

نوآوری‌های آموزشی گلسر: بررسی اهمیت آن در آموزش معاصر

علیرضا محمدی آریا^۱، زهرا قربانی^{۲*}

۱. استادیار گروه آموزش پیش‌دبستان، دانشگاه علوم توان‌بخشی و سلامت اجتماعی، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره دوازدهم، پاییز ۱۴۰۳، صفحات ۴۱-۳۴

چکیده

هدف این پژوهش، مروری بر بررسی اهمیت نوآوری‌های آموزشی گلسر در آموزش معاصر بود. مقالات پایگاه‌های اطلاعاتی این تحقیق شامل کلیه مقالات منتشرشده در پایگاه‌های علمی داخلی و خارجی بود پس از جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات لازم طراحی ساختار اولیه مقاله انجام شد و سپس بازنگری ساختار اصلی مقاله تدوین و درنهایت نتایج با یکدیگر تطبیق و خروجی در چهارچوب نتیجه‌گیری کلی ارائه داده‌شده است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحقیقات انجام‌شده آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب گلسر در عصر معاصر اهمیت زیادی برای فعال کردن دانش‌آموزان در محیط‌های مشارکتی یاددهی-یادگیری دارد که انتخاب، کنترل و مسئولیت‌پذیری در این نظریه عاملی جهت افزایش انگیزه تحصیلی و یادگیری در دانش‌آموزان بود. همچنین نظریه انتخاب گلسر در کلاس درس بر این ایده استوار است که دانش‌آموزان مسئولیت کامل کارهای خود را بر عهده دارند و باید آن را بپذیرند تا بدین طریق انتخاب آگاهانه داشته بایند و محیط آموزشی معاصر بر اساس این نظریه خودباوری و استقلال را در دانش‌آموز تقویت می‌کند.

واژه‌های کلیدی: نوآوری‌های آموزشی گلسر، آموزش معاصر، نظریه انتخاب، مدرسه کیفی، مدل گلسر.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره چهارم، شماره دوازدهم، پاییز ۱۴۰۳

مقدمه

نبوغ دکتر ویلیام گلستر در میراث سه گانه او منعکس شده است. او هم به مددکاران حرفه‌ای و هم به عموم مردم، نظریه‌ای در مورد رفتار انسان، یک سیستم ارائه عملی برای اجرای فوری و یک سازمان کارآمد و ساده ارائه داد که فرآیندی را برای صدور گواهینامه در عمل واقعیت درمانی حمایت می‌کرد. این نظریه یک سیستم باز است که امکان گسترش و رشد را فراهم می‌کند. همچنین با یافته‌های تحقیقات علوم اعصاب فعلی مطابقت دارد. این سیستم ارائه، فرصتی را برای نوآوری در کاربرد آن فراهم می‌کند. از زمان مرگ او، این سازمان بین‌المللی همچنان در حال رشد و ایجاد مؤسساتی در سراسر جهان است (وبل‌دینگ، ۲۰۰۷).

دکتر ویلیام گلستر استدلال کرد که سیستم سنتی مدیریت دانش‌آموزان و ارائه اطلاعات منشأ مشکلات در مدارس است (گلستر، ۱۹۹۰). او در مورد حذف اجبار و افزایش کنترل داخلی از طریق ایجاد یک محیط یادگیری که برای دانش‌آموزان، معلمان، مدیران، والدین و جامعه برآورده می‌شود، نوشت. گلستر به طور گسترده در مورد اهمیت حذف اجبار در همه روابط نوشت و خاطرنشان کرد که این تلاش ما برای کنترل دیگران است که منشأ تقریباً همه مشکلات روابط است (۱۹۹۸). گلستر توضیح داد که استفاده از آنچه او عادات مرگبار می‌نامد (انتقاد، سرزنش، شکایت، نق زدن، تهدید، تنبیه و رشوه دادن یا پاداش برای کنترل) برای روابط سمی است و باین‌حال این رفتارها نشان‌دهنده نحوه تعامل ما با دیگران به این امید است که به نحوی اوضاع بهبود یابد. گلستر پیشنهاد کرد که استفاده از عادات مراقبتی به‌جای آن (حمایت، تشویق، گوش دادن، پذیرش، اعتماد، احترام گذاشتن و مذاکره با تفاوت‌ها) برای حذف اجبار و بهبود روابط در مدرسه و به‌طور کلی در زندگی ضروری است.

مدل GQS

فرض اصلی مدل GQS این است که کودکان زمانی که درگیر روابط برآورده‌کننده نیاز هستند، بهترین یادگیری را می‌آموزند و روابط مثبتی بین همه مسئولان مدرسه و مؤسسات درگیر وجود دارد. مفهوم مدیریت رهبری به‌جای مدیریت رئیس در GQS گنجانده شده است و منجر به افزایش در توسعه روابط برآورده‌کننده نیاز می‌شود. روش‌های تنبیهی اجبار بخشی از GQS برای دانش‌آموزان و کارکنان نیست. در عوض، روش‌های آموزش و رهبری که بر کسب کنترل داخلی تمرکز دارند، استفاده می‌شوند (وبل‌دینگ، ۲۰۰۷). مدارس می‌توانند با پیروی از پنج معیار که توسط یک رویکرد چهار نقطه‌ای ارزیابی می‌شوند و توسط کارکنان آموزش‌دیده موسسه ویلیام گلستر بررسی می‌شوند، به‌عنوان مدارس کیفیت گلستر گواهی دریافت کنند. حتی اگر مدرسه‌ای به طور کامل خود را در فرآیند تبدیل‌شدن به یک مدرسه گواهی‌شده کیفیت گلستر غوطه‌ور نکند، بسیاری از اجزای مدل را می‌توان در برنامه درسی و رویکردهای مدرسه پیاده‌سازی کرد (هالا و جان، ۲۰۲۴).

این ارائه رویکرد مدل GQS را توضیح می‌دهد و مؤلفه‌هایی را برجسته می‌کند که می‌توانند برای استفاده در سیستم‌های مدرسه برای حذف اجبار، افزایش نیازها و افزایش رفاه کلی همه کارکنان و دانش‌آموزان سازگار شوند. مدل GQS توسط دکتر ویلیام گلستر برای حذف روش‌های کنترل بیرونی آموزش دانش‌آموزان و گنجاندن مؤلفه‌های اساسی نظریه انتخاب و واقعیت درمانی در آموزش ایجاد شد (گلستر، ۱۹۹۰). از زمان پیدایش مدل، تحقیقات گسترده‌ای برای نشان دادن اثربخشی رویکرد دکتر گلستر در آموزش انجام شده است. دکتر گلستر نظریه انتخاب و واقعیت درمانی را ایجاد کرد که به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته و در مشاوره، آموزش، نظارت و مدیریت به کار گرفته شده است (گلستر، ۱۹۹۰).

مدرسه کیفی

اصطلاح "مدرسه کیفی ویلیام گلستر" یا Quality School به مدرسه‌ای اطلاق می‌شود که از اصول "تئوری انتخاب" تبعیت کند. کارکنان این مدرسه بر این باورند که کنترل کردن رفتار دیگران ناممکن است (و انسان تنها می‌تواند رفتار خودش را کنترل کند). آن‌ها معتقدند اگر خواهان تأثیرگذاری بر دیگران باشیم ضروری است که روابط رضایت بخشی با آن‌ها برقرار کنیم و برای مدرسه خود محیطی مطلوب فراهم آوریم.

از آنجاکه نخستین وظیفه معلم‌ها تأثیرگذاری است رابطه خوب میان آن‌ها و دانش‌آموزان برای این تأثیرگذاری ضروری است. مدرسه، کارکنان آن، موضوعات درسی، محیط و فرهنگ عمومی حاکم باید برای تمام کسانی که در امر آموزشی فعال‌اند ارضاکنده نیازهایشان باشد؛ و این یعنی بهبود کیفیت کار دانش‌آموزان و تدریس.

گلستر در مقابل "مدرسه کیفی" را چنین تعریف می‌کند: ما یک مدرسه انسان دوستانه را اداره می‌کنیم که در آن مهارت و دانش مفید را آموزش می‌دهیم، برای همه امکان پیشرفت در آنچه انجام می‌دهند و در نتیجه موفق شدن در آن را فراهم می‌کنیم، با همه دانش‌آموزان با مهربانی و گرمی رفتار می‌کنیم، به آن‌ها می‌آموزیم که باهم کار کنند و در این زمینه تشویقشان می‌کنیم، در عمل نشان می‌دهیم که به آنچه انجام

می‌دهیم آگاهیم و باور داریم این روش هم برای آن‌ها و هم برای ما بهتر است و تمام تلاشمان را می‌کنیم تا آن‌ها را به انجام کار کیفی ترغیب کنیم.

در مدرسه کیفی گلاسری هیچ‌کس مردود نمی‌شود؛ هر دانش‌آموزی که تلاش‌گر باشد در نهایت به موفقیت دست می‌یابد. ما لذت و تفریح را به‌عنوان یک نیاز اساسی به رسمیت می‌شناسیم و برآنیم به دانش‌آموزان کمک کنیم از آنچه هرروزه انجام می‌دهند تا جای ممکن حداکثر لذت را ببرند. همچنین در مدرسه فعالیت‌های سرگرم‌کننده طراحی می‌کنیم. با همکاری دانش‌آموزان مقررات موردنیاز را با توافق همه وضع می‌کنیم و مقرراتی که کارایی ندارند را تغییر می‌دهیم.

ویژگی های مدرسه کیفی

شالوده رابطه‌های انسانی اعتماد و احترام است و تمام مشکلات انضباطی، جز در موارد اتفاقی، رفع شده‌اند. بر کفایت و شایستگی کلی در یادگیری تأکید می‌شود و ارزیابی پایین سطح کفایت و شایستگی، یا آنچه در حال حاضر نمره B گفته می‌شود، وجود ندارد. آموزش و یادگیری سودمند جای آموزش اجباری (تأدیب) را می‌گیرد.

دانش‌آموزان، هرسال، چند کار کیفی انجام می‌دهند که به طرز چشمگیری فراتر از توانمندی آن است. این کارها، نمره A یا بالاتر، مثل $A+$ دریافت می‌کند.

دانش‌آموزان و معلمان می‌آموزند در زندگی خود و در مدرسه، از تئوری انتخاب استفاده کنند. والدین تشویق می‌شوند برای آشنایی با ایده‌های دکتر ویلیام گلسر در گروه‌های کتاب‌خوانی شرکت کنند.

دانش‌آموزان در آزمون‌های پیشرفت تحصیلی استانی و ورودی دانشگاه‌ها بهتر عمل می‌کنند. در مدرسه بر اهمیت این آزمون‌ها تأکید می‌شود. کارمندان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران، مدرسه را مکانی با نشاط و لذت‌بخش می‌دانند.

مزایای مدرسه کیفی گلاسر

اولویت نخست با آموزش همه‌جانبه دانش‌آموزان است. عملکردها فعالانه، نه منفعلانه است.

محیط ارض‌کننده نیازهای دانش‌آموزان است.

رضایت کاری بیشتر برای تمام کارکنان وجود دارد.

تمرکز بر پیشرفت در آموزش‌های دانشگاهی است.

آموزش احترام به دیگران و به تفاوت‌های فردی وجود دارد.

آموزش روش حل مسئله مثل میانجیگری، مذاکره و گفتگو یاد می‌شود.

ارتقای احترام به خویشتن پایه آموزش است.

حس قوی مسؤولیت‌پذیری یاد داده می‌شود.

پیشرفت رفتارهای مثبت در راستای یادگیری رخ می‌دهد.

پیشرفت مهارت‌های خوب شهروندی یا داده می‌شود.

بهبودی و سلامت روانی برتر مورد تأکید است.

همکاری و تفاهم بیشتر در روابط متقابل والدین و مدرسه وجود دارد.

درک بهتر شالوده روان‌شناسی انسان مورد تأکید است.

آشنایی بیشتر جوانان با دنیای بزرگسالان و بیگانگی کمتر نسبت به آنان اهمیت دارد.

مشکلات انضباطی وجود ندارد.

منفی‌نگری وجود ندارد.

حضور مستمر و بدون غیبت در مدرسه برای بچه‌ها رخ می‌دهد.

تغییر و جابجایی کمتر معلمان رخ می‌دهد.

محیطی شاداب و پر نشاط است.

واقعیت درمانی گلسر

واقعیت درمانی یکی از متغیرهای است که در حوزه روان‌شناسی درراه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی رسیدن به رضایت و خوشبختی محسوب می‌شود (قاضی و همکاران، ۲۰۲۰).

ویلیام گلاسز نزدیک به ۵۰ سال پیش واقعیت درمانی را معرفی کرد. واقعیت درمانی بر پایه نظریه انتخاب بنا شده و بر این باور است که انسان کنترل بسیار زیادی بر رفتارش دارد. او توانایی انتخاب دارد و می‌تواند برای برآوردن نیازهای اساسی خود (نیازهای جسمی، عشق و تعلق، لذت و تفریح، قدرت و آزادی) و با ارزیابی خود خطاهایش را در برآوردن این نیازها تصحیح کند. این کنترل از راه یادگیری ایجاد می‌شود و اگر آن را نیاموخته باشد، آسیب‌شناسی روانی آغاز خواهد شد که به معنای ارضای ناموفق این نیازها از راه تکرار انتخاب‌های نادرست گذشته است؛ بنابراین به دست آوردن کنترل روی انتخاب‌ها و پذیرفتن مسئولیت خود در زمینه انتخاب‌ها باید موضوع درمان قرار گیرد. واقعیت درمانی به فرد کمک می‌کند که عمیقاً با واقعیت رفتارها و انتخاب‌هایش روبرو شود و درک کند که خود (نه دیگران و دنیا) در بدبختی‌هایش نقش دارد. اوست که باید انکار را کنار بگذارد و درک کند که باید ارزیابی دوباره خواسته‌ها و رفتارهایش را فرابگیرد تا بتواند به انتخاب‌های بهتری برای دست یافتن به رضایت از زندگی دست بزند و درنهایت به یک زندگی منعطف‌تر، معنادارتر و لذت‌بخش‌تر دست یابد (کشاورز و اخلاقی، ۱۳۸۹). شکل اعضا به ارزیابی و قضاوت ارزشی می‌پردازند (بدون سرزنش و تحقیر و تنبیه) (شارف، ۱۹۹۶).

واقعیت درمانی گلاسز بر اساس توانایی های شرکت‌کنندگان در تمرکز بر نیازهایشان از طریق فرایندهای عقلانی و منطقی تأکید دارد. در این دیدگاه گلاسز پنج نیاز اساسی را مطرح می‌کند و آن‌ها را به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر سازگاری افراد بازشناسی می‌کند. از دیدگاه گلاسز افراد تصویری را جهت ارضای این نیازهای ذاتی خود در ذهنشان خلق می‌کنند (گلسر و همکاران، ۲۰۱۰). اصطلاح گلاسز برای این تصویرها آلبوم عکس شخصی نام دارد. آلبوم تصویرهای شخصی دنیایی است که ما در آن زندگی میکنیم و آرزوهایمان را در آن برآورده می‌سازیم. علاوه بر این گلاسز معتقد است که رفتار شامل چهارعنصر فعالیت احساسات، فیزیولوژی و احساسات می‌باشد (یائو و همکاران، ۲۰۱۷). واقعیت درمانی کمک می‌کند تا بیاموزیم چه دیگران دوستان داشته باشند و یا نداشته باشند؛ برای اینکه احساس ارزشمندی کنیم؛ باید رفتاری مثبت، خوشایند و مطابق با معمارهای پری رفته شده از خود نشان دهیم. برای احساس ارزشمندی باید یاد بگیریم هنگامی که رفتارمان نادرست است؛ خود را ارزیابی کنیم و هنگامی که رفتارهایمان درست است؛ به خود افتخار کنیم (زیمان، ۲۰۰۶). به نقل از نامجو ابوسعیدی و همکاران، (۱۴۰۰) پژوهش‌ها در زمینه به‌کارگیری روان‌درمانی مثبت‌گرا بر روی متغیرهای روان‌شناختی افراد دچار سوءمصرف مواد مخدر نشان داده است که این درمان بر کاهش اضطراب ترک‌کنندگان مواد مخدر با متادون (سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۶) اثربخش بوده است.

در طول جلسات واقعیت درمانی بیماران می‌آموزند که برای دیگران اهمیت دارند، عقایدشان به حساب می‌آید و لذت فکر کردن و گوش دادن به دیگران را تجربه می‌کنند و از این واژه‌ها ندارند که عقاید خود را به علت طرد شدن بیان نکنند، همین امر باعث می‌شود آنان از برآورده شدن نیازهای اساسی خویش لذت ببرند که نتیجه آن افزایش رضایت از زندگی و خشنودی و کاهش آشفتگی شناختی و نشانه‌های آن همچون؛ احساس تنهایی و بروز واکنش‌های هیجانی منفی در افراد دچار اعتیاد، است. در جلسات واقعیت درمانی سعی بر این بود تا ارضای نیازهای اساسی برای بیماران به شکل صحیحی، آموزش داده شود تا بتوان بر اساس آن عزت‌نفس ازدست‌رفته فرد بازگردد. تمرکز این درمان بر زمان حال و تفهیم این نکته به اشخاص بود که آن‌ها اساساً کنش‌های خود را در تلاش برای ارضای نیازهای اساسی انتخاب می‌کنند. اگر موفق به این کار نشوند رنج و اضطراب می‌برند و باعث رنج دیگران نیز می‌شوند. درواقع، عدم موفقیت در دستیابی به نیازهای اساسی است که سبب می‌شود رفتار شخص از هنجارها عدول کند. از طرفی واقعیت درمانی روشی است که بر مسئولیت‌پذیری و رفتار کنونی افراد تأکید دارد و احساس مثبت را یک امر اختیاری می‌داند؛ بنابراین، از آنجاکه تمرکز بر بعد مسئولیت، هسته اصلی کار تعلیم و تربیت و روان-درمانی درواقعیت درمانی است، می‌توان گفت که واقعیت درمانی می‌تواند در یادگیری رفتارهای مسئولانه در فرد مؤثر باشد و در نتیجه از شدت اضطراب بازگشت به مواد افراد بکاهد (سلیمانی و همکاران، ۲۰۱۶).

نظریه انتخاب گلسر

نظریه انتخاب ویلیام گلسر بیان می‌کند که انسان پنج نیاز اساسی دارد (بقا، عشق و تعلق، قدرت، آزادی و تفریح). گلاسر معتقد بود که نظریه انتخاب می‌تواند برای بهبود کسب‌وکار و رهبری برای افزایش انگیزه داخلی و کیفیت کار مورد استفاده قرار گیرد. باین حال، تئوری انتخاب آزمایش داده‌های تجربی در محیط کار وجود ندارد. اولین مقیاس توسعه یافته برای این منظور در این مطالعه ارائه شده است. وبولدینگ (۲۰۲۲) پیشنهاد کرد که معنا و هدف به‌عنوان یک نیاز اساسی اضافه شود، پیشنهادی که توسط تحقیق پشتیبانی شده و در این مطالعه مورد بررسی قرار گرفت. علاوه بر این، گلاسر قدرت را به دو صورت مفهوم‌سازی کرد: قدرت به‌عنوان قدرت و توانمندسازی (هابارد، ۲۰۲۴).

بر اساس این نظریه هر فرد زمانی می‌تواند احساس توانمندی و اعتماد و احترام به خویشتن و درنهایت احساس شادکامی کند که بتواند نیازهای اساسی خود را به طور مؤثر برآورده سازد (گلاسر، ۲۰۰۸). در تئوری انتخاب اعتقاد بر این است که تمام اعمالی که انجام می‌دهیم رفتار است و تقریباً تمامی رفتارهای ما انتخاب می‌شوند گلاسر رفتار را شامل چهار مؤلفه‌ی عملکرد تفکر احساس و فیزیولوژی می‌داند که ما بر دو مؤلفه‌ی عملکرد و تفکر به طور مستقیم و بر احساس و فیزیولوژی به طور غیرمستقیم کنترل داریم تأکید اساسی نظریه‌ی انتخاب بر دو مؤلفه‌ی عملکرد و تفکر می‌باشد (گلاسر، ۲۰۰۶). گلسر این‌گونه استدلال می‌کند که ما در رابطه با «رفتار کلی» خود اختیارات کامل داریم و در نتیجه این اختیارات، در زندگی به مراتب مسئولیت‌پذیرتر و توانمندتر خواهیم بود. نظریه گلسر این است که هیچ‌کس نمی‌تواند ما را به انجام کار یا داشتن احساسی وادار کند، همان‌طور که خودمان هم تمام‌کاری که انجام می‌دهیم، دادن اطلاعات یا دریافت آن از دیگران است.

والتر و همکاران (۲۰۰۸) مفهوم نظریه انتخاب گلاسر را به‌عنوان یک نظریه صرفاً رفتارگرایانه توضیح داد. در واقع، طبق گفته گلاسر (۱۹۹۹)، انسان‌ها هیچ کاری جز رفتار انجام نمی‌دهند و همه رفتارها، آگاهانه یا ناخودآگاه انتخاب می‌شوند. این رفتار چند متغیره همان چیزی است که گلاسر آن را رفتار کلی می‌نامد که به گفته او توسط کنش، تفکر، احساس و فیزیولوژی فرد هدایت می‌شود (ادواردز، ۲۰۰۹؛ گلاسر، ۱۹۹۲، ۱۹۹۹؛ تانریکولو، ۲۰۱۴؛ والتر و همکاران، ۲۰۰۸). همان‌طور که این عناصر با شدت‌های مختلف در افراد مختلف بیان می‌شوند (والتر و همکاران، ۲۰۰۸)، فرد توانایی اعمال درجات مختلف کنترل بر آن‌ها را دارد که منجر به جابجایی در کل صورت فلکی می‌شود زیرا همه عناصر به‌طور کلی در تأثیر خود بر یکدیگر به هم مرتبط هستند (تانریکولو، ۲۰۱۴). به گفته گلاسر (۱۹۹۹)، تلاش‌های ناخودآگاه برای برآورده کردن نیازها در صورتی که فرد از کنترل آگاهانه تفکر و عمل خودآگاه نباشد یا تمایلی به مشارکت در آن نداشته باشد، انجام می‌شود. رفتار ناخودآگاه ناسالم می‌تواند منجر به انواع دیگر اثرات سوء از جمله علائم روان‌تنی بیماری شود (ادواردز، ۲۰۰۹). این رفتارها و باورهای ناخودآگاه مفهومی موازی با عادات ذهنی و طرح‌های معنا ارائه می‌کنند که توسط مزیرو (۱۹۹۱) به‌عنوان ابژه‌های بازتاب، ساختار شکنی و بازسازی تحت تئوری دگرگونی مورد بحث قرار گرفتند.

نظریه انتخاب که یک نظریه رفتار است، ارتباط بین رفتار و استراتژی‌های تقویت را نیز مورد بحث قرار می‌دهد. در تئوری انتخاب، رفتار به‌عنوان یک انتخاب یا مجموعه‌ای از انتخاب‌ها با انگیزه و از طریق برآوردن نیازها تقویت می‌شود (جونز، ۲۰۱۴). والتر و همکاران (۲۰۰۸) پیشنهاد کرد که در برخی موارد، رفتارهای دانش‌آموزی که مخل یا منفی تلقی می‌شوند، منعکس کننده تلاش‌های آن‌ها، آگاهانه یا ناخودآگاه (ادواردز، ۲۰۰۹) برای برآوردن نیازهایی است که توسط دنیای کیفی آن‌ها تعریف شده است. ادواردز (۲۰۰۹) می‌گوید که آموزش ارتباط بین رفتارهایی که انتخاب می‌کنند و نتایج آن رفتارها به دانش‌آموزان یکی از جنبه‌های مهم استفاده از نظریه انتخاب در مدارس است. ادواردز سودمندی این را در مدارس در شرایطی توصیف می‌کند که دانش‌آموزان ممکن است رفتاری انجام دهند که منجر به توبیخ یا تنبیه شدید شود تا نیاز خود را برای احساس ارتباط با تصویر جهانی با کیفیت مضری که توسط معلم ارائه می‌شود برآورده کنند. با استفاده از تئوری انتخاب، معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان کمک کنند تا تشخیص دهند رفتارهای انتخابی‌شان چگونه نیازهایشان را برآورده می‌کند، از طریق ارضای تصاویر با کیفیت ذهنی جهان که با واقعیت مطابقت ندارد. پرورش آگاهی از این محرک‌ها مهم است زیرا عدم آگاهی در مورد انگیزه رفتار می‌تواند منجر به ایجاد و حفظ روابط منفی (تانریکولو، ۲۰۱۴) و رفتار مخرب بیشتر در طول زمان شود.

یافته‌ها

مدرسه تحول‌آفرین

طبق نظر ریوید (۱۹۹۹) محیط‌های مدرسه جایگزین که هدف آن‌ها تغییر دانش‌آموز است، مسئولیت عدم مشارکت با مدرسه را به طور قاطع بر عهده دانش‌آموز می‌گذارد. برخی از مدارس جایگزین با رویکرد مشارکتی، کل‌نگر یا درمانی به آموزش می‌پردازند (ادگار اسمیت و پالمر، ۲۰۱۵؛ کوین و همکاران، ۲۰۰۶) که در آن پرورش و حمایت به رویکرد تنبیهی برای حل رفتارهای مشکل‌آفرین ارائه شده توسط دانش‌آموزان ترجیح داده می‌شود (جونز، ۲۰۱۴). برخی از تکنیک‌های آموزشی حمایتی ممکن است شامل فرصت‌های یادگیری فردی (جونز، ۲۰۱۴؛ مک‌گی و لین، ۲۰۱۷)، مشاوره، برنامه‌های غذایی و سایر حمایت‌ها برای دانش‌آموزانی باشد که به دلیل مشکلات در زندگی شخصی خود در خارج از مدرسه نمی‌توانند به خوبی در سیستم جریان اصلی یاد بگیرند. برخی از محققان هدفی را که این نوع مدارس را هدایت می‌کند، فراهم کردن ابزارهایی برای دانش‌آموزان برای غلبه بر محدودیت‌های خود تحمیلی و درعین حال فراهم کردن محیطی امن برای آن‌ها برای یادگیری استفاده از این ابزارها در جهت بهبود سلامت روان خود می‌دانند (ادگار اسمیت و پالمر، ۲۰۱۵؛ مک‌گی و لین، ۲۰۱۷). برخی از ابزارهایی که از ظرفیت‌سازی برای سلامت روان پشتیبانی می‌کنند توسط لیند (۲۰۱۳) توصیف شده‌اند و شامل وجود روابط مثبت معلم-دانش‌آموز و دانش‌آموز-دانش‌آموز (همان‌طور که توسط جونز، ۲۰۱۴) و مک‌گی و لین (۲۰۱۷) تأیید شده‌اند، محیطی از مراقبت، فرهنگ مدرسه‌ایمن و مطمئن، احساس خطرپذیری بدون قید و شرط برای پذیرش فرصت‌های مناسب در مدرسه، احساس خطرپذیری بدون قید و شرط برای پذیرش مناسب است. جنبه‌های اجتماعی مانند درگیر کردن دانش‌آموزان با مسائل اجتماعی، ساختار قدرتی که در آن دانش‌آموزان و کارکنان قدرت را بر مدیریت مدرسه سهیم می‌کنند و آزادی با مسئولیت نیز ذکر شده است. بسیاری از مدارس جایگزین نیز رشد شخصی دانش‌آموزان را پرورش می‌دهند، از جمله موفقیت شخصی و تحصیلی، پرورش رشد در دانش‌آموز از طریق تجربه، آمادگی برای بزرگسالی، مربیگری و فرصت‌هایی برای توسعه مهارت‌های تفکر انتقادی (مک‌گی و لین، ۲۰۱۷). جو حمایتی مدرسه با تأمل شخصی، ظرفیت‌سازی و اکتشاف خودآگاهانه انتخاب‌شده هدایت می‌شود و به‌عنوان زمینه‌ای مناسب برای ظهور بسیاری از فرآیندها و پدیده‌های مرتبط با یادگیری تحول‌آفرین عمل می‌کند.

یادگیری تحول‌آفرین

هسته اصلی یادگیری تحول‌آفرین و مکانی که از آن رشد می‌کند، بازتاب انتقادی خود است (آرندز، ۲۰۱۴؛ دایسون، ۲۰۱۰؛ مزیرو، ۱۹۹۷؛ اوسالیوان، ۱۹۹۹؛ تیلور، ۲۰۰۸). کراتون (۲۰۰۲) خود انعکاسی انتقادی را فرآیند بررسی ارزش‌ها، باورها و مفروضات فرد، سنجش اعتبار باورهای فعلی خود با تجربه و بررسی کامل چرایی داشتن این باورها، مفروضات و ارزش‌ها توصیف کرد. به گفته نویسنده اصلی جک مزیرو (۱۹۹۷)، یادگیری تحول‌آفرین مبتنی بر تأمل انتقادی در چارچوب مرجع ما است و می‌تواند شکست‌ها را در مفروضات عمیقی که بر اساس آن عادت‌های ذهنی و دیدگاه‌های خود را بنا می‌کنیم، آشکار کند. مزیرو در نظریه دگرگونی استدلال کرد که از طریق تأمل و گفت‌وگو در یک جامعه می‌توانیم یاد بگیریم که دیدگاه‌ها و عادت‌های ذهنی خود را تغییر دهیم تا به‌گونه‌ای عمل کنیم که با خواسته‌های ما همسوتر باشد (مزیرو، ۱۹۹۱). تیلور (۲۰۰۸) موافقت کرد که فرآیند تأمل به‌عنوان بررسی تجربه شخصی و تخیل مجدد، بازسازی و درونی کردن معانی جدیدی که می‌توان به آن تجربه پیوست، اما مزیرو را به دلیل آنچه او رویکردی بیش‌ازحد عقلانی به دگرگونی می‌داند مورد انتقاد قرار می‌دهد. تیلور (۲۰۰۸) مدعی شد که عقلانیت بیش‌ازحد بر دگرگونی فرد به بهای کاهش در پتانسیل تحول‌آفرین بافت اجتماعی و تغییرات اجتماعی تمرکز می‌کند. تیلور (۲۰۰۸) در ادامه پیشنهاد کرد که آموزش تحول‌آفرین دیدگاه‌های مختلف متعددی را اتخاذ می‌کند. او این‌ها را به‌عنوان اشکال اجتماعی-رهایبی، عصبی زیستی، فرهنگی-معنوی، نژاد محور و سیاره‌ای طبقه‌بندی کرد که به طور ایدئال در فرآیند یادگیری تحول‌آفرین به طور کل‌نگر در نظر گرفته می‌شوند. برخی از محققان، از جمله اوسولین (۲۰۰۹) استدلال کردند که اهمیت اصلی آموزش تحول‌آفرین این است که دانش‌آموزان بر اهمیت آگاهی و مقاومت در برابر وضعیت موجود نظام ارزشی مسلط و سرمایه‌داری بازار فردگرا تأثیر بگذارند. اوسولین (۲۰۰۹) در سراسر نوشته خود، آموزش تحول‌آفرین را به‌عنوان وسیله‌ای برای فراتر رفتن از تمرکز بر مقیاس انسانی روابط و توسعه درک بافت تاریخی و "فرایندهای تکاملی خلاق جهان، سیاره، جامعه زمین، جامعه انسانی و جهان شخصی" در نظر گرفت (ص ۲۰۸). دایسون (۲۰۱۰) مفهوم دگرگونی اوسولین فراتر از امر شخصی را با ادعای او دنبال کرد که ما شروع به زندگی متفاوت از طریق تأمل و تحلیل انتقادی ابتدا خود، سپس جامعه و دنیایی که در آن زندگی می‌کنیم، می‌کنیم؛ بنابراین می‌توانیم ببینیم که نظریه‌های یادگیری دگرگون‌کننده از تمرکزی که اساساً بر تغییر دادن افکار و رفتار خود با کمک دیگران تا مقیاس نظریه‌پردازی گمانه‌زنی درباره معنای زندگی و جهان است، است (لینگستند و همکاران، ۲۰۲۳).

نظریه انتخاب به عنوان ابزاری برای خود بازتابی در یادگیری تحول آفرین

یادگیری تحول آفرین در همه انواع با خودآزمایی آغاز می‌شود؛ بنابراین تمرکز خود انعکاسی نظریه انتخاب ویلیام گلاس (گلاس، ۱۹۹۹) پتانسیل ایجاد حداقل نقطه ورود به یادگیری تحول آفرین در افراد را با توسعه حس بازتاب انتقادی آن‌ها در مورد رفتارهای آن‌ها، نیازهای آن‌ها و منشأ چگونگی ساخت ادراک منحصر به فرد خود از واقعیت دارد. هنگامی که افراد به این ابزارها مجهز شوند، ممکن است بهتر بتوانند ببینند که چگونه سیستم‌های فکری خودشان در سیستم‌های جامعه قرار می‌گیرند. این آگاهی همچنین می‌تواند افراد را تشویق کند تا در مورد اینکه چگونه واقعیت ساختارهای اجتماعی ممکن است از طریق تأمین یا انکار نیازهای اولیه انسانی آن‌ها، آن‌ها را امتیاز دهد یا آن‌ها را سرکوب کند، تشویق کند (لینگستند و همکاران ۲۰۲۳).

نظریه انتخاب به عنوان یک مهارت زندگی متحول کننده

به نظر می‌رسد پتانسیل تحول آفرین تئوری انتخاب در باز بودن فرد برای خودآزمایی، توسعه همدلی برای رفتار دیگران و شروع به محیطی است که از شیوه‌های دگرگون کننده تفکر از طریق برقراری ارتباط به زبان مشترک و غوطه‌ور شدن در یک فلسفه مشترک پشتیبانی می‌کند. مفهوم خودارزیابی هم به عنوان بارزترین نتیجه و هم به عنوان بزرگ‌ترین چالش در یادگیری نظریه انتخاب پدیدار شد. خودارزیابی توسط دانش آموزان و معلمان به عنوان مزیتی که تئوری انتخاب در ارائه راهی واضح و مختصر برای کاوش در دنیای درونی‌شان و تلاش برای داشتن یک زندگی آگاهانه‌تر و باوجدانی‌تر به آن‌ها ارائه می‌کرد، ارجاع داده شد. کارکنان مدرسه احساس خوبی از خود و سطح بالایی از رضایت شغلی و زندگی را از طریق گفتگوهای خود به اشتراک گذاشتند. از دیدگاه آن‌ها، این وضعیت مثبت ذهنی عمدتاً ناشی از استفاده از تئوری انتخاب برای ارزیابی خود و به کارگیری شناخت خود از طریق تأمل در زندگی حرفه‌ای و شخصی خود است. بسیاری از دانش آموزان همچنین گزارش دادند که یادگیری و استفاده از تئوری انتخاب، نه تنها درک عمیق تری از اینکه چه کسی هستند، بلکه آنچه می‌خواهند، اصلاح می‌کند. میزان خودآگاهی و درک دانش آموزان از انگیزه‌های ناخودآگاهی که در پس رفتار آن‌ها نهفته است، الهام‌بخش و در مواقعی شگفت‌انگیز بود (لینگستند و همکاران، ۲۰۲۳).

از دیدگاه معلمان، مشارکت مهم‌ترین عنصر در درگیر کردن دانش آموزان با یادگیری تئوری انتخاب بود. درگیری توسط معلمان به عنوان ایجاد ارتباط با دانش آموزان در سطح انسانی از طریق ایجاد یک رابطه اعتماد بر اساس آشکارسازی متقابل و پذیرش آسیب‌پذیری توصیف شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌های معلمان، تفاوت‌هایی را در ارتباط واقعی با دانش آموزان نشان می‌دهد و همچنین تلاشی برای برهم زدن انتظارات از پیش تصور شده‌ای که دانش آموزان از ساختارهای اقتدار مدرسه دارند. تمایل دانش آموزان به تغییر همچنین انگیزه‌های برای یادگیری تئوری انتخاب بود که در آرزوی آن‌ها برای ایجاد تغییر شخصی، حل مشکلات زندگی خود و افزایش خودشناسی خود منعکس می‌شود. یکی از معلمان انگیزه دانش آموزان برای تغییر را منعکس کننده سطح بلوغ می‌دانست که او بارها از آن به عنوان شرطی برای یادگیری نظریه انتخاب یاد می‌کرد. با در نظر گرفتن این موضوع، دانش آموزانی که از خودارزیابی بیزار می‌کنند، با مانع مشخصی برای ورود به یادگیری و جذب ایده‌های نظریه انتخاب روبرو هستند. در بسیاری از موارد، این بیزاری بر اساس مشکلات شخصی است که ریشه در شرم و ترس دارد (لینگستند و همکاران ۲۰۲۳).

بحث و نتیجه گیری

به طور کلی بر اساس بررسی‌های انجام شده، آموزش مبتنی بر نظریه انتخاب گلسر در عصر معاصر اهمیت زیادی برای فعال کردن دانش آموزان در محیط‌های مشارکتی یاددهی-یادگیری دارد که انتخاب، کنترل و مسؤلیت پذیری در این نظریه عاملی جهت افزایش انگیزه تحصیلی و یادگیری در دانش آموزان بود. همچنین نظریه انتخاب گلسر در کلاس درس بر این ایده استوار است که دانش آموزان مسؤلیت کامل کارهای خود را بر عهده دارند و باید آن را بپذیرند تا بدین طریق انتخاب آگاهانه داشته بایند و محیط آموزشی معاصر بر اساس این نظریه خودباوری و استقلال را در دانش آموز تقویت می‌کند. همچنین یکی دیگر از نوآوری‌های آموزشی گلسر در آموزش معاصر استفاده از تشویق بجای تنبیه توسط معلمان است. همچنین گلسر تعاملات مثبت و مؤثر بین معلم و دانش آموز را حائز اهمیت دانست و در رویکردهای نوین آموزشی این تعاملات بر پایه احترام و همدلی است که کاهش اضطراب و نگرانی دانش آموزان را در پی دارد. همچنین آموزش بر اساس حل مسئله و تفکر انتقادی نیز در رویکرد گلسر اهمیت دارد چراکه با تغییرات سیستم آموزشی نوین همسو بوده و مهارت‌های تفکر سطح بالا را در دانش آموزان تقویت می‌کند که این امر خلاقیت را در آن‌ها پرورش می‌دهد.

منابع

- کشاورز اخلاقی، ا. (۱۳۸۹). واقعیت درمانی: عضوی ناشناخته از خانواده درمانهای شناختی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۱۶ (۳ پیاپی ۶۲)، ۳۳۷-۳۳۷.
- نامجو ابوسعیدی، م.، عسکری، م.، و یوسفی، ع. (۱۴۰۰). مقایسه اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا و واقعیت‌درمانی بر آشتنگی شناختی و اضطراب بازگشت به مواد معتادان تحت درمان. تحقیقات علوم رفتاری، ۱۹ (۴)، ۵۶۳-۵۷۴.
- Arends, J. (2014). The role of rationality in transformative education. *Journal of Transformative Education*, 12(4), 356-367.
 - Dyson, M. (2010). What might a person-centred model of teacher education look like in the 21st century? The transformism model of teacher education. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 3-21.
 - Edgar-Smith, S., & Palmer, R. B. (2015). Building supportive school environments for alternative education youth. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 59(3), 134-141.
 - Edwards, O. W. (2009). A choice theory teaching and learning model for working with children of prisoners. *Educational Psychology in Practice*, 25(3), 259-270.
 - Ghazi, A., & Zargham hajebi, M. (2020). Comparison of the Effectiveness of Reality Therapy with Behavioral Analysis on the Personality Factors of Improved Addicts. *Journal of Excellence in counseling and psychotherapy*, 9(35), 36-46.
 - Glasser, W. (1990). *The quality school*. HarperCollins, 12-10.
 - Glasser, W. (1999). *Choice theory: A new psychology of personal freedom* (1st ed.). Harper Perennial.
 - Glasser, W., & Glasser, C. (2010). The effect of reality therapy based group counseling on the self-esteem. University of Virginia.
 - Hale, J. V. (2024). Practical Benefits of The Glasser Quality School Model Approach. National Youth Advocacy and Resilience Conference.
 - Hubbard, M. C. (2024). Reconsidering Glasser's Basic Needs in Lead-Management Theory: Testing the Validity of the Original Basic Needs, Disentangling the Power Construct, and Auditioning the Inclusion of Meaning and Purpose.
 - Jones, J. N. (2014). Choice Theory and student engagement in an alternative high school. *National Society for the Study of Education*, 113(1), 302-322.
 - 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.
 - McGee, J. J., & Lin, F.-Y. (2017). Providing a supportive alternative education environment for at-risk students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 181-187.
 - O'Sullivan, E. (1999). *Transformative learning: Educational vision for the 21st century*. Zed Books.
 - Raywid, M. A. (1999). History and issues of alternative schools. *Education Digest*, 64(9), 47-51.
 - Tanrikulu, T. (2014). Cyberbullying from the perspective of choice theory. *Educational Research and Reviews*, 9(18), 660-665.
 - Taylor, E. (2008). Transformative learning theory. *New Directions for Adult & Continuing Education*, 119(1), 5-15.
 - Wubbolding, R. E. (2007). Glasser quality school. *Group Dynamics: Theory, Research and Practice*, 11(4), 253-261.
 - Wubbolding, R. E. (2017). THE THREE-FOLD LEGACY OF WILLIAM GLASSER, MD. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 37(1).
 - Yao, Y.-W., Chen, P.-R., Chiang-shan, R. L., Hare, T. A., Li, S., Zhang, J.-T., et al. (2017). Combined reality therapy and mindfulness meditation decrease intertemporal decisional impulsivity in young adults with Internet gaming disorder. *Computers in Human Behavior*, 68, 210-6.
 - Zeeman, R. D. (2006). Glasser's Choice Theory and Purkey's Invitational Education-Allied Approaches to Counseling and Schooling. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 46-51.