PSJ
Pajouhan Scientific Journal
2023; 21(2): 73-82. DOI: 10.61186/psj.21.2.73
http://psj.umsha.ac.ir/

Original Article

Comparison of the Effectiveness of Life Skills Training and Affective Capital Enhancement Training on Buoyancy and Empathy among 4-6 Year-Old Children

Mojgan Kashanizadeh[1], Mohsen Golparvar[1,*], Illnaz Sajadian[1]

[1] Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Article History:
Received: 02/12/2022
Revised: 03/12/2022
Accepted: 07/12/2022
ePublished: 21/06/2023

***Corresponding author:** Mohsen Golparvar, Department of Psychology, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.
Email: drmgolparvar@gmail.com

Abstract

Background and Objectives: Vitality and empathy are very important for the better functioning of preschool children. Therefore, the present study aimed to compare the effectiveness of life skills training and affective capital training in buoyancy and empathy among 4-6-year-old children.

Materials and Methods: This research was a quasi-experimental study with a pretest, posttest, and follow-up design with a control group. The statistical population included preschool children in preschool centers in the winter of 2022 in Isfahan, Iran. Out of them, 45 preschool children were selected by purposive sampling method and randomly assigned to two experimental groups and a control group (15 children for each group). The vitality (Buoyancy) scale of Bang et al. (2019) and the empathy questionnaire of Davis (1980) were used to assess dependent variables in three stages. The two training groups were each trained for ten 45-minute sessions, and the control group did not receive any training. The data were analyzed using an analysis of covariance and post hoc Bonferroni test.

Results: The results pointed out that there was a significant difference between life skills training and affective capital training with the control group in vitality ($P<0.01$); nonetheless, there was no significant difference between the two training groups ($P>0.05$). In empathy, only there was a significant difference between affective capital training and the control group ($P<0.01$).

Conclusion: Considering the effectiveness of life skills training and affective capital training in improving vitality and the effectiveness of affective capital training on improving empathy, it is suggested that this training be used in preschool centers for 4-6-year-old children.

Keywords: Affective capital training; Buoyancy; Empathy; Life skills training; Preschool children

Please cite this article as follows: Kashanizadeh M, Golparvar M, Sajadian I. Comparison of the Effectiveness of Life Skills Training and Affective Capital Enhancement Training on Buoyancy and Empathy among 4-6 Year-Old Children. *Pajouhan Scientific Journal*. 2023; 21(2): 73-82. DOI: 10.61186/psj.21.2.73

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

Copyright © 2023. Pajouhan Scientific Journal. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله علمی پژوهان
دوره ۲۱، شماره ۲، بهار ۱۴۰۲، صفحات: ۸۲-۷۳
DOI: 10.61186/psj.21.2.73
http://psj.umsha.ac.ir/
UMSHA Press



مقاله پژوهشی

مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی با آموزش ارتقا سرمایه عاطفی بر سرزندگی و همدلی کودکان چهار تا شش سال

مژگان کاشانی‌زاده[۱]، محسن گل پرور[۱*]، ایلناز سجادیان[۱]

[۱] گروه روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۱
تاریخ داوری مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۲
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۰۹/۱۶
تاریخ انتشار مقاله: ۱۴۰۲/۰۳/۳۱

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی همدان محفوظ است.

* **نویسنده مسئول:** محسن گل پرور، گروه روان شناسی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.
ایمیل: drmgolparvar@gmail.com

چکیده

سابقه و هدف: سرزندگی و همدلی برای عملکرد هرچه مطلوب تر کودکان پیش‌دبستانی اهمیت بسیار زیادی دارد. بر همین اساس، این پژوهش با هدف مقایسه‌ی آموزش مهارت های زندگی با آموزش سرمایه‌ی عاطفی بر سرزندگی و همدلی کودکان چهار تا شش سال اجرا شد.

مواد و روش ها: پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی در سه مرحله‌ی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری همراه با گروه کنترل است. جامعه‌ی آماری، کودکان پیش‌دبستانی در مراکز پیش‌دبستانی شهر اصفهان در زمستان ۱۴۰۰ بودند که از میان آن ها ۴۵ کودک به‌صورت هدفمند انتخاب و در سه گروه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. مقیاس سرزندگی بنگ و همکاران (۲۰۱۹) و پرسشنامه همدلی داویس (۱۹۸۰) برای سنجش متغیرهای وابسته در سه مرحله استفاده شد. دو گروه آموزشی، هریک طی ۱۰ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه ای تحت آموزش قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ آموزشی دریافت نکرد. داده ها نیز با استفاده از تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی بونفرونی تحلیل شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد در سرزندگی بین آموزش مهارت های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۱$)، ولی بین دو گروه آموزش تفاوت معناداری به دست نیامد ($p>۰/۰۵$). در همدلی نیز فقط بین آموزش سرمایه‌ی عاطفی با گروه کنترل تفاوت معناداری به دست آمد ($p<۰/۰۱$).

نتیجه‌گیری: با توجه به اثربخشی آموزش مهارت های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی بر ارتقا سرزندگی و همچنین اثربخشی آموزش سرمایه‌ی عاطفی بر ارتقای همدلی، پیشنهاد می شود در مراکز پیش‌دبستانی، این آموزش ها برای کودکان چهار تا شش سال استفاده شوند.

واژگان کلیدی: آموزش مهارت های زندگی؛ آموزش سرمایه‌ی عاطفی؛ سرزندگی؛ همدلی؛ کودکان پیش‌دبستانی

استناد: کاشانی زاده، مژگان؛ گل پرور، محسن؛ سجادیان، ایلناز. مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی با آموزش ارتقا سرمایه عاطفی بر سرزندگی و همدلی کودکان چهار تا شش سال. مجله علمی پژوهان، بهار ۱۴۰۲؛۲۱(۲): ۷۳-۸۲.

مقدمه

آموزش اولیه در کودکی خصوصاً در دوره‌ی حساس آموزش پیش‌دبستانی، از حساس ترین مراحل ایجاد انگیزه و علاقه‌ی مداوم در کودکان برای سال های بعدی است [۱]. در این دوره، کودکان طی آموزش ها و تعالیم مقدماتی برای ورود به دبستان و ادامه‌ی تحصیل و تعلیم و تربیت آماده می‌شوند و در صورت جذاب و مفید بودن آموزش ها انگیزه ای مضاعف برای ادامه‌ی مسیر تحصیلی خود کسب می کنند. مطابق جدیدترین شواهد آموزش های پیش‌دبستانی نوین، مهارت‌محور و نشاط‌بخش هستند و یکی از مسیرهای بسیار مهم برای پایه‌گذاری نگرش و انگیزش تحصیلی مثبت و بادوام برای کودکان به شمار می‌آیند [۲].

برخی شواهد پژوهشی نشان داده‌اند بعضی از کودکان پیش‌دبستانی به دلیل عدم جذابیت و وجود آثار و پیامدهای مربوط

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

به جدا شدن از مراقب خود (در اغلب موارد مادر) چندان‌که شایسته است با محیط آموزشی پیش‌دبستانی سازگار نمی‌شوند و تا حد زیادی از تأثیرات جدی آموزش‌های مختلف و کسب آمادگی برای مراحل بعدی تحصیل محروم می‌شوند [۳]. در راستای به حداقل رساندن چنین محرومیتی، پژوهش های علمی باید بر متغیرهایی تمرکز کنند که نقش بسزایی در رشد سریع‌تر و عمیق تر فردی و اجتماعی این کودکان دارند. بدین ترتیب، محققان می‌توانند بستری برای توانمندی هرچه بیشتر این کودکان فراهم کنند. سرزندگی و همدلی دو متغیری هستند که به ترتیب در سطح فردی و اجتماعی جایگاه بسیار خطیری برای اثربخشی آموزش های پیش‌دبستانی دارند.

سرزندگی به‌عنوان شکلی از عاطفه‌ی مثبت درونی، از احساس انرژی و نشاط تشکیل‌شده است که کودک در زمان انجام امور مختلف در خود تجربه می کند [۴]. در ساده ترین شکل، سرزندگی خود را در قالب افزایش انگیزه برای انجام فعالیت‌های مختلف همراه با نشان دادن علاقه و رغبت بروز می‌دهد [۵]. سرزندگی شکلی از عاطفه‌ی مثبت در نظر گرفته می‌شود که در عمل می تواند جزئی از سرمایه‌ی عاطفی هدایتگر برای انسان ها در تمام سنین باشد و طیف گسترده ای از متغیرهای بسیار مهم برای زندگی کودکان را در برمی‌گیرد. این ویژگی با سلامت و بهزیستی مناسب‌تر [۶]، کیفیت تحصیلی مطلوب‌تر [۷] و عملکرد پویاتر در عرصه های مختلف تحصیلی [۸] در ارتباط است. این ارتباط گسترده، سرزندگی را در جایگاه متغیری خطیر برای کودکان قرار می دهد؛ بااین‌حال، فراتر از نیرو و توان درونی و مثبت سرزندگی برای کودکان، آن ها به‌طور جدی نیازمند رفتارهای اجتماعی مطلوب در راستای برقراری روابط دوستانه و فراگیر با همسالان خود، دیگر انسان ها و افراد بزرگ‌سال در محیط‌های تحصیلی و آموزشی هستند [۹]. متغیر همدلی در برقراری روابط حمایتی و فراگیر کودکان نقش مهمی ایفا می‌کند.

به‌طورکلی، همدلی به معنای فهم و به اشتراک گذاشتن احساسات خود با دیگران است. این ویژگی در قالب رفتار، به‌صورت کلامی و غیرکلامی نمود پیدا می‌کند [۱۰]. اغلب اندیشمندان و پژوهشگران، همدلی را در ساخت جامعه‌ای انسان‌دوست و مهرورز و به‌تبع آن جامعه‌ای سرشار از روابط انسان دوستانه و حمایت‌گرانه بسیار تأثیرگذار می‌دانند [۱۱]. همدلی مانند سرزندگی با متغیرهای مهمی چون رفاه و بهزیستی فردی و جمعی رابطه دارد [۱۲]. نگاهی به روابط دو متغیر سرزندگی و همدلی، این دو متغیر را در جایگاهی قرار داده تا پژوهشگران سرتاسر دنیا به دنبال مسیرهای آموزشی ارتقادهنده‌ی آن‌ها باشند. آموزش مهارت های زندگی و آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی دو رویکرد آموزشی هستند که از آن‌ها برای ارتقای تناسب محتوایی و کارکردی دو متغیر همدلی و سرزندگی استفاده می‌شود.

آموزش مهارت های زندگی، نوعی از آموزش های ارتقای شایستگی و توانمندسازی برای سنین مختلف، به‌ویژه برای کودکان و نوجوانان است که در بسیاری از موارد به‌عنوان بخشی از آموزش های رسمی در مدارس کشورهای مختلف اجرا می‌شوند [۱۳]. البته این آموزش‌ها فراتر از ادغام با آموزش‌های رسمی در مدارس، در بسیاری مواقع به شکل مستقل و جداگانه نیز اجرا می‌شوند [۱۴]. مضامین و موضوعات گسترده‌ای در آموزش‌های مهارت زندگی از جمله آموزش تفکر خلاقانه و انتقادی، شیوه های برقرار ارتباط مؤثر و سازنده، آموزش رفتارهای اجتماعی مختلف از جمله رفتارهای همدلانه، آموزش های ارتقا ظرفیت تصمیم گیری، آموزش مدیریت و کنترل استرس، آموزش تشخیص و اجتناب از موقعیت‌های خطرآفرین و آموزش ارتقا خود کارآمدی فردی و اجتماعی همراه با آموزش جایگاه مهار درونی (مسئولیت‌پذیری فردی و اجتماعی مبتنی بر شیوه‌های تصمیم‌گیری منطقی و صحیح) را در برمی‌گیرند که برای یک کودک یا نوجوان موضوعات مهم و پایه هستند [۱۵]. تاکنون شواهد نسبتاً جامع و گسترده ای از اثربخشی این نوع آموزش ها در کشورهای مختلف ارائه‌شده است. به‌عنوان مثال پژوهش Sukumar و همکاران، اثربخشی آموزش مهارت های زندگی را بر ارتقا تصمیم گیری، تفکر خلاقانه و حل مسئله نشان داده است؛ ولی این آموزش ها را بی‌اثر بر همدلی و خودآگاهی گزارش کرده‌اند [۱۵]. پژوهش های دیگری نیز مانند پژوهش Safaralizadeh و همکاران نبود اثربخشی آموزش مهارت های زندگی را بر افسردگی (در افسردگی سطح سرزندگی افراد به‌طور جدی افت می‌کند) نشان داده‌اند [۱۶]. پژوهش Jenaabadi و Saadat آموزش مهارت های زندگی را بر ملال تحصیلی (نقطه‌ی مقابل سرزندگی) و شفقت‌ورزی (به‌عنوان مؤلفه‌ی زیربنایی برای همدلی) [۱۷] و پژوهش Chen-Bouck و همکاران نیز آموزش همدلی (به‌عنوان بخشی از آموزش مهارت زندگی) را بر مهارت های همدلی اثربخش نشان دادند [۱۸].

در کنار آموزش مهارت‌های زندگی، آموزش استفاده از تمام ظرفیت های مثبت شناختی و عاطفی نیز برای کودکان در مراحل پیش‌دبستانی و دوره‌ی بعد از آن اهمیت ویژه ای دارد [۱۹]. آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی، با تمرکز بر استفاده از نیرو و نشاط عاطفی درونی در مسیر افزایش مهارت ها و توان فردی [۲۱،۲۰]، تاکنون کمتر میان کودکان و بالأخص میان کودکان پیش‌دبستانی مورداستفاده قرارگرفته است. بااین‌حال، آموزش های توان‌افزایی مثبت متأثر از جنبش روان شناسی مثبت که همگرایی زیادی با آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی در کودکان دارد، به عرصه‌ی آموزش های توان‌افزایی برای کودکان در سنین مختلف واردشده و نتایج امیدبخشی را به بار آورده اند [۲۲]. این آموزش ها محتوا و هدف مشترکی دارند؛به کودکان یاد می‌دهند تا علاوه بر کسب مهارت های توان‌افزایی مثبت عاطفی و روانی، از توان، انرژی و نشاط خود به شکلی هدفمند در راستای افزایش مهارت‌های فردی و اجتماعی خود استفاده کنند [۲۳]. نتایج مطالعات گذشته از جمله نتایج مطالعه‌ی Kwok و همکاران اثربخشی آموزش مثبت نگری مبتنی بر ظرفیت های عاطفی، هیجانی و نقاط قوت انسانی را بر کاهش افسردگی (علائم افسردگی با سرزندگی در تقابل قرار دارند) نشان می‌دهد [۲۳]. Raftopoulou و همکاران اثربخشی آموزش مثبت نگر مبتنی بر سرمایه‌ی انسانی و عاطفی را بر ارتقا عاطفه‌ی مثبت بررسی کردند که

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

سرزندگی از زمره‌ی این عواطف است [۲۴]. همچنین Lambert و همکاران آموزش ارتقا ظرفیت های عاطفی و انسانی مثبت را در قالب مداخله‌ی روان شناسی مثبت نگر بر مهربانی و شفقت در محیط تحصیلی مورد تحقیق و بررسی قراردادند [۲۵]. Benoit و همکاران نیز اثربخشی آموزش های مثبت‌نگر همپوش با ارتقا سرمایه‌ی عاطفی و هیجانی را بر عواطف مثبتی مانند سرزندگی گزارش کرده‌اند [۲۲].

شواهد ارائه‌شده در حوزه‌ی ضرورت تلاش برای ارتقا سرزندگی و همدلی کودکان، به‌ویژه کودکان پیش‌دبستانی، با مروری بر شواهد و نشان دادن چند نکته مربوط به مداخله های آموزشی نظیر آموزش مهارت‌های زندگی و ارتقا ظرفیت های عاطفی و هیجانی مثبت، اهمیت و ضرورت مطالعه‌ی حاضر را برجسته می سازد. قابل ذکر است که این مطالعه در ایران برای اولین بار در قالب آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی تدوین و استفاده‌شده است. نکته‌ی اول اینکه تاکنون در کمتر مطالعه ای در ایران، آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ارتقا ظرفیت و سرمایه‌ی عاطفی برای کودکان پیش‌دبستانی موردبررسی و مقایسه قرارگرفته است. این خلأ در حالی است که دوره‌ی پیش‌دبستانی از نظر آماده‌سازی کودکان برای ورود باانگیزه و هدفمند به فرایند تحصیلات رسمی اهمیت زیادی دارد.

نکته‌ی بعدی به چرایی مقایسه‌ی انتخاب دو رویکرد آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی مربوط است. از یک طرف، آموزش مهارت‌های زندگی به کودکان و نوجوانان قدمتی دیرینه دارد؛ ولی در کودکی نتایج متناقض و متعارضی را نشان می دهد [۱۵،۱۷]. از طرف دیگر، ظرفیت های آموزش مثبت‌نگر نظیر آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی، حتی در خارج از ایران بنابر مرور جامع Benoit و همکاران [۲۲]، به‌طور شایسته‌ای مدنظر قرار نگرفته است. به همین جهت، به نظر می رسد مقایسه‌ی رویکرد آموزش مهارت‌های زندگی با آموزش‌های مثبت نگر از ضرورت های امروز عرصه‌ی پژوهش برای کودکان پیش‌دبستانی است تا از این طریق امکان گسترش رویکردهای مداخله ای توانمندساز برای این کودکان فراهم شود. بر همین اساس، مطالعه‌ی حاضر با تمرکز بر این سؤال اجرا شد که آیا اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر سرزندگی و همدلی کودکان چهار تا شش ساله متفاوت است؟

مواد و روش ها

پژوهش حاضر مطالعه‌ای نیمه آزمایشی و سه گروهی شامل یک گروه آموزش مهارت های زندگی، یک گروه آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی و یک گروه کنترل با سه مرحله‌ی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری است. نمونه، از جامعه آماری کودکان چهار تا شش ساله پیش‌دبستانی در بهار و تابستان ۱۴۰۱ در شهر اصفهان در سه مرکز پیش‌دبستانی در شهر اصفهان (هر مرکز برای یک گروه) انتخاب شدند. ۴۵ کودک (برای هر گروه ۱۵ کودک) بر پایه‌ی ملاک های ورود به‌صورت هدفمند انتخاب و سپس به روش تصادفی ساده (قرعه کشی) در سه گروه قرار داده شدند. برای تعیین حجم نمونه، از انحراف معیار سرزندگی در مطالعه‌ی پایلوت استفاده شد که برابر با ۸/۹۶ بود و مقدار **Z** در سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۱/۹۶ در نظر گرفته شد. توان آزمون برابر با ۹۰ و در سطح یک دامنه‌ی مقدار **Z** برابر با ۱/۲۸ و مقدار حداقل خطا یا اختلاف (مقدار **d** در فرمول) برابر با ۵،۷ نمره تعیین شد. تعداد نمونه برای هر گروه نیز ۱۵ نفر بود. فرمول استفاده‌شده به شرح زیر است:

$$n = \frac{2\sigma^2\left(Z_{1-\frac{\alpha}{2}} + Z_{1-\beta}\right)^2}{d^2} = \frac{2(8.96)^2(1.96+1.28)^2}{7.5^2} = ۱۵$$

معیارهای ورود عبارت‌اند از کسب رضایت‌نامه‌ی کتبی از والدین کودکان، تمایل به شرکت در پژوهش، پذیرش و تعهد به اصول و قواعد گروهی آموزش، عدم ابتلا به اختلالات روان شناختی نظیر افسردگی و اضطراب و مواردی از این دست یا اختلالات مزمن جسمی، قرار نداشتن تحت درمان های روان‌پزشکی (دارودرمانی) و قرار داشتن در دامنه‌ی سنی کودکان چهار تا شش سال بود.

معیارهای خروج نیز شامل عدم همکاری یا عدم تمایل به ادامه‌ی شرکت در جلسات آموزش، عدم انجام تکالیف و غیبت دو جلسه و بیشتر در جلسات آموزشی می‌شد. علاوه بر اخذ کد اخلاق، اصول اخلاقی رازداری، استفاده از داده ها فقط در راستای اهداف پژوهش، آزادی و اختیار کامل کودکان و خانواده‌ها برای ادامه‌ی مشارکت در پژوهش و اطلاع‌رسانی دقیق نتایج در صورت درخواست شرکت‌کنندگان همراه با آموزش گروه کنترل پس از اتمام آموزش دو گروه آزمایش در مطالعه رعایت شده است. همچنین، از ابزار زیر در پژوهش استفاده شد.

مقیاس سرزندگی (Children's Vitality Scale)

برای سنجش سرزندگی از پرسش‌نامه‌ی هشت سؤالی Bang و همکاران (۲۰۱۹) استفاده شد [۲۶]. مقیاس پاسخ‌گویی این پرسش‌نامه‌ی هفت‌درجه‌ای در قالب هرگز = ۱ تا همیشه = ۷ است. دامنه‌ی نوسان امتیازات این پرسش‌نامه ۸ تا ۵۶ و افزایش امتیازات به معنای افزایش سرزندگی است. این پرسش‌نامه توسط مادر برای فرزند ۴ تا ۶ ساله پاسخ داده می شود. Bang و همکاران (۲۰۱۹) روایی سازه عاملی این پرسش‌نامه را از طریق تحلیل عامل اکتشافی با چرخش واریماکس بررسی و تأیید کرده‌اند. همچنین، به‌عنوان شواهدی از روایی همگرا بین امتیازات حاصل از این مقیاس با مقیاس عواطف مثبت و منفی در کودکان، مقیاس استرس ادراک‌شده و سیاهه‌ی پاسخ به استرس روابط معناداری را گزارش داده‌اند [۲۶]. آلفای کرونباخ این مقیاس نیز در سطح کلی بین ۰/۷۱۵ تا ۰/۸۶۷ گزارش‌شده است. به‌علاوه، به‌عنوان شواهدی از روایی تمیزی مبتنی بر گروه های شناخته‌شده، بین امتیازات حاصل از این مقیاس، میان کودکان مراکز نگهداری اجتماعی با کودکان مدارس عادی تفاوت

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

معناداری گزارش‌شده است [۲۶]. در مطالعه‌ی حاضر، طی مطالعه‌ی مقدماتی با ۴۱ کودک، آلفای کرونباخ مقیاس سرزندگی برابر با ۰/۹۴ و در مطالعه‌ی نهایی نیز با ۴۵ کودک آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه‌ی همدلی (Emphaty Questionnaire)

برای سنجش همدلی از پرسش‌نامه‌ی بیست‌وهشت سؤالی Davis (۱۹۸۰) استفاده شد [۲۷]. مقیاس پاسخ‌گویی این پرسش‌نامه‌ی پنج‌درجه‌ای در قالب کاملاً مخالف = ۱ تا کاملاً موافق = ۵ مشخص‌شده و دامنه‌ی نوسان امتیازات این پرسش‌نامه در سطح کلی ۲۸ تا ۱۴۰ است. افزایش امتیازات به معنای افزایش رفتارهای همدلانه‌ی کودک است. این پرسش‌نامه نیز توسط مادر برای فرزند پاسخ داده می شود. روایی سازه عاملی این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عامل اکتشافی با چرخش مایل به‌صورت جداگانه برای دختران و پسران بررسی و تأییدشده است. آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه به تفکیک برای پسران و دختران در سطح کلی و در سطح ابعاد آن بین ۰/۷ تا ۰/۷۸ و پایایی بازآزمایی نیز برای این پرسش‌نامه بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۱ گزارش‌شده است. همچنین، به‌عنوان شواهدی از روایی تمیزی مبتنی بر گروه های شناخته‌شده، بین امتیازات حاصل از پرسش‌نامه‌ی همدلی دختران و پسران تفاوت معناداری گزارش‌شده است؛ به این معنی که سطح همدلی دختران بیش از پسران بوده است [۲۷]. در مطالعه‌ی حاضر طی مطالعه‌ی مقدماتی با ۴۱ کودک، آلفای کرونباخ مقیاس همدلی برابر با ۰/۸۹ و در مطالعه‌ی نهایی نیز با ۴۵ کودک آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه برابر با ۰/۹۲ به دست آمد.

جمع آوری داده ها به این صورت بود که پس از قرار دادن تصادفی شرکت کنندگان در سه گروه (دو گروه آزمایش و یک گروه کنترل) در مرحله‌ی پیش آزمون، مادران به پرسش‌نامه‌ی سرزندگی و همدلی پاسخ دادند. به دنبال آن هریک از دو گروه آموزشی، به‌صورت گروهی در کلاس آموزش در مراکز پیش‌دبستانی تحت آموزش قرار گرفتند. پس از پایان جلسات آموزش، مادران هر سه گروه در مرحله‌ی پس آزمون و سپس با فاصله‌ی دو ماه بعد در مرحله‌ی پیگیری، مجدد به مقیاس سرزندگی و پرسش‌نامه‌ی همدلی پاسخ دادند.

آموزش سرمایه‌ی عاطفی و آموزش مهارت‌های زندگی در قالب ۱۰ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه ای و دو جلسه در هفته انجام شد. بدین ترتیب طی چهار هفته‌ی پی‌درپی مربیان باتجربه (دارای سابقه‌ی آموزش در مراکز پیش‌دبستانی ۱۰ سال و بیشتر) به کودکان آموزش دادند. گروه کنترل تا پایان آموزش دو گروه آزمایش، آموزشی دریافت نکرد. گروه آموزش مهارت های زندگی از طریق روش آموزشی اعتبارسنجی شده در ایران [۲۸] تحت آموزش قرار گرفتند. بسته‌ی آموزش سرمایه‌ی عاطفی نیز برای اولین بار در این مطالعه تدوین و پس از اعتبارسنجی اولیه‌ی محتوایی، علمی و تخصصی مورداستفاده قرار گرفت.

فرایند تدوین این بسته‌ی آموزشی، به این صورت بود که ابتدا از طریق تحلیل مضمون متون حوزه‌ی سرمایه‌ی عاطفی از طریق تحلیل شبکه‌ی مضامین Attride-Stirling [۲۹]، مضمون‌های سازمان دهنده و پایه برای بسته‌ی آموزش سرمایه‌ی عاطفی استخراج شد. در این مرحله نسبت روایی محتوایی (CVR) از طریق سه کدگذار مستقل محاسبه شد که برابر با ۱ به دست آمد. پس از آن، فنون آموزشی برای هریک از مضامین از طریق تحلیل محتوای متعارف استخراج شد. سپس یک هیئت تخصصی متشکل از شش متخصص روان شناس (با بیش از ۱۰ سال سابقه‌ی آموزش و درمان و ترکیب فنون آموزشی برای ارتقا سرمایه‌ی عاطفی کودکان) ۱۰ جلسه‌ی و بسته‌ی آموزشی اولیه را تدوین کردند. بعد از آن، بسته‌ی تدوین‌شده توسط شش داور متخصص حوزه‌ی روان‌شناسی تربیتی بررسی و پس از اعمال اصلاحات داوران، ضریب توافق کلی ۰/۹ برای بسته‌ی آموزشی به دست آمد. در ادامه تأیید تخصصی، طی مطالعه‌ای مقدماتی (پایلوت) اثربخشی بسته‌ی طراحی‌شده روی شش کودک چهار تا شش ساله اجرا و اعتبار اولیه‌ی آن تأیید شد. خلاصه‌ی جلسات آموزش سرمایه‌ی عاطفی و مهارت‌های زندگی در جداول ۱ و ۲ ارائه‌شده است.

جدول ۱: شرح جلسات آموزش مهارت‌های زندگی

جلسه	محتوای جلسات آموزش
اول	اهمیت آموزش مهارت‌های زندگی، تغییرات فنّاوری و مهارت‌های زندگی، تغییرات و سازگاری تمرین‌های عملی و تکلیف جلسه‌ی بعدی
دوم	خودآگاهی و شخصیت (تیپ‌های شخصیتی)، نقش هورمون‌ها در شخصیت، رفتار و سلامتی
سوم	خودآگاهی جسمانی، روانی، اجتماعی، فرهنگی، تحصیلی و مذهبی
چهارم	اهمیت تصمیم‌گیری در زندگی، تیپ‌های شخصیتی و تصمیم‌گیری، هورمون‌ها و تصمیم‌گیری، عزت‌نفس و اعتمادبه‌نفس و تصمیم‌گیری
پنجم	انواع هیجانات (ترس و خشم)، تیپ‌های شخصیتی و هورمون‌ها و هیجان، اثرات مثبت و منفی، مدیریت هیجان،
ششم	استرس زندگی و بیماری‌ها، استرس و تیپ‌های شخصیتی و هورمون‌ها، انواع استرس‌ها، اثرات روانی و جسمانی استرس‌ها، تمرین‌های فردی و گروهی برای کنترل استرس‌ها
هفتم	همدلی و آرامش روانی، همدلی و رشد شخصیت، شیوه‌های همدلی و اثرات همدلی در زندگی
هشتم	ارتباط و زندگی، پیشرفت ابزارهای ارتباطی، فرایند ارتباط و سبک‌های ارتباطی
نهم	ارتباط بین فردی و رشد روانی، انواع مدل‌های ارتباطی، عوامل مؤثر در ارتباط بین فردی، تیپ‌های شخصیتی و تفاوت‌های فردی و ارتباط بین فردی، بازی‌ها و تمرین‌های فردی و گروهی
دهم	خلاقیت و تیپ‌های شخصیت، خلاقیت و سبک تفکر، خلاقیت، وراثت و محیط

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

جدول ۲: شرح جلسات آموزش سرمایه‌ی عاطفی (تدوین‌شده برای مطالعه‌ی حاضر)

جلسه	محتوای جلسات آموزش
اول	معارفه و توضیح قوانین حاکم بر گروه، آشنایی با چارچوب آموزش و تعداد جلسات آموزشی، تعهد مبنی بر رازداری شرکت‌کنندگان به منظور ایجاد فضای امن و قابل‌اعتماد برای راحتی کودکان، شروع آموزش در راستای توصیف و ارزیابی مثبت خود
دوم	پذیرش و ارتقا خود، رنگ‌آمیزی اشکال هندسی با استفاده از فن گل بی‌عیب خداست، فن «از اشتباهات خود انگشت‌نگاری کن»، داستان‌گویی با کتاب قصه‌ی «تو فقط شبیه به خودت هستی»
سوم	بازسازی شناختی و فکری شادمان زیستن، فن «چه چیزی کلافه‌ات می‌کند!»، فن خودآموزی «مگس را بکش»؛ فن بازی «من را بخندان!»
چهارم	ادامه‌ی شادمان زیستن و لذت بردن از زندگی مثبت؛ داستان‌گویی با کتاب قصه‌ی «تو بی‌نظیری!»؛ فعالیت ساخت نقاب‌های رنگی دوطرفه با رنگ‌های شاد و متنوع، فعالیت بازی با گل رس و شکل‌دهی به آن
پنجم	ادامه‌ی لذت بردن از زندگی مثبت و معنا، معناجویی و معنویت، داستان‌گویی با کتاب قصه‌ی «زندگی شبیه باد است»؛ گوش دادن و انعکاس دادن با استفاده از عروسک خیمه‌شب‌بازی
ششم	انتخاب و تعهد به اهداف مناسب فن عقب‌گرد! با استفاده از تصویرسازی و ساخت نقشه‌ی عادت برگردانی به اهداف مشخص، نقاشی انگشتی، جدول زمان‌بندی‌شده با رسم شکل
هفتم	مراقبه و آرامش روانی، تمرین ریلکسیشن، تمرین تنفس شکمی، فن حباب‌ساز
هشتم	قدردانی و شکرگزاری، آموزش حوزه‌های قدردانی و ویژگی‌های افراد قدرشناس، آموزش سبک‌های متفاوت و روش‌های ابراز قدردانی با به‌کارگیری نمایش عروسکی «آدمک‌های انگشتی» (قدردانی کلامی، قدردانی احساسی، قدردانی عملی و مقطعی)، تکرار دسته‌جمعی جملات شکرگزاری
نهم	مدیریت مؤثر انرژی، ارتقا روابط اجتماعی و کیفیت، ارتقا مهربانی و مهرورزی اجتماعی، فن بازی با کل بدن، انجام بازی چراغ قرمز-سبز و مجسمه، انجام بازی‌های نمایشی مانند پانتومیم، فعالیت نقشه‌ی احساسات با آدمک بیسکوییتی و برچسب‌های قلبی
دهم	ادامه‌ی ارتقا مهربانی و مهرورزی اجتماعی همراه با بخشش خود و دیگران، ترسیم گل‌های احساسی با ماژیک رنگی و مداد شمعی، باغ شفابخش و ساخت دسته‌گل سه‌بعدی احساسات، تهیه‌ی کتابی دست‌ساز مصور از خاطرات ناخوشایند

در تحلیل آماری داده ها، علاوه بر استفاده از تحلیل پیش‌فرض‌های لازم نظیر پیش‌فرض بررسی نرمال بودن داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک، برابری واریانس خطا از طریق آزمون لون، برابری شیب خطوط رگرسیون از طریق تحلیل رابطه‌ی تعاملی پیش‌آزمون با عضویت گروهی و پیش‌فرض برابری ماتریس واریانس-کوواریانس از طریق آزمون ام باکس، از میانگین و انحراف معیار و سپس از تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده شد. لازم به ذکر است که بررسی همبستگی دو متغیر سرزندگی و همدلی نشان داد که همبستگی متوسط به بالا (۰/۶ و معنادار در سطح ۰/۰۱) بین این دو متغیر وجود دارد. درعین‌حال، گروه‌های موردمطالعه در پیش‌آزمون با یکدیگر دارای تفاوت معنادار بودند؛ لذا به‌جای تحلیل واریانس میکس از تحلیل کوواریانس استفاده شد. داده ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شد. سطح معناداری قابل‌قبول در پژوهش حاضر حداقل ۰/۰۵ و حداکثر ۰/۰۰۱ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

سه گروه پژوهش از نظر سن کودک، جنسیت کودک، تعداد فرزندان خانواده و ترتیب تولد با یکدیگر از طریق آزمون کای دو مورد مقایسه قرار گرفتند. نتیجه‌ی این تحلیل نشان داد که در متغیرهای جمعیت شناختی بین سه گروه پژوهش تفاوت معناداری وجود ندارد (جدول ۳).

جدول ۳: مقایسه‌ی فراوانی گروه‌های پژوهش در متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر و سطوح آن	گروه کنترل فراوانی (٪)	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی فراوانی (٪)	گروه آموزش مهارت‌های زندگی فراوانی (٪)	مقدار کای دو (مقدار احتمال)
سن کودک				
چهار سال	۱ (۶/۷)	۳ (۲۰)	۱ (۴۰)	
پنج سال	۱۰ (۶۶/۷)	۸ (۵۳/۳)	۸ (۶/۷)	۱۰/۲۷ (P=۰/۰۸۹)
شش سال	۴ (۲۶/۷)	۴ (۲۶/۷)	۶ (۵۳/۳)	
جنسیت کودک				
پسر	۹ (۶۰)	۹ (۶۰)	۵ (۳۳/۳)	
دختر	۶ (۴۰)	۶ (۴۰)	۱۰ (۶۶/۷)	۲/۸۵ (P=۰/۲۴)

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

ادامه جدول ۳

تعداد فرزندان خانواده				
یک فرزند	۱۰ (۶۶/۷)	۱۰ (۶۶/۷)	۷ (۴۶/۷)	۶/۶۷ (P=۰/۳۵)
دو فرزند	۵ (۳۳/۳)	۲ (۱۳/۳)	۶ (۴۰)	
سه فرزند و بیشتر	۰ (۰)	۳ (۲۰)	۲ (۱۳/۳)	
ترتیب تولد				
فرزند اول	۱۲ (۸۰)	۱۰ (۶۶/۷)	۱۰ (۶۶/۷)	۵/۱۰ (P=۰/۵۳)
فرزند دوم	۳ (۲۰)	۵ (۳۳/۳)	۵ (۳۳/۳)	

در جدول ۵ میانگین و انحراف معیار سرزندگی و همدلی به تفکیک سه گروه پژوهش و سه مرحله‌ی پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری ارائه‌شده است. نتایج بررسی میانگین سرزندگی و همدلی نشان داد که دو گروه آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی نسبت به گروه کنترل تغییرات بیشتری را در پس آزمون و مرحله‌ی پیگیری نشان داده اند (جدول ۴).

پیش از اجرای تحلیل کوواریانس، نتایج آزمون Shapiro-Wilk در متغیر سرزندگی و همدلی از نرمال بودن توزیع این دو متغیر (p≥۰/۰۵) خبر می‌داد. نتایج آزمون Levene نیز حاکی از برابری واریانس گروه های مطالعه برای این دو متغیر بود (p≥۰/۰۵). آزمون M Box برای سرزندگی و همدلی برابری ماتریس واریانس-کوواریانس و تعامل عضویت گروهی با پیش آزمون برابری شیب خطوط رگرسیون را نشان داد (p≥۰/۰۵). پس از بررسی پیش‌فرض‌ها، نتایج تحلیل کوواریانس در متغیر سرزندگی برای پس‌آزمون (F=۱۱/۴۸، df=۲ و p<۰/۰۱) و پیگیری (F=۹/۲۴، df=۲ و p<۰/۰۱) نشان داد که پس از کنترل اثر پیش آزمون، اثر عضویت گروه (عضویت در گروه های آزمایش و یا گروه کنترل) معنادار است؛ به این معنی که حداقل بین یکی از دو گروه آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی با یکدیگر و یا با گروه کنترل در سرزندگی در مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۶). نتایج تحلیل کوواریانس برای همدلی نشان داد که اثر عضویت گروه (عضویت در گروه های آزمایش و یا گروه کنترل) (F=۵/۲۸، df=۲ و p<۰/۰۱) فقط در مرحله‌ی پیگیری معنادار است. به این معنی که حداقل بین یکی از دو گروه آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی با یکدیگر و یا با گروه کنترل در همدلی در مرحله‌ی پیگیری تفاوت معناداری وجود دارد (جدول ۵).

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار سرزندگی و همدلی در گروه های پژوهش در سه مرحله‌ی زمانی

متغیر	زمان	گروه کنترل		گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی		گروه آموزش مهارت‌های زندگی	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
سرزندگی	پیش آزمون	۳۰/۴۷	۸/۶۹	۲۵/۴۰	۵/۲۳	۲۵/۷۳	۶/۸۵
	پس آزمون	۲۲/۸۰	۵/۷۱	۳۳/۴۰	۶/۰۹	۲۸	۵/۶۷
	پیگیری	۲۲/۳۳	۵/۶۲	۴۱/۸۷	۶/۷۱	۳۱/۲۰	۵/۲۷
همدلی	پیش آزمون	۲۴/۲۰	۲/۸۴	۲۳/۳۳	۳/۳۱	۲۴/۲۷	۵/۲۶
	پس آزمون	۲۲/۸۳	۲/۰۵	۲۴/۴۲	۴/۶۶	۲۶/۸۷	۵/۳۹
	پیگیری	۲۱/۸۱	۲/۰۳	۲۷/۳۵	۴/۲۴	۲۲/۸۰	۳/۹۷

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس برای سرزندگی و همدلی در پس آزمون و پیگیری

	متغیر و منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه‌ی آزادی	میانگین مجذورات	ضریب F	معناداری	مجذور سهمی اتا	توان آزمون
سرزندگی (پس آزمون)	اثر پیش آزمون	۱۶۸/۹۴	۱	۱۶۸/۹۴	۲/۸۸	۰/۱	۰/۰۷	۰/۳۸
	اثر گروه	۱۳۴۸/۳۰	۲	۶۷۴/۱۵	۱۱/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۰/۹۹
	خطا	۲۴۰۷/۰۵	۴۱	۵۸/۷۱	–	–	–	–
	کل	۴۲۵۸/۸۰	۴۴	–	–	–	–	–
سرزندگی (پیگیری)	اثر پیش آزمون	۱۱۰/۵۷	۱	۱۱۰/۵۷	۱/۸۰	۰/۱۹	۰/۰۴	۰/۲۶
	اثر گروه	۱۱۳۳/۶۵	۲	۵۶۶/۸۲	۹/۲۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱	۰/۹۷
	خطا	۲۵۱۳/۹۶	۴۱	۶۱/۳۲	–	–	–	–
	کل	۳۸۷۰/۵۸	۴۴	–	–	–	–	–

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

ادامه جدول ۵

همدلی (پس‌آزمون)	اثر پیش آزمون	۲۷۱/۲۳	۱	۲۷۱/۲۳	۲۲/۳۲	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۹۹
	اثر گروه	۴۵/۱۰	۲	۴۵/۱۰	۱/۸۶	۰/۱۷	۰/۰۸	۰/۳۶
	خطا	۴۹۸/۲۳	۴۱	۴۹۸/۲۳	–	–	–	–
	کل	۹۵۹/۶۱	۴۴	–	–	–	–	–
همدلی (پیگیری)	اثر پیش آزمون	۱۴۷/۹۴	۱	۱۴۷/۹۴	۱۵/۸۳	۰/۰۰۱	۰/۲۸	۰/۹۷
	اثر گروه	۹۸/۷۵	۲	۴۹/۳۷	۵/۲۸	۰/۰۰۹	۰/۲۰	۰/۸۱
	خطا	۳۸۳/۰۶	۴۱	۹/۳۴	–	–	–	–
	کل	۶۰۹/۷۴	۴۴	–	–	–	–	–

جدول ۶: نتایج آزمون تعقیبی بونفرونی برای سرزندگی و همدلی

متغیر	ردیف	گروه مبنا	گروه مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
سرزندگی (پس آزمون)	۱	گروه کنترل	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی	-۱۰/۳۱	۲/۸۱	۰/۰۲
	۲	گروه کنترل	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	-۸/۲۳	۲/۸۷	۰/۰۰۱
	۳	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	۵/۴۸	۲/۸۰	۰/۱۷
سرزندگی (پیگیری)	۱	گروه کنترل	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی	-۱۸/۳۱	۲/۹۴	۰/۰۰۱
	۲	گروه کنترل	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	-۹/۴۲	۲/۹۳	۰/۰۰۸
	۳	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	-۸/۵۶	۲/۸۶	۰/۰۰۹
همدلی (پیگیری)	۱	گروه کنترل	گروه آموزش سرمایه‌ی عاطفی	-۳/۳۵	۱/۱۸	۰/۰۲
	۲	گروه کنترل	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	-۰/۳۱	۱/۲۰	۱
	۳	گروه آموزش سرمایه عاطفی	گروه آموزش مهارت‌های زندگی	۳/۰۳	۱/۱۲	۰/۰۳

برای تعیین تفاوت جفتی گروه های سه‌گانه‌ی پژوهش، آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد. نتایج آزمون بونفرونی نشان داد که در متغیر سرزندگی در مرحله‌ی پس آزمون و پیگیری، بین آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین، در مرحله‌ی پیگیری بین آموزش سرمایه‌ی عاطفی و آموزش مهارت‌های زندگی تفاوت معناداری مشاهده شد. در همدلی در مرحله‌ی پیگیری، بین آموزش سرمایه‌ی عاطفی و آموزش مهارت‌های زندگی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($p\leq$۰/۰۱)، ولی بین آموزش مهارت‌های زندگی با گروه کنترل تفاوت معناداری وجود ندارد ($p>$۰/۰۵) (جدول ۶).

بحث

این پژوهش با هدف مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت های زندگی و آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر سرزندگی و همدلی کودکان پیش‌دبستانی چهار تا شش سال انجام پذیرفت. نتایج نشان داد که دو مداخله‌ی آموزشی فوق بر سرزندگی کودکان چهار تا شش سال اثربخش هستند. همچنین در مرحله‌ی پیگیری، آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی نسبت به آموزش مهارت‌های زندگی بر ارتقا سرزندگی اثربخش تر است. اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سرزندگی در مطالعه‌ی حاضر با نتایج مطالعه‌ی Safaralizadeh و همکاران در مورد آموزش مهارت های زندگی بر افسردگی (در افسردگی سطح سرزندگی افراد به‌طور جدی افت می‌کند) [۱۶] ناهم‌سو است. در مقابل، با نتایج پژوهش Jenaabadi و Saadat در مورد اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر ملال تحصیلی (نقطه‌ی مقابل سرزندگی) [۱۷] همسویی دارد. همچنین، در این پژوهش آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر سرزندگی کودکان پیش‌دبستانی تأثیرگذار است؛ که با نتایج مطالعه‌ی Kwok و همکاران در مورد اثربخشی آموزش مثبت نگری مبتنی بر ظرفیت های عاطفی، هیجانی و نقاط قوت انسانی بر کاهش افسردگی (علائم افسردگی با سرزندگی در تقابل قرار دارند) همسو است [۲۳]. به‌علاوه، مطالعه‌ی Raftopoulou و همکاران نیز در مورد اثربخشی آموزش مثبت نگر مبتنی بر سرمایه‌ی انسانی و عاطفی بر ارتقا عاطفه‌ی مثبت که سرزندگی از زمره‌ی این عواطف است، به نتایج مثبتی دست یافتند [۲۴]. در نهایت، نتایج مطالعه‌ی Lambert و Benoit و همکاران در مورد اثربخشی آموزش های مثبت‌نگر همپوش با ارتقا سرمایه‌ی عاطفی و هیجانی بر عواطف مثبتی مانند سرزندگی [۲۲] با نتایج مطالعه حاضر همسویی دارد.

تبیین اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر سرزندگی در کودکان پیش‌دبستانی از طریق توجه به کارکردهای آموزش تصمیم گیری و تفکر خلاقانه‌ی همراه با راهبردهای ارتقا جایگاه مهار درونی و خود کارآمدی قابل انجام است که این نوع آموزش ها بسیار جدی دنبال می‌شود. آموزش مهارت‌های زندگی هدف بنیادین معطوف به ارتقا ظرفیت‌های عاطفی، شناختی، رفتاری و اجتماعی را به‌طور همزمان از طریق آموزش فنون مربوط به تصمیم‌گیری، رفتارهای اجتماعی، تفکر منطقی، نقاد و خلاقانه،

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

ارتقا اعتماد به نفس و خود کارآمدی را به شکل جدی در محتوای برنامه های مداخله ای سعی در توانمندسازی کودکان دارد [۱۵]. این فنون به شکل متوالی و پی‌درپی طی چند هفته به کودکان آموزش داده می‌شود؛ سپس انجام تمرین و تکرار آموزش‌ها مدنظر قرار می گیرد. از این منظر، منطقی است که کودکان با تمرین و ارتقا توان رفتاری، شناختی، هیجانی و اجتماعی خود، احساس سرزندگی و توانمندی بالاتری داشته باشند.

تبیین اثربخشی آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر سرزندگی کودکان پیش‌دبستانی نیز از منظری مشابه، با استفاده‌ی بهینه از خودگویی های مثبت، تمرین شاد بودن و شاد زیستن، تلاش برای هدفمندی بیشتر در حین آموزش های پیش‌دبستانی و طیف قابل‌توجهی از ارتقا عواطف و رفتارهای مثبت نیز قابل‌ارائه است. لازم به ذکر است که استفاده از این موارد در آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی جایگاه ویژه ای دارند. نکته‌ی حائز اهمیت این است که دو ماه پس از پایان آموزش‌ها یعنی در مرحله‌ی پیگیری میزان اثربخشی آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی از آموزش مهارت‌های زندگی بر سرزندگی کودکان پیش‌دبستانی فزونی یافت. این افزایش اثربخشی در مرحله‌ی پیگیری با توجه به اینکه سرزندگی از زمره عواطف مثبت است، منطقی به نظر می رسد. درعین‌حال آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی نیز بر راهبردهای آموزش استفاده از ظرفیت‌های مثبت عاطفی به شکل بهینه‌تر برای مهارت افزایی رفتاری، شناختی و عاطفی متمرکز است.

بخش دیگری از نتایج مطالعه‌ی حاضر نشان داد که فقط آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی در مرحله‌ی پیگیری بر افزایش همدلی اثربخش است و آموزش مهارت‌های زندگی بر این متغیر اثری ندارد. عدم اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر همدلی در پژوهش حاضر با نتایج مطالعه‌ی Sukumar و همکاران در مورد عدم اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر همدلی [۱۵] همسو است. در مقابل، با نتایج پژوهش Jenaabadi و Saadat در مورد اثربخشی آموزش مهارت های زندگی بر شفقت‌ورزی (به‌عنوان مؤلفه زیربنایی برای همدلی) [۱۷] و با نتایج پژوهش Chen-Bouck و همکاران در مورد اثربخشی آموزش همدلی (به‌عنوان بخشی از آموزش مهارت زندگی) بر مهارت های همدلی [۱۸] تناقض دارد. همچنین، اثربخشی آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر همدلی در مرحله‌ی پیگیری در مطالعه‌ی حاضر با نتایج مطالعه‌ی Lambert و همکاران در مورد اثربخشی روان شناسی مثبت نگر بر مهربانی و شفقت در محیط تحصیلی [۲۵] همسویی دارد.

عدم اثربخشی هر دو آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر همدلی در مرحله‌ی پس آزمون نکته‌ی بسیار مهمی را در مطالعه‌ی حاضر برجسته می سازد و آن اینکه بر خلاف سرزندگی، همدلی از جمله توانمندی‌های فردی و اجتماعی است که ارتقا آن به آموزش های طولانی مدت تر همراه با زمان بیشتر نیاز دارد. این تبیین به این جهت مطرح شد که آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی علی‌رغم عدم اثربخشی در مرحله‌ی پس‌آزمون، در مرحله‌ی پیگیری اثربخشی معناداری را بر ارتقا همدلی نشان داده است. توان اثربخشی آموزش ارتقا سرمایه‌ی عاطفی بر همدلی در مرحله‌ی پیگیری، با اهداف و محتوای این نوع آموزش همخوانی بسیاری دارد که همانا استفاده از نیرو و نشاط عاطفی در جهت مهارت افزایی هرچه بیشتر در عرصه‌های شناختی، رفتاری، عاطفی و اجتماعی است. بااین‌حال، آموزش مهارت‌های زندگی تا حدی بر خلاف انتظار است؛ به این دلیل که در این نوع آموزش حداقل یک جلسه به افزایش مهارت‌های همدلی اختصاص داده می‌شود. درحالی‌که این جلسه بر ارتقا همدلی در کودکان پیش‌دبستانی در پس‌آزمون و پیگیری اثربخش نیست. این عدم اثربخشی با احتمال زیاد حاکی از آن است که برای کودکان پیش‌دبستانی آموزش فشرده‌ی مهارت‌های زندگی طی چند هفته‌ی متوالی ممکن است چندان مفید فایده نباشد. لازم است این مهم در مطالعات آینده به‌طور جدی‌تری مدنظر قرار گیرد.

نتیجه‌گیری

در مجموع نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی دو آموزش مؤثر برای افزایش سرزندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی، آموزشی اثربخش در عرصه‌ی ارتقا همدلی در کودکان چهار تا شش سال هستند. با توجه به اینکه سرزندگی و همدلی هر دو می توانند عملکرد مطلوب‌تر فردی و اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی را تسهیل کنند، پیشنهاد می شود که دو آموزش به‌عنوان آموزش هایی مؤثر برای سرزندگی کودکان و آموزش سرمایه عاطفی به‌عنوان آموزشی مؤثر در ارتقا رفتارهای همدلانه‌ی کودکان در مراکز پیش‌دبستانی مورداستفاده قرار گیرند.

مطالعه‌ی حاضر نیز مانند هر مطالعه‌ی علمی محدودیت هایی دارد. از جمله اینکه مطالعه روی کودکان پیش‌دبستانی چهار تا شش سال انجام‌شده است. لذا در تعمیم نتایج به کودکان بالاتر از این دامنه‌ی سنی باید احتیاط شود. سنجش ها در مطالعه‌ی حاضر از طریق پرسش‌نامه، انجام‌شده است که ممکن است با مطلوب نمایی اجتماعی و اطلاعات نه چندان عمیق همراه باشد. در سطح پژوهشی نیز پیشنهاد می شود پژوهشگران در مطالعات آینده آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش سرمایه‌ی عاطفی را از لحاظ اثربخشی علاوه بر سرزندگی و همدلی، بر متغیرهایی نظیر سازگاری اجتماع و مهارت‌های اجتماعی کودکان در کنار سنجش های عمیق تر از طریق مصاحبه در کنار پرسش‌نامه، مورد مقایسه و مطالعه قرار دهند.

تشکر و قدردانی

نگارندگان بر خود وظیفه می دانند از کلیه‌ی مدیران مراکز پیش‌دبستانی، مادران و کودکان شرکت‌کننده در پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

تضاد منافع

برحسب اعلام نویسندگان، هیچ گونه تضاد منافعی بین نویسندگان مطالعه‌ی حاضر وجود ندارد.

سهم نویسندگان

مژگان کاشانی زاده صورت بندی موضوع و اجرای مطالعه، محسن گل پرور مشارکت در صورت بندی موضوع، تحلیل داده و نگارش و تصحیح مقاله و ایلناز سجادیان، مشارکت در اجرا، تدوین و اصلاح مقاله.

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]

ملاحظات اخلاقی

این پژوهش بخشی از رساله‌ی دکتری تخصصی در رشته‌ی روان شناسی تربیتی و دارای کد اخلاق (IR.IAU.KHUISF.REC.1401.079) از کمیته‌ی اخلاق در پژوهش علمی دانشگاه است.

حمایت مالی

این پژوهش با هزینه‌ی شخصی نگارندگان انجام‌شده است.

REFERENCES

1. Parker R, Thomsen BS, Berry A. Learning through play at school – A framework for policy and practice. *Front Educ*. 2022;**7**:751801. DOI: 10.3389/feduc.2022.751801
2. Bruijns BA, Vanderloo LM, Johnson AM, Adamo KB, Burke SM, Carson V, et al. Change in pre- and in-service early childhood educators' knowledge, self-efficacy, and intentions following an e-learning course in physical activity and sedentary behavior: a pilot study. *BMC Public Health*. 2022;**22**(1):244. PMID: 35125100 DOI: 10.1186/s12889-022-12591-5
3. Borg F, Samuelsson I. Preschool children's agency in education for sustainability: the case of Sweden. *Eur Early Child Educ Res J.* 2022;**30**(1):147-63.
4. Ursin P, Järvinen T, Pihlaja P. The role of academic buoyancy and social support in mediating associations between academic stress and school engagement in Finnish primary school children. *Scand J of Educ Res.* 2021;**65**(4):661-75. DOI: 10.1080/00313831.2020.1739135
5. Qin G, Xie R, Wang D, Wu W, Wan S, Li W. The relationship between empathy and school adjustment of left-behind children: The mediating role of coping styles. *Front Psychol.* 2022;**13**:883718. PMID: 35992394 DOI: 10.3389/fpsyg.2022.883718
6. Guérin E. Disentangling vitality, well-being, and quality of life: a conceptual examination emphasizing their similarities and differences with special application in the physical activity domain. *J Phys Act Health.* 2012;**9**(6):896-908. PMID: 21953378 DOI: 10.1123/jpah.9.6.896
7. Jia Y, Cheng L. The role of academic buoyancy and social support on english as a foreign language learners' motivation in higher education. *Front Psychol*. 2022;**13**: 892603. PMID: 35668966 DOI: 10.3389/fpsyg.2022.892603
8. Weißenfels M, Hoffmann D, Dörrenbächer-Ulrich L, Perels F. Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role?. *Curr Psychol.* 2022;**19**:1-15. PMID: 35874963 DOI: 10.1007/s12144-022-03488-y
9. Citation EJ, Curran C, Budnik L. Investigating the impact of preschool type on young children's empathy. *Sustainability*. 2022;**14**(15):9320. DOI: 10.3390/su14159320
10. Berzenski SR, Yates TM. The development of empathy in child maltreatment contexts. *Child Abuse Negl*. 2022;**133**: 105827. PMID: 35987049 DOI: 10.1016/j.chiabu.2022.105827
11. Miklikowska M, Tilton-Weaver L, Burk WJ. With a little help from my empathic friends: The role of peers in the development of empathy in adolescence. *Dev Psychol.* 2022;**58**(6):1156-62. PMID: 35311305 DOI: 10.1037/dev0001347
12. Fu W, Wang C, Chai H, Xue R. Examining the relationship of empathy, social support, and prosocial behavior of adolescents in China: a structural equation modeling approach. *Humanit Soc Sci Commun*. 2022;**9**:269. DOI: 10.1057/s41599-022-01296-0
13. Ndetei DM, Mutiso VN, Musyimi CW, Alietsi RK, Shanley JR, Bhui KS. The feasibility of using life skills training in primary schools to improve mental health and academic performance: a pilot study in Kenya. *BMC Psychiatry*. 2022;**22**:131. DOI: 10.1186/s12888-022-03781-x
14. Jacobs JM, Wright PM, Richards KA. Students' perceptions of learning life skills through the teaching personal and social responsibility model: An exploratory study. *Front Sports Act Living.* 2022;**4**:898738. PMID: 35711854 DOI:10.3389/fspor.2022.898738
15. Sukumar GM, Shahane SS, Shenoy AB, Nagaraja SR, Vasuki PP, Lingaiah P, et al. Effectiveness and factors associated with improved life skill levels of participants of a large-scale youth-focused life skills training and counseling services program (LSTCP): Evidence from India. *Behav Sci.* 2022;**12**(6):191. PMID: 35735401 DOI:10.3390/bs12060191
16. Safaralizadeh H, Azarsa T, Zeinali E, Sharafkhani R. Life skills training, hope, and health: An interventional study in the North West of Iran during the COVID-19 pandemic. *Public Health Pract.* 2022;**3**:100275. PMID: 35599975 DOI: 10.1016/j.puhip.2022.100275
17. Jenaabadi H, Saadat F. The effectiveness of life skills training on academic boredom and compassion in high school students of Zahedan. *IEEPJ* . 2022;**4**(4):1-12. DOI: 10.52547/ieepj.4.4.1
18. Chen-Bouck L, Patterson MM, Qiao B, Peng A. Evaluation of the effectiveness of an empathy training on empathy skills, life satisfaction, and relationship quality for Chinese adolescents and their mothers: A mixed methods study. *J Adolesc Res.* 2021;**38**(4). DOI: 10.1177/07435584211064209
19. Abdoli F, Golparvar M, Aghaei A. Effectiveness of early childhood care and education on intelligence of children 2 to 24 months, and their mother's affective capital and parenting stress. *Pajouhan Sci J. 2021*;**19**(4):33-42.
20. Ghasemi Kaleh Masihi J, Golparvar M, Khayatan F. Comparing the effectiveness of using signature strengths in new way and affective capital promotion training on burnout of nurses. *IJRN* 2020;**6**(3):74-83.
21. Ghasemi Kolahmasihi J, Golparvar M, Khayatan F, Shahriari M. The effectiveness of affective capital enhancement training on affective-collective investment among nurses. *JNE*. 2019;**8**(2):20-27.
22. Benoit V, Gabola P. Effects of positive psychology interventions on the well-being of young children: A systematic literature review. *Int J Environ Res Public Health*. 2021;**18**(22):12065. PMID: 34831827 DOI: 10.3390/ijerph182212065
23. Kwok SY, Gu M, Kit KT. Positive psychology intervention to alleviate child depression and increase life satisfaction: A randomized clinical trial. *Res Soc Work Pract.* 2016;**26**(4):350-61. DOI: 10.1177/1049731516629799
24. Raftopoulou G, Karakasidou E, Daoultzis K, Kanellakis K, Stalikas A. Thumbs up! A pilot study of a positive psychology intervention for children in Greece. *Psychol*. 2022;**13**(8):1299-313. DOI: 10.4236/psych.2022.138084
25. Lambert L, Joshanloo M, Marquez JM, Cody B, Arora T, Warren M, et al. Boosting student wellbeing despite a pandemic: Positive psychology interventions and the impact of sleep in the United Arab Emirates. *Int J Appl Posit Psychol.* 2022;**7**:271-300. DOI;10.1007/s41042-022-00066-2
26. Bang KS, Kim S, Korpela KM, Song MK, Lee G, Jeong Y. Evaluating the reliability and validity of the children's vitality-relaxation scale. *Int J Environ Res Public Health.* 2019;**16**(18):3369. PMID: 31547249 DOI: 10.3390/ijerph16183369
27. Davis MH. A multidimensional approach to individual differences in empathy.JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology; 1980.
28. Mirdrikvand F, Ghadampour E, Kavarizadeh M. The effect of life skills training on psychological capital and adaptability of adolescent girls with irresponsible parents. *J Soc Work*. 2016;**5**(3);23-30.
29. Attride-Stirling J. Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qual Res.* 2001;**1**(3):385-405. DOI: 10.1177/146879410100100307

[Downloaded from psj.umsha.ac.ir on 2026-11-17]

[DOI: 10.61186/psj.21.2.73]