



# The Impact of Storytelling on the Reading Comprehension of Persian Heritage Language Kids; Bandura's Social Learning Theory

Eftekhhar Sadat Hashemi<sup>1</sup>

Invited lecturer, Linguistics department, Language and Literature Faculty, Alzahra University, Tehran, Iran.

## Abstract

The present research is a case study investigating the impact of storytelling on the reading comprehension of Persian heritage language children, within the framework of Bandura's (۱۹۸۶) social learning theory. This study employs a quasi-experimental design with a pre-test and post-test for both control and experimental groups. The statistical population consists of ۲۰ Persian heritage language kids, approximately ۶ to ۹ years old. Heritage language kids refer to young language learners who grow up in an environment where a language other than the dominant societal language is spoken. Preserving and promoting heritage languages among children in multilingual communities and families presents significant challenges and opportunities in linguistics and language education.

The study's population was divided into a control group (۱۰ kids) and an experimental group (۱۰ kids). Both groups received instruction in reading and comprehension skills for ۸ weeks, with two sessions per week, using the stories «The Wobbly Pumpkin» and «The Elephant in the Dark» - each story taught over a four-week period. The experimental group was taught using the storytelling method, while the control group was taught using the traditional method. Pre-tests and post-tests were designed and administered for each group, and a follow-up test was conducted one month later to assess the sustainability of the results. Data analysis revealed that the experimental group, which was taught the stories through the storytelling method, showed a significant improvement in comprehension compared to the control group. The mean scores of the post-test and follow-up test for the experimental group were significantly higher than those of the control group. This research demonstrated that using the storytelling method can significantly improve the reading comprehension of heritage language children and yield sustainable results.

**Keywords:** Storytelling , Heritage Language , Bandura's Social Learning Theory , Reading Comprehension , Persian Language Teaching.

## تأثیر داستان گویی بر درک مطلب خواندن کودکان زبان میراثی فارسی

### در چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی بندورا

افتخار سادات هاشمی<sup>۱</sup>

مدرس مدعو گروه آرفا دانشگاه الزهراء، ایران، تهران.

### چکیده

پژوهش پیش‌رو مطالعه‌ی موردی تأثیر داستان‌گویی بر درک مطلب خواندن کودکان زبان میراثی فارسی در چارچوب نظریه‌ی یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) است. این مطالعه از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه کنترل و آزمایش است. جامعه آماری شامل ۲۰ کودک زبان میراثی فارسی در حدود سنی ۶ تا ۹ سال است. کودکان زبان میراثی به زبان‌آموزان کودکی اطلاق می‌شود که در محیطی رشد می‌یابند که در آن زبانی غیر از زبان غالب جامعه صحبت می‌شود. حفظ و ترویج زبان‌های میراثی در میان کودکان در جوامع و خانواده‌های چندزبانه، چالش‌ها و فرصت‌های قابل توجهی را در زبان‌شناسی و آموزش زبان نمایان می‌سازد. جامعه‌ی آماری این پژوهش به دو گروه کنترل (۱۰ نفر) و آزمایش (۱۰ نفر) تقسیم شدند. هر دو گروه به مدت ۸ هفته، هر هفته دو جلسه، داستان‌های «کدوی قفله زن» و «فیل در تاریکی» - به مدت چهار هفته - مهارت خواندن و درک مطلب را آموزش دیدند، گروه آزمایش به شیوه‌ی داستان‌گویی و گروه کنترل به شیوه‌ی سنتی. پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای هر گروه طراحی و اجرا شد و آزمون پیگیری نیز پس از یک ماه برای ارزیابی پایداری نتایج برگزار شد. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که گروه آزمایش که داستان‌ها را به روش داستان‌گویی آموزش دیده بودند، بهبود معناداری در درک مطلب، نسبت به گروه کنترل داشتند. میانگین نمرات پس‌آزمون و آزمون پیگیری گروه آزمایش به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل بود. این پژوهش نشان داد که استفاده از روش داستان‌گویی می‌تواند به طور معناداری درک مطلب کودکان زبان میراثی را بهبود بخشد و نتایج پایداری داشته باشد.

**واژه‌های کلیدی:** داستان‌گویی، زبان میراثی، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، درک مطلب خواندن، آموزش زبان فارسی.

## ۱. مقدمه

زبان میراثی زبانی است که با پیشینه خانوادگی یا فرهنگی فرد مرتبط است، اما زبان غالب جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند نیست. این زبان معمولاً در خانه صحبت می‌شود، اما زبان‌آموز در آن توانش محدودتری نسبت به یک گویشور بومی کامل دارد و اغلب فاقد سوادآموزی رسمی در آن است. ارتباط با این زبان بیشتر از طریق پیوندهای عاطفی، هویتی و بین‌نسلی برقرار می‌شود.

(Valdés, ۲۰۰۱: ۳۸). پولینسکی و کاگان (۲۰۰۷) زبان میراثی را زبانی تعریف می‌کنند که فرد در خانه در معرض آن قرار داشته، ممکن است درجاتی از درک و گفتار را داشته باشد، اما در جامعه اکثریت، زبان دیگری را به عنوان زبان اصلی برای تحصیل و ارتباطات گسترده‌تر کسب کرده است. با تعاریف بالا می‌توان در تعریف کودکان زبان میراثی چنین گفت که کودکان زبان میراثی، کودکانی هستند که در خانه‌ای با زبانی غیر از زبان غالب جامعه (مانند فارسی در محیط انگلیسی‌زبان) بزرگ شده‌اند. آنها معمولاً مهارت‌های ارتباطی شفاهی (شنیداری و گفتاری) را در زبان میراثی تا حدی آموخته‌اند، اما مهارت‌های سوادآموزی پیشرفته (خواندن و نوشتن) و دانش آکادمیک آن زبان را ندارند یا در سطح محدودی دارند. این کودکان اغلب در معرض فشار برای همگون‌سازی با زبان و فرهنگ غالب هستند (Kondo-Brown, ۲۰۰۳: ۲).

از دیدگاه رشدی، این کودکان اغلب دوزبانه‌های ترتیبی با پروفایل ناهماهنگ زبانی هستند، به این معنا که تسلط آنها در دو زبان در حوزه‌های مختلف (اجتماعی در مقابل آکادمیک) نامتوازن است (Montrul, ۲۰۱۰: ۶) و (Polinsky & Kagan, ۲۰۰۷: ۳۶۹). همچنین رثمان (۲۰۰۹) نیز معتقد است، این کودکان اغلب به‌صورت ناهمسان و ناهماهنگ<sup>۱</sup> در دو زبان رشد می‌کنند، به این معنا که زبان غالب جامعه (زبان دوم) به سرعت در حوزه‌های علمی و اجتماعی پیشرفت می‌کند، در حالی که رشد زبان میراثی ممکن است متوقف شده یا محدود به حوزه‌های گفتاری غیررسمی و روزمره باشد (Rothman, ۲۰۰۹). مهارت خواندن و درک مطلب، پیش‌نیاز مشارکت در دنیای سواد امروز است. بنابراین، آموزش خواندن و درک زبان نوشتاری به کودکان، یکی از مهم‌ترین اهداف آموزشی است. با این حال، این مهارت یکی از چالش‌برانگیزترین مهارت‌هایی است که می‌توان به کودکان آموخت. درک مطلب نه تنها فرایندی بسیار پیچیده است که در آن مهارت‌های مختلف و زیربنایی نقش دارند، بلکه فرایندی است که عمدتاً در ذهن خواننده رخ می‌دهد و مستقیماً قابل مشاهده نیست. یادگیری نحوه‌ی درک یک متن نوشتاری، مهارتی است که کودکان به تهنایی آن را کسب نمی‌کنند؛ فرایندی است که نیازمند راهنمایی و حمایت حرفه‌ای، مدرسان زبان است (Hebert et al., ۲۰۱۶). داستان‌گویی به عنوان یکی از روش‌های موثر در آموزش زبان و تقویت درک

مطلب در مهارت‌های خواندن و شنیدن شناخته شده است. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که استفاده از داستان‌ها می‌تواند به بهبود توانایی‌های زبانی کودکان کمک کند (Ellis & Brewter, 2014: 6-7). داستان‌گویی، هنر استفاده از زبان، بیان، حرکات بدن و گاهی ابزارهای دیداری برای انتقال عناصر و تصاویر یک داستان به مخاطب است. داستان‌گویی در آموزش، یک فعالیت تعاملی و معنا-محور است که بر ساخت مشترک معنا تأکید دارد و فراتر از روخوانی متون است (Isbell et al., 2004: 157). پژوهش‌ها نشان می‌دهند داستان‌گویی مؤثر، می‌تواند تأثیر شگرفی بر توسعه زبانی داشته باشد. این فعالیت

درک مطلب و دامنه‌ی واژگانی را غنی می‌سازد (Mello, 2001: 13). حافظه روایی و تفکر انتقادی را تقویت می‌کند و انگیزش درونی و لذت از یادگیری زبان را افزایش می‌دهد (Cameron, 2001: 200). داستان‌گویی سبب ایجاد بافتی غنی از نظر فرهنگی و شناختی برای کودک می‌شود که در آن زبان به صورت منسجم و هدفمند به کار می‌رود و برای کودکان زبان میراثی، می‌تواند پلی بین تجربیات خانه و مدرسه ایجاد کند و حس تعلق هویتی را تقویت نماید (Nicolaou, 2018: 45). از منظر کاربردی، کودکان زبان میراثی در مرکز چالش‌های آموزشی و هویتی در جوامع چندفرهنگی قرار دارند. پژوهش در این زمینه می‌تواند به طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد که همزمان به تقویت دانش و مهارت‌های زبانی و انگیزش درونی و مهارت‌های شناختی کودک می‌پردازند، کمک شایانی کند (Valdés, 2001). همچنین آموزش زبان مادری می‌تواند به بهبود پیشرفت دوزبانگی و همچنین تقویت هویت فردی آن‌ها بیانجامد (cummins & swain, 2014).

مقدمات انجام مطالعاتی در خصوص آموزش و یادگیری زبان برای کودکان زبان میراثی و دسترسی به جامعه آماری بزرگ و همسان به صورت همزمان، به سادگی امکان پذیر نیست و این امر از محدودیت‌های انجام چنین تحقیقاتی است. از همین رو مطالعه‌ای موردی با روش نمونه‌گیری در دسترس با جامعه‌ی آماری ۲۰ نفره انجام شد. در این مطالعه که در سال ۲۰۲۵ انجام شد، ۲۰ کودک زبان میراثی فارسی که پیش‌تر الفبای فارسی را بین سال‌های ۲۰۲۳ و ۲۰۲۴ آموزش دیده بودند و توانایی خواندن و نوشتن به زبان فارسی داشتند، انتخاب و به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. این کودکان از کشورهای ایرلند، پرتغال، هلند، فرانسه، آلمان، انگلستان و ترکیه بودند و همه‌ی آن‌ها یا در همان کشور مقصد متولد شده بودند و یا در سنین ۳ تا ۲ سالگی ایران را ترک کرده بودند. دوره‌ی آموزشی به صورت آنلاین در محیط گوگل میت برگزار می‌شد. شایان ذکر است که در یک جلسه توجیهی برای والدین، دلیل برگزاری این کلاس‌ها بیان شد و با رضایت آن‌ها و همچنین خود کودکان این مطالعه و بررسی آغاز شد. هدف این پژوهش مشاهده تأثیر داستان‌گویی بر درک مطلب خواندن کودکان زبان میراثی است. دو داستان انتخاب شده، کدوی قلقله‌زن (۱۳۹۷) (داستان فولکلور ایرانی با

درون‌مایه طنز و تعقیب) و فیل در تاریکی (۱۳۴۳) (تمثیل عرفانی مولانا با موضوع ذهنیت‌های متفاوت) بودند که به دلیل ساختار روایی قوی، واژگان متناسب با سطح کودکان و قابلیت برانگیختن کنجکاوی در کودک برای دانستن ادامه‌ی داستان، انتخاب شدند. در ادامه ابتدا مروری کوتاه بر پیشینه مطالعات در موضوع داستان‌گویی و آموزش زبان ارائه خواهد شد و سپس به معرفی چارچوب نظری این پژوهش - نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) - و روش انجام پژوهش و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود.

## ۲. پیشینه

یادگیری زبان میراثی موضوع مطالعات گسترده‌ای در خارج از مرزهای ایران بوده است و داستان‌گویی به عنوان یک روش آموزشی در حوزه آموزش زبان، توجه پژوهشگران ایرانی و غیرایرانی را به خود جلب کرده است. در ادامه چند نمونه از مطالعاتی که در زمینه تأثیر داستان‌گویی بر بهبود توانایی دانش‌زبانی توسط پژوهشگران ایرانی و غیر ایرانی در سال‌های اخیر انجام شده‌اند معرفی می‌شوند.

پاک‌نهاد و همکاران (۱۴۰۲) در مقاله‌ای به تأثیر قصه‌های دیجیتال و تعاملی بر فرآیند یادگیری زبان فارسی در بین دانش‌آموزان ایرانی پرداخته‌اند. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که استفاده از قصه‌گویی به عنوان یک روش آموزشی، نه تنها به زبان‌آموزی کمک می‌کند بلکه باعث تقویت هویت فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان و افزایش انگیزه و خلاقیت آن‌ها در یادگیری می‌شود.

«بررسی تأثیر داستان‌گویی و داستان‌خوانی بر پیچیدگی زبانی و درک مطلب کودکان تک‌زبان» عنوان مقاله‌ایست که کمری و همکاران (۱۴۰۱) نگاشته‌اند. این پژوهش نشان داد که داستان‌گویی و داستان‌خوانی هر دو تأثیر مثبتی بر زبان شفاهی کودکان تک‌زبان دارند. درک داستان توسط کودکان در سنین پایین‌تر که داستان‌های گفته‌شده را شنیده بودند، بهبود یافت، در حالی که در گروهی که داستانها را از روی متن خوانده بودند، پیچیدگی زبانی افزایش داشت.

محمدپور (۱۳۹۷) به بررسی تأثیر قصه‌گویی بر یادگیری دانش‌آموزان پرداخته و نشان داده‌است که استفاده از قصه‌گویی می‌تواند به بهبود یادگیری و درک مطلب دانش‌آموزان ایرانی کمک کند.

محمد جواد هادی زاده و محمد تقوی (۱۳۹۳) در مقاله‌ی «آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان بر پایه‌ی رویکرد داستان‌گویی با تکیه بر داستانهای مثنوی» به بررسی استفاده از داستان‌های مثنوی برای آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان پرداخته و نشان داده‌اند که این روش می‌تواند به بهبود مهارت‌های زبانی کمک کند.

رحیمی و سلیمانی (۱۳۹۵) به بررسی تاثیر داستانگویی دیجیتال بر کاهش اضطراب شنیداری زبان‌آموزان بزرگسال پرداخته و نشان داده‌اند که این روش می‌تواند به بهبود مهارت‌های شنیداری کمک کند.

غلامرضا پور (۱۳۹۳) در پایان نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی تاثیر داستانگویی و بلندخوانی داستان بر فهم شنیداری دانش‌آموزان ایرانی پرداخته است. این تحقیق نشان داد که روش داستان‌گویی با کمک زبان بدن و تماس چشمی مستمر با دانش‌آموزان، تاثیر بیشتری بر فهم شنیداری آنها دارد.

تحریری و دیگران (۲۰۱۵) در مقاله‌ای نشان دادند که داستان‌گویی بر درک شنیداری زبان‌آموزان ایرانی از طریق دیدن تصاویر تاثیر بیشتری دارد. کین و دیگران (۲۰۲۵) تاثیر داستان‌گویی را بر کودکان پیش‌دبستانی آفریقایی بررسی کرده‌اند.

ژاکوبک (۲۰۲۵) تاثیر داستان‌گویی را بر کودکان زبان‌میراثی هلندی در فلیپین بررسی کرده و دریافته که این تاثیر از نوع بهبود فرآیند یادگیری و تولید زبان مادری کودکان است. کیم و لی (۲۰۲۲) در یک مطالعه کیفی-کمی نشان دادند که فعالیت داستان‌گویی مشارکتی به طور قابل توجهی شایستگی و پیچیدگی گفتار<sup>۱</sup> و همچنین حس حضور اجتماعی و تعلق‌پذیری را در کلاس زبان میراثی افزایش می‌دهد.

همانطور که در این بخش مشاهده کردیم تاکنون مطالعه‌ای در خصوص تاثیر داستان‌گویی بر کودکان زبان میراثی فارسی انجام نشده است.

### ۳. چارچوب نظریه یادگیری اجتماعی

نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا (۱۹۷۷) بر اهمیت یادگیری مشاهده‌ای و فرآیندهای شناختی در اکتساب رفتار تأکید دارد. این نظریه از مدل سنتی شرطی‌سازی فراتر رفته و نقش فعال یادگیرنده در پردازش اطلاعات را برجسته می‌سازد (Bandura, ۱۹۸۶). این نظریه بر سه اصل استوار است: اصل اول: توجه، اصل دوم حفظ و اصل سوم: تولید. در ادامه هر یک از این سه اصل به تفصیل معرفی می‌شوند:

#### ۳-۱. اصل اول توجه<sup>۲</sup>

اصل اول ناظر به مکانیسم‌های شناختی است. یادگیری مشاهده‌ای مستلزم این است که یادگیرنده به اعمال و ویژگی‌های مدل (الگو) توجه کند. عوامل مؤثر بر فرآیند توجه عبارتند از: ویژگی‌های مدل: مدل‌های جذاب، شایسته، با قدرت یا مشابه یادگیرنده، توجه بیشتری جلب می‌کنند (Bandura, ۱۹۸۶/۱۶۶-۱۶۷).

1.Oral Proficiency  
2.Attention

ویژگی‌های مشاهده‌گر: سطح تحول شناختی، انگیزش، ادراک از شایستگی خود و حالت برانگیختگی فرد بر جهت و شدت توجه تأثیر می‌گذارد (Bandura, ۱۹۸۶/۱۶۸).  
 ارتباط کارآمدی: اگر رفتار مدل به نتایج مطلوبی منجر شود، احتمال توجه افزایش می‌یابد. بندورا در آزمایش مشهور عروسک بوبو نشان داد که کودکان بیشتر به رفتاری توجه می‌کنند که پیامدهای مثبت دارد (Bandura, ۱۹۸۶/۱۶۸-۱۶۹) و (Bandura, Ross, & Ross, ۱۹۶۱).

### ۲-۳ اصل دوم: حفظ<sup>۱</sup>

این اصل بر فرآیندهای رمزگردانی و ذخیره‌سازی ناظر است. برای یادگیری موفقیت‌آمیز، فرد باید اطلاعات مشاهده‌شده را در حافظه نگهداری کند. این فرآیند شامل:  
 رمزگذاری نمادین: رفتار مشاهده‌شده به نمایش‌های شناختی (کلامی یا تصویری) تبدیل می‌شود. بندورا (Bandura, ۱۹۸۶/۱۶۷-۱۶۸) معتقد بود که ما بیشتر بر رمزهای کلامی تکیه داریم زیرا کارآمدتر هستند.  
 تمرین ذهنی: تجسم و مرور ذهنی رفتار بدون اجرای فیزیکی آن، حفظ و یادگیری را تقویت می‌کند (Bandura, ۱۹۸۶/۱۶۸).  
 سازماندهی شناختی: یادگیرندگان ماهر می‌توانند الگوهای رفتاری را به واحدهای معنادار سازماندهی کنند که بازایی را تسهیل می‌نماید (Bandura, ۱۹۸۶, ۱۸۸-۱۶۹).

### ۳-۳ اصل سوم: تولید<sup>۲</sup>

این مرحله شامل ترجمه نمایش‌های ذهنی به عمل است که خود به دو بخش تقسیم می‌شود: (Bandura, ۱۹۸۶/۱۷۰).  
 بازخورد و اصلاح: اجرای اولیه اغلب ناقص است و نیاز به تنظیم بر اساس بازخورد درونی (احساسی) و بیرونی (نظارتی) دارد. بندورا (Bandura, ۱۹۸۶/۱۷۰) تأکید کرد که خودکارآمدی ادراک‌شده بر پشتکار فرد در اصلاح رفتار تأثیر می‌گذارد به عبارت دیگر، اصل توجه بر ارائه بازخورد صحیح و یا اصلاح اولیه بازخورد تأثیر قابل ملاحظه‌ای دارد.  
 تمرین رفتاری: تکرار عملی رفتار، یکپارچگی شناختی-حرکتی را بهبود بخشیده و رفتار را روان‌تر می‌سازد (Bandura, ۱۹۸۶/۱۷۱-۱۷۵).  
 نظریه یادگیری اجتماعی بندورا با تأکید بر فرآیندهای شناختی واسطه، تحولی اساسی در درک ما از یادگیری مشاهده‌ای ایجاد کرد. این نظریه توضیح می‌دهد که چگونه افراد بدون تقویت مستقیم، از طریق توجه به مدل‌ها، حفظ نمادین تجربیات و تولید تنظیم‌شده رفتار، دانش و مهارت کسب می‌کنند.

تصویر (۱) اصول نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۸۶) را به طور خلاصه نشان می‌دهد.



تصویر (۱) اصول نظریه یادگیری بندورا (۱۹۸۶)

#### ۴. روش انجام تحقیق

این پژوهش با طرح پیش‌آزمون<sup>۱</sup> و پس‌آزمون<sup>۲</sup> برای گروه کنترل و آزمایش انجام شده است. همچنین، آزمون پیگیری<sup>۳</sup> نیز برای ارزیابی پایداری نتایج، در نظر گرفته شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کودکان زبان میراثی بین سنین ۶ تا ۹ سال است که الفبای فارسی را می‌دانستند و قادر به خواندن و نوشتن به زبان فارسی در سطح پیش‌میانمی، بودند.

۲۰ کودک مورد مطالعه از کشورهای گوناگونی که در بخش مقدمه به آن اشاره شد، به دو گروه تقسیم شدند: گروه کنترل: ۱۰ نفر و گروه آزمایش: ۱۰ نفر. انتخاب داستان مناسب اولین گام در آموزش زبان از طریق داستان‌گویی است، داستان باید از نظر زبان (سطح پیچیدگی جمله‌ها و واژگان)، موضوع و طول با سطح شناختی و زبانی کودک همخوانی داشته و در عین حال برایش جذاب باشد (Ellis & Brewster, ۲۰۱۴, ۷). بدین منظور دو داستان «کدوی قلقله‌زن» از افسانه‌های کودکانی ایرانی که شاپوری (۱۳۸۹: ۳۳) ریشه داستان را به زمان اساطیری و دوران نوسنگی مربوط می‌داند به قلم خلیلی (۱۳۹۷) و «فیل در تاریکی» اثر مولانا جلال‌الدین رومی در مثنوی معنوی، دفتر سوم (۱۹۲۹)؛<sup>۴</sup> به قلم مهدی آذرزیدی (۱۳۴۳) با کمی ساده‌سازی متن به عنوان محتوای آموزشی پژوهش انتخاب شدند. محتوای هر دو این داستان‌ها دارای ساختار روایی قوی، واژگان و دستور متناسب با سطح کودکان (پیش‌میانمی) و قابلیت برانگیختن حس کنجکاوی و علاقه کودکان به دانستن ادامه‌ی داستان در جلسات متعدد بودند. داستان اول (کدوی قلقله‌زن) شامل ۷۰۰ واژه بود که در سه جلسه آموزشی به مدت ۵۰ دقیقه و در هر جلسه بخشی از داستان، حدوداً ۲۰۰ کلمه، به صورت داستان‌گویی روایت، خوانده و آموزش داده شد. داستان دوم (فیل در تاریکی)، شامل ۱۱۶ واژه بود و در پنج جلسه آموزشی ۵۰ دقیقه‌ای و حدوداً ۲۰۰ کلمه از داستان روایت، خوانده و آموزش داده شد. آموزش از طریق مجازی و به شیوه‌ی برخط در محیط google meet برگزار شد. در تمام مدت برگزاری

1.Pre-test

2.Post-test

3.Follow-up-test

4.خلاصه‌ای از هر دو داستان در بخش پیوست الف و ب مقاله قابل مشاهده است.

کلاس دوربین معلم و زبان‌آموزان باز بود. بخش داستانی مربوط به هر جلسه به صورت فایل پرده‌نگار که دارای متن و تصاویر رنگی بود، نمایش داده می‌شد. برای تحلیل‌های آماری از آزمون t مستقل استفاده شد. استفاده از آزمون t مستقل برای مقایسه میانگین‌های گروه کنترل و آزمایش و تعیین تفاوت‌های معنادار بین آنها در مراحل مختلف (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و آزمون پیگیری) بکار می‌رود. آزمون پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای داستان‌ها طراحی و اجرا شدند همچنین آزمون پیگیری، برای ارزیابی پایداری نتایج، پس از یک دوره وقفه‌ی زمانی یک‌ماهه اجرا شد. مراحل اجرای تحقیق به ترتیب زیر بوده‌است:

قبل از شروع آموزش، پیش‌آزمونی مشترک برای هر دو گروه کنترل و آزمایش اجرا شد تا سطح اولیه مهارت‌های خواندن و درک مطلب کودکان سنجیده شود. پیش‌آزمون شامل متونی بود که بخشی از آن‌ها برای زبان‌آموزان آشنا و برخی غیر آشنا بود و تمرین‌ها و سوالات بعد از متون شامل سوالات درک مطلب مستقیم، تکمیل جملات، استنباطی و پاسخ شخصی بود. نتایج زیر از پیش‌آزمون به دست آمد:

گروه	آزمون	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پیش‌آزمون	۶۵,۴	۵,۲
آزمایش	پیش‌آزمون	۶۴,۸	۵,۵

جدول (۱) نتایج پیش‌آزمون در دو گروه کنترل و آزمایش

همانطور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود تفاوت معناداری میان میانگین سطح درک مطلب خواندن دو گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد، به دیگر سخن این دو گروه تا پیش از شروع این بررسی و تحقیق در سطح نسبتاً همگنی از دانش درک مطلب خواندن زبان فارسی قرار داشتند.

پس از برگزاری پیش‌آزمون، برای هر دو گروه به مدت ۴ هفته، هر هفته دو جلسه، داستان «کدوی قلقله زن» (سه جلسه آموزشی) و سپس داستان «فیل در تاریکی» (۵ جلسه آموزشی) آموزش داده شد، علت تفاوت جلسات آموزشی برای هر داستان به دلیل تفاوت طول متن هر داستان بود. جلسات آموزشی برای گروه آزمایش به صورت داستان‌گویی و برای گروه کنترل به صورت سنتی برگزار شد و سپس به منظور بررسی تاثیر روش آموزشی، برای هر دو گروه پس از آزمون برگزار شد (سوالات و تکلیف‌های پس‌آزمون هر دو گروه یکسان بودند). روش آموزش سنتی به این صورت بود که زبان آموز ابتدا با واژه‌های جدید متون آشنا می‌شد و فعالیت‌های پیش از خواندن را انجام می‌داد، سپس معلم از روی متن می‌خواند و پس از آن از زبان‌آموزان خواسته می‌شد تا به ترتیب با صدای بلند روخوانی کنند. انجام تمرین‌ها

و فعالیت‌های پس از خواندن آخرین مرحله‌ی آموزش بود. در حقیقت روش سنتی آموزش مهارت خواندن به صورت معلم‌محور و بدون ایجاد انگیزه درونی است و بر تجزیه زبان به بخش‌های مجزا تاکید دارد (Anderson & Pearson, 1984). روش آموزش برای گروه آزمایش به این صورت بود که داستان‌ها ابتدا توسط معلم به صورت قصه‌گویی با تغییر صدا و رعایت لحن و آهنگ کلام متناسب با روند روایت، خوانده می‌شد (Zipet, 1995: 92)، و زبان‌آموزان با توجه و دقت او را دنبال می‌کردند، یعنی همان اصل توجه بندورا، زیرا تغییر صدا و لحن و آهنگ کلام سبب ایجاد جذابیت مدل (معلم) می‌شود به عبارت دیگر سبب درگیرسازی حسی و عاطفی کودک (زبان‌آموز) می‌شود در نتیجه برانگیختگی شناختی و ایجاد انگیزه در مشاهده‌گر (زبان‌آموزان) برای توجه و ارتباط کارآمد را سبب می‌شود. در این مرحله، رفتار مشاهده‌شده (داستان‌گویی) به نمایشی شناختی برای زبان‌آموزان تبدیل می‌شود و کودکان تلاش در حفظ و یادگیری محتوای داستان از طریق سازماندهی الگوهای کلامی به واحدهای معنادار می‌نمایند. سپس از زبان‌آموزان خواسته شد تا متن داستان را مانند معلم با تغییر لحن و آهنگ کلام و یا تغییر صدا به جای شخصیت‌های داستان‌ها روخوانی کنند. در حقیقت این روش خواندن به عنوان یک فعالیت معنادار و کاربردی<sup>۱</sup> در نظر گرفته می‌شود که به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های خواندن خود را در زمینه‌های واقعی و کاربردی تقویت کنند (Bruggink, et al, 2022) به دیگر سخن، دعوت از کودکان برای پیش‌بینی اتفاقات، تکرار جملات کلیدی، پاسخ به سؤالات یا ایفای نقش بخشی از داستان، آن‌ها را از حالت منفعل خارج کرد و سبب تعامل و مشارکت آن‌ها در یادگیری شد (Wright, 2013: 34) در حقیقت این مرحله‌ی آموزش، همان اصل سوم، اصل تولید، در نظریه بندورا است و به آن‌ها اجازه داده شد تا در محیط دوستانه به یکدیگر بازخورد دهند و برای بهتر خواندن با رعایت اصول خواندن و درک بهتر متن یکدیگر را اصلاح کنند و از یکدیگر سؤالاتی در خصوص داستان بپرسند که همان بازخورد و اصلاح تولید مطابق با اصل تولید بندورا است. این نوع از خواندن با نام تعاملی عمیق درباره‌ی متون خواندن<sup>۲</sup> شناخته می‌شود که این روش شامل بحث و گفتگوهای عمیق درباره متون خوانده شده است که به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک عمیق‌تری از متن پیدا کنند و مهارت‌های تفکر انتقادی خود را تقویت کنند (Bruggink, et al, 2022). از آن‌جا که هر داستان به بخش‌هایی تقسیم شده بود در ابتدای هر جلسه یک صفحه از پرده‌نگار به خلاصه‌ی آن‌چه در جلسه قبل از داستان روایت شده بود اختصاص داشت. در پایان دوره، پس‌آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. سؤالات آزمون شامل تمرین‌های درک مطلب مستقیم، تکمیل جملات، سؤالات استنباطی و سوال شخصی بود. جدول (۲) نتایج میانگین به دست آمده از پس‌آزمون را نشان می‌دهد:

1. Reading in a Meaningful and Functional Context  
2. In-Depth Interaction About Texts

گروه	آزمون	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پس آزمون	۶۸،۱	۴،۸
آزمایش	پس آزمون	۷۵،۳	۵،۵

جدول (۲) نتایج پس آزمون

نتیجه آماری به دست آمده از مقایسه میانگین های پس آزمون بین دو گروه کنترل و آزمایش به صورت زیر است:

$$t(18) = 4.56, p > 0.01 \text{ (تفاوت معنادار بین دو گروه در پس آزمون)}$$

مشاهده می شود که نتایج میانگین نمرات پس آزمون تفاوت معناداری را میان گروه کنترل و آزمایش نشان می دهد. گروه آزمایش میانگین بالاتری را نشان می دهند که نتیجه ی آموزش از طریق داستان گویی است و این به این معنا است که آزمون شوندگان در گروه آزمایش درک بهتری از داستان ها داشته اند، زیرا طبق نظریه بندورا زبان آموز با توجه به رفتار معلم در بیان و خواندن داستان موفق شدند تا اطلاعات را در حافظه ی خود نگهدارند و در نتایج به دست آمده از پس آزمون توانستند بازتولید صحیح بیشتری در درک مطلب از داستان ها نسبت به گروه کنترل، داشته باشند. پس از پایان هشت جلسه آموزشی برای هر دو گروه - کنترل و آزمایش - هیچ جلسه ای برگزار نشد و یک ماه بعد یعنی حدود چهار هفته بعد از آخرین جلسه آموزشی، آزمون پیگیری برای ارزیابی پایداری نتایج به دست آمده اجرا شد و نتایج آماری زیر حاصل شد:

گروه	آزمون	میانگین	انحراف معیار
کنترل	آزمون پیگیری	۶۷،۵	۵،۰
آزمایش	آزمون پیگیری	۷۴،۶	۴،۵

جدول (۳) نتایج آزمون پیگیری

$$t(18) = 4.12, p > 0.01 \text{ (تفاوت معنادار بین دو گروه در آزمون پیگیری)}$$

طبق داده های نشان داده شده در جدول (۳) مشاهده می شود که میانگین نمره به دست آمده از گروه کنترل ۶۷/۵ است در حالی که برای گروه آزمایش ۷۴/۶ است که خود موید این امر است که درک مطلب کودکان گروه آزمایش از دو داستان پایدارتر از گروه کنترل بوده است. نتایج نشان می دهد که گروه آزمایش که داستان ها را به روش داستان گویی آموزش دیده بودند، بهبود معناداری در مهارت های خواندن و درک مطلب نسبت به گروه کنترل داشتند. این تفاوت ها در پس آزمون و آزمون پیگیری قابل مشاهده است که نشان دهنده پایداری تاثیر داستان گویی بر مهارت درک مطلب خوانداری کودکان زبان میراثی فارسی است.

## نتیجه گیری

داستان‌گویی، هنر استفاده از زبان، بیان، حرکات بدن و گاهی ابزارهای دیداری برای انتقال عناصر و تصاویر یک داستان به مخاطب است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند داستان‌گویی مؤثر، می‌تواند تأثیر شگرفی بر توسعه زبانی داشته باشد. این فعالیت درک مطلب و دامنه واژگانی را غنی می‌سازد (Mello, 2001: 13). حافظه روایی و تفکر انتقادی را تقویت می‌کند. انگیزش درونی و لذت از یادگیری زبان را افزایش می‌دهد (Cameron, 2001: 159). همچنین بافتی غنی از نظر فرهنگی و شناختی ایجاد می‌کند که در آن زبان به صورت منسجم و هدفمند به کار می‌رود. این پژوهش نشان داد که استفاده از روش داستان‌گویی در چارچوب نظریه یادگیری بندورا (1986) می‌تواند به طور معناداری مهارت‌های خواندن و درک مطلب کودکان زبان میراثی را بهبود بخشد. ارتباط چشمی، زبان بدن، تغییر لحن و صدای معلم با زبان‌آموزان تأثیر بیشتری بر فهم و درک آن‌ها دارد. نتایج این پژوهش نشان داد که گروه آزمایش که داستان‌ها را به روش داستان‌گویی آموزش دیده بودند، عملکرد بهتری در پس‌آزمون و آزمون پیگیری نسبت به گروه کنترل داشتند. این یافته‌ها نشان‌دهنده پایداری تأثیر داستان‌گویی بر مهارت درک مطلب خوانداری کودکان است. به خاطر داشته باشیم کودکان زبان میراثی فارسی، فرزندان هستند که در خارج از ایران در محیط‌های چندفرهنگی رشد می‌یابند و فارسی را نه به عنوان زبان اول جامعه، بلکه به عنوان زبان خانواده و میراث فرهنگی خود تجربه می‌کنند. توجه و سرمایه‌گذاری در آموزش هدفمند فارسی به این کودکان، تنها یک امر آموزشی نیست، بلکه یک ضرورت هویتی و فرهنگی است. حفظ این پیوند زبانی، امکان ارتباط عمیق با ریشه‌های فرهنگی، ادبیات غنی و تاریخ کهن فارسی را برای آنان فراهم می‌سازد و نقش مهمی در تقویت حس تعلق، خودآگاهی و عزت نفس آنها ایفا می‌کند. از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که حفظ و تقویت زبان میراثی، به رشد شناختی، انعطاف ذهنی و حتی موفقیت تحصیلی کلی کودکان کمک شایانی می‌کند. بنابراین، حمایت از برنامه‌های آموزشی خلاق و جذاب برای فارسی‌آموزی این نسل، در حقیقت سرمایه‌گذاری برای حفظ پل فرهنگی بین نسل‌ها و تضمین تداوم این میراث ارزشمند در آینده است.

## منابع

- احمدی، س. و رضوی، ع. (1395). "تأثیر داستان‌گویی بر مهارت گفتاری و شنیداری زبان‌آموزان غیرایرانی". پژوهش‌های زبان‌آموزی، 6(2)، 45-67.
- آذریزدی، مهدی. (1343). قصه‌های خوب برای بچه‌های خوب. ج. 4. تهران: انتشارات

امیرکبیر .

- پاک‌نهاد، م. ف. رستم‌زاده، ز. شرفیان، ف. حیدری. (۱۴۰۲)، "مروری بر نقش قصه‌گویی در یادگیری زبان فارسی"، اولین همایش بین‌المللی معلمان برتر و مدارس پیشرو در هزاره‌ی سوم. <https://civilica.com/doc/2130812/>

- شاپوری، افسانه، (۱۳۸۹). «آیین گذر و مرحله‌گذار در بز زنگوله‌پا و کدوی قلقله‌زن». ماهنامه کتاب ماه کودک و نوجوان: اطلاع‌رسانی و نقد و بررسی کتاب. تهران: خانه کتاب ایران.

- کمری، الهه و کمری، زینب و سجادی، زینب و کوهنورد، نسرین، ۱۴۰۱، "بررسی تاثیر داستان‌گویی و داستان‌خوانی بر پیچیدگی زبانی و درک خواندن کودکان تک‌زبان فارسی زبان"، چهارمین کنفرانس بین‌المللی حقوق، روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، <https://civilica.com/doc/1523453/>

- حمیدزاده، ف. و محمدی زنوزق، ز. (۱۳۹۷)، "بررسی تاثیر داستان‌گویی و بازنویسی متن بر درک اصطلاحات زبان انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی"، پژوهش‌های زبانشناختی در زبان‌های خارجی، دوره‌ی ۸، ش ۱، ص ۳۰۱-۳۱۸

- خلیلی، طاهره. (۱۳۹۷). «قصه‌هایی شیرین از افسانه‌های ایرانی»، تهران: آشن.

- رومی، جلال‌الدین، (۱۹۲۹). «مثنوی معنوی». به تصحیح نیکلسون، دفتر سوم. تهران: کارون

- Abdel Salam El-Dakhs, Dina, Sh. Khalid Khan, M. Al-Khodair,(2022), "Do foreign language learners mine input texts for multiword expressions? The case of writing story retellings". *Ampersand*, Vol.9. <https://doi.org/10.1016/j.amper.2021.100080>

- Anderson A. Nancy. 2005. "Elementary Children's Literature". London: Pearson.

- Anderson, R.C., Pearson, P. D. (1984). A Schema- Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension. In P.D. Pearson (Ed), *Handbook of Reading Research (Vol,1, pp.291-255)*. Longman

- Bandura, A. (1961). Transmission of Aggression through Imitation of Aggressive Models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 582-575, (3)63.

- Bandura, A. (1973). "Aggression: A Social Learning Analysis". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Bandura, A. (2001). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. *Annual Review of Psychology*, 26-1, 52.

- Bandura, A. (1986). "Social foundations of thought and action: A social cognitive theory". Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Prentice Hall.

- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1961). "Transmission of aggression through imitation of aggressive models". *Journal of Abnormal and Social Psychology*, (3)63 582-575.

- Bruggink, M., Swart, N., van der Lee, A., Segers, E. (2022). Evidence-Based Didactic Principles and Practical Teaching Suggestions. In: Putting PIRLS to Use in Classrooms Across the Globe. IEA Research for Educators, vol 1. Springer, Cham. [https://doi.org/2\\_2-95266-030-3-978/10.1007](https://doi.org/2_2-95266-030-3-978/10.1007)
- Cameron, L. (2001). "Teaching languages to young learners". Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). «Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice». Routledge.
- Ellis, G., & Brewster, J. (2014). "Tell it again! The storytelling handbook for primary English language teachers". British Council.
- Hebert, Michael and Bohaty, Janet and Nelson, Ron and Brown, Jessica. (2016). "The Effects of Text Structure Instruction on Expository Reading Comprehension: A Meta-Analysis". *Journal of Educational Psychology*. V.108. pp. 629-609
- Isbell, R., Sobol, J., Lindauer, L., & Lowrance, A. (2004). "The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children". *Journal of Research in Childhood Education*, 163-157, (3)18.
- Jakubek, Izabela, (2025), "Storytelling in the Heritage Language: Polish Language in Finland", *Education Science*, 15. <https://doi.org/10.3390/educsci15091221>
- Kate Cain, J. Oakhill, Sh. O'Carroll, D. Klop, M. Visser, J. Jackson, B. Francis, (2025) "The impact of a story-based intervention on language, literacy, and cognitive development in South African pre-schoolers: randomised controlled trials for two language groups", *International Journal of Educational Research*. Vol. 136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102920>
- Kondo-Brown, K. (Ed.). (2003). "Heritage language development: Focus on East Asian immigrants". London: John Benjamins
- Mello, R. (2001). "The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms". *International Journal of Education & the Arts*, 14-1, (1)2
- Mustonen, R., Torppa, R., & Stolt, S. (2024). "Parental linguistic support in a home environment is associated with language development of preschool-aged children". *Acta Paediatrica*, 1859-1852, (8)113.
- Matsuako, M. E. Manalo. P. Rosario, J. Nunez. (2026). "The Impact of Using Narrative for Reading and writing on Self-Regulated Learning and foreign Language Development". *Thinking Skills and Creativity*, V.61. sep. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S187118712500361X>
- Polinsky, M., & Kagan, O. (2007). "Heritage languages: In the «wild» and in the classroom". *Language and Linguistics Compass*, 395-368, (5)1. Rothman, J. (2009). "Understanding the nature and outcomes of early bilingualism: Romance languages as heritage languages". *International Journal of Bilingualism*, 163-155, (2)13.
- Russel L. David. 2005. "Literature For Children". London: Pearson
- Tahri, A., Tous, M. D., & Movahedfar, S. (2015). "The impact of digital storytelling on EFL learners' oracy skills and motivation". *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, 153-144, (3)4.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource* (pp. 77-37). Center for Applied Linguistics.

- Valdés, G. (2017). From language maintenance and intergenerational transmission to language survivance: Will “heritage language” education help or hinder? *International Journal of the Sociology of Language*, 95-67, 243.
- Weston, Daniel. (2025),” Telling the China Story Well “in Cambridge Undergraduate Admission Interview”, *Language and Communication*, 104, pp.65-50.
- Wright, A. (2013).” *Storytelling with children (2nd ed.)*”. Oxford University Press.
- Zipes, J. (1995). “Creative storytelling: Building community, changing lives”. Routledge.

### پیوست الف

#### خلاصه‌ی داستان کدوی قلقله زن :

پیرزنی به قصد دیدار دختر و دامادش به سفر می‌رود و در راه با حیوانات وحشی - گرگ، پلنگ و شیر - ( البته در روایت‌های متفاوت این داستان حیوانات وحشی و یا ترتیب حضور آن‌ها در داستان متفاوت هست) برخورد می‌کند که قصد دریدن و خوردن او را دارند. ولی پیرزن با زیرکی آنان را مجاب می‌کند که صبر کنند و در بازگشت و وقتی او بخاطر پذیرایی دخترش «چاق و چله» می‌شود، او را بخورند. حیوانات قبول می‌کنند. ولی پیرزن در بازگشت با مخفی شدن در یک کدو از میان آنان می‌گذرد و خود را به جای کدو معرفی می‌کند و با خواندن یک شعر کوتاه از آنان می‌خواهد که او را هل دهند. به این ترتیب پیرزن موفق به فرار می‌شود و به خانه‌اش می‌رسد.

### پیوست ب

#### خلاصه‌ی داستان فیل در تاریکی:

یک گروه هندی که با فیل سفر می‌کردند، این حیوان بزرگ را به شهرهایی که مردمش تا به حال فیل ندیده بودند، می‌بردند و با دریافت پول از مردم، فیل را نمایش می‌دادند. یک روز که وارد شهری شدند، نزدیک غروب بود و تا مردم از آمدن آن‌ها باخبر شدند، هوا تاریک شد. چند نفر برای دیدن این حیوان عجیب و بزرگ عجله و اصرار داشتند. شب بود و آن‌ها ناگزیر شدند که فیل را در تاریکی ببینند و هر یک متناسب با این که کدام قسمت بدن فیل را لمس کرده بود، در مورد شکل و ظاهر این حیوان قضاوت می‌کرد و برای دیگران توضیح می‌داد تا این که روز شد و همه دیدند که فیل به شکلی که آن چند نفر توصیف کرده بودند، نیست.

