

اثربخشی آموزش خود دلگرم سازی مبتنی بر نظریه آدلر بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی

زهرا سهرابی*
فریبرز درتاج**
افسانه لطفی عظیمی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آموزش خود دلگرم سازی مبتنی بر نظریه آدلر بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه انجام شد. روش پژوهش نیمه آزمایشی و طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری ۶ ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم مدارس دولتی شهر تهران بود که در سال ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ی این پژوهش شامل ۶۰ نفر (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و سپس گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش خود دلگرم سازی قرار گرفتند و گروه کنترل نیز هیچ آموزشی دریافت نکرد. ابزار استفاده‌شده در این پژوهش شامل مقیاس خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان جینک و مورگان (۱۹۹۹) و مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف (۱۹۸۹) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که آموزش خود دلگرم سازی باعث افزایش خودکارآمدی تصویری ($P < 0/01$) و بهزیستی روان‌شناختی ($P < 0/01$) دانش‌آموزان شده است و این تأثیر در بهزیستی روان‌شناختی پس از مرحله پیگیری پایدار مانده است. با توجه به اثربخش بودن این آموزش بر افزایش خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی ارائه‌ی این آموزش برای دانش‌آموزان مفید ارزیابی می‌شود.

واژه‌های کلیدی: بهزیستی روان‌شناختی، خود دلگرم سازی، خودکارآمدی تصویری

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.
** استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) f_dortaj@yahoo.com
*** استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۹/۰۴/۳۱

مقدمه

بهبودی فرآیندی است که باعث توانمندی شخص در زمینه سلامتی می‌شود. سلامتی مقیاسی از چگونگی احساسات در هر لحظه از زمان است، در حالی که بهبودی به معنای تمرین رفتارهایی است که تأثیر مثبتی روی سلامتی دارند و همچنین نمایانگر توان کنترل بر زندگی است (راینسون و مک کورمیک^۱، ترجمه پزشکی و هاشمی آذر، ۱۳۹۵). بهبودی روان‌شناختی به صورت‌های مختلفی تعریف شده است و شامل افکار و احساسات مثبتی است که افراد برای ارزیابی زندگی‌شان از آن استفاده می‌کنند (بوهم و کابزانسکی^۲، ۲۰۱۲). همچنین به‌عنوان احساس مثبت و رضایتمندی از زندگی تعریف می‌شود و در برگیرنده احساس پیوستگی و انسجام در زندگی، تعادل عاطفی و رضایت کلی از زندگی است (صادقی، ۱۳۸۸ نقل از بلوکی، ۱۳۹۰). ریف^۳ بهبودی روان‌شناختی را به‌عنوان یک فرایند خودشکوفایی^۴ تعریف می‌کند (ریف، ۱۹۸۹). همچنین وی آن را شامل شش بعد: استقلال^۵، تسلط بر احساسات^۶، رشد شخصی^۷، روابط مثبت^۸، هدف در زندگی^۹ و پذیرش خود^{۱۰} می‌داند (هاروود و انگلیم^{۱۱}، ۲۰۱۹). بهبودی روان‌شناختی، تفکر خلاق را ترویج می‌دهد و رفتار موافق اجتماعی را نشان می‌دهد، زیرا احساسات خوب و کارآمد را ترکیب می‌کند (هاپرت^{۱۲}، ۲۰۰۹؛ جانسون و همکاران^{۱۳}، ۲۰۱۸). اهمیت بررسی آن به این دلیل است که به کیفیت تجربه‌شده زندگی اشاره می‌کند و عملکرد و تجربه روان‌شناختی مطلوب را منعکس می‌کند. همچنین می‌تواند به رشد استعدادهای واقعی افراد کمک کند (هانگ و هامفریز^{۱۴}، ۲۰۱۲ نقل از ایری و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی دیگر از متغیرهایی که در سلامت روان و موفقیت دانش‌آموزان نقش دارد و می‌تواند تحت تأثیر خود دلگرم‌سازی باشد، خودکارآمدی است. خودکارآمدی اساسی‌ترین سازوکار انسان برای اداره و کنترل حوادثی است که بر زندگی افراد اثر می‌گذارد (زیمرمن و کیتسانتاس^{۱۵}، ۲۰۰۵). با این‌که خودکارآمدی با عنوان‌های مختلفی مانند شایستگی ادراک‌شده، سبک‌های اسنادی و باورها در مورد کنترل ممکن است بیان

1. Robinson, J. & Mc cormik. J.
2. Boehm, & Kubzansky
3. Ryff
4. self-realization
5. autonomy
6. emotional mastery
7. personal growth
8. positive relations

9. purpose in life
10. self-acceptance
11. Horwood, & Anglim
12. Huppert
13. Johnson, et al.
14. Huang, & Humphreys
15. Zimmerman, & Kitsantas

شود، ولی منظور از خودکارآمدی، پاسخ این سؤال است که: آیا می‌توانم این کار را انجام دهم؟ (پینتریچ و دیگروت^۱، ۱۹۹۰). خودکارآمدی، اساس هر کدام از ظرفیت‌های ما برای شرکت در فعالیت‌ها و انجام کارها است. همچنین انگیزه‌ای است که ما معتقدیم در تلاش‌هایمان موفق خواهیم شد (لاتنس و همکاران^۲، ۲۰۰۷). خودکارآمدی یک متغیر شخصیتی محسوب می‌شود و نقش مهمی در رویارویی افراد در مسائل زندگی دارد و می‌تواند عاملی مؤثر در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی باشد (کاپرارا^۳ و همکاران، ۲۰۰۵). باورهای خودکارآمدی نقشی اساسی در کیفیت زندگی و ایجاد تعادل بین ابعاد مختلف آن بر عهده دارد. همچنین عملکردهای آدمی را به وسیله‌ی فرآیندهای شناختی، عاطفی، انگیزشی تنظیم می‌کند. باورهای خودکارآمدی چگونگی نحوه‌ی تفکر افراد، برانگیختگی در رویارویی با مشکلات، نشان دادن پشتکار، کیفیت سلامت هیجانی و آسیب‌پذیری‌شان در مقابل افسردگی و فشار روانی را نشان می‌دهد و اینکه چطور افراد در یک موقعیت حساس، بهترین تصمیم را اتخاذ کرده و به آن عمل می‌کنند (بندورا و لاک^۴، ۲۰۰۳). عوامل روان‌شناختی یکی دیگر از عوامل مؤثر در رشد باورهای خودکارآمدی است. خودکارآمدی به روش‌های مختلف بر رشد و کارکرد شناختی افراد اثر می‌گذارد. بندورا نشان داد که باور دانش‌آموزان به خودکارآمدی‌شان می‌تواند بر یادگیری، انگیزش درونی و موفقیت‌های تحصیلی آنان اثر مستقیم بگذارد (بندورا، ۱۹۹۳). پژوهشگران تأثیرات مثبت باورهای خودکارآمدی را بر روی تلاش، تداوم، تنظیم هدف و عملکرد نشان داده‌اند (شانک و زیمرمن^۵، ۲۰۱۲). همچنین بندورا یکی از منابع مهم در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی را برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی معرفی می‌کند که بیانگر نقش متغیرهای روان‌شناختی در شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی است. همچنین افراد هر چه سطح بهزیستی روانی و جسمانی بالاتر داشته باشند، احساس خودکارآمدی بیشتری خواهند داشت (سیدمحمدی، ۱۳۹۰ نقل از اصغری و همکاران، ۱۳۹۳). بدین ترتیب خودکارآمدی و بهزیستی روان‌شناختی با هم ارتباط داشته و در پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان نقش مهمی دارند، بنابراین کاربرد روش‌هایی که باعث افزایش میزان این متغیرها در نوجوانان می‌شوند ضرورت پیدا می‌کند.

1. Pintrich, & Degroot
2. Luthans, et al.
3. Caprara

4. Bandura, & Locke
5. Schunk, & Zimmerman

یکی از رویکردهای روان‌شناختی که به تعامل‌های بین فردی و نقش آن‌ها در سلامت روانی افراد می‌پردازد نظریه روان‌شناسی فردی آدلر است. نظریه آدلر تمام ابعاد سلامتی از جمله بهزیستی عاطفی را در برمی‌گیرد. روان‌شناسی فردی آدلر رویکردی خوش‌بینانه به زندگی است. واژه دلگرمی در اصل نوعی فرآیند حمایتی است و این حس را به افراد منتقل می‌کند که وقتی با چالش‌هایی روبه‌رو هستند اطرافیان از آن‌ها مراقبت می‌کنند و خودشان نیز قادر هستند به دیگران کمک کنند. دریافت احساس دلگرمی و حمایت امری بسیار حیاتی است و در روابط بین فردی و تعاملات تأثیرگذار است. بر این اساس رسیدن به عملکرد عالی، بدون دریافت دلگرمی و حمایت دشوار است (برایت^۱، ۲۰۱۸). منظور از دلگرمی، شجاعت و دلگرمی رویارویی با چالش‌های مداوم زندگی است (علیزاده و سجادی، ۱۳۸۹). هدف از دلگرمی دادن، افزایش اعتماد به نفس است و این‌که همان‌طور که هست خوب است نه آن‌طور که باید باشد. آدلر، دلگرمی را یکی از نیازهای انسان معرفی می‌کند، او نیاز به ارزشمندی، احساس قابلیت، نیاز به تعلق و دلگرمی سازی را به‌عنوان چهار نیاز اصلی انسان بیان می‌کند (جعفری شیرازی، ۱۳۹۱). همچنین، دلگرمی، انکار یا سرکوبی احساسات منفی در زندگی نیست، بلکه توجه به نکات مثبت و منفی و انتخاب آگاهانه برای توجه به مسائل مثبت و آگاهی از آنچه انجام می‌دهیم است، به‌طوری‌که بتوان زندگی سودمندی داشت (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۴).

واتس و همکاران^۲ (۲۰۰۰) با مرور پیشینه‌ای از دلگرمی به‌خصوص با تکیه بر نظرات آدلر بیان می‌دارند که دلگرمی یکی از جنبه‌های مهم رشد و پرورش انسان است. براون^۳ (۲۰۰۶) دریافت که یادگیرندگان موفق از راهبردهای مؤثری مانند خود دلگرمی و خود انگیزی برای کاهش احساسات منفی مانند ناکامی و اضطراب به شیوه‌ای مداوم استفاده می‌کردند (گیو و لئو^۴، ۲۰۱۸). پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خود دلگرمی سازی شامل مواردی مانند پژوهش زارع و مهمان‌نوازان (۱۳۹۴) است که در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که آموزش دلگرمی موجب ارتقاء خودکارآمدی عمومی و تاب‌آوری می‌شود. نتیجه‌ی پژوهش علیزاده و همکاران (۱۳۸۹) حاکی از این بود که آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلر موجب افزایش خودکارآمدی و عزت‌نفس شده است. پژوهش عزیز (۱۳۹۰)

1. Bright, J.
2. Watts, & et al.

3. Brown
4. Guo, & Liu

نشان داد خودکارآمدی آزمودنی‌هایی که تحت مشاوره آدلری بوده‌اند به میزان قابل توجهی بهبود پیدا کرد. باهلمن و دینتر^۱ (۲۰۰۱) نشان دادند که آموزش دلگرم سازی دارای اثر مثبت بر احساس خودارزشی و بهزیستی روان‌شناختی و کاهش سطح اضطراب می‌شود. کاسپانر و همکاران^۲ (۲۰۱۰) نشان دادند که دلگرم سازی باعث افزایش احساس خوش‌بینی و امیدواری شده و همچنین بر احساس سرزندگی تأثیر مثبت دارد. کانگ و همکاران^۳ (۲۰۱۲) دریافتند برنامه دلگرم سازی بر افزایش عزت‌نفس و کاهش احساس کفایت تأثیرگذار است. شوناکر^۴ (۱۹۸۰) در بررسی اثر برنامه دلگرم سازی دریافت که افراد در بعد از آموزش، احساس مثبت‌اندیشی بیشتر داشته و سطح افسردگی‌شان کاهش می‌یابد. از دیگر اثرات آموزش خود دلگرم سازی می‌توان به افزایش بهزیستی روان‌شناختی (منصوری و ناظمی پور، ۱۳۹۴)، بهبود استراتژی‌های مثبت شناختی عاطفی (فرهادی و امیری، ۱۳۹۶)، بهبود بهزیستی هیجانی و اجتماعی (برجعی و همکاران، ۱۳۹۲)، کاهش احساس گناه و افزایش بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۸)، کاهش احساس کمتری و ارتقای بهزیستی اجتماعی (صفاری نیا و همکاران، ۱۳۹۶) اشاره کرد. همچنین آموزش دلگرمی بر احساس رضایت، خشنودی و شادکامی (فکوری و عرب هاشمی، ۱۳۹۵)، افزایش خودکارآمدی اجتماعی (یاری، ۱۳۹۱) مؤثر بوده است. با نظر به پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه خود دلگرم سازی و آثار آن بر عزت‌نفس، امیدواری، خودکارآمدی، احساس رضایت، خشنودی و شادکامی و به‌طورکلی بهبود کیفیت زندگی، آموزش خود دلگرم سازی برای تمامی افراد به‌خصوص دانش‌آموزان سودمند است. با توجه به اینکه خودکارآمدی و بهزیستی در سلامت روان و موفقیت دانش‌آموزان نقش اساسی دارد، در این راستا، آموزش دلگرمی می‌تواند به منزله یک منبع هیجانی مؤثر باشد؛ زیرا افراد می‌آموزند که چگونه خود و دیگران را دلگرم کنند و در نتیجه دلگرم سازی، باورها و تجارب افراد اصلاح می‌شود و نگرش آن‌ها نسبت به خود و توانایی‌هایشان تغییر می‌کند و این شیوه می‌تواند بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی آن‌ها تأثیر بگذارد.

با استناد به یافته‌ها و ادبیات پژوهش، پژوهشی که اثربخشی آموزش خود دلگرم سازی بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی را بسنجد یافت نشد. بنابراین با توجه

1. Bahlmann & Dinter
2. Caspaner, et al.

3. Kang, et al.
4. Shoenaker

به اهمیت بررسی علمی بیشتر، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی خود دلگرم سازی بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان بود.

روش

با توجه به هدف این پژوهش که اثربخشی آموزش خود دلگرم سازی بر بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان دختر است، از روش نیمه آزمایشی و از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم مدارس دولتی شهر تهران است که در سال ۹۸-۱۳۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از آنجاکه این پژوهش در زمهری پژوهش‌های نیمه آزمایشی است، حجم نمونه ۶۰ نفر (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) بود. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد، به این ترتیب که ابتدا فهرستی از کلیه مدارس دولتی مقطع متوسطه دخترانه‌ی منطقه ۱۶ تهیه شد و سپس از میان آن‌ها مدرسه‌ای به صورت تصادفی انتخاب شد، بعد از تعیین مدرسه، مجموعاً ۶۰ دانش‌آموز از پایه دهم رشته انسانی انتخاب شدند و به صورت تصادفی در گروه آزمایش و گروه کنترل جایگزین شدند و از آنان خواسته شد که پرسشنامه‌های بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی تصویری را تکمیل کنند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای یک جلسه) تحت آموزش خود دلگرم سازی قرار گرفتند، در حالی که شرکت‌کنندگان در گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکردند. سپس از آن‌ها پس‌آزمون گرفته شد. در پایان جلسات آموزش خود دلگرم سازی با استفاده از پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی تصویری از شرکت‌کنندگان پس‌آزمون و ۶ ماه بعد نیز مرحله پیگیری اجرا شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. ابزار استفاده‌شده در این پژوهش از قرار زیر است: مقیاس بهزیستی روان‌شناختی^۱. این مقیاس به منظور سنجش بهزیستی روان‌شناختی توسط ریف (۱۹۸۹) طراحی شده است. این پرسشنامه ۱۸ سؤال داشته و هدف آن ارزیابی و بررسی بهزیستی روان‌شناختی از ابعاد مختلف (استقلال، تسلط بر محیط، رشد شخصی، ارتباط مثبت با دیگران، هدفمندی در زندگی، پذیرش خود) است. طیف نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت شش گزینه‌ای کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶ است، البته

1. scale psychological wellbeing (SPWB)

این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات شماره ۱، ۳، ۴، ۵، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۷ معکوس است. دامنه نمرات بین ۱۸ تا ۱۰۸ و نمره برش ۵۴ است. پایایی مقیاس با روش آلفای کرونباخ از ۰/۶۵ تا ۰/۸۹ به دست آمد. روایی نیز از طریق همبستگی نسخه کوتاه با مقیاس اصلی از ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ در نوسان بوده است (ریف و سینگر، ۲۰۰۶). نتایج تحلیل عاملی تأییدی تک گروهی (پژوهش خانجانی و همکاران، ۱۳۹۳) نشان داد که در کل نمونه و در دو جنس، الگوی شش عاملی این مقیاس از برازش خوبی برخوردار است. همسانی درونی این مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ در ۶ عامل پذیرش خود، تسلط محیطی، رابطه‌ی مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی، رشد شخصی و استقلال به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۲، ۰/۷۳، ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۱ به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامه بهزیستی روان‌شناختی در این پژوهش برابر با ۰/۷۴ محاسبه شد.

مقیاس خودکارآمدی تصویری^۲. این مقیاس توسط جینگ و مورگان (۱۹۹۹) جهت ارزیابی خودکارآمدی ساخته شده است. این ابزار دارای ۳۰ پرسش و سه خرده مقیاس استعداد، کوشش و بافت است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، موافقم=۳، کاملاً موافقم=۴) است. البته این شیوه نمره‌گذاری در مورد سؤالات شماره ۴، ۵، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰، ۲۲ و ۲۳ به صورت معکوس است. دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ و نقطه برش نیز ۶۰ است. پایایی به روش آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۲ و روایی سازه نیز نشان از همبستگی مناسب مؤلفه‌ها با سازه اصلی داشت (جینگز و مورگان، ۱۹۹۹). کریم زاده و محسنی (۱۳۸۵) ضرایب پایایی را برای خودکارآمدی تصویری کلی ۰/۷۶ و برای سازه‌ی استعداد ۰/۶۶، سازه کوشش ۰/۶۵ و سازه بافت ۰/۶۰ به دست آورده است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده پرسشنامه خودکارآمدی تصویری در این پژوهش برابر با ۰/۸۰ محاسبه شد.

به منظور رعایت اصول اخلاقی از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا رضایت‌نامه کتبی شرکت در پژوهش را تکمیل کنند. همچنین درباره محرمانه ماندن اطلاعات پژوهش به آن‌ها اطمینان داده شد.

در این پژوهش، آموزش خود دلگرم سازی بر مبنای برنامه آموزشی خود دلگرمی شوناکر^۱ (۱۹۸۰) و کتاب روابط دموکراتیک و احترام متقابل رودولف درایکورس نوشته‌شده و سجادى (۱۳۸۹) انجام شد. خلاصه‌ای از جلسات آموزش خود دلگرم سازی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزش خود دلگرم سازی

جلسه	ساختار کلی هر جلسه
اول	معرفی مفهوم دلگرمی و آموزش رفتارها و ویژگی‌های دلگرم‌کننده و ارائه تکلیف
دوم	آموزش مفهوم هدفمندی رفتار انسان و ارائه تکلیف
سوم	پذیرش اشتباهات، شجاعت پذیرش ناکامل بودن و دلگرم کردن افراد برتر از خود
چهارم	یادگیری تفکر محبت‌آمیز و دلگرم کردن
پنجم	تأثیر بدگویی از دیگران بر از بین رفتن علاقه اجتماعی و ایجاد دلسردی
ششم	خود دلگرم‌کننده بودن و چگونگی ایجاد روابط مثبت با دیگران
هفتم	ایجاد گفتگوی درونی و بیان اظهارات هویتی دلگرم‌کننده، بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار
هشتم	بررسی تصور خود از عشق و حس تعلق به دیگران، مرور مباحث جلسات قبل و آشنایی با نظرات افراد

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۶۰ نفر دانش‌آموز دختر در قالب دو گروه کنترل (۳۰ نفر) و آزمایش (۳۰ نفر) با میانگین سنی ۱۶/۵۷ سال شرکت کردند. برای تحلیل داده‌ها، از روش تحلیل اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرها در سه مرحله آزمون بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آماره‌های توصیفی متغیرهای خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی برحسب گروه

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پهیزی
		میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	
خودکارآمدی	آزمایش	۸۰/۱۶	۸/۲۸	۹۲/۷۶	۷/۴۳	۲۴
تصویری	کنترل	۸۵/۹۶	۸/۷۴	۸۶/۶۶	۱۰/۱۴	۲۴
بهزیستی	آزمایش	۶۴/۵۳	۹/۵۲	۸۱/۰۶	۷/۹۵	۲۴
روان‌شناختی	کنترل	۷۲/۵۰	۱۱/۱۸	۷۱/۱۶	۹/۴۵	۲۴

جدول ۲، میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی را برحسب گروه نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی گروه کنترل در سه مرحله آزمون تفاوت زیادی ندارد اما میانگین متغیرها در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون با پس‌آزمون و پیگیری تفاوت دارد. برای انجام تحلیل اندازه‌گیری مکرر، ابتدا پیش‌فرض‌های این روش، موردبررسی قرار گرفت.

آزمون لوین برای تعیین همگنی واریانس‌ها اجرا شد که تفاوت معناداری در واریانس نمرات خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی مشاهده نگردید. چراکه در این مورد، سطح معناداری مقدار F بالاتر از $0/05$ است ($P > 0/05$)؛ بنابراین فرض همگنی واریانس نمرات خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی بین دو گروه پذیرفته می‌شود. همچنین نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نیز نشان می‌دهد که سطح معناداری بالاتر از $0/05$ است و فرض نرمال بودن برای پس‌آزمون خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی برقرار است.

جدول ۳. آزمون کرویت موچلی برای بررسی تساوی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته

عامل درون آزمودنی	آماره موچلی	آماره کای اسکوئر	درجه آزادی	سطح معناداری
خودکارآمدی تصویری	۰/۷۶	۱۵/۲۱	۲	۰/۰۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	۰/۹۳	۴/۰۶	۲	۰/۱۳۱

* $P < 0/01$ ** $P > 0/05$

جدول ۳ نتیجه‌ی آزمون کرویت موچلی را برای بررسی تساوی ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، مقدار آماره‌ی موچلی برای متغیر خودکارآمدی تصویری $0/76$ و از نظر آماری معنادار است ($P < 0/01$). با توجه به نتایج چون آزمون موچلی در مورد خودکارآمدی معنادار شده است کرویت ماتریس کوواریانس متغیر خودکارآمدی رد می‌شود و باید از سطح معناداری آزمون گرین هاوس گیزر برای آزمون فرضیه استفاده کرد. در مورد بهزیستی نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد آماره موچلی $0/93$ بوده و از نظر آماری معنادار نیست ($P > 0/05$). در این مورد چون فرض کرویت ماتریس کوواریانس متغیر بهزیستی روان‌شناختی رعایت شده است، بنابراین نیازی به استفاده از آزمون‌های جایگزین مانند گرین‌هوس-گیزر و هوین فلدت نیست.

جدول ۴. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی نمرات متغیر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری مجذور	مجدور
خودکارآمدی	عامل زمان	۱۳۶۴/۷۰	۲	۵۸۰۷/۱۹	۲۲/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۵۱
تصویری (آزمون کروییت)	عامل زمان*گروه	۱۲۴۲/۷۷	۲	۴۱۴۸/۱۸	۱۶/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۴۳
بهزیستی	عامل زمان	۱۹۹۵/۶۷	۲	۹۹۷/۸۳	۳۴/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷
روان‌شناختی (گرین هاوز-گیزر)	عامل زمان*گروه	۳۳۳۲/۰۳	۲	۱۶۶۶/۰۳	۵۷/۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۹

نتایج جدول ۴ اثرات درون آزمودنی خودکارآمدی تصویری را نشان می‌دهد بر اساس نتایج اثرات درون آزمودنی خودکارآمدی تصویری معنادار است به عبارتی؛ بین میزان بهزیستی در زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. تعامل زمان و گروه نیز معنادار است به عبارتی میانگین خودکارآمدی در سه مرحله آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در گروه کنترل و آزمایش با هم تفاوت معناداری دارد. بر اساس این نتایج می‌توان گفت آموزش خود دلگرم سازی بر خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. همچنین نتایج جدول ۴ اثرات درون آزمودنی بهزیستی روان‌شناختی را نشان می‌دهد بر اساس نتایج اثرات درون آزمودنی بهزیستی روان‌شناختی معنادار است به عبارتی؛ بین میزان بهزیستی روان‌شناختی در زمان پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد. تعامل زمان و گروه نیز معنادار است به عبارتی میانگین بهزیستی روان‌شناختی در سه مرحله آزمون (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) در گروه کنترل و آزمایش با هم تفاوت معناداری دارد. بر اساس این نتایج گفت آموزش خود دلگرم سازی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان اثر معناداری دارد. همچنین به‌منظور مشخص شدن تفاوت زوج میانگین‌ها، آزمون معناداری تفاوت میانگین‌ها انجام شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. آزمون تعقیبی LSD برای بررسی محل تفاوت متغیرهای خودکارآمدی تصویری و

بهزیستی روان‌شناختی در طول زمان

متغیر وابسته	محل تفاوت	تفاوت میانگین‌ها	سطح معناداری
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۶/۶۰**	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تصویری	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۴/۳۰**	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون - پیگیری	۲/۳۵	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون- پس‌آزمون	-۷/۵۱	۰/۰۰۱
بهزیستی روان‌شناختی	پیش‌آزمون - پس‌آزمون	-۶/۵۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون- پیگیری	۱/۰۱	۰/۲۳۶

*P<0/01 **P>0/05

جدول ۷، نتایج آزمون تعقیبی LSD را برای بررسی محل تفاوت متغیرهای بهزیستی روان‌شناختی و خودکارآمدی تصویری در طول زمان نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، در مورد بهزیستی روان‌شناختی، تفاوت میانگین‌های پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار نیست ($p>0/05$). بنابراین می‌توان گفت که نتایج مداخله‌ی آزمایشی در مرحله‌ی پیگیری نیز، پایدار بوده است؛ اما در مورد خودکارآمدی تصویری، تفاوت میانگین‌های پیگیری-پس‌آزمون از لحاظ آماری، معنادار است ($P<0/05$). بنابراین می‌توان گفت که نتایج مداخله‌ی آزمایشی در مرحله‌ی پیگیری، پایدار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی خود دلگرم سازی بر خودکارآمدی تصویری و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان بود. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد؛ آموزش خود دلگرم سازی بر خودکارآمدی تصویری دانش‌آموزان دختر مؤثر است، از جمله پژوهش‌هایی که با نتایج به دست آمده این پژوهش همسو است می‌توان به پژوهش‌های علیزاده و همکاران (۱۳۸۹)، عزیزی (۱۳۹۰)، یاری (۱۳۹۱)، زارع و مهمان‌نوازان (۱۳۹۴)، اشاره کرد. در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان بر اساس نظر بندورا (۲۰۱۰) این‌گونه بیان کرد که ماهیت انگیزه انسان در رسیدن به یک موفقیت تحت تأثیر نقش‌های اجتماعی است و تصمیم‌های شناختی-اجتماعی موجب اعتماد به نفس و تمایل افراد برای دستیابی به چیزی می‌شود. این خصیصه‌ها در سطح جهان به عنوان تأثیر فضای یادگیری دانش‌آموزان تلقی می‌شوند. احساس ارزشمند بودن و درک ارزش مثبت داشتن در هنگام تحقق باعث می‌شود

دانش‌آموزان تلاش کنند برای اینکه از قضاوت منفی دیگران دوری کنند. همچنین خودکارآمدی نقش مهمی در رویارویی افراد در مسائل زندگی دارد و می‌تواند عاملی مؤثر در موقعیت‌های تحصیلی و آموزشی باشد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۰۵). همچنین باورهای خودکارآمدی افراد در مورد توانایی‌هایشان بر میزان تحمل فشار روانی در موقعیت‌های استرس‌زا اثر می‌گذارد، افرادی که باور دارند می‌توانند تهدیدها و فشارهای بالقوه را کنترل کنند، شناخت‌های آشفته‌ساز را به خود راه نمی‌دهند و به‌وسیله آن‌ها پریشان نمی‌شوند و همچنین در این مواقع کنترل خود را از دست نمی‌دهند، در مقابل، نبود باورهای خودکارآمدی در برابر تهدیدها و موقعیت‌های پراسترس بالقوه، به تجربه فشار و برانگیختگی اضطرابی منجر می‌شود (تیموری و همکاران، ۱۳۹۴ نقل از مهدی‌پور و کرد، ۱۳۹۷). همچنین شولمن (۱۹۷۱) رویارویی را راهی برای جنبش‌درمانی می‌داند و آن را اصل مهمی در فرآیند درمانی آدلری می‌داند. از آنجاکه هدف اصلی طرفداران رویکرد آدلر شناخت، تغییر اهداف، باورهای اشتباه، اعمال و رفتارهای مرتبط با آن‌ها است، رویارویی اغلب به‌عنوان روشی برای نگه‌داشتن اهداف و باورهای اشتباه مانند آینه به کار می‌رود. مواجهه فرصتی را برای فرد فراهم می‌کند تا یک تغییر فوری در باورها، رفتارها یا اعمال ایجاد کند. از آنجاکه مواجهه روشی فعال است، مشاور یا درمانگر فرد را از منطق و اهداف شخصی فرد، مالکیت و امکان تغییر آن‌ها آگاه می‌کند. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان این‌گونه بیان کرد که احتمالاً آموزش خود دلگرم‌سازی موجب می‌شود افراد به این باور که می‌توانند بر موقعیتی تسلط یابند، برسند، به توانمندی‌هایشان آگاه شوند، به خود و توانایی‌هایشان ایمان بیاورند، با تقویت عزت‌نفسشان در غلبه بر مشکلات مؤثرتر و با اعتماد به نفس بیشتری عمل کنند و با ایجاد مسئولیت‌پذیری در مواجهه با مشکلات و موانع هوشمندانه‌تر عمل کنند و آمادگی بیشتری در رویارویی با مسائل زندگی داشته باشند.

یافته‌های دیگر پژوهش نشان داد که آموزش خود دلگرم‌سازی بر بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان دختر مؤثر است. از جمله پژوهش‌هایی که با نتایج به‌دست‌آمده این پژوهش همسو است می‌توان به پژوهش منصوری و ناظمی‌پور (۱۳۹۴)، فکوری و عرب‌هاشمی (۱۳۹۵)، فرهادی و امیری (۱۳۹۶)، صفاری‌نیا و همکاران (۱۳۹۶)، فرهادی و همکاران (۱۳۹۸)، اشاره کرد. در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان این‌گونه بیان کرد؛ آموزش خود دلگرم‌سازی به‌عنوان یک مهارت، باعث افزایش استفاده از راهبردهای

شناختی پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌پذیری شده است. همچنین موجب کاهش استفاده از راهبردهای شناختی ملامت خویش و نشخوارگری شده است (آقایوسفی و همکاران، ۱۳۹۴). در حقیقت، به نظر می‌رسد جنبه بسیار مهمی از بهزیستی و رفتار کلی ما تجربه احساسات مثبت باشد. البته، زندگی با موجی از احساسات مثبت غیرممکن است - احتمالاً ناخوشایند است زیرا هیچ نقطه تضادی نیز وجود نخواهد داشت. همچنین دیده‌ایم که تجربه نسبتاً کوتاه‌مدت از یک احساس مثبت خاص به آنچه به‌عنوان «روحیه‌ا» می‌گویم نزدیک‌تر از بهزیستی روان‌شناختی است. از سوی دیگر، فردی که در یک دوره زمانی احساسات مثبت بیشتری را تجربه می‌کند، مطمئناً بهزیستی روان‌شناختی بهتری را تجربه می‌کند (جانسون و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین درک نسبتاً واقعی از خود می‌تواند معیارهای بهداشت روان مانند توانایی راضی بودن، پتانسیل کنترل رویدادهای با اهمیت زندگی، توانایی مراقبت از دیگران، مشغول بودن به کارهای خلاق، خوش‌بینی نسبت به آینده و اعتمادبه‌نفس را به‌صورت مثبت تحت تأثیر قرار دهد (تایلور و براون، ۲۰۰۵ نقل از سلیمی بجزستانی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده می‌توان این‌گونه بیان کرد که احتمالاً از طریق آموزش خود دلگرم سازی افراد نسبت به توانمندی‌های خود آگاهی می‌یابند همچنین نسبت به اهدافشان آگاه می‌شوند، با تعیین هدف و چگونگی دستیابی و برنامه‌ریزی برای رسیدن به آن در واقع امید را در آن‌ها زنده می‌کنیم، کمک می‌کنیم تا به خود و توانایی‌هایشان ایمان بیاورند. با شناسایی ضعف‌های خود و تقویت عزت‌نفسشان در غلبه بر مشکلات مؤثرتر و با اعتمادبه‌نفس بیشتری عمل کند. با برقراری ارتباط مؤثر و برقراری روابط اجتماعی برای مشارکت در امر سلامت دیگران و جامعه اشتیاق بیشتری نشان دهد. کنترل هیجانات و تسلط بر احساسات در آموزش خود دلگرم سازی موجب می‌شود افراد شرکت‌کننده در جلسات در زندگی به نحو مؤثری عمل کرده و برای حل مشکلاتشان هوشمندانه‌تر عمل کنند؛ بنابراین می‌توان نتیجه‌گیری کرد که آموزش خود دلگرم سازی احتمالاً با ایجاد کنترل هیجانات و تسلط بر احساسات، روابط مثبت با دیگر افراد، ایجاد هدف در زندگی، استقلال و پذیرش خود که از مؤلفه‌های بهزیستی روان‌شناختی هستند موجب افزایش بهزیستی روان‌شناختی می‌شود.

بر اساس دیدگاه کانگ و همکاران (۲۰۱۲) محتوای آموزش خود دلگرم سازی بر تفکر محبت‌آمیز، بهبود روابط مثبت، گفتگوی درونی مثبت، هدف‌گرایی، بررسی نقش خود در موقعیت‌های دشوار و شناخت و مبارزه با اشتباهات اساسی زندگی می‌پردازد، بنابراین با وجود این آموزش‌ها و تمرینات مربوط به آن در هر جلسه، افراد تحت آموزش، توانایی‌های شناختی را در شناسایی مسائل و چگونگی چالش با آن‌ها را می‌یابند و به دنبال این چالش‌ها به دلگرم سازی خود و دیگری نیز می‌پردازند، در واقع دلگرم سازی، باعث ایجاد اثرات مثبتی از قبیل، احساس بهتر، کارایی مؤثرتر، غلبه مؤثرتر بر مشکلات، اعتماد به نفس بالاتر و داشتن رغبت بیشتر برای مشارکت در سلامت خود و دیگران می‌شود. در نهایت اثرات این آموزش باعث می‌شود فرد احساس خودکارآمدی و بهزیستی بالاتری داشته باشد.

یکی محدودیت‌های این پژوهش، محدود بودن جامعه آماری به جنسیت دختر بود. محدودیت دیگر عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌گر مانند شرایط محیطی و وضعیت عاطفی آزمودنی‌ها بود. همچنین در این پژوهش متغیرهایی مانند پایگاه اقتصادی-اجتماعی والدین مورد بررسی قرار نگرفت که می‌تواند بر نتایج مؤثر باشد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود تا در پژوهش‌های آتی مطالعه در دو جنس صورت گیرد و تا حد امکان متغیرهای مداخله‌گر کنترل شوند. انجام دادن پژوهش‌های مرتبط با عوامل روان‌شناختی دانش‌آموزان به افزایش سلامت روانی آن‌ها کمک می‌کند بنابراین پیشنهاد می‌شود روان‌شناسان و مشاوران، برنامه‌های آموزشی دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلری را برای بهبود خودکارآمدی و افزایش بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان مورد توجه قرار دهند.

سیاسگزار

بدین وسیله از همکاری تمامی شرکت‌کنندگان و افرادی که ما را در اجرای این پژوهش یاری کرده‌اند تشکر و قدردانی می‌کنیم.

منابع

اصغری، ف.، سعادت، س.، عاطفی کرجوندانی، س. و جانعلی‌زاده کوکنه، س. (۱۳۹۳). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان‌شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴ (۷)، ۵۸۱-۵۹۳.

- آقایوسفی، ع.، مهمان‌نوازان، ا. و دهستانی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خود دلگرم سازی شوناکر مبتنی بر نظریه آدلر بر راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در زنان سرپرست خانوار. *مجله روان‌شناسی و روان‌پزشکی شناختی*، ۲(۳)، ۱-۱۵.
- برجعی، م.، بگیان کوله مرز، م.، بختی، م. و عباسی، م. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلری بر بهبود بهزیستی هیجانی و اجتماعی دانش‌آموزان مدارس شبانه‌روزی. *فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش*، ۱۰(۴)، ۸۳-۱۰۰.
- جعفری شیرازی، ف. (۱۳۹۱). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر بالابردن خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار شهر تهران. *پژوهش‌نامه زنان*. پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۲(۳)، ۴۷-۷۰.
- رابینسون، ج.، جی.، د. و کورمیک، م. (۱۳۹۵). *راهنمای جامع بهداشت روانی و سلامت جسمانی*، ترجمه: شهلا پزشک و ژانت هاشمی آذر. تهران: کتاب ارجمند.
- خانجانی، م.، شهیدی، ش.، فتح‌آبادی، ج.، مظاهری، م. و شکری، ا. (۱۳۹۳). ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی فرم کوتاه (۱۸ سؤالی) مقیاس بهزیستی روان‌شناختی ریف در دانشجویان دختر و پسر. *اندیشه و رفتار در روان‌شناسی بالینی*، ۹(۳۲)، ۲۷-۳۶.
- درایکورس، ر.، کاسل، پ. و فرگوسن، ا. (۲۰۰۴). *انضباط بدون اشک: چگونه تعارضات را در کلاس درس کاهش دهیم و فضای توهم با همکاری ایجاد کنیم؟*، ترجمه حمید علیزاده و علیرضا روحی. (۱۳۹۶). تهران: رسش، چاپ ۳.
- سلیمی بجنستانی، ح.، فرکوراوند، پ. و یونسی، ج. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش خود دلگرم سازی بر سلامت روان زنان دارای همسر معتاد. *فصل‌نامه اعتیاد پژوهی سوء مصرف مواد*، ۹(۳۴)، ۶۷-۷۸.
- صفاری نیا، م.، آقایوسفی، ع.، ر. حسینیان، س. و مهمان‌نوازان، ا. (۱۳۹۶). اثربخشی روان‌درمانی آدلری بر اساس سبک زندگی، علاقه‌ی اجتماعی بر احساس کهنتری و بهزیستی اجتماعی زنان خیانت دیده. *پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، ۷(۲۶)، ۹۷-۱۱۷.
- عزیزی، ح. (۱۳۹۰). *بررسی اثربخشی مشاوره گروهی آدلری بر خودکارآمدی و خودپنداره دانشجویان پسر دانشگاه دولتی بجنورد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
- علیزاده، ح. و سجادی، ح. (۱۳۸۹). *رودولف درایکورس، روابط مسئولانه و احترام متقابل*. تهران: داژه.

علیزاده، ح.، نصیری فرد، ن. و کرمی، ا. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش دلگرمی مبتنی بر رویکرد آدلر بر روی خودکارآمدی عزت‌نفس دختران نوجوان. *نشریه علمی پژوهشی مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، ۴، ۱۴۳-۱۶۸.

فرهادی، ع. و امیری، ح. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مادران با رویکرد آدلری بر بهبود استراتژی‌های مثبت شناختی عاطفی کودکان افسرده و کاهش افسردگی. *کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، موسسه آموزش عالی شان‌دیز*.
فرهادی، ع.، امیری، ح. و حسینی، س. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش والدین با رویکرد آدلری بر کاهش احساس گناه و بهزیستی روان‌شناختی کودکان افسرده. *فصلنامه پژوهش‌های مشاوره*، ۱۸ (۷۱)، ۶۰-۷۹.

فکوری، س. و عرب هاشمی، م. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش دلگرمی بر شادکامی کارکنان آموزش و پرورش شهرستان قوچان، چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

کریم زاده، م. و محسنی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان (شهر تهران). *فصلنامه مطالعات زنان*، ۴ (۲)، ۲۹-۴۹.
منصوری، م. و ناظمی پور، ه. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش والدین با رویکرد آدلری بر بهزیستی روان‌شناختی و تیدگی والدینی مادران کودکان مبتلا به اوتیسم، اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه علوم اجتماعی روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران، مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

مهدی پور، ح. و کرد، ب. (۱۳۹۷). رابطه ذهن آگاهی و خودکارآمدی ادراک‌شده با بهزیستی ذهنی در بین بیماران سرطانی بیمارستان‌های شهر تبریز. *مجله پژوهش پرستاری*، ۱۳ (۱)، ۱۱-۱۷.

یاری، ه. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش گروهی به شیوه آدلری بر افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان دختر مقطع راهنمایی شهرستان گچساران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی*.

یوهانسن، ث. (۲۰۱۰). دین و معنویت در دین و معنویت در روان‌درمانی و مشاوره: رویکردی آدلری با تأکید بر روان‌درمانی و مشاوره با مسلمانان. *ترجمه فرید براتی سده*. (۱۳۹۱). تهران: رشد.

References

- Aghayossefi, A., Mehmnavazan, A. & Dehestani, M. (2015). The effectiveness of training of the Schonaker's self-encouragement based on the Adler's theory on cognitive emotion regulation strategies among the female-headed households. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 2(3), 1-15. [In Persian]

- Alizadeh, H., & Sajjadi, H. (2010). *Rudolf Derikorth, Responsible relationships and mutual respect*. Tehran: Dazhe Publishing. [In Persian]
- Alizadeh, H., Nasirifard, N. & Karami, A. (2010). Adlerian-based encouragement training, self-efficacy and self-esteem of female adolescents studying the effectiveness. *Women's Studies Sociological and Psychological*, 8(4), 143-168. [In Persian]
- Asghari, F., Saadat, S., Atefi Karajvandani, S. & Janalizadeh Kokaneh, S. (2014). The Relationship between Academic Self-Efficacy and Psychological Well-Being, Family Cohesion, and Spiritual Health Among Students of Kharazmi University. *Iranian Journal of Medical Education*, 14(7), 581-593. [In Persian]
- Azizi, H. (2011). *The effectiveness of training Adlerian group counseling on self-efficacy and self-concept of male students of Bojnourd state university*. Master thesis. Allame Tabataba'i University. [In Persian]
- Bahlmann, R., & Dinter, L. D. (2001). Encouragement self-encouragement. An Effect study of the Encouragement Training Schoenaker- Concept. *The Journal of Individual Psychology*, Vol57, No 37, pp 273-288.
- Bandura, A. & Locke. E. A. (2003). Negative Self- Efficacy and goal revisited. *Journal of Applied Psychology*, 98, 87- 99.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1-3.
- Blocky, M. (2011). *The relationship between love and psychological well-being with marital satisfaction*. Master thesis. University of Hormozgan.
- Boehm, J. K., & Kubzansky, L. D. (2012). The heart's content: the association between positive psychological well-being and cardiovascular health. *Psychological bulletin*, 138(4), 655.
- Borjali, M., Beghyan kolemarz, M., Bakhti, M, & Abasi, M. (2014). The Encouragement Training Based on Adlerian Approach and the Social and Emotional Well-Being of Boarding School Students. *Quarterly Journal of Family and Research*, 10(4), 83-100. [In Persian]
- Bright, J (2018, Jan 27). Opinion more support and less shouting. Sydney Morning Herald Retrieved from.
- Caprara, G. V., Pastorelli, C., Regalia, C., Scabini, E., & Bandura, A. (2005). Impact of adolescents' filial self-efficacy on quality of family functioning and satisfaction. *Journal of Research on Adolescence*, 15(1), 71-97.
- Caspaner, L. L., De Milla, A. D. A., & Prins, L. H. (2010). Work Relations That Enhance the Well -Being of Organizations and Individuals. *The Journal of Individual Psychology*, 62(1), 81 -84.
- Dreikrus, R., Cassel, P., & Ferguson, A. (2017). Discipline without tears: How to reduce classroom conflicts and create an atmosphere of illusion by working together?, translated by: Hamid Alizadeh & Alireza Roohi. Rasesh publisher, 3rd edition, (2004).
- Fakouri, S., & Arab Hashemi, M. (2016). The Effectiveness of Encouragement Training on Happiness of Education. *Staff of Quchan City*. [In Persian]
- Farhadi, A., & Amiri, H. (2017). The Effectiveness of Adlerian Mothers' Education on Improving Positive Cognitive Emotional Strategies in Depressed Children and Reducing Depression. International Conference on Psychology, Counseling, Education, Mashhad, Shandiz Institute of Higher Education. [In Persian]
- Farhadi, A., Amiri, H., Hosseini, S. S. (2019). Effectiveness of Educating Parents with Adlerian Approach in Reducing Feeling of Guilt and Improving Psychological Well-being in Children with Depression. *Journal of counseling research*, 18 (71), 60-79. [In Persian]

- Guo, Y., Xu, J., & Liu, X (2018). English language learners' use of self-regulatory strategies for foreign language anxiety in China. *System*, 76, 49-61.
- Horwood, S., & Anglim, J. (2019). Problematic smartphone usage and subjective and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 1(2), 137-164.
- Iri, Y., Fakhri, M. K., & Hasanzadeh, R. (2018). Modeling structural relationships of happiness and psychological well-being with self-efficacy intermediary among students of Farhangian University. *Community Health*.
- Jinks, J., & Morgan, V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, 72(4), 224-230.
- Johansen, S. (2012). *Religion and Spirituality in Religion and Spirituality in Psychotherapy and Counseling: Adlerian approach with emphasis on psychotherapy and counseling with Muslims*. Translated by: Farid Barati sadeh, Roshd publisher, (2010).
- Johnson, S., Robertson, I., & Cooper, C. L. (2018). Psychological Well-Being. In *WELL-BEING* (pp. 45-55). Palgrave Macmillan, Cham.
- Kang, G., Park, T., Han, S., & Park, J. (2012). The effects of an encouragement program on inferiority feeling and self-esteem of children. *International Conference on Automotive Science and Technology, ASNT*, pp 317-324.
- Karimzadeh, M., & Mohseni, N. (2006). Investigate the relationship between academic self-efficacy with academic achievement in high school girl students in Tehran. *Journal of Women's Studies*, 4(2), 25-29.
- Khanjani, M., Shahidi, Sh., Fathabadi, J., Mazaheri, M., & Shokri, A. (2014). Factor structure and psychometric properties of the Ryff's scale of Psychological well-being, short form (18-item) among male and female students. *Thought & Behavior in Clinical Psychology*, 8(32), 27-36. [In Persian]
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198). Oxford: Oxford University Press.
- Mansouri, M. & nazemipour, H. (2015). The effectiveness of Adlerian Parental Education on the Psychological Well-Being and Parental Stress of Mothers of Children with Autism. The first national congress of community integration in the field of social sciences, psychology and education. Tehran, central Community of Empowering Cultural and Social Skills. [In Persian]
- Mehdi pour, H. & Kord, B. (2018). The relationship between mindfulness and perceived self-efficacy with subjective well-being among cancer patients in Tabriz hospitals. *Iranian Journal of Nursing Research*, 13(1), 11-17. [In Persian]
- Pintrich, P. R., & Degroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Robinson, J & Mc cormik, J. (2016). *Comprehensive Guide to Mental Health and Physical Health*. Translated by: Shahla Pezeshk & Jhanet Hashemi azar. Tehran: Arjmand book publisher.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Exploration on the meaning of psychological wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069-1081.
- Ryff, C. D., & Singer, B. (2006). Flourishing under fire: Resilience as a prototype of challenged thriving. In C.L.M. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Positive psychology and the life well-lived* (pp. 15-36). Washington, DC: APA.
- Saffarinia, M., Aghayousefi, A. R., Hoseinian, S., & Mehmannaavazan, A. (2017). The Effectiveness of Adlerian Psychotherapy According of Life Style, Social

- Interest on the Feeling of Inferiority and Social Well-Being of Betrayed Women. *Journal of Social Psychology Research*, 7(26). [In Persian]
- Salimi Bajestani, H., Farkooravand, P., & Younesi, J. (2015). The Effectiveness of Self-Encouragement Training in Mental Health of Women with Addicted Spouses. *Research on Addiction*, 9(34), 67-78. [In Persian]
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (2012). Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self-Regulated Learning. In *Motivation and Self-Regulated Learning* (pp. 123-152). Routledge.
- Shulman, B. H. (1971). Confrontation techniques in Adlerian psychotherapy. *Journal of individual psychology*, 27(2), 167.
- Sweeney, T. J. (2009). *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's approach*. Taylor & Francis.
- Watts, R. E., & Pietrzak, D. (2000). Adlerian "encouragement" and the therapeutic process of solution-focused brief therapy. *Journal of Counseling & Development*, 78(4), 442-447.
- Yari, H. (2012). *The effectiveness of Adlerian group education on increasing social self-efficacy of Gachsaran Middle School Girl Students*. Master thesis, Azad Islamic university. Faculty of Psychology and Educational Sciences. [In Persian]
- Zare, H. & Mehmanavazan, A. (2015). *Educational effect of encouragement on the promotion of public self-efficacy and the resilience of female headed households*. *Female and family studies*, 1. 37-57. [In Persian]
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). Homework practices and academic achievement: The mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30(4), 397-417.

