fpcej.ir

Family Pathology, Counseling & Enrichment

2020. Vol. 6, N. 1 (11): 127- 148.

The effect of Glaser group reality therapy on self-regulation and academic vitality of homeless and abused female students

Sara Karimi Sarakarimi6990@gmail.com
Corresponding Author: M. A of Family Counseling, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Mehri Eliasi
M. A student of school counseling, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Reis Hassan Reis Ssadi
Ph.D. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran.

Somaieh Alimihammadi
M. A of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Zanjan Branch, Zanjan Iran.

Abstract

Considering the increasing number of orphans and abused children and the numerous problems of these children, it seems necessary to pay attention to the factors that promote academic achievement in these children. This study aimed to investigate the effect of Glasser group reality therapy training on the self-regulation and academic vitality of female students. The research method was quasi-experimental with pretest-posttest and control group. The statistical population of the study consisted of all 11 to 13-year-old girls living in the care center for orphaned and abused girls in Qazvin Welfare Organization in 2018. Among them, 26 people were selected by the available sampling method as the research sample and randomly assigned to experimental (n = 13) and control (n = 13) groups. The experimental group underwent group reality therapy training in Glaser (2001) in 8 sessions of 90 minutes as a group (one session per week), while the control group did not intervene. To collect data, the self-regulatory questionnaires of Bofard, et al (1995), and Dehghani-Zadeh and Hossein-Chari (2012) academic vitality questionnaires used. Analysis of covariance using SPSS software version 23 was used to analyze the data. Findings from the analysis of research data showed that by controlling the effect of the pretest, between the mean scores of the experimental and control groups in self-regulatory variables (F = 134/45, P = 0/001, η2= 0.89) and academic vitality (F = 617/86, P = 0/001, η2 = 0.61), there was a significant difference. According to the results of this study, group reality therapy can be used as a suitable and effective way to promote students' self-regulation and academic vitality.

Keywords: *group reality therapy, self-regulation, academic vitality, homeless and abused students*

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

تأثیر واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست

سارا کریمی **نویسنده مسئول:** کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
Sarakarimi6990@gmail.com
مهری الیاسی دانشجوی کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران.
رئیس حسن رئیس سعدی دکتری روانشناسی پرورشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران.
سمیه علی‌محمدی کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد زنجان، زنجان ایران.

چکیده

با توجه به افزایش روزافزون کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست و مشکلات فراوان این کودکان، توجه به عوامل ارتقاء پیشرفت آموزشی در این کودکان ضروری به نظر می‌رسد. این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان دختر انجام شد. روش پژوهش شبه آزمایشی همراه با پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش را همه دختران ۱۱ تا ۱۳ ساله ساکن مرکز نگهداری دختران بی‌سرپرست و بدسرپرست سازمان بهزیستی استان قزوین در سال ۱۳۹۷ تشکیل داند. از میان آن‌ها ۲۶ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۳ نفر) و گواه (۱۳ نفر) گمارش شدند. گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی (هر هفته یک جلسه) تحت آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر (۲۰۰۱) قرار گرفتند، درحالی‌که گروه گواه هیچ مداخله‌ای را دریافت نکردند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودتنظیمی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) و سرزندگی آموزشی دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱)، استفاده شد. جهت تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳، استفاده شد. یافته‌های برآمده از تحلیل داده‌های پژوهش نشان داد که با گواه اثر پیش آزمون، میان میانگین نمرات افراد گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای خودتنظیمی (F= ۱۳۴/۴۵، P= 001/0 و ۰/۸۹ = η2) و سرزندگی آموزشی (F=۶۱۷/۸۶، P= 001/0 و ۰/۶۱ = η2)، تفاوت معناداری وجود داشت. با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان از واقعیت درمانی گروهی به‌عنوان روشی مناسب و کارآمد جهت ارتقاء خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان بهره برد.

واژه‌های کلیدی: *واقعیت درمانی گروهی، خودتنظیمی، سرزندگی آموزشی، دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بدسرپرست*

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

مقدمه

خانواده نهاد اجتماعی است که رشد کودک و شخصیت او را در بزرگ‌سالی شکل می‌دهد و کودکانی که از تجربه محیطی سرشار از عشق و دل‌بستگی بی‌بهره باشند در معرض بحران‌های اجتماعی، اخلاقی و آموزشی قرار می‌گیرند (متمبنی، ۲۰۱۳). کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از حضور پرورشی، روان-شناختی، حمایت کارآمد والدین و نیز از مزایای زندگی در خانواده بی‌بهره هستند. مراقبت، درک همدلانه و مشارکت، ساختار قدرت شفاف و حل مسئله از کارکردهای ضروری خانواده است؛ ولی کودکان بی‌سرپرست و بدسرپرست از این نعمت بی‌بهره هستند و در مراکز شبه خانواده بی‌بهره هستند و در مراکز شبه خانواده رشد می‌کنند، هرچند هدف اصلی این مراکز تأمین کارکردهای اصلی خانواده برای این کودکان هست، ولی با انتقال آن‌ها از محیط خانواده به محیط با آسیب کمتر کافی به نظر نمی‌رسد، سوگ برآمده از نبود خانواده این کودکان را در معرض مشکلات روان‌شناختی و آموزشی بی‌شماری قرار می‌دهد که منجر به کاهش کارکرد آن‌ها در زندگی شخصی و آموزشی می‌شود (گنزالز گارسیا و همکاران، ۲۰۱۷؛ حمیدی، سیمینیان و زندی پور، ۱۳۹۶). از مهم‌ترین متغیرها در سلامت بافت آموزشی سیستم آموزشی هر کشوری، سرزندگی آموزشی[1] است که حسی درونی برای تضمین سلامت ذهنی است و درواقع پژوهشگران آن را راهی سودمند و ساده برای درک مفهوم بهزیستی دانش‌آموزان عنوان کرده‌اند (ساراه، پاول و لیزا، ۲۰۱۳). درواقع این متغیر تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله‌ای دانش‌آموزان در برابر مشکلات آموزشی آن‌ها دارد. سرزندگی آموزشی، تاب‌آوری آموزشی را در چارچوب روان‌شناسی مثبت بازتاب می‌دهد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

سرزندگی انرژی نشئت‌گرفته از خود فرد است؛ این انرژی از منابع درونی سرچشمه می‌گیرد. کسانی که سرزندگی بالایی دارند، توان بیشتری در به‌کارگیری امکانات خود یا شرکت فعال در کنش‌وری‌های مرتبط با سلامت دارند و منابع بیشتری از انرژی را می‌توانند به خدمت بگیرند (ریان و فردریک، ۱۹۹۷). سرزندگی آموزشی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در رویارویی با موانع و چالش‌های آموزشی و فائق آمدن بر آن‌ها است (کامرفورد، باتیسون و تورمی، ۲۰۱۵). در تعریفی دیگر سرزندگی آموزشی به‌عنوان پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانع عرصه جاری و مداوم تحصیل تعریف‌شده است (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس – اسبورن، ۲۰۱۱). هنگامی فردی کاری را به‌صورت خودجوش انجام می‌دهد، نه‌تنها احساس خستگی نمی‌کند،

1. academic vitality

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱). بهار و تابستان ۱۳۹۹

بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند (دویجن، راسنستیل، اسچاتس، اسمالنبراک و داهمن، ۲۰۱۱).

در زندگی روزانه آموزشی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (ازجمله نمرات ضعیف، سطوح تنیدگی، تهدید اعتمادبه‌نفس درنتیجه‌ی کارکرد، کاهش انگیزش و همکنش و غیره) رویارو می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، ولی گروه دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند (پورعبدل، صبحی قرا ملکی و عباسی، ۱۳۹۴) که باعث می‌شود تا سرزندگی آموزشی آن‌ها تحت تأثیر قرار گیرد. ازجمله عوامل روانی پیش‌بینی کننده سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان، می‌توان به خودتنظیمی اشاره کرد (کیانی و کریمیان پور، ۱۳۹۸؛ فیلی، رفیعی بخش و ایزدی، ۱۳۹۸؛ کابینی مقدم، انتصار فومنی، حجازی و اسدزاده، ۱۳۹۷).

خودتنظیمی، یک جنبه مهم یادگیری و کارکرد آموزشی دانش‌آموزان در محیط کلاسی است. دیدگاه‌های خودتنظیمی به‌طورکلی به دنبال این سؤالات هستند که بدانند چرا و چگونه دانش‌آموزان به یادگیری روی می‌آورند؟ و برای یادگیری مستقل چه چیزی را می‌باید درباره خود و کارهای آموزشی خود بدانند؟ به‌بیان‌دیگر دانش‌آموزان چگونه یادگیری خود را هدایت می‌کنند؟ و چگونه انتخاب راهبردهای شناختی، فراشناختی و رفتاری موجب افزایش تلاش آن‌ها می‌گردد؟ (ریسانن، پوستاروف و لیندبلوم-یلانی، ۲۰۱۶). خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرآیند آموزش و یادگیری دارد و سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه شناخت، عواطف و یا رفتارهای خود را در جهت دستیابی به اهداف گسترش دهند و تقویت کنند (کازان، ۲۰۱۳). خودتنظیمی باعث می‌شود که یادگیرندگان در دانش فراشناختی کسب مهارت کرده و بدانند که چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین چگونه در مراحل گوناگون یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خود نظارتی، خودکنترلی و خود سنجی کنند (برادبنت ۲۰۱۷). مهم‌ترین راهبرهای خودتنظیمی دربرگیرنده راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع هستند. راهبردهای شناختی به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به یادگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده است، اطلاق می‌شود و دربرگیرنده مرور، بسط دهی و سازمان‌دهی است. راهبردهای فراشناختی، راهبردهایی جهت نظارت هستند و برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها مورداستفاده قرار می‌گیرند و دربرگیرنده برنامه‌ریزی،

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

نظارت و نظم دهی است (پربرتاوشی، برجعلی و کیامنش، ۱۳۹۷). راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی تسهیل‌کننده بوده و یادگیرندگان معمولاً از آن‌ها برای مهار و اداره محیط مانند مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می‌کنند (دی‌اسمول، هیروگ و کیر، دیواس و وندیولد، ۲۰۱۸). خودتنظیمی، پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد و یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر است (کیم، وانگ، اهن و بانگ، ۲۰۱۵). به‌کارگیری انواع راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد که شخصاً به رفتار و محیطشان نظم دهند (برادبنت، ۲۰۱۷). همچنین، فراگیران خود نظم یافته، علاوه بر آگاهی از راهبردهای یادگیری و به‌کارگیری اثربخش آن‌ها، از توانایی حفظ یا ارتقای سطح انگیزش خود برای به انجام رسانیدن وظایف تحصیلی حتی در شرایطی که با تکالیف پیچیده و دشوار یا یکنواخت و کسل‌کننده روبه‌رو می‌گردند، برخوردارند (جلیل زاده و زارعی، ۱۳۹۷).

با توجه به آنچه بیان شد، نیاز به مداخله‌ای که بتواند بر خودتنظیمی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد و به بهبود کارکرد آموزشی این دانش‌آموزان کمک کند، احساس می‌شود. در این رابطه، واقعیت درمانی[1] گلاسر (۱۹۹۸) یکی از مداخلاتی است که در این رابطه نتایج قابل‌قبولی را نشان داده است (میسون، ۲۰۱۶). واقعیت درمانی مجموعه‌ای از روش‌ها، فن‌ها و ابزارهایی است که در جهت کمک به افراد برای حرکت از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده، از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد و مهم‌تر از همه از سبک زندگی ناخشنود به سبک زندگی خشنود است (گلاسر و گلاسر، ۲۰۱۰). به عقیده هوات (۲۰۰۱) واقعیت درمانی می‌تواند در مدارس راهنمایی و ابتدایی برای دانش‌آموزان به‌کاربرده شود. به‌طوری‌که آن‌ها بتوانند مفهوم انتخاب و مسئولیت را درک کنند. روند درمان در واقعیت درمانی از دو جریان اصلی ساخته‌شده است: نخست ایجاد یک محیط امن و قابل‌اعتماد که به فرد در کشف آنچه واقعاً می‌خواهد، کمک کند و منعکس‌کننده آنچه در حال حاضر انجام می‌دهد باشد و سپس ایجاد یک برنامه جدید جهت برآورده ساختن نیازهای فرد به شکل مؤثر در آینده (کیم، ۲۰۰۵). واقعیت درمانی به مراجعین کمک می‌کند، امیدها و رؤیاهای خود را کشف کنند و این دربرگیرنده تشویق مراجعین برای روشن کردن چیزهایی که می‌خواهند و یا امیدوارند که مشاوره برای آن‌ها فراهم کند است (وابولدینگ، ۲۰۱۳). چراکه گاه خود مراجعین نیز به‌طور دقیق از این موارد آگاهی ندارند و این

1. reality therapy

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

مسئله درباره دانش‌آموزان نوجوان که در این دوره معمولاً نوعی احساس سردرگمی را تجربه می‌کنند بسیار بیشتر است. در روند درمان مشخص می‌شود که دانش‌آموز تا چه حد حاضر است برای تغییر اوضاع تلاش کند؛ و پس‌ازآن مشخص کند برای رسیدن به این اهداف چه‌کارهایی را می‌خواهد انجام دهد. چراکه در واقعیت درمانی مهم‌ترین عامل تغییر رفتار مراجعین تغییر در اعمال خود است که منجر به تغییر در احساس و تفکر می‌شود. در این مرحله برنامه‌ای برای تغییر مشخص می‌شود و دانش‌آموزان متعهد می‌شوند که برنامه را اجرا کنند. در همه مراحل درمان، درمانگر تلاش می‌کند مراجع این مسئله را متوجه شود که مسئول تغییر اوضاع، خود اوست و تنها خود او با انتخاب‌های متفاوت می‌تواند به نتیجه متفاوت دست یابد (نیکبخت، عبد خدایی و حسن‌آبادی، ۱۳۹۳؛ یائو، چن، شان و هارو، ۲۰۱۷). در این رابطه، نتایج مطالعات انجام‌شده نشان‌دهنده اثربخشی واقعیت درمانی بر افزایش سرزندگی آموزشی (سلیمانی، غفاری و باعزت، ۱۳۹۷)، سرسختی روان‌شناختی و پیشرفت آموزشی (عبدی دهکردی، شریفی، غضنفری و صولتی، ۱۳۹۸؛ صفوی گردینی، بحرینیان و شهابی زاده، ۱۳۹۴؛ مشتاق و بقولی، ۱۳۹۴)، خودکارآمدی آموزشی (قریشی و بهبودی، ۱۳۹۶)، سازگاری اجتماعی (بابایی و رضاخانی، ۱۳۹۶)، انگیزش موفقیت و حل مسئله (مسعودی و مالداری، ۱۳۹۵)، خودکنترلی (شریفی و فتحی پور، ۱۳۹۵)، عزت‌نفس و خودپنداره مثبت (فرنودیان، ۲۰۱۶؛ پاترسون، چانگ و کالینز، ۲۰۱۵؛ کیم، ۲۰۰۸) و خودپنداره آموزشی (سلیمانی، غفاری و باعزت، ۱۳۹۸)، است.

با توجه به ارتباط مفاهیم موجود در رویکرد واقعیت درمانی و کاربرد آن با دانش‌آموزان و محیط آموزشی و ازآنجایی‌که اکثر مطالعات پیشین به دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری پرداخته‌اند و مطالعات اندکی بر روی دانش‌آموزان بی‌سرپرست و بد سرپرست که با چالش‌های بی‌شماری روبه‌رو هستند صورت گرفته است، در این پژوهش محقق بر آن آمد تا به بررسی تأثیر آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست بپردازد.

روش

این پژوهش از نوع شبه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش دربرگیرنده همه دختران ۱۱ تا ۱۳ ساله ساکن مرکز نگهداری دختران بی‌سرپرست و بدسرپرست سازمان بهزیستی استان قزوین در سال ۱۳۹۷ بودند. جامعه متشکل از ۳۰ بود که در زمان پژوهش به

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

دلایلی نظیر بازگشت به خانواده به ۲۶ نفر رسید و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۳ نفر) و گواه (۱۳ نفر) گمارش شدند. روش نمونه‌گیری در این پژوهش در دسترس بود. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: نداشتن اختلال‌های حاد روان‌شناختی (به تشخیص روان‌شناس)، میانگین سنی ۱۳-۱۱ و نداشتن مشکلات جسمی. ملاک‌های خروج مشتمل بر داشتن نوعی بیماری پزشکی که فرد را وادار به جستجوی فوری درمان سازد، عدم تمایل به ادامه آموزش و غیبت بیش از دو جلسه بود.

ابزارها

الف) پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی[1]: برای اندازه‌گیری میزان استفاده شرکت‌کنندگان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد استفاده‌شده است. این پرسشنامه را بوفارد، بوریس ورت، وزیو و لاروشه در سال ۱۹۹۵ طراحی کرده‌اند (عطاردی و کارشکی، ۱۳۹۲) که سازهٔ خودتنظیمی را در اندازه‌های پنج‌درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج می‌سنجد. این مقیاس مشتمل بر ۱۴ گویه است و برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته که دربرگیرنده کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به‌صورت معکوس است. نمونه‌هایی از سؤالات بدین شرح‌اند: من روش‌های خاصی را برای خلاصه کردن مطالب درسی به کار می‌برم. سعی می‌کنم میان آنچه در حال مطالعه آن هستم و آن چیزهایی که از قبل می‌دانستم پیوند برقرار کنم. گاهی اوقات هنگام درس خواندن مکثی می‌کنم تا بفهمم چگونه بخش‌های گوناگون درس را با هم ارتباط دهم. در موقع درس خواندن مسائل یا تمرین‌های گوناگون حل می‌کنم یا سؤالات بی‌شماری از درس بیرون می‌کشم و به آن‌ها جواب می‌دهم. این مقیاس ۳ مؤلفه دارد که دربرگیرنده راهبردهای شناختی (۵ گویه) دربرگیرنده سؤالات ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۱۲، راهبردهای انگیزشی (۳ گویه) دربرگیرنده سؤالات ۶، ۸ و ۱۱، راهبردهای فراشناختی (۶ گویه) دربرگیرنده سؤالات ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. برای اندازه‌گیری خودتنظیمی در یادگیری میانگین نمرات ۳ مؤلفه با هم جمع شده و یک نمرهٔ کلی خودتنظیمی به خود اختصاص می‌دهد. کدیور (۱۳۸۰) ضریب اعتبار را با روش آلفای کرونباخ، ۷۱٪ گزارش کرده و نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی میان سؤالات مناسب بوده است و پرسشنامه می‌تواند ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین کند. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان، ابوالقاسمی، عشوری نژاد و موسوی (۱۳۹۰) اعتبار پرسشنامه براساس اجرای آزمایشی روی ۳۰ دانشجو و با آلفای کرونباخ، ۰/۷۶ به‌دست‌آمده است. عطاردی و کارشکی

1. self- regulation scale

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

(۱۳۹۲) ضریب پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۲ گزارش کرده است. روایی این آزمون از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی‌شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹ به دست آمد.

ب) مقیاس سرزندگی آموزشی[1]: دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) پرسشنامه سرزندگی آموزشی را با الگوگیری از مقیاس سرزندگی آموزشی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. این ابزار دارای ۹ گویه است و درجه موافقت یا مخالفت پاسخ‌دهنده را در دامنه پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) می‌سنجد. حاصل جمع نمرات هر فرد درمجموع ۹ گویه، یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشان‌دهنده میزان سرزندگی آموزشی او است. به‌این‌ترتیب نمره محتمل برای هر فرد میان ۹ تا ۴۵ خواهد بود. دهقانی زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) برای احراز روایی این پرسشنامه از تحلیل مؤلفه اصلی با چرخش واریماکس استفاده کردند. بار عاملی گویه‌ها میان ۰/۵۰ تا ۰/۶۴ بود. همچنین، نتایج آزمون‌های میزان کفایت نمونه‌برداری (۰/۸۳) و آزمون کرویت بارتلت (۳۶۰/۶۱) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عامل بود. نمودار سنگ‌ریزه و مقادیر ارزش‌های ویژه بالاتر از یک نشان داد که یک عامل قابل‌استخراج است. درمجموع ۹ گویه مذکور ۳۷ درصد واریانس متغیر سرزندگی آموزشی را تبیین کردند. اعتبار این ابزار نیز با به‌کارگیری روش آلفای کرونباخ و باز آزمایی به ترتیب ضرایب ۰/۸۰ و ۰/۷۳ به دست آمد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

برنامه مداخله

اعضای گروه آزمایش در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به‌صورت گروهی (هر هفته یک جلسه) تحت آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر (۲۰۰۱) به شرح زیر قرار گرفتند:

جلسه نخست: سلام و احوال‌پرسی و آشنایی اعضای گروه با همدیگر، بیان قوانین حاکم بر گروه و برقراری رابطه عاطفی میان اعضا و درمانگر.

جلسه دوم: آموزش مفاهیم نظریه واقعیت درمانی، معرفی چرایی و چگونگی صدور رفتار از سوی افراد، تمرکز بر شناخت و آگاهی اعضاء از خود و نحوه تأثیر این شناخت بر خود و دیگران و شناسایی نقاط قوت و منفی خود و تلاش برای ارتقاء خودتنظیمی.

1. academic vitality scale

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

جلسه سوم: معرفی رفتار کلی و آشناسازی افراد گروه با چهار مؤلفه رفتار کلی (فکر، عمل، احساس و فیزیولوژی)، آموزش مهارت تصمیم‌گیری و بررسی تغییر در افکار، احساس، اعمال، فیزیولوژیک در زمان حال.

جلسه چهارم: آشنایی، معرفی و توضیح تعارض‌های چهارگانه و رفتارهای اجباری.

جلسه پنجم: آشنایی با هیجانات ازجمله اضطراب و افسردگی از دیدگاه واقعیت درمانی و آموزش مهارت تن آرامی برای کنترل و تنظیم هیجانات و افزایش سرزندگی.

جلسه ششم: معرفی رفتارهای تخریب‌گر و سازنده در روابط و آموزش زندگی کردن در زمان حال.

جلسه هفتم: آموزش اصول دهگانه نظریه انتخاب، پذیرش مسئولیت در قبال رفتار.

جلسه هشتم: آشنایی با ویژگی‌های یک برنامه عملی خوب برای ایجاد تغییر.

شیوه اجرای پژوهش

جهت انجام پژوهش با مراجعه به مرکز نگهداری دختران بی‌سرپرست و بدسرپرست سازمان بهزیستی استان قزوین و انتخاب حجم نمونه با رضایت کتبی و گمارش آن‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه، پرسشنامه‌های پژوهش به‌صورت گروهی بر روی افراد حاضر در پژوهش اجرا گردید. جهت رعایت اخلاق در پژوهش رضایت افراد برای شرکت در برنامه مداخله کسب و از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. همچنین به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخله را دریافت خواهند نمود. همچنین به هر دو گروه اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی می‌ماند و نیازی به درج نام نیست. در این پژوهش برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده‌شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون کلموگروف – اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای بررسی برابری واریانس‌ها، تحلیل رگرسیون جهت بررسی شیب‌خط رگرسیون، همچنین از تحلیل کوواریانس برای بررسی فرضیه‌های پژوهش استفاده گردید. نتایج آماری با به‌کارگیری نرم‌افزار آماری اس. پی.اس.اس نسخه ۲۳، مورد تجزیه‌وتحلیل قرارگرفته است.

یافته‌ها

در جدول شماره ۱، شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) متغیرهای پژوهش ارائه‌شده است.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱). بهار و تابستان ۱۳۹۹

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیرهای خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی به تفکیک گروه و مرحله آزمون

متغیر	مرحله	گروه			
		آزمایش		گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۳۱/۳۳	۳/۱۳	۳۰/۴۵	۳/۶۵
	پس‌آزمون	۴۹/۹۸	۵/۲۳	۲۹/۶۵	۳/۱۶
سرزندگی آموزشی	پیش‌آزمون	۲۴/۲۳	۴/۶۷	۲۴/۱۸	۴/۸۷
	پس‌آزمون	۳۵/۴۵	۵/۸۹	۲۳/۸۹	۴/۶۵

قبل از ارائه نتایج تحلیل آزمون کوواریانس، پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک سنجیده شد. نتایج آزمون لوین جهت بررسی تساوی واریانس گروه‌ها در متغیرهای خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی، نشان داد، سطح معناداری به‌دست‌آمده در متغیرهای وابسته پژوهش بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۰/۹۵ اطمینان می‌توان قضاوت کرد که گروه‌های آزمایش و گواه ازنظر پراکندگی متغیرهای خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی در مرحله پیش‌آزمون یکسان می‌باشند. همچنین نتایج آزمون کلموگروف – اسمیرنوف به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته پژوهش نشان داد، شرط نرمال بودن توزیع نمرات متغیرهای وابسته در مرحله پس‌آزمون رعایت گردیده است (P> ۰/۰۵). در ادامه نتایج آزمون فرض همگنی شیب رگرسیون نشان داد، داده‌ها از فرضیه همگنی شیب رگرسیون در سطح (P> ۰/۰۵) پشتیبانی می‌کنند. به‌منظور بررسی تفاوت میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و گواه از آزمون لامبدای ویکلز استفاده شد که نتایج نشان داد، آزمون لامبدای ویلکز با مقداری برابر با ارزش ۰/۷۷ و F= ۷/۴۶با حذف اثر متغیرهای همپراش، تفاوت در اثربخشی مداخله، حداقل در یکی از متغیرهای وابسته پژوهش معنادار است (p<۰/۰۱).

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری

آزمون	ارزش	F	معناداری	مجذور اتا
اثر پیلایی	۰/۷۷	۷/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
لامبدای ویلکز	۰/۷۷	۷/۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۱
اثر هتلینگ	۰/۷۷	۶/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۱
بزرگ‌ترین ریشه‌روی	۰/۷۷	۶/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۷۱

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

همان‌طور که نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد، با گواه اثر پیش‌آزمون، میان میانگین نمرات پس‌آزمون دو گروه آمایش و گواه در متغیرهای خودتنظیمی (F= ۱۳۴/۴۵، P= ۰/۰۰۱ و η^2 = ۰/۸۹) و سرزندگی آموزشی (F= ۶۱۷/۸۶، P= ۰/۰۰۱ و η^2 = ۰/۶۱)، تفاوت معناداری وجود دارد (P<۰/۰۰۱)؛ بنابراین، با توجه به میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش در متغیرهای خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی می‌توان گفت که آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر افزایش خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان، مؤثر بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس به‌منظور بررسی تأثیر آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان

متغیرها	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	P	F	Eta^2
خودتنظیمی	گروه	۱۶۷۸/۴۵	۱	۱۶۸۶/۴۵	۰/۰۰۱	۱۳۴/۷۶	۰/۸۹
سرزندگی آموزشی	گروه	۶۱۷/۸۶	۱	۶۱۷/۸۶	۰/۰۰۱	۵۶/۱۸	۰/۶۱

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست انجام شد.

یافته‌ها درباره فرضیه نخست پژوهش نشان داد که آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست مؤثر بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های عبدی دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)، بابایی و رضاخانی (۱۳۹۶)، شریفی و فتحی پور (۱۳۹۵)، مشتاق و بقولی (۱۳۹۴)، یائو و همکاران (۲۰۱۷)، فرنودیان (۲۰۱۶)، پاترسون و همکاران (۲۰۱۵) و کیم (۲۰۰۸)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که واقعیت درمانی گروهی به دانش‌آموزان می‌آموزد که می‌توانند بر زندگی خودکنترل داشته باشند، به آن‌ها کمک می‌کند تا از مهار شدن توسط نیروهای بیرونی جهان رهایی یابند و به آن‌ها آموزش می‌دهد که همه مهارها باید از درون خودشان اعمال شود (عبدی دهکردی و همکاران، ۱۳۹۸). هدف واقعیت درمانی این است که فرد دوباره مهار زندگی خود را به دست آورد. روش گلاسر به افراد می‌فهماند که وضعیت کنونی‌شان را خود انتخاب کرده‌اند و ازاین‌رو باید مسئولیت آن را بپذیرند. همچنین، به آن‌ها یاد می‌دهد که می‌توانند وضعیت بهتری را انتخاب کنند و کمک می‌کند تا افراد به انتخاب‌های بهتری دست یابند (کیم، ۲۰۰۸). این

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

درمان می‌تواند موجب ایجاد طرز تفکری مناسب شود و افراد می‌توانند چگونگی شناخت ارزیابی‌های غیرمنطقی و نامعقول خود را بیاموزند. طبعاً به افراد قدرت می‌دهد تا با مشکلات پیش رو مقابله‌ای سالم داشته باشند، بر سختی‌ها فائق آیند و با جریان زندگی حرکت کنند. این آموزش، احتمالاً می‌تواند منشأ تغییرات، ازجمله تغییر در نگرش‌ها و باورها باشد و به افزایش خودتنظیمی افراد کمک کند. به نظر گلاسر (۱۹۹۸) رفتار کلی که فرد کنترل مستقیمی بر آن دارد، او را به‌سوی مسئولیت‌پذیری اعمال و افکاری که انتخاب نموده و احساس و فیزیولوژیکی که به‌صورت غیرمستقیم نشئت‌گرفته از افکار هست را نیز به تسلط کنترل درونی که نشانه سلامت روانی است، سوق می‌دهد و خودتنظیمی فرد را با کنترل درونی و انتخاب اعمال و رفتارها به شیوه آگاهانه و مسئولیت‌پذیری در برابر این انتخاب، افزایش می‌دهد (میسون، ۲۰۱۶). در این پژوهش درمانگر با چالش کشیدن باورهای شناختی ناکارآمدی که دانش‌آموزان درباره خودشان و توانایی‌هایشان داشتند و جایگزین کردن آن با باورهای شناختی کارآمد، توانست تغییراتی در این باورهای دانش‌آموزان ایجاد کند که به افزایش نمرات خودتنظیمی آن‌ها انجامید. همچنین، مفهوم‌سازی نیازها در چارچوب نظریه کنترل درونی، ایجاد نگرش واقع‌بینانه برای ارضاء نیازهایشان و تأثیر تلاش و کوشش و حفظ خودتنظیمی برای ارضای نیازهای دانش‌آموزان، از مؤلفه‌های شناختی مداخله بود که به اعتقاد پژوهشگر از عوامل اصلی افزایش خودتنظیمی این دانش‌آموزان به شمار می‌رود. همچنین، تأکید بر آزادی و مسئولیت در رویکرد واقعیت درمانی (گلاسر و گلایر، ۲۰۱۰) این امکان را به دانش‌آموزان داد که تجربیات ناخوشایند خود را بپذیرند و هنگامی این تجربیات کمتر تهدیدکننده به نظر برسد، تأثیر منفی کمتری بر خودتنظیمی می‌گذارند.

یافته‌ها درباره فرضیه دوم پژوهش نشان داد که آموزش واقعیت درمانی گروهی گلاسر بر افزایش سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست مؤثر بود. این یافته با نتایج مطالعات سلیمانی و همکاران (۱۳۹۸)، عبدی دهکردی و همکاران (۱۳۹۸)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۷)، قریشی و بهبودی (۱۳۹۶)، مسعودی و مالداری (۱۳۹۵)، صفوی گردینی و همکاران (۱۳۹۴) و چانگ و کالینز (۲۰۱۵)، همسو است. گلاسر (۱۹۹۸) روش درمانی خود را به‌عنوان یک فرآیند آموزشی و نه صرفاً درمانی در نظر گرفته و معتقد است که در این روش، بیشتر آموزش انجام می‌شود تا معالجه. علاوه بر این، همان‌طور گلاسر (۲۰۱۰) اشاره می‌کند، مجموعه روش‌ها، فنون و ابزارهای واقعیت درمانی به افراد کمک می‌کند تا از انتخاب‌های مخرب به انتخاب‌های سازنده و از رفتارهای ناکارآمد به رفتارهای کارآمد پیش روند. ازاین‌رو، می‌توان انتظار داشت که دانش‌آموزان در اثر واقعیت درمانی، آمادگی و آگاهی

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

بیشتری برای درک واقع‌بینانه از وضعیت آموزشی و زندگی خودشان پیدا کنند و متعاقب آن، قضاوت‌ها، انتخاب‌ها و هدف‌گذاری‌های منطقی، قابل‌دسترس و سازنده‌ای متناسب با نقاط ضعف و قوت خود انجام دهند. ازآنجاکه در واقعیت درمانی، رویارویی واقع‌بینانه با مسائل، مسئولیت‌پذیری در قبال انتخاب‌ها و طرز رویارویی با موضوعات، انتخاب آگاهانه و واقع‌بینانه برای ایجاد تغییر در فکر و عمل و عدم استفاده‌ی توجیه از مشکلات و وقایع گذشته برای سلب مسئولیت‌پذیری در زمان حال، موردتوجه است (عبدالهی مهربان، شفیع‌آبادی و بهبودی، ۱۳۹۳). در طراحی جلسه‌های آموزشی در پژوهش حاضر، تلاش شد بر اساس بنیان‌های نظری و فنون واقعیت درمانی، برای دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش، ادراک ارزشمندی ایجاد شود و امکان حضور مؤثرشان در جلسه‌ها به رسمیت شناخته شود تا در مسیر برنامه-ریزی بر اساس هدف‌گذاری‌های واقع‌بینانه‌ی جدید قرار گیرند. تلاش درمانگر برای کمک به دانش‌آموزان جهت شناسایی احساسات و نیازهای خود، تفسیر و تعیین کارکرد آن‌ها به‌گونه‌ای سازنده و انتخاب بهترین و واقع‌بینانه‌ترین راه‌ها برای رسیدن به آن‌ها، نقش بسزایی در افزایش سطح سرزندگی تحصیلی آنان داشت. دانش‌آموزان طی این جلسه‌ها، حرمت خود و پشتکار بیشتر و البته تمایل به برنامه‌ریزی برای رسیدن به اهداف واقع‌بینانه‌ی جدید را تجربه کردند و موضوعاتی همچون مدرسه، درس و تکالیف درسی را در دنیای مطلوب خود جای دادند؛ چراکه آن‌ها را کمتر تهدیدکننده در نظر گرفتند. علاوه بر این، در روند واقعیت درمانی نوعی سازگاری و حس وظیفه‌شناسی در دانش‌آموزان تقویت گردید. این تفکر به فرد مسئولیت‌پذیری را یادآور می‌شود و دیگر دانش‌آموزان نمی‌توانند از راهبرد دلیل‌تراشی استفاده کنند. به عبارتی تقویت حس مسئولیت‌پذیری موجب می‌گردد که دانش‌آموزان کمتر از راهبردهای ناکارآمد توجیه خود استفاده نمایند و می‌بایست پیامدهای مثبت و منفی هر آنچه را که انجام می‌دهند، بپذیرند. همچنین در این درمان اعتقاد بر این است که تغییر درمانی بدون تعهد جدی دانش‌آموزان به طرح‌ریزی انجام‌شده در جلسات درمان ممکن نیست. ازاین‌رو، متعهد سازی دانش‌آموزان به عملی سازی طرح‌های برآمده از مباحثات گروهی، یکی از اهداف اصلی مداخله در پژوهش حاضر بود. این موضوع با توجه به ویژگی‌های خاص روان‌شناختی دوره نوجوانی از اهمیت به سزایی برخوردار است. تفکر آرمان‌گرایانه آن‌ها ازیک‌طرف و درگیری آن‌ها در فرایند هویت‌یابی از طرف دیگر، عواملی هستند که به متعهد شدن آن‌ها به طرح‌های درمانی کمک می‌کنند. تفکر آرمان‌گرایانه احساس توانمندی بیشتر در عملی سازی تغییرات لازم در زندگی شخصی را به همراه دارد و درگیری در فرایند هویت‌یابی که مشخصه آن جست‌وجوگری برای یافتن گزینه‌هایی است که ارزش تعهد داشته باشند، باعث می‌شود که نوجوانان به آنچه گروه و به-ویژه مشاور ارزش زیادی برای آن قائل است، متعهد شوند. در پژوهش حاضر، استقبال مشتاقانه دانش-

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱)، بهار و تابستان ۱۳۹۹

آموزان از تکالیف پیشنهادشده در گروه و تلاش برای پیشی گرفتن از همدیگر در انجام تکالیف درمانی، یکی دیگر از عوامل مهم افزایش سرزندگی آموزشی بود.

محدودیت‌ها و پیشنهادها. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده است که ازجمله آن‌ها می‌توان به به‌کارگیری ابزار خودگزارش‌دهی اشاره کرد که ممکن است افراد در ابراز مشکلات خود و پاسخ به پرسشنامه‌ها صداقت و دقت کامل را بـه خرج نداده باشند و با توجه به تأثیر عوامل انسانی، در نتایج پژوهش محدودیت‌هایی در این خصـوص بـه وجود آمده باشد. علاوه بر این، در این پژوهش اثرات مداخله مورد پیگیری قرار نگرفت. همچنین، این مطالعه بر روی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست و بدسرپرست انجام شد که نتایج آن قابل‌تعمیم به گروه دانش‌آموزان پسر و جوامع دانش‌آموزان عادی نیست؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود اثربخشی این مداخله بر روی آزمودنی‌های سایر گروه‌های سنی موردبررسی قرار گیرد، بر روی هر دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر اجراشده و کارایی آن نیز در طولانی‌مدت ارزیابی شود. درمجموع، نتایج برآمده از پژوهش حاضر حاکی از اهمیت و نقش واقعیت درمانی گروهی گلاسر در افزایش خودتنظیمی و سرزندگی آموزشی دانش‌آموزان است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود تا نظام آموزش‌وپرورش و در رأس آن مربیان، مشاوران و سایر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت با آگاهی از نتایج این پژوهش، از واقعیت درمانی گروهی به‌عنوان مداخله‌ای مؤثر در این زمینه بهره ببرند.

تقدیر و تشکر. در پایان بر خود لازم می‌دانیم تا از همه دانش‌آموزان دختری که به‌عنوان شرکت-کننده ما را در اجرای این پژوهش یاری رساندند، کمال قدردانی را به عمل‌آوریم.

تضاد منافع. پژوهش حاضر هیچ‌گونه تضاد منافعی برای نویسندگان نداشته است.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

منابع

بابایی، سمیه؛ رضاخانی، سبمبن دخت (۱۳۹۶). اثربخشی واقعیت درمانی بر افزایش انگیزش تحصیلی و سازگاری اجتماعی دختران. *مجله تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۸(۱۳)، ۱۲۸-۱۱۷.

پربرتاوشی، محبوبه؛ برجعلی، احمد؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۹۷). نقش میانجی راهبردهای خودتنظیمی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دبیرستانی. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، ۱۲(۳)، ۷۰-۵۳.

پورعبدل، سعید؛ صبحی قرا ملکی، ناصر؛ عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.

جلیل زاده، حکیمه؛ زارعی، حیدر علی (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۳۶-۱۳.

دهقانی زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده؛ نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲)، ۴۷-۲۱.

سلیمانی، زهرا؛ غفاری، مجید؛ باعزت، فرشته (۱۳۹۷). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری خاص. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۷(۴)، ۸۶-۶۸.

شریفی، طیبه؛ فتحی پور، فاطمه (۱۳۹۵). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهرستان فارسان، *سومین کنفرانس جهانی روان-شناسی و علوم پرورشی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم*، شیراز، با همکاری مشترک موسسه آموزش عالی علامه خویی، دانشگاه زرقان-واحد پژوهش دانش‌پژوهان همایش آفرین.

شهبازیان خونیق، آرض؛ صمیمی، زبیر؛ حبیبی کلیبر، رامین (۱۳۹۷). تمایز دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بالا و پایین بر اساس خوش‌بینی تحصیلی و جهت‌گیری هدف. *مجله اندیشه‌های نوین پرورشی*، ۱۴(۱)، ۲۶۷-۲۴۷.

صفوی گردینی، عباس؛ بحرینیان، عبدالمجید؛ شهابی زاده، فاطمه (۱۳۹۴). اثربخشی معنا درمانی گروهی بر تاب‌آوری و سرسختی روان‌شناختی دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه دو آموزش‌وپرورش شهرستان کرمان، *دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری*، تهران، موسسه اطلاع‌رسانی نارکیش.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱). بهار و تابستان ۱۳۹۹

طالب‌زاده نوبریان، محسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ عشوری‌نژاد، فاطمه؛ موسوی، سید حسین (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۱(۴)، ۷۲-۵۹.

عبدی دهکردی، صفر؛ شریفی، طیبه؛ غضنفری، احمد؛ صولتی، کمال (۱۳۹۸). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر باورهای غیرمنطقی، سرسختی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با استعدادهای درخشان. *فصلنامه کودکان استثنایی*، ۱۹(۱)، ۱۰۸-۹۵.

عطاردی، م؛ و کارشکی، ح. (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری‌های هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۴(۲)، ۱۰۸-۱۰۰.

علاقه بند، علی (۱۳۹۵). *جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش*. تهران: ویرایش.

فیلی، ع. ر.، رفیعی بخش، ف؛ و ایزدی، ف. (۱۳۹۸). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس خودتنظیمی تحصیلی و مهارت اجتماعی، *چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*، محمودآباد، آموزش‌وپرورش مازندران.

قریشی، م؛ و بهبودی، م. (۱۳۹۶). بررسی اثربخشی آموزش واقعیت درمانی گروهی بر تنظیم هیجان و افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله مرکز تحقیقات عوامل اجتماعی مؤثر بر سلامت*، ۴(۳)، ۲۴۹-۲۳۸.

کابینی مقدم، س.، انتصار فومنی، غ.، حجازی، م؛ و اسدزاده، ح. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد یادگیری خودگردان در افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *فصلنامه روان‌شناسی پرورشی*، ۱۴(۵۰)، ۱۹۳-۱۷۱.

کدیور، پروین (۱۳۸۰). *بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان به‌منظور الگویی برای یادگیری بهینه*. گزارش طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت.

کیانی، احمدرضا؛ کریمیان پور، غفار (۱۳۹۸). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودتنظیمی تحصیلی در پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۸(۱)، ۱۹۱-۱۷۳.

مسعودی، شاهد؛ مالداری، فاطمه (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی واقعیت درمانی بر باورهای غیرمنطقی مادران دارای فرزندانستثنایی، *چهارمین همایش ملی مشاوره و سلامت روان، قوچان*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قوچان.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

مشتاق، غزاله؛ بقولی، حسین (۱۳۹۴). تعیین اثربخشی واقعیت درمانی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی ناحیه ۳ شهر اصفهان، *دومین کنفرانس ملی و اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در علوم انسانی*، تهران، موسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

نیکبخت، الهام؛ عبد خدایی، محمد سعید؛ حسن‌آبادی، حسین (۱۳۹۳). اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۳(۲)، ۹۴-۸۲.

Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. *The Internet and Higher Education*, 33, 24-32.

Cazan, A. (2013). Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 78, 743-747.

Comer ford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second-level schools: *Insights from Ireland*. *Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 98-103.

DeSmul, M., Heirweg, S., VanKeer, H., Devos, G., & Vandevelde, S. (2018). How competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. *Teaching and Teacher Education*, 71, 214-225.

Duijn, M., Rosenstiel, I. V., Schats, chats, W., Smallenbroek, C., & Dahmen, R. (2011). Vitality and health: A lifesyle programme for employees. *European Journal of Integrative Medicine*, 3, 97-10.

Farnoodian, P. (2016). The effectiveness of group reality therapy on mental health and self-esteem of students. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(9), 18-24.

Glasser, W., & Glasser, C. (2010). *The effect of reality therapy-based group counseling on self-esteem*. The University of Virginia.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

González-García, C., Bravo, A., Arruabarrena, I., Martín, E., Santos, I., & Del Valle, J. F. (2017). Emotional and behavioral problems of children in residential care: Screening detection and referrals to mental health services. *Children and Youth Services Review, 73*, 100-106.

Howatt, W, A. (2001). The Evolution of Reality Therapy to Choice Theory. *International Journal of Reality Therapy,* 29(1), 5-12.

Kim, D., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. *Learning and Individual Differences*, 38, 136-142.

Kim, K. (2005). The effect of a reality therapy program on the responsibility for elementary school children in Korea. *International Journal of Reality Therapy,* 22(1), 30-33.

kim. J., (2008). Thr effects of a R/Tgroup counselling program on the internet addiction Level and self-esteem of Internet addiction university students, *InternationalJournal of Reality Therapy,* 3, 92-105.

Martin, A.J. & Marsh, H.W. (2008). Workplace and academic buoyancy: Psychometric assessment and construct validity amongst school personnel and students, *Journal of PsychoeducationalAssessment*, 26, 168–184.

Mason, C. (2016). Using reality therapy trained group counselors in comprehensive school counseling programs to decrease the academic achievement gap. I*nternational Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 2, 14-25.

Mthombeni, H. M. (2013). *Factors in the family system causing children to live in the streets: a comparative study of parents and children's perspectives.* The University of Pretoria.

Peterson, A. V., Chang, C. H. & Collins, P. L. (2015). The effects of reality theory and choice training on self-concept among Taiwanese university students. *International Journal for the Advancement of Counselling,* 20, 79-83.

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2312). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal,* 27, 28-71.

Raisanen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylanne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47, 281-288.

Ryan, R. M., & Frederick, C. (1997). On energy, personality, and health: Subjective vitality as a dynamic reflection of well-being. *Journal of personality,* 65(3), 529-565.

Wubbolding, R. E. (2013). Choice theory/reality therapy: Issues to ponder. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy,* 32(2), 7-10.

Yao, Y.W., Chen, P.R., Li, C .H., & Hare, T. A. (2017). Combined reality therapy and mindfulness meditation decrease intertemporal decisional impulsivity in young adults with Internet gaming disorder. *Journal of Computer in Human Behavior*, 68(5), 210-216.

Reference in Persian

Babaei, S., & Rezakhani, S. D. (2017). The effectiveness of reality therapy on increasing girls' academic motivation and social adjustment. *Journal of Educational Management Research*, 8 (13), 128-117. (In Persian).

Parbertavoshi, M., Borjali, A. & Kiamanesh, A. (2018). The mediating role of self-regulatory strategies in the relationship between academic procrastination and positive and negative emotions in high school students. *Journal of Educational Leadership and Management*, 12 (3), 70-53. (In Persian).

Pour-Abdol, S., Sobhi Gharamaleki, N. & Abbasi, M. (2015). Comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4 (3), 38-22. (In Persian).

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Jalilzadeh, H., & Zarei, H. (2018). The effectiveness of teaching self-regulatory strategies on academic motivation and test anxiety in students. *Journal of Education and Evaluation*, 11 (42), 36-13. (In Persian).

Dehghanizadeh, M. & Hossein Chari, M. (2011). Academic vitality and perception of family communication pattern; The mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4 (2), 47-21. (In Persian).

Soleimani, Z., Ghaffari, M., & Honorable, F. (2018). The effectiveness of group reality therapy on the academic vitality of students with special learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7 (4), 86-68. (In Persian).

Sharifi, I., & Fathipour, F. (2016). *The effectiveness of group reality therapy on responsibility and self-control of female high school students in Farsan city,* 3rd World Conference on Psychology and Educational Sciences, Law and Social Sciences at the beginning of the third millennium, Shiraz, in collaboration with Allameh Khoi Institute of Higher Education, Zarghan University -University of conference-creating scholars. (In Persian).

Shahbazian Khoniq, A., Samimi, Z. & Habibi Kalibar, R. (2018). Distinguish students with high and low academic vitality based on academic optimism and goal orientation. *Journal of New Educational Thoughts*, 14 (1), 267-247. (In Persian).

Safavid Gardini, A., Bahrainis, A.A. & Shahabizadeh, F. (2015). The effectiveness of group meaning therapy on resilience and psychological hardiness of high school students in the second district of education in Kerman, *2nd National Conference on Psychology and Behavioral Sciences, Tehran, Narkish Information Institute*. (In Persian).

Talibzadeh Nobarian, M., Abolghasemi, M., Ashurinejad, F. & Mousavi, S. (2010). Investigating the structural relationships of self-concept, self-regulated

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]
[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

Family Pathology, Counseling & Enrichment, 2020. Vol. 6, N. 1 (11)

learning, and student's academic success. *Journal of Psychological Methods and Models*, 1 (4), 72-59. (In Persian).

Abdi Dehkordi, S., Sharifi, T., Ghazanfari, A. S&olati, K. (2019). The effectiveness of group reality therapy on irrational beliefs, psychological hardiness, and academic achievement of gifted students. *Exceptional Children Quarterly*, 19 (1), 108-95. (In Persian).

Atarodi, M., & Karshki, h. (2013). The role of dimensions of perfectionism and goal orientations in predicting students' self-regulation. *Journal of Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14 (2), 108-100. (In Persian).

Qureshi, M. (2017). Evaluation of the effectiveness of group reality therapy training on emotion regulation and increasing academic self-efficacy of female students. *Journal of the Center for Research on Social Factors Affecting Health*, 4 (3), 249-238. (In Persian).

Kabini Moghadam, S., Entesar Foumani, G., Hejazi, M. & Asadzadeh, H. (2018). The effectiveness of self-directed learning strategy training in increasing the academic vitality and academic conscience of procrastinating students. *Journal of Educational Psychology*, 14 (50), 193-171. (In Persian).

Kadivar, P. (2000). *Investigating the contribution of self-efficacy, self-governance, and intelligence beliefs in students' academic achievement as a model for optimal learning.* Report of the research project of the Research Institute of Education. (In Persian).

Kiani, A.. & Karimianpour, G. H. (2019). The role of school quality of life and academic self-regulation in predicting students' academic vitality. *Journal of School Psychology,* 8 (1), 191-173. (In Persian).

Masoudi, S. H. & Livestock, F. (2015). Evaluation of the effectiveness of reality therapy on irrational beliefs of mothers with exceptional children, *4th National Conference on Counseling and Mental Health, Quchan, Islamic Azad University, Quchan Branch.* (In Persian).

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]

آسیب‌شناسی، مشاوره و غنی‌سازی خانواده، دوره ۶، شماره ۱ (پیاپی ۱۱). بهار و تابستان ۱۳۹۹

Nikbakht, A., Abdkhodaei, M. & Hassanabadi, H. (2013). The effectiveness of group reality therapy on increasing academic motivation and reducing students' academic procrastination. *Journal of Clinical Psychology Research and Counseling*, 3 (2), 94-82. (In Persian).

[Downloaded from fpcej.ir on 2026-11-27]

[DOR: 20.1001.1.24234869.1399.6.1.7.1]