Iranian Journal of Rehabilitation Research in Nursing Original Article

Summer 2022, Volume 8, Issue 4 https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28

The Effectiveness of Educational Play Based on Social-Emotional Learning on Self-Regulation, Responsibility, and Emotional Knowledge in Preschool Children

Mahmoud Hakimi Farimani[1], Farideh Hamidi[2*], Hossein Akbari Amarghan[3]

1- PhD Student, Department of Psychology, Bojnourd Branch, Islamic Azad University, Bojnourd, Iran.
2- Associate Professor of Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran.
3- Assistant Professor, Department of Psychology, Quchan Branch, Islamic Azad University, Quchan, Iran.

***Corresponding author:** Farideh Hamidi, Associate Professor of Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Shahid Rajaee Teacher Training University, Tehran, Iran.
Email: fhamidi@sru.ac.ir

Received: 2022/03/25 Accepted: 2022/08/17

Abstract

Introduction: Social-emotional growth and development in the preschool period plays an important role in academic and non-academic skills in the preschool period and other periods. This research was conducted with the aim of determining the effectiveness of educational Play based on social-emotional learning on self-regulation, responsibility, and emotional knowledge in preschool children.

Methods: This was a semi-experimental study with a pre-test and post-test design with a control group. The research population was preschool children of the 4th district of Mashhad in the academic year of 2019-2019. The sample of the research was 48 people who were selected by the available sampling method and replaced randomly in two equal groups. Then the experimental group was trained for 20 sessions of 45 minutes with the method of educational Play based on social-emotional learning, and the control group did not receive training during this period. Data were collected with three subscales of self-regulation, responsibility and emotional knowledge from the scale of social-emotional values and resilience for preschool children and were analyzed with chi-square, independent t-tests and multivariate covariance analysis in SPSS-25 software.

Results: The findings showed that in the pre-test stage, there was no significant difference between the experimental and control groups in terms of any of the variables of self-regulation, responsibility, and emotional knowledge ($P>0.05$), but in the post-test stage, there was a significant difference in terms of all three mentioned variables ($P<0.05$). Other findings showed that the intervention of educational Play based on social-emotional learning caused a significant increase in self-regulation, responsibility and emotional knowledge in preschool children ($P<0.001$).

Conclusions: The results showed the effectiveness of educational Play based on social-emotional learning on increasing self-regulation, responsibility and emotional knowledge in preschool children. Therefore, to improve the social-emotional values of preschool children, the method of educational Play based on social-emotional learning can be used along with other methods.

Keywords: Educational Play, Social-Emotional Learning, Self-Regulation, Responsibility, Emotional Knowledge.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

نشریه پژوهش توانبخشی در پرستاری
مقاله پژوهشی

تابستان ۱۴۰۱، دوره ۸، شماره ۴

https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28

اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر خود تنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی

محمود حکیمی فریمانی[۱]، فریده حمیدی[۲*]، حسین اکبری امرغان[۳]

۱- دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران.
۲- دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
۳- استادیار، گروه روانشناسی، واحد قوچان، دانشگاه آزاد اسلامی، قوچان، ایران.

***نویسنده مسئول:** فریده حمیدی، دانشیار روانشناسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی، تهران، ایران.
ایمیل: fhamidi@sru.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۱/۵ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۲۶

چکیده

مقدمه: رشد و تحول هیجانی- اجتماعی در دوره پیش‌دبستانی نقش مهمی در مهارت‌های تحصیلی و غیرتحصیلی در دوره پیش‌دبستانی و سایر دوره‌ها دارد. این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی انجام شد.

روش کار: این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش کودکان پیش‌دبستانی ناحیه ۴ شهر مشهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. نمونه پژوهش ۴۸ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی با کمک قرعه‌کشی در دو گروه مساوی جایگزین شدند و گروه آزمایش ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه با روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی آموزش دید و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکرد. داده‌ها با سه خرده‌مقیاس خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی از مقیاس ارزش‌های هیجانی- اجتماعی و تاب‌آوری برای کودکان پیش‌دبستانی گردآوری و با آزمون‌های خی‌دو، تی مستقل و تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS-25 تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که در مرحله پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر هیچ‌یک از متغیرهای خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی تفاوت معنی‌داری نداشتند ($P>0/05$)، اما در مرحله پس‌آزمون از نظر هر سه متغیر مذکور تفاوت معنی‌داری داشتند ($P<0/05$). دیگر یافته‌ها نشان داد که مداخله به روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی باعث افزایش معنی‌دار خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی شد ($P<0/001$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان‌دهنده اثربخشی روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر افزایش خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی بود. بنابراین، برای بهبود ارزش‌های هیجانی- اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی می‌توان از روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی در کنار سایر روش‌ها استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: بازی‌های آموزشی، یادگیری هیجانی- اجتماعی، خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری، دانش هیجانی.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

مقدمه

دوره کودکی یکی از حساس‌ترین و مهم‌ترین دوره‌های شکل‌گیری شخصیت است که نقش مهمی در یادگیری مهارت‌های مختلف در سایر دوره‌های زندگی دارد [۱]. از دو دوره کودکی اول (سنین پیش‌دبستانی) و دوم (سنین دبستانی)، دوره کودکی اول یکی از مهم‌ترین دوره‌های زندگی برای رشد فرایندهای عصب- روانشناختی محسوب می‌شود که پایه و اساس رشد و تحول کارکردهای عالی شناختی و رفتارهای اجتماعی و هیجانی را فراهم می‌آورد [۲]. شکل‌گیری رفتارها در دوره پیش‌دبستانی در نتیجه گسترش محیط اجتماعی کودک و افزایش پیچیدگی‌های تعامل‌های اجتماعی اهمیت رشد و تحول مهارت‌های هیجانی- اجتماعی را افزایش می‌دهد [۳].

شایستگی‌ها یا ارزش‌های هیجانی- اجتماعی در دوره پیش‌دبستانی نقش مهمی در مواجهه با رویدادهای چالش‌انگیز، مدیریت استرس و بهبود روابط با دیگران دارد [۴] که به‌عنوان مهارت‌های افراد جهت حفظ، کنترل، مدیریت و ابراز رفتارهای هیجانی- اجتماعی یا شیوه مواجهه بهینه با هیجان‌های مثبت و منفی و عدم اجتناب از مواجهه با هیجان‌های منفی و درک توأم با شفقت و مهربانی با خود تعریف می‌شود [۵]. مهم‌ترین شایستگی‌ها یا ارزش‌های هیجانی- اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی شامل خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی هستند [۶]. خودتنظیمی به معنای افزایش آگاهی هیجانی و توانمندی تنظیم و تعدیل فشارهای درونی و حالت‌های برانگیختگی هیجانی از طریق فرایندهای شناختی، مسئولیت‌پذیری به معنای احساس وظیفه‌شناسی، تعهد و پاسخگویی در برابر رفتارهای مختلف جهت انجام صحیح وظایف و مسئولیت‌ها و دانش هیجانی به معنای توانمندی فرد در درک نشانه‌های هیجانی و تشخیص حالت‌های هیجانی در موقعیت‌های مختلف است [۷]. ضعف در شایستگی‌ها یا ارزش‌های هیجانی- اجتماعی دارای پیامدهای منفی بسیاری از جمله ضعف یا ناتوانی در برقراری روابط اجتماعی، دشواری در مقابله با مسائل چالش‌انگیز و استرس‌زا، عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر، اضطراب و استرس بالاتر و عزت‌نفس پایین‌تر می‌باشد [۸].

یکی از روش‌های بهبود شایستگی‌ها یا ارزش‌های هیجانی- اجتماعی در کودکان استفاده از بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی است که بر اساس آن کودکان می‌توانند دانش، اطلاعات و مهارت خود را جهت انجام فعالیت‌های هیجانی- اجتماعی و دستیابی به شایستگی درباره آنها افزایش دهند [۹]. استفاده از بازی‌های آموزشی یکی از فعالیت‌های مفرح آموزشی است که نقش مهمی در آموزش، درمان و توانبخشی کودکان دارد و می‌تواند سبب بهبود مهارت‌های مختلف در کودکان شود [۱۰]. در سال‌های اخیر یادگیری هیجانی- اجتماعی در زمره یکی از مولفه‌های مهم آموزش‌وپرورش مورد توجه صاحب‌نظران نظام تعلیم‌وتربیت و پژوهشگران قرار گرفته و بر این باور استوار شده که افراد توانایی یادگیری خودنظارتی و خودمدیریتی بر رفتارهای خود را دارند [۱۱]. بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی شامل آموزش پنج مولفه خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه است [۱۲] که خودآگاهی به توانمندی در شناسایی افکار، احساس‌ها، باورها و نگرش‌های خود و درک چگونگی اثرگذاری بر آنها و کارآمدی استفاده از آنها در زندگی، مدیریت خود به توانمندی کنترل، مهار و مدیریت تکانه‌ها و خودتنظیمی و تاب‌آوری در برابر رویدادهای چالش‌انگیز، آگاهی هیجانی به توانمندی افراد در درک رفتارها، باورها و نگرش‌های دیگران، انعطاف‌پذیری، احترام به دیگران و همدلی با آنها، مهارت‌های ارتباطی به توانمندی شکل‌دهی، حفظ، مدیریت و بهبود روابط میان‌فردی سالم، سازنده و مشارکتی و تصمیم‌گیری مسئولانه به توانمندی تصمیم‌گیری ایمن، مسئولیت‌محور و اخلاقی درباره تعامل‌های میان‌فردی اشاره دارد [۱۳]. برنامه یادگیری هیجانی- اجتماعی می‌تواند از طریق بهبود شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی نقش موثری در کاهش مشکل‌ها و چالش‌های هیجانی، اجتماعی، شناختی و رفتاری داشته باشد. در نتیجه، این شیوه مداخله هم نقش درمانی و هم نقش پیشگیرانه دارد [۱۴].

پژوهش‌های اندکی درباره بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی انجام شده و گاهی نتایج پژوهش‌ها متفاوت بوده است. برای مثال نتایج پژوهش یزدانی پور و همکاران نشان داد که ۱۰ جلسه بازی درمانی گروهی باعث افزایش شایستگی اجتماعی، خودتنظیمی،

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

مسئولیت‌پذیری و همدلی کودکان کم‌شنوا شد [۱۵]. عاشوری و همکاران ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بازی درمانی مبتنی بر رویکرد آکسلاین باعث بهبود ارزش‌های هیجانی- اجتماعی و تاب‌آوری کودکان کم‌شنوای پیش‌دبستانی شد [۱۶]. در پژوهشی دیگر دان گزارش کرد که برنامه یادگیری هیجانی اجتماعی باعث بهبود شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی دانش‌آموزان پایه دوم ابتدایی شد [۱۷]. همچنین، نتایج پژوهش سالتر و همکاران نشان داد که بازی درمانی کودک‌محور نقش موثری در بهبود رشد هیجانی و اجتماعی کودکان اتیسم داشت [۱۸]. شنگ و ری ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بازی درمانی گروهی کودک‌محوری نقش موثری در افزایش ارزش‌های هیجانی- اجتماعی کودکان مهدکودکی داشت [۶]. در پژوهشی دیگر چینکش و همکاران گزارش کردند که بازی درمانی گروهی باعث افزایش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی مانند خودآگاهی، خودتنظیمی، ارتباطهای اجتماعی و همدلی شد [۱۹]. دراسینچی ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که برنامه بازی زندگی باعث بهبود توانایی‌های هیجانی و اجتماعی کودکان دبستانی و مولفه‌های آن شامل خودتنظیمی، شایستگی اجتماعی، همدلی و مسئولیت‌پذیری شد [۲۰]. دوره پیش‌دبستانی یکی از دوره‌های مهم رشدی به‌ویژه برای مهارت‌ها و شایستگی‌های هیجانی- اجتماعی است [۳] و بسیاری از کودکان پیش‌دبستانی از نظر ویژگی‌های مذکور دارای ضعف‌ها و کاستی‌های زیادی هستند که برای تقویت و بهبود آنها نیاز به آموزش دارند. در کودکان به ویژه کودکان پیش‌دبستانی استفاده از بازی‌ها در مقایسه با روش‌های درمانی جهت بهبود ویژگی‌های مختلف دارای جذابیت و اثربخشی بیشتری است و با توجه به اینکه پژوهش‌های اندکی درباره بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی انجام شده، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی انجام شد.

روش کار

این پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش کودکان پیش‌دبستانی ناحیه ۴ شهر مشهد در سال تحصیلی ۴۰۰-۱۳۹۹ بودند. برای تعیین حجم نمونه از معادله زیر و پژوهش عاشوری [۱۶] با مقادیر σ =۴/۶۴ (انحراف معیار)، d=۵/۰۰ (اختلاف میانگین)، ۰/۹۰=توان آزمون و α=۰/۰۵ استفاده شد که بر اساس آن حجم نمونه برای هر گروه ۱۸/۰۸ برآورد که در این پژوهش حجم نمونه برای هر گروه با توجه به حجم بالای کودکان پیش‌دبستانی و ریزش‌های احتمالی ۲۴ نفر لحاظ شد. بنابراین، تعداد ۴۸ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس به عنوان انتخاب شدند.

$$۱۸/۰۸ n_1 = n_2 = \frac{2\sigma^2(z_{1-\frac{\alpha}{2}}+z_{1-\beta})^2}{d^2} = \frac{2(4.64)^2(10.4976)^2}{(5.00)^2} = \frac{452.01}{25.00} =$$

ملاک‌های ورود به مطالعه شامل تحصیل در پیش‌دبستانی اول و دوم (پیش‌دبستانی اول ویژه کودکان ۵-۴ سال و پیش‌دبستانی دوم ویژه کودکان ۶-۵ سال است)، برخورداری از سلامت جسمی، عدم ابتلاء به اختلال یادگیری بر اساس نظر مربی کودکان و زندگی همراه با پدر و مادر و ملاک‌های خروج از مطالعه شامل انصراف از ادامه همکاری و غیبت بیشتر از سه جلسه بودند. همچنین، روند اجرای پژوهش به این صورت بود که پس از هماهنگی با مسئولان اداره آموزش‌وپرورش شهر مشهد اقدام به نمونه‌گیری شد و نمونه‌ها پس از انتخاب به روش تصادفی با کمک قرعه‌کشی در دو گروه مساوی ۲۴ نفری جایگزین و یکی از گروه‌ها به‌عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به‌عنوان گروه کنترل در نظر گرفته شد. گروه آزمایش ۲۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای (هفته‌ای ۲ جلسه) توسط پژوهشگر اول مقاله حاضر و دو روانشناس بازی درمانگر که نسبت به استانداردها و هدف‌های آموزشی برنامه مداخله آگاهی لازم را داشتند در اتاق بازی مرکز مشاوره تخصصی حکیم به‌صورت گروه‌های چهار نفری با روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی آموزش دید و گروه کنترل در این مدت آموزشی دریافت نکرد. به دلیل شیوع کووید-۱۹ گروه آزمایش به شش گروه چهار نفری تقسیم و آموزش برای سه گروه در روزهای شنبه و دوشنبه و برای سه گروه دیگر در روزهای یک‌شنبه و سه‌شنبه انجام شد. هر دو گروه آزمایش و کنترل علاوه بر فرم اطلاعات

[Downloaded from ijm.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

جمعیت‌شناختی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نظر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی ارزیابی شدند. در این پژوهش از دو ابزار استفاده شد که ابزار اول فرم اطلاعات جمعیت‌شناختی محقق‌ساخته شامل جنسیت، سن و دوره پیش‌دبستانی بود. ابزار دوم مقیاس ارزش‌های هیجانی- اجتماعی و تاب‌آوری برای کودکان پیش‌دبستانی ساخته‌شده توسط راویتچ بود. مقیاس مذکور ۴۲ گویه در پنج خرده‌مقیاس خودتنظیمی (۱۰ گویه)، مسئولیت‌پذیری (۸ گویه)، دانش هیجانی (۵ گویه)، شایستگی اجتماعی (۱۲ گویه) و همدلی (۷ گویه) داشت که در این پژوهش از سه خرده‌مقیاس خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی استفاده شد. گویه‌ها با توجه به طیف لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز (نمره ۰)، گاهی (نمره ۱)، اغلب (نمره ۲) و همیشه (نمره ۳) نمره‌گذاری و نمره هر خرده‌مقیاس با مجموع نمره گویه‌های سازنده آن خرده‌مقیاس محاسبه و به همین خاطر دامنه نمرات خرده‌مقیاس خودتنظیمی ۳۰-۰، مسئولیت‌پذیری ۲۴-۰ و دانش هیجانی ۱۵-۰ و نمره بالاتر نشان‌دهنده مطلوب‌تر وضعیت موجود می‌باشد. روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتایج حاکی از وجود پنج عامل خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری، دانش هیجانی، شایستگی اجتماعی و همدلی بود و پایایی با روش آلفای کرونباخ برای خودتنظیمی ۰/۹۵، مسئولیت‌پذیری ۰/۹۲ و دانش هیجانی ۰/۹۰ بدست آمد [۵]. در ایران عاشوری و یزدانی پور، روایی محتوایی را با استفاده از روش لاوشه برای خرده‌مقیاس‌های خودتنظیمی ۰/۸۳، مسئولیت‌پذیری ۰/۸۱ و دانش هیجانی ۰/۸۴ و پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای خودتنظیمی ۰/۸۷، مسئولیت‌پذیری ۰/۸۴ و دانش هیجانی ۰/۸۶ گزارش کردند [۲۱].

برنامه مداخله بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی توسط پژوهشگر اول مقاله حاضر و دو روانشناس بازی درمانگر بر مبنای ۱۲ استاندارد ماساچوست برای یادگیری هیجانی- اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی در پنج حیطه خودآگاهی (با ۳ استاندارد کودک قادر است هیجان‌های خود را تشخیص دهد و بیان کند، کودک برداشت صحیحی از خود را ابراز می‌کند و کودک می‌تواند اعتماد به نفس خودش را نشان دهد)، مدیریت خود (با ۱ استاندارد کودک می‌تواند کنترل تکانه و استرس داشته باشد)، آگاهی اجتماعی (با ۲ استاندارد کودک می‌تواند همدلی داشته باشد و کودک می‌تواند انعطاف‌پذیر باشد و به دیگران احترام بگذارد)، مهارت‌های ارتباطی (با ۴ استاندارد کودک می‌تواند به روش‌های مختلف با دیگران ارتباط برقرار کند، کودک با گروه همسال و بزرگسال ارتباط برقرار می‌کند، کودک خواهد توانست تعارض‌ها را حل کند و کودک می‌تواند به خودش و دیگران کمک کند) و تصمیم‌گیری مسئولانه (با ۲ استاندارد کودک مسئول رفتارهای شخصی، رفتاری و اجتماعی خواهد بود و کودک می‌تواند روی رفتارهای خودش متمرکزشده و نتایج آنها را ارزیابی کند) طراحی شد [۲۲]. لازم به ذکر است که از جلسه ششم الی بیستم برای هر جلسه یک مأموریت برای نمونه‌ها یعنی کودکان پیش‌دبستانی در نظر گرفته شد؛ به طوری که کل مداخله دارای ۱۵ مأموریت و مدت زمان هر مأموریت حدود ۱۵ دقیقه بود. در هر مأموریت یک پیکسل با نشان SEL (مخفف یادگیری هیجانی- اجتماعی) که نشان‌دهنده مأموریت بود، بر روی لباس نمونه‌ها چسبانده شد و از آنها خواسته شد تا با انجام رفتارهای مطلوب و اجتناب از رفتارهای نامطلوب که در طول جلسات اول تا پنج یادگرفته بودند یک مأموریت را شروع و ضمن رعایت قوانین، آن مأموریت را با موفقیت به پایان برسانند. چهار قوانینی که نمونه‌ها باید در حین مأموریت رعایت می‌کردند عبارتند از: ۱) بدون اجازه نیمکت خود را ترک نکنند، ۲) مأموریت خود را به اتمام برساند (بازی زنگ ساعت)، ۳) از رفتارهای پرخاشگرانه شامل زدن، هل‌دادن، توهین، ناسزا و قهر اجتناب کند (بازی بادکنک‌های خشم) و ۴) در صورتی که خواسته‌ای دارد آن را نه با صدای زرد و نه با صدای قرمز، بلکه با صدای آبی مطرح کند (بازی فرکانس صدا). روایی محتوایی برنامه مداخله توسط ۱۰ نفر از روانشناسان دارای مدرک دکتری تخصصی با تجربه کاری بیش از ۱۰ سال در حوزه کودک تایید شد. برنامه مداخله بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی به تفکیک جلسه‌ها، حیطه‌ها، مأموریت‌ها و بازی‌ها قابل مشاهده است (جدول ۱).

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

جدول ۱. برنامه مداخله بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی به تفکیک جلسه‌ها، حیطه‌ها، مأموریت‌ها و بازی‌ها

جلسه	حیطه	مأموریت	بازی
اول	آزاد	بدون مأموریت	انجام بازی‌های آزاد به انتخاب خود کودکان مانند توپ بازی، گشتن در جعبه بازی و غیره
دوم	مهارت‌های ارتباطی/ خودآگاهی	بدون مأموریت	بازی سلام، نقاشی آدمک و علاقه‌مندی‌های من
سوم	خودآگاهی	بدون مأموریت	خود را معرفی کنید، معرفی احساس‌ها و تاس احساس‌ها
چهارم	خودآگاهی	بدون مأموریت	درخت آرزوها و ریموت کنترل احساس‌ها
پنجم	مدیریت خود	بدون مأموریت	فرکانس صدا، بادکنک‌های خشم و زنگ ساعت
ششم	مدیریت خود	مأموریت ۱) ساخت چراغ راهنمای خشم	چراغ راهنمای خشم و لحن صدا
هفتم	مدیریت خود	مأموریت ۲) بازی با لگوها و ساخت صورتک‌های هیجان‌ها	جعبه آرامش، تنفس دیافراگمی و مارپله خشم
هشتم	مدیریت خود	مأموریت ۳) کشیدن هیجان‌های مختلف به کمک شیلد	احساس کنارگذاشتن و قبل از پریدن نگاه کن
نهم	مدیریت خود	مأموریت ۴) گوش‌دادن به داستان درباره همدلی	مارپله خشم و تکنیک ۱۲۳۴۵
دهم	آگاهی اجتماعی	مأموریت ۵) نقاشی آزاد	همدلی
یازدهم	آگاهی اجتماعی	مأموریت ۶) کشیدن نقاشی رنگین‌کمان یا رنگ‌های دوستی	گاهی مشکل دیگران مشکل ماست
دوازدهم	آگاهی اجتماعی	مأموریت ۷) پیداکردن تصاویر پنهان	وجه تشابه و رنگ‌های دوستی
سیزدهم	آگاهی اجتماعی	مأموریت ۸) اثر انگشت و طراحی با کمک آن	تحقیر و توهین بین ما نیست
چهاردهم	مهارت‌های ارتباطی	مأموریت ۹) رنگ‌آمیزی	تماس چشمی و برچسب‌های آسمانی
پانزدهم	مهارت‌های ارتباطی	مأموریت ۱۰) پیداکردن تفاوت‌ها و شباهت‌ها	بیش از حد برای من، خود را معرفی کنید و یادم تو را تشکر
شانزدهم	مهارت‌های ارتباطی	مأموریت ۱۱) پیداکردن تصاویر پنهان	پانتومیم، فوت من و فوت تو و به من اعتماد کن
هفدهم	مهارت‌های ارتباطی	مأموریت ۱۲) مازها	من و آشغال‌هام و دوربین زیبایی
هجدهم	تصمیم‌گیری مسئولانه	مأموریت ۱۳) رنگ‌آمیزی	من مسئول هستم و بازی اردک اردک غاز
نوزدهم	تصمیم‌گیری مسئولانه	مأموریت ۱۴) نقاشی آزاد	قرض گرفتن و قانون طلایی
بیستم	تصمیم‌گیری مسئولانه	مأموریت ۱۵) ساخت ریموت کنترل احساس‌ها	بگذارید خورشید بدرخشد و ریموت کنترل احساس‌ها

مطالعه حاضر شناسه IR.IAU.BOJNOURD.REC.1400.017 را از کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد دریافت و در این پژوهش نکات و ملاحظات اخلاقی رعایت و فرم رضایت‌نامه شرکت در پژوهش به امضای والدین همه کودکان پیش‌دبستانی رسیده است. در این مطالعه برای تحلیل داده‌ها از آزمون‌های خی‌دو، تی مستقل و تحلیل کوواریانس چندمتغیری در نرم‌افزار SPSS-25 در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ استفاده شد.

یافته‌ها

ریزشی در نمونه‌های هیچ‌یک از دو گروه اتفاق نیفتاد و تحلیل‌ها برای دو گروه ۲۴ نفری انجام شد. نتایج مقایسه اطلاعات جمعیت‌شناختی بر اساس آزمون خی‌دو نشان داد که گروه‌ها از نظر جنسیت، دوره پیش‌دبستانی و سن تفاوت معنی‌داری نداشتند ($P>0/05$) (جدول۲).

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

جدول ۲. نتایج آزمون خی‌دو برای مقایسه اطلاعات جمعیت‌شناختی گروه‌های آزمایش و کنترل در واحدهای پژوهش

متغیر	طبقه	گروه آزمایش		گروه کنترل		P
		تعداد	درصد	تعداد	درصد	
جنسیت	پسر	۱۳	۵۴/۱۷	۱۰	۴۱/۶۷	۰/۳۸۶
	دختر	۱۱	۴۵/۸۳	۱۴	۵۸/۳۳	
دوره پیش‌دبستانی	پیش‌دبستانی اول	۱۲	۵۰/۰۰	۱۲	۵۰/۰۰	۱/۰۰۰
	پیش‌دبستانی دوم	۱۲	۵۰/۰۰	۱۲	۵۰/۰۰	
سن (سال)	۴	۸	۳۳/۳۳	۹	۳۷/۵۰	۰/۹۴۸
	۵	۱۱	۴۵/۸۳	۱۰	۴۱/۶۷	
	۶	۵	۲۰/۸۳	۵	۲۰/۸۳	

نتایج مقایسه میانگین متغیرهای پژوهش بر اساس آزمون تی مستقل نشان داد که در مرحله پیش‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر هیچ‌یک از متغیرهای خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی تفاوت معنی‌داری نداشتند (P>۰/۰۵)، اما در مرحله پس‌آزمون از نظر هر سه متغیر مذکور تفاوت معنی‌داری داشتند (P<۰/۰۵) (جدول۳).

جدول ۳. نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین متغیرهای پژوهش گروه‌های آزمایش و کنترل در واحدهای پژوهش

متغیر	مرحله	گروه آزمایش		گروه کنترل		P
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۱۴/۱۲	۲/۹۸	۱۵/۶۲	۴/۲۲	۰/۱۶۲
	پس‌آزمون	۱۸/۸۷	۳/۶۱	۱۵/۷۵	۴/۱۹	۸/۰۰
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۱۲/۰۴	۳/۸۵	۱۲/۸۳	۳/۲۵	۰/۴۴۶
	پس‌آزمون	۱۶/۱۲	۱/۴۸	۱۳/۰۴	۳/۰۸	۰/۰۰۱
دانش هیجانی	پیش‌آزمون	۶/۵۴	۱/۵۸	۶/۵۸	۱/۸۳	۰/۹۳۳
	پس‌آزمون	۹/۴۵	۱/۵۵	۶/۶۲	۱/۹۲	۰/۰۰۱

بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشاد داد که بر اساس آزمون‌های کولموگروف- اسمیرنوف و شاپیرو- ویلک فرض نرمال‌بودن متغیرهای خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون، بر اساس آزمون M باکس فرض برابری ماتریس‌های واریانس- کوواریانس و بر اساس آزمون لوین فرض برابری واریانس‌های متغیرهای خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی رد نشدند (P<۰/۰۵). بنابراین، استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیری مجاز بود. همچنین، نتایج آزمون لامبدای ویلکز از مجموعه آزمون‌های چندمتغیری حاکی از آن بود که بین گروه‌های آزمایش و کنترل حداقل از نظر یکی از متغیرهای خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی تفاوت معناداری وجود داشت (F=۴۶۷/۳۶, P<۰/۰۰۱).

نتایج مقایسه میانگین پس‌آزمون متغیرها پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون آنها بر اساس آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که مداخله به روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی باعث تغییر معنی‌دار هر سه متغیر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی شد و با توجه به مقادیر میانگین‌ها روش مداخله مذکور باعث افزایش هر سه متغیر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی شد. علاوه بر آن، با توجه به مقادیر اندازه اثر ۸۷ درصد تغییر خودتنظیمی، ۶۵ درصد تغییر مسئولیت‌پذیری و ۹۱ درصد تغییر دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی ناشی از روش مداخله یعنی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بود (P<۰/۰۰۱) (جدول ۴).

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در واحدهای پژوهش

متغیر	منبع اثر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	P	اندازه اثر	توان آماری
خودتنظیمی	پیش‌آزمون	۱۹۱/۹۰	۱	۱۹۱/۹۰	۲۳۴/۷۹	۰/۰۰۱	۰/۸۴	۱/۰۰۰
	گروه	۲۴۵/۷۶	۱	۲۴۵/۷۶	۳۰۰/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰۰
	خطا	۳۵/۱۴	۴۳	۰/۸۱				
مسئولیت‌پذیری	پیش‌آزمون	۲/۵۶	۱	۲/۵۶	۱/۲۳	۰/۲۷۳	۰/۰۳	۰/۱۹۲
	گروه	۱۶۸/۰۲	۱	۱۶۸/۰۲	۸۰/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱/۰۰۰
	خطا	۸۹/۴۴	۴۳	۲/۰۸				
دانش هیجانی	پیش‌آزمون	۱۲۸/۷۸۸	۱	۱۲۸/۷۸۸	۶۰۱/۳۶	۰/۰۰۱	۰/۹۳	۱/۰۰۰
	گروه	۹۷/۶۵	۱	۹۷/۶۵	۴۵۶/۰۰	۰/۰۰۱	۰/۹۱	۱/۰۰۰
	خطا	۹/۲۰	۳۴	۰/۲۱				

بحث

بازی‌ها در دوره پیش‌دبستانی اهمیت فراوانی در بهبود ویژگی‌های هیجانی- اجتماعی دارند و بر این اساس پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی انجام شد.

نتایج این پژوهش نشان داد که بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی باعث افزایش هر سه متغیر خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی از خرده‌مقیاس‌های مقیاس ارزش‌های هیجانی- اجتماعی در کودکان پیش‌دبستانی شد. پژوهش‌های اندکی در زمینه اثربخشی روش مداخله مذکور بر مقیاس ارزش‌های هیجانی- اجتماعی انجام‌شده، اما نتایج این پژوهش از جهاتی همسو با نتایج پژوهش‌های شنگ و ری [۶]، یزدانی پور و همکاران [۱۵]، عاشوری و همکاران [۱۶]، دان [۱۷]، سالتر و همکاران [۱۸]، چینکش و همکاران [۱۹] و دارسینچی [۲۰] بود.

در تبیین نتایج مذکور بر مبنای پژوهش یزدانی پور و همکاران [۱۴] می‌توان استنباط کرد که برنامه بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی شامل فرایندهایی است که بر اساس آن کودکان می‌توانند دانش و مهارت لازم جهت فعالیت در اجتماع‌های مختلف را بدست آورند. باور محوری یا یکی از استانداردهای این برنامه چنین است که کودکان می‌توانند از طریق یادگیری بر رفتارهای خود کنترل و نظارت داشته باشند و برای این منظور برنامه مداخله مذکور از پنج مولفه یا حیطه خودآگاهی، مدیریت خود، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه بهره می‌برد. به‌طوری که خودآگاهی به مهارت‌هایی اشاره دارد که در شناسایی افکار، احساس‌ها و هیجان‌های خود و درک چگونگی اثرگذاری افکار و احساس‌ها بر رفتارها موثر هستند و علاوه بر آن حاکی از خودکارآمدی و توانایی ارزیابی نقاط قوت و ضعف شخصی می‌باشند. مدیریت خود به مهارت‌هایی که به تنظیم موثر افکار، احساس‌ها و رفتارهای فرد کمک می‌کند، اشاره دارد و برخورداری از مهارت‌های موجود در زمینه مدیریت خود با مشکل‌های رفتاری کمتر، عزت‌نفس بالاتر ارتباط دارد. همچنین، آگاهی اجتماعی به توانایی افراد در درک رفتار و نقطه‌نظرهای دیگران و نشان‌دادن همدلی به دیگران اشاره دارد و افراد دارای آگاهی اجتماعی بالاتر با رفتارهای پرخاشگرانه کمتر و رفتارهای جامعه‌پسندانه بیشتر مرتبط می‌باشد. مهارت‌های ارتباطی به توانایی شکل‌دهی و حفظ روابط دوستی سالم، گوش‌دادن فعال به دیگران، داشتن همکاری مشارکتی و برخورد سازنده با دیگران کمک می‌کند و کودکان با مهارت‌های ارتباطی قوی‌تر معمولا محبوب‌تر و مورد قبول همسالان هستند در مقایسه با کودکان دارای مهارت‌های ارتباطی ضعیف‌تر دوستی‌های متقابل بیشتری را تجربه می‌کنند. علاوه بر آن، تصمیم‌گیری مسئولانه به توانایی تصمیم‌گیری ایمن، محترمانه و اخلاقی در مورد رفتار و تعامل شخص با دیگران اشاره دارد و این حیطه بر حل مشکل‌های اجتماعی تاثیر می‌گذارد و از بروز آنها پیشگیری می‌کند.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که برنامه بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی نقش موثری در افزایش خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی داشته باشند.

تبیین دیگر بر مبنای پژوهش عاشوری و همکاران [۱۶] اینکه بازی‌های آموزشی مسیری را ایجاد می‌کنند تا کودکان از طریق آن احساس‌ها و هیجان‌های خود را ابراز نمایند و از این طریق می‌توان به دلیل رفتارهای آنها پی برد و به این ترتیب شرایطی برای اصلاح رفتارهای نامطلوب و هیجان منفی آنها فراهم می‌شود. در همین راستای بازی‌های آموزشی به کودکان پیش‌دبستانی که عملکرد ضعیف‌تری در مهارت‌های هیجانی، اجتماعی و ارتباطی دارند کمک می‌کند تا رفتارهای سازگارتری را یادبگیرند و در محیط‌های مختلف این رفتارها را از خود نشان دهند. بنابراین، کودکان پیش‌دبستانی از طریق بازی می‌توانند هیجان‌های مختلف خود را ابراز نمایند و ارزش‌های هیجانی- اجتماعی خود را رشد و توسعه دهند. دلیل دیگر برای موثر بودن بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی در واقع غیرمستقیم و غیرکلامی بودن آن است که کودکان را قادر می‌سازد احساس‌ها و هیجان‌های منفی و نامطلوب خود را در شرایطی امین، آرام و بدون دخالت مستقیم دیگران ابراز کنند که در این صورت امکان تخلیه یا برون‌ریزی احساس‌های آزاردهنده، هیجان‌های منفی و تعارض‌های موجود برای آنها فراهم می‌گردد و این عوامل سبب بهبود ارزش‌های هیجانی- اجتماعی مانند خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی می‌شوند.

مهم‌ترین نقطه قوت پژوهش حاضر و تفاوت آن با سایر پژوهش‌ها این بود که پژوهشی در داخل کشور درباره بررسی اثربخشی بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر ارزش‌های هیجانی- اجتماعی انجام نشده بود و انجام آن می‌تواند الگویی برای انجام پژوهش‌های بیشتر درباره این روش مداخله باشد. همچنین، هر پژوهشی در هنگام اجرا با محدودیت‌هایی مواجه است و از محدودیت‌های مهم پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی هدفمند، محدودشدن جامعه پژوهش به کودکان پیش‌دبستانی ناحیه ۴ شهر مشهد، اجرای مداخله به‌صورت ۶ گروه ۴ نفری به دلیل شیوع کووید-۱۹ و به منظور رعایت پروتکل‌های بهداشتی و عدم پیگیری و بررسی پایداری نتایج در بلندمدت اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران آتی در صورت امکان از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی استفاده نمایند، پژوهش بر روی کودکان پیش‌دبستانی سایر شهرها و حتی کودکان دبستانی انجام و نتایج آنها با نتایج پژوهش حاضر مقایسه شود، پژوهش به‌تفکیک بر روی دختران و پسران انجام و نتایج آنها با هم مقایسه گردد و پایداری نتایج یا عدم پایداری آنها در مراحل پیگیری کوتاه‌مدت یا بلندمدت بررسی شود.

نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان‌دهنده اثربخشی روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی بر افزایش خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی بود. این نتایج برای مشاوران، درمانگران و روانشناسان کودک مراکز و کلینیک‌های خدمات روانشناختی جهت بهبود ویژگی‌های هیجانی- اجتماعی کودکان پیامدهای کاربردی دارد، لذا برنامه‌ریزی برای استفاده از روش مذکور جهت بهبود ویژگی‌های هیجانی- اجتماعی آنان ضروری است. بنابراین، برای بهبود ارزش‌های هیجانی- اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی مانند خودتنظیمی، مسئولیت‌پذیری و دانش هیجانی در آنان می‌توان از روش بازی‌های آموزشی مبتنی بر یادگیری هیجانی- اجتماعی در کنار سایر روش‌ها استفاده کرد.

سپاسگزاری

بدین‌وسیله نویسندگان این مقاله از کودکان پیش‌دبستانی و والدین آنها به دلیل مشارکت و موافقت جهت شرکت در پژوهش، از مسئولان اداره آموزش‌وپرورش شهر مشهد به دلیل همکاری با پژوهشگران و اجازه انجام پژوهش و از دو روانشناس بازی درمانگر به دلیل مشارکت در اجرای مداخله تشکر می‌کنند.

تعارض منافع

نویسندگان هیچگونه تعارض منافعی در انتشار این مطالعه ندارند.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

References

1. Hu BY, Li Y, Wang C, Wu H, Vitiello G. Preschool teachers' self-efficacy, classroom process quality, and children's social skills: A multilevel mediation analysis. Early Childhood Research Quarterly. 2021;55:242-51. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.12.001
2. Mastorakos T, Scott KL. Attention biases and social-emotional development in preschool-aged children who have been exposed to domestic violence. Child Abuse & Neglect. 2019;89:78-86. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.01.001
3. Anthony CJ, Elliott SN, DiPerna JC, Lei PW. Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL brief scales - preschool forms. Early Childhood Research Quarterly. 2020;53:625-37. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2020.07.006
4. Figueiredo P. Azeredo,A. Barroso R, Barbosa F. Psychometric properties of teacher report of social-emotional assets and resilience scale in preschoolers and elementary school children. Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment. 2020;42(5):799-807. https://doi.org/10.1007/s10862-020-09831-6
5. Ravitch NK. Development and preliminary validation of the social-emotional assets and resiliency scale for preschool. PhD Dissertation of Special Education and Clinical Sciences, USA: University of Oregon; 2013.
6. Cheng YJ, Ray DC. Child-centered group play therapy: Impact on social-emotional assets of kindergarten children. Journal for Specialists in Group Work. 2016;41(3):209-37. https://doi.org/10.1080/01933922.2016.1197350
7. Ray DC, Angus E, Robinson H, Kram K, Tucker S, Haas S, McClintock D. Relationship between Adverse Childhood Experiences, Social-Emotional Competencies, and Problem Behaviors among Elementary-Aged Children. Journal of Child and Adolescent Counseling. 2020;6(1):70-82. https://doi.org/10.1080/23727810.2020.1719354
8. Dunst CJ, Raab M, Hamby DW. Contrasting approaches to the response-contingent learning of young children with significant delays and their social-emotional consequences. Research in Developmental Disabilities. 2017;63:67-73. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2017.02.009
9. Daunic AP, Corbett NL, Smith SW, Algina J, Poling D, Worth M, Boss D, et al. Efficacy of the social-emotional learning foundations curriculum for kindergarten and first grade students at risk for emotional and behavioral disorders. Journal of School Psychology. 2021;86:78-99. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2021.03.004
10. McCallops K, Barnes TN, Berte I, Fenniman J, Jones I, Navon R, Nelson M. Multirater assessment of young children's social and emotional learning via the SSIS SEL brief scales - preschool forms. International Journal of Educational Research. 2019;94:11-28. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.02.007
11. Imamgholivand F, Kadivar P, Sharifi HP. Psychometric indexes students' of the social emotional competence questionnaire (SECQ). Quarterly of Educational Measurement. 2019;9(33):79-101. [Persian]
12. Orson CN, McGovern G, Larson RW. How challenges and peers contribute to social-emotional learning in outdoor adventure education programs. Journal of Adolescence. 2020;81:7-18. https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.02.014
13. Nickerson AB, Fredrick SS, Allen KP, Jenkins LN. Social emotional learning (SEL) practices in schools: Effects on perceptions of bullying victimization. Journal of School Psychology. 2019;73:74-88. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.03.002
14. Yazdanipour M, Ashori M, Abedi A. An overview of social-emotional competence in children. Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2020;9(9):185-194. [Persian]
15. Yazdanipour M, Ashori M, Abedi A. Impact of group therapy play on the social-emotional assets and resilience in children with hearing loss. International Journal of Play Therapy. 2022;31(2):107-18. https://doi.org/10.1037/pla0000175
16. Zeinali Dehrajabi Z, Ashori M. The effect of play therapy based on Axline approach on the social-emotional assets and resilience of preschool children with hearing loss. Positive Psychology Research. 2022;7(4):13-24. [Persian]
17. Dunn ME. The impact of a social emotional learning curriculum on the social-emotional competence of elementary-age students. Doctor of Philosophy Dissertation, South Carolina: Clenson University; 2019.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]

18. Salter K, Beamish W, Davies M. The effects of child-centered play therapy (CCPT) on the social and emotional growth of young Australian children with autism. International Journal of Play Therapy. 2016;25(2):78-90. https://doi.org/10.1037/pla0000012
19. Chinekesh A, Kamalian M, Eltemasi M, Chinekesh Sh, Alvai M. The effect of group play therapy on social-emotional skills in pre-school children. Global Journal of Health Science. 2014;6(2):163-7. https://doi.org/10.5539/gjhs.v6n2p163
20. Dracinschi MC. The development of social and emotional abilities of primary school children. Procedia - Social and Behavioral Sciences. 2012;55:618-27. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.544
21. Ashori M, Yazdanipour M. Study of Persian version of social-emotional assets and resilience scale's psychometric properties in normal and deaf preschool children. Empowering Exceptional Children Journal. 2019;10(3):109-124.
22. Massachusetts Standards for Preschool and Kindergarten. Social and emotional learning, and approaches to play and learning. Boston: University of Massachusetts Boston; 2015.

[Downloaded from ijrn.ir on 2026-11-10]

[DOI: https://doi.org/10.22034/IJRN.8.4.28]