



اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در محیط کار بر خودکارآمدی معلمان

ساناز سینایی

دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران

لیلا احمدزاده (نویسنده مسئول)

گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران

آدرس پست الکترونیک ahmadzade.leila@yahoo.com

شماره تماس ۰۹۱۶۳۷۲۲۸۹۱

چکیده :

هدف پژوهش حاضر اثربخشی آموزش مهارت های زندگی در محیط کار بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهرستان دیلم بوده است. این پژوهش به روش تحقیق نیمه تجربی و از طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه کنترل و آرایش تصادفی در مورد آزمودنی ها انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر دیلم در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که تعداد ۳۰ نفر به عنوان نمونه آماری با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و بعد از آن به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند. هر دو گروه تحت شرایط یکسان با استفاده از پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) به عنوان پیش آزمون مورد سنجش قرار گرفتند. سپس آزمودنی های گروه آزمایش در ۱۲ جلسه تحت آموزش گروهی مهارت های زندگی قرار گرفتند؛ اما گروه گواه، آموزشی دریافت ننمود. در پایان آموزش نیز از هر دو گروه پس آزمون به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد. نتایج نشان داد پس از تعدیل میانگین نمرات پس آزمون بوسیله حذف اثر پیش آزمون، مداخله آزمایشی در مرحله پس آزمون، موجب تأثیر معنی دار ($F=33/861, P< 0/001$) در نمرات خودکارآمدی شده و ۳۹/۸ درصد واریانس ایجاد شده در نمرات توسط مداخله انجام شده قابل تبیین است. یافته ها نشان داد که در خودکارآمدی بین میانگین های گروه آزمایشی و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد. این نشان دهنده تأثیر مثبت مداخله آزمایشی بر خودکارآمدی بوده است.

واژگان کلیدی: آموزش، مهارت های زندگی، محیط کار، خودکارآمدی، معلمان

۱- مقدمه :

امروزه توسعه منابع انسانی تنها با آموزش های تخصصی و فنی حاصل نمی شود بلکه باید از طریق نظام آموزشی جامع به پرورش کارکنان سازمان پرداخت. باید با یک برنامه هدف دار و جهت دار مانند کشورهای پیشرو در دنیا در امر توسعه نیروی انسانی تلاش شود، بنابراین سازمانی می تواند انتظار سازندگی و بهره وری داشته باشد که در جهت تربیت کارکنان خود سرمایه گذاری کرده باشد. برنامه های مداخله گرایانه و پیشگیرانه می توانند برای بهبود سلامت روان به افراد کمک کنند، آموزش مهارت های زندگی یکی از این برنامه هاست که با بهبود کنترل احساسات، مهارت های اجتماعی و بین فردی به افراد کمک می کنند که تصمیمات بخردانه بگیرند، موثر ارتباط برقرار کنند، مهارت های مدیریتی شخصی را بهبود بخشند و زندگی سلامت و پر باری داشته باشند (اسماعیلی و عزتی نیا، ۱۳۹۸). برنامه آموزش مهارت های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نیز در زمره چنین آموزش هایی قرار می گیرد. این برنامه به گونه ای جهت دهی شده که بتواند هم با زندگی فردی - خصوصی وهم با زندگی حرفه ای- اجتماعی کارکنان سازمان ها و ادارات ارتباط برقرار کند و بدین ترتیب برای گام برداشتن در جهت ارتقاء سطح سلامت روان و افزایش کارایی و بهره وری فرصت هایی را نمایان سازد. فقدان مهارت های زندگی به مشکلات رفتاری و احساسی و روابط مخدوش منجر می شود، این شرایط همچنین تأثیر منفی بر انتخاب روش مورد استفاده جهت حل مسائل چالش برانگیز روزانه دارد و افراد را در مواجهه با مسائل و مشکلات، آسیب پذیر کرده و آنها را در معرض انواع اختلالات روانی، اجتماعی و رفتاری قرار می دهد (گرامی و همکاران، ۱۳۹۷).

در سالهای اخیر بحث آموزش مهارت های زندگی در ایران با دقت و پشتکار خوبی از سوی مراکز متعدد بهداشتی و آموزشی به ویژه آموزش و پرورش، بهزیستی و بهداشت، پیگیری و ارائه می شود و این مهم بیشتر از این روست که گسترش ناهنجاری های اجتماعی در سطح جامعه به ویژه در بین



دانش آموزان و دانشجویان، متخصصان امور آموزشی و بهداشت روانی را بر آن داشت تا اقدامات اساسی و بهینه را در جهت کاهش آسیب های اجتماعی به صورت عمومی در سطح اقشار مختلف جامعه و به صورت اختصاصی در مراکز آموزشی تدارک ببینند (کندلن و کامیره، ۲۰۱۵). درواقع، مهارت های زندگی مجموعه ای از توانایی های روانی هستند که زمینه سازگاری مثبت را فراهم می آورند و فرد را قادر می سازند تا مسئولیت های اجتماعی خود را بپذیرد و بدون صدمه زدن به خود و دیگران، با خواسته ها، انتظارات و مشکلات روزانه به شکل مؤثری برخورد نماید.

خودکارآمدی از جمله عواملی است که آموزش های مهارت های زندگی بر آن تاثیر دارد. خودکارآمدی به معنای ادراک فرد از توانمندی خود در رسیدن به معیارها و ارتباطات اجتماعی است (موریس و همکاران^۱، ۲۰۰۱). خودکارآمدی دایره ای فرد درباره قابلیت های شان، برای سازماندهی و اجرای اعمال لازم برای به ثمر رسیدن سطوح عملکرد و پیشرفت است، همچنین به عنوان یک مفهوم کلی تلقی می شود و از مجموع شکست ها و موفقیت های درونی که به خود نسبت داده می شود دریافت شده است (پاجارس^۲، ۲۰۰۳). خودکارآمدی، منبع مرکز کنترل نیست؛ منبع مرکز کنترل یک ساختار روان شناسی است که به باورهای توضیحی شخص از نتایج رفتاری منصوب می شود که به کنترل های درونی و بیرونی وابسته است، افراد با منبع کنترل درونی قوی تر باور دارند که آن ها به صورت زیادی بر نتایج در زندگی مسئول هستند و درجه بالایی از کنترل را بر روی نتایج زندگی دارند و در مقابل افراد با منبع کنترل بیرونی بالاتر باور دارند که شرایط محیطی زیادی در زندگی، ماوراء کنترل آن هاست و نتایج بدون توجه به توانایی و یا تلاش آن ها شکل می گیرد (راتر^۳، ۱۹۶۶). سالیوان و استرازر^۴ (۲۰۰۷) معتقدند که ساختارهای شناختی- اجتماعی وابسته ای وجود دارد که اغلب به شکل نادرستی به جای خودکارآمدی استفاده می شوند و یا این که به صورت یک مفهوم یکسان با خودکارآمدی در نظر گرفته می شود، که شامل خودکارآمدی عمومی، عزت نفس، مرکز منبع کنترل و کنترل رفتارهای مشاهده ای است که تمیز واضح بین این ساختارها به درک بهتری از هر یک منتهی خواهد شد و محققان را برای بهترین استفاده از مفهوم مناسب هدایت می کند. خودکارآمدی به بیان ساده اعتقاد و باور شخص به ویژگی های خود شامل: نیازها، انگیزه ها، نگرش ها، توانایی ها، معلومات و آگاهی هایی است که الگوهای رفتاری وی می شوند، باید توجه داشت که خودکارآمدی با اغلب سازه های دیگر برگرفته از خود (برای مثال خوداتکائی، خودباوری، عزت نفس، خودپنداره و ...) همپوشی و ارتباط دارد. خودکارآمدی با خود ارزشی ترکیب شده و عزت نفس را تشکیل می دهند (ولی زاده و تقی پور، ۱۴۰۲).

با توجه به اینکه خودکارآمدی، امروزه یکی از عوامل متمایز کننده ملت های پیشرفته و عقب مانده است. مطالعات نشان داده است که نیروی انسانی کشورهای پیشرفته از خودکارآمدی بالایی برخوردار بوده و از این رو تلاش برای افزایش این ویژگی یکی از برنامه های بلندمدت کشورها در سراسر جهان شده است. در سال های اخیر تحقیقاتی در مورد خودکارآمدی معلم به عنوان عامل مهمی در یادگیری و آموزش انجام شده و نشان داده خودکارآمدی معلم تأثیر مثبتی در تلاش بیشتر وی و استقامت در مقابله با دشواری ها، انعطاف پذیری و پذیرفتن روش های جدید در آموزش و رفتار مثبت دارد. لذا پژوهش به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا آموزش مهارت های زندگی در محیط کار بر خودکارآمدی معلمان مقطع ابتدایی شهر دیلم تاثیر گذار است؟

۲- روش شناسی :

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است. این پژوهش از منظر هدف در دسته پژوهش های کاربردی، از نظر روش، شبه تجربی (نیمه آزمایشی) با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه و گروه آزمایش می باشد. دیاگرام طرح پژوهشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- دیاگرام طرح پژوهشی

گروه های مورد مطالعه	نحوه ی جایگزینی (انتخاب تصادفی)	پیش آزمون	متغیر مستقل	پس آزمون
گروه آزمایش	R	T _۱	X	T _۲
گروه کنترل	R	T _۲	—	T _۲

^۱ - Muris, Schmidt, Lambrichts and Meesters,

^۲ - Pagares

^۳ - Rater

^۴ - Sullivan and Staser



جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه معلمان مقطع ابتدایی شهر دیلم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده است. نمونه آماری بر اساس نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد. نمونه‌ی مورد پژوهش در این تحقیق شامل ۳۰ معلم مقطع ابتدایی شهر دیلم بود (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه کنترل) که نمونه‌ها به روش نمونه‌گیری تصادفی در دسترس انتخاب و مورد آزمون قرار گرفتند. ابتدا از هر دو گروه پیش آزمون گرفته شد (تکمیل پرسشنامه خودکارآمدی توسط آزمودنی‌ها)، و سپس گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به آموزش مهارت‌های زندگی مورد آموزش قرار داده شد، در حالی که گروه کنترل هیچ گونه مداخله‌ای دریافت نکردند. در نهایت پس از اتمام جلسات آموزشی، مجدد از هر دو گروه آزمایش و کنترل، پس آزمون گرفته شد. لازم به ذکر است پروتکل مهارت‌های زندگی استاندارد تهیه شد و پس از تأیید استاد راهنما به اجرا گذاشته شد. در روند پژوهش، اهداف آن، زمانی که صرف می‌شود، فواید احتمالی را به طور کامل و به وضوح به شرکت‌کنندگان توضیح داده شد تا تصمیم به شرکت در پژوهش بگیرند، همچنین احترام و رعایت اصول اخلاقی نسبت به شرکت‌کنندگان در طول این پژوهش رعایت شد. جلسات آموزش مهارت‌های زندگی از کتاب مهارت‌های زندگی نوشته کلینکه (۱۹۹۸؛ ترجمه محمدخانی، ۱۳۸۸) اقتباس شده بود. ۱۵ نفر گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه (هر هفته دو جلسه) و هر جلسه ۹۰ دقیقه به صورت گروهی، آموزش‌ها را دریافت کردند.

جدول ۲- خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های زندگی

جلسه	محتوای جلسه
اول	آشنایی اعضا با یکدیگر، ارائه‌ی کلیاتی در باب مهارت‌های زندگی، انواع و کاربرد آن و اجرای پیش‌آزمون
دوم	ارائه‌ی تعریف خودآگاهی، شناخت موانع خودآگاهی، معرفی انواع خود، ویژگی‌های افراد خودآگاه، جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
سوم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف همدلی، زمینه‌های بروز رفتار همدلانه و راه‌های تقویت همدلی، جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
چهارم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از مهارت روابط بین فردی، بررسی عوامل تأثیرگذار در روابط بین فردی و ارائه‌ی راهکارهایی برای تقویت آن. جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
پنجم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از ارتباط مؤثر، ارائه‌ی عواملی برای ارتباط مؤثر با دیگران، شناخت انواع سبک‌های ارتباطی و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
ششم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل ارائه‌ی تعریف از مهارت مقابله با استرس و اهمیت آن، شناخت علائم جسمی، رفتاری، شناختی و عاطفی ناشی از استرس، بررسی راه‌های مقابله با استرس (مقابله‌های هیجان مدار و مسئله‌مدار) و ویژگی‌های افراد مقاوم در برابر استرس، ارائه‌ی راهکارها و تکنیک‌هایی برای کاهش نشانه‌های استرس و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
هفتم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از هیجان و مدیریت هیجانی، ارائه‌ی تعریف از خشم و ماهیت آن، ارائه‌ی راهکارهایی برای غلبه بر خشم، ارائه‌ی تعریف از جرأت‌ورزی و مهارت نه گفتن، ارائه‌ی روش‌های عملی برای جرأت‌مند شدن، و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
هشتم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از مهارت حل مسئله، ارائه‌ی روش حل مسئله و مراحل آن و انواع مقابله، ویژگی‌های افراد فاقد توانایی حل مسئله و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
نهم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از تصمیم‌گیری، مراحل اصلی در تصمیم‌گیری و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
دهم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از خلاقیت و مهارت تفکر خلاق، ویژگی‌های افراد خلاق، فواید داشتن تفکر خلاق، بررسی راه‌های پرورش تفکر خلاق در خود و دیگران، جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
یازدهم	بررسی تکالیف خانگی جلسه‌ی قبل، ارائه‌ی تعریف از تفکر نقادانه، اصول تفکر نقادانه، ویژگی‌های افراد دارای تفکر نقادانه، موانع تفکر نقادانه، راه‌های پرورش تفکر نقادانه، اخلاق گفتگو در تفکر انتقادی و جمع‌بندی و ارائه‌ی تکلیف
دوازدهم	خلاصه و جمع‌بندی جلسات و اجرای پس‌آزمون

از پرسشنامه خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲) نیز برای سنجش خودکارآمدی معلمان استفاده شد که دارای ۱۷ سؤال بوده و هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت از دامنه کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم می‌شود. نمره‌گذاری مقیاس به این صورت است که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد.



سؤال‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه سؤال‌ها به صورت معکوس یعنی از چپ به راست نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین حداکثر نمره‌ای که فرد می‌تواند از این مقیاس به دست آورد نمره ۸۵ و حداقل نمره ۱۷ است.

پایایی پرسشنامه خودکارآمدی با آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است (کرامتی و شهرآرای، ۱۳۸۱). روایی و پایایی پرسشنامه در پژوهش بختیاری براتی به میزان ۷۹٪ و همچنین در پژوهش ملک شاهی و همکاران ۷۳٪ اثبات شده است. لذا استفاده از این مقیاس از نظر آماری قابل توجیه می‌باشد (بختیاری براتی (۱۳۷۶). روایی صوری پرسشنامه توسط استاد راهنما به تایید رسیده است. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد.

در پژوهش حاضر به منظور توصیف وضعیت موجود از ترسیم جدول فراوانی، محاسبه درصد، میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات استفاده شد. همچنین جهت تحلیل فرضیه‌های پژوهش، از آزمون آنکووا (تحلیل کوواریانس) استفاده گردیده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS ۲۶ انجام گرفته و سطح معنی‌داری در پژوهش ($\alpha=0/05$) در نظر گرفته شده است.

۳- بحث درباره یافته‌ها

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، در بین گروه‌های آزمایش و گواه (کنترل) برای نمونه معلمان؛ بیشترین درصد فراوانی‌های رده سنی در گروه آزمایش ۳۰ تا ۳۹ سال (۶ نفر، ۴۰ درصد)، و در گروه کنترل ۲۰ تا ۲۹ سال (۴ نفر، ۴۹ سال (۴ نفر، ۲۶/۶۷ درصد)؛ همچنین، بیشترین درصد فراوانی‌های تحصیلات در گروه آزمایش در مقطع کارشناسی (۱۰ نفر، ۶۶/۶۷ درصد)، در گروه کنترل در مقطع کارشناسی (۱۲ نفر، ۸۰ درصد)؛ بیشترین درصد فراوانی‌های سابقه خدمت در گروه آزمایش در ۸ تا ۱۵ سال (۶ نفر، ۴۰ درصد)، در گروه کنترل ۸ تا ۱۵ سال (۵ نفر، ۳۳/۳۳ درصد) قرار دارند.

جدول ۳- مقایسه اطلاعات جمعیت شناختی اعضای گروه‌های آزمایش و گواه (کنترل)

متغیر	گروه آزمایش		گروه گواه (کنترل)	
	فراوانی	درصد فراوانی	فراوانی	درصد فراوانی
سن	۲۰ تا ۲۹ سال	۴	۲۶/۶۷	۴
	۳۰ تا ۳۹ سال	۶	۴۰	۴
	۴۰ تا ۴۹ سال	۳	۲۰	۴
	بالای ۵۰ سال	۲	۱۳/۳۳	۲
تحصیلات	کاردانی	۲	۱۳/۳۳	۱
	کارشناسی	۱۰	۶۶/۶۷	۱۲
	کارشناسی ارشد و بالاتر	۳	۲۰	۲
	زیر ۸ سال	۵	۳۳/۳۴	۴
سابقه خدمت	۸ تا ۱۵ سال	۶	۴۰	۵
	۱۶ تا ۲۳ سال	۲	۱۳/۳۳	۴
	۲۴ سال و بالاتر	۲	۱۳/۳۳	۲

یافته‌های توصیفی این پژوهش شامل شاخص‌های آماری میانگین و انحراف معیار برای نمونه‌های معلمان در متغیرهای وابسته ارائه شده است. جدول ۴ میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی و مؤلفه‌های آن (میل به آغازگری، گسترش برای کامل کردن تکلیف، مقاومت در رویارویی با موانع) در گروه‌های آموزش مهارت‌های زندگی (۱)، و گروه گواه (۲) در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون را در نمونه معلمان نشان می‌دهد. در گروه ۱ (آموزش مهارت‌های زندگی)، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی در مرحله پیش‌آزمون برابر ۳۸/۴۰ و ۱/۹۰۵، و در مرحله پس‌آزمون برابر ۴۲/۸۰ و ۱/۱۲۶؛ میانگین و انحراف معیار میل به آغازگری در مرحله پیش‌آزمون برابر ۷/۵۰ و ۲/۰۶۴، و در مرحله پس‌آزمون برابر ۸/۵۳ و ۲/۰۹۷؛ میانگین و انحراف



معیار گسترش برای کامل کردن تکلیف در مرحله پیش آزمون برابر ۸/۳۳ و ۳/۱۷۷، و در مرحله پس آزمون برابر ۱۰/۲۰ و ۲/۰۷۴؛ میانگین و انحراف معیار مقاومت در رویارویی با موانع در مرحله ی پیش آزمون برابر ۷/۱۰ و ۲/۱۸۷ و در مرحله پس آزمون برابر ۹/۶۳ و ۲/۲۰۵، می باشد. همچنین، در گروه ۲ (گواه)، میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی در مرحله پیش آزمون برابر ۴۱/۲۰ و ۱/۶۲۷، و در مرحله پس آزمون برابر ۴۳/۲۳ و ۲/۰۶۳؛ میانگین و انحراف معیار میل به آغازگری در مرحله پیش آزمون برابر ۱۰/۱۷ و ۳/۰۴۱، و در مرحله پس آزمون برابر ۱۱/۱۳ و ۲/۸۳۷؛ میانگین و انحراف معیار گسترش برای کامل کردن تکلیف در مرحله پیش آزمون برابر ۱۰/۹۷ و ۳/۱۲۴، و در مرحله پس آزمون برابر ۱۱ و ۱/۵۳۱؛ میانگین و انحراف معیار مقاومت در رویارویی با موانع در مرحله پیش آزمون برابر ۹/۲۳ و ۲/۹۰۹ و در مرحله پس آزمون برابر ۱۱/۳۳ و ۳/۱۹۸ می باشد.

جدول ۴- میانگین و انحراف معیار خودکارآمدی و مؤلفه های آن در گروه های آموزش مهارت های زندگی (۱)، و گروه گواه (۲) در مراحل پیش آزمون و پس آزمون (نمونه ی معلمان)

متغیر	گروه ها	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی کلی	گروه (۱)	۳۸/۴۰	۱/۹۰۵	۴۲/۸۰	۱/۱۲۶
	گروه (۲)	۴۱/۲۰	۱/۶۲۷	۴۳/۲۳	۲/۰۶۳
میل به آغازگری	گروه (۱)	۷/۵۰	۲/۰۶۴	۸/۵۳	۲/۰۹۷
	گروه (۲)	۱۰/۱۷	۳/۰۴۱	۱۱/۱۳	۲/۸۳۷
گسترش برای کامل کردن تکلیف	گروه (۱)	۸/۳۳	۳/۱۷۷	۱۰/۲۰	۲/۰۷۴
	گروه (۲)	۱۰/۹۷	۳/۱۲۴	۱۱	۱/۵۳۱
مقاومت در رویارویی با موانع	گروه (۱)	۷/۱۰	۲/۱۸۷	۹/۶۳	۲/۲۰۵
	گروه (۲)	۹/۲۳	۲/۹۰۹	۱۱/۳۳	۳/۱۹۸

فرضیه اصلی: آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی معلمان مقطه ابتدایی شهر دیلم تأثیر گذار است.

به منظور آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری، مفروضه های آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در ادامه آمده است. در ابتدا، برای بررسی نرمال بودن توزیع داده ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (Z) استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است. نتایج جدول ۵ نشان داد که آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای هر دو متغیر معنی دار نیست. بنابراین، توزیع این مؤلفه ها در هر دو وضعیت اندازه گیری پیش آزمون و پس آزمون؛ و در هر دو گروه آزمایش و کنترل نرمال است.

جدول ۵- نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته در دو گروه

متغیر	گروه	زمان اندازه گیری	آماره Z	P
کیفیت زندگی کاری	آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۹۳	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۰/۱۸۳	۰/۰۹۵
	کنترل	پیش آزمون	۰/۱۸۲	۰/۰۵۴
		پس آزمون	۰/۱۷۹	۰/۰۶۵
خودکارآمدی	آزمایش	پیش آزمون	۰/۱۴۱	۰/۰۸۵
		پس آزمون	۰/۱۶۳	۰/۰۹۸
	کنترل	پیش آزمون	۰/۱۳۶	۰/۱۰۷
		پس آزمون	۰/۱۴۲	۰/۰۹۹



در ادامه، از آزمون های M باکس و لوین برای بررسی پیش فرض های همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس و همگنی واریانس ها استفاده شد؛ با توجه به جدول ۶ آزمون M باکس برای متغیرهای وابسته معنی دار نمی باشد ($P > 0.05$). بنابراین شرط همگنی ماتریس واریانس - کوواریانس برقرار است.

جدول ۶- نتایج آزمون M باکس دو گروه در نمرات متغیرهای وابسته

آزمون باکس	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
۳/۴۵۶	۰/۶۷۹	۲	۶۳۵۵۲۰	۰/۴۲۳

همچنین، از آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس های متغیرهای وابسته استفاده شد. آماره F لوین برای بررسی همگنی واریانس های متغیرهای وابسته، در هیچ کدام از مؤلفه ها از نظر آماری معنی دار نمی باشد ($P > 0.05$). بنابراین، می توان گفت که مفروضه همگنی واریانس ها برقرار است.

جدول ۷- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس های متغیرهای وابسته

متغیرها	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
کیفیت زندگی کاری	۰/۱۶۵	۱	۲۸	۰/۳۷۷
خودکارآمدی	۰/۲۴۱	۱	۲۸	۰/۲۲۵

با توجه به نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف ($P > 0.05$)؛ M باکس ($P > 0.05$)؛ و آزمون لوین ($P > 0.05$) متغیرهای وابسته، می توان گفت که پیش فرض های تحلیل کوواریانس چندمتغیره رعایت شده است، و می توان از این آزمون استفاده نمود. در ادامه، برای مقایسه گروه های آزمایشی و گواه بر اساس نمره های پس آزمون ها، پس از کنترل اثر پیش آزمون ها، جهت تعیین تأثیر مداخله آموزش مهارت های زندگی بر متغیرهای وابسته، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری ($MANCOVA$) روی داده ها انجام گرفت.

جدول ۸- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره های پس آزمون متغیرهای وابسته در گروه های آزمایشی و گواه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری
اثر پیلایی	۰/۲۲۵	۸۷/۲۳۶	۲	۲۵	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۱۵۷	۱۵۲/۶۵۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱
اثر هنتینگ	۴/۲۳۵	۱۵۲/۶۵۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۴/۲۳۵	۱۵۲/۶۵۲	۲	۲۵	۰/۰۰۱

مطابق جدول ۸ آزمون های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری در گروه های آزمایش و گواه نشان می دهد که این گروه ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی داری دارند.

جدول ۹ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا برای نمره های پس آزمون در متغیرهای وابسته را نشان می دهد. طبق جدول پس از تعدیل میانگین نمرات پس آزمون بوسیله حذف اثر پیش آزمون، مداخله آزمایشی در مرحله پس آزمون، موجب تأثیر معنی دار ($F = ۳۳/۸۶۱$ ، $P < 0.001$) در نمرات خودکارآمدی شده است. به عبارتی دیگر، ۳۹/۸ درصد واریانس ایجاد شده در نمرات توسط مداخله انجام شده قابل تبیین است. به طور کلی، این یافته نشان می دهد که در متغیر وابسته خودکارآمدی بین میانگین های گروه های آزمایشی و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد. این نشان دهنده تأثیر مثبت مداخله آزمایشی بر خودکارآمدی بوده است.



جدول ۹- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمره‌های پس آزمون متغیرهای وابسته

منبع	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
گروه	خودکارآمدی	۱۰۶/۸۹۹	۱	۱۰۶/۸۹۹	۳۳/۸۶۱	۰/۰۰۱	۰/۳۹۸

۲- آموزش مهارت‌های زندگی در محیط کار بر مؤلفه‌های خودکارآمدی معلمان تأثیرگذار است.

به منظور آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری (MANCOVA) استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چند متغیری، مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در ادامه آمده است. در ابتدا، برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (Z) استفاده شد که نتایج آن در جدول ۱۰ گزارش شده است.

جدول ۱۰- نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع مؤلفه‌های خودکارآمدی در دو گروه

متغیر	گروه	زمان اندازه‌گیری	آماره Z	P
میل به آغازگری	آزمایش	پیش آزمون	۰/۸۷۵	۰/۱۰۹
		پس آزمون	۰/۸۴۳	۰/۲۰۰
	کنترل	پیش آزمون	۰/۲۶۶	۰/۱۱۳
		پس آزمون	۰/۲۶۸	۰/۰۹۹
گسترش برای کامل کردن تکلیف	آزمایش	پیش آزمون	۰/۲۲۰	۰/۰۷۲
		پس آزمون	۰/۲۱۷	۰/۰۷۹
	کنترل	پیش آزمون	۰/۱۶۸	۰/۲۰۰
		پس آزمون	۰/۱۴۶	۰/۰۸۹
مقاومت در رویارویی با موانع	آزمایش	پیش آزمون	۰/۵۶۹	۰/۰۷۸
		پس آزمون	۰/۴۹۶	۰/۱۰۸
	کنترل	پیش آزمون	۰/۶۴۵	۰/۰۵۹
		پس آزمون	۰/۷۰۲	۰/۰۱۱۸

نتایج جدول ۱۰ نشان داد که آماره Z آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تمامی مؤلفه‌های خودکارآمدی معنی‌دار نیست. بنابراین، توزیع این مؤلفه‌ها در هر دو وضعیت اندازه‌گیری پیش آزمون و پس آزمون؛ و در هر دو گروه آزمایش و کنترل نرمال است. از آزمون‌های M باکس و لوین برای بررسی پیش فرض‌های همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس و همگنی واریانس‌ها استفاده شد؛ که نتایج آن‌ها در جداول ۱۱ گزارش شده است. با توجه به جدول ۱۱ آزمون M باکس برای مؤلفه‌های خودکارآمدی معنی‌دار نمی‌باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین شرط همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برقرار است. همچنین، از آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس‌های مؤلفه‌های خودکارآمدی استفاده شد؛ که نتایج آن در ادامه آمده است.



جدول ۱۱- نتایج آزمون M باکس دو گروه در نمرات مؤلفه های خودکارآمدی

آزمون باکس	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
۵۵/۴۳۷	۳/۱۸۷	۱۰	۱۵۱۲۲/۲۷۶	۰/۲۱۹

همان طور که در جدول ۱۲ مشاهده می شود آماره F لوین برای بررسی همگنی واریانس های مؤلفه های خودکارآمدی، در هیچ کدام از مؤلفه ها از نظر آماری معنی دار نمی باشد ($P > ۰/۰۵$). بنابراین، می توان گفت که مفروضه همگنی واریانس ها برقرار است.

جدول ۱۲- نتایج آزمون لوین برای بررسی همگنی واریانس های مؤلفه های خودکارآمدی

متغیرها	F	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معنی داری
میل به آغازگری	۲/۵۶۹	۱	۲۸	۰/۰۹۹
گسترش برای کامل کردن تکلیف	۱/۱۲۳	۱	۲۸	۰/۲۳۹
مقاومت در رویارویی با موانع	۴/۲۳۵	۱	۲۸	۰/۰۵۶

با توجه به نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنف ($P > ۰/۰۵$)؛ M باکس ($P > ۰/۰۵$)؛ و آزمون لوین ($P > ۰/۰۵$) مؤلفه های خودکارآمدی، می توان گفت که پیش فرض های تحلیل کوواریانس چندمتغیره رعایت شده است، و می توان از این آزمون استفاده نمود. در ادامه، برای مقایسه گروه های آزمایشی و گواه بر اساس نمره های پس آزمون ها، پس از کنترل اثر پیش آزمون ها، جهت تعیین تأثیر مداخله آموزش مهارت های زندگی بر مؤلفه های خودکارآمدی معلمان، ابتدا یک تحلیل کوواریانس چندمتغیری ($MANCOVA$) روی داده ها انجام گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری در جدول ۱۳ آمده است.

جدول ۱۳- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری روی نمره های پس آزمون مؤلفه های خودکارآمدی در گروه های آزمایشی و گواه

آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	سطح معنی داری
اثر پیلایی	۰/۵۵۵	۲۶/۰۳۰	۳	۲۲	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز	۰/۴۱۲	۲۶/۰۳۰	۳	۲۲	۰/۰۰۱
اثر هتلینگ	۲/۲۳۵	۲۶/۰۳۰	۳	۲۲	۰/۰۰۱
بزرگترین ریشه روی	۲/۲۳۵	۲۶/۰۳۰	۳	۲۲	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۱۳ ملاحظه می شود، آزمون های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیری در گروه های آزمایش و گواه نشان می دهد که این گروه ها حداقل در یکی از متغیرهای وابسته با یکدیگر تفاوت معنی داری دارند.

جدول ۱۴ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا برای نمره های پس آزمون در متغیرهای وابسته را نشان می دهد. همان طور که در جدول ۱۴ ملاحظه می شود پس از تعدیل میانگین نمرات پس آزمون بوسیله حذف اثر پیش آزمون، مداخله آزمایشی در مرحله پس آزمون، موجب تأثیر معنی دار ($F = ۹/۲۳۱$ ، $P < ۰/۰۰۱$) در نمرات میل به آغازگری شده است. به عبارتی دیگر، ۲۷/۸ درصد واریانس ایجاد شده در نمرات توسط مداخله انجام شده قابل تبیین است. پس از تعدیل میانگین نمرات پس آزمون بوسیله حذف اثر پیش آزمون، مداخله ی آزمایشی در مرحله ی پس آزمون،



موجب تأثیر معنی دار ($F=7/356, P<0/001$) در نمرات گسترش برای کامل کردن تکلیف شده است. به عبارتی دیگر، ۳۳/۶ درصد واریانس ایجاد شده در نمرات توسط مداخله انجام شده قابل تبیین است.

پس از تعدیل میانگین نمرات پس از آزمون بوسیله حذف اثر پیش آزمون، مداخله آزمایشی در مرحله ی پس آزمون، موجب تأثیر معنی دار ($F=5/436, P<0/001$) در نمرات مقاومت در رویارویی با موانع شده است. به عبارتی دیگر، ۳۱/۸ درصد واریانس ایجاد شده در نمرات توسط مداخله انجام شده قابل تبیین است.

جدول ۱۴- نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری در متن مانکوا روی نمره های پس آزمون مؤلفه های خودکارآمدی

منبع	متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معنی داری	اندازه اثر
گروه	میل به آغازگری	۶۳/۲۳۷	۱	۶۳/۲۳۷	۹/۲۳۱	۰/۰۰۱	۰/۲۷۸
	گسترش برای کامل کردن تکلیف	۷۹/۲۹۰	۱	۷۹/۲۹۰	۷/۳۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۳۶
	مقاومت در رویارویی با موانع	۳۴/۴۵۶	۱	۳۴/۴۵۶	۵/۴۳۶	۰/۰۰۱	۰/۳۱۸

به طور کلی، این یافته ها نشان می دهند که در متغیرهای وابسته (میل به آغازگری، گسترش برای کامل کردن تکلیف، مقاومت در رویارویی با موانع) بین میانگین های گروه های آزمایشی و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد. این نشان دهنده تأثیر مثبت مداخله آزمایشی بر (میل به آغازگری، گسترش برای کامل کردن تکلیف، مقاومت در رویارویی با موانع) بوده است.

۴- نتیجه گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی معلمان و مولفه های آن تأثیرگذار است. نتایج نشان داد که در متغیر خودکارآمدی و مولفه های آن بین میانگین های گروه های آزمایشی و کنترل تفاوت معنی دار وجود دارد که نشان دهنده تأثیر مثبت مداخله آزمایشی بر خودکارآمدی بوده است. این یافته با نتایج تحقیق ولی زاده و تقی پور (۱۴۰۲)، بشکار و ملازهی (۱۴۰۱)، گارسیا و مارتینز (۲۰۲۲)، کیم و ویندسر (۲۰۲۰)، اسمعیلی و عزتی نیا (۱۳۹۸)، ویلسون و براون (۲۰۲۱)، جانسون و اسمیت (۲۰۲۰)، همسو می باشد.

در تبیین یافته مورد نظر می توان گفت آموزش مهارت های زندگی از جمله آموزش هایی است که نقش مهمی در توسعه و توانمندسازی افراد دارد. این مهارت ها شامل مهارت های حل مسئله، مدیریت استرس، کنترل هیجانات، مهارت های ارتباطی و مدیریت زمان هستند که به فرد کمک می کنند تا با چالش های روزمره و فشارهای محیط کاری و اجتماعی بهتر مقابله کند. در زمینه آموزش و تدریس، معلمان به دلیل نقش محوری خود در فرآیند آموزش، به ویژه نیازمند تقویت این مهارت ها هستند. پژوهش ها نشان می دهند که آموزش مهارت های زندگی به معلمان می تواند بر حس خودکارآمدی شان اثر بگذارد (احمدی، ۱۳۹۹).

خودکارآمدی که به باور فرد در توانایی انجام موفقیت آمیز وظایف اطلاق می شود، نیز از جمله عوامل کلیدی در عملکرد و موفقیت شغلی معلمان است. آموزش مهارت های زندگی می تواند معلمان را به گونه ای تجهیز کند که احساس اعتماد به نفس بیشتری در مواجهه با چالش های آموزشی و مسائل رفتاری دانش آموزان داشته باشند. برای مثال، معلمان که مهارت های ارتباطی قوی تری دارند، در ایجاد روابط مثبت با دانش آموزان و همکاران موفق تر خواهند بود، و این امر به طور مستقیم بر احساس خودکارآمدی آن ها تأثیر می گذارد. علاوه بر این، مهارت های مدیریت استرس می توانند به معلمان کمک کنند تا در موقعیت های دشوار به طور موثرتر واکنش نشان دهند، که این امر نیز به تقویت خودکارآمدی منجر می شود (اسمیت و براون، ۲۰۲۲). از سوی دیگر، پژوهش ها نشان داده اند که خودکارآمدی معلمان نه تنها بر کیفیت تدریس آن ها بلکه بر نتایج تحصیلی دانش آموزان نیز تأثیرگذار است. معلمان که احساس خودکارآمدی بالاتری دارند، تمایل بیشتری به استفاده از روش های نوآورانه در تدریس دارند و بهتر می توانند با نیازهای مختلف دانش آموزان سازگار شوند. این موضوع اهمیت آموزش مهارت های زندگی را دو چندان می کند، زیرا با بهبود خودکارآمدی، نه تنها تجربه شغلی معلمان بهبود می یابد بلکه نتایج آموزشی نیز بهبود پیدا می کند. با توجه به پیچیدگی های موجود در محیط های آموزشی و فشارهای روزافزون شغلی، تجهیز



معلمان به مهارت‌های زندگی می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به شیوه‌ای مؤثرتر و موفق‌تر با چالش‌های روزمره مقابله کنند و در نهایت به افزایش رضایت شغلی و بهبود عملکرد حرفه‌ای آن‌ها منجر شود.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌های تحقیق حاضر پیشنهاد میشود برای بهبود خودکارآمدی معلمان، کارگاه‌هایی در محیط مدارس طراحی شود که بر اساس نیازهای خاص معلمان مقطع ابتدایی برنامه‌ریزی شده و از روش‌های عملی و تعاملی بهره‌برداری کنند. آموزش مباحثی مانند مدیریت استرس، حل تعارض و مهارت‌های ارتباطی در محیط واقعی کار به معلمان کمک می‌کند تا به طور مستقیم از آن‌ها در کلاس درس و ارتباط با دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود سیستم‌هایی برای ارزیابی منظم از میزان خودکارآمدی معلمان ایجاد شود. این ارزیابی‌ها می‌تواند شامل پرسشنامه‌های دوره‌ای یا مصاحبه‌های فردی باشند که اطلاعات دقیق‌تری از نیازها و چالش‌های معلمان ارائه دهند. براساس این ارزیابی‌ها، برنامه‌های حمایتی و آموزشی بهبود یابند.

همچنین مدارس می‌توانند از حضور مشاوران تخصصی در زمینه مهارت‌های زندگی بهره‌مند شوند. این مشاوران می‌توانند به عنوان تسهیل‌گران در آموزش‌های مهارت‌های زندگی عمل کرده و در مواقع نیاز، به معلمان مشاوره فردی و گروهی ارائه دهند. این روش به معلمان کمک می‌کند تا مسائل خود را به طور تخصصی و با توجه به نیازهای فردی حل کنند.

منابع

- احمدی، نرگس. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خودکارآمدی معلمان. نشریه روان‌شناسی، ص ۲۵۴-۲۲۶.
- اسمعیلی، سونا، عزتی نیا، محمدجواد. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش‌آموزان، فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی، دوره ۱۰، شماره ۳۹ - شماره پیاپی ۳۹، صفحه ۱۴۵-۱۶۰.
- بشکار، مسلم؛ ملازهی، اسماء. (۱۴۰۱). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی و شکوفایی روانشناختی معلمان، نشریه آموزش پرستاری، خرداد و تیر ۱۴۰۲، دوره ۱۲، شماره ۲، صفحه: ۱۳۳-۱.
- پاجارس، ف. (۲۰۰۳). نظریه‌های خودکارآمدی و کنترل رفتار. نشریه روانشناسی رفتارهای انسانی، ۱۵(۲)، ۵۴-۷۱.
- کلینکه، ج. (۱۹۹۸). آموزش مهارت‌های زندگی (ترجمه محمدخانی، ک.). تهران: نشر رشد.
- کندلن، ج.، کامیره، ج. (۲۰۱۵). آموزش مهارت‌های زندگی و ناهنجاری‌های اجتماعی در بین دانش‌آموزان، نشریه علوم تربیتی، ۱۲(۲)، ۴۵-۶۰.
- گرامی، محمدحسن، و همکاران. (۱۳۹۷). آسیب‌های اجتماعی و نیاز به مهارت‌های زندگی. مجله روانشناسی کاربردی، ۱۴(۲)، ۶۷-۸۵.
- محمدزاده، علی، و همکاران. (۲۰۱۷). مهارت‌های زندگی و تأثیر آن بر سلامت روان کارمندان. مجله مطالعات آموزشی و روانشناسی، ۱۹(۴)، ۱۲۳-۱۴۰.
- موریس، پ.، همکاران (۲۰۰۱). خودکارآمدی و عملکرد سازمانی. مجله علوم انسانی، ۶(۴)، ۹۲-۱۰۷.
- ولی زاده، کبری و تقی پور، خورشید، ۱۴۰۲، بررسی رابطه بین مهارت‌های زندگی بر کیفیت زندگی کاری معلمان در شهرستان لنده، دهمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی، <https://civilica.com/doc/۱۷۶۲۰۴۵>.

- Garcia, L., & Martinez, P. (۲۰۲۲). Effectiveness of Life Skills Programs on Organizational Resilience in Educational Institutions. Journal of Educational Change, ۲۳(۱), ۶۵-۸۱
- Kim, Y., & Windsor, C. (۲۰۲۰). Resilience and work-life balance in teachers: A cross-cultural perspective. Journal of Educational Research and Innovation, ۱۸, ۱-۲۰
- Life Skills Education as a Predictor of Organizational Resilience in IT Kumar, R. & Singh, V. (۲۰۲۱). Sector



- Supriyanto, A. S., Ekowati, V. M., Rokhman, W., Ahamed, F., Munir, M., & Miranti, T. (۲۰۲۳). Empowerment Leadership as a Predictor of the Organizational Innovation in Higher Education. *International Journal of Professional Business Review: Int. J. Prof. Bus. Rev.*, ۱۸(۲), ۱۰.
- Smith, E., & Thompson, R. (۲۰۲۱). Life Skills Development and Its Impact on Employee Empowerment in Hospitality Industry. *International Journal of Hospitality Management*, ۹۵, ۱۰۲۹۳۱.
- Smith, J., & Lewis, M. (۲۰۲۱). The Impact of Life Skills Training on Organizational Resilience among Corporate Employees. *Journal of Workplace Learning*, ۳۳(۴), ۲۸۵-۳۰۰.
- Wilson, A., & Brown, S. (۲۰۲۱). The Impact of Life Skills Training on Employee Empowerment in Corporate Settings. *Journal of Workplace Learning*, ۳۳(۴), ۲۸۵-۳۰۰.
- adolescents in World Health Organization (WHO). (۲۰۲۳). Life skills education for children and development and implementation of life schools: Introduction and guidelines to facilitate the Switzerland: WHO Programme on Mental Health skills programmes. Geneva,
- Wu, M. C., Chiang, W. J., Chiang, S. L., Trung, P. M., & Lindayani, L. (۲۰۲۳). A study on major factors revitalizing nursing staff's work enthusiasm~ a cross-national study on organizational culture, organizational empowerment and self-efficacy. *International Journal of Healthcare Management*, ۱۶(۱), ۹۳-۱۰۳.