

***Effectiveness of Curriculum Theater in Social Skills and Learning
of Basic courses in Elementary Students***

S. Rajabi*, Associate Professore of the Faculty of psychology, Persian Gulf University, Bushehr, Iran

sooranrajabi@pgu.ac.ir

Kh. Alimoradi, M. A. Psychology, Persian Gulf Univeristy, Bushehr, Iran

Abstract

The aim of this study was to determine effectiveness of Curriculum Theater in Social skills and learning (academic performance) of elementary students in Gheshm. Research method in this study was mid-experimental with pretest-posttest and control group design. Statistical populations were all girls' students in the fourth grade of elementary schools at Gheshm. Research's sample was 63 girls' students that were selected randomly in two classes and randomly divided into two groups i.e. experimental and control groups. The experimental group shared in drama sessions during 10 sessions, 45 minutes each and control group have routine acts. Collecting tools of data was Matson's social skills scale and reading, dictate and mathematical tests. Analysis of data through MANCOVA indicated that academic drama has a positive effect on increasing social skills of girl's students ($P < 0.001$). Also, had a significant effect on reading and dictation learning ($P < 0.001$). But, it had no significant effect on mathematical learning. This study showed drama has a positive effect on both social skills and academic performance of girl's students in fourth grade elementary schools.

Keywords: Curriculum Theater, Social skills, Learning, Academic performance.

* Corresponding Author

رویکردهای نوین آموزشی
دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
سال دوازدهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۶، پائیز و زمستان ۱۳۹۶
ص ۹۸-۱۱۳ تاریخ دریافت: ۹۲/۱۱/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱۰/۱۸

اثربخشی تئاتر درسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و یادگیری دروس پایه در دانش‌آموزان ابتدایی

سوران رجبی*، دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

sooranrajabi@pgu.ac.ir

خدیجه علیمرادی، کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه خلیج فارس، بوشهر، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی تئاتر درسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و یادگیری دروس پایه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی است. روش تحقیق نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بوده است. نمونه پژوهش، ۶۳ دانش‌آموز دختر پایه چهارم مقطع ابتدایی شهرستان قشم است که در دو کلاس منتخب به شکل تصادفی، انتخاب شده‌اند و به تصادف یکی از کلاس‌ها برای گروه آزمایش و کلاس بعدی برای گروه شاهد در نظر گرفته شد. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای در تئاتر درسی مشارکت داشت. ابزار جمع‌آوری اطلاعات شامل مقیاس مهارت‌های اجتماعی و آزمون‌های املا، خواندن و ریاضیات بوده است. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (مانکوا) نشان می‌دهد تئاتر درسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان دختر اثر معنی‌دار دارد ($P < 0/001$). همچنین تئاتر درسی در افزایش یادگیری خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دختر اثر معنی‌دار دارد ($P < 0/001$)؛ اما بر یادگیری درس ریاضی اثر معنی‌داری نداشت. این تحقیق نشان می‌دهد تئاتر درسی هم بر افزایش مهارت‌های اجتماعی و هم بر بهبود عملکرد درسی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی اثربخش است.

واژه‌های کلیدی: تئاتر درسی، مهارت اجتماعی، یادگیری، عملکرد درسی.

* نویسنده مسؤول

مقدمه

هم‌زمان با نهادینه‌شدن نقش و اهمیت آموزش و پرورش در رشد و توسعه جوامع، متخصصان کوشش‌های زیادی را برای علمی‌کردن و پویاسازی این امر ارزشمند آغاز کرده‌اند. نظام‌های آموزشی دارای حوزه‌های مختلفی است که برجسته‌ترین آن «برنامه درسی» است. این حوزه به دلیل اهمیتی که برای تحقق اهداف آموزشی داشته است، متصدیان تربیتی و آموزشی آن را هسته مرکزی و قلب نظام آموزشی می‌دانند. هدف نهایی همه برنامه‌های درسی، تدوین برنامه‌های درسی مدون است. برنامه‌های درسی را می‌توان طرحی برای آماده‌کردن مجموعه‌ای از فرصت‌های یادگیری برای افراد تحت تعلیم باهدف تغییرات مؤثر و پایدار در ابعاد مختلف شخصیتی به لحاظ جسمانی، عاطفی، اجتماعی و شناختی تلقی کرد که همان یادگیری نام دارد (لاکت^۱، ۲۰۰۹). فرایندهایی که از طریق آن بتوان به تحقق هدف یک برنامه درسی دست یافت، عمدتاً آموزش نام دارد؛ اما سؤال اساسی این است هنگامی که بحث از آموزش می‌شود، منظور کدام نوع آموزش است؟.

امروزه بشر در سایه رشد فناوری هر لحظه بر اطلاعات و یافته‌های خود می‌افزاید و نظام‌های آموزشی موظف هستند این اطلاعات حجیم را به یادگیرندگان خویش انتقال دهند؛ از طرف دیگر، یکی از اهداف اساسی هر برنامه درسی و به تبع آن مدارس، شناخت مسائل اجتماعی و یافتن راه‌حل‌های منطقی و اثربخش برای مسائلی است که عناصر سازنده آن در جوامع مختلف متفاوت است و نمی‌توان با استفاده از برنامه‌های درسی یکسان و با کاربست روش‌های آموزشی غیرفعال و عمدتاً از طریق کتاب‌های درسی و معلم مسائل را حل و فصل کرد و دانش اطلاعات را انتقال داد؛ بلکه باید با تدوین برنامه‌های درسی مناسب، متنوع و مؤثر و به‌کارگیری روش‌های فعال آموزشی پرورش مهارت‌های زندگی در یادگیرندگان را تقویت کرد تا آنان خود بتوانند به کسب دانش و حل مسائل مختلف اجتماعی مبادرت کنند.

مهارت‌های اجتماعی یکی از مؤلفه‌های مهارت‌های زندگی است. داشتن مهارت‌های اجتماعی باعث پیشرفت فرد می‌شود. مهارت‌های اجتماعی به‌صورت رفتارهای آموخته‌شده‌ای تعریف می‌شود که از نظر اجتماعی پسندیده است و امکان ارتباط با دیگران را فراهم می‌کند. این مهارت‌ها کیفیت زندگی افراد را افزایش می‌دهد و به آنها در دستیابی به اهداف کمک می‌کند (دنیز و ارسوی^۲، ۲۰۱۶). این رفتارها شامل موارد زیر است: رفتارهای بین فردی مثل مصالحه، کمک‌خواستن از دیگران، معرفی خود، احترام به دیگران، شناخت دیگران و دوستی با دیگران؛ رفتارهایی که متضمن رضایت دیگران است، مثل اجازه‌خواستن، شریک‌شدن، تشکر کردن، آگاهی هیجانی و تعامل هیجانی؛ رفتارهایی که کنترل فردی را فراهم می‌کنند، مثل مهارت حل مسئله، مواجهه با مشکلات، تصمیم‌گیری و مسئولیت‌داشتن؛ رفتارهایی که باعث افزایش مهارت‌های ارتباطی می‌شود، مثل گوش کردن، همدردی و احترام به علائق و نیازهای دیگران در حین ارتباط (بلاک، موسر، گینجریک و آگرستا^۳، ۲۰۰۴؛ شاپیرو، ۲۰۰۴؛ جارکوسکی^۴، ۲۰۱۱؛ ففر، ۲۰۱۲). مهارت‌های اجتماعی کیفیت زندگی را افزایش می‌دهد (ساندرلند، ۲۰۱۰؛ ففر^۵، ۲۰۱۲) و به افراد کمک می‌کند از طریق ایجاد روابط درست و مناسب، از نظر روانی و روان‌شناختی، سالم و شاد باشند، خود را بشناسند، مهارت‌های ارتباطی خود با دیگران را

1- Luckett

2- Deniz, & Ersoy

3 -Bellack, Mueser, Gingerich, Agresta,

4- Jarkowski

5 -Pfeffer

بهبود بخشند و در قالب فعالیت‌های گروهی، تجارب جدید را یاد بگیرند (آرال، باران، بولوت و سیمن^۱، ۲۰۰۰؛ ارال، کاندیر و کان یاسار^۲، ۲۰۰۰؛ آدیگوزل^۳، ۲۰۱۰). مهارت‌های اجتماعی شرایطی را نشان می‌دهد که در آن، مهارت و دانش با هم ترکیب شده است و قابلیت‌های شناختی و اجتماعی را شکل می‌دهد (دوی^۴، ۲۰۰۱). این مهارت‌ها به صورت ابتکاری است و ظرفیت انطباق و سازگاری را افزایش می‌دهد (ریسیگ^۵، ۲۰۰۷).

روش‌های مختلفی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی وجود دارد؛ یکی از این شیوه‌ها شرکت دادن دانش‌آموزان در گروه‌های تئاتر است. سازگاری و تحول هنر تئاتر در طول تاریخ به گونه‌ای است که تا به امروز با وجود گسترش و پیشرفت فناوری‌های چشمگیر در هنرهای نمایشی بصری از جمله تلویزیون و سینما، پیدایش اینترنت و شبکه‌های ماهواره‌ای، موجودیت تئاتر نه تنها کمرنگ و فراموش نشده، بلکه قابلیت‌های خود را متناسب با ظرفیت هر دوره آشکارتر ساخته است (فتحی، ۱۳۸۰).

دوروتی و هیتکات (۱۹۷۶) معتقدند نمایش هر عمل یا موقعیتی است که ما در آن درگیر نقشی فعال می‌شویم و مسئله اصلی به جای شخصیت، نگرش است. ما برای داشتن موقعیتی نمایشی، از همه تجارب و تصورات خود استفاده می‌کنیم (به نقل از کالیداس^۶، ۲۰۱۳). کودکان می‌توانند از طریق نمایش، ارتباطات، رویدادها و مسائل خود را کشف کنند. در واقع، نمایش زبانی نمادین است که با آن، جهان واقعی را نشان می‌دهیم و سال‌ها هنر با این هدف به کار رفته است (سامرز^۷، ۲۰۱۳).

تئاتر درسی، در واقع زیرمجموعه‌ای از تئاتر درمانی است. تئاتر درمانی^۸ و اجزای وابسته به آن همچون سوسیودرام^۹، اجرای نقش و سوسیومتری را دکتر جیکوب ال مورنو^{۱۰} (۱۸۸۹-۱۹۷۴) در حدود سال ۱۹۳۰ ابداع کرد (بلاتر^{۱۱}، ۱۹۹۶ به نقل از حق‌شناس و اشکانی، ۱۳۸۳). تئاتر درسی یکی از انواع آموزش‌های گروهی است. باین‌همه، عاملی در تئاتر درسی نهفته است که سبب شده این روش، از روش‌های معمول آموزش گروهی فراتر رود و واقعیتی از نوع دیگر بیافریند (فتحی، ۱۳۸۰). نمایش، فرصت یادگیری فعال و معنادار را فراهم می‌کند؛ چون که بخش فیزیکی، روانی و هیجانی فرد را درگیر می‌کند (وریور^{۱۲}، ۱۹۹۴).

نمایش به کودکان کمک می‌کند تا همکاری کرده و بتوانند خود را به صورت مؤثرتری در زندگی روزمره ابراز کنند. نمایش، درس را برای دانش‌آموزان فعال‌تر، جذاب‌تر و جالب‌تر کرده و به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا الگوهای منطقی، روابط علی و معلولی، تفسیر مفاهیم و همچنین، یادگیری را از طریق روخوانی و واژگان درک کنند. نمایش، خلاقیت فرد را بهبود می‌بخشد و با فراهم کردن فرصت دستیابی به مهارت‌های مربوط به ویژگی‌های رشدی، به رشد چندبعدی آنها کمک می‌کند. نمایش تضمین می‌کند افراد خود و محیط خود را عمیقاً درک کنند (آرال، کاندیر و کان، ۲۰۰۰). افراد در طول بازی نقش در نمایش، دیدگاه‌های دیگران را در نظر می‌گیرند؛ یعنی مهارت درک دیدگاه‌های

1- Aral, Baran, Bulut, Cimen

2- Aral, Kandir, Can Yasar

3- Adiguzel

4- Dewe

5- Reissig

6- Kalidas

7- Somers

8- drama therapy

9- Sociodrama

10- Moreno

11- Blatner

12- Verriour

دیگران در آنها پرورش می‌یابد (کوکسال آکیول^۱، ۲۰۰۳). به دست آوردن تجربه از رویدادها و شرایط مختلف، از طریق گرفتن نقش‌های مختلف، باعث بهبود مهارت همدلی می‌شود. تئاتر به افراد این فرصت را می‌دهد که خود را به جای دیگران بگذارند و تفکر چندبعدی را در آنها پرورش می‌دهد (آرال، باران، بولوت و سیمن، ۲۰۰۰).

تدریس درام بسیار بداهه‌آمیز است. این در مقایسه با این واقعیت است که معمولاً معلم تلاش زیادی برای برنامه‌ریزی محیط یادگیری می‌کند. چالش روبه‌رو شدن با هر معلم و مدرسه این است که میان خلاقیت و ساختار که یادگیری دانش-آموز را بهینه‌سازی می‌کند، تعادل ایجاد شود (سویز^۲، ۲۰۱۱). از دیدگاه یادگیرندگان، معلمان باید حضور داشته باشند و به طرز ماهرانه‌ای به نیازها، نقاط قوت و تجربیات آنها پاسخ دهند و این مسئله با داشتن احساس امنیت و توانایی ریسک-کردن مرتبط است. در چنین شرایطی شرکت‌کنندگان خود را به مثابه بخشی از گروه کشف می‌کنند (راجر و ریدر روث^۳، ۲۰۰۶؛ توویانن، مالکاماکي، ایوونن و رویسماکی^۴، ۲۰۱۵).

در تئاتر درسی، معلمان چندین عامل را در نظر می‌گیرند و در صورت نیاز برنامه‌های خود را تغییر می‌دهند. گاهی اوقات، اطلاعات ارائه‌شده از دانش‌آموزان به معلم فرصتی می‌دهد برای آموزش چیزی که برنامه‌ریزی نشده است. بر این اساس، معلم خلاق باید بتواند طبق چنین شرایطی، محیط یادگیری را برای ارتقای سطح یادگیری دانش‌آموز بسازد. یادگیری تئاتر درسی معلمان را برای واکنش بهتر به اطلاعات ارائه‌شده دانش‌آموزان کمک می‌کند و بنابراین راه‌های یادگیری شخصی و تشریک مساعی را فراهم می‌کند. معلمان تئاتر درسی باید آماده باشند در جایی که نتایج قابل پیش-بینی نیست، خود را وارد فرایندهای خلاقانه کنند. برای این کار، اصول بداهه‌پردازی مانند خودانگیختگی، پذیرش، تحمل اشتباهات و رهبری استفاده از تفکر جمعی، به معلمان تئاتر درسی کمک می‌کند (لتونن، کازینن، واکوا و توویانن، ۲۰۱۶). در کلاس درس، معلم نه تنها یک رهبر مسئول، بلکه یک همکار یادگیرنده است (توویانن، رانتالا و رویسماکی، ۲۰۰۹؛ مک‌لاکلانا و وینترسا، ۲۰۱۴).

مطالعات زیادی موید تأثیر نمایش خلاقانه بر آموزش به طور کلی (کوکادار^۵ و ییلماز، ۲۰۱۰؛ ازدمیر و اوستانداگ^۶، ۲۰۰۷؛ تاشکین خان، ۲۰۱۳) و رشته‌های مختلفی مثل علوم، ریاضی، زبان، روان‌شناسی (دواتپ و آبوز^۷، ۲۰۰۴؛ آریلی^۸، ۲۰۰۷؛ ازدمیر و اوستانداگ، ۲۰۰۷) و همچنین، ویژگی‌های عاطفی و هیجانی (تاشکین خان، ۲۰۱۳) است.

در پیشینه تئاتر درسی، بر دو روش اساسی برای ایجاد نمایش خلاقانه تأکید شده است: نخست، نمایش خلاقانه در برنامه آموزشی به مثابه یک هنر و دوم، در نظر گرفتن آن به مثابه فعالیتی که به رشد فردی کودکان کمک می‌کند. مایکل^۹ (۲۰۰۰) نشان می‌دهد تکنیک‌های تئاتر درمانی برای کاهش افکاری که موجب برانگیختگی رفتارهای خشن شوند، به کار می‌روند. هامامسی^{۱۰} (۲۰۰۲) در مطالعه‌ای تأثیر متقابل تئاتر درمانی و درمان شناختی رفتاری را بر کاهش تحریفات شناختی مرتبط با روابط بین فردی ۲۴ دانش‌آموز بررسی کرد و دریافت جلسات درمانی، تحریفات شناختی گروه آزمایشی را کاهش می‌دهد؛ بدین-

1- Köksal Akyol

2- Sawyer

3- Rodgers & Raider-Roth

4- Malkamäki, Iivonen & Ruismäki

5- Cokadar,

6- Ozdemir & Üstündağ

7- Duatepe & Ubuz

8- Arieli

9- Micheal

10- Hamamci

صورت که در متغیرهای اجتناب از صمیمیت، انتظارات غیرمنطقی در روابط و ذهن‌خوانی کاهش دیده شده است. کوکادار و ییلماز (۲۰۱۰)، آموزش مبتنی بر تأثیر نمایش خلاق بر پیشرفت علوم و اکولوژی دانش‌آموزان پایه هفتم و نگرش آنها نسبت به علوم را بررسی کرده‌اند. نتایج این مطالعه نشان‌دهنده تفاوت معنادار بین میانگین نمرات هر دو گروه در یادگیری مفاهیم اکولوژی و نمره میانه نگرش درباره علوم بوده است. دادستان، اناری و صالح صدق‌پور (۱۳۸۶) در پژوهشی نشان دادند اجرای ۱۲ جلسه تئاتر درمانی موجب کاهش معنادار نشانه‌های مرضی اختلال اضطراب اجتماعی و پایداری آن در یک پیگیری سه‌ماهه در کودکان شده است. رجبی، نعمتی و نریمانی (۲۰۱۳) در تحقیقی نشان دادند تئاتر درمانی اثر معناداری بر افزایش مهارت‌های گفتاری دانش‌آموزان دوزبانه دارد؛ هرچند اثر معنی‌داری بر معدل تحصیلی آنان نداشته است. تحقیقات داخلی نیز گویای اثربخشی تئاتر درمانی بوده است.

فعالیت‌های هنری با وجود تأثیرات عظیم تربیتی و آموزشی در رشد دانش‌آموزان متأسفانه نتوانسته است جایگاه خاص و شایسته خود را در نظام تربیتی ایران پیدا کند؛ به‌طوری‌که تاکنون سازوکار و فرایند مشخص و سازمان‌یافته‌ای برای تعلیم و تربیت کودکان از طریق وزارت آموزش و پرورش یا نهادهای ذی‌ربط دیگر طراحی نشده است. بنابراین سؤال اصلی این است که به‌کارگیری فنون تئاتر درسی چه تأثیری بر مهارت‌های اجتماعی و یادگیری دروس پایه دانش‌آموزان دختر دارد؟

روش

روش این تحقیق، نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است. نمونه آماری پژوهش شامل ۶۳ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی شهرستان قشم بوده که به شیوه تصادفی ساده انتخاب شده است؛ این گونه که از بین مدارس ابتدایی شهرستان قشم دو مدرسه به تصادف انتخاب شده و سپس در هر مدرسه تمام دانش‌آموزان پایه چهارم انتخاب و به تصادف یکی از کلاس‌ها (۳۰ نفر) برای گروه آزمایش و کلاس بعدی (۳۳ نفر) برای گروه شاهد انتخاب شده است. **در این پژوهش از چهار ابزار استفاده شده است که توضیحاتی درباره هر کدام ارائه می‌شود:**

۱) **آزمون مهارت‌های اجتماعی ماتسون:** فهرست بررسی ارزیابی مهارت‌های اجتماعی کودکان ماتسون^۱ فهرستی است که بارها در پژوهش‌های متعدد به کار رفته است. نمونه اولیه‌ای که مطالعه شد، شامل ۷۴۴ کودک و نوجوان بین سنین ۴ تا ۱۸ بود. افراد مطالعه‌شده در مدارس عمومی و خصوصی در نواحی شمال مرکزی آمریکا به تحصیل اشتغال داشتند (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳). در آغاز، مقیاس موردنظر ۹۲ سؤال داشت که سؤال‌های آن از مقیاس‌های عمومی آسیب‌شناسی روانی، رفتارهای آماج مربوط به مهارت‌های اجتماعی، مشاهده بالینی و مباحثه با افراد حرفه‌ای که با کودکان کار می‌کردند، انتخاب شدند. پس از محاسبه و بررسی اعتبار رفتارهای آماج از نظر ارزیابان، سؤال‌ها به ۶۲ سؤال برای مقیاس خودگزارش‌دهی و ۶۴ سؤال برای مقیاس گزارش توسط معلم یا والدین کاهش یافت (به‌پژوه، ۱۳۸۴). این مقیاس برای افراد ۴ تا ۱۸ ساله تدوین شده است. برای پاسخگویی به آن، آزمودنی باید هر عبارت را بخواند و سپس پاسخ خود را بر اساس یکی از شاخص‌های ۵ درجه‌ای از نوع مقیاس لیکرت با دامنه‌ای از نمره ۱ (هرگز / هیچ‌وقت) تا ۵ (همیشه) مشخص کند. برای این مقیاس، ۵ مقیاس فرعی در قالب پنج عامل جداگانه شامل عامل اول، مهارت‌های اجتماعی

1- the Matson Evaluation of Social Skills with Youngsters (MESSY)

مناسب^۱، عامل دوم، رفتارهای غیراجتماعی، عامل سوم، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی، عامل چهارم، برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن و عامل پنجم، رابطه با همسالان تعریف شده است (ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳ به نقل از یوسفی و خیر، ۱۳۸۱). تحقیقات نشان می‌دهد مقیاس مهارت‌های اجتماعی ماتسون از ثبات روان‌سنجی، پایایی بازآزمایی و روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار است (ماتسون و الندیک، ۱۹۸۸؛ ماتسون و همکاران، ۱۹۸۳، ۱۹۹۰). یوسفی و خیر (۱۳۸۱)، این مقیاس را در شیراز بررسی کرده و روایی محتوایی و روایی سازه مقیاس مهارت‌های اجتماعی را تأیید کرده‌اند. ضریب آلفای کرونباخ و تنصیف برای کل مقیاس، یکسان و برابر با ۰/۸۶ بوده است. مقدار این دو ضریب برای دختران به ترتیب برابر با ۰/۸۵ و ۰/۸۶ و برای پسران برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۵ بوده است. همچنین ضریب همبستگی بین ۵ عامل در دامنه ۰/۴۳ تا ۰/۷۲ بوده و در سطح $p=0/0001$ معنی‌دار بوده است. نمونه‌ای از آیتم‌های این پرسشنامه شامل این موارد است «من دیگران را تهدید می‌کنم و مثل آدم‌های قلدر با آنها رفتار می‌کنم؛ من هنگامی که یک نفر صحبت می‌کند وسط صحبت او می‌پرسم و صحبتش را قطع می‌کنم؛ من دوستان زیادی دارم؛ من می‌ترسم با دیگران صحبت کنم؛ من با صدای خیلی بلند حرف می‌زنم؛ من آنقدر سر به سر دیگران می‌گذارم که آزرده شوند».

۲) آزمون ریاضیات کی مت: این آزمون را کانلی (۱۹۹۸) تهیه و هنجاریابی کرده است و در ایران محمد اسماعیل (۱۳۸۱) آن را هنجاریابی کرده است. این مقیاس کاربرد زیادی در شناسایی کودکان دارای ناتوانی‌های ریاضی دارد. این مقیاس پس از ترجمه و انطباق برای کودکان ۶/۵ تا ۱۲ سال در ۱۱ استان ایران هنجاریابی شده است. پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ برآورد شده و میزان آن در ۵ پایه ابتدایی بین ۰/۸۴ تا ۰/۸۰ گزارش شده است. سازه این آزمون، از طریق محاسبه همبستگی نمرات این آزمون با دو خرده‌مقیاس تمایزگذاری کلمه و تحلیل واجی آزمون رشد زبان فارسی (حسن‌زاده و مینایی، ۱۳۸۰) محاسبه شده و به ترتیب ضرایب ۰/۵۶ و ۰/۶۰ به دست آمده است.

۳) آزمون اختلال در خواندن: در این پژوهش برای سنجش ناتوانی‌های مربوط به خواندن از آزمون غربالگری سیاهه خواندن (شفیعی و همکاران، ۱۳۸۷) استفاده شد. این آزمون را شفعی و همکاران (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با عنوان طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان ساخته‌اند. بدنه اصلی آزمون در هر پایه مرکب از یک متن صدکلمه‌ای و چهار سؤال درک مطلب است که کارشناس ارشد و کارشناسان آسیب‌شناسی گفتار و زبان به‌دقت آن را کنترل کرده‌اند. نمره‌گذاری آن بدین شکل است که هر مورد اشتباه خوانده شده، یک نمره به حساب می‌آید. درباره درک مطلب نیز برای پاسخ صحیح به هر سؤال یک نمره در نظر گرفته می‌شود که در مجموع فرد می‌تواند ۴ نمره کسب کند. این آزمون روی ۲۰۰ دانش‌آموز دختر و پسر در تمام پایه‌های اول تا پنجم مقطع ابتدایی و مجموعاً ۱۰۰۰ دانش‌آموز که به صورت تصادفی از همه نواحی پنج‌گانه شهر اصفهان انتخاب شده بودند، معیار شده است؛ هم‌چنین آزمون روی دو گروه نارساخوان و عادی اجرا شده است. یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد همبستگی نمرات دقت و سرعت خواندن با نمره کل آزمون زیاد بوده است. اعتبار آزمون با معیار آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش شده و تفاوت میانگین دو گروه مبتلا و غیرمبتلا به اختلال خواندن معنی‌دار بوده است ($p < 0/01$). با توجه به نتایج فوق، این آزمون می‌تواند یکی از ابزارهای مفید در تشخیص غربالی و

سریع نارساخوانی دانش‌آموزان پایه‌های اول تا پنجم کاربرد داشته باشد. در این تحقیق از آزمون پایه چهارم استفاده شد.

۴) آزمون تشخیص اختلال املا: این آزمون را محقق مقاله حاضر ساخته است. این آزمون با الگوگیری از آزمون املای فلاح چای (۱۳۷۴) و با استفاده از کتاب جدید فارسی در پایه چهارم ساخته شده است؛ بدین گونه که برای ساختن آزمون، چهار سطح از نظر دشواری و سهولت در نظر گرفته شده است:

۱- سطح اول یا آسان‌ترین سطح که شامل کلمات دیداری و حداقل فراوانی آنها ۱۵ و بیشتر است.

۲- سطح دوم که شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۱۰ تا ۱۴ است.

۳- سطح سوم شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۱ تا ۴ است.

۴- سطح چهارم یا دشوارترین سطح، که شامل کلماتی است که فراوانی آنها بین ۱ تا ۴ است.

هر سطح از ۱۵ الی ۲۰ کلمه تشکیل می‌شود؛ بنابراین آزمون املای چهارم ۸۰ کلمه دارد. در ارائه آزمون‌های هر سطح ترتیب ساده به دشوار رعایت می‌شود. بیشترین سطح یا سطح پیشرفت زمانی است که دانش‌آموز بین ۹۰ تا ۱۰۰ درصد کلمات را درست بنویسد. سطح آموزش زمانی است که دانش‌آموز بین ۷۵ تا ۸۹ درصد کلمات را درست بنویسد. زمانی که غلط‌های دانش‌آموز در نوشتن، از ۲۵ درصد کلمات آزمون املا بیشتر باشد، آزمون‌ها متوقف و آزمون سطح پایین‌تر به کار می‌رود.

برای دانش‌آموزان پایه چهارم دبستان، آزمون املا بر پایه ۵۰ درصد اول کتاب فارسی هم‌پایه با پایه تحصیلی آزمودنی‌ها اجرا شد. اعتبار صوری و محتوایی این آزمون را دو نفر از متخصصان و پنج نفر از معلمان پایه ابتدایی تأیید کرده‌اند. پایایی این آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده که در حد مطلوبی است.

روش اجرا: اجرای تئاتر درسی روی گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه ۴۵ دقیقه‌ای اجرا شد که این اجرا هفته‌ای ۲ بار در زنگ ورزش به صورت گروهی برگزار می‌شد. در این مدت، گروه شاهد فعالیت‌های معمول خود را پیش می‌برد. اجرای تئاتر درسی در یکی از کلاس‌ها را پژوهشگر این تحقیق انجام داده که جلسات آن به شرح زیر است:

کار با گروه آزمایش به صورت گروهی به مدت ۵ هفته متوالی و هر هفته دو جلسه طبق برنامه تنظیمی ادامه یافت. در مطالعه حاضر با توجه محدودیت اعمالی مدارس و همچنین به دلیل افزایش اثربخشی تئاتر درسی، تعداد جلسات هفته‌ای دو بار برگزار شد. اجرای تئاتر درسی در هر جلسه شامل سه مرحله آمادگی، اجرا و درون‌پردازی و تمرین رفتاری- مشارکت- اختتام بود که در این پژوهش بیشترین زمان صرف شده برای مرحله سوم یعنی تمرین رفتاری اختصاص داده شد که در قالب فنون تئاتر درمانی (فن آیین، فن وارونگی نقش، فن فرافکنی در آینده، فن خودبازنمایی و خودمحقق- سازی، حرکات ریتمیک، پانتومیم، شخصیت‌سازی و بداهه‌پردازی)، مواردی از جمله توجه به خصوصیات اعضای گروه، مهارت در برقراری ارتباط با دیگران، مهارت در گوش دادن، همدلی با اطرافیان، برقراری ارتباط کلامی و غیر کلامی با دیگران، شناخت احساسات خویش و کنترل به موقع آنها (کارتلج و میلبرن، ترجمه نظری نژاد، ۱۳۶۹) و بالاخره صحبت- کردن در جمع و خواندن و نوشتن و ریاضی تمرین شد.

ساختار جلسات تئاتر درسی عبارت بود از: جلسه اول، بیان هدف‌ها و قوانین گروه و معرفی اعضا و مشارکت اعضا؛ جلسه دوم، بررسی احساسات و افکار اعضای گروه درباره جلسه قبل؛ سپس انتخاب شخص اول یا پیشقدم و آماده کردن گروه با استفاده از فن صدلی‌یاور برای مراحل بعدی تئاتر درمانی، بحث درباره مطلب اصلی تا جایی که مسئله برای گروه روشن شود و در پایان، انجام فرایند مهم «پردازش».

جلسه سوم: در این جلسه بعد از بررسی احساسات و افکار اعضای گروه درباره جلسه دوم، شخص اول (مراجع) توسط کارگردان به سمت صحنه هدایت شد و سپس تشویق شد تا مسئله اش را به صورت عملی بر روی صحنه نمایش دهد. فونونی که در جلسه سوم اعمال شد در جلسات بعدی نیز به تناسب موقعیت تداوم داشت.

از دیگر فنون اجرا شده و متناسب با موقعیت در جلسه، فنون زیر بوده است: فن خود بازنمایی، در این تکنیک، شخص اول ادراک خود از تمامی افراد واقعی و مؤثر در زندگی اش را به تصویر می‌کشد؛ فن تک‌گویی، فن تک‌گویی یکی دیگر از فنون مؤثر در تئاتر درمانی است. در این تکنیک، شخص اندیشه‌ها و احساس‌های خود را با صدای بلند و در وسط صحنه بیان می‌کند؛ وارونگی نقش، وارونگی یا چرخش نقش، تکنیکی است که بر اساس آن شخص «الف» در نقش شخص «ب» ایفای نقش می‌کند و شخص «ب» نقش فرد «الف» را می‌پذیرد؛ فن آینه، فن آینه هنگامی به کار می‌رود که خود شخص نمی‌تواند عملکرد خود را به نمایش بگذارد و به همین دلیل نقش او را یک من‌یاور به عهده می‌گیرد. توضیح درباره مهارت‌های کلامی و غیرکلامی به‌ویژه هیجاناتی مانند خشم، تعجب، عصبانیت، غم و ترس از طریق فعالیت‌های جسمانی و پانتومیم که از طریق لال‌بازی آموزش داده می‌شد، در مرحله سوم (درون‌پردازی) تئاتر درمانی اعمال شد؛ در نهایت بیان تجارب عاطفی و شناختی اعضای گروه درباره نمایش (مشارکت)، بیان می‌شد.

جلسه چهارم: تکرار محتوای جلسه سوم و تمرین گوش‌دادن و پرسیدن و انعکاس و مشارکت. از جلسه پنجم به بعد، محتوای جلسات تئاتر درمانی با تأکید بر مرحله سوم (درون‌پردازی) بود.

جلسه پنجم: گفتگو درباره مشکلات اعضا در زمینه روابط اجتماعی و روش آشناسدن با یک فرد غریبه و ایفای نقش با استفاده از فنون تئاتر درمانی (فن آینه، فن وارونگی نقش، فن فراقکنی در آینده) و مشارکت.

جلسه ششم: بحث درباره شناسایی حقوق خود و روش برخورد و ارتباط با اطرافیان و مشارکت اعضا.

جلسه هفتم: تمرین شیوه ابراز وجود و شناسایی نقاط ضعف و صحبت در جمع و مشارکت اعضا.

جلسه هشتم: تمرین درباره روش سؤال کردن و کنترل خشم و مشارکت.

جلسه نهم: داستان پانتومیم روایی فصل‌ها و هوا اجرا شد. این فنی است که در آن معلم یا سرکرده داستان را می‌گوید و هر شاگرد که معمولاً مستقل کار می‌کند، داستان را بازی می‌کند؛ سپس فعالیت‌های نگارش «چطور من و بچه‌های کلاس چهارم نمایشنامه نوشتیم» اجرا شد. تمرکز این درس‌ها بر روند نویسندگی است.

جلسه دهم: جلسه نهم عیناً در جلسه دهم تکرار شد.

پس از پایان جلسات تئاتر درسی از اعضای گروه آزمایش و شاهد پس‌آزمون مقیاس مهارت‌های اجتماعی و آزمون‌های خواندن و نوشتن و ریاضی به عمل آمد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش: در این پژوهش در هر مرحله دانش آموز حق خروج از پژوهش را داشت و قبل از اجرای پرسشنامه‌ها، هدف پژوهش برای مربیان و معلمان و در صورت نیاز به والدین ارائه می‌شد. همچنین محرمانه بودن اطلاعات برای کلیه دانش آموزان تضمین شد.

نتایج

افراد شرکت کننده در دامنه سنی ۹-۱۰ سال با میانگین ۹/۸۸ و انحراف معیار ۰/۴۱ قرار داشتند و از نظر معدل ترم گذشته در طیف ۱۶ تا ۲۰ با میانگین ۱۸/۷۶ قرار داشتند.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار مهارت‌های اجتماعی و ابعاد آن و عملکرد درسی

در دو گروه آزمایش و شاهد

متغیرها	گروه	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت اجتماعی مناسب	آزمایش	۷۲/۰۰	۱۰/۴۷	۷۵/۷۰	۸/۸۵
	شاهد	۶۹/۱۸	۸/۶۰	۶۹/۱۵	۸/۵۹
رفتارهای غیراجتماعی	آزمایش	۲۰/۴۶	۵/۳۲	۲۱/۱۰	۵/۸۵
	شاهد	۲۱/۸۷	۵/۴۹	۲۱/۸۴	۵/۸۷
پرخاشگری و رفتارهای تکانشی	آزمایش	۲۷/۲۰	۵/۷۴	۲۷/۷۶	۵/۶۷
	شاهد	۲۸/۳۰	۶/۱۴	۲۸/۰۹	۶/۵۷
برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن	آزمایش	۲۰/۰۶	۳/۳۶	۲۰/۴۶	۴/۱۳
	شاهد	۲۲/۲۱	۳/۵۳	۲۲/۱۲	۳/۶۰
ارتباط با همسالان	آزمایش	۳۱/۲۰	۵/۵۲	۳۴/۳۶	۵/۳۵
	شاهد	۳۱/۶۰	۶/۷۶	۳۱/۳۰	۷/۱۷
مهارت‌های اجتماعی	آزمایش	۲۰۸/۴۳	۱۹/۷۶	۱۷۷/۴۰	۱۵/۴۰
	شاهد	۲۰۱/۳۰	۱۹/۲۱	۱۷۲/۵۱	۱۴/۳۱
پاسخ‌های صحیح ریاضی	آزمایش	۱۳۶/۳۶	۲۸/۰	۱۴۱/۹۶	۲۱/۰۷
	شاهد	۱۴۵/۰۰	۱۵/۹۰	۱۴۶/۶۹	۱۵/۱۶
غلط‌های املایی	آزمایش	۲/۲۷	۱/۷۴	۱/۰۳	۱/۱۵
	شاهد	۱/۹۱	۱/۲۶	۱/۷۹	۱/۲۲
خطاهای خواندن	آزمایش	۲/۶۵	۱/۶۱	۱/۰۸	۰/۹۹
	شاهد	۱/۷۳	۱/۱۸	۱/۷۵	۱/۱۹

جدول شماره ۱ نشان می‌دهد میانگین مهارت‌های اجتماعی مناسب، ارتباط با همسالان و مجموع مهارت‌های اجتماعی در دانش آموزان شرکت کننده در جلسات تئاتر درسی بیشتر از گروه شاهد است؛ اما در رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی و برتری طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن تفاوت بارزی به چشم نمی‌خورد. همچنین در گروه آزمایش در مقایسه با گروه شاهد، کاهش محسوسی در غلط‌های املایی و به‌ویژه خطاهای خواندن وجود دارد و در پاسخ‌های صحیح ریاضی شاهد افزایش نمرات در پس آزمون گروه آزمایش هستیم.

به منظور بررسی اثربخشی تئاتر درسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و یادگیری درسی دانش آموزان ابتدایی از تحلیل مانکوا استفاده شد؛ اما قبل از بررسی تحلیلی نتایج و گزارش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، رعایت پیش فرض‌های این تحلیل نشان می‌دهد مفروضه همگنی شیب‌ها با مقدار $F_{(1, 52)} = 1/30$ برای مهارت‌های اجتماعی، مقدار $F_{(1, 52)} = 1/65$ برای

پاسخ‌های صحیح و مقدار $F_{(۱, ۵۲)}=۳/۷۸$ برای خطاهای خواندن و مقدار $F_{(۱, ۵۲)}=۰/۱۳$ برای خطاهای املا معنادار نیست؛ بنابراین نبود معناداری تعامل، گویای این است که داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کنند. همچنین موازی بودن تقریبی شیب‌های رگرسیون نیز نشان‌دهنده تأیید «مفروضه همگنی رگرسیون‌ها» و وجود رابطه خطی بین متغیر تصادفی کمکی و متغیر وابسته است. مجذور R نیز نشان‌دهنده همبستگی بین متغیر وابسته و متغیر تصادفی کمکی است. معنی‌دار نبودن آزمون لوین نیز گویای رعایت شرط همگنی واریانس‌هاست؛ بنابراین با توجه به رعایت پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس چندمتغیره، دو گروه آزمایش و شاهد مقایسه می‌شوند. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان می‌دهد بین دو گروه آزمایش و گروه شاهد در متغیرهای وابسته تفاوت معناداری وجود دارد ($P=۰/۰۰۰۱$ ، $F_{(۴۴, ۹)}=۵/۰۷$ Wilks' Lambda). این معناداری نشان می‌دهد دو گروه، حداقل در یک متغیر وابسته با یکدیگر تفاوت معنادار دارند. با توجه به معنی‌دار بودن اثر لامبدا و ویلکز، پس آزمون زیرمقیاس‌های آزمون‌ها مقایسه می‌شوند.

جدول شماره ۲: نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) برای مقایسه میانگین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه‌های آزمایش و شاهد در آزمون مهارت‌های اجتماعی و دروس پایه

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	معنی‌داری	اندازه اثر
مهارت اجتماعی مناسب	پیش‌آزمون	۳۷۷/۸۳	۱	۳۷۷/۸۳	۱۰/۰۹	۰/۰۰۳	۰/۱۷
	گروه	۱۵۵/۱۹	۱	۱۵۵/۱۹	۴/۱۴	۰/۰۴	۰/۰۸
	خطا	۱۷۹۶/۹	۴۸	۳۷/۴۳			
رفتارهای غیراجتماعی	پیش‌آزمون	۲/۸۶	۱	۲/۸۶	۰/۰۷	۰/۷۸	۰/۰۰۲
	گروه	۱۱/۹۴	۱	۱۱/۹۴	۲/۷۳	۰/۱۰	۰/۰۵
	خطا	۲۰۹/۴	۴۸	۴/۳۶			
پرخاشگری و رفتارهای نکانشی	پیش‌آزمون	۱۲/۹۱	۱	۱۲/۹۱	۰/۳۴	۰/۵۶	۰/۰۰۷
	گروه	۱/۱۷	۱	۱/۱۷	۰/۶۰	۰/۴۴	۰/۰۱
	خطا	۹۳/۲۳	۴۸	۱/۹۴			
برتری‌طلبی، اطمینان زیاد به خود داشتن	پیش‌آزمون	۲۱/۶۴	۱	۲۱/۶۴	۰/۵۷	۰/۴۵	۰/۰۱
	گروه	۱/۷۴	۱	۱/۷۴	۰/۶۴	۰/۴۲	۰/۰۱
	خطا	۱۳۱/۲۱	۴۸	۲/۷۳			
رابطه با همسالان	پیش‌آزمون	۴/۴۳	۱	۴/۴۳	۰/۱۱	۰/۷۳	۰/۰۰۲
	گروه	۱۴۳/۳۲	۱	۱۴۳/۳۲	۸/۹۲	۰/۰۰۴	۰/۱۵
	خطا	۷۱۹/۷۰	۴۸	۱۴/۹۹			
مجموع مهارت‌های اجتماعی	پیش‌آزمون	۰/۰۴	۱	۰/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۹۷	۰/۰۰
	گروه	۷۱۱/۶۰	۱	۷۱۱/۶۰	۲۵/۵۸	۰/۰۰۰	۰/۳۳
	خطا	۱۲۱۴/۳۸	۴۸	۲۵/۳۰			
پاسخ‌های صحیح ریاضی	پیش‌آزمون	۸۵/۸۳	۱	۸۵/۸۳	۲/۲۷	۰/۱۳	۰/۰۴
	گروه	۵۰/۰۳	۱	۵۰/۰۳	۰/۳۲	۰/۵۶	۰/۰۰۶
	خطا	۶۱۱۹/۹	۴۸	۱۲۷/۴۳			
خطاهای خواندن	پیش‌آزمون	۴/۷۰	۱	۴/۷۰	۰/۱۳	۰/۷۲	۰/۰۰۳
	گروه	۸/۸۶	۱	۸/۸۶	۷/۸۹	۰/۰۰۷	۰/۱۳
	خطا	۴۶/۹۷	۴۸	۰/۹۸			
غلط‌های املائی	پیش‌آزمون	۰/۰۹	۱	۰/۰۹	۰/۰۷	۰/۷۹	۰/۰۰۱
	گروه	۸/۲۲	۱	۸/۲۲	۵/۶۲	۰/۰۲	۰/۱۰
	خطا	۷۶/۰۲	۴۸	۱/۴۶			

همان‌طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود، نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش‌آموزان غایب، افزایش معناداری در مهارت اجتماعی مناسب، مهارت رابطه با همسالان و مهارت‌های اجتماعی داشتند. در دیگر زیرمقیاس‌ها یعنی رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی و اطمینان زیاد به خود داشتن تفاوت معنی‌داری به دست نیامد. همچنین نتایج نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش‌آموزان غایب در این جلسه‌ها، افزایش معناداری در پاسخ‌های صحیح ریاضی نداشتند؛ اما در خطاهای خواندن و غلط‌های املائی کاهش معناداری نشان می‌دهند.

بحث و نتیجه‌گیری

این تحقیق با هدف تعیین اثربخشی تئاتر درسی در افزایش مهارت‌های اجتماعی و یادگیری دروس پایه در دانش‌آموزان ابتدایی انجام گرفته است. نتایج نشان می‌دهد در مهارت اجتماعی پس از تعدیل اثر پیش‌آزمون در دو گروه آزمایش و شاهد، میانگین گروه آزمایش در مهارت اجتماعی بیشتر از گروه شاهد است؛ بنابراین نتایج به دست آمده نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که در جلسات شرکت نکرده بودند، افزایش معناداری در مهارت اجتماعی داشتند. همچنین در مهارت رابطه با همسالان نتایج به دست آمده حاکی از این بود، دانش‌آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که در جلسات شرکت نکرده بودند، افزایش معناداری در مهارت رابطه با همسالان داشتند. در مجموع نیز دانش‌آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش‌آموزانی که در جلسات شرکت نکرده بودند، افزایش معناداری در مهارت‌های اجتماعی نشان دادند. در دیگر زیرمقیاس‌ها یعنی رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی و اطمینان زیاد به خود داشتن تفاوت معنی‌داری به دست نیامد.

این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های مایکل (۲۰۰۰)، آرال و همکاران (۲۰۰۰)؛ ارال و همکاران (۲۰۰۰)؛ هامامسی (۲۰۰۲)، آدیگوزل (۲۰۱۰) همخوانی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت از آنجاکه تئاتر درسی رویکرد اجتماعی دارد، بنابراین شرکت‌دادن کودکان در تئاتر درسی به مثابه وسیله آموزشی و یک طرح کمکی - پرورشی موجب تشویق و توسعه توانایی‌های فردی در قلمرو زندگی اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی می‌شود و نیز می‌تواند باعث فعالیت‌های اجتماعی و شرکت آنان در مسئولیت‌پذیری و تقسیم کار و همکاری و تعاون در صحنه نمایش شود.

همچنین در تبیین این یافته می‌توان از مدل فرایند اجتماعی رزنفیلد و ریچمن (۱۹۹۷) که سه نوع گستره از حمایت اجتماعی را نشان می‌دهند، کمک گرفت. این سه نوع حمایت اجتماعی شامل «نوع ملموس» (برای نمونه، کمک کردن به کسی در یک تکلیف)، «نوع اطلاعاتی» (برای نمونه، گفتن به اعضای گروه که آن‌ها دارای مسئولیت‌های دوجانبه هستند) و «نوع هیجانی» (برای نمونه، تسلی دادن به کسی) است. بر اساس این مدل در فعالیت‌های گروهی، اعضای گروه از این طریق، رفتارهای حمایتی را اعمال می‌کنند و وقتی که رفتارهای حمایت اجتماعی را گیرنده دریافت می‌کند، آنگاه موجب افزایش سلامت روانی و رفاه و به‌طور کلی باعث ارتقای کیفیت ارتباطات، توانایی همکاری و سازگاری با نیازهای جدید می‌شود. رفتارهای درک‌شده، به هشت شکل در این مدل برقرار می‌شوند، این هشت مورد مبتنی بر چندین مطالعه است (ریچمن و همکاران، ۱۹۹۳):

- حمایت شنیداری: دیگران بدون نظر اصلاحی یا بدون اینکه قضاوتی در بین باشد، به شما گوش فرا می دهند.
 - حمایت هیجانی: دیگران شما را تأیید و به شما توجه می کنند و نشان می دهند که در کنار شما هستند.
 - چالش هیجانی: دیگران برای ارزیابی نگرش‌ها، ارزش‌ها و احساسات با شما، در چالش قرار می گیرند.
 - قدردانی از تکلیف: دیگران تلاش‌های شما را تصدیق می کنند و برای کاری که شما انجام می دهید، قدردانی می کنند.
 - چالش با تکلیف: دیگران با روش تفکر شما راجع به کارتان و به سبب خویشاوندی و برانگیختن شما مبارزه می کنند و این باعث می شود تا خلاق‌تر، برانگیخته‌تر و درگیرتر شوید.
 - تأیید واقعی: کسانی که شما را می شناسند، به روشی که شما کارها را انجام می دهید، توجه می کنند و به تأیید ادراک شما از جهان کمک می کنند.
 - مساعدت ملموس: دیگران شما را با کمک مالی، تولیدات یا هدایا حمایت می کنند.
 - مساعدت شخصی: دیگران از طریق انجام خدماتی مثل کارهای جاری یا ارائه نظر کارشناسی، به شما کمک می کنند تا تکالیف‌تان را اجرا کنید.
- در تبیین این مسئله که چرا اثر تئاتر درسی بر رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی و اطمینان زیاد به خود داشتن معنی دار نبوده است، باید گفت رفتارهای غیراجتماعی، پرخاشگری و رفتارهای تکانشی و اطمینان زیاد به خود داشتن از جمله متغیرهایی هستند که نیازمند زمان بیشتری برای تغییرند؛ علاوه بر این، جزو صفات شخصیتی به حساب می آیند و همان‌طور که می دانیم تغییر در صفات شخصیتی بسیار سخت و زمان‌بر است؛ همچنین رفتارهای مذکور از راه تقویت‌های بیرونی تداوم می یابند؛ بنابراین برای تغییر باید تقویت‌های بیرونی در جهت رفتارهای درست اجتماعی مدیریت شوند. این نکته مسجل است که لازمه نگهداری و دوام این گونه رفتارها، تقویت بیرونی در فاصله زمانی زیاد و فراتر از زمان لازم برای یک کار آزمایشی است؛ پس دست یافتن به چنین نتیجه‌ای در فاصله زمانی محدود آموزش، چندان دور از انتظار نیست.
- یافته دیگر پژوهش، نشان می دهد دانش آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش آموزانی که در جلسات شرکت نکرده بودند، افزایش معناداری در پاسخ‌های صحیح ریاضی نداشتند. در تبیین این نتیجه می توان به جلسات تئاتر درسی اشاره کرد؛ زیرا در این جلسات تأکید زیادی بر یادگیری مهارت‌های ریاضی نشده بود و مفاهیم ریاضی را نمی توان به راحتی و در قالب تئاتر درسی گنجاند. به هر حال تغییر اهداف جلسات تئاتر درمانی ممکن است باعث نتایج متفاوتی شود.
- یافته بعدی نشان می دهد دانش آموزانی که در جلسات تئاتر درسی آموزش دیده بودند، در مقایسه با دانش آموزانی که در جلسات شرکت نکرده بودند، افزایش معناداری در یادگیری خواندن و بالطبع کاهش خطاهای خواندن و نیز کاهش غلط‌های املائی داشتند. در تبیین این دو یافته شاید بتوان علت تأثیر تئاتر درسی را بر یادگیری دانش آموزان چنین بیان کرد که شرکت دادن کودکان در فعالیت‌های گروهی تئاتر درمانی به مثابه وسیله آموزشی و یک طرح کمکی - پرورشی موجب تشویق و توسعه توانایی‌های فردی در قلمرو زندگی فردی - اجتماعی و مسئولیت‌پذیری در محیط زندگی می شود و باعث فعالیت‌های اجتماعی و شرکت آنان در مسئولیت‌پذیری و تقسیم کار و همکاری و تعاون در صحنه نمایش خواهد شد. همچنین توجه کردن به کودک و خواسته‌های او و

برآورده کردن این نیازها به صورت نمادین در تئاتر درسی، تشویق کودک برای خودبازنمایی و بیان خود، فرافکنی در آینده و شناخت و آگاهی بر توانایی‌های خود از دیگر عوامل مؤثر بر یادگیری است.

با توجه به این مسئله که مهم‌ترین وجه تمایز تئاتر درسی نسبت به سایر روش‌های آموزشی و درمانی در عملی و اجرایی بودن آن است و با توجه با اینکه بخش عمده‌ای از اطلاعات از طریق صحبت و عمل کردن به حافظه سپرده می‌شود، بنابراین آموزش‌هایی که در خلال جلسات تئاتر درسی داده می‌شود، بیشتر ماندگار می‌شود و همین مکانیسم باعث نگهداری و تقویت دروس آموخته شده در اجتماع می‌شود.

این تحقیق صرفاً روی دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی انجام گرفته است؛ پس قابلیت تعمیم به جامعه آماری دانش‌آموزان پسر و پایه‌های تحصیلی پایین‌تر یا بالاتر را ندارد. همچنین به دلیل مشکلات فضا و امکانات کل افراد گروه آزمایش از یک کلاس انتخاب شد که باعث کاهش اعتبار بیرونی یافته‌ها می‌شود. پیشنهاد می‌شود اجرای این تحقیق در جامعه آماری دانش‌آموزان پسر و دیگر پایه‌های تحصیلی تکرار شود و گروه‌ها مقایسه شوند. همچنین اثربخشی تئاتر درسی با دیگر روش‌های مرسوم و متداول مقایسه شود.

منابع

بلاوتر، آدام (۱۹۹۶). **درون‌پردازی؛ روان‌درمانی با شیوه‌های نمایشی (تأثر درمانی)**. مترجمان حسن حق‌شناس و حمید اشکانی (۱۳۸۳). تهران: انتشارات رشد.

اون هارجی، کریسین ساندروز و دیوید دیکسون (۱۹۹۴). **مهارت‌های اجتماعی در ارتباطات میان فردی**. ترجمه خشایار بیگی و مهرداد فیروزبخت (۱۳۷۷). تهران: انتشارات رشد.

دادستان، پریخ؛ اناری، آسیه و صالح صدق‌پور، بهرام (۱۳۸۶). اختلال اضطراب اجتماعی و نمایش درمانگری. **فصل‌نامه روان‌شناسان ایرانی**، ۴ (۱۴)، ۱۱۵-۱۲۳.

شفیعی، بیژن؛ توکل، سمیرا؛ علی‌نیا، لیلیا؛ مراثی، محمدرضا؛ صداقتی، لیلیا و فروغی، رقیه (۱۳۸۷). طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان. **شنوایی‌سنجی**، ۱۷ (۲)، ۶۰-۵۳.

فتحی، طاهر (۱۳۸۰). **پسیکودرام**. تهران: انتشارات سپند هنر.

کارتلیج، جی و میلبرن (۱۹۸۶). **آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان**. ترجمه محمدحسین نظری نژاد (۱۳۷۲). مشهد: انتشارات آستان قدس.

محمداسماعیل، الهه و هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱). انطباق و هنجاریابی آزمون ریاضیات ایران کی‌مت. **پژوهش در حیطه کودکان استثنایی**، ۶ (۶)، ۳۲۲-۳۲۳.

یوسفی، فریده و خیر، محمد (۱۳۸۱). بررسی پایایی و روایی مقیاس سنجش مهارت‌های اجتماعی ماتسون و مقایسه عملکرد دختران و پسران دبیرستانی در این مقیاس. **مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز، ویژه‌نامه علوم تربیتی**، ۱۸ (۲)، ۱۴۷-۱۵۸.

Adiguzel, O. (2010). *Creative Drama in Education*. Ankara: Naturel Publishing.

- Aral, N., Baran, G., Bulut, S. and Cimen, S. (2000a). Drama. *Ya-Pa Publishing Marketing Industry and Commerce Inc.* Istanbul.
- Aral, N., Kandır, A. Can Yasar, M. (2000b). Preschool Teaching 2. *Ya-Pa Publishing Marketing Industry and Commerce Inc.* Istanbul.
- Arieli, B. B. (2007). The integration of creative drama into science teaching. *The University of Kansas*. PhD. Thesis.
- Bellack, A. S., Mueser, K. T., Gingerich, S. and Agresta, J. (2004). *Social Skills Training for Schizophrenia: A Step-by-Step Guide*. Second Edition. The Guilford Press. The United States.
- Cokadar, H., Cihan-Yılmaz, G. (2010). Teaching ecosystems and matter cycles with creative drama activities. *Journal of Science Educational Technology*, 19, 80-89.
- Dewe, B. (2001). Social competence from a sociological point of view. *Grundlagen Der Weiterbildung*, 4, 162-165.
- Deniz, M.E., and Ersoy, E. (2016). Examining the Relationship of Social Skills, Problem Solving and Bullying in Adolescents. *International Online Journal of Educational Sciences*, 8(1), 1-7.
- Duatepe, A. Ubuz, B. (2004). The 10th International Congress on Mathematics Education. Available online at: <http://www.icme-10.dk/index.htm>, p.TG14. (Accessed 3.11.2006).
- Hamamci, Z. (2002). The Effect of Integrating Psychodrama and Cognitive Behavioral Therapy on Reducing Cognitive Distortions in Interpersonal Relationships. *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry -spring*, 28, 3-13.
- Jarkowski, S. (2011). *Social skills and learning success in co-operative learning*. Kassel Universty Press. GmbH, Kassel.
- Kalidas, C.H. (2013). Drama: A Tool for Learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 444 – 449.
- Köksal Akyol, A. (2003). Drama ve Dramanın Önemi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 179-190.
- Lehtonen, A. Kaasinen, M. Karjalainen-Väkevä, M. Toivanen, T. (2016). Promoting creativity in teaching drama. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217, 558 – 566.
- Luckett, K. (2009). The relationship between knowledge structure and curriculum: a case study in sociology. *Journal Studies in Higher Education*, 34 (4), 441-451.
- McLauchlan, D. & Winters, K-L. (2014). what's so great about drama class? The year I secondary students have their say. *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 19(1), 51–63.
- Micheal, B. (2000). Drama, masculinity, and violence. *Research in Drama Education*, 5, 9-22.
- Ozdemir P, Üstündağ, T (2007) Creative drama curriculum related to the scientists in science and technology. *Elementary Education Online (No. 2)* <http://ilkogretim-online.org.tr>. Accessed 27 May 2011.
- Pfeffer S. (2012). Promote social-emotional development. How children become strong in community. Publisher Herder GmbH. *Freiburg Psychology*, 23, 16-18.

- Rajabi, S., Nemati, F., Narimani, M. (2013). The effect of drama therapy on the Quality of Farsi Speech and the Academic Performance of Azeri - Farsi Bilingual Students. *The arts in psychotherapy*, 40 (5), 499-526.
- Reissig, B. (2007). Social skills. Make social competences visible and use them for the training and career path. Report on testing the DJI portfolio. *Soziale Kompetenzen*.
- Rodgers, C. R. & Raider-Roth, M. B. (2006). Presence in teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 12(3), 265-287.
- Sawyer, R. K. (2011). *Structure and improvisation in creative teaching*. Cambridge University Press Cambridge, UK.
- Shapiro, L. E. (2004). *101 Ways to Teach Children Social Skills: A Ready-To-Use, Reproducible Activity Book*. Printed in the United States of America.
- Somers, J. (2013). *Drama in the curriculum*. London: Cassell.
- Sunderland M. (2010). *The new parenting school Children understand and nurture*. Verlag GmbH, München.
- Taskin- can, bilge. (2013). The Effects of Using Creative Drama in Science Education on Students' Achievements and Scientific Process Skills. *Elementary Education Online*, 12(1), 120-131.
- Toivanen, T. & Malkamäki, R. & Iivonen, J. & Ruismäki, H. (2015). The classroom climate in drama lessons taught by teacher trainees. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171, 1135 – 1141.
- Toivanen, T. & Rantala, H. & Ruismäki, H. (2009). Young primary school teachers as drama educators-possibilities and challenges. Arts Contact Points between Cultures. *1st International Journal of Intercultural Arts Education Conference: Post-Conference Book* (eds. H. Ruismäki & I. Ruokonen). University of Helsinki. 129-140.
- Verriour, P. (1994). *In role: Teaching and learning dramatically*. Ontario: Pippin Publishing.