

«فصلنامه آموزش و ارزشیابی»

سال ششم - شماره ۲۱ - بهار ۱۳۹۲

ص. ص. ۷۹-۹۴

بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای

نگار سالک حدادی^۱

دکتر رحیم بدری^۲

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۰۳/۰۷

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۱۴

چکیده:

هدف از انجام این پژوهش، بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های ناحیه ۱ شهر تبریز بود. به منظور انجام این پژوهش، ۶۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند (هر گروه متشکل از ۳۰ نفر). گروه آزمایش در طول ۱۲ جلسه هفتگی آموزش گروهی مهارت‌های زندگی را دریافت کردند؛ اما گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه سبک‌های مقابله‌ای موس و بیلینگر (۱۹۸۱) بود که در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی گروه آزمایش و گواه اجرا شد. برای تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش معناداری در میانگین نمرات شیوه مقابله مسأله‌مدار می‌شود. با توجه به نتایج پژوهش، می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند به عنوان یک روش مفید، برای نوجوانان در مقابله با نگرانی‌ها، مشکلات و مسائل‌شان به کار رود.

واژگان کلیدی: مهارت‌های زندگی، سبک‌های مقابله‌ای، هیجان‌مدار و مسأله‌مدار

۱- کارشناس ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

۲- استادیار دانشگاه تبریز.

مقدمه

در زندگی هر فرد فراز و نشیب‌های زیادی وجود دارد که تا وقتی که بیش از اندازه افراطی نباشند، موجب جالبی و هیجان انگیز بودن زندگی می‌شود؛ اما افرادی که تحت استرس شدیدی هستند باید مهارت‌های لازم برای کاهش اثرات استرس بر جسم و روان خود را کسب کنند، در غیر این صورت سلامت روان^۱ خود و دیگران را در معرض آسیب جدی قرار خواهند داد. امروزه علیرغم ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل و مشکلات زندگی، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی برای حل مشکلات‌شان می‌باشند و همین امر موجب آسیب‌پذیری^۲ این افراد در مواجهه با مسائل زندگی روزمره می‌شود. این مهارت‌ها و توانایی‌ها قابل فراگیری هستند و می‌توان با صرف وقت و تلاش آنها را به چارچوب مقابله‌ای^۳ فرد افزود (سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۱). مقابله قسمتی از تعامل شخص و محیط است و موقعی رخ می‌دهد که فرد یک موقعیت را استرس‌زا ارزیابی کند. در ادامه به برخی از تعاریف مقابله از دید نظریه پردازان این حوزه، پرداخته می‌شود: بیلینگر و موس^۴ (۱۹۸۱) مقابله را واکنش‌های شناختی و رفتاری افراد که در پاسخ به موقعیت و عوامل فشارزا^۵ که در زندگی اخیرشان اتفاقی افتاده است تعریف می‌کنند. لازاروس مقابله را تلاش برای کنترل و اداره موقعیت‌های به نظر خطرناک و استرس‌زا تعریف کرده و استرس را شامل سه مرحله می‌داند: الف) ارزیابی اولیه فرایند که شامل ادراک اولیه فرد از یک تهدید یا خطر است، ب) ارزیابی ثانویه فرایند که به پاسخ بالقوه فرد در ذهن برای مقابله با یک تهدید اشاره دارد، ج) مقابله فرایند که فرد در این مرحله به اجرای آنچه در ذهن دارد می‌پردازد.

ساپینگتون^۶ (۱۳۸۲) معتقد است در استفاده از سبک‌های مقابله‌ای^۷ هر یک از افراد به شیوه‌های متفاوت عمل می‌کنند و هیچ کس به محرک تنش‌زا، پاسخی را که دیگران به آن داده‌اند، نمی‌دهد. برخی افراد در برابر عوارض محرک‌های تنش‌زا بسیار آسیب‌پذیرند، اما در مقابل برخی دیگر از این نظر بسیار مقاوم هستند. از نظر او عواملی همانند عوامل ارثی، عوامل شخصیتی و مهارت‌ها بر آسیب‌پذیری نسبت به فشار روانی تأثیر می‌گذارند. مهارت‌های مقابله‌ای موجب سازگاری و بروز رفتار مثبت و مفید در فرد می‌شود که این توانایی‌ها باعث سهولت در پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی می‌شود و فرد بدون لطمه زدن به خود و دیگران، با خواسته‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه بویژه در روابط بین فردی به شکل

-
1. Mental health
 2. Vulnerability
 3. Coping
 4. Billings and Moos
 5. Stressor
 6. Sappington, A
 7. Coping Strategies

مؤثری روبرو خواهد شد (طارمیان، ۱۳۷۸). لازاروس و فولکمن^۱ (۱۹۸۰) به سه ویژگی مهم برای مقابله اشاره می‌کنند: ۱- مقابله کردن مستلزم تلاش و برنامه‌ریزی است ۲- نتیجه نهایی واکنش‌های مقابله‌ای همیشه مثبت نیست ۳- مقابله کردن فرآیندی است که در طول زمان اتفاق می‌افتد. ویژگی‌های مقابله مهم است، زیرا به ما امکان می‌دهد تا راهبردهای مقابله‌ای متفاوت را مطالعه و بررسی کرده و دریابیم کدام سبک در موقعیت‌ها و شرایط مختلف مناسب‌تر است. به طور کلی دو راهبرد اصلی مقابله با فشار روانی وجود دارد که عبارتند از: ۱- راهبرد مقابله‌ای مسأله مدار^۲ ۲- راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار^۳. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۰) از اولین پژوهشگران بوده‌اند که در یک چهارچوب منسجم به این موضوع پرداخته‌اند. راهبرد مقابله‌ای مسأله‌مدار به عملکرد مستقیم برای کاهش فشار با افزایش مهارت‌های مدیریت استرس اشاره دارد (کلینیکه، ۱۳۸۰) و شامل اقدامات سازنده فرد در رابطه با شرایط تنش‌زا است و سعی دارد تا منبع تنیدگی را حذف کرده یا تغییر دهد. در این نوع مقابله، هدف فرد آرام ساختن خود و دست یافتن به آرامش است که به دلیل وجود استرس بهم خورده است (غضنفری و قدیم‌پور، ۱۳۸۷). در این روش فرد کاملاً فعال است و به دنبال راه حلی برای حل مشکل و یا به حداقل رساندن فشارهای روانی ناشی از آن می‌گردد و می‌کوشد برای برطرف کردن یا به حداقل رساندن استرس کار یا فعالیتی انجام دهد (مالکی، ۱۳۸۶). اما راهبرد مقابله‌ای هیجان‌مدار به راهبردهای شناختی که حل یا حذف عامل استرس‌زا را با دادن نام و معنی جدید به تأخیر می‌اندازد اشاره دارد (کلینیکه، ۱۳۸۰) و شامل کوشش‌هایی جهت تنظیم پیامدهای هیجانی واقعی تنش‌زاست و تعادل عاطفی و هیجانی را از طریق کنترل هیجان‌ات حاصله از موقعیت تنش‌زا حفظ می‌کنند (غضنفری و قدیم‌پور، ۱۳۸۷). در این روش، فرد، فعالیت و کوشش خاصی جهت کاهش یا حذف استرس نمی‌کند؛ بلکه فقط خود را آرام ساخته و از پربیشانی و آشفتگی دور می‌سازد (مالکی، ۱۳۸۶).

شبهه‌های کارآمد مقابله با مسایل و مشکلات زندگی را در اصطلاح علمی "مهارت‌های زندگی"^۴ می‌نامند (محمود علیلو، ۱۳۸۳). مهارت‌های زندگی عبارت است از آن گروه توانایی‌ها که فرد را برای مقابله مؤثر و پرداختن به کشمکش‌ها و موقعیت‌های زندگی یاری می‌کند. این توانایی‌ها فرد را قادر می‌سازد تا در رابطه با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کرده و سلامت جسمانی و روانی خود را تأمین کند (اسکندری، ۱۳۸۰). کسب مهارت‌های زندگی یکی از عناصر اصلی بلوغ اجتماعی^۵ در کلیه فرهنگ‌ها است. افرادی که مهارت‌های زندگی از قبیل خودآگاهی، مهارت

-
1. Folkman and Lazarus
 2. Problem-base
 3. Emotion-base
 4. Life Skills
 5. Social maturity

حل مسأله، مهارت مقابله با استرس، مهارت ارتباط را به نحو شایسته‌ای درک کرده‌اند، می‌توانند به انتخاب و ارائه رفتارهای مناسب و در زمان و موقعیت معینی، دست بزنند که جدا از فرهنگ افراد نیست. انسان در نتیجه فرآیند اجتماعی شدن برخی از مهارت‌های زندگی را کسب می‌کند و اما در عرصه عمل، می‌تواند این مهارت‌ها را بهبود بخشد. مهارت‌های زندگی بطور کلی منجر به ارتقای بهداشت روانی افراد جامعه، غنای روابط انسانی، افزایش سلامت و رفتارهای سلامتی در سطح جامعه می‌شوند. مهارت‌های زندگی، هم به صورت یک راهکار ارتقای سلامت روانی و هم به صورت ابزاری در پیشگیری از آسیب‌های روانی - اجتماعی مبتلا به جامعه نظیر اعتیاد، خشونت‌های خانگی و اجتماعی، آزار کودکان، خودکشی، ایدز و موارد مشابه قابل استفاده است. در این مسیر شناخت مهارت‌های زندگی، یکی از شرایط اولیه برای سازگاری با شرایط متناقض و متفاوت زندگی است. با شناخت این مهارت‌ها می‌توان ادعا کرد که انسان می‌تواند در شرایط متناقض زندگی سرفراز شود و آخرین تعاریف از مدیریت زندگی نیز، به "توانایی کنترل و اداره شرایط متناقض" تأکید دارد (خنیفر و پورحسینی، ۱۳۸۵). یونیسف (۱۳۸۱) مهارت‌های زندگی را در چندین سطح دسته‌بندی می‌کند: سطح اول، مهارت‌های پایه‌ای و اساسی روانشناختی و اجتماعی همانند خودآگاهی و همدلی هستند. مهارت‌ها به شدت متأثر از فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی می‌باشند. سطح دوم شامل مهارت‌هایی از قبیل مذاکره، رفتار جرأت‌مندانه و حل تعارض هستند که تنها در شرایط خاص مورد استفاده قرار می‌گیرند. سطح سوم، مهارت‌های زندگی مانند با نقش‌های جنسیتی سنتی یا امتناع از سوء مصرف مواد کاربردی هستند.

برنامه آموزش مهارت‌های زندگی برای اولین بار در سال ۱۹۷۹ با اقدامات بوتوین^۱ از دانشگاه کرنل آغاز شد. (رحمت‌زاده، ۱۳۸۶). این برنامه شامل سه قسمت آموزش مهارت‌های شخصی^۲، آموزش مهارت‌های اجتماعی^۳ و آموزش مهارت‌های مربوط به مشکلات ناشی از سوء مصرف مواد^۴ بود (بوتوین، اسپینک^۵، ایپستین^۶ و دیاز^۷، ۲۰۰۳). هدف آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان از نظر بوتوین (۱۹۸۴) افزایش عزت نفس یا اعتماد به نفس، کنترل اضطراب، دفاع از حق خود، افزایش توانایی تصمیم‌گیری و حل مسأله، رفع سوء تفاهم‌ها و برداشت‌های اشتباه، برقراری روابط مؤثر و سودمند با دیگران، پیدا کردن دوستان جدید، نه گفتن به درخواست‌های نابجا و نادرست، مقاومت در برابر فشارهای تبلیغاتی، مقاومت در برابر اصرار دیگران برای مصرف سیگار و سایر مواد مخدر. همچنین هدف از آموزش مهارت‌های

-
1. Botvin
 2. Personal skills
 3. Social skills
 4. Drug abuse
 5. Schinke
 6. Epstein
 7. Diaz

زندگی از نظر سازمان جهانی بهداشت (۲۰۰۱) افزایش توانایی‌های روانی-اجتماعی و در نهایت پیشگیری از ایجاد رفتارهای آسیب زنده به بهداشت و سلامت و ارتقای سطح سلامت روان افراد است. برنامه مهارت‌های زندگی بر این اصل استوار است که افراد حق دارند توانمند باشند و نیاز دارند که بتوانند از خودشان و علایق‌شان در برابر موقعیت‌های سخت زندگی دفاع کنند. مهارت‌های زندگی متعددی و صاحب‌نظران تقسیم‌بندی‌های گوناگون ولی مشابهی برای این مهارت‌ها ذکر کرده‌اند. به چند مورد از آنها اشاره می‌شود: از نظر بوتوین و دیگران (۲۰۰۳)، اجزای مهارت‌های زندگی، شامل مهارت‌های خودمدیریتی و مهارت‌های اجتماعی می‌باشد. مهارت‌های خودمدیریتی فردی، شامل توانایی تصمیم‌گیری و حل مسأله، آگاهی از تأثیرات اجتماعی و مقاومت در برابر آن، مقابله با اضطراب، خشم و ناکامی، تعیین هدف، خود رهبری و خود تقویت دهی اجتماعی است. طارمیان (۱۳۷۸) معتقد است انواع مختلفی از مهارت‌های زندگی از قبیل مهارت تصمیم‌گیری، حل مسأله، مهارت تفکر خلاق، مهارت تفکر انتقادی، روابط اجتماعی مؤثر، خودشناسی، همدلی، مقابله با هیجانات و فشار روانی و مواردی از این قبیل وجود دارد. سازمان بهداشت جهانی بر این عقیده است که آموزش مهارت‌های زندگی در راستای ارتقاء و افزایش سلامت بوده و شامل چندین مهارت و توانایی اصلی و اساسی می‌باشد. این مهارت‌ها عبارتند از:

- ۱- توانایی تصمیم‌گیری^۱
- ۲- توانایی حل مسأله^۲
- ۳- مهارت تفکر خلاق^۳
- ۴- توانایی تفکر انتقادی^۴
- ۵- توانایی خودآگاهی^۵
- ۶- توانایی همدلی^۶
- ۷- توانایی روابط بین فردی^۷
- ۸- توانایی مقابله با هیجانات^۸

(سازمان بهداشت جهانی، ۲۰۰۱). مایکسون^۹ (به نقل از هزاری، ۱۳۸۴) در ارزیابی نشانه‌های مهارت زندگی به شش عنصر اصلی اشاره می‌کند: ۱- مهارت‌های زندگی که بطور معمول آموخته می‌شوند، ۲- شامل مجموعه‌ای از رفتارهای کلامی و غیرکلامی گوناگون و ویژه‌اند، ۳- مستلزم ارائه پاسخ‌های مناسب و مؤثرند، ۴- تقویت زندگی دیگران را به حداکثر می‌رسانند، ۵- ماهیتی تعاملی دارند و به موقعیت و زمان مناسب و تأثیر متقابل برخی از رفتارها احتیاج دارند، ۶- تحت تأثیر عوامل خارجی مثل سن، جنس و پایگاه طرف مقابل قرار می‌گیرند. شخصی که مهارت‌های زندگی را در مراوده و ارتباط با دیگران استفاده می‌کند، به کسب موفقیت‌های ذیل نایل خواهد شد: الف) قدرت تحمل نسبت به نظرات مختلف و احساس امنیت نسبت به گفتار دیگران ب) انجام بموقع کار با توجه به شرایط زمان و مکان ج)

-
1. Decision-making
 2. Problem-solving
 3. Creative thinking
 4. Critical thinking
 5. Self-awareness
 6. Empathy
 7. Interpersonal
 8. Coping with emotions
 9. Michelson

برنامه ریزی و کوشش در امور مفید و دوری از هر کار بی‌فایده (د) برداشت واقع‌بینانه از جهان و عبرت آموزی از وقایع تاریخ گذشته (ه) رازداری و کنترل رفتار (حسینی، ۱۳۷۸). در خصوص بررسی تأثیر مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله نتایج پژوهش آماند و دیگران (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش سبک‌های مقابله‌ای کارآمد می‌تواند موجب کاهش استرس و اضطراب باشد. فرید (۱۳۸۵) در پژوهشی دیگر نشان داد که تأثیرپذیری اجتماعی و فشار ناشی از همسالان از عوامل مؤثر در مصرف سیگار در بین نوجوانان است که با آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان آن را تحت تأثیر قرار داد. پژوهش‌های آندرسون^۱ (۱۹۹۲) نیز نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی قادر است مؤلفه‌های سازگاری اجتماعی و عاطفی کودکان و نوجوانان ساکن در مراکز شبانه‌روزی را بهبود بخشد. در پژوهشی که توسط گلگزار (۱۳۷۹) انجام گرفت نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش ابزار وجود آزمودنی‌ها مؤثر بوده؛ ولی در مطالعه پیگیری نشان داده شد که اثربخشی آن موقت بوده و در فاصله زمانی کمتر از سه ماه به شدت افت می‌کند.

با توجه به مطالب عنوان شده می‌توان عنوان نمود که مهارت‌های زندگی، مانند هر نوع نگرش و مهارت دیگری اکتسابی و قابل آموختن است و از ابتدای زندگی و به تدریج ایجاد می‌شود. فقدان این مهارت باعث بروز رفتارهای غیرمؤثر و ناسازگارانه در فرد در برابر فشارها می‌شود. هر چه این آموزش از سنین پایین‌تر آغاز شود و متناسب با سطح تحول ذهنی و نیازهای مخاطب خود باشد، اثربخشی آن بیشتر و بهتر خواهد بود. لذا این پژوهش قصد بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی (از قبیل خودآگاهی، مهارت حل مسأله، مهارت مقابله با استرس، مهارت ارتباط) در انتخاب سبک‌های مقابله‌ای مؤثر در دانش آموزان را دارد. با توجه به اینکه تحقیقاتی در زمینه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی، رضایت زناشویی، کنترل استرس و... انجام شده؛ اما تا کنون در زمینه تأثیر آموزش مهارت مقابله بر منبع کنترل تحقیقی صورت نپذیرفته، بدین جهت هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای بوده و بر این اساس فرضیات پژوهش حاضر عبارتند از:

آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک مقابله‌ای متمرکز بر مسأله (مقابله کارآمد) مؤثر است.

آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک مقابله‌ای متمرکز بر هیجان (مقابله ناکارآمد) مؤثر است.

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

تعداد افراد جامعه در پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر تبریز بودند و بر این اساس، نمونه پژوهش به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۶۰ نفر از دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. دلیل استفاده از این روش، بزرگ بودن حجم جامعه و دشوار بودن تهیه لیست کامل

1. Anderson

افراد جامعه است که در این شرایط از خوشه‌ها به عنوان واحد نمونه‌گیری استفاده شده است. برای انجام نمونه‌گیری از این طریق ابتدا از بین پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز یک ناحیه آموزش و پرورش به صورت تصادفی انتخاب شده است (خوشه اول). سپس در داخل این ناحیه دو دبیرستان دخترانه انتخاب شده است (خوشه دوم). بنابراین در کل دو مدرسه در کل شهر انتخاب شده است در گام بعدی در داخل هر مدرسه یک کلاس (خوشه سوم) انتخاب شده است که با احتساب تقریبی ۳۰ نفر برای هر کلاس تعداد نمونه به مقدار برآورد شده یعنی ۶۰ نفر نزدیک بوده است. در گام بعدی به صورت تصادفی یکی از کلاس‌ها به عنوان گروه آزمایش و کلاس دیگر به عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد.

ابزار پژوهش

پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای موس و بلینگ: این پرسشنامه توسط موس و بلینگ (به نقل از زحمتیار، ۱۳۸۸) تهیه شده است. ساختار نظری آن بر اساس طبقه‌بندی و تعریف لازاروس و فولکمن (۱۹۸۰) از راهبردهای مقابله‌ای استوار است. بلینگ و موس (به نقل از اکبری، ۱۳۸۲) ۱۹ پاسخ رویارویی و مقابله را مشخص کردند که به روش‌های متمرکز بر مسأله و متمرکز بر هیجان تقسیم شده بود. حیطه متمرکز بر مسأله، شامل ۱۳ سؤال و حیطه متمرکز بر هیجان نیز شامل ۶ سؤال بود که به صورت بلی یا خیر (صفر و یک) پاسخ داده شدند. موس و بلینگ میزان پایایی از روش آلفای کرونباخ را ۰/۸۰ و از پایایی درونی برای مقیاس‌های ذکر شده از ۰/۴۴ تا ۰/۸۰ گزارش کردند. پایایی پرسشنامه توسط غفوری (به نقل از شاکری، ۱۳۸۵) ۰/۷۸ ذکر شده است. پورشهباز ضریب اعتبار این پرسشنامه را به روش تنصیف^۱ ۰/۷۸ گزارش کرده است. (زحمتیار، به نقل از شاکری، ۱۳۸۵). در این پژوهش میزان پایایی با استفاده از روش تنصیف ۰/۶۷ به دست آمده است.

روش اجرا

در این برنامه آموزشی چهار مهارت خودآگاهی، مهارت حل مسأله، مهارت مقابله با استرس و مهارت ارتباط، در ۱۲ جلسه ۱ ساعته کلاس آموزشی به گروه آزمایش ارائه شد که در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱- محتوای جلسات آموزشی مهارت‌های زندگی

جلسه	محتوای جلسات	تکالیف
۱	معارفه، تعریف خودآگاهی و بیان ضرورت خودآگاهی، بحث درباره فواید و کارکردهای خودآگاهی	دانش‌آموزان با دقت در اعمال روزانه خود سعی می‌کنند عمیق‌تر و به ویژگی‌های خود بیندیشند و همچنین پرسشنامه خودآگاهی را برای شناخت بهتر خود پر کنند.
۲	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد شکل‌گیری خودآگاهی در انسان، اجزاء خودآگاهی نقاط ضعف و قوت، تکیه به نقاط قوت و پذیرش و رفع نقاط ضعف	دانش‌آموزان با تأمل در خود، نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کنند و سپس آنها را در یک جدول بیاورند. و در مقابل هر ویژگی، قابل تغییر یا غیرقابل تغییر بودن آنها را مشخص کنند.
۳	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد اجزاء روانی انسان، چگونگی تأثیر ارزیابی منفی بر احساسات و رفتار، خودآگاهی از حقوق و مسئولیت‌های خود، جمع‌بندی	تمرین تفکر و ارزیابی مثبت محیط اطراف و اتفاقات روزمره و تفکر در مورد حقوق و مسئولیت‌های خود.
۴	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، تعریف و بیان ضرورت ارتباطات مؤثر، بحث در مورد ضرورت ایجاد ارتباط براساس سلسله مراتب نیازها براساس دیدگاه مازلو	دانش‌آموزان ارتباط‌های هفته گذشته خود را فهرست کنند و بنویسند که هر کدام از این ارتباط‌ها به کدام یک از نیازهای فردی مربوط می‌شود.
۵	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد ارتباط بین فردی مؤثر، رفتارهایی که نقش مهمی در این مراحل دارند، شگردهای شروع یک ارتباط.	تمرین نحوه شروع یک ارتباط مؤثر و شناسایی نقاط ضعف و قوت خود در مهارت ارتباط با استفاده از پرسشنامه‌ای که در اختیارشان گذاشته می‌شود.
۶	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد ادامه یک گفتگو، هنر گوش دادن، تمرین مرحله اول و دوم مهارت ارتباط در جلسه، بحث در مورد پایان دادن به گفتگو و هوشیار بودن در برقراری ارتباط با دیگران، جمع‌بندی.	تمرین مراحل یک ارتباط مؤثر با دیگران
۷	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، تعریف دقیق استرس و علایم آن، بحث در مورد چگونگی تأثیر این علائم بر فرد	از دانش‌آموزان خواسته می‌شود موقعیت‌های استرس‌زای هفته گذشته خود را در جدولی بنویسند و شدت استرس آن موقعیت‌ها را در یک مقیاس ۱-۱۰۰ نمره‌گذاری کنند.
۸	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد الگوهای فکری معیوب که موجب استرس فرد می‌شود.	در جدولی که جلسه قبل آن را پر کرده‌اند، یک ستون اضافه کنند و فکری را که هنگام وقوع استرس به فرد دست داده است را یادداشت کنند.
۹	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد استفاده از خود آرام‌سازی بدنی و حساسیت‌زدایی منظم به عنوان شیوه‌های برای مقابله با استرس و تمرین آنها در جلسه، جمع‌بندی.	تمرین خودآرام سازی و حساسیت‌زدایی در موقعیت‌های استرس‌زا
۱۰	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، تعریف حل مسأله	دانش‌آموزان تامل در اعمال روزانه خود، مشخص کند که برای حل مسائل خود بیشتر از رویارویی هیجان‌مدار استفاده می‌کند یا رویارویی مسأله‌مدار
۱۱	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد گام‌های مختلف حل مسأله، شناسایی تا طرح مسأله، تعریف دقیق مسأله جمع‌آوری اطلاعات.	تمرین گام‌های حل مسأله در مورد مسائل روزانه خود
۱۲	ارائه گزارش از تکالیف جلسه قبل و دادن پسخوراند، بحث در مورد تولید راه‌حل‌های گوناگون و مناسب برای حل مسأله، اجرا و ارزیابی انتخاب مناسب، جمع‌بندی.	تمرین تولید راه‌حل‌های گوناگون و مناسب برای حل مسأله، اجرا و ارزیابی انتخاب مناسب

یافته‌ها:

در این بخش ابتدا داده‌های توصیفی متغیرهای پژوهش آورده شد، سپس نرمال بودن توزیع متغیرها بررسی و در نهایت فرضیه‌های تحقیق آورده شده است.

جدول ۲- توصیف آماری نمرات پیش آزمون و پس آزمون در شیوه‌های متمرکز بر مسأله و متمرکز بر هیجان به تفکیک گروه

گروه	متغیرها	تعداد حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد		
آزمایش	متمرکز بر مسأله	پیش آزمون	۳۰	۲	۱۴	۵/۷	۲/۸
		پس آزمون	۳۰	۹	۱۸	۱۱/۱	۱/۶
	متمرکز بر هیجان	پیش آزمون	۳۰	۰	۵	۳/۸	۱/۴
		پس آزمون	۳۰	۲	۶	۳/۰	۱/۰
گواه	متمرکز بر مسأله	پیش آزمون	۳۰	۰	۱۲	۷/۹	۳/۰
		پس آزمون	۳۰	۲	۱۴	۷/۵	۳/۲
	متمرکز بر هیجان	پیش آزمون	۳۰	۱	۶	۳/۲	۱/۱
		پس آزمون	۳۰	۰	۶	۳/۷	۱/۴

در جدول ۲ توصیف آماری نمرات پیش آزمون و پس آزمون شیوه متمرکز بر مسأله و متمرکز بر هیجان به تفکیک گروه آورده شده است.

قبل از استفاده از تحلیل کوواریانس ابتدا پیش فرض‌های این روش از قبیل نرمال بودن توزیع متغیر وابسته (استفاده از آزمون کالموگروف اسمیرنف)، یکسانی شیب خط رگرسیونی (استفاده از تعامل بین اثر گروه نمرات پیش آزمون) و همگنی واریانس‌ها (استفاده از آزمون لون) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از برقراری مفروضه‌های تحلیل کوواریانس بود، بنابراین مجاز به استفاده از این آزمون برای بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله هستیم.

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای متمرکز بر مسأله (مقابله کارآمد) مؤثر است.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس پس آزمون شیوه مقابله متمرکز بر مسأله پس از تعدیل پیش آزمون

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F مقدار	سطح معناداری
اثر پیش آزمون شیوه مسأله مدار	۴/۴۹	۱	۴/۴۹	۰/۶۸۴	۰/۴۱
اثر گروه	۱۴۲/۹۱	۱	۱۴۲/۹۱	۲۱/۷۳	۰/۰۰۱
خطا	۳۷۴/۸۳	۵۷	۶/۵۷		
کل	۵۷۵۶	۶۰			

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول ۳، ($F=21/73$ ؛ $DF=1/57$ ؛ $P<0/05$)، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری $0/05$ معنادار می‌باشد. بنابراین فرض صفر پژوهش رد و فرض خلاف پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض خلاف به این معناست که آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک متمرکز بر مسأله مؤثر است.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای متمرکز بر هیجان (مقابله ناکارآمد) مؤثر است.

جدول ۴- نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون شیوه مقابله متمرکز بر هیجان پس از تعدیل پیش‌آزمون					
منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	F مقدار	سطح معناداری
اثر پیش‌آزمون شیوه هیجان مدار	۰/۰۰۷	۱	۰/۰۰۷	۰/۰۰۴	۰/۹۴۷
اثر گروه	۴/۵۴	۱	۴/۵۵	۲/۶۶	۰/۲۶۲
خطا	۹۷/۳۴۵	۵۷	۱/۷۷		
کل	۱۰۵۳	۶۰			

*: نمرات پیش‌آزمون به عنوان کووریت در نظر گرفته شده است.

در جدول ۴، نتایج تحلیل کوواریانس پس‌آزمون شیوه مقابله متمرکز بر هیجان آورده شده است. با توجه به نتایج بدست آمده ($F=2/663$ ، $DF=1/57$ ؛ $P>0/05$)، زمانی که اثر پیش‌آزمون از روی نتایج پس‌آزمون مربوط به گروه‌ها حذف شود، تفاوت بین گروه‌ها در سطح معناداری ۹۵ درصد اطمینان معنادار نمی‌باشد. بنابراین فرض صفر پژوهش پذیرفته می‌شود. پذیرش فرض صفر به این معناست که آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک متمرکز بر هیجان مؤثر نیست.

بحث و نتیجه گیری:

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی (از قبیل خودآگاهی، مهارت حل مسأله، مهارت مقابله با استرس و مهارت ارتباط) بر سبک‌های مقابله‌ای نوجوانان دختر دبیرستان‌های تبریز انجام شد. در مورد فرضیه اول پژوهش (آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک مقابله‌ای متمرکز بر مسأله مؤثر است) نتایج حاکی از آن بود که آموزش مهارت‌های زندگی به روش مقابله متمرکز بر مسأله مؤثر است. به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری، حل مسأله، تفکر، خودآگاهی، شیوه مقابله با استرس، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌هایی از این قبیل به دانش‌آموزان، موجب دید بازتر و عمیق‌تر آنان نسبت به موضوعات می‌شود و آنان خواهند توانست جنبه‌های مختلف موضوع را مورد بررسی قرار

داده و به حل آنان پردازند که همین امر موجب تصمیم‌گیری‌های درست و در نتیجه کسب آرامش و سلامت روان بیشتر آنان خواهد بود. نتایج به دست آمده، با نتایج پژوهش‌های صادق موحد (۱۳۸۷)، آقاجانی (۱۳۸۱)، تلادو^۱ (۲۰۰۱)، اکوت و فریدنبرگ^۲ (۲۰۰۹)، اسمیت^۳ (۲۰۰۵) همسو می‌باشد. آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان موجب می‌شود که آنان در ارزیابی شناختی اولیه، موقعیت‌های استرس‌زا را کمتر تهدیدکننده ارزیابی کرده و به این نتیجه برسند که امکان جبران موقعیت‌های تهدیدکننده وجود دارد. آنها همچنین به این باور می‌رسند که می‌توانند از امکانات و منابع خود جهت مقابله با موقعیت فشارزا بهره بگیرند (آقاجانی، ۱۳۸۱؛ تلادو، ۲۰۰۱). آموزش مهارت‌هایی از قبیل کنترل استرس، حل مسأله و مهارت‌های ارتباطی به دانش‌آموزان موجب پیشرفت چشمگیر آنان در توانایی برنامه‌ریزی، انتخاب راه‌حل‌های مناسب برای زندگی، ارتباط با همسالان، کنترل خود و وضعیت سلامت عمومی و بطور کلی در سلامت روان بود (رز و همکاران؛ به نقل از هزاری، ۱۳۸۴). ارما^۴ (۱۹۹۸) بعد از انتخاب افرادی که در معرض استرس‌های زیادی بودند با آموزش مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های اجتماعی و مدیریت استرس به کاهش میزان استرس، اضطراب و افزایش قاطعیت و کاهش کمک از دیگران دست یافت. آموزش مهارت‌های زندگی به اقشار محروم جامعه نیز، موجب افزایش در مهارت‌ها و توانایی‌هایی از قبیل توانایی تصمیم‌گیری، افزایش میزان احترام به خود، به دست آوردن آگاهی نسبت به جنبه‌های شناختی در روابط با دیگران، افزایش مسئولیت‌پذیری و برنامه‌ریزی برای آینده می‌شود (مرکز بین‌المللی سیاست‌های الکل؛ به نقل از حداد فرید، ۱۳۸۷). همچنین کسب این مهارت‌ها توسط افراد محرومی که در معرض خطر ابتلا به افسردگی هستند، می‌تواند به میزان قابل توجهی، افسردگی را در آنان کاهش دهد و موجب ارتقاء مهارت‌های مقابله‌ای مثبت در آنان شود (اکوت و فریدنبرگ، ۲۰۰۹). بررسی‌ها در مورد پیامدهای برنامه پیشگیری و آموزش مهارت‌های زندگی نشان می‌دهد که به دنبال آموزش، رفتارهای مناسب اجتماعی در طول زمان افزایش یافته و رفتارهای منفی و خودتخریبی کاهش می‌یابد (سلیمانی، ۱۳۸۹). این آموزش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بتوانند به راحتی مسائل و مشکلات خود را شناسایی کرده، به دنبال بهترین راه‌حل‌ها باشند و بر اساس راه‌حل‌گزینش شده، اهداف خود را دسته‌بندی نمایند (فورنریس؛ به نقل از یوسف‌پور، ۱۳۸۸). آموزش مهارت‌های زندگی، همچنین موجب افزایش مهارت‌های ارتباطی در دانش‌آموزان می‌شود؛ بطوریکه آنان به راحتی می‌توانند از سیستم‌های حمایتی موجود در اطراف خود (خانواده، دوستان، همکاران) و جامعه بهتر استفاده کنند (احمدی‌زاده؛ به نقل از آقاجانی، ۱۳۸۱) که این عوامل در نهایت می‌توانند تأثیر مثبتی بر ابراز وجود، عزت نفس و

-
1. Tellado
 2. Ecott and Frydenberg
 3. Smith
 4. Erma

مسئولیت‌پذیری افراد داشته باشد (علیلو، به نقل از یوسف‌پور، ۱۳۸۸؛ وردی، ۱۳۸۳). آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش سازگاری، توانایی‌های رهبری و مدیریت موقعیت‌ها، کاهش مصرف دارو، الکل و مواد مخدر نیز تأثیر دارد (کروتز^۱ و همکاران، ۱۹۹۱؛ اسمیت و گری^۲، ۲۰۰۵؛ بوتوین^۳ و همکاران، ۱۹۸۴؛ ترابی، ۱۳۸۱).

در مورد فرضیه دوم پژوهش (آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک مقابله‌ای متمرکز بر هیجان مؤثر است) یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای متمرکز بر هیجان مؤثر نیست. بدین معنی که علیرغم آموزش مهارت‌های تصمیم‌گیری، حل مسأله، تفکر، خودآگاهی، شیوه مقابله با استرس، مهارت‌های ارتباطی و مهارت‌هایی از این قبیل، دانش‌آموزان در صورت مواجهه با مشکلات و تنش‌ها از روش‌های هیجان محور بهره گرفته و به جای تفکر، استدلال، ارزیابی و تصمیم‌گیری در مورد مشکلات، این فرایند را به تأخیر می‌اندازند. در واقع این افراد تلاشی برای کاهش یا حذف استرس خود نمی‌کنند و فقط خود را آرام ساخته و از پربشانی و آشفتگی دور می‌سازند. نتایج بدست آمده در این پژوهش با نتایج تحقیقات گل نژاد (نقل از احمدی، ۱۳۸۸) و آقاجانی (۱۳۸۱) همسو بوده ولی با نتایج تحقیقات صفرزاده (۱۳۸۳) ویکلاند (به نقل از سلیمانی، ۱۳۸۹) و حاج‌امینی (۱۳۸۷) و ادوارد (۲۰۰۲) همخوانی ندارد. پژوهش آقاجانی (۱۳۸۱) نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر منبع کنترل و شیوه‌های مقابله دانش‌آموزان دختر مؤثر نبوده است. در تبیین این یافته می‌توان به تفاوت‌های جنسیتی در روش‌های استفاده از راهبردهای مقابله اشاره کرد. تحقیقات مختلف (میتود^۴، ۲۰۰۴؛ هامپل و پپرتون^۵، ۲۰۰۶) نشان می‌دهد که زنان در موقعیت‌های استرس‌زا بیشتر از روش‌های هیجان محور و اجتنابی بهره می‌گیرند. لذا می‌توان گفت با توجه به اینکه گروه نمونه پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر تشکیل می‌دادند، یافته پژوهش حاضر دور از ذهن نیست. از طرف دیگر می‌توان به تفاوت سنی در استفاده از راهبردهای مقابله پرداخت. بر اساس یافته‌های پژوهش امیرخان و ایوینگ (۲۰۰۷) با افزایش سن، استفاده از سبک‌های حل مسأله بیشتر دیده می‌شود و افراد سنین پایین‌تر، بیشتر از روش‌های هیجان محور استفاده می‌کنند که همین امر موجب کسب نمره کمتر در سبک‌های مقابله انطباقی نسبت به افراد سنین بالاتر بود (هامپل و پپرمن، ۲۰۰۶). می‌توان عنوان نمود که تجربه فشار روانی در سنین مختلف، متفاوت است و افراد در سنین بالاتر با توجه به تجربیات گسترده‌تر و آگاهی از سودمندی مهارت‌هایی از قبیل حل مسأله، مهارت تفکر، مهارت ارتباطی و غیره، در

-
1. Kreuter
 2. Smith and Genry
 3. Botvin
 4. Matud
 5. Hampel and petermann

مورد تفسیر رویدادهای منفی زندگی و استفاده از راهبردهای مقابله‌ای اثرگذار بهتر عمل می‌کنند. علاوه بر موارد ذکر شده، افراد در مواجهه با موقعیت‌های پرتنش از پاسخ‌های مقابله‌ای متفاوتی استفاده می‌کنند که این موقعیت‌ها نیز می‌تواند پاسخ‌های مقابله‌ای متفاوتی را برانگیزد (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۰). زمانی که مشکل یا حادثه‌ای، سطح بالایی از تهدیدزایی برای افراد دارد، مهم تلقی شده و ممکن است، توجه فرد را از خود مشکل به هیجانات مرتبط با آن معطوف کند و لذا در حوادث مهم‌تر و تهدید کننده‌تر بیشتر از راهبردهای هیجان‌مدار استفاده کنند (تری، ۲۰۰۱).

با توجه به یافته‌های پژوهش منبئ بر تأیید آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های مقابله‌ای دانش‌آموزان، برگزاری کارگاه‌های آموزشی و اجرای دوره‌های آموزشی در زمینه‌هایی از قبیل آموزش مهارت خودآگاهی، آموزش مهارت مقابله با استرس، آموزش مهارت حل مسئله می‌تواند برای دانش‌آموزان مؤثر و مفید باشد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش سایر سازه‌های روانشناسی مانند منبع کنترل، سبک‌های تفکر، سبک‌های حل مسئله، خودپنداره نیز مورد بررسی قرار گیرند. همچنین پیشنهاد می‌شود پس از اجرای آموزش‌هایی از قبیل مهارت‌های زندگی، ماندگاری آموزش توسط برنامه‌های پیگیری بررسی شود. این پژوهش نیز مانند هر پژوهش دیگر که با آزمودنی انسانی سروکار دارد، با محدودیت‌هایی مواجه بود که در ادامه به برخی از آنها اشاره شده است: با توجه به اینکه پژوهش حاضر قادر به کنترل متغیرهایی از قبیل سطح سواد والدین، روابط والدین با یکدیگر و با فرزندان، وضعیت اقتصادی خانواده‌های دانش‌آموزان نبود و همچنین جامعه آماری به دختران پایه اول دبیرستان محدود بود؛ لذا پیشنهاد می‌شود تعمیم نتایج با احتیاط صورت گیرد.

منابع

- احمدی، خدیجه. (۱۳۸۸). **بررسی رابطه سبک‌های مقابله‌ای با سلامت عمومی دانشجویان**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- اسکندری، حسین. (۱۳۸۰). **مهارت‌های زندگی**، تهران انتشارات سپند هنر.
- اکبری، رسول. (۱۳۸۲). **بررسی شبیه‌های رویاروی با تنیدگی (استرس) و رابطه آن با سلامت روانی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان سراب**، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- آقاجانی، مریم. (۱۳۸۱). **بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان در مقطع دبیرستان شهر تهران**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهرا.

- ترابی، مجید. (۱۳۸۱). ارزیابی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در ایجاد نگرش منفی نسبت به سوء مصرف مواد مخدر در بین دانش‌آموزان تبریز، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- حاج‌امینی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر واکنش‌های هیجان نوجوانان، دوره ۲، شماره ۳، ص ۲۶۸.
- حدادفرید، مریم. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر مولفه‌های سازگاری و سلامت عمومی در دختران ساکن مراکز بهزیستی، پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشگاه تبریز.
- حسینی، ابوالقاسم. (۱۳۷۸). مفاهیم اهداف بهداشت روانی. فصلنامه اصول بهداشت روانی. شماره ۱، صفحه ۴۷-۵۳.
- خنیفر، حسین و پورحسینی، مزده. (۱۳۸۵). مهارت‌های زندگی. تهران: انتشارات مرکز نشرهاجر وابسته به حوزه‌های علمیه خاوران.
- زحمتیار، حاجیه. (۱۳۸۸). بررسی رابطه عوامل شخصی و حمایت اجتماعی با توان مقابله با استرس نوجوانان نوجوانان مراکز شعبه خانواده، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه اصفهان.
- ساینگتون، آندروا. (۱۳۸۲). بهداشت روانی، ترجمه.....، تهران: انتشارات روان.
- سازمان جهانی بهداشت. (۲۰۰۱). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، ترجمه محمدخانی، پ. و نوری قاسم آبادی، ر. تهران: انتشارات سازمان بهزیستی کشور، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری.
- سلیمانی، رمضان. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای پرخطر زندانیان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- شاکری، جلال. (۱۳۸۵). بررسی سلامت عمومی، راهبردهای مقابله‌ای و رضایت زناشویی در زنان نابارور تحت درمان، فصلنامه باروری و ناباروری، شماره ۲، صفحه ۲۷۵ - ۲۶۹.
- صادق موحد، فریده. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های مقابله‌ای بر وضعیت سلامت روانی دانشجویان، مجله علمی - پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل، دوره هشتم شماره سوم، صفحه ۲۶۹-۲۶۱.
- صفرزاده، مریم. (۱۳۸۳). بررسی اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی در برقراری ارتباط اجتماعی کار آمد دانش‌آموزان دختر اول متوسطه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- طارمیان، فرهاد. (۱۳۷۸). مهارت‌های زندگی راهنمای اجرای فعالیت‌های پرورشی دوره متوسطه، تهران: انتشارات تربیت. (چاپ دوم).
- غضنفری، فیروز، قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۸۷). بررسی رابطه راهبردهای مقابله‌ای و سلامت روانی در ساکنین شهر خرم‌آباد، فصلنامه اصول بهداشت روانی، سال دهم، بهار ۱۳۸۷ شماره ۳۷ ص ۵۴ - ۴۷.
- فرید، ابوالفضل. (۱۳۸۵). مهارت‌های زندگی. طرح پژوهش‌های چاپ نشده تعلیم‌وتربیت استان آذربایجان شرقی.

کلینیکه، کریس. (۱۳۸۰). *مهارت‌های زندگی*، ترجمه محمدخانی، ش.، تهران: انتشارات رسانه تخصصی، چاپ سوم.

گلگزار، وجیه‌الله. (۱۳۷۹). اثر بخشی ابراز وجود بر خود کارآمدی گروهی از نوجوانان و جوانان مقیم شبانه روزی شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه بهزیستی و توانبخشی.

مالکی، کفایت. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین معنی زندگی و راهبردهای مقابله‌ای با احساس شادکامی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز.

محمود علیلو، مجید. (۱۳۸۳). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، راهبردهای کنترل خشم و پرخاشگری، جزوه چاپ شده وزارت علوم و تحقیقات و فن‌آوری.

مه‌دیزاده، محمد. (۱۳۸۳). راهنمای آموزش مهارت‌های اساسی زندگی در مورد «بهداشت بلوغ نوجوانان» تهران: انتشارات سازمان نهضت سواد آموزی.

وردی، مینا. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر ابراز وجود، عزت نفس و مسئولیت‌پذیری دانش آموزان دختر سال اول متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز، شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان.

هزاری، زلیخا. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی معلولان جسمی شهرستان تبریز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

یوسف‌پور، مریم. (۱۳۸۸). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود بهداشت روانی معلولان جسمی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.

یونیسف. (۱۳۸۱). راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی جوانان و زنان، تهران: نشرنی.

Amand, W., Harrell., Stereh, H. Mercer., and Melissa, E. Derosier. (2008). Improving the social behavioral A dyustment. Of Adolescents: The Effectivenss of a social skills group intervention, **Journal of child amd family stvdets**.

Amirkhan, J. and Auyeung, B. (2007). Coloing with stress across the lifespan: Absolute us. Relative changes in strategy, **Applied Developmental psychology**, 28, 298-317.

Anderson, P. (1992). Effectiveness of life skills training on affective and social adaptation in adolescences with social problems. **Journal of personality and social psychology**, 12 (8), 137-146.

Billings, a. G. and Moos, R. H. (1981). The role of coping responses and social resources in attenuating the impact of stressful life events, **Behavioral Medicina**, 4, 139-150.

Botvin GJ, Boker E, (1984). Alcohd abuse prevention through the development of personal and social, **Journal of studies on alcohol**, 45, 550-552.

Botvin, G. J., Sehink, S. P., Epstein, J. A. and Diaz, T. (2003). The effectiveness of culturally Focused and generic skills training Aprooches to alchol and drug Abuse prevention among minority youth, **psychology of Addictive Behaviours**, 8, 110-127.

Ecott) and frydenberg, E. (2009). **Promoting positive coping skills for rural youth. Benefits for at – risk young people.** <http://www.3.interscience.wiley.com>.

- Edward, C. C. (2002). **Predicting suicide ideation in an adult's cence population:** Examining the role of social problem solving as a moderate and a mediator personality and individual differences, 32, 1279-1291.
- Erma, G. H. (1998). The effects of a stress – management training program in individuals at risk the community at large. **The Journal of Behavior Research and therapy**, 86, 863-875.
- Hampel, P. and Petermann, F. (2006). Perceived stress, coping and adjustment in adolescents, **Adolescent Health**, 38, 469-475.
- Kreuter, K. J., Gewirtz, H., Davenny, J. E. and love, C. (1991). Drug and alcohol prevention project for sixth graders: first year findings. **Adolescence, summer**, 26 (102), 287-293.
- Lazarus, R. S., and Folkman, S. (1980). Ananalysis of coping in a middleager community sample. **health soc Behav**, 21, 219-239.
- Matud, M. P, 2004, **Gender differences in stress and coping styles**, J. Personality and Individual differences., Vol. 37, pp. 1401-1415.
- Matud, M. P. (2004). Gender differences in stress and coping styles, **Personality and Individual Difference**, 37, 1401-1475.
- Smith, T, A. Genry, L. S, Ketring, S. A. (2005). **Evaluating a youth leadership life skills development program**. Tournal of Extensive.
- Tellado, G. S. Et al. (2001). An evaluation case: the implemetion and evaluation of problem solving training program for adolescents. **Evaluation and program planning**, 7(2), 179-188.
- Terry, D. T. (2001). Determinants of coping the role of stateand situational factors. **Journal of personality and social psychology**, 66, 895-910.