

آسیب‌شناسی برنامه درسی مهارت‌های زندگی در نظام آموزش متوسطه نظری

پژوهش‌های
آموزش و یادگیری

(دانشور وشتاوی)

نویسندگان: رحمت‌اله خسروی^{۱*}، کورش فتحی واجارگاه^۲ و ملیحه آشتیانی^۳

۱. دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تربیت مدرس

۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

Khosravi_tmu@hotmail.com

*نویسنده مسئول: رحمت‌اله خسروی

چکیده

زمانی دانش‌آموزان دوره متوسطه به‌عنوان عناصر فعال جامعه، می‌توانند وظایف چندگانه خود را به‌طور مؤثر ایفا نموده، شرایط خود و جامعه را بهبود بخشند و با موقعیت‌های دشوار زندگی، تغییرات و پیچیدگی‌های جامعه، روبرو شوند و آن را اداره نمایند که از برنامه درسی جامع مهارت‌های زندگی که تمام عناصر آن به‌درستی تدوین شده باشد، بهره‌مند شده باشند؛ از این رو هدف اصلی پژوهش حاضر، شناسایی آسیب‌های موجود در عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی مطابق با مدل علمی فرانسیس کلاین، از دید متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان شاخه نظری دبیرستان‌های عادی- دولتی شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن بوده است. روش پژوهش از نوع توصیفی- پیمایشی، جامعه آماری شامل متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان شاخه نظری دبیرستان‌های عادی- دولتی شهر تهران؛ نمونه آماری شامل ۱۹ نفر متخصص تعلیم و تربیت، ۶۴ نفر معلم و ۳۷۸ نفر دانش‌آموز و ابزار اندازه‌گیری داده‌ها نیز پرسش‌نامه محقق ساخته بوده است؛ همچنین شیوه تحلیل داده‌ها در بخش توصیفی؛ فراوانی، درصد و... و در بخش استنباطی؛ آزمون t تک‌نمونه‌ای، تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - والیس و U مان- ویتنی بوده است. براساس یافته‌های پژوهش، آسیب‌های موجود در عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی از دید متخصصان تعلیم و تربیت، متوجه اهداف، محتوا و زمان آموزشی؛ از دید معلمان، متوجه فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و زمان و در نهایت از دید دانش‌آموزان، متوجه مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضای برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بوده است.

کلیدواژه‌ها: آسیب‌شناسی، برنامه درسی مهارت‌های زندگی، آموزش متوسطه نظری.

• دریافت مقاله: ۱۳۹۰/۰۲/۲۵

• پذیرش مقاله: ۱۳۹۱/۱۱/۲۱

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twenty-first Year, No.4
Spring & Summer
2014

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی

دانشگاه شاهد

سال بیست و یکم - دوره

جدید

شماره ۴

بهار و تابستان ۱۳۹۳

مقدمه

امروزه با وجود تغییرهای عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد، فاقد توانایی‌های لازم و اساسی در رویارویی با مسائل زندگی خود هستند و همین امر، آنان را در مواجهه با مسائل زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب‌پذیر کرده‌است. با توجه به لزوم انطباق افراد با تغییرهای زندگی عصر حاضر، برنامه درسی، یکی از ابزارهای فرهنگی است که با طراحی و اجرای آن می‌توان نسل امروز را برای رویارویی و مواجهه با چالش‌ها، تغییرها و مسائل موجود [حال] و آینده تواناساخت و شهروندانی شایسته را تربیت کرد. با ملاحظه اهمیت یادگیری مهارت‌های زندگی برای مواجهه با مسائل و مشکلات روزمره و تأثیر آن بر بهبود زندگی فردی و اجتماعی، این مقوله بایستی مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرارگیرد؛ در همین راستاست که امروزه بخشی از برنامه‌های درسی رسمی مدارس در بیشتر نظام‌های آموزشی، به آموزش این مهارت‌ها اختصاص یافته‌است [۱]. تحقیق‌ها نشان می‌دهند که توسعه مهارت‌های زندگی می‌تواند آغاز مصرف مواد مخدر را به تأخیر بیندازد؛ از رفتارهای جنسی پرخطر جلوگیری کند؛ مدیریت خشم را آموزش دهد؛ عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد، سازگاری‌های اجتماعی مثبت را ارتقا بخشد [۲]؛ با این حال، آموزش مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان ایرانی، در صحنه عمل، چندان مورد تأکید قرارنگرفته‌است و تحقیق‌های انجام‌یافته در زمینه برنامه‌های آموزشی و میزان دستیابی دانش‌آموزان به مهارت‌های زندگی، فقدان یا کمبود آن را نشان می‌دهند [۳]؛ بنابراین، بایستی بررسی کرد که چه نابسامانی‌هایی در این برنامه درسی وجود دارند که اثربخشی آن را کاهش داده یا از میان برده‌اند؛ برای رسیدن به این هدف، مسئله اساسی تحقیق، آسیب‌شناسی برنامه درسی مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری از منظر متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان شهر تهران و ارائه راهکارهایی برای بهبود وضعیت آن بوده‌است. لازم است، یادآوری شود که در پژوهش

حاضر، عناصر نه‌گانه فرانسیس کلین^۱ در برنامه درسی، مبنا قرار داده شده‌اند. در این مقاله، ابتدا درباره مفاهیم، ابعاد نظری و پیشینه موضوع بحث می‌شود؛ سپس، ضمن معرفی چهارچوب و روش‌شناسی پژوهش، نتایج و یافته‌های مهم عرضه می‌شوند.

آسیب‌شناسی: به‌طور معمول، آسیب‌شناسی در حوزه مطالعات اجتماعی، مطرح می‌شود و عبارت‌است از مطالعه و ریشه‌یابی بی‌نظمی‌ها و آسیب‌های اجتماعی [۴]. در این پژوهش، آسیب‌های موجود در برنامه درسی مهارت‌های زندگی از ابعاد و زوایای گوناگون بررسی شده‌اند.

مهارت‌های زندگی: منظور از مهارت‌های زندگی، آن نوع توانایی‌هایی است که برای موفقیت و احساس شادمانی در زندگی روزمره، مورد نیاز می‌نمایند و اهداف آموزشی این نوع مهارت‌ها از الزام‌ها و نیازهای روزمره استخراج می‌شود [۵].

عناصر برنامه درسی: منظور، همان ابعاد برنامه درسی و ابزارهای ذهنی کسانی است که با امر برنامه‌ریزی درسی سروکار دارند [۶]. برای شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، چالش‌هایی مهم وجود دارند که از میان آنها، تعیین عناصر برنامه درسی و نیز ایجاد تعادل و انسجام در میان آنها با اهمیت جلوه می‌کنند. درخصوص اینکه عناصر برنامه درسی کدام‌ها هستند، دیدگاه‌هایی متفاوت ارائه شده‌اند؛ برای نمونه، دکر واکر^۲، تعریفی از برنامه درسی ارائه می‌دهد که در آن به‌طور عملی، تنها به سه عنصر هدف‌ها، محتوا و سازمان‌دهی محتوای یادگیری اشاره شده‌است [۷]؛ همچنین دیدگاه‌هایی که پیشگامان برنامه درسی از جمله رالف تایلر مطرح کرده‌اند، چهار عنصر هدف، محتوا، روش و ارزشیابی را پیشنهاد می‌کنند [۸]؛ هلیدا تابا^۳، اندیشمند دیگر حوزه برنامه درسی، عناصر چهارگانه تایلر را به هفت عنصر تشخیص نیازها، تدوین هدف‌ها، گزینش محتوا، سازمان‌دهی محتوا،

1 F. Klien
2 Decker Walker
3 Hilda Taba

شود [۱۲].

محتوا: منظور از محتوای یک ماده درسی، دانش سازمان‌یافته و اندوخته‌شده، اصطلاح‌ها، اطلاعات، واقعیات، حقایق، قوانین، اصول، روش‌ها، مفاهیم، تعمیم‌ها، پدیده‌ها و مسائل مربوط به همان ماده درسی است [۱۳].

فعالیت‌های یادگیری: فعالیت‌های یادگیری به مجموعه تدابیر و اقدام‌هایی اطلاق می‌شوند که معلم با همکاری دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، آنها را تدارک می‌بیند تا هدف‌های قصدشده تحقق یابند؛ در واقع، فعالیت‌های یادگیری برای این منظور به کار گرفته می‌شوند که ایجاد تغییرهای رفتاری مورد نظر را در دانش‌آموزان سرعت بخشدند یا اینکه تمرکز و توجه دانش‌آموزان را در جریان یادگیری به سمت‌گیریهای لحاظ‌شده در برنامه معطوف کنند [۱۲].

راهبردهای تدریس: برای اجرای مطلوب برنامه، لازم است در فرایند برنامه درسی، درباره روش‌های تدریس مناسب و هماهنگ با هدف‌ها و محتوای برنامه درسی تصمیم‌گیری شود. تحقیق‌ها و نظریه‌ها نشان می‌دهند که یک رویکرد مهارت‌های زندگی با کاربرد روش‌های تدریس تعاملی، نه تنها مؤثر واقع می‌شود، بلکه آن مهارت‌ها از طریق تعامل، ایفای نقش، بحث آزاد و فعالیت در گروه‌های کوچک، باعث می‌شوند تا فراگیران در فرایند پویای یادگیری شرکت کنند [۲]؛ به‌طور کلی، روش‌های اکتساب مهارت‌های زندگی، شامل «یادگیری مشارکتی، حمایت همسالان، فرصت‌های مستمر برای تمرین، بازخورد صحیح، انتقاد سازنده و الگو قرار دادن مهارت‌ها به وسیله همسالان و بزرگسالان» هستند [۲].

ارزشیابی: راهکار ارزشیابی، به‌منظور تعیین میزان دستیابی دانش‌آموزان به هدف‌های رفتاری یا میزان فراگیری محتوای برنامه، تهیه و طراحی می‌شود. ارزشیابی در فواصل زمانی مختلف صورت می‌گیرد [۱۲]. به دلیل گستردگی و تنوع مهارت‌های زندگی، همان‌طور که روش آموزش ثابتی برای آن نمی‌توان توصیه کرد، روش ارزشیابی مشخصی هم برای آن وجود ندارد. با توجه به

گزینش تجربیات یادگیری، سازمان‌دهی تجربیات یادگیری و ارزشیابی گسترش داد [۹]. فیرسین^۱ با تأسی از رویکرد عملی و نیز شرح و بسط الگوی تابا، مواردی از قبیل «شناسایی مسئله، تشخیص مسئله، جست‌وجوی راه‌حل‌های گوناگون، انتخاب بهترین راه‌حل، تصویب راه‌حل، هدایت و راهنمایی کارکنان و ارزشیابی اثربخشی برنامه درسی» را به‌عنوان عناصر برنامه درسی معرفی کرده است [۱۰]. روی هم‌رفته، شاید معروف‌ترین و کامل‌ترین برداشت ارائه‌شده از عناصر برنامه درسی، طبقه‌بندی الگوی فرانسویس کلاین در مدل برنامه درسی موسوم به «مطالعه نظام مدرسه‌ای»^۲ باشد که عناصر برنامه درسی را در قالب نه (۹) عنصر اهداف مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا مطرح کرده است. با نگاه به روند نظریات متخصصان تعلیم و تربیت درباره عناصر برنامه درسی، عناصر نه‌گانه یادشده، جامع‌تر بوده، به متغیرهایی بیشتر در برنامه درسی اشاره می‌کنند؛ بنابراین در این مقاله برای بررسی وضعیت موجود برنامه درسی مهارت‌های زندگی به‌منظور شناسایی آسیب‌های آن از الگوی «مطالعه نظام مدرسه‌ای» کلاین بهره‌گیری شده است که در ادامه، هریک از عناصر این الگو به‌طور مختصر بررسی می‌شود:

اهداف: یک برنامه درسی به قصد ایجاد تغییرهایی در رفتار یادگیرنده اجرامی‌شود؛ این تغییرها همان هدف‌های برنامه هستند [۱۱]؛ درحقیقت، هدف‌ها جهت‌گیری جریان یادگیری را مشخص کرده، به‌عنوان ملاکی برای موفقیت این جریان به کار گرفته می‌شوند [۱۲].

مواد آموزشی: منابع و ابزار آموزشی به‌صورتی عام و گسترده در قالب هرآنچه دانش‌آموز برای یادگیری نیاز دارد، تعریف می‌شوند. علاوه بر کتاب‌های درسی، انواعی فراوان از مواد و منابع آموزش مورد نیازند تا برای دانش‌آموز، فرصت تفحص و تنظیم برنامه، فراهم

1 Feresien
2 A Study Of Schooling (SOS)

و تعیین اهداف جدید» را برعهده می‌گیرد.

۲. کمک‌کننده‌ها که مسئولیت تولید انواع عقاید را برعهده دارند؛ همچنین، گروه را برای سهیم شدن در عقاید، اطلاعات و احساسات تشویق می‌کنند.

۳. تشویق‌کننده‌ها که امیدوارانه، دیگر اعضای گروه را به مشارکت فرامی‌خوانند و می‌خواهند از اظهارنظرها و پیشنهادها پشتیبانی کرده، گوش‌دادن فعال و مهارت‌های اثرگذار را به‌کاربرند.

۴. ثبت‌کننده‌ها که همه اطلاعات مربوط به طرح (پروژه) را مستند می‌کنند؛ آنها فعالیت‌هایی مانند «تشویق کردن، پرسیدن پرسش‌هایی درباره موضوع، بررسی و مرور توضیحات و یادداشت‌ها برای کسب رضایت گروهی و حفظ اسناد مکتوب مربوط به کار گروهی» را برعهده دارند. گاهی اوقات، نقش پنجمی با عنوان «تسهیلگر فرایند» که کار گروهی را با مراجعه به یک فرایند ازپیش‌تعیین شده کنترل می‌کند، در نظر گرفته می‌شود؛ این نقش به‌ویژه در آموزش‌دادن دانش‌آموزان جدید با ابزارها و فنون تازه، مفید واقع می‌شود [۱۷].

زمان: بسیاری از مطالعات، همبستگی مثبت میان مقیاس زمان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را گزارش می‌کنند [۱۸]. به‌طور کلی، یافته‌ها از آن حکایت دارند که افزایش زمان آموزشی سبب می‌شود، دانش‌آموز با دانشی بیشتر سروکار داشته‌باشد و در نتیجه به پیشرفت‌هایی مهم در امر یادگیری نایل شود. تعدادی از پژوهش‌ها، تأثیر زمان آموزشی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز را در کشورهای کمتر توسعه‌یافته، مورد مطالعه قرار داده‌اند؛ برای نمونه، هینمان^۳ و لاکسلی^۴، دریافته‌اند که صرف زمان آموزشی بیشتر در علوم پایه با پیشرفت تحصیلی بیشتر در ایران، هند و تایلند، مرتبط است؛ همچنین افزایش زمان اختصاص داده‌شده به خواندن، در شیلی و هند، تأثیری مثبت در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز داشته‌است [۱۸].

اینکه مهارت‌های زندگی به حیطه‌های مختلف عاطفی، اجتماعی، روانی - حرکتی و شناختی تقسیم می‌شوند و درون هر حیطه، مهارت‌هایی متنوع وجود دارند، بنابراین همه آنها را نمی‌توان با روش‌هایی ثابت ارزشیابی کرد. برای ارزشیابی توانایی‌های مربوط به حوزه شناختی، آزمون‌های کتبی مناسب‌اند و مهارت‌هایی را که به حوزه‌های دیگر یادگیری تعلق دارند، نمی‌توان تنها با آزمون‌های کتبی یا مداد و کاغذی ارزشیابی کرد بلکه [می‌توان] از انواع آزمون‌های عملکردی، شامل آزمون‌های کتبی عملکردی، آزمون شناسایی، انجام عملکرد در موقعیت‌های شبیه‌سازی شده و نمونه کار [۱۴] و روش‌های سنجش مشاهده‌ای از قبیل فهرست‌وارسی، مقیاس درجه‌بندی و واقع‌نگاری [۱۴] و همچنین از روش‌های خودسنجی و سنجش به‌وسیله همکلاسی‌ها [۱۵] نیز بهره‌جست.

گروه‌بندی: بر مبنای شواهد پژوهشی نیز می‌توان دلایلی برای سودمندی همکاری گروهی ارائه کرد. سرچشمه بیشتر این پژوهش‌ها ایالات متحده است. یافته‌های پژوهشی در ایالات متحده نشان داده‌اند که یادگیری همیارانه به این موارد کمک می‌کند: پیشرفت تحصیلی بیشتر، عزت‌نفس^۱ افزون‌تر، افزایش جاذبه بین فردی و ارتباط‌های بیشتر میان دانش‌آموزان بدون آنکه جنسیت، نژاد یا معلولیت در این امر نقش داشته‌باشند [۱۶]؛ اعضای گروه‌ها می‌توانند در پیشبرد اهداف آن، نقشی مؤثر ایفا کنند؛ در این مورد، دبیرستان ام‌تی. اجکامب^۲، واقع در ایالت آلاسکا، چهار نقش کلی را برای دانش‌آموزانی که در گروه‌ها فعالیت می‌کنند، در نظر گرفته‌است:

۱. رهبر گروه که برای حفظ وحدت گروه، نقش ایفای کند و مسئولیت‌هایی متعدد از قبیل «تشویق دیگر اعضا، پایدارنگه‌داشتن گروه با یادآوری وظایف و اهداف، آغاز کار گروهی با بیان وظایف یا هدف‌ها، اهمیت‌دادن به زمان، پایان‌دادن به جلسه با خلاصه‌کردن

3 Heyneman
4 Loxley

1 Self - Steem
2 Mt. Edgecumbe

را به عنوان مهارت‌های زندگی مهم شناسایی کرده‌اند [۳۰ و ۳۲ تا ۴۱].

۴. تحقیق‌هایی که به دنبال طراحی الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی بوده‌اند؛ این الگوها شامل اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی- یادگیری و روش‌های ارزشیابی مهارت‌های زندگی هستند [۴۱ تا ۴۴].

۵. تحقیق‌هایی که به بررسی عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی، مانند روش‌های تدریس، گروه‌بندی دانش‌آموزان، فضا و زمان آموزشی پرداخته‌اند؛ نتایج این تحقیق‌ها نشان می‌دهند که اصول و معیارهایی مناسب در طراحی عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی به کارنرفته‌اند و به همین دلیل، برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی، چندان اثربخش نبوده‌اند [۲۲ و ۴۵ تا ۴۷].

طبق آنچه بررسی شد، می‌توان گفت، بیشتر تحقیق‌های انجام‌یافته، روی برنامه درسی مهارت‌های زندگی، اثربخش نبودن آن را تأیید می‌کنند؛ لذا باید دید «چه آسیب‌ها و عواملی باعث شده‌اند که برنامه درسی مهارت‌های زندگی اثرگذار نباشد؟»؛ در واقع، شناسایی عوامل آسیب‌زا از این جهت مهم است که بینش‌های لازم را برای برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران به‌منظور تدوین بهتر برنامه درسی آموزش مهارت‌های زندگی، به‌عنوان یک حوزه مفعول فراهم می‌آورد.

سوال‌های پژوهش

۱. آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت کدام‌اند؟

۲. آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی از دیدگاه معلمان کدام‌اند؟

۳. آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه

فضای آموزشی: محیط کلاس، بخشی سازنده از فرایند یادگیری است و هیچ معلم یا دانش‌آموزی نمی‌تواند به‌وسیله آن تحت تأثیر قرار نگیرد [۱۹]. وینستون چرچیل چنین می‌گوید: ما ساختمان‌هایمان را شکل می‌دهیم و ساختمان‌هایمان ما را شکل می‌دهند؛ این اظهارنظر، به اهمیت ساختمان‌های فیزیکی و به‌ویژه به اهمیت محیط‌هایی که دانش‌آموزان دست‌کم، دوازده سال از زندگی‌شان را در آنجا صرف می‌کنند، تأکید دارد [۱۹]. مناسب بودن عوامل فیزیکی از قبیل رنگ [۲۰]، صدا [۱۹]، دما [۱۹]، راحتی صندلی [۱۹ و ۲۱] و اندازه کلاس [۲۲ و ۲۳]، یادگیری دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده، پیشرفت تحصیلی آنها را تسهیل می‌کند.

تحقیق‌های مورد مطالعه در زمینه مهارت‌های زندگی را می‌توان به چند دسته تقسیم کرد:

۱. تحقیق‌هایی که به ارزیابی تأثیر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر رفتارهای دانش‌آموزان پرداخته‌اند؛ نتایج تحقیق‌هایی که در این دسته قرار دارند از تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای منفی و افزایش رفتارهای مثبت حکایت می‌کنند [۲۴ تا ۳۰].

۲. تحقیق‌هایی که به ارزیابی میزان بهره‌مندی دانش‌آموزان از مهارت‌های زندگی پرداخته‌اند؛ نتایج این تحقیق‌ها نشان می‌دهند که دانش‌آموزان مورد مطالعه از نظر مهارت‌های زندگی، کمبود یا نقصان داشته‌اند [۲۸، ۳ و ۳۱ تا ۳۳].

۳. تحقیق‌هایی که به مطالعه مهارت‌های زندگی مورد نیاز دانش‌آموزان پرداخته‌اند؛ نتایج این تحقیق‌ها مهارت‌هایی از قبیل مهارت‌های ارتباطی و روابط بین فردی، مهارت‌های حل مسئله، مهارت‌های استفاده از فناوری اطلاعات و ارتباطات، مهارت‌های تفکر انتقادی، مقاومت کردن در برابر اعمال تحریک‌آمیز، مهارت‌های مربوط به تصمیم‌گیری اجتماعی و مشارکت گروهی، مهارت‌های شهروندی، خودآگاهی، همدلی، حل تعارض، سلامتی و تندرستی، قابلیت‌های حرفه‌ای، مهارت‌های مربوط به امور تحصیلی و شغلی

به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد که از مجموع ۵۴۴۷۴ دانش‌آموز دختر و پسر متوسطه نظری در نوزده منطقه تهران، ۲۰۱۱۳ دانش‌آموز از پنج منطقه نمونه‌گیری شده به عنوان جامعه مادر انتخاب شدند؛ سپس با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۳۷۸ نفر به عنوان نمونه، برگزیده شدند؛ آمار به دست آمده متعلق به سال تحصیلی ۱۳۸۶-۱۳۸۵ بوده است.

ابزار پژوهش

ابزار مورد استفاده برای جمع‌آوری اطلاعات و اندازه‌گیری نگرش‌های گروه‌های مورد مطالعه، پرسش‌نامه محقق ساخته بود؛ پرسش‌نامه یادشده، عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی را درون نه طبقه کلی «اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، شیوه‌های تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا» مورد آزمون قرار داد تا گروه‌های مورد مطالعه، نظرهایشان را بر حسب درجه اهمیت و اولویت در خصوص آنها اعمال کنند. در زمینه اعتباربخشی، پس از تصحیح چهارچوب اولیه ابزار اندازه‌گیری توسط پنج نفر از متخصصان حوزه برنامه‌ریزی درسی و آموزش مهارت‌های زندگی، گروه مرجع، اعتبار و جامعیت پرسش‌نامه را مورد ارزیابی و داوری قرار دادند تا براساس نظرهای آنها، تعدیل‌های ضروری انجام پذیرد. مشخصات گروه مرجع بدین قرار بود: الف) هشت نفر از متخصصان برنامه درسی مهارت‌های زندگی؛ ب) بیست نفر از معلمان برنامه مهارت‌های زندگی و ج) سی نفر از دانش‌آموزان متوسطه نظری که واحد درسی مهارت‌های زندگی را گذرانده بودند؛ بدین ترتیب با استفاده از آزمون آلفای کرونباخ، ضرایب $\alpha=87$ برای متخصصان، $\alpha=91$ برای معلمان و $\alpha=95$ برای دانش‌آموزان به دست آمد که بیانگر اعتبار و پایایی خوب ابزار است. در جدول شماره ۱، ویژگی‌های ابزار اندازه‌گیری (عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی و گویه‌های مربوط به آن) آورده شده است.

به عناصر نه‌گانه برنامه درسی از دانش‌آموزان کدام‌اند؟

۴. آیا میان دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان در خصوص شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر به روش توصیفی-پیمایشی انجام شده و روش جمع‌آوری اطلاعات به صورت کتابخانه‌ای و میدانی بوده است.

جامعه آماری

۱. متخصصان تعلیم و تربیت الف) استادان دانشگاه و صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی مهارت‌های زندگی ب) مؤلفان و تهیه‌کنندگان برنامه مهارت‌های زندگی دوره متوسطه
۲. معلمان متخصص در حوزه مهارت‌های زندگی
۳. دانش‌آموزان دختر و پسر متوسطه نظری که واحد درسی مهارت‌های زندگی را گذرانده‌اند.

برآورد نمونه و روش نمونه‌گیری

۱. نمونه‌گیری در سطح جامعه متخصصان تعلیم و تربیت به صورت تصادفی ساده انجام شد؛ بدین صورت که از مجموع بیست صاحب‌نظر در زمینه‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزش مهارت‌های زندگی، نوزده نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند.
۲. نمونه‌گیری در سطح جامعه معلمان به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد که از مجموع ۳۳۰ معلم زن و مرد آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه در کل مناطق نوزدهگانه شهر تهران، پنج منطقه به عنوان واحد نمونه انتخاب شدند؛ سپس از مجموع ۷۵ معلم در پنج منطقه، با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۶۴ نفر به عنوان نمونه، برگزیده شدند.
۳. نمونه‌گیری در سطح جامعه دانش‌آموزان نیز

جدول ۱. عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی و گویه‌های مربوط به آن

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	گویه‌های مرتبط
الف) اهداف	<p>۱. تناسب اهداف با نیازهای دانش‌آموزان</p> <p>۲. تناسب اهداف با نیازهای جامعه فعلی</p> <p>۳. تناسب اهداف با تغییرهای اساسی جامعه</p> <p>۴. پاسخگویی اهداف به نیازهای جامعه آینده</p>
ب) مواد آموزشی	<p>۱. تناسب مواد آموزشی با علایق دانش‌آموزان</p> <p>۲. میزان علاقه دانش‌آموزان به مواد آموزشی گروهی</p> <p>۳. میزان علاقه دانش‌آموزان به مواد آموزشی انفرادی</p>
ج) محتوا	<p>۱. تناسب محتوا با فرهنگ جامعه، پیشرفت‌های علمی، مسائل و مشکلات جامعه</p> <p>۲. تناسب محتوا با نیازها، توانایی‌ها و با زندگی واقعی دانش‌آموزان</p> <p>۳. همگرایی (ارتباط منطقی) میان مفاهیم مندرج در محتوا</p> <p>۴. نقش تسهیلگری محتوای این درس در یادگیری سایر دروس</p>
د) فعالیت‌های یادگیری	<p>۱. فراهم‌سازی فرصت تمرین عملی مهارت‌های زندگی از طریق فعالیت‌های یادگیری</p> <p>۲. تناسب فعالیت‌ها با نیازها، علایق، معلومات و تجارب فعلی و آمادگی دانش‌آموزان</p> <p>۳. سهم‌شدن در انتخاب فعالیت‌ها</p>
ه) راهبردهای تدریس	<p>۱. درگیرشدن دانش‌آموز در فرایند یادگیری</p> <p>۲. تناسب با علایق و ادراک‌های دانش‌آموزان</p> <p>۳. تجربه عملی مهارت‌های زندگی</p> <p>۴. بهره‌مندی از آزادی عمل در یادگیری محتوای برنامه</p>
و) ارزشیابی	<p>۱. گرایش به شیوه‌های ارزشیابی مشارکت‌طلبانه</p> <p>۲. ارزشیابی مرحله‌ای</p> <p>۳. خودارزشیابی</p>
ز) گروه‌بندی	<p>۱. به‌کارگیری فعالیت‌های گروهی</p> <p>۲. گروه‌های کوچک</p> <p>۳. گروه‌های بزرگ</p> <p>۴. توجه به علایق دانش‌آموزان</p> <p>۵. انتخاب اعضای گروه به‌صورت تصادفی</p> <p>۶. انتخاب اعضای گروه براساس یک ویژگی مشترک</p>
ح) زمان	<p>۱. کفایت و کیفیت زمان</p> <p>۲. مدیریت زمان</p>
ط) فضا	<p>۱. کیفیت فضای آموزشی</p> <p>۲. کمیت فضای آموزشی</p> <p>۳. فضای آموزشی خارج از مدرسه</p>

توصیف ویژگی‌های گروه‌های مورد مطالعه

جدول ۲. توزیع فراوانی متغیرهای جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه

متغیرهای جمعیت‌شناختی		معلمان		متخصصان تعلیم و تربیت		دانش‌آموزان
جنسیت	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
منطقه 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
رشته تحصیلی	روان‌شناسی بالینی	۶/۳	مشاوره	۴۰/۶	-	-
			علوم تربیتی	۱۲/۴		
			علوم اجتماعی	۳/۱		
			روان‌شناسی	۴/۷		
			سایر	۱۷/۲		
مدرک تحصیلی	فوق لیسانس	۶/۳	لیسانس	۸۴/۴	-	-
			فوق لیسانس	۱۵/۶		
سابقه کار	۱۱-۲۰ سال	۲۵/۰	۱-۱۰ سال	۱/۶	-	-
			۱-۲۰ سال	۴۵/۳		
			۲۱-۳۰ سال	۵۳/۱		
رتبه علمی	استاد	۶/۳	-	-	-	-
			دانشیار	۶/۳		
			استادیار	۸۷/۴		
محل اخذ مدرک تحصیلی	خارج از کشور	۳۷/۵	-	-	-	-
			داخل کشور	۶۲/۵		

رتبه‌ای کروسکال - والیس^۲ و U مان-ویتنی) با رعایت

موقعیت پژوهشی، مناسب‌ترین آزمون آماری، آزمون t تک‌نمونه‌ای است.

۲. دلیل عدم استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه دیدگاه‌های گروه‌های مورد مطالعه: با توجه به اینکه حجم نمونه‌ها به‌طور کامل، متفاوت است، تفاوت در واریانس آنها موجب می‌شود، نتایجی دقیق از این آزمون‌ها حاصل نشود؛ به‌عبارت‌بهرتر، تغییرپذیری داده‌ها در همه گروه‌های مورد مطالعه، یکسان و ثابت نیست؛ هرچند آزمودنی‌ها به‌صورت مستقل و تصادفی انتخاب شده‌اند و هر یک از گروه‌های نمونه‌گیری شده از لحاظ متغیر مورد مطالعه، دارای توزیع نرمال هستند، چون واریانس گروه‌ها برابر نبود، بنابراین آزمون کروسکال-والیس، مناسب‌ترین جایگزین برای این آزمون به‌شمار می‌رود.

شیوه تحلیل داده‌ها

به‌منظور تجزیه و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی گروه‌های مورد مطالعه، از روش‌های آماری توصیفی و به‌منظور پاسخگویی به پرسش‌های تحقیق، از روش‌های آماری استنباطی (آزمون t تک‌نمونه‌ای^۱، تحلیل واریانس

۱. از آنجاکه در پژوهش حاضر، یک گروه نمونه تصادفی (دانش‌آموزان، معلمان، متخصصان تعلیم و تربیت، هریک به‌طور مجزا) در یک متغیر واحد با مقیاس فاصله‌ای (طیف لیکرت) انتخاب شده‌است و همچنین با اجرای آزمون کولموگروف - اسمیرنوف مشخص شده که توزیع آنها نیز نرمال یا به‌طور تقریبی نرمال بوده‌است، بنابراین در چنین

درجه آزادی ۱۵ معنی دار نیست؛ از سوی دیگر اختلاف میانگین‌های مولفه‌های مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه بندی و فضا در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۱۵ معنی دار است. بنابراین می‌توان گفت متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که:

۱. اهداف درس مهارت‌های زندگی با نیازهای دانش‌آموزان؛ نیازهای جامعه و تغییرهای اساسی اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی جامعه، متناسب نبوده، پاسخگوی نیازهای دانش‌آموزان در جامعه آینده نخواهد بود.

۲. محتوای برنامه درسی مهارت‌های زندگی، با فرهنگ جامعه (آداب و رسوم و ارزش‌های اجتماعی)، پیشرفت‌های علمی و فناوریانه در سطح جامعه جهانی، مسائل و مشکلات جامعه، نیازها و رغبت‌های دانش‌آموزان، زندگی واقعی دانش‌آموزان و توانایی‌های یادگیری آنها تناسب ندارد؛ همچنین، میان مفاهیم مختلف ارائه شده در درس مهارت‌های زندگی، ارتباط منطقی یا همگرایی وجود ندارد.

۳. زمان جلسات برای یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی، کافی نبوده، کمتر امکان آن را فراهم می‌کند تا معلم با کیفیتی بهتر به تدریس مفاهیم این درس بپردازد و ارزیابی بهتری از آموخته‌های دانش‌آموزان به عمل آورد.

پیش‌فرض‌های آن استفاده شده است؛ بدین ترتیب، ابتدا آزمون t تک‌نمونه‌ای برای شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه درسی مهارت‌های زندگی از دیدگاه هریک از گروه‌های مورد مطالعه به کار گرفته شد؛ سپس برای بررسی تفاوت دیدگاه‌های گروه‌های مستقل سه‌گانه از تحلیل واریانس رتبه‌ای کروسکال - استفاده شد و در نهایت، به منظور تشخیص تفاوت میان گروه‌های مورد مطالعه به صورت دوبه‌دو، از آزمون U مان - ویتنی به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شد. از خوانندگان تقاضای می‌شود برای اطلاع از گویه‌های مربوط به هریک از عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی، به منظور فهم بهتر یافته‌ها، به جدول شماره ۱ مراجعه کنند.

یافته‌ها

سوال اول: از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی کدام‌اند؟

برای پاسخ به این پرسش از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد که در ادامه به تفصیل بررسی می‌شود.

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، اختلاف میانگین‌های مؤلفه‌های «اهداف، محتوا و زمان اختصاص یافته برای آموزش مهارت‌های زندگی» از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت در سطح ۰/۰۵ و با

جدول ۳. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به بررسی وضعیت موجود عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی در گروه متخصصان تعلیم و تربیت

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	میانگین نظری	میانگین تجربی	درجه آزادی	سطح معناداری	مقدار t
الف) اهداف	۳	۳/۱۸	۱۵	۰/۲۶۱	۱/۱۶
ب) مواد آموزشی	۳	۳/۷۷	۱۵	۰/۰۰۰	۵/۷۰
ج) محتوا	۳	۳/۲۱	۱۵	۰/۲۴۸	۱/۲۰
د) فعالیت‌های یادگیری	۳	۴/۴۰	۱۵	۰/۰۰۰	۱۱/۸۳
ه) راهبردهای تدریس	۳	۴/۲۳	۱۵	۰/۰۰۰	۹/۷۹
و) ارزشیابی	۳	۳/۸۷	۱۵	۰/۰۰۰	۶/۰۱
ز) گروه بندی	۳	۳/۵۴	۱۵	۰/۰۰۰	۵/۵۹
ح) زمان	۳	۳/۲۱	۱۵	۰/۱۰۵	۱/۷۲
ط) فضا	۳	۴/۰۲	۱۵	۰/۰۰۰	۶/۹۲

۲. ارزشیابی درس مهارت‌های زندگی به سمت شیوه‌هایی که مشارکت معلم و دانش‌آموز را می‌طلبد گرایش‌ندارد؛ همچنین در شرایط فعلی، از جریان یادگیری دانش‌آموزان مرحله‌به‌مرحله ارزیابی به‌عمل نمی‌آید و در نهایت اینکه معلمان بیان می‌کنند که خودارزیابی دانش‌آموزان در درس مهارت‌های زندگی می‌تواند مفید واقع شود که [انجام این امر] در حال حاضر در مدارس رایج نیست.

۳. زمان جلسات برای آموزش و یادگیری هریک از مفاهیم درس مهارت‌های زندگی، کافی نبوده، امکان آن را فراهم نمی‌آورد تا با کیفیتی بهتر به تدریس مفاهیم پرداخته‌شود و ارزیابی بهتری از آموخته‌های دانش‌آموزان به‌عمل آید.

۴. عناصری از قبیل اهداف، مواد آموزشی، محتوا، راهبردهای تدریس، گروه‌بندی و فضا از دیدگاه معلمان، تا اندازه‌ای مناسب ارزیابی‌شده، دارای آسیب‌های جدی نیستند.

سوال سوم: از دیدگاه دانش‌آموزان، آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی کدام است؟
 برای پاسخ به این پرسش نیز از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شده‌است که نتایج آن در ادامه بررسی می‌شود.

۴. عناصری از برنامه درسی مهارت‌های زندگی از قبیل مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، تا اندازه‌ای مناسب ارزیابی‌شده‌اند و دارای آسیب‌های جدی نیستند.

سوال دوم: آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی از دیدگاه معلمان کدام‌اند؟ برای پاسخ به این پرسش از آزمون t تک‌نمونه‌ای استفاده شد که در ادامه مورد بررسی می‌شود.

همان‌طور که داده‌های جدول ۴ نشان می‌دهند، اختلاف میانگین‌های مؤلفه‌های فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و زمان در برنامه درسی مهارت‌های زندگی از دیدگاه معلمان در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۶۳ معنی‌دار نیست؛ بدین ترتیب می‌توان دریافت که معلمان بر این باورند:

۱. فعالیت‌های یادگیری انتخاب‌شده، فرصت لازم را برای تمرین هریک از مهارت‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار نداده و با علائق، نیازها، معلومات و تجارب فعلی آنها سازگار نیستند؛ همچنین، خود دانش‌آموزان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری شرکت داده‌نمی‌شوند و مهم‌تر از همه اینکه در انتخاب فعالیت‌های یادگیری درس مهارت‌های زندگی به آمادگی عقلی، جسمی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان توجه کافی نمی‌شود.

جدول ۴. نتایج آزمون t تک‌نمونه‌ای مربوط به بررسی وضعیت موجود عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی در گروه معلمان

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	میانگین نظری	میانگین تجربی	درجه آزادی	سطح معناداری	مقدار t
الف) اهداف	۳	۲/۷۵	۶۳	۰/۰۰۳	-۳/۱۳
ب) مواد آموزشی	۳	۳/۲۴	۶۳	۰/۰۰۴	۳/۰۳
ج) محتوا	۳	۲/۸۱	۶۳	۰/۰۰۶	-۲/۸
د) فعالیت‌های یادگیری	۳	۲/۸۶	۶۳	۰/۰۵۱	-۲/۰۱
ه) راهبردهای تدریس	۳	۳/۲۸	۶۳	۰/۰۰۳	۳/۱۰
و) ارزشیابی	۳	۳/۱۴	۶۳	۰/۱۰۹	۱/۶
ز) گروه‌بندی	۳	۳/۵۲	۶۳	۰/۰۰۰	۸/۲۳
ح) زمان	۳	۲/۹۰	۶۳	۰/۲۰۵	-۱/۲۸
ط) فضا	۳	۳/۰۹	۶۳	۰/۰۰۰	۱/۴

جدول ۵. نتایج آزمون تک‌نمونه‌ای مربوط به بررسی وضعیت موجود عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی در گروه دانش‌آموزان

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	میانگین نظری	میانگین تجربی	درجه آزادی	سطح معناداری	مقدار t
الف) اهداف	۳	۲/۸۴	۳۴۶	۰/۰۰۰	-۳/۹۰
ب) مواد آموزشی	۳	۲/۹۶	۳۴۶	۰/۴۷۱	-۰/۷۲
ج) محتوا	۳	۲/۸۱	۳۴۶	۰/۰۰۰	-۴/۹۸
د) فعالیت‌های یادگیری	۳	۲/۹۳	۳۴۶	۰/۴۵۴	-۱/۴۰
ه) راهبردهای تدریس	۳	۲/۷۸	۳۴۶	۰/۰۰۰	-۴/۱۷
و) ارزشیابی	۳	۲/۹۱	۳۴۶	۰/۰۵۶	-۲/۱۰
ز) گروه‌بندی	۳	۳/۰۶	۳۴۶	۰/۰۹۲	۱/۶۸
ح) زمان	۳	۲/۹۷	۳۴۶	۰/۴۷۹	-۰/۸۷
ط) فضا	۳	۲/۹۵	۳۴۶	۰/۲۵۰	-۱/۱۵

شیوه‌هایی که مشارکت معلم و دانش‌آموز را می‌طلبد، گرایش ندارد و در کلاس این درس، از جریان یادگیری و آموخته‌های دانش‌آموزان، مرحله‌به‌مرحله، ارزیابی به‌عمل نمی‌آید؛ درنهایت اینکه دانش‌آموزان معتقدند خودارزیابی در درس مهارت‌های زندگی می‌تواند بسیار مفید و مؤثر واقع شود که درحال حاضر در ارزشیابی این درس رایج نیست.

۴. در کلاس درس مهارت‌های زندگی در حدی خیلی کم از فعالیت‌های گروهی استفاده می‌شود؛ همچنین، دانش‌آموزان معتقدند در برخی موارد که از فعالیت‌های گروهی استفاده می‌شود، در حدی کم به علایق مشترک آنها توجه می‌شود. آنها بیان کرده‌اند که فعالیت در گروه‌های کوچک (چهار تا شش نفر) تا حد زیادی برایشان حایز اهمیت است و تمایل دارند که انتخاب اعضای گروه به‌صورت تصادفی انجام شود؛ درنهایت اینکه تمایلی به کارکردن در گروه‌های بزرگ (هشت تا ده نفر) در کلاس درس مهارت‌های زندگی وجود ندارد.

۵. زمان جلسات برای آموزش و یادگیری هریک از مفاهیم درس مهارت‌های زندگی، کافی نبوده، امکان آن را فراهم نمی‌آورد تا با کیفیتی بهتر به تدریس مفاهیم پرداخته شده، ارزیابی بهتری از آموخته‌های آنها به‌عمل آید؛ همچنین، معلم، زمان جلسات را در حد کافی، مدیریت و کنترل نمی‌کند.

۶. فضای آموزشی مدرسه از لحاظ کیفیت و کمیت

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، اختلاف میانگین‌های مؤلفه‌های مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری ارزشیابی، گروه‌بندی زمان و فضا در برنامه درسی مهارت‌های زندگی از دیدگاه دانش‌آموزان در سطح ۰/۰۵ و با درجه آزادی ۳۴۶ معنی‌دار نیست؛ از سوی دیگر اختلاف میانگین مربوط به مؤلفه‌های اهداف، محتوا و راهبردهای تدریس در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در این سطح معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت که دانش‌آموزان براین عقیده‌اند:

۱. مواد آموزشی مورد استفاده در کلاس درس مهارت‌های زندگی با علایق دانش‌آموزان سازگار نیست. دانش‌آموزان معتقدند به‌کارگیری مواد آموزشی گروهی (فیلم، پوستر، اسلاید و...)، همچنین انواع مواد آموزشی انفرادی - نه فقط کتاب درسی - (برگه‌های تمرین، مواد درسی کمکی، کتاب درسی و...) می‌تواند یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی را تسهیل کند.

۲. فعالیت‌های یادگیری انتخاب‌شده با نیازها، علایق، معلومات و تجارب فعلی دانش‌آموزان سازگار نبوده، فرصت لازم را برای تمرین مهارت‌های زندگی در اختیار آنها قرار نمی‌دهند؛ همچنین، دانش‌آموزان براین باورند که در انتخاب فعالیت‌های یادگیری به آمادگی عقلی، جسمی، اجتماعی و عاطفی آنها به اندازه کافی توجه نمی‌شود و خودشان در انتخاب این فعالیت‌های یادگیری شرکت داده نمی‌شوند.

۳. ارزشیابی درس مهارت‌های زندگی به سمت

سوال چهارم: آیا میان دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان در زمینه شناسایی آسیب‌های موجود در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی با توجه به عناصر نه‌گانه برنامه درسی تفاوت وجود دارد؟

برای یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی، مناسب نیست. دانش‌آموزان بر این باورند که فضاهای آموزش خارج از مدرسه، مانند اردوها، بازدیدها، گردش‌های علمی و... برای یادگیری مفاهیم درس مهارت‌های زندگی می‌توانند بسیار مفید و مؤثر واقع شوند.

جدول ۶. نتایج آزمون کروسکال والیس درخصوص مقایسه نظریات سه گروه مورد مطالعه درباره عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	گروه‌های مورد مطالعه	فراوانی	میانگین رتبه‌ها	مقدار χ^2	df	sig
الف) اهداف	متخصصان	۱۶	۲۷۵/۹۱	۵/۰۷	۲	۰/۰۷۹
	معلمان	۶۴	۱۹۸/۷۰			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۱۳/۹۷			
ب) مواد آموزشی	متخصصان	۱۶	۳۲۵/۴۱	۱۹/۲۵	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۴۲/۶۳			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۳/۵۸			
ج) محتوا	متخصصان	۱۶	۲۷۱/۸۱	۳/۶۹	۲	۰/۱۵۸
	معلمان	۶۴	۲۰۹/۴۲			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۱۲/۱۸			
د) فعالیت‌های یادگیری	متخصصان	۱۶	۴۰۷/۲۵	۴۲/۶۸	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۲۴/۵۴			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۳/۱۵			
ه) راهبردهای تدریس	متخصصان	۱۶	۳۷۵/۵۶	۴۳/۸۶	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۶۲/۸۰			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۹۷/۵۵			
و) ارزشیابی	متخصصان	۱۶	۳۶۴/۸۴	۲۵/۴۵	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۴۲/۹۱			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۲/۵۴			
ز) گروه‌بندی	متخصصان	۱۶	۲۸۲/۱۶	۳۴/۳۱	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۸۷/۷۲			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۹۷/۲۶			
ح) زمان	متخصصان	۱۶	۳۰۴/۱۶	۱۶/۳۳	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۴۸/۷۸			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۳/۴۳			
ط) فضا	متخصصان	۱۶	۳۵۸/۹۱	۲۴/۶۱	۲	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۲۲۴/۶۵			
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۵/۳۵			

ب) در طبقاتی از عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی از قبیل اهداف و محتوا به دلیل اینکه سطح معنی‌داری بالاتر از آلفای ۰/۰۵ است، تفاوت معنی‌دار نیست؛ این امر بدان معناست که میان سه گروه مورد مطالعه، یعنی متخصصان تعلیم و تربیت، معلمان و دانش‌آموزان در خصوص شیوه نگرستن به وضعیت و ویژگی‌های اهداف و محتوای برنامه درسی مهارت‌های زندگی و آسیب‌های موجود در این عناصر، اختلاف نظری معنی‌دار وجود ندارد.

از آنجا که فرضیهٔ مخالف در آزمون کروسکال-والیس، فقط بیان‌می‌کند که جامعه‌های مورد مطالعه با یکدیگر تفاوت دارند و هرگز نمی‌گوید، تفاوت میان کدام گروه‌هاست، بنابراین برای آگاهی از اینکه «رتبه‌های دو گروه نمونه به گونه معنادار از یکدیگر تفاوت دارند یا خیر؟»، از آزمون لمان-ویتنی به عنوان آزمون تعقیبی استفاده شده‌است که در ادامه به تحلیل نتایج آن پرداخته می‌شود.

به منظور بررسی معنی‌داری اختلاف میانگین رتبه‌های نظریات سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی از آزمون کروسکال والیس استفاده شد که در ادامه، نتایج آن مورد بررسی قرار می‌گیرد.

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود:

الف) در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ اختلاف میانگین رتبه‌های دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصری مانند مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا معنی‌دار است؛ بنابراین با توجه به مقادیر (χ^2) و سطح معنی‌داری ۰/۰۵ فرض صفر مبنی بر اینکه میان دیدگاه‌های سه گروه مورد مطالعه از لحاظ بررسی وضعیت عناصری از قبیل مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای تدریس، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا، تفاوت وجود ندارد، رد می‌شود؛ یعنی میان نظریات سه گروه مورد مطالعه در خصوص عناصر یادشده، اختلاف نظری معنی‌دار وجود دارد.

جدول ۷. نتایج آزمون لمان-ویتنی در خصوص معنی‌داری اختلاف میانگین رتبه‌های عناصر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در میان گروه‌های مورد مطالعه

عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی	گروه‌های مورد مطالعه	فراوانی	میانگین رتبه‌ها	مشخصه آماری U	مقدار Z	Sig
ب) مواد آموزشی	متخصصان	۱۶	۵۶/۵۰	۲۵۶/۰۰	-۳/۱۲	۰/۰۰۲
	معلمان	۶۴	۳۶/۵۰			
	متخصصان	۱۶	۲۷۷/۴۱	۱۲۴۹/۵۰	-۳/۷۴	۰/۰۰۰
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۷۷/۶۰			
	معلمان	۶۴	۲۳۸/۶۳	۹۰۱۵/۵۰	-۲/۴۱	۰/۰۱۶
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۹۹/۹۸			
د) فعالیت‌های یادگیری	متخصصان	۱۶	۷۱/۸۴	۱۰/۵۰	-۶/۰۵	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۳۲/۶۶			
	متخصصان	۱۶	۳۴۳/۹۱	۱۸۵/۵۰	-۶/۳۳	۰/۰۰۰
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۷۴/۵۳			
	معلمان	۶۴	۲۲۴/۳۸	۹۹۲۸/۰۰	-۱/۳۵	۰/۱۷۶
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۲۰۲/۶۱			
ه) راهبردهای تدریس	متخصصان	۱۶	۶۲/۶۳	۱۵۸/۰۰	-۴/۲۹	۰/۰۰۰
	معلمان	۶۴	۳۴/۹۷			
	متخصصان	۱۶	۳۲۱/۴۴	۵۴۵/۰۰	-۵/۴۵	۰/۰۰۰
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۷۵/۵۷			
	معلمان	۶۴	۲۶۰/۳۴	۷۶۲۶/۵۰	-۳/۹۹	۰/۰۰۰
	دانش‌آموزان	۳۴۷	۱۹۵/۹۸			

مؤلفه فعالیت‌های یادگیری در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در سطح ۰/۰۵ برای گروه‌های متخصصان- معلمان و متخصصان- دانش‌آموزان معنی‌دار بوده، ولی مقدار Z به‌دست‌آمده برای گروه‌های معلمان- دانش‌آموزان در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار نیست؛ یعنی با توجه به میانگین رتبه‌ها، فقط میان دیدگاه‌های متخصصان- معلمان و متخصصان- دانش‌آموزان درخصوص بررسی آسیب‌ها و ویژگی‌های مؤلفه فعالیت‌های یادگیری، تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

با توجه به داده‌های جدول ۷، مقادیر Z به‌دست‌آمده از آزمون U -مان- ویتنی برای مؤلفه‌های مربوط به مواد آموزشی و راهبردهای تدریس مهارت‌های زندگی در سطح ۰/۰۵ معنی‌دار است؛ این امر بدان معناست که با توجه به میانگین رتبه‌های گروه‌های مورد مطالعه، میان دیدگاه‌های متخصصان- معلمان، متخصصان- دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان، درخصوص بررسی آسیب‌ها و ویژگی‌های مؤلفه‌های مربوط به مواد آموزشی و راهبردهای تدریس، اختلاف‌نظری معنادار وجود دارد همچنین داده‌های جدول ۷ نشان می‌دهند که مقادیر Z به‌دست‌آمده از آزمون U -مان - ویتنی برای

ادامه جدول ۷. نتایج آزمون U -مان- ویتنی درخصوص معنی‌داری اختلاف میانگین رتبه‌های عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی در میان گروه‌های مورد مطالعه

sig	مقدار Z	مشخصه آماری U	میانگین رتبه‌ها	فراوانی	گروه‌های مورد مطالعه	عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی
۰/۰۰۱	-۳/۳۶	۲۳۵/۵۰	۵۷/۷۸	۱۶	متخصصان	(و) ارزشیابی
			۳۶/۱۸	۶۴	معلمان	
۰/۰۰۰	-۴/۵۴	۹۲۷/۰۰	۲۹۷/۵۶	۱۶	متخصصان	
			۱۷۶/۶۷	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۰۱۴	-۲/۴۵	۸۹۷۷/۰۰	۲۳۹/۲۳	۶۴	معلمان	
			۱۹۹/۸۷	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۵۸۴	-۰/۵۴۷	۴۶۷/۰۰	۳۷/۶۹	۱۶	متخصصان	(ز) گروه‌بندی
			۴۱/۲۰	۶۴	معلمان	
۰/۰۰۶	-۲/۷۷	۱۶۴۰/۵۰	۲۵۲/۹۷	۱۶	متخصصان	
			۱۷۸/۷۳	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۰۰۰	-۵/۳۶	۶۴۳۱/۰۰	۲۷۹/۰۲	۶۴	معلمان	
			۱۹۲/۵۳	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۰۵۸	-۱/۸۹	۳۵۶/۰۰	۵۰/۲۵	۱۶	متخصصان	(ح) زمان
			۳۸/۰۶	۶۴	معلمان	
۰/۰۰۲	-۳/۱۵	۱۴۸۹/۵۰	۲۶۲/۴۱	۱۶	متخصصان	
			۱۷۸/۲۹	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۰۰۶	-۲/۷۴	۸۷۲۲/۰۰	۲۴۳/۲۲	۶۴	معلمان	
			۱۹۹/۱۴	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۰۰۰	-۴/۲۷	۱۶۰/۰۰	۶۲/۵۰	۱۶	متخصصان	(ط) فضا
			۳۵/۰۰	۶۴	معلمان	
۰/۰۰۰	-۴/۸۲	۸۰۹/۵۰	۳۰۴/۹۱	۱۶	متخصصان	
			۱۷۶/۳۳	۳۴۷	دانش‌آموزان	
۰/۲۳۳	-۱/۱۹	۱۰۰۷۰/۵۰	۲۲۲/۱۵	۶۴	معلمان	
			۲۰۳/۰۲	۳۴۷	دانش‌آموزان	

فهم جامع برنامه درسی مهارت‌های زندگی، مؤثر واقع شود. همان‌طور که یافته‌ها نشان دادند، از دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت، مؤلفه‌های «اهداف، محتوا و زمان» در برنامه درسی مهارت‌های زندگی دوره متوسطه نظری آسیب پذیرند. هدف‌های تربیتی، درحقیقت در حکم قانون اساسی برنامه درسی هستند که همه فعالیت‌ها باید با استناد به آنها و برای تحقق آنها صورت گیرند؛ از این رو در تصمیم‌گیری برای هدف‌های برنامه درسی مهارت‌های زندگی، بایستی نیازهای دانش‌آموزان، نیازهای جامعه‌ای که دانش‌آموزان در آن زندگی می‌کنند و تغییرهای اساسی اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی جامعه مورد توجه قرار گیرند؛ محتوای برنامه درسی مهارت‌های زندگی نیز بایستی چنان انتخاب شود که بر فعالیت‌های اصلی یک شهروند در زندگی اجتماعی یا بر مسائل دامنگیر دانش‌آموزان تکیه کند و یادگیری روش‌های حل مسئله، روابط انسانی و مهارت‌های اجتماعی را با تأکید فراوان مورد توجه قرار دهد. زمان آموزشی در اشکال مختلفش، یکی از عوامل مدرسه‌ای است که به‌طور مشخص با برنامه و روش‌های آموزشی، مرتبط است. کافی نبودن یا کاهش زمان آموزشی، دلایلی گوناگون دارد که بایستی آن عوامل شناسایی شده، در جهت رفع آنها اقدام شود؛ در این مورد، توجه معلم به مدیریت زمان، مهم جلوه می‌کند؛ برای نمونه، مطالعه‌ای در پاکستان به این نتیجه رسید، در عین حال که مقیاس زمان آموزشی به‌خودی‌خود، پیشگویی ضعیف برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شود، به‌کارگیری مؤثر زمان، عامل پیشگویی‌کننده صحیح‌تری برای سنجش میزان موفقیت دانش‌آموز است [۴۷]؛ بخشی دیگر از یافته‌ها نشان دادند که از دیدگاه معلمان، مؤلفه‌های «فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی و زمان» در برنامه درسی مهارت‌های زندگی آسیب‌پذیرند. فعالیت‌های یادگیری در برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای این منظور به‌کار گرفته می‌شوند که ایجاد تغییرهای رفتاری مورد نظر در دانش‌آموزان را سرعت بخشند یا توجه و تمرکز دانش‌آموزان را در جریان یادگیری، به سمت‌گیری‌های لحاظ‌شده در برنامه (یادگیری مجموعه‌ای مشخص از دانش‌ها) معطوف کنند؛

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، مقادیر Z محاسبه‌شده از آزمون U -مان- ویتنی، برای مؤلفه ارزشیابی در برنامه درسی مهارت‌های زندگی در سطح $0/05$ معنی‌دار است که این امر نشان می‌دهد، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت در میانگین رتبه‌های دیدگاه‌های متخصصان- معلمان، متخصصان-دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان در مؤلفه ارزشیابی، رد می‌شود؛ یعنی میان دیدگاه‌های متخصصان- معلمان، متخصصان- دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان درخصوص آسیب‌ها و کیفیت‌های مؤلفه ارزشیابی در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، اختلاف معنی‌دار وجود دارد؛ همچنین، داده‌های جدول نشان می‌دهند که مقادیر Z به‌دست‌آمده از آزمون U -مان- ویتنی، برای مؤلفه‌های گروه‌بندی و زمان در برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در سطح $0/05$ در گروه‌های متخصصان- دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان، معنی‌دار بوده، ولی مقادیر Z به‌دست‌آمده برای گروه‌های متخصصان- معلمان در دو مؤلفه یادشده، در سطح $0/05$ معنی‌دار نیست؛ یعنی با توجه به میانگین رتبه‌ها، فقط میان دیدگاه‌های متخصصان- دانش‌آموزان و معلمان- دانش‌آموزان درخصوص بررسی آسیب‌ها و ویژگی‌های مؤلفه‌های گروه‌بندی و زمان، اختلاف معنی‌دار وجود دارد؛ در نهایت اینکه در مؤلفه فضای آموزشی، مقادیر Z به‌دست‌آمده در سطح $0/05$ برای گروه‌های متخصصان- معلمان و متخصصان- دانش‌آموزان، معنی‌دار بوده، ولی مقدار Z به‌دست‌آمده برای گروه‌های معلمان- دانش‌آموزان در سطح $0/05$ معنی‌دار نیست؛ بنابراین می‌توان گفت با توجه به میانگین رتبه‌ها، فقط میان دیدگاه‌های متخصصان- معلمان و متخصصان- دانش‌آموزان درخصوص بررسی آسیب‌ها و کیفیت‌های فضای آموزشی در برنامه درسی مهارت‌های زندگی، اختلاف معنی‌دار وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

مدل برنامه‌ریزی درسی که در این پژوهش معرفی شده است، مبتنی بر نگرشی جامع نسبت به عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی بوده، لذا می‌تواند در

برای نمونه، گردش علمی، به‌عنوان بعد عملی اجرای برنامه، موجب روشن‌شدن نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان می‌شود [۴۸].

بنابراین، توجه به مجموعه راهکارهای زیر، کیفیت برنامه درسی مهارت‌های زندگی را در مدارس متوسطه نظری افزایش می‌دهد:

۱. مطلوب است که میان عناصر برنامه درسی مهارت‌های زندگی، نوعی یکنواختی و همخوانی ایجاد شود؛ برای نمونه، تصمیم‌هایی که درخصوص اهداف برنامه و شیوه‌های ارزشیابی گرفته می‌شوند، باید با تصمیم‌هایی که دربارهٔ مواد و منابع و فعالیت‌های یادگیری اخذ می‌شوند، هماهنگ باشند؛ در صورتی که این همخوانی و یکنواختی در طرح برنامه دیده نشود، طرح، خلأهایی دارد که به کاهش تأثیر برنامه بر فراگیران می‌انجامد.

۲. از آنجاکه مخاطبان برنامه درسی مهارت‌های زندگی، دانش‌آموزان و معلمان هستند بهتر است هدف‌ها، براساس مشارکتی فعال، میان معلم و دانش‌آموز تعیین شوند. وقتی از هدف‌های تصریح شده استفاده می‌شود، اغلب نوعی جهت‌گیری از پیش تعیین شده برای یادگیری وجود دارد اما نتایجی یکسان و مشخص برای تمامی دانش‌آموزان تجویز نمی‌شود [۴۹].

۳. گروه برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های زندگی، مسئولیت خود را در حد تدوین نوعی چهارچوب برنامه درسی محدود کرده، سپس با فراخوان عمومی، تألیف کتاب را براساس چهارچوب مصوب، به نیروهای علاقه‌مند و صلاحیت‌دار جامعه واگذار کند؛ همچنین، کتاب به‌عنوان تنها منبع یادگیری شناخته نشود و در کنار آن، انواعی فراوان از مواد و منابع آموزشی استفاده شوند تا به دانش‌آموز برای تفحص و تنظیم برنامه خود فرصت داده شود.

۴. مواردی از قبیل بومی‌سازی محتوا، برگزاری جلسات آموزشی به شکل کارگاهی از طریق موضوع‌های پیشنهادی معلم و دانش‌آموزان، ایجاد زمینه به‌منظور اجرای عملی‌تر برنامه آموزش مهارت‌های زندگی، از جانب گروه‌های مورد مطالعه پیشنهاد شده‌اند.

بنابراین بهتر است این فعالیت‌ها براساس نیازها و علایق دانش‌آموزان انتخاب شده، فرصت لازم را برای تمرین عملی مهارت‌های زندگی در اختیار آنها قرار دهند. عنصر ارزشیابی، بایستی به‌عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش‌آموز مطرح باشد. خود ارزشیابی دانش‌آموزان نیز به‌عنوان یک جریان مهم تلقی شود؛ در نهایت اینکه بایستی به ارزشیابی فرایند یادگیری در کنار ارزشیابی پایانی یا محصول نهایی یادگیری اهمیت داده شود.

با توجه به یافته‌ها، مؤلفه‌هایی از برنامه درسی مهارت‌های زندگی از قبیل مواد آموزشی، فعالیت‌های یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا از دیدگاه دانش‌آموزان، دارای آسیب‌های جدی هستند. انتخاب مواد آموزشی بایستی براساس علایق دانش‌آموزان صورت گیرد؛ یعنی خود دانش‌آموزان نیز در انتخاب مواد آموزشی شرکت داشته باشند. در حال حاضر در تصمیم‌گیری‌های تشکیلات برنامه‌ریزی درسی ایران، دانش‌آموز هیچ نقشی در انتخاب منابع درسی ندارد؛ کتاب به‌عنوان رایج‌ترین و تنها منبع یادگیری شناخته شده است؛ همچنین به‌نظر می‌رسد خروج از این اتکای انحصاری به کتاب درسی، مستلزم ایجاد تحولی بنیادین در مؤلفه تربیت معلم کشور است؛ به طوری که معلمان از قابلیت‌های حرفه‌ای برتر و بیشتری بهره‌مند باشند تا امکان تحقق یادگیری معنادار و پایدار را در دانش‌آموزان افزایش دهند.

یادگیری گروهی به پیشرفت تحصیلی بیشتر، عزت‌نفس افزون‌تر، افزایش جاذبه بین فردی و ارتباطات بیشتر میان دانش‌آموزان کمک می‌کند؛ از این رو بایستی در کلاس درس مهارت‌های زندگی به‌جای استفاده صرف از فعالیت‌های انفرادی، از فعالیت‌های گروهی نیز استفاده شود. در زمینه مؤلفه فضای آموزشی، تحقیق‌ها نشان می‌دهند که محیط فیزیکی مدرسه یا کلاس درس می‌تواند بر رفتار و نگرش آنها نسبت به مدرسه و یادگیری اثر بگذارد؛ علاوه بر این، فضاهای آموزشی خارج از مدرسه با رعایت الزام‌های آنها برای یادگیری مفاهیم برنامه درسی مهارت‌های زندگی می‌توانند بسیار مفید واقع شوند. ویژگی منحصر به فرد فضاهای آموزشی خارج از مدرسه، کمک به عملیاتی‌شدن آموزش است؛

منابع

۱۴. سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۷): روان‌شناسی پرورشی نوین؛ ج ۳، ویرایش ششم، تهران: نشر دوران.
۱۵. براون، سالی و دیگران (۱۳۸۳): راهنمای تدریس مؤثر؛ ترجمه کورش فتحی واجارگاه؛ تهران: انتشارات آبیژ.
۱۶. دیون، الیزابت و بنت نویل (۱۳۸۳): بحث و یادگیری در گروه؛ ترجمه فروزنده داورپناه؛ تهران: انتشارات رشد.
17. Skelto, H and Others (1994). Creating New Curriculum Enhances Students Skills for Life. Mt.Edecumbe High School, Stika, Alaska.
۱۸. بناوت، آرون و گاد لیمور (۱۳۸۴): «زمان آموزشی واقعی در مدارس ابتدایی آفریقا: عواملی که کیفیت آموزش در مدارس کشورهای در حال توسعه را کاهش می‌دهند»؛ ترجمه محسن طالب‌زاده نوبریان و سحر احدی؛ تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت مقایسه‌ای یونسکو (نمای تربیت)؛ مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت معلم.
19. Marsh, Colin. J. (2004). Key concepts for under standing curriculum, Published by Rutledge-falmer, Taylor & Francis group, London and NewYork.
20. Rosenfeld, A. (1999). Natural Light Lets Students Work better, The Weekend Australian.
21. Lieble, J. A. (1980). Guide line recommendations for the design of training facilities. NSPI Journal, 19, PP.21-30.
22. Biddle, B. J. and Berliner, D.C. (2002). Small class size and its effects, Educational leadership, 59, 5. PP.12-23.
23. Sares, Timothy A. (1992). School Size Effect on Educational Attainment and Ability. University of Illinois, Chicago, Illinois, Paper Presented At the Annual Meeting of the American Educational Research Association Sun Francisco, ERICNO: Ed 348743.
24. Nadya Mikdashi (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
25. Bathmaker, Ann-Marie (2007). The Impact of "Skills for Life" on Adult Basic Skills in England: How Should We Interpret Trends in Participation and Achievement?. ERIC No: EJ765924
1. Stanton, G and Others, (1980). Developing Social and Life Skills. ERICNO:Ed 217125
2. Pan American Health Organization (PAHO). (2001). Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development. September. Washington, DC.
۳. رمضانخانی، علی و علی‌اکبر سیاری (۱۳۷۹): «بررسی وضعیت آموزش مهارت‌های زندگی در نظام آموزش و پرورش»، گزارش تحقیق؛ سازمان یونسف ایران و دفتر مطالعات بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
۴. ستوده، هدایت‌الله (۱۳۷۸): آسیب‌شناسی اجتماعی، جامعه‌شناسی انحرافات؛ تهران: انتشارات آوای نور.
5. Pittman, K. (1991). Promoting Youth Development. Academy for Educational Development. Washington.
۶. کلاین، فرانسیس (۱۳۶۹): «استفاده از یک مدل تحقیقاتی به‌عنوان راهنمای فرایند برنامه‌ریزی درسی»؛ ترجمه محمود مهرمحمدی؛ تهران: فصلنامه تعلیم و تربیت، سال ششم، صص ۳۲-۱۹ ش ۱.
7. Walker, D (1995). Fundamentals of curriculum. San Diego: Harcourt, Brace, Jovanovich.
8. Tyler, R. (1949). Basic Principles of curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press.
9. Taba, H. (1962). Curriculum Development: Theory and Practice. NewYork: Harcourt, Brace & World
10. Wiles, J and Bondi, J. (1989). Curriculum Development: A guid to practice. Columbus, OH: Charles Merrill.
۱۱. لوی، الف (۱۳۷۸): برنامه‌ریزی درسی مدارس؛ ترجمه فریده مشایخ؛ تهران: انتشارات مدرسه.
۱۲. کلاین، فرانسیس (۱۳۸۱): «الگوهای طراحی برنامه درسی»؛ ترجمه محمود مهرمحمدی، در کتاب برنامه درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها، تدوین محمود مهرمحمدی؛ مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۳. فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۱): اصول برنامه‌ریزی درسی؛ تهران: انتشارات ایران‌زمین.

- 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.
39. Rollins, Timothy J. (1996). Life Skills for Adults. In: <http://www.fourh.umn.edu/LifeSkills/group5.html>.
40. UNICEF (2003). Life skills, which skills are life skills? In: <http://www.UNICEF.org>.
۴۱. ادیب، یوسف (۱۳۸۲)؛ طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دوره راهنمایی تحصیلی، پایان‌نامه دکتری؛ تهران: دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
42. Butterwick, Shauna; Benjamin, Amanda (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: (EJ721966)
43. Gumbo Sam (2000). Case Studies Zambawe. Initiative to Develop Improved Approaches: Life Skills. <http://www.Fermshulen.Org/StudiesZimbawe/Sikoyo.htm>.
۴۴. کردنوقایی، رسول (۱۳۸۳)؛ تهیه و تدوین برنامه درسی جامع در دوره متوسطه با تأکید بر مهارت‌های زندگی؛ سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
45. Buthelezi, T and others (2007). Youth Voices about Sex and Aids: Implications for Life Skills Education through the "Learning Together" Project in Kwazulu-Natal, South Africa. ERIC No: EJ828374.
46. Vicary, Judith R and others (2006). Results of a 3-Year Study of Two Methods of Delivery of Life Skills Training. ERIC No: EJ813997
47. Reimers, F. (1993) Time and Opportunity to learn in pakiston schools: Some lessons on the links between research and policy. Comparative education (Chicago, IL), Vol. 29. No.2, pp.201-12.
48. Rivie, W. (1978). Life skills for Job Success, Los Angeles, California: Los Angeles unified school district.
49. Eisner, E. (1994). Educational Imagination: On the design and evaluation of School Programs. Macmillan Publishing Company.
26. Goudas, Marios and others (2006). The Effectiveness of Teaching a Life Skills Program in a Physical Education Context. ERIC No: EJ781899
27. James, Shamagonam and others (2006). The Impact of an HIV and AIDS Life Skills Program on Secondary School Students in KwaZulu-Natal, South Africa. ERIC No: EJ811026
28. Orkin, Wendia (1996). Improving student Life skills. Through classroom intervention and integration, ERICNO: Ed 432093.
29. Chen, WW. (2000). Using a logic model to plan and evaluate a community intervention program: A Case Study. Internation Quarterly of Community health Education, 18, (4), 449. 458.
۳۰. حمیدی، فریده (۱۳۸۴)؛ «بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی»، فصلنامه مطالعات زنان (دانشگاه الزهراء، پژوهشکده زنان)؛ سال سوم، صص ۱۴۷-۱۲۹ ش ۷.
31. Gamble, Baxter (2006). Teaching Life Skills for Student Success. ERIC No: EJ751442
32. Billie, K; Hooper, D. R; Ginter, E. J. (1999). Life Skills adolescents, and career Choices. Journal of Mental Health Coundeling, 20(3) 272.282.
۳۳. کیامنش، علیرضا (۱۳۷۹)؛ «سنجش صلاحیت‌های پایه پنجم دبستان (ارزشیابی درونداد و برونداد)»، گزارش تحقیق؛ تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
34. N/A (2008). Tech Literacy with a Conscience: How Teach Real-World Life Lessons and Develop Web-Based Skills. ERIC No: EJ801276.
35. Cabral, Leide (2006). Twenty-First Century Skills for Students: Hands-On Learning after School Builds School and Life Success. ERIC No: EJ791670
36. Johnson, Lee N and others (2005). Life Skills Literacy: An Intervention Model to Alleviate Family Poverty. ERIC No: EJ737042
37. Powney Janet and others (1997). Young Peoples Life Skills and the Future. The Scottish Concil for Research in Education. <http://www.scre.ac.uk>.
38. Shelly, G. (1996). "Perceptions Concerning