

مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره اول متوسطه

Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on self-efficacy in students of middle school

Fatemeh Kamsari

PhD Student in counseling, Science and Research Branch, Islamic Azad university, Tehran, Iran.

Dr. Hossein Keshavarz Afshar*

Assistant Professor of Department of counseling, University of Tehran, Tehran, Iran.

keshavarz1979@ut.ac.ir

Dr. Majid Ghadami

Associate Professor of Philosophy of Education, Farhangian University, Tehran, Iran.

Dr. Ghodsi Ahghar

Professor of Curriculum Planing, Research Institute of the Ministry of Education, Tehran, Iran.

فاطمه کمساری

دانشجوی دکتری رشته مشاوره، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

دکتر حسین کشاورز افشار (نویسنده مسئول)

استادیار گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

دکتر مجید قدموی

دانشیار گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

دکتر قدسی احقر

استاد گروه برنامه ریزی درسی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران.

Abstract

The present study aims to compare the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on well-being in students of middle school in Tehran city. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group. The statistical population consisted of all-female high school students in public schools in Tehran in the academic year 2019-2020. Using the purposive sampling method, 45 participants were selected and then randomly divided into three 15-individual groups. The first experimental group received ten 90-minute sessions of the Adlerian counseling training program and the second experimental group participated in ten 90-minute sessions of reality therapy counseling training program. Research instruments the Self-Efficacy Scale (Scheier and Carver 1982). Research data were analyzed using ANCOVA. The results showed that there is a difference between the first experimental group of Adlerian group counseling, the second experimental group of reality therapy, and the control group in psychological well-being ($P > 0.001$). Adlerian group counseling had a higher effect on Self-efficacy than reality therapy. Therefore, Adlerian group counseling is an effective way to increase students'.

Keywords: Adlerian grouping counseling, Reality therapy, Self-efficacy, Students.

چکیده

این پژوهش، با هدف مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره متوسطه اول شهر تهران انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه مدارس دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود که با استفاده از روش نمونه گیری خوشای چند مرحله‌ای ۴۵ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در سه گروه ۱۵ نفری قرارگرفتند. در این پژوهش گروه آزمایش اول ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش مشاوره گروهی آدلری و گروه آزمایش دوم ۱۰ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه آموزش مشاوره واقعیت درمانی را دریافت کردند. ابزار پژوهش مقیاس خودکارآمدی (شر و کارور، ۱۹۸۲) بود. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس تک متغیره، تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین گروه آزمایش اول مشاوره گروهی آدلری، گروه آزمایش دوم واقعیت درمانی و گروه گواه در خودکارآمدی تفاوت معنی داری وجود دارد ($P < 0.001$). همچنین نتایج نشان داد که مشاوره گروهی آدلری نسبت به واقعیت درمانی تاثیر بیشتری بر خودکارآمدی دارد. بنابراین می‌توان گفت که مشاوره گروهی آدلری روشی موثر در افزایش خودکارآمدی دانش آموزان است.

واژه‌های کلیدی: مشاوره گروهی آدلری، واقعیت درمانی، خودکارآمدی،
دانش آموزان.

مقدمه

دانشآموزان مقطع متوسطه اول در دوره نوجوانی قرار دارند و متخصصین روانشناسی بر این باورند که در این دوره مجموعه‌ای از تغییرات جسمی، شناختی، روانی و اجتماعی در افراد اتفاق می‌افتد که به طور عام زیربنای زندگی بزرگسالی و سالمدنی افراد را در آینده تشکیل می‌دهد (احدى و جمهري، ۱۳۹۳). در چند دهه اخیر، پیشگیری از اختلال‌های روانی نوجوانان در شمار اولویت‌های اغلب کشورها قرار گرفته است. از آنجا که نوجوانی دوره گذر و انتقال است، نوجوانان به ناچار با مسائل زیستی، تحصیلی و اجتماعی بسیاری مواجه خواهند شد که می‌باشد راهی برای حل آن پیدا کنند (نولر و کلان! ۲۰۱۵). در واقع تغییرات دوران نوجوانی همیشه زیان آور نیستند اما نحوه برخورد و مقابله با آن‌ها است که می‌تواند مضر یا سومند باشد. چنانچه نوجوانان از مهارت‌های کمی برای کنارآمدن با مسائل تنفس‌زای این دوره داشته باشند، در برخورد با این تنش‌ها توان کمتری خواهند داشت و مشکلات رفتاری و عملکردی بیشتری را نشان خواهند داد (کاظمي، ۱۳۹۸). موفقیت نوجوانان در چالش‌های بي شمار این دوره رشدی، با خودکارآمدی آنان ارتباط دارد (شنبل، پروس و مرگرف، ۲۰۱۷^۱).

خودکارآمدی^۲ یکی از جنبه‌های مهم نظریه شناختی-اجتماعی است که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی و خصوصیات شخصی گسترش می‌یابد (بندورا، ۲۰۱۰). خودکارآمدی یعنی باور فرد به توانایی خود در ایجاد پیامدهای خلاق که صرفاً اخلاق صاص به موقعیت و رفتار خاصی ندارد؛ به گونه‌ای که عملکردهای انسانی را از طریق شناخت، انگیزش، فرایندهای فکری و تصمیم‌گیری تنظیم می‌کنند (هسو، ویکلاند و کوتون؛ ۲۰۱۷^۳). در واقع، باورهای خودکارآمدی گونه‌ای از خودارزیابی در مورد شایستگی‌ها است که باورهای فرد در مورد این توانایی، او را در سازماندهی فعالیت‌هایش برای رسیدن به هدف‌هایش کمک می‌کند (نریمانی، خشنودنیایی و ابوالقاسمی، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی در عرصه‌های مختلف تحصیلی، شغلی یا روابط خانوادگی وجود دارد و تحول این باورها در طول زمان اتفاق می‌افتد که از دوران کودکی شروع شده، در سراسر زندگی ادامه می‌یابد و عواملی مانند خانواده، همسالان، مدرسه، تغییرات رشدی و تفاوت‌های جنسنیتی در آن مؤثرند (فلورز، ۲۰۱۲^۴). پژوهش‌هایی که بر روی عوامل موثر در ارتقای سلامت انجام شده، خودکارآمدی را یکی از موثرترین سازه‌ها در انجام رفتارهای ارتقا دهنده سلامت گزارش کرده‌اند (چیائو، هسو و هانگ، ۲۰۱۶^۵). عدم خودکارآمدی فرد را به رفتارهای اجتنابی و طرد از جامعه می‌کشاند و این مساله سبب محرومیت فرد از تقویت کننده‌های مثبت اجتماعی می‌شود (بندورا، ۲۰۱۰). بر طبق نظریه بندورا، عواملی از قبیل استرس‌ها، فشارهای روانی، شرایط اقتصادی، وضعیت خانوادگی و اجتماعی به طور مستقیم رفتار افراد را تحت تاثیر قرار نمی‌دهد بلکه این تاثیر به واسطه‌ی باور خودکارآمدی صورت می‌گیرد (اچانک و دینندیتو، ۲۰۱۶^۶). از این رو در هر موقعیتی که مستلزم سازگاری است، نوجوانان باید شایستگی‌های جدید، ارزیابی‌های جدید از توانایی‌هایشان را ایجاد نمایند. موفقیت این مرحله انتقالی بین کودکی و بزرگسالی به سطح خودکارآمدی شخص بستگی دارد (مائور، نرگار و لینه‌ستد، ۲۰۱۷^۷). پژوهش بندورا و لاك (۲۰۰۳) نشان داد که دانشآموزان با خودکارآمدی پایین معمولاً دید منفی به موضوع و توانایی خود دارند و از سوی دیگر دانشآموزان خودکارآمد در اهداف چالش برانگيز درگير می‌شوند.

از جمله عواملی که می‌تواند بر سازگاری دانشآموزان اثرگذار باشد، افزایش خودکارآمدی است که توانایی افراد برای پیش‌بینی موثر راه حل مسئله و استراتژی برای مقابله با تغییرهای زندگی را در بر می‌گیرد (ساتيسى، كائيس و آكين، ۲۰۱۳^۸). طهماسبیان و اناری

1. Noller & Callan

2. Schönenfeld, Preusser & Margraf

3. Self-efficacy

4. Bandura

5. Bandura & Locke

6. Flowers

7. Chiou, Hsu & Hung

8. Schunk & DiBenedetto

9. Mauer, Neergaard & Linstad

10. Bandura & Locke

1. Satici, Kayis & Akin

(۱۳۸۸) در پژوهشی دریافتند که سطوح خودکارآمدی با نمرات افسردگی رابطه معکوس دارند به این معنی که هرچه میزان خودکارآمدی دانش آموزان در ابعاد تحصیلی، جسمانی و اجتماعی بیشتر باشد میزان افسردگی آنان کمتر است. همچنین مطالعات نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی عمومی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ارتباط مثبتی وجود دارد (زینلی پور، زارعی و زندی نیا، ۱۳۸۸). بنابر آنچه گفته شد، مطالعه و بررسی اثربخشی رویکردهای مختلف درمانی جهت افزایش خودکارآمدی نوجوانان اهمیت دارد. در میان نظریه‌های مختلف مشاوره و روان درمانی، مشاوره گروهی آدلری و واقعیت درمانی دارای مبانی نظری قوی هستند و اثربخشی آن‌ها در گروههای مختلف به اثبات رسیده است.

در رویکرد آدلری، مشکلات روانی نتیجه احساس کهتری بیش از حد است که به واسطه شیوه‌ای از خود دفاعی به یک زندگی واجد علاقه اجتماعی اندک کشیده می‌شود (سزیف و پلوز، ۲۰۱۵). مشاوره آدلری بر کمک به افراد برای ایجاد شیوه‌ای از زندگی با استفاده از ابزارهای جبرانی سازنده، جهت کاهش کهتری و افزایش علاقه اجتماعی متمرکز است (ارگون-تکینلپ، ۲۰۱۷). مشاوره گروهی آدلری به خاطر تأکید بر مسئولیت، تلاش در جهت برتری جویی، جستجوی ارزش و معنی در زندگی، یک الگوی رشدی است که بر وحدت شخصیت و رفتار هدفمند فرد تأکید دارد و معتقد است انسان قابلی سرنوشت نیست بلکه حرکت در جهت اهداف و پیش‌بینی ما از آینده، بیش از آنچه در گذشته برای ما اتفاق افتاده است، اهمیت دارد (بنگو، ۲۰۱۷). در مشاوره گروهی آدلری از طریق مشارکت فعال به افزایش آگاهی و بینش نسبت به اهداف و مقاصد زندگی به اعضای گروه کمک می‌شود (روزالین، ۲۰۱۳). مشاوره گروهی آدلری با بالابردن همکاری افراد و تغییر در روش‌های ناسازگار رفتار موجب بهبود روابط میان فردی می‌شود (امانی، سهرابی، باقری و نصری‌هایی، ۱۳۹۶). در دیدگاه آدلر، معنای زندگی برابر با شناخت زندگی و شیوه زندگی به عنوان هدایت کننده همه رفتارها و تجربیات آدمی انگاشته شده است و کاربست آدلری با هدف درک شیوه زندگی اعضای گروه و چگونگی تاثیر شیوه در ک آن‌ها بر کارکرد کنونی انجام می‌گیرد (فدایی، ۱۳۹۵). سعدی پور، قلمی و اسدزاده (۱۳۹۸) در مقایسه اثربخشی آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان دریافتند که هر دو روش موجب افزایش خودکارآمدی شده است اما اثربخشی آموزش خودکنترلی بر خودکارآمدی بیشتر بوده است. مرآتی امامی، احقر، پیرانی، حیدری و حمیدی پور (۱۳۹۸) در پژوهشی که به بررسی تاثیر آموزش روانشناسی مثبت نگر بر خودکارآمدی دانش آموزان دختر پرداختند، دریافتند که مداخلات مثبت نگر می‌تواند خودکارآمدی و سر سختی روانشناختی را افزایش دهد. بر جعلی، کوله مرز، بختی و عباسی (۱۳۹۲) در بررسی اثربخشی رویکرد آدلری بر بهزیستی هیجانی و اجتماعی که بصورت گروهی هم انجام شد، دریافتند که این روش درمانی بینش‌ها و اعمال جدیدی را ایجاد می‌کند و موجب بهبود بهزیستی هیجانی و اجتماعی اعضا شده است. عزیزی (۱۳۹۰) در پژوهشی اثربخشی مشاوره گروهی آدلری بر خودکارآمدی دانشجویان پسر را مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که خودکارآمدی آزمودنی‌هایی که تحت مشاوره آدلری بوده‌اند به میزان قابل توجه و معناداری بهبود پیدا کرده است. همچنین اسیدیما، پفلر، مو سر، تیبو و چان^۵ (۲۰۱۳) گزارش کردند که امید و دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلری به طور قابل ملاحظه‌ای با ساختارهای توانبخشی مثبت از جمله خودکارآمدی، عزت‌نفس، مشارکت اجتماعی و رضایت از زندگی در افراد مبتلا به ضایعه نخاعی ارتباط دارد. نتایج پژوهش علیزاده، نصیری فرد و کرمی (۱۳۸۹) نیز نشان داد آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلر بر خودکارآمدی و عزت نفس دختران نوجوان مؤثر است. مداخلات با رویکرد گروهی آدلری به گونه گستره‌ده برای جمعیت‌های مختلف در همه سنین و زمینه‌های گوناگون به کار رفته است و در بررسی‌های به عمل آمده مشخص شده است که این رویکرد به دلیل تاکید بر شناخت و پویش‌های شخصیتی افراد به میزان قابل توجهی در افزایش خودکارآمدی موثر است (نویرسون و نیروانا، ۲۰۲۰؛ فرهادی، امیری و حسینی، ۱۳۹۸). از جمله روش‌های دیگر که در کاهش مشکلات نوجوانان مورد استفاده قرار می‌گیرد واقعیت درمانی است.

واقعیت درمانی، یکی از جدیدترین تلاش‌های درمانگران در راه توصیف انسان، تعیین قوانین رفتاری و چگونگی نیل به رضایت، خوشبختی و موقیت محسوب می‌شود (گلاسر^۱). هدف واقعیت درمانی، پرورش قبول مسئولیت در فرد و ایجاد هویتی موفق است. در این رویکرد تلاش می‌شود تا فرد اهداف کوتاه مدت و دراز مدت زندگی خود را بشناسد. با صراحت آن‌ها را تعریف کند، راههای رسیدن به اهدافش را ارزیابی نماید. از بین آن‌ها روش‌هایی را که نتایج مطلوب‌تری خواهد انجامید انتخاب کند و احساس مثبت‌تری را نسبت به خود تجربه نماید (شارف^۲، ۲۰۱۵). گلاسر معتقد است که انسان‌ها ظرفیت و توانایی استفاده از استعدادهای خود جهت یادگیری و رشد را دارند. هر انسانی در نهایت، خودمختار است. چنانچه افراد بیشتر بر تصمیمات خود متکی باشند تا بر شرایط، آن وقت آن‌ها با احساس مسئولیت بیشتری زندگی می‌کنند و زندگی موفق و ارضاً کننده‌تری خواهند داشت (هولند و واکر^۳، ۲۰۱۸). قریشی و بهبودی (۱۳۹۶) در پژوهشی دریافتند که آموزش واقعیت درمانی روشی مناسب و موثر در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم هیجان دانش‌آموزان است. عارفی و گنجوری (۱۳۹۶) دریافتند که آموزش واقعیت درمانی بر مبنای پذیرش مشکلات زندگی منجر به افزایش میزان بهزیستی روانشناختی در افراد می‌گردد.

مشاوره بخش مهمی در فرآیند یادگیری و چگونگی حل مسائل کودکان، هدایت نوجوانان و در نهایت پرورش افرادی است که مشاور خود باشند. مطابق این دیدگاه کنترل انسان بر فرمان خود یک کنترل آگاهانه است، طوری که خودش رفتار کلی خود را انتخاب می‌کند و خودش مسؤول انتخاب‌های خویش باشد (ملکی تبار و ریاحی، ۱۳۹۵). تعداد زیاد دانش‌آموزان و کمبود مشاوران کارآمد در مدارس از یک سو و عدم توانایی برنامه راهنمایی و مشاور در مدارس بر مشاوره فردی صرف از سوی دیگر، ضرورت توجه و بهره‌گیری از روش‌های گروهی مشاوره را آشکار می‌سازد. در واقع، روش مشاوره آدلری و واقعیت درمانی تا حد زیادی مربوط به کار گروهی با نوجوانان در موقعیت‌های آموزشی می‌باشد. با این توصیف این پژوهش در بی‌باقتن این است که آیا بین اثربخشی دو روش مشاوره گروهی آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

روش

روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ در مدارس دولتی شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. روش نمونه گیری خوشبختی چند مرحله‌ای بود، به این صورت که از بین مناطق آموزش و پرورش شهر تهران، ابتدا آموزش و پرورش منطقه یک انتخاب شد و از بین مدارس متوسطه این منطقه، مدرسه شهید بسمی بصورت تصادفی انتخاب شد. با توجه به معیارهای ورود (دامنه سنی ۱۳-۱۶ سال، زندگی به همراه پدر و مادر، سلامت جسمانی، داشتن معدل پایین تر از میانگین مدرسه) و خروج از پژوهش (عدم تمايل دانش‌آموزان به شرکت در پژوهش، داشتن مشکلات روانشناختی قابل تشخیص بر اساس ملاک‌های پنجمین راهنمای تشخیصی و آماری اختلالات روانی، مصرف داروهای روان گردان و شرکت همزنمان در برنامه‌های مشاوره یا روان درمانی) ۴۵ نفر انتخاب و به سه گروه تقسیم شدند. چینش افراد در گروه‌های آزمایشی و گواه بدین صورت بود که بر اساس معدل دانش‌آموزان از کمترین به بیشترین ردیف شده و از رتبه ۱ تا ۴۵ بصورت دو در میان به سه گروه ۱۵ نفری تقسیم شدند. یک گروه به عنوان گروه آزمایش اول (E₁) گروه دیگر به عنوان گروه آزمایش دوم (E₂) و گروه سوم به عنوان گروه گواه مشخص شد. میانگین سنی گروه آزمایش اول (۱۵/۲۸) سال، گروه آزمایش دوم (۱۵/۲۱) سال و گروه گواه (۱۵/۳۳) سال بود. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی پژوهش، رضایت آگاهانه دانش‌آموزان و والدین جهت شرکت در پژوهش، امکان انصراف از ادامه همکاری در هر مرحله و محروم‌بودن اطلاعات مدنظر قرار گرفت. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار تو صیفی (میانگین، انحراف معیار، واریانس) و آمار استنباطی (تحلیل واریانس تک متغیره) و نسخه ۲۲ نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

1. Glasser

2. Sharf

3. Holland & Walker

ابزار سنجش

مقیاس خودکارآمدی! یک مقیاس خود سنجی است که توسط شر و کارور آ (۱۹۸۲) طراحی شده و شامل ۱۷ گویه است. گویه‌های این آزمون برای اندازه گیری انتظارات خودکارآمدی عمومی مانند مهارت‌های اجتماعی و شایستگی‌های حرفة‌ای نوشته شده است. این موارد بر موضوعات زیر تمرکز دارند: گرایش به آغازگری رفتار، تمایل به ادامه تلاش و کوشش و پافشاری بر تکلیف در صورت ناکامی. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت می‌باشد، به ترتیب به آن‌ها از ۱ تا ۵ امتیاز داده می‌شود. امتیازات ماده‌های شماره ۳، ۸، ۱۳، ۹، ۱۵ از ۴۴ راست به چپ و بقیه از چپ به راست افزایش می‌یابد. مجموع امتیازات از ۱۷ تا ۸۵ متغیر است. فردی که در آزمون نمره‌ای کمتر از ۴۴ کسب نماید دارای خودکارآمدی پایین و فردی که نمره بالاتر از ۶۹ به دست آورد دارای خودکارآمدی بالاست (مصطفایی، ۱۳۸۷). برای اجرای این مقیاس شرایط خاص نیاز نیست و اجرا آن در سنین مختلف محدودیتی ندارد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ گزارش شده تو سط شر و همکاران (۱۹۸۲) برای زیر مقیاس خودکارآمدی عمومی ۸۶٪ می‌باشد که این ضریب پایایی نسبتاً بالا و رضایت‌بخشی است. یک مطالعه تکمیلی ضریب آلفای ۸۴٪ را گزارش داد (هیرسچی و موریس، ۲۰۰۲). علی‌نیا کروبی (۱۳۸۲) در پژوهش خود، آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات را ۷۸٪ به دست آورد که قابل قبول است. همچنین اصغر نژاد، احمدی ده قطب‌الدینی، فرزاد و خدابنده‌ی (۱۳۸۵) ویژگی‌های روانسنجی این مقیاس را مورد ارزیابی قرار دادند و آلفای کرونباخ این مقیاس را ۸۳٪ گزارش کردند. برای بررسی روایی این مقیاس، اصغر نژاد و همکاران (۱۳۸۵) این مقیاس را بر روی ۳۴۴ نفر از دانشجویان کار‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی اجرا نمودند. برای بررسی روایی از روش تحلیل عاملی و روایی ملکی در سطح (۰۰۰۱٪) استفاده کردند که هر دو روایی بالایی را گزارش دادند.

ابتدا دانش آموزان منتخب به حکم قرعه به سه گروه مساوی ۱۵ نفری تقسیم شدند. گروه اول به عنوان گروه آزمایش اول (E₁)، گروه دوم به عنوان گروه آزمایش دوم (E₂) و گروه سوم نیز به عنوان گروه گواه معرفی شدند. در مرحله پیش آزمون، پرسشنامه خودکارآمدی روی هر سه گروه (آزمایش اول، آزمایش دوم و گروه گواه) اجرا شد. سپس ۱۰ جلسه مشاوره گروهی آدلری، برگرفته از سلیمی بجستانی (۱۳۸۹) برای گروه آزمایش اول، ۱۰ جلسه واقعیت درمانی گروهی، برگرفته از شفیع آبادی و ناصری (۱۳۹۸) برای گروه آزمایش دوم اجرا شد و گروه گواه هیچ‌گونه درمانی دریافت نکرد. بعد از اتمام جلسات مداخله، پرسشنامه خودکارآمدی مجدد به عنوان پس آزمون اجرا شد. این برنامه‌ها توسط یک مشاور آموزش دیده به عنوان مدرس با استفاده از روش‌های بحث گروهی، نمایش، اینفای نقش به گروه‌های آزمایش آموزش داده شد. شیوه کار در هر جلسه به این ترتیب بود که ابتدا مربی توضیحاتی پیرامون موضوع هر جلسه می‌داد، مطالب مورد نظر در هر جلسه توسط مدرس و اعضای گروه مورد بحث قرار می‌گرفت سپس مهارت آموزش داده شده توسط اعضا گروه اجرا و تمرین می‌شد، بازخورد و تصحیح رفتار توسط اعضا گروه و مدرس به عمل می‌آمد، مطالب مربوط به هر جلسه پس از اصلاح رفتار، تشویق و تقویت رفتارهای صحیح به طور مجدد اجرا گردید و در نهایت محتوای آموزشی هر جلسه مورد جمع‌بندی قرار گرفت. در پایان بر اساس موارد آموخته شده، تکلیفی برای منزل ارائه می‌شد. سرانجام داده‌های جمع آوری شده به روش تحلیل واریانس تک متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

جدول ۱: خلاصه طرح مشاوره گروهی آدلری برگرفته از سلیمی بجستانی، (۱۳۸۹)

جلسه	اهداف	محتوی	تکالیف
۱	برقراری ارتباط و همایی مشخص کردن اهداف برنامه	از آزمونی‌ها خواسته شد در مورد اعضا، چهارچوب برنامه و برقراری ارتباط اعضا با شیوه‌های زندگی و عوامل مؤثر بر آن تفکر کنند	در این جلسه به آشنایی عناصر برنامه آموزشی (مشاور، از آزمونی‌ها خواسته شد در مورد اعضا، چهارچوب برنامه و برقراری ارتباط اعضا با شیوه‌های زندگی و عوامل مؤثر بر آن تفکر کنند
۲	کاوش پویش‌های فرد، شناخت شیوه زندگی و عوامل مؤثر بر آن	در این جلسه مجموعه خانواده (جایگاه تربیتی هر یک از اعضا) معرفی و در مورد سایر عوامل مجموعه خانواده خود را از جایگاه تربیتی دوران کودکی کاوش هایی انجام شد	در این جلسه مجموعه خانواده (جایگاه تربیتی هر یک از اعضا) معرفی و در مورد سایر عوامل مجموعه خانواده خود را از جایگاه تربیتی دوران کودکی کاوش هایی انجام شد

مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره اول متوسطه
Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on self-efficacy in students...

۳	کاوش پویش های فرد، آشنایی و رفتارهای سودمند و رفتارهای مضر برای اعضا توضیح داده شد و اعضا با چالش ها و تکالیف زندگی آشنا شدند	اعضای گروه تکالیفی را که در راستای اهداف زندگی شان انجام می دهند، مشخص کنند	کاوش پویش های فرد، شناخت و چالش با تکالیف زندگی
۴	کاوش پویش های فرد، شناخت و چالش با اولویت های شخصیتی	اعضای گروه زندگی (کار، معنویت، عشق، روابط اجتماعی-خود) آشنا می شوند	اعضای گروه با تکالیف مهم زندگی از اولویت های شخصی با توجه به تکالیف مهم زندگی را تهیه کنند
۵	کاوش پویش های فرد، شناخت و چالش با اشتباها اساسی زندگی	اعضای گروه با اشتباها اساسی زندگی که شامل: تعیین افراطی، هدف های اینمی بخش غیر واقع بینانه، سوء ادراک از زندگی، ارزش های نادرست و دست کم گرفتن ارزش خود است، آشنا شدند	اعضای گروه با منظور استفاده از فن "دکمه فشار" به منظور درک این واقعیت که می توانیم با اراده خود هر نوع احساسی را که بخواهیم درون خود به وجود آوریم
۶	کاوش پویش های فرد، شناخت و بازسازی خاطرات اولیه	برای پاسخ به سوال من کیستم؟ و آیا واقعاً کسی به ما اهمیت می دهد؟ خاطرات دوران کودکی مورد کاوش قرار گرفت	اعضای گروه خاطرات اولیه خود را از دیدگاه تازه ای بازنویسی کنند، واقعیت های خاطرات نباید تغییر یابند بلکه آن را در طرحی نویسانند.
۷	ترغیب کردن خود شناسی و بینش، چالش با منطق خصوصی، ارزیابی دوباره هدف های زندگی به منظور تقویت علاقه اجتماعی	پاسخ به این سوال ها که من این گونه هستم... دیگران این گونه هستند... جهان این چنین است...	اعضای گروه در رابطه با نکاتی که تا کنون از جلسات مورد توجه قرار داده اند و عملاً به آن پرداخته اند را لیست کنند
۸	دلگرمی و جرات بخشی برای تغییر	بخش های دیگری از شخصیت ما را می سازد مولفه های جرات بخشی که شامل پذیرش، نشان دادن ایمان و اعتقاد، تکیه بر توانمندی ها و برجسته نمودن سه مورد آن اشاره کنند	اعضای مهارت های جرات بخشی را در ارتباط خود با دیگران تمرین کرده و به نقاط مثبت است، توضیح داده شد
۹	شناخت موائع، اهداف و تغییر نقش احساسات، جهت گیری مجرد.	رفتارهای ارادی انسان هدفمند است و در این جلسه اعضا به خود شناسی و کسب بینش، شناسایی هدف و کنون داشته اند بنویسند	اعضای خواسته شد اهدافی را که تا از اعضا خواسته شد اهدافی را که تا کنون موجود در تحقق آن ها ترغیب خواهند شد
۱۰	بازنویسی داستان زندگی، جمع بندی داستان ها	اعضای گروه بینش لازم را به کمک مشاور در مورد پویش های فردی خود به دست می آورد و در این مرحله بجای تاکید بر علت آنها، بر قصد و هدف این پدیده ها تاکید می شود	اعضای گروه فن "به نظر می رسد" را که به منظور آگاهی از مسیری است که فرد در زندگی برگزیده است (هدف ها، مقاصد، منطق شخصی و رفتاری جاری) تمرین می کنند

جدول ۲: خلاصه طرح مشاوره گروهی واقعیت درمانی برگرفته از شفیع آبادی و ناصری (۱۳۹۸)

جلسه	اهداف	محتویات	تکالیف
۱	برقراری ارتباط، مشخص کردن اهداف برنامه	این جلسه به آشنایی عناصر برنامه آموزشی (مشاور، اعضاء، از آزمودنی ها خواسته شد در مورد مسوولیت چهارچوب برنامه) و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر اختصاص پذیری و اهمیت آن در زندگی تفکر کنند می یابند	این جلسه به آشنایی عناصر برنامه آموزشی (مشاور، اعضاء، از آزمودنی ها خواسته شد در مورد مسوولیت چهارچوب برنامه) و برقراری ارتباط اعضا با یکدیگر اختصاص پذیری و اهمیت آن در زندگی تفکر کنند
۲	آشنایی با مفاهیم متغیرهای پژوهش و تاثیر آن ها در زندگی	هر یک از اعضا فهرستی از کارهایی که گمان آموزش م فاهم نظر یه واقعیت در مانی، معرفی چرایی و چگونگی رفتار از سوی ما، تعریف مسئولیت پذیری و می کردن نمی توانند انجام دهند و اهدافی که نمی توانند به آن برستند را تهیه می کنند	آشنایی با مفاهیم متغیرهای پژوهش و تاثیر آن ها در زندگی

۳	تبیین نیازهای انسان	پنج نیاز اساسی انسان به طور جامع معرفی و اولویت بندی نیازها مشخص شد
۴	آموزش انتخاب رفتار	اعضا در مورد چگونگی برآورده شدن نیازهای اساسی تفکر کنند آشناسازی افراد گروه با ۴ مولفه رفتار کلی (فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی) با ذکر مثال ماشین رفتار و اینکه ما از طریق دستکاری چرخ های جلوی ما شین یعنی فکر و عمل می توانیم رفتارمان را مدیریت کنیم
۵	بان اهمیت مسؤولیت پذیری رفتارها	اعضا، لیستی از رفتارهای تحت کنترل درونی و بیرونی و راهکارهای کنترل بر رفتارها را تهیه کنند آشناسازی اعضای گروه با مفهوم کنترل درونی و بیرونی و تاثیر آنها در بروز رفتارهای مان چگونه است
۶	شناسایی رفتارهای تخریب گر و سازنده	هر یک از اعضاء، لیستی از رفتارهای تخریب گر و سازنده آشنا خواهند شد و الگوی استفاده از این رفتارها در تعاملات اصلی زندگی را تشخیصی خواهند داد
۷	بیان چگونگی حرکت به سوی انتخابها	اعضای گروه با انواع رفتارهای تخریب گر و سازنده آشنا تخریب گر و سازنده
۸	تاكید بر این مساله	انتخاب شده دست یافتنی هستند یا خیر؟ بررسی مطالب جلسات گذشته، کمک به اعضاء جهت فهمیدن اینکه خود شان مسؤول رفتار خود هستند و باید مسؤولیت زندگی را بپذیرند
۹	داشتن هدف در زندگی و برنامه‌ریزی	هدف زندگی چیست؟ و برنامه ریزی و تداوم تغییر رفتار تا زمان رسیدن به انتخابها به چه صورت باید باشد؟
۱۰	مرور جلسات قبل و ارزیابی میزان پیشرفت برنامه	اعضا مهارت های آموخته شده در این دوره را مطالب ارائه شده در جلسات گذشته مرور و زمینه سازی تهدید لازم جهت کاربرد آموخته ها برای ایجاد زندگی و روابط با یکدیگر تمرین کنند بهتر انجام شد

یافته‌ها

جدول ۳: میانگین و انحراف معیار نمرات خودکارآمدی در گروههای آزمایش و گواه

متغیر	گروههای	پیش‌آزمون	انحراف معیار	میانگین	پس‌آزمون
خودکارآمدی	مشاوره آدلری	۲۳/۴۰	۳/۱۱	۵۱/۰۶	۱۱/۲۲
	واقعیت درمانی	۲۵/۲۰	۳/۲۵	۴۵/۱۳	۳/۰۹
	گروه گواه	۲۳/۷۳	۳/۳۰	۲۴/۲۶	۶/۷۳

در جدول ۳ مرور یافته‌های توصیفی و مقایسه میانگین نمره‌ها در گروه‌ها نشان داد، بین گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت‌هایی وجود دارد. به منظور بررسی معنی‌داری تفاوت‌ها، ابتدا مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس تک متغیره بررسی شد. شاخص آماره آزمون لوین برای

مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره اول متوسطه
Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on self-efficacy in students...

خودکارآمدی در هر سه گروه به لحاظ آماری معنادار نیست ($p > 0.05$). برای بررسی همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس، نتایج آزمون $M\text{-}BOX$ بیانگر برقراری این مفروضه بود ($BOX = 1/75, p > 0.05$). بنابراین پیش فرض همگنی واریانس‌ها رعایت شده است.

جدول ۴: آزمون کلموگراف اسمیرنوف برای پیش فرض نرمال بودن خودکارآمدی

متغیر	گروه گروهی	آماره	درجه آزادی	معنی داری
خودکارآمدی	مشاوره گروهی	۰/۹۳۲	۱۵	۰/۲۹۱
	واقعیت درمانی	۰/۹۶۴	۱۵	۰/۷۵۵
	گروه گواه	۰/۹۱۵	۱۵	۰/۱۶۱

نتایج حاصل از آزمون کلموگراف اسمیرنوف نشان داد که سطح معنی داری متغیر خودکارآمدی در گروه‌ها از 0.05 بیشتر می‌باشد که این امر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها است ($p < 0.05$).

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس تک متغیره تأثیر مداخله آموزشی در گروه‌های آزمایش و گواه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آزمون	سطح معناداری	F	تون آماری	اتا	پیش آزمون
عضویت گروهی	۵۹۴۴/۳۱	۲	۲۹۷۲/۱۵	۴۹/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۹۶	۱/۰	۰/۹۶	۰/۰۰۱
خطا	۲۵۳۳/۶۰	۴۲	۶۰/۳۲						
کل	۸۱۰۳۹/۰۰	۴۵							

همانطور که نتایج جدول ۵ نشان داد، بین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیر خودکارآمدی تفاوت معنی دار وجود دارد ($P < 0.001$). تفاوت بین گروه‌ها در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج آزمون LSD جهت مقایسه نمرات گروه‌های آزمایش و گواه

متغیر	گروه (J)	گروه (I)	تفاوت میانگین‌ها	انحراف استاندارد	معنی داری
خودکارآمدی	مشاوره آدلری	واقعیت درمانی	۵/۹۳	۲/۸۳	۰/۰۴۳
	گواه		۲۸/۸۰	۲/۸۳	۰/۰۰۱
	گواه	واقعیت درمانی	۲۰/۸۶	۲/۸۳	۰/۰۰۱

نتایج جدول ۶ بیانگر آن است که بین مشاوره گروهی آدلری، واقعیت درمانی و گواه در متغیر خودکارآمدی تفاوت معنی داری وجود دارد و با توجه به جدول ۵، این تفاوت به نفع مشاوره آدلری است ($P < 0.001$).

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره متوسطه اول شهر تهران انجام شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که هر دو روش مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی تأثیر دارد و در مقایسه این دو رویکرد، نتایج بیانگر آن بود که مشاوره گروهی با رویکرد آدلری تأثیر بیشتری بر خودکارآمدی دارد. با بررسی پیشینه تحقیق در داخل و خارج از کشور، این یافته با نتایج پژوهش‌های عزیزی (۱۳۹۰) اسیدیدما و همکاران (۲۰۱۳)، علیزاده، نصیری فرد و کرمی (۱۳۸۹) همسو است. همچنین نتایج این پژوهش با یافته‌های رضابور و نصوحی (۱۳۹۷)، امانی و همکاران (۱۳۹۶)، سعدی پور و همکاران (۱۳۹۸)، مرتضوی امامی و همکاران (۱۳۹۸)، برجعلی و همکاران

(۱۳۹۲)، بنگو (۲۰۱۷) و سوندا (۲۰۲۰) همسو است. همان‌طور که مشاهده شد نتایج پژوهش نشان داد مشاوره گروهی با رویکرد آدلری در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که به نظر متخصص صان، مشاوره به صورت گروهی بسیار مؤثر است. گروه باعث بهبود مهارت‌های ارتباطی مراجعان می‌شود و سیستم حمایتی مفیدی را در اختیار او قرار می‌دهد. از سوی دیگر، فرد با مشاهده دیگران به منحصر به فرد نبودن مشکل خود پی‌می‌برد و این موضوع باعث امیدواری بیشتر او خواهد شد. علاوه بر این رویکرد آدلری نوعی رویکرد روانی-آموزشی، حال-آنده محور و کوتاه مدت است که به طور نظری سازگار، یکپارچه و به نوعی ترکیبی است و آشکارا ادراک‌های شناختی و سیستمی را یکپارچه می‌کند؛ هدف نهایی در این فرآیند درمانی این است که اعضاء به فهم روان شناختی عمیق‌تری از خودشان برسند و این هدف با دستیابی به آگاهی عمیق حاصل می‌شود. اعضاء با آگاهی از نقشی که در ایجاد مشکلات خود دارند و شناسایی راه‌هایی که مشکل را حفظ می‌کند و همچنین با یادگیری اینکه تو سط چه کارهایی می‌توانند و ضعیت خود را صلاح کنند، می‌توانند به تفسیر خود بپردازنند (کوری، ۲۰۱۶). در تبیین دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان گفت که از هدف‌های عمدۀ این رویکرد آن است که، یاًس را در فرد از علاقه اجتماعی خود را به بهترین وجه متجلی کند و ارتباطات خوب و سازنده‌ای با دیگران داشته باشد (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۸۸). از آنجاکه دلگرمی در روان شناسی نیروی سوم و مبانی و اصول آدلری یعنی یک روان شناسی امیدوار، پدیدار شناختی و انسان‌گرا بنیان نهاده شده است، می‌توان حس «دلگرمی» را عامل تغییرات خودکارآمدی دانست، همان‌چیزی است که آدلر آن را انسجام و شفقت به خود را بر اساس آن تبیین کرد. علت اثربخشی مداخله بر خودکارآمدی را اینگونه می‌توان تبیین کرد.

در تبیین دیگر یافته‌های این بخش از پژوهش می‌توان گفت که برخی از دانش‌آموزان در جریان مقایسه خود با جهان اطراف، دچار احساس ضعف، ناتوانی، یاس و حقارت می‌شوند و در نتیجه نسبت به خود، توانمندی‌ها و شایستگی نهفته خود، نگرش‌های منفی را پرورش می‌دهند؛ به همین خاطر دلگرمی که بازخوردی مثبت است سبب می‌شود فرد به نقاط مثبت و داشته‌هایش واقف گردد و ادراک و نگرش‌ش نسبت به خود و نوانایی‌هایش تحت تأثیر قرار گیرد و با تغییر سبک زندگی و اصلاح اهداف پیشین و ناکارآمد و تنظیم مجدد اهداف به گونه‌ای که قابل دسترس باشد، برای رسیدن به آنها تلاش و به صورت کارآمدتری فعالیت کند. همچنین می‌توان اظهار کرد عواملی مثل جو صمیمانه و محترمانه، ابراز آزاد احساسات، همبستگی گروهی و درک همدلانه در شیوه‌های مورد استفاده در قالب گروه درمانی با تاکید بر مفاهیم مربوط به خود در کنار خصوصیات و ویژگی‌های مشرک افراد، باعث ایجاد نگرشی متفاوت نسبت به ابتدای دوره درمان در نوجوانان شرکت کننده شده است. این تغییر نگرش موجب بهبود روابط اعضا گروه و افزایش امیدواری به اصلاح مسیر آینده زندگی و داشتن احساس رضایتمندی از خود در اکثر شرکت کنندگان گردیده است. در گروه درمانی، افراد علاوه بر درمانگر از دیگر اعضا گروه سرمشق می‌گیرند و رفتار آنان را تقليد می‌کنند که این مسئله دارای اهمیت درمانی است (کوری، ۲۰۱۶). از آنجا که بسیاری از نوجوانان شرکت کننده در پژوهش گمان می‌کردند که تنها خودشان دارای مشکل هستند، این احساس منحصر به فرد بودن، انزواه اجتماعی آن‌ها را تشدید می‌کرد، در حالی که در گروه درمانی، اعضا گروه با درک تشابهات، احساس همبستگی اجتماعی با یکدیگر پیدا کردند.

از جمله دلایل اثربخشی واقعیت درمانی، می‌توان به تغییرات شناختی ناشی از این راهبرد درمانی اشاره نمود. واقعیت درمانی به افاد می‌آموزد برای داشتن زندگی با معنا باید با دقت به جستجوی راه‌هایی برای تغییر باشند، گشودگی و پذیرش دائمی به سوی تغییر حتی در اوج آسایش و راحتی به زندگی شادابی و امید می‌بخشد. بنابراین تغییر شناختی و نگرشی دانش‌آموزان منجر به کاهش اضطراب و افزایش میزان شادی و رضایتمندی از زندگی به دلیل استفاده از راهبردهای موثر مقابله‌ای می‌شود (گلاسر، ۲۰۰۳). امیری، و همکاران (۱۳۹۱) نشان دادند که واقعیت درمانی با تغییر منبع کنترل درونی و نگرش‌های فردی منفی منجر به استفاده از راهبردهای مقابله کارآمدتر و در نتیجه افزایش کیفیت عاطفی زندگی فرد می‌گردد. واقعیت درمانی با تغییر منبع کنترل بیرونی و تبدیل کردن آن به منبع کنترل درونی به افراد می‌آموزد که خوشبختی و موفقیت آینده آن‌ها نه در اتفاقات تلح گذشته و ناخواسته بلکه در دستان خود آن‌هاست و آنها می‌توانند آینده خود را همان گونه که دوست دارند رقم بزنند. از آنجا که واقعیت درمانی به نحوه تفکر، احساس و عمل اشخاص

مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره اول متوسطه
Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on self-efficacy in students...

بستگی دارد، بنابراین این درمان باعث می‌شود افراد نگرش مثبتی به زندگی داشته باشند آمادگی برخورد با مشکلات زندگی را به دست آورند و در مورد خود و دیگران احساس خوبی داشته باشند (گلاسر، ۲۰۰۳). در مجموع، در مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی آدلری و واقعیت درمانی مشخص شد که مشاوره گروهی آدلری اثربخشی بیشتری نسبت به واقعیت درمانی بر خودکارآمدی داشته است.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از ابزارهای خود سنجی بود، چرا که صداقت و دقت آزمودنی‌ها در پاسخگویی به سوالات ممکن است بر نتایج پژوهش تاثیر بگذارد. همچنین نبود سنجش مرحله پیگیری به دلیل عدم دسترسی آسان به شرکت کننده‌های پژوهش نیز یکی دیگر از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. با توجه به نتایج به دست آمده پیشه‌هاد می‌شود که در مطالعات بعدی جهت همگرایی و انسجام اطلاعات، گروههای مختلف دختران و پسران مورد بررسی قرار گیرند و تغییرات آزمودنی‌ها از طریق مصاحبه، مشاهدات بالینی و گزارش‌های معلمان و همکلاسی‌ها بررسی شود. با توجه به اینکه اجرای برنامه‌های مشاوره گروهی با رویکرد مشاوره آدلری به ابزار و شرایط پیچیده‌ای نیاز ندارد، مشاوران مدارس و مراکز روان درمانی می‌توانند از این روش در افزایش خودکارآمدی نوجوانان به طور گسترده استفاده کنند.

منابع

- احدى، ح.، و جمهري، ف. (۱۳۹۳). روانشناسي رشد: نوجوانی، بزرگسالی (جوانی، میانسالی و پيری) (چاپ سوم). تهران: انتشارات آينده درخشنان.
اصغر نژاد، ط.، احمدى ده قطب الدينى، م.، فرزاد، و.، خداپناهی، م. (۱۳۸۵). مطالعه ويزگي هاي روان سنجي مقیاس خودکارآمدی عمومی شرور. مجله روانشناسی، ۱۰ (۳)، ۲۷۴-۲۶۲.
- اماني؛ آ. سهرابي، آ. باقرى، ل.، و نصيري هانيس، غ. (۱۳۹۶). اثربخشی مشاوره گروهی آدلری بر بي آليشي و بخاشيشگري ميان فردی زوجین، مشاوره و روان درمانی خانواده، ۱ (۷)، ۶۴-۴۵.
- برجعلي، م.، كوله مرز، م.، بختي، م.، و عباسى، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش دلگرمى مبتنی بر رویکرد آدلری بر بهبود بهزیستی هيچاني و اجتماعي دانش آموزان مدارس شبانه روزي، فصلنامه خانواده و پژوهش، ۴ (۱۰)، ۱۰۰-۸۳.
- رجب زاده، ف.، مکوندحسيني، ش.، طالبيان شريف، ج.، و قنبرى هاشم آبادى، ب. (۱۳۹۴). تأثير واقعیت درمانی نوین گروهی مبتنی بر تئوري انتخاب بر اختلال اضطراب اجتماعي دانشجويان، مجلة دست آوردهای روان شناختي، ۲۲ (۱)، ۱۵۲-۱۳۳.
- رضآپور، ي.، و نصوحى، م. (۱۳۹۷). اثربخشی مداخله تلفيقى اميد درمانى و درمان مبتنى بر سبک زندگى آدلری بر خودکارآمدی، حسن انسجام و شفقت خود در زنان معلول جسمى_حركتى، فرهنگ مشاوره و روان درمانى، ۹ (۳۳)، ۱۸۵-۱۶۳.
- زينلى پور، ح.، زارعى، آ.، و زندى نيا، ز. (۱۳۸۸). خودکارآمدی عمومی و تحصيلي دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصيلي، پژوهش شنامه مطالعات روانشناسى تربیتی، ۹ (۱)، ۳۰-۱۴.
- سعدي پور، آ.، قلمي، ز.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی بر باورهای خودکارآمدی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ايران، ۷ (۲)، ۱۸۱-۱۷۲.
- سليمى بجستانى، ح. (۱۳۸۹). پروتوكول مشاوره گروهی آدلری. مجلة رشد مشاور مدرسه، ۶ (۱)، ۶۲-۶۰.
- شفيع آبادى، ع.، و ناصرى، غ. (۱۳۹۸). نظرية هاي مشاوره و روان درمانى، تهران: مركز نشر دانشگاهى.
- طهماسبيان، ك.، و اناري، آ. (۱۳۸۸). رابطه بين ابعاد خودکارآمدی و افسرددگى نوجوانان، فصلنامه روانشناسى كلبردي، ۹ (۱)، ۹۳-۸۳.
- عارفي، م.، گنجورى، م. (۱۳۹۶). تأثير آموزش مبتنی بر بهزیستی روانشناسختي دانش آموزان نا شنوا، فصلنامه مددکارى اجتماعي، ۶ (۱)، ۲۱-۲۸.
- عزيزى، ح.، شفيع آبادى، ع.، و سليمى بجستانى، ح. (۱۳۹۰). بررسى اثربخشى مشاوره گروهی آدلری بر خودکارآمدی و خودپنداره دانشجويان پسر دانشگاه دولتى بجنورد، پایان نامه کارشناسى ارشد روانشناسى تربیتی، دانشکده روانشناسى و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائى.
- عليزاده، ح.، نصيري فرد، ن.، و كرمي، آ. (۱۳۹۱). تأثير آموزش دلگرمى مبتنی بر رویکرد آدلر بر روی خود کارآمدی و عزت نفس دختران نوجوان. مطالعات زنان، ۴؛ ۱۴۳-۱۶۸.
- على نيا كروبى، ر. (۱۳۸۲). بررسى رابطه بين خودکارآمدی عمومى و سلامت روان دانش آموزان پايه سوم مقطع متوسطه شهر باليل در سال تحصيلي ۱۱-۱۲، پایان نامه کارشناسى ارشد روانشناسى عمومى، دانشکده روانشناسى و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائى.
- فادايى، م. (۱۳۹۵). نسبت سبک زندگى و معنai زندگى در اندیشه آلفرد آدلر، پژوهش نامه سبک زندگى، ۲ (۳)، ۷۶-۶۵.

- فرهادی، ع.، امیری، ح.، حسینی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش والدین با رویکرد آدلری بر کاهش احساس گناه و بهزیستی روانشنختی کودکان افسرده، *فصلنامه علمی پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸، (۷۱)، ۷۹-۶۰.
- قریشی، م.، و بهبودی، م. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر. *فصلنامه علمی پژوهشی سلامت اجتماعی*، ۴، (۲)، ۲۴۳-۲۳۳.
- کاظمی، س. (۱۳۹۸). بررسی بلوغ و نوجوانی اراک: جهاد دانشگاهی، واحد استان مرکزی. *مرتبه ضوی امامی*، س.، احقر، ق.، پیرانی، ذ.، حیدری، ح.، و حمیدی پور، ر. (۱۳۹۸). تاثیر آموزش روانشنا سی مثبت نگر بر خودکارآمدی و سر سختی روانشنختی دانش آموزان دختر، *فصلنامه حافظه و پژوهش*، ۱۶، (۲)، ۸۲-۶۷.
- مصطفایی، ع. (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبنی بر مدل پینتریج، بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان، پایان نامه دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- ملکی تبار، م.، و ریاحی، م. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی بر مبنای نظریه انتخاب بر کاهش اعتیاد به اینترنت، *مجله طب انتظامی*، ۵، (۵)، ۳۴۰-۳۳۱.
- میرزایی کندری، ف. (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش مولفه‌های رویکرد کارخوف بر افزایش خودکارآمدی دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.
- نریمانی، م. خشنودنیای چمچائی، ب.، زاهد، ع.، و ابوالقاسمی، ع. (۱۳۹۳). نقش درک حمایت معلم در پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دارای ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۳، (۱)، ۱۰۹-۱۲۷.
- Bandura, A. (2010). *Self-efficacy*. *The Corsini encyclopedia of psychology*, 1-3.
- Bandura, A., & Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87.
- Bengü ET. (2017). The Effectiveness of Adlerian-Based Encouragement Group Counseling with College Students in Turkey. *The Journal of Individual Psychology*, 73(1), 54-69.
- Chiou, A. F., Hsu, S. P., & Hung, H. F. (2016). Predictors of health-promoting behaviors in Taiwanese patients with coronary artery disease. *Applied Nursing Research*, 30, 1-6.
- Corey G. (2016). *Theory & Practice of Group Counseling*, 9th ed, Boston: Cengage Learning.
- Ergüner-Tekinalp, B. (2017). The Effectiveness of Adlerian-Based Encouragement Group Counseling with College Students in Turkey. *The Journal of Individual Psychology*, 73(1), 54-69.
- Flowers, L. O. (2012). Exploring HBCU Student Academic Self-Efficacy in Online STEM Courses. *Journal of Human Resources & Adult Learning*, 8(1), 139-152.
- Glasser, W. (2000). *Reality therapy in action*. HarperCollins Publishers.
- Holland, C., & Walker, M. (2018). Choice Theory and Interfaith Dialogue: Building Relationships between Faiths and Embracing Diversity. *International Journal of Choice Theory & Reality Therapy*, 37(2), 17-23.
- Hsu, D. K., Wiklund, J., & Cotton, R. D. (2017). Success, failure, and entrepreneurial reentry: An experimental assessment of the veracity of self-efficacy and prospect theory. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 41(1), 19-47.
- Mauer, R., Neergaard, H., & Linstad, A. K. (2017). Self-efficacy: Conditioning the entrepreneurial mindset. In *Revisiting the entrepreneurial mind* (pp. 293-317). Springer, Cham.
- Noller, P., & Callan, V. (2015). *The adolescent in the family*. Routledge.
- Novirson, R., & Nirwana, H. (2020, August). Using Adlerian Group Counseling as a Treatment to Increase Orphanage Child's Self-Esteem: Is Effective or Not?. In *1st Progress in Social Science, Humanities and Education Research Symposium (PSSHERS 2019)* (pp. 596-600). Atlantis Press.
- Rosalyn, V. G. (2013). Theory and Practice of Adlerian Psychology, first th. *San Deigo, CA: Cognella*, 1-152.
- Satici, S. A., Kayis, A. R., & Akin, A. (2013). Investigating the predictive role of social self-efficacy on authenticity in Turkish university students. *Europe's Journal of Psychology*, 9(3), 572-580.
- Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1982). Self-consciousness, outcome expectancy, and persistence. *Journal of Research in Personality*, 16(4), 409-418.
- Schönenfeld, P., Preusser, F., & Margraf, J. (2017). Costs and benefits of self-efficacy: differences of the stress response and clinical implications. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 75, 40-52.
- Schunk, D. H., & Dibenedetto, M. K. (2016). Self-efficacy theory in education. *Handbook of motivation at school*, 2, 34-54.
- Sharf, R. S. (2015). *Theories of psychotherapy & counseling: Concepts and cases*. Cengage Learning.
- Smedema, S. M., Pfaller, J., Moser, E., Tu, W. M., & Chan, F. (2013). Measurement structure of the trait hope scale in persons with spinal cord injury: A confirmatory factor analysis. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, 87, 816-808.
- Szyf, M., & Pluess, M. (2015). Epigenetics and well-being: Optimal adaptation to the environment. *Genetics of psychological well-being*, 211-230.

مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی با رویکرد آدلری و واقعیت درمانی بر خودکارآمدی دانشآموزان دوره اول متوسطه
Comprehensive the effects of Adlerian group counseling and reality therapy on self-efficacy in students...