



## اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان پسر

### مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب

آرمین عبدالله زاده<sup>۱</sup>، حجت اسدی شاه آباد<sup>۲</sup>، رضا روشن شورجه<sup>۳</sup>، توحید پورفریدون<sup>۴</sup>

<sup>۱</sup> وزارت آموزش و پرورش، میاندوآب arminabdollahzadeh1393@gmail.com

<sup>۲</sup> وزارت آموزش و پرورش، میاندوآب hojjatasadi71@gmail.com

<sup>۳</sup> وزارت آموزش و پرورش، کشاورز roshanreza356@gmail.com

<sup>۴</sup> وزارت آموزش و پرورش، میاندوآب tohidpourfridoun@gmail.com

### چکیده

هدف از انجام تحقیق حاضر اثر بخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب بود. پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و به صورت طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه تحقیق شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب در سال ۱۳۹۹ می باشند. از بین جامعه آماری تحقیق ۴۰ نفر از دانش آموزان پسر (با توجه به ملاک های ورودی و خروجی) بصورت تصادفی به دو گروه ۲۰ نفره کنترل و آزمایش انتخاب شدند. ابزار این تحقیق شامل بسته آموزشی مهارت زندگی نیوکامر سازمان ملل، پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران و پرسشنامه ی خودپنداره ی کالیفرنیا بود. جهت تحلیل آماری از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش مهارت های زندگی می تواند موجب بهبود توانایی های خودکارآمدی و خودپنداره دانش آموزان شود و در مقابل زمینه های ناخودکارآمدی آنها را در مقابل رفتارهای پرخطر کاهش بدهد. با توجه به این که باورهای خودپنداره و خودکارآمدی، پیش بینی ساده دربارہ رفتار نیست، لذا ایجاد چنین باورهایی برای توانمندی انجام امور در قالب مهارت های زندگی می تواند اثرات و پیامدهای مهمی برای نوجوانان و جوانان داشته باشد.

**واژه های کلیدی:** مهارت زندگی، خودپنداره، خودکارآمدی، دانش آموزان روستایی.



## مقدمه

امروزه موضوع شکل گیری رفتار در پهنه ی اجتماع با دقت بیشتری مورد مطالعه قرار گرفته است و بسیاری از مباحث مربوط به نوجوانان را تحت الشعاع قرار داده است. از مفاهیم مورد تأکید خود پنداره می باشد. خود پنداره را می توان درک فرد از خودش دانست که در نتیجه تجربیات فرد با محیط و رابطه او با دیگران شکل می گیرد. خود پنداره نظام پویایی است که با اعتقادات، ارزش ها، رغبت ها، استعداد ها و توانایی های فرد ارتباط دارد. این عوامل به نوبه خود تعیین کننده مسیر زندگی فرد است. خود پنداره ارزیابی کلی فرد از شخصیت خودش است. این ارزیابی ناشی از ارزیابی های ذهنی فرد از ویژگی های خود است که ممکن است مثبت یا منفی باشد. خود پنداره مثبت نشان دهنده این است که فرد خودش را در مقام شخصی با نقاط قوت و ضعف می پذیرد و این امر موجب بالا رفتن اعتماد به نفس او در روابط اجتماعی می شود. خود پنداره منفی منعکس کننده احساس بی ارزشی و بی لیاقتی و نیز ناتوانی خود است (شفیع آبادی و ناصری، ۱۳۸۳). از سوی دیگر خود کارآمدی پیامدهای روانشناختی تأثیرگذار و مهمی دارد چراکه در این دوره افراد با چالش های جدیدی مواجه می شوند و چگونگی کنار آمدن و سازگاری با این چالش ها تا حدی تحت تأثیر باورهای خود کارآمدی فرد است؛ بنابراین، بایستی به مسئله سلامت روان نوجوانان و جوانان اهمیتی بیش از گذشته داده شود (جهانی ملکی و همکاران، ۱۳۹۰).

آموزش یکی از بنیادی ترین نیازهای جوامع بشری و از محورهای توسعه پایدار می باشد. استفاده از روشهای متنوع آموزش در دنیای پیچیده امروز امری بدیهی بوده و گزینش روش آموزش در هر مرحله حایز اهمیت است (سیف، ۱۳۹۵). توجه به رشد و تحقیق مبانی و اندیشه های فکری و فضایل اخلاقی دانش آموزان از مهمترین وظایف آموزش و پرورش است. یکی از راه های افزایش خود پنداره مثبت و خود کارآمدی آموزش مهارت های زندگی در افزایش و بهبود سازگاری فرد با خود و محیط می باشد. مهارت های زندگی مجموعه ای از توانایی ها است که قدرت سازگاری، رفتار مثبت و کارآمد را افزایش می دهد. در نتیجه شخص قادر می شود بدون اینکه به خود یا دیگران صدمه بزند مسئولیت های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش ها و مشکلات روزمره زندگی به شکل مؤثر روبه رو شود (حاتمی و کاوسیان، ۱۳۹۲). آموزش مهارت های زندگی موجب ارتقاء ی توانایی های روانی و اجتماعی می گردد. این تواناییها فرد را برای برخورد مؤثر با کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشند و به او کمک می کنند تا با سایر انسانها، جامعه، فرهنگ، محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و این سازگاری اجتماعی منجر به تأمین سلامت روانی می شود. بدین ترتیب، تمرین مهارت های زندگی موجب تقویت نگرش ها، ارزش ها و رفتار انسان می گردد (ناصری، ۱۳۸۴). بنابراین انجام پژوهش هایی که تأثیر مهارت های زندگی را به افراد به ویژه نسل جوان و نوجوانان مشخص سازد از اهمیت ویژه ای برخوردار است.

## ۱. طرح مساله

نوجوانی یکی از مراحل مهم و برجسته رشد اجتماعی و روانی فرد به شمار می رود. در این دوره نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی بویژه تعادل بین عواطف و عقل، درک ارزش وجودی خویش، خود آگاهی (شناخت استعدادها، تواناییها و رغبتها)، انتخاب هدف های واقعی در زندگی، استقلال عاطفی از خانواده، حفظ تعادل روانی و عاطفی خویش در مقابل عوامل فشار زای محیطی، برقراری روابط سالم با دیگران، کسب مهارت های اجتماعی لازم در دوست یابی، شناخت زندگی سالم و مؤثر و چگونگی برخورداری از آن از مهم ترین نیازهای نوجوانان به شمار می روند. باورهای افراد دنیای آنها را سازمان می دهد و به تجربیاتشان معنا می بخشد. اینکه چگونه این باورها می تواند دنیای روانشناختی را در افراد ایجاد کند و آنها را در موقعیت های مشابه، تفکر، احساس و عمل متفاوتی هدایت کند، موضوع بسیار مهمی است (غلامی، ۱۳۸۸). بنابراین یکی از عوامل مؤثر بر کیفیت روانی انسانی و خصوصیات عاطفی وی چگونگی قضاوت او در مورد خودش می باشد. رفتار جدید، شخصی و محیط رفتار فرد به طور تعاملی عمل می نمایند تا رفتارهای بعدی را تعیین نمایند (عبداللهی، ۱۳۸۵).

خود کارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. مفهوم خود کارآمدی که عامل اصلی در تئوری یادگیری اجتماعی است در بستر روان شناسی اجتماعی از سوی باندورا شکل گرفت همچنین خود کارآمدی را عقیده به توانایی یک فرد در داشتن یک رفتار یا انجام یک کار خاص بصورت موفقیت آمیز می دانند (کوربانگلو، ۲۰۰۳). در تئوری باندورا منظور از خود کارآمدی شخصی، احساس های شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است. همچنین وی خود کارآمدی را بر میزان ادراک ما از درجه کنترلی که بر زندگی



مان داریم تعریف می کند (سلیمانی و هویدا، ۱۳۹۱). عقاید مرتبط با خودکارآمدی، ایجاد کننده ی چاره جویی برای انگیزه، رفاه و موفقیت فردی هر انسانی است. اگر افراد بر این عقیده باشند که کاری که باید انجام دهند فراتر از توانایی های آنهاست، انگیزه کمی پیدا خواهند کرد، اما اگر دریابند که آنچه را انجام می دهند نتایج مطلوبی را به همراه دارد، آن را انجام خواهند داد (کوربانگلو و آکوئینلو و یوما، ۲۰۰۶). خودکارآمدی عاملی مهم در نظام سازنده شایستگی انسان است. انجام وظایف از سوی افراد مختلف با مهارت ها ی مشابه در موقعیت های متفاوت به صورت ضعیف، متوسط یا قوی و یا توسط یک فرد در شرایط متفاوت به تغییرات باورهای خودکارآمدی آنان وابسته است. به همین دلیل احساس خودکارآمدی، افراد را قادر می کند تا با استفاده از مهارت ها در برخورد با موانع کارهای فوق العاده ای انجام دهد. عملکرد مؤثر هم به داشتن مهارت ها و هم به باور در توانایی انجام آن مهارت ها نیازمند است. اداره کردن موقعیت های دایم تغییر، مبهم، غیرقابل پیش بینی و استرس زا، مستلزم داشتن مهارت های چندگانه است (عبداللهی، ۱۳۸۵).

یکی دیگر از عواملی که مهارت زندگی بر آن تأثیر به سزایی دارد خودپنداره فرد است. افراد با احساس خودارزشی پایین، بی لیاقتی و بی کفایتی، مشکلات عاطفی بیشتری را تجربه می کنند. این افراد تلویحات منفی شکست را بیشتر تعمیم می دهند و انتظار حوادث نامطلوب در آینده را دارند، در نتیجه احساس ناامیدی می کنند و مستعد ابتلا به افسردگی می شوند (شیخ الاسلامی و لطیفیان، ۱۳۸۱). خودپنداره یکی از مفاهیم اصلی نظریه راجرز است و شامل مجموعه ویژگی هایی است که شخص به عنوان یک موجود منحصر به فرد از خود ادراک می کند (اتکینسون، اتکینسون، اسمیت، بم و نولن هوکسما، ۱۳۹۱). خودپنداره مجموعه ای است از عقاید فرد درباره ی خود که بیشتر بر مبنای توصیف است تا قضاوت. ممکن است بعضی از بخش های خودپنداره خوب یا بد تلقی شود، ولی بعضی از بخش ها نه خوب تلقی شود نه بد. این که کسی موی سیاه و صدای نرمی دارد بخشی از خودپنداره است ولی این خصوصیات نه بد هستند و نه خوب (ماسن، کیگان، کارول هوستون، جین وی کانجر، ۱۳۹۲)؛ به عبارت دیگر، خودپنداره عبارت است از مجموعه ی ویژگی هایی که فرد برای توصیف خویش به کار می برد. یک فرد ممکن است خودش را یک فوتبالیست خوب، علاقمند به داستان های علمی، دانش آموز نسبتاً خوب و غیره بداند که این ها محتوای خودپنداره را تشکیل می دهند (بیابانگرد، ۱۳۹۰). مطالعات گوناگون نشان داده است که شیوه ی نگرش فرد به خود، در پدید آوردن شکست یا کامیابی وی تأثیر دارد. از این رو، امروزه به عوامل تعیین کننده ی رفتار، از جمله نظام خود و خودارزشی ها توجه ویژه ای می شود (سعادت مند و سپهریان، ۱۳۹۱). در پژوهش پریکل، ناپیل، شینیدر و برونر (۲۰۱۳) مشخص شد که رابطه ی مثبت و معناداری بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. بنابراین، می توان گفت که خودپنداره از متغیرهای مهم روان شناختی محسوب میشود و در حوزه ی آموزشی و مهارت های تحصیلی نیز نقش بسزایی دارد. که ضعف یا خودپنداره نادرست به عنوان معضلی روانشناختی برای دانش آموزان تلقی می شود.

یکی از راه های کمک به نوجوان در رشد و بهبود توانایی های مرتبط با خودکارآمدی و خودپنداره، گسترش مهارتهای مورد نیاز برای زندگی مطلوب، ایجاد یا افزایش اعتماد به نفس در برخورد با مشکلات رشد عواطف و مهارت های اجتماعی لازم جهت سازگاری موفق با محیط اجتماعی و زندگی مؤثر و سازنده رسد (شعاری نژاد، ۱۳۷۷). مهارت های زندگی مجموعه ای از توانایی ها است که قدرت سازگاری، رفتار مثبت و کارآمد را افزایش می دهد. در نتیجه شخص قادر می شود بدون اینکه به خود یا دیگران صدمه بزند مسئولیت های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش ها و مشکلات روزمره زندگی به شکل مؤثر روبه رو شود (حاتمی و کاوسیان، ۱۳۹۲). آموزش مهارت های زندگی موجب ارتقای توانایی های روانی و اجتماعی می گردد. این تواناییها فرد را برای برخورد مؤثر با کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشند و به او کمک می کنند تا با سایر انسانها، جامعه، فرهنگ، محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند (ناصری، ۱۳۸۴). در نتیجه با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم، بسیاری از مشکلات قابل پیشگیری خواهند بود (هانگ، ۲۰۱۱).

سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۶) ده مهارت را به عنوان مهارت های اصلی زندگی معرفی کرده و آنها را در پنج زیر گروه خود آگاهی، همدلی، ارتباط مؤثر، روابط میان فردی، تصمیم گیری، حل مسأله، تفکر خلاق، تفکر انتقادی، مهار کردن هیجانات، مقابله با استرس قرار داده است (کرد نوقابی و شریفی، ۱۳۸۴). مهارت های زندگی و ارتباطی از این جهت حائز اهمیت است که امروزه یکی از ارکان کلیدی موفقیت می باشد. افرادی که در محیط کار و زندگی خود موفق و شاد هستند، آرامش، رضایت خاطر و پیشرفت دارند و دیگران از بودن کنار آنها احساس خوشایندتری دارند. توانایی حل مسئله، تصمیم گیری و تفکر خلاق، فرایندهای شناختی و رفتاری هستند که فرد با بهره گیری از آنها راهبردهای موثرتری برای مقابله با موقعیت های مسئله زا در زندگی روزمره شناسایی و پیشنهاد می دهد (معاون جوال،



۱۳۹۵). از نظر معماری و همکاران (۱۳۸۷) مهارت‌های زندگی بر توانمندی‌های عملی و موفقیت تأکید دارند. و از تحلیل نیازها و خواسته‌های اجتماعی و الزامات زندگی روزمره استخراج می‌شوند که برخی از آنها به ارتباط افراد با همدیگر و برخی به کارهای روزمره مربوط می‌شوند (گنجی، ۱۳۸۰). ادیب (۱۳۸۵) مهارت‌های زندگی را شامل طیف وسیعی از دانش و تعامل بین فردی می‌داند که برای زندگی بزرگسالی اساسی است.

دانش آموزان روستایی به دلیل مشکلات اقتصادی و معیشتی، عدم برخورداری از رفاه کامل و اینکه بیشتر وقتشان را در خدمت خانواده و کسب و کارهای خانواده می‌گذرد و همچنین به دلیل دور بودن از شهر و نبود آموزشگاه‌ها و فعالیت‌های کمک‌درسی عمدتاً در امر آموزش و تربیت اجتماعی دارای ضعف‌های گسترده می‌باشند که متأسفانه محرومیت‌های اجتماعی آنان با تبعیض پژوهشگران نیز روبرو شده و هیچ مطالعه مستقلی به مشکلات این دانش‌آموزان و رفع آن نپرداخته است لذا با توجه به موارد مذکور و ضرورت شناخت توانایی خودشناسی چون خودپنداره و خودکارآمدی در دنیای شبکه‌ای قرن بیست و یک در مواجهه با تغییرات سریع محیط، ایجاد سازوکار آموزشی برای ارتقا سطح توانایی‌های فردی اینگونه دانش‌آموزان ضروری می‌باشد که سوال اصلی تحقیق این است که آیا آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس روستایی شهرستان میاندوآب بر روی خودپنداره و خودکارآمدی دانش‌آموزان اثربخش است؟ هدف کلی پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب می‌باشد و اهداف اختصاصی عبارتند از:

۱- تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب

۲- تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب و فرضیه‌هایی در نظر گرفته شده عبارتند از:

۱- آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر دارد

۲- آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر دارد

## ۲. تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

۱،۲. متغیر وابسته:

۱،۲. خودپنداره

۱،۲،۱،۱،۲. تعریف مفهومی: هر فرد در ذهن خود تصویری از خویش دارد؛ به عبارت دیگر، ارزشیابی کلی فرد از شخصیت خویش را خودپنداره یا خودانگاره می‌نامند. این ویژگی ناشی از ارزشیابی‌های ذهنی است که معمولاً از ویژگی‌های رفتاری خود به عمل می‌آوریم (برونو، ۱۹۸۹).

۱،۲،۱،۲. تعریف عملیاتی: منظور نمره ای است که فرد از پرسشنامه‌ی خودپنداره‌ی کالیفرنیا (۱۹۷۰) بدست می‌آورد (نصیری، ۱۳۹۵).

۱،۲. خودکارآمدی

۱،۲،۱،۲. تعریف مفهومی: بندورا (۱۹۶۹) خودکارآمدی را به عنوان باور و قضاوت شخص از توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص تعریف کرده است. خودکارآمدی از نظر نظریه پردازان شناختی - اجتماعی، عبارت است از قضاوت‌های افراد در مورد توانایی‌هایشان نسبت به انجام تکالیف ویژه (بتلو، ۲۰۰۵). خودکارآمدی تحصیلی: اعتقاد فرد راجع به این که تا چه اندازه می‌تواند تکالیف تحصیلی در سطوح تعیین شده را با موفقیت انجام دهد (زیمرن و کیستانتاس، ۲۰۰۵).

۱،۲،۲. تعریف عملیاتی: منظور نمره است که فرد از پرسشنامه شرر و همکاران (۱۹۸۲) بدست می‌آورد.

۲،۲. متغیر مستقل:

۱،۲. مهارت‌های زندگی



۱.۱.۲.۲. **تعریف مفهومی** : افزایش توانائی های روانی، اجتماعی و در نهایت پیشگیری ایجاد رفتار های آسیب زنده به بهداشت و سلامت و ارتقای سطح سلامت روانی افراد است. پیش فرض های مهمی که مورد پذیرش برنامه آموزش مهارتهای زندگی می باشد، این است که اولاً بین عملکرد زندگی و سازگاری عاطفی یک رابطه مثبت وجود دارد و ثانیاً اینکه این مهارتهای زندگی اکتسابی است و می تواند آموخته شود (بوتوین، به نقل از هارجی، ۱۳۸۸).

۲.۱.۲.۲. **تعریف عملیاتی** : این آموزش با استفاده از بسته آموزشی مهارت زندگی نیوکومر (۲۰۱۵) سازمان ملل در ۴ مرحله هشت جلسه ۵۰ دقیقه ای به مدت دوماه بصورت گروهی انجام شد

### ۳. مبانی نظری پژوهش

#### ۱.۳. خودپنداره

بیش از ۴۰ سال است که ابراهام مازلو (۱۹۹۲) و کارل راجرز (۱۹۰۱) عملکرد فردی را بیان کرده اند و با آن راهنماییهای سودمندای در جهت درک برخورد با تفاوت های فردی در برابر محیط فیزیکی و اجتماعی صورت گرفته است. نظریات آنها بیش از تمرکز بر رشد و استعداد عقلی، نظرات افراد از خود و خود پنداری را کانون توجه قرار داده است. آنها این موضوع را اتخاذ می کنند که شایستگی در خود با محیط به شدت تحت تاثیر موضعی که ما در قبال خود اتخاذ می کنیم قرار می گیرد. خود پنداری های خوب با رفتار خودشکوکا، همراه می شود و فرد با آن می تواند اطمینان بر ارتباط ثمربخش با محیط به تعامل با آن بپردازد. فرد خود شکوکا با محیط خود به خوبی رابطه برقرار می سازد فرصت های نشوونما و افزایش توان خود می یابد و بدون تردید به رشد دیگران کمک می کند (نقل از ونزل و همکاران، ۲۰۰۹). افراد با رشد کمتر هم تا اندازه ای در برخورد با محیط احساس شایستگی می کنند، رابطه خود را به همان صورت می پذیرند و احتمال کمتری وجود دارد که گام های جدیدی بردارند که موجب روابط مولد نشو و نما باشد. آنها در درون محیط به سر می برند نه اینکه فرصت هایی را از محیط و درون آن بیافرینند.

فرد با کمترین رشد رابطه ای بسیار مصنوعی یا وابسته به میل دیگری با اطرافیان برقرار می سازند. آنها از توانایی خود در برخورد با محیط اطمینان کمتری دارند. انرژی آنها در تلاش برای اطمینان که بتوانند در دنیایی باقی بمانند که همه چیز برای آنها تامین نمی کند صرف می شود. این که ما رابطه ای بین حالات نشو و نمای افراد مورد مطالعه و مفاهیمشان از خود تعجب آور نیست. نمونه های گیرندگان سیری ناپذیر ما خود شکوکا هستند. آنها و اطرافیان خود از احساس خوبی برخوردارند. گیرندگان تابع یا مورد خاص احساس شایستگی می کنند لیکن برای فرصت های مولد نشو و نما به محیط وابسته اند. رابطه های محتاط در روابط خود احساس می کنند زندگیشان در دنیایی مصنوعی تهدید و متمایل به ارضاء نظر دیگران قرار دارند. این نقص هایی که آنها از اطرافیان خود می بینند، محصول رشد یافتگی خوب و اینکه می توانند مسایلی را ببینند که بقیه ما ملاحظه کنیم نیست بلکه این نقضها ناشی از تالشی است که آنها به عمل آورند تا جهت نیاز به حفظ خود از دنیایی که از آن هراس دارند دلیل تراشی کنند (حسینی، ۱۳۸۶). بر پایه بسیاری از نظریه های نوین، خود هم آموختنی است و هم ساختنی خود با درونی سازی باورها و در نتیجه تعامل فرد با محیط ساخته می شود. عبارت خودپنداره به عوامل ارزشمندی همچون خشنودی از زندگی، علاقه به خود و خود ارزشمندی مرتبط است و به صورت مجموعه ای از گرایش ها به خود تعریف شده است که نگرش ها و رفتارهای خود را توصیف و ارزیابی می کند (اسکندری نژاد، ۱۳۸۳).

جرسیلد" می گوید: خود مجموعه ای از افکار و عواطف است که سبب آگاهی فرد از موجودیت خود می شود؛ بدین معنی که می فهمد که کیست و چیست. "خود" دنیای درونی شخص است و شامل تمام ادراکات، عواطف و طرز تفکر او می باشد. پندار یا تصویری که فرد از خود دارد مسلماً برای او اهمیت حیاتی داشته و سعی دارد این تصویر را نگاه دارد (بیابانگرد، ۱۳۹۱). کوپر اسمیت "خود" را دارای دو جنبه می داند:

۱- خودپنداره: عقیده و پنداری که فرد درباره ی خود دارد. این عقیده و پندار به تمام جوانب خود یعنی جنبه های اجتماعی، جسمانی، عقلانی و روانی فرد مربوط می شود.

۲- عزت نفس: احساسات شخص از ارزش و سطح مفهوم مربوط به "خود شخص" است (علیزاده، ۱۳۹۱).



خودپنداره آگاهی شخص از هویت خود است و سه جنبه از این مفهوم وجود دارد: تصویر خود آنچه که شخص است (خود ایده آل) آنچه که خود شخص می خواهد باشد و عزت نفس می توان به جنبه هایی از خودپنداره پدیدار شناختی اشاره کرد که گاه کمتر مورد توجه قرار گرفته:

الف) خودپنداره ی فرد: بیانگر خصوصیات رفتاری فرد است از دیدگاه خودش. این خودپنداره از خصوصیات جسمی تا هویت جسمی ، قومی ، طبقه ی اجتماعی ، اقتصادی و هویت من با حس استمرار و یگانگی فرد در طول زمان را در برمی گیرد  
ب) خودپنداره ی اجتماعی: ویژگی و خصوصیات رفتاری شخص است که تصور می کند و دیگران آن را مشاهده می کنند.  
ج) خود آرمائی: خودپنداره هایی از آن چیزی هستند که فرد دوست دارد دیگران او را چگونه مشاهده کنند (بیابانگرد، ۱۳۹۱).

### ۱.۱.۳ انواع خود پنداره

**خودپنداره اجتماعی:** ویژگی ها و یا خصوصیات رفتاری شخص است که وی تصور می کند دیگران آن را مشاهده می کند خود آرمائی با توجه به خودپنداره شخصی فرد: این آرمان ها، خود پنداره هایی هستند از آنچه که فرد شخصا امیدوار است همانند آنها باشد

**خود آرمائی با توجه به خود پنداره اجتماعی فرد:** این آرمان ها پنداره - هایی هستند از آن چیزی که فرد دوست دارد دیگران او را چگونه مشاهده کنند.

**خود پنداره ضعیف:** که فرق آن با خودپنداره منفی در این است که افراد دارای خود پنداری ضعیف بر این باورند که کمتر شایستگی دارند، کمتر از دیگران ارزش دارند و به طور کلی تصورشان از خویشتن ضعیف است. این نوع خود پنداری دارای حساسیت به انتقاد پاسخ نامناسب به چاپلوسی، گرایش به فرد گرایی افراطی، تمایل به سرزنش کردن، احساس آزار رسانی، احساسات منفی در مورد رقابت، تمایل به انزوا طلبی و کم رویی میباشد (شعاری نژاد، ۱۳۸۸)

### ۲.۱.۳ نظریه های خودپنداره

#### ۱.۲.۱.۳ نظریه فروید

خود بخش سازنده ی شخصیت است که با توجه به واقعیت دنیای خارج عمل می کند و آن دسته از تمایلات نهاد را با واقعیت خارج تضاد دارند تعدیل، ضبط و کنترل می کند ، خود از نهاد سرچشمه می گیرد و رشد می کند به این معنی که برای عملکرد من مقداری از انرژی روانی نهاد را به خود اختصاص می دهد خود برخلاف نهاد که تابع اصل لذت است از اصل واقعیت تبعیت می کند و نیروی خویش را تا زمانی که موقعیت مناسبی برای تخلیه آن پیش نیامده به تعویق می اندازد، خود در صدد خنثی کردن لذت جویی نهاد بر نمی آید بلکه می کوشد تا برای نیل به واقعیت ، نیروی نهاد را متوقف کند، همان گونه که ذکر شد هدف فرآیند نخستین این است که موقعیت شی را تصور کند که برای ارضای یک نیاز لازم است در حالی که هدف فرآیند ثانویه این است که موقعیتی را به وجود آورد که در آن لذت واقعی به دست آید. بنابراین خود با تفکر واقعی و شیوه حل مسئله مشخص و قرارگاه فرآیندهای عقلانی است. خیالبافی نمونه ی این فرآیند ثانوی است که ماهیت بعد واقعی را نشان می دهد (بهشتی روی ، ۱۳۹۱).

#### ۲.۲.۱.۳ نظر به آلپورت

آلپورت مطرح می کند که در اوایل زندگی احساس مختصری از خویشتن وجود دارد که در واقع همان ادراکی است که فرد توسط آن خود را از دیگران متمایز می کند. در مرحله ی نوزادی ، نوزاد می تواند بین خود و محیط تمایز قائل شود نوزاد هوشیار است ولی آگاه نیست. در مراحل بعدی به تدریج افراد بین خود و دیگران و نیز در محیط خود تمایز قائل می شوند و در نتیجه مراحل ادراک خودپنداره تشکیل می شود. نظریه ی آلپورت مطرح می کند که خودپنداره در برگرفته ی چندین جنبه است و در مسیر رشد بر اساس نظریه ی دیگران ساخته می شود و تا اینکه به صورت الگوهای معین بروز کند ، انسان دارای دو خودپنداره است که با تفکر ، تجربه و رفتار همهانگی دارد. خویشتن او سخت و غیر قابل انعطاف نیست بلکه همگام با پذیرش و درونی سازی تجربه ها و افکار جدید تغییر می پذیرد (جودکی، ۱۳۹۳).



### ۳.۲.۱.۳. نظریه کوپر اسمیت

کوپر اسمیت خود را شامل خود آرمانی، خود واقعی، عزت نفس و خودپنداره می داند. در ضمن ایشان خودپنداره و عزت نفس را متفاوت می داند. از نظر کوپر اسمیت خودپنداره یک مفهوم کلی بوده و شامل توصیف ویژگی شخص و ارزیابی آن ویژگی ها است، خودپنداره مجموعه ای از عقاید فرد درباره ی خود است و توصیفی است که فرد از نظر گاه خود درباره ی خویشتم می نماید، در حالی که عزت نفس صرفاً برای ارزیابی ویژگی هایی که در یک فرد وجود دارد یا فرد فاقد آن است تکیه می کند و بدین ترتیب عزت نفس دربردارنده ی ارزیابی فرد است.

### ۳.۲.۱.۴. نظریه کارل راجرز

وی بر اساس دال گاه پایان ارشتمی معتقد است که وقایع بیرون از موجود به خودی خود برای او معنایی ندارند بلکه زمانی معنادار می شوند که شخص بر اساس تجارب گذشته و میل به حفظ و تداوم خویشتم خود به آن وقایع معنا دهد. مفهوم خویشتم مهم ترین پدیده و عنصر اساسی در نظریه راجرز است. به نظر راجرز، انسان عوامل محیط خود را درک می کند و در ذهن خود به آن ها معنا می دهد. مجموعه این سیستم ادراکی و معنایی، میدان پدیداری روانی فرد را می سازد. خویشتم عبارت است از الگوی سازمان یافته ای از ادراکات انسان. تحقق خود که روند خود شدن و پرورش ویژگی ها و استعدادها یکتایی فرد است، در سراسر زندگی ادامه دارد و به اعتقاد راجرز در پسر علاقه ذاتی برای آفرینندگی هست و مهم ترین آفریده انسان خود اوست.

### ۳.۲.۲. خودکارآمدی

سال های متعددی است که محققان و پژوهشگران تعلیم و تربیت و روان شناسان اجتماعی، مطالعات فراوانی در مورد عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام داده اند. پیشرفت موضوعی است که به خصوص در حال حاضر نیز مورد توجه تمامی کشورهای جهانی بوده است و هر ساله مقدار زیادی از بودجه ی جوامع صرف تحصیل کودکان و نوجوانان می شود و پژوهش های زیادی به بررسی عوامل مختلفی که می تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیر داشته باشد، عواملی مانند: خانواده، محیط زندگی، مدرسه و برنامه های آموزشی اختصاص یافته است (مجیدیان، ۱۳۸۴).

در تعامل بین شخص و محیط، یکی از مهمترین مؤلفه های تأثیرگذار، خودکارآمدی است. خودکارآمدی عبارت است از: «قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازمان دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکردهای تعیین شده». به نظر بندورا (۱۹۸۶) خودکارآمدی دو بعدی است که یک بعد آن انتظار کارآمدی در انجام تکلیفی خاص و بعد دیگر انتظار پیامد تکلیف است. انتظار کارآمدی بیانگر این است که فرد به توانایی خود در موقعیتی اطمینان دارد و مفهوم انتظار نتایج تدریس به انتظاری که فرد از تدریس خود دارد که تغییرات رفتاری در دانش آموزان به وجود آید. انتظار پیامد با سازه انتظار موفقیت در نظریه ی ارزش انتظار مرتبط است، اما دقیقاً شبیه آن نیست. خودکارآمدی یکی از عناصر خوینداره است و مشتمل بر باورها و انتظاراتی است که به طور مؤثر در رابطه با وظایف و نیازهای فردی است (جهانی و همکاران، ۱۳۹۰).

مفهوم خودکارآمدی از نظریه ی شناختی اجتماعی بندورا مشتق شده است که به باورها یا قضاوت های فرد نسبت به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت ها اشاره دارد، نظریه ی شناختی اجتماعی مبتنی بر الگوهای علی سه جانبه ی رفتار، اثرات محیطی و عوامل فردی (شناختی، عاطفی، بیولوژیک) که به ادراک فرد برای توصیف کارکردهای شناختی اشاره دارد، تأکید می کند. براساس این نظریه، فرد در یک نظام علیت سه جانبه بر انگیزش و رفتار خود اثر می گذارد یکی از جنبه های مهم کنترل فردی خودکارآمدی است که توسط بندورا (۱۹۷۷) مطرح شده است. افراد دارای این ویژگی معتقدند که انجام کارهای مورد نظرشان همراه با موفقیت است افرادی که خودکارآمدی کمی دارند احساس می کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی درمانده و ناتوان اند. یکی از بهترین شیوه ها برای به دست آوردن یک تعریف دقیق و منسجم از خودکارآمدی آن است که بگوییم این مفهوم چه فرقی با مفاهیم تا حدی شبیه و نزدیک به آن دارد. باورهای خودکارآمدی، پیش بینی ساده درباره ی رفتار نیست و با «می خواهم انجام دهم» کار ندارد. بلکه با این که «می توانم انجام دهم» سروکار دارد (سلیمانی و هویدا، ۱۳۹۱).

### ۳.۲.۳. انواع خودکارآمدی



به طور کلی خودکارآمدی دو نوع است: خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی مربوط به یک تکلیف خاص. خودکارآمدی عمومی به ارزیابی افراد از توانایی‌های پایه‌ای خود برای انجام موفقیت‌آمیز اشاره دارد در صورتی که خودکارآمدی مربوط به تکلیف خاص به ارزیابی افراد از توانایی خاصی برای انجام موفقیت‌آمیز آن تکلیف اشاره دارد (عبداللهی، ۱۳۸۵). خودکارآمدی عمومی به معنی باور به صلاحیت مشخصی برای این که از پس کارهای تازه برآید و از عهده‌ی طیف گسترده‌ای از موقعیت‌های چالش برانگیز یا پافشاری برآید را از خودکارآمدی خاص (مقید بودن به انجام کار خاص) متفاوت می‌دانند. آن‌ها ثابت کردند که چگونه خودکارآمدی عمومی به عزت نفس و عملکرد تحصیلی و نیز ساختارهای دیگر مربوط است و این که چگونه این ارتباط تمام فرهنگ‌ها و نمونه‌ها محکم حفظ می‌شوند (غلامی، ۱۳۸۸).

### ۲.۲.۳. منابع خودکارآمدی

#### ۱.۲.۲.۳. عملکرد گذشته

به زعم باندورا عملکرد گذشته مهمترین منبع خودکارآمدی است. کارکنانی که از سابقه انجام موفقیت‌آمیز وظایف مرتبط با کار برخوردار هستند (خودکارآمدی بالا) نسبت به کسانی که سابقه موفقیت‌آمیزی نداشته‌اند (خودکارآمدی پایین) احتمالاً از خودکارآمدی بیشتری جهت انجام وظایف مشابه در آینده برخوردار خواهند بود. مدیران یا سرپرستان می‌توانند خودکارآمدی را از طریق استخدام دقیق، فراهم سازی وظایف چالش برانگیز، توسعه حرفه‌ای، مربی‌گری، تدوین هدف، رهبری حمایتی، و پاداش در قبال پیشرفت ارتقاء دهند.

#### ۲.۲.۲.۳. یادگیری جانشینی

دومین منبع خودکارآمدی یادگیری جانشینی است. مشاهده موفقیت در انجام یک وظیفه خاص می‌تواند به افزایش خودکارآمدی ما نیز منجر شود. یادگیری جانشینی زمانی بیشترین تاثیر را دارد که شباهت بین ما و الگو زیاد باشد. ملاحظه پرتاب توپ با دو دست به سبد یک بسکتبالیست بلند قد نمیتواند اعتماد به نفس ما را با قد متوسط افزایش دهد. اما اگر بسکتبالیستی با مشخصات فیزیکی خودمان را مشاهده کنیم احتمال زیاد خودکارآمدی ما نیز افزایش خواهد یافت (لوننبرگ، ۲۰۱۱).

#### ۳.۲.۲.۳. ترغیب شفاهی

سومین منبع خودکارآمدی ترغیب شفاهی است. به ویژه این مورد شامل مجاب کردن افراد به این است که آنها از توانایی موفقیت در انجام یک وظیفه خاص برخوردار هستند. بهترین شیوه‌ای که رهبران می‌توانند از ترغیب شفاهی استفاده کنند اثر پیگمالیون است. اثر پیگمالیون نوعی پیش‌گویی خودکام بخش است که طبق آن اعتقاد به اینکه چیزی درست است می‌تواند به درست شدن آن کمک کند.

#### ۴.۲.۲.۳. هیجانات

سرانجام، باندورا، استدلال می‌کند که عوامل هیجانی نیز بر خودکارآمدی تاثیر دارند. شخصی که در انجام برخی وظایف انتظار شکست دارد یا انجام کاری را بسیار پرمسئولیت می‌بیند احتمالاً یک سری نشانه‌ها را همچون تپش قلب، احساس برافروختگی، عرق کف دست، سردرد و غیره را تجربه می‌کند. این تجارب در افراد مختلف متفاوت هستند، ولی چنانچه مستمر باشند ممکن است به عملکرد ضعیف منتهی شوند.

### ۳.۳. مهارت های زندگی

نیازهای زندگی امروز، تغییرات سریع اجتماعی و فرهنگی، تغییر ساختار خانواده، شبکه گسترده، متنوع و پیچیده ارتباطات انسانی، گستردگی و هجوم منابع اطلاعاتی انسان‌ها را با چالشها، استرس‌ها و فشارهای متعددی روبرو نموده است که مقابله مؤثر با آنها نیازمند توانمندی‌های روانی- اجتماعی می‌باشد. فقدان مهارتها و تواناییهای عاطفی، روانی و اجتماعی، افراد را در مواجهه با مسائل و مشکلات، آسیب پذیر نموده و آنها را در معرض انواع اختلالات روانی، اجتماعی و رفتاری قرار می‌دهد (ناصری و نیک پرور، ۱۳۸۳).

در نظریه یادگیری اجتماعی باندورا یادگیری فرایندی فعال و مبتنی بر تجربه است و از این رو کودکان و نوجوانان و جوانان در جریان یادگیری و آموزش، فعالانه به یادگیری مهارت های زندگی می‌پردازند (بهراری و شفیق پور، ۱۳۸۴).

هدف از آموزش مهارتهای زندگی افزایش توانائی های روانی، اجتماعی و در نهایت پیشگیری ایجاد رفتار های آسیب زنده به بهداشت و سلامت و ارتقای سطح سلامت روانی افراد است. پیش فرض های مهمی که مورد پذیرش برنامه آموزش مهارتهای زندگی می باشد، این





است که اولاً بین عملکرد زندگی و سازگاری عاطفی یک رابطه مثبت وجود دارد و ثانیاً اینکه این مهارتهای زندگی اکتسابی است و می تواند آموخته شود. (هارجی، ۱۳۸۸). آموزش مهارت های زندگی در سال ۱۹۷۹ و با اقدامات گیلبرت بوتوین آغاز شد. وی در این سال مجموعه ای از مهارتها را برای دانش آموزان کلاس هفتم تا نهم تدوین نمود که با استقبال فراوان متخصصان بهداشت روان مواجه گردید. این برنامه آموزشی به نوجوانان یاد می داد که چگونه با استفاده از مهارتهای رفتار جرات مندانه، تصمیم گیری و تفکر نقاد در مقابل وسوسه یا پیشنهاد سوء مصرف مواد از سوی همسالان مقاومت کنند. هدف بوتوین طراحی یک برنامه پیشگیری اولیه بود. پژوهشها حاکی از آن بودند که این برنامه در پیشگیری اولیه انواع مواد مخدر از جمله سیگار موفق بوده است (پارسا، ۱۳۸۸).

### ۱.۳.۳. دسته بندی مهارت های زندگی

کارشناسان مهارتهای زندگی را در چند سطح دسته بندی می کنند: (پارسا، ۱۳۸۸).  
سطح اول: مهارتهای پایه ای و اساسی روان شناختی و اجتماعی هستند این مهارتها به شدت متأثر از فرهنگ و ارزش های اجتماعی هستند نظیر خودآگاهی و همدلی  
سطح دوم: مهارت هایی هستند که تنها در شرایط خاص مورد استفاده قرار می گیرند نظیر مذاکره، رفتار جرات مندانه و حل تعارض  
سطح سوم: مهارت های زندگی کاربردی هستند نظیر امتناع از سوء مصرف مواد  
از مجموعه این دسته ها مهارت های ده گانه حاصل شده است که به شرح زیر است:  
۲-۴- مهارت های ده گانه  
ده مهارت زندگی که سازمان بهداشت جهانی مشخص نموده است عبارتند از:

- ۱- مهارت های خودآگاهی
- ۲- مهارت همدلی
- ۳- مهارت روابط بین فردی
- ۴- مهارت ارتباط مؤثر
- ۵- مهارت مقابله با استرس
- ۶- مهارت مدیریت بر هیجان
- ۷- مهارت حل مسئله
- ۸- مهارت تصمیم گیری
- ۹- مهارت تفکر خلاق
- ۱۰- مهارت تفکر نقادانه

### ۴. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی و به صورت طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل است.

#### ۱.۴. جامعه آماری:

جامعه تحقیق شامل کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دامنه سنی ۱۳-۱۸ سال مدارس روستایی شهرستان میاندوآب در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ می باشند.

#### ۲.۴. حجم نمونه و روش نمونه گیری:

از بین جامعه آماری تحقیق ۴۰ نفر از دانش آموزان پسر مقطع متوسطه به روش تصادفی چند مرحله ای خوشه ای انتخاب شدند بدین ترتیب که ابتدا از بین مدارس روستایی میاندوآب بصورت تصادفی سه مدرسه روستایی و از بین دانش آموزان که در دامنه سنی ۱۳-۱۸ سال بودند و واجد ملاک های ورودی و خروجی پژوهش بودند ۴۰ نفر بصورت تصادفی انتخاب شدند که به دو گروه ۲۰ نفره کنترل و آزمایش اختصاص داده شدند و در یکی از مدارس که مرکزیت داشت دانش آموزان آموزش داده شدند.



#### ملاک های ورود

- در دامنه سنی ۱۳-۱۸ سال بودن
- بودن در مقطع متوسطه
- زندگی در روستا (سکونت در روستا)
- پسر بودن

#### ملاک های خروجی

- ابتلا به یکی از اختلالات روانپزشکی
- مصرف دارو های روانپزشکی
- شرکت در دوره های روانشناختی بصورت همزمان
- ابتلا به بیماری های جسمانی و مزمن
- شرکت نا منظم در جلسات آموزشی

#### ۳،۴. ابزارهای گردآوری داده ها

##### ۱،۳،۴. پرسشنامه خودپنداره

در این تحقیق از پرسشنامه خودپنداره کالیفرنیا (CPI) (۱۹۷۰) که دارای ۳۰ سؤال می باشد که هر سؤال با لیکرت پنج (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم و نمره طیف ۱-۵) یا سه گانه (با اهمیت، کم اهمیت و بی اهمیت از نمره به ترتیب ۳ تا یک) پاسخ داده می شود استفاده شد. بنابراین نمره خودپنداره هر فرد، از صفر تا ۱۴۰ می تواند متغیر باشد. در این پرسشنامه، نمره صفر تا ۵۵ نشانه خودپنداره ضعیف، نمره ۵۶ تا ۸۵ نشانه خودپنداره متوسط و نمره های ۸۶ به بالا نشانه خودپنداره نیرومند و قوی است. در پژوهشی پایایی این پرسشنامه، ۰/۸۳ گزارش شده است (نریمانی و احدی، ۱۳۸۹).

##### ۲،۳،۴. خودکارآمدی

برای تعیین خودکارآمدی دانش آموزان از پرسشنامه شرر و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۷ سؤال بوده و هدف آن سنجش میزان حس خودکارآمدی در دانش آموزان می باشد. شرر و مادوکس (۱۹۸۲) بدون مشخص کردن عوامل و عبارات آنها معتقدند که این مقیاس سه جنبه از رفتار شامل میل به آغازگری رفتار، میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و متفاوت در رویارویی با موانع را اندازه گیری می کند.

شیوه نمره گذاری این پرسشنامه بصورت یک طیف پنج نمره ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، تقریباً مخالفم، موافقم، کاملاً موافقم) و از نمره ۵ برای کاملاً موافقم تا یک کاملاً مخالفم نمره گذاری شده است. در نهایت به منظور محاسبه میزان خودکارآمدی فرد پاسخ دهنده، امتیاز تک تک سوالات را با هم جمع نموده و به عنوان میزان خودکارآمدی فرد در نظر گرفته می شود. بدیهی است هرچه این امتیاز بالاتر باشد، نشان دهنده خودکارآمدی بالاتر خواهد بود و بالعکس. پایایی این پرسشنامه در تحقیق انجام شده توسط مقیمی فام (۱۳۷۹) آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش شده است. همچنین روایی و پایایی پرسشنامه در پژوهش براتی بختیاری به میزان ۰/۷۹ و همچنین در پژوهش ملک شاهی و همکاران ۰/۷۳ اثبات شده است. لذا این مقیاس از نظر آماری قابل توجیح می باشد.

##### ۳،۳،۴. پکیج آموزش مهارت زندگی

در این پژوهش از بسته آموزشی مهارت زندگی نیوکامر سازمان ملل (۲۰۱۵) که شامل ۴ مرحله آموزش گروهی می باشد، استفاده شد. این بسته آموزشی چهار مرحله ای می باشد که هر مرحله شامل دو جلسه ۵۰ دقیقه ای می باشد که به مدت دو ماه آموزش داده شد این بسته آموزشی مهارت های چهارگانه مهارت حل مسئله، مهارت خودآگاهی، مهارت برقراری ارتباط مؤثر و مهارت مقابله با استرس آموزش داده شد (با توجه به اینکه مهارت های زندگی شامل ده مورد می باشد که محققین بر آن شدند چهار مولفه مهارت حل مسئله، مهارت خودآگاهی، مهارت برقراری ارتباط مؤثر و مهارت مقابله با استرس را که در دانش آموزان روستایی بیشتر در آن کمبود دارند کار کنند).



در تحقیقات مختلف روایی و پایایی این بسته آزمون شده که در تحقیق رضایی (۱۳۹۶) و علمی قلعه جوگی (۱۳۹۵) به ترتیب پایایی درونی با آزمون الفای کرونباخ ۰/۸۸ و ۰/۸۴ محاسبه و تایید شده است.

جدول ۱. ساختار جلسات آموزش مهارت زندگی

مرحل	اهداف	گام ها	جلسه	زمان جلسه
اول	مهارت حل مسئله	۱- جلب توجه و بیان اهمیت و رئوس کار و گروه بندی اعضا	روا ر و ر و ر	دو جلسه هر جلسه ۵۰ دقیقه ای
		۲- معرفی برنامه ها و اجزای آن و تاکید بر هدف گذاری دوره		
		۳- ارائه الگوی حل مسئله		
		۴- توضیح روش حل مسئله در ارتباطات اجتماعی		
		۵- انجام تمرین و ایفای نقش و رفع اشکالات		
دوم	مهارت خودآگاهی	۱- توضیحاتی در باره آگاهی و خودآگاهی	تجربه و تجربه	دو جلسه هر جلسه ۵۰ دقیقه ای
		۲- ارائه الگویی برای خودآگاهی و جزئیات این موضوع		
		۳- انجام تمرین و ایفای نقش		
		۴- تعیین تکلیف برای جلسه آینده		
سوم	مهارت برقراری ارتباط	۱- ارائه توضیحاتی در مورد ارتباط مؤثر	تجربه و تجربه	دو جلسه هر جلسه ۵۰ دقیقه ای
		۲- ارائه الگویی برای ارتباط صحیح و مؤثر با دیگران		
		۳- ایفای نقش و تمرین ارتباط مؤثر		
		۴- تعیین تکلیف برای جلسه آینده		
چهارم	مهارت مقابله با استرس	۱- ارائه توضیحاتی مختصر پیرامون هر یک از سه مهارت یادشده	مهارت و مهارت	دو جلسه هر جلسه ۵۰ دقیقه ای
		۲- ارائه توضیحاتی در مورد استرس و سطح معمول آن		
		۳- بحث بر راه های مقابله با استرس		
		۴- ایفای نقش و تمرین بر کنترل استرس		

#### ۴.۴. روش اجرای پژوهش

روش اجرای پژوهش بصورت زیر بود:

- دریافت معرفی نامه جهت مدارس روستایی شهرستان میاندوآب از طرف محققین
- ارائه معرفی نامه به آموزش و پرورش شهرستان میاندوآب
- توضیح طرح پژوهش به مسئول آموزش متوسطه آموزش و پرورش میاندوآب و دریافت چند مدرسه روستایی که دارای مقطع متوسطه می باشند.
- نمونه گیری تصادفی از میان روستاهایی که دارای مدارس متوسطه می باشند
- مراجعه به چهار روستای انتخابی توضیح طرح پژوهش به معلمان متوسطه مدارس مربوطه
- راجعه به کلاس های ۷، ۸ و ۹م و انتخاب دانش آموزان واجد شرایط ورودی و خروجی
- کمپیل رضایت نامه حضور در مداخله آموزشی توسط دانش آموزان و تاکید بر محرمانه بودن پاسخ ها و جلب رضایت جهت پاسخ های صادقانه آنها
- اجرای پرسشنامه پیش آزمون توسط دانش آموزان مربوطه



- اجرای مداخله آموزشی در گروه آزمایش
- اجرای پرسشنامه پس از آزمون توسط دانش آموزان مربوطه
- نمره گذاری پرسشنامه ها و استخراج داده ها
- تجزیه و تحلیل داده ها توسط SPSS

### ۵. تجزیه و تحلیل داده ها

#### ۱.۵. توصیف داده ها

در جدول ۲، میانگین و انحراف استاندارد گروه کنترل و آزمایش در مرحله پیش و پس از آزمون آمده است.

جدول ۲. توصیف متغیرهای پژوهش

متغیرها	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودپنداره	گروه آزمایش	۷۹/۷	۶/۱۱	۹۹/۵	۷/۸۶
	گروه کنترل	۹۴/۴	۱۰	۹۸/۲	۷/۸۳
خودکارآمدی	گروه آزمایش	۵۲/۲	۶/۱۲	۵۶/۹۵	۱۲/۵
	گروه کنترل	۴۸/۹	۸/۶	۵۱/۰۵	۷/۴۵

#### ۲.۵. تحلیل داده ها

بمنظور تعیین نرمال بودن یا نرمال نبودن توزیع نمونه آماری آزمون چولگی و کشیدگی و آزمون کلموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک انجام شد. علت استفاده از این آزمون برای بررسی نرمال بودن اینست که در حجم نمونه پایین و کمتر از ۵۰۰۰، آزمون چولگی و کشیدگی مناسبتر از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف است (هیر و همکاران، ۲۰۰۹). در حالت کلی چنانچه چولگی و کشیدگی در بازه (۲، -۲) نباشند داده ها از توزیع نرمال بسیار دور بوده و می بایست قبل از هر گونه آزمونی که برای انجامشان باید فرض نرمال بودن داده ها برقرار باشند؛ اصلاح گردند. (البته ممکن است بعضی از آماردانان این بازه را کوچکتر یا بزرگتر در نظر بگیرند).

جدول ۳. تعیین نرمال بودن داده ها آزمون چولگی-کشیدگی

تعداد	میانگین	انحراف		چولگی		کشیدگی	
		معیار	آماره	خطا	آماره	خطا	خطا
۴۰	۲/۰۸	۰/۸۷	۰/۵۴۷	۰/۳۴۷	۰/۰۳۵	۰/۷۳۳	
۴۰	۲/۹۴	۰/۵۱	۰/۴۲۳	۰/۳۴۷	۰/۸۰۳	۰/۷۳۳	

با توجه به نتایج جدول ۳. مقدار چولگی مشاهده شده برای متغیرهای مورد مطالعه در بازه (۲، -۲) قرار دارد. یعنی از لحاظ کجی متغیرهای پژوهش نرمال بوده و توزیع آن متقارن است. مقدار کشیدگی متغیرها نیز در بازه (۲، -۲) قرار دارد. این نشان می دهد توزیع متغیرها از کشیدگی نرمال برخوردار است. بنابراین با توجه نرمال بودن داده ها از آزمون های پارامتریک برای تبیین فرضیه های پژوهش استفاده می شود.

با توجه به نرمال بودن داده ها از آزمون های پارامتریک برای سنجش فرضیه های پژوهش استفاده شد. در آزمون فرضیه ها از آزمون کوواریانس چند متغیره مانکوا MANCOVA استفاده شد.

فرضیه اول: آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تاثیر دارد



قبل از اجرای آزمون پیش فرض تجانس واریانس بررسی شد. از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون لون بررسی همگنی واریانس ها

Sig.	df2	df1	F
۰/۳۸۸	۳۸	۱	۰/۷۶۲

جدول ۴. لون را نشان می دهد. میزان  $P > 0/05$  لذا نتایج بدست آمده نشان می دهد که واریانس خطای گروه های مورد مطالعه همگن می باشد بنابراین یکی دیگر از پیش فرض های کوواریانس محقق شد.

جدول ۵. بررسی پیش فرض شیب رگرسیون فرضیه اول

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذوراتا	توان آزمون
مدل اصلاح شده	۸۰۰/۵	۲	۴۰۰/۲	۹/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۷۹۱
رهگیری	۸۹۴/۱	۱	۸۹۴/۱	۲/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۳۶۵	۰/۹۹۴
پیش آزمون	۷۸۷/۶	۱	۷۸۷/۶	۱۸/۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳۵	۰/۹۸۸
گروه	۴۷۸/۶	۱	۴۷۸/۶	۱۱/۳	۰/۰۰۲	۰/۲۳۵	۰/۹۰۷
خطا	۱۵۵۶/۵	۳۷	۴۲/۰۷				
جمع	۳۹۳۲/۱۰	۴۰					
مجموع اصلاحات	۲۳۵۷/۱	۳۹					

جدول شماره ۵. که تعامل گروه در پیش آزمون معنی دار است و با توجه به این که تعامل گروه  $\times$  پیش آزمون معنی دار است، لذا داده ها از مفروضه همگنی شیب رگرسیون پشتیبانی نمی کند.

جدول ۶. نتایج تحلیل کوواریانس اثر آموزش مهارت زندگی بر خودپنداره

مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	F	Sig.	ضریب اتا	توان آزمون
مقدار ثابت	۱	۴۷۸/۶	۱۱/۳۷	۰/۰۰۲	۰/۲۳۵	۰/۹۰۷
خطا	۳۷	۴۲/۰۷				

نتایج جدول ۶، با توجه به معناداری  $sig=0.002$  که کمتر از  $0/05$  می باشد لذا نتایج حاکی از آن است که آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر گذار بوده اند لذا می توان بیان کرد که با سطح اطمینان ۹۹ درصد آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان تأثیر معناداری دارد همچنین ضریب اتا نشان می دهد که آموزش مهارت های زندگی  $0/۲۳۵$  درصد تغییرات خودپنداره دانش آموزان را تبیین می کند.

**فرضیه دوم: آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر دارد.**

از آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس استفاده شد.

جدول ۷. نتایج آزمون لون بررسی همگنی واریانس ها

Sig.	df2	df1	F
۰/۱۴۳	۳۸	۱	۲/۲۳۸

جدول ۷، لون را نشان می دهد. میزان  $P > 0/05$  لذا نتایج بدست آمده نشان می دهد که واریانس خطای گروه های مورد مطالعه همگن می باشد بنابراین یکی دیگر از پیش فرض های کوواریانس محقق شد.

جدول ۸. بررسی پیش فرض شیب رگرسیون فرضیه دوم

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذوراتا	توان آزمون
مدل اصلاح شده	۵۰۵/۳	۲	۲۵۲/۶	۲/۳۸	۰/۱۰۶	۰/۱۱۴	۰/۴۵۱



۰/۹۹۹	۰/۴۳۷	۰/۰۰۱	۲۸/۹۵	۳۰۶۶/۳	۱	۳۰۶۶/۳	رهگیری
۰/۲۰۷	۰/۰۳۶	۰/۲۴۹	۱/۳۷	۱۴۵/۳	۱	۱۴۵/۳	پیش آزمون
۰/۹۱۷	۰/۱۰۳	۰/۰۴۷	۴/۲۲	۴۴۷/۸	۱	۴۴۷/۸	گروه
				۱۰۵/۹	۳۷	۳۹۱۸/۵	خطا
					۴۰	۹۶۷۷۶	جمع
					۳۹	۴۴۲۳/۹	مجموع اصلاحات

جدول شماره ۸، که تعامل گروه در پیش آزمون معنی دار است و با توجه به این که تعامل گروه × پیش آزمون معنی دار است، لذا داده ها از مفروضه همگنی شیب رگرسیون پشتیبانی نمی کند.

جدول ۹، نتایج تحلیل کوواریانس اثر آموزش مهارت زندگی بر خودکارآمدی

توان آزمون	ضریب اتا	Sig.	F	میانگین مجذورات	Df	مجموع مجذورات	مقدار ثابت	مقدار خطا
۰/۵۱۷	۰/۱۰۳	۰/۰۴۷	۴/۲۲	۴۴۷/۸	۱	۴۴۷/۸	مقدار ثابت	خطا
				۱۰۵/۹	۳۷	۳۹۱۸/۵		

نتایج جدول ۹، با توجه به معناداری  $sig=0.047$  که کمتر از  $0.05$  می باشد لذا نتایج حاکی از آن است که آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر گذار بوده اند لذا می توان بیان کرد که با سطح اطمینان ۹۹ درصد آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد همچنین ضریب اتا نشان می دهد که آموزش مهارت های زندگی  $0.103$  درصد تغییرات خودکارآمدی دانش آموزان را تبیین می کند.

#### ۶. یافته های تحقیق

**فرضیه اول: آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر دارد**

با توجه نتایج به معناداری  $sig=0.002$  که کمتر از  $0.05$  می باشد لذا می توان بیان کرد که با سطح اطمینان ۹۹ درصد آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان تأثیر معناداری دارد همچنین ضریب اتا نشان می دهد که آموزش مهارت های زندگی  $0.235$  درصد تغییرات خودپنداره دانش آموزان را تبیین می کند.

**فرضیه دوم: آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر دارد.**

با توجه نتایج به معناداری  $sig=0.047$  که کمتر از  $0.05$  می باشد لذا می توان بیان کرد که با سطح اطمینان ۹۹ درصد آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد همچنین ضریب اتا نشان می دهد که آموزش مهارت های زندگی  $0.103$  درصد تغییرات خودکارآمدی دانش آموزان را تبیین می کند.

#### ۷. نتیجه گیری

نخستین یافته ی پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب تأثیر گذار بوده اند نتایج نشان داد که با ثابت نگهداشتن سطح اولیه پیش آزمون خودکارآمدی، متغیر مستقل (دیدن دوره آموزشی) بر متغیر وابسته خودکارآمدی تأثیر مثبتی داشته است که این تأثیر در سطح معنی داری بالایی بود. این نتایج با یافته های صابری آزاد و همکاران (۱۳۹۷)، محمدی و نوربخش (۱۳۹۷)، بندک و همکاران (۱۳۹۴)، جعفری شیرازی (۱۳۹۱)، جهانی و همکاران (۱۳۹۰)، سالملا و همکاران (۲۰۱۷)، لو، وانگ، تو و گو (۲۰۰۸) و پیک و همکاران (۲۰۰۳) هممانگی و همسویی دارد. در تبیین این یافته های می توان بیان کرد که بالا بودن مهارتهای زندگی و در نتیجه احساس کنترل بر رویدادهای زندگی شخصی به صورت مثبت در توانایی غلبه کردن و یا سازگاری و کنار آمدن با مشکلات و در نتیجه افزایش سلامت روانی و خودکارآمدی موثر است.



همچنین نتایج پژوهش‌های مختلف هم نشان داده است که افراد با توانایی‌های زندگی بالا نگرش مثبتی نسبت به توانایی خود در برخورد با رویدادهای مهم زندگی، بهره‌برداری از زندگی، برنامه‌ریزی برای اهداف شخصی خود دارند. همچنین در ارتباط با دانش‌آموزانی که آموزش مهارت‌های زندگی را یاد می‌گیرند می‌توان گفت این دانش‌آموزان به توانایی‌های خود باور پیدا می‌کنند و برای انجام تکالیف خود برنامه‌ریزی می‌کنند و یادگیری خود را سازماندهی و نظارت می‌کنند، لذا این دانش‌آموزان منبع موفقیت خود را درونی یعنی نتیجه تلاش و کوشش خود در انجام تکالیف می‌دانند و این افراد معمولاً موفقیت بیشتری در تحصیل خواهند داشت و دانش‌آموزانی هم که موفقیت بیشتر دارند، باور خودکارآمدی تحصیلی بیشتری خواهند داشت. محققان (جهانی و همکاران، ۱۳۹۰ و بندک، ۱۳۹۴) در زمینه کوشش به چنین نتیجه‌ای رسیدند که کوشش دانش‌آموزان بر روی پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی آنها اثر می‌گذارد. همچنین محققان دریافته‌اند زمانی اعتماد به نفس دانش‌آموزان در یادگیری مطالب افزایش پیدا می‌کند که آنها کوشش واقعی خود را برای اتمام تکالیف به کار ببرند. دانش‌آموزان در استفاده از مهارت‌های زندگی چون خودآگاهی، ارتباط موثر و مقابله با استرس به توانایی‌هایی دست می‌یابند که آنها را در حیطه ارتباط با همسالان و تحصیلات مجزا می‌نماید زیرا محیط آموزشی برای آنان جذاب شده و موفقیت‌های بالا در نتیجه افزایش و بهبود خودپنداره می‌باشد و یادگیری آنها بیشتر و پایدارتر خواهد شد.

صابری آزاد و همکاران (۱۳۹۷) بیان کردند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان شده است. بنابراین می‌توان از این آموزش در راستای افزایش باورهای خودکارآمدی اجتماعی و بهبود تعاملات اجتماعی دانش‌آموزان استفاده کرد. آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد. از آنجا که آموزش این مهارت‌ها به دانش‌آموزان باعث افزایش دانش آنها از شیوه یادگیری می‌شود، بهتر می‌توانند اطلاعات را به خاطر بسپارند و در نتیجه فراموشی کمتری هم داشته باشند. با پیشرفت تحصیلی خود پنداره آنها نیز، مثبت خواهد شد (بندک و همکاران، ۱۳۹۴). بین مؤلفه‌های مهارت ارتباط، خودآگاهی، تصمیم‌گیری، تفکر انتقادی و مقابله با استرس با خودکارآمدی دانش‌آموزان وجود دارد (جهانی و همکاران، ۱۳۹۰) و بندورا (۱۹۹۴) بیان می‌کند که وقتی کودکان بر مهارت‌های ذهنی لازم مسلط می‌شوند احساس کارآمدی شناختی‌شان افزایش می‌یابد که این مهم در نظام مدرسه از طریق ابزارهای آموزشی، عملکردهای معلمان و همکلاسی‌ها، بافت اجتماعی مدرسه و ساختار کلاس‌ها انجام می‌شود، بنا می‌شود. بنابراین نظام مدرسه و بافت تعاملی بین اعضای مدرسه باید به شکلی باشد که احساس باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان نیرومند گردد و به دانش‌آموزان این باورها را تحمیل کند که می‌توانند و قابلیت توانایی انجام کار را دارند و یکی از راه‌های رسیدن به این هدف مهم تقویت مهارت‌های زندگی در بین دانش‌آموزان است. جنبه دیگری از خودکارآمدی تقویت اجتنابی دانش‌آموزان در برابر تهدیدات محیطی از جمله سوء مصرف مواد و سیگار و .. است. تقویت مهارت‌های زندگی می‌تواند به ارتقای خودکارآمدی دانش‌آموزان، آنها را به رفتارهای مقابله‌ای برای پرهیز از ناخودکارآمدی در مواقع خطر تقویت نماید که نتایج تحقیق حاضر می‌تواند چنین پیامدهای مهمی را نیز در بر داشته باشد (پارسا، ۱۳۸۸ و نانگل و همکاران، ۲۰۰۰). آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش خودکارآمدی در برابر کاهش رفتارهای پرخطر و در نتیجه ارتقای سازگاری اجتماعی است (لو و همکاران، ۲۰۰۸).

برای تبیین یافته‌های پژوهش حاضر میتوان گفت هدف از آموزش مهارت‌های زندگی، ایجاد روابط بین فردی مناسب و مؤثر، انجام مسؤلیت‌های اجتماعی به بهترین شکل، گرفتن تصمیم‌های صحیح، حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها، بدون توسل به اعمالی که به خود و یا دیگران صدمه می‌زند، می‌باشد (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۱؛ نقل از نوری، قاسم آبادی، خانی، ۱۳۸۷). مهارت‌های زندگی به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی-اجتماعی و میان فردی گفته می‌شود که می‌تواند به افراد کمک کند تا تصمیمات شان را با آگاهی اتخاذ کنند، به طور موثر ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارور داشته باشند. مهارت‌های زندگی می‌تواند اعمال شخصی و اعمال مربوط به دیگران و نیز اعمال مربوط به محیط اطراف را طوری هدایت کند که به سلامت بیش تر یعنی آسایش بیشتر جسمانی، روانی و اجتماعی منجر میشود (خالدیان، ۱۳۹۲). در واقع مهارت‌های زندگی توانایی‌هایی برای رفتار مثبت و سازگارانه می‌باشد که افراد را قادر می‌سازد تا به طور موثری به خواسته‌ها و چالش‌های زندگی روزمره برخورد نمایند، آموزش چنین مهارت‌هایی می‌تواند افراد را قادر سازد تا انتخاب‌های سالم و رفتار مناسبی را در طول زندگی‌شان انجام دهند که این نکته هم منجر به ارتقای سلامت روان در افراد می‌گردد، برنامه‌ی مهارت‌های زندگی با طرح مفاهیمی نظیر خودآگاهی، خشم، استرس، مشکلات و... سعی دارد که هم در فهم زندگی و هم در اداره‌ی آن به افراد کمک کند ولی افراد، منحصربه‌فردترین نقش را در تسلط بر مهارت‌های زندگی ایفا می‌کنند؛ چراکه هر فرد، خود موظف است که دانش مهارت‌های زندگی را کسب کرده و از آن



مهم تر با تمرین های متوالی آن دانش را به رفتار تبدیل کند. هدف غایی آموزش مهارت های زندگی این است که افراد، مسئولیت زندگی خود را به عهده گرفته و به تدریج بر احساس رضایت و سلامت روان خود بیفزاید سازمان بهداشت جهانی، ۱۹۹۳، مهارت های زندگی بر خودکارآمدی که از مولفه های سلامت روان می باشد، تاثیرگذار است. افرادی که در زندگی خود و در ارتباط با دیگران از مهارت ها و الگوهای سالم استفاده می کنند، در مشکلات بین فردی نیز سازگار و بهتر عمل کرده و احساس خودکارآمدی بالایی می نمایند. یادگیری موفقیت آمیز مهارت های زندگی، احساس یادگیرنده را در مورد خود و دیگران تحت تاثیر قرار میدهد و موجب ارتقای توانایی های روانی-اجتماعی همچون عزت نفس، ابراز وجود، مسئولیت پذیری، خودکارآمدی و پرداختن به کشمکش های زندگی یاری می بخشد و زمینه سلامت روانی را تأمین می نماید(طارمیان، ۱۳۸۲ و خالصی و علیخانی، ۱۳۸۶). با توجه به این که در آموزش مهارت های زندگی مبحث خودآگاهی، ارتباطات موثر، شناسایی اهداف و ارزش ها مطرح می گردد، لذا فرد از توانایی های خود آگاهی یافته و می تواند با توانایی های خود و نیز چگونگی ارتباط موثر با دیگران آشنا گردیده و احساس خودکارآمدی نماید. لذا به طور کلی می توان گفت که آموزش مهارت های زندگی می تواند موجب بهبود توانایی های خودکارآمدی دانش آموزان شود و در مقابل زمینه های ناخودکارآمدی آنها را در مقابل رفتارهای پرخطر کاهش بدهد. با توجه به این که باورهای خودکارآمدی، پیش‌بینی ساده درباره‌ی رفتار نیست و با می توانم انجام دهم سروکار دارد تا با نمی‌توانم انجام دهم، لذا ایجاد چنین باورهایی برای توانمندی انجام امور در قالب مهارت های زندگی می تواند اثرات و پیامدهای مهمی برای نوجوانان و جوانان داشته باشد.

یافته ی دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن است که آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه مدارس روستایی شهرستان میاندوآب اثربخش بوده است. این نتایج با یافته های نیکنام و بهمرادی فر(۱۳۹۷)، عامریان و همکاران(۱۳۹۶)، سپهریان آزاد و سعادت‌مند(۱۳۹۶)، نصیری فارسانی(۱۳۹۵)، شیخ الاسلامی و همکاران(۱۳۹۵) و آلبرتمن و همکاران(۲۰۱۴) هماهنگی و همسویی دارد. در تبیین این یافته می توان گفت که با آگاهی از مهارت های زندگی و به کار گیری آن در زندگی روزمره، دید آنها نسبت به خودشان به عنوان یک آدم شکست خورده و ضعیف تغییر یافته و اعتماد به نفس شان بالا می رود و خودپنداره شان بهبود می یابد و این موضوع به نوبه ی خود در سایر جنبه های زندگی اثر مثبتی دارد که باعث پیشرفت تحصیلی آنها نیز خواهد شد. لذا می توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت های زندگی در سنین کودکی می تواند خودپنداره را تقویت کند به آنان در مواجه شدن با مشکلات مسایل زندگی انتخاب راه حل های مناسب کمک کند. آموزش مهارت های زندگی موجب افزایش روابط بین فردی، نحوه مقابله موثر با رویدادهای استرس زا، مدیریت هیجانی و مهارت حل مسئله می شود و با آموزش این مؤلفهها به دانش آموزان کمک می شود تا برنامه ریزی درسی، ارتباط موثر با افراد، ارتقاء مهارت های شخصی خود را بسط داده و موجب بالا رفتن عزت نفس و افزایش خودپنداره در خود شوند (پریکل، ناپیل، شیئیدر و برونر، ۲۰۱۳). از طرفی با آموزش این مهارت ها به دانش آموز کمک می شود تا نسبت به نقاط ضعف و توانمندی های خود، آگاهی یابد و نحوه مقابله با مشکلات پیش رو را یاد بگیرد، همچنین به دانش آموز کمک می شود تا شیوه های تصمیم گیری منطقی و نحوه مدیریت برنامه درسی و استفاده از امکانات موجود را یاد بگیرد و از راهنمایی های افراد مورد نظر در جهت بهبود وضعیت درسی و پیشرفت تحصیلی استفاده کند

## ۸. پیشنهادات

- پیشنهاد می شود برای دانش آموزان روستایی که در محیطی با محدودیت های خاص آموزشی بزرگ شده اند حتما کلاس های آموزش مهارت های زندگی قبل از ورود به دبیرستان(مقطع متوسطه) گذاشته شود.
- با توجه به این که تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان معنی دار بود، پیشنهاد می شود کلاس های آموزش مهارت های زندگی مبنی بر شناخت و آگاهی از خود و تقویت حس درونی در سال های مختلف تحصیلی برای دانش آموزان برگزار شود تا خودپنداره آنها تقویت شود.
- با توجه به این که تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی دانش آموزان معنی دار بود، پیشنهاد می شود کلاس های آموزش مهارت های زندگی مبتنی بر شناخت محیط و شیوه پاسخگویی به آن و خودمدیریتی ناشی از استدلال و تصمیم گیری خودمحور در سال های مختلف تحصیلی برای دانش آموزان برگزار شود تا خودکارآمدی آنها تقویت شود.





- با توجه به تاثیر مهارت زندگی بر خودپنداره و خودکارآمدی افراد پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی تاثیر آموزش مهارت زندگی بر خودمدیریتی، خودتنظیمی، عملکرد اجتماعی، خودباری، عزت نفس و.. مورد بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می شود در تحقیقات آتی تاثیر آموزش مهارت های خود هیجانی را بر خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می شود مشابه این پژوهش با استفاده از ابزارهای پژوهشی دیگر چون مشاهده و مصاحبه برای جمع آوری داده ها استفاده شود.
- پیشنهاد می شود مشابه این پژوهش در گروه های سنی دیگر و مقاطع سنی مختلف دیگر مانند دانشجویان و جوانان انجام گرفته و با دیگر نتایج مقایسه شود.
- پیشنهاد می شود مشابه این پژوهش برای دانش آموزان شهری نیز اجرا شود.

## منابع

- [۱] اب ابراهیم زاده، س.، و رحمانی، م.ع. ۱۳۸۹. مداخلات شناختی رفتاری گروهی بر مدیریت خشم، ابراز وجود و سازگاری در نوجوانان مبتلا به اختلال سلوک. مجله روا نشناسی معاصر. مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان شناسی ایرانی، ۲۳-۲۰.
- [۲] ابوالقاسمی، شهنام و فلاحی، سوما و بابایی، طاهره و حجت، سیدکاوه. ۱۳۹۱. مقایسه اثربخشی آموزش دلگرم سازی و مهارت های زندگی بر خودکارآمدی همسران معتادان. مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. دوره ۴. شماره ۳. صص ۲۹۳ تا ۳۰۱.
- [۳] اتکینسون، ریتا، اتکینسون، ریچارد، اسمیت، ادوارد، بم، داریل و نولن هوکسما، سوزان. ۱۳۹۱. زمینه ی روانشناسی هیلگارد (ترجمه محمدنقی براهنی، بهروز بیرشک، مهرداد بیک، رضا زمانی و مهرناز شهرارای). تهران: رشد.
- [۴] احمدی، عباس. ۱۳۸۶. آموزش مهارتهای زندگی، دسترسی در سایت، [www.persianblog.htm](http://www.persianblog.htm)
- [۵] اذانچیلر، فاطمه. ۱۳۸۴. اولویت بندی مهارتهای زندگی مورد نیاز دانش آموزان دختر سال اول متوسط از دیدگاه دبیران و دانش آموزان و مقایسه آن با برنامه درسی موجود در دوره اول متوسطه. تهران: پایان نامه دانشگاه تربیت مدرس.
- [۶] اسکندری نژاد، خدیجه. ۱۳۸۳. خودپنداره، مجله معرفت. شماره ۸۴. صص ۸۹-۱۰۰.
- [۷] آقاجانی، مریم. ۱۳۸۱. بررسی تاثیر آموزشی مهارتهای زندگی بر سلامت و روان و منبع کنترل. تهران: ناشر مولف.
- [۸] بروس جویس، مارشاول، امیلی کالهن، ۲۰۰۴. الگوهای تدریس، ترجمه: محمدرضا بهرنگی، تهران: کمال تربیت، تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴.
- [۹] بندک، موسی، ملکی، حسن، عباسپور، عباس، ابراهیمی قوام، صغری. ۱۳۹۴. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه روان شناسی تربیتی، ۱۱، ۳۷، ۱۹-۳۳.
- [۱۰] بنی عامریان، طیبه؛ سوسن آقاجان بگلو و مولود کیخسروانی، ۱۳۹۶. بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر ابعاد خودپنداره (ارزشی، تحصیلی، اجتماعی، ورزشی) دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر بوشهر، کنفرانس ملی پژوهش های نوین ایران و جهان در روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی واحد زرقان - دانشگاه علمی کاربردی شوشتر
- [۱۱] بنی جمالی، شکوه السادات. ۱۳۸۳. بهداشت روانی و عقب ماندگی ذهنی، تهران: نشر نی
- [۱۲] بهاری، سیف الله و شفیق پور محمد رضا. ۱۳۸۴. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روانی دانشجویان، فصلنامه علوم تربیتی و زمینه های وابسته، دوره اول، شماره اول. صص ۳۸-۲۵.
- [۱۳] بهشتی دادی، ناصر. ۱۳۹۱. رابطه سبک های راندگی با خود ندارد و تمایز یافتگی دانش آموزان متوسطه شهر یاسوج پایان نامه، تهران مرکزی
- [۱۴] بیابانگرد، اسماعیل. ۱۳۹۰. روش های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات انجمن اولیاء و مربیان.
- [۱۵] بیابانگرد، اسماعیل. ۱۳۹۱. روانشناسی انگیزش و هیجان. تهران. نشر دانا.



- [۱۶] پاکدامن، آذر و گنجی، کامران و احمدزاده، محمود. ۱۳۹۱. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر انگیزش پیشرفت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. نشریه رفاه اجتماعی. دوره ۱۲. شماره ۴۷. صص ۲۴۵ تا ۲۶۵.
- [۱۷] پورانکاری، نصرت الله. ۱۳۸۶. فرهنگ جامع روانشناسی - روانپزشکی تهران، نشر فرهنگ معاصر
- [۱۸] پورشریفی حمید، بهرامی احسان هادی، طایفه تبریزی رقیه. ۱۳۸۵. بررسی اثربخشی آموزش کوتاه مدت مهارت های زندگی. فصلنامه روانشناسی معاصر بهار ۱۳۸۵؛ ۱، ۱: ۴۰-۴۷.
- [۱۹] ثمری علی اکبر، لعلی فاز احمد. ۱۳۸۴. مطالعه اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی. اصول بهداشت روانی، ۲۶-۷، ۲۵-۴۷: ۵۵-۴۷.
- [۲۰] جعفری شیرازی، فائزه. ۱۳۹۱. بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر بالابردن خودکارآمدی زنان سرپرست خانوار شهرداری شهر تهران در سال ۸۹-۹۰. پژوهش نامه زنان، ۳، ۶: ۴۷-۷۰.
- [۲۱] جودگی، سمیرا. ۱۳۹۳. رابطه پرخاشگری معاشره یا خود ندارد و یک استاد فرزندان تهران مرکزی
- [۲۲] جهانی ملکی، سیفاله، شریفی، مسعود، جهانی ملکی، رعنا، نظری بولانی، گوهر. ۱۳۹۰. رابطه سطح آگاهی از مهارت های زندگی با باورهای خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۲۲، ۶: ۱۹-۴۹.
- [۲۳] حاتمی محمد و کاوسیان جواد. ۱۳۹۲. اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر سازگاری فرزندان شاهد و ایثارگر. روانشناسی مدرسه. دوره ۲. شماره ۲. صص ۴۴ تا ۵۷
- [۲۴] حاجی اسحاق، سهیلا. ۱۳۸۴. آموزش مهارت های زندگی در مدارس دوره ابتدایی. همدان: انتشارات کارشناسی تکنولوژی و گروه های آموزشی.
- [۲۵] حسینی دولت آبادی، فاطمه. ۱۳۸۶. نقش خودپنداره در موفقیت تحصیلی دانش آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. مجله پیوند، ۳۳ و ۳۳۱، ۳۹-۳۳: ۳۳۰
- [۲۶] حقیقت، سارا و مهدیه، صالحی. ۱۳۸۸. تاثیر بازآموزی اسنادی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر ناموفق. تحقیقات روانشناختی. دوره ۱. شماره ۱. صص ۲۷ تا ۳۹.
- [۲۷] حمیدی فریده. ۱۳۸۴. بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی. مطالعات زنان. ۳، ۷: ۱۲۹-۱۴۷.
- [۲۸] خانجانی زینب، قربانیان ناصر، مولوی پرویز. ۱۳۸۹. اثربخشی آموزش گروهی مهارت های زندگی در بیماران اسکیزوفرنیک: کاربردهایی برای روشهای درمانی جامع. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز. خرداد و تیر ۱۳۸۹؛ ۳۲(۲): ۴۵-۵۰.
- [۲۹] دهقان، نجمه. ۱۳۸۵. بررسی رابطه مهارت های اجتماعی و سلامت روان با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان های استان یزد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی
- [۳۰] رامشت، مریم و فرشاد، سیامک. ۱۳۸۳. بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی در پیشگیری از سوء مصرف مواد دانشجویان. دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان.
- [۳۱] رضائی نسرین، نویدیان علی، مشتاقی الهه. ۱۳۹۶. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر امیدواری معتادان در حال ترک مراجعه کننده به مرکز روانپزشکی زاهدان. مجله پزشکی صدرا. دوره ۴. شماره ۱۴۵، ۱۶۳-۵.
- [۳۲] ساجدی سهیلا، آتش پور سیدحمید، کامکار منوچهر، صمصام شریعت محمدرضا. ۱۳۸۸. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر روابط بین فردی، عزت نفس و ابراز وجود دختران نابینا. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی. بهار ۱۳۸۸؛ ۱۱، ۳۹: ۱۵-۲۶.
- [۳۳] سازمان جهانی بهداشت. ۱۳۷۹. برنامه آموزش مهارت های زندگی. ترجمه ربابه نوری قاسم آبادی و پروانه محمدخانی تهران: سازمان بهزیستی کشور: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری.
- [۳۴] سپاه منصور مژگان. ۱۳۸۶. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری اجتماعی. نشریه اندیشه و رفتار (روانشناسی کاربردی). دوره ۲. شماره ۶. صص ۸۵ تا ۹۳.



- [۳۵] سپهریان آذر، فیروزه، سعادت‌مند، سعید. ۱۳۹۶. تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی با روش عاطفی رفتاری عقلانی بر خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق. دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۱۶، ۱، ۶۶-۷۷.
- [۳۶] سرخوش، سعیدالله. ۱۳۸۴. مهارت‌های زندگی و پیش‌گیری از آسیب‌های اجتماعی، همدان: انتشارات کرشمه.
- [۳۷] سعادت‌مند، سعید و سپهریان آذر، فیروزه. ۱۳۹۱. اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره تحصیلی، انگیزه‌پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق. اولین همایش ملی روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید رجایی.
- [۳۸] سلحشور، ماندانا. ۱۳۸۵. کودکان، مدرسه و مهارت‌های اجتماعی. ماهنامه پیوند. شماره ۳۲۸.
- [۳۹] سلیمانی، سهیلا. ۱۳۹۸. اثربخشی آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر رضایت از زندگی و خودپنداره خانواده‌های معتادین تحت درمان مراکز ترک اعتیاد شهر تهران، اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، مشاوره و علوم رفتاری، تهران، دبیرخانه دائمی کنفرانس
- [۴۰] سلیمانی، عفت و هویدا، رضا. ۱۳۹۱. بررسی مفهوم خودکارآمدی در نظریه شناخت اجتماعی باندروا، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره شصت و سه، سال هفدهم. صص ۹۷-۹۱.
- [۴۱] سیف، علی‌اکبر. ۱۳۸۷. روانشناسی پرورشی نوین، تهران: دوران، ویرایش
- [۴۲] سیف، علی‌اکبر. ۱۳۹۵. روانشناسی پرورشی، تهران: آگاه.
- [۴۳] شعاری نژاد، علی‌اکبر. ۱۳۷۷. نقش فعالیت‌های فوق برنامه در تربیت نوجوانان، تهران: موسسه اطلاعات.
- [۴۴] شعاری نژاد، علی‌اکبر. ۱۳۶۸. مبانی روانشناختی تربیت، تهران: موسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی، چاپ دوم
- [۴۵] شفیق آبادی، عبدالله و ناصری، غلامرضا. ۱۳۸۳. نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی، تهران: مرکز نشر دانشگاهی.
- [۴۶] شیخ‌الاسلامی، علی؛ عیسی جعفری و علی‌عبدیان، ۱۳۹۵، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودپنداره دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی ۱۰، ۳۲، ۵۲-۶۳.
- [۴۷] شیخ‌الاسلامی، ر. و لطیفیان، م. ۱۳۸۱. بررسی رابطه ابعاد خودپنداره با سلامت عمومی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه شیراز. تازه‌های علوم شناختی سال ۳، شماره ۱، ۶-۱۸.
- [۴۸] صابری آزاد، سمیه؛ آتنا اصفهانی و مهدی عرب زاده، ۱۳۹۷. تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان، دومین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در اخلاق و تربیت، مناسبات دین و روانشناسی، تهران، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- [۴۹] طارمیان فرهاد، مهریار امیرهوشنگ. ۱۳۸۷. اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی به منظور پیشگیری از مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی زنجان. زمستان؛ ۱۶، ۶۵: ۷۷-۸۷.
- [۵۰] طارمیان، فرهاد. ۱۳۸۳. مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات برگ نفیس.
- [۵۱] عبدالهی، بیژن. ۱۳۸۵. نقش خودکارآمدی در توانمندسازی کارکنان، فصلنامه تدبیر، شماره چهارم.
- [۵۲] عرب گل فریبا، محمودی قزایی جواد، حکیم شوشتری میترا. ۱۳۸۴. اثر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر عملکرد دانش‌آموزان سال چهارم دبستان. تازه‌های علوم شناختی. پاییز؛ ۷، ۳: ۲۷: ۵۱-۵۷.
- [۵۳] علمی قلعه جوقی، مرتضی؛ مینا مجتبابی؛ منصور علی مهدی و هاجر رسولی. ۱۳۹۶. بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر بهزیستی روانشناختی و سازگاری دانش‌آموزان، هشتمین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، شرکت همایشگران مهر اشراق.
- [۵۴] عزیززاده فرد سوسن، محتشمی طیبیه، حقیقت‌گو مرجان، زیمباردو فیلیپ جورج. ۱۳۹۱. بررسی خصوصیات روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه چشم‌انداز زمان در جمعیت بزرگسالان شهر تهران. روانشناسی بالینی و شخصیت. ۲۰، ۱۴: ۱۵۷-۱۶۹.
- [۵۵] غلامی، محمد تقی. ۱۳۸۸. بررسی رابطه باورهای کارآمدی جمعی و باورهای خودکارآمدی با رضایت شغلی دبیران مرد دوره متوسط شهر قم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاهی تهران.
- [۵۶] غیاث فخری، عاطفه. ۱۳۸۵ ب. راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی. تهران: ناشر مولف.



- [۵۷] فراهانی، محمد نقی و کرمی نوری، رضا و اوحدی، محمود . ۱۳۸۸ . روانشناسی سال سوم متوسطه نظری. شرکت چاپ و نشر کتاب های درسی ایران.
- [۵۸] فولادین، جواد . ۱۳۸۸. تعیین اعتبار و پایایی پرسش نامه خود ادراکی بدنی pspp و رابطه خود ادراکی با جنسیت ، سطح مهارت ، میزان فعالیت بدنی و نوع رشته ورزشی " ، پژوهشکده تربیت بدنی و علوم ورزشی، تهران
- [۵۹] فیست، جس و فیست، گریگوری جی. ۱۳۸۷. نظریه های شخصیت. ترجمه ی سید محمدی یحیی چاپ سوم. تهران: انتشارات روان.
- [۶۰] قنبری، بهرام علی، کدخدازاده، طیبه . ۱۳۸۶. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر رضایت از زندگی دانش آموزان، مجله مطالعات علوم تربیتی، سال اول، شماره دوم.
- [۶۱] کاپلان، هارولد؛ سادوک، بنیامین. ۲۰۰۳ . خلاصه روانپزشکی بالینی. (جلد اول، دوم و سوم) ترجمه: رفیعی، حسن؛ رضاعی، فرزین. ۱۳۸۲. تهران: انتشارات ارجمند
- [۶۲] کهرزائی، فرهاد . ۱۳۸۰. بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله در کاهش افسردگی دانش آموزان پانزده تا هیجده ساله شهرستان زاهدان. پایان نامه کارشناسی دانشگاه تربیت مدرس.
- [۶۳] ماسن، پاول، کیگان، جروم، کارول هوستون، آلتا، جین وی کانجر، جان . ۱۳۹۲. رشد و شخصیت کودک (ترجمه ی مهشید یاسایی). تهران: نشر مرکز.
- [۶۴] مجیدیان، ف. ۱۳۸۴ . بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی و سخت رویی با استرس شغلی مدیران مقطع متوسطه شهرسندج. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- [۶۵] محمدی کهکی، افسانه و سیدمرتضی نوربخش، ۱۳۹۷، بررسی آموزش مهارتهای زندگی بر سازگاری اجتماعی و خودکارآمدی اجتماعی در بیماران اسکیزوفرنی، چهارمین کنفرانس پژوهش در علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی، تهران، پردیس بین الملل توسعه ایده هزاره.
- [۶۶] محمودیان، مریم و زهراکار، کیانوش و شعبانی، حسن . ۱۳۹۲. اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر بهبود کیفیت زندگی دانشجویان. نشریه روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی). دوره ۱۰. شماره ۳۷. صص ۷۱ تا ۷۹.
- [۶۷] ناصری، حسین. ۱۳۸۴. ، راهنمای برنامه آموزش مهارت های زندگی (کتاب راهنمای مدرس)، تهران: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- [۶۸] ناصری ،حسین ؛ نیک پرور ، ریحانه.. ۱۳۸۳ . بررسی اثربخشی آموزش مهارتهای زندگی بر بهداشت روانی دانشجویان. دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، صص ۱۱۰-۸۵
- [۶۹] نریمانی، محمد و احدی، بتول . ۱۳۸۹ . آزمون های شخصیت. اردبیل: محقق اردبیلی.
- [۷۰] نصیری فارسانی، بابک و ستاره نصیری فارسانی، . ۱۳۹۵. ، اثربخشی آموزش مهارتهای زندگی بر خودپنداره دانش آموزان، راهکار پیشگیرانه، همایش پایش جرایم و آسیب های اجتماعی و راهکارهای پیشگیرانه، شهرستان فارس، دانشگاه آزاد اسلامی واحد فارس
- [۷۱] نوری قاسم آبادی ، ربابه و محمد خانی، پروانه . ۱۳۷۷. ، برنامه آموزش مهارت های زندگی، بهداشت جهانی تهران: واحد بهداشت و پیشگیری از سوء مصرف مواد. سازمان بهداشت جهانی
- [۷۲] نیکنام، ماندانا و الهام بهمردی فر. . ۱۳۹۷. ، اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره مولفه های آن در کودکان کار خیابان، دومین کنفرانس بین المللی روانشناسی، مشاوره، تعلیم تربیت، مشهد، موسسه آموزش عالی شاندیز
- [۷۳] هارجی، اون. ۱۳۸۸ . مهارتهای اجتماعی در ارتباطات میان فردی. ترجمه مهرداد فیروز بخت و خشایار بیگی. تهران: سازمان چاپ و نشر وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- [۷۴] همتی علم دارلو قربان، شجاعی ستاره. ۱۳۸۴. تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش اختلال سلوک دانش آموزان دوره راهنمایی مدرسه امام سجاد (ع). تازه ها و پژوهشهای مشاوره زمستان؛ ۴، ۱۶: ۷۳-۹۱.



- [75] Albertyn, R. M., Kapp, C. A., & Groenewald, C. J. . ۲۰۱۴ . Patterns of empowerment in individuals through the course of a life-skills programme in South Africa. *Studies in the Education of Adults*, 33.۲., 180-200.
- [76] April, Reich, K. M., Gay, C. V., & Frangos, J. A. . ۱۹۹۰ . Fluid shear stress as a mediator of osteoblast cyclic adenosine monophosphate production. *Journal of cellular physiology*, 143.۱. , 100-104.
- [77] Baker, S. R. & Williams , K. 2002 . Relation between social problem-solving appraisals, work stress and psychological distress in male firefighters. *Stress and Health*, 17.4., 219–229.
- [78] Bandura , A . 1969 . ; Principles of Behavior Modification ; Newyork : Halt , Rinehart and Winston Inc
- [79] Bandura, A. 1994 . Social foundation of thought and action. A social cognitive theory Englewood cliffs NJ: Prentice – Hall.
- [80] Betlow, M . 2005 . The effect of social skills intervention on the emotinal intelligence of children with limited social skills . Unpublished thesis . Hall university
- [81] Botvin, G. J. & Griffin, K. W. 2004 . Life skills training as a primary prevention approach for adolescents drug abuse and other problem behaviors. *The International Journal of Emergency Mental Health*, 4, 41-47.
- [82] Bruno, P. 1989 . Tight-binding approach to the orbital magnetic moment and magnetocrystalline anisotropy of transition-metal monolayers. *Physical Review B*, 39.1. , 865.
- [83] Eden, D. 2003. Self-fulfilling prophecies in organizations. In J. Greenberg (Ed.), *Organizational behavior: The state of the science* (2nd ed.) (pp. 91-122). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- [84] Halfourd K. [Couples short-term therapy, "helping to couples to help themselves"]. Tabrizi, Kardani, Jafari. (translators). Tehran: Fara Ravan; 2005. (Persian)
- [85] Huang, Ch. 2011 . Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49 .5., 505-528.
- [86] Janson SM. Vinfent VE. [Interest process in couples and family therapy]. Bahrami F. (translator). Tehran: Danje; 2009. (Persian)
- [87] Kurbanoglu, S.S, Akkoyunlu, B. & Umay, A . 2006 . " Developing the information literacy selfefficacy scale". *Journal of Documentation* .62.6., 730-743
- [88] Kurbanoglu, S.S. 2003 . "Self- Efficacy: A concept closely linked to information literacy and lifelong learning ". *Journal of Documentation* .59. .6., 635-646
- [89] Locke, E. A., & Latham, G. P. 2002. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. *American Psychologist*, 57.9., 707-717.
- [90] Lou, Ch. H., Wang, X. J., Tu. X. & Gao, E. 2008 . Impact of Life Skills Training to Improve Cognition on Risk of Sexual Behavior and Contraceptive Use among Vocational School Students in Shanghai, China. *Journal of Reproduction & Contraception*, 239-251.
- [91] Lunenburg Fred C. 2011 . Self-Efficacy in the Workplace: Implications for Motivation and Performance. *International Journal of Management, Business, and Administration*. V 14.1. .
- [92] Marsh , H.W , Dowson ,M , Pietsch ,J & Walker , R. 2004 . Why multicollinearity matters : A reexamination or relation between self – efficiency and self – concept and achievement . *Journal of educational psychology* , 96.3. , 218-522
- [93] Nangle, Douglas W., Erdley, Cynthia. Carpenter, Erika M., & Newman, Julie E. 2002 . Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental–clinical integration, *Aggression and Violent Behavior*, Volume 7, Issue 2, 169- 199
- [95] Preckel, F., Niepel, Ch., Schneider, M., & Brunner, M. 2013 . Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*. 36 .6., ۱۱۶۵-۱۱۷۵.
- [96] Rist, R. C. 2000. Student social class and teacher expectations: The self-fulfilling prophesy in ghetto education. *Harvard Educational Review*, 70.3., 266-301.
- [97] Salmela K. Savolainen H. & Holopainen L. 2017 . Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38.10., ۱۳۱۶- ۱۳۲۷
- [98] Schwartz, S. J. 2002 . An examination of change processes in identity: Integrating the constructivist and discovery perspectives on identity. *Identity*, 2, 333-313



- [99] Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice- Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R.W. 1982 . The self-efficacy scales: Construction and validation. *Psychological Reports*, 51,
- [100] Smith, E.A. Swisher, J.D. Vicary, J.R. Bechtel, L.J. Minner, D. Henry, K. L. & Palmer, R. 2016. Evaluation of life skills training and infused-life skills training in a rural setting: Outcomes at two years. *Journal of Alcohols & Drug Education*, 48 .1., pp. 51- 70
- [101] Vatankhah, H., Daryabari, D., Ghadami, V., & Naderifar, N. 2013 . The effectiveness of communication skills training on self-concept, self-esteem and assertiveness of female students in guidance school in Rasht. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 885-889.
- [102] Wenzel, V., Weichold, K. & Silbereisen, R. K. 2009 . The life skills program IPSY: Positive influences on school bonding and prevention of substance misuse. *Journal of Adolescence*, 32, 1391–1401
- [103] Werner's. 2012 . Subjective well-being, hope, and needs of individuals with serious mental illness. *Psychiatry Research*, 196, 214–219.
- [104] Zimmerman, B., & Kitsantas, A. 2005 . Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 397-417.