

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۲۸

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۷/۱

تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدرسه محور مبتنی بر تئوری انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر سرزندگی تحصیلی

مریم خاکسار*، دکتر فریبرز درتاج**، دکتر صغری ابراهیمی قوام آبادی*** و
دکتر اسماعیل سعدی پور****

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدرسه محور مبتنی بر تئوری انتخاب و تعیین اثربخشی آن بر سرزندگی تحصیلی انجام شد. طرح تحقیق به صورت پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل به تفکیک جنس بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان مدارس عادی دولتی کلاس یازدهم رشته تجربی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶ را شامل می‌شد. داده‌های تحقیق به روش تمام‌شماری از ۴۴۸ دانش‌آموز گردآوری شد و در نهایت نمونه آماری در دو گروه آزمایش و کنترل به ترتیب شامل ۴۱ و ۳۰ نفر از دانش‌آموزان، مورد مطالعه قرار گرفت. تدوین بسته در سه مرحله مقدماتی تا پایانی در قالب کتاب

* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی

dortajf@gmail.com

** استاد گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)

*** دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

**** دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی

کار و راهنمای مدرس در ۸ جلسه آموزش ۱۲۰ دقیقه‌ای انجام و ارائه شد. برای ارزیابی بسته از اعتبار محتوایی استفاده شد. ابزار تحقیق مقیاس سرزندگی تحصیلی حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) بود که برای سنجش سرزندگی تحصیلی در این پژوهش استفاده شده است. نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بسته آموزشی توانسته به صورت معنی‌داری میزان سرزندگی تحصیلی را افزایش دهد. میانگین نمرات پس‌آزمون با ۲۰٪ افزایش از ۲۳.۴۹ به ۲۷.۹۰ رسیده که نشان از رشد قابل ملاحظه‌ای در سرزندگی تحصیلی دارد. به علاوه میزان سرزندگی تحصیلی بعد از اجرای پس‌آزمون پیگیری شد و نتایج نشان داد که تغییر محسوسی در نتایج پس‌آزمون بعد از دو ماه ایجاد نشده است. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین گفت که برنامه آموزشی در طولانی‌مدت نیز اثربخش بوده است. به عبارت دیگر، با فراگیری اصول تئوری انتخاب، دانش‌آموزان مسئولانه دست به انتخاب‌های جدید برای دستیابی به موفقیت و عملکرد بهتری زده‌اند.

واژگان کلیدی: سرزندگی تحصیلی، تئوری انتخاب، بسته آموزشی، مدرسه-محور.

مقدمه

انسان‌های عصر حاضر بخش عمده‌ای از زندگی خویش را به‌عنوان یک یادگیرنده، در مراکز آموزشی و تحصیلی به سر می‌برند و این موجب صرف مبالغ عظیمی در زمینه تعلیم و تربیت بوده است. علاوه بر این، متخصصان تعلیم و تربیت در جستجوی راه‌هایی هستند که به کمک آن نه تنها یادگیرندگان مطالب ارائه‌شده در آموزشگاه را بفهمند؛ بلکه در امور تحصیلی نیز خودانگیزخته، فعال و علاقه‌مند باشند و پیشرفت تحصیلی قابل توجهی کسب کنند. زندگی تحصیلی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی فرد است که بر تربیت و یادگیری تمرین و موفقیت‌آمیز فرد تأثیر می‌گذارد و در آنجا لیاقت‌ها و توانایی‌ها به بار می‌نشینند و پیشرفت‌های علمی حاصل می‌شود؛ اما در زندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، انواع استرس، تهدید و کاهش اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش و...) مواجه می‌شوند. مدارس و

دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸).

تردیدی نیست که یکی از اهداف و وظایف آموزش و پرورش، آماده‌کردن دانش‌آموزان برای پذیرفتن و درک تحولات علمی دنیای آینده است؛ با وجود این، مهم‌ترین هدف آن، شکوفاکردن کامل شخصیت دانش‌آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی است (کدیور، ۱۳۸۰). از آنجایی که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هرچه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه اهمیت بسزایی دارد. دانش‌آموزان در نهادی مانند مدرسه آماده می‌شوند تا به بزرگسالانی موفق تبدیل شوند. باید توجه داشت که تجربیات زندگی کودکان در خانه، اجتماع و مدرسه بر چگونگی موفقیت آن‌ها در طول فرایند آموزشی تأثیر می‌گذارد.

انگیزش و هیجان از عوامل مهم در مبحث یادگیری و پیشرفت هستند و داشتن مشکلات در این زمینه‌ها عملکرد و پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بیکرتس^۱، ۲۰۱۰؛ لیندربریک گارسیا^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). داشتن انگیزه برای دستیابی به پیشرفت در محیط‌های آموزشی از عوامل ایجاد سازگاری^۳ تحصیلی به‌شمار می‌رود.

سازگاری در موقعیت آموزشی که از آن باعنوان سازگاری تحصیلی یاد می‌شود، به مجموعه واکنش‌هایی گفته می‌شود که به کمک آن‌ها فرد آماده می‌شود تا پاسخی موزون و هماهنگ با شرایط مدرسه و فعالیت‌هایی که آن محیط از وی می‌خواهد، ارائه دهد.

1. Boekaerts

2. Linnenbrink-Garcia

3. Adjustment

(پیتوس^۱، ۲۰۰۶). از جمله توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارد، سرزندگی تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی را در چارچوب روان‌شناسی مثبت منعکس می‌کند. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموز برای موفقیت در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (مارتین^۲ و مارش^۳، ۲۰۰۹).

پیشینه پژوهش

وقتی فردی کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد، نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد؛ بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است (کاون^۴، ۱۹۹۴؛ دینر^۵، ۱۹۸۴؛ ریف^۶، ۱۹۹۵). به‌طور کلی حس درونی سرزندگی شاخص معنی‌داری از سلامت ذهنی است (دوجان و همکاران^۷، ۲۰۱۱).

پدیده سرزندگی به‌عنوان تجربه هشیارانه فرد از داشتن انرژی و حس زندگی است. احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روان‌شناختی است که در این تجربه افراد در خود احساس شور و هیجان و داشتن روحیه می‌کنند (رایان و فردریک^۸، ۲۰۰۰؛ به‌نقل از سیادتیان و همکاران، ۱۳۹۳).

به اعتقاد رایان و فردریک (۲۰۰۰؛ به‌نقل از سیادتیان و همکاران، ۱۳۹۳)، سرزندگی انرژی نشأت‌گرفته از خود فرد است. این انرژی از منابع درونی و نه تهدید اشخاص در محیط، نشأت می‌گیرد. به عبارت دیگر، سرزندگی احساس سرزنده بودن، نه تحریک و نه

1. pettus

2. Martin,A

3. Marsh, H.W

4. Cowen

5. Diener,

6. Ryff,

7. Dvjan et al.

8. Ryan& Frederick

اجبار به انجام‌دادن آن است؛ به هر میزان که افراد کمتر دچار تعارض باشند، از سازوکار سرکوب‌رهایی یافته و احساس سرزندگی، خلاقیت، خودشکوفایی و انرژی در آن‌ها بیشتر می‌شود.

درواقع سرزندگی بازتاب سلامت روان‌شناختی و جسمی است (سولبرگ و همکاران^۱، ۲۰۱۲).

احساس سرزندگی نوعی تجربه خاص روان‌شناختی است که در این تجربه، افراد در خود حس شور زندگی و روحیه می‌کنند (علیزاده، ۲۰۰۷). سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز، وداگلاس، اسبورن^۲، ۲۰۱۱). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روان‌شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان هستند. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم در یادگیری موفق و ثمربخش است که باعث اثبات توانایی‌ها و پیشرفت‌های علمی می‌شود (فریلیچ و شیچتمن^۳، ۲۰۱۰). مارتین (۲۰۱۲) تصریح کرد که سؤالات چالش‌برانگیزی وجود دارند که در زمینه تحصیلی نیاز به توجه دارند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت‌پایدار زندگی تحصیلی هستند و پژوهش‌های انجام‌شده به‌طور واضح این امر را حمایت می‌کنند (به‌عنوان مثال، فین و راک^۴، ۱۹۹۸؛ گنزalez و پادیلا^۵، ۱۹۹۷؛ اوراستریت و براون^۶، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶ و ۲۰۰۸).

1. Solberg and at

2. Putwain, Connors, Symes, W. Douglas & Osborn

3. Freilich and Shechtman

4. Finn & Rock

5. Gonzalez & Padilla

6. Overstreet & Braun

درخصوص اثربخش‌تر شدن نقش آموزش، بانک جهانی (۲۰۰۷) به اهمیت نزدیک‌شدن فرایند تصمیم‌گیری به آموزش‌دهندگانی که تصمیم‌ها در نهایت بر آن‌ها تأثیر می‌گذارد یا «مدرسه‌محوری» اشاره داشته است. نظام آموزش و پرورش دوره متوسطه همانند سایر دوره‌های تحصیلی دارای اجزا و عواملی است. شیوه اجرای برنامه درسی در دوره متوسطه، تا حدود زیادی تابع نظام برنامه‌ریزی درسی است. بر این اساس یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین محورهایی که در نظام آموزش و پرورش مطرح است، «مدرسه‌محوری» و واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس در زمینه‌های گوناگون، به‌ویژه برنامه‌های درسی است (ادیب‌منش و همکاران، ۱۳۹۰). بر او سواریو، فاسیح، پاترینوس و سانتیانز (۲۰۰۹)، به مدیریت مدرسه‌محور به‌عنوان یک شکل عدم‌تمرکز سازمان می‌نگرد؛ به‌نحوی که در آن تصمیم‌ها توسط کسانی اتخاذ می‌شود که بیش از دیگران نسبت به کیفیت آموزشی که دانش‌آموزان دریافت می‌کنند، آگاهی و توجه دارند؛ یعنی مدیر، معلمان، والدین، شهروندان و خود دانش‌آموزان. یکی از توانایی‌هایی که مدرسه به دانش‌آموزان می‌دهد، قدرت سازگاری با محیط و دیگر انسان‌هاست. یک فرد زمانی از سازگاری بهره‌مند است که بتواند میان خود و محیط اجتماعی و تحصیلی‌اش رابطه سالم برقرار کند. محیط اجتماعی و تحصیلی دربرگیرنده خانواده، محیط کسب، مدرسه و نظایر آن است. به‌نظر می‌رسد که اجرای سیاست‌های مدرسه‌محوری و محول‌کردن بعضی از تصمیم‌گیری‌های درسی به معلمان و دانش‌آموزان باعث افزایش نشاط تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

«نظریه انتخاب» که در آن رویکردهای انسانی-شناختی و تا حدودی سازنده‌گرایی و پسامدرن، بارز است و جنبه فرافرهنگی دارد، در بین رویکردهای موجود روان‌شناختی با مفهوم مدرسه‌محوری همخوانی بسیار زیادی دارد؛ زیرا قالب‌های پذیرش بی‌قید و شرط

مراجع، احترام به آزادی، قدرت انتخاب و مسئولیت‌پذیری از جمله مفاهیم رویکرد انسان‌گرایی است که در نظریه انتخاب متبلور شده است (گلاسر^۱، ۱۳۹۴).

در تئوری انتخاب بر پنج نیاز اساسی انسان به‌عنوان هدف رفتار، تأکید می‌شود. این نیازها درونی، جهان‌شمول، پویا و همخوان با یکدیگرند (لوید^۲، ۲۰۰۵) و شامل نیاز به عشق و تعلق، بقا، قدرت و پیشرفت، آزادی و خودمختاری، تفریح و لذت می‌شوند (گلاسر، ۱۹۹۸؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۵). نظریه انتخاب تکنیک‌مدار نیست، فرایندمدار است و فرایندمدار یعنی از ابتدا یک نظریه کاملاً روشن درباره رفتار وجود دارد، مبنی بر اینکه چرا انسان رفتار می‌کند و چگونه رفتار می‌کند (صاحبی، ۱۳۹۱).

نظریه انتخاب معتقد است هنگامی که افراد در ارضای نیازهای خود ناکام می‌شوند، دست به رفتار می‌زنند؛ یعنی رفتار و عمل خاصی را انتخاب می‌کنند تا شاید بدان وسیله نیازهایشان را برآورده کنند. همچنین این نظریه توضیح می‌دهد که ما به‌عنوان یک انسان چگونه برای به‌دست آوردن آنچه می‌خواهیم دست به انتخاب می‌زنیم (گلاسر، ۲۰۱۱).

نظریه انتخاب^۳ مبتنی بر روان‌شناسی کنترل درونی است. در این نظریه مطرح می‌شود که گذشته بر زندگی کنونی ما اثر شگرفی داشته است، ولی تعیین‌کننده رفتار کنونی ما نیست. میزان مسئولیت‌پذیری، به رسمیت شناختن و احترام به واقعیت موجود و شیوه‌ای که برای ارضای نیازها انتخاب می‌شود، رفتار کنونی را تعیین می‌کند.

نظریه انتخاب به دنبال تبدیل درک متعارف کنونی به یک درک متعارف جدید است (گلاسر، ۲۰۱۰).

گلاسر در نظریه انتخاب توصیه می‌کند، تغییر را به‌صورت سیستم نظریه انتخاب امتحان کنیم که بهتر کنار آمدن با محیط را به همه یاد می‌دهد و اگر می‌خواهیم در خط

1. Glasser

2. Loyd

3. Choice Theory

صاف پیشرفت انسانی، جهشی ایجاد کنیم و آن را به سوی بالا سوق دهیم، باید به سراغ پیشگیری برویم که عبارت است از کنار گذاشتن کنترل بیرونی و روی آوردن به سیستم نظریه انتخاب. وقتی دانش آموزی انگیزش ندارد، مهم تر از دادن انگیزش، پیشگیری از شکست است، نه اصلاح آدم‌هایی که در حال شکست خوردن هستند (گلاسر، ۲۰۰۵). در نظریه انتخاب رویه‌هایی وجود دارد که هدفشان افزایش انگیزش مراجع به اقدامات عملی برای تغییر وضعیت ناخوشایند موجود است (کاپلان، سادوک، روپس، پاداکی و سوسمان، ۲۰۱۵). در این رویکرد تلاش می‌شود تا فرد اهداف کوتاه مدت و درازمدت زندگی (شامل اجتماع، تحصیلات و خانواده) را بشناسد، با صراحت آن‌ها را تعریف کند، راه‌های رسیدن به اهدافش را ارزیابی کند، از بین آن روش‌هایی را که به نتایج مطلوب‌تری خواهد انجامید انتخاب کند و احساس مثبت‌تری را نسبت به خود تجربه کند (گلاسر، ۲۰۰۸).

از نظر گلاسر، وقتی دانش آموز ارزش مفاهیمی که به او آموخته می‌شود درک نمی‌کند و این آموزش‌ها در زندگی واقعی او کاربردی ندارند، به تحصیل بی‌علاقه شده و تکالیف و معلمان را از دنیای کیفی خود خارج می‌کند (گلاسر، ۱۹۹۸؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۵). گلاسر معتقد است اگر ما بتوانیم به دانش‌آموزان احساس قدرت، اهمیت و کنترل بدهیم، آن‌ها در مدرسه بهتر عمل کرده و نهایت تلاش خود را برای پیشرفت خواهند کرد. در هر حال اگر بخواهیم مردم بهتر کار انجام دهند، باید فرصت‌های بهتری برای احساس مهم بودن و حق انتخاب در آن‌ها فراهم آوریم (پترسون، ۲۰۰۰). اگر نظام مدارس را به نظام مبتنی بر نظریه انتخاب تبدیل کنیم، در این صورت تمام دانش‌آموزان یادگیری را دوست خواهند داشت و مدرسه نیز در دنیای کیفی آن‌ها جای خواهد گرفت (گلاسر، ۱۹۹۸؛ ترجمه فیروزبخت، ۱۳۸۵).

نام دیگر نظریه انتخاب، «دعوت به مسئولیت‌پذیری» است و این مسئولیت‌پذیری یک عنصر فردی، خانوادگی و اجتماعی است. نظم‌پذیری، قانون‌مندی و پیشرفت‌گرایی که از

مؤلفه‌های مسئولیت‌پذیری به‌شمار می‌روند، همواره از مهم‌ترین مسائل نظام‌های آموزشی بوده و برای مربیان و پژوهشگران، چالش‌برانگیز بوده و به‌صورت یک مشکل مطرح است؛ اما علی‌رغم ضرورت آموزش این مؤلفه‌ها، متأسفانه آن‌گونه که باید، در جهت شناخت و آموزش آن‌ها در مدارس به‌طور جدی تلاشی صورت نگرفته است و پژوهش‌های انجام‌شده نیز متمرکز بر ارائه برنامه آموزشی مدوّن نبوده است. از آنجا که نظریه انتخاب گلاسر بر انتخاب اعمال توسط خود فرد، طرح‌ریزی برای رفتاری مؤثرتر برای خود فرد و دیگران، تعهد به طرح و برنامه خود و پذیرفتن مسئولیت انتخاب‌ها، برآوردن نیازهای اساسی بدون آسیب‌رساندن به دیگران و اینکه افراد با انتخاب، بهتر عمل می‌کنند، تأکید می‌کند؛ در این پژوهش، تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مدرسه‌محور مبتنی بر تئوری انتخاب به‌عنوان یک رویکرد قابل‌توجه و براساس نیازهای بنیادین دانش‌آموزان در تئوری انتخاب گلاسر برای بالاتر بردن کنترل درونی در مقابل کنترل بیرونی در آن‌ها، در اولویت قرار گرفته است. ویژگی برجسته بسته آموزشی تدوین‌شده، ارائه یک چارچوب راهنما برای دانش‌آموزان است تا بتوانند تجاربی موفق به‌دست آورند. همچنین در این پژوهش به بررسی این سؤال پرداخته می‌شود که آیا برنامه مذکور در افزایش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان تأثیر و کارایی لازم را دارد؟

روش تحقیق

جامعه آماری این پژوهش، همه «دانش‌آموزان کلاس یازدهم رشته تجربی مدارس عادی دولتی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران» بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. از آنجایی که جامعه هدف پژوهش حاضر، دانش‌آموزان عادی مدارس دولتی می‌باشند، همه مدارس غیرانتفاعی، شاهد، نمونه مردمی، شبانه‌روزی و تیزهوشان که به‌نوعی معرف جامعه نیستند، حذف شدند. منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران شامل پنج مدرسه پسرانه و چهار مدرسه دخترانه عادی دولتی، شامل ۳۱۸

دانش‌آموز پسر و ۱۳۰ دانش‌آموز دختر کلاس یازدهم تجربی بود. پس حجم جامعه آماری مورد پژوهش ۴۴۸ دانش‌آموز کلاس یازدهم (۳۱۸ نفر پسر و ۱۳۰ نفر دختر) بود. پژوهش حاضر در دو مرحله به شرح ذیل انجام شد:

مرحله اول: در این مرحله به منظور تهیه مقدماتی بسته آموزشی مدرسه‌محور مبتنی بر تئوری انتخاب به منظور تأثیر بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان، از روش تحلیل محتوا استفاده شد.

در فرایند اجرایی این مرحله، همه چارچوب‌های نظری مرتبط با تئوری انتخاب، متغیر سرزندگی تحصیلی و کارهای مرتبط انجام‌شده در ایران و خارج از کشور بررسی و درنهایت، براساس چارچوب‌های نظری و تحقیقات انجام‌شده قبلی، کار اصلی پژوهش - یعنی تدوین بسته آموزشی به معنای برقراری یک نظم مشخص بین فنون به کار گرفته‌شده که انسجام درونی برنامه را تأمین می‌کند- در طول طراحی برنامه و اجرای مقدماتی آن صورت گرفت. پس از تدوین بسته آموزشی و تعیین تکالیف آموزشی و پروتکل‌های مربوط، اقدام به اعتباریابی بسته شد. به منظور تعیین اعتبار محتوایی، بسته تدوین‌شده در اختیار ۸ نفر از استادان روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی بالینی و مشاوره قرار گرفت.

مراحل تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی

مراحل تدوین بسته آموزشی را می‌توان در سه مرحله مقدماتی، طراحی بسته و مرحله پایانی به شرح زیر خلاصه کرد.

۱- مرحله مقدماتی

در مرحله مقدماتی اقدام به بررسی ادبیات مرتبط با موضوع و مطالعات پیشین در جهت اطمینان از تکراری نبودن موضوع پژوهش، یاری‌جستن از متخصصان آموزشی و پژوهشی در زمینه تئوری انتخاب در خصوص معرفی منابع و تأیید صحت انجام کار،

مطالعه مقالات و کتاب‌های مربوط به سرزندگی تحصیلی، بررسی پیشینه پژوهش‌های انجام‌شده درباره روش‌های افزایش سرزندگی تحصیلی و مدیریت مدرسه محور، درخواست کمک از آموزگاران، مشاوران تحصیلی و مدیران مدارس در زمینه برنامه‌ریزی مدرسه محور شد.

۲- طراحی بسته آموزشی

در این مرحله، به بررسی مبانی نظری تئوری انتخاب و ارتباط آن با مدیریت مدرسه محور در جهت بهبود فضای آموزشی، فرمول‌سازی مشکل از دیدگاه رویکرد تئوری انتخاب؛ از طریق مطالعه بر روی دانش‌آموزان دارای مشکلات تحصیلی مراجعه‌کننده به محل اشتغال پژوهشگر (مرکز مشاوره) و با کمک آزمون نیازهای گلاسر و کاربرد محقق‌ساخته براساس مفاهیم اصلی طرح‌شده در تئوری انتخاب، معرفی جایگزین‌های رویکرد تئوری انتخاب برای افزایش سرزندگی تحصیلی، طراحی هدف‌های آموزشی، محتوا و ساختار جلسات در برنامه پرداخته شد. محتوای جلسات براساس اهداف تعیین‌شده طراحی شدند. محتوا و ساختار جلسات به گونه‌ای طراحی شد که هر جلسه، تکمیل‌کننده جلسات قبل و پیش‌نیاز جلسات بعدی بود و در نهایت بسته آموزشی ۸ جلسه‌ای شامل مواد آموزشی زیر تهیه شد.

الف) کتاب راهنمای مدرس

ب) کتاب کار دانش آموز

ج) کارت‌های ماشین رفتار: کارت‌های ماشین رفتار یک برنامه آموزشی، تربیتی و درمانی است که براساس چارچوب تئوری انتخاب دکتر ویلیام گلاسر ساخته شده است و به افراد کمک می‌کند تا بتوانند نشانه‌هایی چون اضطراب، افسردگی و خشم خود را مدیریت کنند و این نکته مهم را به آن‌ها یادآوری کنند که بایستی کنترل و مسئولیت ماشین (رفتار کلی) خود را خود به عهده بگیرند (صاحبی، ۱۳۹۵).

د) کارت‌های توانمندی

شامل ۵۴ کارت برای انتقال این پیام مهم است که هرکسی توانمندی‌هایی دارد. ارزش اصلی این کارت‌ها در توانایی آن‌ها در پیشبرد مکالمات و گفتگوهای دوجانبه در وضعیتی سرگرم‌کننده و در عین حال جدی با محوریت مراجع است (صاحبی، ۱۳۹۵).

ه) کارت‌های دنیای خرس‌های کوچولو

این کارت‌ها از توانایی حیرت‌انگیزی در ایجاد گفتگوهایی برای بیان احساسات برخوردارند و به ما نشان می‌دهند که چگونه با شرایط دشوار کنار آمده و پذیرا باشیم. کارت‌های دنیای خرس‌های کوچولو برای کسانی که بیشتر وقت‌ها احساس نادیده گرفته شدن یا بی‌ارزش بودن می‌کنند، بسیار مؤثر است (صاحبی، ۱۳۹۵).

ساختار جلسات آموزشی به‌طور کلی در هر جلسه به‌صورت زیر بود:

- بررسی تکالیف و تمرینات خانگی، «۱۰ دقیقه»
- رفع اشکالات درباره مطالب جلسه قبل، «۲۰ دقیقه»
- ارائه آموزش‌های جدید، «۳۰ دقیقه»
- پذیرایی و استراحت، «۱۰ دقیقه»
- انجام تمرینات بر روی آموزش‌ها و فعالیت‌های گروهی، «۲۰ دقیقه»
- بحث‌های گروهی، «۱۰ دقیقه»
- تعیین تکالیف خانگی موجود در کتابچه کار برای جلسه بعد، «۱۰ دقیقه»
- دریافت بازخوردها، «۱۰ دقیقه».

۳- مراحل پایانی تدوین بسته آموزشی

در این مرحله رفع نواقص و کاستی‌ها در حین اجرای مقدماتی و اعتبارسنجی بسته آموزشی انجام شد. بدین نحو که بسته آموزشی در یک کارآزمایی اولیه بر روی تعدادی از

دانش‌آموزان مراجعه‌کننده به مرکز مشاوره، اجرا و مشکلات و کاستی‌های آن شناسایی و اصلاح شد و در آخرین مرحله با استفاده از روش اعتبار محتوایی اعتباریابی شد. بدین منظور پس از تدوین بسته و تهیه پروتکل برنامه آموزشی، این برنامه و مواد طراحی شده به همراه توضیحاتی درباره چگونگی انجام پژوهش و تدوین بسته آموزشی، به ۸ نفر از استادان روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی بالینی و مشاوره که از متخصصان آموزش و پژوهش در حوزه تئوری انتخاب بودند، ارسال و ارائه شد. پس از بازبینی استادان و اعمال پیشنهادهای ایشان و رفع ایرادات مطرح‌شده، بسته آموزشی مورد تأیید نهایی متخصصان قرار گرفته، اعتبار محتوایی آن تأیید شد.

مرحله دوم: در این مرحله برای بررسی اثربخشی بسته آموزشی تهیه‌شده، پژوهش در پارادایم کمی به روش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. بدین شکل که گروه آزمایش تحت مداخلات مبتنی بر تئوری انتخاب قرار گرفته، اما گروه کنترل در لیست انتظار قرار گرفتند. هر دو گروه در زمان یکسان به پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. همچنین دو ماه پس از پایان آموزش، آزمودنی‌ها در گروه آزمایش از طریق اجرای مجدد پس‌آزمون مورد ارزیابی قرار گرفتند (مرحله پیگیری).

به بیانی دیگر، این پژوهش براساس هدف، کاربردی و از نظر روش‌شناسی، آزمایشی بوده که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است.

جدول ۱. دیاگرام طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل

پیگیری	پس‌آزمون	متغیر مستقل	پیش‌آزمون	گروه‌ها
T3	T2	X	T1	گروه آزمایش
-	T2	-	T1	گروه کنترل

به منظور اجرای پژوهش، نمونه‌گیری در چند مرحله به ترتیب زیر انجام شد:

مرحله اول: در این مرحله به روش تمام‌شماری ۴۴۸ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر کلاس یازدهم رشته تجربی مدارس عادی دولتی منطقه ۱۱ آموزش و پرورش شهر تهران با استفاده از مقیاس سرزندگی تحصیلی چاری و دهقان‌زاده (۱۳۹۱) سنجش شدند.

مرحله دوم: دانش‌آموزانی که در پرسشنامه نمره پایین‌تر از میانگین به‌دست آورده بودند، شناسایی و مشخص شدند. این افراد ۷۴ نفر (شامل ۳۹ پسر و ۳۵ دختر) بودند که رضایت خود را برای شرکت در برنامه آموزشی اعلام کردند.

مرحله سوم: آزمودنی‌های دختر و پسر به تفکیک به‌صورت کاملاً تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (آزمودنی‌های پسر در دو گروه ۱۵ نفره کنترل و ۲۴ نفره آزمایش و آزمودنی‌های دختر در دو گروه ۱۵ نفره کنترل و ۲۰ نفره آزمایش) جایگزین شده و سپس برای حصول اطمینان از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه کنترل و آزمایش، آزمون t مستقل براساس معدل ترم گذشته آن‌ها برای دو گروه اجرا شد.

مرحله چهارم: نمرات به‌دست‌آمده از آزمون‌های به‌عمل‌آمده برای انتخاب نمونه به‌عنوان نتایج پیش‌آزمون در نظر گرفته شد. در زمان اجرای پژوهش، دو نفر از گروه آزمایش پسران و یک نفر از گروه آزمایش دختران از ادامه برنامه انصراف دادند و در نهایت نمونه آماری به ۷۱ نفر (شامل ۳۷ پسر؛ ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۲۲ نفر در گروه آزمایش و ۳۴ دختر؛ ۱۵ نفر در گروه کنترل و ۱۹ نفر در گروه آزمایش) تقلیل یافت.

ابزار پژوهش

مقیاس سرزندگی تحصیلی توسط حسین چاری و دهقانی‌زاده ساخته شده و برای سنجش سرزندگی تحصیلی در این پژوهش استفاده شده است. حسین چاری و دهقانی‌زاده در سال ۱۳۹۱، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که چهار گویه داشت توسعه دادند و به ۹ گویه رساندند. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً موافقم تا کاملاً

مخالقم) بوده و هر ماده دارای ارزشی بین ۱ تا ۵ است. بدین ترتیب که که نمره ۱ برای گزینه «کاملاً مخالفم»، نمره ۲ برای گزینه «تا حدی مخالفم»، نمره ۳ برای گزینه «نظری ندارم»، نمره ۴ برای گزینه «تا حدی موافقم» و نمره ۴ برای گزینه «کاملاً موافقم» در نظر گرفته شده است. نمره نهایی به‌دست‌آمده از این پرسشنامه از طریق جمع نمرات سؤالات به‌دست آمده و سپس براساس معیار زیر قضاوت می‌شود.

نمره بین ۹ تا ۱۷: سرزندگی تحصیلی پایین است.

نمره بین ۱۸ تا ۲۶: سرزندگی تحصیلی متوسط است.

نمره بالاتر از ۲۷: سرزندگی تحصیلی بالاست.

ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه به شرح زیر است.

نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) برای تعیین روایی و پایایی پرسشنامه با اجرای آن بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به‌دست‌آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب باآزمایی برابر با ۰/۷۳ بود. همچنین دامنه همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ است. این نتایج بیانگر این است که گویه‌ها از همسانی درونی و ثبات رضایت‌بخشی برخوردارند. به‌منظور بررسی ساختار عاملی (روایی سازه) پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی، با استفاده از چرخش متعامد از نوع وریمکس^۱ در سطح گویه استفاده شد. در مجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی تحصیلی را تبیین می‌کنند و ضریب پایایی این پرسشنامه ۷۵٪ محاسبه و گزارش شده است. این نتایج بیانگر مورد تأیید بودن پرسشنامه است.

1. Varimax

برای تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها در بخش کمی، از شاخص‌های آماری فراوانی، درصد، میانگین، انحراف استاندارد، آزمون t ، آزمون U من ویتنی و ویلکاکسون به کمک نرم‌افزار SPSS-۲۲ استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

از میان ۴۱ دانش‌آموز گروه آزمایش، ۲۲ نفر یا ۵۳.۷ درصد پسر و بقیه دانش‌آموزان دختر بودند. در گروه کنترل تعداد پسران و دختران با هم برابر بوده و هرکدام ۵۰٪ نمونه را تشکیل دادند. میانگین معدل دانش‌آموزان شرکت‌کننده در گروه آزمایش این تحقیق برابر با ۱۶.۱ با انحراف معیار ۱.۲۹ است. دامنه تغییرات ۵ با حداقل میانگین ۱۳ و حداکثر ۱۸ است. میانگین معدل در بین گروه کنترل برابر است با ۱۴.۴۷ با انحراف معیار ۱.۱۴، دامنه تغییرات ۴.۲۹ با حداقل میانگین ۱۲.۲۲ و حداکثر ۱۶.۵۱ و بیشترین تراکم دانش‌آموزان پسر در سطح معدل ۱۵ تا ۱۷ بوده، درحالی که این رقم در بین دختران در سطح ۱۳ تا ۱۵ است.

برای اطمینان از گمارش تصادفی آزمودنی‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل، ابتدا با آزمون شاپیرو ویلک، نرمال بودن توزیع معدل درسی آزمودنی‌ها به تفکیک جنس انجام شد. به دلیل نرمال بودن مشاهدات، آزمون t برای بررسی یکسانی توزیع در گروه‌های کنترل و آزمایش مورد استفاده قرار گرفت. نتایج این آزمون نشان داد که بین میانگین معدل درسی آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک جنس، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. به عبارت دیگر گمارش تصادفی به درستی انجام شده است.

جدول ۲. میانگین پاسخ به گویه‌ها به تفکیک مرحله سنجش و تفاوت میانگین‌ها در هر سؤال پرسشنامه سرزندگی

تحصیلی

تفاوت	میانگین پس آزمون	میانگین پیش آزمون	عبارات
۰.۰۳	۲.۵۴	۲.۵۱	۱. اگر روزی در مدرسه نمره بدی بگیرم، باز هم می‌دانم که روز خوب و خوشی خواهم داشت.
۰.۷۱	۳.۲	۲.۴۹	۲. اگر درس‌ها زیاد باشند و من وقت کافی نداشته باشم، می‌دانم چطور با شرایط کنار بیایم و خوش باشم.
۰.۷۶	۲.۹۸	۲.۲۲	۳. می‌دانم که اگر نمره بدی بگیرم، همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود.
۰.۷۴	2.98	2.24	۴. اگر معلم زیر برگه یا دفترم خیلی بد بنویسد، مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود.
۰.۶۱	3.41	2.80	۵. اجازه نمی‌دهم استرس درس خواندن خوشی‌هایم را از بین ببرد.
0.00	3.12	3.12	۶. اگر نمره بدی بگیرم، باعث نمی‌شود با دوستانم در مدرسه خوش نباشم.
۰.۲۲	3.15	2.93	۷. حتی روزهایی که برای امتحان آمادگی کافی ندارم، در کنار بچه‌های مدرسه خوش هستم.
۰.۷۱	3.44	2.73	۸. اگر وقت کافی برای درس خواندن نداشته باشم، باز هم سعی می‌کنم اعتماد به نفسم را حفظ کنم.
۰.۶۶	3.10	2.44	۹. اگر معلم از من بپرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خودم را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم.

جدول ۲ میانگین پاسخ‌ها به هر گویه قبل و بعد از آموزش و همچنین میزان تغییرات در هر کدام را نشان می‌دهد. کم‌ترین میزان میانگین در پیش‌آزمون مربوط به سؤالات زیر است:

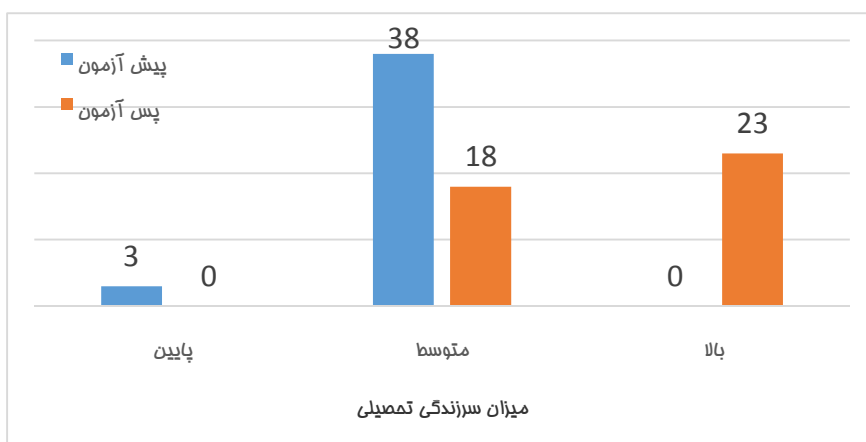
- «می‌دانم که اگر نمره بدی بگیرم، همچنان اعتماد به نفسم بالا خواهد بود» (سؤال ۳ با میانگین ۲۰.۲۲)؛
 - «اگر معلم زیر برگه یا دفترم خیلی بد بنویسد، مواظب هستم اعصابم خرد نشود و روزم خراب نشود» (سؤال ۴ با میانگین ۲۰.۲۴)؛
 - «اگر معلم از من پرسد و نتوانم جواب دهم، خونسردی خودم را حفظ می‌کنم و بعد از کلاس هم خوش اخلاقم» (سؤال ۹ با میانگین ۲۰.۴۴).
- نکته قابل ملاحظه این است که بیش‌ترین میزان تغییر در بین سؤالات پس‌آزمون نیز متعلق به این سؤالات است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی نمرات سرزندگی تحصیلی به تفکیک مرحله سنجش

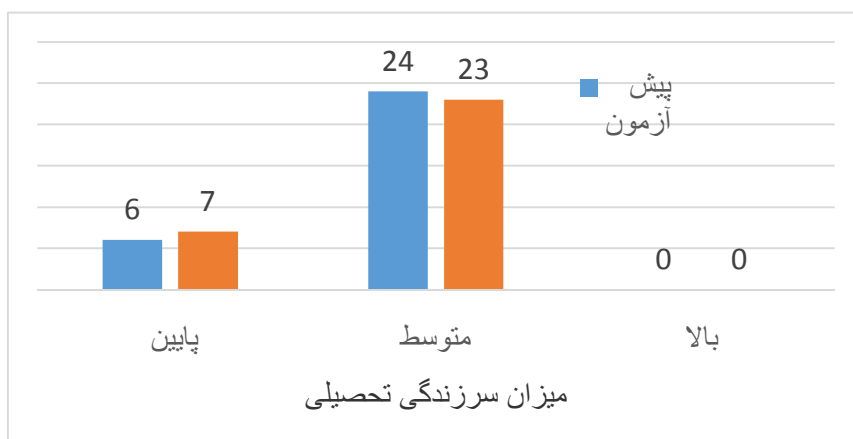
	تعداد	دامنه	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	41	12	15	۶2	23.49	2.96
پس‌آزمون	41	20	18	38	27.90	4.70

- جدول ۳ آماره‌های مربوط به شاخص‌های مرکزی و پراکندگی را برای نمرات پیش و پس‌آزمون نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات از ۲۳.۴۹ به ۲۷.۹۰ رسیده است. با این حال افزایش میزان انحراف معیار نشان از افزایش دامنه دارد. به عبارت دیگر می‌توان چنین توصیف کرد که اثرات آزمون بر دانش‌آموزان یکسان نبوده است. میزان نمرات پس‌آزمون در پسران نسبت به پیش‌آزمون از ۲۳.۴۱ به ۲۸.۱۴ رسیده است. در دختران نیز نمرات پس‌آزمون از ۲۳.۵۸ در پیش‌آزمون به ۲۷.۶۳ رسیده است. با توجه به تعداد گویه‌ها و طیف لیکرت ۵ درجه‌ای، دامنه نمرات سرزندگی تحصیلی بین ۹ تا ۴۵ متغیر است. به منظور سهولت توصیف داده‌ها، نمرات به دست آمده از سرزندگی تحصیلی در ۳ گروه به شرح زیر طبقه‌بندی شده‌اند:
- گروه اول: نمره بین ۹ تا ۱۷، سرزندگی تحصیلی پایین است.
 - گروه دوم: نمره بین ۱۸ تا ۲۶، سرزندگی تحصیلی متوسط است.

گروه سوم: نمره بالاتر از ۲۷، سرزندگی تحصیلی بالاست.
در نمودار شماره ۱ فراوانی نمرات سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش به تفکیک مراحل سنجش و براساس طبقه‌بندی بالا آورده شده است.



نمودار ۱. فراوانی نمرات سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش به تفکیک پیش و پس‌آزمون همان‌گونه که مشاهده می‌شود، نمرات پیش‌آزمون بیشتر در گروه سرزندگی متوسط قرار گرفته‌اند، درحالی که بیش‌ترین فراوانی نمرات پس‌آزمون، در گروه سوم یعنی میزان سرزندگی بالاست. به بیانی دیگر در گروه آزمایش، نمرات پس‌آزمون به سمت گروه‌های با امتیازات بیشتر تمایل پیدا کرده‌اند. این درحالی است که هیچ‌یک از دانش‌آموزان در پس‌آزمون در گروه اول یعنی میزان سرزندگی پایین قرار نگرفته‌اند.



نمودار ۲. فراوانی نمرات سرزندگی تحصیلی گروه کنترل به تفکیک پیش و پس آزمون

نمودار ۲ فراوانی نمرات گروه کنترل را به تفکیک پیش آزمون و پس آزمون نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، توزیع فراوانی در پیش آزمون و پس آزمون بسیار شبیه به هم و خیلی نزدیک به نتایج پیش آزمون گروه آزمایش است. جداول ۴ و ۵ به ترتیب نمرات پیش آزمون و پس آزمون سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش را به تفکیک جنس نشان می‌دهند.

جدول ۴. توزیع فراوانی نمرات پیش آزمون به تفکیک جنس

	نمرات پیش آزمون گروه آزمایش			جمع
	سرزندگی تحصیلی پایین	سرزندگی تحصیلی متوسط	سرزندگی تحصیلی بالا	
پسر	2	۲۰	۰	22
دختر	1	۱۸	۰	19
جمع	3	۳۸	۰	41

جدول ۵. توزیع فراوانی نمرات پس آزمون به تفکیک جنس

	نمرات پس آزمون گروه آزمایش			جمع
	سرزندگی تحصیلی پایین	سرزندگی تحصیلی متوسط	سرزندگی تحصیلی بالا	
پسر	۰	۱۰	۱۲	22
دختر	۰	۸	۱۱	19
جمع	۰	۱۸	۲۳	41

همان‌گونه که از جداول ۴ و ۵ برمی‌آید، نمرات پیش‌آزمون در هر دو گروه پسران و دختران در پس‌آزمون به سمت گروه‌های با سرزندگی تحصیلی بالاتر میل کرده است. برای بررسی تأثیر مداخله یعنی اجرای برنامه آموزشی، فرضیه پژوهش مورد آزمون قرار گرفت.

فرضیه پژوهش: ارائه بسته آموزشی مدرسه محور مبتنی بر تئوری انتخاب، بر سرزندگی تحصیلی تأثیر دارد.

برای آزمون این فرضیه، انتخاب آزمون آماری مناسب و بررسی پیش‌فرض‌های لازم برای آزمون آماری منتخب مانند آزمون‌های نرمال بودن، تساوی واریانس‌ها و... مورد نیاز است. درخصوص این‌گونه مسائل که حالت قبل-بعد و آزمایش-کنترل به صورت همزمان رخ می‌دهد، آزمون متداول، آزمون تحلیل کواریانس^۱ است. دو مورد مهم از شرایط استفاده از تحلیل کواریانس، آزمون نرمال بودن مشاهدات و آزمون همگنی شیب خط‌های رگرسیونی در دو گروه است. پس از بررسی آماری معلوم شد که این دو پیش‌فرض در رابطه با مشاهدات جمع‌آوری شده در همه رده‌ها صدق نمی‌کنند؛ در نتیجه استفاده از آنکوا (آنالیز کواریانس) مجاز نبود. بنابراین برای شناسایی وجود تأثیر از آزمون‌های متداول

^۱. Covariance Analysis.

ناپارامتری مانند Mann Whitney U، Wilcoxon Matched paired sign، rank test و آزمون پارامتری T student استفاده شده است.

مقایسه نمرات سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش آزمون

برای مقایسه میانگین نمرات پیش آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک جنس، در ابتدا آزمون نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک انجام شد. همان‌طور که در جدول ۶ نشان داده شده است، سطح معناداری برای گروه پسر آزمایش در آزمون 0.017 و برای گروه کنترل دختر 0.003 است که هر دو کمتر از 0.05 و براساس این نتایج فرض نرمال بودن مشاهدات رد شد.

جدول ۶. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای نمرات پیش آزمون به تفکیک جنس

جنس	گروه	شاپیرو-ویلک			کولموگروف-اسمیرنوف		
		سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره	سطح معنی داری	درجه آزادی	آماره
پسر	کنترل	0.107	15	0.903	0.200	15	0.152
	آزمایش	0.017	22	0.888	0.051	22	0.184
دختر	کنترل	0.003	15	0.796	0.002	15	0.286
	آزمایش	0.13	19	0.567	0.000	19	0.302

با توجه به نرمال نبودن توزیع نمرات در گروه کنترل، برای مقایسه داده‌ها از آزمون ناپارامتری «U من-ویتنی» به عنوان جایگزین ناپارامتری مناسب آزمون t نمونه‌های مستقل استفاده شد.

جدول ۷. نتایج آزمون U من-ویتنی برای مقایسه نمرات پیش آزمون آزمودنی‌های گروه‌های آزمایش و کنترل به

تفکیک جنس

نتیجه	سطح معنی داری	آزمون	فرضیه صفر	
قبول فرض	0.417	نمونه‌های مستقل U من-ویتنی	پراکنده‌گی نمرات در دو گروه یکسان است	پسر
صفر	0.111			دختر

همان گونه که از مندرجات جدول ۷ برمی آید؛ مقدار $P\text{value}$ برای هر دو گروه بیشتر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر برای هر دو گروه پسران و دختران قبول می شود و می توان چنین گفت که بین توزیع نمرات پیش آزمون دختران و پسران در گروه های آزمایش و کنترل اختلاف معنی داری وجود ندارد. به عبارت دیگر، دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل قبل از مداخله، از میزان سرزندگی تحصیلی مشابهی برخوردار بودند.

مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش

به دلیل نرمال نبودن توزیع نمرات، از آزمون ویلکاکسون که جایگزین ناپارامتری مناسبی برای آزمون t نمونه های همبسته است، استفاده شد.

جدول ۸. نتایج آزمون ویلکاکسون برای مقایسه نمرات پیش آزمون و پس آزمون آزمودنی های گروه آزمایش به

تفکیک جنس

نتیجه	سطح معنی داری	آزمون	فرضیه صفر	
رد فرض صفر	0.001	ویلکاکسون	تفاوت میانه های پیش و پس آزمون برابری صفر است	پسر
	0.01			دختر

همان گونه که از مندرجات جدول ۸ برمی آید، مقدار $P\text{value}$ برای هر دو گروه کمتر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر برای هر دو گروه پسران و دختران رد می شود و می توان چنین بیان کرد که بین نتایج سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون، هم برای پسران و هم برای دختران تفاوت معنی داری وجود دارد. به عبارت دیگر، مداخله تأثیر مثبتی بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان داشته است.

مقایسه نمرات سرزندگی تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس آزمون

جدول ۹. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای مقایسه نمرات پس آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک جنس

نتیجه	سطح معنی درای	آزمون	فرضیه صفر	
رد فرض صفر	0.001	نمونه‌های مستقل U من-ویتنی	پراکنندگی نمرات در دو گروه یکسان است	پسر
	0.000			دختر

مجدداً از آزمون شاپیرو ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات پس آزمون سرزندگی تحصیلی به صورت مجزا برای پسران و دختران استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۹ نشان داده شده است، سطح معنی‌داری شاپیرو-ویلک برای پسران در گروه کنترل برابر با ۰.۰۱۲ و برای دختران ۰.۰۰۵ است که هر دو کمتر از ۰.۰۵ هستند و براساس این نتایج، فرض نرمال بودن توزیع مشاهدات رد شد.

جدول ۱۰. نتایج آزمون «U من-ویتنی» برای مقایسه نمرات پس آزمون آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل به تفکیک جنس

جنس	گروه	شاپیرو-ویلک			کولموگروف-اسمیرنوف		
		سطح معنی درای	درجه آزادی	آماره	سطح معنی درای	درجه آزادی	آماره
پسر	کنترل	۰.۰۱۲	۱۵	۰.۸۴۰	۰.۰۷۷	۱۵	۰.۲۰۹
	آزمایش	۰.۷۹۲	۲۲	۰.۹۷۴	۰.۰۲۰	۲۲	۰.۱۰۹
دختر	کنترل	۰.۰۰۵	۱۵	۰.۸۰۹	۰.۰۳۰	۱۵	۰.۲۳۱
	آزمایش	۰.۱۷۴	۱۹	۰.۹۳۰	۰.۱۳۱	۱۹	۰.۱۷۴

با توجه به نرمال نبودن توزیع نمونه، از آزمون **U Mann-Whitney** که جایگزین ناپارامتری مناسب آزمون **t** نمونه‌های مستقل است، استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۱۰ نشان داده شده است، مقدار **Pvalue** برای هر دو گروه کمتر از ۰.۰۵ است؛ بنابراین فرضیه صفر برای دختران و پسران رد می‌شود و می‌توان چنین گفت، اختلاف نمرات پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل معنی‌دار است.

مرحله پیگیری

در این مرحله از پژوهش، با توجه به نرمال بودن توزیع نمرات پس‌آزمون و پیگیری در هر دو گروه آزمودنی‌های پسر و دختر، از آزمون **t-student** نمونه‌های وابسته استفاده شد.

جدول ۱۱. نتایج آزمون **t** برای مقایسه نمرات مرحله پیگیری و پس‌آزمون در آزمودنی‌های پسر گروه آزمایش

آماره گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
پس‌آزمون	۲۲	28.14	5.375	1.146
پیگیری	۲۲	27.68	5.058	1.078

سطح معنی‌داری (۲ دامنه)	درجه آزادی	t	نمونه‌های جفتی				میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
			فاصله اطمینان ۹۵٪ از تفاوت		سطح پایین	سطح پایین			
			سطح پایین	سطح پایین					
0.096	21	1.74	0.99	-0.88	0.261	1.22	0.454	پس‌آزمون و پیگیری	

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون کمتر از ۰.۰۵ نیست (**Pvalue = 0.096**) شواهد کافی برای رد فرض صفر وجود ندارد. به بیان دیگر تفاوت معنی‌داری بین میانگین

نتایج سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری در بین آزمودنی‌های پسر وجود ندارد. به همین ترتیب آزمون t نمونه‌های وابسته برای دختران نیز انجام شد.

جدول ۱۲. نتایج آزمون t برای مقایسه نمرات مرحله پیگیری و پس‌آزمون در آزمودنی‌های دختر گروه آزمایش

آماره	تعداد	میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
پس‌آزمون	۱۹	27.63	3.90	.896
پیگیری	۱۹	26.63	3.95	.905

سطح معنی‌داری (۲ دامنه)	درجه آزادی	t	نمونه‌های جفتی				میانگین	انحراف معیار	میانگین خطای استاندارد
			فاصله اطمینان ۹۵٪ از تفاوت		سطح پایین	سطح پایین			
			سطح پایین	سطح پایین					
	18	1.81	2.158	-158	.551	2.403	1.00	پس‌آزمون و پیگیری	

با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون کمتر از ۰.۰۵ نیست ($P_{value} = 0.086$)، شواهد کافی برای رد فرض صفر وجود ندارد. به بیان دیگر تفاوت معنی‌داری بین میانگین نتایج سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری در میان آزمودنی‌های دختر وجود ندارد. خلاصه و نتیجه‌گیری

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از آزمون‌های آماری، یافته‌های پژوهش و بررسی ادبیات می‌توان نتیجه گرفت که استفاده از بسته آموزشی بر مبنای تئوری انتخاب، تأثیر مؤثر، مثبت و پایدار بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

این یافته با پژوهش‌های زیادی از جمله؛ نیک‌بخت، عبد‌خدایی و حسن‌آبادی (۱۳۹۲)؛ نصراللهی، بیانفر، شیرافکن و دل‌داده‌آرانی (۱۳۹۶)؛ صدری دمی‌رچی، کریمیان‌پور، جلیلیان (۱۳۹۶)؛

ونرابل^۱ (۲۰۱۵)؛ هاردی^۲ (۲۰۰۰)؛ بوردنسکی و فالکنر^۳ (۲۰۱۰) مبنی بر اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر متغیرهای تحصیلی از قبیل سرزندگی تحصیلی همخوان است.

حاجی محمدی‌آرانی و همکاران (۱۳۹۴) در مطالعه‌ی مشابهی به این نتیجه رسیده‌اند که واقعیت‌درمانی گروهی، تأثیر معناداری بر افزایش نمره انگیزش پیشرفت تحصیلی و کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان پسر داشته است. به نظر می‌رسد که شرکت در جلسات گروهی، افزایش کنش و واکنش‌ها، دریافت بازخورد اعضا از همدیگر و تنوع در برنامه باعث افزایش انگیزه در آن‌ها شده است. همان‌طور که گلاسر معتقد است، احساس مسئولیت و کنترل و ارضای مناسب نیازها، به‌خصوص نیاز به تعلق که در گروه به‌صورت مطلوبی برآورده می‌شود، باعث احساس رضایت و ایجاد انگیزه همکاری در فرد می‌شود. حاجی محمدی‌آرانی نتایج تحقیق خود را این‌گونه تفسیر می‌کند که دانش‌آموزان بی‌انگیزه معمولاً علت بی‌حرکی و فعال‌نبودن خود را به عوامل بیرونی مثل معلمان، مدیر، امکانات کم و... نسبت می‌دهند و دلایل بیرونی توجیه‌کننده اعمال آن‌هاست و از انگیزه درونی کمی برخوردار بوده، احساس می‌کنند کنترل اندکی بر شرایط دارند. در واقعیت درمانی وقتی با گروه‌های این‌چنینی که در احساسات منفی خود باقی مانده، تمایلی برای تغییر نشان نمی‌دهند و دیگران را مقصر می‌دانند، کار می‌شود؛ مشاور توجه آن‌ها را به کوشش بیهوده برای تغییر دیگران، جلب کرده و از آن‌ها می‌خواهد فرض کنند که این افراد هیچ‌گاه تغییر نخواهند کرد؛ پس خود آن‌ها باید برای رسیدن به آنچه که می‌خواهند فعالانه تلاش کرده و منفعل نباشند. درواقع در جلسات گروهی با توضیح نظریه انتخاب، این مسأله برای اعضا توضیح داده شد و هیچ‌گونه عذر و بهانه‌ای برای ادامه بی‌انگیزگی از آن‌ها پذیرفته نشد.

مطالعه دیگری توسط لوید^۴ (۲۰۰۵) انجام شده است. این تحقیق نشان داده که فقدان رضایت درونی و بی‌توجهی به نیازهای پنجگانه دانش‌آموزان باعث ایجاد رفتارهای متضاد و

1. Venerable

2. Hardy

3. Burdinski & Faulkner

4. Loyd

خودتخریبی، انگیزه و عملکرد تحصیلی پایین و روابط اجتماعی نامطلوب در زندگی برخی از این دانش‌آموزان خواهد شد. در عین حال نتایج این مطالعه نشان داده که آموزش تئوری انتخاب به دانش‌آموزان برای برآوردن نیازهای خود با روش‌های مناسب و مؤثر می‌تواند به کاهش گزینه‌های رفتاری مخرب آن‌ها کمک کند یا اینکه انتخاب‌های رفتاری را که به‌طور مؤثر نیازهای آن‌ها را تأمین می‌کند، افزایش دهد.

با توجه به آنچه در بالا اشاره شد و در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان چنین گفت که بسته آموزشی مبتنی بر تئوری انتخاب با آموزش نیازهای پنجگانه، روش‌های مؤثر رفع نیازها و همچنین مسئولیت‌دادن به فراگیران و تأکید بر مفهوم خودارزیابی، توانسته است این مفهوم را به دانش‌آموزان انتقال دهد که فراگیری، انتخاب آن‌هاست و آموزش را از یک اجبار و انتخاب بیرونی تبدیل به یک انتخاب و کنترل درونی کرده است. تبدیل‌شدن آموزش به یک انتخاب درونی در فراگیران ایجاد علاقه، هیجان مثبت، ایجاد حس بهتر نسبت به خود و اعتماد به نفس بیشتر می‌کند. از سوی دیگر آموزش‌های مبتنی بر تئوری انتخاب با آشناکردن یادگیرندگان با مفاهیم دنیای ادراکی و تمایز آن با دنیای واقعی و کمک به آن‌ها برای یافتن تصاویر دنیای مطلوب خود، سرزندگی تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد. هنگامی که دانش‌آموزان تنها خود را مسئول رفتار، افکار، هیجانات و به‌طور کلی انتخاب‌های خود بدانند، می‌توانند علی‌رغم تجربیات نامطلوب روزمره در محیط مدرسه، همچنان سرزندگی خود را حفظ کنند. همچنین به‌نظر می‌رسد، مدرسه‌محور بودن برنامه‌های ارائه‌شده به‌دلیل هم‌راستا بودن با تئوری انتخاب و احساس شادی و نشاط ناشی از پرکردن ظرف نیاز به تفریح و سرگرمی دانش‌آموزان به‌دلیل متنوع‌بودن فعالیت‌های موجود در پروتکل مداخله از قبیل فعالیت‌های گروهی، بازی با کارت‌ها و... و دادن انتخاب‌های بیشتر به آن‌ها به‌جای برنامه‌های به‌شدت کنترل‌کننده، یکنواخت و کسل‌کننده متمرکز رایج در مدارس، در اثربخشی بسته آموزشی در ایجاد، حفظ و تداوم سرزندگی تحصیلی تأثیر داشته است. به‌نظر می‌رسد تأکید تئوری انتخاب بر شیوه‌های مؤثر و مسئولانه رفع نیازها به‌عنوان منشأ اصلی رفتار افراد و انتخاب‌های آنان موجب افزایش کارآمدی دانش‌آموزان در برخورد با چالش‌های تحصیلی می‌شود.

پیشنهادها

در پایان براساس نتایج به دست آمده از پژوهش پیشنهاد می شود:
بسته آموزشی تدوین شده در گروه های مختلف با رشته ها و مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین در مدارس غیرانتفاعی و تیزهوشان به اجرا درآید تا تعمیم پذیری برنامه آموزشی مورد نظر جهت بررسی محتوا و روشهای آموزشی به کار گرفته شده افزایش یابد.
ویژگی های شخصیتی فراگیران و تاثیر آن بر میزان سرزندگی تحصیلی مورد مقایسه قرار گیرد.

در کنار آموزش های مرسوم مدارس که به خصوص با نزدیک شدن به سال های پایانی دبیرستان و کنکور، بیشتر بر موارد درسی تأکید دارند، از برنامه آموزشی ذکر شده در این تحقیق برای افزایش سطح ظرفیت های روان شناختی دانش آموزان و موفقیت تحصیلی آنان استفاده شود.

بسته آموزشی در مراکز مشاوره آموزش و پرورش در قالب برنامه آموزش های گروهی، کارگاه های آموزشی و نیز در مشاوره های انفرادی، مورد استفاده قرار گیرد.
به منظور افزایش مهارت های تحصیلی از قبیل سرزندگی تحصیلی در میان دانش آموزان توصیه می شود که رهیافت مدرسه محوری که در آن دانش آموزان و معلمان هم درگیر برنامه ریزی تحصیلی هستند در دو محور پیشگیری و درمان در مدارس، با هدف افزایش پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار گیرد.

منابع

۱. ادیب‌منش، م؛ عسگری، م؛ موسی‌پور، ن. (۱۳۹۰). مکان‌سنجی اجرای برنامه ریزی درسی مدرسه محور در دبیرستان‌های شهر کرمانشاه، مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی، انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران، دوره اول، شماره ۲،
۲. حاجی‌محمدی آرانی، م؛ قربانی محمدآبادی، ف؛ نجاریان نوش‌آبادی، ا؛ دهقانی آرانی، ا. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری دانش‌آموزان پسر. کنفرانس بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی.
۳. سیادتیان، س. ح؛ عطایی، م؛ قمرانی، ا. (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای سرزندگی در دانش‌آموزان با و بدون نقص شنوایی. تعلیم و تربیت استثنایی. سال ۱۴، شماره ۴ پیاپی، ۱۶-۲۱.
۴. صاحبی، ع. (۱۳۹۱). نظریه انتخاب و واقعیت‌درمانی. رشد مشاور مدرسه، شماره ۲۷، ۱۱-۴.
۵. صدری‌دمیرچی، ا؛ کریمیان‌پور، غ؛ جلیلیان، س. (۱۳۹۶). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس ادراک از محیط یادگیری و سرسختی روان‌شناختی در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)، دوره ۱۰، شماره ۵، ۳۶۴-۳۷۴.
۶. گلاس، و. (۲۰۰۶). هر دانش‌آموزی می‌تواند موفق شود. ترجمه علی صاحبی (۱۳۹۴). تهران: سایه سخن.

کادریلا، سرعته، بی‌باکی (۱۹۹۸) اصول نظری یادگیری اجتماعی: مدعیان بر شیوه‌های انتخابی بین آزادی فردی. ترجمهٔ

مهرداد فیروزبخت (۱۳۸۵). تهران: چاپ رسا.

۸. نصراللهی، ص؛ بیانفر، ف؛ شیرافکن، ع؛ دل‌داده آرانی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی امید درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانشجویان دختر. اولین کنفرانس بین‌المللی علوم اجتماعی، تربیتی علوم انسانی و روان‌شناسی. تهران.

۹. نیک‌بخت، ا؛ عبد خدایی، م. س؛ حسن‌آبادی، ح. (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۹۴-۸۱.

10. Barrera-Osorio, F T; Patrinos, H. A; Santibanez. L. (2009). *Decentralized Decision- Making in Schools*. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank.

11. Burdenski, T. K; Faulkner, B. (2010). *Empowering College Students to Satisfy Their Basic Needs: Implications for Primary, Secondary, and Post-secondary Educators*. *International Journal of Choice Theory® and Reality Therapy*, 73-96.

12. Chubdari, A; Kazemi, F; Pezesk, S. (2015). *Effectiveness of Reality Therapy on the Oppositional Defiant Disorder Symptom Reduction among Students*. *Cumhuriyet Science Journal Vol 36, No 3*, 10-20.

13. Finn, J; Rock, D. (1998). *Academic success among students at risk for school failure*. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-304.

14. Freilich, R; Shechtman, Z. (2010). *The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic adjustment of children with learning disabilities. The Arts in Psychotherapy, 37 (2), 97-105.*

15. Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom. New York, NY: Harper.*

Glasser, W. (2005). *Defining mental health as a public health problem. Chatsworth, CA: William Glasser.*

16. Glasser, W. (2011). *Every student can succeed. Los Angeles: William Glasser. (Original work published 2000).*

17. Glasser, W; Glasser, C. (2008). *Procedures: The cornerstone of institute training. The William Glasser Institute Newsletter. Summer. Chatsworth, CA: The William Glasser Institute.*

18. Gonzalez, R; Padilla, A. (1997). *The academic resilience of Mexican American high school students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, 19, 301-317.*

19. Hardy, L. (2000). *Education Vital Signs 2000: What's Ahead for Your Schools; A Mixed Report on Early Childhood; Facts and Figures State By State. The American school board journal.*

20. Hossain Chari, M; Dehgani Zadeh, M. H. (2012). *Academic vitality and perception of family communication model; Self-efficacy mediator role. Education and learning studies, 21-47.*

21. Loyd, B. (2005). *The effects of reality therapy /choice theory high school students' perception of needs satisfaction and behavioral change. International Journal of Reality Therapy, 25 (11), 5-9.*

22. Martin, A. (2012). *Academic buoyancy and Academic outcomes: Toward a further understanding of students with Attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students*

بدون ADHD و اعتباریابی. *British Journal of Educational Psychology*, 84 (1), 86-107. *تدوین و اعتباریابی بنسبه آموزش: مدرسه محور منشی بر تنوعی انتخاب و...*

23. Martin, A; Marsh, H. (2006). *Academic Resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools*, 43 (6), 267-281.

24. Martin, A; Marsh, H. (2008). *Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. . Journal of School Psychology*, 46 (1), 53-83.

25. Martin, A; Marsh, H. (2008a). *Academic Buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. 2008. Journal of School Psychology*, 46, 53-83.

26. Overstreet, S; Braun, S. (1999). *A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. School Psychology Quarterly*, 14, 380-396.

27. Patterson, G. (2005). *The Next Generation of PMTO Models. the Behavior Therapist*, VOLUME 28, NO. 2, 25-32.

28. 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, Unpublished Ph.D. thesis, . Carolina: Carolina University.*

29. Putwain, D; Connors, L; Symes , W; Douglas, E. (2011). *Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.

30. Sadock, B; Sadock , V; Ruiz , P. (2015). *Kaplan & Sadock's synopsis of psychiatry: behavioral sciences/clinical psychiatry. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2015.*

31. Solberg, P; Hopkins, W; Ommundsen, Y. (2012). *Effects of three training types on vitality among older adults: A self-*

determination theory perspective. Psychology of Sport and Exercise, 13, 407-417.

32.Spear, L. (2000). *The adolescent brain and age-related behavioral manifestations. Neurosci Biobehav Rev. Jun;24 (4), 417.*

33.Venerable, G. D. (2015). *Education and Human Development in the 21st Century: An Intimate, Neo-Historical Perspective. The Sable Journal of Health and Human Development Volume 1, Issue 1,, 144-149.*

34.World Bank. (2007). *What is school based management. Washington DC: The International Bank for Reconstruction and Development/ The World Bank.*