



(DOI): 10.22059/JAPR.2021.300406.643483

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بر روابط معلم- شاگرد،
سرزندگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی
The Effectiveness of Life Skills Training (Problem-Solving and Decision-
Making) on Teacher-Student Relationships, Academic Buoyancy, and
Academic Optimism in Elementary Sixth Grade Male Students

Kamran Sheivandi Cholicheh

Zahra Nafar

Fazlollah Hasanvand

Seyed Ali Musavi

کامران شیوندی چلیچه*

زهره نافر**

فضل‌الله حسنوند***

سیدعلی موسوی***

Abstract

The purpose of this study was to determine the effectiveness of life skills training (problem-solving and decision-making) on teacher-student relationships, academic buoyancy, and academic optimism in sixth grade elementary students. The method was quasi-experimental with pre/post-test and a control group. The statistical population was sixth-graders in Hasanabad city schools during the academic year of 2019-20. The sample consisted of 50 sixth grade male students who were assigned to the experimental or control group (25 students in each group). Assessment tools included standard questionnaires of teacher-student relationship quality, academic optimism, and academic buoyancy. Also, students who had much higher scores in buoyancy, optimism, and/or the quality of relationship with their teacher were excluded from the sample due to statistical reasons. The participants were educated in a problem-solving and decision-making training for ten sessions. Following the training, the post test was administered. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) was used to analyze the data. The results showed that the quality of teacher-student relationship, academic buoyancy and academic optimism were higher in the experimental group than those of the control group. As a result, problem-solving and decision-making trainings can be used as part of students' empowerment programs.

Keywords: Life Skills, Teacher-Student Relationship, Academic Buoyancy, Academic Optimism

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بر روابط معلم- شاگرد، سرزندگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی بود. این پژوهش برحسب هدف کاربردی بوده و روش مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان پسر کلاس ششم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در شهر حسن‌آباد از توابع شهرری بود. نمونه آماری را ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر کلاس ششم که در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر گروه ۲۵ نفر) جایگزین شدند، تشکیل دادند. ابزار سنجش شامل پرسشنامه‌های استاندارد کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی بود. همچنین دانش‌آموزانی که از سرزندگی و خوش‌بینی بسیار بالاتر و کیفیت رابطه بهتری با معلم برخوردار بودند، کنار گذاشته شده و بقیه آزمودنی‌ها در دو گروه ۲۵ نفره جایگزینی شدند. شرکت‌کنندگان در گروه آموزش حل مسئله و توان تصمیم‌گیری، ده جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. پس از اجرای روش آموزش از دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون گرفته شد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی در چهارچوب جدول فراوانی برای توصیف داده‌ها و از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی بهره گرفته شد. نتایج حاکی از افزایش کیفیت رابطه معلم- شاگرد، سرزندگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بود. در نتیجه می‌توان از آموزش حل مسئله و تصمیم‌گیری به‌عنوان بخشی از برنامه‌های توانمندسازی دانش‌آموزان و متولیان عرصه تعلیم و تربیت استفاده کرد.

واژه‌های کلیدی: مهارت زندگی، رابطه معلم- شاگرد، سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی

*استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

**نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

***دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره)، تهران، ایران

Email: znafar72@yahoo.com

Received: 4 Mar 2020

Accepted: 9 Jun 2020

پذیرش: ۹۹/۰۳/۲۰

دریافت: ۹۹/۰۱/۱۶

مقدمه

یکی از مهم‌ترین دوران زندگی هر فرد، دوران تحصیل اوست که در آن هر دانش‌آموز با ویژگی‌های منحصر به فرد خود با مسائل و مشکلات در حیطه تحصیلی مواجه می‌شود و نحوه برخورد مناسب با آن‌ها، موجب سازگاری دانش‌آموز و ارتقا عملکرد تحصیلی و در نهایت، موفقیت نظام آموزشی خواهد شد (ابراهیمی بخت، یاراحمدی، اسدزاده و احمدیان، ۱۳۹۷). از وظایف اصلی آموزش و پرورش در هر کشوری انتقال میراث فرهنگی جامعه، پرورش استعدادها و دانش‌آموزان و آماده کردن آن‌ها برای شرکت فعال در جامعه است؛ بنابراین تعلیم و تربیت افراد به منظور تصدی امور مختلف ضروری می‌نماید و مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های نظام آموزشی در تمامی جوامع است (عینی، نریمانی و بشرپور، ۱۳۹۸). همچنین از اهداف و وظایف آموزش و پرورش، آماده کردن دانش‌آموزان برای پذیرفتن و درک تحولات علمی دنیای آینده است. با وجود این، مهم‌ترین هدف آن شکوفا کردن کامل شخصیت دانش‌آموزان و پرورش ارزش‌های متعالی است (کدیور، ۱۳۹۰). در سال‌های اخیر، رویکرد روان‌شناسی مثبت‌گرا با توجه به استعدادها و توانمندی‌های انسان (به جای پرداختن به ناهنجاری‌ها و اختلال‌ها) مورد توجه روان‌شناسان قرار گرفته است. طبق دیدگاه کل‌نگر و روان‌شناسی مثبت‌نگر، عواملی که موجب سازگاری هر چه بیشتر آدمی با تضادهای نیازها، چالش‌ها و تهدیدهای زندگی می‌شوند، بنیادی‌ترین سازه‌های مورد بررسی رویکرد مثبت می‌باشند. مدارس و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند (پاتریک، کاپلان و ریان، ۲۰۱۱).

از جمله توانمندی‌های تأثیرگذار بر تعلیم و تربیت که از آن به عنوان راهبردی جهت مقابله با مسائل و چالش‌ها یاد می‌شود، سرزندگی تحصیلی^۱ است. سرزندگی تحصیلی را به صورت توانایی انعطاف‌پذیری و موفقیت افراد در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند (مارتین، ۲۰۱۴). سرزندگی تحصیلی، به پاسخ مثبت و سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین، کونورس، سیمز و داگلاس - اسبورن، ۲۰۱۱). سرزندگی تحصیلی، برای اولین بار در متن نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (۲۰۰۰) مطرح شد. در نظریه خودتعیین‌گری، چنین فرض شده است که انسان‌ها تمایل ذاتی از هنگام تولد برای تحریک و یادگیری دارند که این تمایل ذاتی برای یادگیری به وسیله محیط حمایت می‌شود (ابراهیمی بخت و همکاران، ۱۳۹۷). در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش (۲۰۰۶) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند. سرزندگی تحصیلی، لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی، یکی از شاخص‌های مهمی است که بر یادگیری، تمرین و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابراز‌گری هیجانی قرار دارد (مارتین، ۲۰۱۵). با وجود این که سرزندگی تحصیلی، می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ناامیدی، می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد (شک و لی،

1. academic buoyancy

۲۰۱۶). محمدی، آریانی و هاشمی‌مهر (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که مشارکت فعال و امنیت در مدرسه مؤلفه‌هایی مهم در توسعه و بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان است. ابراهیمی‌بخت و همکاران (۱۳۹۷)، در پژوهش خود نشان دادند که خشنودی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی، جهت‌گیری انگیزشی و یادگیری خودراهبر، می‌تواند پیش‌بین مناسبی برای سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان باشد.

یکی دیگر از عوامل مهم و تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی، رابطه معلم و دانش‌آموز است. از آنجایی که دانش‌آموزان، اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، اشتیاق و پویایی آنان در کلاس به فضای آموزشی بستگی دارد که معلم آن را ایجاد می‌کند (ریو، ۲۰۰۶). تعامل معلم و دانش‌آموزان، یکی از عوامل جو اجتماعی- روانی کلاس است که به شیوه مدیریت و کلاس‌داری، ارتباطات کلامی و غیرکلامی معلمان با دانش‌آموزان گفته می‌شود. این تعامل شرایطی را تعریف می‌کند که معلمان و دانش‌آموزان، می‌توانند بر هم اثرگذار باشند (حسینچاری، قزل‌بیگلو و جوکار، ۱۳۹۸). وقتی تعامل معلم و دانش‌آموزان سازنده و مؤثر باشد، یعنی معلم فراهم‌کننده و هدایت‌کننده فرصت‌های یادگیری است و دانش‌آموزان احساس شایستگی و استقلال می‌کنند (ریان و پاتریک، ۲۰۰۱). پژوهش بریمن و همکاران (۲۰۱۵) در خصوص ویژگی‌های معلم، ارتباطات اجتماعی کلاس، سازگاری اجتماعی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که سازگاری اجتماعی و عاطفی آن‌ها به‌وسیله ارتباطات معلم و دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. سازگاری رفتاری نیز، به‌وسیله تعامل دانش‌آموز با معلم و هم‌سالانشان قابل پیش‌بینی است. در پژوهش حسینچاری، قزل‌بیگلو و جوکار (۱۳۹۸) مشخص شد که هرگاه این تعاملات رنگ و بوی عدم اطمینان به خود گیرد، سرزندگی تحصیلی انتظار نمی‌رود. یکی دیگر از عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی و دوران تحصیل دانش‌آموزان، خوش‌بینی تحصیلی^۱ است. خوش‌بینی تحصیلی، باور افراد به این که می‌توانند عملکرد خوبی داشته باشند را نشان می‌دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میان دو مفهوم پیشرفت تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد (برد، هوی و هوی، ۲۰۱۰). خوش‌بینی تحصیلی، مفهومی است که حاصل تعامل بین کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد است (برد، هوی و هوی، ۲۰۱۰). خوش‌بینی تحصیلی هم، سازه‌ای جمعی است و هم فردی و شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری می‌شود. در واقع، خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان یک باور فردی است که متأثر از محیطی که فرد شکل می‌گیرد. این باور اشاره دارد به این که در صورت برقراری روابط اعتمادآمیز بین دانش‌آموزان و کادر آموزشی، وجود ویژگی‌های تأکید تحصیلی در محیط و به‌دنبال آن شکل‌گیری احساس یگانگی با محیط آموزشی، فرد در مسیر پیشرفت انگیزه بالایی کسب کرده و به موفقیت دست می‌یابد (چراغی خواه، عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۴). سازه خوش‌بینی تحصیلی، به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند و این محیط، باعث ایجاد کارآمدی معلم می‌شود. تأکید تحصیلی، انتظارات بالا را ایجاد و استانداردهای بالایی را برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند. در مدارس با خوش‌بینی تحصیلی بالا، معلمان، دانش‌آموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند و این اعتماد، باعث ایجاد همدلی در میان آن‌ها می‌شود (عباسیان و حیدرزاده، ۱۳۹۴).

در این راستا، کودکان و نوجوانان به‌دلیل تجربه ناکافی و عدم آگاهی از مهارت‌های لازم از جمله

آسیب‌پذیرترین اقشار اجتماعی هستند و به‌رغم انرژی و استعدادهای سرشار، از چگونگی به‌کار بردن توانمندی‌های خود در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی آگاه نیستند (شهابی‌نژاد، ۱۳۹۱). شواهد نشان می‌دهد دانش‌آموزان بخش اعظمی از زمان و توانایی‌های هوشی و شناختی خود را صرف امور تحصیلی می‌نمایند و به‌این‌ترتیب، از پرداختن به رشد اجتماعی- روانی خویش غافل می‌مانند که از این میان، می‌توان به کسب مهارت‌های نحوه تعاملات اجتماعی، حل مسئله، تفکر انتقادی و یادگیری مهارت‌هایی که آن‌ها برای زندگی در اجتماع خارج از خانه و مدرسه به آن نیاز دارند، اشاره نمود (کیا، شعبانی، احقر و مدانلو، ۱۳۹۵). بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی فرد را قادر می‌سازند که به‌طور مؤثر با کشمکش‌های زندگی روبه‌رو شود. هدف از آموزش مهارت‌های زندگی، افزایش و توانایی‌های روانی- اجتماعی و در نهایت، پیشگیری از ایجاد رفتارهای آسیب‌زننده به بهداشت و سلامت و ارتقای سطح سلامت روان افراد است (کیا و همکاران، ۱۳۹۵). سازمان بهداشت جهانی^۱، مهارت‌های زندگی^۲ را شامل توانایی‌های آدمی برای رفتارهای مثبت و انطباق‌پذیر با دیگران می‌داند که او را قادر می‌سازد با چالش‌ها و نیازمندی‌های روزانه به‌گونه‌ای مؤثر روبه‌رو شود (قدرتی و قدرتی، ۱۳۹۶). اصطلاح مهارت‌های زندگی، به گروه بزرگی از مهارت‌های روانی اجتماعی و میان‌فردی گفته می‌شود که می‌تواند به افراد کمک کند تا تصمیمات خود را با آگاهی اتخاذ کنند، به‌طور مؤثر ارتباط برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و بارور داشته باشند (سمیعی و بیرامی، ۱۳۹۷). یونیسف (۲۰۲۰)، مهارت‌های زندگی را یک تغییر رفتار یا رویکرد تحولی رفتار برای ایجاد تعادل در سه حوزه دانش، نگرش و مهارت‌ها تعریف کرده است. یونیسف^۳ (۲۰۱۳) نیز معتقد است که مهارت‌های زندگی، می‌توانند اعمال شخصی، اعمال مربوط به دیگران و اعمال مربوط به محیط اطراف را نیز طوری هدایت کنند که به سلامت بیشتر منجر شود و سلامت بیشتر، یعنی آسایش بیشتر جسمانی- روانی و اجتماعی (به‌نقل از او کیچ و رول، ۲۰۱۵).

سازمان بهداشت جهانی (۱۹۹۹)، مهارت‌های زندگی را به سه شاخه مهارت‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های هیجانی تقسیم می‌کند (به‌نقل از دینگرا و چاهان، ۲۰۱۷). مهارت‌های زندگی را می‌توان به ۱۰ حوزه تقسیم کرد. برای ارتقا سلامت، آموزش هریک از این حوزه‌ها، پایه‌های مهارت‌های عام زندگی با هدف ایجاد توانایی‌های روانی، اجتماعی است: ۱- مهارت خودآگاهی^۴؛ ۲- همدلی^۵؛ ۳- مهارت برقراری رابطه مؤثر^۶؛ ۴- مقابله با استرس^۷؛ ۵- ارتباطات بین‌فردی^۸؛ ۶- تصمیم‌گیری^۹؛ ۷- حل مسئله^{۱۰}؛ ۸- مقابله با

1. World Health Organization
2. life skills
3. United Nations Children `S Fund
4. self-awareness
5. empathy
6. effective communication.
7. coping with stress
8. interpersonal relationship
9. decision making
10. problem solving

هیجان‌ها^۱؛ ۹- تفکر خلاق^۲ و ۱۰- تفکر نقاد^۳ (کومار و ست، ۲۰۱۸). به‌طور کلی، هدف از مجموعه مهارت‌های زندگی، کمک به فرد جهت حرکت از ناتوانی‌ها و ضعف‌های مهارتی به‌سوی مهارت‌های توانمند و قوی و سازنده است (مهری‌نژاد، صدری، رمضان ساعتچی و غفاری، ۱۳۹۸). مفهوم مهارت‌های زندگی، در ابتدا در آموزش و پرورش کامبوج در سال ۲۰۰۱ با عنوان سیاست‌هایی برای مهارت‌های زندگی در مدارس معرفی شده است. در حالی که مهارت‌های زندگی در حد وسیعی به‌عنوان توانایی سازگاری نقاط مثبت تعریف شده که در این ارتباط قادر به ارتباط مؤثر با تقاضا و خواسته‌ها چالش‌ها در زندگی روزمره هستند. در سیاست‌گذاری برای توسعه برنامه‌های تحصیلی در سال‌های ۲۰۰۹-۲۰۰۵ که توجه به‌کارگیری مهارت‌های زندگی است، به‌طور خاصی از طریق گنجاندن برنامه‌های درسی ملی، مهارت‌های زندگی به‌عنوان مهارت‌های هوشی، شخصی، بین‌فردی و حرفه‌ای تعریف شده که قادر به تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر و سازگاری و مهارت‌های خودکنترلی است که مرتبط با یک زندگی سالم و اثربخش است (غنی‌فر و خارایی، ۱۳۹۷). جامعه به افرادی نیاز دارد که در طول زندگی، باید مهارت‌های یادگیری مادام‌العمر را به‌کار ببرند (سوران، آکویونلو و کاواک، ۲۰۰۶). موفقیت افراد در زمینه‌های مختلف، مستلزم استفاده مؤثر از مهارت‌های زندگی است. معلمان، نقش مهمی در فرآیند آموزش مهارت‌های زندگی ایفا می‌کنند (سی‌سرت، ۲۰۱۴). در طی این فرآیند، معلمان و والدین باید درک مشترکی در مورد مهارت‌های زندگی برای تقویت آموزش مهارت‌های زندگی داشته باشند (سی‌سرت، ۲۰۱۴؛ جیمز، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد، آموزش مهارت‌های زندگی، آموزش مهارت‌های زندگی در ارتقا بهزیستی هیجانی، رفتارهای اجتماعی و عملکرد و حضور در مدرسه مؤثر است (باری، کلارک، جنکینس و پتل، ۲۰۱۳). محیط امن مدارس، روال قابل پیش‌بینی، قوانین و ارتباطات مداوم با معلمان و هم‌سالان پایه و اساس مناسبی برای مداخلات مهارت‌های زندگی است. بنابراین، تجربیات رابطه مثبت در مدرسه می‌تواند، باعث تقویت خوش‌بینی دانش‌آموزان و کمک به سلامت روانی مثبت می‌شود (ابرل، گان، گادرم، تامسون و سونرت-ریچل، ۲۰۱۸). پژوهش‌ها نشان داده است که این آموزش‌ها، می‌توانند بر کیفیت زندگی (صادقی، علی‌پور، عابدی و قاسمی، ۱۳۹۱؛ رضاپورمیرصالح، فلاح و صابری، ۱۳۹۵)، استرس و شیوه‌های مقابله با آن (رضایی، ملک‌پور و عربی، ۱۳۸۸)، سبک مقابله‌ای (حسین‌لو، ۱۳۹۳)، واکنش‌های هیجانی (حاج‌امینی و همکاران، ۱۳۸۷)، آسیب‌های اجتماعی (رفاهی، ۱۳۸۷)، عزت‌نفس (یادوا و اقبال، ۲۰۰۹؛ پیک و گیوودا و پورتینگا، ۲۰۰۳؛ مرادی، باصری و معاون‌جولا، ۱۳۹۷؛ مهری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸) و توانایی برقراری ارتباط مثبت (تاتل، ۲۰۰۶)، ابراز وجود (غنی‌فر و خارایی، ۱۳۹۷)، مشکلات رفتاری (تاجری، ۱۳۹۵؛ قدرتی و قدرتی، ۱۳۹۶؛ سمیعی و بیرامی، ۱۳۹۷) دانش‌آموزان و نوجوانان مؤثر بوده است. آموزش مهارت‌ها به کودکان و نوجوانان بهتر است به‌صورت عینی صورت گیرد. زیرا آن‌ها هنوز توانایی اندیشیدن به مفاهیم انتزاعی را به‌طور کامل کسب نکرده‌اند. آن‌ها می‌توانند مهارت‌های پایه و اجتماعی را از طریق بازی یاد بگیرند و رشد کنند (کریمی، حیدری‌شرف و شفییعی، ۱۳۹۴).

-
1. coping with emotion
 2. creative thinking
 3. critical thinking

شیوع مشکلات رفتاری در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی تهران بالاست (اسلامیه، ۱۳۸۷؛ غباری‌بناب و همکاران، ۱۳۸۸) و ازسوی‌دیگر، مشکلات رفتاری با کمبود مهارت‌های شناختی چون حل‌مسئله و تصمیم‌گیری، اجتماعی و هیجانی ارتباط دارند (سان و همکاران، ۲۰۱۵). امروزه در بسیاری از کشورها، آموزش مهارت‌های حل‌مسئله و تصمیم‌گیری به‌منزله یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی در نظر گرفته می‌شود. آموزش روش حل‌مسئله و تصمیم‌گیری، بر بهبود کارکرد دانش‌آموزان در تمامی درس‌ها تأثیرگذار است (کرکلی، ۲۰۰۳)؛ بنابراین ضروری است که آموزش مستقیم حل‌مسئله و تصمیم‌گیری به دانش‌آموزان را از پایه‌های ابتدایی آغاز شود (پالمر و وهمایر، ۲۰۰۳). از آن‌جا که پژوهش‌های اندکی به بررسی ابعاد مختلف مهارت‌های زندگی بر کودکان پرداخته‌اند؛ هدف از پژوهش حاضر، تعیین اثر آموزش مهارت‌های زندگی (حل‌مسئله و تصمیم‌گیری) بر روابط معلم و شاگرد، سرزندگی تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان پسر ششم ابتدایی است. از این‌رو، این پژوهش به دنبال آن است تا مشخص کند، آموزش مهارت‌های زندگی (حل‌مسئله و تصمیم‌گیری) بر روابط معلم - شاگرد دانش‌آموزان پسر پایه ششم مؤثر است. آموزش مهارت‌های زندگی (حل‌مسئله و تصمیم‌گیری) بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم مؤثر است. آموزش مهارت‌های زندگی (حل‌مسئله و تصمیم‌گیری) بر خوشبینی تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه ششم مؤثر است.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

این پژوهش، نوعی تحقیق نیمه‌آزمایشی براساس طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و براساس هدف، نوعی پژوهش کاربردی است. جامعه آماری پژوهش، دربرگیرنده تمامی دانش‌آموزان پسر کلاس ششم در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ در شهر حسن‌آباد از توابع شهرداری است. نمونه آماری براساس نظر کوئین و کتوگ (۲۰۰۲) حجم نمونه براساس حداقل حجم نمونه در گروه‌های آزمایشی و گواه، هر گروه ۱۵ نفر است که در این پژوهش براساس ملاک و معیار برای هر گروه ۲۵ نفر و در مجموع ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر کلاس ششم که در دو گروه آزمایش و گروه کنترل (هر گروه ۲۵ نفر) جایگزین شدند. شیوه نمونه‌گیری پژوهش نیز، به صورت تصادفی چندمرحله‌ای بود. براین‌اساس، ابتدا فهرست مدارس ابتدایی شهر حسن‌آباد از اداره آموزش و پرورش دریافت شد (۳۸ مدرسه). سپس، به‌صورت چندمرحله‌ای، ابتدا از بین ۳۸ مدرسه، ۲۰ مدرسه و سپس از بین ۲۰ مدرسه، هشت مدرسه انتخاب شد و در نهایت از بین هشت مدرسه، دو مدرسه که احتمال داده شد که بیشترین آسیب را داشته باشند، انتخاب شد که از هر یک از دو مدرسه، یک کلاس به‌عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شد. برای همگن کردن گروه‌ها، سعی شده است دانش‌آموزان از مناطق پایین استان تهران باشند و از نظر سن (میانگین سن پدران در گروه آزمایش ۳۷ و در گروه گواه ۳۵ سال و میانگین سن مادران در گروه آزمایش ۳۲ و در گروه گواه ۳۱ سال)، تحصیلات والدین (در گروه آزمایش از ۲۵ نفر پدران ۱۲ نفر دیپلم، نه نفر سیکل و چهار نفر تحصیلات ابتدایی و در گروه گواه از ۲۵ نفر پدران ۱۱ نفر دیپلم، ۱۲ نفر سیکل و دو نفر تحصیلات ابتدایی و در گروه آزمایش از ۲۵ نفر مادران نه نفر دیپلم، ۱۱ نفر سیکل و پنج نفر تحصیلات ابتدایی و در گروه گواه از ۲۵ نفر مادران ۱۲ نفر دیپلم، شش نفر سیکل و هفت نفر تحصیلات ابتدایی) و

وضعیت درآمدی خانواده (وضعیت اقتصادی اجتماعی پایین) در یک سطح باشند. روش اجرای پژوهش به گونه‌ای بود که پس از انتخاب نمونه لازم، افراد آزمودنی در گروه آزمایش و گروه گواه (هر گروه ۲۵ نفر) دسته‌بندی شدند و سپس، از هر دو گروه پیش‌آزمون به عمل آمد. براساس پیش‌آزمون، از میان افراد کلاس‌ها (کلاس اول ۳۶ نفر و کلاس دوم ۳۷ نفر)، افرادی که از سرزندگی و خوش‌بینی بسیار بالاتر و کیفیت رابطه بهتری با معلم برخوردار بودند، کنار گذاشته شده و بقیه آزمودنی‌ها در دو گروه ۲۵ نفره جایگزینی شدند. شرکت‌کنندگان در گروه آموزش حل مسئله و توان تصمیم‌گیری، ۱۰ جلسه تحت آموزش قرار گرفتند. پس از اجرای روش آموزش از دو گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون گرفته شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آماری توصیفی در چهارچوب جدول فراوانی برای توصیف داده‌ها و از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره و از نرم‌افزار SPSS برای آزمون فرضیه‌های پژوهشی بهره گرفته شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه کیفیت رابطه معلم- دانش‌آموز^۱ (IT-SR)، این پرسشنامه توسط مورای و زوویچ در سال ۲۰۱۰ ساخته شد که دارای ۱۷ پرسش و سه مؤلفه ارتباط، حمایت و خودبینگی است. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس یک مقیاس چهار درجه‌ای از هیچ‌وقت (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) است. نمره کلی پرسشنامه از ۱۷ تا ۶۸ پراکنده است. مورای و زوویچ^۲ (۲۰۱۰)؛ به نقل از دلیری و پیرایه، (۱۳۹۵) ضریب پایایی کلی پرسشنامه و هریک از سه بُعد را برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۹، ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کردند. دلیری و پیرایه (۱۳۹۵) نیز ضمن تأیید روایی محتوایی پرسشنامه، میزان پایایی آن را براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۵ محاسبه کردند. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر در پیش‌آزمون برابر با ۰/۸۳ و در پس‌آزمون برابر با ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی^۳ (AOS)، این پرسشنامه توسط اسکین- موران، بانکوله، میشل و مور (۲۰۱۳) ابداع شد. پرسشنامه خوش‌بینی تحصیلی، به منظور سنجش میزان خوش‌بینی دانش‌آموزان نسبت به تحصیل در مدرسه ساخته شد و دارای ۲۸ گویه است و از سه بُعد تأکید تحصیلی دانش‌آموزان، اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و احساس هویت دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تشکیل شده و مقیاس پاسخ‌گویی به آن از خیلی کم تا خیلی زیاد در پنج سطح براساس طیف لیکرت طراحی شده است. روایی این ابزار، با استفاده از تحلیل اکتشافی و پایایی آن در پژوهش اسکین- موران و همکاران (۲۰۱۳) برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها و کل آزمون برابر با ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۳ و ۰/۹۷ به دست آمد که نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی پرسشنامه است. در پژوهش مرادی، واعظی، فرزانه و میرزایی (۱۳۹۳) نیز پایایی پرسشنامه برای هریک از خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر،

1. Inventory of Teacher-Student Relationship (IT-SR)

2. Murray, J., & Isaacowitz, D.

3. Academic Optimism Scale (AOS)

در پیش‌آزمون برابر با ۰/۸۰ و در پس‌آزمون برابر با ۰/۸۶ به‌دست آمد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۱ (ABQ) این پرسشنامه براساس نسخه انگلیسی سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) با چهار گویه در یک مقیاس پنج سطحی ساخته شد. در فرهنگ ایرانی؛ دهقانی‌زاده، حسین‌چاری، مرادی و سلیمانی‌خشاب (۱۳۹۳)، ابتدا گویه‌های این مقیاس را ترجمه کرده و براساس آن‌ها، ۱۰ گویه مناسب را بازنویسی کردند. پس از اجرای مقدماتی و اجرای ثانویه، نتایج نشان داد که با حذف یک گویه دیگر، پایایی پرسشنامه در حدی مطلوب است که براساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ و روش بازآزمایی برابر ۰/۷۳ است. در بررسی روایی سازه، نتایج تحلیل عاملی با چرخش واریماکس نشانگر تأیید روایی پرسشنامه بود. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۸ محاسبه شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر، در پیش‌آزمون برابر با ۰/۸۱ و در پس‌آزمون برابر با ۰/۷۱ محاسبه شد.

شرح جلسات مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری): مجموعه مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) براساس منابع مختلف (مرتاضی و خاکی صدیق، ۱۳۹۵؛ رحیمی و جزایری، ۱۳۹۰؛ ورنون، ۱۳۹۷؛ موتابی، فتی، کاظم‌زاده عطوفی و محمدخانی، ۱۳۸۵) و متناسب با سن دانش‌آموزان جامعه هدف طراحی و تدوین شده است. شرح جلسات آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) در جدول زیر ارائه شده است. روایی محتوایی پروتکل آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) توسط استادان مورد تأیید قرار گرفته است.

1. Academic Buoyancy Questionnaire (ABQ)

جدول ۱ - جلسات آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری)

ردیف	هدف	محتوا	تغییر رفتار موردنظر	تکلیف
۱	تعریف دقیق مشکل یا مسئله	ارائه فعالیت. داستان‌های کوتاه. در این جلسه دانش‌آموزان با مفهوم و تفاوت مشکل و مسئله آشنا می‌شوند.	آشنایی و شناخت تعریف دقیق مشکل و مسئله و تفاوت‌های آن	مطرح کردن فهرستی از مشکلات و مسائل در زندگی خود
۲	انتخاب بهترین راه‌حل برای مسئله	عینک مثبت. بارش فکری. در این جلسه دانش‌آموزان با ساخت یک عینک، آموزش می‌بینند تا در موقعیت‌های مختلف با نگاه مثبت و وسیع‌تری به مسائل توجه کنند.	توانایی انتخاب بهترین راه‌حل‌های مثبت در موقعیت‌های مختلف	طرح نمونه‌ای از راه‌حل‌های مثبت در خصوص مسائلی که در تکلیف جلسه اول نوشته است
۳	تغییر نگرش نسبت به مسئله	در قالب بازی در ابتدا به این صورت عمل می‌شود که اگر جمله درست بود، دست راست و اگر غلط بود دست چپ را بالا ببرند. سپس در موقعیت‌های مختلف مسائلی مطرح می‌شود و بچه‌ها برای نظرات خود در مورد درست یا غلط بودن آن باید دلیل بیاورند.	شناخت و توانایی تشخیص راه‌حل‌های درست از نادرست	تعیین درستی یا نادرستی راه‌حل‌های ارائه شده برای مسائل تکلیف اول
۴	شناخت راه‌حل‌های مثبت و منفی	داستان کوتاه (بررسی راه‌حل به‌صورت گروهی). در قالب کارگروهی، موقعیت‌هایی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد که آن‌ها با مشورت هم راه‌حلهایی ارائه می‌دهند و در کلاس بحث می‌کنند.	شناخت راه‌حل‌های درست از نادرست با توجه به نظر و مشورت گروهی	
۵	انتخاب بهترین راه‌حل- تحلیل هزینه و فایده	در این مرحله به هریک از دانش‌آموزان کاربرگی داده می‌شود و با توجه به موقعیت‌های مطرح‌شده، راه‌حلهایی که به آن‌ها حس خوبی می‌دهد در گلبرگ‌ها و آن‌هایی که در درس‌ساز است را در میان خارها بنویسند و آن‌ها را بررسی کنند	شناخت تحلیلی هزینه و فایده در جهت تعیین راه‌حل مناسب انتخابی	تکمیل کاربرگ ۲ با توجه به کامل کردن کاربرگ شماره ۱ در کلاس آموزشی
۶	پیامد یک تصمیم درست یا غلط	ماشین زمان. دانش‌آموزان در قالب یک بازی و سفر در زمان آینده، تلاش می‌کنند تا برای موقعیت‌های مختلف تصمیمات درستی اتخاذ کنند.	توانایی برنامه‌ریزی و حل مسائل آینده	تهیه فهرستی از موقعیت‌های آینده و بیان راه‌حل و تصمیم‌های خود
۷	یادگیری مراحل تصمیم‌گیری	قطار زمان. صندلی‌هایی در کلاس گذاشته می‌شود و دانش‌آموزان با نشستن بر روی هر صندلی مرحله‌ای از تصمیم‌گیری را می‌شناسند و تمرین می‌کنند.	شناخت مراحل تصمیم‌گیری	تمرین مراحل تصمیم‌گیری با توجه به آنچه در کلاس آموزشی گفته شد.
۸	چالش فکری و توانایی	حدس زدن ادامه داستان. برای دانش‌آموزان داستان‌هایی خوانده می‌شود و از آن‌ها	توانایی تصمیم‌گیری و پیگیری پیامدهای آن	تعدادی داستان در کلاس مطرح می‌شود تا

ردیف	هدف	محتوا	تغییر رفتار مورد نظر	تکلیف
	تصمیم‌گیری با در نظر گرفتن پیامد آن	خواسته می‌شود تا ادامه آن را کامل کنند و در مورد نظر خود در کلاس بحث کنند.		دانش‌آموزان آن‌ها را در خانه تکمیل کنند و پیامدهای تصمیمات را بررسی کنند
۹	چالش فکری و تقویت تصمیم‌گیری	داستان کدام راه. داستانی برای دانش‌آموزان مطرح می‌شود که راه‌حل‌های مختلفی برای تصمیم‌گیری دارد. نظر آن‌ها در مورد هر راه‌حل و تصمیم‌گیری آن‌ها در جریان کلاس در قالب سؤالات مختلف بررسی می‌شود.	تقویت توان تصمیم‌گیری با توجه به موقعیت‌های مختلف (ادامه جلسه قبل)	ادامه تکمیل داستان‌های جلسه قبل با توجه به آموزش جلسه نه
۱۰	شرکت افراد در تصمیم‌گیری‌های گروهی به‌عنوان یک عضو فعال	همکاری در ایجاد یک کشور. دانش‌آموزان در گروه‌های مشخص شده گمان می‌کنند که در یک جزیره خالی از سکنه هستند و باید برای نام و مشخصات آن و قوانین و اصول آن جزیره باهم مشورت و تصمیم‌گیری کنند.	توانایی اتخاذ تصمیم‌گیری‌های گروهی و تقویت توان مشورت و تفکر گروهی (خاتمه و جمع‌بندی)	توانایی حل مسئله و تصمیم‌گیری در خصوص موقعیت‌های مختلف به‌صورت فردی و گروهی

یافته‌ها

الف) توصیف جمعیت شناختی

در بررسی شاخص‌های توصیفی متغیرهای جمعیت شناختی مشخص شد که در ارتباط با معدل تحصیلی، در گروه آزمایش، شش نفر نیاز به تلاش بیشتر، هشت نفر قابل قبول، هشت نفر خوب و سه نفر خیلی خوب و در گروه کنترل، پنج نفر نیاز به تلاش بیشتر، پنج نفر قابل قبول، هفت نفر خوب و هشت نفر خیلی خوب بودند. در ارتباط با سطح تحصیلات پدران، در گروه آزمایش، هفت نفر زیردیپلم، ۱۰ نفر دیپلم، سه نفر کاردانی، چهار نفر کارشناسی و یک نفر کارشناس ارشد و بالاتر و در گروه کنترل، هفت نفر زیر دیپلم، ۱۲ نفر دیپلم، دو نفر کاردانی، سه نفر کارشناسی و یک نفر کارشناسی ارشد و بالاتر بودند. در ارتباط با سطح تحصیلات مادران، در گروه آزمایش، نه نفر زیردیپلم، ۱۰ نفر دیپلم، چهار نفر کاردانی، یک نفر کارشناسی و یک نفر کارشناسی ارشد و بالاتر و در گروه کنترل، ۱۱ نفر زیردیپلم، نه نفر دیپلم، سه نفر کاردانی، یک نفر کارشناسی و یک نفر کارشناسی ارشد و بالاتر بودند.

ب) توصیف شاخص‌ها

در محاسبات آماری لازم است که شرایط کلی داده‌ها تعیین شود. برای این منظور از شاخص‌های مرکزی مانند میانگین و شاخص‌های پراکندگی مانند انحراف استاندارد استفاده می‌شود.

جدول ۲- توصیف شاخص‌های پژوهش

شاخص‌ها	گروه	مراحل اندازه‌گیری	میانگین	انحراف معیار
رابطه معلم- شاگرد	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۵۶/۹۶	۸/۶۲
		پس‌آزمون	۷۳/۳۶	۶/۳۱
گروه کنترل		پیش‌آزمون	۵۴/۵۵	۵/۹۳
		پس‌آزمون	۵۵/۳۲	۵/۴۰
خوش‌بینی تحصیلی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۹۰/۸۰	۱۰/۰۴
		پس‌آزمون	۱۱۹/۰۲	۱۴/۶۷
گروه کنترل		پیش‌آزمون	۹۱/۳۶	۹/۶۳
		پس‌آزمون	۸۹/۹۶	۹/۶۹
سرزندگی تحصیلی	گروه آزمایش	پیش‌آزمون	۳۲/۷۶	۸/۷۶
		پس‌آزمون	۴۶/۲۰	۷/۲۲۰
گروه کنترل		پیش‌آزمون	۳۴/۳۲	۷/۳۲
		پس‌آزمون	۳۳/۴۴	۷/۴۴

براساس جدول ۲، در پیش‌آزمون گروه آزمایش، میانگین رابطه معلم- شاگرد، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی به ترتیب برابر با ۵۶/۹۶، ۹۰/۸۰ و ۳۲/۷۶ و در پس‌آزمون برابر با ۷۳/۳۶، ۱۱۹/۰۲ و ۴۶/۲۰ است. همچنین، در پیش‌آزمون گروه کنترل، میانگین رابطه معلم - شاگرد، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی

به ترتیب برابر با ۵۴/۵۵، ۹۱/۳۶ و ۳۴/۳۲ و در پس‌آزمون آن برابر با ۵۵/۳۲، ۸۹/۹۶ و ۳۳/۴۴ است.

ج) آزمون فرضیه‌ها

پس از توصیف نمونه مورد مطالعه براساس متغیرهای جمعیت شناختی و توصیف متغیرهای پژوهشی، در ادامه، در بخش تحلیل استنباطی، ابتدا به بررسی پیش‌فرض‌های انجام تحلیل کوواریانس و سپس، به آزمون فرضیه‌های پژوهشی پرداخته شد. در این پژوهش، به دلیل اهمیت توجه به اثرات سه متغیر وابسته، نمی‌توان از تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده کرد و به همین علت، سه متغیر وابسته را در قالب یک تحلیل آماری و در چهارچوب تحلیل کوواریانس چندمتغیره^۱ مورد بررسی قرار داده شد. نرمال بودن داده‌ها یکی از پیش‌فرض‌های اساسی برای استفاده از آزمون‌های آماری است که با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف (K-S) بررسی می‌شود. هرگاه مقدار به دست آمده برای این آزمون بزرگ‌تر از ۰/۰۵ باشد، فرض مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها تأیید می‌شود. براساس این آزمون، متغیر رابطه معلم-شاگرد با میزان آماره ۰/۱۶۶ در پیش‌آزمون و ۰/۱۵۶ در پس‌آزمون به ترتیب در سطح ۰/۰۷ و ۰/۱۲ نرمال بود. خوش‌بینی تحصیلی با میزان آماره ۰/۰۸۵ در پیش‌آزمون و ۰/۱۰۵ در پس‌آزمون به ترتیب در سطح ۰/۳۸ و ۰/۳۱ و در نهایت، سرزندگی تحصیلی با میزان آماره ۰/۰۸۸ در پیش‌آزمون و ۰/۱۲۰ در پس‌آزمون به ترتیب در سطح ۰/۳۷ و ۰/۲۲ نرمال بود. پس چون مقدار سطح معناداری برای تمام متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، نرمال بودن داده‌ها تأیید شد. یکی از پیش‌فرض‌های دیگر برای انجام آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره، برآورده شدن فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در میان سطوح مختلف متغیر مستقل است که با استفاده از آزمون ام. باکس^۲ بررسی می‌شود. در صورتی که میزان معناداری این آزمون بالاتر ۰/۰۵ باشد، همگنی برآورده می‌شود. در تحلیل این پژوهش، با توجه به این که میزان آماره این آزمون با درجه آزادی ۶ و ۱۶۶۹۳/۱۳۲ برابر با ۴/۴۶۱ محاسبه شد، در سطح معناداری ۰/۶۶، موجب برآورده شدن پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های کوواریانس شد. پیش‌فرض دیگر در تحلیل کوواریانس چندمتغیره، وجود همگنی واریانس متغیرهای پژوهشی است. برای آزمودن این فرض از آزمون لون^۳ استفاده می‌شود. در این پژوهش، استفاده از این آزمون نشان داد که فرض همگنی واریانس‌ها برای تمام متغیرها برآورده شده است، زیرا متغیرهای سرزندگی تحصیلی، خوش‌بینی تحصیلی و رابطه معلم-شاگرد با میزان آماره F برابر با ۱/۲۹۳ و ۳/۳۸۵ و ۳/۳۲۹ به ترتیب با درجه آزادی ۱ و ۲۸ در سطح معناداری برابر با ۰/۲۶، ۰/۰۷ و ۰/۰۸ از همگنی واریانس در گروه‌ها برخوردارند. پس از تأیید پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره، در ادامه، به بررسی فرضیه‌های پژوهشی پرداخته شد.

1. multivariable analyze of variance

2. M Box

3. leven

جدول ۳- بررسی معنادار بودن نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره

منبع	شاخص	میزان	F	درجه آزادی		معناداری
				۱	۲	
اثر پیلایی		۰/۸۷۳	۹۸/۶۹۶	۳	۴۳	۰/۰۰۱
ویلیکس لامبدا		۰/۱۲۷	۹۸/۶۹۶	۳	۴۳	۰/۰۰۱
اثر هاتلینگ		۶/۸۸۶	۹۸/۶۹۶	۳	۴۳	۰/۰۰۱
ریشه بزرگ‌تر روی		۶/۸۸۶	۹۸/۶۹۶	۳	۴۳	۰/۰۰۱

براساس جدول ۳، آزمون‌های مورد استفاده در تحلیل کوواریانس چندمتغیره، یعنی اثر پیلایی^۱، ویلیکس لامبدا^۲، اثر هاتلینگ^۳ و ریشه بزرگ‌تر روی^۴ برای یافتن تفاوت معنادار میان گروه‌های مورد مطالعه در صورت بررسی متغیرهای چندگانه به کار می‌روند. براساس جدول ۱، نتایج مربوط به معناداری همه آزمون‌های آماری یاد شده در سطح معناداری ۰/۰۰۱ نشانگر این است که در پس‌آزمون، تفاوت معناداری میان گروه آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری و گروه کنترل در میزان برخی از متغیرهای رابطه معلم- شاگرد، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی وجود دارد که در ادامه، به این تفاوت‌ها پرداخته شده است.

جدول ۴- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای بررسی تفاوت متغیرها در گروه آزمایش و کنترل

منبع	متغیرهای وابسته	مجموعه مجذورات	درجه آزادی	F	سطح معناداری
گروه	پس‌آزمون رابطه معلم- شاگرد	۳۵۰۱/۶۴۰	۱	۱۳۵/۸۵۱	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون خوش‌بینی تحصیلی	۹۸۹۷/۱۶۳	۱	۱۸۴/۵۳۰	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی	۱۰۹۴/۰۵۸	۱	۳۰/۵۷۱	۰/۰۰۱
خطا	پس‌آزمون رابطه معلم- شاگرد	۱۱۵۹/۹۰۰	۴۵		
	پس‌آزمون خوش‌بینی تحصیلی	۲۴۱۳/۵۴۴	۴۵		
	پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی	۱۶۱۰/۴۲۷	۴۵		
کل	پس‌آزمون رابطه معلم- شاگرد	۲۱۲۷۰۷	۵۰		
	پس‌آزمون خوش‌بینی تحصیلی	۵۶۳۷۲۶	۵۰		
	پس‌آزمون سرزندگی تحصیلی	۷۵۰۸۹	۵۰		

جدول ۴، نشان‌دهنده نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره است که براساس آن، در پس‌آزمون، تفاوت معناداری در میزان رابطه معلم- شاگرد، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گروه کنترل وجود دارد. این بدان معنا است که میانگین رابطه معلم- شاگرد در پس‌آزمون در گروه آموزش به‌طور معناداری

1. Pillai's trace
2. Wilk's Lambda
3. Hotelling's trace
4. Roy's largest root

از افراد گروه کنترل بهتر بود ($F=۱۳۵/۸۵۱$ و $DF=۱/۴۵$ ، $Sig=۰/۰۰۱$). براین اساس، فرضیه نخست پژوهش تأیید شد. همچنین، میانگین خوش‌بینی تحصیلی در پس‌آزمون در گروه آموزش به‌طور معناداری از افراد گروه کنترل بیشتر بود ($F=۱۸۴/۵۳۰$ و $DF=۱/۴۵$ ، $Sig=۰/۰۰۱$). پس فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید شد. در نهایت، میانگین سرزندگی تحصیلی در پس‌آزمون در گروه آموزش به‌طور معناداری از افراد گروه کنترل بیشتر بود ($F=۳۰/۵۷۱$ و $DF=۱/۴۵$ ، $Sig=۰/۰۰۱$). بنابراین، فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید شد. براین اساس، می‌توان دریافت که استفاده از روش آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانش‌آموزان پسر پایه ششم ابتدایی اثرات مثبت خود را نشان داده و میزان رابطه معلم- شاگرد افراد در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بهبودیافته و میزان خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی آنان افزایش معنادار پیدا کرده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر، به‌دنبال بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری) بر رابطه شاگرد- معلم، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر ششم ابتدایی بخش حسن‌آباد بود. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر رابطه معلم- شاگرد مؤثر بوده است. در ارتباط با فرضیه نخست پژوهش، نتایج مندرج در جدول ۴، نشان می‌دهد که روش آموزش مهارت حل مسئله و توان تصمیم‌گیری، می‌تواند بر بهبود روابط معلم- دانش‌آموز اثربخشی مثبت داشته باشد. هم‌سو با نتایج برخی تحقیقات مبنی بر اثرات آموزش مهارت‌ها بر توانایی برقراری ارتباط مثبت (تاتل، ۲۰۰۶)، ابراز وجود (غنی‌فر و خرابی، ۱۳۹۷) و عزت‌نفس (یادوا و اقبال، ۲۰۰۹؛ پیک و گیوودا و پورتینگا، ۲۰۰۳؛ مرادی، باصری و معاون‌جولا، ۱۳۹۷؛ مهری‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۸)، نتایج پژوهش حاضر نیز حاکی از اثرات مثبت مهارت‌های زندگی بر افزایش کیفیت رابطه میان معلم و دانش‌آموز در انجام امور کلاسی و روابط میان‌فردی بود. این بدان معنا است که پس از طی دوره آموزش، دانش‌آموزان احساس بسیار مثبتی نسبت به معلمان داشتند، برای درک روابط اهمیت بیشتری قائل می‌شدند، سعی می‌کردند مشکلات خود را برای معلمان به شیوه‌ای دوستانه بیان کنند و در هنگام ناراحتی معلم را به‌عنوان تکیه‌گاهی مطمئن تصور می‌کردند. پژوهش‌های حیطه یادگیری، نشان می‌دهد که دانش‌آموزان هنگامی از یادگیری لذت می‌برند و بیشتر در تکالیف مدرسه مشارکت می‌کنند که معلمان راهبردهای آموزشی فعالی را به‌کار برند. مشارکت فعال دانش‌آموزان در روند یادگیری- آموزش به گسترش احساس اعتماد به‌نفس کمک می‌کند و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا یادگیرنده کوشایی باشند (متقی، یزدی، بنی‌جمالی و درویشه، ۱۳۹۳). یافته‌های تحقیق دینسر، شیل یورت و تاکاچ (۲۰۱۲) نشان دادند که با توجه به نظریه خودتعیین‌گری، در صورتی که محیط یادگیری دانش‌آموزان از خودمختاری آن‌ها حمایت کند، آن‌ها احساس شایستگی، درگیری و شرکت در فعالیت‌های کلاس و پیشرفت تحصیلی بیشتری خواهند داشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله و تصمیم‌گیری)، می‌تواند باعث شود تا فرد در رابطه با آموزگار خود، شناخت بهتری از موقعیت‌های مختلف اجتماعی در محیط مدرسه و درسی پیدا کند و بدین ترتیب، در برخورد و رفع موانع ارتباطی پیش‌رو بهتر بتواند عمل کند. در حقیقت،

افزایش توان افراد برای انتخاب رفتارهای مناسب، اجزای رفتارهای مناسب در زمان مختص به خود و یادگیری راهبردهای گوناگون جهت نفوذ به تنگناهای ارتباطی توانست زمینه‌ساز بهبود روابط مثبت میان معلم و دانش‌آموزان شود.

در ارتباط با فرضیه دوم پژوهش، نتایج مندرج در جدول ۴ گویای این است که روش آموزش مهارت حل مسئله و توان تصمیم‌گیری، می‌تواند بر افزایش خوش‌بینی تحصیلی اثربخش باشد. این بدان معنا است که پس از طی دوره آموزش، دانش‌آموزان به‌خوبی پذیرای کمک‌های تحصیلی و مشاوره‌ای معلمان بودند، جنبه‌های مثبت عملکرد معلمان و کادر مدرسه را بهتر درک می‌کردند، دیدگاه مشتاقانه‌تری به یادگیری مدرسه‌ای پیدا کرده بودند، احترام و اعتماد بیشتری نسبت به معلمانشان حس می‌کردند، برای حل مسائل و تکالیف تلاش خردمندانه و امیدوارانه‌تری انجام می‌دادند، محتوای چالش‌برانگیز را برمی‌گزیدند و به این باور رسیده بودند که مدرسه رفتن بطالت وقت نیست و آن‌ها شایستگی یاد گرفتن را دارند. در تبیین این یافته می‌توان گفت، آموزش مهارت‌هایی از قبیل حل مسئله و تصمیم‌گیری، موجب پیشرفت چشمگیر در توانایی برنامه‌ریزی، انتخاب راه‌حل‌های مناسب برای زندگی، ارتباط مثبت با هم‌سالان و کنترل وضعیت سلامت عمومی و به‌طور کلی، ارتقای سلامت روان و افزایش مسئولیت‌پذیری و برنامه‌ریزی در آینده شده است (سالک‌حدادی و بدری، ۱۳۹۱) و موفقیت‌های حاصل از این تغییرات زمینه‌ساز کسب احساس شایستگی می‌شود. این احساس، شایستگی فرد را به‌سوی کشف جهان پرچالش و پرمعنای یادگیری خوش‌بین می‌سازد؛ یعنی دانش‌آموز با خلق انتظارات موفقیت نسبت به خود (چراغی‌خواه، عرب‌زاده و کدیور، ۱۳۹۴)، به این باور اثرگذار نائل می‌شود که موفقیت، آینده خوب، پیشرفت کاری متناسب با تحصیل دیگر رؤیا نیست؛ بلکه چیزهای ملموسی هستند که دسترسی به آنان با برنامه‌ریزی، حل چالش‌ها و گرفتن تصمیم‌های درست ممکن و حتی آسان است.

در بررسی فرضیه سوم، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس مندرج در جدول ۴، نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی، موجب افزایش سرزندگی تحصیلی شد. این بدان معنا است که پس از طی دوره آموزشی، احساس می‌کردند که حتی گرفتن یک نمره بد، نباید آنان را به هم بریزد، چطور زمان‌های اندک را مدیریت کنند و با شرایط کنار بیایند و شادمان تحصیل کنند، تمام احساس و هیجان خود را قربانی یک نمره بد نکنند، استرس‌های تحصیلی را مدیریت نمایند و اعتمادبه‌خود را حتی در مواقع گرفتن نمرات پایین حفظ کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به‌نظر اسپوواک و شور (۱۹۸۸)، مهارت‌های حل مسئله، به‌عنوان توانایی خلق راه‌های مختلف برای حل مسائل و توجه به پیامدهای مختلف، کلید تسهیل بهداشت اجتماعی و روان‌شناختی است. افزایش سرزندگی تحصیلی به‌تبع آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری می‌تواند به‌طور مثبت با اعتمادبه‌نفس بیشتر، برنامه‌ریزی و پشتکار و اضطراب کمتر همراه باشد (ابراهیمی‌بخت و همکاران، ۱۳۹۷). دانش‌آموزانی که مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری را فرامی‌گیرند و آن را در موقعیت یادگیری خود در مدرسه به کار می‌برند؛ با حل موفقیت‌آمیز و تصمیم‌گیری‌های درست و شناخت موقعیت‌ها، به آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند. این احساس، موجب سرزندگی آن‌ها می‌شود و همین نشاط، موجب پویایی و تحرک آن‌ها در زندگی و تحصیل می‌شود. این شرایط، می‌تواند سبب

شکل‌گیری باورهایی در دانش‌آموزان شود که باعث توانمندی آن‌ها، ارزیابی‌های مثبت و خلق انتظارات برای کسب نتایج مثبت در تحصیل و زندگی شود.

نتایج این پژوهش نشان داد که آموزش حل مسئله و تصمیم‌گیری سبب افزایش رابطه معلم-شاگرد، خوش‌بینی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی شد. پیشنهاد می‌شود، آموزش مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری به‌عنوان نوعی مداخله در مدارس به‌کار رود که دانش‌آموزان برای مطالعه و یادگیری سردرگم هستند و هنوز تحصیل را به‌عنوان راهی درست در جهت موفقیت در زندگی آینده انتخاب نکرده‌اند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کلاس‌های آموزش والدین مهارت‌های زندگی از طریق انجمن اولیا و مربیان و با دعوت از روان‌شناسان مجرب، زمینه روابط درست میان کودک-والدین، توانمندسازی والدین در خلق بافت‌های چالشی در محیط خانه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم سازند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده، تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر دیگر عوامل مانند هیجان‌های مثبت و منفی در فضای مدرسه، میزان پرخاشگری کودکان در روابط مدرسه‌ای و بیرون از مدرسه و برگزیدن هدف‌های بخردانه موردبررسی قرار گیرد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش، عدم درک درست دانش‌آموزان از برخی پرسش‌های ابزار پژوهش در مرحله اجرا بود که با توضیحات کامل آزمایش‌گر در خلال تکمیل پرسشنامه‌ها و تهیه راهنمای تصویری به‌منظور آگاهی از چگونگی پاسخ به پرسش‌ها مشکل حل شد. از دیگر محدودیت‌ها، عدم اطمینان از تعمیم نتایج به مقطع تحصیلی متوسطه دوم به سبب تغییرات رشدی این گروه سنی است.

تشکر و قدردانی

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این پژوهش، معلمان و مدیر و معاونان آموزشگاه صمیمانه تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

- ابراهیمی‌بخت، ح. ا.، یاراحمدی، ی.، اسدزاده، ح.، و احمدیان، ح. (۱۳۹۷). تدوین مدل سرزندگی تحصیلی براساس خشنودی از نیازهای بنیادین روان‌شناختی، جهت‌گیری انگیزشی، یادگیری خودراهبر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۱۱/۶، ۱۵۳-۱۳۵.
- اسلامیه، م. م. (۱۳۸۷). بررسی میزان شیوع اختلالات رفتاری دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*. ۱۸/۱، ۹۸-۱۰۹.
- تاجری، ب. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله بر حساسیت بین‌فردی و پرخاشگری دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*. ۳/۵، ۳۹-۵۵.
- چراغی‌خواه، ز.، عربزاده، م.، و کدیور، پ. (۱۳۹۴). نقش خوش‌بینی تحصیلی، هیجانان تحصیلی و بهزیستی مدرسه در عملکرد ریاضی دانش‌آموزان. *پژوهش‌نامه روان‌شناسی مثبت*. ۳/۱، ۲۰-۱۱.
- حاج‌امینی، ز.، اجلی، ا.، فتحی‌آشتیانی، ع.، عبادی، ع.، دیبایی، م.، و دلخوش، م. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های

- زندگی بر واکنش‌های هیجانی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*. ۲(۳)، ۲۶۹-۲۶۳.
- حسین‌چاری، م.، قزل‌بیگلو، ف.، و جوکار، ب. (۱۳۹۸). تعامل معلم- دانش‌آموز و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۱۵(۵۲)، ۸۵-۴۵.
- حسین‌لو، س. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بحران هویت و تعارض با پدر و مادر در دانش‌آموزان دختر. *اولین کنگره ملی روان‌شناسی خانواده گامی در ترسیم الگوی مطلوب خانواده. اهواز*.
- دلیری، ا.، و پیرایه، م. (۱۳۹۵). بررسی رابطه معلم- شاگرد با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه رودخانه. *دومین همایش بین‌المللی مدیریت، اقتصاد و توسعه. تهران، مؤسسه علمی کیان‌پژوهان*.
- دهقانی‌زاده، م. ح.، حسین‌چاری، م.، مرادی، م.، و سلیمانی‌خشاب، ع. ع. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*. ۳۲(۹)، ۳۰-۱.
- رحیمی، ع. س.، و جزایری، ع. ر. (۱۳۹۰). *مجموعه آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: دانژه.
- رضاپورمیرصالح، ی.، فلاح، م.، و صابری، م. (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی مداخله مبتنی بر آموزش مهارت‌های زندگی بر کیفیت زندگی زنان سرپرست خانوار. *زن و جامعه*. ۱۷(۱)، ۹۹-۸۱.
- رضایی، ا.، ملک‌پور، م.، و عریضی، ح. ر. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان استرس و شیوه‌های مقابله با استرس نوجوانان مرکز شبه خانواده. *فصلنامه دانشور رفتار*. ۱۶(۳۴)، ۲۸-۲۱.
- رفاهی، ژ. (۱۳۸۷). آموزش مهارت‌های زندگی راهکار پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی نوجوانان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. ۱(۲)، ۱۴۶-۱۳۱.
- سالک حدادی، ن.، و بدری، ر. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای. *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*. ۲۱(۶)، ۹۴-۷۹.
- سمیعی، ح.، و بیرامی، ر. (۱۳۹۷). بررسی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. *فصلنامه راهبردهای نوین مدیریت آموزشی*. ۱(۱)، ۹-۱.
- شهبازی‌نژاد، ص. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت‌نفس و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر رفسنجان در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی*. دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- صادقی، م.، علی‌پور، ا.، عابدی، ا.، و قاسمی، ن. ا. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر ابعاد کیفیت زندگی ایتم نوجوان. *فصلنامه علمی- پژوهشی رفاه اجتماعی*. ۱۳(۴۹)، ۲۴۹-۲۳۵.
- عباسیان، ح.، و حیدرزاده، س. (۱۳۹۴). تبیین نقش خوش‌بینی تحصیلی و ساختار توانمندساز در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. ۱(۲)، ۱۶۵-۱۴۷.
- عینی، س.، نریمانی، م.، و بشرپور، س. (۱۳۹۸). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی براساس سرزندگی تحصیلی و یادگیری خودراهبر دانش‌آموزان دختر. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*. ۷(۱۲)، ۴۵-۳۳.
- غباری‌بناب، ب.، پرنده، ا.، خانزاده، ح.، فیروزجاه، ع. ع.، موللی، گ.، و نعمتی، ش. (۱۳۸۸). میزان شیوع مشکلات رفتاری دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهر تهران. *پژوهش در حیطه کودکان استثنائی*. ۹(۳)، ۲۳۸-۲۳۲.

- غنی‌فر، م. ح.، و خرابی، خ. ب. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (خودآگاهی و برقراری ارتباط مؤثر) بر ابراز وجود و کم‌رویی دانش‌آموزان دوره دوم ابتدایی. *دانشکده پزشکی علوم پزشکی مشهد*. ۱/۶۲، ۱۰۱-۹۴.
- قدرتی، ز.، و قدرتی، س. (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی از طریق بازی بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۱/۳۲، ۱۷۸-۱۶۱.
- کدیور، پ. (۱۳۹۰). *روان‌شناسی تربیتی*. تهران: سمت
- کریمی، ج.، حیدری شرف، پ.، و شفیع، ب. (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای تنظیم هیجان و هوش هیجانی با هراس اجتماعی در دانش‌آموزان آسیب‌دیده بینایی و آسیب‌دیده شنوایی. *تعلیم و تربیت استثنائی*. ۱/۱۵، ۱۴-۵.
- کیا، س.، شعبانی، ح.، احقر، ق.، و مدانلو، م. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت ابراز وجود بر عزت نفس دانش‌آموزان. *روان پرستاری*. ۱/۴، ۳۸-۴۶.
- متقی، ش.، یزدی، م.، بنی‌جمالی، ش.، و درویشه، ز. (۱۳۹۳). ارتباط معلم- دانش‌آموز و تصمیم به ادامه تحصیل یا ترک تحصیل: نقش واسطه‌ای نقش واسطه‌ای انگیزش خودتعیین‌گری و عملکرد تحصیلی. *پژوهش در نظام آموزشی*. ۲/۲۷، ۵۸-۳۵.
- محمدی، پ.، آریانی، ا.، و هاشمی‌مهر، م. (۱۳۹۷). آزمون الگوی علی سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس مشارکت فعال با میانجی‌گری امنیت در مدرسه. *فصلنامه پژوهش‌های رهبری و مدیریت آموزشی*. ۴/۱۵، ۹۰-۶۸.
- مرادی، ح.، باصری، ا.، معاون‌جولا، ر. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (حل مسئله، تصمیم‌گیری و تفکر خلاق) بر عزت‌نفس فرزندان شاهد و ایثارگر شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی نظامی*. ۱/۳۱، ۵۳-۴۷.
- مرادی، ک.، واعظی، م.، فرزانه، م.، و میرزایی، م. (۱۳۹۳). نقش رابطه خوش‌بینی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان مدارس متوسطه پسرانه مناطق ۶ و ۹ شهر تهران. *نشریه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*. ۲/۵، ۸۰-۶۹.
- مرتضی، گ.، و خاکی صدیق، ف. (۱۳۹۵). *آموزش مهارت‌های زندگی ویژه کودکان*. تهران: سازمان بهزیستی کشور.
- موتابی، ف.، فتی، ل.، کاظم‌زاده عطوفی، م.، و محمدخانی، ش. (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: دانژه.
- مهری‌نژاد، ا. ق.، صدری، ن.، رمضان ساعتچی، ل.، و غفاری، ز. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و تعارض والد-نوجوان دختران دوره متوسطه اول شهر تهران. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۱/۱۵، ۱۸۷-۲۰۵.
- ورنون، آ. (۱۳۹۷). *آموزش مهارت‌های زندگی رشد هیجانی، اجتماعی، شناختی و خود*. ترجمه مهرداد فیروزبخت. تهران: دانژه.

References

- Barry, M., Clarke, A., Jenkins, R., & Patel, V. (2013). A systematic review of the effectiveness of mental health promotion interventions for young people in low and middle income countries. *BMC Publ. Health*. 13(1), 835.

- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*. 26(5), 1136-1144.
- Breeman, L. D., Wubbels, T., Van Lier, P. A. C., Verhulst, F. C., Van der Ende, J., Maras, A., ... & Tick, N. T. (2015). Teacher characteristics, social classroom relationships, and children's social, emotional, and behavioral classroom adjustment in special education. *Journal of School Psychology*. 53(1), 87-103.
- CCert, J. K. W. B. (2014). Primary school pupils' life skills development: The case for primary school pupils' development in Uganda. (Unpublished Doctorate Thesis) Mary Immaculate College Limerick.
- CEF. (2020). Life skills. Retrieved from https://www.unicef.org/lifeskills/index_7308.html
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". *Psychological Inquiry*. 11, 227-268.
- Dhingra, R., & Chauhan, K. S. (2017). Assessment of life skills of adolescents in relation to selected variables. *International Journal of Scientific and Research Publications*. 7(8), 201-212.
- Dincer, A., Yesilyurt, S., & Takkacm M. (2012). The effects of autonomy supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English speaking classrooms. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 46, 3890-3894.
- James, O. (2010). *Awareness and application of life skills education in primary schools in postconflict areas: a case of Kalaki county Kaberamaido district*. Unpublished Master Thesis. Makerere University: Kalaki.
- Kirkley, J. (2003). *Principles for teaching problem solving*. Indiana University. Web: http://www.plato.com/downloads/papers/paper_04.pdf
- Kumar, A., & Seth, M. (2018) Life Skills Development of Marginalized Youth Through the Peer Mentoring Model. In: Kumar P. (eds) *Exploring Dynamic Mentoring Models in India*. 36(3), 227-252.
- Martin, A. (2015). "Academic buoyancy: Towards an understanding of student's everyday academic resilience". *Journal of School Psychology*. 46(30), 53-83.
- Martin, A. J. (2014). "Academic buoyancy and academic outcomes: Towards a further understanding of students with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD), students without ADHD, and academic buoyancy itself". *British Journal of Educational Psychology*. 84(1), 86-107.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*. 43(3), 267-281.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*. 46(1), 53-83.
- Oberle, E., Guhn, M., Gadermann, A. M., Thomson, K., Schonert-Reichl, K. A. (2018).

- Positive mental health and supportive school environments: a population-level longitudinal study of dispositional optimism and school relationships in early adolescence* (In press). Soc. Sci. Med.
- Okech, D. O., & Role, E. M. (2015). Implications of life skills education on character development in children: a case of Hill school. Baraton. *Interdisciplinary Research Journal*. 5(special issue), 173-181.
- Palmer, S. B., & Wehmeyer, M. L. (2003). Promoting self-determination in early elementary school. *Remedial and Special Education*. 24(2), 115-126.
- Patrick, H., Kaplan, A., & Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*. 103(2), 367-382.
- Pick, S., Givudan, M., & Poortinga, V. H. (2003). Sexuality and life skills education: A multistrategy intervention in Mexico. *Journal of American Psychologist*. 58(3), 230-234.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress and Coping*. 25(3), 349-58.
- Quinn, G. P., & Keough, M. (2002). *Experimental Design and Data Analysis for Biologists*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Reeve, J. (2006). Teachers as facilitators: What autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. *The Elementary School Journal*. 106(3), 225-236.
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American Educational Research Journal*. 38(2), 437-460.
- Shek, D. T., & Li, X. (2016). "Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong". *Social Indicators Research*. 126(2), 921-934.
- Shure, M. B., & Spivack, G. (1988). Interpersonal Cognitive Problem Solving. In R. H. Price, E. L. Cowen, R. P. Lorion, & J. Ramos-McKay (Eds.), *Fourteen ounces of prevention: A casebook for practitioners* (p. 69-82). American Psychological Association.
- Soran, H., Akkoyunlu, B., & Kavak, Y. (2006). Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri ve Eğitimcilerin Eğitimi Programı: Hacettepe Üniversitesi Örneği [Life-Long Learning Skills and Training Faculty Members: A Project at Hacettepe University]. *Hacettepe University Journal of Education*. 30(2006), 201-210.
- Sun, X. J., Tian, Y., Zhang, Y. X., Xie, X. C., Health, M. A., & Zhou, Z. K. (2015). Psychological development and education problems of Children left in rural areas. School. *Psychology International*. 36(3), 227-252.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore J. R. D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*. 51(2), 150-175.

- Tuttle, J. (2006). Adolescent life skills training for high risk teens: results of group intervention study. *Journal of Pediatric Health*. 20(30), 91-184.
- Yadav, P., & Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of Indian Academy of Applied Psychology*. 35, 61-70.

