

بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان

محمد رنجبار و احمد صادقی*

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش، نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه کنترل است و جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که به صورت تصادفی از بین مدارس یک ناحیه انتخاب شده و در سه گروه آزمایش، کنترل ۱، و کنترل ۲، جای داده شدند. اصول و برنامه‌های مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در یک نیمسال تحصیلی در گروه آزمایش اجرا شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا کرید و پاتون و بهزیستی تحصیلی لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل کوواریانس نشان داد که نمره رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان گروه آزمایش به طور معناداری نسبت به هر دو گروه کنترل افزایش یافته است اما این افزایش در بهزیستی تحصیلی معنادار نبود. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر ارتقای رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان مؤثر است اما بر بهزیستی تحصیلی آنان تأثیر معناداری نداشته است.

اطلاعات مقاله

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۰۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۲/۱۱

نوع مقاله: پژوهشی

واژگان کلیدی

مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، رشد مسیر شغلی، بهزیستی تحصیلی

mohammad.ranjbar89@gmail.com

۱. کارشناس ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه اصفهان.

a.sadeghi@edu.ui.ac.ir

۲. نویسنده مسئول: دانشیار گروه مشاوره دانشگاه اصفهان.

مقدمه

پژوهشگران، مشاوران مدارس، مسئولین، و سایر دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش، همواره درصدد رفع موانع و چالش‌های دانش‌آموزان جهت موفقیت هرچه بیشتر آنها در امر تحصیل بوده‌اند. یکی از مسائل و دغدغه‌های مربوط به دانش‌آموزان، دغدغه‌های شغلی آنها است. از جمله مهمترین نگرانی‌های دانش‌آموزان و دانشجویان عصر حاضر و خانواده‌های آنها، این است که آینده‌ی شغلی آنها چه می‌شود؟ ادامه تحصیل برای آنها مناسب‌تر است یا اشتغال؟ در چه رشته‌ای باید تحصیل کنند؟ چه شغلی مناسب آنهاست؟ از چه زمانی باید رشته‌ی تحصیلی یا شغل خود را انتخاب کنند؟ برای انتخاب رشته و شغل باید به چه عواملی توجه کنند؟ اینگونه سوالات و دغدغه‌ها، و پاسخ به آنها، بیانگر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان و دانشجویان است که پاسخگویی صحیح به این موضوعات می‌تواند موفقیت دانش‌آموزان در مقاطع بالاتر و نیز زندگی شغلی آنها که در واقع از مهمترین بخش‌های زندگی آنها خواهد بود را تحت تأثیر قرار دهد.

رشد مسیر شغلی^۱ آن بخش از کل رشد فرد است که بر یادگیری به منظور آماده شدن برای ورود به دنیای کار و پیشرفت و ترقی در آن کار تمرکز دارد (میشل و گیسون، ۱۳۸۶). رشد مسیر شغلی را نمی‌توان یک اتفاق مقطعی در نظر گرفت، بلکه فرآیندی در طول زندگی است که فرد از ابتدای کودکی تا پایان بزرگسالی طی می‌کند (ساویکاس، ۲۰۰۲؛ هارتونگ، پورفلی^۲ و ونداراسک^۳، ۲۰۰۵). سوپر (۱۹۵۷)، این اقدامات را "رشد مسیر شغلی" می‌نامد که شامل مکاشفه^۴، طرح‌ریزی^۵، جمع‌آوری اطلاعات^۶، تصمیم‌گیری^۷ و جهت‌گیری واقع‌گرایانه^۸ است.

نتایج بررسی پژوهشگران مختلف (ساویکاس، ۲۰۰۳؛ کرامبولتز و ورتینگتون، ۱۹۹۹؛ سوانسون و فؤاد، ۱۹۹۹؛ لنت، براون و هاکت، ۱۹۹۴) نشان داده است که توجه به رشد مسیر شغلی، بلوغ مسیر شغلی و مداخلات مسیر شغلی در بهبود گذار از مدرسه به کار، استخدام موفق، و آمادگی ورود به دنیای کار مؤثر است. همچنین مشخص شده است که رشد مسیر

-
1. Career development
 2. Porfeli
 3. Vondracek
 4. Exploration
 5. Planning
 6. Data collection
 7. Decision making
 8. Realistic orientation

شغلی، با گذار مدرسه به دانشگاه سازگار، گذار مدرسه به کار موفق و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. به عبارت دیگر نوجوانانی که بلوغ مسیر شغلی کامل‌تری داشته‌اند، در انتخاب مسیر شغلی مصمم‌تر هستند و به طور جدی‌تری به وظایف تحصیلی می‌پردازند (براون، تراماین، هوگزا، تلندر، فان و لنت، ۲۰۰۸). به دلایل ذکر شده و توجه به اهمیت رشد مسیر شغلی در نوجوانی، در پژوهش حاضر، پایه متوسطه دوم که دانش‌آموزان در مرحله گذار به دانشگاه و کار هستند انتخاب شده است.

یکی دیگر از متغیرهایی که نقش عمده‌ای در زمینه مسائل تحصیلی دانش‌آموزان دارد، بهزیستی تحصیلی یا رضایت از تحصیل است. بهزیستی تحصیلی^۱ به معنای لذت فرد از نقش یا تجربیات خود به عنوان دانش‌آموز است (لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت، ۲۰۰۷). بهزیستی تحصیلی که یکی از سازه‌های تأثیرگذار در جریان تعلیم و تربیت است، به رضایت دانش‌آموزان در محیط تحصیلی اشاره دارد (حسان، ۲۰۰۲) و شامل ادراک دانش‌آموزان از برنامه‌های آموزشی، شرایط لازم برای مطالعه و همچنین رفتار و راهنمایی معلم می‌باشد (فلورس، ۲۰۰۷).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند، دانش‌آموزانی و دانشجویانی که بهزیستی تحصیلی بالاتری دارند و به رشته‌ی خود علاقه‌مندند، تلاش بیشتری برای موفقیت و پیشرفت از خود نشان می‌دهند (بریانت، ۲۰۰۶؛ اوزگونگور، ۲۰۱۰)، عملکرد تحصیلی بالاتری دارند (سیموئس، ماتوس، تومه، فریرا و چاینهو، ۲۰۱۰)، اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند (ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجباف، ۱۳۹۵) و تمایل بیشتری برای ادامه تحصیل از خود نشان می‌دهند، در صورتی که دانش‌آموزان با بهزیستی تحصیلی پایین، تمایل کمتری برای شرکت منظم در کلاس‌ها و ادامه‌ی تحصیلات دارند (بوردن، ۱۹۹۵؛ جملسکا، ۲۰۰۹). همچنین دانش‌آموزانی که نیازهای روان‌شناختی اساسی آنها در مدرسه برآورده شود، امید، اثربخشی، تاب‌آوری و خوشبینی بیشتری دارند که به نوبه‌ی خود منجر به عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود (کارمونا - هالتی، شافلی، لورنز و سالانوا، ۲۰۱۹).

بنابراین مشخص می‌شود که توجه به متغیرهای فوق از اهمیت بسزایی برخوردار است و لذا آنها از جمله متغیرهایی هستند که در شرح وظایف پست سازمانی مشاوران مدارس نیز،

تلاش می‌شود تحت عنوان برنامه‌های هدایت تحصیلی، هفته مشاغل و هفته بهداشت روان، به آنها پرداخته شود.

در سال‌های اخیر توجه به روان‌شناسی مثبت‌نگر^۱ باعث پیدایش رویکردهای مختلفی به مشاوره شده است. بر اساس مطالعاتی که تا به امروز در این زمینه انجام شده است، رویکردهای درمانی، تمرین‌ها و فعالیت‌هایی طراحی شده است که درمانگران می‌توانند از آنها در درمان استفاده نمایند. یکی از این مدل‌های درمانی، "مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها"^۲ است که به دلیل وجود همبستگی با متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر، به نظر می‌رسد بتواند نقش برجسته‌ای در این زمینه ایفا کند.

مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها، مدلی است که بر مبنای اصول روان‌شناسی مشاوره، پیشگیری، روان‌شناسی مثبت‌نگر، رشد مثبت جوانان، مددکاری، درمان راه‌حل‌مدار، و روایت‌درمانی قرار دارد (اسمیت، ۲۰۰۶، به نقل از مگیار-موئه، ۱۳۹۳، ص ۱۱۱). دیدگاه توانمندی‌ها، بر داشته‌های مراجعان بیشتر از کمبودها یا مشکلات آنها تأکید می‌کند (برت، رزنیک و نوپک، ۱۹۹۸). مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها، به مشاوران در شناخت توانمندی‌ها در هر دو موقعیت درمانی و تحصیلی (بنارد، ۱۹۹۱؛ بنسون، ۱۹۹۷؛ راتر، ۱۹۸۵؛ ولین و ولین، ۱۹۹۳)، به خانواده‌ها و مدارس در یافتن توانمندی‌های جوانان و قاب‌گیری مجدد دیدگاه آنها نسبت به جوانان، و به خود جوانان در شناسایی توانمندی‌های خود و طبقه‌بندی آنها کمک می‌کند (کانل^۳، اسپنسر و ابر^۴، ۱۹۹۴).

بعضی از رویکردهای رشدی در مشاوره یا به طور خاص در مشاوره مدرسه، در طول سال‌ها گسترش یافته‌اند؛ از جمله، رویکرد دینک‌میر و کالدول^۵ (۱۹۷۰)، گیسبرس و هندرسون (۱۹۹۴)، آیوی، آیوی، میرز و سوینی (۲۰۰۵)، مایریک (۱۹۹۷)، و پایسلی و هابرد (۱۹۹۴). این پیشرفت‌ها به دلایل مختلفی مهم بوده‌اند، مخصوصاً به خاطر تأکید آنها به تعمق در مسأله‌ی رشد برای کار کردن مشاوران با کودکان. اما این رویکردها هم به طرق مختلف محدود شده‌اند.

آنها متمایل هستند که بر اساس نظریات رشدی اولیه (مثل پیازه، ۱۹۵۰؛ اریکسون، ۱۹۶۳؛ کلبیرگ، ۱۹۶۹) و پژوهش‌هایی که بر مراحل ثابت رشد تأکید می‌کنند و اغلب، تأثیرات محیطی،

-
1. Positive psychology
 2. Strengths based counseling
 3. Connell
 4. Aber
 5. Caldwell

فرهنگی و بافتی را هم در نظر نمی‌گیرند، به تبیین بپردازند. اما یکی از جدیدترین روش‌ها، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها^۱ است. این مدل بر اساس رویکرد مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها شکل گرفته که یکی از رویکردهای طراحی شده در زمینه روانشناسی مثبت است. یکی از اصلی‌ترین حیطه‌هایی که مشاوره مبتنی بر توانمندی‌ها به آن راه یافته، مدرسه است که در ادامه به آن پرداخته خواهد شد.

این دیدگاه بر اساس نظریات معاصر و پژوهش‌هایی از نقاط مختلف ساخته شده است از جمله: ۱. روان‌شناسی تحولی، ۲. آموزش، ۳. روان‌شناسی مثبت، ۴. تاب‌آوری، ۵. مشاوره مدرسه و ۶. مددکاری اجتماعی. مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، مدلی است که ادعا می‌کند نقش اصلی مشاوران مدرسه، ترویج و حمایت از رشد مثبت جوانان برای همه‌ی دانش‌آموزان و برای محیط‌هایی که به ارتقاء و حفظ رشد کمک می‌کنند، است. اگرچه مشاوران مدرسه توانمندمحور حامیان جدی نظریه و عمل مبتنی بر اطلاعات و داده‌ها هستند اما، این مدل یک نظریه‌ی جدید نیست (گلسی و آکوس^۲، ۲۰۰۷).

مدل مشاوره مدرسه‌ی مبتنی بر توانمندی‌ها یک مجموعه‌ی ۶ اصلی برای اجرا و تمرکز بر عمل در چارچوب برنامه‌ی جامع مشاوره مدرسه می‌باشد که ۶ اصل اساسی آن عبارتند از: ۱. ارتقای رشد مبتنی بر بافت برای همه‌ی دانش‌آموزان، ۲. ارتقای توانمندی‌های فردی دانش‌آموزان، ۳. ارتقای محیط‌های تقویت‌کننده‌ی توانمندی‌ها، ۴. تأکید بر ارتقای توانمندی‌ها بیش از کاهش و پیشگیری از مشکلات، ۵. تأکید بر مداخلات مبتنی بر شواهد و عمل و ۶. تأکید بر حمایت رشدی ارتقاء‌گرا در سطح مدرسه (گلسی و آکوس، ۲۰۰۷).

در مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، نقش مشاور مدرسه، ارتقای توانمندی‌های رشدی مبتنی بر شواهد دانش‌آموزان و ارتقاء و جانبداری از محیط‌هایی که مشخص شده آن توانمندی‌ها را افزایش می‌دهند، است. در این مسیر، مشاور مدرسه، کارکرد یا آمیزه‌ای از کارکردها که به نظر می‌رسد در جهت دستیابی به نتایج مطلوب محتمل‌تر باشد را به کار می‌گیرد. خدمات مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در دو بخش خدمات مستقیم و خدمات غیرمستقیم، در بخش روش اجراء معرفی خواهد شد (گلسی و آکوس، ۲۰۰۷).

1. Strengths based school counseling model

2. Akos

بررسی پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاکنون اقدام منسجمی جهت بررسی تأثیر و اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در مدرسه انجام نگرفته است، اما پژوهش‌های مشابهی وجود دارند. لیتمان، لازار و بنجامین (۲۰۱۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند، افرادی که از مدل مشاوره مسیرشغلی مبتنی بر توانمندی‌ها بهره‌مند شدند، در مقایسه با نمونه‌ی مشاوره مسیرشغلی مرسوم، در عزت‌نفس بهبود داشته و نرخ بالاتری از اشتغال را به خود اختصاص دادند. با توجه به نتایجی که در برخی از پژوهش‌های مشابه مبنی بر تأثیرات بهتر این مدل نسبت به مدل‌های مرسوم و همچنین کم بودن اقدامات منسجم بر روی این مدل نظری، در پژوهش حاضر، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها انتخاب شده است.

بنابراین با توجه به اهمیت رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی به عنوان دو متغیر تأثیرگذار در رابطه با دانش‌آموزان، پژوهش‌های بیشتری در این رابطه مورد نیاز است. از طرفی با مطالعه‌ی پیشینه، مشاهده می‌شود که پژوهش‌های منسجمی در رابطه با تأثیرات مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها انجام نشده است. همچنین در رابطه با بهزیستی تحصیلی، اکثر پژوهش‌ها جامعه‌ی دانشجویان را مورد بررسی قرار داده‌اند و باینکه اهمیت رشد مسیر شغلی در رابطه با دانش‌آموزان که مهمترین آموزش‌های خود را در دوران تحصیل کسب کرده و بخش زیادی از زمان خود را در مدرسه سپری می‌کنند، به روشنی مشخص است، دانش‌آموزان چندان در پژوهش‌ها بررسی نشده‌اند. لذا به وضوح یک خلاء پژوهشی در این رابطه وجود دارد. بدین منظور هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان و مقایسه آن با رویکرد رایج مشاوره مدرسه در آموزش و پرورش بوده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی بوده و از لحاظ روش، نیمه تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با دو گروه کنترل می‌باشد.

جامعه، نمونه، و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دهند. از بین نواحی شش‌گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، یک ناحیه به صورت تصادفی انتخاب و سه مدرسه از این ناحیه که حاضر به همکاری بودند انتخاب شدند.

دو مدرسه بدون مشاور، یکی از آنها جهت اجرای مدل و دیگری به عنوان گروه کنترل، و یک مدرسه که از مشاور و برنامه مشاوره رایج آموزش و پرورش بهره‌مند بود نیز به عنوان گروه کنترل دوم تعیین شد. سپس به منظور انتخاب گروه آزمایش، از دو مدرسه‌ی فاقد مشاور، یک مدرسه به صورت تصادفی انتخاب شد. تعداد کل دانش‌آموزان گروه (مدرسه) آزمایش ۸۰ نفر بود که از این تعداد، ۴۳ دانش‌آموز به صورت داوطلبانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند. از دو گروه (مدرسه) کنترل نیز همین تعداد دانش‌آموز به صورت تصادفی و داوطلبانه انتخاب شده و در این پژوهش شرکت کردند. با توجه به ملاحظات اخلاقی، پژوهشگر متعهد شد که دانش‌آموزان تنها با رضایت خود و والدین وارد پژوهش شده و در صورت عدم تمایل در هر مرحله از پژوهش از گروه خارج شوند. همچنین اطلاعات درسی و غیر درسی آنها که با مشاور در میان گذاشته شده بود هرگز در مدرسه و یا برای خانواده منتشر نشود.

ملاک ورود به پژوهش: جنسیت مذکر، سن (۱۵ تا ۱۹ سال)، محصل در دوران دبیرستان،

رضایت والدین

ملاک خروج از پژوهش: عدم علاقه و رضایتمندی دانش‌آموز یا والدین در هر مرحله از

پژوهش، داشتن مشاور تحصیلی خارج از مدرسه

به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شده است:

۱. پرسشنامه رشد مسیر شغلی فرم کوتاه ویرایش استرالیا (CDI-A-SF) (کرید و پاتون^۱، ۲۰۰۴):

این پرسشنامه چهار جنبه‌ی مختلف رشد مسیر شغلی را می‌سنجد که عبارتند از: ۱. طرحریزی مسیر شغلی، ۲. مکاشفه مسیر شغلی، ۳. اطلاعات دنیای کار و ۴. تصمیم‌گیری مسیر شغلی. ماده‌های یک تا ۱۰ مربوط به زیرمقیاس طرحریزی مسیر شغلی است و ماده‌های ۱۱ تا ۱۸ مربوط به زیرمقیاس مکاشفه مسیر شغلی و بر روی مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱ قطعا نه تا ۵ قطعا بله) نمره‌گذاری می‌شود. ماده‌های ۱۹ تا ۲۶ مربوط به زیرمقیاس اطلاعات دنیای کار است و هر ماده یک پاسخ صحیح دارد که آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۳، ۴، ۱، ۳، ۲، ۲، ۳ و ۴. و ماده‌های ۲۷ تا ۳۳ مربوط به زیرمقیاس تصمیم‌گیری

مسیر شغلی است و در این زیرمقیاس هم هر ماده یک پاسخ صحیح دارد و آزمودنی باید آن را مشخص نماید. گزینه‌های صحیح ماده‌ها به ترتیب عبارتند از ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۳، ۴، ۱، ۳، ۴. به منظور بررسی روایی همگرا، کرید و پاتون (۲۰۰۴) همزمان از پرسشنامه خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی و بی‌تصمیمی مسیر شغلی استفاده کردند. نتایج نشان داد مقیاس خودکارآمدی تصمیم‌گیری مسیر شغلی با زیرمقیاس‌های مکاشفه و طرح‌ریزی مسیر شغلی همبستگی مثبت (به ترتیب ۰/۵۶ و ۰/۴۰) و با مقیاس‌های بی‌تصمیمی مسیر شغلی همبستگی منفی (به ترتیب ۰/۳۴- و ۰/۱۹) دارد. کرید و پاتون (۲۰۰۴) پایایی درونی پرسشنامه را بررسی کردند که به ترتیب ضریب پایایی برای چهار زیرمقیاس عبارتند از ۰/۸۷، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۰. در ایران صادقی، باغبان، بهرامی، احمدی و کرید (۲۰۱۱) پایایی این پرسشنامه را مورد بررسی قرار دادند. برای بررسی پایایی درونی پرسشنامه برای دو زیرمقیاس اول از روش آلفای کراباخ و برای زیرمقیاس سوم و چهارم از روش دونیمه‌سازی استفاده شد. ضریب پایایی به دست آمده برای چهار زیرمقیاس به ترتیب عبارتند از: ۰/۸۲، ۰/۶۶، ۰/۶۶، ۰/۶۴.

۲. پرسشنامه بهزیستی تحصیلی (لنت، سینگلی، شو، اشمیت و اشمیت، ۲۰۰۷).

به منظور سنجش بهزیستی تحصیلی از پرسشنامه بهزیستی تحصیلی استفاده شد. این متغیر توسط ابزاری سنجیده می‌شود که در آن پاسخگو باید مشخص کند تا چه اندازه از ابعاد مختلف تحصیل خود راضی است. مقیاس رضایت تحصیلی در مقیاس لیکرت (پنج گزینه‌ای از قویاً موافق تا قویاً مخالف) نمره‌گذاری می‌شود. تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار نشان داده هفت ماده روی دو عامل بار می‌گیرند. ماده‌های ۱، ۲، ۶ به رضایت از رشته تحصیلی مربوط می‌شدند که روی عامل یک بار گرفتند و به نام رضایت از رشته‌ی تحصیلی نامگذاری شده است. عامل دوم که سایر مواد آزمون را شامل می‌شود، رضایت از آموختن و تکالیف نامیده شده است. حداقل و حداکثر نمره فرد در عامل نخست و دوم به ترتیب ۵ و ۳۵ بوده است.

میکائیلی‌منبع (۱۳۹۲) با موافقت لنت و همکاران (۲۰۰۷) پرسشنامه ایشان را ترجمه و مورد استفاده قرار داده است. به این صورت که در گام اول آزمون‌ها توسط یک نفر روان‌شناس و یک نفر مترجم زبان انگلیسی به فارسی ترجمه شده و سپس توسط دو نفر از اعضای هیئت علمی گروه زبان دانشگاه ارومیه مجدداً به انگلیسی برگردانده شده‌اند و تفاوت‌های مشاهده شده بین نسخه‌های فارسی و انگلیسی ارزیابی و مورد تجدیدنظر قرار گرفت. همچنین روایی صوری آن

بررسی و تایید شده است. لنت و همکاران (۲۰۰۵) همسانی درونی را ۰/۸۶ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب آلفا ۰/۹۴ گزارش شده است. میکائیلی منیع (۱۳۹۲) پایایی آزمون را به روش آلفا محاسبه و پایایی بخش اول ۰/۷۶، بخش دوم ۰/۷۹ و کل مقیاس را ۰/۸۴ گزارش کرده است.

روش اجرا: در ابتدای نیمسال دوم تحصیلی، پیش‌آزمون در هر سه گروه اجرا شد. دو گروه (مدرسه) کنترل هیچگونه آموزشی دریافت نکردند. متغیر مستقل، مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها است که در قالب خدمات مستقیم و غیرمستقیم و به صورت زیر، در طی یک نیمسال تحصیلی در گروه آزمایش اجرا شد. در پایان این نیمسال تحصیلی نیز، از هر سه گروه (مدرسه) پس‌آزمون به عمل آمد. لازم به ذکر است گروه (مدرسه) با مشاور تحت عنوان گروه کنترل ۱ و گروه (مدرسه) بدون مشاور تحت عنوان گروه کنترل ۲ معرفی شده‌اند.

خدمات مستقیم مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها: در مدل ملی جدید انجمن مشاوره مدرسه آمریکا (انجمن مشاوره مدرسه آمریکا، ۲۰۰۳)، توصیه شده است که مشاوران مدرسه، ۸۰ درصد زمان خود را به ارائه‌ی خدمات مستقیم به دانش‌آموزان بپردازند.

| خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، Galassi & Akos (2007), pp 57-98 | | برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل) |
|---|---|--|
| نوع خدمات | کارکرد | روش |
| راهنمایی | یک برنامه‌ی آموزشی مکتوب، جامع، پیشگیرانه و فعال، و طراحی شده بر اساس مراحل رشد، که توسط مشاور و دیگر آموزگاران و جهت دسترسی و ارتقای دانش، نگرش و مهارت‌های هر دانش‌آموز در سه حیطه‌ی موفقیت تحصیلی، رشد مسیرشغلی، و رشد فردی/اجتماعی طراحی شده است. | * وجود ۲۲ برنامه‌ی یادگیری اجتماعی جهت اجرای این برنامه. |
| | نیازمند توجه به توانمندی‌ها به خوبی توجه به نقاط ضعف و به عوامل بافتی | * یک چارچوب ارزیابی متناسب با و طبقه‌بندی توانمندی‌ها |

| نوع خدمات | کارکرد | روش | برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل) |
|-----------|---|---|---|
| ارزیابی | و محیطی به خوبی متمرکز بر | چارچوب روان‌شناسی مثبت شامل محیطه. | مهارت‌ها و دانش‌آموزان. |
| | | * یک چارچوب سنجش و ارزیابی به نام مدل سرمایه‌های رشدی شامل ۴۰ سرمایه. | |
| مشاوره | تمرکز مشاوره فردی و گروهی، بیشتر بر ارتقای توانمندی‌های همه‌ی دانش‌آموزان است تا کاهش هیجانات منفی و بازسازی کمبودها و نقاط ضعف آنها. | ترکیب و تغییر نظریات موجود مثل بهزیستی و امیددرمانی و گسترش و بناسازی نظریه‌های هیجانات مثبت، روان‌شناسی مثبت و رفتاردرمانی‌شناختی. | برگزاری جلسات مشاوره فردی و گروهی با دانش‌آموزانی که پس از جلسات راهنمایی نیازمند به خدمات بیشتر تشخیص داده شدند. |

خدمات غیرمستقیم

| نوع خدمات | کارکرد | روش | برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل) |
|---------------------|--|---|---|
| مشاوره ^۱ | تلاش مشاور به همراه معلمان و والدین به تمرکز بر پرورش استعدادهای بالقوه‌ی دانش‌آموزان و توانمندی‌هایی که از قبل وجود داشته‌اند. و تغییر تمرکز از کاهش رفتارهای منفی به افزایش توانمندی‌ها. | ۱. مشاورت راه حل مدار ۲. مشاورت رفتاری مشترک | * برگزاری جلسات آموزش والدین، توزیع بروشور بین والدین با موضوعات انگیزه، نقش جو خانواده در تحصیل، روابط والد فرزند، بین والدین. |

1. Consultation

| برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل) | خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، Galassi & Akos (2007), pp 57-98 | نوع خدمات کارکرد روش |
|--|---|---|
| * برگزاری جلسات مشورتی با معلمان و توزیع بروشور با موضوعات انگیزه، هوش هیجانی، روش‌های تدریس. | | |
| * معرفی و ارجاع دانش‌آموزان به مراکز، ادارات و سازمان‌های خارج از مدرسه و متناسب با نیاز دانش‌آموزان، از جمله هسته مشاوره. | ۱. هماهنگی: شامل تمرکز و مدیریت، هم برای پیشگیری و هم برای حل مشکلات گروه‌های مراجعان، به اندازه‌ی پرورش توانمندی‌های دانش‌آموزان و محیط‌های ارتقادهنده‌ی توانمندی‌ها. | دو خدمت غیرمستقیم و دارای همپوشانی دیگر که جزء مهمی از برنامه‌ی جامع مشاوره مدرسه در قرن ۲۱ هماهنگی و است. |
| * اجرای اردوی بازدید دانش‌آموزان از دانشگاه و گفتگو با دانشجویان. | ۲. همکاری: تشکیل ائتلاف با افراد حرفه‌ای و دیگر افراد درون مدرسه و جامعه، جهت ارائه‌ی خدمات بهتر به دانش‌آموزان. | همکاری ^۱ |
| برگزاری جلسات دوستانه با دانش‌آموزان و بررسی نیازهای آنها در محیط مدرسه و ارائه گزارش به مدیریت مدرسه جهت انجام اصلاح و تغییر. | ارزیابی جو مدرسه و سیاست‌ها، روش‌ها، و برنامه‌های در حال اجراء؛ تجزیه و تحلیل و تفکیک داده‌ها و اطلاعات با توجه به سه حیطه تحصیلی، شغلی، فردی و اجتماعی؛ اجرای برنامه‌ها و سیاست‌های مبتنی بر شواهد و مؤثر در رشد مثبت جوانان؛ ارزیابی برنامه‌ها. | تمرکز اصلی مشاوران مدرسه در تلاش‌های رهبری، بر مسائل مربوط به سطح ساختارها (ساخت و ساز) هدایت شده است. رهبری |

1. Coordination and collaboration

| نوع خدمات | کارکرد | روش | برنامه‌های اجراء شده در پژوهش (متغیر مستقل) |
|---|---|---|--|
| خدمات مستقیم و غیرمستقیم مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، Galassi & Akos (2007), pp 57-98 | | | |
| پاسخگویی ^۱ | نشان دادن این موضوع که خدمات فراهم شده، در موفقیت دانش‌آموزان، چه مقدار تفاوت ایجاد کرده؟ | جمع‌آوری، دسته‌بندی، تجزیه و تحلیل و ارائه‌ی اطلاعات. | انجام نظرسنجی از دانش‌آموزان در رابطه با میزان مفید بودن برنامه‌های اجراء شده و بررسی پیشنهادها و انتقادات آنها جهت اجرای بهتر برنامه‌ها در آینده. |

یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر، تعداد کل دانش‌آموزان گروه (مدرسه) آزمایش ۸۰ نفر بود که از این تعداد، ۴۳ دانش‌آموز به صورت داوطلبانه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون شرکت کردند. از دو گروه (مدرسه) کنترل نیز همین تعداد دانش‌آموز به صورت تصادفی و داوطلبانه انتخاب شده و در این پژوهش شرکت کردند. ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه بر اساس سن، رشته و پایه تحصیلی در جداول ۱ و ۲ و ۳ آمده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس سن

| آزمایش | ۱۵ | ۱۶ | ۱۷ | ۱۸ | ۱۹ | مجموع |
|---------|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| فراوانی | ۲ | ۹ | ۲۱ | ۱۰ | ۱ | ۴۳ |
| درصد | ۵٪ | ۲۱٪ | ۴۹٪ | ۲۳٪ | ۲٪ | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۱ | --- | ۱۱ | ۲۹ | ۳ | --- | ۴۳ |
| درصد | --- | ۲۶٪ | ۶۷٪ | ۷٪ | --- | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۲ | ۱ | ۳۳ | ۹ | --- | --- | ۴۳ |
| فراوانی | ۲٪ | ۷۷٪ | ۲۱٪ | --- | --- | ۱۰۰٪ |

1. Accountability

جدول ۲: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس رشته تحصیلی

| آزمایش | ریاضی فیزیک | علوم تجربی | علوم انسانی | مجموع |
|---------|-------------|------------|-------------|-------|
| فراوانی | ۲۸ | ۱۵ | --- | ۴۳ |
| درصد | ۶۵٪ | ۳۵٪ | --- | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۱ | | | | |
| فراوانی | ۴۳ | --- | --- | ۴۳ |
| درصد | ۱۰۰٪ | --- | --- | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۲ | | | | |
| فراوانی | ۱۳ | --- | ۳۰٪ | ۴۳ |
| درصد | ۳۰٪ | --- | ۷۰٪ | ۱۰۰٪ |

جدول ۳: توزیع فراوانی گروه‌ها بر اساس پایه‌ی تحصیلی

| آزمایش | دوم | سوم | چهارم | مجموع |
|---------|------|-----|-------|-------|
| فراوانی | ۱۳ | ۲۱ | ۹ | ۴۳ |
| درصد | ۳۰٪ | ۴۹٪ | ۲۱٪ | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۱ | | | | |
| فراوانی | ۱۲ | ۳۱ | --- | ۴۳ |
| درصد | ۲۸٪ | ۷۲٪ | --- | ۱۰۰٪ |
| کنترل ۲ | | | | |
| فراوانی | ۴۳ | --- | --- | ۴۳ |
| درصد | ۱۰۰٪ | --- | --- | ۱۰۰٪ |

داده‌ها به روش آماری تحلیل کواریانس بررسی شد و نتایج در جداول یک تا سه آمده است. همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، با توجه به نمره‌های میانگین پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مشخص می‌شود که میانگین نمره‌های هر دو متغیر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در پس‌آزمون افزایش داشته است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون-

پس‌آزمون

| مرحله | گروه | تعداد | متغیر | M | SD |
|-----------|---------|-------|----------------|-------|-------|
| پیش‌آزمون | آزمایش | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۶۵/۱۳ | ۱۱/۲۶ |
| | کنترل ۱ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۳/۹۰ | ۶/۱۸ |
| کنترل ۱ | کنترل ۱ | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۶۹/۱۱ | ۱۱/۲۳ |
| | کنترل ۱ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۵/۱۳ | ۵/۶۸ |
| کنترل ۲ | کنترل ۲ | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۶۴/۰۹ | ۱۲ |
| | کنترل ۲ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۴/۵۱ | ۶/۲۲ |
| پس‌آزمون | آزمایش | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۷۳/۴۶ | ۱۱/۴۶ |
| | کنترل ۱ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۶/۴۴ | ۵/۱۰ |
| کنترل ۱ | کنترل ۱ | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۶۹/۹۳ | ۱۱/۳۱ |
| | کنترل ۱ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۵/۷۶ | ۵/۵۹ |
| کنترل ۲ | کنترل ۲ | ۴۳ | رشد مسیر شغلی | ۶۴/۸۸ | ۱۳/۲۶ |
| | کنترل ۲ | ۴۳ | بهزیستی تحصیلی | ۲۵/۲۵ | ۶/۷۷ |

به منظور انجام تحلیل واریانس، ابتدا پیش‌فرض‌های انجام این آزمون بررسی شد. این پیش‌فرض‌ها یعنی نرمال بودن و یکسانی واریانس متغیر وابسته از طریق آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به اینکه سطح معناداری مقدار محاسبه شده لوین از $0/05$ بزرگتر است (رشد مسیر شغلی $0/40$ و بهزیستی تحصیلی $0/14$)، داده‌ها مفروضه‌ی تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سوال نبرده‌اند و می‌توان از تحلیل واریانس یکراهه (تحلیل کوواریانس) استفاده کرد. در جدول ۳، خلاصه‌ی تحلیل واریانس (تجزیه و تحلیل کوواریانس) نمرات ارائه شده است.

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، بین نمره پس‌آزمون سه گروه دانش‌آموزان در رشد مسیر شغلی تفاوت معناداری در سطح $(P \leq 0/05)$ وجود دارد. اما نمره پس‌آزمون آنها در بهزیستی تحصیلی در سطح $(P \leq 0/05)$ ، تفاوت معناداری ندارد.

جدول ۳. تجزیه و تحلیل کوواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان در پس‌آزمون

| متغیر | منبع تغییرات | SS | df | MS | F | P | Eta | Power |
|---------------|--------------|-----------|-----|----------|--------|-------|-------|-------|
| رشد مسیر شغلی | پیش‌آزمون | ۶۶۴۸/۹۴۶ | ۱ | ۶۶۴۸/۹۴۶ | ۷۱/۳۷۱ | ۰/۰۰۰ | ۰/۳۶۳ | ۱/۰۰۰ |
| | گروه | ۱۴۷۲/۹۹۶ | ۲ | ۷۳۶/۴۹۸ | ۷/۹۰۶ | ۰/۰۰۱ | ۰/۱۱۲ | ۰/۹۵۰ |
| | خطا | ۱۱۶۴۴/۹۶۱ | ۱۲۵ | ۹۳/۱۶۰ | | | | |
| | پیش‌آزمون | ۱۱۱۲/۹۲۲ | ۱ | ۱۱۱۲/۹۲۲ | ۴۳/۱۵۶ | ۰/۰۰۰ | ۰/۲۵۷ | ۱/۰۰۰ |
| | گروه | ۵۵/۴۲۶ | ۲ | ۲۷/۷۱۳ | ۱/۰۷۵ | ۰/۳۴۵ | ۰/۰۱۷ | ۰/۲۳۵ |
| | خطا | ۳۲۲۳/۵۴۴ | ۱۲۵ | ۲۵/۷۸۸ | | | | |

به منظور مقایسه زوجی نمرات رشد مسیر شغلی گروه‌های آزمایش و کنترل ۱ و ۲ از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد.

جدول ۴: مقایسه زوجی گروه‌های آزمایش، کنترل ۱ و کنترل ۲

| گروه‌ها | MD | SE | P |
|-------------------|-------|-------|-------|
| آزمایش و کنترل ۱ | ۶/۰۴۵ | ۲/۱۰۳ | ۰/۰۰۵ |
| آزمایش و کنترل ۲ | ۷/۹۲۱ | ۲/۰۸۳ | ۰/۰۰۰ |
| کنترل ۱ و کنترل ۲ | ۱/۸۷۶ | ۲/۱۱۵ | ۰/۳۷۷ |

نتایج این بررسی نشان داد نمره رشد مسیر شغلی شرکت‌کنندگان در پژوهش در گروه آزمایش تفاوت معنادار با دو گروه کنترل ۱ و ۲ دارد اما بین دو گروه کنترل تفاوت معنادار نیست. یعنی اینکه تنها مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها موجب افزایش رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان شده و برنامه رایج مشاوره مدرسه که در مدارس اجرا می‌گردد تفاوت معناداری در رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان ایجاد نکرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان

داد که بین نمرات رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و گروه کنترل ۱ و کنترل ۲ تفاوت وجود دارد. بدین‌صورت که اجرای مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها در گروه آزمایش باعث افزایش نمره‌ی دانش‌آموزان در متغیر رشد مسیر شغلی و بهزیستی تحصیلی شده بود، اما در بهزیستی تحصیلی این افزایش معنادار نبود. بنابراین، فرضیه‌ی اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی مورد تأیید قرار می‌گیرد. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های رجایی (۱۳۹۰)، صادقی (۱۳۹۰)، پاشا (۱۳۹۱)، دیویس (۲۰۰۵)، ناستا (۲۰۰۷)، هارتمن و بتز (۲۰۰۷)، فواد، کتامننی، اسمودرز، چن، فیتز پاتریک و تری (۲۰۰۸)، کلر و ویستون (۲۰۰۸)، چوی، کیم و کیم (۲۰۱۵) همسو است.

با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت که تحریک ابعاد رشد مسیر شغلی (طرحریزی، مکاشفه، اطلاعات و تصمیم‌گیری) سوپر (۱۹۵۷)، تحت عنوان برنامه مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها، به بهبود رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان کمک کرده است. به نظر می‌رسد اجرای برنامه‌های راهنمایی کلاسی، مشاوره فردی و گروهی، برنامه بازدید از دانشگاه و توزیع بروشور با موضوعات هدف‌گذاری، ارائه‌ی اطلاعات شغلی و معرفی مشاغل، در تحریک ابعاد رشد مسیر شغلی (طرحریزی، مکاشفه، اطلاعات و تصمیم‌گیری) مؤثر بوده است. پاشا (۱۳۹۱) نیز آموزش مهارت‌های رشد مسیر شغلی بر بعد خودآگاهی مسیر شغلی و ابعاد مکاشفه و طرحریزی رشد مسیر شغلی دانشجویان را مؤثر گزارش کرده است. با توجه به اینکه اثربخشی مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها بر رشد مسیر شغلی معنادار شده است، لذا به اداره آموزش و پرورش و مشاوران مدارس پیشنهاد می‌شود توجه به این مدل را در نظر داشته و در آینده آن را بیشتر مبنای کار در مدارس قرار دهند.

همچنین به نظر می‌رسد ارائه برنامه‌های فوق‌الذکر در راستای مهارت‌های بین‌فردی تحت عنوان برنامه ارتقای هوش هیجانی نیز به این امر کمک کرده است. یافته‌ای که با پژوهش رجایی (۱۳۹۰) مبنی بر وجود همبستگی بین هوش هیجانی کل و مؤلفه‌ی روابط بین‌فردی با رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان نیز در یک راستا است. همانطور که پیش‌تر اشاره شد، بخشی از مداخلات مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها به برگزاری جلسات مشاورت، آموزش، و توزیع بروشور بین والدین مربوط می‌شود. روان‌شناسان نیز به اهمیت روابط والدین و فرزندان اشاره کرده‌اند (ماسن، ۱۳۸۳، به نقل از شمس، کاکاوند، و ترابی، ۱۳۹۰). اثربخشی این برنامه‌ها در پژوهش‌های فواد، کتامننی، اسمودرز، چن، فیتز پاتریک و تری (۲۰۰۸)، کلر و ویستون (۲۰۰۸)،

تحت عنوان مؤثر بودن برنامه‌های حمایت والدین بر رشد مسیر شغلی دانش‌آموزان تأیید شده‌اند. سان و لی (۲۰۰۹) و پارک و بونر (۲۰۰۸)، به نقل از نجفی، دهشیری، محمدی‌فر، دبیری و جعفری، (۱۳۹۴) نیز عواملی همچون مشارکت والدین در مدرسه، و نوع روابط والدین با نوجوان را با عملکرد و انگیزه‌ی دانش‌آموزان مرتبط می‌دانند.

عدم معناداری ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان علیرغم اجرای برنامه‌های اشاره شده تحت عنوان سازه‌های اشتیاق تحصیلی، هوش هیجانی و یادگیری و روش‌های مطالعه، ممکن است به خاطر چندین احتمال باشد. لنت، دوسیو تاویرا، شیو و سینگلی (۲۰۰۹)، بیان می‌کنند که رضایت تحصیلی به عنوان یک قلمرو در رضایت از زندگی کلی در نظر گرفته می‌شود که به نظر می‌رسد بخشی از آن توسط عوامل شخصیتی تعیین می‌شود. به این معنی که افراد با برخورداری از بعضی ویژگی‌های شخصیتی به احتمال بیشتری در قلمرو مشخصی از زندگی مانند تحصیل و کار، احساس رضایت خواهند کرد. همچنین جنسیت نیز می‌تواند عاملی تأثیرگذار در این زمینه باشد که در پژوهش حاضر تنها جنسیت پسر حضور داشت. در این راستا پیشنهاد می‌شود دیگر پژوهشگران علاقمند به این حوزه، این محدودیت را پوشش دهند.

از آنجا که شخصیت، با وجود انعطاف‌پذیری، در برابر تغییرات ناگهانی مقاوم است (شولتز و شولتز، ۱۳۹۰، ص ۱۱) و به صرف زمان زیادی نیاز دارد، به نظر می‌رسد ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان نیازمند برگزاری جلسات مشاورت طولانی مدت با معلمان و والدین، و جلسات راهنمایی کلاسی متعدد است و به زمانی بیش از یک نیمسال تحصیلی نیاز داشته باشد، در حالیکه مداخلات پژوهش حاضر فقط در یک نیمسال اجرا شده است. از طرف دیگر وقفه‌ی ایجاد شده بین این نیمسال (تعطیلات آخر سال) را نیز باید در نظر داشت.

احتمال دیگر وجود دانش‌آموزانی با عدم علاقه به رشته‌ی تحصیلی خود است که طبیعتاً بخشی از دانش‌آموزان در هر نمونه‌ای را به خود اختصاص می‌دهند. به نظر می‌رسد اگر شرایط اجرای پژوهش امکان اختصاص یافتن بخشی از جلسات راهنمایی کلاسی، به ارائه بروشور، مشاورت با والدین و معلمان، هماهنگی و همکاری با مدیریت و کادر اجرایی مدرسه، و مشاوره با این دانش‌آموزان با موضوعات مهارت‌های سازگاری با رشته، و ارائه‌ی اطلاعات، قوانین و شرایط تغییر رشته را می‌داد، شاید در ارتقای بهزیستی تحصیلی این دانش‌آموزان کمک‌کننده بود.

احتمال دیگر نیز می‌تواند اجرای پس‌آزمون در زمان امتحانات پایان سال باشد. ایام امتحانات همواره با استرس همراه بوده و لذا از آنجا که نتایج پژوهش‌های تنانت (۲۰۰۲)، شاتول (۲۰۰۶)، کوپنز، رئالو و داینر (۲۰۰۸)، رابطه‌ی منفی بین استرس و رضایت از زندگی دانش‌آموزان را گزارش کرده‌اند و با توجه به اینکه لنت و همکاران (۲۰۰۹)، رضایت تحصیلی را یک قلمرو از رضایت از زندگی کلی در نظر می‌گیرند، این دلیل نیز محتمل است.

به طور کلی می‌توان از یافته‌های پژوهش حاضر چنین نتیجه گرفت که مدل مشاوره مدرسه مبتنی بر توانمندی‌ها به عنوان یک مدل جامع و فراگیر، می‌تواند به خوبی مبنای عمل مشاوران مدرسه در یک سال تحصیلی قرار گیرد که پژوهش حاضر در یک نیمسال تحصیلی و در یک مدرسه انجام شده بود. لذا پیشنهاد می‌شود مشاوران مدارس با تغییر دیدگاه خود از دید آسیب‌محور به دید توانمندمحور، از این مدل در چند مدرسه از نواحی مختلف آموزش و پرورش استفاده کرده و هرچه بیشتر در جهت اجرای همه‌جانبه‌ی این مدل تلاش کنند و البته از آن فراتر هم روند. بدین معنی که فقط به توانمندی‌های اشاره شده اکتفا نکنند و توانمندی‌های بیشتری را سرلوحه‌ی کار با دانش‌آموزان در پایه‌های مختلف قرار دهند.

فهرست منابع

- Benard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. Portland, Ore.: Western Center for Drug-Free Schools and Communities.
- Benson, P. L. (1997). *All kids are our kids: What Communities Must Do to Raise Caring and Responsible Children and Adolescents*. San Francisco, Jossey-Bass Publishers.
- Borden, V. M. (1995). Segmenting student markets with a student satisfaction and priorities survey. *Research in Higher Education*, 36(1), 73-88.
- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 298-308.
- Bryant, J. L. (2006). Assessing Expectations and Perceptions of the Campus Experience: The Noel-Levitz Student Satisfaction Inventory. *New Directions for Community Colleges*, 134, 25-35.
- Burt, M. R., Resnick, G., & Novick, E. R. (1998). *Building supportive communities for at-risk adolescents: It takes more than services*. American Psychological Association.
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). Satisfaction of Basic Psychological Needs Leads to Better Academic Performance via Increased Psychological Capital: A Three-Wave Longitudinal Study among High School Students. *Frontiers in psychology*, 10, 1-12.



- Choi, Y., Kim, J., & Kim, S. (2015). Career Development and School Success in Adolescents: The Role of Career Interventions. *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506.
- Creed, P. A., & Paton, W. (2004). The development and validation of a short form of the Career Development Inventory – Australia. Australian. *Journal of Guidance and Counseling*, 14 (2), 125-138.
- Dawis, R. V. (2005). *The Minnesota theory of work adjustment*. Career Development, 1.
- Dinkmeyer, D., & Caldwell, E. (1970). *Development counseling and guidance: A comprehensive school approach*. New York: McGraw-Hill.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: W. W. Norton.
- Flores, A. (2007). Attribution style, self-efficacy, and stress as predictors of academic success and academic satisfaction in college students. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, 68, 874-874.
- Fouad, N. A., Kantamneni, N., Smothers, M. K., Chen, Y. L., Fitzpatrick, M., & Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72(1), 43-59.
- Galassi, J. P., & Akos, P. (2007). *Strengths-based school counseling: Promoting student development and achievement*. Routledge.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program (2nd Ed.)*. Alexandria, American Counseling Association.
- Hartman, R. O., & Betz, N. E. (2007). The Five-Factor model and career self-efficacy general and domain-specific relationships. *Journal of Career Assessment*, 15(2), 145-161.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of vocational behavior*, 66(3), 385-419.
- Hassan, M. M. (2002). Academic satisfaction and approaches to learning among United Arab Emirates university students. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 30(5), 443-451.
- Ivey, A. E., Ivey, M. B., Myers, J. E., & Sweeny, T. J. (2005). *Developmental counseling and therapy: Promoting wellness over the lifespan*. Boston: Lahaska Press.
- Jamelske, xx (2009). Measuring the impact of a university first-year experience program on student GPA and retention. *Higher Education*, 57(3), 373-391.
- Jean L. Magyar-Moe (2009). *Therapist's Guide to Positive Psychological Interventions*. Aliakbar Forooghi, Jalil Aslani, Sahar rafiei (2014). (Text in Persian).
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*.
- Kohlberg, L. (1969). *Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization*. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). Chicago: Rand McNally.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. L. (1999). The School-to-Work Transition from a Learning Theory Perspective. *The Career Development Quarterly*, 47(4), 312-325.

- Kuppens, P., Realo, A., & Diener, E. (2008). The role of positive and negative emotions in life satisfaction judgment across nations. *Journal of personality and social psychology*, 95(1), 66.
- 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., Do Céu Taveira, M., Sheu, H.B., Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*. 74, 190-198.
- Lent, R. W., Singley, D., Sheu, H. B., Schmidt, J. A., & Schmidt, L. C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15(1), 87-97.
- Littman-Ovadia, H., Lazar-Butbul, V., & Benjamin, B. A. (2014). Strengths-Based Career Counseling Overview and Initial Evaluation. *Journal of Career Assessment*, 22(3), 403-419.
- Magyar-Moe, J.L. (2009). *Therapist's guide to positive psychological interventions*. Translated by: Foroghi, A., Aslani, Jalil., Rafiei, S (2015). Tehran, Arjmand (Text in Persian)
- Mikaili, F (2013). Testing of Social-Cognitive Model of Academic Satisfaction in Undergraduate Students. *Journal of Psychology*, 2013, 17 201-219. (Text in Persian).
- Mitchell, M.H., Gibson, R.L (1972). *Introduction to counseling and guidance*. Translated by: Ahmadi, S.A., Pasha Sharifi, H., Hossenian, S., Alagheband, S., Sanaei, B (2008). Tehran, Roshd (Text in Persian).
- Myrick, R. D. (1997). *Development guidance and counseling: A practical approach* (3rd Ed.). Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.
- Najafi, M., Dehshiri, Gh., Mohammadifar, Ma., Dabiri, S., jafari, N (2015). The role of family performance variables, self-esteem, self-efficacy and personality in predicting academic achievement motivation. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 11(2), 9-31. (Text in Persian).
- Nasta. K. A. (2007). *Influence career self-efficacy Beliefs on exploration Behaviors. Dissertation for Master of Science in mental health counseling*. University of New York.
- Özgüngör, S. (2010). Identifying dimensions of students' ratings that best predict students' self-efficacy, course value and satisfaction. *Eurasian Journal of Educational Research*, 38, 146-163.
- Paisley, P. O., & Hubbard, G. T. (1994). *Developmental school counseling programs: From theory to practice*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Pash, Sh (2012). *The effectiveness of career skills training on Academic self-concept and career development of Esfahan university students*, University of Isfahan. (Text in Persian).
- Piaget, J. (1950). *The psychology of intelligence*. New York: Harcourt, Brace, & Company.
- Robert Lewis Gibson, Marianne Michelle (1972). *Introduction to Counseling and Guidance*. Seyed Ahmad Ahmadi, Hasan Pashasharifi, Simin Hoseinian, Setila Alagheband, Bagher Sanayi (2017). Tehran: Roshd Publication. (Text in Persian).
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.

- Sadeghi, A. (2011). *The course and factors affecting the growth of the career path of the third grade students of high school, high school and pre-university*. University of Isfahan. (Text in Persian).
- Sadeghi, A., Baghban, I., Bahrami, F., Ahmadi, A., & Creed, P. (2011). Validation of the short form of the career development inventory with an Iranian high school sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 11(1), 29-38.
- Savickas, M. L. (2002). *Career Construction: A developmental theory of vocational behavior*. In D. Brown (Ed), *Career choice and development* (pp, 149-205) San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2003, September). *Life portraits from Donald Super's career pattern study*. In *International Association for Education and Vocational Guidance*. Berne, Switzerland. In J. Dauwalder, R. Kunz, & J. Renz (Eds.), *Quality development in vocational counselling and training: Final report of the IAEVG international conference* (pp. 96-101).
- Schultz, D.P., Schultz, S.E., (2005). *Theories of personality*. Translated by Seyed Mohammadi. Y (2012). Tehran: Virayesh Publication (Text in Persian).
- Shams esfandabad, H, Kakavand, A, Torabi, Z (2011). Assessment of the relationship among attachment styles and identity styles with general health and academic achievement of female pre-university school students in Qazvin city. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 7(2), 107-129. (Text in Persian).
- Shaul, M, S, (2006). Exposure to threat of war and terror, political attitudes, stress, and life satisfaction among teenagers in Israel. *Journal of Adolescence*, 29(2). 165-176.
- Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., & Chaínho, H. (2010). *School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers* (Vol. 195). New York: Harper & Row.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). *Career Theory and Practice*. Thousand Oaks, CA: sage.
- Tennant, C. (2002). Life events, stress and depression: a review of recent findings. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(2), 173-182.
- Valizadeh, Z., Ahadi, H., Hiedari, M., Mazaheri, MM., Kajbaf, Mb (2016). The Structural Relationship of Perfectionism, Self- efficacy, Goal Orientation and Interest in Field of Study, and Academic Procrastination. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 12(2), 9-30. (Text in Persian)
- Wolin, S.J. and S. Wolin, *The Resilient Self: How survivors of troubled families rise above adversity* (New York: Villard Books, 1993).



This article is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International CC BY-NC-ND 4.0

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).