

مقایسه تاثیر روش‌های مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

Comparing the effect of career counseling method based on social cognitive theory and calling-oriented career counseling method on academic engagement among high school students

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۷/۰۲، تاریخ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۰۹/۱۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۶/۰۳

A. Marzban, (ph.D student) M.R. Abedi, (ph.D)
P. Nilforooshan, (ph.D)

Abstract: Aim The present study was aimed at comparing the effects of career counseling method based on social cognitive theory and calling-oriented career counseling method on academic engagement among high school students. Methods The research method was semi-experimental with pre-test, post-test and follow-up design with four experimental groups and two control groups. The statistical population included all students attending Secondary high schools in Shahriar. The study sample consisted of 120 students (60 boys and 60 girls) who were randomly assigned into 6 groups (2 groups of social cognitive intervention, 2 groups of calling-oriented intervention, and 2 control groups). The study instrument was Academic Engagement Scale. *Results:* The results of the repeated measures ANOVA indicated that career counseling method based on social cognitive theory and calling-oriented career counseling method had a significant effect on academic engagement. Moreover, Scheffe paired comparisons test in the pretest, posttest, and follow-up stages showed that the means sig increased after the test and remained stable until the follow-up. However, there was no significant difference between the social cognitive group and the calling group. Conclusion Both career counseling methods, based on social cognitive theory had an effect on academic engagement. By identifying individuals with low engagement in career counseling method based on social cognitive theory and calling-oriented career counseling meetings, it is possible to help improving the quality of education and achieve higher educational goals, and help them to make better use of their abilities and potential talents in order to get better performance.

Keywords: academic engagement, calling, social cognitive theory.

عباس مرزبان^۱، محمد رضا عابدی^۲، پریسا نیل‌فروشان^۳
چکیده: هدف از پژوهش حاضر مقایسه تاثیر روش‌های مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با دو گروه آزمایش و یک گروه گواه بود. جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهرستان شهریار بود. نمونه پژوهش ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۰ دانش‌آموز دختر و ۶۰ دانش‌آموز پسر) انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی به شش گروه (دو گروه مداخله شناختی اجتماعی و دو گروه مداخله رسالت‌محور و دو گروه گواه) تقسیم شدند. ابزار پژوهش، مقیاس اشتیاق تحصیلی شوفلی، سالانوا، گونزالس و باکر (۲۰۰۲) بود. یافته‌های نتایج حاصل از تحلیل واریانس مکرر نشان دادند که تاثیر روش‌های مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی معنی‌دار بود و هم‌چنین آزمون مقایسه‌های زوجی شفه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری نشان داد که میانگین‌ها در پس‌آزمون افزایش یافته و تا پیگیری ثابت داشته است. ولی بین گروه شناختی اجتماعی با گروه رسالت تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. نتیجه‌گیری هر دو روش مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی تاثیر گذارند. می‌توان با شناسایی افراد دارای اشتیاق پایین و شرکت دادن آن‌ها در جلسات مشاوره شناختی اجتماعی به بهبود کیفیت آموزش و رسیدن به اهداف عالی‌تر سیستم آموزشی کمک نمود و زمینه استفاده هر چه بهتر افراد از توانمندی‌ها و استعداد‌های بالقوه و بهبود عملکرد را فراهم نمود.
کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، رسالت، نظریه شناختی اجتماعی.

۱. دانشجوی دکتری مشاوره دانشگاه اصفهان

۲. نویسنده مسئول: استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. گروه مشاوره.

m.r.abedi@edu.ui.ac.ir

۳. استادیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان. گروه مشاوره

عوامل مرتبط با موفقیت تحصیلی همواره مورد توجه متخصصان تعلیم بوده است. یکی از عوامل کلیدی موثر در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مفهوم "اشتیاق تحصیلی" است (برنان^۱، ۲۰۱۶). در واقع یکی از مهمترین مسائل در زمینه روانشناسی آموزشی، کشف نحوه بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. بدون تردید، تنها یک روش صریح و روشن برای بهبود عملکرد دانش‌آموزان وجود ندارد، اما مطالعات متعدد به انجام رسیده محققان را قادر ساخته است تا کارآمدترین عوامل تعیین‌کننده در عملکرد دانش‌آموزان را شناسایی کنند (برسو، شائوفلی و سالانوا^۲، ۲۰۱۱).

این مطالعات نشان دادند که به عنوان مثال، انتظار فرد از نتایج بررسی، دستاوردهای گذشته در امور مشابه، خودکارآمدی و سطح کلی خودکنترلی (خودداری) در این زمینه نقش دارند و می‌توانند به عنوان پیشگویی‌کننده‌هایی برای اشتیاق، رفاه و عملکرد دانش‌آموزان در نظر گرفته شوند. با این حال، تجربه قبلی در امور مشابه (عملکرد تحصیلی قبلی) و اعتقاد به خودکارآمدی و اشتیاق، قویترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد دانش‌آموزان در نظر گرفته شده‌اند و در موارد متعددی نیز مورد تایید قرار گرفته‌اند (هیرشی، فرئوند و هرمن^۳، ۲۰۱۴).

اشتیاق تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۴، ۲۰۰۴). مطالعات نشان داده است دانش‌آموزانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به دانش‌آموزانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی دارند، رغبت بیشتری برای صرف وقت و تلاش کافی در تکالیف و مطالعات از خود نشان داده و کارآمدی و اصرار بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسایل دارند در واقع بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد رابطه وجود دارد (مارتین و لیمن^۵، ۲۰۱۰).

اشتیاق تحصیلی به‌معنای "کیفیت ارتباط دانش‌آموز یا مشارکت و تلاش برای تحصیل" است (اسکینر، کیندرمن و فیروور^۶، ۲۰۰۹). اشتیاق یک حالت آنی است که جنبه‌های هیجانی-شناختی را دربرمی‌گیرد و بر موضوعی و یا شیء خاص یا فرد یا رفتاری خاص متمرکز است (شائوفلی و سالانوا، ۲۰۰۷). مطالعات اخیر اشتیاق تحصیلی را به‌صورت پافشاری و حالت هیجانی

1. Brennan
2. Bresno, Schaufeli & Salanova
3. Hirschi, Freund & Herrmann
4. Fredricks, Blumenfeld & Paris
5. Martin & Liem
6. Skinner, Kindermann & Furrer

انگیزشی مثبت در مورد کارهای مدرسه بیان نموده‌اند. اشتیاق تحصیلی دارای سه بعد (جذب) مجذوب شدن در تحصیل^۱، (انرژی) شوق داشتن به تحصیل^۲ و (فداکاری) وقف تحصیل شدن^۳ است. از سوی دیگر اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت‌های تحصیلی و شغلی و اجتماعی دارد (بوچی، شلبرگ، جودی و الکس^۴، ۲۰۱۰).

هیرشی، فرئونو و هرمن (۲۰۱۴) متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اشتیاق مسیر شغلی را بررسی نمودند و بیان کردند که تمرکز اصلی اشتیاق مسیر شغلی بر این است که چگونه افراد می‌توانند به‌طور فعالانه به سمت مسیر رشدی انتخاب شغل‌شان حرکت کنند. در واقع رشد انسانی بهینه پیامد عملکرد مطلوب شخص در محیط است. یعنی خودکارآمدی بالا که یکی از مهم‌ترین متغیرهای نظریه شناختی اجتماعی می‌باشد پیش‌بینی‌کننده اشتیاق است. نظریه شناختی اجتماعی لنت و همکاران (۱۹۹۴) در واقع کاربرد نظریه شناختی اجتماعی بندورا با دامنه خاصی از منافع حرفه‌ای، انتخاب، عملکرد و رضایتمندی است. این نظریه بر تعامل سه جانبه بین متغیرهای مهم فردی خودکارآمدی، نتایج موردانتظار و اهداف در حوزه مسیر شغلی تاکید دارد (لنت، ۲۰۰۵).

نظریه شناخت اجتماعی معتقد است تعاملات بین رفتارهای فرد، عوامل شخصی (از قبیل باورها، تفکرات، ترجیحات، انتظارات و خودپنداره‌های 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 (لنت، ۲۰۰۵). باورهای خودکارآمدی به قضاوت افراد در مورد قابلیت‌های آنها در سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌ها در حوزه خاص اشاره دارد، در حالی که نتایج مورد انتظار به پیامدهای پیش‌بینی شده رفتار اشاره دارد. این نظریه معتقد است که خودکارآمدی بالا و پیامدهای نتیجه، افراد را به تنظیم اهداف شخصی برای پیشرفت در حوزه خاص تشویق می‌کنند (لنت و همکاران، ۱۹۹۴). نظریه شناختی اجتماعی مسیر شغلی بیان می‌کند که انتخاب افراد و اهداف عملکردی به شدت تحت تاثیر خودکارآمدی و نتایج موردانتظار قرار می‌گیرد (لنت، براون و هاکت^۵، ۲۰۰۰). عبدالحسینی، نیلفروشان، عابدی و حسینیان (۱۳۹۵)، اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور (۱۳۹۵) و کریمی (۱۳۸۸) در بررسی‌های خود تاثیر مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی بر اشتیاق مسیرشغلی و خودکارآمدی را نشان دادند. از طرفی انتظار معلم از دانش‌آموز با

1. Absorption
2. Vigor
3. Dedication
4. Bouchey, Shoulberg, Jodl & Eccles
5. Lent, Brown & Hackett

خودکارآمدی یا استعداد دانش آموز در ارتباط است و این سه عامل ممکن است بر عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموز تاثیر بگذارد (تایلر و بولتر^۱، ۲۰۰۸). برنان (۲۰۱۶) در بررسی یک مدل پیچیده اشتیاق تحصیلی به این نتیجه رسید که خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مستقیمی با اشتیاق تحصیلی و موفقیت های فعلی و قبلی فرد دارد. همچنین اوکیومپو، سان پدرو، لای، باکر و بورگان^۲ (۲۰۱۶)، تناو^۳ (۲۰۱۳)، برسو، شائوفلی و سالوانا (۲۰۱۱)، والکر، گرین و مانسل^۴ (۲۰۰۶)، میرحیدری، سیادت، هویدا و عابدی (۱۳۹۱) و پورعباس، عابدی و باغبان (۱۳۹۲) نشان دادند که خودکارآمدی همبستگی مثبتی با اشتیاق دارد.

بلا، مادسن، سالیوان، اسویدر و تیپتون^۵ (۱۹۸۵) تاکید داشتند که مردم به لحاظ ذهنی به سه روش متمایز، کار را به عنوان شغل^۶، مسیر شغلی^۷ یا رسالت^۸ تجربه می نمایند. این جهت گیری ها، فراتراز دیدگاه های فردی هستند و جهت گیری مبتنی بر کار می تواند توسط شغل شکل داده شود. در نتیجه، جهت گیری کار، تقابل بین شخص و شغل را معرفی می کند (ورژنسکی^۹، ۲۰۰۲). هر جهت گیری کار به ساختار هدف مرتبط است. مثلاً، افرادی با جهت گیری شغلی نسبت به کار، فقط به دنبال فواید مادی از کار هستند. کار، به خودی خود هدف نیست بلکه در عوض روشهایی برای بدست آوردن منابع مورد نیاز برای بهره بردن از زمانی است که در شغل صرف می شود. در اصل، هدف اصلی فردی که جهت گیری شغلی دارد، درآمد سازی است (ورژنسکی، ۲۰۰۲). افرادی که جهت گیری مسیر شغلی دارند، سرمایه گذاری فردی عمیق تری در کار خود داشته و دست آوردهای خود را نه تنها از طریق بازده مالی بلکه از طریق توسعه در ساختار شغل بدست می آورند. غالباً، این دستاوردها، موقعیت اجتماعی بالاتر، افزایش توان فردی در شغل و اعتماد به نفس بالاتری را ارائه می دهد (بلا و همکاران، ۱۹۸۵). هدف افرادی که کار خود را به عنوان مسیر شغلی می دانند، بالا بردن درآمد، موقعیت اجتماعی، قدرت و وجاهت شغلی است.

-
1. Boelter & Tyler
 2. Ocumpaugh, San Pedro, Lai, Baker & Borgen
 3. Tenaw
 4. Walker, Greene & Mansell
 5. Bellah, Madsen, Sullivan, Swidler & Tipton
 6. Jobs
 7. Careers
 8. Callings
 9. Wrzesniewski

افرادی با جهت‌گیری رسالت، رضایت بیشتری از شغل خود دارد و کمتر از آن رویگردان هستند و اشتیاق بالاتری از خود نشان می‌دهند (چن، مای و شاور^۱، ۲۰۱۶). رسالت به‌عنوان اشاره پرمعنا به سمت فعالیت‌هایی تعریف می‌شود که به لحاظ اخلاقی، اجتماعی و فردی قابل توجه است (ورژنسکی، دکاس و روسو^۲، ۲۰۰۹). همچنین به‌عنوان احضار متعالی^۳ برای مسیر شغلی پرمعنا توصیف می‌شود که برای خدمت به سایرین است (دیک و دافی^۴، ۲۰۰۹)، چنین افرادی کار خود را به‌عنوان هدف در زندگی تلقی نموده و به‌دنبال کار و زندگی معنی‌دار (راسمن و هاموکانگاندو^۵، ۲۰۱۳)، اشتیاق و استعدادیابی (سلرز، توماس، باتز، اوستمن^۶، ۲۰۰۵) می‌باشند. افرادی با جهت‌گیری رسالت درمی‌یابند که جداسازی کار آن‌ها از بقیه زندگی سخت است. فردی با رسالت بیشتر برای بازده مالی یا توسعه مسیر شغلی کار نمی‌کند بلکه به تکمیل این تعهد می‌پردازد که کار کردن به شخص هویت می‌دهد. در اصل، کار به خودی خود هدف نیست. هدف این افراد، بدست آوردن تعهد عمیق در حین کار است. غالباً افراد دارای رسالت، کاری می‌کنند تا جهان برایشان به مکان بهتری تبدیل شود (ورژنسکی، ۲۰۰۲). رسالت شغلی می‌تواند به‌صورت درونی (از توانایی یا ارزشها) ناشی شود یا به‌صورت بیرونی (از فرصت‌ها، خانواده و سرنوشت) بروز نماید (پارسکوا، گرید و هوود^۷، ۲۰۱۵).

حضور رسالت شغلی باعث افزایش در برنامه‌ریزی مسیر شغلی و خودکارآمدی می‌شود. هم-چنین، باعث تقویت اعتماد بنفس در جهت مسیرهای چالش‌ساز کاری است (هیرشی و هرمن^۸، ۲۰۱۳). داشتن جهت‌گیری رسالت شغلی با چندین فایده خودگزارشی مرتبط است که شامل زندگی برتر، سلامتی، رضایت‌مندی شغلی و نسبت پایین غیبت‌گرایی و مسئولیت‌پذیری مسیر-شغلی ارتباط دارد (برگ، گرانت و جانسون^۹، ۲۰۱۰). چایا، جیونگ و چانگ^{۱۰} (۲۰۱۷) و دافی، الن و دیک^{۱۱} (۲۰۱۱) نشان دادند که رسالت همبستگی مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد. رسالت شغلی با شناخت قوی از کار و حرفه فرد، ارتباط دارد (باندرسون و تامسون، ۲۰۰۹؛ دوپرو، ۲۰۰۴). افرادی با رسالت شغلی، کار خود را به‌عنوان بخش کاملی از خودشان و عنصر بیرونی

1. Chen, May & Schwoerer
2. Wrzesniewski, Dekas & Rosso
3. Transcendent summons
4. Dik & Duffy
5. Rothmann & Hamukang'andu
6. Sellers, Thomas, Batts & Ostman
7. Praskova, Creed & Hood
8. Hirschi & Herrmann
9. Berg, Grant & Johnson
10. Chae, Jeong & Chung
11. Duffy, Allan & Dik

زندگی کاری تلقی می‌نمایند (ورژینسکی و همکاران، ۱۹۹۷). هم‌چنین نتایج تحلیل پژوهش‌های ژاو و تریسی^۱ (۲۰۱۶)، اوگو و اونیشی^۲ (۲۰۱۷)، یاپ^۳ (۲۰۱۷)، بیوکس و بوسا^۴ (۲۰۱۳) و خی، خیا، خین و زاهو^۵ (۲۰۱۶) نشان دادند که افراد دارای رسالت شغلی، اشتیاق بیشتری در انجام وظیفه دارند و از مسیر تحصیلی و شغلی خود رضایت بیشتری احساس می‌کنند.

با توجه به اهمیت و نقش تاثیرگذار اشتیاق تحصیلی در بهبود عملکرد تحصیلی (کینگ، مک‌اینرلی، گانوتیس و ویلاروسا^۶، ۲۰۱۵؛ فردریکس و بلومنفیلد و پاریس، ۲۰۰۴) و این‌که اشتیاق تحصیلی یک سازه چندبعدی بوده که ایجاد و افزایش آن در افراد نیاز به یک برنامه جامع، عملیاتی دارد و متغیر نوپا در حیطه مطالعات مدارس ایران محسوب می‌شود که کمتر به آن پرداخته شده است. در واقع عمده پژوهش‌های انجام شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور بوده و تمرکز آن هم بر اشتیاق شغلی بوده است و بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. چون دانش‌آموزان در دوره دوم دبیرستان برای آزمون‌های ورودی دانشگاه آماده می‌شوند پس اشتیاق تحصیلی در آنان یکی از مهم‌ترین متغیرها در ارتقای انگیزش و دستیابی به موفقیت است. براساس پیشینه پژوهش و با توجه به تاثیر بالای نظریه شناخت اجتماعی و رویکرد رسالت محور در ارتقای اشتیاق، پس هدف پژوهش حاضر مقایسه تاثیر مشاور مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت محور بر اشتیاق تحصیلی تعیین گردید. تا شاید بتوان براساس این نظریه‌ها اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را ارتقاء بخشید. برای دستیابی به این هدف، فرضیه مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت محور بر اشتیاق تحصیلی موثر است در نظر گرفته شد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع پژوهش‌های نیمه تجربی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی (دختر و پسر) متوسطه دوم شهرستان شهریار تشکیل دادند. که در پایه‌ی یازدهم سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش ۱۲۰ دانش‌آموز (۶۰ دانش‌آموز دختر و ۶۰ دانش‌آموز پسر) به روش خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از بین دبیرستان‌های دوره دوم تعداد سه دبیرستان دخترانه و سه دبیرستان پسرانه به‌عنوان خوشه اول به‌صورت

1. Xu & Tracey
2. Ugwo & Onyshi
3. Yap
4. Beukes & Botha
5. Xie, Xia, Xin & Zhou
6. King, McInerney, Ganotice & Villarosa

تصادفی انتخاب شدند. سپس از هر دبیرستان یک کلاس به‌عنوان خوشه دوم انتخاب شدند. برای همسان بودن گروه‌ها، رشته ریاضی فیزیک در پایه یازدهم بصورت تصادفی انتخاب و بصورت تصادفی از میان دانش‌آموزانی که حاضر به همکاری بودند، تعداد ۲۰ دانش‌آموز برای گروه‌ها انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی به شش گروه مداخله (دو گروه شناختی اجتماعی، دو گروه رسالت‌محور و دو گروه گواه) تقسیم شدند. ملاک ورود به پژوهش حاضر پایه تحصیلی یازدهم و رشته ریاضی فیزیک بود. به‌دلیل این که امکان برگزاری مداخلات به‌صورت مختلط برای دو جنس وجود نداشت پس به تفکیک جنسیت مداخله‌ها انجام گردید. در یکی از گروه‌ها دو نفر ریزش وجود داشت و در کل تعداد ۱۱۸ 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. در این پژوهش کدهای اخلاق حرفه‌ای روان‌شناسان و مشاوران (حسینیان، ۱۳۹۰) مورد توجه قرار گرفته و اجرا شده است. برای اجرای ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر، مؤلفه‌های زیر در رعایت گردید:

- شرکت افراد در این پژوهش داوطلبانه و با کسب رضایت بود.

- ارائه اطلاعات کافی در مورد چگونگی پژوهش به تمامی شرکت‌کنندگان: در ابتدای پژوهش در مورد اهمیت، شیوه، مدت، شرایط اجرای مداخله پژوهشی، ارزیابی‌ها و خروج از مداخله توضیح داده شد.

- اجرای جلسات آموزشی برای گروه گواه بعد از پایان پژوهش.

ابزار پژوهش

۱- **مقیاس اشتیاق تحصیلی**^۱: مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط شائوفلی، سالانوا، گونزالس و باکر^۲ (۲۰۰۲) ساخته شد و دارای ۱۷ آیتم است و سه مؤلفه جذب، فداکاری و انرژی را می‌سنجد. ۶ سؤال اول مربوط به جذب، ۵ سؤال بعد مربوط به فداکاری و ۶ سؤال آخر مربوط به انرژی است. سؤالات دارای طیف لیکرت هفت گزینه‌ای بوده و روش نمره‌گذاری سؤالات از ۰ تا ۶ است. گزینه صفر هرگز و گزینه ۶ همیشه (هر روز) می‌باشد. دامنه نمرات اشتیاق تحصیلی دانشجویان از ۱ تا ۱۰۲ متغیر است، یعنی هرچه نمره فرد بالاتر باشد و به سمت ۱۰۲ سوق کند یعنی اشتیاق تحصیلی آن فرد بالاتر است و هرچه نمره فرد کمتر باشد و به سمت ۱ سوق کند

1. Academic engagement scale
2. Schaufeli, Salanova, Gonzalez & Bakker

Archive of SID

یعنی اشتیاق تحصیلی آن فرد کمتر است. مجموع نمرات، نشان‌دهنده میزان اشتیاق تحصیلی آزمودنی است. شائوفلی و همکاران (۲۰۰۲) پایایی کلی اشتیاق به تحصیل را ۰/۷۳ به دست آوردند. همسانی درونی ابعاد برای مقیاس جذب ۰/۷۳، برای فداکاری ۰/۹۱ و برای انرژی ۰/۷۸ محاسبه شد. برای بررسی اعتبار، شائوفلی و همکاران (۲۰۰۲) رابطه این مقیاس را با مقیاس فرسودگی برابر با ۰/۳۸ به دست آوردند. این مقیاس در ایران توسط نعمی و پیریایی (۱۳۹۱) ترجمه شده است، پایایی مقیاس را برای نمره کل اشتیاق، ۰/۸۹، برای خرده‌مقیاس‌های جذب، ۰/۸۷، فداکاری ۰/۷۷ و انرژی ۰/۸۱ محاسبه نمودند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ محاسبه شده که مقدار آن برای نمره کل اشتیاق تحصیلی، ۰/۹۲، برای خرده-مقیاس‌های جذب ۰/۸۸، فداکاری ۰/۸۱ و انرژی ۰/۸۳ محاسبه گردید. نمره اشتیاق کل دانش-آموزان در این پژوهش در نظر گرفته شد.

شیوه اجرای پژوهش

مداخله مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی و هم‌چنین مداخله رسالت‌محور هر کدام دربرگیرنده ۸ جلسه به مدت ۹۰ دقیقه بود که هفته‌ای یک جلسه برگزار گردید. در این هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در هر جلسه تکالیف خانگی مرتبط با هر جلسه به افراد ارائه گردید. در جلسه اول قبل از آغاز جلسه پیش‌آزمون ارائه شد و پس از پایان جلسه هشتم از آن‌ها پس‌آزمون گرفته شد. در پایان هر جلسه بازخورد افراد در مورد محتویات و چگونگی اجرای جلسات دریافت گردید. سپس پس از گذشت یک ماه، جهت پیگیری تاثیر مداخله آزمایشی، پیگیری صورت گرفت. برای تهیه بسته مشاوره مسیر شغلی ابتدا به‌منظور شناسایی عوامل موثر بر جهت‌گیری مسیر شغلی رسالت‌محور منابع و متون مرتبط مورد بررسی قرار گرفت و عوامل اثرگذار شناسایی و در ۲۰ محور اصلی کدگذاری شدند. سپس این محورها براساس قرابت معنایی، تشابه مفهومی و تناسب محتوی در هفت حوزه کلی کدگذاری شدند. در ادامه ابزارهای استاندارد و معتبر مربوط به سنجش هر توزیع بدست آمده تهیه و در بین ۳۷۳ نفر اجرا گردید. سپس با استفاده از مدل رگرسیون مهم‌ترین عوامل موثر بر جهت‌گیری مسیر شغلی رسالت‌محور براساس ضریب رگرسیون استاندارد به دست آمدند. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که متغیرهای هویت اطلاعاتی، هویت هنجاری، اشتیاق، انگیزش درونی و معنای زندگی دارای وزن رگرسیون مثبت و متغیرهای هویت سردرگم-اجتنابی و انگیزش بیرونی دارای وزن رگرسیونی منفی بودند. در مجموع ضریب تعیین ۰/۴۳ به دست آمده است ($P < ۰/۰۵$). آماره دوربین واتسون ۲/۱۰ به-

دست آمده که نشان‌دهنده عدم هم خطی است. پس از مشخص شدن عوامل مرتبط با جهت‌گیری مسیر شغلی رسالت‌محور بسته مشاوره رسالت‌محور به کمک اساتید روان‌شناسی و مشاوره تدوین و با تایید متخصصان مشاوره مسیر شغلی اجرا گردید. جدول زیر رابطه عوامل مرتبط با جهت‌گیری مسیر شغلی رسالت‌محور را نشان می‌دهد.

جدول ۱: عوامل مرتبط با جهت‌گیری مسیر شغلی رسالت‌محور

منبع	مفهوم / متغییر
(باندرسون و تامسون، ۲۰۰۹)، (پارسکوا، گرید و هوود، ۲۰۱۵)	هویت
(اوگو و اونیشی، ۲۰۱۷)، (گرید، کجولاس و هوود، ۲۰۱۶)	اشتیاق
(هانتر، دیک و بانین، ۲۰۱۰)، یاپ (۲۰۱۷)	انگیزش
(الانگوان و همکاران، ۲۰۱۰)، (پارسکوا، گرید و هوود، ۲۰۱۵)	هدفمندی
(سلرز و همکاران، ۲۰۰۵)، (هانتر، دیک و بانین، ۲۰۱۰)	شناسایی استعدادها، تجارب و توانمندی‌ها
(هال و چاندلر، ۲۰۰۵)، (هانتر، دیک و بانین، ۲۰۱۰)	شناسایی رغبت‌ها
(الانگوان و همکاران، ۲۰۱۰)، (ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷)	شناسایی ارزش‌ها

شرح مختصر جلسات مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی در جدول ۲ و جلسات مشاوره مسیر شغلی رسالت‌محور در جدول ۳ آمده است.

جدول ۲: شرح مختصر جلسات مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی

جلسه	هدف	شرح
اول	برقراری رابطه و اجرای پیش‌آزمون	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با رهبر گروه، بیان چارچوب‌ها و قواعد کار گروهی، اجرای پیش‌آزمون، آشناکردن افراد با مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی، اعلام توافق‌های اعضا با قواعد طرح شده، مثال‌های از موفقیت‌های گذشته، ارائه تکلیف و بازخورد
دوم	ایجاد احساس قابلیت در مورد مسیر شغلی و نتایج مورد انتظار	آشنایی با خودگویی‌ها، ترسیم پلکان موفقیت در هر کار، تصور پنج سال آینده، ارائه تکلیف و بازخورد
سوم	تجربه‌جانشینی (الگوگیری)	الگوهای شما و دلایل موفقیت‌شان، تفاوت و شباهت‌ها با الگوی خودتان، تصور یک روز زندگی الگوی شما، توضیح مدل رغبت‌تبیین فرایند تبدیل یک تصمیم به عمل، ارائه تکلیف و بازخورد
چهارم	بررسی عملکرد گذشته و تاثیر آن بر عملکرد فعلی و حالات فیزیولوژیکی	چگونگی تاثیر عملکرد گذشته بر باورهای فردی توجه به حالات بدنی در مواقع شکست و موفقیت، ارائه تکلیف و بازخورد

جلسه	هدف	شرح
پنجم	توجه به حالات عاطفی و آرام سازی	آشنایی با اضطراب، تمرینات تن آرامی، ارائه تکلیف و بازخورد
ششم	اهمیت تجسم مثبت و رغبت ها	تکنیک انتشار خبر در روزنامه، بررسی اهمیت ایجاد نگرش خودارزشمندی، تبیین تکنیک خود تلقینی مثبت و تصدیق خود، استفاده از تکنیک نردبان سازی و طبقه بندی کارت های مشاغل، ارائه تکلیف و بازخورد
هفتم	بررسی اثر الگو و کلیشه های جنسیتی	بیان زندگی نامه ای کوتاه از استیو جابز، نقش الگوها و بررسی تاثیر الگوهای نقش، بیان مثال و زندگی نامه یک زن شاغل موفق که به خوبی بر کلیشه های جنسیتی فایز آمده، کشیدن خط سیر زندگی، بررسی مفهوم کلیشه های جنسیتی از دید اعضاء، ارائه تکلیف و بازخورد
هشتم	بررسی اثر بخشی مباحث و اجرای پس آزمون	بررسی و مرور مختصر کلیه جلسات، مقایسه خط سیر زندگی کشیده شده در جلسه دوم و جلسه هفتم، بررسی تکالیف خانگی، دریافت بازخورد کلی، اجرای پس آزمون

برگرفته از مدل شناختی اجتماعی (لنت و همکاران، ۱۹۹۴)

جدول ۳: شرح مختصر جلسات مشاوره مسیر شغلی رسالت محور

جلسه	هدف	محتوی
اول	برقراری رابطه و اجرای پیش آزمون	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر و با رهبر گروه، بیان چارچوبها و قواعد کارگروهی، اجرای پیش آزمون، آشنا کردن افراد با مشاوره مسیر شغلی رسالت محور، اعلام توافق اعضاء با قواعد طرح شده، تعریف خاطر، ارائه تکلیف و بازخورد
دوم	هویت یابی و شناسایی استعدادها	بیان ویژگی های مثبت و منفی خود، تصور در مورد خود، خودپنداره، خود واقعی و لزوم شناخت آن، الگوهای رفتاری و تحصیلی شما، ارائه تکلیف و بازخورد
سوم	هدف و دستیابی به آن	استفاده از نقاشی برای چهار وضعیت کنونی، ایده آل، موانع رسیدن از وضعیت موجود به ایده آل و راه های غلبه بر این موانع، ارائه تکلیف و بازخورد
چهارم	شناسایی تجارب و توانمندی ها	فصول کتاب زندگی شما و نام گذاری فصل های آن، فصل های آینده کتاب زندگی و سکانس برتر فیلم زندگی شما، ارائه تکلیف و بازخورد
پنجم	شناسایی رغبت ها	استفاده از تکنیک نردبان سازی و طبقه بندی کارت های مشاغل، توضیحات در خصوص این انتخاب ها، اولویت بندی انتخاب، ارائه تکلیف و بازخورد
ششم	شناسایی ارزش ها	استفاده از تکنیک نردبان سازی برای کارت های ارزش، ارزش ها و انواع آن، اولویت بندی ارزش های زندگی، ارائه تکلیف و بازخورد

جلسه	هدف	محتوی
هفتم	معنایابی	جشن تقدیر شما با چه موضوعی، بررسی معنای زندگی افراد، مأموریت زندگی، تصور مرگ خود، تصور آینده کامل برای فرد غریبه و توصیف آن، ارائه تکلیف و بازخورد
هشتم	بررسی اثر بخشی مباحث و اجرای پس آزمون	بررسی و مرور مختصر کلیه جلسات، بررسی تکالیف خانگی، دریافت بازخورد کلی، اجرای پس آزمون

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 بین‌گروهی مداخله مسیر شغلی شناختی اجتماعی و مداخله مسیر شغلی رسالت‌محور و یک گروه گواه بود. همچنین متغیر درون‌گروهی شامل نمرات اشتیاق تحصیلی در سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری بود.

جدول ۴: شاخص‌های توصیفی اشتیاق تحصیلی بر حسب عضویت گروهی و مراحل سنجش

مراحل	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش آزمون	شناختی-اجتماعی	۷۴/۹۴	۲۲/۶۲	۳۸
	رسالت محور	۶۸/۷۵	۲۱/۶۰	۴۰
	گواه	۸۰/۸۵	۲۲/۳۴	۴۰
پس آزمون	شناختی-اجتماعی	۹۸/۰۵	۱۷/۸۶	۳۸
	رسالت محور	۹۷/۰۷	۱۶/۳۹	۴۰
	گواه	۸۳/۴۰	۱۸/۶۴	۴۰
پیگیری	شناختی-اجتماعی	۹۷/۷۱	۱۴/۶۵	۳۸
	رسالت محور	۹۵/۹۵	۱۷/۱۳	۴۰
	گواه	۸۲/۰۷	۱۹/۴۴	۴۰

جدول ۴ میانگین و انحراف استاندارد اشتیاق تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود در مرحله پیش‌آزمون میانگین و انحراف معیار اشتیاق تحصیلی در گروه‌ها نزدیک بهم بوده و تغییری نکرده است. در حالی که در مرحله پس‌آزمون میانگین نمرات در گروه آزمایش افزایش پیدا کرده است. همچنین میانگین نمرات در مرحله پیگیری که با فاصله یک ماهه انجام گردید نسبت به گروه گواه بیشتر است.

برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون شاپیرو و ویلک استفاده شد آماره شاپیرو و ویلک ($Z=0/98$)، $df=118$ ، $p>0/05$ می‌باشد که نشان می‌دهد توزیع نرمال است. برای بررسی همگونی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد و نتایج ($F_{(2,115)}=0/17$)، $p>0/05$) بدست آمد که نشان می‌دهد واریانس‌ها در بین گروه‌ها همگون می‌باشند. نتایج آزمون کرویت موجلی ($W=0/22$)، $\chi^2(2)=53/67$)، $p<0/01$) بدست آمد. در نتیجه از تصحیح اسپیلون استفاده شد. طرح تحلیل واریانس مختلط با یک عامل درون گروهی (زمان در سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری)، یک عامل بین گروهی (عضویت گروهی در سه سطح گروه شناختی اجتماعی، رسالت و گواه) و (متغیر وابسته) مورد استفاده قرار گرفت.

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون گروهی و بین گروهی

نوع اثر	منشا تاثیرات	مقدار ویژه	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	Sig	مجذور اتا	توان آماری
بین گروهی	مقدار ثابت	0/02	1253/06	3	110	0/001	0/97	1
	گروه	0/87	2/58	6	220	0/019	0/066	0/84
	جنسیت	0/99	0/37	3	110	0/77	0/01	0/12
	تعامل جنسیت و گروه	0/99	0/06	6	220	0/99	0/002	0/066
درون گروهی	زمان	0/59	12/12	6	107	0/001	0/40	1
	تعامل گروه و زمان	0/69	3/63	12	214	0/001	0/16	0/99
	تعامل جنسیت و زمان	0/93	1/20	6	107	0/31	0/06	0/45
	تعامل زمان، جنسیت و گروه	0/11	0/99	12	212	0/45	0/05	0/57

در جدول ۵ نتایج آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکس برای مقایسه اشتیاق تحصیلی در سه گروه را نشان می‌دهد که اثر عامل بین گروهی معنی‌دار است ($p<0/01$)، اثر عامل درون گروهی زمان و اثر تعامل گروه و زمان معنی‌دار ($p<0/01$) است. سایر اثرها معنی‌دار نیستند ($p>0/05$)، بین دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد به‌عبارتی مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور در هر دو جنس تاثیر معنی‌داری را در اشتیاق تحصیلی ایجاد نموده‌اند. از آن جایی که اثر تعامل زمان و گروه معنی‌دار است آزمون‌های بعدی باید تفکیک سطوح گروه در زمان مشخص و سطوح زمان در گروه مشخص صورت گیرد. لذا در ادامه یک‌بار اندازه‌گیری مکرر به ازای

هر گروه انجام می‌گردد تا اثربخشی هر کدام از روش‌های مداخله بر متغیرهای وابسته به‌دست آید. سپس از طرح مقایسه بین گروهی برای مقایسه سه گروه در مرحله پس‌آزمون و پیگیری استفاده می‌شود.

جدول ۶: آزمون چند متغیره لامبدای ویلکس برای مقایسه اشتیاق تحصیلی در سه گروه در مرحله پیش‌آزمون.

پس‌آزمون، پی‌گیری

مراحل	منشا تاثیرات	مقدار ویژه	F	درجه آزادی فرض	درجه آزادی خطا	Sig	مجذورا تا	توان آماری
پس‌آزمون	مقدار ثابت	۰/۰۳	۱۰۷۹/۲۶	۳	۱۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۶۷	۱
	گروه	۰/۸۱	۳/۹۰	۶	۲۲۰	۰/۰۰۱	۰/۰۹۶	۰/۹۶
	جنسیت	۰/۹۹	۰/۲۱	۳	۱۱۰	۰/۸۸	۰/۰۰۶	۰/۰۹
	تعامل جنسیت و گروه	۰/۹۷	۰/۵۳	۶	۲۲۰	۰/۷۷	۰/۰۱۵	۰/۲۱
پیگیری	مقدار ثابت	۰/۰۳	۱۱۲۰/۱۰	۳	۱۱۰	۰/۰۰۰۱	۰/۹۶۸	۱
	گروه	۰/۷۶	۵/۱۳	۶	۲۲۰	۰/۰۰۰۱	۰/۱۲۳	۰/۹۹
	جنسیت	۰/۹۹	۰/۱۴	۳	۱۱۰	۰/۹۳	۰/۰۰۴	۰/۰۷
	تعامل جنسیت و گروه	۰/۹۹	۰/۱۱	۶	۲۲۰	۰/۹۹	۰/۰۰۳	۰/۰۷

جدول ۶ آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکس را نشان می‌دهد که بین سه گروه در اشتیاق تحصیلی در مرحله پس‌آزمون و پی‌گیری تفاوت وجود دارد ($p < 0/01$).

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره برای مقایسه سه گروه در اشتیاق تحصیلی

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig	مجذور اتا	توان آماری
پس‌آزمون	۵۸۵۸/۰۱	۲	۲۹۲۹	۹/۳۸	۰/۰۰۰۱	۰/۱۴	۰/۹۷
پیگیری	۵۸۰۷/۲۰	۲	۲۹۰۳/۶۰	۹/۷۵	۰/۰۰۰۱	۰/۱۴	۰/۹۸

جدول ۷ نتایج آزمون تحلیل واریانس تک متغیره برای مقایسه سه گروه در اشتیاق تحصیلی در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که بین گروه‌ها در گروه شناختی اجتماعی و رسالت تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/05$). لذا آزمون تعقیبی مقایسه‌های زوجی گروه‌ها برای این دو متغیر صورت می‌گیرد.

جدول ۸: مقایسه‌های شفه برای مقایسه‌های زوجی گروه‌ها در شناختی اجتماعی و رسالت در مرحله پس-

آزمون و پیگیری

متغیر وابسته	گروه (I)	گروه (J)	(I-J) تفاضل میانگین‌ها	خطای استاندارد	معنی داری
پس‌آزمون	شناختی اجتماعی	رسالت	۱/۴۲	۴/۰۰	۰/۹۳
	شناختی اجتماعی	گواه	۱۵/۶۲	۴/۰۰	۰/۰۰۱
	رسالت	گواه	۱۴/۲۰	۳/۹۴	۰/۰۰۲
پیگیری	شناختی اجتماعی	رسالت	۱/۷۸	۳/۹۰	۰/۹۰
	شناختی اجتماعی	گواه	۱۵/۶۶	۳/۹۰	۰/۰۰۱
	رسالت	گواه	۱۳/۸۷	۳/۸۵	۰/۰۰۲

جدول ۸ نتایج مقایسه‌های شفه برای مقایسه‌های زوجی گروه‌ها در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان می‌دهد که اشتیاق تحصیلی بین گروه رسالت و شناختی اجتماعی با گروه گواه تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0.05$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ارائه آموزش بر بهبود میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی موثر بوده است و این تفاوت تا مرحله پیگیری حفظ شده است. یعنی اثرات آموزش در مرحله پیگیری ماندگار بوده است. ولی بین گروه شناختی اجتماعی با گروه رسالت تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($p > 0.05$). که نشانگر آن است که هر دو آموزش تاثیر گذاشتند و تفاوت معنی‌داری در سطح تاثیرگذاری این آموزش در مقایسه با هم وجود ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش هدف کلی مقایسه تاثیر مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر رویکرد شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاکی از آن است که نمره کل اشتیاق تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در گروه‌های آزمایش (شناختی اجتماعی و رسالت‌محور) بیشتر از گروه گواه بود بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی و رسالت‌محور توانسته است اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد. هم‌چنین مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش با یکدیگر نشان داد که شیوه‌های شناختی اجتماعی و رسالت‌محور تفاوت معنی‌داری با هم ندارند.

نتایج نشان دادند که در هر گروه آزمایش به‌صورت جداگانه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌داری وجود دارد که نشان‌دهنده تاثیر آموزش‌ها در افزایش اشتیاق تحصیلی می‌باشد. با توجه به این‌که این تفاوت در مرحله پیگیری نیز حفظ شده است نشانگر این است که تاثیر آموزش ماندگار است.

براساس یافته‌های پژوهش مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی در مراحل پس‌آزمون و پیگیری موثر بوده است. این یافته با نتایج عبدالحسینی، نیلفروشان، عابدی و حسینیان

(۱۳۹۵)، کریمی (۱۳۸۸) و اسلامی و همکاران (۱۳۹۵) که تاثیر مشاوره مبتنی بر نظریه‌شناختی اجتماعی را بر اشتیاق مسیر شغلی و خودکارآمدی نشان دادند همسو است. برنان (۲۰۱۶)، برسو، شائوفلی و سالوانا (۲۰۱۱)، هیرشی و همکاران (۲۰۱۴)، تناو (۲۰۱۳)، تایلر و ولتر (۲۰۰۸)، میرحیدری، سیادت، هویدا و عابدی (۱۳۹۱) و پورعباس، عابدی و باغبان (۱۳۹۲) بیان می‌نمایند که خودکارآمدی تحصیلی ارتباط مستقیمی با اشتیاق تحصیلی دارد. با توجه به این که خودکارآمدی یکی از مفاهیم اصلی نظریه‌شناختی اجتماعی است و مشاوره به شیوه‌شناختی اجتماعی باعث افزایش خودکارآمدی می‌گردد. پس با افزایش خودکارآمدی اشتیاق نیز متعاقب آن افزایش خواهد یافت.

در تبیین این یافته می‌توان عنوان نمود که موقعیت‌های اجتماعی دربردارنده مشکلات زیادی است. این موقعیت‌ها پر از سختی‌ها، گرفتاری‌ها، موانع، ناکامی‌ها، و بی‌عدالتی‌هاست. برای تداوم تلاش مورد نیاز برای موفقیت، افراد باید یک احساس قوی خودکارآمدی داشته باشند (بندورا، ۱۹۷۷). دانش‌آموزانی که احساس خودکارآمدی نیرومندی دارند، هدف‌های بالاتری برای خود در نظر می‌گیرند، برای رسیدن به این هدف‌ها تلاش بیشتری می‌کنند و از پشتکار و اشتیاق بیشتری در برخورد با مشکلات برخوردارند. 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 (برنان، ۲۰۱۶). در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین که در توانایی‌هایشان تردید می‌کنند از تکالیف دشواری که آن‌ها را تهدید تلقی می‌کنند اجتناب می‌نمایند. آن‌ها نسبت به اهدافی که برای خود انتخاب کرده‌اند، اشتیاق کم و تعهد ضعیفی دارند و وقتی با تکالیف دشوار مواجه می‌شوند به‌جای آن که بر روی این مسئله که چگونه عملکرد موفق‌تری 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).

براساس یافته‌های پژوهش مشاوره مسیر شغلی رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی در مراحل پس-آزمون و پیگیری موثر بوده‌است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که نتایج پژوهش چن، مای و شاور (۲۰۱۶) نشان دادند که افراد با حس رسالت، رضایت بیشتری از شغل خود دارند و کمتر از آن رویگردان است پس اشتیاق به فعالیت بیشتری را از خود نشان می‌دهند. نتایج پژوهش با نتایج پژوهش‌های برنا، پردلان، خسروانی، خلیجیان و حسینیان (۱۳۹۴)، خوانساری (۱۳۹۴)، ژاو و تریسی (۲۰۱۶)، اوگو و اونیشی (۲۰۱۷)، یاپ (۲۰۱۷)، بیوکس و بوسا (۲۰۱۳) و خی، خیا، خین و زاهو (۲۰۱۶) که نشان دادند افراد دارای رسالت مسیر شغلی، اشتیاق بیشتری در انجام وظیفه دارند همسو می‌باشد.

در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که چون افراد دارای رسالت مسیر شغلی به‌عنوان دیدگاهی به سمت کار تلقی می‌شود که در آن فرد قصد دارد کارش به صورت هدف‌مند و ذاتاً پرمعنا تلقی گردد (راسمن و هاموکانگاندو، ۲۰۱۳؛ برگ و همکاران، ۲۰۱۰). وجود رسالت شغلی کار پرمعنا را تقویت نموده

و افراد با حس رسالت مسیر شغلی در کار خود حس عمیق معنا، فداکاری و مشارکت را تجربه می‌کنند (هیرشی، ۲۰۱۲؛ دیک و دافی، ۲۰۰۹). پر معنا بودن کار (که به لحاظ مفهومی مرتبط با اشتیاق می‌باشد)، شاخص مهمی برای پیامدهای مثبت سازمانی و فردی است و یک شرط اساسی روانشناسی برای اشتیاق مردم با کار است (سلرز، توماس، باتز، اوستمن، ۲۰۰۵).

بر اساس یافته‌های پژوهش بین مشاوره مسیر شغلی شناختی اجتماعی و رسالت‌محور بر اشتیاق تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. می‌توان استنباط نمود که خودکارآمدی یکی از مهم‌ترین مفاهیم، روش شناختی اجتماعی است و از طرفی رسالت مسیر شغلی دارای پیامدهای مثبت سازمانی و فردی مثل افزایش مشارکت در کار و خودکارآمدی می‌باشد. پس در واقع خودکارآمدی در هر دو نظریه ارتقاء پیدا می‌نماید و نقش واسطه‌ای در تاثیرگذاری دو روش به‌عهده می‌گیرد و چون همبستگی مثبت و بالایی بین اشتیاق و خودکارآمدی وجود دارد (اوکیومپو، سان پدرو، لای، باکر و بورگان، ۲۰۱۶؛ والکر، گرین و مانسل، ۲۰۰۶). دو روش تاثیر گذاری مشابهی را بر اشتیاق تحصیلی داشتند.

در بافت مدرسه، اشتیاق می‌تواند به عنوان یک منبع شخصی مهم شناخته شده که باعث تسهیل یادگیری و دستیابی به موفقیت می‌شود (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). همگرایی این پژوهش با نتایج پژوهش‌های فردریکس و بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴)، چایا، جیونگ و چانگ (۲۰۱۷)، دافی، الن و دیک (۲۰۱۱) نشان دادند که اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی‌کننده خوبی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. از طرفی یافته‌های مطالعه (کینگ و همکاران، ۲۰۱۵) نشان دادند که دانش‌آموزانی که سطوح بالاتری از اشتیاق تحصیلی را دارند بیشتر با مدرسه مشارکت می‌کنند و وضعیت عاطفی مثبت‌تری داشته که منجر به پیامدهای انگیزشی مهمی می‌شود. پس می‌توان استنباط نمود که چون هر دو شیوه مشاوره مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت‌محور باعث افزایش اشتیاق شده‌اند پس باعث افزایش پیشرفت تحصیلی نیز خواهند بود. با شناسایی دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی و مشارکت دادن آن‌ها در مداخلات شناختی اجتماعی و رسالت‌محور می‌توان زمینه موفقیت آنان را در آینده فراهم نمود.

از نتایج این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره نمود که با شناسایی افراد دارای اشتیاق پایین و شرکت دادن آن‌ها در جلسات مشاوره شناختی اجتماعی و رسالت‌محور به بهبود کیفیت آموزش و رسیدن به اهداف عالی تر سیستم آموزشی تلاش نمود 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. ضمناً استفاده از خودگزارشی در این گونه مطالعات، یک محدودیت مهم

برای آن‌ها در نظر گرفته می‌شود. خودگزارشی ممکن است تحت تاثیر عوامل ذهنی (اسپکتور^۱، ۱۹۹۲) و تفاوت‌های فردی (بروک و هانراتی^۲، ۱۹۹۳) قرار گیرد. از آن‌جا که دانش‌آموزان گروه مداخله می‌دانستند که این مداخله بر اشتیاق تحصیلی متمرکز شده است، لذا ممکن است آن‌ها به سوالات پرسشنامه به صورت "تعمدی و جانبدارانه" پاسخ داده باشند (استاو^۳، ۱۹۷۵). در کل این مطالعه یکی از محدود مطالعاتی است که نشان می‌دهد روش‌های مشاوره شغلی مبتنی بر نظریه شناختی اجتماعی و رسالت محور تاثیر مثبتی بر روی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از یک طرح نیمه تجربی دارد. مطالعه ما حاکی از اثربخشی برنامه‌های مداخله‌ای برای ارتقای اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین بهبود عملکرد آن‌ها است.

قدردانی

نویسندگان بر خود لازم می‌دانند که از تمامی مدیران، معلمان و مشاوران آموزش و پرورش که در جریان اجرای این پژوهش همکاری داشتند و همچنین از تمامی دانش‌آموزانی که در تحقیق شرکت نمودند تشکر نمایند.

منابع

- اسلامی، محمد علی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل؛ دلاور، علی. (۱۳۹۵). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۷(۲۸)، ۱۳۳-۱۶۱.
- برنا، محمد رضا؛ پردلان، نوشین؛ خسروانی، افشین؛ خلیجیان، صدف و حسینیان، سیمین. (۱۳۹۴). مطالعه تحلیل مسیر رسالت شغلی پرستاران با مؤلفه‌های فرسودگی شغلی و خودکارآمدی. *مجله بالینی پرستاری و مامایی*، ۴(۳)، ۱-۱۲.
- پورعباس، علی؛ عابدی، محمدرضا؛ باغبان، ایران. (۱۳۹۲). اثربخشی کارگاه‌های خودکارآمدی حرفه‌ای بر اشتیاق شغلی کارکنان بخش اداری دانشگاه اصفهان *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*. ۵(۱۷)، ۳۷-۵۰.
- حسینیان، سیمین. (۱۳۹۰). اخلاق در مشاوره و روانشناسی (مبانی و اصول). تهران: انتشارات کمال تربیت.
- خوانساری، زهرا. (۱۳۹۴). بررسی رسالت مسیر شغلی: پیشایندها و پیامدهای آن در دانشجویان دانشگاه اصفهان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان*.
- عبدالحسینی، حمیده؛ نیلفروشان، پریسا، عابدی، محمدرضا؛ حسینیان، سیمین. (۱۳۹۵). مقایسه تاثیر روش‌های مشاوره مسیر شغلی مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی، سازه-گرایی و انگیزشی بر اشتیاق مسیر شغلی دانشجویان. *مجله فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۷(۲۶)، ۱۳۳-۱۵۴.

1. Spector
2. Brooke & Hanratty
3. Staw

کریمی، سرگل. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی مشاوره شغلی براساس رویکرد شناختیاجتماعی بندورا بر افزایش باورهای خودکارآمدی جانبازان باشگاه ورزشی شهیدمهرانی تهران/پایان نامه ی کارشناسی ارشد. رشته مشاوره و راهنمایی، دانشکدهروانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی

میرحیدری، اشرف؛ عابدی، احمد؛ هویدا، رضا؛ سیادت، علی. (۱۳۹۱). فراتحلیل تأثیر فرهنگ سازمانی براستقرار مدیریت دانش در سازمان‌های ایران. *مجله رویکردهای نوین آموزشی*. ۷(۲)، ۷۷-۹۶.

نعامی، عبدالزهرا؛ پیریایی، صالحه. (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان شهر اهواز. *نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۶(۱۶)، ۲۹-۴۲.

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
- Bellah, R., Madsen, R., Sullivan, W., Swidler, A., & Tipton, S. (1985). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Harper & Row.
- Berg, J. M., Grant, A. M., & Johnson, V. (2010). When callings are calling: Crafting work and leisure in pursuit of unanswered occupational callings. *Organization Science*, 21(5), 973-994.
- Beukes, I., & Botha, E. (2013). Organizational commitment, work engagement and meaning of work of nursing staff in hospitals. *SA Journal of Industrial Psychology*, 39(2), 1-10.
- Bouchev, H. A., Shoulberg, E. K., Jodl, K. M., & Eccles, J. S. (2010). Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence. *Journal of educational psychology*, 102(1), 197.
- 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.
- Breso, 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.
- Brooke, J. W., & Hanratty, T. J. (1993). Origin of turbulence-producing eddies in a channel flow. *Physics of Fluids A: Fluid Dynamics*, 5(4), 1011-1022.
- Bunderson, J. S., & Thompson, J. A. (2009). The call of the wild: Zookeepers, callings, and the double-edged sword of deeply meaningful work. *Administrative Science Quarterly*, 54(1), 32-57.
- Chae, S. J., Jeong, S. M., & Chung, Y. S. (2017). The mediating effect of calling on the relationship between medical school students' academic burnout and empathy. *Korean journal of medical education*, 29(3), 165.
- Chen, J., May, D. R., Schwoerer, C. E., & Augelli, B. (2016). Exploring the boundaries of career calling: The moderating roles of procedural justice and psychological safety. *Journal of Career Development*, <https://doi.org/10.1177/0894845316671214>.
- Creed, P. A., Kjoelaas, S., & Hood, M. (2016). Testing a goal-orientation model of antecedents to career calling. *Journal of Career Development*, 43(5), 398-412.
- Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2009). Calling and vocation at work: definitions and prospects for research and practice. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 424-450.

- Dobrow, S. (2004). Extreme subjective career success: A new integrated view of having a calling. *In Academy of Management Proceedings*, 4 (1),1-6.
- Dobrow, S. R. (2013). Dynamics of calling: A longitudinal study of musicians. *Journal of Organizational Behavior*, 34(4), 431-452.
- Duffy, R. D., Allan, B. A., & Dik, B. J. (2011). The presence of a calling and academic satisfaction: Examining potential mediators. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 74-80.
- Elangovan, A. R., Pinder, C. C., & McLean, M. (2010). Callings and organizational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 76(3), 428-440.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Hall, d. T., & Chandler, d. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26(2), 155-176.
- Hirschi, A. (2012). Callings and work engagement: Moderated mediation model of work meaningfulness, occupational identity, and occupational self-efficacy. *Journal of counseling psychology*, 59(3), 479-485.
- Hirschi, A., & Herrmann, A. (2013). Calling and career preparation: Investigating developmental patterns and temporal precedence. *Journal of Vocational Behavior*, 83(1), 51-60.
- 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.
- Hunter, I., Dik, B. J., & Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76(2), 178-186.
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice Jr, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Lent, R. W. (2005). A Social Cognitive View of Career Development and Counseling.
- 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.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 20(3), 265-270.
- Ocuppaugh, J., San Pedro, M. O., Lai, H. Y., Baker, R. S., & Borgen, F. (2016). Middle school engagement with mathematics software and later interest and self-efficacy for STEM careers. *Journal of Science Education and Technology*, 25(6), 877-887.
- Praskova, a., creed, p. A., & hood, m. (2015). The development and initial validation of a career calling scale for emerging adults. *Journal of career assessment*, 23(1), 91-106.
- Rothmann, S., & Hamukang'andu, L. (2013). Callings, work role fit, psychological meaningfulness and work engagement among teachers in Zambia. *South African Journal of Education*, 33(2), 1-16.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W., & Salanova, M. (2007). Work engagement. Managing social and ethical issues in organizations, (5), 135-177.
- Sellers, t. S., Thomas, k., Batts, j., & Ostman, c. (2005). Women called: a qualitative study of christian women dually called to motherhood and career. *Journal of psychology & theology*, 33(3).
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Spector, P. E. (1992). A consideration of the validity and meaning of self-report measures of job conditions. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 7, 123-151.
- 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.
- Tenaw, Y. A. (2013). Relationship between self-efficacy, academic achievement and gender in analytical chemistry at Debre Markos College of teacher education. *African Journal of Chemical Education*, 3(1), 3-28.
- Tyler, K. M., Boelter, C. M., & Boykin, A. W. (2008). Linking Teachers' Perceptions of Educational Value Discontinuity to Low-Income Middle School Students' Academic Engagement & Self-Efficacy. *Middle Grades Research Journal*, 3(4), 1-20.
- Ugwu, F. O., & Onyishi, I. E. (2017). Linking Perceived Organizational Frustration to Work Engagement: The Moderating Roles of Sense of Calling and Psychological Meaningfulness. *Journal of Career Assessment*, 1069072717692735.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wrzesniewski, A. (2002). "It's not just a job" Shifting meanings of work in the wake of 9/11. *Journal of management inquiry*, 11(3), 230-234.
- Wrzesniewski, a., Dekas, k., & Rosso, b. (2009). Calling. In s. J. Lopez, & a. Beauchamp (eds.), *the encyclopedia of positive psychology*, (pp. 115-118). Malder, ma: Blackwell.
- Wrzesniewski, a., mccauley, c., rozin, p., & schwartz, b. (1997). Jobs, careers, and callings: people's relations to their work. *Journal of research in personality*, 31(1), 21-33.
- Xie, B., Xia, M., Xin, X., & Zhou, W. (2016). Linking calling to work engagement and subjective career success: The perspective of career construction theory. *Journal of Vocational Behavior*, 94, 70-78.
- Xu, H., & Tracey, T. J. (2016). Stability and change in interests: A longitudinal examination of grades 7 through college. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 129-138.
- Yap, C. R. (2017). The role of calling in military engagement (Doctoral dissertation, Monterey, California: Naval Postgraduate School). <http://hdl.handle.net/10945/55560>.
- Zhang, C., Hirschi, A., Herrmann, A., Wei, J., & Zhang, J. (2017). The future work self and calling: The mediational role of life meaning. *Journal of Happiness Studies*, 18(4), 977-991.