

مجله علوم تربیتی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)
دانشگاه شهید چمران اهواز، تابستان ۱۳۸۸
دوره ۵ پنجم، سال شانزدهم، شماره ۲
صص: ۱۳۶-۱۱۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۸۷/۱۰/۱۵
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۸۷/۱۱/۳
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۸۸/۲/۱۱

نیازسنجی برای تدوین برنامه‌ی درس مهارت‌های زندگی در دوره‌ی متوسطه‌ی نظری

رحمت‌اله خسروی*
کوروش فتحی واجارگاه**
محبوبه عارفی***

چکیده

پژوهش حاضر با هدف نیازسنجی برای تدوین برنامه‌ی درس مهارت‌های زندگی در دوره‌ی متوسطه‌ی نظری و براساس مدل تحقیقاتی «کلاین» انجام گرفته است. عمده‌ترین یافته‌های پژوهش از این قرار است: ۱- از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، تناسب اهداف با نیازهای دانش‌آموزان، وجود ارتباط منطقی بین انواع محتوا، انتخاب فعالیت‌های یادگیری براساس آمادگی دانش‌آموزان، انتخاب روش‌های تدریس فعال، و ارزشیابی براساس مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموزان در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی حائز بیش‌ترین درجه اهمیت بودند. ۲- از دیدگاه معلمان، طراحی اهداف براساس نیازهای دانش‌آموزان، تناسب محتوا با توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، به کارگیری روش‌های تدریس فعال و مفید واقع شدن خود ارزیابی در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی در اولویت‌های نخست بودند. ۳- از دیدگاه دانش‌آموزان تناسب فعالیت‌های یادگیری با معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان، به کارگیری روش‌های تدریس فعال، مفید واقع شدن خود ارزیابی در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی از بیش‌ترین درجه اهمیت برخوردارند. ۴- از دیدگاه هر سه گروه مورد مطالعه، فعالیت دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک، مدیریت زمان جلسات و مفید واقع شدن فضاهای آموزشی خارج از مدرسه در برنامه‌ی مهارت‌های زندگی از اهمیت بیشتری برخوردارند.

واژه‌های کلیدی: نیازسنجی، عناصر برنامه‌ی درسی، مهارت‌های زندگی، دوره‌ی متوسطه نظری

* khosravi.86@gmail.com

** kourosfathi@hotmail.com

*** marefi1380@yahoo.com

* - دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس،

** - دانشیار دانشگاه شهید بهشتی،

*** - استادیار دانشگاه شهید بهشتی،

مقدمه

یکی از دوره‌های تحصیلی که ضرورت آموزش مهارت‌های زندگی در آن به شدت احساس می‌گردد، دوره‌ی متوسطه است. در این دوره انتظار جامعه از مدرسه آن است که فرزندان یا همان نسل فردای جامعه را آماده‌ی زندگی در اجتماع، یا به عبارت دیگر، آماده‌ی ایفای نقش شهروندی کند. با این توصیف دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه وقتی می‌توانند شرایط خود و جامعه را بهبود بخشند و با موقعیت‌های دشوار زندگی و تغییرات و پیچیدگی‌های جامعه روبرو شده و آن را اداره کنند که از یک برنامه‌ی جامع درسی برای آموختن مهارت‌های زندگی بهره‌مند باشند. این مهم وقتی تحقق می‌یابد که کلیه‌ی عوامل اثرگذار روی برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، با دخالت و شراکت همه‌ی عوامل برنامه درسی، از طریق نیازسنجی مورد تجزیه و تحلیل قرار گیرد. از این رو مسأله‌ی اصلی پژوهش حاضر، نیازسنجی برای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی در دوره‌ی متوسطه نظری، براساس مدل تحقیقاتی فرانسیس کلاین^۱ است که ویژگی‌ها و ابعاد نیازسنجی این برنامه‌ی درسی را از منظر متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان به طور جامع مورد بررسی و تجزیه و تحلیل قرار می‌دهد.

مفاهیم و ابعاد نظری: مفهوم و عوامل نیازسنجی

نیازسنجی برنامه‌ی درسی در یک برداشت نهایی عبارت است از تدارک مجموعه‌ای از تدابیر و تصمیمات ضروری برای انطباق و سازگاری برنامه‌ی درسی با نیازهای مهم و دارای اولویت (فتیحی و اجارگاه، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر مهمترین شرکت‌کنندگان در نیازسنجی برای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، بدین شرح است:

۱- دانش‌آموزان: از آن جا که نیازسنجی برنامه‌ی درسی، یکی از امور پایه‌ای در امر تدوین برنامه‌ی درسی است، و تصمیم‌گیری درباره‌ی آن با سرنوشت دانش‌آموزان ارتباط

1 - M. F. Klein

مستقیم دارد، ضروری است که دانش‌آموزان در تصمیم‌گیری‌های مربوط به نیازسنجی برنامه‌ی درسی شرکت داده شوند. توجه به نیازهای دانش‌آموزان و شرکت دادن آنها در تصمیمات گوناگون برنامه‌ی درسی، طرفداران بسیاری در حوزه‌ی برنامه‌نویسی درسی دارد (تابا^۱، ۱۹۶۲؛ هنگ^۲، ۱۹۹۶؛ پاینار^۳، ۱۹۹۶؛ هلمسک^۴، ۱۹۹۷).

۲- معلمان: معلمان هسته‌ی مرکزی برای نیازسنجی در برنامه‌ریزی درسی به شمار می‌آیند. شوآب^۵ معلم را عضو اصلی گروه تصمیم‌گیری درباره‌ی برنامه‌ی درسی می‌داند. وی می‌نویسد: «اولین پاسخ به این پرسش که چه کسی باید عضو گروه برنامه‌ریزی باشد؟ معلم است. مکرراً و با صدای بلندتر باید گفت: معلم! (شوآب، ۱۹۸۳). اولیوا^۶ هم نخستین نقش را در برنامه‌ریزی به معلمان می‌دهد و معتقد است که آنها باید در تمام مراحل برنامه‌ریزی شرکت کنند (الیوا، ۱۹۹۵، ص ۱۲۰). کانلی^۷ در سال ۱۹۷۲ رویکردی را که در آن برنامه‌ی درسی توسط متخصصان حرفه‌ای طراحی و در اختیار معلمان قرار می‌گیرد مورد انتقاد قرار داد و همین انتقادها سبب شد متخصصان در دهه‌ی هفتاد و آغاز دهه‌ی هشتاد معلمان و مدارس را در فرایند برنامه‌ریزی سهم بداندند (زابار، ۱۹۹۱).

۳- متخصصان تعلیم و تربیت: در حوزه‌ی برنامه‌نویسی درسی، متخصصان تعلیم و تربیت جایگاه مهم و آشکاری در تدوین برنامه‌های درسی داشته‌اند. در آثار شورت^۸ (۱۹۸۲)، زابار (۱۹۹۰)، الیوا (۱۹۹۷) بر لزوم حضور متخصصان تعلیم و تربیت در برنامه‌نویسی درسی تأکید شده است.

عناصر برنامه‌ی درسی

درباره‌ی این که عناصر برنامه‌ی درسی کدام‌اند، دیدگاه‌های گوناگونی بیان شده است. برای

-
- 1 - Taba
 - 2 - Hong
 - 3 - Pinar
 - 4 - Helmesk
 - 5 - Schwab
 - 6 - Oliva
 - 7 - Connelly
 - 8.- Short

مثال: ذکر واکر^۱ (۱۹۹۵) تعریفی از برنامه‌ی درسی به دست می‌دهد که در آن، عملاً تنها به سه عنصر هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده است. هم‌چنین دیدگاه‌هایی که پیشگامان برنامه‌ی درسی از جمله رالف تایلر (۱۹۴۹) مطرح کرده‌اند، چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کند. «هیلدا تابا^۲ اندیشمند دیگر حوزه‌ی برنامه‌ی درسی، عناصر چهارگانه‌ی تایلر را به هفت عنصر تشخیص نیازها، تدوین هدف‌ها، گزینش محتوا، سازمان‌دهی محتوا، گزینش تجربیات یادگیری، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد (تابا، ۱۹۶۲). «فیرسن^۳ با پذیرش رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، مواردی از قبیل شناسایی مسأله، تشخیص مسأله، جستجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه‌حل، تصویب راه‌حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی را به عنوان عناصر برنامه‌ی درسی معرفی کرده است (وایلز و باندی^۴، ۱۹۸۹). در این میان شاید بتوان گفت، مهم‌ترین برداشت و تعریف از عناصر برنامه‌ی درسی، تعریف و طبقه‌بندی فرانیس کلاین در الگوی مطالعه‌ی نظام آموزشی مدرسه‌ای^۵ و نیز «اکر^۶»، در الگوی «تار عنکبوت برنامه‌های درسی^۷» است. «اکر» عناصر برنامه‌ی درسی را بدین شرح مورد توجه قرار داده است: منطق (چرا فراگیرندگان باید یاد بگیرند؟)، مقاصد و اهداف، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، نقش معلم، مواد و منابع، گروه‌بندی، مکان، زمان، سنجش و ارزشیابی (اکر، ۲۰۰۳). از آن جایی که الگوی «اکر» تنها در یک عنصر به نام «منطق^۸» برنامه‌ی درسی با الگوی کلاین متفاوت است، چهارچوب علمی پژوهش بر مبنای عناصر برنامه‌ی درسی فرانیس کلاین طراحی شده است.

-
- 1.- Decker Walker
 - 2.- Hilda Taba
 - 3.- Feresien
 - 4.- Wiles & Bondi
 - 5.- A study of Schooling (SOS)
 - 6.- Akker
 - 7- Curricular spider web
 - 8.- Curriculum rationale

مهارت‌های زندگی

پیتمن^۱ (۱۹۹۱) و برلین^۲ (۱۹۹۵) مهارت‌های زندگی را به عنوان مجموعه‌ای از دانش، نگرش و رفتاری تعریف می‌کنند که برای موفقیت‌های زندگی ضروریند (فتحی و کامکاری^۳، ۲۰۰۳). به طور کلی مهارت‌های زندگی مهارت‌هایی هستند که برای افزایش توانایی‌های روانی-اجتماعی افراد آموزش داده می‌شوند و فرد را قادر می‌سازند که به طور مؤثر با مقتضیات زندگی روبرو شود (سازمان بهداشت جهانی^۴، ۱۳۷۹، ص ۱۶).

نظریه‌های یادگیری و دلالت‌های آن بر آموزش مهارت‌های زندگی

نظریه‌ی یادگیری اجتماعی

بر اساس این نظریه، یادگیری فرایند فعال و مبتنی بر فعالیت یادگیرنده است که از طریق مشاهده‌ی رفتار دیگران و پیامدهای آن حاصل شده است. عمده‌ترین دلالت این نظریه به روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی مربوط می‌شود. روش‌هایی که در آنها تأکید بر مشاهده‌ی عینی است و در آن فراگیران در جریان یادگیری و آموزش فعالانه شرکت ممکن است، می‌تواند در یادگیری بسیاری از مهارت‌های زندگی مؤثر باشند. این روش‌ها شامل مشاهده، ایفای نقش، آموزش همسالان و آموزش عادی است (PAHO^۵، ۲۰۰۱، ص ۱۶).

نظریه ساختن‌گرایی یا نظریه‌ی مبتنی بر ساختن دانش و آگاهی

در این دیدگاه رشد شناختی فرد از راه بده بستن با سایر افراد و محیط پرورده و گسترده می‌شود. بدین ترتیب روش آموزشی که بر نظریه‌ی مبتنی بر ساختن یادگیری استوار است، باید بر فعالیت یادگیرنده در جریان ساختن دانش و آگاهی (مفاهیم، اصول، فرضیه‌ها و ...) تأکید بورزد و اصطلاحاً شاگرد محور باشد (سیف، ۱۳۸۷). به دلیل این‌که هدف آموزش مهارت‌های زندگی آماده نمودن دانش‌آموزان برای محیط واقعی زندگی است، لذا بر مبنای نظریه‌ی مبتنی

-
- 1.- Pittman
 - 2.- Brolin
 - 3 - Fathi & Kamkari
 - 4.- World Health Organization
 - 5 - Pan American Health Organization

بر ساختن هر قدر وضعیّت محیط‌های آموزشی مهارت‌های زندگی، به محیط‌های واقعی و طبیعی زندگی شبیه‌تر باشد و فعالیت‌های یادگیری با آنچه که در شرایط واقعی پس از آموزش - که شاگردان با آن مواجه خواهند شد- قرابت بیشتر داشته باشد، به همان اندازه امکان دستیابی به اهداف برنامه بیشتر خواهد بود.

پیشینه‌ی پژوهش

تحقیقات مورد مطالعه را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد: نخست تحقیقاتی که در آنها به ارزیابی تأثیر برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی بر رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج تحقیقاتی که در این دسته قرار می‌گیرند حاکی از تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای منفی و افزایش رفتارهای مثبت می‌باشد. تحقیقات نادیا^۱ (۲۰۰۸) بات میکرا^۲ (۲۰۰۷)، گوداس و همکاران^۳ (۲۰۰۶)، جیمز و همکاران^۴ (۲۰۰۶)؛ اورکین و وندي^۵ (۱۹۹۶)؛ چن^۶ (۲۰۰۰) در خارج از کشور و فریده حمیدی (۱۳۸۳) در داخل کشور از این دسته هستند. دسته‌ی دوم تحقیقاتی‌اند که به ارزیابی میزان برخورداری دانش‌آموزان از مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند. نتایج این تحقیقات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مورد مطالعه از نظر مهارت‌های زندگی دچار کمبود یا نقصان بوده‌اند؛ از جمله تحقیقات این گروه می‌توان تحقیقات گامبل^۷ (۲۰۰۶)، بیلی^۸ (۱۹۹۱)، اورکین (۱۹۹۶) را در خارج از کشور، و تحقیقات کیامنش (۱۳۷۹)، رمضانخانی و سیاری (۱۳۷۹) را در داخل کشور نام برد. دسته‌ی سوم تحقیقاتی‌اند که به مطالعه‌ی مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش‌آموزان پرداخته‌اند. نتایج این تحقیقات مهارت‌هایی از قبیل: مهارت‌های ارتباطی و روابط بین فردی، مهارت‌های حل مسأله، مهارت‌های استفاده از تکنولوژی اطلاعات و ارتباطات، مهارت‌های تفکر انتقادی، مقاومت کردن در برابر اعمال تحریک‌آمیز، مهارت‌های مربوط به تصمیم‌گیری

-
- 1 - Nadya
 - 2 - Batmaker
 - 3 - Goudas & et al
 - 4 - James & et al
 - 5 - Orkin & Wendia
 - 6 - Chen
 - 7 - Gamble
 - 8 - Billie

اجتماعی و مشارکت گروهی، مهارت‌های شهروندی، خودآگاهی، همدلی، حل تعارض، سلامتی و تندرستی، قابلیت‌های حرفه‌ای، مهارت‌های مربوط به امور تحصیلی و شغلی را به عنوان مهارت‌های زندگی مهم شناسایی کرده‌اند. از جمله تحقیقات این دسته می‌توان به تحقیقات N/A (۲۰۰۸)، کابرال^۱ (۲۰۰۶)، جانسون و همکاران^۲ (۲۰۰۵)، پاونی و دیگران^۳ (۱۹۷۷)، بیلی (۱۹۹۹)، شلی^۴ (۱۹۹۶)، رولینز^۵ (۱۹۹۶)، یونیسف^۶ (۲۰۰۳) در خارج از کشور و تحقیقات ادیب (۱۳۸۲)، و فریده حمیدی (۱۳۸۳) در داخل کشور اشاره کرد.

دسته‌ی پنجم تحقیقاتی هستند که به دنبال طراحی الگوی برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی بوده‌اند. این الگوها شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی - یادگیری و روش‌های ارزشیابی مهارت‌های زندگی می‌باشند. از جمله‌ی این تحقیقات می‌توان به مطالعه‌ی باترویک و بنجامین^۷ (۲۰۰۶)، و گامبو^۸ (۲۰۰۰) در خارج از کشور و تحقیقات ادیب (۱۳۸۲) و کرد نوقابی (۱۳۸۳) در داخل کشور اشاره کرد.

دسته‌ی ششم تحقیقاتی که به بررسی عناصر برنامه‌ی درسی مانند روش‌های تدریس، گروه‌بندی دانش‌آموزان، فضا و زمان آموزش پرداخته‌اند. از جمله‌ی این تحقیقات می‌توان به تحقیقات باتلزی و همکاران^۹ (۲۰۰۷)، ویکاری و همکاران^{۱۰} (۲۰۰۶)، بیدل و برلاینر^{۱۱} (۲۰۰۲)، و ریمرز^{۱۲} (۱۹۹۳) اشاره کرد.

اهداف و پرسش‌های پژوهش

این پژوهش با هدف نیازسنجی برای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی دوره‌ی

-
- 1 - Cabral
 - 2 - Johnson & et al
 - 3.- Powney & et al
 - 4 - Shelly
 - 5.- Rollins
 - 6 - UNICEF
 - 7 - Butterwick & Benjamin
 - 8 - Gumbo
 - 9.- Buthelezi & et al
 - 10 - Vicary & etal
 - 11 - Biddle & Berliner
 - 12 - Reimers

متوسطه نظری و با تکیه بر مدل تحقیقاتی کلاین انجام گرفته است. در راستای دستیابی به هدف پژوهشی، پرسش‌های زیر مطرح گردیده است:

۱- معیارهای تدوین عناصر برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی دوره‌ی متوسطه نظری با رعایت اولویت‌بندی آن‌ها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان کدام است؟

۲- موارد اختلاف نظر گروه‌های مورد مطالعه در زمینه‌ی اولویت‌بندی معیارهای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی کدام است؟

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر پیرو طرحی توصیفی از نوع پیمایشی بوده است. روش جمع‌آوری اطلاعات به دو صورت مطالعات نظری و بررسی‌های میدانی انجام گرفته است. در مرحله‌ی مطالعات نظری، مفاهیم اساسی از قبیل: نیازسنجی و شرکت‌کنندگان در آن، مدل‌های تحقیقاتی موجود در زمینه‌ی تدوین عناصر برنامه‌ی درسی، مطالعات مربوط به حوزه‌ی برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی و مؤلفه‌های آن با استفاده از منابع در دسترس خارجی و داخلی مورد بررسی و مستندسازی قرار گرفتند. ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات و اندازه‌گیری نگرش‌های گروه‌های مورد مطالعه، پرسشنامه‌ی محقق ساخته بود. پرسشنامه‌ی یاد شده، معیارهای تدوین عناصر برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی را درون ۹ طبقه‌ی کلی اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی - یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا قرار داده تا گروه‌های مورد مطالعه نظر خود را برحسب درجه‌ی اهمیت و اولویت، در مورد آنها اعمال نمایند. در زمینه‌ی اعتباربخشی، پس از تصحیح چارچوب اولیه ابزار اندازه‌گیری توسط ۵ نفر از متخصصان حوزه‌ی برنامه‌ریزی درسی و آموزش مهارت‌های زندگی، اعتبار و جامعیت پرسشنامه توسط گروه مرجع مورد ارزیابی و داوری قرار گرفت تا براساس نظرات آنها، تعدیل‌های ضروری انجام پذیرد. مشخصات گروه مرجع به عنوان بخش اول جامعه آماری بدین قرار بود: الف) ۸ نفر از متخصصان برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، ب) ۲۰ نفر از معلمان برنامه‌ی مهارت‌های زندگی، ج) ۳۰ نفر از دانش‌آموزان متوسطه‌ی نظری که واحد درسی مهارت‌های زندگی را گذرانده بودند. بدین

ترتیب با استفاده از آزمون آلفای کرانباخ، ضرایب $\alpha = ۸۹$ برای متخصصان، $\alpha = ۸۶$ برای معلمان و $\alpha = ۹۵$ برای دانش‌آموزان به دست آمد که بیانگر اعتبار و پایایی خوب ابزار است. بخش دوم جامعه آماری عبارت بود از: ۱- متخصصان تعلیم و تربیت الف) استادان دانشگاه و صاحب‌نظران حوزه‌ی برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی ب) مؤلفان و تهیه‌کنندگان برنامه‌ی مهارت‌های زندگی دوره‌ی متوسطه ۲- معلمان متخصص در حوزه مهارت‌های زندگی، ۳- دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه‌ی نظری که واحد درسی مهارت‌های زندگی را گذرانده‌اند.

روش نمونه‌گیری و تعداد نمونه‌ها

۱- نمونه‌گیری در سطح جامعه‌ی متخصصان تعلیم و تربیت به صورت تصادفی ساده انجام شده است. بدین صورت که از مجموع ۲۰ صاحب‌نظر ۱۹ نفر به عنوان نمونه‌ی تحقیق انتخاب شدند. ۲- نمونه‌گیری در سطح جامعه‌ی معلمان به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شده است. از مجموع ۳۳۰ معلم زن و مرد آموزش مهارت‌های زندگی دوره‌ی متوسطه در کل مناطق ۱۹ گانه شهر تهران ۵ منطقه به عنوان واحد نمونه انتخاب گردید. سپس از مجموع ۷۵ معلم در ۵ منطقه، ۶۴ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ۳- نمونه‌گیری در سطح جامعه دانش‌آموزان نیز به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام شده است. از مجموع ۵۴۴۷۴ دانش‌آموز دختر و پسر متوسطه نظری در ۱۹ منطقه‌ی تهران، ۲۰۱۱۳ دانش‌آموز از ۵ منطقه‌ی نمونه‌گیری شده به عنوان جامعه‌ی مادر انتخاب شدند، سپس با استفاده از جدول کرجسی و مورگان ۳۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.

روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

به منظور تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه از روش‌های آماری توصیفی و به منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های تحقیق از روش‌های آماری استنباطی (آزمون فریدمن، تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال والیس و U مان-ویتنی) با رعایت پیش فرض‌های آن استفاده شده است. بدین ترتیب ابتدا آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی دیدگاه‌های هر یک از گروه‌های مورد مطالعه به کار گرفته شد. سپس برای بررسی تفاوت دیدگاه‌های

گروه‌های مستقل سه‌گانه در یک متغیر رتبه‌ای از تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس استفاده شد و در نهایت به منظور تشخیص تفاوت بین رتبه‌های گروه‌های مورد مطالعه به صورت دو به دو، از آزمون U مان ویتنی به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شده است. لازم به توضیح است که به دلیل محدودیت حجم صفحات مجله‌ی جداول مربوط به آزمون‌های آماری استنباطی حذف شده و تنها به ارایه‌ی نتایج آنها بسنده شده است.

یافته‌ها: توصیف ویژگی‌های گروه‌های مورد مطالعه

جدول ۱. توزیع فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

متغیرهای جمعیت‌شناختی		متخصصان تعلیم و تربیت		معلمان		دانش‌آموزان	
گزینه	درصد	گزینه	درصد	گزینه	درصد	گزینه	درصد
جنسیت	مرد	۷۵/۰	مرد	۴۸/۴	پسر	۳۹/۲	
	زن	۲۵/۰	زن	۵۱/۶	دختر	۶۰/۸	
منطقه‌ی آموزشی	-	-	منطقه ۳	۱۵/۶	منطقه ۳	۱۷/۰	
	-	-	منطقه ۵	۲۶/۶	منطقه ۵	۲۱/۹	
	-	-	منطقه ۶	۱۵/۶	منطقه ۶	۱۸/۴	
	-	-	منطقه ۸	۱۵/۶	منطقه ۸	۱۹/۰	
	-	-	منطقه ۱۶	۲۶/۶	منطقه ۱۶	۲۳/۷	
رشته‌ی تحصیلی	برنامه‌ریزی درسی	۷۵/۰	مشاوره	۴۰/۶	-	-	
	تعلیم و تربیت	۱۲/۴	علوم تربیتی	۳۴/۴	-	-	
	روان‌شناسی تربیتی	۶/۳	علوم اجتماعی	۳/۱	-	-	
	روان‌شناسی بالینی	۶/۳	روان‌شناسی	۴/۷	-	-	
مدرک تحصیلی	دکتری	۹۳/۷	لیسانس	۸۴/۴	-	-	
	فوق لیسانس	۶/۳	فوق لیسانس	۱۵/۶	-	-	
سابقه کار	۱-۱۰ سال	۱۸/۸	۱-۱۰ سال	۱/۶	-	-	
	۱۱-۲۰ سال	۲۵/۰	۱-۲۰ سال	۴۵/۳	-	-	
	۲۱-۳۰ سال	۵۶/۲	۲۱-۳۰ سال	۵۳/۱	-	-	
رتبه‌ی علمی	استاد	۶/۳	-	-	-	-	
	دانشیار	۶/۳	-	-	-	-	
	استادیار	۸۷/۴	-	-	-	-	
محل اخذ مدرک تحصیلی	داخل کشور	۶۲/۵	-	-	-	-	
	خارج از کشور	۳۷/۵	-	-	-	-	

پرسش پژوهشی ۱-۱: معیارهای تدوین عناصر برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی دوره‌ی متوسطه نظری با رعایت اولویت‌بندی آنها از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدام است؟ در این مورد نتایج آزمون فریدمن برای اولویت‌بندی گویه‌های مربوط به مؤلفه‌های برنامه درسی مهارت‌های زندگی بر اساس میانگین رتبه‌ها نشان داد که: ۱- اهداف: تناسب اهداف با نیازهای دانش‌آموزان، با نیازهای جامعه و با تغییرات اساسی اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی جامعه به ترتیب در اولویت‌های اول تا سوم بودند. ۲- مواد آموزشی: انتخاب مواد آموزشی متناسب با علایق دانش‌آموزان، تسهیل یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی با استفاده از مواد آموزشی گروهی و تسهیل یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی با استفاده از مواد آموزشی انفرادی به ترتیب حایز بیشترین درجه‌ی اهمیت و اولویت بودند. ۳- محتوا: تناسب محتوای برنامه با توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، وجود ارتباط منطقی بین محتوای ارائه شده در برنامه، تناسب محتوای برنامه با نیازهای دانش‌آموزان، تسهیل یادگیری سایر دروس از طریق محتوای برنامه مهارت‌های زندگی، تناسب محتوا با مسائل جامعه و زندگی واقعی دانش‌آموزان و در نهایت تناسب محتوا با فرهنگ جامعه و پیشرفت‌های علمی و تکنولوژیکی به ترتیب از بیشترین درجه‌ی اهمیت برخوردار بودند. ۴- فعالیت‌های یادگیری: اولویت اول به طور معنادار به انتخاب فعالیت‌های یادگیری براساس آمادگی دانش‌آموزان و شرکت فعال دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری مربوط است، دوم به تناسب فعالیت‌های یادگیری با معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان اختصاص دارد، سوم به قرار دادن فرصت لازم در اختیار دانش‌آموزان برای تمرین مهارت‌های زندگی از طریق انتخاب مناسب فعالیت‌های یادگیری ارتباط دارد، و چهارم به تناسب فعالیت‌های یادگیری با نیازها و علایق دانش‌آموزان اختصاص دارد. ۵- شیوه‌های تدریس: فراهم آوردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت تجربه‌ی عملی مهارت‌های زندگی از طریق انتخاب روش‌های تدریس مناسب، سازگاری روش‌های تدریس با علایق دانش‌آموزان، درگیر نمودن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری از طریق به کارگیری روش‌های تدریس فعال، به ترتیب حایز بیشترین درجه‌ی اهمیت و اولویت بودند. ۶- ارزشیابی: ارزشیابی براساس مشارکت و همکاری معلم و دانش‌آموزان، اهمیت بالای ارزشیابی فرایند یادگیری دانش‌آموزان نسبت به ارزشیابی محصول

نهایی و مفید واقع شدن خود ارزیابی دانش‌آموزان در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، به ترتیب در اولویت اول تا سوم قرار داشتند. ۷- گروه‌بندی: اولویت‌های پنجگانه‌ی گروه‌بندی بدین قرار تعیین شدند: مفید واقع شدن فعالیت در گروه‌های کوچک برای دانش‌آموزان، گروه‌بندی دانش‌آموزان بر مبنای علایق مشترک آنها - و نه تشخیص معلم از توانایی‌های آنان - مفید واقع شدن فعالیت در گروه‌های بزرگ برای دانش‌آموزان، انتخاب اعضای گروه براساس یک ویژگی مشترک و سرانجام، انتخاب اعضای گروه به صورت تصادفی. ۸- زمان: به ترتیب، مدیریت زمان جلسات، کفایت زمان جلسات برای تدریس و ارزیابی و سرانجام، کفایت زمان جلسات برای یادگیری بهتر در کلاس مهارت‌های زندگی در اولویت اول تا سوم قرار گرفتند. ۹- فضا: اولویت اول به مفید واقع شدن فضاهای آموزشی خارج از مدرسه، دوم به تأثیر کیفیت فضای آموزشی مدرسه و اولویت سوم به تأثیر کمیت فضای آموزشی مدرسه در یادگیری مفاهیم برنامه مهارت‌های زندگی اختصاص یافته است.

پرسش پژوهشی ۱-۲: معیارهای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی در دوره‌ی متوسطه نظری با رعایت اولویت‌بندی آنها از دیدگاه معلمان کدام است؟ نتایج آزمون فریدمن نشان داد که: ۱- اهداف: اولویت اول به طراحی هدف‌های برنامه براساس نیازهای دانش‌آموزان، اولویت دوم به تناسب اهداف با نیازهای جامعه و اولویت سوم به تناسب هدف‌های برنامه با تغییرات اساسی اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی جامعه اختصاص دارد. ۲- مواد آموزشی: به کارگیری مواد آموزشی گروهی، تسهیل یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی به وسیله مواد آموزشی انفرادی و سازگاری مواد آموزشی مورد استفاده با علایق دانش‌آموزان به ترتیب در اولویت‌های اول تا سوم قرار گرفتند. ۳- محتوا: تناسب محتوا با توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، وجود ارتباط منطقی بین مفاهیم مختلف ارائه شده در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، تسهیل یادگیری سایر دروس به وسیله‌ی محتوای برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، تناسب محتوای برنامه با فرهنگ جامعه، تناسب محتوای برنامه با نیازها و زندگی واقعی دانش‌آموزان، تناسب محتوای برنامه با مسائل و مشکلات جامعه، و در نهایت تناسب محتوای برنامه با پیشرفت‌های علمی به ترتیب حایز بیشترین درجه‌ی اولویت و

اهمیت بودند. ۴- فعالیت‌های یادگیری: مشارکت دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری، توجه به آمادگی عقلی، جسمی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری، تناسب فعالیت‌های یادگیری با معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان، فراهم شدن فرصت لازم برای دانش‌آموزان جهت تمرین هر یک از مهارت‌ها، و تناسب فعالیت‌های یادگیری انتخاب شده با نیازها و علایق دانش‌آموزان به ترتیب در اولویت اول تا پنجم معنادار است. ۵- شیوه‌های تدریس: درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به واسطه‌ی روش‌های تدریس معلم، ایجاد آزادی عمل بیشتر برای دانش‌آموزان به وسیله‌ی روش‌های تدریس معلم، سازگاری روش‌های تدریس معلم با علایق دانش‌آموزان و در نهایت فراهم آوردن فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان جهت تجربه‌ی عملی مهارت‌های زندگی به وسیله‌ی روش‌های تدریس، به ترتیب در اولویت معلمان قرار گرفتند. ۶- ارزشیابی: اولویت اول به طور معنادار به مفید واقع شدن خود ارزیابی، اولویت دوم به گرایش ارزشیابی به سمت شیوه‌هایی که مشارکت معلم و دانش‌آموز را می‌طلبد، و اولویت آخر به انجام گرفتن ارزیابی مرحله‌ای از جریان یادگیری دانش‌آموزان در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی اختصاص دارد. ۷- گروه‌بندی: فعالیت دانش‌آموزان در گروه‌های کوچک، گروه‌بندی بر مبنای علایق مشترک دانش‌آموزان و نه تشخیص معلم، گروه‌بندی بر اساس یک ویژگی مشترک، انتخاب اعضای گروه به صورت تصادفی و سرانجام اهمیت فعالیت در گروه‌های بزرگ به ترتیب در اولویت‌های اول قرار گرفتند. ۸- زمان: مدیریت زمان توسط معلم، کفایت زمان جلسات برای ارزیابی بهتر از آموخته‌های دانش‌آموزان و یادگیری بهتر آنان، و کافی بودن زمان جلسات برای تدریس بهتر مفاهیم در اولویت اول تا سوم قرار گرفتند. ۹- فضا: اهمیت استفاده از فضاهای آموزشی خارج از مدرسه در اولویت اول، کفایت فضای آموزشی مدرسه برای یادگیری مفاهیم برنامه درسی مهارت‌های زندگی در اولویت دوم و کیفیت فضای آموزشی مدرسه در اولویت سوم -آخر- معنادار است.

پرسش پژوهشی ۳-۱: معیارهای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی دوره‌ی متوسطه‌ی نظری با رعایت اولویت‌بندی آنها از دیدگاه دانش‌آموزان کدام است؟ نتایج آزمون

فریدمن نشان داد که: ۱- اهداف: طراحی هدف‌های برنامه بر اساس نیازهای جامعه، تناسب هدف‌ها با تغییرات اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی جامعه، و تناسب هدف‌های برنامه مهارت‌های زندگی با نیازهای دانش‌آموزان در اولویت اول تا سوم قرار گرفتند. ۲- مواد آموزشی: اولویت اول به تسهیل یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی به وسیله‌ی مواد آموزشی گروهی، اولویت دوم به کاربرد مواد آموزشی انفرادی و اولویت آخر به سازگاری مواد آموزشی با علائق دانش‌آموزان اختصاص دارد. ۳- محتوا: تناسب محتوا با فرهنگ جامعه، با توانایی‌های یادگیری دانش‌آموزان، با مسائل و مشکلات جامعه، و با زندگی واقعی دانش‌آموزان در اولویت‌های اول تا چهارم قرار گرفتند. همچنین، وجود هم‌گرایی بین مفاهیم مختلف در برنامه‌ی مهارت‌های زندگی، تناسب محتوا با نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان، تسهیل یادگیری سایر دروس به وسیله‌ی محتوای برنامه‌ی مهارت‌های زندگی، و تناسب محتوای برنامه با پیشرفت‌های علمی در اولویت‌های بعدی قرار دارند. ۴- فعالیت‌های یادگیری: تناسب فعالیت‌های یادگیری با معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان، شرکت جستن دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری، توجه به آمادگی دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری، تناسب فعالیت‌های یادگیری با نیازها و علائق دانش‌آموزان، و فراهم‌شدن فرصت‌های لازم برای دانش‌آموزان جهت تمرین هر یک از مهارت‌ها به ترتیب در اولویت‌های نخست قرار گرفتند. ۵- شیوه‌های تدریس: ایجاد آزادی عمل بیش‌تر با روش‌های تدریس معلم در اولویت اول، درگیری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری به واسطه‌ی روش‌های تدریس معلم در اولویت دوم، ایجاد فرصت‌هایی برای دانش‌آموزان با استفاده از روش‌های تدریس جهت تجربه‌ی عملی مهارت‌های زندگی در اولویت سوم و سازگاری روش‌های تدریس معلم با علائق دانش‌آموزان در اولویت آخر معنادار است. ۶- ارزشیابی: مفید واقع‌شدن خودارزیابی در برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی، گرایش ارزشیابی به سمت شیوه‌هایی که مشارکت معلم و دانش‌آموز را می‌طلبد، و انجام ارزیابی مرحله‌ای از جریان یادگیری دانش‌آموزان در اولویت‌های اول تا سوم قرار گرفتند. ۷- گروه‌بندی: فعالیت در گروه‌های کوچک، انتخاب اعضای گروه بر اساس یک ویژگی مشترک، فعالیت در گروه‌های بزرگ، توجه به علائق دانش‌آموزان در گروه‌بندی، و گروه‌بندی به صورت تصادفی به ترتیب حایز بیش‌ترین درجه‌ی

اهمیت و اولویت هستند. ۸- زمان: اولویت اول به کنترل زمان جلسات توسط معلم، دوم به کفایت زمان جلسات جهت تدریس بهتر، سوم به کفایت زمان جلسات برای یادگیری بهتر مفاهیم درس مهارت‌های زندگی، و اولویت آخر به کفایت زمان جلسات برای ارزیابی بهتر از آموخته‌های دانش‌آموزان اختصاص دارد. ۹- فضا: اولویت اول به استفاده از فضاهای آموزشی خارج از مدرسه، و اولویت بعدی به کفایت و کیفیت فضای آموزشی مدرسه اختصاص دارد.

پرسش پژوهشی ۲: موارد اختلاف نظر گروه‌های مورد مطالعه، در زمینه‌ی اولویت‌بندی معیارهای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی چیست؟ برای پاسخ به این پرسش از آزمون کروسکال-والیس استفاده شد که در ادامه نتایج آن بررسی می‌شود.

با توجه به مقادیر X^2 و سطح معناداری $0/05$: الف) بین نظرات سه گروه مورد مطالعه در مورد اولویت‌بندی معیارهای تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، مانند مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یاددهی یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا اختلاف نظر وجود دارد و تفاوت آشکار و معناداری در میانگین رتبه‌های این سه گروه به چشم می‌خورد. ب) بین سه گروه مورد مطالعه در مورد اولویت‌بندی معیارهای تدوین اهداف و محتوای برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی اختلاف نظر معناداری وجود ندارد. از آنجایی که فرضیه‌ی مخالف در تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال-والیس بیان می‌کند که جامعه‌های مورد مطالعه از یکدیگر تفاوت دارند و هرگز نمی‌گویند کدام جامعه بالاتر و کدام جامعه پایین‌تر است، بنابراین، برای تشخیص این تفاوت‌ها به صورت دو به دو از آزمون L مان-ویتنی استفاده شده است. مقادیر Z به دست آمده از آزمون L مان-ویتنی نشان می‌دهد: الف) با توجه به میانگین رتبه‌های گروه‌های مورد مطالعه، بین دیدگاه‌های متخصصان-معلمان، متخصصان-دانش‌آموزان، و معلمان-دانش‌آموزان در مورد اولویت‌بندی معیارها برای تدوین مؤلفه‌های مواد آموزشی و راهبردهای یاددهی-یادگیری در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، اختلاف نظر معناداری وجود دارد. ب) با توجه به میانگین رتبه‌ها، فقط بین دیدگاه‌های متخصصان-معلمان و متخصصان-دانش‌آموزان در مورد اولویت‌بندی معیارها برای تدوین مؤلفه‌ی فعالیت‌های یادگیری تفاوت معنادار وجود دارد. ج) بین دیدگاه‌های متخصصان-معلمان،

متخصصان- دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان درباره‌ی اولویت‌بندی معیارها برای تدوین مؤلفه‌ی ارزشیابی در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی اختلاف معنادار وجود دارد. د) با توجه به میانگین رتبه‌ها بین دیدگاه‌های متخصصان- دانش‌آموزان، و معلمان- دانش‌آموزان در مورد اولویت‌بندی معیارها جهت تدوین مؤلفه‌های گروه‌بندی و زمان، اختلاف معنی‌دار وجود دارد. ه) با توجه به میانگین رتبه‌ها، فقط بین دیدگاه‌های متخصصان- معلمان، و متخصصان- دانش‌آموزان در مورد اولویت‌بندی معیارها برای تدوین مؤلفه‌ی فضای آموزشی در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی اختلاف معنادار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که بین دیدگاه‌های متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان، و دانش‌آموزان در زمینه‌ی اولویت‌بندی معیارها تدوین برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، به استثنای مؤلفه‌های اهداف و محتوا تفاوت معناداری وجود دارد. در این راستا بر اساس رویکرد مورد استفاده در برنامه‌ی درسی، می‌توان از یکی از دیدگاه‌ها یا تلفیقی از آنها برای تصمیمات آموزشی استفاده کرد. با توجه به این که جامعه در حال تغییر دائمی است، برنامه‌ریزان درسی می‌باید پیوسته این آمادگی را داشته باشند که براساس تغییرات جامعه هدف‌های آموزشی را تعیین و انتخاب نمایند. از این رو، گروه‌های مورد مطالعه، تناسب اهداف برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی را با نیازهای جامعه‌ی کنونی و آینده‌ی دانش‌آموزان مورد تأکید قرار داده‌اند. روشن است که محدود ساختن مواد آموزشی به مواد آموزشی انفرادی (عمدتاً کتاب درسی)، برنامه‌های درسی را در موقعیتی قرار می‌دهد که از آن باید به عنوان مصداق بارز نوعی نام برد که «شورت»، مقاومت در برابر معلم دانسته است. بنابراین هر سه گروه مورد مطالعه در کنار مواد آموزشی انفرادی، استفاده از مواد آموزشی گروهی را در تسهیل یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی مورد توجه قرار داده‌اند.

در مؤلفه‌ی محتوای برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، گروه‌های مورد مطالعه تناسب محتوا با توانایی‌های یادگیری، نیازها و زندگی واقعی دانش‌آموزان، فرهنگ و مسائل جامعه را

مورد تأکید قرار داده‌اند. همان‌طور که آیزنر^۱ می‌گوید «یادگیرندگان در صحنه‌ی واقعی زندگی با برنامه‌های درسی تعریف شده و یکسانی برخورد نمی‌کنند» بنابراین وظیفه‌ی اساسی برنامه‌ریزان و معلمان، پرورش توانایی برای حل مسایل و مشکلات زندگی واقعی در دانش‌آموزان می‌باشد (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۸۱، ص ۱۵۲). این مسأله در سایه‌ی تدوین محتوای مناسب و فراهم‌سازی بستر لازم برای بررسی، ارزیابی و به‌سازی فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی تحقق می‌یابد. یافته‌ها نشان داد در مؤلفه‌ی فعالیت‌های یادگیری، گروه‌های مورد مطالعه، مشارکت دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری را مورد تأکید قرار دادند. این مسأله باعث می‌شود که دانش‌آموزان براساس علایق و نیازهای خود فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که با آمادگی عقلی، جسمی، اجتماعی و عاطفی آنها تناسب داشته باشد. گروه‌های مورد مطالعه، به کارگیری روش‌های تدریس فعال را در آموزش مهارت‌های زندگی مهم ارزیابی کرده‌اند و معتقدند که استفاده از این روش‌ها باعث می‌شود دانش‌آموزان در فرایند یادگیری درگیر شده و به طور عملی و با آزادی عمل بیشتر، مهارت‌های زندگی را تجربه و تمرین کنند. برخی از تحقیقات هم روش‌های تدریس فعال و تعاملی را به عنوان یک مؤلفه‌ی مهم موفقیت در برنامه‌ها از سایر روش‌ها جدا کرده‌اند. تحقیقی در قلمرو پیشگیری از سوء مصرف مواد به این نتیجه رسیده است که روش‌های تدریس فعال به طور معناداری مؤثرتر از برنامه‌های تدریس غیر تعاملی و غیر فعال بوده‌اند (تولبر، ۱۹۹۲، به نقل در PAHO، ۲۰۰۱، ص ۲۷). هم‌چنین نظریه‌ی یادگیری اجتماعی و نظریه‌ی مبتنی بر ساختن دانش و آگاهی نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های زندگی با کاربرد روش‌های تدریس تعاملی و فعال باعث می‌شود تا فراگیران در فرایند پویای یادگیری شرکت کنند.

آن چه که در بعد ارزشیابی مهم جلوه می‌کند این است که گروه‌های مورد مطالعه بر اهمیت خود ارزیابی در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی تأکید فراوانی داشتند. دلیل این امر آن است که در شیوه‌ی خود ارزیابی، دانش‌آموزان از چگونگی کارکرد نظام سنجش مطلع می‌گردند. علاوه بر این فرصتی برای معلم پیش می‌آید تا با ارائه باز خورد به دانش‌آموزان بر کیفیت خودسنجی آنها نظارت کند. علاوه بر این، گروه‌های مورد مطالعه، معتقدند که ارزشیابی

1.- Eisner

در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی بهتر است بر اساس مشارکت معلم و دانش‌آموزان صورت گیرد. این امر بدان علت است که وقتی دانش‌آموزان در فرایند ارزشیابی با معلمان مشارکت کنند، تعداد بازخوردها برای بهبود برنامه افزایش می‌یابد و تصمیم‌گیری برای دیگر فعالیت‌های آموزشی آسان می‌گردد.

یادگیری گروهی به پیشرفت تحصیلی بیشتر، عزت نفس افزون‌تر، افزایش جاذبه‌ی بین فردی و ارتباطات بیشتر بین دانش‌آموزان کمک می‌کند. علاوه بر این، دانش‌آموزان در یادگیری‌های همیارا، نه بدون ترس از آن‌که نظراتشان پذیرفته نشود، عقایدشان را آزادانه بیان می‌کنند (دیون و بنت، ۱۳۸۳، صص ۴۱-۴۰). از این رو گروه‌های مورد مطالعه توجه و تمرکز بیشتری را بر روی استفاده از فعالیت‌های گروهی معطوف کرده‌اند. به نظر لوفت (۱۹۷۰) پویایی گروه، حاصل تلاش و تعامل فرد در گروه‌های کوچک است. بنابراین لازم و سودمند است که در برنامه‌ی درسی مدارس، فرصت‌های بیشتری برای گفتگو در گروه‌های کوچک-مسأله‌ای که در پژوهش حاضر نیز مورد تأکید قرار گرفته است- فراهم شود (دیون و بنت، ۱۳۸۳، ص ۴۰).

در مؤلفه‌ی فضای آموزشی گروه‌های مورد مطالعه، بر اهمیت فضاهای آموزشی خارج از مدرسه برای یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی اذعان شده است. در این زمینه، ریوی (۱۹۷۸) نیز معتقد است فعالیت در خارج از آموزشگاه، بعد عملی اجرای برنامه است که موجب روشن شدن نقاط قوت و ضعف هر کدام از دانش‌آموزان می‌شود. ویژگی منحصر به فرد فضاهای آموزشی خارج از مدرسه این است که به عملیاتی‌شدن آموزش کمک می‌کند. هنگر (۱۹۹۱) در مطالعه‌ای تحت عنوان «مهارت‌های زندگی در عرض برنامه‌ی درسی» آموزش‌هایی را برای دانش‌آموزان در اردوگاه‌های محلی در زمینه‌هایی مانند نگهداری، شاخه‌زنی و کاشتن بوته‌ها، محوطه‌سازی، کاربرد ابزار، و ساختمان‌سازی تدارک دید تا آنها را از طریق تجهیز به مهارت‌های زندگی و شغلی برای زندگی در خارج از محیط مدرسه آماده کند. گروه‌های مورد مطالعه هم‌چنین اهمیت کافی بودن کمیت فضای آموزشی و کیفیت آن را مورد تأکید قرار داده‌اند. در این مورد بیدل و برلاینر (۲۰۰۲، ص ۲۰) در ترکیبی از مطالعات پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که کلاس‌های کمتر از ۲۰ دانش‌آموز در مقاطع تحصیلی پایین منافع فوق‌العاده‌ای برای دانش‌آموزان دارد. در مؤلفه‌ی زمان آموزشی گروه‌های مورد

مطالعه اولویت‌هایی مانند مدیریت زمان جلسات و کفایت آن جهت تدریس، ارزیابی و یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی را مورد تأکید قرار داده‌اند. در این راستا مطالعه‌ای در پاکستان به این نتیجه رسیده است که در عین حال که مقیاس زمان آموزش به خودی خود پیشگویی ضعیفی برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، به کارگیری مؤثر زمان عامل پیش‌گویی صحیح‌تری برای سنجش میزان موفقیت دانش‌آموز است (ریمرز، ۱۹۹۳).

پیشنهادها

۱- پیشنهاد بر این است که صرفاً چهارچوب برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی در اختیار معلم قرار گیرد و معلم با کمک دانش‌آموزان، محتوای این برنامه‌ی درسی را در هر جلسه تعیین کند. البته نایل شدن به این هدف، مستلزم بالا بردن قابلیت‌های حرفه‌ای معلمان برای تدریس این برنامه می‌باشد. ۲- مواردی از قبیل بومی‌سازی محتوا، برگزاری جلسات آموزشی به شکل کارگاهی از طریق موضوعات پیشنهادی معلم و دانش‌آموزان، ایجاد زمینه جهت اجرای عملی‌تر برنامه در برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی، از جانب گروه‌های مورد مطالعه پیشنهاد گردیده است.

منابع

فارسی

ادیب، یوسف (۱۳۸۲). *طراحی الگوی مطلوب برنامه‌ی درسی مهارت‌های زندگی برای دوره‌ی راهنمایی تحصیلی*. پایان‌نامه دکترا، دانشگاه تربیت مدرس.

- حمیدی، فریده (۱۳۸۴). بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی. *فصلنامه‌ی مطالعات زنان* (دانشگاه الزهراء، پژوهشکده زنان)، دوره‌ی ۳، شماره‌ی ۷، صص ۱۵۴-۱۲۹.
- دیون، الیزابت و بنت نوپل (۱۳۸۳). *بحث و یادگیری در گروه*. ترجمه‌ی فروزنده داورپناه، تهران: رشد.
- رمضانخانی، علی و سیاری، اکبر (۱۳۷۹). *بررسی وضعیت آموزش مهارت‌های زندگی در نظام آموزش و پرورش*. گزارش تحقیق، سازمان یونسف ایران و دفتر مطالعات بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- سازمان جهانی بهداشت (۱۳۷۹). *واحد بهداشت روان و سوء مصرف مواد، برنامه‌ی آموزش مهارت‌های زندگی*. ترجمه‌ی ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی، تهران: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۷). *روان‌شناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران، ویرایش ششم، چاپ سوم.
- فتیحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۱). *اصول برنامه‌ریزی درسی*. تهران: ایران زمین، چاپ سوم.
- کردنوقابی، رسول (۱۳۸۳). *تهیه و تدوین برنامه‌ی درسی جامع در دوره‌ی متوسطه با تأکید بر مهارت‌های زندگی*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- کیامنش، علیرضا (۱۳۷۹). *سنجش صلاحیت‌های پایه‌ی پنجم دبستان (ارزشیابی درون‌داد و برون‌داد)*. گزارش تحقیق، تهران: پژوهشکده‌ی تعلیم و تربیت.

لاتین

Akker, J. J. H. Vanden (2003). *Curriculum Perspectives: An Introduction*. In: Vanden Akker, W. Kuiper and U. Hameyer (Eds) Curriculum Landscapes and trends. Dordrecht: K Luwer Academic Publishers.

- Bathmaker, A. M. (2007). *The Impact of "Skills for Life" on Adult, Basic Skills in England*: How Should We Interpret Trends in Participation and Achievement? ERIC No. E J 765924
- Biddle, B. J. & Berliner, D. C. (2002). "Small class size and its effects", *Educational leadership*, 59 (5), pp. 12-23.
- Billie, K; Hooper, D. R; Ginter, E. J. (1999). Life Skills adolescents, and career Choices. *Journal of Mental Health Counseling*, 20 (3), pp. 272-282.
- Buthelezi, T & others (2007). Youth Voices about Sex and Aids: Implications for Life Skills Education through the "Learning Together" *Project in Kwazulu-Natal, South Africa*. ERIC NoE J 828374.
- Butterwick, Sh.; Benjamin, A. (2006). The Road to Employability through Personal Development: A Critical Analysis of the Silences and Ambiguities of the British Columbia (Canada) Life Skills Curriculum. *ERIC* No. (E J 721966).
- Cabral, L. (2006). Twenty-First Century Skills for Students: Hands-On Learning after School Builds, School and Life Success. *ERIC* No. E J 791670.
- Chen, W. W. (2000). Using a logic model to plan and evaluate a community intervention program: *A Case Study. International Quarterly of Community health Education*, 18, (4), 449-458.
- Fathi Vajargah, K. (1999). *Toward a Model for Needs Based Curriculum Approach*.
- Fathi Vajargah, K. & Kamkary, K. (2003). *The place of Life Skills training in Iranian primary school curricula*, paper presented at European Conference on Educational Research EERA, Hamburg University of Hamburg Germany.
- Gamble, B. (2006). *Teaching Life Skills for Student Success*. ERIC No. E J 751442
- Goudas, M. & others (2006). *The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Physical Education Context*. ERIC No. E J 781899

- Gumbo S. (2000). *Case Studies Zambawe. Initiative to Develop Improved Approaches: Life Skills*. <http://www.Fermshulen.Org/Studies Zimbawe/Sikoyo.htm>.
- Helmesk, A. C. (1997). *Diagnosing Students Need*. In: International Encyclopedia of Teaching. Edited by Anderson. Pergamon Press.
- Henger, D. (1989). *Life Skills across The curriculum*. New Jersey state Department of Education.
- Hong, H. (1996). *Possibilities And Limitations of Teacher Participation in Curriculum Development*. The Case of The Korean Primary school, Unpublished Doctoral Dissertation.
- James, Sh. & others (2006). The Impact of an HIV and AIDS Life Skills Program on Secondary School Students in KwaZulu-Natal, South Africa. *ERIC* No. E J 811026
- Johnson, Lee N. & others (2005). Life Skills Literacy: An Intervention *Model to Alleviate Family Poverty*. ERIC No. E J 737042
- N/ A (2008). Tech Literacy with a Conscience: *How Teach Real-World Life Lessons and Develop Web-Based Skills*. ERIC No: E J 801276.
- Nadya, M. (2008). *The Role of Schools in Promoting Drug Prevention*. Seminar: life Skills Education: A Framework for Positive Youth Development and Prevention Project conducted by Skoun and Oum el Nour Beirut -10-11 April 2008.
- Oliva, P., Fand Powlas, G. (1997). *Supervision for Today's Schools*. New York: Longman Publication.
- Orkin, W. (1996). *Improving student Life skills*. Through classroom intervention and integration, ERICNO: Ed 432093.
- Pan American Health Organization (PAHO), (2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. September. Washington, D C.
- Pinar, W. F. etal (1996). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Long Publishing, Inc.

- Powney Janet & others (1997). Young People's Life Skills and the Future. *The Scottish Concil for Research in Education*. <http://www.scre.ac.UK>.
- Reimers, F. (1993). Time and Opportunity to learn in pakiston schools: Some lessons on the links between research and policy. *Comparative education* (Chicago, IL), 29 (2), pp. 201-12.
- Rivie, W. (1978). *Life skills for Job Success, Los Angeles, California*: Los Angeles unified school district.
- Rollins, Timothy J. (1996). *Life Skills for Adults*. In: <http://www.fourh.umn.edu/Life Skills/group5.html>.
- Sabar, N. (1990). *School-Based Curriculum Development*. Curriculum Encyclopedia.
- Sabar, N. (1991). *Curriculum Development at School Level*. In: International Encyclopedia of Curriculum. Edited by A. Lewy. Pergamon Press.
- Schwab, J. J. (1983). The Practical 4: Something for Curriculum Professors to do. In: *Curriculum* 13 (3).
- Shelly, G. (1996). *Perceptions Concerning the characteristics of good citizenship by secondary public school Teachers in the state of Washington*. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctorate of Education, Seattle Pacific University.
- Short, E. C. (1982). Curriculum Development and Organization. In: *International Encyclopedia of Educational Research*. Pergamon Press.
- Taba, H. (1962). *Curriculum Development: Theory and Practice*. NewYork: Harcourt, Brace & World.
- Tyler, R. (1949). *Basic Principles of curriculum and Instruction*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- UNICEF (2003). *Life skills, which skills are life skills?* In: <http://www.UNICEF.org>.

Vicary, J. R. & others (2006). *Results of a 3-Year Study of Two Methods of Delivery of Life Skills Training*. ERIC No. E J 813997

Walker, D. (1995). *Fundamentals of curriculum*. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Wiles, J. & Bondi, J. (1989). *Curriculum Development: A guide to practice*. Columbus, OH: Charles Merrill.