

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در محیط‌های کاری Effectiveness of life skills training for employed adults who work In organizational settings

Saeed Akbari-Zardkhaneh

Fatemeh Abbasi

Khadijeh Moghaddas

Valliollah Ramazani

Mariam Mamaghanieh

سعید اکبری‌زردخانه *

فاطمه عباسی **

خدیجه مقدس ***

ولی‌الله رضائی ****

مریم ممقانیه *****

چکیده

Abstract

Working environment and its negative conditions are strongly associated with intrapersonal, interpersonal, and organizational complications. Research suggests that, in different societies, life skills training can be of supporting value against complications. The present study's objective was to determine the effectiveness of life skills training in organizational settings of Tehran province. The population of this study consisted of all working staff who held high school diploma or higher in the province. A total of 456 participants (with mean age of $M=33.95$ ($SD=7.20$) years and mean working experience of $M=8.62$ ($SD=6.72$) years) was selected and participated in training workshops specifically designed for employed adults. Participants were asked to fill life skills scale, Depression Anxiety Stress Scale (DASS), psychological hardiness scale, and Rutherford-Williams hostility inventory before and after the workshops. Multivariate analysis of covariance indicated that post-test profile of control group and experimental group were significantly different ($W = 1.81$; $F = 3.79$; $df = (3, 215)$; $p > 0.05$; $\eta^2 = 0.03$). These results mean that the intervention could increase the life skills in organizational settings. Life skills training for employed adults can provide a basis to increase life skills. Yet, in order to improve the effectiveness of these trainings, localization of the package's content, using trained teachers, and providing good conditions for implementing workshops in organizations are recommended.

Keywords: life skills training, effectiveness, organizational sets

محیط کار و شرایط نامطلوب حاکم بر آن ارتباط تنگاتنگ با مضامین درون‌فردی، بین‌فردی کارکنان و سازمانی دارد. شواهد پژوهشی در جوامع مختلف نشان داده است، آموزش مهارت‌های زندگی در محیط کاری می‌تواند عاملی حمایت‌کننده در برابر عوارض ممکن باشد. هدف از پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری در استان تهران است. جامعه پژوهش حاضر دربرگیرنده کلیه کارکنان دارای تحصیلات دیپلم و بالاتر شاغل در سازمان‌های دولتی و غیردولتی فعال این استان بود که از این آن‌ها ۴۵۶ نفر (با میانگین سنی ۳۳/۹۵ سال و انحراف استاندارد ۷/۲۰ و میانگین سابقه کار ۸/۶۲ سال و انحراف استاندارد ۶/۷۲) انتخاب، و در کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در محیط‌های کاری شرکت داده شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد مقیاس مهارت‌های زندگی (اکبری زردخانه و همکاران، ۱۳۹۳)، مقیاس افسردگی - اضطراب و استرس، مقیاس سرسختی روان‌شناختی و سیاهه احساس خصوصیت ویلیامز در دو مرحله قبل و بعد از مداخله این ابزارها را تکمیل نمایند. انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد در مرحله پس‌آزمون تیمرخ مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار از هم دارد ($W = 1.81$ و $F = 3.79$ $df = (3, 215)$ و $p > 0.05$ و $\eta^2 = 0.03$). این یافته به این معنا است که مداخله توانسته است موجب افزایش مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری شود. بحث و آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل می‌تواند موجبات بهبود مهارت‌های زندگی کارکنان را فراهم نماید. البته برای بهبود اثربخشی این آموزش‌ها، بومی‌سازی محتوی بسته آموزشی، استفاده از مدرسان آموزش‌دیده و فراهم نمودن شرایط لازم اجرای کارگاه‌ها در محیط‌های کاری پیشنهاد می‌شود.

واژه‌های کلیدی: آموزش مهارت‌های زندگی، اثربخشی، محیط کاری

email: Akbari76ir@yahoo.com

* استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی

** پزشک عمومی، سازمان بهزیستی، استان تهران

*** کارشناسی ارشد روانشناسی، سازمان بهزیستی، استان تهران

**** دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

***** دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

Received: 7 Jun 2015

Accepted: 24 Aug 2015

پذیرش: ۹۴/۶/۲۴

دریافت: ۹۳/۱۰/۱۷

مقدمه

روان‌شناسی مثبت‌نگر در حقیقت چیزی جز مطالعه‌ی علمی نقاط قوت و کمالات معمول انسانی نیست. هدف روانشناسی مثبت‌نگر تبلور یک تغییر در روان‌شناسی، از صرف پرداختن به ترمیم آسیب‌ها به سمت بهینه کردن کیفیت زندگی می‌باشد (سلیگمن و سیزنت‌میهالی، ۲۰۰۰). این جنبش در پی آن است که از نقاط قوت انسان‌ها به‌عنوان سپری علیه بیماری روانی استفاده کند. این جنبش در حوزه تحقیقات روانشناسی یک وظیفه جدید ایجاد کرده تا روانشناسان توجه خود را روی منابع سلامت روان متمرکز کنند و از مطالعه بیماری‌ها و اختلالات پا فراتر نهند (آمبر، ۲۰۰۶). روان‌شناسی مثبت به شناسایی عامل‌هایی می‌پردازد که سلامت روان‌شناختی و شادکامی انسان‌ها را افزایش می‌دهند و چندی است به ارائه راهکارهایی جهت افزایش نیرومندی‌های انسان پرداخته که غالباً تحت عنوان روش‌های روانی-آموزشی مطرح می‌شوند (کار، ۲۰۰۴). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در زمره چنین آموزش‌هایی قرار می‌گیرد. برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی از جمله کاربردهای روانشناسی در عرصه‌های مختلف فردی و اجتماعی است که با هدف ارتقای سطح بهداشت روانی و جسمانی و پیشگیری از آسیب‌های روانی، جسمانی و اجتماعی برگزار می‌گردد. مهارت‌های زندگی به‌عنوان دانش، آگاهی، توانایی، نگرش و رفتارهایی تعریف شده است که جهت شادمانی و موفقیت در زندگی آموخته می‌شوند. این مهارت‌ها توانایی افراد در برخورد مؤثر با مقتضیات زندگی همراه با استرس و اضطراب امروزی را بالا برده و به‌عنوان یک عامل پیشگیری‌کننده اولیه عمل می‌کند (فتی و همکاران، ۱۳۸۵). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی یک مدل روانی-آموزشی و یک مدل ارتقاء سلامت است که بر اساس چند مدل نظری از جمله نظریه‌ی خودکارآمدی و یادگیری اجتماعی بندورا (اپستاین، ویلیامز و بوتوین، ۲۰۰۲)، رفتار مشکل‌ساز^۱، نظریه‌ی ارتباطات متقاعدکننده^۲ و نظریه‌ی خوشه‌های همسال^۳ (بوتوین، ۲۰۰۰) طراحی و تدوین شده است. در مبانی نظری این مدل، یادگیری فرایندی فعال مبتنی بر تجربه فرض شده است که از طریق مشاهده رفتارهای دیگران و پیامدهای آن حاصل می‌شود (بیرامی، ۱۳۸۵). فرض زیربنایی آموزش مهارت‌های زندگی این است که امروزه علی‌رغم تغییرات عمیق اجتماعی- فرهنگی و تغییر در شیوه‌ی زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل پیچیده زندگی امروزی فاقد توانایی‌های لازم برای مواجهه سازش‌یافته هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مشکلات و مسائل روزمره زندگی ناتوان و آسیب‌پذیر می‌سازند (کلینکه، ۱۳۸۸). بنابراین، انسان‌های امروزی برای مقابله سازگارانه با موقعیت‌های تنش‌زا و کشمکش‌های زندگی متمدن، نیاز به آموختن برخی از مهارت‌ها دارند. مهارت‌های

۱. problem behavior theory

۲. persuasive communications theory

۳. peer cluster theory

زندگی مجموعه‌ای از اهدافی را دنبال می‌کند که خاص فرد یا طبقه‌ی خاصی نیست، بلکه هر کسی در جایگاه خود می‌تواند از آن‌ها بهره‌گیرد. این مهارت‌ها بر اساس گزارش سازمان جهانی بهداشت، شامل ۱۰ مهارت عمده برای رویارویی با زندگی پرتنش امروزی است. این برنامه به‌گونه‌ای جهت‌دهی می‌شود که بتواند هم با زندگی فردی - خصوصی وهم با زندگی حرفه‌ای - اجتماعی افراد ارتباط برقرار کند. بدون تردید یکی از حوزه‌های مهم زندگی اجتماعی افراد زندگی شغلی آن‌هاست و باز بدون تردید این زندگی برای موفق بودن، نیازمند مهارت‌های چندگانه‌ای است. محیط کار و شرایط حاکم بر آن از قبیل سختی و زمان کار، سروصدا، فشرده‌گی و تراکم کار، نوع مراجعان، انتظارات نابجا از فرد و کیفیت رابطه با همکاران که ارتباط تنگاتنگ و نزدیکی با مسائل شغلی دارند، می‌توانند نقش فشارزایی داشته باشند و تأثیرات منفی در افراد بگذارند (اخوت، کاویانی و شفیع‌آبادی، ۱۳۸۱). این وضعیت می‌تواند منجر به تغییرات منفی در نگرش، خلق و رفتار شود و سندرم روان‌شناختی فرسودگی شغلی (الهی، رسولیان و افخم ابراهیمی، ۱۳۸۳) و احساس عدم بهزیستی روان‌شناختی و مشکلات سلامت روان در کارکنان را موجب شود. در پژوهشی که موسسه خبرگان توسعه و کارکنان (۲۰۱۱) انجام داده است، ۶۵ درصد از افراد دارای مشکلات بهزیستی و روانی گزارش کردند که این مشکلات به دلیل ترکیب عوامل مربوط به محیط کار و خارج از محیط کار بوده است؛ ۲۰ درصد معتقد بودند صرفاً ناشی از تأثیرات محیط کار و ۱۵ درصد آن را صرفاً ناشی از موضوعات غیر محیط کار دانستند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت ۸۵ درصد از افراد دارای مشکلات بهزیستی عوامل مربوط به محیط کار را در مشکلات خود دخیل می‌دانند. بر اساس مطالعات نشان داده شده است این مشکلات عمدتاً عبارت‌اند از بی‌تحریکی جسمانی ۶۳ درصد؛ استرس‌آورهای بالا ۴۳ درصد؛ مصرف سیگار ۲۰ درصد؛ افسردگی ۶/۴ درصد و مصرف الکل ۵ درصد بوده است. برای مقابله با خطرات یادشده، شواهد پژوهشی نشان داده است آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند یک عامل حمایت‌کننده باشد. نقش این حمایتی بودن در پژوهش‌های مگنانی، مک‌اینیتی، کارمین، براون و هاچینسون (۲۰۰۵)؛ لافرومیویس و هاوارد-پیتنی (۱۹۹۵)؛ گورمن (۲۰۰۲) نشان داده شده است. مهارت‌های زندگی عبارت‌اند از مجموعه‌ای از توانایی‌ها که زمینه‌ی سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند. این توانایی‌ها، فرد را قادر می‌سازند مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون لطمه زدن به خود و دیگران، با خواست‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه، به‌ویژه در روابط بین فردی، به شکل مؤثری روبه‌رو شود (طارمیان، ۱۳۸۳). یونیسف (۱۹۹۹)، نقل از فتی و همکاران، (۱۳۸۵) مهارت‌های زندگی را یک رویکرد مبتنی بر تغییر یا شکل‌دهی رفتار تعریف می‌کند که برقراری توازن میان سه حوزه را مدنظر قرار می‌دهد؛ دانش، نگرش^۱ و مهارت‌ها^۲. منظور از مهارت‌های زندگی، آن نوع

توانایی‌ها و مهارت‌های عملی است که موجب رفتارهای مثبت و سازگارانه گردیده است؛ فرد را در اداره مؤثر نیازها، سختی‌ها، خطرها و فشارهای زندگی روزانه، توانا می‌سازد و برای احساس کامیابی، توانمندی و شادکامی در زندگی روزمره بدان‌ها نیاز است. هدف از آموزش این مهارت‌ها افزایش توانایی‌های روحی- اجتماعی است (طارمیان و مهریار، ۱۳۸۷). مهارت‌های زندگی شامل توانایی در برقراری ارتباط، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر نقادانه، تفکر خلاق، جراتمندی، مقابله با هیجانات شدید، خودآگاهی و همدلی، توانایی درخواست کمک و حمایت از دیگران و مقابله با استرس است (مقدم، شمس علیزاده و وفایی بانه، ۱۳۸۵). هرکدام از این مهارت‌ها به‌گونه‌ای می‌تواند بهزیستی کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد. به‌طور مثال شاید مهم‌ترین عامل در بهزیستی کارکنان نحوه ارتباط آن‌ها با مدیر بلافصلشان باشد. روشن است که یک مدیریت خوب می‌تواند این رابطه را یک رابطه اثربخش سازد (مرکز کارکنان و توسعه، ۲۰۱۱). بدین منظور دانستن مهارت‌های برقراری ارتباط، همدلی، توانایی درخواست حمایت و کمک از دیگران که جزو مهارت‌های زندگی هستند مفید به نظر می‌رسد.

آموزش مهارت‌های زندگی می‌تواند به دو صورت اجرا شود: ۱- آموزش مهارت‌های زندگی عام که با هدف ارتقای سلامت روان و ایجاد رفتارها و تعاملات سالم صورت می‌گیرد. ۲- آموزش مهارت‌های اختصاصی و ویژه که با هدف پیشگیری از یک آسیب مشخص مانند آموزش مهارت قاطعیت در مقابل فشارهای گروهی جهت پیشگیری از سوءمصرف دارو و بی‌بندوباری جنسی انجام می‌شود. شواهد نشان می‌دهد که آموزش مهارت با این روش و در قالب یک برنامه‌ی گسترده، نقش مهمی در پیشگیری اولیه دارد (به‌عنوان مثال، کاپلن، ویزبرگ، گروبر و جاکوبی، ۱۹۹۲).

با توجه به مقدمه ذکرشده و مشاهده اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی جهت بهبود شاخص‌های بهزیستی کارکنان اداری، طرح پژوهشی حاضر بر آن است تا با ارائه بسته آموزش مهارت‌های زندگی به یک گروه از کارکنان استان تهران و ارزیابی وضعیت مؤلفه‌های فردی و بین‌فردی آن‌ها قبل و بعد از دریافت بسته آموزشی، به بررسی نقش آموزش مهارت‌های زندگی در تغییر آن‌ها در این افراد بپردازد. همچنین با مقایسه این گروه با گروه دیگری از کارکنان که هیچ آموزشی در زمینه مهارت‌های زندگی دریافت نکرده‌اند، میزان تغییرات این دو گروه را باهم مقایسه نماید. لذا در مجموع هدف از پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در محیط کاری استان تهران است.

۱. attitude

۲. skills

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف جزو پژوهش‌های کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها به دلیل آن که انتخاب آزمودنی‌ها تصادفی و انتساب آن‌ها به گروه‌ها هم تصادفی صورت گرفته است، جزو پژوهش‌های نیمه‌آزمایشی^۱ به شمار می‌رود. طرح پژوهش نیز طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است.

جامعه آماری، نمونه و نمونه‌گیری

جامعه پژوهش حاضر دربرگیرنده کلیه کارکنان دارای تحصیلات دیپلم و بالاتر شاغل در سازمان‌های دولتی و غیردولتی فعال در استان تهران بود که در نیمه دوم سال ۱۳۹۲ و نیمه اول سال ۱۳۹۳ جزو گروه هدف مداخلاتی آموزش مهارت‌های زندگی سازمان بهزیستی استان تهران است. از این‌رو، نمونه پژوهش برابر کلیه افراد انتخاب‌شده برای گروه‌های مداخلاتی مهارت‌های زندگی است. حجم نمونه ۴۵۶ نفر (۲۸۲ نفر گروه آزمایش و ۱۷۴ نفر گروه کنترل) بود. در حدود ۴۲/۴۰ درصد از این گروه را مردان و ۵۷/۶ درصد آن را زنان تشکیل دادند. میانگین سنی این گروه ۳۳/۹۵ با انحراف استاندارد ۷/۲۰ و سابقه کار آن‌ها با میانگین ۸/۶۲ و انحراف استاندارد ۶/۷۲ بود. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نشان می‌دهد که بخش اعظم شرکت‌کنندگان در کارگاه‌ها متأهل بوده‌اند (۵۶/۷ درصد). نسبت بالایی از این افراد نیز دارای سطح تحصیلات لیسانس و بالاتر (۶۱ درصد) و در حدود نیمی از آن‌ها به‌صورت قراردادی در حال کار در فعالیتهای خود بوده‌اند.

ابزار

ابزار گردآوری داده‌ها دو نوع پرسشنامه به شرح زیر است:

مقیاس مهارت‌های زندگی^۲ (اکبری زردخانه، دلاور، یعقوبی، سهرابی و پیروی، ۱۳۹۴): این مقیاس دارای ۸۰ آیتم است که ده مهارت زندگی معرفی شده توسط سازمان جهانی بهداشت را مورد سنجش قرار می‌دهد. طیف لیکرت پاسخ‌دهی به آیتم‌ها شش نقطه‌ای بوده و برای هر یک از مهارت‌ها ۸ آیتم در نظر گرفته شده است. به دلیل آن که مقیاسی برای اندازه‌گیری مهارت‌های زندگی در ادبیات موجود در کشور و حتی در دنیا وجود نداشت، اکبری و همکاران (۱۳۹۲) در پژوهشی اقدام به ساخت نسخه بومی این مقیاس نمودند. مراحل پشت سر گذاشته‌شده برای این منظور، ابتدا اقدام به انجام مصاحبه کانونی با متخصصان حوزه مهارت‌های زندگی جهت دستیابی به مدل بومی مهارت‌های زندگی با تأکید بر مدل سازمان جهانی بهداشت شد. نتیجه این اقدام حاکی از متناسب بودن مدل سازمان جهانی بهداشت با فرهنگ و بومی ایران داشت. سپس خزانه آیتمی با ۱۵۰ آیتم تهیه و پس از ویرایش اولیه ۱۳۵ آیتم‌ها آن

۱. quasi- experimental

۲. Life Skills Scale (LSS)

جهت قرارگرفتن در مقیاس مورد استفاده در پژوهش حاضر انتخاب شد. تحلیل عاملی اکتشافی انجام شده به روش مؤلفه‌های اصلی^۱ و چرخش پرومکس^۲ نشان داد که این نسخه از مقیاس با ده مؤلفه دارای ساده‌ترین ساختار ساده و هماهنگ به چهارچوب نظری است. انتخاب هشت آیتم از مناسب‌ترین آیتم‌های بارگذاری شده در هر مؤلفه به بهبود ساختار مفهومی و آماری زیرمقیاس‌ها کمک کرد. ضرایب اعتبار این زیرمقیاس‌های حاصل در دامنه^۳ بین ۰/۶۱ (مهارت تفکر نقادانه) و ۰/۸۲ (مهارت روابط بین‌فردی) است. بررسی ضرایب همبستگی بین آیتم‌ها و زیرمقیاس‌ها نیز نشان داد این ضرایب بین ۰/۲۳ و ۰/۷۰ است. در مجموع می‌توان گفت نسخه مقدماتی ابزار برای اندازه‌گیری نه مهارت زندگی از شایستگی‌های روان‌سنجی نسبی برخوردار است (اکبری و همکاران، ۱۳۹۳).

مقیاس افسردگی - اضطراب و استرس^۳ (لاویبوند و لاویبوند، ۱۹۹۵): این مقیاس دارای دو فرم است. فرم بلند شامل ۴۲ آیتم هر یک از سازه‌های روانی افسردگی، اضطراب و استرس را با ۱۴ آیتم متفاوت ارزیابی می‌کند و فرم کوتاه آن شامل ۲۱ آیتم که با استفاده از هفت آیتم سازه‌های روانی یادشده را ارزیابی می‌کند. در این پژوهش فرم بلند آن استفاده خواهد شد. ضریب قابلیت اعتماد با روش بازآزمایی برای زیر مقیاس‌های این ابزار به ترتیب ۰/۸۱ برای استرس، ۰/۷۹ برای اضطراب و ۰/۷۱ برای افسردگی است. روایی این مقیاس از طریق محاسبه ضریب همبستگی مقیاس با مقیاس‌های اضطراب و افسردگی بک به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۴ گزارش شده است. روایی و اعتبار این پرسشنامه در ایران موردبررسی قرار گرفت و ضریب اعتبار به روش بازآزمایی برای زیرمقیاس‌های افسردگی، اضطراب و تنیدگی به ترتیب ۰/۷۶/۸۰، ۰/۷۷ و ۰/۷۷ و آلفای کرونباخ برای آن‌ها به ترتیب ۰/۷۴/۸۱، ۰/۷۸ و ۰/۷۸ گزارش شد. روایی واگرا، همگرا و روایی سازه نیز احراز گردید (سامانی و همکاران، ۱۳۸۶).

مقیاس سرسختی روان‌شناختی (کیامرثی، نجاریان و مهرابی هنرمند، ۱۳۷۷): این مقیاس دارای ۲۷ آیتم است. شیوه پاسخ‌دهی به آیتم‌ها به صورت لیکرت چهار نقطه‌ای (هرگز = ۰ و بیشتر اوقات = ۳) است. دامنه نمره در این مقیاس بین صفر تا ۸۱ بوده و نمره بالا در آن نشان‌دهنده سرسختی بالای فرد است. کیامرثی و همکاران (۱۳۷۷) ضرایب اعتبار به دست‌آمده مقیاس را به دو روش بازآزمایی و همسانی درونی به ترتیب ۰/۸۴ و ۰/۷۶ گزارش نموده‌اند. ضرایب روایی همزمان این مقیاس با پرسشنامه اضطراب بک، افسردگی بک و خودشکوفایی به ترتیب ۰/۵۵، -۰/۶۲ و ۰/۵۵ گزارش شده است.

۱. Principle Component Analysis (PCA)

۲. promax

۳. Depression Anxiety Stress Scale (DASS)

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در ...

سیاهه احساس خصومت ویلیامز^۱ (ویلیامز و بارفوت، ۱۹۸۸): دارای ۱۴ آیتم که احساس خصومت و رابطه احساس خصومت را با حملات قلبی مورد ارزیابی قرار می‌دهد. پاسخ‌دهی به این سیاهه در یک طیف پنج نقطه‌ای لیکرت از همیشه (۴) تا هرگز (۰) صورت می‌گیرد. ضریب بازآزمایی گزارش شده برای آن در یک نمونه ۲۰ نفری، ۰/۸۲ و ضریب همسانی درونی آن ۰/۸۵ بوده است. همچنین روایی محتوایی آن مورد تأیید قرار گرفته است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش ابزارها در طی دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل اجرا شد. از آنجا که در پژوهش حاضر، از یک سو هدف پژوهشگران مقایسه گروه‌ها در بیش از یک متغیر وابسته است؛ لذا تحلیل به کاررفته بایستی از نوع چند متغیری باشد، و از سوی دیگر چون پژوهشگر درصدد حذف اختلاف‌های احتمالی اولیه بین گروه‌هاست؛ لذا بایستی از تحلیل کوواریانس بهره گرفته شود، نوع تحلیلی که امکان دستیابی به این دو هدف را به‌طور همزمان مقدور می‌سازد، تحلیل کوواریانس چندمتغیری^۲ است. از این رو، برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی حاصل از مقیاس مهارت‌های زندگی به تفکیک گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون در جدول ۱ ارائه شده است. لازم به ذکر است که قبل از انجام هر گونه تحلیل آماری، غربال‌گری داده‌ها^۳ در سطح آیت‌ها و نمرات زیرمقیاس‌ها به منظور شناسایی داده‌های پرت^۴ و خارج از دامنه انجام گرفت. این بررسی نشان از حضور هیچ‌گونه داده‌ای با این شرایط در بین داده‌ها نداشت. البته شایان ذکر است که بررسی فاصله ماهالانوبیس^۵ نیز این داده‌ها نشان داد که مقدار بیشینه این شاخص برای متغیرها ۲/۸۹ است که کمتر از مقدار بحرانی آن (توزیع خی دو با درجه آزادی ۲۰) یعنی ۳۱/۴۱ است. از سوی دیگر، شاخص فاصله کوک^۶ برای این داده‌ها نیز صفر به دست آمد که از مقدار بحرانی آن یعنی یک کمتر است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۲).

۱. Williams Hostility Inventory (RWHI)

۲. Multi- variate Analysis of Covariance (MANCOVA)

۳. data screening

۴. outlier

۵. mahalanobis distance

۶. cook's distance

جدول ۱ میانگین گروه‌های آزمایشی و کنترل را در زیرمقیاس‌های مهارت‌های زندگی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون را شامل می‌شود. این یافته‌ها نشانگر افزایش نسبی میانگین اکثر زیرمقیاس‌ها در گروه‌های آزمایشی، پس از دوره آموزش (مرحله پس‌آزمون) است. به عبارت دیگر، گروه‌های آزمایشی پس از تجربه مداخله، سطح بالاتری از مهارت‌های زندگی را گزارش کرده‌اند. این در حالی است که گروه کنترل تقریباً در کلیه مؤلفه‌ها در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون کاهش نسبی میانگین‌ها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه نمونه در زیرمقیاس‌های مهارت‌های زندگی

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد	زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
خودآگاهی	آزمایشی	پیش	۳۴/۱۷	۵/۲۲	تفکر خلاقانه	آزمایشی	پیش	۳۲/۰۵	۲/۹۴
		پس‌آزمون	۳۴/۵۵	۵/۵۶			پس‌آزمون	۳۱/۶۲	۲/۹۶
	کنترل	پیش	۳۳/۸۹	۵/۱۰		کنترل	پیش	۳۱/۵۳	۴/۱۸
		پس‌آزمون	۳۳/۴۸	۵/۳۳			پس‌آزمون	۳۱/۳۵	۴/۲۲
برقراری ارتباط مؤثر	آزمایشی	پیش	۳۰/۸۳	۵/۸۰	تصمیم‌گیری	آزمایشی	پیش	۳۲/۵۹	۵/۱۴
		پس‌آزمون	۳۱/۴۵	۵/۶۲			پس‌آزمون	۳۳/۲۰	۴/۶۷
	کنترل	پیش	۳۰/۹۳	۵/۷۶		کنترل	پیش	۳۱/۹۱	۵/۳۶
		پس‌آزمون	۳۰/۲۷	۶/۶۱			پس‌آزمون	۳۱/۸۴	۴/۶۷
مدیریت استرس	آزمایشی	پیش	۳۵/۲۱	۴/۹۶	مدیریت هیجان‌ها	آزمایشی	پیش	۲۶/۶۵	۶/۵۹
		پس‌آزمون	۳۵/۶۵	۵/۰۱			پس‌آزمون	۲۶/۶۵	۶/۷۴
	کنترل	پیش	۳۴/۶۹	۵/۵۳		کنترل	پیش	۲۷/۵۴	۶/۶۱
		پس‌آزمون	۳۴/۵۲	۵/۵۱			پس‌آزمون	۲۷/۱۰	۶/۴۲
مدیریت خشم	آزمایشی	پیش	۲۷/۸۰	۷/۳۷	همدلی	آزمایشی	پیش	۳۶/۳۳	۵/۸۵
		پس‌آزمون	۲۸/۶۲	۷/۵۶			پس‌آزمون	۳۶/۹۱	۵/۷۱
	کنترل	پیش	۲۸/۲۶	۶/۳۲		کنترل	پیش	۳۵/۹۰	۶/۱۰
		پس‌آزمون	۳۴/۵۲	۵/۵۱			پس‌آزمون	۳۵/۸۰	۵/۸۶
حل مسئله	آزمایشی	پیش	۳۰	۵/۶۵	تفکر نقادانه	آزمایشی	پیش	۳۰/۷۰	۵
		پس‌آزمون	۳۰/۱۰	۵/۸۱			پس‌آزمون	۳۱/۲۴	۴/۹۶
	کنترل	پیش	۲۹/۶۲	۵/۹۷		کنترل	پیش	۳۰/۶۵	۵/۳۲
		پس‌آزمون	۲۹/۷۱	۵/۶۴			پس‌آزمون	۳۰/۰۳	۵/۲۰

جدول ۲ میانگین دو گروه آزمایشی و کنترل در زیرمقیاس‌های افسردگی اضطراب استرس را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد. یافته‌ها نشانگر کاهش میانگین زیرمقیاس‌های افسردگی، اضطراب و استرس در گروه آزمایشی پس از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون) است. به عبارت دیگر، گروه‌های آزمایشی پس از تجربه مداخله، وضعیت سلامت روان مطلوب‌تری را گزارش داده‌اند. این در حالی

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در ...

است که گروه کنترل تقریباً در کلیه مؤلفه‌ها در بین مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون تغییر قابل‌ملاحظه‌ای را نشان نمی‌دهد.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه نمونه در زیرمقیاس‌های افسردگی اضطراب استرس

زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
استرس	آزمایش	پیش	۲۵/۶۴	۶/۵۹
		پس	۲۳/۶۲	۸/۶۶
	کنترل	پیش	۲۴/۶۱	۷/۶۵
		پس	۲۴/۳۴	۷/۳۷
اضطراب	آزمایش	پیش	۲۳/۸۸	۵/۸۱
		پس	۲۲/۹۵	۵/۳۹
	کنترل	پیش	۲۳/۷۶	۷/۱۸
		پس	۲۳/۲۱	۶/۳۴
استرس	آزمایش	پیش	۲۸/۳۶	۶/۸۰
		پس	۲۶/۶۹	۶/۸۳
	کنترل	پیش	۲۷/۹۳	۷/۴۳
		پس	۲۷/۵۰	۸/۱۹

جدول ۳ نشانگر میانگین گروه آزمایش را در زیرمقیاس‌های سرسختی روان‌شناختی و احساس خصومت را در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون است. لازم به توضیح است برای این گروه داده‌های گروه کنترل در دسترس نبود.

جدول ۳. خلاصه یافته‌های توصیفی گروه نمونه در زیرمقیاس‌های سرسختی و احساس خصومت

مقیاس	زیرمقیاس	گروه	مرحله	میانگین	انحراف استاندارد
سرسختی روان‌شناختی	تعهد	آزمایش	پیش	۳۱	۵/۸۳
			پس	۳۰/۳۰	۶/۴۶
	کنترل	آزمایش	پیش	۳۰/۹۰	۵/۱۹
			پس	۳۰/۴۰	۵/۲۵
احساس خصومت ویلیامز	مبارزه‌طلبی	آزمایش	پیش	۲۲	۲/۷۴
			پس	۲۱/۵۰	۲/۹۲
	آزمایش	کنترل	پیش	۴۹/۶۹	۱۱/۸۸
			پس	۴۱/۳۱	۱۱/۸۱
			پیش	۴۵/۶۹	۹/۲۵
			پس	۴۵/۳۸	۹/۴۴

این یافته‌ها حاکی از کاهش ناچیز میانگین زیرمقیاس‌های پس از دوره آموزشی (مرحله پس‌آزمون) است. جدول ۳ همچنین نشان می‌دهد میانگین نمره احساس خصومت گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون کاهش یافته است و این در حالی است که در میانگین گروه کنترل تفاوتی به چشم نمی‌خورد.

فرضیه اول: آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل بر بهبود وضعیت مهارت‌های زندگی کارکنان مؤثر است.

قبل از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی داده‌های مقیاس مهارت‌های زندگی، برقراری مفروضه‌های نبود داده‌های پرت^۱، رابطه خطی بین متغیرهای وابسته^۲، نبود تکینگی^۳ و رابطه هم خطی^۴، توزیع بهنجار متغیرها^۵ و عدم رابطه قوی بین متغیرهای هم پراش^۶ با متغیرهای وابسته^۷، همگنی واریانس^۸ متغیرهای وابسته در گروه‌ها مورد بررسی قرار گرفت (میرز، گامست و گوارینو، ۲۰۰۶، تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۲). همان‌طور که در بخش توصیفی فصل حاضر ذکر شد، قبل از انجام هر نوع تحلیل اطمینان از نبود داده‌های پرت حاصل شد. خطی بودن رابطه بین متغیرهای وابسته نیز با بررسی نمودار پراکنش داده‌ها بین این متغیرها در دو گروه‌های مداخله و کنترل صورت گرفت که این نمودارها مورد خاصی از غیرخطی بودن را نشان ندادند؛ بنابراین تأییدی بر مفروضه خطی بودن بین داده‌ها است. برقراری مفروضه هم خطی و تکینگی از طریق بررسی ضرایب تحمل^{۱۰} و عامل افزایش واریانس^{۱۱} متغیرهای وابسته حاضر در پژوهش صورت گرفت. شاخص تحمل نشانگر مقدار تغییرپذیری متغیر به‌وسیله سایر متغیرهای مستقل موجود در مدل است و با استفاده از فرمول $R^2 - 1$ برای هر متغیر محاسبه می‌شود. اگر این مقدار بزرگ‌تر باشد (معمولاً بیش از ۰/۱۰) نشان می‌دهد که همبستگی چندمتغیری با سایر متغیرها زیاد است که نشان می‌دهد هم خطی چندمتغیری وجود دارد. عامل افزایش

-
۱. outlier variables and cases
 ۲. linearity
 ۳. absence of singularity
 ۴. multicollinearity
 ۵. normality
 ۶. covariate
 ۷. relationship between covariates and dependent variables
 ۸. equality of variance
 ۹. Meyers, Gamst & Guarino
 ۱۰. tolerance
 ۱۱. Variance Increasing Factor (VIF)

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در ...

واریانس هم که نسبت معکوس مقدار تحمل است، در صورتی عامل نشانگر برقراری مفروضه است که مقدار آن بیشتر از ۱۰ نباشد. این یافته بدین معنا خواهد که بخش کوچکی از واریانس این متغیرها به وسیله سایر متغیرهای موجود در پژوهش تبیین شده و واریانس یگانه^۱ معناداری برای تحلیل دارا است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۲؛ پلنت، ۲۰۰۷). بررسی روابط به دست آمده از داده‌های مهارت‌های زندگی حاکی از برقراری مفروضه هم خطی و تکینی بین نمرات متغیرهای وابسته بود. جهت بررسی همگنی واریانس متغیرهای وابسته نیز از آزمون باکس استفاده شد. نتایج نشان از معنادار نبودن آزمون باکس ($p > 0/05$) و $(df = 104299/66)$ و $(F = 1/12)$ و $(M = 63/23)$ و برقراری تساوی ماتریس واریانس و کوواریانس در بین گروه‌ها، از شاخص معناداری لامبدای ویلک^۲ استفاده شد. این شاخص پرکاربردترین شاخص برای بررسی تفاوت‌های چندمتغیری موجود بین گروه‌ها است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۱۲). در ادامه و پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌ها و انجام تحلیل کوواریانس چند متغیری نشان داد که در نیمرخ نمرات مهارت‌های زندگی گروه‌های آمیزش و کنترل پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود ندارد ($\eta^2 = 0/07$) و $p > 0/001$ و $(df = 10)$ و (201) و $F = 1/41$ و $W = 0/7$). این یافته به این معنا است که نیمرخ مهارت‌های زندگی گروه‌های مورد مطالعه پس از حذف اثر پیش‌آزمون، از هم تفاوت معنادار ندارند. اندازه اثر این مداخله نیز $0/07$ به دست آمده است که بر اساس طبقه‌بندی کوهن^۳ (۱۹۸۸) در دامنه پایین قرار دارد. این یافته نشانگر رد فرضیه یکم پژوهش است و می‌توان بیان کرد که آموزش بسته مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نتوانسته است به‌طور محسوسی موجب ارتقاء مهارت‌های زندگی کارکنان شود.

فرضیه دوم: آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل بر بهبود وضعیت مهارت‌های زندگی در محیط کار کارکنان مؤثر است.

در این فرضیه نیز پیش از انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری مفروضه‌های آن مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل‌ها نشان از نبود داده‌های پرت، برقراری رابطه خطی بودن بین متغیرهای وابسته بود. بررسی ضرایب تحمل و عامل افزایش واریانس متغیرهای وابسته نشان داد بین نمرات پس‌آزمون رابطه هم خطی وجود ندارد. برقراری مفروضه بهنجاری توزیع نمرات پس‌آزمون با شاخص ویلک-شاپیرو نشان از برقراری آن داشت. ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای کووریت (پیش‌آزمون) با متغیرهای وابسته (پس‌آزمون) حاکی از آن بود که ضرایب همگی کمتر از $0/70$ هستند. لذا در مجموع می‌توان برقراری

۱. unique variance
۲. Wilk's Lambda
۳. Cohen

مفروضه عدم رابطه هم خطی بین کووریت با متغیرهای وابسته را موردپذیرش دانست. برای بررسی تساوی ماتریس واریانس و کوواریانس گروه‌ها از آزمون باکس استفاده شد. به دلیل معنادار نبودن آزمون باکس ($p > 0/05$) و ($F = 211352/38$ و $df = 6$) و ($F = 1/57$ و $M = 9/62$) برقراری این مفروضه نیز مسجل شد. پس از اطمینان در مورد برقراری مفروضه‌ها، انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی داده‌های مربوط به مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری نشان داد که نیمرخ این مهارت‌ها در گروه‌های آزمایشی و کنترل پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معنادار وجود دارد ($\eta^2 = 0/03$ و $p > 0/05$) و ($F = 3/79$ و $df = 3$) و ($W = 1/81$). این یافته به این معناست که مداخله آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل توانسته است موجب افزایش مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری افراد شرکت‌کننده شود. اندازه اثر این مداخله نیز $0/03$ به دست آمده است که بر اساس طبقه‌بندی کوهن (۱۹۸۹) در دامنه پایین قرار دارد. این یافته در تائید فرضیه دوم پژوهش است. در ادامه تعقیب نتایج برای مشخص شدن این که تفاوت‌های حاصل در بین گروه‌ها را می‌توان به تفاوت در کدام مؤلفه‌ها نسبت داد، اقدام به بررسی آزمون اثر بین‌آزمودنی‌ها^۱ شد. نتایج حاصل از آزمون اثر بین‌آزمودنی‌ها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج آزمون‌های اثر بین گروهی میانگین‌های مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری در گروه‌های آزمایشی و کنترل

زیرمقیاس	نوع سوم مجذورات	درجات آزادی	نسبت F	سطح معناداری	اندازه اثر
خودآگاهی	۴۱/۲۶	۱	۲/۱۲	۰/۱۵	۰/۰۱
روابط بین فردی	۸۲/۲۷	۱	۵/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۳
مدیریت استرس	۴۱/۴۳	۱	۲/۶۱	۰/۱۱	۰/۰۱

با توجه به آماره‌های جدول ۴ می‌توان بیان نمود که میانگین نمره دو گروه آزمایشی و کنترل در مؤلفه روابط بین فردی در سطح معناداری $p < 0/05$ از هم تفاوت معناداری دارند. این یافته بدین معناست که آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل توانسته است روابط بین فردی افراد شرکت‌کننده ارتقاء یابد. این در حالی است که این آموزش نتوانسته است دو مؤلفه مهارت‌های زندگی در محیط‌های کاری یعنی خودآگاهی و مدیریت استرس را افزایش دهد. البته لازم به ذکر است که اندازه اثر این آموزش در حد ضعیف است.

۱. between subject effect

فرضیه سوم: آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل بر ارتقاء سلامت روان شناختی کارکنان مؤثر است.

بررسی مفروضه‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری با داده‌های طرح اندازه‌گیری‌های مکرر نشان از نبود داده‌های پرت، برقراری رابطه خطی بودن بین متغیرهای وابسته بود. بررسی ضرایب تحمل و عامل افزایش واریانس متغیرهای وابسته نشان داد بین نمرات پس‌آزمون کلیه زیرمقیاس‌ها رابطه هم خطی وجود ندارد. برقراری مفروضه بهنجاری توزیع نمرات پس‌آزمون با شاخص ویلک-شاپیرو نشان از برقراری آن داشت. حداقل مقدار سطح معناداری به‌دست‌آمده برای این داده‌ها $0/01$ بود که از مقدار بحرانی $0/001$ بزرگ‌تر است. ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای کووریت (پیش‌آزمون) با متغیرهای وابسته (پس‌آزمون) حاکی از آن بود که ضرایب همگی کمتر از $0/70$ هستند (میرز و همکاران، 2006). لذا در مجموع می‌توان برقراری مفروضه عدم رابطه هم خطی بین کووریت با متغیرهای وابسته را موردپذیرش دانست. به دلیل معنادار نبودن آزمون باکس ($p > 0/001$) و $(F = 14/09$ و $M = 3$ و $df = 6$) و $2/25$ و $\eta^2 = 0/03$ و برقراری تساوی ماتریس واریانس و کوواریانس در بین گروه‌ها، تحلیل کوواریانس چندمتغیری بر روی این داده‌ها انجام شد که یافته‌های حاصل نشان داد در نیمرخ نمرات سلامت روان گروه‌های آزمایش و کنترل پس از حذف اثر پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود ندارد ($0/03$). $\eta^2 = 0/05$ و $p > 0/05$ و $(F = 0/73$ و $W = 0/97$). این یافته به این معنا است که شرکت در کارگاه‌های آموزشی مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نتوانسته است موجب بهبود وضعیت سلامت روان شناختی شرکت‌کنندگان شود. اندازه اثر این آموزش نیز $0/03$ به‌دست‌آمده است که بر اساس طبقه‌بندی کوهن (۱۹۸۹) در دامنه پایین قرار دارد. این یافته در نشانه‌ای بر رد فرضیه سوم پژوهش است.

فرضیه چهارم: آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل بر ارتقاء سرسختی روان شناختی کارکنان مؤثر است.

به دلیل آنکه مقیاس سرسختی روان شناختی دارای بیش از یک زیرمقیاس است و داده‌های در یک گروه و به‌صورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون جمع‌آوری شده‌اند؛ با اطمینان از برقراری مفروضه‌ها، تحلیل واریانس چند متغیری با طرح اندازه‌گیری‌های مکرر^۱ جهت بررسی فرضیه استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل نشان داد نیمرخ میانگین‌های دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تفاوت معناداری از هم ندارند ($0/06 = \eta^2$ و $p > 0/05$) و $(F = 0/14$ و $W = 0/94$). از این رو، می‌توان بیان کرد آموزش

۱. repeated measure

مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نتوانسته است موجب ایجاد تغییر در نیمرخ گروه مورد مطالعه گردد. لذا نتایج حاصل شاهدهی بر رد فرضیه چهارم پژوهش حاضر است.

فرضیه پنجم: آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل بر کاهش عواطف منفی بین فردی کارکنان مؤثر است.

به دلیل آن که مقیاس خصومت ویلیامز دارای یک نمره و داده‌ها در گروه آزمایش و کنترل جمع‌آوری شده‌اند، از تحلیل کوواریانس تک متغیری برای آزمون فرضیه پنجم استفاده شد. نتایج حاصل نشان داد میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله پس‌آزمون و بعد از حذف تفاوت‌های اولیه بین آن‌ها از هم تفاوت معناداری دارند ($\eta^2 = 0/34$ و $p < 0/05$ و $F = 11/91$ و $df = 1$ و $SS = 404$). از این رو می‌توان بیان کرد آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نتوانسته است موجب کاهش در میزان عواطف منفی (خصومت) شرکت‌کنندگان گردد. بر این اساس می‌توان فرضیه پنجم پژوهش حاضر را پذیرفت.

بحث و نتیجه‌گیری

برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی تاکنون در ایران توجه پژوهشگران، متخصصان و سازمان‌های متولی سلامت جامعه را به خود جلب کرده و محققان مختلفی به بررسی تأثیرات این مداخله در گروه‌های گوناگون پرداخته‌اند. رویکرد اصلی برخی از پژوهش‌ها رویکرد آسیب‌شناسانه بوده است. به این معنی که به ارزیابی تأثیر درمانی این مداخله پرداخته‌اند (مانند نعمتی و همکاران، ۱۳۸۸؛ کاویانی و همکاران، ۱۳۸۶؛ ملک‌پور و همکاران، ۱۳۸۵؛ شکیبایی و همکاران، ۱۳۸۳). برخی دیگر از پژوهش‌ها تأثیر پیشگیرانه‌ی آن را مورد توجه قرار داده‌اند (مانند بوتوین و گریفین، ۲۰۰۴؛ طارمیان و مهریار، ۱۳۸۷)؛ برخی از پژوهش‌ها هم نقش آموزش مهارت‌ها در ارتقای شاخص‌های سلامت روان را مدنظر قرار داده‌اند (مانند کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸؛ مهدوی حاجی، ۱۳۸۹؛ مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹؛ جوادی و همکاران، ۱۳۹۲). این مطالعه سعی کرده است تا تمام ابعاد مورد مطالعه را در قالب یک مطالعه تحت پوشش قرار دهد. به این منظور متغیرهای مختلفی مانند سلامت روان، سرسختی روان‌شناختی، عواطف منفی و مهارت‌های زندگی به‌عنوان متغیرهای وابسته پژوهش انتخاب گردید. از سوی دیگر، جامعه مورد مطالعه نیز به‌گونه‌ای انتخاب شد که کمتر مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. با توجه به این مسئله، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در محیط‌های کاری استان تهران بود. نتایج پژوهش حاضر در مجموع حاکی از تأیید بخشی از فرضیه دوم و فرضیه پنجم است، درحالی‌که سه فرضیه دیگر پژوهش، علی‌رغم تغییر در نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، از نظر آماری مورد تأیید قرار نگرفته است که در این بخش سعی خواهد شد

دلایل احتمالی آن نیز مورد بحث و بررسی قرار گیرد. با توجه به اشتراک برخی دلایل مربوط به عدم تأیید آماری فرضیه‌های یک، سه و چهار، ابتدا به بحث در مورد فرضیه‌های تأیید شده و تغییرات اندک گروه آزمایش در سایر متغیرهای وابسته پرداخته خواهد شد و در ادامه دلایل احتمالی عدم تأیید فرضیه‌های یک، سه و چهار، مورد بحث و بررسی قرار خواهد گرفت. نتایج تحلیل کوواریانس برای این فرضیه نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی موجب افزایش مهارت‌های ارتباط بین فردی کارکنان در محیط کار شده است. این یافته به صورت مستقیم یا غیرمستقیم با پژوهش‌های یالسن و کاراهان (۲۰۰۷)، ایزنبرگ و پلاسو (۲۰۱۱)، تانابی و همکاران (۲۰۱۲)، لجتن و همکاران (۲۰۱۲)، تلخابی (۱۳۸۹)، سلامی (۱۳۸۹)، عبدالله‌زاده (۱۳۹۱)، بخشی (۱۳۹۰) و جوادی و همکاران (۱۳۹۲) همسو شده است. با توجه به این که در اثربخشی آموزش این مهارت بر روابط بین فردی افراد باشیم، علت این تأکید نیز بر اساس مبانی نظری و یافته‌های پژوهشی آشکار است.

بشر موجودی اجتماعی است و یکی از رسالت‌های مهم انسان، ایجاد، گسترش، تداوم بخشیدن و عمق بخشیدن به روابط بین فردی است. روابط بین فردی مهم‌ترین مؤلفه‌ی زندگی ما از بدو تولد تا هنگام مرگ هستند. بزرگ‌ترین تنبیه برای انسان، تنها ماندن (مثلاً زندان انفرادی) است. هیچ‌یک از توانمندی‌های بالقوه‌ی انسان رشد نمی‌کند؛ مگر در بستر روابط بین فردی. انسان یاد نمی‌گیرد، خلق نمی‌کند، نمی‌سازد و بالاخره زنده نمی‌ماند مگر در بطن روابط اجتماعی‌اش. هیچ انسانی از بدو تولد و بدون آموختن، نمی‌تواند روابط بین فردی مؤثر برقرار کند. این آموختن مادام‌العمر است و تا زمانی که انسان زنده است، ادامه دارد. یکی از حیطه‌های اصلی کاربرد مهارت‌های ارتباطی در محیط‌های شغلی است. بر اساس یافته‌های نظریه خودتعیینی^۱ ریان و دسی (۲۰۰۰) یکی از سه نیاز بنیادی انسان، در کنار نیاز به شایستگی^۲ و خودمختاری^۳، نیاز به ارتباط است. رایت^۴ (۲۰۰۰)، نقل از مهدوی حاجی، (۱۳۸۹) معتقد است که پیشرفت تمدن در گرو افزایش تعامل‌های برد-برد است و سازمان‌هایی موفق هستند که از این بازی‌ها حمایت می‌کنند. پاین (۲۰۰۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که مهارت‌های اجتماعی دارای نقشی کلیدی در سازمان‌ها بوده و از طریق روابط سازنده با همکاران و مدیران موجب رضایت شغلی در افراد می‌گردد. به لحاظ نظری، این توانایی به ایجاد روابط بین فردی مثبت و مؤثر فرد با انسان‌های دیگر کمک می‌کند. یکی از این موارد، توانایی ایجاد روابط کاری مؤثر است؛ که منجر به ایجاد

۱. self- determination

۲. competency

۳. autonomy

۴. Wright

روابط بین‌فردی مناسب و مؤثر، انجام مسئولیت‌های اجتماعی، انجام تصمیم‌گیری‌های صحیح، حل تعارض‌ها و کشمکش‌ها بدون توسل به اعمالی است که به خود و دیگران صدمه می‌زند. افرادی که قابلیت‌های ارتباطی مؤثرتری دارند، درک بهتری از روابط بین‌فردی داشته و همدلی و همراهی بیشتری با دیگران دارند و بالعکس افرادی که قابلیت‌های ارتباطی ضعیفی دارند، در ارتباط با دیگران مشکلات بیشتری را تجربه می‌کنند (جهانی، ۱۳۸۵). به نظر می‌رسد مهارت‌های زندگی سازگاری فرد را با محیط و چالش‌های آن افزایش داده و باعث می‌شود تا فرد به‌گونه‌ای کارآمد و مؤثر با محیط خانوادگی و شغلی و اجتماعی برخورد نماید (مهرابی زاده و همکاران، ۱۳۸۹). نتایج پژوهش حاضر همچنین نشان داد آموزش مهارت‌های زندگی موجب کاهش عواطف بین‌فردی کارکنان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل شده است. این یافته به‌صورت مستقیم یا غیرمستقیم با پژوهش‌های ویکلاند (۱۹۷۹)، وچپروسکی (۲۰۰۰)، بوتوین و همکاران (۲۰۰۲)، میرگان و کوردووا (۲۰۰۷)، نجات (۱۳۸۵)، لطیفیان و سیف (۱۳۸۶)، شیرالی‌نیا (۱۳۸۷)، حاج‌امینی و همکاران (۱۳۸۷)، کریم‌زاده و همکاران (۱۳۸۸)، مهدوی حاجی (۱۳۸۹) و عبدالله‌زاده (۱۳۹۱) همسویی دارد. اسپیلبرگر، جانسون، راسل، کرین، جاکوبز و وردن (۱۹۸۵) برای نشان دادن این مسئله، از یک عبارت ترکیبی با نام سندروم خشم - خصومت - پرخاشگری استفاده می‌کنند. به نظر این افراد و نیز ما، مفهوم خشم به‌طور معمول به حالت هیجانی برمی‌گردد و شامل احساساتی است که شدت آن از تهییج یا آزار خفیف تا خشم یا جنون شدید متفاوت است. هرچند خصومت نیز اغلب دربردارنده احساسات خشم است، ولی این مفهوم اشاره‌ی ضمنی به مجموعه‌ی پیچیده‌ای از نگرش‌های برانگیزاننده رفتارهای پرخاشگرانه نسبت به تخریب اشیا یا صدمه زدن به سایر افراد دارد؛ درحالی‌که خشم و خصومت مربوط به احساسات و نگرش هستند، مفهوم پرخاشگری اغلب رفتار آزارنده یا تنبیهی را نسبت به سایر افراد یا اشیا دربردارد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل نتوانسته است موجب ایجاد تغییر در نیمرخ سرسختی روان‌شناختی، سلامت روان‌شناختی و مهارت‌های زندگی ده-گانه گروه مورد مطالعه گردد. به‌عبارت‌دیگر، نتایج حاصل شاهدهی بر رد سه فرضیه فوق‌الذکر است. بر اساس ادبیات پژوهشی این حوزه و تجارب شخصی پژوهشگران در حوزه آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان دلایلی را به شرح زیر عنوان نمود:

الف: گروه هدف پژوهش حاضر دارای چند ویژگی جمعیت‌شناختی است که بر اساس ادبیات پژوهشی، از عوامل مؤثر بر سلامت روان هستند؛ عواملی مانند تأهل، تحصیلات بالا، سن و تجربه کاری بالا. بر اساس اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه مورد مطالعه، بخش اعظمی از افراد نمونه متأهل بودند، بیش از ۶۰ درصد از افراد دارای مدرک تحصیلی بالای لیسانس بودند و میانگین سنی گروه نمونه نیز بالاتر از ۳۴ سال است. زمینه‌یابی‌ها نشان داده‌اند که افرادی که ازدواج کرده‌اند، نسبت به افرادی که

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در ...

هرگز ازدواج نکرده و یا طلاق گرفته‌اند، احساس خشنودی بیشتری می‌کنند (دینر و همکاران، ۱۹۹۹). وینهوون (۱۹۹۴) نشان داد که در بیشتر تحقیقات بین تحصیل و سلامت رابطه یافت شده است و به-خصوص تحصیل در افراد با درآمد پایین و در کشورهای فقیر همبستگی خیلی بالایی با سلامت دارد. بررسی‌های سی‌یو (۲۰۰۱) نشان داد که افزایش سن رابطه مستقیم با سلامت دارد. همچنین مطالعات دیگری نیز نشان نداده‌اند که خشنودی از زندگی اغلب با افزایش سن، افزایش می‌یابد یا حداقل کاهش نمی‌یابد (دینر و همکاران، ۱۹۹۹). کلیه موارد ذکر شده می‌تواند موجب شود تا مهارت‌ها و تجارب افراد بالاتر برود و طبیعی است که هرچه مهارت‌های پایه افراد بالاتر باشد، اثربخشی آن‌ها از آموزش مهارت‌ها چشمگیر خواهد بود.

ب: یکی از موارد دیگری که می‌توان در خصوص عدم اثربخشی مهارت‌های زندگی عنوان کرد، محتوای بسته آموزشی مهارت‌های زندگی و بحث در مورد بومی‌سازی آن است. مدت‌هاست که نظریه جهان‌شمولی دانش مورد نقد قرار گرفته است (برای مثال، شیراو و لوی، ۲۰۱۰؛ پروچاسکا و نورکراس، ۲۰۱۰). محلی‌گرایان از جمله جانسون در جغرافیا، هاروی در اقتصاد و گیدنز در جامعه‌شناسی بر این نظر تأکید دارند که جغرافیا و زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی نقش آشکار و غیرقابل‌تردیدی در تولید نظام‌های معرفت و دانش بشری داشته‌اند. محلی‌گرایی و بومی‌گرایی به الزامات محلی و محیطی در سیاست‌گذاری علمی و سرمایه‌گذاری برای آن تأکید دارد (ذاکرسالچی، ۱۳۹۳). در این میان در حوزه روان‌شناسی نیز، نقدهایی بر محتوای ترجمه‌شده وارد می‌گردد. یکی از این محتواها که بیشتر توسط متصدیان آموزش و پرورش موردنقد قرار گرفت، محتوای مهارت‌های زندگی است که به اعتقاد برخی از مسئولان باید قبل از اجرا بومی شود. البته این نقد به هر محتوای ترجمه شده علی‌الخصوص این حوزه حساس وارد است. از این‌رو به نظر می‌رسد، می‌توان یکی از عوامل عدم تأیید فرضیه‌های پژوهش را به این مسئله اختصاص داد. به عبارت دیگر، لحاظ نشدن برخی نکات فرهنگی در آموزش محتوای مهارت‌های زندگی و استفاده مستقیم از متون ترجمه‌شده می‌تواند در نتایج پژوهش‌ها تأثیر منفی داشته باشد. به‌عنوان مثال، شواهد تاریخی و پژوهشی از این ایده حمایت می‌کنند که معنای بهنجار و نابهنجار هم در طول زمان تغییر یافته است و هم از فرهنگی به فرهنگ دیگر متفاوت بوده است، حتی در درون فرهنگ‌ها و خرده‌فرهنگ‌ها نیز، مفهوم هنجار و ناهنجار و سلامت و بیماری، از زمانی به زمان دیگر تغییر کرده است. فرهنگ به واقعیت معنا می‌دهد؛ فرهنگ نه تنها رفتارهای اجتماعی، بلکه شیوه‌های اندیشیدن را نیز در برمی‌گیرد، ما در خلال آموزش‌های فرهنگی مان یاد می‌گیریم که چه معنایی را باید به رویدادهای بیرونی و به‌ویژه رفتارهای دیگران نسبت دهیم تا بتوانیم آن‌ها را درک کنیم (تسنگ، ۲۰۰۲؛ فابریگا، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ فنتون و صادق، ۱۹۹۶؛ تو و دینر، ۲۰۰۹؛ کیو، ۱۳۸۶).

ج: یکی از موارد مؤثر بر کیفیت و اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های زندگی مربوط به مدرسان و آموزش‌دهندگان این دوره‌ها است. با توجه به اقبال پژوهشگران به حوزه مهارت‌های زندگی در سال‌های اخیر، بسیاری از دانشجویان و کارشناسان رشته‌های مرتبط و غیر مرتبط به‌عنوان مدرس دوره مهارت‌های زندگی وارد این حوزه شده‌اند. این در حالی است که بر اساس استانداردهای برگزاری کارگاه‌های مهارت‌های زندگی، آموزش‌دهندگان باید چند ویژگی بارز داشته باشند: داشتن حداقل مدرک کارشناسی ارشد در رشته‌های مرتبط، گذراندن موفقیت‌آمیز دوره‌های مربیگری مهارت‌ها، داشتن اطلاعات کافی در مورد اهداف و موضوع آموزش، تسلط بر شیوه و تکنیک‌های کارگاه آموزشی، اطلاع از پویایی و نحوه اداره گروه و توانایی برقراری ارتباط با گروه خاص مخاطبین (موتابی و فتی، ۱۳۸۸). متأسفانه بارها مشاهده شده است که از افراد فاقد صلاحیت‌های لازم در اجرای دوره‌ها استفاده می‌گردد و این موضوع می‌تواند به کیفیت دوره‌ها لطمه بزند.

د: یکی از موارد مؤثر بر کیفیت و اثربخشی بسته آموزش مهارت‌های زندگی مربوط به اجرا و ارائه این دوره‌ها است. شاید یکی از موجبات عدم تأیید برخی از فرضیه‌ها را بتوان در شرایط اجرای این آموزش‌ها یافت. از آنجاکه، این آموزش‌ها در محیط‌های کاری ارائه می‌گردد که شاید در برخی سازمان‌ها و محیط‌های کار موردپسند کارفرما و یا مدیران نباشد، حضور برخی کارکنان ایشان در دوره‌ها می‌تواند موجب فراهم‌شدن برخی تبعات منفی برای شرکت‌کنندگان از قبیل کاهش مرخصی و اضافه کار شود. این امر شرایطی لازمی را که فرد بایستی از حضور در این دوره احساس رضایت نموده و تکالیف شناختی و عملی را به‌طور دقیق انجام دهد، از شرکت‌کنندگان سلب می‌نماید. از سوی دیگر، اجباری بودن دریافت این آموزش‌ها نیز می‌تواند موجب ایجاد مقاومت در شرکت‌کنندگان برای تغییر باشد. ادیبان وسیع پژوهشی برای این موضوع می‌توان یافت که این احساس هم‌راستایی فرد را با آموزش‌دهنده را کم نموده و در نتیجه تغییرات ناچیزی در وی ممکن می‌گردد.

ه: دیگر مورد احتمالی را عدم مناسبت کامل ابزارهای مورد استفاده و تعداد سؤالات آن‌ها برای محیط‌های کاری دانست. این امر به این معنا است که شاید نیاز است برای جلب همراهی و مشارکت شرکت‌کنندگان در دوره‌های کاری از مقیاس‌ها و پرسشنامه‌های کوتاه استفاده شود؛ تا این افراد از سر حوصله و با فرصت مناسب به ابزارها پاسخ دهند تا مشکلاتی در مورد روایی و اعتبار نتایج تولید نشود.

منابع

- اخوت، لادن؛ کاویانی، حسین و شفیق آبادی، عبدالله (۱۳۸۱). تأثیر آموزش شیوه‌های مقابله‌ای بر کاهش استرس کارمندان مرکز تحقیقات و تکنولوژی هسته‌ای. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، دوره ۴، شماره ۴ صفحه: ۲۱ - ۲۵.
- اکبری زردخانه، سعید (۱۳۹۲). *شناسایی مولفه‌های مهارت‌های زندگی و نشانگرهای مربوطه به منظور تولید ابزار بومی: با تاکید بر الگوی سازمان جهانی بهداشت*. پیشنهاد طرح رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی.

اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی ویژه بزرگسالان شاغل در ...

- اکبری زردخانه، سعید؛ دلاور، علی؛ یعقوبی، حمید؛ سهرابی اسمرود، فرامرز و پیروی، حمید (۱۳۹۴). نسخه مقدماتی مقیاس ملی مهارت‌های زندگی برای جمعیت دانشجویی: تحلیل آیتم، ساختار عاملی اکتشافی و ضرایب اعتبار. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۶(۲): ۳۸-۱۵.
- بخشی، حسام‌الدین (۱۳۹۰). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر الگوهای ارتباطی، باورهای غیرمنطقی و رضایت زناشویی معلمان مرد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- بیرامی، محمود (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر کفایت اجتماعی (مدل فلنر) و پیش‌بینی تغییرات پیشرفت تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های کیفیت اجتماعی. رساله دکترای روان‌شناسی، چاپ‌نشده، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- تلخایی، علیرضا (۱۳۸۹). بررسی تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر تعارضات والد-نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- جوادی، مهروز؛ سپهوند، محمدجعفر؛ محمودی، حسین؛ سوری، ابودر (۱۳۹۲). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کیفیت زندگی پرستاران بیمارستان‌های خرم‌آباد. *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۱، ۴۰-۳۲.
- جهانی، شیدا (۱۳۸۵). نیازسنجی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهرستان بهم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه الزهراء.
- حاج امینی زهرا، اجلی، امین؛ فتحی آشتیانی، علی؛ عبادی، عباس؛ دیبایی، مارال؛ دل‌خوش، مرجان. (۱۳۸۷). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر واکنش‌های هیجانی نوجوانان. *مجله علوم رفتاری*، ۲، ۲۶۹-۲۶۳.
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۳). محیط پژوهش در ایران و پیشنهاد اهداف و سیاست‌های پژوهش در برنامه پنجم توسعه کشور. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، سال پانزدهم، شماره ۳ (پیاپی ۵۳).
- سامانی، سیامک؛ جوکار، بهرام (۱۳۸۶). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه مقیاس افسردگی، اضطراب و فشار روانی. *مجله علوم اجتماعی و علوم انسانی دانشگاه شیراز*، ۵۵، ۶۵-۷۷.
- سلامی، مونا (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت حل مسئله به شیوه دزوریلا و گلفرید بر تعارضات والد-فرزند در بین دانش‌آموزان دختر سال اول دوره دبیرستان شهرستان بهبهان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، سال پنجم، شماره دوم، بهار.
- شکیبایی، فرشته؛ تهرانی دوست، مهدی؛ زهرا، شهرپور؛ آثاری، شروین (۱۳۸۳). گروه‌درمانی مدیریت خشم با رویکرد شناختی رفتاری در نوجوانان مؤسسه‌ای، *مجله تازه‌های علوم شناختی* سال ششم شماره اول و دوم.
- شیرالی‌نیا، خدیجه (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مهارت‌های ارتباطی بر الگوهای ارتباطی و احساسات مثبت نسبت به همسر در زوجین شهر اهواز، *تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، جلد ۷، شماره ۲۷. صص ۸۱-۹۶.
- طارمیان، فرهاد (۱۳۸۳). *مهارت‌های زندگی: کتاب راهنمای اجرای فعالیت‌های پرورشی دوره‌ی متوسطه*. تهران: برگ نفیس.
- طارمیان، فرهاد؛ مهریار، امیرهوشنگ (۱۳۸۷). اثربخشی برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی به منظور پیشگیری از مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. *مجله علمی پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی زنجان*، ۶۵، ۸۸-۷۷.
- عبدالله‌زاده، عادل (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش برنامه غنی‌سازی ارتباط بر کاهش تعارضات والد-نوجوان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم.
- فتی، لادن؛ محمدخانی، شهرام؛ موتابی، فرشته؛ کاظم‌زاده، مهرداد (۱۳۸۵). *راهنمای عملی برگزاری کارگاه‌های آموزش مهارت‌های زندگی*.

فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، علمی- پژوهشی، شماره ۲، سال هفتم

- کاوسیان، جواد (۱۳۹۰). مقایسه و بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری (اجتماعی، تحصیلی، عاطفی) خودکارآمدی و سلامت روان‌شناختی (بهبودی روان‌شناختی، رضایت از زندگی و سرزندگی ذهنی و استرس) فرزندان شاهد مقطع دبیرستانی شهر تهران. طرح پژوهشی بنیاد شهید استان تهران.
- کاویانی، حسین کاویانی؛ پورناصح، مهرانگیز؛ صیادلو سعید؛ محمدی، محمدرضا (۱۳۸۶). اثربخشی آموزش کنترل استرس بر کاهش اضطراب و افسردگی شرکت‌کنندگان در کلاس کنکور، تازه‌های علوم شناختی، سال دوم، شماره دوم.
- کیامرئی، آذر؛ نجاریان، بهمن و مهرابی زاده هنرمند (۱۳۷۷). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش سرسختی روان‌شناختی، مجله روان‌شناسی، سال دوم، ۷ (۳).
- کیو، سوزان (۱۳۸۶). طبقه‌بندی و تشخیص اختلال‌های روان‌شناختی، ترجمه محمد خدایاری فرد و غلامرضا جعفری کندوان. تهران: دانشگاه تهران.
- کریم‌زاده، منصوره؛ اخوان، مهناز؛ کیامنش، علیرضا؛ اکبرزاده، نسرین. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی در رشد این مهارت‌ها. مجله علوم رفتاری، ۲، ۱۴۹-۱۴۳.
- کلینکه، کریس. ال. (۱۳۸۸). مهارت‌های زندگی (ترجمه شهرام محمدخانی). تهران: رسانه تخصصی.
- لطیفیان، مرتضی و سیف، دیبا (۱۳۸۶). بررسی تأثیر خودآگاهی بر اختلالات روابط بین فردی دانشجویان. علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ۵۳، ۱۵۰-۱۳۷.
- مقدم، مرضیه؛ شمس‌علیزاده، نرگس؛ وفایی‌بانه، فاروق (۱۳۸۵). بررسی اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان آگاهی از این مهارت‌ها در گروهی از دانش‌آموزان مقطع چهارم دبستان‌های شهرستان سنندج. مجله پزشکی دانشگاه علوم پزشکی تبریز، دوره ۲۸، شماره ۲.
- ملک‌پور، مختار؛ فراهانی، حجت‌اله؛ آقایی، اصغر؛ بهرامی، علی (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش فشار روانی مادران کودکان عقب‌مانده ذهنی و عادی. پژوهش در حیطه کودکان استثنایی، ۶، ۶۶۰-۶۳۹.
- موتابی، فرشته و فتی، لادن (۱۳۸۸). دوره مربیگری آموزش مهارت‌های زندگی برای کارشناسان مراکز مشاوره.
- مهدوی حاجی، طاهره (۱۳۸۹). بررسی اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر شادکامی، کیفیت زندگی و تنظیم هیجانی دانشجویان دانشگاه تربیت‌معلم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت‌معلم.
- مهرابی‌زاده هنرمند، مهناز؛ حسین‌پور، محمد؛ مهدی‌زاده، لیلا (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی در افزایش سازگاری زناشویی زنان متأهل ۴۰-۲۰ ساله. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱، ۱۴۰-۱۲۵.
- نجات، حمید (۱۳۸۵). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر صمیمیت زوجین. دومین کنگره سراسری آسیب‌شناسی خانواده در ایران. دانشگاه شهید بهشتی.
- نعمتی سوگلی تبه، فاطمه؛ محمود علیلو، مجید؛ باباپور خیرالدین، جلیل؛ طوفان تبریزی، مهرنوش (۱۳۸۸). تأثیر آموزش گروهی مهارت‌های زندگی در کاهش نشانه‌های اضطراب و افسردگی پس از پیوند عروق کرونر. فصلنامه روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱، ۵۶-۵۰.
- الهی، فاطمه؛ رسولیان، مریم و افخم ابراهیمی، عزیزه (۱۳۸۳). ارتباط فرسودگی شغلی با ویژگی‌های شخصیتی در پرستاران. مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران (اندیشه و رفتار)، ۹ (۴)، ۲۴-۱۸.

Ambler, V. M., (2006). *Who flourishes in college? Using positive psychology and student involvement theory to explore mental health among traditionally aged under graduates.* partial fulfilment of the requirements for the degree doctor of philosophy. A dissertation presented to the faculty of the school education the college of william and mary.

Botvin, G. J. (2000). Preventing drug abuse in schools: social and competence enhancement approaches targeting individual-level etiologic factors. *Addictive Behaviors*, 887-897.

Botvin, G. J. & Griffin, K. W. (2004). Life Skills Training: Empirical Findings and Future Directions. *The Journal of Primary Prevention*, Vol. 25, No. 2, 211- 232.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Nichols, T. R., & Doyle, M. M. (2002). *Preventing aggression and delinquency through a school-based drug abuse prevention approach*. Paper presented at the 10th Annual Conference of the Society for Prevention Research, Seattle, WA.

Botvin, G. J., Griffin, K. W., Paul, E., & Macaulay, A. P. (2003). Preventing Tobacco and Alcohol Use Among Elementary School Students Through Life Skills Training, *Journal Of Child & Adolescent Substance Abuse*, Vol. 12(4), 1-17.

Caplan, M., Weissberg, R.P., Grober, J.S., Jacoby, C. (1992). Social competence promotion with inner city and suburban young adolescents: effects on social adjustment and alcohol use. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (1), 56-63.

Carr, A. (2004). *Positive Psychology*. New York: Brunner-Rutledge.

Chartered Institute of Personnel and Development (2011). *Employee outlook*. Available at http://www.cipd.co.uk/binaries/employee-outlook_2011-12-winter.pdf.

Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Diener, E.M., Suh, R. E., Lucas, and Smith L.S. (1999). Subjective well- being: Three decade of progress. *Psychological Bulletin*. Vol. 125. No. 2. 276- 302.

Eisenberge, S. & Peluso, P. R. (2011). PAIRS Relationship Skills Training Helps Men Succeed as Husbands and Fathers. *Journal of Marital and Family Therapy*, 20, 140-170.

Epstein, J. A., Williams, C., Botvin, G. J. (2002). How universal are social influences to drink and problem behaviors for alcohol use? A test comparing urban African-American and Caribbean-American adolescents. *Addictive Behaviors*, 75-86.

Fabrega, H., Jr. (1989). Cultural relativism and psychiatric illness. *J Nerv Ment Dis*, 77(7), 415-425; discussion 426-430.

Fabrega, H., Jr. (1992). The role of culture in a theory of psychiatric illness. *Soc Sci Med*, 35(1), 91-103.

Fenton, S., & Sadiq-Sangster, A. (1996). Culture, relativism and the expression of mental distress: South Asian women in Britain. *Sociology of Health & Illness*, 18(1), 66-85.

Gorman, D. M. (2002). The science of drug and alcohol prevention: the case of the randomized trial of the life skills training program. *International Journal of Drug Policy*, 13.

LaFromboise, T. D., & Howard-Pitney, B. (1995). The Zuni Life Skills Development Curriculum: Description and evaluation of a suicide prevention program. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 479-486.

Leijten, P., Overbeek, G. Jan, M. A. Janssens, B. (2012). *Effectiveness of a parent training program in (pre)adolescence: Evidence from a randomized controlled trial*. *Journal of Adolescence*, 1-10.

Lovibond, P. F., & Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the beck depression and anxiety inventories. *Behaviore Research and Therapy*; 33: 335-342.

Magnani, R., MacIntyre, K., Karim, A. M., Brown, L., & Hutchinson, P. (2005). Transitions Study Team. Kaufman C, et al. The impact of life skills education on adolescent sexual risk behaviors in KwaZulu-Natal, South Africa. *Journal of Adolescent Health*. 36(4):289-304.

Meyers LS, Gamst G, & Guarino A. (2006). *Applied multivariate research: Design and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Mirgain, S. A. Cardova, J. V. (2007). Emotion Skills and marital health: the association between observed and Self-Reported emotion skills, intimacy, and Marital Satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 26, 983-1009.

Pallant, Julie (2007). *A Step by step guide to data analysis using SPSS for windows*. 3th edition, Mc Grow-Hill press.

Payne, H. J. (2005). Reconceptualizing Social Skills in Organizations: Exploring the Relationship between Communication Competence, Job Performance, and Supervisory Roles. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 11; 63-77.

Prochaska, J. O., & Norcross, J. C. (2010). *Systems of Psychotherapy: A Transtheoretical Analysis* (Seventh ed). United States: Brooks/Cole.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.

Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.

Shiraev, E. B., & Levy, D. A. (2010). *Cross-cultural psychology: critical thinking and contemporary applications* (4th ed). New York: Allyn & Bacon.

Spielberger, C., Johnson, E., Crane, R., Jacobs, C. & Worden, T. (1985). The Experience And Expression Of On Anger Expression Scale. In M. A. Chesney & R. H. Rosenman (Eds). *Anger And Hostility In Cardiovascular And Behavioral Disorders*. (Pp. 5-30). New York: Hemisphere / Mc Craw – Hill.

Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2012). *Using multivariate statistics (6rd ed)*. New York. Harper Collins.

Tanabe, M., Suzukamo, Y., Tsuji, I., & Izumi, S. I. (2012). Communication training improves sense of performance expectancy of public health nurses engaged in long-term elderly prevention care program. *ISRN Nurs*, 1-8.

Tov, W., & Diener, E. (2009). Culture and Subjective Well-Being. In E. Diener (Ed.), *Culture and Well-Being* (pp. 9 - 42). New York: Springer.

Tseng, W. S. (2002). *Hand book of Cultural Psychiatry*. New York: Academic Press.

Wichroski, M, A. (2000). Facilitating self-esteem and social supports in a Family life skills program. *Journal of women and social work*, 15 (2) 17-277.

Wicklund, R. A. (1979). The Influence of Self-Awareness on Human Behavior. *American Scientist*, Vol. 67 Issue 2, p187.

Williams, R. B., & Barefoot, J. C. (1988). Coronary prone behavior: the emerging role of the hostility complex. In Houston B. K., & Snyder, C. R. (Eds). *Type A Behavior Pattern, Current Trends and Future Directions*. New York, John Wiley & Sons. p. 189-210.

Yalcin, B. M. and Karahan, T. F. (2007). Effect of a couple communication program on marital adjustment. *Journal of the American Board of Family Medicine*, 36-44.