

## بررسی تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان<sup>۱</sup>

سیده‌ادی انصاری‌الحسینی<sup>۲</sup>، محمدرضا عابدی<sup>۳</sup>، پریسا نیلفروشان<sup>۴</sup>

(صفحات ۸۷-۱۱۳)

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۱۲ - تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۵

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی انجام شد. روش این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل انجام گرفت. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر متوسطه‌ی دوره‌ی اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دادند. به منظور انتخاب آزمودنی‌ها ۵۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۵ نفر) و گروه کنترل (۲۵ نفر) قرار گرفتند. برای هر دو گروه، پیش‌آزمون اجرا شد. گروه آزمایش مدت ۷ جلسه‌ی ۷۵ دقیقه‌ای مشاوره‌ی گروهی انطباق‌پذیری شغلی اقتباس شده از روش مشاوره‌ی شغلی ساویکاس (هارتوگ و ویس، ۲۰۱۶) را دریافت کردند. در پایان دوره‌ی مشاوره، پس‌آزمون در هر دو گروه اجرا شد. سپس یک ماه بعد، آزمون پیگیری از هر دو گروه آزمایش گرفته شد. برای سنجش اشتیاق تحصیلی، از پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. همچنین میانگین نمرات پایانی ترم اول و مستمر ترم دوم به عنوان پس‌آزمون و نمرات پایانی ترم دوم، به منظور پیگیری عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. نتایج حاصل از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر نشان داد که روش مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأثیر داشته است و همچنین

۱. مقاله مستخرج از رساله دکتری می‌باشد.

۲. دانشجوی دکتری مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

۳. (نویسنده مسئول)، استاد گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

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

۴. دانشیار گروه مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

آزمون مقایسه‌های زوجی در سه مرحله‌ی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری نشان داد که میانگین‌ها در پس‌آزمون افزایش یافته ( $p < 0/01$ ) و تا پیگیری ثابت داشته است. نتایج حاصل از پژوهش حاضر بیانگر این است که مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأثیرگذار است.

**واژه‌های کلیدی:** اشتیاق تحصیلی، عملکرد تحصیلی، انطباق‌پذیری مسیرشغلی

## مقدمه

امروزه آموزش و پرورش، بنا به ضرورت تغییرات اجتماعی، یکی از سازمان‌های پیچیده و بزرگ اجتماعی در هر کشوری محسوب می‌شود و با رشد و توسعه‌ی اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی پیوندی ناگسستنی دارد و به تدریج از یک حالت ساده‌ی ابتدایی به یک حالت پیچیده درآمده است. ثمربخشی آموزش و پرورش از یک سو، تبدیل کردن انسان‌های مستعد به انسان‌های سالم، بالنده، متعادل و رشد یافته است و از سوی دیگر تأمین‌کننده‌ی نیازهای نیروی انسانی جامعه در بخش‌های متفاوت فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی است. رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است و از طرفی دوران نوجوانی یکی از مراحل مهم در رشد شخصیت انسان است؛ دوره‌ای که فرد از دوران کودکی خارج شده و با نقش‌ها و مسئولیت‌های جدید در خانواده و جامعه روبه‌رو می‌شود. از ویژگی‌های اصلی این دوره، نیاز به راهنمایی و مشاوره در جهت موفقیت تحصیلی و فراگیری مهارت‌های رشدی است و یکی از عوامل کلیدی مؤثر در موفقیت تحصیلی نوجوانان در نقش دانش‌آموزی اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> است (والکر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴)، سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود. این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دست‌یابی به نتایج

1. academic engagement

2. Walker, KW.

مطلوب نقش داشته باشد (عابدی، معماریان، شوشتری و گلشنی، ۱۳۹۳). اشتیاق تحصیلی، سازه‌ای چندبعدی است و دارای سه بعد شناختی، انگیزشی و رفتاری است (مارتین<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، آرشامبالت، جانز، فالوو و پاگانی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ مارتین و لیم<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰). اشتیاق تحصیلی شناختی شامل به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در یادگیری است، اشتیاق تحصیلی انگیزشی (عاطفی) شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه است و دوست داشتن محیط آموزشی و علاقه به کارهای دانشگاه را در بر می‌گیرد، و اشتیاق تحصیلی رفتاری شامل حضور فعال همراه با شوق و شور در محیط آموزشی است (لیننبرینک و پینتریچ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار متمرکز می‌شود (عباسی مسلم، پیرانی و صالحی، ۱۳۹۶).

وانگ و هولکامبی<sup>۵</sup> (۲۰۱۰) در تحقیقی با عنوان درک نوجوانان از محیط کلاس درس، تعامل مدرسه و پیشرفت تحصیلی بیان کردند که در مقابل فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل را به دنبال داشته باشد. همچنین مارتین (۲۰۱۳) در پژوهش خود، ارتباط اشتیاق تحصیلی با عملکرد و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان، به این نتیجه دست یافت که دانشجویانی که از لحاظ شناختی و عاطفی در یادگیری اشتیاق نشان می‌دهند نسبت به دانشجویانی که سطوح پایین‌تری از اشتیاق شناختی و عاطفی را 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.

1. Martin A. J.

2. Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S.

3. Liem, G. A. D.

4. Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R

5. Wang, M. T. & Holcombe, R.

یکی دیگر از مهم‌ترین شاخص‌های نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی<sup>۱</sup> می‌باشد. در واقع عملکرد تحصیلی تنها دستاوردی است که به طور عمومی و گسترده اندازه‌گیری می‌شود. این شاخص که بیشتر بر اساس نتایج آزمون‌های نهایی و استاندارد سنجیده می‌شود، مهم‌ترین دغدغه‌ی دانش‌آموزان، والدین، دست‌اندرکاران و صاحب‌نظران آموزش و پرورش است و به همین دلیل اکثر بررسی‌های چند دهه‌ی اخیر به واکاوی عوامل مؤثر و راهکارهای بهبود عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند (زین‌آبادی و رضایی، ۱۳۹۱).

عوامل مختلفی بر عملکرد تحصیلی افراد تأثیر می‌گذارند. متخصصان تعلیم و تربیت این عوامل را به چهار دسته‌ی عوامل فردی، آموزشگاهی، خانوادگی و اجتماعی تقسیم کرده‌اند. در حقیقت، عملکرد تحصیلی به عنوان متغیر وابسته تحت تأثیر یک عامل نیست، بلکه عوامل متعددی نظیر استعداد تحصیلی، عوامل شناختی مانند هوش عمومی، خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup>، راهبردهای خود تنظیمی<sup>۳</sup>، ساختار کلاس درس، انگیزش تحصیلی<sup>۴</sup>، توانایی یادگیرندگان، آموزش معلمان و انگیزش یادگیرندگان بر روی آن تأثیر دارد (یزدانی، ۱۳۹۱). واقعیت آن است که این عوامل و متغیرها چنان در هم تنیده شده‌اند و با یک دیگر کنش متقابل دارند که تعیین نقش و سهم هریک به دشواری امکان‌پذیر است. با وجود این، تحقیقات نشان می‌دهند که در بین این عوامل، عوامل آموزشی و فردی با ماهیت شناختی و اجتماعی، بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارند (جونز، نیلسون و گال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). هولاترو گلدهابر<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه‌ی بین بهزیستی روان و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان به این نتیجه

1. academic performance

2. academic self-efficacy

3. self-regulation

4. educational Motivation

5. Jones, E. F., & Nelson-Le Gall, S.

6. Howalter, M.H., Goldhaber, D.

رسیده‌اند که سلامت روان بالاتر، عملکرد مطلوب‌تری را به دنبال دارد.

تحقیقات نشان داده است بین اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت وجود دارد (پینتریچ، ۲۰۰۰؛ ولترز و روزنتال<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ ریچاردسون، لانگ و وودلی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ لینبرینک و پینتریچ، ۲۰۰۳؛ فورر و اسکینر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ مارتین، ۲۰۰۸؛ مارتین، ۲۰۱۳؛ مارتین و لیم، ۲۰۱۰؛ فردریکس، بلومفیلد و پاریس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴؛ دوپی رات و مری‌ین<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵؛ کریستنسون، رشلی و وایلی<sup>۶</sup>، ۲۰۱۲؛ بیکر، کلارک، مایروویگر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸؛ آرشامبالت و همکاران، ۲۰۰۹).

تحقیقات دیگری نیز اثربخشی تأثیر مداخلات آموزشی و روان‌شناختی متعددی نظیر مداخلات چند بعدی شناختی رفتاری مارتین (عابدی و همکاران، ۱۳۹۳ و عباسی، اعیادی، شفیعی و پیرانی، ۱۳۹۴)، معنا درمانی (قدم‌پور، یوسف‌وند، علوی و خسروی، ۱۳۹۷)، آموزش راهبردهای خودتنظیمی (احمدیان، فتحی‌آذر و میرنسب، ۱۳۹۶)، مداخله مبتنی بر پذیرش و تعهد (رضایورمیر صالح، احمدی اردکانی و شیری، ۱۳۹۶) را برافزایش اشتیاق تحصیلی و به دنبال آن بهبود عملکرد تحصیلی را نشان داده‌اند. مطالعات انجام شده با هدف پیشرفت در زندگی و تاکید ویژه‌ای بر اهمیت دوران تحصیلی و ارتقا عملکرد و اشتیاق انجام گرفته‌اند اما از آنجایی که بهره‌مندی از یک شغلی مناسب یکی از ملزومات پیشرفت زندگی افراد است، خلاء یک مداخله مبتنی بر مسیر شغلی همگام با عوامل تحصیلی بسیار محرز می‌باشد.

سوپر<sup>۸</sup> (۱۹۵۷) مشاوره‌ی شغلی را فرآیند مستمر و پیوسته تلقی کرده است که بدان

1. Wolters, C. A., & Rosental, H.
2. Richardson, J. ; Long, G. & Woodley, A.
3. Furrer, C., & Skinner, E.
4. Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H.
5. Dupeyrat, C., & Marian, C.
6. Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C.
7. Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, W.
8. Super, D. E.

وسیله به فرد کمک می شود تا بتواند شغل مناسبی را انتخاب کند، برای انجام آن آماده گردد، به آن مشغول شود، و به طور موفقیت آمیزی به اشتغال آن ادامه دهد. در جریان مشاوره‌ی شغلی از نظریه‌ها و الگوهای مختلفی استفاده می شود که از آن جمله می توان نظریه‌ی سوپر، نظریه‌ی رو<sup>۱</sup>، نظریه‌ی کرامبولتز<sup>۲</sup>، الگوی چند محوری شفیع آبادی و نظریه‌ی هاکت، لنت و براون<sup>۳</sup> را نام برد (شفیع آبادی، ۱۳۹۶). یکی از مدل های مشاوره‌ی شغلی که به تأثیر مشاوره‌های شغلی بر افزایش اشتیاق و عملکرد پرداخته است مدل انطباق پذیری شغلی<sup>۴</sup> ساویکاس<sup>۵</sup> است (مرینو-تجیدور، هانتنگزو بواداگرو<sup>۶</sup>، ۲۰۱۶؛ ری دولف، لوینی و زاکر<sup>۷</sup>، ۲۰۱۷).

انطباق پذیری شغلی سازه‌ای روان شناختی که دلالت بر آمادگی فردی و شیوه‌های کنار آمدن با وظایف رشدی و گذارهای شغلی دارد. طبق تعاریف ارائه شده، این سازه را می توان مهم ترین بعد در رشد و تکامل شغلی افراد دانست (ساویکاس، ۲۰۰۵) که شامل نگرش‌ها، باورها و شایستگی‌هایی است که هر فرد برای انجام مناسب مراحل، نقش‌ها و وظایف مختلف زندگی به کار می برد (ساویکاس، ۲۰۱۳). انطباق پذیری شغلی از دیدگاه فردی به عنوان راهبرد خودتنظیمی محسوب می شود (یوسفی، ۱۳۹۰). براون و لنت (۲۰۰۸) اشاره می کنند فردی که دارای انطباق پذیری مسیر شغلی است، به خوبی از عهده وظایف و تکالیف رشدی برمی آید و با آن‌ها سازگاری دارد، پس می توان این سازه را به عنوان عاملی مؤثر بر موفقیت‌ها و انگیزش‌های تحصیلی بررسی کرد (سمیعی، عابدی، باغبان و حسینیان، ۱۳۹۰).

1. Roe, A.

2. Krumboltz, J. D.

3. Hackett, G. Lent, R.W & Brown, S.D.

4. career adaptabilities

5. Savickas, M. L.

6. Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J.

7. Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H.

در نظریه‌ی سازه‌گرایی شغلی، انطباق‌پذیری دارای چهار بعد است که عبارتند از: دغدغه، کنترل، کنجکاوی و اعتماد. دغدغه، درباره‌ی آینده، به افراد کمک می‌کند تا جلوتر را ببینند و برای آن چه ممکن است در آینده پیش بیاید آماده شوند (ساویکاس و پورفلی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲). دغدغه، احساسی واقعی از آینده می‌سازد و به فرد کمک می‌کند تا با در نظر گرفتن گذشته‌ی خود، به وضع فعلی شغلی‌اش توجه کند و آینده‌ی کاری شغل خود را پیش‌بینی کند (صالحی، عابدی، باغبان، نیلفروشان و عابدی، ۱۳۹۳). کنترل، افراد را قادر می‌سازد که مسئول شکل‌دهی یا ساختن خود و محیط‌شان شوند تا با خودنظمی، تلاش و پایداری با آن چه در آینده اتفاق می‌افتد روبه‌رو شوند. فردی که بر روی شغل خود کنترل دارد، تصمیمات درستی اتخاذ می‌کند و دچار بی‌تصمیمی و بی‌مسئولیتی نسبت به آینده‌ی شغلی خود نخواهد شد (براون ولنت، ۲۰۰۵). کنجکاوی باعث می‌شود که افراد در مورد خودشان در موقعیت‌ها و نقش‌های مختلف فکر کنند و سناریوهای ممکن دیگری را که می‌توانند شکل دهند، مورد بررسی قرار دهند (ساویکاس و پورفلی، ۲۰۱۲). آخرین منبع انطباق‌پذیری، اعتماد است که به معنای احساس کفایت و خودکارآمدی در انجام موفقیت‌آمیز یک فعالیت یا نقش است. در این مرحله شخص می‌تواند انتخاب‌های خود را برای اجرای طرح زندگی خود به واقعیت تبدیل کند (سمیعی و همکاران، ۱۳۹۰). بنابراین وقتی وظیفه یا نقشی به افراد محول می‌شود و با تغییرات با شوک‌هایی در وظایف کاری آن‌ها رخ می‌دهد، افراد قابل انطباق به صورت زیر شناخته می‌شوند:

الف- دغدغه درباره‌ی آینده‌ی شغلی؛

ب- کنترل کردن تلاش خود جهت آماده شدن برای آینده‌ی شغلی؛

ج- نمایش کنجکاوی به وسیله‌ی بررسی خود و سناریوهای آینده؛

د- افزایش خودکارآمدی و اعتماد برای دنبال کردن آرزوهای شخصی (ساویکاس و پورفلی، ۲۰۱۲).

ساویکاس معتقد است مفهوم اساسی و مرکزی در آمادگی و رشد شغلی و تمرکز بر روی این چهار بعد انطباق پذیری شغلی است (هرشی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰). تمرکز بر روی این چهار منبع انطباق پذیری، هدف اصلی آموزش و مشاوره‌ی شغلی در دنیای فرامدرن است (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳).

هرشی (۲۰۱۰) در تحقیقی نشان داد نوجوانانی که سطح بالایی از انطباق پذیری شغلی را دارا هستند در تسلط بر گذارهای شغلی موفق ترند. همچنین انطباق پذیری شغلی، نشانه‌ای از رشد و پیشرفت نوجوانان است که به رشد مثبت وی می‌انجامد و باعث بهزیستی و کاهش پریشانی و رفتارهای مشکل ساز خواهد شد. اکثر تحقیقاتی که در حوزه‌ی انطباق پذیری شغلی انجام شده به صورت همبستگی بوده است (روسو، هاجبوتا، گراسیم و گاورلوآیی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵؛ ایسپیر، الیبوت و سونمز<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹؛ راموس و لوپز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸؛ تاجیک و رسولی، ۱۳۹۶) و یا به عنوان متغیر وابسته مورد مداخله قرار گرفته است (کانتن، کانتن و باران<sup>۵</sup>، ۲۰۱۷؛ محمدی، نیلفروشان، سمیعی، ۱۳۹۵؛ نعیمی و مظاهری، ۱۳۹۶). بدین منظور با فقر ادبیات پژوهشی در زمینه‌ی بررسی تأثیر مداخله‌ای مشاوره‌ی شغلی بر اساس انطباق پذیری در محیط‌های دانش‌آموزی و خصوصاً دوره‌ی متوسطه‌ی اول مواجه هستیم، از سوی دیگر همان طور که بیان شد کمبود یا فقدان اشتیاق تحصیلی در رشد شغلی افراد اهمیت ویژه‌ای دارد زیرا با این که دانش‌آموزان فرسوده<sup>۶</sup> فاقد انرژی هستند و خودشان را از فعالیت‌های مدرسه دور نگه

1. Hershi, A.

2. Rusu, A., Măirean, C., Hojbotă, A. M., Gherasim, L. R., & Gavriloiaci, S. I.

3. Ispir, Ö., Elibol, E., & Sönmez, B.

4. Ramos, K., & Lopez, F. G.

5. Kanten, S., Kanten, P., & Baran, M.

6. burnout students



می‌دارند و نگرش انتقادی<sup>۱</sup> به درس خواندن دارند؛ برعکس دانش‌آموزان مشتاق احساس سرزندگی و انرژی می‌کنند و خود را خیلی درگیر فعالیت‌های مدرسه می‌کنند (سالانوا، شوفلی، لارنس، پیرو و گراو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). همچنین سطح پایین اشتیاق تحصیلی، می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود و آن‌ها رفتارهای ضد اشتیاق خود را به وسیله‌ی غیبت از کلاس، نگرش ضعیف در مورد مدرسه، مشکلات انضباطی و افت تحصیلی نشان می‌دهند. بنابراین افزایش اشتیاق تحصیلی می‌تواند یک هدف قابل دست‌یابی برای معلمان و مدارس باشد و آنان می‌توانند تجارب مربوط به مدرسه‌ی دانش‌آموزان را دست‌کاری کنند (صالحی و همکاران، ۱۳۹۳). از آنجایی که اکثر تحقیقاتی که در حوزه انطباق‌پذیری شغلی انجام شده است و قبلاً نیز اشاره شد به صورت همبستگی بوده است و همچنین مرور پیشینه پژوهشی نشان داد انطباق‌پذیری شغلی اکثراً در حوزه پژوهش‌های سازمانی انجام گرفته و در مورد جامعه دانش‌آموزان کمتر مورد بررسی قرار گرفته است و نیز عمده پژوهش‌های مرور شده تاکید بر گروه خاصی از دانش‌آموان داشتند اما در این پژوهش دانش‌آموزان عادی پسر متوسطه اول بررسی شده اند، بدین منظور هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر مشاوره انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر متوسطه اول می‌باشد.

## روش پژوهش

روش پژوهش حاضر نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل می‌باشد. جامعه‌ی آماری پژوهش شامل ۱۳۵۰۰ دانش‌آموز پسر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر اصفهان است که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه‌گیری پژوهش در دو مرحله صورت گرفت. در مرحله‌ی اول نمونه‌گیری در دسترس بود؛ به طوری که از مدرسه‌هایی که موافقت به همکاری داشتند، دو مدرسه پسرانه انتخاب و به

1. cynical attitude

2. Salanova, M., Schaufeli, W. B., Lorens, S., Pier, J. M., & Grau, R.

صورت گمارش تصادفی یک مدرسه مشاوره شغلی انطباق‌پذیری و یک مدرسه به عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. مرحله‌ی دوم، نمونه‌گیری به صورت تصادفی ساده یک کلاس پایه هشتم از بین کلاس‌های پایه‌ی هشتم هر دو مدرسه جهت گروه‌های آزمایش و کنترل انتخاب شدند. در این پژوهش، گروه آزمایش ۲۵ نفر و گروه کنترل ۲۵ نفر بودند. با توجه به محدودیت‌های پژوهش، با اعمال مدت زمان بیشتر و طراحی مناسب محل مشاوره، افراد در گروه‌های پنج نفره به تبادل نظر پرداختند. با توجه به عدم دسترسی به یک دانش‌آموز در پس‌آزمون و آزمون پیگیری یک نفر از گروه کنترل ریزش داشت.

مداخلات این طرح به صورت مشاوره گروهی و با اقتباس از روش اساسی ساویکاس (هارتونگ و ویس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) در مشاوره شغلی و تکنیک‌های سنجش کیفی تدوین شد. پس از اجرا و رفع اشکالات اولیه بر روی چند نمونه، با بررسی روایی محتوایی توسط سه متخصص مشاوره‌ی شغلی، محتوای مورد نظر به دست آمد. در جدول شماره‌ی ۱ توضیح مختصر برنامه‌ی مشاوره ارائه شده است. مقایسه‌ی این فرمت با سؤالات اساسی ساویکاس نشان می‌دهد که طرح پژوهش حاضر، شباهت زیادی با فرمت مشاوره‌ی شغلی ساویکاس دارد که این برنامه در هفت جلسه‌ی ۷۵ الی ۹۰ دقیقه‌ای برای گروه آزمایش انجام گرفت. سپس در جلسه‌ی آخر، یک پس‌آزمون و بعد از یک ماه آزمون پیگیری از گروه آزمایش گرفته شد. در ضمن در پایان جلسات مشاوره، معدل مستمر دوم به عنوان پس‌آزمون و معدل پایانی دوم به عنوان پیگیری عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. در مقابل، گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد و فقط در زمان گرفتن آزمون اشتیاق تحصیلی از گروه آزمایش، از آن‌ها نیز آزمون گرفته شد و معدل‌های آن‌ها نیز در همان زمان‌ها به عنوان عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت و در پایان داده‌های به دست آمده از دو گروه آزمایش و گروه کنترل در اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد.

1. Hartung, P. J., & Vess, L.

### جدول ۱. خلاصه‌ی برنامه‌ی مشاوره‌ی انطباق‌پذیری مسیر شغلی

جلسه / موضوع	هدف	محتوا
اول: آشنایی	برقراری ارتباط، ایجاد آمادگی	معرفی مشاور و اعضا، برقراری رابطه، بیان اهداف و قوانین و اجرای پیش‌آزمون
دوم: دغدغه	شناسایی قهرمانان زندگی	بررسی شخصیت و اهداف قهرمانان زندگی هر فرد، ارایه‌ی تکلیف و بازخورد
سوم: کنجکاوی	شناسایی رغبت‌ها	یادآوری مطالب و شناسایی رغبت‌های آشکار شده با بررسی مجلات، برنامه‌های تلویزیونی و وب‌سایت‌های مورد علاقه، بازخورد به هر فرد به کمک اعضا
چهارم: کنجکاوی	بررسی الگوها و موارد مورد علاقه	یادآوری مطالب، بررسی علاقه‌مندی‌ها اعضا در مورد افراد، محیط‌ها...، بررسی روش‌های حل مشکل، بررسی کدهای هالند و بازخورد
پنجم: کنترل	شناسایی نحوه‌ی تصمیم‌گیری و انتخاب افراد در تصمیم‌گیری	یادآوری مطالب، کشف داستان مورد علاقه، کشف مثل مورد علاقه ارایه‌ی تکلیف و بازخورد
ششم: اعتماد	شناسایی شیوه‌های حل مسأله و خودکارآمدی در تصمیم‌گیری	یادآوری مطالب، بررسی خاطرات اولیه، شناسایی باورهای محدودکننده و چگونگی رفع آن و بازخورد
هفتم: جمع‌بندی کلی	جمع‌بندی جلسات	یادآوری مطالب، جمع‌بندی جلسات توسط افراد، ارایه‌ی مضمون زندگی هر فرد و بازخورد

## ابزار اندازه‌گیری

### پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی

پرسشنامه‌ی اشتیاق تحصیلی به وسیله‌ی آرشام‌بالت و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده و دارای ۱۸ سؤال می‌باشد. این پرسشنامه سه مفهوم اشتیاق تحصیلی شامل: اشتیاق رفتاری (حضور فعال و همراه با شور و شوق در مدرسه)، اشتیاق عاطفی (دوست

داشتن مدرسه و علاقه به کارهای مدرسه) و اشتیاق شناختی (به کارگیری فرایندهای شناختی و فراشناختی در یادگیری دروس) را مورد سنجش قرار می دهد. ماده های این پرسشنامه براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه ای (۵- کاملاً موافقم تا ۱- کاملاً مخالفم) نمره گذاری می شود. آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) روایی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی تأیید نموده و امینی (۱۳۹۱) روایی سازه ی پرسشنامه ی اشتیاق تحصیلی را با همگرایی آن با پرسشنامه ی پینتریچ با اشتیاق تحصیلی رفتاری برابر با ۰/۷۸، اشتیاق تحصیلی عاطفی ۰/۷۹ و اشتیاق تحصیلی شناختی ۰/۸۴ به دست آورد. آرشامبالت و همکاران (۲۰۰۹) ضرایب پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) را برای اشتیاق تحصیلی رفتاری برابر با ۰/۶۵، برای اشتیاق تحصیلی عاطفی برابر با ۰/۸۳، برای اشتیاق تحصیلی شناختی برابر با ۰/۸۸ و برای نمره ی کل اشتیاق تحصیلی ۰/۸۶ گزارش نموده اند. امینی (۱۳۹۱) نیز ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی و کل را به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۷ گزارش کرده است. در این پژوهش نیز ضریب پایایی اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی و کل به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۲، ۰/۸ و ۰/۸۶ برآورد شد.

### عملکرد تحصیلی

میزان موفقیت دانش آموزان در یادگیری مطالب درسی پیش بینی شده از سوی وزارتخانه ی آموزش و پرورش، پیشرفت را جلوه ای از جایگاه تحصیل دانش آموزان می داند که ممکن است بیانگر نمره ای برای یک دوره یا میانگین نمرات در دوره های قبل باشد (لاوین<sup>۱</sup>، ۱۹۶۵). در این پژوهش میانگین نمرات پایانی ترم اول و مستمر و پایانی ترم دوم به منظور عملکرد تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته شد.

## یافته‌ها

پس از بررسی مشخصات دموگرافیک افراد مشخص شد که همه‌ی دانش‌آموزان در محدوده‌ی سنی ۱۳ الی ۱۴ سال، در مقطع هشتم دوره‌ی متوسطه‌ی اول، با میانگین معدل ۱۸/۶ در پایان ترم اول بودند. مادرها به تفکیک ۵۵٪ خانه دار و ۴۵٪ شاغل و پدرها به تفکیک ۴۰٪ مشاغل دولتی و ۶۰٪ مشاغل آزاد داشتند. سطح تحصیلات مادرها ۶۵٪ لیسانس و بالاتر و ۳۵٪ زیرلیسانس و تحصیلات پدرها ۶۰٪ لیسانس و بالاتر و ۴۰٪ زیرلیسانس بود. از لحاظ عوامل درون گروهی، سه نمره‌ی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری بررسی شد و از لحاظ عوامل بین‌گروهی نیز گروه آزمایش شامل ۲۵ نفر و گروه کنترل نیز شامل ۲۴ نفر بودند. شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری در گروه آزمایش و گروه کنترل در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی نمرات اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی

به تفکیک پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پیگیری در گروه آزمایش و گروه کنترل

گروه مراحل	اشتیاق تحصیلی				عملکرد تحصیلی			
	گروه آزمایش		گروه کنترل		گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
پیش‌آزمون (پایانی اول)	۷۰/۲۸	۱/۶	۶۴/۲۵	۱/۶۲	۱۸/۴۳	۰/۶۳	۱۸/۷۶	۰/۶۳
پس‌آزمون (مستمر دوم)	۷۴	۱/۶۷	۶۴/۴۱	۱/۷۵	۱۸/۹۵	۰/۶	۱۸/۸۳	۰/۵۸
پیگیری (پایانی دوم)	۷۴/۹۶	۱/۸۲	۶۴/۱۶	۱/۸۵	۱۹/۳۳	۰/۵۹	۱۹	۰/۶۱

باتوجه به جدول ۲ که میانگین و انحراف معیار پس‌آزمون اشتیاق تحصیلی در گروه مدل اشتیاق تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون سایر گروه‌ها افزایش بیشتری پیدا کرده است؛ لازم است که تغییرات مورد بررسی قرار گیرد. برای بررسی آن‌ها تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر باید چند پیش‌فرض شامل گمارش تصادفی گروه‌ها، نرمال بودن متغیرهای وابسته، تساوی واریانس، برقراری کورویت داده‌ها و تساوی ماتریس‌های کوواریانس مورد بررسی قرار گیرد (مولوی، ۱۳۸۶). در این پژوهش افراد به صورت تصادفی به عضویت گروهی درآمده‌اند. بنابراین پیش‌فرض گمارش تصادفی رعایت شده است. برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شده است. با توجه به این‌که آمار کولموگروف - اسمیرنوف هم برای اشتیاق تحصیلی ( $P=0/74$  و  $Z=0/68$ ) و هم عملکرد تحصیلی ( $P=0/78$  و  $Z=0/65$ ) در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار نیست، پیش‌فرض نرمالیتی رعایت شده است.

بررسی نتایج آزمون M باکس برای اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی ( $25/83$  و  $4/57$ ) در مورد تساوی ماتریس‌های کوواریانس نیز حاکی از آن بود که مفروضه همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس برای عملکرد تحصیلی برقرار است ( $P=0/64$  و  $F=0/71$ )، اما برای اشتیاق تحصیلی برقرار نیست ( $P=0/001$  و  $F=4/01$ ). البته با توجه به کوچک بودن حجم نمونه و برابر بودن تقریبی حجم نمونه در دو گروه مورد مطالعه، عدم رعایت این پیش‌فرض، آزمون تحلیل واریانس را دچار مشکل نمی‌کند (هاول<sup>۱</sup>، ۱۹۹۲). همچنین، با بررسی آزمون لوین در مورد تساوی واریانس‌های خطا، فرض تساوی واریانس‌ها رعایت شد که نتایج این آزمون در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳ نتیجه‌ی آزمون لوین پیش‌فرض تساوی واریانس

مرحله‌ی سنجش	اشتیاق تحصیلی		عملکرد تحصیلی	
	F	سطح معناداری	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۳/۱	۰/۰۸۵	۰/۰۱۶	۰/۹
پس‌آزمون	۳/۶۷	۰/۰۶۱	۰/۰۱۳	۰/۹۱
پیگیری	۳/۷۵	۰/۰۶	۰/۰۸۲	۰/۷۷

پیش‌فرض آخر در طرح‌های آمیخته، برقراری کرویت (تساوی ماتریس کواریانس و واریانس) است که به وسیله‌ی آزمون موکلی مورد سنجش قرار می‌گیرد. با توجه به مقادیر آزمون موکلی برای اشتیاق تحصیلی ( $P=0/01$  و  $\chi^2=0/82$ ) و عملکرد تحصیلی ( $P=0/009$  و  $\chi^2=0/81$ )، سطح معناداری آماره‌ی موکلی کم‌تر از  $0/05$  بوده و کرویت برای داده‌ها برقرار نیست بنابراین برای بررسی وجود تفاوت بین سطوح مختلف، به جای آزمون F، به‌تراست از آزمون گیرین هاوس<sup>۱</sup> استفاده می‌شود. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون و بین گروهی اشتیاق تحصیل و عملکرد تحصیلی در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر مربوط به اثرات درون و بین گروهی

متغیر	اثرات	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
اشتیاق تحصیلی	درون گروهی	مرحله‌ی سنجش	۱۴۹/۹۵	۱/۶۹	۸۸/۳۲	۲۵/۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵
		عضویت گروهی	۱۵۰/۲۱	۱/۶۹	۸۸/۴۲	۲۵/۶۵	۰/۰۰۱	۰/۳۵
		مرحله‌ی سنجش						

متغیر	اثرات	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
		خطا	۲۷۵/۰۴	۷۹/۷۹	۳/۴۴			
بین گروهی	بین	گروه	۲۸۴۶/۱۷	۱	۲۸۴۶/۱۷	۱۵/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴
		خطا	۸۶۹۲/۶۳	۴۷	۱۸۴/۹۵			
عملکرد تحصیلی	درون گروهی	مرحله‌ی سنجش	۷/۹۵	۱/۶۸	۴/۷۱	۳۴۴/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۸۸
		عضویت گروهی × مرحله‌ی سنجش	۲/۶۹	۱/۶۸	۱/۵۹	۱۱۶/۴	۰/۰۰۱	۰/۷۱
		خطا	۱/۰۸	۷۹/۲۹	۰/۰۱۴			
		گروه	۰/۰۲۹	۱	۰/۰۲۹	۰/۰۲۶	۰/۸۷۲	۰/۰۰۱
	بین گروهی	خطا	۰/۷۵	۴۷	۰/۰۱۶			

با توجه به نتایج جدول ۴، به طور کلی بین گروه‌های آزمایش و کنترل در اشتیاق تحصیلی، تفاوت، معنادار است ( $F=15/39$ ،  $p=0/001$ ) ولی برای عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد ( $F=0/26$ ،  $p=0/87$ ).

اما در تعامل بین مراحل سنجش و عضویت گروهی برای میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود داشته است ( $F=25/65$ ،  $p=0/001$ )  $F=116/4$ ؛  $p=0/001$ ). در واقع معناداری تعامل مراحل سنجش و عضویت گروهی بیانگر آن است که گروه آزمایش در مراحل مختلف سنجش به شکل متفاوتی رفتار کرده‌اند و ماندگاری اثرات در مراحل سنجش متفاوت است. به عبارتی شیب تغییر نمرات از پس‌آزمون به دو نوبت پیگیری در گروه‌های مختلف یکسان نیست. شکل ۱



میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی بر حسب مراحل سنجش و عضویت گروهی را نشان می‌دهد. برای این‌که مشخص شود در کدام گروه‌ها، مشاوره، اثربخشی بیشتری بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی داشته است؛ نیاز به مقایسه‌های زوجی گروه‌ها برای اشتیاق تحصیلی در جدول ۵ ارایه شده است.

جدول ۵. نتایج مقایسه‌ی زوجی گروه آزمایش (گروه انطباق‌پذیری شغلی) و گروه کنترل در اشتیاق تحصیلی و به تفکیک مراحل سنجش

متغیر	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			پیگیری	
	خطای استاندارد	t	سطح معناداری	خطای استاندارد	T	سطح معناداری	خطای استاندارد	t
اشتیاق تحصیلی	۲/۳۶	۲/۶	۰/۱	۲/۳۶	۴/۲۵	۰/۰۰۱	۲/۴	۴/۶۱

جدول ۵ نشان می‌دهد که تفاوت معناداری در مرحله‌ی پیش‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در اشتیاق تحصیلی وجود ندارد ( $p = 0/1$ ) ولی تفاوت معناداری در پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه‌ی دو گروه آزمایش و کنترل وجود دارد ( $p = 0/001$ ). که این نتایج با توجه به شکل ۱ نشان از تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی دارد.

با توجه به جدول ۴، تفاوت معناداری بین گروه‌ها برای عملکرد تحصیلی وجود ندارد ولی تفاوت معنادار درون گروهی با توجه به مراحل سنجش وجود دارد. برای این‌که مشخص شود در کدام مراحل سنجش مشاوره اثربخشی بیشتری بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی داشته است، نیاز به مقایسه‌های زوجی گروه‌ها و مراحل سنجش است که در جدول ۶ مقایسه‌ی زوجی مراحل سنجش برای اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی در هر گروه ارایه شده است.

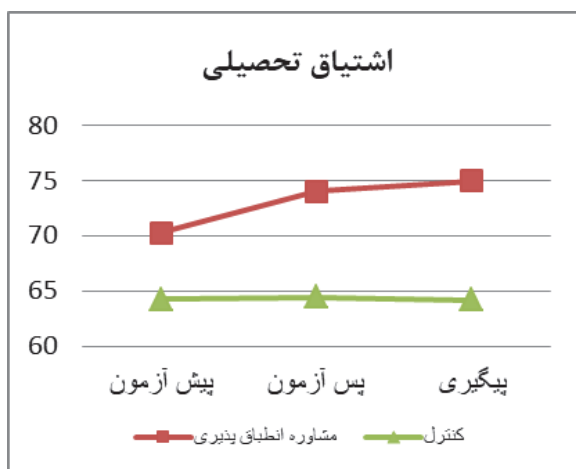
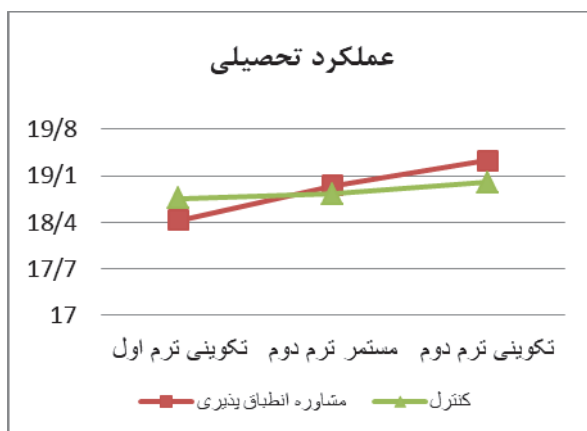
جدول ۶. نتایج مقایسه‌ی زوجی مراحل مختلف سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری\*) در عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی به تفکیک گروه

متغیر	اشتیاق تحصیلی					عملکرد تحصیلی				
	آزمایش			کنترل		آزمایش			کنترل	
مرحله‌ی سنجش	خطای استاندارد	T	سطح معناداری	خطای استاندارد	t	سطح معناداری	خطای استاندارد	T	سطح معناداری	خطای استاندارد
پیش‌آزمون	۰/۱۷	۲/۹۷	۰/۰۰۵	۰/۱۷	۰/۴۲	۰/۶۷	۱/۷۸	۲/۱	۰/۴۲	۲/۶۶
– پس‌آزمون	۰/۱۷	۵/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۱۸	۱/۳۷	۰/۱۷	۱/۷۴	۲/۶۸	۰/۰۱	۲/۷۷
پیش‌آزمون	۰/۱۶	۲/۴۸	۰/۰۲۹	۰/۱۷	۰/۹۸	۰/۳۳	۱/۷۱	۰/۶	۰/۵۷	۲/۷۷
– پیگیری	۰/۱۶	۲/۴۸	۰/۰۲۹	۰/۱۷	۰/۹۸	۰/۳۳	۱/۷۱	۰/۶	۰/۵۷	۲/۷۷

\*پیش‌آزمون = معدل پایانی اول - پس‌آزمون = معدل مستمردوم - پیگیری = معدل پایانی دوم

همان‌طور که در شکل ۱ مشخص شده، در مرحله‌ی پیش‌آزمون بین میانگین نمرات گروه‌های پژوهش تفاوت معناداری وجود نداشته است. درحالی‌که طبق جدول ۶ در گروه آزمایش بین میانگین اشتیاق تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد و نیز در گروه آزمایش بین میانگین عملکرد تحصیلی در مرحله‌ی پیش‌آزمون با پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد و اما در گروه کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد. این خود نشان‌دهنده‌ی تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی است.

میانگین نمره‌های اشتیاق و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری نسبت به پیش‌آزمون به طور معناداری تغییر کرده است، درحالی‌که میانگین‌های گروه کنترل در سه مرحله تغییر معناداری ندارد.



شکل ۱. نمودار وضعیت اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی بر اساس گروه مداخله و مراحل سنجش

## بحث و نتیجه‌گیری

در خصوص تأثیر مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج نشان داد که استفاده از این مشاوره هم می‌تواند در افزایش اشتیاق تحصیلی و هم در عملکرد تحصیلی مؤثر باشد. از آن جایی که پژوهش‌های کمی به بررسی رابطه‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر اشتیاق تحصیلی مخصوصاً در دانش‌آموزان

پرداخته است، در این خصوص می‌توان به نتایج پژوهش پارادنیکی و باندزیوچین<sup>۱</sup> (۲۰۱۶)، مرینوتهدو و همکاران (۲۰۱۶ و ۲۰۱۸)، شاه‌حسینی، شاکری و شاه‌حسینی (۱۳۹۷) و رحمانی و صادقی (۱۳۹۶) که به رابطه‌ی انطباق‌پذیری شغلی با موضوعات تحصیلی پرداخته است و با یافته‌های این پژوهش هم‌سواست اشاره کرد. هم‌چنین از آن‌جایی که پژوهش‌های زیادی به بررسی رابطه‌ی انطباق‌پذیری شغلی بر عملکرد تحصیلی مخصوصاً در دانش‌آموزان در داخل پرداخته است و پژوهش‌های خارجی خیلی کمی نیز وجود داشت، برای تبیین این فرضیه به تحقیقاتی که از مشاوره‌ی انطباق‌پذیری مسیر شغلی در محیط‌های تحصیلی پرداخته است، استفاده شد. از جمله می‌توان به نتایج پژوهش آووم، بورتاورد و زانفیرسکو<sup>۲</sup> (۲۰۱۹)، آکرمنس و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۸)، هرشی (۲۰۱۰) و انصارالحسینی (۱۳۹۱) که با یافته‌های این پژوهش هم‌سواست، اشاره کرد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که فرد باید مراحل رشدی خود را به ترتیب طی کند که در هر مرحله‌ی رشدی یک سری تکالیف به عهده‌ی اوست. فرآیند از عهده‌ی انجام این تکالیف برآمدن را انطباق‌پذیری شغلی می‌نامند. به بیان دیگر انطباق‌پذیری یعنی کسب نگرش‌ها، صلاحیت‌ها و رفتارهایی که افراد برای هماهنگ‌سازی خودشان با کار متناسب با خودشان به کار می‌گیرند (ساویکاس، ۲۰۱۳). اشتیاق تحصیلی نیز خود نگرش‌انگیزی در موضوعات تحصیلی است که این نگرش باعث می‌شود که دانش‌آموز صلاحیت‌های مورد نیاز برای فعالانه درگیر تحصیل بودن را کسب کند و این صلاحیت‌ها را در رفتار تحصیلی خود مشتاقانه به کار ببندد که این خود نشانی از انطباق‌پذیری شغلی دانش‌آموز است. بنابراین برای تبیین دقیق‌تر انطباق‌پذیری باید به تبیین هر کدام از ابعاد نظری انطباق‌پذیری پرداخته شود.

دغدغه‌ی فرد در خصوص آینده‌ی مسیر تحصیلی شغلی‌اش اولین و مهم‌ترین بعد

1. Paradnikė, K. & Bandzevičienė, R.

2. Avram, A. Burtăverde, V. & Zănfirescu, A.

3. Akkermans, J. Paradnikė, K. Van der H. B. & De Vos, A.

انطباق‌پذیری شغلی است. دغدغه‌ی مسیر شغلی به معنای ضرورت برای جهت‌دهی به آینده است. این حس برای آینده مهم است و احساسی واقعی از آینده می‌سازد (ساویکاس، ۲۰۱۲). با توجه به سن نوجوانی افراد پژوهش، مداخلات شناسایی الگوها در زمینه‌ی دغدغه‌مند کردن دانش‌آموزان توانست انگیزش‌هایی درباره جهت‌گیری نسبت به آینده را در آن‌ها شکل دهد. همین امر موجب شده تا دانش‌آموزان بتوانند اهداف و برنامه‌هایی را برای آینده‌ی تحصیل و زندگی خود طرح ریزی کرده و مسیر شغلی خود را کمی جهت‌دهی کنند.

دومین بعد انطباق‌پذیری مسیر شغلی کنترل است. در این جا کنترل به معنای آن است که افراد احساس کنند و معتقد باشند درحالی‌که ممکن است با اشخاص مهم مشورت کنند اما در نهایت مسئول ساختن مسیرهای شغلی خویش هستند. فردی که کنترل مسیر شغلی دارد در تصمیم‌گیری مستقل خواهد بود و می‌تواند فعالانه برای مسیر تحصیلی و شغلی خود برنامه‌ریزی کند. جهت شناخت میزان و نحوه‌ی کنترل افراد بر مسیر تحصیلی شغلی به بررسی داستان‌های مورد علاقه و نحوه‌ی مقابله‌ی قهرمانان داستان برای حل مسائل خود پرداخته شد. این بررسی منجر شد افراد به شیوه‌های مختلف حل مسایل و نقاط قوت و ضعف هر کدام از روش‌ها پی ببرند و این باعث تغییر در نگرش‌ها و رفتارهای‌شان در مقابل بعضی از مسایل مهم و سخت تحصیلی و موضوعات دیگر زندگی‌شان شود.

کنجکاوی شغلی به علاقه‌ی زیاد به دانستن درباره‌ی خود و دنیای اطراف و هماهنگی بین آن‌ها اشاره دارد. در نظریه‌های رشد مسیر شغلی تحت عنوان مفاهیم کشف، رفتار جست‌وجوی اطلاعات و همچنین مفاهیمی مانند خودآگاهی به کنجکاوی پرداخته شده است. فقدان کنجکاوی می‌تواند به ساده‌لوحی در مورد دنیای پیرامونی و پندارهای غلط از خود منجر شود. به‌طور کلی مداخلات در زمینه‌ی کنجکاوی مسیر تحصیلی شغلی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا در مورد ارزش‌ها،

رغبت‌ها، توانایی‌ها و نقاط ضعف شخصی آگاهی بیشتری به دست آورند به همین منظور به شناسایی رغبت‌های آشکار شده افراد پرداخته شد تا افراد به خودآگاهی بیشتری دست یابند و ببینند که اوقات خود را در راستای جهت‌گیری دغدغه‌هایشان سپری می‌کنند یا خیر. این بررسی به دانش‌آموزان کمک کرد تا زمان‌های هرچند محدودی از اوقات فراغت زندگی خود را در جهت شناسایی و جست‌وجو در مورد جهت‌گیری آینده سپری کنند.

اعتماد چهارمین بعد انطباق‌پذیری مسیر شغلی است. اعتماد مسیر شغلی از حل مشکلاتی نشأت می‌گیرد که افراد در حین فعالیت‌های روزمره با آن روبه‌رو می‌شوند. میزان مفید واقع شدن در این وظایف، احساس پذیرش خود و خودارزشی را افزایش می‌دهد. به بیان دیگر اعتماد حاکی از احساس خودکارآمدی در ارتباط با توانایی فرد در اجرای موفقیت‌آمیز فعالیت است. خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی افراد جویای کار را به مهارت‌هایی نظیر خودارزشیابی دقیق<sup>۱</sup>، جمع‌آوری اطلاعات شغلی<sup>۲</sup>، انتخاب اهداف<sup>۳</sup>، برنامه‌ریزی برای آینده<sup>۴</sup> و حل مسأله<sup>۵</sup> است که این مؤلفه‌ها می‌تواند افراد را در تصمیم‌گیری برای انتخاب شغل یاری و حمایت نماید. بنابراین اگر فردی خودکارآمدی تصمیم‌گیری شغلی بالایی داشته باشد، به‌گونه‌ی مؤثرتری عمل خواهد کرد (سولبرگ<sup>۶</sup> و همکاران، ۱۹۹۵ به نقل از رضایی، شفیع‌آبادی، فلسفی‌نژاد، ۱۳۹۴). البته منظور از این خودکارآمدی بیشتر، خودکارآمدی در تصمیم‌گیری است و در ادامه بعد کنترل شکل می‌گیرد. در این پژوهش به بررسی خاطراتی از دانش‌آموزان پرداخته شد که امکان داشت در آن خاطره تصمیم‌گیری هم رخ داده باشد. بررسی خاطرات افراد منجر شد دانش‌آموزان به نحوه‌ی تصمیم‌گیری‌هایشان و تأثیر آن بر موضوعات تحصیلی و زندگی‌شان دقت

1. accurate self-appraisal

2. gathering occupational information

3. goals selection

4. making future plans

5. problem-solving

6. Solberg, V. S.

بیشتری داشته باشند (لنت و بروان، ۲۰۱۳).

یافته‌های پژوهش نشان داد که مشاوره‌ی انطباق‌پذیری شغلی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا به‌طور جهت‌مند، درگیرانه، با پشتکار و با انگیزه به موضوعات تحصیلی خود بپردازند که این باعث می‌شود به موضوعات تحصیلی خود اشتیاق پیدا کنند. پژوهش حاضر مانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود از جمله این که این مطالعه بر روی دانش‌آموزان پسر متوسطه اول شهر اصفهان با ویژگی‌های جمعیت شناختی مشخص انجام شده و تعمیم آن به دختران و موارد دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود مداخله انطباق‌پذیری شغلی بر روی متغیرهای تحصیلی وابسته دیگر مانند بی‌تصمیمی تحصیلی نیز انجام شود تا به بهبود عملکرد تحصیلی کمک بیشتری صورت گیرد. یکی دیگر از پیشنهادات پژوهش این است که مداخلات حاضر برای سایر گذارهای تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده شود. به‌طور کلی پیشنهاد می‌شود جهت ارتقاء عملکرد تحصیلی، رویکرد انطباق‌پذیری شغلی مورد توجه بیشتر مشاوران تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها قرار بگیرد..

## منابع:

- احمدیان، ر؛ فتحی‌آذر، ا. و میرنسب، م. (۱۳۹۶). اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال ریاضی. تعلیم و تربیت استثنایی. دوره ۱۴۷، شماره ۴، ۹-۱۸.
- امینی، ب. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش خودکارآمدی بندورا بر انگیزش تحصیلی و اشتیاق تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره‌ی مدرسه. دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- انصارالحسینی، سیدهادی. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی تأثیر آموزش یادگیری خودتنظیمی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع دوم دبیرستان شهر اصفهان سال تحصیلی ۹۱-۹۰. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی. دانشکده‌ی علوم انسانی. دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خمینی شهر.
- تاجیک، ا و رسولی، آ. (۱۳۹۶). رابطه‌ی علی انطباق‌پذیری شغلی، سرمایه‌ی روان‌شناختی و هوش معنوی با میانجی‌گری خودکارآمدی شغلی دانشجویان. فصلنامه مشاوره شغلی و سازوایی، دوره ۹، شماره ۳۳، ۳۳-۴۸.

- رحمانی کرچگانی، م. و صادقی، ا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی ابعاد انطباق‌پذیری شغلی (دغدغه، کنجکاوی، کنترل و اعتماد) با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. کنفرانس ملی پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روان‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی. شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زرقان. دانشگاه علمی کاربردی شوشتر.
- رضاپور میرصالح، ی.؛ احمدی اردکانی، ز. و شیرینی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر عملکرد تحصیلی فرزندان جانباز. طب جانباز، دوره ۱۰ شماره ۱، ۳۹-۳۳.
- رضایی، ا.؛ شفیع‌آبادی، ع. و فلسفی‌نژاد، م. (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش الگوی چندمحوری شفیع‌آبادی با سازه‌گرایی ساویکاس بر خودکارآمدی در تصمیم‌گیری شغلی بیکارشدگان جویای کار تحت پوشش بیمه بیکاری. فصلنامه پژوهش‌های مشاوره، دوره ۱۴ شماره ۵۴، ۵۱-۲۴.
- زین‌آبادی، ح. و رضایی، م. (۱۳۹۱). سلامت سازمانی مدرسه و پیشرفت تحصیلی: تدوین، آزمون و اصلاح یک الگوی علی. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸ شماره ۲، ۹۰-۶۵.
- سمیعی، ف.؛ عابدی، م.؛ باغبان، ا. و حسینیان، س. (۱۳۹۰). نظریه‌های مشاوره‌ی شغلی (مسیر تکامل انتخاب شغل). اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- شاه‌حسینی، ز.؛ شاکری، ن. و شاه‌حسینی، ف. (۱۳۹۷). رابطه‌ی بین انطباق‌پذیری شغلی و جزروانی- اجتماعی کلاس با انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان، پنجمین همایش ملی روان‌شناسی مدرسه، تهران، انجمن روان‌شناسی تربیتی ایران.
- شفیع‌آبادی، ع. (۱۳۹۶). راهنمایی و مشاوره‌ی شغلی و حرفه‌ای و نظریه‌های انتخاب شغل. چاپ بیست و ششم، تهران: رشد.
- صالحی، .؛ عابدی، م.؛ باغبان، ا.؛ نیلفروشان، پ. و عابدی، ا. (۱۳۹۳). تدوین مدل نظری مشاوره‌ی تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی. دوفصلنامه مشاوره کاربردی، دوره ۴ شماره ۲، ۱۴-۲۵.
- عابدی، ا.؛ معماریان، آ.؛ شوشتری، م. و گلشنی منزه، ف. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی- رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، دوره ۱۰ شماره ۳۲، ۷۹-۹۳.
- عباسی، م.؛ اعیادی، ن.؛ شفیع‌ی، ه. و پیرانی، ذ. (۱۳۹۴). نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۸ شماره ۶، ۴۹-۵۴.
- عباسی، م.؛ پیرانی، ذ. و صالحی، ا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی کمال‌گرایی مثبت و منفی با بهزیستی هیجانی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۱۰ شماره ۶، ۴۴۷-۴۵۴.
- قدم‌پور، ع.؛ یوسف‌وند، م.؛ علوی، ز. و خسروی، س. (۱۳۹۷). اثربخشی معنادرمانی بر اشتیاق تحصیلی و سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵.



رویش روان‌شناسی، دوره ۷ شماره ۹، ۱۳۸-۱۲۳.

محمدی، ا.؛ نیلفروشان، پ. و سلیمی، س. (۱۳۹۵). تأثیر مشاوره‌ی شغلی با رویکرد حکایتی بر انطباق‌پذیری شغلی دانشجویان نابینا. فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، دوره ۱۷ شماره ۶۳، ۸۰-۸۹.

مولوی، ح. (۱۳۸۶). راهنمای عملی SPSS در علوم رفتاری. تهران: پویش اندیشه

نعیمی، ا. و مظاهری، ز. (۱۳۹۶). بررسی تأثیر مشاوره‌ی مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) بر انطباق‌پذیری شغلی دانشجویان. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی بالینی، دوره ۷ شماره ۲۷، ۱۵۹-۱۷۸.

یزدانی، ف. (۱۳۹۱). اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی دانشجویان دختر پرستاری. فصلنامه افق پرستاری، ۱ (۱)، ۴۷-۵۷.

یوسفی، ز. (۱۳۹۰). بررسی روابط عوامل فردی و موقعیتی با خودکارآمدی و انطباق‌پذیری شغلی در بین دانشجویان سراسری شهر اصفهان. پایان‌نامه‌ی دکتری مشاوره‌ی شغلی. دانشکده علوم تربیتی و مشاوره. دانشگاه اصفهان.

- Akkermans, J., Paradniké, K., Van der Heijden, B. I. J. M., & De Vos, A. (2018). The best of both worlds: The role of career adaptability and career competencies in students' well-being and performance. *Frontiers in Psychology*, 9 (September), 1-13.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32 (3), 651-670.
- Avram, A. Burtăverde, V. & Zănfirescu, A. (2019). The incremental validity of career adaptability in predicting academic performance. *Social Psychology of Education*, 22, (4), 867-882
- Baker, J. A., Clark, T. P., Maier, K. S., & Viger, W. (2008). The differential influence of instructional context on the academic engagement of students with behavior problems. *Teaching and Teacher Education*, 24 (7), 1876-1883.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.). (2005). *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S.D. & Lent, R.W. (Eds.). (2008). *Handbook of counseling psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science
- Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30 (1), 43-59.
- Fredericks, 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.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.

- Hartung, P. J., & Vess, L. (2016). Critical moments in career construction counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 31–39
- Hershi, A. (2010). Swiss adolescents career aspiration: influence of context, age and career adaptability. *Journal of career development*, 35 (3), 228-245.
- Howalter, M.H., Goldhaber, D. (2010). The Relation between Children's Health and Academic Achievement. *Child Youth Serv Rev*, 32 (2), 231-238.
- Howell, D. C. (1992). *The Duxbury series in statistics and decision sciences. Statistical methods for psychology (3rd ed.)*. PWS-Kent Publishing Co.
- Ispir, Ö., Elibol, E., & Sönmez, B. (2019). The relationship of personality traits and entrepreneurship tendencies with career adaptability of nursing students. *Nurse education today*, 79, 41-47.
- Jones, E. F., & Nelson-Le Gall, S. (2009). Black children's judgments of in-group and out-group students' academic achievement, motivation, and behavior. *Negro Educational Review*, 60 (1-4), 53.
- Kanten, S. (2017). The Effects of Mentoring Functions on Career Adaptabilities and Career Self-Efficacy: the Role of Career Optimism. *European Journal of Multidisciplinary Studies*, 2 (7), 259-272.
- Kanten, S., Kanten, P., & Baran, M. (2017). The Effects of Positive Psychological Traits, Self-Esteem and Parental Career Behaviors on Career Adaptabilities. In *Proceedings of 2 nd International Conference on Scientific Cooperation for the Future in the Economics and Administrative Sciences* (p. 326).
- Komarraja, M., Karau, S. J., Schmeck, R. R. (2009). Role of the big five personality traits in predicting collage student's academic motivation and achievement, *Learning and Individual Differences*. 19 (1), 47-52.
- Lavin, D. E. (1965). *The prediction of academic performance*. Russel Sage Found.
- 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.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31, 313–327
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). Motivation as an enabler for academic success. *The School Psychology Review*, 31 (3), 313–327
- Martin A. J. (2013) Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34 (5), 488-500.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effect of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 32 (3), 239–269.
- Martin, A. J., & Liem, G. A. D. (2010). Academic personal bests (PBs), engagement, and achievement: A cross-lagged panel analysis. *Learning and Individual Differences*, 24, 265–270.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Boada-Grau, J. (2016). Career adaptability and its relation to self-regulation, career construction, and academic engagement among Spanish university students. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 92–102.
- Paradnikè, K & Bandzevičienè, R. (2016) Career Construction in Academic Setting: Links between Career Adaptability and Study Engagement. *International*

- Journal of Psychology: Biopsychosocial. 18. 71-88.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation on learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3) , 544-555.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95 (4) , 667-686.
- Ramos, K., & Lopez, F. G. (2018). Attachment security and career adaptability as predictors of subjective well-being among career transitioners. *Journal of Vocational Behavior*, 104, 72-85.
- Richardson, J. ; Long, G. ; Woodley, A. , (2003). Academic engagement and perceptions of quality in distance education. *Open Learning*, 18 (3) , 223-243.
- Rudolph, C. W., Katz, I. M., Lavigne, K. N., & Zacher, H. (2017). Job crafting: A meta-analysis of relationships with individual differences, job characteristics, and work outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 102, 112-138.
- Rusu, A., Măirean, C., Hojbotă, A. M., Gherasim, L. R., & Gavriloiăiei, S. I. (2015). Relationships of career adaptabilities with explicit and implicit self-concepts. *Journal of Vocational Behavior*, 89, 92-101.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Lorens, S., Pier, J. M., & Grau, R. (2001). Desde el “burnout” al “engagement”: Una nueva perspectiva [From “burnout” to “engagement”: A new perspective]. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Savickas, M. L. (2005). The Theory and Practice of Career Construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.) , *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Savickas, M. L. (2012). Career adapt – abilities scale: construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 81.1-13.
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.). *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147-183). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L., Porfeli, E. J. (2012). career adapt-ability scale: construction, reliability and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of vocational behavior*. 80, 661-673
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper.
- Walker, KW. (2014). “Pearce M. Student engagement in one shot library instruction”. *The Journal of Academic Librarianship*, 40 (3-4): 281-90.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47 (3) , 633-662.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between student motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33 (7-8) , 801-820.