

بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت‌های زندگی

دکتر یوسف ادیب - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

چکیده

امروزه علی‌رغم تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد خصوصاً نوجوانان فاقد توانمندی‌ها و مهارت‌های لازم و اساسی برای رویارویی با مشکلات پست رو هستند. یادگیری مهارت‌های زندگی، افراد را برای مواجهه‌ی موثر با مسائل و چالش‌های زندگی و غلبه بر تنش‌ها و نیز بروز رفتارهای سازگارانه آماده می‌کند. یادگیری مهارت‌های زندگی توسط نوجوانان به دلیل تغییرات خاص سنی آنان و ویژگی‌های مربوط به آن دارای اهمیت و ضرورت ویژه‌ای است. لذا این تحقیق به دنبال این بوده است که نوجوانان ایرانی چه میزان به مهارت‌های زندگی دست یافته‌اند.

جامعه آماری تحقیق، دانش‌آموزان راهنمایی تحصیلی کل کشور و نمونه آماری ۹۴۰ نفر بوده است که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از ۱۸ شهر مربوط به ۶ استان کشور انتخاب شدند. نتایج اجرای پرسشنامه محقق ساخته نشان داد که تقریباً در همه مقوله‌های مربوط به مهارت‌های زندگی میزان دستیابی نوجوانان کمتر از شاخص متوسط است و در بسیاری از مقوله‌ها بین میزان دستیابی نوجوانان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد؛ و بطور کلی نظام تعلیم و تربیت عمومی کشور در دستیابی به اهداف مربوط به آموزش مهارت‌های زندگی موفق بوده است.

واژه‌های کلیدی. مهارت‌های زندگی، نوجوانان، دانش‌آموزان راهنمایی تحصیلی.

امروزه علی‌رغم تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با چالش‌های زندگی فاقد توانایی لازم و اساسی هستند و همین امر آنها را در برخورد با مسائل و دشواری‌های زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب‌پذیر کرده است (داردن^۱ و گازاد^۲، ۱۹۹۶). برای رویارویی با این مشکلات دستیابی به توانمندی‌ها و مهارت‌های زندگی ضروری است. یادگیری مهارت‌های زندگی، فرد را بر رویارویی و مواجهه موثر با چالش‌ها و نیز غلبه بر تنش‌ها و مشکلات پیش رو در زندگی آماده می‌کند.

از مهارت‌های زندگی^۳ تعاریف متعددی به عمل آمده است. به نظر استنتن^۴ و همکاران (۱۹۸۰) مهارت‌های زندگی بر توانمندی‌های عملی و موفقیت تاکید دارند و از تحلیل نیازها و خواسته‌های اجتماعی و الزامات زندگی روزمره استخراج می‌شوند که برخی از آنها به ارتباط افراد با همدیگر و برخی به کارهای روزمره مربوط می‌شوند. جون^۵ (۱۹۹۰) مهارت‌های زندگی را شامل طیف وسیعی از دانش و تعامل بین فردی می‌داند که برای زندگی بزرگسالی اساسی است. پیت من^۶ (۱۹۹۱) مهارت‌های زندگی را به عنوان توانایی‌ها، دانش‌ها و رفتارهایی تعریف کرده است که برای احساس شادمانی و موفقیت در زندگی آموخته می‌شوند. این مهارت‌ها انسان را قادر می‌سازند تا با موقعیت‌های زندگی سازگاری یابند و بر آنها تسلط داشته باشند. از طریق رشد این مهارت‌ها افراد می‌توانند به راحتی با دیگران زندگی کنند، احساس خود را با امنیت خاطر بیان کنند، و زندگی را دوست داشته باشند. سایر صاحب‌نظران نیز تعاریف مشابهی را از مهارت‌های زندگی ارائه کرده‌اند (داردن و گازاد، ۱۹۹۶، پیکلسیمر^۷ و همکاران، ۱۹۹۸، جین تر^۸، ۱۹۹۹).

با توجه به اهمیت و نقش یادگیری مهارت‌های زندگی در پیشگیری از رفتارهای

1- Darden
3- life skills
5- Joan
7- Picklesimer

2- Gazade
4- Stanton
6- Pittman
8- Ginter

محرَب و تأثیر آن بر بهبود زندگی فردی و اجتماعی (داردن و گازاد ۱۹۹۶، پیکلسیمر و دیگران ۱۹۹۸، وایز^۱ و دیگران ۱۹۹۱) آموزش آن، بخشی از برنامه‌های نظام‌های آموزشی را به خود اختصاص داده است (کرنین ۱۹۹۶).

آموزش مهارت‌های زندگی همچون حل مسأله، تصمیم‌گیری، تفکر خلاق و انتقادی، مهارت‌های ارتباطی و بین فردی، همدلی، خودآگاهی و ... از اهداف بنیادی نظام‌های آموزشی است. در نظام آموزشی ایران نیز آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان به طور صریح و یا ضمنی جزو اهداف آرمانی تعلیم و تربیت یا حتی دروس خاص در دوره‌های گوناگون تحصیلی ذکر شده است (صافی ۱۳۷۹). با این حال تحقیقات متعددی نشان می‌دهند که نظام آموزشی کشور چندان هم در آموزش این مهارت‌ها موفق نبوده است (رمضانخانی و سیاری ۱۳۷۹، کیامنش ۱۳۷۹، فرزام‌نیا ۱۳۸۱، میرزاده ۱۳۸۱). یادگیری و دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی به دلیل شرایط خاص سنی و منحصر به فرد آنان از ضرورت و اهمیت خاصی برخوردار است. لزوم یادگیری مهارت‌های زندگی توسط نوجوانان ریشه در ویژگی‌ها و تکالیف رشدی آنان و نیز برخی از نظریه‌های روانشناسی دارد؛ که مبانی روانشناختی یاددهی - یادگیری این حوزه را تشکیل می‌دهند. مبانی روانشناختی زیر ساخت‌های علمی، ضرورت و اهمیت یادگیری و چگونگی یاددهی، یادگیری مهارت‌های زندگی را آشکار می‌سازد. لذا در ادامه به توضیح مبانی مذکور پرداخته می‌شود.

ویژگی‌های رشدی نوجوانان: نوجوانی مرحله انتقالی از کودکی به بزرگسالی است؛ در این دوره تغییرات عدیده‌ای از نظر جسمی، عاطفی، شناختی و اجتماعی در فرد بروز می‌کند (پیکلسیمر و دیگران ۱۹۹۹). در این دوره نوجوانان با دو مسأله اساسی درگیر هستند:

1- Wise

بازنگری و بازسازی ارتباط با والدین، بزرگسالان، جامعه، و بازشناسی و بازسازی خود به عنوان یک فرد مستقل (لطف آبادی، ۱۳۸۰). معیار اصلی قضاوت مردم درباره بلوغ عمدتاً تحولات جنسی و جسمی است؛ زیرا این تحولات به تغییر در اندازه و شکل و عملکردهای بدن منجر می‌شود و آثار مهمی را در تحول فرد و مناسبات او با دیگران به جای می‌گذارد. این تحولات در ابعاد گوناگون رشد کاملاً مشهود است و با دوره قبل و بعد این مرحله تفاوت محسوسی دارد (تارنر^۱ و دیگران ۱۹۹۸، دانر^۲ ۱۹۸۹، ویگ فیلد^۳ و دیگران ۲۰۰۵، لطف آبادی، ۱۳۸۰).

به نظر بروکس^۴ (۱۹۸۴) چندین حوزه مشخص از رشد وجود دارد که برای عملکرد بهتر هر سن یا مرحله رشد در آن حوزه، دستیابی به مهارت‌های زندگی خاص ضروری است. لذا یادگیری مهارت‌هایی که نوجوانان را برای سازگاری و قبول شرایط جدید آماده و از رفتارهای مخرب و ناپهناجاری جلوگیری نماید ضرورت دارد. در جدول شماره (۱) ویژگی‌های رشدی نوجوانان ۱۶-۱۲ ساله که تقریباً مقارن با دوره راهنمایی تحصیلی است، به همراه دلالت‌های آنها بر آموزش و یادگیری مهارت‌های زندگی ارائه گردیده است، لازم است تا در برنامه‌های آموزش نوجوانان این دلالت‌ها مورد توجه قرار گیرند:

شماره (۱). ویژگی‌های بارز رشدی نوجوانان ۱۲ تا ۱۶ ساله و دلالت آنها بر آموزش مهارت‌های زندگی

ویژگی‌های بارز رشدی نوجوانان ۱۲ تا ۱۶ ساله	دلالت بر آموزش مهارت‌های زندگی
۱- نوجوان به بلوغ جنسی می‌رسد و آهنگ رشد جنسی او سریعتر می‌گردد. تغییرات جنسی او را غافلگیر کرده و موجب ایجاد اضطراب و استرس در او می‌شود	آموزش مهارت زندگی رعایت بهداشت جنسی و روانی (مقابله موثر با استرس و اضطراب، کنار آمدن با مسائل بلوغ، رعایت مسائل بهداشتی و تغذیه...)
۲- تمایلات جنسی پرور کرده و شدیدتر می‌شود. برخی از نوجوانان به دلیل اشتغال به محرک‌های جنسی، احساس گناه و اضطراب شدید می‌نمایند	آموزش مهارت‌های زندگی: ۱- مهارت زندگی خودآگاهی و ایجاد هویت جنسی ۲- بهداشت جنسی و روانی

1- Turner
3- Wigfield

2- Danner
4- Brooks

- فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 سال اول شماره ۴ زمستان ۱۳۸۵

ادامه‌ی جدول شماره (۱)

دلالتهای آموزش مهارت‌های زندگی	ویژگی‌های بارز رشدی نوجوانان ۱۲ تا ۱۶ ساله
آموزش مهارت‌های زندگی: ۱- تصمیم‌گیری ۲- حل مسأله اجتماعی	۳- بوجوان به تفکر صوری می‌رسد. آگاهی از زندگی، پیش‌بینی آینده، تصمیم‌گیری، فرمول‌بندی و جستجوی راه حل برای مسائل، توجه به ممکنات و آزمون فرضیه‌ها از مشخصه‌های تفکر صوری است
آموزش مهارت تفکر انتقادی و تفکر خلاق	۴- با استفاده از توانایی‌های جدید شناختی، نوجوان به بررسی مجدد مناسبات اجتماعی، اخلاقیات، سیاست، مذهب، و... می‌پردازد. آنان به مفاهیم کاملی مانند عدالت، عشق و آزادی می‌اندیشند و در حل مسائلی که برایشان پیش می‌آید بیشتر خیال‌پردازی می‌کنند.
آموزش مهارت زندگی تفکر انتقادی و استدلالی	۵- تفکر ایده‌آلی که در نتیجه رسیدن به تفکر انتزاعی حاصل می‌گردد موجب ایجاد شکاف بین واقعیت‌های زندگی و ایده‌آل‌های ذهنی نوجوانان می‌شود. و همین امر احتمالاً عصبانگری بر علیه وضع موجود را به دنبال خواهد داشت.
آموزش مهارت‌های زندگی: ۱- تفکر انتقادی ۲- تصمیم‌گیری ۳- مهارت ارتباطی	۶- انتقاد از افراد صاحب قدرت، تمایل به بحث و مجادله، توجه به خود، خودمحوری، بلاتصمیمی، و در بعضی مواقع دوگانگی در تفکر و عمل از ویژگی‌های این دوره است که در نتیجه تفکر انتزاعی ایجاد می‌گردد.
آموزش مهارت ارتباط انسانی و روابط بین فردی	۷- فاصله عاطفی نوجوان با والدین بیشتر گردیده و به تدریج او به طرف استقلال حرکت می‌کند.
آموزش مهارت‌های: ۱- ارتباط انسانی (حفظ استقلال در بین دوستان. احترام به نظرات دیگران، ابراز وجود و...) ۲- روابط بین فردی (دوستیابی، برقراری روابط صمیمی) ۳- مشارکت و همکاری ۴- خودآگاهی	۸- گرایش به گروه‌های دوستی و همسالان بیشتر شده و معمولاً این گروه‌ها جای خانواده را می‌گیرند. از طریق شرکت در گروه‌ها و ایفای نقش، در نهایت نوجوان به هویت اجتماعی دست می‌یابد.

ادامه‌ی جدول (۱)

ویژگی‌های بارز رشدی نوجوانان ۱۲ تا ۱۶ ساله	دلالت بر آموزش مهارت‌های زندگی
۹- نوجوان از طریق شرکت در گروه‌ها، مفاهیم مربوط به عضویت در گروه و ایفای نقش در آن را که برای رشد او حائز اهمیت است کسب می‌کند.	آموزش مهارت مشارکت و همکاری
۱۰- خود پنداره نوجوان حالت انتزاعی به خود می‌گیرد و روز به روز کامل‌تر می‌شود. خود پنداره او متأثر از روابط با معلمان، والدین، دوستان و سایر افراد مرتبط می‌باشد و در تلاش برای آگاهی از خود می‌باشد.	آموزش مهارت زندگی خودآگاهی
۱۱- از نظر اریکسون نوجوان در مرحله «هویت یابی در برابر سردرگمی هویت» قرار دارد. او به دنبال کسب نقش‌های جنسی و هویت مربوط به آن، و نیز هویت اجتماعی و شغلی... می‌باشد.	آموزش مهارت زندگی خود آگاهی و هویت‌یابی
۱۲- تعهد فکری یا عقیدتی نوجوان به اهداف بخصوص، عامل موثری در رشد و تحول او بوده و در شکل دهی هویت او نقش سازنده دارد.	آموزش مهارت زندگی داشتن هدف در زندگی
۱۳- کلبه‌گ رشد اخلاقی را به سه سطح و شش مرحله تقسیم کرده است. انتقال به هر مرحله مستلزم توانایی و فراگیری استدلال موثر در ارزش‌های عمومی اخلاقی، تصمیم‌گیری صحیح‌تر درباره رفتارهای معین و بررسی انتقادی باورهای پیشین می‌باشد. از نظر کلبه‌گ هنجار اخلاقی در پایان نوجوانی برخوردار از الزامات مرحله پنجم است. در همان راستا بخشی از مشکلات اخلاقی نوجوان مربوط به اختلال در رشد ارزش‌ها و باورهاست.	آموزش مهارت‌های زندگی: ۱- تفکر انتقادی ۲- داشتن هدف در زندگی ۳- خودآگاهی (بیان و واضح‌سازی ارزش‌های خود)
۱۴- بی‌ثباتی عاطفی، خشم، استرس، اضطراب و ... در دوره نوجوانی رایج است.	مهارت زندگی بهداشت و سلامت روانی
۱۵- گذران صحیح اوقات فراغت از بروز بسیاری از مشکلات رفتاری جلوگیری می‌کند و زندگی سالم و شادابی را برای نوجوان به ارمغان می‌آورد.	آموزش بهداشت و سلامت روانی (چگونگی گذران اوقات فراغت)
۱۶- از اختلالات رفتاری و روانی رایج در این دوره می‌توان به اعتیاد، بزهکاری، افسردگی و... اشاره نمود.	آموزش مهارت‌های زندگی: ۱- ارتباط انسانی ۲- روابط بین فردی ۳- بهداشت و سلامت روانی

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

نظریه یادگیری اجتماعی: برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی عمدتاً بر مبنای نظریه یادگیری اجتماعی بنا شده است (سازمان بهداشت جهانی^۱ ۱۹۹۴). بر اساس این نظریه یادگیری فرآیند فعال و مبتنی بر فعالیت یادگیرنده است که از طریق مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن حاصل می‌شود. آلبرت بندورا معرف این نظریه است و اعتقاد دارد که انسان موجودی اجتماعی است و رفتار او باید در پرتو روابط اجتماعی بررسی شود. از نظر بندورا یادگیری مشاهده‌ای، نوعی یادگیری شناختی است که فرآیندهای توجه، نگهداری، تولید و انگیزش را در برمی‌گیرد. بندورا معتقد است که بسیاری از رفتارهای بهنجار و نابهنجار مانند کشیدن سیگار، مصرف مواد و الکل بدان طریق آموخته می‌شوند (اکرس^۲ و گنگ^۳ ۱۹۹۶). هم‌چنین در نظریه یادگیری اجتماعی «خودکارآمد پنداری»^۴ نقش مهمی در عملکرد افراد دارد. خودکارآمد پنداری درباره توانایی فرد برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف خاص در موقعیت‌های خاص دلالت دارد.

چنین فرص شده است که این باورها اعمال انسانی نظیر انتخاب هدف و فعالیت‌های خاص، میزان مقاومت و تلاش در برابر مشکلات را تحت تأثیر قرار می‌دهد (هامپتون^۵ و امانوئل^۶ ۲۰۰۳) و آن نیز به نوبت خود بر یادگیری و عملکرد تحصیلی، سازگاری عاطفی، و مدیریت اضطراب و استرس اثر می‌گذارد (یای رازلی^۷ ۲۰۰۲، یوشر^۸ و یاجارس^۹ ۲۰۰۵). خودکارآمد پنداری با رضایت از زندگی رابطه مستقیم دارد. به بیان دیگر کسانی که خود را کارآمدتر می‌پندارند علاوه بر کسب موفقیت بیشتر از نظر عملکرد، احساس رضایت بیشتری نیز از زندگی دارند (مرتضوی ۱۳۸۳).

نظریه یادگیری بندورا به دو شکل در آموزش و یادگیری مهارت‌های زندگی به کودکان و نوجوانان دلالت دارد (من گرال کار^{۱۰} و دیگران ۲۰۰۱). یکی از دلالت‌های

1- World Health Organization

3- Gang

5- Hampton

7- Poyrazli

9- Pajares

2- Akers

4- self-efficacy belief

6- Emanuel

8- Usher

10- Mangrugar

این نظریه به افزایش خودکارآمدپنداری مربوط می‌شود. بندورا معتقد است خودکارآمدپنداری را می‌توان به شیوه‌های گوناگون تقویت کرد یا به دلیل عدم توجه به برخی اصول تربیتی و آموزشی آن را تضعیف نمود (مرتضوی ۱۳۸۳).

با توجه به تأثیر خودکارآمد پنداری بر رفتار افراد و مشکلاتی که از ضعف آن ناشی می‌شود، یادگیری مهارت‌های زندگی می‌تواند تقویت و افزایش خودکارآمد پنداری را به دنبال داشته باشد.

دومین دلالت نظریه یادگیری اجتماعی براساس فرآیند یادگیری (یادگیری مشاهده‌ای) در این نظریه به روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی مربوط می‌شود (من گرال کار و دیگران ۲۰۰۱). روش‌های آموزشی هم‌چون ایفای نقش^۱ و نمایشی که در آنها تأکید بر مشاهده عینی یا تصویری است در یادگیری بسیاری از مهارت‌های زندگی موثرترین روش‌ها به شمار می‌آیند (سازمان بهداشت جهانی ۱۹۹۴).

نظریه مازلو؛ آبراهام مازلو نیازهای انسان را به صورت سلسله مراتبی به ۵ دسته طبقه‌بندی می‌کند. این نیازها عبارتند از:

نیازهای جسمانی، نیاز به امنیت یا ایمنی، نیاز به عشق و تعلق، نیاز به عزت نفس، و نیاز به خود شکوفایی. انواع نیازهای مطرح شده توسط مازلو، به صورت سلسله مراتبی و به دنبال هم قرار می‌گیرند؛ یعنی این که نیازهای رده پائین باید حداقل تا حدودی ارضا شوند تا این که فرصت برای ارضای نیازهای سطح بالاتر فراهم آید. وقتی همه نیازهای اساسی برآورده شدند انسان به فکر خود شکوفایی می‌افتد (سیف، ۱۳۸۰).

از نیازهای انسانی مطرح شده در نظریه مازلو می‌توان مهارت‌های زندگی‌ای را استخراج نمود که می‌توانند در ارضای نیازهای انسانی یا تسهیل آنها موثر باشند. این مهارت‌ها به قرار زیر هستند:

1- role playing

نیازهای جسمانی: بهداشت و سلامت جسمی و روانی، مهارت‌های ارتباطی و روابط فردی؛ نیاز به ایمنی و امنیت: مهارت‌های ارتباطی و روابط بین فردی، بهداشت و سلامت جسمی و روانی؛ نیاز به عشق و تعلق: مهارت‌های ارتباطی و روابط بین فردی. همکاری و مشارکت؛ نیاز به عزت نفس: مهارت‌های ارتباطی و بین فردی، خود آگاهی و داشتن هدف در زندگی و افزایش عزت نفس؛ نیاز به خود شکوفایی: خود آگاهی و داشتن هدف در زندگی، مهارت‌های ارتباطی و بین فردی، تفکر انتقادی و خلاقیت.

مهارت‌های ارتباطی و بین فردی وجه مشترک در همه بیازها است. به عبارت دیگر مهارت در برقراری ارتباط صحیح با دیگران بسیاری از نیازهای انسان را برطرف می‌کند (وود ۱۳۷۹).

این نظریه علاوه بر دلالت بر استخراج مهارت‌های زندگی ضروری، اطلاعات اساسی را برای استفاده از روش‌های تدریس مناسب جهت آموزش برخی از مهارت‌های زندگی فراهم می‌کند. مدل‌های تدریس مبتنی بر رشد ویژگی‌های شخصی (فردی) مانند مدل سینکتیکس یا مشکل‌گشایی به شیوه بدیعه‌پردازی، مدل افزایش آگاهی، و یادگیری مشارکتی ریشه در این نظریه دارند. استفاده از این مدل‌ها سبب ایجاد و تقویت نگرش‌های مثبت شخصی از قبیل اتکاء به نفس، استقلال، آگاهی از ارزش‌های شخصی، خود پنداره، اراده، مهارت‌های ارتباطی و بین فردی می‌گردد.

نظریه هوش چندگانه و هوش هیجانی: در برهه‌ای از زمان به سر می‌بریم که نظریه‌های سنتی هوش دچار تغییر و تحول شده‌اند و نظریه‌های جدید به طور مرتب جایگزین آن می‌شوند. نظریه‌های سنتی هوش عموماً به توانایی‌های شناختی افراد تاکید دارند و از سایر توانایی‌ها خصوصاً توانایی‌های اجتماعی غفلت می‌ورزند (سالوی^۱ و مایر^۲ ۱۹۹۰) یکی از نظریه‌های جدید هوش مربوط به نظریه هوش چندگانه گاردنر و طبقه‌بندی او ار

1- Salovey

2- Mayer

انواع هوش می‌باشد. گاردنر^۱ در آخرین طبقه‌بندی خود (۱۹۹۹) اعلام کرده است که انسان از هشت هوش برخوردار است که عبارتند از: ۱- هوش کلامی / زبانی ۲- هوش منطقی / ریاضی ۳- هوش موسیقایی / موزون ۴- هوش بدنی / جنبشی ۵- هوش بصری / فضایی ۶- هوش میان فردی ۷- هوش درون فردی ۸- هوش طبیعت‌گرایی.

گاردنر هوش درون فردی و میان فردی را معادل مفهوم هوش هیجانی^۲ می‌داند که دانیل گلمن^۳ آن را در سال ۱۹۹۵ معرفی کرده بود. به نظر گلمن هوش هیجانی متشکل از دو مولفه^۴ زیر است:

هوش درون فردی: که مبین آگاهی فرد از احساسات و هیجانات خویش، ابراز باورها و احساسات شخصی و احترام به خویش، تشخیص استعدادهای ذاتی، استقلال عمل در انجام کارهای مورد نظر و در مجموع میزان کنترل شخص بر هیجان‌ها و احساسات خود رهبری است؛ هوش میان فردی: که به توانایی درک و فهم دیگران اشاره دارد و به انسان کمک می‌کند تا بفهمد چه چیزهایی انسان را بر می‌انگیزند، چگونه فعالیت می‌کنند، و چگونه می‌توان با آنها همکاری نمود.

آنچه در نظریه هوش چندگانه و هوش هیجانی مهم است اعتقاد به قابل آموزش بودن آنها است. در نظریه قابل آموزش بودن رفتارهای هوشی، هوش مجموعه‌ای از فرآیندهای ذهنی مجزای پردازش اطلاعات دانسته می‌شود که از طریق تمرین و ممارست قابل یادگیری و افزایش بحشیدن است (استرنبرگ به نقل از امیر تیموری ۱۳۸۳). از نظر گاردنر هوش هیجانی (بین فردی و درون فردی) در زندگی اجتماعی واجد اهمیت بسیار زیادی است؛ و لازم است مدارس در زمینه پرورش آن اقدامات لازم را به عمل آورند. هوش هیجانی دارای مولفه‌ها و عناصری است که جزء مصادیق مهارت‌های زندگی محسوب می‌شوند. خودآگاهی، مدیریت هیجان‌ها، همدلی،

1- Gardner
3- emotional intelligence

2- Golman

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

خودآنگیزی، تنظیم روابط و ... همه از مصادیق مهارت‌های زندگی هستند. بنابراین آموزش و یادگیری مهارت‌های زندگی موجب رشد و افزایش رفتارهای مربوط به هوش هیجانی خواهند شد.

گلمن ضمن مهم شمردن هوش شناختی و هیجانی معتقد است که هوش بهر (IQ) در بهترین حالت خود تنها عامل ۲۰٪ موفقیت‌های زندگی است. ۸۰٪ موفقیت‌ها به مهارت‌هایی مربوط می‌شوند که هوش هیجانی را تشکیل می‌دهند (گلمن ۱۹۹۵).

پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به پرسش‌های زیر صورت گرفته است:

- ۱- بوجوانان ایرانی چه میزان از مهارت‌های زندگی برخوردار هستند؟
- ۲- آیا بین میزان دستیابی نوجوانان دختر و پسر به مهارت‌های زندگی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

روش

جامعه و نمونه آماری

روش انجام تحقیق توصیفی - پیمایشی می‌باشد که جامعه آماری آن را کلیه دانش آموزان دختر و پسر راهنمایی تحصیلی کشور تشکیل می‌دهند. حجم نمونه با استفاده از جدول مورگان برای هر پایه تحصیلی دوره راهنمایی ۳۸۴ نفر و برای سه پایه (روی هم رفته) ۱۱۵۲ نفر تعیین گردید. با این حال از آنجائی که احتمال افت نمونه وجود داشت ۱۲۹۶ نفر به عنوان نمونه آماری دختر و پسر انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، روش نمونه‌گیری طبقه‌ای مورد استفاده قرار گرفت. بدین ترتیب که ابتدا قرار شد ۶ استان بطور تصادفی از بین استان‌های کشور به گونه‌ای انتخاب شوند که یک استان ترکی آذری زبان، یک استان کرد یا لر زبان، یک استان دارای زبان یا گویش عربی، یک استان فارسی زبان، یک استان با گویش محلی خاص (مانند گیلکی با

بلوچی) و استان تهران در نمونه آماری قرار گیرند. لذا به ترتیب استان‌های آذربایجان شرقی، کردستان، خوزستان، اصفهان، مازندران، و تهران به طور تصادفی از هر منطقه انتخاب شدند (انتخاب استانهای تهران و خوزستان عمدی بود). پس از انتخاب استان‌ها، از هر استان سه شهرستان با جمعیت‌های زیاد، متوسط، و کم انتخاب گردیدند. بدین ترتیب ۱۸ شهر انتخاب شدند. آنگاه از هر شهرستان دو مدرسه راهنمایی تحصیلی (یکی دخترانه و دیگری پسرانه) به طور تصادفی انتخاب شدند. در شهرهایی که چندین ناحیه یا منطقه وجود داشت، ابتدا یک ناحیه و سپس مدارس مورد نظر به طور تصادفی انتخاب گردیدند.

مدارس انتخاب شده جزء نمونه آماری قرار گرفتند در هر مدرسه راهنمایی تحصیلی ۳۶ نفر دانش آموز (از هر پایه ۱۲ نفر) به طور تصادفی انتخاب و به عنوان آزمودنی‌ها پرسشنامه برروی آنها اجرا گردید.

جدول زیر تعداد افراد گروه نمونه را به تفکیک استان، شهر، مدرسه و جنسیت دانش آموزان نشان می‌دهد.

جدول شماره (۲). تعداد نمونه به تفکیک استان، شهر، مدرسه، جنسیت دانش آموزان

راهنمایی تحصیلی

استان	شهر	مدرسه		دانش آموز	
		دخترانه	پسرانه	دختر	پسر
یک استان ترکی آذری زبان - آذربایجان شرقی	۱ شهر پرجمعیت - تبریز	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر متوسط - مرند	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر کم جمعیت - اهر	۱	۱	۳۶	۳۶
یک استان کرد یا لر زبان - استان کردستان	۱ شهر پرجمعیت - سنندج	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر متوسط - سقز	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر کم جمعیت - بانه	۱	۱	۳۶	۳۶
یک استان دارای زبان یا گویش عربی - خوزستان	۱ شهر پرجمعیت - اهواز	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر متوسط - دزفول	۱	۱	۳۶	۳۶
	۱ شهر کم جمعیت - بهبهان	۱	۱	۳۶	۳۶

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 ▶ سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

ادامه جدول شماره (۲)

۳۶	۳۶	۱	۱	۱ شهر پرجمعیت - اصفهان	یک استان فارس زبان - اصفهان
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر متوسط - نجف‌آباد		
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر کم‌جمعیت - شهرضا		
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر پرجمعیت - ساری	یک استان با گویش محلی خاص (مانند گیلکی یا بلوچی) مازندران	
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر متوسط - قائم‌شهر		
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر کم‌جمعیت - نکا		
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر پرجمعیت - تهران	استان تهران	
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر متوسط - کرج		
۳۶	۳۶	۱	۱ شهر کم‌جمعیت - شهر ری		
۶۴۸	۶۴۸	۱۸	۱۸	۱۸ شهر	جمع
۱۲۹۶		۳۶			

با این حال پس از اجرای پرسشنامه ۳۵۶ نفر آن را عودت ندادند. لذا نمونه آماری به ۹۴۰ نفر تقلیل یافت.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه‌ای با مقیاس طیف لیکرت و با اقتباس از پرسشنامه سنجش مهارت‌های زندگی نوجوانان داردن^۱ و همکاران (۱۹۹۶) و پرسشنامه سنجش مهارت‌های زندگی دانشجویان پیکلسیمر و میلر^۲ (۱۹۹۸) طراحی گردید. در این پرسشنامه ماده‌های لازم برای سنجش هر یک از سازه‌های مهارت زندگی منظور گردید. روائی محتوایی پرسشنامه توسط ۵ نفر متخصص مورد تایید قرار گرفت، و پایایی آن نیز با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۹۵ محاسبه گردید. سازه‌ها با مقوله‌های مهارت‌های زندگی مورد سنجش عبارت بودند از:

1- Darden

2- Miller

- ۱- حل مسأله^۱ ۲- تصمیم‌گیری^۲ ۳- مهارت‌های ارتباط انسانی^۳ ۴- ارتباط بین فردی^۴
 ۵- بهداشت و سلامت روانی^۵ ۶- بهداشت و سلامت جسمی^۶ ۷- خودآگاهی و داشتن
 هدف در زندگی^۷ ۸- تفکر خلاق^۸ ۹- تفکر انتقادی^۹ ۱۰- مشارکت و همکاری^{۱۰}.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. بدین ترتیب که در محاسبه نمرات و میانگین‌های هر یک از سازه‌ها از روش تعدیل نمره‌ها در طیف استفاده گردیده است. زمانی که تعداد سوال‌ها در هر سازه برابر باشد از روی میانگین نمرات هر سازه به راحتی می‌توان اقدام به مقایسه کرد. زیرا دامنه طیف در سازه‌های مختلف یکسان است. اما اگر تعداد سوال‌های مربوط به هر سازه برابر نباشد در نتیجه دامنه طیف نیز برابر نخواهد بود که در این صورت لازم است به یکسان‌سازی طیف بپردازیم. برای غلبه بر این مسائل و مشهودتر کردن معنای نمرات طیف بهتر است مقیاس‌ها را به گونه‌ای تغییر دهیم که دارای مقادیر حداکثر و حداقل مشخص شوند (دواس، ۱۳۸۲). یکی از روش‌های چنین تعدیلی استفاده از فرمول زیر است:

$$n \times \frac{\text{مقدار حداقل در سازه} - \text{جمع نمرات هر سازه}}{\text{مقدار حداقل سازه} - \text{مقدار حداکثر در سازه}} = \text{نمرات تعدیل شده طیف}$$

n حد بالا برای سازه جدید است و طبق فرمول مذکور می‌توان دامنه طیف را در حد دلخواه تغییر داد، که بطور هنجاری این دامنه بین صفر تا ۱۰۰ می‌باشد. در این تحقیق حد بالا ۱۰۰ انتخاب گردیده و نمره ۵۰ به عنوان شاخص قضاوت حد متوسط درباره میزان دستیابی به مهارت‌های زندگی مورد استفاده قرار گرفته است.

- 1- problem solving
 3- human relations
 5- mental health
 7- self-awareness & purpose in life
 9- critical thinking

- 2- decision making
 4- interpersonal communication
 6- physical fitness
 8- creative thinking
 10- cooperation

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
- ▶ سال اول شماره ۴ زمستان ۱۳۸۵

هم‌چنین برای مقایسه میزان مهارت زندگی دختران و پسران از آزمون t مستقل استفاده شد. لازم به ذکر است که داده‌ها با استفاده از برنامه نرم افزاری SPSS تحلیل گردیده‌اند

یافته‌ها

۱- میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی

برای تحلیل میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی از آمار توصیفی و سمره تعدیل شده طیف استفاده گردید. توزیع نمرات مربوط به هر یک از سازه‌های (مقوله‌های) و مهارت‌های زندگی و مهارت‌های زندگی کل در جدول شماره (۳) نشان داده شده است:

جدول شماره (۳). توزیع پراکنندگی میزان مهارت‌های زندگی نوجوانان

سازه)	تعداد	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب کجی	ضریب کشیدگی	دامنه تغییرات	درصد چارک‌ها				
								حداقل	حداکثر			
حل مساله	۹۴۰	۳۶/۱۷	۱۹/۱۲	۳۶۵/۵۵	۰/۶۲	۰/۲۲	۱۰۰	۰	۱۰۰	۲۵	۳۳/۳۳	۵۰
تصمیم‌گیری	۹۴۰	۳۰/۳۱	۲۰/۲۲	۴۰۸/۸۶	۰/۸۸	۰/۵۴	۱۰۰	۰	۱۰۰	۱۶/۶۷	۲۵	۴۱/۶۷
مهارت‌های ارتباطی	۹۴۰	۲۹/۳۸	۱۸/۵۷	۳۴۴/۹۳	۱/۰۳	۱/۲۰	۱۰۰	۰	۱۰۰	۱۵	۲۵	۴۰
ارتباط بین فردی	۹۴۰	۲۵/۹۰	۲۰/۱۸	۲۰۷/۲۲	۱/۵۲	۲/۵۲	۱۰۰	۰	۱۰۰	۱۰	۲۰	۳۵
بهداشت و سلامت جسمی	۹۴۰	۲۳/۹۷	۲۲/۸۹	۵۲۳/۷۳	۱/۳۸	۱/۸۳	۱۰۰	۰	۱۰۰	۸/۳۳	۱۶/۶۷	۳۳/۳۳
بهداشت و سلامت روانی	۹۴۰	۳۳/۹۰	۱۹/۷۷	۳۹۰/۶۹	۰/۵۴	۰/۱۴۹	۱۰۰	-	۱۰۰	۱۸/۷۵	۳۱/۲۵	۴۳/۷۵
خودآگاهی و داشتن هدف	۹۴۰	۲۵/۴۰	۲۰/۴۶	۲۱۸/۵۵	۱/۵۲	۲/۵۷	۱۰۰	۰	۱۰۰	۱۲/۵۰	۲۰/۸۳	۳۳/۳۳
تفکر خلاق	۹۴۰	۳۲/۰۲	۲۲/۲۲	۴۹۳/۷۶	۰/۶۷	۰/۲۰	۱۰۰	-	۱۰۰	۱۲/۵	۲۵	۵۰
تفکر انتقادی	۹۴۰	۲۴/۷۷	۲۴/۱۷	۵۸۴/۱۸	۱/۱۵	۰/۹۴	۱۰۰	۰	۱۰۰	۰	۱۲/۵	۳۷/۵
مشارکت و همکاری	۹۴۰	۲۷/۸۰	۲۷/۳۴	۴۷۴/۴۷	۰/۹۷	۰/۳۳	۱۰۰	۰	۱۰۰	۰	۲۵	۵۰
مهارت زندگی (کل)	۹۴۰	۲۸/۹۴	۱۶/۲۴	۲۳۶/۸۵	۱/۶۲	۳/۲۸	۹۱/۷۹	۱/۵۰	۹۳/۲۹	۱۸/۴۳	۲۶	۳۴/۴۱

داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهند که میانگین مهارت‌های زندگی (کل) در نوجوانان برابر با ۲۸/۹۴ با انحراف معیار ۱۶/۲۴ است. ضریب کجی آن نیز در دامنه تغییرات حداقل ۱/۵۰ و حداکثر ۹۳/۲۹ برابر با ۱/۶۲ محاسبه شده است. بطوری که بر اساس اظهارات نوجوانان میزان مهارت‌های زندگی در ۲۵ درصد آنان کمتر از ۱۸/۴۳، در ۲۵ درصد بین ۱۸/۴۳-۲۶، در ۲۵ درصد بین ۲۶-۳۴/۴۱ و در ۲۵ درصد بیشتر از ۳۴/۴۱ بوده است. بطور کلی میزان مهارت‌های زندگی در نوجوانان کمتر از حد متوسط (۵۰٪) می‌باشد.

با این حال میزان دستیابی نوجوانان به هر یک از مقوله‌های مهارت‌های زندگی برابر نیست. در برخی مقوله‌ها وضعیت نسبتاً مناسب ولی در برخی بسیار ضعیف است. از بین مقوله‌های مهارت‌ها زندگی بیشترین برخورداری نوجوانان مربوط به مهارت حل مساله است. در این مهارت میانگین حاصل شده برابر با ۳۸/۱۷ با انحراف معیار ۱۹/۱۲ است ضریب کجی آن برابر با ۰/۶۲ است که در دامنه تغییرات ۱۰۰-۰ محاسبه شده است. ۲۵ درصد نوجوانان میزان مهارت حل مساله در خود را کمتر از ۲۵، ۲۵ درصد بین ۲۵-۳۳/۳۳، ۲۵ درصد بین ۳۳/۳۳-۵۰ و ۲۵ درصد بیشتر از ۵۰ اعلام کرده‌اند. اما بطور کلی در این مهارت نیز میزان برخورداری نوجوانان کمتر از حد متوسط (شاخص ۵۰ درصد) است. پس از مهارت حل مساله، در مهارت‌های مربوط به بهداشت و سلامت روانی، تفکر خلاق و تصمیم‌گیری میزان برخورداری نوجوانان نسبت به بقیه مهارت‌ها بیشتر است. اگرچه در همه این مهارت‌ها نیز نمره حاصل شده کمتر از شاخص متوسط است. براساس داده‌های جدول میزان مهارت‌های مربوط به بهداشت و سلامت جسمی، و تفکر انتقادی در مقایسه با سایر مهارت‌ها در سطح پایینی قرار دارد. برای مثال در مهارت بهداشت و سلامت جسمی میانگین محاسبه شده برابر با ۲۳/۹۷ با انحراف معیار ۲۲/۸۹ است. ضریب کجی آن نیز برابر با ۱/۳۸ و دامنه تغییرات آن بین ۱۰۰-۰ می‌باشد. بطوری که ۲۵ درصد نوجوانان میزان مهارت‌های مربوط به رعایت بهداشت و سلامت جسمی را در خود کمتر از ۸/۲۳، ۲۵ درصد بین ۱۶/۶۷-۸/۳۳،

- فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
سال اول شماره ۴ زمستان ۱۳۸۵

۲۵ درصد بین ۱۳/۳۳-۱۶/۶۷ و ۲۵ درصد بیشتر از ۳۳/۳۳ ارزیابی کرده‌اند. چنانکه مشخص است.

میانگین حاصل شده بسیار کمتر از حد متوسط است. جدول شماره (۴) ترتیب میزان دستیابی نوجوانان به هر یک از مقوله‌های مهارت‌های زندگی را نشان می‌دهد:

جدول شماره (۴). رتبه بندی میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی

رتبه‌ها	مهارت‌های زندگی	میانگین	انحراف معیار
اول	حل مساله	۳۶/۱۷	۱۹/۱۱
دوم	بهداشت و سلامت روانی	۳۳/۸۹	۱۹/۷۶
سوم	تفکر حلاق	۳۲/۰۳	۲۲/۲۲
چهارم	تصمیم‌گیری	۳۰/۳۱	۲۰/۲۲
پنجم	مهارت‌های ارتباطی	۲۹/۳۸	۱۸/۵۷
ششم	مشارکت و همکاری	۲۷/۸۰	۲۰/۳۴
هفتم	ارتباط بین فردی	۲۵/۹۰	۲۰/۱۸
هشتم	خودآگاهی و داشتن هدف	۲۵/۴۰	۲۰/۴۶
نهم	تفکر انتقادی	۲۴/۷۷	۲۴/۱۷
دهم	بهداشت و سلامت جسمی	۲۳/۹۷	۲۲/۸۹

۲- تفاوت بین میزان دستیابی نوجوانان دختر و پسر به مهارت‌های زندگی

برای مشخص کردن معنی‌داری تفاوت بین میزان دستیابی نوجوانان دختر و پسر به مهارت‌های زندگی از آزمون t مستقل استفاده شده است. جدول شماره (۵) نتایج یافته‌ها را نشان می‌دهد.

جدول شماره (۵): آزمون t برای مقایسه میزان دستیابی نوجوانان دختر و پسر به مهارت‌های زندگی

رتبه	مهارت‌های زندگی	تعداد		میانگین		انحراف معیار		برابری واریانس		مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
		دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	معنی‌داری	۴			
۱	حل مساله	۴۷۵	۴۶۵	۳۶/۲۴	۳۶/۰۶	۱۹/۰۷	۱۹/۱۸	۰/۷۷۳	۰/۸۴	۰/۱۱۹	۹۴۸	۰/۹۰۶
۲	تصمیم‌گیری	۴۷۵	۴۶۵	۲۰/۰۱	۲۰/۶۰	۳۰/۲۳	۲۰/۱۸	۰/۷۰۹	۰/۱۳۹	-۰/۴۸۸	۹۲۸	۰/۶۵۴

بررسی میزان دستیابی نوجوانان ایرانی به مهارت‌های زندگی
 دکتر یوسف ادیب

ادامه جدول شماره (۵)

ردیف	مهارت‌های زندگی	تعداد		میانگین		انحراف معیار		برابری واریانس		مقدار t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
		دختر	پسر	دختر	پسر	دختر	پسر	F	معمی‌داری			
۳	مهارت‌های ارتباطی	۴۷۵	۴۶۵	۲۸/۸۱	۲۹/۹۷	۱۹/۰۱	۱۸/۱۰	۰/۴۷	۰/۶۱۹	-۰/۹۵۵	۹۳۸	۰/۳۴۰
۴	ارتباط بین فردی	۴۷۵	۴۶۵	۲۴/۱۷	۲۷/۶۸	۲۰/۱۵	۲۰/۱۰	۱/۳۹	۰/۲۳۹	-۲/۶۷	۹۳۸	۰/۰۰۸*
۵	بهداشت و سلامت روانی	۴۷۵	۴۶۵	۳۵/۱۹	۳۲/۵۶	۱۹/۵۵	۱۹/۹۱	۰/۳۶۵	۰/۵۴۶	۲/۰۴	۹۳۸	۰/۰۴۱*
۶	بهداشت و سلامت جسمی	۴۷۵	۴۶۵	۲۴/۵۷	۲۳/۳۵	۲۲/۸۴	۲۲/۹۳	۰/۵۸۸	۰/۴۴۳	۰/۸۲۲	۹۳۸	۰/۴۱۱
۷	خودآگاهی و داشتن هدف	۴۷۵	۴۶۵	۲۴/۷۲	۲۶/۵۶	۲۱/۴۴	۱۹/۳۸	۰/۱۸۱	۰/۶۷۰	-۱/۳۷۹	۹۳۸	۰/۱۶۸
۸	تفکر خلاق	۴۷۵	۴۶۵	۳۳/۲۳	۳۰/۸۰	۲۲/۷۵	۲۱/۶۱	۱/۲۱	۰/۲۷۰	۱/۶۷	۹۳۸	۰/۰۹۴
۹	تفکر انتقادی	۴۷۵	۴۶۵	۲۳/۴۲	۲۶/۱۵	۲۴/۱۵	۲۴/۱۲	۰/۲۲۴	۰/۶۳۶	-۱/۲۳۶	۹۳۸	۰/۰۸۳
۱۰	مشارکت و همکاری	۴۷۵	۴۶۵	۲۶/۰۵	۲۸/۶۵	۲۷/۲۰	۲۸/۳۸	۵/۲۷۳	۰/۰۲۲	-۱/۴۴۶	۹۳۸	۰/۱۵۲
۱۱	مهارت‌های زندگی (کل)	۴۷۵	۴۶۵	۲۸/۶۴	۲۹/۲۴	۱۶/۶۸	۱۵/۷۹	۰/۰۹۱	۰/۷۶۳	-۰/۱۵۶۶	۹۳۸	۰/۱۵۷۲

* معنی‌دار در سطح $P < 0.05$

با توجه به جدول شماره (۵) تفاوت بین میانگین‌های نوجوانان دختر و پسر در سطح کمتر از ۰/۰۵ فقط در مهارت‌های ارتباط بین فردی، و بهداشت و سلامت روانی معنی‌دار است. و در بقیه مقوله‌های مهارت‌های زندگی و مهارت‌های زندگی (کل) بین نوجوانان دختر و پسر در میزان دستیابی به مهارت‌های زندگی تفاوت معنی‌داری مشاهده نمی‌شود. ضمن این که در مهارت ارتباط بین فردی وضعیت پسران نسبت به دختران و در مهارت‌های مربوط به بهداشت و سلامت روانی وضعیت دختران نسبت به پسران بهتر است. و همان گونه که در سوال اول اشاره شد در مقایسه با شاخص ۵۰٪ مره، میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی در همه مقوله‌ها پائین‌تر است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های تحقیق نشان داد که میزان دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی در سطح پایین‌تر از شاخص متوسط ۵۰٪ قرار دارد، و به جز دو مورد در دستیابی به بقیه مهارت‌های زندگی بین نوجوانان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد. و می‌توان نتیجه گرفت که نظام آموزشی کشور در دستیابی به اهداف آموزش مهارت‌های زندگی موفق نبوده است. به طوری که در تحقیقات قبلی نیز این نتایج مورد تایید قرار گرفته است (رمضانخانی و سیاری ۱۳۷۹، کیامنش ۱۳۷۹، فرزام‌نیا ۱۳۸۱، میرزاده ۱۳۸۱). این در حالی است که یادگیری مهارت‌های زندگی با توجه به مبانی روانشناختی آن از اهداف اساسی و ضرورت‌های نظام‌های آموزشی است. خصوصیات برجسته رشدی نوجوانان همچون بلوغ جسمی و پیامدهای روانشناختی آن، جستجوی هویت، آشفته‌گی عاطفی، تجدیدنظر در روابط بین خود و دیگران، تفکر انتزاعی و تجسم گزینه‌های گوناگون برای زندگی و... از جمله عواملی هستند که در صورت عدم توجه به موقع به آنها از طریق آموزش مهارت‌های زندگی ممکن است رفتارهای نابهنجار و حتی مخرب را برای نوجوانان به دنبال داشته باشد (بروکس ۱۹۸۴). برای مثال تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که رفتارهای منفی همچون گرایش به مصرف مواد، سیگار و الکل در بین افرادی که دارای ضعف مهارت‌های زندگی هستند بیشتر است (حیات روشنایی ۱۳۸۱، سازمان بهداشت جهانی ۱۹۹۷).

از طرف دیگر مهارت‌هایی همچون ارتباط انسانی، روابط بین فردی، خودآگاهی از مولفه‌های هوش هیجانی هستند که روابط فرد با خود و دیگران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. امروزه کسب سواد عاطفی همچون سواد شناختی مورد تأکید بسیاری از روانشناسان و محققان تعلیم و تربیت است (گلمن ۱۳۸۰). همچنین رابطه بین هوش هیجانی یا عاطفی با پیشرفت تحصیلی و موفقیت در سایر عملکردها مورد تایید قرار گرفته است (گلمن ۱۹۹۵). اهمیت و ضرورت یادگیری و دستیابی به مهارت‌های

زندگی که بخش عمده آن جزو سواد عاطفی محسوب می‌شود از نظریه سلسله مراتب نیازهای مازلو و نظریه خودکار آمد پنداری بندورا نیز قابل استنباط است.

عوامل گوناگونی در پایین بودن میزان مهارت‌های زندگی نوجوانان دخیل است که بخش قابل توجهی از آن به مولفه‌های نظام آموزشی مربوط می‌شود. میرزاده (۱۳۸۱) در بیان نتایج تحقیق خود گزارش کرده است که عواملی همچون پایین بودن سطح اقتصادی و اجتماعی خانواده‌ها، کمبود امکانات آموزشی، پایین بودن سطح انگیزش معلمان، الگوها و روش‌های نامناسب تدریس و ارزشیابی، عدم ارتباط عمیق بین خانه و مدرسه در پایین بودن سطح مهارت‌های زندگی دخیل هستند. الگوهای یاددهی - یادگیری مورد استفاده معلمان عمدتاً سنتی و معلم‌مدار هستند و در تصمیم‌گیری‌های مربوط به فرآیندهای آموزش، دانش‌آموزان کمترین نقش را بر عهده دارند (معرفت نیا ۱۳۸۴). در صورتی که تحقیقات متعددی تأثیر استفاده از الگوهای فعال یاددهی - یادگیری مانند روش‌های مشارکتی را که در آنها فراگیران نقش برجسته‌ای در تصمیم‌گیری و فعالیت دارند، بر رشد رفتارهای سازگارانه و مهارت‌های اجتماعی نشان داده است (کرامتی ۱۳۸۲). علاوه بر الگوهای یاددهی - یادگیری مرتبط با مهارت زندگی، جای خالی درسی با عنوان مهارت‌های زندگی برای نوجوانان در نظام آموزشی محسوس است. این در حالی است که طراحی درسی با همان عنوان که در آن بتوان به صورت نظام‌مند به آموزش مهارت‌های زندگی پرداخت مورد تأکید متخصصان و محققان قرار گرفته است (کاوالیک ۱۹۹۴ به نقل از ون‌دی^۱ ۱۹۹۹، ادیب ۱۳۸۲).

ضعف مهارت زندگی نوجوانان، لزوم توجه به آموزش آن را ایجاب می‌کند. آموزش مهارت‌های زندگی به نوجوانان از اهداف صریح یا ضمنی نظام‌های آموزشی است. برای مثال در اهداف آموزشی و پرورشی جمهوری اسلامی به آموزش مهارت‌هایی همچون از خود گذشتگی، مشارکت و همکاری در فعالیت‌های گروهی، پرورش متعادل عواطف انسانی و همزیستی مسالمت‌آمیز، پرورش روحیه اعتماد به نفس و استقلال شخصیت، تأمین سلامت جسمی و روانی تأکید شده است (صافی ۱۳۷۹). امروزه بخشی از

1- Wandie

فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز

سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

برنامه‌های آموزش مدارس را آموزش مهارت‌های زندگی تشکیل می‌دهد (کاولیک ۱۹۹۴ به نقل از ون‌دی ۱۹۹۶). از طرف دیگر تحقیقات متعددی نیز نقش آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش رفتارهای مخرب و افزایش رفتارهای مثبت و سازگارانه را نشان می‌دهد. برای مثال بوتون و همکاران (۱۹۸۴) ادکارت و همکاران (۱۹۹۱) و الیاس و همکاران (۱۹۹۱) اثر برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی را بر کاهش مصرف الکل و سیگار، و مواد مخدر مورد تایید قرار دادند (به نقل از سازمان جهانی بهداشت ۱۳۷۷). هم‌چنین ون‌دی (۱۹۹۶) چنین نتایجی را از تحقیق خود گزارش کرده است. تحقیقات متعدد داخلی نیز نتایج این قبیل تحقیقات را تایید می‌کند (آقاجانی ۱۳۸۱، احمدی‌زاده ۱۳۷۳، فتحعلی لواسانی ۱۳۷۹).

پس به نظر می‌رسد یکی از راهکارهای اصلی برای آموزش مهارت‌های زندگی به نوجوانان تدوین و طراحی درسی با همان عنوان و اجرای آن در مدارس است. تجدیدنظر در مولفه‌های الگوهای یاددهی - یادگیری معلمان مانند شیوه‌های تدریس، ارزشیابی و فعالیت‌های یادگیری و همسو کردن آن با یادگیری مهارت‌های زندگی نیز می‌تواند پیامدهای مثبتی را بدنبال داشته باشد. از طرف دیگر تقویت ارتباط خانه و مدرسه و برنامه‌های آموزش خانواده از راهکارهای دیگر تسهیل دستیابی نوجوانان به مهارت‌های زندگی است.

References

منابع

- آقاجانی، مریم (۱۳۸۱). بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان در مقطع دبیرستان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا.
- احمدی‌زاده، محمدجواد (۱۳۷۳). بررسی اثر بخشی آموزش مهارت حل مسئله بر برخی از ویژگی‌های شخصیتی نوجوانان تحت پوشش مراکز شبانه‌روزی بهزیستی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ادیب، یوسف (۱۳۸۲). طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان راهنمایی تحصیلی. پایان‌نامه دکتری، دانشگاه تربیت مدرس.
- امیرتیموری، محمدحسن (۱۳۸۳). هوش چندگانه و برنامه‌درسی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۷۶.
- حیات‌روشنایی، افسانه (۱۳۸۱). بررسی رابطه فرار دختران از منزل با وضعیت خانوادگی، شیوه‌های تربیت والدین، و میزان اعتماد به نفس آنان. در خلاصه مقالات اولین همایش آسیب‌های اجتماعی در ایران، تهران.
- دواس، دی‌ای (۱۳۸۳). پیمایش در تحقیقات اجتماعی. ترجمه هوشنگ ناییبی. چاپ چهارم، تهران، انتشارات نشرنی.
- رمضانخانی، علی و علی‌اکبر سیاری (۱۳۷۸). بررسی وضعیت آموزش مهارت‌های زندگی در نظام آموزش و پرورش. گزارش تحقیق. سازمان یونیسف ایران و دفتر مطالعات بین‌المللی وزارت آموزش و پرورش.
- سازمان بهداشت جهانی (۱۳۷۷). برنامه آموزش مهارت‌های زندگی. ترجمه ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی. تهران، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی (ویراست نو). چاپ پنجم. تهران، انتشارات آگاه.
- صافی، احمد (۱۳۷۹). آموزش و پرورش ابتدائی، راهنمایی و متوسطه. تهران، انتشارات سمت.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
- ▶ سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵

- فتحعلی لواسانی، فهمیه (۱۳۷۸). «مهارت‌های زندگی» جزوه چاپ نشده. تهران، معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- فرزام نیا، مجتبی (۱۳۸۱). بررسی و شناسایی نقش عوامل درون سازمانی در کسب مهارت‌های زندگی. گزارش تحقیق. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان گلستان.
- کرامتی، محمدرضا (۱۳۸۲). یادگیری مشارکتی. مشهد، انتشارات آیین تربیت.
- کیامنش علیرضا (۱۳۷۹). سنجش صلاحیت‌های پایه پنجم دبستان (ارزشیابی درون‌داد و برون‌داد). گزارش تحقیق. تهران، پژوهشکده تعلیم و تربیت
- گلمی، دانیل (۱۳۸۰). هوش هیجانی. ترجمه نسرین پارسا. تهران، انتشارات رشد
- لطفامادی، حسین (۱۳۸۰). روانشناسی رشد (۲). چاپ سوم. تهران، انتشارات سمت.
- مرتضوی، شهرناز (۱۳۸۳). روابط متقابل خودکارآمدپنداری و ادراک حمایت از سوی خانواده، معلمان، و دوستان نزدیک در ارتباط با رضایت از زندگی در نمونه‌هایی از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، شماره ۸.
- معرفت‌نیا، قربان (۱۳۸۴). تأثیر روش‌های فعال و سنتی تدریس بر نوع یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه دوم هنرستان در درس مبانی برق با تأکید بر بازده‌های یادگیری گانیه در شهرستان ارومیه در سال تحصیلی ۸۴-۸۳. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- میرزاده، میر حمایت (۱۳۸۱). بررسی عوامل موثر در پایین بودن سطح مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ابتدایی از نظر معلمان و اولیای دانش‌آموزان ابتدایی تبریز. گزارش تحقیق شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان آذربایجانشرقی.
- وود، جولیتا (۱۳۷۹). ارتباطات میان فردی. ترجمه مهرداد فیروزی‌بخت. انتشارات مهتاب
- Akers, Ronald L. Lee, Gang. (1996). A Longitudinal Test of Social learning Theory: Adolescent smoking. *Journal of Drug Issues* ; Vol. 26 Issue 2.
- Brooks, D.K., Jr. (1984). A Life - Skills Taxonomy: Defining Elements of Effective Functioning Through The Use of The Delphi Technique. *Unpublished Doctoral Dissertation. The University of Georgia.*
- Danner, F. (1989). Cognitive Development in Adolescence. In J. Worrell and F. Danner. *The Adolescence as Decision Maker*. New York: Academic Press.

- Darden, Cindy. A., and Gazda, George M (1996). Life - Skills and Mental Health Counseling. *Journal of Mental Health Counseling*. Vol.18 Issue 2.
- Darden, Cindy A., and Ginter, Earl J (1996). Life - Skills Development Scale- Adolescent Form: The Therotical and Therapeutic Relevance of Life- Skills. *Journal of Mental Health Counseling*. Vol.18 Issue 2.
- Ginter, Earl J. (1999). David K Brooks' Contribution to Developmentally Based Life - Skills Approach. *Journal of Mental Health Counseling*. Vol.21 Issue 3.
- Golman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York. Bantam Books.
- Hampton, Non. Zhang, and Emanuel, Mason. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self- Efficacy, Beliefs and Academic Achievement in High School Student. *Journal of School Psychology*. Vol. 41 Issue 2.
- Joan. M.(1990). *Life Skills Mastry for Student With Special Needs*. Eric Diegest. Ed 321502.
- Mangrulkar, Chryl Vince, and Marc, Posner.(2001). *Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development*. Swedish, W.K. Kellogg Foundation.
- Picklesimer, Bille K., Hooper, Denise Roberson, Ginter, Earl J. (1998). Life Skills, Adolescents, and Career Choices. *Journal of Mental Health Counseling*. Vol. 20 Issue 3.
- Picklesimer, B.K., Miller, T.K.(1998). Life - Skills Development Inventory- College From: An Assessment Measure. *Journal of College Student Development*, 39.
- Pittman, Karan.(1997). *Promoting Youth Development Academy for Educational Development*. Washington.
- Poyrazli, Senel.(2002). Relation Between Assertiveness, Academic Self – Efficacy, and Psychosocial Adjustment Among International Graduate Student. *Journal of College Student Development*. Sep/ Oct.
- Solvey, P, and Mayer, J. D. (1990). *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9.
- Stanton, Goeff and Others. (1980). *Developing Social and Life Skills*. Erc No: Ed 217125.

- ▶ فصلنامه علمی - پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز
 - ▶ سال اول شماره ۴، زمستان ۱۳۸۵
-

- Turner, Jffry S., and Helms, Donald B. (1991). *Life Span Development*. Holt, Rienhart and Winston, INC.
- Usher, Ellen L., Frank Pajares.(2005). Source of Academic and Self-Regulatory Efficacy of Entering Middle School Student. *Division of Educational Studies Emory University*. USA.
- Wigfield, Alln. Lutz, Suson. Wagner, A. (2005). Early Adolescents Development Across the Middle School Years: Implimentation for School Counselors. *Journal of Professional School Counseling*. Vol.9 Issue 2.
- Wendi, Orkin.(1996). *Improving Student Life Skills Through Classroom Intervention and Integrated Learning*. Eric No: Ed 399494.
- Wise, K.L., Bundy, E. A., and Wise, L.A.(1991). *Social Skills Training for Young Adolescence*. Western Organ State College.
- World Health Organization.(1994). *The Development and Dissemination of Life Skills Education: An Overview*. Geneva, Divison of Mental Health, World Health Organization.
- World Health Organization (W.H.O). (1997). *The Life Skills Education Project*. Geneva. W.H.O. Report Series. No: 87