

## The Effect of Life Skills Training and Group counseling via Emotional-Behavioral-Rational Therapy on Academic Self-Concept, Achievement Motivation and Mental Health of Underachievers

firouzeh sepehrian azar. Ph.D.

psychology university of urmia

Saeed Saadatmand, M.A.

Psychology, Payame Noor University

## تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی با روش عاطفی - رفتاری - عقلانی بر خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق

فیروزه سپهریان آذر\*

عضو هیأت علمی دانشگاه ارومیه

سعید سعادت‌مند

مدرس گروه روان‌شناسی دانشگاه پیام نور

### Abstract

The purpose of this study was to determine the effect of life skills training and group counseling via rational-emotional therapy on academic self-concept, achievement motivation and mental health of underachievers. The research used a semi-experimental design with pretest, posttest and control group. The population included all the second and third grade male high school students (874 persons) in Ravan-sar city. One high school was selected through random sampling. Then a sample of 45 underachievement students were selected and randomly assigned into the two experimental and one control groups (15 students for each group). They responded to Academic Self-concept Questionnaire (Delawar, 1372s.c.), Achievement Motivation (Hermens, 1970) and Symptom Checklist-25-SCL-25- (Najarian and Davodi, 1380s.c.). Then one experimental group participated in the Life Skills Training for 9 sessions, 60 minutes each, twice a week, each and the other participated in counseling group for 8 sessions, each 70-90 minutes, once a week. Analysis of covariance showed that academic self-concept, achievement motivation and mental health of students, after both interventions, improved and increased, significantly ( $P=0.0001$ ). Also, the results showed that there was no significant difference between the effect of life skills training and group counseling. Life skills training and group counseling can be considered as effective approaches in working with underachievers.

**Keywords:** achievement motivation, academic self-concept, mental health, group counseling, life skills, training, underachievers.

### چکیده

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری بر خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق انجام شد. طرح پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانش‌آموزان پسر سال دوم و سوم مقطع متوسطه شهر روانسر (۸۷۴ نفر) بودند. یک مدرسه با روش نمونه‌گیری تصادفی از میان مدارس متوسطه انتخاب شد. سپس ۴۵ دانش‌آموزان ناموفق به‌عنوان نمونه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و یک گروه گواه (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند و به پرسشنامه‌های خودپنداره تحصیلی (دلاور، ۱۳۷۲)، انگیزش پیشرفت (هرمنس، ۱۹۷۰) و سیاه‌نشانگان ۲۵ سؤالی (نجاریان و داوودی، ۱۳۸۰) پاسخ دادند. سپس یکی از گروه‌های آزمایش به مدت ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای، دو بار در هفته آموزش مهارت‌های زندگی و گروه دیگر به مدت ۸ جلسه، ۷۰-۹۰ دقیقه‌ای، یک بار در هفته مشاوره گروهی را تجربه کردند. نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که خودپنداره تحصیلی، انگیزش پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان پس از هر دو مداخله، بهبود و افزایش معناداری داشته است ( $P=0/0001$ ) همچنین نتایج نشان داد که بین تأثیر مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی تفاوت معناداری وجود ندارد. آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی، رویکردهای مؤثر در زمینه کار با دانش‌آموزان ناموفق، تلقی می‌شوند.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش پیشرفت، خودپنداره تحصیلی، سلامت روان، مشاوره گروهی، مهارت‌های زندگی.

## مقدمه

توانایی‌های خود در رابطه با یادگیری آموزشگاهی است. تصور مثبت فرد به خود، نه تنها بر تحصیل وی تأثیر می‌گذارد، بلکه، عاملی مثبت برای رسیدن به کمال مطلوب در امر تحصیل نیز هست و برعکس (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸).

پژوهش‌ها نشان داده است که بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ای دو سویه برقرار است (نعمتی، ۱۳۹۰). به باور مارش و یونگ<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) خودپنداره تحصیلی گذشته، بر پیشرفت آینده تأثیر دارد و پیشرفت گذشته نیز، بر خودپنداره آینده تأثیر می‌گذارد. توجه به رابطه خودپنداره/پیشرفت از آنجا ناشی می‌شود که خودپنداره تحصیلی دارای ویژگی‌های انگیزشی است و تغییر در خودپنداره تحصیلی به تغییر در پیشرفت تحصیلی بعدی منجر می‌شود (کریمی، طالع‌پسند و بیگدلی، ۱۳۸۹). همچنین پژوهش‌ها نشان دادند یادگیرندگان دارای خودپنداره بالا در مقایسه با یادگیرندگان دارای خودپنداره پایین از نظر تحصیلی محوری‌تر عمل می‌کنند، به مدرسه علاقه‌مندتر هستند، در انجام تکالیف محتاطانه‌تر عمل می‌کنند، اعتماد به نفس بیشتری دارند، افکار و ایده‌های خود را ابراز می‌کنند و به موضوعات اجتماعی بیشتر علاقه‌مندند تا موضوعات انفرادی. بنابراین خودپنداره دانشجویان و دانش‌آموزان، نه تنها به پیشرفت تحصیلی ربط می‌یابد، بلکه با مهارت‌های مورد نیاز موفقیت در محیط آموزشگاهی هم ارتباط دارد (اسمیت<sup>۲</sup>، ۱۹۶۷، های، آشمن، وان کاینورد<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸ و ارکمن<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰ به نقل از شفیع نادری، کدیور، صرامی، عربزاده و مرادپور، ۱۳۹۱).

مفهوم خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی به نوع عواملی که افراد به موفقیت‌های خود نسبت می‌دهند وابسته است، یعنی دانش‌آموزی که خود را موفق می‌داند موفق‌تر و برعکس، دانش‌آموزی که خود را ناتوان می‌بیند ناموفق‌تر است (احمدی‌زاده، ۱۳۷۴). افراد با احساس بی‌لیاقتی یا بی‌کفایتی، احساس می‌کنند که نمی‌توانند چیزی را یاد بگیرند و در نهایت، در انجام تکالیف جدید احساس درماندگی و ترس از خود بروز می‌دهند (حسینی دولت‌آبادی، ۱۳۸۶). طبق پژوهش‌های انجام شده، افراد دارای انگیزه پیشرفت زیاد در کارها و از جمله یادگیری بر افرادی که از این انگیزه بی‌بهره‌اند پیشی می‌گیرند (عطار خامنه و سیف، ۱۳۸۶).

عوامل مؤثر بر خودپنداره و انگیزه پیشرفت<sup>۵</sup> با توجه به وجود تفاوت‌های فردی فراوان، بدون تردید بسیار متعدد است

آموزش و پرورش یکی از اصلی‌ترین ارکان موفقیت و پیشرفت در تمام کشورهای جهان است و هر جامعه‌ای که آموزش و پرورش قوی و کارآمدی داشته باشد امکان بیشتری برای پیشرفت دارد. نهادهای تربیتی باید نهایت تلاش خود را برای پیشرفت دانش‌آموزان به کار گیرند، زیرا دانش‌آموزان سرمایه‌های ارزشمندی هستند که آینده جوامع به تربیت صحیح آنها بستگی دارد. در نتیجه جوامع برای تضمین موفقیت خود در آینده، باید برای تربیت و پرورش هرچه بهتر این سرمایه‌ها تلاش کنند و سعی کنند موانع پیشرفت تحصیلی آنان را برطرف نمایند (نعمتی، ۱۳۹۰).

بدون تردید در هر مدرسه‌ای از میان دانش‌آموزان، تعدادی نیز هستند که موفقیت و پیشرفت لازم را به دست نمی‌آورند. دانش‌آموزان ناموفق به دلیل شکست و نرسیدن به هدف مورد نظر ممکن است منزوی یا عصبی شوند و یا حتی ترک تحصیل کنند. موفقیت همیشه به معنای گذراندن یک دوره یا حتی یادگیری مطالب درسی نیست و گاهی بدان معناست که دانش‌آموز باید درس‌های دیگری را درباره خود و نحوه برخورد با کلاس و دنیای اطراف بیاموزد. دانش‌آموزانی که احساس خوبی درباره توانایی خود ندارند، بدون توجه به نژاد و رنگ پوست، به ندرت در فعالیت‌های تحصیلی خود موفق می‌شوند (زراعت و غفوریان، ۱۳۸۸). مطالعات کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۴) نشان می‌دهد که شیوه نگرش فرد به خود (خودپنداره)، در پدید آوردن شکست یا کامیابی وی تأثیر دارد. دانش‌آموزانی که در دوران تحصیل دچار ضعف و شکست می‌شوند، بر اثر تکرار شکست، باوری کاذب و محدودکننده می‌یابند که تداوم و تعمیم آن باعث ثبت خودانگاره منفی و بازدارنده و ممانعت در ابراز توانایی‌ها و تحکیم احساس ضعف بیشتر در مراحل بعدی می‌شود. تصور مردود شدن، احتمال مردود شدن در عمل، تلاش نکردن برای حل مشکلات و جبران ضعف‌ها و بروز افت تحصیلی را افزایش می‌دهد و به تدریج جزء شخصیت وی می‌گردد (هاشمی، ۱۳۷۴).

در سالهای اخیر، این نظریه که استعداد هر فرد به‌عنوان تنها عامل مستقل در تحصیل نقش دارد مورد تردید قرار گرفته و بر خودپنداره تحصیلی و تأثیر آن در انگیزه پیشرفت توجه بیشتری شده است. خودپنداره تحصیلی<sup>۱</sup>، یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و عبارت از نگرش کلی فرد نسبت به

1. academic self- concept  
3. Esmith  
5. Arkeman

2. Marsh & Yeung  
4. Hay, Ashman & Van Kraayenoord  
6. Achievement Motivation

برنامه آموزش مهارت‌های زندگی یک برنامه مداخله‌ای پیشگیرانه اولیه است و برای کسب این مهارت‌ها مدرسه یکی از بسترهای مناسب است، زیرا اصلی‌ترین مخاطب این برنامه‌ها دانش‌آموزان هستند (شریفی، ۱۳۹۰). این برنامه‌ها توانایی‌هایی را آموزش می‌دهند که در ایجاد رفتارهای سالم، روابط بین فردی مثبت‌تر و سلامت روانی نقش مهمی دارند. از نظر سازمان جهانی بهداشت، مهارت‌های زندگی برای افزایش توانایی‌های روانی-اجتماعی به افراد آموزش داده می‌شود که آنها را قادر سازد تا به‌طور مؤثر با مقتضیات و مشکلات زندگی روبرو شوند (ابوالقاسمی، مرادی‌دوست و کیخای‌فرزانه، ۱۳۸۹). اجرای برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی به‌صورت مداخله‌ای موجب به وجود آمدن تغییراتی در نگرش، تمایلات رفتاری، احساس خودکارآمدی و کفایت فردی می‌شود. این مداخلات همچنین بر آمادگی رفتاری فرد اثر می‌گذارد و در نتیجه تغییراتی را به‌صورت رفتار سالم و رفتارهای اجتماعی مناسب ایجاد می‌نمایند (ابراهیم‌زاده و رحمانی، ۱۳۸۹). مطالعه رحیمیان بوگرو، نجفی، طباطبائی‌ان، حیدری، دهسیری و ایزدپور (۱۳۸۹) بر روی دانشجویان دانشگاه سمنان نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود سلامت روان دانشجویان تأثیر معناداری دارد. حقیقی، موسوی، مهرابی‌زاده هنرمند و بشلیده (۱۳۸۵) در یک مطالعه پژوهشی با دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر ایلام نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش سلامت روانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان گروه آزمایشی در مقایسه با گروه گواه می‌شود. صبحی قره‌ملکی و رجبی<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی بر روی دانشجویان دانشگاه محقق‌اردبیلی نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی باعث بهبود و افزایش سلامت روان و عزت‌نفس دانشجویان گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه می‌شود. خدابخش و منصور (۱۳۸۹) نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب بهبود و افزایش سلامت روان در میان دانشجویان می‌گردد. حاتمی و کاوسی‌ان (۱۳۹۲) در پژوهشی بر روی فرزندان شاهد و ایثارگر نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش تقویت سازگاری (تحصیلی، عاطفی و اجتماعی) دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه گواه می‌شود. ارزنده‌فر و اصغری ابراهیم‌آبادی (۱۳۹۲) نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان با مشکل بینایی تأثیر مثبت و معناداری

لیکن یکی از عواملی که بر خودپنداره و انگیزه پیشرفت فرد اثرگذار است، سلامت روان<sup>۱</sup> است. سازمان جهانی بهداشت سلامت روان را قابلیت فرد در برقراری ارتباط موزون و هماهنگ با دیگران، توانایی در تغییر و اصلاح محیط اجتماعی خود و حل مناسب و منطقی تعارض‌های هیجانی و تمایلات شخصی خود می‌داند. به‌عبارت دیگر بهداشت روانی حالت خاصی از روان است که سبب بهبود، رشد و کمال شخصیت انسان می‌گردد و به فرد کمک می‌کند که با خود و دیگران سازگاری داشته باشد. هدف اصلی سلامت روان کمک به همه افراد در رسیدن به زندگی عاقلانه‌تر، شادتر، هماهنگ‌تر، شناخت وسیع و پیشگیری از بروز اختلالات خلقی، عاطفی و رفتاری است (محمد امینی، نریمانی، برهمند و صبحی، ۱۳۸۷). طاهری و مقامی (۱۳۸۷) بین انگیزه پیشرفت، خودپنداره و سلامت روان رابطه معناداری را گزارش کردند. پارک<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) نشان داد که خودپنداره مثبت فرد را در مقابل استرس، به‌ویژه افسردگی که ریشه در استرس دارد محافظت می‌کند و خودپنداره ضعیف احتمال افسردگی را افزایش می‌دهد. افرادی که خودپنداره واضح، خوب تعریف شده، هماهنگ و تقریباً با ثبات دارند از سلامت روان شناختی باثباتی برخوردار هستند. این افراد به یک دید روشن در مورد خود رسیده‌اند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه و ارزیابی‌های این وقایع قرار می‌گیرند (کرنیس، پارادیس، ویتاکر، ویتمن و گلدمن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). به نظر می‌رسد که افراد با احساس خودارزشی پایین، بی‌لیاقتی و بی‌کفایتی، مشکلات عاطفی بیشتری را تجربه می‌کنند. این افراد تلویحات منفی شکست را بیشتر تعمیم می‌دهند و انتظار حوادث نامطلوب در آینده را دارند، در نتیجه احساس ناامیدی می‌کنند و مستعد ابتلا به افسردگی می‌شوند (شیخ‌الاسلامی و لطیفیان، ۱۳۸۱). بیابانگرد (۱۳۸۳) بر این باور است دانش‌آموزان هنگامی که آمادگی ذهنی، جسمی و روانی داشته باشند بهتر می‌توانند یاد بگیرند و بهتر آموخته‌های خود را نظم می‌دهند و راحت‌تر یادآوری می‌کنند. بیگلز و مانل<sup>۴</sup> (۲۰۰۴) اظهار کردند، تا زمانی که دانش‌آموزان از سلامت روانی مناسبی برخوردار نباشند برنامه‌ریزی‌های علمی، آموزشی و تربیتی، حاصلی به بار نخواهد آورد.

یکی از راه‌های پیشگیری از بروز مشکلات روانی در نوجوانان و نیز ارتقای ظرفیت روان‌شناختی در آنان، آموزش مهارت‌های زندگی<sup>۵</sup> است (ابراهیم‌زاده و رحمانی، ۱۳۸۹).

1. Mental Health

3. Kernis, Paradies, Whitaker, Wheatman & Goldman

5. life skills instruction

2. Park

4. Beagles & Mensal

6. Sobhi-Gharamaleki & Rajabi

نتیجه‌گیری نمود دانش‌آموزان مدرسی که در برنامه آموزش عقلانی - عاطفی شرکت کرده‌اند سطح اضطراب آنها کاهش، عزت‌نفس و تحمل ناکامی آنها افزایش می‌یابد. او بیان می‌کند که عموماً این آموزش‌ها باعث افزایش مهارت‌های مؤثر این نوع دانش‌آموزان در مقابله و برخورد با موقعیت‌های هیجانی می‌شود.

پژوهش‌های متعدد نشان داده است که مشاوره گروهی با رویکرد عقلانی - عاطفی - رفتاری<sup>۱</sup> در افزایش سازگاری عمومی، عاطفی، اجتماعی و آموزشی دانش‌آموزان دختر (ناهدی‌پور، ۱۳۸۲)، بهبود و افزایش خودپنداره و کاهش افت تحصیلی دانشجویان (پوربختیار و گل‌محمدیان، ۱۳۹۰)، کاهش افسردگی دانش‌آموزان (علیلو و همکاران، ۱۳۸۹)، افزایش سلامت عمومی و تغییر سبک‌های ابراز هیجان (زارع و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۶)، افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان (استادان، سودانی و مهربانی‌زاده هنرمند، ۱۳۸۸؛ ولی‌زاده و امامی‌پور، ۱۳۸۶)، کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان (شاهنده و صفرزاده، ۱۳۸۹)، سلامت روان زنان نابارور (منوچهری، زندگی‌پور، پورشهریاری و میردامادی، ۱۳۸۵) و بهبود سلامت روان والدین کودکان استثنایی (متین، یوسفی‌لویه، افروز و دژکام<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲) مؤثر بوده است.

با توجه به مطالب گفته شده و با اذعان به این امر، در هر محیط آموزشی دانش‌آموزانی وجود دارند که انگیزه ندارند، با تکالیف درگیر نمی‌شوند و در امر تحصیل پیشرفتی ندارند و ناموفق هستند و این برای هر آموزش و پرورشی یک مشکل است که باید برای برطرف نمودن آن راه‌حل‌هایی را پیدا کرد. دانش‌آموزانی که در تکالیف مدرسه و دوران تحصیل شکست می‌خورند با عوامل فشارزای متعددی مانند مشکلات ناشی از مردودی، نمرات پایین و تحقیر از سوی دیگران روبه‌رو می‌شوند و این مسائل نیز ممکن است پیامدهای رفتاری و کارکردی و مشکلاتی همچون افسردگی، اضطراب، بزهکاری، سوء مصرف مواد مخدر، کناره‌گیری از تحصیل و هراس از مدرسه را متوجه این دانش‌آموزان سازد. بنابراین نیاز به رویکردهای مداخله‌ای و آموزش‌های هدفمند در جهت کمک به موفقیت دانش‌آموزان ناموفق ضروری به نظر می‌رسد. از طرف دیگر با بررسی پژوهش‌های انجام شده درباره اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری می‌توان دریافت که در این زمینه نیز

دارد. سپاه منصور (۱۳۸۶) نیز آموزش مهارت‌های زندگی را در ارتقای میزان انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری دانشجویان مؤثر دانست. به‌طور کلی آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود کیفیت زندگی (محمدی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۱) و ابراز وجود (شهادی، ۱۳۸۶؛ یادآوری، ۱۳۸۳)، عزت‌نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان (ورنوسفادرانی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴؛ اسماعیلی‌نصب، ملک‌محمدی، قیثوند و بهرامی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱؛ وردی، ۱۳۸۳) مؤثر است و نیز موجب کاهش علائم افسردگی (امیری برمکوهی، ۱۳۸۸)، کمرویی و خشم دانش‌آموزان (مهرورز و حاتمی، ۱۳۸۹)، ارتقای سطح بهداشت روان و پیشگیری اولیه از خودکشی در زنان (خدوی، معزی، شاکری و برجیان، ۱۳۸۴) و کاهش واکنش‌های هیجان نوجوانان (حاج‌امینی، اجلی، فتحی‌آشتیانی، عبادی، دیبایی و دلخوش، ۱۳۸۷) می‌شود.

نظریه‌ای که در این پژوهش برای مشاوره گروهی بررسی می‌شود، رویکرد آلبرت الیس<sup>۴</sup> است. این رویکرد بر ابعاد شناختی و رفتاری و بر اندیشیدن، قضاوت، تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل تأکید دارد. براساس این مکتب حوادث و رویدادها نیستند که فرد را ناراحت می‌سازند، بلکه طرز تفکر حاصل از باورها، طرحواره‌ها و نگرش‌های او است که بر شیوه پردازش اطلاعات تأثیر می‌گذارد و سبب بروز هیجانات و واکنش‌هایی در فرد می‌شود (فلانگان و فلانگان<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴ و درآیدن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲). تمایل افراد به ارزیابی‌های مطلق و غیرواقعی‌بینانه از رخداد‌های زندگی به آشفتگی عاطفی و رفتاری در آنها منجر می‌شود (درآیدن، ۲۰۰۵). الیس نشان می‌دهد که افراد می‌توانند ارزیابی‌های غیرمنطقی و نامعقول خود را بشناسند و برای اصلاح آنها اقدام کنند (پوربختیار و گل‌محمدیان، ۱۳۹۰). مشاوره گروهی فرصت کاوش الگوهای شناختی - رفتاری را برای اشخاص فراهم می‌کند و برای تمام دانش‌آموزان و نه فقط دانش‌آموزان مشکل‌دار مفید واقع می‌شود (علیلو، قلی‌زاده و زبردست، ۱۳۸۹). تریپ، ورنون و مک‌ماهون<sup>۷</sup> (۲۰۰۷) طی یک مطالعه فراتحلیلی دریافتند که برنامه آموزش عقلانی - عاطفی در افزایش جایگاه درونی و خودپنداره مثبت، مؤثرتر از جهت‌گیری شخصی، کنترل خود و اسنادها است و همچنین نشان دادند که آموزش عقلانی عاطفی در پایین آوردن اضطراب، روان‌رنجوری و شاخص‌های سلامت روان منفی، مؤثر است. در همین زمینه واتر<sup>۸</sup> (۱۹۸۸)

1. Mohammadi

3. Esmaeilinasab, Malek Mohamadi, Ghiasvand &amp; Bahrani

5. Flanagan &amp; Flanagan

7. Trip, Vernon &amp; McMahon

9. rational- emotional- behavioral manner

2. Vernofaderani

4. Albert Ellis

6. Dryden

8. Watter

10. Matin, Yoosefi Looyeh, Afroz &amp; Dezhkam

پژوهشی که به‌طور مستقیم به بررسی اثربخشی این دو رویکرد در رابطه با متغیرهای مورد پژوهش در جمعیت‌های دانش‌آموزی (به‌خصوص در دانش‌آموزان ناموفق) پرداخته باشد وجود ندارد. لذا این مطالعه با هدف بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری بر خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق طرح‌ریزی شد و برای دست یافتن به این هدف، شش فرضیه زیر تدوین گردید و مورد آزمون قرار گرفت.

- ۱- آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.
- ۲- آموزش مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری در مدارس بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.
- ۳- آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.
- ۴- آموزش مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری در مدارس بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.
- ۵- آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس بر سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.
- ۶- آموزش مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری در مدارس بر سلامت روان دانش‌آموزان ناموفق تأثیر دارد.

### روش، جامعه آماری و نمونه

طرح این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از منظر شیوه گردآوری داده‌ها جزء مطالعات آزمایشی (تجربی) است. طرح پژوهش از نوع مطالعه نیمه‌آزمایشی و از نوع پیش - پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش، تمامی دانش‌آموزان پسر سال دوم و سوم مقطع متوسطه شهر روانسر (۸۷۴ نفر) بودند. از میان مدارس متوسطه، یک مدرسه به‌صورت کاملاً تصادفی انتخاب شد. در مرحله اول پژوهش، از طریق کارپوشه، قضاوت‌ها و ارزیابی‌های معلمان و نمرات دانش‌آموزان در درس‌های مختلف، ۴۵ دانش‌آموز، به‌عنوان دانش‌آموز ناموفق شناسایی شدند. این دانش‌آموزان به‌عنوان نمونه مورد مطالعه، انتخاب و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش (هر کدام ۱۵ نفر) و یک گروه گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند.

### ابزار سنجش

آزمون خودپنداره تحصیلی دلاور: این پرسشنامه را که در سال ۱۳۷۳ دکتر علی دلاور تهیه کرد، شامل ۴۰ گویه با لیکرت چهار درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم است (زراعت و

غفوریان، ۱۳۸۸). بیشترین نمره این مقیاس ۱۲۰ است. نمره ۶۴ و کمتر نشان‌دهنده افراد با مفهوم خودتحصیلی پایین، نمره ۶۴ تا ۷۲ نشان‌دهنده افراد با خودتحصیلی متوسط و نمره ۷۲ یا بیشتر نشان‌دهنده افراد با خودتحصیلی بالا است. هرچه نمره آزمودنی در این مقیاس بالاتر باشد، او از مفهوم خودتحصیلی بالاتری برخوردار است. شفیع‌نادری و همکاران (۱۳۹۱) پایایی کل پرسشنامه را ۰/۷۸ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب همسانی خودپنداره تحصیلی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به‌دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه خودپنداره تحصیلی عبارت‌اند از: ۱- دانش‌آموز بودن حالتی لذت‌بخش است. ۲- چنانچه به قدر کافی و فراوان تلاش کنم می‌توانم نمرات خوبی بگیرم.

آزمون انگیزه پیشرفت هرمنس: پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۰) از رایج‌ترین پرسشنامه‌های مادد کاغذی برای سنجش نیاز به پیشرفت است. سؤالات پرسشنامه به‌صورت جملات ناتمام بیان و از ۲۹ ماده چهارگزینه‌ای تشکیل شده است. بعضی از سؤالات پرسشنامه به‌صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی نمره‌گذاری می‌شوند. در سؤالات شماره ۱، ۴، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۲۹ به گزینه الف نمره ۱، ب نمره ۲، ج نمره ۳ و درنهایت به د نمره ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵، ۲۶، به گزینه الف نمره ۴، به گزینه ب نمره ۳، به گزینه ج نمره ۲ و به گزینه د نمره ۱ داده می‌شود و دامنه تغییرات از ۲۹ تا ۱۱۶ است. نمرات بالایی که از مجموع نمرات به دست می‌آیند نشان‌دهنده انگیزه بالا است. هرمنس برای برآورد روایی آزمون، روش اعتبار محتوا را به‌کار گرفت که بنیان آن بر پژوهش‌های پیشین درباره انگیزه پیشرفت بود. او همچنین ضریب همبستگی دو پرسش را با رفتارهای پیشرفت‌گرا برآورد کرد و روایی ۰/۸۸ را به‌دست آورد. برای برآورد پایایی نیز دو روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی را پس از گذشت ۳ هفته به کار گرفت و به ترتیب پایایی ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به‌دست آمد (هومن، ۱۳۷۹). سپاه‌منصور (۱۳۸۶) ضریب اعتبار این آزمون را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳۲ گزارش کرده است. در این پژوهش ضریب همسانی آزمون انگیزه پیشرفت به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه انگیزه پیشرفت عبارت‌اند از: ۱- کار کردن چیزی است که ... ۲- در مدرسه فکر می‌کنند که من فردی ...

مقیاس فهرست ۲۵ نشانه‌ای (SCL-25): این مقیاس پرسشنامه کوتاه شده نسخه تجدیدنظر شده فهرست نود

دانش آموز به سؤالات طرح شده را مرور کرد و به تحلیل و روشن تر نمودن آنها و استخراج باورها و افکار زیربنایی آنها پرداخت و تأکید شد که افکار و باورهای غیرمنطقی در شکل‌گیری شخصیت، سلامت روانی و موفقیت نقش بسزایی دارند. در جلسه سوم در مورد نگرانی‌هایی که دانش آموز درباره توانایی عمل در موقعیت‌های درسی که سبب ناتوان‌سازی او برای یادگیری درس‌ها می‌شود توضیحاتی داده شد و عنوان گردید که شیوه اندیشیدن آنان باعث واکنش آنها در برابر رویدادها می‌شود. در جلسات چهارم و پنجم با توجه به مشخص شدن باورها و نگرش‌های غیرمنطقی دانش‌آموزان، به مبارزه با اندیشه‌ها و الگوهای غیرمنطقی آنان و ارائه یک تفسیر منطقی از رویدادهای ناراحت‌کننده و شکست‌های تحصیلی پرداخته شد و در پایان نگرش و خودپنداره آنها براساس تفسیرهای منطقی و غیرمنطقی مورد بررسی قرار گرفت. در جلسه ششم بر تغییر باورهای غیرمنطقی و ارائه تفسیر منطقی در دانش‌آموزان تأکید شد. در جلسه هفتم مشاور روش‌های مقابله با افکار غیرمنطقی را مورد بحث قرار داد و دانش‌آموزان را به سوی درک و فهم علل ناموفق بودن هدایت کرد و دانش‌آموزان یاد گرفتند که با آگاهی از افکار غیرمنطقی خود، می‌توانند با ترکیب کردن روش‌های عقلانی - عاطفی - رفتاری، با این افکار مبارزه کنند. در جلسه هشتم تأکید شد برای غلبه بر شکست‌های تحصیلی، طرح یک نگرش مثبت نسبت به درس‌ها و متوقف کردن خودگویی‌های منفی، از جمله راهبردهای مهم موفقیت است و از راهبردهای منطقی، تجربی و عملی نیز استفاده شد. همچنین در این جلسه پس از آنکه دانش‌آموزان تشویق شدند که نسبت به باورهای عقلانی که آموخته‌اند راسخ باشند، مطالب جلسات قبل جمع‌بندی و مرور شد.

مواد جلسات آموزشی مهارت‌های زندگی براساس مطالعات و از منابع معتبر (شریفی، ۱۳۹۰؛ فتی، موتابی و محمدخانی، ۱۳۸۵ و سبزیعلی سنجابی، ۱۳۸۴) گردآوری و اجرا شد که به این شرح است: در جلسه اول در مورد مهارت‌های زندگی توضیحاتی به دانش‌آموزان داده شد و در پایان جلسه، تأکید شد که به‌طور مرتب در جلسات آموزشی حاضر شوند. در جلسه دوم در مورد خود آگاهی، مهارت خودارزیابی، مهارت شناسایی نقاط قوت و قابل بهبود، مهارت تفکر مثبت و انگیزه‌بخش آموزش داده شد. در جلسه سوم در مورد اعتماد به نفس و سپس نحوه درخواست و آموزش رفتار جسورانه آموزش داده شد. در جلسه چهارم در مورد رفتار قاطعانه و ایستادگی بر نظرات شخصی و بیان افکار، احساسات

نشانه‌ای یعنی SCL-90-R است که نجاریان و داوودی (۱۳۸۰) آن را تهیه کردند. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی برای سنجش آسیب‌شناسی روانی عمومی است و شامل ۲۵ ماده است که نمره‌گذاری هر سؤال بر روی یک پیوستار از ۱ (برای هیچ) تا ۵ (برای اکثر اوقات) است. در مطالعه نجاریان و داوودی (۱۳۸۰) ضرایب پایایی SCL-25 به شیوه بازآزمایی برابر ۰/۷۸ و از طریق محاسبه همسانی درونی ۰/۹۷ گزارش شده است. همچنین در مطالعه یاد شده ضرایب روایی این آزمون از ۰/۴۹ تا ۰/۶۹ متغیر بود. در این مقیاس هرچه نمره‌های فرد پایین‌تر باشد نشانه سلامت روانی بهتر و نمرات بالاتر نشانه نداشتن سلامت روانی (اختلال) در فرد است. در این پژوهش ضریب همسانی مقیاس فهرست ۲۵ نشانه‌ای به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات مقیاس فهرست ۲۵ نشانه‌ای عبارت‌اند از: ۱- آیا این احساس به شما دست داده است که بدون اینکه راجع به افکار خصوصی خود به کسی چیزی گفته باشید دیگران از آن باخبر باشند؟ ۲- آیا احساس تنگی نفس کرده‌اید؟

### روش اجرا و تحلیل

در این پژوهش، نمونه مورد مطالعه (۴۵ دانش‌آموز ناموفق) به صورت تصادفی ساده در ۳ گروه ۱۵ نفری قرار گرفتند. یک گروه مهارت‌های زندگی، گروه دوم مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری و گروه سوم، گروه گواه را تشکیل داد. پس از دریافت موافقت‌نامه از گروه‌های آزمایش مبنی بر شرکت در همه جلسات آموزشی، گروه آموزش مهارت‌های زندگی در ۹ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و دو بار در هفته مهارت‌های زندگی و گروه دیگر در ۸ جلسه ۷۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای و یک بار در هفته مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری را تجربه کردند. گروه گواه نیز آموزشی دریافت نکرد. قبل از شروع جلسات و پس از اتمام جلسات، آزمون‌های خودپنداره تحصیلی دلاور، انگیزه پیشرفت هرمنس و فهرست ۲۵ نشانه‌ای (SCL-25) برای هر سه گروه اجرا شد.

محتوای جلسات آموزشی مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری در این پژوهش، براساس روش‌های مشاوره‌ای آلبرت الیس و براساس مطالعات و از منابع معتبر (الیس و هارپر، ۱۳۸۸؛ الیس، ۱۳۸۸؛ الیس، ۱۳۸۶ و الیس، ۱۳۸۳) گردآوری و اجرا گردید که به این شرح است: هدف مشاور در جلسه اول، برقراری ارتباط دوستانه با دانش‌آموزان بود و اهداف و قوانین جلسات به دانش‌آموزان عنوان و در این زمینه توافق حاصل شد. در جلسه دوم، مشاور پاسخ‌های

**یافته‌ها**

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون، پس‌آزمون و نمرات گروه‌های آزمایش و گواه بعد از حذف اثر پیش‌آزمون در مقیاس خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سلامت روان ارائه شده است.

نتایج جدول ۱ نشان داد که در پیش‌آزمون متغیرهای خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سلامت روان میانگین گروه مهارت‌های زندگی، گروه مشاوره گروهی و گروه گواه تفاوت زیادی با هم ندارند.

نتایج آزمون لوین نشان داد که پیش‌فرض‌های مربوط به همگنی واریانس‌ها برای گروه‌های مورد مطالعه در متغیر خودپنداره تحصیلی ( $F=0/575, P=0/567$ )، انگیزه پیشرفت ( $F=0/779, P=0/252$ ) و سلامت روان ( $F=0/808, P=0/453$ ) معنادار نیست. همچنین تحلیل مقدماتی برای ارزیابی همگنی بین شیب‌ها نشان می‌دهد که اثر متقابل بین متغیر کوارینت و عامل در متغیرهای مورد پژوهش، خودپنداره تحصیلی ( $F(3,39)=2/15, MSE=860/13, P=0/593$ ) و انگیزه پیشرفت ( $F(3,39)=0/53, MSE=1103/13, P=0/593$ ) و سلامت روان ( $F(3,39)=0/199, MSE=1054/92, P=0/820$ ) معنادار نیست. لذا با فرض همگنی شیب‌ها و واریانس‌ها، تحلیل کواریانس دنبال شد که نتایج در جدول ۲ آمده است.

و باورها به صورت مستقیم، صادقانه و متناسب به گونه‌ای که به حقوق دیگران احترام گذاشته شود بحث شد. در جلسه پنجم در مورد ابراز وجود، تعاریف و مفهوم آن و در مورد انواع روش‌های برقراری ارتباط با دیگران بحث شد. در جلسه ششم ابتدا سعی شد تا دانش‌آموزان با احساسات و هیجانات خود آشنا شوند و سپس در مورد حس و هیجان توضیح داده شد و بدین طریق دانش‌آموزان با انواع احساسات خوشایند و ناخوشایند آشنا شدند. در جلسه هفتم ابتدا در مورد خشم اطلاعاتی به دانش‌آموزان داده شد و سپس روش‌های مهار خشم آموزش داده شد. در جلسه هشتم در مورد تصمیم‌گیری به عنوان ابزاری برای شکل دادن به آینده مثبت بحث شد. همچنین در مورد عوامل مؤثر بر تصمیم‌گیری، فایده مهارت تصمیم‌گیری و سبک‌های تصمیم‌گیری نیز بحث شد. در جلسه نهم نیز در مورد استرس، استرس منفی و مثبت، آگاهی از عوامل تنش‌زا و واکنش‌های جسمی و روحی در برابر آن و مهارت مقابله با استرس بحث گردید. در پایان داده‌های حاصل از این پژوهش با آزمون‌های آماری توصیفی و روش‌های آمار استنباطی از جمله آزمون تحلیل کواریانس و آزمون تعقیبی LSD از طریق نرم‌افزار SPSS18 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

جدول ۱- خلاصه یافته‌های توصیفی نمرات گروه‌های مورد مطالعه در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و بعد از حذف اثر پیش‌آزمون

متغیر	آزمودنی	گروه مهارت زندگی		گروه مشاوره گروهی		گروه گواه	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودپنداره	پیش‌آزمون	۵۲/۶۰	۸/۲۵	۵۱/۰۷	۶/۳۷	۵۲/۰۶	۹/۳۲
	پس‌آزمون	۵۵/۸۷	۸/۵۳	۵۴/۸۰	۶/۸۶	۵۰/۱۳	۷/۷۵
	میانگین تعدیل شده	۵۵/۳۸	۱/۲۵	۵۵/۴۰	۱/۲۵	۵۰/۰۲	۱/۲۵
انگیزه پیشرفت	پیش‌آزمون	۵۳/۰۷	۸/۷۶	۵۰/۱۶	۸/۲۶	۵۱/۲۷	۷/۰۸
	پس‌آزمون	۶۳/۷۴	۷/۴۴	۵۹/۴۰	۹/۳۲	۵۳/۳۳	۷/۲۴
	میانگین تعدیل شده	۶۲/۵۱	۱/۳۷	۶۰/۴۷	۱/۳۶	۵۳/۴۹	۱/۳۶
سلامت روان	پیش‌آزمون	۵۳/۸۰	۶/۷۷	۵۷/۲۷	۷/۵۹	۵۶/۷۳	۷/۲۴
	پس‌آزمون	۴۲/۹۴	۷/۰۹	۴۷/۹۳	۷/۵۷	۵۳/۶۰	۶/۵۴
	میانگین تعدیل شده	۴۴/۴۰	۱/۳۳	۴۷/۰۱	۱/۳۲	۵۳/۰۵	۱/۳۲

جدول ۲- نتایج تحلیل کواریانس دو گروه آزمایش و گواه در متغیر خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سلامت روان

متغیر	شاخص منبع تغییر	مجموع مجدورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	ضریب F	معناداری	مجدور اتا	توان آماری
خودپنداره	پیش‌آزمون	۱۳۸۷/۰۱	۱	۱۳۸۷/۰۱	۵۹/۵۶	۰/۰۰۵	۰/۵۹۲	۱
	گروه	۲۸۷/۸۹	۲	۱۴۳/۹۴	۶/۱۸	۰/۰۰۰۱	۰/۲۳۲	۰/۸۷
انگیزه پیشرفت	پیش‌آزمون	۱۵۹۲/۷۴	۱	۱۵۹۲/۷۴	۵۷/۶۳	۰/۰۰۰۱	۰/۵۸۴	۰/۹۹
	گروه	۶۷۰/۲۱	۲	۳۳۵/۱۱	۱۲/۱۳	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷۲	۱
سلامت روان	پیش‌آزمون	۱۰۴۶/۹۹	۱	۱۰۴۶/۹۹	۴۰/۵۶	۰/۰۰۰۱	۰/۴۹۷	۱
	گروه	۵۷۹/۱۹	۲	۲۸۹/۵۹	۱۱/۲۲	۰/۰۰۰۱	۰/۳۵۴	۰/۹۹

جدول ۳- آزمون تعقیبی LSD در متغیرهای مورد پژوهش

متغیر	گروه (I)	گروه (J)	میانگین‌ها	انحراف معیار	سطح معناداری
خودپنداره تحصیلی	گواه	مهارت‌های زندگی	-۵/۳۵	۱/۷۶	۰/۰۰۴
		مشاوره گروهی	-۵/۳۸	۱/۷۷	۰/۰۰۳
انگیزه پیشرفت	مهارت‌های زندگی	مهارت‌های زندگی	-۰/۰۲۴	۱/۷۷	۰/۰۹۸۹
	گواه	مشاوره گروهی	-۹/۰۳	۱/۹۳	۰/۰۰۰
سلامت روان	مهارت‌های زندگی	مهارت‌های زندگی	-۶/۹۸	۱/۹۲	۰/۰۰۱
	گواه	مشاوره گروهی	۲/۰۴	۱/۹۴	۰/۲۹۹
	مهارت‌های زندگی	مشاوره گروهی	۸/۶۴	۱/۸۸	۰/۰۰۰
		مشاوره گروهی	۶/۰۳	۱/۸۶	۰/۰۰۲
	مهارت‌های زندگی	مشاوره گروهی	-۲/۶۱	۱/۸۹	۰/۱۷۵

آزمایشی شده است. F محاسبه شده (F= ۲۳/۴۳) در سطح (P=۰/۰۰۰۱) نیز معنی‌دار است.

با توجه به مجدور اتا، آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری موجب ۳۵ درصد تغییرات متغیر سلامت روان شده است. لذا فرضیه پنجم و ششم تأیید می‌شود. توان آماری بالای ۰/۸۰ در متغیرهای وابسته نشان‌دهنده کفایت حجم نمونه است.

به منظور بررسی دقیق‌تر اینکه از میان آموزش‌های دوگانه کدام یک اثربخشی بیشتری در متغیرهای خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و سلامت روان داشته‌اند از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

نتایج حاصل از آزمون تعقیبی LSD در فرضیه اول تا چهارم نشان داد که در مقیاس خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت بین میانگین گروه مهارت‌های زندگی و مشاوره

براساس یافته‌های جدول ۲ آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری موجب افزایش خودپنداره تحصیلی (P=۰/۰۰۰۱) و انگیزه پیشرفت (P=۰/۰۰۰۱) در گروه آزمایشی شده است. همان‌گونه که مجدور اتا نشان می‌دهد آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری به ترتیب موجب ۲۳ و ۳۷ درصد تغییرات متغیرهای خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت شده است. در کل نتایج تحلیل فرضیه اول تا چهارم نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی موجب افزایش خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت در گروه آزمایشی شده است. بنابراین فرضیه اول تا چهارم تأیید می‌شود. همچنین نتایج تحلیل فرضیه پنجم و ششم نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری باعث کاهش میانگین سلامت روان گروه



استعدادهای خود را بشناسند و در جهت پرورش آنها گام بردارند. بنابراین با افزایش ادراک فرد از کفایت خود و اعتماد به نفس، خودپنداره تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

همچنین در رابطه با اثربخشی مشاوره گروهی می‌توان بیان کرد که با آموزش نحوه تفکر صحیح، دانش‌آموزان باورهای غیرمنطقی خود را شناسایی کردند، به جنبه‌های مثبت خود در ارتباط با تحصیل بیشتر توجه نمودند، یاد گرفتند که چگونه باورهای غیرمنطقی را به باورهای منطقی تبدیل کنند و چگونه به مبارزه با اندیشه‌ها و الگوهای غیرمنطقی و ارائه یک تفسیر منطقی از رویدادهای ناراحت‌کننده و شکست‌های تحصیلی بپردازند. همچنین طرح یک نگرش مثبت نسبت به درس‌ها و ایجاد طرز فکرهای جدید مانند «من می‌توانم معانی و مفاهیم درس‌های مختلف را بفهمم و یاد بگیرم و اگر بیشتر تلاش کنم موفق خواهم شد»؛ باعث افزایش خودپنداره تحصیلی در آنان شد.

نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه سوم و چهارم نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری بر انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان گروه آزمایشی تأثیر مثبت و معناداری داشته است. این یافته‌ها با نتایج حاصل از مطالعه سپاه‌منصور (۱۳۸۶)، حسینی دولت‌آبادی (۱۳۸۶)، عطارخامنه و سیف (۱۳۸۸) همسو است. اگر فرد برداشت مثبتی از توانایی‌های خود داشته باشد و به این باور برسد که می‌تواند به آن چیزی که استعدادش را دارد دست یابد، این شناخت باعث افزایش بازدهی و کارآمدی و تحقق اهداف او می‌شود. انگیزه دانش‌آموزان به تحصیل زمانی افزایش می‌یابد که به آنها کمک شود که خود را درک کنند و به خویشتن خویش احترام بگذارند. شرکت در کلاس‌های آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش خودپنداره و عزت‌نفس می‌شود. عزت‌نفس نیز انعطاف‌پذیری در مقابل تغییرات را افزایش می‌دهد و نگرش‌های مثبت به منظور پیشرفت احساس خودکفایتی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند و موجب افزایش انگیزه پیشرفت می‌شود و در نتیجه به بهبود پیشرفت تحصیلی در آنها منجر می‌شود.

در رابطه با اثربخشی مشاوره گروهی، همسو با تبیین قبلی می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان در این رویکرد یاد گرفتند که خودگویی‌های منفی را هنگام شکست متوقف و باورهای غیرمنطقی را به باورهای منطقی تبدیل کنند. و با ایجاد نگرش مثبت نسبت به درس‌ها و تکرار خودگویی‌های مثبت درباره توانایی‌های خود در یادگیری و انجام تکالیف درسی یا گذراندن موفقیت‌آمیز امتحانات باعث شد که معنای جدیدی از تحصیل در نمونه مورد مطالعه ایجاد شود و انگیزه پیشرفت آنها افزایش یابد.

گروهی با گروه گواه معنادار است و اجرای کاربردی آزمایشی باعث افزایش خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت شده است ( $P < 0/01$ )، اما بین میانگین اثربخشی مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی در این دو متغیر برتری معناداری مشاهده نشد ( $P < 0/05$ ). همچنین نتایج مربوط به فرضیه پنجم و ششم نشان داد که در مقیاس سلامت روان تفاوت بین میانگین گروه مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی با گروه گواه معنادار است و اجرای کاربردی آزمایشی باعث بهبود سلامت روان شده است ( $P < 0/01$ ). اما بین اثربخشی مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی برتری معناداری مشاهده نشد ( $P > 0/05$ ). در مجموع یافته‌ها نشان داد که هر دو روش در افزایش خودپنداره تحصیلی، انگیزه پیشرفت و بهبود سلامت روان مؤثر بوده‌اند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه یک و دو نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری بر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایشی تأثیر مثبت و معناداری داشته است. یافته‌های حاصل از این فرضیه همسو با یافته‌های ورنوسفادرانی (۲۰۱۴)، ارزنده‌فر و اصغری ابراهیم‌آبادی (۱۳۹۲)، پوربختیار و گل‌محمدیان (۱۳۹۰)، نعمتی (۱۳۹۰)، زراعت و غفوریان (۱۳۸۸)، تریپ و همکاران (۲۰۰۶)، ولی‌زاده و امامی‌پور (۱۳۸۶) است.

اجرای برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی به‌صورت مداخله‌ای، موجب به وجود آمدن تغییراتی در نگرش، تمایلات رفتاری، احساس خودکارآمدی و کفایت فردی می‌شود (ابراهیم‌زاده و رحمانی، ۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های زندگی فرد را قادر می‌سازد تا دانش، ارزش‌ها، و نگرش‌ها را به توانایی‌های بالفعل تبدیل کند. به‌طور کلی آموزش مهارت‌های زندگی با درگیر کردن نوجوانان در روش‌های مشارکتی و تعاملی و آموزش اینکه چگونه فکر کنند به جای اینکه به چه چیزی فکر کنند، ابزار نیرومندی برای یادگیری سه حوزه مهارت‌های شناختی، مهارت‌های اجتماعی و بین‌فردی و مهارت‌های سازگاری هیجانی در اختیار آنها قرار می‌دهد. در تبیین یافته‌های مربوط به اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان بیان کرد که آموزش این مهارت‌ها در دانش‌آموزان موجب می‌شود که آنها استعدادها و توانایی‌های فردی خود را کشف کنند و به خودآگاهی بیشتری در مورد خود دست پیدا کنند. توانایی شناخت واقعی خود، موجب مقابله بهتر دانش‌آموزان در رویارویی با فشارهای تحصیلی و روانی می‌شود. رشد خودآگاهی در دانش‌آموزان موجب می‌شود که

سلامت روان اثربخشی یکسانی داشته‌اند. با توجه به آنچه گفته شد، نتیجه می‌گیریم که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی روش‌های سودمندی در زمینه کار با دانش‌آموزان (به‌خصوص دانش‌آموزان ناموفق) هستند. در مورد محدودیت‌های این مطالعه می‌توان گفت که این پژوهش صرفاً در شهرستان روانسر اجرا شد و نمونه‌های مورد مطالعه دانش‌آموزان پسر دبیرستانی بودند. مجال برای مقایسه بین دختران و پسران و مقایسه روش‌های مورد مطالعه با روش‌های دیگر وجود نداشت. همچنین با وجود محدودیت‌های گفته شده، با توجه به نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده روش‌های مداخله در این مطالعه با روش‌های دیگر مقایسه شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که مطالعه مشابهی بر روی دختران و سایر گروه‌های سنی و مقاطع تحصیلی نیز اجرا شود. پیشنهاد می‌شود مشاور مدرسه جلسات مشاوره گروهی با تأکید بر روش درمانی عقلانی - عاطفی - رفتاری در مدارس برگزار کند و نیز آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه‌های تحصیلی مدارس گنجانده شود.

### سیاسگزاری

از اداره کل آموزش و پرورش شهر کرمانشاه و روانسر، همه مسؤولان و دانش‌آموزانی که در انجام این پژوهش یاریگر ما بوده‌اند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

### منابع

- الیس، آ.، هارپر، ر. (۱۳۸۸). *زندگی عقلاانه*، ترجمه مهرداد فیروزبخت، چاپ هفتم، تهران، انتشارات رشد.
- الیس، آ. (۱۳۸۸). *هیچ چیز نمی‌تواند ناراحت کند* - آره هیچ چیز. ترجمه مهرداد فیروزبخت و وحیده عرفانی، چاپ هشتم، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- الیس، آ. (۱۳۸۶). *رفتاردرمانی، عقلانی، هیجانی: راهنمای درمانگران*. ترجمه مهرداد فیروزبخت، چاپ اول، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- الیس، آ. (۱۳۸۳). *با آلبرت الیس مشاوره کنید*. ترجمه مهرداد فیروزبخت، چاپ اول، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- ابراهیم‌زاده، س.، و رحمانی، م.ع. (۱۳۸۹). *مداخلات شناختی - رفتاری گروهی بر مدیریت خشم، ابراز وجود و سازگاری در نوجوانان مبتلا به اختلال سلوک*. *مجله روان‌شناسی معاصر*، مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایرانی، ۲۳-۲۰.
- ابوالقاسمی، ش.، مرادی‌دوست، ه.، و کیخای فرزانه، م.م. (۱۳۸۹). *اثربخشی مهارت‌های حل مسأله و مهارت‌های ارتباطی بر شادکامی و عزت‌نفس دانش‌آموزان*. *مجله روان‌شناسی معاصر*، مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایرانی، ۲۸-۲۵.

نتایج به‌دست آمده از آزمون فرضیه پنجم و ششم نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی به شیوه عقلانی - عاطفی - رفتاری بر سلامت روان دانش‌آموزان گروه آزمایش تأثیر مثبت و معناداری داشته است. این یافته‌ها با نتایج حاصل از مطالعه متین و همکاران (۲۰۱۲)، منوچهری و همکاران (۱۳۸۵)، حقیقی و همکاران (۱۳۸۵)، خدابخش و منصوری (۱۳۸۹)، خدیوی و همکاران (۱۳۸۴)، حاج‌امینی و همکاران (۱۳۸۷)، صبحی قره‌ملکی و رجبی (۲۰۱۰)، زارع و شفیق‌آبادی (۱۳۸۶)، رحیمیان بوگرو و همکاران (۱۳۸۹) و علیلو و همکاران (۱۳۸۹) همسو است.

اگر بخش اندکی از برنامه‌های تحصیلی مدارس به آموزش مهارت‌های منفی، فرایند حل مسأله، تصمیم‌گیری، تفکر و برقراری روابط بین‌فردی مناسب اختصاص داده شود، از بروز بسیاری از اختلالات و کزرفتاری‌ها پیشگیری به عمل خواهد آمد (حقیقی و همکاران، ۱۳۸۵). آموزشگاهها از جمله مراکزی هستند که می‌توان آنها را براساس توصیه سازمان بهداشت جهانی به آموزش مهارت‌های زندگی تشویق و ترغیب کرد.

آموزش مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان موجب تغییر مثبت در توانایی تصمیم‌گیری و نگرش مثبت در توانایی احساس مسؤولیت فردی در آنها می‌شود و میزان احترام و اطمینان به خود، عزت‌نفس و خودپنداره مثبت در آنها افزایش می‌یابد. با آموزش این مهارت‌ها، دانش‌آموزان قادر خواهند بود تا تنش‌های تحصیلی خود را با محیط مدرسه به روش سازنده‌ای حل کنند و بر هیجانات منفی و استرس غلبه کنند و این خود بر سلامت روان تأثیر مثبتی خواهد داشت و می‌توان مسؤولیت‌پذیری، برنامه‌ریزی برای آینده، ارتقای انگیزه پیشرفت و بهبود عملکرد تحصیلی را در این دسته از دانش‌آموزان پیش‌بینی کرد.

همچنین جلسات مشاوره گروهی با تأکید بر روش درمانی عقلانی - عاطفی - رفتاری باعث خواهد شد، دانش‌آموزان با تفکرات، نگرش‌ها و باورهای غیرمنطقی خود آشنا شوند، انتظارات خود را در گروه مطرح نمایند، افزایش تعاملات مثبت در گروه را تجربه کنند و مهارت‌های بین‌فردی را بیاموزند. درنهایت قادر خواهند بود درصدد تغییر در باورها، ارزش‌ها و فلسفه خود در زندگی برآیند، نظام باورهای نامناسب را تغییر دهند و بر مشکلات خود بهتر غلبه کنند.

به‌منظور بررسی دقیق‌تر اینکه از میان آموزش‌های دوگانه کدام یک اثربخشی بیشتری در متغیرهای مورد پژوهش داشته‌اند، از آزمون تعقیبی LSD استفاده شد. نتایج این آزمون نشان داد که بین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی و مشاوره گروهی برتری معناداری مشاهده نشد و هر دو روش در افزایش خودپنداره تحصیلی و انگیزه پیشرفت و بهبود

- احمدی‌زاده، م. (۱۳۷۴). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های حل مسأله بر برخی از ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان تحت پوشش مراکز شبانه‌روزی بهزیستی شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی.
- ارزنده‌فر، ع.، و اصغری ابراهیم‌آبادی، م.ج. (۱۳۹۲). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش عزت‌نفس دانش‌آموزان با مشکل بینایی. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱۳(۱)، ۱۶۲-۱۴۷.
- استادان، م.، سودانی، م.، و مهربانی‌زاده هنرمند، م. (۱۳۸۸). اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر رویکرد عقلانی - عاطفی - رفتاری بر اضطراب امتحان و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی شهر بهبهان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری دانشگاه شیراز*، شماره دوم، ۱۸-۱.
- امیری‌برمکوهی، ع. (۱۳۸۸). آموزش مهارت‌های زندگی برای کاهش افسردگی. *فصلنامه روان‌شناسان ایرانی*، سال پنجم، شماره ۲۰، ص ۲۹۷-۲۹۸.
- بیابان‌گرد، ا. (۱۳۸۳). روان‌شناسی نوجوان. تهران: دفتر نشر فرهنگ اسلامی.
- پوریختیار، ح.، و گل محمدیان، م. (۱۳۹۰). اثربخشی مشاوره گروهی به شیوه REBT بر خودپنداره و افت تحصیلی دانشجویان دختر. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*، ۹۶-۸۱.
- جعفری، ف. (۱۳۸۹). اثربخشی گروه درمانی مبتنی بر خودکارآمدی و معنای زندگی بر افزایش انگیزش پیشرفت دانشجویان. *مجموعه مقالات پنجمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان دانشگاه شاهد*. ۶۳-۶۲.
- حاتمی، م.، و کاوسیان، ج. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری فرزندان شاهد و اینارگر. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، دوره دوم، شماره ۲، ۵۷-۴۴.
- 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*، شماره ۳، ۲۶۹-۲۶۳.
- حقیقی، ج.، موسوی، م.، مهربانی‌زاده هنرمند، م.، و بشلیده، ک. (۱۳۸۵). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه. *مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، سال سیزدهم، شماره ۱، ۷۸-۶۱.
- حسینی دولت‌آبادی، ف. (۱۳۸۶). نقش خودپنداره در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با تکیه بر وظایف معلمان. *مجله پیوند*، شماره ۳۴۰، خدابخش، م.، و منصوری، پ. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان افراد. *مجله تحقیقات علوم پزشکی زاهدان*، ۱۳(۳)، ۵۱.
- شریفی، آ. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر افزایش مهارت‌های ارتباطی مؤثر و حرمت به خود در دانش‌آموزان دختر پایه دوم و سوم دبستان‌های شهر تهران در سال ۹۰-۱۳۸۹. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه شهید بهشتی.
- خدیبوی، ر.، معزی، م.، شاکری، م.، و برجیان، م. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی در زمینه پیشگیری از اقدام به خودکشی در زنان شهرستان اردل. *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، دوره سیزدهم، شماره اول، ۲۰-۱۳.
- دلاور، ع. (۱۳۷۳). عوامل مؤثر در مشروط شدن دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی. *فصلنامه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، شماره ۸۷.
- رحیمیان بوگرو، ا.، نجفی، م.، طباطبائیان، م.، حیدری، م.، دهشیری، غ.، و ایزدپور، ع. (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان دانشجویان. *مجموعه مقالات پنجمین سمینار بهداشت روانی دانشجویان*. دانشگاه شاهد. ۱۳۶-۱۳۵.
- زارع، م.، و شفیق‌آبادی، ع. (۱۳۸۶). مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی عقلانی - عاطفی - رفتاری و روش مشاوره روان‌نمایشگری در افزایش سلامت عمومی و ابزارگری هیجانی مراجعان زن. *مجله علمی و پژوهشی مطالعات زنان*، سال اول، شماره دوم.
- زراعت، ز.، و غفوریان، ع. (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسأله بر خودپنداره تحصیلی دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزشی*، سال ۲، شماره ۱، ۲۶-۲۳.
- فتی، ل.، موتابی، ف.، و محمدخانی، ش. (۱۳۸۵). *برنامه آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: انتشارات دانژه.
- سبزی‌سنجایی، ب. (۱۳۸۴). آشنایی با برنامه آموزش مهارت‌های زندگی. *رشد آموزش علوم اجتماعی*، سال نوزدهم، شماره ۸، ۳۸.
- سپاه‌منصور، م. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر انگیزه پیشرفت، خوداحترامی و سازگاری اجتماعی. *اندیشه و رفتار*، شماره ۶، ۹۳-۸۵.
- شاهنده، م.، و صفرزاده، س. (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی درمان عقلانی - عاطفی Ellis بر کاهش اضطراب امتحان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، سال بیست و هفتم، شماره ۱۰۸، ۳۱۵-۳۱۰.
- شفیع‌نادری، م.، کدیور، پ.، صرامی، غ.، عربزاده، م.، و مرادپور، ز. (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌ای رویکردها و راهبردهای یادگیری عمیق در ارتباط میان خودپنداره تحصیلی، انتظارات پیامد با پیشرفت تحصیلی. *اولین همایش ملی روان‌شناسی تربیتی*. تهران: دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- شهیدی، م. (۱۳۸۶). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سبک‌های هویت و ابراز وجود دانش‌آموزان دختر سال دوم متوسطه شهر تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*. تهران، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکز.
- 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، ۱۶-۶.
- طاهری، ز.، و مقامی، ح. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه انگیزه پیشرفت، سلامت روان و خودپنداره تحصیلی دانشجویان رشته روان‌شناسی دانشگاه‌های دولتی، آزاد و غیرانتفاعی شهر تهران. *پژوهش در نظام‌های روان‌شناسی*، شماره ۲، ص ۶۲-۴۵.
- عطارخامنه، ف.، و سیف، ع.ا. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری مطالعه فراشناختی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، شماره نهم، ۷۴-۵۷.

- علیلو، م.، قلی‌زاده، ل.، و زبردست، م. (۱۳۸۹). مشاوره گروهی مبتنی بر رویکرد عقلانی - هیجانی - رفتاری در افسردگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. *مجله روان‌شناسی معاصر*، مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایرانی، ۷۰۲-۷۰۴.
- کریم‌زاده، م.، و محسنی، ن. (۱۳۸۴). بررسی و شناسایی خودپنداره تحصیلی و غیرتحصیلی و پیش‌بینی‌کنندگی آن در پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر شهر تهران (گرایش‌های ریاضی فیزیک و علوم انسانی). *اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره یک، شماره ۲ و ۳، ۲۳-۳۸.
- کریمی، آ.، طالع‌پسند، س.، و بیگدلی، ا.ا. (۱۳۸۹). رابطه سبک‌های یادگیری و خودپنداره تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روان‌شناسی معاصر*، مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایرانی، ۶۴۰-۶۴۱.
- محمدامینی، ز.؛ نریمانی، محمد؛ برهمند، تراوشا و صبحی، ناصر (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، شماره ۳۵ و ۳۶، ۱۰۷-۱۲۲.
- منوچهری، ک.، زندی‌پور، ط.، پورشهریاری، م.، و میردامادی، س. (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی مشاوره گروهی شناختی - عاطفی - رفتاری بر سلامت روان خانم‌های نابارور. *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، جلد ۵، شماره ۲، ۹-۲۲.
- مهورز، ط.، و حاتمی، ح. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی از بعد خودآگاهی بر کاهش کمرویی و کنترل خشم در دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی معاصر*، مجموعه مقالات سومین کنگره انجمن روان‌شناسی ایرانی، ص ۷۴۶-۷۴۷.
- ناهیدپور، ف. (۱۳۸۲). افزایش سازگاری دانش‌آموزان نابینای دختر از راه مشاوره گروهی با رویکرد عقلانی - عاطفی - رفتاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تهران، دانشگاه الزهرا.
- نجاریان، ب.، و داوودی، ا. (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی SCL-25 فرم کوتاه‌مدت (SCL-90-R). *مجله روان‌شناسی*، شماره ۵، ص ۱۴۹-۱۳۶.
- نعمتی، م. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی مصاحبه انگیزشی بر خودکارآمدی، خودپنداره و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کم‌پیشرفت پسر مدارس متوسطه شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. ارومیه، دانشگاه ارومیه. دانشکده ادبیات.
- ولی‌زاده، ش.، امامی‌پور، س. (۱۳۸۶). تأثیر درمان عقلانی - هیجانی رفتاری بر عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر نابینا. *فصلنامه اندیشه و رفتار*. سال اول، شماره ۳، ص ۵۰-۴۳.
- وردی، م. (۱۳۸۳). بررسی تأثیر آموزش‌های مهارت‌ها بر ابراز وجود، عزت‌نفس و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه آموزش و پرورش ناحیه یک اهواز. شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان خوزستان.
- هاشمی، س.م. (۱۳۷۴). خودانگاره و پیشرفت تحصیلی. *ماهنامه پیوند*. شماره ۱۸۸، ۴۴۷.
- هومن، ح.ع. (۱۳۷۹). تهیه و استاندارد کردن آزمون انگیزه پیشرفت. *پژوهش‌های روان‌شناختی*، ۶(۱-۲)، ۲۳-۹.
- یادآوری، م. (۱۳۸۳). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت عمومی، عزت‌نفس و خودابرازی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اهواز.
- Beagles, S.M., & Mensal, W. (2004). Attention processes in the maintenance and treatment of social phobia: Hypervigilance, avoidance and self-focused attention. *Clinical Psychology Review*, 24, 821-856.
- Dryden W. (2002). *Handbook of Individual Therapy*; London: Sage Publisher.7
- Dryden W. (2005). *Windy; Rational Emotive Behavioral Therapy*; London: 100 Keypoint, Sage Publisher
- Esmailinasab, M., Malek Mohamadi, D., Ghiasvand, Z., & Bahrami, S. (2011). Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 30, 1043-1047.
- Flanagan J., & Flanagan R. (2004). *Counseling and Psychotherapy Theories in Context Practice*; New York: John Wiley.
- Hermans, H.J.M. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of Applied Psychology*, 54(4), 353-363.
- Kernis, M.H., Paradies, A.W., Whitaker, D.J., Wheatman, S.R., & Goldman, B.N. (2000). Master of one's psychological domain? Not likely if one's self-esteem is unstable. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 1297-305.
- Marsh, H.W., Yeung, A.S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation model of longitudinal data, *Journal of Educational Psychology* V 89. N 1, 41-44.
- Matin, A., Yoosefi Looyeh, M., Afrooz, G.A., & Dezhkam, M. (2012). The effect of group rational emotive behavior restructuring on mental health of parents of exceptional children. *Journal of Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46. 1872-1875.
- Mohammadi, A. (2011). Survey the Effects of Life Skills Training on Tabriz High School Student's Satisfaction of Life. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1843 - 1845
- Park J. (2003). Adolescent Self-Concept and Health in Adulthood.
- Sobhi-Gharamaleki, N., & Rajabi, S. (2010). Efficacy of life skills training on increase of mental health and self-esteem of the students. *Journal of Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 5, 1818-1822.
- Trip, S., Vernon, A., & McMahan, J. (2007). Effectiveness of rational-emotive education: A quantitative meta-analytical study. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*. 7(1), 81-93.
- Watter, N.D. (1988). Rational-emotive education: A review of the literature. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 6, 139-145.
- Vernofaderani, A. (2014). The Effectiveness of Life Skills Training on Enhancing the Self-Esteem of Hearing Impaired Students in Inclusive Schools. *Open Journal of Medical Psychology*, 1. 3. 1, 94-99.