Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition *Open Access*

Summer (2026) 2(2), (17-30)
https://doi.org/10.30473/elc.2026.78820.1025

ORIGINAL ARTICLE

Design and Conceptual Validation of a Life Skills Curriculum Model for Primary School Students

Ali Mohammad Ahmadi Gharacheh1*, Nasrin Karimizadeh2, Morteza Mansouri3

1. Assistant Professor, Department of Psychology and Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2. M.A. Student, Department of Curriculum Planning, Payame Noor University, Tehran, Iran.
3. PhD Student in Educational Management Head of the Counseling Center, Payame Noor University (Central Organization), Tehran, Iran.

Correspondence:
Ali Mohammad Ahmadi Gharacheh
Email: amag2004@pnu.ac.ir

Received: 24/Mar/2026
Revised: 24/Apr/2026
Accepted: 31/May/2026
Published: 22/Jun/2026

How to cite
Ahmadi Gharacheh, A.M., Karimizadeh, N. & Mansouri, M. (2026). Design and Conceptual Validation of a Life Skills Curriculum Model for Primary School Students. *Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition*, 2 (2), 17-30.
(https://doi.org/10.30473/elc.2026.78820.1025)

ABSTRACT

This study designed and conceptually validated a life skills curriculum model for primary school students using a systematic grounded theory approach. Participants were 11 primary school teachers, counselors and administrators, parents, and curriculum and educational psychology specialists in Bandar Abbas. Recruitment began with purposive maximum-variation sampling and subsequently proceeded through theoretical sampling guided by the emerging categories. Data were collected through in-depth semi-structured interviews and analyzed through open, axial, and selective coding. Theoretical saturation was reached at the eleventh interview, yielding 118 open codes organized into 18 major categories. Trustworthiness was strengthened through member checking, source triangulation, peer review, and an audit trail. The core phenomenon was a systemic misalignment between skill-oriented educational goals and students' actual curricular experience in primary school; cognitive, emotional, occupational, and health-related domains constituted the content core of the proposed model. Four root causal categories were identified: dominance of knowledge- and test-oriented logic, centralized and inflexible curriculum structures, weak professional development and implementation support, and misalignment among school, family, and the social-media environment. Developmental and learning characteristics, school organizational capacity, family-social characteristics, and the media-cultural environment formed the contextual conditions, while managerial/professional support, access to time and resources, and family-community engagement acted as intervening conditions. Strategies included revising the formal curriculum, empowering implementers, engaging families and community institutions, and using experiential activities with performance-based assessment. Expected outcomes were classified into individual-psychological, social-behavioral, and academic/long-term domains. The model suggests that sustainable reduction of the curricular gap requires simultaneous changes in curriculum logic, implementation capacity, family participation, and assessment mechanisms.

KEYWORDS

Curriculum, Curriculum Model, Grounded Theory, Life Skills Education, Primary School Students.

Copyright © 2026 The Authors. Published by Payame Noor University.
This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت

سال دوم، شماره دوم، تابستان ۱۴۰۵ (۱۷-۳۰)
https://doi.org/10.30473/elc.2026.78820.1025

«مقاله پژوهشی»

طراحی و اعتباربخشی مفهومی الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

علی محمد احمدی قراچه[1*]، نسرین کریمی‌زاده[2]، مرتضی منصوری[3]

۱. استادیار، گروه علوم‌تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۲. دانشجوی کارشناسی ارشد، رشته برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۳. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی رئیس مرکز مشاوره دانشگاه پیام‌نور سازمان مرکزی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:
علی محمد احمدی قراچه
رایانامه: amag2004@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۵/۰۱/۰۴
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۲/۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۰
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

استناد به این مقاله:
احمدی قراچه، علی محمد؛ کریمی‌زاده، نسرین و منصوری، مرتضی. (۱۴۰۵). طراحی و اعتباربخشی مفهومی الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *آموزش و کاوش در یادگیری، رفتار و شناخت*، ۲(۲)، ۱۷-۳۰.
(https://doi.org/10.30473/elc.2026.78820.1025)

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباربخشی مفهومی الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی بود. پژوهش با رویکرد کیفی و روش داده‌بنیاد نظام‌مند انجام شد. مشارکت‌کنندگان ۱۱ نفر از معلمان، مشاوران و مدیران مدارس ابتدایی، والدین و متخصصان برنامه درسی و روان‌شناسی تربیتی شهر بندرعباس بودند که در مرحله آغازین با نمونه‌گیری هدفمندِ حداکثر تنوع و در ادامه، متناسب با مقوله‌های در حال تکوین، با نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. داده‌ها با مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته گردآوری و در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل شد. اشباع نظری در مصاحبه یازدهم حاصل شد و ۱۱۸ کد باز در ۱۸ مقوله اصلی سازمان یافت. اعتبارپذیری با بازبینی اعضا، مثلث‌سازی منابع، بررسی همتایان و مسیر ممیزی تقویت شد. پدیده‌محوری «گسست نظام‌مند میان اهداف تربیتی مهارت‌محور و تجربه واقعی دانش‌آموز در برنامه درسی دوره ابتدایی» بود و چهار حوزه ذهنی، عاطفی، شغلی و سلامت، هسته محتوایی الگوی پیشنهادی را تشکیل دادند. چهار شرط علی ریشه‌ای شامل غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور، تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی، ضعف نظام توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی، و ناهماهنگی تربیتی مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی - رسانه‌ای بود. ویژگی‌های رشدی و یادگیری، ظرفیت سازمانی مدرسه، ویژگی‌های خانواده و بافت اجتماعی و زیست رسانه‌ای ـ فرهنگی، شرایط زمینه‌ای را شکل دادند؛ حمایت مدیریتی و آمادگی حرفه‌ای، دسترسی به زمان و منابع و همراهی خانواده و شبکه‌های محلی نیز شرایط مداخله‌گر بودند. راهبردها شامل بازنگری برنامه رسمی، توانمندسازی مجریان، مشارکت خانواده و جامعه و فعالیت‌های تجربه‌محور همراه با ارزشیابی عملکردی بود. پیامدها در سه سطح فردی - روان‌شناختی، اجتماعی - رفتاری و تحصیلی - بلندمدت تبیین شدند. مدل نشان می‌دهد کاهش پایدار گسست، مستلزم اصلاح هم‌زمان منطق برنامه، ظرفیت اجرا، مشارکت خانواده و نظام ارزشیابی است.

واژه‌های کلیدی

آموزش مهارت‌های زندگی، الگوی برنامه درسی، برنامه درسی، داده‌بنیاد، دانش‌آموزان دوره ابتدایی.

حق انتشار این مستند، متعلق به نویسندگان آن است. ۱۴۰۵ ©. ناشر این مقاله، دانشگاه پیام نور است.
این مقاله تحت گواهی زیر منتشرشده و هر نوع استفاده غیرتجاری از آن مشروط بر استناد صحیح به مقاله و با رعایت شرایط مندرج در آدرس زیر مجاز است.
Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

مقدمه

تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، انتظار از مدرسه ابتدایی را از انتقال دانش‌پایه فراتر برده و بر پرورش قابلیت‌هایی تأکید کرده است که کودک برای تصمیم‌گیری، ارتباط مؤثر، حل مسئله، خودتنظیمی، تاب‌آوری و مراقبت از سلامت به آن‌ها نیاز دارد. از این منظر، مهارت‌های زندگی بخشی از کارکرد تربیتی مدرسه‌اند و نباید به فعالیت‌های مناسبتی یا توصیه‌های پراکنده تقلیل یابند. مرور دامنه‌ای هولبی[1] و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان می‌دهد مفهوم مهارت‌های زندگی در آموزش اجباری ماهیتی چندبعدی دارد، درحالی‌که بخش قابل‌توجهی از مداخلات همچنان بر سنین بالاتر متمرکز است؛ بنابراین دوره ابتدایی نیازمند صورت‌بندی روشن‌تر و متناسب با ویژگی‌های رشدی خود است.

مهارت‌های زندگی در این پژوهش مجموعه‌ای از توانایی‌های شناختی، عاطفی، بین‌فردی، رفتاری و سلامت‌محور در نظر گرفته شد که به کودک امکان می‌دهد با موقعیت‌های روزمره به‌صورت سازگارانه و مسئولانه مواجه شود. این دامنه، خودآگاهی و تنظیم هیجان، ارتباط و همکاری، تصمیم‌گیری و حل مسئله، مسئولیت‌پذیری، اخلاق کاری، خودمراقبتی و زندگی سالم را در برمی‌گیرد. اهمیت دوره ابتدایی از آن‌روست که الگوهای اولیه خودپنداره، کنترل هیجان، رابطه با همسالان و شیوه مواجهه با شکست در همین دوره تثبیت می‌شوند. مرور مورنو[2] و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داد برنامه‌های اجتماعی-هیجانی در دوره ابتدایی، درصورت طراحی و اجرای مناسب، می‌توانند بر سازگاری رفتاری، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی و یادگیری تحصیلی اثرگذار باشند.

از منظر برنامه درسی، مسئله فقط انتخاب فهرستی از مهارت‌ها نیست؛ بلکه باید میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی-یادگیری، محیط مدرسه و ارزشیابی هم‌ترازی برقرار شود تا مهارت‌ها از سطح برنامه قصدشده به تجربه واقعی دانش‌آموز منتقل شوند. شی[3] و همکاران (۲۰۲۵) بر نقش رویکردهای برنامه درسی‌محور در اثربخشی برنامه‌های اجتماعی-هیجانی تأکید کرده‌اند و ها[4] و همکاران (۲۰۲۵) و ژائو و سانگ[5] (۲۰۲۵) نیز نشان داده‌اند استمرار برنامه و ادغام آن در تجربه مدرسه با پیامدهای تحصیلی مطلوب‌تری همراه است. بنابراین، آموزش مهارت‌های زندگی زمانی معنا دارد که برای تمرین، بازخورد و ارزشیابی عملکردی در متن برنامه رسمی جایگاه مشخصی داشته باشد.

در نظام آموزشی ایران، مسئله اصلی را نمی‌توان صرفاً به «نبود یک درس مستقل» فروکاست. اسناد کلان بر تربیت متوازن و شایستگی‌های فردی و اجتماعی تأکید دارند، اما در تجربه مدرسه، محتوای مهارتی پراکنده است، آموزش نظری و نمره‌محور بر برنامه غلبه دارد، زمان و منابع برای تمرین عملی محدود است و پیوند مدرسه با خانواده و محیط اجتماعی استمرار کافی ندارد. سبزه و بخشی (۲۰۲۵) نیز در مطالعه تطبیقی اهداف برنامه درسی دوره ابتدایی نشان دادند که بازنمایی صریح، متوازن و منسجم اهداف مهارت‌های زندگی برای تحقق یادگیری مهارتی ضروری است. درنتیجه، شکاف میان اهداف تربیتی اعلام‌شده و تجربه واقعی دانش‌آموز، مسئله‌ای برنامه‌درسی و چندسطحی است.

در صورت‌بندی مسئله باید میان «کاستی‌های مشاهده‌شده» و «سازوکارهای ایجادکننده آن‌ها» تمایز گذاشت. فقدان محتوای منسجم، کمبود زمان، کلاس‌های پرجمعیت، ضعف آموزش معلم یا پایین‌بودن خودآگاهی و عزت‌نفس دانش‌آموزان، خود به‌تنهایی علت نهایی مسئله نیستند؛ این موارد می‌توانند نشانه‌ها یا پیامدهای نزدیکِ یک گسست عمیق‌تر باشند. پرسش تحلیلی مهم این است که چه سازوکارهایی این کاستی‌ها را تولید و بازتولید می‌کنند، چه شرایطی شدت آن‌ها را تغییر می‌دهد و چگونه می‌توان میان محتوا، عامل اجرا، خانواده، محیط مدرسه و ارزشیابی هماهنگی ایجاد کرد.

بر همین اساس، مسئله پژوهش حاضر «چگونگی رفع مجموعه‌ای از کاستی‌های پراکنده» نیست، بلکه تبیین سازوکار گسست میان اهداف تربیتی مهارت‌محور و تجربه واقعی دانش‌آموز در دوره ابتدایی است. پژوهش در پی پاسخ به این پرسش بود که چه شرایطی این گسست را ایجاد یا تشدید می‌کنند، چه عوامل زمینه‌ای و مداخله‌گری بر اجرای برنامه اثر می‌گذارند، و چه ترکیبی از محتوا، راهبردهای اجرایی و سازوکارهای ارزشیابی می‌تواند مبنای یک الگوی منسجم برنامه درسی مهارت‌های زندگی قرار گیرد.

پیشینه پژوهش و شکاف نظری: در مطالعات داخلی، اوحدی و مظاهری (۲۰۱۲) راهنمای برنامه درسی آموزش آداب و مهارت‌های زندگی را اعتبارسنجی کردند؛ کریم‌زاده و همکاران (۲۰۱۹) طرحی کیفی برای برنامه درسی آموزش مهارت‌های زندگی در دوره ابتدایی ارائه دادند؛ ادیب‌منش و همکاران (۲۰۲۱) الگویی برای ارتقای مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان ابتدایی پیشنهاد کردند؛ اسدیان و همکاران (۲۰۲۳) بر طراحی الگوی مهارت‌های زندگی پایه ششم با تکیه بر آموزه‌های اسلامی تمرکز داشتند و تقی‌دخت و همکاران (۲۰۲۳) نیز مدل آموزش مهارت در دوره ابتدایی را تدوین کردند. این مجموعه مطالعات اهمیت موضوع و تعدد مؤلفه‌های برنامه را نشان می‌دهد، اما تمرکز اصلی آن‌ها بیشتر بر تدوین مؤلفه‌ها، اهداف یا

1. Hvalby
2. Moreno
3. Shi
4. Ha
5. Zhao & Sang

الگوهای آموزشی بوده است و تبیین فرایندیِ چرایی تداوم شکاف میان اهداف رسمی و تجربه واقعی مدرسه کمتر برجسته شده است.

در سطح بین‌المللی، هولبی و همکاران (۲۰۲۴) ناهمگونی مفهوم و اجرای مهارت‌های زندگی در آموزش اجباری را گزارش کردند؛ مورنو و همکاران (۲۰۲۴) بر شواهد برنامه‌های اجتماعی–هیجانی در دوره ابتدایی تأکید داشتند؛ اولا و پوم‌والیکیس[1] (۲۰۲۳) و لاوت[2] و همکاران (۲۰۲۴) نقش حمایت مدرسه، ظرفیت حرفه‌ای معلم و سازگاری آگاهانه با بافت کلاس را در کیفیت اجرا برجسته کردند و شی و همکاران (۲۰۲۵) و ها و همکاران (۲۰۲۵) اهمیت ادغام برنامه‌درسی و استمرار اجرا را نشان دادند. جمع‌بندی این پیشینه دو خلأ را آشکار می‌کند: نخست، تمایز ناکافی میان نشانه‌های سطحی مسئله و علل ساختاریِ تولیدکننده آن؛ و دوم، کمبود الگویی بومی که به‌صورت هم‌زمان رابطه میان علل، زمینه، عوامل مداخله‌گر، راهبردهای اجرا و پیامدهای مورد انتظار را تبیین کند. پژوهش حاضر با تمرکز بر این دو خلأ انجام شد.

روش

طرح پژوهش: پژوهش از نظر هدف کاربردی– توسعه‌ای و از نظر رویکرد، کیفی بود و با روش داده‌بنیاد نظام‌مند انجام شد. منطق مطالعه تفسیری و اکتشافی بود؛ به همین‌دلیل، گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان پیش رفت تا مفاهیم اولیه در جریان مصاحبه‌های بعدی بازبینی و تکمیل شوند. میدان پژوهش، مدارس دوره ابتدایی شهر بندرعباس و محیط‌های حرفه‌ای مرتبط با برنامه درسی و روان‌شناسی تربیتی بود.

مشارکت‌کنندگان و نمونه‌گیری: مشارکت‌کنندگان ۱۱ نفر بودند: ۴ معلم دوره ابتدایی، یک مشاور، یک مدیر، یک معاون آموزشی، ۲ والد دانش‌آموز و ۲ متخصص برنامه درسی یا روان‌شناسی تربیتی. فرایند جذب و نمونه‌گیری در دو مرحله انجام شد. در مرحله نخست، برای دستیابی به حداکثر تنوع، با چند مدرسه ابتدایی شهر بندرعباس هماهنگی اولیه صورت گرفت و معلمان، مدیران، مشاوران و والدین واجد معیار پس از معرفی اولیه از سوی مدرسه، مستقیماً توسط پژوهشگر دعوت شدند؛ هدف پژوهش، شیوه مشارکت و اصل محرمانگی برای آنان توضیح داده شد و ورود به مطالعه منوط به رضایت آگاهانه بود. متخصصان برنامه درسی و روان‌شناسی تربیتی نیز بر پایه سابقه علمی– حرفه‌ای مرتبط با موضوع شناسایی و به‌صورت مستقیم برای مشارکت دعوت شدند. در مرحله دوم، پس از تحلیل مصاحبه‌های اولیه، نمونه‌گیری ماهیت نظری پیدا کرد؛ به این معنا که انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی با توجه به مقوله‌های درحال تکوین و نیاز به تکمیل، مقایسه یا بررسی دیدگاه‌های متفاوت از سطوح کلاس، مدیریت، مشاوره، خانواده و تخصص دانشگاهی هدایت شد. معیار ورود افراد حرفه‌ای، دست‌کم ۵ سال تجربه مرتبط، آمادگی برای مصاحبه عمیق و رضایت آگاهانه بود؛ برای والدین نیز داشتن فرزند مشغول تحصیل در دوره ابتدایی، تمایل به مصاحبه و رضایت آگاهانه ملاک قرار گرفت. گردآوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت رفت‌وبرگشتی ادامه یافت و پس از هر مصاحبه، داده‌های تازه با ویژگی‌ها و روابط مقوله‌های درحال شکل‌گیری مقایسه شد. نمونه‌گیری تا مصاحبه یازدهم ادامه یافت؛ در این مرحله داده تازه‌ای که ویژگی، بُعد یا رابطه مفهومی جدیدی به مقوله‌های اصلی بیفزاید به‌دست نیامد و اشباع نظری تأیید شد.

ابزار گردآوری داده‌ها: داده‌ها با مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختار یافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه شامل ۵ پرسش اصلی و پرسش‌های پیگیری بود و موضوعاتی مانند تجربه مشارکت‌کنندگان از جایگاه فعلی مهارت‌های زندگی، عوامل ایجادکننده شکاف موجود، شرایط تسهیل‌کننده یا بازدارنده، راهبردهای قابل اجرا و پیامدهای مورد انتظار را پوشش می‌داد. مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان ضبط، بلافاصله پیاده‌سازی و همراه با یادداشت‌های میدانی و تحلیلی ثبت شدند. برای حفظ محرمانگی، مشارکت‌کنندگان با کدهای P۱ تا P۱۱ معرفی شدند.

تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها بر پایه الگوی نظام‌مند اشتراوس و کوربین[3] (۱۹۹۸) و در سه مرحله باز، محوری و گزینشی انجام شد. در کدگذاری باز، متن هر مصاحبه خط‌به‌خط خوانده شد و برای هر واحد معنایی، کدی نزدیک به مضمون داده ثبت گردید. سپس با مقایسه مستمر، کدهای هم‌معنا یا مرتبط در زیرمقوله‌های موقت قرار گرفتند. در کدگذاری محوری، زیرمقوله‌ها براساس رابطه مفهومی و نقش آن‌ها در الگوی پارادایمی بازسازمان‌دهی شدند و میان «علت‌های ریشه‌ای»، «پدیده‌محوری»، «شرایط زمینه‌ای»، «شرایط مداخله‌گر»، «راهبردها» و «پیامدها» تمایز گذاشته شد. در کدگذاری گزینشی، مقوله‌محوری و روایت نظری با رفت‌وبرگشت میان متن مصاحبه‌ها، ماتریس کدگذاری و یادداشت‌های تحلیلی یکپارچه شد. برای شفاف‌کردن مسیر کاهش داده، ماتریسی شامل واحد معنایی/ کد باز، زیرمقوله، مقوله اصلی و جایگاه آن در مدل تهیه شد و نمونه‌ای از این مسیر در جدول ۲ گزارش شده است. در مجموع، ۱۱۸ کد باز در ۱۸ مقوله اصلی سازمان یافت.

اعتبارپذیری و قابلیت اعتماد: برای افزایش اعتبارپذیری و قابلیت اعتماد از معیارهای لینکلن و گوبا[4] (۱۹۸۵) استفاده شد.

1. Ulla & Poom-Valickis
2. Lovett et al
3. Strauss & Corbin
4. Lincoln & Guba

خلاصه تفسیرها و مقوله‌های نهایی در اختیار ۸ مشارکت‌کننده قرار گرفت و بازخورد آنان برای کنترل سازگاری برداشت پژوهشگر با تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان به‌کار رفت. تنوع نقش‌های مشارکت‌کنندگان، امکان مثلث‌سازی منبع را فراهم کرد و دو متخصص برنامه درسی نیز ساختار کدها، مرزبندی مقوله‌ها و روابط مدل را به‌صورت همتایانه بازبینی کردند. برای وابستگی و تأییدپذیری، مسیر ممیزی شامل نسخه‌های پی‌درپی کدگذاری، یادداشت‌های تحلیلی، دلایل ادغام یا تفکیک مقوله‌ها و تصمیم‌های مربوط به مدل نگهداری شد. همچنین با ارائه توصیف روشن از میدان، ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان و مراحل تحلیل، امکان داوری درباره انتقال‌پذیری یافته‌ها تقویت شد. اعتباربخشی در این مطالعه ماهیتی کیفی و فرایندی داشت و بر بازبینی اعضا، مثلث‌سازی منابع، بررسی همتایان و مسیر ممیزی استوار بود؛ آزمون کمی یا میدانی اثربخشی مدل در دامنه مطالعه نبود.

ملاحظات اخلاقی

هدف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها، محرمانگی و اختیار انصراف برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه اخذ گردید. فایل‌های صوتی و متن مصاحبه‌ها در فضای امن نگهداری شد و هیچ اطلاعات هویتی در گزارش درج نشد.

یافته‌ها

از ۱۱ مشارکت‌کننده، ۷ نفر زن و ۴ نفر مرد بودند؛ سن آنان ۳۵ تا ۴۸ سال و میانگین سن ۴۱.۴ سال بود و میانگین سابقه حرفه‌ای افراد شاغل ۱۴.۳ سال به دست آمد. تنوع نقش‌ها، تحصیلات و تجربه، امکان مشاهده مسئله از منظر کلاس، مدیریت، مشاوره، خانواده و تخصص دانشگاهی را فراهم کرد. تحلیل مصاحبه‌ها به ۱۱۸ کد باز و ۱۸ مقوله اصلی انجامید. در بازنگری تحلیل محوری، پدیده‌محوری نه «وجود کاستی‌ها»، بلکه «گسست نظام‌مند میان اهداف تربیتی مهارت‌محور و تجربه واقعی دانش‌آموز در برنامه درسی دوره ابتدایی» تعیین شد. چهار حوزه ذهنی، عاطفی، شغلی و سلامت به‌عنوان هسته محتوایی الگوی پیشنهادی برای پاسخ به این گسست شناسایی شدند. پیش از ارائه ساختار پارادایمی، جدول ۲ نمونه‌ای از مسیر تبدیل کدهای باز به زیرمقوله و مقوله اصلی را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

کد مشارکت‌کننده	نقش	جنسیت	سن (سال)	تحصیلات	سابقه خدمت/ تجربه (سال)
P۱	معلم دوره ابتدایی	زن	۴۲	فوق‌لیسانس برنامه درسی	۱۸
P۲	معلم دوره ابتدایی	زن	۳۸	لیسانس علوم‌تربیتی	۱۵
P۳	معلم دوره ابتدایی	مرد	۴۵	لیسانس دبیری	۲۰
P۴	معلم دوره ابتدایی	زن	۳۵	فوق‌لیسانس روان‌شناسی	۱۲
P۵	مشاور مدرسه ابتدایی	زن	۴۰	فوق‌لیسانس مشاوره	۱۴
P۶	مدیر مدرسه ابتدایی	مرد	۴۸	فوق‌لیسانس مدیریت آموزشی	۱۶
P۷	معاون آموزشی مدرسه ابتدایی	زن	۴۱	فوق‌لیسانس برنامه درسی	۱۳
P۸	والد دانش‌آموز	زن	۳۷	لیسانس	–
P۹	والد دانش‌آموز	مرد	۴۴	دیپلم	–
P۱۰	کارشناس برنامه درسی	زن	۳۹	دکتری برنامه درسی	۱۰
P۱۱	کارشناس روان‌شناسی تربیتی	مرد	۴۶	دکتری روان‌شناسی تربیتی	۱۲

جدول ۲. نمونه‌ای از مسیر تبدیل کدهای باز به زیرمقوله و مقوله اصلی

کدهای باز نمونه	زیرمقوله	مقوله اصلی	جایگاه در مدل
تمرکز بیش از حد بر دانش نظری؛ تمرکز بر آزمون‌ها به‌جای مهارت‌های ذهنی؛ اولویت با دروس علمی و حفظی	اولویت دانش و نمره بر مهارت	غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور	شرایط علی
برنامه درسی از بالا نوشته می‌شود؛ ساعت و بودجه اختصاصی برای مهارت‌های سلامت و شغلی وجود	تمرکز برنامه‌ریزی و فقدان تخصیص رسمی	تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی	شرایط علی

کدهای باز نمونه	زیرمقوله	مقوله اصلی	جایگاه در مدل
ندارد			
معلمان آموزش مهارت‌های زندگی ندیده‌اند؛ کارگاه‌های ضمن خدمت کم و غیرکاربردی است؛ عدم آمادگی مشاوران برای ادغام مهارت‌های عاطفی	ضعف توسعه حرفه‌ای	ضعف نظام توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی	شرایط علی
برخی والدین مهارت‌های زندگی را غیرضروری می‌دانند؛ والدین زمان محدودی دارند؛ محتوای رسانه‌ای پیام‌های متعارض ارائه می‌کند	ناهماهنگی پیام‌ها و حمایت‌های تربیتی	ناهماهنگی مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی ـ رسانه‌ای	شرایط علی
بچه‌ها با بازی و نقش‌بازی بهتر مهارت همکاری و حل مسئله یاد می‌گیرند؛ روش‌های خشک و کتابی برای این سن کارایی کمتری دارد	نیاز به یادگیری عملی و بازی‌محور	ویژگی‌های رشدی و یادگیری دانش‌آموزان	شرایط زمینه‌ای
مشاهده رفتار، دفترچه مهارت و خودارزیابی برای سنجش مهارت‌ها به کار رود	ارزشیابی عملکردی	استفاده از روش‌ها و فعالیت‌های عملی	راهبرد

جدول ۳. حوزه‌های محتوایی الگوی پیشنهادی و خرده‌مهارت‌های استخراج‌شده

حوزه مهارتی	خرده‌مهارت‌های استخراج‌شده
مهارت‌های ذهنی	تصمیم‌گیری؛ تفکر خلاق؛ تفکر انتقادی؛ هدف‌گذاری؛ حل مسئله؛ خودآگاهی
مهارت‌های عاطفی	مدیریت هیجان؛ ارتباط مؤثر؛ همکاری؛ همدلی
مهارت‌های شغلی (کاری)	مهارت‌های قابل عرضه؛ مسئولیت‌پذیری؛ اخلاق کاری
مهارت‌های سلامت	عزت‌نفس؛ خودمراقبتی؛ توجه به دیگران؛ زندگی سالم

چهار حوزه ذهنی، عاطفی، شغلی و سلامت در این پژوهش «پاسخ محتوایی» الگو به پدیده محوری‌اند و خودِ پدیده محوری محسوب نمی‌شوند. حوزه ذهنی بر تصمیم‌گیری، تفکر، هدف‌گذاری و حل مسئله؛ حوزه عاطفی بر تنظیم هیجان، ارتباط و همکاری؛ حوزه شغلی بر مسئولیت‌پذیری و اخلاق کاری؛ و حوزه سلامت بر عزت‌نفس، خودمراقبتی و سبک زندگی سالم تأکید دارد.

منطق الگو آن است که این حوزه‌ها باید در اهداف، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی هر پایه به‌صورت پیوسته و قابل مشاهده بازنمایی شوند تا شکاف میان اهداف تربیتی و تجربه واقعی دانش‌آموز کاهش یابد.

جدول ٤. شرایط علیِ ریشه‌ای شکل‌گیری گسست در برنامه درسی مهارت‌های زندگی

مقوله	مؤلفه	کدهای باز
غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور	اولویت دانش نظری بر مهارت‌های کاربردی	تمرکز بیش از حد بر دانش نظری / اولویت دروس علمی و حفظی / کم‌رنگ‌بودن فرصت تمرین مهارت‌های واقعی
غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور	سلطه ارزشیابی حافظه‌محور و نمره‌محور	تمرکز بر آزمون‌ها به‌جای مهارت‌های ذهنی / نگرانی از افت نمره / سنجش موفقیت مدرسه با شاخص‌های تحصیلی
تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی	برنامه‌ریزی متمرکز و فقدان جایگاه رسمی مهارت‌ها	برنامه درسی از بالا نوشته می‌شود / مهارت‌های زندگی جایگاه و توالی مشخص در برنامه رسمی ندارد / محتوای کتاب‌ها با نیازهای واقعی زندگی فاصله دارد
تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی	فقدان زمان، بودجه و منابع اختصاصی	کمبود ساعت آموزشی / نبود بودجه اختصاصی / کمبود منابع آموزشی و فرصت فعالیت عملی

ضعف نظام توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی	ناکافی بودن آموزش معلمان، مدیران و مشاوران	معلمان آموزش مهارت‌های زندگی ندیده‌اند / کارگاه‌های مدیران و معلمان کم و غیرکاربردی است / آمادگی مشاوران برای ادغام مهارت‌های عاطفی کافی نیست
ضعف نظام توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی	آمادگی پایین برای روش‌های مشارکتی و تغییر	مقاومت در برابر تغییر برنامه / ناآشنایی با بازی، نقش‌آفرینی و تسهیلگری گروهی / نگرانی از کمبود زمان و منابع
ناهماهنگی تربیتی مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی ـ رسانه‌ای	پیام‌ها و حمایت‌های تربیتی ناپیوسته و گاه متعارض	برخی والدین مهارت‌های زندگی را غیرضروری می‌دانند / زمان خانواده برای تمرین محدود است / فشار همسالان و محتوای رسانه‌ای با اهداف مدرسه همسو نیست.

در بازخوانی کدگذاری محوری، کاستی‌هایی مانند نبود محتوای کافی، کمبود زمان، کلاس پرجمعیت یا ضعف خودآگاهی دانش‌آموزان به‌عنوان «علت نهایی» در نظر گرفته نشدند. این موارد یا نمودهای نزدیکِ گسست برنامه درسی‌اند یا پیامدهای آن. تحلیل روابط میان کدها نشان داد چهار سازوکار ریشه‌ای، تداوم مسئله را توضیح می‌دهند: نخست، غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور که مهارت‌های قابل مشاهده را به حاشیه می‌راند؛ دوم، تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی که برای مهارت‌ها زمان، توالی و منابع مشخص ایجاد نمی‌کند؛ سوم، ضعف نظام توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی که ظرفیت معلم، مدیر و مشاور را محدود می‌سازد؛ و چهارم، ناهماهنگی تربیتی میان مدرسه، خانواده و محیط اجتماعی – رسانه‌ای. بنابراین، ضعف‌هایی مانند اضطراب، خودآگاهی پایین یا عزت‌نفس ناکافی دانش‌آموزان در این مدل «نشانه نیاز به مداخله» محسوب می‌شوند، نه علت ساختاریِ ایجادکننده مسئله.

جدول ۵. شرایط زمینه‌ای شکل‌دهنده نحوه بروز و اجرای الگو

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز
ویژگی‌های رشدی و یادگیری دانش‌آموزان	دوره حساس شکل‌گیری مهارت‌های پایه	دوره ابتدایی زمان مناسبی برای شکل‌گیری تصمیم‌گیری و خودآگاهی است / انعطاف‌پذیری یادگیری در این سن بالاست / مهارت‌های پایه باید پیش از تثبیت الگوهای ناسازگار تمرین شوند
ویژگی‌های رشدی و یادگیری دانش‌آموزان	نیاز به یادگیری عملی و بازی‌محور	بازی و نقش‌بازی یادگیری همکاری و حل مسئله را تسهیل می‌کند / روش‌های صرفاً کتابی برای این سن کفایت ندارد / فعالیت‌های کوتاه و تجربه‌محور مناسب‌تر است
ظرفیت سازمانی مدارس	تراکم کلاس و دسترسی به نیروی تخصصی	کلاس‌های پرجمعیت فرصت تمرین فردی و گروهی را محدود می‌کند / تعداد مشاوران نسبت به جمعیت دانش‌آموزی کم است / بار کاری معلم بر اجرای فعالیت‌های مهارتی اثر دارد
ظرفیت سازمانی مدارس	امکانات فیزیکی و آموزشی موجود	دسترسی مدارس به فضای فعالیت، کتاب و ابزار کمک‌آموزشی متفاوت است / همه مدارس اتاق بازی یا امکانات هوشمند ندارند / امکان اجرای فعالیت عملی در مدارس یکسان نیست
ویژگی‌های خانواده و بافت اجتماعی	زمان و ظرفیت تربیتی خانواده	والدین شاغل زمان محدودتری برای تمرین مشترک دارند / برخی والدین خود در مدیریت هیجان نیاز به حمایت دارند / انتظار از نقش مدرسه در خانواده‌ها متفاوت است
ویژگی‌های خانواده و بافت اجتماعی	هنجارهای اجتماعی و فشار همسالان	اولویت‌دهی اجتماعی به موفقیت تحصیلی رسمی / فشار همسالان بر رفتار و تصمیم‌گیری / تفاوت فرصت‌های تمرین مهارت در محیط اجتماعی
زیست رسانه‌ای و فرهنگی دانش‌آموز	گستردگی مواجهه با رسانه و فضای مجازی	کودکان بخشی از الگوهای رفتاری خود را از فضای مجازی می‌گیرند / محتوای مقایسه‌ای یا خشونت‌آمیز می‌تواند با اهداف برنامه ناسازگار باشد
زیست رسانه‌ای و فرهنگی دانش‌آموز	فرهنگ غالب موفقیت و نمره	توقع خانواده و مدرسه از موفقیت عمدتاً با نمره و درس‌های رسمی سنجیده می‌شود / مهارت‌های عملی و عاطفی در برخی محیط‌ها منزلت کمتری دارند.

شرایط زمینه‌ای، ویژگی‌های نسبتاً پایدار موقعیتی‌اند که تعیین می‌کنند گسست و نیز الگوی پیشنهادی در هر مدرسه چگونه بروز و اجرا شود. ویژگی‌های رشدی دانش‌آموزان، ضرورت آموزش کوتاه، عملی و بازی‌محور را ایجاد می‌کند؛ ظرفیت سازمانی مدرسه

بر امکان تمرین و پشتیبانی تخصصی اثر دارد؛ وضعیت خانواده و بافت اجتماعی، میزان انتقال مهارت به خارج از کلاس را شکل می‌دهد؛ و زیست رسانه‌ای و فرهنگ غالب موفقیت می‌تواند پیام‌های همسو یا ناهمسو با برنامه ایجاد کند. تفاوت این عوامل با شرایط علی در آن است که آن‌ها لزوماً مسئله را ایجاد نمی‌کنند، اما شدت، شکل و امکان مداخله در آن را تعیین می‌کنند.

جدول ٦. شرایط مداخله‌گر مؤثر بر موفقیت راهبردهای اجرایی

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز
حمایت مدیریتی و آمادگی حرفه‌ای مدرسه	حمایت یا مقاومت مدیر و معلم	حمایت مدیر از تغییر، امکان اجرای فعالیت‌های جدید را افزایش می‌دهد/ نگرانی از افت نمره یا تلقی مهارت زندگی به‌عنوان «درس غیرضروری» اجرای برنامه را تضعیف می‌کند
حمایت مدیریتی و آمادگی حرفه‌ای مدرسه	آمادگی برای تسهیلگری و روش‌های مشارکتی	آشنایی معلم با بازی، نقش‌آفرینی و کار گروهی / توان مشاور در حوزه مهارت‌های عاطفی / دسترسی به راهنمای اجرایی روشن
دسترسی اجرایی به زمان، فضا و منابع	فشار برنامه رسمی و محدودیت زمان	فشردگی برنامه هفتگی و امتحانات فرصت فعالیت عملی را کاهش می‌دهد / زمان مشخص برای تمرین مهارت، اجرای راهبردها را تسهیل می‌کند
دسترسی اجرایی به زمان، فضا و منابع	منابع، فضا و بودجه قابل استفاده	وجود یا کمبود کتاب، فضای فعالیت و بودجه کارگاه / امکان استفاده از امکانات موجود مدرسه / حمایت منطقه برای تأمین منابع
همراهی خانواده و شبکه‌های محلی	مشارکت والدین	حضور والدین در جلسات و تمرین‌های خانه‌محور / زمان و نگرش خانواده نسبت به مهارت‌های زندگی / استمرار بازخورد خانه و مدرسه
همراهی خانواده و شبکه‌های محلی	همکاری نهادهای محلی و رسانه‌ای	دسترسی به کارشناسان بهداشت و روان‌شناسی / همکاری مراکز فرهنگی / استفاده از محتوای رسانه‌ای همسو با اهداف برنامه

شرایط مداخله‌گر، برخلاف زمینه‌های نسبتاً پایدار، عواملی‌اند که در کوتاه‌مدت‌تر می‌توان آن‌ها را مدیریت کرد و از این طریق رابطه میان راهبردها و پیامدها را تقویت یا تضعیف نمود. حمایت مدیر، آمادگی حرفه‌ای معلم و مشاور، دسترسی واقعی به زمان و منابع، و میزان همراهی خانواده و نهادهای محلی تعیین می‌کنند که یک راهبرد طراحی‌شده تا چه اندازه به تجربه آموزشی تبدیل شود. برای مثال، بازی و نقش‌آفرینی زمانی اثرگذار است که معلم روش تسهیلگری را بداند، زمان کافی در اختیار داشته باشد و مدیر مدرسه اجرای آن را به دلیل فشار نمره و امتحان محدود نکند. ازاین‌رو، مدیریت این عوامل بخشی از منطق اجرایی مدل است، نه مجموعه‌ای از موانع مستقل و تکراری.

جدول ۷. راهبردهای طراحی و اجرای الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز
بازنگری و اصلاح برنامه درسی رسمی	ادغام مهارت‌های زندگی در کتاب‌های درسی موجود	یک فصل ثابت مهارت زندگی در کتاب هدیه‌های آسمانی و فارسی اضافه شود/ هر هفته یک درس کوتاه مهارت تصمیم‌گیری و حل مسئله در کتاب‌های درسی بیاید / مثال‌های واقعی زندگی در درس‌های مطالعات اجتماعی برای مهارت‌های شغلی و عاطفی گنجانده شود
بازنگری و اصلاح برنامه درسی رسمی	اختصاص زمان مشخص در برنامه هفتگی	حداقل هفته‌ای دو زنگ مهارت زندگی در برنامه رسمی قرار گیرد / زنگ ورزش و هنر برای تمرین همکاری و مدیریت هیجان استفاده شود / زمان صبحگاهی برای فعالیت‌های کوتاه عزت نفس و هدف‌گذاری اختصاص یابد
آموزش و توانمندسازی معلمان	برگزاری کارگاه‌های کاربردی ضمن خدمت	کارگاه‌های عملی سالانه برای معلمان در زمینه تسهیلگری مهارت زندگی برگزار شود / معلمان با روش‌های بازی‌محور و نقش‌بازی آشنا شوند / دوره‌های کوتاه مدیریت استرس و ارتباط مؤثر برای معلمان الزامی شود
آموزش و توانمندسازی معلمان	استفاده از معلمان راهنما و مشاوران آموزش‌دیده	در هر مدرسه یک معلم راهنما برای مهارت زندگی انتخاب و آموزش ببیند/ مشاوران مدارس دوره تخصصی مهارت‌های عاطفی و سلامت ببینند / معلمان پایه‌های بالاتر در انتقال تجربه به پایه‌های پایین‌تر کمک کنند

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز
مشارکت خانواده و جامعه	برگزاری جلسات مشترک والدین و معلمان	هر ماه یک جلسه با والدین برای آموزش مهارت‌های خانه برگزار شود / کارگاه مشترک والدین و فرزندان برای تمرین همدلی و ارتباط مؤثر اجرا گردد / والدین در فعالیت‌های عملی مدرسه مثل بازارچه مهارت شرکت کنند
مشارکت خانواده و جامعه	همکاری با نهادهای محلی و رسانه‌ای	از کارشناسان بهداشت و روان‌شناسی منطقه برای کارگاه دعوت شود/ برنامه‌های کوتاه تلویزیونی یا رادیویی مهارت زندگی برای کودکان پخش شود / با مساجد و مراکز فرهنگی برای فعالیت‌های فوق‌برنامه هماهنگی شود
استفاده از روش‌ها و فعالیت‌های عملی	به‌کارگیری بازی، داستان و فعالیت گروهی	هر هفته یک بازی گروهی برای تمرین همکاری و حل تعارض اجرا شود/ داستان‌های واقعی برای آموزش تصمیم‌گیری و تفکر انتقادی استفاده گردد/ نقش‌بازی برای مدیریت هیجانات و عزت‌نفس در کلاس انجام شود
استفاده از روش‌ها و فعالیت‌های عملی	ارزشیابی عملی به‌جای آزمون کتبی	مهارت‌های زندگی با مشاهده رفتار، دفترچه مهارت و خودارزیابی سنجیده شود / پرونده مهارت هر دانش‌آموز در طول سال تشکیل شود/ نمره مهارت زندگی در کارنامه به‌صورت توصیفی ثبت گردد.

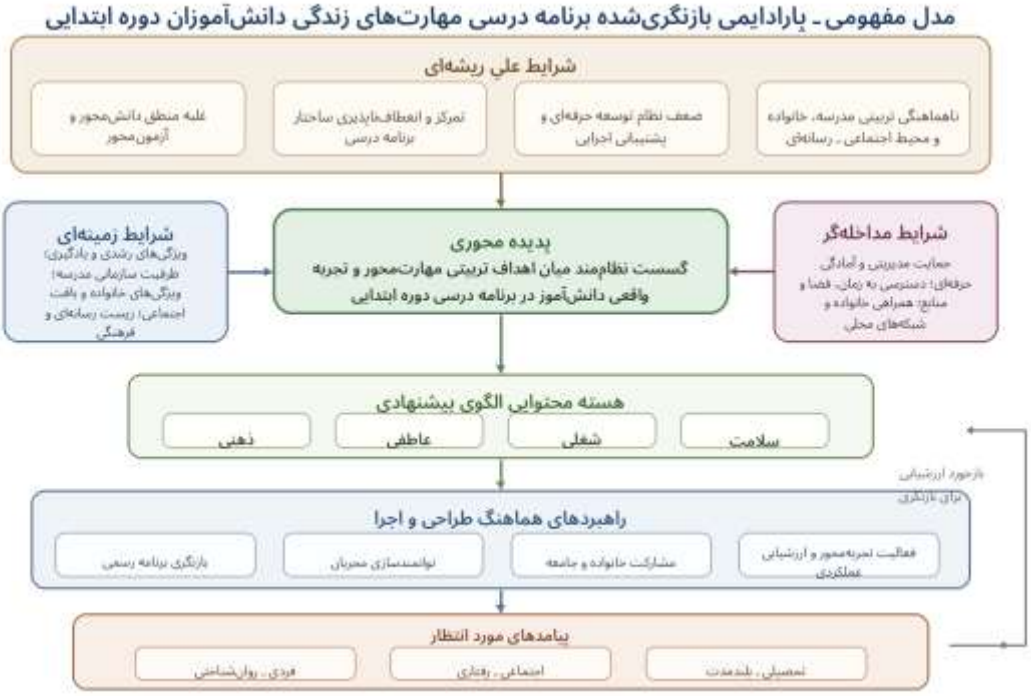
چهار مجموعه راهبرد از داده‌ها استخراج شد و تحلیل روابط نشان داد این راهبردها باید به‌صورت یک «بسته منسجم اجرا» دیده شوند: ۱. بازنگری برنامه رسمی و ایجاد جایگاه روشن برای مهارت‌ها؛ ۲. توانمندسازی معلمان و مشاوران برای تسهیلگری؛ ۳. مشارکت خانواده و نهادهای اجتماعی؛ و ۴. جایگزینی آموزش گفتاری و آزمون حافظه‌محور با فعالیت‌های تجربه‌محور و ارزشیابی عملکردی. اجرای منفرد هر راهبرد، بدون پشتیبانی سایر اجزا، احتمالاً بخشی از گسست را باقی می‌گذارد؛ برای مثال، افزودن محتوا بدون زمان، آموزش معلم و ابزار ارزشیابی عملکردی لزوماً به تجربه مهارتی دانش‌آموز تبدیل نمی‌شود.

جدول ۸. پیامدهای مورد انتظار از اجرای الگوی برنامه درسی مهارت‌های زندگی

مقوله اصلی	زیرمقوله	کدهای باز
پیامدهای فردی و روان‌شناختی	افزایش خودآگاهی، عزت‌نفس و تاب‌آوری دانش‌آموزان	بچه‌ها خودشان را بهتر می‌شناسند و کمتر مضطرب می‌شوند/ عزت‌نفس بچه‌ها بالا می‌رود و کمتر از شکست می‌ترسند/ دانش‌آموزان در برابر فشارهای زندگی مقاوم‌تر می‌شوند
	بهبود مهارت‌های ذهنی و حل مسئله	تصمیم‌گیری بچه‌ها منطقی‌تر می‌شود/ تفکر انتقادی و خلاق در کارهای روزمره‌شان دیده می‌شود/ حل مسئله به‌جای گریه و دعوا در بین بچه‌ها بیشتر می‌شود
پیامدهای اجتماعی و رفتاری	تقویت روابط بین‌فردی و کاهش تعارض	بچه‌ها با هم بهتر همکاری می‌کنند/ دعوا کمتر می‌شود/ مهارت ارتباط مؤثر باعث می‌شود کمتر سوءتفاهم پیش بیاید/ همدلی و توجه به دیگران در رفتارشان مشخص است
	کاهش مشکلات رفتاری و انضباطی	پرخاشگری و لجبازی در کلاس به‌طور چشمگیری کم می‌شود/ دانش‌آموزان مسئولیت‌پذیرتر می‌شوند/ موارد ارجاع به مشاور به‌خاطر مشکلات رفتاری کاهش پیدا می‌کند
پیامدهای تحصیلی و بلندمدت	بهبود عملکرد تحصیلی و انگیزه یادگیری	وقتی بچه‌ها هدف‌گذاری بلد باشند/ درس خواندن برایشان معنادار می‌شود/ افت تحصیلی بچه‌های مضطرب کمتر می‌شود/ یادگیری فعال‌تر و با علاقه‌تر انجام می‌شود
	آماده‌سازی برای زندگی آینده و شهروندی مسئول	بچه‌ها برای دوران راهنمایی و دبیرستان آماده‌تر می‌شوند/ مهارت‌های شغلی پایه مثل اخلاق کاری و همکاری در آن‌ها شکل می‌گیرد/ در آینده شهروند مسئول‌تر و موفق‌تری خواهند بود

پیامدهای مورد انتظار در سه سطح سازمان یافت. سطح فردی و روان‌شناختی شامل افزایش خودآگاهی، عزت‌نفس، تاب‌آوری، مدیریت هیجان، تصمیم‌گیری و حل مسئله بود. سطح اجتماعی و رفتاری شامل همکاری، ارتباط مؤثر، همدلی، کاهش تعارض، پرخاشگری و ارجاع‌های انضباطی بود. سطح تحصیلی و بلندمدت، افزایش انگیزه و معنای یادگیری، کاهش افت ناشی از اضطراب، آمادگی برای مراحل بعدی تحصیل، شکل‌گیری اخلاق کاری و شهروندی مسئول را در برمی‌گرفت. مشارکت‌کنندگان این پیامدها

را نتایج قطعی و خودکار تلقی نکردند؛ بلکه تحقق آن‌ها را وابسته به استمرار آموزش، تناسب با سن، فرصت تمرین در خانه و مدرسه و ارزشیابی مستمر دانستند.



شکل ۱. مدل مفهومی – پارادایمی بازنگری‌شده برنامه درسی مهارت‌های زندگی دانش‌آموزان دوره ابتدایی

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، منطق مدل از «علت‌های ریشه‌ای» به «پدیده‌محوری» و سپس به «پاسخ طراحی» حرکت می‌کند. غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور، تمرکز ساختاری، ضعف توسعه حرفه‌ای و ناهماهنگی تربیتی، گسست میان اهداف مهارت‌محور و تجربه واقعی دانش‌آموز را ایجاد یا بازتولید می‌کنند. شرایط زمینه‌ای شکل محلی این گسست و امکان اجرای برنامه را تعیین می‌کنند و شرایط مداخله‌گر، اثر راهبردها را تقویت یا تضعیف می‌سازند. چهار حوزه محتوایی و چهار راهبرد اجرایی در تعامل با یکدیگر به پیامدهای فردی، اجتماعی و تحصیلی منتهی می‌شوند و داده‌های ارزشیابی باید دوباره به بازنگری محتوا، آموزش معلم و شیوه اجرا بازگردند؛ بنابراین مدل، چرخه «طراحی–اجرا–ارزشیابی–بازنگری» را پیشنهاد می‌کند. جمع‌بندی تفسیری یافته‌ها نشان داد مسئله اصلی، خودِ فهرست کاستی‌ها نیست، بلکه سازوکاری است که این کاستی‌ها را در سطوح مختلف تولید و بازتولید می‌کند. هنگامی‌که برنامه درسی بر دانش قابل آزمون متمرکز است، برای مهارت‌ها زمان و منابع رسمی پیش‌بینی نمی‌شود، نیروی انسانی برای روش‌های تجربه‌محور پشتیبانی کافی دریافت نمی‌کند و خانواده و رسانه پیام‌های همسو با مدرسه ندارند، اهداف مهارت‌محور در سطح قصد باقی می‌مانند و به تجربه مستمر دانش‌آموز تبدیل نمی‌شوند. از این منظر، «فقدان محتوا» یا «ضعف مهارت دانش‌آموز» پیامد نزدیکِ گسست‌اند و نه تبیین نهایی چرایی آن.

تحلیل روابط میان مقوله‌ها همچنین نشان داد شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر باید از یکدیگر و از علت‌های ریشه‌ای تفکیک شوند. ویژگی رشدی کودک، ظرفیت سازمانی مدرسه و زیست رسانه‌ای، موقعیت اجرای الگو را شکل می‌دهند؛ در مقابل، حمایت مدیر، آمادگی معلم، دسترسی به زمان و همراهی خانواده عواملی هستند که می‌توان در سطح اجرای مدرسه مستقیماً روی آن‌ها کار کرد. این تمایز تحلیلی توضیح می‌دهد چرا یک راهبرد واحد در همه مدارس نتایج یکسان تولید نمی‌کند و چرا ارزشیابی اجرا باید علاوه‌بر پیامد دانش‌آموز، کیفیت حمایت سازمانی و میزان تحقق اجزای برنامه را نیز بسنجد.

درنهایت، پیامدهای فردی، اجتماعی و تحصیلی در مدل به‌صورت زنجیره‌ای اما غیرقطعی تبیین شدند. افزایش خودآگاهی و تنظیم هیجان می‌تواند تصمیم‌گیری و حل مسئله را بهبود دهد؛ این تغییرها می‌توانند کیفیت ارتباط، همکاری و مدیریت تعارض را ارتقا

دهند و در ادامه بر انگیزش و مشارکت تحصیلی اثر بگذارند. با این حال، یافته‌ها به معنای اثبات اثربخشی نیستند؛ مشارکت‌کنندگان تحقق پیامدها را مشروط به استمرار آموزش، تناسب رشدی، فرصت تمرین و بازخورد می‌دانستند. بنابراین، اعتبار این مطالعه در تبیین منسجم روابط و ارائه منطق طراحی و اجراست و آزمون پیامدها باید در مرحله بعدی و به‌صورت میدانی انجام شود.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته اصلی پژوهش این است که مسئله برنامه درسی مهارت‌های زندگی در دوره ابتدایی را باید به‌صورت «گسست نظام‌مند میان اهداف تربیتی مهارت‌محور و تجربه واقعی دانش‌آموز» فهمید. این صورت‌بندی، از فهرست‌کردن کاستی‌ها فراتر می‌رود و امکان تبیین چرایی تداوم آن‌ها را فراهم می‌کند. نبود محتوای منسجم، کمبود زمان، ضعف آموزش معلم یا پایین‌بودن برخی مهارت‌های فردی دانش‌آموز، به‌تنهایی علت ریشه‌ای نیستند؛ بلکه در بسیاری موارد نمودهای نزدیکِ سازوکارهای ساختاری و اجرایی عمیق‌ترند. این تفسیر با هولبی و همکاران (۲۰۲۴) همسو است که بر ناهمگونی مفهوم و اجرای مهارت‌های زندگی تأکید کرده‌اند و نشان می‌دهد مسئله اصلی، جایگاه و منطق ادغام این مهارت‌ها در ساختار آموزش رسمی است.

تحلیل علّی نشان داد چهار سازوکار، گسست موجود را بازتولید می‌کنند: غلبه منطق دانش‌محور و آزمون‌محور، تمرکز و انعطاف‌ناپذیری ساختار برنامه درسی، ضعف توسعه حرفه‌ای و پشتیبانی اجرایی، و ناهماهنگی تربیتی مدرسه با خانواده و محیط اجتماعی- رسانه‌ای. این تبیین به‌ویژه از آن جهت مهم است که «علت» را از «علامت» جدا می‌کند. برای مثال، کمبود محتوای مهارت زندگی زمانی پایدار می‌ماند که نظام تصمیم‌گیری برای آن جایگاه، زمان و معیار ارزشیابی مشخص تعریف نکرده باشد؛ و مقاومت معلم زمانی صرفاً یک مانع فردی نیست که آموزش حرفه‌ای، حمایت مدیر و زمان اجرای کافی فراهم نشده باشد. یافته‌های اولا و پوم‌والیکیس (۲۰۲۳) و لاوت و همکاران (۲۰۲۴) درباره نقش حمایت مدرسه و ظرفیت حرفه‌ای معلم، از این سازوکار حمایت می‌کند.

چهار حوزه ذهنی، عاطفی، شغلی و سلامت، پاسخ محتوایی الگو به گسست شناسایی‌شده‌اند. اهمیت این چهار حوزه در «کنار هم قرارگرفتن» آن‌ها نیست، بلکه در الزام به هم‌ترازی عمودی و افقی است: هر مهارت باید برای هرپایه به هدف قابل مشاهده، فعالیت متناسب با رشد، فرصت تمرین و شاخص ارزشیابی تبدیل شود. یافته سبزه و بخشی (۲۰۲۵) درباره ضرورت صراحت و توازن اهداف و یافته‌های شی و همکاران (۲۰۲۵) درباره نقش رویکرد برنامه درسی‌محور، از این برداشت حمایت می‌کند. بنابراین، سهم الگو فقط پیشنهاد چند مهارت جدید نیست؛ بلکه ارائه منطق اتصال محتوا به روش اجرا و ارزشیابی است.

در تأیید اهمیت ابعاد عاطفی و اجتماعی الگوی حاضر، شواهد تجربی داخلی نیز قابل توجه است. سمیعی‌نژاد و صفاری‌نیا (۱۴۰۵) نشان دادند که آموزش مهارت‌های شایستگی اجتماعی در دانش‌آموزان دوره ابتدایی با افزایش بهزیستی روان‌شناختی و کاهش انزوای اجتماعی همراه است. همچنین، رعیت پورلحاقی و صفاری‌نیا (۱۴۰۵) گزارش کردند که آموزش مهارت‌های اجتماعی، هیجانی و رفتاری در دانش‌آموزان ابتدایی دارای اختلال ارتباط اجتماعی، به کاهش نگرش‌های ناکارآمد و بهبود ارتباط مؤثر با همسالان منجر شده است. این یافته‌ها، با توجه به تفاوت جامعه و هدف پژوهش‌های یادشده با مطالعه حاضر، به‌عنوان شواهد تجربی همسو نشان می‌دهند که مؤلفه‌هایی مانند مدیریت هیجان، ارتباط مؤثر، همکاری و شایستگی اجتماعی صرفاً عناصر مفهومی برنامه درسی نیستند، بلکه آموزش هدفمند آن‌ها می‌تواند با پیامدهای مطلوب فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان همراه باشد. از این منظر، پیش‌بینی این مؤلفه‌ها در حوزه عاطفی الگوی پیشنهادی و فراهم‌کردن فرصت تمرین مستمر آن‌ها در تجربه واقعی مدرسه، از پشتوانه تجربی برخوردار است؛ هرچند اثربخشی خودِ الگوی حاضر نیازمند آزمون میدانی مستقل است.

راهبردهای مدل باید به‌صورت یک بسته منسجم اجرا شوند. بازنگری محتوا بدون توانمندسازی معلم، یا آموزش معلم بدون زمان و حمایت مدیریتی، احتمالاً اثر محدودی خواهد داشت. به همین ترتیب، ارزشیابی عملکردی زمانی معنا دارد که دانش‌آموز فرصت واقعی برای بازی، گفت‌وگو، حل مسئله و نقش‌آفرینی داشته باشد. شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر توضیح می‌دهند چرا یک نسخه ثابت برای همه مدارس مناسب نیست؛ تراکم کلاس، ظرفیت مشاوره، فرهنگ خانواده، دسترسی به فضا و حمایت مدیر باید در طراحی برنامه عملیاتی مدرسه وارد شوند. این نتیجه با یافته آنتونز و همکاران (۲۰۲۵) درباره انتقال محدود برخی آثار و ضرورت ارزیابی دقیق‌تر سازگار است و از ادعاهای کلی درباره اثربخشی خودکار برنامه جلوگیری می‌کند.

از نظر نظری، سهم پژوهش در سه نکته خلاصه می‌شود: نخست، انتقال کانون تحلیل از «فهرست کاستی‌ها» به «سازوکار ایجاد و بازتولید گسست»؛ دوم، تفکیک روشن میان شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر؛ و سوم، پیونددادن هسته محتوایی، راهبردهای اجرا و ارزشیابی در یک چرخه بازخوردی. این سه نکته باعث می‌شود

مدل قابلیت توضیح داشته باشد، نه اینکه فقط یک طبقه‌بندی توصیفی از عوامل ارائه کند. در این چارچوب، ارزشیابی پایان کار نیست؛ بلکه داده‌های حاصل از عملکرد دانش‌آموز، کیفیت اجرا و مشارکت خانواده باید دوباره به بازنگری محتوا و شیوه اجرا بازگردد.

شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر مدل توضیح می‌دهند چرا یک بسته واحد در همه مدارس نتایج یکسان ایجاد نمی‌کند. منابع مدرسه، تراکم کلاس، نگرش مدیر، فرسودگی معلم، حمایت خانواده و ظرفیت مشاوره بر دوز، کیفیت و استمرار اجرا اثر می‌گذارند. یافته آزمایشی آنتونز و همکاران (۲۰۲۵)، که انتقال محدود برخی آثار برنامه به کارکردهای اجرایی را گزارش کرد، اهمیت پرهیز از ادعاهای کلی و ضرورت ارزشیابی چندمنبعی و طولی را نشان می‌دهد. بنابراین، سنجش مدل باید علاوه‌بر خودگزارشی، مشاهده رفتار، ارزیابی معلم و والد، عملکرد در تکالیف واقعی و پیگیری آثار را دربرگیرد.

از نظر عملی، الگو را می‌توان به چهارمحصول مشخص تبدیل کرد: ۱. ماتریس برنامه درسی پایه‌به‌پایه که برای هریک از چهار حوزه، هدف، محتوای کلیدی، فعالیت و شاخص عملکرد تعریف کند؛ ۲. راهنمای معلم شامل سناریوهای کوتاه بازی، داستان، گفت‌وگو و حل مسئله؛ ۳. پروتکل اجرای مدرسه که زمان، مسئولیت معلم و مشاور، نقش مدیر و سازوکار مشارکت خانواده را روشن سازد؛ و ۴. بسته ارزشیابی عملکردی شامل مشاهده رفتاری، خودارزیابی، پرونده رشد و بازخورد معلم و والد. این موارد «پیشنهاد عمومی» نیستند، بلکه مستقیماً از روابط مدل و راهبردهای استخراج‌شده نتیجه می‌شوند. با این حال، پژوهش حاضر این محصولات را به‌صورت میدانی آزمون نکرده است و کارایی آن‌ها باید در مرحله بعد سنجیده شود.

محدودیت‌های پژوهش نیز باید در تفسیر مدل لحاظ شود. مطالعه در یک محدوده جغرافیایی و با ۱۱ مشارکت‌کننده انجام شد و داده‌ها بر ادراک و تجربه ذی‌نفعان استوار بود؛ مشاهده مستقیم اجرای کلاس، مشارکت دانش‌آموزان و تحلیل جامع همه کتاب‌های درسی در دامنه مطالعه نبود. همچنین اعتباربخشی انجام‌شده مفهومی و کیفی بود و اثربخشی مدل آزمون نشد. در مرحله بعد، پیشنهاد می‌شود مدل با مشارکت مستقیم دانش‌آموزان و سیاست‌گذاران بازبینی، در مدارس شهری و روستایی به‌صورت چندموردی اجرا، و کیفیت اجرا و پیامدها به‌صورت چندمنبعی و طولی ارزیابی شود. همچنین تحلیل محتوای اسناد و کتاب‌های درسی می‌تواند میزان واقعی شکاف میان برنامه قصدشده و اجراشده را به‌صورت مستقل بررسی کند.

در جمع‌بندی، دستاورد اصلی پژوهش صرفاً معرفی چهار حوزه مهارتی نیست؛ بلکه ارائه یک تبیین فرایندی از چرایی گسست و چگونگی کاهش آن است. مدل نشان می‌دهد اصلاح برنامه رسمی، توسعه حرفه‌ای معلم، مشارکت خانواده، روش‌های تجربه‌محور و ارزشیابی عملکردی باید به‌صورت هم‌زمان و با توجه به شرایط هر مدرسه طراحی شوند. این چارچوب می‌تواند مبنای تدوین راهنمای برنامه درسی و طراحی یک پایلوت مدرسه‌محور قرار گیرد؛ اما ادعای اثربخشی آن منوط به آزمون میدانی در پژوهش‌های بعدی است.

مدل بازنگری‌شده، میان علت‌های ریشه‌ای، زمینه اجرا، عوامل مداخله‌گر، پاسخ محتوایی، راهبردها و پیامدها مرزبندی روشن‌تری ایجاد می‌کند. بر این اساس، رفع کاستی‌های موجود زمانی پایدار خواهد بود که سازوکارهای تولیدکننده آن‌ها نیز تغییر کنند؛ یعنی جایگاه رسمی مهارت‌ها در برنامه، ظرفیت حرفه‌ای مجریان، هماهنگی با خانواده و منطق ارزشیابی به‌طور هم‌زمان موردتوجه قرار گیرد. این صورت‌بندی، مبنایی آزمون‌پذیرتر برای توسعه و ارزیابی بعدی الگو فراهم می‌سازد.

دسترسی به داده‌ها

متن مصاحبه‌ها و ماتریس کدگذاری، با رعایت محرمانگی مشارکت‌کنندگان، بنا بر درخواست موجه علمی و با موافقت نویسنده مسئول قابل دسترسی است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌کنند در ارتباط با این مقاله هیچ‌گونه تعارض منافع وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

نسرین کریمی‌زاده: مفهوم‌پردازی، گردآوری داده‌ها، تحلیل اولیه و نگارش پیش‌نویس. علی‌محمد احمدی قراچه: راهبری علمی، اعتبارسنجی تحلیل‌ها، بازبینی انتقادی و تأیید نسخه نهایی مقاله.

تأمین مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است و برای انجام آن حمایت مالی مستقلی از سازمان‌های دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نشده است.

شفافیت

پژوهش با رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان و رعایت محرمانگی انجام شده است. این نسخه برای ارسال هم‌زمان به نشریه دیگری ارائه نشده است.

References

Adibmanesh, M., Marzban, A., Sadr, M., & Ameneh, F. (2021). Designing an optimal curriculum model to promote life skills of primary school students. Curriculum Studies, 16(62), 223–255. [In Persian].

Alam, R., Bayani, A. A., Fakouri Hajiyar, H., Saemi, H., & Safari, M. (2025). Necessities and objectives of the emotional education curriculum in Iranian primary schools. Trends and Achievements in Learning Technology, 2(6),139–171.[InPersian]. https://doi.org/10.22034/jlt.2025.2075690.1051

Antunes, R., Carneiro, T., Joaquim, L., Matos, M., Alexandre, J., & Filipe, M. G. (2025). Pilot evaluation of a socio-emotional learning program on executive functions in elementary school students: A cluster-randomized controlled trial. Frontiers in Psychology, 16, 1554001. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1554001

Asadian, S., Habibi, M., & Maleki Avarsin, S. (2023). Designing a life-skills curriculum model for sixth-grade students based on Islamic teachings. Strategies for Education in Medical Sciences, 16(4), 365–377. [In Persian].

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.

Blewitt, C., Morris, H., Sun, Y., Gooey, M., Kirk, H., Bergmeier, H., & Skouteris, H. (2024). Does social and emotional learning intervention influence physiological and biological indicators? A systematic literature review of universal and targeted programs in Pre-K to grade 12. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 3, 100028. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100028

Brahoui, F., Mohammadi, R., & Karimi, Y. (2016). The necessity of life-skills education as an inseparable component of the curriculum. Iranian Curriculum Studies, 10(40), 165–190. [In Persian].

Cipriano, C., Ha, C., Wood, M., Sehgal, K., Ahmad, E., & McCarthy, M. F. (2024). A systematic review and meta-analysis of the effects of universal school-based SEL programs in the United States: Considerations for marginalized students. Social and Emotional Learning: Research, Practice,andPolicy,3,100029. https://doi.org/10.1016/j.sel.2024.100029

Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. A. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. Child Development, 94(5), 1181–1204. https://doi.org/10.1111/cdev.13968

Creswell, J. W. (2014). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.). Sage.

Darabi Emarati, A., & Mahmoudi, F. (2025). The role of mothers' stress in children's emotional-behavioral problems with the mediating role of family educational-cultural performance. New Studies in Educational Sciences, 1(1), 49–66. [In Persian]. https://doi.org/10.30473/ns.2025.76262.1005

Delors, J., Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). Learning: The treasure within. UNESCO.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Elbertson, N. A., Jennings, P. A., & Brackett, M. A. (2025). The role of educators in school-based social and emotional learning. Social and Emotional Learning: Research, Practice, and Policy, 6, 100134. https://doi.org/10.1016/j.sel.2025.100134

Ghaderi, M. R., Marzouqi, R., Mohammadi, M., & Karimi, M. H. (2023). Compilation of the objectives of the cyber ethics education curriculum framework for the elementary school. Ethics in Science and Technology, 18(1), 50–59. [In Persian].

Ha, C., McCarthy, M. F., Strambler, M. J., & Cipriano, C. (2025). Disentangling the effects of social and emotional learning programs on student academic achievement across grades 1–12: A systematic review and meta-analysis. Review of Educational Research. Advance online publication. https://doi.org/10.3102/00346543251367769

Hassani, S. (2024). Fostering social-emotional competencies to improve social functioning, social inclusion, and school well-being: Results of a cluster non-randomized pilot study. Mental Health & Prevention,36,200365. https://doi.org/10.1016/j.mhp.2024.200365

Hvalby, L., Guldbrandsen, A., & Fandrem, H. (2024). Life skills in compulsory education: A systematic scoping review. Education Sciences, 14(10), 1112. https://doi.org/10.3390/educsci14101112

Jadidi Mohammadabadi, A., & Khezripour, F. (2025). The role of human resource improvement components in knowledge management and elementary teachers' attitudes. New Studies in Educational Sciences, 1(1), 9–22. [In Persian].

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 105(11),2283–2290. https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Karimzadeh, S., Khenifar, H., Yazdani, H., & Rahmati,

M. (2019). A qualitative design of a life-skills education curriculum for primary education based on experts' views. Teaching and Learning Research, 16(2), 57–72. [In Persian].

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Lovett, J. M., Schonert-Reichl, K. A., Zinsser, K. M., & Lawlor, M. S. (2024). Beyond fidelity: Unveiling the landscape of teacher adaptation in social and emotional learning programs. Frontiers in Education,9,1444588. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1444588

Malekpour Shahraki, B., Ahmadi, R., & Ghzanfari, A. (2024). Designing a life skills training package for children and determining its effectiveness on the social skills of primary school students. Journal of Modern Psychological Researches, 18(72),257–265.[InPersian]. https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.17345

Moreno, E. M., Montero, A., & Armada-Crespo, J. M. (2024). Effectiveness of social-emotional development programs applied in primary education: An umbrella systematic review. Anales de Psicología,40(1),54–68. https://doi.org/10.6018/analesps.488251

Naderi, Z., & Sobhaninejad, M. (2024). Barriers to achieving the objectives of the Persian language and writing curriculum in the second cycle of primary education. Curriculum and Learner-Centered Instruction, 2(4), 83–103. [In Persian]. https://doi.org/10.22034/cipj.2023.58929.1100

OECD. (2024). Social and emotional skills for better lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en

Ohadi, M., & Mazaheri, H. (2012). Validation of a curriculum guide for teaching manners and life skills. Educational Innovations, 11(44), 137–160. [In Persian].

Rayat Pourlahaghi, M., & Saffarinia, M. (2026). The effectiveness of social, emotional, and behavioral skills training on dysfunctional attitudes and effective communication with peers in elementary schoolstudent s with social communication disorder. Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition,2(1). https://doi.org/10.30473/elc.2026.77835.1013 [In Persian].

Rezaei, M., Shiravani Shiri, A., & Raouf, Y. (2025). Investigating the effectiveness of teaching philosophy to children in the development of life skills (stress management and emotion management) of elementary school students. Research in Instructional Methods, 3(2), 39–52. [In Persian]. https://doi.org/10.22091/jrim.2025.12087.1181

Sabzeh, B., & Bakhshi, A. (2025). Goals of life skills curriculum in primary education of Canada, Finland and Iran. Iranian Journal of Comparative Education, 8(2), 3513–3539.[InPersian]. https://doi.org/10.22034/ijce.2024.454052.1574

Samiei-Nejad, S., & Saffarinia, M. (2026). The effectiveness of social competence skills training on increasing psychological well-being and reducing social isolation among elementary school students in District 1 of Tehran. Education and Exploration in Learning, Behavior and Cognition,2(1). [In Persian] .https://doi.org/10.30473/elc.2026.77847.1014

Shi, J., Cheung, A. C. K., & Ni, A. (2025). A meta-analysis of effective social-emotional learning programs in Pre-K–12 classrooms: Disentangling the critical role of curriculum-based approaches in promoting students' social emotional skills. Current Psychology, 44(8), 7054–7068. https://doi.org/10.1007/s12144-025-07677-3

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Sage.

Taba, H. (1962). Curriculum development: Theory and practice. Harcourt, Brace & World.

Taghidokht, B., Safarnavadeh, M., Araghieh, A., Shafiei, N., & Doshmanziari, E. (2023). Designing a skill-training model in primary education within the education system curriculum. Excellence in Education and Training Journal, 2(2), 22–50.[InPersian]. https://doi.org/10.71588/eetj.2023.1101372

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4),1156–1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Tyler, R. W. (1949). Basic principles of curriculum and instruction. University of Chicago Press.

Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). Program support matters: A systematic review on teacher- and school-related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs. Frontiers in Education, 7,965538. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538

UNESCO. (2024). Mainstreaming social and emotional learning in education systems: Policy guide. UNESCO.

World Health Organization. (1997). Life skills education for children and adolescents in schools. World Health Organization.

Zhao, Y., & Sang, B. (2025). The effect of social–emotional learning programs on elementary and middle school students' academic achievement: A meta-analytic review. Behavioral Sciences, 15(11), 1527. https://doi.org/10.3390/bs15111527