



The efficacy of mindfulness training and play therapy on the self-esteem of elementary school students

Ali Gilvari¹, Akbar Mohammadi², Sarah Haghghat³

1. Ph.D Candidate in Educational Psychology, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Garmsar, Iran. E-mail: ali.gilvari50@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: A.mohammadi@iau-garmsar.ac.ir

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran. E-mail: haghghat58@iau-garmsar.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 18 March 2023
Received in revised form
14 April 2023
Accepted 20 May 2023
Published Online 22
December 2023

Keywords:
Mindfulness,
play therapy,
self-esteem of elementary
students,
Garmsar

ABSTRACT

Background: Research has demonstrated that students with elevated levels of self-esteem tend to perform better in social interactions. Mindfulness interventions, which emphasize self-discipline and a focus on present experiences, have been increasingly scrutinized for their ability to facilitate the recognition of mental events and enhance traits such as sensitivity, openness, and receptivity among individuals. Concurrently, play therapy is recognized as a beneficial physical and mental activity that boosts self-respect. Despite these advancements, there is a notable gap in research concerning the application of mindfulness principles within play therapy to amplify self-esteem within the studied population.

Aims: The current study was designed to compare the effectiveness of mindfulness-based education and game-based education on the self-esteem of primary school students in Garmsar City.

Method: The present research employed a semi-experimental design, incorporating pre-tests, post-tests, and a one-month follow-up. The study population comprised all primary school students in the city of Garmsar (totaling 7,620) in the academic year 2021-2022. Participants were divided into three groups of 15, selected through purposeful convenience sampling based on eligibility criteria. For data collection, the self-esteem questionnaire developed by Krocker et al. (2003) was utilized. The interventions included a play therapy protocol by Johnson and Parsons (2023), delivered over eight 60-minute sessions, and a mindfulness training protocol by Siegel et al. (2002), also conducted over eight 60-minute sessions for the two experimental groups. To test the research hypotheses, multivariate analysis of variance (MANOVA) was conducted using SPSS software, version 22.

Results: The analysis of the data revealed that both mindfulness interventions and game-based interventions significantly impacted the enhancement of self-esteem among primary school students in Garmsar city ($p < .05$).

Conclusion: Drawing from the findings of this study, it is evident that both mindfulness and play therapy possess the capacity to affect self-esteem in students. Future research is recommended to employ larger sample sizes and to explore different research populations to validate and extend these results.

Citation: Gilvari, A., Mohammadi, A., & Haghghat, S. (2023). The efficacy of mindfulness training and play therapy on the self-esteem of elementary school students. *Journal of Psychological Science*, 22(131), 2337-2356. [10.52547/JPS.22.131.2337](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2337)

Journal of Psychological Science, Vol. 22, No. 131, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.131.2337](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2337)



✉ **Corresponding Author:** Akbar Mohammadi, Assistant Professor, Department of Psychology, Garmsar Branch, Islamic Azad University, Garmsar, Iran.

E-mail: A.mohammadi@iau-garmsar.ac.ir, Tel: (+98) 9123895367

Extended Abstract

Introduction

Human beings are multifaceted and complex, necessitating self-esteem or self-confidence for success and advancement. Self-worth reflects the extent to which one feels reinforced, accepted, and valued in one's self-belief. It is a facet of enumerated personality and is grounded in the formative need for security in childhood as a foundational principle for internalizing self-worth (Papalia et al., 2017). Self-worth is a psychological construct that takes shape during the developmental stages of life and is not readily susceptible to rapid or easy alteration.

Various pedagogical methods have been employed to bolster students' self-esteem, with evidence suggesting each has the potential to enhance this sentiment to varying degrees. Notably, mindfulness training has been gaining prominence in recent years. Kabat-Zinn (2003) characterizes mindfulness as the act of paying attention deliberately, in the present moment, and nonjudgmentally. Bishop et al. (2009) describe mindfulness as a bidimensional model.

Parallel to mindfulness, play therapy has also demonstrated its efficacy in fostering self-worth. Jenkins (2023) defines play as any voluntary physical or mental activity undertaken by children. Play involves the utilization of their cognitive and physical capabilities, constituting a normal and enjoyable aspect of their lives. Such activities should not be dismissed as mere amusement; play is the gravest endeavor for children, being an assessable and pleasurable activity that is central to their holistic development. Given that young children struggle to articulate their thoughts and emotions verbally, they often resort to play as a means of expression (Carpenter et al., 2019).

Johnson et al. (2019) conducted a study examining the impact of play therapy on children with behavioral disorders, finding it associated with reduced impulsiveness and enhanced self-esteem. It has been documented that the nonverbal articulation of feelings and actions can precipitate more immediate effects than verbal communication, activated through sensory interventions.

Creativity forms the bedrock of societal evolution, safeguarding autonomy from external reliance. Consequently, societies have an acute demand for creative individuals. The imperative lies in fostering an ecosystem conducive to growth and creativity while eliminating obstacles that hinder creative thought within the educational domain. Creative individuals are transformative agents, steering societal power and development (Mousavi & Maggi, 2011). Regrettably, modern schools often witness teachers distilling vast, disparate information from cultural canons and encyclopedias into students' minds, conflating knowledge with an assemblage of information. True knowledge ought to be strategic, guiding individuals in addressing life's quandaries, not compelling memorization of historical strategies. In a rapidly evolving world, forecasting future necessities and the requisite knowledge to manage environmental challenges is both difficult and vital (Rahimi Mand & Abbaspour, 2014). The merit of this study over past inquiries is its unique consideration of this therapeutic method—in a group setting—for enhancing children's self-esteem concurrently, and its structured nature allows for replication by other researchers. Conducting this research has the potential to enrich psychological studies with incremental insights. This study aims to compare the effectiveness of mindfulness-based and game-based interventions on the social skills and creativity of male students.

Method

The present study was applied in nature and utilized a quasi-experimental design, specifically a non-equivalent control group structure with pre-test, post-test, and follow-up measurements. The statistical population comprised all elementary school students in Garmsar city during the academic year 2021-2022. Using the available sampling method, participants were randomly assigned into two groups of 15, each matched according to specified entry criteria.

Instruments

Self-Esteem Questionnaire: Developed by Crocker et al. (2003), this questionnaire includes 35 items rated on a 7-point Likert scale, featuring seven distinct subscales.

Mindfulness Protocol: Administered over 8 sessions lasting 60 minutes each, this protocol is based on the work by Siegel et al. (2002).

Play Therapy Protocol: Also conducted over 8 sessions of 60 minutes each, in line with the methodology proposed by Jenkins (2023).

Results

In the study, the participant age distribution was as follows: 45% were between the ages of 9 and 10 years, 35% were between the ages of 10 and 11 years, and the remaining 20% were aged 11 years and older.

Table 1. Statistical description of self-esteem scores in three stages of measurement by group

Variable	Pre-test		Post-test		Follow up		
	Average	Standard Deviation	Average	Standard Deviation	Average	Standard Deviation	
Control	Self-esteem towards family support	20.07	5.561	20.87	5.083	20.51	5.443
	Competition and preemption	17.13	5.592	17.87	4.719	17.50	5.395
	Physical aspect and appearance	17.27	1.624	17.50	1.896	17.46	1.661
	divine love	23.73	4.935	24.10	4.799	23.91	4.951
	Scientific and educational competence	21.47	2.900	22.07	2.492	21.80	3.028
	Piousness and piety	20.27	4.667	20.69	4.142	20.89	4.326
	Degree of approval from others	16.13	2.973	16.53	2.532	16.27	2.604
Mindfulness based intervention	self worth	136.07	9.772	139.63	8.795	138.35	9.935
	Self-esteem towards family support	18.13	5.111	22.27	4.743	21.60	4.968
	Competition and preemption	19.27	4.818	22.13	4.673	21.59	4.623
	Physical aspect and appearance	16.83	2.447	18.16	2.521	17.94	2.708
	divine love	21.60	4.388	26.53	4.086	25.93	4.415
	Scientific and educational competence	21.67	3.716	24.60	3.376	24.07	3.453
	Piousness and piety	19.67	4.337	22.67	3.994	21.93	4.250
Game-oriented intervention	Degree of approval from others	15.47	2.924	17.27	2.764	16.60	2.798
	self worth	132.63	13.291	153.63	11.801	149.66	12.772
	Self-esteem towards family support	19.13	5.436	24.47	5.083	23.82	4.809
	Competition and preemption	18.87	4.138	22.67	3.697	22.03	3.624
	Physical aspect and appearance	16.43	2.549	18.87	2.768	18.67	2.739
	divine love	20.93	3.615	27.87	3.067	27.09	3.017
	Scientific and educational competence	21.60	2.586	25.93	2.520	25.60	2.849
Game-oriented intervention	Piousness and piety	19.87	4.809	24.13	3.962	23.33	3.792
	Degree of approval from others	16.27	2.549	19.73	2.404	19.17	2.101
	self worth	133.10	7.084	163.67	6.675	159.72	6.500

As observed in the control groups, the mean scores did not vary considerably between the pre-test, post-test, and follow-up stages. Conversely, in the experimental groups, an increase in scores was noted during the post-test and follow-up stages. The results of Levene's test for equality of variances were not significant, thus confirming the null hypothesis that the variances across the groups are homogeneous. Mauchly's test of sphericity for the self-esteem scores was also not statistically significant, indicating that the assumption of sphericity is met.

Based on the data provided in Table 2, the F-values about the interaction effects between the groups and over the various measurement time points (indicating the presence of differences between groups across measurement stages) for all facets of self-esteem were found to be significant, with p-values less than 0.01.

Table 2. The results of the single-variable within-subject effects test to compare the self-esteem of the control and experimental groups

Source			sum of squares	Degrees of freedom	Mean of squares	F	Significance level	Effect size
Self-esteem towards family support	Assuming sphericity		303.570	2	151.785	132.443	0.001	0.748
	Greenhouse-Geys		303.570	1.812	167.556	132.443	0.001	0.620
	Hein-felt		303.570	1.979	153.403	132.443	0.001	0.620
	lower limit		303.570	1	303.570	132.443	0.001	0.620
Competition and preemption	Assuming sphericity		152.356	2	76.178	110.339	0.001	0.620
	Greenhouse-Geys		152.356	1.981	76.898	110.339	0.001	0.545
	Hein-felt		152.356	2	76.178	110.339	0.001	0.545
	lower limit		152.356	1	152.356	110.339	0.001	0.545
Physical aspect and appearance	Assuming sphericity		47.837	2	23.919	50.368	0.001	0.545
	Greenhouse-Geys		47.837	1.289	37.126	50.368	0.001	0.517
	Hein-felt		47.837	1.375	34.788	50.368	0.001	0.517
	lower limit		47.837	1	47.837	50.368	0.001	0.517
Repeat divine love	Assuming sphericity		443.347	2	221.673	73.129	0.001	0.517
	Greenhouse-Geys		443.347	1.310	338.415	73.129	0.001	0.440
	Hein-felt		443.347	1.400	316.747	73.129	0.001	0.440
	lower limit		443.347	1	443.347	73.129	0.001	0.440
Scientific and educational competence	Assuming sphericity		180.844	2	90.422	124.652	0.001	0.440
	Greenhouse-Geys		180.844	1.822	99.248	124.652	0.001	0.362
	Hein-felt		180.844	1.991	90.828	124.652	0.001	0.362
	lower limit		180.844	1	180.844	124.652	0.001	0.362
Piousness and piety	Assuming sphericity		169.025	2	84.512	68.622	0.001	0.362
	Greenhouse-Geys		169.025	1.921	87.977	68.622	0.001	0.450
	Hein-felt		169.025	2	84.512	68.622	0.001	0.450
	lower limit		169.025	1	169.025	68.622	0.001	0.450
Degree of approval from others	Assuming sphericity		86.204	2	43.102	50.351	0.001	0.450
	Greenhouse-Geys		86.204	1.925	44.781	50.351	0.001	0.533
	Hein-felt		86.204	2	43.102	50.351	0.001	0.533
	lower limit		86.204	1	86.204	50.351	0.001	0.533
Self-esteem towards family support	Assuming sphericity		103.122	4	25.781	22.495	0.001	0.533
	Greenhouse-Geys		103.122	3.624	28.459	22.495	0.001	0.374
	Hein-felt		103.122	3.958	26.055	22.495	0.001	0.374
	lower limit		103.122	2	51.561	22.495	0.001	0.374
Competition and preemption	Assuming sphericity		45.517	4	11.379	16.482	0.001	0.374
	Greenhouse-Geys		45.517	3.963	11.487	16.482	0.001	0.378
	Hein-felt		45.517	4	11.379	16.482	0.001	0.378
	lower limit		45.517	2	22.758	16.482	0.001	0.378
Physical aspect and appearance	Assuming sphericity		22.640	4	5.660	11.919	0.001	0.378
	Greenhouse-Geys		22.640	2.577	8.785	11.919	0.001	0.748
	Hein-felt		22.640	2.750	8.232	11.919	0.001	0.620
	lower limit		22.640	2	11.320	11.919	0.001	0.620
Repeat * Group divine love	Assuming sphericity		208.113	4	52.028	17.164	0.001	0.620
	Greenhouse-Geys		208.113	2.620	79.428	17.164	0.001	0.620
	Hein-felt		208.113	2.799	74.343	17.164	0.001	0.545
	lower limit		208.113	2	104.057	17.164	0.001	0.545
Scientific and educational competence	Assuming sphericity		69.556	4	17.389	23.972	0.001	0.545
	Greenhouse-Geys		69.556	3.644	19.086	23.972	0.001	0.545
	Hein-felt		69.556	3.982	17.467	23.972	0.001	0.517
	lower limit		69.556	2	34.778	23.972	0.001	0.517
Piousness and piety	Assuming sphericity		61.738	4	15.435	12.533	0.001	0.517
	Greenhouse-Geys		61.738	3.842	16.067	12.533	0.001	0.517
	Hein-felt		61.738	4	15.435	12.533	0.001	0.440
	lower limit		61.738	2	30.869	12.533	0.001	0.440
Degree of approval from others	Assuming sphericity		43.630	4	10.907	12.742	0.001	0.440
	Greenhouse-Geys		43.630	3.850	11.332	12.742	0.001	0.440
	Hein-felt		43.630	4	10.907	12.742	0.001	0.362
	lower limit		43.630	2	21.815	12.742	0.001	0.362
Error Self-esteem towards family support	Assuming sphericity		96.268	84	1.146	-	-	-
	Greenhouse-Geys		96.268	76.094	1.265	-	-	-
	Hein-felt		96.268	83.114	1.158	-	-	-

Source		sum of squares	Degrees of freedom	Mean of squares	F	Significance level	Effect size
Competition and preemption	lower limit	96.268	42	2.292	-	-	-
	Assuming sphericity	57.994	84	0.690	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	57.994	83.214	0.697	-	-	-
	Hein-felt	57.994	84	0.690	-	-	-
Physical aspect and appearance	lower limit	57.994	42	1.381	-	-	-
	Assuming sphericity	39.890	84	0.475	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	39.890	54.118	0.737	-	-	-
	Hein-felt	39.890	57.755	0.691	-	-	-
divine love	lower limit	39.890	42	0.950	-	-	-
	Assuming sphericity	254.627	84	3.031	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	254.627	55.023	4.628	-	-	-
	Hein-felt	254.627	58.787	4.331	-	-	-
Scientific and educational competence	lower limit	254.627	42	6.063	-	-	-
	Assuming sphericity	60.933	84	0.725	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	60.933	76.530	0.796	-	-	-
	Hein-felt	60.933	83.624	0.729	-	-	-
Piousness and piety	lower limit	60.933	42	1.451	-	-	-
	Assuming sphericity	103.451	84	1.232	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	103.451	80.691	1.282	-	-	-
	Hein-felt	103.451	84	1.232	-	-	-
Degree of approval from others	lower limit	103.451	42	2.463	-	-	-
	Assuming sphericity	71.907	84	0.856	-	-	-
	Greenhouse-Geisser	71.907	80.850	0.889	-	-	-
	Hein-felt	71.907	84	0.856	-	-	-
	lower limit	71.907	42	1.712	-	-	-

Conclusion

The study aimed to evaluate the effectiveness of mindfulness training protocols and play therapy on self-esteem among elementary school students in Garmsar City. The findings indicated that game-based interventions had a more pronounced effect on enhancing students' self-esteem compared to mindfulness training. This concurs with the studies conducted by Qaraghaji et al. (2017), Ghasemi Jobneh et al. (2015), Zhu et al. (2017), and Bakosh et al. (2018).

Mindfulness is a skill that brings about a non-judgmental awareness of the present moment, potentially lessening discomfort in experiences (Bakosh et al., 2018). Through mindfulness training, the frequency of anxious, depressive, and negative thoughts may be reduced, due to enhanced attention control skills and changes in detrimental cognitive patterns. Such alterations are often associated with an increase in self-esteem.

Play therapy contributes to self-esteem enhancement by promoting cooperative play and empathy with others, which can elevate a child's self-worth (Mani-Wellen, 2011). The group nature of such interventions can also play a part, whereby interactive

play with various toys, animals, and dolls helps in learning appropriate social behaviors. Furthermore, by devising solutions during play, children learn to navigate through anxiety-inducing situations (Schalanger & Larry, 1982).

This research, however, is subject to limitations. Since participants were exclusively from Garmsar city, generalizing the results to other cities should be approached with caution. Further, due to the convenience sampling method employed, caution is also recommended when generalizing these results to the larger population.

Based on the accumulated evidence, mindfulness training can serve as an efficient primary preventive approach to enhance students' academic achievements and mental health. Integration of mindfulness as a component of educational syllabi, including in units or chapters in textbooks across various school levels primary, middle, and high school may provide substantial benefits.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of psychology at Garmsar Branch, Islamic Azad University. Participants consciously and voluntarily participated in the research. The principle of confidentiality was observed in the research.

Funding: This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

Authors' contribution: The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

Conflict of interest: the authors declare no conflict of interest for this study.

Acknowledgments: The authors hereby express their gratitude to the supervisors and advisors of this research.





اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و بازی درمانی بر حرمت خود دانش آموزان مقطع ابتدایی

علی گیلوری^۱، اکبر محمدی^۲، سارا حقیقت^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۱۲/۲۷

بازنگری: ۱۴۰۲/۰۱/۲۵

پذیرش: ۱۴۰۲/۰۲/۳۰

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۱۰/۰۱

کلیدواژه‌ها:

ذهن آگاهی،

بازی درمانی،

حرمت خود،

دانش آموزان ابتدایی،

گرمسار

زمینه: مطالعات نشان داده است دانش آموزانی که حرمت خود بالاتری دارند در تعامل‌های اجتماعی عملکرد بهتری را تجربه می‌کنند. اخیراً مداخله‌های ذهن آگاهی شامل خودنظم‌جویی و توجه به تجربیات حال که به بازشناسی وقایع ذهنی، تیز حسی، باز و پذیرا بودن کمک می‌کند مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است. از طرف دیگر بازی درمانگری به عنوان فعالیت لذت‌بخش جسمی و ذهنی خود خواسته به افزایش حرمت خود می‌انجامد، با این وجود در زمینه بازی درمانگری مبتنی بر ذهن آگاهی جهت افزایش احساس حرمت خود در جامعه مورد تحقیق شکاف تحقیقاتی وجود دارد.

هدف: پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش مبتنی بر ذهن آگاهی و بازی محور، بر حرمت خود دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار انجام شد.

روش: پژوهش حاضر نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری مورد مطالعه را تمامی دانش آموزان دوره ابتدایی در شهرستان گرمسار (۷۶۲۰ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل می‌دادند. شرکت کنندگان بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع در دسترس در سه گروه ۱۵ نفری با توجه به معیارهای ورود به صورت تصادفی در سه گروه همتاسازی شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه حرمت خود کروکر و همکاران (۲۰۰۳) استفاده شد. به منظور انجام پژوهش پروتکل بازی درمانی (جانسون و پارسون، ۲۰۲۳) در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای و پروتکل ذهن آگاهی (سیگال و همکاران، ۲۰۰۲) در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بر روی دو گروه آزمایش اجرا شد. به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS²² استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که مداخلات ذهن آگاهی و مداخلات بازی محور، بر رشد حرمت خود دانش آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار تأثیر دارند ($P < ۰/۰۵$).

نتیجه‌گیری: نتایج این مطالعه نشان داد ذهن آگاهی و بازی درمانی قابلیت تأثیرگذاری بر حرمت خود دانش آموزان را دارد. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی اثربخشی پروتکل‌های ذهن آگاهی و بازی درمانی بر سایر گروه‌های پژوهشی و با نمونه‌های بزرگتر مورد بررسی قرار گیرد.

استناد: گیلوری، علی؛ محمدی، اکبر؛ و حقیقت، سارا (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش ذهن آگاهی و بازی درمانی بر حرمت خود دانش آموزان مقطع ابتدایی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۲۳۳۷-۲۳۵۶.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۳۱، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.131.2337](https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2337)



✉ نویسنده مسئول: اکبر محمدی، استادیار، گروه روانشناسی، واحد گرمسار، دانشگاه آزاد اسلامی، گرمسار، ایران. رایانامه: A.mohammadi@iau-garmsar.ac.ir

تلفن: ۰۹۱۲۳۸۹۵۳۶۷

مقدمه

حرمت خود میزان تقویت، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خودباور دارد. حرمت خود بخشی از شخصیت برشمرده، اهمیت کسب امنیت در دوران کودکی را به عنوان اصول کلی و اساسی برای درونی کردن حرمت خود است (پاپالیا و همکاران، ۲۰۱۷). حرمت خود یک پندار روانشناختی است که در طول دوران رشد در وجود هرکس شکل می‌گیرد و به سادگی و سرعت قابل تغییر نیست. بهبود فرآیند شکل‌گیری خودباوری مستلزم برنامه‌ریزی‌های کارشناسانه طولانی‌مدت و میان‌مدت است. بررسی آراء محققین و دانشمندان در زمینه خودباوری مشخص کرد که این مفهوم از دسته خصوصیات اکتسابی است (دو و همکاران، ۲۰۲۳). حرمت خود به عنوان سازه‌ای آموزش و تربیتی تاکنون در گروه‌های جمعیتی مختلفی از جمله دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفته است. مطالعات نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که حرمت خود بالاتری دارند در تکالیف آموزشی نشان می‌دهند همچنین عملکرد بهتری در تعاملات اجتماعی دارند (دو و همکاران، ۲۰۲۳). مطالعات دیگر نشان می‌دهد دانش‌آموزان دارای حس حرمت خود اهداف پیشرفت بیشتری دارند و تعاملات اجتماعی بهتر قادر به بیان هیجانات خود هستند (گریفن و پارسون، ۲۰۲۳). بررسی حرمت خود در نمونه دانش‌آموزان دارای علائم افسردگی و اضطراب نیز حاکی از حرمت خود ضعیف در این دانش‌آموزان است. در واقع، حرمت خود به عنوان سازه‌ای اساسی در ایجاد و تداوم نشانه‌های اختلال‌های روانی نقش بسزایی دارد (جنکینز و همکاران، ۲۰۲۳). به منظور کمک به افزایش حرمت خود در گروه‌های مختلف از جمله دانش‌آموزان تاکنون روش‌های گوناگونی جهت افزایش حرمت خود دانش‌آموزان انجام شده است (محسنی و همکاران، ۱۴۰۱). مطالعات گوناگون حاکی از آن است که هر کدام از روش‌های آموزشی قادرند تا حدی به بهبود این حس کمک کنند. طی سال‌های اخیر یکی از آموزش‌های مطرح ذهن آگاهی بوده است. کابات-زین (۲۰۰۳) ذهن آگاهی را به عنوان توجه کردن به شیوه‌ای خاص، هدفمند در زمان کنونی، و بدون قضاوت و داوری تعریف کرده است. همچنین بیشاپ، زاک و مک ماین (۲۰۰۹) بر این باورند که ذهن آگاهی یک مدل دو مؤلفه‌ای است. مؤلفه اول شامل خودنظم‌دهی توجه در تجربیات آن است و در نتیجه شرایط را برای افزایش بازشناسی وقایع ذهنی در لحظه حال مهیا

می‌کند. مؤلفه دوم شامل اتخاذ یک جهت‌گیری خاص به سمت تجربیات شخصی در لحظه حال است. جهت‌گیری که مشخصه آن تیز حسی، باز و پذیرا بودن و پذیرش است.

علاوه بر ذهن آگاهی بازی درمانی نیز به عنوان روشی تأثیرگذار در افزایش حرمت خود قابلیت خود را نشان داده است (جنکینز، ۲۰۲۳). با استناد به مطالعه‌های پیشین هرگونه فعالیت جسمی و ذهنی که بصورت اختیاری و خودخواسته توسط کودکان انجام می‌گیرد بازی نامیده می‌شود (جنکینز، ۲۰۲۳). به هنگام بازی کودکان نیروی فکری و بدنی خود را به کار می‌گیرند و بازی را بخشی از زندگی عادی خویش به حساب می‌آورند و از آن لذت می‌برند. بازی کودکان فقط تفریح نیست بلکه باید آن را جدی‌ترین کار کودکان قلمداد کرد زیرا فعالیتی قابل ارزشیابی است. بازی تلاش و فعالیت لذت‌بخش و خوشایند و مفرحی است که برای رشد همه جانبه کودک ضروری است. کودکان خردسال نمی‌توانند افکار و عقاید خود را به راحتی با کلام بیان کنند بنابراین معمولاً از طریق بازی خود را ابراز می‌کنند (الله‌کایی و همکاران، ۱۴۰۱).

بررسی پیشینه پژوهش حوزه اثربخشی ذهن آگاهی و بازی‌درمانی بر بهبود حرمت خود حاکی از تأثیرگذاری ذهن آگاهی بر افزایش حرمت خود دانش‌آموزان است. برای مثال، کمرانی و همکاران (۱۴۰۱) پژوهش خود را با عنوان بررسی اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر حرمت خود دانش‌آموزان ۹ تا ۱۱ ساله شهر تهران در سال ۱۴۰۱ انجام دادند. نتایج این پژوهش نشان داد آموزش ذهن آگاهی تأثیر مثبت و معناداری بر سطح حرمت خود دانش‌آموزان و مؤلفه‌های آن که شامل سیالی، بسط، ابتکار، انعطاف‌پذیری داشته است. همچنین گریفن و پارسون (۲۰۲۳) در پژوهشی تأثیر بازی‌درمانی را بر روی کودکان ۷-۱۱ ساله مبتلا به اختلالات رفتاری مورد بررسی قرار داد. یافته‌های به دست آمده بیانگر کاهش رفتارهای تکانشی و بهبود عزت‌نفس بوده است. در واقع نتایج نشان می‌دهند که بیان غیرکلامی احساسات و اعمال تأثیر سریع‌تری نسبت به استفاده از کلمات دارد و می‌تواند از طریق مداخلات حسی فعال گردد. همچنین دو و همکاران (۲۰۲۳) در بررسی تأثیر آموزش بازی درمانی در کاهش نشانه‌های رفتاری دانش‌آموزان ۸-۱۲ ساله نشان دادند آموزش بازی درمانی می‌تواند در اصلاح مشکلات رفتاری تأثیرگذار باشد.

نامعادل با پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری مورد مطالعه را تمامی دانش آموزان مقطع ابتدایی (۷۶۲۰ نفر) در شهرستان گرمسار در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند. آزمودنی‌ها بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع در دسترس در سه گروه ۱۵ نفری با توجه به معیارهای ورود به صورت تصادفی در سه گروه هم‌تاسازی شد. معیارهای ورود شامل سن بین ۷ تا ۱۱ سال، دانش آموزان مقطع ابتدایی و نداشتن سابقه اختلال روان‌پزشکی بنا به تشخیص روان‌پزشک بود. ملاک‌های خروج شامل عدم تمایل به شرکت (بنا به درخواست والدین دانش آموزان) در مطالعه، غیبت بیش از دو جلسه و تکمیل ناقص پرسشنامه بود. جهت رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت‌نامه آگاهانه از کلیه والدین دانش آموزان شرکت‌کننده اخذ شد. در پژوهش حاضر جهت انجام محاسبات آماری از تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده گردید. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار کامپیوتری SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

ب) ابزار

پرسشنامه خودارزشمندی: پرسشنامه ۳۵ گویه‌ای خودارزشمندی توسط کروگر و پارک (۲۰۰۴) به صورت طیف لیکرت ۷ درجه‌ای طراحی شده است. این مقیاس شامل ۷ زیرمقیاس احساس حرمت خود نسبت به حمایت خانواده، رقابت و سبقت‌جویی، جنبه جسمانی و ظاهری، عشق خدایی، شایستگی علمی و آموزشی، تقوی و پرهیزگاری و میزان موافقت از سوی دیگران است. دنیل، ویسمن، نافو نوردی و بردی (۲۰۲۳) پرسشنامه حرمت خود را بر روی ۴۴۸ دانش آموز دبیرستانی هنجاریابی کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بود (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین روایی سازه نیز از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب ارزیابی شد و ۷ عامل به دست آمد و مدل تأییدی شاخص‌های برازش $(RMSE > 0/90$ GFI, CFI, NFL = 0/07) مناسبی را نشان داد (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳). در پژوهش حاضر نیز پایایی به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۸۳ به دست آمد.

پروتکل بازی درمانی: این پروتکل (جانسون و پارسون، ۲۰۲۳) در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. پروتکل ذهن آگاهی: در قالب ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد (سیگال و همکاران، ۲۰۰۲).

از آنجایی که حرمت خود اساس پیشرفت جوامع و مانع رشد و گسترش نشانه‌های اختلال‌های روانی مانند اضطراب، افسردگی و بزهکاری در دانش آموزان است و همه جوامع به افراد دارای حس حرمت خود نیاز مبرم دارند. چرا که فقدان حرمت خود اساس ناهنجاری‌های فردی، ناهنجاری‌های اجتماعی و در نهایت ناهنجاری‌های اجتماعی را زمینه‌سازی می‌کند. آنچه مهم است فراهم نمودن شرایط رشد و بالندگی و حذف عوامل بازدارنده‌ی حرمت خود در نظام آموزش و پرورش است (ژو و هوور، ۲۰۲۳). افراد دارای حس حرمت خود بالا، به منزله نیروهای جهش یافته‌ای هستند که کلیه توان و رشد جامعه را در دست دارند بنابراین لازم است به دنبال پرورش دانش آموزانی باشیم که تعلیم و تربیت را تلاش در جستجوی معنا تلقی کنند (دس و همکاران، ۲۰۲۳). متأسفانه در نظام پرورش کنونی، توجه به ارتقای این حس در کانون تمرکز تربیتی و آموزشی نبوده است و چه بسا مورد غفلت قرار گرفته است. با استناد به مطالعه‌های پیشین و با تأکید بر پیشینه ذهن آگاهی و بازی درمانی بر ارتقای حرمت خود به نظر می‌رسد یافتن شیوه‌های برتر پرورشی و تعیین انتخاب روش آموزشی برتر لازم و ضروری است. چرا که در مطالعه‌های قبلی اگرچه اثربخشی هر کدام از آموزش‌ها به صورت جداگانه مورد بررسی قرار گرفته است اما مقایسه‌ای بین این دو روش آموزشی صورت نگرفته است (تینگ و یی، ۲۰۲۳). مزیت انجام این پژوهش بر پژوهش‌های قبلی این است که دو روش آموزشی (به خصوص به صورت گروهی) در افزایش حرمت خود در کنار هم مورد بررسی قرار گرفته است. همچنین پروتکل بازی درمانی در مطالعه حاضر نسبت به دیگر روش‌های بازی درمانی پیشین دارای ساختار منسجم‌تری است و می‌تواند توسط دیگر پژوهشگران در مطالعه‌های بعدی تکرار گردد. پژوهش حاضر نیز با همین هدف صورت گرفته است تا مشخص شود که اولاً مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی‌محور بر حرمت خود دانش آموزان پسر مؤثر است؟ دوماً آیا بین اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی‌محور بر حرمت خود دانش آموزان پسر تفاوت وجود دارد؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از لحاظ روش انجام از طرح نیمه‌آزمایشی از نوع گروه گواه

جدول ۱. پروتکل بازی درمانی (جانسون و پارسون، ۲۰۲۳)

جلسه	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه اول	آشنایی ابتدایی با بازی درمانی	اجرای پیش آزمون؛ آشنایی و معارفه گروهی؛ استفاده از فن های روان نمایشگری گرم کردن همراه با فن های بازی درمانی	انجام بازی مکمل در خانه
جلسه دوم	آموزش نقاشی و روش های بروز هیجان	کشیدن نقاشی درهم و برهم؛ گل بازی درمانی؛ تکنیک روان نمایشگری صندلی خالی	گل بازی و خمیربازی
جلسه سوم	بیان احساسات	اجرای فن های نمایش احساسات؛ دیکشنری احساسات؛ بازی های کلمات احساسی	نوشتن احساسات در قالب جملات ناتمام
جلسه چهارم	آشنایی با تکنیک های توجه به احساسات	اجرای تکنیک حباب فکر؛ تکنیک حدس بز ن به چی فکر میکنم	حدس زدن چند رویداد منفی و مثبت
جلسه پنجم	مواجهه با احساسات منفی	اجرای بازی های ساده مثل انجام اقدامات درمانی روی عروسک و ترسیم نقاشی با ابزارهای پزشکی؛ بازی آیا می توانیم صحبت کنیم؟ برای غلبه بر ترس اجتماعی و مداخله ای مکان راحت، نردبان اضطراب.	بیان احساسات با یک عروسک
جلسه ششم	فعالیت های لذت بخش	آموزش روان شناختی؛ آموزش استفاده از کارت های فهرست؛ برنامه ریزی فعالیت های خوشایند.	پیش بینی چند رویداد خوشایند
جلسه هفتم	بیان احساسات به شکل تمثیل و استعاره	ادامه بازسازی شناختی با فن های استعاره ای مربی خوب/ مربی بد؛ بازی صندلی داغ؛ ساعت فکر و احساس	ده دقیقه فکر کردن به احساسات مثبت و منفی
جلسه هشتم	بیان احساسات با اجرای نمایش	اجرای نقاشی گروهی یا کار گروهی دونفره؛ استفاده از عروسک های خیمه شب بازی؛ بازی ماهی سازشگر	نمایش احساسات

جدول ۲. پروتکل آموزش ذهن آگاهی (سیگال، ویلیامز و تیزدل، ۲۰۰۲)

جلسه	اهداف	محتوا	تکالیف
جلسه اول	هدایت خود کار	ذهن آگاهی از احساس های بدنی	تمرین و آرسی بدن
جلسه دوم	مقابله با موانع	ذهن آگاهی از تنفس، بدن، صداها و اشیا	تمرین آگاهی از وضعیت بدنی
جلسه سوم	حضور ذهن بر روی تنفس	ذهن آگاهی از خوردن	تمرین کشش
جلسه چهارم	ماندن در زمان حال	ذهن آگاهی از فعالیت های روزمره	تمرین نگاه کردن یا شنیدن پنج دقیقه ای
جلسه پنجم	پذیرش و اجازه مجوز حضور	ذهن آگاهی از رویدادهای روانی	تمرین تمرکز بر افکار، هیجان ها و تصاویر ذهنی
جلسه ششم	فکرها نه حقایق	تسلط به آرامش ذهنی	تمرین مراقبه
جلسه هفتم	چگونه می توانم به بهترین شکل از خود مراقبت کنم؟	تقویم رویدادهای خوشایند و ناخوشایند	تمرین افکار و خلق
جلسه هشتم	استفاده از آموخته ها در مقابل خلق منفی	ارتباط بین فعالیت و خلق	تمرین کشف

یافته ها

و مداخله بازی محور بر حرمت خود دانش آموزان پسر، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر دوره استفاده شد. نتایج آزمون لوین معنی دار نیست. از این رو فرض صفر مبنی بر همگنی واریانس متغیرها مورد تأیید قرار می گیرد. آزمون کرویت محلی برای حرمت خود لحاظ آماری معنی دار نیست. سایر مفروضه ها شامل نرمال بودن، خطی بودن، اجتناب از هم خطی چندگانه، شیب خط رگرسیونی، آزمون باکس نیز انجام شد که حاکی از مجاز بودن استفاده از تحلیل کواریانس بود. در این تحلیل، میانگین پس آزمون گروه آزمایش با میانگین گروه گواه مقایسه شده و نمره های پیش آزمون به عنوان متغیر همپراش (کووریت) به کار گرفته شدند.

۴۵ درصد شرکت کنندگان مطالعه بین ۹ تا ۱۰ سال، ۳۵ درصد ۱۰ تا ۱۱ سال و ۲۰ درصد ۱۱ سال به بالا بودند. در جدول ۳ آمار توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمرات حرمت خود به تفکیک برای افراد گروه های گواه، گروه مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی درمانی، در سه مرحله سنجش (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) نشان داده شده است. همان طور که ملاحظه می گردد در گروه های گواه میانگین نمرات در پیش آزمون نسبت به مراحل پس آزمون و پیگیری تغییر چندانی را نشان نمی دهد ولی در گروه های آزمایش، شاهد افزایش نمرات در مراحل پس آزمون و پیگیری نسبت به پیش آزمون هستیم. به منظور مقایسه اثربخشی مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی

جدول ۳. توصیف آماری نمرات حرمت خود در سه مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
گواه	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	۲۰/۰۷	۵/۵۶۱	۲۰/۸۷	۵/۰۸۳
	رقابت و سبقت جویی	۱۷/۱۳	۵/۵۹۲	۱۷/۸۷	۴/۷۱۹
	جنبه جسمانی و ظاهری	۱۷/۲۷	۱/۶۲۴	۱۷/۵۰	۱/۸۹۶
	عشق خدایی	۲۳/۷۳	۴/۹۳۵	۲۴/۱۰	۴/۷۹۹
	شایستگی علمی و آموزشی	۲۱/۴۷	۲/۹۰۰	۲۲/۰۷	۲/۴۹۲
	تقوی و پرهیزگاری	۲۰/۲۷	۴/۶۶۷	۲۰/۶۹	۴/۱۴۲
	میزان موافقت از سوی دیگران	۱۶/۱۳	۲/۹۷۳	۱۶/۵۳	۲/۵۳۲
	حرمت خود	۱۳۶/۰۷	۹/۷۷۲	۱۳۹/۶۳	۸/۷۹۵
	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	۱۸/۱۳	۵/۱۱۱	۲۲/۲۷	۴/۷۴۳
	رقابت و سبقت جویی	۱۹/۲۷	۴/۸۱۸	۲۲/۱۳	۴/۶۷۳
مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی	جنبه جسمانی و ظاهری	۱۶/۸۳	۲/۴۴۷	۱۸/۱۶	۲/۵۲۱
	عشق خدایی	۲۱/۶۰	۴/۳۸۸	۲۶/۵۳	۴/۰۸۶
	شایستگی علمی و آموزشی	۲۱/۶۷	۳/۷۱۶	۲۴/۶۰	۳/۳۷۶
	تقوی و پرهیزگاری	۱۹/۶۷	۴/۳۳۷	۲۲/۶۷	۳/۹۹۴
	میزان موافقت از سوی دیگران	۱۵/۴۷	۲/۹۲۴	۱۷/۲۷	۲/۷۶۴
	حرمت خود	۱۳۲/۶۳	۱۳/۲۹۱	۱۵۳/۶۳	۱۱/۸۰۱
	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	۱۹/۱۳	۵/۴۳۶	۲۴/۴۷	۵/۰۸۳
	رقابت و سبقت جویی	۱۸/۸۷	۴/۱۳۸	۲۲/۶۷	۳/۶۹۷
	جنبه جسمانی و ظاهری	۱۶/۴۳	۲/۵۴۹	۱۸/۸۷	۲/۷۶۸
	عشق خدایی	۲۰/۹۳	۳/۶۱۵	۲۷/۸۷	۳/۰۶۷
مداخله بازی محور	شایستگی علمی و آموزشی	۲۱/۶۰	۲/۵۸۶	۲۵/۹۳	۲/۵۲۰
	تقوی و پرهیزگاری	۱۹/۸۷	۴/۸۰۹	۲۴/۱۳	۳/۹۶۲
	میزان موافقت از سوی دیگران	۱۶/۲۷	۲/۵۴۹	۱۹/۷۳	۲/۴۰۴
	حرمت خود	۱۳۳/۱۰	۷/۰۸۴	۱۶۳/۶۷	۶/۶۷۵
	عشق خدایی	۲۰/۹۳	۳/۶۱۵	۲۷/۸۷	۳/۰۶۷
	جنبه جسمانی و ظاهری	۱۶/۴۳	۲/۵۴۹	۱۸/۸۷	۲/۷۶۸
	رقابت و سبقت جویی	۱۸/۸۷	۴/۱۳۸	۲۲/۶۷	۳/۶۹۷
	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	۱۹/۱۳	۵/۴۳۶	۲۴/۴۷	۵/۰۸۳

جدول ۴. نتایج آزمون اثرات چند متغیره درون آزمودنی برای مقایسه حرمت خود گروه گواه و آزمایش

اثر	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر بیلابی	۰/۹۲۸	۲۳/۹۶۶	۶	۱۶۶	۰/۰۰۱	۰/۴۶۴
لامبدای ویلکز	۰/۰۸۸	۶۴/۸۱۲	۶	۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۷۰۳
اثر هتلینگ	۱۰/۱۷۹	۱۳۷/۴۲۲	۶	۱۶۲	۰/۰۰۱	۰/۸۳۶
بزرگترین ریشه روی	۱۰/۱۶۱	۲۸۱/۱۲۴	۳	۸۳	۰/۰۰۱	۰/۹۱۰
اثر بیلابی	۰/۸۱۰	۷/۷۷۲	۱۲	۲۵۲	۰/۰۰۱	۰/۲۷۰
لامبدای ویلکز	۰/۱۹۶	۱۵/۴۴۱	۱۲	۲۱۷/۲۴۳	۰/۰۰۱	۰/۴۲۰
اثر هتلینگ	۴/۰۸۳	۲۷/۴۴۵	۱۲	۲۴۲	۰/۰۰۱	۰/۵۷۶
بزرگترین ریشه روی	۴/۰۷۵	۸۵/۵۸۱	۴	۸۴	۰/۰۰۱	۰/۸۰۳

بین گروهها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروهها در طی مراحل اندازه گیری) است.

اطلاعات مندرج در جدول فوق نشان می دهد که تمامی آزمونهای چندمتغیری معنی دار هستند که این موضوع بیانگر وجود اثر اصلی مربوط به عامل تکرار (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) و همین طور اثر تعاملی

جدول ۵. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی چند متغیری برای مقایسه حرمت خود گروه‌های گواه و آزمایش

اثر	مقادیر	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	اندازه اثر
اثر پیلایی	۰/۹۴۹	۱۰/۲۰۰	۱۴	۱۵۸	۰/۰۰۱	۰/۴۷۵
لامبدای ویلکز	۰/۰۶۸	۳۱/۵۳۵	۱۴	۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۷۳۹
اثر هنتینگ	۱۳/۴۱۰	۷۳/۷۵۷	۱۴	۱۵۴	۰/۰۰۱	۰/۸۷۰
بزرگترین ریشه روی	۱۳/۳۹۱	۱۵۱/۱۲۸	۷	۷۹	۰/۰۰۱	۰/۹۳۱
اثر پیلایی	۰/۹۶۱	۳/۶۶۲	۲۸	۳۲۴	۰/۰۰۱	۰/۲۴۰
لامبدای ویلکز	۰/۱۴۹	۷/۰۳۲	۲۸	۲۸۲/۶۵۵	۰/۰۰۱	۰/۳۷۹
اثر هنتینگ	۵/۰۰۱	۱۳/۶۶۴	۲۸	۳۰۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵۶
بزرگترین ریشه روی	۴/۸۵۶	۵۶/۱۸۶	۷	۸۱	۰/۰۰۱	۰/۸۲۹

در جدول ۵ نتایج آزمون‌های چند متغیری جهت بررسی تفاوت میانگین نمرات حرمت خود گروه‌های گواه، مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی محور در طی مراحل درمان، ارائه شده است. اطلاعات مندرج در جدول فوق نشان می‌دهد که تمامی آزمون‌های چند متغیری معنی دار هستند

که این موضوع بیانگر وجود اثر اصلی مربوط به عامل تکرار (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) و همین‌طور اثر تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری) است.

جدول ۶. نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی تک متغیری برای مقایسه حرمت خود گروه‌های گواه و آزمایش

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
به فرض کرویت	۳۰۳/۵۷۰	۲	۱۵۱/۷۸۵	۱۳۲/۴۴۳	۰/۷۵۹
حرمت خود نسبت به	۳۰۳/۵۷۰	۱/۸۱۲	۱۶۷/۵۵۶	۱۳۲/۴۴۳	۰/۷۵۹
گزینه هوس-گیزر	۳۰۳/۵۷۰	۱/۹۷۹	۱۵۳/۴۰۳	۱۳۲/۴۴۳	۰/۷۵۹
حمایت خانواده	۳۰۳/۵۷۰	۱	۳۰۳/۵۷۰	۱۳۲/۴۴۳	۰/۷۵۹
کران پایین	۳۰۳/۵۷۰	۱	۳۰۳/۵۷۰	۱۳۲/۴۴۳	۰/۷۵۹
به فرض کرویت	۱۵۲/۳۵۶	۲	۷۶/۱۷۸	۱۱۰/۳۳۹	۰/۷۲۴
گزینه هوس-گیزر	۱۵۲/۳۵۶	۱/۹۸۱	۷۶/۸۹۸	۱۱۰/۳۳۹	۰/۷۲۴
رقابت و سبقت جویی	۱۵۲/۳۵۶	۲	۷۶/۱۷۸	۱۱۰/۳۳۹	۰/۷۲۴
هین-فلت	۱۵۲/۳۵۶	۱	۱۵۲/۳۵۶	۱۱۰/۳۳۹	۰/۷۲۴
کران پایین	۱۵۲/۳۵۶	۱	۱۵۲/۳۵۶	۱۱۰/۳۳۹	۰/۷۲۴
به فرض کرویت	۴۷/۸۳۷	۲	۲۳/۹۱۹	۵۰/۳۶۸	۰/۵۴۵
گزینه هوس-گیزر	۴۷/۸۳۷	۱/۲۸۹	۳۷/۱۲۶	۵۰/۳۶۸	۰/۵۴۵
جنبه جسمانی و ظاهری	۴۷/۸۳۷	۱/۳۷۵	۳۴/۷۸۸	۵۰/۳۶۸	۰/۵۴۵
هین-فلت	۴۷/۸۳۷	۱	۴۷/۸۳۷	۵۰/۳۶۸	۰/۵۴۵
کران پایین	۴۷/۸۳۷	۱	۴۷/۸۳۷	۵۰/۳۶۸	۰/۵۴۵
به فرض کرویت	۴۴۳/۳۴۷	۲	۲۲۱/۶۷۳	۷۳/۱۲۹	۰/۶۳۵
گزینه هوس-گیزر	۴۴۳/۳۴۷	۱/۳۱۰	۳۳۸/۴۱۵	۷۳/۱۲۹	۰/۶۳۵
عشق خدایی	۴۴۳/۳۴۷	۱/۴۰۰	۳۱۶/۷۴۷	۷۳/۱۲۹	۰/۶۳۵
هین-فلت	۴۴۳/۳۴۷	۱	۴۴۳/۳۴۷	۷۳/۱۲۹	۰/۶۳۵
کران پایین	۴۴۳/۳۴۷	۱	۴۴۳/۳۴۷	۷۳/۱۲۹	۰/۶۳۵
به فرض کرویت	۱۸۰/۸۴۴	۲	۹۰/۴۲۲	۱۲۴/۶۵۲	۰/۷۴۸
گزینه هوس-گیزر	۱۸۰/۸۴۴	۱/۸۲۲	۹۹/۲۴۸	۱۲۴/۶۵۲	۰/۷۴۸
شایستگی علمی و آموزشی	۱۸۰/۸۴۴	۱/۹۹۱	۹۰/۸۲۸	۱۲۴/۶۵۲	۰/۷۴۸
هین-فلت	۱۸۰/۸۴۴	۱	۱۸۰/۸۴۴	۱۲۴/۶۵۲	۰/۷۴۸
کران پایین	۱۸۰/۸۴۴	۱	۱۸۰/۸۴۴	۱۲۴/۶۵۲	۰/۷۴۸
به فرض کرویت	۱۶۹/۰۲۵	۲	۸۴/۵۱۲	۶۸/۶۲۲	۰/۶۲۰
تقوی و پرهیزگاری	۱۶۹/۰۲۵	۲	۸۴/۵۱۲	۶۸/۶۲۲	۰/۶۲۰

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
گرین هوس-گیزر	۱۶۹/۰۲۵	۱/۹۲۱	۸۷/۹۷۷	۶۸/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰
هین-فلت	۱۶۹/۰۲۵	۲	۸۴/۵۱۲	۶۸/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰
کران پایین	۱۶۹/۰۲۵	۱	۱۶۹/۰۲۵	۶۸/۶۲۲	۰/۰۰۱	۰/۶۲۰
به فرض کرویت	۸۶/۲۰۴	۲	۴۳/۱۰۲	۵۰/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۵
میزان موافقت از سوی	۸۶/۲۰۴	۱/۹۲۵	۴۴/۷۸۱	۵۰/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۵
دیگران	۸۶/۲۰۴	۲	۴۳/۱۰۲	۵۰/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۵
کران پایین	۸۶/۲۰۴	۱	۸۶/۲۰۴	۵۰/۳۵۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۵
به فرض کرویت	۱۰۳/۱۲۲	۴	۲۵/۷۸۱	۲۲/۴۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷
حرمت خود نسبت به	۱۰۳/۱۲۲	۳/۶۲۴	۲۸/۴۵۹	۲۲/۴۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷
حمایت خانواده	۱۰۳/۱۲۲	۳/۹۵۸	۲۶/۰۵۵	۲۲/۴۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷
کران پایین	۱۰۳/۱۲۲	۲	۵۱/۵۶۱	۲۲/۴۹۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱۷
به فرض کرویت	۴۵/۵۱۷	۴	۱۱/۳۷۹	۱۶/۴۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰
گرین هوس-گیزر	۴۵/۵۱۷	۳/۹۶۳	۱۱/۴۸۷	۱۶/۴۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰
رقابت و سبقت جویی	۴۵/۵۱۷	۴	۱۱/۳۷۹	۱۶/۴۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰
هین-فلت	۴۵/۵۱۷	۲	۲۲/۷۵۸	۱۶/۴۸۲	۰/۰۰۱	۰/۴۴۰
کران پایین	۲۲/۶۴۰	۴	۵/۶۶۰	۱۱/۹۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲
به فرض کرویت	۲۲/۶۴۰	۲/۵۷۷	۸/۷۸۵	۱۱/۹۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲
گرین هوس-گیزر	۲۲/۶۴۰	۲/۷۵۰	۸/۲۳۲	۱۱/۹۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲
هین-فلت	۲۲/۶۴۰	۲	۱۱/۳۲۰	۱۱/۹۱۹	۰/۰۰۱	۰/۳۶۲
کران پایین	۲۰۸/۱۱۳	۴	۵۲/۰۲۸	۱۷/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۰
به فرض کرویت	۲۰۸/۱۱۳	۲/۶۲۰	۷۹/۴۲۸	۱۷/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۰
گرین هوس-گیزر	۲۰۸/۱۱۳	۲/۷۹۹	۷۴/۳۴۳	۱۷/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۰
هین-فلت	۲۰۸/۱۱۳	۲	۱۰۴/۰۵۷	۱۷/۱۶۴	۰/۰۰۱	۰/۴۵۰
کران پایین	۶۹/۵۵۶	۴	۱۷/۳۸۹	۲۳/۹۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۳
به فرض کرویت	۶۹/۵۵۶	۳/۶۴۴	۱۹/۰۸۶	۲۳/۹۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۳
گرین هوس-گیزر	۶۹/۵۵۶	۳/۹۸۲	۱۷/۴۶۷	۲۳/۹۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۳
هین-فلت	۶۹/۵۵۶	۲	۳۴/۷۷۸	۲۳/۹۷۲	۰/۰۰۱	۰/۵۲۳
کران پایین	۶۱/۷۳۸	۴	۱۵/۴۳۵	۱۲/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴
به فرض کرویت	۶۱/۷۳۸	۳/۸۴۲	۱۶/۰۶۷	۱۲/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴
گرین هوس-گیزر	۶۱/۷۳۸	۴	۱۵/۴۳۵	۱۲/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴
هین-فلت	۶۱/۷۳۸	۲	۳۰/۸۶۹	۱۲/۵۳۳	۰/۰۰۱	۰/۳۷۴
کران پایین	۴۳/۶۳۰	۴	۱۰/۹۰۷	۱۲/۷۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷۸
به فرض کرویت	۴۳/۶۳۰	۳/۸۵۰	۱۱/۳۳۲	۱۲/۷۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷۸
گرین هوس-گیزر	۴۳/۶۳۰	۴	۱۰/۹۰۷	۱۲/۷۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷۸
هین-فلت	۴۳/۶۳۰	۲	۲۱/۸۱۵	۱۲/۷۴۲	۰/۰۰۱	۰/۳۷۸
کران پایین	۹۶/۲۶۸	۸۴	۱/۱۴۶	-	-	-
به فرض کرویت	۹۶/۲۶۸	۷۶/۰۹۴	۱/۲۶۵	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۹۶/۲۶۸	۸۳/۱۱۴	۱/۱۵۸	-	-	-
هین-فلت						

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
کران پایین	۹۶/۲۶۸	۴۲	۲/۲۹۲	-	-	-
به فرض کرویت	۵۷/۹۹۴	۸۴	۰/۶۹۰	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۵۷/۹۹۴	۸۳/۲۱۴	۰/۶۹۷	-	-	-
هین-فلت	۵۷/۹۹۴	۸۴	۰/۶۹۰	-	-	-
کران پایین	۵۷/۹۹۴	۴۲	۱/۳۸۱	-	-	-
به فرض کرویت	۳۹/۸۹۰	۸۴	۰/۴۷۵	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۳۹/۸۹۰	۵۴/۱۱۸	۰/۷۳۷	-	-	-
هین-فلت	۳۹/۸۹۰	۵۷/۷۵۵	۰/۶۹۱	-	-	-
کران پایین	۳۹/۸۹۰	۴۲	۰/۹۵۰	-	-	-
به فرض کرویت	۲۵۴/۶۲۷	۸۴	۳/۰۳۱	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۲۵۴/۶۲۷	۵۵/۰۲۳	۴/۶۲۸	-	-	-
هین-فلت	۲۵۴/۶۲۷	۵۸/۷۸۷	۴/۳۳۱	-	-	-
کران پایین	۲۵۴/۶۲۷	۴۲	۶/۰۶۳	-	-	-
به فرض کرویت	۶۰/۹۳۳	۸۴	۰/۷۲۵	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۶۰/۹۳۳	۷۶/۵۳۰	۰/۷۹۶	-	-	-
هین-فلت	۶۰/۹۳۳	۸۳/۶۲۴	۰/۷۲۹	-	-	-
کران پایین	۶۰/۹۳۳	۴۲	۱/۴۵۱	-	-	-
به فرض کرویت	۱۰۳/۴۵۱	۸۴	۱/۲۳۲	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۱۰۳/۴۵۱	۸۰/۶۹۱	۱/۲۸۲	-	-	-
هین-فلت	۱۰۳/۴۵۱	۸۴	۱/۲۳۲	-	-	-
کران پایین	۱۰۳/۴۵۱	۴۲	۲/۴۶۳	-	-	-
به فرض کرویت	۷۱/۹۰۷	۸۴	۰/۸۵۶	-	-	-
گرین هوس-گیزر	۷۱/۹۰۷	۸۰/۸۵۰	۰/۸۸۹	-	-	-
هین-فلت	۷۱/۹۰۷	۸۴	۰/۸۵۶	-	-	-
کران پایین	۷۱/۹۰۷	۴۲	۱/۷۱۲	-	-	-

در جدول ۶ نتایج آزمون اثرات درون آزمودنی تک متغیری برای مقایسه حرمت خود گروه‌های گواه، مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی محور، نشان داده شده است. با توجه به نتایج ارائه شده در جدول ۶، مقادیر F مربوط به اثرات تعاملی بین گروه‌ها و تکرار (یعنی وجود تفاوت بین گروه‌ها در طی مراحل اندازه‌گیری)، برای تمامی مؤلفه‌های حرمت خود در سطح آلفای ۰/۰۱ معنی‌دار است ($p < ۰/۰۱$). معنی‌داری اثرات تعاملی نشان دهنده وجود تفاوت بین روند تغییرات نمرات حرمت خود گروه‌های گواه، مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی محور در طی مراحل اندازه‌گیری است.

به منظور مقایسه زوجی میانگین نمرات در طی مراحل اندازه‌گیری، از آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد که نتایج حاصل در ادامه ارائه شده است.

در جدول ۷ مقایسه‌های زوجی جهت بررسی تفاوت بین نمرات حرمت خود در طی مراحل درمان، برای هر یک از گروه‌های گواه و آزمایش، مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی محور آورده شده است. بر اساس نتایج بدست آمده در گروه‌های مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی و مداخله بازی محور تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری معنی‌دار است ($p < ۰/۰۵$) با مقایسه میانگین نمرات در سه مرحله مشاهده می‌شود که میانگین نمرات حرمت خود در مراحل

زمان است. در گروه گواه نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس آزمون و پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات پیگیری معنی دار نیست ($p > 0/05$).

پس آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش آزمون به طور معنی داری افزایش یافته است. تفاوت بین نمرات مرحله پس آزمون با نمرات مرحله پیگیری معنی دار نیست ($p > 0/05$) که نشان دهنده ثبات اثرات درمان با گذشت

جدول ۷. آزمون تعقیبی بن فرونی

گروه	متغیر وابسته	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
گواه	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	پیش آزمون	پس آزمون	-۰/۸۰۰	۰/۴۰۵	۰/۱۶۵
		پیگیری		-۰/۴۴۷	۰/۴۳۴	۰/۹۲۹
		پس آزمون		۰/۳۵۳	۰/۳۲۵	۰/۸۴۹
		پیش آزمون		-۰/۷۳۳	۰/۳۱۶	۰/۰۷۶
		پیگیری		-۰/۳۶۷	۰/۲۹۱	۰/۶۴۴
	عشق خدایی	پس آزمون	پس آزمون	۰/۳۶۷	۰/۳۰۲	۰/۶۹۶
		پیش آزمون		-۰/۲۳۷	۰/۳۱۰	۱
		پیگیری		-۰/۱۹۳	۰/۲۷۶	۱
		پس آزمون		۰/۰۴۳	۰/۱۳۳	۱
		پیش آزمون		-۰/۳۶۷	۰/۷۵۶	۱
میزان موافقت از سوی دیگران	شایستگی علمی و آموزشی	پس آزمون	پس آزمون	-۰/۱۸۰	۰/۷۲۷	۱
		پیگیری		۰/۱۸۷	۰/۳۳۵	۱
		پس آزمون		-۰/۶۰۰	۰/۳۱۳	۰/۱۸۷
		پیش آزمون		-۰/۳۳۳	۰/۳۴۹	۱
		پیگیری		۰/۲۶۷	۰/۲۶۴	۰/۹۵۶
	تقوی و پرهیزگاری	پس آزمون	پس آزمون	-۰/۴۲۷	۰/۴۴۴	۱
		پیش آزمون		-۰/۶۲۷	۰/۳۸۲	۰/۳۲۵
		پیگیری		-۰/۲۰۰	۰/۳۸۶	۱
		پس آزمون		-۰/۴۰۰	۰/۳۰۳	۰/۵۸۱
		پیش آزمون		-۰/۱۳۳	۰/۳۵۳	۱
مداخله مبتنی بر ذهن آگاهی	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	پس آزمون	پس آزمون	-۴/۱۳۳	۰/۴۰۵	۰/۰۰۱
		پیش آزمون		-۳/۴۶۷	۰/۴۳۴	۰/۰۰۱
		پیگیری		۰/۶۶۷	۰/۳۲۵	۰/۱۳۹
		پس آزمون		-۲/۸۶۷	۰/۳۱۶	۰/۰۰۱
		پیش آزمون		-۲/۳۲۰	۰/۲۹۱	۰/۰۰۱
	جنبه جسمانی و ظاهری	پس آزمون	پس آزمون	۰/۵۴۷	۰/۳۰۲	۰/۲۳۳
		پیگیری		-۱/۳۳۰	۰/۳۱۰	۰/۰۰۱
		پیش آزمون		-۱/۱۰۳	۰/۲۷۶	۰/۰۰۱
		پیگیری		۰/۲۲۷	۰/۱۳۳	۰/۲۸۸
		پس آزمون		-۴/۹۳۳	۰/۷۵۶	۰/۰۰۱
عشق خدایی	پیش آزمون	پیش آزمون	-۴/۳۳۳	۰/۷۲۷	۰/۰۰۱	
	پیگیری		۰/۶۰۰	۰/۳۳۵	۰/۲۴۰	

گروه	متغیر وابسته	مرحله	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی داری
		پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۹۳۳	۰/۳۱۳	۰/۰۰۱
	شایستگی علمی و آموزشی	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۴۰۰	۰/۳۴۹	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۵۳۳	۰/۲۶۴	۰/۱۵۰
		پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۰۰۰	۰/۴۴۴	۰/۰۰۱
	تقوی و پرهیزگاری	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۲۶۷	۰/۳۸۲	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۷۳۳	۰/۳۸۶	۰/۱۹۴
		پیش آزمون	پس آزمون	-۱/۸۰۰	۰/۳۰۳	۰/۰۰۱
	میزان موافقت از سوی دیگران	پیش آزمون	پیگیری	-۱/۱۳۳	۰/۳۵۳	۰/۰۰۸
		پس آزمون	پیگیری	۰/۶۶۷	۰/۳۵۶	۰/۲۰۳
		پیش آزمون	پس آزمون	-۵/۳۳۳	۰/۴۰۵	۰/۰۰۱
	حرمت خود نسبت به حمایت خانواده	پیش آزمون	پیگیری	-۴/۶۸۷	۰/۴۳۴	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۶۴۷	۰/۳۲۵	۰/۱۵۹
		پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۸۰۰	۰/۳۱۶	۰/۰۰۱
	رقابت و سبقت جویی	پیش آزمون	پیگیری	-۳/۱۶۷	۰/۲۹۱	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۶۳۳	۰/۳۰۲	۰/۱۲۷
		پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۴۳۳	۰/۳۱۰	۰/۰۰۱
	جنبه جسمانی و ظاهری	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۲۳۷	۰/۲۷۶	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۱۹۷	۰/۱۳۳	۰/۴۴۱
		پیش آزمون	پس آزمون	-۶/۹۳۳	۰/۷۵۶	۰/۰۰۱
	مداخله بازی محور	پیش آزمون	پیگیری	-۶/۱۶۰	۰/۷۲۷	۰/۰۰۱
	عشق خدایی	پس آزمون	پیگیری	۰/۷۷۳	۰/۳۳۵	۰/۰۷۷
		پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۳۳۳	۰/۳۱۳	۰/۰۰۱
	شایستگی علمی و آموزشی	پیش آزمون	پیگیری	-۴	۰/۳۴۹	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۳۳۳	۰/۲۶۴	۰/۶۴۲
		پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۲۶۷	۰/۴۴۴	۰/۰۰۱
	تقوی و پرهیزگاری	پیش آزمون	پیگیری	-۳/۴۶۷	۰/۳۸۲	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۸۰۰	۰/۳۸۶	۰/۱۳۴
		پیش آزمون	پس آزمون	-۳/۴۶۷	۰/۳۰۳	۰/۰۰۱
	میزان موافقت از سوی دیگران	پیش آزمون	پیگیری	-۲/۹۰۰	۰/۳۵۳	۰/۰۰۱
		پس آزمون	پیگیری	۰/۵۶۷	۰/۳۵۶	۰/۳۵۶

بحث و نتیجه گیری

این مطالعه با هدف مقایسه اثربخشی پروتکل‌های آموزش ذهن آگاهی و بازی‌درمانی بر حرمت خود دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان گرمسار انجام شد. نتایج نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون مشاهده شد. نتایج مقایسه بین دو متغیر نشان داد که مداخلات بازی‌محور اثربخشی بیشتری نسبت به آموزش ذهن آگاهی بر حرمت خود

دانش‌آموزان داشته است. این یافته همسو با نتایج پژوهش جنکینز (۲۰۲۳)، جانسون و پارسون (۲۰۲۳)، دو و همکاران (۲۰۲۳) و ژو و همکاران (۲۰۲۳) بود.

در تبیین یافته حاضر مبنی بر تأثیر آموزش ذهن آگاهی بر بهبود حرمت خود دانش‌آموزان می‌توان بیان نمود که ذهن آگاهی مهارتی است که به افراد اجازه می‌دهد که در زمان حال، حوادث را کمتر از آن میزان که ناراحت

بازی درمان گران، اهداف بازی را به صورت رشد خود، پختگی و رشد ارتباط دسته بندی کرده اند. در زمینه رشد، خود کودکان از بازی برای بیان احساسات و افکار، کشف علایق و کسب احساس کنترل بر روی محیط استفاده می کنند. در مورد فرآیند پختگی یا رشد، بازی می تواند به منظور رشد و توسعه مهارت های حرکتی، شناختی، زبانی و حل مسئله به کار برده شود که فرصت آگاهی یافتن از محیط خود را به کودک می دهد (کارپنتر و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین، بازی با دیگران و بازی با وسایل بازی متنوع می تواند حرمت خود کودکان و توانایی آن ها را در همکاری و همدلی کردن با دیگران افزایش دهد و از این طریق عزت نفس کودک را افزایش دهد (کارپنتر و همکاران، ۲۰۱۹).

از طرفی، یکی دیگر از دلایل تأثیر این نوع مداخله به ساخت گروهی آن مربوط است. مداخله بازی محور به صورت گروهی اجرا می شود. بنابراین کودکان مجبور به تماس با همسالان خود و شرکت در بازی ها هستند و به علت این که در این موقعیت قرار می گیرند و محرک ترس آوری دریافت نمی کنند، اضطراب آن ها در محیط رفته رفته کم می شود و حرمت خود آن ها بهبود می یابد (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳). به علاوه، بعد از مدتی که کودکان متوجه می شوند آن ها مورد ارزیابی یا تحقیر نیستند، گوشه گیری اجتماعی آنان نیز به تدریج برطرف شده، از شرکت در بازی با همسالان خود لذت می برند. در عین حال از طریق بازی با حیوانات و عروسک های مختلف، مهارت های اجتماعی مناسب جهت برقراری ارتباط با دیگران را یاد می گیرند و از طریق بازی با وسایل بازی و دادن راه حل توسط خود کودکان، آن ها نحوه مقابله با محرک ها و موقعیت های ترس آور را می آموزند و آن را به محیط اطراف خود و به خصوص در ارتباط با همسالان تعمیم می دهند و میزان حرمت خود را افزایش می دهند (دنیل و همکاران، ۲۰۲۳).

پژوهش حاضر به مانند تمامی پژوهش ها با محدودیت هایی روبه رو بوده است از جمله اینکه شرکت کنندگان این پژوهش فقط کودکان در شهر گرمسار بودند، از این رو تعمیم یافته های آن در مورد شهرهای دیگر باید با احتیاط صورت بگیرد. همچنین با توجه به روش نمونه گیری این پژوهش که از نوع نمونه گیری در دسترس بود، تعمیم نتایج به دست آمده به جامعه بایستی با احتیاط انجام شود. در پایان لازم به ذکر است بهره گیری از پروتکل های هنجاریابی شده ممکن است با در نظر گرفتن شرایط اجتماعی

کننده اند، دریافت کنند (کارپنتر و همکاران، ۲۰۱۹). بر این اساس وقتی دانش آموزان نسبت به زمان حال آگاه می شوند، دیگر توجه خود را روی گذشته یا آینده معطوف نمی کنند. بیشتر مشکلات معمولاً با حوادثی که در گذشته روی داده یا در آینده اتفاق خواهد افتاد، مربوط است. بنابراین آموزش ذهن آگاهی به شکل دقیق با تمرکز بر همین فرآیند از میزان بروز افکار اضطرابی، ناراحت و مأیوس کننده می کاهد. چرا که وقتی دانش آموز با رویدادهای آسیب رسان تحصیلی گذشته درگیر می شود، به مرور دچار یاس و افت حرمت خود می شود؛ بنابراین ذهن آگاهی با کنار زدن این روند باعث می شود تا آن ها بر زمان حال متمرکز شوند. علاوه بر این ذهن آگاهی می تواند با تغییر الگوهای معیوب تفکر و آموزش مهارت کنترل توجه، سبب شود تا چرخه شناختی و پردازش آسیب رسان متوقف شود. توقف پردازش فکری مأیوس کننده نیز با افزایش حرمت خود همراه است. حرمت خود برداشت شخصی فرد درباره ارزش و اهمیت خویش است. مطمئناً هر چه افراد در امور خود کارآمدتر ظاهر شوند به توانایی های خود اعتماد کرده و برای خودشان حرمت بیشتری قائل می شوند. در تمرینات ذهن آگاهی تأکید زیادی بر واریسی بدنی و ذهنی انجام می شود در حدی که نهایتاً فرد به یکپارچگی ذهن و بدن دست یابد و بتواند تجربیات شخصی خود را ثبت و آن ها را به طور منطقی مورد ارزیابی قرار دهد و در نتیجه در موقعیت های مختلف بر اساس دانایی خود انتخاب کند نه صرفاً هدایت خود کار رفتارها، که گاه منجر به پیامد ناکامی در امور می شود. چنین فردی توانمندی های خود را درست ارزیابی نموده و تکالیفی را بر می گزیند که با وجود ایجاد چالش احتمال دستیابی به نتایج مثبت بالایی داشته باشد و در نتیجه رضایت خاطر فردی و آرامش و نیاز فرد به پیشرفت و تکاپو را افزایش دهد. این خودارزیابی های مثبت که ناشی از شناسایی افکار و هیجانات و تعبیر و تفسیر وقایع و کنترل و هدایت نشخوارهای فکری فرد می باشند از تمرینات اساسی آموزش ذهن آگاهی هستند که می توانند به ارزشمندی درونی فرد منجر شوند و به عنوان محافظتی، شخص را از آسیب های روانی که در بسیاری از موارد ناشی از حرمت خود پایین فرد می باشند در امان نگاهدارند. لذا این نکته حائز اهمیت است که با آموزش های مناسب ذهن آگاهی احساس ارزشمندی و حرمت نفس نوجوانان را با شناسایی ارزش های شخصی خود و توانمند شدن در غلبه کردن بر مشکلات و سازگاری با وقایع روزمره و تصمیم گیری های عاقلانه و به موقع افزایش داد.

و فرهنگی گروه‌های خاص جمعیتی اثربخشی مداخله‌ها را با محدودیت‌های مواجه کرده باشد. با توجه به محدودیت‌های ذکر شده، پیشنهاد می‌شود در مطالعه‌های بعدی از نمونه‌گیری تصادفی به منظور افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها استفاده شود. افزون بر این پیشنهاد می‌شود اثربخشی آموزش‌ها ذهن آگاهی و بازی درمانی بر سایر گروه‌های درمانی مورد ارزیابی قرار گیرد. همچنین مداخله‌های ذهن آگاهی و بازی درمانی با سایر مداخله‌ها مورد مقایسه قرار گیرد و اثربخشی هر کدام از مداخله‌ها در ارتقای حس حرمت خود دانش آموزان تعیین شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار است. کلیه اصول اخلاق در پژوهش توسط پژوهشگر رعایت شده است. همچنین رضایت‌نامه آگاهانه و از والدین دانش آموزان اخذ شد.

حامی مالی: این مطالعه حاصل پژوهش مستقلی است که بدون حمایت و با هزینه‌ی شخصی صورت گرفته است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول محقق اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم استاد مشاور رساله می‌باشند.

تضاد منافع: کلیه نویسندگان اعلام می‌کنند هیچ‌گونه تضاد منافی ندارد.

تشکر و قدردانی: نگارنده مسئول وظیفه خود می‌داند از کلیه افرادی که در این پژوهش با اینجانب همکاری داشته‌اند صمیمانه تشکر و قدردانی نماید.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

الله کای، ماری؛ خوش کنش، ابوالقاسم؛ اصغر نژاد فرید، علی اصغر. (۱۴۰۲).
اثر بخشی تکنیک‌های آموزش ذهن آگاهی بر ضعف عاطفی و اضطراب
اجتماعی بر اساس سیستم‌های مغزی- رفتاری. *علوم روانشناختی*، ۱۲(۲)،
۲۰۲۴-۲۰۲۵.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.120.24>

کامرانی، سیده مریم؛ زنگنه مطلق، فیروزه و پیرانی، ذبیح. (۱۴۰۲). مقایسه
اثر بخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) و درمان ذهن آگاهی
بر کنترل هیجانات نوجوانان دارای رفتارهای خودآسیبی. *علوم
روانشناختی*، ۱۲(۱۰)، ۲۰۲۳-۲۰۴۴.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.120.2469>

محسنی، شیلا؛ برزگر، مجید و رضایی، آذرمیدخت. (۱۴۰۲). تأثیر راهبردهای
تنظیم شناختی هیجان بر پیوندهای علی بین طحاره‌های ناسازگار اولیه،
نشخوار خشم و پرخاشگری. *علوم روانشناختی*، ۱۲(۱۰)، ۲۰۲۳-۲۰۴۴.

<http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.120.2469>

References

Bishop, F.C., Zack, M. & McMain, S. (2009). An
information-processing analysis of mindfulness:
Implications for relapse prevention in the treatment
of substance abuse. *Journal of Clinical Psychology,
Science and Practice*, 9(3), 275-299.
<https://doi.org/10.1037/pla0000197>

Carpenter, J. K., Conroy, K., Gomez, A. F., Curren, L. C.,
& Hofmann, S. G. (2019). The relationship between
trait mindfulness and affective symptoms: A meta-
analysis of the Five Facet Mindfulness
Questionnaire (FFMQ). *Clinical psychology
review*, 74(3), 101-105.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2019.101785>

Crocker, J., & Park, L. E. (2004). The costly pursuit of
self-esteem. *Psychological bulletin*, 130(3), 392-
399. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-
2909.130.3.392](https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.130.3.392)

Daniel, E., Weisman, M. B., Knafo-Noam, A., & Bardi, A.
(2023). Longitudinal links between self-esteem and
the importance of self-direction values during
adolescence. *European Journal of Personality*,
37(1), 20-32.
<https://doi.org/10.1177/08902070211040978>

Das, K., Patel, J. D., Sharma, A., & Shukla, Y. (2023).
Creativity in marketing: Examining the intellectual
structure using scientometric analysis and topic
modeling. *Journal of Business Research*, 154,

113384.

<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2022.113384>

Du, H., Götz, F. M., Chen, A., & Rentfrow, P. J. (2023).
Revisiting values and self-esteem: A large-scale
study in the United States. *European Journal of
Personality*, 37(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1177/08902070211038805>

Griffin, L., & Parson, J. (2023). Evidencing the therapeutic
powers of play to understand the mechanism of
change in filial therapy. *International Journal of
Play
Therapy*.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/pla0000193>

Jenkins, J. B. (2023). LPCs' and state-certified school
counselors' perceptions of utilizing play therapy
with autism spectrum disorder. *International
Journal of Play
Therapy*.
<https://doi.org/10.1037/pla0000197>

Johnson, S., Parson, D. (2023). Play therapy and its
concept. *Journal of Education*, 12(2), 34-56.
<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749978>

Papalia, D. E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2017).
Mindfulness education. Human Development. 23(3),
10-32. DOI: [10.31289/analitika.v11i2.3001](https://doi.org/10.31289/analitika.v11i2.3001)

Ray, D. C., Armstrong, S. A., Balkin, R. S., & Jayne, K.
M. (2015). Child-centered play therapy in the
schools: Review and meta-analysis. *Psychology in
the Schools*, 52(2), 107-123.
<https://doi.org/10.1002/pits.21798>

Ray, D. C., Schottelkorb, A., & Tsai, M. H. (2017). Play
therapy with children exhibiting symptoms of
attention deficit hyperactivity disorder.
International Journal of play therapy, 16(2), 95.
<https://doi.org/10.1037/1555-6824.16.2.95>

Robinson, J. R. (2010). Webeates Dictionary Definitions
of Creativity. *Online Journal of Workforce
Education and Development*, 3(1), 109-123.
<https://doi.org/10.1080/17439760903157232>

Rosen, Y., Stoeffler, K., & Simmering, V. (2020).
Imagine: Design for creative thinking, learning, and
assessment in schools. *Journal of Intelligence*, 8(2),
16-23.
<https://doi.org/10.3390/jintelligence8020016>

Runco, M. A. (2008). *Creativity and education*. New
Horizons in Education, 56(1), n1.

Sandri, O. J. (2013). Exploring the role and value of
creativity in education for sustainability.
Environmental Education Research, 19(6), 765-
778.

<https://doi.org/10.1080/13504622.2012.749978>

Schaefer, C. E. (Ed.). (2011). *Foundations of play therapy*.
John Wiley & Sons press.

- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2009). The therapeutic powers of play and play therapy. *Blending play therapy with cognitive behavioral therapy: Evidence-based and other effective treatments and techniques*, 34(3), 3-15. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2170418>
- Schaefer, C. E., & Drewes, A. A. (2015). *Prescriptive play therapy*. *Handbook of play therapy*, 227-240. <https://doi.org/10.1002/9781119140467.ch10>
- Scheier, M. F., Carver, C. S., Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In: Chang EC. (Editor). *Optimism and pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC: American Psychological Association, 189-216. <https://doi.org/10.1037/10385-009>
- Schulman, P. (2005). *Depression Prevention in adults*. Schulman@psych.upenn. Edu. <https://doi.org/10.1080/17439760903157232>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2004). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse*. New York: Guilford press, 121-145. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0070-5>
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2004). Mindfulness-based cognitive therapy. *Journal of personality disorders*, <https://doi.org/10.1037/2326-5523.1.S.97>
- Sargoli, M., Hassani, J., Shakeri, M. (2023). The investigating comparison of the efficacy of cognitive-behavioral therapy (CBT) and mindfulness-based cognitive-behavioral therapy on perfectionism, psychological distress, and pain intensity in patients with migraine headache. *Psychological research*, 12(120), 2034-2045. <http://dx.doi.org/10.52547/JPS.21.120.2519>
- Ting, Y. S., & Yeh, Y. C. (2023). Growth-mindset intervention effects and the relationship of mindset, hope belief, and self-efficacy during creativity game-based learning. *Interactive Learning Environments*, 1(17), 45-59. <https://doi.org/10.1080/10494820.2023.2170418>
- Zhou, J., & Hoever, I. J. (2023). Understanding the Dynamic Interplay between Actor and Context for Creativity: Progress and Desirable Directions. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, (3)10, 109-135. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-055457>