

## اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (مهارت‌های مقابله با خلق منفی و مدیریت استرس) بر راهبردهای نظم‌جویی شناختی در دانش‌آموزان دختر تیزهوش

### The effectiveness of life skills training (negative mood coping and stress management) on cognitive regulation strategies in gifted female students

Zahra Mohammadnia PhD Student

Mahdi Shahnazari PhD✉

Bitra Nasrollahi PhD

زهره محمدنیا<sup>۱</sup>

مهدی شاه نظری<sup>۲</sup>

بی‌تا نصراللهی<sup>۳</sup>

#### Abstract

The purpose of this research is to study the effectiveness of life skills training on cognitive emotion regulation strategies of gifted female students. The present study is a quasi-experimental study with a pre-test and post-test design and follow-up with a control group. The statistical population of this study is female students studying in gifted schools in Tehran (secondary school) in the academic year of 1398-99. At first, all tenth grade high school students (170 people) completed the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ) and among them, 32 students with lowest scores in resilient strategies were selected as a sample group, randomly divided into experimental and control groups of 16. One experimental group was given 12 sessions of training, while the control group did not receive any training. After the training sessions, post-test was performed for both experimental and control groups. Also, after a month and a half in the follow-up phase, both groups were tested. Using the mixed variance analysis method, the results show that life skills training significantly caused the experimental group to receive higher average scores in acceptance strategies, refocusing, positive refocus and putting into perspective on post-test and follow-up stages compared to the pre-test stage. The study also uses non-adaptive strategies to reduce self-blame and rumination in gifted female students. Teaching life skills in gifted students significantly increases the use of adaptive cognitive emotion regulation strategies and decreases the use of non-adaptive cognitive emotion regulation strategies.

**Keywords:** Cognitive Emotion Regulation, Life Skills, Talent

#### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مطالعه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان دانش‌آموزان دختر تیزهوش انجام گرفت. پژوهش از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود و جامعه آماری، دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در مدارس تیزهوشان شهر تهران (متوسطه دوره دوم) در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بودند، که با روش نمونه‌گیری در دسترس، دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان فرزنانگان تهران (۱۷۰ نفر)، انتخاب شده و پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) را تکمیل نمودند. از بین آنها ۳۲ نفر که نمره‌های پایینی در راهبردهای انطباقی داشتند، به عنوان گروه نمونه مشخص و به صورت تصادفی، به دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل تقسیم شدند. به گروه آزمایش در ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای، مهارت‌های مقابله با اضطراب و افسردگی و مدیریت استرس آموزش داده شد و گروه کنترل، آموزشی دریافت نکردند. پس از اتمام جلسات آموزش، پس‌آزمون و پس از گذشت یک ماه و نیم، پیگیری برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، نشان داد، آموزش مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان تیزهوش به صورت معنادار و پایدار، استفاده از راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان را افزایش و استفاده از راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان را کاهش می‌دهد. بر این اساس می‌توان گفت استفاده از آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند در افزایش استفاده از راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و کاهش راهبردهای غیر انطباقی آن موثر واقع شود.

**واژه‌های کلیدی:** تیزهوش، مهارت‌های زندگی، نظم‌جویی

شناختی هیجان

دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۵/۱۶ تصویب نهایی: ۱۴۰۱/۱۱/۳۰

۱. گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.
۲. گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرج، کرج، ایران.
۳. گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات، تهران، ایران.

## ● مقدمه

دانش آموزان تیزهوش افرادی هستند که در مقایسه با همسالان خود عملکرد برتری را در یک حوزه خاص نشان می‌دهند؛ آنها از لحاظ ظاهری تفاوت چندانی با دیگران ندارند ولی از نظر درک و فهم و سرعت انتقال از تفاوت قابل توجهی برخوردار هستند؛ ذهن آنان بیدار و بصیرتشان شگفت‌آور است، قدرت روانی و توان تفکر در این افراد بسیار بالا است و چیزهایی را درمی‌یابند که دیگر افراد با هوش متوسط از درک آنها عاجزند (ورل و همکاران، ۲۰۱۹).

مانند همه دانش‌آموزان، دانش‌آموزان تیزهوش نیز با مشکلاتی روبه‌رو هستند. بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش از دید دانش‌آموزان و والدین نشان داد که استرس از مهم‌ترین مشکلات این دانش‌آموزان است (نصیران، ابروانی، ۱۳۹۵). استرس در بین همه دانش‌آموزان وجود دارد، اما شدت آن در دانش‌آموزان تیزهوش بیشتر است. آنان نسبت به درس و تحصیل خود، حساسیت بیشتری به خرج می‌دهند زیرا خانواده و اطرافیان آن‌ها نیز با فشارهایشان، همواره اهمیت تحصیل را به ایشان یادآوری می‌کنند (تان و یانس، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان تیزهوش به دلیل تحمل فشار تحصیلی، انجام تکالیف شناختی گسترده، وجود فضای رقابتی شدید در مدرسه، دچار آسیب‌های روان‌شناختی از جمله اضطراب می‌شوند (گوئنول و همکاران، ۲۰۱۵). نتایج یک زمینه‌یابی نشان داده است که اغلب نوجوانان (۶۷ درصد نوجوانان) فشارهای آموزشی را به‌عنوان بزرگ‌ترین استرس زندگی‌شان در نظر می‌گیرند (مرادی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان تیزهوش، معمولاً فشار روانی زیادی برای گرفتن نمره‌های بالا احساس می‌کنند و برای عالی بودن در همه زمینه‌ها، احساس اجبار می‌کنند که این حالت را نشانگان کمال‌گرایی می‌نامند (افروز و همکاران، ۱۳۹۲). از طرفی سن نوجوانی از مراحل مهم و برجسته‌ی رشد و تکامل اجتماعی و روانی فرد به شمار می‌رود و نیاز به تعادل هیجانی و عاطفی، کسب مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و نحوه‌ی مقابله با چالش‌های زندگی، از مهمترین نیازها برای نوجوانان به شمار می‌رود (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴). لذا دانش‌آموزانی که مهارت‌های مقابله با موقعیت‌های تنش‌زا را ندارند، به نوعی مقهور آن‌ها خواهند شد و بدین ترتیب مستعد اختلال‌های روانی، عاطفی، افسردگی، اضطراب و رفتارهای ضد اجتماعی خواهند شد. این دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری نیز دچار مشکل می‌شوند (گینتر، ۲۰۰۸).

از جمله مداخلاتی که می‌تواند منجر به سلامت روانی و موفقیت و پیشرفت این دانش‌آموزان شود، آموزش مهارت‌های زندگی به ایشان است. سازمان جهانی بهداشت، مهارت‌های زندگی را چنین تعریف نموده است: "توانایی انجام رفتار سازگارانه و مثبت به گونه‌ای که فرد بتواند با چالش‌ها و ضروریات زندگی روزمره کنار بیاید." و در این راستا ۱۰ مهارت را به‌عنوان مهارت‌های اصلی زندگی، شامل مهارت‌های: تصمیم‌گیری، حل مسأله، تفکر خلاق، تفکر نقاد، توانایی برقراری ارتباط مؤثر، مهارت ایجاب و حفظ روابط بین فردی، خودآگاهی، همدلی کردن، مقابله با هیجان و مقابله با استرس معرفی نموده است (کرد نوقابی و شریفی، ۱۳۸۴). در تحقیقات مختلف، آموزش مهارت‌های زندگی بر رفع بسیاری از اختلال‌های رفتاری و روانی دانش‌آموزان اثرگذار بوده است؛ از جمله می‌توان به تحقیقات داویز (۲۰۰۲)، سمیرکوتا (۲۰۰۳)، اسمیت (۲۰۰۵)، واشقانی (۱۳۸۴)، کاظمی و همکاران (۱۳۹۰)، بندک (۱۳۹۴) و گایاتری (۲۰۱۷) اشاره کرد که در تحقیقات خود اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عملکرد تحصیلی و بهبود ویژگی‌های روانی دانش‌آموزان را تایید کرده‌اند (بندک و همکاران، ۱۳۹۹).

از زمینه‌های مهم دیگری که با مهارت‌های زندگی رابطه متقابل داشته و در توانمندسازی و سازگاری مؤثر افراد با مقتضیات محیطی، نقش اساسی ایفا می‌کند، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان است (کلینگمن، ۲۰۰۹)، زیرا دو مؤلفه مهار کردن هیجان‌ها و مقابله با استرس از برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، به راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان اختصاص می‌یابد (حسنی، ۱۳۹۰). راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، به صورت فرآیندهایی که از طریق آن، افراد می‌توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آن‌ها را تجربه و ابراز کنند، توصیف شده است (گراس و تامپسون، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، به نحوه تفکر افراد پس از بروز یک تجربه منفی یا رخداد آسیب‌زا گفته می‌شود و در فرآیندهای مختلف بهنجار و نابهنجار نقش اساسی داشته و ما را قادر می‌سازد با انعطاف‌پذیری بیشتری به وقایع متنوع محیطی پاسخ دهیم (واحدی، هاشمی و عینی پور، ۱۳۹۲). هر گونه نقص در تنظیم هیجان‌ها می‌تواند فرد را در قبال مشکلات روان‌شناختی از جمله افسردگی و اضطراب آسیب‌پذیر سازد. مطالعات روان‌شناختی،

نشان می‌دهد که تنظیم شناختی هیجان، عامل مهمی در تعیین سلامت عمومی، سازگاری و تاب‌آوری، داشتن عملکرد موفق در روابط، تحصیل، شغل و اختلال‌های روانشناختی مانند افسردگی است (بیان‌فر، کمالی و خضری، ۱۳۹۹).

آموزش مهارت‌های زندگی نه تنها بر مشکلات هیجانی و رفتاری نوجوانان تاثیر دارد (موتیسو و همکاران، ۲۰۱۸)، بلکه از همبسته‌های اساسی راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان است و می‌توان با طراحی مداخلات مبتنی بر مهارت‌های زندگی گام‌های اساسی در توانمندسازی روانشناختی و هیجانی نوجوانان برداشت (میرزایی و حسنی، ۱۳۹۷). هم چنین اجرای آموزش مهارت‌های زندگی در کاهش مولفه‌های منفی تنظیم شناختی هیجان و افزایش مولفه‌های مثبت تنظیم شناختی هیجان (بزمی و همکاران، ۱۳۹۷، بیان‌فر، کمالی و خضری، ۱۳۹۹)، نظم‌دهی هیجانی (وحیدی و همکاران، ۱۳۹۷، یداف و اقبال، ۲۰۰۹)، کاهش تنیدگی و در نتیجه کیفیت زندگی (یانکی و وناندایواس (۲۰۱۲)، افزایش توانایی حل مسأله، خودآگاهی، کاهش خشم، اضطراب، افسردگی، کم‌رویی، مقابله با بحران و افزایش جرات‌مندی (ماتسن و همکاران، ۲۰۱۳)، اثر معناداری دارد.

اهمیت و ضرورت این پژوهش از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان تیزهوش، به عنوان یکی از سرمایه‌های مهم هر کشورند و توجه به آن‌ها و کیفیت نظام آموزشی‌شان، باعث رشد و بالندگی هر جامعه‌ای خواهد شد. با توجه به اینکه بیشتر پژوهش‌ها بر روی دانش‌آموزان عادی و یا دانشجویان و یا در مدارس دوره اول انجام شده است و در مورد تیزهوشان دختر دوره دوم نتایجی در دست نبود، خلاء مورد نظر، ما را بر آن داشت که در این پژوهش به این گروه از دانش‌آموزان توجه کنیم.

علیرغم اینکه یافته‌های پژوهشی، بر اثرگذاری آموزش مهارت‌های دهگانه زندگی و نقش مهم آن‌ها در پیشگیری و بهداشت روانی دانش‌آموزان از جمله بهبود نظم‌جویی شناختی هیجان تاکید می‌کنند؛ ولی پژوهشی که نشان دهد آموزش مدیریت استرس و اضطراب بر نظم‌جویی شناختی تیزهوشان چه اثری دارد، یافت نشد. در واقع با توجه به خلاء پژوهشی موجود، این پژوهش به دنبال پاسخگویی به این پرسش است که آیا آموزش دو مهارت مدیریت استرس و غلبه بر خلق منفی (اضطراب و افسردگی)، بر بهبود «راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان» دانش‌آموزان دختر تیزهوش، موثر است؟

## • روش

### جامعه، نمونه و روش اجرا

نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و روش آن شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل به همراه آزمون پیگیری است. جامعه آماری آن، دانش‌آموزان دختر مدارس تیزهوشان شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ (متوسطه دوره دوم) بودند، که با روش نمونه‌گیری در دسترس، دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان تیزهوشان فرزندگان ۱ تهران انتخاب شدند. لازم به ذکر است، دانش‌آموزان این نمونه در دسترس از مناطق ۱ تا ۱۹ تهران به دبیرستان فرزندگان راه یافته‌اند. در ابتدا تمام دانش‌آموزان پایه دهم دبیرستان (۱۷۰ نفر) فرم پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان را تکمیل نموده و از بین آن‌ها ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمره‌های پایین‌تری در تنظیم شناختی هیجان بدست آورده بودند، به عنوان نمونه انتخاب شدند. تعدادی از دانش‌آموزان در روند پژوهش به دلیل مشکلاتی، از قبیل تداخل برنامه‌های آموزشی دیگر، از این پژوهش کناره‌گیری کردند و در نهایت ۳۲ دانش‌آموز پس از احراز ملاک‌های ورود انتخاب و به طریق واگذاری تصادفی در دو گروه ۱۶ نفری آزمایش و کنترل گمارده شدند. هم‌تاسازی گروه‌ها بر اساس سن و پایه تحصیلی انجام شد. ملاک‌های ورود دانش‌آموزان برای ورود به گروه نمونه عبارت بود از: ۱- اعلام موافقت، همکاری و علاقه‌مندی دانش‌آموز و والدینش به شرکت در جلسات آموزشی ۲- حضور مرتب در جلسات آموزشی ۳- نمره به دست آمده از پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان پایین‌تر از حد میانگین باشد. ملاک‌های خروج از مطالعه: ۱- دانش‌آموزانی که همزمان در کلاس‌های آموزشی دیگری ثبت‌نام کرده‌اند ۲- غیبت در جلسات آموزشی.

لازم به ذکر است، جهت محتوای جلسات کارگاه آموزشی، از بسته آموزشی «آموزش مهارت‌های زندگی، راهنمای مدرس» که توسط فتی و همکاران (۱۳۹۵) تهیه گردیده است و منابع دیگری مانند، مهارت‌های زندگی کلینیک (۱۳۹۷) و کارگاه مربیگری مهارت‌های زندگی موسسه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله‌ی دکتری استفاده شد.

## • ابزارها

**الف. پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان (Cognitive emotion regulation questionnaire- CERQ):** این پرسشنامه توسط گارنفسکی و همکاران (۲۰۰۲) تدوین شده و پرسشنامه‌ای چند بعدی و یک ابزار خودگزارشی است که با ۹ مولفه، پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه‌ی دیدگاه، سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری، سرزنش دیگری) دارای ۳۶ ماده است و در دامنه‌ی پنج درجه‌ای (از همیشه تا هرگز) این مولفه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهد. راهبردهای سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری، سرزنش دیگری، راهبردهای ناسازگارانه و راهبردهای پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، توسعه‌ی دیدگاه، راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان را نشان می‌دهند. سازندگان پرسشنامه اعتبار آن را از طریق آلفای کرونباخ برای راهبردهای سازگارانه ۰/۹۱ و برای راهبردهای ناسازگارانه ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند (محمدی و فولاد چنگ، ۱۳۹۸). فرم فارسی این مقیاس به وسیله‌ی سامانی و صادقی (۱۳۹۰) مورد اعتباریابی قرار گرفته و آنها نشان دادند که راهبردهای ناسازگار دارای همبستگی مثبت معنادار با افسردگی، اضطراب و استرس و راهبردهای سازگار، دارای همبستگی منفی معنادار با شاخص‌های سلامت روان هستند (سامانی و صادقی ۱۳۹۰).

## • شیوه اجرا

در ابتدا تمام دانش‌آموزان پایه‌ی دهم دبیرستان (۱۷۰ نفر) فرم پرسشنامه‌ی نظم جویی شناختی هیجان را تکمیل نمودند. این مرحله از اجرای تحقیق کلاس‌ها بصورت حضوری بود و هنوز بیماری کرونا شیوع نیافته بود، اما مراحل پس‌آزمون و پیگیری به دلیل همزمانی این پژوهش با همه‌گیری کووید ۱۹ به صورت مجازی انجام شد. در ابتدا در محیط WhatsApp گروهی تشکیل شد و دانش‌آموزانی که در گروه آزمایش بودند به عضویت درآمدند و سپس جلسات بصورت ۷۰ دقیقه‌ای در محیط Snagit ضبط شده و در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفتند. سپس کلاس‌ها بصورت تعاملی در پلتفرم SkyRoom تشکیل شد. آگاهی لازم به والدین دانش‌آموز و خود دانش‌آموز مبنی بر اینکه قرار است مهارت‌های مدیریت استرس و اضطراب را فرا گیرند داده شد و ایشان موافقت‌شان را اعلام کردند. مهارت‌های مقابله با خلق منفی (اضطراب و افسردگی) و مدیریت استرس به مدت ۱۲ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای، به گروه آزمایش، آموزش داده شد و گروه کنترل در این مدت، این آموزش‌ها را دریافت ننمود. پس از اتمام جلسات آموزش، پس‌آزمون برای هر دو گروه آزمایش و کنترل اجرا شد. پس از گذشت یک ماه و نیم در مرحله‌ی پیگیری نیز، از هر دو گروه آزمون به عمل آمد. برنامه‌ی جلسات آموزشی به شرح زیر است:

### جدول ۱. محتوای جلسات مهارت‌های مدیریت استرس و غلبه بر اضطراب و افسردگی

جلسه‌ی اول	معرفی مهارت‌های زندگی و هدف از تشکیل جلسات، تعریف استرس، تغییرات مثبت و منفی زندگی، ادراک تغییر، هدف از مدیریت استرس، غلبه یا سازگاری
جلسه‌ی دوم	مراحل مدیریت استرس، شناسایی عامل تغییر، دسته‌بندی منابع ضعف بر اساس کانون کنترل و قابلیت دستکاری همراه با مثال (کنکور)
جلسه‌ی سوم	پیامدهای شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک استرس، طراحی و اجرای راهکارهای مدیریت استرس
جلسه‌ی چهارم	آشنایی با سبک‌های هیجان‌مدار و مساله‌مدار (سالم و ناسالم)
جلسه‌ی پنجم	راهبردهای مدیریت استرس مبتنی بر دستکاری محیط و سبک زندگی، مبتنی بر تقویت منابع بین‌فردی
جلسه‌ی ششم	راهبردهای مدیریت استرس: مبتنی بر مداخلات ادراکی، مبتنی بر کاهش برانگیختگی فیزیولوژیکی و هیجانی
جلسه‌ی هفتم	مرور جلسات مرتبط با مهارت مدیریت استرس و پاسخ به سوالات دانش‌آموزان
جلسه‌ی هشتم	آشنایی با هیجان‌های پایه، تفاوت خلق و هیجان، شناسایی نوع و ماهیت اضطراب، شناسایی عوامل فعال‌ساز اضطراب در فرد
جلسه‌ی نهم	آموزش روانی، علت و فرایند اضطراب، مواجهه با اضطراب، رفتارهای ایمنی‌بخش، مراحل مواجهه عینی
جلسه‌ی دهم	مراحل مواجهه‌ی ذهنی، علایم و نشانه‌های شناختی، هیجانی و فیزیولوژیک افسردگی
جلسه‌ی یازدهم	چرخه‌ی رهایی از افسردگی، اصلاح سبک زندگی، بازسازی شناختی
جلسه‌ی دوازدهم	مرور جلسات مرتبط با اضطراب و افسردگی و پاسخ به دانش‌آموزان

## • روش تجزیه و تحلیل داده ها

به منظور بررسی میزان تاثیر مداخلات انجام شده، از آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون بونفرونی، همراه با آزمون‌های بررسی پیش فرض‌های آماری) و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵، استفاده شد.

## • یافته‌ها

ویژگی های توصیفی نمونه پژوهش نشان می‌دهد که فراوانی سنی ۱۵ ساله‌ها در گروه آزمایش ۳۷/۵ درصد و در گروه کنترل ۵۰ درصد است. فراوانی سنی ۱۶ ساله‌ها در گروه آزمایش ۶۲/۵ درصد و در گروه کنترل ۵۰ درصد بود.

جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد و شاخص شاپیرو-ویلک، نظم‌جویی شناختی هیجان (پذیرش، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، سرزنش خود، نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری، سرزنش دیگران) در شرکت‌کنندگان گروه‌های آزمایش و کنترل، در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد مربوط به مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی

متغیر	گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیگیری
پذیرش	آزمایش	۱۱/۷۵ ± ۱/۹۵	۱۴/۱۹ ± ۲/۰۷	۱۴/۰۶ ± ۲/۱۱
	کنترل	۱۲/۱۹ ± ۲/۱۷	۱۱/۶۲ ± ۲/۱۳	۱۲/۰۰ ± ۲/۱۳
تمرکز مجدد مثبت	آزمایش	۱۱/۶۹ ± ۲/۰۶	۱۴/۲۵ ± ۲/۳۵	۱۳/۶۷ ± ۲/۲۱
	کنترل	۱۱/۴۴ ± ۲/۱۶	۱۱/۰۰ ± ۱/۷۵	۱۱/۵۶ ± ۱/۹۷
تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی	آزمایش	۱۱/۹۴ ± ۲/۷۶	۱۴/۱۳ ± ۲/۷۵	۱۴/۸۷ ± ۲/۱۲
	کنترل	۱۲/۵۶ ± ۲/۸۷	۱۱/۹۴ ± ۲/۲۱	۱۱/۷۵ ± ۲/۴۳
ارزیابی مجدد مثبت	آزمایش	۱۱/۰۶ ± ۲/۸۷	۱۲/۵۰ ± ۲/۹۰	۱۲/۹۵ ± ۲/۹۷
	کنترل	۱۰/۷۵ ± ۳/۲۳	۱۰/۰۶ ± ۲/۶۹	۱۰/۵۶ ± ۲/۳۷
دیدگاه‌گیری	آزمایش	۱۱/۳۷ ± ۲/۷۳	۱۳/۹۴ ± ۲/۸۶	۱۳/۱۹ ± ۲/۲۰
	کنترل	۱۱/۱۹ ± ۲/۳۴	۱۰/۷۵ ± ۲/۲۳	۱۰/۸۱ ± ۲/۷۴
سرزنش خود	آزمایش	۱۳/۸۸ ± ۳/۱۰	۱۰/۵۶ ± ۲/۳۱	۱۰/۳۱ ± ۲/۷۷
	کنترل	۱۳/۴۵ ± ۲/۰۹	۱۳/۳۷ ± ۲/۳۱	۱۳/۶۸ ± ۲/۲۴
نشخوار فکری	آزمایش	۱۵/۲۵ ± ۲/۰۵	۱۲/۰۰ ± ۳/۰۶	۱۱/۶۹ ± ۲/۵۷
	کنترل	۱۵/۰۷ ± ۲/۳۲	۱۴/۱۳ ± ۲/۱۹	۱۴/۴۵ ± ۱/۹۶
فاجعه‌انگاری	آزمایش	۱۳/۵۰ ± ۲/۷۸	۱۱/۸۱ ± ۲/۷۱	۱۱/۲۵ ± ۲/۸۹
	کنترل	۱۲/۸۱ ± ۳/۴۳	۱۲/۷۵ ± ۲/۲۱	۱۲/۸۷ ± ۱/۸۲
سرزنش دیگران	آزمایش	۱۲/۸۷ ± ۲/۳۰	۱۰/۸۱ ± ۲/۶۴	۱۱/۰۶ ± ۲/۰۴
	کنترل	۱۲/۳۸ ± ۲/۷۳	۱۲/۰۶ ± ۳/۴۵	۱۲/۰۷ ± ۲/۶۴

به منظور ارزیابی مفروضه نرمال بودن توزیع داده‌ها، مقادیر شاپیرو-ویلک هر یک از مؤلفه‌ها در هر دو گروه و در هر سه مرحله اجرا مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج نشان داد که شاخص مزبور برای دو مؤلفه پذیرش و دیدگاه‌گیری در گروه آزمایش به ترتیب در مراحل پس‌آزمون و پیش‌آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار است. اگرچه این یافته به معنای آن است که توزیع داده‌های مربوط به آن دو مؤلفه در گروه مزبور و در مراحل یاد شده نرمال نیست، با وجود این با توجه به سطح معناداری شاخص شاپیرو-ویلک، برابری حجم نمونه‌ها در دو گروه و مقاومت آزمون‌های خانواده تحلیل واریانس در برابر انحراف از مفروضه‌ها، چنین نتیجه‌گیری کرد که این مسئله نتایج تحلیل را تحت تاثیر قرار نخواهد داد. نتیجه آزمون لون نشان داد که تفاوت واریانس خطای نمرات مربوط به مؤلفه‌های راهبردهای نظم‌جویی شناختی در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست. بر این اساس مفروضه همگنی واریانس‌های خطا نیز برای داده‌های مربوط به مؤلفه راهبردهای نظم‌جویی شناختی برقرار بود. همچنین نتیجه تحلیل واریانس چند متغیری  $(F(9, 22) = 0.27, P > 0.05)$  در مقایسه پیش‌آزمون مؤلفه‌های راهبردهای نظم‌جویی شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که پیش از اجرای متغیر مستقل بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشته و بنابراین مفروضه استقلال متغیر وابسته از عضویت گروهی برای داده‌های مربوط به مؤلفه‌های آن برقرار

بود. جدول ۲ نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس و تحلیل چندمتغیری در مقایسه اثر اجرای متغیر مستقل بر مؤلفه‌های راهبردهای نظم‌جویی را نشان می‌دهد.

جدول ۲ نشان می‌دهد که مفروضه همگنی ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته برای همه مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی برقرار است. همچنین منطبق بر نتایج جدول فوق اثر تعاملی گروه  $\times$  زمان برای مؤلفه‌های پذیرش ( $F(2, 29) = 0.779$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.221$ ، تمرکز مجدد مثبت ( $F(2, 29) = 4.12$ ،  $P = 0.027$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.197$ ، تمرکز مجدد بر برنامه ( $F(2, 29) = 4.22$ ،  $P = 0.025$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.225$ ، ارزیابی مجدد مثبت ( $F(2, 29) = 1.69$ ،  $P = 0.203$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.104$ ، دیدگاه‌گیری ( $F(2, 29) = 4.96$ ،  $P = 0.014$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.255$ ، سرزنش خود ( $F(2, 29) = 6.67$ ،  $P = 0.004$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.315$ ، نشخوار فکری ( $F(2, 29) = 4.49$ ،  $P = 0.044$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.194$ ، فاجعه انگاری ( $F(2, 29) = 1.82$ ،  $P = 0.287$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.082$ ، سرزنش دیگری ( $F(2, 29) = 1.99$ ،  $P = 0.220$ )، لامبدای ویلکز،  $\eta^2 = 0.099$  را نشان داد که مفروضه مزبور برای همه مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی برقرار است.

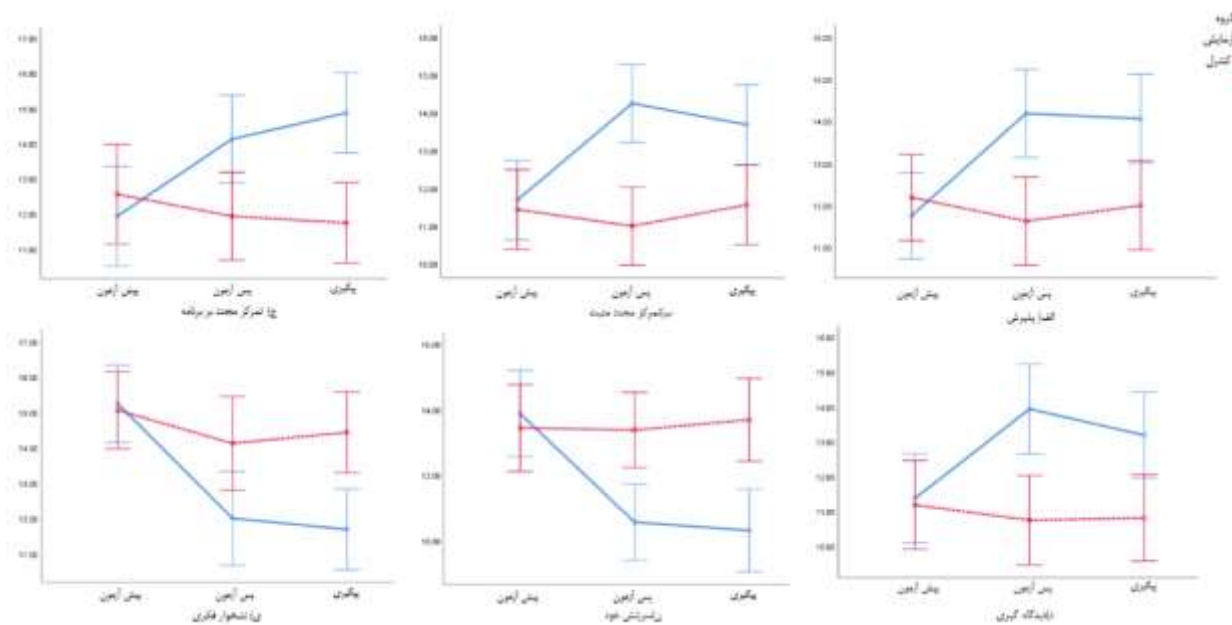
جدول ۲. نتایج آزمون مفروضه برابری ماتریس‌های واریانس کوواریانس و تحلیل چند متغیری مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی

نظم‌جویی شناختی	برابری ماتریس واریانس کوواریانس‌ها			آزمون چند متغیری		
	M.Box	F	p	لامبدای ویلکز	F	Df
پذیرش	۱/۴۹	۰/۲۲	۰/۹۷۰	۰/۷۷۹	۴/۱۲	۲ و ۲۹
تمرکز مجدد مثبت	۲/۸۳	۰/۴۲	۰/۸۶۶	۰/۸۰۳	۳/۵۶	۲ و ۲۹
تمرکز مجدد بر برنامه	۲/۷۶	۰/۴۱	۰/۸۷۳	۰/۷۷۵	۴/۲۲	۲ و ۲۹
ارزیابی مجدد مثبت	۳/۴۳	۰/۵۲	۰/۸۰۲	۰/۸۹۶	۱/۶۹	۲ و ۲۹
دیدگاه‌گیری	۱۲/۳۹	۱/۸۴	۰/۰۸۷	۰/۷۴۵	۴/۹۶	۲ و ۲۹
سرزنش خود	۷/۶۰	۱/۱۳	۰/۳۴۳	۰/۶۸۵	۶/۶۷	۲ و ۲۹
نشخوار فکری	۳/۴۰	۰/۵۱	۰/۸۰۵	۰/۸۰۶	۴/۴۹	۲ و ۲۹
فاجعه انگاری	۹/۳۸	۱/۳۹	۰/۲۱۴	۰/۹۱۸	۱/۳۰	۲ و ۲۹
سرزنش دیگری	۵/۱۸	۰/۷۷	۰/۵۹۴	۰/۹۰۱	۱/۵۹	۲ و ۲۹

جدول ۳. نتایج تحلیل آمیخته در تبیین اثر متغیر مستقل بر مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی

نظم‌جویی شناختی	مجموع مجذورات	مجموع مجذورات خطا	df	F	sig	$\eta^2$
پذیرش	۴۱/۳۳	۲۳۹/۰۸	۲ و ۶۰	۵/۱۹	۰/۰۰۸	۰/۱۴۷
تمرکز مجدد مثبت	۳۶/۷۵	۲۹۴/۵۰	۲ و ۶۰	۳/۷۴	۰/۰۲۹	۰/۱۱۱
تمرکز مجدد بر برنامه	۶۰/۹۴	۳۱۷/۰۳	۲ و ۶۰	۵/۷۷	۰/۰۰۵	۰/۱۶۱
ارزیابی مجدد مثبت	۲۳/۴۰	۳۸۸/۵۲	۲ و ۶۰	۱/۸۱	۰/۱۷۳	۰/۰۵۷
دیدگاه‌گیری	۳۸/۵۳	۲۳۶/۶۷	۲ و ۶۰	۴/۸۸	۰/۰۱۱	۰/۱۴۰
سرزنش خود	۶۷/۷۷	۳۲۱/۲۵	۲ و ۶۰	۶/۳۲	۰/۰۰۳	۰/۱۷۴
نشخوار فکری	۳۸/۳۱	۲۶۱/۵۰	۲ و ۶۰	۴/۴۰	۰/۰۱۷	۰/۱۲۸
فاجعه انگاری	۲۲/۵۶	۳۵۴/۶۷	۲ و ۶۰	۱/۹۱	۰/۱۵۷	۰/۰۶۰
سرزنش دیگری	۱۴/۳۳	۲۵۰/۴۲	۲ و ۶۰	۱/۷۲	۰/۱۸۸	۰/۰۵۴

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر تعاملی گروه  $\times$  زمان برای مؤلفه‌های پذیرش ( $F(2, 60) = 5.19, P = 0.008, \eta^2 = 0.147$ )، تمرکز مجدد بر برنامه ( $F(2, 60) = 6.32, P = 0.003, \eta^2 = 0.174$ ) و سرزنش خود ( $F(2, 60) = 5.77, P = 0.005, \eta^2 = 0.161$ ) و برای مؤلفه‌های تمرکز مجدد مثبت ( $F(2, 60) = 3.74, P = 0.029, \eta^2 = 0.111$ ) و دیدگاه‌گیری ( $F(2, 60) = 0.140, \eta^2 = 0.001$ )، و نشخوار فکری ( $F(2, 60) = 4.88, P = 0.011$ ) و نشخوار فکری ( $F(2, 60) = 4.40, P = 0.017, \eta^2 = 0.128$ ) در سطح ۰/۰۵ معنادار است. در همین راستا نمودارهای شکل ۱ نشان می‌دهد که اجرای متغیر مستقل باعث شده تا در گروه آزمایش میانگین نمرات مؤلفه‌های پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یابد و میانگین نمرات مؤلفه‌های سرزنش خود و نشخوار فکری کاهش یابد. نمودارهای شکل ۱ تغییرات مربوط به مؤلفه‌های پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه، تمرکز مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، سرزنش خود و نشخوار فکری نظم‌جویی شناختی را در طول اجرای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد.



شکل ۱. نمودار مربوط به تغییرات مؤلفه‌های نظم‌جویی شناختی

## • بحث

نتایج این پژوهش نشان داد که اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های زندگی)، به صورت معنادار سبب شد در گروه آزمایش، میانگین نمرات راهبردهای پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون افزایش یابد. بدین ترتیب، چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش مهارت‌های زندگی به صورت معنادار استفاده از راهبردهای پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری را در دانش‌آموزان تیزهوش به صورت پایدار افزایش می‌دهد. این نتایج با نتایج بدست‌آمده در پژوهش‌های (موتیسو و همکاران (۲۰۱۸)، وحیدی و همکاران (۱۳۹۷)، ماتسن، فی و اسمیت (۲۱۱۳)، بندک و همکاران (۱۳۹۹)، میرزایی و حسنی (۱۳۹۷) یداف و اقبال (۲۰۰۹)، یانکی و وناندایواس (۲۰۱۲) و بزومی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. تنها مولفه‌ی ارزیابی مجدد مثبت در این میان تغییر معناداری نداشته است. ارزیابی مجدد مثبت یعنی معنای مثبت بخشیدن به رویدادها و اتفاقات دوران رشد، یا جستجوی جنبه‌های مثبت یک رویداد و همچنین فکر کردن به اینکه این اتفاقات می‌تواند فرد را قوی‌تر کند. مطالعات نشان داده‌اند این راهبرد با عزت نفس و خوشبینی رابطه مثبت و با اضطراب، رابطه منفی دارد. در مجموع فرد در برخورد با شرایط ناگوار به تجارب ارزشمند ناشی از رویارویی با شرایط به وجود آمده می‌پردازد و بر سازنده بودن این شرایط تاکید می‌کند (گارنفسکی، کرایچ و اسپانیهون، ۲۰۰۲).

افزایش نیافتن مولفه ارزیابی مجدد مثبت می‌تواند ناشی از این باشد که دانش‌آموزان به عنوان مثال در مورد واقعه‌ای که درگیر آن بوده‌اند، یعنی کرونا جنبه‌های مثبت کمی یافته‌اند و شاید نتوانسته‌اند خود را متقاعد کنند که از این واقعه بیشتر بیاموزند. افراد تیزهوش هنگامی که با واقعیت‌های دردناک جامعه، که بعضاً همسالانشان از درک آنها عاجزند، روبرو می‌شوند، دچار نگرانی و اضطراب می‌شوند. علاوه بر این، با توجه به این که این افراد از ادراک بالایی برخوردارند، نسبت به اشتباهاتی که در جامعه اتفاق می‌افتد آگاهی بیشتری دارند. در نتیجه ممکن است در انجام هر عملی احساس یأس و ناامیدی کنند (گالبرایت و تیرز، ۱۹۸۵). بدیهی است این دانش‌آموزان در مهم‌ترین دوره تحصیلی خود قبل از ورود به دانشگاه قرار گرفته‌اند و پس از سال‌ها تلاش، قرار است نتایج موفقیت‌آمیز خود را مشاهده کنند و بیماری کووید ۱۹ سبب شد تا بزرگترین تغییر زندگی خود را مشاهده کرده و احساس کنند نسبت به دانش‌آموزان قبل از خود شرایط کاملاً دشوارتری را تجربه می‌کنند.

از طرفی اجرای متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های زندگی)، باعث شد تا در گروه آزمایش میانگین نمرات راهبردهای سرزنش خود و نشخوار فکری در مراحل پس‌آزمون و پیگیری در مقایسه با مرحله پیش‌آزمون کاهش یابد. بدین ترتیب در آزمون فرضیه چنین نتیجه‌گیری شد که آموزش مهارت‌های زندگی به صورت معنادار استفاده از راهبردهای غیر انطباقی سرزنش خود و نشخوار فکری را در دانش‌آموزان تیزهوش کاهش می‌دهد. این نتایج با نتایج بدست آمده در پژوهش‌های بزمی و همکاران (۱۳۹۷)، (موتیسو و همکاران (۲۰۱۸)، یانکی و وناندا بیواس (۲۰۱۲)، وحیدی و همکاران (۱۳۹۷)، میرزایی و حسنی (۱۳۹۷)، یداف و اقبال (۲۰۰۹)، ماتسن، فی و اسمیت (۲۰۱۳) و بندک و همکاران (۱۳۹۹) همسو است.

افزایش استفاده از راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و کاهش استفاده از راهبردهای غیرانطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان را در این پژوهش می‌توان بدین گونه تبیین کرد که افراد حضور یافته در پژوهش، بر اساس مهارت‌های آموخته شده، توانسته‌اند استرس خود را مدیریت نمایند و بر هیجانات خود تا حدودی چیره شوند. معمولاً دانش‌آموزان تیزهوش (خصوصاً در مدارس تیزهوشان)، تحت فشارهای مختلف خود، اولیاء و معلمان قرار می‌گیرند. دانش‌آموزانی که تحت آموزش مهارت‌های زندگی (مدیریت استرس و مقابله با خلق منفی) قرار گرفتند، موفق شدند از روند ایجاد استرس و عوامل ایجادکننده آن و پیامدهای شناختی، رفتاری، هیجانی و فیزیولوژیک استرس، آگاه شوند و منابع ضعف خود را بر اساس کانون کنترل و قابلیت دستکاری، دسته‌بندی نمایند و یاد بگیرند که چگونه با استفاده از سبک‌های مقابله‌ای مساله‌مدار و هیجان‌مدار سالم، بر برخی عوامل استرس‌زا غلبه پیدا کنند و یا با برخی دیگر سازگار شوند. همچنین شناخت دانش‌آموزان از هیجان‌های پایه، انواع اضطراب، دلایل ایجاد اضطراب مانند ناامنی و عدم شایستگی و آموختن راه‌های مقابله با اضطراب مانند مواجهه ذهنی و عینی، سبب شد دانش‌آموزان ضمن شرکت در بحث‌های گروهی کلاس، به علت‌های اضطراب خود آگاه شوند و احساس کنند که فقط خودشان نیستند که چنین حالاتی را تجربه کرده‌اند بلکه دوستان دیگرشان نیز این ویژگی‌ها را داشته‌اند و بتوانند با راهکارهای آموخته‌شده بر اضطراب‌های خود چیره شوند. دانش‌آموزان با آگاه شدن نسبت به علائم افسردگی متوجه می‌شدند که خیلی وقت‌ها، خودشان به اشتباه به خودشان برچسب می‌زدند و حال آنکه خود این برچسب‌زدن‌ها، منجر به استرس و اضطراب بیشتر می‌شده است. بی‌تردید، آگاه شدن دانش‌آموزان از الگوهای فکری معیوب که گاهی با پرداختن به آن‌ها خودمان را مضطرب می‌سازیم، مانند: تعمیم افراطی، فاجعه‌سازی، کمال‌گرایی و یاد گرفتن تکنیک‌هایی برای مدیریت زمان، خودآرام‌سازی، پذیرش خود، پذیرفتن استرس و اضطراب به عنوان بخشی از زندگی، متوقف ساختن افکار منفی، پرهیز از دنبال کردن اخبار منفی، مخصوصاً اخبار ناشی از کرونا و ایجاد لحظاتی شاد و مفرح در کنار خانواده با گفتگوهای صمیمانه در افزایش استفاده از راهبردهای انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان و کاهش استفاده از راهبردهای غیر انطباقی نظم‌جویی شناختی هیجان، بی‌تأثیر نبوده است.

## • نتیجه‌گیری

از آنجایی که این پژوهش همزمان با دوران کرونا بوده است، لازم است به نکاتی چند در این خصوص توجه کنیم. کرونا سبب شد دانش‌آموزان دسترسی به آموزش‌های حضوری نداشته باشند و نتوانند در تعامل با معلمان خود قرار بگیرند. از طرفی به دلیل دور شدن از محیط مدرسه و محروم ماندن از امکاناتی که در فضای واقعی وجود دارد، مانند آزمایشگاه‌ها، سالن ورزشی، حیاط، کلاس‌ها، محروم ماندن از ارتباط با همسالان، مشکلات استفاده از نرم‌افزارها در فضای مجازی، مشکلات اینترنت و ... معمولاً میزان استرس و اضطراب



بیشتر می‌شود و حال آنکه این پژوهش نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی حتی در دوران کرونا که عوامل استرس‌زا به گفته پژوهش‌ها میزان استرس بیشتری را بر دانش‌آموزان تحمیل کرده است، تاثیر گذار بوده و توانسته به صورت معنادار استفاده از راهبردهای پذیرش، تمرکز مجدد بر برنامه، تمرکز مجدد مثبت و دیدگاه‌گیری را در دانش‌آموزان تیزهوش به صورت پایدار افزایش و استفاده از راهبردهای غیر انطباقی سرزنش خود و نشخوار فکری را به صورت معنادار کاهش دهد. نکته قابل توجه این است که استراتژی‌های منفی تنظیم شناختی هیجان دارای همبستگی مثبت معنادار با افسردگی، اضطراب و استرس و استراتژی‌های مثبت دارای همبستگی منفی معنادار با شاخص‌های سلامت روان هستند (سامانی و صادقی ۱۳۹۰). با توجه به اینکه کارکردهای متعدد روانی، شناختی، فیزیولوژیکی و رفتاری به موفقیت افراد در تنظیم شناختی هیجان وابسته است (محمدی و فولاد چنگ، ۱۳۹۷) و با عنایت به نتایج این مطالعه، پیشنهاد می‌شود دست‌اندرکاران آموزش و پرورش، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی را به آموزش‌های دوره اول و دوم متوسطه بیافزایند، زیرا جامعه دانش‌آموزی ما از جمله دانش‌آموزان مدارس خاص تیزهوشان (سمپاد) که از طریق آزمون ورودی و رقابت با تعداد زیادی دانش‌آموز دیگر موفق به ورود به این مدارس شده‌اند، به این آموزش‌ها نیاز داشته و برای رهایی از استرس‌های تحصیلی و اضطراب‌های زندگی، محتوای مناسب در کتاب‌های درسی نمی‌یابند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، این است که این پژوهش در شهر تهران و در دبیرستان دوره دوم تیزهوشان دخترانه انجام گرفته است. محققان می‌توانند برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج، به بررسی این موضوع در دیگر شهرهای کشور و در جامعه پسران دانش‌آموز تیزهوش و در پایه‌ها و مقاطع تحصیلی دیگر، پردازند. این پژوهش در دوران کرونا انجام شده است، لذا امکان برگزاری جلسات حضوری کارگاه آموزشی نبود. از طرفی به دلیل استفاده از فضای مجازی، دانش‌آموزان توانستند بدون زحمت ایاب و ذهاب، از آموزش‌ها استفاده کنند.

## • تعارض منافع

نویسندگان این مقاله تعارض منافی ندارد.

## • تقدیر و تشکر

بدین وسیله از مدیریت دبیرستان فرزندگان تهران و دانش‌آموزان پایه دهم و اولیاء ایشان، نهایت سپاس و تشکر را داریم.

## • منابع

- افروز، غلامعلی؛ ارجمندنی، علی اکبر؛ تقی زاده، حسین؛ قاسم زاده، سوگند و اسدی، راضیه. (۱۳۹۲). بررسی مقایسه ای باورهای خودکارآمدی و سلامت روان در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۳(۳): ۳۸-۲۷.
- بزمی، نعیمه؛ رحیمی نژاد، سارا؛ اصلانی فر، هستی؛ کربلائی، علی؛ تبریزی، حمیده؛ نقاش زاده، الهام. (۱۳۹۷). آموزش مهارت‌های زندگی بر تنظیم شناختی هیجان دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*. ۴(۳): ۱۳۳-۱۴۵.
- بندک، موسی؛ ملکی، حسن؛ عباسپور، عباس؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۱۱(۳۱): ۲۱-۳۱.
- بندک، موسی؛ بهادری، مریم؛ ریگی، شهرزاد. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و کاهش قلدری دانش‌آموزان ورزشکار مقطع متوسطه اول شهر تهران. *فصلنامه علوم حرکتی و رفتاری*. ۳(۱): ۷۹-۸۹.
- بیان‌فر، فاطمه؛ کمالی، محمد و خضری، مینا. (۱۳۹۹). تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی در راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان نوجوانان. پنجمین همایش ملی علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی. شیروان. ایران.
- حسنی، جعفر. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسش‌نامه نظم‌جویی شناختی هیجان. *مجله تحقیقات علوم رفتاری*. ۹(۴): ۲۲۹-۲۴۰.
- حسنی، جعفر؛ میرزایی، سیدحسین. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان نوجوانان، *مجله دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*. ۷(۲): ۴۰۵-۴۱۷.
- سامانی، سیامک؛ صادقی، لادن. (۱۳۹۰)، کفایت شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. *روش‌ها و مدل‌های روانشناختی*. ۱(۱): ۵۱-۶۲.
- سیاح، مهدی؛ اولی پور، علیرضا؛ اردمه، علی؛ شهیدی، شکوه و یعقوبی عسگرآباد، اسماعیل. (۱۳۹۳). پیش‌بینی سلامت روان و عملکرد تحصیلی

- دانشجویان از طریق راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز. *مجله علمی- پژوهشی توسعه ی آموزش جندی شاپور*. ۱۵(۱): ۳۷-۴۴.
- شفیعی، صابر؛ عسکری، بهروز و محمدی، رضاعلی. (۱۳۹۹). مهارت‌های زندگی. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*. ۲۲: ۵۱-۶۳.
- شعاری نژاد، علی اکبر. (۱۳۹۴). *نقش فعالیت های فوق برنامه در تربیت نوجوانان*. تهران: موسسه اطلاعات.
- فروتن بقا، پریسا؛ نظامی، ماندانا؛ سلطانی نژاد، امیر؛ اسکندری، ح. و منظری توکلی، وحید. (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر عزت نفس و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع اول متوسطه. *فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی*، ۶(۳): ۶۱-۷۲.
- کرد نوقابی، رسول و شریفی، حسن‌پاشا. (۱۳۸۴). تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه. *فصل نامه نوآوری‌های آموزشی*. ۴(۱۲): ۱۲-۳۴.
- کلینکه، کریس ال. (۱۳۹۷). *مجموعه کامل مهارت‌های زندگی*. ترجمه: شهرام محمد خانی. تهران، انتشارات رسانه تخصصی.
- محمدی، حمیده و فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۹۸). نقش واسطه ای نیازهای اساسی روانشناختی در رابطه بین ارزش های فرهنگی (فردگرایی - جمع‌گرایی) و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *مجله روانشناسی*. ۲۳(۱): ۱۹-۳۵.
- محمدی، حمیده و فولاد چنگ، محبوبه (۱۳۹۷). نقش واسطه ای سبک های پردازش هویت در رابطه بین سبک‌های دلبستگی و راهبردهای تنظیم شناختی هیجان. *مجله روانشناسی*. ۲۲(۳): ۳۰۸-۳۲۵.
- مرادی‌زاده، سیروس؛ ویسکرمی، حسنعلی، میردیکوند، فضل‌اله، اقدم پور، عزت‌اله. غضنفری، فیروزه. (۱۳۹۸). مقایسه اثر بخشی روان درمانگری مثبت نگر و درمان شناختی رفتاری بر نشخوار فکری- تحصیلی و استرس تحصیلی دانش‌آموزان دختر تیزهوش. *نشریه روانشناسی افراد استثنایی*. ۹ (۳۴): ۷۹-۱۱۰.
- موتابی، فرشته، محمدخانی، شهرام، کاظم‌زاده عطوفی، مهرداد. فتی، لادن. (۱۳۹۵). *آموزش مهارت‌های زندگی ویژه مدارس*. تهران. نشر میانکوشک.
- نصیران، صدیقه و ایروانی، محمد رضا (۱۳۹۵). بررسی مشکلات دانش‌آموزان تیزهوش در مدارس استعدادهای درخشان از نظر دانش‌آموزان والدین. *نشریه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*. ۲(۱): ۱-۲۷.
- واحدی، شهرام، هاشمی، تورج، عینی پور، جواد. (۱۳۹۲). بررسی رابطه کنترل هیجانی و تنظیم شناختی هیجان با باورهای وسواسی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر رشت. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*. ۱۵(۲): ۶۴-۷۰.
- وحیدی، محمد، ابویی مهریزی، وجیهه، قادری، عبدالرسول، مهمنی، آنوشا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خود تنظیمی هیجانی دانش‌آموزان پسر متوسطه شهر شیراز. *فصلنامه آموزش پژوهی*. ۴(۱۳): ۵۲-۴۳.
- Garnefski, N., Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire– development of a short 18-item version (CERQshort). *Personality and Individual Differences*, 41(6): 1045-1053.
- Garnefski, N., Kraaij, V., Spinhoven, P. (2002). Manual for the use of the cognitive emotion regulation questionnaire. *Leiderorp: Datec*.
- Ginter, E.J (2008). David K. Brooks contribution to the developmentally based life skill approach. *Journal of mental health counseling*.
- Gross, J.J., Thompson, R.A. (2007). Emotion regulation: Conceptual foundations. In J.J. Gross (Ed), *Handbook of emotion regulation*: 3-24.
- incremental validity studies. *Journal of Career Assessment*, 14 (1), 92-115.
- Galbraith, G. M., & Thiers, B. H. (1985). In vitro suppression of human lymphocyte activity by minoxidil. *International journal of dermatology*, 24(1), 249-251.
- Guenole, F., Speranza, M., Louis, J., Fournieret, P., Revol, O., & Baleyte, J. (2015). Wechsler profiles in referred children with intellectual giftedness: Approaches for children and youth. *European Journal of Paediatric Neurology*, 19(4), 402- 410.
- Klingman, A. (2009 ). Psychological education: studying adolescents interests from their own perspective, *Journal of Adolescence*.
- Matson, J.L., Fee, V.E., Coe, D.A., & Smith, D. (2113). A social skills program for developmentally delayed preschoolers. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21(4):423-433 *Medical Sciences*. 2152: 1(2): 521- 531.
- Mutiso, V., Tele, A., Musyimi, C., Gitonga, I., Musau, A., & Ndeti, D. (2018). 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*, 23(4), 351-358.
- Worrell, F.C., Subotnik, R.F., Olszewski-Kubilius, P., & Dixson, D.D. (2019). Gifted students. *Annual Review of Psychology*, 70(1), 551-576.
- Yadav, P., and Iqbal, N. (2009). Impact of life skill training on self-esteem, adjustment and empathy among adolescents. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 35(10): 61-70.
- Yankey, T., Nzndabiwas, U. (2012). The impact of life skills training on reading Tibetan adolesce