

درک متون کهن روایی فارسی با راهبرد نگاشت داستانی با تکیه بر کلیله و دمنه

امیررضا وکیلی فرد*

زهراسادات حسینی**

چکیده

بهره‌گیری از متون کهن روایی فارسی در آموزش زبان، از یک سو، زمینه معرفی آثار برجسته ادبی را به فارسی‌آموزان فراهم می‌کند و از سوی دیگر، به یادگیری و گسترش مهارت خواننداری در میان آنان کمک می‌کند. با توجه به نیاز مدرسان آموزش مهارت‌مطلب خواننداری فارسی به متن‌های متنوع مناسب در این پژوهش کوشیده شد داستان‌هایی از میان ادبیات کلاسیک انتخاب و سپس ساده‌سازی گردید و برای تسهیل و تسریع درک این متون از یکی از راهبردهای فراشناختی به نام نگاشت داستانی استفاده شد. در این زمینه، با روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون روی ۴۶ فارسی‌آموز غیرایرانی به مثابه نمونه در دسترس، اثرات این راهبرد بر درک مهارت‌مطلب خواننداری فارسی‌آموزان بین‌المللی مورد مطالعه قرار گرفت و عملکرد این راهبرد بر درک متن‌های کتاب کلیله و دمنه در دو گروه آزمایش و گواه مقایسه گردید. مقایسه عملکرد این دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس میزان درک مطلب طی یک دوره آموزشی نشان داد که میان به‌کارگیری راهبرد نگاشت داستانی و میزان درک متون کهن روایی فارسی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد؛ بنابراین، بهره‌گیری از این راهبرد برای آموزش درک متون ادبیات کلاسیک می‌تواند مورد استفاده مدرسان زبان فارسی قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: متون کهن روایی، درک مطلب خواننداری، سازمان‌دهنده گرافیکی، نگاشت داستانی، دستور داستان، کلیله و دمنه.

* استادیار گروه آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (نویسنده مسئول)، vakilifard@plc.ikiu.ac.ir

** دکترای زبان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، imsh.2650@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸، تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲۰

۱. مقدمه

ادبیات کهن فارسی در خاورزمین، فرارود، آسیای کوچک، و تاحدودی در بالکان جایگاه والایی دارد و به‌ویژه در شبه‌قاره هند، بخشی از فرهنگ ادبی به‌شمار می‌رود. ادبیات فارسی سرشار از مضامین ادبی، عرفانی، اخلاقی، تاریخی، فرهنگی، و هنری است و یادگیری زبان فارسی پلکانی برای ورود و دستیابی به دنیای پرمزوراز آن مضامین است. بسیاری از دوست‌داران غیرایرانی ادبیات فارسی مشتاق آن‌اند که با محتوا و ادبیات غنی فارسی، نه به‌یاری برگردان آن‌ها به زبان دیگر، بلکه مستقیماً آشنا شوند. آنان برای رسیدن به این هدف درپی آن‌اند که به زبان فارسی بفهمند، بنویسند، و سخن بگویند.

دانش آموزش‌کافی زبان با کاوش و مطالعه فرضیه‌ها، روش‌ها، و اصول آموزشی به مدرسان و نویسندگان منابع درسی و نرم‌افزارها اجازه می‌دهد تا با بهره‌گیری از دست‌آوردهای دانش‌هایی چون روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روش‌شناسی، زبان‌شناسی، ... به بهینه‌سازی فرایندهای یاددهی و یادگیری زبان بپردازند. بدیهی است که هدف از خواندن در آموزش زبان به‌دست‌آوردن معنا و مفهوم متن‌های نوشتاری است؛ ازاین‌رو، برنامه‌های آموزش خواندن متون کهن روایی فارسی باید بر مهارت‌های درک متمرکز شوند. ارتقای مهارت‌های درک مطلب خوانداری مستلزم استفاده از راهبردهای مختلف به‌غیراز روش‌های سنتی تدریس است. امروزه برای یاددهی درک مطلب متون کهن روایی فارسی ارائه یک متن به دانشجویان، توضیح واژه‌های دشوار، و طرح چند پرسش از واژه‌ها یا متن، دیگر، روشی منسوخ به‌شمار می‌آید. برخی از مدرسان در کنش‌های تدریس هنوز تغییرات اندکی را در روش‌های آموزشی سنتی اعمال می‌کنند و هم‌چنان در روش‌های سخن‌رانی‌گونه و مدرس‌محورانه خویش فعال‌ترند. برای یاددهی درک متون کهن روایی فارسی می‌توان از ده‌ها راه‌برد آموزش واژه و ده‌ها راه‌برد آموزش درک مطلب خوانداری بهره گرفت که در آن فارسی‌آموزان نقش محوری‌تری را بازی می‌کنند. بسیاری از این راه‌بردها باید آموزش داده شود و به‌مثابه ابزار در دسترس فارسی‌آموز قرار گیرد تا وی بتواند از آن‌ها در درک سایر متون بهره گیرد.

دراین‌میان، درک متون ادبی با توجه به ساختارهای پیچیده آن برای زبان‌آموزان فارسی امری دشوار است. متون کهن روایی فارسی مضمون‌های پیچیده دارد. ازدیدگاه گیلیان لازار (۱۳۸۰: ۳۳) زبان در این نوع متون برای انتقال مضامین خاص به شیوه‌ای خودآگاهانه به‌کار گرفته می‌شود و کاربردهای تازه و غیرمنتظره از زبان را در اختیار فراگیران زبان قرار

می‌دهد. همانند یک کتاب درسی کارکرد متون ادبی مفیدبودن نیست، بلکه برگردان احساسات و هیجانات نویسنده است. زبان به‌شیوه خاصی در پی زیبایی‌شناسی و صورت‌های خاص ادبیات است. کارکرد بیان احساسات یا کارکرد شاعرانه آن با کارکرد روایت آن پیوندی ناگسستگی دارد.

فرایند ارتباط میان متن ادبی و خواننده همانند ارتباط‌های معمولی نیست. به عبارت دیگر، زمانی که یک اثر ادبی را می‌خوانیم، ارتباط مستقیم بین گیرنده (خواننده) و خود پیام (اثر) ایجاد می‌گردد. در ارتباطات ادبی، وضعیت فرستنده و گیرنده ویژگی‌های خاصی دارد: فرستنده در متن ادبی نویسنده و راوی یا شخصیت‌هایی است که با او صحبت می‌کنند.

درک متن فرایند تعاملی است که خواننده با مفاهیم و پیام‌های متن ارتباط برقرار می‌کند. بخشی از این فرایند وابسته به این است که خواننده بداند که چگونه نویسنده اندیشه‌ها و مفاهیم خود را سازمان‌بندی کرده است؛ یعنی ساختار متن را درک کند (Akyol 2006: 29).

خوانندگان اطلاعات متن را در این فرایند تعاملی با شناخت ساختار متن درمی‌یابند. ساختار متن اصطلاحی است که الگوهای متنوع متن را توصیف و بیان می‌کند که چگونه عناصر و مفاهیم در متن نظم یافته‌اند. هر متنی ساختار مشخصی دارد.

بگلن — ارژیمون (Béguelin-Argimón 2016: 2) بر این باور است که خواندن یادگیرندگان زبان دوم به دلیل محدودبودن شمار واژه‌ها و دانش دستوری خطی است و بیش‌تر در سطح رمزگشایی واژه‌ها باقی می‌ماند و مانع فهم عمیق متن می‌شود. زبان‌آموزان گاهی اوقات قادر به سازمان‌دهی اطلاعات متن نیستند (Santa et al. 2004: 167). برای درک متن نیاز به استفاده از برخی از آگاهی‌ها و ارجاعات برون‌زبانی و درون‌زبانی است که ممکن است در نزد برخی از زبان‌آموزان زبان دوم وجود نداشته باشد. فقدان این آگاهی‌ها می‌تواند در فهم و تفسیر مفاهیم اجتماعی، فرهنگی، و تاریخی نیز تأثیر بگذارد. در نهایت، حتی اگر زبان‌آموزان دانش پیشین برای یک متن خاص را داشته باشند، ممکن است از فعال‌کردن این دانش و نیز پیوند دادن آن به اطلاعات جدید ناتوان باشند. علاوه‌بر آن، از دیدگاه بگلن — ارژیمون «دشواری‌های درک متون ادبی، به‌ویژه در نزد یادگیرندگان زبان دوم افزایش می‌یابد. اغلب اوقات برخی از فراگیران حتی در زبان مادری خویش گاه‌به‌گاه خوانندگان ادبیات بوده‌اند و توانش ادبی (literary competence) آنان توسعه نیافته است» (Béguelin-Argimón 2016: 2).

باتوجه به ویژگی‌های ذکرشده در سطور بالا، یک پرسش کلی مطرح می‌گردد: چگونه فرایند آموزش در متون کهن روایی فارسی را بهبود بخشیم تا به درک بهتر در فارسی‌آموزان غیرایرانی منجر گردد؟ بدین منظور، کتاب *کلیله و دمنه* انتخاب شد که اثری ادبی و اخلاقی است و از کهن‌ترین و شناخته‌شده‌ترین متون ادبیات جهان به‌شمار می‌رود. تاکنون این اثر به بسیاری از زبان‌های گوناگون جهان ترجمه شده است و به‌لحاظ اهمیت و کثرت ترجمه‌ها از مبانی ادبیات تطبیقی به حساب می‌آید. هدف پژوهش این است که اثربخشی سازمان‌دهنده‌های گرافیکی (graphic organizer) را در درک این متون ادبی کهن نسبت به روش سنتی مورد مقایسه قرار بدهد؛ از این رو، پژوهش حاضر به منظور پاسخ‌گویی به پرسش ذیل شکل گرفته است: آیا سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بر درک فارسی‌آموزان از متون ادبی کهن تأثیر دارد؟

با روشن شدن پاسخ این پرسش، به نظر می‌رسد مدرسان بتوانند در آموزش مهارت خواندن و به‌ویژه درک متون ادبی کهن راه‌کارهایی را اتخاذ کنند که به فارسی‌آموزان کمک کند در فرایند یادگیری نقش فعال‌تری داشته باشند و بتوانند اطلاعات جدید را با دانش قبلی‌شان به صورت کارآمدتری ارتباط دهند.

پژوهش‌گران در این پژوهش میدانی کوشیده‌اند تا با استفاده از مطالعات پیشین آموزش‌کاوی زبان دوم از طریق به‌کارگیری نگاهت داستانی پس از مداخله آموزشی به بررسی میزان درک متون کهن روایی فارسی‌آموزان بپردازند. برای درک متون کهن راه‌برد نگاهت داستانی به آنان آموزش داده شد تا بتوانند چهارچوب سازمان‌یافته‌ای را برای درک ساختار اصلی داستان‌های روایی ایجاد کنند. برای این پژوهش آزمایشی، انتخاب تصادفی، پیش‌آزمون، داشتن گروه آزمایش و گروه گواه، و پس‌آزمون اجرا گردید.

۲. پیشینه پژوهش

در یادگیری زبان دوم، اتخاذ شیوه علمی برای تدریس و انتخاب محتوای آموزشی مناسب نقش به‌سزایی در آموزش کارآمد زبان دارد. هم‌زمان با تحولات در علوم روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و روش‌شناسی، روش‌های مبتنی بر آموزش ساختار و قواعد دستوری زبان و واژه بیش‌تر جای خویش را به تعامل و اهمیت برقراری ارتباط توسط زبان‌آموز دادند. روش‌هایی چون توضیح صرف واژه‌های دشوار متن و دادن چند پرسش درباره آن منسوخ گردید. آموزش کاوان و پژوهش‌گران زبان دوم در پی آموزش و یادگیری

عمیق و مؤثرتری برآمدند که به‌کارگیری راه‌بردهایی چون نگاشت داستانی یکی از آن‌هاست که فرایند درک متن روایی را آسان کرده و به آن سرعت می‌بخشد. پژوهش‌گران به انجام مطالعاتی در زمینه به‌کارگیری آن در آموزش مهارت خواندن زبان دوم پرداخته‌اند که در ادامه می‌آید.

انجینی (Anjani 2010) درک مطلب زبان انگلیسی را از طریق نگاشت داستانی به سی زبان‌آموز سال دوم آموزش داده است. نگاشت داستانی به‌مثابه ابزار آموزشی در یک کلاس بررسی شده و قبل از انجام دادن آزمایش از آن‌ها پیش‌آزمون گرفته شد؛ سپس، مهارت خواندن از طریق نگاشت داستانی سه بار آموزش داده شد. پس از تدریس پس‌آزمون گرفته شد. نتایج بررسی پیش‌آزمون و پس‌آزمون پژوهش نشان می‌دهد که تفاوت قابل‌توجهی بین نمرات قبل از تدریس از طریق نگاشت داستانی و بعد از تدریس به‌وسیله نگاشت داستانی وجود دارد. وی نتیجه گرفت که به‌کارگیری نگاشت داستانی در آموزش درک مطلب خواندن زبان انگلیسی شیوه مناسبی برای جای‌گزینی با شیوه‌های دیگر است.

کورنیوان (Kurniawan 2013) به بررسی تأثیرات نگاشت داستانی در درک خواندن دوازده انگلیسی‌آموز در اندونزی پرداخته است. این پژوهش‌گر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار آزمون پیشرفت تحصیلی و مشاهده بازبینی و یادداشت استفاده کرد تا درک زبان‌آموز انگلیسی سال نهم دبیرستان را در متن روایی بررسی کند و روند یادگیری آموزشی آن‌ها را ثبت کند. نتایج این پژوهش بیان‌گر آن است که استفاده از راه‌برد نگاشت داستان در آموزش خواندن و درک مفاهیم مناسب است. علاوه‌بر آن، زبان‌آموزان قادر بودند تا به‌کمک نگاشت داستان عناصر اصلی داستان (موقعیت، مسئله، اهداف، واکنش، و نتیجه) را تشخیص بدهند و نیز به‌کاربردن نگاشت داستان در درک داستان مؤثر بود.

خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) به بررسی تأثیر نگاشت داستان به‌مثابه یک ابزار گرافیکی برای گسترش واژه‌های دوازده انگلیسی‌آموز ایرانی در دو گروه گواه و آزمایش پرداخته‌اند (Khatib and Faruji 2012). پس از یک دوره هشت جلسه آموزشی خواندن داستان که نقش داستان به‌مثابه یک پیش‌آزمون در گروه آزمایش قرار گرفت، از هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شده است. اما در گروه گواه از روش پرسش و پاسخ سستی استفاده شد و هر دو در یک زمان واژگان پس‌آزمون را پاسخ دادند. واکاوای داده‌ها بیان‌گر این است که تفاوت معناداری بین عملکرد گروه آزمایش و گواه وجود دارد و نیز استفاده از نگاشت داستانی برای فهم و درک داستان تأثیرگذار است و انگلیسی‌آموزان واژه‌ها را به‌صورت غیرآشکار فرامی‌گیرند.

فارسی‌آموزان با برخی محدودیت‌ها از جمله ناآشنا بودن با فرهنگ و ادبیات ایرانی، وسیع نبودن دایره واژگانی ... به نظر می‌رسد به ابزاری برای به‌نمایش درآوردن ساختار متون روایی نیاز دارند. پژوهش خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) درباره ایرانیان انگلیسی‌آموز و مطالعات انجمنی (۲۰۱۰) و کورنیان (۲۰۱۳) درباره فراگیران انگلیسی سایر کشورها صورت گرفته است. به نظر می‌رسد که پژوهشی در زمینه تأثیرات این راه‌برد بر مهارت خواندن متون روایی فارسی در میان فارسی‌آموزان صورت نپذیرفته است یا احتمالاً بسیار اندک است. باتوجه به نبود پژوهشی در این زمینه، این تحقیق در پی یافتن پاسخ به این پرسش است که نگاهت داستانی چه تأثیری در درک مطلب خوانداری آنان دارد؟

۳. چهارچوب نظری

روایت ابزار مهمی در یادگیری آموزشی، اجتماعی، زبان‌شناختی، و فرهنگی به‌شمار می‌رود و برای بیان افکار و احساسات درباره موضوعات مهم و به‌هم‌مرتبط کردن رخدادها می‌توان از آن استفاده کرد. روایت یک صورت ادبی است که وقایع داستانی را در نظم دل‌خواه و خاصی قرار می‌دهد. از نظر تولان (۱۳۸۳: ۱۶)، روایت بازگوکننده رخدادها دور است و از نظر زمانی و مکانی با ما فاصله دارند. اما گوینده حاضر و ظاهراً به مخاطب و قصه نزدیک است. پترسون، گیلان، و گیلان «روایت را داستانی درباره روی دادهای واقعی یا تخیلی می‌دانند که از ترکیب صحنه‌ها، موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، کنش‌ها، انگیزه‌ها، احساسات، و برون‌دادها ساخته می‌شود» (Petersen and et al. 2008: 117).

متون روایی عموماً ویژگی‌های مشترکی دارند. براساس دیدگاه تولان «روایت توالی از پیش‌انگاشته‌شده رخدادهایی است که به‌طور غیرتصادفی به هم اتصال یافته‌اند» (تولان ۱۳۸۳: ۲۰). به‌دلیل همین غیرتصادفی بودن ارتباط میان حوادث است که روایت از توصیف جدا می‌شود. یکی از ویژگی‌ها در روایت این است که زمان در روایت در برابر زمان تقویمی یا واقعی قرار دارد. برای زمان تقویمی نقطه آغاز و پایانی وجود دارد، اما در روایت بدون تفکیک آغاز و پایان زمان و نیز مشخص کردن برهه‌ای از سیر طولانی زمان نمی‌توان آن را به تصویر کشید (مارتین ۱۳۸۲: ۶۱). در متون روایی، توالی زمانی روی دادهای از طریق روابط علی و معلولی به هم‌دیگر پیوسته‌اند. یک ویژگی دیگر، همان‌گونه که گفته شد، رخدادها در روایت در یک توالی منطقی و در یک خط سیر زمانی منظم به‌وقوع نمی‌پیوندند. به این‌گونه ناهماهنگی‌ها در ترتیب و زمان ارائه وقایع در متن نسبت به ترتیب

و زمان بروز آن‌ها در داستان نابهنگامی (تولان ۱۳۸۳: ۷۹) یا زمان‌پریشی می‌گویند. در واقع، غیرتصادفی بودن ارتباط میان حوادث، نبود آغاز و پایان زمان در سیری منطقی، و نیز بی‌نظمی در ترتیب داستان با گذر به گذشته (پس‌نگری) و گذر به آینده (پیش‌نگری) ویژگی‌های متون روایی‌اند که بر پیچیدگی درک آن‌ها می‌افزایند.

توانابودن بر درک متون روایی آن است که خواننده بتواند با پردازش داده‌های به‌دست‌آمده معنا و مفهوم مناسبی را در ذهن خویش از متن بسازد. در آموزش درک متون روایی فارسی بایسته است فعالیت‌های بی‌شماری برای فارسی‌آموزان یا باهم‌راهی آنان به‌اجرا درآیند تا آنان را در پی‌گیری توالی روی‌داده‌ها، درک واژه‌های ناآشنا، و شناخت شخصیت‌ها یاری کنند.

تلاش و تمرکز فعالیت‌های کلاسی برای آموزش درک متون کهن روایی فارسی به‌مثابه زبان اول یا خارجی متمرکز بر آن روش‌ها یا راهبردهایی است که به‌کمک آن‌ها درک این‌گونه متون بهبود یابد. از این‌رو، در این بخش دو متغیر خواننده و متن را که بر فرایند درک تأثیرگذارند بررسی می‌کنیم. متغیر نخست مربوط به چگونگی فرایند درک خواننده براساس نظریه «طرحواره» (schemata theory) است که پیش‌تر به آن خواهیم پرداخت. دومین متغیر وابسته به متن مربوط به ساختار یا دستور داستان (grammar story) است. دستور داستان یا متن رویکردی سازمان‌یافته و روش‌مند برای بررسی ساختار روایت است و ساختارهای یک‌سان و گاه تکراری روایت‌ها و هم‌چنین عناصر داستان را نشان می‌دهد.

پژوهش‌گران در این پژوهش یکی از انواع سازمان‌دهنده‌های گرافیکی به‌نام نگاشت داستانی را در تدریس درک متون کهن روایی فارسی در میان فارسی‌آموزان به‌کار می‌گیرند تا به آنان کمک کند که به چهارچوب سازمان‌یافته‌ای برای تفکر درباره داستان‌های روایی و نیز درک ساختارهای پایه‌ای داستان‌ها و نیز پی‌رنگ (plot) گاه نسبتاً پیچیده آن‌ها دست یابند.

۱.۳ سازمان‌دهنده‌های گرافیکی

در دهه‌های گذشته، شکل‌های نمایش بصری توجه بیش‌تری را به خود جلب کرده‌اند و محققان تلاش می‌کنند آن‌ها را در زمینه‌های مختلف وارد کنند. مارگولیس و والنزا تأکید می‌کنند که پیش‌از آن‌که ما اندیشه‌ها را به‌صورت واژه بیان کنیم آن‌ها را در ذهنمان تجسم می‌کنیم و آن‌ها را با مفاهیم مرتبط می‌کنیم (Margulies and Valenza 2005: 26). تجسم، توانایی به‌تصویرکشیدن و ایجاد اشکال بصری نمایشی، بر فرایندهای یادگیری تأثیر شگرف

دارد. تصویرها، عکس‌ها، و نمودارها کمک می‌کنند تا مفاهیم و ارتباط میان آن‌ها بهتر به‌خاطر سپرده شوند. شناخت مؤلفه‌های ساختاری داستان و تمرکز بر عناصر داستان روایی به‌عنوان عنصر کلیدی بر سرعت درک می‌افزاید. براساس دیدگاه وکا و همکارانش هنگامی که زبان‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه ساخت تصویری را به‌کار ببرند آن‌ها یکی از راه‌بردهای درک خواندن را آموخته‌اند که به آنان اجازه می‌دهد تا بخش‌های مهم متن را شناسایی کنند و چگونگی اندیشه‌ها را با مفاهیم ارتباط دهند (Vacca et al. 2017:273).

از دیدگاه تیلور و همکارانش، استفاده از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی یکی از راه‌بردهایی است که هدف آن بهبود درک مطلب در سطح بالاتری است (Taylor et al. 2003: 20). سازمان‌دهندهٔ گرافیکی هم‌چون نموداری بصری است که روابط میان حقایق، مفاهیم، یا اندیشه‌ها را در متن نشان می‌دهد (Dunston 1992: 57). مدرسان زبان می‌توانند از چندین نوع سازمان‌دهنده‌های گرافیکی برای افزایش درک مفاهیم موجود در کلاس درس استفاده کنند. نگاشت داستانی یکی از صورت‌های سازمان‌دهنده‌های گرافیکی است. پیش از بررسی نگاشت داستانی، به یکی از نظریه‌های علمی با عنوان نظریهٔ طرحواره می‌پردازیم که سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بر آن‌ها استوار است.

۲.۳ نظریهٔ طرحواره

مبنای علمی پژوهش حاضر بر نظریه‌ای با عنوان نظریهٔ طرحواره استوار است. طبق این نظریه، دانسته‌های پیشین (دربارهٔ جهان و دربارهٔ متن) در واحدهایی با عنوان طرحواره ذخیره و سازمان‌دهی شده‌اند تا خواننده بتواند در هر کنش درک، آن‌ها را راحت‌تر بیابد. یک طرحواره اساس ساختارشناختی انتزاعی دانسته‌های ذخیره‌شده در حافظه است و نشان‌دهندهٔ یک روش کلی، شیء، نمای کلی روی داد، دنباله‌ای از حوادث، یا وضعیت اجتماعی است (Ausubel 2000: 2)؛ در نتیجه، مفهوم طرحواره برای بازنمایی (representation) ذهنی در سطحی بالاتر از سطح معنای واژه‌ها یا جملات (بازنمایی‌های گزاره‌ای) است؛ بنابراین، انسان‌ها برای تمام چیزها، تجربه‌ها، و هرآن‌چه انتزاعی است طرحواره‌هایی دارند (Anders and Lloyd 2004: 326).

طرحوارهٔ شناختی نتیجهٔ فرایند درونی پردازش اطلاعات است که حداقل به دو حالت عمل می‌کند: نخستین حالت با یک چهارچوب نشان داده می‌شود که خواننده جعبه‌های خالی آن را در طول خواندن پر می‌کند؛ اما حالت دوم یک طرحواره است که به‌تدریج

از طریق تجزیه و تحلیل متن پدیدار می‌شود. به عبارت دیگر، هنگامی که هیچ اطلاعات خاصی برای جعبه خالی داده نمی‌شود، خواننده تمایل دارد با استفاده از انتظارات ذهنی‌اش جعبه خالی را پر کند (Armand 1994: 119). این طرحواره‌ها به یک‌دیگر متصل می‌شوند و از لحاظ سلسله‌مراتبی سازمان یافته‌اند (Anders and Lloyd 2004: 325) و میزان اطلاعات قابل‌بازیابی در حافظه بلندمدت را افزایش می‌دهد (Pardo 2004: 273).

طرحواره‌ها را عموماً سه دسته در نظر می‌گیرد:

۱. دانش قبلی خواننده درباره موضوع متن (طرحواره‌های محتوایی)؛
۲. دانش درباره این‌که متن چگونه سازمان یافته است (طرحواره‌های ساختاری)؛
۳. دانش پردازش فراشناختی برای ترکیب طرحواره‌های محتوایی با طرحواره‌های ساختاری.

در نظریه طرحواره، اطلاعات مستخرج از یک پیام در برهم‌کنش با طرحواره‌هایی است که خواننده در فرایند پردازش متن با خود به‌همراه می‌آورد. خواننده به‌طور مستمر طرحواره‌های ذهنی خود را از طریق دو فرایند توسعه می‌دهد: «درون‌سازی» (assimilation) که کوشش برای فهم یک چیز تازه از طریق جای‌دادن آن در درون چیزهایی است که از پیش در ذهن خود داریم و «برون‌سازی» (accommodation) که همان فرایند تغییر ساختارهای شناختی پیشین است، به‌گونه‌ای که با آنچه درک می‌شود متناسب گردد. درون‌سازی فقط تشخیص و شناسایی نیست، بلکه ساخت و ترکیب اطلاعات جدید با طرحواره‌های پیشین است. به‌گفته ندر گربووا «درون‌سازی هم‌چون پالایند اطلاعات به‌دست‌آمده از منابع گوناگون و نیز به‌منزله ایجادکننده تغییرات جدید در این طرحواره‌ها عمل می‌کند» (Nader-Grosbois 2006: 60). سازوکار فرایند برون‌سازی تغییر و سازمان‌دهی طرحواره‌های موجود با افزودن و اصلاح آن‌ها متناسب با اطلاعات پالایش‌شده جدید است.

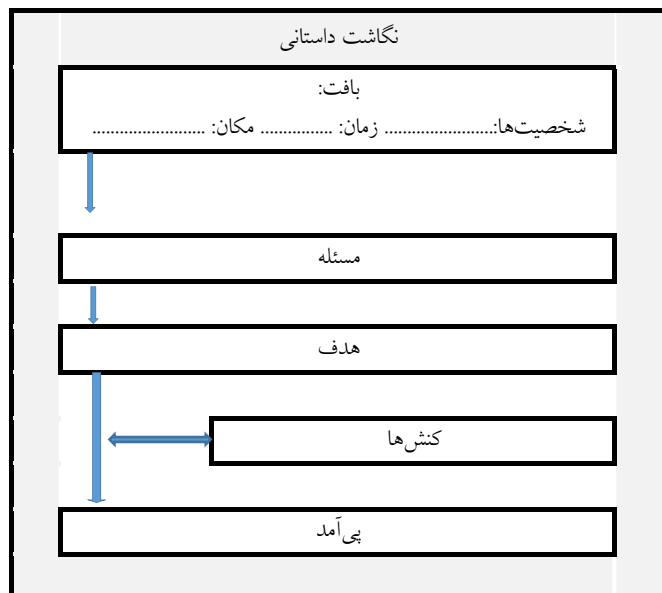
۳.۳ دستوره‌های داستانی

پژوهش‌گرانی چون کینچ (Kintsch 1974) و رملهارت (Rumelhart 1975)، که درباره ساختارهای درونی یا دستور داستانی داستان‌ها مطالعه کرده‌اند، به تأثیر طرحواره‌های ساختاری بر درک مطلب پرداخته‌اند. یکی از قیاس‌های زبان‌شناختی که در میان روایت‌شناسان ساخت‌گرا رواج دارد مقایسه میان نحو یک جمله با ساختار یک روایت است. در این قیاس، همان‌گونه که بیان یک جمله از قواعد نحوی معین تبعیت می‌کند، بیان

کلیت داستان نیز تابع برخی قواعد مشخص است. به نظر می‌رسد همان‌طور که برای شناخت معنای یک متن باید معنای واژه‌ها و قواعد دستوری و نحوی را دانست، برای دریافت مفهوم یک متن نیز باید معنای پی‌رفت‌ها، کارکردها، و قواعد داستان را بدانیم.

دستور داستان قواعدی دارد که ساختار متن روایی را نشان می‌دهد و برای توصیف کردن ویژگی‌های منسجم در متن روایی به کار می‌رود. این قوانین بخش‌های داستان را توصیف و چگونگی ارتباط بخش‌ها با یکدیگر را بیان می‌کند. داستان‌ها چندین بخش منحصر به فرد دارند که به لحاظ مفهومی جدا هستند. این بخش‌ها را معمولاً خواننده استنباط می‌کند. ساختار داستان اصولی را برای بازیابی اطلاعات و استنباط این بخش‌ها فراهم می‌کند و خواننده با به کارگیری دستور داستان به صورت آگاهانه از ساختار و عناصر متن اطلاع پیدا می‌کند. طرح‌واره‌های داستان‌های روایی عموماً از دو دسته اصلی تشکیل می‌شوند: صحنه (setting) که دربرگیرندهٔ شخصیت‌ها (characters) و بافت داستان (story context) است و نیز مجموعه‌ای از صحنه‌های فرعی (episodes) که شامل روی داده‌های آغازین (initiating events)، پاسخ‌های درونی (internal responses)، طرح‌ها (plans)، کنش‌ها (action)، پی‌آمدها (consequences)، و واکنش‌های دیگران (reaction) است.

جدول ۱.



به‌طورکلی، ویژگی‌های عمده همان صحنه‌های مهم، روی داده‌های آغازین، اهداف، و پی‌آمدهاست. صحنه همان زمینه جسمانی و فضایی است که در آن کنش داستانی رخ می‌دهد. کنش یا عمل داستانی به زنجیره متوالی حادثه‌ها و موقعیت‌های واقعی یا خیالی می‌گویند که به موضوع ادبیات تخیلی داستان شکل می‌دهد و این رشته حوادث با هم مقدمات پی‌رنگ را فراهم می‌آورد. حادثه فرعی یا حادثه استقلال‌یافته بخشی از داستان است که به‌خودی‌خود کامل است، اما منطقی درونی آن را به بخش‌های دیگر پیوند می‌دهد و پی‌رنگ را به‌وجود می‌آورد. پی‌رنگ نیز همان طرح یا الگوی حوادث در داستان است که با تکیه بر روابط علت و معلولی در هر اثر ادبی نشان می‌دهد که هر حادثه به کدامین دلیل روی داده است و پس از آن نیز چه حوادثی و به چه دلیل رخ می‌نماید.

۴.۳ نگاشت داستانی

نگاشت یا نقشه داستانی یکی از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی و یک ابزار فراشناختی در رویکرد سازنده‌گرایی (constructivism) برای یاددهی و یادگیری است. این ابزار هم‌چون نقشه جاده‌ها برای برگردان کل یا بخشی از داستان و روابط میان اجزای اصلی آن به یک شکل گرافیکی و دوبعدی به‌کار می‌رود. آموزش‌کاوان زبان دوم و خارجی از نگاشت داستانی برای نمایش ساختار داستانی در متون روایی برای جلب توجه استفاده می‌کنند. انواع مختلفی از سازمان‌دهنده‌های نگاشت داستانی وجود دارد. اصلی‌ترین آن‌ها بر آغاز، وسط، و پایان داستان تمرکز دارند. سازمان‌دهنده‌های پیشرفته‌تر بیش‌تر بر پی‌رنگ یا ویژگی‌های شخصیت تمرکز می‌کنند.

نگاشت داستانی با استفاده از نمایش بصری اطلاعات مهم در متن روایی توجه زبان‌آموزان را به عناصر داستان هدایت می‌کند تا اهداف و نتایج هر بخش از داستان را درک کنند (Boulineay et al. 2004: 106)، یعنی روابط معنادار یک داستان برجسته شده که به درک عمیق‌تر منجر می‌شود (Gardill and Jitendra 1999 : 2). این راه‌برد عناصر اصلی ساختار روایی یا همان دستور داستان (بافت، شخصیت، مسئله، کنش، و برون‌رفت) را نمایش می‌دهند.

هدف آموزش با یک نگاشت داستان بهبود درک روایت با کمک به زبان‌آموزان برای درک ساختار نمود منسجمی از داستان با تأکید بر ارتباطات علی میان اهداف شخصیت‌ها، تلاش‌های آن‌ها برای دست‌یابی به اهداف، و نتایج این تلاش‌هاست (Boulineay et al. 2004: 106). هدف از استفاده از راه‌برد نگاشت داستانی این است که

پس از یک زمان مشخص زبان‌آموزان بتوانند بدون استفاده از این راه‌برد دیداری عناصر داستان را در ذهن خود بسازند.

نگاشت داستان یک راه‌برد فراشناختی است که به زبان‌آموزان اجازه می‌دهد تا بخش‌های مختلف داستان را تشخیص دهند. با تشخیص عناصر داستان و چگونگی ترکیب هر بخش از داستان تفکر انتقادی زبان‌آموزان در فرایند درک متن روایی فعال می‌گردد. زبان‌آموزانی که درک مناسبی از ساختار متن روایی دارند با مشکلات کم‌تری در درک نسبت به دیگران روبه‌رو می‌شوند. با استفاده از نقشه داستان مدرس می‌تواند از فعالیت آموزشی درک مطلب خوانداری متن فراتر رود و به تمرین مهارت گفتاری درباره مضمون داستان بپردازد (Eren 2004: 46). الیس و هوارد معتقدند که استفاده از سازنده‌های گرافیکی از جمله نگاشت داستانی با تأکید بر ساختار متن برای اکثر زبان‌آموزان بر درک مفاهیم و محتوا تأثیرگذار است و یادگیری واژگان را تسهیل می‌بخشد (Ellis and Howard 2007: 3).

۴. روش پژوهش

۱.۴. آزمودنی‌های پژوهش

آزمودنی‌ها از میان کلاس‌های دوره‌های تکمیلی گروه علوم انسانی مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) فارسی‌آموزان دو کلاس انتخاب شدند که به‌صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. شمار آزمودنی‌های شرکت‌کننده در این پژوهش ۴۶ فارسی‌آموز بودند.

۲.۴. ابزارهای پژوهش

ابزارهای پژوهش در سه بخش پیش‌آزمون، طراحی دروس براساس متون کهن روایی فارسی، و پس‌آزمون در نظر گرفته شده‌اند که در ادامه بحث به‌طور مفصل بررسی می‌شوند.

۱.۲.۴. پیش‌آزمون

پس از انتخاب تصادفی زبان‌آموز سطح پیشرفته برای هر گروه به‌منظور یک‌دست‌سازی آزمودنی‌ها یک آزمون شامل چهار پرسش در سه بخش طراحی و اجرا شد. بخش واژگان است که شامل بیست پرسش از واژگان متون آزمایشی بود و بیست پرسش دیگر به‌صورت درک مطلب طرح شد.

پس از انجام آزمون و تصحیح برگه‌ها آزمودنی‌هایی انتخاب شدند که حداقل نیمی از پرسش‌ها را به درستی پاسخ داده بودند. به عبارت صحیح‌تر، آزمودنی‌هایی که موفق شدند از چهل نمره ۲۵ را کسب کنند به مثابه آزمون‌شوندگان اصلی انتخاب شدند و در شش گروه آزمایش و گواه جای گرفتند.

۲.۲.۴ پس آزمون

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد، در پایان هر درس پس‌آزمونی از هر دو گروه آزمایش و گواه گرفته شد. پرسش‌های هر دو گروه یک‌سان بود و آن‌ها به یک روش آزموده شدند. براساس محتوای متون کهن روایی فارسی پرسش‌هایی به‌منظور بررسی درک مطلب آزمودنی‌ها تهیه شد. پرسش‌های این آزمون براساس و با استفاده از جدول مشخصات آزمون و طبقه‌بندی تجدیدنظرشده هدف‌های آموزشی تهیه شد. در این آزمون، پرسش‌های تشخیصی (درست/ نادرست) و اندیشه یا عنوان اصلی و تولیدی گنجانده شده بود.

این آزمون پس از بررسی‌های اولیه توسط مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان روی گروه یازده نفره از فارسی‌آموزان خارجی به صورت آزمایشی اجرا شد و پس از آن، برخی پرسش‌های آن براساس نظر آزمودنی‌ها و مدرسان تغییر یافت.

۳.۴ متون کهن روایی فارسی به کاررفته در پژوهش

در این پژوهش، از کتاب *کلیله و دمنه*، یکی از متون کهن و ارزش‌مند ادبی، بهره گرفته شد. *کلیله و دمنه* بدان لحاظ انتخاب شد که در این کتاب پندآمیز، حکایت‌های گوناگون بسیاری آمده است. مجتبی مینوی درباره این کتاب می‌گوید:

کتاب *کلیله و دمنه* از جمله آن مجموعه‌های دانش و حکمت است که مردمان خردمند قدیم گرد آوردند و به هرگونه زبان نوشتند و از برای فرزندان خویش به میراث گذاشتند و در اعصار و قرون متمادی گرامی می‌داشتند، می‌خواندند، و از آن حکمت عملی و آداب زندگی و زبان می‌آموختند (۱۳۸۳: ۵).

از این کتب ادبی کهن داستان‌های ساده‌شده «موش آهن‌خوار»، «الغ بی‌مغز»، و «مرد هیزم‌شکن» انتخاب شد که دربرگیرنده مفاهیم اخلاقی و اجتماعی است. این متون به پنج مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داده شد تا از نظر تناسب محتوا، سطح دشواری، و جدیدبودن مطالب ارزیابی کنند؛ سپس، براساس نظرات و پیشنهادهای مدرسان تغییراتی در متن‌ها اعمال شد.

درس‌ها با دو پیش‌تکلیف آغاز می‌شوند: پیش‌تکلیف اول شامل چند پرسش دربارهٔ موضوع درس است که زبان‌آموزان به‌صورت مهارت‌گفتاری با یک‌دیگر تمرین می‌کنند و به‌صورت شفاهی به آن پاسخ می‌گویند. درواقع، مدرس با مطرح کردن موضوع درس و ارائهٔ کلیدواژه‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند هرآنچه در ذهن خود دربارهٔ مطلب موردبحث دارند فعال کنند تا درحلال تدریس از آن مطالب استفاده شود. بخش دوم پیش‌تکلیف شامل کلماتی است که شاید برای فارسی‌آموزان جدید باشد. در این بخش، مدرس به فارسی‌آموزان کمک می‌کند تا معنی هر واژه را بیابد و آن را به واژه وصل کند. در این بخش نیز فارسی‌آموزان از دانش پیشین خود استفاده می‌کنند و ذهن‌آمدگی بیشتری برای دریافت مطالب پیدا می‌کند. در بخش سوم، متن خواندن ارائه شده است. متن‌ها در گروه گواه متن‌های کهن روایی فارسی آموزشی بودند که تعدادی واژه در داخل متن به‌صورت پررنگ برجسته شده بودند و در گروه آزمایش، طرحی درسی که باید برای همان متن‌های کهن روایی فارسی برای این گروه تهیه می‌شد به طراحی تکالیف هم‌راه با راه‌برد نگاشت داستانی نیاز داشت.

۴.۴ شیوهٔ اجرای پژوهش

به‌منظور تعیین سطح مهارت خواندن درک مطلب متون کهن روایی فارسی درمیان فارسی‌آموزان متن داستانی به‌مثابهٔ پیش‌آزمون طراحی شده بود که از لحاظ دشواری واژه و دستور با داستان‌های درسی یک‌سان بود؛ سپس، فارسی‌آموزان به پرسش‌های درک مطلب آن پاسخ دادند. پس از ارزیابی نمرات فارسی‌آموزان دو گروه گواه و آزمایش انتخاب شد و از لحاظ آماری تفاوت معناداری میان میانگین نمرات دو گروه مشاهده نشد.

فارسی‌آموزان دو گروه سپس در چهار جلسهٔ آموزش مهارت خواندن و درک مطلب، هریک به مدت نود دقیقه، شرکت کردند. فارسی‌آموزان گروه آزمایش در نخستین نشست با فارسی‌آموزان با یک نگاشت داستانی مدرس ساخته از متن روایی آشنا می‌شوند. مدرس با استفاده از تختهٔ هوش‌مند نسخهٔ بزرگ نگاشت داستانی را (به پیوست) ترسیم می‌کند و عناصر داستان و ارتباط هریک را با یک‌دیگر و اهمیت آن‌ها را در درک متن مرحله‌به‌مرحله توضیح می‌دهد. مدرس، پس از برقراری ارتباط میان مضمون داستان با شخصیت اصلی، گفت‌وگو میان فارسی‌آموزان را فعال می‌کند. سپس، فارسی‌آموزان با کمک مدرس، نگاشت داستانی خود را با شناسایی و جداسازی عناصر مهم داستان مهم اجرا می‌کنند.

جلسه‌های آموزشی بعدی را فارسی‌آموزان با عنوان داستان‌های کلیده و دمنه در نگاشت داستانی آغاز می‌کنند و دیگر عناصر داستان را در طول فرایند خواندن می‌نویسند. بعد از نوشتن عناصر دیگر نگاشت داستانی، آن‌ها دربارهٔ عناصر داستان با یک‌دیگر بحث و گفت‌وگو می‌کنند. بعضی از فارسی‌آموزان سعی می‌کنند که مؤلفه‌های جدیدی به مقوله و حوادث داستان اضافه کنند. پس از هر جلسه تدریس، فارسی‌آموزان نگاشت داستانی خود را کامل می‌کنند. در هر جلسه، به‌منظور ارزیابی فارسی‌آموزان، تمام مؤلفه‌های نگاشت داستانی در آزمون مطرح می‌شود. هنگامی که فارسی‌آموزان به پرسش‌ها پاسخ می‌دهند، پاسخ‌های آن‌ها بررسی می‌شود. پاسخ درست «+» و پاسخ اشتباه «-» علامت‌گذاری می‌گردد. در جلسه سوم و چهارم آموزشی، فارسی‌آموزان می‌توانند به درک و شناسایی مؤلفه‌های بیش‌تری از عناصر داستانی نسبت به دو جلسهٔ نخست دست یابند.

در گروه گواه، محتوای درسی و جلسات آموزشی مشابه گروه آزمایش است. در این گروه، برای هر درس دو مرحلهٔ آموزشی در نظر گرفته شد: مرحلهٔ نخست، فعالیت پیش‌از خواندن بود. در این مرحله، مدرس زبان فارسی پرسش‌هایی را مطرح می‌کند تا باعث فعال‌شدن دانش پیشین فارسی‌آموزان شود. هم‌چنین، فارسی‌آموزان با ساختارها، واژه‌ها، و ترکیبات کلیدی آشنا می‌شوند. در مرحلهٔ دوم، ابتدا پرسش‌هایی در ارتباط با معنای واژه‌های متن‌های کلیده و دمنه در اختیار فارسی‌آموزان قرار می‌گیرد و سپس آزمودنی‌ها متن را با هدف یافتن پاسخ پرسش‌ها می‌خوانند. در صورت نیاز، این مرحله می‌تواند در چند نوبت تکرار گردد تا فارسی‌آموزان پاسخ تمامی پرسش‌ها را پیدا کنند. سپس تمرین‌هایی در ارتباط با آگاهی از رابطهٔ میان جمله‌ها، آگاهی با ساختار کلی متن، آگاهی با بعضی از نکته‌های دستوری متن، و مقایسه با دانش‌های پیشین فارسی‌آموزان ارائه می‌شود.

۵. ارائه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش، برای مقایسهٔ نتایج دو گروه آزمایش و گواه از آزمون تی استفاده شده است. این آزمون آزمونی آماری است که از طریق مقایسهٔ میانگین نمرات، انحراف معیار، و واریانس دو گروه آزمایش و گواه به مقایسهٔ عملکرد آن‌ها می‌پردازد. داده‌ها و یافته‌های تحقیق در قالب جدولی در ذیل ارائه شده و سپس محتوای هر جدول مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

جدول ۲. مقایسه گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پیش‌آزمون

نمرات پیش‌آزمون	میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
پیش‌آزمون گروه آزمایش	۱۷/۰۹۷۸	۲۳	۱/۸۶۷۳۹	۰/۳۸۹۳۸
پیش‌آزمون گروه گواه	۱۶/۷۷۱۷	۲۳	۱/۸۶۱۵۶	۰/۳۸۸۱۶

جدول ۳. مقایسه میانگین دو گروه هم‌بسته در پیش‌آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی	تی	تفاوت گروه‌ها				پیش‌آزمون	
			فاصله اطمینان ۹۵ درصد		خطای معیار میانگین	انحراف معیار		میانگین
			حد بالا	حد پایین				
۰/۳۳۸	۲۲	۰/۹۸۰	۱/۰۱۶۳۵	۰/۳۶۴۱۷	۰/۳۳۲۸۴	۱/۵۹۶۲۲	۰/۳۲۶۰۹	گروه آزمایش - گروه گواه

یافته‌های حاصل از آزمون مقایسه میانگین دو گروه هم‌بسته در بررسی نمرات پیش‌آزمون گروه آزمایش و گروه گواه نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش‌آزمون در گروه آزمایش ۱۷/۰۹ است که از نمره پیش‌آزمون گروه گواه (۱۶/۷۷) بالاتر است؛ ولی این تفاوت باتوجه به سطح معناداری آزمون که بالاتر از ۰/۰۵ (سطح معناداری = ۰/۳۳۸) بوده است معنادار نیست و تصادفی است؛ بنابراین، گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پیش‌آزمون تفاوت معناداری با یک‌دیگر ندارند.

جدول ۴. مقایسه گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پس‌آزمون

نمرات پیش‌آزمون	میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
پس‌آزمون گروه آزمایش	۱۲/۳۴۷۸	۲۳	۳/۳۹۲۶۲	۰/۷۰۷۴۱
پس‌آزمون گروه گواه	۸/۹۵۶۵	۲۳	۴/۱۲۸۳۷	۰/۸۶۰۸۳

یافته‌های حاصل از آزمون مقایسه میانگین دو گروه هم‌بسته در بررسی نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش و گروه گواه نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش ۱۲/۳۴ است که از نمره پس‌آزمون گروه گواه (۸/۹۵) بالاتر است. این تفاوت میانگین باتوجه به سطح معناداری آزمون تی، که پایین‌تر از ۰/۰۵ (سطح معناداری ۰/۰۰۲) است، معنادار بوده و می‌توان گفت که مداخله انجام‌شده تأثیرگذار بوده و گروه آزمایش نمرات بالاتری را در مقایسه با گروه گواه در پس‌آزمون کسب کرده‌اند.

جدول ۵. مقایسه میانگین دو گروه هم‌بسته در پس‌آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی	تی	تفاوت گروه‌ها				پس‌آزمون	
			فاصله اطمینان ۹۵ درصد		خطای معیار میانگین	انحراف معیار		میانگین
			حد بالا	حد پایین				
۰/۰۰۲	۲۲	۳/۴۹۸	۵/۴۰۱۶۶	۱/۳۸۰۹۵	۰/۹۶۹۳۷	۴/۶۴۸۹۴	۳/۳۹۱۳۰	گروه آزمایش - گروه گواه

به‌طور خلاصه، نتایج نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین نمرات گروه گواه و آزمایش وجود دارد. تفاوت معناداری در نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش بیان‌گر این است که جلسات آموزشی با استفاده از تدریس نگاشت داستانی بر مهارت خواندن و درک مفاهیم داستان‌های کلیه و دمنه تأثیرگذار خواهد بود. فارسی‌آموزان پس از بهره‌گیری از نگاشت داستانی روابط علت و معلولی میان عناصر داستان داستان را بهتر درک می‌کنند و به تحلیل داستان می‌پردازند. فارسی‌آموزان راحت‌تر شخصیت اصلی داستان را می‌شناسند و با آن هم‌ذات‌پنداری می‌کنند.

در گروه گواه، نبود اختلاف معنادار نسبت به پیش و پس از آزمون بیش‌تر به دلیل آن است که به پرسش‌های مربوط به درک مفاهیم متون کهن روایی فارسی و رابطه علت و معلولی داستان‌ها و هدف و اندیشه‌های نویسنده کم‌تر از گروه آزمایش پاسخ داده شده است. هرچند به پرسش‌های درک واژگان پاسخ داده شده است، اما پرسش‌های مربوط به درک و پردازش مفاهیم و اندیشه‌های اصلی شخصیت‌ها و فضاهای داستان نمرات ضعیف‌تری دریافت کرده‌اند. باتوجه به یافته‌ها، می‌توان گفت که آموزش مهارت خواندن با استفاده از نگاشت داستانی در جلسات آموزشی درک متون کهن روایی فارسی متفاوت و مؤثر بوده است.

۶. نتیجه‌گیری

این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش بود که آیا نگاشت داستانی بر تقویت درک متون ادبی کهن فارسی‌آموزان بین‌المللی تأثیر می‌گذارد؟ یافته‌های پژوهش مؤید آن است که به‌کاربردن نگاشت داستانی به‌طور معناداری مهارت درک مطلب خوانداری متون ادبی کهن را افزایش می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های سایر پژوهش‌گرانی هم‌چون انجنی (۲۰۱۰)، کورنیواو (۲۰۱۳)، و نیز خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) هم‌سویی و هم‌خوانی دارد.

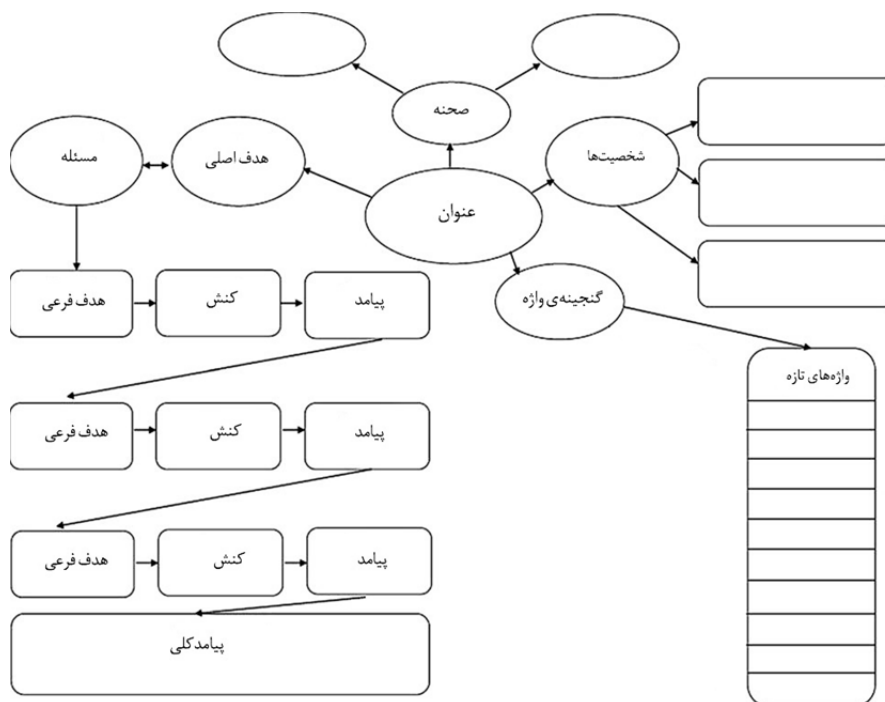
به‌کاربردن نگاهت داستانی برای آموزش فهم متون کهن روایی فارسی به‌مثابه روشی مؤثر در هدایت فارسی‌آموزان به تمرکز بر اجزای مهم داستان‌ها، تفکیک داده‌های مهم از داده‌های غیرمهم، انتقال اطلاعات به حافظه بلندمدت، و نیز فعال‌کردن توانایی پیش‌بینی روی داده‌ها شناخته می‌شود. مهم‌تر آن‌که استفاده از متون ادبی مناسب در کلاس‌های آموزش زبان فارسی علاوه بر افزایش سطح مهارت‌های زبانی ارزش‌های اخلاقی و آداب و رسوم و فرهنگ زبان و ادبیات فارسی را نیز به زبان‌آموزان انتقال می‌دهد.

نگاشت داستانی، به‌منزله ابزاری انگیزشی، فارسی‌آموزان را به‌طور فعال در فرایند یادگیری درگیر می‌کند؛ حتی زمانی که محتوا به‌نظر دشوار می‌رسد، به‌این‌دلیل که کامل‌کردن نگاهت داستانی متن روایی در کلاس درس از بایستگی‌هاست، فارسی‌آموز ناگزیر است بر ساختار متن روایی توجه کند و با محتوای متن به‌صورت فعالانه درگیر شود. عناصر داستان را شناسایی و سازمان‌دهی کند و مطالب جدید را به دانش‌های قبلی خود ارتباط دهد که این نیز خود موجب ایجاد یادگیری معنادار می‌شود.

در این پژوهش، فارسی‌آموزان گروه گواه در فرایند درک متون کهن ادبی مشارکت کم‌تری داشتند و بیش‌تر سعی می‌کردند که از طریق گوش‌دادن به توضیحات مدرسان متن را درک کنند، اما فارسی‌آموزان گروه آزمایش از طریق نگاهت داستانی با مفاهیم و پیام‌های متون روایی کهن ادبی ارتباط دیداری نیز برقرار می‌کردند. متن‌هایی که ساختار پیچیده و طولانی دارند از عوامل بازدارنده درک متن روایی نیستند، بلکه با تغییر شیوه تدریس در متن‌هایی روایی کهن ادبی که ساختار پیچیده دارند، می‌توان به فارسی‌آموزان کمک کرد تا متن روایی آسان‌تر درک گردد.

مدرسان زبان و ادبیات فارسی با استفاده از این ابزار آموزشی توجه و تمرکز فارسی‌آموزان را به چگونگی استنتاج مفاهیم از متن‌های روایی، چگونگی پیداکردن نکات کلیدی، و چگونگی ارتباط‌دادن اندیشه‌های اصلی با یک‌دیگر هدایت می‌کند. ساختارهای گرافیکی به مدرسان ادبیات فارسی کمک می‌کند که اطلاعات را به‌صورت گرافیکی نمایش دهند تا زبان‌آموزان با اندیشه‌ها ارتباط دیداری برقرار کنند و بتوانند آنچه را می‌بینند و درک می‌کنند با اطلاعات و دانش‌های قبلی خود ارتباط و تعمیم بدهند؛ به‌این‌ترتیب، می‌توان فارسی‌آموزان را به خوانندگان کارآمدتری مبدل ساخت.

پیوست



نمودار ۱. نمونه نگاشت داستانی برای درک متون روایی کهن ادبی

کتاب‌نامه

- تولان، مایکل جی. (۱۳۸۳)، *درآمدی نقادانه و زبان‌شناختی بر روایت*، ترجمه ابوالفضل حرّی، تهران: بنیاد سینمایی فارابی.
- لازار، گیلیان (۱۳۸۰)، *ادبیات و آموزش زبان*، ترجمه محمد غضنفری، تهران: سمت؛ دانشگاه تربیت معلم سبزوار.
- مارتین، والاس (۱۳۸۲)، *نظریه‌های روایت*، ترجمه محمد شهباء، تهران: هرمس.
- مینوی، مجتبی (۱۳۸۳)، *کلیده و دمنه (تصحیح و توضیح)*، تهران: امیرکبیر.

Akyol, H. (2006), *Turkish Teaching Methods [Turkçe Ogretim Yontemleri]*, Ankara: Kok Publication.

Anders, P. L. and C. V. Lloyd (2004), "The Significance of Prior Knowledge in The Learning of New Content-Specific Ideas", In: *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies: Second Edition*, Lawrence Erlbaum Associates, Boston: Allyn and Bacon.

- Anjani, D. (2010), *Teaching Reading Comprehension Through Story Mapping: A Pro-Experimental Study at Second Year Students of MTs Khazanah Kebajikan Pamulang*, Unpublished Thesis, UIN Syarif Hidayatullah Jakarta.
- Armand, F. (1994), "Connaissances Antérieures et Compréhension de Textes chez les élèves Allophones", *Revue de l'AQEFLS*, vol. 16, no. 12.
- Ausubel, D. P. (2000), *The Acquisition and Retention of Knowledge: A Cognitive View*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Béguelin-Argimón, V. (2016), "Des Lectures et des écritures du Texte Littéraire en Langue étrangère", *Recherches en Didactique des Langues et des Cultures*, vol. 13, no. 3, [En ligne], <<http://rdlc.revues.org>>.
- Boulineau, Tori et al. (2004), "Use of Story-Mapping to Increase The Story-Grammar Text Comprehension of Elementary Students with Learning Disabilities", *Learning Disability Quarterly*, vol. 27, no. 2.
- Dunston, P. J. (1992), "A Critique of Graphic Organizer Research", *Reading Research and Instruction*, vol. 31, no. 2.
- Ellis, E. and P. Howard (2007), "Graphic Organizers: Power Tools for Teaching Students with Learning Disabilities", *Current Practice Alerts*, vol. 13, no. 1.
- Eren, Z. (2004), "The Use of Short-Story in Teaching English to the Students of Public High Schools", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, vol. 26.
- Gardill, M. C. and A. K. Jitendra (1999), "Advanced Story Map Instruction: Effects on The Reading Comprehension of Students with Learning Disabilities", *The Journal of Special Education*, vol. 33, no. 1.
- Khatib, M. and L. F. Faruji (2012), "The Impact of Using Story Maps as Graphic Organizers on Development of Vocabulary Learning of EFL Learners", *Journal of Language Teaching and Research*, vol. 3, no. 6.
- Kintsch, W. (1974), *The Representation of Meaning in Memory*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, England: Oxford.
- Kurniawan, A. (2013), *Improving Students Reading Comprehension on Narrative Text through Story Mapping Strategy*, Unpublished Thesis. Indonesia: Tanjungpura University.
- Margulies, N. and Ch. Valenza (2005), *Visual Thinking: Tools for Mapping Your Ideas*, Thousand Norwalk, US: Crown House Publishing Ltd.
- Nader-Grosbois, N. (2006), *Le Développement Cognitif et Communicatif du Jeune Enfant: du Normal au Pathologique*, Bruxelles: De Boeck Université.
- Pardo, L. S. (2004), "What Every Teacher Needs to Know about Comprehension", *The Reading Teacher*, vol. 58, no. 3.
- Petersen, D. B., S. L. Gillam, and R. B. Gillam (2008), "Emerging Procedures in Narrative Assessment: The Index of Narrative Complexity", *Topics in Language Disorders*, vol. 28, no. 2.
- Rumelhart, D. E. (1975), "Notes on a Schema for Stories", In D. G. Brown and A. Collins (eds.), *Representation and Understanding: Studies in Cognitive Science*. New York: Academic Press.

درک متون کهن روایی فارسی با راهبرد نگاشت داستانی ... ۱۲۵

Santa, C. M., L. Havens, and Sh. Harrison (2004), "Teaching Secondary Science through Reading", Writing, Studying and Problem Solvin, In D. Lapp, J. Flood and N. Farman (eds.), *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies*, Boston: Allyn and Bacon.

Taylor, B. M. et al. (2003), "Reading Growth in High-Poverty Classrooms: The Influence of Teacher Practices that Encourage Cognitive Engagement in Literacy Learning", *Elementary School Journal*, vol. 104, no. 1.

Vacca, R. T. et al. (2017), *Content Area Reading: Literacy and Learning Across the Curriculum* (14th edition), Boston: Pearson.