

## تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم

زهرا احمدیان<sup>۱</sup>

<sup>۱</sup> دانش‌آموخته کارشناسی ارشد رشته مشاوره (نویسنده مسئول)

### چکیده

**مقدمه:** آدمی دائماً تحت تأثیر متغیرهای فردی، اجتماعی و محیطی قرار داشته و وضعیت روان‌شناختی او نیز تحت تأثیر همین موضوعات است. بنابراین ضروری است دانش‌آموزان در برنامه‌های آموزشی مورد مراقبت قرار داشته باشند. این مطالعه با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر قم بود. **روش‌شناسی:** این مطالعه به روش توصیفی و نیمه‌آزمایشی با اجرای ۶ جلسه پروتکل آموزشی متغیرهای مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان شناختی انجام شد. جامعه آماری شامل همه دانش‌آموزان دوره متوسطه (با جامعه تقریبی ۸۵۰۰ نفر) و نمونه آماری ۳۰ نفره که به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه در سال تحصیلی ۱۳۹۷ برنامه‌ریزی و اجرا شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه شادکامی آکسفورد و پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس بود. در این مطالعه یک دوره پروتکل آموزشی نیز اجرا شد. **یافته‌ها:** آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر معناداری داشته و با ضریب ایتای ۱۱,۵ درصد باعث افزایش آن شده است. همچنین آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر شادکامی دانش‌آموزان تأثیر داشته و با ضریب ایتای ۱۴,۲ درصد باعث افزایش آن شده است. **نتیجه‌گیری:** این مطالعه نشان داد اجرای پروتکل‌های آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده و باعث افزایش انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی دانش‌آموزان شده است. بنابراین برنامه‌ریزان آموزشی می‌توانند بر اساس یافته‌های این پژوهش برای افزایش مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان برنامه‌ریزی نمایند.

**واژه‌های کلیدی:** خودآگاهی، تنظیم هیجان، انگیزش پیشرفت، شادکامی، دانش‌آموزان دوره متوسطه

## ۱-مقدمه

سازه انگیزش پیشرفت تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت منجر می شود، اطلاق می گردد. آموزش دانش آموزان با هدف پیشرفت آنها در زمینه تحصیلی صورت می گیرد. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسأله ای پیچیده است، چرا که آن یک عنصر چند بعدی است و به گونه ای بسیار ضریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش آموز مربوط است. بسیاری از پژوهشگران قبلی بر روی تأثیر توانایی های ذهنی و شناختی بر پیشرفت تحصیلی تأکید می کردند. اما به مرور زمان مشخص شد که هر چند توانایی های ذهنی و شناختی تا اندازه ای با پیشرفت تحصیلی رابطه دارند و تا حدود زیادی پیشرفت تحصیلی را پیش بینی می کنند، اما تنها کلید پیش بینی موفقیت و شادکامی تحصیلی نیستند. به همین دلیل محققان در سال های اخیر متوجه یکسری از عوامل غیرشناختی شده اند که می توانند در پیشرفت، شادکامی تحصیلی و به طور کلی موفقیت مؤثر باشند. محققان در تبیین اهمیت عوامل غیرشناختی در موفقیت به نتایج قابل ملاحظه ای دست یافته اند و نشان داده اند که چنانچه این اندازه های غیرشناختی را برای پیش بینی موفقیت به اندازه های هوش شناختی اضافه شود، پیش بینی موفقیت به طور معناداری با احتمال بیشتری امکان پذیر کرده، تا اینکه تنها از اندازه های توانایی هوش شناختی استفاده گردد.

خودآگاهی یا خودشناسی، درک و شناختی است که فرد از خود پیدا کرده، تصویر روشنی که وی درباره ویژگی ها، ارزش ها، نگرش ها، علایق، نیازها و هر آنچه به وی مربوط می شود به دست می آورد. خود آگاهی آثار و فواید بسیاری دارد که توجه به آن در ایجاد انگیزه نسبت به تحصیل این مهارت، تأثیر فراوانی دارد. انسان خودآگاه به خوبی فهمیده است که استعدادها و توانایی های او، هم فراوان است و هم متفاوت از دیگران. به دیگر سخن، نقاط قوت و ضعف خویش را شناسایی کرده است. فردی که خود را شناخته احساسات و هیجان های خویش را شناسایی کرده و آنها را می تواند کنترل کند. وی با شناخت دقیق احساسات خویش در گزینش دوست، شریک شغلی، همسر... و نیز در تعامل با آنان موفق تر عمل می کند (علوی، ۱۳۸۸).

هوش هیجانی عاملی است که روابط بین فردی را با دیگران در خانواده، محیط کار و اجتماع بر اساس تفاهم و همکاری تنظیم کرده، به زندگی با دید مثبت نگریسته، همچنین فرد را برای هر گفتگو و ارتباط انسانی با دیگران آماده کرده و ثمرات درخشانی برای طرفین دارد (استینز، ۲۰۰۲، به نقل از قدسی، ۱۳۸۵). هوش هیجانی مجموعه ای از دانش ها و توانایی های هیجانی و اجتماعی است که قابلیت کلی فرد را در پاسخ به نیازهای محیطی به طور موثری تحت تأثیر قرار داده و شامل توانایی آگاه بودن از خود و دیگران، فهم و درک خود و دیگران و قدرت ابراز وجود، توانایی مواجهه با هیجان های شدید و کنترل تکانها در خویشتن، توانایی انطباق با تغییرات و حل مسائلی با ماهیت اجتماعی و یا فردی است (رون بار - ان، ۲۰۰۰، به نقل از حسن زاده، ساداتی، ۱۳۸۸). شناخت ویژگی های روان شناختی و رفتاری دانش آموزان در فراهم آوردن فرصت هایی برای شکوفاسازی قابلیت های آنان از اهمیت زیادی برخوردار است (احمدوند، ۱۳۹۰). از جمله ویژگی های روان شناختی دانش آموزان توجه به بعد شادکامی آنها است. شادمانی ذهنی عبارت است از ارزیابی های شناختی و هیجانی فرد از زندگی اش. این ارزیابی از سویی واکنش های هیجانی به حوادث و در سویی دیگر قضاوت های شناختی در مورد رضایت و به سرانجام رساندن وظیفه را در بر می گیرد. نشاط و شادی از نیازهای اولیه فطری و ضروری انسان به شمار رفته و می توان آن را از مهمترین عوامل سلامت خانواده و جامعه انگاشت. امروزه نقش تنظیم شناختی هیجان در بیماری های روانی و توانایی های یادگیری و عملکردی دانش آموزان نوجوانان تأیید شده است. تنظیم هیجان، مجموعه فرایندهایی است که از طریق آن فرد می تواند بر اینکه چه هیجاناتی داشته باشد و چه وقت آنها را تجربه و ابراز کند، تأثیر بگذارد و نقش مهمی در سازگاری افراد در مواجهه با وقایع استرس زای زندگی دارد (گروس، ۱۹۹۹، به نقل از علی قنبری و همکاران، ۱۳۹۵).

انگیزش پیشرفت گرایشی است برای ارزیابی همه جانبه عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت و عملکرد و بهره مندی از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است. انگیزش پیشرفت را سائقی برای پیشی گرفتن از دیگران، دستیابی به پیشرفت با توجه به ملاک های مشخص و تلاش برای کسب موفقیت می دانند (ژاله تلامری، ۱۳۹۴). در این مطالعه

تاثیر آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم، مورد بررسی قرار گرفته است.

## ۲- مبانی نظری و پیشینه

در این مطالعه چهار مقیاس خودآگاهی - تنظیم شناختی هیجان - انگیزش پیشرفت تحصیلی - شادکامی؛ مورد مطالعه قرار گرفته است.

**خودآگاهی:** امکان دارد آگاه نبودن از استعدادها و خصلت های خود، سرچشمه تعارض های فراوان و شکست های اصلی انسان باشد. بنابراین باید نوجوانان و جوانان را یاری کرد تا ویژگی های اصلی شخصیت و نقاط ضعف و قوت خود را بشناسند و فشارها و دلهره های خود را تشخیص دهند. گذشته از این، خودشناسی پیش نیاز روابط موثر اجتماعی و بین فردی است و در ایجاد همدلی و همحسی با دیگران نقش مهمی ایفا می کند. گنجاندن مفهوم خود شناسی در میان مهارت های زندگی، پیامدهای مهمی دارد. اکثر مکاتب و روش های مشاوره ای و روان درمانی و روان شناسی و حتی پیش از آنها مکاتب الهی و به ویژه اسلام تمام افراد را به تدبیر در خویشتن فرا خوانده اند. از این دیگاه، خودشناسی مقدمه ارتباط با دیگران است. زیرا علی رغم تفاوت های فراوان، انسان ها ویژگی ها و مشابهت های زیادی هم دارند. برای مثال هر انسانی نیازمند حفظ و تقویت عزت نفس خویشتن است و تخریب عزت نفس در هر فرد موجب احساس شدید حقارت و در نتیجه اضطراب در او خواهد شد. روشن است که هرگاه شخص چنین فرآیندی را در درون خود تشخیص دهد پیامدهای آن را در دیگران نیز درک خواهد کرد. از سوی دیگر پی بردن به انگیزه های بسیاری از اعمال و به خصوص رفتارهای نابهنجار، تا حدودی به شناخت بیشتر خود، یاری خواهد کرد. خودآگاهی توانایی شناخت خود و آگاهی از خصوصیات، نقاط ضعف و قوت، خواسته ها، ترس ها و انزجارها است. رشد خودآگاهی به فرد کمک می کند تا دریابد تحت استرس قرار دارد یا نه و این معمولاً پیش شرط و شرط ضروری روابط اجتماعی و روابط بین فردی و موثر و همدلانه است. مهارت های خود آگاهی به انسان کمک می کند تا بتواند احساسات خود را شناسایی کند و آنها را کنترل نماید. ناتوانی در کنترل احساسات می تواند به بزهکاری، اعتیاد، خشونت و بدرفتاری کودکان و نوجوانان بیانجامد. با این مهارت فرد می تواند از نیازهای خود آگاه شده و از مسیرهای سالم به رفع نیازهای خود بپردازد. اهداف واقع بینانه ای برای زندگی خود تعیین کرده، به این ترتیب از دنبال کردن اهداف بسیار ایده آل، تخیلی و کمال گرایانه دوری می گیرند. مهارت خود آگاهی و تسلط بر آن می تواند از ابتلای دانش آموزان به بیماری های روانی و آسیب های اجتماعی بکاهد (طارمیان و همکاران، ۱۳۷۸).

**تنظیم شناختی هیجان:** نام مشهور همراه واژه هوش هیجانی، دانیل گلمن می باشد، او در سال ۱۹۹۴ و اوایل ۱۹۹۵ بر آن شد که کتابی در مورد سوادآموزی هیجانی تألیف کند سپس وی برای این کار از تعدادی مدارس دیدن کرد تا ببیند، مدارس برای رشد هیجانی دانش آموزان از چه روش هایی استفاده می کنند. گلمن جهت تألیف خود مطالعاتی داشته است تا اینکه با اثر مایر و سالووی آشنا می شود و سرانجام کتابی در سال ۱۹۹۵ تحت عنوان هوش هیجانی توسط گلمن تألیف می شود، وی در این کتاب که به فارسی برگردانده شد، اطلاعاتی پیرامون مغز، هیجانات و رفتار گردآوری نموده و برخی از عقاید خود را در این کتاب مطرح کرده است. از نظر گلمن هوش هیجانی بیشتر به این می پردازد که فرد تا چه اندازه می تواند احساسات و ارتباطات خود را کنترل کند و برای فائق آمدن بر این چالش ها و دست یافتن به موفقیت در زندگی، باید مولفه های هوش هیجانی را در خود پرورش دهد (به نقل از اکبرزاده، ۱۳۸۳).

به نظر گلمن (۱۹۹۷)، هوش هیجانی هم شامل عناصر درونی است و هم بیرونی. عناصر درونی میزان خودآگاهی، خودانگاره، احساس استقلال و ظرفیت، خودشکوفایی و قاطعیت را شامل می شود. عناصر بیرونی شامل روابط بین فردی، سهولت در همدلی و احساس مسئولیت است. همچنین هوش هیجانی شامل ظرفیت فرد برای قبول واقعیات، انعطاف پذیری، توانایی حل مشکلات هیجانی، توانایی مقابله با استرس می باشد. مولفه های هوش هیجانی از نظر گلمن عبارتند از: ۱) خودآگاهی (درک عمیق و روشن از احساسات، هیجانات و نقاط قوت و ضعف خود)؛ ۲) خودکنترلی یا مدیریت (به شکلی که این روش بتواند هم جریان تفکر را تسهیل کند و هم از انحراف آن جلوگیری کند)؛ ۳) هوشیاری اجتماعی یا توانایی همدلی (درک احساسات

جنبه های مختلف دیگران و به کارگیری یک عمل مناسب و واکنش مورد علاقه برای افرادی که پیرامون ما قرار گرفته اند؛ (۴) مهارت های اجتماعی (توانایی ما برای مدیریت روابط با خود و دیگران است؛ (۵) خودانگیزی (کوششی است در جهت رسیدن به حد مطلوبی از فضیلت).

**انگیزش پیشرفت تحصیلی:** انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از گرایش همه جانبه به ارزیابی عملکرد خود با توجه به عالی ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است (عابدی، به نقل از گولد، ۱۳۸۰). گوتفريد و همکاران (۱۹۹۴)، معتقدند انگیزش پیشرفت تحصیلی عبارت است از کسب یادگیری آموزشی که با جهت گیری به سوی سلطه گری، کنجکاوی، پافشاری، وظیفه شناسی درونزا و یادگیری مباحثه ای (عابدی، ۱۳۸۰) به نقل از برلین (۱۹۷۱). دانش آموزانی که توانایی های یکسانی دارند هنگامی که در مقابل مسائل و مشکلات آموزشی و یادگیری قرار می گیرند، پاسخ های متفاوتی می دهند. برخی دانش آموزان از این که تلاش هایشان به موفقیت بینجامد ناامید می شوند، در مقابل دانش آموزانی هستند که مشکلات را به گونه ای می بینند که بر چالش های سر راهشان غلبه می کنند. آنها از مشکلات ناراحت نمی شوند و حتی در وجودشان احساس لذت از غلبه نمودن به چالش ها پدید می آید که مربوط به انگیزش پیشرفت تحصیلی بالای کودکان است (عابدی، ۱۳۸۰). علیدوستی به نقل از جونز، انگیزش را چنان تعریف کرده است، چگونگی آغاز، تقویت، تداوم، جهت یافتن و پایان رفتار و اینکه هنگام وقوع این موارد چه وکنشی در ارگانیزم جریان دارد. همچنین می توان آن را به عنوان فرآیندی تعریف کرد که انتخاب آزادانه یک گزینه برای عمل را از میان از گزینه های گوناگون توسط انسان هدایت می کند (مختاری، ۱۳۸۱).

**شادکامی:** در طی سال های اخیر بررسی شادکامی توسط روانشناسان و جامعه شناسان افزایش یافته (وین هوون، ۱۹۹۷) و روانشناسان علاقمند به حیطه روانشناسی مثبت نگر توجه خود را بر منابع بالقوه احساس های مثبت نظیر احساس شادکامی معطوف کردند (سلیگمن و چیکسنت میهالی، ۲۰۰۰؛ نقل از کوهن و پرسمن، ۲۰۰۵). شادکامی عبارت است از مقدار ارزش مثبتی که یک فرد برای خود قائل است (وین هوون، ۱۹۹۷). این سازه دو جنبه دارد، یکی از عوامل عاطفی که نمایانگر تجربه هیجانی شادی، سرخوشی، خشنودی و سایر هیجان های مثبت هستند و دیگری ارزیابی شناختی - رفتاری رضایت از قلمروهای مختلف زندگی بیانگر شادکامی و بهزیستی روانی است (اندروز و مک کنل، ۱۹۸۰). با وجود این، شادکامی نشانه فقدان افسردگی نیست بلکه نشان دهنده وجود شماری از حالت های هیجانی مثبت است (دینر، ۱۹۹۹؛ نقل از استفان، لینلی، هاروود، لوپس و مک کولام، ۲۰۰۴).

هیجان های مثبت و منفی از یکدیگر متمایز بوده و فرد را برای درجه ای از تعامل های برد - باخت یا برد - برد؛ آماده می سازند (سلیگمن، ۲۰۰۳). افراد شاد با ارزنده سازی مهارت های خود، بیشتر با رویدادهای مثبت همراه می شوند تا اینکه خود را با رویدادهای منفی همراه کنند. آنها در تصمیم گیری های مربوط به آینده زندگی خود بهتر عمل می کنند، چون از راهبردهایی نظیر جستجوی اطلاعات مرتبط با خطر - امنیت سود می جویند (آسپین وال، ریچتر و هافمن، ۲۰۰۱؛ نقل از کار، ۲۰۰۴). به طور کلی انسان به گونه ای تحول می یابد که برخی از موقعیت ها او را شاد کرده و پاره ای دیگر، به تجربه احساس درماندگی در او منجر می شود. تفاوت های فردی در احساس شادکامی با تفاوت های شخصیتی مرتبط اند: (علی پور و نوربالا، ۱۳۷۸).

کاستا و کری (۱۹۸۰)، در پژوهش های خود دریافته اند که برون گرایی، شادکامی و رضایت خاطر می توانند شادکامی فرد را در سیزده سال بعد پیش بینی کنند. افراد برون گرا با محیط اجتماعی بهتر کنار می آیند. چرا که این ویژگی نیازمند درگیر شدن مکرر در تعاملات اجتماعی است. بنابراین، چنین افرادی خود را در معرض موقعیت هایی قرار می دهند که نیاز به تعامل اجتماعی آنها را ارضا می کند و در نتیجه شادتر می شوند. برون گرایی و نورزگرایی به ترتیب افراد را به سوی تجربه رویدادهای مثبت و منفی سوق می دهند. بنابراین اگر فرد دارای سطح بالای برون گرایی باشد، احتمالاً با رویدادهای مثبت بیشتر مواجه می شود، در نتیجه احساس شادکامی بیشتری را تجربه خواهد کرد. اما اگر فرد دارای سطح بالای نورزگرایی باشد، به احتمال زیاد، تجربه وی از رویدادهای منفی بیشتر و ناشادی او افزون تر خواهد شد. عوامل فرهنگی نیز قادرند به طور نسبی انواع عوامل شخصیتی مرتبط با شادکامی را تحت تاثیر قرار دهند (تریاندیس، ۲۰۰۰، نقل از کار، ۲۰۰۴). بررسی های طولی نشان می دهند

که شادکامی بر طول عمر موثر است. مطالعه طولی که توسط استیر، مارکیدر، بک و گودوین (۲۰۰۰)، در بیش از دو هزار تن از آمریکایی های مکزیکی تبار بالاتر از ۶۵ سال انجام شد، نشان داد که میزان هیجان های مثبت تعیین شده در شروع مطالعه، توانستند پیش بینی کنند که پس از دو سال چه کسی زنده می ماند و چه کسی می میرد و چه کسی دچار ناتوانی و استقلال در کنش وری خواهد شد (کار، ۲۰۰۴).

علیرضا زارع، براتعلی قوامی و فروغ دفتری (۱۳۹۵)، در پژوهش خود به اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان بر خودناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهر بجنورد پرداختند. در این مطالعه آزمایشی، ۴۰ دانش آموز به شیوه نمونه گیری خوشه ای از بین دانش آموزان مقطع متوسطه انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار داده شدند. مداخله آموزشی در گروه آزمایش و گروه گواه در ده جلسه آموزش مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان به شیوه گروهی انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان بر خود ناتوان سازی تحصیلی دانش آموزان موثر است. یعنی مهارت خودآگاهی و مدیریت هیجان باعث کاهش خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان می شود.

محبوبه هروی (۱۳۹۵)، در پژوهشی با هدف بررسی ارتباط سلامت عمومی با شادکامی و پیشرفت تحصیلی با جامعه آماری دانش آموزان دوره متوسطه دوم ناحیه ۴ مشهد و با نمونه آماری ۳۷۹ نفر دانش آموز دختر به شیوه تصادفی خوشه ای و با پرسشنامه سلامت عمومی GHQ-28 و پرسشنامه شادکامی آکسفورد و معدل دانش آموزان نشان داد که بین سلامت عمومی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین شادکامی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی آنها ارتباط معناداری وجود دارد.

اسماعیلی، احدی، دلاور و شفیع آبادی (۱۳۸۶)، به بررسی تاثیر آموزش مولفه های هوش هیجانی بر سلامت روان پرداخته اند. در این پژوهش که با طرحی آزمایشی انجام شده گروه آزمایشی در معرض آموزش مولفه های هوش هیجانی قرار گرفته اند و در جلسات آموزشی طراحی شده در هفته شرکت نموده اند. تحلیل یافته های تحقیق نشان داد که آموزش مولفه های هوش هیجانی در افزایش سلامت روان موثر بوده و علائم بیماری را در مولفه های سلامت روان کاهش داده است. لذا آموزش مولفه های هوش هیجانی سبب ارتقای سلامت روانی می شود.

احمد مختاری (۱۳۸۱)، در پژوهشی با هدف رابطه عوامل اجتماعی و آموزشگاهی با انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان راهنمایی شهر اصفهان به روش توصیفی - همبستگی با نمونه ۲۴۶ نفر نشان داد که؛ بین سبک رهبری مدیر و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین بین طبقه اجتماعی دانش آموزان و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد.

اوگان دوکان و آدیمو (۲۰۱۰)، در بررسی رابطه بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی، با توجه به تاثیر سن و انگیزش پیشرفت؛ نشان دادند که هوش هیجانی و انگیزش پیشرفت و سنف پیش بینی کننده های قوی برای پیشرفت تحصیلی اند و همچنین مدارس راهنمایی، معلمان، روانشناسان تربیتی و مشاوران باید رشد و توسعه انگیزش پیشرفت قوی را در دانش آموزان از طریق تدارک برنامه های مداخله ای، مشاوره اختصاصی و توانمندسازی محیط یادگیری، تشویق کنند.

سینگ و همکاران (۲۰۰۹)، در مطالعه تاثیر هوش هیجانی و سبک های یادگیری را بر روی پیشرفت تحصیلی نشان دادند که رابطه مثبت مهمی بین سبک های یادگیری و پیشرفت تحصیلی و همچنین بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. سطح هوش هیجانی دانش آموزان در حد متوسط بوده و همچنین هوش هیجانی و سبک های یادگیری تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

سینگ و همکاران (۲۰۰۹)، در مطالعه ای با موضوع تاثیر هوش هیجانی و سبک های یادگیری را بر روی پیشرفت تحصیلی؛ نشان دادند که رابطه مثبت مهمی بین سبک های یادگیری و پیشرفت تحصیلی و همچنین بین هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. سطح هوش هیجانی دانش آموزان در حد متوسط بود و مطالعه نشان داد که هوش هیجانی و سبک های یادگیری تاثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

فورن هام و پتریدس (۲۰۰۳)، در پژوهشی نشان دادند که هوش هیجانی با شادکامی رابطه مثبت دارد و هوش هیجانی ۵۰ درصد از واریانس کلی شادکامی را تبیین می کند.

سلاسکی و کارترایت (۲۰۰۳)، دریافتند که آموزش هوش هیجانی به افراد باعث بهبود سلامت عمومی آنان می گردد و افسردگی، نارسا کنش وری اجتماعی، اضطراب و بی خوابی، نشانه های بدنی آنان را کاهش می دهد. هوش هیجانی با روان آزرده و افسردگی رابطه منفی و با برون گرایی، گشادگی به تجارب جدید، قابل پذیرش بودن، رضایت مندی از زندگی و توانایی شناختی رابطه مثبت دارد.

کاربرینف آلبرکستین و کارسنتروم (۲۰۰۳)، در پژوهشی تحت عنوان رابطه بین عوامل روان شناختی (تجارب استرس زا، حمایت اجتماعی و ویژگی های شخصیتی) با شادکامی به بررسی این متغیرها در ۸۸۷ نوجوان ۱۵-۱۳ ساله نروژی که در طرح سازمان بهداشت جهانی به منظور ارتقای سلامت مدارس شرکت کرده بودند، پرداختند و نشان دادند که مقادیر خود - اثربخش کلی، قوی ترین پیش بینی کننده برای تمایز شادترین و ناشادترین شاگردان بود. تجارب استرس زا به صورت قوی با شادکامی رابطه معکوس و معناداری داشت. در رابطه با حمایت اجتماعی، حمایت از جانب معلمان اهمیت بالاتری در پیش بینی شادکامی در مقایسه با همسالان داشت.

### ۳- روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر برای شناخت بیشتر شرایط موجود و یاری دادن به فرآیند تصمیم گیری صورت می گیرد و از نوع توصیفی و نیمه آزمایشی است.

جامعه آماری این تحقیق شامل دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم در سال تحصیلی ۱۳۹۷ که بر اساس گزارش های اداری تعداد آنها ۸۹۰۰۰ نفر می باشند.

نمونه مورد نظر به صورت نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انجام شد که تعداد ۳۰ نفر در دو گروه ۱۵ نفره به صورت گواه و آزمایش سازماندهی شدند. تلاش شد تا گروه ها حداکثر شباهت را به یکدیگر از نظر متغیرهای جمعیت شناختی داشته باشند.

### ابزار پژوهش:

**پرسشنامه شادکامی آکسفورد:** پرسشنامه شادکامی آکسفورد اول بار توسط آرجیل و لو (۱۹۸۹)، به نقل از کریمی، (۱۳۸۱)، ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ ماده بوده که پنج عامل رضایت، خلق مثبت، سلامتی، کارآمدی و عزت نفس را در بر می گیرد. پاسخ ها در یک مقیاس ۴ درجه ای، از صفر (اصلاً) تا ۳ (زیاد) قرار می گیرند. در تحقیقات مختلف، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ تا ۰/۹۲ و ضریب باز آزمایی ۰/۵۳ تا ۰/۹۱ در فاصله های زمانی مختلف گزارش شده است. در پژوهش های مختلف روایی این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است و والیان<sup>۱</sup> به نقل از نوربالا (۱۳۷۸) در دو نوبت همبستگی ۰/۶۴ و ۰/۴۹ را میان درجه بندی دوستان و نمره پرسشنامه شادکامی آکسفورد گزارش کرده است. ضرایب همبستگی این پرسشنامه با مقیاس عاطفه برادبورن ۰/۳۲، با مقیاس رضایت از زندگی آرجیل ۰/۵۷، با مقیاس حمایت اجتماعی فلمینگ ۰/۶۵، و با مقیاس افسردگی بک ۰/۵۲ - بوده است (به نقل از نوربالا، ۱۳۷۸). این آزمون در ایران توسط علی پور و نوربالا (۱۳۷۸) هنجار یابی شد. ضرایب پایایی آن از طریق آلفای کرونباخ باز آزمایی و تنصیف به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۷۹ گزارش شده است. روایی صوری این پرسشنامه را ده کارشناس تأیید نموده اند. پایایی ابزار در مطالعات پیشین:

عزت نفس	کارآمدی	سلامتی	خلق مثبت	رضایت	زیر مقیاس
٪۷۲	٪۸۷	٪۷۸	٪۸۳	٪۸۸	آلفا

**پرسشنامه انگیزه پیشرفت (T.M.A) هرمنس:** یکی از رایج ترین پرسشنامه های ممداد و کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت مربوط به هرمنس (۱۹۷۷) بر مبنای دانش نظری و تجربی موجود درباره نیاز به پیشرفت است. پرسشنامه اولیه دارای ۲۹ سؤال بود که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پیشرفت پایین به شرح زیر تهیه گردید. هرمنس برای تهیه مواد پرسشنامه، نه ویژگی افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد انگیزش پیشرفت پایین حاصل از پژوهشهای قبلی را به عنوان مبنا برای انتخاب سؤالها برگزید.

**هنجاریابی پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس در ایران:** در سال ۱۳۷۹ در یک پژوهش دانشگاهی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساوه اقدام به استاندارد کردن و تهیه آزمون انگیزه پیشرفت شد که در زیر چکیده این پژوهش آمده است. این پژوهش با هدف ساخت، اعتباریابی، رواسازی و هنجاریابی آزمون انگیزه پیشرفت روی گروه نمونه ای به حجم ۱۰۷۳ نفر (۵۶۰ دختر و ۵۱۳ پسر) از دانش آموزان دبیرستانی شهرستان ساوه و حومه که با روش نمونه برداری چند مرحله ای انتخاب شده اند، اجرا شده است. ابزار پژوهش را پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس با ۲۹ سؤال به همراه ۱۱ سؤال اضافه شده توسط پژوهشگر تشکیل می دهد. ضریب اعتبار آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ پس از حذف ۸ سؤال برابر با ۰/۸۳ بدست آمد. اجرای روش تحلیل مؤلفه های اصلی در پژوهش درباره روایی پرسشنامه نشان داد که مواد پرسشنامه به گونه کلی با یک عامل همبسته است. نتیجه نشان داد که دختران در تمام پایه های تحصیلی، انگیزه پیشرفت بیشتری نسبت به پسران دارند (نامدار، ۱۳۸۲).

**پروتکل آموزشی مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان:** برای اجرای پروتکل آموزشی مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان؛ ۶ جلسه به شرح زیر برگزار شد: جلسه اول: معارفه؛ جلسه دوم: پذیرش موقعیت و تعریف مشکل؛ جلسه سوم: هدف گذاری و خود ارزیابی صحیح و پیدا کردن راه حل های گوناگون؛ جلسه چهارم: بارش فکری؛ جلسه پنجم: اجرا و بازبینی راه حل ها؛ جلسه ششم: مروری بر چهار جلسه قبل.

#### ۴- یافته ها

**جدول (۱): آزمون تعیین نرمال بودن متغیرهای شادکامی و انگیزش پیشرفت**

متغیر	آماره کلموگروف - اسمیرنوف	مقدار p*
شادکامی	۱/۱۲	۰/۱۶۸
انگیزش پیشرفت	۲/۲۵	۰/۵۲۱

بر اساس نتایج به دست آمده در جدول (۱) می توان اظهار کرد که متغیرهای شادکامی و انگیزش پیشرفت دارای توزیع نرمال است.

**جدول (۲): مفروضه های آزمون کوواریانس**

متغیرها	آزمون لوین		یکسانی شیب خط رگرسیون	
	F	sig	F	Sig
شادکامی	۱/۵۷۸	۰/۲۱۴	۰/۳۱۲	۰/۵۸۸
انگیزش پیشرفت	۱/۲۶۲	۰/۲۲۸	۱/۳۱۸	۰/۰۸۷

نتایج یافته های جدول (۲) نشان می دهد فرض یکسانی واریانس ها در آزمون لوین و یکسانی شیب خط رگرسیون تایید شده و با توجه به نرمال بودن توزیع داده ها، مفروضات آزمون کوواریانس برقرار است.



## جدول (۳): آماره های توصیفی گروه های آزمایشی و گواه متغیر انگیزش پیشرفت

متغیر	گروه بندی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
انگیزش پیشرفت پیش آزمون	آزمایش	۱۰۲/۱۱	۵/۲۵	۱۵
	گواه	۹۵/۲۵	۴/۴۵	۱۵
انگیزش پیشرفت پس آزمون	آزمایش	۱۱۲/۲۵	۶/۳۶	۱۵
	گواه	۹۷/۳۶	۵/۲۶	۱۵

نتایج جدول (۳) حاکی از آن است که میانگین انگیزش پیشرفت گروه آزمایش در پیش آزمون مقدار ۱۰۲/۱۱ و در گروه گواه ۹۵/۲۵ بوده اما در ادامه در پس آزمون، میانگین شادکامی گروه آزمایش ۱۱۲/۲۵ و گروه گواه ۹۷/۳۶ بوده است. بنابراین میانگین انگیزش پیشرفت در گروه آزمایش با اجرای پروتکل آموزشی افزایش پیدا کرده است.

## جدول (۴): نتیجه آزمون کوواریانس برای متغیر انگیزش پیشرفت

منبع تغییرات	مجموع مربعات نوع سوم	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مقادیر ضریب ایتا
پیش آزمون پس آزمون	۴۳۲,۴۵	۱	۴۳۲,۴۵	۵/۷۶۱	۰/۰۴۵	۰/۱۱۵

نتایج جدول (۴) مقدار F (۵/۷۶۱) در سطح ۰/۰۵ را معنادار نشان می دهد. به عبارت دیگر اثر مداخله آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت موثر بوده است. همچنین مقدار ضریب ایتا نشان می دهد که آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان می تواند به تنهایی ۱۱/۵ درصد از تغییرات انگیزش پیشرفت را تبیین کند.

## جدول (۵): آماره های توصیفی گروه های آزمایشی و گواه متغیر شادکامی

متغیر	گروه بندی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
شادکامی پیش آزمون	آزمایش	۱۴۷/۶۲	۸/۳۶	۱۵
	گواه	۱۴۴/۳۲	۹/۴۵	۱۵
شادکامی پس آزمون	آزمایش	۱۶۲/۱۳	۱۵/۳۶	۱۵
	گواه	۱۴۲/۳۶	۱۰/۲۶	۱۵

نتایج جدول (۳) حاکی از آن است که میانگین شادکامی گروه آزمایش در پیش آزمون مقدار ۱۴۷/۶۲ و در گروه گواه ۱۴۴/۳۲ بوده اما در ادامه در پس آزمون، میانگین شادکامی گروه آزمایش ۱۶۲/۱۳ و گروه گواه ۱۴۲/۳۶ بوده است. بنابراین میانگین شادکامی در گروه آزمایش با اجرای پروتکل آموزشی افزایش پیدا کرده است.

## جدول (۶): نتیجه آزمون کوواریانس متغیر شادکامی

منبع تغییرات	مجموع مربعات نوع سوم	درجه آزادی	مربع میانگین	F	سطح معناداری	مقادیر ضریب ایتا
پیش آزمون پس آزمون	۶۳۴,۶۸	۱	۶۳۴,۶۸	۵/۳۱۵	۰/۰۰۲	۰/۱۴۲

نتایج جدول (۶) حاکی از آن است که مقدار F (۵/۳۱۵) در سطح ۱ درصد معنادار نشان می دهد. به عبارت دیگر اثر مداخله آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر شادکامی موثر است. همچنین مقدار ضریب ایتا نشان می دهد آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان می تواند به تنهایی ۱۴/۲ درصد از تغییرات شادکامی را تبیین کند.



## ۵- بحث و نتیجه گیری

هدف این مطالعه بررسی تاثیر آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم بود. در این مطالعه با اجرای پروتکل آموزش مهارت های خودآگاهی و تنظیم هیجان بر تغییرات انگیزش پیشرفت و شادکامی تحصیلی دانش آموزان را مورد آزمون و بررسی قرار داد.

یافته ها در متغیر انگیزش پیشرفت نشان داد که: آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر انگیزش پیشرفت دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم تاثیر دارد. نتایج پژوهش حاضر با پژوهش گومارا و همکاران (۲۰۰۲)، براکت و همکاران (۲۰۰۴)، پترایزد و همکاران (۲۰۰۴)، اسجوبرگ (۲۰۰۱)، کسجیجوب (۲۰۰۲)، تهامی منفرد و همکاران (۱۳۸۱)، عربگل و همکاران (۱۳۸۴)، محمودی و امینی (۱۳۸۷) همسو است.

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت خودآگاهی بر انگیزه ی پیشرفت تحصیلی می توان گفت که این آموزش با پرورش خودآگاهی در دانش آموزان، به آنان کمک کرد تا قوت های ها و ضعف خود را بشناسند. اگر افراد شناخت کافی در خصوص توانایی خود بیابند و موقعیتهای خود را به طور صحیح ارزیابی کنند، بهتر می توانند انگیزه های موفقیت را در خود تقویت کنند و می توانند در شناسایی موقعیتی که باعث افزایش انگیزش شود به تحصیل ادامه دهند. هنگامی که فرد دارای مهارتهایی در جهت کنترل عواطف و احساسات منفی خود باشد و همچنین دارای قابلیت هایی در جهت ایجاد انگیزه درونی بدون توجه به میزان تقویت کننده های بیرونی باشد و به توانایی و مهارتهای ارتباطی خود واقف باشد، این شخص در محیط آموزشی دارای توانایی و موفقیت بیشتر از افراد دیگر است. اتکینسون و راینر<sup>۱</sup> دریافتند که یادگیرندگان برخوردار از انگیزش پیشرفت پائین، از خود پشتکار و جدیت بیشتری در انجام تکالیف بروز می دهند و در آزمون ها و امتحانات عملکرد بهتری دارند. همچنین آموزش موقع به دانش آموزان موجبات آگاهی آنان از توانایی ها و ارزش قائل شدن به توانایی ها فراهم می شود و از این طریق انگیزش پیشرفت آنان افزایش می یابد. همچنین دانش آموزان از طریق تصمیم گیری درست و منطقی و تأملی عمل کردن، خودپنداره ی مثبتی پیدا می کنند افرادی که دارای خودپنداره ی بهتری هستند و برداشت های خوبی از خود و توانایی های خود دارند از انگیزش بالاتری هم برخوردارند.

یافته ها در متغیر شادکامی نشان داد که: آموزش مهارت خودآگاهی و تنظیم هیجان بر شادکامی دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهر قم تاثیر دارد. این یافته با نتایج پژوهش سالکی (۱۳۹۳)، خدادادی سنگده، توالیان و بلقان آبادی (۱۳۹۳) و نتایج لمب و میر (۱۹۹۱) و همچنین پژوهش گوون (۱۹۸۹) همسو است.

در تبیین یافته های فوق می توان گفت که آموزش فنون و مهارت های زندگی به افراد، به منظور تقویت و بهبود ارتباط مثبت با خود، دیگران و دنیا و نیز افزایش شادکامی انجام می گیرد تا افراد خود را بهتر شناخته و تجربه های مثبت خود را بازشناسند و به نقش این تجارب مثبت در افزایش و ارتقای احترام به خود پی ببرند. توجه به نقاط مثبت و تجارب خوب گذشته، احتمال بروز برداشت های مثبت تر از خویش و دیگران و شادکامی را افزایش می دهد و همین امر سبب میشود که افراد قادر به پذیرش مسوولیت بیشتری در مورد ارزش خود شوند و به درک کامل تری از خویش نایل آیند (آلگو و همکاران، ۲۰۰۸) همچنین عمده ترین نقش شادکامی از نظر روان شناسان تأثیر آن در مواجهه، مقابله و سازگاری با مشکلات روانشناختی است. علی رغم این اعتقاد که شادکامی کنش تعدیلی در برخورد با استرس دارد، با این حال کمتر توصیف و تبیینی پیرامون نحوه این فرایند وجود دارد. محققان اخیر معتقدند که در شادکامی فرایندهای شناختی خاصی دست اندکارند که مربوط به ارزیابی از عوامل استرس زاینده، دیکسون و همکاران (۱۹۹۸) اعتقاد دارند افراد بذله گو و شوخ طبع با ایجاد دیدگاهها و نظرگاههای شناختی بدیل و چاره ساز، بهتر قادرند از حادثه بالقوه استرس زا فاصله هیجانی بگیرند. این دیدگاههای شناختی بدیل موجب می شود تا حادثه از سوی افراد شوخ طبع کمتر تهدیدآمیز، یا مخرب ارزیابی شود. از یک دیدگاه جامع تر زیستی - روانی اجتماعی می توان شادکامی را نوعی پیام هدفمند اجتماعی دانست که با تغییرات فیزیولوژیکی و روانی ویژه ای همراه است.

۱- rainner, Atkinson

بدیهی است که این پیام کارکردهای اجتماعی خاص خود را داراست و محتوا و مسیر ویژه خود را نیز دارد. به عبارت دیگر شادکامی به مثابه یک پیام هدفمند به دنبال تحقیق کارکردهای معینی است و در این راه با استفاده از شیوه های ویژه در موقعیت های معینی به کار می رود. خودآگاهی مهارتی است که به فرد کمک می کند تصور درستی از خود داشته باشد و با تعمق نسبت به خود، به تمام ویژگی های فردی خود بنگرد و خود را بهتر شناخته، از حقوق و مسئولیت های خود آگاه بوده و تصمیم بگیرد چگونه باشد و از کسی که هست شاد و راضی باشد.

مهارت های زندگی موجب ارتقای توانایی های روانی اجتماعی می گردند. این توانایی فرد را جهت مقابله موثر برای پرداختن به کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشد تا در رابطه با سایر انسان ها، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کنند و سلامت روانی خود را تامین نمایند، بدین ترتیب یادگیری و تمرین مهارت های زندگی موجب تقویت یا تغییر در نگرش ها، ارزش ها و رفتار انسان می گردد و در نتیجه با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات حل یا قابل پیشگیری خواهند بود (هافتیلد، ۲۰۰۲ به نقل از ماشین چی و همکاران، ۱۳۹۶) و به این طریق شادکامی فرد در اثر این امر افزایش پیدا خواهد کرد.

## منابع

- آقاجانی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان. تهران: سازمان بهزیستی کشور.
- آقاجانی، مریم. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل در نوجوانان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا. تهران.
- احمدزاده، سارا. صالحی، کیوان. (۱۳۹۵). تحلیل جایگاه پرورش مهارت های زندگی در برنامه درسی دوره پیش دبستانی ایران، مطالعه ای مبتنی بر رویکردهای چندگانه. مجموعه مقالات نخستین کنفرانس بین المللی و دومین کنفرانس ملی هزاره سوم و علوم انسانی، شیراز، مرکز توسعه آموزش های نوین ایران (متانا)، ۲۲ اردیبهشت.
- ادیب، یوسف. فردانش، هاشم. (۱۳۸۲). مهارت های زندگی مورد نیاز دانش آموزان مقطع راهنمایی. دو ماهنامه علمی پژوهشی دانشور، ۱۰ (۳)، ۱۳-۲۸.
- ارنتساین، آلن سی، هانکینس، فرانسیس پی. (۱۳۸۸). مبانی فلسفی، روانشناختی و اجتماعی برنامه درسی. ترجمه: سیاوش خلیلی شورینی. تهران: یادواره کتاب.
- اکبرزاده میرزاق، حشمت. (۱۳۹۰). ارزیابی محتوای کتاب مطالعات اجتماعی سال اول متوسطه بر اساس پرورش مهارت های زندگی از دیدگاه دبیران مطالعات اجتماعی شهر اردبیل. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- اکبری زردخانه، سعید و همکاران. (۱۳۹۴). استانداردسازی مقیاس مهارت های زندگی در جمعیت دانشجویان. مجله روانشناسی، ۲۰ (۸۰)، ۴۰۸-۳۶۳.
- اوحدی، م. مظاهری، ح. معافی، م. (۱۳۹۱). اعتبار بخشی راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت های زندگی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۱۱ (۴۴)، ۱۶۵-۱۸۶.
- پرواز، وازی. (۱۳۹۰). «آموزش برای آینده» در کتاب گزارش کنفرانس آموزش و پرورش برای آینده. ترجمه: داور شیخوندی. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزش.
- تاشی، شهره؛ مرتضوی، فتیحه؛ یزدانی، شهرام؛ متقی پور، یاسمن. (۱۳۹۱). بررسی مهارت های تفکر انتقادی در دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۷ (۳)، ۱۷۸-۱۷۰.

- تامسون، آنه. (۱۳۸۹). **استدلال انتقادی**. ترجمه: فریده هاشمیان نژاد و حسن ملکی. مشهد: انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی مشهد.
- تقی پور ظهیری، علی. (۱۳۹۱). **مقدمه‌ای بر برنامه‌ریزی آموزشی و درسی**. تهران: انتشارات آگاه، چاپ چهارم.
- توانایی، محمدحسین. (۱۳۹۱). **مهارت‌های زندگی**. تهران: افراز
- جزایری، علی‌رضا. (۱۳۹۲). **مهارت خودآگاهی**. تهران: نشر دانژه.
- جمالی، مریم. (۱۳۹۲). **بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت نفس دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهرستان قزوین**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی. تهران.
- جوادی پور، محمد. عزیزی، پروین. نوروززاده، رضا. (۱۳۹۳). **میزان تحقق اهداف مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی**. فصلنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد، ۲۱(۴)، ۱۱۳-۱۲۸.
- حسینی، افضل‌السادات. (۱۳۹۵). **مقایسه نظام‌های آموزشی استرالیا، ژاپن و ایران**. تهران: سازمان جهاد دانشگاهی.
- حمیدی، فریده. (۱۳۹۱). **بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی**. فصلنامه مطالعات زنان (دانشگاه الزهراء، پژوهشکده زنان)، ۳(۷)، ۱۲۹-۱۵۴.
- خسروی، رحمت اله. فتحی واجارگاه، کورش. عارفی، محبوبه. (۱۳۸۸). **نیازسنجی برای تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی در دوره متوسطه نظری**. مجله علوم تربیتی، ۱۶(۲)، ۱۱۳-۱۳۶.
- خنیفیر، حسین. پورحسینی، مژده. (۱۳۹۳). **مهارت‌های زندگی**. قم: مرکز نشر هاجر.
- خوشابی، کتابون و همکاران. (۱۳۸۷). **بررسی میزان آگاهی دانشجویان دختر دانشگاه‌های شهر تهران از مهارت‌های زندگی**. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشت درمانی همدان، ۱۵(۳)، ۷۲-۶۷.
- دفتر تألیف و برنامه‌ریزی کتاب‌های درسی. (۱۳۹۲). **چهارچوب‌های برنامه‌ریزی درسی**. تهران: انتشارات ایران.
- دلاور، علی. (۱۳۹۱). **مبانی نظری و علمی در پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی**. انتشارات رشد.
- دورفر، مریم. (۱۳۸۴). **تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی روی میزان بهبودپذیری مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان عقب‌مانده آموزش‌پذیر دختر شهر تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- دهستانی، م. (۱۳۸۷). **مهارت‌های زندگی**. جیحون: تهران.
- دهقانی، مرضیه و همکاران. (۱۳۹۰). **بررسی سیره پیامبر اعظم در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی دوره ابتدایی و راهنمایی تحصیلی بر اساس مهارت‌های زندگی از منظر دبیران و تحلیل محتوای کتب فوق‌الذکر**. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۴۰)، ۷-۳۲.
- دینی، فائزه. (۱۳۹۰). **بررسی ارتباط بین پیشرفت تحصیلی و سبک‌های مقابله با بحران یا هوش هیجانی در میان دانشجویان دانشگاه‌های تهران**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء. تهران.
- سازمان بهداشت جهانی. (۱۳۹۳). **برنامه آموزش مهارت‌های زندگی**. ترجمه: ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی. تهران: معاونت امور پیشگیری سازمان بهزیستی، واحد بهداشت روان و پیشگیری از سوء مصرف مواد.
- ساعتچی، محمود؛ کامکاری، کامبیز؛ عسکریان، مهناز. (۱۳۹۱). **آزمون‌های روان‌شناختی**. تهران: نشر ویرایش.
- سرمد، زهره. بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۹۴). **روش‌های تحقیق در علوم رفتاری**. تهران: انتشارات آگاه.
- سلیمی، محمد؛ پیمان، هادی؛ صادقی‌فر، جمیل؛ طلوعی رخشان، شیوا؛ علیزاده، مریم؛ یمانی، نیکو. (۱۳۹۱). **ارزیابی مهارت‌های ارتباطی میان‌فردی و عوامل مرتبط با آن در میان دانشجویان**. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۹)، ۸۹۵-۹۰۲.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵). **روان شناسی پرورشی**. تهران: انتشارات آگاه.
- صافی، احمد. (۱۳۹۱). **آموزش و پرورش ایران در صد سال گذشته**. ویژه نامه یکصدمین شماره انتشار رشد آموزش راهنمایی تحصیلی، ۱۸ (۲)، ۹-۷.
- طارمیان، فرهاد و همکاران. (۱۳۹۱). **مهارت های زندگی و راهنمای اجرای فعالیت های پژوهشی دوره متوسطه**. اداره کل مشاوره و بهداشت مدارس و وزارت آموزش و پرورش، تهران: انتشارات تربیت.
- ظفری نژاد، عادل. (۱۳۹۴). **تحلیل محتوای کتاب درسی**. تهران: کوروش چاپ.
- عباس زاده، سید محمد. (۱۳۹۲). **کلیات مدیریت آموزشی**. ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
- علوی، کامران. (۱۳۹۰). **بررسی روند تحول قدرت بالقوه خلاقیت کودکان و اثرات آموزش مهارت های زندگی در پرورش آن**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس. تهران.
- فتح الهی، علی. صحرایی، قاسم. (۱۳۹۲). **ابعاد اجتماعی مهارت های زندگی از دیدگاه مولوی**. نشریه علمی پژوهشی پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، ۵ (۱۷)، ۲۱۸-۱۹۱.
- فلاحیان، ناهید. (۱۳۹۶). **کتاب راهنمای تدریس معلم، پایه سوم ابتدایی**. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- فلاحیان، ناهید و همکاران. (۱۳۹۶). **روش آموزش مطالعات اجتماعی**. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- فلاحیان، ناهید. ملک محمودی، نازیبا. (۱۳۹۶). **کتاب معلم راهنمای تدریس مطالعات اجتماعی چهارم دبستان**. تهران: اداره کل نظارت بر نشر و توزیع مواد آموزشی.
- قاسمی طاهر، زهرا. (۱۳۸۹). **تحلیل محتوای کتاب علوم تجربی سوم راهنمایی بر اساس عوامل خلاقیت گیلفورد**. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی. تهران.
- کرد نوقایی، رسول. (۱۳۹۰). **تهیه و تدوین برنامه درسی جامع در دوره متوسطه با تأکید بر مهارت های زندگی**. تهران: سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی.
- کریمیان، حسین و فضل الهی، سیف اله. (۱۳۹۳). **تفکر انتقادی در تعلیم و تربیت اسلامی**. اولین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی، ۲۷ اسفند.
- کلینکه، کریس. ال. (۱۳۹۱). **مهارت های زندگی**. ترجمه: شهرام محمدخانی. تهران: اسپندهنر.
- کیامنش، علی رضا. (۱۳۹۲). **گزارش تحقیق: سنجش صلاحیت های پایه پنجم دبستان (ارزشیابی درونداد و برونداد)**. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- گل محمدی، نسرين. (۱۳۹۳). **مهارت های ده گانه زندگی**. تهران: نسل نو اندیش.
- مایرز، چت. (۱۳۹۳). **آموزش تفکر انتقادی**. ترجمه: خدایار ابیلی. تهران: انتشارات سمت.
- محسنیان راد، مهدی. (۱۳۹۰). **ارتباط شناسی**. تهران: سروش.
- محمدالحسینی، فائزه سادات. (۱۳۹۳). **تحلیل محتوای کتاب های بخوانیم و بنویسیم چهارم و پنجم ابتدایی بر اساس مؤلفه های زندگی**. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا. تهران.
- محمدخانی، شهرام. (۱۳۹۱). **مهارت های حل مسئله و تصمیم گیری مؤثر**. تهران: طلوع دانش.
- مرادی، حسن. (۱۳۹۴). **تحلیل محتوای کتاب درسی**. تهران: آبیژ.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (مصوب جلسه ۷۰۴ مورخ ۱۳۹۰/۱۰/۶ شورای عالی انقلاب فرهنگی).
- منافی شرف آبادی، کاظم ؛ سبحانی نژاد، مهدی. (۱۳۹۰). **تبیین مهارت های زندگی در رویکرد بین المللی**. مجموعه مقالات چهارمین کنفرانس ملی خلاقیت شناسی پرورشی، دانشگاه علوم پزشکی مشهد. ۲۶-۲۷ بهمن.

مؤمینی مهمویی، حسین؛ تیموری، سعید؛ رحمان پور، محمد. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس دانش آموزان دختر پایه پنجم مقطع ابتدایی. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۶(۴)، ۹۱-۱۱۲.

موسوی، سمیه. (۱۳۹۲). ارزیابی ضرورت و خلأهای موجود در آموزش مهارت های زندگی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی. دانشکده علوم انسانی. دانشگاه کاشان.

نادری، عزت الله و سیف نراقی، مریم. (۱۳۸۹). روش های تحقیق و چگونگی ارزشیابی آن در علوم انسانی. تهران: بدر. وکیلان و همکاران. (۱۳۹۵). مهارت های زندگی. تهران: دانشگاه پیام نور.

هزاری، زلیخا. (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روانی دانش آموزان دوره متوسطه. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روان شناسی عمومی. دانشگاه تبریز.

یزدی زاده، زینب. (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتب درسی دوره راهنمایی بر اساس مؤلفه های مهارت های زندگی. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته برنامه ریزی درسی. دانشگاه پیام نور. تهران.

یونیسف. (۱۳۹۴). آموزش مهارت های زندگی. ترجمه: محرم آقازاده. صندوق کودکان سازمان ملل متحد.

Andolina, Mike (2012). Critical thinking for working students, Colomgia, Delmar press.

Batmaker, A. M. (2013). The Impact of Skills for Life on Adult Basic Skills in England: How Should We Interpret Trends in Participation and Achievement? ERIC NO. E J 765924

Berelson, B. (2003), Content Analysis in communications Research New York: Free P Rress.

Biddle. B. J. & Berliner. D. C. (2014). "Small class size and its effects". Educational leadership. 59 (5). Pp. 12-23.

Billie, K; Hooper; D. R; Ginter, E. J. (2014). Life Skills adolescents, and career Choices. Journal of Mental Health Coundeling, 20(3), PP. 272-282

Botvin.G.J.: Kantor. L.w (2010)."Preventing alcohol and tobacco use throughlife skills training" Journal of alcoholresearch & health, 24(4),8-250.

Botvin. G.J. Schinke SP; Epstein, J.A; and Diza, T (2012), The Effectivcness of culturally focused and Generic Skills Training Approaches to Alcohol and Drug Abuse Prevention Among Minority Youth. Psychology of Addietive Behaviores

Butterwick, Sh.; Benjamine, A. (2012).The Road to Employability through Personal Development: A Critical Analysis of the Silences and Ambiguities of the British Columbia (Canada) Life Skills Curriculum. ERIC NO. (E J721966)

Craft, A. (2014). Creative primary schools. Journal of ethnography and education, 9(1). 6-34.

Eisner, Eliot W (2005). The educational Imagination. MacMillian College Publishing Company

Ennis, R. (2005). A concept of Critical thinking. Harward Educational Review, Vol. 46, No.1.

Fathi Vajargad, K. & Kamkary, K. (2003). The Place Of Life Skills training in Iranian Primary school curricula, paper presented at European Conference on Research EERA. Hamburg University of Hamburg Germany.

Gamble, B. (2010). Teaching Life Skills for Student Success. ERIC NO. E J 751442

Ginter.E.J (2008 ), David K.Brooks contribution to the developmentally based life skill approach. Journal of mental health counseling.

Gorman, D. (2005). The science of frug and alcohol prevention: the case of randomized trial of the life skills training program. International Journal of Prug and Polocy, 13, 21-26.

Johnson, Elanine b. (2002) Contextual Teaching and learning : what it is and whay its here to stay , united kingdom, Corwin press.

- Johnson, Lee N. & others (2013). Life Skills Literacy: An Intervention Model to Alleviate Family Poverty. ERIC NO. E J 737042
- Klingman. A (2009 ), Psychological education : studying adolescents interests from their own perspective. Journal Adolescence.
- Lipman, Matthew, 1988. Critical thinking: what can it be? Montclair state College Institute for Critical thinking- 12pages.
- Lopis, E. Barry, M, Hosman, C. (2013). Mental health promotion Works. Promotion Education. 81.9-21
- Mc Peck, J. (1985). Pauls critique of Critical thinking and formal Education, Informal Logic, Vol. 7 , No.1.
- Magnani R, Macintyre k, Karim AM, Brown L, Hutchinson P, Kaufman C. (2011). The impact of life skills education on adolescent sexual risk behaviors in KwaZulu-Natal, South Africa. J Adolesc Health 2005; 36(4): 28 9-304.
- Maleki, Hassan. (2013). Curricula (action), Mashhad: Payam Andisheh Publishing company [Persian].
- Mangrulkar, chery vince, and others. (2007). Life skills approach to the child and Adolescent Healthy development. Swedish, W, k kellogy foundation.
- Marzano, Robert J. (2007) Transforming classroom grading.
- N/A (2014). Tech Literacy With a Conscience: How Teach Real World Life Lessons and Develop Web-Based Skills. ERIC NO: E J 801276
- Nadya, M. (2102). The Role of Schools in Promoting Drug Prevention. Seminar: Life Skills Education: A Framework for Positive Youth Development and Prevention Project conducted by Skoun and Oum el Nour Beirut - 10 – 11 2008
- Nelson Jones, R (2006) Life Skills Helping USA; Books/ gole Publishing Company.
- Ohearn, tc. Gatz .M (2010). Going for the goal: Improving Youths problem – solving skills through a school – based Intervention. Journal of Community psychology. 30-281-303.
- Pan American Health Organization (PAHO), (2016). Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development. September. Washington, D C.
- Pitman, Karen (2011). Promoting youth Development academy for education development Washington
- Reimers, F. (2009). Time and Opportunity to Learn in pakiston schools: Some lrssons on the links between research and policy. Comparative education (Chicago. IL), 29 (2), pp. 201-12.
- Shechtman, z. levy, m. leich ten tritt, j (2015). Impact of life skills traing on teachers perceived environment and self efficiency. Journal of educational research. 98, 144-154.
- Stanson. Goeff and Others (2009). Developing Social and life skills, Eric No: Ed 217125.
- Sternberg, R. J. (Ed.). (2004). Handbook of creativity. New York: Cambridge university Press.
- Torrance, E. P. (2007). Encouraging creativity in the classroom. Dubuque, IA: William C. Brown.
- Tuttle J, Campbell-Heider N, David TM. (2010). Positive adolescent life skillstraining for igh-risk teens: results of a group intervention study. J Pediatr HealthCare 2006; 20(3): 181-91.
- UNISEF (2015). Life Skills, which skills, are life skills? In: <http://www.UNISEF.org>
- Wendie, Urkin (2009). Improving student life skills through classroom intervention and integrated Learning. No: Ed: 399494.
- Wills, t, 1986. Stress and coping in early adoole scene, rrealationships to structure use in urban School samples, Health psychology, 5, 503, 529