



The Study of the Efficacy of Using Graphic Organizers on Teaching Persian Reading to Non-Iranian Persian Learners

Reza Morad Sahraei¹

Professor of Linguistics and Persian Language Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Gholam Hossein Rezapour² 

Linguistics P.h.D student at PayamNoor University

Moloud Angouraj³ 

M. A. at Applied Linguistics, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Mohammad Hassan Torabi⁴ 

Ph. D. in Linguistics, Saadi Foundation, Tehran, Iran

Abstract

Reading comprehension (RC) is one of the learning objectives of all language teaching curricula and for teaching it various strategies are used. One of these strategies is using Graphic Organizers which have their roots in schemata theory and are used for organizing and presenting knowledge. The current study aimed at investigating the impact of graphic organizers strategy on improving Persian as a Foreign Language (PFL) learners' RC. Fifteen intermediate and upper intermediate PFL learners studying M.A at TPSOL (Teaching Persian to Speakers of Other Languages) for the second half of the 2019-2020 (1397-1398) academic year in Allame Tabataba'i university participated in the study. The instruments used to collect the data

1. rezasahraee@yahoo.com

2. gh.hossein88rzp@gmail.com (Corresponding Author)

3. m_angouraj@yahoo.com

4. mohammadh.torabi1987@gmail.com

How to cite: Sahraei, R. M., Rezapour, Gh. H., Angouraj, M. & Torabi, M. H. (2024). The Study of the Efficacy of Using Graphic Organizers on Teaching Persian Reading to Non-Iranian Persian Learners. *Language and Linguistics*, 20(40), 181- 208. doi: 10.30465/LSI.2025.45571.1688

were reading texts, RC tests, and graphic organizers. The data were analyzed using paired t-test and the results showed a significant difference between RC through traditional instruction compared to graphic organizers strategy, suggesting that employing graphic organizers had facilitated students' RC.

Keywords: curriculum, graphic organizers, reading comprehension, schemata theory, strategy.

1. Introduction

One of the important skills that every language learner needs to learn is RC skills. The most important problem most language learners encounter in RC is that they are too concerned with understanding all the details of a given text. Hence, they fail to understand the overall idea of the text. They read the text word by word but cannot follow their mental schemas and make connections between different ideas in the text, which leads to incomplete comprehension of the text. Research has also shown that many language learners first translate the content into their native language and then back-translate it into the target language to understand a text, as a result, they cannot answer the questions within the allotted time (Sam & Rajan, 2013). One suitable alternative to these traditional and ineffective methods is using the graphic organizers (GOs) strategy. Graphic organizers are a type of visual and graphic representation that depicts the relationship between facts, terms, or ideas within a learning task (Hall & Strangman, 2008). In addition, GOs can categorize the information encoded in the text by arranging important aspects of a concept or topic using labels (Bromley, Irwin-DeVitis, & Modlo, 1999). Using these diagrams, language learners can categorize and then decode the text content. In other words, they learn the skill of classifying information in a text as a subset of a schema, and once they have mastered this skill, they can divide the text into different parts. One of the essential things in facilitating learning and teaching Persian is the use of these diagrammatic systems. The results of numerous studies conducted on the role of GOs on learning different languages have indicated their positive effect on the reading process and strengthening RC strategies. Therefore, it is time for this educational tool to be used in teaching Persian to speakers of other languages to make the path of learning Persian smoother for PFL learners.

2. Literature Review

In the past decade, extensive research was conducted on the use of GOs in teaching RC in English as a second/foreign language. Rahim et al. (2017) showed that GOS facilitated the reading skills of the learners and also transformed the reading class from a teacher-centered to a learner-centered class, which led to the active participation of the learners in learning. Latif (2016) concluded that GOs can be used to enhance the thinking skills of the learners by enhancing brainstorming, creating new ideas, establishing connections between parts and wholes, determining order, analyzing causes and effects, etc. His research findings showed that GOs improved learners' ability to answer common comprehension questions such as discovering the main idea, discovering explicit and implicit information, correctly identifying reference, and recognizing the meaning of words and phrases.

Sam and Rajan (2013) investigated the use of GOs to enhance RC skills of middle school students learning English as a second language. Their research focused on the use of these organizers as information organizers by intermediate level learners in understanding the main idea, supporting details, facts, and personal opinions. The study also examined and designed different types of GOs for better comprehension of the given text. The results showed that the students in the experimental group performed better than the control group in all five types of reading questions and that the use of these organizers was effective for reading questions such as 1. identifying the main idea 2. finding supporting details 3. understanding vocabulary 4. distinguishing personal opinions from facts, and 5. referencing.

In Iran, the focus has been on concept maps as a specific type of organizers. Kalhor and Mehran (2017) showed that the concept map strategy increased English language learning and meaningful reading and comprehension in students in the experimental group compared to the control group. The results of the study showed the positive effect of concept maps on students' progress and meaningful RC in English. Seif et al. (2012) showed that providing ready-made concept maps significantly increased the comprehension of EFL learners. Also, concept maps help learners organize complex topics in an understandable and comprehensive framework, thereby contributing to meaningful learning. In the same vein, Sahraei et al. (1400) examined the effect of concept maps on enhancing reading skills and motivation of PFL learners and found that since a kind of hierarchy is observed in preparing a concept map and it clearly shows the relationship between concepts, the materials are organized in the minds of learners and

as a result meaningful learning occurs; therefore, concept maps can be used as a powerful educational tool. If prepared in advance and done in a group, this strategy helps learners organize complex topics in an understandable and comprehensive framework, thus contributing to meaningful and sustainable learning.

3. Method

The present quantitative study relied on a quasi-experimental design. The dependent variable of this study was the level of RC of PFL learners and the independent variable of the study was the method of teaching Persian RC using different types of GOs. The sample included 15 PFL learners of the master's degree in Azfa at Allameh Tabatabaei University who were studying in the second semester of the 97-98 academic year. The participants who were selected based on convenience sampling method were 15 PFL learners (3 males and 12 females) with Tunisian, Lebanese, Iraqi, Russian, and Korean nationalities. The data collection instruments encompassed standardized and valid multiple-choice RC pre- and post-tests and Persian language educational texts.

4. Discussion and Conclusion

In the present study, the effectiveness of using GOs in teaching reading to PFL learners was examined. Accordingly, 15 intermediate-level PFL learners were selected based on convenience sampling. Comparing the scores of the learners in the pre- and post-tests showed that Persian learners are more successful in learning comprehension of Persian texts using the GOs strategy than learning using the traditional methods, and they obtained better scores in the comprehension test; therefore, using the GOs strategy has a positive effect on the level of Persian learners' comprehension. Since Gorjian (2017) has also obtained similar results to the present study by studying Iranian English learners, it can be concluded that the effectiveness of using GOs can be effective independently of the learners' first language and the target language; therefore, if PFL teachers are encouraged to use GOs as a teaching and learning strategy and use this method to teach different levels of Persian to create meaningful and sustainable learning. Likewise, PFL teachers can teach Persian learners how to draw organizers, they can help strengthen Persian learners' comprehension and make learning Persian easier and more attractive to them.



بررسی اثربخشی استفاده از ساماندهای ترسیمی در آموزش درک مطلب زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرایرانی

رضامراد صحرایی

استاد گروه زبان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

غلامحسین رضاپور 

دانشجوی دکتری زبان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

مولود انگورج دانش‌آموخته کارشناسی ارشد آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه
علامه طباطبائی، تهران، ایرانمحمدحسن ترابی 

دکترای زبان‌شناسی همگانی، بنیاد سعدی، تهران، ایران

چکیده

خواندن و درک مطلب یکی از اهداف آموزشی هر برنامه درسی است که راهبردهای مختلفی برای تدریس آن به کار گرفته می‌شوند. ساماندهای ترسیمی، یکی از این راهبردها هستند که ریشه در نظریه طرحواره‌ها دارند و هدف آنها سازماندهی و ارائه دانش است. پژوهش حاضر، به منظور تعیین تأثیر راهبرد ساماندهای ترسیمی بر پیشرفت مهارت خواندن و درک مطلب فارسی‌آموزان خارجی انجام گرفت. این پژوهش از نوع کمی و شیوه گردآوری اطلاعات آن نیز به صورت میدانی است. آزمودنی‌های این پژوهش ۱۵ نفر از فارسی‌آموزان سطح میانی و فوق میانی بودند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مقطع کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در دانشگاه علامه طباطبائی مشغول به تحصیل بودند. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش متون آموزشی، آزمون‌های درک مطلب و ساماندهای ترسیمی بود. برای اجرای این پژوهش، ابتدا یک متن فارسی به روش سنتی به آزمودنی‌ها تدریس شد و سپس آزمون درک مطلب از آنها گرفته شد. پس از آشناسازی آزمودنی‌ها با راهبرد ساماندهای ترسیمی، متن دوم، که سطح دشواری آن مشابه متن اول بود، با استفاده از این ساماندها به آنها تدریس شد و آزمون درک مطلب برای بار دوم از آنها گرفته شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون t زوجی تجزیه و تحلیل شد. نتایج حاصل از آزمون t زوجی نشان داد که تفاوت معناداری بین میزان درک مطلب فارسی‌آموزان در روش سنتی و روش ساماندهای ترسیمی وجود دارد؛ به بیان دیگر هنگام استفاده از ساماندهای ترسیمی زبان‌آموزان درک مطلب بهتری از متن داشتند.

کلیدواژه: درک مطلب، برنامه درسی، راهبرد، ساماندهای ترسیمی، نظریه طرحواره‌ها.

۱- مقدمه

زبان نظامی است از نشانه‌های قراردادی که اعضای هر جامعه‌ای با استفاده از آن با یکدیگر ارتباط برقرار می‌کنند. این نشانه‌های قراردادی همچون حلقه‌های زنجیر به هم پیوسته‌اند و کلمه‌ها، جمله‌ها، و سرانجام متن‌ها را می‌سازند. مهارت‌های زبان‌آموزی نیز به دو نوع شفاهی یعنی صحبت کردن و شنیدن، و نوشتاری یعنی خواندن و نوشتن تقسیم‌بندی می‌شوند. یکی از مهارت‌های نوشتاری مهمی که هر زبان‌آموزی به یادگیری آن نیاز دارد مهارت خواندن و درک متون است. اساساً درک مطلب یعنی برقراری ارتباط بین نویسنده و خواننده. هریس و هاج^۱ (2008) معتقدند درک مطلب شامل دو فرایند رمزگشایی و درک است؛ در فرایند رمزگشایی خواننده متن خوانداری را به متن گفتاری تبدیل می‌کند و در فرایند درک، از طریق فعال‌سازی طرحواره‌های ذهنی‌اش به فهم متن می‌پردازد. از منظر نونان^۲ (2004)، تأکید بر مهارت خواندن یکی از موضوعات مهم در همه برنامه‌های آموزشی زبان دوم/خارجی است. بنابراین ضروری است در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز مهارت خواندن بیش از پیش مورد توجه قرار گیرد تا بتوان راهکارهای مناسبی برای رفع مشکلات اساسی فارسی‌آموزان در زمینه خواندن و درک متون فارسی ارائه کرد. به عقیده آزبورن^۳ (2010)، مهم‌ترین مشکل اغلب زبان‌آموزان در درک مطلب این است که آنها بیش از حد نگران فهمیدن همه جزئیات یک متن خوانداری هستند به طوری که از فهم ایده کلی متن بازمی‌مانند. آنها متن را کلمه به کلمه می‌خوانند اما نمی‌توانند طرحواره‌های ذهنی‌شان را دنبال کرده و بین ایده‌های مختلف یک متن ارتباط برقرار کنند، و این منجر به درک ناقص متن می‌شود. همچنین پژوهش‌ها نشان داده است که بسیاری از زبان‌آموزان برای درک یک متن ابتدا محتوای آن را به زبان مادری خود ترجمه می‌کنند و سپس آنها را به زبان مقصد ترجمه می‌کنند، در نتیجه نمی‌توانند در مدت زمان تعیین شده به پرسش‌ها پاسخ دهند (Sam D & Rajan, 2013).

یکی از جایگزین‌های مناسب برای این روش‌های سنتی و ناکارآمد، راهبرد ساماندهی‌های ترسیمی^۴ است. ساماندهی‌های ترسیمی نوعی نمایش بصری و گرافیکی هستند که رابطه بین حقایق، اصطلاحات، و یا ایده‌های درون یک تکلیف یادگیری را به تصویر می‌کشند (Hall & Strangman, 2008). در واقع، این ساماندهی‌ها از طریق ترتیب‌بندی جنبه‌های مهم یک مفهوم یا موضوع با استفاده از برچسب‌ها، اطلاعات را ساختاردهی می‌کنند (Bromley, Irwin- DeVitis, & Modlo, 1999). با استفاده از این ساماندهی‌ها زبان‌آموزان می‌توانند محتوای متن

1. T. Harris & R. E. Hodge

2. D. Nunan

3. J. Osborne

4. graphic organizers

را طبقه‌بندی و سپس آن را رمزگشایی کنند. به بیان دیگر، آنها مهارت طبقه‌بندی اطلاعات یک متن به عنوان زیرمجموعه یک طرحواره را یاد می‌گیرند و زمانی که در این مهارت تسلط پیدا کردند می‌توانند متن را به بخش‌های مختلف تقسیم‌بندی کنند. در روش خواندن سنتی، یادگیرنده با استفاده از راهبردهایی مثل مرور و خلاصه‌نویسی، تنها به حفظ و یادگیری مطالب می‌پردازد، اما وقتی از ساماندهای ترسیمی استفاده کند به صورت فعال با مطالب درگیر می‌شود و به دلیل برقراری پیوند میان مفاهیم متن، یادگیری وی عمیق‌تر می‌شود (Ping, 2016). بر این اساس، یکی از موارد ضروری در راستای تسهیل یادگیری و آموزش زبان فارسی استفاده از این سامانه‌های ترسیمی است.

با توجه به نقش مهم متون خوانداری در ارائه محتوای اصیل و معتبر، درک این متون برای فارسی‌آموزان بسیار مهم است زیرا به آنها کمک می‌کند تا ماهیت زبان فارسی را بهتر بشناسند و سایر مهارت‌های زبانی‌شان را نیز ارتقا دهند. به طور کلی، آموزش خواندن دو هدف عمده دارد: اول، کمک به زبان‌آموزان برای فهم مطالب و محتوای درس، و دیگر، افزایش توانایی آنها در استفاده از راهبردهای درک مطلب. نتایج پژوهش‌های متعدد صورت گرفته در زمینه استفاده از سامانه‌های ترسیمی در یادگیری زبان‌های مختلف حاکی از تأثیر مثبت آنها در فرایند خواندن و تقویت راهبردهای درک مطلب بوده است. بنابراین زمان آن رسیده است که این ابزار کمک آموزشی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز به کار گرفته شود تا مسیر فارسی‌آموزی را برای فارسی‌آموزان هموارتر سازد.

۲. پیشینه پژوهش

در دهه اخیر تحقیقات زیادی در زمینه استفاده از سامانه‌های ترسیمی در آموزش درک مطلب زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی صورت گرفته است. از جمله آنها پژوهش رحیم^۱، یوسف^۲ و ذولکفلی^۳ (2017) است که هدف آن بررسی نقش این سامانه‌ها در درک مطلب زبان دوم بود. یافته‌های پژوهش آنها نشان داد که ارائه سامانه‌های ترسیمی باعث تسهیل مهارت‌های خواندن زبان‌آموزان شده است و همچنین کلاس خواندن از حالت معلم محور که در آن زبان‌آموزان تنها باید متن را می‌خواندند و به سؤالات جواب می‌دادند به کلاسی زبان‌آموز محور تبدیل شد که به مشارکت فعال زبان‌آموزان در یادگیری انجامید.

1. P. Rahim

2. F. Yusuf

3. Z. Dzulkaflly

لطیف^۱ (2016) به این نتیجه رسید که ساماندهای ترسیمی را می‌توان برای تقویت مهارت تفکر زبان‌آموزان از طریق تقویت طوفان فکری، خلق ایده‌های جدید، برقراری ارتباط بین جزء و کل، تعیین ترتیب، تحلیل علت‌ها و معلول‌ها، و ... مورد استفاده قرار داد. یافته‌های پژوهش او نشان داد که ساماندهای ترسیمی موجب پیشرفت زبان‌آموزان در پاسخ دادن به سؤالات رایج درک مطلب از قبیل کشف ایده اصلی، کشف اطلاعات صریح و غیرصریح، تشخیص صحیح مرجع، و تشخیص معنای کلمات و عبارات شده است.

پینگ^۲ (2016) به صورت نظری به بررسی این راهبرد آموزشی پرداخت. او به مزایای آشکار این ساماندها برای زبان‌آموزان و معلمان اشاره می‌کند. به عقیده او معلم می‌تواند با استفاده از این ساماندها نشان دهد که ایده‌های پیچیده درون یک متن چگونه سازماندهی شده‌اند تا به این طریق به زبان‌آموزان کمک کنند دید کل‌نگرانه‌ای از یک متن خوانداری پیدا کنند و در نتیجه فهم آنها تقویت شود. چنانچه این ساماندها به درستی طراحی و اجرا شوند، ادغام آنها در آموزش خواندن باعث تقویت درک مطلب زبان‌آموزان خواهد شد. مدرسان با ارائه تصویری ساختار متن نه تنها می‌توانند آگاهی زبان‌آموزان از این ساختارها و دانش آنها در این زمینه را افزایش دهند بلکه این فرصت را به آنها می‌دهند تا به خوانندگان راهبردی تبدیل شوند یعنی بدانند چه زمانی و چگونه از دانش فراشناختی خود برای تسهیل خواندن استفاده کنند.

سم‌دی^۳ و راجان^۴ (2013) در پژوهشی استفاده از ساماندهای ترسیمی برای تقویت مهارت‌های درک مطلب دانش‌آموزان مدارس راهنمایی در یادگیری انگلیسی به عنوان زبان دوم را مورد بررسی قرار دادند. تمرکز پژوهش آنها بر استفاده زبان‌آموزان سطح میانی از این ساماندها به عنوان سامانده اطلاعات در درک ایده اصلی^۵، جزئیات تکمیل‌کننده^۶، حقایق^۷ و نظرات شخصی^۸ بود. این پژوهش همچنین به بررسی و طرح انواع مختلف ساماندهای ترسیمی برای درک بهتر متون پرداخت. نتایج نشان داد که زبان‌آموزان گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در هر پنج نوع سؤال خواندن بهتر عمل کردند و به‌کارگیری این ساماندها برای سؤالات خواندن مانند ۱. تشخیص ایده اصلی ۲. پیدا کردن جزئیات تکمیل‌کننده ۳. فهمیدن لغات ۴. تشخیص نظرات شخصی از حقایق ۵. ارجاع دهی، مؤثر بوده است. آنها همچنین بر این باورند که به منظور افزایش تأثیر این ساماندها بهتر است به جای ارائه نمونه‌های آماده آنها، شیوه

1. M. I. Latif

2. Q. Ping

3. P. Sam D

4. P. Rajan

5. main idea

6. supporting details

7. facts

8. opinions

ساختن آنها به زبان آموزان آموزش داده شود، یعنی زبان آموزان به جای اینکه صرفاً یک سامانده آماده را با اطلاعاتی از متن پر کنند، خود به ساخت سامانده بپردازند تا به این ترتیب مهارت‌های تفکر خود را نیز تقویت کنند.

علی‌رغم پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه آموزش خواندن زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی، در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان هنوز به این ابزار نوین آموزشی توجهی نشده و عمده پژوهش‌های داخلی صورت گرفته نیز مربوط به آموزش علوم و آموزش درک مطلب درس زبان انگلیسی در مدارس ایرانی بوده است. این پژوهش‌ها بیشتر بر نوع خاصی از سامانده‌ها به نام نقشه‌های مفهومی^۱ تمرکز داشته‌اند. به عنوان مثال کلهر و مهران (۱۳۹۶) تأثیر راهبرد نقشه مفهومی را بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری معنی‌دار خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان بررسی کردند. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد استراتژی نقشه مفهومی باعث افزایش یادگیری درس زبان انگلیسی و یادگیری معنی‌دار خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شده است. نتایج پژوهش تأثیر مثبت نقشه مفهومی بر پیشرفت و یادگیری معنادار خواندن و درک مطلب انگلیسی دانش‌آموزان را نشان داد.

سیف، سعیدی، اسدزاده و ابراهیمی قوام (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «تأثیر مطالعه به کمک نقشه‌های مفهومی بر درک مطلب دانش‌آموزان سال سوم متوسطه» نقش این راهبرد را در تقویت درک مطلب انگلیسی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه بررسی کردند. این پژوهش به منظور مقایسه اثربخشی شیوه مطالعه با استفاده از نقشه‌های مفهومی و شیوه سنتی مطالعه، بر درک مطلب انجام گرفت. یافته‌ها نشان دادند که ارائه نقشه‌های مفهومی از قبل آماده نسبت به مطالعه متن‌ها بدون نقشه مفهومی، درک مطلب آزمودنی‌ها را به طور معناداری افزایش می‌دهد. پیشنهاد اصلی حاصل از نتایج این پژوهش، این است که برای افزایش درک مطلب، همراه نمودن نقشه‌های مفهومی از قبل آماده با متون مورد مطالعه توسط دانش‌آموزان مفید می‌باشد. نتایج این پژوهش مؤید آن است که راهبرد مطالعه و یادگیری همراه با نقشه مفهومی می‌تواند به عنوان ابزاری مناسب برای مطالعه متون مورد استفاده قرار گیرد. نقشه مفهومی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا موضوعات پیچیده را در چارچوبی قابل فهم و جامع سازمان دهند و به این وسیله به یادگیری معنادار کمک می‌کند.

کیمیاگری (۱۳۹۱) کاربرد سامانده‌های ترسیمی را برای درس زمین‌شناسی بررسی کرده است. او به این تجربه مشترک بعضی از دانش‌آموزان اشاره کرده که پس از یک آزمون کتبی، ضمن گله از دشواری سؤال‌ها ادعا می‌کنند با اینکه بارها درس‌ها را مرور کرده و همه چیز را

1. concept map

خوب به خاطر سپرده‌اند، نتیجه خوبی نگرفته‌اند. پرسش او این بود که مشکل این قبیل دانش‌آموزان که کم هم نیستند، چیست؟ روان‌شناسان یادگیری اعتقاد دارند برای این بچه‌ها یادگیری معنادار رخ نداده است، یعنی مفاهیم را به شکل جزیره‌هایی مستقل از هم به خاطر سپرده‌اند و نتوانسته‌اند موضوع‌های تازه را با ساختار ذهنی‌شان مرتبط کنند. یکی از راه‌هایی که می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا بین مطالب تازه با مدل‌های ذهنی‌شان ارتباط برقرار کنند، آشنا کردن آنان با شیوه‌های دیداری تبادل افکار و ایده‌هاست.

صحرائی، حسینی، و صدیقی‌فر (۱۴۰۰) با بررسی تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی دریافتند که از آنجاکه نوعی سلسله مراتب در تهیه نقشه مفهومی رعایت می‌شود و ارتباط بین مفاهیم را به روشنی نشان می‌دهد، مطالب در ذهن فراگیران ساماندهی شده و در نتیجه یادگیری معنادار انجام می‌گیرد؛ بنابراین، می‌توان از نقشه مفهومی به عنوان یک ابزار قدرتمند آموزشی بهره جست. این ابزار، به ویژه اگر به صورت ازپیش‌آماده و گروهی انجام شود، کمک بیشتری به یادگیرندگان می‌کند تا موضوعات پیچیده را در چارچوبی فهم‌پذیر و جامع سازمان دهند و این گونه به یادگیری معنادار و پایدار کمک می‌کند.

۳. مبانی نظری

در تحقیقات نوین، خواندن یک فرایند تعاملی و اجتماعی-شناختی در نظر گرفته می‌شود که شامل یک متن، یک خواننده و یک بافت اجتماعی است که عمل خواندن در آن اتفاق می‌افتد (برنهارت^۱، ۱۹۹۱، به نقل از سلسه-مورسیا^۲، ۲۰۰۱). تحقیقات صورت گرفته در زمینه روان‌شناسی شناختی و تحلیل گفتمان نشان داده است که هر متن دارای ساختارهای بلاغی^۳ خاصی است (گریب^۴، ۲۰۰۴) که این الگوها با عنوان ساختارهای متنی^۵ یا ساختارهای گفتمانی^۶ شناخته شده‌اند و نشان می‌دهند که اطلاعات درون یک متن چگونه سازماندهی شده‌اند تا یک پیام کلی را برسانند (Hudson, 2007). گریب و جیانگ^۷ (۲۰۰۷) نه ساختار متنی معرفی کرده‌اند که می‌توان در آموزش خواندن با استفاده از سامانده‌های ترسیمی مورد

-
1. E. B. Bernhardt
 2. M. Celce-Murcia
 3. rhetorical structure
 4. W. Grabe
 5. text structure
 6. discourse structure
 7. X. Jiang

استفاده قرار داد. این ساختارها عبارتند از ۱. علت و معلولی^۱؛ ۲. مسئله/راه حل^۲؛ ۳. مقایسه/مقابله^۳؛ ۴. طبقه‌بندی^۴؛ ۵. فرایند^۵؛ ۶. استدلال/برهان^۶؛ ۷. تعریف^۷؛ ۸. توالی زمانی^۸؛ ۹. توصیف^۹.

۳-۱. انواع ساختارهای متنی

الف. علت و معلولی: در پاراگراف علت و معلولی نویسنده دلایل و یا عواقب یک عمل، رویداد یا تصمیم را تحلیل می‌کند. هدف او این است که ارتباطات بین دو یا تعداد بیشتری رویداد را با توضیح اینکه چرا و چگونه پدیده‌ای اتفاق افتاده است، به تصویر بکشد (انگورج، ۱۳۹۸).

ب. مسئله/راه حل: در این پاراگراف نویسنده به بیان یک مشکل یا مسئله و سپس راه‌حل‌های آن می‌پردازد. این پاراگراف معمولاً سه بخش اصلی دارد. جمله عنوان که مشکل را معرفی می‌کند، جملات بدنه پاراگراف که مشکل و راه حل را توضیح می‌دهند و جمله پایانی که خواننده را دعوت به عمل می‌کنند (همان).

پ. مقایسه/مقابله: مقایسه، تشابهات میان دو یا چند فرد، مکان، شی، فکر و نظریه یا هر چیز دیگری را نشان می‌دهد. خود کلمه مقایسه نشان می‌دهد که مواردی که با هم مقایسه می‌شوند، هم دارای تشابهات و هم دارای تفاوت‌هایی هستند. بر خلاف مقایسه که به بیان تشابهات می‌پردازد، مقابله تفاوت‌های میان دو شخص، مکان، شی، فکر و اندیشه و غیره را نشان می‌دهد (سلطانی، ۱۳۹۶).

ت. طبقه‌بندی: در این پاراگراف چند مورد مثل افراد، ارگان‌ها، ایده‌ها یا اشیا بر اساس شباهتی که با یکدیگر دارند، در گروه‌های مختلف طبقه‌بندی می‌شوند. در این پاراگراف‌ها خواننده شباهت‌ها و تفاوت‌های بین موارد درون یک گروه یا طبقه را متوجه می‌شود (انگورج، ۱۳۹۸).

ث. فرایندی: فرایند به عمل واحدی اطلاق می‌شود که در طی چند مرحله تفکیک‌شده روی می‌دهد. فرایندها را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: فرایند دستوری که همان دستورالعمل است و فرایند طبیعی که خودبه‌خود اتفاق می‌افتد و عامل انسانی، اثری در وقوع یا عدم وقوع

-
1. causation
 2. problem/solution
 3. comparison/contrast
 4. classification
 5. process
 6. argument/reasoning
 7. definition
 8. time sequence
 9. description

آن ندارد. در هر دو نوع این فرایندها، زمان عاملی تعیین‌کننده در تشخیص مراحل مختلف فرایند است (سلطانی، ۱۳۹۶).

ج. استدلال: استدلال نوعی نگارش اقناعی است. پاسخ نویسنده به سؤالی که نظر و قضاوت شخصی‌اش را می‌طلبد، مبتنی است بر تجربیات شخصی او، آنچه که خوانده است، یا آنچه که از آدم‌های مورد اعتمادش شنیده است. دلایلی که نویسنده ارائه می‌دهد بار ارزشی دارند؛ بعضی‌ها بهترند و بعضی‌ها بدتر. ارائه دلایل خوب، به خلاقیت نویسنده بستگی دارد (همان).

چ. تعریفی: به طور کلی تعریف، معانی مختلفی دارد و به شیوه‌های گوناگونی می‌توان کلمه یا مفهومی را تعریف کرد. بسیاری از تعاریف کوتاه‌اند و فقط شامل یک کلمه مترادف (هم‌معنا)، یک عبارت یا یک جمله می‌شوند. اما گاه تعاریف به اندازه یک پاراگراف و حتی یک مقاله بسط پیدا می‌کنند (همان).

ح. توالی زمانی: در این نوع پاراگراف مانند پاراگراف فرایندی نویسنده مجموعه‌ای از رویدادها را بر اساس ترتیب زمانی توصیف می‌کند. رویدادها معمولاً به ترتیبی که اتفاق افتاده‌اند نوشته می‌شوند، بنابراین در این پاراگراف‌ها ترتیب وقوع بسیار مهم است (انگورج، ۱۳۹۸).

خ. توصیفی: توصیف، به کارگیری کلمات به منظور بازنمایی ظاهر یا ماهیت یک پدیده است. ابزار لازم برای توصیف، استفاده از حواس پنج‌گانه برای مشاهده‌ی دقیق واقعیات است. توصیف در واقع مشاهده دقیق جزئیات به واسطه حواس و بازنمایی دقیق این جزئیات به کمک کلماتی است که با وسواس انتخاب شده‌اند (سلطانی، ۱۳۹۶).

گریب^۱ و استالر^۲ (2011) معتقدند مدرسان زبان در حین آموزش انواع ساختارهای متنی باید واژه‌های هدایتگر^۳ مختص هر یک از انواع پاراگراف‌ها را نیز آموزش دهند. این واژه‌ها ساختار یک متن را آشکار می‌سازند و نشان می‌دهند که اطلاعات درون متن چگونه سازماندهی شده‌اند و چه چیزی در متن مهم است، و به این ترتیب سبب افزایش آگاهی زبان‌آموزان از سازماندهی گفتمانی متن می‌شوند. با بررسی فهرست واژه‌های هدایتگر انواع مختلف متون انگلیسی و مقابله با معادل آنها در زبان فارسی، می‌توان برای زبان فارسی نیز فهرستی از واژه‌های هدایتگر برای انواع متون تنظیم کرد که در جدول زیر مشاهده می‌کنیم:

1 W. Grabe

2 F. Stoller

3. signal word

جدول ۱: واژه‌های هدایت‌گر انواع ساختارهای متنی

ساختارهای متنی	واژه‌های هدایت‌گر
علت و معلولی	زیرا، در نتیجه، نتیجه، بنابراین، منجر می‌شود به، اگر... در نتیجه ... ، سپس، پیامد، ... حاصل ... است، به طوریکه، مگر اینکه، حاصل از، با این حال.
مسئله/راه حل	مسئله/مشکل این است که، راه حل، حل کردن، یکی از راه‌حل‌ها، راه حل این مشکل، بهترین راه.
مقایسه/مقابله	مقایسه: مشابه با، شبیه، هر دو، مشترک هستند، مثل، شبیه به مقابله: متفاوت، در مقایسه با، در تقابل با، هرچند، اما، از سوی دیگر.
طبقه‌بندی	دسته/گروه اول، دسته/گروه دوم، نوع دیگر، دسته دیگر، دسته آخر، انواع مختلف، انواع خاصی، گروه‌های مختلف، دسته‌های مجزا، تقسیم می‌شود به...، تقسیم شده است.
فرایندی	مرحله اول، دوم ... ، سپس، سریعاً، بعد، هم‌زمان، قبل، بعد، در حین، کمی بعد، در پایان، مجدداً، دوباره.
استدلال/برهان	به نظر من، اولین دلیل، دلیل دیگر، مهم‌تر از همه اینکه، به عنوان مثال، همانطور که می‌دانید، به عبارت دیگر، به طور خلاصه، روی هم رفته، بنابراین، در نتیجه، به علاوه، علاوه بر این، همان‌طور که دیدید.
تعریفی	فعل ربطی، یعنی، اشاره می‌کند به، به بیان دیگر، منظور از این است که، علائم سجاوندی دونقطه، به عنوان مثال، مثل، اصطلاح، گفته می‌شود، نامیده می‌شود.
توالی زمانی	اول، دوم، سوم، ... ، در ابتدا، قبل از، بعد از، سپس، در نهایت، در آخر، اکنون، حال، نخست، مجدد، تا، تا زمانی که، ساعت ... ، ... ساعت و ... دقیقه.
توصیفی	شبیه است به، مانند، اندازه، رنگ، مدت زمان، به عنوان مثال، مثلاً، مخصوصاً، مثل، به ویژه.

۲-۳. آموزش خواندن و راهبردهای خواندن

به عقیده سلسه-مورسیا (2001) مدرسان خواندن باید این آمادگی را داشته باشند که تکنیک‌ها و رویکردهای متنوعی را در آموزش به کار گیرند. آنها باید از فعالیت‌های پیش از خواندن مثل بحث کلاسی، تصاویر، نمودار، نقاشی، فیلم یا ایفای نقش برای فعال‌سازی طرحواره‌های زبان‌آموزان، یعنی دانش آنها درباره رویدادها، موقعیت‌ها و اتفاقات بر مبنای تجربیاتشان، استفاده کنند.

آزبورن (2010) معتقد است ضعف اصلی زبان‌آموزان در خواندن این است که بیش از حد نگران فهمیدن تک‌تک کلمات یک متن هستند به طوری که از فهمیدن پیام کلی متن بازمی‌مانند. نونان (14: 2015) دلیل عمده ضعف زبان‌آموزان را عدم استفاده از راهبردهای یادگیری^۱ می‌داند. هر تکلیف یادگیری حداقل یک راهبرد زیربنایی دارد اما زبان‌آموزان معمولاً از آن آگاهی ندارند. اگر مدرسان بتوانند آنها را با این راهبردها آشنا سازند به طوری که آنها را

1. learning strategy

در یادگیری خود به کار گیرند می‌توانند از آنها زبان‌آموزانی مستقل و موفق بسازند (آلدرسن^۱، ۱۹۸۳).

مانولی^۲ و پاپادوپولو^۳ (۲۰۱۲) معتقدند بیشتر زبان‌آموزان در حین خواندن متن به‌ویژه خواندن متن‌های طولانی و دشوار به اندازه کافی درگیر نمی‌شوند. با به کارگیری راهبردهای خواندن می‌توان این زبان‌آموزان را به طور فعال در خواندن و استنتاج معنا از متن درگیر کرد. از میان راهبردهای متعدّد خواندن، راهبرد سامانده ترسیمی رویکردی متفاوت از رویکردهای سنتی دارد و در دهه اخیر بسیار به آن توجه شده است. سامانده ترسیمی به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا مفهوم اصلی چیزی را که می‌خوانند ببینند. در ادامه به معرفی این راهبرد می‌پردازیم.

۳-۳. سامانده ترسیمی راهبردی کارآمد

سامانده‌های ترسیمی نمودارها یا تصاویری هستند که از شکل‌های هندسی یا جدول‌ها برای نشان دادن روابط بین اطلاعات مختلف متن استفاده می‌کنند و بخش‌های کلیدی یک متن و ارتباط بین آنها را در یک نگاه نشان می‌دهند و به این ترتیب امکان درکی کل‌نگرانه را به زبان‌آموزان می‌دهند که کلمات به تنهایی نمی‌توانند چنین امکانی را فراهم آورند (گریب، ۲۰۰۴). استال و مایر^۴ (۲۰۰۷) معتقدند سامانده‌های ترسیمی مختلف چند وجه مشترک دارند:

۱. شامل کلمات هستند.

۲. روابط بین مفاهیم را از طریق چینش فضایی اطلاعات درون متن به تصویر می‌کشند.

۳. الگوی سازماندهی متن را آشکار می‌سازند.

به عقیده سم‌دی و راجان (۲۰۱۳) این سامانده‌ها به زبان‌آموزان کمک می‌کنند تا:

- اطلاعات درون متن را به طور شفاف دسته بندی کنند (ایده اصلی، جزئیات تکمیل‌کننده، جمله عنوان، حقایق و نظرات شخصی)؛
- اطلاعات درون هر پاراگراف را به گونه‌ای سازماندهی کنند که بهتر بتوانند آن را درک کنند؛
- معنای کلمات و جملات سخت را تشخیص دهند؛
- از طریق تداعی با دانش پیشین خود، بافت متن را بفهمند؛
- و خطاهای مفهومی و ادراکی خود را که ممکن است در حین خواندن متن رخ دهد شناسایی کنند.

1. J. C. Alderson

2. P. Manoli

3. M. Papadopoulou

4. A. T. Stull & R. E. Mayer

با استفاده از ساماندهای ترسیمی زبان‌آموزان یاد می‌گیرند که چگونه اطلاعات مختلف درون متن را زیر طرحواره‌های مختلف دسته‌بندی کنند. وقتی در این زمینه ماهر شدند، می‌توانند محتوای متن را به بخش‌های مختلف شامل ایده اصلی، جزئیات تکمیل‌کننده، جمله اصلی، حقایق و نظرات شخصی تقسیم‌بندی کنند. به این ترتیب، آنها مهارت طبقه‌بندی منطقی اطلاعات را یاد می‌گیرند و با فعال‌سازی طرحواره‌هایشان می‌توانند اطلاعات جدید درون متن را به صورت سازمان‌یافته و مرتبط با دانش پیشین خود یاد بگیرند (آزبورن، 2010).

۳-۴. نکات مهم در به‌کارگیری ساماندهای ترسیمی

گریب (2007) معتقد است پیش از به‌کارگیری ساماندهای ترسیمی در آموزش خواندن به سه نکته مهم باید توجه کرد: اولین نکته در به‌کارگیری ساماندها، بافت آموزشی است. مدرسان باید در همان ابتدای کار هدف از به‌کارگیری ساماندها، نحوه استفاده از واژه‌های هدایتگر، و همچنین مهارت‌های خاصی مثل خلاصه کردن را هم آموزش دهند. اگر آموزش استفاده از ساماندهای ترسیمی با آموزش نحوه خلاصه کردن و شناسایی واژه‌های هدایتگر همراه شود، تأثیر چشمگیری بر تقویت مهارت درک مطلب زبان‌آموزان خواهد داشت.

نکته دوم، سازنده این ساماندها است. مشارکت فعال زبان‌آموزان در ساخت ساماندهای ترسیمی و حتی تکمیل ساماندهای از پیش طراحی‌شده این فرصت را به آنها می‌دهد که متن را عمیقاً پردازش کنند؛ درحالی‌که اگر ساماندها توسط دیگران طراحی شده باشند زبان‌آموزان صرفاً اطلاعات را حفظ می‌کنند (Ping, 2016).

نکته آخر، زمان به‌کارگیری ساماندهاست. تحقیقات گریب و جیانگ (2007) نشان داده است که ساماندهای ترسیمی را می‌توان پیش از خواندن، حین خواندن و پس از خواندن متن به کار گرفت که هر یک تأثیر متفاوتی بر میزان درک مطلب می‌گذارند.

۳-۶. انواع ساماندهای ترسیمی و کاربردهای آنها

لطیف (2016) ساماندهای ترسیمی را به سه نوع مفهومی^۱، ترتیبی^۲ و سلسله‌مراتبی^۳ تقسیم‌بندی کرده است^۴.

الف) ساماندهای مفهومی روابط معنادار بین یک مفهوم اصلی و مفاهیم دیگر را نشان می‌دهند. این روابط شامل ویژگی، عضویت، علیت، شباهت و یا تفاوت هستند. مهم‌ترین

1. conceptual
2. sequential
3. hierarchical

۶. کلیه مطالب این بخش برگرفته از دو وبسایت زیر هستند:

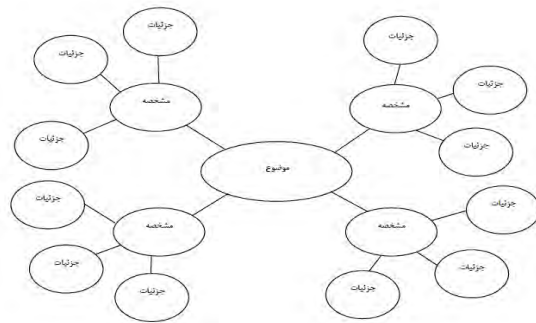
www.teacherspayteachers.com www.teachervision.com

سامانده‌های مفهومی شامل نقشه مفهومی، نمودار ون^۱، ماتریس قیاسی^۲، سامانده مسئله-راه حل^۳، سامانده حقیقت-مجاز^۴، سامانده نیازسنج^۵، سامانده علت و معلول^۶ و سامانده پرسش^۷ است. سامانده‌های مفهومی را می‌توان هم در حین خواندن متن و هم پس از خواندن آن مورد استفاده قرار داد:

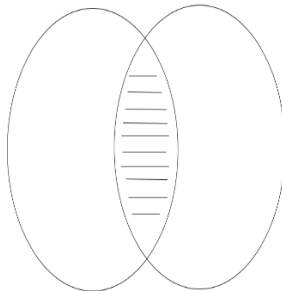
۱. **نقشه مفهومی** برای نشان دادن ویژگی‌ها، مشخصات، تعاریف و مثال‌های یک مفهوم یا موضوع به کار می‌رود. (شکل ۱)
۲. **نمودار ون** برای مقایسه دو یا چند مجموعه از مفاهیم از طریق نمایش شباهت‌ها و تفاوت‌ها به کار گرفته می‌شود. (شکل ۲)
۳. **ماتریس قیاسی** برای توصیف و مقایسه چند مورد (چیز، فرد، مکان، رخداد، ایده و مانند اینها) به کار می‌رود. (شکل ۳)
۴. **سامانده ترسیمی مسئله-راه حل** برای نشان دادن مسئله، مشکل یا چالشی که در متن عنوان شده، تأثیرات آن، دلایل بروز آن و راه یا راه‌های حل آن مناسب است. (شکل ۴)
۵. **سامانده ترسیمی حقیقت-مجاز** برای تفکیک حقایق (چیزی که درستی آن قابل اثبات است) از نظرات شخصی (نظر و احساس نویسنده درباره موضوع) به کار می‌رود. منظور از «حقیقت»، واقعیاتی است که در متن به آنها اشاره می‌شود و «مجاز» نظرات شخصی نویسنده است. (شکل ۵)
۶. **سامانده ترسیمی نیازسنج** به زبان‌آموزان کمک می‌کند تا زبان‌آموزان اطلاعاتی که از قبل درباره موضوع متن می‌دانند را از اطلاعاتی که نیاز دارند از متن به دست بیاورند و اطلاعاتی که به دست آورده‌اند تفکیک کنند. (شکل ۶)
۷. **سامانده ترسیمی علت و معلول** برای نشان دادن یک مشکل یا مسئله و دلایل بروز آن به کار می‌رود. (شکل ۷)
۸. **سامانده ترسیمی پرسش** برای مشخص کردن پاسخ پرسش کلیدی چه چیزی؟ چه کسی؟ چرا؟ چه زمانی؟ و چه مکانی؟ که در واقع ۵ رکن اصلی داستان‌ها هستند به کار می‌رود. (شکل ۸)

1. Venn diagram
2. Comparison Matrix
3. Problem/Solution Graphic Organizer
4. Fact/Opinion Graphic Organizer
5. KWL Chart
6. Cause and Effect Graphic Organizer
7. 5W Chart

شکل ۱: نقشه مفهومی



شکل ۲: نمودار ون



شکل ۳: ماتریس قیاسی

مورد / ویژگی‌ها	مورد اول	مورد دوم	مورد سوم	مقایسه / نظایر
ویژگی اول				
ویژگی دوم				
ویژگی سوم				

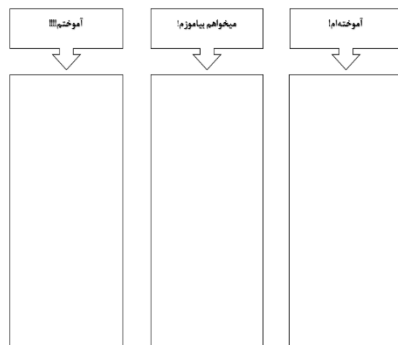
شکل ۴: سامانده مسئله_راه حل

پاسخ‌ها	پرسش‌ها
	مسئله چیست؟
	تأثیرش چیست؟
	دلیلش چیست؟
	راه حل آن چیست؟

شکل ۵: سامانده حقیقت_مجاز

واقعیت	نظر نویسنده

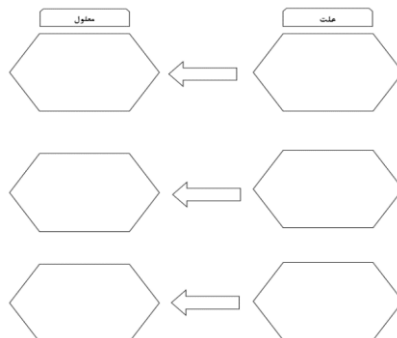
شکل ۶: سامانده ترسیمی نیازسنج



شکل ۸: سامانده ۵ پرسش

چه اتفاقی افتاد؟	
برای چه کسی اتفاقی افتاد؟	
چرا این اتفاق افتاد؟	
چه زمانی اتفاق افتاد؟	
کجا اتفاق افتاد؟	

شکل ۷: سامانده علت و معلول



ب) سامانده‌های ترتیبی مجموعه‌ای از رخدادها را به ترتیب وقوع نشان می‌دهند. هر مفهومی که ترتیب زمانی برای آن دارای اهمیت باشد می‌توان با استفاده از این سامانده‌ها به تصویر کشید. این سامانده‌ها پس از خواندن متن به کار گرفته می‌شوند. از مهم‌ترین سامانده‌های ترتیبی می‌توان به سامانده ترسیمی توالی زمانی^۱، سامانده ترسیمی فرایندی^۲ و نقشه داستان^۳ اشاره کرد.

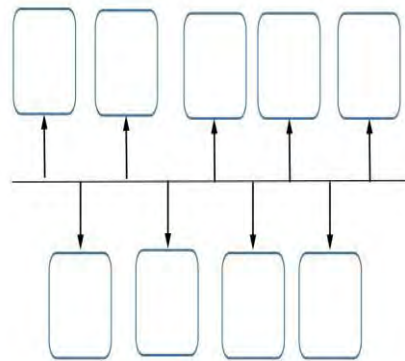
۱. سامانده ترسیمی توالی زمانی برای نشان دادن ترتیب وقوع رخدادهای مجزا به کار می‌رود. و برای متون نوع توالی زمانی مناسب است. (شکل ۹)

۲. سامانده ترسیمی فرایندی برای نشان دادن مراحل مختلف یک فرایند به کار می‌رود. (شکل ۱۰)

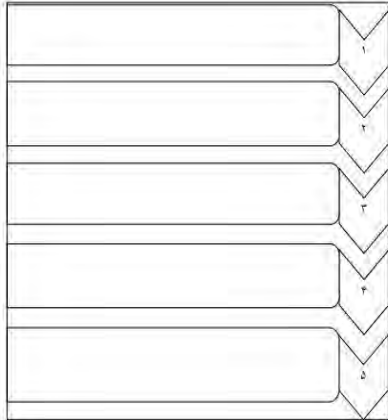
۳. نقشه داستان برای نشان دادن عناصر مختلف داستان شامل شخصیت‌های اصلی و فرعی، طرح داستان، رخدادها، مختلف داستان و نتیجه داستان به کار می‌رود. نوع دیگر این سامانده سه عنصر شروع داستان؛ میانه داستان و پایان داستان را از یکدیگر تفکیک می‌کند. (شکل‌های ۱۱ و ۱۲)

1. Timeline Graphic Organizer
2. Process Graphic Organizer
3. Story Map

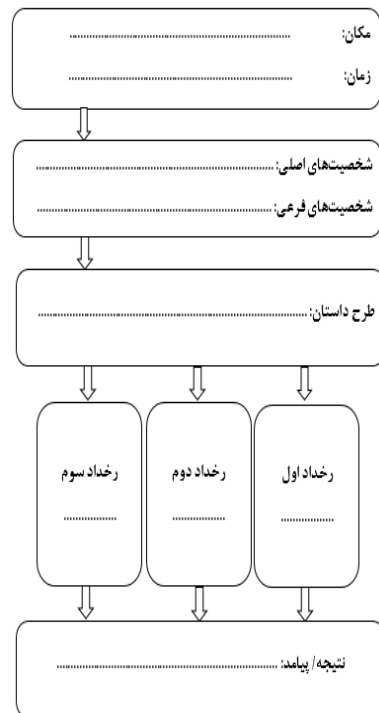
شکل ۹: سامانده توالی زمانی



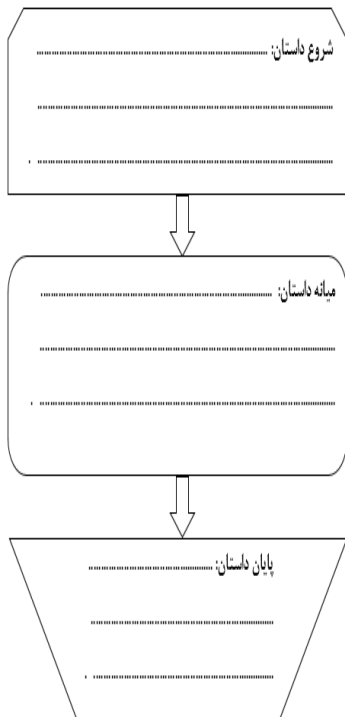
شکل ۱۰: سامانده فرایندی



شکل ۱۱: نقشه داستان (نوع اول)



شکل ۱۲: نقشه داستان (نوع دوم)



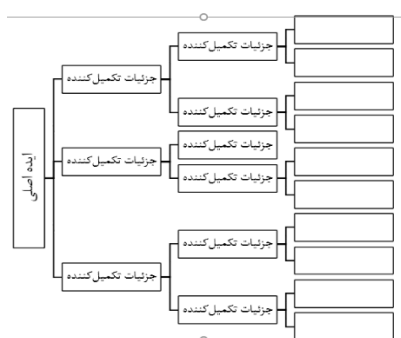
پ) سامانده‌های سلسله‌مراتبی ساختار هرمی بخش‌های یک مفهوم یا موضوع را نشان می‌دهند و روابط بین بخش‌های فرعی با یکدیگر و با بخش اصلی را به تصویر می‌کشند. این سامانده‌ها را می‌توان هم در حین خواندن متن و هم پس از خواندن متن به کار گرفت. معروف‌ترین این سامانده‌ها سامانده پل^۱، نمودار درختی^۲ و سامانده شاه و سرباز^۳ است.

۱. سامانده ترسیمی پل برای تفکیک مفاهیم جدید و مفاهیم آشنای درون یک متن، نمایش شباهت‌ها و تفاوت‌های آنها و دسته‌بندی حاصل از این مقایسه به کار می‌رود. این سامانده مانند پلی بین دانش پیشین و دانش جدید زبان‌آموزان عمل می‌کند. (شکل ۱۳)

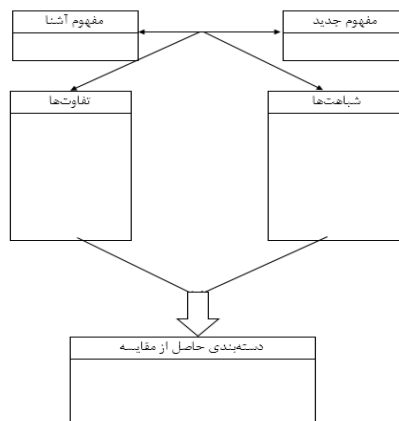
۲. نمودار درختی برای نشان دادن روابط سلسله‌مراتبی موجود بین ایده اصلی متن و حقایق، فاکتورها، ویژگی‌ها، افراد یا نتایج به کار می‌رود. (شکل ۱۴)

۳. سامانده ترسیمی شاه و سرباز برای تفکیک فکر مرکزی متن از جملات پشتیبان و همچنین خلاصه کردن متن به کار می‌رود. منظور از شاه همان ایده اصلی و منظور از سرباز، جزئیات و توضیحاتی است که درباره آن ارائه می‌شود. (شکل ۱۵)

شکل ۱۴: نمودار درختی

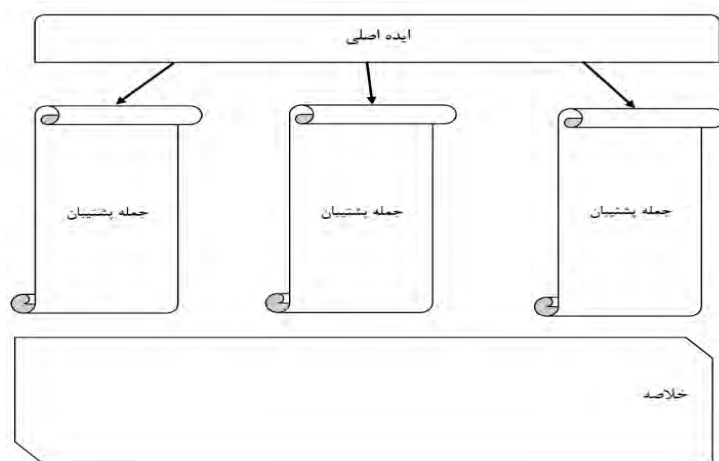


شکل ۱۳: سامانده پل



1. Comparison Graphic Organizer
2. Tree Diagram
3. Main Idea and Details Graphic Organizer

شکل ۱۵: سامانده شاه و سرباز



۴. پرسش پژوهش

در این پژوهش تلاش شد تا به پرسش زیر پاسخ داده شود:
- به کارگیری راهبرد سامانده‌های ترسیمی در آموزش درک مطلب فارسی به فارسی‌آموزان در مقایسه با روش سنتی، چه تأثیری بر میزان یادگیری آنها دارد؟

۵. روش پژوهش

این پژوهش از نوع کمی و شیوه گردآوری داده‌های آن به صورت میدانی است. متغیر وابسته این پژوهش میزان درک مطلب فارسی‌آموزان خارجی است که از طریق نمره آزمودنی‌ها سنجیده می‌شود. متغیر مستقل این پژوهش روش آموزش درک مطلب فارسی با استفاده از انواع مختلف سامانده‌های ترسیمی متناسب با نوع متن است. سامانده‌های ارزیابی‌شده عبارت بودند از نقشه مفهومی، نمودار ون، ملتریس قیاسی، سامانده مسئله-راه‌حل، سامانده حقیقت-مجاز، سامانده نیازسنج، سامانده علت و معلول، سامانده ۵ پرسش، سامانده ترسیمی توالی زمانی، سامانده ترسیمی فرایندی، نقشه داستان، سامانده پل، نمودار درختی و سامانده ترسیمی شاه و سرباز. در پژوهش از همه ساختارهای متنی مورد اشاره استفاده شد (بنگرید به بخش ۳-۶). ابزار پژوهش شامل متون آموزشی زبان فارسی، آزمون‌های سنجش درک مطلب با سؤالات چهارگزینه‌ای و نرم‌افزار آماری SPSS 22 است. جامعه آماری شامل دانشجویان غیرفارسی‌زبان مقطع کارشناسی ارشد رشته آرفای دانشگاه علامه طباطبائی است که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه آماری ۱۵ زبان‌آموز

(۳ مرد و ۱۲ زن) با ملیت‌های تونسی، لبنانی، عراقی، روسی و کره‌ای است که در جدول ۱-۴ به تفکیک جنسیت و ملیت نشان داده شده است:

جدول ۲: نمونه آماری به تفکیک ملیت و جنسیت

ملیت	مرد	زن
تونس	—	۱
لبنان	—	۴
عراق	۳	۱
روسیه	—	۵
کره	—	۱
تعداد کل	۳	۱۲

۵-۱. شیوه‌ی اجرای پژوهش

ابتدا دو متن از کتاب لذت خواندن که بر اساس استاندارد مرجع زبان فارسی مناسب بود، انتخاب شد. برای تعیین روا بودن این دو متن برای یک سطح زبانی، دو متن به ۱۰ نفر از کارشناسان آموزش زبان فارسی داده شد. اکثر آنها این دو متن را به میزان زیاد برای یک سطح مناسب می‌دانستند، پس این دو متن برای تدریس انتخاب شد و برای هر متن یک آزمون سنجش درک مطلب طراحی شد. تدریس متون و اجرای آزمون‌ها در سه جلسه دوساعته به شرح زیر انجام شد:

جلسه اول: متن اول به روش سنتی به دانشجویان آموزش داده شد.
 جلسه دوم: در ابتدای جلسه آزمون درک مطلب متن اول از دانشجویان به عمل آمد. سپس معلم انواع ساختارهای متنی و سامانده‌های ترسیمی را به آنها آموزش داد.
 جلسه سوم: با بررسی انواع ساختارهای متنی و انواع سامانده‌های ترسیمی، سامانده متناسب با متن دوم انتخاب شد و متن دوم با استفاده از آن تدریس شد. پس از وقفه‌ای کوتاه، آزمون درک مطلب متن دوم به عمل آمد.
 در نهایت نمرات دو آزمون با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS 22 تجزیه و تحلیل شد.

۶. تحلیل داده‌ها

پس از اینکه آزمون درک مطلب متن اول از دانشجویان گرفته شد، نمرات آنها ثبت شد که در جدول ۲-۴ نشان داده شده است. آزمون‌ها نمره منفی نداشتند، به عبارت دیگر ارزش سؤال‌ها در تحلیل آماری ۰ (نادرست) و ۱ (درست) بود، بنابراین برای هر سؤال ۱ نمره در نظر گرفته شد و نمره کل آزمون از ۱۰ محاسبه شد.

جدول ۳: نمرات آزمون درک مطلب متن اول

نمره آزمون درک مطلب متن اول	آزمودنی‌ها
۵	آزمودنی ۱
۵	آزمودنی ۲
۵	آزمودنی ۳
۷	آزمودنی ۴
۵	آزمودنی ۵
۵	آزمودنی ۶
۶	آزمودنی ۷
۶	آزمودنی ۸
۶	آزمودنی ۹
۵	آزمودنی ۱۰
۵	آزمودنی ۱۱
۶	آزمودنی ۱۲
۷	آزمودنی ۱۳
۷	آزمودنی ۱۴
۳	آزمودنی ۱۵

با استفاده از نمرات به دست آمده از آزمون اول، میانگین و انحراف معیار محاسبه گردید:

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات آزمون اول

شماره آزمون	تعداد آزمودنی	میانگین نمرات	انحراف معیار
اول	۱۵	۵.۶۰	۰.۹۱۰۲۶

در جلسه دوم پس از آموزش انواع ساختارهای متنی و ساماندهای ترسیمی، سامانده متناسب با متن دوم انتخاب شد و متن با استفاده از آن تدریس شد. پس از وقفه‌ای کوتاه، آزمون درک مطلب متن دوم به عمل آمد و نمرات آن ثبت شد:

جدول ۵: نمرات آزمون درک مطلب متن دوم

نمره آزمون درک مطلب متن دوم	آزمودنی‌ها
۷	آزمودنی ۱
۶	آزمودنی ۲
۷	آزمودنی ۳
۹	آزمودنی ۴

ادامه جدول ۵:

نمره آزمون درک مطلب متن دوم	آزمودنی‌ها
۸	آزمودنی ۵
۸	آزمودنی ۶
۸	آزمودنی ۷
۸	آزمودنی ۸
۹	آزمودنی ۹
۷	آزمودنی ۱۰
۸	آزمودنی ۱۱
۸	آزمودنی ۱۲
۹	آزمودنی ۱۳
۹	آزمودنی ۱۴
۷	آزمودنی ۱۵

با استفاده از نمرات به دست‌آمده از آزمون دوم، میانگین و انحراف معیار نمرات محاسبه شد:

جدول ۶: میانگین و انحراف معیار نمرات آزمون دوم

شماره آزمون	تعداد آزمودنی	میانگین نمرات	انحراف معیار
دوم	۱۵	۷.۸۶۶۷	۰.۹۱۵۴۸

برای قضاوت در مورد پیشرفت دانشجویان در درک مطلب، ابتدا تفاوت نمرات آزمون اول و دوم به دست‌آمد، سپس بر روی این نمرات آزمون t زوجی انجام شد. لازمه استفاده از آزمون t توزیع نرمال داده‌هاست. برای نتیجه‌گیری در مورد نرمال بودن یا نبودن توزیع داده‌ها، از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف^۱ استفاده کردیم. چون معیار تصمیم‌گیری ما بیشتر از ۰.۰۵ بود، لذا توزیع داده‌ها نرمال قلمداد شد. نتایج حاصل از آزمون t زوجی برای مقایسه نمرات دو آزمون، در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۷: مقایسه نمرات دو آزمون

مقایسه روش سنتی و روش ساماندهای ترسیمی	اختلاف میانگین	اختلاف انحراف معیار	t	درجه آزادی	درجه معناداری
	۲.۲۶۶۶۷	۰.۷۰۳۷۳	-۱۲.۴۷۵	۱۴	۰.۰۰۰

1. Kolmogorov_Smirnov test (K_S test)

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود سطح معناداری برابر ۰.۰۰۰ است و با توجه به توزیع نرمال داده‌ها میزان آلفا ۰.۰۵ ($p \leq 0.05$) است؛ یعنی سطح معناداری از میزان آلفا کوچک‌تر است. این بدان معناست که اختلاف بین میانگین نمرات این دو روش معنادار است. از آنجا که میانگین حاصل از نمرات آزمون دوم که تحت تأثیر متغیر مستقل بوده ۷.۸۶۶۷ و میانگین نمرات آزمون اول که تحت تأثیر این متغیر قرار نداشته ۵.۶۰ است، می‌توان این افزایش میانگین در آزمون دوم را به اثر متغیر مستقل یعنی آموزش درک مطلب با استفاده از ساماندهای ترسیمی نسبت داد.

۷. نتیجه‌گیری

در این پژوهش اثربخشی کاربرد ساماندهای ترسیمی در آموزش خواندن در زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی بررسی شد. بر این اساس، ۱۵ زبان‌آموز سطح میانی به‌عنوان شرکت‌کننده در پژوهش مورد ارزیابی قرار گرفتند. مقایسه نمرات دو آزمون نشان داد که فارسی‌آموزان در یادگیری و درک مطلب متن فارسی با استفاده از راهبرد ساماندهای ترسیمی موفق‌تر از یادگیری به روش سنتی عمل می‌کنند و نمرات بهتری در آزمون درک مطلب کسب می‌کنند. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که به‌کارگیری راهبرد ساماندهای ترسیمی تأثیر مثبتی بر میزان درک مطلب فارسی‌آموزان دارد.

گرجیان^۱ (۲۰۱۷) با بررسی انگلیسی‌آموزان ایرانی نیز نتایج مشابهی با پژوهش حاضر گرفته است. با توجه به همسویی نتایج این دو پژوهش، می‌توان نتیجه گرفت که اثربخشی استفاده از ساماندهای ترسیمی می‌تواند مستقل از زبان اول زبان‌آموزان و همچنین زبان مقصد، به‌خودی‌خود تأثیرگذار باشند؛ بنابراین، اگر مدرسان زبان فارسی به استفاده از ساماندهای ترسیمی به‌عنوان راهبرد تدریس و یادگیری ترغیب شوند و برای تدریس سطوح مختلف زبان فارسی جهت ایجاد یادگیری معنادار و پایدار از این روش استفاده کنند و همچنین چگونگی ترسیم ساماندها را به فارسی‌آموزان آموزش دهند، می‌توانند به تقویت درک مطلب فارسی‌آموزان کمک کرده و یادگیری زبان فارسی را برای آنان آسان‌تر و جذاب‌تر سازند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی محققان تأثیر راهبرد ساماندهای ترسیمی را بر درک مطلب فارسی‌آموزان سایر سطوح زبانی یعنی سطح مقدماتی و پیشرفته بررسی کنند. همچنین، از آنجا که ساماندهای ترسیمی برای آموزش مهارت نوشتن نیز کاربرد دارند، درباره تأثیر آن بر تقویت مهارت نوشتن تحقیق شود. درباره امکان تلفیق راهبرد ساماندهای ترسیمی با سایر راهبردهای خواندن پژوهشی صورت گیرد. با توجه به گسترش یادگیری زبان‌های خارجی

1 B. Gorjian

به صورت مجازی، درباره به‌کارگیری نسخه‌های تحت وب سامانده‌های ترسیمی در آموزش مجازی زبان فارسی تحقیق شود.

منابع

- سعیدی، علی، سیف، علی‌اکبر، اسدزاده، حسن، و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۱). تأثیر مطالعه به کمک نقشه‌های مفهومی بر درک مطلب دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۳(۱)، ۱۳۱-۱۴۳.
- سلطانی، سید علی‌اصغر. (۱۳۹۶). نگارش دانشگاهی: پاراگراف‌نویسی. قم: نشر لوگوس.
- صحرائی، رضامراد، حسینی، زهراسادات، و صدیقی‌فر، زهره. (۱۴۰۰). تأثیر نقشه مفهومی بر تقویت مهارت خواندن و انگیزه فارسی‌آموزان خارجی. *زبان‌پژوهی*، ۱۳(۴۱)، ۱۰۷-۱۳۵.
- صحرائی، رضامراد، شهباز، منیره، احمدی‌قادر، شهناز، و سلطانی، مریم. (۱۳۹۵). *لنت خواندن برای فارسی‌آموزان سطح پیش‌میان و میانی*. تهران: انتشارات فاطمی.
- صحرائی، رضامراد، و مرصوص، فائزه. (۱۳۹۵). *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- فتحی، رقیه، و مهدی‌زاده، حسین. (۱۳۹۴). تأثیر سازمان‌دهنده‌های تصویری بر یادگیری و یادداری دانش‌سلامت دانش‌آموزان. *فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی*، ۶(۱)، ۱۱۳-۱۲۹.
- کلهر، منصوره، و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). تأثیر استراتژی نقشه مفهومی بر پیشرفت تحصیلی و یادگیری معنادار خواندن و درک مطلب زبان انگلیسی در دانش‌آموزان. *نشریه آموزش پرستاری*، ۶(۱)، ۳۳-۳۹.
- کلهر، منصوره، و مهران، گلنار. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش با نقشه مفهومی بر یادگیری معنادار زبان انگلیسی دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۹(۲۹)، ۱۹۳-۲۱۷.
- کیمیاگری، مسعود. (۱۳۹۱). شیوه‌ای برای دیدنی کردن فکرها: سازمان‌دهنده‌های دیداری و کاربرد آن‌ها در علوم زمین. *مجله رشد آموزش زمین‌شناسی*، ۱۸(۲)، ۴۱-۴۶.
- Alderson, J. C. (1983). *Reading in a foreign language: A reading problem or a language problem?* Longman.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. (2005). *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a second language: Theoretical, empirical, and classroom perspectives*. Ablex Publishing.
- Bromley, K., Irwin-DeVitis, L., & Modlo, M. (1999). *Graphic organizers*. New York: Teaching Resources.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language* (3rd ed.). USA: Heinle & Heinle, Thomson Learning Inc.

- Grabe, W. (2004). Research on teaching reading. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 44-69.
- Grabe, W., & Jiang, X. (2007). The organization of ideas in written texts: A comparative study of English, French, Japanese, and Mandarin. *TESOL Quarterly*, 41(4), 777-790.
- Grabe, W., & Stoller, F. (2011). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Gorjian, B. (2017). Using discourse structure-based graphic organizers (GOs) in developing EFL learners' reading comprehension. *Journal of Research in Applied Linguistics*, 16(1), 340-346.
- Hall, T., & Strangman, N. (2008). *Graphic organizers: A report prepared for the National Center on Accessing the General Curriculum at CAST (Center for Applied Special Technology)*.
- Harris, T., & Hodges, R. E. (2008). *The literacy dictionary: The vocabulary of reading and writing*. Newark, DE: International Literacy Association.
- Hudson, T. (2007) *Teaching second language reading*. Oxford University Press, Oxford.
- Latif, M. I. (2016). Teaching reading comprehension by using graphic organizers (Master's thesis, Jombang University, Indonesia).
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative Education*, 3(3), 348-356.
- Murray, D., & Christison, M. (2011a). *What English language teachers need to know, Volume 1: Understanding learning*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Murray, D., & Christison, M. (2011b). *What English language teachers need to know, Volume 2: Facilitating learning*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2015). *Teaching English to speakers of other languages: An introduction*. New York: Taylor & Francis e-Library.
- Osborne, J. (2010). *Reading comprehension: Strategies for independent learners* (2nd ed.). Guilford Press.
- Ping, Q. (2016). Graphic organizers in reading instruction: Why and what merits attention? *Studies in Literature and Language*, 13(6), 38-41.
- Rahim, P., Yusuf, F., & Dzulkafly, Z. (2017). Facilitating reading comprehension among ESL learners using graphic organizers. *Malaysian Journal of ELT Research*, 13(1), 30-42.
- Sam D. P., & Rajan, P. (2013). Using graphic organizers to improve reading comprehension skills for the middle school ESL students. *English Language Teaching*, 6(2), 155-170.

- Satriyani, L., Moerdibjon, A., & Prayog, J. (2016). Employing graphic organizers through team-pair-solo strategy to improve reading comprehension of eighth graders at SMPN 9 Kubung. *Al-Ta'lim Journal*, 23(1), 37–51.
- Stull, A. T., & Mayer, R. E. (2007). Learning by doing versus learning by viewing: Three experimental comparisons of learner-generated versus author-provided graphic organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99, 808-820. doi:10.1037/0022-0663.99.4.808