

تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در دانش آموزان نوجوان

محمود شفیعی زاده^۱

^۱ دانشجوی دکتری روانشناسی سلامت، گروه روانشناسی بالینی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در دانش آموزان نوجوان انجام شد. این پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که با روش نمونه گیری در دسترس، ۳۰ نفر انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. آزمودنی ها قبل و بعد از انجام مداخله به پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳) و مقیاس نگرش های ناکارآمد وایزمن و بک (۱۹۷۸) پاسخ دادند. گروه آزمایش به مدت دو ماه، در ده جلسه ۹۰ دقیقه ای، تحت برنامه آموزش مهارت های زندگی (یونیسف، ۲۰۰۳) قرار گرفت، اما روی گروه کنترل هیچ مداخله ای انجام نشد. داده ها توسط روش تحلیل کوواریانس چند متغیره با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۶ تحلیل شدند. نتایج تحلیل داده ها نشان داد آموزش مهارت های زندگی بر بهبود خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در دانش آموزان پسر متوسطه دوم، موثر است ($p < 0.05$) بنابراین آموزش مهارت های زندگی می تواند موجب ارتقاء توانایی های دانش آموزان گردد.

واژه های کلیدی: آموزش مهارت های زندگی، خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی، نگرش های ناکارآمد

۱. مقدمه

دوره نوجوانی، دوره رشد سریع جسمی و تحولات عاطفی و روانی و دوره انتقال بین کودکی به بزرگسالی محسوب می شود، به همین دلیل روان شناسان، آن را دوره ای پرتنش و نیز دوران توانایی فوق العاده جسمانی، عقلانی و عاطفی در نظر می گیرند (ژوو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). یکی از مهم ترین دغدغه های والدین، سلامت و بهداشت روانی و جسمانی کودکان و نوجوانان است؛ از طرف دیگر یکی از اولویت های هر دولتی افزایش سلامت روانی و جسمی نوجوانان در جامعه است، چون نوجوانان آینده سازان کشور محسوب می شوند و کاهش سلامت جسمی و روانی آنان موجب در خطر افتادن آینده کشور می شود (ون دیجک^۲ و همکاران، ۲۰۱۴). کودکان و نوجوانان در فرآیند رشد و بالندگی خود، مهارت ها و نحوه ی مقابله با چالش های زندگی را یاد می گیرند که پایه ریزی شخصیت افراد در بزرگسالی می باشد. از آن جا که این سنین بیشتر اوقات خود را در محیط های آموزشی می گذرانند، روشن است که این فضاها تأثیرات مهمی بر سلامت روانی دانش آموزان در آینده دارد (شعاری نژاد، ۱۳۹۵).

یکی از پیچیده ترین و مهم ترین آسیب های نظام آموزشی، انگیزش ناکافی فراگیران برای یادگیری است که متأسفانه اثرات آن در کاهش خودکارآمدی آنها نمود پیدا می کند. متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند که انتظارات و باورهای فراگیران پیرامون توانایی ها، نقش کلیدی در موفقیت و بهزیستی تحصیلی آنها دارد (رافیولا^۳ و همکاران، ۲۰۲۰). نخستین بار بندورا^۴ (۱۹۷۷) تعریفی جامع از خودکارآمدی ارائه داد و تأثیرات مثبت آن را بر کیفیت زندگی فرد برشمرد. خودکارآمدی به معنای ادراک فرد از توانایی خود در انجام یک فعالیت، ایجاد یک پیامد، و مقابله و مهار یک موقعیت است و الگوهای فکری، رفتاری، و هیجانی را در سطح مختلف تجربه انسانی تحت تأثیر قرار می دهد (کلاسن و کلاسن^۵، ۲۰۱۸). یکی از جنبه های مهم خودکارآمدی، خودکارآمدی تحصیلی می باشد که به باور دانش آموزان در مورد توانایی هایشان در انجام تکالیف اشاره دارد (امینی و سامانی، ۱۴۰۰). دانش آموزان از منابع اطلاعاتی مختلفی برای شکل دهی خودکارآمدی تحصیلی استفاده می کنند. افزایش خودکارآمدی تحصیلی از یک سو می تواند در پیش گیری از پیامدهای منفی ناشی از شکست در فعالیتهای تحصیلی مفید باشد و از سوی دیگر می تواند زمینه ساز رخداد پیامدهای خوشایند در فعالیتهای آموزشی دانش آموزان باشد (اسمیت^۶ و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش ها در این زمینه نشان داده است که سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی در نوجوانان اغلب با نمرات بالا، موفقیت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی همراه است (آپاراسیو-فلورس^۷ و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از مشکلاتی که دانش آموزان با آن مواجهه اند عدم کنترل احساسات و هیجانات، عدم مهارت کنترل استرس، عدم سازگاری و عدم تاب آوری می باشد. به نظر می رسد، این تعارض ها و چالش ها که می تواند مسائل حادی را در زندگی فردی و اجتماعی آنان ایجاد کند، مربوط به کاستی تنظیم هیجان است. تنظیم هیجان دلالت دارد بر به کار گماشتن افکار و رفتارهایی که در هیجان های آدمی تأثیر می گذارند و شامل استفاده از راهبردهای رفتاری و شناختی برای تغییر در مدت زمان یا شدت تجربه یک هیجان است (پراجاپاتی^۸ و همکاران، ۲۰۱۶). تنظیم هیجانی، که به عنوان مهارت ها و راهبردهای مورد نیاز برای

^۱ Xu^۲ Van Dijk^۳ Rafiola^۴ Bandura^۵ Klassen & klassen^۶ smith^۷ Aparicio-Flores^۸ Prajapati

تأثیرگذاری و/یا اصلاح تجربیات عاطفی شناخته می‌شود و تأثیر بسیار قابل توجهی در اختلالات عاطفی و رفتاری متعدد در دوران نوجوانی دارد (سانچیس-سانچیس و همکاران، ۲۰۲۰). نشان داده شده است نوجوانانی که تنظیم هیجانی پایینی دارند با مشکلات سازگاری اجتماعی و اجتناب اجتماعی روبرو هستند (ژو^۹ و همکاران، ۲۰۲۱). به طوری که بدتنظیمی هیجانی در نوجوانان می‌تواند با اختلالاتی مانند اختلال استرس پس از سانحه، خودآزاری غیرخودکشی، اختلالات خلقی، اختلالات خوردن، اختلال سلوک، اختلالات شخصیت، اختلال مصرف مواد و کاهش سلامت روانی در بزرگسالی همراه باشد (پاولوس^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱). افزون بر این، الگوهای نظری اخیر، تنظیم موفق هیجان را با پیامدهای سلامت، روابط بین فردی، عملکرد شغلی و تحصیلی مطلوب مرتبط دانسته‌اند (جلوانی و همکاران، ۱۳۹۶). تنظیم هیجانی مطلوب می‌تواند با نشخوار فکری کمتر، استفاده کمتر از سرکوب، و همچنین ارزیابی مجدد مکرر و موفق‌تر در نوجوانان مرتبط باشد (اسچویزر^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مشکلاتی که بر سر راه نوجوانان قرار دارد نگرش‌های ناکارآمد است. نگرش‌های ناکارآمد، سبک‌های پردازش افکار منفی هستند که در همه جا حاضر می‌شوند و بر باور فرد در مورد خود، جهان و آینده تأثیر می‌گذارند. آنها هسته اصلی آسیب‌شناسی‌های افسردگی محسوب می‌شوند (ازاوا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۰). الگوهای فکری اغراق‌آمیز یا غیرمنطقی هستند که موجب می‌شوند افراد واقعیت‌ها را به طور دقیق درک نکنند و بهزیستی روانشناختی آنان به خطر بیافتد (هلموند^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۵). نگرش‌های ناکارآمد منجر به تفسیری سوگیرانه از رویدادهای استرس‌زا در قالب طرحواره‌های ناسازگار می‌شود و در نتیجه عاطفه منفی ایجاد می‌کند که در نهایت منجر به افسردگی می‌شود (میسر و اسر^{۱۴}، ۲۰۱۷). افراد دارای نگرش‌های ناکارآمد دو ویژگی اساسی دارند: آنها در درون خود توقعات خشک، جزئی و قدرتمندی دارند، ثانیاً موجب انتساب‌های بسیار نامعقول و تعمیم مفرط و فاجعه‌آمیز می‌شوند (نامنی و مذهب یوسفی، ۱۳۹۸). افکار و نگرش‌های منفی و به دنبال آن احساسات منفی منجر به غفلت می‌شود. فردی با نگرش‌های ناکارآمد با انتخاب پاسخ‌های ناکارآمد از تجربه احساسات طاقت فرسا اجتناب می‌کند (کونسل^{۱۵} و همکاران، ۲۰۱۸). باورهای غیرعقلانی در ایجاد پریشانی روانشناختی نوجوانان موثر است. باورهای غیرعقلانی پیشبینی‌کننده‌های مهم افعال کاری هستند. میزان تأثیر باورهای غیرعقلانی با توجه به جنسیت تغییر می‌کند (بالکس و دورو^{۱۶}، ۲۰۲۰). پژوهش‌های گذشته حاکی از اهمیت و نقش باورهای غیرمنطقی در سلامت روان است. از سویی دیگر اهمیت و تأثیر سن نوجوانی در تحکیم باورهای غیرمنطقی دوران کودکی، ضرورت مداخله در سنین نوجوانی را نشان می‌دهد (کول و ترنر^{۱۷}، ۱۹۹۳؛ کندال^{۱۸}، ۱۹۸۵؛ کندال و تردول^{۱۹}، ۲۰۰۷؛ پریراو^{۲۰} و همکاران، ۲۰۱۲؛ به نقل از مصباح و همکاران، ۱۳۹۹).

^۹ Zhu^{۱۰} Paulus^{۱۱} Schweizer^{۱۲} Ezawa^{۱۳} helmond^{۱۴} Meiser & Esser^{۱۵} Counsell^{۱۶} Balkis & Duru^{۱۷} Cole & Turner^{۱۸} Kendall

علیرغم ایجاد تغییرات علمی فرهنگی و تغییر در شیوه های زندگی امروزه بسیاری از افراد در رویارویی با مشکلات زندگی فاقد توانایی های لازم و اساسی هستند. همه انسان ها به طور فطری توانایی حل مشکلات زندگی را دارند اما این توانایی باید مطابق با شرایط و موقعیت فرد پرورش یابد به طوری که به عنوان مهارت های کارآمد در آنان درونی شود (ارازگلدی، ۱۳۹۵). مهارت های زندگی به گروه بزرگی از مهارت های روانی، اجتماعی و بین فردی گفته می شود که به افراد کمک می کند تا آگاهانه تصمیم بگیرند، به طور مؤثر ارتباط برقرار کنند، مهارت های مقابله ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی پربراری داشته باشند (هاردکسل^{۲۱} و همکاران، ۲۰۱۵). آموزش مهارت های زندگی نیز یکی از مداخلات روان شناختی است که به افراد کمک می کند تا رفتارهای سازگارانه و مثبتی برای مقابله با مقتضیات و چالش های زندگی روزانه از خود نشان دهند. این مهارت ها توانایی های روانی اجتماعی لازم را برای رفتار تطابقی مؤثر در رویارویی با چالش ها در اختیار انسان می گذارند؛ این مهارت ها وظایفی است که در عملکرد مستقل موفقیت آمیز افراد در بزرگسالی نقش دارند. مهارت های زندگی قابل آموزش هستند. مجموعه ی مهارت های زندگی نه تنها به توانمند ساختن افراد در زندگی حال می اندیشد بلکه بر توانمندی آنان برای زندگی آینده نیز تأکید می رود (سلمن^{۲۲} و همکاران، ۲۰۱۷). کسب مهارت های زندگی سبب بروز رفتارهای مثبت و سازگارانه شده و می تواند توانایی رویارویی مؤثر با چالش های زندگی روزمره را پرورش دهد. این توانایی ها فرد را برای برخورد مؤثر با کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشد. آموزش مهارت های زندگی دارای هدف های پیشگیرانه، مهار و مدیریت مشکلات است (ویگند-گریف^{۲۳} و همکاران، ۲۰۱۹). این برنامه های آموزش مهارت های اجتماعی عموماً چند وجهی هستند و مؤلفه های آموزشی مختلفی مانند آموزش روانی، آموزش مهارت ها و تمرین های شناختی-رفتاری را در کنار هم قرار می دهند. در نتیجه، برنامه های آموزش مهارت های اجتماعی معمولاً چندین نتیجه را هدف قرار می دهند (دی مویج^{۲۴} و همکاران، ۲۰۲۰).

در تایید تاثیر اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر روی نوجوانان، واردا و محمد^{۲۵} (۲۰۲۰) در پژوهشی تحت عنوان اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر رضایت از زندگی و خودکارآمدی انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که مهارت های زندگی می تواند برای افزایش رضایت از زندگی و خودکارآمدی دانش آموزان مفید باشد. عبدالوهاب السید^{۲۶} و همکاران (۲۰۱۹) نیز در مطالعه ای نشان دادند که آموزش مهارت های زندگی در بهبود خودکارآمدی در دانش آموزان مؤثر بوده است. همچنین نقاش زاده و همکاران (۱۳۹۸) گزارش کردند آموزش مهارت های می تواند باعث افزایش ابراز وجود و تنظیم هیجان نوجوانان شود. گودرزی و همکاران (۱۳۹۱) نیز در مطالعه ای نشان دادند آموزش مهارت های زندگی، منجر به بهبود نگرش های دانشجویان شده است. هر چند پژوهش های زیادی در زمینه اثربخشی مهارت های زندگی روی نوجوانان انجام شده است ولی در خصوص اثربخشی آموزش این مهارت ها بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در گروه های بهنجار پژوهشی صورت نگرفته است. لذا با توجه به مطالب ذکر شده و خلا پژوهشی در زمینه، هدف اصلی این پژوهش، پاسخگویی به این

^{۱۹} Treadwell^{۲۰} parirav^{۲۱} Hardcastle^{۲۲} Selman^{۲۳} Wiegand-Greffe^{۲۴} De Mooij^{۲۵} Warda & Mohammed^{۲۶} Abd Elwahab El Sayed

سوال بود که آیا آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد دانش آموزان موثر است؟

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه های آزمایشی و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ تشکیل دادند. در مجموع ۳۰ نفر پس از بررسی معیارهای ورود به مطالعه با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب و با روش تصادفی به دو گروه مساوی (هر گروه ۱۵ نفر) تقسیم شده اند. ملاک های ورود به مطالعه عبارت است از داشتن سن ۱۴-۱۸ سال و تمایل جهت شرکت در پژوهش و ملاک های خروج از مطالعه شامل انصراف از ادامه همکاری، غیبت بیشتر از دو جلسه از جلسات آموزشی و داشتن سابقه دریافت آموزش مهارت های زندگی بودند. پس از بررسی ملاک های ورود و خروج به آزمودنی ها توضیحاتی درباره شرایط آزمایش با زبان ساده داده شد. در ادامه پس از اخذ موافقت کتبی از آنها، تمام شرکت کنندگان پرسشنامه های پژوهش را تکمیل کردند. بر روی گروه آزمایش ده جلسه ۹۰ دقیقه ای، به مدت دو ماه، آموزش مهارت های زندگی با استفاده از سرفصل های یونیسف ۲۷ (۲۰۰۳) به شکل گروهی اجرا شد، اما بر روی گروه کنترل هیچ مداخله ای صورت نپذیرفت. پس از اتمام جلسات درمانی مجدداً آزمودنی های دو گروه آزمایش و کنترل پرسشنامه ها را تکمیل نمودند. شرح جلسات آموزش مهارت های زندگی در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱. برنامه عناوین آموزش مهارت های زندگی (یونیسف، ۲۰۰۳)

جلسات	مهارت ها	سرفصل های آموزشی
۱	مقدمه	اهمیت مهارت های زندگی - تغییرات و مهارت های زندگی - تغییرات و سازگاری - تمرین های عملی و تکلیف برای جلسه بعدی
۲	خودآگاهی	خودآگاهی - تیپ های شخصیتی - هورمون ها و آنزیم ها در شخصیت، رفتار و سلامتی
۳	خودآگاهی	خودآگاهی جسمانی - روانی - اجتماعی - فرهنگی - تحصیلی و مذهبی
۴	تصمیم گیری	اهمیت تصمیم گیری در زندگی، تیپ های شخصیتی و تصمیم گیری - هورمون ها و تصمیم گیری - عزت نفس و اعتماد به نفس و تصمیم گیری
۵	مدیریت هیجان	انواع هیجان ها (ترس و خشم) - تیپ های شخصیت، هورمون ها و هیجان - هیجان های مثبت و منفی - روش های مدیریت هیجان
۶	مدیریت استرس	استرس، زندگی و بیماری ها - استرس و تیپ های شخصیتی، هورمون ها - انواع استرس ها - اثرات روانی و جسمانی استرس ها - تمرین های فردی و گروهی برای کنترل استرس ها
۷	همدلی	همدلی و آرامش روانی - همدلی و رشد شخصیت - شیوه های همدلی - اثرات همدلی در زندگی
۸	ارتباط	ارتباط و زندگی و پیشرفت - ابزارهای ارتباطی - فرایند ارتباط - سبک های ارتباطی
۹	روابط بین فردی	ارتباط بین فردی و رشد روانی - انواع مدل های ارتباطی - عوامل موثر در ارتباط

بین فردی - تیپ های شخصیت و تفاوت های فردی و ارتباط بین فردی - بازی ها و تمرین های فردی و گروهی		
خلاقیت و تیپ های شخصیت - خلاقیت و سبک تفکر - خلاقیت و وراثت و محیط	تفکر خلاق و انتقادی	۱۰

ابزار

ابزار به کار رفته در این پژوهش پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹)، پرسشنامه تنظیم هیجان گراس و جان (۲۰۰۳) و مقیاس نگرش های ناکارآمد وایزمن و بک (۱۹۷۸) بودند.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان ۲۸ در سال ۱۹۹۹ طراحی شد. این ابزار دارای ۳۰ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه ای لیکرت از یک تا چهار نمره گذاری می شود. نمره این ابزار با جمع کردن نمره گویه ها بدست می آید و دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ قرار دارد. هر چه نمره آزمودنی بیشتر باشد، میزان خودکارآمدی تحصیلی وی بیشتر است. سازنده این ابزار ضریب پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۲ گزارش کرده است (جینکز و مورگان، ۱۹۹۹). همچنین در ایران حاتم زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) پایایی این پرسشنامه را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند.

پرسشنامه تنظیم هیجان (ERQ): به منظور اندازه گیری راهبردهای تنظیم هیجان توسط گراس و جان (۲۰۰۳) تدوین شده است. این پرسشنامه مشتمل بر دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد با ۶ گویه و سرکوبی با ۴ گویه می باشد. شرکت کنندگان در یک مقیاس لیکرت ۷ درجه ای از به شدت مخالفم (با نمره ۱) تا به شدت موافقم (با نمره ۷) پاسخ می دهند. در پژوهش گراس و جان (۲۰۰۳) همبستگی درونی برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و سرکوبی ۰/۷۳ به دست آمده است. کارمین و وینگرهوتس ۲۹ (۲۰۱۲) همبستگی درونی را برای ارزیابی مجدد ۰/۸۳ و برای سرکوبی ۰/۷۹ گزارش کردند. در ایران نیز بیگدلی و همکاران (۱۳۹۲) مقدار آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۸۳ و سرکوبی ۰/۷۹ به دست آمده است.

مقیاس نگرش های ناکارآمد: پرسشنامه ۲۶ سوالی نگرش های ناکارآمد (DAS-۲۶) توسط وایزمن و بک (۱۹۷۸) بر مبنای نظریه بک در مورد محتوای ساختار شناختی در افسردگی تهیه شده است. این پرسشنامه از ۴ خرده مقیاس موفقیت - کامل طلبی، نیاز به تأیید دیگران، نیاز به راضی کردن دیگران و آسیب پذیری - ارزشیابی عملکرد می باشد. در این مقیاس پاسخ دهنده میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر عبارت روی یک مقیاس ۷ نقطه ای لیکرت مشخص می کند. حداقل نمره آزمودنی ۴۰ و حداکثر آن ۲۸۰ است. وایزمن و بک (۱۹۸۷) شواهد گسترده ای درباره روایی همگرایی این پرسشنامه با پرسشنامه افسردگی بک، نیمرخ حالات خلقی و تحریف های شناختی در افراد افسرده در نمونه ای متشکل از ۲۰۲۳ نفر از بیماران سرپایی که برای درمان شناختی مراجعه کرده بودند، گزارش نموده اند. در پژوهش ابراهیمی و موسوی (۱۳۹۲) همسانی درونی سوال های نسخه ۲۶ سوالی DAS از طریق آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۲ بدست آمد. همچنین ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از بازآزمایی ۰/۷۳ گزارش شده است (فتی، ۱۳۸۲). داده های جمع آوری شده از پرسشنامه های خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد پس از ورود به رایانه، از طریق تحلیل کوواریانس و با استفاده از نرم افزار SPSS-۲۶ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. $P < 0/05$ به عنوان سطح معناداری در نظر گرفته شد.

^{۲۸} Jinks & Morgan

^{۲۹} Karreman & Vingerhoets

^{۳۰} Weissman & Beck

یافته‌ها

در این پژوهش آزمودنی ها ۳۰ دانش آموز پسر، مورد بررسی قرار گرفتند که ویژگی‌های جمعیت شناختی آنها به تفکیک گروه‌ها در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. فراوانی دو گروه آزمایش و کنترل بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	طبقات	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
سن	۱۴ الی ۱۶ سال	۶	۴۰	۷	۴۶/۶۶
	۱۶ الی ۱۸ سال	۹	۶۰	۸	۵۳/۳۳
تحصیلات مادر	فاقد تحصیلات دانشگاهی	۱۰	۶۶/۶۶	۸	۵۳/۳۳
	دارای تحصیلات دانشگاهی	۵	۳۳/۳۳	۷	۴۶/۶۶
تحصیلات پدر	فاقد تحصیلات دانشگاهی	۹	۶۰	۱۰	۶۶/۶۶
	دارای تحصیلات دانشگاهی	۶	۴۰	۵	۳۳/۳۳
وضعیت شغلی مادر	خانه دار	۱۱	۷۳/۳۳	۱۲	۸۰
	شاغل	۴	۲۶/۶۶	۳	۲۰
وضعیت شغلی پدر	بیکار	۳	۲۰	۲	۱۳/۳۳
	شاغل	۱۲	۸۰	۱۳	۸۶/۶۶

همانطور که در جدول شماره ۲ نمایان است، از نظر سن آزمودنی، تحصیلات مادر و پدر و وضعیت شغلی مادر و پدر بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت زیادی مشاهده نمی‌شود. در جدول شماره ۳، میانگین و انحراف معیار نمرات پیش آزمون، پس آزمون متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در گروه‌های آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۳: میانگین و انحراف استاندارد نمرات متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش و کنترل

متغیر		گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
			میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی تحصیلی		آزمایش	۵۰/۱۴	۵/۸۲	۷۶/۱۲	۶/۴۴
		کنترل	۴۹/۱۸	۶/۳۶	۵۱/۴۱	۷/۰۱
تنظیم هیجانی	ارزیابی مجدد	آزمایش	۲۳/۸۱	۱/۹۴	۲۸/۳۳	۱/۱۲
		کنترل	۲۲/۹۵	۱/۶۳	۲۳/۶۸	۱/۷۵
	سرکوبی	آزمایش	۱۹/۶۶	۱/۱۰	۱۵/۵۶	۱/۰۱
		کنترل	۱۹/۰۲	۰/۹۸	۱۸/۸۹	۰/۶۴
		آزمایش	۸۷/۱۲	۸/۹۱	۶۵/۴۱	۸/۲۳
نگرش های ناکارآمد						

۸/۸۸	۸۳/۱۵	۹/۰۵	۸۵/۱۶	کنترل	
------	-------	------	-------	-------	--

نتایج مندرج در جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که نمرات پیش آزمون دو گروه تفاوت قابل ملاحظه‌ای ندارند اما در نمرات پس‌آزمون، تفاوت نمرات بین دو گروه افزایش چشمگیری یافته است. در گروه آزمایش نتایج حاکی از بهبود نمرات در مرحله پس‌آزمون است در حالی که در گروه کنترل تفاوت قابل توجهی در نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون وجود نداشته است. با هدف تحلیل دقیق تر تفاوت موجود و جواب به این سوال که آیا این تفاوت از لحاظ آماری معنادار است یا خیر، از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از اجرای تحلیل کوواریانس چند متغیری، برای رعایت مفروضه‌های آن، از آزمون ام باکس، آزمون کولموگروف-اسمیروف و لوین استفاده شد. نتایج آزمون ام باکس ($F=3/53$, $p=0/002$) نشان داد که این مقدار به لحاظ آماری معنادار است و حاکی از آن است که ماتریس‌های کوواریانس متغیر وابسته برای سطح متغیر مستقل برابر نیستند، بنابراین مفروضه همسانی ماتریس کوواریانس‌ها به عنوان یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل واریانس چند متغیری برقرار نمی‌باشد. در صورتی که آزمون ام باکس معنی‌دار باشد که نشان دهنده ناهمگنی ماتریس‌های واریانس کوواریانس است، اثر پیلایی گزارش می‌شود که نسبت به این مفروضه مقاوم است (میرزا، گلن، گامست و گارینو، ۲۰۰۶؛ ترجمه پاشا شریفی و همکاران، ۱۳۹۵). نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانس‌ها نیز با استفاده از آزمون کولموگروف-اسمیروف و لوین تایید گردید. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چند متغیره در پس‌آزمون در جدول شماره ۴ ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش‌های ناکارآمد

آزمون	درجه آزادی	F	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
اثر پیلایی	۴	۳/۷۰۹	۰/۰۲۲	۰/۷۵۲	۰/۸۸۴

از آنجایی که آزمون ام باکس معنادار شد، نتیجه آزمون چندمتغیری پیلایی گزارش شده است که نسبت به مفروضه ماتریس واریانس-کوواریانس مقاوم است. براساس جدول شماره ۴ در نمرات مربوط به خودکارآمدی تحصیلی، مولفه‌های تنظیم هیجانی و نگرش‌های ناکارآمد بین گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($p < 0/05$)؛ اما این معناداری مشخص نمی‌کند که گروه‌ها در کدام متغیرها با یکدیگر تفاوت دارند، بدین منظور از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره استفاده شده است. در جدول شماره ۵ نتایج مربوط به تحلیل کوواریانس تک متغیره گزارش شده است.

جدول شماره ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره جهت بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش‌های ناکارآمد

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	F	مقدار p	اندازه اثر	توان آزمون
خودکارآمدی تحصیلی	گروه	۱۸۴۳/۴۴	۱۲/۲۴	۰/۰۰۲	۰/۳۱۲	۰/۹۲۲
تنظیم هیجانی	ارزیابی مجدد	۸۸۸۴/۷۶	۱۰/۴۸۹	۰/۰۰۳	۰/۲۹۶	۰/۸۷۵
	سرکوبی	۲۲۳/۳۱	۴/۸۸۵	۰/۰۳۲	۰/۱۶۳	۰/۵۶۵
نگرش‌های ناکارآمد	گروه	۸۹/۱۵	۴/۸۹	۰/۰۳۶	۰/۱۵۴	۰/۵۶۹

براساس جدول شماره ۵ در متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی (ارزیابی مجدد و سرکوبی) و نگرش های ناکارآمد بین دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/05$)؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در دانش آموزان پسر متوسطه دوم تأثیر دارد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی و نگرش های ناکارآمد در دانش آموزان پسر متوسطه دوم صورت گرفت. یافته های پژوهش حاضر نشان داد، بین نمرات خودکارآمدی تحصیلی پس از آزمون دو گروه آزمایشی و کنترل، تفاوت معناداری وجود داشت. در واقع اثربخشی آموزش مهارت های زندگی معنادار بوده و می توان نتیجه گرفت که این مداخله موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان نوجوان می شود. یافته های پژوهش حاضر با نتایج دیگر پژوهش ها از جمله، واردا و محمد (۲۰۲۰)، عبدالوهاب السید و همکاران (۲۰۱۹)، محمدنیا، شاه نظری و نصراللهی (۱۴۰۱) و محبوبی، نعمت پور تک آجاج (۱۳۹۹) همسو بود. واردا و محمد (۲۰۲۰) و عبدالوهاب السید و همکاران (۲۰۱۹) در مطالعات خود نشان دادند آموزش مهارت های زندگی باعث بهبود خودکارآمدی می گردد. در پژوهش دیگری که توسط محمدنیا، شاه نظری و نصراللهی (۱۴۰۱) با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش انجام شده بود، نشان داده شد که آموزش مهارت های زندگی، در بهبود خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش اثربخش بوده است. محبوبی، نعمت پور تک آجاج (۱۳۹۹) نیز گزارش کردند که آموزش مهارت های زندگی بر ارتقای خودکارآمدی و نیز ارتقای سازگاری اجتماعی در دانش آموزان اثر داشته است. در تبیین اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نوجوان، می توان بیان نمود بر اساس نظریه یادگیری اجتماعی، رفتار اجتماعی با مشاهده دیگران آموخته می شود (بندورا، ۱۹۷۸)، در نتیجه، بسیاری از مؤلفه های آموزش مهارت های زندگی بر مدل سازی، مربیگری و شکل دهی رفتار تمرکز می کنند. نظریه تقویت بیان می کند که رفتار، چه مثبت و چه منفی، زمانی که یک پاداش به دنبال آن باشد، بیشتر رخ می دهد. بر اساس این رویکرد، چندین مؤلفه آموزش مهارت های زندگی بر بهبود شایستگی اجتماعی کودکان با پاداش دادن مستقیم و صریح به رفتارهای اجتماعی متمرکز است. علاوه بر این، رویکرد شناختی-رفتاری اهمیت مهارت های حل مسئله شناختی بین فردی را برجسته می کند (به نقل از دی مویج و همکاران، ۲۰۲۰). لذا دانش آموزانی که تحت آموزش مهارت های زندگی قرار گرفتند، موفق شدند از روند ایجاد استرس و عوامل ایجادکننده آن و پیامدهای شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک استرس آگاه شوند، منابع ضعف خود را براساس کانون کنترل و قابلیت دستکاری دسته بندی کنند و یاد بگیرند چگونه با استفاده از سبک های مقابله ای مسئله مدار و هیجان مدار سالم بر برخی عوامل استرس زا غلبه پیدا کنند یا با برخی دیگر سازگار شوند. هنگامی که دانش آموزان به این آگاهی می رسند که این خود آنها و تصوراتشان است که هیجان ها و عواطف مثبت و منفی را تا حدود زیادی زیر نفوذ دارد، بنابراین با مهارت های آموخته شده آنها را کنترل می کنند و از این طریق به خودکارآمدی تحصیلی می رسند.

از سوی دیگر یافته های پژوهش حاضر نشان داد آموزش مهارت های زندگی می تواند باعث بهبود تنظیم هیجانی در دانش آموزان نوجوان گردد. این نتیجه با نتایج کرایگ^{۳۱} و همکاران (۲۰۱۵) خدپرست و همکاران (۱۴۰۰) و نقاش زاده و همکاران (۱۳۹۸) همسو بود. کرایگ و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند با استفاده از آموزش مهارت های زندگی به نوجوانان می توان عملکرد اجتماعی-هیجانی آنها را بهبود بخشید. خدپرست و همکاران (۱۴۰۰) نیز در پژوهشی نشان دادند استفاده از آموزش مهارت های زندگی می تواند موجب افزایش خودکارآمدی، تنظیم هیجان سازگانه و نیز کاهش تنظیم هیجان ناسازگانه دانش آموزان ورزشکار گردد.

^{۳۱} Craig

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تنظیم هیجانی نوجوانان می‌توان بیان نمود، انتخاب و به‌کارگیری مهارت‌های زندگی، پایه و مبنایی است که با آموزش آنها، نظم نوین فکری، شناختی و فراشناختی در نوجوانان حاصل می‌شود (حسنی، ۲۰۱۳). به‌طوری که نوجوانانی که مهارت‌های زندگی را به طور واقعی دریافت کرده‌اند در ورود به خودآگاهی، مدیریت استرس و هیجان‌ها، تصمیم‌گیری، تفکرخلاق و همدلی تعامل مثبت با خود و همسالان خویش داشته‌اند و دامنه وسیعی از تفکرات و رفتارهای مفید و تنظیم شده را از خود نشان داده‌اند. آموزش مهارت‌های زندگی به افراد کمک می‌کند، عواطف و احساسات خود را به خوبی بشناسند، آنها را به دقت ارزیابی کنند، افکار منطقی و غیرمنطقی مرتبط با آنها را دریابند، و در نهایت برای آنها آشکار می‌شود که افکار کارآمد و ناکارآمد، عواطف مثبت و منفی آنها را هدایت می‌کند. طی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به فرد آموزش داده می‌شود به منظور کاهش یا حذف پیامدهای ناخوشایند استرس، سعی کند بر عامل استرس‌زا تسلط یافته، در موقعیت‌های استرس‌زا از شیوه مقابله مساله مدار بیشتر استفاده کند و خودتنظیمی خود را افزایش دهد.

در نهایت بر اساس نتایج پژوهش حاضر نشان داده شد آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند منجر به کاهش نگرش‌های ناکارآمد در نوجوانان گردد. این نتیجه با نتایج کیم و موسر^{۳۲} (۲۰۱۱)، برنا و همکاران (۱۳۹۵) و گودرزی و همکاران (۱۳۹۱) همسو بود. کیم و موسر (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای گزارش کردند آموزش مهارت‌های اجتماعی ممکن است در کاهش نگرش‌های منفی افراد موثر واقع شود. برنا و همکاران (۱۳۹۵) نیز در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت‌های زندگی به عنوان یک روش مداخله‌ای مفید در بهبود باورهای شناختی و عملکرد اعتیادی معلولان موثر بوده است. همچنین نتایج پژوهش اسمعیلی و عزتی نیا (۱۳۹۸) نیز نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های زندگی سبب افزایش خودتنظیمی و خودکارآمدی در دانش‌آموزان شده است. در تبیین یافته فوق می‌توان بیان کرد تفکر منفی و نگرش‌های ناکارآمد از جمله رویارویی‌های غیر سودمندی هستند که افراد برای تغییر منبع استرس و بهبود هیجان‌ها یک موقعیت استرس‌زا از آن استفاده می‌کنند، در این صورت فرد بر جنبه‌های منفی مشکل تاکید می‌کند و مشکل را به شکلی غیر قابل حل می‌بیند، درحالی که مهارت‌های زندگی مبتنی بر تفسیر مجدد منجر به ارزیابی مثبت حوادث و موقعیت‌ها بر اساس نگرش خوش‌بینانه به رویدادهای زندگی می‌شود. همچنین این برنامه با آموزش رفتارهای اجتماعی مثبت، ایجاد جایگاه مهار درونی، افزایش جرات‌ورزی، خودپنداره مثبت، مهارت‌های کلامی و غیرکلامی اجتماعی مناسب، شیوه‌های مهار فشار عصبی و شیوه‌های برخورد با موقعیت‌های استرس‌زا و آرمیدگی عضلانی، باعث می‌شود که فرد در مهار واکنش‌های هیجانی، مهارت لازم را جهت مقابله با عامل استرس‌زا کسب کند. در کل می‌توان گفت که آموزش مهارت‌ها با روش‌ها و تکنیک‌های مخصوص می‌تواند منجر به آگاهی شناختی و هیجانی و نیز افزایش توانایی‌های روانی و اجتماعی افراد شود. آگاهی شناختی و هیجانی، تأثیر مثبتی در برقراری ارتباط مثبت با خویشان و با دیگران دارد (اردن^{۳۳}، ۲۰۱۵).

به طور کلی آموزش مهارت‌های زندگی باعث می‌شود خودکارآمدی تحصیلی، تنظیم هیجانی بهبود یابد و نگرش‌های ناکارآمد کاهش پیدا کند، لذا می‌تواند به‌عنوان یکی از مداخلات مناسب برای دانش‌آموزان مطرح شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه به دانش‌آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ و عدم پیگیری نتایج در درازمدت اشاره کرد. در نتیجه توصیه می‌شود در پژوهش‌های بعدی روی جامعه دانش‌آموزان پسر و بررسی سایر ویژگی‌های روانشناختی تمرکز شود، در نهایت پیشنهاد می‌گردد از آموزش مهارت‌های زندگی در مراکز مشاوره، کلینیک‌ها، بهزیستی و مدرسه جهت ارتقاء سطح سلامت و عملکرد دانش‌آموزان استفاده گردد.

^{۳۲} Kim & Mueser

^{۳۳} Erden

منابع

- ابراهیمی، امراالله؛ موسوی؛ سید غفور. (۱۳۹۲). تهیه و اعتبار یابی نسخه ۲۶ گویه ای مقیاس نگرش های ناکارآمد ساختار عاملی، پایایی و روایی در بیماران سرپایی روانپزشکی، *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*. ۲۱(۵)، ۲۰-۲۸.
- ابویی، آزاده؛ افشانی، علیرضا؛ علی نژاد، منوچهر. (۱۳۹۷). بررسی سطح مهارت های زندگی جوانان استان یزد. *مطالعات راهبردی ورزش و جوانان*. ۳۹(۱۷)، ۱۰-۵.
- ارازگلدی، شهاب الدین. (۱۳۹۵). بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش کمرویی، پرخاشگری و ارتقا عزت نفس کودکان ۹ تا ۹۶ سال. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد شاهرود.
- اسمعیلی، سونا، عزتی نیا، محمدجواد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش آموزان. *تحقیقات مدیریت آموزشی*. ۱۰(۳۹)، ۱۴۵-۱۶۰.
- امینی، شهین، سامانی، سیامک. (۱۴۰۰). مدل علی حمایت های اجتماعی تحصیلی، مهارت های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. *مشاوره کاربردی*. ۱۱(۱)، ۱-۲۰.
- بیگدلی، ایمان اله، نجفی، محمود، و رستمی، مریم. (۱۳۹۲). رابطه سبک های دلبستگی، تنظیم هیجانی و تاب آوری با بهزیستی روانی در دانشجویان علوم پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*. ۱۳(۹)، ۷۲۱-۷۲۹.
- حاتم زاده عربی، الهام، ایزدی، صمد، و هاشمی، سهیلا. (۱۳۹۴). مقایسه عملکرد تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دوزبانه و تک زبانه دوره ابتدایی. *پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)*. ۱۲(۱۷) (پیاپی ۴۴)، ۶۳-۷۵.
- خداپرست، سیاوش، عبدی، حسن، اسماعیلی، هاشم، بخشعلی پور، وحید. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر راهبردهای تنظیم هیجان و خودکارآمدی ورزشی کودکان/نوجوانان ورزشکار. *پژوهش در ورزش تربیتی*. ۱۹(۶۴)، ۷۳-۸۲.
- جلوانی، راضیه، اعتمادی، عذرا، جزایری، رضوان السادات، فاتحی زاده، مریم. (۱۳۹۶). کشف عوامل مؤثر بر تنظیم هیجان: یک مطالعه کیفی. *تحقیقات علوم رفتاری*. ۱۵(۳)، ۳۶۳-۳۷۰.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۹۵). نقش فعالیت های فوق برنامه در تربیت نوجوانان. تهران: موسسه اطلاعات.
- گودرزی، کورش، سهرابی، فرامرزی، فرخی، نورعلی. (۱۳۹۱). اثربخشی تعاملی هوش معنوی و آموزش مهارت های زندگی بر بهبود نگرش های دانشجویان نسبت به مهارت های زندگی. *نوآوری های مدیریت آموزشی*. ۷(۴)، ۶۳-۷۶.
- محمدنیا، زهرا، شاه نظری، مهدی، نصراللهی، بیتا. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر تیزهوش. *فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*. ۱۳(۳)، ۲۰۵-۲۲۴.
- محبوبی، ط؛ نعمتپور تک آغا، س. (۱۳۹۹). اثربخشی مهارت های زندگی بر خودکارآمدی و سازگاری اجتماعی دانش آموزان ششمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان شناسی. ششم بهمن ۱۳۹۹. تهران. ایران.
- مصباح، زهرا، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۴۰۰). تجربه زیسته نوجوانان دختر دارای باورهای غیرمنطقی، یک پژوهش تحلیل روایتی. *فصلنامه تعالی مشاوره و روان درمانی*. ۱۰(۳۸)، ۲۱-۳۵.
- نامنی، ابراهیم، مذهب یوسفی، آزاده. (۱۳۹۸). اثربخشی تلفیق روش های درمان پذیرش و تعهد و ذهن آگاهی بر انعطاف پذیری شناختی و نگرش های ناکارآمد دختران نوجوان بی سرپرست. ۹(۲)، ۲۷-۵.
- نقاش زاده، الهام، خلعتبری، جواد، حسینی المدنی، سید علی، اسدزاده دهرایی، حسن، محمدی آریا، علیرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر اساس رویکرد جی مک گرا بر ابراز وجود و تنظیم هیجان. *مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. ۶۲(ویژه (روانشناسی))، ۴۵۶-۴۶۴.
- Aparicio-Flores, M. P., Esteve-Faubel, J. M., Esteve-Faubel, R. P., & Álvarez-Teruel, J. D. (۲۰۲۰). High Academic Self-Efficacy and Dispositional Empathy in Future Teachers. *Sustainability*, ۱۲(۱۷), ۶۷۲۸.

- Balkis, M., & Duru, E. (۲۰۲۰). Gender Differences in the Organizational Structure of the Rational/Irrational Beliefs in Depressive Symptoms. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, ۳۸ (۲): ۲۷۲-۲۹۴.
- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, ۸۴(۲), ۱۹۱.
- Counsell, A., Furtado, M., Iorio, C., Anand, L., Canzonieri, A., Fine, A., Fotinos, K., Epstein, I., & Katzman, M. A. (۲۰۱۷). Intolerance of uncertainty, social anxiety, and generalized anxiety: Differences by diagnosis and symptoms. *Psychiatry research*, 252, ۶۳-۶۹.
- Craig, A. B., Brown, E. R., Upright, J., & DeRosier, M. E. (۲۰۱۵). Enhancing Children's Social Emotional Functioning Through Virtual Game-Based Delivery of Social Skills Training. *Journal of Child and Family Studies*, ۲۵(۳), ۹۵۹-۹۶۸.
- De Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (۲۰۲۰). Effective Components of Social Skills Training Programs for Children and Adolescents in Nonclinical Samples: A Multilevel Meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, ۲۳(۲), ۲۵۰-۲۶۴.
- Erden, S. (۲۰۱۵). Awareness: The Effect of Group Counseling on Awareness and Acceptance of Self and Others. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۷۴, ۱۴۶۵-۱۴۷۳.
- Ezawa, I. D., Forand, N. R., & Strunk, D. R. (۲۰۲۰). An examination of dysfunctional attitudes and extreme response styles as predictors of relapse in guided internet-based cognitive behavioral therapy for depression. *Journal of Clinical Psychology*.
- Gross, J. J., & John, O. P. (۲۰۰۳). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۸۵(۲), ۳۴۸-۳۶۲.
- Hardcastle, S. J., Tye, M., Glassey, R., & Hagger, M. S. (۲۰۱۵). Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, ۱۶, ۱۳۹-۱۴۹.
- Hasani, J. (۲۰۱۳). Factor structure, reliability, and validity of the Persian version of the emotional regulation during test-taking scale. *International Journal of Behavioral Sciences*, 7(۲), ۱۲۳-۱۳۲.
- Helmond, P., Overbeek, G., Brugman, D., & Gibbs, J. C. (۲۰۱۵). A meta-analysis on cognitive distortions and externalizing problem behavior: Associations, moderators, and treatment effectiveness. *Criminal Justice and Behavior*, 42(۳), ۲۴۵-۲۶۲.
- Jinks, J., & Morgan, V. (۱۹۹۹). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House*, ۷۲(۴), ۲۲۴-۲۳۰.
- Karreman, A., & Vingerhoets, A. J. J. M. (۲۰۱۲). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, ۵۳(۷), ۸۲۱-۸۲۶.
- Kim, C., & Mueser, K. T. (۲۰۱۱). The Effects of Social Skills Training vs. Psychoeducation on Negative Attitudes of Mothers of Persons with Schizophrenia: A Pilot Study. *Psychiatry investigation*, ۸(۲), ۱۰۷-۱۱۲.
- Klassen, R. M., & Klassen, J. R. L. (۲۰۱۸). Self-efficacy beliefs of medical students: a critical review. *Perspectives on medical education*, 7(۲), ۷۶-۸۲.
- Meiser, S., & Esser, G. (۲۰۱۷). How dysfunctional are dysfunctional attitudes? A threshold model of dysfunctional attitudes and depressive symptoms in children and adolescents. *Cognitive Therapy and Research*, 41(۵), ۷۳۰-۷۴۴.
- Paulus, F. W., Ohmann, S., Möhler, E., Plener, P., & Popow, C. (۲۰۲۱). Emotional Dysregulation in Children and Adolescents With Psychiatric Disorders. A Narrative Review. *Frontiers in psychiatry*, 12, ۶۲۸۲۵۲.
- Prajapati, R., Sharma, B., & Sharma, D. (۲۰۱۶). Significance Of Life Skills Education. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 10(۱), ۱-۶.
- Rafiola, R. H., Setyosari, P., Radjah, C. L., & Ramli, M. (۲۰۲۰). The Effect of Learning Motivation, Self-Efficacy, and Blended Learning on Students' Achievement in The Industrial Revolution ۴.۰. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, ۱۵(۰۸), pp. ۷۱-۸۲.
- Sanchis-Sanchis, A., Grau, M. D., Moliner, A.-R., & Morales-Murillo, C. P. (۲۰۲۰). Effects of Age and Gender in Emotion Regulation of Children and Adolescents. *Frontiers in Psychology*, ۱۱.

- Schweizer, S., Gotlib, I. H., & Blakemore, S.-J. (۲۰۲۰). The role of affective control in emotion regulation during adolescence. *Emotion*, 20(۱), ۸۰-۸۶.
- Selman, L. E., Brighton, L. J., Hawkins, A., McDonald, C., O'Brien, S., Robinson, V., ... Koffman, J. (۲۰۱۷). The Effect of Communication Skills Training for Generalist Palliative Care Providers on Patient-Reported Outcomes and Clinician Behaviors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Journal of Pain and Symptom Management*, ۵۴(۳), ۴۰۴-۴۱۶.
- Smith, G., Williams, L., O'Donnell, C., & McKechnie, J. (۲۰۱۹). A series of n-of-۱ studies examining the interrelationships between social cognitive theory constructs and physical activity behaviour within individuals. *Psychology & health*, 34(۳), ۲۵۵-۲۷۰.
- Unicef. (۲۰۰۳). Which skills are life skill? Available at: [www.life skills-Based Education](http://www.life-skills-based-education.org)
- Van Dijk, M. P., Branje, S., Keijsers, L., Hawk, S. T., Hale, W. W., & Meeus, W. (۲۰۱۴). Self-concept clarity across adolescence: Longitudinal associations with open communication with parents and internalizing symptoms. *Journal of youth and adolescence*, ۴۳(۱), ۱۸۶۱-۱۸۷۶.
- Warda, A., & Mohammed, M. H. (۲۰۲۰). The effectiveness of life Skills Program in Enhancing Students' life-Satisfaction and self-efficacy among Female Students in Al Majmaah University. *Journal of Research in Curriculum Instruction and Educational Technology*, ۶(۱), ۲۹-۵۳.
- Weissman, A. N., & Beck, A. T. (۱۹۷۸). *Development and validation of the dysfunctional attitude scale. Paper presented at the annual meeting of the association for the advancement of behavior therapy*. Chicago: IL.
- Wiegand-Grefe, S., Sell, M., Filter, B., & Plass-Christl, A. (۲۰۱۹). Family Functioning and Psychological Health of Children with Mentally Ill Parents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, ۱۶(۷), ۱۲۷۸.
- Xu, Y., Zhou, Y., Zhao, J., Xuan, Z., Li W., Han, L., Liu, H. (۲۰۲۱). The relationship between shyness and aggression in late childhood: The multiple mediation effects of parentchild conflict and self-control. *Personality and Individual Differences*, ۱۸۲, ۱۱۱-۱۱۵.
- Zhu, J., Xiao, B., Hipson, W., Yan, C., Coplan, R. J., & Li, Y. (۲۰۲۱). Social Avoidance and Social Adjustment: The Moderating Role of Emotion Regulation and Emotion Liability/Negativity Among Chinese Preschool Children. *Frontiers in psychology*, 12, ۶۱۸۶۷۰.