

Research Paper

The effectiveness of storytelling on shyness, empathy, and academic progress of Persian course of bilingual students

Mohammad Rahimi<sup>1</sup> , Firouzeh Sepehrianazar<sup>\*2</sup> , Esmael Soleimani<sup>3</sup> 

1. M.A. in Educational Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran

2. Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran

3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran

**Citation:** Rahimi M, Sepehrianazar F, Soleimani E. The effectiveness of storytelling on shyness, empathy, and academic progress of Persian course of bilingual students. *J Child Ment Health*. 2024; 11 (2):17-33.

URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1387-en.html>



 [10.61186/jcmh.11.2.3](https://doi.org/10.61186/jcmh.11.2.3)

ARTICLE INFO

ABSTRACT

**Keywords:**

Academic progress,  
empathy,  
persian course,  
shyness,  
storytelling

**Background and Purpose:** Reading stories play a significant role in language learning, getting to know cultures, learning morals, and increasing listening skills. This study aimed to investigate the effectiveness of storytelling on shyness, empathy, and academic progress in the Persian course of bilingual elementary school students.

**Method:** The research method was a semi-experimental study with a pre-test-post-test design and one control group. The statistical population included all the bilingual primary school students of the 3rd to 6th grades of Baneh City in 2021. First, 338 students were selected by cluster random sampling method from the statistical population. In the final stage, 30 students with the highest scores on the shyness test were selected as the study sample and were placed in two experimental (including 15 students) and control groups (including 15 students) randomly. The experimental group participated in storytelling sessions for 11 sessions of 90 minutes for two months, While the control group received no intervention. To collect data, the Empathy Questionnaire of Davis (1980), Cheek-Briggs' Shyness Questionnaire (1990), and the teacher-made Persian course test were used, which were administered in two stages, pre-test and post-test, on both experimental and control groups. To consider ethical considerations at the end of the study, two storytelling sessions were held for the control group. In the end, the data were analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance tests in SPSS<sup>24</sup>.

**Results:** There was a significant difference between the experimental and control groups in the studied variables. Storytelling had the most impact on distress and social withdrawal ( $F=26.78$ ,  $P<0.001$ ), empathic concern ( $F=46.42$ ,  $P<0.001$ ), and progress in the Persian course ( $F=17.22$ ,  $P<0.001$ ).

**Conclusion:** Storytelling helps the students to be aware of the impact of their behavior on the feelings of others, as a result, their empathy increases. Also, when students repeatedly read stories to their classmates, their shyness decreases, and reading stories strengthens the Persian language of bilingual students and, as a result, their academic progress. It is suggested that storytelling be held as a separate curriculum or together with Persian lessons for primary school students.

Received: 10 Nov 2023

Accepted: 22 Jun 2024

Available: 23 Sep 2024



\* Corresponding author: Firouzeh Sepehrianazar, Professor, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Urmia University, Iran

E-mail: [F.sepehrianazar@urmia.ac.ir](mailto:F.sepehrianazar@urmia.ac.ir)

Tel: (+98) 4433364500

2476-5740/ © 2024 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Extended Abstract

Introduction

The presence of linguistic diversity, while adding to our country's cultural richness, also challenges some children whose mother tongue is not Persian language. Bilingual children who do not have sufficient mastery of the Persian language face problems in terms of literacy and learning lessons, because they cannot understand other lessons due to their inability to understand the contents in the Persian language. For example, the math score of bilingual students is lower than that of monolingual students (1). However, there is no significant difference in the intelligence of monolingual and bilingual children (2). At first, bilingual children are eager to enter the school environment, but after a while, due to a lack of success in school, they gradually lose the motivation to learn and the desire to attend school. One of the ways to overcome this problem is to pay attention to Persian courses in elementary school. Because learning all subjects is related to the level of reading and writing skills (4). Acquiring skills in the Persian language helps students to express and transfer their knowledge to others, leading to better self-confidence and better public relations. Therefore, children who do not have the mentioned skills are shy when communicating with others. Thus, one of the other problems that some bilingual students face is shyness.

Shyness consists of cognitive factors (such as excessively negative self-evaluation), emotional (such as social anxiety), and physiological factors (such as weakness in communication, skills, and responses), which lead to discomfort, and apprehension in social and new situations (8), and affects their academic performance and well-being (9). On the other hand, these students are less empathetic due to being shy (21). Empathy means the ability to understand emotions, see the world from others' perspectives, and respond empathetically (22), reading novels and short stories increases the scores of empathy and altruism (27, 28).

Storytelling plays an important role in scientific communication, personality development, and increasing emotional intelligence, including the empathy component (25), and should be considered in the educational system (30). Storytelling reduces school anxiety (31,39), shyness, loneliness (32), and increases reading motivation (40). Although various strategies and interventions exist to help children cope with

shyness, the importance of Persian lessons for acquiring reading skills has been noted. However, less attention has been paid to assisting bilingual students to improve their Persian language skills through storytelling. This study aims to fill this gap by examining the impact of storytelling on shyness, empathy, and reading skills in bilingual students.

Method

The research method was a semi-experimental study with a pre-test-post-test design and one control group. The statistical population included all the bilingual primary school students of the 3rd to 6th grades of Baneh City in 2021. First, 338 students were selected by cluster random sampling method from the statistical population. In the final stage, 30 students with the highest scores on the shyness test were selected as the study sample and were placed in two experimental (including 15 students) and control groups (including 15 students) randomly. The entry criteria for the study included Kurdish as the mother tongue, parental or legal guardian consent, students' willingness to participate in storytelling sessions, and absence of emotional behavioral disorder. The exclusion criteria included incomplete questionnaires and missing more than three sessions. To collect data, the Empathy Questionnaire of Davis (1980), Cheek-Briggs' Shyness Questionnaire (1990), and the teacher-made Persian course test (prepared by the first author of the article, who is a teacher) were used, which were administered in two stages, pre-test, and post-test, on both experimental and control groups. It is worth mentioning that the Iranian standardized version of these questionnaires was used in this study. These questionnaires were completed by students in groups. Storytelling sessions followed a protocol (48) and were conducted over 11 sessions of 90 minutes over two months by the first author of the article for the experimental group. While the control group received no intervention. To consider ethical considerations at the end of the study, two storytelling sessions were held for the control group. In the end, the data were analyzed using multivariate and univariate analysis of covariance tests in SPSS24.

Results

In Table 1, the descriptive findings of the research variables along with their components are reported.

Table 1. Descriptive indicators of the studied variables and their components in research groups

Variable	component	Groups	pre-test		post-test	
			M	SD	M	SD
Shyness	Assertiveness deficit	Experimental	14.20	1.04	11.33	1.67
		Control	13.76	1.79	12.60	1.54
	Social distress and withdrawal	Experimental	20.73	1.38	17.46	3.44
		Control	21.73	1.70	21.86	1.95
	More circumscribed stranger shyness	Experimental	9.40	1.12	7.80	1.56
		Control	10.20	1.14	10.46	1.40
Empathy	total	Experimental	44.33	1.79	36.60	4.33
		Control	45.53	1.64	44.93	2.57
	Empathetic concern	Experimental	23.13	1.40	36.60	1.63
		Control	23.80	2.27	33.93	1.90

Progress in the Persian course	Perspective	Experimental	25.98	3.10	30.00	3.76
		Control	26.26	3.13	26.46	3.29
	Personal confusion	Experimental	23.33	2.05	37.53	2.19
		Control	23.80	2.39	34.53	4.32
	total	Experimental	82.20	5.79	86.26	4.66
		Control	79.53	5.40	78.66	4.13
		Experimental	2.20	0.86	4.13	0.74
		control	2.73	1.04	2.86	0.99

Table 1 shows that the experimental group had higher post-test scores in empathy and reading progress and lower scores in shyness compared to the pre-test. Wilks' Lambda test indicated a significant overall effect of the group on shyness components ( $F=12.78, P<0.001$ ), with an effect size of 0.37. This means, there is a substantial difference between the experimental and control groups in at least one of the components of shyness. Multivariate analysis of covariance showed storytelling had the most impact on distress and social withdrawal ( $F=26.78, P<0.001$ ) and the least on lack of assertiveness ( $F=4.63, P=0.041$ ). These findings suggest storytelling reduces shyness.

Wilks' Lambda test also showed a significant overall effect of the group on empathy components ( $F=25.26, P<0.001$ ), with an effect size of 0.32. The results of Multivariate analysis of covariance showed storytelling had the most impact on empathic concern ( $F=46.42, P<0.001$ ) and the least on perspective-taking ( $F=7.07, P=0.013$ ). The results indicate that storytelling increases empathy. Univariate analysis of covariance showed a significant effect of storytelling on Persian language progress ( $F=17.22, P<0.001$ ). These findings support the hypothesis that storytelling positively affects shyness, empathy, and Persian language progress in bilingual students.

## Conclusion

The results showed that storytelling reduces the shyness of bilingual students. This result is in line with the findings of previous studies (31,32,39) because they reported storytelling reduces fear, anxiety, and shyness. This can be explained by the fact that when students read stories out loud and engage in discussions with their peers and teachers, they become more comfortable expressing themselves in social situations. They identify with story heroes and learn how they cope with problems (25). Thus, they can better manage their emotions, including shyness.

Another result of this research showed that reading stories increases the empathy of bilingual students. This result is in line with the findings of previous studies (26,28) which showed that storytelling increases empathy. In the explanation of this result, it can be said that storytelling helps enhance empathy by enabling children to understand the painful emotions experienced by the characters in the stories (27). Consequently, they learn to view the world from the other's perspectives and empathize with them.

Another finding of the present study indicates that storytelling increases the educational progress of bilingual students in the Persian language, this finding is in line with the results of

previous studies (33, 36, 37, 38). In the mentioned studies, reading stories has had a significant effect on the academic progress of students. Bilingual children learn more words, read and comprehend better, and are motivated to read more stories, which enhances their reading skills and vocabulary.

The study was limited to Kurdish-speaking students, non-implementation of the follow-up period due to summer school holidays is another limitation of the research. Implementation of similar research for other native languages of the country and a follow-up period are suggested for future research. The study had another methodological limitation: it did not compare the effect of storytelling on the shyness and empathy of male and female students. So, it is suggested that future studies address gender differences in the same context. Also, it is suggested that reading stories in preschool and elementary schools to develop the language and speech of bilingual children as well as improve their psychological indicators directly and indirectly be included in the curriculum, so that students who speak native languages at home, can master the official language of the country.

## Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This article is taken from the master's thesis of the first author in the field of educational psychology of Urmia University, which was successfully defended on Feb 6th, 2022. The scientific permission for this study was issued by Urmia University with letter number 5406 on Jul 3rd, 2022. Ethical guidelines from the American Psychological Association and the Iranian Psychological Association, including confidentiality, informed consent, and other ethical considerations, were followed.

**Funding:** This study was conducted as part of a master's thesis without external funding.

**Authors' Contributions:** The first author designed the study, collected data, and wrote the thesis. The second author supervised the thesis and wrote the article, and the third author provided additional supervision.

**Conflicts of Interest:** The authors declare no conflicts of interest, and the results are transparently reported without bias.

**Data Availability Statement:** The materials and data that support this manuscript are available from the corresponding author upon reasonable request.

**Acknowledgments:** The authors thank all the students who participated in the study, the teachers who assisted with the Persian language test, and the school administrators who facilitated the storytelling sessions.

## اثر بخشی قصه‌گویی بر کمرویی، همدلی، و پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان دوزبانه

محمد رحیمی<sup>۱</sup>، فیروزه سپهریان آذر<sup>۲\*</sup>، اسماعیل سلیمانی<sup>۳</sup>

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران

## مشخصات مقاله

## چکیده

## کلیدواژه‌ها:

پیشرفت تحصیلی،

درس فارسی،

قصه‌خوانی،

کمرویی،

همدلی

**زمینه و هدف:** قصه‌خوانی در زبان‌آموزی، آشنایی با فرهنگ‌ها، آموختن اخلاقیات، و افزایش مهارت‌های گوش دادن نقش بسزایی دارد. هدف از پژوهش حاضر تعیین اثربخشی قصه‌خوانی بر کمرویی، همدلی، و پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان دوزبانه دوره ابتدایی بود.

**روش:** طرح پژوهش شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ابتدایی دوزبانه پایه‌های سوم تا ششم شهر بانه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ بود که از بین آنها ابتدا با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۳۳۸ دانش‌آموز انتخاب شدند. در مرحله‌نهایی ۳۰ دانش‌آموز با بیشترین نمره در آزمون کمرویی به‌عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۵ دانش‌آموز) و گواه (۱۵ دانش‌آموز) به شیوه تصادفی جایدهی شدند. گروه آزمایش ۱۱ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت دو ماه در جلسات قصه‌خوانی شرکت کردند، اما برای گروه گواه هیچ مداخله‌ای انجام نشد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های همدلی داویس (۱۹۸۰)، کمرویی چیک-بریگز (۱۹۹۰)، و آزمون معلم‌ساخته درس فارسی استفاده شد که در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون روی هر دو گروه آزمایش و گواه اجرا شد. جهت در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی در پایان مطالعه، دو جلسه قصه‌خوانی برای گروه گواه برگزار شد. در پایان داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس تک و چندمتغیره در محیط نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد بین میانگین گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود داشت. قصه‌خوانی بیشترین تأثیر را بر زیرمقیاس پریشانی و دوری‌گزینی ( $F = 26/78$  و  $P = 0/0001$ )، دغدغه‌همدلانه ( $F = 46/42$  و  $P = 0/0001$ )، و پیشرفت درس فارسی داشته است.

**نتیجه‌گیری:** قصه‌گویی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از تاثیر رفتارشان بر احساسات دیگران آگاه شوند، در نتیجه همدلی آنها افزایش می‌یابد. همچنین زمانی که دانش‌آموزان به‌طور مکرر برای همکلاسی‌های خود قصه می‌خوانند، کمرویی آنها کاهش می‌یابد، و قصه‌خوانی موجب تقویت زبان فارسی دانش‌آموزان دوزبانه و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود. پیشنهاد می‌شود قصه‌خوانی در قالب برنامه درسی جداگانه یا همراه با درس فارسی دانش‌آموزان ابتدایی اجرا شود.

دریافت شده: ۱۴۰۲/۰۸/۱۹

پذیرفته شده: ۱۴۰۳/۰۴/۰۲

منتشر شده: ۱۴۰۳/۰۷/۰۲

\* نویسنده مسئول: فیروزه سپهریان آذر، استاد، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ارومیه، ایران

رایانامه: F.sepehrianazar@urmia.ac.ir

تلفن: ۰۴۴-۳۳۳۶۴۵۰۰

## مقدمه

ایران از جمله کشورهایی است که تنوع زبانی بسیار دارد و این تنوع زبانی برغناهی فرهنگی کشور می‌افزاید. ولی در مناطقی از کشور که زبان مادری دانش‌آموزان فارسی نیست، برخی از آنها به لحاظ گفتاری و شنیداری تسلط کافی به این زبان ندارند، در نتیجه از نظر سوادآموزی و یادگیری دروس با مشکل مواجه می‌شوند. برای مثال نمره ریاضی دانش‌آموزان دوزبانه<sup>۱</sup> کمتر از دانش‌آموزان تک‌زبانه<sup>۲</sup> است (۱). با این که تفاوت معناداری از نظر هوش کودکان تک‌زبانه و دوزبانه مشاهده نمی‌شود (۲)، ولی به دلیل ناتوانی در درک مطالب به زبان فارسی، همواره در معرض خطر افت تحصیلی، گوشه‌گیری، و ترک تحصیل قرار دارند. بنابراین توجه به یادگیری درس فارسی به ویژه در دانش‌آموزان مناطق دوزبانه در مقطع ابتدایی از اهمیت بالایی برخوردار است، زیرا این دوره از مهمترین دوره‌های تحصیلی در نظام‌های آموزش و پرورش جهان است و از میان دروس این مقطع دو درس املاء و خواندن زبان فارسی از اهمیتی ویژه‌ای برخوردارند، و ضعف در یادگیری آنها به خصوص در این مقطع موجب ضعف فراگیران در دروس دیگر می‌شود (۳). بنابراین دانش‌آموز نمی‌تواند معنا و مفهوم بسیاری از جملات را در دروس دیگر بفهمد.

از سویی دیگر انگیزه یادگیری تمام دروس کم و بیش با میزان مهارت خواندن و نوشتن مرتبط است (۴) و انگیزه بالا با پیشرفت در مدرسه و در نتیجه با رضایت از مدرسه ارتباط مستقیم معنا دار دارد (۵) که موجب افزایش پیشرفت تحصیلی<sup>۳</sup> می‌شود. براساس مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)<sup>۴</sup>، سواد خواندن<sup>۵</sup> عبارت از توانایی ساخت معنا، درک مطلب، استفاده و کاربرد شکل‌های متفاوت زبان نوشتاری مورد نیاز در جامعه و ارزشمند برای فرد است (۶). براساس یافته‌های ملی و بین‌المللی مطالعه پرلز ۲۰۰۱، ۲۰۰۶ و ۲۰۱۱ عملکرد دانش‌آموزان ایرانی در رده پایینی قرار دارد (۷). بنابراین لزوم آموزش درس فارسی برای دانش‌آموزان به خصوص دانش‌آموزان دوزبانه باید از اولویت‌های

آموزش و پرورش باشد. دانش‌آموزی که در زبان فارسی مهارت داشته باشد، می‌تواند دانسته‌های خود را به خوبی بیان و به دیگران منتقل کند و در نتیجه اعتمادبه‌خود و روابط عمومی بهتری خواهد داشت، ولی دانش‌آموزانی دوزبانه‌ایی که مهارت‌های یاد شده را ندارند، هنگام پاسخ به سوالات معلم خجالت می‌کشند و از مطرح کردن سوالات خود، خودداری می‌کنند.

یکی دیگر از مشکلاتی که بسیاری از دانش‌آموزان مدارس و به‌ویژه دانش‌آموزان دوزبانه را گرفتار کرده، کمرویی<sup>۴</sup> است که موجب ناراحتی، کناره‌گیری، دلهره در موقعیت‌های اجتماعی و یا جدید می‌شود (۸) و عملکرد تحصیلی و بهزیستی<sup>۷</sup> آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (۹) که دامنه آن می‌تواند از ناراحتی اجتماعی ضعیف تا ترس اجتماعی<sup>۸</sup> بازدارنده و شدید باشد (۱۰). کمرویی متشکل از عوامل شناختی (مانند خودارزیابی<sup>۹</sup> بیش از حد منفی)، عاطفی (مانند اضطراب اجتماعی)، فیزیولوژیکی (مانند تعریق، سرخ شدن، افزایش ضربان قلب، لرزش، ناراحتی معده و افزایش ادرار)، و رفتاری (مانند ارتباط و مهارت‌ها و پاسخ ضعیف) است. در تعاملات اجتماعی ضربان قلب افراد کمرو افزایش می‌یابد (۱۱). فرد کمرو در مواجهه با موضوعات جدید یا ارزیابی‌های اجتماعی ادراک شده در موقعیت‌های اجتماعی آن را تجربه می‌کند و در چنین موقعیت‌هایی در تضاد بین گرایش و اجتناب از موقعیت قرار می‌گیرد (۱۲). افراد کمرو مایل به برقراری ارتباط اجتماعی هستند، اما از نزدیک شدن به دیگران می‌ترسند یا اضطراب پیدا می‌کنند. آنها مستعد هستند که ترس، اضطراب، تنش، کناره‌گیری اجتماعی (۱۳)، و نشخوار فکری<sup>۱۱</sup> را در تعاملات اجتماعی نشان دهند (۱۴). پژوهش‌ها نشان دادند که کمرویی با مردم‌آمیزی پایین<sup>۱۱</sup> (۱۵)، و احساس تنهایی<sup>۱۲</sup> (۱۶) ارتباط مستقیم و معناداری دارد. مشاهده می‌شود بین درجه‌بندی پیشرفت دانش‌آموزان توسط معلمان و نه نمرات استاندارد، رابطه معنادار و منفی با کمرویی وجود دارد. یافته‌های پژوهشی (۱۷) نشان دادند که عملکرد تحصیلی ضعیف‌تر کودکان کمرو در

1. Bilingual students
2. Monolingual students
3. Academic Achievement
4. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)
5. Reading Literacy
6. Shyness

7. Rehabilitation
8. Social Phobia
9. Self - evaluation
10. Rumination
11. Low population
12. Feeling of loneliness

اهمیت و جذابیت قصه‌خوانی برای کودکان در متون مختلف و از منظر صاحب‌نظران گوسزرد شده است (۲۹). در هر برهه‌ای از زمان، قصه‌خوانی برای افراد جذابیت‌های خاص خود را داشته و می‌تواند در نظام آموزشی مورد توجه قرار گیرد. قصه‌خوانی نقش مهمی در ارتباطات علمی ایفا کرده و کمک می‌کند تا درکی از دانش جدید به دست آید (۳۰). از قصه‌خوانی می‌توان به‌عنوان روشی برای تجول شخصیت و افزایش هوش هیجانی از جمله مؤلفه همدلی (۲۵) استفاده کرد. در پژوهشی (۳۱) گزارش شده است که قصه‌خوانی بعد از ۱۱ جلسه موجب کاهش اضطراب مدرسه دانش‌آموزان دختر مقطع ابتدایی شد. در پژوهشی دیگر با ۴۸ کودک ۱۲ تا ۱۴ ساله تأثیر شش جلسه ۹۰ دقیقه‌ای قصه‌خوانی بر کمرویی، احساس تنهایی، و اضطراب اجتماعی، مثبت و معنادار بود (۳۲). همچنین قصه‌گویی موجب پیشرفت تحصیلی و نگرش دموکراتیک دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شد (۳۳). بهترین روش قصه‌خوانی که می‌تواند به کودک از نظر عاطفی و ذهنی کمک کند، این است که بعد از یا هنگام خواندن هر قصه فرصت داده شود تا کودک در باره قصه فکر کند (۳۴). نتایج پژوهش (۳۵) حاکی از آن است که قصه‌خوانی موجب کاهش مشکلات رفتاری کودکان مبتلا به سرطان می‌شود. همچنین در مقایسه تدریس به روش قصه‌گویی با روش تدریس سنتی، نمرات پس‌آزمون به نفع گروه آزمایش تفاوت معناداری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نشان داد (۳۶). همچنین قصه‌خوانی موجب پیشرفت سواد خواندن دانش‌آموزان دختر پایه چهارم ابتدایی مدارس شیراز (۳۷)، پیشرفت درس ریاضیات دانش‌آموزان پایه سوم ابتدایی (۳۸) و کاهش ترس، اضطراب، و کمرویی ۵۰ کودک ۳ تا ۸ ساله شهر اردکان (۳۹)، و افزایش انگیزه خواندن<sup>۴</sup> دانش‌آموزان با مشکل نارساخوانی (۴۰) شده است. همچنین در یک مطالعه فراتحلیلی حاصل از ترکیب نتایج ۹ پژوهش اندازه اثر قصه‌خوانی بر کاهش اضطراب ۰/۶۵۵ گزارش شده است (۴۱). با توجه به پژوهش‌های ذکر شده، می‌توان از قصه‌خوانی برای کمک به دانش‌آموزان به‌ویژه دانش‌آموزان دوزبانه استفاده کرد.

درجه‌بندی معلمان، ممکن است به دلیل عدم مشارکت تحصیلی کودکان کمرو در کلاس درس باشد. در پژوهشی دیگر (۱۸) با ۱۱۰ دانش‌آموز نشان داده شد که اضطراب و کمرویی این دانش‌آموزان هنگام صحبت کردن، افزایش می‌یابد و یکی از مهمترین مسائلی است که دانشجویان دختر در طول روز با آن مواجه هستند (۱۹). بنابراین کودکان کمرو در موقعیت‌های اجتماعی احساس ناراحتی و بازداری را تجربه می‌کنند، و نیز یافته‌های اولیه حاکی از کمتر همدل بودن آنها نسبت به همسالان اجتماعی‌ترشان است (۲۰). از سویی دیگر در پژوهشی (۲۱) با ۲۱۲ کودک پیش‌دبستانی، نتیجه متفاوتی گزارش شده است که کمتر همدل بودن کودکان کمرو ممکن است به دلیل عملکرد خجالتی آنها باشد، زیرا این کودکان در احساس همدلی با هم‌تایان اجتماعی‌تر خود تفاوتی ندارند، بلکه کمتر همدلانه عمل می‌کنند.

با توجه به این یافته‌ها، متغیر مورد مطالعه دیگر در این پژوهش همدلی<sup>۱</sup> انتخاب شد. همدلی به معنای دیدن دنیا از زاویه دید دیگران، توانایی عاطفی برای درک هیجان‌ها و توانایی شناختی برای فهم معنای هیجان‌های اشخاص دیگر و واکنش‌های همدلانه است (۲۲). توانایی تجربه همدلی و واکنش‌های همدلانه در اوایل تحول کودک ظاهر می‌شود. بین سنین سه تا هشت سالگی، کودکان می‌توانند احساسات اساسی ترس، غم، و شادی را از حالات چهره تشخیص دهند، اما هنوز بین تأثیر واکنش‌های خود و دیگران در موقعیت‌های خاص تمایز قائل نمی‌شوند (۲۳). همدلی موجب افزایش ظرفیت بنیادین افراد در تنظیم روابط، حمایت از فعالیت‌های مشترک، و انسجام گروهی می‌شود (۲۴). گزارش شده است که آموزش همدلی برای نوجوانان و مادرانشان، هم در رابطه و هم در رضایت عمومی از زندگی مفید بود (۲۵). همچنین داستان‌سرایی بیماری باعث افزایش همدلی ۱۵۹ دانشجوی پزشکی در ژاپن شد (۲۶). خواندن رمان و قصه کوتاه هوش هیجانی<sup>۲</sup> را افزایش می‌دهد و افرادی که از این هوش برخوردارند، همدلی بیشتری دارند (۲۷). در پژوهشی (۲۸) نشان داده شد که قصه‌خوانی<sup>۳</sup> بعد از هشت جلسه موجب افزایش نمرات همدلی و نوع دوستی پسران ۷ تا ۱۲ ساله شد.

1. Empathy
2. Emotional intelligence

3. Storytelling
4. Motivation to read

سرپرست قانونی، رضایت شفاهی دانش‌آموز به شرکت در جلسات قصه‌خوانی، و زبان مادری کردی و نداشتن اختلال رفتاری هیجانی به‌عنوان ملاک‌های ورود در نظر گرفته شدند. ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها و عدم حضور در جلسات (حداکثر ۳ جلسه).

### (ب) ابزار

۱. مقیاس بازبینی شده کمرویی چیک و بریگر<sup>۱</sup>: چیک و بریگر آزمون کمرویی چیک و باس<sup>۲</sup> را که به منظور ارزیابی میزان کمرویی در سال ۱۹۸۱ ساخته شده بود، مورد بازبینی قرار دادند و در سال ۱۹۹۰ مقیاس کمرویی ۱۴ گویه‌ای را ارائه کردند (۴۴) که سه زیرمقیاس (کمبود قاطعیت<sup>۳</sup>، پریشانی و دوری‌گزینی اجتماعی<sup>۴</sup>، و گستره کمرویی در ارتباط با افراد ناآشنا<sup>۵</sup>) دارد. پرسشنامه براساس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱)، تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. بنابراین حداکثر نمره در این مقیاس ۷۰ و حداقل نمره ۱۴ است. نمره برش پرسشنامه ۳۶ است، بنابراین، نمرات بالای ۳۶ آزمودنی نشانگر کمرویی است. در ایران (۴۵) آلفای کرونباخ مقیاس بازبینی شده کمرویی چیک - بریگر در کل نمونه و زیرمقیاس‌های سه‌گانه، از ۰/۱۸ تا ۰/۶۷ و ضرایب همبستگی بین هریک از گویه‌های مقیاس و نمره کل گویه‌ها بین ۰/۱۰ تا ۰/۶۰ به دست آمده است و در مطالعات خارج از ایران (۴۴) ضریب اعتبار<sup>۶</sup> مقیاس ۰/۸۶ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس در مطالعه حاضر ۰/۷۸ به دست آمد. قبل از اجرای این مقیاس روایی صوری و محتوایی آن بررسی شد و مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است.

۲. پرسشنامه همدلی دیویس<sup>۷</sup>: پرسشنامه همدلی توسط مارک داویس (۴۶) به منظور ارزیابی همدلی معرفی شد. این پرسشنامه از ۲۱ گویه و ۳ مؤلفه (دغدغه‌همدلانه<sup>۸</sup>، دیدگاه‌گرایی<sup>۹</sup>، آشفستگی شخصی<sup>۱۰</sup>) تشکیل شده است. پرسشنامه براساس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل پرسشنامه از مجموع امتیازات تک تک گویه‌ها با هم به دست می‌آید.

اگرچه راهبردها و مداخلات مختلفی برای کمک به کودکان برای مقابله با کمرویی وجود دارد و به اهمیت درس فارسی برای کسب مهارت خواندن به عنوان یکی از اهداف مهم آموزشی توجه شده است، ولی برای کسب این مهارت در دانش‌آموزان دوزبانه، توجه کمتری شده و در حال حاضر هیچ مطالعه‌ای برای کمک به کودکان کمرویی دوزبانه با استفاده از قصه‌خوانی انجام نشده است. با توجه به خلا پژوهشی در این زمینه، این پژوهش با هدف تعیین اثربخشی قصه‌خوانی بر کمرویی، همدلی، و پیشرفت مهارت خواندن دانش‌آموزان دوزبانه انجام شد. برای دستیابی به این هدف فرض شد که کمرویی، همدلی، و پیشرفت تحصیلی در درس فارسی بین دانش‌آموزانی که در دوره قصه‌خوانی شرکت کردند و گروه گواه تفاوت وجود دارد.

### روش

**(الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** طرح پژوهشی مطالعه حاضر، شبه‌تجربی از نوع پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان ابتدایی دوزبانه پایه‌های سوم تا ششم شهر بانه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ بود. نمونه‌گیری در دو نوبت انجام شد. ابتدا ۳۳۸ دانش‌آموز از جامعه مورد مطالعه با نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به آزمون کمرویی پاسخ دادند. برای نمونه‌گیری، دو مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) و از هر مدرسه ۵ پایه انتخاب شدند. در مرحله دوم از بین دانش‌آموزانی که در آزمون کمرویی نمره بالا گرفتند، تعداد ۳۰ نفر انتخاب و به شیوه کاملاً تصادفی در گروه‌های آزمایش (شامل ۱۵ دانش‌آموز) و گواه (شامل ۱۵ دانش‌آموز) جایدهی شدند. لازم به ذکر است که حجم نمونه انتخاب شده برای دو گروه، براساس مطالعات شبه‌تجربی مشابه (۴۲، ۴۳) بوده است. بررسی نمونه نشان داد که ۶۶/۷ درصد نمونه‌ها پسر و ۳۳/۳ درصد آنها دختر بودند. از این تعداد ۱۳/۳ درصد در پایه دوم، ۱۳/۴ درصد در پایه سوم، ۳۳/۳ درصد در پایه چهارم، ۲۰ درصد در پایه پنجم، و ۲۰ درصد پایه ششم مشغول به تحصیل بودند. رضایت کتبی والدین یا

1. Revised Cheek & Briggs Shyness Scale (RCBS)
2. Cheek and Buss Shyness scale
3. Assertiveness deficit
4. Social distress and withdrawal
5. More circumscribed stranger shyness

6. Reliability Coefficient
7. Davis Empathy Questionnaire
8. Empathetic concern
9. Perspective
10. Personal confusion

نهایت یک نمره کل برای دانش‌آموز در نظر گرفته شد که بر اساس لیکرت ۵ درجه‌ای خیلی خوب (۵) تا ضعیف (۱) نمره‌گذاری شد. برای هر دانش‌آموز حداکثر نمره ۵ و حداقل نمره ۱ بود. لازم به ذکر است که پرسشنامه ساخته شده قبل از اجرا مورد تأیید متخصصان قرار گرفت.

**(ج) برنامه مداخله‌ای:** جلسات قصه‌خوانی بر اساس پروتکل ارائه شده توسط گودرزی (۴۹) تدوین شدند. این پروتکل در پژوهش دیگری (۵۰) نیز استفاده و تأیید شده است. داستان‌هایی با محتوای همدلی و ابراز خود، به‌عنوان داستان‌های برگزیده انتخاب شدند. از جمله داستان‌های استفاده شده عبارت بودند از: داستان یک هلو هزار هلو، سرگذشت دانه برف، موش گرسنه، بز ریش سفید، قورباغه و شیر، شئل قرمزی، و ماهی سیاه کوچولو. در جدول خلاصه‌ای از محتوای جلسات قصه‌خوانی گزارش شده است.

بر این اساس بیشترین نمره در این پرسشنامه ۱۰۵ و حداقل نمره ۲۱ است. نمرات ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده میزان همدلی ضعیف، ۴۲ تا ۶۳ همدلی متوسط، و بالاتر از ۶۳ میزان همدلی بالا است. دیویس (۴۶) ضریب آلفای کرونباخ را برای هر چهار زیرمقیاس بین ۰/۷۱ تا ۰/۷۷ گزارش کرد. در یک مطالعه ایرانی (۴۷) آلفای کرونباخ ۰/۶۹ تا ۰/۷۲ گزارش شده است. در پژوهش حاضر روایی صوری و محتوایی پرسشنامه مورد تأیید متخصصان قرار گرفت. همچنین در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه همدلی دیویس ۰/۸۳ به دست آمد.

۳. **آزمون تحصیلی درس فارسی:** برای بررسی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از آزمون توصیفی معلم ساخته از درس فارسی برای پایه‌های سوم تا ششم استفاده شد. به این طریق که بر اساس پایه هر دانش‌آموز معلم (نویسنده یکم مقاله که معلم مقطع ابتدایی است) سوالاتی را از کتاب معلم یار (۴۸) مربوط به همان پایه انتخاب کرد. در

#### جدول ۱: خلاصه‌ای از محتوای جلسات قصه‌خوانی

جلسه	محتوای آموزشی
پیش	معرفی پژوهشگر و آزمودنی‌ها، بازی با دانش‌آموزان برای ایجاد انگیزه و اعتماد، قصه‌خوانی.
یکم	تشویق دانش‌آموزان دارای قدرت کلامی بالاتر برای بیان داوطلبانه قصه خود، تفسیر و بازگویی و بیان احساس قربانی قصه به کمک دانش‌آموز
دوم	قصه‌خوانی توسط پژوهشگر، متناسب با علاقه دانش‌آموزان، متناسب سازی قصه و شناسایی افکار، هیجان و رفتار دانش‌آموزان، احساس قربانی، تفسیر و بازگویی صحیح قصه به کمک دانش‌آموزان
سوم	خواندن قصه‌های نوشته شده، مشخص کردن مشکل اصلی و متناسب سازی مشکل همراه گوینده، یافتن پیامدهای جرقه‌ای، کشیدن نقاشی مناسب برای تکلیف جلسه بعد
چهارم	بیان قصه توسط دانش‌آموز، مشخص کردن مشکل اصلی و نام‌گذاری مشکل با همکاری پژوهشگر، اجرای تکنیک تفکر جادویی (نوشتن مشکل شناسایی شده، پاره کردن آن به معنای حل مسئله) و ارائه پیشنهاد برای رفتار بهتر قهرمان داستان
پنجم	استفاده از تصاویر انیمیشن برای قصه‌خوانی، نام‌گذاری با استفاده از بارش فکری متناسب با قصه
ششم	استفاده از قصه‌های ناتمام برای دانش‌آموزان جهت بیان قصه خود، انتخاب داستان دانش‌آموز، تفسیر و بازگویی صحیح قصه به کمک دانش‌آموز.
هفتم	خواندن قصه نوشته شده به صورت داوطلبانه، انجام تکنیک قصه‌خوانی تعاملی، استفاده از نقاشی، بازگویی مجدد قصه به عنوان تکلیف جلسه بعد
هشتم	مشخص کردن مشکل اصلی رفتار قهرمان قصه با استفاده از تکنیک بارش فکری، تفسیر و بازگویی صحیح قصه، پاره کردن نقاشی‌های قبل، کشیدن نقاشی‌های متناسب با بازگویی مجدد قصه با ارائه تکلیف راه‌حلی برای بهبود احساس ناراحتی قربانی
نهم	مرور جملات دانش‌آموز، تفسیر و بازگویی صحیح جملات دانش‌آموز، قصه‌گویی پژوهشگر، مناسب‌سازی قصه با توجه به همدلی با قربانی
دهم	مشخص کردن مشکل اصلی و نام‌گذاری مشکل با تکلیف بارش فکری برای قصه تعریف شده، انجام تکنیک تفکر جادویی، تفسیر صحیح قصه به کمک آزمودنی رساندن تکنیک تفکر جادویی
یازدهم	تقدیر و تشکر از دانش‌آموزان و اجرای چند جلسه برای گروه گواه، بعد از اجرای پس‌آزمون

کمرویی برای تمامی دانش‌آموزان ۸ پایه اجرا شد. ۳۰ دانش‌آموزی که بالاترین نمره را در پرسشنامه کمرویی داشتند، به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب و در گروه‌های آزمایشی و گواه به‌طور کاملاً تصادفی جایدهی شدند. هر دو گروه به پرسشنامه‌های کمرویی، همدلی، و

**(د) روش اجرا:** پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهر بانه جهت انجام پژوهش، ابتدا از بین ۲۰ مدرسه ابتدایی موجود در شهر بانه دو مدرسه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) انتخاب شدند و از هر مدرسه ۴ پایه (پایه‌های ۳ تا ۶) انتخاب شدند. سپس پرسشنامه



پرسشنامه‌ها و جلسه‌های قصه‌خوانی کاملاً محرمانه خواهد ماند. در پایان بعد از اتمام جلسات و اجرای پس‌آزمون، به خاطر ملاحظات اخلاقی و تشکر از گروه گواه، دو جلسه قصه‌خوانی برای آنها برگزار شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از تحلیل کوواریانس تک‌و چندمتغیری در محیط نرم افزار SPSS24 استفاده شد.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار نمرات پیش‌آزمون- پس‌آزمون متغیرهای مورد مطالعه و مؤلفه‌های آنها در دو گروه آزمایش و گروه گواه در جدول ۲ ارائه شده است.

پیشرفت تحصیلی درس فارسی پاسخ دادند. جلسات قصه‌خوانی برای گروه آزمایش توسط نویسنده یکم مقاله به مدت ۱۱ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در مدرسه، خارج از ساعات درسی اجرا شد. بعد از خواندن قصه از دانش‌آموزان پرسیده می‌شد که قهرمان داستان چه احساسی را تجربه کرده است؟ مشکل اصلی چیست؟ در مورد رفتار درست و نادرست قهرمانان داستان سوال پرسیده می‌شد و این که اگر رفتار نادرست بود، چه رفتار مناسبی باید آنها انجام می‌دادند تا کسی ناراحت نشود و... ولی در طول این مدت برای گروه گواه جلسه‌ای برگزار نشد. بعد از اتمام جلسات گروه آزمایش هر دو گروه مجدداً به پرسشنامه‌های کمرویی، همدلی، و آزمون درس فارسی پاسخ دادند. جهت رعایت اخلاق در پژوهش، به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که پاسخ‌های آنها به

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه و مؤلفه‌های آنها به تفکیک گروه‌های پژوهش

متغیر	مؤلفه	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
			میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کمبود قاطعیت		آزمایش	۱۴/۲۰	۱/۰۴	۱۱/۳۳	۱/۶۷
		گواه	۱۳/۷۶	۱/۷۹	۱۲/۶۰	۱/۵۴
		آزمایش	۲۰/۷۳	۱/۳۸	۱۷/۴۶	۲/۴۴
		گواه	۲۱/۷۳	۱/۷۰	۲۱/۸۶	۱/۹۵
کمرویی		آزمایش	۹/۴۰	۱/۱۲	۷/۸۰	۱/۵۶
		گواه	۱۰/۲۰	۱/۱۴	۱۰/۴۶	۱/۴۰
		آزمایش	۴۴/۳۳	۱/۷۹	۳۶/۶۰	۴/۳۳
		گواه	۴۵/۵۳	۱/۶۴	۴۴/۹۳	۲/۵۷
ارتباط با افراد ناآشنا		آزمایش	۲۳/۱۳	۱/۴۰	۲۶/۶۰	۱/۶۳
		گواه	۲۳/۸۰	۲/۲۷	۲۳/۹۳	۱/۹۰
		آزمایش	۲۵/۹۳	۳/۱۰	۳۰/۱۰	۳/۷۶
		گواه	۲۶/۶۶	۳/۱۳	۲۶/۴۶	۳/۲۹
همدلی		آزمایش	۲۳/۳۳	۲/۰۵	۲۷/۵۳	۲/۱۹
		گواه	۲۳/۸۰	۲/۳۹	۲۴/۵۳	۴/۳۲
		آزمایش	۸۲/۲۰	۵/۷۹	۸۶/۲۶	۴/۶۶
		گواه	۷۹/۵۳	۵/۴۰	۷۸/۶۶	۴/۱۳
پیشرفت تحصیلی		آزمایش	۲/۲۰	۰/۸۶	۴/۱۳	۰/۷۴
		گواه	۲/۷۳	۱/۰۳	۲/۸۶	۰/۹۹

آزمایش در مقایسه با گروه گواه در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون افزایش یافته است.

بر اساس جدول ۲ میانگین نمره کل کمرویی در گروه آزمایش ( $SD=۴/۳۳$ ,  $\bar{x}=۳۶/۶۰$ ) در مقایسه با گروه گواه ( $SD=۲/۵۷$ ,  $\bar{x}=۴۴/۹۳$ ) در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیش‌آزمون کاهش داشته است. نمرات میانگین همدلی و پیشرفت تحصیلی درس فارسی در گروه

رگرسیون از آزمون f لون<sup>۲</sup> استفاده شد. نتایج آزمون f لون نشان داد، شرط همگنی واریانس گروه‌ها برای زیرمقیاس‌های کمرویی (کمبود قاطعیت ( $F_{1,28} = 1/53$ ،  $P = 0/226$ )، پریشانی و دوری‌گزینی ( $F_{2,22} = 2/22$ )،  $F_{1,28} = 0/147$ ) و ارتباط با افراد ناآشنا ( $F_{1,28} = 2/63$ ،  $P = 0/116$ ) برقرار است. آزمون ام-باکس برای زیرمقیاس‌های کمرویی ( $P = 0/96$ )،  $F_{1,28} = 1/64$ ،  $F_{(6, 28)} = 0/30$ ) و  $F_{(6, 28)} = 0/450$ ) نشان داد که همبستگی بین متغیرهای وابسته در گروه‌ها به‌طور معنادار متفاوت نیستند. با توجه به برقراری مفروضه‌ها، تحلیل کواریانس چندمتغیره اجرا شد. برای تعیین اثر کلی متغیر گروه بر مؤلفه‌های کمرویی از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد. نتایج جدول نشان داد ( $Wilks' Lambda = 0/37$ )، تفاوت معناداری وجود دارد. برای بررسی این که گروه‌های آزمایش و گواه در کدام یک از مؤلفه‌های کمرویی تفاوت معناداری دارند، در جدول ۳ نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره گزارش شده است.

جهت بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش و با توجه به تعداد کمتر از ۵۰ نفر در هر گروه از آزمون شاپیرو ویلک<sup>۱</sup> استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای کمرویی ( $W = 0/948$  و  $P = 0/493$ )، همدلی ( $W = 0/969$ ) و  $W = 0/842$ ) معنادار نیستند، ولی پیشرفت تحصیلی ( $W = 0/817$ ) و  $W = 0/006$ ) معنادار بود. با توجه به سایر نتایج می‌توان از این تخطی چشم‌پوشی کرد.

برای بررسی اثربخشی قصه‌خوانی بر کمرویی دانش‌آموزان از روش آماری تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. استفاده از این تحلیل، مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی است که پیش از اجرای آزمون مورد بررسی قرار گرفتند. برای آزمون پیش‌فرض استقلال متغیرهای هم‌تغیر، به علت این که در مطالعه حاضر دو گروه وجود دارد، از آزمون t استفاده شد. آزمون t برای متغیر کمرویی ( $t = -1/90$ ،  $P = 0/067$ ،  $d = -1/20$ ) معنادار نبود، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معناداری در نمره پیش‌آزمون گروه‌ها وجود ندارد. جهت بررسی همگنی شیب‌های

جدول ۳: نتایج آزمون تحلیل کواریانس کمرویی در گروه‌ها

متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پس آزمون کمبود قاطعیت	۱۱/۰۰	۱	۱۱/۰۰	۴/۶۳	۰/۰۴۱
پس آزمون پریشانی و دوری‌گزینی	۱۳۵/۴۲	۱	۱۳۵/۴۲	۲۶/۷۸	۰/۰۰۰
پس آزمون ارتباط با افراد ناآشنا	۴۵/۸۲	۱	۴۵/۸۲	۲۰/۸۲	۰/۰۰۱
خطا	۵۹/۳۳	۲۵	۲/۳۷		
پس آزمون کمبود قاطعیت	۱۲۶/۴۲	۲۵	۵/۰۵		
پس آزمون پریشانی و دوری‌گزینی	۵۵/۰۰	۲۵	۲/۲۰		
پس آزمون ارتباط با افراد ناآشنا	۴۳۸۱/۰۰	۳۰			
کل	۱۱۸۸۶/۰۰	۳۰			
پس آزمون کمبود قاطعیت	۲۶۱۸/۰۰	۳۰			

توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که قصه‌خوانی موجب کاهش کمرویی دانش‌آموزان می‌شود.

برای بررسی اثربخشی قصه‌خوانی بر همدلی دانش‌آموزان از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. برای آزمون پیش‌فرض استقلال متغیرهای هم‌تغیر، از آزمون t استفاده شد. آزمون t در متغیر همدلی ( $t = 1/28$ ،  $P = 0/208$ ،  $d = 2/66$ ) معنادار نبود، بنابراین می‌توان گفت که تفاوت معناداری در نمره پیش‌آزمون گروه‌ها وجود

با توجه به جدول ۳ آماره F برای آزمون کمبود قاطعیت ( $F = 4/63$ )، پریشانی و دوری‌گزینی ( $F = 26/78$ )، و ارتباط با افراد ناآشنا ( $F = 20/82$ ) معنادار است که نشان می‌دهد بین گروه‌های مورد نظر در این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. جدول ۳ نشان می‌دهد که قصه‌خوانی بیشترین تأثیر را بر زیرمقیاس پریشانی و دوری‌گزینی ( $F = 26/78$  و  $P = 0/001$ ) و کمترین تأثیر را بر کمبود قاطعیت ( $F = 4/63$  و  $P = 0/041$ ) داشته است. با

زیرمقیاس‌های همدلی از آزمون لامبدای ویلکز استفاده شد. نتایج واریانس گروه‌ها برای زیرمقیاس‌های دغدغه‌همدلانه ( $F_{(1,28)} = 0.75$ ،  $P = 0.394$ )، دیدگاه‌گرایی ( $F_{(1,28)} = 0.51$ ،  $P = 0.478$ ) و آشفتگی شخصی ( $F_{(1,28)} = 0.10$ ،  $P = 0.116$ ) برقرار است. آزمون ام-باکس برای زیرمقیاس‌های کمرویی ( $Box's M = 9.06$ ،  $F_{(6, 568.30)} = 1/33$ ) و نشان داد که همبستگی بین متغیرهای وابسته در گروه‌ها به‌طور معنادار متفاوت نیستند. برای تعیین اثر کلی متغیر گروه بر

ندارد. آزمون f لون نشان داد، شرط همگنی واریانس گروه‌ها برای زیرمقیاس‌های دغدغه‌همدلانه ( $F_{(1,28)} = 0.75$ ،  $P = 0.394$ )، دیدگاه‌گرایی ( $F_{(1,28)} = 0.51$ ،  $P = 0.478$ ) و آشفتگی شخصی ( $F_{(1,28)} = 0.10$ ،  $P = 0.116$ ) برقرار است. آزمون ام-باکس برای زیرمقیاس‌های کمرویی ( $Box's M = 9.06$ ،  $F_{(6, 568.30)} = 1/33$ ) و نشان داد که همبستگی بین متغیرهای وابسته در گروه‌ها به‌طور معنادار متفاوت نیستند. برای تعیین اثر کلی متغیر گروه بر

جدول ۴: نتایج آزمون تحلیل کوواریانس بر روی میانگین زیرمقیاس‌های متغیر همدلی در گروه‌ها

متغیرها	مجموع مجدورات	df	میانگین مجدورات	F	سطح معناداری
پس آزمون دغدغه‌همدلانه <sup>۱</sup>	۷۴/۹۸	۱	۷۴/۹۸	۴۶/۴۲	۰/۰۰۰
پس آزمون دیدگاه‌گرایی <sup>۲</sup>	۹۷/۱۱	۱	۹۷/۱۱	۷/۰۷	۰/۰۱۳
پس آزمون آشفتگی شخصی <sup>۳</sup>	۸۵/۷۹	۱	۸۵/۷۹	۹/۳۷	۰/۰۰۵
خطا	۴۰/۳۷	۲۵	۱/۶۱		
پس آزمون دیدگاه‌گرایی	۳۴۳/۱۵	۲۵	۱۳/۷۲		
پس آزمون آشفتگی شخصی	۲۳۰/۳۰	۲۵	۹/۲۱		
کل	۱۹۲۹۴/۰۰	۳۰			
پس آزمون دغدغه‌همدلانه	۲۴۳۵۷/۰۰	۳۰			
پس آزمون دیدگاه‌گرایی	۲۰۷۲۹/۰۰	۳۰			
پس آزمون آشفتگی شخصی					

برقرار است ( $F_{(1,28)} = 0.69$ ،  $P = 0.413$ )، برای آزمون پیش‌فرض استقلال متغیرهای هم‌تغییر، از آزمون t استفاده شد. نتایج t محاسبه شده پیش‌آزمون ( $t = -1.53$ ،  $P = 0.136$ ،  $d = -0.53$ ) معنادار نبود که نشان داد که بین گروه‌های مورد مطالعه در پیشرفت تحصیلی تفاوتی وجود نداشت. بنابراین می‌توان از پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی درس فارسی برای کاهش واریانس خطا در پیامد آزمایشی استفاده کرد. نتایج t محاسبه شده پس‌آزمون ( $t = 3.96$ ،  $P = 0.000$ ،  $d = 1.27$ ) نشان داد که بعد از برگزاری جلسات قصه‌گویی، تفاوت معناداری بین گروه آزمایش و گواه ایجاد شده است. جدول ۵ نتایج حاصل از آزمون تحلیل کوواریانس تک‌متغیری برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در نمره متغیر پیشرفت درس فارسی نشان داده است.

با توجه به جدول ۶ آماره F برای آزمون دغدغه‌همدلانه ( $F_{(1,28)} = 0.69$ )، دیدگاه‌گرایی ( $F_{(1,28)} = 0.75$ ) و آشفتگی شخصی ( $F_{(1,28)} = 0.10$ ) معنادار است که نشان می‌دهد بین گروه‌های مورد نظر در این متغیرها تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۴ مشاهده می‌شود که قصه‌خوانی بر زیرمقیاس دغدغه‌همدلانه ( $F = 46/42$  و  $P = 0/000$ ) بیشترین و بر مؤلفه دیدگاه‌گرایی ( $F = 7/07$  و  $P = 0/013$ ) کمترین تأثیر را داشته است. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت که قصه‌خوانی موجب افزایش همدلی دانش‌آموزان شده است.

برای مقایسه اثربخشی قصه‌خوانی بر پیشرفت تحصیلی بین دانش‌آموزان گروه آزمایش و گواه از تحلیل کوواریانس تک‌متغیری استفاده شد. آزمون f لون نشان داد، شرط همگنی واریانس گروه‌ها

1. Empathic Concern
2. Perspective Taking
3. Personal Distress

جدول ۵: نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی تفاوت گروه‌های آزمایش و گواه در متغیرهای پیشرفت درس فارسی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری
مقدار ثابت	۳۳/۰۵	۱	۳۳/۰۵	۴۳/۶۳	۰/۰۰۰
پیش‌آزمون پیشرفت تحصیلی	۱/۰۱	۱	۱/۰۱	۱/۳۳	۰/۲۵۸
پس‌آزمون گروه‌ها	۱۳/۰۴	۱	۱۳/۰۴	۱۷/۲۲	۰/۰۰۰
خطا	۲۰/۴۵	۲۷	۰/۷۵		
کل	۴۰/۱۰۰	۳۰			

نتایج جدول ۵ حاکی از آن است که آماره F برای تأثیر قصه‌خوانی بر پیشرفت تحصیلی درس فارسی ( $F = 17/22$ ) در سطح  $0/001$  معنادار است. با توجه به این یافته می‌توان گفت که قصه‌خوانی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان می‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر قصه‌گویی بر کمرویی، همدلی، و پیشرفت تحصیلی درس فارسی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر بانه انجام شد. نتایج حاصل از آزمون مقایسه میانگین‌ها نشان داد که تأثیر قصه‌خوانی بر کمرویی، همدلی، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان معنادار است. یافته حاصل از آزمون فرضیه یکم پژوهش، مبنی بر اثربخشی قصه‌خوانی بر کاهش کمرویی دانش‌آموزان نشان داد، قصه‌خوانی کمرویی دانش‌آموزان گروه آزمایش را کاهش داده و به ترتیب بر زیرمؤلفه‌های پریشانی و دوری‌گزینی، و ارتباط با افراد ناآشنا بیشترین تأثیر را داشته است. این یافته با برخی مطالعات (۳۱، ۳۲، ۳۹) از آن جهت که گزارش کردند که قصه‌خوانی موجب کاهش ترس، اضطراب، و کمرویی می‌شود، همسو است. نتیجه به‌دست آمده را می‌توان بر اساس مطالعات (۱۲-۱۴) اینگونه تفسیر کرد که کودکان کمرو به علت این که در شرایط اجتماعی گرفتار نوعی اضطراب می‌شوند (۱۲)، معمولاً از موقعیت‌های اجتماعی کناره‌گیری می‌کنند، و چون در تعاملات اجتماعی ضربان قلب‌شان افزایش می‌یابد و رنگ چهره عوض می‌شود (۱۱)، همین مسئله نیز بر احساس خجالت آنان می‌افزاید و دوری‌گزینی می‌شوند.

کمرویی بر تمام جنبه‌های وجودی فرد کمرو تأثیر می‌گذارد و گاهی به خشم، سرزنش خود، و سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌مدار منجر می‌شود (۵۱). بنابراین قصه‌گویی به کودکان کمرو کمک می‌کند تا از طریق

قصه‌گویی به ویژه قصه‌گویی گروهی، هنر مکالمه و مطرح کردن پرسش‌های درست را در خود تقویت کنند، زیرا آنها در مقابل جمع قصه‌ای را با صدای بلند و رسا تعریف می‌کنند و به سوالات بقیه دانش‌آموزان و معلم پاسخ می‌دهند؛ بنابراین ارتباط دوجانبه و متقابل بین قصه‌گو و شنونده ایجاد می‌شود و این تمرین به آنها کمک می‌کند تا عادت کنند که در جمع افراد آشنا و در مقابل افراد ناآشنا صحبت کنند.

همچنین نتیجه به‌دست آمده را می‌توان براساس نظریه‌های هوش هیجانی (۲۵) تفسیر کرد که نشان دادند وقتی کودکان داستانی را می‌خوانند و یا به گوینده داستانی گوش می‌دهند، می‌توانند با قهرمان داستان همانندسازی کرده و مشکلاتی را که او داشته، تجربه کنند و این که قهرمان داستان چگونه با مشکلات کنار می‌آید را بیاموزند و بدین طریق قصه‌گویی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به‌طور مناسبی با هیجانات خود از جمله کمرویی خود کنار آیند. در واقع قصه‌گویی، کودکان را برای رویارویی با مشکلات مختلف آماده می‌کند و راه‌حل‌های متفاوتی برای مشکلاتشان به آنها نشان می‌دهد. قصه‌گویی مهارت زبانی کودکان را تقویت می‌کند، به خصوص اهمیت این مهارت در مورد کودکان دوزبانه بسیار مهم است؛ زیرا آنها به توانایی سخنوری خود اعتماد پیدا می‌کنند و افکار خودکار منفی که معمولاً نگرانی در مورد چگونگی ارزیابی دیگران است، کاهش می‌یابند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که قصه‌گویی کمترین تأثیر را بر زیرمؤلفه «کمبود قاطعیت» داشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که کمرویی و قطعیت دو ویژگی متمایز هستند. مطالعات نشان می‌دهند چون افراد کمرو طرد همسالان را تجربه می‌کنند، منفعل هستند و اعتماد به خود پایینی دارند (۸). برخی از افراد کمرو ممکن است در برخی جنبه‌های زندگی قطعیت داشته باشند، ولی به‌علت احساس ناامنی و پایین بودن حرمت خود، قطعیت در آنان کم است و برای افزایش آن، باید از

درمان‌های بلندمدت کمک گرفت و تنها با برگزاری چند جلسه قصه‌گویی نمی‌توان حرمت خود دانش‌آموزان را افزایش داد.

یافته مربوط به فرضیه دوم پژوهش مبنی بر تأثیر قصه‌خوانی بر افزایش همدلی دانش‌آموزان نشان داد که قصه‌خوانی تأثیر مثبت معنادار بر افزایش همدلی دارد و بیشترین تأثیر نیز بر زیرمقیاس دغدغه همدلانه بود. این یافته با نتایج برخی مطالعات (۲۶، ۲۸) همسو است. مطالعات یاد شده نشان دادند که قصه‌گویی موجب افزایش همدلی می‌شود. با توجه به این که همدلی به توانایی درک افکار و احساسات طرف مقابل و پیش‌بینی رفتار و واکنش آنها اشاره دارد، در تبیین این یافته می‌توان گفت که از طریق قصه، کودک متوجه احساسات دردناکی که قهرمانان داستان به دنبال یک اتفاق، تجربه می‌کنند درک می‌کند (۲۷)، بنابراین می‌آموزد تا دنیا را از نگاه انسان‌های دیگر نیز ببیند. همچنین در تبیین این یافته می‌توان به برخی نظریات (۵۲) اشاره کرد که به والدین و مربیان توصیه می‌کنند که هنگام خواندن داستان و یا تماشای فیلم، سوالاتی از دانش‌آموز در مورد احساساتی که ممکن است قهرمان داستان تجربه کند را پرسند، و از دانش‌آموز بخواهند تا توضیح دهد که اگر او به جای قهرمان داستان بود چه احساسی ممکن بود داشته باشد. برای مثال کودکی که مورد آزار قرار گرفت. الان چه احساسی دارد و اگر شما جای او بودید چه احساسی داشتید. کودک آسیب‌رسان چگونه می‌توانست خواسته خود را بدون آسیب‌رساندن به دیگری مطرح کند. به این طریق کودک متوجه تأثیر رفتارهای خود بر دیگران می‌شود و در تعاملات اجتماعی دغدغه همدلانه بالایی نشان می‌دهد. با توجه به یافته مطالعه حاضر در پاسخ به گفته برخی از نظریه‌پردازان (۲۰) که کودکان کمرو را کمتر همدل معرفی کردند، می‌توان گفت که همدلی کمتر این کودکان در موقعیت‌های اجتماعی، شاید منعکس‌کننده اضطراب آنان باشد که نمی‌توانند همدلی خود را در این موقعیت‌ها نشان دهند. با قصه‌گویی که منجر به افزایش هوش هیجانی و در نتیجه کاهش تنیدگی کودک می‌شود، کودکان کمرو می‌توانند در تعاملات اجتماعی رفتار همدلانه خود را نشان دهند. نتایج مطالعه حاضر نشان داد که کمترین نمره مربوط به مؤلفه دیدگاه‌گرایی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که مؤلفه دیدگاه‌گرایی، میزان قابلیت فرد برای قرار گرفتن در جایگاه و تجربه‌های دیگران و در واقع همدلی شناختی را اندازه‌گیری می‌کند. در

برخی مطالعات (۵۳) این مؤلفه به تنهایی به‌عنوان معیار همدلی شناختی استفاده شده است. قصه‌گویی با برانگیختن احساسات کودک تأثیر زیادی بر همدلی عاطفی می‌گذارد، برای دستیابی به همدلی شناختی بالا نیاز به جلسات بیشتری است.

یافته مربوط به فرضیه سوم پژوهش نشان داد که قصه‌گویی موجب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. این یافته با نتایج برخی از پژوهش‌های قبلی (۳۳، ۳۷، ۳۶، ۳۸) همسو است، از این جهت که در مطالعات ذکر شده نیز قصه‌خوانی موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان چهارم ابتدایی (۳۳)، پیشرفت ریاضی ۷۶ دانش‌آموز پایه سوم ابتدایی شهر فلورینا (یونان) (۳۸) و پیشرفت تحصیلی درس علوم دانش‌آموزان (۳۶) شده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که برخی از کودکان کمرویی دوزبانه که تسلط زیادی به زبان فارسی ندارند، نگران ارزیابی از جانب دیگران هستند؛ بنابراین ممکن است در مدرسه احساس خوبی نداشته باشند. قصه‌گویی به این کودکان کمک می‌کند تا زبان فارسی را بهتر بفهمند، و توانایی صحبت کردن به زبان فارسی آنها افزایش یابد. کودکان دوزبانه با توجه به یادگیری لغات بیشتر و افزایش خزانه لغات فارسی، مطالب را بهتر می‌خوانند و درک می‌کنند. با غنی شدن خزانه لغت، فاصله خواندن و درک مطلب کم می‌شود. همچنین قصه‌گویی موجب می‌شود تا کودکان برانگیخته شوند تا داستان‌های بیشتری بخوانند که این خود بر مهارت خواندن و افزایش خزانه لغات آنان کمک می‌کند و همچنین به آنها کمک می‌کند تا همزمان با لذت بردن از متنی که می‌خوانند، درک بهتری از آنچه می‌خوانند یا می‌شنوند، پیدا کنند. در تایید مطالب یاد شده، می‌توان به نتایج مطالعاتی (۳۳) استناد کرد که نشان دادند قصه‌گویی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ادراکات مثبتی نسبت به فرآیند یادگیری کسب کنند. در مقایسه با آموزش مستقیم، قصه‌گویی موجب لذت بیشتری می‌شود و تمرکز و توجه بالاتری در فضای آموزشی به دنبال دارد. همچنین زمانی که کودک داستان را برای بقیه توضیح می‌دهد، باید نقاط کلیدی داستان یا نام قهرمانان داستان را به خاطر بسپارد که تمرین بسیار خوبی برای تقویت حافظه است. کسب چنین مهارت‌هایی موجب می‌شود که انگیزه برای یادگیری و دانستن افزایش یابد و در نتیجه دانش‌آموزان با علاقه بیشتری

پردازند. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، قصه خوانی در مدارس پیش‌دبستانی و دبستانی برای تحول زبان و گفتار کودکان دوزبانه و همچنین بهبود شاخص‌های روان‌شناختی آنها به طور مستقیم و غیرمستقیم در برنامه‌های درسی گنجانده شود، تا دانش‌آموزانی که در خانه به زبان‌هایی بومی صحبت می‌کنند، بتوانند بر زبان رسمی کشور تسلط یابند، احساس بیگانگی با محیط مدرسه نداشته باشند، و نیز دروس را بهتر درک کنند. در ساعات قصه‌خوانی دانش‌آموزان را تشویق کنند تا به احساسات قهرمانان و تأثیر رفتار آنها بر سایر قهرمانان داستان توجه کنند، و نظرات خود را در مورد رفتار درست بیان کنند تا بدین روش بتوانند در جمع خود را بیان کرده و بر کمرویی خود غلبه کنند و احساس همدلی آنها نیز پرورش یابد.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده یکم در رشته روان‌شناسی دانشگاه ارومیه است که در تاریخ ۱۴۰۰/۱۱/۱۷ با موفقیت دفاع شد. مجوز اجرایی این مطالعه از سوی آموزش و پرورش شهر بانه در شهریور ماه سال ۱۴۰۰ و مجوز علمی آن توسط دانشگاه ارومیه به شماره ۵۴۰۶ در تاریخ ۱۴۰۰/۵/۱۲ صادر شد. همچنین ملاحظات اخلاقی مندرج در راهنمای انتشار انجمن روان‌شناسی آمریکا و کدهای اخلاقی سازمان نظام روان‌شناسی ایران مانند اصل رازداری، محرمانه ماندن اطلاعات، دریافت رضایت کتبی از افراد نمونه، و ... در این پژوهش رعایت شده است.

**حامی مالی:** این مطالعه بدون حامی مالی و در قالب پایان‌نامه کارشناسی ارشد انجام شده است.

**نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده یکم به عنوان طراح و ایده‌پرداز اصلی پژوهش، مسئول جمع‌آوری داده‌ها، و نگارش مقاله؛ نویسنده دوم به عنوان استاد راهنمای یکم و نویسنده مسئول مقاله؛ و نویسنده سوم به عنوان استاد راهنمای دوم در این پژوهش نقش داشتند.

**تضاد منافع:** انجام این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی را به دنبال نداشته است و نتایج آن کاملاً شفاف و بدون سوگیری گزارش شده است.

**در دسترس بودن داده‌ها:** مواد و داده‌های این پژوهش در اختیار نویسنده مسئول قرار دارد که در صورت درخواست منطقی در اختیار سایر پژوهشگران قرار می‌گیرد.

**تشکر و قدردانی:** نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از تمامی دانش‌آموزان که به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و در جلسات قصه‌خوانی شرکت کردند، و همچنین مسئولان مدارس که امکان اجرای جلسات قصه‌خوانی را در مدارس فراهم کردند، تقدیر و تشکر کنند.

به تکالیف درسی می‌پردازند که می‌تواند موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان در درس فارسی و نیز به پیشرفت در کلیه دروس شود.

تفاوت این مطالعه با مطالعات گذشته در این است که پژوهش حاضر به دانش‌آموزانی پرداخته است که در استان‌های غیرفارس زبان زندگی می‌کنند و توجه مسئولان و مربیان را به این مسئله جلب می‌کند که در این استان‌ها باید تدابیری اتخاذ کنند تا دانش‌آموزان دوزبانه قبل از شروع آموزش رسمی بر زبان فارسی تسلط پیدا کنند تا بتوانند تمامی دروس را بهتر درک کنند، با همکلاسی‌های فارس زبان خود ارتباط برقرار کنند و احساس شرم و نقص به علت متوجه نشدن دروس نداشته باشند. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، به‌عنوان نتیجه‌نهایی می‌توان گفت که قصه‌خوانی یکی از تأثیرگذارترین شیوه‌های آموزشی برای یادگیری مهارت‌های خواندن، آمادگی برای موفقیت تحصیلی، برقراری ارتباط با همسالان، و رشد اخلاقی مانند افزایش همدلی کودکان است؛ زیرا که قصه‌خوانی موجب می‌شود کودکان در مورد تأثیر رفتار خود بر دیگران و دنیای خود به تفکر بپردازند، با ارزش‌کتاب‌ها و قصه‌ها آشنا شوند، و با وارد کردن مطالعه و گفتگوهای در مورد قهرمانان داستان بتوانند بین قصه و زندگی خود پل بزنند و زندگی خود را بهتر درک کنند.

در مورد محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این مسئله اشاره کرد که این پژوهش برای دانش‌آموزان گُرد زبان برگزار شد که با توجه به شرایط فرهنگی گوناگون کشور، ممکن است در مقایسه با سایر دانش‌آموزان دوزبانه تفاوت آماری وجود داشته باشد. بنابراین نمی‌توان نتایج را به سایر دانش‌آموزان دوزبانه تعمیم داد. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی برای سایر کودکان تک و دوزبانه با تفاوت‌های فرهنگی گوناگون اجرا شود، تا نتایج به دست آمده از نقاط مختلف کشور با زبان و فرهنگ متفاوت، با هم مقایسه شوند. از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به تعطیلات تابستانی مدارس اشاره کرد که امکان اجرای دوره پیگیری فراهم نشد. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابهی با برگزاری دوره‌های پیگیری اجرا شود تا تأثیر بلندمدت قصه‌خوانی نیز بررسی شود. این مطالعه محدودیت روش‌شناختی دیگری نیز داشت: تأثیر قصه‌گویی بر کمرویی و همدلی دانش‌آموزان دختر و پسر را مقایسه نکرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود مطالعات آتی به تفاوت‌های جنسیتی در زمینه مشابه

## References

- Habibzadeh S, Estaki M, Ghanbari Panah A. Determining and comparing signs of specific mathematics disability in monolingual and bilingual students. *JPSR*. 2022; 11(3): 67-75. [Persian] <https://doi.org/10.22038/jpsr.2022.65165.2383> [Link]
- Sepehrianazar F, Shahim S. The assessment of intelligence in a group of Azarian children with Goodnough and Raven Progressive Matrices, *Journal of Psychology and Education*. 2001; 5(2): 27-43. [Persian] <https://sid.ir/paper/55669/en> [Link]
- Dortaj F. Comparing the effects of game-based and traditional teaching methods on students' learning motivation and math. *Journal of school psychology*. 2014; 2(4): 170-178. [Persian] [https://doi.org/D\\_2\\_92\\_12\\_18\\_4](https://doi.org/D_2_92_12_18_4) [Link]
- Noruzi A. Persian literature and its effect on the academic progress of other subjects. The fifth International Conference of Promotion of Iranian Persian language and literature. Ardabil, 2015. [Persian] <https://sid.ir/paper/856087/fa> [Link]
- Sepehrianazar F, Modirkhamene S, Alizadeh Daraby F. Study of Academic Achievement and its Predictive Psychological Factors. *International Journal of Psychology*. 2017; 11(1): 53-78. <http://ijpb.ir/article-1-230-fa.html> [Link]
- Karimi A. The findings of PIRLS 2001 on reading literacy in Iran. *Journal of Education* [Internet]. 2005; 21(1(81)):39-88. [Persian] <https://sid.ir/paper/87735/en> [Link]
- Hamidi MA. The binary status of home and school language in Iran: The emergence of the basis and consequences of Perls. *Journal of Humanities*. 2005; 15 (54): 1-14. [Persian] <https://sid.ir/paper/13952/fa> [Link]
- Dobersek U, Arellano DL. Examining shyness and self-esteem in athletes and non-athletes. *American Journal of Psychological Research*. 2018; 11: 5-15. [Link]
- Cordier R, Speyer R, Mahoney N, Arnesen A, Mjelve, LH. Effects of interventions for social anxiety and shyness in school-aged children: A systematic review and meta-analysis. *PLoS One*. 2021;16(7): e0254117. <http://doi.org/10.1371/journal.pone.0254117.t001> [Link]
- Arroyo A, Harwood J. Communication competence mediates the link between shyness and relational quality. *Personality and Individual Differences*. 2011; 50 (2): 264–267 <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.041> [Link]
- Schwerdtfeger AR, Rominger C, Obser PD. A shy heart may benefit from everyday life social interactions with close others: An ecological momentary assessment trial using Bayesian multilevel modeling. *Biol Psychol*. 2020; 152: 107864. <https://doi.org/10.1016/j.biopsycho.2020.107864> [Link]
- Guo Y, Zhao Y and Yang X. Academic engagement: The mediation of achievement goals—A cross-sectional survey study. *Int. J. Environ. Res. Public Health*. 2023; 20 (1): 824. <https://doi.org/10.3390/ijerph20010824> [Link]
- Chen X. Culture and Shyness in Childhood and Adolescence. *New Ideas in Psychology*. 2019; 53: 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2018.04.007> [Link]
- Zhao J, Song F, Chen Q, Li M, Wang Y. Linking shyness to loneliness in Chinese adolescents: The mediating role of core self-evaluation and social support. *Personality and Individual Differences*. 2018; 125: 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2018.01.007> [Link]
- Hopko DR, Stowell J, Jones WH, Armento ME, Cheek J M. Psychometric properties of the revised Cheek and Buss shyness scale. *Journal of Personality Assessment*. 2005; 84(2):185-192. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8402\\_08](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa8402_08) [Link]
- Ramak N, Homayouni A, Sangani A, Talebzadeh M. Providing model for prediction of shyness through Alexithymia, feeling of loneliness and social identity in student high school girls. *Rooyesh*. 2019; 8 (3): 91-100. [Persian] <http://frooyesh.ir/article-1-903-en.html> [Link]
- Hughes C, Coplan RJ. Exploring processes linking shyness and academic achievement in childhood. *School Psychology Quarterly*. 2010; 25(4):213–222. <https://doi.org/10.1037/a0022070> [Link]
- Oflaz A. The Effects of anxiety, shyness and language learning strategies on speaking skills and academic achievement. *European J Ed Res*. 2019; 8(4): 999-1011. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.4.999> [Link]
- Hatamleh M A, Salameh I A C, Eid F S A, Akour A A, Aljazi J A S, Khataybeh A S A, et al. The Level of Social Shyness Among Female Students in the Faculty of Physical Education and Sport Sciences. *Migration Letters*. 2024; 1(5),132–139. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/8689> [Link]
- Eisenberg N, Fabes RA, Karbon M, Murphy BC, Carlo G, Wosinski M. Relations of school children's comforting behavior to empathy-related reactions and shyness. *Social development*. 1996; 5: 330– 351. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.1996.tb00089.x> [Link]
- Zava F, Sette S, Baumgartner E, Coplan R. Shyness and empathy in early childhood: Examining links between feelings of empathy and empathetic behaviors. *British Journal of Developmental psychology*. 2020; 39: 54-77. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12347> [Link]
- Hawkins KA, Trobst KK. Frontal lobe dysfunction and aggression: conceptual issues and research findings. *Aggress Violent Behav*. 2011; 5(2): 147-57. [https://doi.org/10.1016/S1359-1789\(98\)00033-0](https://doi.org/10.1016/S1359-1789(98)00033-0) [Link]
- Paulus C M, Meinken S. The effectiveness of empathy training in health care: a meta-analysis of training content and methods. *Int J Med Educ*, 2022; 13:1-9. <http://doi.org/10.5116/ijme.61d4.4216> .[Link]
- Rieffe C, Ketelaar L, Wiefferink, C H. Assessing empathy in young children: Construction and validation of an Empathy Questionnaire (EmQue). *Personality and Individual Differences*. 2010; 49 (5): 362-367. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.046> [Link]

25. Chen-Bouck L, Patterson MM, Qiao B, Peng A. Evaluation of the Effectiveness of an Empathy Training on Empathy Skills, Life Satisfaction, and Relationship Quality for Chinese Adolescents and Their Mothers: A Mixed Methods Study. *Journal of Adolescent Research*. 2023; 38(4): 591-631. <https://doi.org/10.1177/07435584211064209> [Link]
26. Kagawa Y, Ishikawa H, Son D, Okuhara T, Okada H, Ueno H, et al. Using patient storytelling to improve medical students' empathy in Japan: a pre-post study. *BMC Med Educ*. 2023; 23: 67. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-04054-1> [Link]
27. Sepehrianazar F. Emotional Intelligence, from IQ to EQ & SQ. Third Edit. Urmia: Urmia Academic Jihad Publications; 2016, pp:128-133 [Persian] [Link]
28. Bagheryan H, Zare A, Golmohamadian M. The effectiveness of storytelling on social intelligence education on preschool children in Kermanshah. *Library and Information Sciences*. 2020; 23(4): 155-172. [Persian] <http://doi.org/10.30481/lis.2020.219946.1680> [Link]
29. Vali A. Storytelling: An Effective Method for Teaching Complicated Concepts in Medicine. *Iranian Journal of Medical Education*. 2007; 7 (1) :155-160. [Persian] <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-640-en.html> [Link]
30. Drake E E. The power of story. *J Perinat Educ*. 2002; 11(2): 4-6. <https://doi.org/10.1624%2F105812402X88650> [Link]
31. Ghorbani R, Raeisi Z. The effect of narrative therapy on school anxiety in female primary students. *J Child Ment Health*. 2020; 6 (4) :168-178. [Persian] <http://childmentalhealth.ir/article-1-417-en.html> [Link]
32. Brouzos A, Vassilopoulos SP, Moschoua K. Utilizing storytelling to promote emotional well-being of children with a distinct physical appearance: The case of children who wear eyeglasses. *The European Journal of Counselling Psychology*. 2016; 4(1): 62-76 <https://doi.org/10.5964/ejcop.v4i1.96> [Link]
33. Erdogan E. The impact of digital storytelling on the academic achievement and democratic attitude of primary school students. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*. 2021; 16(1): 427-448. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.334.22> [Link]
34. Mokhtari Z, Noorabadi S, Gregari F, Mohammadvand F, Jafari Kalibar F. Comprehensive effects of storytelling on child development. Fifth National Conference on Social Sciences, Psychology and Educational Sciences. Jiroft, Iran: 2021. [Persian] <https://civilica.com/doc/1234919> [Link]
35. Rashidzadeh, SH, Alivandi Vafa, M. Comparison of the effectiveness of painting therapy, story therapy and integrated therapy on externalizing problems of children hospitalized with cancer. *Journal of School Counseling*. 2023; 3(1): 1-16. [Persian] <https://doi.org/10.22201/jsc.2.2201222001.02> [Link]
36. Demirci T, Okur S. The Effect of Teaching Science through Storytelling on Students' Academic Achievement, Story Writing Skills and Opinions about Practice. *Education Quarterly Reviews*. 2021; 4(2): 562- 578. <https://ssrn.com/abstract=3864056> [Link]
37. Ahmadi R, Abbasian Amin F. The effect of storytelling on the progress of reading literacy of female students of the fourth grade of primary schools in Shiraz in the academic year of 1997-98. *Ormazd Magazine*. 2019; 49:106-129. [Persian] <https://sid.ir/paper/523776/fa> [Link]
38. Lemonidis C, Kaiafia I. The Effect of Using Storytelling Strategy on Students' Performance in Fractions. *Journal of Education and Learning*. 2019; 8(2):165. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n2p165> [Link]
39. Mohammadpanah Ardakan A, Ebrahimi H, Taghavi P. Investigating of the effectiveness of storytelling on reducing of fears and shyness in children 3-8 years. *Library and Information Sciences*. 2022; 25(2): 140-159. [Persian] <https://doi.org/10.30481/lis.2022.321933.1927> [Link]
40. Yahyazadeh A, hossein khazadeh A. The Effectiveness of Story Reading in Increasing the Reading Motivation of Students with Dyslexia. *Psychology of Exceptional Individuals*. 2015; 5(20): 39-54. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jpe.2015.6511> [Link]
41. Amiralsadat Hafshejani F, Akbari B, HosseinKhazadeh AA, Abolghasemi A. Meta nalysis of effective treatments in reducing children's anxiety. *J Child Ment Health*. 2023; 10 (2):121-138. URL: <http://childmentalhealth.ir/article-1-1303-en.html> [link]
42. Khaleghi A, Naderi F, Joharifard R, Javadzadeh M. The effectiveness of computer-based cognitive rehabilitation program on cognitive flexibility and response inhibition of children with epilepsy. *J Child Ment Health*. 2024; 10 (4):17-30. <http://childmentalhealth.ir/article-1-1276-en.html> [Link]
43. Rabiei F, Ehteshamzadeh P, Homaei R, Jayervand H. Effectiveness of play therapy based on sensory integration on communication skills, social interaction, stereotyped behaviors, and motor development in boys with autism spectrum disorder. *J Child Ment Health*. 2024; 10 (4):93-108. <http://childmentalhealth.ir/article-1-1381-en.html> [Link]
44. Crozier W R. Measuring shyness: Analysis of the Revised Cheek and Buss Shyness Scale. *Personality and Individual Differences*. 2005; 38: 1947- 1956. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.12.002> [Link]
45. Abasi G R, Rajabi G A. Investigate factorial structure (construct validity) and reliability of the Persian version of the Revised Shyness Scale among university students. *IJPCP*. 2011; 16(4): 456-467. [http://ijpcp.iuims.ac.ir/browse.php?a\\_id=1210&sid=1](http://ijpcp.iuims.ac.ir/browse.php?a_id=1210&sid=1) [Persian] [Link]
46. Davis M H. Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*. 1983; 44(1):113 - 126. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.113> [Link]
47. Rezayi Z, Hejazi A, Kareshki H. The Moderating Role of Empathy in the Relationship between Moral Judgment and Moral Behavior. *Journal of Psychology*. 2020; 24 (2): 167-183. <https://sid.ir/paper/54476/fa> [Link]



48. Fllah M, Malleki H, Fahimi omid F. Help Teacher. 2018; Theran: Golvageh Publications.
49. Guderzi N. Story Therapy and Its Educational Effects. Tehran: Roshd Publications. 2017: 1-160. [Persian] [\[Link\]](#)
50. Mahrouyan Khoshkebejary Z, Pooragha Roodbardeh F. The Effect of Moral Intelligence Group Training Through Reading Stories on Behavioral Problems and Social Competence of Children's. Rooyesh. 2024; 13 (2):191-200. <http://frooyesh.ir/article-1-4918-en.html> [\[Link\]](#)
51. Bober A, Gajewska E, Czaprowska A, Świątek AH, Szczeńiak M. Impact of Shyness on Self-Esteem: The Mediating Effect of Self-Presentation. Int J Environ Res Public Health. 2021; 26;19(1):230. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010230> [\[Link\]](#)
52. Siegel DJ, Bryson TP. The Yes brain: How to cultivate courage, curiosity, and resilience in your child. Sepehrianazar F, Barzegari L, Seyyed Pourmand SN, Zamanizad N. (Persian translators). Tehran: Roshdefarhang; 2022, pp: 33- 70. [Persian] [\[Link\]](#)
53. Evangelia G C, Thompson W J. Assessing cognitive and affective empathy through the interpersonal reactivity index: An argument against a two-factor model. Assesment.2015; 23(6): 1- 9. <https://doi.org/10.1177/1073191115599055> [\[Link\]](#)