

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد

بر سرزندگی و خود کارآمدی دانش آموزان دختر

Comparing the Effectiveness of Social-Cognitive Career Counseling with Acceptance and Commitment Counseling on Buoyancy and Self-Efficacy of Female Students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۰۶/۱۶، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۴۰۰/۱۱/۱۴، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۱۲/۰۳

نوع مقاله: علمی - پژوهشی

A.Kh.bazShirazi, (Ph.D. Student), M.Golparvar, (Ph.D.), & Zahra Yousefi, (Ph.D.)

Abstract

Aim: This study compared the effectiveness of social cognitive career counseling with acceptance and commitment counseling on buoyancy and self-efficacy in ninth-grade female students. **Methods:** The research design was semi-experimental with a control group and consisted of three phases: Pretest, Posttest, and a two-month follow-up. The population consisted of ninth-grade female students of district 2 in Isfahan, Iran (250 individuals) in the fall of 2019. Sixty female students were identified from the statistical population-based on entre criteria from 3 randomly selected schools and randomly assigned to three groups (two experimental groups and one control group, 20 individuals in each group). The Buoyancy Questionnaire (Dehghanizadeh & Hosseinchari, 2012) and the Self-Efficacy Questionnaire (McIlroy & Bunting, 2001) were used for the pre-test, post-test, and follow-up. Cognitive-social career counseling and acceptance and commitment counseling were conducted in six sessions of 75 minutes duration (one session per week). Data were analyzed using standard deviation and mean analysis of variance and Bonferoni post hoc test. **Result:** The results showed a significant difference between the cognitive-social career counseling and the acceptance and commitment counseling with the control group regarding upliftment and self-efficacy. There was no significant difference between cognitive-social career counseling and acceptance and commitment counseling regarding upliftment and self-efficacy ($p > 0.05$). **Conclusion:** The results suggest that the two counseling approaches used in the present study can promote self-confidence and self-efficacy in ninth-grade female students.

Keywords: Self-Efficacy, Buoyancy, Social-Cognitive Career Counseling, Acceptance, and Commitment Counseling

آرام خبازشیرازی^۱، محسن گل پرور^۲ و زهرا یوسفی^۳
چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی و مشاوره گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و خود کارآمدی در دانش آموزان دختر پایه نهم بود. **روش:** روش پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه منطقه ۲ شهر اصفهان (۲۵۰ نفر) در پائیز ۹۸-۹۹ بودند که از میان آنها، ۳ مدرسه که به صورت تصادفی از بین مدارس انتخاب شده بودند، ۶۰ نفر به صورت هدفمند بر مبنای ملاکهای ورود انتخاب و به سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل و هر گروه ۲۰ نفر) گمارده شدند. از مقیاس سرزندگی (دهقانی زاده و حسین چاری، ۱۳۹۱) و خود کارآمدی (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۱) برای سنجش متغیر وابسته در مراحل پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری استفاده شد. مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی و مشاوره گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد هر یک به مدت ۶ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای (شش هفته و هر هفته یک جلسه)، تحت مشاوره قرار گرفتند. داده‌ها از طریق محاسبه انحراف معیار و میانگین، تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد. **یافته‌ها:** یافته‌های پژوهش نشان داد که بین مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی و مشاوره گروهی مبتنی بر پذیرش و تعهد با گروه کنترل در سرزندگی ($F=26.66, p<.01$) و خود کارآمدی ($F=9.58, p<.01$) تفاوت معنادار وجود دارد. بین اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و خود کارآمدی تفاوت معناداری به دست نیامد ($p>.05$). **نتیجه‌گیری:** بر پایه یافته‌ها، می‌توان از دو رویکرد مشاوره‌ای مطالعه حاضر برای ارتقاء سرزندگی و خود کارآمدی دانش آموزان دختر پایه نهم متوسطه اول استفاده نمود.

کلید واژه‌ها: خود کارآمدی، سرزندگی، مشاوره مسیر شغلی شناختی - اجتماعی، مشاوره پذیرش و تعهد

۱. دانشجوی دکتری روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران drmgolparvar@gmail.com

۳. استادیار گروه روان شناسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

مقدمه

نوجوانی دوره تحولات بنیادین و در عین حال زمان تصمیمات و انتخاب‌های سرنوشت‌ساز است. نوجوانان در این دوره همراه با تغییرات جسمانی، شناختی، رفتاری، هیجانی و عاطفی با چالش‌های متعددی از جمله انتخاب گرایش و رشته تحصیلی و به تبع آن ورود در مسیر تصمیم‌گیری‌های اولیه برای انتخاب شغل و حرفه آینده خود هستند (آیوو، هاراگاس و راث، ۲۰۱۸؛ رینا و فارلی، ۲۰۰۶). در واقع بسیاری از نوجوانان در دوران اولیه این برهه حساس، علی‌رغم نفوذ زیادی که همسالان بر آنها دارند (ریتر، موتوسیسی، وانس، کای ویت، بالمور، گودیر و همکاران، ۲۰۲۱)، همگی در کنار والدین خود به دلیل سردرگمی در مورد شناخت دقیق و عمیق خود، نسبت به راهنمایی و مشاوره حرفه‌ای و تخصصی احساس نیاز و ضرورت می‌کنند (رادز، وردان، کرسول، لارنس، ادوگا-برتن و ویت، ۲۰۲۱). یکی از مقاطع بسیار حساس که لزوم مشاوره تحصیلی و شغلی همزمان را محرز می‌سازد، دوره متوسطه اول است. بالاخص دانش‌آموزان پایه نهم همگی به واسطه گرایش‌های ناسازگارانه در تصمیم‌گیری براساس کمترین اطلاعات و توانایی‌های شناخته و ناشناخته خود، به طور طبیعی آمادگی لازم برای این وظیفه مهم را ندارند (قاسمی، صفاری‌نیا و فرح‌بخش، ۱۳۹۰؛ عبدالحسینی، نیلفروشان، عابدی و حسینیان، ۱۳۹۵). این مهم ضرورت کار بیشتر و فزاینده برای راهیابی به مسیرهای هدایت تحصیلی و شغلی اثربخش را بر مبنای تفاوت‌های فردی موجود میان نوجوانان در پایه نهم متوسطه اول که زمان انتخاب رشته تحصیلی در متوسطه دوم است را بسیار برجسته می‌کند (آقایی، جلالی و نظری، ۱۳۹۰). نکته اساسی اینکه مشاوره شغلی و تحصیلی در این مقطع از طریق تاثیرگذاری بر متغیرهای بسیار با اهمیت در عرصه تحصیل و به تبع آن انتخاب مسیر شغلی آینده پیامدهای خود را نمایان می‌سازد. از جمله متغیرهای اساسی و مهم در این دوره از تحصیل و انتخاب، یکی سرزندگی تحصیلی^۵ و دیگری خود کارآمدی تحصیلی^۶ است.

سرزندگی تحصیلی که توسط مارتین و مارش^۷ (۲۰۰۸ و ۲۰۰۹) معرفی شده، به معنای توانایی موفقیت آمیز در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است. در تعریفی دیگر سرزندگی به عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع جاری و

-
1. Iovu, Hărăguș & Roth
 2. Reyna & Farley
 3. Reiter, Moutoussis, Vanes, Kievit, Bullmore, Goodyer et al
 4. Radez, Reardon, Creswell, Lawrence, Evdoka-Burton & Waite
 5. academic buoyancy
 6. academic self-efficacy
 7. Martin & Marsh

مداوم تعریف شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس-ازبورن^۱، ۲۰۱۱). در عین حال سرزندگی تحصیلی را می‌توان یکی از مولفه‌های بهزیستی روانی در نظر گرفت که قادر است نیرو و توان افراد را در مسیر اهداف تحصیلی تجهیز و تقویت نماید (جکسون و دی‌پلاسیدو^۲، ۲۰۲۰؛ مارتین و مارش، ۲۰۲۰). بر مبنای تعاریف ارائه شده از سرزندگی تحصیلی، می‌توان اذعان نمود که موفقیت در محیط‌های آموزشی مستلزم احساس انرژی و سرزندگی است (سورگی، غنی‌فر، اسدی یونسی و آهی، ۱۳۹۹؛ ارسلان^۳، ۲۰۲۱). در حمایت از این نظر، پژوهش‌های انجام شده حاکی از آن است که سرزندگی تحصیلی با طیف مختلفی از پیامدهای عملکردی و رفتاری نظیر تاب‌آوری، اشتیاق، موفقیت و سرسختی تحصیلی که هر یک نقشی بی‌بدیل برای آینده تحصیلی و شغلی ایفاء می‌کنند رابطه دارد (جلیلیان، عظیم‌پور و قلیزاده، ۱۳۹۷؛ کمرفورد^۴، ۲۰۱۷؛ مارتین و مارش، ۲۰۲۰).

در کنار سرزندگی تحصیلی، خود کارآمدی یکی دیگر از متغیرهایی است که به ادراک فرد در مورد شایستگی خود و قابلیت یادگیری و عملکرد در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد (برایانت^۵، ۲۰۱۷؛ بیدل^۶، ۲۰۱۶). خود کارآمدی تحصیلی با اقتباس از نظریه بندورا، به درک قابلیت فردی در انجام وظایف الزامی برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف شده است (خمیس-آبادی، میرمهدی و مرآتی، ۲۰۲۱؛ زینلی‌پور، ۲۰۲۱). مطابق نظریه شناختی-رفتاری بندورا خود کارآمدی تعیین‌کننده اصلی در افکار، احساسات و رفتار در موقعیتهای تنش‌آور است (حسن، مک‌پوجیگو و ازکپودو^۷، ۲۰۲۱). بنابراین اطمینان افراد به توانایی‌های تحصیلی و آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خود کارآمدی آنها است. پژوهش‌ها علاوه بر اینکه نشان داده‌اند بین سرزندگی تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی رابطه وجود دارد (ویسکرمی، میردریکوند، قره‌ویسی و سلیمانی، ۱۳۹۸)، رابطه خود کارآمدی با طیف قابل توجهی از متغیرهای مهم دیگر نظیر درگیری تحصیلی، انگیزش و پیشرفت تحصیلی (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵؛ مومنی و رادمهر، ۱۳۹۷)، همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی (نعیمی، آشفته و طالبی، ۱۳۹۵)، و با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده (سعادت، اصغری و جزایری، ۱۳۹۴) را نشان داده‌اند.

1. Putwain, Connors, Symes & Douglas-Osborn
2. Jackson & DiPlacido
3. Arslan
4. Comerford
5. Bryant
6. Bedel
7. Hussain, Mkpojiogu & Ezekwudo

همان طور که در آغاز نیز اشاره شد، مشاوره تحصیلی و شغلی برای دانش آموزان متوسطه اول، بالاخص در پایه نهم تحصیل، به دلیل اینکه در این سال دانش آموزان در آستانه انتخاب مسیر بعدی تحصیل و به نوعی شغل آینده خود هستند، از اهمیت زیادی برخوردار است. در حوزه مشاوره شغلی و تحصیلی تاکنون رویکردها و نظریات مختلفی برای تاثیرگذاری بر متغیرهای مهم شغلی و تحصیلی دانش آموزان معرفی شده‌اند. از میان رویکردهای مختلف نظری و مشاوره‌ای، رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی^۱ و رویکرد مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر پذیرش و تعهد^۲ در مشاوره شغلی و تحصیلی دانش آموزان پایه نهم برای این مطالعه انتخاب شدند.

نظریه شناختی- اجتماعی مسیر شغلی بر باورهای افراد نسبت به توانایی انجام دادن یک رفتار خاص یا مجموعه‌ای از رفتارهای مشخص تمرکز دارد (لنت، لویز، شیو و لویز^۳، ۲۰۱۱). در این نظریه، رشد رغبت‌های تحصیلی و شغلی، شکل‌گیری انتخاب‌های تحصیلی و شغلی و از طرف دیگر ماهیت و نتایج عملکرد تحصیلی و شغلی، به عنوان عوامل به هم پیوسته در نظر گرفته می‌شوند (عبدی زرین، ۱۳۹۵). این نظریه با تأکید بر عوامل شناختی و زمینه‌ای، به دنبال ترسیم شبکه‌ای از ارتباطات بین افراد و شغل آنها است (لنت و براون^۴، ۲۰۱۳؛ لیگوری، بندیکسن و مک‌داول^۵، ۲۰۱۸). بر همین اساس نیز مشاوره مسیر شغلی شناختی- اجتماعی، نظریه‌ای جامع است که به بسیاری از عوامل مهم و تأثیرگذار در رشد مسیر شغلی نوجوانان از جمله رغبت‌های مسیر شغلی و خود کارآمدی مسیر شغلی که پیشینه و پژوهش‌های گسترده و فراوانی در مورد آنها وجود دارد و نقش عوامل اجتماعی را به صورت حمایت‌های اجتماعی یا موانع اجتماعی در نظر گرفته، توجه داشته است (عبدی زرین، ۱۳۹۵). مطالعه فالک^۶ (۲۰۱۵) رویکرد شناختی- اجتماعی مسیر شغلی را برای پیش بینی این که دانشجویان دختری که وارد رشته‌های مهندسی می‌شوند تا چه حد می‌توانند در این رشته‌ها به ثبات رسیده و استقامت داشته باشند، استفاده و شواهد معناداری برای اثربخشی این رویکر ارائه نموده است. عبدالحسینی و همکاران (۱۳۹۵)، اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور (۱۳۹۵) و مرزبان، عابدی و نیلفروشان (۱۳۹۷) نیز در بررسی‌های خود تاثیر مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی- اجتماعی را بر اشتیاق مسیر شغلی و خود کارآمدی نشان دادند.

1. social-cognitive counseling approach
2. acceptance commitment group counseling approach
3. Lent, Lopez, Sheu & Lopez
4. Lent & Brown
5. Liguori, Bendickson, & Mcdowell
6. Falk

در کنار رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-رفتاری، رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد از زمره رویکردهای مشاوره موج سوم در حوزه رفتاری و شناختی است. رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد در پی تغییر رابطه مراجع با افکار و احساسات خود است. به نحوی که افراد افکار، احساسات و رابطه آنها را نشانه نبینند و تغییر افکار و احساسات رنج آور از شکل قدیمی (یعنی نشانه‌های آسیب‌زای نابهنجاری که مانع زندگی معنادار و غنی هستند) به شکل جدیدتر (یعنی تجارب طبیعی که بخش‌هایی از یک زندگی غنی و معنادار هستند) را هدف خود قرار دهند (ویلاردگا، هیز و شلین^۱، ۲۰۰۷؛ والسر و اوکونل^۲، ۲۰۲۱). در آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد، مشاور، مراجع را تشویق می‌کند تا به تغییرات در رفتارش متعهد باشد (مک‌ایلون و همیلتون^۳، ۲۰۱۲؛ هیز، لوین، پلامب-ویلاردگا، ویلاتی و پیستورلو^۴، ۲۰۱۳). در مشاوره تحصیلی و مسیر شغلی، رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد تلاش می‌کند تا ارزش‌ها، اهداف و اعمال معطوف به تحصیل یا شغل در یک زمینه بدون در آمیختگی با هم، تصریح و تعیین گردند. از دیدگاه مبتنی بر پذیرش و تعهد، عدم پرداختن به تکالیف و وظایف تحصیلی و وظایف مسیر شغلی مانند همه رفتارهای ناسازگارانه، بازتابی از عدم انعطاف‌پذیری روان‌شناختی است (نعیمی و مظاهری، ۱۳۹۶). هدف اصلی این رویکرد، رسیدن به انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از طریق کاهش اجتناب تجربه‌ای (اجتناب از تجارب درونی منفی) و آمیختگی شناختی و روشن‌سازی ارزش‌ها است (ویلاردگا و همکاران، ۲۰۰۷؛ هیز و همکاران، ۲۰۱۳). در مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد هدف کمک به دانش‌آموزان است تا افکار و احساسات ناخوشایندی را که در مسیر انتخاب تحصیل و شغل تجربه می‌کنند، فقط به صورت فکر و احساس تجربه کنند و به جای پاسخ به آن، به آنچه در زندگی برایشان مهم و در راستای ارزش‌هایشان قرار دارد بپردازند (نعیمی و مظاهری، ۱۳۹۶). در حمایت از رویکرد درمانی و مشاوره‌ای مبتنی بر پذیرش و تعهد، سلطان‌زاده، نیلفروشان، عابدی و صادقی (۱۳۹۷) در مطالعه‌ای تأثیر درمان پذیرش و تعهد را بر رشد مسیر شغلی دانشجویان مبتلا به اختلال وسواس-اجبار، گل‌محمدیان، رشیدی و پروانه (۱۳۹۷) اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای خود کارآمدی در دانشجویان دختر را، و احمدزاده، پرپینچی، مقدسی و هاشمی شکفته (۱۳۹۸) در مطالعه‌ای اثربخشی آموزش پذیرش و تعهد را بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند.

1. Vilardaga, Hayes & Schelin
2. Walser & O'Connell
3. McIlveen & Hamilton
4. Hayes, Levin, Plumb-Vilardaga, Vilatte & Pistorello

در مقایسه برخی از مهمترین تأکیدات نظری و راهبردهای عملی و کاربردی هر یک از دو رویکرد شناختی-اجتماعی و رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد، می‌توان گفت هر دو این رویکردها بر وابستگی زبان و شناخت با یکدیگر و تأثیرات وابستگی بر رفتار با یکدیگر شباهت دارند. با این حال در رویکرد شناختی-اجتماعی بر این نکته تأکید می‌شود که با تغییر افکار و باورها، رفتار تغییر خواهد کرد، اما در رویکرد پذیرش و تعهد گفته می‌شود که لزوماً تغییر باورها و افکار ممکن است به تغییر رفتار منتهی نشوند، بلکه در پذیرش افکار و باورها، احتمال تغییر رفتار بیشتر است (روئیز، ۲۰۱۲). از طرف دیگر در رویکرد شناختی-اجتماعی، افکار، باورها و شناخت‌های ناکارآمد، منفی و ناسازگار با ظرفیت‌های انسانی و واقعیات، بنیان اغلب مسائل، تصمیمات خطا و آشفتگی‌های انسانی معرفی می‌شوند. در مقابل در رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد، اجتناب تجربه‌ای و انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی از زمره مهمترین دلایل بروز و وقوع مشکلات و در موارد زیادی تصمیمات و انتخاب‌های خطا هستند (هارلی، ۲۰۱۵).

مقایسه ضمنی برخی از مهمترین بنیان‌ها و تأکیدات نظری دو رویکرد شناختی-اجتماعی و رویکرد پذیرش و تعهد، اگرچه تمام جزئیات تفاوت‌های این دو رویکرد را شامل نمی‌شود، ولی به خوبی، چرایی ضرورت مقایسه این دو رویکرد در مطالعات علمی را برجسته می‌سازد. انتخاب دو رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد و مقایسه اثربخشی آنها بر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی در میان دانش آموزان دختر پایه نهم در پژوهش حاضر دو دلیل علمی و نظری مهم داشته است. در درجه اول مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد از دو نسل متوالی (دوم و سوم) مشاوره، درمان و آموزش شناختی-رفتاری هستند که در عرصه‌های دیگر به جز مشاوره شغلی و تحصیلی در بزرگسالان دارای مشکلات روان‌شناختی و روان‌تنی، به کرات با یکدیگر مقایسه و استفاده و تا حدود زیادی اثربخشی مقایسه‌ای آنها برای مشکلات روان‌شناختی مختلف مستند شده است (اسپین هون، کلین، کنیس، کرامر، زیگل، کوپیرس و همکاران، ۲۰۱۸؛ روئیز، ۲۰۱۲؛ یانگ، لی و سان، ۲۰۲۰). ولی در میان نوجوانان و در عرصه مشاوره تحصیل و شغل علی‌رغم پتانسیل‌های قابل توجه هر یک از این دو رویکرد، تاکنون این ظرفیت در میان نوجوانان در قالب مقایسه‌ای مورد بررسی علمی قرار نگرفته، به ترتیبی که این ابهام وجود دارد که آیا هر یک از این دو رویکرد در دوره بسیار حساس پایان متوسطه اول و شروع متوسطه دوم نیز دارای اثربخشی قابل قبول بر متغیرهایی نظیر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی هستند؟، و اینکه در صورت اثربخشی کدامیک از این دو روش ممکن است اثربخشی بالاتری را نشان بدهند؟ در درجه بعدی

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و ...

این که انواع مشاوره تحصیلی و شغلی استفاده و گزارش شده در مطالعات قبلی، به جز پایان متوسطه اول که مرحله حساس در انتخاب رشته و مسیر شغلی آینده است، اغلب بر اقبال دانشجویی، دانش آموزان متوسطه دوم و یا جوامع دیگر و در حالت غیرمقایسه‌ای بین این رویکردها (عبدالحسینی و همکاران، ۱۳۹۵؛ گل محمدیان و همکاران، ۱۳۹۷؛ نعیمی و مظاهری، ۱۳۹۶؛ مرزبان و همکاران، ۱۳۹۷) تمرکز داشته‌اند. به ترتیبی که می‌توان گفت شواهد لازم و کافی از رویکردهای مشاوره‌ای اثربخش متنوع متناسب با نیازها و شرایط دانش آموزان دختر پایه نهم اکنون در دسترس نیست. به همین جهت، مطالعه حاضر با هدف بسط و گسترش دانش کاربردی حوزه مشاوره شغلی و تحصیلی برای این دوره حساس، دو رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و رویکرد مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد را در قالب مقایسه‌ای در کنار یکدیگر استفاده نموده است.

در مجموع با مروری بر پیشینه مطالعه حاضر، مشخص است که مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد دو رویکرد مشاوره‌ای در حوزه شناختی-رفتاری مدرن و پست مدرن هستند، که علی‌رغم برخی شباهت‌های نظری زیربنایی، دستیابی به اهداف مطلوب تحصیلی و شغلی را تابع عوامل متفاوتی در سطح رفتاری، شناختی و هیجانی در نظر می‌گیرند. از طرف دیگر به شکلی بدیع، در این مطالعه، این دو رویکرد در قالبی مقایسه‌ای از نظر سطح اثربخشی در دانش آموزان دختر پایه نهم در کنار یکدیگر استفاده شده‌اند. این استفاده همزمان و موازی از این دو رویکرد، کمک خواهد نمود تا خلاء دانشی و کاربردی موجود در مورد رویکردهای مشاوره شغلی و تحصیلی بالاخص در دوره نوجوانی، به تدریج برطرف شود. دلیل بنیادی و نظری دیگر برای اهمیت مطالعه حاضر، این است که مقایسه نظریه‌ها نسبت به مرور انحصاری یک نظریه، درک افزون تری را برای اندیشمندان و پژوهشگران فراهم می‌آورد. در نهایت این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است که آیا اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خود کارآمدی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دختر متفاوت است؟

روش پژوهش

این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه، با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر پایه نهم منطقه ۲ آموزش و پرورش شهر اصفهان (۲۵۰ نفر) در پائیز سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. از جامعه آماری مورد اشاره از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به این صورت که ابتدا سه مدرسه دخترانه، سپس از میان

کلاس‌های پایه نهم هر مدرسه، یک کلاس و در نهایت نیز از هر کلاس بر مبنای ملاک‌های ورود پژوهش ۲۰ نفر و در مجموع از سه مدرسه ۶۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب شدند. لازم به ذکر است که از سه مدرسه دخترانه دو مدرسه به یکی از دو روش مشاوره و یک مدرسه به گروه کنترل اختصاص داده شد. برای تعیین حجم نمونه، بر اساس استفاده از انحراف معیار خود کارآمدی تحصیلی سنجش شده از طریق پرسشنامه مک‌ایلروی و بانتینگ^۱ (۲۰۰۱) در یک مطالعه قبلی (مرزبان و همکاران) که برابر با ۶/۸۷ گزارش شده، در سطح اطمینان ۹۵ درصد (مقدار Z برابر با ۱/۹۶)، توان آزمون برابر با ۹۰ (مقدار Z برابر با ۱/۲۸) و مقدار حداقل اختلاف مورد انتظار (مقدار d در فرمول) برابر با ۷ (حداقل اختلاف مورد انتظار در پس آزمون گروه‌های آزمایش با گروه کنترل)، تعداد نمونه برای هر گروه ۲۰ نفر برآورد گردید. فرمول استفاده شده به شرح زیر بود

$$n = \frac{z\sigma^2\left(Z_{1-\frac{\alpha}{2}} + Z_{1-\beta}\right)^2}{d^2}$$

پس از انتخاب ۶۰ نفر نمونه، سه مدرسه هر یک به صورت تصادفی به یکی از دو روش مشاوره و یا گروه کنترل گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل تمایل و رضایت آگاهانه دانش‌آموز (بر اساس قوانین آموزش و پرورش و والدین) برای شرکت در پژوهش، اشتغال به تحصیل در پایه نهم متوسطه، عدم ابتلا به اختلال روان‌شناختی نظیر افسردگی، اضطراب و یا اختلال‌های دیگر (این مورد از طریق سوابق پرونده دانش‌آموزان، گفتگو با مدیر و مشاور مدرسه و سپس مصاحبه با هر دانش‌آموز بررسی شده است) و مشارکت در مشاوره شغلی و تحصیلی برای اولین بار (عدم مشارکت قبلی یا همزمان در برنامه‌های دیگر مشاوره شغلی و تحصیلی) و ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل به شرکت در پژوهش یا انصراف از ادامه کار، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مشاوره و عدم انجام تمرینات و تکالیف جلسات مشاوره بودند. ملاحظات اخلاقی شامل رعایت اصل رازداری، استفاده از داده‌ها بدون ذکر نام افراد، آزادی و اختیار کامل شرکت‌کنندگان برای انصراف از ادامه مشارکت در پژوهش در هر زمان از پژوهش، اطلاع رسانی دقیق در صورت درخواست شرکت‌کنندگان در مورد پژوهش و نتایج آن، کسب رضایت کتبی از شرکت‌کنندگان و آموزش گروه کنترل پس از اتمام آموزش دو گروه آزمایش، به شکل فشرده تحت یکی از آموزش‌های دوگانه پژوهش بودند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

1. McIlroy & Bunting

ابزارهای پژوهش

مقیاس سرزندگی تحصیلی: دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگویی از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) که دارای چهار گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ سؤال و تک بعدی است و تاکنون در نسخه فارسی آن خرده مقیاسی برای آن گزارش نشده است. فرد پاسخگو درجه موافقت یا مخالفت خود را با سوالات در مقیاس پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق تعیین می‌کند. حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۹ سؤال، یک نمره کلی که بین ۹ تا ۴۵ در نوسان است به دست می‌دهد که نشان دهنده میزان سرزندگی تحصیلی فرد پاسخگو است. دهقانی‌زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل عامل اکتشافی و تحلیل مولفه اصلی با چرخش متعامد واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین نتیجه آزمون کفایت نمونه‌برداری (KMO) برابر با ۰/۸۳ و آزمون کروییت بارتلت (۳۶۰/۶۱۱) نیز نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل استخراج است. در مجموع ۹ سؤال مذکور ۳۷ درصد از واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین کردند. پایایی این ابزار نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی به ترتیب برابر با ۰/۸۰ و ۰/۷۳ گزارش شده است. در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ سرزندگی تحصیلی برابر با ۰/۷۳ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ESEQ): پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۱) با ۱۰ گویه و با هدف ارزیابی رفتاری، برنامه‌ها و سازمان‌دهی تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان تهیه و ارائه شده است. برای این پرسشنامه نیز در نسخه فارسی، خرده مقیاسی گزارش نشده است. مقیاس پاسخگویی این پرسشنامه، طیف ۷ درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافق (نمره ۱) تا کاملاً مخالف (نمره ۷) است. بنابراین محدوده نمرات این پرسشنامه بین ۱۰ تا ۷۰ است و امتیاز بالا در این پرسشنامه به منزله خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. در پژوهشی در ایران میرزایی علویجه، حسینی، مطلق و جلیلیان (۱۳۹۶) نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) را برای این پرسشنامه بررسی و به ترتیب برابر با ۰/۶۲ و ۰/۷۹ و آلفای کرونباخ این پرسشنامه را نیز برابر با ۰/۸۳ گزارش نمودند. در مطالعه حاضر، آلفای کرونباخ خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۷۵ به دست آمد.

شیوه اجرا

پس از گمارش تصادفی اعضای نمونه به سه گروه، گروه‌های آزمایش، ۶ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای و هر هفته یک جلسه (در مجموع ۶ هفته)، تحت مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و یا مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ گونه مشاوره‌ای تا پایان کار گروه‌های آزمایش دریافت نکرد. پس از آن پس‌آزمون و بعد از دو ماه مرحله پیگیری اجرا شد. در این پژوهش مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی بر اساس بسته مشاوره عبدالحسینی و همکاران (۱۳۹۵) و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد نیز بر اساس بسته مشاوره نعیمی و مظاهری (۱۳۹۶) که در مطالعات قبلی مورد اعتبارسنجی قرار گرفته‌اند، اجرا شد. عناوین جلسات مشاوره و شرح مختصر هر جلسه در جداول ۱ و ۲ ارائه شده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی (عبدالحسینی و همکاران، ۱۳۹۵)

جلسات	هدف و محتوای مشاوره
اول	<p>هدف: برقراری ارتباط و ایجاد آمادگی</p> <p>محتوای مشاوره: معرفی مشاور و اعضاء، بیان اهداف جلسات، بیان انتظارات توسط اعضاء، اجرای پیش-آزمون، بیان قواعد، اعلام توافق اعضاء با قواعد، بحث و گفتگو درباره اهمیت اشتیاق تحصیلی، بازخورد</p>
دوم	<p>هدف: ایجاد احساس کفایت در مورد اشتیاق تحصیلی</p> <p>محتوای مشاوره: یادآوری مطالب و مرور تکلیف، بررسی مفهوم اشتیاق تحصیلی، مرور شرایط لازم برای اشتیاق، تمرکز بر باورهای خودکارآمدی و ترسیم پلکان موفقیت در هر کار، تبیین فرایند تبدیل یک تصمیم به یک عمل، ارائه تکلیف، بازخورد</p>
سوم	<p>هدف: بررسی عملکردهای گذشته افراد و اثرات آن، تاکید بر اهمیت خودارزشمندی</p> <p>محتوای مشاوره: یادآوری مطالب و مرور تکلیف، چگونگی تاثیر عملکرد گذشته بر باورهای درونی، مرور تجارب اعضاء، گام دوم پلکان موفقیت یعنی احساس درونی مثبت نسبت به خود، بررسی اهمیت ایجاد خودارزشمندی، ارائه تکلیف، بازخورد</p>
چهارم	<p>هدف: اهمیت تجسم مثبت و بررسی اثر الگوهای نقش به عنوان عامل دیگر برای تحکیم باور درونی</p> <p>محتوای مشاوره: یادآوری مطالب و مرور تکلیف، تبیین خودتلقینی مثبت و تصدیق خود، ذکر دو شیوه برای تصدیق خود و تبیین تکنیک تجسم مثبت، سومین گام احساس کفایت (توجه به الگوها)، ارائه تکلیف، بازخورد</p>
پنجم	<p>هدف: آگاهی از خودگویی های منفی از طریق بررسی افکار خود مخرب</p> <p>محتوای مشاوره: یادآوری مطالب و مرور تکلیف، بیان اهمیت آرامش روانی در احساس کفایت، بحث با اعضاء در خصوص چگونگی مدیریت اضطراب، معرفی تن آرامی، تبیین موانع تصمیم گیری و روش های غلبه بر آن، ارائه تکلیف، بازخورد</p>
ششم	<p>هدف: بررسی اثربخشی جلسات</p> <p>محتوای مشاوره: مرور کلی بر کلیه جلسات، بررسی مفید بودن تکالیف خانگی و جمع بندی نظرات افراد و اجرای پس‌آزمون</p>

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و ...

جدول ۲: خلاصه جلسات مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد (نعمی و مظاهری، ۱۳۹۶)

جلسات	هدف و محتوای مشاوره
اول	<p>هدف: آشنایی و برقراری ارتباط، آمادگی و آموزش درماندگی خلاق</p> <p>محتوای مشاوره: آشنایی با اعضای گروه و برقراری رابطه در اعضای گروه، بیان استعاره دو کوه و تقویت رابطه، آشنانمودن افراد با موضوع پژوهش، بحث در مورد حدود رازداری، بررسی افکار و احساسات در موقعیت‌های مختلف مسیر شغلی، بررسی شیوه‌های کنترل افراد، مقدمه‌ای به درماندگی خلاق، ارائه تکلیف، سنجش کلی و اجرای پیش‌آزمون</p>
دوم	<p>هدف: ادامه درماندگی خلاق و شناخت دنیای درون و بیرون</p> <p>محتوای مشاوره: بازخورد از جلسه اول، بررسی تکلیف، ادامه درماندگی خلاق، بررسی دنیای درون و بیرون در رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد، تفهیم این موضوع که کنترل مسئله است نه راه حل و بیان مقدمه‌ای از جایگزینی برای کنترل یعنی تمایل، ارائه تکلیف</p>
سوم	<p>هدف: شناخت ارزش‌ها</p> <p>محتوای مشاوره: بازخورد از جلسه دوم و مرور واکنش نسبت به جلسه قبل، ادامه مبحث تمایل با استفاده از استعاره‌ها و تمثیل‌های رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد، معرفی ارزش‌ها و شناسایی ارزش‌های افراد و ارتباط دادن و تفهیم مفهوم تمایل در کنار مفهوم ارزش‌ها، ارائه تکلیف</p>
چهارم	<p>هدف: تصریح ارزش‌ها و مفهوم گسلش</p> <p>محتوای مشاوره: بازخورد از جلسه سوم و مرور واکنش نسبت به جلسه قبل، بررسی ارزش‌های هر یک از افراد، تصریح ارزش‌ها، اهداف، اعمال و موانع درونی و بیرونی و تعمیق این مفاهیم، اشاره به مفهوم گسلش با استفاده از استعاره‌ها و تمثیل‌های رویکرد مبتنی بر پذیرش و تعهد و انجام تمرین تجربی برای تفهیم مفهوم گسلش، ارائه تکلیف</p>
پنجم	<p>هدف: آشنایی با ذهن آگاهی و خود مفهوم سازی شده</p> <p>محتوای مشاوره: بازخورد از جلسه چهارم و مرور واکنش نسبت به جلسه قبل، اشاره‌ای به ارزش‌ها و لزوم تعهد داشتن به ارزش‌ها، معرفی ذهن آگاهی و انجام یکی از تمرینات ذهن آگاهی، معرفی انواع آمیختگی‌ها، خود مفهومی سازی شده و آموزش چگونگی گسلش از آن، تأکید برای در زمان حال بودن، ارائه تکلیف</p>
ششم	<p>هدف: بررسی اثربخشی جلسات</p> <p>محتوای مشاوره: بازخورد از جلسه پنجم و مرور واکنش نسبت به جلسه قبل و بررسی تکالیف، خلاصه کردن جلسات قبل و تأکید بر فرآیندهای اصلی مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد یعنی پذیرش، گسلش، خود به عنوان زمینه، بودن در زمان حال، ارزش‌ها و عمل متعهدانه. تعیین الگوهای عمل متناسب با ارزش و اجرای پس‌آزمون</p>

یافته‌های پژوهش

در تحلیل داده‌ها از محاسبه فراوانی و درصد فراوانی برای متغیرهای جمعیت شناختی، محاسبه میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای وابسته، آزمون شاپیرو-ویلکس برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس خطا، آزمون ام باکس برای بررسی برابری ماتریس واریانس-کوواریانس، آزمون ماچلی برای بررسی پیش فرض کرویت و سپس تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده و آزمون تعقیبی بونفرونی از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی متغیرهای جمعیت‌شناختی نشان داد از نظر سن، در گروه مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، به ترتیب ۸ (۴۰ درصد)، ۱۱ (۵۵ درصد) و ۱ (۵ درصد) نفر در گروه سنی ۱۴، ۱۵ و ۱۶ سال، در گروه مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد به ترتیب ۱۲ (۶۰ درصد) و ۸ (۴۰ درصد) نفر در گروه سنی ۱۴ و ۱۵ سال و در گروه کنترل به ترتیب ۱۰ (۵۰ درصد)، ۸ (۴۰ درصد) و ۲ (۱۰ درصد) نفر در گروه سنی ۱۴، ۱۵ و ۱۶ سال قرار داشتند. از نظر تعداد فرزندان خانواده، در گروه مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، به ترتیب ۱ (۵ درصد)، ۱۲ (۶۰ درصد) و ۷ (۳۵ درصد) نفر در خانواده‌های، ۱، ۲ و ۳ فرزند و بیشتر، در گروه مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد به ترتیب ۴ (۲۰ درصد)، ۱۰ (۵۰ درصد) و ۶ (۳۰ درصد) نفر در خانواده‌های، ۱، ۲ و ۳ فرزند و بیشتر و در گروه کنترل به ترتیب ۴ (۲۰ درصد)، ۱۱ (۵۵ درصد) و ۵ (۲۵ درصد) نفر در خانواده‌های، ۱، ۲ و ۳ فرزند و بیشتر قرار داشتند. از نظر ترتیب تولد، در گروه مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، به ترتیب ۱۰ (۵۰ درصد)، ۸ (۴۰ درصد) و ۲ (۱۰ درصد) نفر فرزند اول، فرزند دوم و فرزند سوم و بالاتر، در گروه مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد به ترتیب ۱۵ (۷۵ درصد)، ۲ (۱۰ درصد) و ۳ (۱۵ درصد) نفر فرزند اول، فرزند دوم و فرزند سوم و بالاتر، و در گروه کنترل به ترتیب ۱۱ (۵۵ درصد)، ۸ (۴۰ درصد) و ۱ (۵ درصد) نفر فرزند اول، فرزند دوم و فرزند سوم و بالاتر بودند. بالاخره از نظر رشته مورد علاقه، در گروه مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، به ترتیب ۱۰ (۵۰ درصد)، ۱ (۵ درصد)، ۱ (۵ درصد) و ۸ (۴۰ درصد) نفر به رشته علوم تجربی، علوم انسانی، علوم ریاضی و هنرستان، در گروه مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد به ترتیب ۹ (۴۵ درصد)، ۲ (۱۰ درصد)، ۴ (۲۰ درصد) و ۵ (۲۵ درصد) نفر به رشته علوم تجربی، علوم انسانی، علوم ریاضی و هنرستان، و در گروه کنترل به ترتیب ۷ (۳۵ درصد)، ۴ (۲۰ درصد)، ۱ (۵ درصد) و ۸ (۴۰ درصد) نفر به رشته علوم تجربی، علوم انسانی، علوم ریاضی و هنرستان داشتند. آزمون خی دو نشان داد در چهار متغیر سن، تعداد فرزندان خانواده، ترتیب تولد و رشته مورد علاقه، بین سه گروه پژوهش تفاوت معناداری وجود ندارد. در جدول ۳، نتایج بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده ارائه شده است.

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و ...

جدول ۳: نتایج آزمون‌های پیش‌فرض در متغیر سرزندگی تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی

متغیر و زمان	آزمون شاپیرو-ویلک		آزمون لوین		آزمون ماچلی		آزمون ام باکس	
	مقدار	معناداری	مقدار	معناداری	مقدار	معناداری	مقدار	معناداری
سرزندگی تحصیلی								
پیش‌آزمون	۰/۸۹	۰/۵۹	۰/۰۹	۰/۹۱				
پس‌آزمون	۰/۸۸	۰/۴۴	۱/۷۳	۰/۱۸	۰/۸۱	۰/۰۰۱	۳۷/۵۶	۰/۰۷
پیگیری	۰/۸۸	۰/۴۹	۱/۶۹	۰/۵۱				
خود کارآمدی تحصیلی								
پیش‌آزمون	۰/۸۷	۰/۳۳	۱/۰۴	۰/۳۹				
پس‌آزمون	۰/۸۷	۰/۴۱	۱/۲۱	۰/۳۱	۰/۷۹	۰/۰۰۱	۲۲/۴۴	۰/۱۱
پیگیری	۰/۸۷	۰/۳۲	۰/۵۳	۰/۷۱				

چنان که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، سرزندگی تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری، دارای توزیع نرمال ($p > ۰/۰۵$)، برابری واریانس خطا ($p > ۰/۰۵$) و برابری ماتریس واریانس-کوواریانس (از طریق آزمون ام باکس) ($p > ۰/۰۵$) هستند. همچنین چنان که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، به دلیل معناداری آزمون ماچلی که به معنای عدم رعایت پیش‌فرض کرویت است، آماره گرین هاوس-گیزر در جداول تحلیل نهایی گزارش شده است. در جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد متغیرها به تفکیک سه مرحله زمانی برای گروه‌های پژوهش ارائه شده است.

جدول شماره ۴. میانگین و انحراف معیار سرزندگی تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی گروه‌های پژوهش

متغیر و زمان	گروه شناختی-اجتماعی		گروه پذیرش و تعهد		گروه کنترل (گواه)	
	SD	M	SD	M	SD	M
سرزندگی تحصیلی						
پیش‌آزمون	۱۹	۳/۳۴	۲۲/۹۰	۳/۸۲	۲۶/۸۵	۵/۰۱
پس‌آزمون	۳۸/۳۰	۲/۸۸	۳۶/۱۰	۴/۹۲	۲۸/۲۰	۴/۳۳
پیگیری	۳۸/۷۵	۲/۴۷	۳۵	۴/۴۵	۳۳/۴۰	۶/۰۹
خود کارآمدی تحصیلی						
پیش‌آزمون	۴۴/۸۵	۵/۹۰	۴۷/۱۵	۵/۹۳	۴۸/۰۵	۶/۷۹
پس‌آزمون	۵۹/۴۵	۷/۰۱	۶۳/۱۰	۱۱/۲۱	۴۷/۶۵	۵/۷۹
پیگیری	۵۵/۷۵	۴/۶۹	۵۸/۸۰	۴/۲۶	۵۱	۵/۴۹

چنان که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، گروه مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی به ترتیب در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سرزندگی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۱۹، ۳۸/۳۰ و ۳۸/۷۵ و در خود کارآمدی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۴۴/۸۵، ۵۹/۴۵ و ۵۵/۷۵ بوده است. گروه مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد به ترتیب در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سرزندگی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۲۲/۹۰، ۳۶/۱۰ و ۳۵ و در خود کارآمدی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۴۷/۱۵، ۶۳/۱۰ و ۵۸/۸۰ بوده است. گروه کنترل به ترتیب در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در سرزندگی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۲۶/۸۵، ۲۸/۲۰ و ۳۳/۴۰ و در خود کارآمدی تحصیلی دارای میانگین برابر با ۴۸/۰۵، ۴۷/۶۵ و ۵۱ بوده است. در جدول ۵ نتایج تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌های تکرار شده (مکرر) برای سرزندگی تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی

منبع اثر	مجموع مجذور:	مجموع	درجه آزادی	میانگین مجدورات	ف _F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
سرزندگی تحصیلی								
زمان	۱۲۸۶۶	۱۷۵	۱/۶۷	۷۶۸۳/۳۴	۳۶ ۵۹۸	۰/۰۰۱	۰/۸۶	۱
درون-گروهی	۲۲۹۳/۰۹	۶۷۰	۶/۷۰	۳۴۲/۳۲	۲۶/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۵۳	۱
خطا (زمان)	۲۰۴۲/۸۳	۱۰۹ ۱۵۹	۱/۰۹	۱۲/۸۴	-	-	-	-
بین گروهی	۳۹۷/۰۳	۴	۴	۹۲/۲۶	۳/۹۸	۰/۰۰۵	۰/۱۴	۰/۸۹
خطا	۲۳۶۷/۲۲	۹۵	۹۵	۲۴/۹۲	-	-	-	-
خود کارآمدی تحصیلی								
زمان	۷۶۴۴/۵۶	۱/۶۶	۱/۶۶	۵۲۰۷/۳۹	۱۶۴ ۱۵۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
درون-گروهی	۲۰۸۹/۳۱	۶/۶۴	۶/۶۴	۳۱۴/۶۴	۹/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۲۹	۱
خطا (زمان)	۵۱۷۶/۸۰	۱۷۰ ۱۵۷	۱/۷۰	۳۲/۸۳	-	-	-	-
بین گروهی	۱۸۹۰/۵۱	۴	۴	۴۷۲/۶۳	۶/۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۹۹
خطا	۶۵۵۹/۹۵	۹۵	۹۵	۶۹/۰۵	-	-	-	-

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و ...

با توجه به عدم رعایت پیش فرض کرویت (جدول ۳)، چنان که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، برای سرزندگی تحصیلی عامل زمان ($F=589/36$ ، $df=1/67$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=26/66$ ، $df=6/70$ و $p<0/01$) معنادار است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و تعامل زمان با گروه (سه گروه پژوهش) تفاوت معناداری ($p<0/01$) وجود دارد. در خود کارآمدی تحصیلی نیز عامل زمان ($F=158/64$ ، $df=1/66$ و $p<0/01$) و تعامل عامل زمان و گروه ($F=9/58$ ، $df=6/64$ و $p<0/01$) معنادار است. به این معنی که بین پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری و تعامل زمان با گروه (سه گروه پژوهش) تفاوت معناداری ($p<0/01$) وجود دارد. برای تعیین تفاوت دو به دو گروه‌های سه گانه پژوهش، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که در سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی بین هر دو گروه مشاوره (شناختی-رفتاری و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد) با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($p<0/001$)، ولی بین دو گروه مشاوره با یکدیگر تفاوت معناداری وجود ندارد ($p>0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش که با هدف مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم اجرا شد، نشان داد که مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد هر دو بر ارتقاء سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی اثربخش هستند و بین دو رویکرد مشاوره مورد اشاره با یکدیگر در اثربخشی بر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود ندارد.

در جستجوهای مکرر انجام شده پژوهشی در دسترس قرار نگرفت که اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی را بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار داده باشد. با این حال با توجه به رابطه قابل توجه سرزندگی و اشتیاق تحصیلی (جلیلیان و همکاران، ۱۳۹۷)، اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-رفتاری بر سرزندگی تحصیلی در پژوهش کنونی با نتایج مطالعه عبدالحسینی و همکاران (۱۳۹۵) در باره اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی بر اشتیاق مسیر شغلی همسویی نشان می‌دهد. همچنین اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی نیز با نتایج مطالعه مرزبان و همکاران (۱۳۹۷) در خصوص اثربخشی مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی همسویی دارد. در تبیین اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی بر سرزندگی و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت با توجه به این که در نظریه شناختی-اجتماعی مسیر شغلی، رشد رغبت‌های تحصیلی و شغلی، پایه و اساس شکل‌گیری انتخاب‌های تحصیلی و شغلی در سطح

رفتاری است و در عین حال در سطح شناختی نیز این رغبت‌های تحصیلی و شغلی باعث پیوند بین پیامدهای عملکرد تحصیلی با پیامدهای شغلی در حال و آینده می‌شوند (عبدی زرین، ۱۳۹۵؛ مرزبان و همکاران، ۱۳۹۷)، طبیعی است که تمرکز بر مشاوره و آموزش در باره گرایش‌های شناختی و فکری دانش‌آموزان در باب تحصیل و شغل آینده خود متناسب با باورها و افکار که در باره خود دارند و سپس تمرینات شناختی و رفتاری متمرکز بر تحکیم و برجسته سازی علایق، باورها و افکار تحصیلی و شغلی منطقی و متناسب با ظرفیت‌های فردی، بستر ساز پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع تحصیل و در واقع بستر ساز ارتقاء سرزندگی تحصیلی شود. از طرف دیگر برجسته شدن باورها و نگرش‌های تحصیلی متناسب با تمامی نقاط قوت و ضعف شخصی در مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، با سوق دادن دانش‌آموزان پایه نهم به سوی ادراکی واقعی و متناسب با شایستگی‌ها و ظرفیت‌های خود برای یادگیری و عملکرد مطلوبتر، مهمترین ساز و کاری است که زمینه را برای ارتقاء خود کارآمدی تحصیلی فراهم می‌نماید. از طرف دیگر، مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی با تأکید بر عوامل شناختی و زمینه‌ای به طور همزمان، به دنبال ترسیم شبکه‌ای از ارتباطات بین افراد و تلاش‌های تحصیلی و شغلی آنها و در عین حال به دنبال ایجاد رابطه ذهنی و شناختی پایدار بین عوامل فردی، رفتاری و محیطی با اهداف، انتخاب‌ها و عملکرد تحصیلی و شغلی است (لنت و براون، ۲۰۱۳؛ لیگوریا و همکاران، ۲۰۱۸). این امر به این مفهوم است که دانش‌آموزانی که از طریق مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، تحت آموزش، راهنمایی و مشاوره قرار می‌گیرند، به تدریج نظامی از باورها، افکار و نگرش‌های تحصیلی و شغلی را متناسب با علایق، انگیزه‌ها و توانایی‌های فردی در خود شکل می‌دهند. این نظام باورها، افکار و نگرش‌های تحصیلی و شغلی ایجاد و برجسته شده، مانند یک نیروی انگیزشی جدید، تلاش و رفتار پیگیری اهداف تحصیلی را تقویت می‌کند. این تقویت خود را تا حدود قابل توجهی در ارتقاء سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی نمایان می‌سازد.

در حوزه اثربخشی مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی تحصیلی در مطالعه حاضر نیز یافته‌ها با نتایج مطالعه احمد زاده و همکاران (۱۳۹۸) در خصوص تأثیر آموزش پذیرش و تعهد (ACT) بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان همسو است. همچنین اثربخشی مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خود کارآمدی تحصیلی نیز با نتایج مطالعه گل محمدیان و همکاران (۱۳۹۷) در مورد اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر باورهای خود کارآمدی دانشجویان دختر همسویی دارد. در تبیین اثربخشی رویکرد مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه نهم، لازم است به این نکته توجه شود که رویکرد پذیرش و تعهد با تمرکز بر این فرض که افراد وقتی احساسات، هیجانات یا افکار

مقایسه اثربخشی مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و ...

درونی خود را آزردهنده و یا غیرقابل قبول می‌یابند، اولین اقدام عملی آنها تلاش برای تغییر و یا رهایی از این تجارب درونی خواهد بود، تلاش برای رهایی از چنین فرایند معیوبی را سرلوحه فعالیت‌های درمانی و مشاوره‌ای خود قرار می‌دهد (هیز و همکاران، ۲۰۱۳). برای نمونه در دوره نوجوانی به واسطه عدم آشنایی کامل و عمیق با گستره ظرفیت‌ها و توانایی‌های خود، بسیاری از نوجوانان ممکن است با آشفتگی و سردرگمی در انتخاب‌های تحصیلی و شغلی مواجه شوند (آیوو و همکاران، ۲۰۱۸). این سردرگمی از نظر رویکرد پذیرش و تعهد، به این دلیل اتفاق می‌افتد که به جای پذیرفتن حضور و وجود سردرگمی مورد اشاره و سپس تصریح ارزش‌ها و اهداف و ایجاد تعهد در خود نسبت به این ارزش‌ها و اهداف برای رفع سردرگمی مورد اشاره، نوجوانان تلاش زیادی برای تغییر و یا رهایی از این سردرگمی انجام می‌دهند. با ورود به فرایند مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد، در بدو امر دانش آموز می‌پذیرد که در انتخاب رشته تحصیلی و پایه‌گذاری آینده شغلی خود، به طور جدی با ابهام، تردید و یا سردرگمی مواجه است. این پذیرش اولیه نیروی درونی و شناختی نوجوان را آزاد ساخته و فرصت و زمینه برای مشخص نمودن اهداف و ارزش‌های شخصی فراهم می‌شود. با مشخص شدن ارزش‌ها و اهداف، هدف‌گذاری تحصیلی و شغلی متناسب با این ارزش‌ها و اهداف به آرامی اتفاق می‌افتد. این تغییر فضا از تلاش برای رهایی و اجتناب تجربه‌ای از مواجهه با سردرگمی، بلا تکلیفی و تردیدها، به پذیرش و تعهد به اهداف و ارزش‌های شخصی، انگیزه درونی و تلاش بیشتر را در قالب احساس سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی بیشتر، تقویت می‌کند.

فراتر از اثربخشی هر یک از دو رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و رویکرد مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بر سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی در پژوهش حاضر، نتایج مطالعه کنونی حاکی از اثربخشی برابر این دو رویکرد بر متغیرهای مورد اشاره بود. با توجه به این که مطالعه حاضر از زمره اولین مطالعات در حوزه مقایسه دو رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد بود، مطالعه‌ای در دسترس قرار نگرفت تا بتوان به تطبیق نتایج مطالعه حاضر با آن اقدام نمود. بنابراین تبیین این اثربخشی برابر دو رویکرد لازم است تا تکرار مطالعه در پژوهش‌های بعدی کمی با احتیاط انجام پذیرد. یکی از دلایل احتمالی این امر ممکن است این واقعیت باشد که هر دو رویکرد مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد علی‌رغم تمامی تفاوت‌های محتوایی و نظری، به هر حال هر دو از دسته رویکردهایی هستند که برای تغییرات رفتاری و عملکردی، بر نقش شناخت‌ها، باورها، نگرش‌ها و افکار متمرکز هستند. حداقل نتایج مطالعه حاضر نشان می‌دهد که چه از مسیر ایجاد شبکه‌ای از باورها، نگرش‌ها و افکار در حوزه تحصیل و شغل (مورد تاکید در مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی) و چه از طریق پذیرش ابهام و تردید درونی

نسبت به انتخاب‌های تحصیلی و شغلی و سپس تعیین و برجسته سازی ارزش‌ها و اهداف شخصی معطوف به تحصیل و شغل (مورد تاکید در رویکرد پذیرش و تعهد)، می‌توان بستر را برای ارتقاء سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه نهم فراهم ساخت. همچنین اثربخشی برابر دو رویکرد از نظر کلی گویای آن است که با احتمال زیاد، در مشاوره تحصیلی و شغلی برای دانش‌آموزان پایه نهم که در حال گذار از ابتدای دوره نوجوانی هستند، آن چه بتواند زمینه انسجام فکری و شناختی آنها (هر دو رویکرد مشاوره مورد استفاده در مطالعه حاضر این ظرفیت و توان را البته از مسیرهای متفاوتی دارا هستند) را در عرصه انتخاب تحصیلی و شغلی فراهم آورد، قادر به ارتقاء سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی نیز خواهند بود.

در پایان نیز لازم است تا توجه جامعه علمی را به محدودیت‌های پژوهش در تعمیم نتایج جلب نماییم. محدودیت اول این که این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دختر پایه نهم اجرا شده، لذا در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان پسر و یا مقاطع تحصیلی بالاتر باید احتیاط شود. در راستای رفع این محدودیت پیشنهاد می‌شود که این مطالعه بر روی هر دو جنس دختر و پسر اجرا و در قالب طرح عاملی، اثرات تعاملی جنسیت و نوع مشاوره بر متغیرهای وابسته نیز به دقت بررسی و تحلیل شود. محدودیت بعدی این که سرزندگی و خود کارآمدی مانند اغلب مطالعات قبلی در مطالعه حاضر از طریق پرسشنامه خود گزارش‌دهی که ممکن است با مطلوب‌نمایی اجتماعی همراه شود، سنجیده و گزارش شده است. در این حوزه نیز پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی حتی‌المقدور سنجش از طریق چک لیست مشاهده در حین انجام فعالیت‌های تحصیلی و یا بررسی عمیق وضعیت سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی از طریق مصاحبه نیز استفاده شود تا اطلاعات جامع‌تری در یافته‌ها قابل حصول گردد. در سطح کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود تا مشاوران مدارس متوسطه اول و یا مشاوران در مراکز مشاوره و راهنمایی تحصیلی و روان-شناختی، سعی نمایند از طریق ایجاد شبکه باورها، افکار و نگرش‌های متکی بر توانایی‌ها، علایق و نگرش دانش‌آموزان پایه نهم با اتکاء بر اصول و فنون مشاوره مسیر شغلی شناختی-اجتماعی، و یا در صورت گرایش و تمایل تخصصی و حرفه‌ای خود از طریق مهیا ساختن فضای شناختی دانش‌آموزان پایه نهم برای پذیرش ابهام‌ها و تردیدها نسبت به انتخاب‌های تحصیلی و شغلی احتمالی خود، زمینه تصریح ارزش‌ها و اهداف را با اتکاء بر اصول و فنون مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد برای این دانش‌آموزان در راستای تقویت سرزندگی و خود کارآمدی تحصیلی آنها فراهم آورند.

منابع

آقایی، ا.، جلالی، د.، و نظری، ف. (۱۳۹۰). تاثیر مشاوره شغلی گروهی به روش یادگیری کرومبولتز بر انگیزش پیشرفت، انگیزش تحصیلی، نگرانی‌های آینده تحصیلی-شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۲۵-۱.

احمدزاده، م.، پرپینچی، م.، مقدسی، ا.، و هاشمی‌شکفته، ش. (۱۳۹۸). بررسی تأثیر آموزش پذیرش و تعهد (ACT) بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *پنجمین کنفرانس ملی نوآوری-های اخیر در روان‌شناسی، کاربردها و توانمندسازی با محوریت روان‌درمانی، تهران، ایران*. جلیلیان، س.، عظیم‌پور، ا.، و قلیزاده، ن. (۱۳۹۷). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی و سرسختی روان‌شناختی در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۷(۱)، ۱۲۳-۱۴۰.

دهقانی‌زاده، م. ح.، و حسین‌چاری، م. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۲۱-۴۷. سعادت، س.، اصغری، ف.، و جزایری، ر. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۱)، ۶۷-۷۸. سلطان‌زاده، ف.، نیلفروشان، پ.، عابدی، م.، و صادقی، ا. (۱۳۹۷). تأثیر درمان پذیرش و تعهد بر رشد مسیر شغلی دانشجویان مبتلا به اختلال وسواس-اجبار. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۱۶(۳)، ۲۶۴-۲۷۱.

سماوی، س. ع.، ابراهیمی، ک.، و جاودان، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۷۱-۹۲. سورگی، س.، غنی‌فر، م. ح.، اسدی یونسی، م. ر.، و آهی، ق. (۱۳۹۹). اثربخشی خودمهارگری هیجانی بر سرزندگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۷(۳)، ۵۲-۴۰.

عبدالحسینی، ح.، نیلفروشان، پ.، عابدی، م.، و حسینیان، س. (۱۳۹۵). مقایسه تأثیر روش‌های مشاوره شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی، سازه‌گرایی و انگیزشی بر اشتیاق مسیر شغلی دانشجویان. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۷(۲۶)، ۱۳۳-۱۵۴. عبدی زرین، س. (۱۳۹۵). نقش عوامل فردی و اجتماعی در مشاغل انتخابی. *فصلنامه رفاه اجتماعی*، ۱۶(۶۳)، ۲۴۷-۲۷۹.

قاسمی، ز. صفاری نیا، م. و فرح بخش، ک. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش هدفگذاری شغلی بر انتخاب شغل دانشجویان. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۳(۸)، ۴۱-۵۵.

گل محمدیان، م.، رشیدی، ع. و پروانه، آ. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تنظیم شناختی هیجان و باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دختر. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۱۴(۴۷)، ۱-۲۳.

مرزبان، ع.، عابدی، م. ر. و نیلفروشان، پ. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی. *فصلنامه علوم روان شناختی*، ۱۷(۷۰)، ۷۱۴-۷۰۷.

مومنی، خ. و رادمهر، ف. (۱۳۹۷). پیش بینی درگیری تحصیلی براساس سازه های خودکارآمدی و خودناتوان سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۴)، ۴۱-۵۰.

میرزایی علویجه، م.، حسینی، س. ن.، مطلق م. ا. و جلیلیان، ف. (۱۳۹۶). خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه: مطالعه مقطعی. *مجله علمی پژوهان*، ۲(۱۶)، ۲۸-۳۶.

نعیمی، ا.، آشفته، م. ح. و طالبی، ر. (۱۳۹۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با همبندی ادراک از خود و تفکر انتقادی در دانش آموزان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۷(۲۶)، ۲۷-۴۴.

نعیمی، ا. و مظاهری، ز. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر مشاوره مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر انطباق پذیری مسیر شغلی دانشجویان. *مطالعات روان شناسی بالینی*، ۷(۲۷)، ۱۵۹-۱۷۸.

ویسکرمی، ح.، میردريکوند، ف.، قره ویسی، س. و سلیمانی، م. (۱۳۹۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با سرزندگی تحصیلی: نقش میانجی گرانه نیازهای روان شناختی پایه. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۱۲(۴۷)، ۱۴۱-۱۵۸.

Arslan, G. (2021). Loneliness, college belongingness, subjective vitality, and psychological adjustment during coronavirus pandemic: Development of the College Belongingness Questionnaire. *Journal of Positive School Psychology*, 5(1), 17-31.

Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.

Bryant, S. K. (2017). Self-efficacy sources and academic motivation: A qualitative study of 10th graders. *Unpublished Doctoral Dissertation, East Tennessee State University*.

- Comerford, J. (2017). Academic resilience and buoyancy in second-level schools: Understanding and supporting student success. *Unpublished Doctoral Dissertation, University of Limerick*.
- Falk, N. A. (2015). Understanding the engineering problem: Investigation of cultural and social cognitive variables on intent to persist for female students. *Unpublished Master Thesis, Southern Illinois University Carbondale*.
- Harley, J. (2015). Bridging the gap between cognitive therapy and acceptance and commitment therapy (ACT). *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 193*, 131-140.
- Hayes, S. C., Levin, M. E., Plumb-Villardaga, J., Vlatte, J. L., & Pistorello, J. (2013). Acceptance and commitment therapy and contextual behavioural science: Examining the progress of a distinctive model of behavioural and cognitive therapy. *Behaviour Therapy, 44*, 180-198.
- Hussain, A., Mkpojiogu, E., & Ezekwudo, C. (2021). Improving the academic self-efficacy of students using mobile educational apps in virtual learning: A review. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM), 15* (06), 149-160.
- Iovu, M.-B., Hărăguș, P.-T., & Roth, M. (2018). Constructing future expectations in adolescence: relation to individual characteristics and ecological assets in family and friends. *International Journal of Adolescence and Youth, 23* (1), 1-10.
- Jackson, C.E., DiPlacido, J. Vitality as a mediator between diet quality and subjective wellbeing among college students. *Journal of Happiness Studies, 21*, 1617-1639.
- Khamisabadi, M., Mirmehdi, S. R., & Meraati, A. R. (2021). Relationship of academic vitality, academic self-efficacy, and meta-cognitive skills with lifelong learning concerning mediating role of study approaches. *Journal of Health Research, 11* (1), 1-10.
- Lent, R. W., & Brown, S. D. (2013). Social cognitive model of career self-management: Toward a unifying view of adaptive career behavior across the life span. *Journal of Counseling Psychology, 60* (4), 557-568.
- Lent, R. W., Lopez, A. M., Sheu, H., & Lopez, F. G. (2011). Social cognitive predictors of the interests and choices of computing majors: Applicability to underrepresented students. *Journal of Vocational Behavior, 78*, 184-192.
- Liguori, E. W., Bendickson, J. S., & McDowell, W. C. (2018). Revisiting entrepreneurial intentions: a social cognitive career theory approach. *International Entrepreneurship and Management Journal, 14* (1), 67-78.
- Martin, A.J., & Marsh, H.W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35* (3), 353-370.
- 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.
- 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.

- McIlveen, P., & Hamilton, N. (2012). Acceptance and commitment therapy (ACT) as a career counseling strategy. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 171-187.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2001). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*, 25(3), 349-358.
- Radez, J., Reardon, T., Creswell, C., Lawrence, P. J., Evdoka-Burton, G., & Waite, P. (2021). Why do children and adolescents (not) seek and access professional help for their mental health problems? A systematic review of quantitative and qualitative studies. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 30, 183-211.
- Reiter, A.M.F., Moutoussis, M., Vanes, L., Kievit, R., Bullmore, E. T., Goodyer, I. M., Fonagy, P., Jones, P. B., Consortium, N., & Dolan, R. J. (2021). Preference uncertainty accounts for developmental effects on susceptibility to peer influence in adolescence. *Nature Communication*, 12(3823), 1-13.
- Reyna, V. F., & Farley, F. (2006). Risk and rationality in adolescent decision making: Implications for theory, practice, and public policy. *Psychological Science in the Public Interest*, 7(1), 1-44.
- Ruiz, F. (2012). Acceptance and commitment therapy versus traditional cognitive behavioral therapy: A systematic review and meta-analysis of current empirical evidence. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 12(3), 333-357.
- Spinhoven, P., Klein, N., Kennis, M., Cramer, A., Siegle, G., Cuijpers, P., Ormel, J., Hollon, S. D., & Bockting, C. L. (2018). The effects of cognitive-behavior therapy for depression on repetitive negative thinking: A meta-analysis. *Behaviour Research and Therapy*, 106, 71-85.
- Vilardaga, R., Hayes, S. C., & Schelin, L. (2007). Philosophical, theoretical and empirical foundations of Acceptance and Commitment Therapy. *Anuario de Psicología*, 38(1), 117-128.
- Walser, R. D., & O'Connell, M. (2021). Acceptance and commitment therapy and the therapeutic relationship: Rupture and repair. *Journal of Clinical Psychology*, 77(2), 429-440.
- Yang, X., Li, Z., & Sun, J. (2020). Effects of cognitive behavioral therapy-based intervention on improving glycaemic, psychological, and physiological outcomes in adult patients with diabetes mellitus: A meta-analysis of randomized controlled trials. *Frontiers in psychiatry*, 11, 711.
- Zeinalipour, H. (2021). School connectedness, academic self-efficacy, and academic performance: Mediating role of hope. *Psychological Reports (In press)*