

اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل‌محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دختران دانش‌آموز

آتنا کاویانی^۱، محمد ربیعی^۲، منیژه کاوه^۳*

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۲/۰۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل‌محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دختران دانش‌آموز انجام گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. به منظور انتخاب مشارکت‌کنندگان، ۳۰ نفر دانش‌آموز به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) به صورت تصادفی جایگزین شدند. برای هر دو گروه پیش‌آزمون اجرا شد. در مرحله‌ی مداخله، گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت مشاوره گروهی راه‌حل‌محور قرار گرفتند. در پایان دوره‌ی مداخله پس‌آزمون اجرا و پس از آن پیگیری یک ماهه انجام شد. برای سنجش پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی به ترتیب از پرسشنامه‌های پایستگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین چاری (۲۰۱۲) و کامیابی تحصیلی اسرینر و همکاران (۲۰۰۹) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS-26 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفته است ($P < 0/05$) و دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری به‌طور معناداری، افزایش پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی داشتند ($P < 0/05$). همچنین نتایج حاصل از پیگیری نشان داد، این تغییرات پس از یک ماه مانایی اثر داشته است. می‌توان نتیجه گرفت که مشاوره گروهی راه‌حل‌محور جهت افزایش پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دختران دانش‌آموزان از کارایی لازم برخوردار است. روان‌شناسان تربیتی و مشاوران می‌توانند از مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور به عنوان یک راهبرد آموزشی، مداخله‌ای و پیشگیرانه جهت ارتقاء سلامت روان و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند.

واژگان کلیدی: مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور، پایستگی تحصیلی، کامیابی تحصیلی

۱. دانش‌آموخته روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران.

۲. دانشیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران.

۳. استادیار روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهرکرد، شهرکرد، ایران.

* (نویسنده مسئول) Kaveh@sku.ac.ir

The effectiveness of solution-focused group counseling on academic buoyancy and academic thriving of female students

Atena Kaviyani^۱, Mohammad Rabiei^۲, Manije Kaveh^{*۳}

Abstract

The present study was conducted with the aim of determining the effectiveness of solution- focused group counseling on academic buoyancy and academic thriving of female students. The research method was quasi-experimental and pre-test-post-test-follow up with control group design. The population of this research was made up of all female students of the first secondary school in Isfahan in the academic year of 1400-1401. In order to select the participants, 30 students were selected with multi-stage cluster sampling method and replaced randomly in two experimental (15) and control (15) groups. A pre-test was implemented for both groups. Solution-focused group counseling was held for the experimental group in 8 sessions of 90 minutes. At the end of the counseling, a post-test was implemented and a follow-up test was taken from both groups. To measure academic buoyancy and academic thriving, Dehghanizadeh, and Hossienchari (2012) and Schreiner et al. (2009) academic thriving questionnaires were used, respectively. The data were analyzed using the statistical method of multivariate analysis of covariance, using SPSS-26 software. The findings showed that the research hypothesis based on the effectiveness of Solution-focused group counseling on academic buoyancy and academic thriving has been confirmed ($P<0/05$) and the students of the experimental group had a significant increase in academic buoyancy and academic thriving compared to the students of the control group in the post-test and follow up phase. ($P<0/05$). Also, the results of the follow-up phase showed that these changes were stable. Therefore, it can be concluded that solution- focused group counseling has the necessary efficiency to increase academic buoyancy and academic thriving of female students. Educational psychologists and counselors can use solution-focused group counseling as an educational, interventional and preventive strategy to promote mental health and improve students' academic performance.

Keywords: solution-focused group counseling, Academic Buoyancy, Academic Thriving

1 . Graduate student, Department of Counseling and Psychology, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

2 . Associated Professor, Department of Counseling and Psychology, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

3 . Assistant Professor, Department of Counseling and Psychology, Shahrekord University, Shahrekord, Iran.

* Corresponding Author: Kaveh@sku.ac.ir

مقدمه

تعلیم و تربیت نیروی انسانی در جوامع مختلف یک سرمایه‌گذاری بلندمدت محسوب می‌شود که از اهمیت بسیاری برخوردار است. در این فرآیند هزینه‌های چشمگیری صرف می‌شود و برنامه‌ریزی‌های متعددی انجام می‌گیرد؛ با این وجود در طی مسیر آموزش دانش‌آموزان با چالش‌ها و مسائل تحصیلی متفاوتی روبرو می‌شوند که گاهی منجر به شکست و انصراف آنان از تحصیل می‌شود. به عبارت دیگر در مدارس دانش‌آموزانی هستند که از عهده‌ی تکالیف و چالش‌های دوران تحصیل خود برمی‌آیند و با موفقیت فارغ‌التحصیل می‌شوند. در مقابل، دانش‌آموزانی نیز هستند که در مواجهه با چالش‌ها و مشکلات تحصیلی انعطاف لازم را نداشته، زود تسلیم می‌شوند و عملکرد تحصیلی پایینی از خودشان نشان داده و در نهایت تحصیل را رها کرده و امکان پیشرفت در زندگی اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی را از خود سلب می‌کنند (مارتین و مارش^۱، ۲۰۰۹). به همین خاطر شناسایی عوامل موفقیت و کمک به دانش‌آموزان برای پذیرش شکست‌ها و مشکلات و توانمندسازی آن‌ها جهت غلبه بر چالش‌ها برای پژوهشگران حائز اهمیت است (پاتوین^۲ و همکاران، ۲۰۲۳؛ مارتین و همکاران، ۲۰۱۰؛ پتوس^۳، ۲۰۰۶).

یکی از عوامل مرتبط با سازگاری و مقابله با چالش‌های تحصیلی، پایداری تحصیلی^۴ است. پایداری تحصیلی از سازه‌های روان‌شناختی نسبتاً جدید آموزشی است که توسط دیدگاه روان‌شناسی مثبت به وجود آمده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). مفهوم پایداری تحصیلی را به عنوان واکنش مثبت، سودمند، مناسب و توانایی فرد در مقابله و رویارویی با انواع ناملازمات و چالش‌ها که به طور معمول در طول دوره‌ی تحصیل فرد تجربه می‌شود مانند نمرات پایین، اضطراب امتحان، دشواری تکالیف مدرسه، رقابت‌ها، افت عملکرد، استرس، دریافت بازخورد منفی از دیگران به ویژه معلمان و

1. Martin & Marsh
2. Putwain
3. Pettus
4. Academic buoyancy

کاهش انگیزه که در مسیر تحصیلی به صورت همیشگی رخ می‌دهد؛ تعریف می‌کنند (دوستانی، ۱۳۹۶). پایستگی تحصیلی با باورها، عواطف و رفتارهای مرتبط با پیشرفت ارتباط مثبت دارد و مفهومی نزدیک به مدیریت هیجانی است (پاتوین و همکاران، ۲۰۲۳، جیا و چنگ^۱، ۲۰۲۲، پاتوین و همکاران، ۲۰۲۰).

پایستگی تحصیلی به عنوان یک عامل مهم در توانمند سازی دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات و چالش‌ها شناخته می‌شود و افراد را در بزرگسالی قادر می‌سازد تا موانع موجود در زندگی اجتماعی خود را به طور مؤثر شناسایی و برطرف کنند (مارتین و مارش، ۲۰۱۰). پژوهش‌های پایستگی تحصیلی حاکی از آن است که این سازه بر توانایی دانش‌آموزان در برابر مشکلات روزانه و چالش‌های معمولی به جای تمرکز بر خطر آسیب‌دیدگی روانی آنها و پاسخ مثبت، سازنده و سازگارانه‌ی آنها به انواع چالش‌های تحصیلی و مقابله با مشکلات تحصیلی تأکید دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ آی و همکاران، ۱۴۰۰). افراد پایسته دارای ویژگی‌های بسیاری هستند که از جمله‌ی این ویژگی‌ها می‌توان به مهارت حل مسئله، شایستگی اجتماعی، آینده‌جویی، خودگردانی (خندان، ۱۳۹۵).

جهت‌گیری پایستگی تحصیلی به سمت فرآیند مثبت در زندگی انسان و تقویت سلامت و حمایت از آن است و به جای تلاش برای حذف مشکلات موجود در فرآیندهای مثبت زندگی، باعث رشد علمی و کمک به سلامت روان‌شناختی دانش‌آموزان می‌شود (مارتین و مارش، ۲۰۰۹). به عنوان مثال پاتوین و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی دریافتند که پایستگی تحصیلی می‌تواند از دانش‌آموزان در برابر اضطراب امتحان محافظت کند. دانش‌آموزان پایسته با وجود شرایط استرس‌زا و پرچالش در مسیر تحصیل خود، انگیزه‌ی بسیاری برای موفقیت و عملکرد بالا در مدرسه دارند (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰).

در اصل پایستگی تحصیلی در بستر تاب‌آوری تحصیلی که در بافت روان‌شناسی سستی شکل گرفت، رشد و گسترش یافته است (ربیعی، ۱۳۹۴). ساختار نظری مدل پایستگی تحصیلی همان الگوی انگیزش و اشتیاق تحصیلی مارتین (۲۰۰۷) است که بیان‌کننده عواطف، رفتار و شناختی است که مبنای اشتیاق تحصیلی مدارس است. مدل نظری پایستگی

1 . Jia & Cheng

تحصیلی دارای یازده مؤلفه و از چهار سطح (۱) ابعاد سازگاری شناختی^۱ (خودکارآمدی، ارزش گذاری مدرسه^۲ و تسلط بر اهداف^۳)، (۲) ابعاد سازگاری رفتاری^۴ (پشتکار، برنامه ریزی و مدیریت مطالعه^۵)، (۳) ابعاد ناسازگاری شناختی^۶ (اضطراب، اجتناب از شکست و کنترل متزلزل^۷) و (۴) ابعاد ناسازگار رفتاری^۸ (عدم اشتیاق و خود ناتوان^۹) تشکیل شده است (مارتین و همکاران، ۲۰۱۰). پژوهش های چندی به بررسی عوامل مؤثر بر پایداری تحصیلی در سه سطح روان شناختی، عوامل مربوط به مدرسه و خانواده - همسالان پرداخته اند (کولمار^{۱۰} و همکاران، ۲۰۱۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۸؛ دوستانی و صادقی، ۱۳۹۶؛ درمان و آدامز^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ امز^{۱۲}، ۱۹۹۲).

علاوه بر پایداری تحصیلی، از دیگر شاخص های مفید و مؤثر در موفقیت تحصیلی دانش آموزان کامیابی تحصیلی^{۱۳} است. کامیابی تحصیلی مستلزم پرنرزی و سرزنده بودن (سرزندگی) و همچنین تمایل دائمی برای یادگیری مهارت ها است (جلالی، ۱۳۹۸). دانش آموزان موفق از طریق احساس انرژی (نشاط) و همچنین این باور که در حال رشد و توسعه (یادگیری) در زندگی خود هستند، به کامیابی دست می یابند (سahین و تونا^{۱۴}، ۲۰۲۱). کامیابی تحصیلی فقط انگیزه برای یادگیری نیست، بلکه مجموعه ای از رفتارها و نگرش هایی است که باعث می شود دانش آموزان زمان های دشوار و سخت را پشت سر بگذارند و در رسیدن به اهداف تحصیلی و علمی خود تلاش نمایند (اسرینر^{۱۵} و همکاران، ۲۰۰۹). کامیابی

1. Adaptive cognitive
2. Valuing of school
3. Mastery orientation
4. Adaptive behavioural
5. Study management
6. Maladaptive cognitive
7. Anxiety, Failure avoidance, Uncertain control
8. Maladaptive behavioural
9. Disengagement, Self-handicapping
10. Colmar
11. Dorman & Adams
12. Ames
13. Academic thriving
14. Sahin & Tuna
15. Schreiner

تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان از لحاظ فکری، اجتماعی و عاطفی درگیر مسائل تحصیل خود باشند، حس اجتماعی و سلامت روان را تجربه کنند و در نهایت در تحصیل خود موفق شوند و بیشترین سود را از دوره تحصیل خود به دست آورند (اسرینر، ۲۰۲۰؛ جلالی، ۱۳۹۸).

کامیابی در برگیرنده سه مؤلفه درون فردی، بین فردی و تحصیلی است. پنج عامل یادگیری مشتاقانه، عزم تحصیلی، چشم‌انداز مثبت، شهروند شاخص و همبستگی اجتماعی در این سه مؤلفه نقش مؤثری دارد و از بین این عوامل یادگیری مشتاقانه و عزم تحصیلی با کامیابی تحصیلی ارتباط دارد و بر آن تأثیر می‌گذارد (اسرینر و همکاران، ۲۰۰۹). دانش‌آموزان کامیاب دارای نگرش مثبت به آینده هستند و رضایت از زندگی بالایی دارند. این افراد از دوران تحصیل خود نهایت لذت را می‌برند و با وجود چالش‌ها و سختی‌ها با امیدواری به مسیر خود ادامه می‌دهند، همچنین به توانایی خود برای رسیدن به نتایج مطلوب اطمینان کامل دارند (اسرینر، ۲۰۱۰).

بنابراین با توجه به آنچه در بالا بیان شد و از آن جهت که عدم موفقیت دانش‌آموزان نه تنها باعث بروز آسیب‌های روان‌شناختی می‌شود، بلکه آسیب‌های زیادی را برای هر کشور و سیستم آموزشی آن خواهد داشت، موفقیت تحصیلی سالیانه سهم زیادی از مطالعات نظام آموزش را به خود اختصاص می‌دهد (طاهری و جلیلیان، ۱۳۹۷). همچنین با توجه به این‌که دوره تحصیلی، از مهم‌ترین دوره‌های زندگی افراد به ویژه نوجوانان و جوانان محسوب می‌شود و از آن‌جا که دانش‌آموزان در این مسیر با چالش‌های زیادی از جمله استرس زیاد، نمرات ضعیف، افت انگیزه مواجه هستند، ضروری است عواملی که موجب افزایش توانایی فرد در برابر با چالش‌ها و موانع تحصیلی آنها می‌شود را مورد شناسایی قرار داد (پوردل و ثمری صفا، ۱۴۰۰).

رویکردهای روان‌شناختی متعددی بر روی متغیرهای تحصیلی با هدف افزایش عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گرفته است که یکی از این رویکردهای روان‌شناختی، رویکرد راه حل محور^۱ است (دیویس و آزبورن^۲، ۲۰۱۳). رویکرد راه حل محور سازگاری مناسبی با نظام آموزش و پرورش دارد. این روش بر استعداد و توانایی دانش‌آموزان تمرکز دارد و سعی می‌کند با نگرشی ترغیب کننده، دانش‌آموزان را درگیر فرآیند مشاوره کند و برای رسیدن به اهداف موردنظر، آنها را با خود همراه سازد. درمانگران راه حل محور معتقدند این رویکرد در خصوص مشکلات درون مدرسه قابل استفاده و مؤثر است (دیویس و آزبورن، ۲۰۱۳).

درمان کوتاه مدت راه حل محور، به عنوان یکی از نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی پست مدرن محسوب می‌شود (محمد یاری و حسینیان، ۱۳۹۷). این روش به دانش‌آموزانی که احساس خستگی، ناامید شدن از محیط تحصیلی خود و فقدان انگیزه دارند چشم‌انداز جدیدی ارائه می‌دهد (برگ و میلر^۳، ۱۹۹۹). این شیوه نگاه دانش‌آموزان را از شکست‌های تحصیلی و تجربه‌های ناموفق آنها به سمت موفقیت‌های تحصیلی و تجربه موفق آنها سوق می‌دهد (صدری دمیچی و همکاران، ۱۳۹۸).

مشاوره راه حل محور توسط دی شیزر^۴ و همکارانش (۱۹۸۵) طراحی شد. اساس و مبنای این رویکرد، اعتماد مشاوران به مراجعین به خاطر قابلیت‌ها و توانمندی درونی آن جهت حل مشکل است. در این رویکرد از شیوه‌هایی مانند شناسایی راه حل‌ها و موقعیت‌های استثناء به جای تمرکز بر مشکلات تأکید می‌کند. این شیوه توانمندی‌ها و قابلیت‌های افراد را پرورش می‌دهد و در مسیر رسیدن به اهداف موردنظر از آنها استفاده می‌کند. مشاوره راه حل محور دارای یک چارچوب

1. Solution-focused (SF)
2. Davis & Osborn
3. Berg & Miller
4. De Shazer

ساختارمند است و مبنای عمل آن در جهت تصمیم‌گیری است. در ضمن این روش بر حال و آینده تمرکز دارد (دیویس و آذربورن، ۲۰۱۳).

مشاوره‌ی راه‌حل‌محور به دلیل اهمیت به توانمندسازی دانش‌آموزان، در مدارس به عنوان یک مدل کارآمد و امیدبخش بدل شده است. پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که درمان راه‌حل‌محور در رابطه با کودکان و نوجوانان مناسب است (تاآادی^۱، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهد تاکنون درمان راه‌حل‌محور در افزایش هیجان تحصیلی و سرزندگی تحصیلی (پوردل و ثمری صفا، ۱۴۰۰)، افزایش تاب‌آوری (هندار^۲ و همکاران، ۲۰۱۹)، افزایش خودکارآمدی تحصیلی (بهرامی و بهاری، ۱۳۹۳)، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی (غفوریان رام و علیزاده موسوی، ۱۳۹۵) و کاهش مشکلات تحصیلی نوجوانان (لطفی و معتمدی، ۱۳۹۵) مورد استفاده قرار گرفته است.

سازه‌های پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی جزء روان‌شناسی مثبت‌نگر محسوب می‌شوند. روان‌شناسی مثبت‌نگر به پرورش توانمندی و انعطاف‌پذیری افراد به جای نقایص و ضعف‌های آنها توجه می‌کند (ربیعی، ۱۳۹۴). همچنین رویکرد راه‌حل‌محور نیز بر مشخصه‌های مثبت و کارآمد افراد توجه و سعی دارد به افراد کمک کند راه‌حلی بر اساس اهداف، قابلیت‌ها و ویژگی خود پیدا کنند (شری^۳، ۲۰۱۳). اگرچه پژوهش‌های متعددی در خصوص تأثیر مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور بر متغیرهای تحصیلی انجام شده است، با این حال تاکنون پژوهش‌ها به طور مستقیم بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی تمرکز نکرده‌اند. از این رو با در نظر داشتن اهمیت پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی در دوران نوجوانی برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی این دوره، انجام این پژوهش مبتنی بر رویکرد راه‌حل‌محور، لازم و ضروری است. همچنین پژوهش حاضر امید دارد بتواند سهم به سزایی در افزایش دانش در حیطه‌ی آموزش و پرورش داشته باشد و با توجه به خلأ پژوهشی که در زمینه‌ی اثربخشی اثربخشی مشاوره‌ی گروهی کوتاه‌مدت راه‌حل‌محور بر پایستگی

1. Taathadi

2. Hendar

3. Sharry

تحصیلی و کامیابی تحصیلی دختران دانش آموز وجود دارد می تواند از بعد نظری کمک کننده باشد. بنابراین پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی دختران دانش آموز است.

روش پژوهشی

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و طرح پیش آزمون-پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش همه دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ است. روش نمونه گیری این پژوهش به صورت خوشه ای چند مرحله ای است. در مرحله اول از بین نواحی شش گانه آموزش و پرورش شهر اصفهان، ناحیه ۶ به صورت تصادفی انتخاب و در مرحله دوم در بین مدارس متوسطه اول این ناحیه یک مدرسه انتخاب شد و در مرحله سوم با مراجعه به مدرسه و بیان اهداف ماهیت پژوهش، ۳ کلاس و از هر کلاس حدود ۱۰ نفر انتخاب شدند و نهایتاً ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. ملاک ورود شرکت کنندگان به پژوهش شامل عدم استفاده از سایر مداخلات روان شناختی و درمانی به صورت همزمان و نداشتن اختلالات روان شناختی مزمن بود. ملاک خروج شرکت کنندگان نیز غیبت بیش از دو جلسه پس از اعلام تمایل برای شرکت در پژوهش، عدم تمایل به همکاری و ادامه جلسات مداخله بود. لازم به ذکر است که افت شرکت کنندگان در گروه آزمایش و گروه کنترل ۳ نفر بوده است. به خاطر غیبت و حضور نامنظم ۳ نفر از شرکت کنندگان در طی جلسات مداخله از پژوهش کنار گذاشته شدند و نهایتاً ۳۰ نفر (۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل) در فرآیند پژوهش مد نظر قرار گرفتند و به خاطر پیش بینی افت شرکت کنندگان در ابتدا کمی بیشتر از تعداد افراد مد نظر، انتخاب شده بودند. همچنین ابزارهای گردآوری اطلاعات در این پژوهش عبارت بود از:

۱. پرسشنامه پایستگی تحصیلی: این مقیاس توسط دهقانی زاده و حسین چاری (۲۰۱۲) ساخته شده است که برگرفته از پرسشنامه پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) با ۴۱ گویه است که با هدف سنجش پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از آن استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۹ گویه‌ی تک مؤلفه‌ای بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) است. حداقل نمره در این پرسشنامه ۹ و حداکثر نمره ۴۵ است که نمره‌ی بالا نشانگر پایستگی تحصیلی بیشتر است. مرادی و چراغی (۲۰۱۴) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کرده‌اند که مقدار ۰/۷۰ را گزارش نموده‌اند. دهقانی‌زاده و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود پایایی مقیاس مذکور را ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند و ضریب بازآزمایی را ۰/۷۳ برآورد نموده‌اند. همچنین آلفای کرونباخ برای کل مقیاس در این پژوهش، ۰/۷۰ به دست آمد. یک نمونه سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: "اگر روزی در مدرسه نمره‌ی بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت."

۲. پرسشنامه کامیابی تحصیلی: پرسشنامه‌ی کامیابی تحصیلی توسط اسرینر و همکاران (۲۰۰۹) ساخته شده و جلالی (۱۳۹۸) آن را به فارسی ترجمه کرده است. این پرسشنامه از پنج زیرمقیاس تشکیل شده است و دارای ۳۲ گویه است. گویه‌های ۱ تا ۷ مربوط به عزم تحصیلی، ۸ تا ۱۵ مربوط به شهروند خاص، ۱۶ تا ۲۴ مربوط به یادگیری مشتاقانه، ۲۵ تا ۲۹ مربوط به چشم‌انداز مثبت و ۳۰ تا ۳۲ مربوط به همبستگی اجتماعی است. طیف پاسخ‌دهی این پرسشنامه ۶ گزینه‌ای از (بسیار مخالفم = ۱ تا بسیار موافقم = ۶) است. پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ توسط سازندگان آن ۰/۹۱ و پایایی زیرمقیاس‌های آن بین ۰/۸۰ (شهروند شاخص) تا ۰/۸۵ (یادگیری مشتاقانه) گزارش شده است. همچنین آلفای کرونباخ در این پژوهش، ۰/۸۰ به دست آمد. یک نمونه سؤالات این پرسشنامه عبارت است از: "حتی زمانی که محتوای درسی کسل‌کننده و حوصله‌سربر است، من تلاش می‌کنم که آن را ادامه دهم تا تمام شود."

روند اجرای پژوهش: پس از دریافت کد اخلاق در پژوهش با شناسه ۰۳۱، ۱۴۰۰، IR.SKU.REC و کسب مجوزهای لازم از اداره‌ی آموزش و پرورش، به مدرسه مورد نظر مراجعه صورت پذیرفت و هماهنگی‌ها جهت اجرای پژوهش انجام شد. پس از

انتخاب نمونه و ارائه توضیحات، پیش‌آزمون‌ها اجرا شدند. سپس افراد انتخاب شده در دو گروه کنترل و آزمایش به صورت تصادفی جایگزین شدند. توضیحات مختصری درمورد ماهیت جلسات مشاوره‌ی گروهی، از جمله هدف از اجرای پژوهش، لزوم پاسخ‌دهی به سؤالات، اطمینان از محرمانه ماندن به اطلاع شرکت‌کنندگان رسید. همچنین به منظور اجرای منظم جلسات، قوانین و مدت حضور در جلسات برای آنها توضیح داده شد. اعضای گروه آزمایش ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای، مشاوره گروهی راه‌حل‌محور دریافت کردند. در مدت این پژوهش گروه کنترل، هیچ‌گونه برنامه‌ی مشاوره گروهی دریافت نکرده است. برنامه‌ی جلسات به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شده است که با درس‌های اصلی دانش‌آموزان تداخلی نداشته باشد. در پایان جلسه آخر، پژوهشگر اقدام به اجرای پس‌آزمون (پایستگی و کامیابی تحصیلی) نمود. یک ماه پس از پایان جلسات مشاوره، جلسه‌ی پیگیری انجام شد. در مرحله‌ی پیگیری به منظور بررسی مانایی اثر مداخله، گروه‌های آزمایش و کنترل با پرسشنامه‌های پایستگی و کامیابی تحصیلی، مجدد سنجیده شدند. برای رعایت اصول اخلاقی در پژوهش بعد از اتمام مداخله، مشاوره‌ی مذکور نیز برای گروه کنترل نیز اجرا شد.

ساختار و محتوای جلسات مشاوره گروهی راه‌حل‌محور براساس گروه درمانی راه‌حل‌محور شری (۲۰۱۳) و مشاوره‌ی مدرسه با رویکرد راه‌حل‌محور دیویس و آیزورن (۲۰۱۳) طراحی و استفاده شد. خلاصه جلسات مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۱ خلاصه جلسات مشاوره گروهی مبتنی بر رویکرد راه حل محور

تعداد جلسات	هدف جلسه	شرح جلسات
جلسه اول	جلسه معارفه	خوشامدگویی و آشنایی، بیان اصول کلی درمان راه‌حل محور، بیان قوانین و چهارچوب گروه. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه دوم	هدف‌گذاری	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه‌ای از جلسه گذشته، تعیین و مشخص کردن اهداف به‌صورت واضح و مشخص و استفاده از فرم هدف. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه سوم	برجسته سازی توانایی‌ها	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه‌ای از جلسه گذشته، رسیدن به راه‌حل‌های جدید و تازه با استفاده از توانایی اکتسابی و ذاتی دانش‌آموزان. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده

جلسه چهارم	کشف استثناء	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه‌ای از جلسه گذشته، ایجاد گفتگوی بدون مشکل و تمرکز بر موقعیت‌هایی که فرد موفق عمل کرده است. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه پنجم	استفاده از سؤال معجزه	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه‌ای از جلسه گذشته، مطرح کردن سؤال معجزه در جهت کمک به دانش آموزان برای تشخیص و پیدا کردن استثناءهای مثبت در زندگی‌شان. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه ششم	متفاوت بودن در ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه‌ای از جلسه گذشته، استفاده از واژه‌ی (به‌جای) برای متفاوت بودن در ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی و به‌این ترتیب کمک کردن به دانش آموزان تا راه‌های دیگر را امتحان کنند. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه هفتم	بررسی تغییرات	مرور تکلیف جلسه قبل و ارائه خلاصه از جلسه گذشته، تعمیم دادن راه‌حل‌های جدید به سایر موقعیت‌ها، تمرکز بر قدرت هریک از اعضای گروه. مشخص کردن تکلیف جلسه آینده
جلسه هشتم	جشن تغییر	بازخورد و بحث درباره تجارب جدید، بررسی مزایای استفاده از راه‌حل‌ها، تحسین اعضا و سپاس‌گزاری بابت تغییرات ایجاد شده

یافته‌ها

در رابطه با اطلاعات توصیفی و جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش لازم به ذکر است که میانگین سنی دختران دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۱۳/۷۶ بود. ۱۵ درصد در پایه‌ی هفتم، ۵۲ درصد از پایه‌ی هشتم و ۳۳ درصد در پایه‌ی نهم تحصیل می‌کردند. تحصیلات والدین ۷ درصد از آنها سیکل، ۲۰ درصد دیپلم، ۲۰ درصد فوق دیپلم، ۴۰ درصد لیسانس و ۱۳ درصد فوق‌لیسانس بودند. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

میانگین و انحراف استاندارد نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲ اطلاعات توصیفی متغیر پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه آزمایش	گروه کنترل
پایستگی تحصیلی	پیش‌آزمون	میانگین ۲۸/۹۳ انحراف معیار ۳/۶۹	میانگین ۲۸/۸۶ انحراف معیار ۳/۷۳
	پس‌آزمون	میانگین ۳۰/۲۰ انحراف معیار ۳/۵۸	میانگین ۲۸/۴۶ انحراف معیار ۳/۸۳
	پیگیری	میانگین ۳۰/۰۶ انحراف معیار ۳/۸۸	میانگین ۲۷/۹۳ انحراف معیار ۳/۲۱

همان گونه که در جدول ۲ مشاهده می شود، میانگین و انحراف استاندارد پایستگی تحصیلی در گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب ۲۸/۹۳ و ۳/۶۹، در پس آزمون به ترتیب ۳۰/۲۰ و ۳/۵۸ و در مرحله ی پیگیری ۳۰/۰۶ و ۳/۸۸ است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد پایستگی تحصیلی در گروه کنترل در پیش آزمون به ترتیب ۲۸/۸۶ و ۳/۷۳، در پس آزمون به ترتیب ۲۸/۴۶ و ۳/۸۳ و در مرحله ی پیگیری ۲۷/۹۳ و ۳/۲۱ است.

جدول ۳ اطلاعات توصیفی متغیر کامیابی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول در دو گروه آزمایش و کنترل

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کامیابی تحصیلی	پیش آزمون	۱۲۷/۹۳	۴/۵۶	۱۲۸/۸۰	۴/۶۷
	پس آزمون	۱۲۹/۸۶	۵/۱۱	۱۲۷/۹۳	۴/۳۶
	پیگیری	۱۲۸/۸۶	۵/۱۹	۱۲۷/۳۳	۴/۳۰

همان گونه که در جدول ۳ مشاهده می شود، میانگین و انحراف استاندارد کامیابی تحصیلی در گروه آزمایش در پیش آزمون به ترتیب ۱۲۷/۹۳ و ۴/۵۶، در پس آزمون ۱۲۹/۸۶ و ۵/۱۱ و در مرحله ی پیگیری ۱۲۸/۸۶ و ۵/۱۹ است. همچنین میانگین و انحراف استاندارد کامیابی تحصیلی در گروه کنترل در پیش آزمون به ترتیب ۱۲۸/۸۰ و ۴/۶۷، در پس آزمون ۱۲۷/۹۳ و ۴/۳۶ و در مرحله ی پیگیری ۱۲۷/۳۳ و ۴/۳۰ است.

برای آزمون فرضیه در رابطه با پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی از تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده می شود. در تجزیه و تحلیل کوواریانس رعایت بعضی از مفروضه ها از قبیل همگنی شیب رگرسیون، همگنی واریانس، همسانی ماتریس های کوواریانس الزامی است. در این پژوهش نیز ابتدا به بررسی این مفروضه ها پرداخته شد. آزمون نرمال چندمتغیره برای داده ها به تفکیک گروه کنترل و آزمایش با استفاده از بسته `mvnornmtest` در نرم افزار R نسخه ۳،۵،۳ انجام گرفت. با توجه به سطوح معنی داری همه ی نتایج به دست آمده بزرگ تر از ۰/۰۵ بودند. در نتیجه فرض نرمال

چندمتغیره در سطح معناداری ۰/۰۵ معنی‌دار بود. بررسی همگنی شیب رگرسیون نشان داد برای متغیرهای پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی به ترتیب برابر ۰/۳۷ و ۰/۲۲ در سطح $p > ۰/۰۵$ است. در نتیجه تفاوت معناداری میان ضرایب مشاهده نمی‌شود و فرض همگنی ضرایب رگرسیون در تمامی متغیرها برقرار است. نتایج آزمون لوین جهت بررسی همگنی واریانس‌ها برای متغیر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی به ترتیب ۰/۵۰ و ۰/۳۶ در سطح $p > ۰/۰۵$ نشان داده شد. جهت بررسی مفروضه‌ی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس ($F: ۰/۸۹, p > ۰/۰۵$) نشان داده شد.

بنابراین با توجه به برقراری مفروضه‌ها برای بررسی فرضیه اثربخشی مشاوره گروهی راه‌حل‌محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد که در ادامه گزارش شده است.

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکوا) روی نمره‌های پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

نام آزمون	مقدار	خطا df	فرضیه df	F	سطح معناداری
آزمون اثر پیلای ^۱	۰/۵۹۳	۲۵	۲	۱۸/۲۲	۰/۰۰
آزمون لامبدای ویلکز ^۲	۰/۴۰۷	۲۵	۲	۱۸/۲۲	۰/۰۰
آزمون اثر هتلینگ ^۳	۱/۴۵	۲۵	۲	۱۸/۲۲	۰/۰۰
آزمون بزرگ‌ترین ریشه روی ^۴	۱/۴۵	۲۵	۲	۱۸/۲۲	۰/۰۰

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، نتیجه‌ی تجزیه و تحلیل کوواریانس چندمتغیری حاکی از آن است که آماره لامبدای ویلکز ($F: ۱۸/۲۲, p < ۰/۰۱$) معنادار است. سطوح معناداری همه‌ی آزمون‌ها بیانگر آن است که بین گروه‌های

^۱ Pillai's Trace

^۲ Wilk's Lambda

^۳ Hotelling's Trace

^۴ Roy's Largest Root

آزمایش و کنترل در پس آزمون، حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته (پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی)، تفاوت معناداری وجود دارد.

در ادامه‌ی نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمرات پس آزمون پایداری و کامیابی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیر روی نمره‌ی پس آزمون پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل							
منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجدورات	درجات آزادی	میانگین مجدورات	F	sig	اندازه‌ی اثر
پیش آزمون	پایداری تحصیلی	۴۳/۳۴	۱	۴۳/۳۴	۸/۳۰	۰/۰۰۸	۰/۲۴۹
	کامیابی تحصیلی	۴۳/۷۹	۱	۴۳/۷۹	۱۷/۳۳	۰/۰۰	۰/۴۰۹
گروه	پایداری تحصیلی	۱۳۰/۵۴	۲۵	۵/۲۲			
	کامیابی تحصیلی	۶۳/۱۸	۲۵	۲/۵۷			
خطا	پایداری تحصیلی	۲۶۲۲۲	۳۰				
	کامیابی تحصیلی	۴۹۹۱۱۷	۳۰				

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح $(p < ۰/۰۵)$ معنادار است، بنابراین فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی مشاوره گروهی راه حل محور بر پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی دانش آموزان تأیید می‌شود. برای بررسی این که آیا اثربخشی مشاوره‌ی گروهی راه حل محور بر پایداری

تحصیلی و کامیابی تحصیلی دانش‌آموزان بعد از یک ماه ماندگار است، تحلیل کوواریانس در متن مانکوا روی میانگین نمرات پیگیری پایداری و کامیابی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل انجام گرفت، نتایج در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶ نتایج تحلیل کواریانس تک متغیر روی نمره‌ی پس‌آزمون در مرحله‌ی پیگیری پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F	sig	اندازه اثر
پیش‌آزمون	پایداری تحصیلی	۳۵/۸۹	۱	۳۵/۸۹	۶/۸۹	۰/۰۱	۰/۲۱۶
	کامیابی تحصیلی	۳۳/۶۸	۱	۳۳/۶۸	۶/۷۵	۰/۰۱	۰/۲۱۳
گروه	پایداری تحصیلی	۱۳۰/۰۸	۲۵	۵/۲۰			
	کامیابی تحصیلی	۱۲۴/۷۵	۲۵	۴/۹۹			
خطا	پایداری تحصیلی	۲۵۶۲۰	۳۰				
	کامیابی تحصیلی	۴۹۲۹۴۳	۳۰				

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، با حذف تأثیر پیش‌آزمون و با توجه به ضریب F محاسبه شده، مشاهده می‌شود که بین میانگین‌های تعدیل شده نمرات پایداری تحصیلی و کامیابی تحصیلی شرکت‌کنندگان برحسب عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) در مرحله‌ی پیگیری تفاوت معناداری مشاهده می‌شود ($p < ۰/۰۵$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که

اثر ناشی از راه حل محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه‌ی اول تا مرحله‌ی پیگیری ماندگار است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مشاوره‌ی گروهی راه حل محور بر پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی اول شهر اصفهان انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که مشاوره‌ی گروهی راه حل محور سبب افزایش پایستگی تحصیلی دانش آموزان می‌شود. این یافته با یافته‌های بهادری خسروشاهی (۱۳۹۷)، کابینی مقدم و همکاران (۱۳۹۷)، پوآلاکاناهو^۱ (۲۰۱۹) همسو است.

در تبیین اثربخشی مشاوره‌ی راه حل محور بر افزایش پایستگی تحصیلی می‌توان به یکی از مفاهیم این رویکرد یعنی فن عادی سازی، اشاره کرد. این فن کمک می‌کند مراجعان به این درک برسند که فقط آنها با مشکلات روبرو نمی‌شوند و دیگران هم به نوعی با مشکلات درگیر هستند. این شیوه با استفاده از سؤالات معجزه آسا و استثناء دانش آموزان را تشویق می‌کند که در مقابله با مسائل و مشکلات، واکنش درستی از خود نشان دهند. همچنین به آنها کمک می‌کند که با شناسایی موقعیت‌های استثناء در زندگی، نسبت به آینده تحصیل خود دید مثبتی پیدا کنند و به خوبی با شرایط دشوار مقابله کنند (پوردل و ثمری صفا، ۱۴۰۰).

این مفهوم هم جهت با پایستگی تحصیلی است، زیرا یک دانش آموز دارای پایستگی تحصیلی باید بتواند در مقابل چالش‌های تحصیلی به خوبی عمل کند و به حل مسائل و مشکلات بپردازد. به همین خاطر رویکرد راه حل محور تنها با تمرکز بر قابلیت‌ها و توانایی دانش آموزان، مفهوم خودباوری را در آنها رشد می‌دهد و در نهایت منجر به ایجاد اعتماد به نفس در آنها می‌شود. بدین صورت دانش آموزان به واسطه عضویت در گروهی امن و فراگیری مهارت‌هایی مانند

¹ Puolakanaho

مدیریت زمان، تدوین در ست برنامه و روش‌های صحیح مطالعه، به موفقیت و پیشرفت تحصیلی می‌رسند (پوردل و ثمری صفا، ۱۴۰۰).

همچنین یافته‌ی پژوهش نشان داد که مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور منجر به افزایش کامیابی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با یافته‌های اسرینر و همکاران (۲۰۰۹)، ساهین و تونا (۲۰۲۱) قدیر و آل‌فوقا^۱ (۲۰۲۰) و حسنی و ده‌اهلی^۲ (۲۰۲۱) همراستا است.

افراد کامیاب در محیط تحصیل، پویایی و تحرک خود را حفظ می‌کنند، علاقه‌ی زیادی برای تغییر و رشد محیط خود دارند و تا زمانی که مشکلات تحصیل خود را برطرف نکنند، دست از تلاش برنمی‌دارند (بتمن و کرانت^۳، ۱۹۹۳). در همین راستا فنون و روش‌های مشاوره‌ی راه‌حل‌محور به شیوه‌ی گروهی سبب می‌شود دانش‌آموزان تفکر و نگرش خود را در خصوص مسائل و مشکلات زندگی تغییر بدهند، احساس خوبی نسبت به خودشان پیدا کنند، به دنبال شناسایی نقاط قوت خود باشند و بر راه‌حل‌های کارآمد موجود تمرکز کنند. درنهایت آنها خودشان را افرادی توانمند بدانند، در شرایط مطلوب روانی قرار بگیرند و امید به بهبودی و تلاش برای انجام کارهای مطلوب در آنها افزایش یابد (اسدی و همکاران، ۱۳۹۶).

در تبیین مرتبط با اثربخشی مشاوره‌ی گروهی راه‌حل‌محور بر کامیابی تحصیلی، می‌توان به این موضوع اشاره کرد که افراد کامیاب به واسطه‌ی عزم تحصیلی، همه‌ی افکار و رفتار خودشان را در جهت هدف موردنظر خود سازگار و تنظیم می‌کنند. همچنین این افراد در مقابل دشوار بودن تکالیف و مطالب، خسته و تسلیم نمی‌شوند و تلاش می‌کنند روش‌های جدید را به کار ببرند، از دیگران کمک بگیرند و تا زمانی که کارشان به نتیجه نرسد، دست از کار نمی‌کشند. می‌توان

¹ Qadir & Al-Fuqaha

² Hosni & Aldhahli

³ Bateman & Crant

چنین بیان کرد که عزم تحصیلی و کامیابی با رویکرد راه حل محور هم جهت است. بدین خاطر که این شیوه به جای تمرکز بر گذشته، بر زمان حال و آینده تأکید دارد، بلافاصله بعد از شناسایی یک راه حل به کمک خود فرد به سمت آن هدف حرکت می کنند. همچنین رویکرد راه حل محور تنها با تمرکز بر قابلیت ها و توانایی دانش آموزان، مفهوم خودباوری را در آنها رشد می دهد و در نهایت منجر به ایجاد اعتماد به نفس در آنها می شود. بدین صورت دانش آموزان به واسطه ی عضویت در گروهی امن و فراگیری مهارت هایی مانند مدیریت زمان، تدوین درست برنامه و روش های صحیح مطالعه، به موفقیت و پیشرفت تحصیلی می رسند (فرانکلین^۱ و همکاران، ۲۰۱۷).

در کل می توان نتیجه گرفت مشاوره ی راه حل محور بر روی مؤلفه های مثبت و عاملیت افراد متمرکز است. توجه و تأکید رویکرد راه حل محور بر این که چه چیزی مناسب هر فرد است، باعث شده است که این رویکرد به گزینه ی جذابی تبدیل شود و بتواند در افزایش پایستگی تحصیلی و کامیابی تحصیلی دانش آموزان مؤثر واقع شود. پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش ها دارای برخی محدودیت ها بود، از جمله عدم تعمیم یافته ها به دانش آموزان پسر به دلیل انجام پژوهش بر روی دانش آموزان دختر، عدم تعمیم پذیری نتایج به دانش آموزان شهرهای دیگر به دلیل محدود شدن نمونه ی پژوهش به دانش آموزان شهر اصفهان، عدم امکان در کنترل کردن متغیرهای مداخله گر مانند وضعیت عاطفی، شرایط محیطی و اقتصادی دانش آموزان و به کار بردن صرفاً پرسشنامه و عدم انجام مصاحبه در این پژوهش که باعث محدودیت در تعمیم دادن نتایج می شود. در مجموع می توان بیان کرد با توجه به این که آموزش راه حل محور در حیطه ی فردی، تحصیلی و اجتماعی افراد، احساس نیاز می شود تا بدین وسیله دانش آموزان بتوانند در برابر مسائل و چالش های تحصیلی و زندگی آمادگی پیدا کنند، از این رو پیشنهاد می شود مشاوره ی گروهی راه حل محور به عنوان یک راهبرد آموزشی، مداخله ای و پیشگیرانه جهت ارتقاء سلامت روان و بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان در مدارس به کار برده شود و

¹ Franklin

در صورت امکان آموزش راه‌حل‌محور، جزء برنامه‌ی درسی در مدارس و در کل دوره‌های تحصیلی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که این رویکرد به صورت فردی بر روی نوجوانان انجام گیرد و نتایج آن با یافته‌های گروهی مقایسه شود.

قدردانی: پژوهشگران از همه افرادی که در این کار علمی همکاری داشتند و به‌ویژه از دانش‌آموزانی که در جلسات درمان شرکت داشتند، قدردانی و تشکر می‌نمایند.

منابع

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271.
- Asadi hasanvand, A., Sodani, M., & Abbaspour, Z. (2017). The effectiveness of solution-focused group therapy on improves the children quality of life. *Nursing and Midwifery Journal*, 15 (6), 449-459. URL: <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-3115-fa.html>. [Persian]
- Aye, E., Mehdinezhad V, Jenaabadi, H. (2021). The Effectiveness of Schema Therapy on Academic Buoyancy and Academic Burnout of Medical Students. *Education Strategies in Medical Science* 14 (2), 20-27. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-2076-fa.html>. [Persian]
- Bahadorikhosroshahi, J. (2018). The Effects of Training Time Management Skills on Self-concept and Academic Buoyancy among High School Students. *Journal of Curriculum Studies*, 13(49), 151-174.
- Bahrami, A. & Bahari, F. (2005). Effect of Solution-Focused Brief Therapy on Adolescent Self-Efficacy. The first national conference of educational sciences and psychology, Marvdasht.

- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14(2), 103-118.
- Berg, I. K., & Miller, S. D. (1992). *Working with the problem drinker: A solution-focused approach*. Norton, W. W. & Company, Inc
- Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068–1089. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>.
- Davis, T. E., & Osborn, C. J. (2013). *Solution-focused school counselor: shaping professional practice*. Routledge.
- Dehghanizade, M., & Hosseinchari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication patterns, the mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 63 (2), 22-47. [Persian]
- Dehghanizadeh, M., Hossienchari, M., Moradi, M., & Soleymani Khashab, A. (2014). Academic Buoyancy and Perception of Family Communication Patterns and Structure of Class: The Mediatory Role of Self-Efficacy Dimensions. *Educational Psychology*, 10(32), 1-30. [Persian]
- Doostani, P., & Sadeghi, A. (2018). The Effect of Career Goal Feedback on Academic Buoyancy: The Mediating role of Career Goal Discrepancy and Career-Related Stress. *Journal of Career & Organization Counseling*, 9(33), 49-67. [Persian]
- Dorman, P., & Adams, J. (2007). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1), 69-85.
- Franklin, C., Zhang, A., Froerer, A., & Johnson, S. (2017). Solution Focused Brief Therapy: A Systematic Review and Meta-Summary of Process Research. *Journal of Marital and Family Therapy*, 43(1), 16-30

- Ghafourianram N., Alizademosavi, E. (2017). Investigation of Solution-Focused Brief Therapy on procrastination of student with academic failure. The fourth national conference on counseling and mental health, Ghochan. [Persian]
- Hendar, K., Awalya, A., & Sunawan, S. (2019). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(3), 1-7.
- Hosni, J., & Aldhahli, W. (2021). Undergraduate Students' Attitudes towards Online Language Classes during the COVID-19 Pandemic: Are Students Thriving or Surviving? *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 3, 16-3.
- Jalali. P. (2020). Investigating the relationship between proactive personality and Core self-evaluation with academic thriving. M. A. Thesis: Isfahan University. [Persian]
- Jia., Y. & Cheng., L. (2022). The Role of Academic Buoyancy and Social Support on English as a Foreign Language Learners' Motivation in Higher Education. *Frontiers in Psychology*, 13, 892603. doi: 10.3389/fpsyg.2022.892603. PMID: 35668966; PMCID: PMC9166230.
- Kabini Moghadam, S., Entesare Foumani, G., Hejazi, M., & Asadzadeh, H. (2018). The Effectiveness of Instruction of Self-regulated Learning Strategies to Increase Educational Buoyancy and Educational Conscience of Procrastinating Students. *Educational Psychology*, 14(50), 171-193. doi: 10.22054/jep.2019.37913.2510
- Khandan, F. (2017). Investigating the effectiveness of teaching self-regulated learning and problem-solving skills on academic buoyancy and critical thinking in secondary school female students of Tunkabon. M. A. Thesis of Allame Tabataba'i University. [Persian]
- Lotfi, A., Motamedi, A. (2016). Studying the influence of solution-focused brief therapy on increasing resiliency of boy teenagers at risk in one of military counties. *Journal of military Psychology*, 7(25), 37-49. [Persian]
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A. Marsh, H.W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: do the '5Cs' hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 473-96. doi: 10.1348/000709910X486376.PMID: 20170601.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multidimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education, 35*(3), 353-370.
- Mohammdyari, A. & Hossenian, S. (2018). A Meta-Analysis of the Effectiveness of Solution-Focused (Brief) Therapy on Couples Therapy (Iran, 2006 - 2017). *The Women and Families Cultural-Educational, 13*(43), 33-52. [Persian]
- Moradi, M., Cheraghi, A. (2014). An experimental model of causal relationships between perception of family communication patterns, perception of class structure, motivation and academic autonomy and academic buoyancy in high school students. *Journal of education and learning, 66*(2), 113-140. [Persian]
- Pettus, K. R. (2006). The relationship of parental monitoring to community college student adjustment and achievement: differences by gender, ethnicity, parental education level, and student residence. Dissertation: University of South Carolina.
- Pourdel, M., Samari Safa, J. (2021). The Effectiveness of Solution-Based Therapy Training on Academic Excitement and Academic Vitality of Students with Low Academic Achievement. *Rooyesh, 10* (8), 149-160. URL: <http://frooyesh.ir/article-1-2786-fa.html>. [Persian]
- Puolakanaho, A., Lappalainen, R., Lappalainen, P., Muotka, J., Hirvonen, R., Eklund, K., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2019). Reducing Stress and Enhancing Academic Buoyancy among Adolescents Using a Brief Web-based Program Based on Acceptance and Commitment Therapy: A Randomized Controlled Trial. *Journal of Youth and Adolescence, 48*(2), 287-305. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0973-8>.
- Putwain, D. W., Joost Jansen in deWal, and Thijmen van Alphen. (2023). Academic Buoyancy: Overcoming Test Anxiety and Setbacks. *Journal of Intelligence, 11*(3), 1-16. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030042>
- Putwain, D. W., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences, 83-84*, 101-105.

- Qadir, J., & Al-Fuqaha, A. (2020). A Student Primer on How to Thrive in Engineering Education during and beyond COVID-19. *Education Sciences*, 10 (9), 236.
- Rabiei, M. (2016). Academic buoyancy: Role of stable and unstable psychological factors. *Journal of Applied Counseling*, 5(2), 37 -56. [Persian]
- Sadri Demirchi, E., Mohammadyari, E, Jafari, M. S., Hosseinian, S. (2020). The Impact of Solution- Focused Group Counseling on the Students' Academic Motivation. *Journal of Child Mental Health*, 6 (4), 23-34. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-477-fa.html>. [Persian]
- Sahin, S., & Tuna, R. (2021). The effect of anxiety on thriving levels of university students during the COVID-19 pandemic. *Collegian*, 29 (3), 263-270. doi: 10.1016/j.colegn.2021.10. 004. PMID: 34785978; PMCID: PMC8581758.
- Schreiner, L. A. (2010). Thriving in the classroom. *About Campus*, 15(3), 2-10.
- Schreiner, L. A., Louis, M. C., & Nelson, D. D. (2020). Thriving in transitions: A research-based approach to college student success: The National Resource Center for The First-Year Experience.
- Schreiner, L. A., Pothoven, S., Nelson, D., & McIntosh, E. J. (2009). College student thriving: Predictors of success and retention. *Annual meeting of the Association for the Study of Higher Education*, Vancouver, British Columbia.
- Sharry, J. (2013). *Solution-Focused Groupwork*. SAGE Publications Ltd.
- Taathadi, M. S. (2014). Application of solution-focused brief therapy (SFBT) to enhance high school students' self-esteem: an embedded experimental design. *International Journal of Psychological Studies*, 6(3), 96-105.
- Taheri, M., & Jalilian, F. (2019). An analysis of the causes and factor of motivation reduction and its effect on the academic failure of students. *Journal of New Advances in Behavioral Sciences*, 3(24), 54-70. [Persian]