



## برنامه درسی آموزش مهارت های زندگی دوره ابتدایی

### گلی شعاعی<sup>۱</sup>

#### چکیده

برنامه آموزش مهارت های زندگی یکی از راهبردهای متمرکز بر فرد است و تلاش می کند از طریق افزایش توانایی مقابله ای افراد، ظرفیت آنان را در جهت مقابله روزمره ارتقاء می دهند. دانش آموزان مقطع ابتدایی در دوره رشدی حساسی قرار دارند که اگر آموزش و یادگیری برای ورود به دنیای متغیر کنونی همراه با توانمند سازی روانی اجتماعی آنها نباشد و مهارت های زندگی در عصر حاضر را یاد نگیرند، عملاً آموزش آنها با شکست مواجه با چالش ها کشمکش ها و ناملازمات زندگی که اگر اجتماعی اساسی می شود. پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی برنامه درسی آموزش مهارت های زندگی در دوره ابتدایی انجام شد. در این پژوهش از روش تحلیل محتوای کیفی بهره گرفته شد. روش گردآوری اطلاعات از با استفاده از مرور مقالات، کتاب ها، سایت های اینترنتی، روش گرد آوری سند و روش توصیفی تحلیلی می باشد. برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از مقالات گذشته از روش تحلیل محتوا و برای تحلیل سند ملی آموزش و پرورش از روش تحلیل محتوای قیاسی استفاده شد. یافته های حاصل از تحلیل اطلاعات با استفاده از روش تحلیل تماتیک، منتج به شناسایی چهار مولفه در حوزه برنامه درسی آموزش مهارت های زندگی شد که در مولفه های هدف ۸ تم ارتقای مهارت بین فردی، ارتقای بهداشت جسم و روان، ارتقای معنویات، ارتقای مهارت های زیست محیطی، ارتقای مهارت شهروندی، رشد تفکر سیاسی، ارتقای مهارت های عصر فاوا، رشد مهارت های اقتصادی و در مولفه محتوا نیز هشت تم اصلی زیست مردم سالارانه، بهداشت روانی و مهارت های اجتماعی، اندیشه سیاسی، سواد فاوا، مدیریت مالی، سرمایه های ملی، معنویات و بهداشت فردی، شناسایی شد. در مولفه سوم روش های ایفای نقش، بازی های آموزشی، سقراطی، بارش مغزی، حل مسئله، سخنرانی، دعوت از صاحب نظران، گردش سیاحتی و زیارتی به عنوان روش های اصلی آموزش مهارت های زندگی به دست آمدند.

**کلمات کلیدی:** برنامه درسی، مهارت های زندگی، سند ملی آموزش و پرورش دوره ابتدایی

<sup>۱</sup> لیسانس، رشته علوم تربیتی (گرایش مدیریت آموزشی)، دانشگاه پیام نور نورآباد ممسنی، Misgoliiii.Sh\400@gmail.com

## ۱- مقدمه

شیوه های زندگی امروزه بسیاری از افراد در رویارویی با علیرغم ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر آنان را در مواجهه با مشکلات زندگی آس مشکلات زندگی فاقد توانایی های لازم و اساسی پذیر نموده است (تجلیلی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). کودکان و نوجوانان به واسطه آنکه از نظر رشد و تکامل جسمی، روا با توجه به نقش آنان در ایجاد جامعه به سایر گروه های سنی جامعه از اهمیت ویژه ای برخوردارند و هم سالم در آینده از آسیب پذیرترین گروه های سنی و هدف اصلی دشمنان هستند (مقدم<sup>۳</sup>، ۱۳۸۵). بر اساس تحقیقات انجام شده این واقعیت مشهود که هرساله میزان افت افزایش یافته و کیفیت آموزشی در معرض تهدید قرار گرفته و همچنین بسیاری از دانش آموزان در معرض اضطراب هستند و مواردی نیز درم و دچار بسیاری از انواع بیماری های روانی و به تبع ناتوان در حل مشکلات و گرفتار شدن در دام مخدر تمایلات ارتکاب خودکشی می باشند. تقریباً ۳۰ درصد کودکان و نوجوانان در طول زندگی خود یک اختلال روان پزشکی یا یک اختلال رفتاری قابل تشخیص را تجربه خواهند کرد، ولی ۷۰ تا ۸۰ درصد آن ها مداخلات مناسب را دریافت نمی کنند.

منشأ من اختلالات به نقص عملکرد در مدرسه، تحصیل و خانواده منجر می شوند و در نهایت ممکن است به افت تحصیلی و اخراج از مدرسه و بروز رفتارهای بزهکارانه بینجامد پیامدهای طولانی برای آن ها خواهد شد (ایوانز، مولت، ویست و فرانتر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) برای مقابله با این مشکلات در اختیار داشتن منابع و مهارت هایی که به ما کمک کنند تا به بهترین شکل ممکن از عهده حل مشکلات خود برآییم، تسلی بخش است (کلینیک<sup>۵</sup>، ۱۳۸۱).

از آنجاکه قسمت عمده ای از زندگی کودکان در مدارس سپری می شود لذا مدارس نقش عظیمی در آموزش و پرورش کودکان بر عهده دارند و ملزم هستند برنامه ای وسیع و متعادل جهت ارتقا و تقویت توانایی های، فیزیکی، روانی، فرهنگی اخلاقی و معنوی دانش آموزان تدوین نموده و آنان را جهت فرصت ها و مسئولیت ها و تجربیات دوران بزرگسالی آماده نمایند (تا ساید<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴). متأسفانه تاکنون آموزش و پرورش دانش آموزان در کشور ما محدود به ارائه اطلاعات و ارتقای سطح دانش آنان بوده و تلاشی مستمر و فراگیر جهت آماده سازی برای مقابله با مقتضیات و کشمکش های دوران بزرگسالی انجام نشده است. تحقیقات انجام شده به روی آموزش مهارت های زندگی در ایران نشان می دهد که آموزش مهارت های زندگی در صحنه عمل چندان مورد تأکید قرار نگرفته و میزان دستیابی دانش آموزان به مهارت های زندگی فقدان یا کمبود آن را نشان می دهد. رمضان خانی و، سیاری<sup>۷</sup> (۱۳۷۸) همچنین فرزام نیا<sup>۸</sup> (۱۳۸۱)، میرزاده<sup>۹</sup> (۱۳۸۱)، کرامتی<sup>۱۰</sup> (۱۳۸۲) در تحقیقات خود نشان داده اند که نظام آموزشی ایران در آموزش مهارت های زندگی توفیق نداشته است.

با توجه به اهمیت آموزش مهارت های زندگی مبنی بر تأثیر این آموزش ها بر سلامت و بهداشت روان و تأثیرات فردی و اجتماعی بر زندگی دانش آموزان و تأیید نتایج تحقیقات داخلی و خارجی در این زمینه و همچنین نبود آموزش های منظم و منسجم در نظام آموزشی و کتاب های درسی در دوره ابتدایی در حوزه مهارت های زندگی یادگیری هستیم. در این رساله به دنبال بررسی طراحی الگویی جامع آموزش مهارت های زندگی بر اساس نظر متخصصین این حوزه یادگیری هستیم.

آموزشی که به کودکان ۶ تا ۱۲ ساله در دبستان داده می شود. از آنجاکه آموزش و پرورش دبستانی مهم ترین حلقه از حلقه های نظام آموزش و پرورش رسمی کشور است (مفیدی<sup>۱۱</sup>، ۱۳۹۰). این دوره آموزش از اولویت خاصی برخوردار گشته است. طول این دوره که با شکل گیری جدید ۶ سال تحصیلی است کودکان را در کلاس های اول تا ششم در دو دوره اول و دوم تحت پوشش خود قرار می دهد.

<sup>۲</sup> celebratory

<sup>۳</sup> forerunner

<sup>۴</sup> Evans, Molt, Wiest and Frantz

<sup>۵</sup> clinic

<sup>۶</sup> Tacade

<sup>۷</sup> Ramzankhani and Sayari

<sup>۸</sup> Farzam Nia

<sup>۹</sup> Mirzadeh

<sup>۱۰</sup> Dignity

<sup>۱۱</sup> useful

## ۲- مبانی و مفاهیم

### ۲-۱- مفهوم برنامه درسی<sup>۱۲</sup>

برنامه درسی به‌عنوان یک حوزه، تخصصی حدود یک قرن قدمت دارد. اما علیرغم این مدت‌زمان نسبتاً طولانی هنوز برداشت و تعریفی واحد و مورد توافق همه صاحب‌نظران این حوزه وجود ندارد. در واقع هر یک از برنامه ریزان و صاحب‌نظران بر اساس مبانی فکری و فلسفی خود به ارائه تعریف و تبیین خاص از آن پرداخته‌اند. دایره المعارف برنامه درسی ضمن تأکید این نکته تصریح می‌کند که برنامه درسی یک زمینه وسیع، عظیم و نامشخص است. هرگونه تلاشی برای تبیین مفهوم برنامه درسی ضرورتاً امری قراردادی است لوی ۱۹۹۰ در ادامه به‌منظور شناخت تعاریف برنامه درسی به چند تعریف اساسی از آن اشاره می‌شود اولین اثر علمی مدون در رشته برنامه درسی توسط بابت در سال ۱۹۱۸ به رشته تحریر در آمده است که از نظر وی برنامه درسی ناظر بر تمامی موارد و فعالیت‌هایی است که زندگی بزرگسالان را تشکیل می‌دهد و کودکان و نوجوانان باید از طریق گسترش مهارت‌های لازم، آن‌ها را به نحو مطلوب تجربه کرده و انجام دهند به‌گونه‌ای که از هر نظر همانی شوند که، بزرگسالان باید باشند (بابت<sup>۱۳</sup>، ۱۹۱۸) به نقل از امینی (۱۳۸۰) سیلور الکساندر و لویس ضمن آنکه تعاریف و مفاهیم مختلف برنامه درسی را در چهار دسته موضوعات و مواد درسی، تجارب اهداف و فرصت‌های طرح‌ریزی شده برای یادگیری طبقه‌بندی می‌کنند تعاریف خود از برنامه درسی را به‌عنوان طرحی جهت آماده کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم ارائه می‌دهند و تصریح می‌کنند که این فرصت‌های یادگیری می‌تواند انواع مختلف برنامه‌های درسی از جمله برنامه درسی موضوع محور مبتنی بر شایستگی تجربی و دریافت معانی را تحت پوشش خود قرار دهد (خوبی نژاد<sup>۱۴</sup>، ۱۳۸۸).

دال با وسعت بخشیدن به مفهوم برنامه درسی و در نظر گرفتن فرایندهای یادگیری غیررسمی به‌عنوان جزئی از برنامه درسی در تعریف آن می‌گوید: محتوا و فرایند رسمی و غیررسمی که از طریق آن دانش آموزان تحت نظارت، مدرسه اطلاعات و روش فهمیدن را یاد می‌گیرند، مهارت‌ها را کسب می‌کنند و نگرش‌ها و نحوه ارزش‌گذاری خود را تغییر می‌دهد (دال<sup>۱۵</sup>، ۱۹۷۴).

تانر و تانر<sup>۱۶</sup> که مجموعه تعاریف ارائه شده از برنامه درسی را در یک رویکرد تاریخی، پیگیری گردآوری و موردبررسی قرار داده‌اند تصریح می‌کنند که این بررسی نشانگر آن است که در طول تاریخ تحولات آموزشی برنامه درسی به اشکال مختلف به‌قرار زیر تعریف شده است: دانش سازمان‌یافته بشری

شیوه‌های تفکر

محتوا و فرایند هدایت شده

یک محیط یادگیری برنامه‌ریزی شده

نتایج شناختی و عاطفی

یک طرح آموزشی

نتایج با بازده‌های آموزشی

دو صاحب‌نظر فوق، نهایتاً برنامه درسی با عنوان تجربیات آموختنی و نتایج موردنظر به‌صورت طرح‌ریزی و هدایت شده که از طریق بازسازی منطقی معرفت و تجربه به‌منظور رشد دائمی یادگیری در زمینه شخصی و اجتماعی تحت نظارت مدرسه تدوین شده است تعریف می‌کنند (ملکی<sup>۱۷</sup>، ۱۳۹۰).

<sup>۱۲</sup> Curriculum

<sup>۱۳</sup> Babbitt

<sup>۱۴</sup> The goodness of the breed

<sup>۱۵</sup> Slab

<sup>۱۶</sup> Taner&Taner

<sup>۱۷</sup> property

آیزنر<sup>۱۸</sup> نیز در کتاب تصورات آموزشی<sup>۱۹</sup> برنامه درسی را مجموعه‌ای از فرصت‌های از پیش طراحی‌شده برای بیش از یک دانش‌آموز که دارای پیامدهای تربیتی می‌باشد تعریف می‌کند (آیزنر<sup>۲۰</sup>، ۱۹۹۴).

وی علیرغم ارائه مذکور تصریح می‌کند که با این تعریف مفهوم و تعریف واقعی برنامه درسی را ارائه نکرده است چراکه اصولاً برنامه درسی پدیده‌هایی نیستند که بتوان ضروری و ویژگی‌های برجسته‌شان را یک‌بار برای همیشه کشف کرد تعریف یادشده فقط در حکم یک مفهوم‌پردازی خاص از برنامه درسی است که ممکن است در موقعیت‌هایی صادق و مفید باشد علیرغم وجود مفاهیم و تعاریف مختلف و متضاد در مورد برنامه، درسی انجمن برنامه‌ریزی درسی و نظارت آموزشی در کتاب سال ۱۹۹۳، خود قلمرو کلی مفهوم برنامه درسی را به‌تمامی آنچه در این امر یادگیری یاددهی به کار گرفته می‌شود اطلاق می‌گردد (قورچیان<sup>۲۱</sup>، ۱۳۸۸).

## ۲-۲\_ الگوهای طراحی برنامه درسی<sup>۲۲</sup>

از ابتدای قرن بیستم به این سو مهم‌ترین اختلاف‌نظر برنامه‌ریزان و نظریه‌پردازان برنامه درسی در مورد منابع تصمیم‌گیری در برنامه درسی بوده است. این امر ریشه در مبانی و فلسفه تعلیم و تربیت آن‌ها دارد و حاصل آن ارائه رویکردهای مختلف نسبت به‌به برنامه درسی می‌باشد. از نظر تاریخی سه منبع اطلاعاتی اصلی برای برنامه‌ریزی درسی مورد شناسایی قرار گرفته است که عبارت‌اند از موضوعات درسی مدون دانش‌آموز و جامعه می‌باشد. هرچند اکثر متخصصین برنامه درسی استفاده ترکیبی از سه منبع یادشده را به‌منظور دستیابی به یک برنامه درسی متعادل و همخوان توصیه می‌نمایند، لیکن در عمل شاهد تفوق یا حاکمیت نسبی یک منبع بر دو منبع دیگر هستیم کلاین، (ترجمه مهر محمدی<sup>۲۳</sup>، ۱۳۶۷) فرانسیس کلاین، بر مبنای هر یک از منابع اطلاعاتی سه‌گانه فوق به تعریف و تبیین الگوهای طراحی برنامه درسی می‌پردازد. از نظر وی سازمان برنامه درسی اساساً برپای تصمیم‌گیری در دو سطح عام ناظر بر تصمیم‌گیری در مورد مبانی ارزشی برنامه درسی است و خاص (که شامل گیری‌های تکنیکی وقتی در مورد عناصر برنامه درسی است به هنگام تکوین برنامه درسی شکل می‌گیرد (کلاین ترجمه مهر محمدی، ۱۳۶۷). در سطح عام الگوی برنامه درسی از نوع منبع یا منابع اطلاعاتی که توسط برنامه‌ریز انتخاب می‌شود، تأثیر می‌پذیرد همچنان که قبلاً بیان شد هر یک از منابع اطلاعاتی سه‌گانه یعنی موضوعات مدون درسی، جامعه و دانش‌آموزانی که برنامه درسی برای آنان طراحی می‌گردد، به‌عنوان مبانی در تصمیم‌گیری‌های متعدد مربوط به برنامه‌ریزی مورد اتکاء و استناد برنامه‌ریزان درسی قرار می‌گیرند و بر این اساس سه نوع الگوی طراحی برنامه درسی تدوین و حاصل می‌شود.

## ۲-۲\_۱\_ الگوی برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی<sup>۲۴</sup>

به‌عنوان منبع اطلاعاتی رایج‌ترین الگوی برنامه درسی الگوی مبتنی بر موضوعات و رشته‌های درسی است. این امر نشایت گرفته از این واقعیت تاریخی است که مفهوم و تعریف غالب و مسلط برنامه‌های درسی موضوعات درسی و مدرسه‌ای است که باید به‌وسیله معلمان تدریس و توسط دانش‌آموزان یاد گرفته شود. تحت تأثیر این واقعیت تاریخی الگوی مسلط برنامه درسی یک چارچوب برنامه درسی مبتنی بر موضوعات درسی است که معمولاً و نه الزاماً از رشته‌های مهم دانش استخراج‌شده و شامل چهارچوبی است که بیانگر تصمیمات اساسی در مورد موضوعات درسی خاص حدودثغور و توالی آن‌ها می‌باشد (سیلور و الکساندر، ترجمه خوئی، نژاد<sup>۲۵</sup>، ۱۳۹۰).

در این الگو برنامه‌های درسی از قبل تدوین‌شده به دانش‌آموزان ارائه می‌گردد تا از این طریق آن بتوان محتوا را به‌گونه‌ای کارآمد و اثربخش تدریس کرد. همچنین، اهداف جهت‌گیری جریان یادگیری را به‌صورت صریح یا غیرصریح و مستتر در انتخاب و نظم بخشیدن به سایر عوامل برنامه از قبیل محتوا و فرصت‌های یادگیری مشخص کرده و به‌عنوان ملاکی برای تعیین میزان موفقیت این جریان بکار

<sup>۱۸</sup> Eisner

<sup>۱۹</sup> Educational imagination

<sup>۲۰</sup> Eisner

<sup>۲۱</sup> Gurchian

<sup>۲۲</sup> Models of curriculum design

<sup>۲۳</sup> Mehr Mohammadi

<sup>۲۴</sup> Subject orientation

<sup>۲۵</sup> Silver and Alexander, translated by Khoi, Najad

گرفته می شود. این اهداف غالباً در شکل رفتاری و در ارتباط با محتوای برنامه درسی بیان شده و معمولاً مربوط به حوزه شناختی می باشند. البته در این الگو تعیین و تدوین اهداف رفتاری در حیطه عاطفی با تأکید بر ارزش ها عقاید و نگرش ها نیز امکان پذیر است ولی غالباً در عمل مورد غفلت واقع می شوند. در الگوی موضوعات مدون کتاب درسی نقش فوق العاده ای دارد، زیرا رایج ترین ابزار و منبع یادگیری است که محتوای مورد نظر که در انتخاب و طراحی آن پیش بینی های لازم در زمینه تقدم و تاخر سلسله مراتب منطقی مطالب شده است را ارائه می کند. به بیان دیگر، محتوای برنامه درسی در قالب کتاب درسی متجلی شده است. همچنین در این الگو طراحی فعالیت های یادگیری معطوف به ایجاد تغییرات رفتاری مورد نظر در دانش آموزان می باشد. این فعالیت ها عمدتاً از نوع کلامی یعنی خواند و نوشتن و گوش کردن می باشند. همچنین شیوه ها و راهبردهای تدریس با توجه به همان مقاصد و اهداف برنامه طراحی می شوند. یک شیوه تدریس مرسوم در این الگو تشخیص، تجویز و ارزشیابی است در این شیوه معلم با یک ارزشیابی تشخیصی یادگیری را آغاز می کند. به دنبال آن برای ادامه جریان یادگیری مراحل بعدی را برای دانش آموزان تجویز می کند و نهایتاً برای مشخص کردن میزان تحقق اهداف برنامه درسی ارزشیابی دانش آموزان انجام می گیرد کلاین ترجمه (مهر محمدی، ۱۳۶۷).

### ۲-۲-۲ الگوی برنامه درسی مبتنی بر دانش آموز<sup>۲۶</sup> به عنوان منبع اطلاعاتی

تأکید بر دانش آموز به عنوان تنها منبع اطلاعاتی برنامه درسی منجر به طراحی الگویی خاص می گردد که ویژگی بارز آن توجه به نیازها علایق توانمندی ها و تجارب گذشته دانش آموزان به عنوان مبنای تصمیم گیری در زمینه عناصر برنامه درسی می باشد. در این الگو مفهوم اهداف از پیش تعیین شده، خواه صریح و خواه ضمنی مورد انکار بوده و تعیین اهداف توسط دانش آموزان و یا گروهی از آنان سرلوحه بازنگری قرار می گیرد محتوای برنامه درسی بر پایه علایق دانش آموزان و توسط خود آن ها انتخاب می شود، به گونه ای که دانش آموز در این الگوی برنامه درسی یک تمامیت و یگانگی را تجربه می کند تکیه اصلی الگو بر تقویت فرایندهای ذهنی و پرورش مهارت های فکری دانش آموزان است، همچنان که بر فعال بودن یادگیرندگان و استقلال آن ها در جریان یادگیری یا مسئله محور بودن برنامه درسی تکیه ( کند مهر محمدی<sup>۲۷</sup>، ۱۳۹۰). به همین دلیل، فعالیت های دانش آموزان یا توسط خود آن ها با مشورت معلم برنامه ریزی و انتخاب می شود. در این الگو، فرایند ارزشیابی به عنوان تلاش مشترک بین معلم و دانش آموز مطرح می گردد. در عین حال که ارزشیابی به عنوان یک جریان با اهمیت در این الگوی برنامه درسی مطرح می شود.

### ۲-۲-۳ الگوی برنامه درسی مبتنی بر جامعه<sup>۲۸</sup> به عنوان منبع اطلاعاتی

تأکید بر جامعه و نیازها مقتضیات چالش ها و مشکلات اجتماعی در کانون توجه الگوی برنامه درسی محور قرار دارد اهداف و جهت گیری اصلی این الگو فهم و شناخت جامعه و نظم موجود کاوش و پی جویی مسائل و مشکلات اجتماعی و اصلاح ارتقا و بازسازی جامعه هست همچنین در این الگو، محتوا متعین و متاثر از واقعیات و مشکلات زندگی اجتماعی بوده است و از فضاها و منابع و امکانات موجود در جامعه حداکثر استفاده به عمل می آید فعالیت های آموزشی و روش های تدریس و فرایند ارزشیابی حاصل تلاش و مشارکت توانمند دانش آموزان و معلم بوده و زمان آموزش هم دارای تعریف محدودی نیست.

<sup>۲۶</sup> Student orientation

<sup>۲۷</sup> Kend Mehr Mohammadi

<sup>۲۸</sup> Socialorientation

### ۲-۳\_ جایگاه تمرکز<sup>۲۹</sup> و عدم تمرکز در قلمرو برنامه ریزی درسی<sup>۳۰</sup>

پیام و دلالت اصلی سطوح تصمیم گیری در برنامه درسی ایجاد تناسب و همخوانی میان تصمیمات مختلف در برنامه درسی و نیز تلاش در جهت کاهش جدایی و افتراق میان ابعاد مختلف آن است. یکی از عواملی که در کاهش یا افزایش این همخوانی نقش و تأثیری تعیین کننده دارد، مفهوم تمرکز و عدم تمرکز هست.

در نظام های آموزشی متمرکز بر تدوین و طراحی برنامه های درسی استاندارد و یکنواختی تأکید می شود که غالباً بدون توجه به نیازها و اقتضائات و امکانات مختلف منطقه ای و محلی در مورد تمامی دانش آموزان به گونه ای یکسان اجرا می شود پیشینه برنامه درسی دهد. آن دسته از نظام های آموزشی که بر طبق یک رویه استاندارد شده عمل کرده و شرایط اقلیمی و منطقه ای نواحی مختلف یک کشور را مورد توجه قرار نمی دهند از کار آبی و اثربخشی لازم برخوردار نیستند. پژوهش ها مؤید آن است که تمرکزگرایی صرف در برنامه درسی نه به دلیل مسائل و مشکلات، اجرایی بلکه به علت ویژگی ذاتی این رویکرد دچار شکست شده است (لوی<sup>۳۱</sup>، ۱۹۹۶) در چنین ساختاری اگرچه اولویت هایی چون تقویت هویت ملی اجرای هماهنگ یکدست برنامه درسی و گسترش تعلیمات همگانی مورد توجه قرار می گیرند. اما مسائلی چون احترام به ارزش ها و علائق متنوع و نیازهای متفاوت در داخل یک کشور تحت الشعاع قرار می گیرد (لوی<sup>۳۱</sup>، ۱۹۹۶). از این رو، به منظور جلوگیری از چنین وضعیتی در اکثر نظام های آموزشی حتی نظام هایی که تا حد زیادی به صورت متمرکز عمل می کنند. توزیع قدرت تصمیم گیری در سطوح مختلف مدنظر قرار می گیرد تا از این رهگذر علاوه بر تحقق اولویت های ملی توجه به مسائل و نیازها و شرایط موجود محلی نیز امکان پذیر گردد. از سوی دیگر، با توجه به مباحث قبلی در مورد سطوح برنامه درسی و اینکه در حوزه عمل برنامه درسی از قبل تدوین شده دچار جرح و تعدیل های مختلفی می گردد؛ به گونه ای که ما بجای یک برنامه درسی، با تنوعی از برنامه های درسی مواجه هستیم و می توان گفت انتظار اینکه برنامه های درسی متمرکز در عمل به همان شکل و رویه از قبل تعیین شده به اجرا درآید انتظاری غیرواقع بینان محسوب می گردد. روبریتال<sup>۳۲</sup> و همکاران به منظور شناسایی عوامل گوناگون در تهیه و تدوین یک برنامه درسی و بررسی همه جانبه آن الگویی را ارائه داده اند. این الگو بر سه بعد استوار است یکی از ابعاد این الگو نگرش های متفاوت نسبت به برنامه درسی است که خود شامل نگرش تحت عناوین برنامه درسی در نظر گرفته شده<sup>۳۳</sup>، برنامه درسی اجرا شده<sup>۳۴</sup> و برنامه درسی حاصل شده<sup>۳۵</sup> می باشد.

### ۲-۴\_ نیازسنجی<sup>۳۶</sup> در برنامه درسی

نیازسنجی در برنامه درسی توجه به موقعیت ها و اقتضائات محیط اجرایی و چگونگی اجرای برنامه ها در محیط های گوناگون توجه به مسئله نیازسنجی را در برنامه درسی ضروری می سازد. از دیرباز متخصصان برنامه درسی در پی آن بوده اند که چه چیز باید در مدارس آموخته شود؟ برنامه درسی چه موضوعاتی را باید در برگیرد؟ چه کسانی وجه سطوحی باید تصمیمات برنامه را اتخاذ نمایند؟ و مهم تر از همه اینکه ملاک های اصلی تدوین برنامه درسی و اجرای آن چیست؟ تمام سؤالات فوق حول محور یک مسئله اساس دور مینزد و آن سنجش نیازها و استفاده از نتایج حاصله در تصمیمات برنامه درسی است.

تاریخ تعلیم و تربیت همواره مملو از دیدگاه ها و نقطه نظرات متفاوت برای تعیین این مسئله بوده است که چیزی باید به عنوان هدف و غایت تعلیم و تربیت برنامه های درسی مدارس را هدایت کند؟ همان طوری که تانر<sup>۳۷</sup> نیز خاطر نشان ساخته است رشته برنامه درسی از دیرباز صحنه تاخت و تاز دیدگاه های معارض یعنی رویکرد سنتی موضوع محور و رویکرد کودک محور بوده است. سنت گرایان (موضوع محور بر ارزش های بزرگسالان دانش اندوخته شده بشری به عنوان مجموعه میراث گذشتگان تأکید و کودک محورها، یادگیرنده را

<sup>۲۹</sup> Centralize

<sup>۳۰</sup> Curriculum design

<sup>۳۱</sup> Levy

<sup>۳۲</sup> Robital

<sup>۳۳</sup> Intended Curriculum

<sup>۳۴</sup> Implemented Curriculum

<sup>۳۵</sup> Attained (Achieved) Curriculum

<sup>۳۶</sup> Need assessment

<sup>۳۷</sup> Tanner

به‌عنوان منبع اساسی اطلاعات در تصمیمات برنامه درسی تلقی می‌کنند. به‌تدریج با تغییر و تحولات اجتماعی توجه به جامعه و نیازهای اساسی آن منبع اطلاعات قرار رفت و گروهی تحت عنوان رفتارگرایان اجتماعی شکل گرفتند و کاربرد و سودمندی برنامه‌های درسی مدارس در حل مسائل و مشکلات افراد در زندگی اجتماعی کردند (وایلز<sup>۳۸</sup>، ۱۹۹۳، ص ۱۲).

دیوی<sup>۳۹</sup> مقاله‌ای در سال ۱۹۰۲ تحت عنوان کودک و برنامه درسی<sup>۴۰</sup> منتشر کرد و سه عامل اساسی، یادگیرنده، جامعه و موضوعات درسی را به‌عنوان عوامل اساسی فرآیند تربیتی شناسایی کرد وی در عین حال که منفک بودن این سه عامل از یکدیگر را خاطر نشان می‌سازد ولی تأکید می‌کند که باید موضوعات درسی را با رشد یادگیرنده هماهنگ کرد و این امر مستلزم آن است که نسبت به بازسازی متفکرانه و هوشمندانه موضوعات درسی اقدام شود برخلاف این روشن نگری، دیوی پیشینه برنامه درسی روند اقدامات و اصلاحات بعدی را به نحوی سازمان داد که در هر یک از دوران یکی از منابع بر سایر منابع اطلاعاتی حاکم بود. در واقع در دهه ۱۹۴۰ و حتی عصر حاضر، پیروان او (دیوی) تمایل داشته‌اند که یک یا چند مورد از این مبانی را نسبت به بقیه مورد تأکید قرار دهد (ملکی<sup>۴۱</sup>، ۱۳۷۹، ص ۴۱).

رالف تایلر<sup>۴۲</sup>، با مطرح کردن چهار سؤال اساسی مربوط به هدف فرصت روش و ارزشیابی نه‌تنها به بررسی منابع اطلاعاتی پرداخت، بلکه وی بخصوص به تمایز میان نیاز آموزشی و نیاز روان‌شناختی نیز توجه نمود. همان روندی که دیوی سال‌ها پیش مطرح کرده بود، مجدداً در اگوی، تایلر تبلور ویژه‌ای یافت با این تفاوت که معتقد بود این عوامل اساسی باید به‌صورت مرتبط به هم نگریسته شوند و به‌ویژه موضوعات درسی باید بر اساس نیازهای دانش‌آموزان بازسازی شود.

به هر صورت تاریخچه برنامه درسی و بررسی آراء صاحب‌نظران و متخصصان در رابطه با نیازسنجی نشان می‌دهد که اغلب آن‌ها، نیازسنجی را به‌عنوان یک مؤلفه چه در تدوین برنامه و چه در اجرای برنامه مورد بررسی قرار داده‌اند. در واقع با توجه به ضرورت انطباق برنامه‌های درسی با نیازهای دانش‌آموزان و جامعه و هماهنگ ساختن آن‌ها با تغییرات و تحولات در سطح جهان و نیز اهمیت مشارکت گروه‌های مختلف اجتماعی، والدین و دانش‌آموزان در برنامه‌ریزی درسی توجه به مبحث نیازسنجی در برنامه درسی ضروری به نظر می‌رسد.

## ۲\_۵\_ تلفیق در برنامه درسی

رشته‌های مختلف دانش که در برنامه درسی سنتی به‌طور مجزا از هم سازمان‌دهی می‌شوند به‌منزله مسیرهای متفاوتی هستند که دانشمندان علوم مختلف برای اهداف ویژه یک حوزه محتوایی خاص به وجود آورده‌اند حال آنکه وقتی ما در زندگی واقعی با یک مسئله یا واقعیت چندبعدی مواجه می‌شویم نمی‌توانیم چه بخشی ریاضیات، چه بخشی علوم و چه بخشی هنر و غیره است بلکه سعی می‌کنیم برای حل آن مسئله و گذر از یک موقعیت چالش‌انگیز از منابع مختلف دانش استفاده کنیم. همانطوریکه دریک<sup>۴۳</sup> اذعان می‌کند هنوز بسیاری از دانش‌آموزان کلاس علوم به کلاس‌های تاریخ و از آنجا به کلاس ریاضی حرکت می‌کنند و به شیوه‌ای قطعه‌قطعه منتزعه تحت آموزش قرار می‌گیرند که این امر شباهت اندکی بازندگی واقعی آنان دارد (دریک<sup>۴۴</sup>، ۱۹۹۳) دقیقاً در همین زمینه است که وایتهد فیلسوف معاصر معروف، معتقد است که "تنها یک ماده درسی برای تعلیم و تربیت وجود دارد و آن زندگی در تمام ابعاد آن است به‌جای این واحد مستقل ما به دانش‌آموزان دروسی، هندسه، تاریخ پیشنهاد می‌کنیم که از آن‌ها هیچ نتیجه‌ای عاید نمی‌شود. این‌ها یک جدول عجولانه از محتوایی است که فقط یک معجزه می‌تواند آن‌ها را هنگامی که دانش‌آموزان در فکر ساختن دنیایی با این اطلاعات استونمی داند چگونه این اجزا را در کنار یکدیگر قرار دهد به یادش .. آورد." (ملکی<sup>۴۵</sup>، ۱۳۹۲)

<sup>۳۸</sup>Wiles

<sup>۳۹</sup> Dewey

<sup>۴۰</sup> Chield and curriculum

<sup>۴۱</sup> property

<sup>۴۲</sup> Ralph Tyler

<sup>۴۳</sup> Drake

<sup>۴۴</sup> In a

<sup>۴۵</sup> property

تلفیق<sup>۴۶</sup> یا در هم آمیختن موضوعات درسی با حوزه‌های محتوایی مختلف که غالباً در عمل به صورت مجزا از یکدیگر در برنامه‌های درسی مدارس گنجانده می‌شوند از مباحث چالش‌انگیز و در عین حال دشوار مربوط به طراحی برنامه‌های درسی است. سابقه پیدایش و ظهور برنامه‌های درسی تلفیقی میان‌رشته‌ای به همان اندازه سابقه رشته برنامه‌ریزی درسی است (وراگا<sup>۴۷</sup>، ۱۹۹۷) اولین تجربه طراحی برنامه‌های درسی میان‌رشته‌ای در دوره‌ی تحصیلی ابتدایی آغاز گردید. این گرایش در سازمان‌دهی برنامه‌های درسی در رفته‌رفته به برنامه‌های درسی دوره تحصیلی متوسطه نیز سرایت نمود. (مهر محمدی، ۱۳۹۲).

البته اندیشه تلفیقی دارای پشتوانه‌های منطقی و تجربی قابل ملاحظه‌ای می‌باشد. از جمله این پشتوانه‌ها، توجه به مفهوم برنامه درسی مکعبی<sup>۴۸</sup> است. در برنامه درسی مکعبی، به تمامی آنچه که دانش آموزان در مدرسه یاد گرفته و یا تحت تأثیر آن قرار می‌گیرند توجه می‌شود (امینی، ۱۳۸۰). در این مدل برنامه درسی چیزی بیش از مجموعه‌ای از موضوعات و محتوای دروس است و دربرگیرنده آنچه دانش آموزان تحت تأثیر آن قرار می‌گیرد و تجربه می‌کنند می‌باشد، بر اساس موضوعات درسی که تدوین می‌شود، دانش، مهارت‌ها، نگرش‌ها و الگوهای رفتاری یاد گرفته‌شده عقاید و ارزش‌های تربیتی پنهان و آشکار و استفاده از شیوه‌های متنوع یاددهی - یادگیری مجموعاً بایستی از زاویه و ابعاد مختلف به آن نگریسته شود (راگ<sup>۴۹</sup>، ۱۹۹۷). این مدل دارای سه بعد اساسی است. در بعد اول موضوع‌های درسی همچون، ریاضی، انگلیسی، جغرافی و غیره قرار دارد. بعد دوم شامل موضوع‌ها و تم‌هایی است که بر رشد کلی دانش آموزان تأثیرگذار است مثل زبان تفکر زیبایی‌شناسی و غیره و بالاخره بعد سوم شامل شیوه‌های متنوع یاددهی و یادگیری است. مدل مکعبی به طرق گوناگون می‌تواند مورد تعبیر و تفسیر قرار گیرد. به عبارتی هر خانه این مکعب با خانه‌های دیگر دارای ارتباط متقابل هست. چنانکه اگر معلم اطلاعاتی در مورد یک موضوع در علوم مانند جاذبه زمین، پستانداران،... به دانش آموزان بدهد، این موضوع، با ابعاد دیگر مدل تداخل خواهد داشت. به عبارت دیگر در این مدل موضوع‌ها و برنامه‌های درسی مختلف نه تنها تقویت‌کننده یکدیگر هستند، بلکه بر تمام ابعاد رشدی دانش آموزان نیز تأثیرگذار می‌باشند. بنابراین هر چه موضوعات و روش‌های یاددهی - یادگیری متنوع‌تر گردد، موجبات رشد بیشتر ابعاد مختلف دانش آموزان می‌شود.

به هر صورت بررسی تاریخچه برنامه‌های درسی تلفیقی نشان می‌دهد که اکثر صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت از برنامه‌های درسی رایج که در قالب موضوعات درسی مجزا سازمان‌دهی شده‌اند به‌عنوان برنامه‌های هدف، فاقد حیات گسسته شلوغ و به‌دوراز اقتضاء زمان انتقاد کرده‌اند (مارتین<sup>۵۰</sup>، ۱۹۹۷). در واقع درسی بی‌ضمن تصدیق سهولت سازمان‌دهی برنامه‌های درسی بر مبنای حوزه‌های مجزای دانش بشری تأکید می‌شود که زندگی واقعی مستلزم توجه به روابط میان حوزه‌های مختلف دانش است از این منظر مطالعه حوزه‌های علمی به صورت مجزا از یکدیگر امری است که در دنیای واقعی ما به ازای خارجی نداشته و منحصرأ در کتاب‌های درسی و کلاس درس ظهور و بروز پیدا می‌کند اندیشه تلفیق در طراحی برنامه‌های درسی برخاسته از ضرورت‌های اجتناب‌ناپذیر و پشتوانه‌های منطقی و تجربی بود که باعث جلب توجه متخصصان و صاحب‌نظران برنامه ریزان درسی شده است.

مبانی برنامه درسی طراحی و تدوین برنامه درسی در هر حوزه معرفتی خاص نیازمند توجه به مبانی برنامه‌های درسی است پشتوانه‌های لازم در طراحی برنامه درسی و اخذ تصمیمات مرتبط در این بخش با بهره‌گیر از مبانی عمده در برنامه درسی است. (ارنستین هاتکینز<sup>۵۱</sup>، ۱۹۹۷) معتقدند مبانی برنامه درسی حدود و ثغور مرزهای خارجی برنامه درسی را تعیین کرده است و تعیین می‌کند که این منابع اطلاعاتی معتبر از کدام نظریه‌ها، اصول و ایده‌های قابل قبول به برنامه درسی مرتبط می‌شوند توجه به دیدگاه‌های عمده روانشناسان تربیتی و یادگیری در تنظیم و طراحی برنامه‌های درسی همیشه از دغدغه‌های اصلی برنامه ریزان درسی بوده است. به اعتقاد (یار محمدیان، ۱۳۸۱) کسب اطلاعاتی در حوزه ابعاد مختلف شخصیت فراگیران ویژگی‌های عمومی و اختصاصی فراگیران، شناخت و آگاهی از فلسفه‌های تربیتی مختلف و بررسی نقطه نظرات تربیتی آن‌ها درباره برنامه‌ی درسی و همچنین بررسی نقطه نظرات جامعه‌شناسان تربیتی در حوزه مسائل

<sup>۴۶</sup> Intrgration

<sup>۴۷</sup> Veraga

<sup>۴۸</sup> Cubic Curriculum

<sup>۴۹</sup> rag

<sup>۵۰</sup> Martin

<sup>۵۱</sup> Ernst Hawkins



و مشکلات جامعه از جمله اقداماتی است که باید توسط برنامه‌ریزی درسی انجام گیرد. توجه به این سه بعد پایه و میانی برنامه‌های درسی را درست حوزه فلسفی، اجتماعی و ورا نشناختی قرار می‌گیرد.

تدوین میانی برنامه درسی نخستین بار به دنبال یک کار مطالعاتی چهارساله در فاصله سال‌های ۱۳۸۶ تا ۱۳۹۰ صورت گرفت. این میانی که بخشی از سند ملی برنامه درسی را تشکیل می‌دهند آن دسته از نیروهای اساسی و بنیادی هستند که طراحی و پایه‌ریزی برنامه درسی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (فتحی، ۱۳۹۰). این میانی شامل میانی جامعه‌شناسی، روانشناسی، فلسفی، فناوری زیستی و می‌باشند.

## ۲-۶\_ ضرورت تدوین میانی اجتماعی در برنامه درسی

کارکرد اصلی نظام آموزشی انتقال میراث فرهنگی از یک نسل به نسل دیگر جامعه‌پذیر کردن افراد می‌باشد (مهر، محمدی ۱۳۸۷)، هر چند که شدت و ضعف این مسئله در جوامع مختلف متفاوت است و می‌توان گفت که مدرسه عامل اصلی این انتقال هست و اینکه دانش آموزان باید در راستای نیازهای جامعه رشد و پرورش یابند برنامه ریزان درسی باید با متناسب با خصایص فرهنگی جامعه خود و همچنین مسائل و مشکلات و نیازهای جامعه آشنا باشند تا در طراحی و اجرای برنامه‌های درسی، در راستای تحکیم میانی فرهنگی جامعه و رفع مشکلات و تنگناها و نیازهای آن گام بردارند. به علاوه آنان باید بدانند آموزش و پرورش مناسب و اجرای مطلوب برنامه‌های آن همواره مستلزم برقراری نظام‌ها و جریانات اجتماعی مطلوب در کلاس است. این مجموعه برنامه ریزان را بر آن می‌دارد که پیش از تهیه برنامه‌های درسی ماهیت جامعه و عناصر فرهنگی خویش را بشناسند همچنین مسائل و مشکلات پیش روی جامعه را تحلیل و بررسی نمایند تا در تهیه و تنظیم برنامه‌های درسی در راستای حفظ و توسعه عناصر فرهنگی و رفع تنگناهای جامعه تلاش نمایند باید توجه داشت که برنامه درسی که بدون توجه به نیازهای جامعه و ارزش‌های حاکم بر آن نباشد برنامه‌ای پوچ خواهد بود.

## ۳\_ نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه هر یک از الگوهای طراحی برنامه درسی ناظر بر حصول اهداف آموزشی خاص بوده لذا توجه صرف به یک الگوی خاص نمی‌تواند زمینه را برای تمامی هدف‌ها فراهم نماید. از این منظر هیچ‌گونه الگوی برنامه درسی نمی‌تواند به‌تنهایی برای طراحی برنامه درسی یک‌نهاد آموزشی که می‌خواهد جمعیت متنوعی از دانش‌آموزان را تربیت نماید کافی باشد. از سوی دیگر اقتضائات و امکانات آموزشی هم ایجاب می‌کند که الگوهای طراحی برنامه درسی با تغییرات و انطباق‌هایی همراه باشد. بنابراین لازم است برنامه ریزان درسی با توجه به جمع شرایط در موقعیت مناسب باید الگوی یا الگوهای مناسب را بکار گیرند.

## ۴\_ منابع

- امینی، محمد (۱۳۸۰) طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی تربیت هنری دوره ابتدایی و مقایسه آن با وضعیت موجود پایان نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس.
  - فتحی و اجارگاه، کوروش. (۱۳۸۸). اصول و مفاهیم برنامه ریزی درسی. تهران: انتشارات ایران زمین.
  - فرزاد نیا، محمد. (۱۳۸۱). بررسی و شناسایی نقش عوامل درون سازمانی در کسب مهارت‌های زندگی گزارش تحقیق شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان گلستان.
  - ملکی حسن (۱۳۹۰) برنامه ریزی درسی راهنمای عمل؛ تهران: نشر پیام اندیشه.
  - مهر، محمدی، محمود و همکاران (۱۳۸۳). برنامه درسی نظرگاهها، رویکردها و چشم اندازها مشهدانتشارات آستان قدس رضوی شرکت به نشر.
  - نوری، علی و مهر محمدی، محمود. (۱۳۸۹). تبیین انتقادی جایگاه علوم اعصاب در قلمرو دانش و عمل تربیتی تازه های علوم شناختی، ۱۲(۴۶): ۱۰۰-۸۳.
- TACADE,skills for primary school. children.UK:SALFORD,1990.

## Life skills training curriculum for elementary school

### Abstract

The life skills training program is one of the strategies focused on the individual and it tries to improve the capacity of people to deal with everyday life through increasing the coping ability of people. Elementary school students are in a sensitive developmental period that if education and learning to enter the current changing world is not accompanied by their psycho-social empowerment and if they do not learn the skills of living in the present age, their education will actually fail in the face of challenges. and the adversities of life that become fundamental if social. The current research was conducted with the aim of designing a program model in the lesson of teaching life skills in elementary school. In this research, qualitative content analysis method was used. The method of collecting information is by using review of articles, books, internet sites, document collection method and descriptive analytical method. The content analysis method was used to analyze the information obtained from past articles and the comparative content analysis method was used to analyze the national document of education. The findings of the data analysis using the thematic analysis method led to the identification of four components in the field of life skills education curriculum, which are the target components of ^ themes of improving interpersonal skills, improving physical and mental health, improving spirituality, and improving heart. environmental issues, improving citizenship skills, developing political thinking, improving Fava era skills, developing economic skills, and in the content component, eight main themes of democratic life, mental health and social skills, political thought, Fava literacy, financial management, National capitals, spirituality and personal health were identified. In the third component, role-playing methods, educational games, Socratic games, brainstorming, problem solving, lectures, inviting experts, and ministerial tours were obtained as the main methods of teaching life skills.

**Keywords:** curriculum, life skills, national document of primary education