

## تدوین برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی

♦ فاطمه ساختمانی<sup>۱</sup> ♦ دکتر غلامعلی افروز<sup>۲\*</sup> ♦ دکتر علی اکبر ارجمندنیا<sup>۳</sup> ♦ دکتر مسعود غلامعلی لواسانی<sup>۴</sup>

### چکیده:

هدف این پژوهش، تدوین برنامه هنردرمانی خانواده - محور و بررسی اثربخشی آن بر مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی بود. این پژوهش، یک مطالعه نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان دختر و پسر ۷ تا ۱۲ سال دارای اختلال خودماندگی شهرستان جم واقع در استان بوشهر در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بودند. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دارای اختلال خودماندگی مشغول به تحصیل در شهرستان جم به‌روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و با انتصاب تصادفی به دو گروه ۱۵ نفری آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابتدا همه آزمودنی‌ها با فهرست ارزیابی درمان اختلال خودماندگی ریملند و ادلسون (۱۹۹۹) برای اندازه‌گیری مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی مورد بررسی قرار گرفتند (پیش‌آزمون). آزمودنی‌های گروه آزمایش به همراه مادرانشان، برنامه هنردرمانی خانواده - محور را در ۱۱ جلسه دریافت کردند و گروه کنترل، مداخله‌ای دریافت نکرد. در پایان، فهرست ارزیابی اختلال خودماندگی مجدداً برای هر دو گروه تکمیل شد (پس‌آزمون). تحلیل کوواریانس داده‌های گردآوری شده به کمک نسخه بیست و چهارم نرم‌افزار SPSS نشان داد که برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور تأثیری معنادار بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان خودمانده دارد ( $P < 0/01$ ). بنابراین می‌توان از برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور برای بهبود مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی کودکان خودمانده بهره گرفت.

**کلیدواژگان:** مداخله مبتنی بر هنردرمانی، مداخله خانواده - محور، مهارت‌های ارتباطی، سازش‌یافتگی اجتماعی، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی

© تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۱/۲۷

© تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۲۱

این مقاله مستخرج از رساله دکتری نویسنده اول است.

۱. دانش‌آموخته دوره دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. استاد ممتاز گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

E-mail: afrooz@ut.ac.ir

۳. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۴. دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی و مشاوره، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

## مقدمه

اختلال خودماندگی<sup>۱</sup> وضعیت تحولی چندوجهی و فراگیری است که از نظر بالینی با نوعی نقص در تعامل اجتماعی، اختلال در ارتباطات کلامی و غیرکلامی و الگوهای محدود، قالبی و تکراری رفتاری همراه است (افروز و همکاران، ۱۴۰۰). برای این اختلال، انجمن روانپزشکی آمریکا سه سطح نیازمندی شامل نیازمند حمایت، نیازمند حمایت فراوان و نیازمند حمایت بسیار فراوان را شناسایی کرده است (ویوانتی و مسینگر<sup>۲</sup>، ۲۰۲۱). به دلیل تنوع بسیار زیاد و عدم همگرایی در تظاهرات بالینی، اختلال خودماندگی به منزله یک طیف متغیر در نظر گرفته می‌شود (هیروتا و کینگ<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳). در دهه‌های اخیر، شیوع اختلال خودماندگی افزایشی چشمگیر پیدا کرده و تخمین زده شده است که از هر ۶۸ نفر، یک نفر به این اختلال دچار می‌شود. در ایران بیشتر از یک میلیون و ۳۰۰ هزار کودک با اختلال خودماندگی شناسایی شده‌اند (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ افروز و همکاران، ۱۴۰۰). این کودکان گاهی استفاده از زبان را دیرتر آغاز می‌کنند و گفتارشان معمولاً با واژگان محدود و الگوهای تکراری همراه است. تکرار یکی از ویژگیهای ثابت کودکان خودمانده است و نه تنها در زبان، بلکه در رفتارهای دیگر نیز مشاهده می‌شود. آنها اغلب حساسیت و توجه بسیار نسبت به جزئیات دارند، به طوری که ممکن است صدایی را بشنوند ولی توجه محدودی به شخص مقابل نشان دهند (ادواردز<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۳).

اختلال خودماندگی به شدت بر ویژگیهای اساسی انسان به ویژه اجتماعی شدن و ارتباطات میان-فردی تأثیر می‌گذارد. این کودکان در تعامل و ارتباطات اجتماعی و بازیهای میان-فردی دچار اختلالات شدیدند و چالشهای بسیار در شروع و حفظ ارتباط با دیگران دارند. کودکان خودمانده، کمبودی عمیق در رفتار اجتماعی از خود نشان می‌دهند که غالباً مانع ایجاد ارتباط با دیگران می‌شود (هاجز<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). در نتیجه، این کودکان به ندرت با دیگران ارتباط برقرار می‌کنند، اغلب احساسات خود را ابراز نمی‌کنند و از تماس فیزیکی و برقراری تماس چشمی اجتناب می‌کنند (هیرش<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). کودکان خودمانده حتی در آغوش آرامش بخش والدینشان نیز آرامش پیدا نمی‌کنند و هنگامی که والدینشان آنها را در آغوش می‌گیرند، غالباً بی‌انفعال اند و خود را از آغوش آنها رها می‌کنند (ابراهیم‌اگیچ<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). همه افراد مبتلا به این اختلال به دلیل ضعف در مهارت‌های ارتباطی، بدون توجه به سطح عملکرد کلی خود، نوعی اختلال را در ارتباطات کلامی و غیرکلامی از خود نشان

1. Autism spectrum disorder
2. Vivanti & Messinger
3. Hirota & King
4. Edwards
5. Hodges
6. Hirsch
7. Ibrahimagic

می دهند و معمولاً به درستی با اسباب بازیها یا سایر کودکان بازی نمی کنند (قمری و همکاران، ۲۰۲۴). توانایی برقراری ارتباط، که معمولاً با ایجاد صدا در مراحل اولیه رشد بروز پیدا می کند، در کودکان خودمانده کمتر مشاهده می شود و در حدود یک سوم تا نیمی از افراد مبتلا به این اختلال، هرگز به توانمندی گفتاری دست نمی یابند (شارما<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). نکته مهم این است که افراد خودمانده نمی توانند ناتوانی کلامی را با سایر شیوه های ارتباطی جبران کنند. حتی آنهایی که به گفتار کاربردی دست می یابند، معمولاً انواعی از ارتباط غیر کلامی را به شکلی محدود یا نامناسب استفاده می کنند. این اختلال کلی در مهارت های گفتاری همراه با دشواری در استفاده از سایر روش های ارتباطی، معمولاً به مثابه یک نقص ارتباطی - اجتماعی تفسیر می شود (هاجز و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی دیگر از مشکلات اساسی کودکان مبتلا به اختلال خودماندگی، ضعف در توانایی سازش یافتگی اجتماعی<sup>۲</sup> است (فورگوت دارک<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). سازش یافتگی اجتماعی به شایستگی فرد برای مشارکت در رفتار اجتماعی و سازگاری با زمینه اجتماعی اشاره دارد. سازش یافتگی اجتماعی به معنای همسویی با هنجارهای اجتماعی، پایبندی به اصول و قوانین جامعه و مهارت در ارتباطات اجتماعی است. سازش یافتگی اجتماعی مستلزم درک و پیش بینی رفتار دیگران، تنظیم و مهار رفتار خود و اصلاح تعاملات اجتماعی به شیوه ای سازگارانه است (صفائی راد و همکاران، ۱۳۹۸). مشکلات در تعامل اجتماعی از ویژگی های اصلی اختلال خودماندگی است که توانایی برقراری روابط رضایت بخش با همسالان را به چالش می کشد. مشکلات اجتماعی کودکان مبتلا به این اختلال تا بزرگسالی ادامه می یابد و بر عملکرد اجتماعی و شغلی آنها تأثیر می گذارد (مندی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). کودکان خودمانده به دلیل گوشه گیری، تمایل به تنهایی و کاستی در برقراری ارتباط، باید مهارت های اجتماعی را برای تعامل مؤثر با دیگران، بیان نیازهایشان و دفاع از خود کسب کنند. این مهارت ها حیاتی اند چرا که این افراد ممکن است به دلیل ویژگی های متمایزشان، در معرض بدرفتاری و سوءاستفاده دیگران یا غفلت عاطفی والدین خود قرار گیرند (زولکار<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ احمد<sup>۶</sup>، ۲۰۲۱).

با توجه به مشکلات بیان شده و نیز شیوع روزافزون اختلال خودماندگی، مداخله های درمانی متنوعی با هدف بهبود مهارت های ارتباطی و اجتماعی کودکان خودمانده توسعه داده شده اند. یکی از انواع این مداخلات، برنامه های مبتنی بر هنر درمانی<sup>۷</sup> است که با هدف بهبود مشکلات شناختی، ادراکی، رفتاری، ارتباطی و کلامی کودکان با نیازهای ویژه توسعه داده شده اند (لاوریک و سوپونارو<sup>۸</sup>، ۲۰۲۳).

1. Sharma
2. Social adaptation
3. Forgeot d'Arc
4. Mandy
5. Zülkar
6. Ahmed
7. Art therapy
8. Lavric & Soponaru

هنردرمانی از محرکهای شنیداری و بینایی بهره می‌برد و با فعال کردن لوبهای مغز و تقویت عملکردهای مغز، یادگیری و شناخت را تقویت می‌کند (پنز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۳). در این رویکرد، از هنر به منزله ابزاری برای انتقال احساسات و ابراز وجود استفاده می‌شود و هدف از آن، خلق یک اثر هنری و سنجش معیارهای زیبایی‌شناختی آن نیست. هنردرمانی می‌تواند منجر به ارتباط بهتر کودکان خودمانده با محیط اطرافشان شود و به آنها کمک کند تا ارتباطی بهتر با دیگران برقرار کنند (لاوریک و سوپونارو، ۲۰۲۳). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که هنردرمانی تأثیری مثبت بر مهارتهای ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی دارد. به عنوان مثال، دامیکو و لالوند<sup>۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی دریافتند که هنردرمانی، توانایی کودکان خودمانده را برای مشارکت و اثبات خود در تعاملات اجتماعی افزایش و به صورت همزمان، بیش‌فعالی و بی‌توجهی را کاهش می‌دهد. پژوهش بروپی<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان داد که هنردرمانی به بهبود مهارتهای اجتماعی و کاهش قابل توجه الگوهای رفتاری ناسازگار در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی کمک می‌کند. شواپترز<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۲۰) یک برنامه هنردرمانی را با هدف بهبود مشکلات کودکان خودمانده در زمینه «احساس خویشتن<sup>۵</sup>»، «تنظیم هیجان<sup>۶</sup>»، «انعطاف‌پذیری<sup>۷</sup>» و «رفتار اجتماعی<sup>۸</sup>» طراحی نمودند. نتایج اجرای این برنامه نشان داد که هنردرمانی سبب بهبود رفتار انعطاف‌پذیر و اجتماعی در این کودکان شده است. رایت<sup>۹</sup> (۲۰۲۳) در پژوهش خود دریافت که هنردرمانی می‌تواند به توسعه مهارتهای ارتباطی و راهبردهای‌های تنظیم هیجان افراد مبتلا به اختلال خودماندگی کمک کند. در واقع، هنردرمانی از طریق کاهش نیاز به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی و سرکوب شناختی که منجر به افزایش اضطراب و رفتار بیرونی می‌شوند، این بهبود را در افراد مبتلا به اختلال خودماندگی ایجاد می‌کند. امیری‌مجد و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی دریافتند که برنامه هنردرمانی (تثاثر و نمایش) به‌طور معناداری بر سازش‌یافتگی اجتماعی نوجوانان پسر دارای ناتوانی تأثیر دارد. یافته‌های زاده‌محمدی و حیدری (۱۴۰۰) نشان می‌دهند که برنامه هنردرمانی مادر-محور به‌طور معناداری چالشهای اساسی کودکان دارای اختلال خودماندگی از جمله مهارتهای کلامی و تعاملات اجتماعی را بهبود می‌بخشد. بخشی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که هنردرمانی بر مهارتهای اجتماعی-ارتباطی، تنظیم هیجان، بی‌ثباتی/منفی‌گرایی و انعطاف‌پذیری رفتاری تأثیری مثبت دارد. اگرچه از جمله نشانگان اختلال خودماندگی وجود مشکلاتی در زمینه تعاملات و روابط اجتماعی است، ولی افراد مبتلا به این

1. Pénzes
2. D'Amico & Lalonde
3. Broupi
4. Schweizer
5. Sense of self
6. Emotion regulation
7. Flexibility
8. Social behavior
9. Wright

اختلال توانایی‌هایی برجسته دارند که اغلب با تمرکز شدید، توجه استثنایی به جزئیات، تشخیص الگو و تفکر واگرا<sup>۱</sup> مشخص می‌شوند و در زمینه‌هایی مانند ریاضیات، موسیقی، هنرهای تجسمی، فناوری و علوم بروز پیدا می‌کنند (کوپ و رمینگتون<sup>۲</sup>، ۲۰۲۲). هنردرمانی نیز رویکردی است که نیاز کمتری به برقراری ارتباط کلامی دارد و به دلیل ماهیت دیداری خود می‌تواند روشی کارآمد و مناسب برای کار با کودکان خودمانده باشد (هو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۱؛ مولا<sup>۴</sup>، ۲۰۲۰).

اختلال خودماندگی بر خانواده‌های افراد مبتلا نیز تأثیری چندوجهی می‌گذارد و منجر به استرس عاطفی، چالش‌های مالی مرتبط با هزینه‌های درمانی و تغییرات بالقوه در شغل می‌شود. این شرایط می‌تواند منجر به انزوای اجتماعی و تنش در روابط خانوادگی شود و بر زمان در دسترس سایر اعضای خانواده تأثیر بگذارد (غنونی و هود<sup>۵</sup>، ۲۰۲۱). بنابراین با توجه به پیامدهای عمیق فردی و خانوادگی اختلال خودماندگی، توسعه مداخلات درمانی مبتنی بر شواهد برای کودکان و نوجوانان مبتلا به این اختلال و اجرای آن به موقع آن، یک هدف تحقیقاتی ضروری برای بهبود کیفیت زندگی این افراد و خانواده‌های آنان است (نعمت پور و همکاران، ۱۴۰۲؛ شهریاری منش و همکاران، ۱۴۰۱). استفاده از رویکرد خانواده - محور در توسعه مداخله که بر مشارکت فعال خانواده در جلسات درمان تأکید می‌کند می‌تواند تأثیر مداخله را دوچندان کند (پوررضائیان و همکاران، ۱۳۹۸). به طور کلی، مدلها و طرح‌های موجود مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور، منطبق بر ویژگی‌ها و نیازمندی‌های کودکان خودمانده نیستند. از این رو، توسعه مداخله‌ای مبتنی بر هنردرمانی و با رویکرد خانواده - محور ضرورت می‌یابد، زیرا مختص این گروه از کودکان و سازگار با ویژگی‌های آنان سازگار است. در نتیجه، پژوهش حاضر با هدف تدوین برنامه مبتنی بر هنردرمانی با رویکرد خانواده - محور و ارزیابی اثر بخشی آن بر بهبود مهارت‌های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان خودمانده انجام شده است.

## روش

روش این پژوهش نیمه آزمایشی بود که با طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شد.

## جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش همه دانش‌آموزان دختر و پسر ۷ تا ۱۲ سال دارای اختلال خودماندگی شهرستان جم در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ به همراه مادرانشان بودند. پس از گردآوری اطلاعات همه دانش‌آموزان مبتلا به خودماندگی مشغول به تحصیل شهرستان جم از طریق اداره کل آموزش و پرورش

1. Divergent thinking
2. Cope & Remington
3. Hu
4. Moula
5. Ghanouni & Hood

استان بوشهر، اداره آموزش و پرورش استثنایی شهرستان جم و یکی از کلینیک‌های توانبخشی شهر جم، ۳۰ نفر از این دانش‌آموزان به روش نمونه‌گیری هدفمند، انتخاب و با روش تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: قرار داشتن در محدوده سنی ۷ تا ۱۲ سال، ابتلا به اختلال خودماندگی با تشخیص متخصص کلینیک، سکونت در محدوده شهرستان جم، ابراز تمایل کتبی اولیه والدین برای شرکت در پژوهش، عدم دریافت هرگونه خدمات آموزشی یا روان‌شناختی دیگر ضمن اجرای مداخله حاضر. ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به ادامه جلسات مداخله، عدم انجام دادن تکالیف محوله و شرکت نکردن در جلسات آموزشی برای دو جلسه متوالی بدون دلیل موجه بود.

### ● ابزار پژوهش

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از فهرست ارزیابی درمان اختلال خودماندگی<sup>۱</sup> ریملند و ادلسون<sup>۲</sup> (۱۹۹۹) استفاده شده است. این ابزار، مناسب ارزیابی هرگونه درمان و مداخله در زمینه اختلال خودماندگی و دارای حساسیت کافی برای اندازه‌گیری تغییرات در وضعیت کودک خودمانده است. حداقل نمره کسب شده در این ابزار صفر است که نشان‌دهنده بالاترین سطح عملکرد فرد مبتلا به اختلال خودماندگی و حداکثر نمره ۱۷۹ که نشان‌دهنده ضعیف‌ترین سطح عملکرد است (ماهاپاترا<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). این ابزار در دو فرم الکترونیکی و کاغذی با ۵۲ گویه لیکرت ۳ گزینه‌ای (نادرست (۰)، تا حدی درست (۱) و کاملاً درست (۲)) و نیز ۲۵ گویه لیکرتی چهار گزینه‌ای از صفر (مشکلی ندارد) تا ۳ (شدیداً مشکل دارد) در دسترس است. فهرست ارزیابی درمان اختلال خودماندگی شامل چهار خرده‌مقیاس آگاهی حسی/شناختی، اجتماعی‌شدن، گفتار و ارتباطات و رفتار و سلامتی جسمانی است که به ترتیب، متغیرهای کارکرد شناختی، کارکرد اجتماعی، کارکرد ارتباطی و رفتارهای تکراری و کلیشه‌ای را اندازه‌گیری می‌کند. قابلیت اعتماد هر خرده‌آزمون آن با آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۱ و برای نمره کلی ۰/۹۴ است. خرده‌مقیاس اجتماعی‌شدن شامل ۲۰ گویه سه‌بخشی لیکرت مربوط به مردم‌آمیزی، معاشرت و تعاملات اجتماعی است که ارتباط چشمی، همکاری، داشتن دوست و همبازی، تقلید، قشقرق به راه انداختن و واکنش به عواطف و احساسات والدین و دیگران را ارزیابی می‌کند. در پژوهش حاضر از این خرده‌مقیاس با حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۴۰ برای اندازه‌گیری سازش‌یافتگی اجتماعی استفاده شده است. خرده‌مقیاس گفتار و ارتباطات شامل ۱۴ گویه سه‌بخشی لیکرت در زمینه گفتار، زبان و ارتباط است و توانایی تکلم و پیروی از دستورات، بیان خواسته‌ها و برقراری ارتباط با معنی و متناسب با سن را ارزیابی می‌کند. پژوهش حاضر

1. Autism Treatment Evaluation Checklist (ATEC)

2. Rimland & Adelson

3. Mahapatra

از این خرده مقیاس با حداقل نمره صفر و حداکثر نمره ۲۸ برای اندازه گیری مهارت های ارتباطی استفاده می کند (یاقوتی و همکاران، ۱۳۹۷). در پژوهش معماری و همکاران (۲۰۱۳) به منظور انطباق میان فرهنگی و محاسبه شاخص های روان سنجی این ابزار در ایران، همسانی درونی با محاسبه آلفای کرونباخ ۰/۹۳ - ۰/۸۶ و روایی سازه با محاسبه همبستگی بین نمرات زیرمقیاسها و داده های خام فرم مصاحبه تشخیصی اختلال خودماندگی - نسخه تجدید نظر شده<sup>۱</sup>، در محدوده ۰/۷۹ - ۰/۳۸ به دست آمده است. اعتبار آزمون - بازآزمون برای زیرمقیاسها و نمره کلی بین ۰/۹۳ تا ۰/۷۹ بوده است.

### ● مراحل تدوین برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور

در پژوهش حاضر، برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور به منظور بهبود مهارت های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی کودکان خودمانده، در پنج گام به شرح زیر تدوین شده است:

#### ◆ گام اول: بررسی پیشینه پژوهش و مداخلات مبتنی بر هنردرمانی

هدف از این گام، مطالعه و بررسی منابع، مقاله ها، کتابها و پژوهشهای موجود با هدف گردآوری عوامل و مؤلفه های مؤثر آموزشی، شناسایی مؤلفه های اثربخش و نقاط قوت و ضعف برنامه های مبتنی بر رویکرد هنردرمانی بود. انتخاب مداخلات و برنامه های موجود به دلایلی مانند خانواده - محور نبودن و یا عدم قابلیت اجرا روی دانش آموزان خودمانده امکان پذیر نبود.

#### ◆ گام دوم: تهیه محتوای آموزشی

با توجه به نتایج به دست آمده از گام اول و با نظر استادان راهنما و مشاور، محتوای برنامه و طرح درس جلسات تدوین شد. در جلسات آموزشی از وسایل نقاشی و کاردستی، تصاویر حیوانات، دستگاه پخش موسیقی و تقویت کننده های گوناگون خوراکی و غیرخوراکی استفاده شد.

#### ◆ گام سوم: اجرای آزمایشی برنامه برای گروه کوچکی از کودکان میان ۷ تا ۲۱ سال مبتلا

به اختلال خودماندگی و خانواده های آنان

#### ◆ گام چهارم: بازنگری و نهایی سازی برنامه

#### ◆ گام پنجم: اعتبارسنجی برنامه

پس از طراحی برنامه آموزشی، اعتبارسنجی درونی آن با بهره گیری از نظرات خبرگان و تکمیل پرسشنامه لیکرت چهاربخشی (با حداقل نمره یک و حداکثر نمره ۴) حاوی ۹ گویه انجام شد. به این منظور ۱۵ نفر از متخصصان هنردرمانی و روان شناسان به روش گلوله برفی انتخاب شدند و برنامه آموزشی تدوین شده همراه با پرسشنامه ها در اختیار آنان گذاشته شد. جدول شماره ۱، شاخص روایی محتوایی<sup>۲</sup>

1. Autism Diagnostic Interview-Revised
2. Content Validity Index (CVI)

برای هریک از معیارهای اعتبارسنجی را براساس نظر خبرگان نشان می‌دهد. در پاسخ به سؤالات کیفی این پژوهش و بنابر مندرجات جدول ۱، چون شاخص روایی محتوایی گویه‌ها بالاتر از ۰/۸۰ است، خبرگان الگوی پیشنهادی را ضروری ارزیابی کردند. پس از گردآوری اطلاعات، اصلاحات پیشنهادی آنان با نظارت استادان راهنما و مشاور اعمال شد.

**جدول ۱.** شاخص روایی محتوایی برای هریک از معیارهای اعتبارسنجی براساس نظر خبرگان

| معیار                     | فراوانی | میانگین | انحراف معیار | CVI  |
|---------------------------|---------|---------|--------------|------|
| اعتبار                    | ۱۵      | ۳/۸۰    | ۰/۵۶         | ۰/۹۳ |
| جامعیت                    | ۱۵      | ۳/۶۷    | ۰/۶۱         | ۰/۹۳ |
| انسجام                    | ۱۵      | ۳/۶۰    | ۰/۷۴         | ۰/۸۷ |
| مقبولیت                   | ۱۵      | ۳/۶۷    | ۰/۶۲         | ۰/۹۳ |
| تناسب با اصول طراحی جهانی | ۱۵      | ۳/۵۳    | ۰/۸۳         | ۰/۸۰ |
| کاربردپذیری               | ۱۵      | ۳/۷۳    | ۰/۵۹         | ۰/۹۳ |
| نوآوری                    | ۱۵      | ۳/۵۳    | ۰/۸۳         | ۰/۸۰ |

چارچوب برنامه هنردرمانی خانواده - محور به منظور بهبود مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی کودکان خودمانده در جدول شماره ۲ ارائه شده است. برای برگزاری جلسات، روشهایی انتخاب شدند که متناسب با هدف هر جلسه و قابل استفاده برای کودکان خودمانده باشند.

**جدول ۲.** خلاصه جلسات مداخله هنردرمانی خانواده - محور به منظور بهبود مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی کودکان خودمانده

| جلسه | هدف                                                                                                 | روش                                                                                                                                 | تکالیف                                                                                                                                                                                            |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱    | ● آشنایی با برنامه هنردرمانی خانواده - محور، ایجاد رابطه بین درمانگر با کودک و مادر                 | ● ارائه سخنرانی توسط درمانگر<br>● نمایش کلیپ<br>● ارائه کتابچه راهنما<br>● بحث‌های گروهی یا بازیهای یخ شکن                          | ● فهرست‌نویسی مادر از مسائل، تشویق مادر به تعیین اهداف شخصی که امیدوار است از طریق برنامه مداخله به دست آورد                                                                                      |
| ۲    | ● ارزیابی روابط و تعاملات در خانواده، ایجاد همدلی و تفاهم درون خانواده، ارتقای مهارت‌های حرکتی ظریف | ● ترسیم نقاشی کلامی و بدون کلام، تمرینهای نقش‌آفرینی که در آن اعضای خانواده سناریوهای مختلفی را برای تمرین ارتباط مؤثر اجرا می‌کنند | ● نقاشی کشیدن مادر و کودک با همدیگر، یک بار بدون استفاده از کلام و بار دیگر همراه با صحبت کردن، تمرینهای انعکاسی به‌منظور مستندسازی افکار و احساسات اعضای خانواده در مورد تعاملات خود در طول جلسه |

جدول ۲. (ادامه)

| جلسه | هدف                                                                                                       | روش                                                                                                                                                                                                                                    | تکالیف                                                                                                                                                                                                     |
|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۳    | ● استفاده از نقاشی برای بیان احساسات، بهبود مهارت تنظیم هیجان                                             | ● استفاده از روش های تمرکز حواس مانند تصویرسازی هدایت شده یا تمرین های تنفس عمیق برای کمک به کودکان برای تنظیم احساسات خود پیش از پرداختن به فعالیت های نقاشی، تشویق کودک به ابراز هیجانات متفاوت با استفاده از طرحواره و رنگ های شخصی | ● ایستادن کودک روبه روی آینه، تصور یک هیجان با چشمان بسته، باز کردن چشم و ترسیم هر آنچه به ذهنش می رسد یا در چهره اش می بیند، تشویق کودکان به داشتن یک دفتر احساسات برای بیان منظم احساسات خود از طریق هنر |
| ۴    | ● بهبود توانایی مفهوم سازی تصویری از گروه و تعاملات آن، ارتقای توانایی اتخاذ دیدگاه و درک نقش های اجتماعی | ● بحث های گروهی در مورد نقش ها و تعاملات اعضای گروه و سپس ترسیم نقاشی اعضای گروه، از جمله تصویر خود کودک                                                                                                                               | ● تعیین نقش های خاص برای هر یک از اعضای گروه برای به تصویر کشیده شدن در نقاشی توسط کودک و تشویق کودکان برای در نظر گرفتن دیدگاه های دیگران در گروه                                                         |
| ۵    | ● بهبود درک مفهوم آزرده شدن، بررسی راهبردهایی برای مقابله و مدیریت احساسات منفی                           | ● معرفی روش های آرام سازی یا راهبردهای مقابله ای مانند آرام سازی پیشرونده عضلانی یا خودگویی مثبت و سپس ترسیم چیزی که کودک را آزار می دهد                                                                                               | ● ارائه مثالی ساده از یک محیط ناخوشایند توسط مادر و سپس ترسیم آن در هر زمینه رنگی دلخواه توسط کودک، تمرین راهبردهای مقابله ای برای مواجهه با موقعیتهای آزاردهنده از طریق طوفان فکری توسط کودکان            |
| ۶    | ● توانایی مفهوم سازی پیام تصاویر، ارتقای مهارت های حرکتی ظریف، تقویت سواد عاطفی                           | ● معرفی تمرین های قصه گویی که در آن کودکان از کارتهای الهام بخش به عنوان راهنمایی برای خلق روایت هایی استفاده می کنند که احساسات و تجربیات آنها را منعکس می کند                                                                        | ● انتخاب آزادانه یکی از کارتهای الهام بخش از سوی کودک، اطمینان از درک کودک از مفهوم کارت، ترسیم احساس کودک از آن کارت، تشویق کودکان به نوشتن یا گفتن داستانی که با نقاشی های آنها متناسب است               |
| ۷    | ● مفهوم سازی تصویر بدن، ارتقای حس عزت نفس و پذیرش خود                                                     | ● تسهیل بحث های گروهی در مورد مثبت بودن بدن و تصور از خود، تصور خود در قالب یک حیوان مشخص                                                                                                                                              | ● ترسیم حیوانی که کودک بیشتر دوست دارد شبیه آن باشد، یا به نوعی آن را تحسین می کند، تشویق کودکان به نوشتن جمله های تأکیدی یا جمله های مثبت در مورد خود در کنار نقاشی هایشان به عنوان یادآور پذیرش خود      |
| ۸    | ● بهبود تعامل گروهی با تمرکز بر همکاری، همکاری و سازگاری، ارتقای مهارت های حرکتی درشت                     | ● اجرای فعالیت های گروهی مشارکتی، مانند نقاشی دیواری گروهی که نیازمند همکاری کودکان برای دستیابی به یک هدف مشترک است                                                                                                                   | ● انتخاب یک رنگ از سوی کودک و خلق یک صحنه (دریا، جنگل و ...) به همراه اعضای گروه به گونه ای که هر کودک، نقش و وظیفه ای خاص به عهده داشته باشد                                                              |
| ۹    | ● ارتقای مهارت های حرکتی درشت                                                                             | ● تمرین حرکات موزون با موسیقی قبل از انجام فعالیت نقاشی برای کمک به کودکان برای هماهنگی حرکات خود با ضرب آهنگ، ترسیم نقاشی براساس ضرب آهنگ                                                                                             | ● انتخاب رنگ از سوی کودک با توجه به موسیقی در حال پخش و هماهنگ ساختن سرعت نقاشی انگشتی با ضرب آهنگ موسیقی، تشویق کودکان به کشف گونه های موسیقی و ریتم در خانه، نقاشی کشیدن یا حرکت با سرعت های مختلف       |

## جدول ۲. (ادامه)

| جلسه | هدف                                                                                                                                | روش                                                                                                                                                                                         | تکالیف                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ۱۰   | <ul style="list-style-type: none"> <li>بهبود مهارت مفهوم‌سازی شامل آگاهی بدن و ابراز وجود و ارتقای مهارت‌های حرکتی ظریف</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>نقاشی بدن خود روی یک کاغذ سفید ساده، استفاده از طرح‌های بدن ترسیم‌شده به‌مثابه بوم نقاشی برای به تصویر کشیدن افکار، احساسات و تجربیات خود</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>نقاشی کردن بدن خود روی کاغذ، تشویق برای ایجاد تمایز واضح میان اعضای بدن، انتخاب میان نخ رنگی یا موی مصنوعی برای چسباندن به نقاشی، تشویق کودکان به حاشیه‌نویسی نقاشی‌های خود با برچسبها یا توضیحاتی در مورد اعضای مختلف بدن و عملکرد آنها</li> </ul> |
| ۱۱   | <ul style="list-style-type: none"> <li>اطمینان از آموزش صحیح مادران برای تکرار تکالیف در منزل</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>مرور تکالیف جلسات پیشین، ارائه بازخورد فردی به مادران بر اساس عملکرد آنها در جلسات پیشین و اجرای تکالیف در خانه</li> </ul>                           | <ul style="list-style-type: none"> <li>انجام دادن مجدد تکالیف جلسات پیشین از سوی مادران و رفع اشکالات، تعیین تکالیفی جدید براساس مهارت‌ها و مفاهیم آموخته‌شده در طول مداخله به منظور تشویق به ادامه تمرین در خارج از جلسات درمانی</li> </ul>                                               |

به منظور اجرای پژوهش حاضر، دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی شهرستان جم به‌عنوان جامعه هدف انتخاب شدند. سپس دعوت‌نامه‌هایی برای والدین این دانش‌آموزان ارسال شد که در آن به‌طور خلاصه اهداف و فرایند برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور توضیح داده شده بود. در مرحله بعد، ۳۰ نفر از داوطلبانی که ملاک‌های ورود به پژوهش را داشتند به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و با انتصاب تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) تقسیم شدند. در مرحله پیش‌آزمون، متخصص کلینیک توانبخشی خرده‌مقیاس‌های اجتماعی شدن و گفتار و ارتباطات از فهرست ارزیابی درمان اختلال خودماندگی را برای تمامی آزمودنی‌ها تکمیل کرد. سپس مجری برنامه، گروه آزمایش را در یازده جلسه هفتگی ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش قرار داد و در این مدت، گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. پس از پایان آموزش و در مرحله پس‌آزمون، متخصص کلینیک مجدداً خرده‌مقیاس‌های اجتماعی شدن و گفتار و ارتباطات از فهرست ارزیابی درمان اختلال خودماندگی را برای هر دو گروه تکمیل کرد. داده‌های گردآوری شده با روش تحلیل کوواریانس و با نرم‌افزار SPSS-v24 مورد تحلیل قرار گرفتند.

## یافته‌ها

شاخصهای توصیفی متغیر سن نشان داد که میانگین سنی آزمودنی‌ها ۹/۷ سال و فراوانی جنسیت ۱۳ نفر از آزمودنی‌ها پسر (معادل ۴۳ درصد) و ۱۷ نفر دختر (معادل ۵۷ درصد) بود. بیشترین فراوانی در میان والدین براساس وضعیت اجتماعی - اقتصادی با تعداد ۱۶ نفر (معادل ۵۳ درصد) مربوط به سطح اجتماعی - اقتصادی متوسط، ۸ نفر (معادل ۲۷ درصد) مربوط به سطح اجتماعی - اقتصادی بالا و ۶ نفر (معادل ۲۰ درصد) مربوط به سطح اجتماعی - اقتصادی پایین بودند. ۶۳ درصد پدران تحصیلات کارشناسی،

۱۰ درصد دیپلم، ۲۰ درصد کارشناسی ارشد به بالا و ۷ درصد فوق دیپلم داشتند و در مقابل، ۱۷ درصد مادران سطح تحصیلات دیپلم، ۱۰ درصد فوق دیپلم، ۵۳ درصد کارشناسی و ۲۰ درصد کارشناسی ارشد به بالا را دارا بودند. در جدول شماره ۳ شاخصهای توصیفی نمرات مهارت های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی آزمودنی های گروه آزمایش و کنترل در مراحل پیش آزمون و پس آزمون گزارش شده است.

**جدول ۳. میانگین و انحراف معیار نمرات مهارت های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل**

| پس آزمون     |         | پیش آزمون    |         | فراوانی |        | متغیرهای پژوهش      |
|--------------|---------|--------------|---------|---------|--------|---------------------|
| انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار | میانگین |         |        |                     |
| ۵/۰۰۷        | ۱۳/۰۷   | ۲/۳۵         | ۲۱/۳۳   | ۱۵      | آزمایش | مهارت های ارتباطی   |
| ۲/۹۳         | ۲۰/۹۳   | ۲/۴۸         | ۲۱/۲۰   | ۱۵      | کنترل  |                     |
| ۶/۳۴         | ۱۶/۰۷   | ۴/۸۷         | ۲۹/۱۳   | ۱۵      | آزمایش | سازش یافتگی اجتماعی |
| ۵/۴۹         | ۲۹/۴۰   | ۴/۲۴         | ۲۸/۶۷   | ۱۵      | کنترل  |                     |

همان طور که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است، نمره میانگین خرده مقیاس مربوط به مهارت های ارتباطی در گروه آزمایش، از مرحله پیش آزمون به پس آزمون به اندازه ۸/۲۶ نمره کاهش یافته و در مقابل، نمره میانگین گروه کنترل از مرحله پیش آزمون به پس آزمون، فقط به اندازه ۰/۲۷ کاهش یافته است. در مورد متغیر سازش یافتگی اجتماعی، نمره میانگین خرده مقیاس مربوطه از مرحله پیش آزمون به پس آزمون در گروه آزمایش به اندازه ۱۳/۰۶ نمره کاهش و در گروه کنترل به اندازه ۰/۷۳ نمره افزایش یافته است. پیش از اجرای آزمون فرضیه ها، پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها در گروه های آزمایش و کنترل با به کارگیری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف بررسی شد. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد که سطوح معناداری به دست آمده در مورد متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و کنترل بیشتر از ۰/۰۵ است، از این رو پیش فرض نرمال بودن توزیع داده ها برقرار است و می توان از آزمون های پارامتریک استفاده نمود.

در فرضیه اصلی پژوهش، تأثیر مداخله پیشنهادی بر دو متغیر مهارت های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی مورد آزمون قرار گرفت، از این رو برای آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس یک راه استفاده شد. نتایج آماره  $F$  آزمون همسانی شیب رگرسیون برای متغیر مهارت های ارتباطی ( $F=۰/۱۴۰$ ،  $P=۰/۷۱۱$ ) و همچنین سازش یافتگی اجتماعی ( $F=۰/۱۲۱$ ،  $P=۰/۷۳۱$ ) معنادار نمی باشد. بنابراین می توان نتیجه گرفت که شیب رگرسیون پیش آزمون و پس آزمون در گروه های آزمایش و کنترل برابر است. نتایج آزمون  $F$  لوین برای بررسی همگنی واریانس های متغیرهای پژوهش در گروه های آزمایش و کنترل نشان

داد که آماره F آزمون لوین برای هیچ یک از متغیرهای مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی معنادار نیست ( $p > 0/05$ ). بنابراین با توجه به این یافته‌های غیرمعنادار می‌توان گفت که واریانس مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی در گروه‌ها برابر است.

در جدول شماره ۴ نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه برای بررسی تفاوت گروه آزمایش در پس‌آزمون با گروه کنترل در پیش‌آزمون گزارش شده است. با توجه به مندرجات این جدول، آماره F مربوط به مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی در پس‌آزمون به ترتیب  $29/914$  و  $44/990$  است که در سطح  $0/01$  معنادار هستند و بیانگر تفاوت معنادار میان گروه آزمایش و گروه کنترل در هر دو متغیر پژوهش است. همچنین اندازه‌های اثر  $0/526$  و  $0/625$  که به ترتیب مربوط به مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی اند نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه، بزرگ و قابل توجه است.

**جدول ۴.** نتایج تحلیل کوواریانس یک راهه تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مهارت‌های ارتباطی و سازش‌یافتگی اجتماعی

| متغیرهای پژوهش      | منبع        | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | آماره F | سطح معناداری | اندازه اثر |
|---------------------|-------------|---------------|------------|-----------------|---------|--------------|------------|
| مهارت‌های ارتباطی   | پیش آزمون   | ۴۶/۹۶۷        | ۱          | ۴۶/۹۶۷          | ۲/۹۸۴   | ۰/۰۹۵        | ۰/۱۰       |
|                     | عضویت گروهی | ۴۷۰/۷۵۶       | ۱          | ۴۷۰/۷۵۶         | ۲۹/۹۱۴  | ۰/۰۰۱        | ۰/۵۲۶      |
|                     | خطا         | ۴۲۴/۹۰۰       | ۲۷         | ۱۵/۷۳۷          | --      | --           | --         |
| سازش‌یافتگی اجتماعی | پیش آزمون   | ۱۵۷/۳۲۰       | ۱          | ۱۵۷/۳۲۰         | ۵/۱۳۵   | ۰/۰۳۲        | ۰/۱۶       |
|                     | عضویت گروهی | ۱۳۷۸/۳۹۴      | ۱          | ۱۳۷۸/۳۹۴        | ۴۴/۹۹۰  | ۰/۰۰۱        | ۰/۶۲۵      |
|                     | خطا         | ۸۲۷/۲۱۳       | ۲۷         | ۳۰/۶۳۸          |         |              |            |

برای بررسی اینکه میانگین کدام‌یک از گروه‌های آزمایش و کنترل در پس‌آزمون مربوط به متغیرهای پژوهش، پس از تعدیل، بیشتر از نمرات پیش‌آزمون است، میانگین‌های تصحیح‌شده در جدول ۵ گزارش شده‌اند. مشاهده می‌شود که تفاوت میانگین گروه آزمایش با گروه کنترل در مهارت ارتباطی برابر با  $7/925$  و در سازش‌یافتگی اجتماعی برابر با  $13/576$  است که در سطح  $0/01$  معنادار است. بنابراین میانگین گروه آزمایش در پس‌آزمون در هر دو متغیر پژوهش به‌صورت معناداری کمتر از گروه کنترل است. با توجه به نتیجه تحلیل کوواریانس و میانگین‌های تعدیل‌شده، می‌توان نتیجه گرفت که برنامه هنردرمانی خانواده - محور به‌طور معناداری بر مهارت‌های ارتباطی و نیز سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی اثربخش است.

## جدول ۵. نتایج مقایسه‌های زوجی گروه‌های آزمایش و کنترل

| متغیرهای پژوهش      | مقایسه | میانگین | تفاوت میانگین | خطای استاندارد بر آورد | سطح معناداری |
|---------------------|--------|---------|---------------|------------------------|--------------|
| مهارت‌های ارتباطی   | آزمایش | ۱۳/۰۳۸  | ۷/۹۲۵         | ۱/۴۴۹                  | ۰/۰۰۱        |
|                     | کنترل  | ۲۰/۹۶۲  |               |                        |              |
| سازش یافتگی اجتماعی | آزمایش | ۱۵/۹۴۵  | ۱۳/۵۷۶        | ۲/۰۲۴                  | ۰/۰۰۱        |
|                     | کنترل  | ۲۹/۵۲۱  |               |                        |              |

## بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف توسعه یک برنامه مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور و ارزیابی اثربخشی آن بر مهارت‌های ارتباطی و سازش یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان میتلا به اختلال خودماندگی انجام شده است. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که میان نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و کنترل در زمینه مهارت‌های ارتباطی، تفاوت معنادار وجود دارد و میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از گروه کنترل بود. بنابراین، برنامه هنردرمانی خانواده - محور در تقویت مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان خودمانده اثربخش است که این یافته با نتایج پژوهش‌های زاده محمدی و حیدری (۱۴۰۰)، بخشی و همکاران (۱۳۹۷) و دامیکو و لالوند (۲۰۱۷)، شویتزر و همکاران (۲۰۲۰) و لاوریک و سوپونارو (۲۰۲۳) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مداخله توسعه داده شده در این پژوهش با استفاده از زبان جهانی هنر و از طریق مجموعه‌ای متنوع از شیوه‌های بیانی غیر کلامی شامل طراحی، نقاشی و بازی تخیلی، وسیله‌ای را برای بیان درونی‌ترین افکار، احساسات و خواسته‌ها و غلبه بر موانع ارتباط کلامی متعارف در اختیار شرکت‌کنندگان قرار می‌دهد. کودکان میتلا به اختلال خودماندگی با استفاده از این راه بیان غیر کلامی، می‌توانند تجربیات و دیدگاه‌های خود را به شیوه‌ای طبیعی و شهودی منتقل کنند و در نتیجه، شکاف ارتباطی که اغلب در محیط‌های درمانی سنتی با آن مواجه می‌شوند، در این مداخله بسیار کمتر می‌شود. علاوه بر این، شرکت‌کنندگان با درگیر شدن در فعالیتهایی که برای کشف و بیان طیفی از احساسات طراحی شده‌اند، به درکی دقیق‌تر از چشم‌انداز عاطفی خود دست می‌یابند و این سواد عاطفی، تنظیم هیجانی و شناخت اجتماعی آنها را تسهیل می‌کند. به عنوان مثال، فعالیتهایی مانند به تصویر کشیدن احساسات مختلف به شرکت‌کنندگان این فرصت را می‌دهد که نه تنها خودآگاهی خود را عمیق‌تر کنند، بلکه با همدلی و درک تجربیات عاطفی دیگران، روابط میان-فردی همدلانه و معنادارتری را داشته باشند.

شرکت کنندگان همچنین با مشارکت در پروژه‌های هنری مشترک و فعالیتهای گروهی طراحی شده در مداخله پیشنهادی، به بینشهایی ارزشمند در مورد پویایی تعاملات اجتماعی، از جمله همکاری، اتخاذ دیدگاه<sup>۱</sup> و نشانه‌های ارتباط غیرکلامی دست می‌یابند که کسب مهارتهای اجتماعی حیاتی برای ارتباط مؤثر را تسهیل می‌کند. با درگیر شدن در تلاشهای خلاقانه مشترک، دانش آموزان مبتلا به اختلال خودماندگی در پیمایش ظرایف اجتماعی و پویاییهای تعاملات اجتماعی مهارت پیدا می‌کنند که سبب تقویت صلاحیت اجتماعی و اعتماد به نفس آنها در تعاملات میان - فردی می‌شود. در مداخله حاضر، شرکت کنندگان از طریق تکالیفی که برای کشف تصویر بدن و ادراک از خود طراحی شده‌اند، درکی عمیق‌تر از هویت و فردیت خود به دست می‌آورند و نقاط قوت منحصربه‌فرد خود را می‌پذیرند. این موضوع با پرورش حس عاملیت، اعتماد به نفس و توانمندی در تلاشهای ارتباطی در کودکان خودمانده سبب می‌شود که این کودکان بتوانند نیازها و ترجیحات خود را در زمینه‌های اجتماعی با بیانی معتبرتر و قاطعانه‌تر ابراز کنند. این مداخله با بهره‌گیری از پتانسیل درمانی هنر و ادغام مشارکت خانوادگی و حمایت همسالان، رویکردی جامع را برای تقویت مهارتهای ارتباطاتی پیشنهاد می‌کند و شرکت کنندگان را قادر می‌سازد تا با محیطهای اجتماعی متنوع ارتباط برقرار کنند.

کاهش معنادار نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در زمینه سازش‌یافتگی اجتماعی نشان داد که برنامه هنردرمانی خانواده - محور سبب ارتقای سازش‌یافتگی اجتماعی دانش‌آموزان خودمانده می‌شود. این یافته با یافته‌های چندین پژوهش، از جمله پژوهشهای امیری مجد و همکاران (۱۴۰۱)، زاده محمدی و حیدری (۱۴۰۰)، کلانتری و همکاران (۱۳۹۸)، بخشی و همکاران (۱۳۹۷)، میلر و فیینی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، دامیکو و لالوند (۲۰۱۷) و رایت (۲۰۲۳) همسو و همخوان است. این بهبود مشاهده شده در میان کودکان خودمانده پس از اجرای مداخله مبتنی بر هنردرمانی خانواده - محور، یک تحول پارادایمی به سمت روشهای درمانی جامع و یکپارچه متناسب با نیازهای چندوجهی ذاتی اختلال خودماندگی را نشان می‌دهد. این روش در مقابل رویکردهای درمانی سنتی قرار دارد که معمولاً بر تسکین علائم و اصلاح کردن رفتار متمرکزند و اغلب نیازهای اجتماعی و عاطفی پیچیده افراد مبتلا به اختلال خودماندگی را نادیده می‌گیرند. در تبیین این یافته پژوهش حاضر می‌توان طراحی مداخله براساس مشارکت خانواده و توانمندسازی کودکان خودمانده را عامل موفقیت آن دانست. این مداخله با درگیر کردن کودک خودمانده و خانواده او در تکالیف طراحی شده، با ایجاد یک محیط مشارکتی و حمایتی تلاش می‌کند به برخی از محدودیتهای بالینی غلبه کند. اعضای خانواده نقشی فعال در درمان و

1. Perspective-taking

2. Miller &amp; Feeny

توانمندسازی فرزند خود به عهده می گیرند و مهارت ها و راهبردهای ارزشمند را برای تسهیل رشد اجتماعی و عاطفی فرزندشان به دست می آورند. این روحیه مشارکتی نه تنها پیوندهای خانوادگی را تقویت می کند، بلکه سبب تسهیل انتقال دادن مهارت های اکتسابی از جلسات مداخله به دنیای واقعی می شود و در نتیجه، منجر به تأثیر پایدار مداخله بر بهبود سازش یافتگی اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال خودماندگی می شود.

تأکید این مداخله بر تقویت مهارت های حرکتی، نقشی اساسی در افزایش سازش یافتگی اجتماعی کودکان خودمانده دارد. اختلالات حرکتی ظریف و درشت همراه با اختلال خودماندگی، به صورت مخربی بر ظرفیت آنها برای مشارکت در تبادلات اجتماعی و مذاکره مؤثر با اطرافیان تأثیر می گذارد. این مداخله با افزایش مهارت حرکتی در تکالیف طراحی شده مانند بیان هنری و تلاش های مشارکتی، علاوه بر رفع این کاستیها، اعتماد به نفس، خودمختاری و خودکارآمدی را نیز در کودکان مبتلا به این اختلال بهبود می بخشد. از آنجایی که شرکت کنندگان، کنترل بدنی و مهارت بیشتری را ضمن این مداخله به دست می آورند، برای مشارکت در تعاملات اجتماعی، حضور در بازیهای مشارکتی و هدایت محیط های اجتماعی با اطمینان و شایستگی بیشتری عمل می کنند. علاوه بر این، تمرکز این مداخله بر راهبردهای شناختی - رفتاری، شامل اتخاذ دیدگاه و تنظیم احساسات، با تجهیز شرکت کنندگان به شایستگی های اجتماعی ضروری و سازوکارهای مقابله ای، سازش یافتگی اجتماعی آنها را افزایش می دهد. شرکت کنندگان با فعالیتهایی مانند رمزگشایی حالت های چهره، تفسیر نشانه های غیر کلامی و درگیر شدن در سناریوهای نقش آفرینی، به درکی دقیق تر از پویاییها و هنجارهای اجتماعی دست می یابند که به آنها در انتخاب مسیر مناسب در زمینه های اجتماعی مختلف کمک می کند. این مداخله همچنین با تقویت خودآگاهی و تعادل عاطفی، شرکت کنندگان را قادر می سازد تا عوامل استرس زا، مضطرب کننده و ناراحت کننده را در محیط های اجتماعی مدیریت کنند که در نتیجه آن، موانع مشارکت اجتماعی کاهش می یابد و سازش یافتگی اجتماعی کل نگر تقویت می شود.

پژوهش حاضر اگرچه دامنه پژوهش های مداخلات شناختی - رفتاری را برای کودکان خودمانده گسترش داده است، اما همانند سایر پژوهشها با محدودیتهایی مواجه بوده است. نخست آنکه جامعه آماری این پژوهش به کودکان خودمانده ۷ تا ۱۲ سال در شهرستان جم محدود بود که تعمیم پذیری نتایج به سایر گروه های سنی و شهرهای دیگر را با محدودیت مواجه می سازد. افزون بر این، کوچک بودن جامعه آماری سبب شد که تفکیک آزمودنیها برحسب درجه ابتلا به اختلال خودماندگی و تشکیل چند نمونه آماری با تعداد مناسب به منظور مقایسه اثربخشی مداخله روی این نمونه ها امکان پذیر نباشد. لذا پژوهش های مشابهی در گروه های سنی و مناطق جغرافیایی مختلف و استفاده از جامعه آماری بزرگ تر برای تعمیم نتایج و تسهیل تحلیلهای مقایسه ای

توصیه می‌شود. محدودیت دیگر، استفاده از پرسشنامه به‌منزله ابزار اولیه گردآوری داده‌ها بود که همراه با بی‌دقتی در پاسخگویی، عدم صداقت بالقوه و خطاهای احتمالی است. از این رو پیشنهاد می‌شود که در پژوهشهای آتی از سایر روشهای گردآوری اطلاعات مانند مشاهده و مصاحبه نیز استفاده شود. محدودیت بعدی، انتخاب مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری در دسترس بود که امکان کنترل برخی از متغیرهای مداخله‌گر را غیرممکن ساخته بود. با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود که هنردرمانی در برنامه‌های تحصیلی کودکان خودمانده گنجانده شود و در این زمینه برای مدیران، آموزگاران و مشاوران مدارس مربوطه دوره‌های آموزشی برگزار شود. همچنین در پژوهشهای آینده پیشنهاد می‌شود که سایر پیامدهای هنردرمانی خانواده-محور مانند تنظیم هیجان کودکان، مدیریت استرس و اضطراب والدین و تعامل والدین با کودکان خودمانده مورد بررسی قرار گیرند. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده نهادهای رسمی از جمله آموزش و پرورش و سازمان بهزیستی و نیز درمانگران و مربیان برای برنامه‌ریزی اقدامات درمانی-حمایتی به منظور بهبود کیفیت زندگی افراد مبتلا به اختلال خودماندگی قرار گیرد.

افروز، غلامعلی؛ تقی پور جوان، عباسعلی؛ حسن زاده، سعید و غلامعلی لواسانی، مسعود. (۱۴۰۰). برنامه توسعه حرفه‌ای آموزش معلمان براساس تمرینات مبتنی بر شواهد برای دانش آموزان با اختلال طیف اوتیسم: مطالعه مروری نظام مند. سلامت روان کودک، ۸ (۱)، ۴۳-۶۰.

DOI: 10.52547/JCMH.8.1.5

امیری مجد، مجتبی؛ تجلی، پرینا و کلانتری، معصومه. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه هنردرمانی (تئاتر و نمایش) بر سازش یافتگی اجتماعی نوجوانان پسر دارای ناتوانی هوشی. مطالعات ناتوانی، ۱۲ (۱)، ۱۲-۲۴.

DOI: 10.29252/MEJDS.0.0.44

بخشی، مریم؛ مروتی، ذکرا اله؛ الهی، طاهره و شاه محمدیان، سارا. (۱۳۹۷). اثربخشی هنردرمانی بر مهارت‌های اجتماعی-ارتباطی، تنظیم هیجان و انعطاف پذیری رفتاری در کودکان مبتلا به اختلال های طیف اتیسم. روانشناسی افراد استثنایی، ۸ (۳۰)، ۱۵۵-۱۷۷.

DOI: HTTPS://DOI.ORG/10.22054/JPE.2019.9228

پوررضائیان، هدی؛ بشارت، محمدعلی؛ کوچک زاده، لیلی و فراهانی، حجت اله. (۱۳۹۸). طراحی و بررسی اثربخشی برنامه هنردرمانی خانواده - محور بر سازگاری کودکان مبتلا به سرطان. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۱۰ (۴)، ۸۹-۱۰۲.

DOI: 10.22034/CECIRANJ.2020.206550.1293

رحیمی، سوسن؛ امین یزدی، سیدامیر و افروز، غلامعلی. (۱۳۹۹). مقایسه کارکرد تحولی خانواده، ویژگی های شخصیتی و استرس والدگری مادران دارای کودک مبتلا به اختلال طیف اوتیسم و همتایان دارای کودک رشد بهنجار. پرستاری کودکان، ۶ (۳)، ۱۴-۲۱.

زاده محمدی، کیانا و حیدری، محمود. (۱۴۰۰). اثر برنامه هنردرمانی مادرمحور بر رفتارهای کلیشه‌ای، مهارت‌های کلامی و تعاملات اجتماعی کودکان اتیسم. روان‌شناسی کاربردی، ۱۷ (۱)، ۱۰۷-۱۲۴.

DOI: 10.48308/APS.2021.223579.1140

شه‌ریاری منش، مروارید؛ قاسم زاده، سوگند و یزدی، سیده منور. (۱۴۰۱). اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر مؤلفه‌های تاب آوری بر تنظیم شناختی هیجان مادران دارای فرزند مبتلا به اختلال طیف اوتیسم. خانواده و پژوهش، ۱۹ (۲)، ۷-۲۶.

DOR: 20.1001.1.26766728.1401.19.2.1.9

صفائی راد، ایرج؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و افروز، غلامعلی. (۱۳۹۸). بررسی الگوی ساختاری رابطه ویژگی های شخصیتی و خلاقیت با میانجی گری رضایت زناشویی، سازش یافتگی اجتماعی و سلامت روان. سلامت روان کودک، ۶ (۱)، ۲۲۳-۲۳۸.

DOI: 10.29252/JCMH.6.1.19

کلانتری، معصومه؛ امیری مجد، مجتبی و تجلی، پرینا. (۱۳۹۸). اثربخشی برنامه هنردرمانی بر رشد مهارت‌های ارتباطی دختران نوجوان آهسته گام. تحقیقات نظام سلامت، ۱۵ (۲)، ۱۱۵-۱۲۱.

DOI: 10.48305/HSR.2019.15.2.103

نعمت پور، سیماء؛ هارون رشیدی، همایون و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش گروهی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر حمایت اجتماعی ادراک شده و سازگاری اجتماعی مادران کودکان با اختلال طیف اوتیسم. خانواده و پژوهش، ۲۰ (۱)، ۸۳-۹۸.

یاقوتی، فرشته؛ حسن زاده، سعید؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و قاسم زاده، سوگند. (۱۳۹۷). ساخت و اثربخشی برنامه پویانمایی اجتماعی بر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم. توانمندسازی کودکان استثنایی، ۹ (۲)، ۱۱۱-۱۲۲.

- Ahmed, F. I. (2021). Extents of abuse and behavioural disorders in autistic children who were abused and who were not abused. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 16(1), 114-128.  
https://doi.org/10.18844/cjes.v16i1.5513
- Broupi, A. E., Kokaridas, D., Tsimaras, V., & Varsamis, P. (2023). The effect of a visual arts and exercise program on communication and social skills of students with autism spectrum disorders. *Advances in Autism*, 9(4), 388-401. https://doi.org/10.1108/AIA-05-2022-0031
- Cope, R., & Remington, A. (2022). The strengths and abilities of autistic people in the workplace. *Autism in Adulthood*, 4(1), 22-31. https://doi.org/10.1089/aut.2021.0037
- D'Amico, M., & Lalonde, C. (2017). The effectiveness of art therapy for teaching social skills to children with autism disorder. *Art Therapy*, 34(4), 176-182.  
https://doi.org/10.1080/07421656.2017.1384678
- Edwards, H., Wright, S., Sargeant, C., Cortese, S., & Wood-Downie, H. (2023). Research review: A systematic review and meta-analysis of sex differences in narrow constructs of restricted and repetitive behaviours and interests in autistic children, adolescents, and adults. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 65(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp.13855
- Forgeot d'Arc, B., Devaine, M., & Daunizeau, J. (2020). Social behavioural adaptation in autism. *PLoS Computational Biology*, 16(3), e1007700. https://doi.org/10.1371/journal.pcbi.1007700
- Ghamari, R., Tahmaseb, M., Sarabi-Jamab, A., Etesami, S. A., Mohammadzadeh, A., Alizadeh, F., & Tehrani-Doost, M. (2024). Association of verbal and non-verbal theory of mind abilities with non-coding variants of OXTR in youth with autism spectrum disorder and typically developing individuals: A case-control study. *BMC Psychiatry*, 24(1), 30. doi: 10.1186/s12888-023-05461-w
- Ghanouni, P., & Hood, G. (2021). Stress, coping, and resiliency among families of individuals with autism: A systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 8(3), 389-402. https://doi.org/10.1007/s40489-021-00245-y
- Hirota, T., & King, B. H. (2023). Autism spectrum disorder: A review. *Jama*, 329(2), 157-168. doi:10.1001/jama.2022.23661
- Hirsch, J., Zhang, X., Noah, J. A., Dravida, S., Naples, A., Tiede, M., ... McPartland, J. C. (2022). Neural correlates of eye contact and social function in autism spectrum disorder. *Plos One*, 17(11), e0265798. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0265798
- Hodges, H., Fealko, C., & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: Definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational Pediatrics*, 9(Suppl 1), S55-S65. doi: 10.21037/tp.2019.09.09
- Hu, J., Zhang, J., Hu, L., Yu, H., & Xu, J. (2021). Art therapy: A complementary treatment for mental disorders. *Frontiers in Psychology*, 12, 686005. doi: 10.3389/fpsyg.2021.686005
- Ibrahimagic, A., Patkovic, N., Radic, B., & Hadzic, S. (2021). Communication and language skills of autistic spectrum disorders in children and their parents' emotions. *Materia Socio-medica*, 33(4), 250-256. doi: 10.5455/msm.2021.33.250-256
- Lavric, M., & Soponaru, C. (2023). Art therapy and social emotional development in students with special educational needs: Effects on anxiety, empathy, and prosocial behaviour. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 15(1), 606-621. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/15.1/714
- Mahapatra, S., Khokhlovich, E., Martinez, S., Kannel, B., Edelson, S. M., & Vyshedskiy, A. (2020). Longitudinal epidemiological study of autism subgroups using autism treatment evaluation checklist (ATEC) score. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(5), 1497-1508. doi: 10.1007/s10803-018-3699-2

- Mandy, W., Midouhas, E., Hosozawa, M., Cable, N., Sacker, A., & Flouri, E. (2022). Mental health and social difficulties of late-diagnosed autistic children, across childhood and adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(11), 1405-1414. doi: 10.1111/jcpp.13587
- Memari, A. H., Shayestehfar, M., Mirfazeli, F. S., Rashidi, T., Ghanouni, P., & Hafizi, S. (2013). Cross-cultural adaptation, reliability, and validity of the autism treatment evaluation checklist in Persian. *Iranian Journal of Pediatrics*, 23(3), 269-275.
- Miller, V. A., & Feeny, N. C. (2003). Modification of cognitive-behavioral techniques in the treatment of a five year-old girl with social phobia. *Journal of Contemporary Psychotherapy: On the Cutting Edge of Modern Developments in Psychotherapy*, 33(4), 303-319. <https://doi.org/10.1023/B:JOCP.0000004501.18852.40>
- Moula, Z. (2020). A systematic review of the effectiveness of art therapy delivered in school-based settings to children aged 5–12 years. *International Journal of Art Therapy*, 25(2), 88-99. <https://doi.org/10.1080/17454832.2020.1751219>
- Pénzes, I., Engelbert, R., Heidendaal, D., Oti, K., Jongen, E. M. M., & van Hooren, S. (2023). The influence of art material and instruction during art making on brain activity: A quantitative electroencephalogram study. *The Arts in Psychotherapy*, 83, 102024. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2023.102024>
- Schweizer, C., Knorth, E. J., van Yperen, T. A., & Spreen, M. (2020). Evaluation of 'Images of Self': An art therapy program for children diagnosed with autism spectrum disorders (ASD). *Children and Youth Services Review*, 116, Article 105207. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105207>
- Sharma, S. R., Gonda, X., & Tarazi, F. I. (2018). Autism spectrum disorder: Classification, diagnosis and therapy. *Pharmacology & Therapeutics*, 190, 91-104. doi: 10.1016/j.pharmthera.2018.05.007
- Vivanti, G., & Messinger, D. S. (2021). Theories of autism and autism treatment from the DSM III through the present and beyond: Impact on research and practice. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(12), 4309-4320. doi: 10.1007/s10803-021-04887-z
- Wright, A. C. (2023). Art therapy with an autistic person with learning disabilities: Communication and emotional regulation. *International Journal of Art Therapy*, 28(4), 154-166. <https://doi.org/10.1080/17454832.2023.2172439>
- Zülkar, Y., Söyünmez, S., Turan, F. D., & Dalgıç, A. İ. (2021). Awareness about potential abuse among parents of children with autism spectrum disorder. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dernegi*, 12(4), 288-296. DOI: 10.14744/phd.2021.78055

## Developing a Family-Centered Art Therapy Program and Evaluating its Effectiveness on the Communication Skills and Social Adjustment of Students with Autism Spectrum Disorder

■ F. Sakhtemani<sup>1</sup> ■ G. A. Afrooz, Ph.D.<sup>2\*</sup> ■ A. A. Arjmandnia, Ph.D.<sup>3</sup> ■ M. GholamAli Lavasani, Ph.D.<sup>4</sup>

### Abstract

The purpose of this study was to develop a family-centered art therapy program and evaluate its effectiveness in improving the communication skills and social adjustment of students with Autism Spectrum Disorder (ASD). This research employed a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and control group. The statistical population was comprised of all male and female students aged 7–12 with ASD in Jam County, Bushehr Province, during the 2022–2023 academic year. A sample of 30 students was selected via purposive sampling and randomly assigned to an experimental group (n=15) and a control group (n=15). Initially, all participants were assessed using the Rimland and Edelson Autism Treatment Evaluation Checklist (1999) to measure baseline communication skills and social adjustment (pre-test). Participants in the experimental group, accompanied by their mothers, attended 11 sessions of the family-centered art therapy program, while the control group received no intervention. Following the program, the same assessment checklist was completed for both groups (post-test). Analysis of covariance (ANCOVA) using SPSS version 24 indicated that the family-centered art therapy program had a statistically significant positive effect on improving the communication skills and social adjustment of students with ASD ( $P < 0.01$ ). Consequently, this family-centered art therapy program serves as an effective evidence-based intervention for enhancing the social and communicative functioning of children with autism.

**Keywords:** Art-based intervention, family-centered intervention, communication skills, social adjustment, students with autism spectrum disorder

**Date received:** Feb. 16, 2024

**Date accepted:** June 10, 2024

*This paper is derived from the first author's Doctoral Dissertation.*

1. Doctoral Graduate in Psychology and Education of Exceptional Children, University of Tehran, Tehran, Iran.
2. Distinguished Professor, Department of Psychology and Education of Exceptional Children, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran, (Corresponding Author).  
**E-mail:** afrooz@ut.ac.ir
3. Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.
4. Associate Professor, Department of Educational Psychology and Counseling, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran.