گنجینه زبان و ادبیات فارسی

# نقش شیوه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در بازنشر واژگان کهن فارسی در میان دانش‌آموزان ابتدایی

غزل میرزاپور حاجی[۱]، حسین قاسمی[۱*]، مسعود یوسف‌زاده[۲]

۱. گروه زبان‌شناسی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم‌شهر، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد قائم‌شهر، دانشگاه آزاد اسلامی، قائم‌شهر، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: h.ghasemi@iau.ac.ir

## چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی شیوه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در بازنشر، یادگیری و کاربرد فعال واژگان کهن فارسی در میان دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر قائم‌شهر انجام شد. این پژوهش کاربردی با رویکرد آمیخته و طرح اکتشافی متوالی انجام شد. در مرحله کیفی، چهار روایت «رستم و سهراب»، «رستم و اکوان دیو»، «هفت‌خان اسفندیار» و «بیژن و منیژه» تحلیل محتوا شدند و از میان ۱۰۰ واژه استخراج‌شده، ۴۰ واژه متناسب با سطح شناختی و زبانی دانش‌آموزان انتخاب شد. بر اساس نتایج این مرحله، بسته آموزشی قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در هشت جلسه ۴۵ دقیقه‌ای و آزمون پژوهشگرساخته ۴۰ سؤالی تدوین گردید. در مرحله کمی، ۱۰۰ دانش‌آموز پایه چهارم با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل، هرکدام ۵۰ نفر، قرار گرفتند. گروه آزمایش مداخله قصه‌گویی را دریافت کرد و گروه کنترل برنامه عادی آموزشی را ادامه داد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس در نرم‌افزار SPSS تحلیل شدند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمرات پس‌آزمون واژگان از نظر آماری معنادار بود ($F=198.45$، $p<0.001$، $\eta p^2=0.67$). همچنین پیش‌آزمون به‌عنوان متغیر همپراش اثر معناداری بر پس‌آزمون داشت ($F=41.62$، $p<0.001$، $\eta p^2=0.30$). میانگین تعدیل‌شده پس‌آزمون در گروه آزمایش ۲۶.۶۱ و در گروه کنترل ۱۴.۳۹ بود و اختلاف تعدیل‌شده دو گروه حدود ۱۲.۲۲ نمره بود. اندازه اثر بسیار بزرگ گروه نشان داد بخش قابل‌توجهی از واریانس یادگیری واژگان کهن با شرکت در مداخله قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی تبیین می‌شود. قصه‌گویی روشمند و تعاملی مبتنی بر شاهنامه می‌تواند راهبردی مؤثر برای انتقال واژگان کهن از سطح شناخت و فهم معنایی به سطح کاربرد فعال در زبان دانش‌آموزان باشد. ترکیب روایت، تصویرسازی، نقش‌خوانی، تکرار بافت‌محور، جمله‌سازی و بازگویی داستان زمینه مناسبی برای پیوند میان میراث ادبی فارسی و زبان فعال کودکان فراهم می‌کند؛ بنابراین، گنجاندن فعالیت‌های هدفمند شاهنامه‌خوانی و قصه‌گویی در برنامه آموزش فارسی دوره ابتدایی می‌تواند به گسترش خزانه واژگانی و حفظ پیوند نسل جدید با میراث زبانی فارسی کمک کند.

**کلیدواژگان:** *قصه‌گویی، شاهنامه‌خوانی، واژگان کهن فارسی، بازنشر واژگان، دانش‌آموزان ابتدایی.*

**شیوه استناددهی:** میرزاپور حاجی، غزل.، قاسمی، حسین.، و یوسف‌زاده، مسعود. (۱۴۰۶). نقش شیوه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در بازنشر واژگان کهن فارسی در میان دانش‌آموزان ابتدایی. *گنجینه زبان و ادبیات فارسی*، ۵(۳)، ۲۴-۱.

© ۱۴۰۶ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به‌صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

تاریخ ارسال: ۱۴ تیر ۱۴۰۵

تاریخ بازنگری: ۳ آبان ۱۴۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۱ آبان ۱۴۰۵

تاریخ چاپ اولیه: ۱۳ آبان ۱۴۰۵

تاریخ چاپ نهایی: ۱ شهریور ۱۴۰۶

The Treasury of Persian Language and Literature

# The Role of Shahnameh-Based Storytelling in the Reproduction of Archaic Persian Vocabulary among Elementary School Students

Ghazal Mirzapour Haji[1], Hossein Ghasemi[1]*, Masoud Yousefzadeh[2]

1. Department of Linguistics, QaS.C., Islamic Azad University, Qaemshahr, Iran
2. Department of Educational Sciences, QaS.C., Islamic Azad University, Qaemshahr, Iran
*Corresponding Author's Email: h.ghasemi@iau.ac.ir

## Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of Shahnameh-based storytelling in promoting the learning, reproduction, and active use of archaic Persian vocabulary among fourth-grade elementary school students in Qaemshahr. This applied study employed a mixed-methods sequential exploratory design. In the qualitative phase, four selected narratives from the Shahnameh—Rostam and Sohrab, Rostam and Akvan Div, The Seven Labors of Esfandiar, and Bijan and Manijeh—were subjected to content analysis. From 100 initially extracted words, 40 archaic vocabulary items appropriate to the students' cognitive and linguistic levels were selected. Based on these findings, an eight-session, 45-minute Shahnameh-based storytelling intervention and a 40-item researcher-developed vocabulary test were constructed. In the quantitative phase, 100 fourth-grade students were selected through multistage cluster sampling and assigned to an experimental group and a control group, with 50 students in each. The experimental group received the storytelling intervention, whereas the control group continued its regular curriculum. Data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS. ANCOVA results indicated that, after controlling for pretest scores, the effect of group membership on posttest vocabulary scores was statistically significant ($F=198.45$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.67$). The pretest covariate also had a significant effect on posttest performance ($F=41.62$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.30$). The adjusted posttest mean was 26.61 for the experimental group and 14.39 for the control group, representing an adjusted difference of approximately 12.22 points. The very large effect size indicated that a substantial proportion of variance in archaic vocabulary learning was attributable to participation in the Shahnameh-based storytelling intervention. Systematic and interactive Shahnameh-based storytelling can effectively facilitate the transfer of archaic Persian vocabulary from receptive semantic knowledge to active language use. Integrating narrative context, visualization, role-playing, contextual repetition, sentence construction, and story retelling appears to create an effective bridge between Persian literary heritage and children's active vocabulary. Accordingly, structured Shahnameh storytelling activities may be incorporated into elementary Persian-language curricula to enhance vocabulary development while strengthening students' engagement with Persian linguistic and literary heritage.

**Keywords:** *Storytelling, Shahnameh Reading, Archaic Persian Vocabulary, Vocabulary Reproduction, Elementary School Students.*

**How to cite:** Mirzapour Haji, G., Ghasemi, H., & Yousefzadeh, M. (2027). The Role of Shahnameh-Based Storytelling in the Reproduction of Archaic Persian Vocabulary among Elementary School Students. *The Treasury of Persian Language and Literature*, *5*(3), 1-24.

© 2027 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Submit Date: 05 July 2026
Revise Date: 25 October 2026
Accept Date: 02 November 2026
Initial Publish: 04 November 2026
Final Publish: 23 August 2027

**مقدمه**

زبان، افزون بر آنکه مهم‌ترین ابزار ارتباط و انتقال معنا در میان افراد یک جامعه است، یکی از بنیادی‌ترین سازوکارهای حفظ حافظه تاریخی، انتقال فرهنگ و بازتولید هویت جمعی به شمار می‌رود. هر زبان در طول حیات تاریخی خود مجموعه‌ای گسترده از واژگان، ساخت‌های نحوی، الگوهای بیانی و عناصر معنایی را در خود انباشته می‌کند که بخشی از آنها با دگرگونی شرایط اجتماعی و فرهنگی از دایره کاربرد روزمره خارج می‌شوند، اما همچنان در متون ادبی و تاریخی باقی می‌مانند. از این منظر، واژگان کهن را نمی‌توان صرفاً عناصر منسوخ یا متعلق به گذشته دانست، زیرا این واژگان حامل تجربه‌های تاریخی، شیوه‌های اندیشیدن، ارزش‌های فرهنگی و نظام‌های معنایی نسل‌های پیشین هستند. مطالعه ویژگی‌های متون کلاسیک فارسی نیز نشان می‌دهد که شناخت زبان این متون نیازمند توجه به زمینه تاریخی تحول زبان و پیوندهای آن با مراحل پیشین زبان فارسی است. بررسی مختصات سبکی متون کهن با تکیه بر متون پهلوی نشان داده است که بسیاری از ویژگی‌های واژگانی و معنایی فارسی کلاسیک را تنها در پرتو سابقه تاریخی و فرهنگی زبان می‌توان به‌درستی تبیین کرد؛ بنابراین، آشنا کردن نسل جدید با بخشی از این ذخیره زبانی می‌تواند در حفظ تداوم تاریخی زبان فارسی مؤثر باشد (1).

در این میان، دوره کودکی و به‌ویژه سال‌های تحصیل در مقطع ابتدایی یکی از حساس‌ترین مراحل شکل‌گیری خزانه واژگانی است. کودک در این دوره به‌تدریج از کاربرد مجموعه‌ای محدود از واژگان روزمره به سمت درک و تولید ساخت‌های پیچیده‌تر زبانی حرکت می‌کند و توانایی او برای خواندن، درک متن، بیان شفاهی و نگارش به‌طور مستقیم تحت تأثیر گستره و کیفیت دایره واژگان قرار می‌گیرد. آموزش واژه زمانی اثربخش‌تر است که واژه جدید نه به‌صورت جداافتاده و صرفاً از طریق ارائه تعریف، بلکه در یک بافت معنادار و قابل تجربه عرضه شود. قصه‌گویی یکی از شیوه‌هایی است که چنین بستری را فراهم می‌سازد، زیرا در آن واژگان در پیوند با شخصیت، رویداد، هیجان، تصویر و رابطه علت و معلولی ظاهر می‌شوند. نتایج پژوهش‌های آموزشی نشان داده‌اند که استفاده هدفمند از قصه می‌تواند توانایی‌های زبانی دانش‌آموزان ابتدایی را تقویت کند و زمینه گسترش دایره واژگان، بهبود بیان و افزایش مشارکت زبانی آنان را فراهم آورد (2). همچنین، بررسی اثربخشی روش‌های قصه‌گویی بر دانش‌آموزان پایه چهارم نشان داده است که قصه‌گویی می‌تواند به افزایش دامنه لغات گفتاری منجر شود؛ یافته‌ای که نقش روایت را در انتقال واژگان از سطح دریافت منفعل به سطح کاربرد زبانی برجسته می‌کند (3).

ویژگی مهم قصه‌گویی آن است که فرآیند یادگیری واژه را با یک ساختار روایی همراه می‌سازد. کودک در داستان تنها با واژه مواجه نمی‌شود، بلکه می‌داند چه کسی آن را به کار برده، واژه در چه موقعیتی استفاده شده، چه رویدادی پیش و پس از آن رخ داده و چه تصویری با آن مرتبط است. همین شبکه معنایی و روایی می‌تواند بازیابی واژه را تسهیل کند. ظرفیت ادبیات کلاسیک برای تبدیل شدن به ادبیات مناسب کودکان و نوجوانان نیز از همین قابلیت روایی ناشی می‌شود. مطالعات مربوط به اقتباس از متون کلاسیک، از جمله حکایت‌های مثنوی، نشان داده‌اند که عناصر گفت‌وگویی، نمایشی و روایی موجود در آثار کهن قابلیت آن را دارند که با بازآرایی متناسب با ویژگی‌های مخاطب کودک و نوجوان وارد ادبیات نمایشی و آموزشی شوند (4). از این منظر، فاصله زمانی میان متن کلاسیک و کودک معاصر به معنای فقدان قابلیت آموزشی آن نیست، بلکه چگونگی انتخاب، بازنویسی، اجرا و میانجی‌گری آموزشی تعیین می‌کند که یک متن کهن تا چه اندازه برای کودک امروز قابل فهم و جذاب باشد.

در میان آثار کلاسیک فارسی، شاهنامه فردوسی جایگاهی ویژه دارد. شاهنامه نه‌تنها یکی از مهم‌ترین منابع ادبی و فرهنگی زبان فارسی است، بلکه ساختار روایی، شخصیت‌پردازی، کنش‌محوری،

گفت‌وگو، تصویرپردازی و تنوع واژگانی آن ظرفیت کم‌نظیری برای آموزش زبان فراهم می‌کند. زبان شاهنامه در بستر سنت زبان فارسی شکل گرفته و واژگان آن بازتاب‌دهنده لایه‌های متفاوت تاریخی، فرهنگی و زبانی است. حتی بررسی واژگان غیرفارسی و از جمله واژه‌های ترکی موجود در شاهنامه نشان می‌دهد که این اثر را باید متنی پویا در بستر تماس‌ها و تعاملات زبانی و فرهنگی دانست، نه متنی ایستا و جداافتاده از تحولات تاریخی زبان (5). چنین تنوعی می‌تواند فرصت مناسبی برای افزایش آگاهی دانش‌آموزان نسبت به تاریخ واژگان، تحول زبان و رابطه میان زبان و فرهنگ فراهم آورد.

اهمیت شاهنامه تنها به ذخیره واژگانی آن محدود نیست. یکی از ویژگی‌های بنیادین این اثر، پویایی چشمگیر روایت و برجستگی حرکت و کنش است. تحلیل مضامین حرکت در شاهنامه نشان داده است که بخش مهمی از ساختار روایی این اثر بر حرکت، نبرد، سفر، جست‌وجو، گریز، رویارویی و تغییر موقعیت استوار است (6). این ویژگی برای آموزش واژگان به کودکان اهمیت فراوان دارد؛ زیرا بسیاری از واژه‌ها، به‌ویژه افعال، هنگامی بهتر درک می‌شوند که در قالب یک کنش مشاهده‌پذیر ارائه شوند. واژه‌ای که با حرکت بدن، تصویر، تغییر لحن یا اجرای نمایشی همراه شود، برای کودک از یک صورت انتزاعی به تجربه‌ای عینی‌تر تبدیل می‌شود. بنابراین، بسیاری از افعال و واژگان مرتبط با کنش در شاهنامه این قابلیت را دارند که از طریق قصه‌گویی، نمایش کوتاه، نقش‌آفرینی و بازگویی به شکل فعال آموزش داده شوند.

از سوی دیگر، تصویرپردازی یکی از مؤلفه‌های برجسته شعر حماسی است و ارتباط نزدیکی با فرایند فهم واژگان دارد. پژوهش در زمینه صور خیال در شعرهای حماسی نشان داده است که تصویر، تشبیه و دیگر عناصر خیال‌انگیز می‌توانند در ساخت معنا، برجسته‌سازی موقعیت و برانگیختن ذهن مخاطب نقش داشته باشند (7). در خود شاهنامه نیز تشبیه صرفاً آرایه‌ای تزئینی نیست، بلکه در ساخت تصویر، هدایت دریافت مخاطب و برجسته‌سازی ویژگی شخصیت‌ها و رویدادها نقش ایفا می‌کند. تحلیل کارکردهای سبکی تشبیه در شاهنامه نشان داده است که فردوسی از ظرفیت تصویر برای عینی‌سازی مفاهیم، تقویت معنا و افزایش تأثیرگذاری روایت بهره می‌گیرد (8). این ویژگی در آموزش کودکان اهمیت مضاعفی می‌یابد، زیرا واژه ناآشنا هنگامی که با تصویر، حالت، شیء یا کنشی قابل تصور همراه شود، قابلیت درک و یادسپاری بیشتری پیدا می‌کند.

همچنین، نحوه انتخاب و چینش واژگان در شاهنامه با ویژگی شنیداری و روایی آن ارتباط دارد. بررسی واژه‌گزینی فردوسی نشان داده است که انتخاب واژگان در بسیاری از بخش‌های شاهنامه به ایجاد انتظار، تعلیق و تشویق مخاطب به ادامه گوش‌سپاری کمک می‌کند (9). این مسئله در محیط آموزشی بسیار مهم است؛ زیرا یکی از چالش‌های آموزش واژگان کهن به دانش‌آموزان، ناآشنا بودن صورت واژه و احتمال کاهش انگیزه در مواجهه با زبان دشوار است. هنگامی که همین واژگان در جریان روایتی هیجان‌انگیز و در لحظات انتظار، خطر، گفت‌وگو یا پیروزی ارائه شوند، توجه دانش‌آموز بیشتر به آنها جلب می‌شود و واژه در بستری معنادار رمزگذاری می‌گردد. ازاین‌رو، می‌توان انتظار داشت که کارکرد تعلیقی و شنیداری زبان شاهنامه به تسهیل یادگیری واژگان آن کمک کند.

ماهیت شفاهی و اجرایی شاهنامه نیز پشتوانه مهمی برای استفاده از آن در قصه‌گویی است. سنت نقالی در ایران نشان می‌دهد که شاهنامه طی قرن‌ها نه صرفاً به‌عنوان متنی برای خواندن، بلکه به‌صورت اجرایی، شنیداری و تعاملی منتقل شده است. نقالی با استفاده از صدا، تغییر لحن، حرکت بدن، حالت چهره و بازآفرینی صحنه، روایت شاهنامه را برای مخاطب زنده می‌کند (10). این سنت نشان می‌دهد که میان شاهنامه و قصه‌گویی پیوندی تاریخی وجود دارد و استفاده آموزشی از روایت شفاهی شاهنامه را

نمی‌توان روشی کاملاً جدید یا تحمیلی دانست. در واقع، تبدیل بخش‌هایی از شاهنامه به تجربه‌ای روایی در کلاس درس، می‌تواند شکل آموزشی‌شده‌ای از همان قابلیت اجرایی باشد که در سنت فرهنگی ایران سابقه داشته است.

تداوم حضور شاهنامه در آثار ادبی پس از فردوسی نیز مؤید ظرفیت بالای این اثر برای بازتولید فرهنگی و زبانی است. بررسی تأثیر فردوسی و شاهنامه بر منظومه‌های پهلوانی، دینی و تاریخی پس از او نشان می‌دهد که ساختارهای داستانی، شخصیت‌ها، مضامین و زبان شاهنامه در دوره‌های بعدی نیز مورد اقتباس و بازآفرینی قرار گرفته‌اند (11). این استمرار نشان می‌دهد که شاهنامه اثری محصور در زمان سرایش خود نیست، بلکه به‌طور مستمر در بافت‌های فرهنگی جدید بازتفسیر شده است. مفهوم بازنشر واژگان کهن را نیز می‌توان در همین چارچوب در نظر گرفت؛ به این معنا که واژگان ادبی زمانی دوباره به زندگی زبانی بازمی‌گردند که در تجربه‌های تازه، متن‌های جدید و موقعیت‌های ارتباطی جدید به کار گرفته شوند.

تداوم سنت حماسی فارسی و فارسی‌زبان را می‌توان در نسخه‌ها و منظومه‌های تاریخی و مذهبی دوره‌های بعد نیز مشاهده کرد. معرفی و بررسی آثاری مانند «فتوحات جمیله» نشان می‌دهد که سنت حماسی و ویژگی‌های سبکی مرتبط با آن در قلمروهای فرهنگی متفاوت ادامه یافته و ظرفیت بازآفرینی در دوره‌ها و محیط‌های گوناگون را داشته است (12). این استمرار تاریخی برای آموزش نیز حائز اهمیت است، زیرا نشان می‌دهد ادبیات حماسی نه صرفاً یک میراث آرشیوی، بلکه بخشی از جریان زنده انتقال معنا، روایت و واژگان در فرهنگ فارسی است. در نتیجه، بهره‌گیری از متون حماسی در آموزش می‌تواند دانش‌آموز را با زبانی آشنا کند که ضمن داشتن پیشینه تاریخی، در طی زمان بارها بازتفسیر و بازتولید شده است.

یکی دیگر از ویژگی‌های قابل توجه زبان شاهنامه، نقش گفتار و زبان‌آوری شخصیت‌ها است. پهلوانان شاهنامه تنها از طریق اعمال خود معرفی نمی‌شوند، بلکه نحوه سخن گفتن، استدلال، تهدید، دعوت، پند دادن و پاسخ‌گویی آنان بخش مهمی از شخصیت‌پردازی را تشکیل می‌دهد. مطالعه زبان‌آوری پهلوانان شاهنامه با توجه به ادبیات باستانی ایران نشان داده است که گفتار پهلوانی دارای کارکردهای متنوع اقناعی، هویتی و عاطفی است و زبان شخصیت‌ها در شکل‌گیری جایگاه و کنش آنان نقش دارد (13). این خصوصیت می‌تواند در آموزش واژگان از طریق نقش‌خوانی و بازسازی گفت‌وگوهای داستانی مورد استفاده قرار گیرد. هنگامی که دانش‌آموز واژه را از زبان یک شخصیت می‌شنود و سپس در نقش همان شخصیت آن را تکرار یا در جمله‌ای تازه به کار می‌برد، فرایند یادگیری از حفظ معنای لغت فراتر رفته و به تجربه ارتباطی تبدیل می‌شود.

با وجود این ظرفیت‌ها، استفاده از شاهنامه در دوره ابتدایی بدون طراحی آموزشی مناسب می‌تواند با مشکلاتی همراه باشد. پیچیدگی برخی ساخت‌های نحوی، فاصله واژگانی با زبان روزمره و وجود برخی موقعیت‌های داستانی پیچیده، ضرورت انتخاب و متناسب‌سازی محتوا را نشان می‌دهد. پژوهش‌هایی که به طراحی روش‌های خلاق برای آموزش شاهنامه به کودکان پرداخته‌اند، بر استفاده از فعالیت‌های متنوع، روایت‌پردازی، بازی، تعامل و شیوه‌های متناسب با ویژگی‌های شناختی کودکان تأکید کرده‌اند (14). بنابراین، هدف از آموزش شاهنامه به کودک نباید ارائه مستقیم و بدون میانجی کل متن یا تبدیل کلاس به جلسه شرح لغات باشد، بلکه لازم است داستان‌های مناسب انتخاب شوند، واژگان هدف شناسایی گردند و هر واژه در بستر روایی، تصویری و تعاملی ارائه شود.

این رویکرد علاوه بر پیامدهای زبانی، ممکن است دارای آثار فرهنگی و هویتی نیز باشد. شواهد پژوهشی درباره شاهنامه‌خوانی

در دانش‌آموزان پایه چهارم نشان داده‌اند که مواجهه سازمان‌یافته با شاهنامه می‌تواند با متغیرهایی مانند هویت ملی، مهارت‌های اجتماعی و برخی جنبه‌های رفتاری ارتباط داشته باشد (15). اگرچه آموزش زبان و آموزش هویت دو هدف متفاوت هستند، در متون ادبی کلاسیک این دو حوزه می‌توانند با یکدیگر پیوند یابند، زیرا واژه‌ها در متن ادبی حامل تجربه‌ها، شخصیت‌ها، ارزش‌ها و تصاویر فرهنگی هستند. هنگامی که دانش‌آموز واژه‌ای چون پهلوان، هماورد، دژبان یا واژه‌های مربوط به کنش‌های حماسی را در متن یک داستان می‌آموزد، همزمان با یک شبکه فرهنگی و روایی نیز مواجه می‌شود. از این منظر، گسترش خزانه واژگان کهن می‌تواند علاوه بر ارتقای توان زبانی، امکان ارتباط نزدیک‌تر با میراث ادبی را فراهم کند.

با این حال، صرف شناخت معنای یک واژه را نمی‌توان معادل بازنشر آن دانست. ممکن است دانش‌آموز در آزمون چندگزینه‌ای معنای واژه‌ای را تشخیص دهد، اما در هنگام صحبت یا نگارش نتواند آن را به کار ببرد. ازاین‌رو، مفهوم بازنشر واژگان باید با انتقال واژه از خزانه پذیرشی به خزانه فعال مرتبط دانسته شود. قصه‌گویی در این زمینه ظرفیت خاصی دارد، زیرا فرصت‌های مکرری برای شنیدن، تکرار، پاسخ شفاهی، بازگویی، جمله‌سازی و تولید متن ایجاد می‌کند. یافته‌های مربوط به اثر قصه‌گویی بر دامنه واژگان گفتاری دانش‌آموزان نشان می‌دهد که روایت می‌تواند در فعال‌سازی واژگان نقش داشته باشد (3) و پژوهش‌های گسترده‌تر درباره توانایی‌های زبانی نیز از نقش قصه در رشد مهارت‌های زبان‌آموزی حمایت کرده‌اند (2). بنابراین، ارزیابی اثربخشی یک برنامه آموزشی مبتنی بر شاهنامه باید فراتر از تشخیص معنای واژه، توانایی کاربرد آن در جمله و تولید زبانی را نیز در بر گیرد.

در مجموع، مرور مطالعات نشان می‌دهد از یک سو شاهنامه به دلیل غنای واژگانی، ساختار حماسی، پویایی کنش‌ها، قدرت تصویرسازی، قابلیت گفت‌وگویی و سابقه اجرای شفاهی، ظرفیت بالایی برای استفاده در آموزش زبان دارد (6, 8-10) و از سوی دیگر، قصه‌گویی می‌تواند با قرار دادن واژه در بافتی معنادار، تعاملی و هیجان‌برانگیز به توسعه توانایی‌های زبانی کودکان کمک کند (2, 3). مطالعات مربوط به آموزش خلاق شاهنامه نیز بر ضرورت سازگار کردن شیوه ارائه این اثر با ویژگی‌های کودکان تأکید کرده‌اند (14) و پژوهش‌های مرتبط با اقتباس از متون کلاسیک نشان داده‌اند که میراث ادبی فارسی قابلیت بازآفرینی برای مخاطب کودک و نوجوان را دارد (4). با این وجود، هنوز نیاز به پژوهشی وجود دارد که ابتدا به‌صورت نظام‌مند واژگان کهن قابل آموزش را از روایت‌های مناسب شاهنامه استخراج کند، سپس بر مبنای ویژگی‌های خود متن یک بسته قصه‌گویی طراحی نماید و در نهایت اثر آن را نه‌فقط بر شناخت معنای واژه، بلکه بر به‌کارگیری فعال واژگان در تولید زبانی دانش‌آموزان ارزیابی کند؛ چنین رویکردی می‌تواند فاصله میان مطالعات ادبی شاهنامه، پژوهش‌های مربوط به قصه‌گویی و نیازهای عملی آموزش زبان فارسی در دوره ابتدایی را کاهش دهد.

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش شیوه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در بازنشر واژگان کهن فارسی در میان دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر قائم‌شهر بود.

## طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه اجرا، آمیخته با طرح اکتشافی متوالی بود. پژوهش در سه مرحله انجام شد. در مرحله نخست، داستان‌های منتخب شاهنامه با روش تحلیل محتوای کیفی بررسی شدند تا واژگان هدف و شیوه ارائه آن‌ها در قصه‌گویی تعیین شود؛ در مرحله دوم، بر پایه خروجی تحلیل متن، بسته قصه‌گویی و آزمون سنجش واژگان تدوین شد و در مرحله سوم، اثر اجرای بسته بر یادگیری و به‌کارگیری واژگان با طرح کمی نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه مقایسه بررسی

شد. واحد تحلیل در مرحله کیفی، واژه در بافت داستان بود و واحد تحلیل در مرحله کمی، دانش‌آموز بود.

**مرحله نخست: تحلیل محتوای شاهنامه**

پیکره پژوهش شامل داستان‌های منتخب از شاهنامه فردوسی بر اساس تصحیح ژول مول بود. داستان‌ها به‌صورت هدفمند و بر اساس تناسب محتوایی با گروه سنی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی، امکان روایت در زمان کلاس، برخورداری از خط داستانی روشن و وجود واژگان قابل آموزش انتخاب شدند. فهرست داستان‌های بررسی‌شده عبارت بود از رستم و سهراب، رستم و اکوان دیو، هفت‌خوان اسفندیار و داستان بیژن و منیژه. در گزینش داستان‌ها، بخش‌هایی که برای فهم آن‌ها به توضیحات طولانی یا پرداختن به صحنه‌های نامتناسب با سن کودکان نیاز بود، کنار گذاشته شدند.

متن داستان‌های منتخب چند بار خوانده شد و واژگانی که برای دانش‌آموزان احتمالاً ناآشنا بودند استخراج شدند. هر واژه همراه با بیت یا عبارت محل وقوع، معنای آن در همان بافت و نقش آن در پیشبرد روایت ثبت شد. سپس واژه‌ها بر اساس چهار ملاک بررسی شدند: اهمیت در فهم داستان، امکان توضیح با زبان متناسب با سن کودک، قابلیت کاربرد در گفتار یا نوشتار دانش‌آموز و امکان تکرار طبیعی در جلسات قصه‌گویی. معنای واژه‌ها با مراجعه به فرهنگ معین و فرهنگ واژگان شاهنامه بررسی شد. حاصل این مرحله، فهرست اولیه یکصد واژه بود که پس از بررسی و حذف موارد نامتناسب، به چهل واژه هدف کاهش یافت.

برای افزایش قابلیت پیگیری تحلیل، معیارهای ورود و خروج واژه‌ها در یک دستورالعمل ثبت شد و سه نفر از ارزیابان آشنا با ادبیات فارسی و آموزش ابتدایی، واژه‌های پیشنهادی را مستقل از یکدیگر بررسی کردند. موارد اختلاف از طریق بازبینی بافت داستان و گفت‌وگوی ارزیابان تعیین تکلیف شد. میزان توافق میان ارزیابان با ضریب کاپای کوهن ۰/۸۴ محاسبه شد که نشان‌دهنده پایایی مطلوب تحلیل است. در این مرحله مصاحبه‌ای انجام نشد و داده‌های کیفی صرفاً از تحلیل متن به دست آمد.

**مرحله دوم: تدوین مداخله و ابزار سنجش**

بر اساس داستان‌ها و واژگان منتخب، بسته قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در ۸ جلسه، هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه، تدوین شد. برای هر جلسه، داستان، واژگان هدف، ترتیب روایت، شیوه توضیح واژه در بافت، پرسش‌های حین قصه و فعالیت پایانی مشخص شد. ارائه واژه‌ها تنها به بیان معادل امروزی محدود نبود؛ قصه‌گو واژه را در جریان روایت به کار برد، معنای آن را با مثال توضیح داد و از دانش‌آموزان خواست در پاسخ شفاهی یا جمله‌سازی از آن استفاده کنند. متن و ترتیب جلسات برای همه دانش‌آموزان گروه آزمایش یکسان بود. بسته تدوین‌شده از نظر تناسب سنی، صحت معنایی و امکان اجرا در کلاس توسط پنج نفر از استادان آموزش زبان و ادبیات فارسی بررسی و بر اساس نظر آنان اصلاح شد.

برای سنجش پیامد پژوهش، آزمون عملکردی واژگان محقق‌ساخته طراحی شد؛ زیرا پرسشنامه نگرش به‌تنهایی نمی‌توانست نشان دهد دانش‌آموز واژه‌ای را فهمیده یا در زبان خود به کار گرفته است. آزمون سه بخش داشت: شناخت معنای واژه در بافت، یادآوری معنای واژه و کاربرد آن در جمله یا پاسخ کوتاه. افزون بر این، برای سنجش بازنشر واژگان، از دانش‌آموزان خواسته شد درباره یک موقعیت داستانی، یک پاراگراف پاسخ مکتوب تولید کنند. کاربرد درست و مستقل واژگان هدف در این تکلیف، بر اساس راهنمای نمره‌گذاری از پیش تعیین‌شده ثبت شد. بدین ترتیب، بازنشر در این پژوهش به معنای به‌کارگیری قابل مشاهده واژه‌های هدف در تولید زبانی دانش‌آموز تعریف شد، نه صرفاً تشخیص معنای آن‌ها.

روایی محتوایی آزمون و راهنمای نمره‌گذاری با نظر متخصصان حوزه آموزش ابتدایی بررسی شد. ابزار در اجرای مقدماتی روی

۳۰ نفر از دانش‌آموزان خارج از نمونه اصلی آزموده شد و عبارت‌های مبهم، واژگان نامتناسب و زمان پاسخ‌گویی اصلاح شدند. پایایی آزمون با استفاده از روش بازآزمایی معادل ۰/۸۶ و پایایی نمره‌گذاری میان دو ارزیاب مستقل با ضریب همبستگی درون‌طبقه‌ای ۰/۸۹ به دست آمد. نسخه پیش‌آزمون و پس‌آزمون از نظر واژگان هدف و سطح دشواری هم‌ارز بودند، اما برای کاهش اثر یادآوری پاسخ‌ها، صورت سؤال‌ها و موقعیت‌های کاربرد واژه یکسان نبودند.

**مرحله سوم: اجرای نیمه‌آزمایشی**

جامعه آماری مرحله کمی شامل دانش‌آموزان پایه چهارم مدارس ابتدایی شهر قائم‌شهر در سال تحصیلی ۱۴۰۴–۱۴۰۵ بود. از میان کلاس‌های واجد شرایط، ۴ کلاس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و ۲ کلاس در گروه آزمایش و ۲ کلاس در گروه مقایسه قرار گرفتند. تعداد دانش‌آموزان گروه آزمایش ۵۰ نفر و گروه مقایسه ۵۰ نفر بود. معیارهای ورود شامل اشتغال به تحصیل در پایه چهارم ابتدایی، رضایت والدین و موافقت دانش‌آموز برای شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز غیبت بیش از دو جلسه در کلاس‌های مداخله یا عدم تکمیل آزمون‌ها تعیین شد.

ابتدا آزمون واژگان و تکلیف تولید زبانی برای هر دو گروه اجرا شد. سپس گروه آزمایش در جلسات قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی شرکت کرد و گروه مقایسه برنامه‌های درسی عادی خود را ادامه داد. برای محدود کردن تفاوت‌های ناشی از شرایط اجرا، زمان برگزاری، دستورالعمل آزمون و شرایط پاسخ‌گویی در دو گروه تا حد امکان یکسان نگه داشته شد. پس از پایان جلسات، پس‌آزمون و تکلیف تولید زبانی برای هر دو گروه اجرا شد. پاسخ‌های تولیدی با شناسه‌های بدون نام نمره‌گذاری شدند تا نمره‌گذار، تا حد امکان، از تعلق پاسخ به گروه آزمایش یا مقایسه آگاه نباشد.

**تحلیل داده‌ها و ملاحظات اخلاقی**

داده‌های مرحله کیفی با ثبت مسیر انتخاب داستان‌ها، واژگان اولیه، دلایل حذف و واژگان نهایی سامان‌دهی شدند. در مرحله کمی، نمره شناخت معنا، یادآوری معنا و کاربرد واژه برای هر دانش‌آموز محاسبه شد. پس از بررسی داده‌های ناقص، آمار توصیفی و پیش‌فرض‌های تحلیل، تفاوت نمره پس‌آزمون دو گروه با کنترل نمره پیش‌آزمون از طریق تحلیل ANCOVA در نرم‌افزار SPSS بررسی شد. سطح معناداری ۰/۰۵ بود و اندازه اثر نیز گزارش شد. پژوهش پس از دریافت مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش قائم‌شهر و کسب رضایت آگاهانه از والدین دانش‌آموزان اجرا شد. مشارکت دانش‌آموزان کاملاً داوطلبانه بود، اطلاعات آنان محرمانه نگهداری شد و نتایج به‌صورت گروهی و بدون ذکر نام گزارش شدند.

**یافته‌ها**

یافته‌های پژوهش مطابق با طرح آمیخته اکتشافی ترتیبی در سه سطح گزارش می‌شود: (الف) یافته‌های مرحله کیفی (تحلیل محتوای شاهنامه و استخراج واژگان)؛ (ب) یافته‌های ابزارسازی (روایی/پایایی آزمون و شاخص‌های اجرای بسته)؛ (ج) یافته‌های مرحله کمی (تحلیل توصیفی، آزمون پیش‌فرض‌ها، ANCOVA و تحلیل‌های تکمیلی بازنشر واژگان).

**یافته‌های مرحله کیفی: تحلیل محتوا و استخراج واژگان کهن**

در این مرحله چهار داستان منتخب شاهنامه (بر اساس تصحیح ژول مول) شامل رستم و سهراب، رستم و اکوان دیو، هفت‌خان اسفندیار و بیژن و منیژه به‌صورت چندمرحله‌ای تحلیل شد. واحد تحلیل واژه/ترکیب واژگانی و واحد زمینه بیت/بند روایی بود. هدف این مرحله، تولید یک بانک واژگان کهن قابل آموزش برای پایه چهارم و سپس انتخاب واژگان هدف جهت طراحی بسته قصه‌گویی و آزمون واژگان بود.

**جدول ۱. خلاصه داده‌های مرحله کیفی و خروجی کدگذاری**

| مؤلفه | مقدار/شرح |
|---|---|
| متون مورد تحلیل | ۴ روایت منتخب شاهنامه (ژول مول) |
| واحد تحلیل | واژه/ترکیب واژگانی |
| واحد زمینه | بیت و بند روایی |
| تعداد واژه/ترکیب شناسایی‌شده در کدگذاری اولیه | ۱۰۰ مورد |
| تعداد واژه‌های حذف‌شده در پالایش | ۶۰ مورد |
| تعداد واژه‌های نهایی (واژگان هدف آموزشی) | ۴۰ واژه |
| تعداد داوران برای پالایش و گزینش | ۳ نفر (۲ متخصص ادبیات + ۱ آموزگار پایه چهارم) |
| ضریب توافق بین داوران | ۰/۸۹ |

مطابق جدول ۱، کدگذاری اولیه با هدف بیشینه‌سازی پوشش انجام شد (۱۰۰ واژه). سپس با معیارهای آموزشی (تناسب سنی، قابلیت تصویرسازی، امکان کاربرد در جمله‌های ساده امروزی، میزان کهن‌بودگی، و احتمال دشواری بیش از حد) واژگان پالایش شدند و ۴۰ واژه نهایی به‌عنوان واژگان هدف انتخاب گردید. توافق ۰/۸۹ نشان می‌دهد انتخاب واژگان از ثبات مناسبی برخوردار بوده است.

برای اینکه فرآیند انتخاب واژه‌ها شفاف و قابل دفاع باشد، در زمان پالایش، هر واژه بر اساس ۵ معیار امتیازدهی شد (از ۱ تا ۵). امتیاز کل هر واژه ۲۵ بود و آستانه ورود به فهرست نهایی حداقل ۱۸ در نظر گرفته شد.

**جدول ۲. معیارهای گزینش واژگان هدف و نظام امتیازدهی**

| معیار گزینش | تعریف عملیاتی | دامنه امتیاز |
|---|---|---|
| کهن‌بودگی/کم‌کاربردی | واژه در زبان روزمره کودکان کم‌شنیده/کم‌به‌کاررفته باشد | ۱–۵ |
| قابلیت آموزش برای پایه چهارم | امکان توضیح ساده و غیرمبهم برای کودک ۹–۱۰ ساله | ۱–۵ |
| قابلیت کاربرد در جمله‌های امروزین | بتوان با آن جمله‌های ساده و موقعیتی ساخت | ۱–۵ |
| قابلیت تصویرسازی/نمایش | بتوان برای واژه تصویر، حرکت، نقش یا بازی طراحی کرد | ۱–۵ |
| بسامد/برجستگی در روایت | واژه در نقاط کلیدی داستان یا چند بار تکرار شده باشد | ۱–۵ |

همان‌طور که در جدول ۲ مشخص است، وجود معیار قابلیت تصویرسازی/نمایش برای پیوند دادن مرحله کیفی به مداخله قصه‌گویی ضروری بود؛ زیرا در بسته آموزشی، واژه‌ها باید در کنش‌های نمایشی و گفت‌وگویی وارد شوند تا از سطح دانستن به به‌کارگیری منتقل شوند.

**جدول ۳. خوشه‌بندی معنایی واژگان هدف (۴۰ واژه)**

| خوشه معنایی | هدف آموزشی | تعداد واژه | نمونه واژه‌ها (نمونه‌محور) |
|---|---|---|---|
| کنش‌ها/افعال حماسی | یادگیری فعل‌های روایی برای بازگویی داستان | ۱۰ | شتافتن، درآویختن، برآشفتن، فروکوفتن، رهیدن |
| صفات/حالات | توصیف شخصیت و صحنه | ۹ | دلیر، ستبر، پرهیزگار، درفشان، شوم |

| | | | |
|---|---|---|---|
| اشیا/جنگ‌افزار/ابزار | پیوند واژه با تصویر و شیء | ۸ | خنجر، گرز، زره، کمان، نیزه |
| نقش‌ها/روابط | فهم نقش‌های روایی و اجتماعی | ۶ | پهلوان، دژبان، هماورد، کینه‌خواه |
| طبیعت/فضا/حرکت | واژگان صحنه‌پردازی و مسیر روایت | ۷ | دشت، کوهسار، کمین، گذرگاه |

مطابق جدول ۳، خوشه‌بندی باعث شد آموزش شبکه‌ای شود. در کلاس چهارم، یادگیری واژگان زمانی پایدارتر می‌شود که واژه‌ها در یک میدان معنایی (مثلاً جنگ‌افزارها یا افعال نبرد) با مثال‌های متعدد و درون داستان ارائه شوند.

در تحلیل روایی مشخص شد واژگان هدف اغلب در سه موقعیت یادگیری‌پذیرتر هستند: (۱) اوج کنش و نبرد، (۲) گفت‌وگوهای شخصیت‌ها، (۳) توصیف صحنه و هیئت. برای اتصال روشن‌تر یافته کیفی به بسته آموزشی، برای هر داستان، این نقاط استخراج شد.

**جدول ۴. موقعیت‌های روایی پرتکرار واژگان و کارکرد آموزشی**

| موقعیت روایی | چرایی یادگیری‌پذیری | نمونه فعالیت متناظر در بسته قصه‌گویی |
|---|---|---|
| اوج کنش (نبرد/گریز/گشایش) | هیجان و تمرکز بالا؛ تقویت حافظه معنایی | اجرای نمایشی کوتاه + تکرار هدفمند افعال |
| گفت‌وگوهای شخصیت‌ها | امکان نقش‌خوانی و گفت‌وگو؛ انتقال واژه به گفتار | نقش‌خوانی دو نفره + پرسش و پاسخ |
| توصیف صحنه/قهرمان | تصویرپذیری؛ امکان نقاشی و نشان‌دادن | تصویرسازی/نقاشی + ساخت جمله توصیفی |

جدول ۴ نشان می‌دهد مرحله کیفی فقط استخراج فهرست واژه نبود، بلکه چارچوب آموزشی ارائه واژه نیز از دل متن بیرون کشیده شد.

**یافته‌های ابزارسازی: روایی/پایایی آزمون و کیفیت اجرای بسته**

آزمون نهایی شامل ۴۰ سؤال (۰ تا ۴۰) در چهار خرده‌مقیاس بود.

**جدول ۵. ساختار آزمون واژگان کهن (۴۰ سؤال)**

| خرده‌مقیاس | هدف | تعداد سؤال | دامنه نمره |
|---|---|---|---|
| تشخیص معنی (چندگزینه‌ای) | سنجش شناخت معنایی | ۱۰ | ۰–۱۰ |
| هم‌معنی/نزدیک‌معنی | سنجش شبکه معنایی | ۱۰ | ۰–۱۰ |
| جای‌گذاری در جمله | سنجش کاربرد در جمله‌های آماده | ۱۰ | ۰–۱۰ |
| تولید جمله/کاربرد موقعیتی | سنجش تولید و به‌کارگیری فعال | ۱۰ | ۰–۱۰ |
| جمع کل | | ۴۰ | ۰–۴۰ |

همان‌طور که در جدول ۵ نیز درج شده است، وجود بخش تولید جمله برای مفهوم بازنشر مهم است؛ زیرا بازنشر وقتی محقق می‌شود که واژه وارد تولید زبانی دانش‌آموز شود، نه اینکه فقط معنی آن شناخته شود.

پنج داور (۲ عضو هیئت علمی ادبیات، ۱ متخصص برنامه‌درسی، ۲ آموزگار پایه چهارم) هر سؤال را از نظر تناسب، وضوح و تناسب سطح دشواری در مقیاس ۱ تا ۴ ارزیابی کردند و CVI محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۶ گزارش شده است.

**جدول ۶. شاخص روایی محتوایی آزمون (CVI) به تفکیک خرده‌مقیاس**

| خرده‌مقیاس | CVI تناسب | CVI وضوح | CVI دشواری | CVI میانگین |
|---|---|---|---|---|
| تشخیص معنی | ۰/۹۳ | ۰/۹۰ | ۰/۸۸ | ۰/۹۰ |
| هم‌معنی | ۰/۹۲ | ۰/۸۹ | ۰/۸۷ | ۰/۸۹ |
| جای‌گذاری در جمله | ۰/۹۴ | ۰/۹۲ | ۰/۹۰ | ۰/۹۲ |
| تولید جمله | ۰/۹۱ | ۰/۸۸ | ۰/۸۶ | ۰/۸۸ |
| کل آزمون | ۰/۹۳ | ۰/۹۰ | ۰/۸۸ | ۰/۹۱ |

مطابق جدول ۶، روایی محتوایی کل (۰/۹۱) نشان می‌دهد محتوای آزمون از نظر خبرگان مناسب است. کمترین مقدار مربوط به تولید جمله بود که طبیعی است؛ زیرا این بخش به دلیل باز بودن پاسخ‌ها، کنترل سطح دشواری را دشوارتر می‌کند. اصلاحات داوران عمدتاً شامل ساده‌سازی جمله‌های زمینه و هم‌سطح‌سازی گزینه‌ها بود. در ادامه پایایی روی ۳۰ دانش‌آموز پایه چهارم خارج از نمونه اصلی بررسی شد.

**جدول ۷. پایایی آزمون واژگان کهن**

| شاخص پایایی | مقدار | نمونه/روش اجرا |
|---|---|---|
| آلفای کرونباخ (کل آزمون) | ۰/۸۸ | اجرای یک‌مرحله‌ای روی ۳۰ نفر |
| آلفای کرونباخ (چهار خرده‌مقیاس) | ۰/۸۰ تا ۰/۸۶ | محاسبه جداگانه برای هر بخش |
| بازآزمایی | ۰/۸۶ | فاصله دو هفته، ۳۰ نفر |
| پایایی بین‌نمره‌گذاران (سؤالات تولید جمله) | ۰/۸۹ | دو نمره‌گذار مستقل، ۳۰ پاسخ |

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد آزمون هم از نظر همسانی درونی و هم از نظر ثبات زمانی مناسب است. همچنین چون بخش تولید جمله نیازمند نمره‌گذاری تشخیصی بود، پایایی بین‌نمره‌گذاران جداگانه محاسبه شد.

**جدول ۸. وفاداری اجرای بسته قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در ۸ جلسه**

| جلسه | روایت/محور | امتیاز خام (از ۴۰) | امتیاز استاندارد (از ۱۰۰) |
|---|---|---|---|
| ۱ | آشنایی + واژگان خوشه ۱ | ۳۶ | ۹۰ |
| ۲ | رستم و سهراب (بخش ۱) | ۳۷ | ۹۲/۵ |
| ۳ | رستم و سهراب (بخش ۲) | ۳۸ | ۹۵ |
| ۴ | رستم و اکوان دیو | ۳۷ | ۹۲/۵ |
| ۵ | هفت‌خان اسفندیار (بخش ۱) | ۳۶ | ۹۰ |
| ۶ | هفت‌خان اسفندیار (بخش ۲) | ۳۸ | ۹۵ |
| ۷ | بیژن و منیژه (بخش ۱) | ۳۷ | ۹۲/۵ |
| ۸ | بیژن و منیژه (بخش ۲) + جمع‌بندی | ۳۷ | ۹۲/۵ |

وفاداری اجرا در ۸ جلسه با چک‌لیست ۸ مؤلفه‌ای پایش شد (هر مؤلفه ۰ تا ۵؛ جمع ۰ تا ۴۰؛ سپس به مقیاس ۱۰۰ تبدیل شد).

| | | |
|---|---|---|
| میانگین | ۳۷ | ۹۲/۵ |

مطابق نتایج جدول ۸، میانگین ۹۲/۵ نشان می‌دهد اجرای برنامه با ثبات و مطابق طرح بوده است؛ بنابراین تغییرات پس‌آزمون را می‌توان با اطمینان بیشتری به مداخله نسبت داد.

**یافته‌های مرحله کمی: اثر مداخله بر بازنشر واژگان کهن**

نمونه شامل ۱۰۰ دانش‌آموز پایه چهارم قائم‌شهر بود (۵۰ آزمایش، ۵۰ کنترل). نمره کل آزمون در بازه ۰ تا ۴۰ گزارش شد.

**جدول ۹. آمار توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون (نمره کل ۰ تا ۴۰)**

| گروه | تعداد | پیش‌آزمون (میانگین) | پیش‌آزمون (انحراف معیار) | پس‌آزمون (میانگین) | پس‌آزمون (انحراف معیار) |
|---|---|---|---|---|---|
| آزمایش | ۵۰ | ۱۱/۸۴ | ۳/۱۲ | ۲۶/۹۲ | ۴/۰۱ |
| کنترل | ۵۰ | ۱۲/۱۰ | ۳/۰۵ | ۱۴/۰۸ | ۳/۲۸ |
| کل | ۱۰۰ | ۱۱/۹۷ | ۳/۰۸ | ۲۰/۵۰ | ۷/۳۰ |

مطابق نتایج جدول ۹، میانگین پیش‌آزمون دو گروه نزدیک است (تقریباً هم‌ارزی اولیه). پس از اجرای ۸ جلسه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی، میانگین گروه آزمایش افزایش چشمگیری نشان می‌دهد؛ در حالی که گروه کنترل رشد محدودتری داشته است.

برای شفاف‌تر شدن میزان تغییر، اختلاف نمرات (پس منهای پیش) نیز گزارش شد.

**جدول ۱۰. تغییر نمره در دو گروه**

| گروه | میانگین تغییر | انحراف معیار تغییر |
|---|---|---|
| آزمایش | +۱۵/۰۸ | ۴/۳۵ |
| کنترل | +۱/۹۸ | ۲/۸۴ |

مطابق نتایج جدول ۱۰، میانگین تغییر در گروه آزمایش حدود ۷/۶ برابر گروه کنترل است که از نظر آموزشی نیز معنای واضح دارد: کودکان نه‌تنها واژه‌ها را آموخته‌اند، بلکه احتمالاً توانسته‌اند آن‌ها را در فعالیت‌های کلاسی به‌کار بگیرند.

پیش از ANCOVA، نرمال بودن، همگنی واریانس‌ها و همگنی شیب رگرسیون بررسی شد.

**جدول ۱۱. آزمون پیش‌فرض‌های اصلی تحلیل کوواریانس**

| پیش‌فرض | آزمون | آماره | مقدار p | نتیجه |
|---|---|---|---|---|
| نرمال بودن باقیمانده‌ها | Shapiro–Wilk | ۰/۹۸ | ۰/۱۸ | برقرار |
| همگنی واریانس‌ها | Levene | ۱/۵۹ | ۰/۲۱ | برقرار |
| همگنی شیب رگرسیون | تعامل گروه×پیش‌آزمون | ۰/۹۲ | ۰/۳۴ | برقرار |

بر اساس نتایج جدول ۱۱، عدم معناداری آزمون‌ها (p>۰/۰۵) نشان می‌دهد داده‌ها برای اجرای ANCOVA مناسب بوده‌اند و می‌توان اثر گروه را با کنترل پیش‌آزمون تفسیر کرد که در ادامه در جدول ۱۲ نتایج آن گزارش شده است.

**جدول ۱۲. نتایج تحلیل کوواریانس (ANCOVA) برای نمره پس‌آزمون**

| منبع تغییرات | مجموع (SS) | مربعات | درجه آزادی (df) | میانگین مربعات (MS) | F | p | اتا مربع جزئی |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| پیش‌آزمون (کوواریانس) | ۵۱۲/۳۰ | ۱ | ۵۱۲/۳۰ | ۴۱/۶۲ | ۰/۰۰۱> | ۰/۳۰ |
| گروه (آزمایش/کنترل) | ۲۴۴۲/۱۰ | ۱ | ۲۴۴۲/۱۰ | ۱۹۸/۴۵ | ۰/۰۰۱> | ۰/۶۷ |
| خطا | ۱۱۹۳/۴۰ | ۹۷ | ۱۲/۳۰ | | | |
| کل اصلاح‌شده | ۴۱۴۷/۸۰ | ۹۹ | | | | |

مطابق نتایج جدول ۱۲، پس از کنترل اثر پیش‌آزمون، اثر گروه بر نمره پس‌آزمون معنادار و بسیار بزرگ است (p<۰/۰۰۱؛ اتا مربع جزئی=۰/۶۷). این یعنی بخش قابل توجهی از تغییرات یادگیری واژگان کهن را می‌توان به مداخله قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی نسبت داد. در ادامه برای گزارش دقیق‌تر، میانگین‌های تعدیل‌شده نیز در جدول ۱۳ ارائه شده است.

**جدول ۱۳. میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون**

| گروه | میانگین تعدیل‌شده | خطای استاندارد |
|---|---|---|
| آزمایش | ۲۶/۶۱ | ۰/۵۳ |
| کنترل | ۱۴/۳۹ | ۰/۵۳ |

پس از همسان‌سازی آماری دو گروه بر اساس پیش‌آزمون، شکاف عملکردی همچنان بسیار زیاد است (حدود ۱۲/۲۲ نمره از ۴۰). بنابراین افزایش گروه آزمایش ناشی از اختلاف اولیه نبوده است.

**جدول ۱۴. آمار توصیفی چهار خرده‌مقیاس آزمون (۰ تا ۱۰)**

| مؤلفه | گروه | پیش‌آزمون (میانگین±SD) | پس‌آزمون (میانگین±SD) |
|---|---|---|---|
| تشخیص معنی | آزمایش | ۳/۰۲ ± ۱/۱۰ | ۷/۴۴ ± ۱/۲۵ |
| | کنترل | ۳/۱۰ ± ۱/۰۸ | ۳/۷۸ ± ۱/۱۴ |
| هم‌معنی/نزدیک‌معنی | آزمایش | ۲/۸۶ ± ۱/۱۲ | ۶/۹۱ ± ۱/۳۶ |
| | کنترل | ۲/۹۲ ± ۱/۰۵ | ۳/۳۴ ± ۱/۲۰ |
| جای‌گذاری در جمله | آزمایش | ۳/۱۴ ± ۱/۰۶ | ۶/۵۲ ± ۱/۳۱ |
| | کنترل | ۳/۰۶ ± ۱/۱۰ | ۳/۴۲ ± ۱/۱۶ |
| تولید جمله/کاربرد | آزمایش | ۲/۸۲ ± ۱/۰۹ | ۶/۰۵ ± ۱/۴۰ |
| | کنترل | ۳/۰۲ ± ۱/۰۷ | ۳/۵۴ ± ۱/۲۲ |

مطابق نتایج جدول ۱۴، در گروه آزمایش، هر چهار مؤلفه رشد کرده‌اند. رشد بیشتر در تشخیص معنی و هم‌معنی نشان می‌دهد لایه شناخت معنایی تقویت شده است؛ اما افزایش تولید جمله نیز قابل توجه است و نشان می‌دهد واژه‌ها به سطح کاربرد فعال نزدیک شده‌اند. در گروه کنترل، افزایش‌ها کوچک و در حد رشد طبیعی/آموزش معمول است.

برای روشن‌تر شدن بُعد بازنشر، شاخص‌های کاربرد در تولید نوشتار نیز گزارش می‌شود.

پس از پس‌آزمون، از دانش‌آموزان خواسته شد یک متن ۵ تا ۷ جمله‌ای با موضوع یک ماجرای قهرمانی بنویسند و دست‌کم ۵ واژه از فهرست هدف را به‌کار ببرند. متن‌ها توسط دو ارزیاب مستقل کدگذاری شد.

شاخص‌های کدگذاری:

- تعداد واژه‌های هدفِ درست‌به‌کاررفته (۰ تا ۴۰، ولی در عمل در متن کوتاه معمولاً ۰ تا ۱۰)
- تنوع واژگان هدف (تعداد واژه‌های یکتای هدف)
- خطای کاربردی (خطای معنایی/نحوی در به‌کارگیری واژه)

**جدول ۱۵. شاخص‌های بازنشر واژگان در نوشتار کوتاه (پس‌آزمون)**

| شاخص | گروه آزمایش (میانگین±SD) | گروه کنترل (میانگین±SD) |
|---|---|---|
| تعداد واژه‌های هدف درست | ۶/۳۰ ± ۱/۷۰ | ۱/۸۰ ± ۱/۲۰ |
| تنوع واژگان هدف | ۵/۱۰ ± ۱/۴۰ | ۱/۶۰ ± ۱/۱۰ |
| تعداد خطاهای کاربردی | ۰/۹۰ ± ۰/۸۰ | ۱/۴۰ ± ۰/۹۰ |

مطابق نتایج جدول ۱۵، گروه آزمایش به‌طور متوسط بیش از ۶ واژه هدف را به شکل درست در متن کوتاه به کار برده است؛ در حالی که گروه کنترل کمتر از ۲ واژه را استفاده کرده است. همچنین تنوع واژگانی در گروه آزمایش بالاتر و خطاهای کاربردی پایین‌تر است. این نتایج نشان می‌دهد مداخله صرفاً به شناخت واژه محدود نمانده و به کاربرد فعال واژگان نیز کمک کرده است.

**بحث و نتیجه‌گیری**

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش شیوه قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی در بازنشر واژگان کهن فارسی در میان دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی انجام شد. یافته‌های مرحله کمی نشان داد که پس از کنترل نمرات پیش‌آزمون، تفاوت میان گروه آزمایش و کنترل در نمره پس‌آزمون واژگان معنادار بود و اندازه اثر بسیار بزرگی به دست آمد؛ به‌گونه‌ای که عضویت گروهی بخش قابل توجهی از واریانس نمرات پس‌آزمون را تبیین کرد. همچنین، میانگین تعدیل‌شده گروه آزمایش به‌طور محسوسی بیشتر از گروه کنترل بود. این نتیجه نشان می‌دهد که قصه‌گویی شاهنامه‌محور، هنگامی که در قالب یک بسته آموزشی نظام‌مند و همراه با تکرار هدفمند، تصویرسازی، نقش‌خوانی، جمله‌سازی و بازگویی اجرا شود، می‌تواند فراتر از آموزش معمول کلاس درس بر یادگیری واژگان کهن اثر بگذارد. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر نقش قصه‌گویی در رشد توانایی‌های زبانی کودکان تأکید کرده‌اند همسو است. بیگی نشان داد که قصه‌گویی می‌تواند ظرفیت‌های زبانی دانش‌آموزان ابتدایی را تقویت کند و زمینه‌ای برای گسترش واژگان و بهبود بیان فراهم آورد (2). همچنین، یافته‌های صادقی و قاسمی گوربندی نشان داد که استفاده از روش‌های قصه‌گویی می‌تواند دامنه لغات گفتاری دانش‌آموزان پایه چهارم را افزایش دهد (3). در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد که قرار دادن واژگان درون

ساختار روایی موجب شد یادگیری آنها از سطح شناخت صرف فراتر رود و به کاربرد فعال نزدیک شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش، افزایش معنادار عملکرد گروه آزمایش در تمامی ابعاد آزمون واژگان، شامل تشخیص معنی، هم‌معنی، جای‌گذاری در جمله و تولید جمله بود. این الگو نشان می‌دهد که اثر مداخله تنها به سطح حافظه بازشناسی محدود نمانده است، بلکه لایه‌های عمیق‌تر پردازش زبانی را نیز تحت تأثیر قرار داده است. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که ساختار قصه به دانش‌آموز اجازه می‌دهد واژه را نه به‌صورت مستقل، بلکه در شبکه‌ای از روابط معنایی، کنشی و تصویری دریافت کند. هنگامی که کودک واژه‌ای را در خلال رویداد داستانی می‌شنود، آن را با شخصیت، موقعیت، حرکت و پیامد همراه می‌سازد و همین پیوندهای چندگانه می‌تواند بازیابی بعدی را تسهیل کند. این تبیین با نتایج پژوهش‌های مربوط به ظرفیت آموزشی روایت‌های کلاسیک همخوان است. حیاتی نشان داده است که عناصر گفت‌وگویی و نمایشی متون کلاسیک می‌توانند در اقتباس برای کودکان و نوجوانان نقش مهمی ایفا کنند و متن را از حالت صرفاً خواندنی به تجربه‌ای تعاملی تبدیل سازند (4). بنابراین، در مطالعه حاضر نیز می‌توان اثرگذاری قصه‌گویی را حاصل ترکیب روایت، گفت‌وگو و مشارکت فعال دانست.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که بیشترین عملکرد پس‌آزمون در خرده‌مقیاس‌های تشخیص معنی و هم‌معنی مشاهده شد، درحالی‌که نمرات تولید جمله نیز به‌طور قابل توجهی افزایش یافت، اما در سطح پایین‌تری نسبت به مؤلفه‌های شناختی قرار داشت. این الگو از منظر فرایند یادگیری واژه قابل تبیین است؛ زیرا تشخیص معنی معمولاً نیازمند بازیابی هدایت‌شده است، درحالی‌که تولید مستقل واژه به بازیابی فعال، انتخاب نحوی مناسب و انطباق معنایی با جمله نیاز دارد. به همین دلیل، انتظار می‌رود انتقال واژه از خزانه پذیرشی به خزانه تولیدی زمان و تمرین بیشتری بطلبد. بااین‌حال، رشد معنادار در تولید جمله نشان می‌دهد که مداخله توانسته است واژگان را تا حدی وارد زبان فعال دانش‌آموزان کند. این یافته اهمیت مفهوم «بازنشر واژگان» را در پژوهش حاضر برجسته می‌سازد؛ زیرا بازنشر زمانی تحقق می‌یابد که دانش‌آموز بتواند واژه را در موقعیتی تازه به کار گیرد. یافته حاضر با نتیجه پژوهش صادقی و قاسمی گوربندی درباره گسترش دامنه لغات گفتاری در نتیجه قصه‌گویی همسو است و نشان می‌دهد که روایت می‌تواند فراتر از بازشناسی، به تولید زبانی نیز کمک کند (3).

نتایج تکلیف نوشتاری نیز این تفسیر را تقویت کرد. دانش‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل تعداد بیشتری از واژگان هدف را به‌درستی در متن کوتاه به کار بردند، تنوع بیشتری در استفاده از واژه‌های هدف نشان دادند و خطاهای کاربردی کمتری داشتند. این یافته اهمیت ویژه‌ای دارد، زیرا نشان می‌دهد اثر آموزش تنها به موفقیت در آزمون محدود نبوده و به یک تکلیف تولیدی نسبتاً آزاد نیز انتقال یافته است. چنین انتقالی را می‌توان پیامد قرار گرفتن واژه‌ها در بافت داستانی دانست. قصه سبب می‌شود دانش‌آموز معنای واژه را به یک موقعیت مشخص متصل کند و سپس در موقعیت مشابه یا جدید آن را بازیابی کند. از سوی دیگر، تکرار واژگان در بخش‌های مختلف داستان و در فعالیت‌های متنوع مانند پرسش و پاسخ، نقش‌خوانی، جمله‌سازی و بازگویی، احتمال تثبیت آنها را افزایش می‌دهد. یافته‌های بیگی نیز مؤید آن است که قصه‌گویی می‌تواند ابعاد مختلف توانایی زبانی را به شکل یکپارچه تقویت کند (2). در نتیجه، به نظر می‌رسد مزیت اصلی قصه‌گویی نسبت به آموزش فهرست‌محور واژگان، فراهم کردن زمینه انتقال یادگیری به تولید واقعی زبان است.

یکی دیگر از ابعاد قابل توجه یافته‌ها، نقش ساختار حماسی شاهنامه در تسهیل یادگیری واژگان بود. نتایج مرحله کیفی نشان داد که تعداد قابل توجهی از واژگان هدف در موقعیت‌هایی مانند

اوج کنش، نبرد، گفت‌وگو و توصیف صحنه ظاهر می‌شوند. این ویژگی با نتایج شفق و جهان‌رمضان همخوانی دارد که نشان دادند حرکت و کنش از عناصر برجسته ساختار روایی شاهنامه است (6). از نظر آموزشی، واژگانی که با حرکت، تعقیب، نبرد، رویارویی یا تغییر موقعیت همراه‌اند، برای کودک قابلیت عینی‌شدن بیشتری دارند. هنگامی که افعال یا صفت‌های حماسی با اجرای حرکتی یا تصویر صحنه همراه شوند، دانش‌آموز تنها صورت لفظی واژه را دریافت نمی‌کند، بلکه معنای آن را در قالب یک کنش تجربه می‌کند. چنین تجربه‌ای می‌تواند بار شناختی یادگیری واژه را کاهش داده و پیوند میان لفظ و معنا را تقویت کند.

نقش تصویرسازی در یافته‌های پژوهش نیز قابل توجه است. در بسته آموزشی، واژه‌ها از طریق تصویرسازی، حرکت، توصیف صحنه و فعالیت‌های نمایشی ارائه شدند و این امر احتمالاً در افزایش یادسپاری و کاربرد واژگان نقش داشته است. این تبیین با نتایج محمدنژاد عالی زمینی و الهیان درباره کارکردهای سبکی تشبیه در شاهنامه همسو است؛ آنان نشان دادند که تشبیه و تصویر در شاهنامه به برجسته‌سازی معنا و هدایت دریافت مخاطب کمک می‌کند (8). همچنین، صابری و همکاران در بررسی صور خیال شعر حماسی نشان داده‌اند که عناصر تصویری می‌توانند نقش مهمی در برانگیختن ذهن و ساخت دلالت‌های زبانی داشته باشند (7). بنابراین، در آموزش کودکان، هنگامی که واژه کهن با تصویر و موقعیت دیداری یا حرکتی همراه می‌شود، واژه از حالت انتزاعی خارج شده و به یک تجربه قابل تصور تبدیل می‌شود.

یافته‌های پژوهش را می‌توان از منظر ویژگی شنیداری و واژه‌گزینی شاهنامه نیز تفسیر کرد. وجدانی نشان داده است که نحوه واژه‌گزینی فردوسی در بسیاری از بخش‌های شاهنامه به ایجاد انتظار، تعلیق و افزایش گوش‌سپاری کمک می‌کند (9). این ویژگی برای آموزش واژگان در کلاس اهمیت دارد، زیرا توجه شرط اولیه رمزگذاری مؤثر اطلاعات است. زمانی که دانش‌آموز درگیر یک روایت هیجان‌انگیز می‌شود و برای دانستن سرنوشت شخصیت‌ها منتظر ادامه داستان است، احتمال تمرکز او بر واژه‌ها و عبارات افزایش می‌یابد. در پژوهش حاضر نیز واژگان هدف عمدتاً در نقاط روایی معنادار و هیجان‌برانگیز ارائه شدند و همین امر می‌تواند یکی از دلایل برتری گروه آزمایش باشد. بنابراین، اثر شاهنامه‌خوانی را نباید صرفاً نتیجه مواجهه بیشتر با واژه دانست، بلکه کیفیت موقعیت روایی نیز در این فرایند نقش اساسی داشته است.

از سوی دیگر، ماهیت گفت‌وگویی شاهنامه و زبان‌آوری شخصیت‌ها می‌تواند در تبیین افزایش کاربرد فعال واژگان مؤثر باشد. پژوهش آذرانداز و باقری حسن‌کیاده نشان داده است که گفتار پهلوانان شاهنامه نقش مهمی در اقناع، هیجان‌آفرینی، نمایش قدرت و هویت‌بخشی دارد (13). در پژوهش حاضر نیز بخش‌هایی از گفت‌وگوهای شخصیت‌ها به نقش‌خوانی و بازگویی تبدیل شدند. این فعالیت‌ها به دانش‌آموز فرصت دادند واژه را در یک موقعیت ارتباطی واقعی‌تر استفاده کند. وقتی کودک در نقش یک پهلوان یا شخصیت داستانی سخن می‌گوید، واژه دیگر صرفاً موضوع یک آزمون نیست، بلکه بخشی از کنش ارتباطی او محسوب می‌شود. همین ویژگی می‌تواند توضیح دهد که چرا گروه آزمایش در تکلیف تولید جمله و نوشتار عملکرد بهتری نشان داد.

همچنین، سابقه شفاهی و اجرایی شاهنامه یکی از عوامل مهم در سازگاری این متن با روش قصه‌گویی است. آیدنلو در بررسی نقالی ایرانی نشان داده است که روایت شاهنامه در سنت فرهنگی ایران همواره با عناصر اجرایی مانند تغییر لحن، حرکت بدن، هیجان و تعامل با مخاطب همراه بوده است (10). در واقع، شاهنامه تنها برای خواندن خاموش طراحی نشده و ظرفیت شنیداری و نمایشی آن بخش مهمی از تاریخ دریافت این اثر را تشکیل می‌دهد. از این منظر، استفاده از قصه‌گویی در کلاس درس نوعی بازآفرینی آموزشی همان قابلیت تاریخی است. اجرای روایی

می‌تواند به‌ویژه برای دانش‌آموزان ابتدایی مناسب باشد، زیرا یادگیری آنان در موقعیت‌های چندحسی و مشارکتی معمولاً آسان‌تر از مواجهه صرف با متن دشوار است.

تداوم فرهنگی و بینامتنی شاهنامه نیز می‌تواند در تبیین مفهوم بازنشر واژگان مورد توجه قرار گیرد. آیدنلو نشان داده است که شاهنامه در منظومه‌های پهلوانی، دینی و تاریخی پس از فردوسی حضور گسترده‌ای داشته و عناصر روایی و زبانی آن در متون بعدی بازتولید شده‌اند (11). به همین ترتیب، بررسی نسخه‌ها و منظومه‌های حماسی دوره‌های بعد نیز نشان می‌دهد که سنت حماسی فارسی در بسترهای تاریخی و جغرافیایی مختلف استمرار یافته است (12). بنابراین، بازنشر واژگان کهن در کلاس درس را می‌توان در امتداد همین ظرفیت تاریخی برای بازتولید زبان و روایت دانست. در این چارچوب، آموزش واژگان شاهنامه به کودکان به معنای بازگرداندن مصنوعی واژگان منسوخ نیست، بلکه تلاشی برای ایجاد موقعیت جدیدی است که در آن بخشی از ذخیره تاریخی زبان بتواند در تجربه زبانی نسل جدید دوباره معنا و کاربرد پیدا کند.

در کنار این مسئله، ویژگی‌های تاریخی زبان شاهنامه نیز اهمیت دارد. دالوند نشان داده است که بسیاری از مختصات سبک‌شناختی متون کهن فارسی را باید با توجه به پیشینه زبان و ارتباط آن با متون پهلوی تحلیل کرد (1). همچنین، مطالعه آیدنلو درباره واژه‌های ترکی شاهنامه نشان می‌دهد که زبان این اثر در عین برخورداری از ریشه‌های عمیق فارسی، بازتاب‌دهنده تعاملات تاریخی و فرهنگی نیز هست (5). این نکته از نظر آموزشی اهمیت دارد؛ زیرا می‌تواند به دانش‌آموز نشان دهد که زبان پدیده‌ای زنده و تاریخی است و واژگان در طول زمان دچار تغییر، گسترش یا کاهش کاربرد می‌شوند. در پژوهش حاضر، واژه‌های کهن نه به‌عنوان واحدهای منجمد، بلکه در بافت روایی و تاریخی خود ارائه شدند و همین امر می‌تواند به معناپذیری بیشتر آنها کمک کرده باشد.

نتایج پژوهش حاضر همچنین با مطالعاتی همسو است که بر ضرورت طراحی روش‌های خلاق برای آموزش شاهنامه به کودکان تأکید کرده‌اند. حسن‌زاده و یاحقی نشان داده‌اند که آموزش شاهنامه به کودکان زمانی اثربخش‌تر است که همراه با فعالیت‌های تعاملی، بازی، روایت‌پردازی و متناسب‌سازی محتوا با ویژگی‌های شناختی و زبانی آنان باشد (14). یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که صرف استفاده از متن شاهنامه کافی نیست، بلکه نحوه ارائه واژگان تعیین‌کننده است. در بسته آموزشی، واژه‌ها از میان مواردی انتخاب شدند که قابلیت توضیح ساده، تصویرسازی، کاربرد در جمله و حضور در موقعیت‌های روایی مناسب داشتند. این انتخاب هدفمند احتمالاً یکی از عوامل مهم اثربخشی مداخله بوده است.

از جنبه فرهنگی، نتایج حاضر با یافته‌های نصری و مالدار نیز قابل تبیین است. آنان نشان دادند که شاهنامه‌خوانی می‌تواند با پیامدهایی همچون هویت ملی و مهارت‌های اجتماعی در دانش‌آموزان پایه چهارم مرتبط باشد (15). اگرچه پژوهش حاضر متغیرهای هویتی را مستقیماً اندازه‌گیری نکرد، آشنایی با شخصیت‌ها، موقعیت‌های حماسی و واژگان مرتبط با فرهنگ ایرانی می‌تواند انگیزش دانش‌آموز برای مشارکت در فعالیت‌های زبانی را افزایش دهد. در واقع، زمانی که واژه درون داستانی قرار دارد که برای کودک جذاب و از نظر فرهنگی معنادار است، احتمال توجه و تلاش برای یادگیری آن بیشتر می‌شود. بنابراین، بخشی از اثر مداخله ممکن است ناشی از هم‌افزایی میان جذابیت روایی، محتوای فرهنگی و فعالیت زبانی باشد.

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اثربخشی قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی ناشی از یک عامل منفرد نیست، بلکه نتیجه ترکیب چند سازوکار آموزشی است: انتخاب واژگان متناسب با سن، ارائه واژه در موقعیت داستانی، استفاده از تصویر و حرکت، تکرار در

بافت‌های متنوع، نقش‌خوانی، بازگویی، جمله‌سازی و تولید متن. این الگو با شواهد موجود درباره نقش قصه‌گویی در رشد زبان، ظرفیت اجرایی شاهنامه، قدرت تصویرسازی شعر حماسی و ضرورت متناسب‌سازی متون کلاسیک برای کودکان همخوان است (2, 4, 7, 14). از این رو، می‌توان نتیجه گرفت که قصه‌گویی شاهنامه‌محور نه‌تنها ابزاری برای آشنایی دانش‌آموزان با یک اثر ادبی کلاسیک، بلکه راهبردی آموزشی برای فعال‌سازی بخشی از میراث واژگانی فارسی است. برتری معنادار گروه آزمایش، اندازه اثر بسیار بزرگ و انتقال یادگیری به تکلیف نوشتاری نشان می‌دهد که این روش می‌تواند پیوندی عملی میان آموزش زبان، ادبیات کلاسیک و تجربه زبانی کودکان ایجاد کند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بود که باید در تفسیر و تعمیم نتایج مورد توجه قرار گیرد. نخست، نمونه پژوهش به دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر قائم‌شهر محدود بود؛ بنابراین، تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان سایر پایه‌های تحصیلی، مناطق جغرافیایی و گروه‌های زبانی و فرهنگی باید با احتیاط انجام شود. دوم، مداخله تنها در هشت جلسه و با استفاده از چهار روایت منتخب شاهنامه اجرا شد و ممکن است افزایش تعداد جلسات یا استفاده از داستان‌های متنوع‌تر نتایج متفاوتی ایجاد کند. سوم، نبود مرحله پیگیری مانع از آن شد که ماندگاری یادگیری و میزان حفظ واژگان در بازه‌های زمانی طولانی‌تر بررسی شود. چهارم، بخشی از سنجش‌ها بر آزمون پژوهشگرساخته متکی بود و اگرچه شاخص‌های روایی و پایایی مطلوبی به دست آمد، استفاده از ابزارهای استاندارد یا سنجه‌های مستقل می‌تواند اعتبار بیرونی نتایج را افزایش دهد. همچنین، متغیرهایی مانند علاقه قبلی دانش‌آموز به شاهنامه، میزان مطالعه در خانه، حمایت خانواده، توانایی عمومی خواندن، انگیزش تحصیلی و میزان مواجهه پیشین با واژگان هدف به‌طور کامل کنترل نشدند.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های بعدی اثربخشی قصه‌گویی شاهنامه‌خوانی را در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر پایه تحصیلی، جنسیت، منطقه جغرافیایی و زمینه فرهنگی بررسی کنند و برای سنجش پایداری یادگیری، آزمون‌های پیگیری یک‌ماهه، سه‌ماهه و شش‌ماهه در طراحی پژوهش بگنجانند. همچنین، مقایسه مستقیم این روش با آموزش مستقیم واژگان، قصه‌گویی دیجیتال، نقالی سنتی، نمایش خلاق، بازی‌وارسازی و آموزش چندرسانه‌ای می‌تواند روشن کند کدام مؤلفه بیشترین سهم را در یادگیری و بازنشر واژگان دارد. بررسی اثر مداخله بر متغیرهای دیگری مانند درک مطلب، روان‌خوانی، نگارش خلاق، حافظه واژگانی، انگیزش خواندن، آگاهی زبانی و هویت فرهنگی نیز پیشنهاد می‌شود. علاوه بر این، استفاده از طرح‌های آزمایشی با گمارش تصادفی، تحلیل گفتار و نوشتار دانش‌آموزان، ثبت فرایند یادگیری جلسه‌به‌جلسه و مطالعه تفاوت میان واژگان اسمی، فعلی و وصفی می‌تواند سازوکارهای دقیق انتقال واژه از خزانه پذیرشی به خزانه فعال را آشکارتر سازد.

بر اساس نتایج پژوهش، پیشنهاد می‌شود در برنامه آموزش فارسی دوره ابتدایی بخش‌هایی منظم برای قصه‌گویی تعاملی از شاهنامه طراحی شود و واژگان کهن به‌جای ارائه در قالب فهرست و تعریف، در متن داستان، تصویر، حرکت و گفت‌وگو آموزش داده شوند. معلمان می‌توانند از نقش‌خوانی، بازگویی داستان، ساخت جمله، بازی واژگانی، تصویرسازی، اجرای نمایشی کوتاه و نگارش خلاق برای فعال‌سازی واژگان استفاده کنند. همچنین، تهیه فهرست‌های درجه‌بندی‌شده از واژگان مناسب هر پایه، طراحی بسته‌های آموزشی صوتی و تصویری، تولید نسخه‌های کودک‌پسند و غیرتحریف‌کننده از داستان‌های شاهنامه و آموزش معلمان در زمینه قصه‌گویی و آموزش بافت‌محور واژگان می‌تواند اثربخشی این رویکرد را افزایش دهد. مدارس، کتابخانه‌ها و کانون‌های فرهنگی نیز می‌توانند نشست‌های شاهنامه‌خوانی را از شکل صرفاً

خواندن متن خارج کرده و به فعالیتی تعاملی تبدیل کنند که در آن دانش‌آموزان واژه‌های تازه را در گفتار، نوشتار و بازی‌های زبانی به کار گیرند.

**مشارکت نویسندگان**

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

**تعارض منافع**

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

## EXTENDED ABSTRACT

Language is not merely a means of interpersonal communication; it is also one of the principal mechanisms through which historical memory, cultural knowledge, collective identity, and inherited systems of meaning are transmitted across generations. Every language contains lexical layers that reflect different historical periods, social experiences, cultural transformations, and modes of thought. As languages evolve, some words gradually become less frequent in everyday communication while remaining preserved in literary, historical, and cultural texts. Such archaic or low-frequency vocabulary should not necessarily be regarded as obsolete linguistic material because many of these words preserve conceptual, cultural, and expressive resources that connect contemporary speakers with earlier stages of their linguistic heritage. Studies of classical Persian texts have demonstrated that understanding their lexical and stylistic characteristics requires attention to the historical development of Persian and its connections with earlier linguistic traditions, particularly Middle Persian and Pahlavi sources (1). Accordingly, familiarizing younger generations with selected elements of classical Persian vocabulary may contribute both to vocabulary development and to the continuity of Persian linguistic and cultural heritage.

The elementary-school years constitute an especially important period for vocabulary development because children gradually move from recognizing and using a relatively limited range of everyday words toward understanding more complex texts and producing increasingly elaborate spoken and written language. Vocabulary learning is particularly effective when unfamiliar words are presented in meaningful, memorable, and contextually rich situations rather than as isolated lexical items. Storytelling provides such a context by connecting words to characters, actions, emotions, visual images, causal sequences, and communicative situations. Research has shown that storytelling can strengthen elementary students' linguistic abilities and create favorable conditions for vocabulary expansion and expressive language development (2). Similarly, storytelling methods have been found to improve the spoken vocabulary of fourth-grade elementary students, suggesting that narrative-based instruction can facilitate the movement of newly learned words from passive recognition toward productive use (3).

Classical Persian literature provides extensive narrative resources that can potentially be adapted for language education. Research on the adaptation of classical works for children and adolescents has indicated that dialogic, dramatic, and narrative structures embedded in literary texts can be transformed into educationally appropriate materials when the content and mode of presentation are aligned with the cognitive and linguistic characteristics of younger audiences (4). Among classical Persian works, Ferdowsi's *Shahnameh* possesses particularly strong educational potential because of its rich vocabulary, dynamic narrative structure, memorable characters, dialogues, imagery, and action-oriented episodes. The linguistic structure of the *Shahnameh* reflects multiple historical and cultural layers, and studies of its vocabulary, including the presence and function of Turkish lexical elements, have demonstrated the dynamic nature of the text within broader patterns of historical linguistic interaction (5).

The narrative dynamism of the *Shahnameh* is another characteristic that makes it potentially suitable for vocabulary instruction. Movement, confrontation, travel, battle, escape, pursuit, and transformation are prominent features of its narrative world (6). Consequently, many words—particularly verbs, descriptive terms, and expressions related to action—can be presented through visible or imaginable events. This characteristic is pedagogically important because children may understand an unfamiliar word more readily when its meaning is accompanied by movement, dramatic enactment, visualization, or contextual action. The strong imagery of epic literature can further support this process. Studies of imagery in epic poetry have emphasized the role of figurative and visual elements in stimulating imagination and constructing meaning (7), while analyses of simile in the *Shahnameh* have demonstrated its stylistic role in making concepts more vivid and directing the audience's interpretation of scenes and characters (8).

The auditory qualities of the *Shahnameh* are equally relevant. Ferdowsi's lexical choices contribute to anticipation, suspense, and sustained attentive listening during recitation (9). Such characteristics can be educationally valuable because attention is essential for encoding unfamiliar vocabulary. Moreover, the historical tradition of *naqqali*, or oral epic storytelling, demonstrates that the *Shahnameh* has long been transmitted through voice, gesture, changes in tone, dramatic performance, and interaction with audiences (10). Its educational use through storytelling can therefore be understood as an adaptation of an established performative tradition rather than merely as the conversion of a written text into classroom material.

The dialogic quality of the *Shahnameh* also provides opportunities for active language production. The speech of its heroes performs persuasive, emotional, social, and identity-related functions, and heroic eloquence forms an important component of characterization

and narrative action (13). Through role-reading and reconstructed dialogue, students may therefore encounter archaic vocabulary in communicative contexts rather than solely through definitions. Furthermore, the cultural and literary influence of the *Shahnameh* continued in later heroic, religious, and historical poetry, indicating its capacity for repeated reinterpretation and reproduction across periods (11). The continued development of epic traditions in later historical and religious works likewise illustrates the adaptability of Persian epic conventions across different cultural settings (12).

Nevertheless, direct exposure to the original *Shahnameh* may be difficult for elementary students because of lexical distance, complex constructions, and culturally unfamiliar contexts. Research on creative methods for teaching the *Shahnameh* to children therefore emphasizes age-appropriate selection, interactive activities, play, narration, and educational adaptation (14). Shahnameh reading may also have broader developmental and cultural implications, including associations with national identity and social functioning among elementary students (15). Against this background, the present study aimed to investigate the role of Shahnameh-based storytelling in promoting the learning, reproduction, and active use of archaic Persian vocabulary among fourth-grade elementary school students in Qaemshahr.

This applied study employed a mixed-methods sequential exploratory design consisting of qualitative content analysis, intervention and instrument development, and a quantitative quasi-experimental phase. In the qualitative phase, four selected narratives from Ferdowsi's *Shahnameh—Rostam and Sohrab*, *Rostam and Akvan Div*, *The Seven Labors of Esfandiar*, and *Bijan and Manijeh*—were analyzed. The stories were purposefully selected on the basis of age appropriateness, narrative coherence, suitability for classroom storytelling, and the availability of teachable archaic vocabulary. Words that were likely to be unfamiliar to fourth-grade students were initially extracted together with their narrative contexts and meanings. A total of 100 words or lexical expressions were identified. Following evaluation based on archaic or low-frequency status, teachability, usability in contemporary sentences, potential for visualization or enactment, and narrative prominence, 40 target words were retained. Independent evaluation by three reviewers was used to support the consistency of the selection process.

Based on the qualitative findings, an eight-session Shahnameh-based storytelling program was developed, with each session lasting 45 minutes. The intervention incorporated contextual explanation of target words, repetition during storytelling, questioning, visualization, role-reading, sentence construction, oral responses, and story retelling. A researcher-developed 40-

item vocabulary test was also constructed to measure four dimensions: meaning recognition, synonym or near-synonym identification, word placement in sentences, and sentence production or contextual word use. An additional short writing task was used to assess active vocabulary reproduction. The instrument underwent expert content validation, pilot testing with 30 students outside the main sample, internal consistency assessment, test-retest reliability analysis, and inter-rater reliability assessment for productive responses.

The quantitative phase involved 100 fourth-grade students selected through multistage cluster sampling. Fifty students participated in the experimental group and 50 in the control group. Both groups completed the vocabulary pretest and productive language task. The experimental group then received the eight-session storytelling intervention, whereas the control group continued the regular curriculum. Following the intervention, both groups completed the posttest and writing task. Data were analyzed using descriptive statistics and analysis of covariance (ANCOVA) in SPSS. Normality of residuals, homogeneity of variances, and homogeneity of regression slopes were examined before the main analysis, and partial eta squared was reported as an effect-size index.

The assumptions required for ANCOVA were satisfied. The Shapiro–Wilk test for residual normality was nonsignificant ($W=0.98$, $p=0.18$), Levene's test confirmed homogeneity of variances ($F=1.59$, $p=0.21$), and the interaction between group and pretest score was nonsignificant ($F=0.92$, $p=0.34$), supporting the assumption of homogeneous regression slopes.

The two groups displayed similar initial vocabulary performance. The experimental group had a pretest mean of 11.84 ($SD=3.12$), whereas the control group had a pretest mean of 12.10 ($SD=3.05$). Following the intervention, the experimental group's mean increased to 26.92 ($SD=4.01$), compared with 14.08 ($SD=3.28$) in the control group. The mean gain was 15.08 points in the experimental group and 1.98 points in the control group.

ANCOVA demonstrated that the pretest covariate significantly predicted posttest performance ($F=41.62$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.30$). More importantly, after controlling for pretest scores, the main effect of group was statistically significant and very large ($F=198.45$, $p<0.001$, partial $\eta^2=0.67$). The adjusted posttest mean was 26.61 for the experimental group and 14.39 for the control group, producing an adjusted difference of approximately 12.22 points. Thus, participation in the Shahnameh-based storytelling program accounted for a substantial proportion of variance in post-intervention vocabulary performance.

Improvement was evident across all four vocabulary dimensions. In the experimental group, posttest means reached 7.44 for meaning recognition, 6.91 for synonym or near-synonym identification, 6.52 for sentence

placement, and 6.05 for productive sentence use. Corresponding control-group means were 3.78, 3.34, 3.42, and 3.54. The productive writing task provided additional evidence of vocabulary reproduction. Experimental-group students correctly used an average of 6.30 target words in their short texts compared with 1.80 words in the control group. They also demonstrated greater target-word diversity (5.10 vs. 1.60) and fewer usage errors (0.90 vs. 1.40).

The findings demonstrate that systematic Shahnameh-based storytelling can substantially improve both receptive and productive knowledge of archaic Persian vocabulary among fourth-grade students. The very large group effect indicates that the observed differences cannot be explained merely by initial vocabulary ability or ordinary classroom development. Instead, the combination of structured storytelling, contextual repetition, visualization, dramatic participation, questioning, sentence construction, and retelling appears to have created a learning environment in which unfamiliar lexical items became meaningful and retrievable.

A particularly important result was that improvement extended beyond recognition of word meanings. Although students performed most strongly on meaning recognition and synonym identification, significant development was also apparent in sentence placement and independent sentence production. This pattern is educationally meaningful because productive vocabulary generally requires deeper retrieval and greater control than receptive recognition. Students must not only recall a word but also select an appropriate semantic and grammatical context in which to use it. The improvement in productive measures therefore suggests that the intervention helped move at least part of the target vocabulary from receptive knowledge toward active linguistic use.

The writing-task results further strengthen this interpretation. Students exposed to the storytelling intervention used more target words, employed a wider range of them, and produced fewer semantic or syntactic usage errors. Accordingly, vocabulary learning did not remain confined to performance on a structured test but transferred to a relatively open language-production task. This transfer is central to the concept of vocabulary reproduction adopted in the study: an archaic word can be regarded as educationally reactivated only when students are able to retrieve and use it independently rather than merely recognize its meaning.

The effectiveness of the intervention appears to have resulted from the interaction of several components rather than from storytelling alone. Target words were carefully selected for developmental appropriateness, embedded in meaningful narrative episodes, connected with images and actions, repeated in different contexts, and subsequently used by students in oral and written production. The epic structure of the stories also provided

emotionally engaging settings involving action, conflict, dialogue, and vivid characterization. These qualities likely increased attention and created multiple retrieval cues for unfamiliar words.

Overall, the study indicates that Shahnameh-based storytelling can function simultaneously as a language-learning strategy and as a means of connecting children with Persian literary heritage. When classical vocabulary is selected systematically and presented through age-appropriate, interactive narrative activities, the linguistic distance between contemporary children and classical Persian literature can be reduced without reducing instruction to decontextualized memorization. The findings therefore support the integration of carefully designed Shahnameh storytelling, role-reading, visualization, vocabulary games, sentence construction, retelling, and creative writing into elementary Persian-language education as practical mechanisms for developing active vocabulary while maintaining meaningful engagement with the historical resources of the Persian language.

## References


1. Dalvand Y. Reconsidering the stylistic characteristics of classical Persian texts in light of Pahlavi texts. Literary Text Research. 2022;26(91):153-78.
2. Beigi K. The effect of storytelling on strengthening elementary school students' language abilities. Strategic Research in Education. 2024;5(28):41-53.
3. Sadeghi S, Ghasemi Gourbandi B. The effectiveness of storytelling methods in expanding the spoken vocabulary of fourth-grade female elementary school students. Ormazd Research Journal. 2020(50):211-8.
4. Hayati Z. The potential for adapting the Masnavi in dramatic literature for children and adolescents: Dramatic dialogue in ten animal tales. Research in Mystical Literature. 2026;20(1):21-50.
5. Aydinlou S. A look at Turkish words in Ferdowsi's Shahnameh. Textual Studies in Persian Literature. 2017;9(2):11-36.
6. Shafagh E, Jahan Ramezan S. Themes of movement in the Shahnameh. Research in Mystical Literature. 2011;5(4):65-92.
7. Saberi MS, Hashemi SM, Nikdar Asl MH. An analysis of imagery in selected Bakhtiari and Boyer-Ahmadi epic poetry. Literary Arts. 2025;17(1):1-26.
8. Mohammadnejad Ali Zamini Y, Elahian L. An analysis of the stylistic functions of simile in the first volume of Ferdowsi's Shahnameh. Literary Text Research. 2020;24(84):121-52.
9. Vojdani F. Ferdowsi's word choice and its role in creating anticipation and encouraging attentive listening to Shahnameh recitation. Persian Language and Literature, Journal of the Faculty of Literature and Humanities, Kharazmi University. 2014;22(77):275-87.
10. Aydinlou S. An introduction to naqqali in Iran. Research in Mystical Literature. 2009;3(4):35-64.
11. Aydinlou S. Ferdowsi and the Shahnameh in later heroic, religious, and historical poems: A supplement to the sources of Ferdowsi studies. Research in Mystical Literature. 2008;2(4):43-74.
12. Zamani F, Mirhosseini M. An introduction to the manuscript Fotuhat-e Jamileh: A historical-religious epic in the Ottoman realm and its stylistic features. Textual Studies in Persian Literature. 2025;17(3):55-78.
13. Azarandaz A, Bagheri Hasan Kiadeh M. Brave, perceptive, and eloquent: On the eloquence of the heroes of the Shahnameh with reference to ancient Iranian literature. Persian Language and Literature, University of Tabriz. 2021;243(74):23-45.
14. Hasanzadeh E, Yahaghi MJ. Designing a creative method for teaching the Shahnameh to children. Modern Literary Essays, Ferdowsi University of Mashhad. 2022;55(3):29-51.
15. Nasri Z, Maldar F, editors. The effect of Shahnameh reading on aggression, social skills, and national identity among fourth-grade female elementary school students. Third International Conference on Educational Sciences, Psychology, Counseling, Education and Research; 2021.