

## طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی مقطع متوسطه مراکز استعدادهای درخشان

فریدون خضری<sup>۱</sup>، مصطفی قادری<sup>۲\*</sup>، فردین عبداللهی<sup>۳</sup>

Received: 14/04/2019

صفحات: ۳۷۰-۳۹۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۱/۲۵

Accepted: 01/02/2020

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۱۲

### چکیده

پژوهش حاضر با روش کیفی و نظریه برخاسته از داده‌ها انجام گرفت. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری غیر احتمالی، با انتخاب هدفمند و با حداکثر تنوع یا ناهمگونی بود. گردآوری داده‌ها با استفاده از مصاحبه صورت گرفت. پس از انجام ۱۱ مصاحبه نیمه ساختاریافته با صاحب‌نظران، اشباع نظری حاصل گشت و مقوله‌های اصلی پس از تکمیل فرایند کدگذاری استخراج گردید. پس از تکمیل یافته‌ها مدل زمینه‌ای بر اساس رویکرد گلیزر طراحی گردید. بر اساس یافته‌ها ۱۱۱ کدباز از مصاحبه‌ها حاصل شد و در چهار طبقه: ۱- اهداف آموزش (بهبود مهارت‌های اجتماعی، بهبود مهارت‌های بین فردی و...) ۲- محتوا (اعتقادات، هویت-یابی، تعامل و توانمندی) ۳- روش‌های آموزش (آموزش در قالب دعوت از صاحب‌نظران، گردش علمی و آموزشی، یادگیری مشارکتی و...) ۴- روش‌های ارزشیابی (مشاهده فرایند عملکرد، خود ارزشیابی، ارزشیابی توسط هم‌تایان و...) تجلی پیدا کردند. به موجب این نتایج پیشنهاد می‌گردد الگوی مذکور در جهت رشد شخصیت سالم دانش‌آموزان، تأمین و حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرد.

**کلید واژگان:** الگو، مهارت‌های زندگی، دانش‌آموزان، استعداد‌های درخشان

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران

۲- دانشیار برنامه ریزی درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

\* نویسنده مسئول:

Email: m.ghaderi@atu.ac.ir

۳- استادیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران

## مقدمه

تحولات اجتماعی و فناوری، جوامع امروزی را با نیازهای جدیدی روبه‌رو کرده است. با فرآیند جهانی شدن در همه عرصه‌ها و تغییرات اساسی در همه مؤلفه‌ها، ایجاب می‌کند که انسان‌ها در برابر ویژگی‌های زیستی، روانی و آموزشی متناسب با این تغییرات، به‌روز شوند. از همین رو تغییر در این ویژگی‌ها، جوامع بشری را وادار کرده تا به‌منظور پاسخگویی به نیازهای جدید، مشکلات و سازگاری با آن‌ها، تدابیری اندیشه کنند؛ چراکه انسان‌ها بسیار آسیب‌پذیر شده‌اند. طبق بیان (Tajalli & Zandi, 2010) علی‌رغم تغییرات فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی، امروزه بسیاری از افراد در رویارویی با مشکلات زندگی فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مشکلات زندگی آسیب‌پذیر نموده است. در همین راستا امروزه تعلیم و تربیت، بیش‌ازپیش بار این مسئولیت‌ها را به دوش می‌کشد و بیش از گذشته بر اجتماعی شدن، رشد همه‌جانبه (فردی، گروهی و ...) و پاسخ دادن به نیازهای متریبان تأکید می‌ورزد. از سوی دیگر نوجوانان به‌واسطه‌ای حساس بودن رده‌ی سنی‌شان نسبت به دیگر گروه‌های سنی جامعه از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند. به همین دلیل با توجه به اینکه مدارس، از جمله سازمان‌های آموزشی هستند که بیشترین مسئولیت را در حوزه‌ی مهارت‌های زندگی به دوش می‌کشند، از بدو شکل‌گیری مدارس به‌عنوان محل آموزش رسمی این مهارت‌ها، شاهد چالش‌های فراوانی بوده و اثربخشی مدارس را تحت تأثیر قرار داده است.

همچنین باید افزود که مدارس در پرورش شخصیت افراد نقش محوری دارند و با تفهیم خویشتن‌داری و همدلی به بچه‌ها، آن‌ها را به رعایت ارزش‌های اخلاقی و اجتماعی ترغیب می‌کنند. برای انجام این مهم، واعظ و سخنرانی برای دانش‌آموزان کافی نیست. آن‌ها احتیاج به تمرین دارند تا بتوانند مهارت‌های اجتماعی و عاطفی را که لازمه‌ی زندگی موفق و سالم هستند، در خود تمرین کنند. بدین‌ترتیب آموزش مهارت‌های زندگی به‌عنوان جزئی از نظام آموزش و پرورش می‌تواند به شخصیت‌سازی، بهبود اخلاقیات و ترویج فرهنگ شهرنشینی در بین کودکان بپردازد (Kleinke, 1998). در حوزه‌ی بین‌المللی نیز آموزش و پرورش مدارس با این انتقاد مواجه بوده است که نظام‌های آموزشی و مدارس به‌غیراز مهارت چگونه زندگی کردن، همه‌چیز را به دانش‌آموزان یاد می‌دهند. شاید به همین دلیل بوده است که سازمان جهانی بهداشت، نظام‌های آموزشی و صاحب‌نظران بین‌المللی از سال ۱۹۹۳ به فکر طراحی برنامه‌ای تحت عنوان «مهارت‌های زندگی» افتادند تا بتوانند خطرات احتمالی که دانش‌آموزان را تهدید

می‌کند، دفع نمایند و دانش‌آموزان را یاد دهند که چگونه با مسائل مهم و مشکلات به صورت عاقلانه و منطقی برخورد کنند (Maafi, 2014).

در سال‌های اخیر نیز در نظام الگوی برنامه درسی مدارس ایران به این مهم توجه شده و جایگاه آن را در کتاب‌های درسی، طرح‌های آموزشی و ملی مانند طرح کرامت تعریف و اجرا گردیده است (Teacher's Guide to Islamic Life Education and Skills, 2009). البته پژوهش‌های انجام‌شده در ایران نشان می‌دهد که این پروژه‌ها درصحنه عمل چندان مورد تأکید قرار نگرفته است و نتایج پژوهش‌ها فقدان یا کمبود میزان دستیابی دانش‌آموزان به مهارت‌های زندگی را نشان می‌دهد (Bandak, 2014; Mousavi, 2013; Nasiran & Irvani, 2016). همچنین کتاب‌های درسی ایران نیز در وضعیت مناسبی از منظور توجه به مهارت‌های زندگی قرار ندارد (Abedini Belterk & Mansouri, 2011). گورمن<sup>۱</sup> نیز اظهار می‌دارد، تمام پژوهش‌ها و برنامه‌ها در حوزه مهارت زندگی، بیشتر بر روی موادمخدر و رفتارهای پرخطر متمرکز شده است و به سایر مهارت‌ها چندان توجهی نشده است (Gorman, 2005). در داخل کشور نیز به متغیرهای سلامت روانی، شیوه‌های مقابله با استرس و متغیرهای سلامت معنوی و اخلاقی توجه شده است (Amiri Barmkoohi, 2009).

منظور از مهارت‌های زندگی گروه بزرگی از مهارت‌های روانی-اجتماعی و میان فردی است که می‌تواند به افراد کمک کند تا تصمیماتشان را با آگاهی اتخاذ نمایند، به‌طور مؤثر رابطه برقرار کنند، مهارت‌های مقابله‌ای و مدیریت شخصی خود را گسترش دهند و زندگی سالم و باروری داشته باشند (UNICEF Evaluation Office, 2012). همچنین در تعریف دیگر، الگوی مهارت‌های زندگی نوعی کوشش است که در سایه‌ی آن نوجوانان ترغیب می‌شوند تا خلاقیت خود را به‌کارگیرند و از طریق خودشان راه‌های مؤثر را برای حل تعارضات و مشکلات زندگی خود بیابند (Klingman, 2010). مهارت‌های زندگی می‌توانند اعمال شخصی، اعمال مربوط به دیگران و اعمال مربوط به محیط اطراف را نیز طوری هدایت کنند که به سلامت بیشتر منجر شود و سلامت بیشتر یعنی آسایش بیشتر جسمانی-روانی و اجتماعی (Okech, 2015).

علیرغم تعاریف بی‌شماری که از مهارت‌های زندگی وجود دارد، پژوهش‌های زیادی نیز در این باره صورت گرفته است. پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که ارائه‌ی الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی بر شایستگی روانی-اجتماعی (Brandt, & Klein, 2016)، توسعه‌ی دانش دانش‌آموزان (Bwayo, 2014)، عزت‌نفس و مسئولیت‌پذیری (Adibsereshki, )

1. Gorman

(Vernosfaderani & Movallali, 2015)؛ ارتقای بهداشت روانی (Sharifi, 2011)؛ کیفیت زندگی (Mohammadi, 2011)؛ اعتماد به نفس، مدیریت زمان (Hard castle et al, 2015)؛ یادگیری شناختی (Jørgensen, Lemyre & Holt, 2019)؛ سازگاری اجتماعی (Kendellen & Camiré, 2019) و سخت‌رویی شناختی و سلامت معنوی دانش‌آموزان مؤثر است (Ahmadi, 2019 & Hossein, 2019). بنابراین اثربخشی قابل توجه الگوی مهارت‌های زندگی اعم از مهارت‌های فردی و اجتماعی، مسئولان اجرایی، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی را به گنجاندن این آموزش‌ها در برنامه‌های مدارس ملزم کرده است. تا جایی که مهارت‌های زندگی به‌عنوان کلید موفقیت برای جوانان فردا تلقی می‌شود. افزون بر این، با توجه به اهمیتی که مهارت‌های زندگی برای مواجهه با مسائل و مشکلات روزمره و تأثیر آموزش‌های مربوط به آن بر سلامت، بهداشت روان، پیشرفت تحصیلی و به‌طور کلی بهبود زندگی فردی و اجتماعی دارد و همچنین نقش مهمی که مدارس در پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی، یادگیری و ارتقای سطح بهداشت روان خواهند داشت، بنابراین بایستی در فرایند تعلیم و تربیت توجه لازم به عمل آید.

از نظر نگارنده آنچه مشخص است مهارت‌های زندگی در نظام آموزشی ایران به مهارت‌های کاملاً انسانی تبدیل شده است که نقش پل ارتباطی بین انسان و اجتماع به خود گرفته و در واقع به برون‌داد سیستم پرداخته است. حتی اینکه کارکردهای این مهارت‌ها در کجا دیده می‌شود، افکار اندیشمندان بسیاری را به خود مشغول کرده، چراکه اندازه‌گیری آن‌ها بسیار مشکل است و بررسی‌های موجود منابع (مانند اسناد تحول بنیادین، راهنمای برنامه درسی مهارت‌های زندگی) نشان می‌دهد که به مهارت‌های زندگی‌ای که جنبه مدرسه را در برمی‌گیرد، توجه نشده است. همچنین به نظر می‌رسد آنچه در مهارت زندگی مدارس به آن پرداخته شده، توجه زیادی به کارکردهای اجتماعی در افراد عادی داشته اما به کارکردهای این مهارت‌ها در افراد نخبه و با استعداد توجه نشده است. نخبه‌پروری از مدارس آغاز و در دانشگاه‌ها رشد می‌کند. ایران بر آن است که با اجرای برنامه ششم توسعه و رسیدن به اهداف چشم‌انداز بیست‌ساله، جامعه‌ای مبتنی بر دانایی و کشوری توسعه‌یافته ایجاد کند. در این راستا برای بالندگی نخبه‌پروری بیش از هر چیز به‌غیر از سرمایه‌گذاری‌های فکری و مالی، مدیریت اثربخش و سیاست‌های مناسب، لازم است بر آموزش مهارت‌های زندگی توجه ویژه‌ای شود و چون شواهد اندکی در ارتباط با طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان نخبه وجود دارد، این پژوهش قصد دارد به این سؤال پاسخ دهد که الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی مقطع متوسطه مراکز استعدادهای درخشان چگونه است؟

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر با روش کیفی و نظریه برخاسته از داده‌ها (رویکرد گلیزر) انجام گرفت. جامعه‌ی آماری شامل صاحب‌نظران علمی و اجرایی در حوزه مدارس استعدادهای درخشان بود. رشته‌ی تحصیلی و داشتن تألیفات علمی مرتبط، دارا بودن سمت‌های مدیریتی و تجارب اجرایی در عرصه مدارس استعدادهای درخشان از جمله شاخص‌های انتخاب لیست اولیه خبرگان بود. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری غیراحتمالی، با انتخاب هدفمند و با حداکثر تنوع یا ناهمگونی بود. در این راهبرد، محقق با شناسایی افرادی که دارای اطلاعات مرتبط با موضوع پژوهش هستند و اصطلاحاً مطلعین<sup>۱</sup> نامیده می‌شوند، کار را آغاز می‌کند و سپس طیف وسیعی از افراد مشابه را به طور هدفمند انتخاب کرده به شیوه‌ای که همه نوع افراد در امتداد یا برحسب یک یا چند بعد در پژوهش وارد شوند. فرآیند نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی معمولاً تا زمانی ادامه می‌یابد که مصاحبه‌های جدید، اطلاعات بیشتری به موارد قبلی اضافه نکنند و محقق شاهد تکرار الگوهای داده‌ای باشد.

در این پژوهش پس از انجام ۱۱ مصاحبه با خبرگان، اشباع نظری حاصل گشت. جمع‌آوری اطلاعات به شکل کتابخانه‌ای و میدانی انجام گرفت. برای گردآوری اطلاعات ابتدا ادبیات و پیشینه‌ی پژوهش با استفاده از کتب، مجلات، پایان‌نامه‌های مربوط، آیین‌نامه و اسناد مرتبط و سایت‌های اینترنتی مورد بررسی قرار گرفت. پس از تهیه راهنمای مصاحبه به نمونه آماری مراجعه شد و داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته جمع‌آوری شد. به جهت جنبه نو بودن پژوهش و محدودیت احتمالی داده‌ها، از رویکرد مثلث‌سازی<sup>۲</sup> برای گردآوری داده‌ها استفاده شد. مثلث‌سازی به فرایند استفاده از رویکردها و منابع گوناگون جهت جمع‌آوری داده‌ها در پژوهش اطلاق می‌شود. (Skinner, Edwards., & Corbett, 2014). با توجه به استفاده از شیوه مثلث‌سازی (استفاده از منابع چندگانه) در این پژوهش از موارد منابع متنوع به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد و سپس مفاهیم، مقوله‌ها و طبقه استنتاج شد. عموماً در روش نظریه داده بنیاد، متن‌ها، اسناد و داده‌ها به سه شیوه مورد بررسی قرار می‌گیرند. برخی از پژوهشگران داده‌ها را عبارت به عبارت و سطر به سطر مطالعه نموده و مفاهیم مندرج در آن‌ها را استخراج می‌نمایند. برخی نیز پاراگراف‌ها را محور قرار داده و پیام مندرج در هر پاراگراف و بند را برداشت می‌نمایند و در برخی از موارد کل یک متن یا سند با نگاهی کلی مدنظر قرار گرفته و مفهوم یا مفاهیم مستتر در آن کشف شده و ثبت می‌گردد. در این پژوهش، از ترکیبی از این

1. Informant

2. Triangulation

روش‌ها بهره‌گیری شده است. بدین ترتیب که مصاحبه‌های ابتدایی به‌صورت سطر به سطر بررسی گردید و پس از شناسایی کدهای اولیه، برجسب‌های مفهومی برای آن‌ها در نظر گرفته شد. این کار تا مصاحبه یازدهم ادامه یافت و پس‌از آن با توجه به تکرار شدن بسیاری از کدها، پاراگراف‌ها محور تحلیل قرار گرفت و نکات جدیدی که در یک پاراگراف مطرح می‌شد، به‌عنوان یک کد ثبت می‌گردید. سرانجام در این پژوهش برای بحث روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری از معیارهای (Guba & Lincoln (1989 استفاده شد. به این منظور به هنگام کدگذاری بازبینی انجام شد، طبقه‌بندی یا تأیید نتایج با مراجعه به آزمودنی‌ها انجام گرفت و تأیید چند تن از صاحب‌نظران گرفته شد. سرانجام کلیه فرایندهای کدگذاری با استفاده از نرم‌افزار (مکس کیودا)<sup>۱</sup> نسخه ۲۰۱۸ انجام گرفت.

### نتایج

ویژگی‌های جمعیت شناختی: در این بخش ویژگی‌های عمومی نمونه‌های مورد مطالعه در این پژوهش بررسی می‌گردد، این ویژگی‌ها در قالب متغیرهای جنسیت، سابقه و سن قرار دارد.

جدول ۱. توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی مصاحبه‌شوندگان

جمع کل		متغیر	
درصد	تعداد		
۲۷/۲۷	۳	زن	جنسیت
۷۲/۷۳	۸	مرد	
۵۴/۵۴	۶	معلم	شغل
۴۵/۴۶	۵	استاد دانشگاه	
۱۸/۱۸	۲	کمتر از ۱۵ سال	سابقه کاری
۴۵/۴۶	۵	۱۵ تا ۲۵ سال	
۲۷/۲۷	۳	۲۶ تا ۳۵ سال	
۹/۰۹	۱	بیش از ۳۵ سال	
۲۷/۲۷	۳	کمتر از ۴۰ سال	سن
۴۵/۴۶	۵	۴۰ تا ۴۵ سال	
۹/۰۹	۱	۴۶ تا ۵۰ سال	
۱۸/۱۸	۲	بیش از ۵۰ سال	

در این پژوهش با ۱۱ نمونه تا رسیدن به اشباع نظری مصاحبه شد. توصیف ویژگی‌های جمعیت شناختی این افراد به شرح زیر است:

تعداد ۳ نفر (۲۷/۲۷ درصد) زن و تعداد ۸ نفر (۷۲/۷۳ درصد) نیز مرد بودند. ۶ نفر (۵۴/۵۴ درصد) معلم و ۵ نفر (۴۵/۴۶ درصد) استاد دانشگاه بودند. ۲ نفر (۱۸/۱۸ درصد) سابقه کاری کمتر از ۱۵ سال، ۵ نفر (۴۵/۴۶ درصد) ۱۵ تا ۲۵ سال، ۳ نفر (۲۷/۲۷ درصد) ۲۶ تا ۳۵ سال و ۱ نفر (۹/۰۹ درصد) بیش از ۳۵ سال داشت. علاوه بر این، ۳ نفر (۲۷/۲۷ درصد) از آزمودنی‌ها کمتر از ۴۰ سال، ۵ نفر (۴۵/۴۶ درصد)، ۱ نفر (۹/۰۹ درصد) و ۲ نفر (۱۸/۱۸ درصد) بیش از ۵۰ سال سن داشتند.

### سؤال پژوهش

الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی مقطع متوسطه مراکز استعدادهای درخشان چگونه است؟ حاصل بررسی داده‌ها و مفهوم یابی عبارات در جدول شماره ۲، درج گردیده است. در این جدول که خلاصه‌ای از تمامی کدهای اولیه‌ای است که در پژوهش مشاهده شده است، سعی شده است که از کدهای تکراری پرهیز شود و از درج کدهایی که شبیه هم بوده و یا بسیار نزدیک هستند نیز خودداری شده است. ضمناً در طول فرآیند کدگذاری باز، حداکثر کوشش به عمل آمده تا از مفاهیمی که توسط خود مصاحبه‌شوندگان مطرح گردیده استفاده شود و در مواردی که این امکان وجود نداشته، پژوهشگر از مفاهیم فنی ادبیات رشته استفاده نموده است. در روش نظریه داده بنیاد به منظور دستیابی به مفاهیمی انتزاعی که بتواند به خوبی توصیف‌گر پدیده محوری باشد. داده‌ها و کدهای اولیه بارها و بارها مورد ارزیابی و مقایسه‌های مستمر قرار می‌گیرند و تلاش می‌شود که کدهای اولیه که از نظر معنایی تشابه بیشتری باهم دارند در قالب مفاهیم واحد سازمان‌دهی شده و سپس مفاهیم به دست آمده بر اساس سنخیت مفهومی در قالب مقوله‌ها که سطحی انتزاعی‌تر از مفاهیم دارند. قالب‌بندی و در نهایت مقوله‌ها بر مبنای بار معنایی و مفهومی و هم‌شکلی محتوایی در چارچوب طبقات طبقه‌بندی می‌شوند که در واقع همین فرآیند که به رویش نظریه منجر خواهد شد. در این مطالعه نیز پژوهشگر به دفعات بسیار، کدهای اولیه را پالایش نمود و در هر بار پالایش، مفاهیم جدیدی خلق گردید و مفاهیم خلق شده دوباره مورد بازبینی قرار گرفت تا بتوانند در چارچوب مقوله‌ها صف‌بندی شوند. با این توصیف، نحوه رسیدن به کدهای اولیه بدین صورت بوده است که هر یک از مصاحبه‌ها پس از پیاده‌سازی متن آن‌ها، به صورت جمله به جمله مورد بررسی دقیق قرار می‌گرفت و سپس پیام اصلی یا مفهوم کلیدی که در هر یک از عبارات مستتر بود استخراج می‌شد. در برخی جمله‌ها، مصاحبه‌شوندگان از

اصطلاحاتی استفاده می‌کردند که مستقیماً قابل استفاده به‌عنوان یک کد بود و در برخی موارد، مفهومی در ورای جملات پنهان بود که محقق با توجه به نیت گوینده یک مفهوم را به آن نسبت داده است و به‌صورت یک کد اولیه در نظر گرفته است. به‌عنوان نمونه وقتی مصاحبه‌شونده‌ای شماره ۵ می‌گوید: «به نظرم تقویت فرایند حل مسئله یکی از هدف‌های است که مدارس استعدادهای درخشان در بحث تقویت مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان خود بایستی بدان توجه کنند و اگر در این زمینه موفق باشند می‌توان انتظار آن را داشت که هدف-های مربوطه در زمینه‌ی آموزش مهارت‌های اجتماعی پژوهش پیدا کرده است» برچسب مفهومی فرایند حل مسئله، مستقیماً به‌عنوان یک کد قابل استنباط است.

جدول ۲. فهرست مجموعه کدهای اولیه بر خاسته از داده‌ها

ردیف	کدگذاری باز	فراوانی	ردیف	کدگذاری باز	فراوانی
۱	ارتقای مهارت خودپنداری	۴	۵۷	ارزشیابی توسط همتایان	۸
۲	ارتقای همدلی	۳	۵۸	ارزشیابی توسط خانواده	۶
۳	اجتماعی شدن	۲	۵۹	انجام پروژه یا پژوهش به‌صورت فردی یا گروهی	۵
۴	آشنایی با فنون مذاکره	۴	۶۰	ارزش قائل شده برای به منابع ملی	۳
۵	همکاری با دیگران	۳	۶۱	استفاده صحیح از منابع طبیعی	۴
۶	شکل‌گیری و تقویت ارزش‌ها	۶	۶۲	یادگیری چگونگی استفاده از منابع	۶
۷	افزایش مشارکت‌های مردمی	۳	۶۳	ارتقای حس مسئولیت‌پذیری	۳
۸	افزایش انطباق افراد با شرایط شهری	۳	۶۴	افزایش اطمینان و اعتماد	۳
۹	انجام تکلیف و فعالیت‌ها	۲	۶۵	تعاون و تعامل	۴
۱۰	مشاهده فرایند عملکرد	۷	۶۶	وجود حس همکاری	۴
۱۱	خود ارزشیابی	۴	۶۷	سوء مصرف مواد	۴
۱۲	آشنا کردن دانش‌آموزان با اصول بهداشت فردی	۳	۶۸	خشونت‌های خانگی	۲
۱۳	صلح‌جو	۲	۶۹	خودکشی	۳
۱۴	آشنا کردن دانش‌آموزان از تغییرات بدن و طبیعی بودن این تغییرات	۲	۷۰	آگاه کردن دانش‌آموزان از اهمیت و تأثیر رفتار سالم در رشد فیزیکی	۴
۱۵	آشنایی دانش‌آموزان با فعالیت‌های فیزیکی سالم	۳	۷۱	ارتقای دانش شناختی نسبت به بدن	۴
۱۶	آشنایی با بیماری‌های عفونی و راه‌های جلوگیری از آن‌ها	۶	۷۲	ارتقای دانش شناختی دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف الکل و ...	۲
۱۷	ارتقای دانش شناختی دانش‌آموزان نسبت به سوء مصرف مواد مخدر	۸	۷۳	تلاش برای حفظ منابع ملی	۳
۱۸	افزایش اعتماد به نقش	۲	۷۴	ارتقای توانایی ابراز احساسات متناسب	۶



۱۹	افزایش عزت نفس	۹	۷۵	شناخت روش های گوناگون بیان احساسات	۵
۲۰	تبدیل دانش، نگرش و ارزش به توانایی های واقعی	۲	۷۶	تقویت فرایند حل مسئله	۳
۲۱	اداره امور مؤثر سختی ها	۳	۷۷	چگونگی رویارویی با مسائل	۴
۲۲	اداره مؤثر فشارهای زندگی	۴	۷۸	نحوه سازگاری با مسائل	۳
۲۳	ارج نهادن به حفظ حریم شخصی	۳	۷۹	احترام نهادن به حقوق دیگران	۲
۲۴	رعایت احترام اجتماعی	۴	۸۰	حفظ محیط زیست، حفظ آب	۳
۲۵	آشنایی با ارزش های انسانی	۵	۸۱	توانا کردن فرد در ارتباط با اداره مؤثر نیازها	۵
۲۶	دوری از رذایل اخلاقی	۵	۸۲	شناخت تجارب فرد	۷
۲۷	ارج نهادن به قوانین حاکم بر زندگی	۶	۸۳	شناخت عقاید	۲
۲۸	شناخت تجارب فرد	۲	۸۴	شناخت احساسات	۳
۲۹	شناخت عقاید	۳	۸۵	خلاصیت	۴
۳۰	کار و تلاش	۲	۸۶	ارتقاء حس شادکامی	۶
۳۱	کارآفرینی	۴	۸۷	ارتقاء حس کامیابی	۵
۳۲	شناخت راه ها و روش های برخورد با استرس	۳	۸۸	توانا کردن فرد در ارتباط با فشارهای زندگی	۴
۳۳	کمک به دانش آموزان برای کنترل خشم	۲	۸۹	توانا کردن فرد در ارتباط با سختی ها	۳
۳۴	کمک به دانش آموزان برای غلبه بر استرس	۳	۹۰	تقویت اعتماد به نفس	۶
۳۵	بررسی و تعمق	۴	۹۱	تقویت روحیه پژوهشی	۲
۳۶	توسعه علوم و فنون و مهارت های مورد نیاز فرد و جامعه	۶	۹۲	افزایش حس نوع دوستی	۳
۳۷	درک خدمت به مردم به عنوان یک وظیفه	۸	۹۳	آشنایی با مهارت های شهروند جهانی	۲
۳۸	قدرشناسی در برابر خدمت دیگران	۲	۹۴	آشنایی با مفهوم آزادی و دموکراسی	۴
۳۹	نگرش مثبت نسبت به مسائل اجتماعی	۵	۹۵	تحلیل نگرش ها و ارزش ها	۶
۴۰	شناخت تغذیه سالم	۴	۹۶	تحمل عقاید دیگران	۳
۴۱	آموزش در قالب از صاحب نظران	۶	۹۷	ایجاد روحیه نقدپذیری	۴
۴۲	گردش علمی و آموزشی	۲	۹۸	فعالیت های مکمل و فوق برنامه	۵
۴۳	قدردانی از بدن	۳	۹۹	مشارکت دانش آموزان در تولید دانش	۲
۴۴	استفاده از روش های فعال یادگیری	۸	۱۰۰	آموزش در عمل	۴
۴۵	برگزاری کارگاه های آموزشی	۴	۱۰۱	ایفای نقش	۵
۴۶	روش حل مسئله	۹	۱۰۲	بازی های آموزشی	۶
۴۷	بارش مغزی	۵	۱۰۳	تقویت ایمان	۷
۴۸	تحلیل وضعیت و مطالعه موردی	۲	۱۰۴	افزایش تقوا	۲
۴۹	ظلم ستیزی	۳	۱۰۵	تقویت شجاعت	۳
۵۰	جهادگر	۲	۱۰۶	تقویت روحیه ایثارگری	۴
۵۱	تقویت هویت فردی	۴	۱۰۷	ارج نهادن به مردم سالاری دینی	۷
۵۲	ارج نهادن به تمدن اسلامی ایرانی	۵	۱۰۸	ارج نهادن به نظام جمهوری اسلامی ایران	۲

۵۳	کمک به صادق بودن	۶	۱۰۹	ارتقا توانمندی فکری	۸
۵۴	وحدت ملی	۴	۱۱۰	افزایش عزت‌نفس	۳
۵۵	یادگیری مشارکتی	۳	۱۱۱	افزایش هوش معنوی	۶
۵۶	افزایش سرمایه اجتماعی	۵			

جدول بالا، نتایج کدگذاری باز الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه مراکز استعدادهای درخشان را نشان می‌دهد. با استناد به کدهای استنتاج شده در این رابطه مشخص گردید که ۱۱۱ کدباز از مصاحبه‌ها حاصل شده است.

همان‌طور که در سطرهای پیشین توضیح داده شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها پس از تحلیل تفصیلی و مقایسه‌های مستمر بر اساس تشابه‌های معنایی، به سطوح انتزاعی‌تری ارتقاء یافتند و در نهایت در طبقات کلی قرار گرفتند. در این بخش بر اساس آنچه که مشارکت‌کنندگان در پژوهش ابراز داشته‌اند. هر یک از این طبقات توصیف گردید. خلاصه طبقات، مقوله‌ها و مفاهیم اصلی در جدول شماره ۳، درج گردیده است. همان‌گونه که در این جدول ملاحظه می‌شود. کدهای اولیه بر اساس سنخیت در یک مجموعه گردآوری شده و یک برجسب مفهومی دریافت نموده‌اند. سپس مفاهیم به وجود آمده نیز با توجه به پیامی که در خوددارند به مقوله‌هایی تخصیص داده شده‌اند که هر یک از این مقوله‌ها بار معنایی خاص خود را دارند و با توجه به مفاهیمی که از آن‌ها حمایت می‌کنند. از یکدیگر متمایز می‌شوند. به عبارت دیگر کدهای باز به واسطه مفاهیم مشترک به کدهای محوری تبدیل می‌شوند (Mohammadpour, 2013). مقوله‌ها نیز به نوبه خود تشکیل‌دهنده طبقات هستند. پژوهشگر با عنایت به اینکه مقوله‌های مختلف شکل گرفته چه مضامین مشترکی را القاء می‌نمایند آن‌ها را به طبقات خاص تخصیص داده و در حقیقت یک فرآیند استقرایی که از داده‌های خام به سمت مفاهیم، مقولات و طبقات انتزاعی حرکت می‌کند و به‌طور طبیعی از بستر داده‌ها ظهور یافته در این طبقه‌بندی مشاهده می‌شود.

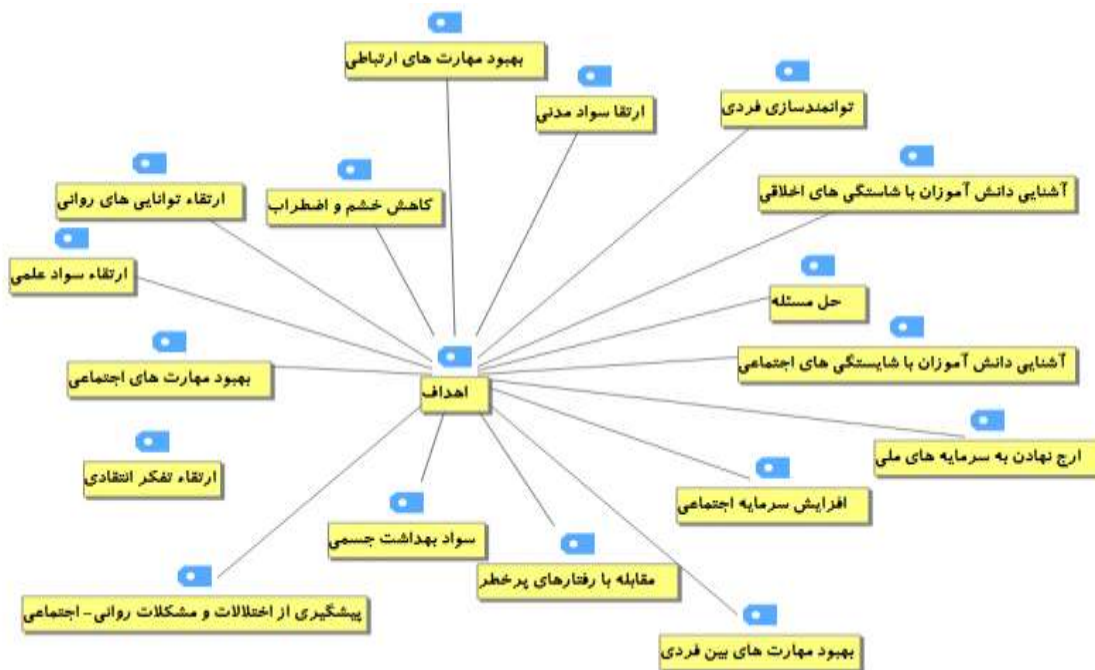
جدول ۳. فهرست طبقات، مقوله‌ها و مفاهیم اصلی ناشی از کدگذاری محوری در ارتباط با اهداف مهارت‌های زندگی

طبقة	مقوله‌ها	مفاهیم
اهداف	کاهش خشم و اضطراب	شناخت راه‌ها و روش‌های برخورد با استرس - کمک به دانش‌آموزان برای کنترل خشم - کمک به دانش‌آموزان برای غلبه بر استرس
	ارتقاء توانایی‌های روانی	ارتقاء حس شادکامی - ارتقاء حس کامیابی - توانا کردن فرد در ارتباط با فشارهای زندگی - توانا کردن فرد در ارتباط با سختی‌ها - توانا کردن فرد در ارتباط با اداره مؤثر نیازها
	ارتقاء سواد علمی	تقویت روحیه پژوهشی - بررسی و تعمق - توسعه علوم و فنون - مهارت‌های مورد نیاز فرد و جامعه
	ارتقاء سواد مدنی	درک خدمت به مردم به عنوان یک وظیفه - قدرشناسی در برابر خدمت دیگران - نگرش مثبت نسبت به مسائل اجتماعی - آشنایی با مهارت‌های شهروند جهانی - آشنایی با مفهوم آزادی و دموکراسی
	ارتقاء تفکر انتقادی	تحلیل نگرش‌ها و ارزش‌ها - تحمل عقاید دیگران - ایجاد روحیه نقدپذیری
	سواد بهداشت جسمی	آگاه کردن و آشنا کردن دانش‌آموزان با تغذیه سالم و روش‌های آن - آشنا کردن دانش‌آموزان با اصول بهداشت فردی - آشنا کردن دانش‌آموزان از تغییرات بدن و طبیعی بودن این تغییرات - آگاه کردن دانش‌آموزان از اهمیت و تأثیر رفتار سالم در رشد فیزیکی - آشنایی دانش‌آموزان با فعالیت ای فیزیکی سالم - ارتقای دانش شناختی نسبت به بدن
	مقابله با رفتارهای پرخطر	آشنایی با بیماری‌های عفونی و راه‌های جلوگیری از آن‌ها - ارتقای دانش شناختی دانش‌آموزان نسبت به مواد مخدر - ارتقای دانش شناختی دانش‌آموزان نسبت به مصرف الکل
	توانمندسازی فردی	افزایش حس مسئولیت‌پذیری - افزایش عزت‌نفس - افزایش اعتمادبه‌نفس - ارتقای توانایی ابراز احساسات متناسب - شناخت روش‌های گوناگون بیان احساسات - تبدیل دانش، نگرش و ارزش به توانایی‌های واقعی - اداره امور مؤثر نیازها - اداره امور مؤثر سختی‌ها - اداره امور مؤثر فشارهای زندگی
	حل مسئله	تقویت فرایند حل مسئله - چگونگی رویارویی با مسائل - نحوه سازگاری با مسائل
	آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اجتماعی	ارج نهادن به حفظ حریم شخصی - رعایت احترام اجتماعی
	آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اخلاقی	آشنایی با ارزش‌های انسانی - دوری از رذایل اخلاقی - ارج نهادن به قوانین حاکم بر زندگی - احترام نهادن به حقوق دیگران
	ارج نهادن به	ارزش قائل شده برای به منابع ملی - استفاده صحیح از منابع طبیعی - یادگیری چگونگی استفاده از منابع - تلاش برای حفظ منابع ملی

۱۲ | طرامی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی مقطع متوسطه...

	سرمایه‌های ملی
افزایش حس مسئولیت‌پذیری - اطمینان و اعتماد افراد یک جامعه نسبت به یکدیگر - تعاون و تعامل - وجود حس همکاری، افزایش هوش معنوی، افزایش سرمایه اجتماعی	افزایش سرمایه اجتماعی
سوء مصرف مواد - خشونت‌های خانگی - خودکشی	پیشگیری از اختلالات و مشکلات روانی - اجتماعی
درک نیازها و شرایط دیگران و بیان درک آن - قدرت تحمل نسبت به نظرات مختلف - احساس امنیت نسبت به گفتار دیگران - برقراری ارتباط - ادب در ارتباط	بهبود مهارت‌های ارتباطی
ارتقای مهارت خودپنداری - ارتقای همدلی - اجتماعی شدن - مذاکره و نه گفتن	بهبود مهارت‌های بین فردی
همکاری با دیگران - شکل‌گیری و تقویت ارزش‌های سالم اجتماعی - افزایش مشارکت‌های مردمی - افزایش انطباق با شرایط شهری	بهبود مهارت‌های اجتماعی

اهداف آموزش مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران: با استناد به یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری این اهداف در قالب ۱۷ طبقه (بهبود مهارت‌های اجتماعی، بهبود مهارت‌های بین فردی، بهبود مهارت‌های ارتباطی، پیشگیری از اختلالات و مشکلات روانی - اجتماعی، افزایش سرمایه اجتماعی، ارج نهادن به سرمایه‌های ملی، آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اخلاقی، آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اجتماعی، حل مسئله، توانمندسازی فردی، مقابله با رفتارهای پرخطر، سواد بهداشت جسمی، ارتقاء تفکر انتقادی، ارتقای سواد مدنی، ارتقاء توانایی‌های روانی، ارتقای سواد علمی، کاهش خشم و اضطراب) تجلی پیدا می‌کنند.

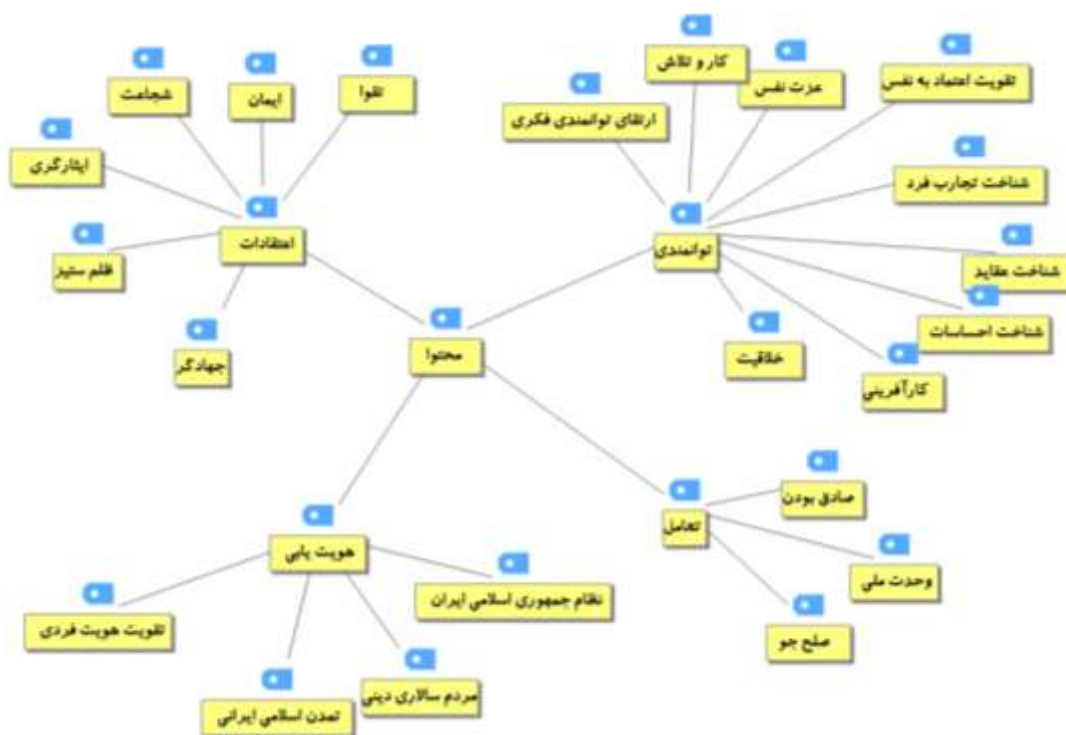


شکل ۱. اهداف آموزش مهارت های زندگی از دیدگاه صاحب نظران

جدول ۴. کدگذاری محوری محتوای مهارت های زندگی

مفاهیم	مقوله ها	طبقه
تقویت ایمان - افزایش تقوا - تقویت شجاعت - تقویت روحیه ایثارگری - ظلم ستیزی - جهادگر	اعتقادات	محتوا
تقویت هویت فردی - ارج نهادن به تمدن اسلامی ایرانی - شناخت مردم سالاری دینی - ارج نهادن به نظام جمهوری اسلامی ایران	هویت یابی	
صادق بودن - وحدت ملی - صلح جو	تعامل	
ارتقای توانمندی فکری - عزت نفس، تقویت اعتماد به نفس - شناخت تجارب فرد - شناخت عقاید - شناخت احساسات - خلاقیت - کار و تلاش - کارآفرینی	توانمندی	

محتوا آموزش مهارت های زندگی از دیدگاه صاحب نظران: با استناد به یافته های حاصل از کدگذاری محوری این اهداف در قالب ۴ طبقه (اعتقادات، هویت یابی، تعامل و توانمندی) تجلی پیدا می کنند.



شکل ۲. محتوا آموزش مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران

جدول ۵. کدگذاری محوری روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی

مفاهیم	مقوله‌ها	طبقه
آموزش در قالب دعوت از صاحب‌نظران - گردش علمی و آموزشی - یادگیری مشارکتی - استفاده از روش‌های فعال یادگیری - فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه - مشارکت دانش‌آموزان در تولید دانش - آموزش در عمل - برگزاری کارگاه‌های آموزشی - بارش مغزی - تحلیل وضعیت و مطالعه موردی - سخنرانی - ایفای نقش - بازی‌های آموزشی	-	روش‌های آموزش

روش‌های آموزش مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران: با استناد به یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری این اهداف در قالب ۱۴ مفهوم (آموزش در قالب دعوت از صاحب‌نظران - گردش علمی و آموزشی - یادگیری مشارکتی - استفاده از روش‌های فعال یادگیری - فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه - مشارکت دانش‌آموزان در تولید دانش - آموزش در عمل - برگزاری کارگاه‌های آموزشی - بارش مغزی - تحلیل وضعیت و مطالعه موردی - سخنرانی - ایفای نقش - بازی‌های آموزشی) تجلی پیدا می‌کنند.

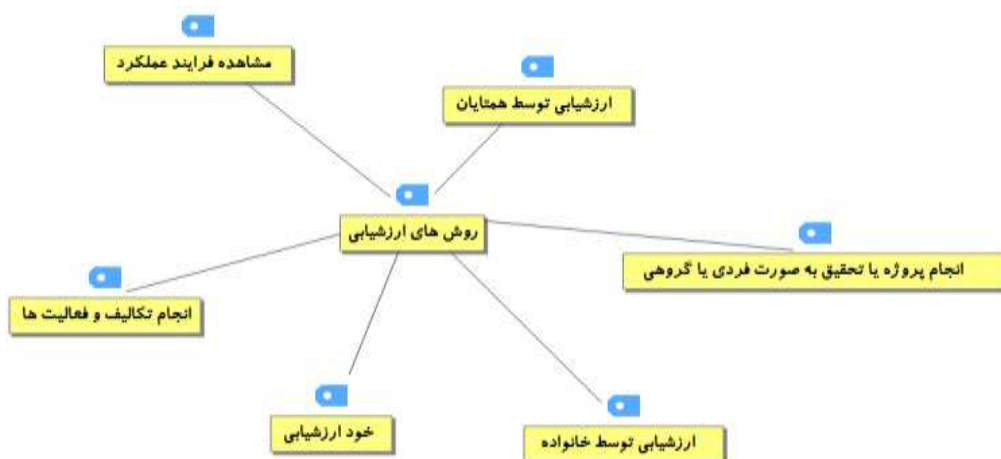


شکل ۳. روش های آموزش مهارت های زندگی از دیدگاه صاحب نظران

جدول ۶. کدگذاری محوری ارزشیابی مهارت های زندگی

مفاهیم	مقوله ها	طبقه
مشاهده فرایند عملکرد- خود ارزشیابی- ارزشیابی توسط هم‌تایان- انجام تکالیف و فعالیت‌ها- ارزشیابی توسط خانواده- انجام پروژه یا پژوهش به صورت فردی یا گروهی	-	روش های ارزشیابی

روش های ارزشیابی مهارت های زندگی از دیدگاه صاحب نظران: با استناد به یافته های حاصل از کدگذاری محوری این اهداف در قالب ۶ مفهوم (مشاهده فرایند عملکرد- خود ارزشیابی- ارزشیابی توسط هم‌تایان- انجام تکالیف و فعالیت‌ها- ارزشیابی توسط خانواده- انجام پروژه یا پژوهش به صورت فردی یا گروهی) تجلی پیدا می کنند.



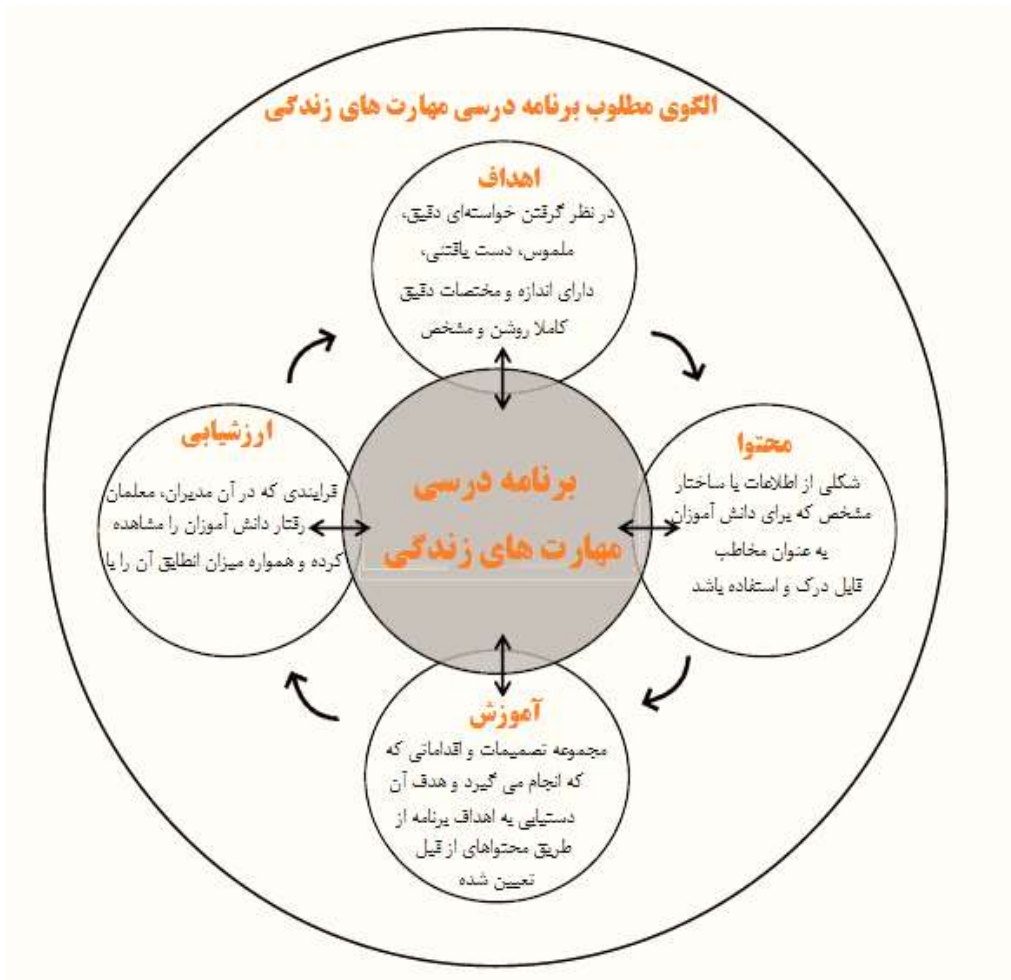
شکل ۴. روش‌های ارزشیابی مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران

در ادامه مدل چهار سطحی آموزش مهارت‌های زندگی در قالب اهداف، محتوا، روش‌های آموزش و روش‌های ارزشیابی ارائه می‌شود. لازم به ذکر است این مرحله آخرین مرحله از فرایند تحلیل کیفی می‌باشد و در این مرحله ارتباط بین طبقات مشخص می‌گردد. در فرایند تحلیل کیفی به این مرحله از پژوهش تحلیل گزینشی گفته می‌شود. لازم به ذکر است قبل از ارائه مدل نهایی در جدول شماره ۷ نمونه‌ای از نقل‌قول‌های خبرگان در ادامه مطرح می‌شود تا فرایند شکل‌گیری مدل نهایی مشخص گردد. بر مبنای مصاحبه‌های که با خبرگان انجام شد مشخص گردید که یک الگوی مطلوب برای برنامه درسی مهارت‌های زندگی مشمول ۴ مرحله هدف‌گزینی یا تعیین اهداف، تعیین محتوا، آموزش و ارزشیابی می‌باشد.



جدول ۷- نمونه‌ای از نقل قول‌ها در ارتباط با مدل برنامه درسی مهارت‌های زندگی

شماره مصاحبه‌شونده	نقل قول
سوم	چهار شیوه برای توسعه و بهبود برنامه مهارت‌های زندگی وجود دارد که هر یک از ما بسته به اینکه به موقعیت و جایگاه خود و نیز اینکه به صورت فردی یا سازمانی اقدام می‌کنیم، می‌توانیم این شیوه‌ها را برای بهبود جامعه خود به کار بگیریم. یکی از این سازه‌ها اهداف است در این مرحله بایستی مشخص شود که هدف از اجرای برنامه‌های درسی مهارت‌های زندگی چیست تا بر مبنای آن محتوا تنظیم شود. البته هر محتوای نیازمند آن است که برای آن طرح درس‌های در نظر گرفته شود که در اینجا می‌توان آن را آموزش قلمداد کرد و در نهایت برای آنچه که لحاظ شده است به منظور اینکه مشخص گردد آیا اثربخش بوده است یا نه و آیا اهداف را تحقق بخشیده است یا نه بایستی ارزشیابی صورت گیرد. مادامی که این شیوه‌ها در سازه مذکور بکار گرفته شود می‌توان الگوی مهارت‌های زندگی را برای دانش‌آموزان تطبیق‌پذیر و کارا خطاب کرد.
ششم	یکی از معتبرترین مدل‌هایی که می‌تواند بگوید، چه چیزهایی را باید به عنوان مهارت زندگی ضروری دانست و یادگیری آن را توصیه کرد، این است که ترسیم کنیم از آموزش مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان چه چیزی می‌خواهیم. به موجب با این کار اینکه دلیل اصلی که باعث می‌شود برنامه درسی تنظیم شود مشخص می‌گردد. این نوع استنباط را می‌توان به هدف‌گزینی ارتباط داد در واقع برای اینکه مشخص گردد چه چیزی از برنامه درسی می‌خواهیم در قالب هدف‌گذاری تعریف می‌شود. این اهداف بایستی با تشخیص مهارت‌ها ویژه همراه باشد و دست‌اندرکاران مربوطه آن‌ها را بایستی به فعالیت‌های مربوط به محتوا متمرکز سازند و در ادامه مجموعه تصمیمات و اقداماتی را برای اجرای این اهداف در نظر بگیرند. شایان ذکر است در ادامه برای اینکه متوجه شویم آیا این برنامه موفق بوده است یا نه بایستی اندازه‌گیری و ارزشیابی صورت گیرد. با انجام این عمل میزان پیشرفت برنامه در راستای اهداف از قبل تعیین شده مشخص می‌گردد و می‌توان با انجام آن بازخورد دریافت کرد و این بازخورد می‌تواند در پیشرفت و توسعه برنامه کمک زیادی بکند.
دهم	معتقد هستم در یک الگوی مطلوب برنامه‌درسی که مدیران و برنامه‌ریزان آموزشی در سطح وزارت آموزش و پرورش و شورای انقلاب فرهنگی مسئولیت طرح‌ریزی آن را بر عهده‌دارند بایستی خواسته‌ها و نیازهای دانش‌آموزان در ابعاد گسترده و بر مبنای شرایط روز شناسایی شود و مشخص گردد برای رسیدن به آن چگونه اطلاعات کسب شده با یک هدف خاص به دانش‌آموزان انتقال داده شود. در این راستا ضروری است از معلمان بآنها برای آموزش استفاده شود و سرانجام از یک الگوی مناسب ارزشیابی که معلم ساخته و استاندارد باشد برای تعیین تکلیف برنامه‌ها استفاده شود.



شکل ۵. مدل چهار سطحی آموزش مهارت‌های زندگی از دیدگاه صاحب‌نظران

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی مقطع متوسطه مراکز استعداد‌های درخشان بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی در مدارس استعداد‌های درخشان از چهار بخش تعیین اهداف، مشخص کردن محتوا، روش‌های آموزش و روش‌های ارزشیابی تشکیل شده است. این یافته با یافته‌های مطالعه Jørgensen, Lemyre & Hardcastle et al (2015), Brandt & Klein (2016)

Holt (2019) هم‌خوان است اما با یافته‌های مطالعه Kendellen & Camiré (2019) ناهمخوان است، به‌موجب اینکه در مطالعه مذکور الگوی مهارت‌های زندگی از چهار مرحله تصمیم‌گیری، برنامه، ارزیابی و سازگاری تشکیل شده بود. هرچند که در پژوهش حاضر نیز الگوی موردنظر داری چهار مرحله است، اما از مجموع این مراحل تنها مرحله ارزیابی با مراحل پژوهش حاضر همخوانی دارد و سایر مراحل در هر دو پژوهش به‌صورت جداگانه مشخصه‌های خاص خود را دارند.

بر مبنای نتایج پژوهش اولین مرحله از الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی هدف‌گزینی یا تعیین هدف است که مصداق در نظر گرفتن خواسته‌ای دقیق، ملموس، دست‌یافتنی، دارای اندازه و مختصات دقیق، کاملاً روشن و مشخص است. در هدف‌گزینی رعایت دستورالعمل‌های آن از جمله مشخص بودن و معین بودن، قابلیت اندازه‌گیری، قابلیت دسترسی و در دسترس بودن و مطابقت آن با نیازهای که همواره خلأ هستند، الزامی است. بنا به آنچه مطرح گردید در پژوهش حاضر مشخص گردید که مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان می‌تواند همواره اهداف گسترده‌ای را پوشش دهد. مطابق با مصاحبه‌های انجام‌شده با صاحب‌نظران تعداد ۱۷ مقوله‌ی اصلی به‌عنوان اهداف آموزش مهارت‌های زندگی تعیین و مشخص شد. این اهداف مشمول بهبود مهارت‌های اجتماعی، بهبود مهارت‌های بین‌فردی، بهبود مهارت‌های ارتباطی، پیشگیری از اختلالات و مشکلات روانی-اجتماعی، افزایش سرمایه اجتماعی، ارج نهادن به سرمایه‌های ملی، آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اخلاقی، آشنایی دانش‌آموزان با شایستگی‌های اجتماعی، حل مسئله، توانمندسازی فردی، مقابله با رفتارهای پرخطر، سواد بهداشت جسمی، ارتقاء تفکر انتقادی، ارتقای سواد مدنی، ارتقاء توانایی‌های روانی، ارتقای سواد علمی و کاهش خشم و اضطراب بود. (Selbi (2000) هدف از آموزش مهارت‌های زندگی را افزایش توانایی‌های روحی-اجتماعی می‌داند، آن مهارتی که می‌تواند افراد را در اداره مؤثر نیازها، سختی‌ها و فشارهای زندگی توانا سازد. به نظر می‌رسد هدف اصلی برنامه‌های آموزش مهارت‌های زندگی پیشگیری از آسیب‌های اجتماعی و ارتقای سطح بهداشت روان افراد جامعه است. اما در کنار این هدف کلی، اهداف اختصاصی‌تر نیز وجود دارند، مانند توانمند کردن افراد، ایجاد و افزایش مهارت تصمیم‌گیری، ارتقای مهارت تفکر انتقادی و خلاقیت، تقویت فرایند حل مسئله، تحقق توانایی‌های بالقوه و انطباق با تغییرات زندگی، ارتقای مهارت‌های اجتماعی، تقویت اعتمادبه‌نفس، عزت‌نفس و هویت فردی، شکل‌گیری و تقویت ارزش‌های سالم اجتماعی، افزایش مسئولیت‌پذیری، افزایش عملکرد تحصیلی، افزایش مشارکت‌های مردمی. هدف اصلی سازمان بهداشت جهانی از ایجاد طرح مهارت‌های زندگی در زمینه بهداشت روانی این است که جوامع مختلف در سطوح جهان

نسبت به گسترش، به‌کارگیری و ارزیابی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی را متمرکز بر رشد توانایی‌های روانی مانند حل مسئله، مقابله با هیجانات، خودآگاهی، سازگاری اجتماعی و کنترل استرس بین کودکان و نوجوانان است اقدام نماید. با توجه به نقش مهم مدارس در تأمین بهداشت روانی دانش‌آموزان، برنامه آموزش مهارت‌های زندگی روش مؤثری در جهت رشد شخصیت سالم دانش‌آموزان و تأمین و حفظ بهداشت روانی دانش‌آموزان تلقی می‌شود. به این ترتیب مدارس به‌جای این‌که تنها برافزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تمرکز نمایند باید بر تأمین و حفظ روان آنان نیز تأکید نمایند و اقدامات لازم را به‌منظور تحقق هدف مذکور انجام دهند چراکه اگر هدف فوق تحقق یابد بسیاری از مشکلات تحصیلی و آموزشی نیز خودبه‌خود کاهش می‌یابند. به اعتقاد (Khanifar & Pourhosseini, 2012) هدف‌های زندگی از مسائل مهم انسان‌شناسی و یکی از اساسی‌ترین موضوعات زندگی آدمی است. اگر آدمی دریابد که هدف از زندگی چیست و پاسخی مناسب برای این پرسش نداشته باشد زندگی را پوچ و بی‌معنی خواهد یافت. همه فعالیت‌های آگاهانه و ناآگاهانه انسان زمانی مفهوم خواهد داشت که هدف نهایی از زندگی روشن باشد. هدف فرد از کار کردن، تحصیل علم، توالد و تناسل و حتی غذا خوردن ادامه زندگی است و هدف از زندگی و ادامه آن، پایه نگرش انسان و جهان‌بینی او محسوب می‌شود. اگر انسان‌ها در زندگی خود روش‌های متفاوتی دارند به این دلیل است که هدف‌های مختلفی را دنبال می‌کنند؛ هر قدر این هدف با ارزش و والاتر باشد، به همان اندازه انسان از ارزش و کیفیت عالی‌تری برخوردار خواهد شد، بنابراین سعادت و کمال انسان در گرو «شناخت هدف» و آگاهی از «فلسفه حیات» است و همین امر باعث می‌شود تا در زندگی خویش روشمندی را جایگزین کند زیرا انسان هدفمند، مهارت‌جو و روشمند است. البته نباید فراموش کنیم که گاهی سرگرم شدن به کارهای روزمره و به‌خصوص غرق شدن در ظاهر زندگی و کامیابی‌های مادی، انسان را از توجه به این مسئله اساسی بازمی‌دارد. چه‌بسا افرادی سال‌ها در این دنیا زندگی می‌کنند اما هرگز به این اساسی‌ترین مسئله خود فکر نمی‌کنند یا نسبت به آن بی‌اعتنا هستند. تجربه نشان داده است که این مسئله هر جا به‌طور جدی برای شخصی مطرح شده، تحول و تحرک عمیقی به دنبال داشته است و چه‌بسا بیداری و دگرگونی ارزشمندی در او ایجاد شده است. در همین راستا در همین راستا (Javadipour et al, 2012) نشان دادند اهداف مهارت‌های زندگی در محورهای: تفکر خلاق، تصمیم‌گیری، ارتباطات اجتماعی، خودآگاهی، همدلی، ارتباط بین فردی، حل مسئله، مقابله با هیجان و مقابله با استرس در دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهرستان‌های استان تهران تحقق یافته است. بین پایه‌های تحصیلی

چهارم و پنجم در زمینه‌ی مهارت‌های اساسی زندگی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود نداشته و از این رو می‌توان گفت با ارتقای پایه‌های تحصیلی دانش‌آموزان از چهارم به پنجم مهارت زندگی آن‌ها تغییر نمی‌کند. بین نوع جنسیت در زمینه‌ی مهارت‌های اساسی زندگی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود داشته و می‌توان اظهار نمود که دختران نسبت به پسران از مهارت‌های زندگی بیشتری برخوردارند. بین نوع منطقه جغرافیایی محل تحصیل در زمینه‌ی مهارت‌های اساسی زندگی دانش‌آموزان تفاوت معنی‌دار وجود ندارد؛ به عبارت دیگر نوع منطقه جغرافیایی محل تحصیل تأثیری در وضعیت کیفی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ندارد. بین نظر معلمان با تأکید بر نوع مدرک تحصیلی در ارتباط با مهارت‌های اساسی زندگی دانش‌آموزان اختلاف معنی‌دار وجود ندارد به عبارت دیگر در مقایسه میانگین‌های هر سطح نسبت به سایر سطوح و فقط در سطح مدرک فوق‌دیپلم نسبت به دو سطح دیگر، اختلاف بیشتری مشاهده شد لیکن این اختلاف معنی‌دار نمی‌باشد. در کل طبق نتایج به دست آمده مشخص شد که اهداف دوره ابتدایی به طور قابل قبولی مهارت‌های اساسی زندگی را در دانش‌آموزان تحقق بخشیده است.

صاحب‌نظران هماهنگ کردن محتوا، وسایل و ابزارهای آموزشی و کمک‌آموزشی با شرایط و مهارت‌های روز دنیا را راهکار دیگر بهینه شدن مهارت‌آموزی در مدارس ایران عنوان کرده و اظهار داشتند اگر نظام آموزشی فقط به سراغ متون تعریف‌شده آموزشی برود تا دانش‌آموز همان را بخواند و امتحان بدهد، هیچ تجربه‌ای از فعالیت‌های عملی خارج از چارچوب متون مدرسه را آموزش نداده و دانش‌آموز همچون خشتی خام فارغ‌التحصیل می‌شود که در محیط‌هایی همچون ورزشگاه، پارک، مسجد و هر مکان جمعی نمی‌تواند بر هیجانات خود کنترل داشته و در برهه‌های حساس رفتار معقول از خود نشان دهد. به نظر می‌رسد طی سه دهه‌ی گذشته، رویکردها به تعلیم و تربیت در جهت کاربرد بالقوه و عملی دانش در زمینه‌های واقعی زندگی بوده است. ضرورت یاری افراد، جهت رشد بهتر مهارت‌های زندگی و معیشت خود، رفته‌رفته از اهداف مهم آموزش و پرورش تلقی می‌شود. نکته قابل‌بحث این است که دانش اکتسابی از تجارب عملی، پایاتر از معلومات به دست آمده از اجرای برنامه‌های آموزشی است. امروزه همگام با توسعه زندگی مدنی و صنعتی شدن روزافزون کشورهای در حال توسعه، تعلیم و تربیت کودکان، از وظایف اساسی نهادهای تعلیم و تربیت رسمی به حساب می‌آید. اما تأکید بیش از حد بر ارائه اطلاعات و دانش نظری، دانش‌آموزان را از یادگیری مهارت‌های ضروری که در زندگی روزمره به آن نیاز دارند محروم می‌سازند. مهارت‌های زندگی، مهارت‌های شخصی و اجتماعی است که کودکان و نوجوانان باید آنان را یاد بگیرند تا بتوانند در مورد خود و انسان‌های دیگر و کل اجتماع به طور مؤثر و شایسته و مطمئن عمل نمایند. انتقاد مهم به تعلیم و تربیت رسمی این است که به

برخی مهارت‌های حرفه‌ای و ابزاری و تنها بر بعد شناختی (سواد) تمرکز کرده است و به دیگر ابعاد فکری و روانی و اجتماعی توجهی ندارد. از دیگر سو محققان نشان داده‌اند که مهارت‌های زندگی می‌تواند به‌طور نظام‌دار و از طریق موقعیت‌های یادگیری غیررسمی یاد گرفته و تقویت شود. مدرسه علاوه بر کارکردهای رسمی آموزش خواندن و نوشتن، باید در زمینه‌های آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان نیز ایفای نقش کند. با استناد به یافته‌های حاصل از کدگذاری محوری در این پژوهش مشخص گردید که محتواهای مذکور در قالب ۴ طبقه (اعتقادات، هویت‌یابی، تعامل و توانمندی) تجلی پیدا می‌کنند. در این راستا (Krishna 2014) نشان داد که مربیان تجربه‌ای جدید از نظر محتوای دروس، برنامه‌ریزی و آماده‌سازی، ارزیابی و برخورد با عوامل زمینه در کلاس درس را کسب کرده‌اند. همچنین نشان داد که مربیان در مدارس پشتیبانی کافی برای ارائه و آموزش مهارت‌های زندگی جدید ندارند و اینکه مربیان از آموزش‌های جدید مهارت‌های زندگی و انتقال آن به دانش‌آموزان استقبال زیادی کردند.

علاوه بر این در نظام آموزشی کشورهای توسعه‌یافته، نحوه آموزش مهارت‌ها به‌گونه‌ای پیش می‌رود که دانش‌آموزان با فراگرفتن حرفه و مهارت از مدرسه فارغ‌التحصیل می‌شود نه صرفاً با گرفتن مدرک؛ این کشورها، سرمایه‌گذاری و ایده‌های زیادی را برای پیاده کردن مهارت‌آموزی در مدارس خود صرف کرده‌اند تا آنجا که توانسته‌اند مهارت‌های شغلی را با تغییر و تحول در نظام آموزشی خود ترویج دهند. اما مسئله مهم‌تر، نحوه آموزش و بیان مهارت‌ها به دانش‌آموزان است که فراگیری را برای آن‌ها جذاب کند. برای مهارت‌آموزی؛ ایجاد تمرکز و انرژی یادگیری در دانش‌آموزان در اولویت قرار دارد که در غیر این صورت نتیجه‌ای ناقص حاصل می‌شود و فقط سطح قضاوت و ارزشیابی دانش‌آموزان و معلمان را بالا می‌برد که به اصطلاح امروز، دیگران را قضاوت و نمره دهی کنند. سپس لازم است بدانیم در چه دوره‌ای روی چه مهارت‌هایی باید کارکنیم. چراکه هر مهارتی لایه‌های متفاوت آموزشی خاص خود را دارد. نخستین مهارتی که دانش‌آموزان دبستانی و حتی پیش‌دبستانی باید بیاموزند، شناخت مهارت‌های هیجانی است، زیرا در این رده سنی آن‌چنان که باید تفکر انتزاعی شکل نگرفته تا کودکان بتوانند مسائل را تحلیل و بررسی کنند. بر همین اساس این بچه‌ها باید نخست مهارت‌های هیجانی را یاد بگیرند تا بتوانند هیجان‌های خود را کنترل کنند. طی مصاحبه‌ای که با صاحب‌نظران در این پژوهش انجام شد مشخص گردید که برای تحقق هدف مذکور لازم است از روش‌های آموزشی در قالب دعوت از صاحب‌نظران، گردش علمی و آموزشی، یادگیری مشارکتی، استفاده از روش‌های فعال یادگیری، فعالیت‌های مکمل و فوق‌برنامه، مشارکت دانش‌آموزان در تولید دانش، آموزش در عمل، برگزاری

کارگاه‌های آموزشی، بارش مغزی، تحلیل وضعیت و مطالعه موردی، سخنرانی، ایفای نقش و بازی‌های آموزشی استفاده شود.

سرانجام به نظر می‌رسد برای نیل به این هدف، سیستم آموزشی نیازمند باشد ویژگی‌های بدنی، روانی، اجتماعی، عاطفی و همچنین توانایی‌های علمی، استعدادها و نارسایی‌های دانش‌آموزان را تشخیص دهد، زیرا هدف آموزش و پرورش تنها انتقال معلومات و حقایق علمی نیست، بلکه برآوردن نیازهای همه‌جانبه دانش‌آموزان است، به طریقی که همه آنان بتوانند استعداد و توانایی‌های خود را از قوه به فعل درآورند. سیستم آموزش در ارزشیابی مستمر از فرایند آموزش موظف است از یک طرف به رشد گروهی و پیشرفت همه افراد کلاس توجه کند و از طرف دیگر، متوجه کمبودهای آموزشی و نقایص پیشرفت تک تک فراگیران باشد و به کشف و برطرف کردن عواملی که سبب چنین کمبودها و نقایصی شده است بپردازد. به نظر نمی‌رسد آموزش مهارت-های زندگی نیز از این قاعده کلی مستثنی بوده باشد لذا در طی مصاحبه‌های که با صاحب‌نظران انجام شد این افراد اذعان داشتند که در بحث ارزشیابی‌ها لازم به روش‌های مشاهده فرایند عملکرد، خود ارزشیابی، ارزشیابی توسط همتایان، انجام تکالیف و فعالیت‌ها، ارزشیابی توسط خانواده و انجام پروژه یا پژوهش به صورت فردی یا گروهی تأکید و تمرکز شود.

بر مبنای نتایج حاصل از این پژوهش پیشنهاد می‌گردد جهت آشنایی بیشتر افراد جامعه بخصوص معلمان و دانش‌آموزان، منابعی شامل مهارت‌های زندگی کاربردی و مفید تهیه و در اختیار آنان قرار داده شود. بحث در مورد مهارت‌های زندگی علاوه بر حق آموزش و پرورش در حوزه‌های دیگری مثل آموزش‌های قبل از ازدواج یا مهارت‌های تربیت فرزندان، آموزش و ترویج داده شود. نیازهای مهارتی شاگردان در تألیف کتب‌درسی جدید مدنظر قرار گیرد. برنامه فراگیر آموزش مهارت‌های زندگی و نحوه به‌کارگیری عملی این مهارت‌ها در دوره‌های ضمن خدمت معلمان و فعالیت‌های فوق‌برنامه دانش‌آموزان به معلمان و دانش‌آموزان اجرا شود. فعالیت‌های خانه، مدرسه، اجتماع در جهت آموزش مهارت‌های زندگی همسو شود. نحوه ایجاد و آموزش مهارت‌های زندگی به اولیا از طریق کلاس‌های آموزش خانواده مورد توجه قرار گیرد و سرانجام زمینه مناسب برای مشارکت و فعالیت دانش‌آموزان در کلیه فعالیت‌های مدرسه و تشکل‌های علمی و فرهنگی دانش‌آموزان و قانونمند کردن آن فراهم گردد.

سرانجام به نظر می‌رسد در فرآیند انجام تحقیق علمی، مجموعه شرایط و مواردی وجود دارد که خارج از کنترل و اختیارات محقق می‌باشد و به‌طور بالقوه می‌تواند نتیجه تحقیق را تحت تأثیر قرار دهد و تصمیم‌پذیری آن را مشکل سازد. توجه به این محدودیت‌ها می‌تواند ذهن خواننده را در برداشت از نتایج آن پژوهش و تعمیم آن به موارد مشابه آماده سازد. این پژوهش نیز

همانند تمامی پژوهش‌های حیطه‌ی علوم انسانی با محدودیت‌هایی پیشرو بوده است که به برخی از آن‌ها اشاره می‌نماییم: این مطالعه طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان مقطع متوسطه ارائه داد لذا نتایج آن قابلیت تعمیم به سایر پایه‌های مقطع تحصیلی را ندارد. این مطالعه طرحی کلی از الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان مراکز استعدادهای درخشان را ارائه داد لذا نتایج آن قابلیت تعمیم به مدارس عادی، غیردولتی و غیرانتفاعی را ندارد. به این منظور به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود بررسی و مطالعه تطبیقی آموزشی مهارت‌های زندگی در کشورهای مختلف، طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان مقاطع مختلف و طراحی الگوی مطلوب مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان مدارس عادی، غیردولتی و غیرانتفاعی را مورد پژوهش و تفحص قرار دهند.

## منابع

- Abedini Belterk, M. (2015). "Explaining the characteristics of a constructive curriculum in higher education and determining its achievement in graduate courses at Shiraz Universities and Shiraz University of Medical Sciences", PhD thesis, Shiraz University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Adibsereshki, N., Vernosfaderani, A. M., & Movallali, G. (2015). The effectiveness of life skills training on enhancing the social skills of children with hearing impairments in inclusive schools. *Childhood Education*, 91(6), 469-476.
- Ahmadi, S., & Hossein, M. (2019). The effectiveness of life skills training on psychological hardiness and spiritual health of female high school students. *knowledge and research in applied psychology*, 20 (1): 61-70.
- Amiri Barmkoochi, A. (2009). Life Skills Training to Reduce Depression. *Developmental Psychology*, 5 (20): 297-306.
- Bandak, M. (2014). Designing an Optimal Curriculum for Teaching Life Skills in Elementary School, PhD Thesis, Maleki, Hassan, Allameh Tabatabai University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Brandt, B., & Klein, J. (2016). Adding focused life skills training to a civic engagement program to boost life skills competencies in youth, *Journal of Youth Development*, 11(2): 34-45.



Bwayo, J. (2014). Primary school pupils' life skills development the case for primary school pupils development in Uganda, Submitted in accordance with the academic requirements for the Degree of PhD in Education, Mary Immaculate College Limerick.

Gorman, D. M. (2005). Does measurement dependence explain the effects of the Life Skills Training program on smoking outcomes? *Preventive medicine*, 40(4): 479-487.

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). Fourth generation evaluation, Sage.

Hardcastle, S. J., Tye, M., Glassey, R., & Hagger, M. S. (2015). Exploring the perceived effectiveness of a life skills development program for high-performance athletes, *Psychology of Sport and Exercise*, 16: 139-149.

Javadipour, M., & Parvin Norouzzadeh, R. (2012). The extent to which life skills goals are achieved in elementary school students. *Shahed University Education and Learning Research*, 21 (4): 113-128.

Jørgensen, H., Lemyre, P. N., & Holt, N. (2019). Multiple Learning Contexts and the Development of Life Skills Among Canadian Junior National Team Biathletes. *Journal of Applied Sport Psychology*, (just-accepted), 10(3):1-40.

Kendellen, K., & Camiré, M. (2019). Applying in life the skills learned in sport: A grounded theory, *Psychology of Sport and Exercise*, 40: 23-32.

Khanifar, H., & Pourhosseini, M. (2012). Life Skills, First Edition. Tehran, *Hajar Publications*.

Kleinke, C. L. (1998). *Coping with life challenges*, New York; Brooks/Cole Pub.

Klingman, A. (2010). Psychological education: Studying adolescents' interests from their own perspective. *Adolescence*, 33(130): 435.

Krishna, A. R. (2014). From OBE to CAPS: educators' experiences of the new life skills curriculum in the foundation phase (Doctoral dissertation, University of KwaZulu-Natal).

Maafi, M. (2014). "The effectiveness of life skills training on the mental health of gifted female students", Master Thesis, Faculty of Literature and Humanities, Islamic Azad University, Kermanshah Branch.

Mohammadi, A. (2011). Survey the Effects of Life Skills Training on Tabriz High School Student's Satisfaction of Life. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30: 1843-1845.

Mohammadpour, A. (2013). *Qualitative research method against method 1, second edition*. Tehran; Sociologists Publications.

Mousavi, S. (2013). "Assessment of necessity and gaps in life skills training of high school students in Isfahan", Master Thesis, Kashan University, Faculty of Literature and Humanities.

Nasiran, S., & Irvani, M. (2016). A Study of the Problems of Talented Students in Talented Schools from the Perspective of Students and Parents. *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 2 (1): 1-7.

Okech, D. O. (2015). Implications of life skills education on character development in children: A case of hill school, 2nd Annual Baraton International Interdisciplinary Research Conference Proceedings 2015 Emerging Issues in Globalization.

Sharifi, A. (2011). The Effectiveness of Life Skills Training on Increasing Effective Communication Skills and Self-Esteem in Second and Third Grade Female Primary School Students in Tehran in 2010-2011, B.Sc. Thesis M.Sc., Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University.

Skinner, J., Edwards, A., & Corbett, B. (2014). *Research methods for sport management*. Routledge.

Tajalli, F. B., & Zandi, Z. (2010). Creativity comparison between students who studied life skills courses and those who didn't, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5: 1390-1395.

Teacher's Guide to Islamic Life Education and Skills, (2009). Deputy Minister of Education and Innovation, Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.

UNICEF Evaluation Office. (2012). *Global evaluation of life skills education programmes*, New York. Unicef.