

افزایش اثربخشی برنامه درسی مهارت‌های زندگی از طریق خلق محیط‌های یادگیری
سازنده گرا (مورد مهارت مدیریت خشم)

مرتضی کرمی^۱

مجتبی تجری^۲

حمیده پاک مهر^۳

تاریخ پذیرش: ۹۲/۳/۲۵

تاریخ وصول: ۹۲/۱/۲۷

چکیده

با نظر به اهمیت آموزش در برنامه درسی مهارت‌های زندگی و مدیریت خشم به عنوان یکی از این مهارت‌ها، مطالعه حاضر با هدف مقایسه دو شیوه آموزش به روش سازنده گرایی و شیوه فعلی (تدوین یافته توسط سازمان بهزیستی کشور) بر کنترل خشم صورت گرفت. آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل بوده و جامعه آماری شامل دانشجویانی می‌باشد که در دوره‌های مدیریت خشم مرکز مشاوره دانشگاه مازندران شرکت کرده بودند. از جهت تأثیرگذاری دو شیوه آموزش طراحی سازنده گرایی و فعلی بر میزان نگرش دو گروه مورد بررسی نسبت به محیط یادگیری و نحوه آموزش (۵۶۴/۰ = لامبدای ویلکز، $p=۰/۰۰۰$ ، $۵/۰۷ =$

Mojtaba.tajari@gmail.com

۱- استادیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه مازندران

۳- دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه فردوسی مشهد

($F(46,7)$) و رضایت از دوره برگزار شده تفاوت معناداری وجود دارد ($0/504 = \text{لامبدای ویلکز}$ ، $p=0/000$ ، $F(50,3)=16/40$). به طوری که گروه دریافت کننده آموزش مدیریت خشم به شیوه سازنده‌گرایی نسبت به گروه فعلی هم نگرش مثبت‌تری در خصوص آموزش کنترل خشم داشتند و هم از دوره برگزار شده رضایت بیشتری را ابراز کرده بودند. همچنین، یافته دیگر نشان داد گروهی که به شیوه سازنده‌گرایی آموزش دیده‌اند، یادگیری بیشتری نسبت به مدیریت خشم داشته‌اند ($p=0/000$ ، $F(51,1)=15/65$). با توجه به نتایج حاصل از پژوهش حاضر، آموزش در محیط‌های سازنده‌گرا با توجه به انعطاف‌پذیری و یادگیری عمیق‌تری که در فراگیران ایجاد می‌کند، در کنترل خشم، مؤثرتر به نظر می‌رسد. لذا، استفاده از این روش آموزشی به جهت لحاظ کردن در برنامه درسی مهارت‌های زندگی توصیه می‌گردد.

واژگان کلیدی: مهارت زندگی، مدیریت خشم، طراحی آموزشی، سازنده‌گرایی، برنامه درسی.

مقدمه

در عصر حاضر، علیرغم تغییراتی که در جنبه‌های مختلف زندگی صورت گرفته است، بسیاری از افراد در مواجهه با مشکلات فاقد مهارت‌های مقابله هستند (ولز و پاپاگرگیو^۱، ۲۰۰۱). افراد در مواجهه با چالش‌ها و مسائل زندگی به شیوه خاصی به مسائل پاسخ می‌دهند. این شیوه پاسخگویی به مشکلات، مهارت‌های زندگی است (کورتز، جفری و رز^۲، ۲۰۱۰، مینور، شرودر، هیلند^۳، ۲۰۰۹) که به افراد کمک می‌کند تا با داشتن نگرش مقابله‌ای بر زندگی خود کنترل داشته باشند. به عبارتی، در جریان تمام وقایع و مشکلاتی که برای انسان به وجود می‌آید، برخورداری از مهارت‌های زندگی به وی کمک می‌کند تا به بهترین وجه ممکن از عهده مشکلات خود برآید. یادگیری مهارت‌های زندگی، تنها یادگیری محض نیست، بلکه نگرش‌ها و ارزش‌ها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. یعنی افراد علاوه بر اینکه یاد می‌گیرند تا

-
1. Wells & Papageorgiou
 2. Kurtz, Jeffrey & Rose
 3. Minor, Schroder & Heyland

مهارت‌های زندگی را در موقعیت‌های واقعی به کار ببرند، حقایقی را نیز درباره موقعیت‌های مختلف می‌آموزند (پورسید، حبیب‌اللهی و فرامرزی، ۱۳۸۹). طرح مهارت‌های زندگی متمرکز بر ارتقای مهارت‌های خودآگاهی، مقابله با انواع هیجان‌ها و سازگاری اجتماعی می‌باشد (کینگز نورث، هلی و ماکارتور^۱، ۲۰۰۷). این برنامه جامع برای کسب مهارت‌های فردی و اجتماعی طراحی شده و در پیشگیری، درمان مشکلات روانی و آسیب‌های اجتماعی بسیار موثر واقع گردیده است (جونز و لاولی^۲، ۲۰۰۹، اسمیت^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). یادگیری و به کارگیری مهارت‌های مختلف زندگی، فرد را برای مقابله موثر با مسائل مختلف زندگی کمک کرده (هنونیکل و بیهانور^۴، ۲۰۰۴) و ارتقای سلامت روان وی را به دنبال دارد. به عبارتی، هدف از برنامه مهارت‌های زندگی، تقویت رفتارهای مثبت اجتماعی، فردی، شناختی و تغییر رفتارهای آموخته شده نامناسب در جهت بهبود و افزایش سلامت افراد است (گاجوهی^۵، ۱۹۹۹: ۴). تاکنون مطالعات متعددی در زمینه اثربخشی مهارت‌های زندگی بر مؤلفه‌های مختلف سلامت روان از جمله ابراز وجود (نادری، برومند نسب و ورزنده، ۱۳۸۸)، انعطاف پذیری (جیونپرو، دنسلو و التانتاوی^۶، ۲۰۱۱)، عزت نفس (۲۰۱۰)، اسماعیلی نسب، ملک محمدی، قیاسوند و بهرامی، ۲۰۱۱، صبحی قراملکی و رجبی، ۲۰۱۰)، کیفیت زندگی (احمدی قطب، شایان، مهدی زاده تنزگی و طاهری، ۲۰۱۱، آکی^۷ و همکاران، ۲۰۰۸)، تنظیم احساسات (مهدوی حاجی، محمدخانی و حاتمی، ۲۰۱۱)، خود ارزیابی (کیم، چوی، لی، هنگ و چو^۸، ۲۰۱۱)، جرات‌ورزی (وینچویک، ساوس، وینکر، درگانس و اسواب^۹، ۲۰۱۱)، کنترل اضطراب

1. Kingsnorth, Healy & Macarthur
2. Jones & Lavallee
3. Smith
4. Hanewinkel & Bhauer
5. Gachuhi
6. Giunipero, Denslow & Eltantawy
7. Aki
8. Kim, Choi, Lee, Hong & Cho
9. Vidnjevic, Savs, Winkler, Derganc & Svab

اضطراب اجتماعی (کارترایت هاتن، تیچرنیتز و گمرسال^۱، ۲۰۰۵) و اضطراب (مینتز، بارانچ، مارش و لرمین^۲، ۲۰۱۲) صورت گرفته و همگی نشان از تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر تغییرات مثبت در جهت ارتقا و بهبود مؤلفه‌های اشاره شده‌ی سلامت روان بوده است.

بیجربنک و هاوارد^۳ (۲۰۱۲) بر این باورند که عمده مشکلات روانی، ریشه در عوامل روانی-اجتماعی داشته و پرخاشگری به عنوان یکی از موضوعات اساسی بهداشت روان، رو به افزایش است. به زعم دلن و راگان^۴ (۲۰۰۴) خشم به نوعی از هیجان اطلاق می‌گردد که غالباً به واسطه واکنش افراد نسبت به رفتارهای نامناسب دیگران ایجاد شده و از یک عصبانیت کوتاه تا یک عصبانیت کامل را شامل می‌شود (مارتین^۵ و دنل، ۲۰۰۷) که اگر بروز نکند، خصومت دورن فردی افزایش داده و به عملکرد فرد در سازگاری اجتماعی، دستیابی به اهداف و سایر مسائل زندگی و شغلی آسیب می‌زند (لئال و پاچانا^۶، ۲۰۰۸). به عبارتی، پرخاشگری یکی از علائم اختلال رفتاری است که در آن حقوق سایر افراد، قوانین اجتماعی و هنجارهای اخلاقی رعایت نمی‌شود (لئال و پاچانا، ۲۰۰۹).

باباپور خیرالدین (۱۳۸۸) اذعان می‌دارد که بسیاری از افراد در رویارویی با مشکلات رفتاری و هیجانی، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره آسیب پذیر کرده است. در خصوص کنترل خشم، جهت گیری‌های متعددی مطرح شده است. در مکتب رفتارگرایی کهن، اعتقاد بر این است که خشم به عنوان پیامد یک الگوی بیرونی صورت گرفته و با فاکتوری مثل دریافت پاداش‌های عینی تداوم می‌یابد. اما صاحب نظران شناختی عنوان کرده‌اند که رفتار همراه با خشم به واسطه رنجی از انحرافات شناختی-اجتماعی قابل طرح است (مارتین و دلن، ۲۰۰۵). در زمینه آسیب شناسی

-
1. Cartwright- Hatton, Tschernitz & Gomersall
 2. Mintz, Branch, March & Lerman
 3. Tuttle & Heicler
 4. Dahlen & Ragan
 5. Martin
 6. Leal & Pachana

کنترل خشم، دنل و همکاران (۲۰۰۷) معتقد است که عواملی عمده‌ای مثل ابعاد زیست شناختی، اجتماعی و روان‌شناختی در ایجاد خشم موثرند. به زعم گاجوهی (۱۹۹۹: ۴) آموزش صحیح می‌تواند افراد را به یادگیری مهارت‌های لازم برساند تا بتوانند در فضایی مطلوب با مسائل زندگی سازگاری یابند. بنابراین، خشم به عنوان یک عامل هیجانی از طریق آموزش و یادگیری قابل کنترل است. لذا، آموزش مهارت‌های زندگی به شیوه‌های مختلف می‌تواند خشم و سایر عواقب آن را تا حد قابل چشمگیری کاهش داده و کنترل نماید. به اذعان دنل و مارتین (۲۰۰۵) مدیریت خشم، سطوح پرخاشگری را کاهش می‌دهد و یکی از سبک‌های مدیریت خشم، شیوه‌ای است که افراد به واسطه آن، روش مدیریت کردن بر خشم خود را می‌آموزند. بنابراین، یادگیری و آموزش می‌تواند نقش مهمی در مدیریت این هیجان داشته باشد. در خصوص آموزش مهارت‌های زندگی برای دانشجویان، همواره دوره‌های مختلف آموزشی از سوی مراکز مشاوره و سایر ارگان‌های مرتبط تحت نظارت سازمان بهزیستی کشور در دانشگاه‌ها برگزار می‌گردد؛ نظر به به اهمیت آموزش مهارت زندگی در دانشگاه و رابطه مستقیم آن با بهداشت روانی دانشجویان، توجیه طرح نقش مهمی در تمایل دانشگاه‌ها به گنجانیدن آموزش مهارت‌های زندگی در برنامه‌های درسی دارد. لذا، ضرورت دارد که با بررسی شیوه‌های مختلف آموزش مهارت‌های زندگی به عنوان طرحی پیشگیرانه-ارتقایی که توسط سازمان جهانی بهداشت و به منظور افزایش توانمندی‌های روان‌شناختی و اجتماعی دانشجویان طراحی گردیده است، مسئولین مراکز مشاوره دانشگاه‌ها جهت آشنایی با منابعی که در این خصوص تهیه شده، این برنامه را به شیوه‌های مختلف آموزش دهند. اما آنچه در این زمینه مهم‌تر به نظر می‌رسد، اثربخش بودن دوره‌های برگزار شده و به تبع آن توجه به شاخص‌های اثربخشی است. چرا که مراجع محوری یکی از فاکتورهای اساسی در سازمان‌ها اعم از تولیدی و خدماتی بوده و در دوره‌های آموزشی که فراگیران، مشتری اصلی محسوب می‌شوند (کرک پاتریک^۱، ۲۰۰۶، ریچی، موریسون و فاکسون، ۲۰۰۷)، سنجش میزان رضایت آنها از دوره‌های برگزار

1. Kirkpatrick

شده عامل مهمی در یادگیری قلمداد می‌شود (کرمی، ۱۳۸۹). از سویی دیگر، به کارگیری الگوهای طراحی آموزشی در بهره‌وری آموزش مهارت‌های مختلف نقش کلیدی داشته و با نگرشی که در افراد نسبت به آموزش یک موضوع خاص ایجاد می‌کنند، منجر به یادگیری عمیق‌تر می‌شود. از بین الگوهای مختلفی که در خصوص طراحی آموزشی ارائه شده است، طراحی آموزشی سازنده‌گرا به جهت ایجاد یادگیری عمقی و تشویق به راهبردهای تفکر در بین متخصصان تعلیم و تربیت جایگاه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است (کرمی و فردانش، ۱۳۸۷). در این رویکرد، تمرکز بر ساخت فعالانه دانش به وسیله فراگیر بوده و یادگیری به واسطه تشویق پژوهش فعالانه تسهیل می‌شود (سیتز^۱، ۱۹۹۹) و یک مسئله، محور اصلی دوره بوده و برای کمک به درک بهتر و حل آن مسأله به وسیله خود فراگیر باید مجموعه‌ای از تجارب، اطلاعاتی در خصوص مسئله مورد نظر، مهارت‌های شناختی، مباحثه و همکاری و حمایت اجتماعی در اختیار او باشد. در محیط یادگیری سازنده‌گرا، سه نوع فعالیت یادگیری به شرح زیر صورت می‌پذیرد:

- الگوسازی: نحوه‌ی اجرای فعالیت مشخص شده در ساختار فعالیت را نمایش می‌دهد و استدلالی را که فراگیران به هنگام اشتغال به فعالیت‌ها به کار می‌برند را بیان می‌کند.
- مربی‌گری: در مربی‌گری، نقش مربی دادن انگیزه، تحلیل عملکرد، ارائه بازخورد و راهنمایی است.

- نظام پشتیبانی: یک رویکرد برای حمایت از فراگیر با تمرکز بر کار، محیط، مدرس و فراگیر است (جاناسن، مک‌آلیس و دافی^۲، ۱۹۹۳).

در خصوص مدیریت خشم که موضوع اصلی مطالعه حاضر را تشکیل داده است؛ روش‌های مختلف آموزشی وجود دارد، اما اینکه کدام روش، تأثیر بیشتری دارد و می‌توان از آن به عنوان یک روش کارآمد در خصوص برنامه‌های درسی مهارت‌های زندگی استفاده

1. Seitz

2. Jonassen, McAleese & Duffy

نمود، جای بحث و بررسی دارد. همواره، کارگاه‌های آموزشی و برنامه‌های جامعی از سوی سازمان بهزیستی کشور در این زمینه تدوین گردیده که معمولاً در اکثر جلسات و کلاس‌های آموزشی که بدین منظور صورت می‌گیرد، جهت آموزش کنترل خشم و سایر مهارت‌های زندگی از روش‌های فعلی استفاده می‌شود. از سویی دیگر نیز، کاربرد الگوهای طراحی آموزشی کارا نقش تعیین کننده‌ای در بهره‌وری نظام‌های آموزش عالی داشته (ریچی و همکاران، ۲۰۰۷) و نتایج مطالعات روان‌شناسی تربیتی حاکی از اثربخشی و کارایی رویکرد سازنده‌گرایی در آموزش موضوعات مختلف بوده است (تنبام، نیدو، جگده و آستین، ۲۰۰۱؛ آکار، ۲۰۰۳؛ دازیر، ۲۰۰۴؛ البای، ۲۰۰۴؛ بروناک، ریدل و تاشنر، ۲۰۰۶؛ وو و ریورز، ۲۰۰۷؛ جینگ و هایکینگ، ۲۰۰۸ و بهاروم، ۲۰۱۰). لذا، به نظر می‌رسد طراحی محیط آموزشی سازنده‌گرا بتواند به میزان قابل توجهی در یادگیری مدیریت این هیجان، موثر واقع شود. چراکه استفاده از روش مذکور، بنا به ماهیتی آن، علاوه بر نگرش و رضایت مثبتی که در افراد یک دوره آموزشی ایجاد می‌کند؛ می‌تواند منجر به یادگیری هر چه بیشتر و عمیق‌تر موضوع نیز گردد. اینکه کاربست کدامیک از دو روش فعلی و روش یادشده کارآمدتر است و می‌توان از آن به عنوان روش آموزشی مؤثرتر در برنامه درسی مهارت‌های زندگی سود جست، جای پژوهش و بررسی دارد؛ مطالعاتی که تاکنون در خصوص مهارت‌های مختلف زندگی صورت گرفته، همگی به نحوی این مهارت‌ها را در خصوص کاهش آسیب‌های مختلف اجتماعی و فردی مورد بررسی قرار داده و بر اساس جستجوی نگارندگان مطالعه حاضر، تاکنون در هیچ پژوهشی به بررسی نگرش و رضایت فراگیران در شیوه آموزشی این دوره‌ها پرداخته نشده است؛ لذا، با نظر به اهمیت و اثربخشی نوع آموزش در فراگیری مهارت‌های زندگی پژوهش حاضر با هدف مقایسه دو روش آموزشی فعلی و یادگیری محیط سازنده‌گرا در کنترل خشم صورت گرفته است. بنابراین، در پی بررسی این فرضیه هستیم که آموزش در محیط یادگیری سازنده‌گرا نسبت به آموزش فعلی تأثیر بیشتری بر مهارت مدیریت خشم دارد.

روش

روش این پژوهش، آزمایشی و از نوع طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل می‌باشد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در مطالعه حاضر عبارت بود از کلیه دانشجویان ترم ۳ و ۴ رشته علوم تربیتی (گرایش برنامه‌ریزی آموزشی) دانشگاه مازندران که در دوره‌های مدیریت خشمی که توسط مرکز مشاوره این دانشگاه برگزار شده بود، شرکت کرده بودند (۵۶ نفر). با توجه به محدود بودن جامعه به جای نمونه‌گیری از سرشماری استفاده شد. از آنجایی که در این پژوهش قصد مقایسه دو روش آموزشی بود، افراد شرکت‌کننده در این دوره به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۲۸ نفر) و کنترل (۲۸ نفر) تقسیم شدند و از روش تخصیص یا جایگزینی تصادفی برای قرار دادن آنان در گروه‌ها استفاده گردید. لازم به ذکر است که گروه کنترل با دو نفر ریزش در نمونه به ۲۶ نفر تقلیل یافت.

ابزار پژوهش

الف- آزمون پیشرفت یادگیری: این آزمون شامل ۳۰ سوال در خصوص یادگیری افراد شرکت‌کننده در خصوص خشم و راه‌های مدیریت آن بوده که در طیف چهار گزینه‌ای لیکرت تنظیم شده است. ب- رضایت از دوره آموزشی: جهت سنجش رضایت فراگیران از پرسشنامه مبتنی بر نظریه کرک پاتریک^۱ (۲۰۰۵، ۲۰۰۰، ۱۹۹۶) استفاده شد که شامل ۲۳ سوال بسته پاسخ پنج ارزی است. این پرسشنامه در بردارنده سه مؤلفه رضایت فراگیران از محتوای دوره، رضایت فراگیران از مدرس دوره و رضایت فراگیران از سازماندهی و امکانات دوره می‌باشد. جهت تعیین روایی از روش روایی محتوایی و جهت سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده و ضریب پایایی ۰/۹۳ گزارش گردیده است (کرمی، ۱۳۸۹). در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۷ حاصل گردید. ج- نگرش به دوره‌های برگزار شده: جهت سنجش نگرش

1. Kirkpatrick

افراد نسبت به دوره‌های آموزشی برگزار شده از پرسشنامه ۳۹ سوالی در مقیاس چهار گزینه‌ای لیکرت استفاده گردید. این پرسشنامه مبتنی بر نظریه اینلی و بورک (۱۹۹۲)، به نقل از سیف، (۱۳۸۴) تدوین گردیده است. بر اساس این ابزار، فراگیران میزان توافق خود را با هر یک از گویه‌ها در قالب چهار گزینه (موافق، تقریباً موافق، تقریباً مخالف و مخالف) مشخص می‌سازند. این پرسشنامه هفت شاخص رضایت کلی، عاطفه منفی، همبستگی اجتماعی، فرصت، موفقیت و ماجرا را می‌سنجد. روایی محتوایی پرسشنامه و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۲) مورد تایید قرار گرفته است (کرمی، ۱۳۸۹). در مطالعه حاضر، ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ حاصل گردید.

مراحل اجرای طرح

پیش از اجرای دوره آموزشی به شیوه فعلی و یادگیری در محیط سازنده گرا از دو گروه آزمون پیشرفت یادگیری به عمل آمد. سپس به قید تصادف، گروه آزمایش به شیوه سازنده گرا و گروه کنترل با استفاده از روش فعلی (تدوین شده توسط سازمان بهزیستی کشور) مورد آموزش قرار گرفتند.

اجرای آموزش در گروه آزمایش: واحد آموزشی مدیریت خشم در این گروه با رویکرد سازنده گرایی طراحی گردید. برای این منظور از مدل طراحی محیط‌های یادگیری سازنده گرایی جاناسن^۱ استفاده شد. در محیط یادگیری سازنده گرا از آنجایی که افراد می‌بایست در قالب گروه فعالیت می‌نمودند، فراگیران به گروه‌های چهار نفری تقسیم شدند. خشم و مدیریت آن به عنوان مسئله به قسمت‌های مختلف تقسیم و در هر جلسه، قسمتی از آن مورد بحث و بررسی قرار می‌گرفت. مدرس دوره در طی این فرایند، به عنوان تسهیلگر و بازخورد دهنده به گروه‌ها انگیزه می‌داد. پایان هر جلسه نیز به بحث‌های میان گروهی اختصاص داده می‌شد. هر

گروه، پاسخ خود را در مقابل سایر گروه‌ها ارائه و مورد بررسی قرار داده و مدرس به جمع‌بندی می‌پرداخت.

اجرای آموزش در گروه کنترل: در این گروه، مدرس دوره بر اساس کتابی که توسط سازمان بهزیستی کشور (معاونت امور فرهنگی و پیشگیری) و تحت عنوان «مهارت‌های زندگی ویژه دانشجویان» تألیف گردیده است، به افراد دوره آموزش می‌داد. کتاب مذکور، به عنوان راهنمای مدرس در بردارنده آموزش مهارت‌های مختلف زندگی (در اینجا کنترل خشم) بوده و به صورت گام به گام برای مدرس تشریح گردیده است. در پایان دوره نیز، آزمون پیشرفت یادگیری برای هر دو گروه به عمل آمد و داده‌های حاصل به شرح زیر مورد تحلیل و تجزیه قرار گرفت.

یافته‌ها

جدول ۱ میانگین و انحراف معیار نگرش نسبت به دوره‌های برگزار شده و رضایت از دوره را به تفکیک دو گروه مورد بررسی نشان می‌دهد. با توجه به نتایج مندرج در این جدول، به جز در مؤلفه عاطفه منفی در سایر مؤلفه‌های نگرش به دوره و همچنین رضایت از دوره میانگین گروهی که به شیوه سازنده گرای تحت آموزش مدیریت خشم قرار گرفته‌اند نسبت به گروه دیگر بالاتر می‌باشد.

جدول ۱. شاخص‌های آمار توصیفی نگرش نسبت به دوره‌های برگزار شده به تفکیک دو گروه

شاخص آماری	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
متغیر	آموزش به شیوه فعلی		آموزش در محیط سازنده گرا	
نگرش کلی به دوره کلی	۱۶/۲۶	۴/۶۶	۲۱/۱۷	۲/۲۱
عاطفه منفی	۹/۹۲	۳/۸۵	۷/۱۱	۲/۰۷
مدرس دوره	۱۴/۸۲	۳/۲۶	۱۷/۶۰	۱/۸۳
همبستگی اجتماعی	۲۳/۱۲	۵/۲۶	۲۷/۵۳	۳/۳۷
فرصت	۱۷/۴۶	۴/۳۲	۲۰/۸۲	۲/۷۷
موفقیت	۱۱/۸۵	۲/۷۱	۱۴/۲۱	۱/۳۱

۱/۸۱	۱۷/۴۶	۳/۲۱	۱۴/۱۹	ماجرا
۱/۲۱	۸۷/۴۶	۱/۷۹	۶۶/۲۳	رضایت کلی از دوره
۴/۶۷	۳۲/۶۴	۷/۱۴	۲۴/۸۰	محتوای دوره
۶/۶۷	۳۳/۸۵	۸/۱۹	۲۷/۵۰	مدرس دوره
۳/۱۲	۲۰/۸۵	۴/۴۸	۱۳/۹۲	امکانات دوره

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار پیشرفت یادگیری به تفکیک دو گروه آموزش دیده به شیوه فعلی و سازنده گرایی به تصویر کشیده شده است. با توجه به نتایج مندرج این جدول میانگین پیشرفت در گروهی که به شیوه سازنده گرایی تحت آموزش مدیریت خشم قرار گرفته‌اند نسبت به گروه آموزش دیده به شیوه جاری بیشتر است.

جدول ۲. شاخص‌های آمار توصیفی آزمون پیشرفت یادگیری به تفکیک دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	میانگین		انحراف معیار		شاخص آماری
	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	
آموزش به شیوه فعلی	۱۵/۱۱	۲/۹۵	۱۷/۱۹	۲/۷۱	
آموزش در محیط سازنده گرا	۱۲/۷۵	۳/۵۹	۲۰/۱۷	۲/۷۰	

به منظور مقایسه نگرش دو گروه نسبت به نوع آموزش از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. مفروضه همگنی واریانس - کوواریانس از طریق آزمون باکس نشان داد، تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است ($p=1/96$). برابری واریانس‌ها از طریق آزمون لوین برای هر یک از مؤلفه‌های نگرش به عنوان متغیرهای وابسته نشان داد مفروضه برابری واریانس‌ها رعایت شده است ($p>0/05$). نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری در جدول ۳ حاکی از این است بین دو گروه در متغیر وابسته ترکیبی نگرش نسبت به آموزش کنترل خشم تفاوت معناداری وجود دارد ($F(46,7)=5/07, p=0/000$). همچنین، مجذور اتای به دست آمده ($0/436$) حاکی از این امر است که بیش از ۴۰ درصد از تغییرات نگرش افراد مورد مطالعه، مربوط به نوع آموزش آنان می‌باشد.

جدول ۳. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری جهت مقایسه بین دو گروه

آزمون	آماره	F	df ₁	df ₂	p	مجذوراتای سهمی
اثر پیلایی	۰/۴۳۶	۵/۰۷	۷	۴۶	۰/۰۰۰***	۰/۴۳۶
لامبدای ویلکز	۰/۵۶۴	۵/۰۷	۷	۴۶	۰/۰۰۰***	۰/۴۳۶
اثر هاتلینگ	۰/۷۷۳	۵/۰۷	۷	۴۶	۰/۰۰۰***	۰/۴۳۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۷۷۳	۵/۰۷	۷	۴۶	۰/۰۰۰***	۰/۴۳۶

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

با عنایت به نتایج مندرج در جدول ۴ تحلیل هر یک از مؤلفه‌های رضایت به عنوان یک متغیر وابسته به تنهایی، با استفاده از تحلیل واریانس یک راه نیز، نشان می‌دهد که در کلیه مؤلفه‌های نگرش نسبت به دوره‌های برگزار شده در خصوص مدیریت خشم از جمله رضایت کلی ($F(52,1) = 25/02, p = 0/000$)، عاطفه منفی ($F(52,1) = 11/32, p = 0/001$)، مدرس دوره ($F(52,1) = 15/19, p = 0/000$)، همبستگی اجتماعی ($F(52,1) = 13/62, p = 0/001$)، فرصت ($F(52,1) = 11/69, p = 0/001$)، موفقیت ($F(52,1) = 16/78, p = 0/000$) و ماجرا ($F(52,1) = 21/62, p = 0/000$) بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. به طوریکه به جز در مؤلفه عاطفه منفی در کلیه مؤلفه‌های ذکر شده، گروهی که به روش سازنده‌گرایی آموزش می‌دیدند، نسبت به گروه دیگر نگرش مثبت‌تری نسبت به دوره‌های برگزار شده مدیریت خشم داشتند.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یک راه به جهت مقایسه نگرش نسبت به دوره‌های برگزار شده بر حسب دو گروه

مهارت	منبع تغییرات	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	F	p
رضایت کلی	گروه	۳۲۴/۹۲	۱	۳۲۴/۹۲	۲۵/۰۲	۰/۰۰۰***
	خطا	۶۷۵/۲۲	۵۲	۱۲/۹۸		
عاطفه منفی	گروه	۱۰۶/۴۴	۱	۱۰۶/۴۴	۱۱/۳۲	۰/۰۰۱**
	خطا	۴۸۸/۵۶	۵۲	۹/۳۹		
مدرس دوره	گروه	۱۰۴/۳۹	۱	۱۰۴/۳۹	۱۵/۱۹	۰/۰۰۰***
	خطا	۳۵۷/۲۶	۵۲	۶/۸۷		
همبستگی	گروه	۲۶۲/۲۰	۱	۲۶۲/۲۰	۱۳/۶۲	۰/۰۰۱**

		۱۹/۲۴	۵۲	۱۰۰۰/۴۵	خطا	اجتماعی
		۱۵۲/۱۹	۱	۱۵۲/۱۹	گروه	
۰/۰۰۱**	۱۱/۶۹	۱۳/۰۱	۵۲	۶۷۶/۵۶	خطا	فرصت
		۷۴/۷۷	۱	۷۴/۷۷	گروه	
۰/۰۰۰***	۱۶/۷۸	۴/۴۵	۵۲	۲۳۱/۵۹	خطا	موفقیت
		۱۴۴/۳۳	۱	۱۴۴/۳۳	گروه	
۰/۰۰۰***	۲۱/۶۲	۶/۶۷	۵۲	۳۴۷/۰۰	خطا	ماجرا

** معناداری در سطح ۰/۰۱

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

به منظور مقایسه رضایت دو گروه از دوره‌های برگزار شده از تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. مفروضه همگنی واریانس - کوواریانس از طریق آزمون باکس نشان داد تخطی از این مفروضه صورت نگرفته است ($p=۳/۱۲$). برابری واریانس‌ها از طریق آزمون لوین برای هر یک از مؤلفه‌های رضایت از دوره نشان داد مفروضه برابری واریانس‌ها رعایت شده است ($p>۰/۰۵$). نتایج آزمون تحلیل واریانس چند متغیری در جدول ۵ حاکی از این است بین دو گروه در متغیر وابسته ترکیبی رضایت از دوره برگزار شده نسبت به کنترل خشم تفاوت معناداری وجود دارد ($۰/۵۰۴ = \text{لامبدای ویلکز}$ ، $p=۰/۰۰۰$ ، $F(۵۰،۳)=۱۶/۴۰$). مجذور اتای به دست آمده ($۰/۴۹۶$) نیز حاکی از این است که ۵۰ درصد از تغییرات رضایت افراد مورد مطالعه نسبت به دوره آموزشی، مربوط به نوع آموزش آنان می‌باشد.

جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری جهت مقایسه دو گروه نسبت به رضایت از

دوره‌های برگزار شده مدیریت خشم

آزمون	آماره	F	df ₁	df ₂	p	مجذور اتای سهمی
اثر پیلایی	۰/۴۹۶	۱۶/۴۰	۳	۵۰	۰/۰۰۰***	۰/۴۹۶
لامبدای ویلکز	۰/۵۰۴	۱۶/۴۰	۳	۵۰	۰/۰۰۰***	۰/۴۹۶
اثر هاتلینگ	۰/۹۸۴	۱۶/۴۰	۳	۵۰	۰/۰۰۰***	۰/۴۹۶
بزرگ‌ترین ریشه روی	۰/۹۸۴	۱۶/۴۰	۳	۵۰	۰/۰۰۰***	۰/۴۹۶

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول ۶ تحلیل هر یک از مؤلفه‌های رضایت به عنوان یک متغیر وابسته به تنهایی، با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه نیز، نشان می‌دهد که در کلیه مؤلفه‌های رضایت از دوره‌های برگزار شده در خصوص مدیریت خشم مثل محتوای دوره ($F(52,1)=23/05, p=0/000$)، استاد دوره ($F(52,1)=9/83, p=0/001$) و امکانات دوره ($F(52,1)=43/93, p=0/000$) بین دو گروه تفاوت معناداری وجود دارد. به طوری که گروهی که به روش سازنده‌گرایی آموزش می‌دیدند، نسبت به گروه دیگر رضایت بیشتری از دوره‌های برگزار شده در زمینه مدیریت خشم دارند.

جدول ۶. نتایج تحلیل واریانس یک راهه به جهت مقایسه رضایت از دوره‌های برگزار شده بر حسب دو گروه

مهارت	منبع تغییرات	میانگین مجذورات	df	مجموع مجذورات	F	p
محتوای دوره	گروه	۸۲۷/۶۲	۱	۸۲۷/۶۲	۲۳/۰۵	۰/۰۰۰***
	خطا	۱۸۶۶/۴۶	۵۲	۳۵/۵۵		
استاد دوره	گروه	۵۴۴/۸۳	۱	۵۴۴/۸۳	۹/۸۳	۰/۰۰۳**
	خطا	۲۸۷۹/۹۲	۵۲	۵۵/۳۸		
امکانات دوره	گروه	۶۴۸/۲۰	۱	۶۴۸/۲۰	۴۳/۹۳	۰/۰۰۰***
	خطا	۷۶۷/۲۷	۵۲	۱۴/۷۵		

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱ ** معناداری در سطح ۰/۰۱

نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری به منظور مقایسه تأثیر شیوه آموزشی بر میزان پیشرفت یادگیری در هر دو گروه آموزش دیده در جدول ۷ مندرج گردیده است. نتایج آزمون آنکوا نشان می‌دهد گروهی که به شیوه سازنده‌گرایی آموزش دیده‌اند، یادگیری بیشتری در خصوص مدیریت خشم داشته‌اند ($F(51,1)=15/65, P=0/000$).

جدول ۷. نتایج آزمون آنکوا جهت مقایسه تأثیر شیوه آموزشی بر میزان یادگیری

افراد مورد مطالعه نسبت به مدیریت خشم

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	p
آزمون پیشرفت یادگیری	متغیر کنترل شده گروه خطا	۲/۱۱ ۱۱۶/۶۴ ۳۸۰/۰۲	۱ ۱ ۵۱	۲/۱۱ ۱۱۶/۶۴ ۷/۴۵	۱۵/۶۵	۰/۰۰۰***

*** معناداری در سطح ۰/۰۰۱

نتیجه‌گیری

با عنایت به اینکه هیجان خشم به عنوان یکی از موضوعات اساسی بهداشت روان، رو به افزایش است و از سویی دیگر، یادگیری و آموزش می‌تواند نقش مهمی در مدیریت این هیجان داشته باشد؛ مطالعه حاضر با هدف مقایسه دو روش آموزشی جاری و یادگیری در محیط آموزشی سازنده گرا بر کنترل خشم صورت گرفت. نتایج این مطالعه در سه بخش تأثیر نوع آموزش بر نگرش و رضایت نسبت به دوره‌های برگزار شده و همچنین تأثیر نوع آموزش بر میزان یادگیری افراد در خصوص مدیریت خشم قابل بحث و بررسی است. در واقع، با توجه به یافته‌های حاصل از مطالعه، دلایل استفاده از شیوه آموزش مناسب‌تر به جهت لحاظ کردن در برنامه درسی مهارت‌های مختلف زندگی و از جمله مدیریت خشم، مورد تحلیل و واکاوی قرار می‌گیرد.

اولین یافته نشان داد که بین دو گروه در نگرش نسبت به دوره‌های آموزشی برگزار شده تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوریکه به جز در مؤلفه عاطفه منفی که حاکی از احساس منفی نسبت به دوره برگزار شده است؛ در کلیه مؤلفه‌های نگرش، گروهی که به روش سازنده‌گرای آموزشی می‌دیدند، نسبت به گروه دیگر نگرش مثبت‌تری نسبت به دوره‌های برگزار شده مدیریت خشم داشتند. همچنین، مجذور اتای سهمی نشان داد که بیش از ۴۰ درصد از تغییرات نگرش افراد مورد مطالعه نسبت به دوره‌های برگزار شده، مربوط به نوع آموزش آنان می‌باشد. نتایج این یافته با بخشی از مطالعه کرمی (۱۳۹۰)، کرمی و فردانش (۱۳۸۷)، دتلافس (۲۰۰۲) و

معلم (۲۰۰۳ و ۲۰۰۱) همخوان است. این یافته، مناسب بودن یادگیری به شیوه سازنده‌گرایی را برای آموزش مهارت کنترل خشم تایید می‌کند. باید خاطر نشان ساخت با توجه به اینکه کاربست آموزه‌های رویکرد سازنده‌گرایی موجب ایجاد نگرش مثبت در فراگیران می‌شود، با توجه به مجذور اتای حاصل شده، استفاده از این شیوه می‌تواند تا حدود زیادی نگرش افراد را در خصوص اینکه می‌توانند بر خشم خود مسلط شوند و آن را تحت کنترل خود درآورند، تحت تأثیر قرار دهد. در واقع، بیش از ۴۰ درصد از نگرشی که افراد شرکت‌کننده در خصوص مدیریت خشم خود آموخته‌اند، مربوط به نوع آموزش آنان بوده است. با توجه به یادگیری گروهی که در طراحی آموزشی سازنده‌گرا به وقوع می‌پیوندد، هرینگتون و الیور (۲۰۰۰) بر این باورند که دانشجویان، عموماً درباره کار کردن به صورت مشارکتی دارای نگرش مثبتی هستند چرا که چنین محیطی به آنان اجازه می‌دهد تا یادگیری شان را به دیگران منعکس کنند. یافته بعدی حاکی از این بود که بین دو گروه مورد بررسی در رضایت از دوره برگزار شده در خصوص کنترل خشم، تفاوت معناداری وجود دارد؛ به طوری که گروه آموزش دیده به روش سازنده‌گرایی نسبت به گروه دیگر رضایت بیشتری از دوره‌های برگزار شده مدیریت خشم داشتند. مجذور اتای سهمی نیز بیانگر این نکته بود که نزدیک به درصد از رضایت افراد مورد مطالعه نسبت به دوره‌های برگزار شده، مربوط به نوع آموزش آنان بوده است. نتایج این یافته از مطالعه کرمی (۱۳۹۰)، کرمی و همکاران (۱۳۸۷)، کرمی (۱۳۸۶) و معلم (۲۰۰۳) حمایت می‌کند. در مطالعه آنان، گروهی که با رویکرد سازنده‌گرایی آموزش دیده بودند، نسبت به گروه آموزش دیده با رویکرد سیستمی، رضایت بیشتری از دوره‌های برگزار شده داشتند. این یافته، مناسب بودن یادگیری به شیوه سازنده‌گرایی را برای آموزش مهارت کنترل خشم تایید می‌کند. چرا که رضایت از دوره، عامل مهمی در یادگیری یک موضوع است و این یافته به خوبی نشان می‌دهد که روش سازنده‌گرایی با توجه به انعطاف‌پذیری محتوای آموزشی، نقش تسهیلگرانه مدرس و سازماندهی امکانات آموزشی توانسته است رضایت بیشتری را در خصوص دوره‌های برگزار شده کنترل خشم، در فراگیران ایجاد نماید.

آخرین یافته در خصوص مقایسه تأثیر روش آموزشی بر میزان پیشرفت یادگیری فراگیران نسبت به مدیریت خشم هر دو گروه نشان داد گروهی که به شیوه سازنده گرایبی تحت آموزش مدیریت خشم قرار گرفته بودند، در پایان دوره، یادگیری بیشتری نسبت به مدیریت خشم داشتند که یافته‌های پژوهش بروکز (۲۰۱۰)، کوپر و همکاران (۲۰۰۶) همسو می‌باشد. این یافته به خوبی نمایانگر این است که آموزش به روش سازنده گرایبی با عنایت به اینکه یادگیری را در زمینه و بستر مسائل دنیای واقعی ارائه می‌کند و فراگیران از فرایند ساخت دانش خود آگاهی دارند، موجب می‌شود تا یادگیری نسبت به یک مسئله خاص، به صورت عمیق‌تر حاصل گردد.

در پایان، باید خاطر نشان ساخت با عنایت به اینکه اثربخشی دوره‌های آموزشی در خصوص مهارت‌های مختلف زندگی از جمله دغدغه‌های اصلی این طرح جامع است؛ به نظر می‌رسد با توجه به نتایج حاصل، یادگیری به شیوه سازنده گرایبی با توجه به تشویق فراگیران به جهت یافتن راه حل برای مشکلات زندگی واقعی، موجب تسریع و تسهیل انتقال یادگیری شده و بهتر از روش‌های مرسوم آموزشی برای ایجاد مهارت در افراد می‌باشد. هم‌راستا با این ادعا فیلیپس^۱ (۲۰۰۳) ادعان می‌دارد برگزاری اکثر دوره‌های آموزشی به شیوه سنتی می‌تواند یک از دلایل عمده عدم انتقال شایسته آموخته‌ها از محیط آموزشی به محیط واقعی زندگی باشد. شاید به همین دلیل است که افراد با وجود شرکت در دوره‌های آموزشی در خصوص مهارت‌های مختلف زندگی در شرایط واقعی، توانایی لازم را برای کنار آمدن با فشارهای روانی نداشته، در برابر برانگیختگی‌های محیطی، سریع‌تر تحریک شده و نمی‌توانند به طور موثر، خشم خود را مدیریت کنند. در خصوص آموزش که محور اصلی مطالعه حاضر است، به زعم و کیلی (۱۳۸۶) در رویکرد شناختی- رفتاری در مورد خشم، این مفهوم وجود دارد که واکنش خشم به علت ساختار شناختی تحریف شده و ناکافی تعیین می‌شود؛ در نتیجه، اصلاح رفتار و شناخت فرد نسبت به موقعیت‌هایی که خشم برانگیز است به تغییر و اصلاح رفتار نیز منجر خواهد شد.

1. Phillips

ساختار شناختی ناکافی فرد، در اثر آموزش کافی می‌شود که در این پژوهش، آموزش به شیوه سازنده‌گرایی، ساختار شناختی افراد مورد مطالعه را توانمند ساخته و آنان را برابر مسائل به ارائه راه حل و کنترل بر خشم خود مجهز می‌کند. بر اساس یک مدل نظری، نتایج مطالعه حاضر از نظریه پیوستار کسب دانش که توسط جاناسن و همکاران (۱۹۹۳) حمایت می‌کند. مطابق با این نظریه «محیط‌های آموزشی سازنده‌گرا برای مرحله کسب دانش پیشرفته، اثربخش‌تر هستند؛ چرا که رضایت بیشتر و نگرش مثبت‌تری را در فراگیران نسبت به دوره‌های آموزشی برگزار شده ایجاد می‌کنند.» به طور کلی با توجه به یافته‌های پژوهش و ملحوظ داشتن محاسن رویکرد سازنده‌گرایی در کسب رضایت بیشتر و نگرش مثبت و همچنین تسهیل انتقال یادگیری برای فراگیرانی که در دوره‌های آموزشی مدیریت خشم شرکت کرده بودند، برای آموزش مدیریت خشم به جهت گنجاندن در برنامه درسی مهارت‌های زندگی پیشنهاد می‌شود از این رویکرد استفاده شود. برنامه‌های جامع مهارت‌های زندگی در صورتی قادر خواهند بود فراگیران را در مواجهه با پیچیدگی‌ها و مشکلات زندگی کمک کنند که روش‌های آموزشی خود را انعطاف پذیر طراحی نمایند. روش یادگیری سازنده‌گرا، در افراد انگیزه درونی ایجاد کرده و یادگیری را برای آنان معنادار، پایدار و کاربردی در شرایط واقعی زندگی می‌کند. لذا، با توجه به اینکه نگرش و رضایت، دو شاخصه مهم در یادگیری مهارت‌های زندگی محسوب می‌شوند، آموزش با شیوه سازنده‌گرایی که ریشه‌های نظری قوی در روان‌شناسی یادگیری و تعلیم و تربیت دارد، مناسب‌تر است در طراحی برنامه درسی مهارت‌های زندگی، آموزش با رویکرد سازنده‌گرایی لحاظ گردد.

منابع فارسی

- باباپور خیرالدین، جلیل. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباطی بر شیوه‌های حل مسئله دانش آموزان، فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۳ (۱۰): ۱-۱۴.
- پور سید، سید رضا؛ حبیب‌اللهی، سعید؛ فرامرزی، سالار. (۱۳۸۹). اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان سازگاری دانشجویان نابینا و کم بینا، مجله راهبردهای آموزش، ۳ (۱): ۷-۱۱.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۴). *سنجش فرایند و فرآورده یادگیری*، تهران: انتشارات دوران.
- کریمی، مرتضی (۱۳۸۶). طراحی الگوی مناسب آموزش صنعتی حین خدمت بر اساس رویکردهای سازنده‌گرایی و سیستمی و سنجش اثربخشی آنها در دو گروه مدیران و کارگران (مطالعه موردی: ایران خودرو خراسان)، رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه تربیت مدرس تهران.
- کریمی، مرتضی. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر کاربرد برنامه درسی مساله محور در آموزش تخصصی اپراتورهای تولید صنعت خودروسازی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۵ (۱۹): ۸۹-۱۱۳.
- کریمی، مرتضی. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی طراحی محیط‌های یادگیری سازنده گرا در آموزش عالی (با تأکید بر علوم انسانی). طرح پژوهشی بنیاد ملی نخبگان.
- کریمی، مرتضی، فردانش، هاشم. (۱۳۸۷). شناسایی الگوی طراحی آموزشی مطلوب برای آموزش‌های صنعتی، فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۲ (۸): ۱۰۶-۱۳۱.
- نادری، فرح، برومند نسب، مسعود، ورزنده، مهتاب. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر اضطراب و ابراز وجود دانش آموزان دبیرستانی شهرستان بهبهان، یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۴۳-۵۳.
- وکیلی، پریش. (۱۳۸۶). ارزیابی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله در کنترل خشم نوجوانان پسر ۱۲-۱۵ سال، مجله اندیشه و رفتار، ۲ (۶): ۳۹-۴۸.

منابع انگلیسی

- AhmadiGatab T, Medizade Tazangi R, Taheri M. [Students' Life Quality Prediction Based on Life Skills]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2011: 30: 1980-1982.
- Aki H, Eat Al. Subjective and objective quality of life, levels of life skills, and their clinical determinants in outpatients with schizophrenia. *Psychiatry Research*; 2008: 158(1): 19-25.
- Brooks John .The effectiveness of constructivist science instructional methods on middle school students' student achievement and motivation, Doctoral Study Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Education: teacher Leadership, Walden University; 2010.
- Cartwright-Hatton S, Tschernitz N, Gomersall H. Social anxiety in children: social skills deficit, or cognitive distortion?. *Behavior Research & Therapy*; 2005: 43 (1): 131-141.
- Cooper J, Basson J, Schaap P. A training programme based on the principles of social constructivism and focused on developing people for the future world of work: an evaluation. England: Routledge; 2006.
- Dahlen E R, Ragan K M P. Adapting the Propensity for Angry Driving Scale for use in Australian research. *Accident Analysis & Prevention*; 2008: 40: 2008-2014.
- Dahlen E R, Ragan K M P. Validation of the Propensity for Angry Driving Scale. *Journal of Safety Research*; 2004: 35 (5): 557-563.
- Dahlen E R, Martin R C. The experience, expression, and control of anger in perceived social support. *Personality and Individual Differences*; 2005: 39 (2): 391-401.
- Dethlefs T M. Relationship of constructivist learning environment to student attitudes and achievement in high school mathematics and science. The University of Nebraska, Dissertation Abstracts International; 2002. Volume: 63-07.
- environments. *Educational Technology Research and Development*; 2000: 48(3): 23-48.
- Esmailinasab M, Malek Mohamadi D, Ghiasvand Z, Bahrami S. [Effectiveness of life skills training on increasing self-esteem of high school students]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2011: 30:1043-1047. (Persian)
- Gachuhi D. The impact of HIV/AIDS on education systems in the Eastern and Southern Africa Region, and the response of education systems to HIV/AIDS. Life Skills programmes. Prepared for UNICEF ESARO; 1999: Available in http://www.unicef.org/lifeskills/index_8761.html.
- Giunipero L C, Denslow D, Eltantawy R. Purchasing/supply chain management flexibility: Moving to an entrepreneurial skill set. *Industrial Marketing Management*; 2005: 34(6): 602-613.
- Hanewinkel R A, Bhauer M. Fifteen month Follow- up results of a school - based life skills approach to smoking prevention. *Health Education Research*; 2004: 19(2): 125-137.
- Herrington J, Oliver R. An instructional design framework for authentic learning

- Jonassen D H, McAleese T M R , Duffy T. M. A Manifesto for a Constructivist Approach to Technology in Higher Education. In Duffy, T. M., Lowyck, J. & Jonassen, D. H. (Eds.) The design of constructivistic learning environments: Implications for instructional design and the use of technology, Heidelberg, 1993; FRG: Springer-Verlag, <http://cad017.gcal.ac.uk/clti/papers/TMPaper11.html>.
- Jones M I, Lavallee D. Exploring the life skills needs of British adolescent athletes. *Psychology of Sport and Exercise*; 2009; 10(1): 159-167.
- Kim S J, Choi S H, Lee S W, Hong Y S, Cho H. The analysis of self and tutor assessment in the skill of basic life support (BLS) and endotracheal intubation: Focused on the discrepancy in assessment. *Resuscitation*; 2011; 82(6): 743-748.
- Kingsnorth Sh, Healy H, Macarthur C. Preparing for Adulthood: A Systematic Review of Life Skill Programs for Youth with Physical Disabilities. *Journal of Adolescent Health*; 2007; 41 (4): 323-332.
- Kirkpatrick D. Another Look at Evaluating Programs. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 2000.
- Kirkpatrick D. Evaluating Training Programs; San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 2006.
- Kirkpatrick D. Evaluation, In R.L.Craig. The ASTD Training and Development Handbook. New York: Mc Graw-Hill; 1996.
- Kirkpatrick D. Transferring Learning to Behavior. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers; 2005.
- Kurtz M M, Jeffrey S B, Rose J. Elementary neurocognitive function, learning potential and everyday life skills in schizophrenia: What is their relationship. *Schizophrenia Research* 2010; 116: 280-288.
- Leal N L, Pachana N A. Validation of the Australian Propensity for Angry Driving Scale (Aus-PADS). *Accident Analysis and Prevention*; 2009; 41: 1112-1117.
- Mahdavi haji T, Mohammadkhani Sh, Hatami M. [The Effectiveness of Life Skills Training on Happiness, Quality of Life and Emotion Regulation]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2011; 30: 407-411.
- Martin R C, Dahlen E R. The angry cognitions scale: A new inventory for assessing cognitions in anger. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*; 2007; 25 (3): 155-173.
- Minor S, Schroder C, Heyland D. Using the intensive care unit to teach end-of-life skills to rotating junior residents. *The American Journal of Surgery*; 2009; 197: 814-819.
- Moallem M. [Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in Design of A Web-Based Course: Implication for Practice]. *Educational Technology & Society*; 2001; 4(3): 113-125.
- Moallem M. [What Is Instructional Systems Design]. *Australian Journal of Educational Technology*; 2006; 9(1): 12-18.
- Phillips P. Return on Investment in Training and Performance Improvement Programs. Boston: Butterworth-Heinemann publications; 2003.
- Richey R, Morrisson G, Foxon M. Instructional Design in Business and Industry. In R. A. Reiser, *Trend and Issues in Instructional Design*. New Jersey: Parson Prentice; 2007.

- Seitz R. (1999). Cognitive Apprenticeship.
- Smith E, Swisher J D, Vicary J R, Bechtel L J, Minner D, Henry K L, Palmer R. Evaluation of Life Skills Training and Infused-Life Skills Training in a Rural Setting: Outcomes at Two Years. *Journal of Alcohol and Drug Education*; 2004; 48(1): 51-71.
- Sobhi-Gharamaleki N, Rajabi, S. [Efficacy of life skills training on increase of mental health and self esteem of the students]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*; 2010; 5: 1818-1822.
- Vidnjevic I B, Sava A P, Winkler A, Derganc M, Svab V. Assertive community Treatment vs. Standard treatment: Hospitalisation frequency and duration, quality of life and functioning outcome. *European Psychiatry*; 2008; 23: 111.
- Wells A, Papageorgiou C. Brief cognitive therapy for social phobia: a case series. *Behaviour Research and Therapy*; 2001; 39: 713-720.