Journal of Research in Educational Systems

Volume 18, Isuue 65, 2024
Pp. 5-23

Print ISSN: 2383-1324
Online ISSN: 2783-2341

Homepage: www.jiera.ir

The Efficacy of Responsibility-Based Training Grounded in Choice Theory on the Academic Perseverance and the Quality of Learning Experiences of Students in the Experimental Field of Science

Mohammad Gravand nia[1] | Esmaeil Sadipour[2]✉ | Hassan Asadzadeh[3] | Soghra Ebrahimi Ghavam[4]

1. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: geravand.mohamad@yahoo.com
2. *Corresponding Author*, Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: ebiabangard@yahoo.com
3. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: Asadzadeh@atu.ac.ir
4. Department of Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran. E-mail: S.ebrahimighavam@gmail.com

ABSTRACT

Objective: The aim of this research was to the effectiveness of responsibility education based on choice theory on academic sustainability and the quality of learning experiences of secondary school students in the experimental field.

Methods: The research method is of the type of applied objective and the type of quasi-experimental studies (pre-test-post-test with control group). The statistical population includes students in the second year of high school in the 2nd district of Karaj city, who studied in the academic year 2022-2023. Among them, 30 people were selected by the available sampling method and were placed in two experimental (15 people) and control (15 people) groups. The data collection tools were Martin and Marsh's academic sustainability questionnaire (2008), Newman's quality of learning experience questionnaire (1990), and the responsibility training package based on Ground Selection Theory. The experimental group was trained in the accountability package for 10 sessions, and the data were analyzed with SPSS version 26 software and multivariate covariance analysis.

Results: The results showed a significant difference between the experimental and control groups regarding academic sustainability and the quality of learning experiences of the students of the second secondary level of the experimental field. Responsibility education based on choice theory increases academic persistence (p=0.001 and 24.743) and the quality of learning experiences (p=0.001 and 44.415).

Conclusion: According to the findings, it is concluded that the responsibility training package can have educational and practical implications for students in increasing academic sustainability and the quality of learning experiences.

Article Info:

Article Type:
Research Article

Article history:
Received November 06, 2023
Received in revised form June 03, 2024
Accepted June 16, 2024
Published Online July 03, 2024

Keywords:
Responsibility,
Choice theory,
Academic perseverance,
Quality of learning experiences

Cite this article: Gravand nia, M., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Ghavam, S. (2024). The Efficacy of Responsibility-Based Training Grounded in Choice Theory on the Academic Perseverance and the Quality of Learning Experiences of Students in the Experimental Field of Science. *Journal of Research in Educational Systems*, *18*(65), 5-23. https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073

© The Author(s)

Publisher: Iranian Educational Research Association

DOI: https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to Glaser, responsibility is one of the first and most important factors that plays a prominent role in a person's sense of worth in adolescence, which causes a feeling of constructiveness and society will also perceive it as valuable; Because studies have shown that responsibility has a lot to do with adaptability and resilience and can prevent severe psychological complications in life (Mohammadifar and Shirazi .Naqander, 1400)

Along with accountability, academic persistence refers to the ability to adaptively process previous frustrations and cope with academic challenges. High persistence can help students have more positive control appraisals and generally focus more on the likelihood of success in learning situations. Protect your value. By supporting control and value assessment, persistence can help promote positive emotions such as enjoyment of learning and control negative emotions such as anxiety (Hirvonen et al., 2020). Also, the quality of learning experiences is influenced by the content of education, resources, curriculum flexibility, learning and the quality of teacher-student relationships (Simarmat & Mayuni, 2023) and students' perception of learning and school and the factors that affect these views, continuously. are evolving. In this way, it is clear that students consider relationships with teachers and parents to be an important aspect of their learning and school experiences. Students tend to have positive relationships with teachers and value the individual attention teachers receive. The nature and extent of such relationships vary among students, but all students perceive student-teacher relationships as a factor influencing their views of learning and school (Groves & Welsh, 2010). This type of relationship, which results from focus and Focusing on academic goals and also the type of educational and cognitive and even social food of schools depends on the level of responsibility of the student. The current research was conducted to investigate the effectiveness of the accountability package based on the choice theory and its effectiveness on academic sustainability and the quality of learning experiences.

Method

The research method was a quasi-experimental design of pre-test-post-test type with a control group. The scope of this research in the qualitative part included all the available sources and articles on the topic of responsibility based on choice theory from SID, Science Direct, Springer, Google Scholar, Scopus, Magiran databases.

The tools used in this research were Martin and Marsh's academic persistence questionnaire (Martin & Marsh, 2008a) and Newman's quality of learning experience questionnaire (1990). Then, the questionnaires were completed once before the implementation of the training package by the students of the experimental and control groups, and the theory-based responsibility training package was implemented for the experimental group for 10 sessions and each session lasted 90 minutes, but the control group did not receive training, then to The purpose of the post-test of the questionnaires was implemented for two experimental and control groups. In order to test the hypotheses, statistical data were analyzed by multivariate analysis of covariance by SPSS26 software. In order to create the educational package, the educational implications of this theory, especially the concepts related to responsibility, were collected by reviewing the recent ten-year research literature from reliable domestic and foreign scientific databases in connection with the theory of reality therapy (choice theory). The criteria for entering the study in the experimental field was interest and commitment to participate in all the meetings, and the exit criteria in this research was non-cooperation and absence of more than one meeting. The research implementation process is such that before the implementation of the test, ethical points such as confidentiality, privacy of the subjects, etc., with the IR code, were approved by Allameh Tabatabai University of Tehran, and after receiving the informed consent to participate in the research, anonymous questionnaires were distributed.

Sampling Procedures

The sample of the following research includes the female students of the second year of high school in the experimental field of the 2nd district of Karaj city, who were studying in the academic year of 1402-1401.

Sample Size, Power, and Precision

By using the available sampling method and based on what is stated in the basics of the research method, about the adequacy of the sample of 30 people - two groups of 15 people - among the students to be placed in two groups of 15 people, including an experimental group and a control group. has been taken The criteria for entering the study in the experimental field were interest and commitment to participate in all meetings, and the exit criteria in this research were non-cooperation and absence of more than one meeting. This research was reviewed at Allameh Tabatabai University and was approved with the code ID IR.ATU.REC.1402.002.

The following ethical considerations have been observed in this research.

Obtaining informed and voluntary consent from volunteers to participate in the study

• Keeping the questionnaire information confidential and assuring the participants about the confidentiality of the information

Confidentiality and use of data in line with research goals

• Non-disclosure of information, both identity and structure

Providing research results to participants upon their request

Participation in the research is optional

Freedom and authority of the participants to withdraw from further participation in the research

Mixed methods research

The method of the current research is fundamental in terms of the goal in the design of the training package and in the effectiveness of the training package it is of the applied type. In order to answer the main question and achieve the goals of the research, a mixed research method has been used in two parts, qualitative and quantitative. Compilation of the training package of the qualitative part and the evaluation of the effectiveness of the training package of the quantitative part. In this section, while reviewing the research literature of the last ten years from reliable domestic and foreign scientific databases in connection with the reality therapy theory (choice theory), the educational implications of this theory, especially the concepts related to responsibility, were collected. Then, by using the method of comparative content analysis (whole to part; theory to category) and data coding according to the categories, implications of Glaser's theory of choice theory will be extracted. Then this package was presented to 10 experts in psychology and the theory of reality therapy (choice theory) to check its validity to determine whether the educational package has the required validity or not. Content validity ratio (CVR) index was used to check the content validity of the package. Lavshe's index was checked with a survey of 10 experts in the field of psychology and the theory of reality therapy (choice theory) and the cases with a low reliability index were removed; And finally, using the items that had a favorable index. After the validity of the package was checked and confirmed, the effectiveness of the said training package was checked using a pre-test-post-test pseudo-experiment with a control group.

Results

Table 6.

The results of multivariate covariance analysis of post-test scores of academic persistence and the quality of learning experiences of experimental and control groups.

Variable		sum of roots	degree of freedom	mean square	F	meaningful	the effect size
academic persistence	group	328.767	1	328.767	19.525	0.001	0.429
	Pre-test	1.077	1	1.077	0.064	0.802	0.002
	Error	437.796	26	16.838			
The quality of learning experiences	group	1255.60	1	1255.60	53.341	0.001	0.672
	Pre-test	2.130	1	2.130	0.090	0.766	0.003
	Error	617.519	26	23.539			

As seen in Table 6, the F ratio of multivariate covariance analysis in academic persistence (F=19.525 and p=0.001) and quality of learning experiences (F=53.341 and p=0.001) are significant. These findings show that there is a significant difference in the variables of academic persistence and quality of learning experiences between the experimental group and the control group. Therefore, the hypotheses of the research are confirmed.

This package has sufficient validity based on the necessary indicators. According to table 2-4 in this research, the minimum acceptable level of CVI index is equal to 0.79, and if the CVI index of an item is less than 0.79, it should be revised or deleted, according to the evaluation of the values obtained in the dimensions of relevance, simplicity and The clarity of the goals are not below the relevant criteria; Therefore, in general, the content validity CVI index was approved by the group of experts. The level of academic persistence of students who have been subjected to the intervention of the educational package of responsibility based on the choice theory is higher than the students who have not been subjected to any intervention. The analysis of the findings showed that with education under the influence of the responsibility training package based on the choice theory, the level of academic persistence increases. The quality of learning experiences of students who have been subjected to the intervention of the educational package of accountability based on the choice theory is higher than the students who have not been subjected to any intervention.

Examining the results of this research showed that the quality of the learning experiences of students who were subjected to the intervention of the responsibility training package based on the choice theory is higher than the students who were not subjected to any intervention; Therefore, the third hypothesis of the research is confirmed.

Conclusions

The analysis of the findings showed that with training under the influence of the responsibility training package based on the choice theory, the level of academic persistence increases and in this context the related hypothesis is confirmed. The interpretation of this finding is that persistence can protect value evaluations from decline after failure. By supporting control and value assessment, persistence can contribute to academic emotions and direct these emotions toward adherence and responsible behavior. Although academic persistence refers to students' ability to effectively cope with challenges, adversities, and setbacks in the school environment, these adversities associated with academic persistence are relatively low pressures that arise from typical "everyday" academic life; such as a lower-than-expected grade on an exam and a student's ability to successfully cope with academic obstacles and challenges that are typical of the normal course of school life (e.g., poor grades, competitive deadlines, exam pressure, difficult schoolwork) (Martin & Marsh, 2008a) helps students to cope with any disappointment (Ahmed Shafi et al., 2018).

Examining the results of this research showed that the quality of the learning experiences of students who were subjected to the intervention of the responsibility training package based on the choice theory is higher than that of students who were not subjected to any intervention; Therefore, the research hypothesis is confirmed. In the context of this finding, it can be said that a range of experiences support participation and guide and strengthen learning, which are broader and more inclusive than experiences that are acquired through lifelong learning programs and by others through interpersonal communication and Interactions between students are taught or facilitated as intentional learning experiences (Billett, 2023), which results from the quality and specificity of those experiences or activities. Through strengthening motivation and active learning, this quality can lead to students learning how to learn and interest in continuous learning and realizing short-term (internal reward), long-term (career success) and extensive personal growth (from job position to free time) (Abbasi et al., 2018). For a scientific and comprehensive review, it is suggested to include the follow-up stage in similar studies in future researches in order to gain the necessary knowledge about the effectiveness of responsibility education based on the choice theory in the long term, and it is also suggested that students of the first secondary level A similar research should also be done. According to the findings of the current research, which shows that responsibility training based on choice theory has a positive effect on academic

sustainability and the quality of students' learning experiences, it is suggested that responsibility training based on choice theory be included in the curriculum of schools as mandatory skills. Education should be included and necessary training for teachers and counselors to successfully use responsibility education based on choice theory in order to improve academic sustainability and the quality of learning experiences and drawing a successful future for students by raising the level of responsibility. It should be noted that in the research process, the limitations are as follows: academic sustainability and the quality of learning experiences were evaluated using self-report, which means that future studies should use other supplementary criteria, another limitation is that the selected community, related to It was Fardis city, which is why the generalization of the findings should be done with caution. Also, the lack of opportunity and the possibility of examining teachers' views about students is also one of the limitations that can be effective in generalizing the results.

پژوهش در نظام‌های آموزشی

دوره ۱۸، شماره ۶۵، ۱۴۰۳
ص ۵-۲۳

شاپا (چاپی): ۱۳۲۴-۲۳۸۳
شاپا (الکترونیکی): ۲۳۴۱-۲۷۸۳

Homepage: www.jiera.ir

اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان

محمد گراوندنیا [۱] | اسماعیل سعدی پور [۲]✉ | حسن اسدزاده [۳] | صغرا ابراهیمی قوام [۴]

۱. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه: geravand.mohamad@yahoo.com

۲. *نویسنده مسئول*، گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه: ebiabangard@yahoo.com

۳. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه: Asadzadeh@atu.ac.ir

۴. گروه روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی (ره)، تهران، ایران. رایانامه: S.ebrahimighavam@gmail.com

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم رشته تجربی بود.

روش: روش پژوهش از نوع هدف کاربردی و از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی (پیش‌آزمون_پس‌آزمون با گروه کنترل) است. جامعهٔ آماری شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه منطقه ۲ شهر کرج است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بوده‌اند. از بین آن‌ها ۳۰ نفر به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) جای گماری شدند و گروه آزمایش تحت آموزش بسته‌ی مسئولیت‌پذیری قرار گرفتند، درحالی‌که گروه کنترل آموزش خاصی دریافت نکردند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی پایستگی تحصیلی Martin and Marsh (2008)، پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری Newman (1990) و بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب گراوند و همکاران بوده است. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه تحت آموزش بسته‌ی مسئولیت‌پذیری قرار گرفتند ولی گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند؛ و داده‌ها با نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و به روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری تحلیل شده‌اند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین گروه‌های آزمایش و کنترل ازنظر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم رشته تجربی تفاوت معناداری وجود دارد؛ یعنی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب باعث افزایش پایستگی تحصیلی (۲۴/۷۴۳ و p=۰/۰۰۱) و کیفیت تجارب یادگیری (۴۴/۴۱۵ و p= ۰/۰۰۱) می‌شود.

نتیجه‌گیری: باتوجه‌به یافته‌ها نتیجه‌گیری می‌شود که بسته‌ی آموزش مسئولیت‌پذیری می‌تواند تلویحات آموزشی و کاربردی برای دانش‌آموزان در افزایش پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری شود.

درباره مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

تاریخچه مقاله:
تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۳/۱۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۷
تاریخ انتشار: ۱۴۰۳/۰۴/۱۵

واژه‌های کلیدی:
پایستگی تحصیلی،
کیفیت تجارب یادگیری،
مسئولیت‌پذیری،
نظریه انتخاب

استناد به این مقاله: گراوندنیا، محمد، سعدی پور، اسماعیل، اسدزاده، حسن، و ابراهیمی قوام، صغرا. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۸(۶۵)، ۵-۲۳.
https://doi.org/10.22034/jiera.2024.424033.3073

© نویسندگان

ناشر: انجمن پژوهش‌های آموزشی ایران

مقدمه

در نظریه انتخاب، گلاسر معتقد است که افراد در مورد افکار، احساسات و رفتارهای خود حق انتخاب دارند و هر کاری که افراد انجام می‌دهند، انتخابی است که بهترین تلاش فرد برای ارضای یک یا چند نیاز اساسی است (Mason & Mason-Bennett, 2021) و در تئوری انتخاب این رفتار است که به‌عنوان یک انتخاب یا مجموعه‌ای از انتخاب‌ها با انگیزه و از طریق برآوردن نیازها تقویت می‌شود (Lyngstad, 2023) و به اعتقاد گلاسر، افراد باید در قبال رفتار خود مسئولیت بیشتری بپذیرند. ماهیت این نظریه این است که همه انسان‌ها در برابر کارهایشان مسئول‌اند و می‌توانند زندگی خود را کنترل و مدیریت نمایند. از طرفی، مشکل ریشه‌ای اکثر ناراحتی‌ها، نارضایتی یا عدم وجود احترام در روابط روزمره فرد است و زمانی که مسئولیت‌پذیری کافی وجود نداشته باشد، فرد برای مقابله با ناامیدی ناشی از برآورده نشدن، رفتار ناسازگارانه را انتخاب می‌کند(Wubbolding, 2013). مسئولیت‌پذیری ویژگی شخصیتی آموختنی است که به‌صورت نوعی نگرش و مهارت در ابعاد شناختی، عاطفی و عملکردی فرد شکل می‌گیرد (Mousavi et al., 2023). از دیدگاه گلاسر نیز مسئولیت‌پذیری، توانایی رفع نیازها و پذیرش پیامدهای رفتارهاست، به شکلی که مانعی در برآوردن نیازهای دیگر افراد نباشد و این ویژگی از دیدگاه او، عاملی برای ارضای نیازهای متقابل افراد جامعه و همبستگی اجتماعی است (عمارلو و همکاران، ۱۳۹۷).

ازنظر گلاسر، مسئولیت‌پذیری یکی از اولین و مهم‌ترین عواملی است که نقش برجسته‌ای در احساس ارزشمندی در نوجوانی فرد نیز دارد که باعث احساس سازندگی شده و جامعه نیز آن را ارزشمند درک خواهد کرد؛ چراکه مطالعات نشان داده است که مسئولیت ارتباط زیادی با سازگاری و تاب‌آوری دارد و می‌تواند از عوارض روانی شدید انسان در زندگی، جلوگیری کند (محمدی‌فر و شیرازی نقندر، ۱۴۰۰). به‌نوعی این ویژگی، یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب همه فعالیت‌هایی متعهد شده است (سعادتی شامیر و همکاران، ۱۳۹۷) و از این طریق است که دانش‌آموزان مدرسه، یادگیری و تحصیل را لذت‌بخش، پاداش‌دهنده یا هدفمند می‌دانند (شیخ‌الاسلامی و همکاران، ۱۴۰۲) یا در مورد عواملی که از یادگیری و تجارب مدرسه آن‌ها حمایت می‌کنند یا مانع آن می شوند، ادراک واضحی از خود نشان می‌دهند (Groves & Welsh, 2010) و به احساسات مثبت منجر می‌شود. بر اساس نظریه ارزش کنترل هیجانات پیشرفت، احساسات درنتیجه ارزیابی کنترل ذهنی بر موقعیت‌ها و نتایج و ارزش ذهنی فعالیت یا نتیجه یادگیری به وجود می‌آیند. دانش‌آموزان از سطح کنترلی که دارند ارزیابی می‌کنند که آیا می‌توان به موفقیت دست‌یافت یا از شکست اجتناب کرد (ارزیابی‌های آینده‌نگر) یا اینکه تا چه حد نتیجه به‌دست‌آمده به‌واسطه کنترل ذهنی یا عوامل بیرونی ایجاد شده است (ارزیابی‌های گذشته‌نگر). ازآنجایی‌که پایستگی تحصیلی به توانایی پردازش سازگارانه ناامیدی‌های قبلی و مقابله با چالش‌های تحصیلی اشاره دارد، پایستگی بالا می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا ارزیابی‌های کنترل مثبت بیشتری داشته باشند و به‌طورکلی بیشتر بر احتمال موفقیت در موقعیت‌های یادگیری تمرکز کنند و از ارزیابی‌های ارزش خود محافظت کنند. از طریق حمایت از کنترل و ارزیابی ارزش، پایستگی می‌تواند به ترویج احساسات مثبت مانند لذت بردن از یادگیری و کنترل احساسات منفی مانند اضطراب کمک کند (Hirvonen et al., 2020)؛ بنابراین پایستگی تحصیلی مفهومی نزدیک به مقابله هیجانی است و به ارزیابی ظرفیت فرد برای رویارویی با عقب‌نشینی در یک رویداد ترسناک یا نگران‌کننده اشاره دارد (Putwain et al., 2012).

پایستگی تحصیلی[1] به‌عنوان یک ساختار عاطفی–اجتماعی کلیدی مرتبط با بررسی پیشرفت دانش‌آموزان شناخته می‌شود، به‌ویژه ازنظر نحوه برخورد دانش‌آموزان با ناملایمات تحصیلی (Colmar et al., 2019; Martin, 2013; Martin & Marsh, 2008a, 2008b, 2020). پژوهشگران پنج عامل را به‌عنوان عوامل پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی معرفی کردند که عبارت‌اند از؛ خودکارآمدی (اعتماد)، کنترل (اطمینان)، برنامه ریزی (هماهنگی)، اضطراب پایین (آرامش) و پشتکار (تعهد) که از آن‌ها به‌عنوان مدل CS۵ پایستگی تحصیلی یاد می‌کنند. پایستگی تحصیلی همچنین اعتباری را در اندازه‌گیری رفتار دانش‌آموزان با مشکلات تحصیلی روزانه در جوامع مختلف

1. Academic perseverance

نشان داده است (af Ursin et al., 2021; Hirvonen et al., 2020). این عامل قابلیت ارتقا دارد تا به دانش‌آموزان کمک کند که به‌طور سازنده مشکلات تحصیلی را به‌محض ایجاد آن هدایت کنند (Martin & Marsh, 2020). این مفهوم به‌نوعی بر پاسخ‌های دانش‌آموزان به چالش‌های روزمره تمرکز دارد که بر رویکردهای پیشگیرانه (و نه واکنشی) به مشکلات تحصیلی تأکید دارد و نوعی توانایی دانش‌آموزان برای رویارویی موفق در برابر چالش‌های تحصیلی (مانند نمرات ضعیف، ضرب‌الاجل‌های رقابتی، فشار امتحان، تکالیف دشوار مدرسه) است که مبتنی بر نظریه روان‌شناسی مثبت در پیوند با احساسات مثبت، تعامل، روابط، معنا و موفقیت در ارتباط با ناکامی‌ها و چالش‌های تحصیلی است (Weißenfels et al., 2022). دانش‌آموزان با شرکت در فعالیت‌ها و تجربیات معنادار و جالب و کسب فرصت‌هایی برای موفقیت - هم ازنظر تحصیلی و هم ازلحاظ رشدی - دیدگاه‌های مطلوبی نسبت به یادگیری و مدرسه می‌یابند (Groves & Welsh, 2010)؛ بنابراین یکی از ساختارهای مربوط به زندگی تحصیلی دانش‌آموز، نوع مقابله با مشکلات تحصیلی مستمر یا همان پایستگی تحصیلی است که مفهومی برخاسته از انعطاف‌پذیری فرد و به عنوانی موفقیت فردی در هنگام مواجهه با مشکلات تحصیلی و کاستی‌ها یا عقب‌ماندگی‌های آموزشی-یادگیری فرد است (اخوی ثمرین و همکاران، ۱۴۰۱).

پایستگی تحصیلی را می‌توان از طریق تئوری بسط و ساخت به دست آورد و تقویت کرد که بر اساس این تئوری، احساسات مثبت، گنجینه فکر-عمل لحظه‌ای افراد را گسترش داده و منابع شخصی پایدار آن‌ها را می‌سازد. هنگامی‌که دانش‌آموزان با مشکلات تحصیلی معمولی مواجه می‌شوند، احساسات منفی را تجربه می‌کنند. گفته شده که این احساسات با آماده شدن برای اقدام فوری در لحظه، مجموعه فکری-عملی [اصول] را کاهش می‌دهند. معلمان و همسالان می‌توانند با تصحیح عاطفه منفی توسط احساسات مثبت از «فرضیه ابطال» پیشنهادی استفاده کنند و به‌عنوان پادزهر عمل کنند (Fredrickson, 2001). پژوهش‌ها نشان داده است که دانش‌آموزان با پایستگی تحصیلی بیشتر تمایل دارند سطوح بالاتری از کنترل درک شده را بر نتایج تحصیلی خود تجربه کنند (Martin & Marsh, 2008a)و این ویژگی در فرد، پیش‌بینی‌کننده‌ی چندین عامل مثبت مانند مشارکت کلاس و تکمیل وظایف است (Martin & Marsh, 2008b) و با پاسخگویی موفقیت‌آمیز به شکست‌ها و چالش‌های تحصیلی روزمره اشاره دارد و با خودکارآمدی بالا، پشتکار و برنامه‌ریزی (Martin, 2013)، درگیری عاطفی و رفتاری بالا، راهبردهای یادگیری مؤثر و خودناتوانی کم در مدرسه مرتبط است. البته همه‌ی دانش‌آموزان در مقطعی با چالش‌ها و فشار مدرسه روبه‌رو می‌شوند و بنابراین، توانایی بازیابی از این مشکلات است که تعیین می‌کند دانش‌آموزان در موقعیت‌های بعدی چقدر واکنش مثبت و مداوم نشان می‌دهند و مسئولانه برخورد می‌کنند (Hirvonen et al., 2020).

میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان یا میزان مشارکت آن‌ها در وظایف یادگیری و تجربیات مدرسه، به‌نوعی بر نحوه درک آن‌ها از یادگیری و مدرسه تأثیر می‌گذارد. پذیرفتن مسئولیت بیشتر برای یادگیری، دانش‌آموزان را برای موفقیت و مشارکت فعالانه در تجارب آموزشی و مدرسه تحریک می‌کند (Groves & Welsh, 2010). زمانی که یادگیری نتیجه مشارکت دانش‌آموز در نظر گرفته می‌شود، بر آنچه دانش‌آموزان باید انجام دهند، تأکید می‌شود و بیش از مهارت‌های ارتباطی و دانش محتوا، سیستم‌های آموزشی باید به اشکال پیشرفته‌تر توسعه فکری فردی کمک کنند (Correia et al., 2020; Kathuria & kumar Pandya, 2020) و به افزایش کیفیت تجارب یادگیری آموزشی و غیرآموزشی آنان توجه نمایند، چراکه کیفیت تجربه یادگیری بر ادراک دانشجویان نسبت به ورودی‌های مستقیم و غیرمستقیم که از کالج یا دانشگاه دریافت کرده‌اند، دلالت دارد (Charkhabi et al., 2013) تا به یادگیرنده کمک کند به شیوه‌ای کارآمد به نقطه پایانی برسد. کیفیت تجارب یادگیری، تحت تأثیر محتوای آموزش، منابع، انعطاف پذیری برنامه‌های درسی، یادگیری و کیفیت روابط استاد-دانشجو است (Simarmat & Mayuni, 2023) و ادراک دانش‌آموزان از یادگیری و مدرسه و عواملی که بر این دیدگاه‌ها تأثیر می‌گذارند، به‌طور مستمر در حال تحول هستند. مؤثرترین

وسیله برای دستیابی به اطلاعات معتبر و ارزشمند، پرسش از خود دانش‌آموزان است؛ چراکه دعوت از دانش‌آموزان برای بیان دیدگاه‌ها و عواملی که آن‌ها به‌عنوان کمک‌کننده مثبت و منفی در یادگیری و تجربیات مدرسه خود می‌دانند، توصیف جامع‌تری از اثربخشی و یادگیری مدرسه را تضمین می‌کند؛ بنابراین برای اینکه نتیجه یادگیری، انتظارات معلم را برآورده کند، معلم باید دانش قبلی دانش‌آموزان را استخراج کند و دانش‌آموزان را قادر سازد تا آن را درک نموده یا به چالش بکشند (Learn, 2000).

فعالیت و کنش یادگیری، باید به یادگیرنده اشکال مناسبی از تشویق، درگیری شناختی و بازخورد ارائه کند که زیربنای آن، دانشی است که زمینه و ارتباط را فراهم می‌کند. داده‌ها نشان می‌دهد که تجربیات یادگیری عملی حتی به رشد معلمان کمک کرده است (Jiyane & Gravett, 2019). این کیفیت موردنظر در تجارب یادگیری می‌تواند از طریق یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری و افزایش علاقه‌مندی همیشگی یادگیرندگان و تحقق نتایج کوتاه‌مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت شغلی) و رشد فردی گسترده (از موقعیت شغلی تا اوقات فراغت) شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). در مورد دامنه و تنوع این تجارب، برخی معتقدند یادگیرندگان باید طیف وسیعی از تجربیات مدرسه را داشته باشند و قرار دادن یادگیرندگان در کلاس، ممکن است آن‌ها را به اندازه کافی برای چالش‌های اجتماعی–اقتصادی آماده نکند؛ بنابراین کیفیت محیط یادگیری و تنوع تجارب موجود در آن، استفاده از بستر یادگیری، نتایج یادگیری قابل‌دستیابی، حمایت مربی برای کمک و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای درگیر شدن با مطالب درسی، تعامل با همتایان، مشارکت در کلاس، نوع ارزیابی‌ها و معرفی روش‌های تدریس جدید به‌صورت آنلاین را تسهیل می‌کند (Chisadza et al., 2021).

روند عادی آموزش به این صورت است که در کلاس‌های سنتی، مربی دانش ارائه می‌کند و بهتر می‌تواند درک و علاقه دانش‌آموزان را بسنجد و دریابد که آیا آن‌ها می‌توانند در فعالیت‌های کلاس شرکت کنند یا خیر و معلم نیز می‌تواند بازخورد فوری در مورد سؤالات روشن در کلاس ارائه دهد. البته این مورد در مقایسه با دوره‌های آنلاین، در دوره‌های سنتی می‌تواند زمان کمتری از وقت مربیان را بگیرد. پیشینه پژوهش‌ها ترکیب دو روش آموزش را مؤثرتر دانسته، چنان‌که نتایج مطالعه‌ی (Bouilheres et al., 2020) این ادعا را تأیید می‌کند که درک یادگیرندگان از تجربیات یادگیری و همچنین تعامل آن‌ها با همسالان، اساتید و محتوا درنتیجه‌ی محیط یادگیری ترکیبی تأثیر مفیدی داشته است (Öztürk, 2021). در کشورهای توسعه‌یافته دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند زمان انعطاف‌پذیری برای یادگیری داشته باشند که دسترسی به مواد آموزشی برای آن‌ها راحت‌تر شود. دانشگاه‌ها نیز از طریق اجرای این روش یادگیری، از مزایایی برخوردار می‌شوند (Selvanathan et al., 2023)؛ چراکه محیط‌های یادگیری متنوع مانند محیط آنلاین به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا به‌طور انعطاف‌پذیر، بدون محدودیت زمانی و مکانی به اطلاعات دسترسی داشته باشند، تکرار نامحدود انجام دهند و برای یادگیری خود برنامه‌ریزی کنند. از سوی دیگر، معایبی مانند آموزش کارکنان، هزینه‌های نیروی کار برای تهیه محتوای دوره، دانش‌آموزان احساس تنهایی و انزوا، عدم تعامل چهره به چهره وجود دارد (Öztürk, 2021). یافته‌ها نشان می‌دهد که عملکرد دانش‌آموزان در محیط آنلاین ارتباط مثبتی با دسترسی بهتر به اینترنت دارد. دسترسی به مطالب آموزشی کمکی نیز برای دانشجویان آسان‌تر است. البته که این تجربه، برای دانش‌آموزانی که تغییر رویه به آنلاین را دشوار می‌دانند و برای کسانی که خودآموزی (مانند خواندن از طریق اسلایدها و یادداشت‌های کلاس) را نسبت به مطالعه کمکی (یعنی پیوستن به سخنرانی‌های زنده یا تماشای سخنرانی‌های ضبط‌شده) ترجیح می‌دهند، عملکرد تحصیلی پایین‌تری در پی داشته است (Chisadza et al., 2021). محقق تجربیات زیسته در آموزش عالی را جمع‌آوری کرده که پذیرش معلمان دانشگاهی از فناوری اطلاعات و ارتباطات و ادغام آن در کلاس درس (میرزاجانی و همکاران، ۲۰۱۶)، توجه معلمان و احساس معنا در محل کار و عاملیت معلمان در مواقع بحران را به تصویر کشیده است (Siason Jr, 2022). دانش‌آموزان همچنان به شناسایی ویژگی‌های معلم که ازنظر آن‌ها مهم هستند، مانند

دانش حوزه موضوعی، اشتیاق، قابلیت دسترسی، سازگاری و انصاف، احترام گذاشتن، تصدیق رفتار خوب و بد و کاربردی کردن یادگیری در زندگی واقعی ادامه می‌دهند (حجتی و همکاران، ۱۴۰۰). به‌این‌ترتیب مشخص می‌شود که دانش‌آموزان روابط با معلمان و والدین را جنبه مهمی از یادگیری و تجربیات مدرسه خود می‌دانند. دانش‌آموزان تمایل به روابط مثبت با معلمان دارند و برای توجه فردی که معلمان دریافت می‌کنند، ارزش قائل هستند. ماهیت و میزان چنین روابطی در بین دانش‌آموزان متفاوت است، اما همه دانش‌آموزان روابط دانش‌آموز و معلم را به‌عنوان یک عامل تأثیرگذار بر دیدگاه‌های آن‌ها نسبت به یادگیری و مدرسه درک می‌کنند (Groves & Welsh, 2010).این نوع روابط که ناشی از تمرکز و تمرکز بر اهداف تحصیلی و هم‌چنین نوع خوراک آموزشی و شناختی و حتی اجتماعی مدارس است، به میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز بستگی دارد. پژوهش حاضر برای بررسی اثربخشی بسته‌ی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب و اثربخشی آن بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری صورت گرفته است.

روش

روش پژوهش یک طرح شبه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون–پس‌آزمون با یک گروه کنترل بوده است که شامل دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رشته تجربی منطقه ۲ شهر کرج است که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و بر اساس آنچه در مبانی روش تحقیق آمده مبنی بر کفایت نمونه ۳۰ نفری – دو گروه ۱۵ نفره – از میان دانش‌آموزان برای قرارگرفتن در دو گروه ۱۵ نفره، شامل یک گروه آزمایشی و یک گروه کنترل در نظر گرفته شده است. ملاک ورود به مطالعه تحصیل در رشته تجربی، علاقه‌مندی و تعهد به جهت شرکت در تمام جلسات و ملاک‌های خروج در این پژوهش عدم همکاری و غیبت بیش از یک جلسه بوده است. فرایند اجرای پژوهش بدین‌صورت است که پیش از اجرای آزمون نکات اخلاقی ازجمله رازداری، حفظ حریم آزمودنی‌ها و غیره با کد IR توسط دانشگاه علامه طباطبایی تهران تأیید و پس دریافت رضایت‌نامه شرکت آگاهانه در پژوهش، پرسشنامه‌های بی‌نام توزیع شده است. سپس پرسشنامه‌ها یک‌بار قبل از اجرای بسته آموزشی توسط دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل تکمیل شده‌اند و بسته آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه برای گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه و هر جلسه ۹۰ دقیقه انتخاب اجرا گردید ولی گروه کنترل آموزشی دریافت نکرده‌اند، سپس به‌منظور پس‌آزمون پرسشنامه‌ها برای دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شده است. به‌منظور آزمودن فرضیه‌ها، داده‌های آماری با آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری توسط نرم‌افزار SPSS26 مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفتند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده گردیده است:

الف) پرسشنامه‌ی پایستگی تحصیلی مارتین و مارش (Martin & Marsh, 2008a): این پرسشنامه توسط Martin and Marsh (2008) به‌منظور سنجش پایستگی تحصیلی ساخته شده است. این پرسشنامه ۶ گویه دارد که در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در این پرسشنامه به ترتیب ۶ و ۳۰ است. هرقدر نمره بیشتر باشد، میزان پایستگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه پایستگی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ در پژوهش Martin and Marsh (2008) برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است همچنین در پژوهشی کریمی قرطمانی (۱۳۹۱) پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و روایی آن را از طریق روایی ملاکی با استفاده از همبستگی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی Pintrich (2013) ۰/۵۶ گزارش کرد.

ب) پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری Newman (1990): این پرسشنامه را Newman (1990) ساخته است و نعامی آن را برای نمونه‌های ایرانی هنجاریابی کرده است. این پرسشنامه دارای ۱۰ سؤال و چهار حیطه شامل: ۱) منابع، ازجمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، ۲) محتوا ازجمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده، ۳) انعطاف‌پذیری یادگیری شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب دروس مختلف و وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و درنهایت، ۴) کیفیت

روابط رسمی و غیررسمی اساتید و دانشجویان است. شیوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بدین‌صورت است که هرکدام از آزمودنی‌ها با استفاده از یک مقیاس پنج‌درجه‌ای (خیلی ضعیف نمره ۱ تا بسیار خوب نمره ۵) ماده‌ها را درجه‌بندی می‌کنند. سؤال‌های ۱ و ۲ مربوط به خرده مقیاس منابع؛ سؤال‌های ۳، ٤ و ۵ و ٦ مربوط به خرده مقیاس محتوا؛ سؤال‌های ۷ و ۸ مربوط به خرده مقیاس انعطاف‌پذیری؛ و سؤال‌های ۹ و ۱۰ مربوط به خرده مقیاس کیفیت روابط استاد ـ دانشجو هستند. نتایج نهایی به‌صورت میانگین گزارش می‌شود. عبداللهی و تعبدی (۱۳۹۸) پایایی را به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه کردند. در پژوهش نعامی (۱۳۹۰) ضرایب پایایی حیطه‌های چهارگانه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ محاسبه گردید.

بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب: برای ساخت ضمن مرور ادبیات پژوهشی ده‌ساله‌ی اخیر از پایگاه‌های معتبر علمی داخلی و خارجی در ارتباط با نظریه‌ی واقعیت‌درمانی (تئوری انتخاب) تلویحات آموزشی این نظریه بالأخص مفاهیمی که در زمینه مسئولیت‌پذیری بود، جمع‌آوری گردید. سپس با استفاده از روش تحلیل محتوای قیاسی (کل به جزء؛ نظریه به مقوله) و کدگذاری داده‌ها باتوجه‌به مقولات، تلویحات مسئولیت‌پذیری نظریه‌ی تئوری انتخاب گلاسر استخراج شده است. در این روش بدون اینکه تعمیم یا تعریف خاصی را در نظر داشته باشد، به مطالعه‌ی متن پرداخته و ماحصل این تحلیل را جمع‌بندی می‌نماید. سپس با ایجاد یک ماتریس طبقه‌بندی، طبقه‌ها را انتخاب کند و ضمن مبنا قراردادن این طبقه‌ها به کدگذاری محتوای انتخاب شده مبادرت نماید و درنهایت روایی محتوایی معناداری برای بسته طراحی‌شده محاسبه می‌شود. سپس این بسته به ۱۰ نفر از متخصصین روان‌شناسی و نظریه‌ی واقعیت‌درمانی (تئوری انتخاب) ارائه شده تا اعتبار آن موردبررسی قرار گیرد. برای بررسی روایی محتوایی بسته از شاخص نسبت اعتبار محتوایی (CVR)[1] و شاخص اعتبار محتوایی (CVI)[2] استفاده گردید. حداقل CVR قابل‌قبول بر اساس تعداد متخصصین نمره گذار برای ۱۰ متخصص ۰/٦۲ بود این شاخص برای مؤلفه‌های بسته بالاتر از ۰/۷۰ بودند. همچنین حداقل مقدار قابل‌قبول برای شاخص CVI برابر با ۰/۷۹ است، مقدار این شاخص برای مؤلفه‌های این بسته ۰/۹۰ و بالاتر بود. درنهایت، این بسته در ده جلسه به شرح زیر تدوین شد.

جدول ۱.

بسته آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب

جلسات	اهداف جلسات
جلسه اول: آشنایی و کلیات	آشنایی با محیط و اهداف برگزاری مداخله و اجرای پیش‌آزمون و معرفی اصول ده‌گانه‌ی تئوری انتخاب، رفتارهای مخرب و جایگزینی رفتارهای سازنده
جلسه دوم: نیازها	آشنایی و شناخت بهتر نیازهای اساسی یا ژنتیک در تئوری انتخاب، تفاوت دنیای ادراکی و دنیای مطلوب و توجه به نیازهای خود و دیگران و روش‌های اولویت‌بندی نیازها.
جلسه سوم: روابط	آشنایی با محورهای مهم رابطه، چهار نوع رابطه، توجه به ویژگی ارتباط مؤثر و ارتباط مخرب و توانمندی‌های لازم برای ایجاد ارتباط مؤثر
جلسه چهارم: انواع مسئولیت	آشنایی با مسئولیت‌پذیری و انواع آن، مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی و مسئولیت‌گریز و مصادیق موجود در هر دو نوع
جلسه پنجم: ناکامی و رفتارهای انتخابی	آشنایی با ناکامی و رفتارهای ناکارآمد و ناموثر مقابله با آن، واکنش افراد در مواجهه با شکست و ناکامی و روش‌های غلبه بر ناکامی و شکست بر اساس تئوری انتخاب
جلسه ششم: مهارت حل مسئله	آشنایی با فرایند حل مسئله، مهارت‌های موردنیاز، اشتباهات رایج فردی و حل مسئله مطلوب از دیدگاه تئوری انتخاب
جلسه هفتم: انتخاب‌گری در انسان و عادت‌های سازنده و مخرب	آشنایی بااهمیت انتخاب در زندگی انسان، نگاه تئوری انتخاب به انتخاب‌گری، آثار و پیامدهای انتخاب مؤثر و ناکارآمد، عادت‌های مخرب، سازنده و ارتباط آن با انتخاب‌گری

1. Content Validity Ratio

2. Content Validity Index

جلسات	اهداف جلسات
جلسه هشتم: برنامه‌ریزی	آشنایی با برنامه‌ریزی و اصول آن، هدف و هدف‌گزینی، اولویت‌بندی و برنامه‌ریزی باتوجه‌به انتخاب‌گری انسان و منابع کنترل
جلسه نهم: درک و کشف خواسته‌ها	آشنایی با خواسته‌ها، تفاوت بین خواسته‌های فردی و جمعی، هدف‌مداری و برنامه‌ریزی بر اساس خواسته‌ها بر اساس تئوری انتخاب
جلسه دهم: جمع‌بندی	جمع‌بندی و اجرای پس‌آزمون

یافته‌ها

در این بخش، به شاخص‌های توصیفی، نمره‌های متغیرهای پژوهش در گروه‌های آزمایشی و کنترل پرداخته شده است و نمودار میانگین گروه‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمایش داده شده است. شاخص‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۲ و نمره‌های حاصل از پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در گروه‌های آزمایشی و کنترل در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۲.

شاخص‌های جمعیت شناختی شرکت‌کنندگان

متغیر	گروه	کل	آزمایش	کنترل
پایه تحصیلی	اول	۹	۵	٤
	دوم	۱۱	۵	٦
	سوم	۱۰	۵	۵

جدول ۳.

شاخص‌های توصیفی پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری در گروه‌های آزمایشی و کنترل

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
پایستگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۲/۷۳	۳/۹۹
		پس‌آزمون	۲٦/۳۳	۲/۳۸
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۸/۸۰	٦/۰۵
		پس‌آزمون	۱۷/٦۰	۵/۰۷
کیفیت تجارب یادگیری	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۳/٦۰	٦/٦۲
		پس‌آزمون	۳۳/۷۳	٦/۱۷
	گروه کنترل	پیش‌آزمون	۱۷/٦۰	۲/۲۹
		پس‌آزمون	۱۷/۳۳	۲/٤۷

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون پایستگی تحصیلی در گروه آزمایش به ترتیب ۲۲/۷۳ (و ۳/۹۹) و ۲٦/۳۳ (و ۲/۳۸)، گروه کنترل به ترتیب ۱۸/۸۰ (و ٦/۰۵) و ۱۷/٦۰ (و ۵/۰۷) می‌باشند. همچنین میانگین (انحراف معیار) نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون کیفیت تجارب یادگیری در گروه آزمایشی به ترتیب ۲۳/٦۰ (٦/٦۲) و ۳۳/۷۳ (٦/۱۷) و گروه کنترل به ترتیب ۱۷/٦۰ (۲/۲۹) و ۱۷/۳۳ (۲/٤۷) می‌باشند.

برای مقایسه گروه آزمایشی و گروه کنترل و بررسی تأثیر آموزش مسئولیت‌پذیری بر اساس نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری بر اساس نمره‌های پس‌آزمون‌ها، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون‌ها، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری (مانکووا) روی داده‌ها انجام گرفت. به‌منظور آزمون پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس گروه‌ها از آزمون لوین و آماره‌ام.باکس استفاده شد.

جدول ٤.

آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های متغیرهای پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری

متغیر وابسته	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	ضریب F	سطح معنی‌داری
پایستگی تحصیلی	۱	۲۸	۲/۱۷۸	۰/۱۵۱
کیفیت تجارب یادگیری	۱	۲۸	۱/۲۳۵	۰/۲۷٦

بر اساس جدول شماره ٤، نتایج آزمون لوین، آماره آزمون برای هیچ‌کدام از متغیرها معنادار نبود؛ بنابراین، پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها در گروه‌ها برقرار است. علاوه بر این، برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها آزمون ام. باکس استفاده شد. آماره‌ام. باکس با مقدار ۲/۱۱٦، ۱/۸۷۲ =F و سطح معنی‌داری ۰/۲۳۸ = p نشان می‌دهد که تفاوت کوواریانس‌ها معنی‌دار نیست و در کل، پیش‌فرض‌های اصلی تحلیل کوواریانس رعایت شده است. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پس‌آزمون پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری گروه‌های آزمایش و کنترل

اثر	آزمون	ارزش	مقدارF	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	اثر پیلایی[1]	۰/۷٤۱	۳۵/۸۳٦	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷٤۱
	لامبدای ویلکز[2]	۰/۷٤۱	۳۵/۸۳٦	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷٤۱
	اثر هتلینگ[3]	۰/۷٤۱	۳۵/۸۳٦	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷٤۱
	ریشه روی[4]	۰/۷٤۱	۳۵/۸۳٦	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷٤۱

همان‌طور که در جدول ۵ ملاحظه می‌شود، اثر کلی گروه معنی‌دار است، چراکه مقدار F هر چهار آزمون در سطح (p<۰/۰۰۱) معنی‌دار است. این به معنای آن است که بین گروه آزمایشی و کنترل در حداقل یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد. با توجه به نتایج جدول فوق، فرضیه‌ها مورد تأیید قرار گرفت. جدول ٦ نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری را برای پس‌آزمون نمره‌های متغیر وابسته، با کنترل پیش‌آزمون‌ها، نشان می‌دهد.

جدول ٦.

نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نمره‌های پس‌آزمون پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری گروه‌های آزمایش و کنترل

متغیر		مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
پایستگی تحصیلی	گروه	۳۲۸/۷٦۷	۱	۳۲۸/۷٦۷	۱۹/۵۲۵	۰/۰۰۱	۰/٤۲۹
	پیش‌آزمون	۱/۰۷۷	۱	۱/۰۷۷	۰/۰٦٤	۰/۸۰۲	۰/۰۰۲
	خطا	٤۳۷/۷۹٦	۲٦	۱٦/۸۳۸			
کیفیت تجارب یادگیری	گروه	۱۲۵۵/٦۰	۱	۱۲۵۵/٦۰	۵۳/۳٤۱	۰/۰۰۱	۰/٦۷۲
	پیش‌آزمون	۲/۱۳۰	۱	۲/۱۳۰	۰/۰۹۰	۰/۷٦٦	۰/۰۰۳
	خطا	٦۱۷/۵۱۹	۲٦	۲۳/۵۳۹			

1. Pillai's Trace
2. Wilk's Lambda
3. Hotelling's Trace
4. Roy's Largest Root

همان‌طور که در جدول ٦ ملاحظه می‌شود نسبت Fهای تحلیل کوواریانس چند متغیری در پایستگی تحصیلی (۱۹/۵۲۵ =F و ۰/۰۰۱ =p) و کیفیت تجارب یادگیری (۵۳/۳٤۱ =F و ۰/۰۰۱ =p) معنی‌دار می‌باشند. این یافته‌ها نشان می‌دهند که در متغیرهای پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری بین گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌دار وجود دارد. لذا، فرضیه‌های پژوهش تأیید می‌شوند.

بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل یافته‌ها نشان داد که با آموزش تحت تأثیر بسته‌ی آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه‌ی انتخاب، میزان پایستگی تحصیلی افزایش می‌یابد و در این زمینه فرضیه‌ی مربوط تأیید می‌گردد که ازاین‌جهت، نتایج این پژوهش با یافته‌های مطالعات اف‌ارسین، جاروینن و پیهلاجا(af Ursin et al., 2021; Nurjamin et al., 2023)، مارتین و مارش (Martin & Marsh, 2020)، شریف‌خانی و همکاران (۱۳۹۹)، و یافته‌های هیرونن و همکاران (Hirvonen et al., 2020) همسو است. تبیین این یافته به این‌گونه است پایستگی می‌تواند ارزیابی‌های ارزش را از کاهش پس از شکست محافظت کند. از طریق حمایت از کنترل و ارزیابی ارزش، پایستگی می‌تواند به احساسات تحصیلی کمک کند و این احساسات را در جهت پایبندی و داشتن رفتار مسئولانه هدایت کند. اگرچه پایستگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموزان برای مقابله مؤثر با چالش‌ها، ناملایمات و عقب‌ماندگی‌ها در محیط مدرسه اشاره دارد، این ناملایمات مرتبط با پایستگی تحصیلی، فشارهای نسبتاً پایینی هستند که از زندگی آکادمیک "روزمره " معمول ناشی می‌شوند؛ مانند کسب نمره ضعیف‌تر از حد انتظار در یک امتحان و نوعی توانایی دانش‌آموز برای رویارویی موفقیت‌آمیز با موانع و چالش‌های تحصیلی هستند که نمونه‌ای از دوره عادی زندگی مدرسه می‌باشند (مانند نمرات ضعیف، ضرب‌الاجل‌های رقابتی، فشار امتحان، تکالیف دشوار مدرسه)(Martin & Marsh, 2008a) به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا با هرگونه ناامیدی کنار بیایند (Ahmed Shafi et al., 2018).

اگر امکان کمک به دانش‌آموزان در جهت توسعه توانایی‌شان وجود داشته باشد، قادر خواهند شد تا چالش‌های روزمره‌ای را که در مدرسه با آن مواجه هستند، مدیریت کنند (Weißenfels et al., 2022) و تعهد و مسئولیت لازم در برابر فعالیت‌ها را داشته باشند، می‌توانند پنج شاخص رفتار پایستگی تحصیلی را ارتقا دهند که شامل؛ منبع کنترل درونی، درک نمره، آینده‌نگری، تمرکز بر بهبود و کنش‌گرا بودن می‌باشند. این شاخص‌ها تمایزی بین دانش‌آموزانی که ازنظر تحصیلی پایسته بودند، به دلیل سازنده بودن پاسخ به بازخورد، با دیگر دانش‌آموزان مشخص کرد. از طرفی، پایستگی در محیط‌های تحصیلی در تأثیرگذاری بر مشارکت تحصیلی و به حداقل رساندن تأثیر اضطراب تحصیلی بر درگیری یادگیرنده ضروری است. کاهش و آسیب پایستگی با مشکلات و نگرانی‌های روزانه همراه است که با تهدید اعتمادبه‌نفس و پایداری دانش‌آموزان، انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری را مختل می‌کند (Jia & Cheng, 2022; Martin & Marsh, 2008b).

اگر فرصت یادگیری به دانش‌آموزان داده شود، می‌توانند از مهارت‌های خود در مدیریت فرایندهای یادگیری خود استفاده کنند (Baltaoğlu & Güven, 2020) و مسئولیت لازم در محیط و مدرسه را بپذیرند. اعمال پایستگی تحصیلی مستلزم خونسردی، مدیریت استرس و فشار و اطمینان از جانب فراگیران است و برای در نظر گرفتن توسعه تاب‌آوری تحصیلی فراگیران، شروع با پایستگی تحصیلی کلیدی است که این ویژگی‌ها با مسئولیت‌پذیری ارتباط دارد. مارتین نیز در پژوهش خود دریافت که پایستگی تحصیلی تأثیر مثبت و مستقیمی بر پیامدهای منفی مانند اضطراب و کنترل نامطمئن در عملکرد تحصیلی دارد و باعث جلوگیری از بی‌نظمی و بی‌برنامگی دانش‌آموز می‌شود (Martin, 2013). علاوه بر این مشخص شد که سطوح بالاتر پایستگی تحصیلی باعث کاهش اضطراب تحصیلی، اجتناب از شکست و عدم کنترل عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (Andersen et al., 2015). رفتارهای غیرمسئولانه و همراه با بی‌تعهدی و افرادی که احساس مسئولیت شخصی در قبال یادگیری خود ندارند و افراد بی‌خبر از چگونگی تأثیرگذاری نگرش و رفتار بر یادگیری دیگران، با پیامدهای مضری نظیر ارتباطات بین فردی ضعیف، تجربیات

تیمی منفی و فرصت‌های یادگیری غیرمولد مواجه خواهند شد (Ayish & Deveci, 2019)؛ بنابراین، این احتمال وجود دارد که سرزندگی تحصیلی و انعطاف‌پذیری تحصیلی هرکدام با مدیریت سطوح یا اجزای مختلف مشکلات تحصیلی، برای بهره‌مندی از تجربیات دانش‌آموزان در مدرسه ارتباط داشته باشند (Bostwick et al., 2022) و آموزش رفتار مسئولانه نیز له تقویت آن‌ها کمک می‌کند. با دوری و عدم احساس تعلق به محیط، رفتارهای همراه با عدم مسئولیت‌پذیری در فرد دیده می‌شود؛ بنابراین به‌عنوان یک سازه نسبتاً تازه، پایستگی تحصیلی نشان‌دهنده توانایی پاسخگویی مؤثر به شکست‌های تحصیلی، مشکلات و سختی‌های معمولی دوره معمولی زندگی مدرسه است (Li et al., 2023)که می‌توان آن را با آموزش بسته‌ی موردپژوهش تقویت کرد. دانشجویانی که ازنظر تحصیلی پایسته هستند، احتمالاً عقب‌نشینی‌ها را به‌عنوان یک چالش به‌جای تهدیدی برای ارزش خود، اعتمادبه‌نفس و هدف می‌دانند. در بسیاری از محیط‌های آموزشی، برخی از دانش‌آموزان به دلیل سوگیری در مورد توانایی، زبان، جنسیت، هویت جنسی، منابع اقتصادی، فرهنگ و قومیت خود به حاشیه رانده می‌شوند. این دانش‌آموزان با طیفی از تهدیدها از کلیشه‌ها و انتظارات پایین‌تر گرفته تا آزار و اذیت صریح مواجه هستند. داشتن یک احساس قوی از خود و هویت در آن زمینه چالش‌برانگیز مدرسه هم از قدرت شخصی و هم از حمایت‌های اجتماعی و مسئولیت‌پذیری فرد ناشی می‌شود (Andersen et al., 2015). به گفته Jahedizadeh و همکاران (2019)، دانش‌آموزانی که با شیوه‌هایی مانند سازگاری با نظم، واجد شرایط بودن شخصی مثبت و پذیرش زندگی آکادمیک، حس انعطاف‌پذیری تحصیلی را توسعه می‌دهند، بهتر می‌توانند با چالش‌ها و شکست‌های تحصیلی خود مقابله کنند (Nurjamin et al., 2023).

بررسی نتایج این پژوهش نشان داد که میزان کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزانی که تحت مداخله‌ی بسته‌ی آموزشی مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب قرار گرفته‌اند، نسبت به دانش‌آموزانی تحت هیچ مداخله‌ای قرار نگرفته‌اند، بیشتر است؛ بنابراین فرضیه‌ی پژوهش تأیید می‌شود که این یافته با نتایج پژوهش و پاپ و همکاران (Papp et al., 2003) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که طیفی از تجربیات، از مشارکت حمایت می‌کنند و یادگیری را هدایت و تقویت می‌کنند که این تجارب، گسترده‌تر و فراگیرتر از تجربیاتی هستند که از طریق برنامه‌های آموزشی مادام‌العمر به دست می آیند و توسط دیگران از طریق ارتباطات میان فردی و تعامل‌های بین دانش‌آموزان به‌عنوان تجربیات یادگیری عمدی، آموزش داده می‌شوند یا تسهیل می‌شوند (Billett, 2023) که این امر ناشی از کیفیت و ویژگی آن تجارب یا فعالیت‌ها است. این کیفیت می‌تواند از طریق تقویت انگیزه و یادگیری فعال، منجر به فراگرفتن نحوه یادگیری و علاقه‌مندی یادگیرندگان به یادگیری همیشگی و تحقق نتایج کوتاه‌مدت (پاداش درونی)، بلندمدت (موفقیت شغلی) و رشد فردی گسترده (از موقعیت شغلی تا اوقات فراغت) شود (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸)؛ بنابراین محیط عمل بالینی و حتی واقعی یادگیرنده، یک عنصر مهم در کل فرایند یادگیری است و حتی باعث افزایش تعهد و مسئولیت‌پذیری وی می‌شود (Papp et al., 2003) که این امر کیفیت و سطح تجارب یادگیری را افزایش می‌دهد.

تجارب و فعالیت‌های یادگیری و آموزشی، زمانی که به کودکان فرصت‌هایی برای استقلال و توسعه ایده‌های خود ارائه می‌دهند، می‌توانند زمینه‌ای فراهم کنند تا یادگیرندگان، رفتارهای یادگیری خود را تمرین کنند، تعهد و الزام کامل را درک کنند و از این طریق، ویژگی‌ها یادگیری مؤثر را تقویت کنند. عوامل موردنظر در چنین کاوش‌هایی، عبارت‌اند از: مدیریت دوره، ماهیت خود دوره، اهداف و مقاصد آن و میزان تناسب آن‌ها با برنامه کلی که در آن قرار دارد، زمینه‌ای که یادگیری انجام می‌شود، سطح درگیری مرتبط با یادگیری در دوره، دامنه و وسعت منابع و اشکال پشتیبانی یادگیری (Oliver & Herrington, 2003) که همگی به افزایش کیفیت یادگیری، از طریق توجه به مسئولیت‌پذیری در هر مورد، محقق می‌شود. ازآنجاکه تجربه یادگیری، مفهوم پیچیده‌ای است و هیچ محدودیتی برای اندازه، شکل و مقیاس آن وجود ندارد، یک محیط یادگیری مثبت زمانی ایجاد می‌شود که برای آموزش و یادگیری مشارکتی ارزش قائل شود و بین دانش‌آموزان و بین

معلم و دانش‌آموزان نیز اعتماد و رابطه وجود داشته باشد که برای ایجاد این اعتماد منجر به مشارکت، ابتدا باید یک محیط یادگیری فراهم کرد که در آن همه دانش‌آموزان احساس ارزشمندی، امنیت و حمایت کنند (Dyrbye et al., 2021).

باورهای دانش‌آموزان در کارآمدی آن‌ها برای تنظیم یادگیری و تسلط بر فعالیت‌های تحصیلی، آرزوها، سطح انگیزه و دستاوردهای تحصیلی آن‌ها را تعیین می‌کند (Lewis et al., 2014) و تجربیاتی که ما را قادر به یادگیری، رشد و انطباق با نسخه‌ای بهتر از خود می‌کند، نتیجه‌ی آن نیز مطلوب‌تر است. اگر «خود توسعه‌یافته» بسیار سازنده‌تر، مبتکرتر و مستقل‌تر از خود قبلی است، پس تجربه یادگیری مطمئناً مؤثر بوده است و این تأثیر، باعث الزام فرد بر رعایت قوانین و ساختار محیط مؤثر می‌شود؛ بنابراین یک محیط یادگیری مؤثر، محیطی است که فرصت‌هایی را برای تجربیات یادگیری معنادار فراهم می‌کند که به دانش‌آموز کمک می‌کند تا به نتایج یادگیری خود دست یابد. بسته به نتایج یادگیری دانش‌آموز، مرحله یادگیری و محیطی که در آن در حال یادگیری است، این می‌تواند به معنای چیزهای مختلفی باشد. یک تجربه یادگیری مؤثر می‌تواند در محیط‌های مختلف اتفاق بیفتد و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد تا مجموعه‌ای از مهارت‌ها را در موقعیت‌ها و موقعیت‌های مختلف بیاموزند و تثبیت کنند (Poth, 2014)و این امر به تداوم یادگیری و فعالیت مستمر او کمک می‌کند، هرچند، ضعف‌ها و محرک‌های زیادی وجود دارد که باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند چیزهای ضروری را انتخاب کنند (Papp et al., 2003)، چنان‌که تعداد زیادی از یادگیرندگان، خود را به‌طور قابل‌توجهی یا به‌شدت، تحت‌فشار قرار می‌دهند و سطوح مشابه تصور می‌کنند که استرس باعث می‌شود تدریس آن‌ها "زیر هم‌تراز " باشد و بنابراین بر تجربه یادگیری دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد.

جهت بررسی علمی و فراگیر پیشنهاد می‌شود در پژوهش های آینده مرحله پیگیری را در پژوهش‌های مشابه لحاظ نمایند تا از میزان اثربخشی آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در بلندمدت نیز آگاهی لازم کسب شود و همچنین پیشنهاد می‌شود در دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول نیز پژوهشی مشابه انجام شود. با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر که نشان می‌دهد آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب بر پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد، پیشنهاد می‌شود آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در فوق‌برنامه درسی مدارس به‌عنوان مهارت‌های الزامی تحصیلی گنجانده شود و برای معلمان و مشاوران آموزش‌های لازم جهت استفاده موفقیت‌آمیز آموزش مسئولیت‌پذیری مبتنی بر نظریه انتخاب در جهت بهبود پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری و ترسیم آینده موفق برای دانش‌آموزان از طریق بالا بردن سطح مسئولیت‌پذیری ارائه شود. لازم به ذکر است که در فرایند پژوهش محدودیت‌ها بدین شرح است که پایستگی تحصیلی و کیفیت تجارب یادگیری با استفاده از گزارش خود ارزیابی شد، به این معنی که مطالعات آینده باید از سایر معیارهای تکمیلی استفاده کنند، دیگر محدودیت این‌که جامعه‌ی انتخابی، مربوط به شهرستان فردیس بود که ازاین‌جهت هم در تعمیم یافته‌ها باید با احتیاط تعمیم صورت گیرد و همچنین عدم وجود فرصت و امکان بررسی دیدگاه معلمان در مورد دانش‌آموزان نیز از محدودیت‌هایی است که می‌تواند در تعمیم‌پذیری نتایج مؤثر باشد.

سپاسگزاری

نویسندگان الزام می‌دانند از تمامی افرادی که در پژوهش شرکت نموده‌اند سپاسگزاری نمایند.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌نمایند هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

اخوی ثمرین، زهرا، اکبری، مهدی، ترابی، نغمه و ترابی، نغمه. (۱۴۰۱). بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت، منزلت هویت تحصیلی و کمک‌طلبی تحصیلی در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی. *توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور*، ۱۲(ویژه نامه)، ۱-۱۳.

جهرمی، سعید. (۱۳۹۵). *بررسی رابطه بین باورهای مذهبی با مسئولیت‌پذیری و رضایت زناشویی دانشجویان متأهل دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی آزاد اسلامی واحد مرودشت*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی ارسنجان.

عباسی، محمد، مسلمی، زهرا و قمی، مهین. (۱۳۹۸). ارتباط کیفیت تجارب یادگیری و خود نظم دهی با فرسودگی تحصیلی. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۲(۳)، ۴۳-۳۱.

عمارلو پروانه، شاره حسین. (۱۳۹۷). حمایت اجتماعی، مسئولیت‌پذیری و اهمال‌کاری شغلی: نقش میانجی‌گرانه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایرانف* ۲۴ (۲)، ۱۸۹-۱۷۶.

محمدیفر، محمدعلی، و شیرازی نقندر، سمیه. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری، تاب‌آوری و امیدواری مکملی. *شناخت اجتماعی*، ۸(۱)، ۱۷۴-۱۶۵.

موسوی، سیده فاطمه، ناز بنیسی، پری، و شهرکی پور، حسن. (۱۴۰۲). ارائه مدل مسئولیت‌پذیری بر اساس سبک‌های هویت با نقش میانجی‌گری خودپنداره در دانشجویان دانشگاه‌های تهران. *دوماهنامه روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناخت*، ۱۰(۱)، ۱۰۲-۱۹.

References

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

Abbasi, M.; Moslemi, Z. & Ghomi, M. (2019). The Relationship between the Quality of Learning Experience and self-regulation with Academic Burnout., *Iranian Bimonthly of Education Strategies In Medical Sciences*, *12*(3), 31-43. [In Persian]

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

Akhavi Samarein, Z., Akbari, M., & Torabi, N. (2021). The Role of Achievement Goal Orientation, Academic Identity status, and Academic Help Seeking in Predicting Academic Buoyancy. *Educational Development of Judishapur*, *12*(0), 1-13. [In Persian]

Amarloo P. & Shareh H. (2018). Social Support, Responsibility, and Organizational Procrastination: A Mediator Role for Basic Psychological Needs Satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology; 24* (2), 176-189. [In Persian]

Andersen, U. L., Neergaard-Nielsen, J. S., Van Loock, P., & Furusawa, A. (2015). Hybrid discrete-and continuous-variable quantum information. *Nature Physics*, *11*(9), 713-719.

Ayish, N., & Deveci, T. (2019). Student Perceptions of Responsibility for Their Own Learning and for Supporting Peers' Learning in a Project-Based Learning Environment. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *31*(2), 224-237.

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

Billett, S. (2023). Learning across working life: Educative experiences. In *Sustaining employability through work-life learning: Practices and policies* (pp. 191-208). Springer.

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

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

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

Chisadza, C., Clance, M., Mthembu, T., Nicholls, N., & Yitbarek, E. (2021). Online and face-to-face learning: Evidence from students' performance during the Covid-19 pandemic. *African Development Review*, *33*, S114-S125.

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

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

Dortaj, F.; Rajabian Dehzire, M. & Asadinezhad, R. (2016). Study of the relationship between the use of virtual social networks and the quality of learning experiences in students. J*ournal of Research in Educational Systems, 10(33), 212-229.*

Dyrbye, L. N., Satele, D., & West, C. P. (2021). Association of characteristics of the learning environment and US medical student burnout, empathy, and career regret. *JAMA Network Open*, *4*(8), e2119110-e2119110.

Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American psychologist*, *56*(3), 218.

Groves, R., & Welsh, B. (2010). The high school experience: What students say. *Issues in Educational Research*, *20*(2), 87-104.

Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and

resilience, and hope of female high school students. *Journal of School Counseling, 2*(1), 1-15. [In Persian]

Mollahoseini, A,; Nadi, M. & Sajadian, I. (2022). Effectiveness of Favorable Academic Social Behaviors Training on the Academic Engagement and Buoyancy of Secondary High School Male Students. *Journal of Educational and Scholastic Studies, 11*(30), 145-167. [In Persian]

Naami, A. (2010). Relationship Between Quality Of Learning Experiences and academic burnout in graduate students of Shahid Chamran University, *Quarterly Journal of Psychological Studies, 5(3), 117.* [In Persian]

Nurjamin, A., Salazar-Espinoza, D.-E., Saenko, N., & Bina, E. (2023). Learner-oriented assessment matters: testing the effects of academic buoyancy, reflective thinking, and learner enjoyment in self-assessment and test-taking anxiety management of the EFL learners. *Language Testing in Asia*, *13*(1), 30.

Oliver, R., & Herrington, J. (2003). Factors influencing quality online learning experiences. Quality Education@ a Distance: IFIP TC3/WG3. 6 Working Conference on Quality Education@ a Distance February 3–6, 2003, Geelong, Australia,

Öztürk, M. (2021). Asynchronous online learning experiences of students in pandemic process: Facilities, challenges, suggestions. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *12*(2), 173-200.

Papp, I., Markkanen, M., & von Bonsdorff, M. (2003). Clinical environment as a learning environment: student nurses' perceptions concerning clinical learning experiences. *Nurse education today*, *23*(4), 262-268.

Poth, C. (2014). What constitutes effective learning experiences in a mixed methods research course? An examination from the student perspective. *International Journal of Multiple Research Approaches*, *8*(1), 74-86.

Putwain, D. W., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2012). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, *25*(3), 349-358.

Seadatee shamir, A., Najmi, M., & Haghshenas rezaeeyeh, M. (2018). The Effectiveness of Reality Therapy Training on Marital Engagement and Marital Engagement in Married Students in Azad University. *Journal of Research in Educational Systems, 12(Special Issue), 563-669.*

Selvanathan, M., Hussin, N. A. M., & Azazi, N. A. N. (2023). Students learning experiences during COVID-19: Work from home period in Malaysian Higher Learning Institutions. *Teaching Public Administration*, *41*(1), 13-22.

Siason Jr, N. (2022). Flexible Learning Experiences (Flex) during a Pandemic: Transactional Distance and Pedagogical Approaches of Faculty in a Higher Education Institution. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, *5*(2), 56-65.

Simarmata, H. A., & Mayuni, I. (2023). Curriculum reform in indonesia: from competency-based to freedom of learning. *International Journal Of Pedagogical Novelty*, 2(2), 1-13.

Sharifkhani, S.; Zamordi, S., & Gudari, S. (2019). The effectiveness of education based on choice theory on students' responsibility and procrastination. *The first* emotions in students' learning-related expectations and behaviours in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(4), 948-963.

Hojjati, M., Haemi, H., Shariatnia, K., & Bayani, A. A. (2021). Analysis of the Basics and Curriculum of Teaching Creative and Critical Thinking Skills in Elementary School. Journal of Research in *Educational Systems, 15*(53), 58-71. [In Persian]

Jia, Y., & Cheng, L. (2022). The role of academic buoyancy and social support on English as a foreign language learners' motivation in higher education. *Frontiers in Psychology*, *13*, 892603.

Jiyane, L., & Gravett, S. J. (2019). The practice learning experiences of student teachers at a rural campus of a South African university. *South African Journal of Childhood Education*, *9*(1), 1-9.

Kathuria, T., & kumar Pandya, A. (2020). Listen, I am too responsible! Effect of schooling on sense of trust, responsibility and belongingness to the community of children working on the street in Chandigarh City, India. *Children and Youth Services Review*, *119*, 105527.

Learn, H. P. (2000). Brain, mind, experience, and school. *Committee on Developments in the Science of Learning*.

Lewis, S., Whiteside, A. L., & Dikkers, A. G. (2014). Autonomy and responsibility: Online learning as a solution for at-risk high school students. *International Journal of E-Learning & Distance Education/Revue internationale du e-learning et la formation à distance*, *29*(2).

Li, X., Duan, S., & Liu, H. (2023). Unveiling the Predictive Effect of Students' Perceived EFL Teacher Support on Academic Achievement: The Mediating Role of Academic Buoyancy. *Sustainability*, *15*(13), 10205.

Lyngstad, M. (2023). At home with the mavericks: Student and teacher perspectives of the transformative potential of Glasser's choice theory at an alternative secondary school. *Journal of Transformative Education*, *21*(3), 391-408.

Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday'and 'classic'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, *34*(5), 488-500.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008a). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of school psychology*, *46*(1), 53-83.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008b). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *26*(2), 168-184.

Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, *44*(4), 301-312.

Mason, C. P., & Mason-Bennett, L. (2021). Supporting student learning and well-being during COVID-19 using a choice theory framework. *Journal of the Professoriate*, *12*(1), 181-194.

Mohammadifar, M., & shirazinoghondar, S. (2022). The effect of choice theory training on responsibility,

national conference of psychopathology, Ardabil. [In Persian]

Sheykholeslami, A., Sadri Damirchi, E., & Mohammadi, F. (2023). The Effectiveness of Flipped Instruction Method on Disposition Toward Critical Thinking of Students. *Journal of Research in Educational Systems, 17*(61), 22-32. doi: 10.22034/jiera.2023.401404.2988 [In Persian]

Weißenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2022). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role? *Current Psychology*, 1-15.

Wubbolding, R. E. (2013). Choice theory/reality therapy: Issues to ponder. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, *32*(2).