



The Effect of Group Games on the Subjective Well-being of Third-Grade Male Students in School

Saba Safarian¹ , Keyvan Salehi^{1*} , Marzieh Dehghani¹ , Zahra Karimian¹ 

1. Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.

***Corresponding Author:** Associate Professor, Department of Methods, Educational Planning and Curriculum, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran. Email: keyvansalehi@ut.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 21 Aug 2024
Revised: 02 Oct 2024
Accepted: 05 Nov 2024
Published: 31 Dec 2025

Keywords:
Group Games, Male Students of Third Grade, Quasi-Experimental, School Happiness, Subjective Well-Being in School.

ABSTRACT

This study investigates the influence of these activities on the subjective well-being of third-grade male students, and its results have the potential to considerably enhance educational practices. The research employed a quasi-experimental design that included a pre-test-post-test and a control group. The sample was composed of 30 male pupils from the Durah region in Noorabad town, Lorestan province, during the 2021 academic year. Participants were randomly assigned to experimental and control groups, and data were collected using the Subjective Well-being questionnaire developed by Kamali Mahajer et al. Statistical analysis was conducted using ANCOVA via SPSS-23 software. The results of the study suggested that the groups were comparable prior to the intervention; however, significant disparities were observed following the test ($P < 0.05$). The effectiveness of group activities on the growth of school happiness was high, as indicated by Cohen's criterion and the effect size of 0.932. The findings suggest that the subjective well-being of third-grade male pupils in school is improved by group games. This research highlights the potential of group activities to enhance the academic and social lives of students. By incorporating these activities into educational environments, we can cultivate a positive school environment that promotes emotional resilience and interpersonal skills. Ultimately, these results indicate that group activities not only foster personal development and lifelong learning, but also create a foundation for well-being.

Cite this article: Safarian, S., Salehi, K., Dehghani, M., & Karimian, H. (2025). The Effect of Group Games on the Subjective Well-being of Third-Grade Male Students in School. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 103-118. doi:10.22059/japr.2025.379606.644980



Publisher: University of Tehran Press
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.379606.644980>

© The Author(s).

The Effect of Group Games on the Subjective Well-being of Third-Grade Male Students in School

Extended Abstract

Aim

Childhood is one of the most critical and sensitive periods for the formation and development of an individual's personality, and neglecting this stage can lead to irreparable consequences, as the future of society is built upon its children (Boboqulov, 2023; Khodam et al., 2009). During childhood, play serves as a means through which children express themselves. For every child—regardless of culture or nationality—play is an effective tool for releasing energy and emotions and is considered one of the most important indicators of children's environmental experiences (Yavari & Sheikhul-Islami, 2023; Bayat & Bayat, 2016). Moreover, subjective well-being, as a vital component of life and academic success and as one of the key indicators of mental health in society (Hazarjaribi & Safari, 2001), plays a significant role in shaping personality, mental health, and human performance. A society enriched with subjective well-being is considered dynamic and vibrant. Therefore, happiness can be regarded as one of the fundamental concepts and components of individuals' lives, particularly for students (Alam & Mohanty, 2023; Salehi-Omran et al., 2018).

Given these points, achieving educational goals requires attention to students' subjective well-being, especially during the primary school years. Accordingly, this study aimed to investigate the effect of group games on improving the subjective well-being of male third-grade elementary students.

Methodology

This study is classified as applied research based on its objectives and employs a quasi-experimental design with a pre-test–post-test structure and a control group. Given the nature of the independent variable (group games), the research was conducted among all male third-grade elementary students in Noorabad, Lorestan, during the 2020–2021 academic year. A convenience sampling method was used to select the participants. The class was divided into two groups of 15 students each, and students were randomly assigned to the groups. The data collection instrument was the Subjective Well-Being Questionnaire developed by Kamalimohajer et al. (2022). This questionnaire assesses six key factors related to students' school subjective well-being: administrative factors, cultural factors, school environment, student-related factors, teachers' teaching practices, and moral factors. A one-way analysis of covariance (ANCOVA) was conducted using SPSS 23.

To avoid bias in the research process, students were not informed of the study's specific objectives, thereby minimizing reactive effects. The inclusion criteria were: being in the same age range, being a male third-grade student, and having parental consent. The exclusion criteria included having more than two absences, irregular participation, and failure to participate in more than two games. The school schedule was organized so that Group A attended only on Saturdays and Mondays, while Group B attended only on Sundays and Tuesdays. Each student attended school two days per week and had no scheduled classes on the remaining days. Both the experimental and control groups participated in ten 50-minute sessions; however, only the experimental group engaged in group games.

For data collection, the School Happiness Questionnaire developed by Kamalimohajer et al. was administered and explanations were provided to students before completing each questionnaire. After completing the group game sessions, a post-test was administered to both groups. During the design phase of the intervention, group games appropriate for children aged 8 to 12 were selected.

Findings

The findings showed that the two groups were nearly identical at the pre-test stage. However, after the intervention period, a significant difference emerged between their scores ($P < .05$). Based on Cohen's criteria, the effect size of 0.932 indicates that the impact of group games on subjective well-being is substantial.

The results demonstrate that group games have a positive and significant effect on various components of subjective well-being, including friendships, teaching practices, teacher ethics, cultural factors, student-

related characteristics, and overall subjective well-being. However, group games had the smallest effect on environmental and administrative management factors. Overall, the results suggest that group games include mechanisms that effectively enhance subjective well-being within the school environment.

Conclusion

The results indicate that group games have a significant positive impact on school-related happiness components, including friendships, teaching quality, teachers' ethics, cultural factors, and students' self-perceptions, while having minimal effect on environmental and administrative factors, likely due to indirect interaction through teachers (Mirzaei & Ghamari, 2020; Kamalimohajer et al., 2021). The strongest effects were observed on teacher-student interactions, peer relationships, and student self-efficacy, as group games foster collaboration, trust, and a sense of competence. Culturally, such games enhance school values and student morale. From a theoretical perspective, based on Piaget (1966) and other scholars, group games promote cognitive, social, and emotional development, enabling problem-solving, social skill acquisition, stress relief, and creative expression, all of which contribute to increased happiness (Foroozanfar, 2015). The findings align with domestic and international research highlighting the role of group games in developing essential life skills, improving vitality and academic performance, enhancing reasoning, language, and thinking, and reducing anxiety (Yildirim & Baran, 2021; Dilan & Munise, 2021; Emre, 2021; Ahloy-Dallaire et al., 2018). Overall, group games are a multidimensional, age-appropriate strategy to enhance school happiness, create a more dynamic and engaging environment, promote respect and collaboration, and support students' learning and well-being.

Keywords: Group Games, Third-Grade Male Students, Quasi-Experimental, School Happiness, Subjective Well-Being in School

Ethical Considerations

To ensure adherence to ethical principles, informed consent was obtained from the parents of the students participating in the intervention program. They were fully informed about all stages of the intervention. Students in the control group were assured that they would receive the intervention after the research was completed. Additionally, all participants in both the experimental and control groups were assured that their information would remain confidential and that their identities would not be disclosed.

Acknowledgments and Funding

This article is derived from a master's thesis completed in the Faculty of Psychology and Education at the University of Tehran. We express our sincere appreciation to all participating students, their families, and the school officials and colleagues for their full cooperation in carrying out this study.

Conflict of Interest

The authors declare no conflicts of interest regarding this study.

Cite this article: Safarian, S., Salehi, K., Dehghani, M., & Karimian, H. (2025). The Effect of Group Games on the Subjective Well-being of Third-Grade Male Students in School. *Journal of Applied Psychological Research*, 16(4), 103-118. doi:10.22059/japr.2025.379606.644980



Publisher: University of Tehran Press

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.379606.644980>

© The Author(s).

تأثیر بازی های گروهی بر شادکامی مدرسه ای دانش آموزان پسر پایه سوم

صبا صفریان^۱✉، کیوان صالحی^{۱*}✉، مرضیه دهقانی^۱✉، زهرا کریمیان^۱✉

۱. گروه روش ها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 *نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روش ها و برنامه ریزی آموزشی و درسی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
 رایانامه: keyvansalehi@ut.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۳۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۷/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۸/۱۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۱۰/۱۰

کلیدواژه ها:

بازی های گروهی، دانش آموزان پسر
 پایه سوم، شادکامی مدرسه ای،
 شبه آزمایشی.

هدف این تحقیق بررسی تأثیر فعالیت های گروهی بر شادکامی مدرسه ای دانش آموزان پسر پایه سوم بود. بدین منظور از روش شبه تجربی و طرح پیش آزمون پس آزمون با گروه گواه استفاده شد. جامعه آماری مطالعه عبارت بود از دانش آموزان پسر منطقه دوره شهرستان نورآباد استان لرستان که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. آزمودنی ها نیز شامل ۳۰ دانش آموز پسر پایه سوم ابتدایی بودند که به شیوه در دسترس انتخاب شدند و با انتساب تصادفی در دو گروه آزمایشی و گواه قرار گرفتند. گردآوری داده ها با پرسشنامه شادکامی مدرسه ای صورت گرفت. تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تک متغیری (آنکوا) و به کمک نرم افزار SPSS-23 انجام شد. یافته ها نشان داد گروه ها قبل از اعمال متغیر مستقل، تقریباً همسان هستند، اما بعد از طی دوره آزمایش، بین نمراتشان تفاوت معنادار ($P < 0.05$) دیده شد. با توجه به ملاک کوهن و اندازه اثر 0.933 ، اثربخشی بازی های گروهی بر رشد شادکامی مدرسه ای در حد بالایی قرار گرفت. براساس نتایج، بازی های گروهی به بهبود شادکامی تحصیلی دانش آموزان کمک می کند. این تحقیق بر ظرفیت استفاده از بازی های گروهی برای ارتقای زندگی تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان تأکید دارد. با گنجاندن این فعالیت ها در محیط های آموزشی می توان فضایی مثبت در مدارس ایجاد کرد که به پرورش تاب آوری عاطفی و مهارت های بین فردی کمک کند. در نهایت، این یافته ها نشان داد بازی های گروهی نه تنها بهزیستی روانی و شادکامی را ارتقا می بخشند، بلکه پایه گذار یادگیری مادام العمر و توسعه شخصی نیز هستند.

استناد: صفریان، ص، صالحی، ک، دهقانی، م، و کریمیان، ز. (۱۴۰۴). تأثیر بازی های گروهی بر شادکامی مدرسه ای دانش آموزان پسر پایه سوم. فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۶(۴)، ۱۰۳-۱۱۸. doi:10.22059/japr.2025.379606.644980

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2025.379606.644980>

© نویسندگان.



۱. مقدمه

دوران کودکی مهم‌ترین و حساس‌ترین دوران شکل‌گیری و تکامل شخصیت هر فرد است که بی‌توجهی به آن نتایج جبران‌ناپذیری را به دنبال دارد؛ چرا که اساس جامعه را کودکان آن جامعه خواهند ساخت (بوبوقلوف^۱، ۲۰۲۳؛ خدام و همکاران، ۱۳۸۸). بازی وسیله‌ای است که کودکان با استفاده از آن خود را ابراز می‌کنند و برای هر کودک فارغ از فرهنگ و ملیت، ابزاری متناسب به‌منظور تخلیه انرژی و هیجانات خود و یکی از مهم‌ترین شاخصه‌های زندگی محیطی (یاوری و شیخ‌الاسلامی^۲، ۱۴۰۲؛ لیتائو و همکاران^۳، ۲۰۲۲؛ بیات و بیات، ۱۳۹۵) کودکان به‌شمار می‌آید. از این‌رو در نظریه پیائزه^۴ هم بیان شده است که بازی از بدو تولد آغاز می‌شود. بازی‌های تمرینی از تولد تا ۲ سالگی صورت می‌گیرد. در ادامه بازی‌های نمادین از ۲ تا ۵ سالگی و بازی‌های باقاعده از ۴ تا ۷ سال انجام می‌شود که این مرحله در ۱۱ سالگی به رشد نهایی می‌رسد. در این مرحله کودک توانایی آن را پیدا می‌کند که قواعد و قوانین مختلف را بپذیرد. کودک در این مرحله با مشارکت، همکاری و تعامل، قوانین و قواعد را یاد می‌گیرد و وارد بازی‌های گروهی می‌شود (محمودی و خلیلی، ۱۴۰۲). کودکان باید قوانین بازی‌ها را بپذیرند تا بتوانند در آن شرکت کنند. به عبارت دیگر هر کودک ابتدا باید نقش و قوانین خود را بپذیرد تا بتواند با دیگر کودکان بازی کند. بازی، از طریق الگوگیری و استفاده از الگوهای رفتاری که بازیکنان از خودشان نشان می‌دهند، می‌تواند سبب یادگیری شود و در صورت وجود شرایط، زمینه ارتقا و بهبود متغیرهای مختلف از جمله عملکرد تحصیلی، رشد اخلاق و رشد زبان (پرادانا و عثمان^۵، ۲۰۲۳؛ اکمان و چاکیر^۶، ۲۰۲۳؛ عبدالملکی و آرمند، ۱۳۹۵)، مهارت‌های پایه، اجتماعی، مشارکتی، عاطفی و زندگی را فراهم کند (چانگ و همکاران^۷، ۲۰۲۱؛ دیلان و مونیس^۸، ۲۰۲۱؛ ییلدریم و باران^۹، ۲۰۲۱؛ لویز-پرز، و فرناندز-کاستیلا^{۱۰}، ۲۰۱۸؛ داتو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۷؛ ماریانی^{۱۲}، ۲۰۰۵) و موجب تضمین کیفیت در آموزش شود (ییلدریم و باران، ۲۰۲۱).

از سوی دیگر، شادکامی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نیازها و شاخص‌های مهم بهداشت روانی در جامعه (هزارجریبی و صفری شالی، ۱۳۸۹)، تأثیرات عمده‌ای بر شکل‌گیری شخصیت آدمی دارد. جامعه‌ای پویا و زنده تلقی می‌شود که عناصر شادی‌آفرین در آن فراوان باشد؛ بنابراین می‌توان گفت شادکامی یکی از مفاهیم و مؤلفه‌های اساسی زندگی افراد به‌ویژه دانش‌آموزان به‌شمار می‌رود (علم و موهانتی^{۱۳}، ۲۰۲۳؛ صالحی‌عمران و عابدینی‌بلترک، ۱۳۹۷). از آنجا که شادکامی موجب تحرک فیزیکی، رفتاری، شناختی و افزایش قابلیت‌ها و ظرفیت‌های متعدد می‌شود، فرد را درگیر فعالیت‌های مختلف می‌سازد و اشتیاق به جنب‌وجوش و دنبال کردن اهداف را در فرد تقویت می‌کند که این فرایند خود به بازتولید شادکامی می‌انجامد (خوش‌کنش، ۱۳۸۶). از طرفی افراد شادکام، به‌لحاظ ساخت روانی تمایل دارند شادکامی خود را با سایرین تقسیم کنند و همین امر به برقراری روابط اجتماعی ثمربخش کمک می‌کند (هزارجریبی و صفری شالی، ۱۳۸۹). این مهم نشان‌دهنده رابطه دوسویه شادکامی و بازی و فعالیت در بین افراد است. شادکامی یکی از ابعاد اصلی تجربه است و این به این معنا است که خلق عنصر شادکامی نیازمند بازی و فعالیت‌های فیزیکی و روانی است (سلیگمن^{۱۴}، ۲۰۰۳).

براین‌اساس، یکی از ملزومات تحقق اهداف آموزش و پرورش، شادکامی مدرسه‌ای^{۱۵} در دوران تحصیل به‌خصوص در دوره ابتدایی است. از آنجا که شادکامی حالتی از ذهن است، نه رشته‌ای از حوادث و احساسات آرامش‌بخش که همیشه آن را تجربه کنیم

1. Boboqulov
2. Yavari & Sheakholeslami
3. Leitão et al.
4. Piaget
5. Pradana & Uthman
6. Akman & Çakır
7. Chuang et al.
8. Dilan & Munise
9. Yildirim & Baran
10. López-Pérez & Fernández-Castilla
11. Datu et al.
12. Marianne
13. Alam & Mohanty
14. Seligman
15. School Happiness

و با آن زندگی کنیم (هزارجوبی و صفری شالی، ۱۳۸۹)، مدرسه به‌عنوان مهم‌ترین جایگاه پرورش نسل آینده، باید محیطی سالم و پویا داشته باشد (علم^۱، ۲۰۲۲؛ ایزدی و همکاران، ۱۳۹۱). مدارس باید بتوانند فلسفه خود را که همان آموختن و شوق زیستن است، به دانش‌آموزان هدیه دهند (علم و موهانتی، ۲۰۲۳؛ نیاز آذری، ۱۳۹۱) تا موجبات رشد و پیشرفت را در تمامی ابعاد فراهم آورند (علم، ۲۰۲۲؛ کیامرئی و مومنی، ۱۳۹۲)، موجب سازگاری بیشتر و کاهش استرس دانش‌آموز در زندگی تحصیلی شوند (کیم^۲، ۲۰۲۰) و سلامت روان دانش‌آموزان را تقویت کنند (آگوندوز و همکاران^۳، ۲۰۲۳؛ کیونگ هوانگ و لی^۴، ۲۰۱۸؛ معینی و همکاران، ۱۳۹۵). مدرسه به‌عنوان نهادی رسمی و تأثیرگذار می‌تواند با به‌وجودآوردن زمینه‌ها و برنامه‌هایی موجب هرچه شاداب‌ترکردن جامعه شود (صالحی عمران و عابدینی بلترک، ۱۳۹۷). درخصوص وضعیت شادکامی ایرانیان دو دسته داده موجود است: نخست داده‌های پیمایش جهانی مؤسسه گالوپ در ۹ موج (از سال ۲۰۱۲ تا ۲۰۲۱) که براساس آن، میانگین شادی ایرانیان کمتر از حد متوسط است و به‌لحاظ جایگاه، در مقایسه با سایر کشورها در رده‌های آخر قرار دارد. دوم، داده‌های حاصل از پیمایش‌های ملی (مانند ارزش‌ها و نگرش‌های ایرانیان، سنجش سرمایه اجتماعی کشور و پیمایش شادکامی). مطابق یافته‌ها، هرچند در اندازه‌گیری شادی ایرانیان در دوره‌های زمانی مختلف مقادیر متفاوتی به‌دست آمده، اما به‌صورت کلی، متوسط رو به پایین بوده که وضعیت نامطلوب جامعه ایران را در این زمینه نشان می‌دهد (حسینی‌زاده، ۱۳۹۹). این مسئله بیانگر آن است که خلق شادی در تمام دوران زندگی از جمله دوران حضور دانش‌آموزان در مدرسه تا چه حد ضرورت دارد. همچنین می‌تواند موجب جهت‌گیری شادی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده تعامل دانش‌آموزان با یکدیگر شود (دورون-راموس و گارسیا-وازکز^۵، ۲۰۱۸؛ خباز، ۱۴۰۲). مطالعات نشان می‌دهد شادکامی در افراد از کودکی نشئت می‌گیرد. شادکامی فرد در کودکی می‌تواند علاوه بر ارتقای کیفیت تحصیلی و زندگی، در آینده نیز بر روان او تأثیر مثبتی بر جای بگذارد (افلاکی‌فرد و بزم، ۱۳۹۷). در آموزه‌های دینی و فرهنگ ملی ایرانیان، بارها بر اهمیت نشاط و شادی تأکید شده است. مفهوم شادی ۲۵ مرتبه با الفاظی مانند فرح و سرور در قرآن کریم آمده است (مازوحی و همکاران^۶، ۱۳۹۱). در کنار فرهنگ دینی، فرهنگ کهن ایران‌زمین از گذشته‌های دور بر اهمیت شادی در زندگی فردی و اجتماعی واقف بوده‌اند. عوامل متفاوتی در شاداب‌سازی مدارس و نقش میانجی تجارب مدرسه در شاداب‌سازی کودکان (بایتمیر^۷، ۲۰۱۹) نقش دارند. از جمله آن‌ها، رغبت برای امر مهم تعلیم و تربیت (ایزدی و همکاران، ۱۳۹۱)، تبدیل آن به جریانی شوق‌انگیز، نشاط‌بخش، خلاقیت‌زا، کاهنده استرس و اضطراب (نیکخواه و همکاران، ۱۳۹۹)، رشد اجتماعی و بهبود مهارت‌های ارتباطی (کرامتی و همکاران، ۱۳۹۸) است. شادکامی مدرسه‌ای از موضوعات اصیل و اولویت‌دار در جامعه کنونی محسوب می‌شود و رشدکردن یا نکردن آن به شرایط، زمینه و آموزش‌های محیط خانواده و مدرسه بستگی دارد.

با انجام این پژوهش، تأثیر مثبت بازی‌های گروهی بر شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان پسر پایه سوم می‌تواند نقطه آغازی برای استفاده از بازی‌های مختلف، متناسب با سن رشد کودکان در محیط مدرسه باشد و زمینه‌ساز ایجاد شادکامی و نشاط در دانش‌آموزان در وهله اول و سپس اعضای خانواده‌ها شود که کل جامعه را دربرمی‌گیرند. طبق نظر روان‌شناسان و صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت، به‌دلیل آموزش‌پذیری و انعطاف‌پذیری زیاد کودکان و با استفاده از نتایج یافته‌های این پژوهش می‌توان در آینده، افرادی بانشاط، پویا، جامعه‌پذیر، یادگیرنده، مستعد، خلاق و... را انتظار داشت و در صورت کم‌توجهی به این موضوع باید منتظر آسیب‌های فردی و اجتماعی در دانش‌آموزان، مثل احساس طردشدن، احساس تنهایی، احساس دائمی در معرض خطربودن، پرخاشگری، مقبولیت‌نداشتن از سوی دیگران و... بود (خاکپور و مهرآفرید، ۱۳۹۱).

مطابق بررسی‌های صورت‌گرفته، در حیطه تأثیر بازی‌های گروهی بر متغیر شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان پسر پایه سوم ابتدایی، پژوهش مستقیمی انجام نگرفته است. از دیدگاه پیاژه، کودکان دبستانی در مرحله آموزش‌پذیری به شیوه بازی و

1. Alam
2. Kim
3. Akgunduz et al.
4. KyoungHwang & Lee
5. Durón-Ramos & García-Vázquez
6. Mazochee
7. Baytemir

دست‌ورزی^۱ (پیازه و اینهلدر^۲، ۱۹۶۶) قرار دارند و مشاهدات میدانی بیانگر آن است که فعالیت‌های انفرادی دانش‌آموزان زمینه رشد خلاقیت و همدلی و نشاط را در دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌ها و بازی‌های گروهی کاهش می‌دهد و این مسئله می‌تواند اسباب از بین رفتن احساس شادی و نشاط و امنیت را در مدارس موجب شود. از این رو در مدارس ابتدایی، دانش‌آموزان با مهارت انجام فعالیت گروهی زیاد نسبت به سایر دانش‌آموزان، عملکرد مثبت‌تری از خود نشان می‌دهند. با توجه به اهمیت این موضوع و نبود مطالعه مستقیم تأثیر بازی‌های گروهی بر شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان پسر پایه سوم و اهمیت شادی و نشاط در بین دانش‌آموزان و اثراتی که بر سلامت روح و جسم و اجتماع دانش‌آموزان دارد و از طرفی کمکی که به معلمان، مدیران و کارشناسان در حوزه تعلیم و تربیت می‌تواند داشته باشد، فرضیه اصلی این پژوهش این است که افزایش شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان با بهره‌گیری از ظرفیت بازی‌های گروهی در بین دانش‌آموزان تحقق می‌یابد.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری آن شامل همه دانش‌آموزان پسر کلاس سوم ابتدایی شهر نورآباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ می‌شود. در این پژوهش، یکی از مدارس ابتدایی پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شد و با توجه به ملاک‌های ورود به پژوهش، ۳۰ نفر از آن‌ها به روش نمونه‌گیری در دسترس با جای‌دهی تصادفی در گروه‌های آزمایش و گواه قرار گرفتند. برای جلوگیری از ساختگی شدن روند پژوهش، دانش‌آموزان مستقیم در جریان هدف‌های پژوهش نبودند و از این طریق، تأثیرات واکنشی این پدیده تحت کنترل قرار گرفت. ابتدا هر دو گروه (۳۰ نفر) با استفاده از پرسشنامه شادکامی مدرسه‌ای کمالی‌مهاجر و همکاران (۱۴۰۰) در پیش‌آزمونی شرکت کردند. سپس دانش‌آموزان به طور تصادفی (قرعه‌کشی) در دو گروه آزمایش و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بودند از: یکسان بودن گروه سنی، جنسیت پسر، تحصیل در پایه سوم ابتدایی و رضایت والدین. ملاک‌های خروج نیز داشتن بیش از دو جلسه غیبت، شرکت نامنظم در جلسات و انجام‌ندادن بیش از دو بازی بود. مطابق رنگ‌بندی کرونایی منطقه، برنامه این مدرسه به صورتی تنظیم شده بود که گروه الف فقط شنبه‌ها و دوشنبه‌ها و گروه ب فقط یکشنبه‌ها و سه‌شنبه‌ها در مدرسه حضور یابند. در واقع هر دانش‌آموز هفته‌ای دو روز در مدرسه حضور داشت و سایر روزها هیچ برنامه‌ای نداشت. گروه آزمایش و گواه در ده جلسه ۵۰ دقیقه‌ای شرکت کردند، با این تفاوت که فقط برای گروه آزمایش از شیوه بازی‌های گروهی استفاده شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه شادکامی مدرسه‌ای کمالی‌مهاجر و همکاران (۱۴۰۰) استفاده و قبل از شروع هر پرسشنامه، توضیحاتی در مورد هر پرسشنامه ارائه شد. در انتهای جلسه‌های مرتبط با بازی‌های گروهی، از دو گروه آزمایش و گواه پس‌آزمون به عمل آمد.

۲-۲. روش اجرای مداخله

در مرحله طراحی اقدامات آزمایشی، بازی‌های گروهی مورد استفاده قرار گرفتند که متناسب با رده سنی ۸ تا ۱۲ سال بودند. از آنجا که طبق نظریه پیازه (پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۶)، کودکان در این سن در مرحله عملیات عینی و محسوس قرار دارند (افلاکی فرد و بزم، ۲۰۱۸)، بازی مناسب سن دانش‌آموزان انتخاب شد. اهداف بازی‌ها شامل خلق نشاط و شادی، همدلی و همکاری، احترام متقابل و رضایت اعضای گروه از هم‌گروهی‌هایشان بود. به منظور بررسی روایی محتوایی برنامه مداخله‌ای و برطرف کردن نواقص و مطابقت برنامه با نیازهای گروه نمونه (دانش‌آموزان پسر پایه سوم) از متخصصان این حوزه نظرخواهی شد. بدین صورت که فهرست وارسی مربوط به هدف‌های آموزشی و فعالیت‌های مرتبط با برنامه مداخله‌ای در اختیار ۱۰ متخصص (۳ نفر دکتری روان‌شناسی و ۷ معلم متخصص در حوزه ابتدایی) قرار داده شد. طبق الگوی تعیین روایی محتوایی لاوشه^۳، هدف‌های آموزشی به صورت طیف لیکرت با سه گزینه «ضروری»، «مفید ولی غیرضروری» و «غیرضروری» ارزیابی شد. از میان ۱۹ بازی که پیشنهاد شده بود، ۳ بازی حداقل CVR لازم را به دست نیاوردند ($CVR < 0.62$) و به همین دلیل از پروتکل تدوین شده حذف شدند (از نظر

1. fine motor skills

2. Piaget & Inhelder

3. content validity of Lavache

متخصصان، بازی‌ها متناسب با اهداف طراحی نشده بودند). در پایان، میانگین روایی محتوایی برابر $0/79$ به دست آمد که بیانگر وضعیت مناسب پروتکل طراحی شده بود. در این پروتکل، برای هر جلسه دو بازی انتخاب شد و در مجموع شامل ۱۶ بازی گروهی بود.

جدول ۱. اقدامات صورت گرفته در جلسات آزمایشی

شماره جلسه	هدف جلسه	اقدامات انجام گرفته
جلسه ۱	آشنایی و ارتباط دوستانه به منظور جلب مشارکت	بازی‌ها انتخاب شد و از گروه‌هایی که به صورت تصادفی گمارده شدند، پیش‌آزمون به عمل آمد.
جلسه ۲	ایجاد شادکامی و همکاری با گروه	دو بازی «دسترشته» و «با توپ روی دایره»
جلسه ۳	پرورش صفات احترام و حس نشاط	دو بازی «پرتقال را بده» و «پرتاب توپ»
جلسه ۴	تقویت حس نشاط و شادی و حس مسئولیت	بازی‌های «بدون چشم کاردستی بساز» و «کی مهربون‌تره»
جلسه ۵	مثبت‌اندیشی و پرورش حس شادی و نشاط و احترام	بازی «تو نقاشی من را بکش و من تو را» و «بادکنک بازی»
جلسه ۶	حس وظیفه گروهی و حس شادی	بازی‌های «وسطی» و «پرتاب کن و بشین»
جلسه ۷	برقراری روحیه همدلی و شادی	بازی «امدادی» و «با گچ روی سنگ ترسیم کن»
جلسه ۸	همکاری، احترام و شادکامی	بازی «قطار بازی» و «ساخت اشکال غیرهمگون»
جلسه ۹	همدردی و وظیفه در قبال گروه و نشاط	بازی «خرگوش شکارچی» و «خنده دواست»
جلسه ۱۰	دریافت بازخوردهای گروهی	اجرای پس‌آزمون از هر دو گروه

۲-۳. ابزار پژوهش

۲-۳-۱. پرسشنامه شادکامی مدرسه‌ای^۱

این پرسشنامه دارای ۵۵ گویه است که با هدف سنجش شادکامی تحصیلی دانش‌آموزان از ابعاد مختلف (عوامل اجرایی مدیریتی، خود دانش‌آموز، فرهنگی، دوستان دانش‌آموز، محیط مدرسه، تدریس و اخلاق معلم) توسط کمالی مهاجر و همکاران (۱۴۰۰) تدوین شده است. نمره‌گذاری پرسشنامه به صورت طیف لیکرت چهاردرجه‌ای است (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، موافقم=۳، کاملاً موافقم=۴). نکته قابل توجه در استفاده از طیف چهارتایی لیکرت این است که وجود یک نقطه میانی می‌تواند رفتار رضایت‌بخش و سوگیری مطلوبیت اجتماعی را ترویج کند. پاسخ‌دهندگان ممکن است یک نقطه میانی را به عنوان محل تخلیه یا یک راه آسان برای خروج تفسیر و از آن استفاده کنند (کولز و استاچفسکی^۲، ۲۰۰۹) یا یک نقطه میانی را به جای انتخاب گزینه‌های نامطلوب اجتماعی انتخاب کنند؛ بنابراین برای جلوگیری از سوگیری و گرایش پاسخ‌دهنده به یک سمت میانه و مرکز پاسخ‌ها، طیف زوج مورد استفاده قرار گرفت؛ چرا که در طیف‌های با درجه فرد، احتمال این مسئله وجود دارد که پاسخ‌دهنده گرایش به مرکز داشته باشد و نظر واقعی خود را چه آگاهانه و تعمدی و چه ناآگاهانه و از روی کم‌توجهی در پرسشنامه وارد نکند. این پرسشنامه دارای شش بعد است که ابعاد و شماره سؤالات مربوط به هر بعد (شامل عامل اجرایی مدیریتی=۱ تا ۵، عامل خود دانش‌آموز=۶ تا ۱۲، عامل فرهنگی=۱۳ تا ۲۰، عامل دوستان=۲۱ تا ۲۸، عامل محیط مدرسه=۲۹ تا ۴۴، عامل تدریس و اخلاق معلم=۴۵ تا ۵۵) را اندازه‌گیری می‌کند. به منظور بررسی روایی پرسشنامه شادکامی مدرسه‌ای، از روایی سازه‌ای^۳ و تحلیل عاملی اکتشافی^۴ استفاده شد. درخصوص تأمین روایی محتوایی پرسشنامه شادکامی مدرسه‌ای نیز صاحب‌نظران درخصوص اینکه پرسشنامه همه جوانب مهم و اصلی و مفهوم مورد اندازه‌گیری را دربرمی‌گیرد، به توافق رسیدند. در میان روش‌های مرسوم محاسبه اعتبار، روش‌های مرسوم به همسانی درونی^۵ از مقبولیت بیشتری برخوردار هستند (کمالی مهاجر و همکاران، ۱۴۰۰) که در این پژوهش، از ضریب آلفای کرونباخ^۶ استفاده شد. کمالی مهاجر و همکاران (۱۴۰۰) مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای کل ابزار $0/86$ و برای عامل‌های شش‌گانه آلفای کرونباخ در بازه $0/76$ تا $0/86$ ذکر کرده‌اند که با توجه به هدف پژوهش، در محدوده قابل قبولی قرار دارد. همچنین ضریب آلفا به ترتیب برای عامل محیطی $0/76$ ، دوستان $0/75$ ، تدریس و اخلاق معلم $0/83$ ، خود دانش‌آموز $0/87$ ، اجرایی-مدیریتی $0/87$ و

1. School Happiness Questionnaire
2. Kulas & Stachowski
3. structural validity
4. exploratory factor analysis
5. internal consistency
6. Cronbach's alpha

برای عامل فرهنگی ۰/۷۶ به‌دست آمد (کمالی‌مه‌اجر و همکاران، ۱۴۰۰). به‌منظور بررسی روایی محتوایی آزمون از شاخص نسبت روایی محتوایی (CVR) استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۳۵ به‌دست آمد.

۲-۴. روش تحلیل داده‌ها

داده‌های گردآوری‌شده به روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیری در نرم‌افزار IBM SPSS (نسخه ۲۳) تحلیل شدند. دلیل استفاده از روش تحلیل کوواریانس، حذف متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون) بود. همچنین به‌منظور نرمال‌بودن داده‌ها از شاخص چولگی و کشیدگی و نموداری‌های گرافیکی ذکرشده استفاده شد؛ چرا که در نمونه‌های پایین، شاخص کولموگروف-اسمیرنوف درست نیست و در این موارد، از ارزیابی نرمال‌بودن با استفاده از چولگی و کشیدگی (در محدوده ۳- تا ۳+) توزیع استفاده می‌شود که در نمونه‌های کوچک، نتایج درست‌تری ارائه می‌کند (کیم، ۲۰۱۳؛ بالانکا و همکاران^۱، ۲۰۱۳). به‌منظور بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس، و به منظور بررسی فرض برابری واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد که در جدول ۳ مقادیر آن ذکر شده است.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

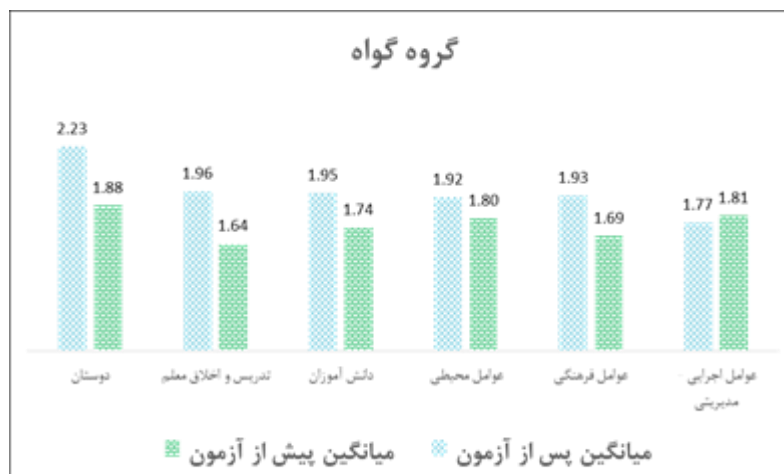
تعداد دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ۳۰ نفر بود که با استفاده از روش انتساب تصادفی به‌صورت قرعه‌کشی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جایگذاری شدند.

جدول ۲. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

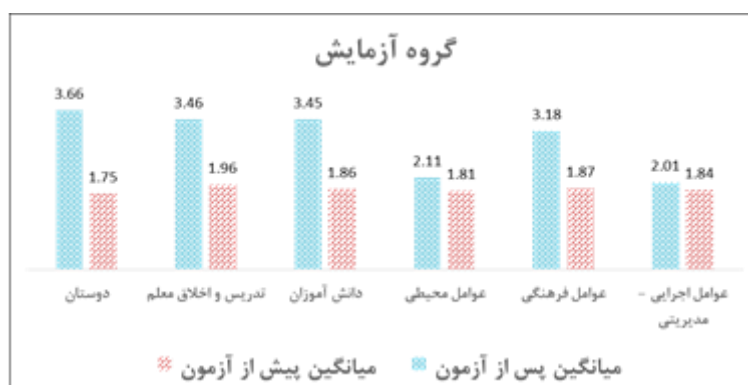
جنسیت	سن	وضعیت تحصیلی	مدرسه	منطقه
پسر	۸ تا ۹	پایه سوم	دبستان شهید مرادوند	منطقه دوره شهرستان نورآباد لرستان

۳-۲. توصیف شاخص‌ها

شاخص‌های توصیفی، نظیر میانگین و انحراف معیار نمرات به تفکیک خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه در جدول ۲ آمده است؛ نتایج جدول ۳ نشانگر آن است که در مرحله پیش‌آزمون، بین میانگین نمرات دو گروه آزمایشی و گواه تفاوت خاصی وجود ندارد، اما در مرحله پس‌آزمون، میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با میانگین نمرات گروه گواه افزایش یافته است که نشان‌دهنده اثربخش بودن مداخلات است.



نمودار ۱. نمرات شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون براساس میانگین



نمودار ۲. نمرات شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون براساس میانگین

۳-۳. آزمون‌های نرمال

به‌کارگیری آزمون تحلیل کوواریانس^۱ مستلزم مفروضه‌های آماری از جمله ۱. نرمال بودن؛^۲ ۲. همگنی واریانس‌ها^۳ و ۳. همگنی شیب رگرسیون^۴ است که مورد تحلیل قرار گرفت. مقالات و کتاب‌های متنوع حدود متفاوتی را برای این دو شاخص بیان کرده‌اند، اما بیشتر محققان، چولگی ۳- و ۳ را ملاک قرار داده‌اند. نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب چولگی و کشیدگی به‌ترتیب در بازه مجاز ۳- تا ۳ قرار دارد؛ بنابراین شرط لازم برای نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است. مقدار کجی و چولگی این ابعاد بین ۲ و ۲- است که مطابق نمودارهای ۱ و ۲ نشان می‌دهد فرض نرمال بودن برقرار است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی نمرات شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان تفکیک گروه و خرده‌مقیاس در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	پیش‌آزمون			پس‌آزمون			
	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	میانگین	انحراف معیار	
گروه پایه	۱/۸۱۳	۰/۲۵۵	-۰/۱۴۱	-۰/۸۴۷	۱/۷۳۳	۰/۲۶۰	کشیدگی
	۱/۶۹۱	۰/۱۵۵	-۰/۲۱۵	-۰/۵۵۶	۱/۹۳۳	۰/۲۹۰	چولگی
	۱/۸۰۱	۰/۱۰۰	-۰/۸۵۹	۰/۴۳۷	۱/۹۲۴	۰/۱۷۷	انحراف معیار
	۱/۷۴۱	۰/۱۲۹	-۰/۱۴۹	۰/۱۰	۱/۹۵	۰/۲۶۲	میانگین
	۱/۶۴۴	۰/۱۵۵	۰/۶۹	-۰/۹۷۳	۱/۹۶۱	۰/۲۴۳	کشیدگی
	۱/۸۷۶	۰/۱۴۱	-۰/۲۹۹	۰/۶۱۷	۲/۲۲۸	۰/۲۴۰	چولگی
گروه آزمایش	۱/۸۴	۰/۲۱۶	-۰/۳۲۸	-۱/۱۲۶	۲/۱۳	۰/۳۰۶	انحراف معیار
	۱/۸۶۶	۰/۲۰۸	-۰/۵۱۹	۱/۴۳۴	۳/۱۸۳	۰/۱۹۹	میانگین
	۱/۸۱۳	۰/۱۲۶	-۱/۱۲۶	۰/۳۴۸	۲/۱۱۱	۰/۲۸۰	کشیدگی
	۱/۸۵۸	۰/۱۵۵	-۰/۴۸۰	۰/۶۸۴	۳/۴۵	۰/۲۵۳	چولگی
	۱/۹۶۱	۰/۲۲۰	-۰/۴۳۲	-۰/۰۱۷	۳/۴۶۱	۰/۲۰۸	انحراف معیار
	۱/۷۵۲	۰/۱۹۸	-۰/۹۲۱	۰/۵۱۴	۳/۶۵۷	۰/۲۴۶	میانگین

همگنی واریانس‌ها با آزمون لوین^۵ بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ مشاهده می‌شود. براساس یافته‌های حاصل از آزمون لوین، مقدار F محاسبه‌شده در سطح ۹۵ درصد برای هیچ‌کدام از مؤلفه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار نیست؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر برابری واریانس‌ها پذیرفته و فرض مقابل مبنی بر نابرابری واریانس‌ها رد می‌شود. از این‌رو رعایت پیش‌فرض برابری واریانس‌ها مورد تأیید است.

از دیگر مفروضه‌های مهم تحلیل کوواریانس، همگنی شیب رگرسیون است. برای بررسی همگنی شیب رگرسیون، تعامل بین شرایط آزمایش (بازی‌های گروهی) و متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون) بررسی شد که نتایج بررسی تعامل بین نوع آموزش و

1. covariance analysis test
2. normality
3. homogeneity of variances
4. homogeneity of regression slope
5. Levene's test

متغیر هم‌پراش در جدول ۴ مشاهده می‌شود. مطابق جدول، مقدار F محاسبه‌شده برای همه خرده‌مقیاس‌ها یا مؤلفه‌ها در سطح ۹۵ درصد معنادار نیست. پس فرض صفر مبنی بر همگنی شیب رگرسیون پذیرفته می‌شود و فرض مقابل ناهمگنی شیب رگرسیون رد می‌شود. یکی دیگر از مفروضه‌های تحلیل کوواریانس، اجرای هم‌پراش (پیش‌آزمون) قبل از شروع پژوهش است که هم‌پراش (پیش‌آزمون) قبل از ارائه آموزش به گروه‌های تجربی ارائه شده است (جدول ۵). از آنجا که پیش‌فرض‌های اصلی آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شدند، مجاز به استفاده از این آزمون هستیم.

جدول ۴. نتایج آزمون لوین برای بررسی فرض برابری واریانس‌ها

متغیرها	پیش‌آزمون				پس‌آزمون			
	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری	آماره F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
اجرایی-مدیریتی	۰/۲۰۶	۱	۲۸	۰/۶۵۳	۰/۳۹	۱	۲۸	۰/۸۴۴
فرهنگی	۲/۱۱۵	۱	۲۸	۰/۷۳۷	۳/۲۹۶	۱	۲۸	۰/۰۸۰
محیط مدرسه	۱/۱۹۹	۱	۲۸	۰/۲۸۳	۲/۱۹۳	۱	۲۸	۰/۳۳۵
دانش‌آموزان	۰/۶۱۵	۱	۲۸	۰/۴۴۰	۰/۱۲۶	۱	۲۸	۰/۷۱۶
تدریس و اخلاق معلم	۱/۵۲۴	۱	۲۸	۰/۲۲۷	۱/۴۶۲	۱	۲۸	۰/۲۳۷
دوستان	۲/۹۸۲	۱	۲۸	۰/۰۹۵	۰/۰۶۰	۱	۲۸	۰/۸۰۸
شادکامی (کلی)	۰/۲۴۵	۱	۲۸	۰/۶۲۵	۱/۱۱۵	۱	۲۸	۰/۳۰۰

جدول ۵. نتایج تعامل شرایط آزمایش و متغیر هم‌پراش (پیش‌آزمون) به تفکیک خرده‌مقیاس‌ها

منابع تغییرات	متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
تعامل نوع شرایط آزمایش و پیش‌آزمون	اجرایی-مدیریتی	۰/۱۳۹	۱	۰/۱۳۹	۱/۶۹۴	۰/۲۰۵
	فرهنگی	۰/۵۱۴	۱	۰/۵۱۴	۱۰/۹۵۰	۰/۳۰
	محیط مدرسه	۰/۰۰۲	۱	۰/۰۰۲	۰/۳۷	۰/۸۴۸
	دانش‌آموزان	۰/۰۳۲	۱	۰/۰۳۲	۰/۴۶۳	۰/۵۰۲
	تدریس و اخلاق معلم	۵/۲۸	۱	۵/۲۸	۰/۰۰۲	۰/۹۶۴
	دوستان	۰/۰۰۴	۱	۰/۰۰۴	۰/۰۶۱	۰/۸۰۸
	شادکامی مدرسه‌ای (کل)	۰/۰۱۳	۱	۰/۰۱۳	۰/۸۸۲	۰/۳۵۶

۳-۴. آزمون فرضیه‌ها

به‌منظور بررسی فرضیه تأثیر بازی‌های گروهی بر شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان، برای ثابت نگه‌داشتن اثر نمرات پیش‌آزمون، از آزمون آماری تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. نمرات میانگین تعدیل‌شده در خرده‌مقیاس‌ها نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در بازی‌های گروهی هدف‌دار شرکت کرده‌اند، در مجموع شادکامی مدرسه‌ای بیشتری را از خود نشان داده‌اند.

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، مقایسه میانگین‌های تعدیل‌شده در خرده‌مقیاس‌های دو گروه نشان می‌دهد میانگین نمرات شادکامی مدرسه‌ای کل در گروه آزمایش بالاتر از گروه گواه است. مقدار F برای همه خرده‌مقیاس‌ها یا مؤلفه‌ها و متغیر کلی شادکامی مدرسه‌ای در سطح ۹۵ درصد معنادار نیست. از آنجا که پیش‌فرض‌های اصلی آزمون تحلیل کوواریانس تأیید شدند، مجاز به استفاده از این آزمون هستیم.

جدول ۶. میانگین تعدیل‌شده مؤلفه‌های شادکامی مدرسه‌ای

مؤلفه	گروه	میانگین تعدیل‌شده	خطای معیار میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصدی
اجرایی-مدیریتی	آزمایشی	۲/۰۱۴	۰/۰۷۵	۲/۱۶۷
	گواه	۱/۷۷۳	۰/۰۷۵	۱/۹۲۷
فرهنگی	آزمایشی	۳/۱۷۷	۰/۰۶۹	۳/۳۱۹
	گواه	۱/۹۴۰	۰/۰۶۹	۲/۰۸۲
محیطی	آزمایشی	۲/۱۱۰	۰/۰۶۲	۲/۲۳۷
	گواه	۱/۹۲۵	۰/۰۶۲	۲/۰۵۲

۳/۴۶۶	۰/۰۷۰	۳/۳۳۳	۳/۶۱۰	آزمایشی	دانش آموزان
۱/۹۳۴	۰/۰۷۰	۱/۷۹۰	۲/۰۷۷	گواه	
۳/۳۸۸	۰/۰۴۸	۳/۲۸۹	۳/۴۸۶	آزمایشی	تدریس و اخلاق معلم
۲/۰۳۴	۰/۰۴۸	۱/۹۳۶	۲/۱۳۳	گواه	
۳/۶۳۹	۰/۰۶۵	۳/۵۰۷	۳/۷۷۲	آزمایشی	دوستان
۲/۲۴۶	۰/۰۶۵	۲/۱۱۳	۲/۳۷۹	گواه	

جدول ۷. نتایج اثرات آموزش بازی های گروهی بر شادکامی مدرسه ای (تحلیل کوواریانس کلی)

منبع تغییرات	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره F	سطح معناداری	اندازه اثر	توان
مدل تصحیح شده	۷/۷۵۶a	۲	۳/۸۸۳	۲۶۷/۶۴۸	۰/۰۱	۰/۹۵۲	۱/۰۰۱
اثر ثابت	۰/۲۴۲	۱	۰/۲۴۲	۱۶/۶۸۹	۰/۰۱	۰/۳۸۲	۰/۹۷۶
پیش آزمون	۴/۲۸۰E-۵	۱	۴/۲۸۰E-۵	۰/۰۰۳	۰/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۵۰
گروه	۵/۳۵۴	۱	۵/۳۵۴	۳۶۹/۰۶۵	۰/۰۱	۰/۹۳۲	۱/۰۰۱
خطا	۰/۳۹۲	۲۷	۰/۰۱۵				
کل	۱۹۱/۲۶۸	۳۰					
کل تصحیح شده	۸/۱۵۷	۲۹					

همان گونه که در جدول ۷ مشاهده می شود، با توجه به اینکه $\text{Sig} = ۰/۰۱$ از مقدار آلفا یعنی $۰/۰۵$ کوچک تر است، مقدار تأثیر متغیر مستقل معنادار است؛ یعنی پس از خارج کردن اثر پیش آزمون، اختلاف معناداری بین نمرات دو گروه در پس آزمون وجود دارد ($\eta^2_p = ۰/۹۳۲$; $\text{Sig} = ۰/۰۱$; $F(۱/۲۷) = ۳۶۹/۰۶۵$)؛ بنابراین فرض صفر مبنی بر اینکه بازی های گروهی بر میزان شادکامی مدرسه ای در دانش آموزان پسر پایه سوم دبستان تأثیر ندارد، رد می شود و فرض مقابل مبنی بر اینکه بازی های گروهی بر میزان شادکامی مدرسه ای در دانش آموزان پسر پایه سوم دبستان تأثیر دارد، مورد تأیید است. به طور کلی مشاهدات نشان می دهد بازی های گروهی بر میزان شادکامی مدرسه ای در دانش آموزان با اندازه اثر $۰/۹۳۲$ تأثیرگذار است. به عبارت دیگر، حدود ۹۳ درصد واریانس متغیر شادکامی مدرسه ای را می توان با استفاده از متغیر مستقل (بازی های گروهی) تبیین کرد. با توجه به شاخص اندازه اثر (اکبری زردخانه و عطاری، ۱۳۹۵)، این میزان تأثیرگذاری در سطح بالایی قرار دارد.

۴. بحث و نتیجه گیری

بررسی و تأمل در اسناد پژوهشی نشان داد تاکنون در ایران پژوهشی در زمینه تأثیر بازی های گروهی بر شادکامی مدرسه ای دانش آموزان پسر پایه سوم دبستان انجام نشده است. به این ترتیب در این پژوهش، با توجه به تأکید بر بازی های گروهی، اثربخشی استفاده از بازی های گروهی بر دانش آموزان پسر پایه سوم دبستان بررسی شد. پژوهش در روستای دوراه شهرستان نورآباد به اجرا درآمد. نتایج مشخص کرد بازی های گروهی تأثیر مثبت و معناداری بر مؤلفه های شادکامی مدرسه ای شامل دوستان، تدریس و اخلاق معلم، عوامل فرهنگی و خود دانش آموزان و همچنین شادکامی مدرسه ای کلی دارد. این در حالی است که بازی های گروهی کمترین اثرگذاری را بر مؤلفه عامل محیطی و عامل اجرایی مدیریتی داشته است. دلیل اثرگذاری پایین آن را می توان ناشی از ارتباط واسطه ای مدیران و عوامل اجرایی مدرسه با دانش آموزان به واسطه معلمان دانست. درخصوص تأثیرگذاری پایین بازی های گروهی بر مؤلفه محیط مدرسه نیز می توان گفت مؤلفه محیط مدرسه به زیرساخت ها و امکانات مدرسه وابسته است و بازی های گروهی بر این مؤلفه به همان اندازه ای که مؤلفه های دوستان، دانش آموزان، اخلاق معلم و تدریس معلم تأثیر داشته، مؤثر نبوده است. در تبیین اثربخشی بازی های گروهی بر مؤلفه تدریس و اخلاق معلم می توان گفت از آنجا که معلم بیشترین ارتباط را با دانش آموزان در دوره ابتدایی دارد، انجام بازی های گروهی توسط معلم توانسته در تعامل و برخورد معلم با دانش آموزان و همچنین فرایند یاددهی و یادگیری در کلاس درس بسیار مؤثر باشد. ارتباط معلم با دانش آموزان در حین تدریس زمینه ساز برقراری ارتباط سازنده و ایجاد حس شادی و نشاط و رضایت از یادگیری در دانش آموزان می شود. بیشترین تأثیرگذاری بازی های گروهی بر این مؤلفه دلیل اثبات این ادعا است. بازی های گروهی بر مؤلفه دوستان و خود دانش آموز نیز تأثیر بسیاری داشته است. دلیل این تأثیرگذاری را می توان حس رضایت و توانمندی فردی و گروهی دانش آموزان

نسبت داد؛ به گونه‌ای که ارتباط و تعامل در این بازی‌ها به اعضای گروه حس همبستگی و همکاری و تعامل بیشتری را می‌داد. دانش‌آموزان با اعتماد و اطمینان و احترام بیشتری در گروه خود به فعالیت و بازی می‌پرداختند و به دنبال نتیجه و اثر بهتری در کارهای خود بودند. درخصوص اثرگذاری بر مؤلفه عامل فرهنگی می‌توان گفت در هر مدرسه‌ای به‌منظور پرورش و رشد اخلاق و فرهنگ دانش‌آموز برنامه‌هایی اجرا می‌شود. براساس نتایج پژوهش، استفاده از بازی‌های گروهی به‌منظور رسیدن به اهداف پرورشی و اخلاقی توانسته است تأثیر زیادی بر عوامل فرهنگی مدرسه داشته باشد و در پرورش فرهنگ و تقویت روحیه دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد.

از ابعاد مختلفی می‌توان به تبیین چگونگی تأثیرگذاری بازی بر شادکامی پرداخت. به‌نظر می‌رسد بازی به‌عنوان یک فعالیت چندبعدی اجتماعی و خلاقانه می‌تواند از ابعاد و جنبه‌های مختلفی نظیر توسعه شناختی، توسعه اجتماعی، تخلیه هیجانی و خلاقیت و ابراز وجود، بر شادکامی تأثیر بگذارد. با توجه به نظریه‌های پیازه و دیگر روان‌شناسان می‌توان از چندین جنبه اثرگذاری آن را بررسی کرد. طبق نظریه پیازه، در بعد توسعه شناختی، بازی به کودکان کمک می‌کند تا مفاهیم جدید را درک و مهارت‌های حل مسئله را تقویت کنند. این فرایند شناختی می‌تواند احساس شادکامی را افزایش دهد. از منظر توسعه اجتماعی، بازی‌های گروهی و تعاملات اجتماعی در حین بازی، مهارت‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند و حس تعلق را افزایش می‌دهند که به‌نوبه خود می‌تواند به افزایش شادکامی منجر شود. همچنین بازی از ظرفیت شگرفی برخوردار است که به‌عنوان وسیله‌ای برای تخلیه هیجانات منفی و استرس‌ها عمل می‌کند. این تخلیه هیجانی احساس خوشحالی و رضایت را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، بازی به افراد کمک می‌کند خلاقیت خود را ابراز و از طریق آن، احساس رضایت و شادمانی بیشتری را تجربه کنند.

به‌نظر می‌رسد بازی‌های گروهی طبق نظریه پیازه (پیازه و اینهلدر، ۱۹۶۶) و نظریه‌پردازان دیگر، موجب رشد ذهنی و جسمی و خلاقیتی (فروزانفر، ۱۳۹۴) کودکان می‌شود، مهارت‌های فردی و اجتماعی آن‌ها را تقویت می‌کند، شادی و نشاط آنان را افزایش می‌دهد و درنهایت، تأثیر آن معنادار و مثبت است؛ به گونه‌ای که هر میزان از بازی‌های گروهی هدفدار، برای دانش‌آموزان پایه سوم استفاده شود، ملاک‌های شادکامی مدرسه‌ای از جمله دوستان، تدریس و اخلاق معلم، عوامل فرهنگی و خود دانش‌آموز ارتقا پیدا می‌کند و دانش‌آموزان شادکام‌تر می‌شوند. نتایج این پژوهش به نحوی با نتایج پژوهش‌های داخلی مانند میرزایی و قمری (۱۳۹۹)، سیستمی اله‌آبادی و همکاران (۱۳۹۹)، کمالی‌مهاجر و همکاران (۱۴۰۰؛ ۱۴۰۱) و نتایج پژوهش‌های خارجی نظیر بیلدریم و باران (۲۰۲۱)، دیلان و مونیس (۲۰۲۱)، امره^۱ (۲۰۲۱)، ماریانی (۲۰۰۵)، اهلوی‌دالایر و همکاران^۲ (۲۰۱۸) و لیو و همکاران^۳ (۲۰۱۵) مبنی بر تأثیر بازی‌های گروهی بر رشد مهارت‌های اساسی زندگی کودکان، افزایش سطح انرژی و عملکرد و آموزش دانش‌آموزان، افزایش استقامت، پیشرفت یادگیری دانش‌آموزان، رشد زبان، قوه استدلال و بهبود تفکر و کاهش اضطراب هم‌راستا است.

به‌طور کلی می‌توان گفت بازی‌های گروهی با توجه به ظرفیت و قابلیت خود، توانایی تأثیرگذاری بر ابعاد مختلف شادکامی مدرسه‌ای بر دانش‌آموزان دارد و به‌دلیل شرایط سنی دانش‌آموزان این دوره می‌تواند نقشی کلیدی داشته باشد. براساس نتایج، هر میزان از ظرفیت بازی‌های گروهی در مدارس استفاده شود، می‌توان محیطی شادتر، اثربخش‌تر و پویاتر را برای دانش‌آموزان فراهم آورد. طبق مطالعات انجام‌شده، داشتن محیطی شاداب و پویا می‌تواند انگیزه دانش‌آموزان را در زمینه پیشرفت تحصیلی برای یادگیری درس‌های دیگر و سلامت روان آنان و همچنین ارتباط سازنده با سایر دانش‌آموزان فراهم کند. همچنین از آنجا که بازی‌های گروهی تأثیر مثبتی بر افزایش بعد احترام دارد، معلمان پرورشی می‌توانند از ظرفیت بازی‌های گروهی که در آن بر احترام بین اعضا تأکید می‌شود، برای تقویت ویژگی اخلاقی احترام‌گذاشتن به دوستان و معلمان استفاده کنند. به‌نظر می‌رسد بسترسازی برای این تحقق پیشنهادها می‌تواند به کنشگران در مدارس ابتدایی کمک کند تا از بازی‌های گروهی به‌عنوان راهبردی تعالی‌ساز و ابزاری مؤثر برای افزایش شادکامی و بهبود کیفیت یادگیری دانش‌آموزان بهره بگیرند.

1. Emre

2. Ahloy-Dallaire et al.

3. Liu et al.

۵. ملاحظات اخلاقی

ملاحظات اخلاقی پژوهش شامل رازداری و محرمانه بودن اطلاعات گردآوری شده، رعایت حریم خصوصی افراد، رعایت شیوه نامه ها و دستورالعمل های بهداشتی، تهیه جویزی برای شرکت کنندگان، کسب رضایت از اولیای دانش آموز به منظور شرکت در پژوهش و همچنین آزادی در همکاری بود.

۶. سیاستزاری و حمایت مالی

این مقاله مستخرج از پایان نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است. نویسندگان بر خود لازم می دانند مراتب تشکر صمیمانه خود را از مسئولان پژوهشی دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران به عمل آورند و عنوان می دارند که هیچ گونه حمایت مالی ای از این پژوهش صورت نگرفته است.

۷. تعارض منافع

در این مطالعه هیچ گونه تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- افلاکی فرد، ح.، و بزم، ق. (۱۳۹۷). تأثیر فضای آموزشی بر شادی و یادگیری دانش آموزان. *مجله دستاوردهای جدید در مطالعات علوم انسانی*، ۲(۱)، ۴۳-۵۷. <https://www.jonahs.ir/showpaper/187631>
- اکبری زردخانه، س.، و عطاری، م. (۱۳۹۵). لزوم سنجش و گزارش شاخص های اندازه اثر در مطالعات روان شناختی. *زایش روان شناسی*، ۵(۱)، ۲۹-۴۶. <http://frooyesh.ir/article-1-309-fa.html>
- ایزدی، ص.، هاشمی، س.، و برزمنی، ل. (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر در شاداب سازی مدارس از دیدگاه دانش آموزان و اولیای مدارس: با تأکید بر توسعه فرهنگی. *فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی فرهنگی*، ۱(۱)، ۹۱-۱۱۷. <https://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-24-fa.html>
- بیات، م.، و بیات، م. (۱۳۹۵). روان شناسی محیطی و تأثیر بازی بر آموزش و یادگیری کودکان. *دومین کنفرانس بین المللی تحقیقات در عمران، معماری و شهرسازی و محیط زیست پایدار*، ۱۳ خرداد ۱۳۹۵، استانبول، ترکیه. <https://sid.ir/paper/829990/fa>
- حسینی زاده، س. (۱۳۹۹). *وضعیت نشاط اجتماعی در ایران (مشاهده بررسی های ملی انجام شده در زمینه نشاط در سه دهه اخیر)*. پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات، مرکز رصد فرهنگی کشور. <https://www.ricac.ac.ir/fa/book/536>
- خاکپور، م.، و مهرآفرید، م. (۱۳۹۱). *قضاوت اخلاقی پیش دبستانی های پنج و شش ساله. تفکر و کودک*، ۳(۵)، ۱۴-۱۰. https://fabak.ihcs.ac.ir/article_545.html
- خباز، خ. (۱۴۰۲). بررسی شیوع افسردگی در ایران: مروری بر ادبیات پژوهشی ۱۴۰۱-۱۳۳۵، *سومین کنفرانس ملی ایده های کاربردی در علوم تربیتی، روان شناسی و مطالعات فرهنگی*، ۳۱ شهریور ۱۴۰۲، بوشهر، ایران. <https://en.civilica.com/doc/1788331>
- خدا، ح.، مدانلو، م.، ضیایی، ت.، و کشتکار، ع. (۱۳۸۸). اختلالات رفتاری و برخی عوامل مرتبط با آن در کودکان سن مدرسه در شهر گرگان. *نشریه پژوهش پرستاری ایران*، ۴(۱۴)، ۳۷-۲۹. <http://ijnr.ir/article-1-249-fa.html>
- خوش کنش، ا. (۱۳۸۶). بررسی رابطه ساده و چندگانه پیشایندهای شخصیتی، شناختی و مذهبی با احساس شادکامی و ارتباط این متغیر با سلامت روانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه شهید چمران اهواز. *پایان نامه دکتری روان شناسی*، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- سیستانی الله آبادی، ع.، البرزی، ک.، و خوشبخت، ف. (۱۳۹۹). رابطه بین متغیرهای هوش معنوی والدین و معلمان با شادکامی مدرسه دانش آموزان مقطع ابتدایی: نقش واسطه ای بهزیستی معنوی دانش آموزان. *فصلنامه مسائل کاربردی در معارف اسلامی*، ۵(۱)، ۳۲-۷. <http://qaie.ir/article-1-647-fa.html>
- صالحی عمران، ای.، و عابدینی بلترک، م. (۲۰۱۸). رابطه شادکامی مدرسه با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در فضاهای آموزشی استان مازندران با تأکید بر نقش برنامه ریزی آموزشی. *مطالعات برنامه ریزی آموزشی*، ۱۳(۷)، ۱۴۵-۱۲۱. <https://doi.org/10.22080/eps.2018.2025>
- عبدالملکی، س.، و آرمند، م. (۱۳۹۵). مفهوم بازی و انواع آن در کلاس: دیدگاه مربیان مهدکودک و پیش دبستانی های تهران. *فصلنامه مطالعات پیش دبستان و دبستان*، ۲(۶)، ۸۵-۵۹. <https://doi.org/10.22054/soece.2016.8949>

- فروزانفر، ف. (۱۳۹۴). اثربخشی بازی‌های گروهی بر خلاقیت کودکان. کنفرانس ملی آینده پژوهی در علوم انسانی و توسعه، ۲۰ آبان ۱۳۹۴، شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/452056>
- کرامتی، م.، محمدی، ا.، و حقیقت، س. (۱۳۹۸). طراحی و تدوین مدل بازی‌های آموزشی با تأکید بر رشد مهارت‌های بین‌فردی کودکان پیش‌دستانی. فصلنامه رویکرد نو در آموزش کودکان، ۱ (۱)، ۹-۱. <https://doi.org/10.22034/naes.2019.97404>
- کمالی مهاجر، ر.، صالحی، ک.، مقدم زاده، ع.، و جعفری، ف. (۱۴۰۰). ساخت مقیاس سنجش شادکامی مدرسه‌ای دانش‌آموزان ابتدایی: مطالعه‌ای به روش پژوهش آمیخته. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۹ (۳)، ۵۲-۲۹. <https://doi.org/10.30473/etl.2022.59434.3528>
- کمالی مهاجر، ر.، صالحی، ک.، مقدم زاده، ع.، و جعفری، ف. (۱۴۰۱). نشانگان مدرسه شاد: یک مطالعه پدیدارشناسانه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۸ (۶۳)، ۱۴۷-۱۱۵. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63638.3489>
- کیامرثی، ع.، و مومنی، س. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط سرمایه اجتماعی و شادکامی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۲ (۱)، ۱۳۰-۱۱۹. https://jss.uma.ac.ir/article_59.html
- مازوحی، ط.، جدی آرانی، ط.، و عسکری، ز. (۱۳۹۱). شادی از دیدگاه اسلام و روان‌شناسی. مجله سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۱ (۱)، ۱۳۹-۱۲۰. <https://www.magiran.com/p1171772>
- محمودی، م. و خلیلی، ف. (۱۴۰۲). مروری بر نقش بازی قبل از دبستان بر رشد و یادگیری کودکان. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (مؤسسه آموزش عالی نگاره)، ۶ (۶۴)، ۴۹۳-۴۸۱. <https://dl.pantajournals.ir/uploads/pdf/20241152267634.pdf>
- معینی، ب.، بابا میری، م.، محمدی، ی.، براتی، م.، و رشیدی، س. (۱۳۹۵). بررسی رابطه شادکامی و وضعیت سلامت روان در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. مجله پرستاری و مامایی، ۱۴ (۱۱)، ۹۵۱-۹۴۲. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-3063-fa.html>
- میرزایی، ص.، و قمری، س. (۱۳۹۹). اثربخشی بازی‌های گروهی، قصه‌گویی و نمایش خلاق بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی شهر تهران. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۸ (۱)، ۷۸-۶۹. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52869.3224>
- نیازآذری، ک. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر شادابی و نشاط بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ساری. فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۲ (۳)، ۵۷-۳۵. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_751.html
- نیکخواه، م.، یزدانمهر، ف. و منصوریان، ف. (۱۳۹۹). نقش بازی در فرآیند یاددهی و یادگیری کودکان. پنجمین همایش ملی علمی پژوهشی روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۱۳ خرداد ۱۳۹۹، خراسان شمالی، شیروان. <https://civilica.com/doc/1023162>
- هزارجریبی، ج. و صفری شالی، ر. (۱۳۸۹). بررسی مفهوم شادکامی اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن (مطالعه موردی در استان مرکزی). فصلنامه برنامه ریزی رفاه و توسعه اجتماعی، ۱ (۳)، ۷۲-۳۱. https://qjssd.atu.ac.ir/article_3690.html
- یاوری، م. ک.، و شیخ الاسلامی، ع. (۱۴۰۲). تحلیل و ارزیابی کیفیت فضاهای باز شهری برای گذراندن اوقات فراغت (مطالعه موردی: شهر اراک). جغرافیا و آمایش شهری منطقه‌ای، ۱۳ (۴۷)، ۵۴-۳۱. <https://doi.org/10.22111/gaij.2023.41485.2992>

References

- Abdolmaleki, S., & Armand, M. (2016). The concept of the play and its types in class: The viewpoints of kindergarten and pre-schools teachers in Tehran. *Preschool and Elementary School Studies*, 2(6), 59-85. <https://doi.org/10.22054/soece.2016.8949> (In Persian)
- Aflaki Fard, H., & Bazm, Q. (2018). The impact of educational space on students' happiness and learning. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 2(1), 43-77. <https://www.jonahs.ir/showpaper/187631> (In Persian)
- Ahloy-Dallaire, J., Espinosa, J., & Mason, G. (2018). Play and optimal welfare: Does play indicate the presence of positive affective states? *Behavioral Processes*, 156, 3-15. <https://doi.org/10.1016/j.beproc.2017.11.011>
- Akbari Zardkhaneh, S., & Attari, M. (2016). Necessity of measuring and reporting effect size measures in psychological studies. *Rooyesh*. 5(1), 29-46. <http://frooyesh.ir/article-1-309-en.html> (In Persian)
- Akgunduz, Y., Bardakoglu, O., & Kizilcalioglu, G. (2023). Happiness, job stress, job dedication and perceived organizational support: A mediating model. *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 6(2), 654-673. <https://doi.org/10.1108/JHTI-07-2021-0189>

- Akman, E., & Çakır, R. (2023). The effect of educational virtual reality game on primary school students' achievement and engagement in mathematics. *Interactive Learning Environments*, 31(3), 1467-1484. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1841800>
- Alam, A. (2022). Positive psychology goes to school: Conceptualizing students' happiness in 21st century schools while 'minding the mind!' are we there yet? Evidence-backed, school-based positive psychology interventions. *ECS Transactions*, 107(1), 11199. <http://dx.doi.org/10.1149/10701.11199ecst>
- Alam, A., & Mohanty, A. (2023). Developing 'Happiness Engineering' subject for the schools in India: Designing the pedagogical framework for a sustainable happiness curriculum. *Qubahan Academic Journal*, 3(4), 1-20. <https://doi.org/10.48161/qaj.v3n4a145>
- Bayat, M., Bayat, M. (2016). Environmental psychology and the effect of play on children's education and learning. *Second International Conference on Research in Civil Engineering, Architecture, and Urban Planning and Sustainable Environment*, June 2, 2016, Istanbul, Turkey. <https://civilica.com/doc/529122> (In Persian)
- Baytemir, K. (2019). Experiences of school as a mediator between interpersonal competence and happiness in adolescents. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 35(2), 259-268. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.2.320311>
- Blanca, M. J., Arnau, J., López-Montiel, D., Bono, R., & Bendayan, R. (2013). Skewness and kurtosis in real data samples. *Methodology. European Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences*, 9(2), 78-84. <https://doi.org/10.1027/1614-2241/a000057>
- Bobokulov, C. (2023). Psychological, pedagogical and physical aspects of personality development of primary class students. *Theoretical Aspects in the Formation of Pedagogical Sciences*, 2(5), 147-149. <https://econferences.ru/index.php/tafps/article/view/4536>
- Chuang, T.-Y., Yeh, M. K.-C., & Lin, Y. L. (2021). The impact of game playing on students' reasoning ability, varying according to their cognitive style. *Educational Technology & Society*, 24(3), 29-43. <https://www.jstor.org/stable/27032854>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2017). The academic rewards of socially-oriented happiness: Interdependent happiness promotes academic engagement. *Journal of School Psychology*, 61, 19-31. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.004>
- Dilan, K., & Munise, D. (2021). The effect of traditional games on the language development of pre-school children in pre-school education. *Asian Journal of Education and Training*, 7(1), 74-81. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2021.71.74.81>
- Durón-Ramos, M. F., & García-Vázquez, F. (2018). Orientation to happiness as predictor of university students' engagement. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(4), 294. <http://doi.org/10.11591/ijere.v7i4.15446>
- Emre, Y. (2021). The effect of educational game method on learning achievements of seventh-grade students with different learning styles. *Science Education International*, 32(2), 88-95. <http://dx.doi.org/10.33828/sei.v32.i2.1>
- Foroozanfar, F. (2015). The effectiveness of group games on children's creativity. *National Conference on Future Research in Humanities and Development*, 11 Nov 2015, Shiraz, Iran. <https://civilica.com/doc/452056> (In Persian)
- Hazarjaribi, J., & Safari Shali, R. (2001). Investigating the concept of social happiness and effective factors on it. *Social Development & Welfare Planning*, 1(3), 31-72. https://qjssd.atu.ac.ir/article_3690.html?lang=en (In Persian)
- Hosseini Zadeh, S. (2020). The situation of social vitality in Iran (observation of national surveys conducted in the field of vitality in the last three decades). *Research Institute of Culture, Art and Communication, Cultural Observation Center of the Country*. <https://www.ricac.ac.ir/fa/book/536/> (In Persian)
- Izadi, S., Hashemi, S., & Borzmini, L. (2011). The study of effective factors in refreshing schools from the viewpoints of students and school parents: Emphasizing on cultural development. *Quarterly*

- Journal of Socio-Cultural Development Studies*, 1(1), 92-118. <https://journals.sabz.ac.ir/scds/article-1-24-fa.html> (In Persian)
- Kamalimohajer, R., Salehi, K., Moghadamzadeh, A., & Jafari, F. (2021). Construction of the elementary school students' subjective Well-Being in School Scale: An exploratory mixed-method study. *Research in School and Virtual Learning*, 9(3), 29-52. <https://doi.org/10.30473/etl.2022.59434.3528> (In Persian)
- KamaliMohajer, R., Salehi, K., Moghadamzadeh, A., & Jafari, F. (2022). Happy school signs: A phenomenological study. *Educational Psychology*, 18(63), 115-147. <https://doi.org/10.22054/jep.2023.63638.3489> (In Persian)
- Keramati, M., Mohamadi, A., & Haghighat, S. (2019). Design and development of educational game model with emphasis on interpersonal skills in preschool children. *A new Approach to Children's Education Quarterly*, 1(1), 1-9. <https://doi.org/10.22034/naes.2019.97404> (In Persian)
- Khabaz, Kh. (2023). Examining the prevalence of depression in Iran: Review of research literature 1956-2022, *The 3rd National Conference on Applied Ideas in Educational Sciences, Psychology and Cultural Studies*, 22 September 2023, Bushehr, Iran. <https://en.civilica.com/doc/1788331/> (In Persian)
- Khakpour, M. & Mehrafarid, M. (2013). Moral Judgment in Preschool Children. *Thinking and Children*, 3(5), 1-14. https://fabak.ihs.ac.ir/article_545.html?lang=en (In Persian)
- Khodam, H., Medanloo, M., Ziyai, T., & Keshtkar, A. (2009). Behavioral disorders and some related factors in school-age children in Gorgan. *Iranian Journal of Nursing Research*, 4(14), 29-37. <http://ijnr.ir/article-1-249-en.html> (In Persian)
- Khoshkanesh, A. (2007). Simple and multiple relationships of personality, cognitive, and religious antecedents with the feeling of happiness and the effect of this variable on academic performance and mental health, *PhD thesis in Psychology*, Shahid Chamran University of Ahwaz. (In Persian)
- Kiamarsi, A., & Momeni, S. (2012). A survey of the relationship between social capital and happiness and academic achievement in female students. *Journal of School Psychology*, 2(1), 119-130. https://jsp.uma.ac.ir/article_59.html?lang=en (In Persian)
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kim, S. (2020). A relationship study of adolescents' various stress, school-life adjustment, and happiness: Mediating effects. *Journal of the Korea Academia-Industrial cooperation Society*, 21(9), 161-169. <https://doi.org/10.5762/KAIS.2020.21.9.161>
- Kulas, J. T., & Stachowski, A. A. (2009). Middle category endorsement in odd-numbered Likert response scales: Associated item characteristics, cognitive demands, and preferred meanings. *Journal of Research in Personality*, 43(3), 489-493. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.12.005>
- Kyoung Hwang, Y., & Lee, C. S. (2018). Relationship between stress and happiness in middle school students: Dual mediation effect of growth mindset and self-esteem. *Medico-Legal Update*, 18(1), 248.
- Leitão, R., Maguire, M., Turner, S., & Guimarães, L. (2022). A systematic evaluation of game elements effects on students' motivation. *Education and Information Technologies*, 27, 1081-1103. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10651-8>
- Liu, S., Yuen, M., & Rao, N. (2015). Outcomes for young children's social status from playing group games: Experiences from a primary school in Hong Kong. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 25(2), 217-244. <https://doi.org/10.1017/jgc.2015.4>
- López-Pérez, B., & Fernández-Castilla, B. (2018). Children's and adolescents' conceptions of happiness at school and its relation with their own happiness and their academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 19(6), 1811-1830. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9895-5>
- Mahmoudi, M., & Khalili, F. (2023). A review of the role of preschool play on children's growth and learning. *Journal of Research in Psychology and Education (Nagareh Institute of Higher Education)*, 6(64), 481-493. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2107367/> (In Persian)

- Marianne, T. (2005). Using active group games to develop basic life skills. *Young Children*, 60(4), 72-78.
- Mazoochi, T., Jedi Arani, T., S., & Askari, Z. (2012). Comparing Islamic and psychological views on happiness. *Journal of Islamic Lifestyle Centered on Health*, 1(1), 120-139. <https://www.magiran.com/p1171772> (In Persian)
- Mirzaei, P., & Ghamari, S. (2020). Effectiveness of group play therapy, storytelling and creative drama on anxiety reduction in elementary male students in Tehran. *Research in School and Virtual Learning*, 8(1), 69-78. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52869.3224> (In Persian)
- Moeini, B., Babamiri, M., Mohammadi, Y., Barati, M., & Rashidi, S. (2016). Relationship between happiness and mental health status among high school female students: A descriptive-analytic study. *Nursing and Midwifery Journal*, 14(11), 942-951. <http://unmf.umsu.ac.ir/article-1-3063-en.html> (In Persian)
- Niaz Azari, K. (2019). Investigating the effect of cheerfulness on the academic progress of Sari high school students. *Journal of Educational Planning Studies*, 2(3), 35-57. https://eps.journals.umz.ac.ir/article_751.html (In Persian)
- Nikkhah, M., Yazdanmehr, F., & Mansoorian, F. (2020). The role of play in the teaching and learning process of children. *The National Conference on Scientific Research in Psychology and Educational Sciences*, Shirvan, 2 June 2020, Khorasan Shomali, Shirvan. <https://en.civilica.com/doc/1023162/> (In Persian)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1966). *The Psychology of the Child*. New York: Basic Books.
- Pradana, M. D., & Uthman, Y. (2023). Development of Aqidah Akhlak learning media" board game based on education fun on the theme of commendable morals (E-Fun A2M)" for high school students. *Assyfa Learning Journal*, 1(1), 25-36. <https://journal.assyfa.com/index.php/alj/article/view/9>
- Salehi Omran, E., & Abedini Baltork, M. (2018). Examine the relationship between happiness and academic success of students' educational spaces Mazandaran province with emphasis on the role of educational planning. *Journal of Educational Planning Studies*, 7(13), 121-145. <https://doi.org/10.22080/eps.2018.2025> (In Persian)
- Seligman, M. E. P. (2003). *Happiness: The three traditional theories*. Retrieved from <http://www.authentic happiness.Org/news/news6.Htm>
- Sistani Allah Abadi, M., Alborzi, M., & Khoshbaght, F. (2020). The relationship between the parent's and teachers' spiritual intelligence and happiness of elementary school students: Mediating role of students' spiritual well-being. *Applied Issues in Islamic Education*, 5(1), 35-60. <http://dx.doi.org/10.29252/qaiie.5.1.60> (In Persian)
- Yavari, M. K., & Sheakholeslami, A. (2023). Analysis and evaluation of quality in urban open spaces for leisure time (Case study: Arak city). *Geography and Territorial Spatial Arrangement*, 13(47), 31-54. <https://doi.org/10.22111/gaij.2023.41485.2992> (In Persian)
- Yildirim, Z., & Baran, M. (2021). A comparative analysis of the effect of physical activity games and digital games on 9th grade students' achievement in physics. *Education and Information Technologies*, 26(1), 543-563. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10280-7>