

تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش قصه‌گویی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش‌آموزان پرخاشگر

عباسعلی حسین‌خانزاده^۱

هما فلاح سراوانی^۲

فهیمه ایمن‌خواه^۳

محبوبه طاهر^۴

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۳/۲۰

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۳/۳۱

چکیده

رفتار پرخاشگرانه در کودکان، مشکل متداولی است که در همه جای دنیا نیاز به توجه فزاینده‌ای دارد و پژوهش درباره راه‌حل‌های مؤثر، ضروری به نظر می‌رسد. هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر بهبود رفتارهای اجتماعی و کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان پرخاشگر بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه سوم و چهارم دارای رفتار پرخاشگرانه دبستان‌های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از بین آنها نمونه‌ای به حجم ۳۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. اطلاعات موردنیاز در این پژوهش با استفاده از پرسشنامه‌های سنجش رفتار اجتماعی فرم معلم آشر و کاسدی، احساس تنهایی آشر و ویلر، و پرخاشگری اهواز زاهدی و نجاریان جمع‌آوری شد. به افراد گروه آزمایش طی ۸ جلسه مهارت‌های اجتماعی به شیوه قصه‌گویی آموزش داده شد، درحالی‌که شرکت‌کنندگان گروه گواه آموزشی دریافت نکردند. نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک‌متغیره و چندمتغیره نشان داد استفاده از آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی باعث بهبود نمره کل رفتارهای اجتماعی و کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان پرخاشگر شده است. بر اساس این نتایج می‌توان گفت که از آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش قصه‌گویی می‌توان به عنوان برنامه مداخله‌ای جهت ارتقاء روابط با همسالان و کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان پرخاشگر استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش مهارت‌های اجتماعی، قصه‌گویی، رفتارهای اجتماعی، احساس تنهایی، دانش‌آموزان - پرخاشگر

۱. دانشیار گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران. Abbaskhanzade@gmail.com

۲. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران. abbaskhanzade@gmail.com

۳. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، واحد رشت، دانشگاه آزاد اسلامی، رشت، ایران. fahimehimehankhah@gmail.com

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد شاهرود، دانشگاه آزاد اسلامی، شاهرود، ایران (نویسنده مسئول). Mahboobe.Taher@yahoo.com

مقدمه

رفتار پرخاشگرانه یکی از مشکلات اجتماعی دانش‌آموزان است که در کشورهای در حال توسعه در قرن ۲۱ در حال رشد کردن است (سازمان سلامت جهانی^۱، ۲۰۰۲ و الیو و کارکوس^۲، ۲۰۱۵: ۶۹)، و با گوشه‌گیری و انزوا در کودکان ارتباط دارد (حسین‌خانزاده و پورآقارودبرده، ۱۳۹۰: ۶۵). پرخاشگری رفتاری است که هدف آن صدمه زدن به خود یا دیگران است (براون^۳، ۲۰۱۰: ۳۰). و موجب آسیب در هر دو بعد روانی و اجتماعی شده، و پیامدهای قابل توجهی برای معلمان در مدرسه دارد، رفتارهای پرخاشگرانه باعث ایجاد اختلال در محیط یادگیری در مدرسه، منحرف کردن توجه دانش‌آموزان دیگر، و افزایش فرسودگی شغلی در معلمان می‌شود (کن، ابرت، گراسی، چپمن، و اپستین^۴، ۲۰۱۵: ۳۰۵). خشونت در مدارس اخیراً توجه زیادی را به خود جلب کرده است. بنابراین توجه به تحول هیجانی و اجتماعی از طریق تطبیق‌پذیری با برنامه‌های ساختارمند اجتماعی و هیجانی می‌تواند باعث افزایش یادگیری و مهارت این کودکان در شرایط تهدیدکننده باشد (دوسنبری^۵ و همکاران، ۲۰۱۱: ۱؛ کن و همکاران، ۲۰۱۵: ۳۰۵).

سال‌های ابتدایی زندگی زمینه‌ای مهم برای تحول مهارت‌های اجتماعی موردنیاز برای تعامل موفقیت‌آمیز با همسالان فراهم می‌کند. بدون بهبود مهارت‌های اجتماعی در اوایل سال‌های مدرسه احتمال افزایش بسیاری از مشکلات در بزرگسالی برای این کودکان فراهم می‌شود (پرینس، هو، و هانسن^۶، ۲۰۱۰: ۳۹؛ هاسن و موگین^۷، ۲۰۱۴: ۱۶۷). رفتارهای اجتماعی به انجام رفتارهای مناسبی که در محیط‌های مختلف به سازش هرچه بیشتر فرد کمک می‌کند گفته می‌شود (حسین‌خانزاده، ۱۳۹۲: ۳۶). بدیهی است که فقدان مهارت‌های اجتماعی مناسب با مشکلات بعدی در زندگی مانند گوشه‌گیری و انزوای اجتماعی و رفتارهای چالش‌برانگیز مرتبط است (چانگ و همکاران، ۲۰۰۷: ۴۲۳؛ ماتسون و بویسجولی، ۲۰۰۷: ۷۵؛ حسین‌خانزاده، ۱۳۹۰: ۴۱). ضعف مهارت‌های اجتماعی در

1. World Health Organization

2. Aliyev & Karakus

3. Brown

4. Kuhn, Ebert, Gracey, Chapman & Epstein

5. Dusenbury

6. Prince, Ho, & Hansen.

7. Hassan, & Mouganie

سال های اولیه زندگی پیش بینی کننده قوی رفتارهای ضداجتماعی، شکست تحصیلی و اختلال های روانی است (پدرسن، ویتارو، بارکر و بورک^۱، ۲۰۰۷: ۱۰۳۷).

کودکان با رفتارهای پرخاشگرانه در سنین مدرسه در معرض خطر مشکلات اجتماعی و تحصیلی هستند. مطالعات مختلف ارتباط مثبت بین مهارت های اجتماعی و پیامدهای رفتاری مثبت در کودکان را نشان داده است، یک دلیل احتمالی شاید این باشد که آموزش مهارت های اجتماعی باعث شرکت بیشتر دانش آموزان در فعالیت های کلاسی در مدرسه می شود (هامری، هاتفیلد، پیانتا، و جمیل^۲، ۲۰۱۴: ۱۲۵۷؛ تالویو، برک، و لونکا^۳، ۲۰۱۵: ۸۲۰). ضمن اینکه فرد را قادر می سازد تا با دیگران رابطه مؤثر داشته و از عکس العمل های نامعقول اجتماعی خودداری کند (گرشام و الیوت، ۱۹۹۰؛ حسین خانزاده، ۱۳۹۰: ۴۱). از جمله اثرات فقدان مهارت های اجتماعی مطلوب در دانش آموزان احساس تنهایی است. احساس تنهایی از لحاظ کیفیت با تنهایی یا کناره گیری اجتماعی اختیاری و بدون تعارض متفاوت است (استوکل^۴، ۲۰۱۰: ۲۸). احساس تنهایی، تجربه ای ناخوشایند مانند تفکر فرد مبنی بر متمایز بودن از دیگران است که با مشکلات رفتاری قابل مشاهده مانند اندوه، عصبانیت و افسردگی همراه بوده و ناهمخوانی بین انتظارات و آرزوها را در روابط اجتماعی نشان می دهد و در رفتارهایی نظیر اجتناب از تماس با دیگران نمود می یابد (الهاگین^۵، ۲۰۰۴: ۱۷). انسان به عنوان یک گونه اجتماعی نیاز به اتصال اجتماعی دارد و عدم حضور مطلق و نسبی ارتباط اجتماعی منجر به احساس های دردناک تنهایی در دانش آموزان می شود (زانک^۶ و همکاران، ۲۰۱۴: ۵۱۱). احساس تنهایی باعث افزایش سطح اضطراب اجتماعی و کناره گیری اجتماعی (وانهالتس، گوسن، لایکس، کاکوپو، و انگل^۷، ۲۰۱۰: ۱۳۰۵)، و عملکرد تحصیلی ضعیف تر در دانش آموزان می شود (بنر^۸، ۲۰۱۱: ۵۵۱). بدون شک احساس تنهایی متاثر از کیفیت ارتباط با جنس مخالف، معلم- شاگرد، و ارتباط با همجنسان است (جانگ، گاوو، فوکیما، آلتزمن و لیو^۹، ۲۰۱۵: ۱۰۴). پژوهش ها بیانگر این است که

1. Pedersen, Vitaro, Barker, & Borge

2. Hamre, Hatfield, Pianta & Jamil

3. Talvio, Berg & Lonkaa

4. Stoeckli

5. Elhageen

6. Zhang

7. Vanhalst, Goossens, Luyckx, Scholte, & Engels

8. Benner

9. Zhang, Gao, Fokkema, Alterman & Liu

افراد با سطح مناسب مهارت‌های اجتماعی شانس بیشتری برای قرار گرفتن در دنیای اجتماعی و شرکت در آن، حفظ روابط بین‌فردی رضایت‌بخش و موثر، سلامت روان و کارکرد موثر و کارآمد در محل کار دارند (تاپیا-گوتیرز، کوبو-دلگادو^۱، ۲۰۱۵: ۱۰۷۴). همچنین انجام رفتارهای خاص مطابق با هنجارها و الزامات محیط اجتماعی و تعاملات بین‌فردی و انجام ندادن و عدم بروز رفتارهای جامعه‌پسند از پیامدهای مثبت مهارت‌های اجتماعی است (حسین‌خانزاده، ۱۳۸۹ و ۱۳۹۰: ۴۰).

به نظر می‌رسد یکی از راه‌های آموزش مهارت‌های اجتماعی به دانش‌آموزان قصه‌گویی است. قصه‌گویی بخشی از فعالیت‌های انسانی است که موجب استخراج پاسخ عاطفی، جلب حمایت برای اتحاد و پیوستگی و به عنوان یک ابزار روایتی در ارتباط‌های عمومی قابل استفاده است (کنت^۲، ۲۰۱۵: ۴۸۰). قصه‌گویی موجب رشد زبان و افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان شده و جنبه‌های تعاملی داستان‌سرایی باعث افزایش مکالمه روزمره کودکان می‌شود. بدون شک داستان‌سرایی باعث نشان دادن دوباره تجربه‌ها به شیوه‌های جدید می‌شود (تیبالد^۳، ۲۰۱۶: ۸۷). همچنین قصه با انتقال مفاهیم، به روش غیرمستقیم، نه تنها باعث جذب بهتر و سریع‌تر مفاهیم به ذهن و زبان کودک می‌شود بلکه فهم آنها را عینی‌تر و ساده‌تر می‌کند، به همین دلیل، قصه‌گویی از جدی‌ترین و بنیادی‌ترین روش‌های انتقال مفاهیم به دنیای مخاطبان، به ویژه کودکان، به شمار می‌آید (غلامی، ۱۳۹۲: ۳۱). از سوی دیگر قصه‌ها به کودکان یاری می‌رسانند تا ارتباط‌ها را درک کنند، رابطه‌ای که بین شخصیت‌های یک قصه وجود دارد، می‌تواند به کودک یاری برساند که خود چگونه این موارد را در زندگی رعایت کند. قصه‌ها موجب می‌شوند تا کودکان بتوانند با گستره‌ای از کلمه‌ها آشنا شوند. کلمه‌هایی که ممکن است در گفتگوی روزانه هیچ‌وقت مورد استفاده قرار نگیرند (داد، ۱۳۹۰: ۴۶). در این زمینه، آمبروسینی^۴ (۲۰۰۰) دو هدف برای دانش‌آموزان مشخص کرده است: الف. رشد مهارت‌های اجتماعی مانند همکاری در کارهای گروهی، رعایت حقوق دیگران، دوست داشتن دیگران و ایجاد نگرش مثبت اجتماعی؛ ب. رشد عاطفی مانند مدیریت احساس‌ها و هیجان‌ها، افزایش احساس حرمت خود و تأیید خویشتن و توجه به دیگران. وی نقش قصه‌گویی را برای رسیدن به دو هدف

1. Tapia-Gutierrez & Cubo- Delgado

2. Kent

3. Theobald

4. Ambrosini

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی با روش قصه گویی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش آموزان ... ۱۰۵

مذکور بسیار با اهمیت می داند. ایون، بوسر، فرریا، بوچ، استفان، کاوازا و لیستی^۱ (۲۰۱۶: ۳۹) و کیرسک^۲ (۲۰۱۶: ۳۳) نیز نشان دادند که قصه گویی باعث بهبود مهارت های ارتباطی و شایستگی و تعامل با همسالان در دانش آموزان می شود.

با توجه به این که آموزش مهارت های اجتماعی باعث کاهش در سازش نایافتگی های اجتماعی، افزایش در مفهوم خود و خودکارآمدی اجتماعی و کاهش در مشکلات درونی سازی، و یک درمان اصلی برای کودکان و نوجوانان پرخاشگر محسوب می شود (نانگل و همکاران، ۲۰۰۲: ۱۶۹، هارل و همکاران، ۲۰۰۸: ۵۷؛ حسین خانزاده، به پژوه، افروز و میرزاییگی، ۱۳۹۰: ۵). بدیهی است که مهارت های اجتماعی مرتبط با یادگیری کودکان شامل خودنظم بخشی، مسئولیت پذیری، استقلال و همکاری به طور خاصی برای عملکرد در مدرسه و سازش پذیری مهم هستند و کمبود این مهارت ها باعث افزایش مشکلات یادگیری و مانع از پیشرفت کودک می گردد و سازگاری دانش آموزان را کاهش می دهد بسیاری از پژوهشگران روابط مستقیم بین مهارت های اجتماعی و کارکرد تحصیلی و انعطاف پذیری در مدارس پیدا کرده اند به طوری که نارسایی در آن در بسیاری از ابعاد زندگی اثر منفی دارد (بلایر^۳، ۲۰۰۲؛ مک لند و موریسون، ۲۰۰۳؛ به نقل از حسین خانزاده، ۱۳۹۲: ۸۸).

نقش قصه گویی به عنوان یک ابزار برای پرورش اجتماعی، کاهش انزوای عاطفی، افزایش هوش هیجانی برای کودکان با نیازهای ویژه و افزایش همکاری در کارهای گروهی در محیط مدرسه کاملاً محرز است، داستان سرایی زندگی این کودکان را از محیط خانواده به محیط اجتماعی گسترده تری هدایت می کند (براتیتسیس و زیاناس^۴، ۲۰۱۵: ۲۳۱). قصه گویی نشان می دهد که چگونه کودکان زندگی اجتماعی (پالی^۵، ۱۹۸۱: ۷۳)، هویت (رونالد^۶، ۲۰۱۳)، و فرهنگ خود را درک می کنند (پری^۷، ۲۰۰۸: ۳۰۷). دانش آموزان از طریق شنیدن داستان به واقعیت رفتار خشونت آمیز خود بینش پیدا کرده، با حالات هیجانی به قصه و قصه گوها پاسخ می دهند، و به طور مثبت مشغول فعالیت های قصه گویی می شوند. بنابراین قصه گویی روش مثبتی برای پیشگیری از رفتارهای خشونت آمیز در

1. Even, Bosser, Ferreira, Buche, Stephan, Cavazza & Lisetti

2. Kirsch

3. Blaier

4. Bratitsis & Ziannas

5. Paley

6. Ronnlund

7. Perry

محیط مدرسه محسوب می‌شود (ورلی^۱، ۲۰۰۴: ۸۱). به نظر می‌رسد مشارکت، مشغولیت، همکاری و تعامل از مهم‌ترین مزایای قصه‌گویی است (دوداسک^۲، ۲۰۱۵). از طرف دیگر قصه‌گویی باعث کاهش مشکلات رفتاری، تغییر نگرش، ترویج ارتباط‌های سالم و تغییر رفتار در محیط آموزش و پرورش می‌شود (لی، فاسیت، و دمارکو^۳، ۲۰۱۵: ۷۵). بدین ترتیب قصه‌گویی به عنوان یک فرایند فعال شناخت خود به وسیله ارتباط با دیگران از طریق گفتگوهای عمدی به کار می‌رود (اسمیت و لیهر^۴، ۲۰۱۴: ۲۲۵).

نتایج پژوهش‌های مختار، عبدالحلیم، کاماروالزمان^۵ (۲۰۱۱: ۱۶۳)، تیبالد (۲۰۱۶: ۸۷)، پستروس، تالمگ و ناپف^۶ (۲۰۱۴) و کارنتون و کرایگ^۷ (۲۰۱۱: ۱۲۳) نشان دادند که قصه‌گویی موجب بهبود مهارت‌های ارتباطی دانش‌آموزان می‌شود. نتایج مطالعه براتیتسیس و زیاناس (۲۰۱۵: ۲۳۱) نشان داد که با توجه به نارسایی مهارت‌های اجتماعی افراد با نیازهای ویژه و افزایش مشکلات اجتماعی در کلاس درس قصه‌گویی اثرات مثبتی بر بهبود همدلی، کاهش تنهایی، و افزایش مهارت‌های اجتماعی در این کودکان داشته است. همچنین نتایج پژوهش ورلی (۲۰۰۴: ۸۱) نشان داد که درگیر کردن دانش‌آموزان با محتوای پیچیده داستان‌ها و پردازش ایده‌ها باعث کاهش رفتار خشونت‌آمیز و افزایش تعامل در این کودکان شده بود. از سوی دیگر نتایج پژوهش استاتیکی، یوسال و دینایز^۸ (۲۰۱۵: ۳۰۶) نشان داد که ارتباط مثبتی بین ارتباطات اجتماعی و تنهایی و شادی ذهنی وجود دارد. به این صورت که سطح بالای ارتباط اجتماعی باعث کاهش تنهایی و شادی ذهنی می‌شود. پراسکو^۹ (۲۰۱۰: ۱۳۵)، فرود و کلیک^{۱۰} (۲۰۱۱: ۴۴۱) فراکسیز^{۱۱} (۲۰۰۸: ۳۶) نیز نشان دادند قصه‌درمانی باعث کاهش احساس تنهایی و ناامیدی کودکان می‌شود.

1. Werle

2. Dudacek

3. Lee, Fawcett & DeMarco

4. Smith & Liehr

5. Mokhtar, Abdul Hali, Zurina & Kamarulzaman

6. Pstross, Craig, Talmage & Knopf

7. Curenton & Craigb

8. Satıcı, Uysal & Deniz

9. Prasko

10. Frudea & Killick

11. Francios

دانش آموزان پرخاشگر در زمینه کاربرد مهارت های اجتماعی بسیار ضعیف عمل می کنند و در مشکلات بین فردی نمی توانند شیوه های مختلفی را برای رفع مشکل خود پیدا کنند حتی در محیط هایی که افراد حمایت کننده زیادی و خود دارند، دانش آموزان باید خزانه ای از مهارت های اجتماعی برای ورود به عرصه های اجتماع داشته باشند تا بتوانند تعاملاتی پایدار ایجاد کنند و از لحاظ اجتماعی مستقل شوند. و از آنجاکه از جمله اثرات فقدان مهارت های اجتماعی مطلوب در دانش آموزان احساس تنهایی است. پژوهش حاضر سعی دارد از طریق آموزش مهارت های اجتماعی به روش قصه گویی بر افزایش مهارت های اجتماعی و کاهش احساس تنهایی دانش آموزان پرخاشگر ضمن پاسخگویی به این خلاء پژوهشی دریچه ای را به روی انجام پژوهش های گسترده تر در این زمینه باز کند. بنابراین دو فرضیه ذیل مورد آزمایش قرار می گیرد.

۱- آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه گویی بر بهبود رفتارهای اجتماعی دانش آموزان تأثیر معنادار دارد.

۲- آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه گویی بر کاهش احساس تنهایی دانش آموزان تأثیر معنادار دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر پایه سوم و چهارم دارای رفتار پرخاشگرانه دبستان های شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بودند که از بین آنها نمونه ای به حجم ۳۰ نفر با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شده و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و گواه جایدهی شدند. شرایط ورود به پژوهش شامل جنسیت دختر، نداشتن بیماری های روان شناختی و رفتاری غیر از پرخاشگری، رضایت کتبی والدین و دانش آموز بود و ملاک های خروج عبارت از مصرف دارو در دانش آموزان دارای پرخاشگری شدید بود.

ابزار پژوهش

۱. **مقیاس سنجش رفتار اجتماعی فرم معلم:** مقیاس سنجش رفتار اجتماعی^۱ توسط آشر و کاسیدی (۱۹۹۲: ۳۵۰) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۲ گویه است و چهار حیطه

1. Teacher Assessment of Social Behavior

رفتارهای اجتماع‌پسند^۱ (تعاون اجتماعی) (گویه‌های ۱، ۵، ۹)؛ پرخاشگری^۲ (گویه‌های ۲، ۶، ۱۰)؛ خجالتی بودن یا گوشه‌گیری^۳ (گویه‌های ۳، ۷، ۱)؛ و مخرب^۴ (مزاحمت اجتماعی) (گویه‌های ۴، ۱۲، ۸) را اندازه‌گیری می‌کند (آشر و کاسیدی، ۱۹۹۲). نتایج برآوردشده از آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس پرخاشگری، ۰/۷۹؛ خرده‌مقیاس رفتار مخرب، ۰/۷۷؛ خرده‌مقیاس رفتار اجتماع‌پسند ۰/۷۶؛ و خرده-مقیاس خجالت/کناره‌گیری، ۰/۵۹ است. همچنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون برای خرده-مقیاس پرخاشگری، ۰/۴۲؛ خرده‌مقیاس رفتار مخرب ۰/۳۵؛ خرده‌مقیاس رفتار اجتماع‌پسند ۰/۱۵؛ و خرده‌مقیاس خجالت/کناره‌گیری، ۰/۸ است (پاولیدو و آروانیتیدو، ۲۰۱۱: ۲۵۲). اریک و همکاران (۱۹۹۹)، ضریب همسانی درونی خرده‌مقیاس خجالتی بودن/ گوشه‌گیری ۰/۶۲ و ضریب همسانی سه خرده‌مقیاس دیگر را ۰/۸۸ و بالاتر از آن گزارش کردند، که این مطلب حاکی از اعتبار مطلوب مقیاس است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه^۵ به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ بدست آمد.

۲. پرسشنامه احساس تنهایی: در پژوهش حاضر از پرسشنامه احساس تنهایی (آشر و ویلر، ۱۹۸۵) به منظور سنجش احساس تنهایی دانش‌آموزان استفاده شد. این پرسشنامه از ۲۴ گویه مشتمل بر ۱۶ گویه اصلی و ۸ گویه نامربوط که از علائق و سرگرمی‌های آزمودنی می‌پرسد تشکیل شده است. در نمره‌گذاری این پرسشنامه، فقط نمرات ۱۶ گویه اصلی لحاظ می‌شود. سایر گویه‌ها برای جلوگیری از ایجاد آمایه پاسخ به وسیله تهیه‌کنندگان این ابزار در پرسشنامه گنجانده شده است. پاسخدهی به گویه‌های این پرسشنامه براساس مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت (از بسیار موافقم= ۵ تا بسیار مخالفم= ۱) صورت می‌گیرد. در نتایج پژوهش آشر و ویلر (۱۹۸۵) آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمده است. در مطالعه سیف و همکاران (۱۳۸۳: ۸۶) روایی سازه‌ای پرسشنامه احساس تنهایی از طریق تحلیل عاملی احراز شد. نتایج این تحلیل نشان داد که ۳۹/۴۳٪ از واریانس نمرات پرسشنامه به وسیله یک عامل تعیین می‌گردد. روایی پرسشنامه احساس تنهایی از طریق محاسبه ضریب همبستگی هر گویه با نمره کل این پرسشنامه محاسبه شد. این ضرایب که

1. Pro social

2. Aggressive

3. Shy/withdrawn

4. Disruptive

5. Chatzigeorgiadou, Pavlidou & Arvanitidou

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی با روش قصه گوئی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش آموزان ... ۱۰۹

از ۰/۴۳ تا ۰/۷۴ نوسان داشت. بیانگر انسجام درونی و روایی قابل قبول نمرات این پرسشنامه بود. پایایی پرسشنامه احساس تنهایی در پژوهش سیف و همکاران (۱۳۸۳: ۸۶) به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ بدست آمد.

۳. پرسشنامه پرخاشگری اهواز: این پرسشنامه توسط زاهدی فر و نجاریان (۱۳۷۶: ۷۳) طراحی شد و شامل ۳۰ سوال و سه عامل ۱. خشم و غضب ۲. تهاجم و توهین ۳. لجاجت و کینه-توزی است که در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای (هرگز = صفر، به ندرت = ۱، گاهی اوقات = ۲، و همیشه = ۳) به ارزیابی نظر پاسخگویان می پردازد. بررسی حاصل از تحلیل عوامل نشان داد که ۱۴ گویه اول روی عامل خشم و غضب، ۸ گویه دوم عامل تهاجم و توهین و ۸ گویه آخر روی عامل لجاجت و کینه‌توزی قرار گرفته‌اند. اعتبار این پرسشنامه را نجاریان و زاهدی فر (۱۳۷۶: ۷۳) با مقیاس‌های خصومت و گناه باس و دورکی^۱ (۱۹۵۷) ارزیابی کردند. همبستگی بین پرسشنامه پرخاشگری در کل برای تمامی افراد ۰/۵۶ و برای دختران ۰/۴۹ و برای پسران ۰/۵۹ در سطح معناداری ۰/۰۰۱ گزارش شده است. ضرایب اعتبار آن با روش آلفای کرونباخ و روش تنصیف برای عامل خشم و غضب به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۷۷ و برای عامل تهاجم و توهین ۰/۷۴ و ۰/۶۹ و برای لجاجت و کینه‌توزی ۰/۷۷ و ۰/۷۳ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۵ و ۰/۶۱ بود که رضایت‌بخش است. در پژوهش حاضر نیز اعتبار این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای نمره کل پرخاشگری ۰/۸۶ بدست آمد.

برنامه مداخله‌ای: در پژوهش حاضر از برنامه درسی جامع مهارت‌های اجتماعی حسین‌خانزاده (ویرایش تجدیدنظرشده، ۱۳۹۱) استفاده شد این برنامه چندین بخش دارد اما در این پژوهش از بخش محیط مدرسه و کلاس درس استفاده شد. مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه در قالب ۱۶ مهارت و مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس در قالب ۲۷ مهارت است (حسین-خانزاده، ۱۳۹۲). این برنامه آموزشی در پژوهش‌های مختلفی مانند حسین‌خانزاده، به‌پژوه، افروز و میرزاییگی (۱۳۹۰: ۵)، حسین‌خانزاده (۱۳۹۰: ۴۱)، حسین‌خانزاده و همکاران (۱۳۹۲: ۲۷)، به‌پژوه و حسین‌خانزاده (۱۳۹۱: ۹۵) و حسین‌خانزاده و آقارودبرده (۱۳۹۰: ۶۵) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته

¹. Buss & Durkee

است. به طور کلی محتوای داستان‌ها برگرفته از داستان‌های موجود در کانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان و متناسب با سرفصل دروس مصوب آموزشی دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن شرایط واقعی زندگی آنها بوده است. برنامه آموزشی پژوهش حاضر در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای بدون احتساب جلسات انجام پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد.

جدول ۱: خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش قصه‌گویی

جلسه اول: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه شامل ورود به مدرسه در زمان مناسب، خروج از مدرسه در زمان مناسب، حضور مرتب در مدرسه، پوشش مناسب در مدرسه با توجه به مقررات وضع شده به روش قصه‌گویی، نمایش اسلاید، بحث و گفتگو و نمایش

جلسه دوم: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه شامل ظاهر آراسته داشتن، رعایت مقررات انضباطی هنگام استفاده از امکانات ایاب و ذهاب مدرسه، استفاده مناسب از امکانات بهداشتی در مدرسه و اجتناب از آزار و اذیت دانش‌آموزان در مدرسه با روش گفتگوی فعال، ایفای نقش و کتاب داستان. بحث و پرسش و پاسخ درباره دو داستان جلسه قبل

جلسه سوم: مرور و بازنگری داستان‌های جلسه قبل، بررسی تکالیف منزل، پرسش درباره داستان‌های مطالعه شده در جلسه قبل و بحث درباره پیام داستان‌ها، خواندن و بحث درباره دو داستان جدید و ارائه تکلیف منزل

جلسه چهارم: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس شامل حضور به موقع در کلاس درس، ورود به کلاس درس بدون سر و صدا، قرار دادن لباس در محل مخصوص، بلند شدن و احترام گذاشتن هنگام ورود معلم، نشستن در جای خود بدون سرو صدا، عدم تخریب وسایل و تجهیزات کلاس درس به روش به وسیله اجرای نمایش به روش قصه‌گویی بحث و بررسی درباره تکالیف ارائه شده در منزل (داستان‌های آموزش داده شده در جلسه قبل)، طرح پرسش و پاسخ توسط دانش‌آموزان

جلسه پنجم: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس شامل رعایت مقررات کلاس درس در نبود معلم، اجتناب از آزار و اذیت دیگر همکلاسی‌ها در کلاس درس، حفظ نظافت کلاس درس، آوردن وسایل موردنیاز به کلاس درس، امانت دادن وسایل خود به دیگر همکلاسی‌ها و تفاوت قائل شدن میان وسایل خود و دیگران به وسیله مشارکت در فعالیت‌های گروهی و ایفای نقش به روش قصه‌گویی بحث و بررسی درباره تکالیف ارائه شده در منزل، تشویق دانش‌آموزان به طرح پرسش و بحث درباره پیام داستان‌ها، آموزش دو داستان جدید ارائه تکلیف منزل

جلسه ششم: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس شامل اجازه گرفتن به هنگام استفاده از وسایل دیگران، جلب توجه معلم در کلاس درس با بلند کردن دست، مرتب نگه داشتن میز خود، گوش دادن به سخنان معلم و قطع نکردن حرف او، گوش دادن به اظهار نظر همکلاسی و قطع نکردن حرف او از طریق ایفای نقش و اجرای نمایش به روش قصه‌گویی. بحث و بررسی درباره تکالیف ارائه شده در منزل، تشویق دانش‌آموزان به ارائه داستان در کلاس و همکاری با هم

جلسه هفتم: آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس شامل داوطلب شدن برای پاسخ دادن به سوال معلم، اظهار نظر به موقع در بحث کلاسی، انجام تکالیف کلاسی بدون سر و صدا، سعی کردن به هنگام مشکل بودن تکلیف و اطاعت از دستورات شفاهی معلم، اطاعت از دستورات کتبی معلم به وسیله گفتگوی فعال و نمایش به روش

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی با روش قصه گوئی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش آموزان ... ۱۱۱

قصه گوئی بحث و بررسی درباره تکالیف ارائه شده در منزل، تشکیل گروه های دو نفره و بحث در مورد داستان های آموزش داده شده تا این جلسه

جلسه هشتم: آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به کلاس شامل ایفای نقش خود در انجام تکالیف گروهی کلاس درس، ارائه گزارش در جلوی کلاس، نادیده گرفتن عوامل مزاحم در کلاس درس به روش تمرین نمایش به کمک کتاب داستان مرتبط و بحث در مورد داستان ها به صورت گروهی و طرح پرسش از سوی خود دانش آموزان و ارائه پاسخ از سوی دیگران، جمع بندی برنامه ها و داستان هایی که به دانش آموزان آموزش داده شد.

روش اجراء

پس از اجرای پیش آزمون رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی برای هر دو گروه، گروه آزمایش در معرض متغیر مستقل یعنی آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه و کلاس درس قرار گرفت. این آموزش ها به مدت ۸ جلسه ۱ ساعته هفته ای دو جلسه و به مدت یک ماه از اول اردیبهشت سال ۹۵ تا آخر همان ماه در کلاس درس (بجای ساعات قرائت فارسی و انشاء فارسی)، همان مدرسه برگزار شد و گروه کنترل نیز فقط آموزش های عادی مدرسه را دریافت می کرد. یک هفته بعد از اتمام آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه و کلاس درس به روش قصه گوئی به دانش آموزان، پس آزمون رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی از آنها به عمل آمد.

یافته ها

در جدول ۲ شاخص های توصیفی و نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش در پیش آزمون و پس آزمون به تفکیک گروه ها گزارش شده اند.

جدول ۲: شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه های آزمایش و کنترل (تعداد: ۳۰)

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	p
خرده مقیاس تعاون اجتماعی	پیش آزمون	آزمایش	۵/۳۳۳	۱/۵۸۸	۱/۰۱۷	۰/۲۵۲
	کنترل	۶/۱۳۳	۰/۹۹۰	۱/۱۱۱	۰/۱۶۹	
پس آزمون	آزمایش	۸/۵۳۳	۲/۳۸۶	۰/۶۰۳	۰/۱۸۶	
	کنترل	۶/۱۳۳	۱/۰۶۰	۱/۰۰۶	۰/۲۶۳	
خرده مقیاس پرخاشگری	پیش آزمون	آزمایش	۱۰/۶۰۰	۱/۹۵۶	۱/۱۱۲	۰/۱۶۹
	کنترل	۱۱/۳۳۳	۲/۴۱۰	۰/۸۰۹	۰/۵۲۹	
پس آزمون	آزمایش	۶/۴۶۶	۰/۹۹۰	۱/۰۸۹	۰/۱۸۶	
	کنترل	۱۰/۱۸۶۶	۲/۳۲۵	۰/۷۳۴	۰/۶۵۴	
خرده مقیاس خجالت / کناره گیری	پیش آزمون	آزمایش	۱۰/۴۶۶	۲/۴۴۵	۰/۵۲۲	۰/۹۴۸
	کنترل	۹/۵۳۳	۱/۸۴۶	۰/۶۸۱	۰/۷۴۲	
پس آزمون	آزمایش	۷/۰۰۰	۱/۴۶۳	۰/۹۰۴	۰/۳۸۸	

متغیر	وضعیت	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	K-S Z	p
		کنترل	۹/۱۳۳	۲/۲۳۱	۰/۴۸۰	۰/۹۷۶
خرده‌مقیاس مزاحمت اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۱/۱۳۳	۲/۸۲۵	۰/۶۹۰	۰/۷۲۷
	پس‌آزمون	کنترل	۱۱/۲۶۶	۲/۴۹۱	۰/۶۶۵	۰/۷۶۸
	پیش‌آزمون	آزمایش	۸/۸۰۰	۲/۳۹۶	۰/۶۸۱	۰/۷۴۳
	پس‌آزمون	کنترل	۱۰/۷۳۳	۲/۰۵۱	۰/۶۴۹	۰/۷۴۶
نمره کل رفتارهای اجتماعی	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۷/۵۳۳	۴/۴۰۵	۰/۵۷۷	۰/۸۹۳
	پس‌آزمون	کنترل	۳۸/۲۶۶	۳/۵۳۴	۰/۶۲۰	۰/۷۳۷
	پیش‌آزمون	آزمایش	۳۰/۸۰۰	۳/۰۰۴	۰/۶۱۰	۰/۸۵۰
	پس‌آزمون	کنترل	۳۶/۸۶۶	۳/۵۸۳	۰/۹۶۱	۰/۳۱۴
احساس تنهایی	پیش‌آزمون	آزمایش	۸۲/۶۶۶	۱۱/۵۵۵	۰/۸۲۳	۰/۵۰۷
	پس‌آزمون	کنترل	۸۱/۷۳۳	۸/۶۶۴	۰/۸۵۶	۰/۴۵۶
	پیش‌آزمون	آزمایش	۶۶/۴۶۶	۱۰/۵۸۲	۰/۴۱۴	۰/۹۹۵
	پس‌آزمون	کنترل	۷۹/۸۶۶	۸/۳۹۹	۰/۸۷۹	۰/۴۲۲

با توجه به جدول ۲ میانگین گروه آزمایش در خرده‌مقیاس تعاون اجتماعی از پیش‌آزمون به پس-آزمون افزایش یافته است. درحالی‌که میانگین خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری، خجالت/کناره‌گیری، مزاحمت اجتماعی و نمره کل رفتارهای اجتماعی و همچنین احساس تنهایی از پیش‌آزمون به پس-آزمون کاهش یافته است. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهند که آماره کالموگروف-اسمیرنف برای تمامی متغیرها معنی‌دار نیست. بنابراین توزیع متغیرها نرمال است. برای بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر بهبود رفتارهای اجتماعی دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس یک‌متغیره استفاده شد. برای بررسی پیش‌فرض‌ها نتایج همگنی شیب رگرسیون نشان داد تعامل بین شرایط و پیش‌آزمون در متغیر رفتار اجتماعی معنادار نیست ($F=4/436, P<0/437$). همچنین آماره F آزمون ام‌پاکس ($7/78$) معنی‌دار نیست ($F=1.15, p<0.33$). بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که ماتریس کوواریانس متغیرهای وابسته در دو گروه برابر است. همچنین نتایج آزمون لوین ($F=1.53, P<0.226$) نشان داد که واریانس متغیر وابسته در گروه‌ها برابر است.

تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی با روش قصه گوئی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش آموزان ... ۱۱۳

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره نمره پس آزمون رفتارهای اجتماعی در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب ایما
گروه	۲۳۴/۸۹۰	۱	۲۳۴/۸۹۰	۴۴/۸۰۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲۴
پیش آزمون	۱۶۴/۵۸۲	۱	۱۶۴/۵۸۲	۳۱/۳۹۳	۰/۰۰۱	۰/۵۳۸
خطا	۱۴۱/۵۵۱	۲۷	۵/۲۲۳			

با توجه به جدول ۳، نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه گوئی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش آموزان پرخاشگر مؤثر است. اندازه اثر ۰/۶۲ نیز نشان می دهد که این تفاوت در جامعه بزرگ و قابل توجه است. نتایج بررسی میانگین های حاشیه ای (اصلاح شده) نشان داد که میانگین گروه آزمایش در رفتارهای اجتماعی (۳۱/۰۲۳) و میانگین گروه کنترل (۳۶/۶۴۴) است. تفاوت میانگین بین این دو گروه (۵/۶۲۲-) است که در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است. بنابراین می توان گفت که میانگین گروه آزمایش در رفتارهای اجتماعی به صورت معنی داری کمتر از میانگین گروه کنترل است. برای بررسی تأثیر آموزش مهارت های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه گوئی بر خرده مقیاس های رفتارهای اجتماعی از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. در جدول ۴ نتایج این آزمون گزارش شده است.

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری مربوط به خرده مقیاس های رفتارهای اجتماعی در بین گروه کنترل و آزمایش

آزمون	مقدار	F	d.f 1	d.f 2	سطح معنی داری
لامبدای ویکلز	۰/۱۳۳	۳۴/۲۹۲	۴	۲۱	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۴، می توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از خرده-مقیاس های رفتارهای اجتماعی در پس آزمون بعد از کنترل نمرات پیش آزمون و تعامل بین خرده-مقیاس های رفتارهای اجتماعی، تفاوت معنی داری وجود دارد. در جدول ۵ نتایج تحلیل اثرات بین-آزمودنی ها خرده مقیاس های رفتارهای اجتماعی آمده است.

جدول ۵: اثرات بین آزمودنی خرده مقیاس های رفتارهای اجتماعی در گروه های آزمایش و کنترل

متغیرها	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب ایما
تعاون اجتماعی	۵۸/۴۳۳	۱	۵۸/۴۳۳	۲۲/۶۱۳	۰/۰۰۱	۰/۴۸۵
پرخاشگری	۸۴/۷۸۰	۱	۸۴/۷۸۰	۷۶/۵۹۷	۰/۰۰۱	۰/۷۶۱
خجالت / کناره گیری	۴۰/۰۱۴	۱	۴۰/۰۱۴	۱۹/۷۷۷	۰/۰۰۱	۰/۴۵۲
مزامحت اجتماعی	۱۶/۴۷۳	۱	۱۶/۴۷۳	۲۳/۶۵۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۶

با توجه به جدول ۵، اثر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر نمره‌های پس‌آزمون تعاون اجتماعی، پرخاشگری، خجالت/کناره‌گیری، و مزاحمت اجتماعی معنادار است. نتایج بررسی میانگین‌های حاشیه‌ای (اصلاح‌شده) نشان داد که میانگین گروه آزمایش در خرده‌مقیاس تعاون اجتماعی بیشتر از میانگین گروه کنترل است. همچنین، میانگین گروه آزمایش در خرده‌مقیاس‌های پرخاشگری، خجالت/کناره‌گیری، و مزاحمت اجتماعی کمتر از میانگین گروه کنترل است. برای بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. ابتدا همگنی شیب خط رگرسیون مورد بررسی قرار گرفت که نشان داد تعامل بین شرایط و پیش‌آزمون معنادار نیست ($P < 0.372$, $F = 3.294$) در نتیجه داده‌ها از همگنی شیب رگرسیون حمایت می‌کند. سپس به منظور بررسی یکسانی واریانس متغیر وابسته از آزمون لوین استفاده شد ($F = 1.629$, $P = 0.192$) که نتایج نشان داد فرض همگنی خطاهای هر دو گروه برای نمره احساس تنهایی تایید شد ($p > 0.05$).

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیره نمره پس‌آزمون احساس تنهایی در دو گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ضریب ایما
گروه	۱۶۶۰/۵۵۸	۱	۱۶۶۰/۵۵۸	۶۶/۳۳۰	۰/۰۰۱	۰/۷۱۱
پیش‌آزمون	۱۸۷۹/۵۲۴	۱	۱۸۷۹/۵۲۴	۷۵/۰۷۶	۰/۰۰۱	۰/۷۳۵
خطا	۶۷۵/۹۴۲	۲۷	۲۵/۰۳۵			

با توجه به جدول ۶، آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر نمره پس‌آزمون احساس تنهایی معنادار است و اندازه اثر ۰/۷۱ نیز نشان می‌دهد که این تفاوت در جامعه زیاد و قابل توجه است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به محیط مدرسه و کلاس درس با روش قصه‌گویی بر رفتارهای اجتماعی و احساس تنهایی دانش‌آموزان با رفتارهای پرخاشگرانه انجام شد. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش قصه‌گویی باعث افزایش رفتارهای اجتماعی کودکان پرخاشگر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌لی و همکاران (۲۰۱۵: ۵۸)، ایون و همکاران (۲۰۱۶)، روشن چسلی (۱۳۹۲: ۱۳۵) ناگاین، استنلی، و ونگ (۲۰۱۵: ۱۶۹) و کریسک، (۲۰۱۶: ۳۳)، رایت و همکاران (۲۰۱۲: ۱۹۷) که نشان دادند که قصه‌گویی باعث بهبود مهارت‌های ارتباطی و شایستگی و تعامل با همسالان در دانش‌آموزان می‌شود همسو است.

تیبالد (۲۰۱۶: ۸۷) در تبیین این یافته بیان می کند که قصه گویی باعث مدیریت مشکلات ارتباطی از طریق تعامل با قصه گوینان و دریافت کنندگان قصه می شود. این سبک از قصه گویی باعث تولید محاوره های ترغیب کننده و مدل سازی داستان از طریق شخصیت های مجازی می شود (کاوآزا، پیژی، چارلت، وگت و آندری^۱، ۲۰۰۹: ۳۱۳). بدین ترتیب با این شیوه حتی ضعیف ترین دانش آموزان هم برای تفسیر جملات و تغییر آن از طریق داستان های ارائه شده تلاش می کنند، همین امر باعث رشد توانایی و بهبود مهارت های زبان بیانی این کودکان می گردد (مختار و همکاران، ۲۰۱۱: ۱۶۳). قصه گویی به عنوان یک ابزار اجتماعی فرصتی برای ابراز نظرات و قضاوت در مورد رفتارهای بد کودکان فراهم می کند. محاوره های ساختگی باعث کاهش هیجان های منفی و رفتارهای مخرب می شود و فرصتی برای بهبود تعاملات برای دانش آموزان فراهم می کند (کارنتون و کرایگ، ۲۰۱۱: ۱۲۳). بدون شک قصه گویی از طریق ایجاد بینش در مورد تجربیات خشونت آمیز زندگی کودکان باعث کاهش رفتار خشونت آمیز آنها می شود. و یک نگاه وسیع به نمایش پر زورق و برق و غیرواقعی رفتار خشونت آمیز دانش آموزان فراهم می کند. بنابراین باعث ایجاد علاقه به برقراری ارتباط و رفتار محترمانه نسبت به اعضای دیگر در محیط مدرسه خواهد شد (ورلی، ۲۰۰۴: ۸۱). هنگامی که آموزش ها در خلال قصه مطرح می شوند به نسبت زمانی که بطور مستقیم ارائه شوند، جذاب تر بوده و شرایط یادگیری بهتر و عمیق تری فراهم می شود، همچنین احتمال بکارگیری و تعمیم آنها توسط کودک در زمینه های مشابه افزایش می یابد (هفنر^۲، ۲۰۰۳). آموزش مبتنی بر قصه در قالبی مانوس و غیر تهدید کننده باعث افزایش آگاهی و بینش کودک می شود، چرا که کودک خودش و مسائل زندگی را در روایت دیگران مشاهده کرده و درک بهتری از خود و مشکلاتش و راه های مقابله با آنها و راه حل های جایگزین پیدا می کند (صاحبی، ۱۳۸۹: ۷). همچنین، زمینه ای فراهم می شود که آنها با سخن گفتن و بیان احساسات، شیوه های ارتباط با دیگران را تمرین کنند. این شیوه، به ویژه برای کودکان خجالتی و انزواطلب بسیار کارا و موثر است (غلامی، ۱۳۹۲: ۴۴).

به این دلیل که فعالیت در این شیوه بر مبنای داستان های خود کودکان قرار دارد بنابراین موجب افزایش مهارت های رهبری آنها می شود و فرصت های زیادی برای دانش آموزان برای شرکت در

1. Cavazza, Pizzi, Charles, Vogt, & André

2. Hofner

تعاملات اجتماعی فراهم می‌کند (رایت، داینر، و کمپ^۱، ۲۰۱۲: ۱۹۷). در این رابطه دائمی و فرنیآ^۲ (۲۰۱۳: ۱۹۷). بیان می‌کنند که داستان‌های اجتماعی با محتوای مربوط به مهارت‌های اجتماعی باعث افزایش سطح مهارت‌های اجتماعی، شایستگی اجتماعی و تعامل با همسالان شده بود. پژوهش انجام شده توسط نصیرزاده و روشن (۱۳۸۹: ۱۱۸) نیز همین موضوع را بیان می‌کند نتایج این پژوهشگران قابلیت کاربرد قصه و ساختار آن را در آموزش و حل مشکلات نشان می‌دهد. می‌توان گفت که درک هیجان‌های مثبت و منفی هنگام صحبت کردن و ارزیابی قضاوت‌ها در قصه‌گویی ارتباط مثبتی با بهبود مهارت‌های اجتماعی دارد. بدین ترتیب یک ارتباط قوی بین یک رویداد منفی در گذشته و استفاده از هیجان‌های مثبت در فرایند قصه‌گویی و کاهش مشکلات رفتاری وجود دارد. بدین گونه که وقتی هیجان‌های منفی بهتر توضیح داده می‌شوند مهارت‌های اجتماعی به میزان بیشتری بهبود می‌یابند (کارنتون و کرایگ، ۲۰۱۱: ۱۲۳).

همچنین نتایج نشان داد آموزش مهارت‌های اجتماعی با روش قصه‌گویی باعث کاهش احساس تنهایی دانش‌آموزان پرخاشگر می‌شود. این یافته با نتایج پژوهش‌های صنعت‌کار، حسین‌آبادی، و اصغری نکاح (۱۳۹۱: ۷)، پراسکو (۲۰۱۰: ۱۳۵)، فرود و کلیک (۲۰۱۱: ۴۴۱) فراکسیز (۲۰۰۸: ۳) و شیبب‌اصل، نادری، و مکواندی (۲۰۱۵: ۳۵۳) که نشان دادند قصه‌درمانی باعث کاهش احساس تنهایی و ناامیدی کودکان می‌شود همسو است. به طوری که کودکان دبستانی می‌توانند مفاهیم امیدواری و ناامیدی و نگاه منفی به خود را در داستان‌ها درک کنند.

از آنجایی که در فرایند قصه‌گویی کودکان خود را با شخصیت‌های داستان، وقایع و هیجان‌ها همسان‌سازی می‌کنند و نسبت به خود و دیگر شخصیت‌های مهم داستان بینش پیدا می‌کنند بنابراین در این فرایند فرضیات نادرست اصلاح و علاقه اجتماعی افزایش و اضطراب و مشکلات رفتاری کاهش می‌یابد (شیبب‌اصل و همکاران، ۲۰۱۵: ۳۵۳) در واقع آشنایی کودک با شخصیت‌ها و وقایع داستان، تخلیه هیجانی و بینش، باعث کاهش احساس انزوا و تنهایی، افزایش خودآگاهی و درک خود شده و کودک شجاعت بیشتری در مقابله با مشکلات پیدا می‌کند (تویسرکانی، ۲۰۰۶؛ به نقل از شیبب‌اصل و همکاران، ۲۰۱۵: ۳۵۳). بیشتر کودکان دبستانی شخصیت امیدوار داستان را شخصیتی فعال، مصمم و اجتماعی برخلاف شخصیت ناامید تصور می‌کردند. به همین دلیل قصه‌گویی باعث

1. Wright, Diener, & Kemp

2. Daemi & Farnia

افزایش شادمانی و کاهش ناامیدی دانش آموزان شده بود. (فراکسیز، ۲۰۰۸: ۳) علت این نتیجه را می توان در همگانی و جهانی جلوه دادن مشکلاتی که فرد در فرایند قصه گویی با آنها دست و پنجه نرم می کند جستجو کرد بنابراین در این فرایند افراد احساس نمی کنند که تنها هستند و مشکلاتشان خاص، منحصر به فرد و غیر قابل حل است (صاحبی، ۱۳۸۹: ۶). به صورت دقیق تر درک اهمیت همدلی از طریق ارتباط با ادراک های خود و واکنش به شخصیت ها و تجارب در فرایند قصه گویی باعث پرورش همدلی اجتماعی در طول ساختار قصه گویی در محیط مدرسه می گردد، به عبارتی علاقه مندی و حساسیت نسبت به قهرمانان داستان ارتباط بسیار زیادی با بروز حالات هیجانی مثبت دارد (براتیسیس و زیناس، ۲۰۱۵: ۲۳۱). از آنجایی که فرایند قصه گویی موجب تقویت روابط دلبستگی و افزایش پاسخ های عاطفی کودکان و واکنش هیجانی به طیف گسترده ای از موقعیت ها می شود کودکان می توانند یاد بگیرند که چه هیجان هایی باعث ناامیدی، خشم، شادی و احساس ترس می گردد (فرود و کلیک، ۲۰۱۱: ۴۴۱).

گوش دادن به داستان باعث سوق دادن دانش آموزان به سمت تعارضات خود و پیدا کردن راه حل مفیدی برای حل آن و رویارویی بهتر آنها با مشکلات می شود (شیبی اصل و همکاران، ۲۰۱۵: ۳۵۳). داستان به دلیل لحن، انگیزه و کنجکاوی آن می تواند مفاهیم زیادی را به دنیای کودک منتقل کند، این روش غیرمستقیم انتقال معنا باعث جذب بهتر و سریع تر و درک درستی از مفاهیم شده و به رشد ارتباطی کودک کمک می کند (دائمی و فرنیبا، ۲۰۱۳). در تایید این مسئله صنعت کار و همکاران (۱۳۹۱: ۷) بیان می کنند که قصه گویی با کاهش انکار آزمودنی ها نسبت به جنبه های منفی تنهایی خود خودآگاهی آنها را نسبت به تنهایی شان افزایش می دهد و در واقع غلبه بر مقاومت در شنونده، درگیری کمتر با مخاطبان، فهم اطلاعات پیچیده، انتقال تجارب و پیام ها به شنونده از ویژگی های کلیدی قصه گویی است که باعث افزایش مهارت های ارتباطی می گردد (هوپفر^۱، ۲۰۱۲: ۱۷۳؛ لی، فاسیت و دمارکو^۲، ۲۰۱۵: ۵۸). از طریق آموزش مهارت های اجتماعی به روش قصه گویی کودکان با دیدن کسانی که رفتارهای تحسین برانگیز دارند و گوش کردن به حرف های آنها، از طریق پسخوراند، به ارزش اعمال و رفتار خود پی برده و درصد افزایش سازش یافتگی و کارایی خود در محیط بر می آیند. بدین ترتیب، قصه گویی ابزاری مفید و مؤثر برای اصلاح رفتار، سازش یافتگی، مهار

1. Hopper

2. Lee, Fawcett, & DeMarco

هیجان‌ها و افزایش مهارت‌های اجتماعی در کودکان محسوب می‌شود. در واقع مجاورت و نزدیکی کودکان به رویدادهای مهم بین‌فردی در زندگی روزمره و غوطه‌ور بودن آنها در جنبه‌های حسی و عینی تجربه‌ها موجب می‌شود که این رویدادها نفوذ قوی‌تری در قصه‌های زندگی آنها داشته باشند. از آنجاکه پژوهش حاضر فقط بر روی دانش‌آموزان دختر سوم و چهارم مقطع ابتدایی انجام شد و متغیرهای جنسیت، سن و مقطع تحصیلی کنترل شدند. به دلیل محدودیت‌های زمانی و اجرایی در این پژوهش، امکان کنترل متغیرهایی مثل جنسیت، سن و مقطع تحصیلی به عنوان متغیرهای تعدیل‌گر وجود نداشت. امکان کنترل وضعیت اجتماعی، اقتصادی خانواده و تحصیلات والدین به علت مشکلات شدید در انتخاب نمونه میسر نشد. به علت محدودیت زمانی و تعطیلی مدارس امکان برگزاری مرحله پیگیری فراهم نشد. جهت کاربردی نمودن نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود که روش مداخله پژوهش حاضر، در کتاب‌های درس علوم اجتماعی یا مهارت‌های اجتماعی گنجانده شود. پیشنهاد می‌شود با توجه به تأثیرگذاری این برنامه، از فهرست مهارت‌های این برنامه درسی در کلاس‌های درس دانش‌آموزان استفاده شود. همچنین از فهرست مهارت‌های مربوط به برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی به صورت غیررسمی (در ساعات مختلف) توسط معلمان به دانش‌آموزان آموزش داده شود. با توجه به تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی مربوط به کلاس درس و محیط مدرسه با روش قصه‌گویی در دانش‌آموزان دختر پرخاشگر، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی این مداخله در مورد پسران نیز مورد آزمایش واقع شود. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان در پژوهش‌های آینده وضعیت اجتماعی، اقتصادی و تحصیلات والدین این کودکان کنترل و مورد بررسی قرار گیرد. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان مرحله پیگیری در پژوهش‌های آتی برای مشخص کردن این که آیا تأثیر بر روی گروه آزمایش در طول زمان پایدار مانده است یا نه انجام گیرد.

کتابنامه

- به‌پژوه، احمد؛ و حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۱). شناسایی مهارت‌های اجتماعی موردنیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی در محیط کلاس درس. مطالعات برنامه درسی ایران، ۷ (۲۵)، ۹۵-۱۱۴.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۸۹). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان. تهران: انتشارات رشد فرهنگ.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۰). طراحی و اعتباربخشی الگوی مناسب برنامه درسی مهارت‌های اجتماعی برای دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی. علوم روانشناختی، ۱۰ (۳۷)، ۴۱-۶۳.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی (۱۳۹۲). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان و نوجوانان، تهران: رشد فرهنگ.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ به‌پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی، و میرزاییگی، محمدعلی (۱۳۹۰). شناسایی مهارت‌های اجتماعی موردنیاز دانش‌آموزان آهسته‌گام در محیط مدرسه. روانشناسی و علوم تربیتی، ۳ (۴۱)، ۵-۱۸.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ به‌پژوه، احمد؛ افروز، غلامعلی، و میرزاییگی، محمدعلی (۱۳۹۲). شناسایی مهارت‌های اجتماعی موردنیاز دانش‌آموزان عقب‌مانده ذهنی برای برنامه‌ریزی درسی مهارت‌های اجتماعی. مطالعات روانشناختی، ۹ (۱)، ۳۹-۶۷.
- حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ پورآقارودبرده، فاطمه (۱۳۹۰). شناسایی مهارت‌های بین‌فردی موردنیاز دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی از دیدگاه والدین، معلمان و متخصصان. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۷ (۳)، ۶۵-۹۰. داد، سیما. (۱۳۹۰). فرهنگ و اصطلاحات ادبی. تهران: مروارید.
- روشن‌چسلی، رسول (۱۳۹۲). تأثیر قصه‌گویی مبتنی بر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر بهبود مهارت‌های اجتماعی و مشکلات رفتاری دانش‌آموزان پسر هشت تا ۱۰ ساله مبتلا به اختلال رفتار مقابله‌ای و بی‌اعتنایی. روانشناسی بالینی، ۱۰، ۳، ۹۳-۷۳.
- زاهدی‌فر، شهین؛ نجاریان، بهمن؛ و شکرکن، حسین (۱۳۷۹). ساخت و اعتباریابی مقیاسی برای سنجش پرخاشگری. علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۷ (۲ و ۱)، ۷۳-۱۰۲.
- سیف، دیبا؛ بشاش، لعیبا؛ و لطفیان، مرتضی (۱۳۸۳). تأثیر ابعاد ادراک خود بر روابط اجتماعی با همسالان نوجوانان مراکز آموزش استعدادهای درخشان و مدارس عادی. مجله روانشناسی، ۸، ۸۶-۹۷.
- صاحبی، علی (۱۳۸۹). قصه‌درمانی: گستره تربیتی و درمانی تمثیل. تهران: ارجمند.
- صنعت‌کار، سارا؛ حسن‌آبادی، حسین؛ و اصغری‌نکاح، محسن (۱۳۹۱). اثربخشی قصه‌درمانی گروهی بر کاهش ناامیدی و تنهایی کودکان دختر مراکز شبه خانواده. روانشناسی کاربردی، ۶ (۴)، ۲۳-۷.

- غلامی، تیمور. (۱۳۹۲). کارگاه تکنیک های قصه گوئی. خراسان شمالی: اداره کل کتابخانه های عمومی استان خراسان شمالی.
- نصیرزاده، راضیه؛ و روشن، رسول (۱۳۸۹). تأثیر قصه گوئی در کاهش پرخاشگری پسران شش تا هشت ساله. روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۲، ۱۲۶-۱۱۸.

Aliyev, R., and Karakus, M. (2015). The effects of positive psychological capital and negative feelings on students' violence tendency. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 190, 69-76.

Asher, S. R., & Cassidy, J. (1992). Loneliness and Peer Relations in Young Children. *Child Development*, 63, 350-365.

Asher, S. R. and Wheeler, V. A. (1985). Children's loneliness: a comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53(4), 500-505.

Ambrosini, P. J. (2000). *Historical development*, New bury Park, CA: sage.

Bratitsis, T. and Ziannas, P. (2015). From early childhood to special education: Interactive digital story telling as a coaching approach for fostering social empathy. *Procedia Computer Science*, 67, 231- 240.

Berguno, G.; Leroux, P.; McAinsh, K. and Shaikh, S. (2004). Children's experience of loneliness at school and its relation to bullying and the quality of teacher interventions. *The Qualitative Report*, 9, 483-499.

Benner, A. D. (2011). Latino adolescents' loneliness, academic performance, and the buffering nature of friendships. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 556-567.

Brown, K. (2010). Jungian Play Therapy In Elementary Schools. *Elementary School Guidance And counseling*, 28, 30-42.

Cory, L.; Dattilo, J. and Williams, R. (2006). Effects of a Leisure Education Program on Social Knowledge and Skills of Youth with Cognitive Disabilities. *Therapeutic Recreation Journal*, 40(3), 144-164

Cavazza, M.; Pizzi, D.; Charles, F.; Vogt, T. and André, E. (2009). Emotional Input for Character-based Interactive Storytelling. In C. Sierra, C. Castelfranchi, K. S. Decker, & J. S. Sichman (eds.), *International Foundation for Autonomous Agents and Multiagent Systems (PP. 313-320)*. Budapest: Hungary.

Curenton, S. M. and Craig, M. J. (2011). Shared-reading versus oral storytelling: associations with preschoolers' prosocial skills and problem behaviours. *Early Child Development and Care*, 181(1), 123-146.

Chung, K. M.; Reavis, S.; Mosconi, M.; Drewry, J.; Matthews, T. and Tasse, M. J. (2007). Peer-mediated social skills training program for young children with high-functioning autism. *Research in Developmental Disabilities*, 28, 423-436.

Dudacek, O. (2015). Transmedia Storytelling in Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 694-696.

Daemi, M. and Farnia, M. A. (2013). The Effect of the Storytelling on Social Skills of Female Students of Educational District (1) in Tabriz Preschools'. *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 3 (1), 197-203.

Dusenbury, L.; Zadzrazil, J.; Mart, A. and Weissberg, R. P. (2011). *State learning standards to advance social and emotional learning*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 1-4.

Even, C.; Bosser, AG; Ferreira, J. F.; Buche, C.; St'éphan, F.; Cavazza, M. & Lisetti, C. (2016). Supporting Social Skills Rehabilitation with Virtual Storytelling. 29th International FLAIRS Conference. Retrieved from http://www.who.int/mental_health/media/en/55.pdf.

Elhageen, A. A. M. (2004). *Effect of interaction between parental treatment styles and peer relations in classroom on the feelings of loneliness among deaf children in Egyptian schools*. Doctoral Dissertation. Eberhard- Karls University.

Frude, N. and Killick, S. (2011). Family storytelling and the attachment relationship. *Psychodynamic Practice*, 17 (4), 441-455.

Francios, E. D. (2008). *Children conceptions and hopefulness and hopelessness*. An un-published thesis for Master of Psychology, Department of Psychology, Franklin and Marshal College.

Gresham, F.M. and Elliott, S.N. (1990). *The Social Skills Rating System*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Hassan, K. E. and Mouganie, Z. (2014). Implementation of the Social Decision-Making Skills Curriculum on primary students (Grades 1-3) in Lebanon. *School Psychology International*, 35(2) 167-175.

Hamre, B.; Hatfield, B.; Pianta, R. and Jamil, F. (2014). Evidence for general and domain-specific elements of teacher-child interactions: Associations with preschool children's development. *Child Development*, 85(3), 1257-1274.

Heffner, M. (2003). *Experimental support for the use of story-telling to guide behaviour*: Unpublished Doctoral Dissertation, West Virginia University.

Hopfer, S. (2012). Effects of a narrative HPV vaccination intervention aimed at reaching college women: *A randomized controlled trial. Prevention Science*, 13, 173–182.

Harrell, A.W.; Mercer, S.H. and DeRosier, M.E. (2008). Improving the social- behavioral adjustment of adolescents: the effectiveness of social skills group intervention. *Journal of Child and Family Studies*.

Kuhn, T. M.; Ebert, J. S.; Gracey, K. A.; Chapman, G. L. and Epstein, R. A. (2015). Evidence-Based Interventions for Adolescents with Disruptive Behaviors in School-Based Settings. *Child Adolesc Psychiatric Clin*, 24, 305- 317.

Kent, M. L. (2015). The power of storytelling in public relations: Introducing the 20 master plots. *Public Relations Review*, 41, 480-489.

Kirsch, C. (2012). Using storytelling to teach vocabulary in language lessons: does it work? *The Language Learning Journal*, 44(1), 33-51.

Lee, H.; Fawcett, J. and DeMarco, R. (2016). Storytelling/narrative theory to address health communication with minority populations. *Applied Nursing Research*, 30, 58-60.

Matson, J. L. and Boisjoli, J. (2007). Differential diagnosis of PDD-NOS in children. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 1, 75-84.

Nangle, D.W.; Erdley, C.A.; Carpenter, E.M. and Newman, J.E. (2002). Social skills training as a treatment for aggressive children and adolescents: a developmental–clinical integration. *Aggression and Violent Behavior* 7,169–199.

Mokhtar, N. H.; Abdul Halim, M. F. and Syed Kamarulzaman, S. Z. (2011). The Effectiveness of Storytelling in Enhancing Communicative Skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 18, 163-169.

Nam, C. W. (2016). The effects of digital storytelling on student achievement, social presence, and attitude in online collaborative learning environments. Advance online publication. DOI: 10.1080/10494820.2015.1135173.

Nguyen, K.; Stanley, N.; Stanley, L. and Wang, Y. (2015). Resilience in language learners and the relationship to storytelling. *Cogent Education*, 2, 1-16.

Paley V (1981) *Wally's Stories*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Participation through catalytic storytelling. *Community Development*, 45(5), 525-538.

Pavlidou, E.; Arvanitidou, V. and Chatzigeorgiadou, S., (2011). Differences in Loneliness Social Behavior of Immigrant and Repatriated Preschoolers. In A. Lecenciuc (Eds.), *Redifining Cummunity in intercultural context. International Conference Articles*, (pp. 252-257). Academiei Fortelor Aeriene: Henri Coanda.

Pedersen, S.; Vitaro, F.; Barker, E. D. and Borge, A. I. H. (2007). The timing of middle childhood peer rejection and friendship: Linking early behavior to early-adolescent adjustment. *Child Development*, 78(4), 1037–1051.

Perry, K. (2008). from storytelling to story writing: Transforming literacy practices among Sudanese refugees. *Journal of Literacy Research* 40 (3), 317–358.

Prasko, J. (2010). Narrative cognitive behavior therapy psychosis. *Journal of Activities Nervosa Superior Redivivva*, 52 (2), 135-146 .

Prince, K.; Ho, E. and Hansen, S. (2010). Effects of a school-based program to improve adaptive school behaviour and social competencies among elementary school youth: TheLiving Skills Program. *Journal of Research in Character Education*, 8(2), 39–59.

Pstross, M.; Talmage, C. A. and Knopf, R. C. (2014). A story about storytelling: enhancement of community

Ronnlund, M. (2013) *Schoolyard stories: Processes of gender identity in a ‘children’s place.’* Advance online publication.

Satici, S. A. Uysal, & Deniz, M. E. (2016). Linking social connectedness to loneliness: The mediating role of subjective happiness. *Personality and Individual Differences*, 97, 306-310.

Severs, R.L. and Jones-Blank, M. (2008). Exploring the effects of social skills training on social skills development on student behavior. *National Forum of Special Education Journal*, 19, 1, 1-8.

Smith, M. J. and Liehr, P. R. (2014). Story theory. In M. J. Smith, & P. R. Liehr (Eds.), *Middle range theory for nursing* (pp. 225–251) (3rd ed.). New York: Springer.

Shabib Asl, N.; Naderi, F. and Makvandi, B (2015). The Effect of Storytelling on behavioral problems (aggression-withdrawal) of preschoolers’ in Ahvaz. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5 (8), 353-357.

Stoeckli, G. (2010). The role of individual and social factors in classroom loneliness. *The journal of educational research*, 103 (1), 28-39.

Sugai, G. and Lewis, T.J. (1996). Preferred and promising practices for social skills instruction. *Focus on Exceptional Children*, 29, 4, 1-16.

Talvio, M.; Berg, M. and Lonka, K. (2015). How does continuing training on social interaction skills benefit teachers? *Social and Behavioral Sciences*, 171, 820-829.

Tapia-Gutierrez, C. P. and Cubo- Delgado, S. (2015). Design of an Instrument to Assess Social Skills in Teacher Training Programs. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1074-1078.

Theobald, M. (2016). Achieving competence: The interactional features of children's storytelling. *Childhood*, 23 (1), 87-104.

Turnbull, A.; Edmonson, H.; Griggs, P.; Wickham, D.; Sailor, W. and Freeman, R. (2002). A blueprint for school wide positive behavior support: Implementation of three components. *Exceptional Children*, 68, 377-402.

Vanhalst, J.; Goossens, L.; Luyckx, K.; Scholte, R.H. and Engels, R. C. (2013). The development of loneliness from mid- to late adolescence: trajectory classes, personality traits, and psychosocial functioning. *Journal Adolescence*, 36 (6), 1305-1312.

Werle, G. D. (2004). The Lived Experience of Violence: Using Storytelling as a Teaching Tool with Middle School Students. *The Journal of School Nursing*, 20 (2), 81-87.

Wright, C., Diener, M. L., and Kemp, J. L. (2013). Storytelling Dramas as a Community Building Activity in an Early Childhood Classroom. *Early Childhood Education journal*, 41, 197-210.

WHO. (2002). World report on violence and health. Geneva. World Health Organization.

You, S. and Kim, A. U. (2016). Understanding aggression through attachment and social emotional competence in Korean middle school students. *School Psychology International*, 16, 1-16.

Zhang, F.; You, Z.; Fan, C.; Gao, C.; Cohen, R.; Hsueh, Y. and Zhou, Z. (2014). Friendship quality, social preference, proximity prestige, and self-perceived social competence: Interactive influences on children's loneliness. *Journal of School Psychology*, 52, 511-526.

Zhang, B.; Gao, Q.; Fokkema, M.; Alterman, W. and Liu, Q. (2015). Adolescent interpersonal relationships, social support and loneliness in high schools: Mediation effect and gender differences. *Social Science Research*, 53, 104-117.