

## ارزیابی میزان موفقیت اجرای طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی

### اسلامی (طرح کرامت) در مدارس ابتدایی

فریدون یزدانی\*

#### چکیده

این پژوهش با هدف ارزیابی میزان موفقیت اجرای طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) در مدارس ابتدایی شهر نهاوند از دیدگاه مجریان آن به انجام رسید. روش تحقیق توصیفی و از نوع پیمایشی بود. جامعه آماری شامل کلیه مجریان (مدیران و آموزگاران) طرح بود که تعداد آنها در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹، ۲۲۳ نفر بودند. به دلیل کوچک بودن حجم جامعه برای نمونه‌گیری از شیوه تمام‌شماری استفاده شد؛ بر این اساس دیدگاه کل مجریان از طریق یک پرسش‌نامه محقق- ساخته مورد آزمون قرار گرفت، اما از این میان فقط تعداد ۱۴۹ پرسش‌نامه از سوی مجریان تکمیل و بازگردانده شد و به همین دلیل تحلیل نهایی بر روی داده‌های حاصل از این تعداد نمونه، صورت گرفت. پرسش‌نامه مورد استفاده براساس ۶ مؤلفه اساسی طرح که در متون مربوطه مورد تأکید قرار گرفته بود، ساخته شد. این مؤلفه‌ها شامل: «متناسب بودن محتوای مورد استفاده در طرح»، «متناسب بودن شیوه‌های اجرایی طرح»، «متناسب بودن شیوه‌های ارزیابی از طرح»، «متناسب بودن شیوه‌های پشتیبانی اداری و مدیریتی از طرح»، «اثربخشی طرح در ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان» و «هماهنگ بودن برنامه‌های طرح با نیازها و هدف‌های آموزگاران»، می‌شدند. پرسش‌نامه یاد شده براساس مقیاس لیکرت ساخته شد و برای اطمینان از روایی پرسش‌نامه از روایی محتوایی و صوری استفاده گردید؛ برای تعیین میزان پایایی آن از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد؛ بر این اساس، مقدار ضریب محاسبه شده با آزمون آلفای کرونباخ برای کل گویه‌ها: ۰/۹۱ بود. نتایج نشان داد که از دیدگاه مجریان، این طرح موفقیت‌آمیز بوده است، اما نتایج تحلیل تک تک مؤلفه‌ها نشان داد که از دیدگاه مجریان، این طرح در زمینه مؤلفه سوم (متناسب بودن شیوه‌های ارزیابی از طرح) موفقیت نداشته است.

واژگان کلیدی: طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی، میزان موفقیت، مدارس ابتدایی، آموزگاران، مدیران.

## مقدمه

رسالت آموزش و پرورش در هر کشوری، تقویت نگرش انسانی به زندگی و ارتقای فلسفه آن و ایجاد توانایی در افراد جامعه برای زندگی سالم و سازنده می‌باشد. در کشور ما که فرهنگ آن برگرفته از تعالیم الهی است، این نهاد باید در انجام رسالتش به کرامت ذاتی انسان توجه شایانی مبذول نماید (مرادحاصل و همکاران، ۱۳۸۶). در قرآن نیز به این امر مهم توجه شایانی شده است، در آن جا که خداوند می‌فرماید: «وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَ...» (قرآن کریم، اسراء، ۷۰).

کرامت همچون دیگر خصایص و فضایل انسانی موهبتی الهی است که به لحاظ انسان بودن انسان در وی به‌ودیعه نهاده شده است. خلقت انسان به‌عنوان احسن مخلوقات شاه بیت غزل اراده کریمانه الهی است. وجود انسان با کرامت آغاز شده و با کرامت نیز تداوم می‌یابد چرا که سعادت و فلاح او در گرو این صفت متعالی است (مرادحاصل و همکاران، ۱۳۸۶).

طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (کرامت) با الهام از این آموزه‌ها در سال تحصیلی ۷۳-۱۳۷۲ با پیشنهاد معاونت پرورشی وزارت آموزش و پرورش و نظارت فکری و عملی مرحوم شادروان دکتر رجب‌علی مظلومی و تلاش‌های صادقانه زنده‌یاد مرحوم غلام‌رضا منفرد تدوین گردید و در همان سال در پایه اول و در دو مدرسه منتخب در مراکز استان‌ها به‌اجرا درآمد. استقبال مجریان و دانش‌آموزان تحت پوشش، کارشناسان دفتر معاونت پرورشی را بر آن داشت که طرح را به پایه‌های دیگر این دوره نیز تعمیم دهند؛ به طوری که با تدوین سالانه یک کتاب برای هر یک از پایه‌ها در سال تحصیلی ۷۸-۱۳۷۷ کلیه پایه‌های دوره ابتدایی تحت پوشش طرح درآمد، و در ۵٪ مدارس کشور اجرا گردید. در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ نیز با توجه به تلفیق فعالیت‌های آموزش و پرورش در قالب فعالیت‌های مکمل، کتاب‌های درسی مربوطه تهیه و در ۲۰٪ از مدارس کشور به اجرا درآمد. همچنین با عنایت به نظرات مجریان و دست‌اندرکاران محترم و همچنین اظهار نظر صاحب‌نظران و کارشناسان تعلیم و تربیت در مورد شیوه‌های اجرایی طرح، تصمیم گرفته شد تا در برنامه‌های ارائه شده تجدید نظر اساسی به وجود آید و مشکلات و موانع آن تا حد توان رفع گردد (مرادحاصل و دیگران، ۱۳۸۶).

قبل از اجرایی شدن «طرح کرامت» در آموزش و پرورش، «طرح آموزش مهارت‌های زندگی» در دستور کار وزارت آموزش و پرورش قرار گرفته بود، اما از آنجایی که «طرح آموزش مهارت‌های زندگی» در هدف و محتوا شباهت و هم‌پوشانی زیادی با «طرح کرامت» داشت و صاحب‌نظران، کارشناسان و معلمان بر ضرورت بازنگری و همسان‌سازی آن با نظام اعتقادی، ارزشی، اخلاقی و فرهنگی جامعه اسلامی و توجه به آموزه‌های دینی تأکید داشتند، این دو طرح با هم تلفیق گردید و

در قالب کتاب‌هایی تحت عنوان آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) با بهره‌گیری از نقطه‌نظرات کارشناسان حوزه علمی‌قم تدوین شد و در دوره ابتدایی و در بیش از ۵۰٪ از مدارس کل کشور در هر پنج پایه، توسط معلمان معجری داوطلب به اجرا درآمد (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹).

به‌طورکلی، مهارت‌های زندگی به مهارت‌هایی گفته می‌شوند که در زندگی روزمره افراد مورد استفاده قرار می‌گیرند (نیم-ژیونگ، ۲۰۲۱)<sup>۱</sup>. از این‌رو، مهارت‌های زندگی به مجموعه‌ای از توانایی‌ها گفته می‌شود که زمینه‌سازگری مثبت و مفید را فراهم می‌آورد و این توانایی فرد را قادر می‌سازد تا در روابط بین‌فردی‌اش بتواند ضمن پذیرش مسئولیت‌های اجتماعی و بدون لطمه‌زدن به خود و دیگران، به شکل مؤثری با خواست، انتظارات و مشکلات روزانه روبه‌رو گردد (یونیسف، ۲۰۱۶). از سوی دیگر، آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی مجموعه‌ای از توانایی‌های مورد نیاز برای زندگی در جامعه اسلامی است تا افراد براساس آن بتوانند ضمن رعایت ارزش‌ها و هنجارهای جامعه به نیازها و خواسته‌های فردی و اجتماعی خود پاسخ داده و بتوانند با بهره‌گیری از آموزه‌های دینی با مسائل و مشکلات روبه‌رو شده و درصدد حل آن برآیند (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۸، ص ۲۲). از این‌رو، مهارت‌های زندگی اسلامی توانایی‌هایی هستند که با تأکید بر آموزه‌های دینی و تمرین مداوم پرورش می‌یابند و نوجوانان را برای روبه‌رو شدن با مسائل زندگی و افزایش توانایی‌ها و مهارت‌های روانی-اجتماعی آماده می‌کنند (نوروزی‌کوهدشت و همکاران، ۱۳۹۹).

کرامت و ارزش‌های والای انسانی به‌خاطر فطری بودن، در همه ادیان و مذاهب دارای اهمیت به‌سزایی است. نظام جمهوری اسلامی ایران که مبنای حاکمیت و تعلیم و تربیت خود را آموزه‌های وحیانی قرار داده است، «کرامت انسانی» را مبنای تعلیمات خود قرار داده و در اصل دوم قانون اساسی آمده که:

«جمهوری اسلامی، نظامی است بر پایه ایمان به: ۱. خدای یکتا (لا اله الا الله) و اختصاص حاکمیت و تشریح به او، لزوم تعظیم در برابر امر او؛ ۲. وحی الهی و نقش بنیادی آن در بیان قوانین؛ ۳. معاد و نقش سازنده آن در سیر تکاملی انسان به سوی خدا؛ ۴. عدل خدا در خلقت و تشریح؛ ۵. امامت و رهبری مستمر و نقش اساسی آن در تداوم انقلاب اسلامی؛ ۶. کرامت و ارزش‌های والای انسانی و آزادی توأم با مسئولیت او در برابر خدا» (به نقل از: کریم‌زاده، و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۱۰).

1. Nam-gyeong.

2. UNICEF.

آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در جامعه معاصر ایران، به دلایل فراوان از جمله: جهانی شدن و ورود گسترده فن‌آوری‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی به زندگی روزمره افراد، دست‌خوش تغییر و تحول شگرف و در عین حال خطرناکی شده است. دانش‌آموزان مدارس به دلیل مطابقت نداشتن آنچه در مدرسه به‌عنوان معارف دینی و اخلاق می‌آموزند، با آنچه در عمل در جامعه و در زندگی آنها روی می‌دهد، دچار سردرگمی و حیرت شده‌اند. آموزه‌های مهارت زندگی به علت ارتباط نداشتن با زندگی روزمره واقعی دانش‌آموزان، مورد شک و تردید و در بسیاری از موارد مورد غفلت و بی‌توجهی قرار گرفته است. بنابراین، صاحب‌نظران، کارشناسان و معلمان بر ضرورت بازنگری و همسان‌سازی آن با نظام اعتقادی، ارزشی، اخلاقی و فرهنگی جامعه اسلامی و توجه به آموزه‌های دینی تأکید دارند (الیکایی لاشکی و کوچ‌پیده، ۱۳۹۰).

از «کرامت و ارزش‌های انسانی» و آزادی توأم با مسئولیت او در برابر خدا، بعد از احصای پنج اصل اعتقادی (توحید، نبوت، معاد، عدل و امامت) به‌عنوان ششمین پایه ایمانی، سخن به میان آمده است؛ بنابراین، نظر به اهمیت موضوع، کرامت انسانی و ارزش‌های مربوط به آن باید در سیستم آموزش و پرورش جایگاه ویژه‌ای داشته باشد، تا منجر به کسب ارزش‌ها، مهارت‌ها و ارتقاء توان‌مندی‌های دانش‌آموزان شده و سبب شود تا دانش‌آموزان احساس شایستگی و منزلت نمایند (کریم‌زاده و همکاران، ۱۳۸۹). در واقع، نظام تعلیم و تربیت و مدرسه مهم‌ترین و اساسی‌ترین مکانی است که قادر است مهارت ارتباط با خدا، همدلی، قدرت تفکر دینی، قدرت تصمیم‌گیری، ارتباطات صحیح اسلامی با هم‌نوعان در جامعه، خودشناسی و آموزش شرافت دینی و در نهایت رسیدن به کرامت والای انسانی را در دانش‌آموزان رشد داده و رساندن انسان به قرب الهی را برعهده بگیرد (الیکایی لاشکی و کوچ‌پیده، ۱۳۹۰).

بشر امروز بیش از هر زمان دیگری با ابهام و سردرگمی روبه‌رو است (قلاوندی و صفدری، ۱۳۹۳، ص ۱۳۲). امروزه، دانش‌آموزان به دلیل توسعه سریع فناوری‌ها و تحولات شتابان علم، همه‌روزه با دنیای جدید و تازه‌ای روبه‌رو می‌شوند، به‌نحوی که آموخته‌ها و توانایی‌های آنان هر روز در سازگاری با محیط در حال تغییر، به چالش کشیده می‌شود. این تغییرات نیاز به توان‌مندی‌های جدید و دانش‌های نو دارد. دانش‌آموزان باید این توان‌مندی‌ها را در مدرسه و در فرایندهای کلاس درس بیاموزند. بنابراین، طرحی که برای کسب مهارت‌های زندگی دیروز تهیه شده، ممکن است برای آموختن مهارت‌های لازم امروزی کافی و شایسته نباشد. از سوی دیگر، هر طرحی که برای توسعه قابلیت‌های انسانی تهیه می‌شود، چون ساخته و پرداخته دست بشر است خالی از اشکال نبوده و می‌تواند نقائصی داشته باشد. از این‌رو، لازم است که از طرح‌هایی مثل «طرح کرامت» که

آموختن آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی را سرلوحه کار خود قرار داده‌اند نیز ارزیابی‌هایی به‌عمل آید تا جنبه‌های مفید و ارزنده آن مشخص و مشکلات و نارسایی‌های احتمالی آن نیز آشکار گردد تا از این راه بتوان گامی به‌جلو برداشت و در برنامه‌ریزی‌های آتی از نتایج کاربردی آن استفاده نمود.

تاکنون ارزیابی علمی و کاملی از میزان موفقیت «طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی» در رسیدن به هدف‌های تعیین‌شده، یا بررسی مسائل پیش‌روی مجریان آن، به‌عمل نیامده است؛ تعداد محدود بررسی‌های انجام‌شده از سوی مسئولین نهاد آموزش و پرورش در این خصوص نیز بیشتر محدود به دادن آمار و ارقام کمی درباره سطح و گستره اجرایی آن بوده است، اما از آنجا که در مصوبه اجرایی آن هدف‌های گوناگونی برای آن مطرح شده و وقت و زمان زیادی نیز از دانش‌آموزان و مجریان صرف اجرای این طرح شده است، لازم است تا این طرح به شیوه‌ای علمی و دقیق و از جنبه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار بگیرد. ضمناً، دست‌اندرکاران و مجریان طرح مذکور نیز بر لزوم ارزیابی و بازنگری طرح مذکور پس از گذشت بیش از یک دهه از اجرای آن، تأکید دارند.

با توجه به اهمیت این موضوع، در این پژوهش سعی خواهد شد تا از میزان موفقیت این طرح در رسیدن به هدف‌ها، یک ارزشیابی مناسب و دقیق به‌عمل آید. بدیهی است که طرح‌های مختلف را می‌توان از جنبه‌ها و نیز از دیدگاه‌های افراد مختلف مورد ارزیابی قرار داد. اما آنچه مسلم است این است که کسانی که مجری این طرح‌ها هستند بیش از سایرین بر فواید، نقاط قوت، ضعف‌ها و نقص‌های آن آگاه هستند؛ به همین دلیل برای ارزیابی «طرح کرامت» نیز بهتر است از دیدگاه مجریان آنها (آموزگاران و مدیران) بهره‌گرفت، زیرا اینها کسانی بوده‌اند که از نزدیک با این طرح در ارتباط بوده‌اند و بیشتر از هر کس دیگری معایب و مزایای آن را احساس کرده و می‌توانند نظرات ارزش‌مندی را در این رابطه در اختیار ما بگذارند.

شناخت نقاط قوت و ضعف این طرح از جنبه‌ها و زوایای مختلف فواید زیادی را برای معلمان، مدیران، برنامه‌ریزان، و حتی خود دانش‌آموزان دارد. بدیهی است از نتایج این پژوهش می‌توان در برنامه‌ریزی‌های آینده چنین طرح‌هایی استفاده کرد، نقاط قوت آن را افزایش داد و جنبه‌های منفی آن را رفع یا حذف کرد تا در نهایت به یک طرح مفید بدل شود. از این‌روی، سؤال اصلی این پژوهش این است که اجرای طرح کرامت از جنبه‌های مختلف آن (تناسب محتوا، شیوه‌های اجرایی، شیوه‌های ارزشیابی، شیوه‌های پشتیبانی، ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان، و تناسب با نیازها و هدف‌های آموزگاران) از دیدگاه مجریان آن تا چه حد موفق بوده است؟

## پیشینه تحقیق

همان‌گونه که از عنوان طرح کرامت پیدا است، ایده طرح آموزش «آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت)» برای نخستین بار در ایران شکل گرفته است. بنابراین، از نظر محتوا و ماهیت مشخصه‌ای کاملاً ایرانی-اسلامی دارد. از این روی، چنین طرحی تاکنون در دنیا به مرحله اجرا در نیامده است که بتوان برای آن پیشینه پژوهش‌های خارجی ارائه کرد. اما طرح‌های مشابه با این رویکرد تحت عنوان آموزش «مهارت‌های زندگی» در بسیاری از کشورها به مرحله اجرا درآمده است و در پی آن نیز پژوهش‌هایی در خصوص آن صورت گرفته است. در زیر به نتایج برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود و پس از آن به سابقه پژوهش در ایران پرداخته می‌شود.

لاگرسیا و سانتوگروسی<sup>۱</sup> (۱۹۸۰) در مطالعه‌ای با عنوان «آموزش مهارت‌های زندگی به دانش‌آموزان مدارس ابتدایی»، یک برنامه رفتارمحور را مورد بررسی قرار دادند و به آموزش هشت مهارت به دانش‌آموزان پرداختند. نتایج مطالعه آنها حاکی از آن بود که دانش‌آموزان تحت مطالعه آنها به‌طور قابل ملاحظه‌ای در مهارت کلامی و برخورد با همسالان ارتقا یافته بودند.

محمدزاده و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی با عنوان «ارتقاء سازوکارهای مقابله در زندگی بین نوجوانان یتیم‌خانه‌های مالزیایی از طریق آموزش مهارت‌های زندگی»، با استفاده از یک روش پژوهش آزمایشی نشان می‌دهند که بعد از آموزش مهارت‌های زندگی به افراد تحت آزمایش، نمرات آنها در خرده‌مقیاس‌های «حواس‌پرتی از خود»،<sup>۲</sup> «مقابله فعال»،<sup>۳</sup> «بهره‌گیری از پشتیبانی احساسی»،<sup>۴</sup> «استفاده از پشتیبانی ابزاری»،<sup>۵</sup> «بازتفسیر مثبت»،<sup>۶</sup> «برنامه‌ریزی و پذیرش»<sup>۷</sup> در پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون به‌نحو معناداری افزایش می‌یابد؛ همچنین نمرات آزمودنی‌ها در خرده‌مقیاس‌های «انکار»،<sup>۸</sup> «سوء‌مصرف مواد»،<sup>۹</sup> «کناره‌گیری رفتاری»،<sup>۱۰</sup> و «خودسرزنش‌گری»<sup>۱۱</sup> در پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون کاهش می‌یابد.

1. La Gerca & Santogross.
2. self-distraction.
3. active coping.
4. use of emotional support.
5. use of instrumental support.
6. positive reinterpretation.
7. planning and acceptance.
8. Denial.
9. substance abuse.
10. behavioral disengagement.
11. self-blame.

لیائو و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) در پژوهشی گزارشی می‌کنند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب سازگاری بیشتر، کنترل پرخاش‌گری، افزایش هوش عاطفی، و ارتقای بهداشت ذهنی و سلامت عمومی در دانش‌آموزان می‌گردد. سیمن و کوکیجیت<sup>۲</sup> (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی گزارشی می‌کنند که آموزش‌های مهارت‌های عمومی در دوره پیش‌دبستانی بر ارتقای مهارت‌های اجتماعی کودکان اثرگذار بوده است.

رحمتی و همکاران (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای با عنوان میزان تأثیرگذاری آموزش مهارت‌های زندگی بر قضاوت اجتماعی کودکان پایه چهارم ابتدایی که با روش آزمایشی انجام گردید، نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی موجب ارتقای قضاوت دانش‌آموزان می‌شود.

در ایران نیز به دلیل جدید بودن طرح، پژوهش‌های زیادی در رابطه با ارزشیابی از میزان موفقیت طرح صورت نگرفته است؛ البته، الیکایی لاشکی و کوچ‌پیده (۱۳۹۰) در مقاله‌ای که با عنوان «ارائه راهکارهای آموزش طرح کرامت در مدارس ابتدایی» که در پایگاه اینترنتی آنان به‌انتشار در آمده است،<sup>۳</sup> با استفاده از روش تحقیق کتابخانه‌ای و بررسی اسناد، آیات قرآن و روایات معصومین و نیز مصاحبه مستقیم با مجریان طرح کرامت در مدارس، سعی کرده‌اند تا راهکارها و الگوهای برای آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (کرامت) برای دانش‌آموزان مدارس ابتدایی ارائه کنند. جامعه آماری پژوهش آنها شامل کلیه اسناد، مدارک و منابع مرتبط با موضوع مورد بررسی و نیز مصاحبه با مجریان و کارشناسان این طرح بوده است و شیوه نمونه‌گیری آنها شیوه نمونه‌گیری در دسترس بوده است. ابزار گردآوری داده‌ها در پژوهش آنها نیز شامل فیش برداری از منابع مکتوب و نیز مصاحبه بوده است. آنها در انتها یک سری شیوه‌ها و روش‌هایی برای آموزش آداب و مهارت‌های اسلامی ارائه می‌کنند.

آقاجانی (۱۳۸۱) نیز در یک بررسی که به مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان پرداخته است. نتیجه پژوهش او نشان می‌دهد که آموزش مهارت‌های زندگی، سلامت روان آزمودنی‌ها را بهبود می‌بخشد، اما تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر منبع کنترل آزمودنی‌ها معنادار نیست.

کردنوقایی و شریفی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان «تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی متوسطه»، مبادرت به تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه کردند. نمونه آنها را تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز دوره متوسطه (از

1. Liao et al .

2. Ciemen & Kocyigit.

3. <http://arvij.blogfa.com/post-21.aspx>.

هر پایه ۱۵۰ نفر)، ۲۴۰ نفر از اولیای دانش‌آموزان با مدرک تحصیلی حداقل دیپلم، ۱۵۰ دبیر دوره متوسطه، ۲۰ نفر کارشناس حوزه ستادی و ۱۰ نفر صاحب‌نظر تعلیم و تربیت تشکیل می‌داد. بررسی آنها نشان داد که مهارت‌های خود-آگاهی، ارتباط مؤثر، روابط بین‌فردی، مقابله با استرس، تصمیم‌گیری، حل مسئله، تفکر انتقادی و تفکر خلاق از نظر مخاطبان مختلف از اولویت‌های بالایی برخوردارند. آنها همچنین الگوی مناسبی برای برنامه درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره متوسطه تدوین نمودند.

حمیدی (۱۳۸۴) در مطالعه‌ای به بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش اختلالات رفتاری دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی پرداخت. طرح پژوهش وی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با یک گروه بود. یافته‌های پژوهش او نشان داد که آموزش مهارت‌های زندگی بر بهبود وضعیت رفتاری‌های نامطلوب نوجوانان اثربخشی دارد. حقیقی و همکاران (۱۳۸۵) در یک بررسی به مطالعه تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه پرداختند و نتیجه گرفتند که آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان اثربخشی دارد.

اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت‌های زندگی» ادعا می‌کنند که این طرح در «تعریف ارائه شده از آداب و مهارت‌های زندگی»، «مبانی نظری حاکم بر اصول برنامه»، «رویکرد حاکم بر برنامه»، «توجه به تفاوت‌های جنسیتی در برنامه» و همچنین «رعایت یک نقشه مفهومی مناسب برای سطوح ابتدایی تا متوسطه»، «تعیین درس‌های حامل»، «توجه ویژه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان» و «الزامات اجرایی برنامه»، نیازمند بازنگری است.

محمدداودی و راستگو (۱۳۹۲) در پژوهشی با عنوان «تأثیر عامل مدیریت در اجرای مطلوب طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (کرامت) در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان زرنده» نشان می‌دهند که عامل مدیریت در اجرای مطلوب طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (کرامت) مؤثر است. آنها همچنین معلوم می‌کنند که بین وضع موجود و وضع مطلوب عامل مدیریت در اجرای طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (کرامت) تفاوت وجود دارد.

برقی و گروسی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش آداب و مهارت‌های زندگی (کرامت) بر سلامت روحی، روانی، اعتماد و عزت‌نفس دانش‌آموزان دوره ابتدایی» نشان می‌دهند که آموزش آداب و مهارت‌های زندگی، سلامت روحی و روانی، اعتماد به نفس و عزت‌نفس دانش‌آموزان را



بهبود می‌بخشد. همچنین معلوم می‌کنند که آموزش آداب و مهارت‌های زندگی بر کاهش نشانگان جسمانی و اضطراب دانش‌آموزان معنادار است، اما بر کاهش نشانگان افسردگی آنان معنادار نبوده است. همچنین، یوسفی افرکتی و صمدی (۱۳۹۶) در پژوهشی نشان داده‌اند که آموزش آداب و مهارت‌های اسلامی موجب رشد توانایی مهارت حل مسئله در دانش‌آموزان می‌گردد.

رنج‌دوست و علی‌زاده (۱۳۹۷) در یک بررسی با عنوان «نقش آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت اجتماعی و اخلاقیت پرستاران» نشان می‌دهند که پرستاران با مهارت‌های زندگی بالاتر، دارای سلامت اجتماعی و اخلاقیت بالاتری در مقایسه با پرستارانی هستند که مهارت‌های زندگی پایین‌تری داشته‌اند.

نوروزی کوهدشت و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های هویتی و رشد اخلاقی دانش‌آموزان» نشان می‌دهند که آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی موجب تغییر در نمرات راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (فراشناختی = ۰/۲۷ و شناختی = ۰/۵۹) دانش‌آموزان می‌گردد. همچنین نتایج مطالعه آنها نشان می‌دهد که ۳۷ درصد از کل واریانس تفاوت‌های فردی در رشد اخلاقی دانش‌آموزان مربوط به آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی است.

همان‌گونه که در مرور بر پیشینه‌ها می‌بینیم، پژوهش‌های پیشین بیشتر اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی را بر دیگر متغیرهای انسانی مورد توجه قرار داده‌اند و ارزشیابی طرح مدنظر آنها نبوده است. در این میان الیکایی لاشکی و کوچ‌پیده (۱۳۹۰) و نیز کردنوقابی و شریفی (۱۳۸۴) به دنبال ارائه راهکارها یا الگوهایی برای بهبود آموزش مهارت‌های زندگی اسلامی بوده‌اند و اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) نیز هدف اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت‌های زندگی را دنبال کرده‌اند. بنابراین، ارزشیابی طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) تاکنون مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است. اما، در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال ارزشیابی میزان موفقیت اجرای «طرح کرامت» از دیدگاه مجریان آن بوده و این طرح را از جنبه‌های مختلف مورد ارزیابی قرار داده است.

### روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات کمی است که به لحاظ هدف پژوهش جزء مطالعات کاربردی به حساب آمده و از لحاظ روش گردآوری داده‌ها نیز جزء مطالعات توصیفی و از نوع پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدیران و آموزگاران (زن و مرد) است که در سال

تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ در شهرستان نهاوند مجری طرح کرامت بوده‌اند. تعداد کل مجریان این طرح (شامل: مدیران و آموزگاران) براساس آمار تهیه شده از اداره آموزش و پرورش نهاوند ۲۲۳ نفر بوده‌اند. از آنجائی که تعداد افراد جامعه پژوهش اندک بوده‌اند، پژوهشگر از شیوه نمونه‌گیری تمام‌شماری یا سرشماری استفاده کرد. بنابراین، در این پژوهش تعداد افراد جامعه با تعداد افراد نمونه برابر بوده است. بر همین اساس به تعداد جامعه آماری پرسش‌نامه تهیه و در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت، لیکن از آنجایی که فقط تعداد ۱۴۹ پرسش‌نامه از سوی آزمودنی‌ها تکمیل و بازگردانده شد، تحلیل‌های آماری فقط بر روی داده‌های حاصل از این تعداد پرسش‌نامه صورت گرفت.

در این پژوهش برای گردآوری داده‌های مورد نیاز از پرسش‌نامه‌ای موسوم به «پرسش‌نامه سنجش میزان موفقیت طرح کرامت در مدارس ابتدایی» استفاده شد. این پرسش‌نامه براساس ۶ محوری که در اساسنامه و کتاب‌های راهنمای این طرح یا به‌عنوان ویژگی‌ها و معیارهای مهم طرح، مطرح شده یا اینکه به‌عنوان هدف‌های اساسی طرح بیان شده بوده‌اند، انتخاب گردیدند. پرسش‌نامه یادشده شامل یک‌سری گویه‌ها می‌شود که در هر یک از ۶ مؤلفه یادشده، مطلبی را راجع به یکی از جنبه‌های طرح، مطرح می‌کند و آزمودنی باید پس از خواندن گویه مورد نظر، یکی از گزینه‌ها را که براساس طیف لیکرت تهیه شده است (شامل: کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظرم، مخالفم، و کاملاً مخالفم)، علامت بزند. برای هر یک از پاسخ‌های آزمودنی در این پرسش‌نامه عددی در نظر گرفته شده است. برای «کاملاً موافق»، عدد ۵، برای «موافقم»، عدد ۴، برای «بی‌نظرم»، عدد ۳، برای «مخالفم»، عدد ۲، و برای «کاملاً مخالفم»، عدد ۱ در نظر گرفته شده است.

برای جلوگیری از پاسخ‌های کلیشه‌ای یا آمایه پاسخ<sup>۱</sup> در هر عامل یکی از گویه‌ها به‌صورت منفی بیان شد و بدیهی است که نحوه نمره‌گذاری در این گویه‌ها برعکس بوده است. برای سنجش عامل یا مؤلفه اول پرسش‌نامه (یعنی مناسب بودن محتوای به‌کار رفته) ۵ سؤال، برای سنجش مؤلفه دوم طرح (مناسب بودن شیوه‌های اجرایی) ۴ سؤال، برای سنجش مؤلفه سوم طرح (مناسب بودن شیوه‌های ارزشیابی از طرح) ۴ سؤال، برای سنجش مؤلفه چهارم طرح (مناسب بودن شیوه‌های پشتیبانی اداری و مدیریتی) ۶ سؤال، برای سنجش مؤلفه پنجم طرح (ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان) ۶ سؤال، و نهایتاً برای سنجش مؤلفه ششم طرح (هماهنگ بودن آن با نیازها و اهداف آموزگاران) نیز ۵ سؤال تهیه شد که به ترتیب در پرسش‌نامه

1. Response-set.

مورد استفاده قرار گرفت. برای اطمینان از روایی صوری و محتوایی پرسش‌نامه از دیدگاه متخصصان روان‌سنجی و نیز دیدگاه پاسخ‌دهندگان استفاده شد و برای تعیین میزان پایایی آن نیز از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد. براین اساس مقدار پایایی محاسبه شده برای کل گویه‌ها با تأکید بر هم‌سانی درونی ۰/۹۱ بود.<sup>۱</sup>

## یافته‌ها

### سؤال اول پژوهش

از دیدگاه آموزگاران و مدیران، آیا محتوا و برنامه درسی مورد استفاده در طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند؟

از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه اول پرسش‌نامه (متناسب بودن محتوا) بهنجار نبود (به جدول شماره ۱ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال از آزمون نیکویی برازش (مربع کا) استفاده شد.

جدول شماره ۱. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه اول پرسش‌نامه

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه اول	آماره
۱۴۹	تعداد
۳/۸۰	میانگین
۰/۵۸	انحراف استاندارد
۰/۱۱۴	(به صورت مطلق)
۰/۱۰۱	مثبت
-۰/۱۱۴	منفی
۱/۳۹۲	کولوموگروف-اسمیرنوف
۰/۰۴۱	سطح معناداری (دو دامنه)

همان‌گونه که از جدول شماره ۱ استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف (۱/۳۹) برای داده‌های حاصل از مؤلفه اول پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $p=۰/۰۴۱$ ). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر توزیع بهنجاری ندارند؛ بنابراین، نمی‌توان برای آزمون این سؤال از آزمون تی استفاده کرد. در زیر به آزمون این سؤال براساس آزمون نیکویی برازش (مربع کای) می‌پردازیم. به جدول شماره ۲ نگاه کنید:

۱. استراب (۱۹۸۹) خاطر نشان می‌سازد که پایایی یک ابزار اندازه‌گیری را معمولاً با روش آلفای کرونباخ محاسبه می‌کنند. او معتقد است که همبستگی نسبتاً بالا میان گویه‌های پرسش‌نامه یا به عبارتی ضریب آلفای بالاتر از ۰/۷۰، نشان‌گر این است که گویه‌های پرسش‌نامه پایا هستند.

جدول شماره ۲. نتیجه تحلیل داده‌ها با آزمون مربع کای در مؤلفه اول

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه اول پرسش‌نامه	آماره
۱۲۱/۹۳	مربع کای
۱۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

در جدول شماره ۲ نتیجه آزمون مربع کای: ۱۲۱/۹۳، با درجه آزادی ۱۵ از مقدار بحرانی جدول (۲۵) در سطح ۰/۵۰ بزرگ‌تر است؛ بنابراین، با توجه به نتیجه به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، محتوا و برنامه‌درسی مورد استفاده در طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند.

### سؤال دوم پژوهش

از دیدگاه آموزگاران و مدیران، آیا شیوه‌های اجرایی به کار گرفته شده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند؟  
از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه دوم (متناسب بودن شیوه‌های اجرایی) بهنجار نبود (به جدول ۳ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال نیز از آزمون نیکویی برازش استفاده شد.

جدول شماره ۳. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه دوم پرسش‌نامه

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه دوم	آماره	
۱۴۹	تعداد	
۳/۶۹	میانگین	
۱/۰۳	انحراف استاندارد	
۰/۱۷	(به صورت مطلق)	بیشترین تفاوت‌ها
۰/۱۷	مثبت	
- ۰/۱۴	منفی	
۲/۰۲		کولوموگروف-اسمیرنوف
۰/۰۰۱		سطح معناداری (دو دامنه)

همان‌گونه که از جدول شماره ۳ استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف (۲/۰۲) برای داده‌های حاصل از مؤلفه دوم در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $p=۰/۰۰۱$ ). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر توزیع بهنجار ندارند. بنابراین، نمی‌توان برای آزمون این سؤال از

آزمون تی استفاده کرد. در زیر به آزمون این سؤال با آزمون نیکویی برازش (مربع کای) می‌پردازیم. به جدول شماره ۴ نگاه کنید:

جدول شماره ۴. نتیجه تحلیل داده‌ها در مؤلفه دوم با آزمون مربع کای

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه دوم پرسش‌نامه	آماره
۶۱/۰۱	مربع کای
۱۲	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

در جدول شماره ۴ نتیجه آزمون مربع کای: ۶۱/۰۱، با درجه آزادی ۱۲ از مقدار بحرانی جدول (۲۱/۰۳) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است؛ بنابراین، با توجه به نتیجه به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، شیوه‌های اجرایی به‌کار گرفته شده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند.

#### سؤال سوم پژوهش

از دیدگاه آموزگاران و مدیران، آیا شیوه‌های ارزشیابی به‌کار گرفته شده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده است؟

از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه سوم پرسش‌نامه (متناسب بودن شیوه‌های اجرایی) بهنجار بوده است (به جدول شماره ۵ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده است.

جدول شماره ۵. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه سوم پرسش‌نامه

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه سوم	آماره	
۱۴۹	تعداد	
۳/۰۲	میانگین	
۰/۸۸	انحراف استاندارد	
۰/۰۹	(به‌صورت مطلق)	بیشترین تفاوت‌ها
۰/۰۹	مثبت	
- ۰/۰۸	منفی	
۱/۱۳		کولوموگروف-اسمیرنوف
۰/۱۵۴		سطح معناداری (دو دامنه)

همان‌گونه که از جدول شماره ۵ استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف (۱/۱۳) برای داده‌های حاصل از پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p=0/154$ ). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر دارای توزیعی بهنجار هستند. به جدول شماره ۶ نگاه کنید.

جدول شماره ۶. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای بر روی مؤلفه سوم پرسش‌نامه (متناسب بودن شیوه‌های ارزیابی)

میانگین مرجع (جامعه): ۳					متغیر
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری (دو دامنه)
حد بالا	حد پایین				
۱۴۸	۰/۲۱	۰/۸۳	۰/۰۲	-۰/۱۳	نمره‌های مربوط به عامل متناسب بودن شیوه‌های ارزیابی

همان‌گونه که از جدول شماره ۶ استنباط می‌شود مقدار تی به دست آمده: ۰/۲۱ با درجه آزادی ۱۴۸ در یک آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ کوچک‌تر است. بنابراین، با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان گفت که به احتمال خیلی زیاد از نظر آزمودنی‌ها (مدیران و آموزگاران) شیوه‌های ارزیابی مورد استفاده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی مناسب نبوده است.

### سؤال چهارم پژوهش

از دیدگاه آموزگاران و مدیران، آیا شیوه‌های پشتیبانی اداری و مدیریتی به کار گرفته شده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده است؟  
از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه چهارم (متناسب بودن شیوه‌های پشتیبانی) بهنجار نبود (به جدول شماره ۷ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال از آزمون نیکویی برازش استفاده شد.

جدول شماره ۷. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه چهارم

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه چهارم	آماره
۱۴۹	تعداد
۳/۰۴	میانگین
۰/۸۲	انحراف استاندارد
۰/۱۴	(به صورت مطلق)
۰/۱۴	مثبت
- ۰/۰۸	منفی
۱/۶۴	کولوموگروف-اسمیرنوف
۰/۰۰۹	سطح معناداری (دو دامنه)

همان‌گونه که از جدول شماره ۷ استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف (۱/۶۴) برای داده‌های حاصل از مؤلفه چهارم پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ معنادار است (p=۰/۰۰۹). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر توزیع بهنجاری ندارند. بنابراین، نمی‌توان برای آزمون این سؤال از آزمون تی استفاده کرد. در زیر به آزمون این سؤال براساس آزمون نیکویی برازش (مربع کای) می‌پردازیم. به جدول شماره ۸ نگاه کنید:

جدول شماره ۸. نتیجه تحلیل داده‌ها با آزمون مربع کای در مؤلفه چهارم

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه چهارم پرسش‌نامه	آماره
۶۲/۸۳	مربع کای
۲۰	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معناداری

در جدول شماره ۸ نتیجه آزمون مربع کای: ۶۲/۸۳، با درجه آزادی ۲۰ از مقدار بحرانی جدول (۳۱/۴۱) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است؛ بنابراین، با توجه به نتیجه به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، شیوه‌های پشتیبانی اداری و مدیریتی به‌کارگرفته شده در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند.

#### سؤال پنجم پژوهش

از دیدگاه آموزگاران و مدیران، آیا اجرای طرح کرامت در ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، اثربخش بوده است؟ از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه پنجم پرسش‌نامه (اثربخشی) بهنجار بوده است (به جدول شماره ۹ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده است.

جدول شماره ۹. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه پنجم

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه پنجم	آماره	
۱۴۹	تعداد	
۳/۷۳	میانگین	
۰/۷۱	انحراف استاندارد	
۰/۰۹	(به صورت مطلق)	بیشترین تفاوت‌ها
۰/۰۶	مثبت	
- ۰/۰۹	منفی	
۱/۱۲		کولوموگروف-اسمیرنوف
۰/۱۷		سطح معناداری (دو دامنه)

همان‌گونه که از جدول شماره ۹ استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف (۱/۱۲) برای داده‌های حاصل از پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p=0/17$ ). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر دارای توزیعی بهنجار هستند. به جدول شماره ۱۰ نگاه کنید:

جدول شماره ۱۰. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای بر روی مؤلفه پنجم پرسش‌نامه  
(اثر بخشی طرح در ایجاد آداب و مهارت‌ها)

میانگین مرجع (جامعه): ۳				متغیر		
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t	نمره‌های مربوط به عامل اثر بخشی طرح در ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی
حد بالا	حد پایین					
۰/۸۵	۰/۶۲	۰/۷۳	۰/۰۰۰	۱۴۸	۱۲/۶۳	

همان‌گونه که از جدول شماره ۱۰ استنباط می‌شود مقدار تی به دست آمده: ۱۲/۶۳ با درجه آزادی ۱۴۸ در یک آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ بزرگ‌تر است. بنابراین، با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان گفت که به احتمال خیلی زیاد از نظر آزمودنی‌ها (مدیران و آموزگاران) طرح کرامت در ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، اثربخش بوده است.

### سؤال ششم پژوهش

آیا از دیدگاه آموزگاران و مدیران، برنامه‌های طرح کرامت با نیازها و اهداف آموزگاران، مطابقت داشته است؟

از آنجایی که توزیع داده‌های حاصل از اندازه‌گیری مؤلفه ششم پرسش‌نامه (اثر بخشی) بهنجار بوده است (به جدول شماره ۱۱ نگاه کنید)، برای آزمون این سؤال از آزمون تی تک‌نمونه‌ای استفاده شده است.

جدول شماره ۱۱. خروجی آزمون کولوموگروف-اسمیرنوف برای تعیین طبیعی بودن توزیع داده‌ها در مؤلفه ششم

نمرات آزمودنی‌ها در مؤلفه ششم	آماره	
۱۴۹	تعداد	
۳/۵۰	میانگین	
۰/۸۴	انحراف استاندارد	
۰/۰۸	(به صورت مطلق)	بیشترین تفاوت‌ها
۰/۰۸	مثبت	
-۰/۰۷	منفی	
۱/۰۱	کولوموگروف-اسمیرنوف	
۰/۲۶	سطح معناداری (دو دامنه)	



همان‌گونه که از جدول شماره ۱۱. استنباط می‌شود، خروجی آزمون کولو-موگروف-اسمیرنوف (۱/۰۱) برای داده‌های حاصل از پرسش‌نامه در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p=0/26$ ). این به این معنی است که داده‌های مورد نظر دارای توزیعی بهنجار هستند. به جدول شماره ۱۲ نگاه کنید:

جدول شماره ۱۲. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای بر روی مؤلفه ششم پرسش‌نامه (هماهنگی طرح با هدف‌های آموزگاران)

میانگین مرجع (جامعه): ۳					متغیر	
سطح اطمینان ۹۵٪		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t	نمره‌های مربوط به عامل هماهنگی طرح با هدف‌های آموزگاران
حد بالا	حد پایین					
۰/۶۳	۰/۳۶	۰/۵۰	۰/۰۰۰	۱۴۸	۷/۲۲	

همان‌گونه که از جدول شماره ۱۲ استنباط می‌شود مقدار تی به دست آمده: ۷/۲۲ با درجه آزادی ۱۴۸ در یک آزمون دو دامنه از مقدار بحرانی تی جدول (۱/۹۶) در سطح ۰/۰۵ بزرگتر است. بنابراین، با توجه به نتایج حاصل شده می‌توان گفت که به احتمال خیلی زیاد از نظر آزمودنی‌ها (مدیران و آموزگاران) برنامه‌های طرح کرامت با نیازها و اهداف آموزگاران، مطابقت داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته نخست پژوهش: همان‌گونه که مشاهده کردیم، نتیجه تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون نیکویی برازش نشان داد که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، «محتوا و برنامه درسی مورد استفاده» در طرح کرامت در مدارس ابتدایی، مناسب بوده‌اند. متأسفانه به دلیل کمبود سابقه پژوهش در این زمینه فقط می‌توانیم این یافته را با نتیجه پژوهش اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) مورد مقایسه قرار دهیم. آنها در پژوهش خود ادعا کرده‌اند که این برنامه از جنبه‌های مختلف (من جمله طراحی درس‌های حامل) دارای نقص بوده و نیازمند بازنگری است. اما همان‌طور که گفته شد نتایج نظرخواهی از مجریان این طرح معلوم کرد که طرح از جنبه «تناسب محتوا و برنامه درسی مورد استفاده» دارای کفایت و شایستگی لازم بوده است.

می‌توان خرسند بود که مجریان محتوا و برنامه‌های درسی مورد استفاده در این طرح را مناسب ارزیابی می‌کنند. به هر حال، ذکر این مطالب به این معنی نیست که کیفیت «محتوا و برنامه درسی مورد استفاده» در طرح کرامت در بالاترین سطح خود می‌باشد. همان‌گونه که می‌دانیم تناسب یک امر نسبی است و با توجه به وضعیت زمانی و مکانی مورد توجه قرار می‌گیرد. به هر روی، انتظار

می‌رود با توجه به تغییراتی که در شرایط جامعه، نیازهای دانش‌آموزان و دیگر متغیرهای مهم تعیین‌کننده محتوا و برنامه‌درسی به‌وجود می‌آید، برنامه‌ریزان و تصمیم‌سازان نیز نسبت به تغییر و ارتقای سطح کیفی و کمی محتوا و برنامه‌درسی طرح‌های این چنینی، اقام نمایند.

یافته دوم پژوهش: همان‌گونه که بیان شد، نتیجه تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون نیکویی برازش نشان داد که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، «شیوه‌های اجرایی به‌کار گرفته شده» در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، متناسب بوده‌اند. این یافته با نتیجه بررسی اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) که ادعا می‌کنند این طرح از جنبه «الزامات اجرایی» نامناسب بوده و نیاز به بازنگری دارد، در تضاد است.

لازم به ذکر است که پژوهش اوحدی و همکاران در سال ۱۳۹۱ صورت گرفته و منتشر شده است. احتمال دارد این طرح بعد از بررسی‌های صورت گرفته بر روی آن، توسط دست‌اندرکاران مورد بازنگری قرار گرفته و اصلاح شده باشد. به هر روی، این نتیجه نیز می‌تواند خرسندی و شادمانی مدیران، مسئولین و دست‌اندرکاران طرح را در پی داشته باشد؛ زیرا یافته‌ها حکایت از آن دارند که شیوه‌های اجرایی طرح با هدف‌های آن تناسب داشته‌اند. به عبارت دیگر، تلاش‌های به‌کار رفته برای اجرای درست این طرح از سوی مدیران و مسئولین متناسب و خوب بوده است. در اینجا نیز ذکر این نکته لازم به نظر می‌رسد که بیان این تناسب به این معنی نیست که نیازی برای ارتقای سطح کیفیت شیوه‌های اجرایی طرح وجود ندارد، بلکه برعکس، برای ارتقای سطح کیفیت برنامه‌های آموزشی این طرح می‌باید به تناسب هدف‌های کیفی جدید، در نوع و سطح کیفیت شیوه‌های اجرایی نیز تغییرات لازم را اعمال کرد تا روزه‌به‌روز بر اثربخشی این نوع از برنامه‌ها اضافه شود.

یافته سوم پژوهش: با توجه به یافته‌های حاصل مشخص شد که متأسفانه از نظر آزمودنی‌ها (مدیران و آموزگاران) شیوه‌های ارزیابی مورد استفاده در ارزشیابی از اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی مناسب نبوده است. این یافته با نتیجه بررسی اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) که ادعا می‌کنند این طرح از جنبه «مبانی حاکم بر اصول برنامه» و «رویکرد حاکم بر آن»، نامناسب بوده و نیاز به بازنگری دارد، در هماهنگی است.

کارشناسان معتقد هستند که هر طرحی که طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود، باید در هر مرحله مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد تا از نتایج این ارزیابی‌ها بتوان در اصلاح نقاط ضعف و ارتقاء نقاط قوت آن استفاده کرد. اگر از طرح‌های مورد استفاده در نظام آموزشی ارزیابی خوب و دقیقی به‌عمل نیاید، هیچ‌مبنایی برای قضاوت در مورد خوب کارکردن یا احتمالاً خوب کار نکردن

بخش‌های مختلف آن طرح در دسترس مسئولین و تصمیم‌گیرندگان قرار نخواهد گرفت. به هر حال، با توجه به نتایج حاصل از طرح به مسئولین و برنامه‌ریزان این طرح توصیه می‌شود نسبت به ارزیابی همه جانبه این طرح با توجه به معیارهایی که برای آن تعیین شده است، اقدام نمایند. یافته چهارم پژوهش: همان‌گونه که بیان شد، نتیجه تحلیل داده‌ها نشان داد که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، «شیوه‌های پشتیبانی اداری و مدیریتی» در اجرای طرح کرامت در مدارس ابتدایی، متناسب بوده‌اند. متأسفانه کمبود پیشینه پژوهشی در این زمینه، امکان مقایسه دقیق و کافی را برای پژوهشگر فراهم نمی‌سازد؛ لیکن این یافته با نتیجه بررسی اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) که ادعا می‌کنند این طرح از جنبه «الزامات اجرایی برنامه» و «رویکرد حاکم بر برنامه»، نامناسب بوده و نیاز به بازنگری دارد، در تضاد است.

همان‌طور که قبلاً بیان شد، پژوهش اوحدی و همکاران در سال ۱۳۹۱ صورت گرفته و منتشر شده است. احتمال دارد این طرح بعد از بررسی‌های صورت گرفته بر روی آن، توسط دست‌اندرکاران مورد بازنگری قرار گرفته و اصلاح شده باشد. به هر حال، توصیه می‌شود در صورتی که قرار باشد این اجرای طرح ادامه پیدا کند یا در صورتی که تصمیم برنامه‌ریزان این طرح بر این باشد که کیفیت آن را ارتقاء دهند، باید نسبت به ارتقای کیفیت و کمیّت خدمات پشتیبانی طرح نیز اقداماتی را انجام داده و تصمیماتی را اتخاذ نمایند.

یافته پنجم پژوهش: نتایج نشان داد که از دیدگاه آموزگاران و مدیران، اجرای طرح کرامت در ایجاد آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، اثربخش بوده است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که اثربخشی طرح را مورد توجه قرار داده‌اند (از جمله: محمدداودی و راستگو، ۱۳۹۲؛ برقی و راستگو، ۱۳۹۶؛ یوسفی‌افراکتی و صمدی، ۱۳۹۶؛ نوروزی‌کوهدشت و همکاران، ۱۳۹۹؛ و محمدزاده همکاران، ۲۰۲۰)، هم‌راستا و هماهنگ است. اما به‌طورکلی، با نتایج پژوهش اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) که ادعا می‌کنند این طرح از جنبه‌های گوناگون دارای نقص بوده و نیاز به بازنگری دارد، در تضاد است. به هر حال، باید گفت که اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) این طرح را از منظر متخصصان مورد بررسی قرار داده و نتیجه بررسی خود را به ویژگی‌های این طرح در سال ۱۳۹۱ محدود ساخته‌اند. ممکن است طرح در سال‌های بعد اصلاح شده و کارآمدتر شده باشد. ذکر این نکته هم ضروری است که نتایج این پژوهش مبتنی است بر نظر استفاده‌کنندگان از طرح (مجریان آن)، نه نظر متخصصان.

به هر حال، طبق ادعای دست‌اندرکاران و سازندگان این طرح، چون این طرح با ویژگی‌ها و خصوصیات فرهنگی اکثر دانش‌آموزان سازگار بوده و دارای تنوع و گوناگونی در تجربیات یادگیری

است، اثربخشی آن قابل پیش‌بینی است. ذکر این یافته نیز به این معنی نیست که نباید برای ارتقای سطح اثربخشی این نوع از آموزش‌ها اقدام خاصی صورت گیرد، بلکه برعکس، همان‌طور که همه می‌دانیم کیفیت و اثربخشی یک مقوله انتہانپذیر است و در هر حال باید با توجه به تغییرات و شرایط جدید برای ارتقای کیفیت و اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف، اقدام نمود.

**یافته ششم پژوهش:** نتیجه پژوهش همچنین نشان داد که از دیدگاه معریان طرح (آموزگاران و مدیران) برنامه‌های طرح کرامت با نیازها و اهداف آموزگاران، مطابقت داشته است. این یافته با نتیجه بررسی اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) که ادعا می‌کنند این طرح از جنبه «توجه ویژه به صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان»، نامناسب بوده و نیاز به بازنگری دارد، در تضاد است.

همان‌طور که قبلاً بیان شد، بهترین راه برای کسب اطلاع درباره تناسب یک برنامه، رجوع به نظر استفاده‌کنندگان آن است. اوحدی و همکاران (۱۳۹۱) تناسب برنامه را از نظر متخصصانی که به صورت مستقیم درگیر اجرای طرح نبوده‌اند، مورد بررسی قرار داده‌اند؛ در حالی که، در پژوهش ما جنبه‌های مختلف این طرح از منظر استفاده‌کنندگان نهایی آن مورد توجه و بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین، احتمال درست بودن نتایج این بررسی با توجه به جامعه آماری که مورد استفاده قرار گرفته است، بالاتر است.

به هر حال، این نتیجه نیز می‌تواند به‌عنوان یکی دیگر از نقاط قوت طرح مورد توجه قرار گیرد. به عبارت دیگر، طرح مذکور با هدف‌ها و نیازهایی که آموزگاران از شغل و حرفه خود انتظار دارند، هماهنگ و هم‌نوا است. یکی از دلایل دستیابی به چنین یافته‌ای را می‌توان این‌گونه توجیه کرد که چون طرح توسط افراد مختلفی طراحی شده است که خود سال‌ها دست‌اندرکار آموزش و پرورش کودکان این مرز و بوم بوده‌اند و از نیازها و اهداف آموزگاران و دانش‌آموزان مناطق مختلف کشور اطلاع داشته‌اند، سبب شده است که از این جنبه، طرح تناسب و سازگاری داشته باشد.

### پیشنهادها

همان‌طور که نتیجه نشان داد متأسفانه به جنبه ارزیابی این طرح توجه شایسته و لازمی نشده است. توصیه می‌شود مسئولین و تصمیم‌گیرندگان از زوایای مختلف نسبت به ارزیابی و سنجش میزان موفقیت این طرح در مناطق مختلف کشور همت گماشته و اقدامات شایسته‌ای را به انجام رسانند. نتیجه این پژوهش می‌تواند مبنایی برای تصمیم‌گیری آنها باشد، اما طرح‌های مختلف می‌باید در طی زمان و به تکرار مورد ارزیابی قرار بگیرند؛ زیرا طرحی که در یک زمان به خوبی در حال اجراست، نمی‌تواند معیاری باشد بر این ادعا که در زمان‌های دیگر نیز به صورت موفقیت‌آمیز ادامه

پیدا کند. به علاوه، اگر قرار باشد که کیفیت طرح در طی زمان ارتقا پیدا کند، باید در هر مرحله نیز مورد بررسی قرار بگیرد؛ نتیجه این پژوهش می‌تواند به‌عنوان یک پیشینه و زمینه مورد استفاده ارزیابان بعدی قرار بگیرد، اما استناد به آن به‌عنوان نتیجه‌ای که در همهٔ زمان‌ها و در همه شرایط کاربرد داشته باشد، خطایی بیش نیست.

یکی دیگر از پیشنهادها این است که مسئولین و مدیران نسبت به اصلاح نقاط ضعف و ارتقای نقاط قوت آن همت گمارند، زیرا همان‌طور که می‌دانیم کیفیت را پایانی نیست و اثربخشی و کیفیت پدیده‌ها با توجه به زمان و شرایط مورد داوری و ارزیابی قرار می‌گیرند.

#### پیشنهاد موضوع‌های پژوهشی

۱. توصیه می‌شود از چهارچوب مطرح شده در این طرح برای طراحی و اجرای یک طرح پژوهشی گسترده‌تر و در جامعه‌ای وسیع‌تر، اقدام به عمل آید.
۲. توصیه می‌شود میزان موفقیت اجرای طرح در محیط‌های مختلف مورد ارزیابی و مقایسه قرار گیرد.
۳. توصیه می‌شود همین ارزیابی در زمان‌های دیگری و بر روی همین جامعه آماری صورت گیرد تا مشخص شود که میزان موفقیت طرح در طی زمان چه تغییراتی حاصل کرده است.

## منابع

- \* قرآن کریم (۱۳۸۶)، ترجمه مهدی الهی قمشه‌ای، قم: نشر هم‌میهن.
۱. آفاجانی، مریم (۱۳۸۱)، «بررسی تأثیر آموزش‌های مهارت‌های زندگی بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده، دانشگاه الزهراء، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.
  ۲. الیکایی لاشکی، ابوطالب و نورالدین کوچ‌پیده (۱۳۹۰)، ارائه راهکارهای آموزش طرح کرامت در مدارس ابتدایی، برگرفته از پایگاه اینترنتی: <http://arvij.blogfa.com/post-21.aspx>. (مورخه: ۱۳۹۱/۷/۳۰).
  ۳. اوحدی، محمود؛ حسن مظاهری و محمود معافی (۱۳۹۱)، «اعتباربخشی راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت‌های زندگی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱(۴۴)، ص ۱۶۵-۱۸۶.
  ۴. برقی، رسول و ندا گروسی (۱۳۹۶)، «بررسی تأثیر آموزش آداب و مهارت‌های زندگی (طرح کرامت) بر سلامت روحی، روانی، اعتماد و عزت‌نفس دانش‌آموزان دوره ابتدایی»، در مجموعه مقالات پنجمین همایش ملی راهکارهای توسعه و ترویج علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره و آموزش در ایران، تهران: انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.
  ۵. حقیقی، جمال؛ محمد موسوی، مهناز مهربانی‌زاده هنرمند و کیومرث بلشیده (۱۳۸۵)، «بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت روانی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه»، مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره ۳، س ۱۳، ش ۱، ص ۷۸.
  ۶. حمیدی، فریده (۱۳۸۴)، «بررسی میزان اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر دختران نوجوان مناطق محروم کشور در اردوهای تابستانی»، مجله مطالعات زنان، س ۳، ش ۷.
  ۷. رنج‌دوست، شهرام؛ لیلا علی‌زاده (۱۳۹۷)، «تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر سلامت اجتماعی و خلاقیت پرستاران»، نشریه آموزش پرستاری، ۷(۳)، ص ۴۹-۵۵.
  ۸. قلاوندی، حسن و خسرو صفدری (۱۳۹۳)، «الگوی علی روابط بین مهارت‌های زندگی، خودکارآمدی جمعی و رضایت زندگی»، فرایند مدیریت توسعه، ۲۸(۹۴)، ص ۱۳۱-۱۵۵.
  ۹. کردنوقایی، رسول و حسن پاشا شریفی (۱۳۸۴)، «تهیه و تدوین برنامه درسی مهارت‌های زندگی برای دانش‌آموزان دوره متوسطه تحصیلی»، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۲)، ص ۱۱-۳۴.

۱۰. کریم‌زاده، اسماعیل؛ مرتضی شکوهی، مهرداد سیاه‌پشت، سیاوش روحانیان و ربیع سجادی (۱۳۸۹)، آموزش و آداب مهارت‌های زندگی اسلامی کتاب راهنمای معلم (چندپایه)، تهران: یادمان هنر اندیشه.
۱۱. کریم‌زاده، اسماعیل؛ مرتضی شکوهی، مهرداد سیاه‌پشت، سیاوش روحانیان، ربیع سجادی و ملیحه پیغمبرزاده (۱۳۸۸)، آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی، راهنمای معلم (پایه سوم)، تهران: یادمان هنر اندیشه.
۱۲. محمدداودی، امیرحسین و کبری راستگو (۱۳۹۲)، «تأثیر عامل مدیریت در اجرای مطلوب طرح آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) در مدارس ابتدایی از دیدگاه معلمان زرنديه»، در مجموعه مقالات اولین کنفرانس بین‌المللی حماسه سیاسی (با رویکردی بر تحولات خاورمیانه) و حماسه اقتصادی (با رویکردی بر مدیریت و حسابداری)، رودهن: دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن.
۱۳. مرادحاصل، مهدی؛ اسماعیل کریم‌زاده، مهرداد سیاه‌پشت، حسن سعیدی و مریم بهارستانی (۱۳۸۶)، فعالیت‌های مکمل آموزش و پرورش دوره ابتدایی: مبانی، اهداف و اصول، تهران: رسانه تخصصی.
۱۴. نوروزی کوهدشت، رضا؛ محمدجعفر مهدیان، علی بابایی، کبری رئوفی، زینب رجب‌زاده، و مرضیه کرم‌خانی (۱۳۹۹)، «بررسی تأثیر آموزش آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، سبک‌های هویتی و رشد اخلاقی دانش‌آموزان»، مجله پژوهش در دین و سلامت، ۶(۱)، ص ۱۱۶-۱۳۰.
۱۵. یوسفی افرکتی، ربابه و پروین صمدی (۱۳۹۶)، «میزان موفقیت برنامه‌درسی آداب و مهارت‌های زندگی اسلامی (طرح کرامت) برکسب مهارت حل مسئله دانش‌آموزان»، پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۴(۲۵)، پیاپی ۵۲، ص ۱۴۱-۱۵۳.
16. Cimen, Nesrin; Kocyigit, sinan (2010). ), *A Study on the Achievement Level of Social Skills Objectives and Outcomes in the Preschool Curriculum for Six Year Olds.*
17. La Gerca, Annette Marie; Santogrossi, Daivid A. (1980). ), *Social Skills Training with Elementary School Students: A Behavioral Group Approach. Journal of Consulting and Clinical Psychology, Vol. 48, No 2, 220–227.*
18. Liao, W., Jiang, J., Yang, B., Zeng, X., & Liao, S. (2010). ), *A Life–skills–based HIV/AIDS Prevention Education for Rural Students of Primary Schools in China: What Changed? What Have We Learned?. Biomedical and Environmental Sciences, 23(5), 409–419.*

19. Mohammadzadeh, Marjan; Hamidin, Awang; Suriani, Ismail & Hayati Khadir, Shahr (2020). Improving coping mechanisms of Malaysian adolescents living in orphanages through a life skills education program: A multicentre randomized controlled trial. *Asian Journal of Psychiatry, Volume 48*, February 2020, 101892
20. Nam-gyeong, Gim (2021). ), Development of Life Skills Program for Primary School Students: Focus on Entry Programming. *Computers, 10* (56). Pp. 1–17.
21. Rahmati, Bita; Adibrad, Nastaran; Tahmasian, Karineh; Saleh-e-Sadeghpour, Bahman (2010). The effectiveness of life skills training on social adjustment in children. *Journal of Social and Behavioral Sciences 5* (2010) 870–874.
22. Straub, D. (1989). ), Validating instrument in MIS research. *MIS Quarterly, 13*(2), 147–170.
23. UNICEF (2016). Review of the Life Skills Education Program: *A Report Published by UNICEF and Partners in 2016; National Institute of Education, UNICEF: New York, NY, USA, 2016*; Available online: <https://www.unicef.org/maldives/reports/review-life-skillseducation-programme> (accessed on 19 February 2021).