

مجلهٔ زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، علمی-پژوهشی، بهار و تابستان ۱۳۹۶، شمارهٔ پیاپی ۱۶

الهه طاهری قلعه‌نو (دانشجوی دکتری زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، نویسنده مسئول)^۱
دکتر شهلا رقیب‌دوست (دانشیار زبان‌شناسی همگانی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران،)^۲

توانایی کودکان فارسی‌زبان در به کارگیری دستور داستان با استفاده از نقشه مفهومی

چکیده

قصه‌گویی یکی از روش‌های مؤثر در افزایش سطح یادگیری کودک است، چراکه کودک را وامی‌دارد تا براساس مشاهدات و تجارب خود معنایی را خلق کند. به‌کارگیری نقشه‌های مفهومی و دستور داستان می‌تواند به کودکان در خلق قصه کمک کند. هدف اصلی این پژوهش بررسی و مقایسه عملکرد کودکان فارسی‌زبان دو گروه سنی (۷-۸ و ۸-۹ ساله) در استفاده از دستور داستان با روش نقشه مفهومی است. به این منظور، توانایی قصه‌گویی ۱۴ کودک تک‌زبان فارسی‌زبان تهرانی با استفاده از نقشه مفهومی و دستور داستان از طریق بررسی میزان پیچیدگی قصه (تعداد واژه و تعداد رویداد)، عناصر داستان و نیز ارزیابی‌های صورت‌گرفته از سوی آموزنگر و دو معلم بر اساس مدل ارائه‌شده از سوی لیو و همکاران (۲۰۱۱) مورد مطالعه قرار گرفت. با تحلیل داده‌های این پژوهش مشخص شد که اگرچه کودکان فارسی‌زبان در گروه سنی بالاتر (۸-۹ سال) از مشخصه‌های دستور داستان (زمان و مکان رویداد قصه، شخصیت اصلی قصه، اتفاق‌ها و توالی آنها) با روش نقشه مفهومی در قصه‌گویی بیشتر و دقیق‌تر استفاده می‌کنند و داستان روایت‌شده از سوی آنها از پیچیدگی بیشتری برخوردار است، اما این تفاوت‌ها در عملکرد دو گروه در به‌کارگیری تعداد واژه و تعداد رویداد معنادار نیست.

کلیدواژه‌ها: دستور داستان، قصه‌گویی کودک، زبان کودک، نقشه مفهومی

۱. مقدمه

با گذر از نظریه رفتارگرایی به نظریه شناختی، نظریه‌های آموزش کودکان در سال‌های اخیر به سمت وسوی تفکر انتقادی گرایش پیدا کرده‌است، چراکه در نظام آموزش و پرورش استناد

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۴/۱۵ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۳/۲۸

1. elahetaheri96@yahoo.com

2. sraghibdoust@atu.ac.ir

پست الکترونیکی:

بر توانایی حافظه و استفاده صرف از محفوظات ذهنی رنگ‌باخته و توان دانش‌آموزان در تجزیه، تحلیل، ارزیابی، و تفسیر مطالب بسیار مورد توجه قرار گرفته‌است. نقش پیاژه^۱ در مطالعات رشد شناختی اهمیت بسیار زیادی دارد. پیش از پیاژه، موضوعی تحت عنوان رشد شناختی مطرح نبود و هر چند تا به حال، هزاران پژوهش در باب این موضوع در فرایند رشد تفکر کودک انجام شده، اما تحقیقات اولیه پیاژه هنوز تأثیرگذار است. او به‌عنوان بنیان‌گذار "نظریه مرحله‌ای رشد"^۲ بر این باور بود که قوه تفکر، در جریان زنجیره‌ای از مراحل کیفی مجزا از یکدیگر رشد می‌کند و کودکان مفاهیم مختلف را در دوران نوزادی، کودکی و نوجوانی، به تدریج عمیق‌تر درک می‌کنند. بر پایه نظر پیاژه، همه کودکان با گذر از چهار مرحله رشد می‌کنند و استدلال آنان در مراحل اولیه، از نظر کیفی، با مراحل بعدی تفاوت می‌کند. او چهار مرحله را برای رشد شناختی و عقلانی کودک در نظر می‌گیرد.^۳ در مرحله سوم، که هم‌زمان با دوره دبستان است، کودک توانایی انجام عملیات منطقی عینی را می‌یابد و یا به عبارت دیگر، می‌تواند ارتباط امور ملموس و عینی را درونی و در ذهن خود استنتاج نماید. او همچنین می‌تواند تفاوت میان گروه‌های اشیاء را دریابد و آنها را طبقه‌بندی کند. ظرفیت‌های رشدیافته شناختی این مرحله به کودک اجازه می‌دهد تا واقعیت امور را به کمک علائم، تنظیم، تعبیر و تفسیر کند. به اعتقاد پیاژه (۱۹۷۱)، بین درک کودکان از طبقات اشیاء و روابط بین آنها ارتباط وجود دارد؛ به این صورت که کودکان ابتدا درباره طبقات اشیاء و روابط بین این طبقات به‌عنوان ایده‌های جدا فکری می‌کنند، ولی در نهایت آنها را به صورت یکپارچه درک می‌کنند و رابطه طبقات مختلف با یکدیگر را کشف می‌کنند. پیاژه بر این نظر است که کودکان برای مقوله‌بندی تجربیات خود باید درک درستی از ساختارهای سلسله‌مراتبی^۴ و روابط طبقه-شمول^۵ داشته باشند؛ به این معنی که آنها باید درک کنند که هر زیرطبقه باید همواره کوچک‌تر از هر طبقه شامل باشد که آن زیرطبقه را دربر گرفته‌است (ژان پیاژه، اینهلدر و جین پیاژه^۶،

1. Piaget, J.

2. Stage Development Theory

۳. چهار مرحله‌ای که پیاژه برای رشد شناختی کودک لحاظ می‌کند عبارتند از: ۱. مرحله حسی-حرکتی: از تولد تا دو

سالگی. ۲. مرحله پیش‌عملیاتی: دو تا هفت سالگی. ۳. مرحله عملیات عینی: هفت تا یازده سالگی. ۴. مرحله عملیات

صوری: یازده تا شانزده سالگی.

4. hierarchical structures

5. class-inclusion relations

6. Inhelder, B. and J. Piaget

۲۰۱۳: ۱-۱۰). نقشه‌های مفهومی^۱ به‌خوبی نمایشگر این سلسله مراتب هستند. پژوهش حاضر در نظر دارد تا دستور داستان را با استفاده از نقشه مفهومی در میان کودکان ۷-۹ سال آموزش دهد و توانایی بهره‌گیری دستور داستان را در کودکان دو گروه سنی مورد ارزیابی قرار دهد.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

یکی از رویکردهای آموزشی نوین که ارتباط بسیار نزدیک با دیدگاه پیازه دارد، استفاده از نقشه‌های مفهومی در مراحل گوناگون آموزش، شامل تهیه طرح درس، محتوا، اجرا و ارزشیابی آن است. نقشه‌های مفهومی در سال ۱۹۷۲ توسط نوآک^۲ مطرح شدند. وی در مسیر پژوهش خود در دانشگاه کرنل^۳ در جستجوی فهمیدن ماهیت تغییرات دانش علمی کودکان بود که نقشه‌های مفهومی را ابداع کرد. این برنامه بر اساس اصول روان‌شناسی یادگیری دیوید آزوبل^۴ (۱۹۶۳؛ ۱۹۶۸) و آزوبل و همکاران (۱۹۷۸) صورت گرفت. ایده اصلی در روانشناسی شناختی آزوبل این است که یادگیری از طریق جذب مفاهیم و گزاره‌های جدید به مفهوم و گزاره‌ای از قبل موجود توسط نوآموز صورت می‌گیرد (به نقل از نوآک و کاناس^۵، ۲۰۰۶: ۱-۱۲). نقشه مفهومی ابزاری گرافیکی برای بازنمایی و سازماندهی دانش است و یکی از ویژگی‌های آن این است که مفاهیم را به صورت سلسله‌مراتبی ارائه می‌دهد. در این شبکه، مفاهیم و مطالب کلی‌تر در بالای نقشه قرار می‌گیرند و مطالب و مفاهیم جزئی‌تر در انتهای سلسله‌مراتب واقع می‌شوند. ساختار سلسله‌مراتبی برای ارائه دانش حوزه‌ای خاص بستگی دارد به بافتی که آن دانش در آن به‌کار می‌رود. از این رو، بهتر است که نقشه‌های مفهومی را در ارجاع به سؤالی خاص که آن را پرسش کانونی^۶ می‌نامیم و در جستجوی پاسخ آن هستیم، مطرح کنیم (همان، ۲۰۰۶: ۲). در این بخش یک نمونه از نقشه مفهومی برگرفته از گربت و میرن^۷ (۲۰۱۰: ۳۶۲۳) برای نمایش روشن‌تر آن ارائه می‌شود.

1. Concept Maps

2. Novak, J. D.

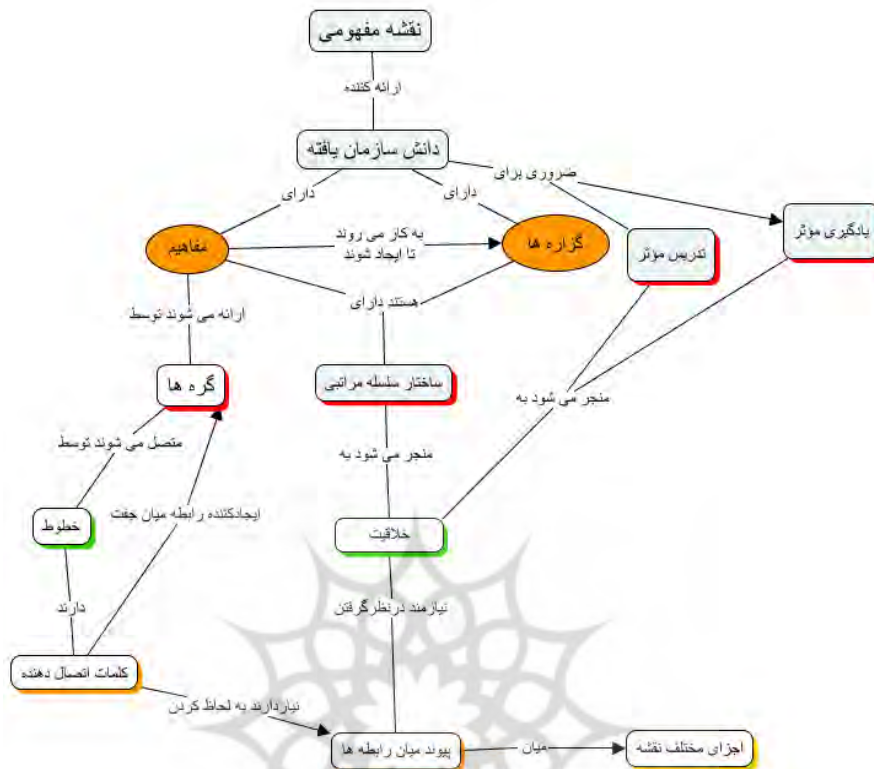
3. Cornell

4. Ausubel, D.

5. Canas, A. J.

6. focus question

7. Garabet, M., and Miron, C.



نمودار ۱. نمونه‌ای از نقشه مفهومی (برگرفته از گربت و میرن، ۲۰۱۰: ۳۶۲۳)

آزوبل (۲۰۱۲: ۳-۶) در نظریه یادگیری معنادار^۱ بر نقش دانش قبلی زبان‌آموز بر یادگیری مطالب بعدی تأکید دارد. وی بر این باور است که یادگیری معنادار زمانی حاصل می‌شود که شخص آگاهانه دانش جدید را به مطالب مرتبط در ساختار شناختی خود ارتباط دهد. بر این اساس، یادگیری معنادار زمانی اتفاق می‌افتد که در تمامی ساختار شناختی تغییراتی فراگیر به وجود آید، به صورتی که هم دانش قبلی فرد درباره موضوع تغییر یافته و هم ارتباط‌های موجود میان دانش قدیم و جدید وی برقرار شود. یادگیری معنادار موجب به یادآوری و تعمیم بیشتری نسبت به یادگیری غیرمعنادار یا حفظی^۲ می‌شود که در حلال شناختی رخ می‌دهد، زیرا در یادگیری غیرمعنادار اطلاعات بدون ارتباط با ساختار شناختی به حافظه سپرده می‌شوند.

1. meaningful learning
2. parrot learning

نقشه‌های مفهومی روابط معنادار میان مفاهیم را از طریق ارتباطات متقاطع^۱ نمایش می‌دهند. ارتباطات متقاطع کمک می‌کنند که مشخص شود چگونه یک مفهوم در یک حوزه از دانش به مفهومی در حوزه دیگر بر روی نقشه مرتبط می‌شود. مشخصه دیگری که ممکن است به نقشه‌های مفهومی اضافه شود، مثال‌هایی خاص از رویدادها و اشیایی است که به شناسایی معنای مفهوم گفته شده کمک می‌کنند که معمولاً در اشکال بیضی و مستطیل ارائه می‌شوند. مفاهیم در نقشه مفهومی درون دایره‌ها یا کادرهای مستطیل شکل قرار می‌گیرند و گره‌ها^۲ و پیوندها^۳ میان آنها ارتباط برقرار می‌کنند. گره‌ها برای ارائه مفاهیم ضروری هستند و خطوط بین آنها دو مفهوم را به هم مرتبط می‌سازد. ترکیب دو (یا چندین) گره و خطی (پیوندی) که آنها را به هم متصل می‌کند، گزاره^۴ نامیده می‌شود. گزاره‌ها جملاتی هستند راجع به اشیاء یا رویدادهای جهان که به صورت طبیعی یا ساختگی رخ می‌دهند. گزاره‌ها شامل دو یا چندین مفهوم اند که با استفاده از واژه‌ها یا عبارات‌های پیوندی به هم مرتبط می‌شوند و جملات معنادار را شکل می‌دهند. گاهی آنها را واحدهای معنایی^۵ و یا واحدهای معنی^۶ می‌نامند (نواک و کاناس، ۲۰۰۶: ۱). به نظر می‌رسد که دو مشخصه نقشه‌های مفهومی، یعنی ساختار سلسله‌مراتبی که در نقشه به خوبی ارائه می‌شوند و همچنین توانایی جستجو و شناسایی ارتباطات متقاطع جدید، در تفکر خلاق و تفکر انتقادی کودک نقش دارند، چراکه توانایی کشیدن نقشه مفهومی مستلزم فعالیت سطوح عالی شناختی، یعنی ارزشیابی^۷ و ترکیب^۸ دانش، است (همان: ۲۷).

بر پایه نظریه یادگیری معنادار کلامی آزوبل (۱۹۶۳)، نقشه‌های مفهومی را می‌توان ابزارهای مفید یادگیری به حساب آورد، زیرا تهیه و استفاده از آنها مستلزم مقوله‌بندی، رمزگشایی مفاهیم، شفاف‌سازی معانی، تصریح‌سازی (روشن کردن آنچه به صورت تلویحی بیان شده است) و تفکر است. یادگیری مفاهیم درسی نیز مستلزم فعالیت‌های پردازشی عمیق همچون استفاده فعالانه از دانش قبلی، شناسایی و آگاهی از مسائل و تلاش برای کشف روابط میان گزاره‌ها است. با تهیه

1. cross-links
2. nodes
3. link
4. proposition
5. semantic units
6. units of meaning
7. evaluation
8. synthesis

نقشه مفهومی (ترکیب مفاهیم جدید به مفاهیم مرتبط، ایجاد ارتباط‌های جدید یا بازآرایی رابطه‌های موجود)، می‌توان یادگیری معنادار را بهبودبخشید (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۴: ۲۶). از این رو، آموزش و یادگیری از طریق نقشه‌های مفهومی می‌تواند توانایی‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان را گسترش دهد و منجر به شکل‌گیری و تقویت یادگیری معنادار، مهارت‌های فکری سطح بالا و تفکر انتقادی در آنها شود.

یکی از اهداف ارائه نقشه مفهومی این است که فرد با یک نگاه، اطلاعات اصلی و روابط میان آنها را دریابد. در این شرایط، مغز به راحتی می‌تواند مفاهیم و روابط میان آنها را، وقتی که به صورت تصویری ارائه می‌شوند، تفسیر کند. اطلاعاتی را که با یک تصویر ارائه می‌شود، شاید نتوان با هزاران کلمه بیان کرد. نقشه‌های مفهومی ارائه‌شده ابزارهایی مؤثر برای سازمان‌دهی مطالب هستند. با استفاده از این راهبرد آموزشی، کودکان قصه و موضوعات درسی را به آسانی یاد می‌گیرند و آنها را با یکدیگر هماهنگ می‌سازند. دانش در مغز انسان به صورت سلسله‌مراتبی ساختار می‌یابد و هر فرایندی که آن را تسهیل کند، موجب یادگیری راحت‌تر، بیشتر و بادوام‌تر می‌شود. ساختاری که در نقشه‌های مفهومی وجود دارد به سازماندهی منسجم اطلاعات کمک می‌کند (مصرآبادی و همکاران، ۱۳۸۴: ۲۶) و آنها را به ابزاری سودمند برای خلق قصه توسط کودک تبدیل می‌نماید.

نقشه مفهومی به عنوان یک سیستم خلق گرافیکی برای سازماندهی دانش و اطلاعات به کار می‌رود (چن، لویی و چن^۱، ۲۰۰۹) و به این ترتیب به جای پرداختن به جزئیاتی که خلاقیت را کاهش خواهند داد، می‌تواند رشد داستان را در فراسطح^۲ هدایت کند (لیو، چن، شیه، هوانگ و لیو^۳، ۲۰۱۱: ۸۷۴). همان‌طور که پیشتر نیز بیان شد، صفحه گرافیکی نقشه مفهومی خلق داستان را آسان می‌کند، زیرا به کودک اجازه می‌دهد از طریق مدل ساده گره و رابطه دست به خلق صحنه‌های داستان بزند. از سوی دیگر، با توجه به این امر که پیش از آغاز کارکردن با نقشه‌های مفهومی، کودکان با دستورهای داستان^۴ آشنا می‌شوند، به راحتی دانش فراسطح آنها درباره داستان افزایش می‌یابد و در نتیجه، خواهند توانست از گفتمان طولانی و پیچیده‌تر در بیان داستان خود بهره‌گیرند. دستورهای داستان به کودکان کمک می‌کنند تا وضعیت کلی تغییرات

1. Chen, F. H., Looi, C. K., and Chen, W.

2. meta-level

3. Liu, Ch. Ch., Chen, H. S. L., Shih, J. L., Huang, G. T. and Liu, B. J.

4. story grammar

داستانی را شبیه‌سازی کنند. در چنین دستورهایی، یک شخصیت می‌تواند در یک موقعیت^۱ برخی از کنش^۲ها را بپذیرد و هر کنش می‌تواند به‌تنهایی موجب پدیدآمدن رویداد یا حادثه دیگری در قصه شود. آن نتایج نیز خود می‌توانند منجر به رویداد دیگری شوند و شخصیت داستان نیز باید در پاسخ به آن رویداد کاری انجام‌دهد. نکته مهم درخصوص دستورهایی داستان آن است که این دستورها هیچ‌گونه اطلاعات بافتی را تعیین نمی‌کنند. به عبارت دیگر، کودکان می‌توانند دستورهایی داستان را بر اساس بافت داستان‌های خود به‌کاربرند (لیو و همکاران، ۲۰۱۱: ۸۷۶).

زمانی که درک داستان اشاره به طرحواره داستان^۳ دارد، ساختار شناختی خلق می‌شود. طرح داستان یعنی ارائه درونی و ایده‌ال اجزاء یک داستان و ارتباطات میان آن اجزاء (مندلر و جانسون^۴، ۱۹۷۷: ۱۱۱). اصطلاح دستور داستان به‌عنوان یک ابزار رسمی برای به‌دست‌آوردن مشخصه‌های مهم طرحواره داستان به‌کار می‌رود (گراسر، گلداینگ و لانگ^۵، ۱۹۹۱: ۱۷۹). به‌لحاظ تجربی، دستورهایی داستان مختلفی ارائه و آزموده شده‌اند. پژوهش بومن و برگرن^۶ (۱۹۹۳: ۴۰۸) نشان می‌دهد که دستورهایی داستان توصیف خوبی برای اجزای تشکیل‌دهنده داستان فراهم می‌کنند. تحقیقات متعدد تفاوت‌های رشدی مهمی را در درک روایت کودکان نشان می‌دهند. حتی اگر کودک مفهوم ساختار داستان را در اوایل چهار سالگی به‌خوبی دریابد، همگام با رشد سنی او طرح‌واره‌های داستان وی نیز به‌طور مفصل‌تر و پیچیده‌تر تکامل می‌یابند. لیو، چن، شیه، هوآنگ و لیو^۷ (۲۰۱۱: ۸۷۶) بر این باورند که دستور داستان از چهار بخش اصلی تشکیل یافته‌است: الف: مکان و زمان^۸، ب: کنش^۹، ج: رویداد^۹ و د: توالی^{۱۰}. مکان و زمان عبارت است از توصیف مکان و زمان قصه و ارتباط شخصیت‌ها. کنش شامل فعالیت‌هایی همچون رقابت، ماجراجویی و فعالیت‌های روزانه شخصیت‌ها است. رویداد عبارت است از

1. setting
2. action
3. story schema
4. Mandler, J. M., and Johnson, M. S.
5. Graesser, A., Golding, J. M., and Long, D. L.
6. Baumann, J. F., and Bergeron, B. S.
7. Chen, H. S. L., Shih, J. L., Huang, G. T., and Liu, B. J.
8. setting
9. event
10. sequence

حوادثی که در جریان قصه اتفاق می‌افتند، مانند مشکلات و موانع. توالی نیز شامل نتیجه رویدادها است، مانند پیروزی‌ها، موفقیت‌ها و پاداش‌ها.

هدف اصلی این پژوهش بررسی و مقایسه عملکرد کودکان فارسی‌زبان دو گروه سنی (۷-۸ و ۸-۹ ساله) در استفاده از دستور داستان با روش نقشه مفهومی است. از آنجاکه نقشه مفهومی روش آسانی برای ترغیب سطوح عالی شناختی مانند تجزیه، تحلیل، ارزیابی، و تفسیر موضوعات است، به همین دلیل می‌تواند ابزاری قدرتمند برای رشد زبانی، گفتمانی و خلاقیت کودک نیز محسوب شود. هنگامی که کودک از گفتمان طولانی‌تر بهره‌می‌گیرد، نیاز او به استفاده از واژه‌ها نیز بیشتر می‌شود. نگارندگان در نظر دارند تا با به‌کارگیری این نقشه‌ها و دستورهای داستان به کودکان در خلق داستان کمک‌کنند و عملکرد آنان را در بهره‌گیری از دستور داستان با استفاده از نقشه مفهومی به لحاظ تعداد واژه و تعداد رویداد مقایسه کنند. همچنین، نحوه به‌کاربردن کودکان هر دو گروه سنی از مشخصه‌های دستور داستان (زمان و مکان رویداد قصه، کنش، رویداد و توالی آنها) را در قصه‌گویی مورد ارزیابی و مقایسه قرار دهند. با تمرکز بر این اهداف، پژوهش حاضر به مقایسه توانایی کودکان دو گروه سنی در استفاده از دستور داستان در یادگیری قصه‌گویی با روش نقشه مفهومی می‌پردازد و پرسش‌های زیر را مورد توجه قرار می‌دهد:

۱. عملکرد قصه‌گویی کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ ساله با روش نقشه مفهومی و بهره‌گیری از دستور داستان به لحاظ تعداد واژه و تعداد رویداد چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
 ۲. عملکرد قصه‌گویی کودکان فارسی‌زبان با روش نقشه مفهومی در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ ساله در بهره‌گیری از عناصر دستور داستان (زمان و مکان رویداد قصه، شخصیت اصلی قصه، اتفاق‌ها و توالی آنها) چه تفاوتی با یکدیگر دارد؟
 ۳. ارزیابی آزمونگر و معلم هر پایه از کیفیت داستان (گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش، گفتگو، صحت اطلاعات و تازگی و خلاقیت) بیان‌شده از سوی کودکان فارسی‌زبان با روش نقشه مفهومی در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ ساله چگونه است؟
- با در نظر گرفتن پرسش‌های بالا، فرضیه‌های زیر مطرح می‌شوند:

۱. عملکرد قصه‌گویی کودکان فارسی‌زبان در گروه سنی ۸-۹ ساله با روش نقشه‌مفهومی و بهره‌گیری از دستور داستان به لحاظ تعداد واژه و تعداد رویداد بهتر از گروه سنی ۷-۸ ساله است.

۲. عملکرد قصه‌گویی کودکان فارسی‌زبان با روش نقشه‌مفهومی در گروه سنی بالاتر ۸-۹ ساله در بهره‌گیری از عناصر دستور داستان (زمان و مکان رویداد قصه، شخصیت اصلی قصه، اتفاق‌ها و توالی آنها) بیشتر و دقیق‌تر از گروه سنی ۷-۸ ساله است.

۳. ارزیابی آزمونگر و معلم هر پایه از کیفیت داستان (گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کشش، گفتگو، صحت اطلاعات و تازگی و خلاقیت) بیان‌شده از سوی کودکان فارسی‌زبان با روش نقشه‌مفهومی در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ مشابه یکدیگر است.

پژوهشگران بسیاری به مطالعه و بررسی نقشه‌های مفهومی پرداخته‌اند. بسیاری از این پژوهش‌ها به اهمیت این‌گونه نقشه‌ها در آموزش اشاره‌داشته‌اند که گاه در برخی متغیرها با این پژوهش همسو هستند. فراسر و ادوارز^۱ (۱۹۸۵) در پژوهش خود نشان‌دادند که آزمودنی‌ها با سطوح توانایی متفاوت، زمانی که خود نقشه‌های مفهومی را تهیه کرده‌باشند، از آنها بیشترین سود را خواهند برد. هینزفری^۲ و نواک (۱۹۹۰) از نمرات آزمون استعداد تحصیلی^۳ به‌عنوان شاخصی برای توانایی تحصیلی استفاده کردند. آنها این‌گونه نتیجه‌گیری کردند که آزمودنی‌هایی که نمرات بالایی در این آزمون می‌گیرند، نسبت به آنهایی که نمرات پایینی کسب می‌کنند، هنگام استفاده از نقشه مفهومی، پیشرفت بیشتری نشان می‌دهند. تأثیرات مثبت به‌کارگیری نقشه‌های مفهومی در آزمودنی‌هایی که نمرات کمتری در آزمون استعداد تحصیلی کسب کرده‌اند، تنها زمانی آشکار می‌شود که آنها به مدت طولانی از نقشه مفهومی استفاده کرده‌باشند، زیرا این آزمودنی‌ها پس از حدود ۸ تا ۱۰ هفته به این شیوه عادت می‌کنند و می‌توانند با استفاده از آنها درک خود را از موضوعات درسی افزایش دهند. همچنین، هنگام استفاده از نقشه‌ها، قواعد دستور زبان نقشی مهم ایفای می‌کنند. هارتون و همکاران^۴ (۱۹۹۳) در پژوهش خود با اجرای ۱۹ آزمون کیفی به این نتیجه رسیدند که در کل، نقشه‌های مفهومی تأثیرات مثبتی هم بر پیشرفت تحصیلی و هم بر نگرش آزمودنی‌ها داشته‌اند. همچنین، نتایج

1. Fraser, K., and Edwards, J.

2. Heinz-Fry, J. A.

3. Scholastic Aptitude Test

4. Horton, P. B., Mcconny, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., and Hamelton, O.

این پژوهش نشان داده که تفاوت بسیار اندکی میان اثربخشی نقشه‌های مفهومی تهیه‌شده به‌وسیله دانش‌آموز و نقشه‌های تهیه‌شده توسط معلم وجود داشته‌است.

میه و میه^۱ (۲۰۱۱) در پژوهش خود به بررسی نقشه‌های مفهومی به‌عنوان واسط یادگیری خودتنظیم‌شده^۲ پرداختند. آنها تأثیر استفاده از نقشه‌های مفهومی و آموزش یادگیری خودتنظیم‌شده را بر یادگیری مورد تجزیه و تحلیل قرار دادند. نتایج بررسی آنها نشان داد که نوع یادگیری بر سطح درک آزمودنی‌ها اثر می‌گذارد و این تأثیرات تنها برای پرسش‌های استنتاجی^۳ رخ می‌دهد و نه برای پرسش‌های واقعیت‌بنیاد^۴. در مجموع، نتایج این تحقیق نشان داد که کاربرد نقشه‌های مفهومی در یادگیری می‌تواند در نتایج مدارس تأثیر مثبت داشته‌باشد. ارتباط نقشه‌های مفهومی با آموزش یادگیری خودتنظیم‌شده به‌طور معناداری میزان تأثیر یادگیری را افزایش می‌دهد.

لیو و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی رویکرد نقشه مفهومی و دستورهای داستان، بر توانایی قصه‌گویی ۱۱۴ کودک کلاس سوم پرداختند. نتایج پژوهش آنها نشان داد که کودکانی که از نقشه مفهومی با دستورهای داستان استفاده کردند، قادر بودند داستان‌هایی با ساختار پیچیده‌تر، موضوعات روشن‌تر، ایده‌های خلاقانه‌تر و محتوای بیشتر، نسبت به کودکانی که از نقشه‌های مفهومی بدون دستور داستان استفاده می‌کردند، تولید کنند. این محققان همچنین اذعان داشتند که یافته‌های آنها می‌تواند این موضوع را مورد تایید قرار دهد که نقشه‌های مفهومی و دستورهای داستان می‌توانند رویکردی مؤثر برای توسعه ابزارهای قصه‌گویی یادگیرنده-محور باشند و به دانش‌آموزان در پیشبرد و کاربرد دانشی درباره قصه‌گویی (فراگیری دستور داستان الف: مکان و زمان، ب: کنش، ج: رویداد و د: توالی) کمک می‌کنند. نیملای و میلاری^۵ (۲۰۱۶) در پژوهشی به مطالعه فرایند یادگیری از طریق مفهوم‌سازی و سیستم مدل‌سازی یادگیری، پرداختند. آزمون یادگیری آنها اهداف یادگیری متعدد را به‌طور همزمان ترکیب می‌کرد. در پایین‌ترین لایه اصول اولیه نقشه مفهومی قرار داشت، لایه دوم به دانش حوزه انتخابی (در مطالعه حاضر به‌طور مشخص درس ریاضی) عمق می‌بخشید، و لایه سوم

1. Mih, C., and Mih, V.
2. self-regulated
3. inferential questions
4. factual questions
5. Niemela, P. and Myllär, J.

آمادگی دانش‌آموزان را برای مدل یکپارچه‌سازی زبان می‌آزمود. آزمودنی‌های آنها را ۲۵ دانش‌آموز کلاس هشتم و نهم مدرسه‌ای در کامبوج تشکیل می‌دادند. در آغاز آزمون دانش‌آموزان با نقشه مفهومی و درس ریاضی متوسطه آشنا شدند. سپس، به هر دو گروه دو برنامه درسی برای آماده کردن یک سخنرانی کلاسی داده شد. در مرحله نهایی، نقشه‌های تهیه شده در یک پوستر برای نشان دادن خردجمعی تمام کلاس ارائه شد. نتایج آنها نشان داد که به کارگیری نقشه‌های مفهومی در یادگیری ریاضی، دیدگاه بهتری را فراهم می‌کند؛ نه تنها مفاهیم جدید یادگرفته می‌شوند و ارتباطات میان مفاهیم تقویت می‌شود، بلکه محتوای برنامه درسی و ترتیب یادگیری حوزه‌های مختلف به‌طور کامل مورد بررسی قرار می‌گیرند.

جستجوی نگارندگان در پژوهش‌های ایرانی نشان می‌دهد که تاکنون پژوهشی در باب آموزش دستور داستان به کودکان با کمک نقشه‌های مفهومی انجام نشده است و پژوهش‌هایی که در زیر به آنها اشاره خواهد شد مانند پژوهش‌هایی که در قسمت بالا به آنها اشاره شد تنها در برخی متغیرها با پژوهش حاضر مرتبط هستند. همچنین، لازم به ذکر است که غالب مطالعات صورت گرفته در حوزه نقشه مفهومی در دو حوزه علوم و ریاضی و در پایه متوسطه بوده است که در ادامه به برخی از این موارد اشاره خواهیم کرد. مصرآبادی، حسینی نسب، فتحی آذر و مقدم (۱۳۸۸) به مقایسه اثربخشی دو شیوه ساخت نقشه‌های مفهومی توسط فراگیران و ارائه نقشه‌های از قبل آماده شده بر حافظه، درک و حل مسئله به منظور ارزیابی سبک یادگیری آزمودنی‌ها پرداخته‌اند. این تأثیرات از طریق دو آزمون پیشرفت تحصیلی که دارای شاخص‌های قابل قبول روایی و پایایی بودند، مورد اندازه‌گیری قرار گرفتند. شش کلاس دوم متوسطه به روش نمونه‌گیری هدفمند، به‌عنوان چهار گروه آزمایش و دو گروه کنترل انتخاب شدند. در دو گروه آزمایش، نقشه‌های از قبل آماده شده به آزمودنی‌ها ارائه شد و اعضای دو گروه آزمایش دیگر به تهیه نقشه‌های مفهومی پرداختند. در گروه‌های کنترل نیز آزمودنی‌ها به شیوه مرسوم به یادگیری متن‌های درسی مشابه پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهند که ارائه نقشه مفهومی در شرایطی که سبک یادگیری آزمودنی‌ها وابسته به زمینه^۱ (افراد دارای سبک یادگیری وابسته به زمینه یک الگو را به صورت کلی درک می‌کنند و قادر به تمایز میان اجزا نیستند) باشد نسبت به ساخت تأثیر بیشتری دارد و ساخت نقشه مفهومی در شرایطی که

1. field dependence

آزمودنی‌ها دارای سبک‌های وابسته به زمینه^۱ (افراد دارای سبک یادگیری‌های وابسته به زمینه بخش‌های مجزای یک الگو را بهتر درک می‌کنند و قادر به تحلیل الگو به بخش‌های سازنده هستند) باشند، بر ارائه نقشه مفهومی برتری دارد. بدون در نظر گرفتن سبک یادگیری، هیچ‌کدام از این دو روش برتری چشمگیری نسبت به هم نداشتند.

ریحانی، بخشعلی‌زاده و استادی (۱۳۹۱) در پژوهشی تأثیر کاربرد نقشه‌های مفهومی را بر میزان درک توابع مثلثاتی دانش‌آموزان رشته ریاضی مورد مطالعه قرار دادند. آنها دانش‌آموزان را به سه گروه هم‌سطح تقسیم کردند و در ارزیابی از ابزار نقشه مفهومی و آزمون کتبی بهره بردند. گروه اول ابتدا به کامل کردن نقشه‌های مفهومی پرداخت و سپس در آزمون کتبی شرکت کرد. گروه دوم ابتدا به آزمون کتبی پاسخ دادند و پس از آن نقشه مفهومی را کامل کردند. شرکت‌کنندگان در گروه سوم فقط در آزمون کتبی شرکت داشتند. سپس، برای مطالعه میزان تأثیر نقشه‌های مفهومی بر یادگیری آنها از همگی شرکت‌کنندگان خواسته شد به یک سؤال در مورد توابع مثلثاتی پاسخ دهند. در پایان، آنها این‌گونه نتیجه‌گیری کردند که نقشه مفهومی نمایشگر بدفهمی دانش‌آموز است. همچنین، نتایج آنها حاکی از این امر بود که استفاده از این نقشه‌ها باعث ارتقای یادگیری دانش‌آموزان می‌شود. سعیدی، سیف، اسدزاده و ابراهیمی قوام (۱۳۹۲) در پژوهشی میزان اثربخشی شیوه‌های ارائه و تهیه نقشه‌های مفهومی را بر درک مطلب دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه شهرستان تربت حیدریه مورد مقایسه قرار دادند. یافته‌های آنها نشان داد که ارائه نقشه‌های از قبل آماده نسبت به مطالعه متن‌های بدون نقشه مفهومی باعث افزایش معنادار میزان درک مطلب آزمودنی‌ها می‌شود. همچنین، بهترین روش برای افزایش مهارت درک مطلب همراهی نقشه‌های مفهومی از قبل آماده با متون مورد مطالعه دانش‌آموزان است.

۳. روش پژوهش

پژوهش پیش‌رو از نوع توصیفی و مقایسه‌ای است که در آبان‌ماه و آذرماه سال ۱۳۹۴ به مدت دو هفته روی ۱۴ کودک از دو گروه سنی ۷-۸ ساله (پایه اول) و ۸-۹ ساله (پایه دوم) دختر فارسی‌زبان در دبستان عاصمی، منطقه ۹ تهران اجرا شد. تمامی کودکان فارسی‌زبان

1. field independence

تک‌زبانان بودند به این معنی که کودک و والدین او همیشه در منزل فارسی صحبت می‌کردند. این کودکان از دبستانی در منطقه نه شهر تهران با توجه به متغیرهای خاصی مانند طبقه اجتماعی، شرایط خانوادگی (مادر خانه‌دار و پدر کارمند بود)، نمرات تحصیلی (کارنامه همگی آنها در سطح خیلی خوب یا عالی بود) و قدرت بیان (مصاحبه کوتاهی آزمونگر با کودک داشت و پرسش‌هایی مانند: دیروز تو مدرسه چی یاد گرفتی؟ آخرین کتابی که خواندی کی بود؟ را به صورت انفرادی از آنها پرسید) انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان از راهنمایی و مشاوره مدیر، معاون و معلم مربوطه نیز استفاده شد. با توجه به گفتگوی آزمونگر با کودکان و نیز اطلاعات به دست آمده از آنها قبل از اجرای آزمون، کودکان توانایی استفاده از دستور داستان و نقشه مفهومی برای یادگیری را نداشتند. در هفته اول، کودکان با آزمونگر و نیز آموزش دستور داستان و نقشه مفهومی آشنا شدند و در هفته دوم به خلق و قصه‌گویی داستان راجع به «ماجراهای گم‌شدن داداش کوچولوی من در پارک جنگلی» هر کدام به مدت تقریباً ۲۵ دقیقه پرداختند. این آزمون در یک کلاس در دبستان انجام شد و کودکان به صورت انفرادی برای قصه‌گویی با استفاده از دستور داستان و نقشه مفهومی مورد بررسی قرار گرفتند. قصه‌گویی کودکان به وسیله دستگاه پخش صدا^۱ ضبط گردید. در مرحله نخست، برای آشنایی و دوستی کودک با آزمونگر و نیز محک زدن اطلاعات کودک در باب قصه‌گویی، از کودک خواسته شد تا قصه‌ای را تعریف کند. سپس، آزمونگر با مرور قصه بیان‌شده از سوی کودک شروع به آموزش دستور داستان به وی کرد؛ برای مثال، آزمونگر به عنوان اولین پرسش از وی پرسید: "خوب سمانه جان بیا با هم مرور کنیم ببینیم توی این قصه‌ای که شما تعریف کردی چند شخصیت وجود داشت"، به این ترتیب، آزمونگر به کودک می‌آموزد که در یک داستان وجود شخصیت‌های مختلف از اهمیت زیادی برخوردار است. در تمامی مراحل اجرای طرح اگر کودک پاسخ صحیح به پرسش آزمونگر می‌داد، وی به سراغ پرسش بعدی می‌رفت؛ در غیر این صورت، کودک را در رسیدن به پاسخ صحیح راهنمایی می‌کرد. پس از این مرحله، آزمونگر به کودک می‌گفت: "عزیزم شخصیت اصلی در این داستان چه کسی است؟" بعد از دریافت پاسخ درست از سوی کودک، آزمونگر سؤال بعدی را مطرح می‌کرد: "دختر گلم قصه در چه مکانی رخ می‌دهد؟"، اغلب قصه‌های گفته‌شده از سوی کودکان بدون توجه به مکان و

زمان وقوع قصه طراحی شده بودند؛ به عنوان نمونه، با توضیحات ارائه شده از سوی آزمونگر، یکی از آزمودنی‌ها با اطلاع از این موضوع سریعاً به این صورت سعی در بازبینی قصه خود داشت: "وای آره، اون توی قصر بود، صدای عجیب و غریب هم می‌آمد مثل صدای نگهبانان، گرگ، جغد و ...". در ادامه، آزمون‌گر پرسش‌های دیگری از دستور داستان را این گونه مطرح می‌ساخت: "داستان چه هنگام رخ می‌دهد؟ چه فصلی؟ چه ماهی؟ چه روزی؟ چه ساعتی؟ و چه مشکلی در داستان پیش آمده است؟ چه اتفاقی در داستان رخ داده است؟ و این اتفاق خود باعث بروز چه اتفاقات دیگری شده است؟ و سرانجام این که شخصیت اصلی داستان چگونه این مشکل را حل می‌کند؟" با این روش، آزمونگر سعی می‌کند که کودک را با ظرایف قصه‌گویی (دستور داستان) آشنا سازد. عدم به کارگیری مواردی همچون زمان، مکان و ... خود گویای عدم آشنایی آنها با دستور داستان بود.

در مرحله بعد، آزمونگر با رعایت اصول دستور داستان و با استفاده از نقشه مفهومی به صورت هم‌زمان شروع به قصه‌گویی و کشیدن نقشه مفهومی مربوط به آن کرد. درحین انجام این کار، کودک درحالی که به برگه‌ای که آزمونگر در حال ترسیم نقشه مفهومی داستان مورد نظر بر روی آن بود نگاه می‌کرد، به قصه بیان شده از سوی وی نیز گوش می‌داد. در این مرحله، انتظار می‌رفت که کودک با داشتن دو مهارت دستور داستان و نقشه مفهومی بتواند با موضوع انتخابی از سوی آزمون‌گر با عنوان "ماجراهای گم شدن داداش/آبجی کوچولوی من در پارک جنگلی" داستانی را بیان کند. آزمون‌گر فعالیت کودکان در ساخت قصه را برای تحلیل بیشتر ضبط می‌کرد؛ به این صورت که کودک در ورق A4 به ترسیم نقشه مفهومی داستان خود پرداخته و قصه‌گویی او در هنگام کشیدن نقشه مفهومی از طریق دستگاه پخش صدا ضبط گردید.

پس از اجرای آزمون، از دو معلم همان مدرسه نیز برای تحلیل و ارزیابی داستان‌های کودکان دعوت شد تا دیدگاهی جامع از بازخورد معلمان در خصوص این که چگونه رویکرد دستور داستان با کمک نقشه مفهومی توانایی قصه‌گویی کودکان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، به دست آید. برای انجام ارزیابی معتبر، در این پژوهش از دستورالعمل ارزیابی قصه‌گویی دیجیتال^۱ برگرفته از مقاله لیو و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. دستورالعمل ارزیابی قصه‌گویی

دیجیتال به‌طور گسترده‌ای برای ارزیابی کیفیت فیلم‌ها به‌کار می‌رود و می‌تواند همچنین برای به‌دست‌آوردن ارزیابی معتبری از داستان‌های این مطالعه به‌کار گرفته‌شود؛ زیرا داستان‌های مورد استفاده در این پژوهش نیز دارای عناصری مانند گذار^۱، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو^۲، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت^۳ و نقاشی هستند. شش دستورالعمل، همان‌طور که در جدول ۱ با جزئیات آمده، برای ارزیابی هر داستان توسط آزمونگر و دو معلم مدرسه به‌کاررفته و برای هر مورد نمره‌ای از ۱ تا ۵ اختصاص یافته‌است. نمره ۵ بالاترین نمره و نمره ۱ پایین‌ترین نمره محسوب می‌شد. نمراتی که کودکان آزمودنی فارسی‌زبان در دو گروه سنی بر پایه مؤلفه‌های جدول کاربرد عناصر داستان در دستور داستان و نیز جدول ارزیابی کسب کردند و نیز تجربه قصه‌گویی شامل قصه‌گویی و پیچیدگی ساختار داستان به‌عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شدند.

جدول ۱. دستورالعمل ارزیابی کیفیت داستان

توصیف	دستورالعمل
کیفیت محتوا	
قصه، با موضوع اصلی مرتبط است. رویدادهای داستان خیلی روان از یکی به دیگری منتقل می‌شوند.	۱. گذارها و ویراستاری‌ها ^۴
ساختار داستان کامل و محتوا غنی است. پیام داستان به‌وضوح منتقل شده‌است.	۲. برنامه‌ریزی و طرح داستان ^۵
کنش و گفتگو طراحی شده برای داستان جالب است.	۳. کنش و گفتگو
قصه منطقی و قابل فهم است.	۴. صحت اطلاعات ^۶
داستان برای اولین بار بیان شده و خلاق است.	۵. تازگی و خلاقیت داستان ^۷
کیفیت فنی	
نقاشی به‌کاررفته در نقشه می‌تواند به‌طور کامل معنای داستان را بیان کند.	۶. نقاشی

1. transition
2. dialog
3. creativity
4. edits
5. planning and storyboarding
6. accuracy of information
7. originality and creativity

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی میزان پیچیدگی داستان بیان‌شده از سوی کودک، آزمونگر، به پیروی از پژوهش لیو و همکاران (۲۰۱۱)، تعداد واژه‌ها و تعداد رویدادهای (به‌عنوان مثال، رفتن به پارک، چرخ و فلک بازی کردن، آمدن سیل، گم‌شدن و غیره را که در نقشه مفهومی به‌خوبی نمایان بود) تولیدشده از سوی او را محاسبه و ثبت می‌نمود. همچنین، برای اطلاع از چگونگی عملکرد کودکان در کاربرد عناصر دستور داستان (مکان و زمان، کنش، رویداد و توالی)، داده‌های مربوط به هر کودک در انجام آزمون در جدول‌های مربوط محاسبه و ثبت می‌گردید. برای ارزیابی کیفیت قصه تولیدشده از سوی کودک، فعالیت قصه‌گویی از طریق برگه‌ای حاوی اطلاعاتی همچون گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات و تازگی و خلاقیت قصه توسط آزمونگر و دو معلم همان مدرسه نمره‌دهی شد و برای هر مورد نمره‌ای از ۱ تا ۵ در نظر گرفته‌شد. نمره ۵ بالاترین نمره و نمره ۱ پایین‌ترین نمره محسوب می‌شد.

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹، روش‌های آمار توصیفی (میانگین^۱ و انحراف معیار^۲) و استنباطی (آزمون تی مستقل^۳) به‌کار گرفته شده‌است.

۴.۱. تجزیه و تحلیل عملکرد کودکان دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ ساله به‌لحاظ میزان پیچیدگی قصه

در این بخش برای تشخیص و ارزیابی میزان پیچیدگی قصه‌ها، میانگین تعداد رویدادها و تعداد واژه‌های تولید شده از سوی کودکان در هر یک از دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ سال به صورت جداگانه برای هر آزمودنی در جدول‌های مربوط ثبت گردید. جدول (۲) عملکرد دو گروه سنی آزمودنی را به‌لحاظ کاربرد تعداد رویداد و تعداد واژه در قصه نشان می‌دهد.

1. mean
2. standard deviation
3. independent t.test

جدول ۲. میانگین عملکرد دو گروه سنی به‌لحاظ میزان پیچیدگی قصه

پیچیدگی داستان	گروه سنی	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig. (2-tailed)
تعداد رویداد	۸-۷	۶/۱۴	۱/۶۷	-۰/۷۴	۱۲	۰/۴۷
	۹-۸	۷/۷۱	۵/۳۴		۷/۱۶	۰/۴۸
تعدادواژه	۸-۷	۹۸/۴۲	۵۸/۵۳	-۰/۸۷	۱۲	۰/۴۰
	۹-۸	۱۴۶/۸۵	۱۳۴/۶۹		۸/۱۸	۰/۴۰

جدول ۲ میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی^۱ و سطح معناداری^۲ مربوط به پیچیدگی داستان را نمایش می‌دهد و نشان می‌دهد که میانگین تعداد رویداد تولیدشده توسط کودکان گروه سنی ۸-۷ و ۹-۸ سال به ترتیب ۶/۱۴ و ۷/۷۱ است و میانگین تعداد واژه تولیدشده توسط کودکان گروه سنی ۸-۷ و ۹-۸ سال به ترتیب ۹۸/۴۲ و ۱۴۶/۸۵ است. همان‌گونه که در جدول نمایش داده شده است، هرچند میانگین عملکرد گروه سنی ۹-۸ سال بهتر از عملکرد گروه سنی ۸-۷ سال است، اما اطلاعات جدول فوق حاکی از آن است که مقدار P در هر دو متغیر بیشتر از ۰/۰۵ ($۰/۴۷ > ۰/۰۵$ ، $۰/۴۸ > ۰/۰۵$ و $۰/۴۰ > ۰/۰۵$) است؛ یعنی از نظر پیچیدگی داستان تفاوت معناداری میان دو گروه سنی نیست.

۴. ۲. تجزیه و تحلیل عملکرد کودکان دو گروه سنی ۸-۷ و ۹-۸ ساله در کاربرد عناصر

دستور داستان

در این بخش، عملکرد آزمودنی‌ها در بیان قصه با توجه به کاربرد عناصر دستور داستان (مکان و زمان، کنش، رویداد و توالی) ارزیابی گردید و داده‌های مربوط در جدول (۳) نمایش داده شده است.

1. degree of freedom
2. significance (p-value)

جدول ۳. مقایسه عملکرد دو گروه سنی آزمودنی در کاربرد عناصر دستور داستان

کاربرد عناصر دستور داستان	گروه سنی	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig. (2-tailed)
مکان و زمان	۸-۷	۱۰/۸۵	۴/۶	-۰/۶۳	۱۲	۰/۵۴
	۹-۸	۱۳	۷/۷		۹/۸۴	
کنش	۸-۷	۳/۸	۱/۲	-۲/۴۴	۱۲	۰/۰۳
	۹-۸	۵/۷	۱/۶		۱۱/۱۸	
رویداد	۸-۷	۱/۲	۰/۴	-۱/۶۴	۱۲	۰/۱۲
	۹-۸	۱/۷	۰/۴		۱۲	
توالی	۸-۷	۱	۰			
	۹-۸	۱	۰			

این داده‌ها نشان می‌دهند که آزمودنی‌های هر دو گروه سنی، عناصر دستور داستان را در قصه خود به کار برده‌اند. همان‌طور که پیشتر نیز اشاره شد، مکان و زمان شامل توصیفی از مکان و زمان قصه و ارتباط شخصیت‌ها است. کنش عبارت است از فعالیت‌هایی همچون رقابت، ماجراجویی و نیز فعالیت‌های روزانه شخصیت‌ها. رویداد شامل حوادثی است که در جریان قصه اتفاق می‌افتند، مانند مشکلات و موانع و سرانجام توالی شامل نتیجه رویدادها مانند پیروزی‌ها، موفقیت‌ها و پاداش‌هاست. جدول ۳ میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی و سطح معناداری مربوط به این بخش را نشان می‌دهد و نشان‌دهنده آن است که در رابطه با متغیر مکان و زمان، کنش و رویداد، میانگین عملکرد کودکان ۹-۸ ساله نسبت به کودکان گروه سنی ۸-۷ ساله بالاتر است و به ترتیب عبارت است از ۱۳، ۱۰/۸۵؛ ۵/۷، ۳/۸؛ ۱/۷، ۱/۲، اما همان‌طور که ملاحظه می‌شود مقدار p برای دو متغیر مکان و زمان و رویداد به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۱۲ است که این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است؛ یعنی تفاوت میان دو گروه سنی معنادار نیست. ($t = -0.63$, $sig = 0.054$) و ($t = -1.64$, $sig = 0.12$). در باب متغیر کنش مقدار P، ۰/۰۳ است که این مقدار کوچکتر از ۰/۰۵ است و نشانگر این است که تفاوت میان دو گروه سنی در مورد متغیر کنش معنادار است ($t = -2.44$, $sig = 0.03$). در خصوص عنصر توالی، همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میانگین عملکرد دو گروه سنی برابر است و از آنجا که انحراف معیار دو گروه سنی صفر است، نمی‌توان آزمون تی مستقل را برای آن محاسبه کرد.

۴. تجزیه و تحلیل داده‌های مربوط به کیفیت قصه کودکان در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹

ساله

همان‌گونه که پیشتر اشاره شد، دستورالعمل ارزیابی قصه‌گویی دیجیتال به‌طور گسترده‌ای برای ارزیابی کیفیت فیلم‌ها به‌کار می‌رود و ما می‌توانیم برای به‌دست‌آوردن ارزیابی معتبری از داستان‌های ارائه‌شده از سوی کودکان آزمودنی این مطالعه از آن بهره‌گیریم، زیرا همان‌طور که گفته شد داستان‌های مورد استفاده در این پژوهش نیز دارای عناصری مانند گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش، گفتگو، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت و نقاشی هستند. از این‌رو، معلم مربوط به هر پایه (معلم پایه اول ارزیابی کودکان ۷-۸ ساله و معلم پایه دوم ارزیابی کودکان ۸-۹ ساله را برعهده داشتند) و آزمونگر پس از محاسبه عملکرد آزمودنی‌های هر دو گروه سنی در هر یک از هفت دستورالعمل ارزیابی، عملکرد هر یک از کودکان را محاسبه کرد؛ به این صورت که برای هر یک از شش مورد نمره‌ای از ۱ تا ۵ اختصاص داده شد. نمره ۵ بالاترین نمره و نمره ۱ پایین‌ترین نمره محسوب می‌شد. نمراتی که کودکان آزمودنی فارسی‌زبان در دو گروه سنی از سوی آزمونگر و معلم پایه مربوطه کسب کردند، در جدولی جداگانه درج گردید. جدول (۴) مقایسه ارزیابی‌های آزمونگر و معلم از قصه‌گویی کودکان را نشان می‌دهد.

جدول ۴. مقایسه ارزیابی‌های آزمونگر و معلم از قصه‌گویی کودکان

ارزیابی	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig. (2-tailed)
آزمونگر	۳/۸۲	۰/۴۴	۰/۵۹	۲۶	۰/۵۵
معلم	۳/۹۲	۰/۵۰		۲۵/۶	۰/۵۵

داده‌های جدول فوق نشان می‌دهد که ارزیابی انجام‌شده از سوی آزمونگر و معلم بسیار به هم نزدیک است. جدول ۴ میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی و سطح معناداری مربوط به دستورالعمل ارزیابی را مشخص می‌سازد. داده‌های این جدول نشان می‌دهد که میانگین نمره داده‌شده به هریک از عناصر مانند گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت و نقاشی از سوی آزمونگر و معلم به ترتیب عبارت است از ۳/۸۲ و ۳/۹۲ است و ارزش p برای هر دو ارزیابی برابر با ۰/۵۵ است که این مقدار بزرگتر از ۰/۰۵ است؛ یعنی تفاوت میان ارزیابی آزمونگر و معلم مربوط به هر پایه معنادار نیست.

جدول ۵. مقایسه عملکرد دو گروه سنی بر اساس ارزیابی آزمون‌گر و معلم پایه مربوطه به تفکیک عناصر

کاربرد عناصر دستور داستان	آزمودنی	میانگین	انحراف معیار	t	df	Sig. (2- tailed)
گذار	۸-۷	۳/۴۲	۰/۷۵	-۲/۵۱	۲۶	۰/۰۱
	۹-۸	۴/۰۷	۰/۵۸		۲۴/۴۳	
برنامه‌ریزی و طرح داستان	۸-۷	۳/۶۷	۱/۰۳	-۱/۸۰	۲۶	۰/۰۸
	۹-۸	۴/۲۸	۰/۷۲		۲۳/۳۵	
کنش و گفتگو	۸-۷	۳/۵۳	۰/۹۲	-۱/۵۴	۲۶	۰/۱۳
	۹-۸	۴/۰۳	۰/۷۷		۲۵/۱۴	
صحت اطلاعات	۸-۷	۴/۱۰	۰/۴۰	-۰/۳۴	۲۶	۰/۷۳
	۹-۸	۴/۱۷	۰/۶۶		۲۱/۲۸	
تازگی و خلاقیت داستان	۸-۷	۳/۵۳	۰/۹۲	-۲/۰۷	۲۶	۰/۰۴
	۹-۸	۴/۱۷	۰/۶۹		۲۴/۰۹	
نقاشی	۸-۷	۳/۲۶	۰/۸۴	-۰/۳۲	۱۲	۰/۷۴
	۹-۸	۳/۴۲	۱/۰۱		۱۱/۵۹	

داده‌های جدول (۵) نشانگر آزمون تی مستقل، میانگین، انحراف معیار، درجه آزادی و سطح معناداری مربوط به مقایسه عملکرد دو گروه سنی بر اساس ارزیابی آزمون‌گر و معلم پایه مربوطه است و گویای این مطلب است که میانگین عملکرد آزمودنی‌های گروه سنی بالاتر (۸-۹ سال) نسبت به گروه سنی پایین‌تر در به کارگیری دستور داستان با استفاده از نقشه مفهومی بهتر است و به ترتیب عبارت است از گذار: ۴/۰۷، ۳/۴۲؛ برنامه‌ریزی و طرح داستان: ۴/۲۸، ۳/۶۷؛ کنش و گفتگو: ۴/۰۳، ۳/۵۳؛ صحت اطلاعات: ۴/۱۷، ۴/۱۰؛ تازگی و خلاقیت داستان: ۴/۱۷، ۳/۵۳ و نقاشی: ۳/۴۲، ۳/۲۶. ارزش p برای هر یک از عناصر گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت و نقاشی به ترتیب عبارت است از ۰/۰۱، ۰/۰۸، ۰/۱۳، ۰/۷۳، ۰/۰۴ و ۰/۷۴ است که همان‌طور که ملاحظه می‌شود در تمامی موارد بجز عنصر گذار و تازگی و خلاقیت داستان مقدار p بزرگتر از ۰/۰۵ است و نشانگر آن است که در مورد متغیرهای برنامه‌ریزی و طرح داستان ($\text{sig} = ۰/۰۸$ ، $t = -۱/۸۰$)، کنش و

گفتگو ($t = -1/54$, $sig = 0/13$)، صحت اطلاعات ($t = -0/34$, $sig = 0/73$) و نقاشی ($t = 0/74$) = $sig = 0/32$) تفاوت معناداری میان عملکرد دو گروه سنی وجود ندارد. در خصوص عنصر گذار و تازگی و خلاقیت داستان مقدار P به ترتیب عبارت است از $0/01$ و $0/04$ که این مقدار کوچکتر از $0/05$ است و حاکی از معناداری تفاوت میان دو گروه سنی است. داده‌های این جدول، نشانگر این مطلب است که بر اساس ارزیابی انجام‌شده توسط آزمونگر و معلم هر پایه، تنها در مورد دو متغیر گذار ($t = -2/51$, $sig = 0/01$) و تازگی و خلاقیت داستان ($sig = 0/04$)، تنها در مورد دو متغیر گذار ($t = -2/07$) تفاوت عملکرد دو گروه آزمودنی معنادار است.

۵. نتیجه‌گیری

یکی از اهداف پژوهش حاضر، بررسی و مقایسه عملکرد کودکان گروه سنی ۸-۹ سال در به‌کارگیری دستور داستان با روش نقشه مفهومی بود. با بررسی و تحلیل داده‌های قصه‌های روایت‌شده از سوی آنها آشکار شد که در مجموع، میانگین عملکرد کودکان گروه سنی ۸-۹ سال در به‌کارگیری تعداد واژه و تعداد رویداد بهتر بوده و مهارت بیشتری در بهره‌گیری از دستور داستان با روش نقشه مفهومی در مقایسه با کودکان گروه سنی ۷-۸ ساله داشته‌اند، اما این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نبوده است ($0/47 > 0/05$ ، $0/48 > 0/05$ و $0/40 > 0/05$). بنابراین، فرضیه ۱ پژوهش مبنی بر این که کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی (۷-۸ سال و ۸-۹ سال) درجات متفاوتی از توانایی را در بهره‌گیری از دستور داستان با روش نقشه مفهومی به لحاظ کاربرد تعداد واژه و تعداد رویداد نشان می‌دهند، رد می‌شود.

بر پایه پیش‌بینی فرضیه ۲ این پژوهش، کودکان فارسی‌زبان در گروه سنی بالاتر (۸-۹ سال) از مشخصه‌های دستور داستان (زمان و مکان رویداد قصه، شخصیت اصلی قصه، رویدادها و توالی آنها) در قصه‌گویی بیشتر و دقیق‌تر از کودکان گروه سنی ۷-۸ سال استفاده کردند. میانگین به‌دست آمده در جدول (۳) که نشانگر عملکرد کودکان در هر دو گروه سنی در کاربرد مشخصه‌های دستور داستان است، گویای این مطلب است که هرچند کودکان ۷-۸ ساله از توانایی کمتری در استفاده از مشخصه‌های دستور داستان برخوردارند، اما این تفاوت عملکرد به لحاظ آماری معنادار نبوده است. اما در مورد متغیر کنش تفاوت عملکرد دو گروه سنی معنادار بوده و همچنین هر دو گروه سنی از نظر کاربرد عنصر توالی از توانایی یکسانی

برخوردار بودند. در نتیجه تفاوت محسوسی در عملکرد دو گروه سنی مشاهده می‌شود و بنابراین فرضیه ۲ مطالعه حاضر مورد قبول واقع می‌شود.

پیش‌بینی فرضیه ۳ این پژوهش گویای این نکته است که ارزیابی آزمونگر و معلم هر پایه از کیفیت داستان (گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت و نقاشی) بیان‌شده از سوی کودکان فارسی‌زبان در دو گروه سنی ۷-۸ و ۸-۹ ساله مشابه یکدیگر است، و مطابق داده‌های جدول ۴ مقایسه ارزیابی‌های انجام شده بسیار نزدیک به هم هستند و تفاوت معناداری میان آنها وجود ندارد. همچنین، جدول (۵) که ارزیابی آزمونگر و معلم از کیفیت داستان (گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات، تازگی و خلاقیت و نقاشی) در دو گروه سنی را نشان می‌دهد بیانگر آن است که هرچند میانگین عملکرد کودکان گروه سنی ۸-۹ سال از نظر گذار، برنامه‌ریزی و طرح داستان، کنش و گفتگو، صحت اطلاعات و تازگی و خلاقیت داستان بهتر و دقیق‌تر از عملکرد آزمودنی‌های گروه سنی ۷-۸ سال است، اما این تفاوت تنها در خصوص متغیرهای گذار و تازگی و خلاقیت داستان به لحاظ آماری معنادار است و در مورد سایر متغیرها تفاوت معناداری میان دو گروه سنی وجود ندارد. بنابراین، با توجه به این داده‌ها، تفاوت محسوسی در عملکرد دو گروه سنی مشاهده می‌شود و می‌توان فرضیه ۳ این پژوهش را نیز قبول کرد.

در مجموع، داده‌های مطالعه حاضر هم‌سو با پژوهش‌های دیگر همچون ادوارز (۱۹۸۵) نشان می‌دهد که آزمودنی‌ها در سنین مختلف و با سطوح توانایی متفاوت می‌توانند از نقشه مفهومی در قصه‌گویی بهره‌ببرند. یافته‌های به‌دست‌آمده با یافته‌های پژوهش لیو و همکاران (۲۰۱۱) مبنی بر این که دستور داستان در خلق قصه و رشد خلاقیت به کودکان کمک می‌کند، هم‌سو است. هرچه دانش زبانی کودک و نیز اطلاعات وی از دنیای پیرامون او بیشتر می‌شود، به همان میزان، داستان‌های او از پیچیدگی و خلاقیت بیشتری برخوردار می‌شوند. ترسیم نقشه‌های مفهومی در حین قصه‌گویی، به کودک این انگیزه را می‌دهد تا با ارائه مفاهیم و ترسیم خطوط میان آنها تعداد رویدادهای بیشتری را تولید کند و انگیزه بیشتری برای ادامه دادن داستان خود داشته باشد و در نتیجه، در این مسیر، واژه‌ها و قواعد دستور زبان بیشتری را تولید نماید و دست به خلاقیت بیشتری بزند.

پژوهش پیش‌رو نخستین پژوهشی است که از نقشه‌های مفهومی و دستور داستان برای قصه‌گویی کودکان استفاده کرده‌است و این موضوع جنبه نوآوارانه این پژوهش است و نتایج آن نشانگر آن است که همسو با نظر پیاژه ظرفیت‌های رشدیافته شناختی کودکان در مقطع دبستان به آنها اجازه می‌دهد تا واقعیت امور را به کمک علائم موجود در نقشه مفهومی تنظیم و تفسیر کنند. کودکان گروه سنی ۷-۹ سال قادر هستند به‌خوبی از این نقشه‌ها و دستور داستان برای قصه مورد نظر خود استفاده کنند. از آنجا که تاکنون پژوهشی در این باره بر روی کودکان دبستانی صورت نگرفته‌است نتایج این پژوهش در کنار پژوهش‌های دیگر می‌تواند به درک اهمیت نقشه مفهومی و دستور داستان برای آموزش به این کودکان مفید باشد. بر اساس مطالعات صورت گرفته در خصوص نقشه‌های مفهومی همچون میه و میه (۲۰۱۱) به نظر می‌رسد این روش باعث رشد یادگیری به‌ویژه در حوزه‌هایی که نیاز به استنتاج دارند می‌شود. همچنین می‌توان از نقشه‌های مفهومی و نیز دستور داستان برای آموزش مهارت‌های زبان اول و دوم به کودکان استفاده کرد و با گنجانیدن نقشه‌های مفهومی دوزبانه در کتب دبستان‌های مناطق دوزبانه می‌توان گامی در جهت عدالت آموزشی برداشت. استفاده از این نقشه‌ها و نیز به‌کارگیری دستور داستان در تمامی کتب آموزشی کودکان دبستانی و نیز در روش آموزش معلمان مؤثر خواهد بود.

کتابنامه

- ریحانی، ابراهیم، بخشعلی‌زاده، شهرناز، و استادی، مریم (۱۳۹۱). «تأثیر کاربرد نقشه‌های مفهومی بر درک دانش‌آموزان رشته ریاضی از توابع مثلثاتی». *رویکردهای نوین آموزشی*، ش ۲، سال هفتم، ۲۳-۵۲.
- سعیدی، علی، سیف، علی‌اکبر، اسدزاده، حسن، و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۲). «مقایسه اثربخشی شیوه‌های ارائه و تهیه نقشه‌های مفهومی بر درک مطلب». *روان‌شناسی مدرسه*، ش ۳، ۱۲۵-۱۴۳.
- مصرآبادی، جواد، فتحی آذر، اسکندر، و استوار، نگار (۱۳۸۴). «اثربخشی ارائه، ساخت فردی و ساخت گروهی نقشه مفهومی به عنوان یک راهبرد آموزشی». *مجله نوآوری‌های آموزشی*، ش ۱۳، سال چهارم، ۱۱-۳۱.

مصرآبادی، جواد، حسینی نسب، داوود، فتحی‌آذر اسکندر، و مقدم، محمد. (۱۳۸۸). «تأثیر ساخت و ارائه نقشه مفهومی و سبک یادگیری بر یادداری، درک و حل مسئله در زیست‌شناسی». *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*، ۱۰، ۳، ۱۴۱-۱۶۲.

- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton.
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Ausubel, D. P. (2012). *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*: Springer Science & Business Media.
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., & Hanesian, H. (1978). *Educational psychology: A cognitive view* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baumann, J. F., & Bergeron, B. S. (1993). "story map instruction using children's literature: effects on first Graders' comprehension of central narrative elements". *Journal of reading Behavior*, vol. 25, No. 4, 407-437.
- Chen, F. H., Looi, C. K., & Chen, W. (2009). Integrating technology in the classroom: a visual conceptualization of teachers' knowledge, goals and beliefs. *Journal of computer Assisted learning*, 25, 470-488.
- Fraser, K., & Edwards, J. (1985). "The effects of training in concept mapping on student achievement in traditional classroom tests". *Research in Science Education*, 15, 158-165.
- Garabet, M., & Miron, C. (2010). "Conceptual map – didactic method of constructivist type during the physics lessons". *Procedia Social and Behavioral sciences*, vol. 2, 3622-3631.
- Graesser, A., Golding, J. M., & Long, D. L. (1991). "Narrative representation and comprehension". In R. Barr, M. L. Kamil, P. Mosenthal, & P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, New York: Longman, Vol. 2, 171-205.
- Heinz-Fry, J. A., & Novak, J. D. (1990). "Concept mapping brings long term movement toward meaningful learning". *Science Educatin*. 77, 461-472.
- Horton, P. B., Mcconny, A. A., Gallo, M., Woods, A. L., & Hamelton, O. (1993). "An investigation of the effectiveness of concept mapping as an instructional tool". *Science Education*, 77, 95-111.
- Liu, Ch. Ch., Chen, H. S. L., Shih, J. L., Huang, G. T., & Liu, B. J. (2011). "An enhanced concept map approach to improving children's storytelling ability". *Computers & Education*, 56, 873-884.
- Mandler, J. M., & Johnson, M. S. (1977). "Remembrance of things parsed: Story structure and recall". *Cognitive Psychology*, 9, 111-151.

- Mih, C., & Mih, V. (2011). "Conceptual Maps as Mediators of Self-Regulated Learning". *Procedia-Social and Behavioral Science*, 29, 390-395.
- Niemelä, P., & Mylläri, J. (2016). Crowd In Map Out: Co-Creative Knowledge Building Of IGCSE Math. Proceeding from 7th International conference on concept Mapping, Tallinn, Estonia.
- Novak, J. D., & A. J. Canas. (2006). "The theory underlying concept maps and How to construct them". Technical Report IHMC Cmap Tools 2006-1, Florida Institute for Human and Machine Cognition, available at: <http://cmap.Ihmc.us/publication/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>.
- Piaget, J. (1971). *Biology and knowledge*. Chicago: University of Chicago Press. (Original work published 1967).
- Piaget, J., Inhelder, B., & Piaget, J. (2013). *The growth of logical thinking from childhood to adolescence: An essay on the construction of formal operational structures* (Vol. 84): Routledge.

