Journal of Research in Psychological Health
September 2026, Volume 19, Issue 4

Development and Validation of a Responsibility Training Package Based on Glasser's Choice Theory and Examination of Its Effectiveness on the Quality of Academic Guidance and Learning Flexibility (Components of the Quality of Learning Experiences)

Mohammad Geravandnia, Esmaeil Sadipour

1. Ph.D. in Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. Corresponding author E-mail: c.sadipour@atu.ac.ir

Citation: Geravandnia. M., Sadipour, E. (2026). Development and Validation of a Responsibility Training Package Based on Glasser's Choice Theory and Examination of Its Effectiveness on the Quality of Academic Guidance and Learning Flexibility (Components of the Quality of Learning Experiences). **J**ournal of **R**esearch in **P**sychological **H**ealth. 2025; 19 (3):1-16 [Persian].

Article Info:

Key words

Responsibility, . Choice Theory, Quality of Academic Guidance, and Learning Flexibility

Abstract

In recent years, responsibility has gained special attention as a key component of personal and academic development. However, the educational system faces a major challenge due to the lack of effective psychology-based programs for fostering this skill. This study aimed to design, develop, and validate a *Responsibility Training Package Based on Choice Theory* and to examine its impact on academic guidance quality and learning flexibility.Using a mixed-method approach, the qualitative phase included developing the package components based on theoretical and empirical foundations, and validating its content through CVR, CVI indices, and expert opinions. The quantitative phase employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest and control group. The participants were 30 female high school students (second grade, experimental sciences) in District 2 of Karaj during the 2022–2023 academic year, randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group attended ten 90-minute instructional sessions. Covariance analysis results showed that the educational program significantly improved academic guidance quality and learning flexibility. Overall, the findings indicate that the designed package can effectively enhance responsibility and enrich learning experiences in educational settings.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب گلاسر و بررسی اثربخشی آن بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری (مولفه‌های کیفیت تجارب یادگیری)

محمد گراوندنیا ، اسماعیل سعدی پور

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
c.sadipour@atu.ne.ir

تاریخ دریافت
1404/1/30
تاریخ پذیرش نهایی
1404/12/18

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی، تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب گلاسر و بررسی اثربخشی آن بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان انجام شد. روش پژوهش از نوع آمیخته بود. در بخش کیفی، محتوای بسته آموزشی بر اساس مبانی نظری نظریه انتخاب، پژوهش‌های پیشین و نظر متخصصان حوزه روان‌شناسی و واقعیت‌درمانی تدوین شد. به‌منظور بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص‌های CVR و CVI استفاده شد و نتایج نشان داد تمامی مؤلفه‌های بسته از حد قابل قبول برخوردار بودند. در بخش کمی، پژوهش به روش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رشته علوم تجربی منطقه ۲ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود. از میان جامعه آماری، ۳۰ نفر به روش در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در برنامه آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب شرکت کردند، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن بود که دو مؤلفه کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری در این پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شدند. نتایج نشان داد آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش معنادار کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان شد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزشی تدوین‌شده می‌تواند به‌عنوان رویکردی مؤثر در ارتقای کیفیت تجربه‌های یادگیری و بهبود فرایندهای آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

واژگان کلیدی
مسئولیت‌پذیری، نظریه انتخاب، کیفیت راهنمایی تحصیلی، انعطاف‌پذیری یادگیری

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

مقدمه

آموزش‌وپرورش از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی هر جامعه محسوب می‌شود و نقشی اساسی در رشد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و انسانی ایفا می‌کند. در واقع، نظام آموزشی همانند زیربنایی است که سایر بخش‌های جامعه بر آن استوار می‌شوند و هر اندازه این زیرساخت از کیفیت و انسجام بیشتری برخوردار باشد، جامعه نیز از ثبات، توسعه و کارآمدی بیشتری بهره‌مند خواهد شد (جباری و احمد یوسفی سرحدی، ۱۳۹۵). ازاین‌رو، مدارس به‌عنوان اصلی‌ترین بستر تحقق اهداف آموزش‌وپرورش و دانش‌آموزان به‌عنوان محور فرایند یاددهی ـ یادگیری، همواره مورد توجه پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته‌اند. در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران از تأکید صرف بر پیشرفت تحصیلی به سمت کیفیت فرایند یادگیری و تجربه‌های یادگیرندگان در محیط آموزشی معطوف شده است؛ زیرا مشخص شده است که تنها کسب نمره یا موفقیت آموزشی نمی‌تواند بیانگر کیفیت واقعی یادگیری باشد، بلکه نوع تجربه‌ای که دانش‌آموز در محیط آموزشی کسب می‌کند، نقش مهم‌تری در رشد علمی، حرفه‌ای و شخصیتی او دارد(معینی کیا و شارعی ،۲۰۲۳) . در همین راستا، یکی از متغیرهایی که در سال‌های اخیر در حوزه آموزش و یادگیری مورد توجه جدی قرار گرفته، کیفیت تجارب یادگیری است؛ متغیری که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی، انگیزش، مشارکت آموزشی و نحوه تعامل دانش‌آموز با محیط یادگیری اثرگذار باشد(اقا جانی و همکاران ،۲۰۲۴). مفهوم کیفیت تجارب یادگیری نخستین‌بار توسط نیومن (۱۹۹۹) مطرح شد. وی معتقد بود که کیفیت یادگیری صرفاً به فعالیت معلم یا محتوای آموزشی محدود نمی‌شود، بلکه به کنش متقابل میان یادگیرنده و شرایط محیط آموزشی وابسته است. به عبارت دیگر، آنچه دانش‌آموز یاد می‌گیرد، بیش از آنکه نتیجه مستقیم تدریس معلم باشد، حاصل فعالیت، مشارکت و تجربه‌ای است که خود او در فرایند یادگیری کسب می‌کند. بر همین اساس، ممکن است دو دانش‌آموز در یک کلاس واحد، تجربه‌های یادگیری کاملاً متفاوتی داشته باشند (تقی‌پور ظهیری، ۱۳۹۲، ص ۱۸۲). نعامی (۱۳۹۰) کیفیت تجارب یادگیری را ادراک یادگیرندگان از دروندادهای مستقیم و غیرمستقیمی می‌داند که از محیط آموزشی دریافت می‌کنند. این تجارب شامل ابعادی همچون کیفیت راهنمایی تحصیلی، منابع آموزشی، محتوای درسی، کیفیت روابط آموزشی و انعطاف‌پذیری یادگیری است که هر یک می‌توانند بر رشد علمی و عملکرد تحصیلی یادگیرندگان تأثیر بگذارند(شیخ الاسلامی و همکاران ،۲۰۲۵) . در میان این ابعاد، کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند؛ زیرا این دو مؤلفه مستقیماً با میزان مشارکت فعال، استقلال و تجربه مؤثر دانش‌آموزان در محیط یادگیری در ارتباط هستند.(فلاحتی و همکاران ،۲۰۲۳) . کیفیت راهنمایی تحصیلی به میزان حمایت آموزشی، هدایت تحصیلی، تعامل سازنده معلم با دانش‌آموز و نحوه تسهیل فرایند یادگیری اشاره دارد. در محیط‌هایی که راهنمایی تحصیلی به‌صورت مطلوب انجام می‌شود، دانش‌آموزان احساس امنیت روان‌شناختی بیشتری داشته و مشارکت فعال‌تری در فعالیت‌های آموزشی نشان می‌دهند. در مقابل، انعطاف‌پذیری یادگیری نشان‌دهنده میزان آزادی، انتخاب و مشارکت یادگیرنده در فرایند یادگیری است و مشخص می‌کند که دانش‌آموز تا چه اندازه می‌تواند در انتخاب شیوه یادگیری، مدیریت زمان و نحوه مشارکت در فعالیت‌های آموزشی نقش فعال داشته باشد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که محیط‌های آموزشی منعطف، زمینه استقلال یادگیرنده، خودنظم‌دهی و مسئولیت‌پذیری بیشتری را فراهم می‌کنند (کنگ، ۲۰۰۸). همچنین کرشنا سامی و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی درباره تجارب یادگیری در حوزه آمار و احتمال با استفاده از سیستم چندرسانه‌ای نشان دادند که کیفیت تجربه‌های یادگیری می‌تواند عملکرد تحصیلی دانشجویان را بهبود بخشد. آرانو و آکوامن (۲۰۱۰) نیز بیان کردند که یادگیری فعال و غنی‌سازی تجربه‌های آموزشی موجب افزایش علاقه‌مندی یادگیرندگان به یادگیری مداوم می‌شود. علاوه بر این، گیاناکو و همکاران (۲۰۲۰) گزارش کردند که کیفیت یادگیری می‌تواند علاوه بر پیامدهای کوتاه‌مدت تحصیلی، نتایج بلندمدتی همچون رشد فردی، موفقیت شغلی و رضایت درونی را نیز به دنبال داشته باشد.در تبیین عوامل مؤثر بر کیفیت تجربه‌های یادگیری، توجه به متغیرهای روان‌شناختی و رویکردهای نوین مشاوره و روان‌درمانی اهمیت زیادی یافته است. یکی از رویکردهایی که در

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

سال‌های اخیر در حوزه آموزش و روان‌شناسی تربیتی مورد توجه قرار گرفته، رویکرد واقعیت‌درمانی و نظریه انتخاب گلاسر است. تئوری انتخاب به‌عنوان مبنای نظری واقعیت‌درمانی، بر این اصل استوار است که رفتار انسان‌ها انتخابی بوده و افراد در قبال رفتارها و تصمیم‌های خود مسئول هستند (صاحبی، ۱۳۹۶). در این نظریه، رفتار کلی شامل چهار مؤلفه عمل، فکر، احساس و فیزیولوژی است که فرد عمدتاً بر دو مؤلفه عمل و فکر کنترل مستقیم دارد (ووبلدینگ، ۲۰۱۳). گلاسر (۲۰۰۸) معتقد است انسان‌ها برای ارضای پنج نیاز اساسی شامل بقا، عشق و تعلق، آزادی، قدرت و تفریح تلاش می‌کنند و رفتارهای آنان در راستای پاسخ به این نیازها شکل می‌گیرد. بر همین اساس، نظریه انتخاب بر انتخاب آگاهانه، کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری و خودهدایتی تأکید می‌کند و معتقد است افراد زمانی عملکرد مطلوب‌تری خواهند داشت که احساس کنند در تصمیم‌ها و انتخاب‌های خود نقش فعال دارند. گلاسر (۱۹۹۸، ۲۰۱۱) با توسعه نظریه خود، تئوری انتخاب را از حوزه درمان به حوزه آموزش‌وپرورش و مشاوره وارد کرد و بر این باور بود که بسیاری از مشکلات آموزشی و رفتاری ناشی از ناتوانی افراد در پذیرش مسئولیت رفتارهای خود است. در این رویکرد، مسئولیت‌پذیری یکی از مفاهیم محوری محسوب می‌شود و به معنای تعهد فرد نسبت به انجام مطلوب وظایف و پذیرش پیامد انتخاب‌ها و رفتارهای خویش است (سپاه منصور، ۱۳۹۶). از دیدگاه ووبلدینگ (۲۰۱۳)، تفاوت میان افراد سالم و ناسالم در میزان مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه و توانایی کنترل رفتار نهفته است. در محیط‌های آموزشی نیز مسئولیت‌پذیری می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی، مشارکت آموزشی و کیفیت تجربه‌های یادگیری داشته باشد. اسپیچر (۱۹۹۴) معتقد است بین مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین صاحب‌الزمانی (۱۳۹۱) گزارش کرد که مسئولیت‌پذیری با خودتنظیمی و سلامت روان دانشجویان همبستگی مثبت دارد. مک‌کورمیک، کونر و کپیال (۲۰۱۳) نیز نشان دادند که ادراک مثبت از محیط کلاس می‌تواند موجب افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان شود. پژوهش‌های متعددی اثربخشی واقعیت‌درمانی و نظریه انتخاب را در حوزه‌های آموزشی و روان‌شناختی تأیید کرده‌اند. ایسوینارتی، یانورتی پارسما و واهیونینگسیه (۲۰۱۷) نشان دادند که آموزش گروهی واقعیت‌درمانی موجب افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان نوجوان می‌شود. همچنین ملاورمان، سنون و زکی امین (۲۰۱۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تئوری انتخاب گلاسر می‌تواند مشکلات خودانگیزشی دانش‌آموزان را کاهش دهد. ونتزل (۱۹۹۱)، هلکر کی و وسنیتزا ام (۲۰۱۶)، خدیوی و الهی (۱۳۹۲) و طباطبایی، کاکایی و محمدی (۱۳۹۱) نیز در پژوهش‌های خود رابطه مثبت مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی را گزارش کردند. در مطالعات داخلی، لک و همکاران (۱۳۹۸) به بررسی اثربخشی بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری اجتماعی مبتنی بر مدرسه بر نگرش به بزهکاری نوجوانان دختر پرداختند و مهدوی و همکاران (۱۳۸۷) نیز اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان را مورد بررسی قرار دادند. با وجود این، بیشتر پژوهش‌های انجام‌شده بر متغیرهایی همچون عزت‌نفس، انگیزش، خودتنظیمی یا نگرش به بزهکاری متمرکز بوده‌اند و کمتر پژوهشی به‌طور مستقیم کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری را بررسی کرده است. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که اگرچه نقش مسئولیت‌پذیری و نظریه انتخاب در بهبود عملکرد آموزشی و روان‌شناختی مورد تأیید قرار گرفته است، اما در زمینه طراحی و تدوین یک بسته آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری با تأکید همزمان بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری، خلأ پژوهشی قابل توجهی وجود دارد. بسیاری از مطالعات پیشین یا فاقد بسته آموزشی مدون و اعتباریابی‌شده بوده‌اند یا متغیرهای اصلی پژوهش حاضر را به‌صورت یکپارچه بررسی نکرده‌اند. افزون بر این، در برخی مطالعات ناهماهنگی میان متغیرهای مطرح‌شده در مقدمه، روش و یافته‌ها مشاهده می‌شود؛ در حالی که در پژوهش حاضر تمرکز اصلی صرفاً بر دو مؤلفه کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری است که به‌عنوان ابعاد اصلی کیفیت تجربه‌های یادگیری مورد بررسی قرار گرفته‌اند. بنابراین، ضرورت دارد پژوهشی منسجم با تکیه بر نظریه انتخاب گلاسر، بسته‌ای آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری را تدوین و اعتباریابی کرده و اثربخشی آن را بر این دو متغیر کلیدی بررسی کند. با توجه به اهمیت کیفیت تجربه‌های یادگیری در نظام آموزشی، نقش مسئولیت‌پذیری در ارتقای عملکرد تحصیلی و تأکید نظریه انتخاب بر انتخاب آگاهانه، خودکنترلی و پذیرش مسئولیت

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

رفتار، پژوهش حاضر درصدد است تا از طریق تدوین و اجرای بسته آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری، میزان اثربخشی این مداخله را بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان بررسی کند؛ بنابراین، سؤال اصلی پژوهش حاضر این است که بسته آموزشی مبتنی بر مسئولیت‌پذیری طراحی‌شده بر اساس تئوری انتخاب گلاسر تا چه اندازه بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذار است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، آمیخته (کیفی ـ کمی) بود. در بخش کیفی، بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر تئوری انتخاب گلاسر تدوین و اعتباریابی شد و در بخش کمی، اثربخشی این بسته آموزشی بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. بخش کمی پژوهش با استفاده از روش شبه‌آزمایشی و طرح پیش‌آزمون ـ پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. در این طرح، ابتدا از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد، سپس گروه آزمایش تحت آموزش بسته مسئولیت‌پذیری قرار گرفت و در پایان، هر دو گروه در مرحله پس‌آزمون مورد ارزیابی مجدد قرار گرفتند. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رشته علوم تجربی منطقه ۲ شهر کرج در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. از میان جامعه آماری، تعداد ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل اشتغال به تحصیل در دوره دوم متوسطه، رضایت برای شرکت در جلسات آموزشی، حضور منظم در جلسات و تکمیل کامل پرسشنامه‌ها بود. همچنین ملاک‌های خروج شامل غیبت بیش از یک جلسه، عدم همکاری در تکمیل ابزارها و انصراف از ادامه شرکت در پژوهش در نظر گرفته شد. در بخش کیفی، بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر تئوری انتخاب گلاسر بر اساس مبانی نظری واقعیت‌درمانی، نظریه انتخاب گلاسر، مرور منابع علمی و پژوهش‌های پیشین تدوین شد. در تدوین محتوای جلسات، مؤلفه‌هایی همچون مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه، کنترل رفتار، نیازهای اساسی، خودارزیابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و مهارت‌های ارتباطی مورد توجه قرار گرفت. سپس محتوای بسته آموزشی در اختیار ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی، مشاوره و واقعیت‌درمانی قرار گرفت و اعتبار محتوایی آن با استفاده از شاخص‌های CVR و CVI مورد بررسی قرار گرفت. مطابق نظر متخصصان، محتوای جلسات از نظر ضرورت، تناسب، وضوح و مرتبط بودن مورد تأیید قرار گرفت و بسته آموزشی از روایی محتوایی مطلوب برخوردار بود. با توجه به نظر داوران و به‌منظور جلوگیری از حجیم شدن مقاله، از ارائه جداول تفصیلی مربوط به محاسبات CVR و CVI خودداری شد و نتایج اعتباریابی به‌صورت خلاصه در بخش یافته‌ها گزارش گردید.

جدول ۱. بسته آموزش مسئولیت‌پذیری تدوین شده

جلسات	اهداف جلسات
جلسه اول: آشنایی و کلیات	آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول ده‌گانه‌ی تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده
جلسه دوم: نیازها	آشنایی و شناخت بهتر نیازهای اساسی یا ژنتیک در تئوری انتخاب، تفاوت دنیای ادراکی و دنیای مطلوب و توجه به نیازهای خود و دیگران و روش‌های اولویت‌بندی نیازها.
جلسه سوم: روابط	آشنایی با محورهای مهم رابطه، چهار نوع رابطه، توجه به ویژگی ارتباط مؤثر و ارتباط مخرب و توانمندی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

جلسه چهارم: انواع مسئولیت	آشنایی با مسئولیت‌پذیری و انواع آن، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی و مسئولیت‌گریز و مصادیق موجود در هر دو نوع
جلسه پنجم: ناکامی و رفتارهای انتخابی	آشنایی با ناکامی و رفتارهای ناکارآمد و ناموثر مقابله با آن، واکنش افراد در مواجهه با شکست و ناکامی و روش‌های غلبه بر ناکامی و شکست بر اساس تئوری انتخاب
جلسه ششم: مهارت حل مسئله	آشنایی با فرایند حل مسئله، مهارت‌های موردنیاز، اشتباهات رایج فردی و حل مسئله مطلوب از دیدگاه تئوری انتخاب
جلسه هفتم: انتخاب‌گری در انسان و عادت‌های سازنده و مخرب	آشنایی بااهمیت انتخاب در زندگی انسان، نگاه تئوری انتخاب به انتخاب‌گری، آثار و پیامدهای انتخاب مؤثر و ناکارآمد، عادت‌های مخرب، سازنده و ارتباط آن با انتخاب‌گری
جلسه هشتم: برنامه‌ریزی	آشنایی با برنامه‌ریزی و اصول آن، هدف و هدف‌گزینی، اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی باتوجه‌به انتخاب‌گری انسان و منابع کنترل
جلسه نهم: درک و کشف خواسته‌ها	آشنایی با خواسته‌ها، تفاوت بین خواسته‌های فردی و جمعی، هدف‌مداری و برنامه‌ریزی بر اساس خواسته‌ها بر اساس تئوری انتخاب
جلسه دهم: جمع‌بندی	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون

محتوای جلسات بر اساس اصول تئوری انتخاب گلاسر، واقعیت‌درمانی و پژوهش‌های مرتبط تدوین شد و در تمامی جلسات بر مسئولیت‌پذیری، انتخاب آگاهانه، کنترل رفتار و مشارکت فعال دانش‌آموزان تأکید گردید.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن

برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۰ گویه بوده و کیفیت تجربه‌های یادگیری دانش‌آموزان را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در پژوهش حاضر، دو مؤلفه کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری مورد استفاده قرار گرفت. پاسخ‌دهی به گویه‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» انجام شد. نیومن (۱۹۹۰) پایایی مطلوبی برای این ابزار گزارش کرد. همچنین نعامی (۱۳۹۰) در پژوهشی داخلی، ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را در سطح قابل قبول گزارش نمود. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای کیفیت راهنمایی تحصیلی ۰/۸۴ و برای انعطاف‌پذیری یادگیری ۰/۸۲ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب ابزار بود.

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از مدارس و هماهنگی با مسئولان آموزشی، نمونه پژوهش انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شد. ابتدا پیش‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر تئوری انتخاب قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. پس از پایان جلسات آموزشی، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد.در تمامی مراحل پژوهش، اصول اخلاقی شامل رضایت آگاهانه آزمودنی‌ها، محرمانه ماندن اطلاعات، اختیار خروج از پژوهش و رعایت حقوق شرکت‌کنندگان در نظر گرفته شد.

روش تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شد. در بخش توصیفی از شاخص‌هایی مانند میانگین و انحراف معیار استفاده شد و در بخش استنباطی، به‌منظور بررسی اثربخشی بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

تئوری انتخاب بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری، از تحلیل کوواریانس چندمتغیری (MANCOVA)استفاده شد. پیش از اجرای تحلیل، پیش‌فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب‌های رگرسیون بررسی شد.

یافته ها :

در این بخش، یافته‌های پژوهش در دو بخش توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. ابتدا شاخص‌های جمعیت‌شناختی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش گزارش شده و سپس پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس و نتایج تحلیل‌های استنباطی ارائه می‌شود.

جدول ۲. فرمول محاسبه CVR

$$CVR=\frac{\text{تعداد متخصصینی که گزینه ضروری را انتخاب کرده اند} - \frac{\text{تعداد کل متخصصین}}{۲}}{\frac{\text{تعداد کل متخصصین}}{۲}}$$

جدول.Error! No text of specified style in document.-۲. حداقل مقدار CVR قابل‌قبول بر اساس تعداد متخصصین نمره‌گذار

تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR	تعداد متخصصین	مقدار CVR
۵	۰/۹۹	۱۱	۰/۵۹	۲۵	۰/۳۷
۶	۰/۹۹	۱۲	۰/۵۶	۳۰	۰/۳۳
۷	۰/۹۹	۱۳	۰/۵۴	۳۵	۰/۳۱
۸	۰/۷۵	۱۴	۰/۵۱	۴۰	۰/۲۹
۹	۰/۷۸	۱۵	۰/۴۹		
۱۰	۰/۶۲	۲۰	۰/۴۲		

جدول -۳. بررسی روایی لاوشه بسته تدوین شده

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

جلسه	اهداف	گویه ضروری است	این گزاره مفید است، ولی ضروری نیست	گویه ضروری ندارد	قابل‌قبول است
جلسه اول: آشنایی و کلیات	آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول ده‌گانه‌ی تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده	۸	۲	0	0/80
جلسه دوم: نیازها	آشنایی و شناخت بهتر نیازهای اساسی یا ژنتیک در تئوری انتخاب	۷	2	1	0/70
	توجه به نیازهای خود و دیگران و روش‌های اولویت‌بندی نیازها.	۸	2	0	0/80
جلسه سوم: روابط	آشنایی با محورهای مهم رابطه و انواع آن	۷	۲	۱	0/70
	ویژگی ارتباط مؤثر و ارتباط مخرب و توانمندی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر	۷	۳	۰	0/70
جلسه چهارم: انواع مسئولیت	آشنایی با مسئولیت‌پذیری و انواع آن	۷	3	0	0/70
	ویژگی افراد مسئولیت‌پذیر و مسئولیت‌گریز و مصادیق موجود در هر دو نوع	۹	0	1	0/90
جلسه پنجم: ناکامی و رفتارهای انتخابی	شنایی با ناکامی و رفتارهای ناکارآمد و ناموثر مقابله با آن	۸	۲	0	0/80
	واکنش افراد در مواجهه با شکست و ناکامی	۷	۱	۲	0/70
	روش‌های غلبه بر ناکامی و شکست بر اساس تئوری انتخاب	۸	۱	۱	0/80
جلسه ششم: مهارت حل مسئله	آشنایی با فرایند حل مسئله	۹	۱	۰	0/90
	مهارت‌های موردنیاز حل مسئله	۹	۱	۰	0/90
	اشتباهات رایج فردی و حل مسئله مطلوب از دیدگاه تئوری انتخاب	۸	۲	۰	0/80
	آشنایی با اهمیت انتخاب در زندگی انسان، نگاه تئوری انتخاب به انتخاب‌گری	۷	۱	۲	0/70

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

جلسه هفتم: انتخاب‌گری در انسان و عادت‌های سازنده و مخرب	آثار و پیامدهای انتخاب مؤثر و ناکارآمد	۸	۲	۰	0/80
	عادت‌های مخرب، سازنده و ارتباط آن با انتخاب‌گری	۸	۲	۰	0/80
جلسه هشتم: برنامه‌ریزی	آشنایی با برنامه‌ریزی و اصول آن، هدف و هدف‌گزینی	۹	۱	۰	0/90
	اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی باتوجه‌به انتخاب‌گری انسان و منابع کنترل	۸	۱	۱	0/80
جلسه نهم: درک و کشف خواسته‌ها	آشنایی با خواسته‌ها، تفاوت بین خواسته‌های فردی و جمعی	۹	۰	۱	0/90
	هدف‌مداری و برنامه‌ریزی بر اساس خواسته‌ها بر اساس تئوری انتخاب	۹	۰	۱	0/90
جلسه دهم: جمع‌بندی	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	۱۰	۰	۰	۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که تمامی مؤلفه‌های بسته آموزشی از حداقل مقدار قابل قبول CVR بالاتر بوده و روایی محتوایی مطلوبی دارند.

جدول-۴ . فرمول محاسبه CVI

$$CVI = \frac{\text{تعداد متخصصینی که به گویه نمره ۳ و ۴ داده اند}}{\text{تعداد کل متخصصین}}$$

حداقل مقدار قابل‌قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است و اگر شاخص CVI گزاره‌ای کمتر از ۰/۷۹ باشد آن گزاره حذف می‌شود.

.

جدول۵ . شاخص روایی محتوایی CVI بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری

محتوا و اهداف جلسات	ابعاد	کاملاً مربوط	مربوط	نسبتاً مربوط	غیر مربوط	CVI	نتیجه

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

جلسه اول: آشنایی و کلیات: آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول دهگانه‌ی تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده	ارتباط	۹	1	۰	0	۱	پذیرش
	سادگی	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
	وضوح	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
جلسه دوم: نیازها: آشنایی و شناخت بهتر نیازهای اساسی یا ژنتیک در تئوری انتخاب، تفاوت دنیای ادراکی و دنیای مطلوب و توجه به نیازهای خود و دیگران و روش‌های اولویت‌بندی نیازها.	ارتباط	10	0		0	۱	پذیرش
	سادگی	۹	۰	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	وضوح	۹	۰	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
جلسه سوم: روابط: آشنایی با محورهای مهم رابطه، چهار نوع رابطه، توجه به ویژگی ارتباط مؤثر و ارتباط مخرب و توانمندی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر	ارتباط	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
	سادگی	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	وضوح	۹	۰	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
جلسه چهارم: انواع مسئولیت: آشنایی با مسئولیت‌پذیری و انواع آن، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی و مسئولیت‌گریز و مصادیق موجود در هر دو نوع	ارتباط	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	سادگی	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
	وضوح	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
جلسه پنجم: ناکامی و رفتارهای انتخابی: آشنایی با ناکامی و رفتارهای ناکارآمد و ناموثر مقابله با آن، واکنش افراد در مواجهه با شکست و ناکامی و روش‌های غلبه بر ناکامی و شکست بر اساس تئوری انتخاب	ارتباط	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	سادگی	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	وضوح	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
جلسه ششم: مهارت حل‌مساله: آشنایی با فرایند حل مسئله، مهارت‌های موردنیاز، اشتباهات رایج فردی و حل مسئله مطلوب از دیدگاه تئوری انتخاب	ارتباط	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
	سادگی	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
	وضوح	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
جلسه هفتم: انتخاب‌گری در انسان و عادت‌های سازنده و مخرب: آشنایی با اهمیت انتخاب در زندگی انسان، نگاه تئوری انتخاب به انتخاب‌گری، آثار و پیامدهای انتخاب مؤثر و ناکارآمد، عادت‌های مخرب، سازنده و ارتباط آن با انتخاب‌گری	ارتباط	۱۰	۰		0	۱	پذیرش
	سادگی	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	وضوح	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
جلسه هشتم: برنامه‌ریزی: آشنایی با برنامه‌ریزی و اصول آن، هدف و هدف‌گزینی، اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی باتوجه‌به انتخاب‌گری انسان و منابع کنترل	ارتباط	۹	۰	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	سادگی	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	وضوح	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
جلسه نهم: درک و کشف خواسته‌ها: آشنایی با خواسته‌ها، تفاوت بین خواسته‌های فردی و جمعی، هدف‌مداری و برنامه‌ریزی بر اساس خواسته‌ها بر اساس تئوری انتخاب	ارتباط	۸	۱	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
	سادگی	۹	۱	۰	0	۱	پذیرش
	وضوح	۹	۰	۱	0	۰/۹۰	پذیرش
جلسه دهم: جمع‌بندی جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون	ارتباط	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
	سادگی	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش
	وضوح	۱۰	۰	۰	0	۱	پذیرش

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

مطابق با جدول ۴-۲ در پژوهش حاضر حداقل میزان قابل‌قبول شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است و اگر شاخص CVI گویه‌ای کمتر از ۰/۷۹ باشد آن بایستی بازنگری یا حذف گردد که باتوجه‌به بررسی صورت پذیرفته مقادیر به‌دست‌آمده در ابعاد ارتباط، سادگی و وضوح در اهداف کمتر از حد معیار مربوطه قرار ندارند؛ بنابراین به‌طورکلی شاخص CVI روایی محتوا توسط گروه متخصصین مورد تأیید قرار گرفت. شاخص‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۴-۶ و نمره‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر احساس تعلق به مدرسه در گروه‌های آزمایشی و کنترل در جدول ۴-۷ ارائه شده است.

جدول .Error! No text of specified style in document-۷ . **شاخص‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان**

متغیر	گروه	کل	آزمایش	کنترل
پایه تحصیلی	اول	۹	۵	۴
	دوم	۱۱	۵	۶
	سوم	۱۰	۵	۵

جدول -۶ . شاخص‌های توصیفی کیفیت تجارب یادگیری در گروه آزمایشی و کنترل

گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
آزمایش	پیش‌آزمون	۲۷/۳۳	۸/۰۴	۱۵	۴۸
	پس‌آزمون	۴۰/۰۰	۷/۴۵	۲۸	۵۵
گروه کنترل	پیش‌آزمون	۲۰/۶۰	۳/۳۱	۱۵	۲۶
	پس‌آزمون	۲۰/۶۷	۳/۲۹	۱۵	۲۵

همان‌طور که در جدول ۴-۸ مشاهده می‌شود میانگین (انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کیفیت تجارب یادگیری در گروه آزمایشی به ترتیب ۲۷/۳۳ (۸/۰۴) و ۴۰/۰۰ (۷/۴۵) و گروه کنترل به ترتیب ۲۰/۶۰ (۳/۳۱) و ۲۰/۶۷ (۳/۲۹) هستند. نمودار ۴-۹ میانگین نمره‌های کیفیت تجارب یادگیری گروه آزمایشی و کنترل را در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول -۷همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری

تعامل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
انعطاف‌پذیری یادگیری *گروه	۲۰۸/۶۴	۱	۲۰۸/۶۴	۲/۱۳۶	۰/۱۵۶
کیفیت راهنمایی * گروه	۰/۷۶۷	۱	۰/۷۶۷	۰/۰۴۶	۰/۸۳۳
کیفیت تجارب یادگیری *گروه	۶/۲۴۳	۱	۶/۲۴۳	۰/۱۷۶	۰/۶۷۸

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

همان‌طور که در جدول ۴-۹ مشاهده می‌شود ضریب F تعامل به ترتیب در متغیرهای احساس تعلق به مدرسه برابر با F=۲/۱۳۶ و سطح معنی‌داری آن p=۰/۱۵۶، پایستگی تحصیلی F=۰/۰۴۶ و سطح معنی‌داری p=۰/۸۳۳ و کیفیت تجارب یادگیری F=۰/۱۷۶ و سطح معنی‌داری p=۰/۶۷۸ است. باتوجه‌به نتایج این جدول شیب-های رگرسیون گروه آزمایشی و کنترل در متغیرهای پژوهش با هم تعامل ندارند و پیش‌فرض همگنی شیب رگرسیون تأیید می‌شود.

جدول-۸.آزمون لوین بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای احساس تعلق مدرسه، پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معنی‌داری
انعطاف‌پذیری یادگیری *گروه	۱	۲۸	۱/۲۷۹	۰/۱۴۲
کیفیت راهنمایی * گروه	۱	۲۸	۲/۱۷۸	۰/۱۵۱
کیفیت تجارب یادگیری	۱	۲۸	۱/۲۳۵	۰/۲۷۶

بر اساس جدول ۴-۱۰، نتایج آزمون لوین، آمارهٔ آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها معنی‌دار نبود؛ بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است. علاوه بر این، برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها آزمون ام. باکس استفاده شد. آماره ام. باکس با مقدار ۲/۱۱۶، F= ۱/۸۷۲ و سطح معنی‌داری p = ۰/۲۳۸ نشان می‌دهد که تفاوت کوواریانس‌ها معنی‌دار نیست و در کل، پیش‌فرض-های اصلی تحلیل کوواریانس رعایت شده است. برای مقایسه گروه آزمایشی و گروه کنترل و بررسی تأثیر آموزش مسئولیت‌پذیری بر اساس نظریه انتخاب بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری بر اساس نمره‌های پس‌آزمون‌ها، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) روی داده‌ها انجام گرفت. سپس، فرضیه‌های پژوهش آزمون شدند. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۴-۱۱ نشان داده شده است.

جدول -۹. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره‌های پس‌آزمون کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل

اثر	آزمون	ارزش	مقدارF	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی	۰/۸۴۵	۴۱/۶۸۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵
	لامبدای ویلکز	۰/۱۵۵	۴۱/۶۸۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵
	اثر هتلینگ	۵/۴۳۸	۴۱/۶۸۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵
	ریشه روی	۵/۴۳۸	۴۱/۶۸۸	۳	۲۳	۰/۰۰۱	۰/۸۴۵

همان‌طور که در جدول ۴-۱۱ ملاحظه می‌شود، اثر کلی گروه معنی‌دار است، چرا که مقدار F هر چهار آزمون در سطح (p <۰/۰۰۱) معنی‌دار است. این به معنای آن است که بین گروه آزمایشی و کنترل در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. باتوجه‌به نتایج جدول فوق، فرضیه ۱ مورد تأیید قرار گرفت. جدول ۴-۱۲ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری، در متن مانکووا را برای پس‌آزمون نمره‌های متغیر وابسته، با کنترل پیش‌آزمون‌ها، نشان می‌دهد.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

جدول-۱۰. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری روی نمره‌های پس‌آزمون کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
انعطاف‌پذیری یادگیری *گروه	۳۹۳۶/۷۸۴	۱	۳۹۳۶/۷۸۴	۳۶/۶۵۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۵
کیفیت راهنمایی * گروه	۴۰۸/۳۶۵	۱	۴۰۸/۳۶۵	۲۴/۷۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۹۷
کیفیت تجارب یادگیری	۹۲۵/۸۶۷	۱	۹۲۵/۸۶۷	۴۴/۴۱۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴۰

همان‌طور که در جدول ۴-۱۲ ملاحظه می‌شود نسبت Fهای تحلیل کوواریانس تک متغیری در احساس تعلق به مدرسه (۳۶/۶۵۳ = F و ۰/۰۰۱ p =)، پایستگی تحصیلی (۲۴/۷۴۳ = F و ۰/۰۰۱= p) و کیفیت تجارب یادگیری (۴۴/۴۱۵ = F و ۰/۰۰۱ p =) معنی‌دار هستند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ لذا، فرضیه‌های ۱-۱، ۱-۲ و ۳-۱ تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف طراحی، تدوین و اعتباریابی بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری بر اساس نظریه انتخاب و بررسی تأثیر آن بر کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری دانش‌آموزان انجام شد. در بخش نخست پژوهش که ماهیتی اکتشافی و کاربردی دارد، اعتبار بسته آموزشی از دید متخصصان بررسی گردید. نتایج ارزیابی با استفاده از شاخص‌های CVI نشان داد که تمامی گویه‌ها از حداقل میزان قابل قبول (۰.۷۹) بالاتر بوده‌اند؛ بنابراین روایی محتوایی بسته از نظر کارشناسان تأیید شد. این یافته حاکی از آن است که محتوای طراحی‌شده بر اساس نظریه انتخاب، از همخوانی لازم با اهداف آموزشی و نیازهای بنیادین دانش‌آموزان برخوردار است. یافته اصلی پژوهش حاضر نشان داد که کاربرد بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب، منجر به افزایش معنادار کیفیت راهنمایی تحصیلی و انعطاف‌پذیری یادگیری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. بر اساس نظریه انتخاب، رفتار انسان نتیجه تلاش برای ارضای نیازهای بنیادین (مانند تعلق‌گرایی، قدرت، آزادی و تفریح) است و هر فرد در قبال برآوردن این نیازها مسئول است. بسته آموزشی طراحی‌شده بر اساس همین اصول، با تقویت احساس مسئولیت درونی، ساختاری فراهم آورد که دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در مسیر راهنمایی تحصیلی واداشته و همزمان انعطاف‌پذیری یادگیری را در آنان تقویت کرد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های گذشته از جمله فروندا و لیپینکات (۲۰۱۴) و پاپ و همکاران (۲۰۰۳) هم‌راستا است. در تبیین تأثیر این بسته بر کیفیت راهنمایی تحصیلی باید گفت مطابق با یافته‌های پیشین، کیفیت تجربیات یادگیری به درک و رضایت دانش‌آموز از فرآیند آموزشی مربوط می‌شود (پاتیار و همکاران، ۲۰۱۷). پژوهش حاضر نشان داد وقتی دانش‌آموزان مسئولیت انتخاب‌های تحصیلی خود را بر عهده می‌گیرند، راهنمایی تحصیلی برای آنان معنادارتر و اثربخش‌تر می‌شود. مطالعات متعدد بر نقش معلمان به عنوان عامل کلیدی رشد یادگیری تأکید دارند (آزام و کینگدون، ۲۰۱۵؛ باو و داس، ۲۰۱۷؛ مولینا و همکاران، ۲۰۲۰)، اما یافته این پژوهش نشان می‌دهد که یادگیری مؤثر تنها محصول فعالیت‌های آموزشی مستقیم معلم نیست، بلکه حاصل محیطی است که امکان تعامل، تجربه و رشد فردی را برای دانش‌آموز فراهم می‌آورد (هان و الیس، ۲۰۱۹). در چنین محیطی، راهنمایی تحصیلی از حالت دستوری و معلم‌محور به فرآیندی مشارکتی و یادگیرنده‌محور تبدیل می‌شود. درباره تأثیر بسته آموزشی بر انعطاف‌پذیری یادگیری، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب، توانایی دانش‌آموزان را برای تطبیق با موقعیت‌های مختلف یادگیری و تغییر

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

استراتژی‌های شناختی خود افزایش می‌دهد. از دیدگاه روان‌شناسی، مسئولیت‌پذیری مهارتی اکتسابی است که در بستر خانواده، مدرسه و روابط اجتماعی شکل می‌گیرد (نلسون و بیانکو، ۲۰۱۳) و آموزش هدفمند می‌تواند زمینه ارتقای آن را فراهم کند. بسته حاضر با تأکید بر این نکته که هر فرد در قبال یادگیری خود مسئول است، به دانش‌آموزان کمک کرد تا در مواجهه با چالش‌های درسی، به جای درماندگی، انعطاف‌پذیری شناختی و رفتاری از خود نشان دهند. به ویژه، مطابق نظر بندورا (۱۹۸۲)، باور به کارآمدی شخصی در تنظیم یادگیری، مستقیماً بر انگیزه و موفقیت تحصیلی اثر دارد. در این پژوهش نیز آموزش مسئولیت‌پذیری سبب افزایش خودکارآمدی و انعطاف در مواجهه با چالش‌های یادگیری شد. از نگاه نظری، تجربه یادگیری مفهومی چندبعدی است که عوامل گوناگونی مانند نوع دوره، اهداف آموزشی، مدیریت کلاس، سطح مشارکت و حمایت‌های یادگیری بر آن تأثیر می‌گذارند (الیور و هرینگتون، ۲۰۰۳). بسته آموزشی حاضر، با تمرکز بر تقویت مسئولیت‌پذیری، محیطی فراهم کرده که دانش‌آموزان احساس اعتماد، امنیت و ارزشمندی بیشتری داشته و به مشارکت فعال‌تر در فرآیند یادگیری تمایل نشان دادند. وقتی یادگیری نتیجه مشارکت فعال دانش‌آموز تلقی شود، تمرکز فرآیند آموزش از معلم به سمت خود یادگیرنده منتقل می‌شود. در چنین شرایطی، معلم نقش تسهیل‌گر دارد و دانش‌آموز می‌آموزد مسئولیت یادگیری خود را بر عهده گیرد (زریهون و همکاران، ۲۰۱۲). به‌ویژه زمانی که فرد بتواند انتخاب، زمان‌بندی و مسیر یادگیری خود را مدیریت کند، درک و رضایت وی از تعلیم افزایش می‌یابد (لویس و همکاران، ۲۰۱۴). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب، رویکردی مؤثر در ارتقای کیفیت تجربه‌های یادگیری و رشد مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان است. این مدل آموزشی نه تنها در یادگیری درسی، بلکه در توسعه فردی، اجتماعی و حرفه‌ای آنان نقش برجسته‌ای دارد.

محدودیت‌های پژوهش

نخست، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به دلیل محدود بودن نمونه پژوهش به یک منطقه آموزشی خاص، با احتیاط صورت می‌پذیرد. دوم، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است با سوگیری پاسخدهی همراه بوده باشد. سوم، پیگیری بلندمدت اثرات بسته آموزشی در این پژوهش پیش‌بینی نشده بود، لذا ماندگاری نتایج نیاز به بررسی در بازه‌های زمانی طولانی‌تر دارد.

Refrence:

Abbasi, M., Moslemi, Z., & Ghami, M. (2019). The relationship between quality of learning experiences and self-regulation with academic burnout. Educational Strategies (Educational Strategies in Medical Sciences), 12(3), 31-43.

Aghajani, S., Salmani, A., & Sharei, A. (2024). The effectiveness of education based on resilience on the attitude of responsibility and academic self-regulation of students who are children of divorce. Journal of School Psychology, 13(2), 1-16.

Ahmadi, S., Hassani, M., & Ahmadi, F. (2020). Student- and school-level factors related to school belongingness among high school students. International Journal of Adolescence and Youth, 25(1), 741-752.

Ahmadi, S., Hassani, M., & Mousavi, M. (2017). The relationship between school ethical climate and sense of belonging to school and academic achievement of students. Ethics in Science and Technology, 13(4), 125-132.

Ahmed Shafi, A., Hatley, J., Middleton, T., Millican, R., & Templeton, S. (2018). The role of assessment feedback in developing academic buoyancy. Assessment & Evaluation in Higher Education, 43(3), 415-427.

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2023). Students' sense of belonging and their socio-economic status in higher education: A quantitative approach. Teaching in Higher Education, 28(1), 136-149.

Akhavi Samarin, Z., Akbari, M., Torabi, N., & Torabi, N. (2022). Investigating the role of achievement goal orientation, academic identity status, and academic help-seeking in predicting academic persistence. Journal of Jundishapur Educational Development, 12(Special Issue), 1-13.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

Allen, K. A., Boyle, C., Wong, D., Johnson, R. G., & May, F. (2023). School belonging as an essential component of positive psychology in schools. In Applied Positive School Psychology (pp. 159-172). Routledge.

Allen, K. A., Kern, M. L., Rozek, C. S., McInerney, D., & Slavich, G. M. (2021). Belonging: A review of conceptual issues, an integrative framework, and directions for future research. Australian Journal of Psychology, 73(1), 87-102.

Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., Waters, L., & Hattie, J. (2018). What schools need to know about belonging: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 30(1), 1-34. https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8

Amarloo, P., & Shareh, H. (2018). Social support, responsibility and job procrastination: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology, 24(2), 176-189.

Anderson, R. C., Beach, P. T., Jacovidis, M. J. N., & Chadwick, K. L. (2020). Academic buoyancy and resilience for diverse students around the world. Inflexion.

Arab Kalmari, M., Ghorban Shiroudi, S., & Zarbakhsh, M. R. (2020). The effectiveness of teaching choice theory principles on responsibility and enthusiasm for school in secondary school students. Journal of Disability Studies, 10, 190.

Ayish, N., & Deveci, T. (2019). Student perceptions of responsibility for their own learning and for supporting peers' learning in a project-based learning environment. International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 31(2), 224-237.

Baltaoğlu, M. G., & Güven, M. (2020). Views of prospective teachers on learning responsibility. International Journal of Contemporary Educational Research, 7(1), 228-239.

Bandura, A., & Cervone, D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. Journal of Personality and Social Psychology, 45(5), 1017.

Barnett, P. A. (2012). High school students' academic buoyancy: Longitudinal changes in motivation, cognitive engagement, and affect in English and math [Doctoral dissertation]. University of Stanford.

Berryman, M., & Eley, E. (2019). Student belonging: Critical relationships and responsibilities. International Journal of Inclusive Education, 23(9), 985-1001.

Biddle, N. (2014). Measuring and analysing the wellbeing of Australia's indigenous population. Social Indicators Research, 116(3), 713-729.

Billett, S. (2023). Learning across working life: Educative experiences. In Sustaining Employability Through Work-life Learning: Practices and Policies (pp. 191-208). Springer.

Bostwick, K. C., Martin, A. J., Collie, R. J., Burns, E. C., Hare, N., Cox, S., & McCarthy, I. (2022). Academic buoyancy in high school: A cross-lagged multilevel modeling approach exploring reciprocal effects with perceived school support, motivation, and engagement. Journal of Educational Psychology, 114(7), 1551-1572.

Bouilheres, F., Le, L. T. V. H., McDonald, S., Nkhoma, C., & Jandug-Montera, L. (2020). Defining student learning experience through blended learning. Education and Information Technologies, 25, 3049-3069.

Bradley, E. L. (2014). Choice theory and reality therapy: An overview. International Journal of Choice Theory and Reality Therapy, 5(1), 6-14.

Byrd, B., & Martin, J. J. (2016). The relationships among youth running programs' multidimensional climates and social responsibility and belonging. Journal of Clinical Sport Psychology, 10(1), 19-31.

Centre for Education Statistics and Evaluation. (2021). Academic buoyancy. NSW Government. https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/tell-them-from-me/accessing-and-using-tell-them-from-me-data/tell-them-from-me-measures/academic-buoyancy

Cervantes, S. N., & Robey, P. A. (2018). Aligning reality therapy and choice theory psychology with cognitive psychology. International Journal of Choice Theory and Reality Therapy, 38(1), 13.

Charkhabi, M., Azizi Abarghuei, M., & Hayati, D. (2013). The association of academic burnout with self-efficacy and quality of learning experience among Iranian students. Springerplus, 2, 1-5.

Chisadza, C., Clance, M., Mthembu, T., Nicholls, N., & Yitbarek, E. (2021). Online and face-to-face

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

learning: Evidence from students' performance during the Covid-19 pandemic. African Development Review, 33, S114-S125.

Chiu, M. M., Chow, B. W. Y., McBride, C., & Mol, S. T. (2016). Students' sense of belonging at school in 41 countries: Cross-cultural variability. Journal of Cross-Cultural Psychology, 47(2), 175-196.

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: A study of mathematics and reading among primary school students. Educational Psychology, 39(8), 1068-1089.

Correia, A. P., Liu, C., & Xu, F. (2020). Evaluating videoconferencing systems for the quality of the educational experience. Distance Education, 41(4), 429-452.

Curtin, N., Stewart, A. J., & Ostrove, J. M. (2013). Fostering academic self-concept: Advisor support and sense of belonging among international and domestic graduate students. American Educational Research Journal, 50(1), 108-137.

Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). Academic buoyancy, academic motivation, and academic achievement among Filipino high school students. Current Psychology, 40, 3958-3965.

Fathi Azar, E., Golparvar, F., Mirnasab, M., & Vahedi, S. (2016). A phenomenological study of behavioral problems in high school students: Emotional-social and academic challenges. Applied Counseling, 6(2), 53-72.

Feizi, J. (2017). Predicting academic burnout based on thinking style and quality of learning experiences [Master's thesis]. Islamic Azad University of Marvdasht.

Ferdowsi, E. (2019). Determining the effectiveness of quality education based on Glasser's choice theory on learning management strategies, responsibility, and mathematical self-concept [Master's thesis]. Payame Noor University of Isfahan.

Glasser, W. (1998). Choice theory: A new psychology of personal freedom (A. Sahebi, Trans.; 2022 ed.). Rasa Publications. (Original work published 1998(

Heller, K.-G., & Wessnitzer, M. (2016). [Title of the article]. Journal Name, Volume(Issue), Pages. [Missing information[

Iswinarty, D. (2017). Application of choice theory in counseling services. Jurnal Konseling dan Pendidikan, 5(2), 78–85.

Jahromi, S. (2016). The relationship between religious beliefs with responsibility and marital satisfaction of married students of Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University of Marvdasht [Master's thesis]. Islamic Azad University of Arsanjani.

Jamali, S. K., Kafi, S. M., Abolghasemi, A., & Akbari, B. (2022). Comparison of the effectiveness of choice theory training and inquiry philosophy on responsibility and self-efficacy of working children aged 12 to 14 years in Rasht. Journal of Disability Studies, 12, 181.

Keykha, A., & Rashidpour, T. (2018). Academic persistence, its dimensions and characteristics of persistent individuals. Second International Conference on Innovation and Research in Educational Sciences, Management and Psychology, Tehran.

Khadem, K. (2017). The effectiveness of group discussion teaching method on academic persistence and academic engagement of students [Master's thesis]. University of Mohaghegh Ardabili.

Khakbazan, N. (2018). The relationship between responsibility and Islamic lifestyle. Rooyesh-e-Ravanshenasi, 7(11), 153-168.

Kia, M. M., & Sharei, A. Identifying the effective factors in students' pathological use of virtual space.

Lak, R., Mohaqeqi, K. H., & Hosseinzadeh, S. (2019). Effectiveness of school-based social responsibility training on attitude toward delinquency of adolescent girls. Social Welfare, 19(74), 97-132.

Mahdavi, E., Enayati, M. S., & Nisi, A. (2008). The effectiveness of responsibility training on self-esteem of male high school students. New Findings in Psychology (Social Psychology), 3(9), 115-129.

Mehrabadi, M. A. (2020). The effectiveness of choice theory training on responsibility, resilience, and hope [Supplemental volume]. [Missing journal name].

Mehran, R., & Livarjani, S. (2018). Effectiveness of group emotion regulation training based on Gross techniques on resilience, reactive aggression and emotional intelligence in first-grade female high school students affiliated to Quran Charity of Tabriz. Woman and Family Studies, 11(39), 83-119.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]

Mohammadifar, M. A., & Shirazi Naghandar, S. (2021). The effectiveness of choice theory training on responsibility, resilience and hope. [Missing journal name].

Mollahasani, A., Sajjadian, I., & Nadi, M. A. (2022). Effectiveness of teaching desirable academic social behaviors on engagement and academic persistence of secondary school male students. Educational and School Studies, 30, 146-167.

Naami, A. (2009). The relationship between quality of learning experiences and academic burnout of master's students at Shahid Chamran University of Ahvaz. Psychological Studies, 5(3), 117-134.

Poursaid, S. R., Alizadeh, H., Kazemi, F., Borjali, A., & Farrokhi, N. (2016). The effect of social interest training on lifestyle of bullying and victim adolescents. Positive Psychology Research, 2(3), 1-20.

Rabi'i, M. (2015). Academic persistence: The role of stable and unstable psychological factors. Applied Counseling, 5(2), 37-56.

Razavi Motlagh, S. F., Naderi, F., Maraashian, F. S., & Zargar Shirazi, F. (2022). Structural model of the relationship between academic meaning, family flexibility, academic support and perception of classroom environment with academic persistence mediated by academic flourishing in female 12th grade students of Shiraz. Psychological Methods and Models, 13(47), 143-160.

Sahebi, A., Zalizadeh, M., & Zalizadeh, M. (2015). Choice theory: An approach to responsibility and social commitment. Rooyesh-e-Ravanshenasi, 4(11), 113-135.

Shadkam, H., Yaghoubi, A., Zanganeh Motlagh, F., Pirani, Z., & Mohagheghi, H. (2021). Developing a model of academic vitality based on meaning in life mediated by happiness in students. Positive Psychology Research, 7(4), 4-54.

Shafiabadi, A., & Naseri, G. (2006). Theories of counseling and psychotherapy. University Publishing Center.

Shams, Z., & Shafiee Naderi, M. (2022). Social responsibility training and its effectiveness on sense of belonging to school and academic motivation of students. Journal of Educational Excellence, 1(1), 41-55.

Sharf, R. (1995). Theories of psychotherapy and counseling (M. Firouzbakht, Trans.; 2010 ed.). Rasa Publications. (Original work published 1995)

Sharifi, F., Marzieh, A., & Jenaabadi, H. (2017). The relationship between achievement goals and sense of belonging to school and subjective vitality of students. Journal of School Psychology, 6(4), 99-119.

Sharifkhani, S., Zomorodi, S., & Ghodrati, S. (2020). Effectiveness of training based on choice theory on responsibility and procrastination of students. First National Conference on Psychopathology, Ardabil.

Sheykholeslami, A., Seyedesmaili Ghomi, N., Salmani, A., & Sharei, A. (2025). The effectiveness of psychological empowerment on academic self-concept of students with low academic performance. Journal of Research in Educational Systems, 19(68), 21-35.

Tizerou Toli, F. (2017). Comparison of the effect of spiritual intelligence and personal intelligence training on adjustment, responsibility and law-abiding of 14-16 year old students [Doctoral dissertation]. Islamic Azad University of Ardabil.

Ursin, P., Järvinen, T., & Pihlaja, P. (2021). The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. Scandinavian Journal of Educational Research, 65(4), 661-675.

Wentzel, K. R. (1991). Social competence at school: Relation between social responsibility and academic achievement. Review of Educational Research, 61(1), 1–34.

Yadollahi, S. F., Ebrahimi, M. E., Zamani, N., & Sahebi, A. (2019). The effectiveness of choice theory training on responsibility and hope of female students. Social Cognition, 8(15), 165-174.

Yousefi, M., Assareh, A., & Hosseini Khah, A. (2016). The nature and implications of project-based learning in the curriculum. Curriculum Studies, 11(42), 95-134.

[Downloaded from system.khu.ac.ir on 2026-06-10]