

#### Article Info:

#### Article Type:

Research Article

#### Article history:

Received Mar 12, 2025

Received in revised form  
May 16, 2025

Accepted June 05, 2025

Published Online June 26,  
2025

#### Keywords:

Choice Theory,  
Dialogue-Based Intervention,  
Risky Behaviors in Students ,  
Content Validity

## Design and Evaluation of a Dialogue-Based Intervention Package Based on Choice Theory for Students with High-Risk Behaviors

Rahim Badri Gargari<sup>1✉</sup>, Shahrouz Nemati<sup>2</sup>, Hamdollah Habibi<sup>3</sup>,  
and Farahnaz Jalili Shishvan<sup>4</sup>

1. *Corresponding author*, Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: [badri1346@tabrizu.ac.ir](mailto:badri1346@tabrizu.ac.ir).
2. Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz, Iran. Email: [sh.nemati@tabrizu.ac.ir](mailto:sh.nemati@tabrizu.ac.ir).
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: [h.habibi@tabrizu.ac.ir](mailto:h.habibi@tabrizu.ac.ir).
4. Ph.D. Student, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology, University of Tabriz, Tabriz, Iran. Email: [f.jalili7070@yahoo.com](mailto:f.jalili7070@yahoo.com).

### ABSTRACT

**Objective:** Given the concerning rise in high-risk behaviors among adolescents and the existing gap in indigenous and sustainable interventions, this research aimed to design and validate the content of a dialogue-based intervention package based on William Glasser's Choice Theory for students exhibiting high-risk behaviors.

**Method:** This study was of a developmental mixed-methods type. In the qualitative part, using the Delphi method and comparative content analysis based on the principles of Choice Theory, a 12-session intervention package was designed. The content validity of the package was assessed through the opinions of 8 experts by calculating the Content Validity Ratio (CVR) and Content Validity Index (CVI). In the quantitative part and for the preliminary evaluation of effectiveness, three questionnaires Iranian Adolescents' Risk-Taking (Zadeh Mohammadi et al., 2011), Achievement Emotions (Pukrun et al., 2011), and health-oriented academic lifestyle behaviors (Salehzadeh et al., 2017) and a single-subject A-B design with two participants were used. The data were analyzed using visual-graphical analysis and the PND, NAP, and Tau-U indices.

**Findings:** The content validation results indicated that all sessions were deemed essential by the experts (CVR = 1) and their content was highly relevant to the session objectives (CVI = 0.94). The pilot implementation of the package also led to a significant increase in positive academic emotions and health-oriented behaviors, and a decrease in negative academic emotions during the intervention phase, with these changes sustained during the follow-up phase. Quantitative effectiveness indices (such as PND above 80% and NAP and Tau-U values above 0.70) confirmed a medium to large effect size for the intervention.

**Conclusion:** The designed intervention package possesses desirable content validity, and its preliminary implementation demonstrates the potential effectiveness of this dialogue-based intervention in reducing high-risk behaviors and improving emotional and health-related indicators in students. As an indigenous, systematic intervention tool based on principles of internal control, this package can address the gap in previous interventions and be used in school counseling settings. Conducting more extensive research with larger sample sizes is recommended for greater generalizability of the results.

**Cite this article:** Badri Gargari, R., Nemati, S., Habibi, H., & Jalili shishavan, F. (2025). Design and evaluation of a dialogue-based intervention package based on choice theory for students with high-risk behaviors. *Journal of Research in Educational Systems*, 19 (69), 41-53. <http://doi.org/10.22034/jiera.2026.567928.3427>



## Introduction

Adolescents, as future managers of the country, play a key role in societal progress, but the increasing signs of psychological and emotional pathology in this age group pose a serious challenge (Poursalman & Asgharnejad Farideh, 2020; Trent Rice et al., 2019). Risky behaviors, such as substance use, violence, high-risk sexual relations, dangerous driving, and chronic academic procrastination, represent one of the most complex educational and mental health problems in Iran and developing countries, threatening the psychological, emotional, and social health of adolescents (14-19 years old) (Ebrahimi Ghavam et al., 2024; Abdullah et al., 2020; Zabihi et al., 2021). These behaviors, which stem from the voluntary allocation of resources to destructive activities, disrupt academic performance and lead to depression, anxiety, social isolation, addiction, and economic-mortality consequences, while creating a cycle of chain damages (Alizadeh et al., 2022; Khan et al., 2023).

From an emotional perspective, this phenomenon is associated with negative academic emotions (anger, anxiety, shame) and the absence of positive emotions (enjoyment, enthusiasm), which impact cognitive and motivational processes and result in a persistent negative emotional state (Frenzel et al., 2021; Branje & Chen, 2021; Fiori et al., 2022). Within the framework of mental health, it is accompanied by a lack of health-oriented behaviors such as resilience and optimism (Davari Bilandi, 2017; Herd & Kim-Spoon, 2021), and from a sociological viewpoint, it hinders macro-societal development (Sa'adati et al., 2024).

Recent research has proposed interventions such as reality therapy based on choice theory (Kim, 2019; Abedi et al., 2024), emotion regulation (Herd & Kim-Spoon, 2021), and strengthening positive emotions (Frenzel et al., 2021), but they are often short-term, lacking follow-up, non-indigenous, and insufficient in simultaneously addressing emotions and health-oriented behaviors (Sabat et al., 2023; Hampel, 2024). This study, for the first time in Iran, designs and evaluates a dialogue-based intervention package based

on William Glasser's choice theory (1998), which emphasizes internal control, meeting basic needs (survival, love, power, freedom, fun), focusing on strengths, and constructive dialogues to change behavior, emotions, and thoughts. This package, integrated with cognitive-social models of academic emotions (Li et al., 2021), health-oriented academic behavior (Moradi et al., 2023), and dialogue-based interventions (Ulmer-Yaniv et al., 2021), fills existing gaps and contributes to adolescent empowerment, reduction of social harms, and fostering responsible citizens.

### Research Questions:

What content does the dialogue-based intervention package based on choice theory include?

Does this package possess desirable content validity?

## Method

This research is a qualitative study that is applied in terms of purpose and, in terms of data collection method, was conducted using the Delphi method. Delphi is a systematic method for extracting and synthesizing informed group judgments from experts on a topic or question, which can be used both as a research method and as an information gathering method.

To design the behavior management educational package, theoretical foundations from William Glasser's book *Choice Theory* were utilized, and to ensure the desirable validity of the educational package, the content validity method was employed with an 8-member expert panel to obtain qualitative judgments from experts in Choice Theory, along with two quantitative coefficients: the Content Validity Ratio[1] (CVR) and the Content Validity Index[2] (CVI). The inclusion criteria for the samples were: 1- Holding a PhD in educational psychology. 2- At least 10 years of direct work experience with high-risk students (such as students with high-risk academic or social behaviors) in the form of counseling, workshops, or research.

The statistical population in this study, in the first stage (the stage of developing and validating the dialogue-based package), included 10 specialists in psychology and consultants who were active in discussions on adolescent empowerment.

## Results

What Content Does the Dialogue-Based Intervention Package Based on Choice Theory Include?

The final content of the educational package is summarized in Table 1:

Table 1: Content of the Dialogue-Based Intervention Sessions Based on Choice Theory

| Session Number | Objectives  | Educational Content  |
|----------------|---|--|
| 1              | Introduction to Choice Theory and recognition of basic needs  | Content: Introduction to Glasser's Choice Theory and the five basic needs (survival, love, power, freedom, fun). Emphasis on chosen behaviors for satisfying needs. Activity: Needs profile test, educational video clip display, group discussion on needs and risky behaviors.                                   |
| 2              | Recognition of academic emotions and their impact on behavior | Content: Identification of academic emotions (anxiety, demotivation, joy). Explanation of total behavior (action, thinking, feeling, physiology) and the connection of emotions to needs. Activity: Use of behavior machine cards, self-assessment with the WDEP tool, discussion on emotions and risky behaviors. |
| 3              | Stress and anxiety management through responsible choices     | Content: Training internal control for stress management. Introduction to seven destructive and relationship-improving habits. Activity: Self-assessment of stress-inducing behaviors, role-playing academic situations using reality therapy principles.  |
| 4              | Promoting healthy nutrition as part of the survival need      | Content: Connection between nutrition and survival, and its impact on academic focus. Emphasis on responsible food choices. Activity: Nutrition profile test, group discussion on eating habits, development of a healthy nutrition plan.  |
| 5              | Increasing academic motivation through positive relationships | Content: Enhancing motivation by satisfying power and love needs. Training on the ten principles of Choice Theory for relationships. Activity: Group discussion on conflicts, role-playing positive relationships using the WDEP technique.  |
| 6              | Physical activity and its impact on mental health             | Content: Introduction of physical activity as a survival and fun need. Impact of exercise on reducing stress and improving physiology. Activity: Short exercise practices, evaluation of exercise's impact on emotions.  |
| 7              | Accountability in daily behaviors                             | Content: Training accountability through internal control and the brain's creator system. Difference between avoidance and accountability. Activity: Storytelling and group discussion for internal persuasion on behavior change.   |
| 8              | Reducing risky behaviors by focusing on the need for freedom  | Content: Managing the need for freedom through responsible choices to reduce risky behaviors. Activity: Role-playing high-risk situations and resolution using reality therapy principles.   |
| 9              | Improving interactions with parents and educators             | Content: Strengthening relationships to satisfy the love need using seven improving habits. Activity: Continuous dialogue and role-playing for conflict resolution.  |
| 10             | Practicing life skills for students                           | Content: Training problem-solving and decision-making skills based on needs. Activity: Practice with the Choice Theory chart, completion of life skills worksheets.  |
| 11             | Review and evaluation of progress                             | Content: Self-assessment of progress using WDEP and review of sessions. Activity: Group discussion on changes and progress evaluation.   |
| 12             | Planning for the continuity of positive behaviors             | Content: Developing a long-term plan for positive behaviors with emphasis on internal control. Activity: Development of a personal plan for sustaining positive behaviors.   |

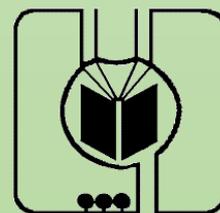
## Conclusions

This research was conducted with the aim of designing and validating a dialogue-based intervention package grounded in Choice Theory. The target audience for this educational package consists of students exhibiting risky behaviors. For the design and development of the educational package, theoretical foundations from William Glasser's book *Choice Theory* were utilized. One of the crucial steps in preparing a standard educational or psychological package is obtaining its content validity. To achieve content validity for the educational package, 8 specialists in Choice Theory were invited as participants to review the package and provide their

opinions on the necessity of each session and the degree of alignment between the contents and the objectives of each session, in order to determine two quantitative indices: the Content Validity Ratio (CVR) and the Content Validity Index (CVI).

The results derived from the qualitative opinions of the specialists and the quantitative content validity coefficients indicated that, according to the specialists, in the Content Validity Ratio (CVR) section, all sessions were deemed essential, and thus, the most important and appropriate content has been selected. Additionally, in the Content Validity Index (CVI) section, all sessions were completely relevant, meaning that the content of all sessions aligns with achieving the

designed objectives of those sessions. These results not only fill the existing gap in indigenous interventions for Iranian students aged 14-18, but also emphasize the potential of dialogue-based approaches rooted in internal control, which can be employed as a preventive tool in school counseling centers. The design of this package is based on Glasser's Choice Theory (1998), which views behaviors as chosen and focuses on satisfying basic needs (survival, love, power, freedom, and fun) through constructive dialogues. The WDEP technique, as the core of the sessions, guides students in evaluating their current choices and planning for more responsible options, which aligns with responsibility-oriented models in education (Wubbolding, 2011). This approach, unlike traditional punitive models that emphasize external control, relies on internal empowerment and can break the cycle of risky behaviors, where students allocate their personal resources to destructive activities (Frenzel et al., 2021). Our findings align with Kim's (2019) research, which demonstrated the effectiveness of reality therapy based on Choice Theory in reducing risky behaviors among adolescents, particularly through enhancing individual accountability. Furthermore, the initial pilot implementation, similar to preliminary trials in group interventions for at-risk adolescents (such as reality therapy programs for boosting self-esteem), confirmed the package's feasibility and showed that group dialogues can provide a safe space for expressing negative academic emotions (such as shame and boredom), which are often the roots of risky behaviors (Pekrun et al., 2021).



پژوهش در

نظام‌های آموزشی

دوره ۱۹، شماره ۶۹، ۱۴۰۴  
ص ۴۱-۵۳

شاپا (چاپی): ۳۳۲۴-۳۳۸۳

شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: [www.jiera.ir](http://www.jiera.ir)

درباره مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۲۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۲/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۴/۰۵

واژه‌های کلیدی:

نظریه انتخاب،

مداخله گفتگومحور،

رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان،

روایی محتوایی

## طراحی و اعتبار یابی بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب برای دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر

رحیم بدری گرگری<sup>۱</sup>، شهروز نعمتی<sup>۲</sup>، حمدالله حبیبی<sup>۳</sup>، فرحناز جلیلی شیشوان<sup>۴</sup>

۱. نویسنده مسئول، استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه:

[badri1346@tabrizu.ac.ir](mailto:badri1346@tabrizu.ac.ir)

۲. استاد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [sh.nemati@tabrzu.ac.ir](mailto:sh.nemati@tabrzu.ac.ir)

۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [h.habibi@tabrizu.ac.ir](mailto:h.habibi@tabrizu.ac.ir)

۴. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران. رایانامه: [f.jalili7070@yahoo.com](mailto:f.jalili7070@yahoo.com)

### چکیده

**هدف:** با توجه به افزایش نگران‌کننده رفتارهای پرخطر در میان نوجوانان و شکاف موجود در مداخلات بومی و پایدار، این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی محتوایی یک بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب ویلیام گلاسر برای دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر انجام شد.

**روش:** این مطالعه از نوع آمیخته بود. در بخش کیفی، با استفاده از روش دلفی و تحلیل محتوای مقایسه‌ای مبتنی بر مبانی نظریه انتخاب، بسته مداخله‌ای در ۱۲ جلسه طراحی شد. روایی محتوایی بسته با نظر ۸ متخصص و از طریق محاسبه نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) بررسی شد. در بخش کمی و برای ارزیابی مقدماتی اثربخشی، از سه پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی (زاده محمدی و دیگران، ۱۳۹۰)، هیجان‌های مربوط به موفقیت (Pukrun et al., 2011) رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور (صالح‌زاده و دیگران، ۱۳۹۶) و از طرح تک‌آزمودنی نوع A-B با دو آزمودنی استفاده شد. داده‌ها با تحلیل دیداری-نموداری و شاخص‌های PND، NAP، و Tau-U تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج اعتباریابی محتوا نشان داد که همه جلسات از نظر متخصصان ضروری ( $CVR = 1$ ) و محتوای آنها با اهداف جلسات کاملاً مرتبط ( $CVI = 0.94$ ) ارزیابی شد. اجرای آزمایشی بسته نیز منجر به افزایش معنادار هیجان‌های تحصیلی مثبت و رفتارهای سلامت‌محور و کاهش هیجان‌های تحصیلی منفی در مرحله مداخله و پایداری این تغییرات در مرحله پیگیری شد. شاخص‌های کمی اثربخشی (مانند PND بالای ۸۰٪ و مقادیر NAP و Tau-U بالای ۰/۷۰) اندازه اثر متوسط تا بزرگ مداخله را تأیید کردند.

**نتیجه‌گیری:** بسته مداخله‌ای طراحی شده از روایی محتوایی مطلوب برخوردار است و اجرای مقدماتی آن اثربخشی بالقوه این مداخله گفتگومحور را در کاهش رفتارهای پرخطر و بهبود شاخص‌های هیجانی و سلامت‌محور در دانش‌آموزان نشان می‌دهد. این بسته به عنوان یک ابزار مداخله‌ای بومی، نظام‌مند و مبتنی بر اصول کنترل درونی می‌تواند شکاف موجود در مداخلات پیشین را پر نماید و در محیط‌های مشاوره مدرسه مورد استفاده قرار گیرد. انجام پژوهش‌های گسترده‌تر با حجم نمونه بزرگ‌تر برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج پیشنهاد می‌شود.

استناد به این مقاله: بدری گرگری، رحیم، نعمتی، شهروز، حبیبی، حمدالله، و جلیلی شیشوان، فرحناز. (۱۴۰۴). طراحی و اعتباریابی بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب برای دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۹ (۶۹)، ۴۱-۵۳. <http://doi.org/10.22034/jiera.2026.567928.3427>



### مقدمه

امروزه نوجوانان، به دلیل نقش محوری‌شان در اداره آینده کشور، یکی از قشرهای کلیدی جامعه به شمار می‌روند. این نقش نه تنها آن‌ها را به مدیران اصلی آینده و پیشگامان سایر اقشار در مسیر کمال و اهداف ملی تبدیل می‌کند (پورسلیمان و اصغرنژاد فریده، ۱۳۹۹)، بلکه ضرورت حفظ سلامت روانشناختی و هیجانی‌شان را دوچندان می‌سازد. با این حال، در حالی که اندیشه غالب بر آن است که بیشتر افراد با وضعیت پایدار روانشناختی چرخه تحول نوجوانی را به پایان می‌رسانند، پژوهش‌های دهه اخیر مانند Trent و دیگران؛ Keyes و دیگران (2019) نشان‌دهنده افزایش روزافزون نوجوانانی است که نشانه‌های آسیب‌شناسی رفتاری یا هیجانی را تجربه می‌کنند. این روند، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه مانند ایران، چالش‌های جدی برای نظام‌های آموزشی و سلامت ایجاد کرده و بر لزوم بررسی عوامل تشدیدکننده تأکید دارد.

یکی از جدی‌ترین این عوامل، گرایش به رفتارهای پرخطر است که می‌تواند سلامت روان‌شناختی، هیجانی و اجتماعی نوجوانان را به شدت تهدید کند (ابراهیمی قوام و دیگران، ۱۴۰۳؛ Abdullah et al., 2020). رفتارهای پرخطر در دانش‌آموزان، به‌عنوان مجموعه‌ای از اعمال مخرب و داوطلبانه مانند مصرف سیگار، الکل و مواد مخدر، خشونت، روابط جنسی پرخطر، رانندگی خطرناک، فرار از مدرسه یا اهمال کاری مزمن، نه تنها با نقش تحصیلی و اجتماعی فرد در تضاد است، بلکه عواقب جبران‌ناپذیری مانند اختلال عملکرد تحصیلی، افسردگی، اضطراب، انزوا اجتماعی، درگیری قانونی و حتی مرگ‌ومیر به بار می‌آورد (Zabihi et al., 2021؛ علیزاده و دیگران، ۱۴۰۱). پژوهش‌های اخیر، مانند Khan و دیگران (2023) و Zhang (2023) و دیگران (2023) این روند را بالاتر از سطح متوسط و صعودی توصیف می‌کنند، که این امر پرسش‌های اساسی در مورد علل ریشه‌ای (مانند هیجان‌های تحصیلی منفی) و مداخلات مؤثر را مطرح می‌سازد. از دیدگاه هیجانی، این رفتارها ریشه در تجربیات مکرر خشم، اضطراب، شرم و دزدگی تحصیلی دارند، در حالی که هیجان‌های مثبت مانند لذت و اشتیاق نقش تعدیل‌کننده‌ای ایفا می‌کنند، اما اغلب نادیده گرفته می‌شوند (Branje et al., 2021؛ Chen, et al., 2021؛ آتش‌زر و دیگران، ۱۴۰۲). مدل هیجان‌ات تحصیلی (Fiori et al., 2022) بر این نکته تأکید دارد که این هیجان‌ها بر فرایندهای شناختی (توجه، حافظه) و انگیزشی (انگیزه ذاتی، باورهای کارآیی) تأثیر گذاشته و به چرخه‌ای از آسیب‌های پایدار منجر می‌شوند (Herd & Kim-Spoon, 2021). از منظر سلامت روانی، فقدان رفتارهای سلامت‌محور مانند تاب‌آوری و سرزندگی، که سازمان بهداشت جهانی آن را حالتی از بهزیستی برای مقابله با فشارها تعریف می‌کند، این چرخه را تشدید می‌کند، و از دیدگاه جامعه‌شناختی، سطح کلان را با مانع شدن از توسعه نسل جوان تحت تأثیر قرار می‌دهد (سعادت و قلیچ، ۱۴۰۳).

با وجود این چالش‌ها، پژوهش‌های اخیر مداخلات متنوعی پیشنهاد کرده‌اند، اما اغلب با شکاف‌های قابل توجهی روبرو هستند. برای نمونه، Kim (2019) اثربخشی واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب را در کاهش رفتارهای پرخطر تأیید کرد، اما این مداخله کوتاه‌مدت بود و بدون پیگیری بلندمدت، نتوانست پایداری تغییرات را تضمین کند، نقطه‌ای که در تحقیقات ایرانی مانند سلیمانی و بابایی (۱۳۹۵) نیز تکرار شده و نشان‌دهنده تناقض بین اثربخشی اولیه و عدم تعمیم‌پذیری است. به‌طور مشابه، Herd & Kim-Spoon (2021) بر تنظیم هیجان برای کاهش رفتارهای پرخطر تأکید کردند و مداخلات هیجان‌محور را پیشنهاد دادند، که این یافته با مدل هیجان‌ات تحصیلی (Frenzel et al., 2021) همخوانی دارد و نقش هیجان‌های منفی در چرخه آسیب را تأیید می‌کند؛ با این حال، تمرکز این مطالعات بر رویکردهای غربی، بدون بومی‌سازی فرهنگی، در جوامعی مانند ایران، که عوامل خانوادگی برجسته‌تری دارند (علیزاده و دیگران، ۱۴۰۱؛ Zabihi et al., 2023)، ناکارآمد است و حتی می‌تواند به تناقضاتی مانند افزایش اضطراب ناشی از رویکردهای تنبیهی منجر شود (ثابت و دیگران، ۲۰۲۲؛ Hampel, 2024). علاوه بر این، Abedi و دیگران (2024) آموزش گروهی واقعیت‌درمانی را برای کاهش اضطراب و رفتارهای پرخطر در افراد وابسته مؤثر دانستند، اما عدم ادغام همزمان هیجان‌های مثبت و رفتارهای سلامت‌محور (مانند تاب‌آوری؛ مرادی و دیگران، ۲۰۲۲) و تمرکز کمیّت‌محور، شکاف دیگری ایجاد کرده که مداخلات Lyon et al. (2024) نیز نتوانسته آن را پر کند. حتی در پژوهش ولی‌زاده و درتاج (۱۴۰۲) نیز که بسته آموزشی توانمندسازی روانی-اجتماعی

مبتنی بر نظریه انتخاب، برای کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش امیدواری در دختران نوجوان تهران تدوین شده است، تمرکز بیشتر بر روی امیدواری بوده است تا رفتارهای پرخطر. شریعتی و دیگران (۱۳۹۸) نیز بسته آموزشی مدرسه‌محور مبتنی بر نظریه انتخاب را با تمرکز بر حل مشکلات تحصیلی کلی به کار بردند و رفتارهای پرخطر را در نظر نگرفتند.

این تناقضات و شکاف‌ها، مانند کمبود مداخلات بلندمدت، بومی‌شده و گفتگو‌محور که همزمان هیجان‌های تحصیلی و رفتارهای سلامت‌محور را هدف قرار دهند، نیاز به طراحی و ارزیابی یک بسته مداخله‌ای گفتگو‌محور مبتنی بر نظریه انتخاب ویلیام گلاسر (گلاسر، ۱۹۹۸)، که برای نخستین بار در ایران به‌طور سیستماتیک بر دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر اعمال می‌شود. این بسته، در چهارچوب رویکرد شناختی-اجتماعی، بر مدل‌های خردی مانند مدل شناختی-اجتماعی هیجان‌ات تحصیلی (Li et al., 2021). مدل رفتار تحصیلی سلامت‌محور (مرادی و دیگران، ۲۰۲۲)، مدل بایسته‌ها-منابع تحصیلی (Khabarova, 2021) و مداخلات گفتگو‌محور گلاسر (Ulmer-Yaniv et al., 2021) استوار است. نظریه گلاسر رفتارها را انتخابی می‌داند و بر کنترل درونی، ارضای نیازهای بنیادی (بقا، عشق، قدرت، آزادی، تفریح)، تمرکز بر نقاط قوت و گفتگوی سازنده برای تغییر تفکر، احساسات و رفتار تأکید دارد. با ادغام جلسات گروهی و فردی، این بسته نه تنها رفتارهای پرخطر را به‌عنوان "انتخاب‌های ناکارآمد" بازتعریف می‌کند، بلکه با تقویت هیجان‌های مثبت و رفتارهای سلامت‌محور، چرخه آسیب را می‌شکند و به‌عنوان مداخله‌ای جامع و فرهنگی‌سازگار، شکاف‌های پیشین را پر می‌کند. این رویکرد، با رد جبر شرایط بیرونی و ترویج مسئولیت‌پذیری (Wubbolding, 2011)، پتانسیل تحول پایدار در دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد و به اهداف ملی در پرورش نسلی سالم کمک می‌رساند.

ضرورت این مطالعه از خلأهای موجود در ادبیات و عمل آموزشی ناشی می‌شود. با توجه به افزایش رفتارهای پرخطر در مدارس ایران و ناکارآمدی مداخلات موجود، نیاز به یک بسته بومی، استاندارد و گفتگو‌محور که هیجان‌ها و رفتارهای سلامت‌محور را همزمان پوشش دهد، احساس می‌شود. این پژوهش می‌تواند به توانمندسازی نوجوانان، کاهش خشونت و آسیب‌های اجتماعی، و پرورش شهروندان مسئول کمک کند. بنابراین این پژوهش به هدف تدوین و امکان‌سنجی بسته آموزشی ذکر شده بر رفتارهای سلامت‌محور و هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر بود.

## روش

این پژوهش از نوع پژوهش آمیخته (کیفی-کمی) بود. در مرحله اول به صورت کیفی با استفاده از روش دلفی و تحلیل محتوا برای طراحی بسته مداخله‌ای و در مرحله دوم به صورت کمی برای اعتباریابی محتوا و ارزیابی اثربخشی بسته انجام شد. به منظور طراحی بسته آموزشی مدیریت رفتار، از میانی نظری کتاب "تئوری انتخاب" ویلیام گلاسر و جهت کسب اطمینان از روایی مطلوب بسته آموزشی، از روش روایی محتوایی با خبرگان ۸ نفری، به منظور کسب قضاوت‌های کیفی صاحب‌نظران در زمینه تئوری انتخاب و از دو ضریب کمی نسبت روایی محتوایی<sup>۱</sup> (CVR) و شاخص روایی محتوایی<sup>۲</sup> (CVI) استفاده شد. ملاک‌های ورود نمونه‌ها عبارت بودند از: ۱- دارای مدرک دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی. ۲- حداقل ۱۰ سال سابقه کار مستقیم با دانش‌آموزان پرخطر (مانند دانش‌آموزان با رفتارهای پرخطر تحصیلی یا اجتماعی) در قالب مشاوره، کارگاه یا پژوهش. جامعه آماری مورد مطالعه در این پژوهش در مرحله اول (مرحله تدوین و اعتباریابی بسته گفتگو‌محور) شامل ۱۰ نفر از متخصصان رشته روانشناسی و مشاورانی بود که در بحث توانمندسازی نوجوانان فعالیت می‌کردند. در بخش کمی برای ارزیابی اثربخشی بسته، برنامه آموزشی تدوین شده در ۲ جلسه به صورت آزمایشی بر روی ۲ دانش‌آموز دختر دارای رفتارهای پرخطر اجرا شد. لازم به ذکر است که برای تشخیص دانش‌آموزان دارای رفتارهای پرخطر در رده سنی ۱۴ تا ۱۸ از پرسشنامه خطرپذیری نوجوانان ایرانی (IARS) (زاده محمدی و دیگران ۱۳۹۰) و مصاحبه بالینی استفاده شد.

در بخش کمی، در این پژوهش برای جمع آوری و اندازه گیری اطلاعات و داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد.

**خطرپذیری نوجوانان ایرانی**، (زاده محمدی و دیگران، ۱۳۹۰). این پرسشنامه دارای ۳۸ ماده است که هفت زیرمقیاس گرایش به مواد مخدر، گرایش به الکل، گرایش به سیگار، گرایش به خشونت، گرایش به رابطه و رفتار جنسی، گرایش به رابطه با جنس مخالف، و گرایش به رانندگی خطرناک را شامل می‌شود. در این پژوهش از مؤلفه‌های گرایش به سیگار، گرایش به رابطه با جنس مخالف و گرایش به رانندگی خطرناک استفاده شد. نمره‌گذاری براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت است که به گزینه کاملاً مخالفم (۰)، مخالفم (۱)، نه موافقم و نه مخالفم (۲)، موافقم (۳) و کاملاً موافقم (۴) تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره در این آزمون ۱۵۲ و حداقل نمره در آن صفر است. نمره کل حاصل جمع نمره تمامی ماده‌هاست. نمره بالا و نزدیک به ۱۵۲ نشان می‌دهد نوجوان دارای رفتارهای پرخطر متعددی است و نمره پایین و نزدیک به صفر نشان دهنده آن است که رفتارهای نوجوان خطرپذیری پایینی دارد و از لحاظ رفتاری نرمال و بهنجار عمل می‌کند. زاده محمدی و دیگران (۱۳۹۰) آلفای کرونباخ هریک از زیر مقیاس‌ها را محاسبه کردند که برای گرایش به مواد مخدر ۰/۹۰، گرایش به الکل ۰/۹۰، گرایش به سیگار ۰/۹۳، گرایش به خشونت ۰/۷۸، گرایش به رابطه و رفتار جنسی ۰/۸۷، گرایش به رابطه با جنس مخالف ۰/۸۳، و گرایش به رانندگی خطرناک ۰/۷۴ به دست آمد و همه مؤلفه‌ها از روایی قابل قبولی برخوردار بودند.

**هیجان‌های تحصیلی**<sup>۱</sup> (پکران و دیگران، ۲۰۱۱). پرسش‌نامه هیجان‌های مرتبط با یادگیری پکران و دیگران (۲۰۰۶) شامل ۷۵ ماده است. مقیاس‌های این پرسشنامه عبارت‌اند از: لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرمساری، ناامیدی و خستگی است. پکران و دیگران (۲۰۰۶) ضریب پایایی آلفای کرونباخ برای هر کدام از مقیاس‌ها را در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. در پژوهشی ضرایب پایایی آلفای کرونباخ برای هیجان‌های لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۸۹، ۰/۷۹، ۰/۸۷، ۰/۹۰، و ۰/۸۴ به دست آمد (رضایی، ۱۳۹۴).

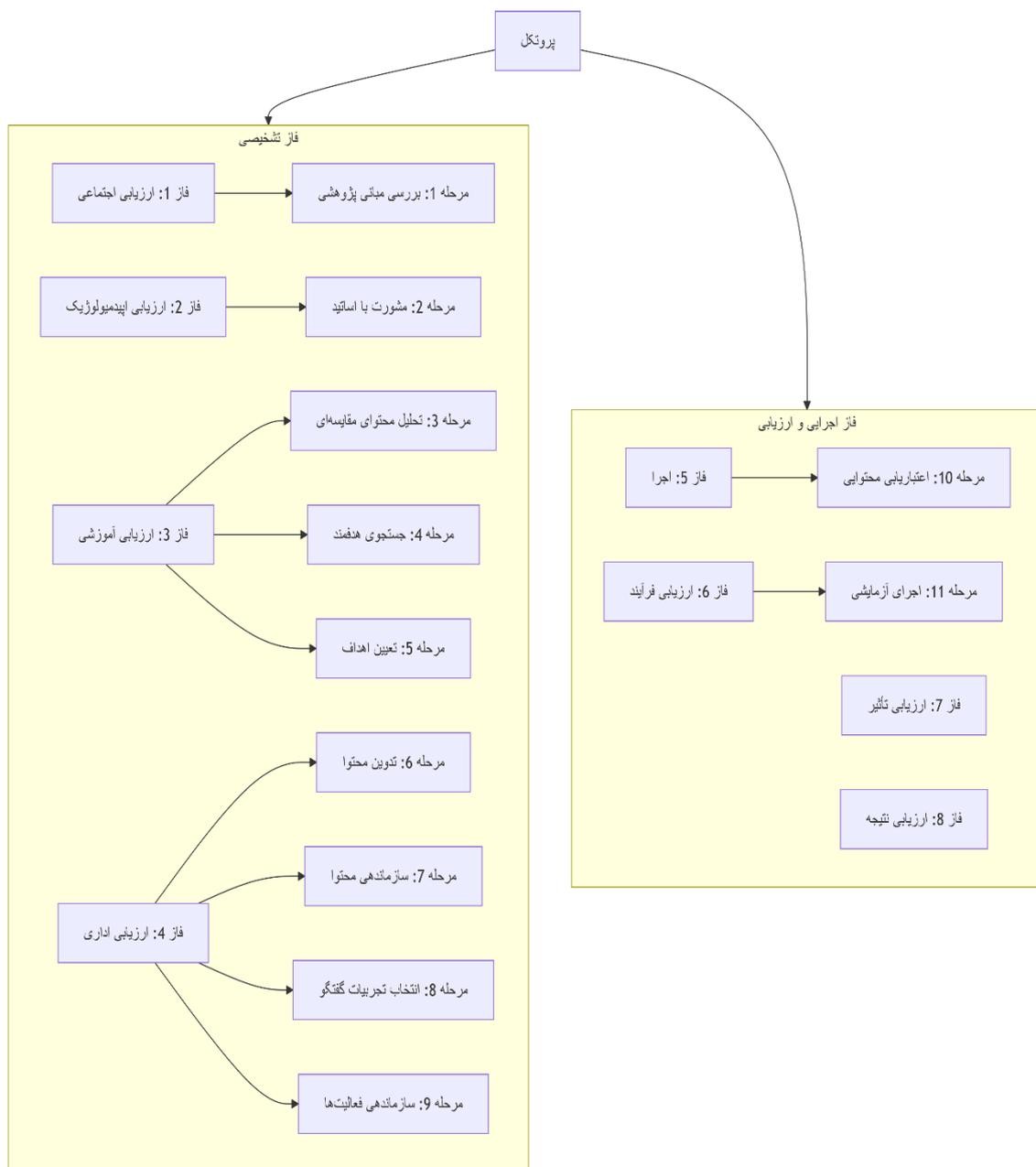
**رفتارهای سبک زندگی تحصیلی سلامت‌محور** (صالح‌زاده و دیگران، ۱۳۹۶). این پرسشنامه شامل ۱۲۶ ماده و دارای ۱۳ الگوی رفتاری است. در این پرسشنامه، ۴۸ ماده مربوط به رفتارهای ارتقاءدهنده سلامت تحصیلی و ۷۸ ماده مربوط به رفتارهای بازدارنده سلامت تحصیلی‌اند. پاسخ‌دهندگان باید به هر ماده بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) پاسخ بدهند. در مطالعه صالح‌زاده، شگری و فتح‌آبادی (۱۳۹۶) ضرایب همسانی درونی ابعاد تسهیلگر شامل خوش‌بینی تحصیلی ۰/۸۹، مشغولیت تحصیلی ۰/۸۵، جهت‌گیری هدف تسلطی ۰/۹۳، سرزندگی تحصیلی ۰/۹۳، تاب‌آوری تحصیلی ۰/۹۳ محاسبه شده است.

در بخش کیفی پژوهش، برای تدوین بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب، از روش تحلیل محتوای مقایسه‌ای استفاده شد. این روش، بر اساس مرور نظام‌مند ادبیات پژوهشی و منابع معتبر، به استخراج و سازماندهی محتوای جلسات آموزشی کمک کرد. سپس، برای اعتباریابی محتوایی، بسته توسط متخصصان ارزیابی گردید و روایی آن با استفاده از شاخص‌های کمی نسبت روایی محتوایی<sup>۲</sup> و شاخص روایی محتوایی<sup>۳</sup> محاسبه شد. این فرایند در ۱۱ مرحله اجرا شد، که الهام‌گرفته از رویکردهای استاندارد طراحی مداخله‌های گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی (استراتژی نظریه انتخاب) است، مراحل به شرح زیر است:

1 Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)

2 CVR

3 CVI



شکل ۱: مراحل طراحی و اعتباریابی بسته آموزشی

برای ارزیابی اثربخشی بسته مداخله‌ای طراحی شده، از طرح تک‌آزمودنی نوع  $A-B$  با دو آزمودنی استفاده شد. در این طرح، ابتدا داده‌های پیش‌مداخله (خط پایه) جمع‌آوری شد تا وضعیت اولیه متغیرهای وابسته ثبت گردد، سپس مداخله در قالب بسته گفتگو محور در ۱۲ جلسه اجرا شد و تغییرات متغیرها در مرحله مداخله و پیگیری مورد بررسی قرار گرفت. این روش، که بر پایه اصول تجربی رفتاری استوار است، امکان بررسی تغییرات متغیرهای وابسته (هیجان‌های تحصیلی و رفتارهای سلامت‌محور) را در شرایط کنترل شده فراهم می‌کند. فرایند شامل سه مرحله اصلی

بود: ۱) خط پایه، که داده‌های پیش‌مداخله بدون هیچ تغییری جمع‌آوری شد تا سطح اولیه متغیرها ثبت گردد؛ ۲) مداخله، که بسته گفتگومحور در ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد؛ و ۳) پیگیری (دو ماه بعد از اتمام مداخله)، برای بررسی پایداری اثرات پس از پایان مداخله. تحلیل داده‌ها بر اساس رویکرد دیداری-نموداری انجام گرفت، که شامل بررسی الگوهای صعودی/نزولی در سطوح متغیرها، پایداری تغییرات، و هم‌زمانی با مراحل مداخله بود. علاوه بر تحلیل دیداری-نموداری، برای ارزیابی کمی اثربخشی، از شاخص‌های *PND*، *NAP* و *Tau-U* استفاده شد.

### یافته‌های پژوهشی

بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب، شامل چه محتوایی است؟  
محتوای نهایی بسته آموزشی به صورت خلاصه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. محتوای جلسات مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب

| جلسه | اهداف   | محتوای آموزشی   |
|------|---|---|
| ۱    | معرفی نظریه انتخاب و شناخت نیازهای اساسی      | محتوا: معرفی نظریه انتخاب گلسر و پنج نیاز اساسی (بقا، عشق، قدرت، آزادی، تفریح). تأکید بر رفتارهای انتخابی برای ارضای نیازها.  |
| ۲    | شناخت هیجان‌های تحصیلی و تأثیر آن‌ها بر رفتار | فعالیت: تست نیمرخ نیازها، نمایش کلیپ آموزشی، بحث گروهی درباره نیازها و رفتارهای پرخطر.<br>محتوا: شناسایی هیجان‌های تحصیلی (اضطراب، بی‌انگیزگی، شادی). توضیح رفتار کلی (عمل، فکر، احساس، فیزیولوژی) و ارتباط هیجان‌ها با نیازها. |
| ۳    | مدیریت استرس و اضطراب با انتخاب‌های مسئولانه  | فعالیت: استفاده از کارت‌های ماشین رفتار، خودارزیابی با ابزار <i>WDEP</i> ، بحث درباره هیجان‌ها و رفتارهای پرخطر.<br>محتوا: آموزش کنترل درونی برای مدیریت استرس. معرفی هفت عادت مخرب و بهبوددهنده روابط.                         |
| ۴    | ترویج تغذیه سالم به‌عنوان بخشی از نیاز بقا    | فعالیت: خودسنجی رفتارهای استرس‌زا، نقش‌بازی موقعیت‌های تحصیلی با اصول واقعیت‌درمانی.<br>محتوا: ارتباط تغذیه با بقا و تأثیر آن بر تمرکز تحصیلی. تأکید بر انتخاب‌های مسئولانه غذایی.  |
| ۵    | افزایش انگیزه تحصیلی از طریق روابط مثبت       | فعالیت: تست نیمرخ تغذیه، بحث گروهی درباره عادات غذایی، تدوین برنامه تغذیه سالم.<br>محتوا: تقویت انگیزه از طریق ارضای نیازهای قدرت و عشق. آموزش اصول ده‌گانه نظریه انتخاب برای روابط.  |
| ۶    | فعالیت بدنی و تأثیر آن بر سلامت روان          | فعالیت: بحث گروهی درباره تعارضات، نقش‌بازی روابط مثبت با تکنیک <i>WDEP</i> .<br>محتوا: معرفی فعالیت بدنی به‌عنوان نیاز بقا و تفریح. تأثیر ورزش بر کاهش استرس و بهبود فیزیولوژی.   |
| ۷    | مسئولیت‌پذیری در رفتارهای روزانه              | فعالیت: تمرین‌های ورزشی کوتاه، ارزیابی تأثیر ورزش بر هیجان‌ها.<br>محتوا: آموزش مسئولیت‌پذیری با کنترل درونی و سیستم خالق مغز. تفاوت مسئولیت‌گریزی و مسئولیت‌پذیری.  |
| ۸    | کاهش رفتارهای پرخطر با تمرکز بر نیاز به آزادی | فعالیت: داستان‌گویی و بحث گروهی برای اقناع درونی تغییر رفتار.<br>محتوا: مدیریت نیاز به آزادی با انتخاب‌های مسئولانه برای کاهش رفتارهای پرخطر.   |
| ۹    | بهبود تعامل با والدین و مربیان                | فعالیت: نقش‌بازی موقعیت‌های پرخطر و حل با اصول واقعیت‌درمانی.<br>محتوا: تقویت روابط برای ارضای نیاز عشق با استفاده از هفت عادت بهبوددهنده.  |
| ۱۰   | تمرین مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان        | فعالیت: گفتگوی دائمی و نقش‌بازی برای حل تعارضات.<br>محتوا: آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری بر اساس نیازها.  |
| ۱۱   | بازبینی و ارزیابی پیشرفت                      | فعالیت: تمرین با چارت نظریه انتخاب، تکمیل کاربرگ‌های مهارت‌های زندگی.<br>محتوا: خودارزیابی پیشرفت با <i>WDEP</i> ، خودارزیابی پیشرفت با ابزار <i>WDEP</i> و مرور جلسات.   |
| ۱۲   | برنامه‌ریزی برای تداوم رفتارهای مثبت          | فعالیت: بحث گروهی درباره تغییرات و ارزیابی پیشرفت.<br>محتوا: تدوین برنامه بلندمدت برای رفتارهای مثبت با تأکید بر کنترل درونی.<br>فعالیت: تدوین برنامه شخصی برای تداوم رفتارهای مثبت.  |

آیا بسته مداخله‌ای گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب، از روایی محتوایی مطلوبی برخوردار است؟

برای تعیین نسبت روایی محتوایی<sup>۱</sup> از متخصصان خواسته شد در خصوص معیار ضرورت هر یک از جلسات بسته آموزشی، یکی از سه گزینه (ضروری است، مفید ولی غیر ضروری است، ضرورتی ندارد) را انتخاب کنند. سپس براساس پاسخ‌های متخصصان به هر آیتم  $CVR$  با استفاده از فرمول نسبت روایی محتوایی محاسبه شد.

$$CVR = \frac{[Ne - (\frac{N}{2})]}{\frac{N}{2}}$$

$Ne$ : یعنی تعداد متخصصانی که گزینه "ضروری است" را انتخاب کرده‌اند؛  
 $N$ : یعنی تعداد کل متخصصان

به منظور محاسبه شاخص روایی محتوایی<sup>۲</sup>، ضریب روایی کل آزمون یا ابزار، از متخصصان خواسته شد در مورد هر یک از جلسات براساس طیف لیکرتی ۴ درجه‌ای (کاملاً مرتبط، مرتبط اما نیاز به بازبینی، نیاز به بازبینی جدی، کاملاً غیر مرتبط) به این سؤال پاسخ دهند که "آیا محتوای این جلسه با هدف یا اهداف جلسه مرتبط است؟" و در ادامه با استفاده از فرمول  $CVI$ ، شاخص روایی محتوایی محاسبه شد:

$$CVI = \left[ \frac{P}{N} \right]$$

$P$ : یعنی تعداد متخصصانی که گزینه ۱ و ۲ (کاملاً مرتبط و مرتبط اما نیاز به بازبینی) را انتخاب نموده‌اند؛  
 $N$ : یعنی تعداد کل متخصصان

در جدول شماره ۲ مقادیر نسبت روایی محتوایی برای معیار ضرورت هر جلسه و شاخص روایی محتوایی مربوط به معیار مرتبط بودن محتوا با اهداف نیز برای هر جلسه ارائه شده است:

جدول ۲. نسبت روایی محتوایی و شاخص روایی

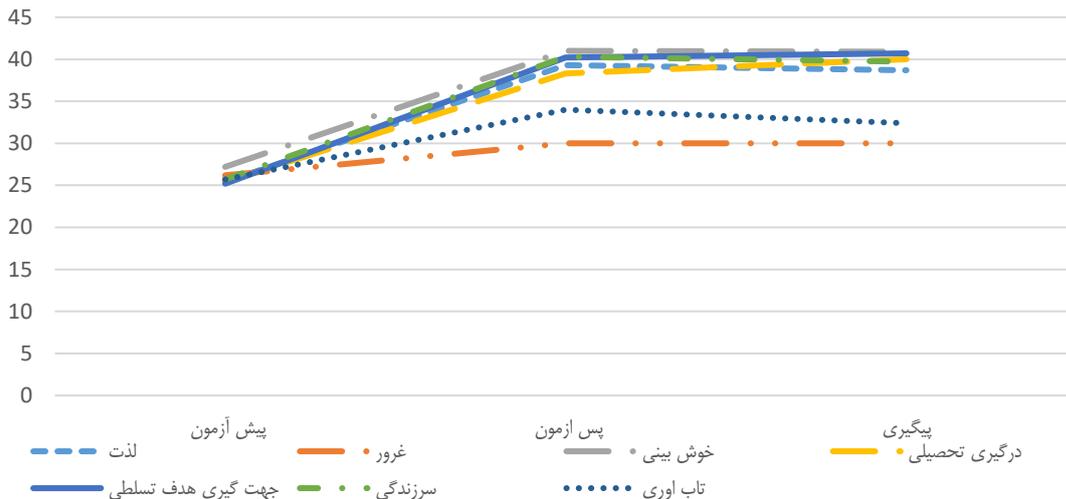
| جلسه | تعداد پاسخ ضروری ( $ne$ ) | نسبت روایی محتوایی ( $CVR$ ) | $CVR$ تعدیل شده | تعداد پاسخ کاملاً مرتبط | تعداد پاسخ مرتبط اما نیاز به بازبینی | شاخص $CVI$ |
|------|---------------------------|------------------------------|-----------------|-------------------------|--------------------------------------|------------|
| ۱    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۲    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۳    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۴    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۵    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۶    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۷    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۸    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۹    | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۱۰   | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۱۱   | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |
| ۱۲   | ۸                         | ۱,۰                          | ۱,۰             | ۷                       | ۱                                    | ۰,۹۴       |

جدول ۲، نتایج ارزیابی روایی محتوایی ابزار تحقیق را بر اساس نظرات ۸ کارشناس در ۱۲ جلسه مجزا، ارائه می‌دهد، که شامل محاسبه  $CVR$ ، تعدیل شده، و  $CVI$  برای هر جلسه است. در تمامی جلسات،  $CVR$  و  $CVR$  تعدیل شده به ارزش ۱,۰ رسیده و  $CVI$  برابر با ۰/۹۴ محاسبه شد، که با توجه به جدول ۳ حاکی از روایی مطلوب و توافق بالای کارشناسان بر مرتبط بودن ماده‌هاست.

جدول ۳. حداقل مقدار قابل قبول شاخص نسبت روایی محتوایی بر اساس تعداد متخصصان و صاحب‌نظران

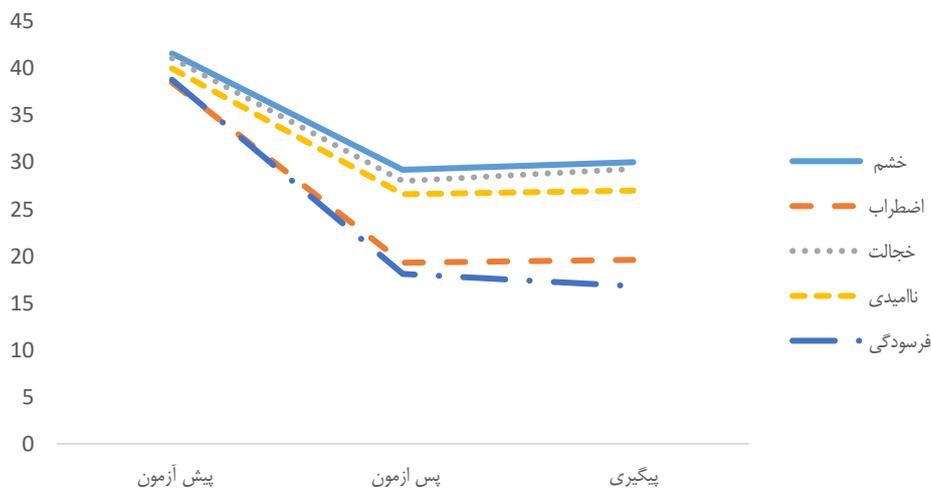
| تعداد متخصصان                 | ۵    | ۶    | ۷    | ۸    | ۹    | ۱۰   |
|-------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| مقدار شاخص نسبت روایی محتوایی | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۰/۷۵ | ۰/۷۸ | ۰/۶۲ |

برای تعیین اثربخشی بسته طراحی شده از طرح تک آزمودنی با دو آزمودنی استفاده شد. در طرح‌های تک آزمودنی اغلب برای تحلیل داده‌ها از تحلیل‌های نموداری و ترسیمی استفاده می‌شود. در این مطالعه بر اساس صعود و نزول متغیرهای وابسته، قضاوت انجام شده است. در ادامه تحلیل دیداری داده‌ها در قالب نمودار ارائه شده است.



نمودار ۱. نتایج تک آزمودنی برای هیجان‌های تحصیلی مثبت و رفتارهای سلامت محور تحصیلی

تحلیل دیداری داده‌های پژوهش: تحلیل دیداری نمودار ۱ بیانگر این است که میزان خوش‌بینی، احساس غرور و فخر، لذت، سرزندگی، جهت‌گیری هدف تسلط، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری در مرحله مداخله روند افزایشی داشته است و این تغییرات در مرحله پیگیری نیز تداوم داشته است. بنابراین نتایج مقایسه میزان این متغیرها در شرایط خط پایه، مداخله و پیگیری نشان می‌دهد که مداخله گفتگو محور مبتنی بر نظریه انتخاب بر خوش‌بینی، احساس غرور و فخر، لذت، سرزندگی، جهت‌گیری هدف تسلط، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری آزمودنی‌ها اثربخش است.



نمودار ۲. نتایج تک آزمودنی برای هیجان‌های منفی تحصیلی

همچنین تحلیل دیداری نمودارهای ۲ نشانگر این است که میزان خشم، اضطراب، خجالت، ناامیدی و فرسودگی آزمودنی‌ها طی مراحل مداخله، روند نزولی داشته و این اثربخش در مرحله پیگیری پایدار بوده است. بنابراین نتایج مقایسه میزان این متغیرها در شرایط خط پایه، مداخله و پیگیری نشان می‌دهد که بسته آموزش گفتگومحور مبتنی بر نظریه انتخاب بر کاهش خشم، اضطراب، خجالت، ناامیدی و فرسودگی آزمودنی‌ها اثربخش است.

در مجموع با توجه به تحلیل دیداری نمودارها، برنامه بسته آموزش گفتگومحور مبتنی بر نظریه انتخاب بر افزایش خوش‌بینی، احساس غرور و فخر، لذت، سرزندگی، جهت‌گیری هدف تسلط، درگیری تحصیلی و تاب‌آوری و کاهش خشم، اضطراب، خجالت، ناامیدی و فرسودگی تأثیر می‌گذارد، از این رو برنامه طراحی شده بسته آموزش گفتگومحور مبتنی بر نظریه انتخاب از اعتبار درونی کافی برخوردار است.

جدول ۴. شاخص‌های کمی اثربخشی بسته مداخله‌ای گفتگومحور

| Tau-U | NAP  | PND(%) | متغیر وابسته        |
|-------|------|--------|---------------------|
| ۰/۸۵  | ۰/۸۹ | ۹۲     | هیجان‌های مثبت      |
| ۰/۸۲  | ۰/۸۶ | ۸۸     | رفتارهای سلامت‌محور |
| ۰/۸۸  | ۰/۹۲ | ۹۵     | هیجان‌های منفی      |

این شاخص‌ها با مقادیر بالای ۰/۷۰ برای *NAP* و *Tau-U*، و بالای ۰/۸۰ برای *PND* اندازه اثر متوسط تا بزرگ مداخله را تأیید می‌کنند و پایداری تغییرات در مرحله پیگیری را نشان می‌دهند.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی و اعتباریابی محتوایی یک بسته مداخله‌ای گفتگومحور مبتنی بر نظریه انتخاب (Glasser 1998) انجام شد. مخاطبان هدف این بسته، دانش‌آموزان ۱۴-۱۸ ساله دارای رفتارهای پرخطر بودند. برای طراحی و تدوین بسته، از مبانی نظری کتاب *نظریه انتخاب* گلاسر استفاده شد. یکی از گام‌های کلیدی در تهیه چنین بسته‌هایی، بررسی روایی محتوایی است. به این منظور، بسته توسط ۸ متخصص در حوزه نظریه انتخاب ارزیابی شد و نظرات آن‌ها در خصوص ضرورت هر جلسه و هم‌خوانی محتوا با اهداف جلسات، برای محاسبه دو شاخص کمی نسبت روایی محتوایی (CVR) و شاخص روایی محتوایی (CVI) جمع‌آوری شد.

نتایج حاصل از نظرات کیفی متخصصان و ضرایب کمی روایی محتوایی نشان داد که در بخش CVR، تمامی جلسات ضروری ارزیابی شده‌اند، که این امر حاکی از انتخاب محتوای مناسب و مرتبط است. همچنین، در بخش CVI، تمامی جلسات به عنوان کاملاً مرتبط با اهداف طراحی شده تأیید شدند. این یافته‌ها بر روایی مطلوب محتوایی بسته تأکید دارند و نشان‌دهنده توافق بالای متخصصان بر ضرورت و هم‌خوانی اجزای آن است. علاوه بر این، اجرای آزمایشی مقدماتی بر روی دو دانش‌آموز پرخطر، با استفاده از طرح تک‌آزمودنی A-B و تحلیل دیداری-نموداری، تغییرات مثبتی را در متغیرهای وابسته (مانند افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت و رفتارهای سلامت‌محور، و کاهش هیجان‌های منفی) نشان داد. شاخص‌های کمی مانند PND (بالای ۰/۸۰)، NAP و Tau-U (بالای ۰/۷۰) نیز اندازه اثر متوسط تا بزرگ را در این نمونه کوچک تأیید کردند.

این نتایج، در چهارچوب نظریه انتخاب گلاسر، بر پتانسیل رویکردهای گفتگومحور مبتنی بر کنترل درونی برای آدرس‌دهی به رفتارهای پرخطر تأکید دارند. این نظریه، رفتارها را به عنوان انتخاب‌های آگاهانه می‌بیند و بر ارضای نیازهای اساسی (بقا، عشق، قدرت، آزادی و تفریح) از طریق گفتگوهای سازنده تمرکز می‌کند. تکنیک WDEP، به عنوان هسته مرکزی جلسات، می‌تواند دانش‌آموزان را به ارزیابی انتخاب‌های فعلی و برنامه‌ریزی برای گزینه‌های مسئولیت‌پذیرتر هدایت کند، که با مدل‌های مسئولیت‌محور آموزشی هم‌خوانی دارد (Wubbolding, 2011). این رویکرد، برخلاف مدل‌های سنتی تنبیهی، که بر کنترل خارجی تکیه دارند، بر توانمندسازی درونی تأکید می‌کند و می‌تواند به شکستن چرخه رفتارهای پرخطر کمک کند، جایی که دانش‌آموزان منابع شخصی خود را به فعالیت‌های مخرب اختصاص می‌دهند (Frenzel et al., 2021). یافته‌های ما با پژوهش‌هایی مانند (Kim, 2019) هم‌راستا است، که اثربخشی واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب را در کاهش رفتارهای پرخطر نوجوانان، به ویژه از طریق تقویت مسئولیت‌پذیری فردی، نشان داد. همچنین، اجرای آزمایشی اولیه، مشابه آزمون‌های مقدماتی در مداخله‌های

گروهی برای نوجوانان پرخطر (مانند برنامه‌های واقعیت‌درمانی برای افزایش عزت نفس)، قابلیت اجرایی را در مقیاس کوچک تأیید کرد و نشان داد که گفتگوهای گروهی می‌تواند فضایی امن برای بیان هیجان‌های تحصیلی منفی (مانند شرم و دلزدگی) فراهم آورد، که اغلب ریشه رفتارهای پرخطر هستند (Pekrun et al., 2021).

در مقایسه با مطالعات ایرانی مرتبط، پژوهش ولی‌زاده و درتاج (۱۴۰۲) بسته آموزشی توانمندسازی روانی-اجتماعی مبتنی بر نظریه انتخاب را برای کاهش رفتارهای پرخطر و افزایش امیدواری در دختران نوجوان تهران تدوین و ارزیابی کرد. این مطالعه، با رویکرد نظری مشابه، از روش شبه‌تجربی پیش‌آزمون، پس‌آزمون با پیگیری استفاده کرد و کاهش معنادار رفتارهای پرخطر را گزارش داد، اما جزئیات فرایند تدوین مانند مراحل یا شاخص‌های (CVR/CVI) را به طور کامل پوشش نداد و بر امیدواری تمرکز داشت، در حالی که پژوهش حاضر بر هیجان‌های تحصیلی و رویکرد گفتگومحور تأکید بیشتری دارد. به طور مشابه، شریعتی و دیگران (۱۳۹۸) بسته آموزشی مدرسه‌محور مبتنی بر نظریه انتخاب را برای بهبود فضای آموزشی و افزایش سرزندگی تحصیلی تدوین کردند و روایی محتوایی آن را توسط ۸ متخصص تأیید نمودند؛ با این حال، تمرکز آن‌ها بر مشکلات تحصیلی کلی بود، نه رفتارهای پرخطر خاص، و مراحل تدوین در ۳ مرحله گزارش شده است، در مقابل ۱۱ مرحله در پژوهش حاضر. همچنین، محتوای بسته آن‌ها در ۸ جلسه بود، در حالی که بسته فعلی شامل ۱۲ جلسه است و جزئیات محتوایی را به طور صریح گزارش می‌دهد. پژوهش خاکسار و دیگران نیز بر بهبود فضای آموزشی تمرکز داشت، اما بدون گزارش محتوای جلسات. این مقایسه‌ها نشان می‌دهد که بسته حاضر، با تمرکز اختصاصی بر رفتارهای پرخطر و فرآیند تدوین سیستماتیک‌تر، می‌تواند مکملی برای مطالعات پیشین باشد، هرچند نیاز به ارزیابی‌های گسترده‌تر برای تعمیم‌پذیری دارد.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش به محتوای بسته مداخله‌ای مربوط می‌شود؛ هرچند جلسات طراحی‌شده طیف وسیعی از نیازهای اساسی گلاسر (بقا، عشق، قدرت، آزادی و تفریح) را پوشش می‌دهند، اما برخی حوزه‌های مهم مانند مدیریت رسانه‌های اجتماعی، سواد دیجیتال، و مهارت‌های مقابله با فشار همسالان به طور مستقیم در بسته لحاظ نشده‌اند. همچنین تمرکز بسته بیشتر بر گفتگوی گروهی و آموزش نظری است و کمتر به فعالیت‌های عملی، پروژه‌های مشارکتی یا تمرین‌های مبتنی بر موقعیت‌های واقعی پرداخته شده است. از این رو پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده محتوای بسته با موضوعات نوظهور در زندگی نوجوانان (مانند استفاده مسئولانه از فناوری، پیشگیری از اعتیاد رفتاری، و مهارت‌های ارتباطی در فضای مجازی) تکمیل گردد و علاوه بر جلسات آموزشی، فعالیت‌های عملی و تمرین‌های میدانی نیز گنجانده شود تا اثربخشی بسته در شرایط واقعی مدرسه و جامعه افزایش یابد.

## ملاحظات اخلاقی

### پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

### تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

### حامی مالی

مقاله حاضر بدون هیچ حمایت مالی انجام شد.

## منابع

- آتش زر، ب.، شفیعی آبادی، ع.، و حمیدی پور، ر. (۱۴۰۲). مدل‌یابی معادلات ساختاری تاب‌آوری تحصیلی از طریق تفکر نوآورانه و سواد رسانه‌ای با نقش میانجی تنظیم هیجان‌های تحصیلی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۷(۶۳)، ۵-۱۸. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.417028.3048>
- ابراهیمی قوام، ص.، نیکنام، ز.، و محمدی، ن. (۱۴۰۳). مدل‌سازی معادلات ساختاری تنظیم هیجان دانش‌آموزان مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی، راهبردهای مقابله‌ای، آگاهی فراشناختی و سخت‌رویی. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۶)، ۵-۳۲. <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.462689.3176>
- پورسلیمان، س.، و اصغرنژادفرید، ع. ا. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر مدیریت خشم و تاب‌آوری نوجوانان. *خانواده درمانی کاربردی*، ۱(۲)، ۱۰۵-۱۲۴. <https://sid.ir/paper/361087/fa>
- سعادت، م.، و قلیچ، م. (۱۴۰۳). رابطه بین اعتیاد به فضای مجازی و بیگانگی اجتماعی در بین شهروندان شهر قزوین. *تداوم و تغییر اجتماعی*، ۳(۲)، ۵۹۷-۶۲۰. <https://doi.org/10.22034/jsc.2024.21735.1128>
- سلیمانی، ا.، و بابایی، ک. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش واقعیت‌درمانی گروهی مبتنی بر نظریه انتخاب بر اضطراب و امیدواری افراد وابسته به مواد در حین ترک. *اعتیاد پژوهی*، ۱۰(۳۷)، ۱۳۷-۱۵۰. <https://sid.ir/paper/113848/fa>
- علیزاده، م.، کارشکی، ح.، و بردبار، م. (۱۴۰۱). نقش میانجی تاب‌آوری تحصیلی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در رابطه بین حمایت اجتماعی والدین، معلمان و هم‌کلاسی‌ها باهمال‌کاری تحصیلی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۴(۱)، ۲۴۳-۲۶۳. <https://doi.org/10.22099/jsli.2022.6751>
- Abdullah, T., Zulkifli, A., & Mallongi, A. (2020). Determinants of adolescents high-risk sexual behavior in SMK 8 and MegaRezky Health Vocational School Makassar. *Enfermería Clínica*, 30, 273-277. <https://doi.org/10.1016/j.enfcli.2019.10.082>
- Abedi, G., Ataefifar, R., & Ghamari, M. (2024). The effectiveness of group marital conflict resolution training based on choice theory on emotional divorce and hope for life in married women. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(3), 136-146. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.3.10>
- Alizadeh, M., Karsheki, H., & Bordbar, M. (2022). The mediating role of academic resilience and cognitive emotion regulation strategies in the relationship between social support from parents, teachers, and classmates with academic neglect. *Journal of Education and Learning Studies*, 14(1), 243-263. (in Persian) <https://doi.org/10.22099/jsli.2022.6751>
- Atash Zar, B., Shafiabadi, A., & Hamidipour, R. (2023). Modeling structural equations of academic resilience through innovative thinking and media literacy with the mediating role of academic emotion regulation. *Research in Educational Systems*, 17(63), 5-18. (in Persian) <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.417028.3048>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Branje, S., De Moor, E. L., Spitzer, J., & Becht, A. I. (2021). Dynamics of identity development in adolescence: A decade in review. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 908-927. <https://doi.org/10.1111/jora.12678>
- Chen, S., Xue, Q., Zhao, X., Xing, Y., & Lu, J. J. (2021). Risky driving behavior recognition based on vehicle trajectory. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12373. <https://doi.org/10.3390/ijerph182312373>
- Ebrahimi Ghavam, S., Niknam, Z., & Mohammadi, N. (2024). Structural equation modeling of students' emotion regulation based on academic resilience, coping strategies, metacognitive awareness, and hardiness. *Research in Educational Systems*, 18(66), 5-22. (in Persian) <https://doi.org/10.22034/jiera.2024.462689.3176>
- Fiori, M., Udayar, S., & Vesely Maillefer, A. (2021). Emotion information processing as a new component of emotional intelligence: Theoretical framework and empirical evidence. *European Journal of Personality*, 36(2), 245-264. <https://doi.org/10.1177/08902070211007672> (Original work published 2022)
- Frenzel, A. C., Daniels, L., & Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational Psychologist*, 56(4), 250-264. <https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501>
- Glasser, W. (1998). *Choice theory: A new psychology of personal freedom*. Harper Perennial.
- Glasser, W. (2013). *The Glasser approach: Teaching an excellence in the classroom*. HarperCollins. (Updated edition reference for context).

- Hampel, K. (2024). Contemporary diagnoses of students' needs regarding promotion of health and health education at school. *Scientific Journals. Organization and Management / Silesian University of Technology*, 205, 245-260. <https://doi.org/10.29119/1641-3466.2024.205.15>
- Herd, T., & Kim-Spoon, J. (2021). A systematic review of associations between adverse peer experiences and emotion regulation in adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 24(1), 141-163. <https://doi.org/10.1007/s10567-020-00337-x>
- Khabarova, M. R., & Orekhova, E. Y. (2022). Student procrastination: Dangers and solutions. In XXIV Vserossiiskaia studencheskaia nauchno-prakticheskaia konferentsiia Nizhnevartovskogo gosudarstvennogo universiteta (pp. 290–295). Nizhnevartovsk State University.
- Khan, N. F., Ikram, N., Saleem, S., & Zafar, S. (2023). Cyber-security and risky behaviors in a developing country context: A Pakistani perspective. *Security Journal*, 36(2), 373-405. <https://doi.org/10.1057/s41284-022-00343-4>
- Kim, E. J. (2019). Effects of reality therapy program based on choice theory on the self-esteem and school adjustment of adolescents with low self-esteem. *Korean Journal of Youth Studies*, 26(5), 1-25.
- Kim, M., & Canagarajah, S. (2021). Student artifacts as language learning materials: A new materialist analysis of South Korean job seekers' student-generated materials use. *The Modern Language Journal*, 105(S1), 21-38. <https://doi.org/10.1111/modl.12686>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01793.x>
- Li, Y. (2024). A study on the relationship between parents' expectations and junior middle school students' academic test scores--taking English as an example. *Journal of Language, Culture and Education*, 1(1), 89-101.
- Lyon, A. R., Connors, E. H., Lawson, G. M., Nadeem, E., & Owens, J. S. (2024). Implementation science in school mental health: A 10-year progress update and development of a new research agenda. *School Mental Health*, 16, 1013-1037. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09731-0>
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36–48. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.10.002>
- Pekrun, R., Marsh, H. W., Elliot, A. J., Stockinger, K., Perry, R. P., Vogl, E., Goetz, T., van Zanden, B., Möller, J., & Ludtke, O. (2021). A three-dimensional taxonomy of achievement emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 124(1), 145-179. <https://doi.org/10.1037/pspp0000434>
- Poursalman, S., & Asgharnejadfarid, A. A. (2019). The effectiveness of life skills training on anger management and resilience in adolescents. *Applied Family Therapy*, 1(2), 105-124. <https://sid.ir/paper/361087/fa>
- Rice, F., Riglin, L., Lomax, T., Souter, E., Potter, R., Smith, D. J., Thapar, A. K., & Thapar, A. (2019). Adolescent and adult differences in major depression symptom profiles. *Journal of Affective Disorders*, 243, 175-181. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2018.09.015>
- Saadati, M., & Qalich, M. (2024). The relationship between cyberspace addiction and social alienation among citizens of Qazvin city. *Continuity and Social Change*, 3(2), 597-620. (in Persian) <https://doi.org/10.22034/jscc.2024.21735.1128>
- Shafait, Z., Khan, M. A., Sahibzada, U. F., Dacko-Pikiewicz, Z., & Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: A correlational study in higher education. *Plos one*, 16(8), e0255428. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>
- Soleimani, A., & Babaei, K. (2016). The effectiveness of group reality therapy training based on choice theory on anxiety and hopefulness of substance-dependent individuals during withdrawal. *Addiction Research*, 10(37), 137-150. (in Persian) <https://sid.ir/paper/113848/fa>
- Trent, E. S., Viana, A. G., Raines, E. M., Woodward, E. C., Storch, E. A., & Zvolensky, M. J. (2019). Parental threats and adolescent depression: The role of emotion dysregulation. *Psychiatry Research*, 276, 18-24. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2019.04.009>
- Ulmer-Yaniv, A., Waidergoren, S., Shaked, A., Salomon, R., & Feldman, R. (2022). Neural representation of the parent-child attachment from infancy to adulthood. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 17(7), 609-624. <https://doi.org/10.1093/scan/nsab132>
- Wubbolding, R. E. (2011). Reality therapy. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12351-000>.

- Zabihi, F., Davoodi, S. R., & Nordfjaern, T. (2023). Investigating the role of health belief model on seat belt use for front seat passengers on urban and rural roads. *International journal of injury control and safety promotion*, 30(1), 143-152. <https://doi.org/10.1080/17457300.2022.2147195>
- Zhang, H., Lee, I., Ali, S., DiPaola, D., Cheng, Y., & Breazeal, C. (2023). Integrating ethics and career futures with technical learning to promote AI literacy for middle school students: An exploratory study. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 33(2), 290-324. <https://doi.org/10.1007/s40593-022-00293-3>