رویش روان شناسی، سال۱۵، شماره ۶، شماره پیاپی ۱۲۳، شهریور ۱۴۰۵
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),15(6), 2026

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی

The Effectiveness of Islamic Life Skills Training on Responsibility and Psychological Vulnerability among Male Students with Antisocial Behaviors

محمد عباسی (نویسنده مسئول)
دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
سمیرا سیاه منصور
کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.
عباد زارع
کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه لرستان، خرم آباد، ایران.

Mohammad Abbasi*
Associate Professor, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran. abasi.mo@lu.ac.ir
Samira Siahmansour
M.A. in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
Ebad Zare
M.A. in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی انجام شد. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود. در این راستا، نمونه‌ای شامل ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) جایگذاری شدند. گروه آزمایش تحت آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی در قالب هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قرار گرفت، در حالی که گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله آموزشی دریافت نکرد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد رفتار ضداجتماعی (STAB؛ دونلان و برت، ۲۰۰۹)، آسیب‌پذیری روانی (PVS؛ سینکلر و والستون، ۱۹۹۹) و مسئولیت‌پذیری شخصی (PRSA؛ مرگر و شیلد، ۲۰۱۶) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که با کنترل اثر پیش‌آزمون، بین میانگین پس‌آزمون مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری در سطح $p<۰/۰۰۱$ جود داشت. این یافته‌ها بیانگر آن است که آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر بهبود متغیرهای مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی دانش‌آموزانی دارای رفتار ضداجتماعی مؤثر است.

واژه‌های کلیدی: *آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی، مسئولیت‌پذیری، آسیب‌پذیری روانی، رفتارهای ضداجتماعی، دانش آموزان.*

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of Islamic life skills training on responsibility and psychological vulnerability among male students with antisocial behaviors. The research method was quasi-experimental, employing a pretest–posttest design with a control group. The statistical population consisted of male upper secondary school students in Khorramabad city during the 2025–2026 academic year. Accordingly, a sample of 30 students was selected through purposive sampling and randomly assigned to the experimental and control groups (15 students in each group). The experimental group received Islamic life skills training in eight 90-minute sessions, whereas the control group did not receive any educational intervention. Data were collected using the Standardized Antisocial Behavior Questionnaire (STAB; Donnellan & Burt, 2009), the Psychological Vulnerability Scale (PVS; Sinclair & Wallston, 1999), and the Personal Responsibility Scale for Adolescents (PRSA; Merger & Shield, 2016). The data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA). The findings indicated that, after controlling for pretest effects, there was a statistically significant difference between the experimental and control groups in the posttest mean scores of responsibility and psychological vulnerability at the $p < 0.001$ level. These findings suggest that Islamic life skills training is effective in improving responsibility and reducing psychological vulnerability among students with antisocial behaviors.

Keywords: *Islamic Life-Skills Training, Responsibility, Psychological Vulnerability, Antisocial Behaviors, Students.*

نوع مقاله: پژوهشی | **دریافت:** آبان ۱۴۰۴ | **پذیرش:** بهمن ۱۴۰۴ | **ویرایش نهایی:** شهریور ۱۴۰۵

مقدمه

تحصیل بخش مهمی از مسیر آموزشی هر دانش‌آموز به‌شمار می‌رود و نقشی تعیین‌کننده در فرصت‌های آینده و مسیر زندگی او ایفا می‌کند. بااین‌حال، نتایج تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً به توانایی‌ها یا میزان تلاش فردی آن‌ها وابسته نیست، بلکه مجموعه‌ای پیچیده از عوامل، از جمله رفتارهای ضداجتماعی، می‌تواند تأثیری چشمگیر بر عملکرد تحصیلی آنان داشته باشد (آدشینا و آکینوومی[1]، ۲۰۲۵). گفتنی است که رفتارهای ضداجتماعی طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های پرخطر فردی را دربرمی‌گیرد که از جمله آن‌ها می‌توان به تقلب در امتحان، بی‌بندوباری جنسی، بزهکاری نوجوانان[2]، سیگار کشیدن، دیرآمدن به کلاس‌ها، درگیری و اعمال تهاجمی علیه خواهر و برادر، همسالان، والدین و معلمان انجام رفتارهایی مانند توهین[3]، زورگویی و ضرب‌وشتم، مصرف مواد مخدر و غیبت مکرر از مدرسه اشاره کرد (سوتا و جولیانا[4]، ۲۰۲۵). در این میان، علاوه‌بر عوامل اجتماعی و شناختی، تفکر اخلاقی نیز می‌تواند در بروز رفتارهای ضداجتماعی نقش داشته باشد. به عنوان مثال، در گسست اخلاقی، فرایندهای ذهنی به فرد کمک می‌کنند تا رفتارهای آسیب‌زا را برای خود توجیه کرده و از معیارهای اخلاقی درونیِ خویش فاصله بگیرد (لارنز[5] و همکاران، ۲۰۲۵). افرادی که این رفتارها را در طول زندگی خود نشان می‌دهند، معمولاً با تغییرات ساختاری در مغز مواجه‌اند و در مقایسه با سایر نوجوانان، از مشکلات شناختی و روانی اجتماعی جدی‌تری برخوردارند (پزولی[6] و همکاران، ۲۰۲۵). برآورد می‌شود که بین ۲ تا ۲۰ درصد از دانش‌آموزانِ در حال تحصیل دارای رفتارهای ضداجتماعی باشند و این مسئله تأثیر قابل‌توجهی بر زندگی نسل جوان بر جای می‌گذارد (وادیول[7] و همکاران، ۲۰۲۳). شایان ذکر است که به‌طور کلی، پسران نسبت به دختران بیشتر درگیر رفتارهای ضداجتماعی می‌شوند (اومونگا[8] و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه‌بر این، آسیب‌پذیری روانی نوجوانان از موضوعات مهمی است که باید در برنامه‌های توسعه پایدار به آن توجه ویژه شود (توهارودین[9] و همکاران، ۲۰۲۴).

به‌طور کلی، آسیب‌پذیری روانی[10] به‌عنوان یک الگوی باورهای ذهنی تعریف می‌شود که نشان‌دهنده وابستگی فرد به موفقیت یا تأیید همسالان برای احساس ارزشمندی خود است. این ویژگی باعث می‌شود وقتی فرد با موقعیت‌های استرس‌زا مواجه می‌شود، دید منفی‌تری نسبت به خود و جهان اطرافش داشته و نتواند به‌خوبی با استرس کنار بیاید. در نتیجه، در برابر فشارهای روانی حساس‌تر و آسیب‌پذیرتر می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که احساس وابستگی، کمال‌گرایی، دیدگاه‌های منفی کلی و نیاز به تأیید همسالان با آسیب‌پذیری روانی ارتباط نزدیکی دارند (نوبر[11] و همکاران، ۲۰۲۲). این آسیب‌پذیری در واقع در واکنش‌های زیستی، هیجانی، شناختی و رفتاری به استرس مشاهده می‌شود و مانع از سازگاری موفق یا خودتنظیمی فرد می‌گردد؛ در نتیجه، ممکن است به بروز اختلالات و بیماری‌ها منجر شود (سلویرا[12] و همکاران، ۲۰۲۲). جالب توجه است که پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد پسران و دختران ممکن است در مواجهه با آسیب‌های دوران کودکی والدین، سطح متفاوتی از آسیب‌پذیری داشته باشند. برای مثال، جنین‌های دختر و پسر واکنش‌های متفاوتی به شرایط نامطلوب دوران بارداری نشان می‌دهند؛ به‌طوری که جنین‌های پسر احتمالاً نسبت به استرس و التهاب مادر در این دوران حساس‌تر هستند (لاروش[13] و همکاران، ۲۰۲۵). علاوه‌بر این، عوامل ژنتیکی، ویژگی‌های شخصیتی، سابقه اختلالات روانی، تجربه رویدادهای آسیب‌زا، وضعیت نامطلوب اقتصادی‌ـاجتماعی، کمبود حمایت اجتماعی و مشکلات رشدی، همگی نقش مهمی در شکل‌گیری این آسیب‌پذیری ایفا می‌کنند (دمیرسی[14] و همکاران، ۲۰۲۱). در کنار این، آسیب‌پذیری روانی با مجموعه‌ای از وضعیت‌های روانی نامطلوب مانند اضطراب، استرس، احساس بیگانگی از خود، آسیب‌پذیری اجتماعی و حتی افزایش حساسیت به درد، رابطه‌ای مثبت دارد. اما این ویژگی با عوامل مهمی همچون شایستگی اجتماعی، ذهن‌آگاهی، خودآگاهی، تاب‌آوری، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی[15] رابطه‌ای منفی نشان می‌دهد (آراخو[16]

1 . Adeshina & Akinwumi
2 . Juvenile delinquency
3 . Insult
4 . Sota & Juliana
5 .Lorenz
6 .Pezzoli
7 .Vadivel
8 .Omwenga
9 .Toharudin
10 .Psychological vulnerability
11 .Nobre
12 .Silveira
13 .Larouche
14.Demirci
15.Social competence, Mindfulness, Self-awareness, Social support, Self-efficacy
16.Araújo

و همکاران، ۲۰۲۵). افرادی که آسیب‌پذیری روانی بالایی دارند، حتی در مواجهه با محرک‌های خفیف ناشی از رویدادهای زندگی، ممکن است دچار مشکلات روانی شوند، در حالی که افراد با آسیب‌پذیری پایین معمولاً تنها در شرایط استرس شدید دچار اختلالات روانی می‌شوند. در این راستا، اخیرا نشان داده شده که آسیب‌پذیری روانی نه‌تنها می‌تواند افسردگی را پیش‌بینی کند، بلکه به‌عنوان متغیر میانجی بین یکپارچگی شناختی و افسردگی نیز عمل می‌کند (تکسیرا[1] و همکاران، ۲۰۲۲). همچنین در یک مطالعه مشخص شده که آسیب پذیری روانی با میانجی گیری اهداف اجتماعی می تواند رابطه مثبت و معناداری با مسئولیت پذیری داشته باشد (حسینی و میرزایی خالص، ۱۴۰۰).

در این میان به وضوح می‌توان گفت که ترویج مسئولیت‌پذیری[2] نقش مهمی در رشد فردی انسان‌ها ایفا می‌کند و می‌تواند ارزش‌هایی را تقویت کند که به رشد اجتماعی آن‌ها کمک می‌کند (مانزانو-سانچز[3] و همکاران، ۲۰۲۴). از لحاظ مفهومی، مسئولیت یعنی توان یا الزام به پاسخ‌گویی (زیمر[4] و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین، این مفهوم دربردارنده ویژگی‌هایی مانند آمادگی برای یادگیری، استفاده درست از وقت، انجام وظایف شخصی، مشارکت فعال در بحث‌ها و برخورد مناسب با مشکلات می‌باشد (امبارساری و واهیونی[5]، ۲۰۲۲). به طوری که وقتی افراد مسئولیت‌پذیر می‌شوند، بهتر شرایط مختلف را مدیریت می کنند. به همین دلیل، آموزش اینگونه مهارت ها ابزار مهمی است که به اجرای قوانین و هنجارهای اجتماعی کمک می‌کند و باعث می‌شود ویژگی‌هایی مثل ابتکار عمل، تصمیم‌گیری درست، سازماندهی و مدیریت زمان بهتر شکل بگیرد (گراوندیا[6] و همکاران، ۲۰۲۴). لازم به ذکر است که مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز نقش مهمی در یادگیری دارد و باید تقویت شود. دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری کافی ندارند، ممکن است رفتارهایی مانند غیبت مکرر از مدرسه، تحویل ندادن به‌موقع تکالیف و نقض قوانین مدرسه از خود نشان دهند (عزیز[7]و همکاران، ۲۰۲۲). نکته جالب توجه این است که جنسیت می‌تواند در مسئولیت‌پذیری تأثیرگذار باشد. برای مثال، در تحقیقی که مدل آموزش مسئولیت فردی و اجتماعی در آن به‌کار گرفته شد، مشاهده گردید که ارزش‌های مسئولیت فردی و اجتماعی در هر دو گروه پسران و دختران افزایش یافته است، اما این افزایش در پسران نسبت به دختران بیشتر بوده است (مانزانو-سانچز و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین، مسئولیت اجتماعی یکی از اجزای اصلی آموزش مهارت‌های زندگی هستند (اشرف[8] و همکاران، ۲۰۲۱).

به طور کلی، مهارت‌های زندگی را می‌توان مجموعه‌ای گسترده از توانایی‌های روانی اجتماعی دانست که به فرد کمک می‌کنند تا در موقعیت‌های مختلف زندگی روزمره، رفتار مناسب و عملکرد مؤثری داشته باشد (ذانوبی[9]، ۲۰۲۳). این مهارت‌ها نقش بسیار مهمی در تقویت هوش هیجانی، توانمندی‌های اجتماعی و رشد فردی دارند (امامی و حسنی[10]، ۲۰۲۵). در این میان متأسفانه نظام آموزشی ما که تا اندازه‌ای از الگوهای غربی الهام گرفته است، غالباً رویکردی تک‌بعدی و مادی‌نگر دارد. این در حالی است که دین اسلام، به‌عنوان جامع‌ترین آیین الهی، بر ضرورت و ارزش مهارت‌های زندگی تأکید ویژه‌ای داشته و بسیاری از این مهارت‌ها را در قالب تعالیم دینی، به‌ویژه در قرآن کریم، تبیین کرده است (اسدیان و همکاران، ۱۴۰۲). مهارت‌های زندگی اسلامی، مجموعه‌ای ساختارمند هستند که بر پایه آموزه‌های دینی طراحی شده‌اند. این مهارت‌ها با هدف ایجاد انگیزه و طرح مسئله برای تفکر، ارائه روش‌های عملی برای تمرین، کسب تجربه و بررسی نتایج فکری و تجربی شکل گرفته‌اند و زندگی را به فرصتی ارزشمند و محیطی مناسب برای تحقق تمامیت وجودی انسان تبدیل می‌کنند (هاشمی نصرت آباد و همکاران، ۱۴۰۱). از آنجا که اسلام آموزه‌ها و قوانین زندگی‌بخش دارد و در هیچ کدام از بخش های فردی یا اجتماعی زندگی انسان تأثیرش کم‌رنگ نیست، آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی مزیتی ویژه دارد؛ چرا که بر پایه‌ی ترکیب مهارت‌های ضروری فردی و اجتماعی و سبک زندگی اسلامی شکل گرفته است (مرادپور و همکاران، ۱۴۰۴). همچنین باید اشاره کرد که آموزش مهارت‌های زندگی و اجتماعی اثر مثبتی بر افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان دارد (نظرزاده و همکاران، ۱۴۰۳). به‌ویژه اینکه اسلام مسئولیت حفظ خویشتن‌داری، کنترل خود و پرهیز از رفتارهای فراتر از حد انسانی را به انسان‌ها آموزش می‌دهد (محمود[11]، ۲۰۲۵) و در این دوره که هویت شکل می‌گیرد و استقلال افزایش می‌یابد، داشتن مهارت‌های فردی و اجتماعی برای اتخاذ تصمیم‌های سالم و

1.Teixeira
2 .Responsibility
3. Manzano-Sánchez
4 .Zimmer
5 .Ambarsari & Wahyuni
6 .Geravandnia
7 .Aziz
8 .Ashraf
9 .Zanoubi
10 .Umami & Hasanah
11 . Mahmud

مسئولانه اهمیت زیادی دارد (جاکوبز[1] و همکاران، ۲۰۲۲). با توجه به اینکه مهارت‌های زندگی اسلامی می‌توانند زمینه‌ساز رشد روانی و اجتماعی سالم دانش‌آموزان باشند و با در نظر گرفتن کمبود پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه شهرستان خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود. پس از انجام غربالگری ها ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل گمارش شدند. ملاک ورود به مطالعه شامل داشتن نمره بالاتر از میانگین، تمایل فردی، رضایت والدین یا اولیای مدرسه و عدم استفاده هم‌زمان از خدمات مشاوره‌ای یا درمانی بود. ملاک‌های خروج نیز مشتمل بر غیبت بیش از دو جلسه، عدم همکاری در تکمیل ابزارها، بروز مشکلات جدی شخصی یا تحصیلی و انصراف داوطلبانه شرکت‌کننده بود. شرکت‌کنندگان گروه کنترل و آزمایش از طریق مقیاس پرسشنامه رفتار ضداجتماعی دونلان و برت (۲۰۰۹) مورد ارزیابی قرار گرفتند. سپس گروه آزمایش در معرض برنامه آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هر هفته یک جلسه قرار گرفت که محتوای آن بر اساس مبانی نظری معتبر و متناسب با ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان تدوین شده است. در حالی‌که گروه کنترل در این مدت هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. همچنین قبل از آغاز اجرای مداخله پیش آزمون و بلافاصله بعد از پایان جلسات پس آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. به دانش آموزان شرکت‌کننده اطمینان داده شد که نام آن ها در هیچ بخشی از پژوهش برده نمی‌شود و تنها از حاصل داده‌ها استفاده خواهد شد. همچنین، سایر ملاحظات اخلاقی اعم از اخذ رضایت آگاهانه شرکت کنندگان در پژوهش، عدم منتشر کردن اطلاعات آن ها به دیگران، دسترسی شرکت کنندگان به پژوهشگران برای پاسخگویی در همه مراحل، ایجاد شرایط لازم جهت بهره مندی از حمایت های روانی و معرفی آن ها به خدمات تخصصی در صورت بروز مشکل یا نیاز، فراهم نمودن یک فضای ایمن و مطمئن برای طرح سوال، بیان پیشنهاد و مشکل، حفظ احترام و کرامت انسانی نسبت به کلیه شرکت کنندگان نیز مد نظر قرار گرفته شد. داده‌های حاصل با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و با بهره‌گیری از تحلیل کوواریانس چند متغیره مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه رفتار ضداجتماعی[2] (STAB): پرسشنامه رفتار ضد اجتماعی توسط دونلان و برت[3] در سال ۲۰۰۹ طراحی و در نمونه های مختلف شامل نوجوانان و بزرگسالان مورد بررسی قرار گرفته است. این ابزار ۳۲ گویه‌ای است که برای ارزیابی رفتارهای ضداجتماعی طراحی شده و سه بعد اصلی پرخاشگری فیزیکی، پرخاشگری اجتماعی و قانون‌شکنی را در برمی‌گیرد. پاسخ‌دهی به هر سؤال بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «هرگز» (۱) تا «همیشه» (۵) نمره گذاری می شود. حداقل نمره کل پرسشنامه ۳۲ و حداکثر آن ۱۶۰ می‌باشد، به‌گونه‌ای که کسب نمرات بالاتر بیانگر فراوانی و شدت بیشتر بروز رفتارهای ضداجتماعی و نمرات پایین‌تر نشان‌دهنده سطح پایین‌تر این رفتارها می‌باشد. پایایی این پرسشنامه در فرم خارجی با ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین، خرده مقیاس‌های این پرسشنامه با مقیاس‌های متناظر رفتارهای برون‌ریزی همبستگی بالا (۰/۶۷) و با سازه‌های نامرتبط همبستگی پایین (۰/۱۵) دارد که نشان‌دهنده روایی همگرا و واگرا می‌باشد (دونلان و برت، ۲۰۰۹). در ایران نیز طراویان و همکاران (۱۴۰۳) برای بررسی پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ، تنصیف و بازآزمایی (به فاصله ۳ هفته) استفاده شد. پایایی برای مولفه‌ها و نمره کل در بازه ۰/۸۱ تا ۰/۹۴ قرار داشت. همچنین، جهت تایید روایی واگرا و همگرا این مقیاس نیز مقدار همبستگی آن با مقیاس‌های انتقام و هویت اخلاقی به ترتیب ۰/۲۷- و ۰/۵۳ بود که روایی مطلوب و معناداری (۰/۰۱) را نشان می‌دهد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۷۹/. محاسبه گردید.

1 . Jacobs
2 .Antisocial Behavior Questionnaire by Burt & Donnellan
3 .Antisocial Behavior Questionnaire by Burt & Donnellan

مقیاس آسیب‌پذیری روانی (PVS)[1]: این مقیاس توسط سینکلر و والستون[2] (۱۹۹۹) طراحی شده و شامل ۶ گویه است که میزان تمایل فرد به تجربه‌ی پریشانی روانی در شرایط فشار و ناکامی را می‌سنجد. پاسخ‌دهی بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از اصلا من را توصیف نمی‌کند (۱) تا من را خیلی خوب توصیف می‌کند (۵) انجام می‌شود، حداقل نمره آن ۶ و حداکثر نمره آن ۳۰ است که نمرات بالاتر نشان دهنده آسیب پذیری روانی بیشتر است. همسانی درونی این مقیاس توسط سینکلر و والستون محاسبه و ضریب آلفای کرونباخ آن حدود ۰/۷۸ گزارش شده است. روایی همگرا این مقیاس از طریق همبستگی مثبت معنادار با سازه‌های مرتبط مانند درماندگی ادراک شده، عاطفه منفی، رفتارهای ناسازگارانه مقابله با درد، و فعالیت بیماری (۰/۱۴ تا ۰/۵۱)، و همبستگی منفی آن با متغیرهای غیرمرتبط مانند عاطفه مثبت، رضایت از زندگی، رفتارهای سازگارانه مقابله با درد، حمایت اجتماعی و خودکارآمدی (۰/۲۲- تا ۰/۵۱-) تائید شد که به ترتیب حاکی از روایی همگرا و واگرا بود (سینکلر و والستون، ۱۹۹۹). در پژوهش ایرانی انجام شده توسط بهمن کرد تمینی (۱۳۹۳) بر روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه نیز پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش شده و روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت که در آن بارهای عاملی گویه ها بیش از ۰/۴۰ گزارش شده و روایی عاملی تایید شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ محاسبه گردید.

پرسشنامه مسئولیت پذیری شخصی برای نوجوانان (PRSA)[3]: پرسشنامه مسئولیت‌پذیری شخصی در اصل توسط مرگر و شیلد[4] (۲۰۱۶) با هدف سنجش میزان مسئولیت‌پذیری شخصی در میان نوجوانان تدوین گردیده و شامل ۱۵ گویه است که پاسخ‌دهی به آن بر اساس مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» (۱) تا «کاملاً موافقم» (۴) انجام می‌شود. در این پرسشنامه، نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر مسئولیت‌پذیری شخصی در نوجوانان است. پرسشنامه سه مؤلفه‌ی اصلی پاسخگویی شخصی، کنترل رفتاری هیجانی و کنترل شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. در فرم خارجی، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرانباخ برای سه مولفه ذکر شده به ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۱، ۰/۷۱ به دست آمد و روایی آن به دو روش تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی مورد بررسی قرار گرفت. نتیجه تحلیل عامل اکتشافی استخراج ۳۳ گویه در سه عامل بود و در تحلیل عامل تاییدی ۱۵ گویه در سه عامل تایید و شاخص‌های برازش مدل نیز مطلوب اعلام شد (مرگلر و شیلد، ۲۰۱۶). در ایران نیز این ابزار برای نوجوانان توسط جوکار و همکاران (۱۳۹۸) طراحی و اعتباریابی شده است که در آن پایایی زیرمقیاس های پاسخگویی شخصی، کنترل رفتاری هیجانی و کنترل شناختی به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۷۰، ۰/۹۳ حاصل و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ بود. روایی آن نیز با استفاده از روایی محتوایی ۰/۸۶ به دست آمد که نشان دهنده روایی مناسب آن است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۶ به دست آمد.

آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی: بسته آموزشی به کار رفته در این پژوهش، برگرفته از کتاب مهارت‌های زندگی از منظر روان‌شناسی و اسلام (مرحمتی و زبرجدیان، ۱۳۹۱) است. این برنامه بر اساس نظریه‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر و مفهوم بهزیستی روانی در اسلام، با هدف ارتقاء سلامت روان، تقویت مهارت‌های فردی و اجتماعی تدوین گردیده است. مدل مفهومی این برنامه شامل آموزش مهارت‌های کلیدی مانند ارتباط موثر، روابط بین فردی مؤثر، خودآگاهی و عزت نفس، حل مسئله، مدیریت استرس، تفکر و تصمیم‌گیری، مقابله با اضطراب و همدلی است که به عنوان پایه‌های توانمندسازی فردی و اجتماعی شناخته شده‌اند. اجرای برنامه شامل ۸ جلسه آموزش حضوری، هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه و هر هفته یک بار برگزار شد و فرد آموزش‌دهنده، پژوهشگر اول طرح با مدرک دکتری روان‌شناسی و تجربه عملی در آموزش مهارت‌های زندگی بوده و با تسلط کامل بر مبانی نظری و محتوای برنامه، جلسات را به صورت حضوری و تعاملی برگزار نمود. آموزش‌ها ترکیبی از روش‌های آموزش مستقیم، بحث گروهی، تمرین‌های عملی، بازی‌های نقش‌آفرینی و کارگاهی و فعالیت‌های یادگیری شامل تمرین‌های فردی و گروهی، مشارکت در بحث‌ها، ارائه بازخورد مستمر از سوی مربی و تمرین‌های عملی در محیط‌های بود. خلاصه‌ای از محتوای این جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

1 .Psychological Vulnerability Scale
2 .Sinclair & Wallston
3 .Personal Responsibility Scale for Adolescents
4 .Mergler & Shield

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی

شماره جلسه	عنوان جلسه	محتوای جلسه
جلسه اول	آشنایی و مقدمه	آشنایی با اصول، مقررات و اهداف معارفه؛ برقراری ارتباط اولیه؛ مفهوم و اهمیت ارتباط؛ تأکید بر آیات قرآن و احادیث معصومان (ع)
جلسه دوم	ارتباط موثر	عناصر کلامی و غیرکلامی ارتباط؛ گوش دادن فعال؛ سؤال کردن و اهداف آن؛ سؤال باز و بسته؛ بازخورد دادن؛ موانع ارتباط مؤثر؛ سبک‌های سالم و ناسالم ارتباط
جلسه سوم	روابط بین فردی مؤثر	مفاهیم روابط بین فردی؛ خودشناسی و دیگرشناسی؛ عناصر رابطه دوستانه؛ اعتماد، همدلی و پذیرش؛ خلاصه‌سازی پیام من و پیام تو؛ سبک‌های حل اختلاف؛ قواعد حل اختلاف؛ آموزش فنون رفتار جرئت‌مندانه؛ مفاهیم خودشناسی از نظر اسلام و آموزش سبک زندگی اسلامی
جلسه چهارم	خودآگاهی و عزت نفس	فواید خودآگاهی؛ مفهوم عزت نفس و تاب‌آوری؛ مهارت‌های خودارزیابی و شناسایی نقاط قوت و ضعف؛ مهارت‌های ایجاد خودانگاره و تصویر تن مثبت؛ احساس ارزشمندی؛ هویت و هویت‌یابی؛ آموزش هویت اسلامی و مفهوم عزت نفس از منظر قرآن و روایات
جلسه پنجم	حل مسئله	مفهوم حل مسئله؛ انواع مقابله‌های مسئله‌مدار و هیجان‌مدار؛ مقابله‌های هیجان‌مدار سازگارانه و ناسازگارانه؛ تعریف و فرمول‌بندی مسئله؛ تولید و خلق راه حل‌های متعدد؛ بررسی معایب و محاسن هر راه حل؛ به‌کارگیری، ارزیابی و بازنگری راه حل‌ها؛ نحوه مقابله با مشکلات از منظر قرآن و احادیث
جلسه ششم	مدیریت استرس	مفهوم استرس و فرایند مقابله؛ راهبردهای مقابله با استرس؛ آرام‌سازی، مدیریت زمان، ورزش، حل مسئله، رفتار جرئت‌مندانه؛ مقابله با افکار غیرمنطقی؛ مدیریت مالی؛ بالا بردن توان عمومی مقابله با استرس؛ استناد به آیات قرآن و احادیث معصومان (ع) برای مقابله با بحران‌ها و استرس
جلسه هفتم	تفکر و تصمیم‌گیری	انواع تفکر، تفکر انتقادی، خلاق و موازی؛ تأکید بر آموزه‌های وحیانی اسلام برای تحقق تفکر مثبت؛ یادگیری فعال با جستجوی اطلاعات جدید؛ ابراز خود در جامعه؛ تشخیص حق انتخاب‌ها برای تصمیم‌گیری و راه حل‌های جدید برای مشکلات
جلسه هشتم	مقابله با اضطراب	مهارت مقابله با اضطراب؛ راهبردهای مدیریت و اصلاح رفتار؛ استناد به آیات قرآن و احادیث درباره حل مشکلات و مواجهه صحیح با رویدادها؛ تقویت صبر و توکل؛ آموزش باورهای توحیدی؛ همدلی و حس نوع‌دوستی؛ بازسازی شناختی؛ نیایش و تقویت ارتباط با خدا؛ هدف خلقت و تعبیر رویدادها بر مبنای تقدیر الهی؛ جمع‌بندی، اجرای پس‌آزمون و هماهنگی برای پیگیری در دو ماه آینده

یافته ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی پژوهش به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل نشان داد که شرکت‌کنندگان هر دو گروه در بازه سنی ۱۵ تا ۱۷ سال قرار داشتند و همگی از دانش‌آموزان پسر پایه‌های دهم تا دوازدهم دوره متوسطه دوم بودند. میانگین یانگین سن گروه آزمایش ۱۶/۲ سال (انحراف معیار = ۰/۵۸) و میانگین سن گروه کنترل ۱۶/۱ سال (انحراف معیار = ۰/۵۴) به دست آمد که نشان‌دهنده همگنی و همترازی نسبی دو گروه از نظر سن است. از نظر پایه تحصیلی، در گروه آزمایش، ۵ نفر (۳۳/۳٪) در پایه دهم، ۶ نفر (۴۰٪) در پایه یازدهم و ۴ نفر (۲۶/۷٪) در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. در گروه کنترل نیز ۴ نفر (۲۶/۷٪) در پایه دهم، ۶ نفر (۴۰٪) در پایه یازدهم و ۵ نفر (۳۳/۳٪) در پایه دوازدهم قرار داشتند. این توزیع نشان می‌دهد که دو گروه آزمایش و کنترل از نظر پایه تحصیلی، توزیعی نسبتاً مشابه و قابل مقایسه داشته‌اند و از این نظر، تفاوت معناداری بین آن‌ها مشاهده نمی‌شود. در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل ارائه شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در دو گروه آزمایش و کنترل

	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف معیار		شاپیرو ویلک
					آماره	معناداری
رفتارهای ضد اجتماعی	پیش آزمون	آزمایش	۱۲۴/۲۰	۴/۳۶	۰/۹۰	۰/۱۸
		کنترل	۱۲۱/۸۰	۶/۴۸	۰/۹۲	۰/۳۵
	پس آزمون	آزمایش	۱۱۲/۲۰	۱/۸	۰/۹۲	۰/۲۷
		کنترل	۱۱۹/۲۰	۷/۵	۰/۹۵	۰/۴۵
مسئولیت پذیری	پیش آزمون	آزمایش	۶۳/۶۰	۳/۱۱	۰/۹۵	۰/۴۳
		کنترل	۶۳/۵۳	۳/۲۹	۰/۹۲	۰/۳۲
	پس آزمون	آزمایش	۷۵/۴۶	۳/۴۸	۰/۹۳	۰/۳۱
		کنترل	۶۴/۳۳	۲/۲۵	۰/۹۱	۰/۲۲
آسیب پذیری روانی	پیش آزمون	آزمایش	۲۲/۰۶	۲/۷۱	۰/۹۰	۰/۱۷
		کنترل	۲۲/۰۶	۲/۴۰	۰/۹۵	۰/۴۲
	پس آزمون	آزمایش	۱۸/۲۰	۲/۵۴	۰/۹۴	۰/۴۴
		کنترل	۱۹/۸۰	۲/۶۷	۰/۹۳	۰/۳۹

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که در مرحله پیش‌آزمون، میانگین نمرات مسئولیت‌پذیری، آسیب‌پذیری روانی و رفتارهای ضداجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل به یکدیگر نزدیک است؛ ازاین‌رو می‌توان گفت گروه‌ها پیش از اجرای مداخله از همگنی و هم‌ترازی لازم برخوردار بوده‌اند. در مرحله پس‌آزمون، میانگین مسئولیت‌پذیری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل افزایش یافته، در حالی که میانگین آسیب‌پذیری روانی و رفتارهای ضداجتماعی در گروه آزمایش کاهش بیشتری در مقایسه با گروه کنترل دارد که بیانگر تغییرات مطلوب به نفع گروه آزمایش و احتمال اثربخشی مداخله آموزشی است. در ادامه نیز نتایج آزمون شاپیرو ویلک نشان می‌دهد که در تمامی متغیرها در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون، مقادیر معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵است؛ بنابراین توزیع داده‌ها نرمال بوده و استفاده از آزمون‌های پارامتریک برای تحلیل‌های استنباطی بعدی قابل قبول است. فروضه همگنی شیب رگرسیونی نیز بررسی شد و نتایج نشان داد که شیب خط رگرسیون بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری ندارد؛ بنابراین این پیش‌فرض برقرار است و می‌توان تحلیل کوواریانس را با اطمینان انجام داد. همچنین برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها از آزمون ام باکس استفاده و نشان داده شد که مقدار معنی‌داری برابر با ۰/۰۸ است، یعنی تفاوت معناداری بین ماتریس‌های کوواریانس گروه‌ها وجود ندارد. بنابراین، پیش‌فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس برقرار است و می‌توان تحلیل‌های چندمتغیره را با اطمینان انجام داد. در کنار این، نتایج آزمون لون نشان می‌دهد که مقادیر معناداری برای هر سه متغیر پس‌آزمون بالاتر از ۰/۰۵ است. بنابراین فرض همگنی واریانس‌ها رد نمی‌شود و پیش‌فرض برابری واریانس‌ها برقرار است. در نتیجه، امکان اجرای تحلیل‌های آماری بعدی بدون محدودیت و با رعایت مفروضه‌های لازم فراهم است. در جدول ۳، شاخص های آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون معناداری تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر روی متغیرها در گروه آزمایش و کنترل

آزمون	مقدار	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	ضریب اتا	توان آزادی
اثر پیلائی	۰/۹۰	۰/۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱>	۰/۹۰	۱
لامبدای ویلکز	۰/۹۲	۰/۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱>	۰/۹۰	۱
اثر هوتلینگ	۹/۹	۰/۷۵	۳	۲۳	۰/۰۰۱>	۰/۹۰	۱

جدول ۳ نشان می دهد که پس از کنترل اثر متغیرهای کوواریانس، بین گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر ترکیب متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$). همچنین اندازه اثر بالا بیانگر آن است که مداخله نقش تعیین‌کننده و قوی در تبیین تغییرات متغیرهای وابسته داشته است. در ادامه در جدول ۴ تحلیل کوواریانس چند متغیره آمده است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری جهت مقایسه نمرات پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع	متغیر	مجموعه مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	مقدار F	معناداری	ضریب اتا	توان آزمون
پیش آزمون	رفتارهای ضد اجتماعی	۴۱۳/۶۱	۱	۴۱۳/۶۱	۲۹	۰/۰۰۱>	۰/۵۳	۱
	مسئولیت پذیری	۱۲۴/۳۰	۱	۱۲۴/۳۰	۳۲	۰/۰۰۱>	۰/۵۶	۱
	آسیب پذیری روانی	۶۸/۳۸	۱	۶۸/۳۸	۲۹/۱۷	۰/۰۰۱>	۰/۵۳	۰/۹۹
گروه	رفتارهای ضداجتماعی	۵۴۹/۰۶	۱	۵۴۹/۰۶	۳۹	۰/۰۰۱>	۰/۶۰	۱
	مسئولیت پذیری	۴۶۳/۲۱	۱	۴۶۳/۲۱	۱۱۹/۲۳	۰/۰۰۱>	۰/۸۲	۱
	آسیب پذیری روانی	۶۶	۱	۶۶	۲۸/۱۳	۰/۰۰۱>	۰/۵۳	۰/۹۹
خطا	رفتارهای ضداجتماعی	۳۵۶	۲۵	۱۴/۲۳				
	مسئولیت پذیری	۹۷/۱۲	۲۵	۳/۸۸				
	آسیب پذیری روانی	۵۸/۶۰	۲۵	۲/۳۴				

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول ۴ نشان داد که پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، تفاوت معناداری بین گروه‌های آزمایش و کنترل در نمرات پس‌آزمون رفتارهای ضداجتماعی (F=۲۹، P>۰/۰۰۱)، مسئولیت‌پذیری (F=۳۲، P>۰/۰۰۱) و آسیب‌پذیری روانی (F=۲۹/۱۷، P>۰/۰۰۱) وجود دارد. همچنین مقدار بالای ضریب اتا نشان‌دهنده اندازه اثر قوی مداخله بر هر دو متغیر است. به‌طور کلی، مداخله اجراشده موجب افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش آسیب‌پذیری روانی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر مسئولیت‌پذیری و آسیب‌پذیری روانی دانش آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی بود. نتایج نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بر مسئولیت پذیری تاثیرگذار بود. به عبارتی دیگر، این آموزش‌ها توانستند احساس مسئولیت پذیری را در دانش آموزان پسر دارای رفتار ضد اجتماعی بهبود ببخشد. این نتایج با یافته های اشرف و همکاران (۲۰۲۱)، ذانوبی (۲۰۲۳)، نظرزاده و همکاران (۱۴۰۳) همسو بود. در تبیین این یافته ها می توان گفت که مهارت‌های زندگی در آیات قرآنی به‌عنوان الگویی برای زندگی بهتر مطرح شده‌اند و اساس تمام این مهارت‌ها، داشتن ایمان و شناخت دانسته شده است. به عبارتی، قرآن انسان‌ها را به الگوپذیری از نمونه‌های قرآنی دعوت می‌کند که بسیاری از آن‌ها با بررسی دقیق و عمیق در اسرار هستی، به افراد یاری می‌رسانند (اسدیان و همکاری، ۱۴۰۲). بعلاوه، انجام مسئولیت در اسلام فقط به‌معنای انجام دادن یک وظیفه نیست، بلکه باید با صداقت و از دل انجام شود، چون مسئولیت علاوه بر اینکه یک امانت است باید در آخرت هم به آن پاسخگو بود (محمود، ۲۰۲۵). از سوی دیگر، از جمله مولفه های آموزش مهارت های زندگی اسلامی خودآگاهی و مدیریت استرس است. در این راستا، دانش‌آموزی که مهارت‌های پایداری و خودمدیریتی را به‌کار می‌گیرد، بیشتر احتمال دارد نمرات خوبی کسب کند، چون تکالیفش را به موقع انجام داده و برای آزمون‌ها مطالعه می‌کند. همچنین، دانش‌آموزی که آگاهی عاطفی بالاتری دارد و بهتر تکانه‌های خود را کنترل می‌کند، کمتر احتمال دارد که یک اختلاف لفظی به درگیری فیزیکی تبدیل شود (جاکوبز و همکاران، ۲۰۲۲).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که اثربخشی آموزش مهارتهای زندگی اسلامی بر آسیب پذیری روانی دانش آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی اثربخش است. این یافته ها با مطالعات مرادپور و همکاران (۱۴۰۴)، و امامی و حسنی (۲۰۲۵) همسو بود. در تبیین آن باید گفت که آموزش مهارت های زندگی می تواند موجب پیشگیری و کاهش رفتارهای آسیب زا شود (هاشمی نصرت آباد و همکاران، ۱۴۰۱). علاوه بر این، سازمان جهانی بهداشت تأکید دارد که مهارت‌های زندگی نقش مهمی در ارتقای رفتارهای سالم، پیشگیری از بروز مشکلات جسمی و روانی، و تقویت سلامت روان افراد ایفا می‌کنند. این آثار مثبت بر پایه وجود یک سازه روان‌شناختی با عنوان بُعد مهارت‌های زندگی شکل می‌گیرند؛ سازه‌ای که به‌عنوان عاملی محافظتی در برابر ظهور نشانه‌های روان‌شناختی عمل کرده و در نهایت به تحقق سطح مطلوبی از بهزیستی روانی منجر می‌شود (ذانوبی، ۲۰۲۳). در این میان، مهارت های زندگی اسلامی به طور ویژه یکی از بهترین پروتکل ها در جهت مدیریت شرایط بحرانی و افزایش قدرت تحمل پریشانی در نوجوانانی است که رفتارهای پرخطر از خود نشان می دهند (مرادپور و همکاران، ۱۴۰۴).

برآیند یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی تأثیر معناداری بر بهبود کارکردهای روان‌شناختی و رفتاری دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی دارد؛ به‌گونه‌ای که این آموزش‌ها موجب افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش آسیب‌پذیری روانی آنان شد. این الگوی همزمان تقویت عوامل محافظتی و کاهش عوامل خطر، بیانگر اثربخشی جامع و چندبعدی این رویکرد آموزشی است. در مجموع، می‌توان گفت آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی رویکردی اثربخش و متناسب با بافت فرهنگی است که ظرفیت بالایی در ارتقای مسئولیت‌پذیری و بهبود سلامت روان دانش‌آموزان دارای رفتارهای ضداجتماعی دارد.

با وجود این، نتایج پژوهش باید با در نظر گرفتن محدودیت‌های موجود تفسیر شود. نخست، نمونه‌گیری به صورت هدفمند و محدود به دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای ضداجتماعی انجام شد، که این موضوع تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به جمعیت‌های گسترده‌تر، از جمله دانش‌آموزان دختر یا گروه‌های سنی و فرهنگی دیگر، محدود می‌کند. همچنین حجم نمونه نسبتاً کوچک، توان آماری تحلیل‌ها را کاهش داده و باید با احتیاط به نتایج کلی نگریست. دوم، عدم اجرای مرحله پیگیری جهت سنجش ماندگاری باعث محدودیت ارزیابی اثرات آموزشی در بلندمدت می‌شود. در کنار این، تأثیر متغیرهای میانجی مانند حمایت خانوادگی، باورهای دینی و سبک تربیتی معلمان مورد بررسی قرار نگرفته است که می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی آموزش‌ها داشته باشد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با رویکردی ترکیبی و در بازه‌های زمانی طولی انجام شوند تا سازوکارهای روان‌شناختی و تربیتی مؤثر بر پایداری نتایج شناسایی گردند. همچنین، تعمیم این آموزش‌ها به دانش‌آموزان دختر، مقاطع تحصیلی مختلف و بسترهای فرهنگی متنوع، می‌تواند به غنای نظری و کاربردی یافته‌ها بی فزاید. در بعد عملی، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی در قالب بسته‌های منظم آموزشی، در محتوای رسمی تعلیم و تربیت و دوره‌های ضمن‌خدمت معلمان گنجانده شود تا نقش مدارس در پرورش نسل متعهد، مسئول و از منظر روانی و معنوی تحقق یابد.

منابع

اسدیان، س؛ حبیبی، ف و ملکی آوارسین، ص. (۱۴۰۲). طراحی الگوی برنامه‌درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی مبتنی بر آموزه‌های اسلامی. دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبـــردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۴)، ۳۶۵-۳۷۷. http://edcbmj.ir/article-1-2864-en.html

حسینی، س و میرزایی خالص، م. (۱۴۰۰). نقش میانجی اهداف اجتماعی در رابطه میان آسیب‌پذیری روانی با مسئولیت‌پذیری دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه. *مدیریت و چشم انداز آموزش*، ۳(۲)، ۱۲۹-۱۵۰. https://doi.org/10.22034/jmep.2021.265558.1058

مرادپور، ح؛ اکبری، ب و مهرگان، ب. (۱۴۰۴). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی و درمان کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تحمل پریشانی نوجوانان دارای رفتار پرخطر. *نشریه علمی رویش روان شناسی*، ۱۴ (۱) ، ۱۱۳-۱۲۴. http://frooyesh.ir/article-۱-۵۵۰۳-fa.html

نظرزاده، م؛ مهری، ک؛ نکوئیان، ط و عبدالی، ف. (۱۴۰۳). اثربخشی آموزش گروهی مهارت‌های زندگی بر اضطراب اجتماعی، مسئولیت پذیری و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی. *نواندیشی در آموزش و یادگیری*، ۱(۲)، ۳۱-۴۷. https://www.nteljournal.ir/article_211547.html

هاشمی نصرت آبادی، ت؛ بدری گرگری، ر؛ بیرامی، م؛ روحانی مجد، ا. (۲۰۲۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی با رویکرد اسلامی بر سرزندگی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۷(۶۵)، ۳۰۹-۳۱۷. https://doi.org/10.22034/jmpr.2022.13465

Adeshina Akinwumi, O. J. O., OJO, A. A., & Ifeoluwa, A. A. (2025). Unpacking the Influence of Antisocial Behavior and Demographic Factors on Students' Academic Performance. *Corrosion Management ISSN*: 1355-5243, 35(1), 1-9. https://doi.org/10.3390/b2dzpb65

Ambarsari, D., & Wahyuni, A. (2022). Character Analysis of Student Responsibilities After the Implementation of Distance Learning at Elementary School. AL-ISHLAH: *Jurnal Pendidikan, 14*(4), 5007-5014. https://doi.org/10.35445/alishlah.v14i4.2370

Araújo, O., Freitas, O., Sousa, G., Ribeiro, I., Carvalho, J. C., & Martins, S. (2025). Psychometric proprieties analyses of psychological vulnerability scale for secondary school students. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1462830. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1462830

Ashraf, T., Abiodullah, M., & Iqbal, M. Z. (2021). Analysis of social responsibility skills with reference to life skills in secondary school curriculum. *Pakistan Social Sciences Review*, *5*(4), 368-381. http://doi.org/10.35484/pssr.2021(5-IV)29

Aziz, R., Nur, M. A., Dilapanga, R. R., Manasikan, M. A., & Muarofah, U. (2022). The successful of online learning on student responsibility characters during the COVID-19 pandemic. *Jurnal Pendidikan dan Pengajaran*, *55*(1), 142-151. https://doi.org/10.23887/jpp.v55i1.38656

Demirci, I., Ekşi, H., Ekşi, F., & Kaya, Ç. (2021). Character strengths and psychological vulnerability: The mediating role of resilience. *Current Psychology*, *40*(11), 5626-5636. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00533-1

Burt, S. A., & Donnellan, M. B. (2009). *Development and validation of the Subtypes of Antisocial Behavior Questionnaire. Aggressive Behavior*, *35*(5), 376–398. https://doi.org/10.1002/ab.20314

Geravandnia, M., Sadipour, E., Asadzadeh, H., & Ebrahimi Ghavam, S. (2024). Effectiveness of Responsibility Training Based on Choice Theory on School Belonging and Quality of Teacher-Student Relationship in Female Students. *Iranian Journal of Educational Research*, *3*(2), 1-20. https://doi.org/10.22034/3.2.2

Jacobs, J. M., Wright, P. M., & Richards, K. A. R. (2022). Students' perceptions of learning life skills through the teaching personal and social responsibility model: An exploratory study. *Frontiers in sports and active living*, *4*, 898738. https://doi.org/10.3389/fspor.2022.898738

Larouche, K., Garon-Bissonnette, J., Lemieux, R., Deschênes, K., Duguay, G., Lemelin, J. P., & Berthelot, N. (2025). Converging Evidence of a Specific Vulnerability of Young Boys to Parental Childhood Trauma. *JAACAP Open*. https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2025.03.001

Lorenz, C., Nicolay, P., Hank, C., Huber, C., & Ferdinand, N. K. (2025). Discovering antecedents of antisocial behavior in the classroom: the influence of social exclusion on antisocial risk-taking. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1625978. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1625978

Mahmud, H. (2025). SOCIAL RESPONSIBILITY IN THE QURAN: A COMPARATIVE ANALYSIS OF MIDDLE EASTERN AND NUSANTARA MUFASSIRS. *Jurnal Asy-Syukriyyah*, *26*(1), 169-184. https://doi.org/10.36769/asy.v26i1.879

Manzano-Sánchez, D., González-Víllora, S., & Valero-Valenzuela, A. (2021). Application of the Teaching Personal and Social Responsibility model in the secondary education curriculum: Implications in psychological and contextual variables in students. *International journal of environmental research and public health*, *18*(6), 3047. https://doi.org/10.3390/ijerph18063047

Manzano-Sánchez, D., Valero-Valenzuela, A., & Hortigüela-Alcalá, D. (2024). Responsibility as a predictor of climate and school violence through autonomous motivation in Physical Education classes: Differences based on sex and educational stage. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *29*(1), 28-38. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.11.002

Mergler, A., & Shield, P. (2016). Development of the Personal Responsibility Scale for adolescents. *Journal of adolescence*, *51*(6), 50-57. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.011

Nobre, J., Luis, H., Oliveira, A. P., Monteiro, F., Cordeiro, R., Sequeira, C., & Ferré-Grau, C. (2022). Psychological vulnerability indices and the adolescent's good mental health factors: a correlational study in a sample of Portuguese adolescents. *Children*, *9*(12), 1961.
https://doi.org/10.3390/children9121961Omwenga, M. K., & KATHURE, M. J. (2025). PREVALENCE OF ANTI-SOCIAL BEHAVIORS AND ASSOCIATED FACTORS AMONG SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN CENTRAL KENYA. *International Journal of Global Education (IJGE)*, *10*(1), 20-30. https://orcid.org/0009-0008-7982-1114

Pezzoli, P., McCrory, E. J., & Viding, E. (2025). Shedding light on antisocial behavior through genetically informed research. *Annual Review of Psychology*, *76*(1), 797-819. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-021524-043650

Silveira, S., Hecht, M., Adli, M., Voelkle, M. C., & Singer, T. (2022). Exploring the structure and interrelations of time-stable psychological resilience, psychological vulnerability, and social cohesion. *Frontiers in Psychiatry*, *13*, 804763. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.804763

Sinclair, V. G., & Wallston, K. A. (1999). *The development and validation of the Psychological Vulnerability Scale.* Cognitive Therapy and Research, 23(2), 119–129. https://doi.org/10.1023/A:1018770926615

Sota, V. V., & Juliana, E. (2025). Students and Teachers' Perception of Influence of Antisocial Behaviours in Public Senior Secondary School Students' Academic Performance in Port Harcourt Metropolis: Implication for Counselling.

Teixeira, S., Ferré-Grau, C., Canut, T. L., Pires, R., Carvalho, J. C., Ribeiro, I., ... & Sequeira, C. A. (2022). Positive mental health in university students and its relations with psychological vulnerability, mental health literacy, and sociodemographic characteristics: a descriptive correlational study. *International journal of environmental research and public health*, *19*(6), 3185. https://doi.org/10.1109/ACCESS.2024.3355963

Toharudin, T., Caraka, R. E., Kaban, P. A., Supardi, K., Kurniawan, R., Kim, Y., ... & Pardamean, B. (2024). Investigating adolescent vulnerability in Indonesia: A socio-remote sensing big data analytics study using night light data. *IEEE Access*, *12*, 14800-14818. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100068

Umami, M., & Hasanah, N. (2025). LIFE SKILLS-BASED EDUCATION AND ITS IMPLEMENTATION FOR STUDENTS OF INTEGRATED ISLAMIC JUNIOR HIGH SCHOOLS. *Conciencia*, *25*(1), 01-12. https://doi.org/10.19109/wax5je42

Vadivel, B., Alam, S., Anwar, C., & Teferi, H. (2023). Examining the relationship between antisocial behavior and the academic performance of teenagers: The role of schools and causes of the antisocial behavior. *Education Research International*, *1*, 9463882. https://doi.org/10.1155/2023/9463882

Zanoubi, M. (2023). The effectiveness of life skills training on students' academic achievement. *Iranian Journal of Educational Research*, *2*(2), 64-73. https://doi.org/20.1001.1.2980874.2023.2.2.6.1

Zimmer, M. P., Järveläinen, J., Stahl, B. C., & Mueller, B. (2023). Responsibility of/in digital transformation. *Journal of Responsible Technology*, *16*, 100068. https://doi.org/10.1016/j.jrt.2023.100068