



A systematic review of theoretical and empirical evidence and presentation of a storytelling model in teaching Persian to non-Persian speakers.

Abdolreza Moddareszadeh^۱

Director of the Department of Persian Language and Literature nationwide and member of the faculty and associate professor of the Department of Persian Language and Literature, Islamic Azad University, Kashan Branch, Iran.

Ahmad Eslami^۲

PhD student in Persian Language and Literature, Kashan Azad University, Iran.

Abstract

Storytelling and short story telling have long been recognized as effective in second language teaching due to their narrative structure, emotional engagement, and provision of meaningful input. However, in the field of teaching Persian to non-Persian speakers, the lack of a standardized practical framework and a paucity of systematic empirical evidence have limited the widespread application of this approach. The aim of this study is to provide an operational and localized model based on a systematic review of theoretical and empirical evidence. This study was conducted by conducting a structured search in Scopus, ERIC, Normags, Magiran, and Alamnet databases (۲۰۲۴-۱۹۸۵) with specialized keywords and selecting ۲۹ experimental and quasi-experimental studies using the MMAT assessment tool. Data analysis was conducted through Thomas and Harden's (۲۰۰۸) three-stage thematic synthesis. The findings showed that using stories graded according to the Common Language Frame of Reference increased vocabulary by ۳۵٪ and comprehension by ۲۸٪ compared to traditional methods. The main challenges include the lack of localized story texts with difficulty ratings, teachers' unfamiliarity with storytelling techniques, and cultural complexities in conveying epic and mystical concepts. In the results section, the five-component model PCF -5 (cultural pretext, simultaneous narrative reception, syntactic structure analysis, situational role reconstruction, and dynamic narrative evaluation) is proposed as an operational framework. Also, the creation of a national bank of graded stories, the design of quasi-experimental trials with long-term follow-up, and the integration of storytelling education into teacher training programs are introduced as research and policy priorities.

Keywords: Storytelling, short story, epic story, Persian language teaching, Language Reference Framework, Model PCF -5

1. Email: drmodarreszadeh@yahoo.com

2. Email: ahmad.islami14@gmail.com (Corresponding Author)

مرور نظام‌مند شواهد نظری، تجربی و ارائه الگوی قصه‌گویی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

عبدالرضا مدرس زاده^۱

مدیر گروه زبان و ادبیات فارسی سراسر کشور و عضو هیات علمی و دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی
دانشگاه آزاد اسلامی واحد کاشان، ایران.

احمد اسلامی^۲

دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه آزاد واحد کاشان، ایران.

چکیده

قصه‌گویی و بیان داستان کوتاه به دلیل ساختار روایی، درگیرسازی عاطفی و فراهم سازی ورودی معنا دار، از دیرباز در آموزش زبان دوم مؤثر شناخته شده‌اند. با این حال، در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، فقدان چارچوب عملی سطح‌بندی شده و کمبود شواهد تجربی نظام‌مند، کاربست گسترده‌ی این رویکرد را محدود کرده است. هدف این پژوهش، ارائه‌ی الگویی عملیاتی و بومی‌شده‌ی مبتنی بر مرور نظام‌مند شواهد نظری و تجربی است. این پژوهش با جست و جوی ساختاریافته در پایگاه‌های Scopus، ERIC، نورمگز، مگیران و علم‌نت (بازه‌ی ۱۹۸۵-۲۰۲۴) با کلیدواژه‌های تخصصی و گزینش ۲۹ مطالعه‌ی تجربی و شبه‌تجربی با بهره‌گیری از ابزار ارزیابی MMAT بود. تحلیل داده‌ها از طریق ترکیب مضمونی سه‌مرحله‌ای توماس و هاردن (۲۰۰۸) انجام شد. یافته‌ها نشان داد، استفاده از داستان‌های سطح‌بندی شده بر اساس چارچوب مشترک مرجع زبان، واژگان را تا ۳۵ درصد و درک مطلب را تا ۲۸ درصد نسبت به روش‌های سنتی افزایش می‌دهد. چالش‌های اصلی شامل کمبود متن‌های داستانی بومی‌شده با درجه‌بندی دشواری، ناآشنایی مدرسان با فنون قصه‌گویی و پیچیدگی‌های فرهنگی در انتقال مفاهیم حماسی و عرفانی است. در بخش نتایج، الگوی پنج مؤلفه‌ای PCF-5 (پیش‌متن فرهنگی، دریافت روایت همزمان، واکاوی ساختارهای نحوی، بازآفرینی موقعیتی نقش‌ها و ارزیابی پویای روایی) به عنوان چارچوب عملیاتی پیشنهاد می‌شود. همچنین ایجاد بانک ملی داستان‌های سطح‌بندی شده، طراحی کارآزمایی‌های شبه‌تجربی با پیگیری بلندمدت و ادغام آموزش قصه‌گویی در برنامه‌های تربیت مدرس، به عنوان اولویت‌های پژوهشی و سیاستی معرفی می‌گردد.

واژه‌های کلیدی: قصه‌گویی، داستان کوتاه، داستان حماسی، آموزش زبان فارسی، چارچوب مرجع زبان، الگوی PCF-5

۱. مقدمه

آموزش زبان، فراتر از انتقال قواعد دستوری و فهرست‌های واژگانی، فرآیندی اجتماعی - فرهنگی است که نیازمند ارائه‌ی ورودی‌های معنادار، جذاب و زمینه‌مند برای زبان‌آموز است. قصه‌گویی و داستان کوتاه^۱ به دلیل ساختار روایی، ظرفیت بالایی برای ایجاد چنین زمینه‌هایی دارند. این روش‌ها به زبان‌آموز اجازه می‌دهند تا هم زمان با درگیر شدن در جریان داستان، با واژگان، ساختارهای نحوی و الگوهای گفتمانی در بافت‌های طبیعی و به یادماندنی مواجه شود (کرشن، ۱۹۸۲؛ برونر، ۱۹۸۶). با گسترش برنامه‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه‌ها، مؤسسات فرهنگی و مراکز مهاجرت، ضرورت تدوین رویکردها و مواد آموزشی منطبق بر ویژگی‌های زیر آشکار شده است: ۱) فراهم سازی ورودی قابل فهم و پیوسته متناسب با سطوح مختلف یادگیرندگان، ۲) تقویت تعامل اجتماعی و مشارکت فعال در فرآیند یادگیری، و ۳) ترویج شناخت فرهنگی همراه با زبان به منظور ایجاد درک عمیق‌تر و پایدارتر.

زبان فارسی با برخورداری از گنجینه‌ی غنی ادبیات حماسی شاهنامه، عرفانی مثنوی معنوی و غنایی غزل‌های حافظ و سعدی، بستر بی‌نظیری برای تلفیق آموزش زبان و فرهنگ فراهم می‌کند. باین حال، چالش‌های خاص زبان فارسی از جمله ساختارهای نحوی پیچیده همانند نظام گسترده‌ی اضافه، افعال مرکب و کاربرد نشانه‌ی «را»، انبوهی از استعاره‌ها و ارجاعات فرهنگی و فاصله میان فارسی رسمی و محاوره، کاربست ساده‌انگارانه‌ی قصه‌گویی را با مانع مواجه می‌سازد. پژوهش‌های پیشین در داخل کشور نشان داده‌اند که استفاده از متون ادبی در کلاس‌های فارسی تأثیر مثبت و معناداری بر یادگیری دارد (سعیدی، نیک‌نفس و یوسفی، ۱۴۰۰). همچنین صحراگرد (۱۴۰۰) بر نقش قصه‌گویی در انتقال عناصر فرهنگی و اجتماعی تأکید کرده و احمدی (۱۴۰۲) الگویی مقدماتی برای سطوح مبتدی طراحی نموده است. با این حال، آنچه در پژوهش‌های داخلی مغفول مانده، تدوین یک چارچوب عملی و سطح‌بندی‌شده است که هم بر نظریه‌های یادگیری زبان دوم متکی باشد، هم ظرافت‌های ادبیات فارسی را پاس بدارد و هم برای معلمان و طراحان مواد درسی مستقیماً قابل استفاده باشد.

پژوهش حاضر درصدد پر کردن همین خلأ است. پرسش‌های اصلی این پژوهش عبارت‌اند از:

- مبانی نظری و شواهد تجربی چگونه از اثربخشی قصه‌گویی در آموزش زبان دوم حمایت می‌کنند و کاستی‌های آن در زمینه‌ی فارسی چیست؟
- چگونه می‌توان الگویی چندمؤلفه‌ای طراحی کرد که به طور هم‌زمان به توسعه‌ی زبانی و فرهنگی و نیز مهارت‌های چهارگانه شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن پاسخ دهد؟
- چه درس آموخته‌هایی از مطالعات تطبیقی میان‌المللی می‌توان برای بهبود آموزش فارسی به کار گرفت؟

۲. اهداف پژوهش

هدف کلی: تحلیل نقش قصه‌گویی و داستان کوتاه در ارتقای یادگیری زبان فارسی توسط غیرفارسی‌زبانان و ارائه‌ی چارچوب عملی برای اجرا در کلاس‌های زبان.

۱. در این پژوهش، اصطلاح «داستان کوتاه» به متون روایی کوتاهی (معمولاً کمتر از ۲۰۰۰ کلمه) اشاره دارد که قابلیت استفاده در یک یا دو جلسه‌ی آموزشی را دارند و می‌توانند به صورت شفاهی یا کتبی ارائه شوند.

اهداف جزئی:

- شناسایی مزایا و محدودیت‌های استفاده از داستان در یادگیری واژگان، دستور و مهارت‌های گفتاری.
- بررسی روش‌های عملی تدریس مبتنی بر داستان برای سطوح مختلف مبتدی تا پیشرفته.
- ارائه‌ی نمونه فعالیت‌ها و منابع داستانی متناسب با سطوح آموزشی بر اساس CEFR.
- پیشنهاد راهکارهایی برای ارزشیابی و سنجش اثربخشی رویکرد داستان‌محور.
- شناسایی چالش‌های فرهنگی و روش‌های سازگارسازی محتوا برای زبان‌آموزان با پیش‌زمینه‌های مختلف.

۳. روش پژوهش

این مطالعه با استفاده از روش مرور نظام‌مند و ترکیب کیفی یافته‌ها انجام شده است. دستورالعمل پژوهش بر اساس راهنمای پریزما (PRISMA ۲۰۲۰) تدوین گردید. جستجو در بازه‌ی زمانی ژانویه‌ی ۱۹۸۵ تا مارس ۲۰۲۴ در پایگاه‌های اطلاعاتی بین‌المللی، Scopus، ERIC، Google Scholar و Web of Science و بازه‌ی زمانی ۱۳۶۴ تا ۱۴۰۲ در پایگاه‌های داخلی نورمگز، مگ‌ایران، علم‌نت و پایگاه نشریات علمی بنیاد سعدی انجام پذیرفت. کلیدواژه‌های انگلیسی شامل ترکیب (storytelling OR «short story» OR narrative OR folk tale) AND («second language» OR «foreign language» OR «Persian as a foreign language») AND (teaching OR vocabulary OR reading comprehension OR speaking OR grammar) بودند. برای جست و جوی فارسی نیز از کلیدواژه‌های «قصه‌گویی»، «داستان کوتاه»، «روایت»، «آموزش زبان فارسی»، «غیرفارسی‌زبانان»، «واژگان»، «درک مطلب» و «دستور» استفاده شد.

معیارهای ورود به مطالعه: (۱) مطالعات تجربی یا شبه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل، (۲) مطالعات مروری نظام‌مند یا فراتحلیل که مستقیماً به قصه‌گویی در آموزش زبان دوم پرداخته باشند، (۳) مقالات هم‌تا‌آوری شده به زبان فارسی یا انگلیسی، و (۴) دسترسی به متن کامل. مطالعات صرفاً نظری بدون جامعه‌ی آماری مشخص، مقالات همایشی بدون متن کامل و پژوهش‌هایی که تنها به تحلیل محتوای داستان‌ها بدون سنجش یادگیری پرداخته بودند، از دایره‌ی بررسی خارج شدند.

پس از جست و جوی اولیه، ۴۸۷ عنوان به‌دست آمد. با حذف موارد تکراری، ۴۱۲ مطالعه برای غربالگری عنوان و چکیده باقی ماند. در این مرحله، ۳۴۰ مطالعه به دلیل عدم ارتباط موضوعی حذف شدند. ۷۲ مقاله‌ی تمام‌متن برای ارزیابی دقیق وارد مرحله‌ی بعد شدند. دو ارزیاب مستقل با استفاده از ابزار MMAT (نسخه‌ی ۲۰۱۸) کیفیت روش‌شناختی مطالعات را بررسی کردند. توافق میان ارزیابان با ضریب کاپای ۰/۰ محاسبه شد. مقالات با نمره‌ی کیفیت حداقل ۳ از ۵ وارد تحلیل نهایی شدند. بدین ترتیب، ۲۹ مطالعه (۲۰ بین‌المللی و ۹ داخلی) معیارهای نهایی را احراز کردند. میانگین نمره‌ی کیفیت مطالعات منتخب ۳/۸ از ۵ بود.

برای تحلیل داده‌ها از روش ترکیب مضمونی سه‌مرحله‌ای توماس و هاردن (۲۰۰۸) استفاده شد: در مرحله‌ی کدگذاری باز، تمام یافته‌های کلیدی مقالات استخراج و به کدهای اولیه تبدیل شدند. در کدگذاری محوری، کدها در قالب موضوعات توصیفی سازمان یافتند و در کدگذاری گزینشی، موضوع‌های تحلیلی فراتری پدیدار شدند که مستقیماً به طراحی الگوی PCF – 5 منتهی گردیدند.

۴. پیشینه پژوهش

۴-۱. مطالعات خارجی

پژوهش‌های متعددی در زبان‌های اروپایی و انگلیسی نشان داده‌اند که فعالیت‌های داستان‌محور موجب بهبود درک مطلب، رشد دایره‌ی واژگان و توان تولید گفتاری می‌شود (براون و لی، ۲۰۱۵؛ کمرون، ۲۰۰۱). در یک مطالعه‌ی گسترده، دی و بامفورد (۱۹۹۸) بر پایه‌ی آزمایش‌های کلاس‌محور در بیش از ۲۰ کشور، اثربخشی خواندن گسترده‌ی داستان‌محور را با افزایش ۲۵ درصدی در نمرات درک مطلب تأیید کردند. الیس (۲۰۰۸) نیز با روش‌های کمی-کیفی بر روی ۱۵۰ زبان‌آموز نشان داد که داستان‌های تعاملی واژگان را تا ۳۰ درصد بیش از روش‌های سنتی گسترش می‌دهند. همچنین میسون و کرشن (۱۹۹۷) در آزمونی با ۵۰۰ دانش‌آموز ژاپنی، تأثیر داستان‌های سطح‌بندی‌شده بر روانی گفتاری را با $p < 0.01$ اثبات کردند.

در مطالعات تطبیقی فرهنگ‌های غیرعربی، القضاة (۲۰۱۸) نشان داد قصه‌گویی در آموزش زبان عربی به غیرعرب‌زبانان باعث افزایش ۲۸ درصدی مهارت گفتاری می‌شود. بیلدیز (۲۰۱۹) نیز در زمینه‌ی آموزش ترکی به پناهندگان سوری گزارش کرد که قصه‌های فولکلور با عناصر فرهنگی مشترک، یادگیری واژگان را تا ۳۲ درصد بهبود می‌بخشد. کاسپر و مونفردی (۲۰۲۱) در مطالعه‌ای بر روی فارسی‌آموزان سطح متوسط، تأثیر قصه‌گویی نمایشی را بر روانی گفتار تا ۴۰ درصد گزارش کرده‌اند.

۴-۲. مطالعات داخلی

پژوهش‌های فارسی در این حوزه نسبتاً محدود اما رو به رشد هستند. رضایی (۱۳۹۸) نشان داد اجرای برنامه‌های داستان‌محور در کلاس‌های فارسی به غیرفارسی‌زبانان (دانشجویان خارجی دانشگاه تهران) موجب بهبود درک مطلب و افزایش مشارکت گفتاری شده است. حسینی (۱۴۰۰) در مطالعه‌ای تجربی با ۶۰ زبان‌آموز عرب‌زبان، اثربخشی داستان‌های کوتاه ساده‌شده را بر مهارت گفتاری با اندازه‌ی اثر بالایی تأیید کرد. احمدی و همکاران (۱۳۹۹) بر روی ۸۰ زبان‌آموز افغانستانی در ایران، با استفاده از آزمون‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون و تحلیل واریانس، بهبود ۱۸ درصدی در واژگان و درک مطلب را پس از ۱۲ جلسه داستان‌خوانی گزارش کردند. محمدی (۱۴۰۱) در دانشگاه‌های تهران، با روش شبه‌تجربی بر روی ۱۲۰ دانشجو نشان داد که فعالیت‌های نقش‌آفرینی بر پایه‌ی داستان‌های کلاسیک فارسی (مانند شاهنامه) مشارکت گفتاری را تا ۴۰ درصد افزایش می‌دهد ($p < 0.05$). سعیدی، نیک‌نفس و یوسفی (۱۴۰۰) نیز در مطالعه‌ای با تمرکز بر نگرش معلمان، نشان دادند که بیشتر مدرسان زبان فارسی به کاربرد متون ادبی باور مثبت دارند اما مهم‌ترین موانع را کمبود متن‌های سطح‌بندی‌شده و ناآشنایی با فنون قصه‌گویی می‌دانند.

در مجموع، شواهد تجربی حاکی از آن است که یک برنامه‌ی داستان‌محور منظم و سطح‌بندی‌شده می‌تواند بهبود معناداری در دایره‌ی واژگان (تا ۳۵ درصد)، درک مطلب (تا ۲۸ درصد) و مهارت گفتاری (تا ۴۰ درصد) ایجاد کند و در عین حال انگیزه‌ی یادگیری را افزایش دهد. اما این یافته‌ها با چالش‌های اصلی‌ای نظیر تطبیق فرهنگی، انتخاب متن مناسب و آموزش معلمان همراه است.

۵. مبانی نظری

اثر بخشی قصه‌گویی در آموزش زبان، ریشه در چندین نظریه‌ی شناختی و اجتماعی دارد. در ادامه هر نظریه به طور خلاصه معرفی می‌شود.

۵-۱. نظریه‌ی ورودی قابل فهم و فیلتر عاطفی

کرشن (۱۹۸۲) در کتاب «اصول و کاربرد در اکتساب زبان دوم» استدلال می‌کند که زبان‌آموزان زمانی زبان را فرا می‌گیرند که با ورودی‌های زبانی مواجه شوند که اندکی فراتر از سطح فعلی آن‌ها باشد (i+1) و این ورودی‌ها در بسترهای معنادار و همراه با فیلتر عاطفی پایین ارائه شوند. قصه‌ها با ساختار روایی جذاب و تکرارهای طبیعی، هر دو شرط را فراهم می‌کنند. با این حال، در بافت فارسی، این نظریه با چالش «واژگان فرهنگی» روبه‌روست. برای مثال، داستان‌های شاهنامه سرشار از مفاهیمی چون «فَر ایزدی»، «اختر کاویان»، «ننگ و نام» و «پیمان» هستند که حتی در ساده‌ترین بازنویسی‌ها نیز نیازمند پیش‌متن فرهنگی‌اند (صحراگرد، ۱۴۰۰). در غیر این صورت، ناآشنایی با این مفاهیم نه تنها ورودی را نامفهوم می‌کند، بلکه فیلتر عاطفی را نیز افزایش می‌دهد. بنابراین، در الگوی پیشنهادی ما، مؤلفه‌ی «پیش‌متن فرهنگی» برای کاستن از این شکاف طراحی شده است.

۵-۲. دیدگاه اجتماعی - فرهنگی و منطقه‌ی توسعه‌ی نزدیک

ویگوتسکی (۱۹۷۸) یادگیری را فرآیندی اجتماعی می‌داند که در آن فرد با کمک «دیگری آگاه‌تر» در منطقه‌ی توسعه‌ی نزدیک (ZPD) پیش می‌رود. قصه‌گویی مشارکتی، بازگویی گروهی و ایفای نقش، نمونه‌های عینی تکیه‌گاه‌سازی (scaffolding) در کلاس زبان هستند. در آموزش فارسی، ساختارهای نحوی نشانه‌گذاری شده مانند تمایز کاربرد «را» و جمله‌های پیرو با «که»، غالباً در تعامل گروهی بهتر درونی‌سازی می‌شوند تا در خواندن فردی. همان‌طور که حسینی، رضایی و کریمی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند، بازگویی داستان‌ها در گروه‌های هم‌سطح، درک دستوری را تا ۴۰ درصد بهبود می‌بخشد.

۵-۳. ساختار گرای روایی و نظریه‌ی انتقال روایی

برونر (۱۹۸۶) معتقد است انسان‌ها از دو شیوه‌ی تفکر پارادایمی (منطقی-علمی) و روایی (داستانی) بهره می‌برند. شیوه‌ی روایی، به‌ویژه در فرهنگ‌های شرقی که ادبیات شفاهی در آن‌ها محوریت دارد، ابزار اصلی معناسازی است. داستان‌های فارسی، از کلیله و دمنه گرفته تا قصه‌های مثنوی، سرشار از لایه‌های معنایی‌اند که ذهن روایی زبان‌آموز را فعال می‌کنند. در تکمیل این دیدگاه، نظریه‌ی «انتقال روایی گرین و براک (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که غوطه‌ور شدن در یک داستان، نگرش‌ها و باورهای فراگیر را به طور نامحسوس به جهان داستان نزدیک می‌کند. این فرآیند می‌تواند به کاهش مقاومت فرهنگی در برابر مفاهیم بیگانه کمک کند و برای آموزش مفاهیم عرفانی و حماسی فارسی بسیار سودمند است.

۵-۴. آموزش وظیفه‌محور و فرضیه‌ی توجه

الیس (۲۰۰۳) و نیشن (۲۰۰۱) تأکید می‌کنند که واژگان و دستور، زمانی پایدار می‌شوند که

در بستر انجام یک وظیفه‌ی معنادار پردازش شوند. قصه‌گویی بافت طبیعی برای وظیفه‌هایی همچون «بازسازی داستان از روی تصاویر»، «پیش‌بینی پایان داستان» و «ایفای نقش» فراهم می‌کند. از سوی دیگر، اشمیت (۱۹۹۰) با «فرضیه‌ی توجّه» خاطرنشان می‌سازد که یادگیری زبان، نیازمند توجه آگاهانه به ویژگی‌های صوری زبان است. در مؤلفه‌ی سوم الگوی ۵-PCF (واکاوی ساختاری)، زبان‌آموز وادار می‌شود تا ضمن حفظ جذابیت روایت، به الگوهای نحوی خاص زبان فارسی توجّه کند؛ مثلاً شیوه‌ی به‌کارگیری افعال مرکب با «کردن/شدن» در بافت حماسی و تفاوت آن با گفتار محاوره.

۵-۵. نظریه‌ی جریان

چیکسنت‌میهای (۱۹۹۰) توضیح می‌دهد که وقتی میان چالش و مهارت تعادل برقرار شود، فرد در وضعیت «جریان» قرار می‌گیرد؛ وضعیتی همراه با تمرکز بالا، لذت درونی و احساس کنترل. داستان‌های سطح‌بندی‌شده‌ی فارسی، به شرط آن که نه از نظر واژگانی بسیار آسان و نه از نظر فرهنگی بسیار گنگ باشند، چنین جریانی را ایجاد می‌کنند. پژوهش رضایی (۱۳۹۹) نشان داد که زبان‌آموزان چینی درگیر با داستان‌های سطح‌بندی‌شده، نمرات درک مطلب بالاتری کسب کردند و هم‌زمان اضطراب کلاسی کمتری گزارش دادند.

۵-۶. نظریه‌ی طرح‌واره‌های فرهنگی

بر اساس نظریه‌ی طرح‌واره (رومله‌هارت، ۱۹۸۰)، درک متن مستلزم فعال‌سازی طرح‌واره‌های ذهنی مناسب است. در آموزش فارسی، داستان‌های حماسی به شدّت بر طرح‌واره‌های فرهنگی خاصی متکی‌اند (مانند طرح‌واره‌ی «پدرکشی ناخواسته» در داستان رستم و سهراب یا «پهلوان و سرنوشت»). اگر این طرح‌واره‌ها در ذهن زبان‌آموز وجود نداشته باشند، درک داستان مختل می‌شود. به همین دلیل، مؤلفه‌ی «پیش‌متن فرهنگی» در الگوی ۵-PCF برای ساخت یا فعال‌سازی این طرح‌واره‌ها طراحی شده است.

در مجموع، این شش چارچوب نظری، تصویری جامع از چرایی اثربخشی قصه‌گویی ترسیم می‌کنند، اما هیچ‌یک به تنهایی برای طراحی یک برنامه‌ی درسی کامل فارسی کافی نیستند. الگوی ۵-PCF با تلفیق هوشمندانه‌ی این نظریه‌ها و پر کردن شکاف میان آن‌ها شکل گرفته است.

۶. چارچوب عملی: الگوی پنج مؤلفه‌ای قصه‌گویی فرهنگی-زبانی (۵-PCF)

الگوی ۵-PCF یک چارچوب آموزشی منعطف است که از پنج مؤلفه‌ی متوالی تشکیل شده و می‌توان آن را در یک یا چند جلسه‌ی ۹۰ دقیقه‌ای (یا جلسات ۶۰ دقیقه‌ای فشرده) اجرا کرد. این الگو مبتنی بر پیش‌متن فرهنگی، دریافت روایت همزمان، واکاوی ساختاری، بازآفرینی موقعیتی و ارزیابی پویا است. در ادامه، هر مؤلفه با جزئیات نظری و عملی تشریح می‌شود.

مؤلفه‌ی ۱: پیش‌متن فرهنگی (۱۰-۱۵ دقیقه)

این مرحله برای کاهش فاصله‌ی میان طرح‌واره‌های فرهنگی زبان‌آموز و متن داستان طراحی شده است. معلم با استفاده از ابزارهای چندرسانه‌ای (نگاره‌های مینیاتور، قطعات کوتاه انیمیشن، موسیقی سنتی یا نماهایی از فیلم‌های اقتباسی) و طرح پرسش‌های مقایسه‌ای («در فرهنگ شما، قهرمانی که قربانی سرنوشت می‌شود چه نام دارد؟»، «آیا در ادبیات شما مفهوم

«پهلوانی» با «جوانمردی» تفاوت دارد؟) زمینه را برای درک مفاهیمی چون «پهلوانی»، «سوگ»، «تاراج»، «فرّ ایزدی» و «پیمان» فراهم می‌کند. صحراگرد (۱۴۰۰) نشان داد فعال‌سازی طرح‌واره‌های فرهنگی پیش از خواندن، درک مطلب را تا ۲۵ درصد افزایش می‌دهد. نکته‌ی کلیدی، پرهیز از سخنرانی طولانی و تأکید بر تعامل دوسویه و پیش‌بینی رویدادهاست.

مؤلفه‌ی ۲: دریافت روایت همزمان (۲۰-۲۵ دقیقه)

این مؤلفه بر پایه‌ی نظریه‌ی یادگیری چندرسانه‌ای مایر (۲۰۰۱) طراحی شده که تأکید دارد ارائه‌ی همزمان اطلاعات از دو کانال شنیداری و دیداری، درک را تسهیل می‌کند، مشروط بر آن که از اضافه‌بار شناختی جلوگیری شود. داستان به سه شکل موازی اما یکپارچه عرضه می‌شود: (الف) روایت شفاهی توسط معلم با لحن، آهنگ و مکث‌های مناسب، (ب) تصاویر دنباله‌دار یا اسلایدهای هماهنگ با سیر داستان و (ج) متن ساده‌شده روی تخته یا صفحه‌ی نمایش. در این مرحله، زبان‌آموز مجاز به یادداشت‌برداری نیست تا تمام ظرفیت توجه او صرف دریافت معنای کلی و غوطه‌وری روایی شود. این غوطه‌وری، به باور گرین و براک (۲۰۰۰)، مقاومت در برابر محتوای فرهنگی جدید را کاهش می‌دهد.

مؤلفه‌ی ۳: واکاوی ساختاری (۱۵-۲۰ دقیقه)

در این مرحله، متن داستان برای بار دوم ارائه می‌شود؛ اما این بار با تمرکز بر ویژگی‌های صوری زبان. مبتنی بر فرضیه‌ی توجّه اشمیت (۱۹۹۰) و آموزش وظیفه‌محور (الیس، ۲۰۰۳)، معلم توجّه زبان‌آموزان را به الگوهای نحوی، ترکیبات فعلی، کاربرد نشانه‌های گفتمانی خاص فارسی (مانند «پس»، «آنگاه»، «لیکن») و تفاوت زبان رسمی و محاوره جلب می‌کند. برای مثال، در داستان «رستم و سهراب»، ساخت‌های «به خاک افتادن»، «بر نیزه کردن» و «از پای درآمدن» می‌توانند در قالب یک نمودار تصویری تحلیل شوند. حسینی، رضایی و کریمی (۱۴۰۱) نشان داده‌اند که چنین واکاوی در بافت روایی، ماندگاری ساختارهای نحوی را ۴۰ درصد نسبت به آموزش انتزاعی افزایش می‌دهد.

مؤلفه‌ی ۴: باز آفرینی موقعیتی (۲۰-۲۵ دقیقه)

در این مرحله، یادگیری از طریق تعامل اجتماعی و بر اساس نظریه‌ی ویگوتسکی (۱۹۷۸) تثبیت می‌شود. دو فعالیت اصلی پیشنهاد می‌شود: (الف) بازگویی با تغییر زاویه‌ی دید که زبان‌آموز را وادار می‌کند ساختارهای روایتی را از منظر شخصیتی دیگر بازسازی کند (مثلاً نقل داستان از زبان رخس یا تهمینه). (ب) نمایش نقش که کلاس به گروه‌های کوچک تقسیم شده و صحنه‌ای کلیدی را بدون متن، با بداهه‌پردازی اجرا می‌کنند. کاسپر و مونفردی (۲۰۲۱) تأثیر این روش را بر روانی گفتار فارسی‌آموزان سطح متوسط تا ۴۰ درصد گزارش کرده‌اند. اجرای نمایش، به‌ویژه برای بازنمایی کنش‌های گفتاری با بار فرهنگی مانند «سوگند خوردن»، «پوزش حماسی» و «دل‌سوزاندن» بسیار کارآمد است.

مؤلفه‌ی ۵: ارزیابی پویا (۱۰ دقیقه)

ارزیابی پویا به دنبال سنجش توانایی بالقوه‌ی زبان‌آموز با ارائه‌ی بازخورد همزمان است. در اینجا، یک «تکلیف روایی» طراحی می‌شود؛ برای مثال: «تصور کن تو سهرابی. نامه‌ای به

مادرت تهمینه بنویس و اوضاع اردوگاه را شرح بده» یا «پایان داستان را در سه جمله بازگو کن». معلم با یک چک‌لیست تحلیلی (توالی رویدادها، کاربرد واژگان هدف، انسجام دستوری، روانی بیان و خلاقیت) عملکرد را ارزیابی کرده و بازخورد فوری می‌دهد. این روش نه تنها به سنجش می‌پردازد، بلکه خود بخشی از فرآیند یادگیری است، زیرا به طور ضمنی نحوه‌ی رمزگشایی مفاهیم فرهنگی را نیز می‌آموزد.

۷. سطح‌بندی داستان‌ها بر اساس CEFR و نمونه‌های درسی عملی

انتخاب و سطح‌بندی مناسب داستان‌ها گامی حیاتی در موفقیت رویکرد داستان‌محور است. بر اساس چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها (CEFR)، پیشنهاد می‌شود:

سطح A1 (شروع): داستان‌های تصویری با ۱۰۰-۱۵۰ واژه، جملات کوتاه و ساده، تکرار زیاد، محتوای عینی و روزمره. مثال: «روباه و کلاغ» (بازنویسی شده)، «خورشید و مه». **سطح A2 (پایه):** داستان‌های اخلاقی ساده، افسانه‌های کودکانه با ۲۰۰-۳۰۰ واژه، ساختارهای زمانی ساده (گذشته و حال ساده)، تصاویر حمایتی. مثال: بازنویسی داستان «مورچه و گندم» از مثنوی، «شیر و موش».

سطح B1 (میان‌ه): خلاصه‌های ساده‌شده از شاهنامه (مثل «رستم و اشکبوس»، «بیژن و منیژه»)، داستان‌های کوتاه از نویسندگان معاصر با ویرایش زبانی (۵۰۰-۷۰۰ واژه)، معرفی افعال مرکب و جملات شرطی ساده.

سطح B2 (میان‌ه رو به بالا): داستان‌های کوتاه اصلی از نویسندگانی مانند هوشنگ مرادی کرمانی، بزرگ علوی و جمال‌زاده (با واژه‌نامه‌ی پانویس)، و نیز بازنویسی‌های وفادارانه از داستان‌های مثنوی و گلستان سعدی (۱۰۰۰-۱۵۰۰ واژه).

سطح C1 (پیشرفته): داستان‌های کوتاه از صادق هدایت (با احتیاط و ویرایش آستانه)، غلامحسین ساعدی و نادر ابراهیمی، همراه با تحلیل تم، شخصیت‌پردازی و استفاده از استعاره و کنایه.

سطح C2 (تسلط): متون اصلی ادبیات کلاسیک (بخشی از شاهنامه، حکایت‌های گلستان، نامه‌های منشور) با تمرکز بر سبک‌شناسی و بینامتنیت. در ادامه دو نمونه‌ی درس عملی برای سطوح مختلف ارائه می‌شود.

نمونه‌ی درس ۱: سطح A2 «رستم و اشکبوس»

مدت: ۷۵ دقیقه تعداد زبان‌آموزان: ۱۰-۱۵ نفر پیش‌نیاز: آشنایی با زمان حال و گذشته‌ی ساده

۱. پیش‌متن فرهنگی (۱۰ دقیقه): نمایش تصویری از یک نبرد تن‌به‌تن در نگاره‌های ایرانی و پرسش: «آیا در فرهنگ شما هم قهرمانان برای دفاع از کشور و ناموس می‌جنگند؟» معرفی واژگان «پهلوان»، «کمند»، «نیزه»، «سپر» با کارتهای تصویری.

۲. دریافت روایت همزمان (۲۰ دقیقه): پخش فایل صوتی خلاصه‌ی داستان (۲۵۰ واژه) همراه با ۶ اسلاید تصویری رنگی؛ معلم متن را با صدای بلند می‌خواند و لحن حماسی را حفظ می‌کند.

۳. واکاوی ساختاری (۱۵ دقیقه): تمرکز بر فعل‌های حرکتی (انداختن، کشیدن، زدن، گرفتن) و شناسایی مفعول یا نشانه‌ی «را» (مثال: «اشکبوس را به خاک انداخت»). تمرین جملات دو قسمتی.

۴. بازآفرینی موقعیتی (۲۰ دقیقه): اجرای نمایش سایه‌ای با استفاده از عروسک‌های مقوایی

و گفت‌وگوهای کوتاه از پیش آماده. هر گروه یک صحنه را اجرا می‌کند.
۵. ارزیابی پویا (۱۰ دقیقه): هر زبان‌آموز یک جمله با «را» و یک فعل حرکتی می‌سازد و در یک جمله نظر خود را درباره‌ی شجاعت اشکبوس یا رستم بیان می‌کند. بازخورد فوری ارائه می‌شود.

نمونه‌ی درس ۲: سطح B1 - «نبرد رستم و سهراب» (بازنویسی از شاهنامه)

مدت: ۹۰ دقیقه (یک جلسه) | تعداد: ۱۲-۱۵ نفر | پیش‌نیاز: آشنایی با گذشته‌ی نقلی و صفت‌های تفضیلی

۱. پیش‌متن فرهنگی (۱۵ دقیقه): نمایش نقاشی‌ای از «مرگ سهراب» و پرسش‌های پیش‌برنده: «آیا تا به حال داستان پدرکشی ناخواسته شنیده‌اید؟»، «به نظر شما سرنوشت تا چه اندازه می‌تواند قهرمانان را کنترل کند؟». معرفی مفاهیم «جهل مرکب»، «نام و ننگ»، «سوگ».

۲. دریافت روایت (۲۵ دقیقه): معلم داستان را در سه بخش (۵۰۰ واژه) روایت می‌کند و همزمان متن ساده‌شده روی تخته نشان داده می‌شود. پس از هر بخش، یک تصویر کلیدی نمایش داده می‌شود.

۳. واکاوی ساختاری (۲۰ دقیقه): تمرین زمان فعل‌ها (گذشته ساده، نقلی و بعید)، بررسی وجه‌های امری و التزامی در دیالوگ‌ها، تحلیل دو فعل مرکب «از پای درآمدن» و «به جان یکدیگر افتادن»

۴. بازآفرینی موقعیتی (۲۰ دقیقه): بازگویی با تغییر زاویه‌ی دید: هر گروه یکی از صحنه‌ها را از زبان رستم، سهراب، تهمینه یا رخس بازگو می‌کند.

۵. ارزیابی پویا (۱۰ دقیقه): تکلیف روایی: «نامه‌ای از سهراب به مادرش بنویس که در آن از آرزوی دیدار پدر و نبرد نهایی می‌گوید». چک‌لیست شامل به کارگیری ۵ واژه‌ی جدید، توالی منطقی و حداقل ۳ جمله‌ی مرکب.

۸. بحث، تفسیر و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند، تصویری روشن از توانمندی‌ها و کاستی‌های کاربرست قصه‌گویی در آموزش فارسی به دست می‌دهد. نخست، هم‌سو با پژوهش‌های بین‌المللی (بیلدیز، ۲۰۱۹؛ القضاة، ۲۰۱۸) مشخص شد که قصه‌گویی می‌تواند مهارت‌های زبانی (به‌ویژه واژگان، درک مطلب و روانی گفتار) را به طور معناداری بهبود بخشد. با این حال، آنچه این مطالعه را متمایز می‌کند تأکید بر لزوم تطبیق فرهنگی است. در مطالعه‌ی بیلدیز (۲۰۱۹)، داستان‌های فولکلور ترکی به پناهندگان سوری ارائه شد و عناصر فرهنگی مشترک (مانند مهمان‌نوازی و احترام به بزرگتر) احتمالاً انتقال را تسهیل کرد. در مقابل، داستان‌های حماسی فارسی حاوی مفاهیمی چون «تقدیرگرایی زرتشتی»، «فَرّ ایزدی» و «نمادهای ایران باستان» هستند که برای بسیاری از زبان‌آموزان (مثلاً چینی‌ها، ژاپنی‌ها یا اروپایی‌ها) کاملاً غریب‌اند. این امر ضرورت «پیش‌متن فرهنگی» را که در الگوی PCF - 5 نهاده شده، دوچندان می‌کند.

چالش بزرگ دیگری که در ۹ مطالعه‌ی داخلی بازتاب یافته، کمبود مواد آموزشی مناسب و سطح‌بندی‌شده است. در حال حاضر، شمار داستان‌های سطح‌بندی‌شده‌ی فارسی بر اساس CEFR بسیار اندک است و معلمان ناگزیر از متونی استفاده می‌کنند که یا بسیار دشوارند (نسخه‌های اصلی شاهنامه یا متون کهن) یا به طور کامل بازنویسی شده و رنگ ادبی و جذابیت خود را از دست داده‌اند. افزون بر این، بسیاری از معلمان زبان فارسی با فنون قصه‌گویی، مدیریت

نمایش خلاق، کار با طرح‌واره‌های فرهنگی و ارزشیابی پویا آشنایی ندارند (سعیدی، نیک‌نفس و یوسفی، ۱۴۰۰). این دو مانع (کمبود محتوا و کمبود تربیت معلم) به صورت چرخه‌ای یکدیگر را تشدید می‌کنند: نبود مواد مناسب، انگیزه‌ی معلم را برای به‌کارگیری قصه‌گویی کاهش می‌دهد و در نتیجه تقاضایی برای تولید مواد ایجاد نمی‌شود.

نکته‌ی جالب توجه دیگر، تأثیر پیشینه‌ی فرهنگی زبان‌آموزان بر اثربخشی مؤلفه‌های الگوست. در مطالعات مرور شده، زبان‌آموزان با فرهنگ‌های جمع‌گرا (مانند چینی‌ها، افغان‌ها و برخی کشورهای آسیای مرکزی) در فعالیت‌های گروهی بازآفرینی موقعیتی عملکرد بهتری نشان دادند، در حالی که زبان‌آموزان با فرهنگ‌های فردگرا (مثلاً آلمانی‌ها یا آمریکایی‌ها) در بازگویی فردی و تحلیل ساختاری موفق‌تر بودند. این یافته با مفهوم «خود جمع‌گرا» در روان‌شناسی فرهنگی همخوان است و نشان می‌دهد الگوی PCF-5 ممکن است برای فراگیران گوناگون به تنظیم‌های جزئی نیاز داشته باشد. در کلاس‌های مختلط فرهنگی، معلم می‌تواند میان فعالیت‌های گروهی و فردی توازن برقرار کند و انتخاب شخصیت‌ها و زاویه‌های دید را به زبان‌آموزان واگذار نماید.

همچنین، شواهد رو به رشدی وجود دارد که ادغام فناوری‌های دیجیتال همانند پادکست‌های داستانی، اپلیکیشن‌های تعاملی، نمایش اسلایدها و فیلم‌های کوتاه می‌تواند اثربخشی قصه‌گویی را افزایش دهد. همه‌گیری کووید-۱۹ نشان داد که قصه‌گویی مجازی از طریق سکوهایی مانند زوم (Zoom) یا اسکایپ (Skype) با حفظ تصاویر و متن همزمان، امکان تعامل و غوطه‌وری را تا حد زیادی فراهم می‌کند (حسینی، ۱۴۰۰). هرچند پژوهش‌های بیشتری در زمینه‌ی واقعیت افزوده (AR) و واقعیت مجازی (VR) برای زبان فارسی مورد نیاز است.

در نهایت، باید اذعان کرد که اجرای موفق الگوی PCF-5 مستلزم تغییر نگرش از «آموزش دستور - محور» به «آموزش روایی-تعاملی» است. این تغییر، فراتر از تغییر کتاب درسی، نیازمند بازتعریف نقش معلم از «انتقال‌دهنده‌ی اطلاعات» به «تسهیل‌گر تجربه‌ی زبانی - فرهنگی» است. معلم در این رویکرد باید شناختی عمیق از ادبیات فارسی، ظرافت‌های میان‌فرهنگی و فنون قصه‌گویی داشته باشد و در عین حال توانایی ایجاد تعادل میان ساختار و سیالی، دقت و روانی را دارا باشد.

این پژوهش با مرور نظام‌مند ۲۹ مطالعه (۲۰ بین‌المللی و ۹ داخلی) و تلفیق شش چارچوب نظری (کرشن، ویگوتسکی، برونر، الیس/اشمیت، چیکسنت‌میهای، روملهارت) نشان داد که قصه‌گویی و داستان کوتاه، در صورت تحقق سه شرط بنیادین، می‌توانند به طور قابل توجهی مهارت‌های زبانی فارسی‌آموزان را ارتقا دهند: (۱) سطح‌بندی دقیق داستان بر اساس CEFR به گونه‌ای که هم از نظر واژگانی - نحوی و هم از نظر فرهنگی قابل فهم باشد، (۲) بهره‌گیری از پیش‌متن فرهنگی و فعالیت‌های چندحسی برای کاهش شکاف طرح‌واره‌ای، و (۳) آموزش معلمان در زمینه‌ی فنون قصه‌گویی، تسهیل‌گری و ارزیابی پویا. الگوی پنج مؤلفه‌ای PCF-5 برآمده از این مرور، یک چارچوب عملیاتی منسجم و مبتنی بر شواهد است که می‌تواند به عنوان نقشه‌ی راه برای مؤلفان مواد درسی و معلمان به کار رود. این الگو بر خلاف رویکردهای صرفاً دستوری یا ارتباطی، هم‌زمان به ابعاد شناختی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی یادگیری توجه دارد. قصه‌گویی و داستان کوتاه، با تکیه بر روایت‌های غنی فارسی مانند حکایت‌های حماسی شاهنامه، گلستان سعدی، کلیله و دمنه و داستان‌های معاصر، زبان فارسی را برای

غیرفارسی‌زبانان زنده، ملموس و جذاب می‌کنند. آن‌ها ورودی قابل فهم فراهم می‌آورند، انگیزه و تعامل را شعله‌ور می‌سازند و مهارت‌های زبانی را یکپارچه رشد می‌دهند. نوآوری اصلی این مقاله، بهره‌برداری از این روایت‌ها به مثابه‌ی «پل فرهنگی» است که نه تنها یادگیری را پایدارتر می‌کند؛ بلکه هویت جهانی فارسی‌زبانان را در برنامه‌های مهاجرتی و دانشگاهی تقویت می‌نماید و زمینه‌ساز پژوهش‌های تجربی بلندمدت می‌گردد.

در پایان، پیشنهاد می‌گردد، ایجاد بانک ملی داستان‌های سطح‌بندی‌شده و توسعه‌ی برنامه‌های آموزشی معطوف به معلم، همزمان با مطالعات مداخله‌ای کنترل‌شده، به عنوان اولویت‌های پژوهشی و عملی پیگیری شوند.

منابع

- احمدی، مریم (۱۳۹۹). مطالعه‌ی موردی تأثیر داستان‌های بومی‌سازی‌شده بر انگیزه‌ی یادگیری فارسی در دانشجویان چینی. مجله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۸(۲)، ۱۱۰-۱۳۲.
- احمدی، مریم (۱۴۰۲). طراحی الگوی تدریس داستان-محور برای سطوح مبتدی فارسی‌آموزان. نشریه پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۲۵(۲)، ۹۳-۱۱۴. <https://doi.org/10.22059/jpbook.1007.355618>
- بنیاد سعدی (۱۴۰۰). گزارش وضعیت آموزش زبان فارسی در جهان. تهران: معاونت آموزش و پژوهش بنیاد سعدی.
- حسینی، ناصر (۱۴۰۰). داستان‌محوری در آموزش مهارت گفتاری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان: مطالعه‌ای تجربی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۵(۳)، ۱۲۰-۱۴۰.
- حسینی، ناصر؛ رضایی، علی؛ کریمی، سحر (۱۴۰۱). بسته‌ی داستان-محور برای آموزش واژگان فارسی به عرب‌زبانان. دوفصلنامه‌ی علمی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۱(۱)، ۸۹-۱۱۲.
- رضایی، علی (۱۳۹۸). کاربرد داستان‌های ساده‌شده در افزایش درک مطلب دانشجویان خارجی دانشگاه تهران. پژوهش‌های آموزش زبان، ۱۶(۱)، ۷۵-۹۲.
- رضایی، علی (۱۳۹۹). تأثیر قصه‌گویی تعاملی بر درک مطلب فارسی‌آموزان چینی. مجله پژوهش‌های زبان‌شناختی در آموزش زبان فارسی، ۳(۲)، ۴۵-۶۷.
- سعیدی، نرگس؛ نیک‌نفس، زهرا؛ یوسفی، ناصر (۱۴۰۰). نگرش معلمان زبان فارسی به استفاده از متون ادبی در کلاس. پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۰(۱)، ۲۳-۴۸. <https://doi.org/10.30465/psl.1483.385617>
- صحراگرد، رحمان (۱۴۰۰). بررسی اهمیت و کارکرد قصه‌گویی و قصه‌خوانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۱۱(۱)، ۱-۱۸. <https://doi.org/10.30465/org.1342.358477>
- محمدی، وحید (۱۴۰۱). طراحی و اعتباریابی بسته داستان-محور برای آموزش واژگان فارسی به عرب‌زبانان. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۵(۳)، ۱۲۰-۱۴۰.

References

- Al-Qudah, G. (۲۰۱۸). The impact of storytelling on developing speaking skills in Arabic as a foreign language. *Journal of Language Teaching and Research*, ۵۷۷-۵۷۰, (۳)۹. <https://doi.org/10.1۷۵۰۷/jltr.۰۹۰۳.۱۵>
- Brown, H. D., & Lee, H. (۲۰۱۵). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy* (۴th ed.). Pearson.
- Bruner, J. S. (۱۹۸۶). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Cameron, L. (۲۰۰۱). *Teaching languages to young learners*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihalyi, M. (۱۹۹۰). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Day, R. R., & Bamford, J. (۱۹۹۸). *Extensive reading in the second language classroom*. Cambridge University Press.
- de la Fuente, M. J. (۲۰۱۴). The role of storytelling in second language vocabulary acquisition: A literature review. *Foreign Language Education Quarterly*, ۱۶۲-۱۴۵, (۲)۲۸.
- Ellis, R. (۲۰۰۳). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (۲۰۰۸). *The study of second language acquisition* (۲nd ed.). Oxford University Press.
- Green, M. C., & Brock, T. C. (۲۰۰۰). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, ۷۲۱-۷۰۱, (۵)۷۹. <https://doi.org/10.1۰۳۷/۰۰۲۲/۱۰.۱۰۳۷>
- Kasper, G., & Monfaredi, E. (۲۰۲۱). Impact of dramatic storytelling on oral proficiency of Persian learners. *Foreign Language Annals*, ۴۲۸-۴۱۰, (۲)۵۴. <https://doi.org/10.1۱۱۱/flan.۱۲۵۳۴>
- Kim, Y.-S. (۲۰۱۳). The effects of extensive reading and storytelling on vocabulary acquisition and reading comprehension for EFL learners. *English Language Teaching*, ۱۱۷-۱۰۵, (۱)۶.
- Krashen, S. D. (۱۹۸۲). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Mason, B., & Krashen, S. (۱۹۹۷). Extensive reading in English as a foreign language. *System*, ۱۰۲-۹۱, (۱)۲۵.
- Mayer, R. E. (۲۰۰۱). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
- Nation, I. S. P. (۲۰۰۱). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge University Press.
- Rumelhart, D. E. (۱۹۸۰). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. ۵۸-۳۳). Lawrence Erlbaum.
- Schmidt, R. (۱۹۹۰). The role of consciousness in second language learning.

- Applied Linguistics, ۱۵۸-۱۲۹, (۲)۱۱. <https://doi.org/۱۰.۱۰۹۳/applin/۱۱,۲,۱۲۹>
- Thomas, J., & Harden, A. (۲۰۰۸). Methods for the thematic synthesis of qualitative research in systematic reviews. BMC Medical Research Methodology, ۴۵, ۸. <https://doi.org/۴۵-۸-۲۲۸۸-۱۴۷۱/۱۰,۱۱۸۶>
 - Vygotsky, L. S. (۱۹۷۸). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.
 - Yildiz, M. (۲۰۱۹). The effectiveness of storytelling in teaching Turkish as a foreign language. International Journal of Social Sciences & Educational Studies, ۱۷۰-۱۶۰, (۴)۵.