



استناد به این مقاله: نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، سعید؛ حسن آبادی، حسین (۱۳۹۲). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۳(۲)، ۹۴-۸۱.

اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان

الهام نیکبخت^۱، محمد سعید عبدخدائی^۲، حسین حسن آبادی^۳

دریافت: ۱۳۹۱/۶/۳۱ پذیرش: ۱۳۹۳/۶/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر روش واقعیت درمانی به شیوه گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان بود. روش پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش آزمون^۰ پس آزمون با گروه کنترل بوده است. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه ناحیه ۵ شهر مشهد بود که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلاسهای جبرانی ثبت نام کرده بودند. از بین ۱۵۰ دانش آموزی که داوطلبانه به پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سلومون وراث بلوم (۱۹۸۴) و انگیزش تحصیلی دانش آموزی عبدخدائی (۱۳۸۷) پاسخ داده بودند، ۲۰ دانش آموز که بیشترین نمره را از پرسشنامه اهمال کاری و کمترین نمره را از پرسشنامه انگیزش تحصیلی کسب کرده بودند به عنوان حجم نمونه انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. گروه آزمایش ۸ جلسه روش واقعیت درمانی را دریافت کردند. داده ها با روش تحلیل کواریانس تحلیل شد و نتایج نشان داد که؛ مداخله با واقعیت درمانی به شیوه گروهی به طور معناداری موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی گردید اما، بر افزایش انگیزش تحصیلی تاثیر معناداری نداشته است.

کلید واژه ها: واقعیت درمانی، انگیزش تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
رتال جامع علوم انسانی

^۱. دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه فردوسی مشهد.

^۲. دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، Abdkhoda@um.ac.ir

^۳. استادیار دانشگاه فردوسی مشهد.

مقدمه:

اهمال کاری تحصیلی^۱ و انگیزش تحصیلی^۲ دانش آموزان به عنوان عوامل پیش بینی کننده کیفیت کار آنها در مدرسه و چگونگی اجتناب یا استقبال از تکالیف محسوب می شود (سمسون و پچی^۳، ۲۰۰۹). به عقیده سولومون و راث بلوم^۴ (۱۹۸۴) در اهمال کاری تحصیلی، مطالعه دروس به آخرین لحظات باقی مانده به زمان امتحان موکول شده و میزان آن نیز کمتر از میزان برنامه ریزی شده است. پژوهش‌ها به دنبال عوامل موثر بر آن به رابطه بین انگیزش درگیر شدن در تلاش‌های درسی و اهمالکاری تحصیلی دست یافتند (روساریو، کاستا، نانز و پیندا^۵، ۲۰۰۹). به عبارتی رفتار اهمالکارانه ممکن است نتیجه عوامل انگیزشی باشد و انگیزه اجتناب از مسئولیت، یک جهت‌گیری عاطفی برای کنار آمدن با برخی موقعیت‌ها در نظر گرفته می‌شود. دلایل فرد اهمالکار معمولاً تلاش برای فرار از مسئولیت است (الیس و نال^۶، ۱۳۸۲). از آنجا که هر دو این عوامل (فقدان انگیزش تحصیلی و وجود اهمال کاری تحصیلی) ارتباط نزدیکی با کسب موفقیت تحصیلی دارند، متخصصان در پی درک بیشتری از این عوامل و حل و فصل آنها هستند. اثرات نامطلوب بی انگیزگی و اهمال کاری که خود ناشی از عوامل بسیاری می‌باشد، آشکار است. از این رو لزوم پرداختن به روش‌هایی که بتواند در حل این مشکل موثر باشد کاملاً احساس می‌شود.

رفتارگرایان معتقدند که انگیزش و اهمالکاری با تقویت کننده‌ها و پاداش‌های محیطی ارتباط دارند (ادکینز و همکاران^۷، ۲۰۰۵). واقعیت در مانگران انگیزش را در ارتباط با نیازها بررسی می‌کنند و معتقدند که بی انگیزگی افراد می‌تواند ناشی از اعتقاد به عدم ارتباط موضوعات مختلف با نیازهایشان باشد (ویلر^۸، ۲۰۰۴). دسی و رایان^۹ (۲۰۰۰) برای بررسی انگیزه دانش آموزان نظریه خودتعیینی^{۱۰} را مطرح می‌کنند. نظریه شناختی بر این باور است که از طریق راهبردهای متعدد یادگیری می‌توان در افراد اهمالکار رفتار سازگارانه‌تر و کارآمدتر را ایجاد نمود و از این طریق به کاهش رفتار تعللی کمک کرد (شهنی ییلاق

¹ Academic Procrastination

² Academic Motivation

³ Simpson & Pychy

⁴ Solomon & Rothblom

⁵ Rosario, Costa, Nunes, Pienda

⁶ Elis & Noul

⁷ Adkins & Romano & Helmick & Wallace & Carey

⁸ Weiler

⁹ Deci & Ryan

¹⁰ self determination

و همکاران، ۱۳۸۵). ژو^۱ (۲۰۰۸) دلیل عمده تعلل را دشواری تکلیف و تنفر از انجام تکلیف می داند و مدعی است انگیزه آنی، نقش مهمی در کاهش رفتار اهمال کاری ایفا می کند و برای کاهش تعلل، ترکیبی از نظریه خودکنترلی و نظریه ارزش انتظار را مورد توجه قرار می دهد. نظریه ناهمگنی نیز برای غلبه بر تعلل تلاش می نماید تا فاصله خود واقعی و خودآرمانی (که در افراد تعللی خیلی زیاد است) را کاهش دهد (شهنی و همکاران، ۱۳۸۵). به اعتقاد کیم^۲ (۲۰۰۸) افراد زمانی بیشترین کاهش انگیزه را دارند که احساس کنند کنترلی بر محیط ندارند و رفتار آنها نمی تواند تغییری در محیط ایجاد کند و انگیزش تا حدودی از این باور که افراد می توانند روی محیطشان اعمال کنترل کنند نشات می گیرد. مردم معمولاً در تلاش هستند کنترل خود بر زندگی را افزایش دهند. همچنین پنتریچ^۳ (۱۳۶۸) معتقد است که رفتارهای مدرسه ای همچون انگیزش و اهمالکاری، تحت تاثیر نگرش به مدرسه به عنوان مکانی راحت یا ناخوشایند است و تجارب عاطفی، عاملی تاثیرگذار بر انجام وظایف مدرسه می باشند.

در میان رویکردهای درمانی مختلف، واقعیت درمانی^۴ بیش از سایر رویکردها برای کار با نوجوانان در محیط های آموزشی شناخته می شود (پروچاسکا^۵، ۱۳۸۱). یکی از مفاهیم عمده در واقعیت درمانی تاکید بر مسئولیت فردی است که از طریق مشاوره یا تدریس به کودکان و نوجوانان کمک می شود تا بتوانند مسئولیت زندگی خود را بپذیرند و از این طریق به طور موثرتری بر زندگی شان کنترل پیدا کنند (استوب و رامبو^۶، ۲۰۰۷). این رویکرد در جهت کمک به کودکان برای برنامه ریزی و متعهد کردن آنها، به برنامه ای که زندگی شان را بهتر خواهد ساخت، سازمان داده شده است. هر وقت مسیر زندگی کودک یا رفتاری که برای حرکت در این مسیر انتخاب می کند به نحو مطلوبی کارساز نباشد، آموزش واقعیت درمانی کمک می کند تا فرد از رفتار کارآمدتر بهره مند گردد (گلر^۷، ۱۳۸۸). به عنوان نمونه، معلم می تواند به دانش آموزان بفهماند که سخت کوشی و کسب موفقیت در تحصیل برایشان مفید است، و به آنها کمک کند تا حس مسئولیت بیشتری را در موارد مختلف تجربه کنند (پروت و براون^۷، ۱۳۸۳). سنگ بنای اصلی نظریه درمانی گلر نیز این است که انسان رفتار خود را انتخاب می کند و حتی احساسات نیز با اینکه به طور مستقیم انتخاب نمی شوند اما باز هم برای بودن برگزیده شده اند (ابولدینگ^۸،

¹ Schoo

² Kim

³ Pentreich

⁴ reality therapy

⁵ Prochaska

⁶ Stoebe, J., Rambow, A.,

⁷ Prout & Brown

⁸ Wubbolding

۲۰۰۴). هدف واقعیت‌درمانی این است که به مردم آموزش دهد چگونه برای مدیریت زندگی خود انتخاب‌های موثری داشته باشند، و با توسعه توانمندی‌های خود برای مقابله با تنش‌ها و مشکلات زندگی آماده شوند (کیم، ۲۰۰۸).

معلمان جزو اولین گروه علاقمند به نظریه گلسر درباره نظم در کلاس؛ بوسیله آموختن مفهوم نتیجه منطقی رفتار به یادگیرنده بودند. آموزش مفاهیم تئوری انتخاب در کلاس‌های درس، انعطاف‌پذیری در پاسخ به وقایع زندگی را تسهیل می‌کند (وابولدینگ، ۲۰۰۴). به اعتقاد استوب و رامبو (۲۰۰۷) رویکرد واقعیت‌درمانی از آن دسته رویکردهایی است که می‌تواند در زمره روان‌درمانی‌های مدرسه به حساب آید. در این رویکرد روش‌های مختلفی برای بهبود فضای مدرسه پیشنهاد شده است، مانند نشست‌های کلاسی که در آن بسته به سن دانش‌آموزان در مورد مسائل مختلف آموزشی و اجتماعی با توجه به اصول واقعیت‌درمانی بحث‌های کلاسی صورت می‌گیرد. تحقیقات نشان می‌دهند که این جلسات می‌تواند به کودکان احساس تعلق ببخشد (بالکس و دورا^۱، ۲۰۰۷). همچنین در واقعیت‌درمانی روش‌های انضباط آموزشی برای کمک به معلم در اداره کلاس آموزش داده می‌شود (پروت و براون، ۱۳۸۳). گلسر اظهار می‌دارد که نقش معلم در انضباط باید کمک دائمی به دانش‌آموزان برای انتخاب رفتارهای بهتر باشد (هوات^۲، ۲۰۰۱).

به عقیده هوات (۲۰۰۱) واقعیت‌درمانی می‌تواند در مدارس راهنمایی و ابتدایی برای دانش‌آموزان به کار برده شود طوری که آنها بتوانند مفهوم انتخاب و مسئولیت را درک کنند. روند درمان، در واقعیت‌درمانی از دو جریان اصلی ساخته شده است: اول ایجاد یک محیط امن و قابل اعتماد که به فرد در کشف آنچه که واقعا می‌خواهد، کمک کند و منعکس‌کننده آنچه در حال حاضر انجام می‌دهد باشد، و سپس ایجاد یک برنامه جدید جهت برآورده ساختن نیازهای فرد به شکل موثر در آینده (کیم، ۲۰۰۵). در این راستا در واقعیت‌درمانی سعی بر این است تا به مراجعان کمک شود، امیدها و رویاهای خود را کشف کنند و این شامل تشویق مراجعان برای روشن کردن چیزهایی که می‌خواهند و یا امیدوارند که مشاوره برای آنها فراهم کند می‌باشد (وابولدینگ، ۲۰۰۴). چرا که گاه خود مراجعان نیز به طور دقیق از این موارد آگاهی ندارند و این مسئله در مورد دانش‌آموزان نوجوان که در این دوره معمولاً نوعی احساس سردرگمی را تجربه می‌کنند بسیار بیشتر است. در روند درمان مشخص می‌شود که دانش‌آموز به چه میزان خود را مسئول وضع فعلی می‌داند. مراجع باید مشخص کند تا چه حد حاضر است برای تغییر

¹ Balkis & Duru

² Howatt

اوضاع تلاش کند. و پس از آن مشخص کند برای رسیدن به این اهداف چه کارهایی را می خواهد انجام دهد. چرا که در واقعیت درمانی مهمترین عامل تغییر رفتار مراجعان تغییر در اعمال خود می باشد که منجر به تغییر در احساس و تفکر هم می شود. در این مرحله برنامه ای برای تغییر مشخص می شود و دانش آموزان متعهد می شوند که برنامه را اجرا کنند. در تمام مراحل درمان درمانگر تلاش می کند مراجع این مسئله را متوجه شود که مسئول تغییر اوضاع، خود اوست و تنها خود او با انتخاب های متفاوت می تواند به نتیجه متفاوت دست یابد. به اعتقاد بارنس و پاریش^۱، (۲۰۰۶) از عوامل اصلی انگیزه یا بی انگیزگی دانش آموزان این است که آنها شکست خود را به عوامل بیرونی مانند بخت و اقبال، بدی معلم، یا به عوامل درونی غیر قابل تغییر مانند توانایی ذهنی نسبت دهند. این عقاید می توانند به کاهش فعالیت و اهمالکاری دانش آموزان منجر شود. تاکید واقعیت درمانی بر ارزیابی رفتار خود و پذیرش مسئولیت برای داشتن موفقیت است که می تواند به اینگونه دانش آموزان کمک کند تا درک کنند که فقط تلاش نکردن باعث شکست آنها شده است و در نتیجه احساس کفایت و کنترل آنها نیز دیگر به آسانی از تجربه های شکست آسیب نمی بیند. مسئولیت پذیری متغیری است که رابطه قابل توجهی را با اهمالکاری و همچنین انگیزش تحصیلی نشان داده است و با افزایش آن اهمالکاری کاهش، و انگیزش تحصیلی افزایش می یابد (آلکسندر^۲، ۲۰۰۷ و کری^۳، ۲۰۱۰).

مفهوم دیگر در واقعیت درمانی، تاکید آن بر روی برآورده شدن نیازهای مراجعین است. طبق نظریه ریان یکی از دلایل بی انگیزگی دانش آموزان عدم ارضای نیازهای خودمختاری، شایستگی و تعلق است این نیازها معادل نیازهای اصلی در نظریه گلسر است، که تاکید می شود افراد تحت هر شرایطی به دنبال راهی برای ارضای این نیازها می باشند (اسماعیلی و اسلامی، ۱۳۸۹). اگر از دانش آموزان انتظار داریم رفتاری را انجام دهند باید متقاعد شوند که آن رفتار به ارضای یکی از نیازهای آنها کمک می کند. اگر دانش آموزان احساس کنند نیازهای آنها در محیط آموزشی برآورده نمی شود در محیط های دیگری آن را دنبال می کنند و یا دست به رفتارهای ناسازگارانه ای مانند اهمال کاری و اجتناب می زنند (برگر^۴ و همکاران، ۲۰۱۱ و شارف، ۱۳۸۶).

^۱ - Barness & Parish

^۲ - Alexander & Onwuegbuzie

^۳ - Carey

^۴ - Berger & Karabenick & Stuart

بنابر این با توجه به ارتباط مفاهیم موجود در رویکرد واقعیت‌درمانی و کاربرد آن با دانش آموزان و محیط تحصیلی، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی رویکرد واقعیت‌درمانی بر افزایش انگیزش و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

روش:

پژوهش حاضر با توجه به هدف، کاربردی و با توجه به دخالت در به وجود آمدن داده‌ها شبیه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل می‌باشد. نمونه آماری این تحقیق از بین دانش‌آموزان دختر دبیرستانی ناحیه ۵ آموزش و پرورش شهر مشهد که در سال تحصیلی ۸۹-۹۰ حداقل در یکی از دروس خود نمره قبولی نگرفته و برای شرکت در کلاسهای جبرانی ثبت نام کرده‌اند، انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه ابتدا آزمون اهمالکاری و انگیزش تحصیلی بر روی ۱۵۰ نفر از دانش‌آموزانی در یکی از دبیرستان‌های مرکز تشکیل کلاسهای جبرانی اجرا شد و از کسانی که کمترین نمره‌های انگیزش و بیشترین نمره‌های اهمالکاری را کسب کرده بودند خواسته شد به صورت داوطلبانه در پژوهش شرکت کنند. از بین داوطلبان ۲۰ نفری به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جای گرفتند. قبل از ارائه متغیر مستقل، هر دو گروه آزمایش و کنترل در مورد میزان اهمال‌کاری و انگیزش ارزیابی شدند. پس از آن گروه آزمایش طی ۸ جلسه در معرض آموزش واقعیت‌درمانی گروهی قرار گرفتند، و در نهایت از هر دو گروه با پرسشنامه مشابه پس‌آزمون به عمل آمد. برای اندازه‌گیری متغیرهای وابسته تحقیق از پرسشنامه انگیزش تحصیلی عبدخدائی (۱۳۸۷) و پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سلومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (فرم دبیرستانی) عبدخدائی (۱۳۸۷) برگرفته از هشت نظریه انگیزش در آموزش و پرورش (نیاز پیشرفت، انتظار-ارزش، هدف‌گرایی، انگیزش توانش، خود‌ارزشی، خود‌کارآمدی، اسنادی و انگیزش درونی-بیرونی) است. این پرسشنامه دارای ۵۳ سؤال می‌باشد و بر روی نمونه ۱۱۲۲ نفری از دانش‌آموزان پسر شاغل به تحصیل در مقطع متوسطه دبیرستان‌های دولتی نواحی هفتگانه مشهد در سال تحصیلی ۸۵-۸۴، اعتباریابی و هنجاریابی شده است. پایایی این وسیله اندازه‌گیری با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و با استفاده از بازآزمایی ۰/۸۸ به دست آمد. روایی محتوایی با بررسی عبارت‌های مقیاس به وسیله چندین متخصص روانشناسی تربیتی و روان‌سنجی و مشاوران تربیتی در آموزش و پرورش مورد تایید قرار گرفت. روایی ملاکی از طریق ضریب همبستگی نمره فرد در مقیاس ساخته شده با میانگین معدل دو سال گذشته وی ۰/۳۳ و ضریب همبستگی نمره فرد در مقیاس ساخته شده

با میانگین نظرات معلم و معاون دبیرستان ۰/۵۶ به دست آمد که شواهدی بر روایی ملاکی است. همبستگی نمره هر سوال با کل آزمون و همبستگی مولفه های سه گانه شواهدی بر وجود روایی سازه است. پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شد. مقیاس شامل ۲۱ گویه است.

افزون بر ۲۱ سؤال ۶ سؤال نیز برای سنجش دو ویژگی "احساس ناراحتی از اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی" در نظر گرفته شده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۶ بود. اونویوج بوزی^۱ (۲۰۰۴) ضریب آلفای کرونباخ را برای سه مقوله این پرسش نامه به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۵ و ۰/۷۶ ارائه کرده اند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (KMO) برابر ۰/۸۸ و همبستگی گویه ها با نمره کل آزمون در سطحی مطلوب و معنادار گزارش شده است. داده های این پژوهش با استفاده از روش تحلیل کوارینانس مورد بررسی قرار گرفت.

محتوای ۸ جلسه گروه درمانی نیز به شرح زیر بود:

جلسه اول آشنایی اعضا با یکدیگر و درمانگر: بیان انتظارات اعضا از گروه، بیان قواعد گروه، مشخص کردن تعداد جلسات و اهداف گروه.

جلسه دوم: ۱- هر یک از اعضا لیستی از کارهایی که گمان می کردند نمی تواند انجام دهند و اهدافی که نمی توانند به آن برسند را تهیه می کنند. ۲- معرفی پنج نیاز اساسی انسان به طور جامع: ما از چه نظر به هم شبیه هستیم و از چه نظر تفاوت داریم؟ (درک اختلافات افراد در میزان اهمیت به هر یک از نیازهایشان).

جلسه سوم بررسی تکالیف گذشته: ۱- بررسی این مساله که چه مقدار از آنچه را که در زندگی می خواهید از آن برخوردارید. (از اعضا خواسته می شود که بیان کنند چگونه نیازهای اساسی شان برآورده می شود؟) ۲- چگونه به خودتان کمک می کنید تا آنچه را که واقعا می خواهید بدست آورید. (طرح و برنامه شما برای برآورده کردن نیازهایتان چیست؟).

جلسه چهارم: ۱- برای به دست آوردن آنچه که می‌خواهید چه می‌کنید؟ (آموزش و فهماندن رفتار کلی و انتخاب رفتار خود، ارزیابی توانایی کنترل خویشتن و تقویت جنبه‌های مثبت خود). ۲- وقتی در مدرسه چیزی را که می‌خواهید به دست نمی‌آورید چه پیش می‌آید؟ توصیف و بیان جهان عینی و واقعی ۳- می‌خواهید چه تغییری در وضعیتتان در مدرسه رخ دهد.

جلسه پنجم: ۱- رفتار انسان تحت کنترل درونی است یا بیرونی (بیان و فهماندن مفهوم کنترل درونی و بیرونی) چگونگی کنترل بر رفتار (تهیه فهرستی از رفتارهای تحت کنترل درونی و بیرونی و راهکارهایی برای کنترل بر رفتارها) ۲- آیا زمانی که کاری را در مدرسه به انجام نمی‌رسانید عذر و بهانه می‌آورید؟ توضیح اینکه عذر و بهانه راه دستیابی به اهدافمان نیست.

جلسه ششم: ۱- آیا جاده‌ای که در آن حرکت می‌کنید شما را به جایی که دوست دارید می‌رساند. (بیان و فهماندن چگونگی حرکت به سوی خواسته‌هایمان). ۲- آیا تصویری که از جهان کیفی خود دارید و آنچه در زندگی می‌خواهید واقع‌گرایانه است؟ به آلبوم ذهنی خود که عکس‌هایی را از زندگی دلخواه و اهدافتان دارید نگاه کنید و ببینید که آیا دست‌یافتنی است یا خیر؟ از کجا و چه طور می‌فهمید که شاد و خوشبخت هستید؟ شرکت‌کنندگان باید متوجه شوند که برای ارضای خواسته‌هایشان چه تصمیماتی خوب است؟ کمک به اعضا تا در جهت خواسته‌هایشان گام‌های عملی بردارند.

جلسه هفتم: ۱- بعد از بررسی مطالب جلسات قبل از اعضا می‌پرسیم چه کسی راننده ماشین رفتارشان است. به اعضا کمک می‌شود تا بفهمند آنها خود مسئول ماشین رفتار خود هستند و باید مسئولیت زندگی را بپذیرند. ۲- آیا برای رانندگی در جاده زندگی نقشه راه را به همراه داریم. (لزوم وجود طرح و برنامه‌ای برای حرکت به سوی خواسته‌ها و توجه به اینکه خواسته‌هایمان دست‌یافتنی‌اند یا خیر).

جلسه هشتم: ۱- چه چیزی می‌خواهید که هم‌اکنون ندارید؟ به چه چیزی می‌خواهید دست‌یابید؟ آموزش و فهماندن هدف در زندگی و لزوم داشتن هدف برای خود و آنگاه دعوت به تفکر در خصوص چگونگی دستیابی به آن اهداف. ۲- تهیه برنامه برای خود برای نیل به اهداف بدون آنکه باعث ناکامی دیگران در رسیدن به اهدافشان شویم. برنامه تهیه شده باید مشخص، قابل اندازه‌گیری، قابل دستیابی، واقع‌گرایانه و دارای زمان بندی مشخص باشد.

یافته‌ها:

به منظور بررسی اثر بخشی واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان، برای دو گروه آزمایش و کنترل، پیش آزمون و پس آزمون اجرا شد که نتایج آن در جدول (۱) آمده است:

جدول شماره ۱ آماره های توصیفی نمرات پیش آزمون و پس آزمون اهمالکاری تحصیلی

متغیر	مرحله آزمون	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اهمالکاری تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۱۰	۳۹/۵	۱۳/۰۲
		آزمایش	۱۰	۴۱	۱۱/۴۶
	پس آزمون	کنترل	۱۰	۴۲/۱	۱۰/۳۰
		آزمایش	۱۰	۳۵/۴	۸/۵۶
انگیزش تحصیلی	پیش آزمون	کنترل	۱۰	۱۵۳/۸	۱۳/۰۴
		آزمایش	۱۰	۱۵۲/۲	۱۷/۹۷
	پس آزمون	کنترل	۱۰	۱۴۴/۳	۱۶/۹۸
		آزمایش	۱۰	۱۵۳	۲۰/۴۸

همانگونه که داده های جدول فوق نشان می دهد، میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۳۹/۵ در پس آزمون ۴۲/۱ و میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۴۱ در پس آزمون ۳۵/۴ بوده است. میانگین نمرات انگیزش تحصیلی آزمودنی های گروه کنترل در پیش آزمون ۱۵۳/۸ در پس آزمون ۱۴۴/۳ و میانگین نمرات انگیزش تحصیلی آزمودنی های گروه آزمایش در پیش آزمون ۱۵۲/۲ در پس آزمون ۱۵۳ بوده است.

به منظور آزمون معنی داری اثر بخشی واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان و برای کنترل اثر پیش آزمون از روش تحلیل کواریانس پس

از رعایت مفروضه هایش همچون رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته و همگنی رگرسیون استفاده شد، که نتایج آن در جدول (۲) آمده است:

جدول (۲): نتایج تحلیل کواریانس تاثیر واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری و افزایش انگیزش تحصیلی دانش آموزان

معنی داری	F	درجه آزادی	میانگین مجزورات	متغیرها	
۰/۰۰۰	۲۳/۴۰۳	۱	۹۳۵/۶۴۱	پیش آزمون	اهمال کاری
۰/۰۱۶	۷/۱۵۸	۱	۲۸۶/۱۹۲	پس آزمون	تحصیلی
۰/۰۰۱	۱۵/۰۲۶	۱	۲۹۹۰/۵۸۹	پیش آزمون	انگیزش
۰/۱۳۱	۲/۵۱۲	۲	۴۹۹/۸۸۴	پس آزمون	تحصیلی

همانگونه که نتایج جدول فوق نشان می‌دهد پس از تعدیل نمرات پیش آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش اثر معنی دار عامل بین آزمودنی‌های گروه در متغیر اهمال کاری تحصیلی وجود داشت ($F_{(۱۷,۱)} = ۷/۱۵۸, p = ۰/۰۱۶$) اما اثر معنی دار عامل بین آزمودنی‌های گروه در متغیر انگیزش تحصیلی مشاهده نشد ($F_{(۱۷,۱)} = ۲/۵۱۲, p = ۰/۱۳۱$) بنابراین رویکرد واقعیت درمانی گروهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی اثر معنی داری داشته اما بر افزایش انگیزش تاثیر معنی داری را نشان نداده است.

بحث:

نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اجرای جلسات آموزش واقعیت درمانی گروهی منجر به کاهش معنادار اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان شرکت کننده شده است، اما تاثیر معناداری بر افزایش انگیزش تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد ننموده است. واقعیت درمانی رویکردی است که توانسته برای مشکلات مختلف مدرسه و مسائل تحصیلی به کار رود و تحقیقات مختلف موثر بودن واقعیت درمانی بر مشکلات مدرسه ای را نشان داده اند. تحقیق کاکیا (۱۳۸۹)

در آموزش مسئولیت‌پذیری به شیوه واقعیت‌درمانی در کاهش بحران هویت دانش‌آموزان موفق بوده است.

شفیع‌آبادی و همکاران، ۱۳۸۹، تاثیر رویکرد واقعیت‌درمانی در کاهش اضطراب دانش‌آموزان را نشان دادند. نتیجه تحقیقات مهربخش (۱۳۸۹) نیز نشان می‌دهد که مشاوره گروهی با رویکرد گلسر در سازگاری دانش‌آموزان در حوزه تحصیلی موثر می‌باشد. همچنین یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های الکساندر (۲۰۰۷) و ویل‌دینگ (۲۰۰۴) و هوات (۲۰۰۱) همسو می‌باشد.

در این رویکرد سعی می‌شود دلایل و انگیزه‌های دانش‌آموزان از رفتارهایشان را درک کرده و به آنها کمک شود تا خود رفتارهایشان را ارزیابی کنند و بررسی نمایند که آیا رفتارشان به نتیجه مورد نظر منجر می‌شود یا نه؟ این رویکرد در واقع ترکیبی از عقاید وجودی و فنون رفتاری است که در آن تاکید زیادی بر مسئولیت‌پذیری و احساس کنترل وجود دارد که هر دو از متغیرهای شخصیتی می‌باشند که رابطه مثبتی با انگیزش و رابطه منفی با اهمال‌کاری دارند. به عبارتی اگر بتوان دانش‌آموزان را به این باور رساند که آنها تحت هر شرایطی در نهایت خودشان، مسئول برآورده کردن نیازهایشان هستند شاید بتوان امیدوار بود که آنها اهمیت مسائل مختلف پیرامون خود و از جمله مسائل آموزشی را در ارضای نیازهایشان درک کرده، از اهمال‌کاری به پرهیزند و انگیزش لازم را کسب کنند.

آن‌طور که نتیجه این تحقیق نشان داد واقعیت‌درمانی گروهی توانسته اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد اما در افزایش انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان موفق نبوده است. برای تبیین نتیجه به دست آمده در خصوص کاهش اهمال‌کاری تحصیلی مهمترین مسئله‌ای که می‌توان به آن اشاره کرد این است که به عقیده واقعیت‌درمانگران رفتار غیرمسئولانه، اساس مشکلات افراد است. رفتار غیرمسئولانه متغیری است که همبستگی مثبت با اهمال‌کاری دارد.

بر اساس نظریه گلسر انسان‌ها باید مسئولیت خود را برای تغییر بپذیرند و اگر مراجعان تا به حال دست به اقداماتی زده‌اند که باعث شده در رسیدن به خواسته‌های خود شکست بخورند حالا باید دست به اعمال متفاوتی بزنند. در روند واقعیت‌درمانی مسئله‌ای که تاکید زیادی بر آن می‌شود این است که افراد در این شرایط باید به قضاوت اخلاقی درباره درستی یا نادرستی اعمال خود بپردازند. ملاک این قضاوت نیز مفید بودن اعمالشان در ارضای نیازهاست و پس از آن اگر اعمال فعلی خود را در ارضای نیازها ناکارآمد تشخیص دادند باید برای رفتارهای جدیدی که آنها را به اهدافشان برساند، برنامه‌ای مرحله‌ای همراه با جزئیات طراحی کنند و به آن پایبند باشند.

تبیینی که برای عدم موفقیت واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش دانش آموزان می‌توان ارائه داد این است که بی‌انگیزگی دانش آموزان در طی زمان طولانی بر اثر متغیرهای مختلفی مانند فقدان عزت نفس، ناخودکارآمدی، عدم خودتنظیمی و یا عدم ارضای نیاز به شایستگی شکل گرفته و برای تغییر این باورها به زمان طولانی تری نیاز است اما برای ایجاد تغییر در صفت اهمال کاری، مسئولیت پذیری، تعهد و تاکید بر داشتن برنامه ای برای رفتارهای جدید که واقعیت درمانی گروهی بر آن متمرکز می‌شود، می‌تواند موثر باشد.

این نکته را نیز باید در نظر داشت که دانش آموزان به لحاظ شناختی به اهمیت و سودمندی انجام فعالیت های آموزشی پی می‌برند اما نمی‌توان انتظار داشت قبل از دیدن بخشی از اثرات مثبت آن در زندگی خود، آن را به عنوان یک باور عمیق ذهنی بپذیرند و برای انجام آن انگیزه لازم را داشته باشند. درواقعیت درمانی تلاش می‌شود با ایجاد مسئولیت پذیری برای انجام رفتارهای جدیدی که به تجربه های موفق منجر می‌شود به ایجاد احساس خودکارآمدی یا به عبارتی هویت موفق کمک شود، اما به عقیده گلسر برای اینکه دانش آموزان بتوانند هویت موفق را تجربه کنند باید ثمرات رفتارهای جدیدی که در گروه به آن متعهد شده اند را مشاهده کنند. آنها باید موفقیت را تجربه کنند تا به احساس متفاوتی نسبت به قبل دست یابند. و همچنین اثر این رفتارها را بر ارضای نیازهای اساسی درک کنند. در آن صورت آنها می‌توانند انگیزش بیشتری برای فعالیتهای مدرسه داشته باشند. بنابراین به نظر میرسد این نتیجه تحت تاثیر کوتاه بودن طول گروه (۸ جلسه) قرار داشته باشد.

چرا که برای مشاهده موفقیت در ارضای نیازهای اساسی و تجربه احساس خودکارآمدی زمان کافی وجود نداشته است علاوه بر این عواملی مانند تاثیرپذیری انگیزش از مسائل مختلف نیز در بدست آمدن این نتیجه موثر است. این تحقیق گروه درمانی های مبتنی بر واقعیت درمانی در سطح مدارس را مفید دانسته و پیشنهاد برگزاری آن را دارد. اهمال کاری و انگیزش تحصیلی هر دو از مشکلات عمده در مدارس است و مداخلات برای بهبود آنها به روش های مختلف انجام شده و تا حدودی موثر بوده است.

منابع

اسماعیلی، مهدی و اسلامی، فرزانه. (۱۳۸۹). نظریه انتخاب و واقعیت درمانی در مدرسه. مجله مشاور مدرسه. دوره ششم (۳۵-۲۵).

الیس، آلبرت و نال، ویلیام جیمز. (۱۳۸۲). روان شناسی اهمالکاری؛ غلبه بر تعلل ورزیدن. (مترجم محمد علی فرجاد). تهران: انتشارات رشد.

- پروت، تامپسون و براون، داگلاس. (۱۳۸۳). روان درمانی و مشاوره کودکان و نوجوانان (مترجم حسن فرهی). تهران: انتشارات ارجمند.
- پروچاسکا، نور کراس. (۱۳۸۱). نظریه های روان درمانی. (مترجم یحیی سیدمحمدی). تهران: انتشارات رشد.
- پنتریچ، پل. (۱۳۸۶). انگیزش در تعلیم و تربیت. (مترجم مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.
- جوکار، بهرام ودلاورپور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء. (۸۰-۶۱)
- شفیع آبادی، عبدالله و سدرپوشان، نجمه ودلاور، علی. (۱۳۸۴). تاثیر شیوه واقعیت درمانی به روش گروهی بر کاهش اضطراب دانش آموزان نوجوان دختر. دانش و پژوهش در روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی. شماره بیست و پنجم، (۲۱-۳۴)
- شارف، ریچارد. (۱۳۸۶). نظریه های روان درمانی و مشاوره. (مترجم مهرداد فیروزبخت). تهران: موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- شهنی بیلاق، منیژه و سلامتی، سیدعباس و مهرابی زاده، مهناز و حقیقی، جمال. (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلق و تاثیر درمان شناختی رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش آموزان دبیرستانی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روان شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. سال سیزدهم شماره ۳. (۳۰-۱)
- عبدخدایی، محمدسعید و سیف، علی اکبر و کریمی، یوسف و بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۷). تدوین و هنجاریابی مقیاس انگیزش تحصیلی و بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های مطالعه بر افزایش انگیزش تحصیلی. مطالعات تربیتی و روان شناسی دانشگاه فردوسی مشهد (۲۰-۵)
- کاکیا، لیدا. (۱۳۸۹). تاثیر مشاوره گروهی به شیوه واقعیت درمانی بر بحران هویت در دانش آموزان دوره راهنمایی. مجله اصول بهداشت روانی. سال ۱۲(۱)، (۴۳۷-۴۳۰)
- گلرسر، ویلیام. (۱۳۸۸). مدارس بدون شکست. (مترجم). تهران: نشر رشد.
- مهربخش، عبدالهادی. (۱۳۸۹). اثربخشی مشاوره گروهی بر مبنای نظریه انتخاب گلرسر بر میزان سازگاری دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- Adkins, L., Romano, J., Helmick, J., Wallace, T., Carey, L. (2005) Study procrastination, achievement, and academic motivation in web-based and blended distance learning, *Internet and Higher Education* 8, 299-305
- Alexander. E. S., Onwuegbuzie. A. J., (2007) Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Personality and Individual Differences* 42, 1301-1310
- Balkis, M., Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 376-385
- Barnes. R., Parish T. S., (2006) "Drugs" Versus "Reality Therapy" *International Journal of Reality Therapy* Spring

- Berger. J. , Karabenick.L ., Stuart . A,(2011). Motivation and students use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms, *Learning and Instruction* 21 , 416-428
- Carey .T .,(2010), Choice Theory and PCT: What are the differences and do they matter anyway?, *International Journal of Reality Therapy*, 21(2), 23-32.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Howatt,W,A. (2001). The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory. *International Journal of Reality Therapy*. Vol XXV, Number 1.
- kim J., (2005).Effectvness of reality therapy program for schizophrenic patients,*Journal of Korean Academy of Nursing* Vol. 35, No. 8, 1485 1492
- kim. J.,(2008),Thr effects of a R/Tgroup counselling program on the internet addiction Level and self steem of Internet addiction university students, *International journal of reality therapy*
- Rosario.P.,Costa.M.,Nunes.J., Gonzales. ., -Pienda.J.,(2009), academic procrastination: assosiation with personal,school, and family variables, *The Spanish journal of psychology*
- Schoo. A., (2008). Motivational Interviewing in the Prevention and Management of Chronic Disease: Improving Physical Activity and Exercise in Line with Choice Theory, *International Journal of Reality Therapy • Spring • Vol.XXVII, number 2*
- Simpson W. K., Pychy . T. (2009), Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations., *A Personality and Individual Differences* 47 906–911
- Solomon, L. J, & Rothblom, E. D. (1984). Academic procrastination frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*,31,4,503-509.
- Stoebe. J., Rambow. A., (2007) Perfectionism in adolescent school students: Relations with motivation, achievement, and well-being , *Personality and Individual Differences* 42 1379–1389
- Weiler. A., ,(2004), Information-Seeking Behavior in Generation Y Students: Motivation, Critical Thinking, and Learning Theory*The Journal of Academic Librarianship*, Volume 31, Number 1, pages 46–53
- Wubbolding ,R (2004) A Partial and Tentative Look at the Future of Choice Theory, *Reality Therapy and Lead Management, International Journal for the Advancement of Counselling*, Vol. 26, No. 3, September