

اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره و تاب آوری و ادراک شایستگی دانش آموزان دختر

سحر سادات بیات غیائی^۱، دکتر محمد مهدی شریعت باقری^۲

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر تاب آوری، خودپنداره و ادراک شایستگی دانش آموزان دختر بود. روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه ی دانش آموزان دختر سوم ابتدایی منطقه ۱۸ بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی چند مرحله ای ۳۲ نفر انتخاب شدند و به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند (۱۶ نفر گروه آزمایش، ۱۶ نفر گروه کنترل). گروه آزمایش، برنامه آموزش مهارت های زندگی را به مدت ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای دریافت کردند و گروه کنترل در شرایط بدون مداخله قرار گرفتند. پس از آن گروه آزمایش و کنترل در یک دوره ۲ ماهه مورد پیگیری قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲) و تاب آوری کودک و نوجوان-۲۸ و خودپنداره پیرز-هریس (۱۹۶۵) بود. داده ها با استفاده از روش تحلیل واریانس مکرر و مقایسه زوجی بنفرونی مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که آموزش مهارت های زندگی بر بهبود ادراک شایستگی و خودپنداره مؤثر است اما بین میانگین نمره های پس آزمون و پیگیری تاب آوری در گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت وجود ندارد. بنابراین بر اساس نتایج یافته ها می توان از آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره و ادراک شایستگی سود جست.

کلید واژه ها: مهارت های زندگی، خودپنداره، ادراک شایستگی، تاب آوری، دانش آموزان ابتدایی، دختر

^۱. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی، واحد تهران مرکز، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (saharsa74ghiyasi@gmail.com)

^۲. استادیار گروه روان شناسی تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

مقدمه

هر برهه از حیات آدمی طبیعتی یگانه دارد. در دوره حساس کودکی، شالوده بسیاری از ویژگی های مطلوب و نامطلوب در انسان ها پی ریزی می گردد. مدارس اولین و مهم ترین مکان یادگیری هستند که در آنجا لیاقت ها و توانایی ها به بار می نشیند که این مستلزم توجه به نیازهای روان شناختی و اصول بهداشت روانی دانش آموزان است. این که یک کودک چگونه فراز و نشیب های پیش روی خود را پشت سر بگذارد، و چگونه با بحران های سر برآورده در مسیر زندگی اش دست و پنجه نرم کند، به عوامل متعدد و پیچیده ای بستگی دارد (سلیمانی، ۱۳۸۴).

سی چتی و گارمزی (۱۹۹۳) تاب آوری را عاملی دانسته اند که باعث انعطاف پذیری و مقابله موثر با عوامل و موقعیت های استرس زا زندگی می شود (محمدی، ۱۳۸۴). تاب آوری شامل مفهوم انعطاف پذیری، بهبود و بازگشت به حالت اولیه پس از رویارویی با شرایط ناگوار است. تاب آوری روانشناختی به فرآیند پویای انطباق و سازگاری مثبت با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می شود (مارتین و مارش ۲۰۱۴). والش (۱۹۹۶) در مطالعات خود به دو سطح تاب آوری اشاره می کند: یکی تاب آوری فردی و دیگری تاب آوری ارتباطی (گلدستین و بروکس، ۲۰۱۳).

در دهه های اخیر، روان شناسان در بررسی اختلالات رفتاری و انحرافات اجتماعی، به این نتیجه رسیده اند که بسیاری از مشکلات و آسیب ها در ناتوانی برخی افراد در تحلیل های «خود» و «موقعیت» خود ریشه دارد. (هاشمی، ۱۳۹۶) خود به عنوان یکی از مفاهیم محوری در شناخت اجتماعی موضوع خاصی است که شامل کلیه کیفیت های ذهنی و عینی است که شخص از خود و دیگران از او دارند. (جلالی، ۱۳۸۸) خودپنداره به عنوان یک ساختار پیچیده و اغلب شناختی از تعمیمات شخص به خود که شامل ویژگی ها، توانایی ها، دانش، ارزش ها، نگرش ها، نقش ها و دیگر موضوعاتی که افراد خود را تعریف کرده و پیوسته داده های خود را در آن یکپارچه می کنند تعریف می شود. (جوانی و همکاران، ۱۳۹۴) خودپنداره به عنوان یکی از ابعاد مستند در پیش بینی رفتار و موقعیت انسانی است که تلفیقی از توسعه شخصیت و انگیزش و یادگیری را در قالب

ساختاری منحصر به فرد ارائه می دهد. (کوهن و مایرز، ۲۰۰۱) تراپ و گوردن (۲۰۰۵) بیان می کنند که در طول دوره پیش نوجوانی یعنی ۹ تا ۱۲ سالگی تغییرات کیفی و مهمی در ادراک از خود ایجاد می شود. (صالحی، سیف، ۱۳۹۱).

یکی دیگر از عوامل فردی که بر عملکرد آموزشی، تربیتی و روان شناختی هر کودک اثرگذار است، نوع نگرش فرد به توانایی های خود در انجام وظایف و مسئولیت هایش می باشد که با عنوان ادراک شایستگی شناخته می شود. بنابراین یکی از جنبه های ادراک خود، ادراک شایستگی است. هارتر (۱۹۸۲) مفهوم خود را شامل شاخصی از رضایت مندی کلی و مقیاس های ویژه ای می داند که به شایستگی تحصیلی و پذیرش اجتماعی، شایستگی ورزشی، نمایش بدنی و رفتار مربوط می شود و برای اندازه گیری آن مقیاس ادراک شایستگی را برای کودکان و نوجوانان ابداع کرده است (سلیمان نژاد، ۱۳۸۷).

همچنین براساس تحقیقات ادراک شایستگی سبب افزایش سازگاری فرد با شرایط ناسازگار (فشار های زندگی) می گردد (صفارحمیدی ۱۳۹۵).

علیرغم ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه های زندگی، امروزه بسیاری از افراد در رویارویی با مشکلات زندگی فاقد توانایی های لازم و اساسی هستند. همه انسان ها به طور فطری توانایی حل مشکلات زندگی را دارند، اما این توانایی باید مطابق با شرایط و موقعیت فرد پرورش یابد بطوری که به عنوان مهارت های کارآمد در آنان درونی شود. مهارت های زندگی یک گروه از صلاحیت های روانی و مهارت های فردی هستند که به افراد در تصمیم گیری آگاهانه، حل مسائل، تفکر انتقادی و خلاقانه، برقراری ارتباط موثر، ایجاد روابط سالم، همدلی با دیگران، کنار آمدن با استرس و مدیریت زندگی خود به شیوه ای سالم و مولد کمک می کند. آموزش این مهارت های زندگی موجب ارتقای توانایی های روانی - اجتماعی می گردد این توانایی ها فرد را برای بر خورد موثر با کشمکش ها و موقعیت های زندگی یاری می بخشد و به او کمک می کند تا با سایر انسان های جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و سلامت روانی خود را تامین نماید. بنابراین آموزش مهارت های زندگی مبتنی بر یادگیری

مشارکتی و عملی با تأکید بر مهمترین مسائل فردی و اجتماعی کودکان امری مهم و انکار ناپذیر است. (ارازگلدی ، ۱۳۹۵)

عقوبیان صوفیلار (۱۳۹۸) در پژوهشی نشان داد مهارت های زندگی بر افزایش تاب آوری و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان قرچک تاثیر معناداری دارد و با افزایش آگاهی معلمان و والدین و روانشناسان کودک و نوجوان در مورد نقش مهم آموزش مهارت های زندگی می توان تاب آوری و بهزیستی روانشناختی پسران را ارتقا داد .

آخوندی و مقدسی (۱۳۹۶) دریافتند که آموزش مهارت روابط بین فردی بر افزایش ادراک شایستگی دانش آموزان تاثیر معنادار داشته است و در مجموع آموزش مهارت روابط بین فردی که جزئی از مهارت های زندگی می شود نقش بسزایی در کاهش احساس تنهایی دانش آموزان ابتدایی دارد.

هاوانگ و همکاران (۲۰۲۰) دریافتند، که ذهن آگاهی و آموزش مهارت های زندگی با کاهش مشکلات عاطفی و رفتاری و افزایش تاب آوری در ارتباط است. این یافته ها حاکی از اهمیت مداخلات شامل مفاهیم ذهن آگاهی و آموزش مهارت های زندگی است.

سرکار و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند، مداخلات توانمندسازی سلامت مبتنی بر مهارت های زندگی به طور قابل توجهی انعطاف پذیری و تاب آوری را در نوجوانان بهبود بخشیده است.

ساگون و همکاران (۲۰۱۷) دریافتند، نوجوانانی که برنامه مهارت های زندگی را دریافت کردند سطح بالاتری از شایستگی درک شده را گزارش کردند، علاوه بر این به انعطاف پذیری بالاتری (یعنی سازگاری و تعامل) می رسیدند. بنابراین آموزش مهارت های زندگی تاثیر مثبت بر روی ادراک شایستگی و تاب آوری دارد.

اسلامی (۲۰۱۲) در پژوهشی به وجود همبستگی مثبت بین مهارت زندگی و خودپنداره نوجوانان پی برد ، به این معنی که افراد دارای این مهارت های اساسی اعتماد به نفس و خودپنداره بهتری دارند.

ژانگ سو (۲۰۰۹) در پژوهشی یافت که مداخله مهارت های زندگی سبب افزایش معنادار خودپنداره و خودکارآمدی دانش آموزان راهنمایی شده است همچنین در مقایسه جنسیت ، دختران خودپنداره بالاتر و پسران خودکارآمدی بالاتری را نشان دادند. پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سوال است که آیا آموزش مهارت های زندگی بر تاب آوری ، خودپنداره و ادراک شایستگی دانش آموزان دختر اثر دارد؟

روش پژوهش

این پژوهش، از لحاظ دسته بندی پژوهش، نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل و آزمایش است و از نظر هدف از نوع کاربردی می باشد.

جامعه آماری، روش نمونه گیری و حجم نمونه

جامعه آماری تحقیق حاضر تمامی دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع ابتدایی منطقه ۱۸ تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ بود که به صورت تصادفی چند مرحله ای (سلسله مراتب) انتخاب شدند (جامعه آماری دانش آموزان دختر پایه سوم مقطع ابتدایی منطقه ۱۸ بود که از بین مدارس ابتدایی دخترانه، ۳ مدرسه و از هر مدرسه ۲ کلاس سوم و سپس از بین آن ها دانش آموزان پایه سومی که کمترین نمره تاب آوری و خودپنداره و ادراک شایستگی را داشتند نمونه انتخاب گردید).

به علت نوع پژوهش حاضر که اثر بخشی بوده است و با استناد به جدول حجم نمونه مطالعات آزمایش کوهن (استیونس، ۲۰۰۷) پس از ریزش تعداد ۴۰ نفر از آزمودنی ها (با حجم اثر ۰/۴۰، $\alpha = ۰/۰۵$ و $\beta = ۱ - ۰/۹۴$) با میانگین سنی ۹/۵۰، انتخاب و به دو گروه آزمایشی (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) تقسیم اما پس از ریزش دوباره تعداد آزمودنی ها به ۳۲ نفر رسید که در نهایت (۱۶ نفر) در گروه آزمایش و (۱۶ نفر) در گروه گواه مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزارها

با توجه به هدف ها و ماهیت پژوهش، مناسبترین روش گردآوری اطلاعات مورد نیاز، استفاده از پرسشنامه های زیر بود:

پرسشنامه خودپنداره پیرز- هریس (۱۹۶۲)

این مقیاس شامل ۸۰ سوال است و برای سنجش احساسات کودکان و نوجوانان (۸ تا ۱۸ سال) درباره خود است. سوالات این مقیاس در جهت مثبت نمره گذاری شده است. نمره بالا در این مقیاس نشان دهنده خودسنجی مثبت و نمره پایین نشان دهنده خودسنجی منفی است. دامنه ممکن برای نمره کل از ۰ تا ۸۰ می باشد. این مقیاس ۶ دسته زیرمقیاس را شامل می شود. از نظر روایی پیرز (۱۹۶۵)، ۵۷ دختر عادی کلاس چهارمی را ارزیابی نموده و همبستگی آن را با نمره های درجه بندی معلمان از این دانش آموزان ۴۱ درصد گزارش کرد. همچنین همین روش را در مورد پسران دانش آموز بکار برد و ضریب ۴۹ درصد را بدست آورد. در ارزیابی این مقیاس در استان کرمان، ضریب های روایی بین ۳۹ درصد تا ۵۹ درصد بیان شد. همچنین در فرم ارزیابی استان کرمان در سال ۱۳۷۴ ضریب پایایی ۹۲ درصد گزارش شده است (کریمی، ۱۳۹۱).

پرسشنامه تاب آوری کودک و نوجوان - ۲۸

این مقیاس شامل ۲۸ ماده بوده و پاسخ دهندگان میزان توافقشان را با هر کدام از ماده ها در مقیاس لیکرت در دامنه (اصلاً - ۱) تا (خیلی زیاد - ۵) نشان می دهند در نتیجه دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۸-۱۴۰ خواهد بود. این پرسشنامه دارای سه زیرمقیاس فردی (۲، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۵)، ارتباطی (۳، ۵، ۶، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۴، ۲۶) و بافتی (سوالات ۱۹، ۲۲، ۲۳، ۲۷، ۲۸، ۱، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۶) است. کازرونی زند و همکاران به منظور بررسی ویژگی های روانسنجی مقیاس تاب آوری کودک و نوجوان - ۲۸ پژوهشی بر روی ۷۰۳ دانش آموز ایرانی در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ انجام داده اند. جهت بررسی روایی همزمان مقیاس تاب آوری کودکان و نوجوانان در گروه دانش آموزان از پرسشنامه عوامل حمایت کننده فردی اسپینگر و فیلیپس استفاده کردند. نتایج نشان داد که ضرایب همبستگی بین نمره کل مقیاس تاب آوری کودکان و نوجوانان و زیر مقیاس های آن و نمره پرسشنامه عوامل حمایت کننده فردی و زیر مقیاس های آن، مثبت و معنی دار بود. ضریب آلفای کرونباخ ۸۵/۰ و ضریب دو نیمه سازی را ۸۰/۰ به دست آورده اند که نشان

دهنده ضریب اطمینان بالا و در نتیجه قابل استفاده بودن پرسشنامه می باشد همچنین در این پژوهش نقطه برش تاب آوری ۱۰۲ به دست آمده است. (هاشمی نژاد، ۱۳۹۶)

پرسشنامه ادراک شایستگی کودکان هارتر (۱۹۸۲)

این مقیاس به عنوان یک آزمون خود گزارشی معرفی شده است که عمدتاً سه ناحیه مجزا را مورد ارزیابی قرار می دهد: ادراک شایستگی شناختی، شایستگی اجتماعی در برخورد با همسالان و شایستگی جسمانی با تمرکز بر بازی و فعالیت های ورزشی در هوای آزاد. خرده آزمون چهارم این مقیاس متمرکز بر خود ارزشمندی کلی است که مهارتی مستقل است. هر زیرمقیاس دارای ۷ عبارت است و کل مقیاس ۲۸ عبارت است. هر عبارت از ۱ تا ۴ نمره دارد. جمع نمرات هر بعد از مقیاس بر تعداد عبارت های آن بعد تقسیم می شود و میانگین حاصل از ابعاد مختلف، نقاط قوت و ضعف آزمودنی در ادراک شایستگی را نشان می دهد. به منظور جلوگیری از سوگیری مثبت یا منفی آزمودنی در پاسخ به سوالات و ارائه ی پاسخ های اجتماعی مطلوب، هارتر به جای استفاده از روش سنتی نمره گذاری لیکرت روش ساختاری جایگزین را ارائه نمود که در دو بعد مطرح می شود (مثال: بعضی ها مدرسه را دوست دارند اما بعضی ها مدرسه را دوست ندارند) و هر یک از دو بعد در دو سمت پرسشنامه قرار دارند و از کودک خواسته می شود هر دو جمله را خوانده و یکی از دو جمله را که در مورد وی درست تر است، انتخاب کند. در زیر هر یک از دو بعد دو گزینه دیگر وجود دارد «در مورد من تا حدی درست است» یا «در مورد من کاملاً درست است» از کودک خواسته می شود یکی از دو گزینه مربوط به خود را نهایتاً علامت گذاری کند. این نوع گزینه، دامنه انتخاب را وسعت داده و پاسخ غلط ندارد و از انتخاب پاسخهای حد وسط اجتناب می شود. روایی مقیاس از طریق تحلیل عاملی منجر به استخراج سه عامل شناختی، اجتماعی، فیزیکی و کلی به ترتیب با بار عاملی ۰/۶۷، ۰/۶۱، ۰/۶۴، ۰/۵۰ شد. همچنین همبستگی درونی عوامل در دامنه ی ۰/۵۰ - ۰/۲۶ گزارش شده است. ضرایب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای عوامل شناختی، جسمانی، اجتماعی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱، ۰/۷۴ گزارش شده

است. در پژوهش بهادر مطلق و عطاری (۱۳۹۱) اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای عوامل شناختی، اجتماعی، فیزیکی به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۹۴ گزارش شده است. پایایی این مقیاس در پژوهش های متعدد بررسی شده که پایایی بالایی را نشان داده است. پایایی مقیاس به وسیله ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای سه مولفه ی شناختی، جسمانی و اجتماعی به ترتیب به این صورت ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۴ بود (شهیم، ۲۰۰۴)

روش اجرای پژوهش

در این پژوهش از روش آزمایشی طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه کنترل استفاده شد. پس از جایگزینی تصادفی چند مرحله ای آزمودنی ها در دو گروه و مشخص شدن نمرات پیش آزمون آن ها در پرسشنامه ها، کلاس های آموزش مهارت های زندگی (خودآگاهی، حل مسئله، کنترل هیجانات)، در ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه ای طی مدت ۲ ماه به گروه آزمایش برگزار شد. این مداخله برگرفته از کتاب ورنون (۱۳۸۸) و راهنمای مهارت های زندگی رادفر و حمیدی (۱۳۹۰) بود. سپس پس آزمون گرفته شد و پس از دو ماه نیز پیگیری انجام شد. همچنین بعد از تکمیل پرسشنامه ها و اجرای آموزش تعداد ۳ نفر از گروه کنترل و ۱ نفر از گروه آزمایش در مرحله اجرا و پیگیری ریزش کردند و تعداد ۳۶ پرسشنامه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به صورت کامل تکمیل گردید. از این تعداد ۴ نفر نیز دارای داده های پرت و افراطی بودند (۳ نفر از گروه آزمایش و ۱ نفر از گروه کنترل) که در مرحله غربالگری حذف شدند و حجم نمونه در نهایت به ۳۲ نفر (۱۶ نفر گروه آزمایش و ۱۶ نفر گروه کنترل) کاهش یافت.

یافته ها

برای تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی (جداول، نمودارها، شاخص های گرایش مرکزی، شاخص های گرایش پراکندگی) و روش های آمار استنباطی تحلیل واریانس مکرر و مقایسه زوجی بنفرونی استفاده شد. همچنین داده های گردآوری شده با استفاده از نرم افزار تحلیل آماری SPSS-۲۱ مورد بررسی قرار گرفتند.

جدول زیر شاخص های توصیفی را به تفکیک گروه ها نشان می دهد. در گروه آزمایش متغیرهای خودپنداره و ادراک شایستگی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری افزایش بیشتری را نشان می دهند، ولی در متغیر تاب آوری بین دو گروه تفاوت محسوسی وجود ندارد.

جدول ۱: شاخص های توصیفی تاب آوری، خودپنداره و ادراک شایستگی در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری.

متغیر وابسته	مرحله سنجش	گروه ها	میانگین (انحراف معیار)	حداقل	حداکثر	تعداد
خودپنداره	پیش آزمون	آزمایش	۳۶/۰۰ (۸/۳۴)	۲۱	۴۹	۱۶
	پیش آزمون	کنترل	۳۵/۳۱ (۱۰/۸۹)	۱۹	۵۲	۱۶
	پس آزمون	آزمایش	۴۴/۱۸ (۷/۳۷)	۲۸	۵۵	۱۶
	پس آزمون	کنترل	۳۵/۱۷ (۷/۸۳)	۲۱	۵۳	۱۶
	پیگیری	آزمایش	۴۰/۰۶ (۵/۹۵)	۲۳	۵۲	۱۶
	پیگیری	کنترل	۳۶/۵۶ (۱۰/۰۰)	۲۰	۵۱	۱۶
تاب آوری	پیش آزمون	آزمایش	۷۲/۱۸ (۲۶/۹۱)	۳۰	۱۲۵	۱۶
	پیش آزمون	کنترل	۶۷/۷۵ (۲۴/۵۱)	۳۰	۱۲۰	۱۶
	پس آزمون	آزمایش	۷۵/۲۵ (۱۸/۹۵)	۴۲	۱۱۲	۱۶
	پس آزمون	کنترل	۷۳/۶۸ (۲۴/۶۵)	۳۲	۱۱۵	۱۶
	پیگیری	آزمایش	۶۹/۲۵ (۲۰/۵۷)	۳۴	۱۱۰	۱۶
	پیگیری	کنترل	۶۶/۷۵ (۲۲/۶۳)	۳۲	۱۱۶	۱۶
ادراک شایستگی	پیش آزمون	آزمایش	۵۲/۲۵ (۱۴/۲۸)	۲۹	۸۴	۱۶
	پیش آزمون	کنترل	۴۸/۳۷ (۱۹/۴۰)	۳۶	۹۴	۱۶
	پس آزمون	آزمایش	۶۹ (۱۶/۶۳)	۳۹	۹۳	۱۶
	پس آزمون	کنترل	۴۷/۷۵ (۱۶/۶۰)	۳۹	۸۹	۱۶
	پیگیری	آزمایش	۶۷ (۱۶/۸۲)	۳۸	۹۲	۱۶
	پیگیری	کنترل	۵۳/۹۳ (۱۸/۶۴)	۳۱	۹۲	۱۶

در ادامه فرضیه های پژوهش مورد آزمون قرار گرفته اند و هر کدام به تفکیک تحلیل شدند.

فرضیه اول: آموزش مهارت های زندگی بر خودپنداره دانش آموزان دختر اثربخشی دارد.

برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری تحلیل واریانس مکرر استفاده گردید که در آن نمرات خودپنداره در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به عنوان عامل درون گروهی و عضویت گروهی (آزمایش/کنترل) به عنوان عامل بین گروهی در نظر گرفته شدند. همانطوری که جدول ۲ نشان می دهد بین عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) و ترکیب خطی متغیرهای وابسته (نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تاب آوری) تفاوت معناداری وجود دارد ($F_{1/59} = 13/99, P=0/001$). به عبارت دیگر تعامل معناداری بین عضویت گروهی و زمان وجود دارد. همچنین اثر اصلی زمان (تأثیر جداگانه گروه ها بر روند خودپنداره) معنادار بود ($F_{1/61} = 32/92, P=0/001$) یعنی هر دو گروه ها منجر به افزایش معنادار خودپنداره در طول زمان شدند ولی افزایش در گروه آزمایش به طور معناداری بیشتر است ($F_{1/59} = 13/99, P=0/001$). بنابراین، فرضیه اول پژوهش تأیید می شود.

جدول ۲: نتایج آزمون اثرات درون گروهی (N=۳۲)

منبع	آزمون	مجموع مجذورات درجه سوم	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذور اتا
اثر اصلی	با فرض کرویت	۴۸۰/۵۸	۲	۲۴۰/۹۲	۲۲/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	گربین هاوس گایزر	۴۸۰/۵۸	۱/۵۷	۳۰۴/۸۶	۲۲/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	هین-فلت	۴۸۰/۵۸	۱/۷۰	۲۸۱/۹۷	۲۲/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲
	حد پایین	۴۸۰/۵۸	۱	۴۸۰/۵۸	۲۲/۰۹	۰/۰۰۱	۰/۴۲
تعامل عضویت گروهی با زمان	با فرض کرویت	۳۴۱/۵۸	۲	۱۷۰/۷۹	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	گربین هاوس گایزر	۳۴۱/۵۸	۲	۲۱۶/۶۹	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	هین-فلت	۳۴۱/۵۸	۱/۵۷	۲۰۰/۴۲	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	حد پایین	۳۴۱/۵۸	۱/۷۰	۳۴۱/۵۸	۱۵/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۳۴
خطا	با فرض کرویت	۶۵۲/۵۰	۶۰	۱۰/۸۷			
	گربین هاوس گایزر	۶۵۲/۵۰	۴۷/۲۹	۱۳/۷۹			
	هین-فلت	۶۵۲/۵۰	۵۱/۱۳	۱۲/۷۶			
	حد پایین	۶۵۲/۵۰	۳۰	۲۱/۷۵			

فرضیه دوم: آموزش مهارت های زندگی بر تاب آوری دانش آموزان دختر اثربخشی دارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری تحلیل واریانس مکرر استفاده گردید که در آن

نمرات تاب آوری در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به عنوان عامل درون گروهی و عضویت گروهی (آزمایش/کنترل) به عنوان عامل بین گروهی در نظر گرفته شدند. همانطوری که جدول ۳ نشان می دهد بین عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) و ترکیب خطی متغیرهای وابسته (نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تاب آوری) تفاوت معنادای وجود ندارد ($F=0/658, P=0/23 = 1/09$). به عبارت دیگر تعامل معناداری بین عضویت گروهی و متغیر وابسته (زمان) وجود ندارد. همچنین اثر اصلی زمان (تاثیر جداگانه گروه ها بر روند تاب آوری) معنادار نبود ($P=0/217, F=1/60 = 1/09$) یعنی هیچکدام از گروه ها منجر به افزایش معنادار تاب آوری در طول زمان نشدند. بنابراین، فرضیه دوم پژوهش رد می شود.

جدول ۳: نتایج آزمون اثرات درون گروهی (N=۳۲)

منبع	آزمون	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معناداری	مجذورات
	با فرض کرویت	۷۰۳/۶۹	۲	۲۵۱/۸۴	۱/۴۶	۰/۲۴۱	۰/۰۵
اثر اصلی	گرین هاوس	۷۰۳/۶۹	۱/۲۹	۵۴۲/۵۶	۱/۴۶	۰/۲۴۱	۰/۰۵
	گایزر						
زمان	هین-فلت	۷۰۳/۶۹	۱/۳۷	۵۱۱/۳۱	۱/۴۶	۰/۲۴۱	۰/۰۵
	حد پایین	۷۰۳/۶۹	۱	۷۰۳/۶۹	۱/۴۶	۰/۲۳۷	۰/۰۵
تعامل	با فرض کرویت	۳۴/۴۰	۲	۱۷/۲۰	۰/۰۷	۰/۹۳۱	۰/۰
عضویت گروهی	گرین هاوس	۳۴/۴۰	۱/۲۹	۲۶/۵۲	۰/۰۷	۰/۹۳۱	۰/۰
	گایزر						
با زمان	هین-فلت	۳۴/۴۰	۱/۳۷	۲۴/۹۹	۰/۰۷	۰/۹۳۱	۰/۰
	حد پایین	۳۴/۴۰	۱	۳۴/۳۹	۰/۰۷	۰/۷۹۱	۰/۰
	با فرض کرویت	۱۴۴۷۳/۹۱	۶۰	۲۴۱/۳۲			
خطا	گرین هاوس	۱۴۴۷۳/۹۱	۳۹/۹۰	۳۷۱/۹۹			
	گایزر						
	هین - فلت	۱۴۴۷۳/۹۱	۴۱/۲۸	۳۵۰/۵۶			
	حد پایین	۱۴۴۷۳/۹۱	۳۰	۴۸۲/۴۶			

فرضیه سوم: آموزش مهارت های زندگی بر ادراک شایستگی دانش آموزان دختر اثربخشی دارد.

برای آزمون این فرضیه از آزمون آماری تحلیل واریانس مکرر استفاده گردید که در آن نمرات ادراک شایستگی در مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به عنوان عامل درون گروهی و عضویت گروهی (آزمایش/کنترل) به عنوان عامل بین گروهی در نظر گرفته شدند. همانطوری که جدول ۴ نشان می دهد بین عضویت گروهی (آزمایش و کنترل) و ترکیب خطی متغیرهای وابسته (نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری تاب آوری) تفاوت معناداری وجود دارد ($F(1/21) = 11/98, P=0/001$). به عبارت دیگر تعامل معناداری بین عضویت گروهی و زمان وجود دارد. یعنی تغییرات در متغیر وابسته به سطوح متغیر مستقل بستگی دارد.

جدول ۴: نتایج آزمون اثرات درون گروهی (N=۳۲)

منبع	آزمون	مجموع	درجه	میانگین	F	معنادار	مجذور
		مجذورات	آزادی	مجذورات		ی	اتا
		درجه	سوم				
اثر اصلی	با فرض کرویت	۱۹۸۹/۱۵	۲	۹۹۴/۵۷	۲۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
زمان	گرین هاوس گایزر	۱۹۸۹/۱۵	۱/۲۱	۱۶۴۵/۲۴	۲۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	هین-فلت	۱۹۸۹/۱۵	۱/۲۷	۱۵۶۰/۹۵	۲۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	حد پایین	۱۹۸۹/۱۵	۱	۱۹۸۹/۱۵	۲۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۱
	با فرض کرویت	۱۱۰۵/۶۵	۲	۵۵۲/۸۲	۱۱/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
تعامل عضویت	گرین هاوس گایزر	۱۱۰۵/۶۵	۱/۲۱	۹۱۴/۴۹	۱۱/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
گروهی	هین-فلت	۱۱۰۵/۶۵	۱/۲۷	۸۶۷/۶۳	۱۱/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
با زمان	حد پایین	۱۱۰۵/۶۵	۱	۱۱۰۵/۶۵	۱۱/۹۸	۰/۰۰۱	۰/۲۸
خطا	با فرض کرویت	۲۷۶۷/۸۷	۶۰	۴۶/۱۳			
	گرین هاوس گایزر	۲۷۶۷/۸۷	۳۶/۲۷	۷۶/۳			
	هین-فلت	۲۷۶۷/۸۷	۳۸/۲۳	۷۲/۴۰			
	حد پایین	۲۷۶۷/۸۷	۳۰	۹۲/۲۶			

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر تاب آوری و خودپنداره و ادراک شایستگی دانش آموزان دختر بود. نتایج به دست آمده نشان می دهد که بین میانگین نمرات خودپنداره در مرحله پس آزمون و پیگیری گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد البته میانگین نمره پیگیری گروه آزمایش نسبت به میانگین پیش آزمون افت اندکی داشته است که احتمالاً به علت اثر زمان و شرایط بر آزمودنی ها بوده است.

نتایج بدست آمده از آزمون فرضیه اول با نتایج پژوهش های انجام شده هامبورگ (۱۹۹۰)، الماسی (۱۳۹۱) فروغ مند (۱۳۹۱)، نیکنام و بهمردی فرد (۱۳۹۷) و نصیری فارسانی (۱۳۹۵) همسو و با نتایج پژوهش یانگجی (۲۰۰۳) مغایرت دارد. هامبورگ (۱۹۹۰) معتقد است آموزش مهارت های اجتماعی به عنوان زیر مجموعه ای از آموزش مهارت های زندگی، بر خودپنداره مثبت و خود آگاهی تأثیر مثبت دارد. آموزش مهارت های زندگی به افراد کمک می کند تا مهارت تقاضای کمک و راهنمایی از دیگران در مواقع ضروری و نیز همدلی و داشتن روابط اجتماعی متقابل و همراه با احترام را یاد گرفته و بدین ترتیب به ارتقاء سلامت روانی و عزت نفس خود کمک نماید (موسوی، ۱۳۸۵) در تبیین یافته هایی که طبق تحقیقات و مطالعات این پژوهش، به دست آمده است، یکی از مسائلی که در مقطع ابتدایی و دیگر مقاطع از اهمیت زیادی برخوردار است، داشتن مهارت های زندگی دانش آموزان است. آموزش مهارت های زندگی مخصوصاً خود آگاهی سبب آن می شود که کودک درک واضح تری از درون خود و آن چه در مورد خود می پندارد به دست آورد چرا که بسیاری از رفتارها و حتی پیشرفت های ما در گرو شناخت خود است. ما در موقعیت های مختلف زندگی دچار تنش ها و مسائل مختلف می شویم که اگر درک درستی از خود و آن چه که در درون ما است نداشته باشیم به مشکلات بیشتری دچار می شویم.

به عبارت دیگر این مهارت ها، مجموعه ای از توانایی هایی هستند که سبب سازگاری فرد با محیط و شکل گیری رفتارهای مثبت و مفید می شوند. همچنین کودکان با بهبود

مهارت حل مسئله از طریق درست و منطقی فکر کردن خودپنداره مثبت پیدا می کنند. افرادی که خودپنداره بهتری دارند انگیزه بالاتری هم خواهند داشت.

یافته های پژوهش همچنین نشان می دهد که بین دو گروه در میانگین تاب آوری تفاوت محسوسی وجود ندارد. رشد ناچیز هر دو گروه ممکن است به علت خط زمان و رشد خود دانش آموزان یا عوامل اثر گذار دیگر باشد. نتایج این فرضیه پژوهش حاضر با یافته های مطالعات گروس (۲۰۱۶)، بهرام نژاد و همکاران (۲۰۲۰) همسو است. و با پژوهش های سلم آبادی و همکاران (۱۳۹۴)، نجف آبادی و همکاران (۱۳۹۵) مغایرت دارد. در تبیین این یافته می توان گفت، دلیل این تناقص را عمدتاً می توان در تفاوت میان طرح پژوهش، روش نمونه برداری، حجم نمونه، وضعیت سنی شرکت کنندگان، و عوامل موثر دیگر مانند زمان و میزان تکرار و تمرین، هوش، خانواده و سبک دلبستگی ردیابی کرد. فولکمن و لازاروس (۱۹۸۵) کنار آمدن را فرآیندی پیچیده می دانند که با توجه به ارزیابی هایی که فرد از موقعیت تنش آور و فشارهای آن موقعیت دارد، تغییر می کند و تلاش های رفتاری - شناختی فعال فرد را در بر می گیرد.

نتایج همچنین نشان داد بین نمره میانگین دانش آموزانی که آموزش مهارت های زندگی را دیده اند (گروه آزمایش) و دانش آموزانی که مداخله ای دریافت نکرده اند (گروه گواه) تفاوت معنی داری در افزایش ادراک شایستگی آن ها مشاهده شد. این یافته همسو با نتایج پژوهش های اسریکالا و همکاران (۲۰۱۰)؛ رضایات و دهقان، (۲۰۱۳)؛ سبزی و فولادچنگ (۱۳۹۷) می باشد. در واقع با کاهش بازخوردهای دریافتی منفی، مشکلات رفتاری در محیط های آموزشی کاهش می یابد که خود موجب ارتقاء سلامت روان دانش آموزان می شود. علاوه بر این شیوه های آموزش مهارت های زندگی سبب آن می شود که کودکان احساسات، افکار و درون خود را آزادانه ابراز کنند و در نتیجه احساس بهتری از خود دارند و این سبب آن می شود که در انجام تکالیف درسی، عملکرد بهتری از خود نشان داده، با اطرافیان و دوستان بهتر ارتباط برقرار می کنند و موفقیت بیشتری به دست می آورند. در نهایت این کودکان به این نتیجه می رسند که انسان های با لیاقت و شایسته ای هستند و بازخورد هایی را که می گیرند، مثبت ارزیابی می کنند.

شناخت بهتر خود و مدیریت هیجان ها و همچنین استفاده از راهبردهای حل مسئله، می تواند منجر به ایجاد حس کفایت، خودارزشی و در نتیجه ادراک شایستگی بیشتر در دانش آموزانی شود که از شیوه های آموزش مهارت های زندگی بهره می برند. در تبیین کلی این یافته ها می توان گفت که آموزش مهارت های زندگی در جنبه های گوناگونی توانسته است بر سلامت روان دانش آموزان مؤثر باشد.

منابع

- آخوندی، نیلا؛ مقدسی، پوران (۱۳۹۶) بررسی تاثیر آموزش مهارت روابط بین فردی بر ادراک شایستگی دانش آموزان دختر پنجم ابتدایی شهر نطنز، پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره و آموزش در ایران
- ارازگلدی، شهاب الدین (۱۳۹۵) بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش کمرویی، پرخاشگری و ارتقا عزت نفس کودکان ۷ تا ۱۲ سال. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد اسلامی. واحد شاهرود
- جلالی، فاطمه، فرزاد، ولی الله؛ جمالی، محمود (۱۳۸۸) هنجاریابی آزمون اضطراب اجتماعی نوجوانان و رابطه آن با ابعاد ادراک خود در نوجوانان دختر ۱۷-۱۵ شهر ساوه
- جوانی، لیلیا، شریعتمداری، آسیه، فرخی، نورعلی. (۱۳۹۴) بررسی رابطه ی تعارض والد-فرزند و خودپنداره تحصیلی دانش آموزان با رضایت از زندگی آن ها. فصلنامه علمی پژوهشی مشاوره. ۱۳۹۴: ۱۴ (۵۶): ۲۵-۴۴
- سلیمان نژاد، علی اکبر (۱۳۸۷) مقایسه ادراک لیاقت دانش آموزان تیزهوش و عادی در پایه سوم راهنمایی شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۵. مجله نور شماره ۲۳، ۵۸-۷۱
- سلیمانی، نادر (۱۳۸۴) بررسی رابطه رضایت شغلی و روحیه کارکنان مدارس با کاربرد سبک های مدیریت تعارض. فصلنامه ی پژوهش های تربیتی، ۲ (۲): ۱۰۵-۸۵
- صالحی، سیف؛ سیف، دیبا (۱۳۹۱) الگوی پیش بینی احساس تنهایی بر مبنای تعامل معلم با دانش آموزان و ابعاد ادراک شایستگی در میان نوجوانان با و بدون نقص بینایی سال دوم. شماره پنجم
- صفارحمیدی، الناز (۱۳۹۵) اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر ادراک شایستگی و مهارت های اجتماعی کودکان بی سرپرست و بدسرپرست شهر رشت. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه الزهرا (س).
- عقوبیان صوفیلار، لیلیا (۱۳۹۸) بررسی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر افزایش تاب آوری و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان قرچک. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه پیام نور تهران
- کریمی، حنا (۱۳۹۱)، اثربخشی بازی درمانی و قصه درمانی و درمان تلفیقی بر بهبود خودپنداره، حل مسئله و پرخاشگری در کودکان اختلال سلوک. پایان نامه کارشناسی ارشد.

دانشگاه تبریز.

- محمدی، مسعود (۱۳۸۴) بررسی عوامل موثر بر تاب آوری در افراد در معرض مواد، رساله ی دکتری تهران دانشگاه علوم بهزیستی و توان بخشی
- موسوی، محمد (۱۳۸۵) بررسی تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر سلامت روان و عزت نفس دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر ایلام. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- هاشمی، سهیلا (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر هوش هیجانی و سبک های دفاعی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان بستک. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندر عباس
- هاشمی نژاد، فرزانه (۱۳۹۶) تاثیر آموزش گروهی تاب آوری بر مشکلات رفتاری/ هیجانی و عملکرد تحصیلی کودکان پر خاشگر. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه گیلان.

- Islamia, Jamia Millia (2012) *a Study of core life skills of adolescents in relation to their self concept developed through yuva school*. International Journal of Social Science & Interdisciplinary Research Vol.1 Issue 11, ISSN 2277 3630
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (Eds.). (2013). *Handbook of resilience in children* (2nd ed.). New York: Springer
- Huang C-C, Chen Y, Jin H, Stringham M, Liu C and Oliver C (2020) *Mindfulness, Life Skills, Resilience, and Emotional and Behavioral Problems for Gifted Low-Income Adolescents in China*. Front. Psychol. 11:594
- Kahn JS, Meier ST. (2001). *Children's definitions of family power and cohesion affect score on family system test*. Am J Fam Ther, 29(2): 141-54.
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. 2011. *Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering*. British Journal of Educational Psychology, 81, 59-77
- Sagone, Elisabetta; Indiana, Maria Luisa (2017) *The Relationship of Positive Affect with Resilience and Self-Efficacy in Life Skills in Italian Adolescents*. Department of Educational Sciences, University of Catania, Catania, Italy.
- Sarkar, Kaushik ;Aparajita, Dasgupta .; Multipada, Sinha ;Bhaskar, Shahbabu (2017) *Effects of health empowerment intervention on resilience of adolescents in a tribal area: A study using the Solomon four-groups*

design. Social Science & Medicine Volume 190, October, Pages 265-274
,Social Science & Medicine

- Shahim, S. 2004. *Self perception of competence in Iranian children*. Psychological Reports, 94, 872-876.
- Zhang Su (2009) *A Research of Effect Evaluation of Life Skill Training for the Middle School Students, Kunming*. Masters' Theses. Kunming Medical College, Social Medicine and Health Service Management

Effectiveness of life skills education on self-concept and resilience and perceived competence in female students

Sahar sadat bayat ghiyasi¹, Mohammad Mehdi Shariat Bagheri²

Abstract

The purpose of this study is to examine the life skills of the library, self-concept and perception of the competence of female budget students. Research method of quasi-experimental pre-test-post-test with budget control group. The statistical population of this study included all third grade elementary school girls in District 18 who were selected using multi-stage random sampling method and finally remained as a sample group during the fall of 32 people who were divided into two experimental groups and Controls were divided (16 in the experimental group, 16 in the control group). The experimental group performed a life skills training program for 20 sessions of 45 minutes and the control group was in a non-intervention condition. The experimental and control groups were then followed up for a period of 2 months. Data collection tools were Harter (1982) Perception of Competence and Child and Adolescent Resilience (28) and Pears-Harris (1965) Self-Concept. Data were analyzed using repeated measures analysis of variance and pairwise comparison. The results showed that life skills training is effective on the perception of competence and self-concept and has caused a significant increase in them; But there is no significant difference between the mean post-test scores and resilience follow-up in the experimental group and the control group. Therefore, based on the results, it is possible to use life skills training for self-concept and perception of competence.

Keywords: Life skills, self-concept, competence perception, resilience, elementary students

¹. M.Sc. Student of Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran. Corresponding Author: saharsa74ghiyasi@gmail.com

². Assistant Professor, Department of Clinical-Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

