



The impact of art-based teaching tools on students' academic burnout

Ali Khaleghkhah¹ | Ebrahim Aryani Ghizghapan² | Parvaneh Mohammadi³

1. Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. **E-mail:** khaleghkhah@uma.ac.ir
2. **Corresponding Author**, Ph.D. of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran. **E-mail:** e.aryani.sh@gmail.com
3. M.A. of Educational Administration, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Urmia, Urmia, Iran. **E-mail:** zhwan13@gmail.com

Article Info

Abstract

Article Type:
Research Article

Received Date:
03 January 2020
Accepted Date:
22 September 2021

Keywords:
Teaching, Art Teaching
Tools, Academic Burnout

The purpose of this study was to investigate the effect of teaching based on art educational tools on students' academic burnout. This research based on the main strategy; is quantitative, based on data collection; is whole experiment with the control group and random assignment; based on analytical technique; is whole experiment type of pre-test and post-test design with the control group. The statistical population of this study was the students of intelligent schools in the 9th grade (first grade high school) in Sanandaj city in the academic year of 2017-2018. Sampling method was purposeful and 40 students selected randomly in two groups of experimental group (20 people) and control (20 people). Geography lessons were taught in the experimental group with teaching method based on art teaching tools and in the control group by conventional teaching methods in schools. To assess the burnout, a scalar burnout questionnaire was used. The data were analyzed by using the Multivariate covariance analysis (MANCOVA) with spss.v22 software. The result of the analysis showed that after modifying the pre-test scores, the effect of the factor between the subjects (membership in the experimental group and using method based on art tools, membership in the control group and the lack of use of the aesthetic method) on the dependent variables of burnout, academic fatigue, academic unwillingness and inadequacy are significant and causes the difference between the burnout and its triple components, in the control and experimental groups. The findings of the present study highlight the necessity of paying attention to teaching based on art educational tools and their positive effects in schools.

Cite this article: Khaleghkhah, A., Aryani Ghizghapan, E., & Mohammadi, P. (2022). The Impact of Art-based Teaching Tools on Students' Academic Burnout. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 30-50.

DOI: 10.22111/JEPS.2021.6636



تأثیر تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان

علی خالق خواه^۱ | ابراهیم آریانی قیزقاپان^۲ | پروانه محمدی^۳۱. دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: khaleghkhah@uma.ac.ir۲. نویسنده مسئول، دکتری مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران. رایانامه: e.aryani.sh@gmail.com

۳. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران.

رایانامه: zhwan13@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۱۰/۱۴</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۶/۳۱</p> <p>واژگان کلیدی: تدریس، ابزارهای آموزشی هنری، تحلیل رفتگی تحصیلی</p>	<p>پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت. این پژوهش از نظر راهبرد اصلی؛ کمی و از نظر تکنیک تحلیلی؛ نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان مدارس هوشمند در پایه نهم (دوره اول متوسطه) شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. روش نمونه‌گیری از نوع هدفمند بود و ۴۰ دانش‌آموز انتخاب شده به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گواه (۲۰ نفر) جایگزین شدند. کتاب جغرافیا در گروه آزمایش با روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و در گروه گواه با روش تدریس مرسوم در مدارس، مورد آموزش قرار گرفت. جهت سنجش تحلیل رفتگی تحصیلی، از پرسشنامه تحلیل رفتگی مسلش (۱۹۰۷) استفاده گردید. داده‌های جمع‌آوری شده با آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری تحلیل شد. نتیجه تحلیل نشان داد پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر عامل بین آزمودنی‌ها (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری، عضویت در گروه گواه و عدم استفاده از روش زیبایی‌شناسی) بر متغیرهای وابسته تحلیل رفتگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی معنی‌دار است و باعث تفاوت بین تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن در دو گروه گواه و آزمایش می‌شود. یافته تحقیق حاضر ضرورت توجه به تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و اثرات مثبت آن در مدارس را آشکار می‌نماید.</p>

استناد به این مقاله: خالق خواه، علی؛ آریانی قیزقاپان، ابراهیم و محمدی، پروین. (۱۴۰۰). تأثیر تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۸(۴۴)، ۵۰-۳۰.

DOI: 10.22111/JEPS.2021.6636

مقدمه

در عصر حاضر آموزش و پرورش و تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد و کمیت و کیفیت این تحصیل نیز نقش مهمی در آینده‌ی دانش‌آموزان ایفاء می‌کند (شیخ‌الاسلامی و امیدوار، ۱۳۹۶). عوامل متعددی، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. به باور صاحب‌نظران توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است (اوستین، ساک洛夫زک و ایگان^۱، ۲۰۱۵). از جمله عواملی که به شکل منفی بر عملکرد تحصیلی اثرگذار بوده و مانع جدی در وصول دانش‌آموزان به پیشرفت و موفقیت تحصیلی است و اخیراً مطالعاتی را در مدارس و دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است، تحلیل رفتگی تحصیلی^۲ است (شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۳؛ عظیمی، پیری و زوار، ۱۳۹۲؛ علیزاده، توحیدی و حسینی سلطان نصیر، ۱۳۹۵). تحلیل رفتگی به تغییرات منفی در نگرش، روحیه و رفتار افراد در مواجهه با فشارهای شغلی گفته می‌شود. در این پدیده، فرد از لحاظ هیجانی دچار خستگی شده، نگرش و احساسات منفی نسبت به محیط و فعالیت پیدا می‌کند و به تدریج در ایفای وظایفش احساس کاهش شایستگی می‌کند. نشانه تحلیل رفتگی نوعاً یک اختلال روانی نیست ولی به آهستگی در طول زمان توسعه یافته و ممکن است واقعاً به یک ناتوانی روانی تبدیل شود (اسچافلی و هوو^۳، ۲۰۱۰). علیرغم این که تحلیل رفتگی به عنوان اختلال مربوط به محیط کار در نظر گرفته می‌شود (اسچافلی، مازلاچ و مارک^۴، ۲۰۰۴)؛ اما این مفهوم برای موقعیت‌های مربوط به مدرسه و تحصیل نیز می‌تواند مد نظر قرار گیرد. می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به‌عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگرچه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی، به‌عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان‌شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به‌عنوان یک «کار» در نظر گرفت. بر اساس پژوهش‌های انجام شده تحلیل رفتگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالمالآرو، ساوولاینن و هولوپاینن^۵، ۲۰۱۰؛ کاسام، مندس^۶، ۲۰۱۳). افرادی که تحلیل رفتگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌علاقگی نسبت به مطالب درسی، عدم تمایل در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند (بدری، شفییعی، ۱۳۹۷). بروس^۷ (۲۰۰۹) در پژوهش خود درباره‌ی شناسایی استرس و اجتناب از تحلیل رفتگی تحصیلی نتیجه گرفت که عوامل متعددی مانند نارسایی حمایت اجتماعی، استرس بیش از اندازه ویژگی‌های شخصیتی افراد می‌توانند باعث تحلیل

1. Austin, Saklofske & Egan
2. academic burnout
3. Hu & Schaufeli,
4. Maslach & Marek
5. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen
6. Kassam & Mendes
7. Bruce

رفتگی تحصیلی شوند. طبق یافته‌های این پژوهش، فراگیری که استرس بیش از اندازه و به تبع آن، تحلیل رفتگی تحصیلی را تجربه می‌کنند ممکن است علائم هشدار دهنده‌ی جسمانی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند. نیومن (۱۹۹۰) معتقد است که تحلیل رفتگی تحصیلی در دانش‌آموزان، بنا به دلایلی مختلف، یکی از عرصه‌های مهم پژوهشی در مدارس است. دلیل نخست این است که تحلیل رفتگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که تحلیل رفتگی تحصیلی رابطه دانش‌آموزان را با مدارس خود تحت تأثیر قرار می‌دهد و سوم این که تحلیل رفتگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانش‌آموزان را به ادامه تحصیل، تحت تأثیر قرار دهد (به نقل از حیدری، مکتبی، ۱۳۹۰).

از سویی دیگر، یکی از شیوه‌های تدریس کاربردی و مهم که صاحب‌نظران و محققین بر اهمیت آن تأکید داشته‌اند، تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری است. به‌عنوان نمونه فورد^۱ (۲۰۰۸)، مهدوی نژاد و سیلوایه (۱۳۹۲) بر تأثیر مثبت روش‌های هنری در یادگیری سایر حوزه‌های محتوایی تأکید کرده و معتقدند که هنر، فقط برای خودش به‌تنهایی مهم نیست؛ بلکه از این منظر که وسیله‌ای بنیادی است برای یادگیری سایر موضوعات درسی، در پیشرفت تحصیلی اهمیت دارد. زمانی که هنرها به شیوه‌ای معنادار با سایر حوزه‌های محتوایی پیوند می‌یابند، دانش‌آموزان مطالب بیشتری درباره آن موضوعات فرا می‌گیرند. نتایج پژوهشی موجود نیز مؤید این تأثیرند؛ برای مثال ریرسون^۲ (۲۰۱۱) در تحقیق خود به این نتیجه رسید که یکی از ابزارهای لازم برای موفقیت مدرسه، ابزارهای آموزشی هنری است و محیط کلاسی که در آن آموزش هنر جریان دارد، محیطی است که دانش‌آموزان از یادگیری لذت می‌برند. همچنین چاپمن^۳ (۲۰۰۹) چنین استدلال می‌کند که استفاده از ابزارهای آموزشی هنری و تلفیق آن با سایر حوزه‌های محتوایی در ایجاد یاددهی-یادگیری غنی مؤثر است؛ در نتیجه در چنین محیطی فعالیت‌های جالب توجه و سرگرم‌کننده، موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (به نقل از تمنایی فر و همکاران، ۱۳۸۹).

استفاده از هنر و ابزارهای هنری یکی از بارزترین جلوه‌های اسرارآمیز فرهنگ و تمدن انسانی است که همواره بر حیات انسانی سایه افکنده است. هنر و روش‌ها و ابزارهای وابسته به آن یکی از بهترین روش‌های شناخته شده برای پرورش خلاقیت، یادگیری و نشاط افزایی است. متخصصین تعلیم و تربیت بر این باورند که بهترین و مؤثرترین راه برای آموزش مفاهیم و علوم، آموزش غیرمستقیم است که در این راه، استفاده از هنر و روش‌های مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری؛ نقش مهم و اساس دارد (صفایی، ۱۳۹۶؛ مهدوی نژاد، سیلوایه، ۱۳۹۲).

متغیر دیگر تحقیق حاضر تحلیل رفتگی است. مفهوم تحلیل رفتگی تحصیلی با برخی مفاهیم مانند مشکل خواب، نگرانی و نشخوار ذهنی همپوشی دارد. البته باید دقت نمود وجه تمایز آن‌ها در این است که فشار روانی، خستگی، اضطراب و علائم افسردگی به موقعیت ویژه و خاصی مربوط نیستند اما تحلیل رفتگی تحصیلی وابسته به موقعیت خاص

1. Ford
2. Ryerson
3. Chapman

است و در موقعیت مدرسه اندازه‌گیری می‌شود (آهولا و هاکانین^۱، ۲۰۱۰). بر اساس نظریه اسکافلی و همکاران (۲۰۰۹) تحلیل رفتگی تحصیلی شامل سه مؤلفه خستگی هیجانی^۲، بدبینی^۳ و فقدان کارایی^۴ است. خستگی هیجانی به صورت احساس فشار به‌ویژه خستگی مزمن ناشی از کار بیش از اندازه در فعالیت‌های درسی؛ بدبینی و مسخ شخصیت به صورت نگرش بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به کارهای مدرسه، فقدان علاقه نسبت به کارهای مربوط به تحصیل و بی‌معنی پنداشتن آن‌ها و بالأخره فقدان کارایی مربوط به مدرسه به حالتی مانند احساس شایستگی پایین، پیشرفت پایین و فقدان احساس موفقیت در تکالیف تحصیلی و به‌طور کلی مدرسه بروز داده می‌شود. خستگی عاطفی عامل اصلی و آشکارترین نشانه تحلیل رفتگی است. این بعد از تحلیل رفتگی، دلالت بر پاسخ اساسی به استرس است. در حقیقت خستگی هیجانی یک بعد مورد نیاز برای تعریف تحلیل رفتگی است و بدون آن مفهوم تحلیل رفتگی ناقص است. خستگی عاطفی در واقع وجود احساساتی است که در آن شخص نیروهای هیجانی خود را از دست داده است و قادر به برقراری روابط عاطفی با دیگران نیست. دانشجویان و دانش‌آموزانی که دچار خستگی هیجانی هستند، احساس می‌کنند که به صورت هیجانی تحلیل رفته‌اند و بی‌مقاند و این‌که در پایان یک روز درسی در محل تحصیل خود احساس خستگی تحصیلی دارند (علیزاده و همکاران، ۱۳۹۵). به باور برسو، سالانوا و اسپچافلی^۵ (۲۰۰۹) دانشجویان و دانش‌آموزانی که دچار بدبینی و بی‌علاقگی تحصیلی هستند از زمان ثبت‌نام در دانشگاه، علاقه، شور و اشتیاقشان در رابطه با مطالعه کمتر شده است و نسبت به سودمندی و فایده‌ی بالقوه مطالعاتشان بدبین شده و نسبت به اهمیت آن دچار تردید هستند. به نظر می‌رسد که بعد عدم کارایی فردی، نتیجه دو بعد دیگر تحلیل رفتگی است به عبارت دیگر موفقیت فردی به احساس کفایت و پیشرفت موفقیت‌آمیز در کار با افراد اطلاق می‌شود. افرادی که دچار کاهش موفقیت فردی می‌شوند از تلاش‌های حرفه‌ای خود برداشت‌های منفی دارند و احساس می‌کنند که در کار خودشان پیشرفتی ندارند. دانش‌آموزانی که دچار ناکارآمدی آموزشی هستند باور دارند که نمی‌توانند به طور مؤثر مسائلی را که هنگام مطالعاتشان پیش می‌آید، حل کرده و اعتقاد دارند که مشارکت و سهم مؤثری در کلاس نداشته و به زعم خودشان دانش‌آموز خوبی نبوده و چیزهای جالبی در طول سال تحصیلی یاد نگرفته‌اند (برسو، سالانوا و اسپچافلی، ۲۰۰۹).

مرور پیشینه پژوهشی حاکی از آن است که کاربست روش‌های آموزشی مبتنی بر ابزارهای هنری در دوره ابتدایی بر بهبود وضعیت تحصیلی کودکان و نوجوانان اثرگذار است (آمرینو^۶، ۲۰۰۹؛ هالورسون^۷، ۲۰۱۰). هالورسون (۲۰۱۰) از یافته‌های خود به این نتیجه رسیده است که فرایندهای تبدیل روایت‌ها به نمایش اثر قابل‌توجهی بر شکل‌گیری بنیه‌های

-
1. Ahola & Hakanen
 2. exhaustion
 3. cynicism
 4. loss of efficacy
 5. Bresó, Salanova & Schoufeli
 6. Amerino
 7. Halverson

مثبت دارد (به نقل از آقازاده، ۱۳۹۱). مطالعه هیگنز^۱ (۲۰۰۳) نشان داد که رفتار اخلاقی در گروه‌های اجتماعی که با هنر و روش‌های آموزشی مبتنی بر ابزارهای هنری ارتباط دارند نسبت به گروه‌های دیگر بیشتر به چشم می‌خورد. روزنسکی^۲ (۲۰۰۵) نیز نشان می‌دهد که افعال نوع‌دوستانه و ایثارگونه در افرادی که مراتب بالایی زیباشناختی را در عرصه‌های هنری و اجتماعی طی نموده‌اند، نمود بیشتری پیدا می‌کند. همچنین تلفیق ابزارهای آموزشی هنری باعث یادگیری معنی‌دار برای دانش‌آموزان از طریق برنامه‌های درسی می‌شود. چنانچه نامی (۱۳۹۳)، رابکین^۳ (۲۰۰۲)، جویس^۴ (۲۰۰۲) و فلوری^۵ (۲۰۰۸) در قالب مطالعاتی نتیجه گرفتند که همبستگی مثبتی میان کاربست روش‌های آموزشی هنری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. کترال^۶ (۲۰۰۲) در طی تحقیق خود نشان داد دانش‌آموزانی که درس هنر و استفاده از ابزارهای هنری در برنامه درسی آن‌ها با دیگر دروس تلفیق شده، از انگیزه تحصیلی بالاتری برخوردار بودند. پورحسینی و سجادی و ایمانی (۱۳۹۳) در پژوهش خود نتیجه‌گیری نموده‌اند که فرایند تدریس و یادگیری، تجربه‌ای زیبایی‌شناختی است و باید به‌صورت زیبایی‌شناختی ارائه گردد و با برداشت از دیدگاه دیویی برای اینکه فرایند تدریس و یادگیری، زیبایی‌شناسی باشد، باید این موارد را به کاربرد: استفاده از مبانی علمی در فرایند تدریس و یادگیری؛ تدریس واحد داشتن؛ پرهیز از تقابل‌ها در تدریس؛ اتصال یادگیری با امور روزمره و اجتماعی؛ استفاده از عوامل روانشناسی مثل تخیل و نگرش در فرایند تدریس و یادگیری؛ نگاهی زیبایی‌شناختی داشتن به شغل معلمی؛ استفاده از بازی و سایر ابزارهای آموزشی هنری در این فرایند؛ ضرورت صداقت و نظم برقرار کردن به‌صورت هنرمندانه. جلالیان‌راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود نشان داد که روش تدریس مبتنی بر کاربست ابزارهای آموزشی هنری بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان تأثیر مطلوبی دارد. همچنین نتایج نشان داد که از نظر ماندگاری اثرات آموخته‌ها، در گروه آزمایشی که از هر سه روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری یعنی (ایفای نقش، ریتم و موسیقی و رنگ و شکل و تصویر) جهت آموزش استفاده کردند، ماندگاری بیشتری مشاهده شده است. نتایج مطالعه کیاشچنکو پلاخووا و راخیمووا^۷ (۲۰۱۵) نشان داد کاربست ابزارهای آموزشی هنری در کلاس‌های زبان انگلیسی از جمله نقاشی، تصاویر، داستان، عناصر فرهنگ عامه (ضرب‌المثل، سخنان) و کاربرد موازی آن همراه تدریس به وسعت گنجینه لغات و یادگیری بهتر آن‌ها کمک می‌کند. دیگانوا و کارکینا^۸ (۲۰۱۵) در پژوهشی با هدف آموزش مبتنی بر ابزارهای هنری در سیستم مدام فردگرا پس از بررسی و تجزیه‌وتحلیل ابزار آموزش هنری دریافتند؛ که مقدمه ادغام کلمات و موسیقی به‌عنوان وسیله‌ای برای تدریس بر اساس رویکرد شخصی‌گرا روند موفقیت عملیات و یادگیری را تضمین می‌کند. رینالدو^۹ (۲۰۱۳) در مطالعه‌ای تحت عنوان برنامه آموزشی انتقالی در

1. Higgins
2. Rozenski
3. Rabkin
4. Joyce
5. Flory
6. Catteral
7. Kiyashchenko, Plakhova & Rakhimova
8. Dyganova & Karkina
9. Reynaldo

تدریس زیبایی‌شناسی: آزمایشی برای خودکارآمدی، نتیجه‌گیری نمود که تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و خودکارآمدی، پایه‌ای برای نوآوری در برنامه درسی موفق و مایه رشد و تعالی در آموزش و تدریس است که نتیجه آن یادگیری موفقیت‌آمیز است. ژاکوبسون و یک من^۱ (۲۰۰۹) در مطالعه‌ای که نقش کاربست ابزارهای آموزشی هنری در یادگیری علوم مدرسه ابتدایی را مورد بررسی قرار دادند به این نتیجه رسیدند که کاربست ابزارهای آموزشی هنری اثر مثبتی بر یادگیری علوم دارد. فورد^۲ (۲۰۰۸) بر تأثیر مثبت ابزارهای آموزشی هنری در یادگیری حوزه‌های محتوایی تأکید کرده و معتقد است که ابزارهای هنری، از این منظر که وسیله‌ای بنیادی است برای یادگیری سایر موضوعات درسی و در نتیجه باعث پیشرفت تحصیلی می‌شود، اهمیت دارد. نتایج پژوهش ریرسون (۲۰۱۱) نشان داد زمانی که هنرها و ابزارهای آموزشی هنری به شیوه‌ای معنادار با سایر حوزه‌های محتوایی پیوند می‌یابند، دانش‌آموزان مطالب بیشتری درباره آن موضوعات فرا می‌گیرند. نتایج این تحقیق پیشنهاد می‌کند که محیط کلاسی که در آن کاربست ابزارهای آموزشی هنری جریان دارد، محیطی است که دانش‌آموزان از یادگیری لذت می‌برند (به نقل از تمنایی فر و همکاران، ۱۳۸۹).

در زمینه پیشینه پژوهشی متغیر تحلیل رفتگی تحصیلی، میکائیلی، افروز و قلی‌زاده (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی و تحلیل رفتگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پرداختند و نشان دادند بی‌علاقگی تحصیلی و خودپنداره تحصیلی قوی‌ترین پیش بین‌های عملکرد تحصیلی هستند. نتایج مطالعه حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) که با هدف بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با تحلیل رفتگی تحصیلی فراگیران دانشگاه علامه طباطبایی انجام دادند، حاکی از آن بود که تمامی روابط در سطح مطلوبی معنادار بودند. در همین زمینه عظیمی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی به بررسی رابطه تحلیل رفتگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اردبیل در سال تحصیلی ۹۰-۸۹ پرداختند و نتایج مطالعه نشان داد که بین ابعاد تحلیل رفتگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و بین یادگیری خودنظم داده و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتیجه تحقیق نعامی (۱۳۸۸) که با هدف تعیین رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با تحلیل رفتگی تحصیلی انجام گرفت، نشان داد روابط منفی معنی‌داری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه استاد-دانشجو) با ابعاد تحلیل رفتگی تحصیلی (خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی) وجود دارد. آهولا و هاکانین (۲۰۱۰) در تحقیق خود نشان دادند که تحلیل رفتگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود. در همین راستا سالما آرو ساوولانن (۲۰۰۸) به بررسی عوامل پیش‌بینی‌کننده تحلیل رفتگی تحصیلی و درگیری و مشغولیت تحصیلی پرداختند و دریافتند که استرس و خودکارآمدی کلی با تحلیل رفتگی و درگیری تحصیلی رابطه دارند. آن‌ها خودکارآمدی و حمایت اجتماعی را به‌عنوان متغیرهای درونی و بیرونی مرتبط با تحلیل رفتگی دانشجویان فنی و حرفه‌ای، بیان کرده‌اند و همچنین دریافتند که تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان اثر منفی معناداری

1. Jakobson & Wickman

2. Ford

بر پیشرفت تحصیلی می‌گذارد. پژوهش شوارزر و هالوم^۱ (۲۰۰۸) نیز نشان داده است که متغیر تحلیل رفتگی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی تأثیر منفی به سزایی دارد.

صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی، یکی از کارکردهایی که به بهره‌گیری از ابزارهای آموزشی هنری در تدریس نسبت می‌دهند، پرورش تفکر خلاق و متعاقباً پیشرفت تحصیلی است. در این راستا اندیشمندان و پژوهشگرانی همچون وینی^۲ (۲۰۱۳)، فونتاین^۳ (۲۰۱۱) و یوسفی، شیخی، مظفری و رشیدی (۱۳۹۱) در مطالعات خود سودمندی تأثیر ابزارهای آموزشی هنری و کاربست آن در بهبود عملکرد دانش‌آموزان را نشان داده‌اند.

آثار و نتایج مختلفی بر کاربست ابزارهای آموزشی هنری مترتب است که اهمیت و ضرورت توجه به آن را توجیه می‌کند (فتیحی و اجارگاه، ۱۳۹۲). علی‌رغم اهمیت متغیرهایی همچون تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و همچنین پدیده تحلیل رفتگی تحصیلی، متأسفانه در کشور پژوهشی صورت نگرفته که به صورت آزمایشی بتواند چگونگی تأثیرپذیری آن‌ها را نشان دهد؛ بنابراین به نظر می‌رسد بررسی دقیق و موشکافانه در حوزه تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و اثرات آن بر کاهش تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند بستر فکری و عملی مستحکمی برای معلمان، مدیران و برنامه‌ریزان فراهم آورد تا محتوا و برنامه‌ها را در مسیری هدایت کنند که با بهره‌گیری از ابزارهای آموزشی هنری، اهداف نهایی تعلیم و تربیت را محقق سازند (فلاحی، صفری، یوسف‌فرحنگ، ۱۳۹۰).

به طور کلی می‌توان گفت، اگرچه توجه و اهتمام عملی به کاربست تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری در نظام آموزشی امری خردمندانه است و می‌تواند رشد تحصیلی را به همراه آورد (مهرمحمدی، ۱۳۹۰)؛ تعلیم و تربیت توجه خود را به جنبه‌های عملی و پرورش ابعاد شناختی و کاربست روش‌های سنتی تدریس معطوف ساخته و از تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری غافل مانده است (علیق، ۱۳۹۰). از این رو تحقیق حاضر به موضوع کاربست ابزارهای هنری در فرایند تدریس و یادگیری پرداخته است و به یکی از موارد با اهمیت و نوپا در عرصه تدریس و تعلیم و تربیت نگاهی نو دارد. علاوه بر این، از آنجایی که امروزه در مدارس و مراکز آموزشی کشور کاربست ابزارهای هنری در تدریس به جد گرفته نمی‌شود و در برنامه‌های درسی، استفاده از روش‌ها و ابزارهای هنری از جایگاه مناسب و شایسته‌ای برخوردار نیست (صفاری، ۱۳۹۶)؛ ضروری می‌نماید که پژوهشی در این راستا انجام گیرد؛ بنابراین پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا استفاده از تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر کاهش تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؟

روش

این تحقیق از نظر هدف: کاربردی؛ از نظر راهبرد اصلی: کمی؛ از نظر پارادایم و فلسفه‌ی زیربنایی: تصمیم‌گرا و آینده‌نگر؛ از نظر گردآوری داده‌ها: نیمه آزمایشی با گروه گواه و انتساب تصادفی؛ از نظر تکنیک تحلیلی: تمام آزمایشی از

1. Shwarzer & hallum
2. Vinney
3. Fountain

نوع طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر را تمامی دانش‌آموزان مدارس هوشمند در پایه نهم (دوره اول متوسطه) شهر سنندج در سال ۱۳۹۶ تشکیل می‌داد. فضای نمونه شامل یک مدرسه دوره اول متوسطه در شهر سنندج بود. روش نمونه‌گیری تحقیق حاضر از نوع هدفمند بود و دانش‌آموزان دو کلاس انتخاب شدند. به صورت تصادفی یک کلاس به عنوان گروه آزمایشی و کلاس دیگر به عنوان گروه گواه در نظر گرفته شد. برای تعیین حجم نمونه از جدول‌های تدوین شده به وسیله کوهن (۱۹۸۶) با در نظر گرفتن $\alpha = 0/50$ ، استفاده گردید و تعداد افراد نمونه در گروه آزمایش برابر با ۲۰ نفر و در گروه گواه برابر با ۲۰ نفر و در کل برابر با ۴۰ نفر انتخاب شد. از جمله دلایل انتخاب مدرسه هوشمند دسترسی به امکانات از جمله مواد آموزشی، رایانه و پروژکتور و همچنین آمادگی مدیر و رابط پژوهشگر این مدرسه برای ادغام و اجرای طرح پیشنهادی پژوهشگر در برنامه آموزشی مدرسه در قالب کلاس مطالعات اجتماعی پایه نهم (دوره اول متوسطه) و نیز پذیرش مشکلات و موانع غیرقابل پیش‌بینی در حین اجرای طرح بود.

شیوه‌ی اجرای پژوهش و خلاصه جلسات آموزشی: پس از انتخاب افراد نمونه و جایگزین کردن آن‌ها به

صورت تصادفی در گروه‌های گواه و آزمایش، در ابتدا به اجرای پیش‌آزمون اقدام گردید، پس از پیش‌آزمون در دو کلاس (آزمایش و گواه) روش‌های تدریس متفاوتی اجرا گردید و در نهایت پس‌آزمون اجرا شد. چنانچه نمادهای R برای انتساب تصادفی و O_1 و O_2 به ترتیب برای نمایش مشاهده‌ی پس - آزمون دو گروه آزمایشی و گواه مورد استفاده قرار گیرد و O'_1 و O'_2 به ترتیب برای نمایش پیش - آزمون دو گروه آزمایشی و گواه و X^* برای نمایش مداخله‌ی عمل آزمایشی (ارائه آموزش به وسیله تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری) و X برای نمایش عمل انجام شده در گروه گواه (ارائه آموزش به صورت معمول و مرسوم) به کار رود، می‌توان این طرح را به صورت ذیل نمایش داد:

(طرح پیش - آزمون و پس - آزمون با گروه کنترل)

R	O'_1	X^*	O_1	گروه آزمایشی
R	O'_2	X	O_2	گروه کنترل

کتاب مطالعات اجتماعی پایه نهم در سه بخش جغرافیا، تاریخ و مدنی تنظیم شده است که تحقیق حاضر تنها در بخش جغرافیا که مشتمل بر چهار فصل و هشت درس است، انجام گرفت. برای اجرای آموزش، به مدت ۱۶ ساعت در طول ۸ جلسه، در گروه آزمایش با روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری و در گروه گواه با روش تدریس مرسوم به ارائه آموزش درس جغرافیا اقدام گردید. قبل از ارائه آموزش، در دو گروه گواه و گروه آزمایش پیش‌آزمون به عمل آمد و پس از اجرای دوره آموزشی، پس از یک هفته، پس‌آزمون در بین دو گروه اجرا گردید. در جدول ۱ پروتکل اجرایی به تفکیک جلسات و ساعات ارائه شده است.

جدول ۱. پروتکل اجرایی گروه آزمایش با روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری

آموزش	تعداد جلسات	زمان تدریس (به ساعت)	فعالیت هنری
درس اول	۱	۲	استفاده از نقاشی، استفاده از نقشه، موسیقی، رایانه، بازی، دسترسی به
درس دوم	۱	۲	نگارخانه مجازی و آزمایشگاه مجازی
درس سوم	۱	۲	بازی، فعالیت بدنی و آزمایشگری، استفاده از رایانه و آزمایشگاه مجازی و
درس چهارم	۱	۲	موسیقی
درس پنجم	۱	۲	کاردستی، استفاده از رایانه، نقاشی، استفاده از نقشه و کره جغرافی
درس ششم	۱	۲	
درس هفتم	۱	۲	استفاده از رایانه، آزمایشگاه مجازی، برنامه‌های رایانه‌ای، نقاشی و موسیقی
درس هشتم	۱	۲	

منظور محقق از تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری، تدریسی است؛ که با رویکرد تولید هنری و تلفیقی از روش‌های آزمایشگاهی، تفحص گروهی، سخنرانی، پرسش و پاسخ ارائه می‌شود و در این نوع تدریس از ادراک چند حسی مانند حس لامسه، بینایی، شنوایی، بویایی و چشایی استفاده می‌شود. از موسیقی به هنگام انجام فعالیت و ترسیم طرح و نقاشی استفاده می‌شود. محیط یادگیری با پوسترهایی از تصاویر و توضیحاتی درباره موضوع درسی تزئین می‌شود. از زبان بدن (چگونگی توزیع مواد آموزشی توسط معلم در کلاس‌های درس، تماس چشمی با فرد گوینده، تقویت غیر کلامی فراگیران و تأیید واکنش با حرکت سر، اختصاص مدت زمان تدریس یک مفهوم مهم، حرکت معلم در کلاس که بازگو کننده بسیاری از پدیده‌های معنی‌دار است مانند خارج کردن کلاس از حالت خستگی و فعال کردن فراگیران، حرکت معلم ضمن تدریس به منطقه‌ای از کلاس که شلوغی در آن به وجود آمده ممکن است برای آرام کردن و کنترل بی‌نظمی) طبق موضوع درسی برای توضیح استفاده شد. دانش مفهومی درس جغرافیا با هنر (استفاده از طرح، رنگ، شکل، فرم، فضا) تلفیق شد و فضای یاددهی و یادگیری با دست‌کاری فعال، ایجاد فضای هم‌کارانه و آزمایشگری همراه گردید. دادن اهمیت بیشتر به موسیقی، هنرهای زیبا، نقاشی و غیره جزو نقش دانش‌آموزان در این نوع تدریس بود که با استفاده از کامپیوتر، برنامه‌ها (آزمایشگاه مجازی)، سایت‌ها و دسترسی مجازی به نگارخانه‌ها و موزه‌ها، برنامه ترکیب رنگ‌ها، طراحی و ترکیب تصاویر که از طریق برنامه‌های نقاشی^۱، کُرل^۲، فری‌هند^۳ و فتوشاپ^۴ تسهیل و تدریس شده و فرآیند یاددهی یادگیری با این شیوه پیگیری شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شد.

1. paint
2. corel
3. freehand
4. photoshop

پرسشنامه‌ی تحلیل رفتگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری سطح تحلیل رفتگی تحصیلی از پرسشنامه تحلیل رفتگی تحصیلی مسلش^۱ (۱۹۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه اصلاح شده مقیاس تحلیل رفتگی مسلش فرم عمومی است که سه حیطه تحلیل رفتگی تحصیلی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد و ۱۵ سؤال دارد و شامل سه خرده مقیاس خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه‌ای ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) می‌باشد. سطح اندازه‌گیری پرسشنامه ترتیبی و بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت می‌باشد. سؤالات این پرسشنامه در جهت مثبت و بعضی در جهت منفی تنظیم شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه با نظر سه تن از اساتید علوم تربیتی و روانشناسی بررسی و تأیید گردید. برای بررسی پایایی نیز از آلفای کرونباخ بهره گرفته شد که مقدار پایایی کلی پرسشنامه $\alpha = 0.74$ و مقدار پایایی مؤلفه خستگی تحصیلی $\alpha = 0.63$ ، بی‌علاقگی تحصیلی $\alpha = 0.62$ و ناکارآمدی تحصیلی $\alpha = 0.71$ به دست آمد. در نهایت داده‌های جمع‌آوری شده با نرم‌افزار SPSS.VS.22 و با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس^۲ تجزیه و تحلیل شد. لازم به ذکر است جهت رعایت ملاحظات اخلاقی، اقداماتی از جمله اخذ رضایت از شرکت کنندگان جهت شرکت در تحقیق، محرمانه ماندن اسامی افراد و در دسترس بودن محقق جهت پاسخگویی به سؤالات، انجام شد.

یافته‌ها

دانش‌آموزان نمونه‌گیری شده به نسبت برابر در دو گروه آزمایشی و گواه قرار داده شدند. به این معنی که گروه آزمایش از ۲۰ نفر (۵۰ درصد) و گروه گواه نیز از ۲۰ نفر (۵۰ درصد) تشکیل شده بود. با استفاده از پرسشنامه تحلیل رفتگی تحصیلی به سنجش سطح تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون اقدام گردید که اطلاعات مربوط به آن در جدول ۲ و شکل‌های ۱ و ۲ ارائه شده است.

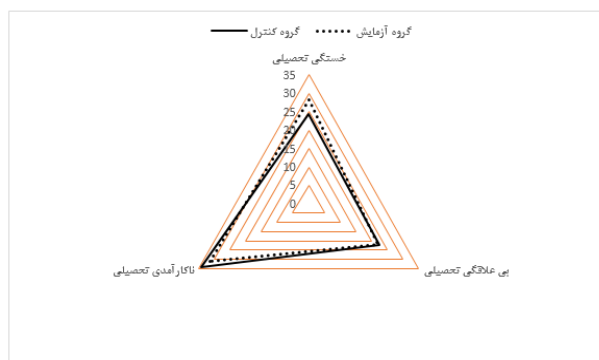
جدول ۲. مقایسه میانگین تحلیل رفتگی تحصیلی و خرده مقیاس‌های آن در دو گروه آزمایش و گواه قبل و بعد از به کار گیری تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری

متغیرها	گروه	قبل از مداخله	بعد از مداخله
		میانگین و انحراف معیار	میانگین و انحراف معیار
مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی	گروه آزمایش	۹/۲۲±۸۱/۴۰	۸/۲۲±۳۲/۶۰
	گروه گواه	۱۱/۲۸±۸۲/۸۰	۱۰/۱۱±۷۷/۴۵
خستگی تحصیلی	گروه آزمایش	۳/۳۴±۲۸/۳۰	۳/۶۱±۱۰/۶۵
	گروه گواه	۳/۹۶±۲۴/۴۵	۴/۹۲±۲۵/۳۵
بی‌علاقگی تحصیلی	گروه آزمایش	۳/۳۴±۲۱/۸۵	۱/۹۸±۹/۵۰

1. Maslach
2. MANCOVA

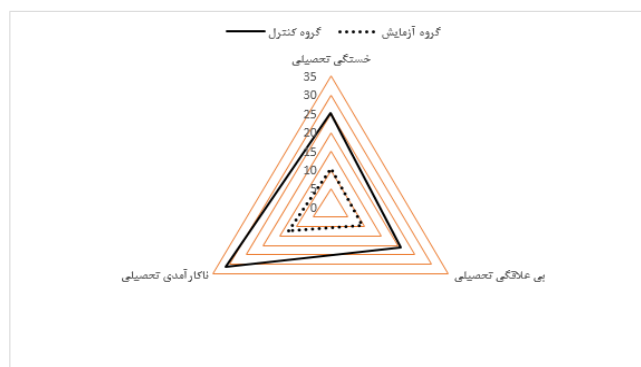
۳/۸۰ ± ۲۰/۹۵	۳/۹۶ ± ۲۲/۴۵	گروه گواه	ناکارآمدی تحصیلی
۴/۹۹ ± ۱۲/۴۵	۵/۳۳ ± ۳۱/۲۵	گروه آزمایش	
۴/۳۶ ± ۳۱/۱۵	۴/۰۷ ± ۳۴/۰۵	گروه گواه	

میانگین مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون در گروه کنترل ۸۲/۸۰ (±۱۱/۲۸) و در گروه آزمایش ۸۱/۴۰ (±۹/۲۲) است. همچنین میانگین مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی در پس‌آزمون در گروه کنترل ۷۷/۴۵ (±۱۰/۱۱) و در گروه آزمایش ۳۲/۶۰ (±۸/۲۲) می‌باشد. به طور کلی میانگین تمامی مؤلفه‌های مقیاس تحلیل رفتگی تحصیلی در گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از میانگین این مؤلفه‌ها در گروه گواه می‌باشد. علاوه بر این ملاحظه می‌گردد که میانگین نمره تحلیل رفتگی تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از پیش‌آزمون است. در شکل ۱ وضعیت توصیفی مؤلفه‌های تحلیل رفتگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش در پیش‌آزمون آمده است.



شکل ۱. وضعیت توصیفی مؤلفه‌های تحلیل رفتگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در پیش‌آزمون

طبق شکل ۱ مشاهده می‌گردد که در پیش‌آزمون (قبل از اجرای روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری) میانگین مؤلفه‌های تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان گروه گواه و گروه آزمایش تقریباً نزدیک به هم می‌باشند. در شکل ۲ وضعیت توصیفی مؤلفه‌های تحلیل رفتگی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش در پس‌آزمون نشان داده شده است.



شکل ۲. وضعیت توصیفی مؤلفه‌های تحلیل رفتگی تحصیلی در دو گروه آزمایش و گواه در پس‌آزمون

طبق شکل ۲ مشاهده می‌گردد که در پس‌آزمون (بعد از اجرای روش تدریس مبتنی بر کاربست ابزارهای آموزشی هنری) میانگین تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش، کاهش چشم‌گیری یافته است؛ به صورتی که میانگین دانش‌آموزان این گروه در مؤلفه‌های سه‌گانه کمتر از میانگین دانش‌آموزان گروه گواه می‌باشد.

۱. تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزانی که درس مطالعات اجتماعی (بخش جغرافیا) را با تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری یاد می‌گیرند، متفاوت از دانش‌آموزانی است که این درس را با شیوه‌های تدریس مرسوم در مدارس می‌آموزند.

برای تجزیه و تحلیل فرضیه مذکور، در ابتدا نرمال بودن توزیع متغیر تحلیل رفتگی تحصیلی با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف تک‌نمونه‌ای بررسی گردید که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. وضعیت نرمال بودن توزیع متغیر تحلیل رفتگی تحصیلی در مراحل مختلف

تحلیل رفتگی اولیه گروه آزمایش	تحلیل رفتگی نهایی گروه آزمایش	تحلیل رفتگی اولیه گروه گواه	تحلیل رفتگی نهایی گروه گواه	تحلیل رفتگی اولیه گروه گواه	تحلیل رفتگی نهایی گروه گواه	
۲۰	۲۰	۲۰	۲۰	۴۰	۴۰	تعداد
۸۱/۴۰	۳۲/۶۰	۷۷/۴۵	۸۲/۸۰	۵۵/۰۲	۸۲/۱۰	میانگین
۹/۲۲	۸/۲۲	۱۰/۱۱	۱۱/۲۸	۲۴/۴۶	۱۰/۲۰	انحراف استاندارد
-۰/۱۲۲	-۰/۱۷۴	-۰/۱۹۱	-۰/۱۹۲	-۰/۱۵۷	-۰/۱۴۹	t
-۰/۱۹	-۰/۱۱	-۰/۰۵۳	-۰/۰۵۱	-۰/۰۵۳	-۰/۰۶	Sig

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌گردد نرمال بودن توزیع متغیر تحلیل رفتگی تحصیلی ($P > 0/05$) در گروه‌های مختلف معنی‌دار است. با توجه به نرمال بودن توزیع متغیر و هم‌پنین با توجه به این که روش تحلیل کوواریانس چند متغیری روشی آماری است که اجازه می‌دهد اثر دو یا چند متغیر مستقل بر دو یا چند متغیر وابسته مورد بررسی قرار گیرد، در حالی که اثر متغیر دیگری را حذف کرده یا از بین می‌برد؛ جهت تحلیل آماری فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده گردیده است.

فرضیه اصلی رویکرد تحلیل واریانس چندمتغیره آن است که بردار متغیرهای وابسته از یک توزیع نرمال چندمتغیره تبعیت می‌کند و ماتریس‌های واریانس-کوواریانس در بین سلول‌هایی که بر اساس اثرات بین آزمودنی‌ها تشکیل شده‌اند، برابرند. به همین خاطر، در دستور تحلیل واریانس چندمتغیره، آزمونی به نام ام. باکس تعبیه شده که این فرض صفر را مورد آزمون قرار می‌دهد که ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابرند. نتایج این آزمون در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴. وضعیت برابری ماتریس‌های کواریانس متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها

Sig	df1	df2	F	آزمون ام باکس
۰/۰۶۳	۲۹	۱۰	۳/۴۵۲	۸۹/۶۹

با توجه به جدول ۴ مشاهده می‌گردد که بر اساس مقدار $F(۳/۴۵۲)$ و سطح معنی‌داری بزرگ‌تر از $۰/۰۵$ ، فرض صفر رد می‌شود ($P>0/05$). بدین معنی که ماتریس‌های کواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف برابر است و شرط ادامه تحلیل مهیاست. در جدول ۵ وضعیت اثر متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها در مدل ارائه شده است.

جدول ۵. وضعیت اثر متغیرهای مستقل و تعامل آن‌ها در مدل

Sig	df خطا	df فرضیه	F	ارزش	اثر	منبع تغییرات
۰/۰۰۱	۸	۳	۳۲/۷۵	۰/۰۷	اثر لامبدای ویلکس	گروه
۰/۲۳	۲۴/۷۴	۶۶	۱/۳۰	۰/۰۱	اثر لامبدای ویلکس	سطح تحلیل رفتگی پیش‌آزمون
۰/۴۱	۲۳	۱۸	۱/۰۸	۰/۱۷	اثر لامبدای ویلکس	گروه*سطح تحلیل رفتگی پیش‌آزمون

در جدول ۵ مشاهده می‌شود که در آزمون اثر لامبدای ویلکس، اثر متغیر مستقل سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون در مدل معنی‌دار نیست ($P>0/05$). ولی اثر متغیر مستقل نوع گروه (آزمایش یا گواه) طبق آزمون اثر لامبدای ویلکس، در مدل در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار است ($P<0/01$). همچنین اثر تعامل دو متغیر نوع گروه و سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون طبق آزمون اثر لامبدای ویلکس، در مدل معنی‌دار نمی‌باشد ($P>0/05$). بدین معنی که دو متغیر نوع گروه و سطح تحلیل رفتگی تحصیلی اولیه دانش‌آموزان به صورت یک‌جا و باهم در مدل نقشی نداشته و اثر معنی‌داری بر تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن ندارند.

جدول ۶. وضعیت برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته

Sig	df2	df1	F	متغیر
۰/۰۶	۱۰	۲۹	۵/۱۰	مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی
۰/۰۷	۱۰	۲۹	۲/۳۹	خستگی تحصیلی
۰/۰۹	۱۰	۲۹	۴/۴۳	بی‌علاقگی تحصیلی
۰/۰۶	۱۰	۲۹	۲/۵۷	ناکارآمدی تحصیلی

جدول ۶، نتایج آزمون لون سنجش برابری واریانس‌های خطای متغیرهای وابسته را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود در مورد سه متغیر مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی ($P>۰/۰۵$)، بی‌علاقگی ($P>۰/۰۵$) و ناکارآمدی تحصیلی ($P>۰/۰۵$)، سطح خطای آماری F بزرگ‌تر از $۰/۰۵$ است؛ بنابراین واریانس خطای این متغیرها در بین هر دو گروه (آزمایش و گواه) دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، با هم برابر بوده و از این حیث تفاوت معنی‌دار بین آن‌ها وجود ندارد؛ اما در مورد متغیر خستگی تحصیلی با توجه به این که سطح خطای آماری F کوچک‌تر از $۰/۰۵$ است؛ بنابراین

واریانس خطای این متغیر در بین هر دو گروه (آزمایش و گواه) دانش‌آموزان در مرحله پیش‌آزمون، با هم برابر نبوده و از این حیث تفاوت معنی‌دار بین آن‌ها وجود دارد. در جدول ۶، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره ارائه شده است. جدول ۷، تحلیل واریانس چندمتغیری نسبت‌های F برای اثر تعاملی گروه و سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون

منبع	متغیر وابسته	df	MS	F	Sig	η^2
گروه	مقیاس کلی تحلیل رفتگی	۱	۶۰۷۲/۴۴	۶۷/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷۲
	خستگی تحصیلی	۱	۶۳۷/۴۴	۳۰/۴۰	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
	بی‌علاقگی تحصیلی	۱	۴۷۴/۵۰	۶۸/۶۰	۰/۰۰۱	۰/۸۷۳
	ناکارآمدی تحصیلی	۱	۹۵۴/۵۱	۴۸/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۸۲۹
سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون	مقیاس کلی تحلیل رفتگی	۲۲	۷۷/۲۳	۰/۸۶۵	۰/۶۳	۰/۶۵۵
	خستگی تحصیلی	۲۲	۱۵/۵۱	۰/۷۴۰	۰/۷۳	۰/۶۱۹
	بی‌علاقگی تحصیلی	۲۲	۱۰/۵۳	۱/۵۲	۰/۲۴	۰/۷۷
	ناکارآمدی تحصیلی	۲۲	۲۴/۱۰	۱/۲۲	۰/۳۸	۰/۷۳۰
گروه * سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در پیش‌آزمون	مقیاس کلی تحلیل رفتگی	۶	۱۱۵/۳۳	۱/۲۹	۰/۳۴	۰/۴۳۷
	خستگی تحصیلی	۶	۲۳/۶۸	۱/۱۲	۰/۴۱	۰/۴۰۴
	بی‌علاقگی تحصیلی	۶	۷/۶۳	۱/۱۰	۰/۴۲	۰/۳۹۹
	ناکارآمدی تحصیلی	۶	۲۴/۲۰	۱/۲۳	۰/۳۶	۰/۴۲۵
خطا	مقیاس کلی تحلیل رفتگی	۱۰	۸۹/۳۳			
	خستگی تحصیلی	۱۰	۲۰/۹۶			
	بی‌علاقگی تحصیلی	۱۰	۶/۹۱			
	ناکارآمدی تحصیلی	۱۰	۱۹/۶۵			

مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر نوع گروه = ۰/۸۵۱

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود، پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون، اثر عامل بین آزمودنی‌ها (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش مبتنی بر زیبایی‌شناسی، عضویت در گروه گواه و عدم استفاده از روش زیبایی‌شناسی) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/872$, $F(22,1) = 67/97$, $P < 0/01$)، خستگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/752$, $F(22,1) = 30/40$, $P < 0/01$)، بی‌علاقگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/873$, $F(22,1) = 68/60$, $P < 0/01$) و ناکارآمدی تحصیلی ($\eta^2 = 0/829$, $F(22,1) = 48/57$, $P < 0/01$) معنی‌دار است و باعث تفاوت بین تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن در دو گروه گواه و گروه آزمایش می‌شود؛ یعنی به لحاظ آماری، میانگین نمره‌ی متغیرهای وابسته، در بین دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و گواه باهم تفاوت معنی‌دار دارند و بعد از به کارگیری روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی، تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

علاوه بر این نتیجه تحلیل نشان می‌دهد که اثر متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/655$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 0/165$)، خستگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/619$, $P > 0/05$)، بی‌علاقگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/177$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/52$) و ناکارآمدی تحصیلی ($\eta^2 = 0/173$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/22$) معنی‌دار نیست و باعث تفاوت بین سطح تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمی‌شود.

همچنین نتیجه تحلیل نشان می‌دهد که تأثیر تعامل متغیر تصادفی کمکی (پیش‌آزمون) و نوع گروه (گواه و آزمایش) بر متغیرهای وابسته مقیاس کلی تحلیل رفتگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/437$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/29$)، خستگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/404$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/12$)، بی‌علاقگی تحصیلی ($\eta^2 = 0/399$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/10$) و ناکارآمدی تحصیلی ($\eta^2 = 0/425$, $P > 0/05$, $F(22,1) = 1/23$) معنی‌دار نیست و باعث تفاوت بین سطح تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های آن در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نمی‌شود.

هم‌چنین مقدار ضریب تعیین تعدیل شده برای متغیر نوع گروه (عضویت در گروه آزمایش و استفاده از روش مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری، عضویت در گروه گواه و عدم استفاده از ابزارهای آموزشی هنری) برابر با $0/181$ می‌باشد که نشان می‌دهد این متغیر توانسته است $1/85$ درصد از تغییرات متغیرهای وابسته را تبیین کند. با توجه به جدول ۱ ملاحظه می‌گردد، میانگین سطح تحلیل رفتگی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و قبل از ارائه آموزش در گروه گواه با $82/80 (\pm 11/28)$ و میانگین سطح تحلیل رفتگی تحصیلی گروه آزمایش با $81/40 (\pm 9/22)$ اختلاف اندکی باهم دارند؛ اما این اختلاف بعد از ارائه آموزش به گروه آزمایش (با روش تدریس مبتنی بر کاربست ابزارهای آموزشی هنری) و اجرای پس‌آزمون، چشم‌گیر است. به طوری که گروه آزمایش با میانگین $32/60 (\pm 8/22)$ بسیار پایین‌تر از گروه گواه با میانگین $77/45 (\pm 10/11)$ قرار گرفته است. به طور خلاصه نتیجه تجزیه و تحلیل آماری، نشان داد آموزش مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر کاهش سطح تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش (مؤثر) است و عضویت در گروه آزمایش و آموزش با روش کاربست ابزارهای هنری، باعث کاهش سطح تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن شامل خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی (بخش جغرافیا) می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری به عنوان یکی از روش‌های تدریس مؤثر و کارآمد می‌تواند نقش بسیار ممتازی در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان ایفا نماید. توجه به ابزارهای آموزشی هنری در تدریس و یادگیری، می‌تواند این فعالیت را جذاب و هیجان‌انگیز سازد و اثرگذاری آن را بر مخاطبان خاص خود (دانش‌آموزان) بیشتر کند. علاوه بر این با نظر به ارزش و

اهمیتی که بر روش‌های تدریس نوین از جمله تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری مترتب است، ضرورت دارد که نظام‌های تعلیم و تربیت، از جمله نظام آموزشی کشور، این موضوع را جدی تلقی کرده و جبهه همت خویش قرار دهد. بدیهی است که تحقق وضعیت مطلوب کاربست ابزارهای هنری در تدریس مستلزم برداشتن گام‌های بلندی است و در این زمینه، شناسایی اثرات کاربست تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری بر کاهش تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از پیش‌نیازهای اساسی و اولیه در این مسیر قلمداد می‌شود و اکاوی پیامد و اثرات کاربست این نوع تدریس می‌تواند نقطه عزیمتی برای حرکت به سمت وضعیت مطلوب و مبدایی برای سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌های بعدی باشد؛ از این رو در مطالعه حاضر به صورت آزمایشی اثر کاربست تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری در کاهش تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های تحقیق نشان داد آموزش مبتنی بر ابزارهای هنری بر کاهش سطح تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است و عضویت در گروه آزمایش و آموزش با روش تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری، باعث کاهش سطح تحلیل رفتگی تحصیلی و مؤلفه‌های سه‌گانه آن شامل خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان در درس مطالعات اجتماعی (بخش جغرافیا) می‌شود. این یافته با دیدگاه جان دیویی (به نقل از پورحسینی و همکاران، ۱۳۹۳) مبنی بر مفید و ضروری بودن کاربست روش‌های هنری در ارائه دروس؛ با یافته‌ی قدیمی (۱۳۹۲) مبنی بر اینکه تدریس می‌تواند به‌عنوان نوعی هنر تلقی شود و کار و فعالیت مناسب در هنرها دارای نتایج و پیامدهای شناختی است که این امر دانش‌آموزان را متناسب با نیازها و تقاضای قرن بیست‌ویک آماده می‌سازد، با یافته‌ی صاحب‌دادی (۱۳۹۱) که در پژوهش خود نقش مؤثر هنر و ابزارهای هنری را در عملکرد تحصیلی دوره ابتدایی نشان داد؛ با یافته‌ی ژاکوبسون ویک من (۲۰۰۸) که در پژوهش خود نقش ابزارهای هنری در یادگیری علوم مدرسه ابتدایی را مورد بررسی قرار دادند و در نهایت نشان دادند بین کاربست ابزارهای هنری و یادگیری در علوم رابطه وجود دارد؛ با یافته‌ی فورد (۲۰۰۸) که بر تأثیر مثبت به‌کارگیری ابزارهای آموزشی هنری در یادگیری سایر حوزه‌های محتوایی تأکید کرده و معتقد است که هنر و ابزارهای هنری، فقط برای خودش به‌تنهایی مهم نیست؛ بلکه از این منظر که وسیله‌ای بنیادی است برای یادگیری سایر موضوعات درسی و در نتیجه پیشرفت تحصیلی اهمیت دارد؛ با یافته تحقیق ریرسون (۲۰۱۱) مبنی بر اینکه محیط کلاسی که در آن آموزش با ابزارهای هنری جریان دارد، محیطی است که دانش‌آموزان از یادگیری لذت می‌برند و با یافته‌ی کترال (۲۰۰۲) مبنی بر اینکه دانش‌آموزانی که درس هنر در برنامه درسی آن‌ها با دیگر دروس تلفیق شده است و از ابزارهای آموزشی هنری در دروس مختلف بهره گرفته می‌شود؛ از انگیزه تحصیلی بالاتری برخوردارند و نگرش مثبت نسبت به هنر و تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری موجب انتقال نگرش مثبت به مدرسه می‌شود؛ همخوان و همسو است. به نظر می‌رسد همخوانی‌های مذکور به دلیل نقش کلیدی و تأثیر چندجانبه هنر به طور اعم و تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری به طور اخص، در زمینه‌های مختلف است و همین امر باعث همخوانی نتایج در مطالعات مختلف شده است.

در راستای تبیین یافته تحقیق حاضر می‌توان گفت ترکیب ابزارهای هنری با تدریس و به کاربردن ابزارهای هنری و آموزش در کنار همدیگر، باعث بهبود هدایت و یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. به طوری که دانش‌آموزان از این نوع یادگیری احساس لذت می‌کنند و متعاقباً از میزان تحلیل رفتگی تحصیلی دانش‌آموزان و مؤلفه‌های سه‌گانه آن شامل خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی‌شان کاسته می‌شود. همچنین فعالیت‌های هنری به طور اعم و روش تدریس مبتنی بر کاربرست ابزارهای هنری به طور اخص، وسیله ارتباط فکر و بیان است، بنابراین از طریق آن می‌توان ارتباط مؤثری با دیگران برقرار کرده و آن را برای لذت‌بخش نمودن آموزش و بهبود عملکرد تحصیلی به کاربرد. این امر موجب بروز تمایلات، افکار، احساسات و تجارب فردی دانش‌آموزان می‌گردد. علاوه بر این استفاده از ابزارهای آموزشی هنری به لحاظ تناسب با زبان دانش‌آموزان و ارتباط عمیق با ویژگی‌ها و تمایلات درونی آن‌ها می‌تواند تأثیر تربیتی عمیقی داشته باشد و شخصیت آنان را با تحولی بارز مواجه سازد. به طور خلاصه می‌توان بیان نمود که توجه جدی به تدریس مبتنی بر ابزارهای آموزشی هنری، موجب لذت‌بخش بودن تجربه‌های تحصیلی می‌شود و در نتیجه، دانش‌آموزان برای یادگیری دروس، شوق و اشتیاق بیشتری نشان می‌دهند (کاهش بی‌علاقگی تحصیلی)؛ با درگیر شدن در حین تدریس و فعال بودن در یادگیری با شیوه‌ها و ابزارهای هنری لذت‌بخش، به خود خستگی راه نمی‌دهند و امیدوارانه تلاش می‌کنند (کاهش خستگی تحصیلی) و با به دست آوردن نتایج مثبت و پیشرفت در یادگیری بر باور ناکارآمدی تحصیلی خود غلبه می‌کنند (کاهش ناکارآمدی تحصیلی). از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، غیبت بعضی از دانش‌آموزان در گروه‌های گواه و آزمایش در بعضی از جلسات تدریس و اهمیت ندادن به آن بود که روند اجرای تحقیق و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها را کند ساخت. در نهایت با توجه به نتایج تحقیق؛ تقویت حس مسئولیت‌پذیری معلمان در استفاده از روش تدریس مبتنی بر کاربرست ابزارهای هنری در آموزش درس مطالعات اجتماعی، اختصاص دادن زمان بیشتر به طراحی و نقاشی و کاردستی به صورت تلقینی در آموزش مطالعات اجتماعی توسط معلمان، اجرای روش تدریس مبتنی بر ابزارهای هنری در آموزش دروس دیگر و مطالعه اثرات آن توسط محققان؛ پیشنهاد می‌گردد.

منابع

- آقازاده، محرم (۱۳۹۱). کاربرد هوش‌های چندگانه در کلاس. تهران: نشر مرآت.
- بدری، رحیم و شفیعی، سینا (۱۳۹۷). رابطه یادگیری خودنظم ده و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اشکذر، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، ۳۰، ۱۰۴-۸۱.
- بهزادی، حیدر (۱۳۸۳). مقایسه راهبردهای مقابله‌ای با تحلیل رفتگی و استرس، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
- پور حسینی، محمد؛ سجادی، سید مهدی و ایمانی، محسن (۱۳۹۳). تبیین دلالت‌های دیدگاه جان دیویی در خصوص هنر و زیبایی‌شناسی برای فرایند تدریس و یادگیری. فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۲(۷)، ۴۱-۲۳.

- تمنایی فر، محمدرضا؛ امینی، محمد و یزدانی کاشانی، زینب (۱۳۸۹). تأملی در کارکردهای تربیت هنری در نظام آموزشی. رشد آموزش هنر، ۲۸(۲)، ۴۳-۵۷.
- جلالیان راد، حمیده (۱۳۹۲). بررسی تأثیر روش تدریس مبتنی بر زیبایی‌شناسی بر پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان پایه پنجم دبستان‌های شهرستان بابلسر، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه مازندران.
- حیاتی، داوود؛ عگبپی، عبدالحسین؛ حسینی آهنگری، سیدعابدین و ابرقویی، محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی، فصلنامه توسعه آموزش جنیدی شاپور، ۳(۴)، ۱۸-۲۹.
- حیدری، سکینه و مکتبی، غلامحسین (۱۳۹۰). مقایسه هوش فرهنگی، احساس تنهایی، فرسودگی تحصیلی و سلامت روان در دانشجویان دختر کارشناسی ارشد بومی و غیربومی، فصلنامه زن و فرهنگ، ۳(۹)، ۴۵-۵۷.
- رضایی، منیژه (۱۳۸۸). تدوین الگوی نظری تربیت زیباشناسی و هنری در تربیت رسمی و عمومی جمهوری اسلامی ایران، تهران وزارت آموزش و پرورش، طرح پژوهشی پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- شیخ‌الاسلامی، علی و امیدوار، عظیم (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر سبک حل مسأله‌ی (کارآمد و ناکارآمد) دانش‌آموزان. روانشناسی مدرسه، ۲۶(۲)، ۸۳-۹۹.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۳). تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلق‌ورزی دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی، ۳۴(۱۰)، ۹۳-۱۰۹.
- صفایی، صابر (۱۳۹۶). خلاقیت در هنر برای کودکان، اردبیل: انتشارات هفت خط.
- عظیمی، محمد؛ پیری، موسی و زوار، تقی (۱۳۹۲). رابطه فرسودگی تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه، فصلنامه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۰(۱۱)، ۱۱۶-۱۲۸.
- علیزاده عصار، افسانه؛ توحیدی، افسانه و حسینی سلطان نصیر، محبوبه سادات (۱۳۹۵). پیش‌بینی ابعاد فرسودگی تحصیلی بر اساس ناگویی خلقی، هیجان‌های منفی و عزت‌نفس، مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۴، ۶۹-۸۸.
- علیق، محمد محسن (۱۳۹۰). تبیین دیدگاه‌های زیبایی‌شناختی ابو حیان توحیدی در تعلیم و تربیت و نقد آرای زیبایی‌شناختی الیوت ایزنر بر اساس آن. رساله دکتری. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
- فتحی واجارگاه، کوروش (۱۳۹۲). برنامه درسی به‌سوی هویت‌های جدید. تهران: انتشارات آبیژ.
- فلاحی، ویدا؛ صفری، یحیی و یوسف فرحنگ، ماندانا (۱۳۹۰). تأثیر آموزش با رویکرد تربیت هنری بر فعالیت‌های هنری و مهارت‌های فرآیندی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۰(۳۹)، ۱۰۱-۱۱۸.
- قدیمی، لیلا (۱۳۹۲). دلالت‌های تربیتی نظریه زیبایی‌شناختی ماکسین گرین. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه ملایر.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۹۰). چپستی، چرایی و چگونگی آموزش عمومی هنر. تهران: انتشارات مدرسه.
- میکائیلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلی‌زاده، لیلا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۶(۴)، ۹۰-۱۰۳.

نامی، غلامحسین (۱۳۹۳). *مبانی هنرهای تجسمی (ارتباطات بصری)*. تهران: انتشارات توس.

نعامی، عبدالزهر (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، *مجله مطالعات روانشناختی*، ۵(۲)، ۱۳۴-۱۱۷.

یوسفی، مجید؛ شیخی، علی اکبر؛ مظفری، سلطان حسین و رشیدی، مهران (۱۳۹۱). تأثیر آموزش هنر در پرورش خلاقیت دانش آموزان، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۱۶(۱)، ۶۶-۴۷.

References

- Ahola, K., & Hakanen, J. (2010). Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists, *Journal of Affective Disorders*, 104, 103-110.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H. & Egan, V. (2015). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual differences*, 38(3), 547-558.
- Breso, E., Salanova, M., & Schoufeli, B. (2009). In search of the third dimension of Burnout, *Applied psychology*, 56(3), 460-472.
- Bruce, S. P. (2009). Recognizing stress and avoiding burnout, *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 1(1), 57-64.
- Catteral, J, S. (2002). *The arts and the transfer of learning: learning in the arts*, Student Academic and Social development, Washington D.C, Art education partnership.
- Dyganova. E.A. & Karkina. S.V. (2015). Person Oriented Aesthetic Education In The System Of Life-Long Music Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1750 – 1753.
- Flory, A. (2008). Exploring the Benefits of Art in Elementary Education. *Elements Journal*, 11(6), 56-62.
- Fountain, H. L. R. (2011). *Using art to Differentiate Instruction: An Analysis of It's Effect's On Creativity and the Learning Environment*. Unpublished Doctoral Dissertation: Purdue University.
- Higgins, K. (2003). *Comparative Aesthetic*. Oxford University Press, 679-92.
- Hu, Q. & Schaufeli, W. B. (2010). The factorial validity of the Maslach burnout inventory student survey in china, *Psychological Report*, 105(2), 394-408.
- Jakobson, Britt & Wickman, Per-Olof Wickman (2009). The Roles of Aesthetic Experience in Elementary School Science, *Res Sci Educ* 38, 45-65.
- Joyce, H. (2002). *Improving student learning Mathematics and Science through the integration of Visual Art*, Master of Arts Action reserch project, Saint-Xavier University and IRI/SkyLight Professional Development Field-Based Master's Program.
- Kassam, K. S., & Mendes, W. B. (2013). The effects of measuring emotion: Physiological reactions to emotional situations depend on whether someone is asking. *PLoS ONE*, 8(6), 59-68.
- Kiyashchenko, A., Olga, A., Plakhova, A., Ekaterina, A., & Rakhimova, A.M. (2015). Aesthetic Component in the Formation of Lexical Area "Art" in English Language Classes. *Journal of Sustainable Development*, 8(5), 97-116.

- Maslach, C. (2001). Job Burnout, *Annual Review of Psychology*, 52(4), 397-420.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (2000). The measurement of experienced burnout, *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Rabkin, N. (2002). Conventions between Education in the art and student Achievement. *GLA Reader*, 13(3), 3-10.
- Reynaldo, B. I. (2013). Transitional curriculum in aesthetic teaching: a test for self-efficacy, *European Scientific Journal*, 9(31), 29-42.
- Rozenski, M. (2005). Constructing adult identities, *Journal of College Student Development*, 8(3), 23-34.
- Salmela- Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2010). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 6(1), 34-45.
- Schaufeli, W., B, Maslach, C., & Marek, T. (2004). *Professional Burnout: Recent Developments in Theory & Research*, Washington: Taylor & Francis Press.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A crossnational study, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(2), 464-481.
- Shawarzer, R., & hallume, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analases, *applied psychology: an international review*, 57(12), 152-171.
- Yorke viney, S. A. (2013). *An Examination of the Effectiveness of Arts Integration in Education on Student Achievement, Creativity and Self Perception*, Unpublished Doctoral Dissertation Marywood University.