

Original Article

Development and Validation of an Educational Program Based on the Integration of Promoting Alternative Thinking Strategies with Mindfulness and Embodiment on Children's Social-Emotional Competence

Fatemeh Hatami¹, PhD Candidate; Mahboobeh Fouladchang^{1*}, PhD; Bahram Jowkar¹, PhD; Masoud Fazilat-Pour¹, PhD

¹Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran

Article Information

Article History:

Received: July 16, 2025

Accepted: September 12, 2025

*Corresponding Author:

Mahboobeh Fouladchang, PhD;
Department of Educational
Psychology, Faculty of Educational
Sciences and Psychology, Shiraz
University, Shiraz, Iran
Email: foolad@shirazu.ac.ir

Abstract

Introduction: Social-emotional competencies in preschool children are of particular importance and can significantly influence their psychological, social, and academic development. Accordingly, the present study aimed to investigate the effectiveness of integrating the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) program with mindfulness and embodiment interventions in enhancing the social-emotional competencies of preschool children.

Methods: This study employed a quasi-experimental pretest-posttest design with a control group. The statistical population consisted of preschool children in Shiraz during the 2024-2025 academic year. The participants consisted of 40 children aged 5 to 6 years who were selected through convenience sampling from one of the preschool centers in Shiraz and were randomly assigned to an experimental group (n=20) and a control group (n=20). Both groups completed the Social-Emotional Competence Questionnaire (Zhou and Ee, 2012) as a pre-test and post-test. The experimental group received 12 structured sessions of integrated training based on the PATHS program combined with mindfulness and embodiment exercises, while the control group followed the kindergarten's regular curriculum. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA) in SPSS software, version 27.

Results: The results indicated a significant increase in post-test scores of social-emotional competence in the experimental group compared to the control group ($P<0.001$). Furthermore, the intervention significantly improved the components of self-awareness, self-management, responsible decision-making, communication skills, and social awareness ($P<0.001$).

Conclusion: The educational program integrating PATHS with mindfulness and embodiment had a significant impact on improving the social-emotional competencies of preschool children and could be used as an effective approach for fostering these skills.

Keywords: Social Skills; Mindfulness; Cognition; Embodiment; Education

Please cite this article as:

Hatami F, Fouladchang M, Jowkar B, Fazilat-Pour M. Development and Validation of an Educational Program Based on the Integration of Promoting Alternative Thinking Strategies with Mindfulness and Embodiment on Children's Social-Emotional Competence. Sadra Med. Sci. J. 2026; 14(2): 375-392. doi: 10.30476/smsj.2026.107812.1664.



مقاله پژوهشی

تدوین و اعتبارسنجی برنامه آموزشی مبتنی بر تلفیق ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با ذهن آگاهی و بدنمندی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان

فاطمه حاتمی^۱، محبوبه فولادچنگ^{۱*}، بهرام جوکار^۱، مسعود فضیلت پور^۱

^۱گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

اطلاعات مقاله

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۱

نویسنده مسئول:

محبوبه فولادچنگ،

گروه روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان

شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

پست الکترونیکی: foolad@shirazu.ac.ir

چکیده

مقدمه: شایستگی های اجتماعی-هیجانی در کودکان پیش دبستانی نقش مهمی در رشد روانی، اجتماعی و تحصیلی آن ها دارد. این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی تلفیق برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با مداخلات ذهن آگاهی و بدنمندی در ارتقای این شایستگی ها انجام شد.

مواد و روش ها: این پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کودکان پیش دبستانی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ و شرکت کنندگان شامل ۴۰ کودک ۵ تا ۶ ساله بودند که به روش نمونه گیری در دسترس از یکی از مراکز پیش دبستانی شهر شیراز انتخاب و به تصادف در گروه ۲۰ نفره آزمایش و کنترل گمارده شدند. هر دو گروه، به پرسشنامه شایستگی اجتماعی - هیجانی (۲۰۱۲) به عنوان پیش آزمون و پس آزمون پاسخ دادند. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ساختاریافته آموزش تلفیقی مبتنی بر برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین همراه با تمرین های ذهن آگاهی و بدنمندی را دریافت کرد، درحالی که گروه کنترل آموزش های معمول مهدکودک را دنبال نمود. داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره در نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که نمرات پس آزمون شایستگی های اجتماعی-هیجانی در گروه آزمایش به طور معنی داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است ($P < 0/001$) این مداخله توانست به طور قابل توجهی مؤلفه های خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی را بهبود ببخشد ($P < 0/001$).

نتیجه گیری: برنامه آموزشی تلفیقی ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین همراه با ذهن آگاهی و بدنمندی، اثر قابل توجهی در بهبود شایستگی های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش دبستانی دارد و می تواند برای ارتقای این مهارت ها به کار گرفته شود.

کلمات کلیدی: مهارت های اجتماعی؛ ذهن آگاهی؛ شناخت؛ بدنمندی؛ آموزش

لطفاً این مقاله را به این صورت استناد کنید:

حاتمی ف، فولادچنگ م، جوکار ب، فضیلت پور م. تدوین و اعتبارسنجی برنامه آموزشی مبتنی بر تلفیق ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با ذهن آگاهی و بدنمندی بر شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان. مجله علوم پزشکی صدرا. دوره ۱۴، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۵، ۳۷۵-۳۹۲.

پژوهش‌ها نشان داده‌اند که کودکانی که سطح بالای شایستگی اجتماعی-هیجانی دارند، نه تنها در تعاملات بین فردی موفق‌ترند (۲)، بلکه سازگاری اجتماعی^۴ بالاتری دارند و کمتر درگیر مشکلاتی مانند اضطراب^۵، پرخاشگری^۶، گوشه‌گیری^۷ یا تعارض‌های بین فردی^۸ می‌شوند (۳، ۸). این کودکان روابطی پایدارتر با همسالان و بزرگسالان برقرار می‌کنند (۹)، احساس تعلق بیشتری نسبت به محیط‌های اجتماعی خود دارند (۱۰) و در موقعیت‌های چالش‌برانگیز از مهارت‌های مقابله‌ای^۹ مؤثرتری استفاده می‌کنند (۱۱). آموزش این مهارت‌ها در سال‌های اولیه زندگی، به‌ویژه در دوره پیش‌دبستانی، نقش پیشگیرانه مهمی در کاهش آسیب‌های روانی-اجتماعی ایفا می‌کند (۲) و موجب رشد هیجانی^{۱۰}، افزایش تاب‌آوری^{۱۱}، انعطاف‌پذیری روانی^{۱۲} و سلامت عمومی^{۱۳} کودکان می‌شود (۳). همچنین، تقویت شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی می‌تواند تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی داشته باشد (۱۲)؛ زیرا کودکانی که قادر به کنترل هیجان‌ها، تمرکز بر وظایف و برقراری روابط مثبت هستند، مشارکت بیشتری در یادگیری، و اعتمادبه‌نفس بالاتری در مواجهه با چالش‌های آموزشی دارند (۱۳). بنابراین، آموزش ساختاریافته و هدفمند این مهارت‌ها در دوره پیش‌دبستانی نه تنها ضرورتی تربیتی، بلکه راهبردی اساسی برای ارتقای سلامت روان، رشد اجتماعی و موفقیت تحصیلی کودکان است (۵). بنابراین، طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی منسجم با تأکید بر یادگیری تجربی، تعامل مثبت و تمرین مهارت‌های عاطفی و اجتماعی، زیرساخت لازم برای رشد همه‌جانبه کودکان و آمادگی آن‌ها برای چالش‌های آینده را فراهم می‌کند (۱۴).

در همین راستا، استفاده از برنامه‌های یادگیری اجتماعی-هیجانی^{۱۴} به‌ویژه در دوران پیش‌دبستانی، یکی از مؤثرترین رویکردهای آموزشی رواج یافته محسوب می‌شود (۱۵). این برنامه‌ها با هدف فراهم کردن محیطی حمایتی، به کودکان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی مانند خودآگاهی، همدلی، مدیریت هیجانات و ارتباط مؤثر را در بستر زندگی واقعی

دوران پیش‌دبستانی به‌عنوان نخستین مرحله ورود رسمی کودک به محیط‌های ساختاریافته آموزشی، اهمیت ویژه‌ای در روند رشد و تحول فردی دارد (۱). این دوره، با توجه به سرعت بالای رشد مغزی، عاطفی و اجتماعی کودکان، فرصت بی‌نظیری برای شکل‌گیری بنیان‌های شخصیتی و توانمندی‌های شناختی، رفتاری و هیجانی فراهم می‌کند (۲). بسیاری از مهارت‌ها و نگرش‌هایی که در این سال‌های اولیه شکل می‌گیرند، نقش تعیین‌کننده‌ای در کیفیت روابط اجتماعی، موفقیت تحصیلی، سازگاری با محیط و سلامت روانی در سال‌های بعدی زندگی دارند (۳).

در میان ابعاد مختلف رشد کودک، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی^۱ او شایسته توجه است (۴). این شایستگی‌ها مجموعه‌ای از توانایی‌ها هستند که به کودک امکان می‌دهند هیجان‌های خود و دیگران را به‌درستی شناسایی و تنظیم کند، روابط مثبت برقرار سازد، تصمیم‌های مسئولانه بگیرد و در تعاملات اجتماعی رفتار مناسبی نشان دهد (۵). مهارت‌هایی نظیر خودآگاهی، خودکنترلی، همدلی، ارتباط مؤثر و حل مسئله^۲ از مؤلفه‌های اصلی این شایستگی‌ها هستند که در کنار هم، زمینه‌ساز رشد سالم روانی و اجتماعی کودک محسوب می‌شوند (۶). بر اساس چارچوب سازمان کاسل^۳، شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی شامل پنج مؤلفه اصلی هستند و نقش مهمی در رشد عاطفی و اجتماعی کودکان، به‌ویژه در سال‌های پیش‌دبستانی دارند. خودآگاهی به معنای شناخت احساسات، افکار و ارزش‌های شخصی است. خودمدیریتی شامل توانایی کنترل هیجانات، مدیریت رفتار و تلاش برای رسیدن به اهداف است. آگاهی اجتماعی به درک احساسات و دیدگاه‌های دیگران و رعایت هنجارهای اجتماعی اشاره دارد. مهارت‌های ارتباطی شامل توانایی برقراری ارتباط مؤثر، گوش دادن فعال و همکاری با دیگران است. در نهایت، تصمیم‌گیری مسئولانه به توانایی انتخاب رفتارهای درست و سنجیدن پیامدهای آن برای خود و دیگران اطلاق می‌شود. تقویت این مهارت‌ها در دوران پیش‌دبستانی، پایه‌گذار روابط سالم و موفقیت فردی و اجتماعی در سال‌های بعد زندگی کودک است (۷).

4. Social adjustment

5. Anxiety

6. Aggression

7. Withdrawal

8. Interpersonal conflicts

9. Coping skills

10. Emotional development

11. Resilience

12. Psychological flexibility

13. General health

14. Social Emotional Learning (SEL)

1. Social-Emotional Competence

2. Self-awareness, Self-control, Empathy, Effective communication & Problem-solving

3. CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning)

بیاموزند و تمرین کنند (۱۶، ۱۷). در این میان، برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین (PATHS)^{۱۵} به عنوان یکی از شناخته شده ترین و موفق ترین نمونه ها، به ویژه برای گروه سنی پیش دبستانی طراحی شده است (۱۸). این برنامه با بهره گیری از تکنیک هایی چون آموزش مهارت های ارتباطی، حل مسئله، کنترل احساسات و تقویت همدلی، به کودکان می آموزد که چگونه احساسات خود را شناسایی، مدیریت و در موقعیت های اجتماعی ابراز کنند (۱۹).

پژوهش ها نشان داده اند که برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین تأثیرات مثبت و قابل توجهی بر سلامت روانی^{۱۶}، بهزیستی^{۱۷} و عملکرد اجتماعی^{۱۸} کودکان دارد (۲۰). این برنامه نه تنها مهارت های اجتماعی و هیجانی را بهبود می بخشد، بلکه در بلندمدت موجب کاهش مشکلات رفتاری، افزایش خودتنظیمی و ارتقای کیفیت روابط اجتماعی کودکان می شود (۲۱). همچنین، اجرای این برنامه در دوران پیش دبستانی می تواند مهارت های تنظیم هیجان، همدلی و تعاملات بین فردی کودکان را به طور چشمگیری تقویت کند. علاوه بر این، تقویت مهارت های حل مسئله و تصمیم گیری اجتماعی از طریق این برنامه به بهبود عملکرد تحصیلی کودکان نیز کمک می کند (۲۲).

برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین در آموزش مهارت های ارتباطی و حل مسئله تأثیر قابل توجهی دارد، اما دو کاستی مهم در آن مشاهده می شود که می تواند در بهبود کارایی برنامه نقش کلیدی ایفا کند (۲۳). نخستین کاستی این برنامه، عدم بهره گیری از مداخلات ذهن آگاهی^{۱۹} برای کاهش استرس و بهبود تنظیم هیجانی است (۲۰). برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین عمدتاً برای کودکان طراحی شده و تمرکز آن بر پرورش مهارت های اجتماعی-هیجانی است، اما این تمرکز بیشتر به مفاهیم شناختی و اجتماعی معطوف شده و از تکنیک های ذهن آگاهی بهره ای نبرده است (۲۴).

ذهن آگاهی، به کودکان کمک می کند تا توجه خود را به زمان حال معطوف کنند و هیجانات و افکار خود را بهتر شناسایی و مدیریت نمایند (۲۵). پژوهش های متعددی نشان داده اند که مداخلات ذهن آگاهی تأثیرات مثبتی بر کاهش استرس و بهبود

تنظیم هیجانی کودکان دارند؛ برای مثال، سبجانی نجف آبادی و همکاران (۲۶) گزارش کرده اند که کودکان پس از شرکت در برنامه های ذهن آگاهی، توانایی بهتری در مدیریت استرس و افزایش خودآگاهی هیجانی پیدا کرده اند. همچنین، دانینگ^{۲۰} و همکاران (۲۷) نیز دریافتند که تمرینات ذهن آگاهی موجب افزایش حساسیت کودکان نسبت به موقعیت های اجتماعی و بهبود مهارت های ارتباطی آنان می شود، همچنین در برخی مطالعات، بر تأثیر مثبت ذهن آگاهی در کاهش استرس، افزایش خودآگاهی و بهبود تنظیم هیجان ها تأکید شده است (۲۸)، البته این جنبه ها در برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین کمتر مورد توجه بوده است.

کاستی دوم برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین به عدم توجه کافی به مفهوم بدن مندی^{۲۱} بازمی گردد (۲۹). بدن مندی رویکردی نوین است که بر اهمیت یادگیری و تنظیم هیجانات از طریق بدن تأکید دارد، چراکه ذهن و بدن جدا از هم نیستند و تعامل میان آن ها نقش حیاتی در مدیریت احساسات و روابط اجتماعی ایفا می کند (۳۰). در این رویکرد، بدن به عنوان ابزاری کلیدی برای درک و تنظیم هیجانات به کار گرفته می شود و کودکان از طریق آن می توانند ارتباط عمیق تری با احساسات و واکنش های فیزیکی خود برقرار کنند (۳۱). تمرینات بدنی مانند تنفس عمیق، کشش عضلات و فعالیت های حرکتی به کودکان کمک می کند تا درک بهتری از بدن و هیجانات خود پیدا کنند و هیجاناتشان را با دقت و آگاهی بیشتری مدیریت نمایند (۳۲). از آنجاکه هیجانات معمولاً با تغییرات فیزیکی مانند ضربان قلب، تنش عضلانی و تغییرات تنفسی همراه هستند، آگاهی و یادگیری راهکارهای مدیریت این تغییرات به کودکان امکان می دهد که در موقعیت های استرس زا واکنش های سالم تری از خود نشان دهند (۳۳).

یکی از مزایای برجسته رویکرد بدن مندی، تشویق کودکان به مشارکت فعال در فرایند یادگیری و رشد فردی است (۳۴). تمرینات مبتنی بر این رویکرد، علاوه بر افزایش درک احساسات، ابزارهای لازم برای برخورد مؤثر و با اعتماد به نفس در موقعیت های اجتماعی و هیجانی را نیز در اختیار کودکان قرار می دهند (۳۵). پژوهش ها نشان داده اند که انجام منظم تمرینات بدنی به کاهش اضطراب، افزایش خودآگاهی هیجانی، بهبود مدیریت استرس و تقویت حس خودکارآمدی

20. Dunning

21. Embodiment

15. Promoting Alternative Thinking Strategies

16. Mental health

17. Well-being

18. Social functioning

19. Mindfulness

در کودکان کمک می‌کند و آن‌ها را در مواجهه با موقعیت‌های دشوار توانمند می‌سازد (۳۶، ۳۷).

با توجه به عدم بهره‌گیری برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین از فنون ذهن‌آگاهی و بدنمندی، این پرسش مطرح می‌شود که آیا تلفیق این برنامه با رویکردهای مذکور می‌تواند اثربخشی آن را افزایش دهد. همچنین، اجرای برنامه‌هایی مانند ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین در کشورهایی با فرهنگ متفاوت، از جمله ایران، مستلزم انطباق با ارزش‌ها و سنت‌های بومی است (۳۸). در غیر این صورت، پاسخگوی نیازهای اجتماعی-هیجانی کودکان نخواهند بود. از آنجاکه این برنامه‌ها عمدتاً در بسترهای فرهنگی غربی طراحی شده‌اند، در جوامعی مانند ایران باید با در نظر گرفتن مؤلفه‌های فرهنگی و دینی بازطراحی شوند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر فرهنگ می‌توانند نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی ایفا کنند (۳۹).

افزون بر این، رویکردهایی مانند ذهن‌آگاهی و بدنمندی در سال‌های اخیر به‌عنوان ابزارهای مؤثر در پرورش خودآگاهی، تنظیم هیجانات، و بهبود تعاملات اجتماعی معرفی شده‌اند (۳۰). ذهن‌آگاهی از طریق افزایش تمرکز و مدیریت هیجانات، و بدنمندی با تکیه بر آگاهی جسمی و تنظیم هیجانی، می‌تواند مکمل برنامه‌هایی چون ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین باشد. با این حال، در ایران پژوهش‌هایی در خصوص ادغام این رویکردها با برنامه‌های آموزش اجتماعی-هیجانی صورت نگرفته است. از این رو، هدف این پژوهش بررسی اثربخشی تلفیق برنامه PATHS با مداخلات ذهن‌آگاهی و بدنمندی در ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی بود.

مواد و روش‌ها

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. متغیر مستقل شامل مداخله آموزشی مبتنی بر تلفیق رویکرد ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با مؤلفه‌های ذهن‌آگاهی و بدنمندی بود. متغیر وابسته، شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی بود که شامل مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری مسئولانه می‌شد. برای اجرای پژوهش، دو گروه شامل گروه آزمایش و گروه کنترل از میان کودکان

پیش‌دبستانی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی-هیجانی را پاسخ دادند. پس از آن، گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه ساختاریافته، آموزش‌های برنامه طراحی شده را دریافت کرد، درحالی‌که گروه کنترل آموزش‌های معمول را ادامه داد. در پایان دوره، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد تا میزان اثربخشی مداخله بررسی شود.

جامعه آماری

جامعه مورد مطالعه در پژوهش حاضر شامل ۶۰ کودک پیش‌دبستانی شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که همگی در یک مهد کودک مشغول تحصیل بودند.

حجم نمونه و روش نمونه‌گیری

حجم نمونه با توجه به ادبیات پژوهش‌های پیشین در حوزه مطالعات آزمایشی در آموزش‌های پیش‌دبستانی و حداقل تعداد شرکت‌کننده لازم برای دستیابی به توان آماری مناسب (با سطح خطای ۰/۰۵ و توان ۰/۸) تعیین گردید (۴۰) و از نمونه‌گیری در دسترس برای انتخاب شرکت‌کنندگان استفاده شد. بر این اساس، از میان ۶۰ کودک پیش‌دبستانی در یکی از مراکز پیش‌دبستانی شهر شیراز تعداد ۴۴ کودک واجد شرایط انتخاب شدند. سپس به‌صورت تصادفی به دو گروه ۲۲ نفره آزمایشی و کنترل تقسیم شدند.

معیارهای ورود و خروج

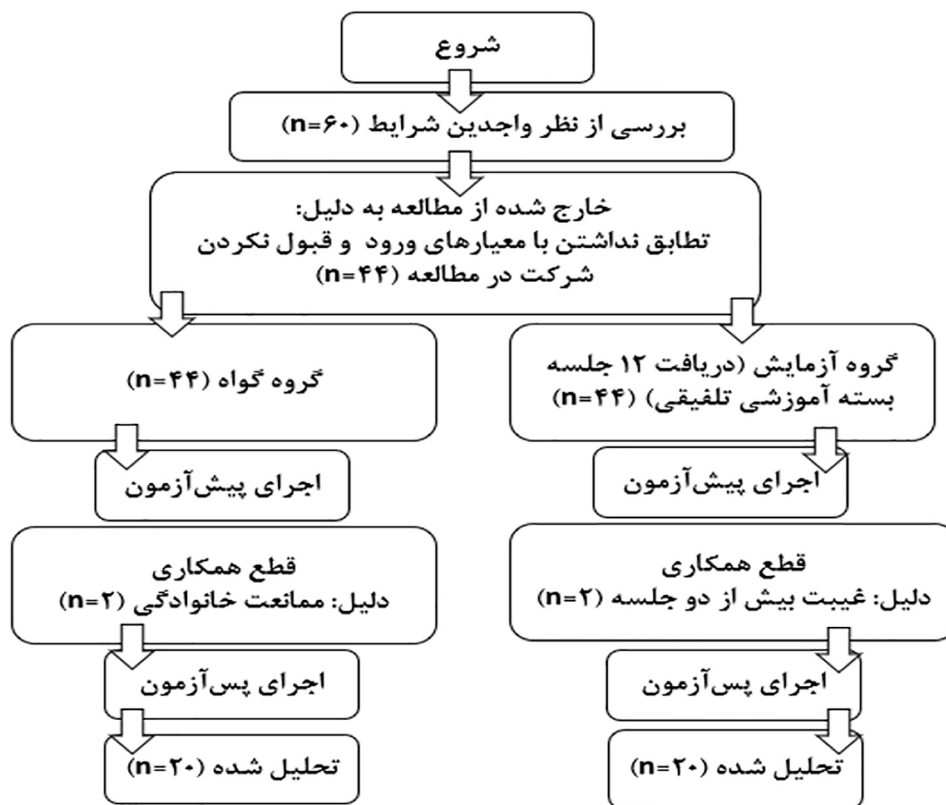
ملاک‌های ورود به پژوهش شامل دریافت رضایت‌نامه آگاهانه از والدین و مسئولان مهدکودک و برخورداری از سلامت روانی بر اساس مستندات موجود در پرونده آموزشی کودک بود. ملاک‌های خروج نیز شامل غیبت کودک در بیش از دو جلسه مداخله، عدم تکمیل پرسشنامه‌ها توسط مربی کودک در مراحل مختلف پژوهش و انصراف از ادامه همکاری بود.

ابزار گردآوری داده‌ها

مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی^{۲۲} در این پژوهش، برای سنجش شایستگی اجتماعی-هیجانی از نسخه ۱۰ گویه‌ای مقیاس شایستگی اجتماعی-هیجانی ژو و ای^{۲۳} (۴۱) که توسط محقق در یک مطالعه مقدماتی تهیه و اعتباریابی شده بود، استفاده گردید. نسخه اصلی این مقیاس ۲۵ گویه و پنج

22. Social-Emotional Competence Scale

23. Zhou, Ee



شکل ۱. نمودار کانسورت پژوهش حاضر

داشتند، انتخاب شدند. (خودآگاهی: گویه‌های ۱ و ۲، مدیریت خود: گویه‌های ۳ و ۴، تصمیم‌گیری مسئولانه: گویه‌های ۵ و ۶، مهارت ارتباطی: گویه‌های ۷ و ۸، آگاهی اجتماعی: گویه‌های ۹ و ۱۰). نتیجه ارزیابی روایی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که دامنه بار عاملی گویه‌ها بین ۰/۴۸ تا ۰/۷۸ است. همچنین، ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌های مذکور و کل مقیاس به ترتیب: ۰/۷۸، ۰/۷۲، ۰/۸۰، ۰/۷۹، ۰/۸۱ و ۰/۸۸ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب ابزار در پژوهش حاضر است.

روند اجرای پژوهش

پس از اخذ مجوز از دانشگاه شیراز و دریافت کد اخلاق، مکاتبات لازم با یکی از مراکز پیش‌دبستانی انجام شد. از میان ۶۰ کودک پیش‌دبستانی واجد شرایط، ۱۶ کودک به دلیل عدم تطابق با معیارهای ورود یا عدم تمایل به شرکت در مطالعه حذف گردیدند و در نهایت، ۴۴ کودک برای ورود به مطالعه انتخاب شدند. پس از پیش‌آزمون، کودکان واجد شرایط با روش تصادفی ساده و استفاده از جدول اعداد تصادفی به دو گروه آزمایش (۲۲ نفر) و کنترل (۲۲ نفر) تقسیم شدند تا تعادل گروه‌ها و کاهش سوگیری تضمین گردد. در ادامه، ۴ کودک به دلیل غیبت بیش از دو جلسه و یا عدم تمایل به ادامه همکاری از مطالعه خارج شدند.

خرده‌مقیاس خودآگاهی هیجانی، خودمدیریتی، روابط اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و آگاهی اجتماعی دارد. گویه‌ها در یک طیف لیکرت^{۲۴} ۵ درجه‌ای از ۱ (به‌ندرت) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شوند. بنابراین، دامنه نمرات قابل دریافت برای نسخه اصلی مقیاس از ۲۵ تا ۱۲۵ و برای فرم کوتاه شده از ۱۰ تا ۵۰ است. نمرات بالاتر نشان‌دهنده شایستگی اجتماعی-هیجانی بالاتر است. در پژوهش ژو و ای، روایی این ابزار از طریق تحلیل عاملی^{۲۵} و پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ^{۲۶} در سه نمونه متفاوت بررسی شد و دامنه پایایی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۹ گزارش گردید. همچنین در مطالعه امام‌قلی‌وند و همکاران (۴۲)، آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی در فاصله دو هفته ۰/۸۱ محاسبه شد و آن‌ها در تحلیل عاملی اکتشافی پنج عامل فوق‌الذکر، توانستند ۵۹/۲۳ درصد از واریانس کل شایستگی هیجانی-اجتماعی را تبیین کنند. این نتایج حاکی از مطلوب بودن روایی و پایایی این ابزار است.

در این پژوهش، تعدادی از گویه‌ها بر اساس یک مطالعه مقدماتی که روی مقیاس اصلی ۲۵ گویه‌ای صورت گرفت، حذف شدند و در نهایت، از هر زیرمقیاس، ۲ گویه (در مجموع ۱۰ گویه) که بار عاملی بیشتری

24. Likert

25. Factor analysis

26. Cronbach's alpha

بنابراین، داده‌های نهایی مربوط به ۴۰ کودک (۲۰ نفر در هر گروه) برای تحلیل در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت.

جلسات آموزشی گروه آزمایش در یکی از اتاق‌های مهدکودک در شهر شیراز، با توجه به دسترسی مناسب و امکانات لازم برگزار شد. شرکت در این جلسات کاملاً داوطلبانه و بدون دریافت هزینه از خانواده‌ها صورت گرفت. گروه آزمایش طی ۱۲ جلسه هفتگی ۴۵ دقیقه‌ای، در قالب جلسات ساختاریافته، آموزش‌های تلفیقی مبتنی بر برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین، تمرین‌های ذهن‌آگاهی و فعالیت‌های بدنمندی را دریافت کرد. در مقابل، گروه کنترل صرفاً آموزش‌های روتین و برنامه‌های روزمره مهدکودک را پیگیری نمود. پس از پایان جلسات آموزشی، در زمان یکسان از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد (شکل ۱). مداخلات آموزشی گروه آزمایش شامل سه بخش اصلی بود: فعالیت ذهن‌آگاهی (از جمله تمرین‌های تنفس هدایت‌شده و تصویرسازی ذهنی با محوریت فرهنگ فارسی-اسلامی)، برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین (با تمرکز بر شناخت احساسات، حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی-هیجانی) و فعالیت‌های بدنمندی (شامل بازی‌های سنتی و حرکتی نظیر گل یخ، قایم‌باشک و دزد و پلیس). محتوای جلسات آموزشی در (جدول ۱) خلاصه شده است.

به‌منظور طراحی بسته آموزشی شایستگی اجتماعی-هیجانی مبتنی بر تلفیق ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی برای کودکان پیش‌دبستانی از منابع علمی معتبر در زمینه آموزش مهارت‌های اجتماعی-هیجانی، ذهن‌آگاهی و بدنمندی استفاده شد. طراحی بسته آموزشی مبتنی بر چارچوب نظری برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین انجام گرفت که به‌منظور تقویت مهارت‌های اجتماعی و هیجانی کودکان و ارتقای توانایی آنان در مدیریت هیجانات و حل مسئله طراحی شده است. مبانی نظری برنامه بر این اصل استوار است که آموزش مهارت‌هایی مانند شناخت هیجانات، خودتنظیمی، همدلی و تفکر جایگزین، پایه‌ای برای رفتار اجتماعی مثبت و کاهش رفتارهای پرخطر در کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی است (۲۰، ۲۴). مدل مفهومی برنامه شامل آموزش شناخت هیجانات، تمرین خودتنظیمی، تقویت مهارت‌های اجتماعی و کاربرد عملی راهبردهای تفکر جایگزین در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی شده است و با اجرای

آن انتظار می‌رود که مهارت‌های هیجانی و اجتماعی کودکان بهبود یابد و توانایی آن‌ها در انتخاب رفتارهای جایگزین مناسب تقویت شود. همچنین، بسته آموزشی شامل تمرین‌های ذهن‌آگاهی برای کودکان است که بر اساس آموزه‌های کابات-زین^{۲۷} (۴۳) طراحی شده و هدف آن تقویت توانایی خودتنظیمی، تمرکز و مدیریت هیجانات است. مبانی نظری این رویکرد نشان می‌دهد که تمرین‌های ذهن‌آگاهی می‌توانند باعث افزایش توجه، کاهش استرس و تقویت مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در کودکان شوند و به آن‌ها کمک کنند تا در موقعیت‌های مختلف از راهبردهای تفکر جایگزین استفاده نمایند (۴۴، ۴۵). در مدل مفهومی برنامه، ذهن‌آگاهی به‌عنوان مؤلفه‌ای مکمل در کنار آموزش شناخت هیجانات، مهارت‌های خودتنظیمی و تقویت مهارت‌های اجتماعی قرار دارد و با تمرین عملی، موجب بهبود مهارت‌های هیجانی و رفتارهای اجتماعی مثبت کودکان می‌شود. علاوه بر تمرین‌های ذهن‌آگاهی، اصول نظری و عملی بسته بدنمندی دکتر کاویان نیز در برنامه لحاظ شد. مبانی نظری این بسته بر تقویت آگاهی بدنی، خودتنظیمی و تعاملات اجتماعی-هیجانی استوار است و نشان می‌دهد که تمرین‌های بدنی هدفمند می‌توانند به کودکان کمک کنند تا هیجانات خود را بهتر شناسایی و مدیریت کنند. همچنین توانایی بکارگیری راهبردهای تفکر جایگزین را نیز افزایش می‌دهند (۴۶، ۴۷). در مدل مفهومی برنامه، این مؤلفه به‌عنوان مکمل آموزش شناخت هیجانات، تمرین خودتنظیمی، تمرین ذهن‌آگاهی و تقویت مهارت‌های اجتماعی عمل می‌کند و با اجرای عملی آن انتظار می‌رود که مهارت‌های هیجانی، شناختی و اجتماعی کودکان بهبود یابد و رفتارهای جایگزین مثبت در موقعیت‌های مختلف تقویت شوند.

این مداخله توسط مربی آموزش‌دیده در مهدکودک اجرا شد و در قالب ۱۲ جلسه طراحی گردید. هر جلسه حدود ۴۵ دقیقه به طول انجامید (۳۰ دقیقه فعالیت اصلی و ۱۵ دقیقه مرور و جمع‌بندی) و طی شش هفته، به‌صورت هفتگی در دو نوبت برگزار شد. در (جدول ۱) برنامه آموزشی دوازده جلسه‌ای بسته مهارت‌های هیجانی-اجتماعی به تفصیل ارائه شده است. در هر جلسه، محتوای آموزشی با هدف مشخص طراحی شده، و شرح دقیق جلسات همراه با روش تدریس و فعالیت‌های یادگیری ذکر شده‌اند. این ساختار با هدف ارتقای خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی،

27. Kabat-Zinn

جدول ۱. خلاصه محتوای جلسات مداخله (برنامه ۱۲ جلسه‌ای شایستگی اجتماعی-هیجانی)

جلسه	محتوا	هدف	شرح جلسات، روش تدریس و فعالیت یادگیری
اول	خودآگاهی هیجانی	افزایش آگاهی از احساسات و حالات درونی	شرح جلسه: در آغاز این جلسه، رضایت‌نامه آگاهانه از والدین کودکان و مسئولان مهدکودک برای شرکت در جلسات آموزشی دریافت شد. سپس کودکان با کمک داستان، بازی‌های نمادین و تمرین‌های ذهن‌آگاهی با هیجانات پایه (شادی، غم، ترس، خشم، تعجب) آشنا شدند. تمرکز بر شناسایی هیجانات و نام‌گذاری آن‌ها بود. از تمریناتی مانند «آینه هیجان» و تنفس با «بادکنک خیالی» برای توجه به احساسات درونی استفاده شد. روش تدریس: داستان‌گویی، بازی نمادین، تمرین ذهن‌آگاهی و تنفس هدایت‌شده بود که به کودکان کمک می‌کند احساسات خود را بشناسند و بیان کنند. فعالیت یادگیری: کودکان یادداشت سه احساس خود را در طول روز نگه دارند و تنفس «بادکنک خیالی» را تمرین کنند تا آرام‌سازی و خودتنظیمی را تجربه نمایند.
دوم	آگاهی از بدن و ذهن	ارتباط هیجانات با بدن	شرح جلسه: کودکان یاد گرفتند که هیجانات در بدن چگونه تجربه می‌شوند (مثلاً تپش قلب در خشم یا اشک در غم). این امر با اجرای تمرینات بدنی ملایم و حرکات آگاهانه (بدنمندی)، تجربه هیجان در سطح بدنی بازنمایی شد. از نقاشی بدن برای علامت‌گذاری احساسات استفاده شد. روش تدریس: تمرینات بدنی ملایم، نقاشی نقش‌های احساسی روی بدن، فعالیت گروهی به کودکان امکان می‌دهد احساسات خود را از طریق حرکت و تصویرسازی بیان کنند. فعالیت یادگیری: نقاشی احساسی بدن و شرح آن به والدین که سبب می‌شود کودک تجربه درونی خود را با خانواده به اشتراک بگذارد.
سوم	ذهن‌آگاهی و حضور در لحظه	تقویت تمرکز و تنظیم توجه	شرح جلسه: با استفاده از تمرین‌هایی نظیر تنفس گوش‌دادنی، شمع خیالی و مشاهده آگاهانه، کودکان با مفهوم «در لحظه بودن» آشنا شدند. فعالیت‌ها با موسیقی ملایم، داستان‌گویی آرام و حرکات آهسته ترکیب شدند تا پایه‌ای برای خودتنظیمی فراهم شود. روش تدریس: تمرین‌های تنفس هدایت‌شده، تمرکز آگاهانه، موسیقی ملایم و حرکات بدنی آهسته که به کودکان کمک می‌کند آرامش و حضور ذهن خود را افزایش دهند. فعالیت یادگیری: تمرین روزانه ۵ دقیقه توجه کامل به تنفس و احساسات جاری باعث تقویت خودآگاهی و تنظیم هیجانی کودک می‌شود.
چهارم	آگاهی اجتماعی	درک احساسات دیگران و همدلی	شرح جلسه: تمرکز بر تقویت همدلی با استفاده از بازی‌های نمایشی، داستان‌هایی با مضامین اجتماعی و گفت‌وگوی گروهی درباره احساسات دیگران بود. کودکان نقش‌های مختلف (مثلاً دوست ناراحت، کودک تنها) را بازی کردند تا درک بهتری از دیدگاه دیگران پیدا کنند. روش تدریس: بازی نقش، داستان‌گویی، مشارکت گروهی و گفت‌وگوی هدفمند که به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های اجتماعی و همدلی خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: تمرین همدلی با یکی از دوستان و گزارش تجربه به مربی که باعث ارتقای درک احساسات دیگران و بازتاب تجربه اجتماعی می‌شود.
پنجم	خودمدیریتی (مدیریت خشم)	آشنایی با راه‌های کنترل هیجان	شرح جلسه: کودکان راه‌های جایگزین برای مقابله با خشم (مثل تنفس، شمارش، کشیدن نقاشی، ترک موقعیت) را تمرین کردند. از داستان‌هایی با شخصیت‌هایی که خشم خود را کنترل می‌کنند استفاده شد. همچنین تمرین «ایست و فکر» آموزش داده شد. روش تدریس: بازی نقش، داستان‌گویی، مشارکت گروهی و گفت‌وگوی هدفمند که به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های اجتماعی و همدلی خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: تمرین همدلی با یکی از دوستان و گزارش تجربه به مربی که باعث ارتقای درک احساسات دیگران و بازتاب تجربه اجتماعی می‌شود.
ششم	مهارت حل مسئله	تقویت تصمیم‌گیری و حل تعارض	شرح جلسه: از طریق بازی‌های موقعیتی و استفاده از نمایش عروسکی، کودکان با مفاهیم تعارض، انتخاب، پیامد و راه‌حل آشنا شدند. فعالیت‌هایی مثل «کارت انتخاب» به آن‌ها کمک کرد راه‌های مختلف حل مسئله را تمرین کنند. روش تدریس: بازی موقعیتی، نمایش عروسکی، فرصت برای ارائه راهکار و نقد آن که به کودکان کمک می‌کند مهارت حل مسئله و تفکر انتقادی را تجربه کنند. فعالیت یادگیری: ثبت مسئله روزمره و ارائه سه راه‌حل ممکن در دفتر شخصی که باعث تقویت تفکر خلاق و تصمیم‌گیری آگاهانه می‌شود.
هفتم	مهارت‌های ارتباطی	آموزش مهارت‌های گفت‌وگو و گوش‌دادن فعال	شرح جلسه: تمرکز بر یادگیری نوبت‌گیری، نگاه‌کردن هنگام صحبت و استفاده از «کلمات جادویی» (لطفاً، متشکرم، ببخشید) بود. از بازی‌هایی مانند «گوش خوب، گوینده خوب» استفاده شد. تمرینات بدنی نیز برای هماهنگی در تعامل‌ها به کار رفت. روش تدریس: بازی‌های تعاملی، تمرین شنونده فعال، آموزش کلمات مؤدبانه و تمرینات حرکتی به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: تمرین استفاده از «کلمات جادویی» در خانه و گزارش به مربی باعث تثبیت رفتارهای مؤدبانه و خودآگاهی اجتماعی می‌شود.
هشتم	قاطعیت در روابط	تقویت مهارت نه گفتن و محافظت از خود	شرح جلسه: کودکان در این جلسه یاد گرفتند که چگونه در موقعیت‌های فشار گروهی یا ناعادلانه از خود دفاع کنند. برای این کار از بازی‌های نقش و تکنیک (سه پاسخ: بله، نه، شاید) استفاده شد. تمرین تنفس قدرتی و ایستادن با حالت بدنی قوی نیز اجرا شد. روش تدریس: بازی نقش، تمرین زبان بدن، تنفس قدرتی و آموزش جملات قاطع به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های ابراز وجود و اعتمادبه‌نفس خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: تمرین نه گفتن در موقعیت‌های ساده و بیان تجربه به گروه باعث افزایش توانایی تعیین مرزهای شخصی و خودابرازی می‌شود.
نهم	همکاری و مشارکت	ارتقای کارگروهی و همکاری	شرح جلسه: فعالیت‌هایی چون ساختن کارگروهی، بازی‌های تعاملی و پروژه‌های مشترک انجام شد. هدف، تمرین مهارت‌هایی مانند تقسیم کار، نوبت‌گیری و توافق در جمع بود. تمرینات بدنمندی هماهنگ نیز کمک‌کننده بودند. روش تدریس: پروژه گروهی، بازی‌های مشارکتی و تمرینات هماهنگی بدنی که به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های همکاری و هماهنگی اجتماعی خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: همکاری در یک فعالیت گروهی خانگی و ارائه گزارش که باعث تقویت مسئولیت‌پذیری و تجربه موفق کار تیمی می‌شود.

خودتنظیمی و خویشتن‌داری دهم	کنترل هیجانات در شرایط چالش‌برانگیز	شرح جلسه: تمرکز بر یادگیری راهبردهای آرام‌سازی و تنظیم هیجان در مواجهه با ناامیدی و ناکامی بود. تمریناتی مثل «جعبه آرامش»، «پناهگاه ذهنی» و «حرکات آهسته با تنفس» به کار رفتند. روش تدریس: معرفی ابزارهای آرام‌سازی، تمرین مدیتیشن ساده، تمرینات تنفسی و حرکتی که به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های خودتنظیمی و آرام‌سازی را بیاموزند. فعالیت یادگیری: ساخت جعبه آرامش خانگی و تمرین روزانه آن که باعث ایجاد تجربه عملی و تقویت عادت‌های آرام‌سازی می‌شود.
جمع‌بندی مهارت‌ها یازدهم	مرور و تقویت یادگیری‌ها	شرح جلسه: مروری بر مهارت‌های جلسات پیشین همراه با انجام بازی‌های ترکیبی صورت گرفت. کودکان در قالب «نمایش‌های کوچک» مهارت‌هایی مانند همدلی، ارتباط، نه گفتن و کنترل خشم را بازآفرینی کردند. بازخورد مثبت گروهی ارائه شد. روش تدریس: بازی گروهی، نمایش و بازخورد گروهی به کودکان کمک می‌کند مهارت‌های اجتماعی و همکاری خود را تقویت کنند. فعالیت یادگیری: مرور تمرینات جلسه و اجرای عملی آن‌ها در زندگی روزمره که باعث انتقال یادگیری به تجربه واقعی و تقویت کاربرد مهارت‌ها می‌شود.
جشن یادگیری و تثبیت مهارت‌ها دوازدهم	جشن یادگیری و تثبیت مهارت‌ها	شرح جلسه: با اجرای جشن پایانی شامل نمایش، بازی مشارکتی، دریافت «نشان مهارت‌های هیجانی-اجتماعی»، کودکان یادگیری خود را جشن گرفتند. در این جلسه به بیان احساسات نسبت به برنامه، و نیز تعامل با والدین پرداخته شد. روش تدریس: برگزاری جشن، نمایش گروهی، گفت‌وگوی جمعی و ملاقات با والدین، فضایی حمایت‌کننده و انگیزشی ایجاد می‌کند که باعث تقویت ارتباط کودکان با خانواده و تثبیت مهارت‌های اجتماعی‌شان می‌شود. فعالیت یادگیری: معرفی مهارت جدید به خانواده و تمرین مداوم آن که زمینه‌ساز انتقال مؤثر یادگیری‌ها به زندگی روزمره و افزایش اعتمادبه‌نفس کودکان است.

CVI بالا نشان‌دهنده توافق متخصصان در خصوص تناسب و شفافیت آیت‌ها است. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که بسته آموزشی طراحی‌شده از روایی محتوای مطلوب و مناسبی برخوردار بوده است.

تجزیه و تحلیل آماری

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی، از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد به منظور توصیف ویژگی‌های نمونه در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای متغیر «شایستگی اجتماعی-هیجانی» به همراه خرده‌مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و کنترل استفاده شد. در سطح آمار استنباطی، برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، از تحلیل کوواریانس چندمتغیره^{۳۴} استفاده گردید. در این تحلیل، نمرات پیش‌آزمون متغیرهای وابسته به عنوان متغیرهای همایند وارد شدند و نمرات پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل به عنوان متغیر وابسته مورد مقایسه قرار گرفتند. همچنین، به منظور بررسی مفروضات تحلیل کوواریانس^{۳۵}، از آزمون کولموگروف-اسمیرنف^{۳۶} برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات، از آزمون لوین^{۳۷} برای بررسی همگنی واریانس‌ها^{۳۸} و از آزمون همگنی شیب رگرسیون^{۳۹} برای سنجش برابری شیب‌های رگرسیون بین گروه‌ها استفاده شد. همچنین، به منظور بررسی همگنی ماتریس‌های کوواریانس بین گروه‌ها از آزمون باکس^{۴۰} و برای

مهارت‌های ارتباطی، حل مسئله، همکاری و سایر مهارت‌های ضروری هیجانی و اجتماعی کودکان تنظیم گردید. شرح جلسات شامل روش‌های فعال و مشارکتی است که با هدف تقویت یادگیری عملی و انتقال آن به زندگی روزمره طراحی شده‌اند. همچنین از ابزارهایی مانند داستان‌های کودکانه، نمایش عروسکی، بازی‌های گروهی و فعالیت‌های مبتنی بر تعامل بدنی بهره گرفته شد تا فرآیند یادگیری برای کودکان ملموس‌تر و اثربخش‌تر باشد.

جهت بررسی روایی محتوای بسته آموزشی، از نسبت روایی محتوای^{۲۸} (CVR) بر اساس روش لاوشه^{۲۹} و شاخص روایی محتوای^{۳۰} (CVI) بر اساس الگوهای پیشنهادی لین^{۳۱} (۴۸) و والتز و باسل^{۳۲} (۴۹) بهره گرفته شد. برای این منظور، نظرات ۱۰ تن از متخصصان روان‌شناسی تربیتی در خصوص میزان تناسب مؤلفه‌ها و جلسات آموزشی گردآوری و تحلیل گردید. میانگین مقدار CVR برای مؤلفه‌ها برابر با ۰/۸۱ به دست آمد که با توجه به مقدار بحرانی جدول لاوشه برای این تعداد ارزیاب (۱۰ نفر) ۰/۶۲ از کفایت لازم برخوردار است. همچنین، مقادیر CVI برای بخش‌های مختلف بسته آموزشی در دامنه‌ای بین ۰/۷۹ تا ۰/۸۹ قرار گرفت. بر اساس تفسیر ارائه‌شده توسط لین، مقادیر $CVI \leq 0/79$ نشان‌دهنده روایی محتوایی مطلوب، مقادیر بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۸ نیازمند بازنگری، و مقادیر کمتر از ۰/۷۰ فاقد اعتبار محتوایی هستند. به علاوه، مطابق دیدگاه والتز و باسل^{۳۳} (۴۹)،

34. MANCOVA

35. MANCOVA assumptions

36. Olmogorov-Smirnov

37. Levene's Test

38. Omogeneity of variances

39. Homogeneity of regression slopes

40. Box's M Test

28. Content Validity Ratio

29. Lawshe

30. Content Validity Index

31. Lynn

32. Waltz and Bausell index

33. Waltz and Bausell

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان

ویژگی جمعیت شناختی	گروه آزمایش (۲۰ نفر)	درصد	گروه کنترل (۲۰ نفر)	درصد
میانگین سن (سال)	۵/۳ (۴-۶)	---	۵/۱ (۴-۶)	---
جنسیت	پسر	۱۱	۸	۴۰٪
	دختر	۹	۱۲	۶۰٪
وضعیت اقتصادی خانواده	بالا	۳	۲	۱۰٪
	متوسط	۱۰	۱۳	۶۵٪
	پایین	۷	۵	۲۵٪
	فوق لیسانس و بالاتر	۶	۷	۳۵٪
تحصیلات والدین	لیسانس	۸	۹	۴۵٪
	فوق دیپلم و پایین‌تر	۶	۴	۲۰٪

خانواده و سطح تحصیلات والدین بین گروه آزمایش و گروه کنترل شباهت نسبی وجود دارد که بیانگر همگنی گروه‌ها از نظر متغیرهای زمینه‌ای است و احتمال تأثیر متغیرهای مزاحم بر نتایج اصلی مطالعه را کاهش می‌دهد. در ادامه میانگین، انحراف معیار و مقادیر آزمون شاپیرو-ویلک^{۴۲} متغیرهای وابسته شامل مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی و نمره کل به تفکیک گروه‌ها در (جدول ۳) ارائه شده است. مطابق (جدول ۳) در گروه آزمایش، نمرات شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی در همه مؤلفه‌ها شامل خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون افزایش قابل توجهی داشته است؛ به‌عنوان نمونه، میانگین نمره کل از ۱۹/۵۷ به ۳۳/۸۰ رسید. در مقابل، گروه کنترل تغییرات اندکی را نشان داد و نمرات آن تقریباً ثابت باقی ماند (از ۱۸/۷۰ به ۱۹/۴۰). این الگوی افزایش در مؤلفه‌های مختلف نیز مشهود است؛ این نتایج بیانگر اثر مثبت مداخله آموزشی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی-هیجانی در گروه آزمایش است، درحالی‌که گروه کنترل تغییرات کمی داشته و روند پایدار باقی‌مانده است. برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش، شاخص‌های کجی و کشیدگی برای تمامی متغیرها در هر گروه آزمایش و کنترل محاسبه شد که مقادیر آن‌ها در بازه قابل قبول قرار داشت (کجی بین ± 2 و کشیدگی بین ± 7). این نشان می‌دهد که توزیع داده‌ها در هر دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نرمال بودن برخوردار است.

اطمینان از همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته از آزمون کرویت بارلت^{۴۱} استفاده شد. داده‌ها در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شد.

ملاحظات اخلاقی

• در این پژوهش، رضایت آگاهانه از والدین کودکان و مربیان مهدکودک دریافت شد. اطلاعات شرکت‌کنندگان به‌صورت محرمانه نگهداری شد و هیچ آسیبی به آن‌ها وارد نگردید. گروه کنترل در فهرست انتظار برای دریافت مداخله قرار گرفت و تمامی شرکت‌کنندگان به‌صورت داوطلبانه و با اطلاع کامل در مطالعه شرکت کردند. همچنین، در هر زمان امکان انصراف از ادامه پژوهش برای آن‌ها فراهم بود.

• مجوز اخلاقی این پژوهش با شماره IR.US.PSYEDU.REC.1404.050 از کمیته اخلاق زیستی دانشگاه شیراز اخذ شده است.

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان ارائه شده است تا همگنی گروه‌های آزمایش و کنترل از نظر متغیرهای زمینه‌ای بررسی گردد. (جدول ۲) توزیع فراوانی و درصد کودکان دو گروه در متغیرهای سن، جنسیت، وضعیت اقتصادی خانواده و سطح تحصیلات والدین را نمایش می‌دهد. همان‌طور که در (جدول ۲) مشاهده می‌شود، از نظر متغیرهای سن، جنسیت، وضعیت اقتصادی

42. Shapiro-Wilk test

41. Bartlett's Test of Sphericity

جدول ۳. اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	عامل ها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون		شاپیرو-ویلک (پیش آزمون)		شاپیرو-ویلک (پس آزمون)	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	آماره	سطح معنی داری	آماره	سطح معنی داری
خودآگاهی		آزمایش	۳/۹۰	۱/۶۱	۶/۵۰	۱/۱۰	۰/۹۳	۰/۹۰	۰/۹۸	۰/۶۴
		کنترل	۳/۷۰	۱/۴۵	۳/۹۰	۱/۵۵	۰/۹۵	۰/۲۱	۰/۹۶	۰/۲۹
مدیریت خود		آزمایش	۳/۷۰	۱/۷۵	۶/۷۵	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۸	۰/۹۸	۰/۰۷۱
		کنترل	۳/۲۵	۱/۳۳	۳/۷۰	۱/۲۱	۰/۹۶	۰/۲۴	۰/۹۵	۰/۱۸
شایستگی اجتماعی هیجانی	تصمیم گیری مسئولانه	آزمایش	۴/۱۵	۱/۵۶	۷/۰۵	۰/۸۸	۰/۹۱	۰/۰۷	۰/۹۷	۰/۴۳
		کنترل	۳/۹۰	۱/۰۲	۳/۹۵	۱/۱۹	۰/۹۷	۰/۴۷	۰/۹۵	۰/۲۲
	مهارت ارتباطی	آزمایش	۳/۷۵	۱/۷۱	۶/۸۵	۰/۸۷	۰/۹۳	۰/۱۱	۰/۹۹	۰/۷۸
		کنترل	۳/۹۰	۱/۳۷	۳/۸۰	۱/۳۲	۰/۹۸	۰/۷۰	۰/۹۶	۰/۳۱
	آگاهی اجتماعی	آزمایش	۳/۶۵	۱/۵۹	۶/۶۵	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۱۵	۰/۹۸	۰/۶۸
		کنترل	۳/۹۵	۱/۵۰	۴/۰۵	۱/۴۳	۰/۹۷	۰/۴۴	۰/۹۵	۰/۱۹
نمره کل		آزمایش	۱۹/۱۵	۷/۵۷	۳۳/۸۰	۳/۴۸	۰/۹۲	۰/۰۸	۰/۹۷	۰/۴۰
		کنترل	۱۸/۷۰	۵/۴۴	۱۹/۴۰	۵/۵۲	۰/۹۶	۰/۳۴	۰/۹۷	۰/۵۳

همان طور که در (جدول ۴) مشاهده می شود، نتایج تمامی شاخص های تحلیل کوواریانس چندمتغیره (اثر پیلای، لامبدای ویلکز، اثر هاتلینگ و بزرگ ترین ریشه روی^{۴۴}) برای متغیر گروه معنادار است ($P=0/001$)، که نشان دهنده تأثیر معنادار مداخله بر متغیر وابسته (شایستگی اجتماعی-هیجانی) است. مقدار اتای مربعی جزئی^{۴۵} برای متغیر گروه برابر با $0/82$ است؛ به این معنا که ۸۲ درصد از واریانس متغیرهای وابسته توسط مداخله تبیین می شود. همچنین، توان آماری مشاهده شده^{۴۶} برابر با $1/00$ نشان دهنده کفایت حجم نمونه و قدرت بالای آزمون در تشخیص تفاوت هاست. در مجموع، می توان نتیجه گرفت که مداخله انجام شده تأثیر معنادار و قوی ای بر ارتقای شایستگی های اجتماعی و هیجانی شرکت کنندگان داشته است.

به منظور بررسی تأثیر بسته آموزشی طراحی شده شایستگی اجتماعی-هیجانی مبتنی بر تلفیق ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با ذهن آگاهی و بدنمندی بر ابعاد مختلف شایستگی اجتماعی-هیجانی شامل خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی، از روش تحلیل

علاوه بر این، نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف و آزمون شاپیرو-ویلک نیز تأیید کرد که داده ها در هر دو گروه و هر دو مرحله، توزیعی نرمال دارند، چراکه مقادیر آماره شاپیرو-ویلک بالای $0/90$ و سطح معنی داری بالاتر از $0/05$ بود (جدول ۲). این شرایط، پایه مناسبی برای انجام تحلیل های آماری بر اساس فرض نرمال بودن داده ها فراهم می کند.

همچنین، برای بررسی همگنی واریانس ها و همگنی شیب رگرسیون که از مفروضات اساسی تحلیل کوواریانس هستند، آزمون لون^{۴۳} و آزمون همگنی شیب رگرسیون انجام شد. نتایج آزمون لون نشان داد که فرض همگنی واریانس ها در تمامی متغیرها و خرده مقیاس ها برقرار است، زیرا مقادیر سطح معناداری بالاتر از $0/05$ بودند. همچنین، آزمون همگنی شیب رگرسیون حاکی از عدم وجود تفاوت معنادار در شیب های رگرسیون بین گروه ها بود، که این موضوع تأیید کننده صحت این فرض مهم در تحلیل کوواریانس است. پس از تأیید رعایت مفروضات نرمال بودن داده ها و همگنی واریانس ها و شیب رگرسیون، تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای مقایسه گروه آزمایش و کنترل در متغیرهای وابسته انجام شد که نتایج آن در (جدول ۴) ارائه شده است.

44. Pillai's trace, Wilks' lambda, Hotelling's trace, Largest root

45. Partial Eta Squared

46. Observed Power

43. Levene's test

جدول ۴. شاخص‌های آماری تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای بررسی تفاوت گروهی در نمرات پیش‌آزمون

اثر	نوع آزمون	ارزش	F آماره	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	اندازه اثر	توان آماری
نمره کل پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی - هیجانی	اثر پیلای	۰/۶۴	۳۱/۴۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۳۵	۳۱/۴۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	اثر هاتلینگ	۱/۷۹	۳۱/۴۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۷۹	۳۱/۴۱	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۶۴	۱/۰۰
گروه	اثر پیلای	۰/۸۲	۸۳/۱۹	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰
	لامبدای ویلکز	۰/۱۷	۸۳/۱۹	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰
	اثر هاتلینگ	۴/۷۵	۸۳/۱۹	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۴/۷۵	۸۳/۱۹	۲	۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰

و بدنمندی) بر نمرات پس‌آزمون هر یک از مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی به‌درستی سنجیده شود. نتایج تحلیل کوواریانس برای متغیرهای «خودآگاهی»، «مدیریت خود»، «تصمیم‌گیری مسئولانه»، «مهارت ارتباطی» و «آگاهی اجتماعی» در (جدول ۵) ارائه شده‌اند.

بر اساس نتایج (جدول ۵)، برنامه آموزشی تلفیقی مبتنی بر ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، به‌طور معناداری موجب ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی در گروه آزمایش شده است. این مداخله باعث بهبود چشمگیر مؤلفه‌هایی مانند خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی شده و بین ۶۰ تا ۷۵ درصد از واریانس این متغیرها را تبیین کرده است. این یافته‌ها اثربخشی بالای برنامه آموزشی را در ارتقای مهارت‌های اجتماعی-هیجانی تأیید می‌کند.

بحث

هدف این پژوهش تدوین و بررسی اثربخشی بسته آموزشی تلفیقی ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی در چارچوب فرهنگی ایرانی-اسلامی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی بود. نتایج بررسی فرضیه اول پژوهش که مربوط به روایی بسته آموزشی بود، نشان داد که بسته آموزشی مذکور از نظر متخصصان روان‌شناسی تربیتی از روایی محتوایی کافی برخوردار است.

کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. همبستگی بین نمره کل پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی-هیجانی (به‌عنوان متغیر همپراش^{۴۷}) و نمرات پس‌آزمون هر یک از ابعاد خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی به ترتیب ۰/۴۰، ۰/۳۷، ۰/۲۲، ۰/۳۰ و ۰/۳۸ به‌دست آمد که همگی در سطح معناداری ۰/۰۱ معنی‌دار بودند. آزمون باکس برای بررسی برابری ماتریس‌های کوواریانس نشان داد که این فرض برقرار است ($F=1/17$, Box's $M=20/92$), به این معنا که $P=0/2828$, $df2=5814/000$, $df1=15$ ماتریس‌های کوواریانس متغیرهای وابسته در سطوح مختلف متغیر مستقل برابر است. همچنین آزمون کرویت بارتلت با مقدار مجذور کای^{۴۸} تقریباً ۲۰۶/۰۲، درجه آزادی ۱۰ و سطح معناداری کمتر از ۰/۰۰۱ وجود همبستگی کافی بین متغیرهای وابسته جهت ادامه تحلیل را تأیید کرد. آزمون لون نیز صحت همسانی واریانس‌ها را نشان داد و نهایتاً آزمون همگنی شیب رگرسیون تأیید نمود که تعامل معنی‌داری بین متغیر مستقل و متغیر همپراش وجود ندارد.

همچنین، به‌منظور بررسی اثربخشی برنامه آموزشی طراحی‌شده در ارتقای تک تک مؤلفه‌های شایستگی اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی، از تحلیل کوواریانس^{۴۹} تک متغیری استفاده شد. در این تحلیل، نمرات پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش در نظر گرفته شدند تا تأثیر خالص مداخله (برنامه مبتنی بر تلفیق ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین با ذهن‌آگاهی

47. Covary

48. Chi-square (χ^2)

49. ANCOVA

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس اثر تک متغیری مداخله بر نمره پس‌آزمون متغیرهای وابسته با کنترل پیش‌آزمون شایستگی اجتماعی - هیجانی

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا	توان آماری
خودآگاهی	پیش‌آزمون	۲۹/۳۵	۱	۲۹/۳۵	۲۷/۵۳	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۹۹۹
	گروه	۶۱/۵۱	۱	۶۱/۵۱	۵۷/۷۰	۰/۰۰۱	۰/۶۰	۱/۰۰
	خطا	۳۹/۴۴	۳۷	۱/۰۶				
	کل	۱۲۱۸/۰۰	۴۰					
مدیریت خود	پیش‌آزمون	۱۷/۴۱	۱	۱۷/۴۱	۲۴/۲۵	۰/۰۰۱	۰/۳۹	۰/۹۹۸
	گروه	۷۹/۷۱	۱	۷۹/۷۱	۱۱۱/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰
	خطا	۲۶/۵۴	۳۷	۰/۷۱				
	کل	۱۲۲۹/۰۰	۴۰					
شایستگی اجتماعی - هیجانی	پیش‌آزمون	۹/۲۳	۱	۹/۲۳	۱۰/۴۵	۰/۰۰۳	۰/۲۲	۰/۸۸
	گروه	۸۹/۵۶	۱	۸۹/۵۶	۱۰۱/۴۳	۰/۰۰۱	۰/۷۳	۱/۰۰
	خطا	۳۲/۶۶	۳۷	۰/۸۸				
	کل	۱۳۴۸/۰۰	۴۰					
مهارت ارتباطی	پیش‌آزمون	۱۶/۴۸	۱	۱۶/۴۸	۱۹/۵۱	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۹۰
	گروه	۹۶/۷۱	۱	۹۶/۷۱	۱۱۴/۴۵	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰
	خطا	۳۱/۲۶	۳۷	۰/۸۴				
	کل	۱۲۷۵/۰۰	۴۰					
آگاهی اجتماعی	پیش‌آزمون	۱۹/۸۳	۱	۱۹/۸۳	۲۰/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۵	۰/۹۹۳
	گروه	۷۴/۳۲	۱	۷۴/۳۲	۷۷/۱۰	۰/۰۰۱	۰/۶۷	۱/۰۰
	خطا	۳۵/۶۶	۳۷	۰/۹۶				
	کل	۱۲۶۸/۰۰	۴۰					

به‌طور مشخص، یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش‌های پانیوتو^{۵۰} و همکاران (۱۸)، شی^{۵۱} و همکاران (۱۹)، اینیگر^{۵۲} و همکاران (۲۰) و هنسی^{۵۳} و همکاران (۲۱) که نشان دادند مداخله برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین می‌تواند مهارت‌های شناختی و روان‌شناختی کودکان را ارتقا دهد و کیفیت زندگی آن‌ها را بهبود بخشد، همسو بود. علاوه بر این، یافته‌های مرتبط با ذهن‌آگاهی و بدنمندی با نتایج پژوهش‌های دانینگ و همکاران (۲۷) و بوکمن و یو^{۵۴} (۲۸) همسو بود که نشان دادند مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی می‌توانند مهارت‌های شناختی، رفتار و سلامت روانی کودکان و نوجوانان را بهبود دهند.

ارزیابی با استفاده از شاخص‌های CVR و CVI نشان داد که آیتم‌های بسته آموزشی ضروری، مرتبط و با کیفیت هستند. این بسته آموزشی با تمرکز بر هیجانات، مهارت‌های اجتماعی، توجه و آگاهی ذهنی و بدنمندی طراحی شده و توانسته است ضمن حفظ انسجام مفهومی، با ارزش‌ها، نیازها و زمینه فرهنگی و دینی جامعه ایرانی هم‌راستا باشد.

به دلیل اینکه این بسته آموزشی برای نخستین بار در چارچوب فرهنگی ایرانی-اسلامی طراحی و تلفیقی از سه مؤلفه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی بوده است، پژوهش کاملاً مشابه پژوهش‌های پیشین نبود، اما نتایج حاضر با یافته‌های پیشین در حوزه توانمندسازی روانی و هیجانی کودکان و نوجوانان همسویی کلی داشت.

50. anayiotou
51. Shi
52. Eninger
53. Hennessey
54. Bockmann, Yu

همچنین، نتایج مرتبط با بدنمندی و یادگیری تجسمی با یافته‌های مقدونیا^{۵۵} (۲۹)، تمپون-ویلتشایر^{۵۶} (۳۰) و میلر و کاوپ^{۵۷} (۳۱) همخوانی داشت، که تأکید کردند یادگیری تجسمی و مداخلات مبتنی بر بدن می‌تواند فرآیندهای شناختی و مهارت‌های یادگیری را تقویت کند. به‌طور کلی، می‌توان گفت نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های ذکرشده همسویی داشت و نشان داد که تلفیق راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی می‌تواند توانمندسازی روانی-هیجانی کودکان و نوجوانان را بهبود بخشد.

بررسی فرضیه دوم پژوهش که به بررسی اثر برنامه آموزشی تلفیقی مبتنی بر راهبردهای تفکر جایگزین، ذهن‌آگاهی و بدنمندی بر شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی اختصاص داشت، نشان داد که این برنامه موجب بهبود عملکرد کودکان در مؤلفه‌های مختلف خودآگاهی، مدیریت خود، تصمیم‌گیری مسئولانه، مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی شده است. بر اساس نتایج تحلیل‌ها، کودکان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل به‌طور معناداری در هر یک از این ابعاد عملکرد بهتری نشان دادند. به‌عنوان مثال، افزایش خودآگاهی هیجانی کودکان می‌تواند ناشی از آموزش مستقیم مهارت شناسایی و بیان احساسات باشد که از طریق روش‌هایی مانند داستان‌گویی، بازی نقش و تمرین‌های خودبازتابی ارائه می‌شود. این فعالیت‌ها، کودکان را قادر می‌سازند تا احساسات خود را دقیق‌تر شناسایی و نام‌گذاری کنند و در نتیجه، کنترل هیجانات و واکنش‌های خود را بهبود بخشند. یافته‌های حاضر با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان می‌دهند مداخلات مبتنی بر ذهن‌آگاهی و راهبردهای تفکر جایگزین، به‌طور مؤثر خودآگاهی و توانایی تنظیم هیجان کودکان را ارتقا می‌دهند (۶، ۸، ۱۲، ۱۴).

در تبیین ارتقای مهارت مدیریت خود و تصمیم‌گیری مسئولانه، می‌توان این نتیجه را بر اساس نظریه مدل‌های دوجانبه شناخت-هیجان تبیین کرد که تعامل سیستم‌های شناختی و هیجانی را برای تنظیم رفتار و کنترل هیجان ضروری می‌داند (۱۴). تمرین‌های ذهن‌آگاهی و فعالیت‌های بدنمندی با تقویت مهارت‌های خودتنظیمی، کاهش واکنش‌های تکانشی و افزایش توجه پایدار، بستر شناختی و هیجانی مناسبی برای تصمیم‌گیری

مسئولانه فراهم می‌آورند. بدین ترتیب کودکان قادر می‌شوند تصمیم‌های منطقی و اخلاقی را بهتر اتخاذ کنند؛ این یافته با پژوهش‌های پیشین همسو است که نشان می‌دهند تمرین مهارت‌های حل مسئله و تنظیم هیجان، توانایی کودکان در تصمیم‌گیری‌های آگاهانه و مسئولانه را افزایش می‌دهد (۳۳، ۳۶).

بهبود مهارت ارتباطی و آگاهی اجتماعی نیز در کودکان گروه آزمایش مشهود بود. آموزش همدلی، تمرین مشاهده دیدگاه دیگران و فعالیت‌های گروهی، به کودکان کمک می‌کند تا احساسات دیگران را درک کنند و مهارت برقراری ارتباط مؤثر را تقویت نمایند. این شیوه آموزشی به کودکان امکان می‌دهد تا در تعاملات اجتماعی، رفتار مناسب و همکاری مؤثر نشان دهند. این نتیجه با چارچوب کاسل و پژوهش‌های پیشین همسو است که بیان می‌کنند مداخلات چندبعدی و منسجم، شامل تمرین‌های ذهن‌آگاهی و فعالیت‌های بدنی، توانایی کودکان را در روابط بین فردی بهبود می‌بخشد (۶، ۲۶، ۲۷).

در مجموع می‌توان گفت که؛ اثربخشی برنامه آموزشی تلفیقی ریشه در جامعیت و هم‌راستایی اجزای شناختی، هیجانی و بدنی دارد. برنامه، با تمرین‌های ساختارمند در زمینه خودآگاهی، تنظیم هیجان، همدلی، مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری مسئولانه، علاوه بر ارتقای رفتارهای اجتماعی سازگار، سلامت روانی کودکان را نیز بهبود می‌بخشد. ذهن‌آگاهی و بدنمندی به‌عنوان مؤلفه‌های مکمل، علاوه بر افزایش خودتنظیمی و توجه، تجربه عاطفی و شناختی کودک را به‌صورت ملموس و پایدار تقویت می‌کنند. به‌این‌ترتیب، هماهنگی میان شناخت، هیجان و تجربه بدنی، زمینه‌ساز رشد متوازن اجتماعی-هیجانی و موفقیت برنامه‌های آموزشی در کودکان پیش‌دبستانی است. این یافته‌ها که با پژوهش‌های پیشین همسو بوده، حمایت بیشتری از اثربخشی مداخلات چندبعدی در ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان ارائه می‌دهند (۲۰، ۲۵، ۲۸، ۳۴).

محدودیت‌های پژوهش

- به دلیل محدود بودن نمونه مطالعه به کودکان پیش‌دبستانی در یک منطقه جغرافیایی خاص، تعمیم نتایج به سایر گروه‌های سنی، مناطق جغرافیایی و فرهنگ‌های متفاوت نیازمند احتیاط است.
- عوامل محیطی و خانوادگی کودکان مانند

55. Macedonia

56. Tempone-Wiltshire

57. Miller, Kaup

وضعیت اقتصادی-اجتماعی و حمایت خانواده در این پژوهش به طور مستقیم مورد کنترل یا ارزیابی قرار نگرفتند و احتمال دارد بر نتایج تأثیرگذار بوده باشند.

- نداشتن پیگیری بلندمدت (فالوآپ) پس از پایان مداخله، مانع از بررسی پایداری و ماندگاری تأثیرات برنامه شد.

پیشنهادهای پژوهش

- انجام این برنامه آموزشی ترکیبی بر کودکان پیش‌دبستانی در مناطق و فرهنگ‌های مختلف و نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر می‌تواند به تعمیم نتایج کمک کند.
- لازم است که اثرات بلندمدت این مداخله با طراحی مطالعات پیگیری (فالوآپ) بررسی شود تا پایداری تغییرات شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی مشخص گردد.
- توصیه می‌شود که پژوهش‌هایی برای ارزیابی تأثیر این مداخلات بر سایر جنبه‌های هیجانی و اجتماعی کودکان، مانند مقابله با اضطراب و کاهش مشکلات رفتاری، انجام شود.
- توجه به نقش عوامل اقتصادی، فرهنگی و حمایتی خانواده در اثربخشی این برنامه آموزشی می‌تواند بینش‌های مفیدی برای بهبود مداخلات آینده فراهم آورد.

نتیجه‌گیری

اشارات نظری و کاربردهای چندی برای پژوهش حاضر که به طراحی و بررسی اثربخشی یک مداخله تلفیقی با هدف ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی پرداخت، وجود دارد؛ این پژوهش به لحاظ نظری شواهدی تجربی در تایید دیدگاه‌های پردازش اطلاعات اجتماعی در زمینه تنظیم هیجانات، نظریه یادگیری اجتماعی، و دیدگاه‌های ذهن آگاهی و بدنمندی در رشد و تحول روان‌شناختی فراهم کرد. در این پژوهش، با تلفیق سه رویکرد مکمل- برنامه ارتقای راهبردهای تفکر جایگزین به عنوان مدلی ساختاریافته برای آموزش مهارت‌های اجتماعی-

هیجانی، تمرین‌های ذهن آگاهی با هدف تقویت خودتنظیمی هیجانی، و عناصر بدنمندی به منظور تقویت آگاهی بدنی و انسجام روان‌تنی- یک بسته آموزشی منسجم و مبتنی بر شواهد تهیه شد. ترکیب این سه رویکرد، زمینه‌ای فراهم کرد برای ارائه مداخله‌ای کل‌نگر که ابعاد شناختی، هیجانی و بدنی رشد کودک را به صورت هم‌زمان هدف قرار می‌دهد. طراحی چنین بسته‌ای می‌تواند زمینه‌ساز انجام پژوهش‌هایی دیگر در زمینه اثربخشی این نوع مداخلات در سایر حوزه‌های رشدی یا در گروه‌های سنی مختلف باشد و با تکرار مطالعات، به پشتوانه تجربی قوی‌تری در تأیید نظریه‌های تلفیقی رشد دست یافت.

از مهم‌ترین اشارات کاربردی این پژوهش، طراحی و ارزیابی بسته‌ای آموزشی برای ارتقای شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی کودکان پیش‌دبستانی است که قابلیت استفاده در مراکز آموزشی، مهدهای کودک و طرح‌های پیشگیرانه روان‌شناختی را داراست. تأکید این بسته بر ذهن آگاهی، آگاهی اجتماعی، تصمیم‌گیری مسئولانه و مهارت‌های ارتباطی، آن را به ابزاری مؤثر در کاهش مشکلات رفتاری، افزایش خودتنظیمی، و تقویت تعاملات اجتماعی سازنده در کودکان تبدیل می‌کند. از آنجاکه تمرکز این برنامه بر منابع درونی کودک (خودآگاهی، خودمدیریتی) و تجربه زیسته او از طریق بدنمندی است، مقاومت نسبت به آموزش در این الگو به حداقل می‌رسد و می‌تواند در محیط‌های آموزشی با سهولت پیاده‌سازی شود.

تشکر و قدردانی

از تمامی کودکان پیش‌دبستانی و خانواده‌های محترم آنان که با حضور و همکاری‌شان این پژوهش را ممکن ساختند، همچنین از مدیر و مربیان مرکز پیش‌دبستانی محترم که در اجرای برنامه آموزشی همکاری داشتند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

منابع

1. Yang W. Coding with robots or tablets? Effects of technology-enhanced embodied learning on preschoolers' computational thinking and social-emotional competence. *J Educ Comput Res.* 2024;62(4):718-40.
2. Kaur J, Sharma A. Establishing early foundations to promote emotional competence in preschool children. *J Appl Soc Sci.* 2022;16(2):399-418.
3. Martinsone B, Supe I, Stokenberga I, Damberga I, Cefai C, Camilleri L, et al. Social emotional competence, learning outcomes, emotional and behavioral difficulties of preschool children: parent and teacher evaluations. *Front Psychol.* 2021;12:760782.
4. Bender AE, McKinney SJ, Schmidt-Sane MM, Cage J, Holmes MR, Berg KA, et al. Childhood exposure to intimate partner violence and effects on social-emotional competence: a systematic review. *J Fam Violence.* 2022;37(8):1263-81.
5. Dias Rodrigues A, Cruz-Ferreira A, Marmeleira J, Veiga G. Effects of body-oriented interventions on preschoolers' social-emotional competence: a systematic review. *Front Psychol.* 2021;12:752930.
6. Collie RJ. Perceived social-emotional competence: a multidimensional examination and links with social-emotional motivation and behaviors. *Learn Instr.* 2022;82:101656.
7. Li S, Tang Y, Zheng Y. How the home learning environment contributes to children's social-emotional competence: a moderated mediation model. *Front Psychol.* 2023;14:1065978.
8. Nakamichi K, Nakamichi N, Nakazawa J. Preschool social-emotional competencies predict school adjustment in Grade 1. *Early Child Dev Care.* 2021;191(2):159-72.
9. Elias MJ, Marsili F, Fullmer L, Morganti A, Bruno E. The social-emotional competencies of gifted children must be intentionally developed, ideally in inclusive education contexts. *Gifted Educ Int.* 2025;41(1):57-75.
10. Collie RJ, Ryan RM. Autonomy support and students' perceived social-emotional competence: predicting parent-reported social-emotional skills. *Soc Psychol Educ.* 2025;28(1):116.
11. Wang P, Gao X, Cui X, Shi C. Associations between physical exercise and social-emotional competence in primary school children. *Sci Rep.* 2025;15(1):19554.
12. Collie RJ. Instructional support, perceived social-emotional competence, and students' behavioral and emotional well-being outcomes. *Educ Psychol.* 2022;42(1):4-22.
13. Collie RJ, Martin AJ, Renshaw L, Caldecott-Davis K. Students' perceived social-emotional competence: the role of autonomy-support and links with well-being, social-emotional skills, and behaviors. *Learn Instr.* 2024;90:101866.
14. Korucu I, Ayturk E, Finders JK, Schnur G, Bailey CS, Tominey SL, et al. Self-regulation in preschool: examining its factor structure and associations with pre-academic skills and social-emotional competence. *Front Psychol.* 2021;12:717317.
15. Hayashi A, Liew J, Aguilar SD, Nyanamba JM, Zhao Y. Embodied and social-emotional learning (SEL) in early childhood: situating culturally relevant SEL in Asian, African, and North American contexts. *Early Educ Dev.* 2022;33(5):746-63.
16. Meland EA, Brion-Meisels G. An integrative model for culturally sustaining SEL in the classroom. *Soc Emot Learn Res Pract Policy.* 2024;3:100042.
17. Gimbert BG, Miller D, Herman E, Breedlove M, Molina CE. Social emotional learning in schools: the importance of educator competence. *J Res Leadersh Educ.* 2023;18(1):3-39.
18. Panayiotou M, Humphrey N, Hennessey A. Implementation matters: using complier average causal effect estimation to determine the impact of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum on children's quality of life. *J Educ Psychol.* 2020;112(2):236.
19. Shi J, Cheung ACK, Ni A. The effectiveness of Promoting Alternative Thinking Strategies program: a meta-analysis. *Front Psychol.* 2022;13:1030572.
20. Eninger L, Ferrer-Wreder L, Eichas K, Olsson TM, Hau HG, Allodi MW, et al. A cluster randomized trial of Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS®) with Swedish preschool children. *Front*

- Psychol. 2021;12:695288.
21. Hennessey A, Qualter P, Humphrey N. The impact of promoting alternative thinking strategies (PATHS) on loneliness in primary school children: results from a randomized controlled trial in England. *Front Educ*. 2021;6:632789.
 22. Teng MF, Yue M. Metacognitive writing strategies, critical thinking skills, and academic writing performance: a structural equation modeling approach. *Metacogn Learn*. 2023;18(1):237-60.
 23. Zulyusri Z, Elfira I, Lufri L, Santosa TA. Literature study: utilization of the PjBL model in science education to improve creativity and critical thinking skills. *J Penelit Pendidik IPA*. 2023;9(1):133-43.
 24. Hennessey A, Humphrey N. Can social and emotional learning improve children's academic progress? Findings from a randomised controlled trial of the Promoting Alternative Thinking Strategies (PATHS) curriculum. *Eur J Psychol Educ*. 2020;35(4):751-74.
 25. Hosseinpour Mohammad Abadi R, Khosh Akhlagh H. Effectiveness of mindfulness-based cognitive therapy on sense of coherence, emotional processing, death anxiety, and body image in patients with breast cancer. *Sadra Med Sci J*. 2024;12(1):12-24. Persian.
 26. Sabhani Najaf Abadi A, Fadavi M, Mahdad A. Effectiveness of child-centered mindfulness therapy on social anxiety and bullying in aggressive male students. *Sadra Med Sci J*. 2024;12(3):379-90. Persian.
 27. Dunning D, Tudor K, Radley L, Dalrymple N, Funk J, Vainre M, et al. Do mindfulness-based programmes improve the cognitive skills, behaviour and mental health of children and adolescents? An updated meta-analysis of randomised controlled trials. *Evid Based Ment Health*. 2022;25(3):135-42.
 28. Bockmann JO, Yu SY. Using mindfulness-based interventions to support self-regulation in young children: a review of the literature. *Early Child Educ J*. 2023;51(4):693-703.
 29. Macedonia M. Embodied learning: why at school the mind needs the body. *Front Psychol*. 2019;10:2098.
 30. Tempone-Wiltshire J. The role of mindfulness and embodiment in group-based trauma treatment. *Psychother Couns J Aust*. 2024;12(1):1-12.
 31. Miller J, Kaup B. Influences of task and attention on action verb congruence effects: how automatic are embodiment effects? *Acta Psychol (Amst)*. 2020;210:103155.
 32. Raja V. Embodiment and cognitive neuroscience: the forgotten tales. *Phenomenol Cogn Sci*. 2022;21(3):603-23.
 33. Rodríguez-Jiménez RM, Carmona M, García-Merino S, Díaz-Ureña G, Lara Bercial PJ. Embodied learning for well-being, self-awareness, and stress regulation: a randomized trial with engineering students using a mixed-method approach. *Educ Sci*. 2022;12(2):111.
 34. Tempone-Wiltshire J, Matthews F. Embodied minds: an embodied cognitivist understanding of mindfulness in public health. *Mindfulness*. 2024;15(8):2045-57.
 35. Whitmore KF, Angleton C, Pruitt J, Miller-Crums S. Putting a focus on social emotional and embodied learning with the visual learning analysis (VLA). *Early Child Educ J*. 2019;47(5):549-58.
 36. Liew J, Erbeli F, Nyanamba JM, Li D. Pathways to reading competence: emotional self-regulation, literacy contexts, and embodied learning processes. *Read Psychol*. 2020;41(7):633-59.
 37. Hamman L. Embodied learning through mindfulness: encouraging a holistic approach to adult learning. *J Vocat Adult Contin Educ Train*. 2019;2(1):74-92.
 38. Wilson Heenan I, De Paor D, Lafferty N, Mannix McNamara P. The impact of transformational school leadership on school staff and school culture in primary schools—a systematic review of international literature. *Societies*. 2023;13(6):133.
 39. Schiepe-Tiska A, Dzhaparkulova A, Ziernwald L. A mixed-methods approach to investigating social and emotional learning at schools: teachers' familiarity, beliefs, training, and perceived school culture. *Front Psychol*. 2021;12:518634.
 40. Delavar A. Research methods in psychology and educational sciences. Tehran: Roshd Publications; 2016. p. 100-99. Persian.
 41. Zhou M, Ee J. Development and validation of the social emotional competence questionnaire (SECQ). *J Psychoeduc Assess*. 2012;30(5):443-55.
 42. Vand A, Kadyur P, Pashasharifi H.

- Psychometric indices of the Social-Emotional Competence Questionnaire (SECQ) for students. *Educ Meas Q*. 2018;9(33):79-101. Persian.
43. Kabat-Zinn J. Mindfulness-based stress reduction (MBSR). *Constr Hum Sci*. 2003;8(2):73-83.
44. Zenner C, Herrnleben-Kurz S, Walach H. Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis. *Front Psychol*. 2014;5:603.
45. Saunders D, Kober H. Mindfulness-based intervention development for children and adolescents. *Mindfulness* (N Y). 2020;11(8):1868-83.
46. Glenberg AM. Embodiment for education. In: *Handbook of cognitive science*. Amsterdam: Elsevier; 2008. p. 355-72.
47. Lyu C, Deng S. Effectiveness of embodied learning on learning performance: a meta-analysis based on the cognitive load theory perspective. *Learn Individ Differ*. 2024;116:102564.
48. Lynn MR. Determination and quantification of content validity. *Nurs Res*. 1986;35(6):382-5.
49. Waltz CF, Bausell BR. *Nursing research: design, statistics, and computer analysis*. Philadelphia: FA Davis; 1981.