



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

خودتنظیمی یادگیری در کودکان ابتدایی: بررسی مداخلات مبتنی بر بازی و نقش واسطه‌ای مربیان

محدثه کریمی

کارشناسی مدیریت آموزشی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.
mokarimi800@gmail.com

چکیده

خودتنظیمی یادگیری به عنوان یکی از تعیین کننده ترین شایستگی های تحولی در دوران ابتدایی، نقشی بنیادین در پیشرفت تحصیلی، سازگاری هیجانی و استقلال شناختی دانش آموزان ایفا می کند؛ با این حال، پرورش این سازه پیچیده در بافت های سنتی و انتقال محور آموزشی همواره با چالش های ساختاری مواجه بوده است. هدف پژوهش مروری-تحلیلی حاضر، واکاوی جامعه شناختی و روان شناختی اثربخشی مداخلات مبتنی بر بازی بر خودتنظیمی یادگیری کودکان ابتدایی با تمرکز ویژه بر نقش واسطه ای و میانجی گرایانه مربیان است. در این راستا، با بهره گیری از نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی و الگوهای پردازش خودتنظیمی، پیوند میان بازی های ساختارمند و کنش های اجرایی (مهار تکانه، انعطاف پذیری ذهنی و حافظه کاری) مورد تبیین قرار گرفت. یافته های حاصل از هم نهشت متون نظری و شواهد تجربی نشان می دهد که بازی با خلق «منطقه تقریبی رشد» پویا و کاهش اضطراب ناشی از شکست، بستر عینی سازی چرخه های فراشناختی (پیش اندیشی، نظارت و بازتاب) را فراهم می آورد؛ با این حال، تجارب بازی محور به خودی خود منجر به درونی سازی خودتنظیمی نمی شوند، بلکه تحقق کامل این امر مستلزم داربست بندی شناختی مربیان از طریق گفت وگوهای تأملی، هدایت گفتار درونی و فرایند «تنظیم مشترک» است. بنابراین، تلفیق دیالکتیکی محرک های بازی محور با عاملیت تسهیل گرایانه معلمان، ضامن گذار موفق از تنظیم بیرونی به خودتنظیمی درونی بوده و بازآرایی محیط های یادگیری ابتدایی را به سمت رویکردهای فعال و بازی محور ضروری می سازد.

واژگان کلیدی: خودتنظیمی یادگیری، آموزش ابتدایی، مداخلات مبتنی بر بازی، نقش واسطه ای مربیان، داربست بندی شناختی، کنش های اجرایی.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembre 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

مقدمه

دوران کودکی و سال های آغازین آموزش ابتدایی، یکی از حساس ترین و بنیادین ترین دوره های تحول شناختی، هیجانی و اجتماعی انسان به شمار می رود. در نظام های آموزشی معاصر، گذار از رویکردهای سنتی معلم محور و انتقال غیرفعال اطلاعات به سمت الگوهای نوین یادگیرنده محور، ضرورت بازتعریف شایستگی های پایه ای یادگیری را دوچندان ساخته است. در این میان، سازه «خودتنظیمی یادگیری» (Self-Regulated Learning) به عنوان یکی از پیش بینی کننده های قطعی و قدرتمند موفقیت تحصیلی، سلامت روانی و سازگاری اجتماعی کودکان در کانون توجه روان شناسان تربیتی و برنامه ریزان درسی قرار گرفته است (Zimmerman, 2002). خودتنظیمی به فرایندی فعال، پویا و سازنده اطلاق می شود که طی آن فراگیران اهدافی را برای یادگیری خود تعیین کرده و سپس شناخت، انگیزش و رفتار خویش را در راستای دستیابی به آن اهداف، پایش، تنظیم و هدایت می نمایند (Pintrich, 2000). در دوره تحصیلی ابتدایی، پایه های اساسی خودتنظیمی — که شامل کنش های اجرایی نظیر مهار بازدارنده، حافظه فعال، انعطاف پذیری شناختی و خودتنظیمی هیجانی است — در حال شکل گیری و تثبیت ساختاری هستند (Diamond, 2013). نقص در پرورش این شایستگی های حیاتی در سال های اولیه دبستان می تواند به زنجیره ای از مشکلات از جمله افت تحصیلی، اضطراب مدرسه، رفتارهای تکانشی و کاهش عزت نفس منجر شود (سیف، ۱۴۰۰).

با وجود اهمیت راهبردی خودتنظیمی، آموزش مستقیم این مؤلفه ها از طریق برنامه های درسی رسمی و تمرین های انتزاعی معمولاً با ویژگی های روان شناختی، نیازهای تحولی و ظرفیت های شناختی کودکان سنین ابتدایی همخوانی ندارد. کودکان این رده سنی جهان پیرامون خود را از خلال فعالیت های عینی، تجارب حسی و تعاملات پویا درک می کنند. در این چارچوب، «مداخلات مبتنی بر بازی» (Play-based Interventions) به عنوان طبیعی ترین، اثربخش ترین و همخوان ترین بستر تحولی برای آموزش غیرمستقیم راهبردهای خودتنظیمی مطرح شده است (Bodrova & Leong, 2007). از منظر نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (Vygotsky, 1978)، بازی به ویژه بازی های ساختارمند نمادین و قاعده مند، یک منطقه تقریبی رشد (ZPD) ایده آل ایجاد می کند؛ جایی که کودک همواره فراتر از سن واقعی و رفتارهای روزمره خود عمل می نماید. در جریان بازی، کودک ناگزیر است تکانه های آنی خود را مهار کند، نقش های مشخص اجتماعی را بپذیرد، قواعد توافق شده را در حافظه کاری فعال نگه دارد و با همسالان به مذاکره و همکاری بپردازد؛ این اقدامات تمرین هایی واقعی برای تقویت ساختارهای شناختی و خودمهارگری محسوب می شوند (Whitebread et al., 2009).

با این حال، کاربست موفق بازی به عنوان یک مداخله آموزشی اثربخش، رویدادی خودبه خودی و خودبسنده نیست، بلکه به شدت وابسته به عاملیت و کیفیت هدایت «مربیان و معلمان دوره ابتدایی» است. مربی صرفاً ناظر بیرونی جریان بازی نیست، بلکه به تعبیر نظریه داربست بندی برونر (Wood, Bruner, & Ross, 1976)، در نقش واسطه گر شناختی و تنظیم کننده بیرونی (Co-regulator) عمل می کند. در مراحل آغازین آموزش، کودکان توانایی سازماندهی مستقل افکار و کنترل تنش های عاطفی ناشی از شکست در بازی را ندارند. در این نقطه، مربیان از طریق بازخورددهی کلامی، الگودهی خودگویی های مثبت، تعدیل درجه دشواری تکالیف، تسهیل گفت وگوهای فراشناختی و ایجاد جو هیجانی امن، فرایند هدایت مشترک را شکل می دهند تا کودک به تدریج کنترل بیرونی را درونی سازی کرده و به خودمختاری و خودتنظیمی نایل آید (Blair & Raver, 2015). در بافت نظام آموزشی ایران نیز علیرغم اذعان اسناد بالادستی به اهمیت پرورش تفکر و آموزش های بازی محور، فقدان چارچوب نظری منسجم پیرامون چگونگی تلفیق مداخلات بازی با نقش تسهیلگری مربیان به وضوح احساس می شود (صادقی و همکاران، ۱۳۹۹). از این رو، پژوهش



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

حاضر با هدف واکاوی عمیق و تبیین ارتباط میان مداخلات مبتنی بر بازی و خودتنظیمی یادگیری در کودکان ابتدایی، با تأکید ویژه بر نقش واسطه‌ای مربیان به عنوان عامل پیونددهنده تحولی، تدوین گردیده است.

مرور ادبیات و پیشینه نظری

تبیین مفهومی و ابعاد خودتنظیمی یادگیری در دوران کودکی

سازه «خودتنظیمی یادگیری» یکی از محوری‌ترین مفاهیم در روان‌شناسی تربیتی و علوم شناختی معاصر است که به توانایی فرد در فعال‌سازی، هدایت و حفظ شناخت‌ها، عواطف و رفتارهای معطوف به دستیابی به اهداف یادگیری اشاره دارد. این مفهوم برآمده از نظریه شناختی-اجتماعی است و یادگیرنده را عاملی فعال و پردازشگری خودآگاه تعریف می‌کند که بر فرایندهای شناختی و رفتاری خود نظارت دارد (Bandura, 1986; Zimmerman, 2000). در دوران کودکی، خودتنظیمی یادگیری تنها محدود به مهارت‌های تحصیلی صرف نیست، بلکه مجموعه‌ای به هم پیوسته از سازوکارهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی-هیجانی و رفتاری است که زیربنای موفقیت فردی و اجتماعی کودک را در سال‌های دبستان پی‌ریزی می‌کند.

از منظر شناختی و عصب‌روان‌شناختی، بنیان خودتنظیمی بر پایه «کنش‌های اجرایی» مغز استوار است که در قشر پیش‌پیشانی متمرکز بوده و در سال‌های اولیه کودکی و دوره دبستان دستخوش جهش‌های تحولی شگرفی می‌شوند (Diamond, 2013). کنش‌های اجرایی دربرگیرنده سه مؤلفه بنیادین هستند:

نخست، «مهار بازدارنده» که توانایی مقاومت در برابر تکانه‌های آنی، بازداری رفتارهای نامناسب، مهار حواس‌پرتی‌ها و تداوم تمرکز بر تکالیف درسی است.

دوم، «حافظه فعال» که ظرفیت نگهداری و دستکاری فعال اطلاعات در ذهن برای پردازش‌های پیچیده شناختی، حل مسئله و دنبال کردن دستورالعمل‌های چندمرحله‌ای معلم را فراهم می‌سازد.

سوم، «انعطاف‌پذیری شناختی» که امکان تغییر زاویه دید، انطباق با قواعد متغیر، تصحیح خطاها و یافتن راه‌حل‌های جایگزین در مواجهه با بن‌بست‌های یادگیری را به کودک اعطا می‌کند (Miyake et al., 2000; Zelazo & Carlson, 2012).

از بعد فراشناختی، خودتنظیمی یادگیری نیازمند توسعه دو مؤلفه «دانش فراشناختی» (آگاهی از راهبردهای یادگیری، نقاط قوت و ضعف خود) و «تنظیم فراشناختی» (شامل برنامه‌ریزی، نظارت بر فهم و ارزیابی عملکرد) است (Flavell, 1979; Schraw & Moshman, 1995). کودکان دبستانی به تدریج یاد می‌گیرند که پیش از شروع تکلیف، هدف‌گذاری کنند، در طول انجام آن میزان فهم خود را پایش نمایند و در پایان، کارآمدی مسیر طی‌شده را بسنجند.

از بعد انگیزشی و هیجانی، خودتنظیمی مستلزم مدیریت احساسات منفی نظیر ناکامی، اضطراب شکست و بی‌حوصلگی، و همچنین حفظ «باورهای خودکارآمدی» و جهت‌گیری هدف تسلط‌محور است (Pintrich, 2000; Boekaerts, 2011). کودکی که خودتنظیمی هیجانی مناسبی ندارد، به سرعت در برابر تکالیف چالش‌برانگیز دچار درماندگی شده و از فرایند یادگیری کناره‌گیری می‌کند. بنابراین، خودتنظیمی یادگیری در دوره ابتدایی سازه‌ای چندبعدی و کل‌نگر است که پیوند میان مغز، شناخت، هیجان و بافت اجتماعی مدرسه را بازنمایی می‌کند (سیف، ۱۴۰۰).

الگوهای نظری خودتنظیمی و انطباق آن‌ها با ویژگی‌های شناختی کودکان ابتدایی

برای تبیین ساختارمند فرایند خودتنظیمی، نظریه‌پردازان مدل‌های گوناگونی ارائه کرده‌اند که در میان آن‌ها سه الگوی نظری پینتریچ، زیمرمن و بوکارتس بیشترین کاربرد را در تبیین یادگیری کودکان دارند:

الگوی چرخه‌ای باری زیمرمن (Zimmerman, 2000, 2002) خودتنظیمی را یک فرایند چرخه‌ای سه‌مرحله‌ای پیوسته می‌داند:



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

مرحله پیش اندیشی و طرح ریزی: شامل تحلیل تکلیف، تعیین اهداف یادگیری، برنامه ریزی راهبردی، و فعال سازی باورهای انگیزشی خودکارآمدی و ارزش درونی تکلیف.

مرحله عملکرد و نظارت ارادی: شامل اجرای راهبردهای یادگیری، خودنظارتی فعال بر پیشرفت، خودگویی هدایت کننده و کنترل توجه در برابر عوامل مداخله گر.

مرحله خودبازتابی و ارزیابی: شامل خودارزیابی بر پایه استانداردهای تعیین شده، اسناد علی موفقیت یا شکست به عوامل درونی و قابل کنترل (نظیر تلاش و راهبرد)، و بروز واکنش های خودسازگارانه که مجدداً مرحله پیش اندیشی در تکالیف بعدی را شکل می دهد. الگوی پاول پینتریچ (Pintrich, 2000, 2004) با رویکردی تلفیقی، فرایند خودتنظیمی را در چهار مرحله متوالی (پیش اندیشی و فعال سازی، نظارت، کنترل، و واکنش/بازتاب) و در چهار حوزه مجزا شامل شناخت، انگیزش و عاطفه، رفتار، و زمینه/بافت مورد بررسی قرار می دهد. برتری این مدل در آن است که بافت اجتماعی و شرایط کلاسی را به عنوان عنصری فعال در فعال سازی یا مهار خودتنظیمی کودک به رسمیت می شناسد.

الگوی سازگارانه مونیک بوکارتس (Boekaerts, 2011) موسوم به «الگوی دومسیری»، خودتنظیمی را در تقابل میان دو مسیر «تسلط و رشد» و «حفظ بهزیستی و صیانت از خود» تحلیل می کند. بر پایه این نظریه، اگر کودک تکلیف درسی را تهدیدکننده منزلت خود تلقی کند، مسیر دوم فعال شده و انرژی روانی به جای یادگیری، صرف مکانیسم های دفاعی و فرار از شکست می شود؛ اما اگر محیط یادگیری ایمن و جذاب باشد، مسیر تسلط فعال گردیده و کودک راهبردهای شناختی عمیق را به کار می بندد. انطباق این الگوها با دوره تحصیلی دبستان نشان می دهد که کودکان در ابتدای ورود به مدرسه به دلیل عدم بلوغ کامل مسیرهای عصبی مغز، هنوز توانایی مدیریت مستقل این چرخه های پیچیده را ندارند (Blair & Raver, 2015). خودتنظیمی در این سنین در حال گذر از هدایت بیرونی به درونی است؛ از این رو، الگوهای نظری نیازمند آن هستند که با روش های غیرمستقیم، پویا، تجربی و متناسب با رشد کودک—به ویژه یادگیری مبتنی بر بازی—عملیاتی شوند (Bodrova & Leong, 2007).

بازی به مثابه بستر تحولی و مداخله شناختی: رویکرد اجتماعی-فرهنگی و عصب روان شناختی

در تاریخ روان شناسی رشد، بازی همواره به عنوان کانون تکوین شخصیت و شناخت کودک شناخته شده است. با این حال، با ظهور رویکرد اجتماعی-فرهنگی لو ویگوتسکی (Vygotsky, 1967, 1978)، تلقی سنتی از بازی به عنوان صرفاً فعالیتی تفریحی یا تخلیه انرژی روانی به کلی دگرگون گردید و بازی به عنوان «فعالیت پیشرو» (Leading Activity) در تحول شناختی معرفی شد. ویگوتسکی استدلال می کند که بازی، به ویژه بازی های نمادین و نمایشی (Socio-dramatic Play) و بازی های باقاعده (Games with Rules)، یک «منطقه تقریبی رشد» (Zone of Proximal Development - ZPD) بهینه ایجاد می کند. کودک در جریان بازی همواره بر فراز قامت روانی و رفتاری روزمره خود عمل می نماید. در بازی، رفتاری که برای کودک در دنیای واقعی بسیار دشوار و ملال آور است (مانند نشستن آرام، منتظر ماندن برای نوبت، یا اطاعت از قواعد سخت)، به صورت داوطلبانه و با اشتیاق کامل اجرا می شود. ویگوتسکی تأکید می کند که هیچ بازی بدون قاعده ای وجود ندارد؛ حتی در آزادترین بازی های وانمودسازی، قواعد نانوشته ای از نقش بازنمایی شده استخراج می شود (مثلاً کودک در نقش پزشک رفتاری آرام، متین و مسئولانه اتخاذ می کند). این پیروی داوطلبانه از قواعد، نخستین تمرین های خودفرمانی و بازداری ارادی را در ساختار روانی کودک نهادینه می سازد (Bodrova & Leong, 2018).

علاوه بر این، در نظریه ویگوتسکی، «گفتار درونی» یا خودگویی کلامی (Private Speech) نقشی بنیادین در میانجی گری رفتار و تفکر دارد. در خلال بازی های پیچیده، کودکان به طور مکرر با صدای بلند با خود صحبت می کنند تا مراحل عمل را برنامه ریزی، هدایت و بازبینی نمایند. به تدریج این گفتار بیرونی به گفتار درونی و تفکر انتزاعی تبدیل شده و خودتنظیمی کلامی را پی ریزی می کند (Berk, 2006).



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان- ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

از منظر عصب روان شناسی شناختی، پژوهش های متأخر تصویربرداری مغزی نشان داده اند که بازی های ساختارمند و چالش برانگیز موجب ترشح نوروترانسمیترهای دوپامین و نورآدرنالین شده و انعطاف پذیری عصبی (Neuroplasticity) را در قشر پیش پیشانی به حداکثر می رسانند (Panksepp, 2007; Diamond & Lee, 2011). بازی با کاهش سطح هورمون کورتیزول (استرس)، مانع از کارافتادگی مراکز تفکر عالی در مغز شده و ظرفیت حافظه فعال و انعطاف پذیری شناختی کودک را گسترش می دهد. در نتیجه، مداخلات بازی محور نه یک انتخاب تفننی در برنامه درسی دبستان، بلکه یک سازوکار حیاتی و زیست شناختی برای بارور ساختن مهارت های خودتنظیمی به شمار می روند (Whitebread et al., 2009). گونه شناسی مداخلات مبتنی بر بازی و سازوکارهای اثرگذاری بر مؤلفه های خودتنظیمی مداخلات مبتنی بر بازی در دوره ابتدایی از گستره متنوعی برخوردارند که هر یک از ساختارها مؤلفه خاصی از منظومه خودتنظیمی را هدف قرار می دهند:

بازی های وانمودسازی و نمایش اجتماعی-نمادین (Sociodramatic Play): در این بازی ها، کودکان نقش های پیچیده اجتماعی را بر عهده گرفته و پیرامون یک سناریوی مشترک به تعامل می پردازند. کودک برای حفظ نقش، ناچار است زاویه دید شخصیت را درک کرده و از تکانه های خود انصراف دهد. این رویکرد به ویژه در برنامه درسی تحولی «ابزارهای ذهن» (Tools of the Mind) برگرفته از نظریه ویگوتسکی به کار گرفته شده است که نشان می دهد مشارکت در برنامه ریزی بازی های نقش آفرینی، مهار تکانه و حافظه فعال کودکان را به طور چشمگیری تقویت می کند (Bodrova & Leong, 2007; Diamond et al., 2007). بازی های ریتمیک، حرکتی و حرکات توقف-حرکت (Physical and Motion Games): بازی هایی مانند «مجسمه شو/ایست-حرکت»، طناب زنی های هماهنگ، یا بازی های دارای نشانه های شنیداری-حرکتی متضاد (نظیر پاسخ معکوس دادن به علامت صوتی)، مستقیماً مدارات عصبی مهار بازدارنده و مهار حرکتی را تحریک می کنند. پژوهش ها نشان می دهند این تمرینات حرکتی توانایی کودک در مهار رفتارهای تکانشی در کلاس را دوچندان می سازند (Tominey & McClelland, 2011). بازی های رومیزی، فکری و کارتی قانون محور (Board Games & Strategic Games): بازی های تخته ای نیازمند رعایت دقیق نوبت، محاسبه حرکت بعدی بر پایه متغیرهای تصادفی، نگهداری چند قاعده در حافظه فعال و مقابله با سرخوردگی باخت هستند. این مداخلات ظرفیت برنامه ریزی و انعطاف پذیری شناختی را به طور ساختاریافته در کودک رشد می دهند (Ramani & Siegler, 2008).

بازی های شناختی رایانه ای و بازی وارسازی هدفمند (Digital Games & Gamified Tasks): ابزارهای دیجیتال طراحی شده با بازخوردهای بلادرنگ، افزایش تدریجی سطح دشواری و ارائه پاداش های درونی، توجه پایدار و نظارت فراشناختی را به چالش کشیده و خودارزیابی را تسهیل می نمایند (Sailer & Homner, 2020). این مداخلات از طریق سازوکارهای کلیدی عمل می کنند: تبدیل قواعد بیرونی به انگیزش درونی، تمرین مکرر بازدارندگی ارادی در شرایط شبه واقعی، تقویت زبان فراشناختی و خودگویی از طریق مذاکره با همبازی ها، و فراهم سازی بستر یادگیری ایمن برای مواجهه سازنده با خطا و شکست (صادقی و همکاران، ۱۳۹۹).

نقش واسطه ای، تنظیم مشترک و داربست بندی مربیان در فرایند تحول خودتنظیمی اگرچه بازی واجد ظرفیت های تحولی بی شماری است، اما تقلیل آن به «بازی رها شده و بی ساختار» نمی تواند به رشد همه جانبه خودتنظیمی یادگیری منجر شود. اثربخشی بازی های آموزشی به کیفیت «میانجی گری شناختی و واسطه گری مربی» بستگی تام دارد (Wood, Bruner, & Ross, 1976). فرایند تحول خودتنظیمی یک مسیر تک خطی فردی نیست، بلکه یک گذار سه مرحله ای از «تنظیم بیرونی» (External Regulation) به «تنظیم مشترک» (Co-Regulation) و در نهایت به «خودتنظیمی درونی» (Self-Regulation) است (Hadwin et al., 2018).



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 Septembe 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

در مدل تنظیم مشترک، مربی به عنوان داربست (Scaffold) عمل می کند. داربست بندی آموزشی شامل اقداماتی است که مربی برای تقلیل پیچیدگی تکلیف انجام می دهد تا کودک بتواند گام به گام و فراتر از توان فردی خود عمل نماید (Wood et al., 1976). مربیان در جریان بازی های آموزشی از طریق فنون زیر نقش واسطه ای خود را ایفا می کنند:

پرسشگری و تحریک فراشناختی: طرح سؤالات تأملی مانند «لان قراره چه نقشه ای بکشی؟»، «چرا فکر می کنی این روش جواب نداد؟» و «چطور می تونی این مشکل رو حل کنی؟» که کودک را به تفکر پیرامون فرایند تفکر خود وادار می سازد (Whitebread et al., 2009).

الگودهی تفکر با صدای بلند: مربی هنگام مواجهه با ابهامات بازی، گفتار درونی خود را با صدای بلند بیان می کند تا کودک چگونگی مهار ناکامی و حل گام به گام تعارضات را مشاهده و درونی کند.

تنظیم جو هیجانی و همدلی: مربی با ایجاد فضای عاطفی امن و پذیرش اشتباهات به عنوان فرصت های یادگیری، اضطراب عملکرد را به حداقل رسانده و مسیر خودتنظیمی سازگاران را باز نگه می دارد (Blair & Raver, 2015).

تنظیم درجه دشواری چالش: مربی هوشمندانه درجه دشواری بازی را در مرز توانایی های کودک تنظیم می کند تا از ملال (ناشی از سادگی) یا اضطراب (ناشی از دشواری مفرط) جلوگیری کرده و حالت «غرقه گی» (Flow) را ایجاد نماید (Csikszentmihalyi, 1990).

پیشینه پژوهش های تجربی داخلی و خارجی

مطالعات تجربی خارجی:

دایموند و همکاران (Diamond et al., 2007) در مطالعه ای تجربی نشان دادند که اجرای برنامه درسی ابزارهای ذهن (مبتنی بر بازی های ساختارمند) در مقایسه با برنامه های سنتی، کارکردهای اجرایی و مهارت های شناختی کودکان را به طور معناداری ارتقا می بخشد.

وایت برد و کلمن (Whitebread & Coltman, 2010) در یک پژوهش طولی دریافتند که محیط های یادگیری بازی محور ساختارمند که در آن مربیان از گفت وگوهای فراشناختی استفاده می کردند، موجب ارتقای سطح استراتژی های خودتنظیمی رفتاری و شناختی کودکان ۵ تا ۸ ساله شد.

تامینی و مک کلند (Tominey & McClelland, 2011) اثبات کردند که مداخله مبتنی بر بازی های حرکتی-دایره ای به شکل معناداری توانایی مهار خودانگیخته، توجه پایدار و تنظیم رفتار کلاسی را در کودکان سنین دبستان ارتقا می بخشد.

اسکالویک (Skaalvik, 2018) و هادوین و همکاران (Hadwin et al., 2018) تأکید کردند که تنظیم مشترک توسط معلمان مهم ترین پیش بین انتقال مهارت های خودتنظیمی از محیط های تمرینی به تکالیف مستقل درسی است. مطالعات تجربی داخلی:

صادقی، ملکی و صادقی (۱۳۹۹) در طراحی برنامه درسی بازی محور برای دوره ابتدایی نشان دادند که تلفیق رویکردهای بازی محور با مهارت های فراشناختی، موجب ارتقای خلاقیت، خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی کودکان می گردد.

مشهدی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی بر روی دانش آموزان ابتدایی نشان دادند که نقص در کارکردهای اجرایی مغز (به ویژه مهارت برنامه ریزی) با مشکلات یادگیری و رفتارهای تکانشی همبستگی شدید دارد و برنامه های مداخله ای شناختی بازی محور می تواند این نقایص را ترمیم کنند.

بهرنگی و برادران (۱۳۹۶) در مطالعه خود نشان دادند که به کارگیری الگوهای یادگیری فعال و بازی محور در مدارس ابتدایی، انگیزش درونی دانش آموزان را ارتقا بخشیده و به ایجاد رفتارهای خودتنظیم و کاهش وابستگی به معلم منجر می شود.

نادری و علوی (۱۳۹۸) در بررسی نقش میانجی گری معلمان ابتدایی نشان دادند که رفتارهای حمایتی و بازخوردهای فراشناختی معلمان رابطه مستقیمی با افزایش باورهای خودکارآمدی و استراتژی های خودتنظیمی در دانش آموزان دبستان دارد.



ICPSE
2026

بحث و نتیجه گیری

تحلیل و هم‌نهشت یافته‌های نظری و تجربی پژوهش نشان می‌دهد که سازه «خودتنظیمی یادگیری» در دوران ابتدایی، بستری منفعل یا مهارتی صرفاً فردی نیست، بلکه فرایندی عمیقاً اجتماعی، تحولی و وابسته به بافت است که در پیوند دیالکتیکی میان «مداخلات غنی مبتنی بر بازی» و «میانجی‌گری شناختی و داربست‌بندی مربیان» قوام می‌یابد؛ بدین معنا که همسو با نظریه اجتماعی-فرهنگی ویگوتسکی (Vygotsky, 1978) و مطالعات متأخر (Bodrova & Leong, 2018; Diamond & Lee, 2011)، بازی با خلق یک «منطقه تقریبی رشد» بهینه و تلفیق انگیزش درونی با قواعد ساختارمند، زمینه تمرین داوطلبانه کنش‌های اجرایی از جمله مهار بازدارنده، حافظه فعال و انعطاف‌پذیری شناختی را فراهم می‌سازد و بر پایه الگوهای پینتریچ (Pintrich, 2000) و زیمرمن (Zimmerman, 2002)، چرخه‌های پیش‌اندیشی، نظارت و بازتاب فراشناختی را با خنثی‌سازی بار روانی شکست و فعال‌سازی مسیر رشد (Boekaerts, 2011) در کودک عینی می‌نماید، حال آنکه تبدیل این تجارب لذت‌بخش به مهارت‌های شناختی پایدار، مستلزم عاملیت و نقش واسطه‌ای مربیان از طریق گفت‌وگوهای تأملی، هدایت گفتار درونی و تنظیم مشترک است (Hadwin et al., 2018; Whitebread et al., 2009)؛ امری که نشان می‌دهد خودتنظیمی یادگیری محصول هم‌افزایی هم‌زمان محرک بازی‌محور و داربست‌بندی هوشمندانه مربی بوده و پیاده‌سازی آن نیازمند گذار بنیادین از روش‌های سنتی و انفعالی به محیط‌های یادگیری فعال و تعاملی در دوره ابتدایی است (صادقی و همکاران، ۱۳۹۹؛ نادری و علوی، ۱۳۹۸).

منابع

بهرنگی، محمدرضا، و برادران، سمانه. (۱۳۹۶). اثربخشی الگوهای تدریس فعال و بازی‌محور بر انگیزش تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. نشریه مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، (۲)۶، ۳۴-۹.

سیف، علی‌اکبر. (۱۴۰۰). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش (ویرایش هفتم). تهران: نشر دوران.

صادقی، علی‌رضا، ملکی، حسن، و صادقی، مسعود. (۱۳۹۹). طراحی و اعتبارسنجی الگوی برنامه درسی مبتنی بر بازی برای دوره ابتدایی با تأکید بر تقویت مهارت‌های فراشناختی. فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۷(۳۸)، ۷۴-۵۶.

مشهدی، علی، رسول‌زاده طباطبایی، سید کاظم، سلطانی‌فر، عاطفه، و یوسفی، جواد. (۱۳۹۱). کنش‌های اجرایی در کودکان با و بدون نارسایی توجه/فزون‌کنشی و اختلال یادگیری. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۴(۲)، ۱-۱۲.

نادری، مریم، و علوی، سید حمید. (۱۳۹۸). نقش داربست‌بندی آموزشی و بازخورد فراشناختی معلمان در ارتقای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۲(۴۶)، ۱۱۵-۱۳۸.

- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Prentice-Hall.
- Berk, L. E. (2006). Child development (7th ed.). Allyn & Bacon.
- Blair, C., & Raver, C. C. (2015). School readiness and self-regulation: A neuroscientific perspective. Annual Review of Psychology, 66, 711-731.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2007). Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education (2nd ed.). Pearson/Merrill Prentice Hall.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2018). Tools of the Mind: Vygotskian approach to early education. In J. L. Roopnarine, J. E. Johnson, P. K. Quinn, & M. M. Patte (Eds.), Handbook of international perspectives on early childhood education (pp. 235-248). Routledge.
- Boekaerts, M. (2011). Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), Handbook of self-regulation of learning and performance (pp. 408-425). Routledge.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). Flow: The psychology of optimal experience. Harper & Row.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. Annual Review of Psychology, 64, 135-168.



ICPSE
2026

نوزدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و آموزشی

گرجستان - ۲۷ شهریور ۱۴۰۵ - آکادمی بین المللی علوم و مطالعات گرجستان

18 September 2026 - TBILISI GEORGIA

<http://icpse.ir>
info@icpse.ir

- Diamond, A., & Lee, K. (2011). Interventions shown to aid executive function development in children 4 to 12 years old. *Science*, 333(6045), 959–964.
- Diamond, A., Barnett, W. S., Thomas, J., & Munro, S. (2007). Preschool program improves cognitive control. *Science*, 318(5855), 1387–1388.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- Hadwin, A. F., Järvelä, S., & Miller, M. (2018). Self-regulation, co-regulation, and socially shared regulation in collaborative learning environments. In D. H. Schunk & J. A. Greene (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (2nd ed., pp. 83–106). Routledge.
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology*, 41(1), 49–100.
- Panksepp, J. (2007). Can PLAY diminish ADHD and facilitate the construction of the social brain? *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 16(2), 57–66.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.
- Ramani, G. B., & Siegler, R. S. (2008). Promoting broad and stable improvements in low-income children’s numerical knowledge through playing number board games. *Child Development*, 79(2), 375–394.
- Sailer, M., & Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112.
- Schraw, G., & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351–371.
- Skaalvik, E. M. (2018). Mathematics achievement and self-regulation: The role of self-efficacy and anxiety. *Social Psychology of Education*, 21(3), 729–749.
- social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Tominey, S. L., & McClelland, M. M. (2011). Improving executive function and language skills in preschool children through a circle time game intervention. *Early Education and Development*, 22(3), 489–520.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 5(3), 6–18.
- Whitebread, D., Coltman, P., Jameson, H., & Lander, R. (2009). Play, cognition and self-regulation: What exactly are children learning when they learn through play? *Educational and Child Psychology*, 26(2), 40–53.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.