

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

امیررضا وکیلی فرد*

زهراسادات حسینی**

چکیده

بهره‌گیری از متون کهن روایی فارسی در آموزش زبان، از یک سو زمینه‌ی معرفی آثار برجسته‌ی ادبی را به فارسی‌آموزان فراهم می‌کند و از سوی دیگر، به یادگیری و گسترش مهارت خوانداری در میان آنان کمک می‌کند. با توجه به نیاز مدرسان آموزش مهارت مطلب خوانداری 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 راستا، با روش پژوهش شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر روی ۴۶ فارسی‌آموز غیرایرانی به عنوان نمونه‌ی در دسترس، اثرات این راهبرد بر درک مهارت مطلب خوانداری فارسی‌آموزان بین‌المللی مورد مطالعه قرار گرفت و عملکرد این راهبرد بر درک متن‌های کتاب کلیه و دمنه در دو گروه آزمایش و گواه مقایسه گردید. مقایسه‌ی عملکرد این دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بر اساس میزان درک مطلب طی یک دوره‌ی آموزشی نشان داد که میان بکارگیری راهبرد نگاشت داستانی و میزان درک متون کهن روایی فارسی رابطه‌ی مستقیم و معناداری وجود دارد. بنا بر این، بهره‌گیری از این راهبرد برای آموزش درک متون ادبیات کلاسیک می‌تواند مورد استفاده‌ی مدرسان زبان فارسی قرار گیرد.

کلیدواژه‌ها: متون کهن روایی، درک مطلب خوانداری، سازمان‌دهنده‌ی گرافیکی، نگاشت داستانی، دستور داستان، کلیه 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 تا حدودی در بالکان جایگاه والایی دارد و به‌ویژه در شبه قاره‌ی 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 پر رمز و راز آن مضامین می‌باشد. بسیاری از دست‌آوردان غیرایرانی ادبیات فارسی مشتاق آن هستند که با محتوا و ادبیات غنی فارسی، نه به یاری برگردان آنها به زبان دیگر، بلکه مستقیماً آشنا شوند. آنان برای رسیدن به این هدف در پی آن هستند که به زبان فارسی بفهمند، بنویسند و سخن بگویند.

دانش آموزشکاوای زبان با کاوش و مطالعه‌ی فرضیه‌ها، روش‌ها و اصول آموزشی، به مدرسان و نویسندگان منابع درسی و نرم‌افزارها اجازه می‌دهد تا با بهره‌گیری از دستاوردهای دانش‌هایی چون روانشناسی، جامعه‌شناسی، روش‌شناسی، زبان‌شناسی، ... به بهینه‌سازی فرایندهای یاددهی و یادگیری زبان بپردازند. واضح است که هدف از خواندن در آموزش زبان، به دست آوردن معنا و مفهوم متن‌های نوشتاری است. از این رو، برنامه‌های آموزش خواندن متون کهن روایی فارسی باید بر روی مهارت‌های درک متمرکز شوند. ارتقای مهارت‌های درک مطلب خوانداری، مستلزم استفاده از راهبردهای مختلف به غیر از روش‌های سنتی تدریس است. امروزه برای یاددهی درک مطلب متون کهن روایی فارسی، ارائه‌ی یک متن به دانشجویان، توضیح واژه‌های دشوار و طرح چند پرسش از واژه‌ها یا متن، دیگر روشی منسوخ به شمار می‌آید. برخی از مدرسان در کنش‌های تدریس هنوز تغییرات اندکی را در روش‌های آموزشی سنتی اعمال می‌کنند و همچنان در روش‌های سخنرانی‌گونه و مدرس‌محورانه‌ی خویش فعال‌تر هستند. برای یاددهی درک متون کهن روایی فارسی می‌توان از ده‌ها راهبرد آموزش واژه و ده‌ها راهبرد آموزش درک مطلب خوانداری که در آن فارسی‌آموزان نقش محوری‌تری را بازی می‌کنند، بهره‌گرفت. بسیاری از این راهبردها باید آموزش داده شود و به عنوان ابزاری در دسترس فارسی‌آموز قرار گیرد تا وی بتواند از آنها در درک سایر متون بهره‌گیرد.

در این میان، درک متون ادبی با توجه به ساختارهای پیچیده آن برای زبان‌آموزان فارسی امری دشوار است. متون کهن روایی فارسی دارای مضمون‌های پیچیده است. از دیدگاه گیلیان لازار (۱۳۸۰: ۳۳)، زبان در این نوع متون برای انتقال مضامین خاص به شیوه‌ای

خودآگاهانه به کار گرفته می‌شود و کاربردهای تازه و غیرمنتظره از زبان را در اختیار فراگیران زبان قرار می‌دهد. همانند یک کتاب درسی، کارکرد متون ادبی مفید بودن نیست، بلکه برگردان احساسات و هیجانات نویسنده است. زبان به شیوه‌ی خاصی در پی زیبایی‌شناسی و صورت‌های خاص ادبیات است. کارکرد بیان احساسات یا کارکرد شاعرانه‌ی آن با کارکرد روایت آن پیوندی ناگسستگی دارد.

فرایند ارتباط میان متن ادبی و خواننده همانند ارتباط‌های معمولی نیست؛ به عبارت دیگر، زمانی که ما 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، در واقع، 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" (اکیول، ۲۰۰۶: ۲۹). 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 دارای ساختار مشخصی است.

بگلن-ارژیمون (۲۰۱۶: ۲) بر این باور است که خواندن یادگیرندگان زبان دوم به دلیل محدود بودن 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 (سانتا، هاوین و هریسون، ۲۰۰۴: ۱۶۷). 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 بر 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 فعال کردن این دانش و نیز پیوند دادن آن به اطلاعات جدید ناتوان باشند. علاوه بر آن، از دیدگاه بگلن-ارژیمون (۲۰۱۶: ۲)، "دشواری‌های درک متون ادبی، بویژه در نزد یادگیرندگان زبان دوم، افزایش می‌یابد. اغلب اوقات برخی از فراگیران حتی در زبان مادری خویش، گاه به

گاه خوانندگان ادبیات بوده‌اند و توانش ادبی (literary competence) آنان توسعه نیافته است."

با توجه به ویژگی‌های ذکر شده 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 کلیه و دمنه که اثری ادبی و اخلاقی است و از کهن‌ترین و شناخته‌شده‌ترین متون ادبیات جهان به شمار می‌رود، انتخاب شد. تاکنون این اثر به بسیاری از زبانهای گوناگون جهان ترجمه شده است و به لحاظ 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 زیر شکل گرفته است: آیا سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بر درک فارسی‌آموزان از متون ادبی کهن توسط تأثیر دارد؟

با روشن شدن پاسخ این پرسش، به نظر می‌رسد مدرسان بتوانند در آموزش مهارت خواندن و درک به ویژه متون ادبی کهن راهکارهایی را اتخاذ کنند که به فارسی‌آموزان کمک نماید، 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 آموزشکامی زبان دوم از طریق بکارگیری نگاشت داستانی، پس از مداخله‌ی آموزشی به بررسی میزان درک متون کهن روایی فارسی‌آموزان بپردازند. برای درک متون کهن راهبرد نگاشت داستانی به آنان آموزش داده شد تا بتوانند یک چارچوب 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 شیوه‌ی علمی برای تدریس و انتخاب محتوای آموزشی مناسب نقش بسزایی در آموزش کارآمد زبان دارد. همزمان با تحولات در علوم چون 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

زبان آموز دادند. روش‌هایی چون توضیح صرف واژه‌های دشوار متن و دادن چند پرسش در مورد آن منسوخ گردید. آموزش‌کاو و پژوهشگران زبان دوم در پی آموزش و یادگیری عمیق و مؤثرتری برآمدند که بکارگیری راهبردهایی چون نگاشت داستانی یکی از آنهاست که فرایند درک متن روایی را آسان نموده، به آن سرعت می‌بخشد. پژوهشگران به انجام مطالعاتی در زمینه‌ی بکارگیری آن در آموزش مهارت خواندن زبان دوم پرداخته‌اند که در زیر می‌آید.

انجنی (۲۰۱۰) درک مطلب زبان انگلیسی را از طریق نگاشت داستانی به ۳۰ زبان آموز سال دوم آموزش داده است. نگاشت داستانی به عنوان 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 قابل توجهی بین نمرات قبل از تدریس از طریق نگاشت داستانی و بعد از تدریس به وسیله‌ی نگاشت داستانی وجود دارد، وی نتیجه گرفت که بکارگیری نگاشت داستانی در آموزش درک مطلب خواندن زبان انگلیسی شیوه‌ی مناسبی برای جایگزینی با شیوه‌های دیگر است.

کورنیواو (۲۰۱۳) به بررسی تأثیرات نگاشت داستانی بر درک خواندن ۱۲ انگلیسی‌آموز در کشور اندونزی پرداخته است. این پژوهشگر برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار آزمون پیشرفت تحصیلی و مشاهده‌ی بازبینی و یادداشت استفاده کرد تا درک زبان آموز 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. علاوه بر آن، زبان‌آموزان قادر بودند تا به کمک نگاشت داستان عناصر اصلی داستان (موقعیت، مساله، اهداف، واکنش، نتیجه) را تشخیص بدهند و نیز به کاربرد نگاشت داستان در درک داستان موثر بود.

خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) به بررسی تأثیر نگاشت داستان به عنوان یک ابزار گرافیکی برای گسترش واژه‌های ۱۲ انگلیسی‌آموز ایرانی در دو گروه گواه و آزمایش پرداخته‌اند. از هر دو گروه پیش‌آزمون و پس‌آزمون گرفته شده است. پس از یک دوره‌ی ۸ جلسه‌ی آموزشی خواندن داستان که نقش داستان به عنوان یک پیش‌آزمون در گروه آزمایش قرار گرفت. اما در گروه گواه از روش پرسش و پاسخ سنتی استفاده شد و هر دو در یک زمان واژگان پس‌آزمون را پاسخ دادند. واکاوی 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 به صورت غیرآشکار فرا می‌گیرند. فارسی‌آموزان با برخی محدودیت‌ها از جمله ناآشنا بودن با فرهنگ و ادبیات ایرانی، وسیع نبودن دایره‌ی واژگانی، ... به نظر می‌رسد به ابزاری برای به نمایش درآوردن ساختار متون روایی نیاز دارند. پژوهش خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) بر روی ایرانیان انگلیسی‌آموز و مطالعات انجمنی (۲۰۱۰) و کورنیاوان (۲۰۱۳) در مورد فراگیران انگلیسی سایر کشورها صورت گرفته است. به نظر می‌رسد که پژوهشی در زمینه‌ی تأثیرات این راهبرد بر مهارت خواندن متون روایی فارسی در میان فارسی‌آموزان صورت پذیرفته است یا احتمالاً بسیار اندک است. با توجه به نبود پژوهشی در این زمینه، این تحقیق در پی یافتن پاسخ به پرسش که نگاشت داستانی چه تأثیری بر درک مطلب خوانداری آنان دارد.

۳. چارچوب نظری

روایت ابزار مهمی در یادگیری آموزشی، اجتماعی، زبان‌شناختی و فرهنگی به شمار می‌رود و برای بیان افکار و احساسات درباره‌ی موضوعات مهم و به هم مرتبط 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 (۱۶:۱۳۸۳)، روایت بازگوکننده‌ی 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، گیلام و گیلام، (۱۱۷:۲۰۰۸) "روایت را داستانی در باره‌ی رویدادهای واقعی یا تخیلی می‌دانند که از ترکیب صحنه‌ها، موقعیت‌ها، شخصیت‌ها، کنش‌ها، انگیزه‌ها، احساسات و بروندها ساخته می‌شود."

متون روایی عموماً دارای ویژگی‌های مشترکی هستند. بر اساس دیدگاه تولان (۲۰:۱۳۸۳)، "روایت توالی از پیش‌انگاشته‌شده‌ی رخدادهایی است که به طور غیرتصادفی به هم اتصال یافته‌اند." به دلیل 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، نقطه‌ی 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، ۶۱:۱۳۸۲). در متون روایی، توالی زمانی رویدادها از طریق روابط علی و معلولی به همدیگر پیوسته هستند. یک ویژگی دیگر، همان

گونه گه گفته شد، رخدادها در روایت در یک توالی منطقی و در یک خط سیر زمانی منظم به وقوع نمی پیوندند. به این گونه ناهماهنگی ها در ترتیب و زمان ارائه وقایع در متن نسبت به ترتیب و زمان بروز آنها در داستان نابهنگامی (تولان، ۱۳۸۳: ۷۹) یا زمان پریشی می گویند. در واقع، غیرتصادفی بودن ارتباط میان حوادث، نبود آغاز و پایان زمان در سیری منطقی و نیز بی نظمی در ترتیب داستان با گذر به گذشته (پسنگری) و گذر به آینده (پیشنگری) ویژگی های متون روایی هستند که بر پیچیدگی درک آنها می افزایند.

توانا بودن بر درک متون روایی آن است که خواننده بتواند با پردازش داده های به دست آمده، معنا و مفهوم مناسبی را در ذهن خویش از متن بسازد. در آموزش درک متون روایی فارسی بایسته است فعالیت های بی شماری برای فارسی آموزان یا با همراهی آنان به اجرا درآیند تا آنان را در پیگیری توالی رویدادها، درک واژه های نا آشنا و شناخت شخصیت ها یاری کنند.

تلاش و تمرکز فعالیت های کلاسی برای آموزش درک متون کهن روایی فارسی به عنوان زبان اول یا خارجی متمرکز بر آن روش ها یا راهبردهایی است که به کمک آنها درک این گونه متون بهبود یابد. از این رو، در این بخش، دو متغیر خواننده و متن را که بر فرایند درک تأثیر گذارند، بررسی می کنیم؛ متغیر نخست مربوط به چگونگی فرایند درک خواننده بر اساس نظریه «طرحواره» (schemata theory) می باشد 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 سازمان یافته و روش مند برای بررسی ساختار روایت است و ساختارهای یکسان و گاه تکراری روایت ها و همچنین عناصر داستان را نشان می دهد.

پژوهشگران در این پژوهش، یکی از انواع سازمان دهنده های گرافیکی به نام نگاشت داستانی را در تدریس درک متون کهن روایی فارسی در میان فارسی آموزان با به کار می گیرند تا به آنان کمک کند که به چارچوب سازمان یافته ای برای تفکر در مورد داستان های روایی و نیز درک ساختارهای پایه ای داستان ها و نیز پی رنگ گاه نسبتاً پیچیده ای آنها دست یابند.

۱.۳ سازمان دهنده های گرافیکی

در دهه های گذشته، شکل های نمایش بصری توجه بیشتری را به خود جلب کرده اند و محققان تلاش می کنند تا آنها را در زمینه های مختلف وارد کنند. مارگولیس و والنزا

(۲۶:۲۰۰۵) تاکید می کنند که پیش از آنکه ما اندیشه‌ها را به صورت واژه بیان کنیم، آنها را در ذهنمان تجسم می کنیم و آنها را با مفاهیم مرتبط می کنیم. تجسم، توانایی به تصویر کشیدن و ایجاد اشکال بصری نمایشی، بر فرآیندهای یادگیری تأثیر شگرف دارد. تصویرها، عکس‌ها و نمودارها کمک می کنند تا مفاهیم و ارتباط میان آنها بهتر به خاطر سپرده شوند. شناخت مولفه‌های ساختاری داستان و تمرکز بر عناصر داستان روایی به عنوان عنصر کلیدی بر سرعت درک می افزاید. بر اساس دیدگاه وکا و وکا (۲۷۳:۲۰۱۷)، هنگامی که زبان آموزان یاد می گیرند که چگونه ساخت تصویر را به کار ببرند، آنها یکی از راهبردهای درک خواندن را آموخته‌اند که به آنان اجازه می دهد تا بخش‌های مهم متن را شناسایی کنند و چگونگی اندیشه‌ها را با مفاهیم ارتباط دهند.

از دیدگاه تیلور و همکارانش (۲۰:۲۰۰۳)، استفاده از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی یکی از راهبردهایی است که هدف آن بهبود درک مطلب در سطح بالاتری است. یک سازمان دهنده‌ی گرافیکی همچون یک نمودار بصری است که روابط میان حقایق، مفاهیم یا اندیشه‌ها را در متن نشان می دهد (دانستون، ۱۹۹۲:۵۷). مدرسان زبان از چندین نوع سازمان‌دهنده‌های گرافیکی برای افزایش درک مفاهیم موجود در کلاس درس می توانند استفاده کنند. نگاشت داستانی یکی از صورت‌های سازمان‌دهنده‌های گرافیکی است. پیش از بررسی نگاشت داستانی، به یکی از نظریه‌های علمی تحت عنوان نظریه‌ی طرحواره که سازمان‌دهنده‌های گرافیکی بر آنها استوار است، می پردازیم.

۲.۳ نظریه‌ی طرحواره

مبنای علمی پژوهش حاضر بر نظریه‌ای تحت عنوان نظریه‌ی طرحواره استوار است. طبق این نظریه، دانسته‌های پیشین (در مورد جهان و در مورد متن) در واحدهایی تحت عنوان طرحواره ذخیره و سازماندهی شده‌اند تا خواننده بتواند در هر کنش درک، آنها را راحت‌تر بیابد. یک طرحواره اساس ساختار شناختی انتزاعی دانسته‌های ذخیره شده در حافظه است و نشانگر یک روش کلی، شی، نمای کلی رویداد، دنباله‌ای از حوادث یا وضعیت اجتماعی است (ازوبل، ۲۰۰۰:۲). 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 هر آنچه انتزاعی است، دارای طرحواره‌هایی هستند (اندرس و لویید، ۲۰۰۴:۳۲۶).

یک طرحواره‌ی شناختی نتیجه فرآیند درونی پردازش اطلاعات است که حداقل به دو حالت عمل می‌کند. نخستین حالت با یک چارچوب نشان داده می‌شود که خواننده جعبه‌های خالی آن را در طول خواندن پر می‌کند. اما حالت دوم، یک طرحواره است که به تدریج از طریق تجزیه و تحلیل متن پدیدار می‌شود. به عبارت دیگر، هنگامی که هیچ اطلاعات خاصی برای جعبه‌ی خالی داده نمی‌شود، خواننده تمایل دارد با استفاده از انتظارات ذهنی‌اش جعبه‌ی خالی را پر کند (ارمان، ۱۹۹۴: ۱۱۹). این طرحواره‌ها به یکدیگر متصل می‌شوند و از لحاظ سلسله‌مراتبی سازمان یافته‌اند (اندرس و لویید، ۲۰۰۴: ۳۲۵) و میزان اطلاعات قابل‌بازیابی در حافظه‌ی بلندمدت را افزایش می‌دهد (پردو، ۲۰۰۴: ۲۷۳).

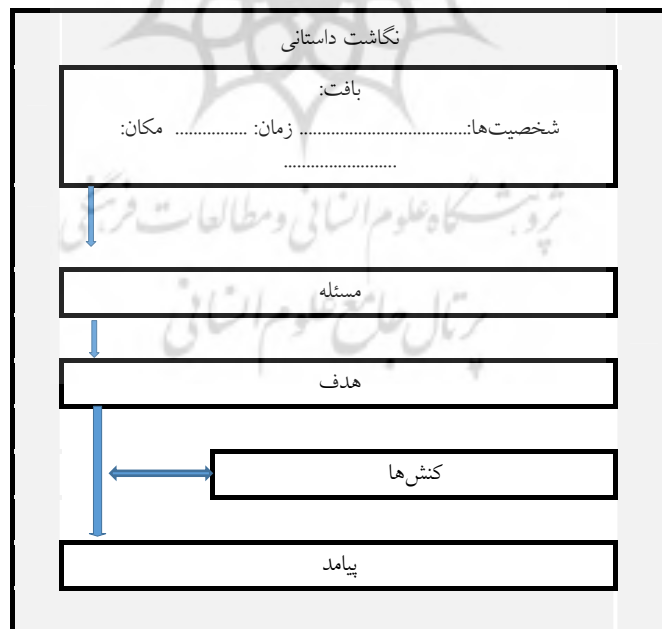
طرحواره‌ها را عموماً سه دسته در نظر می‌گیرد: الف. دانش قبلی خواننده در باره‌ی موضوع متن (طرحواره‌های محتوایی)؛ ب. دانش در مورد این که متن چگونه سازمان یافته است (طرحواره‌های ساختاری)؛ و دانش پردازش فراشناختی برای ترکیب طرحواره‌های محتوایی با طرحواره‌های ساختاری. در نظریه‌ی طرحواره، اطلاعات مستخرج از یک پیام در برهمکنش با طرحواره‌هایی است که خواننده در فرآیند پردازش متن با خود به همراه می‌آورد. خواننده به طور مستمر طرحواره‌های ذهنی خود را از طریق دو فرآیند توسعه می‌دهد: درون‌سازی (assimilation) که کوشش برای فهم یک چیز تازه از طریق جای دادن آن در درون چیزهایی است که از پیش در ذهن خود داریم و برون‌سازی (accommodation) که همان فرآیند تغییر ساختارهای شناختی پیشین است که به گونه‌ای که با آنچه درک می‌شود، متناسب گردد. درون‌سازی تنها تشخیص و شناسایی نیست، بلکه ساخت و ترکیب اطلاعات جدید با طرحواره‌های پیشین است. به گفته‌ی ندرگربووا (۲۰۰۶: ۶۰)، "درون‌سازی همچون پالایندگی اطلاعات به دست آمده از منابع گوناگون و نیز به عنوان ایجادکننده‌ی تغییرات جدید در این طرحواره‌ها عمل می‌کند". سازوکار فرآیند برون‌سازی تغییر و سازماندهی طرحواره‌های موجود با افزودن و اصلاح آنها متناسب با اطلاعات پالایش شده‌ی جدید است.

۳.۳ دستورهای داستانی

پژوهشگرانی چون کینچ (۱۹۷۲) و رملهارت (۱۹۷۵) که در مورد 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، مقیاسه‌ی میان نحو یک جمله با ساختار یک روایت است. در این قیاس، همان گونه که بیان

یک جمله از قواعد نحوی معین تبعیت می‌کند، بیان کلیت داستان نیز تابع برخی قواعد مشخص است. به نظر می‌رسد همان طور 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 دارای قواعدی است 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 معمولاً توسط خواننده استنباط می‌شود. 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 دربرگیرنده‌ی شخصیت‌ها (characters) و بافت داستان (story context) است و نیز مجموعه‌ای از صحنه‌های فرعی (episodes) که شامل رویدادهای آغازین (initiating events)، پاسخ‌های درونی (internal responses)، طرح‌ها (plans)، کنش‌ها (action)، پیامدها (consequences) و واکنش‌های دیگران (reaction) است.



به طور کلی، ویژگی‌های عمده همان صحنه‌های مهم، رویدادهای آغازین، اهداف و پیامدها است. صحنه همان زمینه‌ی جسمانی و فضایی است که در آن کنش داستانی رخ می‌دهد. کنش یا عمل داستانی به زنجیره‌ی 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. حادثه‌ی فرعی یا حادثه استقلال یافته، بخشی از داستان است که به خودی خود کامل است، اما منطقی درونی، آن را به بخش‌های دیگر پیوند می‌دهد و پیرنگ را به وجود 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 نقشه‌ی داستانی یکی از سازمان‌دهنده‌های گرافیکی و یک ابزار فراشناختی در رویکرد سازنده‌گرایی (constructivism) برای یاددهی و یادگیری است. این ابزار همچون نقشه‌ی جاده‌ها، برای برگردان کل یا بخشی از داستان و روابط میان اجزای اصلی آن به یک شکل گرافیکی و دو بعدی به کار 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 (plot) 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 (بولینو و دیگران، ۲۰۰۴: ۱۰۶)، یعنی روابط معنادار یک داستان برجسته شده که منجر به درک عمیق‌تر می‌شود (گاردیل و جیتندر، ۱۹۹۹: ۲). این راهبرد عناصر اصلی ساختار روایی یا همان دستور داستان (بافت، شخصیت، مساله، 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 تاکید بر ارتباطات علی میان اهداف شخصیت‌ها، تلاش‌های آنها برای دستیابی به اهداف و نتایج این تلاش‌ها است (بولینو و دیگران، ۲۰۰۴: ۱۰۶).

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 روبرو می‌شوند. با استفاده از نقشه‌ی داستان، مدرس می‌تواند از فعالیت آموزشی درک مطلب خوانداری متن فراتر رود و به تمرین مهارت گفتاری در باره‌ی مضمون داستان بپردازد (ارن، ۲۰۰۴: ۴۶). الیس و هوارد (۲۰۰۷: ۳) معتقدند که استفاده از سازنده‌های گرافیکی از جمله نگاشت داستانی با تاکید بر ساختار متن برای اکثر زبان‌آموزان بر درک مفاهیم و محتوا تأثیرگذار است و یادگیری واژگان را تسهیل می‌بخشد.

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 به صورت 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 ۳ بخش پیش‌آزمون، طراحی دروس بر اساس متون کهن روایی فارسی، پس‌آزمون در نظر گرفته شده‌اند که در ادامه‌ی بحث به طور مفصل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

۱.۲.۴. پیش‌آزمون

پس از انتخاب تصادفی زبان‌آموز سطح پیشرفته برای هر گروه به منظور یکدست‌سازی آزمودنی‌ها، یک آزمون شامل ۴۰ پرسش در سه بخش طراحی و اجرا شد. بخش واژگان

است که شامل ۲۰ پرسش از واژگان متون آزمایشی بود و ۲۰ پرسش دیگر به صورت 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 ۴۰ نمره‌ی ۲۵ را کسب کنند، به عنوان آزمون‌شوندگان اصلی انتخاب و در ۶ گروه آزمایش و گواه جای گرفتند.

۲.۲.۴ پس آزمون

همان‌طور که بیشتر 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 به منظور بررسی درک مطلب آزمودنی‌ها تهیه شد. پرسش‌های این آزمون براساس و با استفاده از جدول مشخصات آزمون و طبقه بندی تجدید نظر شده‌ی هدف‌های آموزشی تهیه شد. در این آزمون، پرسش‌های تشخیصی (درست- نادرست)، اندیشه یا عنوان اصلی و تولیدی گنجانده شده بود.

این آزمون پس از بررسی‌های اولیه توسط مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی-زبانان روی گروه ۱۱ نفره از فارسی‌آموزان خارجی به صورت آزمایشی اجرا شد و پس از آن، برخی پرسش‌های آن بر اساس نظر آزمودنی‌ها و مدرسان، تغییر یافت.

۳.۴ متون کهن روایی فارسی به کار رفته در پژوهش

در این پژوهش، از یکی از متون کهن و ارزشمند ادبی، کتاب کلیله و دمنه، بهره گرفته شد. کلیله و دمنه بدان لحاظ انتخاب گردید که در این کتابی پندآمیز، حکایت‌های گوناگون بسیاری از آمده است. مجتبی مینوی درباره‌ی 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" (مینوی، ۱۳۸۳: ۵). از این کتب ادبی کهن داستان‌های ساده‌شده‌ی موش آهن‌خوار، الاغ‌بی‌مغز و مرد هیزم‌شکن انتخاب شد که در برگیرنده‌ی مفاهیم اخلاقی و اجتماعی است. این متون به ۵ مدرس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داده شد تا

از نظر تناسب محتوا، سطح دشواری و جدید بودن مطالب ارزیابی کنند. سپس بر اساس نظرات و پیشنهادهای مدرسان تغییراتی در متن‌ها اعمال شد.

درس‌ها با دو پیش تکلیف آغاز می‌شوند. پیش تکلیف اول شامل چند پرسش راجع به موضوع درس است که زبان‌آموزان به صورت مهارت‌گفتاری با یکدیگر تمرین می‌کنند و به صورت شفاهی به آن پاسخ می‌گویند. در واقع، مدرس با مطرح کردن موضوع درس و ارائه‌ی کلیدواژه‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کند هر آنچه در ذهن خود راجع به مطلب مورد بحث دارند، فعال کنند تا در خلال تدریس از آن مطالب استفاده شود. بخش دوم پیش تکلیف 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 ذهن آمادگی 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 به صورت 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 شیوه اجرای پژوهش

به منظور تعیین سطح مهارت خواندن درک مطلب متون کهن روایی فارسی در میان فارسی‌آموزان، متن داستانی به عنوان 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 ۴ جلسه آموزش مهارت خواندن و درک مطلب، هریک به مدت ۹۰ دقیقه شرکت کردند. فارسی‌آموزان گروه آزمایش در نخستین نشست، فارسی‌آموزان با یک نگاشت داستانی مدرس ساخته از متن روایی آشنا می‌شوند. مدرس با استفاده از تخته‌ی هوشمند نسخه بزرگ نگاشت داستانی را (به پیوست) ترسیم می‌کند و عناصر داستان و ارتباط هریک را با یکدیگر و اهمیت آنها را در درک متن مرحله به مرحله توضیح می‌دهد. پس از برقراری ارتباط میان مضمون داستان با شخصیت اصلی، مدرس

گفتگو میان فارسی‌آموزان را فعال می‌کند. سپس با کمک مدرس، نگاشت داستانی خود را با شناسایی و جداسازی عناصر مهم داستان مهم اجرا می‌کنند.

جلسه‌های آموزشی بعدی، 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 دیگر عناصر نگاشت داستانی، آن‌ها درباره عناصر داستان با یکدیگر بحث و گفتگو می‌کنند. بعضی از فارسی‌آموزان سعی می‌کنند که مولفه‌های جدیدی به مقوله و حوادث داستان اضافه کنند. پس از هر جلسه تدریس، فارسی‌آموزان نگاشت داستانی خود را کامل می‌کنند. در هر جلسه، به منظور ارزیابی فارسی‌آموزان، تمام مولفه‌های نگاشت داستانی در آزمونی 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 به درک و شناسایی مولفه‌های بیشتری از عناصر داستانی نسبت به دو جلسه نخست می‌توانند دست یابند.

در گروه گواه، محتوای درسی و جلسات آموزشی مشابه گروه آزمایش است. در این گروه، برای هر درس دو مرحله‌ی آموزشی در نظر گرفته شد: مرحله‌ی نخست، فعالیت پیش از خواندن بود. در این مرحله، مدرس زبان فارسی پرسش‌هایی را مطرح می‌کند تا باعث فعال شدن دانش پیشین فارسی‌آموزان شود. در این مرحله، فارسی‌آموزان با ساختارها، واژه‌ها و ترکیبات کلیدی آشنا می‌شدند. در مرحله 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 رابطه‌ی 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 مقایسه‌ی نتایج دو گروه آزمایش و گواه، از آزمون تی استفاده شده است. این آزمون، آزمونی آماری است که از طریق مقایسه‌ی میانگین نمرات، انحراف معیار و واریانس دو گروه آزمایش و گواه، به مقایسه‌ی عملکرد آن‌ها می‌پردازد. داده‌ها و یافته‌های

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

تحقیق در قالب جداولی در زیر ارائه شده و سپس محتوای هر جدول، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته است.

جدول ۱. مقایسه‌ی گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پیش آزمون

نمرات پیش آزمون	میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
پیش آزمون گروه آزمایش	۱۷.۰۹۷۸	۲۳	۱.۸۶۷۳۹	۰.۳۸۹۳۸
پیش آزمون گروه گواه	۱۶.۷۷۱۷	۲۳	۱.۸۶۱۵۶	۰.۳۸۸۱۶

جدول ۲. مقایسه میانگین دو گروه همبسته در پیش آزمون

پیش آزمون	تفاوت گروه‌ها				
	میانگین	انحراف معیار	فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪		تی
			حد پایین	حد بالا	
گروه آزمایش - گروه گواه	۰.۳۲۶۰۹	۱.۵۹۶۲۲	۰.۳۳۲۸۴	۰.۳۶۴۱۷	۱.۰۱۶۳۵
					۰.۹۸۰
					۲۲
					۰.۳۳۸

یافته‌های حاصل از آزمون مقایسه میانگین دو گروه همبسته در بررسی نمرات پیش آزمون گروه آزمایش و گروه گواه نشان می‌دهد که میانگین نمرات پیش آزمون در گروه آزمایش ۱۷.۰۹ است که از نمره پیش آزمون گروه گواه (۱۶.۷۷) بالاتر است، ولی این تفاوت با توجه به سطح معناداری آزمون که بالاتر از ۰.۰۵ (سطح معناداری = ۰.۳۳۸) بوده است، معنادار نیست و تصادفی می‌باشد. بنا بر این، گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پیش آزمون تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند.

جدول شماره ۳. مقایسه‌ی گروه آزمایش و گروه گواه در نمرات پس آزمون

نمرات پیش آزمون	میانگین	تعداد	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
پس آزمون گروه آزمایش	۱۲.۳۴۷۸	۲۳	۳.۳۹۲۶۲	۰.۷۰۷۴۱
پس آزمون گروه گواه	۸.۹۵۶۵	۲۳	۴.۱۲۸۳۷	۰.۸۶۰۸۳

یافته‌های حاصل از آزمون مقایسه میانگین دو گروه همبسته در بررسی نمرات پس آزمون گروه آزمایش و گروه گواه نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس آزمون در گروه

آزمایش ۱۲.۳۴ است که از نمره پس آزمون گروه گواه (۸.۹۵) بالاتر است و این تفاوت میانگین با توجه به سطح معناداری آزمون تی که پایین تر از ۰.۰۵ (سطح معناداری ۰.۰۰۲) است، معنادار بوده و می توان گفت که مداخله انجام شده تأثیرگذار بوده و گروه آزمایش نمرات بالاتری را در مقایسه با گروه گواه در پس آزمون کسب نموده اند.

جدول شماره ۴. مقایسه میانگین دو گروه همبسته در پس آزمون

سطح معناداری	درجه آزادی	تی	تفاوت گروه‌ها				پس آزمون	
			فاصله‌ی اطمینان ۹۵٪		خطای معیار میانگین	انحراف معیار		میانگین
			حد بالا	حد پایین				
۰.۰۰۲	۲۲	۳.۴۹۸	۵.۴۰۱۶۶	۱.۳۸۰۹۵	۹۶۹۳۷.	۴.۶۴۸۹۴	۳.۳۹۱۳۰	گروه آزمایش - گروه گواه

به طور خلاصه، نتایج نشان می دهد که تفاوت معناداری بین نمرات گروه گواه و آزمایش وجود دارد. تفاوت معناداری در نمرات پس آزمون گروه آزمایش بیانگر این است که جلسات آموزشی با استفاده از تدریس نگاشت داستانی بر مهارت خواندن و درک مفاهیم داستان‌های کلیله و دمنه تأثیرگذار خواهد بود و فارسی‌آموزان پس از بهره‌گیری از نگاشت داستانی، روابط علت و معلولی میان عناصر داستان داستان را بهتر درک می کنند و به تحلیل داستان می پردازند. فارسی‌آموزان راحت تر شخصیت اصلی داستان را می شناسند و با آن همذات پنداری می کنند.

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 رابطه‌ی علت و معلولی داستان‌ها، هدف و اندیشه‌های نویسنده کمتر از گروه آزمایش پاسخ داده شده است. هر چند به پرسش‌های درک واژگان پاسخ داده شده است، اما پرسش‌های مربوط به درک پردازش مفاهیم و اندیشه‌های اصلی شخصیت‌ها و فضاهای داستان نمرات ضعیف‌تری دریافت کرده اند. با توجه به یافته‌ها می توان گفت که آموزش مهارت خواندن با استفاده از نگاشت داستانی در جلسات آموزشی درک متون کهن روایی فارسی متفاوت و موثر بوده است.

۶. نتیجه گیری

این پژوهش در پی پاسخ به این پرسش بود که آیا نگاشت داستانی بر تقویت درک متون ادبی کهن فارسی آموزان بین‌المللی تأثیر می‌گذارد. یافته‌های پژوهش موید آن است که به کار بردن نگاشت داستانی به طور معناداری مهارت درک مطلب خوانداری متون ادبی کهن را افزایش می‌دهد. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های سایر پژوهشگرانی همچون انجینی (۲۰۱۰) و کورنیواو (۲۰۱۳) و نیز خطیبی و فرجی (۲۰۱۲) هم‌سوئی و هم‌خوانی دارد.

به کار بردن نگاشت داستانی برای آموزش فهم متون کهن روایی فارسی به عنوان یک روش موثر در هدایت فارسی آموزان بر تمرکز بر اجزای مهم داستان‌ها، تفکیک داده‌های مهم از داده‌های غیرمهم، انتقال اطلاعات به حافظه‌ی بلندمدت، و نیز فعال کردن توانایی پیش‌بینی رویدادها 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 زبان آموزان انتقال می‌دهد.

نگاشت داستانی، به عنوان یک ابزار انگیزشی، فارسی آموزان را به طور فعال در فرایند یادگیری درگیر می‌کند. حتی زمانی که محتوا به نظر دشوار می‌رسد، به دلیل آنکه کامل کردن نگاشت داستانی متن روایی در کلاس درس، از بایستگی‌هاست، فارسی آموز ناگزیر است بر ساختار متن روایی توجه کنند و با محتوای متن به صورت فعالانه درگیر شوند. عناصر داستان را شناسایی و سازماندهی کنند و مطالب جدید را به دانش‌های قبلی خود ارتباط دهند که این نیز خود موجب ایجاد یادگیری معنادار می‌شود.

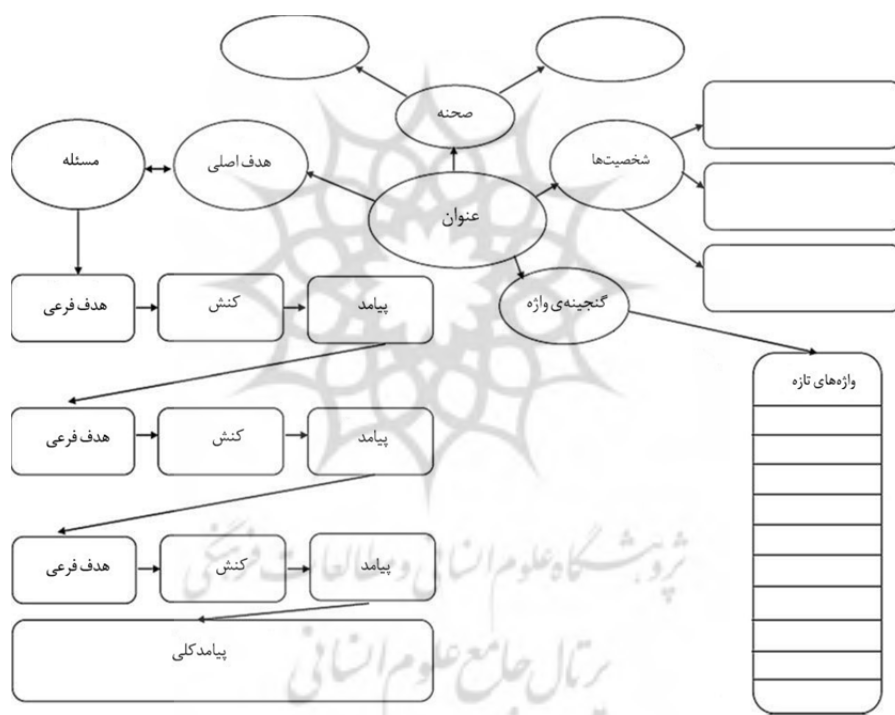
در این پژوهش، فارسی آموزان گروه گواه در فرایند درک متون کهن ادبی مشارکت کمتری داشتند و بیشتر سعی می‌کردند که از طریق گوش دادن به توضیحات مدرسان، متن را درک کنند، اما فارسی آموزان گروه آزمایش، از طریق نگاشت داستانی با مفاهیم و پیام‌های متون روایی کهن ادبی ارتباط دیداری نیز برقرار می‌کردند. متنی که دارای ساختار پیچیده و طولانی است، از عوامل بازدارنده‌ی درک متن روایی نیستند، بلکه با تغییر شیوه‌ی تدریس در متن‌هایی روایی کهن ادبی که ساختار پیچیده دارند، به فارسی آموزان می‌توان کمک کرد تا متن روایی آسانتر درک گردد.

مدرسان زبان و ادبیات فارسی با استفاده از این ابزار آموزشی توجه و تمرکز فارسی آموزان را به چگونگی استنتاج مفاهیم از متن‌های روایی، چگونگی پیدا کردن نکات کلیدی و چگونگی ارتباط دادن اندیشه‌های اصلی با یکدیگر هدایت می‌کند. ساختارهای

گرافیکی به مدرسان ادبیات فارسی کمک می‌کند که اطلاعات را به صورت 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. به این ترتیب، می‌توان فارسی‌آموزان را به خوانندگان کارآمدتری مبدل ساخت.

پیوست

پیوست: نمونه‌ی نگاشت داستانی برای درک متون روایی کهن ادبی



کتاب‌نامه

- تولان، مایکل. جی (۱۳۸۳). درآمدی نقادانه و زبان‌شناختی بر روایت. ترجمه‌ی ابوالفضل حرّی، تهران: انتشارات بنیاد سینمایی فارابی.
- لازار، گیلیان (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان، ترجمه‌ی محمد غضنفری. تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها و دانشگاه تربیت معلم سبزواری.

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

مارتین، والاس (۱۳۸۲). نظریه‌های روایت. ترجمه‌ی محمد شهبان. تهران: هرمس
مینوی، مجتبی (۱۳۸۳). کلیه و دمنه (تصحیح و توضیح)، تهران: انتشارات امیرکبیر.

- Akyol, H. (2006). Turkish teaching methods [Turkçe ogretim yontemleri]. Ankara: Kok Publication.
- Anders, P. L., & Lloyd, C. V. (2004). The Significance of Prior Knowledge in the Learning of New Content-Specific Ideas. In D. Lapp, J. Flood & N. Farman (Eds.), *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies* (pp. 323-337). 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. *AQEFLS*, 16 (1-2), 116-126.
- 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*, 13(3), 1-14. [En ligne], <http://rdlc.revues.org/1290> ; DOI : 10.4000/rdlc.1290.
- Boulineau, T., Fore III, C., Hagan-Burke, S., & Burke, M. D. (2004). Use of story-mapping to increase the story-grammar text comprehension of elementary students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 27(2), 105-121.
- Dunston, P. J. (1992). A critique of graphic organizer research. *Reading Research and Instruction*, 31 (2), 57-65.
- Ellis, E., & Howard, P. (2007). Graphic organizers: Power tools for teaching students with learning disabilities. *Current Practice Alerts*, 13(1), 1-4.
- Eren, Z. (2004). The use of short-story in teaching English to the students of Public High Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 41-47.
- Gardill, M. C., & Jitendra, A. K. (1999). Advanced story map instruction: Effects on the reading comprehension of students with learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 33(1), 2-17.
- Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. 19th Edition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Khatib, M., & Faruji, L. F. (2012). The Impact of Using Story Maps as Graphic Organizers on Development of Vocabulary Learning of EFL Learners. *Journal of Language Teaching & Research*, 3(6): 1114-1121.
- Kurniawan, A. (2013). *Improving Students Reading Comprehension on Narrative Text through Story Mapping Strategy*. Unpublished thesis. Indonesia: Tanjungpura University.

- Lazar, G. (2009). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press
- Margulies, N. & Valenza, Ch. (2005). *Visual thinking: Tools for mapping your ideas*. Thousand Norwalk, US: Crown House Publishing Ltd
- Nader-Grobois, N. (2006). *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant: du normal au pathologique*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Narvaez, D. (2002). Individual differences that influence reading comprehension. In C. Block & M. Pressley, (Eds.) *Comprehension instruction: Research-based practices* (pp. 158-175). New Jersey: Guilford Press.
- Pardo, L. S. (2004). What every teacher needs to know about comprehension. *The Reading Teacher*, 58(3), 272-280.
- Petersen, D. B., Gillam, S. L., & Gillam, R. B. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The Index of Narrative Complexity. *Topics in Language Disorders*, 28(2), 115-130.
- Ruddell, M. R. (2007). *Teaching Content Reading and Writing* (5th edition.). New York: John Wiley & Sons.
- Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Brown & A. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. New York: Academic Press.
- Santa, C. M., Havens L., & Harrison, Sh. (2004). Teaching Secondary Science through Reading, Writing, Studying and Problem Solving. In D. Lapp, J. Flood & N. Farman (Eds.), *Content Area Reading and Learning: Instructional Strategies* (pp. 165-179). Boston: Allyn and Bacon.
- Taylor, B. M., Pearson, P. D., Peterson, D. S., & Rodriguez, M. C. (2003). Reading growth in high-poverty classrooms: The influence of teacher practices that encourage cognitive engagement in literacy learning. *Elementary School Journal*, 104(1), 3-28.
- Vacca, R. T., Vacca, J. A. L., & Mraz, M. E. (2017). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (14th Edition). Boston: Pearson.