

## اثربخشی مداخلات بازی محور مبتنی بر رویکرد شناختی رفتاری بر خلاقیت و خود ارزشمندی دانش آموزان ابتدایی

زهرا رمضانپور گلیرد<sup>۱</sup>، دکتر ابوالقاسم یعقوبی<sup>۲\*</sup>، دکتر ذبیح اله پیرانی<sup>۳</sup>، دکتر داوود تقوایی<sup>۴</sup>

### چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مداخلات بازی محور بر خلاقیت و خود ارزشمندی دانش آموزان ابتدایی انجام شد.

روش: پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون - پس آزمون و پیگیری یک ماهه با گروه گواه بود. با روش نمونه گیری خوشه‌ای در مرحله غربالگری، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفری (آزمایش و گواه) جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۱۰ جلسه تحت مداخله بازی محور شناختی رفتاری قرار گرفت. برای جمع‌آوری اطلاعات مورد نیاز از پرسش‌نامه‌های خلاقیت عابدی و خود ارزشمندی کروکر استفاده شد. نتایج با استفاده از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر تحلیل شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین دو گروه (آزمایش و گواه) در متغیرهای خلاقیت و خود ارزشمندی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p < 0/001$ ). به علاوه معنادار نبودن تفاوت بین نمره‌های پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش حاکی از ماندگاری تأثیر مداخله بر روی متغیرهای پژوهش بود.

نتیجه‌گیری: به نظر می‌رسد که بتوان از این روش مداخله‌ای در حوزه افزایش خلاقیت و خود ارزشمندی دانش آموزان ابتدایی بهره برد.

**کلیدواژه‌ها:** مداخله بازی محور، خلاقیت، خود ارزشمندی، دانش آموزان ابتدایی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران Ramzanpoorzahra1@gmail.com

۲. استاد گروه روانشناسی، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران. (نویسنده مسئول) yaghoobi@basu.ac.ir

۳. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران Z\_pirani@iau\_arak.ac.ir

۴. استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اراک، اراک، ایران davoodtaghvaei@gmail.com

## پیشگفتار

مهارت‌های ضروری مورد نیاز برای تربیت کودکان در قرن حاضر بسیار پیچیده‌تر از گذشته شده است. امروزه پرورش و تولید فکر و اندیشه، خلاقیت و نوآوری یکی از اصلی‌ترین اهداف تعلیم و تربیت است (ابراهیم، ارجمندنیا، غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۴۰۰، ۳). در این میان خلاقیت<sup>۱</sup>، قدرت تخیل و ایده پردازی به همراه توانایی درگیر شدن فعال با مسائل روزمره به مهارت‌های ضروری تبدیل شده اند (بگیتو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵، ۱۳۳). خلاقیت و قدرت تخیل به افراد برای آماده شدن با تغییرات سریع جهانی، چالش‌ها و خطرات جهانی و آینده نامشخصی که در انتظار افراد است کمک می‌کنند (فریدمن و مادلبام<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱، ۱۱۴). براساس دیدگاه گاردنر<sup>۴</sup> (۱۹۹۳، ۹۸)، کودکان با پتانسیل بالقوه خلاقیت متولد می‌شوند و سن ۳ تا ۱۲ سال برای رشد خلاقیت حیاتی است. پرورش خلاقیت در خدمت پرورش و حمایت مادام‌العمر از یادگیری است؛ در نتیجه به طور بالقوه کودکان را برای داشتن زندگی بهتر و توانمندی بالاتر آماده می‌سازد (ایسون، گاینانجلوو و فرانسسکینی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹، ۱۳۲).

خلاقیت از عالی‌ترین فرایندهای ذهنی انسان است و نقش برجسته و خاص آن در رشد و توسعه همه جانبه‌ی زندگی انسان غیرقابل انکار است (جعفر لو، شریفی و شریفی، ۱۳۹۸، ۱۵۴) خلاقیت به عنوان یک استعداد بالقوه نیازمند توجه و پرورش است. با این حال؛ پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که نگرانی‌های زیادی در زمینه رشد خلاقیت در دوران مدرسه به وجود آمده است و رشد و توسعه خلاقیت نه تنها در حال رشد نیست بلکه روبه‌زوال بوده است (بگیتو، ۲۰۱۰، ۴۵۱؛ برانسون و مریمن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۰، ۴۵؛ برلینر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹، ۲۸۸). اهمیت خلاقیت، توجه روانشناسان را به بررسی عوامل و چگونگی پرورش آن جلب کرده است (میرزاصفی و

- 
- 1 . Creativity
  - 2 . Beghetto
  - 3 . Friedman & Mandelbaum
  - 4 . Gardner
  - 5 . Eason, Giannangelo & Franceschini
  - 6 . Bronson & Merryman
  - 7 . Berliner

یعقوبی، ۱۴۰۰، ۱۸۰). این موضوع حتی توسط گیلفورد<sup>۱</sup> (۱۹۵۰، ۴۴۶) در سخنرانی سالانه انجمن روان‌شناسی آمریکا هم مطرح شده است و نگرانی‌های جدی از کاهش تفکر خلاق در مدارس و کلاس‌های درس و اهمیت توسعه پتانسیل خلاق کودکان در سن مدرسه مورد تأکید قرار گرفته است. همچنین بر اساس نظر برانسون و مریمن (۲۰۱۰: ۴۶)، برنامه‌های درسی در مدرسه به طور معمول محیط مناسبی برای رشد خلاقیت فراهم نمی‌سازند و خلاقیت را تقویت نخواهند کرد. این موضوع با بررسی میانگین نمرات خلاقیت کودکان در آمریکا از مهدکودک تا کلاس ششم و از سال ۱۹۹۰ تا ۲۰۱۰ مورد تأیید قرار گرفته است؛ به طوری که نمرات کودکان به طور پیوسته در حال کاهش بوده است.

مهارت ضروری دیگری که رشد آن در سنین کودکی از اهمیت زیادی برخوردار بوده و مورد غفلت قرار گرفته است، مفهوم خود ارزشمندی<sup>۲</sup> است (هارتر<sup>۳</sup>، ۱۹۸۷، ۵۹). خود ارزشمندی برای بهزیستی کودکان در سن مدرسه امری ضروری است و از آنان در برابر هرگونه مشکل روانی محافظت می‌کند (سویسلو و اورث<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳، ۲۱۳). بر اساس نظر هارتر (۱۹۹۱، ۳۲)، خود ارزشمندی به سطح توجه عمومی که یک شخص به خودش دارد اطلاق می‌شود. اغلب خود ارزشمندی بالا به‌عنوان فاکتور اساسی سلامت روانی و کلید اصلی شادی، موفقیت و محبوبیت مطرح می‌شود. از دیگر سو، خود ارزشمندی پایین ریسک فاکتور اصلی مشکلات اجتماعی از پیشرفت ضعیف در مدرسه تا سوء مصرف مواد مخدر و الکل در نظر گرفته شده است. در دیدگاهی متناقض و موازی برخی از پژوهشگران معتقدند که مزایای عینی خود ارزشمندی بالا محدود و کوچک هستند. بر اساس این دیدگاه، اگرچه خود ارزشمندی بالا باعث ایجاد حس خوشایند و ابتکار عمل می‌شود اما باعث پیشرفت تحصیلی بالا و عملکرد شغلی خوب نمی‌شود. همچنین خود ارزشمندی پایین باعث

1 . Guilford  
2 . self-worth  
3. Harter  
4. Sowislo & Orth

خشونت، سو مصرف سیگار و الکل در مراحل اولیه نمی‌شود (باومیستر، کمپبل، کروگر<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳، ۱۲).

با این وضعیت متناقض بسیاری از والدین، مریان و متخصصان در تصمیم‌گیری برای سرنوشت خود ارزشمندی دچار سردرگمی شده‌اند. برخی خود ارزشمندی پایین را اگر نگوئیم همه اما بسیاری از مشکلات می‌دانند و گروهی در بهترین حالت آن را یک متغیر بی‌ربط ارزیابی می‌کنند. بر همین اساس پیزینسکی، گرینبرگ، سولومون<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۴، ۴۳۶)، بیان داشته‌اند که اگرچه خود ارزشمندی بالا ممکن است تأثیر چندانی در ایجاد نتایج مثبت در زندگی نداشته است و خود ارزشمندی پایین مقصر اصلی مشکلات اجتماعی و شخصی نیست، اما نمی‌توان پذیرفت که خود ارزشمندی سازه بی‌ربطی است چون افراد می‌خواهند باور کنند که انسان‌های ارزشمند و شایسته‌ای هستند و همین میل رفتار آنان را هدایت خواهد کرد.

خود ارزشمندی در بافت مدرسه با سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان در حوزه‌های ظاهر، تأیید دیگران، عملکرد بهتر از سایرین، تحصیلات و حمایت خانواده همراه است (کراکر، لوتانن، کوپر<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۰۳، ۸۹۸). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که خود ارزشمندی عواطف، افکار و رفتار دانش‌آموزان را شکل می‌دهد. به‌عنوان مثال در صورتی که دانش‌آموزان خود ارزشمندی را در بافت تحصیلی سرمایه‌گذاری کنند، با موفقیت در تحصیل خود ارزشمندی بالاتری خواهند داشت (کراکر، سامرز، لوتانن، ۲۰۰۲، ۱۲۸۰). در واقع می‌توان گفت خود ارزشمندی به‌شدت با هدف اعتبار بخشیدن به توانایی‌های فرد در حوزه‌های مختلف مرتبط است (کراکر و پارک<sup>۴</sup>، ۲۰۰۴، ۳۹۳). خود ارزشمندی با پیامدهای بسیاری از جمله پیشرفت تحصیلی بهتر (ژنگ، اترتون، ترزینسکی<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰)، روابط اجتماعی بیشتر (هریس و

1 . Baumeister, Campbell, Krueger  
 2 . Pyszczynski, Greenberg, Solomon  
 3 . Crocker, Luhtanen, Cooper  
 4 . Park  
 5 . Zheng, Atherton & Trzesniewski

اورث<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹، ۲۱۴) و موفقیت و رضایت در مراحل بعدی زندگی (مگنوسون و نرمو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۸، ۱۳۹۴) در ارتباط است. این شواهد بر ایجاد پایگاه‌های آموزشی در سراسر جهان به منظور انجام فعالیت‌های پیشگیرانه در کودکان تأکید دارند (وونگ<sup>۳</sup>، ۲۰۲۱، ۱۸۳).

یافته‌های پژوهشی مختلف نشان داده‌اند که می‌توان خلایقیت و خود ارزشمندی را از طریق مداخله‌های مختلف ارتقا بخشید (کلوبینسکی، فرینگ، نیکشویچ<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸، ۲۹۹؛ کوماریک و بروتنیکووا<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳، ۳۹؛ فلیز، رنزولی و وستبرگ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲، ۳۷۸؛ آنتونی<sup>۷</sup>، ۲۰۰۰، ۷۷). یکی از رویکردهای آموزشی جدید در این زمینه مداخلات بازی محور است (وونگ، ۲۰۲۱، ۱۸۵). پیشرفت علم و تکنولوژی از یک جنبه جهانی بر زندگی انسان‌ها تأثیر گذاشته است. کودکان نسل‌های گذشته نسبت به بچه‌های حال حاضر زمان و فرصت بیشتری برای بازی در فضای باز داشتند. با توجه به اهمیت بازی در فضای مهد کودک روی رشد جسمی و فکری اولیه کودکان، فراهم کردن فرصت‌های بازی در محیط‌های مناسب امری ضروری است. همه انواع بازی نقش مهمی در رشد کودک دارند. از طریق بازی کودکان دنیای خود و دیگران را تجربه می‌کنند. اگر یک کودک فرصت بازی در سنین پایین را از دست بدهد؛ هم در حال و هم در درازمدت دچار رنج می‌شود (میشرا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۷، ۱۱۴). بازی درمانی<sup>۹</sup> این گونه تعریف می‌شود، ارتباط پویا و بین شخصی میان یک کودک یا فردی در هر سن و درمانگری که در روش‌های بازی درمانی آموزش دیده است و وسایل بازی گزینش شده‌ای را فراهم می‌آورد و برای کودک، ایجاد ارتباطی ایمن را سهولت می‌بخشد تا بتوانند به وسیله بازی یعنی طبیعی‌ترین وسیله ارتباطی کودک - خود (احساسات، تجربه‌ها، افکار و رفتارها)

- 
- 1 . Harris & Orth
  - 2 . Magnusson & Nermo
  - 3 . Wong
  - 4 . Kolubinski, Frings & Nikčević
  - 5 . Komarik & Brutenicova
  - 6 . Fleith, Renzulli & Westberg
  - 7 . Antonietti
  - 8 . Mishra
  - 9 . Play Therapy

را ابراز کند و به کاوش در آن بپردازد تا به رشد و تحول بهینه نائل شود (واحدیان و مهدوی، ۱۳۹۷، ۳۴).

در این میان بازی درمانی مبتنی بر رویکرد رفتاری - شناختی متکی بر یک رابطه درمانی مثبت از جمله تفاهم، اعتماد و احساس امنیت و استفاده از فعالیت‌های بازی به‌عنوان وسیله ارتباط بین درمانگر و کودک استوار است. این نوع بازی درمانی در حکم یک مداخله فعال است که در آن کودک و درمانگر جهت تشکیل اهداف و انتخاب مواد و فعالیت‌های بازی با هم کار می‌کنند (محمد اسماعیل، ۱۳۸۷، ۱۶).

کهنسال (۱۳۹۹، ۵)، در تحقیقی به بررسی تأثیر بازی درمانی بر افزایش خلاقیت کودکان پرداخته است. نتایج حاکی از این بود که شرکت در جلسات بازی درمانی فلور تایم باعث افزایش مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی می‌شود. وونگ (۲۰۲۱، ۱۸۵)، در پژوهشی با مطالعه پایلوت اثربخشی مداخله بازی محور بر خود ارزشمندی کودکان با خانواده‌ها با درآمد پایین به این نتیجه دست‌یافت که مداخلات بازی محور می‌تواند خود ارزشمندی این کودکان را افزایش دهد. در مجموع با در نظر داشتن اهمیت سازه‌های خلاقیت و خود ارزشمندی به‌عنوان فاکتورهای مرتبط با سلامت روانی و پیشرفت تحصیلی کودکان و آمار مربوط به کاستی‌های سیستم‌های آموزشی در تربیت کودکان خلاق با احساس خود ارزشمندی بالا، پژوهش حاضر به دنبال بررسی این پرسش بود که آیا مداخلات بازی محور بر خلاقیت و خود ارزشمندی دانش‌آموزان مقطع ابتدایی اثربخش خواهد بود یا خیر؟

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دبستان‌های دوره دوم دخترانه منطقه ۲۰ تهران (شهری) که در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل

می‌دادند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی از بین ۱۶ مدرسه ابتدایی دخترانه شهر ری، دو مدرسه به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از بین سه‌پایه تحصیلی دوره دوم یعنی چهارم و پنجم و ششم، به‌صورت تصادفی پایه ششم انتخاب شد و از هر مدرسه دو کلاس پایه ششم انتخاب شدند که در مجموع تعداد ۸۰ نفر بودند. در مرحله بعد ابتدا برای کلیه دانش‌آموزان، پرسش‌نامه خلاقیت عابدی و خودارزشمندی کراکر به‌عنوان پیش‌آزمون اجرا شد. سپس ۳۰ نفر از دانش‌آموزان که نمره انحراف معیار پایین‌تری داشتند، به‌عنوان نمونه‌های پژوهش انتخاب و با همتاسازی از نظر وضعیت اقتصادی به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) جایگزین شدند. لازم به ذکر است که مجوزهای لازم برای اجرای جلسات با توجه به وضعیت موجود از اداره آموزش و پرورش کل و آموزش و پرورش منطقه ۲۰ تهران گرفته شد. در زمان برگزاری جلسات، کلاس‌های درسی در مدارس از ساعت ۸ تا ۱۰ برگزار می‌شد که از ساعت ۱۰ صبح به بعد دانش‌آموزان با رضایت کامل والدین و امضای رضایت‌نامه کتبی اجازه دادند که فرزندانشان با رعایت کامل پروتکل‌های بهداشتی در برنامه مداخله شرکت کنند. سالن نمازخانه مدرسه برای اجرای جلسات به جهت مساحت بیشتر با رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی انتخاب شد. به همه شرکت‌کنندگان در هر جلسه ماسک تازه داده شد.

جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های ذیل استفاده شد:

**پرسش‌نامه خلاقیت عابدی:** پرسش‌نامه سنجش خلاقیت که به آزمون سنجش خلاقیت عابدی (CT) مشهور است بر اساس نظریه تورنس درباره خلاقیت به‌وسیله عابدی (۲۰۰۲) ساخته شده است. این پرسش‌نامه ۶۰ سؤال سه‌گزینه‌ای دارد که از چهار خرده‌آزمون سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری تشکیل شده است. هر ماده دارای ۳ گزینه بوده که نشان‌دهنده میزان خلاقیت پایین، متوسط و بالا می‌باشند. سؤال‌های یک تا ۲۲ به سیالی، ۲۳ تا ۳۳ به بسط، ۳۴ تا ۴۹ به ابتکار و ۵۰ تا ۶۰ به انعطاف‌پذیری مربوط است. ضریب پایایی این آزمون بر روی دانش‌آموزان در پژوهش کوشکی و ناعمی (۱۳۹۷، ۱۱)، ۷۶٪ گزارش شده

است. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۵ و برای هر یک از خرده مقیاس‌های سیالی ۰/۸۱، ابتکار ۰/۸۶، انعطاف‌پذیری ۰/۷۹ و بسط ۰/۷۷ به دست آمد. پرسش‌نامه خود ارزشمندی (CSWS)<sup>۱</sup> مقیاس خود ارزشمندی کروکر و همکاران (۲۰۰۳، ۹۰۱) شامل ۳۵ ماده بوده و پاسخ‌دهندگان می‌بایست در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (۱= شدیداً مخالف، ۷= شدیداً موافق) به عبارات پاسخ دهند. زیرمقیاس‌های این مقیاس عبارت‌اند از: بعد درونی خود ارزشمندی (حمایت و عشق خانوادگی، عشق به خدا، تقوا و پرهیزگاری) و بعد بیرونی خود ارزشمندی (صلاحیت و شایستگی علمی، رقابت و سبقت جویی، فیزیکی و ظاهری، تأیید دیگران). نسخه انگلیسی این مقیاس بر طبق گزارش کراکر و همکاران (۲۰۰۳، ۹۰۲) روایی و پایایی و ساختار عملی یکسان و ثابتی برای هر دو جنس دارد. مقیاس خود ارزشمندی دارای روایی و پایایی مطلوبی بوده و متناسب با فرهنگ ایران قابل استفاده می‌باشند. سبزه آرای لنگرودی، سرافراز و قربانی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند، شش عامل با ساختار داده‌ها برازش دارند، علاوه بر تأیید روایی همگرا و واگرایی مقیاس، ضرایب آلفای کرونباخ نیز همسانی درونی مناسب مقیاس‌های عامل را نشان داد. هنریخش، شریفی در آمدی و وکیلی (۱۴۰۰، ۱۱۳) پایایی این ابزار را ۰/۸۰ گزارش کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در پژوهش حاضر ۰/۸۴ محاسبه شد.

برنامه مداخله در این پژوهش پروتکلی بود که زیر نظر متخصص بازی‌درمانی تنظیم شده بود. شایان‌ذکر است که برنامه مداخله، بر اساس کاربردهای آموزشی و ترمیمی بازی‌های بومی (اصغری نکاح، ۱۳۹۲، ۴۰) و فعالیت‌های مرتبط با زندگی روزمره کودکان در خانه و مدرسه تدوین شده بود. این برنامه در ۱۰ جلسه مداخله ۷۰ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو بار در اردیبهشت و خردادماه بر روی گروه آزمایشی اجرا شد. گروه گواه در این مدت هیچ‌گونه آموزشی دریافت نکردند. بعد از اتمام جلسات، هر دو گروه مجدد به پرسش‌نامه‌ها پاسخ داده و برای سنجش ماندگاری آموزش‌داده‌شده به فاصله یک ماه بعد از دریافت

1 . The Contingencies of Self-Worth Scale (CSWS)



آخرین جلسه مداخله گروه آزمایشی، بار دیگر گروه‌ها به پرسش‌نامه‌ها پاسخ دادند. قبل از شروع جلسات، موافقت کتبی آزمودنی‌ها دریافت و این اطمینان به آنان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه بوده و هر زمانی که بخواهند می‌توانند جلسات مداخله را ترک کرده و هیچ ضرری از این بابت متوجه آن‌ها نخواهد بود. قبل از آغاز جلسات با کودکان ارتباط ایجاد شد، موافقت اولیه برای شرکت در بازی دونفره جلب شد و توضیحاتی در رابطه با نوع بازی در هر جلسه به کودک داده شد. هر جلسه به‌اختصار شامل فعالیت‌های عمده زیر بود.

### جدول ۱. شرح جلسات مداخله به‌اختصار

جلسه	هدف	شرح
اول	معارفه و برقراری ارتباط	ایجاد فضای امن و احساس آرامش برای کودکان، تشریح قوانین گروه اعضا، انسجام‌بخشی به گروه با بازی های پیشنهادی گروه یا بازی‌های عمومی، تکلیف: هر یک از اعضای گروه برای جلسه بعد یک نقاشی را بر اساس جملات ناتمامی که کامل می‌کنند، ترسیم نمایند.
دوم	فعالیت‌های ترسیمی و شناخت هیجانات	تکلیف جلسه قبل بررسی می‌شود و اعضای گروه درباره نقاشی خود صحبت کنند. اعضا نقاشی‌هایی با موضوعات توانمندی‌هایی که دوست دارند داشته باشند، به انتخاب خودشان ترسیم کنند، سپس برای آن داستان بسازند و در مورد روابط و هیجانات و افکار اشخاص موجود در نقاشی در گروه بحث کنند. تکلیف، هر یک از اعضای گروه حرف‌هایی را که در تنهایی با خودشان می‌زنند، بنویسند.
سوم	کیف جادویی و کارت‌هایش	ابتدا تکلیف جلسه قبل، جمع‌آوری می‌شود. تعدادی کارت در کیف جادویی است، یک طرف کارت‌ها عبارت‌های مثبت و یک طرف کارت‌ها عبارت‌های منفی نوشته شده است، این جملات عبارت‌های منفی رایجی هستند که کودکان با خود ارزشمندی پایین به خود می‌گویند. هر کودک در گروه یک کارت برمی‌دارد. عبارت منفی را خطاب به خود می‌خواند، احساسش را می‌گوید، با کمک گروه دلایلی پیدا می‌کند که عبارت منفی را زیر سؤال می‌برند سپس روی مثبت را می‌خواند، احساسش را می‌گوید و با خود قرار می‌گذارد با خودش مهربان است و ... تکلیف: هر یک از اعضای گروه حرف‌هایی را که دیگران به این کودکان می‌زنند و آنها را آزار می‌دهد یا به آنها امید می‌دهد، بنویسد.
چهارم	فکر، احساس، رفتار	باتوجه به تکلیف جلسه دوم و فعالیت جلسه سوم، درمانگر از عبارات منفی اعضای گروه که خطاب به خودشان می‌گویند، جدولی تهیه کرده، این جدول شامل ستون "عبارت‌های منفی" و ستون "عبارت‌های مثبت" است. درمانگر در ستون عبارت‌های منفی، عبارات منفی تقریباً مشترک بین اعضای گروه را یادداشت کرده است، هر یک از اعضای گروه یکی از این عبارات منفی را می‌خواند، نادرستی آن را زیر سؤال می‌برد و عبارت مثبتی را در مقابل آن می‌نویسد.
		تکلیف: تدوین جدولی باتوجه به رویدادهای مختلف مثبت و منفی

جلسه	هدف	شرح
پنجم	تجارب لذت‌بخش و شکل‌سازی خلاق	برای احساس من می‌توانم خلاق باشم، با استفاده از گواش و انگشت در قالب گروه‌های دو یا سه نفره با مشارکت هم اشکالی می‌آفرینند و راه‌های خوش بودن و با هم خندیدن را تجربه می‌کنند و برای دست‌ساخت‌های خود داستان می‌سازند و به گروه نشان می‌دهند. تکلیف: هر یک از اعضای گروه جدولی شامل دو ستون تهیه کند، ستون اول با عنوان "او می‌گوید که در آن باید جملاتی را که دیگران در مورد او می‌گویند و او را آزار می‌دهد، بنویسد و در ستون دوم "من می‌گویم" جملاتی را که در پاسخ به منطقی نادرست جمله افراد می‌تواند بیان کند، یادداشت کند.
ششم	بعضی‌ها میگوین، چی میگوین	هم‌زمان با پخش آهنگی، کودکان در گروه شعر "بعضی‌ها میگوین. چی میگوین؟ به من میگوین، چی میگوین؟ یواش میگوین، چی میگوین؟" را می‌خوانند و شینی مانند میکروفون را دست‌به‌دست می‌کنند، وقتی آهنگ قطع شد، کودک میکروفون به دست نقش افراد با خود ارزشمندی پایین را ایفا می‌کند و حرف‌هایی را جمع به این افراد، می‌زند و کودکان و با تسهیلگری درمانگر نادرستی و بی‌اثربودن منطقی او را کشف می‌کنند و حرف‌های مثبتی را در مقابل می‌گویند.
هفتم	کسانی هستند که مرا دوست بدارند	کودکان در گروه با تکنیک کولاژ و با استفاده از وسایلی که خود به همراه آورده‌اند و وسایلی که درمانگر در اختیارشان قرار می‌دهد، کاردرستی‌هایی می‌سازند تا با رعایت مسائل ارزشی به کسانی که آنها را دوست دارند یا به کسانی که می‌خواهند رابطه خود را با آنها بهبود ببخشند، هدیه کنند.
هشتم	فصل‌های زندگی من	نقاشی‌هایی از چهارفصل که بدون رنگ هستند، بین اعضای گروه تقسیم می‌شود، ابتدا کودکان با توجه به ویژگی‌های نقاشی، فصل موردنظر را حدس می‌زنند و سپس شروع به رنگ‌آمیزی نقاشی آن فصل می‌کنند. پس از آن درباره شرایط و ویژگی‌های هر فصل بحث می‌کنند، بعد رویدادهای مختلف زندگی خود در ماه گذشته با سال گذشته را به فصل‌های سال تشبیه کرده و شیوه مواجهه مناسب با آن را بحث می‌کنند. تکلیف: هر یک از اعضای گروه، عکس‌های گروهی‌ای که با دوستان و همسالان خود دارند، با خود بیاورند.
نهم	نمایشگاه دوستی	در ابتدای جلسه، اعضای گروه عکس‌های گروهی خود که در سفر یا تفریح با دوستان و همسالان و دیگر کودکان ساکن در مرکز گرفته‌اند، به سایر اعضا نشان می‌دهند، به یک سفر خیالی به گذشته دور یا نزدیک می‌روند و خاطره آن عکس را تعریف می‌نمایند. سپس با الهام گرفتن از تصاویر و با تسهیلگری درمانگر، سعی می‌شود اعضای گروه به طور تخیلی از دوستی‌ها و دوستان خود فیلم تهیه کنند و برای ادامه روابط دوستانه خود برنامه‌ریزی کنند. تکلیف اعضای گروه آرزوهای خود را بنویسند.
دهم	بر قالیچه رویا (اهدایی برای آینده)	کودک را تشویق می‌کنیم که آرزوها و رؤیاهایش را با واقعیت ترکیب کند و به تداوم هدفمند و لذت‌بخش زندگی امیدوار شود. برای این کار تصور می‌کنند که بر قالیچه رؤیا نشسته‌اند و به سال‌های آینده سفر می‌کنند، سپس نمونه‌های موفق اطراف خود را شرایط یکسانی با آنها داشته‌اند به هم معرفی می‌کنند. در انتهای جلسه، فعالیت گروه جمع‌بندی می‌شود. برای دستیابی به اهداف برنامه‌ریزی می‌شود. پس‌آزمون اجرا می‌شود.

پس از انجام آزمایش و اجرای پس آزمون‌ها به منظور آزمودن فرضیه‌ها داده‌های آماری با آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری‌های مکرر توسط نسخه ۲۵ نرم افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

### یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار سن گروه آزمایش و گروه گواه به ترتیب  $(12/30 \pm 1/02)$  و  $(10/8)$   $\pm 12/18$  سال بود. نتایج جدول شماره ۲، تغییرات میانگین خلاقیت و خود ارزشمندی را در سه مرحله ارزیابی پیش‌آزمون، پس آزمون و پیگیری) در دو گروه گواه و آزمایش ارائه می‌دهد.

**جدول ۲.** میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	گروه	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف معیار
گواه		پیش‌آزمون	۱۵	۸۹/۰۶	۱۱/۸۹
		پس‌آزمون	۱۵	۸۷/۷۳	۱۱/۵۶
		پیگیری	۱۵	۸۷/۱۳	۱۳/۶۵
خلاقیت	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۸۵/۶۰	۱۲/۱۴
		پس‌آزمون	۱۵	۱۰۴/۴۰	۱۷/۲۱
		پیگیری	۱۵	۱۰۴	۱۸/۴۳
گواه		پیش‌آزمون	۱۵	۱۲۲	۱۳/۱۵
		پس‌آزمون	۱۵	۱۲۱/۲۶	۱۴/۲۵
		پیگیری	۱۵	۱۲۰/۸۰	۱۳/۲۱
خود ارزشمندی	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۵	۱۱۹/۹۳	۱۵/۳۱
		پس‌آزمون	۱۵	۱۵۳/۴۶	۱۹/۹۰
		پیگیری	۱۵	۱۵۲/۶۶	۲۳

براساس نتایج جدول شماره ۲، میانگین نمرات خلاقیت و خود ارزشمندی دانش آموزان در مرحله ی پیش آزمون در دو گروه آزمایش و گواه تفاوت چندانی باهم ندارند. اما در مرحله ی پس آزمون و پیگیری میانگین نمرات خلاقیت و خود ارزشمندی گروه آزمایش به طور معناداری در مرحله ی پس آزمون و پیگیری افزایش یافته است. در حالی که این نمرات پس آزمون و پیگیری در گروه گواه تغییر چندانی نداشته است.

برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش با استفاده از اندازه گیری ابتدا چهار پیش شرط اصلی این آزمون بررسی شد. اندازه آزمون Z اسمیرنوف برای دانش آموزان در هیچ یک از مراحل آزمون معنادار نبود ( $p < 0/05$ ). عدم معناداری این آزمون نشان دهنده این است که داده‌ها دارای توزیع پراکندگی نرمال می‌باشند. نتایج آزمون لون نشان داد همگنی واریانس‌ها در هر سه زمان اندازه گیری برقرار است ( $p < 0/05$ ). برای بررسی پیش فرض همسانی ماتریس / کوواریانس نیز از آزمون باکس استفاده شد. نتایج آزمون باکس (خلاقیت،  $0/098$  و خود ارزشمندی  $0/011$ ) برای هیچکدام از متغیرها معنادار نبود ( $p < 0/05$ )، که دال بر برقراری این پیش فرض بود. برای بررسی پیش فرض کرویت از آزمون موجلی استفاده شد. اندازه آزمون موجلی برای متغیر خلاقیت  $0/871$  و متغیر خود ارزشمندی  $0/318$  به دست آمد که باتوجه به اینکه اندازه آزمون موجلی از نظر آماری معنادار نیست، بنابراین پیش فرض کرویت برقرار است. با توجه به برقراری پیش فرض‌های آماری و همچنین شرط کرویت می‌توان از نتایج آزمون‌های چند متغیره برای بررسی متغیر پژوهش استفاده کرد. نتایج آزمون تحلیل واریانس اندازه گیری های مکرر در جدول شماره ۳، ارائه شده است.

**جدول ۳.** نتایج تحلیل واریانس اندازه گیری‌های مکرر برای مقایسه اثربخشی مداخلات بازی محور بر

متغیرهای پژوهش

متغیر	مقدار اثر	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مربع ایتای جزئی
خلایقیت	عامل مکرر	۴۶/۸۴	۲	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۹۶
	تعامل گروه و عامل مکرر	۹/۴۵	۴	۸۴	۰/۰۰۱	۰/۳۱۰
خود ارزشمندی	عامل مکرر	۳۷/۷۰	۲	۴۱	۰/۰۰۱	۰/۶۴۸
	تعامل گروه و عامل مکرر	۷/۱۴	۴	۸۴	۰/۰۰۱	۰/۲۵۴

با توجه به نتایج جدول شماره ۳، نتایج اثر پیلایی حاکی از معناداری واریانس عامل تعامل گروه و زمان است. یعنی بین نمرات خلاقیت ( $F=9/45$  و  $p<0/001$ ) و خود ارزشمندی ( $F=7/14$  و  $p<0/001$ ) در سه مرحله سنجش تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به معناداری آزمون مشخص است که مداخله موردنظر بر متغیرهای وابسته (خلایقیت و خود ارزشمندی) اثربخشی لازم را داشته است.

به منظور مقایسه نتایج در مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) از مقایسه زوجی استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ گزارش شده است.

**جدول ۴.** مقایسه زوجی نمرات میانگین خلاقیت و خود ارزشمندی در سه مرحله زمانی

متغیرها	زمان الف	زمان ب	تفاوت میانگین	انحراف معیار	سطح معناداری
	پیش آزمون	پس آزمون	۱۲/۰۲۲ - *	۱/۲۳۲	۰/۰۰۱
خلاقیت		پیگیری	۱۱/۸۴۴ - *	۱/۲۴۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۱۲/۰۲۲ *	۱/۲۳۲	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۱۷۸	۰/۲۰۲	۱
	پیش آزمون	پس آزمون	۲۱/۲۰۰ - *	۲/۵۲۵	۰/۰۰۱
خود ارزشمندی		پیگیری	۲۰/۲۸۹ - *	۲/۵۲۵	۰/۰۰۱
	پس آزمون	پیش آزمون	۲۱/۲۰۰ *	۲/۵۲۵	۰/۰۰۱
		پیگیری	۰/۹۱۱	۰/۳۵۸	۰/۰۹۱

مطابق با یافته‌های گزارش شده جدول شماره ۴، مشخص است که بین میانگین پیش آزمون و پس آزمون ( $t = -12/022$  و  $p < 0/001$ ) و میانگین پیش آزمون و پیگیری ( $t = -11/844$  و  $p < 0/001$ ) در متغیر خلاقیت و میانگین پیش آزمون و پس آزمون ( $t = -21/200$  و  $p < 0/001$ ) در متغیر خود ارزشمندی از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد. همچنین بین میانگین نمرات پس آزمون و نمرات میانگین آزمون پیگیری به لحاظ آماری تفاوت معناداری وجود ندارد که نشان از پایداری نتایج متأثر از مداخله درمانی بر اثر گذشت زمان دارد.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی میزان اثربخشی مداخله بازی‌درمانی بر خلاقیت و خود ارزشمندی در دانش‌آموزان ابتدایی انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین گروه‌های آزمایشی و گواه تفاوت معناداری وجود دارد، بدین صورت که مداخله بازی محور در خلاقیت و خود

ارزشمندی تأثیرگذار بوده است، بنابراین فرضیه پژوهشی مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های به‌دست آمده با نتایج کهنسال (۱۳۹۹، ۲) و وونگ (۲۰۲۱، ۱۸۱) همسو بود.

در تبیین اثربخشی بازی‌درمانی بر خلاقیت می‌توان گفت که خلاقیت هنگامی رشد می‌کند که ما ذهن و جسممان را آرام کنیم و از زاویه جدیدی نگاه کنیم؛ به‌قول معروف خارج از چارچوب‌های معمول فکر کنیم. هنگامی خلاقیت به جریان می‌افتد که زمانی را برای خودمان کنار بگذاریم، ایده‌ها را مرور و از افراد و اتفاقات اطرافمان الهام بگیریم. این دقیقاً همان چیزی است که در بازی‌درمانی شناختی - رفتاری پیاده می‌شود. به‌طوری که با ارائه ایده‌های مختلف به دانش‌آموزان، آنان را وادار به مرور وقایع و دریافت برداشت‌های متفاوتشان درباره پدیده‌های مختلف از طریق مواردی نظیر نقاشی می‌کنیم. با این روش فرد توانمندی بیشتری برای درک پیرامون خود داشته و اتفاقات و افراد را عمیق‌تر درک می‌کند.

افراد خلاق انرژی جسمی و روانی فراوانی دارند. آن‌ها قادرند ساعت‌های متمادی در خلوت خود به تفکر و خیال‌پردازی پرداخته و از انرژی خود برای جذب ایده‌های شناور در فضا استفاده کنند. آنان از خیال‌پردازی لذت می‌برند و این چیزی است که برای ایده‌ها نیز جذابیت دارد. قدرت ذهن افراد خلاق به‌اندازه‌ای است که محیط ذهن خویش را برای استقرار ایده‌های نو محیا می‌کنند و این محیط قابلیت تبدیل شدن نیز دارد. چرا که تنها حضور یک ایده کافی نخواهد بود و هر ایده هم از بودن در محیطی خاص لذت می‌برد. در بازی‌درمانی شناختی رفتاری برای رفع نیازها و رهایی از بحران‌های گوناگون به‌صورت مستقل تصمیم گرفته می‌شود و فرصت لازم برای خیال‌پردازی خلاقانه و جذب ایده‌ها فراهم می‌شود، آن‌طور که گویی راهی جز اندیشیدن به یک راه‌حل خلاقانه وجود ندارد. این تنها چیزی است که به ذهن آنان خطور می‌کند. دستیابی به نتیجه‌ی مطلوب و رسیدن به مقصد موفقیت به شکل یک نیاز درونی برای افراد خلاق تعریف شده است که در قالب تکالیف بازی محور زمینه برای دسته‌بندی اهداف فرد و راه‌حل‌های لازم برای رسیدن به موفقیت‌ها تدارک دیده می‌شود.

در تبیین اثربخشی بازی‌درمانی شناختی رفتاری بر خود ارزشمندی کودکان می‌توان گفت که خود ارزشمندی موجب ارتقا سلامت عمومی، خودتنظیمی، منع انگیزشی، کاهش افسردگی و اصلاح رفتار اجتماعی، چگونگی درست و مناسب مواجهه با حوادث و وقایع روزمره زندگی بوده که در سطوح مختلف زندگی فردی، خانوادگی، آموزشی و اجتماعی اثرات خود را نمایان می‌کند (کروکر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸، ۶۵). افراد دارای خود ارزشمندی پایین، تهدید به توانایی بیشتری ادراک می‌کنند که ادراک این تهدید باعث می‌شود، ارزیابی افراد از خودشان منفی شده است و در نتیجه از کمک‌خواهی به هنگام نیاز اجتناب کنند. دانش‌آموزان دارای خود ارزشمندی پایین، به دلیل اینکه نیاز به کمک گرفتن را به کمبود توانایی نسبت داده و آن را دلالت بر ناکارآمدی خود می‌دانند و این باعث ایجاد تنش و فشار در دانش‌آموزان می‌شود؛ لذا برای غلبه بر این تنش ایجاد شده، نیاز بیشتری به اجتناب از کمک گرفتن پیدا می‌کنند و در نتیجه از کمک گرفتن اجتناب می‌کنند (سو، ونگ، لی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۹، ۱۲).

برای افرادی که خود ارزشمندی آنها مشروط به عملکردشان در یک حوزه مشخص است، موفقیت و شکست در آن حوزه به احساس ارزش آنها تعمیم می‌یابد. آنها احساس می‌کنند وقتی ارزشمند هستند که در آن حوزه موفق باشند و زمانی احساس بی‌ارزشی می‌کنند که با شکست مواجه شوند (کراکر و ولف<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱، ۵۹۵). میزان احساس خود ارزشمندی می‌تواند در جنبه‌های مختلف زندگی انسان تأثیرگذار باشد که از جمله مهم‌ترین آنها باید به برقراری روابط عاطفی با دیگران و میزان عملکرد و رضایت شغلی اشاره کرد. افرادی که احساس ارزشمندی پایینی را در خود شکل داده‌اند اغلب تنها به یک بعد خاص از زندگی خود وابسته هستند و در صورت نداشتن عملکرد خوب و نرسیدن به موفقیت در آن زمینه احساس شکست کرده و ناامید می‌شوند. اولین قدم برای آنکه بتوانید میزان احساس

1 . Crocker

2 . Su, Wang & Li

3 . Cracker and Wolf



ارزشمندی را در خود افزایش دهید این است که بتوانید دست از مقایسه خود با دیگران بردارید و تنها به دنبال مقایسه خود با خودتان در طول زمان باشید. در حقیقت لازم است که بتوانید نوعی ندای درونی در خود ایجاد کنید که دائماً به شما هشدار بدهد تنها کسی که همیشه باید از او سبقت بگیرید خودتان هستید. این امر به شما کمک می‌کند که در طول زمان همواره رو به پیشرفت باشید و احساس رضایت مندی بیشتری را نیز تجربه کنید

با توجه به موارد فوق، می‌توان گفت به طور کلی استفاده از مداخله بازی محور با تمرینات مختص کودکان و با توجه به اثر ماندگار آن می‌تواند خلاقیت کودکان را رشد و توسعه داده و نوآوری و آفرینندگی را در زمینه‌های یادگیری تحصیلی و غیر تحصیلی فراهم آورد، بعلاوه با رشد خود ارزشمندی در دانش‌آموزان می‌توان سلامت عمومی را بهبود بخشید و آسیب‌های روانی اجتماعی در دانش‌آموزان را کاهش داده و سطح سازگاری آنان را ارتقا بخشید؛ خود ارزشمندی دانش‌آموزان را جهت تلاش برای رسیدن به موفقیت و جلوگیری از شکست در حوزه‌های که به ارزش آنها اعتبار می‌بخشد با انگیزه می‌کند و پیشرفت تحصیلی را برایشان به ارمغان می‌آورد.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم پیگیری نتایج در بلندمدت و محدود شدن جامعه پژوهش به دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهری به علت شیوع گسترده کرونا و استفاده از ابزارهای خودگزارشی (پرسش‌نامه) برای جمع‌آوری داده‌ها اشاره کرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی نتایج در بلندمدت بررسی، پژوهش بر روی دانش‌آموزان سایر مناطق انجام و در صورت امکان برای جمع‌آوری داده‌ها از سایر روش‌های گردآوری اطلاعات نظیر مصاحبه نیز استفاده شود. براساس نتایج پژوهش حاضر و اهمیت ارتقا سطح مولفه‌های مثبت خلاقیت و خودارزشمندی، پیشنهاد می‌شود که برنامه دانش‌افزایی بازی‌درمانی به معلمان در قالب دوره‌های ضمن خدمت و به دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی در قالب کارگاه‌های آموزشی، آموزش داده شود. پیشنهاد دیگر گنجاندن سرفصلی کامل در درباره دانش‌افزایی بازی‌درمانی برای دانشجو معلمان، حتی سایر

دانشجویان توسط متخصصان و برنامه ریزان درسی در سطح آموزش عالی هستند. همچنین توصیه می شود که معلمان از برنامه بازی درماني در کنار سایر روش های آموزشی برای بهبود عملکرد تحصیلی و پرورش خلاقیت و خود ارزشمندی دانش آموزان ابتدایی استفاده کنند.

**سپاسگزارى:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری بوده و نویسندگان بر خود لازم می دانند که از همکاری اداره کل و اداره آموزش و پرورش منطقه ۲۰ تهران، مدیران و معاونین محترم مدارس شرکت کننده و همچنین تمامی دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش و والدین محترم آنان مراتب تقدیر و تشکر صمیمانه خود را تقدیم نمایند.

### منابع و مآخذ

- ابراهیم، انسیه؛ ارجمندینا، علی اکبر؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و افروز، غلامعلی (۱۴۰۰). بررسی نیمرخ هوشی، شخصیتی و خلاقیت دانش آموزان تیزهوش تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۱)، ۱-۲۲.
- اصغری نکاح، سید محسن؛ کلانی، سارا و غنائی چمن آباد، علی (۱۳۹۲). درآمدی بر طراحی بازی های آموزشی- رایانه ای با رویکرد زبان شناختی در حیطه اختلالات ویژه یادگیری. *تعلیم و تربیت استثنایی*، ۱۱۸(۵)، ۳۶-۴۸.
- جعفرلو، غلام؛ شریفی، نسترن و شریفی، حسن پاشا (۱۳۹۸). ارائه مدلی جهت پیش بینی خلاقیت بر اساس سخت رویی، خود کارآمدی، کمال گرایی، تحصیلات والدین، سوابق کارهای خلاقانه افراد خانواده و خویشاوندان نزدیک با میانجی انگیزش پیشرفت در دانش آموزان. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۹(۱)، ۱۵۳-۱۸۴.
- سبزه آرای لنگرودی، میلاد؛ سرافراز، مهدی رضا و قربانی، نیما (۱۳۹۳). بررسی ویژگی های روان سنجی مقیاس وابستگی های ارزش خود. *فصلنامه اندیشه های نوین تربیتی*، ۱۰(۱)، ۱۲۲-۱۴۲.
- کوشکی، فریبا و ناعمی، علی محمد (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مدیریت زمان بر خلاقیت در دانش آموزان ابتدایی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۸(۳)، ۱-۲۴.

- کهن سال، لیلا (۱۳۹۹). تأثیر بازی درمانی بر افزایش خلاقیت کودکان. *اولین کنفرانس روان شناسی، علوم تربیتی، علوم اجتماعی و مشاوره، تهران.*
- محمد اسماعیل، الهه (۱۳۸۷). *بازی درمانی؛ نظریه‌ها، روش‌ها و کاربردهای بالینی.* تهران: دانژه.
- میرزاصفی، اعظم و یعقوبی، ابوالقاسم (۱۴۰۰). بررسی تأثیر آموزش از طریق لگو بر میزان خلاقیت کودکان پیش دبستانی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۱۰(۴)، ۱۷۹-۱۹۸.*
- واحدیان، مجتبی و مهدوی، مانده (۱۳۹۷). اثر بازی درمانی بر اختلال املا دانش آموزان اول ابتدایی. *ششمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان شناسی، آسیب های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران.*
- هنربخش، ارزو؛ شریفی درآمدی، پرویز و وکیلی، سمیرا (۱۴۰۰). مقایسه احساس خود ارزشمندی، سلامت روانی و محبوبیت والدین در نوجوانان نابینا و بینا. *فصلنامه مطالعات روان شناسی و علوم تربیتی، ۱۷(۱)، ۱۱۰-۱۲۴.*

- Abedi, J. (2002). A latent-variable modeling approach to assessing reliability and validity of a creativity instrument. *Creativity Research Journal, 14(2), 267-276.*
- Antonietti, A. (2000). Enhancing creative analogies in primary school children. *North American Journal of Psychology, 2, 75-84.*
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles?. *Psychological science in the public interest, 4(1), 1-44.*
- Beghetto, R. A. (2010). Creativity in the classroom. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.). *The handbook of creativity* (pp. 447-463). London, UK: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511763205.027>
- Beghetto, R. A. (2015). *Teaching creative thinking in K12 schools. The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking.* New York: Routledge.
- Berliner, D. (2009). MCLB (Much curricular left behind): A U.S. calamity in the making. *The Educational Forum, 73(4), 284-296.* <https://doi.org/10.1080/00131720903166788>

- Bronson, P., & Merryman, A. (2010, July). *The creativity crisis*. Newsweek, 156(3), 44-49.
- Crocker, J. (2008). From ego system to ecosystem: Implications for learning, relationships, and wellbeing. In H. Wayment & J. Brauer (Eds.), *transcending self-interest: Psychological explorations of the quiet ego* (pp. 63- 72), Washington, DC: American Psychological Association.
- Crocker, J., Luhtanen, R., Cooper, M.L., Bouvrette, S.A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: Measurement and theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 894-908.
- Crocker, J., Park, L.E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin*, 130, 392-414.
- Crocker, J., Sommers, S.R., Luhtanen, R.K. (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and admissions to graduate school. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286.
- Crocker, J., Wolfe, C. T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108:593-623.
- Eason, R., Giannangelo, D. M., & Franceschini III, L. A. (2009). A look at creativity in public and private schools, *Thinking Skills and Creativity*, 2(2), 130-137. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.04.001>
- Fleith, D. S., Renzulli, J. S., & Westberg, K. L. (2002). Effects of a creativity training program on divergent thinking abilities and self-concept in monolingual and bilingual classrooms. *Creativity Research Journal*, 14, 373-386.
- Friedman, T. L., & Mandelbaum, M. (2011). *That used to be us: How American fell behind in the world it invented and how we can come back*. New York, NY: Farrar, Straus and Giroux.
- Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity*. New York, NY: Basic Books.
- Guilford, J. P. (1950). Creativity. *The American Psychologist*, 5(9), 444-454. <https://doi.org/10.1037/h0063487>
- Harris, M. A., & Orth, U. (2019). The link between self-esteem and social relationships: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Personality and Social Psychology*. <https://doi.org/10.1037/pspp0000265>

- Harter, S. (1987). The determinants and mediational role of global self worth in children. In N .EISENBERG (Ed.), *Contemporary issues in developmental psychology* (pp. 219–242). New York: Wiley.
- Harter, S. (1991). Causes and consequences of low self esteem in children and adolescents. In R.F. BAUMEISTER (Ed.), *self esteem: The puzzle of low self regard* (pp. 1–30). Denver, CO :Plenum.
- Kolubinski, D. C., Frings, D., Nikčević, A. V., Lawrence, J. A., & Spada, M. M. (2018). A systematic review and meta-analysis of CBT interventions based on the Fennell model of low self-esteem. *Psychiatry research*, 267, 296-305.
- Komarik, E., & Brutenicova, E. (2003). Effect of creativity training on preschool children. *Studia Psychologica*, 45, 37–42.
- Magnusson, C., & Neramo, M. (2018). From childhood to young adulthood: The importance of self-esteem during childhood for occupational achievements among young men and women. *Journal of Youth Studies*, 21(10), 1392–1410. <https://doi.org/10.1080/13676261>.
- Mishra, B. (2017). *An assessment of the impact of kindergarten play-landscape design on children's play behaviour and development: The case of Tartu, Estonia* (Master's thesis, Eesti Maaülikool).
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *Psychological bulletin*, 130(3), 435.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213.
- Su, H., Wang, L., Li, Y., Yu, H., & Zhang, J. (2019). The mediating and moderating roles of self-acceptance and self-reported health in the relationship between self-worth and subjective well-being among elderly Chinese rural empty-nester: An observational study. *Medicine*, 98(28), 25-32.
- Wong, J. M. S. (2021). “I am a little superhero!” a pilot play-based group to enhance self-esteem of children from low-income families in Hong Kong. *Social Work with Groups*, 44(2), 181-192.
- Zheng, L. R., Atherton, O. E., Trzesniewski, K., & Robins, R. W. (2020). Are self-esteem and academic achievement reciprocally

related? Findings from a longitudinal study of Mexicanorigin youth.  
*Journal of Personality*. <https://doi.org/10.1111/jopy.1255>

