



بررسی اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های

خارجی بر تحول در نگرش مدرسان به امر تدریس

لیلا شوبیری *

(نویسنده مسئول)

استادیار گروه زبان فرانسه و آلمانی دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

Email: shobeiri@gmail.com



چکیده

هدف از این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی بر تحول کیفی یاددهی است. در این تحقیق به مسأله نیازسازی آموزشی و ایجاد حس مسئولیت‌پذیری در زبان‌آموزان توسط مدرسین می‌پردازیم. این پژوهش از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن شامل یک گروه ۴۰ نفره از استادان آموزش زبان‌های خارجی (فرانسه و انگلیسی) می‌شود که به‌صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش تحت آموزش در یک دوره تربیت مدرس با عنوان استراتژی‌های یاددهی در زبان‌های خارجی قرار گرفتند و مفاهیم تئوری انتخاب گلاسر به آنها آموخته شد. این در حالی بود که به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد. هر دو گروه از استادان دوبار و به روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با استفاده از یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته مورد سنجش قرار گرفتند. فرضیه ما در این پژوهش بر این مبنا است که آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی مؤثر می‌باشد. برای آزمون فرضیه فوق از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که متغیر تصادفی کمکی ($F=۳۵۷/۳۶۰$) در سطح خطاپذیری ($P \leq ۰/۰۱$) به‌طور معنی‌دار با متغیر وابسته رابطه دارد. فاصله نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری داشته و گروه کنترل و گروه آزمایش در نمره پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری دارند. بنابراین آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان زبان فرانسه و انگلیسی به تدریس و یاددهی در مرحله پس‌آزمون ۹۰/۶ درصد مؤثر بوده است.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۰۲/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۶

تاریخ انتشار: پاییز ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

نظریه انتخاب گلاسر، نیازسازی، دوره تربیت مدرس، استقلال در یادگیری، آموزش زبان‌های خارجی، تحول در نگرش مدرس

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2022.342018.951

شوبیری، لیلا. (۱۴۰۱). بررسی اثربخشی آموزش نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی بر تحول در نگرش مدرسان به امر تدریس. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*, ۱۲ (۳)، ۳۴۳-۳۶۵.
Shobeiry, L. (2022). Investigating the Effectiveness of Teaching Glasser's psychological choice theory in Foreign Language Teacher Education Courses on Changing Teacher Attitudes Towards Teaching. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 343-365.



Investigating the Effectiveness of Teaching Glasser's psychological choice theory in Foreign Language Teacher Education Courses on Changing Teacher Attitudes towards Teaching



Leila Shobeiry*

Assistant Professor, Department of French & German Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Email: shobeiri@gmail.com

ABSTRACT

The purpose of this research is to investigate the effectiveness of teaching Glasser's psychological choice theory in training-the-trainer courses on qualitative development in education. The need for this research is to address the issue of educational needs and empowerment of language learners by teachers. The above research is of an applied type and its statistical population includes a group of 40 foreign language teachers (French and English) who were randomly divided into two groups of 20 (experimental group and controls). The experimental group was trained in a teacher training course called Strategies for Teaching Foreign Languages and learned the concepts of Glasser's choice theory. The control group had received no training. The two groups of teachers were evaluated twice by pre-test and post-test using a questionnaire. Our hypothesis in this study is based on the fact that the teaching of Glasser's choice theory in the trainer training course is effective on the evolution of the teaching model of French and English language teachers. To test the above hypothesis, an analysis of covariance was used. The results of this study show that the auxiliary random variable ($F = 357.360$) at the level of error ($P \geq 0.01$) is significantly related to the dependent variable. There is a significant difference between the pre-test and post-test scores; the control and the experimental group have a significant difference in the post-test score. Teaching Glasser's choice theory in the train-the-trainer course was effective in changing the post-test stage French and English teacher teaching model by 90.6%.

DOI: 10.22059/JFLR.2022.342018.951

Shobeiry, L. (2022). Investigating the Effectiveness of Teaching Glasser's psychological choice theory in Foreign Language Teacher Education Courses on Changing Teacher Attitudes Towards Teaching. *Journal of Foreign Language Research*, 12 (3), 343-365.

ARTICLE INFO

Article history:

Received: 30 April, 2022

Accepted: 17 July, 2022

Available online:

Autumn 2022

Keywords:

Choice Theory of Glasser, creation of needs, trainer training, Independence in learning, Foreign Language Teaching, Transformation in the teacher's attitude

* PhD in Language Science (French Language Teaching, Applied Linguistics) from the University of Strasbourg, France. Graduated from Tarbiat Modares University with a master's degree in French language teaching. Graduated from the University of Tehran in the field of French language and literature at the undergraduate level.

۱. مقدمه و ضرورت انجام تحقیق

نیاز مفهوم بسیار گسترده‌ای است که در زمره بخشی از واژگان روزمره برای همه افراد قرار می‌گیرد و می‌تواند مرتبط با زمینه‌های گوناگونی چون پزشکی، بازاریابی، زیست‌شناسی، روان‌شناسی، آموزش و غیره باشد. می‌توان گفت که مفهوم نیاز با کمبودی که باید به صورت فردی و یا جمعی پر شود، مشخص می‌شود (نادو، ۱۹۸۸، [Nadeau, 1988](#)). بنابراین، هیچ تعریف جهانی خاصی از کلمه نیاز وجود ندارد. در حوزه آموزش زبان این مفهوم با اصطلاح «نیاز آموزشی» تعریف می‌شود. (لژاندر: ۲۰۰۵) ([Legendre, 2005](#)). لژاندر این مفهوم را «تفاوت بین وضعیت فعلی یک زبان‌آموز و سطح بالاتری از توسعه که توسط یک فرد، یک سازمان یا یک جامعه تعریف شده است» تعریف می‌کند (۲۰۰۵، ص ۱۷۰). هدف ما در این تحقیق تشریح نیازهای روانی زبان‌آموزان برای مدرسان زبان با هدف برآوردن نیازها است. در واقع می‌توان گفت که نیازهای زبان‌آموزان دو گونه‌اند: نیازهایی که وجود دارند و ما به عنوان مدرسان زبان به دنبال شناسایی و پاسخگویی به آنها هستیم (نیازسنجی) و دسته دوم نیازهایی هستند که ما به عنوان مدرس زبان برای مخاطب خود که همانا فرگیران زبان هستند می‌سازیم (نیازسازی). ما سعی داریم تا به بررسی این چالش بپردازیم که چگونه می‌توان مدرسان زبان‌های خارجی را با مفهوم نیازسازی بر اساس نظریه انتخاب گلاسر در دوره‌های تربیت مدرس آشنا کرد. مفهوم و روشی که هم‌راستا با نیازسنجی به مدرسین زبان کمک می‌کند تا با بهره جستن از

تئوری انتخاب بتوانند به شناخت بیشتر و بهتری از نیازهای روان‌شناختی زبان‌آموزان برسند و به آنها در جهت انتخاب رفتارهای صحیح در یادگیری از جمله مسئولیت‌پذیری در روند یادگیری زبان خارجی یاری برسانند.

بر اساس ادبیات حوزه روان‌شناسی، نیاز به عنوان وضعیتی از ارگانیزم (یا به طور کلی یک سیستم)، خودتنظیم‌کننده و متمایل به تعادل مجدد خود یا بخشی از خود تعریف می‌شود. تعاریف روان‌شناختی مفهوم فقدان را با نیازی که سیستم یا خود شخص سعی در برآوردن آن دارد توضیح می‌دهد (لالیبرته، ۲۰۱۲؛ مزلو، ۱۹۷۲؛ تامپسون، ۱۹۸۷)

([Laliberté, 2012, Maslow, 1972, Thomson, 1987](#)). هر موجود زنده به عنوان یک سیستم، دارای ویژگی تعادل است. او تمایل دارد بر ناپایداری درونی خود غلبه کند و تعادل حیاتی را به خود بازگرداند. به هم خوردن تعادل بین برخی از عناصر وجودی انسان (اعم از فیزیولوژیکی یا روان‌شناختی) موجب ایجاد فاصله از وضع بهینه می‌گردد و کنش در جهت رسیدن به آن با مفهوم نیاز معنی می‌گردد. دستیابی به تعادل، همان‌طور که مزلو استدلال می‌کند، با برآوردن نیازهای به اصطلاح اساسی و اولیه، امکان عملکرد کامل به یک فرد می‌دهد.

به گفته تامپسون (۱۹۸۷) ([Thomson, 1987](#)) «نیازهای اولیه و اساسی چیزی بیش از بقا را پوشش می‌دهند» (۱۹۸۷: ۳۸). در واقع می‌توان گفت که آنها بیشتر در مورد کیفیت کلی زندگی هستند. تامپسون (۱۹۸۷) ([Thomson, 1987](#)) همچنین معتقد است که هر انسانی

نیازهای روانی اجتناب‌ناپذیری دارد که در صورت برآورده نشدن ممکن است موجب مرگ آن انسان شوند. برای این منظور، او مفهوم نیاز روانی را به‌عنوان تغییری که خود شخص بر خود اعمال می‌کند توضیح می‌دهد زیرا به عقیده او انسان تنها استاد زندگی خودش است. لالیبرت (۲۰۱۲: ۴۳) (Laliberté, 2012). با الهام از نوشته‌های مزلو، می‌گوید:

«یک نیاز اساسی همچون امری بدیهی و غیرقابل اجتناب در وجود ما حضور دارد. در واقع این حقیقت وجود دارد که همان‌طور که ما به‌عنوان یک انسان صاحب مغز، کبد و قلب هستیم، نیازهای فیزیولوژیکی و روانی اساسی نیز داریم که ما را وادار به عمل می‌کنند و به ما این امکان را می‌دهند تا کیفیت زندگی حداقلی را حفظ کنیم.»

بسیاری از زبان‌آموزان هنگامی که در برآوردن نیازهای خود در یادگیری زبان خارجی روش مؤثری را پیدا نمی‌کنند رفتارهایی چون ناامیدی، ناکامی در یادگیری و اضطراب را از خود بروز می‌دهند و به جای پذیرفتن مسئولیت، دیگران و در وجه اول مدرس و سیستم آموزشی را مسئول ناکامی خود می‌دانند. برآوردن نیازها شامل مواردی چون مسئولیت‌پذیری می‌شود که می‌تواند در زمینه آموزش زبان به اشکال گوناگون کاربردی و جلوه‌گر شود. در واقع می‌توان گفت که ضرورت انجام این تحقیق پرداختن به مسأله نیازسازی آموزشی و حس مسئولیت‌پذیری در زبان‌آموزان توسط مدرسین می‌باشد.

هدف از انجام این پژوهش پرداختن به این مسأله روان-شناختی در کلاس‌های آموزش زبان است. اما جهت پرداختن به این مهم، نخست ضرورت دارد تا مدرسین زبان، خود ابتدا با نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسر و ضرورت و چگونگی کاربرد آن در کلاس زبان در دوره‌های تربیت مدرس آشنا شوند.

۲. چهارچوب نظری و پیشینه تحقیق

تاکنون تحقیقات بسیاری پیرامون نظریه انتخاب گلاسر صورت گرفته که بیشتر این تحقیقات در حوزه روان‌شناسی و علوم تربیتی بوده است. در تحقیقاتی که تاکنون انجام گرفته تأثیر نظریه انتخاب گلاسر و واقعیت‌درمانی در جوامع آماری گوناگونی مورد بررسی قرار گرفته است. در تازه‌ترین تحقیقات، ابن الشریعه و عقیلی (۱۳۹۷) - Ibn al- (shari'ah & Aghili, 1397) در مقاله‌ای تحت عنوان «اثربخشی واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب گلاسر به شیوه گروهی بر سلامت عمومی و باورهای وسواسی زنان مطلقه» به این نتیجه‌گیری رسیده‌اند که آموزش گروهی واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب گلاسر سلامت عمومی زنان مطلقه را بهبود می‌بخشد و سبب کاهش باورهای وسواسی آنان می‌گردد. مومنی‌پور و همکاران (۱۳۹۸) (Momenipour & al., 1398) نیز پژوهشی با هدف بررسی اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی بر افزایش انطباق‌پذیری مسیر شغلی دانشجویان انجام داده‌اند.

یافته‌های پژوهش آنها نشان می‌دهد که جلسات واقعیت درمانی گروهی به‌طور معنی‌داری بر افزایش انطباق‌پذیری مسیر شغلی و ابعاد آن (دغدغه، کنترل، کنجکاوی و اعتماد) تأثیر دارد و بنابراین توصیه می‌شود سازمان‌ها به‌منظور ارتقاء انطباق‌پذیری مسیر شغلی افراد خود بر این برنامه مشاوره‌ای تأکید کنند. پژوهش حاضر، یک مطالعه و تحقیق میان‌رشته‌ای است که در نوع خود بسیار جدید بوده و حوزه آموزش زبان‌های خارجی را با روان‌شناسی پیوند می‌دهد و قصد دارد با آموزش نظریه انتخاب گلاسر به مدرسان زبان، تأثیر آن را در جهت نیازسنجی و نیازسازی در زبان‌آموزان به اثبات برساند. در این خصوص یداللهی صابر و همکاران (۱۳۹۸)

(Yadollahi & al., 1398) در مقاله‌ای با عنوان «تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر»، به بررسی تعیین تأثیر آموزش تئوری انتخاب بر میزان مسئولیت‌پذیری و سطح امیدواری در دانشجویان دختر پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داده است که آموزش نظریه انتخاب با افزایش روابط مثبت، افزایش مسئولیت‌پذیری و شیوه‌های صحیح ارضاء نیازهای اساسی انسان منجر به امید و مسئولیت‌پذیری بیشتر می‌شود.

چگینی و همکاران (۱۳۹۸) (Cheguini & al.) نیز در پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش تئوری انتخاب به والدین بر پرخاشگری فرزندان دانش‌آموز آنها در دوره ابتدایی»، با اشاره به اینکه یکی از شایع‌ترین مشکلات کودکان دوره دبستان، پرخاشگری است که با نگرش‌ها و سبک‌های والدگری والدین رابطه مستقیم دارد، به بررسی تأثیر آموزش تئوری

انتخاب به مادران بر کنترل پرخاشگری فرزندان دانش‌آموز آنها در دوره ابتدایی پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که روش آموزش تئوری انتخاب به مادران بر میزان پرخاشگری کودکان آنان تأثیر دارد، به‌طوری که میزان پرخاشگری کلامی، فیزیکی، و رابطه‌ای در گروه آزمایش به‌طور معناداری تحت تأثیر آموزش تئوری انتخاب به مادران، کاهش یافته است، ولی تغییرات معنی‌داری در گروه گواه مشاهده نشده است. آنها به این نتیجه رسیدند که آموزش تئوری انتخاب به دلیل ماهیت انگیزشی، تغییر باورها، افکار، و نگرش والدین، به کاهش پرخاشگری در فرزندان منجر شده است.

ماگدلنا سوا (Sowa, 2016) نیز در مقاله‌ای که در سال ۲۰۱۶ در مجله سینرژئی به چاپ رسانده است بر این باور است اصطلاحات «حرفه‌ای شدن» و «حرفه‌ای» در تفکر آموزشی، مدتی است که جایگاه مهم‌تری را در زمینه آموزش و پرورش به خود اختصاص داده است. مسأله پژوهش این است که چگونه باید نقش حرفه‌ای‌سازی در آموزش معلمان آینده را تعریف کنیم؟ مدرس را به چه مهارت‌هایی باید مجهز کرد و برای آموزش مؤثر چه روش‌های آموزشی باید در نظر گرفته شود؟ یافته‌های پژوهش ماگدلنا سوا نشان می‌دهد که تربیت مدرس تنها زمانی می‌تواند مؤثر باشد و سبب حرفه‌ای شدن فرد شود که بر روی مدرسانی انجام پذیرد که به عملکرد زبان‌آموز فضا می‌دهند و این عمل را در زمینه حرفه‌ای شدن اصل و مرجع قرار می‌دهند. او همچنین اظهار امیدواری می‌کند که رویکرد کنشی در آموزش زبان‌های خارجی و

همچنین مهندسی آموزش بتوانند به راه‌اندازی سیستم‌های آموزشی مدرس در مقیاس بزرگ‌تر کمک کند.

نظریه انتخاب گلاسر بر این اساس است که هر فرد فقط قدرت کنترل خود را دارد. به کار بردن تئوری انتخاب این امکان را فراهم می‌کند که زبان‌آموز مسئولیت یادگیری خود را به عهده بگیرد و نیاز به آزادی باید بتواند او را به سمت استقلال و خودمختاری در یادگیری پیش ببرد. در این راستا، اپولینر سلزیلو (۲۰۱۴) (Sélézilo, 2014) در پژوهشی در خصوص استقلال در یادگیری زبان فرانسه به مثابه زبان خارجی، پس از تجزیه و تحلیل مسئله استقلال در یادگیری زبان فرانسه، به این نتیجه‌گیری می‌رسد که استقلال در یادگیری زبان فرانسه در صورتی امکان‌پذیر می‌شود که نظریه‌ها، روش‌ها و رویکردهای آموزشی (ساخت‌گرایی یا ساخت‌گرایی اجتماعی) و آموزش (آموزش فعال، آموزش اجتماعی، آموزش همگرا و غیره) دوباره مرور شوند.

نظریه تعیین سرنوشت خود (SDT) یک نظریه شناختی است و از مفروضات انسان‌گرایی نشأت می‌گیرد (دسی و رایان، ۱۹۸۵) (Deci & Ryan, 1985) بر اساس این نظریه، زندگی و رشد انسان همواره تحت تأثیر سه نیاز اساسی روانی قرار می‌گیرد: نیاز به شایستگی، نیاز به خودمختاری و نیاز به تعلق اجتماعی. نیاز به شایستگی عبارت

Self-determination theory^۱

است از تمایل به تعامل مؤثر با محیط‌زیست با کنترل بر جنبه‌هایی که منجر به اتمام یک فعالیت می‌شود که برای فراگیران زبان چالش ایجاد می‌کند (دسی، ۱۹۷۵) (Deci, 1975). نیاز به خودمختاری، تمایل به مسئولیت‌پذیری در برابر رفتار خویش است. از این نظر، هیچ کنترلی برای تشویق یک رفتار در فراگیر زبان اعمال نمی‌شود (دسی و رایان، ۱۹۸۵) (Deci & Ryan, 1985). یک زبان‌آموز زمانی مستقل و درگیر و متعهد یادگیری خویش است که بتواند رفتار خود را تنظیم کند و آزادی عمل خود را برای انجام یک کار مشخص درک کند. با توجه به این رویکرد، انواع مختلف انگیزه‌ها را می‌توان با توجه به سطح تعیین سرنوشت خود شناسایی و طبقه‌بندی کرد (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ ۲۰۰۲) (Deci & Ryan, 2000; 2002). هنگامی که فعالیت با انتخاب آزاد زبان‌آموز انجام می‌شود از خودانگیختگی و یا انگیزه‌ای که توسط خود زبان‌آموز تعیین شده است (انگیزه خودانگیخته) صحبت به میان آورده می‌شود. برعکس، هنگامی که فعالیتی از سوی زبان‌آموز در پاسخ به فشاری خارجی یا داخلی است، انگیزه به‌عنوان غیرخودانگیخته تعریف می‌شود و این انگیزه به محض کاهش فشار از بین می‌رود. نیاز به تعلق اجتماعی، تمایل به احساس ارتباط با دیگران و معنادار بودن این ارتباط برای خود است (دسی و رایان، ۲۰۰۰) (Deci & Ryan, 2000). نیاز یک زبان‌آموز به تعلق اجتماعی با برقراری

روابط واقعی با افرادی که برای آنها ارزش قائل است، تعریف می‌شود.

«نظریه تعیین سرنوشت به روشنی نشان می‌دهد که داشتن درکی بالا از آزادی انتخاب، اراده مشارکت و استقامت در انجام عمل را ارتقا می‌بخشد. این نظریه یک مدل منحصر به فرد را تشکیل می‌دهد زیرا امکان بیان مفهوم آزادی - که به عنوان میزان آزادی انتخاب عمل ارائه شده به فراگیرنده در زمینه آموزشی تعریف می‌شود - و به تبع آن ایجاد نیاز فردی در بر عهده گرفتن مسئولیت و تعیین سرنوشت خود در هنگام یادگیری را ممکن می‌سازد. (ژزگو، ۲۰۰۲: ۵۱) (Jézégou, 2002:51)

واقعیت درمانی گلاسر

ویلیام گلاسر نظریه پرداز در حوزه روان‌شناسی، کار خود را با پژوهش در زمینه روان‌پزشکی آغاز می‌کند. در واقع می‌توان گفت که گلاسر در ابتدا بر اساس نظام روان تحلیلی که به تاسی از نظام فرویدی به تحلیل رفتار انسان می‌پردازد آموزش می‌بیند اما پس از مدتی به این نتیجه می‌رسد که لزوماً به شیوه تحلیل رفتارهای فردی و کنکاش در گذشته بیمار نمی‌توان به درمان بیماران پرداخت. گلاسر با مطالعه بر روی بیماران سایکوتیک و اسکیزوفرنی‌ها به این نتیجه می‌رسد که نشانه‌های بیماری در این افراد در واقع رفتارهایی هستند که این افراد خود انتخاب کرده و از خودشان بروز می‌دهند. به این ترتیب گلاسر به جستجوی روش‌های جدیدی می‌پردازد

که بتواند با استفاده از آنها به تبیین رفتارهای انسانی بپردازد. او در سال ۱۹۶۰ ایده «واقعیت درمانی»^۲ را مطرح می‌کند و سپس در سال ۱۹۶۵ با انتشار کتابی به همین نام پا به عرصه نظریه‌پردازی می‌گذارد. این کتاب به نوعی در مقابل درمان تحلیلی قرار می‌گیرد چرا که درصدد انتقال این مفهوم است که تمامی انسان‌ها باید مسئولیت رفتارهایی که در زندگی انجام می‌دهند را بپذیرند. گلاسر بر این نکته تأکید دارد که در حوزه روان‌پزشکی علاوه بر روش‌های تحلیلی، روش‌های تشخیصی و درمانی دیگری نیز وجود دارد. او نشانه‌های بیماری در افراد مبتلا به اختلالات روانی را رفتارهایی می‌داند که این افراد به دلیل تلاش‌های بی‌ثمر برای رسیدن یک هدف از خود بروز می‌دهند. به عبارت دیگر به عقیده گلاسر هر تلاشی که از طرف انسان برای رسیدن به هدف نافرجام بماند می‌تواند سبب شود تا او دست به انتخاب یک رفتار ناهنجار بزند. اما پاسخ گلاسر به این پرسش که چرا این افراد (بیماران) این رفتارهای ناهنجار را انتخاب می‌کنند این است که در واقع آنها فکر می‌کنند که با این رفتارها می‌توانند به هدف خود برسند؛ در واقع می‌توان گفت که آنها رفتار مسئولانه‌تری را برای انتخاب کردن یاد نگرفته‌اند. ویلیام گلاسر نظریه خود را در مدارس اجرا می‌کند و به مطالعه و کار بر روی نظام رفتاری دانش‌آموزان و معلمان می‌پردازد.

شکل‌گیری نظریه انتخاب گلاسر با الهام از نظریه کنترل

پاورز

^۲ Reality therapy

ویلیام گلاسر، پس از نگارش کتاب «واقعیت درمانی» و قبل از ارائه «نظریه انتخاب» با نظریه کنترل ویلیام پاورز (کتاب: رفتار، برای کنترل ادراک (۱۹۷۳) (Powers, 1973) آشنا می‌شود و در واقع نظریه انتخاب را از نظریه کنترل پاورز اقتباس می‌کند. نظریه کنترل پاورز بر مبنای وجود واحدهای کاربردی (فرضی) در مغز می‌باشد که با یکدیگر و با محیط در تعامل هستند تا ارگانسیم بدن را در حالت تعادل فیزیولوژیکی و روانی حفظ کنند. او برای توضیح پویایی آنها، از مفهوم سایبرنتیک، سیستم کنترل بازخورد منفی استفاده می‌کند. برای درک این نوع کنترل از مثال یک ترموستات که برای تنظیم دمای اتاق به کار گرفته می‌شود استفاده می‌کنیم. در دستگاه ترموستات یک سطح مرجع قرار دارد و هرگونه انحراف ثبت شده با این سطح مرجع در دمای محیط باعث فعال شدن سیستم ترموستات می‌شود تا این انحراف را کاهش داده و دمای محیط را به سطح مرجع تعریف شده برساند. بر اساس این رویکرد، ما انسان‌ها تعداد زیادی طرح‌واره ذهنی مرجع در ذهن خود داریم که از طریق میراث ژنتیکی و هستی‌شناختی ما و همین‌طور از طریق تحصیلات، فرهنگ و تجربه ذهنی روزانه ما به دست می‌آیند. بنابراین تعادل ما به مدد توانایی‌های ما (که می‌تواند حتی یک توانایی ناخودآگاه باشد) حاصل می‌شود. قدرتی که به ما توانایی تشخیص فاصله میان طرح‌واره ذهنی و ادراک حاصل از تجربه را می‌دهد. در هنگام مواجهه با یک فاصله یا شکاف این رفتار ماست و یا

بهبتر بگوییم رفتار انتخابی توسط ماست که برای کنترل ادراکاتی که به ذهن ما می‌رسد، بروز می‌کند. بنابراین ما به دنبال این هستیم که ادراکات خود را طوری اصلاح کنیم که با الگوهای ذهنی ما (نقاط مرجع) مطابقت داشته باشند. این الگوها و طرح‌واره‌های ذهنی برای هر یک از ما شخصی هستند.

جنبه جالب دیگر نظریه پاورز مفهومی است که این نظریه از سیستم یادگیری ارائه می‌دهد. او سه مرحله را در یادگیری مشخص می‌کند. اول، پردازش اطلاعات جدید که به موجب آن ما در حین پردازش اطلاعات رفتار خود را بدون تغییر برنامه‌های خود تطبیق می‌دهیم. دوم جهت‌گیری مجدد است که به موجب آن ما رفتار خود را بدون تغییر اصول خود تغییر می‌دهیم. آخرین مورد شامل سازماندهی مجدد می‌شود که به موجب آن ما چه با معرفی اصول جدید و چه با تغییر سلسله مراتب آنها از نظر اولویت یا معنا، اصول خود را تغییر می‌دهیم. توانایی ما برای سازماندهی مجدد داده‌ها متناسب و بر مبنای میزان انعطاف‌پذیری شخصی ماست و شامل همان فرآیند آفرینش و تولید است که به وسیله آن سیستم‌های جدیدی را برای کنترل ادراکات خود طراحی می‌کنیم. این مفاهیم در مورد نظریه پاورز به شدت مورد توجه گلاسر قرار می‌گیرد. در واقع تا پیش از نظریه پاورز، گلاسر به خوبی می‌دانست که رفتارهایی که از انسانها سر می‌زند به نوعی انتخاب آنهاست اما او توضیحی در رابطه با چرایی انتخاب

بسیاری از رفتارها نداشت؛ آشنایی با نظریه «کنترل» پاورز به او کمک کرد تا انسان را همان‌طور که در بالا توضیح داده شد به مثابه یک سیستم کنترلی در نظر بگیرد. سیستمی که هر رفتاری با توجه به ادراکات ذهنی‌اش از او سر بزند معطوف به هدفی است که آن هدف نیز در جهت برآوردن نیاز اوست.

تعریف نیاز بر اساس تئوری انتخاب گلاسر

ویلیام گلاسر، روان‌کاو و متخصص آموزش، معتقد است که آگاهی و آزادی انتخاب برای تبدیل شدن هر فرد به موجودی مسئول ضروری است. این رویکرد را گلاسر (۱۹۹۸: ۱۷) (Glasser, 1998 : 17) روان‌شناسی انتخاب نامیده است.

به عقیده گلاسر «یکی از اصول اساسی روان‌شناسی انتخاب این است که هیچ‌کس از دستورات کورکورانه اطاعت نمی‌کند. ما انسان‌ها به‌عنوان موجوداتی زنده بیش از هر چیز به دنبال کسب حداکثر رضایت شخصی هستیم. دلیل عمده اینکه مدارس، دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی ما کمتر از آنچه ما می‌خواهیم مؤثر و مفید هستند دقیقاً در این است که نتوانسته‌ایم واقعیت حق انتخاب و داشتن رضایت شخصی را نزد فراگیران و زبان‌آموزان به رسمیت بشناسیم» گلاسر (۱۹۸۶) (Glasser, 1986) توضیح می‌دهد که رفتار انتخابی زبان‌آموزان با توجه به پنج نیاز روانی ذاتی مشترک در همه انسان‌ها انجام می‌شود: عشق و تعلق خاطر، قدرت، سرگرمی، آزادی و بقا.

به گفته گلاسر (۱۹۸۶) (Glasser, 1986) ،

زندگی انسان از نظر روان‌شناختی بر اساس ارضای این پنج

نیاز است. بر خلاف مزلو، این نیازها سلسله مراتبی نیستند و بیشتر به یکدیگر وابسته‌اند. در این راستا، نیاز به عشق و تعلق خاطر از طریق برقراری روابط رضایت‌بخش و مهارت‌های اجتماعی ایجاد می‌شود. این نیاز برای رشد هر انسان ضروری است. نیاز به قدرت به تصویر هر فرد از خود و میل به تحقق خویش اشاره دارد. از این نظر، قدرت به‌عنوان اقتدار تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان نیاز به کنترل بر خود و آینده است. این نیاز با تمایل به شنیده شدن و به رسمیت شناخته شدن به صورت واقعی توسط دیگران مرتبط است. علاوه بر این، قدرت در فرد فراگیر، انگیزه ذاتی و درونی را افزایش می‌دهد. هر چند که در این میان از تأثیر محیط بیرونی نباید غافل ماند. در واقع محیط بیرونی، در قالب انگیزه بیرونی بر روی زبان‌آموز عمل می‌کند به شکلی که او می‌تواند قدرتی که پتانسیل داشتن آن را داراست را به رسمیت بشناسد. با این حال، هنگامی که شرایط محیطی مهیاست، یادگیری بهینه زمانی حاصل می‌شود که زبان‌آموز قادر باشد توانایی خود را که در به رسمیت شناختن مهارت‌هایش و به روزرسانی آنها نهفته است، به‌خوبی نشان بدهد. یکی دیگر از نیازهای اساسی که باید در زبان‌آموز برآورده شود، لذت و سرگرمی است. انسان، چه کودک و چه بزرگسال، به دنبال برآوردن نیاز به لذت است. در حالت لذت بردن است که زبان‌آموز برای انجام کارها و تکالیف با کیفیتی بالاتر انگیزه پیدا می‌کند (گلاسر، ۱۹۸۶؛ ۱۹۹۲؛ ۲۰۱۱؛ ویاو، ۲۰۰۴) (Glasser, 1986, 1992, 2011; Viau, 2004). به گفته گلاسر، نیاز چهارم که برآورده شدن آن برای رشد و توسعه فردی زبان‌آموز بسیار

ضروری به نظر می‌رسد، نیاز به آزادی است. این نیاز زمانی برآورده می‌شود که زبان‌آموز بتواند فعالیت‌های خود را انتخاب کند. در واقع می‌توان گفت که زبان‌آموز هنگامی آزاد است که بتواند افکار خود را بیان کند و همچنین با احترام به تفاوت‌ها بتواند ریسک کند و بدین ترتیب در مسیر تکامل فردی‌اش در یادگیری گام بردارد. در این راستا، نیاز به آزادی با پرورش دادن رفتارهایی چون استقلال و مسئولیت‌پذیری در فرد تحقق می‌یابد (لاناریس، ۲۰۰۵) (Lanaris, 2005). بر این اساس، مدرس، در نقش هدایتگر، باید منابع لازم را در اختیار دانش‌آموز قرار بدهد تا او بتواند آزادانه به یادگیری خود بپردازد.

سرانجام، آخرین نیاز ضروری در طول پروسه یادگیری نیاز به بقا است. مزلو نیاز به بقا را به‌عنوان یک نیاز اولیه قلمداد می‌کند که همه نیازهای دیگر به آن وابسته‌اند. اما نگاه گلاسر به نیازهای ضروری در حین یادگیری زبان نگاهی سلسله‌مراتبی نیست. در دیدگاه مزلو «دیگری» جایگاه خاصی در برآورده شدن نیازهای آموزشی یک زبان‌آموز ندارد حال آنکه گلاسر معتقد است که «دیگری» می‌تواند نقش یاری‌دهنده در امر یادگیری زبان داشته باشد. همچنین ذکر این نکته بسیار جالب توجه است که بر اساس نظریه گلاسر (۱۹۸۶) (Glasser, 1986) علی‌رغم اینکه نیازهای روانی برای همه انسانها مشترک است، میزان رضایت و احساس برآورده شدن نیاز از یک فرد به فرد دیگر و از یک بافت به

بافت دیگر کاملاً متفاوت است. به گفته گلاسر (۱۹۹۲) (Glasser, 1992)، اگر آموزه‌ها و تکالیف مدرس زبان منجر به ارضای یک یا چند نیاز در زبان‌آموز نشود، در این مرحله است که زبان‌آموز تکالیف خود را بد انجام می‌دهد و یا آن را انجام نمی‌دهد.

اما پرسش و چالش در خصوص چگونگی برآوردن نیازهای اساسی زبان‌آموزان، به سرعت گلاسر را به سمت این مهم هدایت کرد که هر فرد زبان‌آموز چاره‌ای جز برعهده گرفتن مسئولیت رفتار یادگیری خود در طول دوره آموزشی ندارد. به عبارت دیگر هر فرد این فرصت را دارد تا رفتارهای خود را انتخاب کند؛ رفتارهایی که با پنج نیاز اساسی و ژنتیکی انسان سر و کار دارند. نظریه انتخاب گلاسر با نوعی از درمان تحت عنوان «واقعیت‌درمانی» سروکار دارد. در این نوع از روان‌درمانی یا مشاوره، ویلیام گلاسر روشی کاملاً متفاوت از روش‌های معمول در روان‌پزشکی و یا روان‌کاوی را برای درمان بیماران پیشنهاد می‌دهد. او بر سه مفهوم کلیدی «واقع‌گرایی»، «مسئولیت‌پذیری» و «تفکیک درست و غلط» در درمان تکیه می‌کند در این مدل از درمان بیمار فردی است که از شرایط اجتماعی، انسانی و جهانی رنج می‌برد. در واقع می‌توان گفت که در این مکتب دیگر به فرد بیمار به‌عنوان یک انسان با اختلال روانی بدنی نگاه نمی‌شود. به عبارت دیگر تلقی گلاسر بر این است که فرد هنگامی که از برآورده کردن نیازهای اساسی خود بازمی‌ماند ممکن است که

رفتارهای ناهنجاری را از خود بروز دهد. در واقعیت‌درمانی با تکیه بر اصل برآوردن نیازهای اساسی هر انسان، تمرکز بر روی زمان حال است و مشاور، یا در مورد خاص پژوهش‌ما، مدرس، می‌تواند با ارائه آموزش درست، فرد را به سوی انتخاب درست هدایت کند. در واقعیت‌درمانی افراد آموزش می‌بینند تا به این درک برسند که چه می‌خواهند، چه هدفی دارند و چگونه می‌توانند با رفتاری صحیح در راستای رسیدن به اهدافشان گام بردارند. این نوع از درمان رفتار فرد را از خود فرد تفکیک می‌کند چرا که باور دارد مشکلاتی که سبب ناراحتی یک فرد و بروز رفتار ناهنجار می‌شود لزوماً و در همه موارد ناشی از یک اختلال روانی نیست بلکه می‌تواند ناشی از عدم برآورده شدن نیازهای روانی او باشد.

بر اساس نظر گلاسر (۱۹۸۶) (Glasser, 1986)،

آموزش با کیفیت، آموزشی با محوریت فرد فراگیر است و یک مرکز آموزشی با کیفیت باید اولین مأموریت خود را برآوردن نیازهای روانی فراگیران بداند.

به گفته گلاسر (۱۹۹۲) (Glasser, 1992)، هیچ

آموزشی بدون ارضای کافی نیاز فراگیران معنا ندارد و فرد فراگیر از کودکی باید در فعالیت‌هایی درگیر شود که با انجام آنها نیازهایش به عشق و تعلق، قدرت، آزادی، لذت و بقا برآورده شود تا بدین صورت بتواند وظایف خود را در دیگر مقاطع تحصیلی به انجام برساند. (ژوتراس و گوئی، ۲۰۰۹)

(Jutras & Gohier, 2009) این نیازهای روانی علاوه بر تأثیر مستقیم بر رفتار او، رشد او را نیز تحت تأثیر قرار

می‌دهند. (گلاسر، ۱۹۸۶؛ ۱۹۹۲؛ ۲۰۱۱؛ پارک و دیگران

۲۰۱۲؛ ولاچوپولوس و دیگران، ۲۰۱۱) (Glasser, 1986;

1992; 2011; Park & al., 2012; Vlachopoulos

& al., 2011). به گفته گلاسر (۱۹۸۶) (Glasser,

1986)، مدرس می‌تواند با قاطعیت به نیازهای روانی فرد فراگیر

پاسخ می‌دهد، در به فعلیت رساندن پتانسیل کامل او یا به

عبارت دیگر به رشد کلی او، کمک می‌کند. ارضای این نیازها

به فراگیر اجازه می‌دهد تا رفتار خود را بهتر کنترل کند و در

نتیجه آمادگی وی برای یادگیری را تسهیل می‌کند (گلاسر،

۱۹۹۲) (Glasser, 1992). علاوه بر این، آگاهی عمیق

مدرس از نیازهای روان‌شناختی فراگیر می‌تواند پذیرش نقش

راهنما از طرف مدرس را برای فراگیر تسهیل کرده و آمادگی

وی را برای یادگیری افزایش دهد.

در حوزه آموزش و یادگیری زبان خارجی، «واقعیت

درمانی»، منجر به خلق گونه‌ای از آموزش شده است که

گلاسر آن را جلسه‌های کلاسی می‌نامد. این گونه از آموزش

مبتنی بر توسعه توانایی‌های فردی است و در عین حال به-

صورت هدفمند زبان‌آموزان را به سوی تعامل، کار و فعالیت

گروهی در کلاس هدایت می‌کند و اساساً به همین دلیل است

که به این نام یعنی جلسه‌های کلاسی نامیده می‌شود. هدف

اولیه این مدل این است که فرد زبان‌آموز را قادر سازد تا به

شیوه‌ای واقع بینانه و مسئولانه به توسعه فردی خود بپردازد.

در کلاس درس، این مدل تحت عنوان آزادی بیان شخصی و

امکان انتخاب معنا می‌یابد.

۳. روش تحقیق:

امروزه در دنیایی زندگی می‌کنیم که ترک تحصیلات و یا تسط نداشتن بر یک یا چند زبان خارجی نوعی ناتوانی تلقی می‌شود. در جامعه و جهانی زندگی می‌کنیم که در آن حداقل تحصیلات الزامی است و دانستن تنها زبان مادری برای ارتباط مؤثر با دنیای پیرامون کفایت نمی‌کند. با توجه به آنچه گفته شد، انتخاب، برای یادگیری یک زبان خارجی و یا به پایان بردن تحصیلات با موفقیت در یک مقطع دانشگاهی می‌تواند منجر به ایجاد حس قدرت و توانمندی در یک فرد شود و باید گفت که ما انسانها با آنچه که حاصل عملکرد ماست می‌توانیم نیازهای خود را در سطوح مختلف برآورده کنیم. همین نیازها سبب ساز بروز رفتارهایی می‌شوند که از خود در لحظاتی معین از زندگی نشان می‌دهیم. در واقع آنها بخشی از میراث ژنتیکی ما هستند و از آنجایی که این نیازهای دسته‌بندی شده توسط گلاسر (۱۹۹۸) (Glasser, 1998) در میراث ژنتیکی ما ثبت شده‌اند، تنها فردی که می‌تواند آنها را برآورده کند خود ما هستیم. هیچ عامل بیرونی، حتی محیط آموزشی (مدرسه، دانشگاه و غیره)، نمی‌تواند این نیازهای اولیه را برآورده کند؛ اما این عوامل آموزشی (مدرسه، دانشگاه، مدرس) در نقش هدایتگر زبان‌آموز، می‌توانند با خودآگاهی در زمینه مسائل مربوط به روان‌شناسی یاددهی و یادگیری نقش مهمی در بالابردن توانش یادگیری و حس مسئولیت‌پذیری در زبان‌آموزان ایجاد کنند.

دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی به- صورت منظم در بسیاری از مؤسسات معتبر آموزش زبان برگزار می‌گردد. جهت‌گیری‌های این دوره‌های آموزشی معمولاً دو هدف عمده را دنبال می‌کند؛ هدف اول مربوط به آموزش حرفه‌ای مدرسین زبان است و هدف دوم موفقیت زبان‌آموز است که به نوعی خود هدف آموزش محسوب می‌شود. در واقع می‌توان گفت که آموزش حرفه‌ای استادان در تدریس زبان خارجی، «دانش آموزش و تدریس» را بر اساس استانداردهای روز ممکن می‌سازد. بدین ترتیب پرورش و آموزش مدرسین زبان با مهارت‌های حرفه‌ای سطح بالا می‌تواند به آنها در بهتر به ثمر رساندن مأموریتشان که همانا آموزش، کمک به اجتماعی شدن و صلاحیت زبان‌آموزان است، کمک بسزایی کند. آموزش وظیفه اصلی مراکز آموزش زبان است اما شیوه‌های نوین آموزش منطبق با نظام روان‌شناختی انسان، کسب دانش توسط فرد را بهبود بخشیده و به طرز منحصر به فردی به رشد شناختی زبان‌آموز کمک می‌کند و در نهایت سبب ارتقاء رشد اجتماعی و عاطفی زبان‌آموز می‌گردد که اصلی مطلوب برای یکپارچگی اجتماعی است. در نهایت می‌توان گفت که هدف از دوره‌های تربیت مدرس زبان‌های خارجی، باید پرورش مدرسینی باشد که در فرایند یادگیری زبان‌آموزان از توسعه مهارت‌های آنها در یک فرایند فعال پشتیبانی کنند. به این ترتیب است که می‌توان انتظار داشت، زبان‌آموز کنشگر اصلی یادگیری خود

برای کسب و ساختن دانش شود. با توجه به مطالب فوق تأثیر آموزش نظریه انتخاب گلاسِر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی بررسی شد. به عبارت دیگر در این پژوهش به دنبال پاسخ به این مسأله هستیم که چگونه می‌توان نگرش و روش تدریس استادان زبان فرانسه و انگلیسی را بر اساس نظریه روان‌شناختی انتخاب گلاسِر تغییر داد تا آنها بتوانند پس از آشنایی با نیازهای زبان‌آموزان خود به ایجاد نیاز (نیازسازی) نزد آنها پردازند و فراگیران را به سمت و سوی شناسایی، انتخاب و به رسمیت شناختن نیازهایشان سوق دهند.

پژوهش فوق از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن شامل یک گروه ۴۰ نفره از استادان آموزش زبان‌های خارجی (فرانسه و انگلیسی) می‌شود که به صورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش تحت آموزش در یک دوره تربیت مدرس با عنوان استراتژی‌های یاددهی در زبان‌های خارجی قرار گرفتند و مفاهیم تئوری انتخاب گلاسِر به آنها آموخته شد. این در حالی بود که به گروه کنترل هیچ آموزشی داده نشد. هر دو گروه از استادان دوبار و به روش پیش‌آزمون و پس‌آزمون و با استفاده از یک پرسش‌نامه مورد سنجش قرار گرفتند. یک بار قبل از شروع آموزش و بار دوم بعد از اتمام دوره آموزشی. فرضیه ما در این تحقیق بر این مبناست که آموزش مفاهیم مربوط به تئوری روان‌شناختی گلاسِر، به عنوان متغیر مستقل، به استادان زبان‌های خارجی، در تغییر نگرش و رویکرد متدیک آنها در یاددهی زبان بسیار مؤثر است. نمونه‌گیری به صورت تصادفی

انجام شد و طی فراخوانی از مدرسان زبان فرانسه و انگلیسی در مؤسسات تهران و شهرستان و همین‌طور دانشگاهها خواسته شد تا به یک پرسش‌نامه محقق ساخته بر پایه نظریه انتخاب گلاسِر پاسخ دهند (پرسش‌نامه در پیوست). در این پرسش‌نامه هر سؤال دارای چهار گزینه بوده و امتیاز اختصاص یافته به هر گزینه به ترتیب یک، دو، سه و چهار نمره می‌باشد. به این ترتیب پس از شمارش امتیازات، نمره‌ای برای هر استاد با توجه به کل این آزمون (۶۴ نمره) در نظر گرفته شد. ذکر این نکته ضروریست که استادان از نمره اختصاص یافته توسط ما برای گزینه‌های پاسخ هیچ‌گونه اطلاعی نداشتند و در پرسش‌نامه‌های توزیع شده در بین آنها هیچ‌گونه بارم‌گذاری انجام نپذیرفت.

روش اجرای پژوهش به این صورت بود که هر بیست استاد گروه آزمایش تحت آموزش در دوره تربیت مدرس فوق‌الذکر قرار گرفتند. در این دوره مفاهیم و کارکردهای تئوری انتخاب گلاسِر که در این تحقیق به عنوان متغیر مستقل در نظر گرفته شده است به استادان در ۵ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای آموزش داده شد. در این جلسات مفاهیم بنادین زیر در خصوص کاربردی تئوری انتخاب گلاسِر در تدریس به استادان زبان فرانسه و انگلیسی ارائه شد:

- ۱- توضیح و تشریح نظریه انتخاب گلاسِر.
- ۲- آشناسازی استادان با ۵ نیاز اساسی و لزوم صحبت کردن در رابطه با این نیازها با زبان‌آموزان در جهت بالا بردن سطح کیفی یادگیری آنها.

۳- تشریح مفهوم «نیازسازی برای خود»، توسط استاد برای زبان‌آموز جهت بالا بردن مسئولیت‌پذیری زبان‌آموزان در حین یادگیری زبان خارجی.

۷- نقش نیاز و علاقه‌مندی زبان‌آموزان در تعیین محتوای درسی توسط استاد.

۴- لزوم آشنا کردن زبان‌آموزان با یکدیگر توسط استاد در کلاس زبان، برقراری ارتباط دوستانه بین آنها، آشنا کردن آنها با قوانین کلاس و جلسات آموزشی.

۴. یافته‌ها

جدول ۱- نتایج آزمون شاپیرو- ویلک جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

۵- بیان مفهوم و ارزش خودارزیابی.

۶- ضرورت توضیح دادن در خصوص انتظاراتی که استاد از زبان‌آموزان دارد و مقایسه این انتظارات با سطح نیازها و توانایی‌های آنها.

معنی‌داری		گروه	آزمون
پس‌آزمون	پیش‌آزمون		
۰/۹۰۶	۰/۲۲۸	کنترل	تحول در نگرش مدرسان به تدریس و یاددهی
۰/۲۷۸	۰/۷۴۳	آزمایش	

«تأثیر آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس

به تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی»

فرض صفر: آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی مؤثر نمی‌باشد.

فرض جانشین: آموزش نظریه انتخاب گلاسر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی مؤثر می‌باشد.

نتایج آزمون شاپیرو ویلک در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها نشان دهنده نرمال بودن متغیر تحقیق حاضر بود. بر این اساس در بررسی فرضیه‌های تحقیق از آزمون‌های پارامتریک تحلیل کوواریانس استفاده می‌شود.

فرضیه تحقیق:

برای آزمون فرضیه فوق از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده است. نتایج این آزمون در جداول زیر ارائه شده است. جدول (۲) بیانگر جدول عوامل بین آزمودنی‌ها می‌باشد.

جدول ۲- عوامل بین آزمودنی‌ها

تعداد	گروه
۲۰	۱ آزمایشی (همراه با آموزش نظریه انتخاب گلاسر)
۲۰	۲ کنترل (بدون آموزش نظریه انتخاب گلاسر)

به‌منظور بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها ابتدا آزمون آنالیز کوواریانس را بر مبنای اثر متقابل بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا کردیم که نتایج تجزیه و تحلیل آماری را در جدول زیر می‌بینیم. جدول (۳) بیانگر جدول آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها می‌باشد.

جدول ۳- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها (بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون)

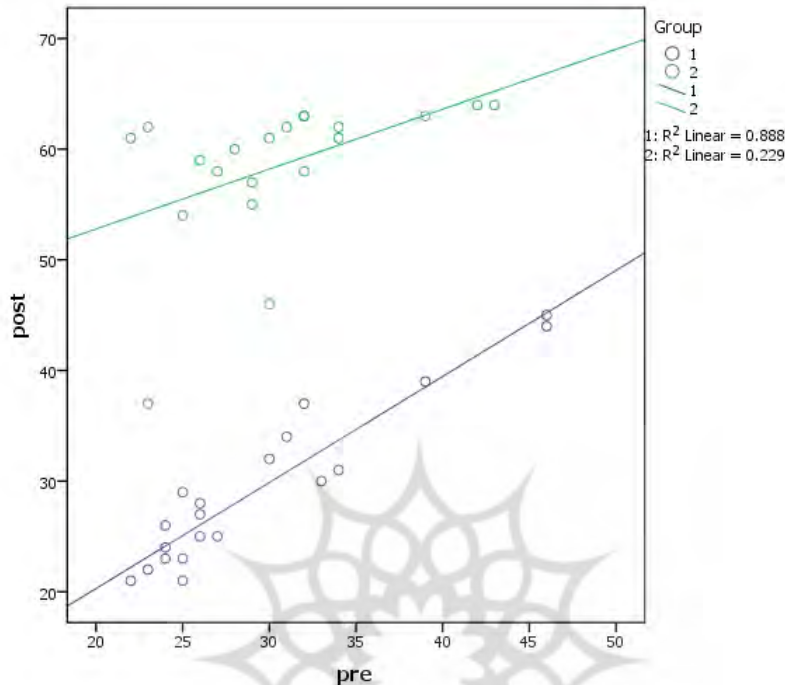
منبع	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
مدل تصحیح شده	۹۶۰۷,۳۵۳	۳	۳۲۰۲,۴۵۱	۱۵۲,۸۵۲	۰,۰۰۰۱	۰,۹۲۷
مقدار ثابت	۷۶۴,۸۹۴	۱	۷۶۴,۸۹۴	۳۶,۵۰۸	۰,۰۰۰۱	۰,۵۰۴
گروه	۶۸۷,۴۱۷	۱	۶۸۷,۴۱۷	۳۲,۸۱۰	۰,۰۰۰۱	۰,۴۷۷
پیش‌آزمون	۸۷۶,۰۵۰	۱	۸۷۶,۰۵۰	۴۱,۸۱۴	۰,۰۰۰۱	۰,۵۳۷
گروه آزمایشی*پیش‌آزمون	۶۷,۶۹۹	۱	۶۷,۶۹۹	۳,۲۳۱	۰,۰۸۱	۰,۰۸۲
میزان خطا	۷۵۴,۲۴۷	۳۶	۲۰,۹۵۱			
کل	۸۷۴۵۰,۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۱۰۳۶۱,۶۰۰	۳۹				
ضریب تعیین = ۰,۹۲۷ (ضریب تعیین تعدیل یافته = ۰,۹۲۱)						

می‌باشد که با توجه به مقدار سطح خطاپذیری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌توان نتیجه گرفت که اثرات مشترک متغیر پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین همگنی شیب‌های رگرسیون رد نمی‌شود و تعامل بین متغیر تصادفی کمکی و

همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌شود آماره آزمون فیشر مربوط به اثرات متقابل بین متغیر کمکی پیش‌آزمون و متغیر کیفی دو ارزشی گروه آموزشی (گروه آزمایشی و گروه کنترل) برابر با ۳/۲۳۱ با سطح خطاپذیری ۰/۰۸۱

متغیر وابسته پرداخته و نتایج آن در نمودار زیر ارائه شده است. نمودار (۱) بیانگر خطوط رگرسیون برای متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته می باشد.

متغیر مستقل معنی دار نیست. از این رو داده ها از فرضیه همگنی شیب های رگرسیون پشتیبانی می کند. حال پس از بررسی وجود همگنی شیب های رگرسیون به بررسی وجود ارتباط خطی بین متغیر تصادفی و



پس از بررسی موارد فوق به اجرای تحلیل

نمودار ۱- خطوط رگرسیون برای متغیر تصادفی کمکی و

کواریانس پرداخته و نتایج آن در جداول زیر ارائه شده اند.

متغیر وابسته

جدول (۴) بیانگر جدول آزمون لون برای برابری واریانس خطا^۳ می باشد.

نمودار فوق بیانگر آن است که خطوط رگرسیون

از رابطه خطی برخوردارند و این خطوط موازی می باشد که

بیانگر این مطلب می باشد که پیش آزمون و پس آزمون بر

جدول ۴- آزمون لون برای برابری واریانس خطا

یکدیگر اثر متقابل نمی گذارند.

سطح معناداری	درجه آزادی درون گروهی	درجه آزادی بین گروهی	آماره آزمون
۰/۰۶۰	۳۸	۱	۳/۷۵۳

^۳- Error Variances

در جدول فوق مقدار آماره آزمون لون جهت

برابری واریانس برابر با $3/753$ و مقدار سطح خطاپذیری

بیشتر از $0/05$ بیانگر آن است که داده‌ها، مفروضه تساوی

خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند.

منبع	نوع سوم مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	مجذورات
مدل تصحیح شده	۹۵۳۹,۶۵۳	۲	۴۷۶۹,۸۲۷	۲۱۴,۷۱۴	۰,۰۰۰۱	۰,۹۲۱
مقدار ثابت	۷۰۳,۳۰۸	۱	۷۰۳,۳۰۸	۳۱,۶۵۹	۰,۰۰۰۱	۰,۴۶۱
پیش‌آزمون	۱۰۱۳,۲۵۳	۱	۱۰۱۳,۲۵۳	۴۵,۶۱۲	۰,۰۰۰۱	۰,۵۵۲
گروه	۷۹۳۸,۶۷۰	۱	۷۹۳۸,۶۷۰	۳۵۷,۳۶۰	۰,۰۰۰۱	۰,۹۰۶
میزان خطا	۸۲۱,۹۴۷	۳۷	۲۲,۲۱۵			
کل	۸۷۴۵۰,۰۰۰	۴۰				
کل تصحیح شده	۱۰۳۶۱,۶۰۰	۳۹				
ضریب تعیین = ۰,۹۲۱ (ضریب تعیین تعدیل یافته = ۰,۹۱۶)						

در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و

یاددهی مؤثر بوده است. میزان این تاثیر در مرحله پس‌آزمون

۹۰/۶ درصد بوده است.

نتایج تکمیلی در جدول زیر ارائه شده است. جدول

(۶) بیانگر جدول میانگین‌های تعدیل شده و خطای استاندارد

آنها می‌باشد.

جدول ۶- میانگین‌های تعدیل شده و خطای استاندارد آنها

نتایج سطر دوم پُررنگ نشان می‌دهد که متغیر

تصادفی کمکی ($F=357/360$) در سطح خطاپذیری ($0/01$)

($P \leq$) به‌طور معنی‌دار با متغیر وابسته رابطه دارد. فاصله نمره

پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری داشته و بررسی

نتایج سطر دوم پُررنگ نشان می‌دهد گروه کنترل و گروه

آزمایش در نمره پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری دارند. بنابراین

آموزش نظریه انتخاب گلاسز در دوره تربیت مدرس بر تحول

گروه	میانگین	خطای استاندارد میانگین	
		حد پایین	حد بالا
کنترل	۲۹,۷۵۵	۲۷,۶۱۵	۳۱,۸۹۵
آزمایش	۵۸,۰۴۵	۵۵,۹۰۵	۶۰,۱۸۵
متوسط نمره پیش‌آزمون = ۲۹/۹۸			

نتیجه حاصله بیان می‌دارد گروه آزمایش (همراه با آموزش نظریه انتخاب گلاسِر) از گروه کنترل (بدون آموزش نظریه انتخاب گلاسِر) به‌طور معنی‌دار، از نمرات بالاتری در خصوص تحول در نگرش مدرسان به تدریس و یاددهی برخوردار هستند.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

نظریه انتخاب گلاسِر، نوعی دعوت به مسئولیت‌پذیری است که یک عنصر فردی، خانوادگی و اجتماعی است. مسئولیت‌پذیری در مقابل نیازهای یادگیری، خود از جمله مواردی است که باید ابتدا به آگاهی مدرسین برسد تا آنها بتوانند به شیوه‌ای سودمند این آگاهی را در اختیار فراگیران قرار بدهند. جهت بررسی تأثیر آموزش نظریه انتخاب گلاسِر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی، از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. عوامل بین آزمودنی‌ها شامل دو گروه آزمایش (همراه با آموزش نظریه انتخاب گلاسِر) و گروه کنترل (بدون آموزش نظریه انتخاب گلاسِر)، با تعداد هر گروه ۲۰ نفر بودند. به‌منظور بررسی اثرات بین آزمودنی‌ها ابتدا آزمون آنالیز کوواریانس را بر مبنای اثر متقابل بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا کردیم. آماره آزمون فیشِر مربوط به اثرات متقابل بین متغیر کمکی پیش‌آزمون و متغیر کیفی دو ارزشی گروه آموزشی (گروه آزمایش و گروه کنترل) برابر با $3/231$ با سطح خطا پذیری $0/081$ را نشان می‌دهد که با توجه به

مقدار سطح خطا پذیری بزرگ‌تر از $0/05$ می‌توان نتیجه گرفت که اثرات مشترک متغیر پیش‌آزمون و گروه معنی‌دار نمی‌باشد. بنابراین همگنی شیب‌های رگرسیون رد نمی‌شود و تعامل بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر مستقل معنی‌دار نیست. از این رو داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند. نمودار مربوط به خطوط رگرسیون نشان داد که آنها از رابطه خطی برخوردارند و این خطوط موازی می‌باشند که بیانگر این مطلب است که پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر یکدیگر اثر متقابل نمی‌گذارند. مقدار آماره آزمون لون جهت برابری واریانس برابر با $3/753$ و مقدار سطح خطا پذیری بیشتر از $0/05$ بیانگر آن است که داده‌ها، مفروضه تساوی خطای واریانس‌ها را زیر سؤال نبرده‌اند. متغیر تصادفی کمکی ($F=357/360$) در سطح خطا پذیری ($P \leq 0/01$) به‌طور معنی‌دار با متغیر وابسته رابطه دارد. فاصله نمره پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری داشته و گروه کنترل و گروه آزمایش در نمره پس‌آزمون تفاوت معنی‌داری داشتند. بنابراین آموزش نظریه انتخاب گلاسِر در دوره تربیت مدرس بر تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی، مؤثر و میزان این تأثیر در مرحله پس‌آزمون $9/06$ درصد بوده است. نتیجه حاصله بیان می‌دارد که گروه آزمایش (همراه با آموزش نظریه انتخاب گلاسِر) از گروه کنترل (بدون آموزش نظریه انتخاب گلاسِر) به‌طور معنی‌دار از نمرات

بالاتری در خصوص تحول در نگرش مدرسان (زبان فرانسه و انگلیسی) به تدریس و یاددهی برخوردار هستند.

یافته‌های ما در این پژوهش نشان می‌دهد که اکثر زبان‌آموزان به خودی خود و بدون کمک مدرس زبان، قادر به شناخت نیازهای خود در حوزه یادگیری نیستند. مدرسان در آموزش نقش واسطه‌گر دارند و در نتیجه تربیت تخصصی و آشنا کردن آنها با نیازهای روان‌شناختی و آموزشی زبان‌آموزان سبب می‌شود در نگرش مدرسان به تدریس و یاددهی به تدریج تغییراتی رخ دهد. در نهایت این مدرسان آموزش دیده سعی خواهند کرد تا محتوای دروس آموزشی را هم‌راستا با نیاز زبان‌آموزان خود تنظیم کنند. اما وظیفه طراحان و مؤلفان کتب آموزشی و از همه مهم‌تر مدرسان زبان خارجی تنها نیازسنجی نیست. توانایی ایجاد نیاز توسط مدرس در زبان‌آموز (نیاز زبانی، نیازهای روانی در حین یادگیری، نیاز به داشتن راهبردهای یادگیری، نیاز به تفکر، به‌روز بودن، توانایی حل مسأله، نیاز به بر عهده گرفتن مسئولیت یادگیری، نیاز به برقراری ارتباط مؤثر و همکاری و مشارکت و غیره) و یا به عبارت دیگر نیازسازی از جمله مفاهیم مهمی است که در ابتدا و پیش از هرچیز باید توانایی انتقال و تدریس آن به مدرسان آموخته شود. برای این منظور مدرس زبان خارجی باید نظریه انتخاب گلاسر را خوب آموزش دیده باشد. جهت نیل به این هدف لازم است که مدرسان زبان دوره‌های رسمی نظریه انتخاب گلاسر را در دوره‌های تخصصی تربیت مدرس بگذرانند. جهت رشد کیفی آموزش زبان، لازم است تا مدرس بر اساس نظریه انتخاب با

روان‌شناسی رفتار آشنا شود؛ عناصر تشکیل‌دهنده رفتار را بشناسد و با چگونگی بروز رفتار در انسان آشنا شود تا پس از آن بتواند زبان‌آموز را در این شناخت شریک کند. مسئولیت خطیر دستگاه آموزشی آگاهی بخشی به مدرسان و مسئولیت خطیر مدرس کسب آگاهی است چرا که مدرس نقش بسزایی در ساخت هویت زبان‌آموز ایفا می‌کند و این آگاهی احساس مسئولیت عمیقی را به همراه می‌آورد.

۶. پیوست‌ها

پیوست الف: پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر پایه نظریه

انتخاب گلاسر

۱- شما تا چه اندازه نیازهای اساسی زبان‌آموزان خود را می‌شناسید؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۲- تا چه اندازه نیازهای روانی زبان‌آموزان خود را می‌شناسید؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۳- تا چه اندازه معتقد هستید که باید بر وجود فضای دوستانه بین زبان‌آموزان تأکید داشت؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۴- زبان‌آموزان شما تا چه اندازه‌ای در خصوص انتظاراتی که از آنها در کلاس دارید مطلع هستند؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۵- در کلاس شما زبان‌آموزان تا چه اندازه می‌توانند بر اساس علاقه‌مندی‌هایشان به یادگیری زبان بپردازند؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۶- به نظر شما تا چه میزان لازم است که محتوای درسی استاد بر اساس علاقه‌مندی‌های زبان‌آموزان تنظیم گردد؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۷- تا چه اندازه قائل به گوش دادن به صحبت‌ها و پیشنهادات زبان‌آموزان خود هستید؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۸- از نظر شما شیوه تدریس استادی که به صحبت‌ها،

پیشنهادات و علاقه‌مندی‌های زبان‌آموزان گوش می‌دهد و آنها را در کلاس اجرا می‌کند درست است؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۹- به نظر شما آیا یک استاد موظف است تا ویژگی‌های شخصیتی زبان‌آموزانش را بشناسد؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۱۰- تا چه اندازه فکر می‌کنید که دوره آموزشی که در زمینه تدریس دیده‌اید (دوره تربیت مدرس) و یا تجربه‌ای که در این زمینه دارید، به شما این امکان را می‌دهد تا نیازهای زبان‌آموزان خود را برآورده کنید؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۱۱- تا چه اندازه به اصل آزادی عمل در یادگیری زبان خارجی معتقد هستید؟

اصلاً تا حدی زیاد کاملاً

۱۲- آیا به توجه استاد به تک تک زبان‌آموزان جهت رفع نیازهای فردی آنها اعتقاد دارید؟ شما جهت رفع نیازهای زبان‌آموزان خود چطور توجهی را معطوف آنها می‌کنید؟

خیر-توجه در راستای اهداف درس و سرفصل آموزشی دارم.

خیر-توجه در سطح نیازهای کلی تمامی دانشجویان دارم.

بله-با تک تک دانشجویان تعامل برقرار می‌کنم.

بله-روش تشخیصی خودم را بر اساس مطالعات علمی دارم.

۱۳- به چه روشی تشویق به ایجاد روابط دوستانه بین زبان‌آموزان خود می‌کنید؟

روشی ندارم و در این خصوص دخالتی نمی‌کنم.

در صورت رفتارهای توهین‌آمیز بین زبان‌آموزان آنها را تنبیه و در صورت دیدن روابط دوستانه در صورت امکان آنها را تشویق می‌کنم.

علاقه به ایجاد صمیمیت بین دانشجویان دارم اما با روش مناسب آن آشنا نیستم.

با دانشجویان صحبت می‌کنم و برای یاددهی این رفتار زمان می‌گذارم.

۱۴- استراتژی شما به عنوان استاد برای پرورش علاقه به

یادگیری در زبان‌آموزان چیست؟

وظیفه استاد پرورش علاقه در زبان‌آموز نیست

جدیت و تشویق زبان‌آموزان ممتاز

صحبت کردن در رابطه با مزایای یادگیری زبان‌های خارجی

ایجاد حس مسئولیت‌پذیری، صحبت کردن در خصوص نیاز به

ارتباط با دنیا از طریق زبان و واگذار کردن تفکر و اختیار عمل به خود زبان‌آموزان

۱۵- به نظر شما چه معنایی از مفهوم قدرت در ذهن

زبان‌آموزان شما وجود دارد؟

قدرت داشتن برابر با بهترین زبان‌آموز بودن از لحاظ علمی است.

قدرت به معنای بیشتر تشویق و تأیید شدن از طرف استاد است.

قدرت به معنای داشتن استعداد زبانی است.

قدرت داشتن به معنای توانایی تشخیص و اختیار عمل داشتن در یادگیری است.

۱۶- آیا شما به عنوان استاد اعتقاد به حذف آزمون و انجام

خودارزیابی توسط خود زبان‌آموزان دارید؟ چرا؟

خیر. ارزشیابی باید توسط استاد انجام پذیرد.

خیر. خودارزیابی به کلاس درس ارتباطی ندارد و زبان‌آموز باید در صورت تمایل خود آن را انجام دهد.

خیر. خودارزیابی در صورتی که همراه با ارزشیابی مستمر و پایان دوره کلاسی همراه باشد مفید است

بله. خودارزیابی امکان مسئولیت‌پذیری و واقع‌بینی را با هدایت استاد در زبان‌آموزان بالا می‌برد.

پیوست ب: نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون در دو گروه

کنترل و آزمایش

نمرات گروه کنترل و آزمایش / نمره از ۶۴

گروه آزمایش (۲۰ نفر)

گروه کنترل (۲۰ نفر)

	نمرات پیش آزمون	نمرات پس آزمون	نمرات پیش آزمون	نمرات پس آزمون
۱	۲۹	۵۵	۲۴	۲۳
۲	۳۱	۶۲	۳۱	۳۴
۳	۲۸	۶۰	۲۳	۲۲
۴	۳۰	۴۶	۲۶	۲۷
۵	۲۷	۵۸	۳۹	۳۹
۶	۴۲	۶۴	۲۶	۲۵
۷	۳۲	۶۳	۳۳	۳۰
۸	۲۶	۵۹	۲۵	۲۹
۹	۳۰	۶۱	۲۴	۲۴
۱۰	۲۳	۳۷	۳۰	۳۲
۱۱	۳۴	۶۲	۴۶	۴۴
۱۲	۲۲	۶۱	۲۵	۲۱
۱۳	۲۹	۵۷	۲۶	۲۸
۱۴	۴۳	۶۴	۲۷	۲۵
۱۵	۲۳	۶۲	۴۶	۴۵
۱۶	۲۵	۵۴	۳۲	۳۷
۱۷	۳۹	۶۳	۲۴	۲۶
۱۸	۲۲	۶۳	۲۵	۲۳
۱۹	۳۲	۵۸	۲۲	۲۱
۲۰	۲۴	۶۱	۳۴	۳۱

فراگیران زبان انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی برای برقراری ارتباط، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبانهای خارجی. ۱۲(۱). ۳۱-۴۸

چگینی، لیلا، ابراهیمی، محمداسماعیل، صاحبی، علی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش تئوری انتخاب به والدین بر پرخاشگری فرزندان دانش‌آموز آنها در دوره ابتدایی. فصلنامه سلامت روان کودک. دوره ششم، شماره ۱، ۷۰-۸۲

خوئی اسکوئی، صابر، آهنگری، سعیده، سیفوری، زهره. (۱۴۰۰). اهمال‌کاری زبان‌آموزان از دیدگاه معلمان ایرانی

۷. فهرست منابع

ابن الشریعه، جمیله، عقیلی، سیدمجتبی. (۱۳۹۷). اثربخشی واقعیت‌درمانی مبتنی بر نظریه انتخاب Glasser به شیوه گروهی بر سلامت عمومی و باورهای وسواسی زنان مطلقه. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی گرگان. دوره ۲۰، شماره ۴ (پیاپی ۶۸)، ۵۳-۶۰

باقری نویسی، رضا، فرمودی، شیوا. (۱۴۰۰). رابطه بین برون-گرایی/درون‌گرایی، وابستگی میدانی/استقلال میدانی و تمایل

Glasser, W. (2011). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row. 256 p.

Jézégou, A. (2002). « Formations ouvertes et autodirection : pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant » in *Éducation permanente*. No 152, p.43-54.

Jutras, F. et C. Gohier (Dir.). (2009). « Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants ». Québec : Presses de l'Université du Québec. p. 7-29

Laliberté, Sébastien. (2012). « Le concept de besoin la normativité des besoins fondamentaux chez Garrett Thomson ». Mémoire de maîtrise, Québec, Université Laval

Lanaris, C., L.m Massé, N., Desbiens. (2005). *Les troubles du comportement à l'école: Prévention, évaluation et intervention*. Ed. Gaëtan Morin. 400 p.

Legendre, Renald. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin: Montréal, 1554 p.

Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.

Nadeau, M.-A. (1988). *L'évaluation de programme: Théorie et pratique*. Les presses de l'université Laval, 433 p.

Park, S., S.D. Holloway, A. Arendtsz, J. Bempechat et J. Li. (2012) «What makes students engaged in learning? A time-use study of within- and between-individual predictors of emotional engagement» in *low-performing high schools*. vol. 41, no 3, p. 390-401.

Powers, William T. (1973). *Behavior: The control of perception*. Chicago: Aldine de Gruyter.

Sélézilo, Apollinaire. (2014). « Autonomie d'apprentissage du FLE et langue d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire en République centrafricaine » in *Synergies Chine* no 9, p. 85-97

Sowa, Magdalena. (2016). « La formation des formateurs FLE face à la professionnalisation du travail » in *Synergies Chine*. no 11, p. 137-147

زبان انگلیسی. پژوهشهای زبان‌شناختی در زبانهای خارجی. ۱۲(۱). ۳۰-۱۵

مومنی‌پور، معصومه، رحیمی پردنجانی، طیبه، برآبادی، حسین احمد. (۱۳۹۸). اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر واقعیت‌درمانی بر انطباق‌پذیری مسیر شغلی. *رویش روان-شناسی*. سال ۸، شماره ۸ (پیاپی ۴۱)، ۹۹-۱۰۷

یداللهی صابر، فاطمه، ابراهیمی، محمداسماعیل، زمانی، نرگس، صاحبی، علی. (۱۳۹۸). تعیین اثربخشی آموزش تئوری انتخاب بر مسئولیت‌پذیری و امیدواری دانشجویان دختر. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال هشتم، شماره اول (پیاپی ۱۵)، ۱۶۵-۱۷۴

References

Deci, E. L. (1975). *Intrinsic motivation*. New York: Plenum.

Deci, E.L., et R.M. Ryan. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Deci E. L., et R.M., Ryan. (2000). « The "what" and "why" of goal pursuits : human needs and the Self-Determination of behavior » in *Psychology Inquiry*, vol. 11, p. 227-268.

Deci, E. L., et R.M. Ryan. [éd.]. (2002). *Handbook of Self-determination research*. Rochester: The University of Rochester Press.

Glasser, William (1965). *Reality therapy. A new approach to psychiatry*. New York: Harper & Row.

Glasser, W. (1986). *Control theory in the classroom*. New York: Harper et Row. 144 p.

Glasser, W. (1990). *Every Student can Succeed*. New York: HarperCollins. 202 p.

Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing students without coercion*. New York: HarperCollins. 176 p.

Glasser, W. (1998). *La liberté de choisir*. Montréal: Éditions logiques.

Glasser, W. (1999). *Choice Theory: A New Psychology of Personal Freedom*. New York: HarperCollins. 368 p.

Thomson, Garrett. (1987). *Needs*. London, Routledge and Kegan Paul.

Viau, V. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Université de Sherbrooke, 3e congrès des chercheurs en Éducation, 17 p

Vlachopoulos S., P., Ermioni, S. Katartzi et M.G. Kontou. (2011). «The Basic Psychological Needs in Physical Education Scale» in *Journal of Teaching in Physical Education*. vol.30, p. 263-280

