MEJDS. 2020; 10:190.

Published online 2020 Dec. **Research Article**

Effects of Teaching the Basics of Choice Theory on Responsibility and School Enthusiasm in High School Students

Arab Kalmari M[1], *Ghorban Shiroudi Sh.[2], Zarbakhsh MR.[3]

Author Address
1. PhD Student, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran;
2. Associate Professor, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran;
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.
***Corresponding author's email:** Drshohrehshiroudi@gmail.com

Received: 2020 September 22; **Accepted:** 2020 October 22

Abstract

Background & Objectives: Adolescence is among the vital periods in individuals' lives. School is a social institution that significantly impacts adolescents' lives. A key factor influencing students' academic success is academic motivation. Academic engagement implies a self–regulatory approach to learning and the use of metacognitive strategies. Enthusiasm consists of behavioral, emotional, and cognitive components. It is necessary to assist students to solve school–related problems concerning responsibility and enthusiasm. Accordingly, such measures help to identify the factors affecting responsibility and enthusiasm for school that can be improved using different approaches in this population. The present study aimed to determine the effects of teaching the basics of choice theory on responsibility and school enthusiasm in high school students.

Methods: This was a quasi–experimental study with a pretest–posttest–follow–up and a control group design. The statistical population of the present research included all high school students in the first and second districts of Sari City, Iran, in the academic year of 2019–2020 (N=1221). Of whom, 30 students were selected by convenience sampling method as the study sample. In the second year of high school, the volunteers who had the highest score of responsibility (>100) were randomly divided into two groups of training and control. Thus, after receiving permission from the Education Department of Sari, the education areas of this city were initially identified; then, two education areas (out of 4) were purposefully selected. Next, all secondary schools in these two regions were identified and all of the students of those schools were selected as a sample. The inclusion criteria of the study were the age range of 15–16 years, secondary education in districts 1 and 2 of Sari in the academic year of 2019–2020, and providing informed consent forms to participate in the research. The exclusion criteria of the research included absence from >2 educational sessions. The required data were collected using the Student Responsibility Scale (Kordloo, 2010) and the School Enthusiasm Scale (Wang et al., 2011). The experimental group was trained for the choice theory basics using Glasser's training package (2001) in eight 90–minute sessions weekly. To describe the obtained data, central indices and dispersion, such as mean and standard deviation were used. Moreover, repeated–measures Analysis of Variance (ANOVA) and Bonferroni post hoc test were used in SPSS.22 at the significance level of 0.05 to analyze the collected data.

Results: Accordingly to the present study results, ANOVA data concerning responsibility was significant for the effect of time (p<0.001) and group effect (p<0.001), and the effect of time*group (p<0.001). Furthermore, the effect size of the group intervention for responsibility was measured as 0.17. Besides, the ANOVA of school engagement was significant for the effect of time (p<0.001) and group effect (p<0.001) and the effect of time*group (p<0.001). The effect size of the group intervention for school engagement was equal to 0.64. The Bonferroni test results suggested that the posttest scores of responsibility in the training group were higher, compared to the pretest ones (p<0.001); additionally, the follow–up scores of responsibility were significantly different from those of the pretest (p<0.001) and posttest (p=0.015) stages. Moreover, the posttest scores of school engagement in the training group were higher than those of the pretest (p<0.001). Furthermore, the follow–up scores of school engagement significantly differed from those of the pretest stage (p<0.001); however, there was no significant difference between the scores of posttest and follow–up in school engagement (p=0.789). The achieved results demonstrated that the effectiveness of choice theory training lasted till the follow–up stage for school enthusiasm; however, it has increased for responsibility.

Conclusion: Based on the current research findings, teaching the basics of the choice theory was effective in increasing responsibility and enthusiasm for school in high school students. The obtained results can be used to improve students' enthusiasm and responsibility.

Keywords: Students, School enthusiasm, Responsibility, Choice theory training.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۹؛ (۱۰):۱۹۰.

انتشار برخط آذرماه ۱۳۹۹ مقاله پژوهشی اصیل

بررسی اثربخشی آموزش مبانی تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه

مهدی عرب کلمری[۱]، *شهره قربان شیرودی[۲]، محمدرضا زربخش[۳]

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران؛

۲. دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران؛

۳. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** Drshohrehshiroudi@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱ مهر ۱۳۹۹؛ **تاریخ پذیرش:** ۱ آبان ۱۳۹۹

چکیده

زمینه و هدف: لازمهٔ کمک به دانش‌آموزان برای حل مشکلات مربوط به مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه، شناخت عوامل مؤثر بر دو متغیر ذکرشده در آن‌ها است که می‌توان با استفاده از رویکردهای مختلف به بهبود آن‌ها پرداخت. هدف پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش مبانی تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه بود.

روش‌بررسی: روش این پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه در مناطق یک و دو ساری تشکیل دادند. از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطهٔ داوطلب دارای نمرهٔ بیشتر در مسئولیت‌پذیری وارد مطالعه شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آموزش تئوری انتخاب و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش طی هشت جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای به‌صورت هفتگی، آموزش تئوری انتخاب را دریافت کرد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری (کردلو، ۱۳۸۹) و مقیاس اشتیاق به مدرسه (وانگ و همکاران، ۲۰۱۱) جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی در نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۲ صورت گرفت در سطح معناداری ۰/۰۵ انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش تئوری انتخاب به‌طور معناداری منجربه بهبود مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در گروه آزمایش در مرحلهٔ پس‌آزمون شده است ($p<۰/۰۰۱$)؛ همچنین اثربخشی این آموزش در مرحلهٔ پیگیری برای متغیر اشتیاق به مدرسه ماندگار بود ($p=۰/۷۸۹$)؛ اما برای مسئولیت‌پذیری افزایش یافت ($p=۰/۰۱۵$).

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، آموزش مبانی تئوری انتخاب بر افزایش مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه مؤثر است.

کلیدواژه‌ها: دانش‌آموزان، اشتیاق به مدرسه، مسئولیت‌پذیری، آموزش تئوری انتخاب.

حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

۱ مقدمه

نوجوانی[1] از دوره‌های حیاتی و بسیار مهم در زندگی افراد است. مدرسه یکی از نهادهای اجتماعی است و در زندگی نوجوانان نقش مهمی دارد (۱). یکی دیگر از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان، مفهوم اشتیاق تحصیلی[2] آنان است. اشتیاق تحصیلی به رویکرد خودتنظیمی یادگیری[3] و استفاده از راهبردهای فراشناختی دلالت دارد (۲). مفهوم درگیری (اشتیاق)، قسمتی از مدل گسترده‌تر انگیزش انسان است که طی چند دههٔ گذشته بسط و توسعه یافته است (۳). اشتیاق از سه مؤلفه تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد؛ اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش درجهت تشخیص احساس تعلق به محل تحصیل است؛ اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت و مقابلهٔ مثبت دربرابر شکست مربوط است (۴).

فقدان مسئولیت‌پذیری[4] در دانش‌آموزان می‌تواند تبعات مختلفی مانند ناتوانی آن‌ها در مسائل یادگیری و مدرسه را به‌دنبال داشته باشد. مشکلات بارزتر در ناتوانی در زمینهٔ یادگیری بروز پیدا می‌کند؛ اما می‌تواند پیامدهای منفی دیگری را نیز به‌همراه داشته باشد؛ ازجملهٔ این پیامدها می‌توان گفت که حدود ۷۵درصد از دانش‌آموزان در مهارت‌ها و رفتارهای اجتماعی مناسب دچار مشکلات یادگیری هستند (۵). این دانش‌آموزان در مجموعه‌ای از رفتارها مانند ارتباط مؤثر با دیگران و پذیرفته‌شدن ازسوی آن‌ها، پیش‌بینی پیامدهای مهم اجتماعی، آغاز و ادامهٔ ارتباط با همسالان با مشکل روبه‌رو هستند (۶). مسئولیت‌پذیری نقش بسیار مهمی در زندگی فردی و اجتماعی افراد دارد (۵). به‌طور معمول کودکان و دانش‌آموزان بدون ناتوانی با مشارکت در فعالیت‌های گوناگون خانه و مدرسه مسئولیت‌پذیری را تمرین می‌کنند (۷). درجهت بهبود مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه راهکارهای مختلفی وجود دارد. یکی از این راهکارها، آموزش مبانی تئوری انتخاب[5] است (۸). انتخاب‌های مؤثر[6]، خودکنترلی[7]، کارآمدی[8] و مسئولیت‌پذیری ازجمله آموزه‌هایی است که در نظریهٔ تئوری انتخاب بر آن‌ها تأکید شده است. همچنین افزایش مدیریت، بر انتخاب‌ها برای ارزیابی مثبت و واقع‌گرایانه از راهبردهای شناختی، کنترل چالش‌ها و تجربه‌های نامطلوب درونی و چگونگی کاهش پریشانی‌ها است (۹). نظریهٔ انتخاب باتوجه به تأکید بر مسئولیت‌پذیری، اصول ارتباط مؤثر، انگیزش و کنترل درونی[9] به‌عنوان رویکردی واقع‌بینانه در حوزهٔ روان‌شناسی تربیتی می‌تواند بستر مناسبی را برای ایجاد تجارب آموزنده به‌منظور انگیزش و درگیرشدن تحصیلی به قصد پیشرفت، برقراری شیوه‌های فعال در مدارس و کمک به کسب رفتار مسئولانه در روابط اجتماعی و مسائل مربوط به یادگیری فراهم کند (۱۰). آموزش آموزه‌های این رویکرد در افزایش عزت‌نفس، افزایش شادکامی و امیدواری، افزایش مسئولیت‌پذیری، افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، سبب بهبود ناتوانی یادگیری در دانش‌آموزان می‌شود (۱۱). مشکل افراد و نابهنجاری‌های آن‌ها از نپذیرفتن مسئولیت است و هستهٔ اصلی تعلیم و تربیت و روان‌درمانی درجهت کاهش استرس همین موضوع پذیرفتن مسئولیت است؛ بنابراین برای توسعهٔ سازه‌های مثبت انگیزشی و هیجانی باید بر آموزش و تقویت انتخاب صحیح و مسئولیت‌پذیری تأکید شود (۱۲).

سلیمانی و همکاران در پژوهشی با بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص نشان دادند که واقعیت‌درمانی گروهی در افزایش نمرات اشتیاق به مدرسهٔ دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری اثربخش است (۱۳). نتایج پژوهش وزیری و همکاران مشخص کرد که گروه‌درمانی مبتنی‌بر نظریهٔ انتخاب منجربه بهبود مسئولیت‌پذیری زندانیان می‌شود (۱۴). همچنین نتایج پژوهش نادری و همکاران نشان داد، گروه‌درمانی مبتنی‌بر نظریهٔ انتخاب سبب بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (۱۵).

ضرورت پژوهش حاضر از آن جهت است که باتوجه به شواهد رو به رشد از تأثیر مداخله‌های واقعیت‌درمانی بر مسئولیت‌پذیری در اقشار مختلف و نیز تأثیر مسئولیت‌پذیری در افزایش کیفیت زندگی دانش‌آموزان، پژوهشی مشاهده نشد که به بررسی تأثیر واقعیت‌درمانی بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسهٔ دانش‌آموزان در داخل کشور بپردازد؛ بنابراین برای کمک به مسئولیت‌پذیرشدن، به‌خصوص اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان، لازم است به آن‌ها کمک شود تا با تأکید بر مسئولیت‌پذیربودن افراد درقبال خویش از داشتن فضای اشتیاق‌برانگیز لذت ببرند. باتوجه به آنچه گفته شد، هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مبانی تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه بود.

۲ روش‌بررسی

روش این پژوهش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری را تمامی دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطهٔ مناطق یک و دو ساری در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ تشکیل دادند که تعداد آن‌ها در زمان انجام تحقیق طی آخرین آمار به‌دست‌آمده ۱۲۲۱ نفر بود. از بین آن‌ها تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطهٔ داوطلب دارای نمرهٔ بیشتر در مسئولیت‌پذیری (نمرهٔ بیشتر از ۱۰۰)، به‌طور تصادفی در یک گروه آموزش تئوری انتخاب و یک گروه گواه قرار گرفتند. تعداد نمونهٔ لازم براساس مطالعات مشابه با درنظرگرفتن اندازهٔ اثر ۰/۴۰، سطح اطمینان ۰/۹۵، توان آزمون ۰/۸۰ و میزان ریزش ۱۰درصد برای هر گروه ۳۰ نفر محاسبه شد (۱۰). در این پژوهش، روش نمونه‌گیری دردسترس به‌کار رفت؛ به این صورت که پس از دریافت مجوز از ادارهٔ آموزش‌وپرورش شهر ساری، ابتدا

1. Adolescence
2. Academic engagement
3. Self-Regulated learning
4. Responsibility
5. Choice theory
6. Effective choices
7. Self-Control
8. Efficiency
9. Motivation and internal control

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

مناطق آموزش‌وپرورش این شهر مشخص شد. سپس از میان مناطق آموزش‌وپرورش (چهار منطقه)، دو منطقه به‌طور هدف‌مند انتخاب شد. در ادامه تمامی مدارس متوسطهٔ این دو منطقه شناسایی شد و تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان داوطلب این مدارس وارد مطالعه شدند. ملاحظات اخلاقی پژوهش حاضر به‌شرح ذیل بود: ۱. تمامی افراد به‌شکل کتبی اطلاعاتی دربارهٔ پژوهش دریافت کردند و در صورت تمایل در پژوهش مشارکت کردند؛ ۲. این اطمینان به افراد داده شد که تمام اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد؛ ۳. به‌منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد. ابزارهای زیر در پژوهش به‌کار رفت. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان به پژوهش شامل دامنهٔ سنی ۱۵ تا ۱۶ سال، تحصیل در مقطع دوم متوسطهٔ مناطق یک و دو شهر ساری در سال تحصیلی ۹۹ـ۱۳۹۸ و رضایت آگاهانه از پژوهش بود. ملاک‌های خروج دانش‌آموزان از مطالعه شامل غیبت بیش از دو جلسه در کلاس‌های آموزشی بود.

ـ مقیاس اشتیاق به مدرسه[1]: مقیاس اشتیاق به مدرسه توسط وانگ و همکاران در سال ۲۰۱۱ طراحی شد (۱۶). این مقیاس شامل ۲۳ سؤال است و سه جنبهٔ رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه را در بر می‌گیرد. این مقیاس به‌منظور سنجش اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان طراحی شد و شامل سه جنبهٔ رفتاری، هیجانی و شناختی اشتیاق به مدرسه است. اشتیاق رفتاری در دو خرده‌مقیاس توجه و تمکین، اشتیاق هیجانی در دو خرده‌مقیاس تعلق به مدرسه و ارزش‌گذاشتن به آموزش مدرسه‌ای و اشتیاق شناختی نیز به‌وسیلهٔ دو خرده‌مقیاس خودتنظیمی و کاربرد راهبرد شناختی اندازه‌گیری می‌شود. اندازه‌گیری در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) با سؤالاتی مانند «قبل از شروع کار به چه میزان شما برنامه‌ریزی می‌کنید که چه چیزی را باید به‌عنوان تکلیف مدرسه انجام دهید؟»، صورت می‌گیرد. کسب نمرات بیشتر، اشتیاق به مدرسهٔ بیشتر را در فرد نشان می‌دهد (۱۶). در مقالهٔ وانگ و همکاران روایی سازهٔ این مقیاس بررسی شد. روایی عاملی همهٔ سؤالات این آزمون روی ۶ خرده‌مقیاس در دامنهٔ ۰/۵۰ تا ۰/۸۹ در سطح ۰/۰۵ معنادار بودند. ضرایب پایایی هریک از خرده‌مقیاس‌های این مقیاس نیز مساوی یا بیشتر از ۰/۷۰ گزارش شده است (۱۶). در ایران نیز پایایی نسخهٔ این مقیاس در پژوهش زلالی و قربانی بررسی شد. آن‌ها ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در دامنهٔ ۰/۶۹ برای خرده‌مقیاس ارزش‌گذاری برای مدرسه تا ۰/۹۴ برای خرده‌مقیاس دقت محاسبه کردند (۱۷).

ـ پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری: پرسشنامهٔ مسئولیت‌پذیری توسط کردلو در سال ۱۳۸۹ ساخته شد (۱۸). این پرسشنامه دارای ۵۶ عبارت و پنج زیرمقیاس تعهد درونی، تعهد بیرونی، احساس امنیت، عزت‌نفس و احساس تعلق است. به هر عبارت یک نمره اختصاص می‌یابد و جمع عبارت‌ها میزان مسئولیت‌پذیری آزمودنی را نشان می‌دهد. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به‌صورت لیکرت است که در آن کاملاً موافقم (۱ امتیاز)، موافقم (۲ امتیاز)، مخالفم (۳ امتیاز) و کاملاً مخالفم (۴ امتیاز) دارد. برای سؤالات منفی عکس نمرات مذکور در نظر گرفته می‌شود. نمرهٔ کل در پرسشنامه از مجموع نمرات مقیاس‌ها به‌دست می‌آید. نمرهٔ کمتر در این پرسشنامه ۵۶ و نمرهٔ بیشتر ۲۲۴ است. کسب نمرات بیشتر در پرسشنامه به‌معنای مسئولیت‌پذیری بیشتر در فرد است (۱۸). پرسشنامهٔ پرسشگری طی سه مرحله روی ۴۸۲، ۱۰۴ و ۳۵ نفر که به‌شیوهٔ نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند، اجرا شد. اطلاعات به‌دست‌آمده براساس تحلیل آماری آلفای کرونباخ نشان داد، این آزمون دارای پایایی برابر با ۰/۸۹ است که پایایی زیاد آزمون را نشان می‌دهد (۱۸).

آموزش تئوری انتخاب روی گروه آزمایش در هشت جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای و هفته‌ای یک‌بار به‌مدت دو ماه با استفاده از بستهٔ آموزشی گلاسر اجرا شد. روایی این پروتکل توسط سازندگان آن به تأیید رسید و از روایی صوری و محتوایی زیادی برخوردار است (۱۹). همچنین روایی محتوایی این بستهٔ آموزشی در پژوهش حاضر توسط دو تن از متخصصان روان‌شناسی دانشگاه آزاد واحد تنکابن (دارای مدرک دکتری و حداقل پنج سال سابقهٔ کار بالینی) تأیید شد. سپس در این پژوهش به‌کار رفت. در جدول ۱، خلاصه‌ای از جلسات مربوط به آموزش تئوری انتخاب ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش تئوری انتخاب

جلسه	محتوا
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان هدف گروه، مقدماتی دربارهٔ تاریخچهٔ تئوری انتخاب.
دوم	چرایی و چگونگی صدور رفتار از سوی ما، معرفی پنج نیاز اساسی.
سوم	معرفی کنترل بیرونی و درونی، آموزش اصول ده‌گانهٔ تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده.
چهارم	مؤلفهٔ رفتار کلی: فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی، معرفی ماشین رفتار.
پنجم	ساخت تصویر واقع‌گرایانه از اهداف، معرفی ویژگی‌های هدف.
ششم	طرح و برنامه‌ریزی برای دستیابی به اهداف، روش‌های هدف‌چینی.
هفتم	گام‌های عملی درجهت اهداف.
هشتم	مسئولیت‌پذیری و زندگی مسئولانه، جمع‌بندی.

به‌منظور توصیف داده‌ها از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی مانند میانگین و انحراف معیار و برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل واریانس

[1]. School Engagement Scale

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. شایان ذکر است به‌منظور بررسی پیش‌فرض‌های آزمون استنباطی، آزمون لوین (برای بررسی همگنی واریانس‌ها)، آزمون کولموگروف‌اسمیرنف (به‌منظور بررسی نرمال‌بودن توزیع داده‌ها)، آزمون ام‌باکس و آزمون کرویت موچلی به‌کار رفت. برای مقایسهٔ دو گروه از نظر سن از آزمون تحلیل واریانس استفاده شد. تحلیل‌های آماری مذکور با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخهٔ ۲۲ صورت گرفت. سطح معناداری آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

۳ یافته‌ها

میانگین (انحراف معیار) سن گروه آزمایش ۲/۸±۱۵/۹ و گروه گواه ۳/۲±۱۵/۸ سال بود که دامنهٔ سنی از ۱۵ تا ۱۶ سال را شامل شد. دو گروه از نظر سن تفاوت معناداری باهم نداشتند (p=۰/۴۵۸). شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) نمرات مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در گروه آزمایش و گروه گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه به‌تفکیک مرحلهٔ سنجش در گروه‌ها

متغیر	گروه	شاخص	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
مسئولیت‌پذیری	تئوری انتخاب	میانگین	۳۶/۳۳	۶۶/۷۳	۷۰/۶۰
		انحراف معیار	۴/۸۶	۳/۲۴	۳/۳۶
	گواه	میانگین	۳۶/۰۰	۳۸/۲۷	۳۷/۸۰
		انحراف معیار	۴/۱۴	۳۵/۴	۴/۵۱
اشتیاق به مدرسه	تئوری انتخاب	میانگین	۳۹/۰۷	۵۳/۰۰	۵۴/۲۰
		انحراف معیار	۴/۳۹	۶/۱۳	۶/۱۵
	گواه	میانگین	۳۹/۵۳	۴۰/۲۷	۴۰/۲۹
		انحراف معیار	۵/۴۵	۵/۵۲	۵/۷۰

قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، برای رعایت پیش‌فرض‌ها، نتایج آزمون‌های ام‌باکس، کرویت‌موچلی و لوین بررسی شد. ازآنجاکه آزمون ام‌باکس برای هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش معنادار نبود، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس ـ کوواریانس رد نشد (p>۰/۰۵). همچنین معنادارنبودن هیچ‌یک از متغیرها در آزمون لوین نشان داد که فرض برابری واریانس‌های بین‌گروهی رد نمی‌شود (p>۰/۰۵). درنهایت بررسی نتایج آزمون کرویت موچلی مشخص کرد، این آزمون نیز برای متغیرهای پژوهش معنادار است؛ ازاین‌رو فرض برابری واریانس‌های درون‌آزمودنی‌ها (فرض کرویت) رعایت نشد (p<۰/۰۰۱)؛ بنابراین، آزمون گرین‌هاوس‌گیزر به‌منظور بررسی نتایج آزمون تک‌متغیره برای اثرات درون‌گروهی و اثرات متقابل به‌کار رفت. همچنین آزمون گرین‌هاوس‌گیزر با مقداری برابر با ۰/۷۹ (p<۰/۰۰۱) تفاوت معناداری را از نظر اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در گروه‌های آزمایش و گواه در سطح معناداری ۰/۰۵ نشان داد.

جدول ۳. تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر برای بررسی تأثیر زمان و گروه بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه

مقیاس	منبع متغیر	منبع اثر	درجهٔ آزادی	F	مقدار احتمال	مجذور اتا
مسئولیت‌پذیری	درون‌گروهی	زمان		۸/۸۲	<۰/۰۰۱	۰/۲۱
		زمان*گروه		۹۳/۶۵	<۰/۰۰۱	۰/۸۰
	بین‌گروهی	گروه		۵/۵۹	<۰/۰۰۱	۰/۱۷
اشتیاق به مدرسه	درون‌گروهی	زمان		۱۱/۴۷	<۰/۰۰۱	۰/۲۲
		زمان*گروه		۴۲/۰۶	<۰/۰۰۱	۰/۶۵
	بین‌گروهی	گروه		۴۰/۳۰	<۰/۰۰۱	۰/۶۴

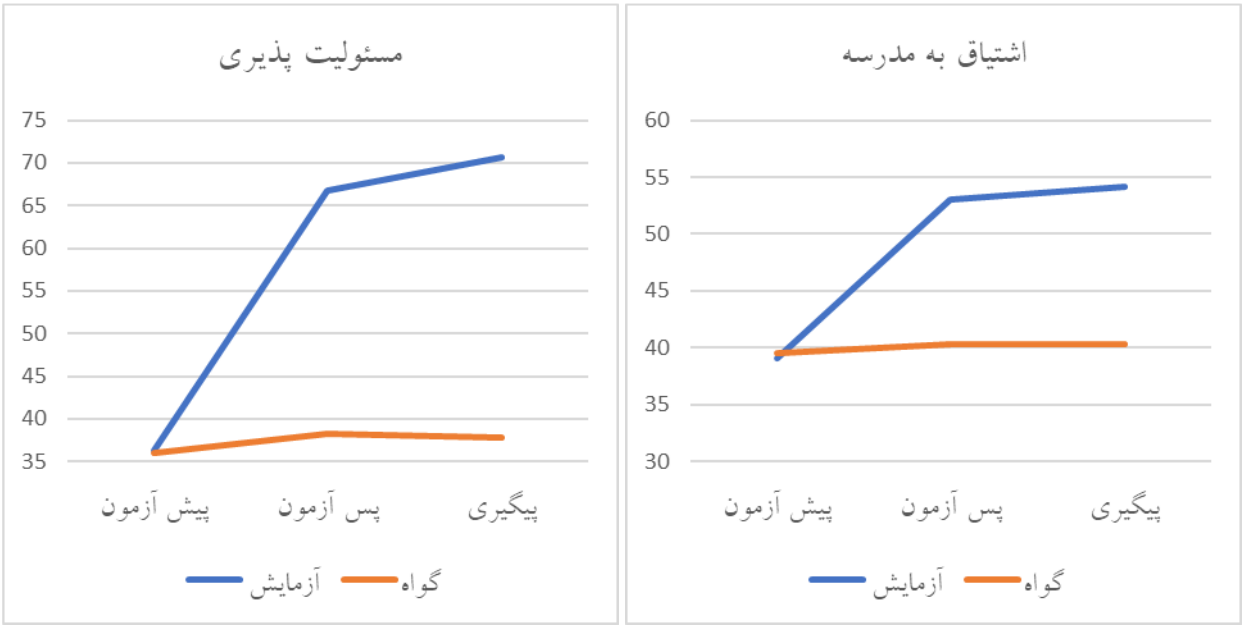
نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، تحلیل واریانس متغیر مسئولیت‌پذیری برای اثر زمان (p<۰/۰۰۱) و اثر گروه (p<۰/۰۰۱) معنادار و اندازهٔ اثر مداخلهٔ گروهی برای مسئولیت‌پذیری، ۰/۱۷ است؛ همچنین تحلیل واریانس متغیر اشتیاق به مدرسه برای اثر زمان (p<۰/۰۰۱) و اثر گروه (p<۰/۰۰۱) معنادار و اندازهٔ اثر مداخلهٔ گروهی برای اشتیاق به مدرسه ۰/۶۴ است. این مطلب به این معنا است که در هر دو متغیر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه بین دو گروه آزمایش و گواه در طی مراحل پژوهش اختلاف معناداری وجود دارد که تأثیر مداخله را نشان می‌دهد. برای مقایسهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری میانگین متغیرهای مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در گروه‌های آزمایش و گواه، آزمون تعقیبی بونفرونی به‌کار رفت که در جدول ۴ ارائه شده است.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

جدول ۴. نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای مقایسهٔ زوجی میانگین زمان‌های اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش

متغیر	مراحل		تفاوت میانگین	خطای معیار برآورد	مقدار احتمال
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳۰/۴۰	۱/۱۱	<۰/۰۰۱
		پیگیری	-۳۴/۲۷	۱/۱۱	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۳/۸۷	۱/۰۳	۰/۰۱۵
اشتیاق به مدرسه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۱۳/۹۳	۰/۵۱	<۰/۰۰۱
		پیگیری	-۱۵/۱۳	۰/۵۱	<۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۱/۲۰	۰/۵۳	۰/۷۸۹



نمودار ۱. مقایسهٔ پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری میانگین متغیرهای مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در گروه‌های آزمایش و گواه

نتایج جدول ۴ و نمودار ۱ نشان می‌دهد، نمرات متغیر مسئولیت‌پذیری در گروه آموزش تئوری انتخاب، در مرحلهٔ پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون است ($p<۰/۰۰۱$)؛ همچنین مسئولیت‌پذیری در مرحلهٔ پیگیری، تفاوت معناداری با مراحل پیش‌آزمون ($p<۰/۰۰۱$) و پس‌آزمون ($p=۰/۰۱۵$) دارد. علاوه‌براین نتایج نشان داد، نمرات متغیر اشتیاق به مدرسه در گروه آموزش تئوری انتخاب، در مرحلهٔ پس‌آزمون بیشتر از پیش‌آزمون است ($p<۰/۰۰۱$)؛ همچنین اشتیاق به مدرسه در مرحلهٔ پیگیری، تفاوت معناداری با مرحلهٔ پیش‌آزمون دارد ($p<۰/۰۰۱$)؛ اما تفاوت معناداری بین دو مرحلهٔ پس‌آزمون و پیگیری در نمرات متغیر اشتیاق به مدرسه مشاهده نمی‌شود ($p=۰/۷۸۹$). نتایج حاکی‌از آن بود که اثربخشی آموزش تئوری انتخاب در مرحلهٔ پیگیری برای متغیر اشتیاق به مدرسه ماندگار است؛ اما برای مسئولیت‌پذیری افزایش یافته است.

۴ بحث

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مبانی تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه بود. یافته‌ها نشان داد که اثربخشی آموزش مبانی تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه مؤثر است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش سلیمانی و همکاران مبنی‌بر اثربخشی واقعیت‌درمانی گروهی بر اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص (۱۳) و نتایج پژوهش وزیری و همکاران مبنی بر گروه‌درمانی مبتنی‌بر نظریهٔ انتخاب بر بهبود مسئولیت‌پذیری زندانیان (۱۴)، همسوست.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، باتوجه به اینکه آموزش مبانی تئوری انتخاب ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تأکید زیادی بر مسئولیت و احساس کنترل وجود دارد، به‌نظر می‌رسد تلاش این رویکرد دربارهٔ افراد گروه نمونه برای درک دلایل و انگیزه‌های رفتارها و ارزیابی آن‌ها موجب شد تا دانش‌آموزان به این باور برسند که آن‌ها خود مسئول رفتارهایشان هستند (۸). همچنین باتوجه به اینکه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان به عوامل مختلفی بستگی دارد، احتمالاً آموزش مبانی تئوری انتخاب توانست با تأکید بر توان‌مندی‌های افراد، داشتن هدف، خودمختاری، رفتار مسئولانه، انتخابگری و یادگیری انتخاب بهتر، درجهت باور به انتخاب‌های بهتر و مسئولیت‌پذیری

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]
[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

دانش‌آموزان گام بردارد. آموزش مبانی تئوری انتخاب برای کمک به دانش‌آموزان ایجاد شد تا بتوانند رفتارشان را پایش کنند و انتخاب‌های مناسب و درستی در زندگی داشته باشند (۶). واقعیت‌درمانی یکی از مداخلات رایج در حوزهٔ روان‌شناسی شناختی در راه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی نیل به رضایت، خوشبختی و موفقیت محسوب می‌شود. در این شیوه، درمان بر مواجه‌شدن با واقعیت، قبول مسئولیت، شناخت نیازهای اساسی، قضاوت اخلاقی دربارهٔ درست‌بودن یا نادرست‌بودن رفتار، تمرکز بر اینجا و اکنون، کنترل درونی و درنتیجه نیل به هویت توفیق تأکید دارد (۷). در آموزش مبانی تئوری انتخاب، فرایند آموزش بیش از فرایند درمان به‌کار می‌رود؛ بنابراین بیش از آنکه آن را روشی ترمیمی قلمداد کنیم، باید آن را نوعی روش پیشگیری به‌شمار آوریم که در آن بر درگیری شخصی، مسئولیت، موفقیت، برنامه‌ریزی مثبت و عمل تأکید می‌شود. این نظریه توجه خاصی به حرکت مراجع در راستای کمال و موفقیت می‌کند. صرف‌نظر از اینکه تشخیص اختلال چه باشد، مهربانی، حمایت، دلسوزی و تقویت انواع ابزارهای واقعیت‌درمانی هستند. در آموزش مبانی تئوری انتخاب به درگیری زیاد فرد نیاز است و هرگونه سلب مسئولیت مطرود است و فرصت یادگیری راه‌حل‌های بهتر برای رفتار رویارویی با واقعیت فراهم می‌شود (۱۱).

درواقع آموزش مبانی تئوری انتخاب، نظام کنترل درونی است و چرایی و چگونگی انتخاب گزینه‌هایی را شرح می‌دهد که جهت زندگی ما را تعیین می‌کنند. کنترل می‌تواند به‌ظرافت نگاهی مخالفت‌آمیز یا به‌صراحت تهدیدی باشد؛ اما هرچه است تلاشی است برای مجبورکردن فرد به اینکه کاری را انجام دهد (۱۳). وقتی که افراد نمی‌توانند با دیگران کنار بیایند از زبان کنترل‌گونه و ارباب‌منشانه به‌همراه عادات مخربِ انتقاد، سرزنش، شکایت، تهدید، تنبیه و باج‌دادن استفاده می‌کنند تا کاری را که می‌خواهند، انجام دهند. زبان کنترل بیرونی غالباً به رابطه‌ای که افراد باید برای شادمانی و موفقیت داشته باشند، آسیب می‌رساند و آن را ویران می‌کند. کنترل بیرونی در کوتاه‌مدت ممکن است مؤثر به‌نظر برسد؛ ولی در درازمدت کارآمد و خواستنی نیست و بدبختی و بیچارگی ناشی‌از پذیرش کنترل بیرونی بهای گزافی برای فرد در پی خواهد داشت که باید آن را بپردازد. نظریهٔ انتخاب می‌گوید، ما بیشتر از آنچه تصور می‌کنیم، بر زندگی خود کنترل داریم که بخش زیادی از این کنترل مؤثر نیست. کنترلی مؤثر است که حاصل انتخاب‌های بهتر باشد (۱۴). پذیرش اصول اولیهٔ تئوری انتخاب به این معنا است که ما مسئولیت تمام رفتارهایمان را برعهده می‌گیریم. این عقیده که فرد درمقابل رفتارش مسئول است، یکی از دستاوردهای تئوری انتخاب است و هنگامی که فرد تعهدی را در موقعیتی می‌پذیرد، این مسئولیت‌پذیری افزایش می‌یابد (۱۵).

در تبیین اینکه آموزش تئوری انتخاب بر اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان تأثیر دارد، می‌توان گفت که در تئوری انتخاب به‌طور عمده به موقعیت آموزشی– تربیتی نگریسته می‌شود. گلسر روش درمانی خود را به‌عنوان فرایندی آموزشی و نه صرفاً درمانی در نظر می‌گیرد و معتقد است که در این روش، آموزش بیشتر از معالجه انجام می‌شود. علاوه‌براین، همان‌طورکه گلسر اشاره می‌کند، مجموعهٔ روش‌ها، فنون و ابزارهای واقعیت‌درمانی به افراد کمک می‌کند تا از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده و از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد پیش روند (۱۹)؛ ازاین‌رو می‌توان انتظار داشت که این دانش‌آموزان در اثر تئوری انتخاب، آمادگی و آگاهی بیشتری برای درک واقع‌بینانه از اختلالشان و عوارض آن پیدا کنند؛ همچنین متعاقب آن، قضاوت‌ها، انتخاب‌ها و هدف‌گذاری‌های منطقی، دردسترس و سازنده‌ای متناسب با نقاط ضعف و قوت خود انجام دهند (۸). ازآنجاکه در تئوری انتخاب، رویارویی واقع‌بینانه با مسائل، مسئولیت‌پذیری درقبال انتخاب‌ها و طرز مواجهه با موضوعات، انتخاب آگاهانه و واقع‌بینانه برای ایجاد تغییر در فکر و عمل و نبود استفادهٔ توجیهی از مشکلات و وقایع گذشته برای سلب مسئولیت‌پذیری در زمان حال، مدنظر است، می‌توان مؤثربودن کاربرد آن را بر اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان، انتظار داشت (۷).

ازجمله محدودیت‌های این پژوهش استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی بود. ممکن است بازخورد یا نظرات و خودگزارشی افراد دربارهٔ خود که از این آزمون‌ها به‌دست می‌آید، با آنچه واقعاً در عمل و رفتار فرد مشاهده می‌شود، متفاوت باشد. عوامل محیطی و خانوادگی مانند شرایط خانوادگی، وضعیت والدین، وضعیت اقتصادی و اجتماعی و استفاده‌نکردن از کمک درمانگر در این پژوهش کنترل نشد که محدودیتی دیگر بود. طرح پژوهشی نیمه‌آزمایشی بود و مزایای طرح‌های آزمایشی حقیقی را نداشت. این پژوهش تنها بر جمعیت دانش‌آموزان شهرستان ساری صورت گرفت و ازاین‌رو در تعمیم نتایج به مناطق و شهرهای دیگر باید جانب احتیاط را رعایت کرد. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در گروه نمونهٔ دیگر انجام پذیرد و نتایج آن ارزیابی و با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود؛ همچنین در پژوهش‌های آتی پژوهشگر از یک‌متخصص به‌عنوان درمانگر و آموزش درمان در پژوهش خویش سود جوید تا احتمال سوگیری در پژوهش کاهش یابد؛ همین‌طور در پژوهش‌های آتی پژوهشگر از روش آزمایشی استفاده کند تا احتمال سوگیری در پژوهش کم شود. پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر شهرها نیز صورت گیرد و نتایج آن ارزیابی شود؛ به‌علاوه این پژوهش پس از آموزش گروهی به‌صورت مشاورهٔ فردی پیگیری شود.

۵ نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت، آموزش مبانی تئوری انتخاب بر افزایش مسئولیت‌پذیری و اشتیاق به مدرسهٔ دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه مؤثر است. از یافته‌های این پژوهش می‌توان درجهت بهبود اشتیاق و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان استفاده کرد.

۶ تشکروقدردانی

از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش ما را یاری کردند، تشکر و قدردانی می‌شود.

۷ بیانیه‌ها

تأییدیهٔ اخلاقی و رضایت‌نامه از شرکت‌کنندگان

این مقاله برگرفته از رسالهٔ دکتری رشتهٔ روان‌شناسی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است. مجوز اجرای این پژوهش بر گروه مطالعه‌شده از مدارس متوسطهٔ مناطق یک و دو ساری با شماره نامهٔ

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]

۱۳۴ صادر شده است. همهٔ افراد به‌صورت کتبی اطلاعاتی دربارهٔ پژوهش دریافت کردند و در صورت تمایل در پژوهش مشارکت کردند. این اطمینان به افراد داده شد که تمامی اطلاعات محرمانه هستند و برای امور پژوهشی استفاده خواهند شد. به‌منظور رعایت حریم خصوصی، نام و نام خانوادگی شرکت‌کنندگان ثبت نشد. همچنین پس از پایان پژوهش، برای افراد حاضر در گروه گواه درمان مؤثرتر اجرا شد.

رضایت برای انتشار

این امر غیرقابل اجرا است.

در دسترس بودن داده‌ها و مواد

همهٔ نویسندگان مقاله به داده‌های پژوهش دسترسی دارند و پژوهشگران می‌توانند در صورت لزوم با مکاتبه با نویسندهٔ مسئول مقالهٔ حاضر به این داده‌ها دسترسی پیدا کنند.

تزاحم منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافعی ندارند.

منابع مالی

تأمین منابع مالی از هزینه‌های شخصی بوده و توسط هیچ نهاد یا سازمانی تأمین نشده است.

مشارکت نویسندگان

نویسندهٔ اول داده‌های به‌دست‌آمده را آنالیز و تفسیر کرد. نویسندهٔ دوم در نگارش نسخهٔ دست‌نوشته همکار اصلی بود. همهٔ نویسندگان نسخهٔ دست‌نوشته نهایی را خواندند و تأیید کردند.

References

1. Vaičiūnas T, Šmigelskas K. The role of school-related well-being for adolescent subjective health complaints. Int J Environ Res Public Health. 2019;16(9):1577-91. https://doi.org/10.3390/ijerph16091577
2. Closson LM, Boutilier RR. Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. Learning and Individual Differences. 2017;57(1):157-66. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.04.010
3. Carmona-Halty M, Salanova M, Llorens S, Schaufeli WB. Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. Current Psychology. 2019:2(5):81-99.
4. Rahimi H. The relationship between students' perceptions of curriculum components and their academic enthusiasm. Journal of Medical Education Development. 2018;11(30):70-80. http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-980-en.html
5. Nugraha F, Siahaan P, Chandra DT. The effect of structured individual responsibility on students' achievement increase in cooperative learning science class. Journal of Physics: Conference Series 2019:3(2):32-51.
6. Kusmiati M, Rohmatullah N. Islamic counseling and guidance programs to develop awareness and social responsibility of students in junior high schools. Proceeding of the 1st International Conference on Science, Health, Economics, Education and Technology (ICoSHEET 2019) 2020:3(1):98-110. Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/ahsr.k.200723.024
7. Malinauskas R. Differences in social skills and personal responsibility between students of high and youth schools. Croatian Journal of Education. 2019;21(1):189-212. 10.15516/cje.v21i1.2775
8. Yadolahi Saber F, Ebrahimi ME, Zamani N, Sahebi A. The effect of choice theory training on responsibility and hopefulness of female students Islamic Azad University Hamedan. Social Cognition. 2019;8(1):165-184. doi: 10.30473/sc.2019.32877.2019
9. Ghazanchaei H, Taghizadeh ME, Rahmanian M. Effectiveness of responsibility group training based on choice theory on organizational commitment and job performance. J Ind Organ Psychol Stud. 2019;6(2):139-58. https://jiops.scu.ac.ir/article_15741_1b49ba4223045b972d0995e40cad255d.pdf
10. Gruchmann T, Schmidt I, Lubjuhn S, Seuring S, Bouman M. Informing logistics social responsibility from a consumer-choice-centered perspective. The International Journal of Logistics Management. 2019:30(1):96-116. https://doi.org/10.1108/IJLM-07-2018-0169
11. Khodabakhshi Koolaee A, Mosalanejad L, Mamaghanirad B. The effectiveness of group training of choice theory on quality of life and hope in blind people. Iranian Rehabilitation Journal. 2017;15(3):199-206. http://irj.uswr.ac.ir/article-1-740-en.html
12. Ayub RA, Jaffery T, Aziz F, Rahmat M. Improving health literacy of women about iron deficiency anemia and civic responsibility of students through service learning. Educ Health (Abingdon). 2015;28(2):130–7. doi: 10.4103/1357-6283.170122
13. Soleimani Z, Ghaffari M, Baezzat F. The effectiveness of reality group therapy on academic vitality in students with specific learning disorder. Journal of Learning Disabilities. 2018;7(4):68–86. [Persian] http://jld.uma.ac.ir/article_682_c91e30274dea7eeacdfa346a530fd762.pdf
14. Vaziri S, Kashani FL, Jamshidifar Z, Vaziri Y, Jafari M. group counseling efficiency based on choice theory on prisoners' responsibility increase. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2014;128:311–5. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.03.162
15. Naderi H, Baezzat F, Motaghedifard M. Effectiveness of quality education based on Glasser's choice theory on the student's academic self-efficacy. European Journal of Psychology and Educational Studies. 2015;2(2):43. doi: 10.4103/2395-2555.170720
16. Wang M-T, Willett JB, Eccles JS. The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. Journal of School Psychology. 2011;49(4):465–80. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001
17. Zulalie B, Ghorbani F. Comparison of academic motivation and school engagement in students with and without dyslexia. Journal of Learning Disabilities. 2014;3(4):44-58.
18. Kordlu M. Factors affecting the responsibility of high school adolescents. Roshd: School consultant; 2008;4(1):4–11. [Persian]
19. Glasser W. Choice theory: a new psychology of personal freedom. New York: Harper Perennial; 2001.

[Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-04]

[DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.234.3]