

## آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک (مطابق الگوی لندرت)

### به مادران و اثربخشی آن در کاهش هیجانات منفی

### تحصیلی فرزندان دانش آموز

حسن اسدزاده<sup>۲</sup>

مریم دبیر<sup>۱</sup>

حمیدرضا حاتمی<sup>۳</sup>

پذیرش نهایی: ۱۳۹۶/۰۶/۱۶

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۰۵

### چکیده

این پژوهش با هدف آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک (مطابق الگوی لندرت) به مادران و تعیین اثربخشی آن در کاهش هیجانات منفی تحصیلی فرزندان دانش آموز آنان انجام شد. جامعه آماری تمام دانش آموزان دوره اول ابتدایی منطقه ۸ آموزش و پرورش شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۹۶ - ۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری شامل ۶۰ نفر از دانش آموزان بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه های انتخاب شدند و در دو گروه (۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل) قرار گرفتند. به منظور مقایسه پذیری روند تغییرات در نمره های هیجانات تحصیلی دانش آموزان از یک گروه کنترل استفاده شد. از هر دو گروه در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری آزمون هیجانات منفی تحصیلی گرفته شد. به گروه آزمایش، بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک مطابق با الگوی لندرت به مدت ده جلسه ۱/۵ ساعته آموزش داده شد. داده های جمع آوری شده با استفاده از شاخصهای آمار توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفت. با توجه به اینکه طرح تحقیق مورد نظر برای بررسی این فرضیه از طرح اندازه گیریهای مکرر دو گروهی برخوردار است و هیجانات منفی شامل پنج بعد است برای تحلیل این فرضیه از تحلیل واریانس چند متغیره آمیخته استفاده شد. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش شامل پرسشنامه هیجانات تحصیلی پکران است و پس از جلسات بازی درمانی برای گروه آزمایش، تمام آزمودنیها با همین آزمون مورد بررسی قرار گرفت. بنابر یافته های این مطالعه می توان نتیجه گیری کرد که به طور معنی داری آموزش روش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک به مادران سبب کاهش هیجانات تحصیلی در دانش آموزان مقطع ابتدایی می شود.

**کلیدواژه ها:** بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک، هیجانات تحصیلی منفی، الگوی لندرت.

maryam.dabir@yahoo.com

asadzadeh@atu.ac.ir

Hhatami83@yahoo.com

۱- دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه علوم و تحقیقات، تهران، ایران

۲- نویسنده مسئول: دانشیار گروه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی

۳- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه جامع امام حسین (ع)

## مقدمه

دانش‌آموزان در موقعیتهای تحصیلی، هیجانهای مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجانها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد و بر سلامت روانشناختی و جسمانی آنان اثرگذار است (پکران<sup>۱</sup>، ۲۰۰۶). کلاس درس، مکانی عاطفی است. دانش‌آموزان در کلاس درس بارها هیجانهای گوناگونی را تجربه می‌کنند؛ به‌طور مثال دانش‌آموزان می‌توانند احساس غرور از یادگیری و یا احساس ناامیدی از نتیجه نامطلوب امتحان خود را تجربه کنند. هیجانها توجه دانش‌آموزان را کنترل می‌کند و بر آنها تأثیر می‌گذارد. هیجانها برای یادگیری، رشد، سلامت، و پیشرفت بشر هم مهم است، و از گذشته‌های دور مورد توجه فلاسفه بوده و امروزه نیز مورد علاقه روانشناسان، انسانشناسان و جامعه‌شناسان است. هیجانها تحصیلی، تجربه‌های هیجانی مربوط به فعالیتها و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان است. در روانشناسی تربیتی، بیشتر تحقیقات فقط در مورد هیجان منفی اضطراب بوده و در مورد دیگر هیجانها مثل شادی، غرور، ملالت، خشم و امید هم در دانش‌آموزان و هم در معلمان مطالعات کمتری صورت گرفته است. در ده سال اخیر این محدوده مورد توجه قرار گرفت و سال ۲۰۰۵ اولین سالی بود که هیجانها به فهرست طرحهای پیشنهادی انجمن آموزشی امریکا اضافه شد (بهرامی، ۱۳۹۲).

واکنش کلی و کوتاه به واقعیتهای غیر منتظره همراه با حالت عاطفی خوشایند یا ناخوشایند هیجان نامیده می‌شود. هیجان ترجمه لغت انگلیسی Emotion است که از نظر ریشه لغت، عاملی است که ساختار موجود زنده را به حرکت در می‌آورد؛ مثلاً خشم، ترس، دوست داشتن. هیجان در افراد به دنبال محرکهای بیرونی و گاهی درونی ظاهر می‌شود. به هیجان، عاطفه نیز گفته می‌شود که عمدتاً در قالبهایی مثل ترس، خشم، اندوه، شادمانی و لذت، عشق، شگفتی، نفرت و شرم، بروز پیدا می‌کند؛ با وجود این، هیجانها در پژوهشهای انگیزشی و یا تربیتی کمتر نقش برجسته‌ای به دست آورده است. نظریه کنترل - ارزش در هیجانها (پکران، گوئتز، تیتز و پری<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲ الف، ۲۰۰۲ ب) در تبیین و تحلیل پیشایندها و پسایندهای هیجانهای تجربه‌شده در زمینه‌های تحصیلی، چارچوب یکپارچه و تلفیق شده‌ای را پیشنهاد می‌کند. بر این اساس، پکران و همکاران او (۲۰۰۲ ب) هیجانها را مجموعه‌ای از فرایندهای روانشناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شامل

1 - Pekrun

2 - Goetz, Titz &amp; Perry

عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روانشناختی و واکنشهای فیزیولوژیکی است؛ مثلاً در هیجان اضطراب امتحان، شاهد احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی)، تمایل به اجتناب (انگیزشی) و حالات چهره و برخی واکنشهای فیزیولوژیکی هستیم. در کنار تعریف و تبیین هیجانها، پکران و همکاران (۲۰۰۲الف) هیجانهای تحصیل را مطرح، و بیان می‌کنند هیجانهای تحصیلی، هیجانهایی است که مستقیم به فعالیتهای تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده است. این تعریف بر این دلالت دارد که هیجانهای وابسته به فعالیتهای مرتبط با تحصیل نیز هیجانهای تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت برخاسته از یادگیری، خستگی ناشی از آموزشهای کلاسی و ناکامیها و عصبانیهای ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجانهای مرتبط با فعالیتهای تحصیلی است. بر اساس نظریه کنترل - ارزش، دو گروه از ارزیابیهای شناختی به عنوان عوامل اصلی ایجادکننده هیجانهای تحصیلی در نظر گرفته می‌شود که عبارت است از: ۱) ارزیابیهای مربوط به کنترل فعالیتهای تحصیلی و نتایج آنها. این ارزیابیها مستقیماً بر روابط علت و معلولی متمرکز است (مانند انتظارات عمل، نتیجه، انتظار پشتکار در مطالعه و اینکه این پشتکار به موفقیت منجر شود. ۲) ارزیابیهای مربوط به ارزش ذهنی این فعالیتها و نتایج آنها. اصطلاح "ارزش ذهنی"، ارزش ادراک شده فعالیتها و نتایج را نشان می‌دهد (گوئتز، پکران، هال و هاگ، ۲۰۰۶).

نظریه کنترل - ارزش پکران و همکاران (۲۰۰۲الف، ۲۰۰۶)، ساختار اهداف دانش‌آموزان را از جمله مهمترین پیشایندهای فردی در شکل‌گیری ارزیابیهای کنترل و ارزش و در نتیجه هیجانهای تحصیلی آنان می‌داند. پکران و همکاران (۲۰۰۶) فرض می‌کنند اهداف پیشرفت، ارزیابیهای مربوط به کنترل و ارزش زیربنای هیجانهای پیشرفت را آسان می‌کند و بنابراین هیجانها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اهداف تبحری، توجه دانش‌آموز را بر فعالیتهای یادگیری متمرکز می‌کند؛ اما اهداف عملکردی توجه دانش‌آموز را بر نتایج عملکرد متمرکز می‌کند. هم‌چنین پکران (۲۰۰۶) فرض می‌کند اهداف آسان‌کننده هیجانهای فعالیت مثبت (مانند لذت از یادگیری)، و کاهش دهنده هیجانهای فعالیت منفی (مانند خستگی) است. اهداف عملکردی، هیجانهای مثبت (مانند امیدواری و غرور) را پرورش می‌دهد و اهداف اجتنابی هیجانهای منفی (مانند اضطراب و ناامیدی) را بر می‌انگیزاند. هم‌چنین دوک و لجت (۱۹۸۸) به نقل از موراتیدیس<sup>۲</sup> و همکاران، (۲۰۰۹) معتقدند اهداف، چارچوبی می‌سازد که دانش‌آموز با توجه به آن چارچوب

نتایج یادگیری و پیشرفت خود را تفسیر می‌کند و واکنش نشان می‌دهد. بنابراین اهداف می‌تواند افکار و اعمال مربوط به پیشرفت دانش‌آموزان را تنظیم کند و به شکل‌گیری هیجانهای دانش‌آموزان منجر شود. مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۶) درباره رابطه بین اهداف و هیجانهای تحصیلی نشان داد اهداف پیشرفت دانش‌آموزان پیش‌بینی‌کننده سامانمند هیجانهای مربوط به کلاس و یادگیری است. اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده مثبت لذت از یادگیری، امیدواری، و غرور و پیش‌بینی‌کننده منفی خستگی و خشم مربوط به یادگیری بوده است. اهداف عملکردی - رویکردی پیش‌بینی‌کننده مثبت غرور مربوط به کلاس بوده است. اهداف عملکردی اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت اضطراب، ناامیدی و شرم بوده است.

در مطالعه سایدریدیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۳؛ ۲۰۰۵) درباره رابطه جهتگیری هدف عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی با عواطف نتایج متناقضی به دست آمد. نتایج این مطالعات نشان داد که جهتگیری هدف عملکردی - رویکردی با هیچ کدام از عواطف مثبت و منفی در درس ریاضیات رابطه معناداری ندارد. جهتگیری هدف عملکردی - اجتنابی در مطالعه اول (۲۰۰۳) با عواطف منفی رابطه مثبت داشت ولی در مطالعه دوم جهتگیری هدف عملکردی - اجتنابی با عواطف منفی، رابطه معنادار نداشت.

الگوی پکران (۲۰۰۶)، نقش مهم هیجانها را در خودگردانی یادگیری دانش‌آموزان نشان می‌دهد. پکران (۱۹۹۲) فرض می‌کند که اثر هیجانها بر یادگیری و پیشرفت با تعدادی ساختار میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود. این میانجی‌ها شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و مهمتر از همه، خودگردانی یادگیری است. پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجانهای تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند گسترش، سازماندهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را آسان می‌کند. هیجانهای تحصیلی منفی نیز کاربرد راهبردهای غیر قابل انعطاف، مانند تکرار ساده، و تکیه بر روشهای الگوریتمی را آسان می‌سازد. او معتقد است این تأثیرات در مورد هیجانهای فعالساز مانند لذت، بیشتر از هیجانهای غیر فعالساز مانند آرامش است. هیجانهایی چون آرامش و یا خستگی باعث غیر فعال شدن فیزیولوژیکی و حتی شناختی می‌شود و در نتیجه به کاهش توجه و پردازش سطحی و سرسری اطلاعات منجر می‌شود.

مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲ الف) درباره رابطه هیجانهای تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی، وجود رابطه معنادار بین هیجانهای تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی را تأیید کرد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲ الف). بر اساس یافته‌های پژوهش آیزن (۲۰۰۰) به نقل از پکران، (۲۰۰۶)، هیجانهای مثبت فعالساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را آسان می‌کند. هیجانهای فعالساز منفی (مانند اضطراب) راهبردهای خشکتر مانند تکرار ساده را آسان می‌سازد. هیجانهای غیر فعالساز منفی (مانند خستگی) به روشهای سطحی و سرسری پردازش اطلاعات منجر می‌شود. مطالعه تیتز (۲۰۰۱) به نقل از پکران و همکاران، (۲۰۰۲ الف) این نتایج را نشان داده است: لذت از یادگیری رابطه مثبت و معناداری با علاقه به مطالعه، مدیریت تلاش، گسترش، و خودگردانی دارد و با افکار نامربوط رابطه منفی و معنادار نشان می‌دهد؛ سپس فرضهای مربوط به پیشایندهای چند وجهی هیجان تحصیلی را مطرح، و پس از آن، فرضیه‌های مرتبط با تاثیر این هیجانها بر تعهد تحصیلی، خودگردانی و پیشرفت تحصیلی را تدوین کرد (پکران ۱۹۹۲؛ پکران ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲ الف و ب). در نسخه اخیر این نظریه، پکران فرضهای رویکردهای انتظار و ارزش هیجان (پکران ۱۹۹۲؛ تارنر و اسکالرت، ۲۰۰۱)، نظریه‌های اسنادی در هیجانهای پیشرفت (واینر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۵)، نظریه کنترل ادراک شده (پاتریک، اسکینر و کانل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۳؛ پری<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱) و الگوهایی را که با اثر هیجانها بر یادگیری و عملکرد سر و کار دارد (فردریکسن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱؛ پکران و دیگران، ۲۰۰۲ الف؛ زیدنر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۸) با هم ادغام کرد.

هیجانهای تحصیلی، هیجانهایی است که با فعالیتهای یا نتایج پیشرفت تحصیلی مستقیماً پیوند دارد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲ الف). این تعریف بر این دلالت دارد که علاوه بر هیجانهای مربوط به نتایج تحصیلی، هیجانهای وابسته به فعالیتهای تحصیل نیز هیجانهای تحصیلی تلقی می‌شود. در پژوهشهای گذشته، پژوهشگران در زمینه هیجانهای تحصیلی معمولاً بر هیجانهای مربوط به نتایج تمرکز می‌کردند و از آنجا که هیجانهای مربوط به فعالیتهای مرتبط با تحصیل نیز در شمار هیجانهای تحصیلی قرار می‌گیرد، لذت ناشی از یادگیری و خستگی که دانش‌آموزان هنگام

1 - Turner & Scharllert  
 2 - Weiner  
 3 - Patrik, Skinner & Connell  
 4 - Perry  
 5 - Fredrikson  
 6 - Zeidner

آموزش کلاسی تجربه می کنند، مواردی از هیجانهای مربوط به فعالیتهای مرتبط با تحصیل است. فرضهای بنیادی نظریه کنترل ارزش درباره ارتباط بین ارزیابیها و هیجانهای پیشرفت در جدول ۱ خلاصه شده است. یکی از روشهای مورد استفاده در بهبود بسیاری از مشکلات و هیجانها دانش آموزان، بازی درمانی است. بازی درمانی، رویکرد درمانی مبتنی بر ارتباطات و بازی است که الگویی ساختارمند و مقاوم را برای درمان کودکان در درمان خانواده ارائه می کند و در زمان نسبتاً کوتاهی می تواند فرا گرفته شود. آموزش در بازی درمانی به دلیل ایجاد راحتی و اعتماد در درمانگر هنگام آموزش به خانوادهها بسیار با ارزش است. در گزارش بالینی مشخص در مرکز علوم آمریکایی کودکان (AAP)، گینسبرگ (۲۰۰۷) نتیجه گرفت که بازی درمانی برای شناخت فیزیک بدن و اجتماعی شدن و احساس کودکان و جوانان ضروری است. بازی به عنوان ابزار ابعاد یادگیری، مهارتهای کلامی، حل مسئله، حافظه، خلاقیت، اعتماد به نفس، انگیزه و آگاهی از نیازهای دیگران به کار می رود. به علاوه، کودکان با استفاده از بازی قادر به اجرای نقش بزرگسالان و نیز با تسلط بر ترسهای خود قادر به غلبه بر آنها خواهند بود. شاید مهمتر از همه کودکان یاد می گیرند که آنها عاشق می شوند و سبب ایجاد اعتماد و عزت نفس در آنها می شود. به علت نقش مرکزی بازی در رشد کودک سالم و به عنوان شکلی از ارتباط، بازی درمانی والد - کودک به خانوادهها فرصت منحصر به فردی به منظور ارتباط با کودک و درک احساسات، انگیزهها، دریافتهها و افکار و رفتار کودکان می دهد.

جدول ۱: نظریه کنترل ارزش: فرضهای بنیادی درباره کنترل، ارزش و هیجانهای پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶)

هیجان	ارزیابیها		موضوع توجه
	کنترل	ارزش	
لذت مقدماتی <sup>۱</sup>	زیاد	مثبت (موفقیت)	نتایج آینده
امیدواری	متوسط		
نا امیدی	کم		
آرامش مقدماتی	زیاد	منفی (شکست)	
اضطراب	متوسط		
نا امیدی	کم		
لذت	نامربوط	مثبت (موفقیت)	نتایج گذشته
غرور	خود		
قدردانی	دیگران		
غمگینی	نامربوط	منفی (شکست)	
شرم	خود		
خشم	دیگران		
لذت	زیاد	مثبت	فعالیت
خشم	زیاد	منفی	
نا امیدی	کم	مثبت / منفی	
خستگی	زیاد/کم	هیچکدام	

بازی، افکار درونی کودک را با دنیای خارجی او ارتباط می دهد و باعث می شود که کودک بتواند اشیای خارجی را تحت کنترل خود در آورد. بازی به کودک اجازه می دهد تا تجربیات، افکار، احساسات و تمایلاتی را که برای او تهدیدکننده است، نشان دهد (وتینگتون<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۷). بازی، روش صحیح و درست درمان کودک است؛ زیرا کودکان اغلب در بیان شفاهی احساساتشان با مشکل روبه رو هستند. از طریق بازی، کودکان می توانند موانع را کاهش دهند و احساساتشان را بهتر نشان دهند. از طریق بازی درمانی کودک می تواند مهارتهای کنترل خود را بهتر فراگیرد. بازی درمانی رویکردی با ساختار و مبتنی بر نظریه درمان است که فرایندهای

یادگیری و ارتباط طبیعی و بهنجار کودکان را پایه‌ریزی می‌کند (لندرت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲). درمانگران از طریق بازی درمانی به کودکانی که مهارت‌های اجتماعی یا عاطفیشان ضعیف است، رفتارهای سازگارانه‌تری را می‌آموزند (پدرو - کارول و ردی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). اگرچه بسیاری از درمانگران زوجین و خانواده‌ها به‌طور مؤثر در جلسات درمانی خانواده‌ها شرکت می‌کنند، تحقیقات نشان می‌دهد که بسیاری از آنها در بخش زیادی از کار درمان شکست می‌خورند (جانسون و توماس<sup>۳</sup>، ۱۹۹۹؛ کرنر و براون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۰؛ لوند<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). مهمترین دلایل، ناتوانی درمانگران به دلیل عدم درک روشی است که باید کودکان و بزرگسالان را به‌طور مؤثر و همزمان در این جلسات بازی درمانی مشارکت داد. الگوهای درمانی خانوادگی بسیاری با افکار گوناگون تاکنون معرفی شده که هر یک دارای ویژگی‌های مختص به خود است؛ این در حالی است که این الگوها دارای دستورالعمل‌های بخوبی تعریف شده برای آموزش فرزندان در درمان خانوادگی است؛ مثل روایت درمانی<sup>۶</sup>، بسیاری از آنها دارای سختی و پیچیدگی‌های خاصی برای کار با کودکان و خانواده‌شان بویژه برای درمانگران تازه وارد است.

این پژوهش قصد دارد با آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک (مطابق الگوی لندرت) به مادران، اثربخشی این نوع آموزش را در کاهش هیجانات منفی تحصیلی فرزندان دانش‌آموز آنان بررسی و تعیین کند.

## روش

جامعه آماری این تحقیق شامل تمام دانش‌آموزان دوره اول ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶ - ۹۵ بود. از جمله روشهای نمونه‌گیری که در برخی از موارد مناسبتر از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده عمل می‌کند، روش نمونه‌گیری خوشه‌ای است. گروه نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای (۶۰ نفر) انتخاب شدند. انتخاب این تعداد به عنوان گروه نمونه به این دلیل است که برای پژوهشهایی از نوع آزمایشی و علی مقایسه‌ای حجم نمونه حداقل ۳۰ نفر در هر گروه توصیه شده است. پس از انتخاب آزمودنیها، آنها را به دو گروه کنترل و آزمایش به

- 
- 1 - Landreth
  - 2 - Pedro-Carroll & Reddy
  - 3 - Johnson & Thomas
  - 4 - Korner & Brown
  - 5 - Lund
  - 6 - Narrative therapy



صورت تصادفی تقسیم کردند و طی ده جلسه ۱/۵ ساعته به صورت هفته‌ای دو جلسه به مادران آنها آموزشهای لازم داده شد.

ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه هیجان‌ات تحصیلی پکران بود. این پرسشنامه دارای ۱۵۵ سؤال است و هدف آن ارزیابی هیجانهای تحصیلی از ابعاد مختلف (لذت از کلاس درس، امیدواری در کلاس، غرور در کلاس، خشم در کلاس، اضطراب مربوط به کلاس، شرم نسبت به کلاس، ناامیدی مربوط به کلاس، خستگی نسبت به کلاس، لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب نسبت به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی نسبت به یادگیری، خستگی از یادگیری) است.

در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۸۸) برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج پژوهش آنها همسو با نتایج پژوهش پکران (۲۰۰۲) نشان می‌دهد پرسشنامه، همسانی درونی قابل قبولی دارد و ضرایب آلفای کرونباخ در زیر مقیاسهای آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ است. هم‌چنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان می‌دهد ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و همه شاخصهای نیکویی برازش، الگو را تأیید می‌کند. بنابراین، این پرسشنامه ابزار مناسبی برای تعیین هیجانهای تحصیلی دانش‌آموزان است.

محتوای این جلسات آموزشی بر روش لندرت مبتنی بود. برنامه عملی در این روش بازی درمانی طی ده جلسه آموزشی بدین ترتیب صورت پذیرفت که محتوای دو جلسه آن شامل بیان اهمیت بازی، قوانین و چگونگی اجرای جلسات بازی مادران با فرزند در منزل بود. هم‌چنین بایدها و نبایدهای جلسات بازی آموزش داده، و نوع اسباب بازیهای مورد نیاز در جلسات، مکان و زمان بازی با کودک معرفی شد. از اهداف جلسه اول و دوم ایجاد محیطی امن برای مادران و تشویق آنها به صحبت درباره شیوه رفتاری با فرزندانشان بود. جلسه سوم و چهارم شامل آموزش شیوه پاسخگویی انعکاسی والدین نسبت به احساسات و عواطف کودک بود. در جلسه سوم، هدف اصلی آماده کردن مادران برای اولین جلسه بازی در خانه بود. در جلسه چهارم ضمن مرور مباحث قبل از اولین جلسه بازی مادران با فرزندان خود گزارشی دریافت گردید. جلسه پنجم به مرور مهارتهای آموخته شده به مادران در ارتباط با بازی کودک پرداخته شد. آموزش مهارت محدودیت‌گذاری برای رفتارهای نامناسب کودکان یا سرپیچی از قوانین بازی و آموزش حق انتخاب به کودک در اطاعت یا سرپیچی از قوانین از جمله موارد آموزشی در جلسات ششم و هفتم بود. جلسه هشتم دوباره به مرور تمرینهای مربوط به اجرای مهارتهای آموخته‌شده در جلسات

قبل و تعمیم آنها به موقعیت‌هایی خارج از جلسات بازی پرداخته شد. هم‌چنین پاسخهای تقویت حرمت خود در مقابل رفتارها و تلاشهایی که کودک انجام می‌داد از جمله مسائل دیگر در این جلسه بود. در جلسه نهم به رفع مشکلات عمده مادران در برخی مهارتها و تأکید بر ادامه جلسات بازی به صورت هفتگی و تعمیم هرچه بیشتر مهارتها پرداخته شد. در جلسه نهمی نیز به بیان نقاط قوت مادران نسبت به جلسه اول، مرور مشکلات اولیه والدین و بهبودهایی که پیدا کرده بودند پرداخته شد. نظرسنجی درباره اثربخشی این روش برای مادران و تنظیم برنامه‌ای برای پیگیری ادامه جلسات گروهی والدین و ارتباط با درمانگر در صورت نیاز از جمله موضوعات مورد بحث در جلسات پایانی بود.

### یافته‌ها

یافته‌های این پژوهش در قالب دو بخش آمار توصیفی و استنباطی ارائه می‌شود. در این بخش از پژوهش به بررسی نتایج تجربی پژوهش پرداخته می‌شود. نمونه پژوهش ۶۰ نفر با دامنه سنی ۶/۵ تا ۷/۵ سال و میانگین ۷/۳ و انحراف معیار ۰/۴۵ بود.

آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک به مادران بر کاهش هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.

به‌منظور مقایسه‌پذیری روند تغییرات در نمره‌های هیجانات تحصیلی از یک گروه کنترل استفاده شد. از هر دو گروه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری آزمون هیجانات تحصیلی گرفته شد. به منظور مقایسه‌پذیری روند تغییرات در نمره‌های هیجانات منفی دانش‌آموزان از یک گروه کنترل استفاده شد. از هر دو گروه در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری آزمون هیجانات منفی تحصیلی گرفته شد. با توجه به اینکه طرح تحقیق برای بررسی این فرضیه از طرح اندازه‌گیریهای مکرر دو گروهی برخوردار است و هیجانات منفی تحصیلی شامل پنج بعد است؛ بنابراین برای تحلیل این فرضیه از آزمون تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره آمیخته یا تجزیه و تحلیل واریانس چند متغیره بین گروهی - درون گروهی استفاده می‌شود.

در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمره‌های پنج بعد هیجانات تحصیلی منفی به تفکیک گروه شرکت‌کننده (آزمایش و کنترل) و زمان سنجش این متغیرها (پیش‌آزمون و پس‌آزمون و

پیگیری) گزارش شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمره‌های آزمودنیها در ابعاد هیجانهای تحصیلی منفی  
(به تفکیک گروه و زمان سنجش)

تعداد	انحراف معیار	میانگین	گروه	ابعاد هیجانهای منفی
۳۰	۳/۴۸۷۹۱	۲۸/۸۰۰۰	آزمایش	پیش‌آزمون خشم
۳۰	۳/۲۱۰۷۹	۲۸/۹۶۶۷	کنترل	
۳۰	۲/۸۴۶۴۵	۱۸/۶۳۳۳	آزمایش	پس‌آزمون خشم
۳۰	۳/۰۲۴۹۹	۲۹/۷۶۶۷	کنترل	
۳۰	۲/۴۱۲۶۱	۲۰/۲۰۰۰	آزمایش	پیگیری خشم
۳۰	۲/۳۲۶۵۱	۲۹/۰۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۵۸۸۶۲	۴۳/۵۳۳۳	آزمایش	پیش‌آزمون اضطراب
۳۰	۳/۰۵۹۰۰	۴۴/۲۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۰۲۲۷۱	۳۳/۹۶۶۷	آزمایش	پس‌آزمون اضطراب
۳۰	۲/۹۴۹۵۸	۴۳/۳۰۰۰	کنترل	
۳۰	۳/۲۵۵۵۹	۳۳/۲۳۳۳	آزمایش	پیگیری اضطراب
۳۰	۲/۶۵۳۳۴	۴۳/۱۶۶۷	کنترل	
۳۰	۳/۱۵۶۶۴	۳۸/۶۳۳۳	آزمایش	پیش‌آزمون شرم
۳۰	۳/۰۱۶۴۳	۳۷/۹۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۲۴۹۹۳	۲۸/۳۰۰۰	آزمایش	پس‌آزمون شرم
۳۰	۳/۵۴۶۲۸	۳۷/۱۰۰۰	کنترل	
۳۰	۳/۲۱۲۹۴	۲۹/۲۳۳۳	آزمایش	پیگیری شرم
۳۰	۲/۳۵۸۸۹	۳۷/۴۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۴۷۱۳۹	۳۴/۱۳۳۳	آزمایش	پیش‌آزمون ناامیدی
۳۰	۳/۲۷۵۸۳	۳۵/۴۰۰۰	کنترل	
۳۰	۳/۰۱۱۲۸	۲۵/۳۶۶۷	آزمایش	پس‌آزمون ناامیدی
۳۰	۳/۰۹۵۴۲	۳۴/۹۳۳۳	کنترل	
۳۰	۲/۸۲۱۱۰	۲۶/۲۰۰۰	آزمایش	پیگیری ناامیدی
۳۰	۲/۰۹۵۷۰	۳۵/۴۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۱۷۹۶۸	۳۸/۶۰۰۰	آزمایش	پیش‌آزمون خستگی
۳۰	۲/۶۹۲۰۵	۳۷/۸۳۳۳	کنترل	
۳۰	۳/۰۰۹۵۶	۲۸/۳۳۳۳	آزمایش	پس‌آزمون خستگی
۳۰	۲/۷۳۸۴۰	۳۶/۵۳۳۳	کنترل	
۳۰	۲/۸۳۴۳۱	۲۹/۳۶۶۷	آزمایش	پیگیری خستگی
۳۰	۳/۰۸۴۲۶	۳۶/۰۶۶۷	کنترل	

لازم به ذکر است که پنج بعد خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی به هیجانهای منفی تحصیلی مربوط است.

فرض همسانی ماتریس واریانسهای خطا با آزمون لوین مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به جدول ۳ مشخص است که اندازه آزمون لوین برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست که دال بر برقراری این پیشفرض آماری است.

جدول ۳: آزمون لوین برای بررسی همسانی واریانسهای خطای ابعاد هیجانهای منفی

Sig.	df2	df1	F	ابعاد هیجانهای منفی
۰/۶۳۸	۵۸	۱	۰/۲۲۸	پیش آزمون خشم
۰/۴۵۶	۵۸	۱	۰/۵۶۴	پس آزمون خشم
۰/۴۱۷	۵۸	۱	۰/۶۶۸	پیگیری خشم
۰/۱۰۷	۵۸	۱	۲/۶۷۵	پیش آزمون اضطراب
۰/۸۹۹	۵۸	۱	۰/۰۱۶	پس آزمون اضطراب
۰/۲۰۲	۵۸	۱	۱/۶۶۷	پیگیری اضطراب
۰/۸۲۰	۵۸	۱	۰/۰۵۲	پیش آزمون شرم
۰/۸۴۵	۵۸	۱	۰/۰۳۸	پس آزمون شرم
۰/۱۳۲	۵۸	۱	۲/۳۲۸	پیگیری شرم
۰/۶۸۷	۵۸	۱	۰/۱۶۴	پیش آزمون ناامیدی
۰/۶۱۳	۵۸	۱	۰/۲۵۹	پس آزمون ناامیدی
۰/۰۶۹	۵۸	۱	۳/۴۴۳	پیگیری ناامیدی
۰/۱۵۴	۵۸	۱	۲/۰۸۹	پیش آزمون خستگی
۰/۲۳۱	۵۸	۱	۱/۴۶۸	پس آزمون خستگی
۰/۹۵۴	۵۸	۱	۰/۰۰۳	پیگیری خستگی

در جدول ۴ نتیجه آزمون آثار درون آزمودنی برای تحلیل فرضیه اول گزارش شده است. نکته مهمی که در تفسیر نتایج آزمون تجزیه و تحلیل واریانس آمیخته باید به آن دقت کرد، این است که در تجزیه و تحلیل واریانس آمیخته مهمترین عامل واریانس، که معنی داری آن باید مورد بررسی قرار بگیرد، واریانس تعامل گروه و عامل مکرر اندازه گیری است. در واقع این تعامل یا کنش متقابل است که می گوید تأثیر اثربخشی معنی دار بوده است. برعکس، معنی داری واریانس

عامل گروهی در تجزیه و تحلیل واریانس آمیخته به عنوان معیار اثربخشی مداخله مطرح نمی‌شود.

جدول ۴: نتیجه آزمون آثار درون آزمودنی (هیجانهای منفی تحصیلی)

مربع ایتای جزئی	سطح معنی داری	درجه آزادی خطا	درجه آزادی فرضیه	F	مقدار	اثر	
۰/۴۳۴	۰/۰۰۰	۲۲۶/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۱۷/۳۱۳	۰/۸۶۸	اثر پیلائی	عامل مکرر
۰/۶۰۴	۰/۰۰۰	۲۲۴/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۳۴/۲۰۱	۰/۱۵۷	لامبدای ویلکز	
۰/۷۲۳	۰/۰۰۰	۲۲۲/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۵۸/۰۵۹	۵/۲۳۱	اثر هوتلینگ	
۰/۸۳۹	۰/۰۰۰	۱۱۳/۰۰۰	۵/۰۰۰	۱۱۷/۵۴۰	۵/۲۰۱	بزرگترین ریشه روی	
۰/۴۳۰	۰/۰۰۰	۲۲۶/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۱۷/۰۴۷	۰/۸۶۰	اثر پیلائی	گروه و عامل مکرر
۰/۵۶۹	۰/۰۰۰	۲۲۴/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۲۹/۵۹۲	۰/۱۸۶	لامبدای ویلکز	
۰/۶۷۴	۰/۰۰۰	۲۲۲/۰۰۰	۱۰/۰۰۰	۴۵/۹۷۶	۴/۱۴۲	اثر هوتلینگ	
۰/۸۰۳	۰/۰۰۰	۱۱۳/۰۰۰	۵/۰۰۰	۹۲/۲۵۰	۴/۰۸۲	بزرگترین ریشه روی	

مطابق با نتایج گزارش جدول ۴ مشخص است که تمام آزمونهای چند متغیره حاکی از معنی داری واریانس عامل تعامل گروه و عامل مکرر است. این نتیجه تلویحا گویای این است که حداقل در یکی از ابعاد هیجانهای منفی بین حداقل دو گروه آزمایشی در مراحل سنجش این متغیرها تفاوت معنی داری وجود دارد. البته این نتیجه بسیار کلی است و برای درک بهتر و جزئی تر روند تغییرات باید از آزمونهای مقایسه‌ای استفاده کرد. نتیجه آزمونهای مقایسه‌ای با تصحیح گرین هاوس در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵: آزمونهای مقایسه‌ای با تصحیح گرین هاوس (هیجانهای منفی)

منبع	مقیاس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مربع ایما
عامل مکرر	خشم	۸۰۶/۲۳۳	۱/۱۹۵	۶۷۴/۷۴۴	۶۲/۰۳۸	۰/۰۰۰	۰/۵۱۷
	اضطراب	۱۲۰۱/۰۱۱	۱/۳۸۲	۸۶۹/۱۲۸	۸۱/۲۲۷	۰/۰۰۰	۰/۵۸۳
	شرم	۱۱۲۱/۵۴۴	۱/۲۱۲	۹۲۵/۶۱۱	۹۵/۹۴۰	۰/۰۰۰	۰/۶۲۳
	نا امیدي	۷۴۷/۲۱۱	۱/۲۵۱	۵۹۷/۲۵۵	۴۹/۵۶۱	۰/۰۰۰	۰/۴۶۱
	خستگی	۱۲۷۵/۵۴۴	۱/۴۳۲	۸۹۰/۸۱۱	۹۷/۱۱۷	۰/۰۰۰	۰/۶۲۶
تعامل گروه و عامل مکرر	خشم	۱۰۰۳/۳۴۴	۱/۱۹۵	۸۳۹/۷۰۸	۷۷/۲۰۵	۰/۰۰۰	۰/۵۷۱
	اضطراب	۸۰۰/۷۴۴	۱/۳۸۲	۵۷۹/۴۷۰	۵۴/۱۵۶	۰/۰۰۰	۰/۴۸۳
	شرم	۸۴۹/۱۰۰	۱/۲۱۲	۷۰۰/۷۶۳	۷۲/۶۳۴	۰/۰۰۰	۰/۵۵۶
	نا امیدي	۶۶۲/۳۴۴	۱/۲۵۱	۵۲۹/۴۲۰	۴۳/۹۳۲	۰/۰۰۰	۰/۴۳۱
	خستگی	۶۹۲/۰۱۱	۲	۳۴۶/۰۰۶	۵۲/۶۸۸	۰/۰۰۰	۰/۴۷۶
خطا (عامل مکرر)	خشم	۷۵۳/۷۵۶	۶۹/۳۰۳	۱۰/۸۷۶			
	اضطراب	۸۵۷/۵۷۸	۸۰/۱۴۸	۱۰/۷۰۰			
	شرم	۶۷۸/۰۲۲	۷۰/۲۷۷	۹/۶۴۸			
	نا امیدي	۸۷۴/۴۴۴	۷۲/۵۶۲	۱۲/۰۵۱			
	خستگی	۷۶۱/۷۷۸	۸۳/۰۵۰	۹/۱۷۳			

با توجه به نتایج جدول ۵ مشخص است که تعامل گروه و عامل مکرر برای تمام ابعاد هیجانهای منفی معنی دار است. این نتیجه دال بر اثربخشی آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک به مادران بر کاهش هیجانهای منفی تحصیلی دانش آموزان مؤثر است. اندازه اثر گزارش شده در جدول ۵ برای ابعاد هیجانهای منفی بین ۰/۴۳ (خستگی) تا ۰/۵۷ (خشم) قرار دارد که حاکی از قدرت متوسط آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک به مادران در کاهش هیجانهای منفی دانش آموزان است.

### بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش، اثربخشی آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد کودک به منظور کاهش

هیجان‌ات منفی تحصیلی دانش‌آموزان بررسی شد. همان‌طور که در بخش تجزیه و تحلیل داده‌ها اشاره شد، آموزش بازی درمانی مبتنی بر رابطه والد - کودک به مادران بر کاهش هیجان‌ات منفی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر چشمگیری دارد.

در روانشناسی، هیجان‌ها جایگاه بسیار حساس و بنیادی دارد؛ زیرا رابطه آنها با نیازها و انگیزش‌ها بسیار نزدیک است و ریشه بسیاری از اختلالات روانی را تشکیل می‌دهد. هیجان‌ها حتی می‌تواند سلامت انسان را تضمین کند؛ مثلاً ترس، موجب می‌شود که انسان خود را از خطر محفوظ بدارد و خشم موجب می‌شود که به دشمن حمله کند. دانش‌آموزان در موقعیتهای تحصیلی، هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد و بر سلامت روانشناختی و جسمانی آنان اثرگذار است (پکران، ۲۰۰۶)؛ با وجود این، هیجان‌ها کمتر نقش برجسته‌ای در پژوهش‌های انگیزشی و یا تربیتی به‌دست آورده است. از آنجا که هر دو مسئله از موضوعات شایع در کودکان است در نتیجه، هدف اصلی این تحقیق بررسی هیجان‌ات تحصیلی منفی دانش‌آموزان بود.

بررسی مشکلات کودکان در مقایسه با بزرگسالان با مشکلات زیادی روبه‌رو است. از مهمترین این مشکلات سطح پایین آگاهی کودکان نسبت به احساسات و هیجان‌ات خود، توانایی محدود کودکان در برقراری ارتباط کلامی با بزرگسالان و هم‌چنین ناآشنایی با راهبردهایی به‌منظور رویارویی با مشکلات است. در نظریه کنترل - ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹؛ پکران و استیفنس<sup>۱</sup>، ۲۰۱۰) به‌طور کلی، مفهوم هیجان‌های پیشرفت بیانگر هیجان‌های متمایزی است که فراگیران در موقعیتهای پیشرفت، آنها را تجربه می‌کنند. در پژوهش احدی (۱۳۹۳) بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی یادگیری با یادگیری خودگردان صورت پذیرفت. نتایج تحقیق وی نشان‌دهنده وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین یادگیری خودگردان و درگیری تحصیلی بود. در یک بررسی مشخص شد تمامی مادرانی که کودکانشان دچار یکی از انواع هیجان‌ات منفی بوده‌اند، خواستار راهنمایی و مشاوره بودند و ۷ درصد مادران ابراز می‌کردند که این مشکلات در کودکان تأثیرات سوء بر کل خانواده داشته است. بنابراین شناسایی سریع و بموقع مشکلات رفتاری کودکان، امکان درمان سریعتر آنان را فراهم می‌سازد. درمان‌های غیر دارویی همچون روان‌درمانی و مشاوره‌ای کودکان با استفاده از

شیوه‌های بازی درمانی برای درصد قابل ملاحظه‌ای از کودکان نتیجه‌بخش بوده است. هرگاه زبان کلامی برای ابراز افکار و احساسات کودکان کفایت نکند، درمانگران از بازی درمانی برای کمک به کودکان در ابراز آنچه آنها را ناراحت کرده است، استفاده می‌کنند (جیل<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱).

در این پژوهش هیجان‌ات منفی در ۶ بعد (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) طبقه‌بندی شد. تمامی ابعاد مورد بررسی در نتایج پیش‌آزمون دارای امتیازات نزدیک به هم بود که پس از اجرای روش بازی درمانی در گروه آزمایش، مقادیر ابعاد منفی به‌وضوح کاهش یافت که در آزمون پیگیری نیز با اختلاف اندک نتایج یکسان به‌دست داد. در ارتباط با بعد اضطراب در هیجان‌ات منفی، نتایج آزمون پیگیری حتی شرایطی بهتر از نتایج پس‌آزمون حاصل کرده است که این می‌تواند دال بر این موضوع باشد که شیوه بازی درمانی حتی در دوره کوتاه مدت هم می‌تواند تأثیر شگرفی بر کاهش اضطراب کودکان دانش‌آموز ایجاد کند. با توجه به اهمیت این موارد، پژوهش‌برزرگر و همکاران (۱۳۹۴)، که به روش توصیفی و با بهره‌گیری از منابع علمی و با هدف بررسی نقش معلمان در بهبود هیجان‌ات صورت گرفت به بیان انواع هیجان‌ات تحصیلی و تأثیر این سازه بر تحصیل پرداختند و در نهایت راهکارهایی مناسب به‌منظور ارتقای این سازه مهم و جدید آموزشی در حوزه تعلیم و تربیت بیان شد.

در مطالعه اسدی مبارکه و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی رابطه آموزش‌ترغیبی و هیجان‌های تحصیلی با عملکرد درسی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی پرداخته شد. از یافته‌های مطالعه آنان می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزان تحت تأثیر ترغیب‌های معلم موجبات این امر را فراهم می‌کند که هیجان‌های مثبت از جمله لذت از کلاس، امیدواری و غرور نسبت به کلاس در وجود دانش‌آموزان افزایش، و هیجان‌های منفی از جمله خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در آنها کاهش پیدا کند. تقویت هیجان‌های مثبت و در پی آن کاهش هیجان‌های منفی به نوبه خود موجب افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای شرکت در فعالیتهای کلاسی و اجرای بموقع تکالیف درسی می‌شود و تا حد زیادی عملکرد درسی را بهبود می‌بخشد. هدف از پژوهش دست‌خط‌گشتی و خوش‌کنش (۱۳۹۵) تعیین رابطه هیجان‌ات تحصیلی مربوط به کلاس و هیجان‌ات مربوط به یادگیری با اعتماد به حل مسئله در دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی بود که نتایج از تأثیر نسبی این دو متغیر حاکی بود. در پژوهش محمدی و همکاران (۱۳۹۵) پیش‌بینی رابطه دو متغیر هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و اشتیاق



تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاکی بود که دو متغیر هیجانهای تحصیلی ریاضی و اشتیاق تحصیلی با یکدیگر رابطه معنادار دارد.

فتاحی و همکاران (۱۳۹۵) به بررسی میزان اثربخشی بازی درمانی بر میزان پرخاشگری و تعامل والدین با دانش‌آموزان سال اول ابتدایی پرداختند. به این منظور از روش شبه آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. یافته‌های پژوهش آنان حاکی است که اجرای بازی درمانی به کاهش پرخاشگری و بهبود رابطه و تعامل والدین با فرزندان منجر می‌گردد. مداخلات توانست رابطه مادر - فرزند را به بهبود بخشد و خرده مقیاسهای تعارض و وابستگی و هم‌چنین پرخاشگری را به‌طور معناداری کاهش داد. هم‌چنین در مطالعه‌ای دیگر اثربخشی بازی درمانی بر افزایش عزت نفس اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۸ تا ۱۲ سال مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد بازی درمانی در افزایش عزت نفس اجتماعی کودکان تأثیر گذاشته است (تاج‌تالی، ۱۳۹۵). در پژوهشی که توسط احتشام و تیباری (۱۳۹۵) انجام شد، اثربخشی بازی درمانی در بهبود باورهای خودکارآمدی و مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان بررسی گردید. مداخلات آموزشی دانش‌آموزان در قالب گروهی (۱۵ نفره)، طی دو ماه و نیم (۸ جلسه) انجام شد. نتایج نشان داد که بازی درمانی در بهبود باورهای خودکارآمدی و مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

با توجه به این مطالب در صورت ناشناخته ماندن هیجانهای منفی کودکان و عدم مداخله درمانی مناسب و بموقع، پیامدهای نامناسبی از قبیل شکست تحصیلی، طرد شدن از سوی همسالان و رشد ناپاافتگی عزت نفس در کودکان ایجاد خواهد شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که بازی درمانی یکی از مؤثرترین روشهای حل مشکلات هیجانی و بین فردی و افزایش توان سازگاری و پرورش احساسات مثبت در کودکان است.

#### منابع

- احتشام، محبوبه؛ تیباری، فاطمه (۱۳۹۵). اثر بخشی آموزش بازی درمانی بر بهبود باورهای خودکارآمدی و مهارتهای ارتباطی دانش‌آموزان پسر دوره دوم مقطع ابتدایی شهر یزد. سومین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی. دانشگاه تربت حیدریه.
- احدی، مریم (۱۳۹۳). رابطه بین درگیری تحصیلی و هیجانهای مثبت و منفی، یادگیری با یادگیری خودگردان. نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی. مرودشت. شرکت اندیشه‌سازان مبتکر جوان.

اسدی مبارکه، نصیبیه؛ اسدزاده، حسن؛ فیاض، ایراندخت (۱۳۹۵). بررسی رابطه آموزش ترغیبی و هیجان‌های تحصیلی با عملکرد درسی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی. **سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در مدیریت، اقتصاد و علوم انسانی**. باتومی - کشور گرجستان، مؤسسه سرآمد همایش کارین.

برزگر بفرولی، کاظم؛ هاشمی، اکرم السادات؛ زارعی؛ محمودآبادی، حسن (۱۳۹۴). نقش معلم و ساختار آموزش در بهبود هیجانهای تحصیلی. **اولین همایش علمی پژوهشی روانشناسی، علوم تربیتی و آسیب‌شناسی جامعه**. به صورت الکترونیکی. شرکت طلای سبز. انجمن پایش.

بهرامی، فاطمه (۱۳۹۲). نقش هیجان‌های تحصیلی در مدیریت آموزش. **دومین همایش ملی علوم مدیریت نوین**. گرگان. مؤسسه آموزش عالی غیر انتفاعی حکیم جرجانی.

تاج طالبی، گوهر؛ آقایی، حکیمه (۱۳۹۵). اثربخشی بازی درمانی بر افزایش عزت نفس اجتماعی دانش‌آموزان پسر ۸ تا ۱۲ سال. **کنگره بین‌المللی مطالعات رفتاری جامعه و سبک زندگی سالم**. تهران. مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

دستخط گشتی، سیده صدیقه؛ خوش‌کنش، ابوالقاسم (۱۳۹۵). رابطه بین هیجان‌های تحصیلی مربوط به کلاس و هیجان‌های تحصیلی مربوط به یادگیری با اعتماد به حل مسئله در دانش‌آموزان ششم ابتدایی. **دومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران**. تهران. مؤسسه برگزار کننده همایش‌های توسعه محور دانش و فناوری سام ایرانیان.

فتاحی، نبی؛ زنگونی، ناهید؛ شکوهی، فروغ؛ شاکری، ناصر (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی بازی درمانی مبتنی بر رویکرد تحولی بر میزان پرخاشگری و تعامل والدین با دانش‌آموزان سال اول ابتدایی. **کنفرانس بین‌المللی پژوهش در علوم و مهندسی**. ترکیه. دانشگاه استانبول.

قدم‌پور، عزت‌اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۴). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر هیجان مثبت یادگیری دانش‌آموزان. **کنفرانس بین‌المللی مدیریت و علوم اجتماعی**. دبی: مؤسسه مدیران ایده پرداز پایتخت ویرا.

کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ کاوسیان، جواد؛ نیکدل، فریبرز (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران. **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**. شماره ۳۲: ۷ - ۳۰.

محمدی، مرتضی؛ اسدزاده، حسن؛ بلوچ زهی، عبدالغفار (۱۳۹۵). پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی ریاضی بر اساس اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی شهرستان بهارستان. **اولین کنگره ملی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه‌شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی**. تهران: مرکز توانمندسازی مهارت‌های فرهنگی و اجتماعی جامعه.

یوسفی، جعفر (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای تنظیم هیجانی و هیجان‌های مثبت و منفی با سلامت روانی دانشجویان. **مجله دانشکده علوم پزشکی نیشابور ۳ (۱)**.

- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170–175.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218–226.
- Gil, E. (1991). *Healing power of play: working with abused children*. New york, NY: The Guilford press.
- Ginsburg, K.R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *Pediatrics*, 119, 182–191.
- Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N.C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective. Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289–308.
- Johnson, L. & Thomas, V. (1999). Influences on the inclusion of children in family therapy. *Journal of Marital and Family Therapy*, 25, 117–123.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29, 81–100.
- Korner, S. & Brown, G. (1990). Exclusion of children from family psychotherapy: Family therapist's beliefs and practices. *Journal of Family Psychology*, 4, 420–430.
- Lund, L.K., Zimmerman, T.S., & Haddock, S.A. (2002). The theory, structure, and techniques for the inclusion of children in family therapy: A literature review. *Journal of Marital and Family Therapy*, 28, 445–454.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336–343.
- Pedro-Carroll, J., Reddy, L. (2005). A preventive play intervention to foster children resilience in the after of divorce. In L. Reddy, T. Files-Hall, & C. Schaefer (Eds.), *Empirically based play interventions for children*. (pp 51-75). Washington, Dc: American psychological association.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575–604). New York: Routledge.
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4, 238–552.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotion: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41(4), 359–376.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006a). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583–597.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: a program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37(2), 91–105.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002b). Control value theory of academic emotions: Individual social antecedents of student domain specific emotions. Paper presented at the annual meeting of the American Educational research association, New Orleans, LA.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497–517.

- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366–375.
- Turner, J. G., & Schallert, D. L. (2001). "Expectancy-value relationship of shame reactions and shame resiliency." *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 320-329.
- Weiner, B. (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion." *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wethinton HR, Hahn RA, Fugua-Whiteley DS. The effectiveness of interventions to reduce psychology harm form traumatic events among child and adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(3),2008, pp 287-373.
- You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety. The state of the art.* New York :Plenum.