

نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی

انجمن علمی کودکان استثنائی ایران

سال دهم، شماره ۳(۳۲)، پاییز ۱۳۹۸
صص ۲۸-۱۵

DOI: 10.22034/CECIRANJ.2020.171099.1145

اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر اضطراب و حرمت خود دانش آموزان

هاجر لطفعلی*

منصوره حاج حسینی**

یاسر مدنی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، اثربخشی آموزش مبتنی بر هنر بر اضطراب و حرمت خود دانش آموزان دختر دبستانی بود. روش این مطالعه از نوع شبه آزمایشی با پیش آزمون - پس آزمون همراه با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل ۱۲۰ دانش آموزان دبستان دخترانه صباي نور، واقع در منطقه دو شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. از بین جامعه فوق، نمونه گیری به صورت در دسترس و با جایگزینی تصادفی انجام شد. بدین صورت که با استفاده از سیاهه اضطراب حالت- صفت کودکان (STAIC)، سیاهه حرمت خود کوپر اسمیت (SEI) و پروتکل آموزش گروهی مبتنی بر هنر (AT)، همه دانش آموزان پایه پنجم انتخاب شده و مورد آزمون قرار گرفتند. برحسب این آزمون‌ها، افرادی که نمره اضطراب بالاتر از میانگین (اضطراب حالت=۲۹/۶ و اضطراب صفت=۳۷/۳) و نمره حرمت خود کلی پایین تر از میانگین (۳۴/۷) داشتند، مشخص شدند و از بین آن‌ها ۲۴ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب و به تصادف در دو گروه ۱۲ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند. به منظور اجرای پژوهش، گروه آزمایش طی هشت جلسه تحت آموزش گروهی مبتنی بر هنر قرار گرفتند و مجدداً در پس آزمون هر دو گروه به سنجش درآمدند. نتایج حاصل از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، تفاوت معنادار میان گروه آزمایش و گواه را در هر دو متغیر اضطراب و حرمت خود نشان داد ($P < 0.05$). براساس یافته‌های پژوهش می‌توان گفت، آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر کاهش اضطراب و افزایش حرمت خود دانش آموزان دبستانی مؤثر بوده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش گروهی مبتنی بر هنر، اضطراب، حرمت خود

Email: hajhosseini@ut.ac.ir

*کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

**نویسنده مسؤل: استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

***استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشگاه تهران، تهران، ایران

پذیرش: ۹۸/۰۵/۱۰

دریافت: ۹۷/۱۱/۱۷

مقدمه

به بروز مشکلاتی از قبیل نداشتن رابطه دوستی با دیگران، شکست‌ها و ضربه‌های اجتماعی و کمبود شدید حرمت خود در آینده خواهد شد (اصلی آزاد، عارفی، فرهادی و شیخ محمدی، ۱۳۹۱).

از طرفی، بسیاری از مسائل کودک در ارتباط با حرمت خود است. اگر او به خود بها دهد، کمتر به افکار آزاردهنده و احساسات منفی دچار شده و بین ابعاد شخصیتی وی هماهنگی ایجاد می‌گردد. مفهوم حرمت خود درجه تأیید، تصویب و پذیرش و احساس ارزشمندی می‌باشد که شخص نسبت به خود یا خویشتن احساس می‌کند. این احساس ممکن است در مقایسه با دیگران یا مستقل از آنان باشد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۰). اصطلاح حرمت خود، به ادراک کودک از خود و توانایی‌هایش اشاره دارد و حرمت خود مثبت، به این معنا است که کودک احساس می‌کند توانایی و مهارت لازم برای انجام کارهای بزرگ را دارد و به نیروی خود، کنترل داشتن به وقایع اطراف و توانایی تصمیم‌گیری خود باور دارد. کودک باید احساس کند که ارزشمند، منحصر به فرد و بدون توجه به موفقیت‌هایش شایسته دوست‌داشته شدن است (قاسمی صاحبی، ۱۳۹۴). به علاوه، کودکانی که دارای احساس خودارزشمندی و حرمت خود قابل توجهی هستند، نسبت به همسالان خود در شرایط مشابه، پیشرفت تحصیلی و کارآمدی بیشتری از خود نشان می‌دهند (امیدی، ساجدی، رستمی و بخشی، ۱۳۹۷). در مقابل، حرمت خود پایین، می‌تواند منجر به احساس ناامنی، احساس طردشدگی، آسیب‌پذیری و اضطراب در کودکان شود (راواری و بالدوین، ۲۰۱۸). بنابراین، کودکان برای این که بتوانند از حداکثر ظرفیت ذهنی و توانمندی‌های بالقوه خود بهره‌مند گردند، می‌بایست از نگرشی مثبت نسبت به خود و محیط اطراف و انگیزه‌ای غنی برای تلاش بهره‌مند شوند (امیدی و همکاران، ۱۳۹۷).

به منظور افزایش حرمت خود و مقابله با اضطراب در کودکان، تاکنون رویکردهای متعددی معرفی شده‌اند که در بین آن‌ها، آموزش مبتنی بر هنر^۲، به دلیل ماهیت غیرکلامی و کوتاه‌مدت بودن آن مورد توجه روان‌شناسان و مشاوران مدرسه که با کودکان سروکار دارند، قرار گرفته است (موریس، ۲۰۱۴). استفاده از هنرهای دیداری همچون نقاشی، کار با گل در کنار هنرهای بیانی دیگر همچون حرکت، رقص، موسیقی، نمایش،

کودکان همزمان با ورود به مدرسه، به مرحله‌ای از رشد می‌رسند که اواسط کودکی یا "سال‌های دبستانی" نامیده می‌شود. در سرتاسر دنیا به کودکان این سن، مسؤولیت‌های تازه‌ای محول می‌گردد و به سمت یادگیری تکالیفی سوق داده می‌شوند که بسیار شبیه به تکالیف در سنین بزرگسالی است. جدیت در کار و اشتغال ذهنی با پیشرفت، موجب پرورش حس سخت‌کوشی در کودک می‌گردد. براین اساس، اریکسون معتقد بود که کودکان در این سن، وظیفه‌شناس و جویای پیشرفت می‌شوند و ترکیب انتظارات بزرگسالان و انگیزه کودکان برای تسلط‌یافتن، زمینه را برای تعارض روان‌شناختی اواسط کودکی، "سخت‌کوشی در برابر احساس حقارت"^۱، آماده می‌کند که در صورتی به طور مثبت حل می‌گردد که کودکان در مهارت‌ها و تکالیف مفید احساس شایستگی کنند. خطری که در این مرحله وجود دارد، احساس حقارت است که در بدبینی کودکانی انعکاس می‌یابد که به توانایی خود در انجام دادن خوب کارها اطمینان کمی دارند. این احساس بی‌کفایتی می‌تواند، حرمت خود کودک را تضعیف کند و به اضطراب و غمگینی و ناامیدی منجر شود (برک، ۲۰۱۴).

اضطراب، به معنای احساس مبهم ترس و پاسخ به محرک‌های داخلی و خارجی است که می‌تواند علائم رفتاری، هیجانی، شناختی و فیزیکی داشته باشد و شایع‌ترین واکنش روانی هنگام استرس می‌باشد که به طور معمول، همه کودکان در هر سنی آن را تجربه می‌کنند. اضطراب، اغلب قبل از تجربیات جدید درک می‌شود و به عنوان تهدیدی برای هویت و حرمت خود به شمار می‌آید (زارعی و همکاران، ۱۳۹۲). در واقع اضطراب، یک احساس هیجان‌آمیز عمومی و مبهم از دلواپسی است که با یک یا چند احساس جسمی (مانند تنگی نفس، طپش قلب، فشار خون بالا) و در صورت تداوم با مشکلات روانی دیگر همراه می‌شود (عاشوری، شجاعی و فتاحیان، ۱۳۹۶). کودکان مضطرب اغلب از علائم جسمانی شکایت دارند و نسبت به تغییرات بدنشان بسیار حساس هستند و دچار تنش‌ها و دلواپسی‌های زیادی می‌گردند. نگرانی‌های آن‌ها گاهی اوقات به اندازه‌ای می‌رسد که دیگر قادر به انجام دادن کار یا تصمیم‌گرفتن و حتی فکر کردن در مورد مسائل خود نمی‌باشد. تداوم اضطراب در این کودکان، منجر

2. art-based training

1. industry versus inferiority

(۲۰۱۶)، هنردرمانی با استفاده از ترسیم ماندالا را در بهبود اضطراب مدرسه در بین نوجوانان مدارس روسیه مؤثر دانسته‌اند و به معلمان، مشاوران و روان‌شناسان مدرسه پیشنهاد می‌کنند که از ترسیم ماندالا، به‌عنوان یکی از روش‌های آرام‌سازی هیجانی در مورد دانش‌آموزان مضطرب به‌کار ببرند. همچنین رزیکا، کراکوا، کراستینا (۲۰۱۶)، براساس یافته‌های خودشان، مواجهه از طریق تولیدات هنری، کتاب‌های داستان، فیلم و ترسیم خلاقانه با ترس‌ها و اضطراب به‌خصوص برای کودکان مؤثر می‌دانند و با استفاده از مطالعه موردی، هنردرمانی با رویکرد شناختی رفتاری را در بهبود ترس‌ها، اضطراب و پرخاشگری مؤثر دانسته‌اند. در ایران نیز، عطاری، شفیق‌آبادی و سلاخی (۱۳۹۰)، در تحقیقی با عنوان «اثر بخشی آموزش هنر نقاشی بر کاهش میزان اضطراب دانش‌آموزان پسر ابتدایی»، براساس پژوهش‌های خود، هنر را وسیله‌ای برای بیان احساسات، نیازها و ناسامانی‌های کودکان مفید می‌دانند. در همین‌راستا، سعیدیان (۱۳۹۴)، شیخ‌ذکریایی، مریدی، اردلان، حدودی (۱۳۹۳) و دانی (۱۳۹۰)، نیز نقاشی را در کاهش اضطراب کودکان سرطانی بستری در بیمارستان مؤثر دانسته‌اند و در نتایج یافته‌های خودشان نشان دادند که شرکت‌دادن کودکان در برنامه نقاشی می‌تواند به کودک کمک کند تا از طریق برون‌فکنی، هیجان‌ها و احساسات و افکار خود را ابراز نمایند و در نتیجه، به سازگاری عاطفی و اجتماعی نائل گردند. زارع‌زاده خیبری، رفیعی‌نیا و اصغری نکاح (۱۳۹۳)، نیز استفاده همزمان چند روش هنری برای گسترش فرایند درمانی ضروری می‌دانند و کاربرد هنر را در بهبود مؤلفه‌های هیجانی رفتاری خودپنداره کودکان مقیم مراکز شبه خانواده مؤثر می‌دانند. در همین‌راستا، نادری و انصاری اصل (۱۳۹۰)، در پژوهش خود به استفاده از روش‌های هنری در فرایند مشاوره و روان‌درمانی تأکید می‌کنند و براساس یافته‌های خود، هنردرمانی را بر خودپنداره تأییدجویی و شادکامی کودکان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره و درمان اهواز اثربخش می‌دانند. با توجه به این‌که پژوهش‌ها نشان داده است که آموزش مبتنی بر هنر، با ابراز احساسات درونی از طریق رسانه‌های بی‌شمار، به فرد در کشف هیجان‌های خود و تضادهای درونی‌اش کمک می‌کند (خدادادی، ۱۳۹۷) و به‌عنوان یک روش کم‌خطر و سودمند در کاهش هیجان‌های ناخوشایند و بهبود عملکرد می‌تواند مؤثر باشد (چانگ، رد-ورلی و فان، ۲۰۱۹). همچنین هنر

نویسندگی و داستان در فرآیند مشاوره را می‌توان آموزش مبتنی بر هنر نامید (لیمن، ۱۳۹۴). در این نوع آموزش، از بیان خلاق برای تغییرات مؤثر استفاده می‌شود (زارع‌زاده خیبری، رفیعی‌نیا و اصغری نکاح، ۱۳۹۳). فرایندهای هنری به کودک کمک می‌کند تا به ساختن و معنادادن به رویدادها، هیجان‌ها و تجربیات زندگی‌اش بپردازد (غلامزاده خادر، باباپور خیرالدین و صبوری مقدم، ۱۳۹۳). براین‌اساس، آموزش مبتنی بر هنر به معنای به‌کارگیری ابزار متفاوتی است که کودک بتواند از طریق آن‌ها خود را بیان کند و به درک شناختی وقایع برسد. در نهایت، احساسات دردناک و ناراحت‌کننده‌اش را آشکار و تصفیه نماید تا بر اضطراب و دیگر مسائل عاطفی فائق آید؛ همچنین آموزش مبتنی بر هنر، به کودک کمک می‌کند تا با استفاده از خلق اثر به بازآفرینی رویدادهای زندگی بپردازد تا از این طریق به احساس موفقیت و شایستگی دست یابد و ضمن این‌که اعتمادبه‌نفس خود را افزایش داده، به‌گونه‌ای خلاق و مؤثر با مسائل و نگرانی‌های خود کنار بیاید (نظامی‌پور، عبدالمنافی، اعتمادی‌نیا و ایزدی‌نیا، ۱۳۹۴). مطابق با هاین، هورن، ولد و هاتمیگر (۲۰۱۸)، نقاط قوت این رویکرد، ایجاد احساس خودکارآمدی، کسب تجربه‌های مثبت و پرمعنا، انعطاف‌پذیری، کنارآمدن و سازگاری با مشکلات و مسائل زندگی می‌باشد. همچنین، هاین، هورن و هاتمیگر (۲۰۱۵)، معتقدند هدف از فعالیت‌های هنری، رشد و تثبیت هویت در کودکان از طریق تشکیل تصویر خود مثبت‌تر، افزایش خودآگاهی و انسجام خود است. در نتیجه، هنر نقش مهمی را در رشد هویت‌یابی در تمامی گروه‌ها ایفا می‌کند و به‌طور مستقیم و غیرمستقیم موجب تقویت روحیه گروه و ایجاد احساس وحدت می‌شود (سلونگ، ۲۰۱۲).

بررسی پژوهش‌های موجود در زمینه آموزش مبتنی بر هنر نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر فعالیت‌های هنری، نظر پژوهشگران بسیاری را در داخل و خارج از کشور به‌خود جلب کرده است. تاکنون پژوهش‌های گوناگونی در زمینه بررسی تأثیر فعالیت‌های هنری برای رشد و ارتقاء سلامت رفتاری و هیجانی و رشد خویشتن در کودکان و نوجوانان انجام گرفت است. شلا (۲۰۱۸)، براساس یافته‌های پژوهش خود، هنردرمانی را بر کاهش اضطراب و بهبود خلق‌وخوی بیماران زن بستری در بیمارستان مؤثر دانسته است. به‌علاوه کاستینینا و زاریپووا

1. self-cohesion

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل رضایت کودک در شرکت در جلسات، میانگین سنی ۱۱ سال، جنسیت (دختر)، پایه تحصیلی (پنجم)، تحت آموزش دیگری نبودن و براساس نمره آزمون‌ها (اضطراب اسپیلبرگر و حرمت خود کوپر اسمیت) انتخاب شده باشند، است.

ابزار سنجش

سیاهه اضطراب حالت- صفت کودکان^۱ (STAIC): این سیاهه نخستین بار با هدف بررسی اضطراب در کودکان توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۳)، طراحی شده است. این ابزار شامل دو زیرمقیاس است که عبارتند از: زیرمقیاس‌های اضطراب حالت و اضطراب صفت. STAIC برای ارزیابی اضطراب کودکان ۹ تا ۱۲ ساله مناسب می‌باشد؛ ولی برای کودکان کم‌سن‌تری که توانایی نوشتن دارند یا کودکانی که سن بالاتر و توانایی ذهنی کمتری دارند نیز، قابل استفاده است. این سیاهه چهار عبارت دارد. مقیاس اضطراب حالت ۲۰ عبارت دارد که شدت، احساس تنش، تشویش و نگرانی کودکان را در مدت زمانی خاص ارزیابی می‌کند. مقیاس اضطراب صفت نیز ۲۰ عبارت دارد که کودکان، باید چگونگی احساسات خود را به‌طور کلی در مقیاس سه‌درجه‌ای مشخص نمایند. حداقل نمره برای هر مقیاس ۲۰ و حداکثر آن ۶۰ است. نمره برش برای اضطراب حالت ۲۹/۶ و نقطه برش برای اضطراب صفت ۳۷/۳ می‌باشد. همسانی درونی این ابزار بسیار خوب گزارش شده است (۰/۹۵ تا ۰/۸۶/α). نتایج حاصل از بازآزمایی این سیاهه گویای این امر می‌باشد که همبستگی میان دو اجرا بین ۰/۷۰ تا ۰/۷۷ است (اسپیلبرگر، ۱۹۸۳). زمانی اصل (۱۳۷۷)، اعتبار STAIC را در ایران با روش بازآزمایی در اضطراب حالت ۰/۶۵ (برای دختران) و ۰/۶۸ (برای پسران) و در اضطراب صفت ۰/۷۲ (برای دختران) و ۰/۸۰ (برای پسران) گزارش کرده است. تفاوت معنادار میان میانگین نمره‌های افرادی که توسط روان‌شناس، دارای اختلالات اضطرابی و افرادی که به‌نجار تشخیص داده شده بودند، به‌عنوان شاخصی از روایی STAIC گزارش شده است (خدایاری‌فرد و پرند، ۱۳۹۱).

سیاهه حرمت خود کوپر اسمیت^۲ (SEI): اسمیت^۳ (۱۹۶۷)، به نقل از اعتمادی، حاجی حسنی، نادعلی‌پور و نظری (۱۳۹۳)، این ابزار را براساس تجدیدنظری که بر روی مقیاس راجر و دیموند^۴

سرنخ‌هایی برای درک و حل مشکلات کودکان به‌دست می‌دهد و با ایجاد احساس به‌زیستی ناشی از فعالیت‌های خلاق به بهبودی روابط، ارتقاء مهارت‌های سازشی و سازگاری شخصی کودکان با دنیای اطرافشان کمک می‌کند. بنابراین، هنر با بیان خودبه‌خودی غیرقضاوت‌گرانه به کودک این اجازه را می‌دهد تا ضمن این که آزادانه درباره افکار و احساسات سرکوب‌شده خود بدون تهدید واکنش دیگران صحبت می‌کند؛ با فرافکنی زندگی درونی‌شان به محصول هنری، بتوانند بر هیجانات خود غلبه کنند و سبب پویایی شخصیت خود شوند (فرامرزی و مرادی، ۱۳۹۳). در نهایت مطابق با واکر، کایمل، کافمن و دگرابا (۲۰۱۶)، جلسات آموزش مبتنی بر هنر، با فراهم‌آوردن محیطی امن برای بیان واقعی احساسات، فرصت‌هایی را برای بیرونی‌سازی خاطرات، امکان رشد احساسات مثبت و چندین راه برای سازش با احساس گناه ایجاد می‌نماید. در نتیجه، با توجه به تأثیر متقابل حرمت‌خود و اضطراب و نیز اهمیتی که حرمت‌خود در سلامت روان‌شناختی کودکان دارد و همچنین نقش پررنگ هنر در تأمین نیازهای روان‌شناختی کودکان؛ بنابراین هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر اضطراب و حرمت خود دانش‌آموزان دبستانی بود.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون به همراه گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را همه دانش‌آموزان دبستان دخترانه صباي نور، واقع در منطقه دو شهر تهران در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ تشکیل داده‌اند. به‌منظور اجرای پژوهش حاضر، نمونه‌گیری به‌صورت در دسترس و جایگزینی تصادفی انجام شد. بدین‌صورت که یک دبستان به‌صورت در دسترس انتخاب و با استفاده از سیاهه اضطراب حالت- صفت اسپیلبرگر و سیاهه حرمت‌خود کوپر اسمیت، همه دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان انتخاب‌شده و مورد آزمون قرار گرفتند. برحسب این آزمون، افرادی که نمره اضطراب بالاتر از میانگین (اضطراب حالت=۲۹/۶ و اضطراب صفت=۳۷/۳) و نمره حرمت‌خود کلی پایین‌تر از میانگین (۳۴/۷) داشته باشند، مشخص شده، سپس از بین آن‌ها ۲۴ نفر به‌عنوان گروه نمونه انتخاب و به تصادف در دو گروه ۱۲ نفره آزمایش و گواه قرار گرفتند.

3. Smith, C.

4. Rogers, C. R., & Dymond, R. F.

1. Stat-Trait Anxiety Inventory for Children (STAIC)

2. Cooper Smith Self-Esteem Inventory (SEI)

پروتکل آموزش گروهی مبتنی بر هنر (AT): برنامه آموزشی این پژوهش مبتنی بر رویکرد هنرهای خلاق است لیمن (۱۳۹۴) که در این حوزه از چند شیوه هنری متنوع استفاده می‌شود. پیروان این رویکرد، راهبردهای مداخله‌ای خود را متناسب با نیازهای مراجع، از میان چند هنر برگزیده و معتقدند از طریق بیان خلاق و راه‌اندازی تخیل، مراجع می‌تواند بدن، احساس‌ها، هیجان‌ها و فرایندهای تفکرش را مورد بررسی قرار دهد. بنابراین، با بیان و بازآفرینی ظرفیت‌های درونی مراجع، او را برای بیان خلاق تجارب منحصر به فرد و انتخابی به شیوه‌ای هنری یاری می‌رسانند (زارع‌زاده خیبری، رفیعی‌نیا و اصغری نکاح، ۱۳۹۳). در مجموع به منظور طراحی جلسات آموزش مبتنی بر هنر از چارچوب نظری هنردرمانی خلاق استفاده شده و جلسات آموزشی به صورت گروهی و در قالب انجام فعالیت‌هایی در طی جلسات و تکالیفی بین جلسات تدوین گردید. خلاصه جلسات آموزشی برگرفته از لیمن (۱۳۹۴) و زارع‌زاده خیبری، رفیعی‌نیا و اصغری نکاح (۱۳۹۳)، در جدول ۱ ارائه شده است. سپس گروه آزمایش در هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای هر هفته دو جلسه در مدرسه صبای نور و توسط پژوهشگر در معرض متغیر مستقل (آموزش گروهی مبتنی بر هنر)، قرار گرفت. در حالی که گروه گواه هیچ‌گونه مداخله‌ای را دریافت نکرد. در نهایت، از هر دو گروه آزمایش و گواه، پس‌آزمون به عمل آمده و تغییرات هر دو گروه مقایسه شد. برای تحلیل نتایج نیز از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. جلسات به شرح زیر بود:

(۱۹۵۴)، به نقل از اعتمادی، حاجی حسینی، نادعلی‌پور و نظری (۱۳۹۳)، انجام دادند، تدوین کرد. این ابزار برای کودکان و نوجوانان مدرسه‌ای ۱۰ سال به بالا کاربرد دارد. این آزمون دارای ۵۸ ماده است و هشت ماده آن دروغ‌سنج می‌باشد؛ یعنی شماره‌های ۶، ۱۳، ۲۰، ۲۷، ۳۴، ۴۱، ۴۸ و ۵۵ که در مجموع نمرات محاسبه نمی‌گردد. این سیاهه احساسات، عقاید یا واکنش‌های فرد را توصیف می‌کند و حرمت‌خود را در چهار خرده‌مقیاس اصلی می‌سنجد. نمره کلی حرمت‌خود با جمع کردن نمرات چهار خرده‌مقیاس عمومی (۲۶ ماده)، خانوادگی (۸ ماده)، اجتماعی (۸ ماده) و تحصیلی (۸ ماده) به دست می‌آید. حداکثر نمره در مقیاس عمومی، مساوی ۲۶ و در هر یک از سه مقیاس دیگر، مساوی ۸ است. همچنین حداقل نمره‌ای که فرد کسب می‌کند، صفر و حداکثر نمره کلی حرمت‌خود، مساوی ۵۰ می‌باشد که هرچه نمره به ۵۰ نزدیک‌تر باشد، نشانگر حرمت‌خود بالاتری است. نمره برش سیاهه ۳۴/۷ می‌باشد. ضرایب روایی و پایایی آن در خارج و داخل کشور و به شیوه‌های مختلف قابل قبول به دست آمده است. کوپر اسمیت، اعتبار این آزمون را ۰/۸۸ و روایی آن را ۰/۷۰ نشان داده است. در ایران ضریب اعتبار و ثبات درونی این مقیاس بر روی یک نمونه دانش‌آموزی اجرا و نتایج، ثبات، تکرارپذیری و دقت این مقیاس را نشان داد. ابراهیمی (۱۳۷۰)، نیز اعتبار نتایج پرسشنامه را در میان دانش‌آموزان و دانشجویان بررسی کرده که ضریب اعتبار آن در نمونه‌های دانش‌آموزی ۰/۸۰ و در نمونه‌های دانشجویی ۰/۸۵ گزارش داده است (اعتمادی، حاجی حسینی، نادعلی‌پور و نظری، ۱۳۹۳).

جدول ۱- ساختار جلسات آموزش مبتنی بر هنر

جلسه‌ها	عنوان	فعالیت
اول	معرفه و آشنایی	بیان قوانین و اهداف برنامه آموزشی، بیان رازداری، آشنایی با روند کلی کار.
دوم	آماده‌سازی و گرم کردن ^۲	تکنیک‌های گرم کردن همچون خط‌خطی کردن، ترسیم خانه، درخت، آدم.
سوم	نقاشی معرفی	خود را در حال فعالیت ترسیم کنید و هیجانانگیز، مکان، زمان و سایر افراد درگیر را نشان دهید.
چهارم	چهره‌نگاری از خود خیالی	خود را به صورت حیوان یا درخت یا شیئی مورد علاقه ترسیم کنید.
پنجم	اجرای نمایش	تصور کنید در موقعیتی (اتاق پر از شیره) گیر افتاده‌اند و آن را به نمایش بگذارید.
ششم	ترسیم ماندالا	ماندالای شب و روز، چهار عنصر طبیعت یا چهار فصل را ترسیم کنید.
هفتم	قصه‌گویی و سفر خیالی	ابتدا یک قصه گفته می‌شود، سپس اعضاء به سفر خیالی همراه با آرام‌سازی می‌روند.
هشتم	اختتام و نقاشی هدیه تمثیلی	مرور کلی جلسات، هدیه‌ای را نقاشی کنید و به سایر اعضاء دهید.

یافته‌ها

دیگری قرار نداشتند، می‌باشد. تحلیل داده‌های گردآوری شده در دو سطح و به‌واسطه شاخص‌های آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفت.

آزمودنی‌ها شامل ۱۲ دانش‌آموز دختر پایه پنجم دبستان، دارای میانگین سنی ۱۱ سال و ساکن منطقه دو تهران که تحت آموزش

جدول ۲- آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	مرحله اجرا		گروه آزمایش		گروه کنترل	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب صفت	۴۳/۴۱۶	۴/۳۳۷	۴۲/۱۸۱	۶/۲۸۴	۴۳/۴۱۶	۵/۴۶۳
اضطراب حالت	۴۹/۴۱۶	۳/۳۱۵	۴۵/۱۸۱	۴/۵۳۴	۴۹/۴۱۶	۱/۸۴۸
حرمت خود کلی	۲۰/۹۱۶	۲/۸۴۳	۱۹/۰۰۰	۶/۶۷۸	۲۰/۹۱۶	۱۰/۰۵۲
حرمت خود عمومی	۹/۵۰۰	۲/۸۷۶	۹/۲۷۲	۳/۴۳۷	۹/۵۰۰	۲/۴۳۷
حرمت خود خانوادگی	۱۹/۷۵۰	۲/۰۰۵	۹/۸۱۸	۵/۴۷۳	۱۹/۷۵۰	۱/۳۶۸
حرمت خود اجتماعی	۳/۰۸۳	۱/۰۸۳	۳/۰۰۰	۱/۴۰۱	۳/۰۸۳	۱/۳۳۲
حرمت خود تحصیلی / شغلی	۴/۴۱۶	۰/۵۱۴	۵/۰۹۰	۲/۲۵۶	۴/۴۱۶	۲/۲۵۶
	۱۰/۶۶۶	۱/۳۷۰	۵/۹۰۹	۲/۸۷۹	۱۰/۶۶۶	۲/۸۷۹

نرمال بودن متغیرهای پژوهش در دو گروه و از طریق آزمون کولموگروف اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. چون مقدار معناداری این آزمون بالاتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین می‌توان فهمید که مفروضه نرمال بودن برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد و پس از آن مفروضه همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین انجام پذیرفت و چون مقدار معناداری آزمون لوین برای اغلب متغیرهای پژوهش بالاتر از ۰/۰۵ است؛ بنابراین می‌توان فهمید که مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز، برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد. در ادامه نتایج آزمون تحلیل واریانس برای بررسی مفروضه همگنی شیب رگرسیون ارائه می‌شود.

با توجه به جدول ۲، می‌توان مشاهده کرد که میانگین نمرات اضطراب حالت- صفت و حرمت خود در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تغییر چشمگیری داشته است. به طوری که اضطراب حالت- صفت کاهش و حرمت خود و مؤلفه‌های آن افزایش داشته است که این می‌تواند به نوعی نمایانگر اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر باشد. با توجه به این که شاخص‌های توصیفی، علی- رغم ایجاد بصیرتی کلی در مورد مداخله درمانی، اطلاعات دقیقی به ما ارائه نمی‌دهند. می‌بایست به منظور بررسی معناداری این تفاوت‌ها از آزمون آماری مناسب استفاده نمود. پیش از استفاده از آزمون‌های آماری، می‌بایست مفروضات این آزمون‌ها مورد بررسی قرار گیرد و پس از برقراری این مفروضات، به اجرای آزمون‌های آماری پرداخت. به این منظور، ابتدا مفروضه

جدول ۳- آزمون تحلیل واریانس بیانگر مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها متغیرهای پژوهش

متغیر	مقدار F	معناداری
اضطراب صفت	۳/۱۰۶	۰/۰۹۴
اضطراب حالت	۱/۹۶۸	۰/۱۷۷
حرمت خود	۰/۶۷۷	۰/۴۲۱
حرمت خود عمومی	۰/۳۹۵	۰/۵۳۷
حرمت خود خانوادگی	۱/۱۴۷	۰/۲۹۸
حرمت خود اجتماعی	۰/۶۵۷	۰/۲۲۲
حرمت خود تحصیلی/شغلی	۰/۴۷۶	۰/۴۹۹

چندمتغیری استفاده گردید. با توجه به معنادار نبودن آزمون باکس ($P > 0/05$ و $F=2/503$)، تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون لامبدای ویلکز برای مقایسه گروه‌ها استفاده شود. سطح معناداری آزمون لامبدای ویلکز ($P < 0/05$ و $F=307/298$)، بیانگر آن است که بین دو گروه آزمایش و کنترل به‌طور کلی، از لحاظ نمرات اضطراب حالت و اضطراب صفت تفاوت معنادار وجود دارد. در جدول ۴، نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها برای مشخص شدن تفاوت‌ها به‌تفکیک مؤلفه‌های متغیر وابسته آمده است.

با توجه به جدول ۳، می‌توان مشاهده کرد که چون مقدار معناداری آزمون تحلیل واریانس بالاتر از $0/05$ است؛ بنابراین می‌توان فهمید که مفروضه همگنی شیب رگرسیون‌ها برای انجام تحلیل نهایی برقرار می‌باشد.

به‌منظور تعیین تفاوت میانگین و مقایسه نمرات اضطراب دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نشان دادن اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر هنر و با توجه به‌وجود دو متغیر وابسته (اضطراب حالت و صفت) و همچنین وجود یک متغیر مستقل (گروه) که دارای دو سطح (گروه آزمایش و کنترل) با یک متغیر همپراش (پیش‌آزمون) می‌باشد، از آزمون تحلیل کوواریانس

جدول ۴- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها بر روی نمرات اضطراب حالت و صفت در گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
اضطراب صفت	۱۱۴/۳۵۳	۱	۱۱۴/۳۵۳	۱۳/۰۴۷	۰/۰۰۱	۰/۱۳۸
اضطراب حالت	۱۶۱۶/۹۳۹	۱	۱۶۱۶/۹۳۹	۶۰۶/۱۲۰	۰/۰۰۱	۰/۹۷۰

استفاده گردید و با توجه به معنادار نبودن آزمون باکس ($P < 0/05$ و $F=2/672$)، تصمیم گرفته شد تا از مقادیر آزمون اثر پیلا برای مقایسه گروه‌ها استفاده گردد و سطح معناداری آزمون اثر پیلا ($P < 0/05$ و $F=67/943$)، بیانگر آن است که بین دو گروه آزمایش و کنترل به‌طور کلی از لحاظ نمرات حرمت‌خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی / شغلی تفاوت معنادار وجود دارد. در جدول ۵، نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها برای مشخص شدن تفاوت‌ها به‌تفکیک مؤلفه‌های متغیر وابسته آمده است.

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۴، مشاهده شد که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر متغیر اضطراب حالت- صفت تفاوت معنادار وجود دارد که این امر نشان‌دهنده اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر می‌باشد.

در ادامه برای تعیین تفاوت میانگین و مقایسه نمرات حرمت‌خود دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و نشان دادن اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر هنر و با توجه به‌وجود چهار متغیر وابسته (حرمت‌خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی / شغلی) و همچنین، وجود یک متغیر مستقل (گروه) که دارای دو سطح (گروه آزمایش و کنترل) با متغیر همپراش (پیش‌آزمون) می‌باشد از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری

جدول ۵- آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها بر روی نمرات حرمت‌خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی / شغلی در گروه آزمایش و کنترل

متغیر وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اتا
حرمت‌خود عمومی	۴۶۰/۰۴۵	۱	۴۶۰/۰۴۵	۳۰۵/۴۱۹	۰/۰۰۱	۰/۹۴۷
حرمت‌خود خانوادگی	۴۱/۴۲۹	۱	۴۱/۴۲۹	۲۸/۸۵۵	۰/۰۰۱	۰/۶۲۹
حرمت‌خود اجتماعی	۹۶/۶۲۹	۱	۹۶/۶۲۹	۱۴۳/۴۴۳	۰/۰۰۱	۰/۸۹۴
حرمت‌خود تحصیلی / شغلی	۱۶۴/۹۴۳	۱	۱۶۴/۹۴۳	۷۴/۸۸۵	۰/۰۰۱	۰/۸۱۵

به کاهش اضطراب می‌شود. در این صورت، همانند کاستینینا و زاریپووا (۲۰۱۶)، باید گفت درگیری عمیق کودکان در این نوع فعالیت‌های پیچیده ضمن یک پارچه‌سازی احساسات متضاد، حالتی شبیه به مراقبه و فرصتی برای متوقف کردن گفتار درونی و رهایی آن‌ها از افکار و هیجانات منفی به وجود می‌آورد.

به علاوه، براساس یافته‌های پژوهش، آموزش مبتنی بر هنر بر مؤلفه‌های درونی اضطراب، یعنی اضطراب حالت و اضطراب صفت نیز اثر مثبت دارد. در زمینه تأثیر معنادار آموزش مبتنی بر هنر بر اضطراب حالت، این یافته با نتایج پژوهش‌های عطاری، شفیع‌آبادی و سلیمی (۱۳۹۰)، سعیدیان (۱۳۹۴)، مطابقت دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در اضطراب حالت، کودک هشیارانه احساس ترس، نگرانی و عصبی بودن می‌کند و ناخشنود است. براین اساس، پژوهشگر با طرح موضوع‌هایی مانند نقاشی معرفی، به کودکان کمک کرد تا احساسات و نگرانی‌های خود را «در زمان حال» بیان کرده و به علاوه آن قسمت از بدن که هنگام اضطراب تحت فشار قرار می‌گیرند را شناسایی کرده و از این طریق به نمایش بگذارند و در نهایت، از اثر پالایشی آن بهره ببرند. چرا که مطابق با لیمن (۱۳۹۴)، در نقاشی معرفی فرد با بیان این که «الان چه احساسی دارم؟» و «الان در چه موقعیتی قرار دارم؟» به زمان حال نزدیک می‌شود و بسیاری از نگرانی‌های خود را ابراز و از بار منفی آن می‌کاهد. افزون بر آن، یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش مبتنی بر هنر در کاهش اضطراب صفت دانش‌آموزان دختر دبستان در ارزیابی پیش‌آزمون و پس‌آزمون معنادار می‌باشد. این نتیجه با یافته‌های ویزنولا، اسپروتزا، باکه و پیکه (۲۰۱۰)، موریس (۲۰۱۴)، همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، وقتی که فردی اضطراب صفت بالایی دارد، موقعیت‌های بسیاری را تهدیدآمیز و خطرناک می‌پندارد و مستعد واکنش اضطرابی به موقعیت‌های استرس برانگیز می‌باشد. بنابراین، مواجهه از طریق تصویرسازی با رویدادهای اضطراب‌زا می‌تواند در کاهش اضطراب صفت مؤثر باشد.

یافته دیگر پژوهش، حاکی از آن است که میانگین حرمت خود گروه آزمایش نسبت به قبل از دریافت آموزش به طور معناداری افزایش یافته است. همچنین برتری معنادار گروه آزمایش نسبت به گروه گواه نشانگر آن است که آموزش مبتنی بر هنر موجب

با توجه به نتایج حاصل از جدول ۵، مشاهده شد که بین دو گروه آزمایش و کنترل از نظر متغیرهای حرمت خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی / شغلی تفاوت معنادار وجود دارد که این نشان‌دهنده اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر، بررسی اثربخشی آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر اضطراب و حرمت خود دانش‌آموزان دختر دبستان بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که میانگین اضطراب گروه آزمایش نسبت به قبل از دریافت آموزش به طور معناداری کاهش یافته است. همچنین، برتری معنادار گروه آزمایش نسبت به گروه گواه نشانگر آن است که آموزش مبتنی بر هنر موجب کاهش میانگین اضطراب دانش‌آموزان دختر دبستان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های شالا (۲۰۱۸)، مینی بر تأثیر هنردرمانی بر کاهش اضطراب و بهبود خلق و خوی بیماران زن بستری در بیمارستان؛ کاستینینا و زاریپووا (۲۰۱۶)، مینی بر استفاده از ترسیم ماندالا به عنوان یکی از روش‌های آرام‌سازی هیجانی در مورد دانش‌آموزان مضطرب، رزیکا، کراکوا، کراستینا (۲۰۱۶)، مینی بر مواجهه با ترس‌ها و اضطراب کودکان از طریق تولیدات هنری و ترسیم خلاقانه؛ سعیدیان (۱۳۹۴)، شیخ ذکریایی و همکاران (۱۳۹۳) و دیانی (۱۳۹۰)، مینی بر اثربخشی آموزش مبتنی بر هنر بر اضطراب کودکان سرطانی بستری در بیمارستان؛ عطاری، شفیع‌آبادی و سلیمی (۱۳۹۰)، با عنوان «اثربخشی آموزش هنر نقاشی بر کاهش میزان اضطراب دانش‌آموزان پسر ابتدایی»، همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، از آنجایی که کودکان با بیان احساسات و عواطف خود می‌توانند در راه کاهش اضطراب گام بردارند و آموزش مبتنی بر هنر به کودکان این فرصت را می‌دهد تا احساسات آزار دهنده و مشکلات درونی‌شان را ابراز کنند و از این طریق آرزوها و تمایلات درونی‌شان را به نمایش بگذارند؛ بنابراین از طریق فعالیت‌های هنری، کودک می‌تواند آن‌چه که باعث نگرانی و اضطرابش می‌گردد را بیان نماید و از این طریق از اضطرابش بکاهد (شیخ ذکریایی و همکاران، ۱۳۹۴). افزون بر آن، شرکت‌دادن کودکان در جلسات آموزش مبتنی بر هنر از طریق توجه و تمرکز بر علایق و تنفرها، نقاط قوت و ضعف و شناسایی تفاوت‌ها با استفاده از ترسیم انواع ماندالا موجب حل تعارض‌های درونی گردیده و به تبع خود، منجر

و موجب تشویق و تحریک آن‌ها به سوی کارهای نو و خلاق می‌شود و باعث می‌گردد تا آنان نقش واقعی خود را در جهان یافته و شخصیت خود را نیز پرورش دهند.

افزون‌برآن، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر مؤلفه‌های حرمت‌خود یعنی؛ حرمت‌خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی مؤثر بوده است. در زمینه تأثیر معنادار آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر حرمت‌خود عمومی دانش‌آموزان دختر دبستان، این یافته با نتایج پژوهش‌های علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی (۲۰۱۴)، مبنی بر تأثیر هنردرمانی بر رشد خودآگاهی و افزایش حرمت‌خود همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، کودکانی که حرمت‌خود عمومی پایین دارند، اغلب شناخت منفی نسبت به خود و توانایی‌هایشان دارند و خود را حقیر می‌شمارند. این کودکان به فرصتی احتیاج دارند تا بتوانند توانایی‌ها و استعداد‌های خود را به نمایش بگذارند. براین اساس، پژوهشگر در تمامی جلسات آموزش مبتنی بر هنر با تأکید بر این مطلب که هیچ راه درست و غلطی برای خلق آثار هنری وجود ندارد و هرکس می‌تواند راه خودش را برود و هر علامتی روی صفحه ارزشمند است، به دانش‌آموزان کمک کرد تا یک فعالیت هنری را آغاز و با موفقیت به پایان برسانند. این احساس موفقیت، سبب شد درباره خودشان احساس بهتری پیدا کنند و به تبع آن سبب افزایش حرمت‌خود عمومی در آن‌ها شد؛ چرا که مطابق با تگبارگ (۲۰۱۱)، در طی فرایند هنر مراجع احساس می‌نماید که می‌تواند خالق یک شیء باشد و اغلب اتمام یک اثر هنری احساس غرور را در آن‌ها ایجاد می‌کند و به دنبال آن هویت توفیق شکل می‌گیرد و افزایش حرمت‌خود عمومی را در پی دارد.

همچنین، در زمینه تأثیر معنادار آموزش گروهی مبتنی بر هنر موجب افزایش حرمت‌خود اجتماعی دانش‌آموزان دختر دبستان، این یافته همسو با نتایج پژوهش‌های نگماتلینا و گراسیمنکو (۲۰۱۶)، مبنی بر این‌که هنردرمانی به‌طور مستقیم موجب ابراز خود، رشد شخصی، تقویت هویت شخصی و در نهایت، خود شکوفایی از طریق فعالیت‌های خلاقانه می‌شود؛ ساترلند، والدمن و کولینس (۲۰۱۰)؛ مبنی بر این‌که آموزش مبتنی بر هنر، از طریق ایجاد احساس موفقیت در دانش‌آموزان و با تأکید بر تشکیل هویت گروهی، انسجام و همکاری و ایجاد احساس تعلق

افزایش میانگین حرمت‌خود دانش‌آموزان دختر دبستان شده است. این تأثیر بر تمامی مؤلفه‌های درونی آن همچون حرمت‌خود عمومی، خانوادگی، اجتماعی و تحصیلی مؤثر بوده است. این یافته‌ها با بخشی از نتایج پژوهش‌های علوی‌نژاد، موسوی و سهرابی (۲۰۱۴)؛ مبنی بر تأثیر هنردرمانی شناختی رفتاری بر خشم و حرمت‌خود کودکان پرخاشگر، روغنجی، محمد، می، مؤمنی و گل‌محمدی (۲۰۱۳)، مبنی بر تأثیر هنردرمانی شناختی بر حرمت‌خود و انعطاف‌پذیری شناختی دانشجویان، صانی قالیباف (۱۳۹۴)، مبنی بر تأثیر هنردرمانی شناختی رفتاری بر پرخاشگری، حرمت‌خود و شادکامی نوجوانان پرخاشگر؛ زارع‌زاده خیبری، رفیعی‌نیا و اصغری نکاح (۱۳۹۳)؛ مبنی بر تأثیر هنردرمانی خلاق در بهبود مؤلفه‌های هیجانی رفتاری خودپنداره کودکان مقیم مراکز شبه خانواده؛ نادری و انصاری اصل (۱۳۹۰)، که به شناسایی تأثیر هنردرمانی بر خودپنداره تأییدجویی و شادکامی کودکان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره و درمان اهواز پرداخته‌اند، مطابقت دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت، از آنجایی که مفهوم حرمت‌خود در ارتباط با مسئله تشکیل و رشد خودآگاهی است و مفهوم خودآگاهی، شناخت و آگاهی از هیجان‌ها، رفتارها و نگرش‌های خود را در برمی‌گیرد (فدرنکو و بایکوا، ۲۰۱۶) براین اساس، جلسات آموزش مبتنی بر هنر با موضوع نقاشی از خود واقعی یا خیالی، یک ابزار بی‌نظیر برای کودکان است که با استفاده از آن احساسات، علایق، نگرانی‌ها و نقاط قوت و ضعف خویش را شناسایی کرده و آن‌ها را بپذیرند؛ چرا که مطابق با موری (۲۰۰۷)، در طول فرایند آموزش مبتنی بر هنر، خودآگاهی کودکان افزایش پیدا کرده و در درک خویشتن، گسترش هویت و به تبع آن، رشد حرمت‌خود به آن‌ها کمک می‌کند. به‌علاوه، از آنجایی که یکی دیگر از مؤلفه‌های رشد حرمت‌خود، عملکرد موفقیت‌آمیز است؛ بنابراین تجارب مثبت و موفقیت‌آمیز طی جلسات آموزش مبتنی بر هنر موجب می‌شود تا کودکان، هویت شخصیت خود را از یک شخص ناتوان به یک فرد خلاق که می‌تواند یک شیء مثبت خلق نماید، ارتقاء دهد و اتمام یک اثر هنری اغلب احساس غرور و به تبع آن احساس ارزشمندی را در آن‌ها ایجاد می‌کند (فدرنکو و بایکوا، ۲۰۱۶)؛ چرا که مطابق با رکنی، زاده‌محمدی، نوایی‌نژاد (۱۳۹۴)، فعالیت‌های هنری در افزایش تجربیات موفق کودکان مؤثر بوده

همچون شانس نسبت می‌دهند و بدون این که واقعا سعی کنند، دست از تلاش برمی‌دارند. به علاوه، بازخوردهایی که والدین و معلمان به دانش‌آموزان می‌دهند، بر انتساب‌های آن‌ها تأثیر می‌گذارد و آن را تشدید می‌کند. بنابراین، چنین کودکانی نیاز به فرصتی دارند تا این چرخه معیوب را بشکنند. براین اساس، پژوهشگر با تدوین تکالیف هنری نسبتاً سخت آن‌ها را به چالشی طلبید که تا حدی موفقیت‌آمیز باشد و با بازخوردهای مکرری که به دانش‌آموزان داد از جمله «اگر تلاش کنی، موفق می‌شوی» و «تلاش تو عالی است»، تا بفهمند از توانایی‌های آن‌ها مطمئن هست و برای پیشرفت و تلاش برای موفقیت ارزش قائل می‌باشد. به این طریق، آن‌ها موفقیت خود را ناشی از توانایی و تلاش خودشان و نه شانس دانستند؛ چرا که مطابق با برک (۲۰۱۴)، هنر از سلسله مراتب شایستگی تحصیلی است و از طریق بازآموزی انتسابی، می‌توان حرمت‌خود تحصیلی را افزایش داد و از درماندگی آموخته‌شده پیشگیری کرد.

در نهایت، در زمینه تأثیر معنادار آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر حرمت‌خود خانوادگی دانش‌آموزان دختر دبستان در ارزیابی پیش‌آزمون - پس‌آزمون، این یافته با نتایج پژوهش‌های شین، چویی و پارک (۲۰۱۶)، مبنی بر استفاده از هنر در بهبود روابط والد- فرزند، مطابقت دارد. در تبیین آن می‌توان گفت، استفاده از نقاشی درخت خانواده و نقاشی خانه درخت آدم، کودکان بسیاری از روابط و مسائل با اعضای خانواده را شناسایی کردند و همچنین توانستند از رفتارهای مخرب و ناسازگارانه‌شان در خانواده آگاه شوند و این آگاهی موجب تغییر مثبت ادراک آن‌ها از اعضای خانواده شد؛ چرا که مطابق با لیمن (۱۳۹۴)، از طریق نقاشی با موضوع‌های خانواده بسیاری از تعارض‌های والد- فرزند نمایان می‌گردد و فرد به درک صحیح‌تری از آن می‌رسد و می‌تواند به راه‌حل‌های درست‌تری برسد. براین اساس باید گفت، از طریق آموزش مبتنی بر هنر می‌توان به کاهش اضطراب و افزایش حرمت‌خود کودکان کمک کرده و آن‌ها را در آشکارسازی هیجانات و بازآفرینی رویدادهای زندگی و افزایش احساس تسلط بر موضوعات روزمره، همچنین برانگیختن احساس موفقیت و شایستگی از طریق هنر یاری رساند. افزون‌بر آن، می‌توان به

و اعتماد سبب می‌گردد تا دانش‌آموزان به رفتن و ماندن در مدرسه ترغیب شوند و به رفع نیازهای بهداشت روانی آن‌ها، کمک می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت، کودکانی که حرمت‌خود اجتماعی ضعیفی دارند، ترس از ارزشیابی از جانب همسالان و معلمان و سایر بزرگترها دارند و در موقعیت‌های بین فردی که ممکن است مورد قضاوت قرار بگیرد، بیمناک می‌شوند. بنابراین، تجربه حضور در این نوع آموزش به آن‌ها فرصت داد تا احساسات و افکار خود را بدون احساس شرم و مورد قضاوت واقع شدن و بدون ترس از نتایج آن در قالب نمایش و نقاشی، ابراز کنند؛ زیرا مطابق با فرامرزی و مرادی (۱۳۹۳)، هنر با بیان خودبه‌خودی غیرقضاوت‌گرانه به کودک این اجازه را می‌دهد تا ضمن این که آزادانه درباره افکار و احساسات سرکوب شده خود بدون تهدید واکنش دیگران صحبت کند؛ با فرافکنی زندگی درونی‌شان به محصول هنری، بتوانند بر هیجانات خود غلبه کنند و سبب پویایی شخصیت خود گردند. از طرفی، زمانی که این فرایند در گروه قرار می‌گیرد، اثربخشی بیشتری دارد. زیرا کودکان الهام‌بخش یکدیگر بوده و همدیگر را برمی‌انگیزند و از حمایت‌های هیجانی یکدیگر همچون همدلی بهره ببرند. آموزش گروهی سبب شد کودکان در تعامل با یکدیگر مهارت‌های اساسی اجتماعی (همچون مهارت درخواست کردن تقاضاها و مهارت نه گفتن) را فرا گرفته و در آن‌ها، احساس تعلق به گروه ایجاد گردید. به علاوه، رعایت قوانین اولیه گروه همچون رازداری، احترام و قضاوت‌نکردن اعضای موجب شد تا محیطی امن و راحت و آرام ایجاد گردد تا افراد بتوانند آزادانه در مورد فعالیت‌هایشان اظهار نظر کنند؛ چرا که مطابق با لیمن (۱۳۹۴)، هنر وسیله‌ای برای برقراری ارتباط و حمایت اجتماعی است.

همچنین، در مورد تأثیر معنادار آموزش گروهی مبتنی بر هنر بر حرمت‌خود تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبستان در ارزیابی پیش‌آزمون - پس‌آزمون، این یافته با بخشی از نتایج پژوهش‌های نگماتلینا و گراسیمکو (۲۰۱۶)، مبنی بر تأثیر فعالیت‌های خلاقانه هنری بر بهبود مشکلات آموزشی دانش‌آموزان، همسوست. در تبیین این یافته نیز می‌توان گفت، کودکانی که حرمت‌خود تحصیلی ضعیفی دارند، شکست‌های تحصیلی خود را به عوامل درونی مانند توانایی خود و موفقیت‌هایشان را به عوامل بیرونی

1. attribution retraining

دیانی، ن. (۱۳۹۰). اثربخشی فعالیت‌های کاردستی و نقاشی بر اساس مدل برنامه‌ریزی چندبعدی بر کاهش اضطراب کودکان ۶-۴ سال شیرخوارگاه آمنه تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.*

رکنی، م، زاده‌محمدی، ع، و نوایی‌نژاد، ش. (۱۳۹۴). بررسی اثربخشی نقاشی درمانی بر خلاقیت و رشد اجتماعی کودکان ۴ تا ۶ ساله. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*. ۱۷۳-۱۹۶، ۳(۵).

زارع‌زاده خیبری، ش، رفیعی‌نیا، پ، و اصغری نکاح، س. م. (۱۳۹۳). اثربخشی هنردرمانی گروهی بیانگر بر افزایش مؤلفه‌های رفتاری و هیجانی خودپنداره کودکان مراکز شبه خانواده. *روان‌شناسی بالینی*. ۴۱-۵۱، ۲(۶).

زارعی، خ، پرنده مطلق، ز، سیدفاطمی، ن، خوشبخت، ف، حقانی، ح، و زارعی، م. (۱۳۹۲). تأثیر قصه‌گویی بر اضطراب فیزیولوژیک، نگرانی و اضطراب اجتماعی کودکان سن مدرسه بستری در بیمارستان. *فصل‌نامه پرستاری داخلی-جراحی*. ۱۱۵-۱۲۱، ۳(۴-۳).

سعیدیان، ا. (۱۳۹۴). تأثیر نقاشی تعاملی بر کاهش اضطراب کودکان سرطانی ۶ تا ۸ سال. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته نقاشی. دانشکده هنرهای تجسمی، دانشگاه اصفهان.*

شریفی، خ، مسعودی علوی، ن، تقریبی، ز، سوکی، ز، عسگریان، ف. س، و اکبری، ح. (۱۳۹۰). بررسی رابطه عزت‌نفس مادران و دختران نوجوان آن‌ها. *فصل‌نامه علمی-پژوهشی فیض*. ۳۵۲-۳۵۸، ۱۵(۴).

شیخ‌ذکریایی، ن، مریدی، گ، اردلان، م، و حدودی، ف. (۱۳۹۳). تأثیر نقاشی بر اضطراب کودکان سرطانی بستری در بیمارستان. *پایش*. ۶۳-۶۸، ۱(۱۵).

صانعی قالیباف، ن. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر هنردرمانی شناختی رفتاری بر پرخاشگری، حرمت‌خود و شادکامی نوجوانان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، پردیس البرز.*

عاشوری، م، شجاعی، س، و فتاحیان، ف. (۱۳۹۶). بررسی مقایسه‌ای افسردگی، اضطراب و استرس در افراد نابینا و عادی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۷۱-۸۰، ۴(۱).

عطاری، ب، شفیق‌آبادی، ع. ا، و سلیمی، ح. (۱۳۹۰). اثربخشی آموزش هنر نقاشی بر کاهش اضطراب دانش‌آموزان ابتدایی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*. ۴۷-۶۴، ۲(۱).

غلامزاده خادر، م، باباپور خیرالدین، ج، و صبوری مقدم، ح. (۱۳۹۳). اثربخشی نقاشی درمانی در کاهش نشانه‌های اختلال افسردگی

ثربخشی این نوع آموزش خوشبین بود و به‌عنوان راهبردی مؤثر جهت رشد و تثبیت هویت کودکان پیشنهاد نمود.

پژوهش حاضر نیز همانند هر پژوهش دیگر، محدودیت‌هایی داشته است که بیان آن‌ها می‌تواند یافته‌ها و پیشنهادها را پژوهش را صراحت بخشیده و برای پژوهش‌های بعدی، جهت مقابله با عوامل محدودکننده روایی درونی و بیرونی، کمک‌کننده باشد. محدودیت اصلی این پژوهش، محدودیت در تعمیم نتایج است. به‌طوری که یافته‌های پژوهش، فقط قابل تعمیم به کودکانی که دارای ملاک ورود به پژوهش از جمله سن، جنس، مقطع تحصیلی و تحت آموزش دیگری نباشند؛ است و برای کودکانی که متفاوت از آزمودنی‌های این پژوهش هستند، قابلیت تعمیم ندارد. در پایان پیشنهاد می‌شود، تکنیک‌های مشاوره به اتاق هنردرمانی مجهز بشوند و توجه بیشتری به نقش هنر در حل مسائل دوران کودکی داشته باشند. معلمان و مشاوران مدارس نیز، می‌توانند از نیرو و جذابیت هنر جهت برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان در کنار سایر روش‌های مشاوره‌ای بهره ببرند.

منابع

ابراهیمی، ص. (۱۳۷۰). تعیین ضریب پایایی و همبستگی سه مفهوم حمایت اجتماعی، عزت‌نفس و مرجع کنترل بر روی دانش‌آموزان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد: دانشگاه آزاد اسلامی واحد شمال تهران.*

اصلی‌آزاد، م، عارفی، م، فرهادی، ط، و شیخ محمدی، ر. ا. (۱۳۹۱). اثربخشی بازی‌درمانی کودک‌محور بر اضطراب و افسردگی کودکان دختر دارای اختلال اضطراب و افسردگی در دوران دبستان. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*. ۷۱-۹۰، ۲(۹).

اعتمادی، ا، حاجی حسینی، م، نادعلی‌پور، ح، و نظری، ا. (۱۳۹۳). اثربخشی گشتالت درمانی گروهی بر میزان اضطراب و عزت‌نفس دانش‌آموزان طلاق. *مجله روان‌شناسی*. ۴۳۸-۴۵۲، ۴(۱۸).

امیدی، ح، ساجدی، ف، رستمی، ر، و بخشی، ع. ا. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی بر عزت‌نفس دانش‌آموزان مبتلا به اختلال کم‌توجهی و بیش‌فعالی. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۲۷-۳۷، ۲(۹).

خدادادی، ن. (۱۳۹۷). اثربخشی هنردرمانی با رویکرد نقاشی بر بازشناسی هیجانی چهره کودکان اُتیسیم با عملکرد بالا. *نشریه توانمندسازی کودکان استثنائی*. ۸۹-۹۸، ۱(۹).

خدایاری‌فرد، م، و پرند، ا. (۱۳۹۱). *ارزیابی و آزمونگری روان‌شناختی*. تهران: دانشگاه تهران.

- Haeyen, S., Hooren, S. V., Van Der Veld, W. M & Hutschemaekers, G. (2018). Promoting mental health versus reducing mental illness in art therapy with patients with personality disorders: A quantitative study. *The Arts in Psychotherapy*. 58, 11-16.
- Kostyunina, N. Yu., & Zaripova, A. R. D. (2016). Adolescents` School Anxiety Correction by Means of Mandala Art Therapy. *International J. Sci. Env. Ed*. 11(6), 1105-1116.
- Morris, F. J. (2014). Should art be integrated into cognitive behavioral therapy for anxiety disorders? *The Arts in Psychotherapy*. 41(4), 343-352.
- Muri, S. A. (2007). Beyond the face: Art therapy and self-portraiture. *The Arts in Psychotherapy*. 34(4), 331-339.
- Nigmatullina, I. A., & Gerasimenko, J. A. (2016). Correction of School Disadaptation of Teenagers by Art Therapy Methods. *International J. Sci. Env. Ed*. 11(8), 2037-2045.
- Ravary, A., & Baldwin, M. W. (2018). Self-esteem vulnerabilities are associated with cued attentional biases toward rejection. *Personality and Individual Differences*. 126, 44-51.
- Roghanchi, M., Mohamad, A. R., Mey, C. Ch. Momeni, Kh., & Golmohamadian, M. (2013). The effect of integrating rational emotive behavior therapy and art therapy on self-esteem and resilience. *The Arts in Psychotherapy*. 40(2), 179-184.
- Ruzicka, M., Kraulcova, K., & Chrastina, J. (2016). Therapeutic and educational potential of combining cognitive behavioral therapy and art: qualitative analysis of a case study. *Review of Artistic Education*. 11(12), 268-276.
- Shella, T. A. (2018). Art therapy improves mood, and reduces pain and anxiety when offered at bedside during acute hospital treatment. *The Arts in Psychotherapy*. 57, 59-64.
- Shin, S. K., Choi, S. N., & Park, S. W. (2016). A narrative inquiry in to a mother-child art therapy experience: A self-exploration of the therapist and the mother. *The Art in Psychotherapy*. 47, 23-30.
- Solvang, P. K. (2012). "From identity politics to dismodernism? Changes in the social Meaning of disability art, *ALTER, European Journal of Disability Research*. 6(3), 178-187.
- کودکان دبستانی. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره. ۱۹-۳۲، (۲)۴.
- فرامرزی، س.، و مرادی، م. ر. (۱۳۹۳). تأثیر هنردرمانی با رویکرد نقاشی بر کاهش ناامیدی و تنهایی کودکان ناشنوای پسر. *شنوایی‌شناسی*، ۲۳(۶)، ۳۱-۲۵.
- قاسمی صاحبی، م. (۱۳۹۴). اثربخشی هنردرمانی دلبستگی محور بر کاهش نشانه‌های اختلال دلبستگی و مشکلات هیجانی- رفتاری کودکان بدسرپرست. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی*.
- لیبمن، م. (۱۳۹۴). *هنردرمانی ویژه گروه‌ها*، ترجمه علی زاده محمدی و حوری توکلی. تهران: قطره.
- نادری، ف.، و انصاری اصل، ز. (۱۳۹۰). تأثیر هنردرمانی بر خودپنداره تأییدجویی و شادکامی کودکان مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره و درمان شهرستان اهواز. *یافته‌های نو در روان‌شناسی*. ۱۸(۶)، ۳۲-۱۷.
- نظامی‌پور، ا.، عبدالمنافی، ع.، اعتمادی‌نیا، م.، و ایزدی‌نیا، ن. (۱۳۹۴). اثربخشی نقاشی درمانی در کاهش رفتارهای پرخاشگرایانه دانش‌آموزان دختر کم‌شنوا. *تعلیم و تربیت استثنائی*. ۱۵(۳)، ۳۱-۳۸.
- زمانی اصل، زهره (۱۳۷۷). *هنرجاریابی مقدماتی سیاهه اضطراب حالت- صفت کودکان روی دانش‌آموزان شهر تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران*.

References

- Alavinezhad, R., Mousavi, M., & Sohrabi, N. (2014). Effects of art therapy on anger and self-esteem in aggressive children. *Social and Behavioral Sciences*. 113, 111-117.
- Berk, L. E. (2014). *Development Through the Lifespan* (6th Ed). Pearson.
- Chiang, M., Reid-Varley, B. W & Fan, X. (2019). Creative art therapy for mental illness. *Psychiatry Research*. 275, 129-136.
- Coppersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*, San Francisco: W.H. Freeman
- Fedorenko, M. V., & Bykova, S. S. (2016). Work of the Psychologist on Correction of Senior Preschool Children Self-Esteem. *International J. Sci. Env. Ed*. 11(9), 2773-2783.
- Haeyen, S., Hooren, S. V., & Hutschemaekers, G. (2015). Perceived effects of art therapy in the treatment of personality disorders, cluster B/C: A qualitative study. *The Arts in Psychotherapy*. 45, 1-10.

- Visnola, D., Sprudza, D., Bake, M. A., & Pike, A. (2010). Effects of art therapy on stress and anxiety of employees. *The Latvian academy of science, Section B*. 64(1/2), 85-91.
- Walker, M. S., Kaimal, G., Koffman, R., & Degraba, T. J. (2016). Art therapy for PTSD and TBI: A senior active duty military service member's therapeutic journey. *The Arts in Psychotherapy*. 49, 10-18.
- Spielberger, C. D. (1983). Manual for the State-Trait Anxiety Inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Sutherland, J., Waldman, G., & Collins, C. (2010). Art Therapy Connection: Encouraging Troubled Youth to Stay in School and Succeed. *American Art Therapy Association*. 27(2), 69-74.
- Teglbjaerg, H. S. (2011). Art therapy may reduce psychopathology in schizophrenia by strengthening the patients' sense of self: A Qualitative extended case report. *Psychopathology*. 44(5), 314-318.

Empowering Exceptional Children Journal

Iranian council for exceptional children

Volume 10, Issue 3(32), Fall 2019
PP 15-28

Effectiveness of art-based group training on anxiety and self-esteem of students

Hajar Lotfali¹

Mansoure Hajhosseini*²

Yaser Madani³

Abstract

The present study aims to study the effectiveness of art-based group training on anxiety and self-esteem of elementary female students. This study was quasi-experimental with pre-test and post-test design and a control group. The statistical population of this study included all the students of Sabaye Noor Girls' Elementary School, located in Tehran's second district in the academic year of 2017-18. From the above population, the sample was obtained via available sampling methodology and randomly placed. Spielberger's State-Trait Anxiety Inventory (STAIC), and Coopersmith's Self-Esteem Inventory (SEI), was used to evaluate all fifth-grade students. Those with anxiety score above the mean (state anxiety=29/6 and trait anxiety=37/3) and a lower general self-esteem score (34/7) were identified and from among them 24 individuals were selected as the sample and were assigned to two experiment and control groups of 12. In order to conduct the research, the experiment group underwent Art-based group training (AT) in eight sessions and were reassessed in the post-test phase. Results of multivariate covariance analysis showed significant differences in anxiety and self-esteem between the experiment and control groups. ($P<0.05$). According to research findings, it can be concluded that art-based group training has been effective in reducing anxiety and increasing self-esteem in students.

Keywords: Art-based group training, anxiety, self-esteem

1. M.A in School Counseling, University of Tehran, Tehran, Iran

*2. **Corresponding Author:** Assistant professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

3. Assistant professor, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

Received: 6 Feb 2019

Accepted: 1 Aug 2019