقیم معناداری دارد. پژوهشی که نقش میانجی اشتیاق تحصیلی را در ارتباط بین ادراک خدمات مشاور مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی را نشان داده است (سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴)، به طور غیرمستقیم با این یافته هم‌سو است.

در تبیین این یافته، نظام راهنمایی و مشاوره در تعامل با خانواده و مدرسه تأمین‌کننده سلامت روان دانش‌آموزان است. در واقع، اگر دانش‌آموزان خدمات مشاوره مدرسه دریافت نکنند و انگیزه پیشرفت کافی نداشته باشند، از پایستگی تحصیلی کافی نیز برخوردار نخواهند بود و در نتیجه، با مشکلات روان‌شناختی و اجتماعی مانند افزایش اضطراب و استرس، نمرات پایین، بی‌انگیزگی و ترک تحصیل و غیره مواجه می‌شوند؛ در واقع، انگیزه درونی نقشی میانجی در رابطه بین پایستگی و پیشرفت تحصیلی دارد (Datu & Yang, 2021). بر این اساس، مشاوران می‌توانند راهکارهایی برای افزایش انگیزه درونی دانش‌آموزان و ارائه خدمات مرتبط با پیشرفت تحصیلی و پایستگی تحصیلی به کار ببرند (Habibi et al., 2024). با توجه به اینکه اشتیاق تحصیلی از سه جنبه رفتاری، عاطفی و شناختی به افزایش انگیزه پیشرفت، رضایت از تحصیل، تعیین اهداف مشخص و پایستگی تحصیلی کمک می‌کند (Perkmann et al., 2021) و با در نظر گرفتن نقش میانجی اشتیاق تحصیلی در ارتباط ادراک خدمات مشاور مدرسه با بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی (سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴)، می‌توان

به این نتیجه رسید که دانش‌آموزانی که ادراکی رضایت‌بخش از خدمات مشاور مدرسه دارند و اشتیاق تحصیلی بیشتری دارند، بیشتر درگیر یادگیری و مسائل درسی می‌شوند و با برخورداری از بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی قوانین مدرسه را رعایت می‌کنند، رفتارهای مخرب انجام نمی‌دهند و نسبت به مدرسه و همکلاسی‌هایشان احساس بهتری دارند و این موضوع به پایداری تحصیلی آنها کمک می‌کند (Perkmann et al., 2021). همچنین، کلاس‌های درس مبتنی بر همکاری و یادگیری متقابل با تقویت انگیزه و بهبود احساس تعلق به مدرسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مواجهه با چالش‌ها احساس تنهایی نکنند و از دیگران کمک بگیرند و پایداری تحصیلی خود را بهبود بخشند (Barnett et al., 2012).

یافته دوم اثر غیرمستقیم پژوهش نشان داد خودپنداره تحصیلی بر پایداری تحصیلی از طریق انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول اثر غیرمستقیم معناداری دارد. پژوهشی، ضمن تأیید رابطه بین خودپنداره تحصیلی با پایداری، نشان داد پایداری تحصیلی نقش واسطه‌ای در همبستگی بین جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی دارد (ملکیان و پالی، ۱۴۰۱). پژوهشی دیگر نشان داد هرچه فرد انگیزه پیشرفت بیشتری داشته باشد و منبع کنترل او درونی‌تر باشد، از خودپنداره بهتر و پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار خواهد بود (خدوی و وکیلی مفاخری، ۱۳۹۰). پژوهشی دیگر نشان داد همبستگی مستقیمی بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی وجود دارد. افزون بر این، انگیزه پیشرفت، پایداری و خودکارآمدی واسطه‌هایی مهم در رابطه بین خودپنداره و عملکرد تحصیلی هستند (Guo et al., 2024).

در تبیین این یافته، در نظریه آسناد، افراد موفقیت‌گرا خود را مسئول موفقیت و شکست خود می‌دانند و در واقع، وقوع پدیده‌ها و رفتارهای خود را به علل درونی آسناد می‌دهند، اما افراد شکست‌گرا دیگران و محیط را مسئول موفقیت و شکست خود می‌دانند و آنها را به علل بیرونی آسناد می‌دهند (Weiner, 2010). از طرف دیگر، در نظریه اهداف پیشرفت، دو جهت‌گیری «یادگیری» و «عملکردی» وجود دارند که مشابه انگیزش درونی و بیرونی هستند. در واقع، در جهت‌گیری یادگیری، فرد موفقیت خود را به علل درونی آسناد می‌دهد که ممکن است احساس افتخار و خودپنداره مثبت را به دنبال داشته باشد؛ در حالی که در جهت‌گیری عملکردی، فرد موفقیت خود را به علل بیرونی آسناد می‌دهد که ممکن است مانع از شکل‌گیری خودپنداره مثبت در فرد شود (Eccles & Wigfield, 2020). علاوه بر این، مطابق نظریه انتظار-ارزش، خودپنداره تحصیلی مثبت و جهت‌گیری هدف یادگیری می‌تواند پایداری تحصیلی بالاتری را به دنبال داشته باشند؛ همچنان که پژوهش‌ها نشان می‌دهند پایداری تحصیلی زیاد به طور غیرمستقیم از طریق هیجان‌هایی مانند امید و لذت زیاد، افسردگی و ناامیدی کم و رفتار اجتنابی کمتر، همبستگی زیادی با انتظارات شکست کمتر و برنامه‌ریزی مبتنی بر یادگیری دارد (Hirvonen et al., 2020).

در نهایت، مشخص شد مدل ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با نقش میانجی انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول از برازشی مطلوب برخوردار بود. این مدل بر نقش ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی بر پایداری تحصیلی تأکید کرد. علاوه بر این، نقش انگیزه پیشرفت به عنوان متغیر میانجی در ارتباط بین ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی با پایداری تحصیلی مشخص شد. به طور کلی، می‌توان بیان کرد پایداری تحصیلی با تجهیز دانش‌آموزان به استمرار و استقامت در مواجهه با چالش‌های تحصیلی همانند یک سپر محافظ عمل خواهد کرد (Putwain & Wood, 2023). از این رو، این مفهوم زیربنایی در زمینه

تحصیلی تحت تأثیر ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی قرار می‌گیرد؛ به گونه‌ای که با تقویت ادراک دانش‌آموزان از خدمات مشاور مدرسه و ارتقای خودپنداره تحصیلی، مهارت و توانایی پذیرش چالش‌ها در آنها تحت شرایط دشوار بهبود خواهد یافت (ملکیان و پالی، ۱۴۰۱؛ سهیلی و همکاران، ۱۴۰۴). در نتیجه این فرایند، میزان پایستگی دانش‌آموزان نیز تقویت خواهد شد. همچنین، تحت اثر ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی، زمینه‌ای برای ارتقای انگیزه پیشرفت ایجاد خواهد شد و به دنبال ارتقای انگیزه پیشرفت، میزان پایستگی تحصیلی نیز افزایش خواهد یافت (Putri & Syaf, 2025).

امروزه، دانش‌آموزان به ادراکی مثبت از نقش مشاوران مدارس رسیده‌اند. مشاوره و راهنمایی سنتی از طریق بزرگ‌ترها به کوچک‌ترها و خردمندا به افراد کم‌تجربه منسوخ شده است و دیگر پاسخ‌گوی نیازهای پیچیده نسل کنونی نیست. دانش‌آموزان دارای خودپنداره مثبت از نیروی روانی بهتری در مواجهه با مشکلات تحصیلی برخوردار هستند. علاوه بر این، نقش میانجی انگیزه پیشرفت نشان داد دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی مثبتی دارند و به درکی بهتر از سودمندی خدمات مشاوره رسیده‌اند، انگیزه پیشرفت بیشتری دارند. دانش‌آموزانی که انگیزه پیشرفت زیادی دارند، تمایل بیشتری به درگیر شدن با محتوای درسی از خود نشان می‌دهند که این امر به افزایش پایستگی آنها در مواجهه با چالش‌های تحصیلی منجر می‌شود. این یافته‌ها بر اهمیت فراهم‌سازی مراکز آموزشی حمایت‌گر با تقویت خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت تأکید می‌کند. مشاوران مدارس در ایجاد محیطی حمایت‌گر و امن برای دانش‌آموزان و ارتقای کیفیت آموزشی نقشی مؤثر دارند. ادراک و تجربه مثبت از خدمات مشاوره نه فقط به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بهتر با چالش‌های تحصیلی مقابله کنند، بلکه سبب افزایش انگیزه پیشرفت در آنها می‌شود. بر این اساس، ارتقای خدمات مشاور مدرسه و توجه به نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌تواند به بهبود پایستگی تحصیلی آنها و رسیدن به اهداف آموزشی کمک کند.

در پژوهش حاضر، صرفاً از روش پرسشنامه برای سنجش متغیرها استفاده شد و امکان سوگیری پاسخ‌ها به دلیل ماهیت خودگزارشی ابزارها می‌تواند به عنوان محدودیت این پژوهش تلقی شود. همچنین، در این پژوهش، از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و جامعه آماری پژوهش صرفاً شامل دانش‌آموزان مقاطع متوسطه اول در شهر سنجندج بود. از این رو، در تعمیم یافته‌های پژوهش حاضر، این محدودیت‌ها نیز باید لحاظ شوند. در این راستا، پیشنهاد انجام مصاحبه‌های عمیق‌تر برای درک تجربه‌ها و تأثیر آن بر پایستگی تحصیلی و همچنین، به منظور درک بهتر تأثیرات سنی، مقایسه پایستگی در سایر مقاطع تحصیلی کمک‌کننده خواهد بود. علاوه بر این، بررسی اثر مداخله‌های مشاوره‌ای و راهبردهای مختلف تدریس برای شناسایی روش‌های افزایش پایستگی پیشنهاد می‌شود. همچنین، بررسی تأثیر عوامل بیرونی مانند حمایت خانواده، محیط اجتماعی و فرهنگی بر پایستگی تحصیلی و تعامل این عوامل با ادراک خدمات مشاور مدرسه و خودپنداره تحصیلی به غنای پژوهش کمک می‌کند.

تعارض منافع

نویسندگان این پژوهش هیچ گونه تعارض منافی ندارند.

تشکر و قدردانی

در نهایت، از تمام افراد شرکت‌کننده در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

منابع

- افشاری زاده، س. الف.، کارشکی، ح.، و ناصریان، ح. (۱۳۹۱). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران. *فصلنامه علمی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_239.html
- خاورزمینی، پ.، و حبیبی کلیر، ر. (۱۴۰۱). پیش‌بینی پایداری تحصیلی بر اساس انعطاف‌پذیری شناختی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *نشریه علمی رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۴)، ۱۵۷-۱۶۸.
<https://frooyesh.ir/article-1-3518-fa.html>
- خداشاهی، ف. (۱۴۰۳). رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی و جهت‌گیری هدف با پایداری تحصیلی دانش‌آموزان. *نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی*، ۲(۱)، ۶۱-۷۴.
<https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>
- خدیوی، الف.، و وکیلی‌مفاخری، الف. (۱۳۹۰). رابطه بین انگیزه پیشرفت، منبع کنترل، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز. *آموزش و ارزشیابی*، ۴(۱۳)، ۴۵-۶۶.
<https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972556>
- دست باز، الف.، و اصلانی، س. (۱۴۰۴). مدل ساختاری پایداری تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و انگیزه پیشرفت با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی. *پژوهش‌های علوم شناختی و رفتاری*، ۱۵(۱)، ۷۷-۱۰۲.
<https://doi.org/10.22108/CBS.2025.144871.2006>
- رضوی مطلق، س. ف.، نادری، ف.، مرعشیان، ف.، و زرگر شیرازی، ف. (۱۴۰۱). تبیین عوامل مؤثر بر پایداری تحصیلی از طریق واسطه‌گری شکفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم شهر شیراز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۸(۴)، ۱۰۱-۱۲۱.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37086.3395>
- سهیلی، ف.، دست باز، الف.، خسروی، آ.، و نقشبندی، الف. (۱۴۰۴). مدل ساختاری بهزیستی روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ادراک خدمات مشاوره تحصیلی و ادراک حمایت اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق تحصیلی. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۲۲(۱)، ۱۶۷-۱۸۶.
<http://qjfr.ir/article-1-2621-fa.html>
- کمال‌پور، ن.، و توزنده جانی، ح. (۱۳۸۵). هنجاریابی آزمون انگیزش پیشرفت (AMT). *پژوهش‌های تربیتی*، ۶(۶).
<https://2.189.160.148/file/download/article/20120325161157-1068-38.pdf>
- ملکیان، ن.، و پالی، س. (۱۴۰۱). رابطه جهت‌گیری هدف و خودپنداره تحصیلی با اشتیاق به مدرسه با نقش میانجی پایداری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، ۴(۱)، ۱۰-۱۱.
<https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.316798.1085>

References

- Abdelrahman, R. M. (2020). Metacognitive awareness and academic motivation and their impact on academic achievement of Ajman University students. *Heliyon*, 6(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e04192>
- Afsharzadeh, S. A., Karashki, H., & Naserian, H. (2013). Psychometric properties of school self-concept in primary students of Tehran. *Psychological Models and Methods*, 3(11), 53-66. https://jpmm.marvdasht.iau.ir/article_239.html [In Persian]
- Anderman, E. M. (2020). Achievement motivation theory: Balancing precision and utility. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101864. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101864>
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of Educational Research*, 91(1), 34-72. <https://doi.org/10.3102/0034654320972186>
- Backmann, J., Weiss, M., Schippers, M. C., & Hoegl, M. (2019). Personality factors, student resiliency, and the moderating role of achievement values in study progress. *Learning and Individual Differences*, 72, 39-48. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.04.004>
- Barnett, M. D., Sonnert, G., & Sadler, P. M. (2012). More like us: The effect of immigrant generation on college success in mathematics. *International Migration Review*, 46(4), 891-918. <https://doi.org/10.1111/imre.12004>
- Bilgin, E., Bulca, Y., & Demirhan, G. (2020). Relationships between physical activity level, health-related fitness, academic achievement, and academic self-concept. *Education and Science*, 45, 311-325. <https://doi.org/10.15390/EB.2020.8343>
- Boncquet, M., Flamant, N., Lavrijsen, J., Vansteenkiste, M., Verschueren, K., & Soenens, B. (2024). The unique importance of motivation and mindsets for students' learning behavior and achievement: An examination at the level of between-student differences and within-student fluctuations. *Journal of Educational Psychology*, 116(3), 448. <https://doi.org/10.1037/edu0000827>
- Chen, Y.-H., & Thompson, M. S. (2004). *Confirmatory factor analysis of a school self-concept inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the Arizona Educational Research Organization, Tempe, AZ. ERIC. <https://eric.ed.gov/?id=ED490658>
- Closson, L. M., & Boutilier, R. R. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010>
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (1988). From catalog to classification: Murray's needs and the five-factor model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(2), 258-265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.55.2.258>
- Dastbaz, A., & Aslani, S. (2025). The structural model of academic buoyancy based on academic engagement and achievement motivation with the mediating role of academic vitality. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 15(1), 77-102. <https://doi.org/10.22108/CBS.2025.144871.2006> [In Persian]

- Dastbaz, A., Lanz, M., Confalonieri, E., Soheili, F., & Ohrt, J. H. (2024). Psychometric assessment of the Persian translation of the School Counselor Noncognitive Skills Scale using Iranian high school students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 306-318. <https://doi.org/10.1177/20556365241273516>
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00358-y>
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2020). From expectancy-value theory to situated expectancy-value theory: A developmental, social cognitive, and sociocultural perspective on motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101859. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101859>
- Frank, A., DeDiego, A. C., Farrell, I. C., Jones, K., & Tracy, A. C. (2025). School Counseling Roles Across States: A Content Analysis Using the ASCA National Model. *Professional Counselor*, 15(2). <https://doi.org/10.15241/af.15.2.148>
- Gallant, D. J., & Zhao, J. (2011). High school students' perceptions of school counseling services: Awareness, use, and satisfaction. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 2(1), 87-100. <https://doi.org/10.1177/2150137811402671>
- Gao, B., Chai, X., Shen, Q., Lu, J., & Li, L. (2025). Linking effort-reward imbalance to academic burnout among high school students: The roles of school connectedness and academic buoyancy. *Psychology in the Schools*, 62(1), 202-218. <https://doi.org/10.1002/pits.23320>
- Goetz, T., Sticca, F., Pekrun, R., Murayama, K., & Elliot, A. J. (2016). Intraindividual relations between achievement goals and discrete achievement emotions: An experience sampling approach. *Learning and Instruction*, 41, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.10.007>
- Guo, H., Zhou, Z., Ma, F., & Chen, X. (2024). Doctoral students' academic performance: the mediating role of academic motivation, academic buoyancy, and academic self-efficacy. *Heliyon*, 10(12). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e32588>
- Habibi, M. N., Ahman., Sunarya, Y., & Ferianti. (2024). Systematic literature review: The role of academic buoyancy on academic achievement in high school students and its implications for guidance and counseling. *Bisma The Journal of Counseling*, 8(2), 103-113. <https://doi.org/10.23887/bisma.v8i2.78232>
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353. <https://doi.org/10.1037/h0029675>
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963. <https://doi.org/10.1111/bjep.12336>
- Hu, Y., Elliot, A. J., Wouters, P., van der Schaaf, M., Kester, L., & Pekrun, R. (2024). Effects of peers' emotions on students' emotions, achievement goals, mental effort, and performance. *Journal of Educational Psychology*, 116(7), 1283-1299. <https://doi.org/10.1037/edu0000895>
- Hulleman, C. S., Schrager, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological bulletin*, 136(3), 422. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0018947>

- Johannsen, M., Brandt, N. D., Köller, O., & Wagner, J. (2024). Who flourishes in school? The interplay of academic self-concept and personality and its role for academic performance in middle adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 127(6), 1237–1262. <https://doi.org/10.1037/pspp0000525>
- Jordan, R. L., Bratsch-Hines, M., & Vernon-Feagans, L. (2018). Kindergarten and first grade teachers' content and pedagogical content knowledge of reading and associations with teacher characteristics at rural low-wealth schools. *Teaching and Teacher Education*, 74, 190-204. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.002>
- Kamalpour, N., & Tozandehjani, H. (2006). Standardization of the Achievement Motivation Test (AMT). *Educational Research*, 6. <https://2.189.160.148/file/download/article/20120325161157-1068-38.pdf> [In Persian]
- Khadivi, A., & Vakili Mafakheri, A. (2011). A survey of the relationship between achievement motivation, locus of control, self-concept, and high school first-grade science students' academic achievement in the five regions of Tabriz. *Journal of Educational Sciences*, 4, 45-66. <https://sanad.iau.ir/Journal/jinev/Article/972556> [In Persian]
- Khavarzamini, P., & Habibi Kelibar, R. (2022). Predicting Academic Buoyancy based on Cognitive Flexibility and Academic Self-Concept of Female High School. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 11(4), 157-168. <https://frooyesh.ir/article-1-3518-fa.html> [In Persian]
- Khodashahi, F. (2025). The relationship between basic psychological needs and goal orientation with pupils' academic buoyancy. *Journal of Recent Innovations in Psychology*, 2(1), 61-74. <https://doi.org/10.22034/rip.2024.464404.1040>. [In Persian].
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Lin, Y., Mutz, J., Clough, P. J., & Papageorgiou, K. A. (2017). Mental toughness and individual differences in learning, educational and work performance, psychological well-being, and personality: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 8, 1345. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01345>
- Liu, R. (2025). Psychological resources for academic buoyancy: The roles of growth mindset and emotional intelligence in Chinese university students. *Frontiers in Psychology*, 16, 1580929. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1580929>
- Malekian, N., & Pali, S. (2022). The relationship between goal orientation and academic self-concept with enthusiasm for school with the mediating role of students' academic persistence. *Journal of Management and Educational Perspective*, 4(1), 53-71. <https://dx.doi.org/10.22034/JMEP.2022.316798.1085> [In Persian]
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>
- Marsh, H. W., Seaton, M., Dicke, T., Parker, P. D., & Horwood, M. S. (2019). The centrality of academic self-concept to motivation and learning. In K. A. Renninger & S. E. Hidi (Eds.), *The Cambridge handbook of motivation and learning* (pp. 36–62). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316823279.004>

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83.
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.01.002>
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development, 44*(4), 301-312.
<https://doi.org/10.1177/0165025419885027>
- McAdams III, C. R., & Schmidt, C. D. (2007). How to help a bully: Recommendations for counseling the proactive aggressor. *Professional School Counseling, 11*(2).
<https://doi.org/10.1177/2156759X07011002>
- McClelland, M. M., & Cameron, C. E. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. *New Directions for Child and Adolescent Development, 133*, 29-44.
<https://doi.org/10.1002/cd.302>
- Nurhidayat, A. I., Mulawarman, M., & Sunawan, S. (2024). Group Counseling with Motivational Interviewing Approach to Enhance Intrinsic Motivation and Academic Engagement. *Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling, 9*(2), 89-99. <https://doi.org/10.17977/um001v9i22024p89-99>
- Ohrt, J. H., Deaton, J., Gonzales, S., & Guest, J. (2022). Development and factor structure of the School Counselor Noncognitive Skills Scale: High school students' perceptions of noncognitive skills services. *Professional School Counseling, 26*(1a), 1-9. <https://doi.org/10.1177/2156759X221086750>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy, 50*(1), 104114.
<https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Pintrich, P. R. (2003). Motivation and classroom learning. In I. B. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (Vol. 7, pp. 103-122). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei0706>
- Putri, R. E., & Syaf, A. (2025). Systematic review: Academic buoyancy interventions for children with special needs in inclusion school. *KnE Social Sciences, 10*(7), 118-129.
<https://doi.org/10.18502/kss.v10i7.18310>
- Putwain, D. W., & Wood, P. (2023). Riding the bumps in mathematics learning: Relations between academic buoyancy, engagement, and achievement. *Learning and Instruction, 83*, 101691.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101691>
- Putwain, D. W., Jansen in de Wal, J., & van Alphen, T. (2023). Academic buoyancy: Overcoming test anxiety and setbacks. *Journal of Intelligence, 11*(3), 42. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042>
- Razavi Motlagh, S. F. (2023). Factors affecting academic buoyancy mediated by academic flourishing in female 12th graders in Shiraz, Iran. *The Quarterly. Journal of New Thoughts on Education, 18*(4), 1-8.
<https://doi.org/10.22051/jontoe.2022.37086.3395> [In Persian]
- Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Eds.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281-303). The Plenum Series in Social/Clinical Psychology. Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_10

- Sewasew, D., & Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 204-212. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.009>
- Shahbari, J. A., Daher, W., Baya'a, N., & Jaber, O. (2020). Prospective teachers' development of meta-cognitive functions in solving mathematical-based programming problems with Scratch. *Symmetry*, 12(9), 1569. <https://doi.org/10.3390/sym12091569>
- Soheili, F., Dastbaz, A., Khosravi, A., Naghshbandi, A. (2025). The structural model of psychological and academic well-being in students based on the perception of academic counseling services and social support, with the mediating role of academic engagement. *Journal of Family and Research*, 22(1), 167-186. <http://qjfr.ir/article-1-2621-en.html> [In Persian]
- Studer, J. R., & Oberman, A. (2006). The use of the ASCA National Model® in supervision. *Professional School Counseling*, 10(1), 2156759X0601000102. <https://doi.org/10.1177/2156759X0601000102>
- Wang, C. H., Hong, F. Y., & Hsu, T. Y. (2025). Examining the relationship between daily academic hassles, academic buoyancy, flourishing, and mental and physical health issues among taiwanese high school students. *Psychology in the Schools*, 62(4), 1283-1293. <https://doi.org/10.1002/pits.23395>
- Wang, X., Liu, Y. L., Ying, B., & Lin, J. (2023). The effect of learning adaptability on Chinese middle school students' English academic engagement: The chain mediating roles of foreign language anxiety and English learning self-efficacy. *Current Psychology*, 42(8), 6682-6692. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02008-8>
- Weiner, B. (2010). The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*, 45(1), 28-36. <https://doi.org/10.1080/00461520903433596>