

مقایسه اثربخشی روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی
عباس مرزبان^۱، محمدرضا عابدی^۲، پریسا نیلفروشان^۳

The effectiveness of social cognitive career counseling on academic self - efficacy

Abbas Marzban¹, Mohammad Reza Abedi², Parisa Nilforooshan³

چکیده

زمینه: یکی از راه‌های افزایش و بهبود عملکرد تحصیلی خودکارآمدی دانش‌آموزان در امر تحصیل است از این رو سؤال اصلی تحقیق این است که آیا روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی بر روی آن اثربخش است؟ **هدف:** هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان بود. **روش:** روش پژوهش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با دو گروه آزمایش و دو گروه گواه بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان شهریار است. نمونه پژوهش ۸۰ دانش‌آموز (۴۰ دختر و ۴۰ پسر) انتخاب شدند و به صورت تصادفی به چهار گروه (دو گروه مداخله و دو گروه گواه) تقسیم شدند. ابزار پژوهش، مقیاس خودکارآمدی تحصیلی بود. **یافته‌ها:** نتایج حاصل از تحلیل واریانس مکرر نشان دادند که تأثیر شیوه مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی معنی‌دار بود و همچنین آزمون مقایسه-های زوجی شفه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که میانگین‌ها در پس‌آزمون افزایش یافته ($p < 0.01$) و تا پیگیری ثبات داشته است. شیوه مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی تأثیر گذارند. **نتیجه‌گیری:** می‌توان با شناسایی افراد دارای خودکارآمدی پایین و شرکت دادن آنها در جلسات مشاوره شناختی-اجتماعی به بهبود کیفیت آموزش و رسیدن به اهداف سیستم آموزشی کمک نمود و زمینه استفاده هر چه بهتر افراد از توانمندی‌ها و استعدادها بالقوه و بهبود عملکرد را فراهم نمود.

واژه کلیدیها: خودکارآمدی تحصیلی، نظریه شناختی-اجتماعی، مداخله

Background: one of the main ways of improving academic performance is increasing self efficacy in children. **Aims:** The present study was carried out in order to examine the effectiveness of social cognitive career counseling on academic Self-efficacy among students. **Method:** The present quasi-experimental study was carried out using a pretest, posttest, follow-up design with two intervention groups and two control groups. The statistical population included all students attending Secondary high schools in Shahriar, Iran. The study sample consisted of 80 students (40 girls and 40 boys) who were randomly assigned to 4 groups (two groups of social cognitive intervention and two control groups). The study instrument was Academic Self-Efficacy Scale. The results of repeated ANOVA indicated that social cognitive career counseling had a significant effect on academic self-efficacy. **Results:** Moreover, Scheffe's paired-comparisons test in three phases of pretest, posttest, and follow-up showed that the means had an increase in the posttest ($p < 0.01$) and remained the same until the follow-up phase. Social cognitive career counseling has a significant effect on academic self-efficacy. **Conclusions:** By identifying individuals with low self-efficacy in career counseling method based on social cognitive theory meetings, it is possible to help improving the quality of education and achieve educational goals, and help them to make better use of their abilities and potential talents in order to get better performance. **Key words:** academic self-efficacy, social cognitive theory, intervention

Corresponding Author: m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکتری نویسنده اول در دانشگاه اصفهان است.

^۱ دانشجوی دکتری مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۱ Ph.D candidate in counselling, Department of counselling, University of Esfahan, Esfahan, Iran

^۲ استاد، گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول)

^۲ Professor, Department of counselling, University of Esfahan, Esfahan, Iran (Corresponding Author)

^۳ استادیار، گروه مشاوره، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

^۳ Assistant Professor, Department of counselling, University of Esfahan, Esfahan, Iran

مقدمه

یکی از مهمترین مسائل در زمینه روانشناسی آموزشی، کشف نحوه‌ی بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. از این دیدگاه، محققان بر روی شناسایی بهترین شرایط برای موفقیت تحصیلی تمرکز کرده‌اند. بدون تردید، تنها یک روش صریح و روشن برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان وجود ندارد، اما مطالعات متعدد به انجام رسیده، محققان را قادر ساخته تا کارآمدترین عوامل تعیین‌کننده در عملکرد دانش‌آموزان را شناسایی کنند (برسو، شائوفلی و سالانوا، ۲۰۱۱).

این مطالعات نشان دادند که به‌عنوان مثال، انتظار فرد از نتایج بررسی، دستاوردهای گذشته در امور مشابه، خودکارآمدی و سطح کلی خودمهارگری در این زمینه نقش دارند و می‌توانند به‌عنوان پیشگویی‌کننده‌هایی برای انگیزش، اشتیاق، رفاه، و عملکرد دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند. با این حال، تجربه‌ی قبلی در امور مشابه (عملکرد تحصیلی قبلی) و اعتقاد به خودکارآمدی، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد دانش‌آموزان در نظر گرفته شده‌اند و در موارد متعددی نیز مورد تأیید قرار گرفته‌اند (لنت، براون و هاکت، ۲۰۰۰؛ برنان، ۲۰۱۶؛ هیرسیچی، فرئوند و هرمن، ۲۰۱۴).

خودکارآمدی به‌عنوان برآورد توانایی یک فرد برای موفقیت در انجام وظایف در حوزه‌ی خاص تعریف شده است (لنت، شاه، سینگلی، شیمدیت و گلوستر، ۲۰۰۸). احساس خودکارآمدی به باورهای شخصی در ارتباط با توانایی انجام امور اشاره دارد و از منابع مختلف از جمله توفیق‌ها و شکست‌های خود فرد، مشاهده‌ی موفقیت یا شکست دیگرانی که شبیه او هستند و ترغیب کلامی سرچشمه می‌گیرد (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی باعث بسیج انگیزه و منابع شناختی و رشته فعالیت‌هایی می‌شود که برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار خاص لازم است. فرض اساسی نظریه‌ی خودکارآمدی این است که افراد در مورد توانایی‌هایشان انتظاراتی دارند و این انتظارات تا حد زیادی خاص رفتارهای ویژه هستند (پاجارس، بریتنر و والیانت، ۲۰۰۰).

فرد دارای خودکارآمدی بالا تکالیف دشوار را به‌صورت چالش می‌بیند و معتقد است که قادر است از عهده‌ی آن چالش‌ها برآمده و

بر آنها تسلط یابد. حتی در شرایط دشوار و استرس‌زا برای دستیابی به اهداف خود پایداری به خرج می‌دهند، بعد از شکست حتی در مواجهه با شرایطی که نابودکننده‌ی یک شخص معمولی به نظر می‌رسد، سریع بلند می‌شوند، از شغلشان رضایت بیشتری دارند و رضایت از زندگی آنها نیز بیشتر است برعکس، افراد دارای حس ضعیف خودکارآمدی خود را از نزدیک شدن و تسلط یافتن بر تکالیف دشوار ناتوان می‌بینند و این تکالیف را خطرانی که باید از آنها اجتناب کرد می‌پندارند. آنها حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند؛ زیرا متقاعد شده‌اند که هر کاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند. خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود سازد، آرزوها را کاهش دهد، با توانایی‌های شناختی تداخل نماید و تأثیر نامطلوبی بر سلامت جسمی بگذارد (بندورا، ۱۹۹۷).

باورهای خودکارآمدی به قضاوت افراد در مورد قابلیت‌های آنها در سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌ها در حوزه‌ی خاص اشاره دارد. خودکارآمدی ریشه در نظریه شناختی-اجتماعی دارد، چارچوبی نظری که معتقد است تعاملات بین رفتارهای فرد، عوامل شخصی (از قبیل باورها، تفکرات، ترجیحات، انتظارات و خودپنداشت‌های فرد) و شرایط محیطی، یادگیری و دستاوردهای فرد را تعیین می‌کند. باور بر این است که این عوامل در طول فرآیند یادگیری با یکدیگر کنش متقابل می‌کنند و تمام آنها بر یکدیگر اثر گذاشته و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند (بندورا، ۱۹۹۷).

نظریه شناختی-اجتماعی معتقد است که خودکارآمدی بالا و پیامدهای نتیجه، افراد را به تنظیم اهداف شخصی برای پیشرفت در حوزه‌ی خاص تشویق (لنت و همکاران، ۱۹۹۴) و انتخاب افراد و اهداف عملکردی به‌شدت تحت تأثیر خودکارآمدی و نتایج مورد انتظار قرار می‌گیرد (لنت و همکاران، ۲۰۰۰). بر اساس این نظریه، افراد اطلاعات لازم برای ارزیابی خودکارآمدی را از عملکرد واقعی خویش، تجارب جانشینی (مشاهده)، تشویق کلامی و علائم فیزیولوژیکی کسب می‌نمایند (رضایی، شفیع‌آبادی و فلسفی‌نژاد،

5. Lent, Sheu, Singly, Schmidt & Gloster

6. Bandura

7. Pajares, Britner & Valiante

1. Bresó, Schaufeli, & Salanova

2. Lent, Brown & Hackett

3. Brennan

4. Hirschi, Freund, & Herrmann

پایه یازدهم سال تحصیلی ۹۶-۹۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۸۰ دانش آموز (۴۰ دانش آموز دختر و ۴۰ دانش آموز پسر) انتخاب شدند. بدین صورت که از بین دبیرستان‌های دوره دوم تعداد دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه به‌عنوان خوشه اول به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر دبیرستان یک کلاس به‌عنوان خوشه دوم انتخاب شد. برای همسان بودن نمونه گروه‌ها رشته ریاضی فیزیک در پایه یازدهم به‌صورت تصادفی انتخاب و به‌صورت تصادفی از میان دانش آموزانی که حاضر به همکاری بودند، تعداد ۲۰ دانش آموز برای گروه‌ها انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی به چهار گروه (دو گروه مداخله و دو گروه گواه) تقسیم شدند. ملاک ورود به پژوهش حاضر پایه تحصیلی یازدهم و رشته ریاضی فیزیک بود. به دلیل اینکه امکان برگزاری مداخلات به‌صورت مختلط برای دو جنس وجود نداشت، به تفکیک جنسیت مداخله‌ها انجام گردید. در یکی از گروه‌ها دو نفر ریزش وجود داشت و در کل تعداد ۷۸ دانش‌آموز در مرحله پس‌آزمون و پیگیری باقی ماندند. همه شرکت‌کنندگان در پایه یازدهم رشته ریاضی فیزیک مشغول به تحصیل بودند. توزیع سنی آنان بین ۱۸-۱۶ سال، میانگین سنی آن‌ها ۱۶/۶۴ و میانگین معدل تحصیلی آن‌ها ۱۷/۶۸ بود.

ابزار

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی^۷: این مقیاس توسط مک ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۲) طراحی شده است و دارای ۱۰ ماده است. ماده‌ها بر اساس مقیاس لیکرت هفت‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۷) تنظیم شده است. مک ایلروی و بانتینگ ضریب قابلیت اعتماد مقیاس را ۰/۸۱ اعلام کرده‌اند. لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) ضریب همسانی درونی مقیاس را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند. ضریب روایی این مقیاس با مؤلفه‌ی نگرانی از مقیاس تجدیدنظر شده اضطراب بنسون و الزهار (۱۹۹۴)، $r=0/42$ گزارش شده است (مک ایلروی و بانتینگ، ۲۰۰۲). در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ است.

۱۳۹۴؛ برایانت^۱، ۲۰۱۷؛ مایکلسون، جاکوبسن و اندرسون^۲، ۲۰۱۷؛ همینگ و کی^۳، ۲۰۱۰؛ گائو، لی و هایسون^۴، ۲۰۰۸).

وضعیت روان‌شناختی که در آن دانش‌آموزان به یک وظیفه می‌اندیشند، تصور آنها را از موفقیت یا شکست پیش‌بینی می‌کند (پاجارس، ۱۹۹۶). بنابراین هنگام برنامه‌ریزی مداخله، باید بر بهینه‌سازی وضعیت روانی تمرکز نمود. انتظار بر این است که تغییر در وضعیت روان‌شناختی بر روی اعتقادات خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، که آن‌هم به‌نوبه خود بر روی عملکرد و وضعیت‌های روان‌شناختی آینده تأثیر خواهد گذاشت، همان‌طور که توسط نظریه شناختی-اجتماعی نیز نشان داده شده است (بندورا، ۱۹۹۷).

علاوه بر این، فرایندهای روان‌شناختی، رفتارها و محیط، روابط متقابلی با همدیگر دارند. نتایج مطالعه انجام شده توسط پینتریک و دگروت^۵ (۱۹۹۰) حتی نشان می‌دهد که خودکارآمدی نقش تسهیل‌کننده در فرآیند تعامل شناختی ایفا می‌کند. همچنین خودکارآمدی نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی بازی می‌کند (برایانت، ۲۰۱۷؛ ویلسون و نارایان، ۲۰۱۶). سازه خودکارآمدی، به‌عنوان سازه اصلی در تئوری شناختی-اجتماعی بندورا به خوبی می‌تواند تغییرات در فوبی اجتماعی را پیش‌بینی نماید (مسعودنیا، ۱۳۸۷). خودکارآمدی در افزایش سطح آمادگی دانش‌آموزان در مواجهه با امتحانات بسیار مهم است. در واقع، تغییر در سطح خودکارآمدی به‌شدت با تغییر در حالات آسایشی مانند انگیزش و اشتیاق همراه است (سالانوا و همکاران^۶، ۲۰۰۵). در این مطالعه، ما به بررسی اثربخشی روش مشاوره شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی در میان دانش‌آموزان دبیرستانی می‌پردازیم.

فرضیه‌ها

مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی مؤثر است در نظر گرفته شد.

روش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه تجربی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان شهریار است که در

5. Pintrich & De Groot
6. Salanova, Bresó & Schaufeli
7. academic self-efficacy scale

1. Bryant
2. Mikkelsen, Jacobsen & Andersen
3. Hemmings & Kay
4. Gao, Lee & Harrison

دارد ($p < 0/01$). ولی برای گروه گواه بین سه مرحله در خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود ندارد ($p > 0/01$). جدول ۳ نشان می‌دهد که نتایج آزمون کرویت موجلی برای خودکارآمدی تحصیلی پیش فرض کرویت برقرار است.

گروه	منشأ تأثیرات ویژه	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	درجه	Sig	مجدورات آماری	توان
آزمایش	مقدار ثابت	۲۰/۸۸	۲	۳۶	۳۶	۰/۰۰۰۱	۰/۵۳	۱
گواه	مقدار ثابت	۰/۴۷	۲	۳۶	۳۶	۰/۶۲	۰/۰۲	۰/۱۲

مقیاس	مقدار موجلی	خی دو نسبی	درجه آزادی	سطح معنی داری
خودکارآمدی	۰/۹۵	۱/۷۱	۲	۰/۴۲

مجموع	درجه آزادی	میانگین	F	معنی	مجدور	توان
۱۴۲۵/۰۵	۲	۷۱۲/۵۲	۲۲/۴۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۱

جدول ۴ نتیجه تحلیل اندازه گیری مکرر با شرط برقراری کرویت برای مقایسه خودکارآمدی تحصیلی در سه مرحله پیش آزمون، پس-آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد که تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$).

زمان (I)	زمان (J)	تفاضل میانگین‌ها (I-J)	خطای استاندارد	سطح معنی داری
پیش آزمون	پس آزمون	-۷/۵۲	۱/۴۲	۰/۰۰۰۱
پیش آزمون	پیگیری	-۷/۴۷	۱/۲۰	۰/۰۰۰۱
پس آزمون	پیگیری	۰/۰۵	۱/۲۰	۱

نتایج جدول ۵ آزمون مقایسه‌های زوجی شفه خودکارآمدی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که میانگین‌ها در پس آزمون افزایش یافته ($p < 0/01$) و تا پیگیری ثبات داشته‌اند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه آموزش بر بهبود میانگین نمرات خودکارآمدی تحصیلی مؤثر بوده و این تفاوت تا مرحله

داده‌ها و یافته‌ها

در این پژوهش برای کنترل نقش متغیر رشته تحصیلی، رشته تحصیلی دانش‌آموزان ثابت در نظر گرفته شد و بر اساس انتخاب تصادفی از بین رشته‌های نظری، دانش‌آموز سال یازدهم رشته ریاضی فیزیک معیار ورود به گروه تعیین گردید. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. بدین صورت که متغیر بین گروهی مداخله مسیر شغلی شناختی-اجتماعی و یک گروه گواه بود. همچنین متغیر درون گروهی شامل نمرات خودکارآمدی تحصیلی در سه سطح پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بود.

مراحل	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش آزمون	شناختی-اجتماعی	۴۹/۱۶	۶/۸۷	۳۸
	گواه	۵۰/۱۲	۸/۵۴	۴۰
پس آزمون	شناختی-اجتماعی	۵۶/۷۶	۵/۷۶	۳۸
	گواه	۴۹/۶۰	۶/۵۱	۴۰
پیگیری	شناختی-اجتماعی	۵۶/۳۳	۷/۳۷	۳۸
	گواه	۵۰/۲۷	۷/۰۲	۴۰

جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود در مرحله پیش آزمون، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی تحصیلی در گروه‌ها نزدیک به هم بوده و تغییری نکرده است. در حالی که در مرحله پس آزمون میانگین نمرات در گروه آزمایش افزایش پیدا کرده است. همچنین میانگین نمرات در مرحله پیگیری، که بافاصله یک‌ماهه انجام گردید، نسبت به گروه گواه بیشتر است. طرح تحلیل واریانس مختلط با یک عامل درون گروهی (زمان در سه سطح پیش-آزمون، پس آزمون و پیگیری)، یک عامل بین گروهی (عضویت گروهی در دو سطح گروه شناختی-اجتماعی و گواه) و (متغیر وابسته) مورد استفاده قرار گرفت.

برای استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر باید پیش-فرض‌های نرمال بودن داده‌ها و یکنواختی کواریانس‌ها را اثبات کنیم. برای اثبات نرمال بودن داده‌ها از آزمون لامبدای ویلکس و برای یکنواختی کواریانس‌ها از آزمون کرویت ماچلی استفاده گردید.

جدول ۲ آزمون لامبدای ویلکس برای گروه آزمایش را نشان می‌دهد که بین سه مرحله در خودکارآمدی تحصیلی تفاوت وجود

از طرفی خودکارآمدی یکی از مفاهیم اصلی نظریه شناختی-اجتماعی است و مشاوره به روش شناختی-اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی می‌گردد (گائو، لی و هایسون، ۲۰۰۸).

می‌توان عنوان نمود که موقعیت‌های اجتماعی دربردارنده مشکلات زیادی هستند. این موقعیت‌ها پر از سختی‌ها، گرفتاری‌ها، موانع، ناکامی‌ها، و بی‌عدالتی‌هاست. برای تداوم تلاش مورد نیاز برای موفقیت، افراد باید حسی قوی از خودکارآمدی داشته باشند. دانش-آموزان خودکارآمد (خودکفا) هرگاه که در مرحله اول موفق نمی‌شوند، اقدامات جایگزینی را پیدا کرده و آزمایش می‌کنند. آنها با توجه به تلاش و پشتکار بیشتر خود، در کلاس درس بهتر عمل می‌کنند و با بهره‌برداری از فرایندهای شناختی و عاطفی مرتبط با هر موقعیت، با موقعیت‌های مشکل‌ساز به‌طور مؤثرتری برخورد می‌کنند (بندورا، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی نیرومندی دارند، هدف‌های بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند و برای رسیدن به این هدف‌ها تلاش بیشتری در برخورد با مشکلات از خود نشان می‌دهند. آنها معتقدند که می‌توانند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایطی که پیشرو دارند، برخورد کنند. از آنجایی که آنان در برابر مشکلات، انتظار موفقیت دارند، در تکلیف‌ها استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. درحالی‌که افراد با خودکارآمدی پایین به توانایی‌هایشان تردید داشته و تکالیف دشوار را، تهدید تلقی نموده و از آنها اجتناب می‌نمایند. آن‌ها نسبت به اهدافی که برای خود انتخاب کرده‌اند، تعهد ضعیفی دارند و وقتی با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند به‌جای آنکه بر روی این مسئله که چگونه عملکرد موفق داشته باشند متمرکز شوند، در مورد مشکلات شخصی خود، موانعی که با آن مواجه خواهند شد و انواع پیامدهای نامطلوب آن کار، زیاد بحث می‌کنند (لنت و همکاران، ۲۰۰۰).

برایانت (۲۰۱۷)، ویلسون و نارایان (۲۰۱۶) و هیرسیچی، فرئوند و هرمن (۲۰۱۴) در تحقیقات خود به این نتیجه دست یافتند که هرگاه خودکارآمدی افزایش یابد، عملکرد تحصیلی نیز افزایش پیدا می‌کند. افراد با خودکارآمدی بالاتر کارایی بالاتری دارند و عملکرد بالا و خودکفایی بالا منجر به دستاوردهای بالاتری می‌شود. به‌طور کلی خودکارآمدی مسیر شغلی، پیش‌بینی‌شده مهم بازده هر کار و عملکرد است. پس می‌توان استنباط نمود که چون روش مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی، خودکارآمدی را افزایش می‌دهد، باعث افزایش پیشرفت تحصیلی نیز خواهد شد.

پیگیری حفظ‌شده است. یعنی اثرات آموزش در مرحله پیگیری ماندگار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر باهدف بررسی تأثیر روش مشاوره شناختی-اجتماعی بر خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان صورت گرفت. طرح مطالعه شامل دو گروه مداخله و دو گروه شاهد است. با توجه به اطلاعات به‌دست آمده، این فرضیه در سطح ($p < /01$) مورد تأیید قرار گرفت. بدین معنی که روش مشاوره شناختی-اجتماعی توانسته است میزان خودکارآمدی را در دانش‌آموزان افزایش دهد و این افزایش در مرحله پیگیری نیز ثابت داشته است. به عبارتی این مدل به دانش‌آموزان کمک نموده تا قابلیت‌های خود را بیشتر باور داشته باشند و بهتر بتوانند از عهده چالش‌های پیش‌رو برآیند و همچنین در جهت پیشرفت در مسیر تحصیلی خود استوارتر و باانگیزه بیشتر گام بردارند. استفاده از دو گروه شاهد متفاوت در طرح مطالعه، نشان‌دهنده موفقیت این مداخله، به‌ویژه از لحاظ ارتقای سطح خودکارآمدی تحصیلی، می‌باشد.

نظریه شناختی-اجتماعی مسیر شغلی بیان می‌کند که انتخاب افراد و اهداف عملکردی به‌شدت تحت تأثیر خودکارآمدی و نتایج مورد انتظار قرار می‌گیرد. بر این اساس با توجه به افزایش خودکارآمدی، می‌توان انتظار داشت که افرادی که در این پژوهش شرکت نموده‌اند و شیوه مشاوره شناختی-اجتماعی برای آن‌ها آموزش داده شده، انتخاب‌های بهتری داشته باشند و در راستای رسیدن به اهداف عملکردی خود بیشتر اقدام نمایند (لنت و همکاران، ۲۰۰۰).

نتایج نشان دادند که در هر گروه آزمایش به‌صورت جداگانه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد که نشان‌دهنده تأثیر آموزش در افزایش خودکارآمدی تحصیلی می‌باشد. با توجه به اینکه این تفاوت در مرحله پیگیری نیز حفظ‌شده است، نشانگر این است که تأثیر آموزش ماندگار است. این یافته به‌طور تجربی از این فرضیه حمایت می‌کند که افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان عامل مهمی در راه‌اندازی و آغاز یک فرآیند مثبت است که نتیجه آن افزایش خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد دانش‌آموزان است. نتایج این پژوهش با پژوهش‌های برایانت (۲۰۱۷) و همینگ و کی (۲۰۱۰) که تأثیر مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی را بر خودکارآمدی نشان دادند همسو است.

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215.
- Benson, J., & El-Zahhar, N. (1994). Further refinement and validation of the Revised Test Anxiety Scale. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 1(3), 203-221.
- Brennan, M. B. (2016). Exploring a complex model of student engagement in middle school: Academic self-efficacy beliefs and achievement, *Wayne State University Dissertations*. 1392.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Bryant, S. K. (2017). *Self-Efficacy Sources and Academic Motivation: A Qualitative Study of 10 th Graders* (Doctoral dissertation, East Tennessee State University).
- Gao, Z., Lee, A. M., & Harrison, L. (2008). Understanding students' motivation in sport and physical education: From the expectancy-value model and self-efficacy theory perspectives. *Quest*, 60(2), 236-254.
- Hemmings, B., & Kay, R. (2010). Research self-efficacy, publication output, and early career development. *International Journal of Educational Management*, 24(7), 562-574.
- Hirschi, A., Freund, P. A., & Herrmann, A. (2014). The career engagement scale: Development and validation of a measure of proactive career behaviors. *Journal of Career Assessment*, 22(4), 575-594.
- Hosseinian, Simin. (1390). *Ethics in counseling and psychology (foundations and principles)*. Tehran: *Kamal Tarbiat Publishing*. (text in Persian).
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36.
- Lent, R. W., Sheu, H. B., Singley, D., Schmidt, J. A., & Gloster, C. S. (2008). Longitudinal relations of self-efficacy to outcome expectations, interests, and major choice goals in engineering students. *Journal of Vocational Behavior*, 73(2), 328-335.
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Massoudnia, Ibrahim (1387). Public Self-Efficacy and Social Phobia: Assessing the Cognitive Social Model of Bandura. *Journal of Psychological Studies*. 4 (3), 115-128. (text in Persian).
- McIlroy, D., & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to
- از نتایج این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره نمود که با شناسایی افراد دارای خودکارآمدی پایین و شرکت دادن آنها در جلسات مشاوره شناختی-اجتماعی می‌توان به بهبود کیفیت آموزش و رسیدن به اهداف عالی‌تر سیستم آموزشی کمک کرد و زمینه استفاده هر چه بهتر افراد از توانمندی‌ها و استعدادها بالقوه و بهبود عملکرد را فراهم نمود. توصیه به انجام برنامه‌ریزی و یا اجرای فعالیت‌های مشاوره‌ای مانند کارگاه‌ها و مداخلات جهت ارتقاء وضعیت‌های روانی سالم در مدارس، مهم‌ترین پیامد عملی این مطالعه می‌باشد.
- این پژوهش محدود به دانش‌آموزان دبیرستانی پایه یازدهم رشته ریاضی فیزیک بود که باید نسبت به تعمیم نتایج به جوامع دیگر احتیاط نمود. بنابراین مهم است که برای مطالعات آینده در جمعیت‌های مختلف مورد بررسی قرار گیرد. از آنجا که دانش‌آموزان گروه مداخله می‌دانستند که این مداخله بر خودکارآمدی تحصیلی متمرکز شده است، لذا ممکن است آنها به سؤالات پرسشنامه بصورت "تعمدی و جانبدارانه" پاسخ داده باشند (استاوا، ۱۹۷۵). در کل این مطالعه یکی از محدود مطالعاتی است که نشان می‌دهد روش‌های مشاوره شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی تأثیر مثبتی بر روی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از یک طرح نیمه-تجربی دارد. مطالعه ما حاکی از اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای برای ارتقای خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین بهبود عملکرد آنها می‌باشد.

منابع

- حسینیان، سیمین. (۱۳۹۰). *اخلاق در مشاوره و روانشناسی (مبانی و اصول)*. تهران: انتشارات کمال تربیت.
- مسعودنیا، ابراهیم (۱۳۸۷). خودکارآمدی عمومی و فویی اجتماعی: ارزیابی مدل شناختی-اجتماعی بندورا. *فصلنامه مطالعات روانشناختی*. ۴(۳)، ۱۱۵-۱۲۸.
- رضایی، اکرم السادات؛ شفیق آبادی، عبدالله، و فلسفی نژاد، محمدرضا (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش الگوی چندمحوری شفیق آبادی با سازه گرایی سائیکاس بر خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی بیکارشدگان جویای کار تحت پوشش بیمه بیکاری. *فصلنامه پژوهش‌های مشاوره*. ۵۴(۱۴)، ۱-۲۷.

- inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 326-337.
- Mikkelsen, M. F., Jacobsen, C. B., & Andersen, L. B. (2017). Managing employee motivation: Exploring the connections between managers' enforcement actions, employee perceptions, and employee intrinsic motivation. *International Public Management Journal*, 20(2), 183-205.
- Pajares, F., Britner, S. L., & Valiante, G. (2000). Relation between achievement goals and self-beliefs of middle school students in writing and science. *Contemporary Educational Psychology*, 25(4), 406-422.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33.
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 215-231.
- Staw, B. M. (1975). Attribution of the "causes" of performance: A general alternative interpretation of cross-sectional research on organizations. *Organizational Behavior and Human Performance*, 13(3), 414-432.
- Wilson, K., & Narayan, A. (2016). Relationships among individual task self-efficacy, self-regulated learning strategy use and academic performance in a computer-supported collaborative learning environment. *Educational Psychology*, 36(2), 236-253.

