

Effectiveness of training based on choice theory and rational emotive behavior therapy on academic achievement motivation and difficulty of emotional regulation in female high school students

Shahrbanoo Nirouzadeh. PHD student

Candidate in Educational Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shiraz University International Division, Iran

Farideh Yousefi. Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shiraz University, Iran

Mahboobeh Fooladchang. Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shiraz University, Iran

Masood Hosseinchari. Ph.D

Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Shiraz University, Iran

Abstract

The aim of this research was to determine the effect of training based on choice theory and rational emotive behavior therapy on academic achievement motivation and difficulty of emotional regulation. The research design was experimental, with two experimental and one control groups in a pre-test, post-test, and two-month follow-up. The population of the study consisted of female high school students in first grades in Bushehr in the academic year of 2016-2017. In order to implement the research, 60 students were selected through random selection. After performing the pre-test with McInerney the Academic Achievement Motivation Questionnaire and Gertz-Roemer's Emotional Adjustment Difficulty Questionnaire, 20 students in the intervention group were trained in the theory of rational emotive behavior therapy, and 20 subjects were randomly selected to be trained in choice theory and 20 others were the control group without any intervention. Each of the experimental groups were subjected to an intervention program for 10 sessions (2 sessions per week). The results of analysis of covariance showed that the two experimental groups assigned to the reality therapy and rational emotive behavior therapy programs in comparison to the control group significantly showed increased the academic achievement motivation and reduced difficulty of emotional regulation. The experimental group receiving the choice theory program showed more increase in the academic achievement motivation. On the other hand, the experimental group receiving the rational emotive behavior therapy showed more decrease in difficulty of emotional regulation.

Keywords: choice theory, rational emotive behavior therapy, academic achievement motivation, difficulty of emotional regulation, female high school students

اثربخشی آموزش مبتنی بر رویکردهای نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان

شهربانو نیروزاده

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز، ایران

فریده یوسفی

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران

محبوبه فولادچنگ

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران

مسعود حسین‌چاری

دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز، ایران

چکیده

هدف پژوهش ارزیابی تأثیر آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری در تنظیم هیجانی بود. پژوهش یک طرح آزمایشی با دو گروه آزمایشی و یک گروه کنترل به صورت پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری را تمامی دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه دوره اول شهر بوشهر در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تشکیل دادند. به منظور اجرای پژوهش از بین آنها با انتساب تصادفی ۶۰ دانش‌آموز انتخاب شد. پس از اجرای پیش‌آزمون با پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی مک‌اینرنی و پرسشنامه دشواری تنظیم هیجانی گرتز-رومر، تعداد ۲۰ نفر دانش‌آموز در گروه مداخله با آموزه‌های نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی و تعداد ۲۰ نفر به طور تصادفی تحت مداخله نظریه انتخاب و ۲۰ نفر در گروه کنترل بدون هرگونه مداخله‌ای جایگزین شدند. گروه‌های آزمایشی به صورت جداگانه به مدت ۱۰ جلسه (هر هفته ۲ جلسه) تحت مداخله برنامه آموزشی قرار گرفتند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش برنامه آموزش نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی در مقایسه با گروه کنترل به طور معناداری انگیزش پیشرفت تحصیلی را افزایش و دشواری در تنظیم هیجانی را کاهش داد و برنامه آموزش نظریه انتخاب انگیزش پیشرفت تحصیلی را افزایش داد و آموزش برنامه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر دشواری تنظیم هیجان بیشتر تأثیر داشت.

واژه‌های کلیدی: نظریه انتخاب، رفتاردرمانی عقلانی هیجانی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، دشواری تنظیم هیجانی، دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

مقدمه

میزان دشواری تنظیم هیجان به‌عنوان فرایندی متشکل از چگونگی آگاهی و وضوح هیجانی، چگونگی پذیرش پاسخ‌های هیجانی و مهار تکانه‌ها، درگیر شدن در رفتار هدفمند و راهبردهای هیجانی مطرح گردیده است (گراتز و روئمر^۹، ۲۰۰۴؛ اسچوازر^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ برکینگ و همکاران، ۲۰۱۲). در همین رابطه آموزش روش‌هایی که بتواند مهارت‌های تنظیم هیجانی را افزایش دهد اهمیت بسزایی دارد.

در بین رویکردها، به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش حرفه‌ای و کاربرد نظریه‌های روان‌شناسی به‌منظور توسعه سازه انگیزش پیشرفت تحصیلی و کاهش دشواری تنظیم هیجانی به نظریه‌های انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی که قالب‌های رویکردهای انسانی، شناختی و تا حدودی سازنده‌گرایی و پسامدرن در آن بارز است و جنبه فرافرهنگی دارد، اشاره شده است. 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^{۱۱}، ۲۰۱۲). همچنین تأکید بر تعبیر و تفسیرهای ساخته شده در ذهن، نقش مؤثر افراد در شکل‌گیری تحریف‌های شناختی و اصلاح آن با ساختارهای منطقی نیز به مفاهیم سازنده‌گرایی و پست‌مدرنیسم در نظریه رفتاردرمانی عقلانی-هیجانی اشاره دارد (ووبولدینگ، ۲۰۱۳).

در نظریه انتخاب هدف رفتار ارضاء یکی از پنج نیاز اساسی است که عبارتند از: نیاز به عشق و تعلق، بقاء، قدرت و پیشرفت، آزادی و خودمختاری، تفریح و لذت (گلاسر، ۱۳۹۴/۲۰۱۲). انتخاب‌های مؤثر، خودکنترلی، کارآمدی و مسئولیت‌پذیری از جمله آموزه‌هایی است که در نظریه انتخاب مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین به افزایش مدیریت بر انتخاب‌ها برای ارزیابی مثبت و واقع‌گرایانه از راهبردهای شناختی، کنترل چالش‌ها و تجربه‌های نامطلوب درونی و چگونگی کاهش پریشانی‌ها انگیزشی و هیجانی اشاره کرده است (ویلیانز، کولار و ریجر^{۱۲}، ۲۰۰۱؛ فلدمن، دان، استمک، بل و گریسون^{۱۳}، ۲۰۱۴).

طی سال‌های اخیر با توجه به تغییرات سریع اجتماعی، تنش‌های زیادی نوجوانان را فراگرفته است و موجب تضعیف عوامل مثبت انگیزشی و افزایش دشواری در تنظیم هیجان‌ها شده است. عدم آشنایی با شیوه‌های صحیح کنترل هیجان‌ها منجر به ارزیابی‌های غیرمنطقی در تبیین باورها و رفتارهای هیجانی گردیده و به اضافه فقر انگیزشی موجب افت چشمگیری در عملکرد فردی، اجتماعی شده است (بدمن و جرمن^۱، ۱۹۸۸؛ براونو بک^۲، ۱۹۸۹؛ آدامه^۳، ۲۰۰۶؛ صاحبی، ۱۳۹۵)؛ بنابراین رویکردهایی که بتوانند به کاهش دشواری‌های تنظیم هیجانی کمک کنند و یا موجب ارتقا عوامل انگیزشی شود، مورد توجه قرار گرفته است. انگیزه پیشرفت تحصیلی^۴ بر دلایل یادگیرنده برای درگیر شدن در فعالیت تحصیلی و با مؤلفه‌هایی مانند جهت‌گیری و هدف، ارزش تکلیف و قضاوت یادگیرنده در مورد عملکرد سروکار دارد (مک‌اینرنی و علی^۵، ۲۰۰۶؛ شانک، میس و پیترریج^۶، ۲۰۱۲). برخی اظهار نموده‌اند وجود سطوح عالی توانایی‌های هوشی و شناختی بالقوه فراوان در دانش‌آموزان به تنهایی متضمن موفقیت نیست، بلکه تعامل این عوامل با مهارت‌های دیگر مانند مسئولیت‌پذیری، تنظیم هیجان، تفکر منطقی از جمله ملزومات موفقیت در حوزه‌های مختلف تحصیلی و هیجانی به شمار می‌رود (واشل، آلگیر، لاجنر، فینک و نوکلز^۷، ۲۰۱۴). نقایص مدل تقویت و تشویق بدون توجه به خودانگیزگی انسان باعث می‌شود یک سیستم تعلیم و تربیت به نهادینه شدن یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دست نیابد مگر اینکه نقش محیط با انگیزه‌های درونی مانند نیازهای بقاء، قدرت و پیشرفت، آزادی و انتخاب، تفریح و لذت، عشق و تعلق و معنویت پیوند داده شود (ووبولدینگ^۸، ۲۰۱۳).

پژوهش‌ها نشان داده مسئولیت‌پذیری، کنترل درونی موجب تمایل بیشتر به داشتن انگیزه درونی و کاهش وابستگی به عوامل بیرونی برای پیشرفت تحصیلی می‌شود (موسوی اصل، ۱۳۸۸).

1. Budman & Gurman

3. Adomeh

5. McInerney & Ali

7. Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nückles

9. Gratz & Roemer

11. Glasser

13. Feldman, Dunn, Stemke, Bell & Greeson

2. Brown & Beck

4. The Academic Achievement Motivation

6. Schunk, Meece & Pintrich

8. wubbolding

10. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer

12. Willians, Kolar & Reger

مدارس و کمک به کسب رفتار مسئولانه در روابط اجتماعی فراهم سازد. به همین لحاظ از قابلیت مطالعاتی بالایی در زمینه جنبه‌های حمایتی، پیشگیری و اصلاحی برخوردار است (فلدمن و همکاران، ۲۰۱۴). بررسی مطالعاتی در زمینه نظریه انتخاب نشان می‌دهد که آموزش آموزه‌های این رویکرد بر افزایش عزت‌نفس، افزایش شادکامی و امیدواری؛ کاهش اهمال‌کاری؛ افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری؛ کاهش نشانه‌های پرخاشگری، افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش رفتار ضداجتماعی مؤثر بوده است (دب و بهاتاچارجی^۴، ۲۰۰۹؛ لوید^۵؛ ۲۰۰۵؛ کولابولتا، گردون و کافمن^۶، ۲۰۰۰؛ ریان و دسی^۷، ۲۰۰۰؛ موناهان استینبرگ، کافمن و ملوی^۸؛ ۲۰۰۹؛ پاسارو، مون، ویست و ونگ^۹؛ ۲۰۰۴).

رویکرد عقلانی هیجانی رفتاری نیز با این فرض اساسی مطرح شده است که شناخت، هیجان و رفتار به هم ربط دارند و نحوه تفسیر افراد از موقعیت‌های زندگی در بروز مشکلات شناختی و هیجانی آنها نقش دارد. (آندو، ناتسام، کویهارا، شیباتا و ایتو^{۱۰}، ۲۰۱۱). شناخت‌های غیرعقلانی و عدم وضوح و آگاهی شناختی از راهبردهای منطقی منجر به آشفتگی‌های هیجانی ایجاد نقص در ارزیابی از خود و دیگران می‌شود و این آشفتگی‌ها به نوبه خود فرد را به مشکلات رفتاری و ارتباطی مبتلا می‌سازد (الیس^{۱۱}، ۲۰۰۸). رویکرد رفتار درمانی عقلانی هیجانی دارای آموزه‌هایی است که با منبع کنترل، کارآمدی، حل تعارض، سازگاری و ناسازگاری هیجانی مرتبط است که از کارکردهای مثبت این نظریه در زمینه تربیتی محسوب می‌شود (الیس، ۲۰۰۵). الیس در نظریه عقلانی هیجانی رفتاری تأکید به چگونگی برون‌رفت از فرایندهای شناختی، هیجانی و رفتاری غیرمنطقی با استفاده از کاربرد فنون منطقی شدن، اصلاح باورهای نامعقول هیجانی و جایگزینی افکار معقول دارد (الیس، ۲۰۱۰؛ درایدن^{۱۲}، ۲۰۰۷). پژوهش‌های دیگری نیز گزارش شده است که بیانگر اثر بخشی نظریه عقلانی هیجانی رفتاری بر استرس،

گلاسرو و برگین^۱ (۲۰۰۱) معتقدند مشکل انسان‌ها و نابهنجاری‌های آنها از نپذیرفتن مسئولیت است و هسته اصلی تعلیم و تربیت و روان‌درمانی همین موضوع است بنابراین برای توسعه سازه‌های مثبت انگیزشی و هیجانی می‌بایست بر آموزش و تقویت انتخاب صحیح و مسئولیت‌پذیری تأکید کرد. آنها در جای دیگر نیز مفهوم روان‌شناسی درونی را در مقابل روان‌شناسی بیرونی رایج مطرح و اظهار داشته‌اند فرضیه عملیاتی روان‌شناسی کنترل بیرونی در جهان این است که کار خطا را تنبیه و به کار درست پاداش دهید. پس در روان‌شناسی کنترل بیرونی، اصلاح افراد را با کاربرد روش‌های کنترل‌گرا و اجبارگرا مشخص می‌کنند و این امر موجب ناخشنودی و نارضایتی گسترده در روابط اجتماعی و جنبه‌های انگیزشی می‌شود. بیکر، پارکس-ساواج و ریفا^۲ (۲۰۰۹) نیز بیان کردند مدیریت انتخاب و مسئولیت‌پذیری از شاخه‌های بلوغ عاطفی است که کمبود آن در برخی نوجوانان مشهود است (موحد، صالحی و حسینی، ۱۳۹۲).

عیب‌جویی، انتقاد مغرضانه، سرزنش، تهدید، تنبیه، دادن حق حساب و باج از آفات و بلاهای کنترل بیرونی در روابط انسانی است که تخریب ارتباطات سالم هیجانی و کاهش عوامل انگیزشی مربوط به پیشرفت تحصیلی را به دنبال دارد؛ بنابراین روش‌های ترویج سازه‌های مثبت انگیزشی و هیجانی مسئله‌ای مهم است (گلاسرو و ماماری^۳، ۲۰۰۱). بر اساس نتایج برخی دیگر از پژوهش‌ها نیز گزارش شده است که اختلاف‌ها، نابهنجاری‌ها، کمبودها و نقایص در مهارت‌های تنظیم هیجان و فرایندهای انگیزشی با طرد شدن از جانب دیگران در دوران جوانی و بزرگسالی مرتبط است (گلاسرو، ۲۰۰۳؛ پینتریچ، ۲۰۰۰).

نظریه انتخاب با توجه به تأکید بر مسئولیت‌پذیری، اصول ارتباط مؤثر؛ انگیزش و کنترل درونی به‌عنوان یک رویکرد واقع‌بینانه در حوزه روان‌شناسی تربیتی می‌تواند بستر مناسبی را برای ایجاد تجارب آموزنده به‌منظور انگیزش و درگیر شدن تحصیلی به قصد پیشرفت، برقراری شیوه‌های فعال در

1. breggin

3. Mamary

5. Loyd

7. Ryan & Deci

9. Passaro, Moon, Wiest & Wong

11. Ellis

2. Baker, Parks-Savage & Rehfuss

4. Deb & Bhattacharjee

6. Collabollotta, Gordon & Kaufman

8. Monahan, Steinberg, Cauffman & Mulvey

10. Ando, Natsume, Kukihara, Shibata & Ito

12. Dryden

رفتارهای بدکارکردی^۱، سازگاری هیجانی^۲، افسرده‌خویی^۳، سلامت عمومی، خشونت خانگی، کاهش اضطراب و افزایش عزت‌نفس است (بریتون، شاهار، زبس‌نول و جاکوبز^۴، ۲۰۱۲؛ تریپ، ورنون و مک‌ماهون^۵؛ ۲۰۰۷؛ آدامه، ۲۰۰۶؛ دوئیک و مستر^۶؛ ۲۰۰۹؛ احمدی، ۱۳۸۶؛ پایاب، ۱۳۹۱ و دادپور، توکلی‌زاده و پناهی‌شهری، ۱۳۹۱).

از این رو مطالعه علمی عملکردهای بهینه‌سازی جنبه‌های مثبت توضیح و تبیین مداخلات مؤثر با ارائه راهبردهای هیجانی، انگیزشی از جمله نویدهایی است که می‌تواند بر پیکره تنظیم هیجان و انگیزش پیشرفت تحصیلی اثرگذار باشد.

در این پژوهش به بررسی فرضیه‌های زیر پرداخته شده است:

۱. برنامه آموزش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۲. برنامه آموزشی نظریه انتخاب انگیزش پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۳. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۴. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزه پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۵. برنامه آموزشی نظریه انتخاب در مقایسه با روش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزش پیشرفت تحصیلی را در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۶. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی در مقایسه با روش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجان را در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۱. برنامه آموزش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۲. برنامه آموزشی نظریه انتخاب انگیزش پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۳. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۴. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزه پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۵. برنامه آموزشی نظریه انتخاب در مقایسه با روش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزش پیشرفت تحصیلی را در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۶. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی در مقایسه با روش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجان را در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

در این پژوهش به بررسی فرضیه‌های زیر پرداخته شده است:

۱. برنامه آموزش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۲. برنامه آموزشی نظریه انتخاب انگیزش پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۳. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی دشواری تنظیم هیجانی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

۴. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزه پیشرفت تحصیلی را نسبت به گروه کنترل در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۵. برنامه آموزشی نظریه انتخاب در مقایسه با روش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی انگیزش پیشرفت تحصیلی را در پس‌آزمون و پیگیری افزایش می‌دهد.

۶. برنامه آموزش رفتاردرمانی عقلائی هیجانی در مقایسه با روش نظریه انتخاب دشواری تنظیم هیجان را در پس‌آزمون و پیگیری کاهش می‌دهد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه

با توجه به ماهیت و اهداف این پژوهش، مطالعه از نوع

ابزار پژوهش

در این پژوهش از مقیاس دشواری در تنظیم هیجان گرتز و روئمر (۲۰۰۴) استفاده شده است و به دلیل سنجش تمامی ابعاد تنظیم هیجان استفاده زیادی در پژوهش‌ها دارد. نسخه نهایی آن از ۳۶ ماده تشکیل شده و دارای ۶ زیر مقیاس است که عبارتند از: عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، مشکل در درگیر شدن در رفتار هدفمند، مشکل در مهار کردن تکانه، فقدان آگاهی هیجانی، دسترسی مجدد به راهبردهای تنظیم هیجان و فقدان وضوح هیجانی. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که گستره پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت قرار می‌گیرد. یک به معنای تقریباً هرگز (۰ تا ۱۰ درصد)، دو به معنای گاهی اوقات (۱۱ تا ۳۵ درصد)، سه به معنای نیمی از مواقع (۳۶ تا ۶۵ درصد)، چهار به معنای اکثر اوقات (۶۶ تا ۹۰ درصد) و پنج به معنای تقریباً همیشه (۹۱ تا ۱۰۰ درصد) است. مؤلفه‌ها و سؤالات مربوطه شامل سؤالات ۱۱، ۱۲، ۲۱، ۲۳، ۲۵ و ۲۹ برای مؤلفه عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، سؤالات ۱۳، ۱۸، ۲۰، ۲۶ و ۳۳ برای مؤلفه دشواری در انجام رفتار هدفمند، سؤالات ۳، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۷ و ۳۳ برای مؤلفه دشواری در کنترل تکانه، سؤالات ۲، ۶، ۸، ۱۰، ۱۷ و

1. Dysfunction behaviors
3. Dysthymia
5. Trip, Vernon & McMAHON

2. Emotional compatability
4. Britton, Shahar, Szepsenwol & Jacobs
6. Dweck & Master

گرایش به توانایی (انجام تکلیف، تلاش) عملکرد (رقابت، شهرت طلب)، هدف اجتماعی (وابستگی اجتماعی، نوع دوستی)، هدف بیرونی (تشویق و جایزه). نمره گذاری پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی بر روی یک مقیاس پنج درجه ای لیکرت با عبارات کاملاً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲، نه مخالفم و نه موافقم: ۳، موافقم: ۴ و کاملاً موافقم: ۵ نمره گذاری می شود. زیر مقیاس های آن با ۴ هدف کلی و ۸ هدف جزئی به این قرار است: سؤالات ۱ تا ۱۲ مربوط به مؤلفه گرایش به کسب توانایی است که سؤالات ۱ تا ۴ شامل خرده مقیاس انجام تکلیف و سؤالات ۵ تا ۱۲ مربوط به خرده مقیاس تلاش می شود. همچنین سؤالات ۱۲ تا ۲۳ مربوط به مؤلفه گرایش به عملکرد می شود که سؤالات ۱۲ تا ۱۷ در ارتباط با رقابت و سؤالات ۱۸ تا ۲۳ شامل خرده مقیاس شهرت طلبی است. سؤالات ۲۴ تا ۳۱ مربوط به مؤلفه گرایش به هدف اجتماعی است که از بین آن سؤال های ۲۴ تا ۲۶ و ۲۷ تا ۳۱ به ترتیب شامل خرده مقیاس های وابستگی اجتماعی و نوع دوستی است و در نهایت سؤالات ۳۲ تا ۴۳ مربوط به مؤلفه گرایش به هدف بیرونی بوده که سؤالات ۳۲ تا ۳۶ در ارتباط با تشویق (معنوی) و سؤال های ۳۷ تا ۴۳ مربوط به خرده مقیاس جایزه (مادی) است. برای مثال گویه شماره ۱ عبارت است از: دوست دارم در انجام یک کار فرصتی به من داده شود تا آن کار را بهتر انجام دهم که با مقیاس لیکرت که قبلاً ذکر گردید، سنجیده شد.

در پژوهش علی و مکاینرنی (۲۰۰۵) روایی سازه و محتوایی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. آنها ضریب آلفای کرونباخ را برای عامل تکلیف ۰/۶۷، عامل تلاش ۰/۸۲، رقابت ۰/۷۴، شهرت طلبی ۰/۸۰، وابستگی اجتماعی ۰/۶۹، نوع دوستی ۰/۷۱، تشویق ۰/۸۱ و جایزه ۰/۸۰ گزارش نمودند. بحرانی (۱۳۸۴) در ایران پایایی نسخه اولیه این پرسشنامه را ۰/۷۰ به دست آورد. در پژوهشی بزرگر، علی آبادی و نیلی (۱۳۹۳) نیز پایایی نسخه اصلاح شده این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۰ گزارش نمودند و روایی محتوایی آن در حد مطلوب گزارش کردند. در این پژوهش پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد.

۳۴ برای فقدان آگاهی هیجانی، سؤال های ۱۵، ۱۶، ۲۲، ۲۸، ۳۰، ۳۱ و ۳۵ برای مؤلفه دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجانی و سؤال های ۱، ۴، ۵، ۷ و ۹ برای مؤلفه عدم وضوح هیجانی در نظر گرفته شده است. این مقیاس جنبه های مختلف اختلاف در تنظیم هیجانی را می سنجد و سؤالات ۱، ۲، ۶، ۷، ۸، ۱۰، ۱۷، ۲۰، ۲۲، ۲۴ و ۳۴ دارای نمره گذاری معکوس است و نمره بالاتر به معنای دشواری بیشتر در تنظیم هیجانی است. مقیاس دارای یک نمره کلی از جمع نمرات کلیه سؤالات و همچنین ۶ نمره مربوط به زیر مقیاس ها است. حد پایین نمرات ۳۶، حد متوسط نمرات ۱۰۸ و حد بالای نمرات ۱۸۰ است؛ بنابراین پس از اینکه امتیازات مربوط به ۳۶ عبارت را با یکدیگر جمع کرده، حداقل امتیاز ۳۶ و حداکثر ۱۸۰ خواهد بود. نمره بین ۷۲-۳۶ بیانگر دشواری در تنظیم هیجان در حد پایین است، نمره بین ۱۰۸-۷۲ بیانگر دشواری در تنظیم هیجان در حد متوسط است و نمره بالاتر از ۱۰۸ بیانگر دشواری در تنظیم هیجان در حد بالا است. برای مثال گویه شماره ۱ این مقیاس عبارت است از: احساساتم برای من شفاف است که با عبارات تقریباً هرگز، گاهی اوقات، نیمی از اوقات، بیشتر اوقات و تقریباً همیشه همان طور که قبلاً ذکر شد بر اساس مقیاس لیکرت سنجیده خواهد شد. روایی و پایایی نمرات آزمون با استفاده از تحلیل عاملی و ضریب همسانی درونی بالای ۰/۹۳ مطلوب گزارش شده است (گرتز و روئمر، ۲۰۰۴). هر شش زیر مقیاس این پرسشنامه، آلفای کرونباخ بالای ۰/۸۰ دارند. بر اساس داده های حاصل از گزارش عزیزی، میرزایی و شمس (۱۳۸۹) نیز میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۹۳ برآورد شده که نشانگر پایایی مناسب برخوردار است. در این پژوهش به منظور بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای مقیاس دشواری تنظیم هیجان ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه پیشرفت تحصیلی^۱ در سال ۱۹۹۲ توسط مکاینرنی تهیه و در سال ۲۰۰۵ برای گروه سنی نوجوانان و جوانان ویرایش شد. این پرسشنامه شامل ۴۳ سؤال است که ۴ هدف سطح بالاتر را می سنجد که شامل: توانایی، عملکرد، هدف اجتماعی و هدف بیرونی است. هر یک از این ۴ هدف سطح بالاتر به دو هدف جزئی تقسیم می شود که عبارتند از

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

پس از انجام اقدامات قانونی و کسب تأییدیه از اداره آموزش و پرورش و اخذ معرفی‌نامه برای حضور در آموزشگاه‌های دوره متوسطه به منظور اعلام برگزاری جلسات آموزش نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی اطلاعیه‌ای مبنی بر اعلام شرایط در نظر گرفته شده در مدرسه نصب شد و سپس از بین آن‌ها ۶۰ نفر (بر اساس جدول اعداد تصادفی) به عنوان نمونه آماری انتخاب شد. با توجه به در نظر گرفتن افت آزمودنی و نظر اکثر پژوهشگران که ۱۵ نفر را برای هر گروه مناسب می‌دانند، در این پژوهش گروه به تعداد ۲۰ نفر مطلوب است. پس از اعمال هماهنگی‌های لازم به ۲ گروه ۲۰ نفره مداخله مبتنی بر آموزه‌های نظریه انتخاب گلاسر و نظریه الیس در رویکرد رفتاردرمانی عقلانی هیجانی برای هر گروه، ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار تنظیم گردید و یک گروه به عنوان گروه کنترل بدون هرگونه مداخله در نظر گرفته شد. ابتدا پیش‌آزمون با پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان برای دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل اجرا و سپس یک گروه آزمایش تحت مداخله ۱۰ جلسه آموزشی ۷۵ دقیقه‌ای با نظریه

رفتاردرمانی عقلانی هیجانی قرار گرفت و گروه آزمایشی دیگر از طریق ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای با استفاده از آموزه‌های نظریه انتخاب کاربردی شد. تعداد جلسات هفته‌ای ۳ جلسه برای هر گروه اجرا شد. در آغاز هر جلسه اهداف جلسه برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و پس از بحث و فعالیت بر روی موضوع جلسه، تکالیفی به دانش‌آموزان برای حفظ درگیری آنان با محتوای جلسات ارائه گردید و در جلسه بعد ابتدا مطلب جلسه قبل و تکالیف آن مرور شد. بعد از پایان جلسات مداخله با برنامه‌های آموزشی مورد نظر در آخرین جلسه از هر دو گروه آزمایش و گروه کنترل با هماهنگی انجام شده، پس‌آزمون با استفاده از پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجانی که یک‌بار قبل از آموزش به عنوان پیش‌آزمون در جلسه اول اجرا گردیده بود، پس از آموزش به عنوان پس‌آزمون انجام شد. همچنین به منظور بررسی تأثیرات بلندمدت‌تر برنامه مداخله، پرسشنامه انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری در تنظیم هیجان دو ماه پس از پایان دوره آزمون پیگیری در مورد دو گروه آزمایشی و گروه کنترل که در این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد، اجرا شد.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزشی واقعیت‌درمانی

جلسات	محتوای کلی جلسات
اول	ارتباط اولیه، بیان اهداف و مقررات جلسه و آشنایی فراگیران با چهارچوب عناصر انگیزشی و هیجانی رویکرد واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب
دوم	آشناسازی با نیازهای اساسی و اصول سلامت ارتباطات اجتماعی، رفتارهای مؤثر و غیر مؤثر از نظر واقعیت‌درمانی و تکلیف منزل
سوم	بررسی تکلیف منزل، آشنا کردن فراگیران با نیازهای انگیزشی و نقش آن در روابط اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و مدیریت هیجانات و تکلیف منزل
چهارم	بررسی تکلیف منزل، آشنا ساختن فراگیران با روش‌های کنترل درونی انگیزش بر اساس نظریه سبیرنتیک و کارکرد آن در روابط انسانی و تکلیف منزل
پنجم	بررسی تکلیف منزل، آشنا ساختن فراگیران با رفتارهای رشدی مؤثر و رفتارهای نامؤثر بازگشتی، الگو عنصر کنترل و مراحل بازگشتی معطوف به شکست و تکلیف منزل
ششم	بررسی تکلیف منزل، آشنایی با اشارات صریح یا ضمنی تمایل به انتخاب‌های مؤثر، رفتارهای جسورانه، خودگویی‌های مؤثر و همخوان با نظریه انتخاب و تکلیف منزل
هفتم	بررسی تکلیف منزل، آشنایی با ویژگی‌های نیازهای انگیزشی از قبیل خنثی بودن، شدت و قدرت، همپوشی، تناقض متقابل، سلسله مراتبی و غیرقابل انکار بودن و تکلیف منزل
هشتم	بررسی تکلیف منزل، آشنایی با خواسته‌های دنیای کیفی، نحوه تحقق‌پذیری واقع‌بینانه و غیرواقع‌بینانه، اولویت‌بندی خواسته‌ها، قابل تغییر بودن تصاویر موجود در دنیای کیفی و تکلیف منزل
نهم	بررسی تکلیف منزل، آشنایی با ارتباط خواسته‌ها و ادراکات با دنیای بیرون برای اقدام همدلانه، اصول اساسی احساس، تفکر و رفتار، آموزش دوراندیشی در تصمیم‌های بین‌فردی و اجتماعی و تکلیف منزل
دهم	بررسی تکلیف منزل، آشنایی با انواع خودارزیابی، استاندارد خودارزیابی از سیستم باورها، خودارزیابی از بازخورد دیگران با استفاده از استعاره، روایت و داستان، مرور و جمع‌بندی نهایی، اجرای پس‌آزمون، هماهنگ‌سازی زمان آزمون پیگیری و تکلیف منزل

پس از بررسی نظریه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی و فرایند ABC الیس (۲۰۰۴)، کتاب فنون آموزشی نظریه عقلانی هیجانی عاطفی (درآیدن و نینیان ترجمه جهانیان نجف آبادی، ۱۳۸۹) و مجموعه راهنمای سریع رفتاردرمانی عقلانی هیجانی (نینیان و درآیدن ترجمه حمیدپور، ۱۳۸۸) اجرای آموزه‌های نظریه در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای طراحی و با اظهارنظر کارشناسانه گروهی از اساتید مبنی بر تأیید و اجرای تعیین روایی با طرح آزمایشی به قرار جدول (۲) ارائه گردید.

بسته آموزشی حاوی مداخله آموزشی مبتنی بر نظریه انتخاب گلاسر (۲۰۱۰الف) و ویبولدینگ (۲۰۱۱)، نظریه انتخاب از موسسه بین‌المللی واقعیت‌درمانی و چارت آموزشی نظریه انتخاب در مدرسه (صاحبی، ۱۳۹۵) طراحی شده است که از طریق مشورت کارشناسانه با گروهی از اساتید متخصص در امر روان‌شناسی و مشاوره مورد بازبینی و تأیید قرار گرفته و پس از مطالعه روایی و تأیید در ۱۰ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای ارائه شد ساختار آموزشی برگرفته از منابع فوق به‌طور مختصر در جدول (۱) آمده است.

جدول ۲. ساختار جلسات آموزشی رفتاردرمانی عقلانی هیجانی

جلسات	محتوای کلی جلسات
اول	ارتباط اولیه، بیان اصول و قوانین جلسات، آشناسازی اجمالی با چهارچوب نظریه عقلانی هیجانی رفتاری، اصول و اهداف آن
دوم	ارائه مطالب در رابطه با ناراحتی شخصی، تغییر و معناشناسی عمومی، ارائه نظریه ABC، باورهای معقول (خودیار) و تکلیف منزل
سوم	ارائه توضیحاتی در مورد تحریف شناختی، خطاهای شناختی، انواع تحریف‌های شناختی (تحریف‌های شناختی ۱۳ گانه) و تکالیف منزل
چهارم	بحث و گفت‌وگو در مورد تکلیف منزل، آشنایی با فنون زیر سؤال بردن کارکردی، تجربی، منطقی و فلسفی در زمینه باورهای هیجانی و تکلیف منزل
پنجم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با نحوه‌های مقابله‌ای، الگوبرداری، ارجاع دادن با استفاده از زیر سؤال بردن قاطعانه، مرجع ساختن شخصیت داستانی و تحلیل سود و زیان و تمرین منزل
ششم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با فنون هیجانی/تجربی، آموزش تجسم عقلانی، نخواستارهای مقابله‌ای هیجانی، نقش بازی کردن، نقش بازی کردن وارونه، شوخی و تکلیف منزل
هفتم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با خودتعلیم‌پذیری نامشروط، دگرپذیری نامشروط، الگوی پذیرش نامشروط، ترغیب، تمرین‌های رویارویی، توقف و بازبینی، چهارچوب مجدد و تمرین منزل
هشتم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با تقویت مجازات‌های رفتاری، تقویت‌های رفتاری، مجازات‌های رفتاری، تمرین شرم‌ستیزی و تمرین منزل
نهم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با مهارت‌های فنون تناقضی و حساسیت‌زدایی زنده، مهارت‌های بین‌فردی، ماندن در وضعیت‌های دشوار و تکلیف منزل
دهم	بررسی تکالیف و پاسخ به سؤالات، آشنایی با پیشگیری از بازگشت، عمل به باورهای معقول، عادت کردن به مداخلات جدید، مقاومت در برابر باورهای نامعقول، مرور و جمع‌بندی، اجرای پس‌آزمون و هماهنگی آزمون پیگیری و تکالیف منزل

یافته‌ها

به‌منظور پاسخگویی به فرضیات پژوهش از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. با توجه به مقدار آزمون ام باکس ($\text{Box's } M = 31/03, F=4/91, sig=0/001$) متغیرهای وابسته فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس را تأیید نمی‌کند. نتایج آزمون لون نشان داد که فرض برابری خطای

واریانس در متغیر انگیزش پیشرفت تحصیلی ($sig=0/81$) و در متغیر دشواری تنظیم هیجان ($F=0/21$) رد نشد نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) در جداول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. مقایسه بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان

سطح معنی داری	خطای استاندارد	تفاوت میانگین‌ها			
0/001	2/80	21/74	عقلانی هیجانی	نظریه انتخاب	پس آزمون
0/001	2/82	36/44	کنترل		
0/001	2/77	14/70	کنترل	عقلانی هیجانی	انگیزش پیشرفت تحصیلی
0/001	3/50	17/35	عقلانی هیجانی	نظریه انتخاب	پیگیری
0/001	3/52	31/58	کنترل		
0/001	3/45	14/24	کنترل	عقلانی هیجانی	
0/001	2/66	15/97	عقلانی هیجانی	نظریه انتخاب	پس آزمون
0/001	2/68	-12/71	کنترل		
0/001	2/63	-28/68	کنترل	عقلانی هیجانی	دشواری تنظیم هیجان
0/001	3/48	13/50	عقلانی هیجانی	نظریه انتخاب	پیگیری
0/001	3/51	-14/67	کنترل		
0/001	3/44	-28/17	کنترل	عقلانی هیجانی	

جدول ۱ مقایسه بین گروه‌ها بر اساس آزمون LSD را نشان می‌دهد، در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین روش نظریه انتخاب و کنترل انگیزش پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه اول مبنی بر تأثیر آموزش نظریه انتخاب بر افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی تأیید می‌گردد. در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین روش نظریه انتخاب و کنترل دشواری تنظیم هیجان تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه دوم مبنی بر تأثیر آموزش نظریه انتخاب بر کاهش دشواری

تنظیم هیجان تأیید می‌گردد. در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین روش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی و کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه سوم مبنی بر آموزش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر افزایش انگیزش پیشرفت تحصیلی تأیید می‌گردد. در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین روش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی و کنترل دشواری تنظیم هیجان تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه چهارم مبنی بر تأثیر آموزش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر کاهش دشواری تنظیم هیجان

پیگیری ————— بین روش نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی از لحاظ کاهش دشواری تنظیم هیجان تفاوت معنی دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه ششم مبنی بر تأثیر بیشتر نظریه انتخاب در مقایسه با روش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر کاهش دشواری تنظیم هیجان تأیید می‌گردد.

تأیید می‌گردد. در دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بین روش نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی از لحاظ افزایش انگیزش پیشرفت تفاوت معنی دار وجود دارد ($P = 0/001$)؛ بنابراین فرضیه پنجم مبنی بر تأثیر بیشتر نظریه انتخاب در مقایسه با روش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأیید می‌گردد. در دو مرحله پس‌آزمون و

جدول ۲. میانگین‌های تعدیل‌شده انگیزش پیشرفت تحصیلی و دشواری تنظیم هیجان

خطای استاندارد	میانگین		
۱/۹۸	۱۷۸/۳۸	گروه نظریه انتخاب	
۱/۹۶	۱۵۶/۶۴	گروه عقلانی هیجانی	پیشرفت تحصیلی
۱/۶۷	۱۴۱/۹۴	گروه کنترل	
پس‌آزمون			
۱/۸۸	۸۳/۵۹	گروه نظریه انتخاب	
۱/۸۶	۶۷/۶۲	گروه عقلانی هیجانی	تنظیم هیجان
۱/۸۷	۹۶/۳۰	گروه کنترل	
پیگیری			
۲/۴۸	۱۷۶/۱۶	گروه نظریه انتخاب	
۲/۴۵	۱۵۸/۸۱	گروه عقلانی هیجانی	پیشرفت تحصیلی
۲/۴۶	۱۴۴/۵۸	گروه کنترل	
۲/۴۷	۸۳/۵۸	گروه نظریه انتخاب	
۲/۴۳	۷۰/۰۸	گروه عقلانی هیجانی	تنظیم هیجان
۲/۴۵	۹۸/۲۵	گروه کنترل	

دانش‌آموزان گروه آزمایش افزایش دهد. همچنین در پس‌آزمون از نظر انگیزش پیشرفت تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون عملکرد بهتری نشان دادند؛ بنابراین اجرای برنامه مبتنی بر آموزه‌های نظریه انتخاب باعث بهبود انگیزش پیشرفت تحصیلی شده است. در واقع پژوهشگران در حوزه انگیزش و پیشرفت تحصیلی معتقدند که در دوره نوجوانی داشتن انگیزه پیشرفت تحصیلی از اهمیت زیادی برخوردار است و برنامه‌ریزی برای آموزش مهارت‌هایی که به توانمندی نوجوانان به منظور افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی کمک کند دو هدف عمده را دنبال می‌کند: (۱) توسعه قدرت

جدول ۲ میانگین‌های تعدیل‌شده را نشان می‌دهد، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری بیشترین میانگین انگیزش پیشرفت تحصیلی مربوط به گروه نظریه انتخاب بوده است. در مرحله پس‌آزمون و پیگیری گروه رفتار-درمانی عقلانی هیجانی دارای کمترین میانگین است.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌ها گویای آن است که فرضیه اول تأیید شد و برنامه آموزشی نظریه انتخاب می‌تواند انگیزش پیشرفت تحصیلی را در

در نتیجه این فرضیه تأیید گردید و با گزارش کولابولتا و همکاران (۲۰۰۰) مبنی بر اثر مثبت آموزش نظریه واقعیت‌درمانی بر کاهش پرخاشگری دانش‌آموزان همخوانی دارد. بر اساس مفروضات واقعیت‌درمانی می‌توان گفت: پیوند عاطفی به همراه ارزیابی رفتار از حیث درست یا نادرست بودن، داوری کردن در مورد رفتارهای خود، خودکنترلی، توجه مثبت نامشروط به دیگران و توجه کافی به عشق ورزیدن و رفع نیازهای ارتباطی می‌تواند نوجوانان را در مدیریت بهینه هیجانات کمک کند (گلاسر، ۲۰۱۰الف، صاحبی، ۱۳۹۵). از همین منظر آموزش حرفه‌ای این مهارت‌ها به دانش‌آموزان در مدارس بر کاهش دشواری‌های تنظیم هیجان تأثیر دارد. با توجه به شواهد موجود در زمینه وجود دشواری‌های تنظیم هیجانی در نوجوانان، تهیه و طراحی کارگاه‌های آموزشی با مضامین ارتباط‌گیری صحیح با خود و دیگران در زمان درگیری عاطفی و هیجانی از جمله مهارت‌هایی است که به نظر می‌رسد در مدارس می‌بایست پررنگ‌تر شود. یافته‌های حاصل از بررسی فرضیه سوم بیانگر آن است که جلسات آموزش با برنامه رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی تأثیر داشت. همچنین تفاوت معنی‌دار بین گروه آموزش دیده و گروه کنترل بدون مداخله، مشاهده گردید؛ بنابراین فرضیه مذکور تأیید شد. در این زمینه روش اصلی رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی به حداقل رساندن استدلال‌های غیرمنطقی دانش‌آموزان و آشنا ساختن آنها با شیوه‌های مناسب ارزیابی بهبود و پیشرفت تحصیلی است. آموزش بازشناسی وسیع عقاید غیرمنطقی و اصلاح آن سه هدف مهم تحصیلی را دنبال می‌کند که عبارت است از: ۱. کاستن از اضطراب و سرزنش خود و خصومت به دیگران ۲. اعتمادبه‌نفس و قدرت تحمل نامایمات ۳. اطمینان نسبت به بهبود و پیشرفت خویش (الیس، ۲۰۰۴). به نظر می‌رسد آشنایی دانش‌آموزان با ساختار عقاید کارآمد در مقابل عقاید ناکارآمد و ارزیابی کارکردی رویدادهای تحصیلی با ملاک‌های منطقی و تجربی از پیامدهای کژکار تحصیلی می‌کاهد. از جمله فنون رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی، شرطی‌سازی، تقویت‌پذیری و تلقین‌پذیری است که به اصلاح باورهای نامعقول، مخرب و بازدارنده انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک می‌کند (الیس، ۲۰۰۶).

انتخاب، مسئولیت‌پذیری، انگیزش درونی، اولویت‌بندی نیازها و خودتنظیمی انگیزشی برای برنامه‌ریزی کوتاه‌مدت و بلندمدت تحصیلی (۲) افزایش توانایی در کنترل هدف‌های انتخابی تحصیلی به گونه‌ای که خواسته‌های کوتاه‌مدت به صورت مؤثر با آینده‌نگری بتواند از اهداف بلندمدت پشتیبانی نماید و فرایند پیشرفت تحصیلی را پشتیبانی نماید (گلاسر، ۲۰۱۰؛ و بولدینگ، ۲۰۰۸).

بسیاری از پژوهش‌ها نشان داده است که برنامه آموزش مبتنی بر آموزه‌های نظریه انتخاب در رویکرد واقعیت‌درمانی باعث ارتقا توانمندی‌های مرتبط با انگیزش پیشرفت تحصیلی می‌شود و از وقوع رویدادهای مخاطره‌آمیز در مسیر پیشرفت تحصیلی نوجوانان می‌کاهد (گلاسر، ۲۰۰۷، پاسارو و همکاران، ۲۰۰۴). در همین رابطه نظر گلاسر (۲۰۱۰الف) بیان کرده که آموزش و پرورش به‌عنوان عامل فراهم‌ساز شرایط انگیزشی از طریق آموزش اصول تجربی نظریه انتخاب به دانش‌آموزان می‌تواند مؤثر واقع شود. ایجاد انگیزش پیشرفت تحصیلی و ارتقا آن با درگیر ساختن نوجوانان با مفاهیم و مؤلفه‌های سیستم تجربی نظریه انتخاب (انتخاب خواسته‌ها، عمل کردن به آنها، ارزشیابی و طرح‌ریزی) می‌تواند در حوزه انگیزشی و هیجانی نقش حمایتی و مواجهه‌ای داشته باشد (گلاسر، ۲۰۱۰الف؛ صاحبی، ۱۳۹۵). همچنین با بهره‌مندی از برنامه آموزشی برگرفته از چارچوب نظریه انتخاب می‌توان قالب‌های درماندگی آموخته شده را در نوجوانان در هم شکست و دانش‌آموزان را متوجه راهبردهایی کرد که توانایی و خودکنترلی را ملاک موفقیت‌های خویش قرار دهند؛ بنابراین با توجه به آموزه‌های واقعیت‌درمانی آگاه نمودن دانش‌آموزان از همبسته‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی (سهام انگیزش درونی، هدف‌گزینی و ادراک مثبت توانایی) امری اساسی است. نتایج این فرضیه با پژوهش‌های دب و بهاتاچارجی (۲۰۰۹) مبنی بر تأثیر آموزش واقعیت‌درمانی بر افزایش میزان عزت‌نفس دانشجویان و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان همخوانی دارد. نتایج تحلیل فرضیه دوم گویای آن است که آموزش برنامه نظریه انتخاب می‌تواند دشواری تنظیم هیجان را کاهش دهد و بین گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار مشاهده گردید و نمره دشواری تنظیم هیجانی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون کاهش نشان داد.

انتخاب با تأکید بر آموزه‌های مرتبط با مؤلفه‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی، در تدوین برنامه آموزشی برای ارتقای این سازه نسبت به رفتاردرمانی عقلانی هیجانی اولویت دارد (ویبولدینگ، ۲۰۱۲). در بررسی پیشینه پژوهش، نتایج مطالعات لوید (۲۰۰۵)، ویبولدینگ (۲۰۱۰)، بریتون و همکاران (۲۰۱۲)، نجات (۱۳۹۳) و نخعی (۱۳۹۳) به ترتیب گویای تأثیر نظریه انتخاب بر ارضای نیازهای اساسی دانش‌آموزان، خودکارآمدی، تاب‌آوری و شادکامی بود. در نهایت بررسی فرضیه ششم این پژوهش نشان داد آموزش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی در مقایسه با نظریه انتخاب باعث کاهش بیشتر دشواری تنظیم هیجانی می‌شود. با عنایت به یافته‌های دیگر این مطالعه در حیطه اثربخشی آموزه‌های رفتاردرمانی عقلانی هیجانی می‌توان اظهار داشت کارکرد مداخلات مبتنی بر این نظریه (فنون زیر سؤال بردن کارکردی، تجربی و منطقی باورهای نامعقول هیجانی، شناسایی تحریف‌های شناختی و مهارت‌های هیجانی/تجربی) می‌تواند اثرات کمبود آموزش مربوط به مدیریت هیجانات را جبران کند و به کاهش دشواری در تنظیم هیجانی بیشتر کمک نماید.

حال با توجه به یافته‌های به دست آمده، در تبیین اثربخشی آموزه‌های دو نظریه ذکر شده می‌توان به چند نکته اشاره کرد: نخست اینکه داشتن کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری، واقع‌نگری نسبت به سطح توانایی، قدرت انتخاب بدون توسل افراطی به عوامل بیرونی، بازگشت از شکست و ارزیابی مجدد عملکرد در راستای رفع نیازهای بقا، آزادی، احساس تعلق و عشق، تفریح و معنویت به مثابه انگیزه‌هایی برای هدایت رفتار عمل کرده و وابسته به فرهنگ خاص نیست. همچنین مداخله برنامه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی علاوه بر اثرگذاری بر حوزه انگیزشی موجب کاهش دشواری‌های هیجانی (در زمینه‌های پاسخ‌های هیجانی، رفتار هدفمند، مهارت‌ها، آگاهی هیجانی، وضوح هیجانی و راهبردهای تنظیم هیجان) شده است. از امتیازات ویژه پژوهش حاضر نوآوری در زمینه طراحی برنامه آموزش مبتنی بر دو نظریه انتخاب و رفتاردرمانی عقلانی هیجانی در حوزه بهینه‌سازی انگیزش تحصیلی و راهبردهای هیجانی است. از جمله

همچنین آموزش تفسیر و پردازش منطقی چالش‌های تحصیلی و کاربرد راهبردهای شناختی و عاطفی مناسب باعث بهینه‌سازی انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج این فرضیه با یافته‌های حاصل از تحقیق دادپور و همکاران (۱۳۹۱) مبنی بر تأثیر مداخله با مشاوره گروهی به شیوه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر کاهش اضطراب و افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان همخوانی دارد. فرضیه چهارم این پژوهش نیز تأیید شد و آموزش برنامه رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر کاهش دشواری تنظیم هیجانی تأثیر داشت و مشاهده گردید که گروه آموزش دیده و گروه بدون مداخله با هم تفاوت معنی‌دار دارند. نتایج این فرضیه با گزارش مطالعه آدامه (۲۰۰۶) که نشان داد رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر افزایش سازگاری هیجانی تأثیر مثبت دارد، همخوان است. با توجه به یافته‌های دیگر این مطالعه در حیطه اثربخشی آموزه‌های رفتاردرمانی عقلانی هیجانی می‌توان اظهار داشت کارکرد مداخلات مبتنی بر این نظریه (فنون زیر سؤال بردن کارکردی، تجربی و منطقی باورهای نامعقول هیجانی، شناسایی تحریف‌های شناختی و مهارت‌های هیجانی/تجربی) می‌تواند اثرات کمبود آموزش مربوط به مدیریت هیجانات را جبران کند و به کاهش دشواری در تنظیم هیجانی کمک نماید. خودتعلیم‌پذیری و دیگرپذیری نامشروط از طریق ارائه آموزش تجسم عقلانی، الگوبرداری و نقش بازی کردن به‌عنوان سایر فنون تجربی رویکرد رفتاردرمانی عقلانی هیجانی قلمداد می‌شود که در قالب فوق‌برنامه‌ها در مدارس افق تازه‌ای را در باب اقدامات پیشگیرانه و اصلاح‌طلبانه در زمینه تنظیم هیجانی فراهم می‌سازد (آیزنک^۱، ۲۰۱۳ و الیس، ۲۰۰۴). شواهد گزارش شده از تحلیل فرضیه پنجم هم نشان داد آموزش برنامه انتخاب در مقایسه با آموزش رفتاردرمانی عقلانی هیجانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی اثرگذارتر است. به نظر می‌رسد در این مطالعه محتوای آموزشی حاصل از نظریه انتخاب با تأکید بر تقویت انتخاب‌های واقعیت‌نگر، جهت‌گیری با موضع کنترل درونی، مهارت بازگشت از شکست، مسئولیت‌پذیری به‌جای افراط در اسنادهای بیرونی به‌منظور برنامه‌ریزی‌های آموزشی کارآمدتر است. در همین راستا یافته‌های پژوهش هم حاکی از آن است که نظریه

درآیدن، و و نینیان، م. (۲۰۱۰). گام‌های درمان عقلانی‌هیجانی رفتاری. ترجمه امیر جهانیان نجف‌آبادی، ۱۳۸۹، مشهد: ناشر فراانگیزش
صاحبی، علی، تنوری انتخاب در مدرسه، ۱۳۹۵، چاپ دوم، ناشر سایه سخن

عزیزی، ع؛ میرزایی، ا و شمس، ج. (۱۳۸۹). بررسی رابطه تحمل آشفستگی و تنظیم هیجانی با میزان وابستگی دانشجویان به سیگار، پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی، ۱۳(۱)، ۱۸-۱۱

گلاسر، و. (۲۰۱۲). چارت تنوری انتخاب. ترجمه علی صاحبی (۱۳۹۴)، چاپ جاوید نو.

موحد، م؛ صالحی، ز؛ و حسینی، م. (۱۳۹۲). مجله جامعه‌شناسی کاربردی، ۴۹(۱)، ۷۹-۹۸.

موسوی اصل، ج. (۱۳۸۸). اثربخشی واقعیت‌درمانی به شیوه گروهی بر مسئولیت‌پذیری و عزت‌نفس دانشجویان دختر مرکز تربیت معلم خدیجه زهرا (س) اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مشاوره، واحد علوم و تحقیقات خوزستان.
نجات، ر. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی واقعیت‌درمانی بر خودکارآمدی و تاب‌آوری دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان شهر مشهد. دانشگاه پیام‌نور تهران، دانشکده علوم انسانی، کارشناسی ارشد.

نخعی، ف. (۱۳۹۳). اثربخشی تلفیقی گروه‌درمانی شناختی رفتاری و واقعیت‌درمانی بر امید، شادکامی و احساس گناه دختران طلبه، دانشگاه فردوسی مشهد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، (۴۲۱)

نینیان، م و درآیدن، و. (۲۰۰۹). مجموعه راهنمای سریع رفتاردرمانی عقلانی‌هیجانی. ترجمه حسن حمیدپور، ۱۳۸۸، تهران: نشر ارجمند

Adomeh, I. O. (2006). Fostering emotional adjustment among Nigerian adolescents with rational emotive behaviour therapy. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 21.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.

Ali, J., & McInerney, D. M. (2005). An analysis of the predictive validity of the inventory of school motivation (ISM). In *AARE 2005 International Educational Conference*. Sydney, Australia.

Ando, M., Natsume, T., Kukihara, H., Shibata, H., & Ito, S. (2011). Efficacy of mindfulness-based meditation therapy on the sense of coherence and mental health of nurses. *Health*, 3(02), 118-122.

Baker, J., Parks-Savage, A., & Rehffuss, M. (2009). Teaching social skills in a virtual environment: An

محدودیت‌های این پژوهش عدم استفاده از آزمودنی مذکر، محدود بودن نمونه به دوره اول متوسطه و همچنین عدم کاربرد ابزار اندازه‌گیری متنوع‌تر به منظور جمع‌آوری اطلاعات گسترده‌تر است. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، اثربخشی این دو رویکرد در حوزه‌های دیگر تربیتی و بهره‌گیری از ابزار سنجش خودگزارشی برای بررسی تغییرات آزمودنی‌ها و جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. همچنین برنامه‌ریزان، کارشناسان آموزش و پرورش و روان‌شناسان تربیتی مداخلات برخاسته از این رویکردها را در اولویت‌های برنامه‌های توسعه‌بخش تربیتی در کلیه دوره‌های تحصیلی و جنسیت مختلط سازه لحاظ نمایند.

سپاسگزاری

بدین وسیله از مسئولین محترم آموزش و پرورش، مدیر و معاون دوره متوسطه در مدرسه دخترانه فرزندگان شهر بوشهر و دانش‌آموزانی که در جلسات طولانی این پژوهش شرکت نمودند، قدردانی می‌شود.

منابع

احمدی، سید احمد. (۱۳۸۶). مبانی و اصول راهنمایی و مشاوره. تهران: انتشارات سمت.

بحرانی، م. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. فصلنامه مطالعات روان‌شناختی، دانشگاه الزهراء، (۵)، ۱، ۷۲-۵۰.

برزگر، ر؛ علی‌آبادی، خ و نیلی، م. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی طراحی آموزشی مبتنی بر الگوی گانیه و دیک و کتاری بر یادگیری، یادآوری و انگیزش پیشرفت تحصیلی. اندیشه‌های نوین تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، (۱)۱۰، ۹۷-۱۸.

پایاب، ف. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی عقلانی، عاطفی، رفتاری بر کاهش خشونت خانگی در دانشجویان مرد متأهل دانشگاه آزاد شهرستان گچساران، نمایه دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی مرودشت.

دادپور، ق؛ توکلی‌زاده، ج و پناهی شهری، م. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش‌های عقلانی‌هیجانی به شیوه گروهی بر عزت‌نفس و اضطراب دانش‌آموزان تیزهوش پسر. مرکز تحقیقات توسعه اجتماعی و ارتقای سلامت گناباد، (۱)۲، ۸-۱.

- therapy. *International Journal of Choice Theory and Reality*, 29(2), 12-20.
- Glasser, W. (2012). Promoting client strength through positive addiction. *Canadian Journal of Counselling and Psychotherapy/Revue canadienne de counseling et de psychothérapie*, 11(4).
- Glasser, W., & Breggin, P. R. (2001). Counseling with choice theory. *New York: Quill*.
- Glasser, W., & Marmar, A. (2001). *Every student can succeed*. William Glasser.
- Glasser, W. (2007). Glasser quality school: a combination of choice theory and the competence
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 26(1), 41-54.
- Loyd, B. D. (2005). The Effects of Reality Therapy/Choice Theory Principles on High School Students' Perception of Needs Satisfaction And Behavioral Change. *International Journal of Reality Therapy*, 25(1).
- McInerney, D. M., & Ali, J. (2006). Multidimensional and hierarchical assessment of school motivation: Cross-cultural validation. *Educational Psychology*, 26(6), 717-734.
- Monahan, K. C., Steinberg, L., Cauffman, E., & Mulvey, E. P. (2009). Trajectories of antisocial behavior and psychosocial maturity from adolescence to young adulthood. *Developmental psychology*, 45(6), 1654.
- Passaro, P. D., Moon, M., Wiest, D. J., & Wong, E. H. (2004). A model for school psychology practice: Addressing the needs of students with emotional and behavioral challenges through the use of an in-school support room and reality therapy. *Adolescence*, 39(155), 503.
- Pintrich, P. R. (2000). *The role of goal orientation in self-regulated learning*. Academic Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Schunk, D. H., Meece, J. R., & Pintrich, P. R. (2012). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Pearson Higher Ed.
- Trip, S., Vernon, A., & McMAHON, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 7(1).
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114.
- Williams, K. A., Kolar, M. M., & Reger, B. E. (2001). Evaluation of a Wellness-Based Mindfulness Stress Reduction intervention: a control trial. *Am J Health Promot*, 15, 422-432.
- Wubbolding, R. E. (2010). *Reality therapy*. John Wiley & Sons, Inc.
- exploratory study. *The Journal for Specialists in Group Work*, 34(3), 209-226.
- Berking, M., Poppe, C., Luhmann, M., Wupperman, P., Jaggi, V., & Seifritz, E. (2012). Is the association between various emotion-regulation skills and mental health mediated by the ability to modify emotions? Results from two cross-sectional studies. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 43(3), 931-937.
- Britton, W. B., Shahar, B., Szepeswol, O., & Jacobs, W. J. (2012). Mindfulness-based cognitive therapy improves emotional reactivity to social stress: results from a randomized controlled trial. *Behavior Therapy*, 43(2), 365-380.
- Brown, G., & Beck, A. T. (1989). The role of imperatives in psychopathology: A reply to Ellis. *Cognitive Therapy and Research*, 13(4), 315-321.
- Budman, S. H., & Gurman, A. S. (1988). *Theory and practice of brief therapy*. Guilford Press.
- Collabolla, E. A., Gordon, D., & Kaufman, S. D. (2000). The John Dewey Academy: Motivating Students to Use, Rather than Abuse, their Superior Assets. *International Journal of Reality Therapy*, 19(2), 38-45.
- Deb, S., & Bhattacharjee, A. (2009). Self-esteem of depressive patients. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 35(2), 239-244.
- Dryden, W. (2007). *Dryden's handbook of individual therapy*. Sage.
- Dweck, C. S., & Master, A. (2009). Self-theories and motivation. *Handbook of motivation at school*, 123-140.
- Ellis, A. (2004). Emotive Therapy. *Cognitive and constructive psychotherapies: Theory, research and practice*, 69.
- Ellis, A. (2005). Can rational-emotive behavior therapy (REBT) and acceptance and commitment therapy (act) resolve their differences and be integrated? *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 23(2), 153-168.
- Ellis, A. (2006). *The myth of self-esteem: How rational emotive behavior therapy can change your life forever*. Prometheus Books.
- Ellis, A. (2010). *Overcoming destructive beliefs, feelings, and behaviors: New directions for rational emotive behavior therapy*. Prometheus Books.
- Ellis, R. D. (2008). In what sense is "Rationality" a criterion for emotional self-awareness? *Consciousness and Cognition*, 17(3), 972-973.
- Eysenck, H. J. (2013). Learning theory and behaviour therapy. *Readings in Clinical Psychology*, 349.
- Feldman, G., Dunn, E., Stemke, C., Bell, K., & Greeson, J. (2014). Mindfulness and rumination as predictors of persistence with a distress tolerance task. *Personality and Individual Differences*, 56, 154-158.
- Glasser, W. (2003). *Warning: Psychiatry can be hazardous to your mental health*. HarperCollins Publishers.
- Glasser, W. (2010a). My Vision for the International Journal of Choice Theory and Reality

- Wubbolding, R. E. (2011). *Reality therapy: Theories of psychotherapy series*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wubbolding, R. E. (2013). *Reality therapy for the 21st century*. Routledge
- Wubbolding, R. (2008). More searching for mental health. *International Journal of Choice Theory*, 2(1), 6-9.