

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خود تنظیمی هیجانی دانش آموزان پسر متوسطه شهر شیراز

محمد وحیدی^۱، وجیهه ابویی مهریزی^۲، عبد الرسول قادری^۳، آنوشا مهمی^۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان پسر متوسطه شهر شیراز بود. این پژوهش، نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. به همین منظور از بین دانش آموزان شهر شیراز ۳۰ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه جایگزین شدند. از پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۷) استفاده شد. گروه آزمایش در ۱۲ جلسه، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه آموزش مهارت‌های زندگی دریافت کرد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کواریانس چند متغیره و یک متغیره استفاده شد. یافته‌ها نشان داد بین دانش آموزان گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ خودتنظیمی هیجانی ($F=18/04$ و $p<0/0001$) تفاوت معنی داری وجود دارد. آموزش مهارت‌های زندگی باعث بهبود خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان شده است. می‌توان از نتایج پژوهش حاضر برای کمک به بهبود هیجان دانش آموزان استفاده کرد و برنامه آموزش مهارت‌های زندگی را برای افزایش خودتنظیمی هیجانی به کار برد.

کلید واژه‌ها: مهارت‌های زندگی، خودتنظیمی هیجانی، دانش آموزان.

۱. دانشجوی دکتری مشاوره، پرسنل دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. دانشجوی دکتری مشاوره، مدرس موسسه آموزش عالی بصیر آبیگ، قزوین، ایران، نویسنده مسئول، aboe.1357@gmail.com

۳. عضو هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد مشاوره، آموزش و پرورش فارس، شیراز، ایران.

دریافت: ۹۷/۸/۲۹ پذیرش: ۹۷/۱۰/۳

مقدمه

نوجوانی زمانی برای شکل دهی هویت (احساس و مفهومی از خود) است که تاریخچه گذشته فرد و توانمندی‌های مورد نیاز برای سلامت روان شناختی در بزرگسالی را در هم می آمیزد. شکل گیری هویت زمینه را برای برخی چالش‌های اساسی در سال‌های جوانی فراهم می کند: از جمله خودتنظیمی هیجان یکی از ویژگی های مهم در دوران نوجوانی است (واسنوالا، سانگرایکا، بیشاپ و هوگلر^۱، ۲۰۱۶). خودتنظیمی هیجانی مهارتی است که بر توانایی های فرد برای تحمل امیال و نیازهای ارضا نشده تاثیر می گذارد، ناامیدی و شکست‌های آن ها را کنترل می کند و آن ها را در جهت موفقیت هدایت می کند (کینیبورگ، بلاوستین، اسپینازولا و وان در کولک^۲، ۲۰۱۷). افرادی که خودتنظیمی بیشتری داشته باشند کیفیت زندگی و سلامت روان بیشتری دارند (وئوس، باومیستر، اسچمیچل، تونگی، نیلسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). خودتنظیمی به معنای ظرفیت فرد برای تعدیل رفتار یا هیجانات، متناسب با شرایط و تغییرات محیط بیرونی و درونی است. همچنین خودتنظیمی شامل توانایی فرد در ساماندهی و خودمدیریتی رفتار جهت رسیدن به اهداف گوناگون یادگیری می باشد (اسلونیم^۴، ۲۰۱۴). خودتنظیمی، فرآیندی است که به موجب آن فرد می تواند افکار، هیجانات و رفتارش را مطابق اهداف خود کنترل کند. مطالعات انجام شده در زمینه افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خودانگیخته‌اند؛ اهداف تحصیلی واقع گرایانه ای برای خویش وضع می کنند خودتنظیمی یکی از مهم ترین عوامل شناختی است که پیامدهای ارزشمندی در فرآیند یادگیری و آموزش دارد. خودتنظیمی مولفه‌ی موثری در ارتقای سطح استانداردهای تحصیلی افراد جامعه است و کاربرد آن به طور منظم سبب گرایش افراد برای دستیابی به اهداف یادگیری بالاتر و بیشتر می گردد (بلایر و راور^۵، ۲۰۱۵).

در جهت بهبود خودتنظیمی دانش آموزان راهکارهای مختلفی پیشنهاد شده است یکی از این راهکارها، آموزش مهارت های زندگی می باشد. رشد مهارت‌های زندگی از طریق یادگیری را می توان زیربنای پیشگیری از مشکلات روانی-اجتماعی دانش آموزان دانست (کورتیز، واتکینز، روسنباوم، تیزدالی، کالوکی^۶ و همکاران، ۲۰۱۶). سازمان بهداشت جهانی مهارت‌های زندگی را به عنوان مجموعه‌ای از مهارت‌های روانی و اجتماعی و میان فردی تعریف کرده که به افراد کمک می کند تا آگاهانه تصمیم بگیرند و مهارت‌های ارتباطی، شناختی و هیجانی خوبی داشته و زندگی سالم و پرباری داشته باشند (برادت و کلین^۷، ۲۰۱۶). آموزش مهارت‌های زندگی موجب ارتقای توانایی‌های

^۱ Vasanwala, Sanghrajka, Bishop & Högler

^۲ Kinniburgh, Blaustein, Spinazzola & Van der Kolk

^۳ Vohs, Baumeister, Schmeichel, Twenge, Nelson

^۴ Slonim

^۵ Blair & Raver

^۶ Curtis, Watkins, Rosenbaum, Teasdale, Kalucy

^۷ Brandt & Klein

روانی - اجتماعی می‌گردد. این توانایی‌ها فرد را برای برخورد مؤثر با کشمکش‌ها و موقعیت‌های زندگی یاری می‌بخشند، و به او کمک می‌کنند تا با سایر انسان‌ها، جامعه، فرهنگ و محیط خود مثبت و سازگارانه عمل کند و سلامت روانی خود را تأمین نماید (آلین، رهیند و کوشی^۱، ۲۰۱۵). بدین ترتیب، تمرین مهارت‌های زندگی موجب تقویت یا تغییر نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتار انسان می‌گردد. در نتیجه، با پدید آمدن رفتارهای مثبت و سالم بسیاری از مشکلات بهداشتی قابل پیشگیری خواهند بود (کروین و آلین^۲، ۲۰۱۷). در همین راستا نتایج پژوهش محمدمزاده، آونگ، هییتی و اسلامی (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت هیجانی، عزت نفس و سازوکارهای مقابله‌ای در نوجوانان به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت هیجانی، عزت نفس و سازوکارهای مقابله‌ای در نوجوانان تاثیر دارد. قیطرائی، ایمانی، صادقی و قهاری (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی و هوش هیجانی دانش آموزان به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی و هوش هیجانی دانش آموزان تاثیر دارد. موتیسو، تلی، موسیمی، گیتونگلا موساوا^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش روان‌شناختی بر مشکلات هیجانی و رفتاری نوجوانان به این نتیجه دست یافتند که آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش روان‌شناختی بر مشکلات هیجانی و رفتاری نوجوانان تاثیر دارد. با توجه به اهمیت دوران نوجوانی و مشکلات عمده آن‌ها در زمینه خودتنظیمی هیجانی، به نظر می‌رسد که بسیاری از این مادران از دانش آموزان از شناخت و مهارت کافی برای مدیریت صحیح چنین مشکلاتی برخوردار نیستند. در صورت آموزش صحیح مهارت‌های زندگی به دانش آموزان می‌توان چنین مشکلاتی را کاهش داد. و با توجه به اینکه تاکنون چنین مطالعه‌ای با متغیرهای مذکور قبلاً انجام نشده است. هدف این پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان پسر متوسطه بود.

روش پژوهش

در این پژوهش از روش نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. آموزش مهارت‌های زندگی در مورد گروه آزمایش در طول ۲ ماه اجرا شد و در این فاصله، گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد. فاصله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، ۲ ماه بود.

جامعه آماری و نمونه

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر شیراز در سال ۱۳۹۷ می‌باشد. نمونه آماری شامل ۳۰ نفر از جامعه آماری است، که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای پند مرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که ابتدا از بین مناطق مختلف شهر شیراز دو منطقه و بعد از بین این دو منطقه ۵ مدرسه و سپس از بین این مدارسی از هر مدرسه دو کلاس انتخاب شدند و سپس پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی بین دانش‌آموزان توزیع گردید از بین دانش‌آموزان ۳۰ نفر از آنهایی که کمترین نمره را از پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی کسب

^۱ Allen, Rhind & Koshy

^۲ Cronin & Allen

^۳ Mutiso, Tele, Musyimi, Gitonga, Musau, & Ndetei

کردند به عنوان نمونه گزینش شدند. قبل از آموزش مهارت‌های زندگی در مورد گروه‌های آزمایش و گواه، پیش آزمونی درباره آن‌ها اجرا شد و پس از آزمون نیز در پایان آموزش اجرا گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجانی: توسط گرانفسکی^۱ و همکاران (۲۰۰۷) تهیه شده است و شامل ۱۰ زیر مقیاس متفاوت است. هر کدام از زیر مقیاس‌های این پرسشنامه دارای ۴ گزینه می‌باشد. هر چه نمره کسب شده در هر زیر مقیاس بالاتر باشد، آن راهبرد توسط فرد بیشتر استفاده شده است. پایایی کل راهبردهای سازگار و ناسازگار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برابر ۰/۹۱ و ۰/۸۷ بدست آمده است (گرانفسکی و همکاران، ۲۰۰۷). یوسفی (۱۳۸۲) در فرهنگ ایرانی پایایی آزمون در نمونه‌ای متشکل از دانش-آموزان ۱۵ تا ۲۵ ساله انجام داد و رابطه آن با افسردگی و اضطراب را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۲ گزارش داد. در تحقیق حاضر پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و ۰/۷۹ می‌باشد.

جلسات آموزش مهارت‌های زندگی (برگرفته از قاسم زاده، ۲۰۰۰).

مدت جلسه	موضوع جلسه	جلسات
۹۰ دقیقه	آشنایی با سایر شرکت کنندگان و داشتن احساس راحت به عنوان یک عضو گروه، بررسی هیجانات و رفتارها و باورهای متفاوت در افراد، شناخت ویژگی‌های وجود خود تکلیف: پر کردن برگه احساسات خوشایند و ناخوشایند	جلسه اول
۹۰ دقیقه	آگاهی از خصایص مثبت و منفی در وجود فرد، پی بردن به خصایص قابل تغییر در فرد، تشخیص توانایی و مهارت‌های بالقوه تکلیف: خودم را چگونه می‌بینم	جلسه دوم
۹۰ دقیقه	شناخت ارزش‌های شخصی، خانوادگی و اجتماعی، خودم را چگونه می‌بینم، افتخارات شخصی من تکلیف: پر کردن برگه خودم آن گونه که هستم، با دوستان، در محیط آموزشی، در خانه، در محیط کار، و آن گونه که دوست دارم باشم.	جلسه سوم
۹۰ دقیقه	نقاط ضعف من، شناخت ویژگی‌های مثبت من از نگاه خودم، شناخت ویژگی‌های مثبت از نگاه دیگران، شناخت اهداف شخصی در زندگی تکلیف: پر کردن برگه خودآگاهی	جلسه چهارم
۹۰ دقیقه	آشنایی و توانمند سازی در زمینه مهارت برقراری ارتباط موثر، تعریف ارتباط، اهمیت ارتباط، عناصر اصلی ارتباط (کلامی و غیر کلامی)	جلسه پنجم

^۱ Garnefski

جلسه ششم	محتوای کلام، چگونگی شروع صحبت، گوش دادن فعال، روش‌های موثر برای گوش دادن فعال، توصیه‌هایی برای کارآمدتر کردن ارتباط کلامی	۹۰ دقیقه
جلسه هفتم	شناسایی اجزای ارتباط (کلمات، تن صدا، بلندی صدا، تماس چشمی، حالات چشمی، ژست‌ها، حالت بدن)	۹۰ دقیقه
جلسه هشتم	روابط من با سایرین چگونه است؟ فراگیری رفتارهایی که یک رابطه را قوت می‌بخشد یا خراب می‌کند و پی بردن به اهمیت روابط خانوادگی و آنچه روی آن تأثیر می‌گذارد.	۹۰ دقیقه
جلسه نهم	آیا می‌توانم از خشونت پرهیز کنم؟ درک این مطلب که اعمال خشونت‌آمیز چگونه و چه هنگام و کجا اتفاق می‌افتد. آشنایی با خشم و ویژگی‌های آن. تکلیف: موقعیتی که در آن شدیداً دچار خشم شده‌اید را یادآوری کنید.	۹۰ دقیقه
جلسه دهم	افزایش توانایی در زمینه مدیریت خشم، پیشگیری از بروز رفتار خشونت‌آمیز بعد از خشم، تکنیک‌های آرام‌سازی	۹۰ دقیقه
جلسه یازدهم	خاطره‌های از موارد عصبانیت خود یا دیگران بیان کنید. در کدام یک از آن خاطره‌ها گفته شده فرد حق داشته عصبانی شود؟ و در کدام موارد غیر ضروری بوده؟ و در کدام موارد رفتار فرد عصبانی مناسب بوده است؟ به صورت بارش فکری بحث می‌شود.	۹۰ دقیقه
جلسه دوازدهم	آموختن گفتگو برای مصالحه در موقعیت‌های منجر به درگیری، راهکارهای مختلف اجتناب از خشونت و درگیری	۹۰ دقیقه

تجزیه و تحلیل داده‌ها با کمک آزمون تحلیل کوواریانس یک راهه با استفاده از نرم‌افزار SPSS.۲۲ صورت گرفت.

یافته‌ها

از بین ۳۰ شرکت‌کننده در پژوهش حاضر، ۱۵ شرکت‌کننده در گروه درمان ذهن آگاهی و ۱۵ شرکت‌کننده در گروه کنترل قبل و بعد آموزش با ابزارهای پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه آزمایش به ترتیب ۱۶/۱۴ و ۳/۸۲ و گروه کنترل ۱۶/۱۳ و ۴/۰۳ بود. دو گروه از نظر میانگین سن تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند ($t(28) = -0.40, P > 0.05$). بیش‌ترین فراوانی سن در گروه آزمایش، ۱۴ سال (۴۰/۱ درصد) و کمترین آن، ۱۳ ساله (۲۶/۶ درصد) بودند. بیش‌ترین فراوانی سن در گروه کنترل، ۱۴ سال (۵۳/۴ درصد) و کمترین آن، ۱۳ ساله (۲۰ درصد) بودند.

جدول شماره ۱- میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
خودتنظیمی هیجانی	۲۷/۴۴	۵/۵۶	۳۵/۳۹	۷/۸۷
گواه	۲۴/۶۶	۵/۱۲	۲۵/۸۳	۵/۹۷

در پیش آزمون سطوح معنی داری همه آزمون‌ها، بیان گر آن هستند که بین دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گواه حداقل از متغیر وابسته خودتنظیمی هیجانی تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$). برای پی بردن به این نکته که از لحاظ کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، تحلیل کواریانس یک راه در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج حاصل در جدول شماره ۱ ارائه شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۴۰ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۴۳ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون خودتنظیمی هیجانی مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی می‌باشد.

جدول شماره ۲- نتایج تحلیل کواریانس یک راه بر روی میانگین نمرات خودتنظیمی هیجانی

متغیر	منبع تغییرات	F	P	مجذ	توان آماری
خودتنظیمی هیجانی	پیش آزمون	۲۰/۵۵	۰/۰۰۲	۰/۴۸	۱/۰۰
	گروه	۱۸/۰۴	۰/۰۰۰۱	۰/۳۷	۰/۹۹
	خطا				

همان طوری که در جدول شماره ۲ نشان داده شده است در پیش آزمون بین گروه آزمایش و گروه گواه از لحاظ خودتنظیمی هیجانی تفاوت معنی داری وجود دارد ($F = 18/04$ و $p < 0/0001$). به عبارت دیگر، آموزش مهارت‌های زندگی با توجه به میانگین خودتنظیمی هیجانی در گروه آزمایش نسبت به میانگین گروه گواه، موجب افزایش خودتنظیمی هیجانی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰/۳۷ می‌باشد، به عبارت دیگر، ۳۷ درصد تفاوت‌های فردی در نمرات پس آزمون خودتنظیمی هیجانی مربوط به تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی می‌باشد.

بحث و نتیجه گیری

مطالعه نشان داد که با کنترل پیش آزمون سطوح معنی داری همه آزمون‌ها، بیان‌گر آن هستند که بین دانش آموزان گروه‌های آزمایش و گواه از لحاظ متغیر وابسته خودتنظیمی هیجانی تفاوت معنی داری وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتایج محمدزاده، آونگ، هیبتی و اسلامی (۲۰۱۷)، قیصرانی، ایمانی، صادقی و قهاری (۲۰۱۷)، موتیسو، تلی، موسیمی، گیتونگلا موساو (۲۰۱۷) همسو و همخوان دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که انتخاب و به کارگیری مهارت‌های زندگی، پایه و مبنایی است که با آموزش آنها، نظم نوین فکری، شناختی و فراشناختی در نوجوانان حاصل می‌شود (بوتوین و گریفین^۱، ۲۰۱۵). به طوری که نوجوانانی که مهارت‌های زندگی را به طور واقعی دریافت کرده‌اند در ورود به خودآگاهی، مدیریت استرس و هیجانات، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و همدلی تعامل مثبت با خود و همسالان خویش داشته‌اند و دامنه وسیعی از تفکرات و رفتارهای مفید و تنظیم شده را از خود نشان داده‌اند. همچنین نوجوانانی که با مهارت خودآگاهی به خودشناسی بیشتری می‌رسند و به جنبه‌های مثبت و منفی شخصیت خود، آگاه می‌شوند مسئولیت رشد فردی، خود را به دست می‌گیرند (گرای، شافر، نیلسون و شافر^۲، ۲۰۱۶) این افراد به اهمیت هیجانات و احساسات در شکل‌گیری هیجانات، آگاه می‌شوند با تکیه بر نقاط قوت، نقاط ضعف را با مهارت خودتنظیمی هیجانی تقویت می‌نمایند، به طور کلی، این افراد با خودآگاهی جسمانی، روانی و اجتماعی از سبک‌های شناختی ضعیف مانند نشخوار فکری، فاجعه‌سازی و ملامت خویش کمتر استفاده می‌کنند و نسبت به سایر افراد در برابر مشکلات هیجانی آسیب کمتری می‌بینند (هاوگ، کاسترو، ونگر و اسچواب، ۲۰۱۸). آموزش مهارت‌های زندگی باعث می‌شود افراد شناخت بیشتری درباره خود و محیط اطراف کسب کنند، نقاط قوت و ضعف خود را بشناسند، از امکانات و محدودیت‌های در اختیار خود آگاهی پیدا کنند، واقعیت‌ها را بپذیرند و با آنها به طور صحیح‌تر سازش یابند که این امر باعث افزایش خودتنظیمی هیجانی دانش آموزان می‌شود. اینکه فرد احساس کند دیگران نیز مشکلاتی مشابه او دارد، به او در قبول واقعیت و کنار آمدن بهتر با آن کمک می‌کند. بالا بودن مهارت‌های زندگی و در نتیجه احساس کنترل بر رویدادهای زندگی شخصی به صورت مثبت در توانایی غلبه کردن و یا سازگاری و کنار آمدن با مشکلات موثر است (هاردساتلی، تای، گلاسی و هاگر^۳، ۲۰۱۵). افرادی با توانایی بالا در نتیجه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی، نگرش مثبتی نسبت به توانایی‌های خود در برخورد با رویدادهای مهم زندگی، بهره‌برداری از زندگی، برنامه‌ریزی برای اهداف شخصی خود دارد، چنین افرادی به توانایی‌های خود باور پیدا می‌کنند و برای انجام تکالیف خود برنامه‌ریزی می‌کنند و یادگیری‌های خود را سازماندهی و نظارت می‌کنند، این دانش آموزان منبع موفقیت خود را درونی یعنی نتیجه تلاش و کوشش خود در انجام تکالیف می‌دانند و معمولاً موفقیت بیشتری در تحصیل

^۱ Botvin & Griffin

^۲ Gray, Shaffer, Nelson & Shaffer

^۳ Hardcastle, Tye, Glassey & Hagger

خواهند داشت و در نتیجه‌ی موفقیت بیشتری خواهند داشت (موتیسو، تلی، موسیمی، گیتونگا، موساو^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). آموزش مهارت-های زندگی باعث احساس کفایت و رشد شناختی و هیجانی دانش‌آموزان می‌گردد. به نظر می‌رسد آموزش مهارت‌های زندگی در ایجاد و افزایش توانمندی‌هایی مانند تصمیم‌گیری، ایجاد انگیزه در خود، پذیرش مسئولیت، ارتباط مثبت با دیگران، ایجاد عزت نفس مثبت، حل مشکل، خود نظم دهی و خودکفایتی دانش‌آموزان موثر باشد.

^۱ Mutiso, Tele, Musyimi, C., Gitonga, Musau,

منابع

یوسفی، فریده. (۱۳۸۲). بررسی رابطه راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با افسردگی و اضطراب در دانش آموزان مراکز

راهنمایی استعدادهای درخشان. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۶، (۴)، ۸۷۱-۸۹۲.

Allen, G., Rhind, D., & Koshy, V. (۲۰۱۵). Enablers and barriers for male students transferring life skills from the sports hall into the classroom. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, ۱(۱), ۵۳-۶۷.

Blair, C., & Raver, C. C. (۲۰۱۵). School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual review of psychology*, ۶۶, ۷۱۱-۷۳۱.

Botvin, G. J., & Griffin, K. W. (۲۰۱۵). Preventing tobacco, alcohol, and drug abuse through Life Skills Training. *Handbook of drug abuse prevention research, intervention strategies, and practice*. Washington DC: American Psychological Association.

Brandt, B., & Klein, J. (۲۰۱۶). Adding focused life skills training to a civic engagement program to boost life skills competencies in youth. *Journal of Youth Development*, ۱(۲).

Cronin, L. D., & Allen, J. (۲۰۱۷). Development and initial validation of the Life Skills Scale for Sport. *Psychology of Sport and Exercise*, ۲۸, ۱۰۵-۱۱۹.

Curtis, J., Watkins, A., Rosenbaum, S., Teasdale, S., Kalucy, M., Samaras, K., & Ward, P. B. (۲۰۱۶). Evaluating an individualized lifestyle and life skills intervention to prevent antipsychotic-induced weight gain in first-episode psychosis. *Early intervention in psychiatry*, ۱۰(۳), ۲۶۷-۲۷۶.

Garnefski N, Rieffe C, Jellesma F, Terwogt MM, Kraaij V. (۲۰۰۷). Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in ۹-۱۱-year-old children. *European Child & Adolescent Psychiatry*. ۲۰۰۷ Feb ۱;۱۶(۱):۱-۹.

Gheitarani, B., Imani, S., Sadeghi, N., & Ghahari, S. (۲۰۱۷). The effectiveness of teaching life skills on self-efficacy and emotional intelligence of students. *Social Determinants of Health*, ۳(۳), ۱۸۰۵۳-۱۸۰۵۳.

Gray, H. M., Shaffer, P. M., Nelson, S. E., & Shaffer, H. J. (۲۰۱۶). Changing social networks among homeless individuals: a prospective evaluation of a job-and life-skills training program. *Community mental health journal*, ۵۲(۷), ۷۹۹-۸۰۸.

Hardcastle, S. J., Tye, M., Glassey, R., & Hagger, M. S. (۲۰۱۵). Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes. *Psychology of Sport and Exercise*, ۱۶, ۱۳۹-۱۴۹.

Haug, S., Castro, R. P., Wenger, A., & Schaub, M. P. (۲۰۱۸). Efficacy of a mobile phone-based life-skills training program for substance use prevention among adolescents: study protocol of a cluster-randomised controlled trial. *BMC public health*, ۱۸(۱), ۱۱۰۲.

Kinniburgh, K. J., Blaustein, M., Spinazzola, J., & Van der Kolk, B. A. (۲۰۱۷). Attachment, Self-Regulation, and Competency: A comprehensive intervention framework for children with complex trauma. *Psychiatric annals*, ۳۹(۵), ۴۲۴-۴۳۰.

Mohammadzadeh, M., Awang, H., Hayati, K. S., & Ismail, S. (۲۰۱۷). The effects of a life skills-based intervention on emotional health, self-esteem and coping mechanisms in Malaysian institutionalised adolescents: Protocol of a multi-centre randomized controlled trial. *International Journal of Educational Research*, ۸۳, ۳۲-۴۲.

Mutiso, V., Tele, A., Musyimi, C., Gitonga, I., Musau, A., & Ndeti, D. (۲۰۱۷). Effectiveness of life skills education and psychoeducation on emotional and behavioral problems among adolescents in institutional care in Kenya: a longitudinal study. *Child and Adolescent Mental Health*.

Qasemzadeh F. Life skills training guide. Teranslate by: Negin Zadeh; ۲۰۰۰. [In Persian].

Slonim, T. (۲۰۱۴). The polyvagal theory: Neuropsychological foundations of emotions, attachment, communication, & self-regulation. *International Journal of Group Psychotherapy*, ۷۴(۴), ۵۹۳-۶۰۰.

Vasanwala, R. F., Sanghrajka, A., Bishop, N. J., & Högler, W. (۲۰۱۶). Recurrent proximal femur fractures in a teenager with osteogenesis imperfecta on continuous bisphosphonate therapy: are we overtreating?. *Journal of Bone and Mineral Research*, ۳۱(۷), ۱۴۴۹-۱۴۵۴.

Vohs, K. D., Baumeister, R. F., Schmeichel, B. J., Twenge, J. M., Nelson, N. M., & Tice, D. M. (۲۰۱۸). Making choices impairs subsequent self-control: A limited-resource account of decision making, self-regulation, and active initiative. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. ۴۵-۷۷). Routledge.