

اثر بخشی آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی، جهت گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرستان بناب

مهناز صمدیان ۱

شعله لیوارجانی ۲

امیرپناه علی ۳

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۴/۳۱

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین اثر بخشی آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی، جهت گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر پایه نهم شهرستان بناب بود. روش پژوهش نیمه آزمایشی و از نوع طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان مشغول به تحصیل دختر پایه نهم شهر بناب در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه شامل ۳۰ دانش آموز بود که به صورت نمونه گیری خوشه ای انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایشی (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. ابزار جمع آوری داده ها پرسشنامه های انگیزش تحصیلی والرنندو همکاران، جهت گیری هدف الیوت و مک گریگور و خودکارآمدی مک ایلرووی و باتینگ بود. که تمام آزمودنی ها در مرحله پیش آزمون آن راتکمیل کردند، سپس گروه آزمایشی به مدت ۸ جلسه تحت آموزش های تئوری انتخاب قرار گرفتند و گروه دوم (کنترل) نیز همزمان به برنامه های عادی کلاسی خود ادامه دادند و در نهایت، پس آزمون از تمام گروه های گروه آزمایش و کنترل گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده های از روش تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج حاکی از افزایش خودکارآمدی، جهت گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایشی در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس آزمون بود از آن جایی که اجرای برنامه آموزش تئوری انتخاب منجر افزایش خودکارآمدی، جهت گیری و انگیزش تحصیلی دانش آموزان می شود. از این برنامه می توان به عنوان برنامه ای مفید و موثر در مدارس برای دانش آموزان استفاده کرد.

کلیدواژه ها: انگیزش تحصیلی، تئوری انتخاب، جهت گیری هدف، خودکارآمدی.

۱ دانشجوی دکتری گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

۲ استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) Livarjanish@gmail.com

۳ استادیار گروه روانشناسی تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران.

مقدمه

دانش‌آموزان به عنوان رکن اصلی آموزش و پرورش همیشه مورد توجه صاحب‌نظران تعلیم و تربیت قرار گرفته‌اند. به همین دلیل برای پرورش سلامت روانی و ارتقا کیفیت آموزشی دانش‌آموزان، شناخت ویژگی‌های شخصیتی، شناختی، عاطفی و انگیزشی آنان ضروری به نظر می‌رسد (کاکاوند، لبادی و زارعی، ۱۳۹۲). از جمله عواملی که به شکل مثبت بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است و از متغیرهای مهم مورد علاقه معلمان و روان‌شناسان آموزشی، انگیزش تحصیلی^۱ است (اکومولاف، اگانمکین و فاسوتو^۲، ۲۰۱۳). انگیزش تحصیلی به فرایندهای درونی گفته می‌شود که فعالیت‌ها را تحریک می‌کنند و با هدف دستیابی به دستاوردهای تحصیلی خاص تداوم می‌یابند (آریپاتامانیل^۳، ۲۰۱۱). نظریه‌های متعددی در ارتباط با انگیزش تحصیلی وجود دارد، اما انگیزش تحصیلی در این پژوهش بر مبنای نظریه خود تعیین‌گری تعریف می‌شود که توسط دسی و رایان^۴ (۱۹۸۵) ارائه گردیده است. نظریه خودتعیین‌گری یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام‌مند، نیازهای پویایی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه‌ی اجتماع، توضیح و تبیین می‌کند (چن و چانگ^۵، ۲۰۱۰). در این میان انگیزش به انواع مختلفی تقسیم می‌شود انگیزش درونی^۶ به انگیزه‌های اشاره دارد که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وا می‌دارد و سوای از پاداش‌های بیرونی انجام خود تکلیف برای فرد ارزشمند و رضایت‌بخش است (لی، مک‌اینرنی، لیم و ارتیگا^۷، ۲۰۱۰). انگیزش بیرونی^۸ نیز در نظریه‌ی خودتعیین‌گری به چهار زیر مؤلفه تقسیم می‌شود که به صورت پیوستاری از بالاترین سطح خودمختاری (تنظیم منسجم) تا کمترین سطح خودمختاری (تنظیم بیرونی) ادامه دارد. بی‌انگیزگی^۹ نیز عملی است که در آن فرد بین رفتار و نتایج آن ارتباطی نمی‌یابد و علت رفتار را نیروهای خارج از کنترل خود می‌پندارد (رایان و دسی، ۲۰۰۱).

¹ Academic motivation

² Akomolafe, Ogunmakin & Fasooto

³ Areepattamannil

⁴ Deci & Ryan

⁵ Chen & Jang

⁶ Intrinsic motivation

⁷ Lee, McInerney, Liem & Ortiga

⁸ Extrinsic motivation

⁹ Amotivation

کاوسیان، فراهانی، کدیور، هومن شهرآرای و فرزاد (۱۳۸۶) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای خود‌پنداره تحصیلی، نگرش دانش‌آموز به ادامه تحصیل و پاداش‌های اجتماعی بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های انگیزش تحصیلی درونی دانش‌آموزان می‌باشند. همچنین نگرش دانش‌آموز به مدرسه و ادامه تحصیل در پیش‌بینی بی‌انگیزگی تحصیلی دانش‌آموزان تعیین‌کننده‌تر بوده‌اند. در واقع می‌توان گفت دانش‌آموزانی که انگیزش تحصیلی بالایی دارند اشتیاق و علاقه‌ی بیشتری به تحصیل نشان داده، جهت‌رسیدن به اهداف تحصیلی خود تلاش بیشتری می‌کنند برعکس دانش‌آموزان دارای انگیزش تحصیلی پایین علاقه‌چندانی به تحصیل نشان نداده، تلاش کمتری هم برای رسیدن به اهداف تحصیلی می‌کنند (پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴).

در سال‌های اخیر یکی از نظریه‌هایی که بیشتر انگیزش دانش‌آموزان و درگیری آنان را مورد بررسی قرار داده است نظریه جهت‌گیری هدف^۱ بوده است که ادراک فراگیر را از چرایی تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده است (نقش؛ خواک، ۱۳۹۴). جهت‌گیری هدف یک نظریه انگیزه است که اهداف را توضیح می‌دهد و سبب می‌شود تا فرد باروش‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدامی‌کند در آن زمینه به فعالیت بپردازد (ایمز به نقل از سیکا و ارسلان، ۲۰۱۶). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) مدلی را ارائه نمودند که در آن دو هدف تسلط و عملکردی با دو جاذبه گرایش و اجتنابی ترکیب گردید و چهار نوع هدف پیشرفت حاصل آمد. انواع جهت‌گیری هدف در مدل چهاروجهی الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) عبارت از جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی، تسلط اجتنابی^۲، عملکرد-گرایش^۳ و عملکرد-اجتناب^۴ می‌باشند. در هدف تسلط-گرایش، فرد به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف است، آنان به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند و خود را درگیر تکالیف چالش‌برانگیز می‌کنند (کاپلان مارتین و ماهر، ۲۰۰۷) در هدف تسلط-اجتناب، شایستگی به صورت تسلط کامل به تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد برای دوری‌گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است. ترس از نفهمیدن مطالب، شکست در یادگیری و فراموشی از ویژگی‌های این نوع جهت‌گیری است (پنتریچ^۵، نقل از سیکا و ارسلان، ۲۰۱۶). جهت‌گیری هدف عملکرد-

¹ Goal orientation

² Sicak, a, Arslan

³ Aastery- Avoidance

⁴ Performance- Approach

⁵ Performance- Avoidance

⁶ Pintrich

گرایش، بر تأیید عملکرد و کسب قضاوت مطلوب دیگران درباره عملکردهای شخصی تأکید دارد. محوریت این جهت‌گیری بر کسب قضاوت مثبت دیگران و توجه به مقایسه‌های اجتماعی (بهتر از دیگران بودن) قرار دارد (کاپلان، مارتین و ماهر^۱، ۲۰۰۷). در جهت‌گیری عملکرد-اجتناب، شایستگی به معنای اجتناب از شکست است و هسته اصلی، توجه به مقایسه اجتماعی است؛ لیکن تأکید بر گریز از حقارت و نگرینسته شدن به عنوان فردی کندآموز محوریت این جهت‌گیری هدف است (مشتاقی، ۱۳۹۱). بنابراین بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به عنوان پیامد رفتاری اهداف پیشرفت از اهمیت زیادی برخوردار است. به طوری که کلارک، گالاند و فرنای^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط و پردازش عمیق مطالب درسی را افزایش می‌دهد که به نوبه خود باعث افزایش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. از طرفی نوع اهداف فرد، با استفاده از راهبردهای حفاظت از خود، انگیزش درونی ارتباط دارند. در تحقیق بریان (۲۰۱۱) مشخص شد که جهت‌گیری هدف می‌تواند به عنوان منبع ایفا کننده انگیزه برای دانش‌آموزان دبیرستان برای قبولی در دانشگاه باشد (شارما، کیم و بریان، ۲۰۱۷). و همچنین تحقیق الن ونورا نشان داد که جوانان با داشتن هدف، انگیزه بیشتری برای یادگیری نشان می‌دهد در واقع، وقتی نوجوانان و جوانان برای رسیدن به هدف خود تلاش می‌کنند، تحصیلات موفق تری کسب می‌کنند (الن ونورا، نقل از شارما، کیم و بریان، ۲۰۱۷،^۳)

از دیگر موضوعات محوری که در نظام تعلیم و تربیت پیشرفته بر آن تأکید می‌شود خودکارآمدی است که برای نخستین بار در رویکرد شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) مطرح و در چند دهه اخیر به یکی از دغدغه‌های اصلی نظریه پردازان تبدیل شده است. خودکارآمدی به قضاوت‌های شخصی افراد از قابلیت‌های عملکرد بر روی تکلیف یا مسائل خاص اشاره می‌کند (بندورا، ۲۰۰۷). قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت و حساسیت زیادی برخوردار است. انگیزش درونی وقتی رشد می‌کند که فرد برای دستیابی به معیارهای هیجان‌انگیز تلاش کند، در این صورت، هم یک ادراک خودکارآمدی بالقوه برای دستیابی به این معیارها در فرد ایجاد می‌شود و هم در صورت دستیابی به نتیجه، به خودسنجی مثبتی دست

¹ Kaplan, Martin & Maehr

² Clercq, Galand & Frenay

³ Sharma, Kim & Bryan

پیدا می‌کند (اصغرزاده، ۱۳۹۵). بندورا اساس خود کارآمدی را به چهار منبع تاکید کرده است: الف- تاثیر تجربیات زندگی، ب- وضعیت عاطفی فرد بر اساس وضعیت روحی او در زمان رفتار درک شده ج- تجارب غیر مستقیم بر اساس مشاهدات او و دستاوردهای دیگران د- تشویق های شفاهی و توصیه های دیگران. با توجه به موارد ذکر شده، سطح بالایی از خودکارآمدی نه تنها افراد را قادر می‌سازد که اهداف بالاتر را برای خود تعیین کنند، بلکه تصمیم های آگاهانه ای هم داشته باشند، که به نوبه خود بر شناخت فرد تاثیر می‌گذارد (گنکا یوستا، ۲۰۱۵). پیتز و همکاران (۲۰۱۷) در تحقیقی خودکارآمدی به عنوان پیش بینی کننده تصمیم گیری حرفه ای در میان دانش آموزان انجام داد و نتیجه گرفت خودکارآمدی در پیش بینی تصمیم گیری حرفه ای رابطه معنا داری دارد بر اساس یافته ها، توصیه می‌شود تصمیم گیری حرفه ای در مدارس را با استفاده از افزایش خودکارآمدی تقویت نمود و همچنین اچینگ^۳ (۲۰۱۵) با تحقیقی در رابطه خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی در میان دانش آموزان دبیرستان نشان داد که دانش آموزان مدارس متوسطه فاقد اعتبار کافی از خود کارایی هستند زمانی که با چالش های شغلی مواجه می‌شوند نیاز به راهنمایی دارند. و توانایی لازم در فرآیندهای خودتنظیم را ندارند و این باعث عدم توانایی و آمادگی در ورود به حرفه ای می‌شوند. عباسیان فرد و همکاران (۱۳۸۹) بیان کردند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تاثیر قرار می‌دهد. بدین معنای که دانش آموزی که از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار است، نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی دارد و در نتیجه سطح خودکارآمدی بالا باعث انگیزه پیشرفت و برانگیختگی درونی در فرد می‌گردد. نی هوس^۴ و همکاران (۲۰۱۲) نقش اثرگذار خودکارآمدی در افزایش میزان انگیزه درونی دانش آموزان را تأیید نمودند. همچنین نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند آموزش‌های مربوط به شناخت بر افزایش عوامل انگیزشی از قبیل متغیرهای جهت-گیری اهداف، انگیزش تحصیلی، خودپنداره، خودکارآمدی و... مؤثر است (توکر و اوکل^۵، ۲۰۱۵؛ کانهکشی^۶، ۲۰۱۴).

1 Gonca Usta

2 Peter

3 Ochieng

4 Niehaus

5 Toker & Avcl

6 Khanehkeshi

در شرایطی که چشم انداز آتی تعلیم و تربیت به کارگیری مجموعه عناصر و عواملی برای سرعت بخشیدن به یادگیری و تعمیق آن بوده و کیفیت زندگی تحصیلی در گرو کاربست بهینه آنهاست، شناسایی هر چه دقیقتر عوامل موثر در فرایند یاد گیری چون ویژگیهای شخصیتی، شناختی، عاطفی و انگیزش دانش آموزان در قالب تبحر هایی چون مسئولیت پذیری، خودکارآمدی، جهت گیری هدف و انگیزش تحصیلی اهمیت در خور توجهی می یابد که نظریه مورد توجه پژوهش حاضر آموزش تئوری انتخاب^۱ است. تا به این ترتیب گامی دیگر برای تحقق اهداف پیشگیرانه و در جهت افزایش انگیزش، جهت گیری هدف و خودکارآمدی آنان برداشته شود.

تئوری انتخاب یکی از مداخلات درمانی رایج در حوزه روان شناسی شناختی در راه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی نیل به رضایت، خوشبختی و موفقیت محسوب می شود. در این شیوه درمان مواجه شدن با واقعیت، قبول مسئولیت، شناخت نیازهای اساسی، قضاوت اخلاقی درباره درست و یا نادرست بودن رفتار، تمرکز بر اینجا و اکنون، کنترل درونی و در نتیجه نیل به هویت توفیق مورد تأکید است (کاترین، ۲۰۰۸). به اعتقاد استوب و رامبو^۲ (۲۰۰۷) رویکرد تئوری انتخاب از آن دسته رویکردهایی است که می تواند در زمره روان درمانی های مدرسه به حساب آید. تأکید تئوری انتخاب بر ارزیابی رفتار خود و پذیرش مسئولیت برای داشتن موفقیت است که می تواند به این گونه دانش آموزان کمک کند تا درک کنند که فقط تلاش نکردن باعث شکست آنها شده است و در نتیجه احساس کفایت و کنترل آنها نیز دیگر به آسانی از تجربه های شکست آسیب نمی بیند؛ لذا این عامل می تواند انگیزش تحصیلی دانش آموزان را افزایش دهد (کری،^۳ ۲۰۱۰). و همچنین سونی جان می شی^۴ (۲۰۱۶) تئوری انتخاب را برای ایجاد اهداف موثر موفقیت برای دانش آموزان توصیف کرد. روش مداخله استفاده از تئوری انتخاب تأثیری بر موفقیت دانش آموزان دارد. مراحل مشاوره بر اساس سیستم^۵ (WDEP) که شامل تعیین خواسته ها و نیازها، تعیین مسیر، خود ارزیابی و برنامه ریزی. در این سیستم دانش آموزان می تواند به آسانی به بینش برسند و راه روشنی را برای ارضای خواسته ها و نیازهای خود داشته باشند. آموزش تئوری انتخاب می تواند به عنوان مبنایی برای توسعه و اجرای

¹ Reality Therapy

² Stoebe & Rambow

³ Carey

⁴ Sunawan & Junmei Xiong

⁵ WDEP: determining wants, Direction, self-Evaluations, plans

اهداف موفقیت دانش آموزان استفاده شود. گوندآغودو^۱ (۲۰۱۸) در تحقیقی به بررسی تأثیر برنامه آموزش تئوری انتخاب بر کنترل خشم پرداخت یافته هایش نشان داد. که خشم دانش آموزان بعد از مداخله تئوری انتخاب به طور معنا داری کاهش گردید. و بابایی، رضاخانی (۱۳۹۶) در تحقیقی نشان داد آموزش واقعیت درمانی موجب افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان می شود. و همچنین سهراب‌نژاد، یونسی، دادخواه و بیگلریان (۱۳۹۴) در پژوهشی نشان دادند که نمرات خودکارآمدی آزمودنی‌های گروه آزمایش نسبت به آزمودنی‌های گروه گواه بعد از مداخله تئوری انتخاب، افزایش معناداری داشته است. از سویی قریشی و بهبودی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش واقعیت‌درمانی گروهی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که تفاوت معناداری در میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون و پیگیری و همچنین تنظیم هیجان در پس‌آزمون وجود داشت؛ اما میانگین نمرات تنظیم هیجان در مرحله پیگیری معنادار نبود. در این راستا می‌توان گفت تئوری انتخاب نیز همانند خودتنظیمی یک فرایند شناختی است که در آن فراگیران برای دستیابی به اهداف از پسخورندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، از قبیل دستیابی به اهداف، انگیزش و رفتار استفاده می‌کنند (نریمانی، محمدامینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴). لذا می‌توان به این نتیجه دست یافت که رفتارهای هر انسان انتخاب‌های او برای ارضای نیازهایش است و این رفتارهای هدفمند بیش‌تر از انگیزه‌های درونی ریشه می‌گیرند تا عوامل و محرک‌های بیرونی که با انگیزش بیرونی و جهت‌گیری عملکرد-اجتنابی در ارتباطاند (غلامی-حیدرآبادی، نوابی‌نژاد، شفیع‌آبادی و دلاور، ۱۳۹۲). با توجه به مبانی نظری و تجربی بیان شده از تحقیقات انجام شده و نارضایتی معلمان، مدیران و مشاوران از افزایش دانش آموزانی در مراحل مختلف تحصیلی کم کاری نموده و اعتماد به نفس ضعیفی نسبت به استعدادها و توانایی‌های خود دارند این دانش آموزان درس نمی‌خوانند و بی‌انگیزه اند و به دنبال بهبود شایستگی‌های خود در تکالیف نیستند، به یادگیری برای خود یادگیری علاقه ندارند و خود را درگیر تکالیف چالش برانگیز نمی‌کنند با مشکلات فراوانی مواجه شده و برای رفع آن روشهای متنوعی را به کار می‌برند و طبق استناد به تحقیقات نریمانی، وهمکاران (۱۳۹۴) تئوری انتخاب از مؤلفه‌های شناختی هست که می‌تواند منجر به یادگیری بهتر شود و هر عاملی به تحقق این هدف کمک کند باید مورد توجه قرار گیرد.

¹ Gündoğdu

فلذا اهمیت آموزش تئوری انتخاب بردانش آموزان دوره متوسطه احساس می شود. اگر چه پژوهش های انجام شده تاثیر آموزش تئوری انتخاب را مستند ساخته است با این حال اغلب این پژوهش ها به طور مستقیم بر خودکارآمدی، جهت گیری هدف وانگیزش تحصیلی تمرکز نکرده اند از این رو با در نظر داشتن اهمیت آنها، انجام پژوهش های مبتنی بر آموزش تئوری انتخاب لازم و ضروری به نظر می رسد. بنابراین هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی، جهت گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش آموزان می باشد تا به این ترتیب گامی دیگر برای تحقق این اهداف بر داشته شود. احتمالاً اگر اهداف فوق میسر شوند راهی روشن و جدید در جهت شکوفایی استعداد های دانش آموزان فراهم خواهد شد.

بر این اساس فرضیه های زیر مطرح شدند:

فرضیه ۱: آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان بناب تاثیر دارد.

فرضیه ۲: آموزش تئوری انتخاب بر جهت گیری هدف دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان بناب تاثیر دارد.

فرضیه ۳: آموزش تئوری انتخاب بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان بناب تاثیر دارد.

روش شناسی

پژوهش حاضر یک تحقیق شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل و با گمارش تصادفی است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر پایه نهم دوره اول متوسطه شهرستان بناب بود که مطابق با آمار آموزش و پرورش شهر بناب تعداد آن ها بالغ بر ۷۰۰ نفر بود که در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس نظر دلاور (۱۳۸۹) مبنی بر چگونگی انتخاب حجم نمونه در طرح های شبه آزمایشی، در این پژوهشی حجم نمونه ۳۰ نفر برآورد شد و در دو گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه های مورد مطالعه از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای و نیز برای جایگزینی آن ها در گروهها از روش تصادفی استفاده شد. یعنی از بین مدارس متوسطه دخترانه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تعداد ۲ مدرسه انتخاب و از مدرسه های انتخاب شده یک کلاس پایه نهم متوسطه به شیوه تصادفی انتخاب و در گروه های آزمایشی و کنترل جایگزین شدند هر دو گروه به وسیله ی پرسشنامه های جهت گیری هدف و خودکارآمدی وانگیزش تحصیلی

مورد سنجش قرار گرفتند که از این تعداد در هر کلاس ۱۵ نفر از دانش آموزانی که در پرسشنامه انگیزش، جهت گیری هدف و خودکارآمدی نمرات برش کمتر از میانگین داشتند انتخاب شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه تحت آموزش تئوری انتخاب قرار گرفتند و در مقابل گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. بعد از اجرای آموزش، مجدداً هر دو گروه پرسشنامه‌ها را پر کرده و نتایج تجزیه و تحلیل شد.

جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای استاندارد زیر استفاده می‌شود:

الف- انگیزش تحصیلی

این مقیاس توسط والرند و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شده است. مقیاس انگیزش تحصیلی شامل ۳ خرده مقیاس انگیزش درونی (۱۲ ماده)، انگیزش بیرونی (۱۲ ماده) و بی‌انگیزگی (۴ ماده) است که در مجموع این مقیاس دارای ۲۸ ماده می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۶ گزارش کرده است. همچنین ضریب پایایی روش بازآزمایی مقیاس‌های آزمون انگیزش تحصیلی در فاصله یک ماه نیز بین ۰/۷۱ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در مطالعه‌ای دیگر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶ و ۰/۶۷ به دست آمد (ویسانی، لواسانی، اژه‌ای، ۱۳۹۱).

ب- جهت گیری هدف

این پرسشنامه برای سنجش بعد جهت گیری هدف بر طبق الگوی چهار وجهی از سوی الیوت و مک‌گریگور تهیه شده و مشتمل بر ۱۲ گویه است. الیوت و مورایاما (۲۰۰۸) استفاده از تحلیل عاملی، ۴ عامل را استخراج کردند که در مجموع ۸۱/۵٪ کل واریانس را تبیین می‌کردند. گویه‌های ۱، ۳ و ۷ جهت گیری تسلط- گرایش، گویه‌های ۵، ۹ و ۱۱ جهت گیری تسلط- اجتناب، گویه‌های ۲، ۴ و ۸ جهت گیری عملکرد- گرایش و گویه‌های ۶، ۱۰ و ۱۲ جهت گیری عملکرد- اجتناب را مورد سنجش قرار می‌دهند. در پژوهش مشتاقی (۱۳۹۱) به منظور تعیین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های جهت گیری تسلط- گرایش، تسلط- اجتناب، عملکرد- گرایش و عملکرد- اجتناب به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۹، ۰/۷۵، ۰/۷۵ و ۰/۶۸ به دست آمد. همچنین به منظور تعیین روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی استفاده شد (مشتاقی، ۱۳۹۱).

ج - خودکارآمدی تحصیلی

این مقیاس برای اندازه گیری خودکارآمدی تحصیلی توسط مک‌ایلروری و بانتینگ (۲۰۰۲) ساخته شده است و شامل ۱۰ سؤال است که دانش‌آموزان بر اساس یک مقیاس لیکرت هفت درجه-ای به آن پاسخ می‌دهند. به این صورت که کاملاً موافقم نمره ۷ و کاملاً مخالفم نمره صفر می‌گیرد. دامنه نمرات بین صفر تا ۷۰ است. مک‌ایلروری و بانتینگ (۲۰۰۲) ضریب اعتبار مقیاس را ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. همچنین در پژوهش غلامعلی‌لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) ضریب همسانی درونی مقیاس بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد. از سویی در پژوهشی دیگر اصغرزاده (۱۳۹۵) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند.

برنامه آموزش تئوری انتخاب

این برنامه آموزشی در قالب ۸ جلسه یک ساعته بر روی گروه‌های آزمایش اجرا شد. که در هر هفته دو جلسه برگزار گردید. این برنامه توسط غلامی‌حیدرآبادی و همکاران (۱۳۹۲) بر اساس واقعیت‌درمانی گلاسر تدوین شد. محتوای آموزش شامل:

جلسه اول: آشنایی با دانش آموزان، بیان قوانین و مقررات تشریح چگونگی انجام کار و اهداف مرتبط
جلسه دوم: آشنایی اعضا با جهان واقعی - جهان مطلوب و چهار مولفه رفتار کلی، فکر - عمل - احساس - فیزیولوژی معرفی مدل ماشین

جلسه سوم: خلاصه‌ای از جلسه قبل و آشنایی اعضا با هویت خود و انواع هویت و ویژگی‌های هویت موفق و هویت شکست.

جلسه چهارم: آشنایی اعضا با چگونگی پذیرش مسئولیت رفتارهای خود و آشنایی اعضا با اهمیت و ضرورت مسئولیت‌پذیری.

جلسه پنجم: آشنایی اعضا با چرایی و چگونگی رفتار از سوی ما معرفی نیازهای اساسی و مؤثر در زندگی واقعی و تأثیر نیازهای اساسی در زندگی.

جلسه ششم: ارائه توضیحات لازم در خصوص برنامه ریزی حل مشکل و طرح‌ریزی جهت چگونگی زندگی فعلی و حال حاضر خود.

جلسه هفتم: آشنانمودن گروه با چگونگی عدم پذیرفتن عذر و بهانه در خصوص اجرای طرح‌ها و برنامه‌های انتخاب شده.

جلسه هشتم: جمع‌بندی از اتمام جلسات و مطالب طرح شده و اجرای پس‌آزمون.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل فرضیه‌های پژوهش از روش آمار استنباطی آزمون تحلیل کواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

شاخص‌های پراکندگی و تمایل مرکزی آموزش تئوری انتخاب در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیرهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و انگیزش تحصیلی در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون مربوط به تئوری انتخاب و کنترل

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
انگیزش درونی	تئوری انتخاب	۳۴/۵۳	۲/۰۹	۳۹/۹۳	۱/۹۰
	کنترل	۳۳/۶۰	۲/۴۱	۳۳/۸۰	۲/۰۴
انگیزش بیرونی	تئوری انتخاب	۴۷/۰۶	۲/۰۵	۴۴/۰۱	۳/۲۰
	کنترل	۴۶/۲۰	۲/۰۴	۴۶/۶۰	۲/۶۹
بی‌انگیزگی	تئوری انتخاب	۱۸/۸۰	۱/۸۹	۱۹/۰۱	۲/۶۷
	کنترل	۱۹/۸۰	۱/۹۳	۱۸/۳۳	۲/۳۸
انگیزش تحصیلی	تئوری انتخاب	۱۰۰/۴۰	۳/۸۱	۱۰۲/۹۳	۴/۷۴
	کنترل	۹۹/۶۰	۲/۹۴	۹۸/۷۳	۴/۵۵
خودکارآمدی	تئوری انتخاب	۲۸/۳۳	۱/۲۳	۳۰/۲۰	۱/۴۷
	کنترل	۲۹/۰۱	۱/۵۱	۲۸/۹۳	۲/۰۱
عملکرد-گرایش	تئوری انتخاب	۸/۰۱	۰/۹۲	۹/۳۳	۰/۹۷
	کنترل	۸/۳۳	۱/۲۳	۸/۰۱	۱/۰۶
عملکرد-اجتناب	تئوری انتخاب	۱۳/۰۶	۰/۹۶	۱۲/۷۳	۱/۵۷
	کنترل	۱۳/۴۶	۱/۹۲	۱۲/۰۶	۱/۴۸
تسلط-گرایش	تئوری انتخاب	۸/۶۶	۰/۸۱	۸/۸۶	۱/۲۴
	کنترل	۸/۴۰	۰/۹۸	۸/۶۶	۰/۸۱
تسلط-اجتناب	تئوری انتخاب	۱۳/۸۶	۱/۶۸	۱۳/۷۳	۱/۷۹
	کنترل	۱۳/۲۰	۱/۵۲	۱۳/۸۰	۱/۳۲

مندرجات جدول ۱ نشان داد که میانگین نمرات خودکارآمدی در پس‌آزمون تئوری انتخاب نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته؛ اما در گروه کنترل کاهش یافته است. همچنین مندرجات جدول ۱ نشان داد میانگین نمرات انگیزش درونی و نمره کل انگیزش تحصیلی در پس‌آزمون گروه تئوری انتخاب نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافته؛ اما در گروه کنترل کاهش یافته است. از سویی میانگین نمرات انگیزش بیرونی و بی‌انگیزی نیز در پس‌آزمون گروه‌ها کاهش یافته است. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون گالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که در نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: آزمون معنی‌دار کلموگروف-اسمیرنوف برای بررسی طبیعی بودن توزیع نمرات متغیرها

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد	مثبت	منفی	سطح معناداری
خودکارآمدی	۳۰/۱۶	۲/۰۰۱	۰/۱۶	-۰/۰۹	۰/۰۷
انگیزش درونی	۳۹/۰۱	۳/۶۴	۰/۰۹	-۰/۱۹	۰/۰۶
انگیزش بیرونی	۴۴/۹۱	۲/۸۰	۰/۱۲	-۰/۱۴	۰/۱۴
بی‌انگیزی	۱۷/۴۱	۲/۶۹	۰/۱۲	-۰/۱۰	۰/۲۷
انگیزش تحصیلی	۱۰۱/۳۵	۴/۵۲	۰/۰۷	-۰/۰۹	۰/۵۹
جهت‌گیری هدف عملکرد-گرایش	۹/۳۱	۱/۵۹	۰/۱۹	-۰/۱۲	۰/۰۶
جهت‌گیری هدف عملکرد-اجتناب	۱۱/۶۸	۱/۵۲	۰/۱۴	-۰/۱۱	۰/۱۹
جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش	۹/۴۱	۱/۴۱	۰/۱۹	-۰/۱۱	۰/۰۷
جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب	۱۳/۲۳	۱/۸۱	۰/۱۱	-۰/۱۹	۰/۰۶

نتایج جدول ۲: نشان داد که مقدار سطح معناداری در آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی طبیعی بودن متغیرها از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و لذا توزیع داده‌ها نرمال است. در واقع آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی معنادار نیست و بنابراین متغیرهای خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی و دارای توزیع نرمالی است و می‌توان از تحلیل‌های پارامتریک (تحلیل کواریانس) برای آن استفاده کرد.

فرضیه اول: آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس یک متغیری پیش‌آزمون-پس‌آزمون متغیر خودکارآمدی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۳/۱۶	۱	۳/۱۶	۱/۰۱	۰/۳۲	۰/۰۳
گروه	۱۴/۴۱	۱	۱۴/۴۱	۴/۶۲	۰/۰۴	۰/۱۴
خطا	۸۴/۱۶	۲۷	۳/۱۱			
کل	۲۶۳۲۵/۰۱	۳۰				

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۳، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد ($P=۰/۰۴$, $F=۴/۶۲$). به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش تئوری انتخاب قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری افزایش داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب، میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد. در واقع آموزش تئوری انتخاب، ۱۴ درصد بر خودکارآمدی تأثیر دارد. فرضیه دوم: آموزش تئوری انتخاب بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان تأثیر دارد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کواریانس روی نمرات پیش‌آزمون-پس‌آزمون متغیر جهت‌گیری اهداف

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۰/۰۳	۱	۰/۰۳	۰/۰۲	۰/۸۶	۰/۰۰۱
گروه	۱۳/۲۰	۱	۱۳/۲۰	۱۲/۱۶	۰/۰۰۲	۰/۳۱
خطا	۲۹/۳۰	۲۷	۱/۰۸			
کل	۲۲۹۶/۰۱	۳۰				
پیش‌آزمون	۱/۶۰	۱	۱/۶۰	۰/۶۷	۰/۴۱	۰/۰۲
گروه	۲/۶۸	۱	۲/۶۸	۱/۱۲	۰/۲۹	۰/۰۴
خطا	۶۴/۲۵	۲۷	۲/۳۸			
کل	۴۶۸۲/۰۱	۳۰				
پیش‌آزمون	۰/۲۳	۱	۰/۲۳	۰/۲۰	۰/۶۵	۰/۰۰۸
گروه	۰/۲۱	۱	۰/۲۱	۰/۱۹	۰/۶۶	۰/۰۰۷
خطا	۳۰/۸۲	۲۷	۱/۱۴			
کل	۲۳۳۷/۰۱	۳۰				

	پیش‌آزمون	۲/۶۹	۱	۲/۶۹	۱/۰۹	۰/۳۰	۰/۰۳
تسلط -	گروه	۰/۰۲	۱	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۹۱	۰/۰۰۱
اجتناب	خطا	۶۶/۶۴	۲۷	۲/۴۶			
	کل	۵۷۵۵/۰۱	۳۰				

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۴: پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد. به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش تئوری انتخاب قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری تغییر داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب، میزان عملکرد-گرایش دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد. در حالی آموزش تئوری انتخاب بر میزان عملکرد-اجتناب، تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب تأثیری ندارد. در واقع آموزش تئوری انتخاب، ۳۱ درصد بر عملکرد-گرایش تأثیر دارد. فرضیه سوم: آموزش تئوری انتخاب بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد. در جدول ۵: آماره چند متغیره مربوطه یعنی لامبدای ویلکس نشان داده شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون معناداری بر اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

منابع	مقدار	F	درجه آزادی فرض	معناداری	ضریب اتا
گروه لامبدای ویلکس	۰/۲۶	۲۰/۷۹	۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳

مندرجات جدول ۵: نشان می‌دهد که آماره چند متغیره لامبدای ویلکس در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار می‌باشد ($P < 0.001$, $F=20.79$, $\lambda=0.26$) لامبدای ویلکس). بدین ترتیب فرض صفر آماری رد و مشخص می‌گردد که ترکیب خطی میزان پس‌آزمون‌های انگیزش تحصیلی و مؤلفه‌های آن پس از تعدیل تفاوت‌های متغیر همپراش از متغیر مستقل (آموزش تئوری انتخاب) تأثیر پذیرفته است.

جدول ۶: تحلیل چندمتغیری یک طرفه نمرات پیش‌آزمون، پس‌آزمون انگیزش تحصیلی

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون F	سطح معناداری
انگیزش درونی	۲۵۹/۳۲	۱	۲۵۹/۳۲	۶۱/۲۰	۰/۰۰۱
انگیزش بیرونی	۴۲/۳۵	۱	۴۲/۳۵	۴/۶۰	۰/۰۴
بی‌انگیزگی	۲/۴۷	۱	۲/۴۷	۰/۳۷	۰/۵۵
انگیزش تحصیلی	۱۲۴/۷۷	۱	۱۲۴/۷۷	۵/۸۶	۰/۰۲

بر اساس ارقام به دست آمده از جدول ۶: پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر معنی‌داری در عامل بین آزمودنی‌های گروه وجود دارد. به طوری که نمرات نشان می‌دهد میانگین گروه آزمایش که در معرض آموزش تئوری انتخاب قرار گرفته‌اند، به طور چشمگیری تغییر داشته است. از این رو می‌توان نتیجه گرفت که آموزش تئوری انتخاب، میزان انگیزش درونی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش داده و انگیزش بیرونی را کاهش می‌دهد. از سویی آموزش تئوری انتخاب بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان تأثیری ندارد.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. یافته اول پژوهش نشان داد که آموزش تئوری انتخاب، میزان خودکارآمدی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دونالسون و همکاران (۲۰۱۴)، سهراب نژاد و همکاران (۱۳۹۴) و نشاطی (۱۳۹۵) مطابقت دارد. نشاطی (۱۳۹۵) در پژوهشی که انجام داد نشان داد آموزش تئوری انتخاب میزان خودکارآمدی افراد را افزایش می‌دهد، در تبیین اثربخشی تئوری انتخاب بر خودکارآمدی تحصیلی باید گفت که، خودکارآمدی به عنوان یک منبع فردی محسوب می‌شود که به عقاید بهبود یافته‌ای در مورد توانایی‌های فردی برای کنترل مجموعه‌ای از فعالیت‌های سخت و یا برای مقابله مطلوب با رویدادهای نامناسب اشاره دارد. از سوی دیگر افزایش خودکارآمدی منوط به ادراک ما از درجه کنترلی که بر زندگی‌مان داریم است و حال با توجه به آن چه گفته شد به نظر می‌رسد که تئوری انتخاب با کمک خود فرد سعی در کنترل کردن رفتار و افکار فرد دارد، و خودکارآمدی فرد را با کنترل درونی و انتخاب اعمال و رفتارها به شیوه‌ی آگاهانه و مسئولیت‌پذیری در مقابل این انتخاب، افزایش می‌دهد (لیس، فرگوسن، فرامپتون و مری، ۲۰۱۴).

همچنین در تبیینی دیگر می‌توان گفت که در تئوری انتخاب تأکید اصلی بر روی قبول واقعیت، پذیرش مسئولیت و زمان حال است. لذا در این روش به دانش‌آموزان کمک می‌شود تا رفتارشان را مورد ارزیابی قرار دهد و ببیند که آیا این رفتار برای آن‌ها کاربردی و مفید می‌باشد یا خیر و برای انجام رفتارهای بهتر برنامه‌ای واقع‌بینانه تنظیم کند بنابراین، واقعیت‌درمانی می‌تواند در یادگیری

رفتارهای مسئولانه در فرد مؤثر باشد و در نتیجه از بروز مشکلات در فرد جلوگیری کند و میزان خودکارآمدی را بالا ببرد (دونالدسون و همکاران، ۲۰۱۴).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش تئوری انتخاب، میزان عملکرد-گرایش دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش می‌دهد. در حالی آموزش تئوری انتخاب بر میزان عملکرد-اجتناب، تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب تأثیری ندارد. این یافته با نتایج پژوهش کلارک، گالاند و فرنای (۲۰۱۳)، سونی جان می‌شی (۲۰۱۶) مطابقت دارد در تبیین این یافته می‌توان به این دیدگاه استناد کرد تئوری انتخاب گلاسر به ما می‌آموزد که تنها کسی که می‌توانیم رفتار را کنترل کنیم، خودمان هستیم و تنها روشی که به وسیله آن می‌توانیم وقایع محیطی را تحت کنترل درآوریم، انتخاب رفتار و اعمالمان می‌باشد. ما قربانی دیگران و یا گذشته نیستیم عملکرد مؤثر و برنامه‌ریزی در زمان حال می‌باشد و وظیفه ما انجام آن چیزی است که برای بهبود روابط بین فردی کنونی ما، مورد نیاز است (کوری، ۲۰۰۵). در تئوری انتخاب بر جریاناتی که در زمان حال اتفاق می‌افتند، تأکید می‌شود. وضع موجود و آینده قابل تغییر هستند. بدین لحاظ، مشاور وقایع و حوادث گذشته را برای عبرت‌گیری و نه سرزنش مورد بررسی قرار می‌دهد و بر موفقیت‌ها و قدرت شخصیت او نیز توجه می‌کند. بنابراین آموزش تئوری انتخاب باعث گرایش دانش‌آموزان به تحصیل و مدرسه‌گرد (ریدر، ۲۰۱۱).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که آموزش تئوری انتخاب، میزان انگیزش درونی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را به طور معناداری افزایش داده و انگیزش بیرونی را کاهش می‌دهد. از سویی آموزش تئوری انتخاب بر بی‌انگیزگی دانش‌آموزان تأثیری ندارد. این یافته با نتایج پژوهش کوری (۲۰۰۵)، بابایی و رضاخانی (۱۳۹۶)، نیکبخت و همکاران (۱۳۹۲) و امیری (۱۳۸۵) مطابقت دارد. در این رویکرد سعی می‌شود دلایل و انگیزه‌های دانش‌آموزان از رفتارهایشان را درک کرده و به آنها کمک شود تا خود رفتارهایشان را ارزیابی کنند و بررسی نمایند که آیا رفتارشان به نتیجه مورد نظر منجر می‌شود یا نه؟ این رویکرد در واقع ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تأکید زیادی بر مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل وجود دارد که هر دو از متغیرهای شخصیتی می‌باشند که رابطه مثبتی با انگیزش دارند. به عبارتی اگر بتوان دانش‌آموزان را به این باور رساند که آن‌ها تحت هر شرایطی در نهایت خودشان، مسئول برآورده کردن نیازهایشان هستند شاید بتوان امیدوار بود که آن‌ها اهمیت مسائل مختلف پیرامون خود و از جمله مسائل آموزشی را در ارضای نیازهایشان درک کرده

و انگیزش لازم را کسب کنند. بر اساس نظریه گلسر انسان‌ها باید مسئولیت خود را برای تغییر بپذیرند و اگر مراجعان تا به حال دست به اقداماتی زده‌اند که باعث شده در رسیدن به خواسته‌های خود شکست بخورند، حالا باید دست به اعمال متفاوتی بزنند. در روند تئوری انتخاب مسئله‌ای که تأکید زیادی بر آن می‌شود این است که افراد در این شرایط باید به قضاوت اخلاقی درباره درستی یا نادرستی اعمال خود بپردازند. مالک این قضاوت نیز مفید بودن اعمالشان در ارضای نیازهاست و پس از آن اگر اعمال فعلی خود را در ارضای نیازها ناکارآمد تشخیص دادند باید برای رفتارهای جدیدی که آنها را به اهدافشان برساند، برنامه‌ای مرحله‌ای همراه با جزئیات طراحی کنند و به آن پایبند باشند؛ لذا تئوری انتخاب می‌تواند باعث افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان شود (استوب و رامبو، ۲۰۰۷).

جمع بندی مبانی نظری و پژوهشی ارائه شده می‌توان گفت. تأکید تئوری انتخاب بر ارزیابی رفتار خود و پذیرش مسئولیت برای داشتن موفقیت است که می‌تواند به این گونه دانش‌آموزان کمک کند تا درک کنند که فقط تلاش نکردن باعث شکست آن‌ها شده است و در نتیجه احساس کفایت و کنترل آن‌ها نیز دیگر به آسانی از تجربه‌های شکست آسیب نمی‌بیند؛ لذا این عامل می‌تواند انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد و به دانش‌آموزان کمک کند تا دانش‌آموزان با خود کارآمدی بالا و انگیزش بیشتر و داشتن هدف در زندگی موفقیت‌های بیشتری کسب نمایند امید است استفاده از یافته‌های این پژوهش بستر وزمینه سازی به کارگیری این شیوه در میان روانشناسان و مشاوران در مدارس ایران فراهم شود. پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های تئوری انتخاب در سنین و دوره‌های مختلف آموزش داده شود، پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استفاده شد. با توجه به اینکه پرسشنامه‌ها جنبه خودسنجی دارد، ممکن است در پاسخ‌ها سوگیری وجود داشته باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از روش مصاحبه و مشاهده هم برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. همچنین با توجه به اینکه پژوهش فقط در شهر بناب صورت گرفته است؛ لذا در تعمیم نتایج به نواحی و شهرهای دیگر باید احتیاط شود.

کتابنامه

- اصغرزاده، وجیهه (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر خودکارآمدی تحصیلی و سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۲ تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- امیری، مژگان (۱۳۸۵). میزان اثر بخشی مشاوره گروهی مبتنی بر تئوری انتخاب بر انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه منطقه ۵ تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- بابای، سمیه؛ رضاخانی، سیمین (۱۳۹۶). اثر بخشی آموزش واقعیت درمانی بر افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان های منطقه ۴ تهران. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی ۳: ۱۲۸-۱۱۷.
- پور عبدل، سعید، صبحی قراملکی، ناصر، و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). نیمرخ نارسایی شناختی، نارسایی هیجانی و اجتناب شناختی در دانش‌آموزان با وبدون اختلال یادگیری خاص. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۶ (۲۰) و ۷۲-۵۵.
- دلاور، علی. (۱۳۸۹). روش‌های اماری در روان‌شناسی و علوم تربیتی. تهران: دانشگاه پیام نور.
- سهراب‌نژاد، سجاد؛ یونسی، سیدجلال؛ دادخواه، اصغر؛ بیگلریان، اکبر. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش مفاهیم واقعیت درمانی بر تعارضات والد-فرزندی و خودکارآمدی نوجوانان پسر. مجله دانشگاه علوم پزشکی ایلام، ۲۳ (۶): ۱۱۰-۱۲۰.
- عباسیان فرد، مهرنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی (۱۳۸۹) رابطه‌ی خودکارآمدی بانگیزه‌ی پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی. فصلنامه‌ی روان‌شناسی کاربردی، ۴ (۱)، ۹۵-۱۰۹.
- غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۱۳ (۳): ۲۸۹-۳۰۵.
- غلامی‌حیدرآبادی، زهرا؛ نوابی‌نژاد، شکوه؛ شفیع‌آبادی، عبدالله؛ دلاور، علی (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تئوری انتخاب و مثبت‌نگری در افزایش سخت‌رویی مادران دارای فرزند نابینا. فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، ۴ (۳): ۵۷-۷۶.
- قریشی، منصوره؛ و بهبودی، معصومه. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. مجله مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت، ۴ (۳)، ۲۳۸-۲۴۹.
- کاکاوند، علی‌رضا؛ لبادی، زهرا؛ زارعی، شکرانه. (۱۳۹۲). رابطه بین کمال‌گرایی و سبک‌های شناختی در دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر کرج. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۷ (۹): ۲۷-۴۸.
- کاوسیانی، جواد؛ فراهانی، محمدنقی؛ کدیور، پروین؛ عباسی، هومن؛ شهرآرای، مهرناز و فرزاد، ولی‌الله (۱۳۸۶) مطالعه
- عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های سرا سر کشور. پژوهش‌های نوین ۲-۸، ۸۱-۱۰۳.

- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۱). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۵(۳): ۸۹-۹۴.
- نریمانی، محمد؛ محمدمبینی، زرار؛ زاهد، عادل؛ ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمالکار. مجله روان-شناسی مدرسه، ۴(۱): ۱۳۹-۱۵۵.
- نشاطی، فاطمه (۱۳۹۵). اثر بخشی گروه درمانی با روش تئوری انتخاب بر میزان خود کارآمدی و هراس اجتماعی معلول جسمی، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد رود هن.
- نقش؛ زهرا، خواک؛ زهرا (۱۳۹۴). بررسی پیش بینی ارزشیابی مرکزی و جهت گیری هدف در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تهران. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی. ۶(۴): ۱۴۵-۱۵۸.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدایی، محمدسعید؛ حسن‌آبادی، حسین. (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲): ۸۱-۹۴.
- ویسانی، مختار؛ لواسانی، غلامعلی؛ اژه‌ای، جواد (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار، آزمون مدل علی. مجله روان‌شناسی، ۱۶(۲): ۱۴۲-۱۶۰.

Akomolafe, M. J. , Ogunmakin, A. O & Fasooto, G. M. (2013). The role of academic self- efficacy, academic motivation and academic self- concept in predicting secondary school Students academic performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(2), 335-342.

Areepattamannil, SH (2011). Academic self- concept, academic motivation, academic engagement, and academic achievement: A mixed methods study of Indian adolescents in Canada and India. Ph. D. dissertation, Queen's university, Ontario, Canada, 1-200.

Bandura, A. (2007). *An agentic perspective on positive psychology*. In S. J. Lopez (Ed.). *The science of human flourishing*. New York: Praeger.

Carey. T. (2010). Choice Theory and PCT: What are the differences and do they matter anyway? *International Journal of Reality Therapy*, 21(2), 23-32.

Caterin, L. C. (2008). *The effect of reality therapy based group counseling on the self-esteem*; Charlottesville: University of Virginia.

Chen, K. C. , & Jang, S. J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model self-determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, 26,741-752. Corey, G. (2005). *Theory and practice in group counseling and therapy*. Ca:

Brooks – Cole.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. Clercq, M. , Galand, B. , & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal

dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 4-13.

Donaldson, S. I. , Dollwet, M. , & Rao, M. A. (2014). Happiness, excellence, and optimal human functioning revisited: Examining the peer-reviewed literature linked to positive psychology. *The Journal of Positive Psychology*, 10(3), 23-34.

Elliot, A. , & McGregor, H. (2001). 2x2 achievement goals framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501- 519.

Gündoğdu, R. (2018). The Influence of Choice Theory Anger Management Program (CTAMP) on the Ability of Prospective Psychological Counselors for Anger Management. *International Education Studies*; Vol. 11, No. 4

Gonca Usta, H. G. (2016). Analysis of student and school level variables related to mathematics self-efficacy level base on PISA 2012 results for China-Shanghai, Turkey, and Greece. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16, 1297-1323

Kaplan, Avi and Martin L. Maehr (2007). The Contributions and Prospects of Goal Orientation Theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141–184

Khanekhesi, A. (2014). Effectiveness of cognitive behavior therapy on academic stress among high school students. *Journal of Fundamental and Applied Life Sciences*, 4(s3), 2231– 6345.

Lee, J. Q. , McInerney, D. M. , Liem, G, A, D. , & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 6(3): 1-16.

Lees, D. G. , Fergusson, D. M. , Frampton, C. M. , & Merry, S. N. (2014). A Pilot Study to Evaluate the Efficacy of Adding a Structured Home Visiting Intervention to Improve Outcomes for High-Risk Families Attending the Incredible Years Parent Programme: Study Protocol for a Randomized Controlled Trial. *Journal of Bio med Central*, 15(66), 1-9.

McIlroy, D. ; & Bunting, B. (2002). Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*, 27: 326-37.

Niehaus K, Rudasill KM, Adelsen JL. (2012). Self-efficacy, intrinsic Motivation, and academic outcomes among Latino middle School students participating in an after- school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 34(1):118-136.

Ochieng', W. (2015). Self-Efficacy and Academic Achievement among Secondary Schools in Kenya: Mathematics Perspective. Unpublished Thesis

Peter, J , Peter, O, Maragia, S (2017). Self-Efficacy as a Predictor of Career Decision Making Among Secondary School Students in Busia County, Kenya *Journal of Education and Practice* Vol. 8, No. 11. 20-29

Ryan, R. M. , & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52: 141-166.

Reader, S. D. (2011). Choice theory: an investigation of the treatment effects of a choice therapy protocols students identified as having a behavioral, emotional disability on measures of anxiety, depression, and locus of control and self- steem. PhD unpublished Dissertation. North Carolina University.

Sunawan& Junmei Xiong(2016). An Application Model of Reality Therapy to Develop Effective Achievement Goals in Tier Three Intervention International Education Studies;Vol. 9, No. 10

Sharma,G, Kim,J,Bryan,J(2017). The Effects of Purpose Orientations on Recent High School Graduat es' C ollege Application. *Journal of College Access* Volume 3:98-117

Sıcak,A, Arslan ,A(2016). The Relation between Prospective Teachers' Goal Orientations and Academic E-dishonesty. *Universal Journal of Educational Research*:10

Stoebe. J. , Rambow. A. , (2007). Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being. *Personality and Individual Differences*, 42, 1379–1389.

Toker, B. , & Avcl, R. (2015). Effect of cognitiveBehavioral-Theory-based skill Training on Academic Procrastination Behaviors of University Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(5), 1157-1168.

Vallerend, R. J. , Pelletier, L. G. , Blais, M. R. , Briere, N. M. , Senecal,C. ,& Vallieres,E. F. (1992). The Academic Motivation Scale:A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 1003-1017.



پروشکاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی