

تاریخ دریافت مقاله: ۸۹/۸/۳۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۰/۱۲/۲۰

مقیاس مهارت‌های زندگی: تدوین و هنجاریابی، ابزاری معتبر برای سنجش مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ابتدایی

امین بابادی* و محمد مشکانی**

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، طراحی، تدوین و هنجاریابی ابزار اندازه‌گیری مهارت‌های زندگی برای اجرا در دوره ابتدایی بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش روان‌سنجی کلاسیک، از روش سؤال - پاسخ (IRT) الگوی راش نیز استفاده شد. پس از حذف پرسش‌های نامناسب و تجزیه و تحلیل داده‌ها، فرم نهایی مقیاس مذکور با ۴۲ پرسش و چهار خرده‌مقیاس شامل مهارت‌های اجتماعی، خودنظم‌دهی، خویشتن‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی برای اندازه‌گیری مهارت‌های زندگی جامعه هدف مناسب و معتبر تشخیص داده شد. روش این تحقیق تهیه مقیاس مذکور از نوع تحقیق و توسعه آموزشی (R&D) است و جامعه آماری دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهر تهران در سال ۸۲-۸۱ بوده‌اند. روش نمونه‌گیری و حجم آن نیز در مراحل اجرای تحقیق مقدماتی، تجربی و نهایی مقیاس به

Email: Aminbabadi54@gmail.com

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی رئیس گروه نظارت و ارزیابی موسسات آموزشی آستان قدس رضوی

** کارشناس ارشد روانشناسی استثنایی و مشاور آموزش و پرورش گرگان

ترتیب روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۰ نفر، خوشه‌ای چندمرحله‌ای ۱۲۰ نفر و تصادفی خوشه‌ای و چندمرحله‌ای ۳۰۰ نفر بوده است.

واژه های کلیدی: مهارت‌های زندگی، مهارت‌های اجتماعی، خودنظم‌دهی، خویشتن‌داری، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اعتباریابی.

مقدمه

امروزه علی‌رغم ایجاد تغییرات عمیق در فرهنگ و شیوه‌های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی فاقد توانایی‌های لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مسائل و مشکلات زندگی روزمره و مقتضیات آن آسیب‌پذیر نموده است.

انسان‌ها برای مقابله سازگارانه با اضطراب‌ها و موقعیت‌ها و کشمکش‌های گوناگون زندگی به کارکردهایی نیاز دارند که به آنان در کسب این توانایی‌یاری برساند. این کارکردها بسیار زیربنایی‌اند و در فرآیند تحول شکل می‌گیرند؛ کارکردهایی همچون شناخت‌ها، عواطف و رفتارها که در قالب ساختارهایی مانند عزت نفس، خود کارآمدی، توانایی حل مسئله، مکانیزم‌های مقابله، خود پنداره، مهارت‌های اجتماعی و سبک‌های اسناد تجلی می‌یابد (سازمان جهانی بهداشت، ۱۳۷۷^۱).

به نظر می‌رسد در حال حاضر نهادهای سنتی مانند خانواده و مدرسه و دیگر نهادهای فرهنگی برای ایجاد و رشد چنین کارکردهایی در کودکان و نوجوانان چندان مؤثر نبوده‌اند و عوامل مختلفی همچون رسانه‌های گروهی، موقعیت‌های گوناگون اجتماعی، اخلاقی، تغییرات اجتماعی و تفاوت در انتظارات و ارزش‌ها شکاف‌های بسیاری را میان کودکان و نوجوانان و والدین آن‌ها ایجاد کرده است. بنابراین ضروری است فرصت‌هایی فراهم شود تا کودکان و نوجوانان علاوه بر کسب توانایی‌های خواندن و نوشتن و مهارت‌هایی مانند محاسبات ریاضی و جز آن، مهارت‌های زندگی را نیز فرا گیرند. امروزه می‌توان افزایش خشونت، طلاق و

¹ - World Health Organization (WHO)

خانواده‌های تک‌والدی را در اجتماع مشاهده کرد و وقتی ملاحظه می‌کنیم خانواده که اساسی‌ترین منبع حفاظت کودکان در برابر این خطرات است، خود دچار مشکلات اساسی است، مقدار این عوامل خطر، زنگ هشدار را به صدا در می‌آورد. حال اگر بخواهیم برای مقابله با مشکل از همان روش‌های سنتی یعنی راهنمایی و مشاوره بزرگسالان استفاده کنیم، شرایط به غرنج‌تر می‌شود. ملاحظات سنتی بهداشت و روان برای ارضای نیازهای کودکان ناکافی است. اگر حتی تمامی مشاوران و درمانگران خود را بسیج کنیم، تنها ظرفیت رسیدگی به حدود یک تا دو درصد این کودکان را از طریق روان‌درمانی فردی و مشاوره خواهیم داشت. وانگهی بسیاری از این کودکان تنها به مدت ۵ جلسه یا حتی کمتر از آن، درمان سرپایی دریافت می‌کنند (لوئیس، دلوکوینسکی و همکاران^۱، ۱۹۸۸) به نقل از دلوکوینسکی و همکاران ترجمه ملک محمدی و همکاران، ۱۳۸۶)، در نتیجه با توجه به منابع محدود و کثرت کودکان، به نظر می‌رسد استفاده از روش آموزش مهارت‌های زندگی، تأثیر بهتری در توسعه مهارت‌های سازگاری، روابط مثبت اجتماع‌پسند و در نتیجه تاب‌آوری^۲ کودکان دارد. در نتیجه به جای تلاش‌های تک‌کوششی، استفاده از کوشش‌های گروهی به خصوص مهارت‌های زندگی پیشنهاد می‌شود.

بیان مسئله:

سازمان جهانی بهداشت به منظور بالا بردن سطح بهداشت روانی و پیشگیری از آسیب‌های روانی اجتماعی، برنامه‌ای با عنوان «آموزش مهارت‌های زندگی^۳» تدارک دید که آن را برای بررسی بیشتر در آگوست ۱۹۹۳ در یونیسف ارائه کرد. بر اساس تعریف سازمان بهداشت جهانی، مهارت‌های زندگی توانایی‌هایی برای سازگاری و ارائه رفتار مثبت هستند که به فرد در کسب موفقیت و کامیابی در زندگانی و مقابله مؤثر با تقاضاها و چالش‌های روزمره خود یاری

^۱-Lewis, Dluaokinski

^۲ - resilienc

^۳ - life skills

می‌رسانند. یونیسف نیز مهارت‌های زندگی را این‌گونه تعریف می‌کند: «رویکردهای تغییر رفتار یا رشد رفتار که برای ایجاد تعادل در سه حوزه طراحی شده است: دانش، نگرش و مهارت^۱». یونیسف با توجه به مدارک و شواهد تحقیقاتی بیان می‌کند که تغییر در رفتارهای مخاطره‌آمیز غیرممکن است مگر بر اساس صلاحیت‌های نگرشی، رفتاری و مهارتی. مهارت‌های زندگی به طور اساسی و اصولی شامل توانایی‌هایی هستند که به ارتقای بهداشت روان و شایستگی‌های کودکان برای مقابله با واقعیت‌های زندگی کمک می‌کنند. اکثر محققان رشد، کاربرد و نقش مؤثر مهارت‌های زندگی را در زمینه افزایش سلامتی و مدیریت مسایل اجتماعی همچون پیشگیری از سوءمصرف مواد^۲، سوءاستفاده جنسی^۳، بارداری دوره نوجوانی^۴، خودکشی^۵ و ایدز تأیید می‌کنند (وردینگر^۶ و همکاران، ۲۰۰۹).

حوزه این تعریف تا مصرف‌کننده آموزش^۷، آموزش محافظت از محیط زیست^۸، آموزش صلح و آرامش یا آموزش و رشد و معیشت و تولید درآمد^۹ نیز گسترش می‌یابد. مهارت‌های زندگی هم شناختی و هم رفتاری‌اند (آلبی و گالوتسا^{۱۰}، ۱۹۹۷). محققان درباره مصادیق مهارت‌های زندگی برداشت‌های گوناگونی ارائه کردند تا این که در نهایت، سازمان بهداشت جهانی، یونسکو و یونیسف به اتفاق ده راهبرد و تکنیک اصلی مهارت‌های زندگی را به شرح ذیل اعلام نمودند:

- 1 - knowledge, attitude, skill
- 2 - drug abuse
- 3 - sex abuse
- 4 - adolescence pregnancy
- 5 - suicide
- 6 - Wurdinger
- 7 - consumer education -
- 8 - environmental education
- 9 - livelihood
- 10 - Albee, Gullotta

حل مسئله^۱، ارتباط موثر^۲، مقابله با هیجانات منفی و استرس^۳، تصمیم‌گیری^۴، تفکر خلاق^۵، تفکر نقادانه، خودآگاهی^۶، خودکنترلی^۷، مهارت ارتباط بین فردی^۸، همدلی^۹.

تا کنون برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در کشورهای مختلفی به اجرا درآمده و موفقیت آن به اثبات رسیده است. حتی برخی از کشورهای در حال توسعه، مهارت‌های زندگی را در برنامه مدارس خود گنجانیده‌اند و برخی نیز مترصد چنین اقدامی هستند.

خوشبختانه ایران نیز در شمار آن کشورهایی است که به ضرورت اجرای این برنامه پی برده و در این زمینه اقدامات مهمی صورت داده است. بنابراین به منظور آموزش این مهارت‌ها، شناخت هرچه بیشتر و جامع‌تر مفاهیم و سازه‌های مربوط به ویژگی‌های انسانی ابزارهای خاص و در نهایت، کسب مهارت استفاده از این ابزارها، امری ضروری است.

برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر اساس مبنای نظری دیدگاه یادگیری اجتماعی بنا شده است. در این دیدگاه، یادگیری فرایندی فعال و مبتنی بر تجربه فرض می‌شود که از طریق مشاهده رفتار دیگران و پیامدهای آن صورت می‌گیرد. اساس این نظریه آن است که رفتارهای اجتماعی از طریق تقویت آموخته و حفظ می‌شوند و در انجام یک رفتار، هم داشتن مهارت آن رفتار و هم حس خود کارآمدی دارای اهمیت است. سولومون^{۱۰} نیز در یادگیری هم به متغیرهای خارجی و هم به متغیرهای داخلی اشاره می‌کند و معتقد است که برای ایجاد رفتارهای اجتماعی

¹ - Problem solving

² - Efficient Communication

³ - Negative emotion

⁴ - Decision-making

⁵ - Creative thinking

⁶ - self-awareness

⁷ - self-control

⁸ - Interrelationship

⁹ - empathy

¹⁰ - Solomon

مثبت، افراد باید عناصر خاصی از محیط مانند شرکت در فعالیت‌های گروهی، کمک کردن و دیدن نمونه‌های مثبت را تجربه کنند.

این شرایط خارجی به نوبت منتهی به رشد متغیرهای درونی همچون حل مسئله، توانایی درک دیگران و همدلی می‌شود و در نهایت مدل رشد اجتماعی‌ها و کینز^۱ هم برای ایجاد پیوند و تعهدات قوی نسبت به دیگران و اجتناب از رفتارهای ضد اجتماعی، این سه عامل مهم را مؤثر می‌داند:

۱- فرصت‌هایی برای مشارکت

۲- حمایت‌هایی برای مشارکت موفقیت‌آمیز

۳- پاداش ثابت (باقری، ۱۳۸۱).

مهارت‌های زندگی را نمی‌توان به صورت غیرفعال آموزش داد، بلکه بهترین راه آموزش آن‌ها از طریق مهارت‌های عملی، اثبات تجربی و تمرین‌های نظارتی است (بابادی، ۱۳۸۲). تا کنون برنامه آموزش مهارت‌های زندگی در زمینه‌های گوناگونی مورد مطالعه قرار گرفته است که به عنوان مثال می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

تاثیر مهارت‌های زندگی بر مطالعات اولیه پیشگیری (گرفت، ۱۹۹۲؛ پنتر^۲ و همکاران، ۱۹۹۸؛ تامپسون^۴ و همکاران، ۱۹۹۸؛ بوتوین^۵، ۱۹۹۷؛ رتیار و ادبکن^۶، ۱۹۹۶)، ارتقای توانایی‌های روانی اجتماعی (گیلبرتو اورلیک^۷، ۱۹۹۶؛ ریزج^۸ و همکاران، ۱۹۹۳؛ رزبرگ^۹،

^۱ - Howkins

^۲ - Greift

^۳ - Pintter

^۴ - Tompson

^۵ - Betuwin

^۶ - Reteyar-Edebken

^۷ - Gilberto orlic

^۸ - Resege

^۹ - Resenberg

۱۹۹۰؛ پیرمنت^۱ و همکاران، ۱۹۸۷؛ فنروسمونزف^۲، ۱۹۸۵) و مطالعات درمانی (گریفیت، ۱۹۹۹؛ لاریسون^۳، ۱۹۹۲؛ لوچمن^۴ و همکاران، ۱۹۹۱؛ استاک^۵ و همکاران ۱۹۸۷؛ باتلر^۶ و همکاران، ۱۹۸۴؛ ون هاست^۷ و همکاران، ۱۹۸۴).

کومپس، بانز، مالکارن و وارشام^۸ (۱۹۹۱) به این نتیجه رسیدند که برنامه مهارت‌های زندگی باید بر دو نوع عمده بر اساس سبک سازگاری مورد تأکید، گروه‌بندی شود. یک گروه از برنامه‌های بر سازگاری متمرکز بر مسأله تأکید دارد که به کودکان کمک می‌کند تا راه‌های اثربخش تسلط بر جنبه‌های شخصی، محیطی یا ارتباطی را بیاموزند. گروه دوم بر سازگاری متمرکز بر هیجان تأکید دارد که نوعاً به کودکان می‌آموزد هیجان منفی مرتبط با حوادث فشارآور را تعدیل و مدیریت کنند (دلوکلینسکی و همکاران (1996)، ترجمه ملک‌محمدی و همکاران، ۱۳۸۶).

اسلیکر^۹ و همکاران (۲۰۰۵) ارتباط بین سبک فرزندپروری^{۱۰} و رشد مهارت‌های زندگی شامل ارتباط بین فردی، تصمیم‌گیری، حفظ سلامتی، و رشد هویت در نوجوانان را مورد مطالعه قرار دادند. نوجوانان والدینی که با هم تفاهم دارند در ۴ بعد مهارت‌های زندگی ذکرشده به نحو چشمگیری پیشرفته‌تر هستند. آموزش مهارت‌های زندگی از جمله روش‌های بسیار مؤثر جهت پیشگیری از سوء مصرف مواد، الکل و مواد غیرقانونی هستند. بوتوین، باکر، دوسن بوری، تورتو^{۱۱} (۱۹۹۰) از مدل آموزش مهارت‌های زندگی جهت کاهش سوء مصرف سیگار در

¹ - Peirment

² - Fener-semonzov

³ - Laryson

⁴ - Lochman

⁵ - Stack

⁶ - Battler

⁷ - Vonhoust

⁸ - Compas , Banez , makarne , Worsham

⁹ - slicker

¹⁰ - Parenting style

¹¹ - Baker – Dosen bury - Turto

نوجوانان سنین پایین استفاده کردند. آن‌ها کاهش مصرف سیگار را نسبت به گروه کنترل در گروه‌های سفید، اسپانیولی‌زبان و آفریقایی - آمریکایی حومه شهر مورد مطالعه قرار دادند و نتایج امیدبخشی دریافت کردند. آن‌ها (۲۰۰۰) مجدداً از آموزش مهارت‌های زندگی توسط گروه‌های همسالان و همسالان با و بدون جلسات یادآوری استفاده کردند و باز هم با نتایج بسیار مثبتی مواجه شدند. بوتوین و همکاران (۱۹۹۴ و ۲۰۰۰) چندین مطالعه در کاهش مصرف الکل در نوجوانان سفید و اقلیت صورت دادند که نتایج حاصل به نفع گروه آزمایش بود (به نقل از ویکاری^۱ و همکاران، ۲۰۰۵).

ویکاری و همکاران (۲۰۰۵) تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی را در کاهش سوء مصرف مواد در ۹ مدرسه روستایی روزانه توسعه‌نیافته مورد بررسی قرار دادند. نتایج مؤید آن بود که برنامه آموزش مهارت‌های زندگی نتایج بسیار مؤثری در کاهش سوء مصرف مواد دارد. در مطالعات ذکر شده از ابزارهای گوناگونی استفاده شده است که به دو نمونه از آن‌ها به اختصار اشاره می‌کنیم.

۱- «مقیاس رشد مهارت‌های زندگی: فرم نوجوانان، موضوع‌های نظری و درمانی مربوط به مهارت‌های زندگی»؛ این ابزار در پی ارزیابی روایی سازه و همسانی درونی مقیاس تجدیدنظر شده رشد مهارت‌های زندگی (شایستگی‌های جسمانی و ثبات روانی) فرم نوجوانان است. فرم نهایی این ابزار از ۶۵ گویه تشکیل شده است که همسانی درونی آن ۹۴٪ برای کل آزمون و دامنه‌ای از ۷۲٪ تا ۸۷٪ برای خرده‌آزمون‌ها و همبستگی بین آن‌ها معنی‌دار گزارش شده است.

آزمودنی‌های این تحقیق شامل ۱۶۶ دانشجوی تازه‌وارد دانشگاه بوده است (داردن^۲ و همکاران، ۱۹۹۶).

^۱ - Vicary

^۲ - Darden

۲- «مقیاس رشد مهارت‌های زندگی: فرم کالج»؛ این پرسشنامه بر روی ۵۳۳ دانشجوی کالج اجرا شده و نتایج پایایی و روایی همزمان مطلوبی را نشان داده است (پیک لی سمیر^۱ و همکاران، ۱۹۹۸).

در ایران تحقیقات پراکنده‌ای در خصوص تأثیر آموزش برنامه مهارت‌های زندگی در رشد توانایی‌های روانی و اجتماعی دانش‌آموزان انجام شده است (لواسانی، ۱۳۷۹؛ رمضان‌خانی و سیاری، ۱۳۷۹؛ باقری، ۱۳۸۱)، اما در هیچ یک از مطالعات انجام‌شده، از آزمونی اختصاصی برای مهارت‌های زندگی استفاده نشده است. هدف این نوشتار ارائه گزارشی از ساخت ابزاری استاندارد و معتبر برای اندازه‌گیری مهارت‌های زندگی در دوره ابتدایی است و در این راستا در صدد است برای پرسش‌های زیر پاسخ مناسبی بیابد:

- ۱- آیا مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی قابلیت «اعتماد یا پایایی»^۲ کافی دارد؟
- ۲- آیا مقیاس مهارت‌های زندگی از «اعتبار یا روایی»^۳ کافی برخوردار است؟
- ۳- مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی بر اساس «روش تحلیل عاملی»^۴، از چه عواملی تشکیل شده است؟
- ۴- مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی با کدام مدل «نظریه سؤال- پاسخ»^۵ (IRT) هم‌خوانی دارد؟
- ۵- آیا بین عملکرد دانش‌آموزان دختر با دانش‌آموزان پسر در این مقیاس تفاوت معنی‌داری می‌توان یافت؟
- ۶- هنجار مقیاس بر اساس نرم‌های استاندارد نظریه کلاسیک و سؤال- پاسخ (IRT) برای جامعه دانش‌آموزان شهر تهران چگونه است؟

^۱ - Pick Lee semir
^۲ - Reliability
^۳ - Validity
^۴ - factor analysis
^۵ - Item Respons Theory

این پژوهش از نوع تحقیق و توسعه (R&D)¹ آموزشی و در زمره پژوهش‌های غیرآزمایشی است. جامعه آماری مورد مطالعه نیز کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر پایه پنجم ابتدایی مدارس دولتی مناطق ۱۹ گانه آموزش و پرورش شهر تهران بوده‌اند که در سال ۸۲-۱۳۸۱ به تحصیل اشتغال داشته‌اند.

مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی در سه مرحله به شرح زیر به اجرا در آمده است:

- مرحله اول، اجرای مقدماتی: در این مرحله پیش‌نویس فرم مقدماتی که از طریق بررسی پیشینه و چارچوب نظری و پس از مشورت با اساتید فن و مصاحبه با دانش‌آموزان جامعه هدف با ۵۰ پرسش تهیه شده بود، بر روی نمونه ۴۰ نفری (۲۰ دختر و ۲۰ پسر) که در دسترس بود (نمونه در دسترس) به اجرا درآمد. هدف از اجرای این مرحله ویرایش سؤالات از لحاظ رسایی و فهم‌پذیری بود که در نتیجه، دو سؤال حذف شد.

- مرحله دوم، اجرای تجربی: در این مرحله، فرم مقدماتی با ۴۸ سؤال بر روی نمونه‌ای با حجم ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان (۶۰ پسر و ۶۰ دختر) به اجرا درآمد. هدف از اجرای این مرحله علاوه بر تعیین شاخص‌های آماری، سنجش قابلیت استفاده از فرم در نمونه‌گیری نهایی بود و بعضی از گویه‌های نامناسب نیز اصلاح یا حذف شد. در این مرحله، دو منطقه آموزشی از مناطق ۱۹ گانه شهر تهران به «روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای» انتخاب شد؛ به صورتی که هر منطقه نماینده دو قشر برخوردار و کمتر برخوردار باشد (مناطق ۲ و ۱۷).

- مرحله سوم، اجرای نهایی: فرم نهایی آزمون با ۴۵ سؤال و با در نظر گرفتن ملاحظات مرحله تجربی و بر اساس «روش تصادفی خوشه‌ای و چندمرحله‌ای» و فرمول مناسب برای ۳۰۰ نفر از دانش‌آموزان کلاس پنجم ابتدایی (۱۵۰ پسر و ۱۵۰ دختر) به اجرا درآمد. هدف از این مرحله تعیین اعتبار و پایایی آزمون و تجزیه و تحلیل نتایج آن و نرم‌یابی بود.

¹ - Educatinal Research & Development

- مراحل تدوین مقیاس مهارت‌های زندگی: اولین گام برای تهیه مقیاس مذکور، تعیین حیطه مهارت‌های مورد سنجش است. با توجه به بررسی پیشینه و چارچوب نظری و پس از مشورت با اساتید فن، مجموعه مهارت‌ها در قالب ۵۰ متغیر انتخاب شد. بدین منظور ابتدا در مورد هر مهارت مصاحبه‌ای کوتاه با چند دانش‌آموز کلاس پنجم تا مرحله اشباع انجام شد. سپس با چند تن از متخصصان و دست‌اندرکاران آموزشی مصاحبه‌ای مفصل صورت گرفت؛ بدین صورت که هم از نظرات متخصصان تعلیم و تربیت و روانشناسان تربیتی، سلامت روان، و روانشناسان اجتماعی و هم از نظرات دست‌اندرکاران آموزشی و کارشناسان آموزش و پرورش و هم از نظرات متخصصان معاونت پیشگیری سازمان بهزیستی استفاده شد و بر این اساس، پیش‌نویس مقیاس در قالب ۵۰ گویه (پرسش) تهیه شد و به تأیید صاحب‌نظران رسید. فرم مذکور بر روی ۲۰ دانش‌آموز دختر و ۲۰ دانش‌آموز پسر اجرا شد و در این مرحله پس از پی‌بردن به کاستی‌های زبانی و نوشتاری فرم، چند گویه اصلاح و سه گویه نیز حذف شد و بدین ترتیب فرم اولیه مقیاس فراهم آمد. این فرم بر روی نمونه تجربی شامل ۱۲۰ دانش‌آموز دختر و پسر (هرکدام ۶۰ نفر) به اجرا درآمد. پس از این مرحله ۲ گویه دیگر نیز حذف شد و فرم نهایی مقیاس با ۴۵ گویه آماده شد. در این مرحله ۳ گویه به دلیل عدم برازندگی با مدل و پایین بودن ضریب تمییز حذف گردید و در نهایت مقیاس مهارت‌های زندگی با ۴۲ گویه (پرسش) به تأیید رسید و از نظر درجه دشواری و فهم‌پذیری برای دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی مناسب تشخیص داده شد.

تجزیه و تحلیل آماری مقیاس مهارت‌های زندگی

برای اعتباریابی مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی از روش‌های دو نظریه رایج در روان‌سنجی و اندازه‌گیری تحت عنوان روش‌های نظریه کلاسیک و روش‌های نظریه جدید سؤال-پاسخ (IRT) استفاده شده است.

برازندگی و اعتباریابی مقیاس با نظریه کلاسیک پایایی (قابلیت اعتماد) مقیاس تدوین شده مهارت‌های زندگی از طریق دو روش همسانی درونی و بازآزمایی مورد سنجش قرار گرفت: به منظور برآورد همسانی درونی مقیاس در این پژوهش از روش آلفای کرونباخ استفاده شده و در روش بازآزمایی، مقیاس تدوین شده مهارت‌های زندگی در دو نوبت و به فاصله زمانی چهار هفته بر روی گروه واحدی (۴۴ نفری) از آزمون شوندگان به اجرا درآمده است.

روایی:

روایی مقیاس تدوین شده از طریق سه روش زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

- شواهد وابسته به محتوا: مقیاس تدوین شده بعد از تهیه فرم مقدماتی، تجربی و نهایی در اختیار اساتید فن و محققان صاحب نظر قرار گرفت و با توجه به چارچوب نظری و از لحاظ روایی صوری و منطقی معتبر شناخته شد.
- شواهد وابسته به ملاک: به منظور برآورد ملاکی مقیاس تدوین شده مهارت‌های زندگی، بر پایه ادبیات تحقیق (ارزیابی توانایی‌ها و شایستگی‌های اجتماعی با آزمون‌های خوددرجه‌بندی نوجوانان آکن بک و ادلبروگ^۱ (۱۹۸۷) و گرشام و الیوت (۱۹۹۰) و تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر «خود پنداره افراد»^۲)، رابطه این مقیاس و مقیاس خودپنداره بک از طریق ضریب همبستگی مطالعه شد و اعتبار سازه مقیاس تدوین شده از دو روش محاسبه ضریب همبستگی کل مقیاس با خرده‌مقیاس‌ها و تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت. به لحاظ نظری، آزمون باید با خرده‌آزمون‌ها (خرده‌مقیاس‌ها) ضریب همبستگی بالایی داشته باشد و خرده‌مقیاس‌ها نیز با هم همبستگی اندکی داشته باشند (سیف، ۱۳۷۶).

^۱ - Achenbach- adelbroge

^۲ - Self image

- تحلیل عاملی: نتایج تحلیل عاملی در این پژوهش به روش PC^1 و چرخش متمایل^۲ به دست آمده است.

برازندگی مقیاس با نظریه سؤال - پاسخ (IRT): مقیاس تدوین شده مهارت‌های زندگی بر اساس نظریه جدید سؤال - پاسخ و الگوی راش و با نرم‌افزارهای بایلوگ^۳ و راسکال^۴ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته و به طور کلی، پس از محاسبه آماری مبتنی بر نظریه سؤال - پاسخ و مقیاس برازندگی سؤال‌ها با الگوی مذکور و در نظر گرفتن نتایج حاصل از روش تحلیل کلاسیک، در مورد حذف یا نگهداری سؤالها بر اساس ملاک‌های زیر تصمیم‌گیری شده است:

۱- در مواردی که سؤال بر اساس نتایج حاصل از هر دو روش تحلیل، مناسب تشخیص داده شد، در مقیاس قرار گرفت.

۲- در جاهایی که سؤال بر اساس هر دو روش تحلیل نامناسب تشخیص داده شد، از مجموعه مقیاس حذف شد.

۳- سؤالی که در روش کلاسیک نامناسب ولی در روش سؤال - پاسخ، مناسب تشخیص داده شد، در مجموعه آزمون باقی ماند زیرا دقت روان‌سنجی روش سؤال - پاسخ بیش از روش کلاسیک است.

۴- سؤالی که در روش کلاسیک نامناسب ولی در روش سؤال - پاسخ مناسب تشخیص داده شد، در صورتی از مجموعه آزمون حذف گردید که به روایی محتوایی آزمون لطمه نمی‌زد. اما اگر حذف سؤال، روایی محتوایی آزمون را تهدید می‌کرد، از حذف آن صرف‌نظر شد.

در حذف یا نگهداری سؤال‌های آزمون، بر اساس نتایج تجزیه و تحلیل به روش کلاسیک و سؤال - پاسخ، همه پارامترهای سؤال (درجه دشواری، درجه تمیز و ...) مورد توجه قرار گرفت.

¹ - Principal Component

² - Oblimin

³ - Bilog

⁴ - Rascal

تحلیل تفاوت‌ها: به منظور درک تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر در مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی از آزمون T برای دو گروه مستقل استفاده شد. نرم یا هنجار مقیاس: نرم‌های محاسبه‌شده برای مقیاس و خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های زندگی از طریق دو مدل کلاسیک و سؤال - پاسخ به دست آمده است که از نوع کلاسی و استاندارد است. نرم یا هنجار، مقیاسی است که نمره‌های خام آزمونی با آن مقایسه می‌شود تا موقعیت یا رتبه آن نسبت به افراد گروه نرم تعیین گردد.

یافته‌های پژوهش:

در برازندگی و اعتباریابی مقیاس بر اساس نظریه کلاسیک، همان‌طور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، ضریب پایایی کل مقیاس بر اساس روش همسانی درونی ۰/۸۵ است و ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۷ و ۰/۶۲ است.

جدول ۱: ضرایب پایایی و خطای معیار اندازه‌گیری مقیاس مهارت‌های زندگی

مقیاس و خرده مقیاس	ضریب آلفای کرونباخ	خطای معیار اندازه‌گیری	میانگین M	خطای استاندارد SD
مهارت‌های زندگی	۰/۸۵	۳/۴۷	۶۷/۹۸	۹/۷۷
مهارت‌های اجتماعی	۰/۷۷	۲/۱۷	۲۲/۶۸	۴/۸۸
خودنظم‌دهی	۰/۳۶	۱/۷۱	۲۱/۲	۳/۹۵
خویش‌داری	۰/۶۷	۱/۷۸	۱۵/۸۱	۳/۶۱
مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۰/۶۲	۰/۹۸	۸/۲۸	۱/۹۳

ضرایب همبستگی در روش بازآزمایی برای کل مقیاس ۰/۷۴۰ و خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی ۰/۷۲۰، خودنظم‌دهی ۰/۶۸۰، خویش‌داری ۰/۶۵۰ و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ۰/۷۱۰ به دست آمده است که همگی در سطح $P < ۰/۰۱$ معنی‌دار است. نتایج هر دو روش یادشده نشان می‌دهد که مقیاس مهارت‌های زندگی از پایایی نسبتاً خوبی برخوردار است.

روایی مقیاس مذکور در روش شواهد وابسته به ملاک از طریق ضریب همبستگی این مقیاس و مقیاس خودپندارهٔ بک مورد مطالعه قرار گرفت. ضریب همبستگی ($r=0/423$) به دست آمده در سطح $P < 0/01$ معنی دار است. این نتیجه در واقع حکایت از اعتبار مقیاس مهارت‌های زندگی دارد. همانگونه که گفته شد، اعتبار سازهٔ مقیاس تدوین‌شده از طریق محاسبهٔ ضریب همبستگی کل مقیاس با خرده‌مقیاس‌ها و روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت.

به طور کلی مقیاس تدوین‌شدهٔ مهارت‌های زندگی بر اساس شواهد وابسته به ملاک با چهار خرده‌مقیاس مهارت‌های اجتماعی ($0/49$)، خودنظم‌دهی ($0/66$)، خویش‌داری ($0/71$) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($0/46$) همبستگی معنی‌داری دارد که همگی در سطح $P < 0/01$ معنی دارند و فقط خرده‌آزمون خودنظم‌دهی است که با خرده‌آزمون‌های خویش‌داری ($0/51$) و مسئولیت‌پذیری اجتماعی ($0/45$) همبستگی معنی‌دار دارد. به جز این مورد، سایر خرده‌آزمون‌ها با یکدیگر همبستگی اندکی دارند.

مقیاس تدوین‌شده بر اساس روش تحلیل عاملی از چهار عامل اصلی اشباع شده است که بر اساس چارچوب نظری تحت عنوان مهارت‌های اجتماعی، خودنظم‌دهی، خویش‌داری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی نام‌گذاری شده است. چهار عامل ذکرشده، در مجموع چهار خرده‌مقیاس ابزار مورد پژوهش را تشکیل می‌دهد.

در برازندگی مقیاس با نظریهٔ سؤال - پاسخ (IRT) مشخص شد که مقیاس تدوین‌شده با مدل لجستیکی یک پارامتری (مدل راش) در نظریهٔ سؤال - پاسخ هم‌خوانی دارد و دامنهٔ توانایی افراد از $2/39$ تا $2/36$ + و ضریب پایایی $0/88$ که تقریباً نزدیک به ضریب پایایی به دست آمده توسط ضریب آلفای کرونباخ $0/85$ برآورد شده است. علت این که گاهی در نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل به روش کلاسیک و تجزیه و تحلیل بر اساس نظریهٔ سؤال - پاسخ تفاوت وجود دارد آن است که در اصل، ساز و کار این دو الگو و مفروضه‌هایی که این الگوها بر آنها استوارند، متمایز دیده می‌شوند. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که دانش‌آموزان با هر سطح توانایی می‌توانند به مقیاس مذکور پاسخ بگویند و مقیاس تدوین‌شده حاضر برای همهٔ سطوح

آن‌ها قابل درک است. از طرفی منحنی تابع آگاهی آزمون در این پژوهش نشان داد که اولاً دامنه‌ای از توانایی که مقیاس در آن آگاهی‌دهندگی مناسبی ارائه می‌دهد از ۱- تا ۱+ گسترش می‌یابد. همچنین بیشترین میزان آگاهی‌دهندگی در میانه مقیاس توانایی ($\theta=0$) است. می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس ساخته‌شده در میانه مقیاس، قابلیت برآورد دقیق‌تری از توانایی افراد به دست می‌دهد. با توجه به اینکه تابع آگاهی در نظریه سؤال - پاسخ به نوعی متناظر، با قابلیت اعتماد (پایایی) مقیاس در مدل کلاسیک است، بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که مقیاس حاضر از پایایی مطلوبی برخوردار است.

گفته شد که به منظور درک تفاوت عملکرد دانش‌آموزان دختر و پسر در مقیاس تدوین‌شده مذکور از آزمون T برای دو گروه مستقل استفاده شد. بر اساس نتایج حاصله، بین میانگین نمرات گروه‌های دختر و پسر در کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲: خلاصه آماره‌های مقیاس و خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های زندگی

معنی داری sig (دودامنه)	درجه آزادی df	t	انحراف استاندارد	میانگین	سطوح متغیر	آزمون و خرده‌آزمون
۰,۰۸۵	۳۳۲	-۲/۰۰۹	۹/۵۴	۶۶/۹۲	پسر	کل آزمون
			۹/۹۴	۶۹/۰۶	دختر	
۰,۱۴۷	۳۳۲	-۱/۴۵	۴/۳۷	۲۲/۲۹	پسر	مهارت‌های اجتماعی
			۵/۳۵	۲۳/۰۷	دختر	
۰,۳۲۶	۳۳۲	-۰/۹۸	۳/۶۵	۲۱/۰۱	پسر	خودنظم‌دهی
			۳/۳۲	۲۱/۳۸	دختر	
۰,۱۸۸	۳۳۲	-۱/۳۱	۳/۸۳	۱۵/۵۶	پسر	خویشترداری
			۳/۳۹	۱۶/۰۸	دختر	
۰,۰۶۷	۳۳۲	-۲/۲۱	۱/۸۶	۸/۰۵	پسر	مسئولیت‌پذیری اجتماعی
			۱/۹۹	۸/۵۲	دختر	

نرم یا هنجار مقیاس: نرم‌های محاسبه‌شده برای مقیاس و خرده‌مقیاس‌های مهارت‌های زندگی از طریق دو مدل کلاسیک و سؤال - پاسخ به دست آمده و برای مقیاس و خرده‌مقیاس‌ها جداگانه محاسبه شده است. به طوری که رتبه درصدی و نمرات معیار شده Z و T برای کل آزمون از طریق هر دو روش کلاسیک و سؤال - پاسخ آزمون تهیه شده که در جداول جداگانه‌ای در دفترچه راهنمای آزمون ارائه گردیده است.

بحث و نتیجه‌گیری:

یافته‌های مطالعه حاضر نشان می‌دهد که مقیاس تدوین‌شده مهارت‌های زندگی پایه پنجم ابتدایی ابزار نسبتاً پایا و معتبری است، بنابراین می‌توان از آن به عنوان ابزاری جهت تعیین نقاط قوت و ضعف دانش‌آموزان در زمینه مهارت‌های زندگی و تصمیم‌گیری به منظور انجام طرح‌ها و برنامه‌های آموزشی و جبرانی استفاده کرد. همچنین این مقیاس به منظور مقایسه عملکرد دانش‌آموزان ابتدایی در زمینه مهارت‌های زندگی در کنار دیگر تکنیک‌ها و ابزارهای اندازه‌گیری، ابزاری مفید برای معلمان و محققان آموزشی است.

به طور کلی، عدم تفاوت معنی‌دار بین میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دختر و پسر ابتدایی این مطلب را نشان می‌دهد که مهارت‌های زندگی در تهران مستقل از جنسیت است. دلیل این مطلب را می‌توان عدم تمایز جنسی در نگرش خانواده‌ها ذکر کرد. از آنجایی که به دلیل نبودن موضوع مهارت‌های زندگی، پژوهشی در این زمینه صورت نگرفته که نشان دهد مهارت‌های زندگی در شهر تهران به چه عواملی بستگی دارد و نگرش خانواده‌ها نسبت به آموزش این مهارت‌ها بین دختران و پسران در شهر تهران چگونه است، دلیل دیگری را در این مورد نمی‌توان ذکر کرد.

نکته‌ای که باید در زمینه مهارت‌های زندگی در خصوص کودکان و نوجوانان دانش‌آموز مورد نظر قرار داد آن است که هر دانش‌آموزی قاعدتاً از همان مراحل اولیه رشد خویش در خانواده و اجتماع مهارت‌هایی را کسب کرده است. ولی با توجه به ایجاد تغییرات عمیق

فرهنگی و تغییر در شیوه‌های زندگی در دهه‌های حاضر و آینده به نظر می‌رسد که نهادهای آموزشی فرصت‌هایی را در قالب برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی فراهم آورند تا کودکان و نوجوانان علاوه بر کسب توانایی‌های خواندن، نوشتن، ریاضی و ... مهارت‌های زندگی را نیز فرا گیرند. آموزش مهارت‌های زندگی را می‌توان به دو صورت اجرا کرد: ۱- آموزش مهارت‌های عام زندگی که با هدف ارتقای سلامت و بهداشت روان و ایجاد رفتارها و تعاملات سالم صورت می‌گیرد، ۲- آموزش مهارت‌های اختصاصی و ویژه که با هدف پیشگیری از یک آسیب مشخص، مانند آموزش مهارت قاطع بودن در مقابل فشار گروه برای سوء مصرف مواد و مانند آن به اجرا درمی‌آید. شواهد علمی نشان می‌دهد که آموزش مهارت با این روش و در قالب یک برنامه گسترده، نقش مهمی در پیشگیری اولیه دارد (سبزی‌علی سنجابی، ۱۳۸۴). آموزش مهارت‌های زندگی، با ارتقای بهداشت روانی و آمادگی رفتاری، فرد را به رفتاری سالم و اجتماعی مجهز می‌کند. آمادگی رفتاری به سه عامل بستگی دارد: ۱- توانایی‌های روانی- اجتماعی فرد که با یادگیری و تمرین مهارت‌های زندگی ایجاد می‌شود، ۲- احساس کفایت و کارآمدی فرد در زمینه مهارت‌های زندگی، ۳- قصد و تمایل فرد برای اجرای مهارت‌ها.

با توجه به اثربخشی برنامه آموزشی مهارت‌های زندگی در کاهش عوامل خطر ساز فردی و تمایل دانش‌آموزان به زندگی بهتر (محمدخانی، ۱۳۸۷)، ایجاد بستر مناسب برای آموزش مهارت‌های زندگی در مدارس اهمیت فراوانی دارد. لذا پیشنهاد می‌شود وزارت آموزش و پرورش با درک اهمیت این موضوع، آموزش این مهارت‌ها را به ویژه از سنین پایین در دستور کار خود قرار داده و زمینه توسعه این نوع آموزش‌ها را فراهم سازد.

پژوهش حاضر ابزاری استاندارد و معتبر در اختیار دست‌اندرکاران آموزش مهارت‌های زندگی اعم از معلمان، روان‌شناسان تربیتی و سلامت روان و پژوهشگران قرار می‌دهد تا پیش از هر گونه آموزش و مداخله‌ای، خط پایه (وضعیت موجود) مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ابتدایی را اندازه‌گیری نمایند و بر پایه آن آموزش خود را طرح‌ریزی کنند. این ابزار را می‌توان

پس از ارائه آموزش‌های لازم جهت اندازه‌گیری اثربخشی آموزش‌ها مجدداً به کار برد تا میزان تأثیر مداخلات آموزشی مشخص شود.

با عنایت به این که ارزشیابی و سنجش و اندازه‌گیری مهارت‌های زندگی یکی از ساز و کارهای اصلی هر برنامه آموزشی است، در خصوص سنجش و اندازه‌گیری این مهارت‌ها باید نکات زیر را مورد نظر قرار داد:

برای هر برنامه جدید مهارت‌های زندگی ابزار ارزشیابی تدوین شود. این ابزار باید متغیرهایی را ارزشیابی کند که با محتوا و روش‌شناسی برنامه نزدیک و مرتبط باشد. بدون شک پرسشنامه‌های موجود نمی‌توانند برای هر برنامه‌ای مؤثر باشند، زیرا باید حاوی ابعاد برنامه جدید (انطباقی) باشند، اما می‌توان با توجه به محتوای برنامه و بر اساس اصول سنجش و اندازه‌گیری، اقدام به تهیه ابزار مناسب نمود. ابزار پژوهشی باید بر اساس نحوه ادراک کودکان و نوجوانان از خودشان تهیه شود. عمده مشکلی که در زمینه سنجش این مهارت‌ها از طریق پرسشنامه وجود دارد آن است که کودکان ممکن است چیزی را ادعا کنند که خود انجام نمی‌دهند. در این مورد می‌توان از والدین و معلمان پرس و جو کرد. بنابراین برای این که بتوانیم قضاوت بهتری در زمینه سطح مهارت‌های زندگی کودکان و نوجوانان به عمل آوریم، پیشنهاد می‌شود فرم‌هایی معادل مقیاس تدوین‌شده تهیه و هنجاریابی شود که معلمان، والدین، اطرافیان و همسالان دانش‌آموزان آن‌ها را تکمیل کنند.

علاوه بر آن می‌توان این مهارت‌ها را از طریق روش‌های کیفی‌تر مشاهده، مصاحبه و تکمیل سیاهه رفتاری اندازه‌گیری کرد. بنابراین ضرورت ایجاد می‌کند که علاوه بر مقیاس تدوین‌شده که نمونه عملی مناسبی است، محققان دیگر به تهیه چنین ابزارهایی اقدام کنند، تا از این رهگذر بتوان علاوه بر اقدامات عملی در زمینه آموزش مهارت‌های زندگی، پژوهش‌های مفیدی نیز در این باره انجام داد. به دلیل گستردگی موضوع مهارت‌های زندگی، در مطالعه حاضر حوزه محدودی از مهارت‌های زندگی مورد پژوهش قرار گرفته است. در پژوهش‌های دیگر از این دست، می‌توان حوزه‌های دیگر مهارت‌های زندگی مانند مهارت‌های حل مسئله، تصمیم‌گیری و

... را نیز مورد بررسی قرار داد و مقیاس‌های معتبری به منظور اندازه‌گیری این حیطه‌ها تهیه کرد تا به فراخور هدف تحقیق بتوان از آن‌ها استفاده کرد. این نوع ابزارها را می‌توان برای همهٔ مقاطع سنی تهیه کرد.

منابع

- ۱- بابادی، امین. (۱۳۸۲). کاربرد روش‌های نو در آموزش مهارت‌های زندگی، مجلهٔ رشد تکنولوژی آموزشی، شمارهٔ ۸، دورهٔ ۱۸.
- ۲- باقری، منصور. (۱۳۸۱). نقش آموزش مهارت‌های زندگی در دانش، نگرش و عزت نفس دانش آموزان مقطع راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تهران.
- ۳- دلوکلینسکی، اریک؛ آلن، سندرا اف. (۱۹۹۶). مهارت‌های سازگاری کودکان ۵ تا ۱۱ سال. ترجمهٔ حسین ملک‌محمدی و محمد مشکانی (۱۳۸۶). تهران: سمیع.
- ۴- سازمان جهانی بهداشت. برنامهٔ آموزشی مهارت‌های زندگی. ترجمهٔ ربابه نوری قاسم‌آبادی و پروانه محمدخانی (۱۳۷۷). تهران: معاونت امور فرهنگی و پیشگیری سازمان بهزیستی کشور.
- ۵- سبزعلی سنجابی، بتول. (۱۳۸۴). آشنایی با برنامهٔ آموزش مهارت‌های زندگی، رشد آموزش اجتماعی، شمارهٔ ۲۸، پاییز.
- ۶- سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ حجازی، الهه. (۱۳۷۶). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: آگاه.
- ۷- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۶). روش‌های اندازه‌گیری و ارزشیابی آزمون. تهران: دوران.
- ۸- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر. (۱۳۶۴). فرهنگ علوم رفتاری. تهران: امیرکبیر.
- ۹- شهیم، سیما. (۱۳۷۷). بررسی اعتبار- قابلیت اعتماد مقیاس روش درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی در گروهی از کودکان دبستانی شیراز، مجلهٔ علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، شماره ۳ و ۴.

- ۱۰- گلاور، جان ای؛ برونینگ، راجراچ. (۱۹۹۰). *روانشناسی تربیتی، اصول و کاربرد آن*. ترجمه علینقی خرازی (۱۳۷۸). تهران: انتشارات مرکزی نشر دانشگاهی.
- ۱۱- محمدخانی، شهرام. (۱۳۸۷). اثر آموزش‌های زندگی بر عوامل خطرساز مصرف مواد در نوجوانان در معرض خطر. *رفاه اجتماعی*، شماره ۲۹.
- ۱۲- نکویی، بیوک. (۱۳۷۷). بررسی رابطه خلاقیت، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودنظم‌بخش و پیشرفت تحصیلی در گروه‌های آموزشی ریاضی فیزیک، علوم تجربی، علوم انسانی، فنی و حرفه‌ای و کار و دانش در دانش‌آموزان سال سوم نظام جدید شهر تهران. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. تهران: دانشگاه تهران.
- ۱۳- هانتر گبوی، کارل؛ ترجمه فاطمه قاسم زاده. (۱۳۷۸). *راهنمای آموزش مهارت‌های زندگی*. تهران: صندوق کودکان ملل متحد (یونیسف).
- 14-Albee, G. W., & Gullotta, T. F. (1997). *Primery Prevention works*. London: SAGE Publicotion.
- 15-Dardan, C. A. (1996). life skills Development scale Adolesent from the theoricol and Therapeutic Relerentie of life skills. *Journal of mental Health_Counseling*, 18, pp. 142-163.
- 16-Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *social skills Rating system Manual*. circle pines, MN: American Gudence service.
- 17-Griffith, I. S. (1999). D.A.R.E_ing tobe Different? A drug Prevention and life skills Education Program for Primary Schools. *Journal of Early child Development and_Care*, 158, pp. 95 - 105.
- 18-Picklesimer, B., & Miller, T. (1998). *life skills Development inventory colig forman: Assessment Measure Journal of college – student- Development*, 39, pp. 100 - 110.
- 19-Slicker, E., Picklesimer, B., Guzak, A., & Fuller, D. (2002). the relationship of parenting style to older adolescent life skill development in the united state. *Nordic Journal of Youth Research*, 13, pp. 227-245.

20-Victory, J. R., Smith, E. A., Swisher, J. D., Bechtel, L., Elek E.; Henry, M., & Hopkins, A.M. (2006). Results of a 3-year study of two methods of Delivery of life skills training. *Health Education and Behavior*, 33, pp. 325-339.

21-Wurdinger, S., & Rudolph, J. (2009) . A Different Type of Success: Teaching Important Life Skills Through Project Based Learning. *Improving Schools*, 12, pp. 115-129.

