

تأثیر بازی و هنر بر یادگیری و هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال بر اساس رویکرد والدورف

افتخار سادات سجادی*^۱

مقاله پژوهشی

چکیده

مقدمه: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر بازی و هنر بر یادگیری و هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال بر اساس رویکرد والدورف انجام گرفته است. روش پژوهش: برای این پژوهش از طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل استفاده گردید. کودکان در هر دو گروه، با استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و با روش همتا کردن از میان کودکان عادی، ADHD، پرخاشگری بالا و نقص توجه انتخاب شدند و بصورت تصادفی در گروههای آزمایش و کنترل قرار گرفتند و پس از آن گروه آزمایش به مدت سه ماه مورد آموزش قرار گرفت. در حالی که گروه کنترل مداخله ای دریافت نکرد. در این پژوهش از آزمون صفت- فرم کودکان بعنوان ابزار تحقیق استفاده شد و داده های جمع آوری شده با استفاده از کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته ها: پس از بررسی نرمالیت و پیش فرض های آزمون کواریانس، نتایج در این پژوهش نشان داد، بازی و هنر در بستر زندگی تأثیر معناداری بر یادگیری و هوش هیجانی کودکان ۶ تا پایان ۹ سال دارد. بحث و نتیجه گیری: بر اساس یافته های بدست آمده از بازی و هنر می توان در بهبود یادگیری و هوش هیجانی دانش آموزان استفاده کرد.

واژگان کلیدی: یادگیری در بستر زندگی، رویکرد والدورف، هوش هیجانی، بازی و هنر
تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۹/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۶

^۱ رئیس هیات مدیره دوستدار کودک، sajjafy400@gmail.com

مقدمه:

خداوند در فطرت انسان نیاز به بازی و حرکت، حس زیبایی دوستی و عشق ورزی را قرار داده است. جنین در حال رشد در رحم، تنفس، ضربان قلب، راه رفتن و حرکات فیزیکی مادر را همچون ریتمی نافع حس می‌کند. در این زمان گفتار مادر نیز به شکل امواجی متحرک و ظریف می‌تواند بر دریافت‌های جنین تأثیرگذار باشد. کودک قبل از اینکه با چنگ زدن به چیزی بتواند خودش را حرکت دهد، صاف بنشیند و یا به تنهایی و بدون کمک بایستد و به روی واکنش‌های ابتدایی خود به روی اجسام در حال حرکت اطرافش متمرکز شود، انگیزه حرکت، از طریق درک محیط متحرک پیرامون خود را تشکیل داده است. زمانی که کودکان، آب روان، پرندگان در حال پرواز و وزش باد را مشاهده می‌کنند، هنگامی که وجود و تمامی احساسشان از طبیعت پیرامون سرشار می‌شود، یاد می‌گیرند که به سوی دنیای اطرافشان حرکت کنند و از آنچه در این حرکت و تجربه می‌بینند و می‌شنوند الگوبرداری کنند (بارد، ۲۰۰۸). آن‌ها بدون هیچ ترسی دنیای اطراف خود را تجربه کرده و بازی می‌کنند. تجربه در بستر زندگی که همواره با بازی‌های کودکانه همراه است بطور ناخودآگاه باعث ایجاد انگیزه برای یادگیری ماندگار و توأم با لذت می‌شود و از طرفی کودکانی که در سالهای اولیه مدرسه فرصتی برای بازی و فعالیت‌های هنری نداشته‌اند خلاقیتشان بطور قابل مشاهده ای کاهش می‌یابد (روا و همکاران، ۲۰۱۸، اریم، کافراوقلو، ۲۰۱۷). واقعیتی که امروزه همگی شاهد آن هستیم عدم اشتیاق دانش‌آموزان برای رفتن به مدرسه و یادگیری است. ارتباطی که جوانان با مدرسه ایجاد می‌کنند، گاهاً موجب پیشرفت آنان نمی‌شود. چرا که در سال‌های اولیه ابتدایی یک سوم از دانش‌آموزان، نسبت به مدرسه دیدگاه منفی دارند و این دیدگاه منفی در سال‌های اواسط مدرسه به بیشتر از دو سوم، یعنی تقریباً هشتاد درصد از دانش‌آموزان می‌رسد و این به معنی آن است که درصد بالایی از دانش‌آموزان، مدرسه را عامل منفی در زندگی خود می‌دانند (میخاییل، ۱۹۹۷). به گفته ارنست میخاییل: «لذت باید تحت شرایط خاصی در محیطی معمولی و در زندگی افراد به وجود آید تا تداوم یابد.» طبیعتاً کودکان با سوالات نامحدودی به دنیای مدرسه پا می‌گذارند. سوالاتی که منتظر یافتن پاسخ‌های آن‌ها هستند. ولی در مدرسه این تشنگی به طور ناگهانی پایان می‌پذیرد و بی‌علاقه‌گی جای آن را می‌گیرد. چرا که دانش‌آموزان وارد مرحله‌ای از زندگی می‌شوند که نه تنها زمینه‌ای برای یافتن جواب برای سوال‌هایشان موجود نیست بلکه قرار است به یادگیری علوم از قبل تعیین شده، بدون دخالت و خواسته دانش‌آموزان، پرداخته شود. وقتی به کودکان اجازه می‌دهیم که در آزادی رشد کنند، آن‌ها همان کسانی خواهند شد که واقعاً هستند، با این دیدگاه انسانیت در جامعه رشد پیدا خواهد کرد. پس اگر آزادی فرد در میزان معقولی باشد، رشد معنی‌داری در بشر حاصل می‌شود (اشتاینر، ۱۹۸۶، کریستین سن، ۲۰۱۸). در واقع زمانی که دانش‌آموز مجبور به پذیرفتن سبک یادگیری متفاوت با آنچه در ذهن خود دارد می‌شود،

۱Bardt

2. Rowe, Salo, Rubin, Erim, Caferoglu

rMichael Kranich

اشتیاق خود را برای یادگیری از دست می‌دهد. محققان زیادی از جمله گیسی (۲۰۱۸) اعتقاد دارند که هدف کلی ما نباید تغییر چارچوب یادگیری با شد بلکه هدف کمک به درک و شناخت ترجیحات و توانایی های خاص آن ها با کمک یادگیری مشارکتی و بازی در یک محیط اجتماعی است (ام پلا و همکاران، ۲۰۰۱۹). متأسفانه ما هنوز به این باور نرسیده‌ایم که کودکان به عنوان دانش آموز، دارای انگیزه‌ای درونی برای کشف دنیای پیرامون خود هستند. آن‌ها می‌توانند با در آمیخته کردن درس خود با هنری که در فطرت انسانی نهفته است به یادگیری آنچه می‌خواهند دست یابند (زپادا، ۲۰۱۸؛ راندول و پیترز، ۲۰۱۵). امروزه در اطراف ما مدرسه‌ای وجود ندارد که در آن دانش‌آموزان بتوانند به حقوق خود در مراحل یادگیری دست یابند. اگر مدرسه‌ای تنها روی یادگیری کودکان تأکید نکند آن مدرسه، مدرسه‌ی بدی خواهد بود، در حالیکه بهتر است برای جلوگیری از بروز مشکلاتی برای دانش‌آموزان، به اهمیت تفاوت فردی در یادگیری بیشتر پرداخته شود. ناتوانی مدارس برای پرداختن به چنین موضوعات با اهمیتی دلیل اصلی کاهش سریع اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری است (بل، ۲۰۰۳؛ هدگار، ۲۰۱۶).

بدیهی است با وجود مشکلاتی که در آموزش کودکان در مدارس وجود دارد نه تنها یادگیری و انگیزه‌ی آن در دانش‌آموزان دچار اختلال می‌شود، بلکه می‌تواند شخصیت آنها را نیز بعنوان افراد جامعه دستخوش تغییر گرداند. باتوجه به اهمیت این موضوع، پژوهشگران متعددی (پافیلا، ۲۰۱۶) و مولر و لارسن، ۲۰۰۱؛ شریلا و ودرستن، ۲۰۰۲؛ ایویلز، اندرسون و داویلا، ۲۰۰۵، به نقل از دادستان و همکاران، (۱۳۸۹). وجود تواناییهای شناختی همراه با فقدان مهارتهای اجتماعی، ارتباطی و هیجانی را به منزله علت اصلی شکست تحصیلی تعداد کثیری از دانش‌آموزان دانسته‌اند و بر این باورند که پیشرفت تحصیلی بدون صلاحیت اجتماعی و هیجانی کفایت نمی‌کند و به ندرت تحقق می‌یابد (زینس، الیاس، گرین برگ و وایس برگ، به نقل از دادستان و همکاران، ۱۳۸۹). از سوی دیگر، کودکانی که احساس صلاحیت استقلال و خوشبختی دارند معمولاً دانش‌آموزان موفق تری نیز هستند (هارنس، ایشیتین، روزرو، پیرسون، به نقل از دادستان و همکاران، ۱۳۸۹). تحول هیجانی و عاطفی ارتباط تنگاتنگی با تحول اجتماعی دارد و به احساس کودک در رابطه با خود و دنیای پیرامون وی و اجتماع انسانی که او در رابطه با آنان قرار گرفته مرتبط است (آویسن، ۲۰۱۶ و رابنس و، ۲۰۱۶). تجربه‌ی هر کودک دارای بُعدی هیجانی است حتی اگر هیجان‌ها به شادی‌های مفرط، خشم ناکام‌کننده یا درماندگی‌های اضطراب‌انگیز منجر شود می‌تواند دریچه‌ای را به روی تحول اجتماعی و هیجانی وی بگشاید (ابر، جونز و کوهن، به نقل از دادستان و همکاران، ۱۳۸۹).

کودکان بعنوان فراگیرانی که می‌توانند برای پیشرفت خود برنامه‌ریزی داشته باشند دیده می‌شوند. کسانی که بشدت تحت تاثیر نیروهای طبیعی، پویا و فطری خود قرار داشته و بوسیله‌ی این نیروها راهی

۱ Mpella

2. Zepeda

۳Randoll and Peters

۴Boll

۵Hedegaard

به سوی رشد و یادگیری خود می‌یابند (اشتاینر، ۱۹۹۵، فاستر، ۲۰۱۸). وحدت روح، روان و جسم باعث می‌شود تا آموزش خوب، تعادل بین احساس، تمایل و تفکر را احیا کند (اشترائن، ۲۰۱۹). بازی در بستر زندگی مهم‌ترین کار کودک و فعالیتی است که وی از طریق آن به صورت فیزیکی، فکری و عاطفی خود را درگیر می‌کند. او می‌تواند همراه با لذت از بازی، ارتباطی بین یادگیری و زندگی روزمره بیابد. تمرکز آموزشی در کودکان باید روی کاوش بدنی، بازی‌های خلاق و سازنده و شفاهی و نه مکتوب، قصه خوانی و آواز باشد. اهمیت «ریتیم» و تعادل در بازیهای پرانرژی و آرام بخش، به معلمان کمک می‌کند تا تدریسی توأم با آرامش داشته و با تکرار فعالیت‌های روزانه خود به حس تعلق به محیط کودکان کمک کند (ویسون، ۲۰۱۶، داهلین، ۲۰۱۷، راوسون، ۲۰۱۸). از پایان ۶ سال تا ۱۴ سال کودکان در این سن، گروهی بسیار صمیمی می‌شوند که جهان را از طریق تخیل آگاهانه و یا هوش عاطفی کشف می‌کنند (فاینز، ۱۹۹۵). در این زمان معلم باید یک برنامه‌ی درسی ارائه‌کند که ساختار و توالی داشته باشد بطوری که بر کتب درسی متکی نبوده و به شناخت و بیان، با تأکید بیشتر به روی خوب دیدن، گوش دادن شفاهی و درگیر کردن حافظه بوده و سعی در پرورش حواس انسان در سال‌های اولیه‌ی کودکی داشته باشد. برای مثال ممکن است یک معلم عملی محاسباتی را با گفتن داستانی که در آن اعداد، نقش بازیگران را ایفا می‌کنند و یا مثلاً تاریخ یک پیروزی را رقم می‌زنند به کودکان یاد دهد (جاشمن، ۲۰۰۵). در این جا فراگیران با دقت و زیبایی یافته‌های خود را به کتاب‌های درسی خود تبدیل می‌کنند. در اصل دانش‌آموزان خودشان متون خود را تشکل می‌دهند به این معنا که با انتخاب کتاب به سلیقه‌ی خود و خواندن آنها سعی در انتخاب کلمات و ساخت جملاتی به دلخواه می‌نمایند در دفتر خود یادداشت می‌کنند. آن‌ها هرچه را که در غالب شخصی، اسناد و گنجینه‌های تجربی خود یاد گرفته‌اند به یاد می‌سپارند. مطالعه‌ی دانش‌آموزان در رابطه با مذهب، ادبیات، افسانه‌های مردمی و اساطیری، فعالیت‌های حرکتی و ریتمیک، صنایع دستی، علوم طبیعی، هنر و موسیقی به آن‌ها در فهم بهتر دنیای اطرافشان و استفاده‌ی عملی در زندگی کمک می‌کند. کودکان در محیط خارج از مدرسه یا مهد کودک و در محیط طبیعی به بازی و کشف و شهود می‌پردازند. در طول سال‌های تحصیلی بالاتر از ۶ سال، قدرت انتزاعی و عقل‌پدیدار می‌شود و در این مرحله نوجوانان به اصول اخلاقی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تسلط بر موضوعات پیچیده و جدی با معلمان تخصصی تمرکز می‌کنند (بارنس، ۱۹۹۱ و اوپنهاایمر، ۱۹۹۹). در این زمینه مطالعاتی در این حیطه انجام شده است که از آن جمله چون زاینی^۱ و همکاران (۲۰۲۰) و ون در هیدن^۲ و همکاران (۲۰۱۹) می‌توان اشاره کرد که نشان دادند بازی‌های ویدیویی می‌تواند یک مسیر موثر برای روان‌درمانی در روانپزشکی کودک و نوجوان باشد و نقشی مهم در ساختار آموزشی یادگیری و بهبود مهارت‌های زندگی در این زمینه دارد. رای^۳ (۲۰۰۴)؛ تراویک^۴ (۲۰۱۱)؛ جعفری و همکاران (۲۰۱۱)

^۱ Zayeni

^۲ Von der Heiden

^۳ Ray

^۴ Trawick

الگوی بازی را دریچه ای برای نفوذ به شناخت کودکان پیش دبستانی و ابتدایی دانستند و این امر را در آموزش اثر گذار دانستند. پاورز^۱ و همکاران (۲۰۱۳)؛ وانگ^۲ و همکاران (۲۰۱۹) بازی را عاملی اثر گذار در مهارت و راهبردهای فکری شناختی دانستند و تاکچی^۳ و همکاران (۲۰۱۴) و سالا^۴ و همکاران (۲۰۱۸) بازی را مقوله مبتنی بر بکارگیری در آموزش و بهبود یادگیری قلمداد نمودند. همچنین فلسزقی^۵ و همکاران (۲۰۱۹)، سالایس (۲۰۱۸)^۶، اکل (۲۰۱۳)^۷ بکارگیری از الگوی آموزش بر مبنای بازی را اصلی مهم برای بهبود و تثبیت یادگیری بر اساس عملکرد اجرایی قلمداد نمودند.

در این زمینه گرچه ایجاد انگیزه جهت یادگیری بهتر و همچنین تقویت هوش هیجانی کودکان همواره بصورت جسته گریخته مد نظر پژوهشگران بوده است ولی مقاله ویا پژوهشی در بکار بردن روش آموزش در بستر زندگی و تأثیر آن در هوش هیجانی موجود نیست، بنابراین هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر بازی و هنر در بستر زندگی بر یادگیری و هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال است.

روش

این پژوهش به روش آزمایشی، با استفاده از طرح شبه آزمایشی از نوع پیش آزمون و پس آزمون، با دو گروه آزمایشی و گواه انجام شد. جامعه ی هدف کودکان 6 تا پایان ۹ سال شهر اصفهان و جامعه آماری در دسترس، کودکان حاضر در مرکز رفاه کودک و خانواده سه‌رودی است. از بین کودکان این مرکز، دو گروه ۱۵ نفره که شرایط ورود به مداخله را داشتند بصورت نمونه گیری در دسترس، پس از چندین آزمون انتخاب شدند. در این انتخاب سعی شد تا ۹ کودک در بازه سنی 7 تا ۹ سال و ۶ کودک ۶ ساله در هر گروه قرار گیرند. در بین کودکان در هر گروه ۲ نفر دارای ADHD، دو نفر دارای ضریب پرخاشگری بالا و دو نفر نیز دارای نقص توجه بودند. جهت تقسیم بندی کودکان در دو گروه از روش همتا کردن استفاده نموده و سعی شد کودکان مشابه در دو گروه تقسیم شوند. شرایط تحصیلی خانواده های این افراد بین لیسانس، فوق لیسانس و دکتری می باشد.

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی بوده و به همین جهت سعی شده است تا در جامعه ی آماری فقط از کودکان عادی استفاده نشود. به لحاظ نحوه انتخاب افراد و جمع آوری داده ها، از نوع شبه آزمایشی و طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه آزمایشی و گواه به شمار می رود. برای انتخاب گروه آزمایشی از آزمون رفتار کودک آبرگ به جهت مشخص نمودن میزان مشکلات رفتاری کودکان و از تست تشخیص ADHD با مقیاس رتبه بندی SNAP-IV در پرسشنامه پرخاشگری در کودکان ۵ تا ۷ سال استفاده شد. دلیل این آزمون ها بسط دهی پژوهش مربوطه در بین کودکان با رفتارهای متفاوت بود. یکی دیگر از

^۱Powers

^۲Wang

^۳Takeuchi

^۴Sala

^۵Felszeghy

^۶Solis

^۷Akl

آزمون های قبل از شروع کار، آزمون معلمان، برای انتخاب معلم واجد شرایط برای همکاری در این پژوهش بوده که از پرسشنامه لارداستی و کنی (۲۰۰۱) استفاده شد. پس از انتخاب رندم از میان کودکان عادی، پرخا شگر و ADHD و تقسیم بندی ایشان به دو گروه با استفاده از روش همتا کردن و انتخاب دستیار مناسب، از پرسشنامه هوش هیجانی صفت - فرم که اقتباس شده از پرسشنامه هوش هیجانی صفتی پترایدز و فارنهام (۲۰۰۱) است، جهت پیش آزمون و پس آزمون استفاده گردید. در این پژوهش قرار است هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال، قبل و بعد از مداخله ی هنر و بازی در آموزش و پرورش ایشان بررسی گردد.

قبل از مداخله، پیش آزمون صفت - فرم کودکان روی دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. این آزمون یک فهرست وارسی برای تشخیص هوش هیجانی در کودکان است که دارای ۹ خرده مقیاس و هر خرده مقیاس ۵ تا ۱۰ آیتم و در مقیاس لیکرت پنج گزینه ای ست. خرده مقیاس ها در خصوص انطباق پذیری، آمادگی عاطفی، ابزار هیجانی، ادراک هیجانی، تنظیم هیجانی، ارتباط با همسالان تکانشی پایین، عزت نفس و خودانگیزگی ست که هر کدام نوع رفتار و خلق کودک را توصیف می کند. پرسشنامه هوش هیجانی صفت - فرم، زمینه ی فهم ارتباط میان تفکر و هیجان است. هوش هیجانی شاخص های بین موقعیتی رفتار، نظیر همدلی، ابراز وجود و خوش بینی ست و می تواند موفقیت فرد را در جنبه های مختلف زندگی پیش بینی کند.

بخش روایی و پایایی پرسشنامه نسخه ی انگلیسی هوش هیجانی صفت - فرم کودکان نشان از سطح رضایت بخشی همسان درونی ۰/۷۹ و پایایی یک دوره ی سه ماهه ۰/۷۹ گزارش شده که در ایران و در پژوهش ناظمی مقدم و همکاران (۱۳۹۶) مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مولفه های اصلی، علاوه بر عوامل کلی، ۹ عامل به نامهای انطباق پذیری، آمادگی عاطفی، ابزار هیجانی، تنظیم هیجانی، تکانشی پایین، ارتباط با همسالان، عزت نفس و خودانگیزگی را برای این پرسشنامه مورد تایید قرار داده است. پایایی مقیاس برحسب ضرایب الفای کرونباخ ۰/۵۹ تا ۰/۸۹ گزارش شد. در این پژوهش مشخص گردید از نسخه اصلی آزمون ۷۵ سوالی، سوالات ۲۰، ۲۹، ۴۷، ۵۲، ۶۲ و ۷۴ که در دو زیر مقیاس قرار گرفته و همه ی آن ها حذف شدند؛ بنابراین، هنجار ایرانی این پرسشنامه ۶۹ سوال می باشد. طرح درسی جهت این پژوهش آماده گردید که شامل بازیهای حرکتی، خروج از محیط آموزشی در قالب گردش روزانه، بازیهای آوازی، اویرتیمی، بازیهای نمایشی و سایه بازی، نجاری - سفال - موسیقی، باغبانی و نقاشی و قصه گویی بصورت ریتم روزانه و خواندن و یادگیری علوم و ریاضی، بحث و گفتگو و اجازه ی تصمیم گیری گروهی کودکان در انجام امور روزانه می باشد. موارد فوق باتوجه به آیتم تست هوش هیجانی صفت - فرم کودکان و برگرفته از رویکرد رادولف اشتاینر پایه گذار روش آموزشی والدورف طراحی گردید.

جدول ۱. طرح اقدام به تفکیک جلسه های اجرای برنامه مداخله

شماره جلسه	هدف جلسه	تکالیف جلسه	فرآیند اجرا
جلسه پنجم آزمون	اجرای پیش آزمون از دو گروه برای بررسی میزان همگنی واریانس گروههای مورد مطالعه و در یافت چگونگی رفتار و آگاهی اولیه ی کودکان جهت مقایسه با پس آزمون	اجرای پیش آزمون با استفاده از ابزار هوش هیجانی صفت- فرم کودکان و آموزش در بستر زندگی در جهت تشخیص نیازهای فردی کودکان با جمع آوری داده ها و برنامه ریزی جهت چگونگی برخورد با سلايق و نیازهای متفاوت آنها.	توضیح هدف از اجرای طرح و نقش بازی و هنر در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر ایجاد انگیزه در یادگیری بهتر کودکان و تقویت هوش هیجانی ایشان. فرآیند ۱. قبل از چیدمان ، گروهها با گفتمان و مشاهده به صورت های مختلف شناسایی شده و سلايق و علایق آنها بررسی گردید و سپس پیش آزمون اجرا شد. فرآیند ۲. ایجاد فضایی بزرگ متناسب با سلايق کودکان، جدا سازی بخش های قصه خوانی ، بازی با چوب های بلوکی و درختی، چوبک ها و سازهای موسیقی ، نمایش سایه ای ، تهیه ی وسایلی جهت تمرین زندگی و مهارت افزایی، آشپزی و باغبانی صوری و واقعی، قرار دادن قفسه های چوبی به بلندی ۹۰ سانتی متر جهت جدا سازی به جای دیوار
جلسه ی اول	توضیح در مورد چگونگی آزادی کودک به روش دم و بازدم و نقش آن در ایجاد انگیزه در یادگیری کودک و نهادینه شدن آموزش در کودک با فعالیت مشارکتی و حل مسئله خواندن و نوشتن	با توجه به حضور کودکان منتخب در دویا سه گروه به جهت کنترل بهتر و مشاهده جهت چگونگی رفتار هر کدام از کودکان، محیط آموزشی چیده شده به آنها نشان داده شد و انتخاب حضور در گروهها کاملا اختیاری بود.	- هدف روز برای کودکان در ۵ دقیقه توضیح داده می شود.(یادگیری حروف الفبا) شکل حرف مورد نظر به آنها نشان داده می شود. - کودکان با نظر خود در گروه های سه یا ۴ نفره به محل های مورد علاقه شان می روند. - مربی تنها نقش هدایتگر و مشاهده گر را دارد. - سعی می شود در بخش های انتخابی، توجه کودک به شکل و یا صدای حرف آموزش داده شده (مثلاً آ ا) جلب شود. (ساخت سازه ی چوبی شکل برج که شبیه به (ا) هست یا سفال گری به شکل (ا) کاشت گیاه و شباهت ساقه (ا) شکل چوبهای ساز چوبک و... در این فرآیند مربی سعی میکند در بازی کودکان دخالت نکرده و فقط نقش هدایتگر و مشاهده گر دارد. - هدایت رفتار کودک در جهت انطباق پذیری- ابزار هیجانی و ارتباط با همسالان، از آزمون صفت- فرم کودکان برنامه ریزی شده و انجام گردید:- سه مورد فوق مشاهده و ثبت گردید با توجه به روش اجرا برای نهادینه کردن رفتار و یادگیری مثبت تکرار و ریتم در نظر گرفته می شود. - محدودیت زمان، بسته به نیاز کودک تنظیم می شود.

شماره جلسه	هدف جلسه	تکالیف جلسه	فرآیند اجرا
جلسه دوم	<p>- تقویت مهارت‌های ارتباطی با همسالان، انطباق پذیری و کنترل احساسات.</p> <p>- حل مسئله.</p> <p>- شناخت حروف در محیط و شمارش معکوس ۲۰ به صفر.</p> <p>جمع و تفریق، تقسیم</p>	<p>- با کودکان صحبت شد کسانی که هم گروهی خود را اذیت نمی کنند، بی جهت فریاد نمی زنند به گردش پیاده روی روزانه برده خواهند شد.</p> <p>- کودکان در روش اجرا شده تنبیه محرومیت ندادند به همین جهت زمان محرومیت کوتاه بوده و پس از توجیه کودک و قبول رفتار از طرف وی در همان روز و در گروه دوم، پس از بازگشت گروه اول به گردش خواهند رفت.</p> <p>- مربی در نقش هدایتگر روی تابلوهای سطح ششهر حروف آموزش داده شده را با هیجان و اشاره به حروف می خواند تا کودک را متوجه کند. شمارش درختها و ماشین ها نیز از هدایتگری " بلند فکر کردن " مربی است.</p>	<p>- قرار است کودکان به گردش روزانه بروند مربی خطرات پیاده روی را برای آنان تسریع می کند و از آنها در جهت سهولت کار کمک می خواهد.</p> <p>- رفتار کودکان و عواقب آن، در پیاده روی توضیح داده می شود و راهکار آن به عهده ی کودکان گذاشته می شود. بعد از حل مسئله بحث انطباق پذیری در جریان پیاده روی در کودکان شروع به شکل گیری میکند. کودکان مواظب همدیگر هستند. شروع به پیدا کردن حروف یاد داده شده در تابلوها می شوند. کودکان بزرگتر که توانایی بیشتری در خواندن کلمات روی تابلوها هستند علاوه بر تقویت خود به کوچکترها نیز راهنمایی می کنند.</p> <p>در زمان تقسیم خوراکی، به شمارش و تقسیم بین تعداد کودکان گروه توسط خودشان پرداخته می شود.</p>
جلسه سوم و چهارم	<p>- تقویت مهارت ارتباطی با همسالان- انطباق پذیری و کنترل احساسات و تنظیم هیجانی و حل مسئله، نشانه گذاری</p> <p>- شناخت کلمه و حروف در محیط و شمارش حروف مورد نظر در کلمات. کشیدن شکل حروف با دو انگشت اشاره و وسطی</p> <p>- بخش کردن با موسیقی و حرکت</p>	<p>- تکرار جلسات قبلی بر اساس راجع به موارد مورد نظر در اهداف، بحث و گفتگو می کنند</p> <p>- شروع حرکات منظم ریتمی جهت ایجاد تمرکز و دریافت موج و انرژی مثبت در درون کودکان و شناخت نیروی سفید و سیاه در بدن و تبدیل نیروها به نیروی سفید با شعار: " امروز نیروی من در کدام قسمت از بدنم قرار دارد. "</p> <p>" من نیروی خود را درجهت کمک به خود و دیگران استفاده می کنم."</p> <p>- اضافه کردن حروف جدید فقط در مدت زمان ۵ دقیقه - استفاده از دم و بازدم در آموزش و آزادی کودک در بخش های مورد انتخاب کودکان (باغیانی- موسیقی- بازی با بلوک چوبی- آشپزی- نقاشی- نمایش- کتابخوانی)</p>	<p>مربی با موسیقی، چوبک و طبلک و اجرای موسیقی، کودکان را متوجه ی حلقه ی گفتگو کرده و اولین سوال مورد نظر را از مربی دوم می کند به طوریکه کودکان خودشان سعی کنند در بحث شرکت کنند و به نتیجه برسند. در تنظیم هیجان، مربیان مثالی برای خود می زنند و از کودکان راهکار می خواهند. مثلاً " من دیروز زمان عبور از خیابان عصبانی شدم چون چراغ عبور عابر پیاده قرمز بود و من عجله داشتم ... کودکان به واکاوی مسئله می پردازند.</p> <p>" زمان هر " دم " بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه بسته به ظرفیت کودکان می باشد. و تنظیم آن بطور نامحسوس بعهده ی مربی ارشد است.</p> <p>- در گردش روزانه کودکان و پیاده روی آنها در خیابان، مربی با نشانه گذاری، آزادی کودکان را در راه رفتن و خوب دیدن اطراف و محافظت از خود بیشتر میکند و ظاهراً کنترل کمتری نسبت به آنها دارد.</p> <p>به همین منظور کودکان خودکنترلی بیشتری پیدا میکنند و اعتماد به نفس آنها بیشتر می شود.</p>

شماره جلسه	هدف جلسه	تکالیف جلسه	فرآیند اجرا
جلسه پنجم؛ ششم؛ هفتم	<p>- تقویت ادراک هیجان، ابزار هیجان و آمادگی عاطفی، و حل مسئله یا تکانشی پایین</p> <p>- آشنایی با مهارت‌های زندگی - علوم-آشنایی با حروف - شمارش و اندازه گیری - نقشه خوانی</p>	<p>تغییر موسیقی و همراهی کودکان در تکه یل و زیه با تر کردن آهنگ با انتخاب نوع ابزار (سه گوش، چوبک، طبلک، دف، دایره زنگی و...) - نقشه کشی توسط کودکان - تغییر مسیر پیاده روی طبق نقشه</p> <p>- نجاری- سفال و تخته گچی- کتابخوانی توسط کودکان بزرگتر</p>	<p>وسایل موسیقی - ابزار نجاری مانند اره - میخ و چکش - چوبهای مورد نظر نجاری - تخته سیاه و گچ های رنگی و سفید، کتابهای داستانی و مصور گل سفال در محل های خود قرار می گیرند.</p> <p>به جهت آشنایی قبلی مربی در تمایل همه ی کودکان به موسیقی های خاص معین شده برای کودکان، وسایل موسیقی در وسط دایره (درون سبد) گذاشته و طبق اصول آموزش ددر نظر گرفته شده ۴ مربی در راس چهار قطر دایره نشسته و موسیقی مربوطه اجرا می شود. مربیان هر کدام با یک وسیله ی موسیقی، آهنگ را همراهی می کنند. و با این کار کودکان که در بخش "بازدم" مشغول بازی آزاد در غرفه ها هستند کم کم دوردایره جمع و هر کدام وسیله ی موسیقی مورد علاقه ی خود را برداشته و با آهنگ همراه میشوند.</p> <p>- اوبریتمی که نوعی حرکت بدنی جهت هماهنگی درون و بیرون است اجرا می شود. به جهت تکرار هر روزه کودکانی هم که تمایل به این حرکت ندارند؛ با نگاه کردن از راه دور کم کم به گروه می پیوندند.</p> <p>- در بخش نجاری کودکان علاقه مند، سازه های خود را با اندازه گیری و برش و وصل کردن با میخ و چکش ریاضی و شمارش و اندازه گیری را فرا می گیرند.</p> <p>- در بخش آشپزی میزان، پیمانه کردن و زمان پخت و در باغبانی فاصله ی کاشت میزان رشد گیاه، اندازه ی محصول و زمان آبیاری و حرس کردن را می آموزند.</p> <p>- در تمامی فعالیت ها مربی دقت میکند تا روند پیشرفت کودکان در تعامل با یکدیگر و ادراک و تنظیم هیجان و حل مسئله در گروه را مشاهده و در صورت نیاز به هدایتگری بپردازد.</p> <p>- در گردش های روزانه سعی در ترغیب کودکان به پرسشگری و یافتن جواب سوال ها می نماید. و خواندن حروف روز به روز برای کودکان جذابتر می شود.</p> <p>- نوشتن حروف و کشیدن نقاشی با گچ به روی تخته سیاه برای کودکان بسیار جذاب است و کمک شایانی به تقویت مهارت عضلانی آنها دارد.</p> <p>- شروع گردش روزانه علاوه بر پیاده روی با اتوبوس شهری برای کودکان جالب توجه بوده و تاثیر بسیار خوبی در آرامش کودکان ADHD و پرخاشگر داشته است.</p>
جلسه ی نهم	<p>- تقویت عزت نفس و خودانگیزگی</p> <p>- کمک به همگروهی و کار مشارکتی</p> <p>- کتابخوانی</p>	<p>- ساخت قصه توسط خود کودکان</p> <p>- تقسیم بندی کودکان بر اساس علاقه مندی</p> <p>- ساخت کاراکترهای قصه با وسایل نجاری - نقاشی- تزئین محیط و یا موسیقی و...</p>	<p>مربی در زمان "دم" کنار دایره نشسته و بحث ساخت قصه را مطرح میکند، و این که قرار است قصه ی مورد نظر را نمایش دهند، از بچه های علاقه مند به نجاری می خواهد که در صورت علاقه مندی کارتها را با چوب بسازند. از بچه های دیگر می خواهد که بنا به علاقه ی خود صحنه آرایبی کرده، بازیگر شده و یا کارهای مربوط به قصه را انجام دهند. در این فعالیت میزان خودانگیزگی و عزت نفس کودکان در کار مشارکتی معلوم میگردد و مربی می تواند آن را تقویت و هدایت نماید.</p>

شماره جلسه	هدف جلسه	تکالیف جلسه	فرآیند اجرا
جلسه ی دهم و یازدهم	تقویت مهارت های اجتماعی و حواس پنجگانه	حضور در خارج از محیط آموزشی و پیاده روی در خیابان	<ul style="list-style-type: none"> کودکان در گروه های ۱۰ نفره به خیابان رفته و سعی در خواندن تابلوهای مغازه میکنند. آنها در طول مسیر مراقب تردد وسایل نقلیه در پیاده رو و خیابان هستند. آن ها موقع حضور در هر مغازه برای پرسشگری در رابطه با شغل ها ، اداب اولیه را رعایت کرده و با کسب اجازه و به نوبت سوال خود را مطرح میکنند. موقع خواندن حروف الفبا یا از روی تابلو ها و یا تبلیغات چسبیده به دیوارها مواظب عبور و مرور افراد دیگر هستند.
جلسه ی چهاردهم	اجرای پس آزمون برای سنجش مداخله صورت گرفته	اجرای آزمون صفت - فرم کودکان بعنوان تشخیص هوش هیجانی کودکان قبل و بعداز مداخله بر دو گروه آزمایشی و گواه	<ul style="list-style-type: none"> با کمک دستیار مربی ، آزمون صفت - فرم کودکان اجرا شده و نمرات پیش آزمون و پس آزمون جهت دریافت میزان تاثیر گذاری روش آموزش در بستر زندگی بر کودکان گروه آزمایشی با گروه گواه مقایسه شد.

فنون مورد استفاده در پژوهش

• استفاده از دم و بازدم

تمام موجودات زنده برای ادامه ی حیات خود نفس می کشند. تنفس دو بخش دارد که عدم وجود هر کدام پایان زندگی جاندار است. در تنفس دم و بازدم مکمل یکدیگرند (اشتاینر، ۱۸۶۱). دم و بازدم به معنی هماهنگی اوقات فعال و غیرفعال در برنامه های آموزشی است، بطوری که کودکان در این بخش یاد می گیرند تا در زمان بازی آزاد، بازی کرده و نیازهای جسمانی و روحانی خود را در بازی های انتخابی خود داشته باشند و پس از اتمام زمان بازی به یک حرفه در خصوص یادگیری و هنر، مانند نقاشی، موسیقی، مجسمه سازی، خواندن، نوشتن برای کودکان ۷ تا ۹ سال، یادگیری حروف الفبا برای کودکان ۶ سال و یا یادگیری مفاهیم ریاضی که بسته به علاقه ی دانش آموز انتخاب می شود بپردازند. برنامه ریزی آموزشی و پرورشی کودکان بر اساس دم و بازدم نوشته و اجرا می شود. بصورتی که بعد از هر آموزش، فعالیت تفریحی و آزاد در نظر گرفته می شود.

قبل از شروع آموزش روزانه ی کودکان، همگی گرد حلقه ی آموزشی جمع شده و با تنفس تحت کنترل خود و شنیدن صدای نفس کشیدن خود سعی می نمایند تا به آرامش درون خود کمک نمایند.

• استفاده از ریتم

می توان گفت در آموزش والدورف، ریتم از مهم ترین بخش های آموزش محسوب می گردد. فصل ها در هر سال تکرار می شوند، ماه ها از پی هم می آیند و شب و روز به دنبال هم در حال تکرار هستند. خورشید هر روز طلوع و هر شب غروب می کند. و همه ی این ها برای آرامش موجودات زنده لازم و ضروریست. همه چیز در دنیا از ریتم تشکیل شده و اگر ریتم نباشد. همه چیز در هم می ریزد. جسم فیزیکی انسان هم از روی ریتم پیش می رود. نفس کشیدن، گردش خون منظم و طپش قلب هماهنگ نشانگر سلامت سیستم

بدن انسان است و اگر هر کدام ریتمی ناهماهنگ داشته باشند آنگاه سلامتی بدن نیز به هم خورده و دچار اختلال می‌شود. با این توصیف کودکان نیز باید با ریتم فعالیت در مرکز آموزشی آشنا شوند. از جایجا کردن دائم وسایل در محیط کودک باید خودداری شود. هر آموزشی حداقل به مدت دو هفته تکرار شده و اجازه داده شود کودک در کمال آرامش آن را پذیرفته، مانوس شده و یاد بگیرد.

• استفاده از نقاشی خیس

در بخش نقاشی، کودکان با خیس کردن کاغذ مخصوص نقاشی خود و استفاده از رنگ‌های رقیق شده توسط آب و قلم مو در سایزهای متفاوت، هنگام کشیدن نقاشی، ناخودآگاه به حرکت رنگ در صفحه و تلفیق رنگ‌های مختلف با یکدیگر و ایجاد رنگی جدید پی می‌برند. در هم رفتن رنگ‌ها حس خلاقیت کودکان را تقویت می‌کند چرا که می‌تواند هر زمان آثار جدیدی را در نقاشی خود کشف کنند. نقاشی خیس کودکان را به آرامش دعوت می‌کند چراکه خشونت با قلم مو به جهت نرمی و انعطاف پذیری نوک آن در نقاشی امکان پذیر نیست و کمک خوبی برای آرامش درونی کودکان پرخاشگر است.

• استفاده از موسیقی

استفاده از وسایل موسیقی و ریتم کودکان می‌تواند به کودکان در بخش کردن حروف، شمارش ریاضی و دقت در شنوایی و همین‌طور هماهنگی مغز با دست و بدن کمک نماید. کودکان با استفاده از سازهای مختلفی مانند طبلک، چوبک و سنج و فشافشک و ... سعی می‌کنند در ساخت ریتم با هم هماهنگ عمل کنند تا خود نیز از صدای تولید شده لذت ببرند.

• استفاده از حرکات آرامش بخش ریتمیک

«اوپریتی در واقع نیروی خلاق و زنده در انسان است نیرویی که می‌تواند بین جهان بیرونی و درونی انسان هماهنگی بوجود آورد (اشتاینر، ۱۹۹۶، بارد، ۲۰۰۸)»
از نظر اشتاینر خالق رویکرد والدورف، هنر اوپریتی یعنی حرکت محض، احساس و ذات حرکت. در اوپریتی کودکان بدن خود را کاملاً حس می‌کنند و سعی می‌کنند درون و بیرون خود را نیز همراه با بدن خود احساس کنند. آن‌ها با حرکت دست و بدن خود می‌توانند به کنترل احساسات خود و حرکات دست و پای خود در انجام فعالیت‌های مثبت و منفی کمک کنند. با انجام حرکات اوپریتی کودکان سعی می‌کنند از آزار و اذیت یکدیگر بپرهیزند و از پاها و دستان خود در جهت کمک به دیگران یاری بگیرند. این روش به کودکان کمک می‌کند تا بهتر بتوانند در فعالیت‌های مشارکتی شرکت کنند.

• استفاده از گردش‌های بیرون از محیط

فعالیت‌های حرکتی و گردش‌های روزانه بیرون از محیط آموزشی به کودکان کمک می‌کند علاوه بر بالا رفتن اعتماد به نفس، بتوانند خود را جزئی از محیط اطراف خود دانسته و به دنیای پیرامون خود نگاه عمیق‌تری داشته باشند. خوب دیدن، خوب شنیدن و کنترل رفتار و احساسات در مقابل اجتماع بزرگ‌تری نسبت به خانه و محیط آموزشی، به آن‌ها کمک می‌کند تا هوش هیجانی خود را تقویت نمایند.

• استفاده از وسایل چوبی و طبیعی در ساخت اسباب بازی

یکی از ویژگی‌های آموزش والدورف استفاده از بلوک‌های چوبی و بدون رنگ و کاملاً طبیعی، پارچه‌های متفاوت کوچک و بزرگ با رنگ‌ها و جنس‌های مختلف و عروسک‌های دست‌ساز و ترجیحاً ساخته شده از پشم و بافت‌های دستی می‌باشد. کودکان می‌توانند با استفاده از این وسایل ساعت‌ها به ساخت و سازهای خلاقانه بپردازند. آن‌ها با استفاده از پارچه‌ها و استندهای چوبی برای خود خانه‌هایی امن ساخته و در آن با گروه‌های دیگری از کودکان شروع به ساخت و ساز می‌نمایند.

آن‌ها با خلاقیت خود هر روزه ساعت‌ها با این ابزار ساده تولیدات خلاقانه‌ی خاصی داشته و زندگی بزرگسالی خود را در آن نمایش می‌دهند.

چگونگی توزیع متغیرهای پژوهش بر اساس شاخص‌های مرکزی و پراکندگی

شاخص‌های تو صیف داده‌ها به سه گروه شاخص‌های مرکزی، شاخص‌های پراکندگی و شاخص‌های شکل توزیع تقسیم شدند. در این بخش چگونگی توزیع متغیرهای پژوهش براساس مهمترین شاخص‌های مرکزی (میانگین)، شاخص‌های پراکندگی (انحراف معیار) بررسی قرار گرفتند.

جدول ۱. شاخص‌های مرکزی، پراکندگی و توزیع متغیرهای مورد بررسی در پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمترین مقدار	بیشترین مقدار
انطباق پیش ازمون	ازمایش	۲۱,۱۳۳۳	۳,۰۹۰۶۹	۱۶,۰۰	۲۷,۰۰
	گواه	۲۱,۱۳۳۳	۲,۶۹۵۶۸	۱۷,۰۰	۲۵,۰۰
	مجموع	۲۱,۱۳۳۳	۲,۸۴۹۴۸	۱۶,۰۰	۲۷,۰۰
امادگی پیش ازمون	ازمایش	۲۳,۹۳۳۳	۲,۶۰۴۰۳	۱۹,۰۰	۲۷,۰۰
	گواه	۲۷,۸۰۰۰	۲,۷۵۶۸۱	۲۳,۰۰	۳۱,۰۰
	مجموع	۲۵,۸۶۶۷	۳,۲۸۷۷۳	۱۹,۰۰	۳۱,۰۰
ابزار پیش ازمون	ازمایش	۱۵,۵۳۳۳	۱,۷۲۶۵۴	۱۲,۰۰	۱۸,۰۰
	گواه	۱۴,۲۶۶۷	۱,۷۹۱۵۱	۱۲,۰۰	۱۸,۰۰
	مجموع	۱۴,۹۰۰۰	۱,۸۴۴۸۴	۱۲,۰۰	۱۸,۰۰
ادراک پیش ازمون	ازمایش	۱۷,۵۳۳۳	۱,۷۶۷۴۳	۱۵,۰۰	۲۰,۰۰
	گواه	۱۷,۸۰۰۰	۲,۰۷۷۰۹	۱۴,۰۰	۲۲,۰۰
	مجموع	۱۷,۶۶۶۷	۱,۸۹۹۷۹	۱۴,۰۰	۲۲,۰۰
تنظیم پیش ازمون	ازمایش	۱۷,۱۳۳۳	۲,۰۹۹۸۹	۱۳,۰۰	۲۰,۰۰
	گواه	۱۶,۶۶۶۷	۱,۶۷۶۱۶	۱۳,۰۰	۱۹,۰۰

۱ Mean

۲ Std. Deviation

تأثیر بازی و هنر بر یادگیری و هوش هیجانی کودکان ... ۱۰۹

۲۰,۰۰	۱۳,۰۰	۱,۸۱۱۸۶	۱۶,۹۰۰۰	۳۰	مجموع	
۲۲,۰۰	۱۵,۰۰	۲,۱۶۶۸۵	۱۸,۵۳۳۳	۱۵	ازمایش	تکانش پیش ازمون
۱۹,۰۰	۱۵,۰۰	۱,۳۷۳۲۱	۱۷,۲۰۰۰	۱۵	گواه	
۲۲,۰۰	۱۵,۰۰	۱,۹۰۷۰۳	۱۷,۸۶۶۷	۳۰	مجموع	
۳۲,۰۰	۲۳,۰۰	۲,۵۸۷۵۲	۲۷,۱۳۳۳	۱۵	ازمایش	ارتباط پیش ازمون
۳۳,۰۰	۲۱,۰۰	۳,۷۰۰۷۱	۲۷,۴۶۶۷	۱۵	گواه	
۳۳,۰۰	۲۱,۰۰	۳,۱۴۲۰۴	۲۷,۳۰۰۰	۳۰	مجموع	
۳۲,۰۰	۱۷,۰۰	۳,۷۳۵۲۹	۲۲,۳۳۳۳	۱۵	ازمایش	عزت پیش ازمون
۲۴,۰۰	۱۵,۰۰	۳,۰۷۵۲۵	۲۱,۲۰۰۰	۱۵	گواه	
۳۲,۰۰	۱۵,۰۰	۳,۵۳۲۴۴	۲۲,۲۶۶۷	۳۰	مجموع	
۲۹,۰۰	۱۲,۰۰	۵,۱۲۴۱۷	۲۰,۶۰۰۰	۱۵	ازمایش	خودانگیزی پیش ازمون
۲۵,۰۰	۱۸,۰۰	۱,۷۶۷۴۳	۲۱,۵۳۳۳	۱۵	گواه	
۲۹,۰۰	۱۲,۰۰	۳,۷۹۵۹۴	۲۱,۰۶۶۷	۳۰	مجموع	
۳۷,۰۰	۳۰,۰۰	۲,۳۱۳۵۲	۳۲,۰۶۶۷	۱۵	ازمایش	انطباق پس ازمون
۳۰,۰۰	۱۸,۰۰	۳,۰۹۸۳۹	۲۲,۲۰۰۰	۱۵	گواه	
۳۷,۰۰	۱۸,۰۰	۵,۶۹۱۷۰	۲۷,۱۳۳۳	۳۰	مجموع	
۳۵,۰۰	۳۰,۰۰	۱,۷۵۱۱۹	۳۲,۰۶۶۷	۱۵	ازمایش	امادگی پس ازمون
۳۱,۰۰	۲۰,۰۰	۳,۹۱۸۲۱	۲۷,۰۶۶۷	۱۵	گواه	
۳۵,۰۰	۲۰,۰۰	۳,۹۱۸۸۶	۲۹,۵۶۶۷	۳۰	مجموع	
۲۱,۰۰	۱۷,۰۰	۱,۱۲۵۴۶	۱۸,۵۳۳۳	۱۵	ازمایش	ابزار پس ازمون
۳۰,۰۰	۱۲,۰۰	۴,۷۲۷۸۳	۱۵,۹۳۳۳	۱۵	گواه	
۳۰,۰۰	۱۲,۰۰	۳,۶۲۶۳۷	۱۷,۲۳۳۳	۳۰	مجموع	
۲۸,۰۰	۱۹,۰۰	۲,۵۵۴۱۷	۲۳,۶۶۶۷	۱۵	ازمایش	ادراک پس ازمون
۳۰,۰۰	۱۴,۰۰	۳,۵۷۵۰۵	۱۹,۰۶۶۷	۱۵	گواه	
۳۰,۰۰	۱۴,۰۰	۳,۸۴۶۰۳	۲۱,۳۶۶۷	۳۰	مجموع	
۳۰,۰۰	۲۵,۰۰	۱,۶۴۱۷۲	۲۷,۴۶۶۷	۱۵	ازمایش	تنظیم پس ازمون
۳۰,۰۰	۱۳,۰۰	۳,۸۸۸۹۳	۱۷,۸۶۶۷	۱۵	گواه	
۳۰,۰۰	۱۳,۰۰	۵,۶۹۵۳۳	۲۲,۶۶۶۷	۳۰	مجموع	
۳۲,۰۰	۲۰,۰۰	۲,۷۷۲۳۱	۲۶,۶۰۰۰	۱۵	ازمایش	تکانشی پس ازمون
۳۰,۰۰	۱۵,۰۰	۳,۵۸۱۷۰	۱۸,۴۰۰۰	۱۵	گواه	
۳۲,۰۰	۱۵,۰۰	۵,۲۲۴۲۸	۲۲,۵۰۰۰	۳۰	مجموع	
۴۱,۰۰	۳۲,۰۰	۲,۵۳۱۷۰	۳۶,۴۶۶۷	۱۵	ازمایش	ارتباط پس ازمون

۳۳,۰۰	۲۰,۰۰	۴,۳۸۶۱۳	۲۶,۳۳۳۳	۱۵	گواه	
۴۱,۰۰	۲۰,۰۰	۶,۲۴۰۰۳	۳۱,۴۰۰۰	۳۰	مجموع	
۳۰,۰۰	۲۳,۰۰	۱,۹۶۳۹۶	۲۷,۰۰۰۰	۱۵	ازمایش	عزت پس از موز
۳۰,۰۰	۱۵,۰۰	۳,۸۲۹۷۱	۲۱,۳۳۳۳	۱۵	گواه	
۳۰,۰۰	۱۵,۰۰	۴,۱۵۲۹۷	۲۴,۱۶۶۷	۳۰	مجموع	
۳۱,۰۰	۲۶,۰۰	۱,۶۲۴۲۲	۲۷,۹۳۳۳	۱۵	ازمایش	خودانگیخته س از موز
۳۰,۰۰	۱۸,۰۰	۲,۷۶۸۸۷	۲۱,۶۶۶۷	۱۵	گواه	
۳۱,۰۰	۱۸,۰۰	۳,۸۱۹۸۶	۲۴,۸۰۰۰	۳۰	مجموع	
۲۰,۹۰۰	۱۶۱,۰۰	۱۱,۵۰۶۹۳	۱۸۴,۸۶۶۷	۱۵	ازمایش	کل پیش از موز
۱۹۶,۰۰	۱۶۰,۰۰	۱۰,۷۳۳۵۷	۱۸۵,۰۶۶۷	۱۵	گواه	
۲۰,۹۰۰	۱۶۰,۰۰	۱۰,۹۳۳۹۲	۱۸۴,۹۶۶۷	۳۰	مجموع	
۲۶۹,۰۰	۲۲۴,۰۰	۱۱,۷۰۵۹۲	۲۵۱,۸۰۰۰	۱۵	ازمایش	کل پس از موز
۲۷۰,۰۰	۱۶۰,۰۰	۲۴,۴۱۸۵۷	۱۸۹,۸۶۶۷	۱۵	گواه	
۲۷۰,۰۰	۱۶۰,۰۰	۳۶,۶۸۷۹۵	۲۲۰,۸۳۳۳	۳۰	مجموع	

با توجه به جدول ۱، مقادیر میانگین، انحراف معیار، کمترین مقدار و بیشترین مقدار برای تمامی متغیرهای تحقیق در گروه های ازمایش و گواه به صورت مجزا بررسی شده اند.

یافته ها

بر اساس آمار استنباطی برای بررسی صحت فرضیات تحقیق از موز تحلیل کوواریانس استفاده شد. برای اجرای این آزمون پیش فرض هایی لازم می باشد که در ادامه تشریح می گردد

جدول ۲. آزمون کولموگروف اسمیرنوف و شاپیرو ویلک متغیرهای پژوهش

متغیرها	سطح معنی داری	اماره لوین
انطباق پذیری	۰,۴۵۲	۰,۵۸۱
امادگی عاطفی	۰,۸۴۴	۰,۶۰۶
ابزارهیجانی	۰,۶۸۷	۰,۷۶۰
ادراک هیجانی	۰,۹۰۷	۰,۰۱۴
تنظیم هیجانی	۰,۲۱۴	۱,۶۱۸
تکانشی پایین	۰,۸۰۵	۰,۰۶۲
ارتباط با همسالان	۰,۱۲۶	۰,۵۶۵
عزت نفس	۰,۰۵۷	۴,۳۰۸



خود انگیختگی	۰,۳۹۶	۰,۷۴۲
--------------	-------	-------

بر اساس یافته های بر آمده از جدول شماره ۲ که نرمال بودن توزیع داده ها بر اساس آزمون کلموگروف اسمیرنوف بررسی گردید، معناداری همه مولفه ها بزرگتر از مقدار ۰/۰۵ است. در نتیجه این متغیرهای مورد بررسی در پژوهش حاضر دارای توزیع نرمال می باشند و برای اثبات فرضیات تحقیق می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد. همگنی واریانس ها نیز بر اساس آزمون لوین بررسی گردید که با توجه به معناداری بالای ۰/۵ در تمامی مولفه ها و نیز معناداری بالای ۰/۰۵ شیب خط رگرسیون، تمامی پیش فرض های اجرای کواریانس برای بررسی اثر بخشی مداخله مورد نظر برقرار بود. شرح برر سی تاثیرات مداخله در گروه آزمایش بر هر کدام از زیر مقاس ها به تفکیک و به شرح زیر آورده شد.

فرضیه اول: بازی و هنر در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر انطباق پذیری کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۳: نتیجه تحلیل کوواریانس

منبع	مجموع میانگین مربعات	میانگین مربعات	درجه آزادی	F	سطح معنی داری
مدل تصحیح شده	۷۷۴,۷۲۳a	۳۸۷,۳۶۲	۲	۶۳,۴۸۵	.۰۰۰
انطباق پذیری خود پیش آزمون	۴۴,۵۹۰	۴۴,۵۹۰	۱	۷,۳۰۸	.۰۱۲
گروه	۷۳۰,۱۳۳	۷۳۰,۱۳۳	۱	۱۱۹,۶۶۲	.۰۰۰
خطا	۱۶۴,۷۴۴	۶,۱۰۲	۲۷		
کل	۲۳۰۲۶,۰۰۰		۳۰		
مدل تصحیح شده	۹۳۹,۴۶۷		۲۹		

با توجه به نتایج جدول شماره ۳ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه انطباق پذیری { $F(2-27)=63.485; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.812$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه دوم: بازی و هنر در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر آمادگی عاطفی کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۴: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۲۶,۹۳۹	۱۴۸,۳۴۴	۲	۲۹۶,۶۸۷a
امادگی عاطفی پیش از مون	.۰۰۰	۱۹,۸۲۸	۱۰۹,۱۸۷	۱	۱۰۹,۱۸۷
گروه	.۰۰۰	۵۳,۸۷۲	۲۹۶,۶۵۳	۱	۲۹۶,۶۵۳
خطا			۵,۵۰۷	۲۷	۱۴۸,۶۸۰
کل				۳۰	۲۶۶۷۱,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۴۴۵,۳۶۷

a. R Squared = .۶۶۶ (Adjusted R Squared = .۶۴۱)

با توجه به نتایج جدول شماره ۴ با حذف اثرات پیش از مون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه آمادگی عاطفی { $F(2-27)=26.939; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.666$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه سوم: بازی و هنردر بستر زندگی براساس رویکرد والدورف بر ابزار هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۵: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۲	۷,۸۳۵	۱۲۶,۶۶۷	۲	۲۵۳,۳۳۵a
ابزار هیجانی پیش از مون	.۰۴۶	۴,۳۷۹	۷۰,۸۰۱	۱	۷۰,۸۰۱
گروه	.۰۲۳	۵,۸۴۶	۹۴,۵۲۰	۱	۹۴,۵۲۰
خطا			۱۶,۱۶۸	۲۷	۴۳۶,۵۳۲
کل				۳۰	۸۴۳۴,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۶۸۹,۸۶۷

a. R Squared = .367 (Adjusted R Squared = .320)

با توجه به نتایج جدول شماره ۵ با حذف اثرات پیش از مون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه ابزار هیجانی { $F(2-27)=7.835; P=0.002; \text{Partial} \eta^2=0.367$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه چهارم: بازی و هنردر بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر ادراک هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۶: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۱۰,۶۰۰	۹۴,۳۳۶	۲	۱۸۸,۶۷۲ a
ادراک هیجانی پیش ازمن	.۰۷۸	۳,۳۶۸	۲۹,۹۷۲	۱	۲۹,۹۷۲
گروه	.۰۰۰	۱۸,۸۶۲	۱۶۷,۸۶۵	۱	۱۶۷,۸۶۵
خطا			۸,۹۰۰	۲۷	۲۴۰,۲۹۵
کل				۳۰	۱۴۱۲۵,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۴۲۸,۹۶۷

a. R Squared = .440 (Adjusted R Squared = .398)

با توجه به نتایج جدول شماره ۶ با حذف اثرات پیش ازمن به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه ادراک هیجانی { $F(2-27)=10.600; P=0.001; \text{Partial}\eta^2=0.440$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه پنجم: بازی و هنردر بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر تنظیم هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۷: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۶۷,۱۱۹	۳۹۱,۵۷۴	۲	۷۸۳,۱۴۹a
تنظیم هیجانی پیش ازمن	.۰۰۰	۱۵,۷۶۱	۹۱,۹۴۹	۱	۹۱,۹۴۹
گروه	.۰۰۰	۱۰۶,۰۳۲	۶۱۸,۵۹۲	۱	۶۱۸,۵۹۲
خطا			۵,۸۳۴	۲۷	۱۵۷,۵۱۸
کل				۳۰	۱۶۳۵۴,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۹۴۰,۶۶۷

a. R Squared = .833 (Adjusted R Squared = .820)

با توجه به نتایج جدول شماره ۷ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه تنظیم هیجانی { $F(2-27)=67.119; P=0.001; \text{Partial}\eta^2=0.833$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه ششم: بازی و هنردر بستر زندگی براساس رویکرد والدورف بر تکانشی پایین کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۸: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۲۴,۱۶۶	۲۵۳,۹۰۸	۲	۵۰۷,۸۱۷a
تکانشی پایین پیش آزمون	.۵۶۸	.۳۳۵	۳,۵۱۷	۱	۳,۵۱۷
گروه	.۰۰۰	۳۹,۳۰۸	۴۱۳,۰۰۰	۱	۴۱۳,۰۰۰
خطا			۱۰,۵۰۷	۲۷	۲۸۳,۶۸۳
کل				۳۰	۱۵۹۷۹,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۷۹۱,۵۰۰

a. R Squared = .۰۶۴۲ (Adjusted R Squared = .۰۶۱۵)

با توجه به نتایج جدول شماره ۸ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه تکانشی پایین { $F(2-27)=24.166; P=0.001; \text{Partial}\eta^2=0.642$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه هفتم: بازی و هنردر بستر زندگی براساس رویکرد والدورف بر ارتباط با همسالان کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۹: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۸۰,۱۶۸	۴۸۳,۲۲۶	۲	۹۶۶,۴۵۳a
ارتباط با همسالان پیش آزمون	.۰۰۰	۳۲,۵۷۰	۱۹۶,۳۱۹	۱	۱۹۶,۳۱۹
گروه	.۰۰۰	۱۳۴,۴۴۰	۸۱۰,۳۵۸	۱	۸۱۰,۳۵۸
خطا			۶,۰۲۸	۲۷	۱۶۲,۷۴۷
کل				۳۰	۳۰۷۰۸,۰۰۰

a. R Squared = ۰,۸۵۶ (Adjusted R Squared = ۰,۸۴۵)

با توجه به نتایج جدول شماره ۹ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه ارتباط با همسالان { $F(2-27)=80.168; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.856$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه هشتم: بازی و هنر در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر عزت نفس کودکان ۶ تا ۹ سال تأثیر دارد

جدول ۱۰: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۱۹,۵۱۱	۱۴۷,۸۱۱	۲	۲۹۵,۶۲۲a
عزت نفس پیش آزمون	.۰۱۲	۷,۲۳۲	۵۴,۷۸۸	۱	۵۴,۷۸۸
گروه	.۰۰۰	۲۰,۶۱۰	۱۵۶,۱۳۶	۱	۱۵۶,۱۳۶
خطا			۷,۵۷۶	۲۷	۲۰۴,۵۴۵
کل				۳۰	۱۸۰,۲۱,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۵۰۰,۱۶۷

a. R Squared = ۰,۵۹۱ (Adjusted R Squared = ۰,۵۶۱)

با توجه به نتایج جدول شماره ۱۰ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه عزت نفس { $F(2-27)=19.511; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.591$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه نهم: بازی و هنر در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف بر خود انگیختگی کودکان ۶ تا ۹ سال تأثیر دارد

جدول ۱۱: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۳۴,۷۹۳	۱۵۸,۰۶۸	۲	۳۱۶,۱۳۷a
خود انگیختگی پیش آزمون	.۰۳۸	۴,۷۵۵	۲۱,۶۰۳	۱	۲۱,۶۰۳
گروه	.۰۰۰	۶۸,۲۴۸	۳۱۰,۰۵۸	۱	۳۱۰,۰۵۸

خطا	۴,۵۴۳	۲۷	۱۲۲,۶۶۳
کل	۳۰		۱۸۸۹۰,۰۰۰
مدل تصحیح شده	۲۹		۴۳۸,۸۰۰

$$a. R \text{ Squared} = .۰۷۲۰ \text{ (Adjusted R Squared} = .۰۷۰۰)$$

با توجه به نتایج جدول شماره ۱۱ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه خود انگیزختگی { $F(2-27)=34.793; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.720$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

فرضیه دهم: بازی و هنردر بستر زندگی براساس رویکرد والدورف بر هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال تاثیر دارد

جدول ۱۲: نتیجه تحلیل کوواریانس

Source	سطح معنی داری	F	میانگین مربعات	درجه آزادی	مجموع میانگین مربعات
مدل تصحیح شده	.۰۰۰	۵۸,۰۷۵	۱۵۸۳۵,۸۷۸	۲	۳۱۶۷۱,۷۵۵a
هوش هیجانی پیش آزمون	.۰۰۳	۱۰,۶۴۹	۲۹۰۳,۷۲۲	۱	۲۹۰۳,۷۲۲
گروه	.۰۰۰	۱۰۶,۱۱۶	۲۸۹۳۵,۸۲۷	۱	۲۸۹۳۵,۸۲۷
خطا			۲۷۲,۶۸۲	۲۷	۷۳۶۲,۴۱۱
کل				۳۰	۱۵۰۲۰۵۵,۰۰۰
مدل تصحیح شده				۲۹	۳۹۰۳۴,۱۶۷

$$a. R \text{ Squared} = .۰۸۱۱ \text{ (Adjusted R Squared} = .۰۷۹۷)$$

با توجه به نتایج جدول شماره ۱۲ با حذف اثرات پیش آزمون به عنوان متغیر کمکی نمره مولفه هوش هیجانی { $F(2-27)=58.075; P=0.001; \text{Partial} \eta^2=0.811$ } گروه آزمایش از گروه کنترل بیشتر است و در نتیجه فرضیه تحقیق تایید گردید.

بحث و نتیجه گیری

کودکان بعنوان فراگیرانی با سلايق و علايق متفاوت و منحصر به فرد می توانند با آموزشی متفاوت از شیوه سنتی، به ساخت شخصیت فردی و اجتماعی خود بپردازند. یکی از مهمترین اصول در آموزش در بستر زندگی بر اساس رویکرد والدورف، علاوه بر استفاده از ابزار هنر و بازی این است که معلم ها پس از شناخت و آگاهی از مراحل پیشرفت کودکان، موضوع آموزش و روش آن را تعیین می کنند. بدین ترتیب معلمان آموزش دیده با اعتماد به نفس مناسب، آرامش درونی، اطمینان، خلاقیت و توانایی های عمیق

اخلاقی، دوره های تحصیلی خود را به پایان می رسانند (کلر، ۱۹۹۹). معلمین در زمان آموزش با دقت فعالیت های عملی، هنری و آکادمیک را با یکدیگر منطبق می کنند تا ذهن کودک را تحریک کرده و آن ها را برای کسب تجارب زندگی در آینده آماده کنند. بنابراین کودکان بیشتر از این که از طریق تیوری بیاموزند، عمل می کنند، فعالند و به کشف مسایل درونی و دنیای پیرامون می پردازند و این باعث ایجاد علاقه به یادگیری و موفقیت فردی و گروهی در آن ها است (روث، ۲۰۰۳).

هدف اصلی این پژوهش بررسی تاثیر هنر و بازی در بستر زندگی بر ارتقا یادگیری و هوش هیجانی کودکان ۶ تا ۹ سال بود. یافته های پژوهش نشان داد که آموزش مبتنی بر بازی و هنر در بستر زندگی می تواند بر ۹ فرضیه ی مورد پژوهش، انطباق پذیری، آمادگی عاطفی، ابزار هیجانی، تنظیم هیجانی، تکانشی پایین، ارتباط با همسالان، عزت نفس و خودانگیزگی کودکان موثر واقع شود. تاثیر این پژوهش بر روی کودکان ۶ تا ۹ سال باعث شد تا این گروه سنی بتوانند در تعامل با یکدیگر به یادگیری فعالیت های مشارکتی بپردازند و به توانایی های خود در جمع پی برده و احساس توانمندی و خودبرازی در ایشان شکل گیرد. این نتایج با یافته های تحقیقات مختلفی چون . پاورز و همکاران (۲۰۱۳)؛ وانگ و همکاران (۲۰۱۹) که بازی را عاملی اثر گذار در مهارت و راهبردهای فکری شناختی دانستند ، و تاکچی و همکاران (۲۰۱۴) و ساللا و همکاران (۲۰۱۸) که بازی را مقوله مبتنی بر بکارگیری در آموزش و بهبود یادگیری قلمداد نمودند و همچنین فلسزقی و همکاران (۲۰۱۹)، سالایس (۲۰۱۸)، اکل (۲۰۱۳) که بکارگیری از الگوی آموزش بر مبنای بازی را اصلی مهم برای بهبود و تثبیت یادگیری بر اساس عملکرد اجرایی قلمداد نمودند همسویی و همراستایی در یافته های بدست آمده را دارد و مبین این مساله است که بازی تلفیقی از مهارتهای جسمی و روحی است که در یادگیری تاثیر ویژه ای دارد . بازی وسیله ای برای سرگرمی، پرورش روح، خلاقیت، برقراری ارتباط با دیگران و هم چنین خودشکوفایی است. کودکان هنگامی که تو سب بازی آموزش می بینند چیزهای تازه را کشف میکنند، به خاصیت اشیا پی می برند، رفتار بزرگترها را تقلید میکنند و اطراف خود را می شناسند. بازی از ویژگیهای طبیعی کودک است که جنبه های مختلف مثل اخلاقی، جسمانی، اجتماعی کودکان را رشد می دهد و الگوی آموزش را برای فرد جذاب می سازد. ارائه محرک های آموزشی با الگوی مبتنی بر جذابیت برای کودکان، به سبب تحریک و به وجود آوردن انگیزه، در بهبود عملکرد و تثبیت مفاهیم آموزش نقش دارد و انگیزه های فراگیری جدید برای بکارگیری و بهبود شرایط در حیطه را موجب می گردد. بر این اساس پیشنهاد می گردد در الگوی آموزش رسمی در سنین پایه الگوی آموزش تلفیقی از مفاهیم و بازی باشد و با محرک های جذاب و مبتنی بر بخش های آموزشی، بخصوص در زمینه عملیاتی ارائه گردد، همچنین پیشنهاد می گردد آموزش مجازی همراه با بکارگیری ساختار مبتنی بر بازی آموزشی در کنار آموزش سنتی، زمینه مکمل و همراه را داشته باشد، از سوی دیگر ضروری است با بررسی در بازی های جذاب برای کودکان، الگوی

۱ Ollivier Keller

۲ Frank Rothe

آموزشی در این ساختار و بازی های متنوع بکار بسته شود تا زمینه گرایش هر چه بیشتر کودکان برای یادگیری در این ساختار فراهم گردد.

منابع:

- Aber, J. L., Jones, S. M., & Cohen, J. (2000). The impact of poverty on the mental health and development of very young children. In C.H. Zeanah, Jr. (Ed.), *Handbook of infant mental health* (2nd ed), (pp. 113-128). New York, NY: Guilford Press
- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000) . *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.
- Akl EA, Sackett KM, Erdley WS, Mustafa RA, Fiander M, Gabriel C, et al. Educational games for health professionals. *Cochrane Database Syst Rev*. 2013;1:CD006411.
- Aviles, A. M., Anderson, T. R., & Davila, E. R. (2005). Child and adolescent social-emotional development within the context of school. *Child and Adolescent Mental Health*, 11(1), 32-3
- Avison, K. (2016) *A handbook for Waldorf class teachers*. 3rd Edition. Steiner Waldorf Schools Fellowship, Avison, K., and M. Rawson (2016) *The Tasks and Content of the Steiner-Waldorf Curriculum*. Edinburgh: Floris Books
- Association of Waldorf Schools in North America Development Program. (n.d.). *Learning to learn: Interviews with graduates of Waldorf schools*. Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications.
- Barnes, Henry. (1991). Learning that grows with the learner: An introduction to Waldorf education. *Educational Leadership*, 49(2), 52-54. EJ 432 784.
- Christensen, L. M. (2006, April 27). Going back to kindergarten: Considering the application of Waldorf education principles to legal education. Retrieved February 06, 2018,
- Dahlin, B. (2017). *Conclusion: Does It Work? Empirical Studies of Waldorf Education*. In Rudolf Steiner (pp. 125-143). Springer, Cham.
- Dadsetan, P., Asghari, A., Rahimzade, S., Bayat, M. (2010) Kindergarten inventory of social/emotional tendencies: a cross-validation study *journal of the developmental psychology*, 7(25):7-26
- Edwards, Carolyn; Gandini, Lella; & Forman, George (Eds.). (1998). *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach Advanced reflections* (2nd ed.). Greenwich, CT: Ablex. ED 425 855.
- Erim, Gonca & Caferoğlu, Müge, “Determining the Motor Skills Development of Mentally Retarded Children through the Contribution of Visual Arts”, 2017- *Universal Journal of Educational Research* 5(8): 1300-1307, 2017 <http://www.hrpub.org> DOI: 10.13189/ujer.2017.050803
- Felszeghy, S., Pasonen-Seppänen, S., Koskela, A. et al. Using online game-based platforms to improve student performance and engagement in histology teaching. *BMC Med Educ* 19, 273 (2019). <https://doi.org/10.1186/s12909-019-1701-0>
- Finser, Torin M. (1995). *School as a journey: The eight-year odyssey of a Waldorf teacher and his class*. Fair Oaks, CA: Association of Waldorf Schools of North America Publications [Anthropomorphic Press]. Frank Rothe: “Beagbunen fördern, Lernen individualisieren,” in *Erziehungskunst*, 12/2003, S. 1415f
- Foster, S. W. (1984, January 01). An introduction to Waldorf education. Retrieved February 06, 2018, from <http://www.jstor.org/stable/30185590>
- Gibbs, K. (2018). Managing challenging behaviour in the classroom: a framework for teachers and SENCOs. *Educational Psychology in Practice*, 34(2), 223. DOI:10.1080/02667363.2018.1429538

- Harness, H. K., Epstein, M. H., Rouser, G., & Pearson, N. (1999). The behavioral and emotional rating scale: Convergent validity. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17, 4-14.
- Hedegaard, Mariane, "Imagination and emotion in children's play: A cultural-historical approach"- International Research in Early Childhood Education 59-Vol. 7, No. 2, 2016
- Jafari, N., Mohammadi, M. R., Khanbani, M., Farid, S., & Chiti, P. (2011). Effect of play therapy on behavioral problems of maladjusted preschool children. *Iranian journal of psychiatry*, 6(1), 37-42.
- Karl-Martin Dietz, *Erziehung in Freiheit, Rudolf Steiner Über die Selbstständigkeit im Jugendalter*, Heidelberg 2003.
- Mpella, Maria, Evaggelinou, Christina, Koidou, Eirini "The Effects of a Theatrical Play Program on Social Skills Development for Young Children with Autism Spectrum Disorders"-*International Journal Of Special Education* Vol. 33, No.4, 2019
- Mueller, F., & Larson, M. (2001). Positive Behavior Support (PBS) for young children. Michigan. Department of Education Rudolf Steiner, Dornach:1986,s,66
- Pophillat, Eugenie, Rooney, Rosanna, M., "Preventing Internalizing Problems in 6-8 Year-Old Children: A Universal School-Based Program" - School of Psychology and Speech Pathology, Curtin University, Perth, WA, Australia, 2016
- Powers, K. L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., Palladino, M. A., & Alfieri, L. (2013). Effects of video-game play on information processing: A meta-analytic investigation. *Psychonomic Bulletin & Review*, 20(6), 1055- 1079.
- Rubtsova, O., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's Theory: Application in research. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 189-207. DOI: 10.17759/chp.2016120310
- Rawson, M. (2016). Assessment: A Waldorf perspective. Retrieved February 20, 2018
- Ray D, Muro J, Schumann B. Implementing play therapy in the schools: Lessons learned. *International Journal of Play Therapy*. 2004;13:79-100
- Randoll, D., & Peters, J. (2015). Empirical research on Waldorf education. *Educar em Revista*, (56), 33-47. doi:10.1590/0104-4060.41416
- Rowe, Meredith. L & Salo, Virginia. C & Rubin, Kenneth, Toward Creativity Do Theatrical Experiences ImprovePretend Play and Cooperation among Preschoolers?- *a m e r i c a n j o u r n a l o f p l a y • w i n t e r*, 2 0 1 8
- Rubtsova, O., & Daniels, H. (2016). The concept of drama in Vygotsky's Theory: Application in research. *Cultural-historical psychology*, 12(3), 189-207. DOI: 10.17759/chp.2016120310
- Sala, G., Tatlidil, K. S., & Gobet, F. (2018). Video game training does not enhance cognitive ability: A comprehensive meta-analytic investigation. *Psychological Bulletin*, 144(2), 111- 139.
- Shirilla, J., & Weatherston, D. (2002). Case studies in infant mental health risk, resiliency, and relationships. Washington. D.C.: Zero to three.
- Solis de Ovanando A, Rodriguez A, Hullin C. Digital game-based learning: A didactic experience in the pre-degree nursing career. *Stud Health Technol Inform*. 2018;250:88.
- Stratton, Jacqueline. A. (2019), "does waldorf education offer a well-rounded and integrate experience that prepares students for higher grades and life in general?" - A Thesis Presented to The Faculty of Humboldt State University In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Master of Arts in Education
- Takeuchi, L. M., & Vaala, S. (2014). Level up learning: A national survey on teaching with digital games. New York, NY: The Joan Ganz Cooney Center at Sesame Workshop.



- Trawick-Smith J, Dziurgot T. Good-fit' teacher-child play interactions and the subsequent autonomous play of preschool children. *Early Childhood Res Q.* 2011;26:110-123
- Von der Heiden, J. M., Braun, B., Müller, K. W., & Egloff, B. (2019). The Association Between Video Gaming and Psychological Functioning. *Frontiers in psychology*, 10, 1731. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01731>
- Wang, G., Taylor, L., & Sun, Q. (2018). Families that play together stay together: Investigating family bonding through video games. *New Media & Society*, 20, 4074-4094.
- Zayeni, D., Raynaud, J. P., & Revet, A. (2020). Therapeutic and Preventive Use of Video Games in Child and Adolescent Psychiatry: A Systematic Review. *Frontiers in psychiatry*, 11, 36. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00036>
- Zepeda, Christian, "Academic and Social Effects of Waldorf Education on Elementary School Students" (2018). *Capstone Projects and Master's Theses.* 272. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/272
- Zins, J. E., Elias, M. J., Greenborg, M. T., & Weissberg, R. P. (2000). Promoting social and emotional competence in children. In K. L. minke & G.

