



# Studies in Learning & Instruction



Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>

## The Effectiveness of Social Skills Training Based on a Discipline-Oriented Artistic Approach in Enhancing Social-Emotional Competence and School Adjustment Among Elementary Students

Mina Tavakoli Somarin<sup>1</sup>, Hamideh Sadat Khademi<sup>2\*</sup>, Amene Aali<sup>3</sup>

1. MA in Educational Sciences-Primary Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.

3. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University.

### ARTICLE INFO

#### Keywords:

school adjustment, discipline-oriented artistic approach, social-emotional competence, social skills

#### Article history:

Received: 2023/05/03

Revised: 2023/10/09

Accepted: 2023/10/23

### ABSTRACT

This study examined the effectiveness of social skills training grounded in a discipline-oriented artistic approach in enhancing social-emotional competence and school adjustment among elementary school students in Tehran. Employing a quantitative, experimental pretest-posttest control group design, the study included 36 students aged 8 to 12 years, selected through convenience sampling. To ensure group homogeneity, participants' social skills were initially assessed using the Gresham and Elliott (1990) Social Skills Rating System. Based on these results, participants were randomly assigned to experimental and control groups (18 students each). The instruments used included the School Adjustment Questionnaire by Sinha and Singh (1993) and the Social-Emotional Competence Questionnaire by Zhou and Ee (2012). The experimental group participated in 21 sessions (60 minutes each) of social skills training using a discipline-oriented artistic approach, developed from a synthesis of existing art-based educational programs. Multivariate analysis of covariance (MANCOVA) indicated that the intervention significantly enhanced both overall social-emotional competence and school adjustment, along with their respective subdimensions. These findings suggest that incorporating discipline-oriented artistic approaches into social skills training can be an effective educational strategy. Educational policymakers and teachers are encouraged to integrate such approaches into the curriculum to promote students' socio-emotional and adaptive development.

**Citation:** Tavakoli Somarin, M., Khademi, H.S., & Aali, A. (2024). The Effectiveness of Social Skills Training Based on a Discipline-Oriented Artistic Approach in Enhancing Social-Emotional Competence and School Adjustment Among Elementary Students. *Journal of Studies in Learning & Instruction*: Vol.16, No.1, 2024, Ser 86. 25-48

\* Corresponding Author: E-mail address: (HamidehKhademi@atu.ac.ir)

## Extended Abstract

### Introduction

It is essential to focus on the growth of children, who are significant human assets, during their educational development. A key aspect of this development is social-emotional growth (Khajapour Firouzabadi et al., 2014; Nadipour & Aghamohamadi, 2021; Zeinali Dehrajbi & Ashori, 2022). Social-emotional competence and school adjustment are vital indicators of children's development (Behnam, 2019; Denham et al., 2009; Fathi et al., 2015). Defined by Malti and Perren (2011), social-emotional competence comprises skills that allow individuals to meet their needs while considering others', with subcategories including self-awareness, social awareness, relationship management, responsible decision-making, and self-control. This competence contributes to school adjustment (Alwaely et al., 2020), which measures students' success in adapting to the school environment, encompassing social, emotional, and academic components (Chen et al., 2019). Studies demonstrate that social-emotional competence and school adjustment are crucial for children's performance, well-being, and quality of life. Teaching social skills is one educational method to enhance these areas. Social skills involve behaviors like cooperation, responsibility, empathy, self-restraint, and self-reliance. An indirect method of teaching social skills is through the arts, which can effectively communicate educational content due to their beauty, abstraction, and child-centered nature. Artistic activities not only allow self-expression but also foster acceptance, competence, adaptation, and skill strengthening (Zat Levineh & Khalesi, 2016). Despite various art education approaches, many experts favor the discipline-based art education (DBAE) approach (Ghaffari et al., 2017; Kazempour et al., 2008; Mehrmohammadi, 2014). DBAE posits that art should be an independent curriculum subject, aligning with student development and ensuring learning tasks are meaningful. This study employed the DBAE approach to assess its effectiveness in promoting social-emotional

competence and school adjustment. Given the significance of evaluating educational programs on children's development, this study aimed to determine the impact of DBAE-based social skills instruction on enhancing social-emotional competence and school adjustment in elementary students. The tested hypotheses were:

1. DBAE-based social skills teaching positively affects primary students' social-emotional competence.
2. DBAE-based social skills teaching positively influences primary students' school adjustment.

### Method

The study employed a quantitative experimental approach, utilizing a pretest-posttest design with a control group. The research population comprised all school-aged children (8-12 years old) in Tehran's 11th district in 2022. A sample of 36 girls and boys was selected by convenience sampling method from a community center in the same district. Participants were matched based on social skills, age, and gender, then randomly assigned to either the intervention group (n=18) or the control group (n=18). The instruments used in the study included the Gresham and Elliot (1990) Social Skills Questionnaire (parent and child versions), the Zhou and Ee (2012) Students' Social-Emotional Competence Questionnaire, and the Sinha and Singh (1993) Students' School Adjustment Questionnaire. Over the course of two months and ten days, the intervention group participated in a group training program focusing on social skills through an artistic approach, spanning 21 sessions. The control group did not receive any training.

### Results

Data analysis was conducted using multivariate and univariate analysis of covariance via SPSS-21. The univariate analysis revealed that, after controlling for pre-test effects, the educational intervention significantly impacted the total scores of both the social-emotional competence and

school adjustment variables. Post-intervention, the experimental and control groups exhibited significant differences in these areas. Furthermore, the multivariate analysis, considering the discriminant eta squared for each subscale of social-emotional competence and school adjustment, confirmed that the observed changes were attributable to the independent variable. Thus, the instruction of social skills through an artistic approach markedly influenced the components of social-emotional competence and school adjustment.

### **Discussion and Conclusion**

This study explored the impact of (DBAE) on enhancing social-emotional competence and school adjustment in elementary students. The findings indicate that the DBAE approach to social skills training significantly improved students' social-emotional competence, including self-awareness, social awareness, self-management, relationship management, and responsible decision-making, as well as school adjustment, encompassing social, emotional, and academic dimensions. Addressing the first hypothesis, it appears that DBAE not only fosters artistic skills but also strengthens social-emotional

competencies due to the creative and expressive opportunities it provides. This approach has been positively evaluated for its effectiveness in enhancing these competencies and facilitating the creation of art. As per Teodoro et al. (2005) and Short (2006), social skills acquisition is central to social development, relationship building, interaction quality, mental health, and social-emotional competence. These skills lead to positive social interactions, disciplined behavior, timely conversation initiation, and adaptability. Regarding the second hypothesis, the artistic approach to teaching social skills has proven to enable students to better understand themselves and others, heighten their environmental and interpersonal sensitivity, and foster a cooperative atmosphere. This conducive environment promotes collaboration (Arefi Sheikh et al., 2022), supporting the study's scientific rationale for the DBAE approach's effectiveness in improving students' social-emotional competence and school adjustment.

**Keywords:** school adjustment, discipline-oriented artistic approach, social-emotional competence, social skills

---



## اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی

مینا توکلی ثمرین<sup>۱</sup> , حمیده سادات خادمی<sup>۲</sup> , آمنه عالی<sup>۳</sup> 

۱. کارشناسی ارشد علوم تربیتی - آموزش و پرورش ابتدایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۲. استادیار روان‌شناسی کودکان استثنائی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه آموزش و پرورش، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

### اطلاعات مقاله

### چکیده

#### واژه‌های کلیدی:

رویکرد هنری دیسپلین-محور، سازگاری با مدرسه، شایستگی هیجانی-اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی

هدف از این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر تهران بود. روش پژوهش با رویکرد کمی از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. از میان جامعه آماری تعداد ۳۶ دانش‌آموز ۸ تا ۱۲ ساله به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. به منظور همسان‌سازی آزمودنی‌ها در گروه‌ها، ابتدا مهارت‌های اجتماعی آن‌ها با پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی سنجیده شد و براساس نتایج حاصله، دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و کنترل (۱۸ نفر) به شیوه تصادفی جایگماری شدند. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش از پرسش‌نامه‌های سازگاری با مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی استفاده شد. آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور به صورت ۲۱ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای به گروه آزمایش ارائه شد. این برنامه‌ی هنری براساس اصول هنری و از ترکیب چندین برنامه موجود تهیه و تدوین شده است. نتایج تحلیل‌های کواریانس چندمتغیری و تک‌متغیری نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور سبب بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و ابعاد آن و همچنین سازگاری با مدرسه و خرده‌مقیاس‌های آن در دانش‌آموزان ابتدایی شده است. براساس این رویکرد مفید، به مدیران آموزشی و معلمان پیشنهاد می‌شود برای افزایش این ویژگی‌های مثبت در کودکان، آموزش مهارت‌های اجتماعی با رویکرد هنری دیسپلین-محور را در برنامه‌ی درسی خود قرار دهند.

#### تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۲/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۷/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۸/۰۱

**استناد:** توکلی ثمرین، م.، سادات خادمی، ح.، و عالی، آ. (۱۴۰۳)، اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، دوره شانزدهم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۴۰۳، شماره پیاپی ۸۶، صفحه‌های ۴۸-۲۵

### مقدمه

توجه به رشد کودکان به عنوان سرمایه‌های مهم انسانی هر جامعه جهت پیشرفت آموزشی و تربیتی آنان ضروری است. یکی از مهم‌ترین ابعاد رشد کودکان، رشد هیجانی-اجتماعی<sup>۱</sup> است چراکه افراد با داشتن مهارت‌های لازم در رشد اجتماعی، از توانمندی بیشتری در برقراری ارتباط با دیگران برخوردار خواهند بود (Khajapour Firouzabadi et al., 2014; Nadipour & Aghamohamadi, 2021; Zeinali Dehrajbi & Ashori, 2022).

از جنبه‌های مهم رشد اجتماعی می‌توان به شایستگی هیجانی-اجتماعی<sup>۲</sup> و سازگاری با مدرسه<sup>۳</sup> به عنوان دو نشانگر رشدیافتگی از نظر هیجانی-اجتماعی، سلامت روان و موفقیت کودکان اشاره کرد (Behnam, 2019; Denham et al., 2009; Fathi et al., 2015).

بنا به تعریف Malti and Perren (2011)، شایستگی هیجانی-اجتماعی مجموعه مهارت‌هایی هستند که افراد را قادر می‌سازد تا با لحاظ کردن اهداف و نیازهای دیگران به هدف‌ها و نیازهای خود دست یابند. از نظر Coelho et al. (2015)، مفهوم شایستگی هیجانی-اجتماعی دارای پنج زیرمجموعه خودآگاهی<sup>۴</sup>، آگاهی اجتماعی<sup>۵</sup>، مدیریت ارتباط<sup>۶</sup>، تصمیم‌گیری مسئولانه<sup>۷</sup> و خودمدیریتی<sup>۸</sup> است. خودآگاهی شامل مهارت‌های شناخت، شناسایی نقاط قوت و ضعف خود و چگونگی تأثیرگذاری آن‌ها بر عملکرد فرد است. آگاهی اجتماعی، توانایی درک دیگران و ارائه پاسخ مناسب به احساسات آنان و ارتباط نزدیک توأم با همدلی و توانایی اشتراک‌گذاری حالات هیجانی خود با دیگران است. در مدیریت رابطه، ارتباط با هم‌تایان عاملی است که به‌طور مستقیم بر عملکرد تحصیلی، احساس امنیت، هویت وحدت‌یافته‌تر و اعتمادبه‌نفس بیشتر تأثیر می‌گذارد. تصمیم‌گیری مسئولانه به توانایی اطلاق می‌شود که فرد اخلاق، ایمنی و عوامل اجتماعی را هنگام تصمیم‌گیری در نظر می‌گیرد و در نهایت خودمدیریتی (خودکنترلی)، توانایی مدیریت انگیزه‌ها و هیجان‌های فردی است (Domitrovich et al., 2017; Mantz et al., 2018).

شایستگی هیجانی-اجتماعی از عوامل مرتبط با سازگاری دانش‌آموزان (Zahed et al., 2012) و یکی از نشانه‌های سازگاری با مدرسه محسوب می‌شود (Alwaely et al., 2020). سازگاری با مدرسه بیانگر موفقیت دانش‌آموزان در انطباق با مقتضیات محیط مدرسه است و شایستگی هیجانی-اجتماعی، پیشرفت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی، اصلی‌ترین جنبه‌های سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه قلمداد می‌شوند (Chen et al., 2019). همچنین این سازه همراه متغیرهایی مانند عملکرد تحصیلی، تطبیق با قوانین مدرسه، احترام به معلم، نگرش مثبت به مدرسه و مشارکت در فعالیت‌های مدرسه تعریف می‌شود (Ladd & Burgess, 2001).

یکی از مسائل مهم در دوران تحصیل دانش‌آموزان سازگاری با مدرسه است که دارای سه زیرمؤلفه سازگاری اجتماعی<sup>۹</sup>، سازگاری هیجانی<sup>۱۰</sup> و سازگاری تحصیلی<sup>۱۱</sup> است. سازگاری اجتماعی شامل سازگاری فرد با محیط اجتماعی است که با تغییر خود یا محیط به دست می‌آید (Nezami, & Azemodeh, 2019). سازگاری هیجانی شامل سلامت روان

<sup>1</sup>. social-emotional development

<sup>2</sup>. social-emotional competence

<sup>3</sup>. adjustment to school

<sup>4</sup>. self awareness

<sup>5</sup>. social awareness

<sup>6</sup>. relationship management

<sup>7</sup>. responsible decision making

<sup>8</sup>. self management

<sup>9</sup>. social adjustment

<sup>10</sup>. emotional adjustment

<sup>11</sup>. academic adjustment

خوب، رضایت از زندگی شخصی، هماهنگی میان احساسات، فعالیت‌ها و افکار است (Freilich & Shechtman, 2010) و سازگاری تحصیلی شامل توانمندی یادگیرندگان در کنار آمدن با شرایط تحصیلی و نقش‌های آموزشی است (Tamanai, 2015). سازگاری با مدرسه موضوعاتی مانند پیشرفت تحصیلی، رشد شخصی و دستاوردهای خارج از کلاس مانند هنر، موسیقی، خلاقیت و رهبری را در برمی‌گیرد (Kiuru et al., 2009; Wei & William, 2004). نتایج حاصل از مطالعات و پژوهش‌های انجام شده (Badri Gargari et al., 2019; Tabaeian et al., 2010) حاکی از آن است که شایستگی هیجانی-اجتماعی نقشی اساسی در عملکرد کودکان ایفا می‌کند و در نتیجه، بر بهزیستی روان‌شناختی<sup>۱</sup> و کیفیت زندگی<sup>۲</sup> آن‌ها تأثیر قابل توجهی برجا می‌گذارد. از این رو، Yazdanipour et al. (2020)، جهت تقویت شایستگی هیجانی-اجتماعی، برنامه یادگیری هیجانی-اجتماعی<sup>۳</sup> را پیشنهاد کرده‌اند که با روش‌های مبتنی بر یادگیری، جنبه پیشگیری و درمان دارد. از طرفی در زمینه روش‌های آموزشی مؤثر در بهبود سازگاری، Rezace Rezvan et al. (2022) در پژوهش خود اثربخشی بازی درمانی شناختی-رفتاری را در بهبود سازگاری تأیید کرده‌اند. همچنین روش‌های آموزشی دیگری از جمله بازی درمانی گروهی کودک‌محور، بازی درمانی والد‌محور، بازی‌های ادراکی-حرکتی، آموزش مهارت‌های زندگی و آموزش مهارت‌های اجتماعی<sup>۴</sup> در تقویت سازگاری با مدرسه تأیید شده‌اند (Amin Nasab et al., 2019; Barimani, 2021; Mohammadi Baghmolaei & Yousefi, 2019; Mohammadi Masiri et al., 2021; Niazi, 2017; Nikooyeh et al., 2014; Rahmati et al., 2010; Shariat Bagheri & Nikpour, 2018; Sobhi-Gharamaleki et al., 2016).

رشد شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه به عوامل مختلف فردی و محیطی بستگی دارد. از بین عوامل محیطی می‌توان گفت که محیط مدرسه عمیقاً در زندگی اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. روابط معلم-فراگیر و روابط هم‌سالان، روش‌های آموزشی و فرایند یادگیری، تجربیات هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان را شکل می‌دهد (Yazdanipour et al., 2020)، بنابراین استفاده از برنامه‌ها و روش‌های آموزشی که به بهبود این ویژگی‌های رشدی در کودکان بپردازد در اولویت قرار می‌گیرد. از آنجاکه سازگاری با مدرسه و شایستگی هیجانی-اجتماعی از اجزای تحول روانی محسوب می‌شوند، می‌توانند تحت تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی قرار گیرند (Allameh et al., 2018; Nasaji, 2006/1385; Cartledge and Milburn, 2009; Zavareh; Short, 2006; Teodoro et al., 2005). به باور Cartledge and Milburn (2006/1385)، مهارت‌های اجتماعی رفتارهایی نظیر همکاری<sup>۵</sup>، مسئولیت‌پذیری<sup>۶</sup>، صلح و همدلی<sup>۷</sup>، خویش‌داری<sup>۸</sup> و خوداتکایی<sup>۹</sup> را در برمی‌گیرند. بخش قابل توجهی از مهارت‌های اجتماعی در محیط‌های تعاملی-تربیتی همچون مدارس ابتدایی، مراکز پیش‌دبستانی و سایر کلاس‌های آموزشگاهی با سبک‌های آموزشی-تربیتی گوناگونی ارائه می‌شوند.

انواع مختلفی از روش‌های مستقیم و غیرمستقیم برای آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان متناسب با دوره‌های سنی آن‌ها وجود دارد. با وجود اینکه، اغلب روش‌های مستقیم تأثیرگذاری زود هنگام و نسبی دارند؛ اما به دلیل عدم تعمیم‌پذیری مهارت‌های آموخته‌شده به محیط طبیعی، مورد تأیید پژوهشگران قرار نگرفته‌اند و در مقابل، به‌کارگیری

<sup>1</sup>. psychological well-being

<sup>2</sup>. quality of Life

<sup>3</sup>. social and emotional learning program

<sup>4</sup>. social Skills

<sup>5</sup>. cooperation

<sup>6</sup>. responsibility

<sup>7</sup>. peace and sympathy

<sup>8</sup>. continence

<sup>9</sup>. self-reliance

شیوه‌های غیرمستقیم از جمله روش قصه‌گویی، نمایش خلاق، گفت‌وگو، ایفای نقش، نمایش عروسکی و بازی در آموزش مهارت‌ها یک ضرورت به حساب می‌آید (Toieserkani Ravari et al., 2008).

یکی دیگر از راه‌های آموزش غیرمستقیم مهارت‌های اجتماعی به کودکان، مبتنی بر رویکرد هنری است که به علت زیبایی و انتزاعی بودنش می‌تواند هر امر تربیتی را در پوشش خود و در اوج اثرگذاری بر ذهن مخاطب نشاناند. فعالیت‌های هنری به خاطر دارا بودن امکان تحرک، فضای خاص هنری، کودک‌محوری و دیگر ویژگی‌ها مورد توجه کودکان است و می‌تواند برای کودکان پدیدآورنده حس اندیشه، جستجوگری، مطالعه، رفتار مناسب، اخلاق نیکو، دیدن درست پیرامون خود، حس نوع‌دوستی و در نهایت کمک به او در برقراری ارتباط صحیح با دنیای اطراف و درک متقابل باشد؛ به همین لحاظ رویکرد هنری روشی مناسب جهت آموزش و یادگیری بسیاری از مهارت‌ها قلمداد می‌شود (Jenaabadi, 2011; Jafari, 2012). معمولاً فعالیت‌های هنری در فضایی صورت می‌گیرد که در آن کودکان آزادانه تخیل و اندیشه می‌کنند تا ظرفیت‌های نهفته هوش و تفکرشان پرورش یابد و حواسشان تقویت شود، مهارت‌ها و احساسات‌شان توسعه یافته و استعدادها و خلاقیت‌هایشان شکوفا گردد. در چنین فضایی کودکان ضمن انجام فعالیت‌های گروهی هنری، در کنار یکدیگر کارهای عملی، طراحی، ساخت، شکست و پیروزی را تجربه می‌کنند؛ به همین دلیل این ویژگی‌ها زمینه‌ساز تقویت مهارت‌های اجتماعی است (Fallahi et al., 2011). فعالیت‌های هنری نه تنها راهی برای بیان خود است بلکه فضایی را برای مورد پذیرش قرار گرفتن، احساس شایستگی، سازگاری و تقویت مهارت‌ها به وجود می‌آورد (Zat Levineh & Khalesi, 2016).

رویکردهای متفاوتی در آموزش هنر وجود دارد که از جمله آن‌ها می‌توان رویکرد مضمونی، رویکرد پیمانه‌ای، رویکرد سنتی<sup>۱</sup>، رویکرد تولید هنری (تولیدمحور)<sup>۲</sup>، رویکرد مبتنی بر فهم عمیق معانی و مضامین آثار هنری (احساس و معنا)<sup>۳</sup>، رویکرد پرورش منش‌های ممتاز فکری (مشاهده آثار هنری)<sup>۴</sup>، رویکرد معرفت زیباشناختی<sup>۵</sup> و رویکرد هنری دیسپلین‌محور<sup>۶</sup> را نام برد. بسیاری از متخصصان حوزه تربیت هنری رویکرد دیسپلین‌محور را مناسب‌تر از سایر رویکردها می‌دانند (Ghaffari et al., 2017; Kazempour et al., 2008; Mehrmohammadi, 2014). چرا که فرض اصلی رویکرد دیسپلین‌محور در مقایسه با سایر جهت‌گیری‌های هنری این است که هنر باید به عنوان یک موضوع درسی مستقل در برنامه‌های درسی گنجانده شود. این رویکرد تربیت هنری را از ابعاد چهارگانه تولید هنری (جنبه‌های عملی و کاربردی)، تاریخ هنری (جنبه‌های تاریخی و فرهنگی)، نقد هنری (جنبه‌های ادراکی و مفهومی) و زیبایی‌شناسی (شناخت و ارزش‌گذاری هنری) مورد بررسی قرار می‌دهد و ویژگی بارز این رویکرد گستردگی و شمول قلمروهای مختلف هنری است که جامعیت این رویکرد را به تصویر می‌کشد (Kazempour et al., 2008). طرفداران این دیدگاه معتقدند که جریان رشد کودک جریانی یک‌طرفه و منحصرأ از درون به بیرون نیست؛ بلکه به رشد و یادگیری از بیرون به درون هم نیاز دارد. در این رویکرد کسب مهارت‌های هنری در خلق و ادراک هنر ماهیتاً کار ظریف و دشواری است (Aminkhandaghi & Pakmehr, 2013; Ghaffari et al., 2017; Mehrmohammadi, 2014). به دلیل اینکه یادگیری

1. tradition approach

2. art production

3. feeling & meaning

4. thinking disposition

5. aesthetic cognition

6. discipline oriented artistic approach

هنر در این رویکرد با جریان رشد دانش‌آموزان هم‌خوان بوده و تکالیف یادگیری طراحی شده برای دانش‌آموزان معنادار و ادراک‌پذیر است، در این پژوهش از این رویکرد استفاده شده است.

نتایج مطالعه Yazici (2017)، نیز مؤید این نکته است که برنامه‌های آموزش هنر به‌طور قابل توجهی مهارت‌های اجتماعی را در بطن خود آموزش می‌دهد. طبق پژوهش Mynarikova (2012)، استفاده از تکنیک‌های هنری در کلاس برای شکل‌دهی افکار، تقویت واکنش‌های هیجانی کودکان و ارتباط اجتماعی آنان مفید است. در پژوهش Aypek Arslan (2014)، برخی از تغییرات رفتاری مورد بررسی قرار گرفت و در نتیجه نشان داده شد که آموزش هنر در بهبود کودکان از نظر سازگاری با محیط اجتماعی مؤثر است. Brouillette (2010) نیز در پژوهش خود به این نکته اشاره کرد که تجربیات هنری به کودکان کمک می‌کند تا از سازگاری بیشتری برخوردار شوند.

در این بین پژوهش‌هایی نیز به متغیرهای شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه توجه کرده‌اند (Ahrari, 2016; Baradaran, 2011; Garaei, 2022; Kim et al., 2011; Ratcliffe et al., 2014; Zat Levineh & Khalesi, 2016) و در نتایج خود نشان از اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی دارند؛ اما این پژوهش‌ها با روش‌هایی غیر از رویکرد هنری و با جامعه‌های متفاوتی انجام گرفته و یا تنها به تأثیرپذیری یکی از متغیرها پرداخته‌اند یا سعی در مداخلات درمانی کودکان داشته‌اند. با وجود اهمیت و لزوم توجه به ارزیابی اثربخشی برنامه‌ها و رویکردهای آموزشی بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه، به‌عنوان دو بعد مهم رشد کودکان، در پژوهش‌های داخلی مطالعه‌ای که به اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی در بستر فعالیت‌های هنری بر بهبود این متغیرها در دوره دبستان بپردازد، یافت نشد. بنابراین هدف این پژوهش تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین-محور بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه و ابعاد آن در دانش‌آموزان ابتدایی بود و بدین منظور آزمون فرضیه‌های زیر پیگیری شد:

۱. آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین‌محور بر شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

۲. آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین‌محور بر سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر مثبت دارد.

### روش پژوهش

روش پژوهش با رویکرد کمی از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه کودکان دختر و پسر سنین مدرسه (۸ تا ۱۲ ساله) منطقه ۱۱ شهر تهران در سال ۱۴۰۱ بودند که ۳۶ نفر از آنها به‌عنوان نمونه پژوهش به روش در دسترس و به‌صورت داوطلبانه از یک سرای محله در منطقه ۱۱ شهر تهران انتخاب شدند. اعضای نمونه از لحاظ مهارت‌های اجتماعی (بر اساس نمره‌ای که در پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی Gresham and Elliot (1990)، در دو فرم والدین و دانش‌آموزان کسب کردند، همسان‌سازی شده و به‌صورت همسان در گروه‌ها قرار گرفتند)، سن (افراد دو گروه از لحاظ سنی ۸ تا ۱۲ سال همسان شدند و دوه‌دو همسن بودند که هرکدام در یک گروه گمارده شد) و جنسیت (در هر گروه دوازده دختر و شش پسر جایگماری شدند)، همسان‌سازی شده و به‌صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و کنترل (۱۸ نفر) جایگماری شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات، ابزارهای زیر توسط شرکت‌کنندگان در پژوهش تکمیل شد.

**پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی:** در این پژوهش برای شناسایی اولیه سطح مهارت‌های اجتماعی کودکان به‌منظور همسان‌سازی گروه‌های آزمایش و کنترل از مقیاس درجه‌بندی مهارت‌های اجتماعی<sup>۱</sup>، در دو نسخه والدین و کودکان استفاده شد. این مقیاس توسط Gresham and Elliot (1990)، برای ارزیابی گستره‌ای از مهارت‌ها طراحی شد که شامل چهار مؤلفه ابراز وجود، همکاری، همدلی و خودکنترلی است. نسخه والدین در قالب ۵۲ گویه طراحی شده است و نمره‌گذاری آن با استفاده از طیف لیکرت سه گزینه‌ای به صورت هرگز (۰)، بعضی اوقات (۱) و اغلب اوقات (۲) است. Shahim (2005)، به‌منظور بررسی روایی مقیاس مهارت‌های اجتماعی در فرم والدین از چند شاخص بهره گرفت؛ روایی سازه مقیاس به کمک تحلیل عاملی بررسی شد که نشانگر ساختار زیربنایی و همانند مقیاس اصلی بود. همچنین Shahim (2005)، پایایی این مقیاس را برای فرم ویژه والدین با استفاده از روش بازآزمایی با فاصله ۵-۴ هفته برابر با ۰/۹۴ و به شیوه آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی به ترتیب، ابراز وجود (۰/۷۲)، همکاری (۰/۷۶)، همدلی (۰/۷۲)، کنترل خود (۰/۶۸) گزارش کرده است. ضریب پایایی در پژوهش حاضر برای نمره کل پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌های ابراز وجود ۰/۹۱، همکاری ۰/۹۴، همدلی ۰/۹۲ و کنترل خود ۰/۸۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر با توزیع پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی فرم والدین، ایشان نظر خود را مبنی بر مهارت‌های اجتماعی فرزندان خود اعلام کردند.

پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی نسخه دانش‌آموزان دارای ۲۷ گویه است که براساس مقیاس سه درجه‌ای لیکرت به صورت (۰) هرگز، (۱) گاهی اوقات و (۲) اغلب اوقات نمره‌گذاری می‌شود. بر پایه یافته‌های Gresham and Elliot (1990)، این مقیاس دارای روایی مطلوب از نوع روایی سازه و همزمان بوده و کاربرد تشخیصی آن برای کودکان تأیید شده است. از طرفی نتایج تحلیل عاملی اکتشافی مربوط به مهارت‌های اجتماعی در فرم ویژه دانش‌آموزان منجر به استخراج چهار عامل (همیاری، جرأت‌مندی، مسئولیت‌پذیری و خودکنترلی) شده است (Abbasi Asfjir & Khatibi, 2016). همچنین پایایی به روش همسانی درونی و بازآزمایی با فاصله ۵-۴ هفته به‌عنوان شاخص قابلیت اعتماد مقیاس در پژوهش Shahim (1998)، مطلوب گزارش شده است و روایی مقیاس از طریق مقایسه نمرات دختران و پسران، رابطه زیرآزمون‌های مقیاس با یکدیگر و نمره کل، رابطه نمرات نسخه دانش‌آموزان با مقیاس کفایت ادراک‌شده کودکان و رابطه مهارت‌های اجتماعی و سن احراز شده است. نتایج پژوهش Shahim (2005)، نیز گویای پایایی مطلوب پرسش‌نامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۳ است. پایایی در پژوهش حاضر برای نمره کل پرسش‌نامه با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۷ و برای مؤلفه‌های ابراز وجود ۰/۶۲، همکاری ۰/۷۴، همدلی ۰/۶۸ و کنترل خود ۰/۷۰ محاسبه گردید.

در پژوهش حاضر با توزیع پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی فرم دانش‌آموزان، کودکان نظر خود را مبنی بر مهارت‌های اجتماعی خود اعلام کردند.

**پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان:** پرسش‌نامه شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان<sup>۲</sup> توسط Zhou and Ee (2012) به‌منظور سنجش شایستگی هیجانی-اجتماعی کودکان در ۲۵ گویه طراحی و تدوین شده است که شامل ۵ زیرمؤلفه خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خودمدیریتی، مدیریت رابطه و تصمیم‌گیری مسئولانه است. نحوه نمره‌گذاری این پرسش‌نامه به صورت (۱) کاملاً مخالفم، (۲) تا حدی مخالفم، (۳) مخالفم، (۴) تا حدی موافقم،

<sup>۱</sup>. Social Skills Rating System

<sup>۲</sup>. Social-emotional Competence of Student Questionnaire

(۵) موافقم و (۶) کاملاً موافقم است. در پژوهش Imamgholivand et al. (2018)، برای تعیین روایی سازه این پرسش‌نامه از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شده است و نتایج حاصل از آن به صورت شاخص کایزر-مایر-اولکین<sup>۱</sup> (۰/۸۶) و معنی‌داری آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> نشان داده که عامل‌یابی قابل توجیه است. همچنین در پژوهش Imamgholivand et al. (2018)، برای بررسی پایایی این پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ و روش بازآزمایی با فاصله زمانی یک ماهه استفاده شد. نتایج نشان داد که پرسش‌نامه از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در زیرمقیاس‌های آن بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۰ گزارش شده است و پایایی پرسش‌نامه از طریق بازآزمایی ۰/۸۶ است. در پژوهش حاضر نیز در بررسی پایایی مقدار ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۵ به دست آمد.

**پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه:** پرسش‌نامه سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه<sup>۳</sup> توسط Sinha and Sing (1993)، به منظور تعیین سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه در ۵۵ سؤال ساخته شده است. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه شامل سه زیرمجموعه سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی و سازگاری تحصیلی است و نمره‌گذاری آن به صورت صفر و یک درجه‌بندی شده که در قالب فرم دانش‌آموز ارائه می‌گردد. در نمره‌گذاری پرسش‌نامه، برای پاسخ‌هایی که نشانگر سازگاری است نمره صفر، و در غیر این صورت نمره یک منظور می‌گردد. روایی محتوایی این آزمون را ۲۰ نفر از متخصصان روان‌شناسی تأیید کرده‌اند (Ahghar, 2013). طبق بررسی Einanloo and Ghamari (2021)، روایی در فرم اصلی این مقیاس از طریق همبسته کردن نمرات کل آن با درجه‌بندی داده‌های مربوط به ۶۰ دانش‌آموز توسط متخصصین و کسب ضریب ۰/۵۱ احراز شده است. سازندگان آزمون ضریب پایایی این آزمون را با روش دونیمه کردن، بازآزمایی (با فاصله زمانی ۵ هفته) و کودر - ریچاردسون به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۳ و ۰/۹۴ به دست آورده‌اند. همچنین در پژوهش Khan Khanizadeh and Bagheri (2012)، پایایی خرده‌مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، هیجانی، آموزشی و کل به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۹۲، ۰/۹۶ و ۰/۹۴ به دست آمده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای سه خرده‌مقیاس پرسش‌نامه بین ۰/۸۵ تا ۰/۸۹ محاسبه شد که مؤید پایایی ابزار است.

**برنامه مداخله‌ای و شیوه اجرا:** بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی با رویکرد هنریريال یک بسته از پیش‌آماده نبوده اما از طرفی محقق ساخته صرف نیز نبوده است و از روی آورد پژوهش‌های معتبر داخلی و خارجی و کنار هم قراردادن فعالیت‌های مختلف تهیه و تدوین شده است. این برنامه شامل ۲۱ جلسه آموزشی (هر جلسه ۶۰ دقیقه) با محوریت همکاری، همدلی، ابراز وجود و خودکنترلی است (جدول ۱).

<sup>۱</sup>. Kaiser-Meyer-Olkin Measure

<sup>۲</sup>. Bartlett's Test of Sphericity

<sup>۳</sup>. Questionnaire of Students' Adaptation to School

جدول ۱. بسته آموزشی مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین محور\*

| جلسات  | عنوان و اهداف جلسه                                          | محتوای جلسات                                                                                                                                                                      |
|--------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| اول    | معارفه و آشنایی با دانش‌آموزان                              | برنامه و قوانین کلاس به دانش‌آموزان توضیح داده شد و از کودکان پیش-آزمون گرفته شد.                                                                                                 |
| دوم    | مشارکت و همکاری                                             | فعالیت شماره ۱) نقاشی گروهی: دانش‌آموزان با حرکت نخ‌های متصل به یک ماژیک با همکاری یکدیگر شکل هماهنگ شده‌ای را روی کاغذ ترسیم کردند.                                              |
| سوم    | شناسایی احساسات و کلامی‌سازی احساسات                        | فعالیت شماره ۲) نقاشی احساسات: دانش‌آموزان با موضوع من خوشحالم/ من عصبانی‌ام در یک صفحه، خود خوشحال و خود عصبانی-شان را نقاشی کردند.                                              |
| چهارم  | مهارت همدلی                                                 | فعالیت شماره ۳) کاردستی مهربانی: دانش‌آموزان بر روی نوارهای کاغذی جملاتی درباره مهربانی یادداشت کرده و با وصل کردن کاغذها به هم و چسباندن زنجیرهای کاغذی، بادبادک مهربانی ساختند. |
| پنجم   | شناسایی ویژگی‌های خود                                       | فعالیت شماره ۴) پرتله سلفی: دانش‌آموزان یک سلفی از خود بر روی کاغذ نقاشی کرده و هشتک‌های مختلفی از ویژگی‌های برجسته شخصیتی خود را در پس‌زمینه تصویرشان قرار دادند.                |
| ششم    | افزایش آستانه تحمل                                          | فعالیت شماره ۵) ساختن: دانش‌آموزان به‌صورت گروهی با وسایل دورریز اما قابل استفاده جامدادی رومیزی ساختند.                                                                          |
| هفتم   | گوش دادن فعال                                               | فعالیت شماره ۶) تصور داستانی: بعد از خواندن کتاب داستان، از دانش‌آموزان خواسته شد تا تصور خود را از داستان خوانده‌شده نقاشی کنند.                                                 |
| هشتم   | مهارت انتخاب و تصمیم‌گیری                                   | فعالیت شماره ۷) کلاژ: دانش‌آموزان با استفاده از یک تکنیک کلاژسازی، کلاژ دلخواه خود را با مواد مورد نظر به‌صورت مشارکتی ساختند.                                                    |
| نهم    | آگاهی نسبت به موقعیت‌های اجتماعی و تحلیل واکنش در آن موقعیت | فعالیت شماره ۸) نمایش گروهی: به دانش‌آموزان گروه‌بندی شده موقعیت‌های متفاوتی ارائه شد که بعد از مشورت با یکدیگر نمایش گروهی خود را در برخورد با آن مسئله اجرا نمودند.             |
| دهم    | مهارت قدرشناسی و ارزش‌گذاری                                 | فعالیت شماره ۹) پیروی از قواعد با اوریگامی: دانش‌آموزان با ساخت کارت‌پستال اوریگامی، نامه‌ای با موضوع قدردانی نوشته و در کارت‌پستال قرار دادند.                                   |
| یازدهم | گسترش قدرت تصویرپردازی و خلاقیت در گروه                     | فعالیت شماره ۱۰) نقاشی با اثر انگشت: دانش‌آموزان با آغشته کردن انگشتان خود به رنگ یا استامپ شخصیت‌های متنوعی با ایده گرفتن از یکدیگر خلق کردند.                                   |

\* به‌طور کلی هرگونه کپی‌برداری و یا استفاده از مباحث و فعالیت‌های جدول فوق به هر شکلی منوط به اجازه پژوهشگر است.

|            |                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| دوازدهم    | مراقبه                                          | فعالیت شماره ۱۱) کتاب‌خوانی: کتاب داستانی با موضوع سپاسگزاری برای کودکان خوانده شد و از دانش‌آموزان خواسته شد تا مواردی را که شکرگزار آن‌ها هستند نقاشی کنند.                                                                                                                  |
| سیزدهم     | رد پای ارتباط با طبیعت                          | فعالیت شماره ۱۲) نقاشی روی سنگ: در فعالیتی بازی‌گونه و با نقشه گنجی که از پیش طراحی شده بود، دانش‌آموزان گنج را پیدا کرده و روی سنگ‌ها طرح‌های مختلفی نقاشی کردند؛ هدف از مشارکت برای یافتن گنج سنگی، ارتباط و همکاری کودکان با هم برای نزدیک شدن به عناصر موجود در طبیعت بود. |
| چهاردهم    | افزایش قدرت تمرکز، مهارت و حافظه در گروه دوستان | فعالیت شماره ۱۳) نقاشی با پاک‌کن: از دانش‌آموزان خواسته شد تا کاغذهای خود را سیاه و خاکستری کرده و با پاک‌کن یا غلط‌گیر نقاشی خود را به‌صورت گروهی روی کاغذ بکشند.                                                                                                             |
| پانزدهم    | گسترش آگاهی                                     | فعالیت شماره ۱۴) کلاژ المر: در روز جهانی المر، پازل المر به‌صورت کلاژ با همکاری و هم‌فکری همه دانش‌آموزان تکمیل شد.                                                                                                                                                            |
| شانزدهم    | تعامل و ذهن-آگاهی                               | فعالیت شماره ۱۵) رنگ‌آمیزی گروهی: به مناسبت ولادت امام رضا (ع) در یک جلسه از کلاس کاربرگ‌هایی با همین مضمون، به‌صورت گروهی توسط دانش‌آموزان رنگ‌آمیزی شد.                                                                                                                      |
| هفدهم      | پیروی از دستورالعمل                             | فعالیت شماره ۱۶) اوریگami: با همراهی دانش‌آموزان و آموزش مرحله به مرحله، توسط هر دانش‌آموز یک اوریگami پیراهن ساخته شد.                                                                                                                                                        |
| هجدهم      | رد پای دوستی با طبیعت                           | فعالیت شماره ۱۷) نقاشی روی برگ درخت: دانش‌آموزان با استفاده از گواش و قلم‌مو نقاشی‌های خلاقانه‌ای روی برگ درختان ترسیم کردند.                                                                                                                                                  |
| نوزدهم     | مدیریت ارتباط گروهی                             | فعالیت شماره ۱۸) کاردستی گروهی: با توجه به ایام ماه محرم، دانش‌آموزان با همکاری یکدیگر ابتدا پرچم‌ها را رنگ‌آمیزی کرده سپس با متصل کردن آن‌ها به یکدیگر پرچم ریشه‌ای ساختند.                                                                                                   |
| بیستم      | تفکر و گفتگو                                    | فعالیت شماره ۱۹) اوریگami: در دورهمی پایانی کلاس، جلسه‌ای شبیه به برنامه‌های فلسفه برای کودک برگزار گردید و پس از صحبت درباره کتاب داستان فلسفی خوانده‌شده، نسبت به ساخت شخصیت اصلی داستان (سیمرغ) به شکل اوریگami اقدام شد.                                                   |
| بیست و یکم | روز ابراز خود                                   | در نهایت از همراهی والدین و دانش‌آموزان تشکر و قدردانی نموده و پس از تعریف خاطره و بیان تجربه زیسته دانش‌آموزان از این کلاس، پس-آزمون از دانش‌آموزان به عمل آمد.                                                                                                               |

فعالیت‌های موجود در جدول ۱ از منابع قابل استناد داخلی و خارجی (Aksoy & Baran, 2020; Anez-Moronta et al., 2020; Arefi Sheikh et al., 2022; Dasi et al., 2013; Ghadampour et al., 2019; Macmbinji & Gachigi, 2022; Moula et al., 2021; Naseri et al., 2021; Rointan et al., 2021; Seyedesmaili Ghomi et al., 2022;

(Silverstein & Layne; 2010; Slaby & Guara, 2003; Van Lith, 2015; Winner et al., 2013; Yazici, 2017 استخراج شده است.

روش اجرا به این شیوه بود که پس از بیان هدف مطالعه برای مسئولان یک سرای محله در منطقه ۱۱ تهران و جلب رضایت آنان جهت اجرای پژوهش، پوستری با عنوان برگزاری رایگان کلاس آموزش مهارت‌های اجتماعی با محوریت برنامه‌های هنری توسط پژوهشگر طراحی و در اختیار مراجعان قرار گرفت. پس از ثبت نام کودکان توسط والدین و درخواست داوطلبانه ایشان، ابتدا از پرسش‌نامه مهارت‌های اجتماعی در دو فرم ویژه والدین و دانش‌آموزان جهت همسان‌سازی گروه‌ها استفاده شد، سپس دانش‌آموزان به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگماری شدند. پس از تشکیل گروه‌ها پیش‌آزمون از طریق پرسش‌نامه‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه برای دانش‌آموزان مورد هدف اجرا شد. گروه آزمایش به مدت دو ماه و ده روز تحت برنامه آموزش گروهی مهارت‌های اجتماعی با رویکرد هنری قرار گرفتند. بعد از اتمام دوره آموزشی، پرسش‌نامه‌های شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه به عنوان پس‌آزمون توسط همه دانش‌آموزان گروه نمونه به صورت انفرادی تکمیل گردید. به منظور رعایت اصول اخلاقی، پژوهشگر متعهد شد تا پس از اجرای پژوهش، بسته آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین محور را برای گروه کنترل نیز اجرا نماید که پس از اتمام پژوهش این کار انجام شد.

### یافته‌ها

برای آزمون فرضیه‌های پژوهش، داده‌ها با استفاده از روش تحلیل کواریانس چندمتغیری و تحلیل کواریانس تک‌متغیری و با نرم‌افزار آماری SPSS-21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در جدول ۲ میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای شایستگی اجتماعی و سازگاری با مدرسه به تفکیک مراحل آزمایش و گروه آورده شده است.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه گروه‌های آزمایش و کنترل در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

| متغیر               | گروه آزمایش |        |         |          | گروه کنترل |        |         |          |
|---------------------|-------------|--------|---------|----------|------------|--------|---------|----------|
|                     | پیش‌آزمون   | انحراف | میانگین | پس‌آزمون | پیش‌آزمون  | انحراف | میانگین | پس‌آزمون |
| خودآگاهی            | ۲۵/۱        | ۳/۱    | ۲۸/۱    | ۲/۴      | ۲۶/۶       | ۳/۴    | ۲۵/۶    | ۳/۸      |
| آگاهی اجتماعی       | ۲۳/۴        | ۳/۷    | ۲۷/۱    | ۳/۵      | ۲۰/۶       | ۰/۸    | ۲۰/۲    | ۵        |
| خودمدیریتی          | ۲۰/۶        | ۶/۱    | ۲۶/۱    | ۱/۴      | ۱۸/۲       | ۶/۹    | ۱۸/۲    | ۶/۹      |
| مدیریت رابطه        | ۲۴/۲        | ۴/۷    | ۲۸/۴    | ۱/۹      | ۲۴/۳       | ۴/۵    | ۲۴/۱    | ۴/۵      |
| تصمیم‌گیری مسئولانه | ۲۴/۴        | ۵/۲    | ۲۷/۳    | ۲/۹      | ۲۴/۳       | ۴/۹    | ۲۴/۳    | ۵        |
| میانگین کل شایستگی  | ۱۱۷/۷       | ۱۷/۶   | ۱۳۶/۹   | ۱۲/۴     | ۱۱۳/۹      | ۱۷/۹   | ۱۱۲/۳   | ۱۸/۵     |
| سازگاری اجتماعی     | ۱۶/۵        | ۱/۸    | ۱۳      | ۳/۴      | ۱۶/۴       | ۳/۷    | ۱۶/۳    | ۳/۵      |
| سازگاری هیجانی      | ۵/۴         | ۰/۶    | ۴/۲     | ۱/۶      | ۵/۶        | ۱/۲    | ۵/۶     | ۱/۳      |
| سازگاری تحصیلی      | ۲۶/۳        | ۲/۵    | ۲۱/۷    | ۵/۵      | ۲۶/۱       | ۴      | ۲۶      | ۳/۹      |
| میانگین کل سازگاری  | ۴۸/۲        | ۳/۹    | ۳۸/۸    | ۹/۳      | ۴۸/۱       | ۷/۹    | ۴۹/۹    | ۷/۷      |

استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری به عنوان یک آزمون پارامتری، مستلزم رعایت برخی پیش فرض‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع نمرات، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب واریانس‌ها است. برای آزمون نرمال بودن توزیع نمرات از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن نشان از معنی‌دار نبودن این آزمون داشت که نشانگر نرمال بودن توزیع نمرات در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در گروه‌های آزمایش و کنترل است (جدول ۳).

جدول ۳. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی نرمال بودن توزیع نمرات شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه

| گروه‌ها        | متغیرها                           | پیش‌آزمون     | پس‌آزمون      |
|----------------|-----------------------------------|---------------|---------------|
|                |                                   | Z             | Z             |
|                |                                   | سطح معنی‌داری | سطح معنی‌داری |
| گروه<br>آزمایش | خودآگاهی                          | ۰/۹۷          | ۰/۸۸          |
|                | آگاهی اجتماعی                     | ۰/۸۷          | ۰/۵۹          |
|                | خودمدیریتی                        | ۰/۷۹          | ۰/۸۶          |
|                | مدیریت رابطه                      | ۰/۸۳          | ۰/۷۰          |
|                | تصمیم‌گیری مسئولانه               | ۰/۴۴          | ۰/۸۵          |
|                | میانگین کل شایستگی هیجانی-اجتماعی | ۰/۷۶          | ۰/۹۷          |
|                | سازگاری اجتماعی                   | ۰/۸۳          | ۰/۷۰          |
|                | سازگاری هیجانی                    | ۰/۴۴          | ۰/۸۵          |
|                | سازگاری تحصیلی                    | ۰/۷۶          | ۰/۹۷          |
|                | میانگین کل سازگاری با مدرسه       | ۰/۹۱          | ۰/۸۲          |
| گروه کنترل     | خودآگاهی                          | ۰/۷۸          | ۰/۳۳          |
|                | آگاهی اجتماعی                     | ۰/۹۰          | ۰/۲۱          |
|                | خودمدیریتی                        | ۰/۶۷          | ۰/۴۲          |
|                | مدیریت رابطه                      | ۰/۹۷          | ۰/۲۲          |
|                | تصمیم‌گیری مسئولانه               | ۰/۹۱          | ۰/۲۵          |
|                | میانگین کل شایستگی هیجانی-اجتماعی | ۰/۵۷          | ۰/۲۸          |
|                | سازگاری اجتماعی                   | ۰/۹۰          | ۰/۲۱          |
|                | سازگاری هیجانی                    | ۰/۵۹          | ۰/۷۳          |
|                | سازگاری تحصیلی                    | ۰/۹۷          | ۰/۲۲          |
|                | میانگین کل سازگاری با مدرسه       | ۰/۶۷          | ۰/۴۸          |

برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده شد که نتایج به دست آمده با توجه به معنی‌دار نبودن مقدار F در همه متغیرها در مرحله پس‌آزمون بیانگر برقراری مفروضه همگنی واریانس‌ها است (جدول ۴).

جدول ۴: نتیجه آزمون لون برای بررسی همگنی واریانس‌ها

| متغیرها                           | F     | df <sub>1</sub> | df <sub>2</sub> | سطح معنی‌داری |
|-----------------------------------|-------|-----------------|-----------------|---------------|
| خودآگاهی                          | ۱/۱۴  | ۱               | ۳۴              | ۰/۲۰۱         |
| آگاهی اجتماعی                     | ۰/۰۳۴ | ۱               | ۳۴              | ۰/۸۵          |
| خود مدیریتی                       | ۱/۰۷  | ۱               | ۳۴              | ۰/۳۷          |
| مدیریت رابطه                      | ۱/۰۲  | ۱               | ۳۴              | ۰/۱۴          |
| تصمیم‌گیری مسئولانه               | ۲/۴   | ۱               | ۳۴              | ۰/۱۲          |
| میانگین کل شایستگی هیجانی-اجتماعی | ۱/۰۳  | ۱               | ۳۴              | ۰/۵۳          |
| سازگاری اجتماعی                   | ۳/۷   | ۱               | ۳۴              | ۰/۶۱          |
| سازگاری هیجانی                    | ۰/۰۹۶ | ۱               | ۳۴              | ۰/۷۵          |
| سازگاری تحصیلی                    | ۰/۶۰۸ | ۱               | ۳۴              | ۰/۴۴          |
| میانگین کل سازگاری با مدرسه       | ۱/۱   | ۱               | ۳۴              | ۰/۳           |

برای نشان دادن همگنی شیب رگرسیون نیز از F مربوط به تعامل بین متغیر همپراش و متغیر مستقل استفاده شد که این یافته نیز بیانگر برقراری مفروضه همگنی شیب رگرسیون بود (جدول ۵).

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس برای بررسی همگنی شیب رگرسیون

| متغیر                             | منبع تغییرات     | مجموع مجزورات | درجه آزادی | میانگین مجزورات | F    | سطح معنی‌داری |
|-----------------------------------|------------------|---------------|------------|-----------------|------|---------------|
| خودآگاهی                          | پیش‌آزمون × گروه | ۳۹/۰۲         | ۱          | ۳۹/۰۲           | ۲/۸  | ۰/۲۲          |
| آگاهی اجتماعی                     | پیش‌آزمون × گروه | ۲۱/۲          | ۱          | ۲۱/۲            | ۲/۶  | ۰/۱۱          |
| خودمدیریتی                        | پیش‌آزمون × گروه | ۴۳/۱          | ۱          | ۴۳/۱            | ۲/۳  | ۰/۸۱          |
| مدیریت رابطه                      | پیش‌آزمون × گروه | ۱۳/۶          | ۱          | ۱۳/۶            | ۱/۴  | ۰/۴۴          |
| تصمیم‌گیری مسئولانه               | پیش‌آزمون × گروه | ۳۷/۳          | ۱          | ۳۷/۳            | ۲/۹  | ۰/۳۵          |
| میانگین کل شایستگی هیجانی-اجتماعی | پیش‌آزمون × گروه | ۲۲/۵          | ۱          | ۲۲/۵            | ۱/۴  | ۰/۱۶          |
| سازگاری اجتماعی                   | پیش‌آزمون × گروه | ۱۶/۴          | ۱          | ۱۶/۴            | ۱/۰۵ | ۰/۴۴          |
| سازگاری هیجانی                    | پیش‌آزمون × گروه | ۴/۹           | ۱          | ۴/۹             | ۱/۲  | ۰/۳۳          |
| سازگاری تحصیلی                    | پیش‌آزمون × گروه | ۲۶/۴          | ۱          | ۲۶/۴            | ۲/۰۳ | ۰/۲۱          |
| میانگین کل سازگاری با مدرسه       | پیش‌آزمون × گروه | ۷/۳           | ۱          | ۷/۳             | ۱/۴  | ۰/۶۱          |

نتیجه اینکه با توجه به برقراری همه مفروضه‌های آماری می‌توان از آزمون پارامتری (تحلیل کواریانس) استفاده کرد. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای اثر مداخله آموزشی بر نمره کل متغیر شایستگی هیجانی-اجتماعی و نیز بر نمره کل متغیر سازگاری با مدرسه پس از حذف اثر پیش‌آزمون نشان داد، بعداز آموزش مهارت‌های اجتماعی بین عملکرد دو گروه از لحاظ شایستگی هیجانی-اجتماعی ( $F = ۴۴/۳۲, p < ۰/۰۰۱$ )، و سازگاری با مدرسه ( $F = ۵۱/۰۳, p < ۰/۰۰۱$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد (جدول ۶).

جدول ۶. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای اثر مداخله بر نمره کل شایستگی هیجانی-اجتماعی

| متغیر            | منبع    | مجموع     | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F     | سطح       | مجذور اتای |
|------------------|---------|-----------|------------|-----------------|-------|-----------|------------|
|                  | تغییرات | مجذورات   |            |                 |       | معنی‌داری | تفکیکی     |
| نمره کل          | گروه    | ۴۲۸۵/۸۴   | ۱          | ۴۲۸۵/۸۴         | ۴۴/۳۲ | ۰/۰۰۱     | ۰/۵۷       |
| شایستگی          | خطا     | ۳۱۹۱/۰۶   | ۳۳         | ۹۶/۷۰           |       |           |            |
| هیجانی-اجتماعی   | کل      | ۵۷۳۱۷۱/۰۰ | ۳۶         |                 |       |           |            |
| نمره کل          | گروه    | ۷۳۲/۷۶    | ۱          | ۷۳۲/۷۶          | ۵۱/۰۳ | ۰/۰۰۱     | ۰/۶۱       |
| سازگاری با مدرسه | خطا     | ۴۷۳/۸۶    | ۳۳         | ۱۴/۳۶           |       |           |            |
|                  | کل      | ۷۱۷۶۶/۰۰  | ۳۶         |                 |       |           |            |

برای بررسی تأثیر متغیر مستقل بر ترکیب متغیرهای وابسته (ابعاد متغیر شایستگی هیجانی-اجتماعی) از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد که با توجه به معنی‌داری این اثر، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری به تفکیک هریک از ابعاد شایستگی هیجانی-اجتماعی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ آورده شده است. بنابر مندرجات جدول ۷، فرضیه اول پژوهش مبنی بر تأثیر مثبت آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری بر شایستگی هیجانی-اجتماعی در دانش‌آموزان ابتدایی، مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری بین گروهی برای تعیین اثر مداخله آموزشی بر ابعاد شایستگی هیجانی-اجتماعی

| منبع تغییرات | متغیر               | مجموع   | درجه آزادی | میانگین | F    | سطح       | مجذور  |
|--------------|---------------------|---------|------------|---------|------|-----------|--------|
|              |                     | مجذورات | آزادی      | مجذورات |      | معنی‌داری | اتای   |
|              |                     |         |            |         |      |           | تفکیکی |
| گروه         | خودآگاهی            | ۷۲/۳    | ۱          | ۷۲/۳    | ۱۰/۷ | ۰/۰۰۳     | ۰/۲۷۰  |
|              | آگاهی اجتماعی       | ۱۲۰/۵   | ۱          | ۱۲۰/۵   | ۱۴/۸ | ۰/۰۰۱     | ۰/۳۳۹  |
|              | خود مدیریتی         | ۱۶۱/۰۴  | ۱          | ۱۶۱/۰۴  | ۱۲/۲ | ۰/۰۰۲     | ۰/۲۹۶  |
|              | مدیریت رابطه        | ۵۶/۱    | ۱          | ۵۶/۱    | ۹/۱  | ۰/۰۰۵     | ۰/۲۳۹  |
|              | تصمیم‌گیری مسئولانه | ۳۲/۶    | ۱          | ۳۲/۶    | ۴/۲  | ۰/۰۰۴     | ۰/۱۲۹  |
| خطا          | خودآگاهی            | ۱۹۴/۴   | ۲۹         | ۶/۷     |      |           |        |
|              | آگاهی اجتماعی       | ۲۳۴/۷   | ۲۹         | ۸/۰۹    |      |           |        |
|              | خود مدیریتی         | ۳۸۲/۳   | ۲۹         | ۱۳/۱    |      |           |        |
|              | مدیریت رابطه        | ۱۷۸/۲   | ۲۹         | ۶/۱     |      |           |        |
|              | تصمیم‌گیری مسئولانه | ۲۲۰/۴   | ۲۹         | ۷/۶     |      |           |        |
| کل           | خودآگاهی            | ۲۶۲/۶۳  | ۳۶         |         |      |           |        |
|              | آگاهی اجتماعی       | ۲۱۱/۷۳  | ۳۶         |         |      |           |        |
|              | خود مدیریتی         | ۱۹۱/۷   | ۳۶         |         |      |           |        |
|              | مدیریت رابطه        | ۲۵۳/۴   | ۳۶         |         |      |           |        |
|              | تصمیم‌گیری مسئولانه | ۲۴۵/۶۲  | ۳۶         |         |      |           |        |

همچنین برای بررسی تأثیر متغیر مستقل بر ترکیب متغیرهای وابسته (ابعاد سازگاری با مدرسه) از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد که با توجه به معنی‌داری این اثر، در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری به تفکیک هریک از ابعاد سازگاری با مدرسه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۸ آورده شده است. بنابر مندرجات این جدول، فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری بر بهبود سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان ابتدایی مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۸. نتایج آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری بین گروهی برای تعیین اثر مداخله آموزشی بر ابعاد سازگاری با مدرسه

| منبع تغییرات | متغیر           | مجموع   | درجه  | میانگین | F    | سطح       | مجذور  |
|--------------|-----------------|---------|-------|---------|------|-----------|--------|
|              |                 | مجذورات | آزادی | مجذورات |      | معنی‌داری | اتای   |
|              |                 |         |       |         |      |           | تفکیکی |
| گروه         | سازگاری اجتماعی | ۱۱۴/۲   | ۱     | ۱۱۴/۲   | ۳۹/۷ | ۰/۰۰۱     | ۰/۵۶۲  |
|              | سازگاری هیجانی  | ۱۰/۱    | ۱     | ۱۰/۱    | ۱۵/۸ | ۰/۰۰۱     | ۰/۳۳۸  |
|              | سازگاری تحصیلی  | ۱۲۴/۲   | ۱     | ۱۲۴/۲   | ۲۱/۵ | ۰/۰۰۱     | ۰/۴۱۰  |
| خطا          | سازگاری اجتماعی | ۸۴/۰۴   | ۳۱    | ۲/۸     |      |           |        |
|              | سازگاری هیجانی  | ۱۹/۸    | ۳۱    | ۰/۶۴    |      |           |        |
|              | سازگاری تحصیلی  | ۱۷۸/۷   | ۳۱    | ۵/۷     |      |           |        |
| کل           | سازگاری اجتماعی | ۷۹۰۹    | ۳۶    |         |      |           |        |
|              | سازگاری هیجانی  | ۹۴۴     | ۳۶    |         |      |           |        |
|              | سازگاری تحصیلی  | ۲۲۳۱۷   | ۳۶    |         |      |           |        |

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر به تعیین اثربخشی آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسپلین‌محور بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری با مدرسه دانش‌آموزان دوره ابتدایی پرداخته شد. نتایج نشان داد که برنامه هنری آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و زیرمؤلفه‌های آن (خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، خود مدیریتی، مدیریت رابطه، تصمیم‌گیری مسئولانه) و همچنین سازگاری با مدرسه و ابعاد آن (سازگاری اجتماعی، سازگاری هیجانی و سازگاری تحصیلی) در دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر بوده است.

یافته‌های فرضیه اول که حاکی از اثربخشی مداخله آموزشی بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی بود با یافته‌های برخی پژوهش‌ها از لحاظ تأثیر آموزش مهارت‌های مطلوب اجتماعی بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی (Allame et al., 2018; Kim et al., 2011; Ratcliffe et al., 2014; Tabaeian et al., 2010) و تأثیر برنامه‌های آموزش غیرمستقیم یادگیری اجتماعی بر بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی (Ahrari, 2017; Badri Gargari et al., 2019)، هم‌سو است.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی به‌ویژه با شیوه غیرمستقیم و کودک‌پسند هنری فرصت‌هایی را برای آزمودنی‌ها به وجود می‌آورد تا رفتارهای مطلوب اجتماعی را فراگیرند. در مداخله آموزشی انجام‌شده در پژوهش حاضر تلاش شد تا کودکان از طریق انجام فعالیت‌های هنری در موقعیت‌های فرضی و واقعی زندگی قرار گیرند و از پیامدهای مثبت این گونه رفتارها بهره‌مند شوند. علاوه بر این، آشنایی کودکان با مهارت‌های اجتماعی با رویکرد

هنری موجب افزایش آگاهی و دانش فرهنگی-اجتماعی لازم جهت عملکرد اجتماعی مطلوب در موقعیت‌های اجتماعی گردید (Jenaabadi, 2011). از آنجاکه شایستگی هیجانی-اجتماعی شامل مهارت‌هایی چون خودآگاهی، آگاهی اجتماعی، مدیریت ارتباط، تصمیم‌گیری مسئولانه و خودکنترلی است، مشاهده شد که ضمن فعالیت‌های هنری با رویکرد هنری دیسپلین‌محور این مهارت‌ها بیشتر تقویت می‌شوند چرا که فضا و ایجاد فرصت‌های هنری در این رویکرد امکانات بیشتری را برای تقویت آن‌ها فراهم می‌نماید؛ لذا تأثیر رویکرد هنری دیسپلین‌محور بر تقویت این مهارت‌ها و خلق آثار هنری مثبت ارزیابی می‌شود. این نتیجه با گزارش Yazici (2017)، مبنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی با کمک فعالیت‌های هنری به دلیل ماهیت ذاتی تجربیات گروهی، هماهنگ است.

طبق نظر Teodoro et al. (2005) و Short (2006)، اکتساب مهارت‌های اجتماعی، به‌طور کلی محور اصلی رشد اجتماعی، شکل‌گیری روابط اجتماعی، کیفیت تعامل‌های اجتماعی، سلامت روان و کسب شایستگی هیجانی-اجتماعی افراد به شمار می‌آید و از جهتی باعث تعامل مثبت اجتماعی، رفتارهای قاعده‌مند، آغازگری گفتگو در زمان مناسب و سازگاری می‌شود. به گفته Silverstein and Layne (2010) و Macmbinji and Gachigi (2022)، در جریان آموزش مهارت‌ها، کاربرد هنر به‌طور خاص یک راهبرد مؤثر بوده که به‌موجب آن معلمان از هنر به‌طور منظم برای ارتقای سواد و ارزیابی موضوعات آموزشی استفاده می‌کنند. این افراد همچنین بر اهمیت فرایند هنری در پر کردن شکاف بین مواد آموزشی و آموزش تأکید کرده‌اند.

یافته‌های فرضیه دوم پژوهش مبنی بر اثربخشی مداخله آموزشی بر سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه نیز، با یافته‌های برخی پژوهش‌ها از لحاظ تأثیر و نقش آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان (Baradaran, 2011; Garaei, 2022; Niazi, 2017; Nikooyeh et al., 2014; Rahmati et al., 2010; Shariat Bagheri & Nikpour, 2018) و رابطه تعامل و ارتباط اجتماعی با سازگاری دانش‌آموزان در مدرسه (Mohammadi Baghmolaie, 2019) و تأثیر عملکرد اجتماعی بر سازگاری با مدرسه در دانش‌آموزان (Barimani, 2021) و همچنین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی در قالب فعالیت‌های هنری بر بهبود سازگاری دانش‌آموزان (Aypek Arslan, 2014; Brouillette, 2010) هم‌خوان و هم‌راستا است.

در تبیین نتیجه به‌دست‌آمده باید گفت که فعالیت‌های هنری موجود در بسته آموزشی پژوهش حاضر الگویی از مهارت‌های اجتماعی و شیوه‌های مناسب برخورد با موقعیت‌های مختلف و رفتارهای جدید به‌ویژه در سازگاری با مدرسه را به دانش‌آموزان معرفی می‌کند؛ این آموزش‌ها از طریق بهبود رفتارهای هدف و سازمان بخشیدن به آن رفتارها با انجام موفقیت‌آمیز یک مهارت از طریق بازی و نمایش، رفتارهای مثبت اجتماعی را به‌طور غیرمستقیم تشویق می‌کند. بنابراین آموزش مهارت‌های اجتماعی با رویکرد هنری دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا خود و دیگران را بهتر بشناسند و حساسیت خود را نسبت به محیط و دیگران افزایش دهند. با ایجاد جو صمیمی در برنامه فرصت همکاری با دیگران داده می‌شود؛ در نتیجه با مهارت‌های ارتباطی و در نظر گرفتن توانایی‌های خود و هم‌سالان، گرایش به برتری‌طلبی در آن‌ها کاهش و میزان سازگاری در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد (Arefi Sheikh et al., 2022). Van Lith (2015) در تبیین اثربخشی آموزش هنر بر سازگاری اذعان داشته که فعالیت‌های هنری با معرفی راهکارهای مؤثر راهی برای بازیابی سازگاری با محیط مدرسه است و دانش‌آموزان از هنر به‌عنوان راه تغییر و ابزاری جهت سازگاری استفاده می‌کنند. بنابراین توجه جدی به هنر موجب هرچه لذت‌بخش‌تر شدن تجربه مدرسه‌ای به‌طور عام می‌شود و دانش‌آموزان شوق و رغبت بیشتری به یادگیری از خود نشان می‌دهند (Naseri et al., 2021). در نتیجه می‌توان استنباط کرد که این مداخله

آموزشی بر سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه تأثیرگذار بوده است. به نظر Winner et al. (2013)، برنامه‌های آموزش هنر وسیله‌ای برای رشد تفکر انتقادی، تفکر خلاق، افزایش عملکرد تحصیلی، انگیزه، اعتماد به نفس، توانایی برقراری ارتباط، همکاری مؤثر و به عبارت کلی تر موجب سازگاری بیشتر و بهتر دانش‌آموزان است.

به باور Slaby and Guara (2003)، آموزش مهارت‌های اجتماعی با رویکردهای غیرمستقیم به عنوان یک برنامه آموزشی افراد را یاری می‌کند تا ضعف‌های مهارتی خود را به سوی توانمندی رهنمون کنند. از آنجاکه افزایش مهارت‌های اجتماعی توانایی ایجاد ارتباط متقابل و جامعه‌پسند را برای افراد مهیا می‌کند، به طوری که موجب رشد سازگاری می‌شود، نتایج فرضیه دوم این پژوهش نیز قابل توجیه است و مداخله آموزشی توانسته با تقویت مهارت‌های اجتماعی در بافت فعالیت‌های هنری، به بهبود وضعیت روان‌شناختی و سازگاری کودکان در زمینه‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی بیانجامد. در جمع‌بندی این بخش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت‌های اجتماعی مبتنی بر رویکرد هنری دیسیپلین-محور منجر به بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه می‌شود.

پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری خالی از محدودیت نبود. از آنجاکه این پژوهش تنها بر روی گروهی از دانش‌آموزان شهر تهران انجام شد، از این رو یافته‌های حاصل از آن قدرت تعمیم‌دهی به همین نمونه را دارد. بنابراین در تعمیم یافته‌ها به سایر دانش‌آموزان باید جانب احتیاط رعایت شود. با توجه به نتایج این پژوهش و تأیید اثربخشی مداخله آموزشی، به سایر پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد با تکیه بر نتایج پژوهش حاضر به منزله یک منبع، پژوهش‌های بیشتری برای موضع‌گیری قاطع‌تر درخصوص این اثربخشی در گروه‌های متفاوت صورت گیرد تا قدرت تعمیم‌پذیری یافته‌ها افزایش یابد. از طرفی به مسئولان آموزش و پرورش، مدیران مدارس، برنامه‌ریزان درسی، معلمان، روان‌شناسان کودک و نوجوان و روان‌شناسان تربیتی که با آموزش کودکان سروکار دارند، پیشنهاد می‌شود که آموزش مهارت‌های اجتماعی به شیوه هنری دیسیپلین‌محور را که اثربخشی آن در این پژوهش تأیید شده است، به عنوان یک برنامه درسی جهت بهبود شایستگی هیجانی-اجتماعی و سازگاری دانش‌آموزان با مدرسه در نظر گیرند.

## تقدیر و تشکر

بدین وسیله از همکاری صمیمانه افرادی که در این پژوهش شرکت کردند تشکر می‌گردد.

## منابع

- Abbasi Asfjir, A. A., & Khatibi, F. (2016). The standardization of social skills rating system for parents and teacher, preschool level (SSRS-PT) Gresham and Elliott in Amol. *Psychometry*, 5(17), 77-96. [In Persian]
- Ahghar, Q. (2013). *Standardization of tools for measuring the cognitive development process of children and adolescents based on Piaget's system*. Unpublished research project of the Research Institute of Education and Training. [In Persian]
- Ahrari, G. (2017). *The effect of integrative social and emotional learning program on students' psycho-social competencies* (Doctoral dissertation). Tabriz University, Tabriz, Iran. [In Persian]
- Aksoy, P., & Baran, G. (2020). The effect of story telling-based and play-based social skills training on social skills of kindergarden children: An experimental study. *Egitim ve Bilim*, 45 (204), 157-183.
- Allameh, A., Shehniyailagh, M., Haji Yakhchali, A., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2018). The effect of prosocial skills training based on skills treaming program on social competence of male aggressive students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 45-65. [In Persian]
- Alwaely, S. A., Yousif, N. B. A., & Mikhaylov, A. (2020). Emotional development in preschoolers and socialization. *Early Child Development and Care*, 190(9), 1-10.

- Aminkhandaghi, M., & Pakmehr, H. (2013). Domination of disciplinary tradition over guidance school of art teachers' art curriculum orientation: Challenges and damages. *Journal of New Educational Approaches*, 8(1), 21-46. [In Persian]
- Amin Nasab, V., Banijamali, S. A., & Hatami, H. (2019). The effectiveness of cognitive-motor learning training on social adjustment, motor skills and ADHD symptoms reduce in preschool children aged 5 and 6 years. *Journal of Psychological Science*, 17(72), 883-892. [In Persian]
- Anez-Moronta, F., Piepenbring, J., Roufuth, T. (2020). Origami as a tool for social workers to assess school-age children. *Southern Connecticut State University*.
- Arefi Sheikh, B., Asghari, A., & Visi, A. (2022). The effectiveness of drama therapy on social skills and shyness of 9-11-year-old girls in Marivan city. *Quarterly Social Psychology Research*, 12(46), 17-36. [In Persian]
- Aypek Arslan, A. (2014). A study into the effects of art education on children at the socialisation process. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116(2014), 4114 – 4118.
- Badri Gargari, R., Adib, Y., Hashemi Nosrat Abad, T., & Erfani Adab, E. (2019). Comparing the effectiveness of social-emotional learning curriculum of strong kids on social-emotional competence, academic resiliency and sense of belonging to school among primary school children of affluent and deprived areas of Hamedan. *Education Strategies in Medical Sciences*, 12(4), 61-76. [In Persian]
- Baradaran, F. (2011). *The effect of social skill training on the social base and social and emotional adjustment of primary school students in Tehran* (Master's thesis in Educational Psychology), Islamic Azad University. [In Persian]
- Barimani, A. (2021). The structural model of relationship between self-efficacy and social performance with mediating role of students' adjustment to school. *Quarterly Journal of Transcendent Education*, 1(1), 48-59. [In Persian]
- Behnam, B. (2019). The effect of PATHS program on social and emotional competence, neurocognitive and emotional mediators, externalized disorders and its relationship with children's physical and mental health. *Health Psychology*, 7(4), 113-130. [In Persian]
- Brouillette, L. (2010). How the arts help children to create healthy social scripts: Exploring the perceptions of elementary teachers. *Arts Education Policy Review*, 111, 16 – 24.
- Cartledge, G., & Milburn, J. F. (2006/1385). *Teaching social skills to children*. Translated by Mohammad Hossein Nazarinejad. Mashhad: Astan Ghods Razavi. [In Persian]
- Chen, X., Li, D., Xu, X., Liu, J., Fu, R., Cui, L., & Liu, S. (2019). School adjustment of children from rural migrant families in urban China. *Journal of School Psychology*, 72, 14-28.
- Coelho, V.A., Sousa, V. & Marchante, M. (2015). Development and validation of the Social and Emotional Competencies Evaluation Questionnaire. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 139- 147.
- Dasí, M. G., Cobián, L. Q., & Daniel, M. F. (2013). Improving emotion comprehension and social skills in early childhood through philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 9(17), 63-89.
- Denham, S. A., Wyatt, T. M., Bassett, H. H., Echeverria, D., & Knox, S. S. (2009). Assessing social-emotional development in children from a longitudinal perspective. *Journal of Epidemiology & Community Health*, 63(Suppl 1), 37-52.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416.
- Einanloo, M., Ghamari, M. (2021). Predicting of academic djustment based on student coping strategies and academic ethics. *Scientific Journal of Instruction and Evaluation*, 14(55), 13-34. [In Persian]
- Fallahi, V., Safari, Y., & Yousef Farahanak, M. (2011). A study of the impact of instruction with art education approach on artistic functions and processing processing skills of Iranian 4th grade students. *Journal of Educational Innovations*, 10(39), 101-118. [In Persian]
- Fathi, N., Shahmoradi, M., & Sheikhi, S. (2015). The impact of life skills training on mental health and individual-social adjustment in male students in the first year of high schools in Shoush city. *Journal of Educational Studies, AJA University of Medical Sciences*, 4(1), 1-10. [In Persian]
- Freilich, R., Shechtman, Z. (2010). The contribution of art therapy to the social, emotional, and academic Adjustment of children with learning disabilities. *The Arts in Psychotherapy*, 37, 97-105.
- Geraei, Z. (2022). *Effectiveness of communication skills training on creativity and social adjustment of the fifth grade students in mixed classes* (Master's Thesis), Islamic Azad University, Marvdasht Branch. [In Persian]
- Gresham, F. M., & Elliot, S. N. (1990). *Manual Social Skills Rating System*. American Guidance Services, Circle Pines, MN.

- Ghadampour, E., Amirian, L., & Radpour, F. (2019). The effect of group painting therapy on loneliness, control of anger, and social adjustment of primary school students. *Journal of Child Mental Health*, 6(2), 119-131. [In Persian]
- Ghaffari, K., Kazempour, E., & Oghani Hamadani, M. (2017). The impact of DBAE curriculum on art education of primary school students. *Research in Curriculum Planning*, 13(25), 98-110. [In Persian]
- Imamgholivand, F., Kadivar, P., & Sharifi, H. P. (2018). Psychometric indexes of the students' Social-Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *Quarterly of Educational Measurement*, 9(33), 101-79. [In Persian]
- Jafari, N. (2012). The effect of creative show on social skills of children. *Children and Adolescent Monthly Book*, 15(12), 20-27. [In Persian]
- Jenaabadi, H. (2011). Efficacy of social skills training on behavior disorders among fifth grade exceptional students of Kosar elementary school of Zahedan in academic year 89-90. *Psychology of Exceptional Individuals*, 1(2), 73-84. [In Persian]
- Kazempour, E., Rastgarpour, H., & Seif Naraghi, M. (2008). Evaluation of the art curriculum of middle school based on the discipline-oriented approach. *Educational Leadership and Management Quarterly*, 2(4), 125-150. [In Persian]
- Khan Khanizadeh, H., & Bagheri, S. (2012). The effectiveness of verbal self instruction on social adjustment in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 43-52. [In Persian]
- Khajapour Firouzabadi, K., Omid, J., & Rafati, R. (2014). *Characteristics of personality development of primary school students and its requirements and implications for curriculum planners*. First International Conference of Psychology and Educational Sciences, Shiraz. [In Persian]
- Kim, M. J., Doh, H. S., Hong, J. S., & Hoi, M. K. (2011). Social skills training and parent education programs for aggressive preschoolers and their parents in South Korea. *Children and Youth Services Review*, 33, 838-845.
- Kiuru, N., Nurmi, J., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 65-76.
- Ladd, G.W., & Burgess, K.B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Macmbinji, V. O., & Gachigi, P. N. (2022). Art-based intervention in determining the quality of life of children with Autism and their parents in the context of educational services in Kenya: A systematic review of literature. *Educational Services*, 1(1), 1-10.
- Malti, T., & Perren, S. (2011). Social competence. *Encyclopedia of Adolescence*, 2, 332-340.
- Mantz, L. S., Bear, G. G., Yang, C., & Harris, A. (2018). The Delaware Social-Emotional Competency Scale (DSECS-S): Evidence of validity and reliability. *Child Indicators Research*, 11(1), 137-157.
- Mehrmohammadi, M. (2014). *General art education: What, why, how*. Tehran: Samt Publisher. [In Persian]
- Mohammadi Baghmolaee, H., & Yousefi, F. (2019). The structural relationship among teacher-student interaction, academic engagement, and students' adjustment to school. *Journal of Education and Learning Studies*, 10(2), 75-99. [In Persian]
- Mohammadi Masiri, F., Khodadadi, A., & Tamannaefar, S. (2021). A comparison of the effectiveness of child-centered group play therapy and parent group play therapy on correcting social maladaptation and loneliness in preschool children. *Thinking & Children*, 11(2), 257-76. [In Persian]
- Moula, Z., Walshe, N., & Lee, E. (2021). Making nature explicit in children's drawings of wellbeing and happy spaces. *Child Indicators Research*, 14(4), 1653-1675.
- Mynarikova, L. (2012). Art-based program for social and emotional development of children. *US-China Education Review A* 8 (2012), 720-726.
- Nadipour, S., & Aghamohamadi, S. (2021). Effectiveness emotional intelligence improvement training on the social development of children with cerebral palsy: A single subject study. *Journal of Exceptional Children*, 21(1), 27-40. [In Persian]
- Nasaji-Zavareh, E. (2009). Children's growth in the light of social skills. *Monthly Educational Magazine*, 356, 20-23. [In Persian]
- Naseri, F., Samiee Zafraghani, M., & Safarnavadeh, M. (2021). The effect of drama classes on the educational progress and social skills of female second grade elementary school pupils in Tehran. *Islamic Art*, 18(43), 580-597. [In Persian]

- Nezami, L., & Azemodeh, M. (2019). Social adjustment prediction based on parenting schemas and parent-child attachment styles in teenage girl students in Tabriz city. *Journal of Women and Study of Family*, 12(43), 145-165. [In Persian]
- Niazi, M. (2017). *The effectiveness of social skills training on behavioral problems and social adjustment of mentally retarded students* (Master's thesis). Allameh Tabataba'i University, Tehran. [In Persian]
- Nikooyeh, E., Zarani, F., & Fathabadi, J. (2014). *The mediating role of social skills in the relationship between trait emotional intelligence and adjustment to school in adolescents*. 2nd Congress on Child and Adolescent Psychology (CCAP). Tehran, Shahid Beheshti University. [In Persian]
- Rahmati, B., Adibrad, N., & Tahmasian, K. (2010). The effectiveness of life skill training on social adjustment in children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 870-874.
- Ratcliffe, B., Wong, M., Dossetor, D., & Hayes, S. (2014). Teaching social-emotional skills to school-aged children with Autism Spectrum Disorder: A treatment versus control trial in 41 mainstream schools. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 8(12), 1722-1733.
- Rezaee Rezvan, S., Kareshki, H., & Pakdaman, M. (2022). The effectiveness of play therapy based on cognitive-behavioral therapy on social adjustment of preschool children. *Pajouhan Scientific Journal*, 20(1), 33-40. [In Persian]
- Rointan, P., Heidari, A., Eftekhar Saadi, Z., & Ehteshamzadeh, P. (2021). Comparing the effects of group play therapy and painting therapy on social adjustment and alienation among children with specific learning disabilities in Kermanshah, Iran. *International Journal of Pediatrics*, 9(4), 11389-11399.
- Seyedesmaili Ghomi, N., Sharifidaramadi, P., Rezaei, S., & Delavar, A. (2021). Developing and assessing the effectiveness of painting therapy program based on mindfulness on social skills of high-functioning Autism students. *School Psychology*, 10(2), 67-74. [In Persian]
- Shahim, S. (1998). A study of validity and reliability of social skill rating scale in a group of children in Shiraz elementary schools. *Psychological Achievement*, 5(2), 17-38. [In Persian]
- Shahim, S. (2005). Factor analysis of social skills rating system for preschool children. *Journal of Educational Sciences*, 11(3), 45-58. [In Persian]
- Shariat Bagheri, M., & Nikpour, F. (2018). The effect of teaching socio-communicative skills on accountability and adaptation with school in students. *Journal of Psychological Models and Methods*, 9(32), 203-220. [In Persian]
- Short, B. A. (2006). Social skills training to increase selfconcept in children with ADHD. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 50, 140-153.
- Sinha, A. K. P., & Sing, R. P. (1993). *The Adjustment Inventory for School Students (AISS)*. Agra. National Psychological Corporation.
- Silverstein, L. B., & Layne, S. (2010). *What is arts integration?* Washington, DC: The Kennedy Center for the Performing Arts.
- Slaby, T., & Guara, T. (2003). Self- efficacy and personal goal setting. *American Education Research Journal*, 29, 663-669.
- Sobhi-Gharamaleki, N., Hajloo, N., & Mohammadi, S. (2016). The effectiveness of life skill training on Social adjustment in preschool children. *Journal of School Psychology*, 5(3), 118-131. [In Persian]
- Tabaeian, S. R., Kalantari, M., Amiri, S., Neshatdoost, H. T., & Molavi, H. (2010). Effectiveness of social skills training on social competence of primary school children with ADHD. *Journal of Psychology*, 13(4), 362-376. [In Persian]
- Tamanai Far, M., & Moradi, S. (2015). Prediction of academic adjustment based on self-efficacy, assertiveness and social support. *Scientific Journal of Social Psychology*, 3(36), 57-73. [In Persian]
- Teodoro, M. L. M., K  ppler, K. C., Lima, J. R., de Freitas, P. M., & Haase, V. G. (2005). The Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY) and its Adaptation for Brazilian children and adolescents [Escala Matson de Avalia  o das Habilidades Sociais para Jovens (MESSY) e sua Adapta  o para Crian  as e Adolescentes Brasileiros]. *Revista Interamericana de Psicologia*, 39(2), 239-246.
- Toieserkani Ravari, M., Unesi, S. J., & Usefi Looye, M. (2008). The effectiveness of a story-based program on the social competence of disordered children. *Journal of Family Research*, 4(1), 63-76. [In Persian]
- Van Lith, T. (2015). Art making as a mental health recovery tool for change and coping. *Journal of the American Art Therapy Association*, 32(1), 5-12.
- Wei, H., & William, J. H. (2004). Relationship between peer victimization and school adjustment in sixth - Grade students: *Investigating Mediation Effects*, 19(5), 557-71.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art's sake? The impact of arts education*. OECD publishing.

- Yazdanipour, M., Ashori, M., & Abedi, A. (2020). An overview of social-emotional competence in children. *Rooyesh*, 9(9), 185-194. [In Persian]
- Yazici, E. (2017). The impact of art education program on the social skills of preschool children. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 17-26.
- Zat Levineh, M., & Khalesi, N. (November 2016). *The function of teaching painting for primary school (emphasis on social skills)*. The Fifth International Conference on Research in Science and Technology. London, United Kindom. [In Persian]
- Zahed, A., Rajabi, S., & Omid, M. (2012). A Comparison of social, emotional and educational adjustment and self-regulated learning in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 2(1), 43-62. [In Persian]
- Zeinali Dehrajbi, Z., & Ashori, M. (2022). The effect of play therapy based on the Axline approach on the social-emotional assets and resilience of preschool children with hearing loss. *Journal of Positive Psychology*, 7(4), 13-24. [Persian]
- Zhou, M., & Ee, J. (2012). Development and validation of the Social Emotional Competence Questionnaire (SECQ). *The International Journal of Emotional Education*, 4(2), 27-42.

