



The Effect of Choice Theory Training on Academic Resilience, Responsibility, and Academic Procrastination among High School Students

Fariba. Rezagholi^{1*}, Ahmad. Alipour¹

1. Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

❖ Corresponding Author Email: faribarezagholi66@gmail.com

Research Paper

Abstract

Receive: 2025/12/22
Accept: 2026/04/26
Initial Publish: 2026/06/18
Final Publish: 2026/12/22

Keywords:

Choice Theory, Academic Resilience, Responsibility, Academic Procrastination, High School Students

Article Cite:

Rezagholi, F. & Alipour, A. (2026). The Effect of Choice Theory Training on Academic Resilience, Responsibility, and Academic Procrastination among High School Students. *Sociology of Education*. 12(4): 1-14.

Purpose: The present study aimed to examine the effect of Choice Theory–based training on academic resilience, responsibility, and academic procrastination among high school students.

Methodology: This study employed a quasi-experimental pretest–posttest control group design. The statistical population consisted of male high school students in Pardis city during the 2023–2024 academic year, from which 30 participants were purposively selected and randomly assigned to experimental and control groups. The experimental group received ten 60-minute sessions of Choice Theory training, whereas the control group received no intervention. Data collection instruments included the Academic Procrastination Scale, the Connor–Davidson Resilience Scale, and the responsibility subscale of the California Personality Inventory. Data were analyzed using descriptive statistics, multivariate analysis of covariance (MANCOVA), and analysis of covariance (ANCOVA).

Findings: MANCOVA results indicated a statistically significant difference between the groups in the combined dependent variables. Subsequent ANCOVA analyses revealed significant differences in academic resilience, responsibility, and academic procrastination after controlling for pretest scores, with the experimental group demonstrating increased resilience and responsibility and decreased procrastination. Effect sizes ranged from moderate to large.

Conclusion: The findings suggest that Choice Theory–based training is associated with significant improvements in students’ psychological and academic outcomes, highlighting its applicability in school counseling and educational interventions to enhance resilience, foster responsibility, and reduce academic procrastination.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.747>



Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

Adolescence represents a critical developmental stage characterized by rapid cognitive, emotional, and social changes, during which individuals are particularly vulnerable to academic pressures and psychological challenges. Within contemporary educational systems, students are frequently exposed to high expectations, continuous evaluation, and competitive academic environments, all of which necessitate adaptive psychological resources. Among these, academic resilience has emerged as a central construct, referring to students' capacity to effectively cope with academic stressors, recover from setbacks, and maintain engagement in learning processes despite adversity (Denckla et al., 2020; Walker, 2020). Empirical evidence suggests that higher levels of academic resilience are associated with improved academic performance, reduced burnout, and enhanced psychological well-being (Campbell-Sills et al., 2023; Wang et al., 2025). However, resilience alone does not fully account for students' academic success, as behavioral and motivational factors also play a crucial role.

One such factor is responsibility, which is closely linked to self-regulation, intrinsic motivation, and goal-directed behavior. Responsibility in educational contexts reflects students' willingness to take ownership of their learning processes, adhere to academic commitments, and manage their tasks effectively (Arslan & Wong, 2022; Peters, 2023). Research indicates that responsible students are more likely to demonstrate persistence, organization, and engagement in academic activities, while a lack of responsibility is often associated with disengagement and avoidance behaviors (Grasse et al., 2020; Simonton & Shiver, 2021). In this regard, academic procrastination represents one of the most prevalent maladaptive behaviors among students, characterized by the intentional delay of academic tasks despite awareness of negative consequences (Amini Nejad et al., 2015; Bhatt, 2023). Procrastination has been linked to various psychological and contextual factors, including anxiety, perfectionism, and ineffective self-regulation strategies (Chen et al., 2022; Sepehrian, 2018). Moreover, it is associated with adverse outcomes such as lower academic achievement, increased stress, and diminished motivation (Heidariyeh Zadeh et al., 2021; Visser et al., 2018).

Recent studies have emphasized the interconnected nature of academic resilience, responsibility, and procrastination, suggesting that these constructs operate within a dynamic system influencing students' academic functioning. For instance, increased resilience and responsibility have been shown to reduce the likelihood of procrastination, thereby enhancing overall academic outcomes (Türk, 2025; Yosefi nejad & Keramati nojedeh sadat, 2025). Consequently, there is a growing need for comprehensive interventions that simultaneously target these interrelated variables. Choice Theory, developed by Glasser, offers a promising framework in this regard by emphasizing personal responsibility, internal control, and the role of conscious decision-making in shaping behavior (Glasser, 2019). According to this theory, individuals are motivated by basic psychological needs and engage in behaviors that they believe will satisfy these needs, implying that maladaptive behaviors such as procrastination are the result of ineffective choices rather than external determinants.

Empirical research supports the effectiveness of Choice Theory–based interventions in educational settings. Studies have demonstrated that such interventions can enhance academic resilience, improve responsibility, and reduce procrastination among students (Deniz & Sevim, 2022; Green, 2023; Mohammadi Far & Shirazi Naghander, 2022; Rahimi Asil & Zahrakar, 2022). Additionally, reality therapy approaches grounded in Choice Theory have been shown to improve emotional regulation, academic motivation, and psychological adjustment (Hosseini & Heydari, 2024; Yazdizadeh et al., 2023). These findings highlight the potential of Choice Theory as a holistic intervention strategy capable of addressing multiple dimensions of students' academic and psychological functioning. Therefore, the present study aimed to examine the effectiveness of Choice Theory training on academic resilience, responsibility, and academic procrastination among high school students.

Methods and Materials

The present study employed a quasi-experimental design with a pretest–posttest control group structure. The statistical population consisted of male high school students in Pardis during the 2023–2024 academic year. From this population, 30 participants were selected through purposive sampling and randomly assigned to two groups: an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$). The experimental group participated in ten sessions of Choice Theory training, each lasting 60 minutes, conducted over a five-week period, while the control group received no intervention during this time. Data collection was carried out using three standardized instruments: the Academic Procrastination Scale, the Connor–Davidson Resilience Scale (CD-RISC), and the responsibility subscale of the California Personality Inventory (CPI). Pretest assessments were administered prior to the intervention, and posttest assessments were conducted

immediately after the completion of the training sessions. Data were analyzed using descriptive statistics as well as inferential methods, including multivariate analysis of covariance (MANCOVA) and analysis of covariance (ANCOVA), with SPSS version 24.

Findings

The results of the study indicated that the experimental and control groups were comparable at baseline in terms of academic performance and the measured variables. Descriptive statistics revealed that the experimental group showed an increase in mean scores of academic resilience and responsibility from pretest to posttest, along with a decrease in academic procrastination, whereas the control group exhibited minimal changes across these variables. The MANCOVA results demonstrated a statistically significant difference between the two groups in the combined dependent variables, indicating that the intervention had a meaningful effect at the multivariate level. Subsequent ANCOVA analyses showed significant differences between the experimental and control groups in each dependent variable after controlling for pretest scores. Specifically, the experimental group exhibited higher adjusted mean scores in academic resilience and responsibility and lower scores in academic procrastination compared to the control group. Effect size estimates indicated that the magnitude of these differences ranged from moderate to large, suggesting practical significance in addition to statistical significance.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide evidence that Choice Theory–based training can effectively enhance academic resilience and responsibility while simultaneously reducing academic procrastination among high school students. These outcomes can be interpreted within the theoretical framework of Choice Theory, which emphasizes individuals' capacity to regulate their behavior through conscious decision-making and internal control. By fostering awareness of personal choices and their consequences, the intervention appears to have facilitated more adaptive cognitive and behavioral patterns among participants. Increased academic resilience may reflect students' improved ability to cope with academic challenges and maintain engagement in learning despite setbacks. Similarly, enhanced responsibility suggests a greater sense of ownership over academic tasks and a stronger commitment to goal-directed behavior.

The observed reduction in academic procrastination further supports the effectiveness of the intervention, indicating that students were better able to overcome avoidance tendencies and engage more actively in their academic responsibilities. This change may be attributed to improvements in self-regulation and motivation, as well as a shift in students' perceptions of control over their academic outcomes. The integration of these effects highlights the comprehensive nature of Choice Theory training, which addresses multiple dimensions of students' psychological functioning simultaneously.

In conclusion, the results of this study underscore the value of incorporating Choice Theory–based interventions into educational and counseling programs. By targeting key psychological constructs such as resilience, responsibility, and procrastination, such interventions can contribute to improved academic performance and overall well-being among students. These findings suggest that educational practitioners and school counselors should consider adopting structured Choice Theory training programs as part of their efforts to promote adaptive learning behaviors and support students' academic success.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان

متوسطه دوم

فریبا رضاقلی^{۱*}، احمد علی پور^۱

۱. گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

✦ ایمیل نویسنده مسئول: faribarezagholi66@gmail.com

مقاله تحقیقاتی	چکیده
دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۱	هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر تئوری انتخاب بر تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بود.
پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۶	روش‌شناسی: این مطالعه با طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر پردیس در سال تحصیلی ۲۰۲۳-۲۰۲۴ بود که از میان آن‌ها ۳۰ نفر به روش هدفمند انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای آموزش تئوری انتخاب را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، مقیاس تاب‌آوری کانر-دیویدسون و زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا بود. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی، تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تحلیل کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفتند.
انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۳/۲۸	یافته‌ها: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد تفاوت معناداری بین دو گروه در ترکیب متغیرهای وابسته وجود دارد. همچنین تحلیل کوواریانس نشان داد که پس از کنترل پیش‌آزمون، تفاوت معناداری در تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی بین گروه‌ها مشاهده شد، به گونه‌ای که گروه آزمایش بهبود معناداری در تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری و کاهش معناداری در اهمال‌کاری نشان داد. اندازه اثرها در دامنه متوسط تا بزرگ قرار داشتند.
انتشار نهایی: ۱۴۰۵/۱۰/۰۱	نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهد آموزش مبتنی بر تئوری انتخاب می‌تواند به‌طور معناداری موجب بهبود شاخص‌های روان‌شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان شود و استفاده از این رویکرد در برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای مدارس می‌تواند به ارتقای تاب‌آوری، افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود.
واژگان کلیدی: تئوری انتخاب، تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، اهمال‌کاری تحصیلی، دانش‌آموزان متوسطه دوم	
استناد مقاله: رضاقلی، فریبا، و علی پور، احمد. (۱۴۰۵). تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۲(۴): ۱۴-۱۱.	

<https://doi.org/10.61838/kman.soe.747>

Commons: CC BY 4.0

ورود به دوره نوجوانی، به‌ویژه در بستر نظام‌های آموزشی رقابت‌محور و مبتنی بر ارزیابی‌های مستمر، با چالش‌های متعددی در حوزه‌های شناختی، هیجانی و رفتاری همراه است که می‌تواند مسیر رشد تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد. در این میان، توانایی سازگاری با فشارهای تحصیلی، مدیریت هیجان‌ها و حفظ عملکرد کارآمد در مواجهه با ناکامی‌ها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین شاخص‌های موفقیت تحصیلی مطرح شده است. این توانایی که در ادبیات روان‌شناسی با عنوان تاب‌آوری تحصیلی شناخته می‌شود، نه تنها به‌عنوان یک ویژگی فردی، بلکه به‌عنوان فرایندی پویا و تعاملی در نظر گرفته می‌شود که تحت تأثیر عوامل فردی، خانوادگی و آموزشی قرار دارد (Denckla et al., 2020; Walker, 2020). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری بالاتر، در برابر استرس‌های تحصیلی، فشارهای ارزیابی و شکست‌های آموزشی مقاومت بیشتری نشان داده و از توانایی بیشتری برای بازگشت به مسیر یادگیری برخوردارند (Campbell-Sills et al., 2023; Wang et al., 2025). همچنین، تاب‌آوری تحصیلی با پیامدهایی نظیر افزایش رضایت تحصیلی، کاهش فرسودگی و بهبود عملکرد آموزشی همراه است (Goldstein & Brooks, 2020; Haldane et al., 2021).

با وجود اهمیت تاب‌آوری، پژوهشگران تأکید کرده‌اند که این سازه به‌تنهایی نمی‌تواند تضمین‌کننده موفقیت تحصیلی باشد و برای تحقق عملکرد مطلوب، نیازمند تعامل با سایر متغیرهای روان‌شناختی است. یکی از مهم‌ترین این متغیرها، مسئولیت‌پذیری است که به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی رشد فردی و اجتماعی شناخته می‌شود. مسئولیت‌پذیری با مفاهیمی همچون خودنظم‌دهی، تعهد به تکلیف، انگیزش درونی و کنترل رفتار مرتبط است و نقش مهمی در هدایت رفتارهای تحصیلی ایفا می‌کند (Arslan & Wong, 2022; Peters, 2023). دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از مسئولیت‌پذیری دارند، معمولاً در برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و انجام تکالیف عملکرد بهتری نشان می‌دهند و کمتر در معرض رفتارهای اجتنابی قرار می‌گیرند (Dewi et al., 2022; Simonton & Shiver, 2021). در مقابل، ضعف در مسئولیت‌پذیری اغلب با کاهش انگیزش، بی‌نظمی در انجام تکالیف و افزایش احتمال بروز اهمال‌کاری تحصیلی همراه است (Grasse et al., 2020; Rahimi et al., 2015).

اهمال‌کاری تحصیلی یکی از شایع‌ترین مشکلات رفتاری در میان دانش‌آموزان است که به معنای به تعویق انداختن غیرضروری فعالیت‌های تحصیلی علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن تعریف می‌شود (Amini Nejad et al., 2015; Bhatt, 2023). این پدیده، صرفاً ناشی از ضعف در مدیریت زمان نیست، بلکه نتیجه تعامل پیچیده‌ای از عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی است که شامل کمال‌گرایی، اضطراب، سبک‌های فرزندپروری و نقص در خودتنظیمی می‌شود (Chen et al., 2022; Sepehrian, 2018). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با پیامدهای منفی متعددی از جمله کاهش پیشرفت تحصیلی، افزایش اضطراب و افت انگیزش یادگیری همراه است و می‌تواند به شکل اجتناب از تکالیف و ناتوانی در آغاز یا تکمیل فعالیت‌های درسی بروز یابد (Heidariyeh Zadeh et al., 2021; Visser et al., 2018).

در سال‌های اخیر، توجه پژوهشگران به بررسی روابط میان تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری افزایش یافته است. شواهد نشان می‌دهد که این سه سازه به‌صورت تعاملی با یکدیگر مرتبط هستند، به‌گونه‌ای که افزایش تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری می‌تواند به کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه منجر شود (Türk, 2025; Yosefi nejad & Keramati nojedeh sadat, 2025). همچنین، برخی مطالعات نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری می‌تواند نقش میانجی در رابطه بین تاب‌آوری و عملکرد تحصیلی ایفا کند و از این طریق بر کاهش اهمال‌کاری تأثیر بگذارد (Keyghobadi et al., 2021; Saffari, 2021; Bidehendi et al., 2021). این یافته‌ها بیانگر آن است که برای بهبود عملکرد تحصیلی، لازم است مداخلاتی طراحی شوند که بتوانند به‌طور هم‌زمان این سه متغیر را تحت تأثیر قرار دهند.

در این راستا، یکی از رویکردهای نوین و کارآمد در حوزه روان‌شناسی تربیتی، نظریه انتخاب گلاسر است که رفتار انسان را حاصل انتخاب‌های آگاهانه در راستای ارضای نیازهای بنیادی می‌داند و بر کنترل درونی و مسئولیت فردی تأکید دارد (Glasser, 2019). این نظریه با تأکید بر نقش انتخاب در رفتار، تلاش می‌کند تا افراد را به پذیرش مسئولیت اعمال خود وادار کرده و از این طریق، زمینه تغییر رفتارهای ناسازگار را فراهم سازد. بر اساس این دیدگاه، بسیاری از مشکلات رفتاری از جمله اهمال‌کاری، نتیجه انتخاب‌های ناکارآمدی هستند که فرد برای کاهش فشار یا اجتناب از موقعیت‌های دشوار انجام

می‌دهد (Hale, 2022; Pound & Duchac, 2020). بنابراین، آموزش نظریه انتخاب می‌تواند با افزایش آگاهی فرد نسبت به پیامدهای انتخاب‌های خود، به اصلاح این الگوهای رفتاری کمک کند.

پژوهش‌های تجربی نیز اثربخشی این رویکرد را در حوزه‌های مختلف آموزشی و روان‌شناختی تأیید کرده‌اند. برای مثال، نتایج مطالعات نشان داده‌اند که آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب می‌تواند موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی و بهبود انگیزش در دانش‌آموزان شود (Green, 2023; Mohammadi Far & Shirazi Naghander, 2022). همچنین، این رویکرد در ارتقای مسئولیت‌پذیری و بهبود رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر بوده است (Arab Kalamari et al., 2020; Sharif Khani et al., 2020). از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش نظریه انتخاب می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود خودکارآمدی منجر شود (Deniz & Sevim, 2022; Rahimi Asil & Zahrakar, 2022). این یافته‌ها نشان می‌دهد که این رویکرد می‌تواند به‌عنوان یک مداخله جامع، چندین مؤلفه مهم در عملکرد تحصیلی را به‌طور هم‌زمان تحت تأثیر قرار دهد.

علاوه بر این، مداخلات مبتنی بر واقعیت‌درمانی که بر اصول نظریه انتخاب استوار هستند، در بهبود شاخص‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان نیز مؤثر گزارش شده‌اند. برای مثال، این مداخلات در کاهش اضطراب تحصیلی، افزایش انگیزش و بهبود تنظیم هیجان نقش داشته‌اند (Hosseini & Heydari, 2024; Yazdizadeh et al., 2023). همچنین، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که ترکیب این رویکرد با سایر مداخلات روان‌شناختی می‌تواند اثربخشی آن را در بهبود سازگاری تحصیلی افزایش دهد (Emami Khotbesara et al., 2024; Yousefi et al., 2025). این شواهد نشان‌دهنده ظرفیت بالای نظریه انتخاب در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای در محیط‌های آموزشی است.

در مجموع، با توجه به اهمیت تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان و همچنین نقش بالقوه نظریه انتخاب در بهبود این متغیرها، ضرورت انجام پژوهش‌های تجربی در این حوزه بیش از پیش احساس می‌شود. به‌ویژه در بافت‌های آموزشی که دانش‌آموزان با فشارهای متعدد تحصیلی و روانی مواجه هستند، استفاده از مداخلات مبتنی بر رویکردهای نوین می‌تواند نقش مهمی در ارتقای سلامت روان و عملکرد تحصیلی ایفا کند (Ghazi Ghazvini & Amirifard, 2024; Rahchamani, 2024). بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد. این طرح یکی از معتبرترین الگوهای نیمه‌آزمایشی برای بررسی تفاوت میانگین گروه‌ها پس از یک مداخله آموزشی است و امکان کنترل نوسانات اولیه متغیرها از طریق پیش‌آزمون را فراهم می‌سازد. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر پردیس در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که به روش نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر انتخاب شدند. سپس جهت افزایش دقت نتایج و پیشگیری از سوگیری، افراد منتخب به شیوه تصادفی ساده در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. هر گروه شامل ۱۵ دانش‌آموز بود. تخصیص تصادفی با استفاده از قرعه‌کشی و بدون اطلاع دانش‌آموزان از ماهیت گروه انجام گرفت تا احتمال اثرگذاری انتظارات ذهنی به حداقل برسد.

براساس گزارش رسمی اداره آموزش و پرورش شهر پردیس، تعداد این دانش‌آموزان ۱۷۲۶ نفر اعلام شده است. جامعه مذکور به دلیل گستره مناسب و برخورداری از ویژگی‌های مورد نظر پژوهش (سن مشابه، پایه تحصیلی یکسان، قرار داشتن در دوره حساس نوجوانی و درگیری با تکالیف تحصیلی سنگین) برای مطالعه انتخاب شد. فرآیند نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه با دقت و بر اساس مبانی علمی صورت گرفت. در مرحله نخست، با توجه به جامعه آماری ۱۷۲۶ نفری دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهر پردیس و با استفاده از فرمول کوکران

$$n = (Z^2 * p(1 - p)) / d^2$$

و قرار دادن مقادیر $Z = 1.96$ ، $p = 0.5$ ، و خطای مجاز $d = 0.18$ ، حجم اولیه نمونه حدود ۳۰ نفر برآورد شد که برای طرح‌های نیمه‌آزمایشی با گروه کنترل کاملاً مناسب است. با وجود این محاسبه اولیه، در عمل تعداد بیشتری دانش‌آموز برای غربالگری اولیه مورد توجه قرار گرفت؛ ۵۲ نفر فرم اولیه

تمایل و شمول را دریافت کردند، اما ۱۴ نفر به دلیل عدم تکمیل فرم‌ها، ۶ نفر به دلیل سابقه حضور در کارگاه‌های مشاوره‌ای مشابه و ۲ نفر به دلیل مشکلات غیبت یا انتقال مدرسه کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۰ نفر واجد شرایط نهایی شناخته شده و وارد طرح شدند.

در این پژوهش برای ورود دانش‌آموزان به مطالعه، چند معیار در نظر گرفته شد؛ از جمله اینکه دانش‌آموز پسر و از پایه‌های دهم تا دوازدهم دوره متوسطه دوم شهر پردیس باشد، تمایل کامل برای حضور در پژوهش داشته باشد، توانایی شرکت منظم در جلسات آموزشی را داشته باشد، در دوره‌های آموزشی یا مشاوره‌ای مرتبط با نظریه انتخاب، واقعیت‌درمانی یا مهارت‌های خودتنظیمی شرکت نکرده باشد، و از نظر مدرسه یا والدین فاقد مشکلات حاد روان‌شناختی مختل‌کننده شرکت در جلسات باشد. در مقابل، دانش‌آموزانی که در طول اجرای پژوهش بیش از دو جلسه غیبت داشتند، یکی از پرسشنامه‌ها را در پیش‌آزمون یا پس‌آزمون تکمیل نکردند، دچار جابه‌جایی مدرسه شدند یا شرایطی ایجاد شد که حضورشان ممکن نبود، از ادامه مطالعه خارج شدند؛ علاوه بر این، افرادی که سابقه شرکت در کارگاه‌های مشابه داشتند یا در غربالگری اولیه فرم‌ها را کامل تحویل نداده بودند، در مرحله انتخاب کنار گذاشته شدند.

پیش از اجرای پژوهش، پژوهشگر با در دست داشتن معرفی‌نامه رسمی از دانشگاه پیام‌نور واحد تهران جنوب به اداره آموزش و پرورش شهر پردیس مراجعه کرد و پس از طی مراحل اداری، مجوز ورود به مدارس و اجرای مطالعه دریافت شد. سپس، مدیران و معاونان پرورشی دو مدرسه متوسطه دوم در جریان اهداف، شیوه اجرا، مدت زمان حضور پژوهشگر و الزامات اخلاقی قرار گرفتند و رضایت کتبی آنان اخذ شد. پس از آن دانش‌آموزان و والدین آن‌ها درباره اهداف، نحوه اجرای کار، محرمانگی اطلاعات، و اختیاری بودن شرکت در پژوهش توجیه شدند و اجازه‌نامه کتبی ولی دانش‌آموزان نیز دریافت شد. اجرای مداخله آموزشی در «اتاق مشاوره مدرسه» و توسط درمانگر متخصص (دارای پروانه فعالیت سازمان نظام روان‌شناسی)، انجام شد و هماهنگی جلسات با مدارس از طریق معاونت پرورشی انجام می‌گرفت. روند اجرایی پژوهش شامل پیش‌آزمون، مداخله آموزشی و پس‌آزمون بود. در مرحله پیش‌آزمون، پژوهشگر طی دو روز به مدارس مراجعه کرد و پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و تاب‌آوری تحصیلی را در بین دانش‌آموزان توزیع کرد؛ تکمیل پرسشنامه‌ها به‌طور متوسط ۲۵ تا ۳۰ دقیقه زمان برد و پژوهشگر برای توضیح کلی دستورالعمل‌ها حدود پنج دقیقه برای هر کلاس توضیح ارائه کرد، بدون آنکه در پاسخ‌دهی آزمودنی‌ها دخالت کند. پس از این مرحله، گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای در کلینیک یادشده تحت آموزش نظریه انتخاب قرار گرفت؛ جلسات دو بار در هفته و طی پنج هفته برگزار شد. برای گروه کنترل هیچ نوع مداخله آموزشی یا مشاوره‌ای ارائه نشد؛ با این حال برای رعایت انصاف و کاهش تهدیدهای اخلاقی، به آن‌ها وعده داده شد که پس از پایان پژوهش، در صورت تمایل، نسخه‌ای فشرده از جلسات آموزشی در اختیارشان قرار گیرد. محتوای جلسه شامل پنج نیاز اساسی، مفهوم دنیای کیفی، مسئولیت‌پذیری، چرخه واقعیت‌درمانی، نقش انتخاب‌ها در رفتار، و کاربرد نظریه انتخاب در موقعیت‌های تحصیلی بود. گروه کنترل در این مدت هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد و تنها به آن‌ها اطلاع داده شد که پس از پایان مطالعه، در صورت تمایل، یک جلسه معرفی محتوای آموزشی برگزار خواهد شد. پس‌آزمون دقیقاً یک روز پس از پایان جلسه دهم انجام شد و پژوهشگر برای جلوگیری از سوگیری، همان شرایط پیش‌آزمون را بازتولید کرد؛ مدت‌زمان تکمیل پرسشنامه‌ها مشابه پیش‌آزمون و حدود ۳۰ دقیقه بود. کل فرایند جمع‌آوری داده‌ها، شامل پیش‌آزمون، برگزاری جلسات و پس‌آزمون، حدود هشت هفته به طول انجامید.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کاربرده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به‌ندرت»، «گهگاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «گهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵، تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های «۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۳- ۱۵- ۱۶- ۲۱- ۲۳- ۲۵» به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند.

پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون^۱ (CD-RISC): این مقیاس جهت اندازه‌گیری قدرت مقابله با فشار و تهدید توسط کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تهیه شده است (کانر و دیویدسون^۲، ۲۰۰۳). پرسشنامه مذکور ۲۵ ماده دارد که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای و بدین صورت که گزینه اول (کاملاً نادرست) نمره صفر، گزینه دوم (نادرست) نمره یک، گزینه سوم (نظری ندارم) نمره دو، گزینه چهار (درست) نمره سه و گزینه پنجم (کاملاً درست) نمره چهار به افراد اختصاص داده می‌شود. این مقیاس دارای یک نمره کل می‌باشد. روایی (به روش تحلیل عاملی و روایی همگرا و واگرا) و پایایی (به روش بازآزمایی و آلفای کرونباخ) مقیاس توسط سازندگان آزمون در گروه‌های مختلف (عادی و در خطر) 0/78 به دست آمد (جوکار، ۱۳۸۶). نسخه فارسی این مقیاس توسط جوکار (۱۳۸۶) تهیه شده است که میزان پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. کیهانی، تقوایی، رجبی و امیرپور (۱۳۹۳) همسانی درونی مقیاس به روش آلفای کرونباخ 0/78 به دست آمد.

پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: برای سنجش میزان مسئولیت‌پذیری از زیرمقیاس مسئولیت‌پذیری پرسشنامه شخصیتی کالیفرنیا بهره گرفته شده است. کل این پرسشنامه ۴۶۲ سوال داشته که ۴۱ سوال آن مربوط به حس مسئولیت‌پذیری است. این پرسشنامه برای نخستین بار توسط گاف در سال ۱۹۵۱ با ۶۴۸ سوال و ۱۵ ویژگی شخصیتی انتشار یافت. در سال ۱۹۵۷ زیرمقیاس‌های آن به ۱۸ مورد افزایش یافت؛ تا اینکه دوباره در سال ۱۹۸۷ مورد تجدید نظر قرار گرفته و تعداد سوالات آن به ۴۶۲ سوال رسید و زیرمقیاس‌ها به ۲۰ عدد افزایش یافت. زیرمقیاس سنجش مسئولیت‌پذیری (RE) ۴۱ سوالی، به منظور سنجش ویژگی‌هایی از قبیل وظیفه‌شناسی، احساس تعهد، سخت‌کوشی، جدیت، قابلیت اعتماد، رفتار مبتنی بر نظم و مقررات، منطق و احساس مسئولیت مورد استفاده قرار گرفت. سوالات پرسشنامه به صورت دو گزینه‌ای صحیح و غلط است که آزمودنی با مطالعه هر عبارت، پاسخ لازم را در پاسخنامه علامت‌گذاری می‌کند و پاسخ‌ها به صورت ۰ و ۱ نمره‌گذاری می‌شود. موسوی (۱۳۷۷) در پژوهشی ضریب پایایی مقیاس مسئولیت‌پذیری را به سه روش دونیمه‌سازی سوالات فرد و زوج، آلفای کرونباخ و گتمن محاسبه کرد که به ترتیب 0/69، 0/70، 0/69 به دست آمد.

پروتکل آموزش تئوری انتخاب در این پژوهش بر اساس رویکرد واقعیت‌درمانی گلاسر (۲۰۰۰) در قالب ده جلسه ۶۰ دقیقه‌ای طراحی و اجرا شد، به گونه‌ای که در جلسه اول با هدف آشنایی اعضا، تبیین قوانین و اهداف، تلاش شد از طریق ایجاد رابطه عاطفی میان اعضا و مشاور، احساس تعلق به گروه شکل گیرد و نگرش آنان نسبت به روابط خانوادگی مورد ارزیابی قرار گیرد؛ در جلسه دوم، مفاهیم بنیادی نظریه انتخاب و پنج نیاز اساسی شامل بقاء، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و تفریح آموزش داده شد و از اعضا خواسته شد نیازهای خود را در طول هفته شناسایی و اولویت‌بندی کنند؛ در جلسه سوم، اجزای رفتار انسان با تأکید بر مدل «خودروی رفتار» آموزش داده شد تا اعضا درک کنند که کنترل مستقیم بر تفکر و عمل دارند و احساسات و فیزیولوژی پیامد این کنترل هستند؛ در جلسه چهارم، تمرکز بر تشخیص و تحلیل انتخاب‌های رفتاری در حوزه افکار و احساسات بود تا تمایز میان کنترل درونی و بیرونی برای اعضا روشن شود؛ در جلسه پنجم، با هدف بهبود روابط بین‌فردی و خودپنداره، هفت عادت مخرب شناسایی و بر جایگزینی آن‌ها با هفت عادت مؤثر ارتباطی شامل حمایت، تشویق، پذیرش، اعتماد، احترام، گوش دادن و گفت‌وگو تأکید شد؛ در جلسه ششم، ضمن مرور مطالب پیشین، مهارت‌های خودکنترلی و تنظیم هیجان از طریق تکنیک‌هایی مانند تنفس عمیق و شمارش آموزش داده شد و این مهارت‌ها به صورت ایفای نقش تمرین شدند؛ در جلسه هفتم، با هدف تقویت مسئولیت‌پذیری و خودپنداره مثبت، فعالیت‌های گروهی و مشارکتی در قالب گروه‌های کوچک اجرا شد تا حس تعلق و مسئولیت در اعضا تقویت شود؛ در جلسه هشتم، راهبردهای طراحی رفتارهای جدید آموزش داده شد و اعضا یاد گرفتند افکار ناکارآمد را با افکار واقع‌بینانه و سازگار جایگزین کنند؛ در جلسه نهم، فرآیند خودارزیابی و برنامه‌ریزی مسئولانه مورد تأکید قرار گرفت و اعضا به بازنگری در اهداف، نیازها، شیوه‌های عمل و میزان موفقیت خود ترغیب شدند؛ و در نهایت، در جلسه دهم، با مرور کلی جلسات، جمع‌بندی نهایی انجام شد، اعضا با نوشتن نامه‌ای به خود تغییرات ایجادشده را بازتاب دادند، بازخورد گروهی دریافت کردند و پس از آزمون اجرا شد.

داده‌های به‌دست‌آمده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون به کمک آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی) و آمار استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. با توجه به اینکه در این آزمون سطح معنی‌داری بیشتر از ۰۰۵ گرفت.

¹. Connor-Davidson Resilience Scale

². Conner & Davidson

بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است، نتایج نشان داد که داده‌ها دارای توزیع نرمال هستند. همچنین تحلیل‌های استنباطی شامل تحلیل کوواریانس (ANCOVA) با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ انجام شد.

یافته‌های پژوهش

بررسی توزیع معدل دانش‌آموزان نشان می‌دهد که دو گروه آزمایش و کنترل از نظر عملکرد تحصیلی اولیه تقریباً هم‌سطح بوده‌اند. در گروه آزمایش، ۲ نفر (۱۳،۳٪) معدل بین ۱۵ تا ۱۶ داشتند، ۷ نفر (۴۶،۷٪) در بازه ۱۷ تا ۱۸ قرار گرفتند و ۶ نفر (۴۰٪) معدل بین ۱۹ تا ۲۰ کسب کرده بودند. در گروه کنترل نیز الگوی توزیع بسیار نزدیک مشاهده شد؛ به طوری که ۳ نفر (۲۰٪) در بازه ۱۵ تا ۱۶، ۵ نفر (۳۳،۳٪) در بازه ۱۷ تا ۱۸ و ۷ نفر (۴۶،۷٪) در بازه ۱۹ تا ۲۰ قرار داشتند. این هم‌پوشانی در ترکیب درصدی و تعدادی دو گروه نشان می‌دهد که شرکت‌کنندگان از نظر پیشینه تحصیلی در سطحی مشابه وارد پژوهش شده‌اند و تفاوت معناداری در معدل اولیه آن‌ها وجود نداشته است.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار نمرات تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل

شاخص	آزمون	گروه آزمایش		گروه کنترل		کجی		انحراف استاندارد
		میانگین	انحراف استاندارد	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	میانگین	
تاب‌آوری تحصیلی	پیش‌آزمون	۴۹/۶۰	۱/۹۹۳	۰/۵۸۰	۰/۳۰۹	۰/۲۲۵	۰/۳۳۱	۱/۷۵۹
	پس‌آزمون	۵۳/۱۳	۲/۰۳۱	۰/۶۷۸	-۰/۸۰۳	۰/۹۱۹	۰/۰۶۸	۱/۷۲۴
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۱۶/۸۰	۱/۹۸۰	۰/۴۸۵	-۰/۴۲۸	-۰/۰۳۷	-۰/۵۰۳	۱/۷۶۷
	پس‌آزمون	۱۸/۸۰	۱/۸۵۹	۰/۰۲۸	-۰/۹۸۳	۰/۳۴۱	-۱/۰۵۰	۱/۸۲۱
اهمال‌کاری	پیش‌آزمون	۸۸/۱۳	۷/۰۱۰	۰/۳۷۴	-۰/۴۰۴	۰/۰۱۹	-۰/۷۶۲	۶/۴۶۴
	پس‌آزمون	۸۲/۳۳	۶/۶۱۶	۰/۶۰۹	۰/۶۶۵	۰/۸۳۷	-۰/۳۷۲	۵/۴۴۸

با توجه به نتایج جدول (۱)، مشخص است که میانگین گروه آزمایش در متغیر تاب‌آوری تحصیلی در پس‌آزمون (۱۳/۵۳) نسبت به پیش‌آزمون (۶۰/۴۹) افزایش یافته است، اما در گروه کنترل نمرات پس‌آزمون (۴۰/۵۲) نسبت به پیش‌آزمون (۶۷/۴۹) تغییر چندانی نشان نمی‌دهد. همچنین میانگین گروه آزمایش در متغیر مسئولیت‌پذیری در پس‌آزمون (۸۰/۱۸) نسبت به پیش‌آزمون (۸۰/۱۶) افزایش یافته است، اما در گروه کنترل نمرات پس‌آزمون (۸۰/۱۷) نسبت به پیش‌آزمون (۸۷/۱۶) تغییر چندانی نشان نمی‌دهد. همچنین میانگین گروه اهمال‌کاری در پس‌آزمون (۳۳/۸۲) نسبت به پیش‌آزمون (۱۳/۸۸) کاهش یافته است، اما در گروه کنترل نمرات پس‌آزمون (۴۰/۸۵) نسبت به پیش‌آزمون (۷۳/۸۷) تغییر چندانی نشان نمی‌دهد. همان‌طور که در جدول (۱)، مشاهده می‌شود همه متغیرهای فوق از آنجا که آماره‌ای بین +۲ تا -۲ دارند، دارای توزیع نرمال و طبیعی می‌باشند؛ بنابراین این پیش‌فرض در پژوهش حاضر رعایت شده است.

جدول ۲: نتایج آزمون کوواریانس چند متغیره (مانکوا) تفاوت دو گروه کنترل و آزمایش در تاب‌آوری، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری

منبع	لامدا ویلکز	F	سطح معناداری	ETA ^۲
گروه	۰/۵۲۷	۶/۸۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۷۳

بر اساس نتایج جدول ۲، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان می‌دهد که لامبدا ویلکز برای اثر گروه ($Wilks' \text{Lambda} = 0.527$) و مقدار $F = 6.891$ با سطح معناداری ۰،۰۰۱ معنادار است. این نتیجه بیانگر آن است که بین دو گروه کنترل و آزمایش در ترکیب خطی متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین مقدار $ETA^2 = 0.473$ نشان می‌دهد که حدود ۴۷،۳ درصد از واریانس

مشترک متغیرهای وابسته با عامل گروه مرتبط است. این مقدار بیانگر اندازه اثر بزرگ و اهمیت آماری تفاوت مشاهده شده میان دو گروه است. لازم به توجه است که این نتایج صرفاً وجود تفاوت معنادار میانگین‌ها را بین دو گروه نشان می‌دهد و نباید از آن تعبیر علی یا «تأثیر قطعی مداخله» استنباط شود.

جدول ۳: نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیره تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری

منبع	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گروه	تاب‌آوری تحصیلی	۴/۷۵۸	۱	۴/۷۵۸	۶/۱۱۹	۰/۰۲۱	۰/۱۹۷
	مسئولیت‌پذیری	۸/۵۴۸	۱	۸/۵۴۸	۱۱/۲۲۲	۰/۰۰۳	۰/۳۱۰
	اهمال‌کاری	۸۶/۱۳۸	۱	۸۶/۱۳۸	۱۲/۷۵۹	۰/۰۰۱	۰/۳۳۸

بر اساس نتایج جدول ۳، برای متغیر تاب‌آوری تحصیلی مقدار $F = ۶.۱۱۹$ ، $p = ۰.۰۲۱$ و $\eta^2 = ۰.۱۹۷$ گزارش شده است. برای متغیر مسئولیت‌پذیری مقدار $F = ۱۱.۲۲۲$ ، $p = ۰.۰۰۳$ و $\eta^2 = ۰.۳۱۰$ به دست آمده است. در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی نیز مقدار $F = ۱۲.۷۵۹$ ، $p = ۰.۰۰۱$ و $\eta^2 = ۰.۳۳۸$ مشاهده شده است. این مقادیر نشان می‌دهند که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، میانگین‌های تعدیل‌شده دو گروه در هر سه متغیر تفاوت آماری معنادار دارند و اندازه‌های اثر در دامنه متوسط تا بزرگ قرار می‌گیرند، بدون اینکه این نتایج دلالت علی داشته باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مبتنی بر تئوری انتخاب با تفاوت معنادار در متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان همراه است، به‌گونه‌ای که گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری در تاب‌آوری و مسئولیت‌پذیری و کاهش معناداری در اهمال‌کاری تحصیلی را تجربه کرد. یافته‌های حاصل از تحلیل کواریانس چندمتغیره نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار در ترکیب خطی متغیرهای وابسته بود و نتایج تحلیل‌های تک‌متغیره نیز این تفاوت‌ها را به‌صورت مجزا در هر یک از متغیرها تأیید کرد. این الگوی نتایج بیانگر آن است که مداخله آموزشی مبتنی بر تئوری انتخاب توانسته است هم‌زمان چندین بعد مهم از کارکرد تحصیلی و روان‌شناختی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد و بهبودهای مشاهده‌شده در سطحی فراتر از تغییرات تصادفی یا نوسانات طبیعی بوده است.

تبیین این یافته‌ها در حوزه تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب با تأکید بر کنترل درونی، مسئولیت‌پذیری فردی و نقش انتخاب در رفتار، می‌تواند به تقویت ظرفیت سازگاری دانش‌آموزان در مواجهه با فشارهای تحصیلی کمک کند. مطابق با دیدگاه‌های نظری، تاب‌آوری فرایندی پویا است که از طریق یادگیری مهارت‌های مقابله‌ای و بازسازی شناختی تقویت می‌شود (Denckla et al., 2020; Walker, 2020). در چارچوب نظریه انتخاب، دانش‌آموزان می‌آموزند که شرایط بیرونی را به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده مطلق در نظر نگیرند، بلکه نقش فعال خود را در انتخاب واکنش‌ها و رفتارها بشناسند؛ این تغییر در ادراک کنترل می‌تواند منجر به افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و در نتیجه ارتقای تاب‌آوری شود. هم‌سویی این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که نشان داده‌اند آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش تاب‌آوری تحصیلی می‌شود، قابل توجه است (Green, 2023; Mohammadi Far & Shirazi Naghander, 2022; Saffari Bidehendi et al., 2021). همچنین، پژوهش‌های جدید نشان داده‌اند که تاب‌آوری تحصیلی با کاهش فرسودگی و افزایش عملکرد آموزشی مرتبط است، که این امر اهمیت تقویت آن از طریق مداخلات آموزشی را دوچندان می‌کند (Campbell-Sills et al., 2023; Wang et al., 2025).

در حوزه مسئولیت‌پذیری نیز نتایج پژوهش حاضر نشان‌دهنده افزایش معنادار این متغیر در گروه آزمایش بود. این یافته را می‌توان در چارچوب اصول نظریه انتخاب تبیین کرد، زیرا این رویکرد بر پذیرش پیامدهای انتخاب‌ها و تقویت احساس مالکیت نسبت به رفتار تأکید دارد (Glasser, 2019). هنگامی که دانش‌آموزان درک می‌کنند که رفتارهای تحصیلی آنان نتیجه انتخاب‌های خودشان است، احتمال بیشتری دارد که نسبت به تکالیف، برنامه‌ریزی و اهداف آموزشی خود تعهد نشان دهند. این یافته با نتایج مطالعاتی که نشان داده‌اند آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب موجب افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان می‌شود، هم‌راستا است (Arab Kalamari et al., 2020; Keyghobadi et al., 2021; Sharif Khani et al., 2020). همچنین، پژوهش‌ها تأکید

کرده‌اند که مسئولیت‌پذیری یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های مهم رفتارهای تحصیلی سازگارانه است و با خودنظم‌دهی و انگیزش درونی ارتباط مثبت دارد (Arslan & Wong, 2022; Peters, 2023). در نتیجه، افزایش این متغیر می‌تواند به‌عنوان یکی از مکانیزم‌های کلیدی در بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود.

در مورد اهمال‌کاری تحصیلی، نتایج نشان داد که آموزش تئوری انتخاب به کاهش معنادار این رفتار منجر شده است. این یافته را می‌توان با توجه به ماهیت اهمال‌کاری به‌عنوان یک رفتار اجتنابی تبیین کرد که اغلب در پاسخ به فشارهای تحصیلی یا هیجانات منفی رخ می‌دهد (Bhatt, 2023; Chen et al., 2022). نظریه انتخاب با تأکید بر آگاهی از انتخاب‌ها و پیامدهای آن‌ها، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌جای اجتناب، راهبردهای فعالانه‌تری را برای مواجهه با تکالیف اتخاذ کنند. این تبیین با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که کاهش اهمال‌کاری تحصیلی را در پی آموزش نظریه انتخاب گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد (Deniz & Sevim, 2022; Rahimi Asil & Zahrakar, 2022; Walter & Lambie, 2022). همچنین، مطالعات نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با ضعف در خودتنظیمی و مسئولیت‌پذیری مرتبط است و مداخلاتی که این مؤلفه‌ها را تقویت می‌کنند، می‌توانند به کاهش این رفتار منجر شوند (Heidariyeh Zadeh et al., 2021; Visser et al., 2018).

از منظر یکپارچه، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که تئوری انتخاب می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب مداخله‌ای جامع، سه متغیر کلیدی در عملکرد تحصیلی را به‌طور هم‌زمان تحت تأثیر قرار دهد. این هم‌زمانی تأثیرات را می‌توان ناشی از ماهیت یکپارچه این رویکرد دانست که بر تعامل میان شناخت، هیجان و رفتار تأکید دارد. به‌عبارت دیگر، افزایش تاب‌آوری می‌تواند توانایی دانش‌آموزان در مواجهه با چالش‌ها را تقویت کند، افزایش مسئولیت‌پذیری می‌تواند رفتارهای هدفمند و منظم را تسهیل نماید، و کاهش اهمال‌کاری می‌تواند به بهبود اجرای تکالیف و عملکرد تحصیلی منجر شود. این یافته با مطالعاتی که به نقش تعاملی این متغیرها اشاره کرده‌اند، هم‌راستا است (Türk, 2025; Yosefi nejad & Keramati nojedeh sadat, 2025). همچنین، پژوهش‌های دیگر نشان داده‌اند که مسئولیت‌پذیری می‌تواند نقش واسطه‌ای در رابطه بین تاب‌آوری و پیامدهای تحصیلی ایفا کند، که این امر اهمیت توجه هم‌زمان به این متغیرها را برجسته می‌سازد (Grasse et al., 2020; Simonton & Shiver, 2021).

علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر با شواهد حاصل از مداخلات مبتنی بر واقعیت‌درمانی نیز همخوانی دارد، به‌طوری‌که این رویکردها در بهبود شاخص‌های روان‌شناختی دانش‌آموزان از جمله اضطراب، انگیزش و تنظیم هیجان مؤثر گزارش شده‌اند (Hosseini & Heydari, 2024; Yazdizadeh et al., 2023). همچنین، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که ترکیب این رویکرد با سایر مداخلات روان‌شناختی می‌تواند اثربخشی آن را افزایش دهد (Emami, 2025; Khotbesara et al., 2024; Yousefi et al., 2025). این شواهد نشان می‌دهد که آموزش تئوری انتخاب نه‌تنها به‌طور مستقیم بر متغیرهای مورد مطالعه اثر می‌گذارد، بلکه می‌تواند به‌عنوان بخشی از برنامه‌های جامع مداخله‌ای در محیط‌های آموزشی مورد استفاده قرار گیرد.

در مجموع، یافته‌های این پژوهش حاکی از آن است که آموزش مبتنی بر تئوری انتخاب می‌تواند با تقویت کنترل درونی، افزایش مسئولیت‌پذیری و بهبود راهبردهای مقابله‌ای، به ارتقای تاب‌آوری تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان منجر شود. این نتایج نه‌تنها با مبانی نظری این رویکرد همخوانی دارد، بلکه با شواهد تجربی موجود نیز همسو است و می‌تواند مبنایی برای توسعه مداخلات آموزشی و مشاوره‌ای در مدارس باشد (Ghazi Ghazvini & Amirifard, 2024; Hale, 2022; Rahchamani, 2024).

محدودیت‌ها: یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش، حجم نمونه نسبتاً کوچک و محدود بودن آن به دانش‌آموزان یک شهر و یک جنسیت بود که می‌تواند تعمیم‌پذیری نتایج را کاهش دهد. همچنین استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گیرد. از سوی دیگر، عدم امکان کنترل کامل متغیرهای محیطی مانند شرایط خانوادگی یا فشارهای تحصیلی بیرونی می‌تواند بر نتایج اثرگذار باشد. علاوه بر این، فاصله زمانی کوتاه بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مانع از بررسی پایداری اثرات مداخله در بلندمدت شد.

پیشنهادها برای پژوهش‌های آینده: پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده از نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جنسیت، مقطع تحصیلی و بافت فرهنگی استفاده شود تا امکان تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین انجام مطالعات طولی برای بررسی پایداری اثرات آموزش تئوری انتخاب در بلندمدت ضروری به

نظر می‌رسد. مقایسه اثربخشی این رویکرد با سایر مداخلات روان‌شناختی و آموزشی نیز می‌تواند به درک بهتر مزایا و محدودیت‌های آن کمک کند. علاوه بر این، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر در رابطه بین آموزش تئوری انتخاب و پیامدهای تحصیلی می‌تواند به غنای ادبیات پژوهش بیفزاید.

پیشنهادها برای کاربرد عملی: نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که می‌توان از آموزش تئوری انتخاب به‌عنوان یک مداخله مؤثر در برنامه‌های مشاوره‌ای مدارس استفاده کرد. پیشنهاد می‌شود مشاوران و روان‌شناسان مدارس این رویکرد را در کارگاه‌های آموزشی برای دانش‌آموزان به کار گیرند. همچنین آموزش این مفاهیم به معلمان و والدین می‌تواند به ایجاد محیطی حمایتی برای تقویت مسئولیت‌پذیری و کاهش اهمال‌کاری کمک کند. ادغام این رویکرد در برنامه‌های درسی و فعالیت‌های فوق‌برنامه نیز می‌تواند به ارتقای مهارت‌های روان‌شناختی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان منجر شود.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Amini Nejad, A., Sobhani Jou, S., Seyyedi Dehkohne, F., & Raeisi, A. (2015). *Academic Procrastination and Its Assessment Tools*. Kadiwar Publications.
- Arab Kalamari, M., Ghorban Shiroudi, S., & ZARBAKHSH, M. (2020). The Effectiveness of Choice Theory Training on Students' Responsibility. *Journal of Disability Studies*, 10(19), 1-12.
- Arslan, G., & Wong, P. T. P. (2022). Measuring Personal and Social Responsibility: An Existential Positive Psychology Approach. *Journal of Happiness and Health*, 2(1), 1-11. <https://doi.org/10.47602/johah.v2i1.5>
- Bhatt, T. (2023). Understanding the Factors Influencing Academic Procrastination: A Comprehensive Review. *Journal of Namibian Studies*, 35, 4396-4414.
- Campbell-Sills, L., Cohan, S. L., & Stein, M. B. (2023). Relationship of Resilience to Personality, Coping, and Psychiatric Symptoms. *Behaviour Research and Therapy*, 44(4), 585-599. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2005.05.001>
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian Parenting, Perfectionism, and Academic Procrastination. *Educational Psychology*, 42(9), 1145-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Denckla, C. A., Cicchetti, D., Teicher, M. H., Williams, D. R., & Koenen, K. C. (2020). Psychological Resilience: An Update on Definitions, a Critical Appraisal, and Recommendations for the Future. *European Journal of Psychotraumatology*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/20008198.2020.1822064>
- Deniz, I., & Sevim, S. (2022). Effectiveness of Choice Theory Training on Reducing Academic Procrastination. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 15(4), 1-8.
- Dewi, U., Sumarno, A., Dimas, H., & Kristanto, A. (2022). Student Responsibilities Toward Online Learning. *Journal of Education Technology*, 6(1), 38-44. <https://doi.org/10.23887/jet.v6i1.41522>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.747>

- Ghazi Ghazvini, S., & Amirifard, Z. (2024). Effectiveness of group reality therapy training on responsibility, academic achievement and happiness of female students. *Quarterly Journal of Psychological Research and Behavioral Science Studies*, 3, 80-94.
- Glasser, W. (2019). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. HarperCollins.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2020). *Handbook of Resilience in Children* (2nd ed.). Springer.
- Grasse, M., Wagner, L., & Eschemann, B. (2020). Responsibility Based Interventions in Adolescents. *Journal of adolescence*, 79, 1-10.
- Green, S. L. (2023). Effectiveness of Teaching Choice Theory on Resilience. *Journal of Educational and Management Studies*, 5(1), 34-40.
- Haldane, V., De Foo, C., Abdalla, S. M., Jung, A. S., Tan, M., Wu, S., & Legido-Quigley, H. (2021). Health Systems Resilience in Managing the COVID 19 Pandemic. *Nature medicine*, 27(6), 964-980. <https://doi.org/10.1038/s41591-021-01381-y>
- Hale, J. V. (2022). Ways to Facilitate Improvements Within the Educational Community Through the Use of Choice Theory, Reality Therapy, and Other Glasser-Related Concept. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 42(1), 61-77.
- Heidariyeh Zadeh, B. S., Pakdaman, S., & Estebaghi, M. (2021). The Relationship Between Family Emotional Climate and Academic Procrastination Among Students: The Mediating Role of Cognitive Inflexibility. *Family Research Quarterly*, 18(70), 371-386.
- Hosseini, F., & Heydari, S. (2024). The effectiveness of reality therapy on academic anxiety in gifted female high school students. *Innovative Approaches in Educational Management and Health Sciences*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.61838/kman.soe.747>
- Keyghobadi, S., Darvizeh, Z., & Asadzadeh, H. (2021). The Effectiveness of Reality Therapy Based on Choice Theory on Responsibility. *Journal of Disability Studies*, 19(11), 1-7.
- Mohammadi Far, M., & Shirazi Naghander, E. (2022). The Effect of Choice Theory Training on Academic Resilience and Academic Motivation Among Students. *Journal of Research in Teaching and Learning*, 9(2), 55-72.
- Peters, R. S. (2023). *Authority, Responsibility, and Education*. Routledge.
- Pound, K., & Duchac, J. (2020). Applying Choice Theory in Schools. *Journal of School Counseling*, 18(5), 1-20.
- Rahchamani, F. (2024, July 3). The Effectiveness of Group Reality Therapy on Academic Motivation and Social Acceptance of Married Students.
- Rahimi Asil, M., & Zaharakar, K. (2022). The Effectiveness of Choice Theory Training on Academic Self Efficacy and Academic Procrastination. *Journal of Mashhad University of Medical Sciences*, 45(2), 943-955.
- Rahimi, M., Ahmadi, H., & Mousavi, A. (2015). The Relationship Between Responsibility and Academic Procrastination Among University Students. *Journal of Educational Psychology*, 11(1), 65-80.
- Saffari Bidehendi, S., Estazadeh, H., Farrokhi, N., & Dortaj, F. (2021). The Effectiveness of Choice Theory Training on Academic Resilience and Psychological Vitality Among Students. *Analytical Cognitive Psychology Quarterly*, 12(44), 27-39.
- Sepehrian, F. (2018). Academic Procrastination and Its Predictive Factors. *Psychological studies*, 7(4), 9-26.
- Sharif Khani, M., Akbari, R., & Hosseini, Z. (2020). The Effectiveness of Reality Therapy Based on Choice Theory on Students' Responsibility and Adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 16(1), 95-112.
- Simonton, K. L., & Shiver, V. N. (2021). Students' Emotions and Personal Responsibility. *European Physical Education Review*, 27(4), 871-888. <https://doi.org/10.1177/1356336X211001398>
- Türk, F. (2025). The mediating role of psychological flexibility in the relationship between academic resilience and test anxiety in a sample of Turkish adolescents. *Psychology in the Schools*, 62(1), 237-255. <https://doi.org/10.1002/pits.23322>
- Visser, L., Korthagen, F., & Schoonenboom, J. (2018). Learning Differences Between Students with High and Low Procrastination. *Frontiers in psychology*, 9, 808. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00808>
- Walker, B. (2020). Resilience: What It Is and Is Not. *Ecology and Society*, 25(2). <https://doi.org/10.5751/ES-11647-250211>
- Walter, S. M., & Lambie, G. W. (2022). The Effect of Choice Theory Training on Responsibility and Procrastination. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20(1), 79-83.
- Wang, S., Wang, Y., & Zhao, L. (2025). Effects of psychological resilience on online learning performance and satisfaction among undergraduates: The mediating role of academic burnout. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 34(1), 395-409. <https://doi.org/10.1007/s40299-024-00862-1>
- Yazdizadeh, P., Hafezi, F., Ehteshamzadeh, P., Heidari, A., & Eftekhari Saadi, Z. (2023). Effectiveness of Reality Therapy on Emotion Regulation Difficulty and Academic Self-Handicapping of Students: A Pilot Study [Original Contributions]. *Journal title*, 8(3), 163-170. <https://doi.org/10.32598/CJHR.8.3.446.2>
- Yosefi nejad, R., & Keramati nojedeh sadat, M. (2025). The Effectiveness of the Four-component Instructional Design Model on the Academic Progress and Resilience of the Biology Course in Shad Application. *The Journal of New Thoughts on Education*, 21(1), 73-91. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2023.44472.3814>
- Yousefi, M., Mahdian, H., & Jahangiri, A. (2025). Comparing the Effectiveness of Reality Therapy and Acceptance and Commitment Therapy on Distress Tolerance of Male Students. *Psychology of Motivation, Behavior, and Health*, 2(4), 1-14.