

Impact of Visual Discourse on EFL Learners' English Language Achievement

Behrouz Ahmadzadeh Bayani 

Assistant Professor, Department of ELT, Arv. C, Islamic Azad University, Abadan, Iran. E-mail:
be.ahmadzadebayani@iau.ac.ir

Bahman Gorjian* 

Corresponding Author, Associate Professor, Department of ELT, Arv. C, Islamic Azad University, Abadan, Iran. E-mail:
bahman.gorjian@iau.ac.ir

ABSTRACT

The present study investigated the effect of discourse analysis of literary works along with drama on learning socio-cognitive and meta-cognitive patterns in literary works on students' academic achievement in English literature classes. The research question is about the effect of these patterns on discourse analysis of plays Hamlet the Machine by Heiner Muller and Laughter in the Moment by Newell Coward, which includes the need to express individual differences, confront the symbolic, recognize the position of power in speech, and use of norm-breaking language in discourse. The participants were male and female English translation students who were divided into two equal control and experimental groups by systematic randomization. The research instrument was a pre-test of reading comprehension of these two plays, and during 15 teaching sessions, the experimental group learned discourse analysis and reading comprehension along with the film, while the control group was taught normally with the reading and comprehension method. After the teaching sessions, the two control and experimental groups were compared using descriptive and inferential statistics in terms of discourse analysis. The results showed that the experimental group made significant progress compared to the control group. Therefore, analyzing the discourse of the show in the classroom allows learners to become more familiar with the underlying layers of the target language and culture.

Keywords: Discourse analysis with film, dramatic literary texts, English language learning, visual materials

Cite this Article: Ahmadzadeh Bayani, B., & Gorjian, B. (2025). Impact of Visual Discourse on EFL Learners' English Language Achievement. *Technology of Instruction and Learning*, 8(29), 33-58. <https://doi.org/10.22054/jti.2025.80258.1473>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press
Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

Extended Abstract

Introduction

The use of discourse analysis in teaching literary and dramatic works of English language and literature is important because, in addition to everyday conversations, it places the learner in a real situation and familiarizes him with the metaphorical layers of language, which leads to the advancement of learning and the improvement of the quality of education. The use of English drama in various forms such as watching and discussing the work or consciously repeating some parts as dialogues can increase learners' recognition and self-awareness of learning the target language .

Therefore, creating an opportunity for discourse production is only one of the positive effects of the drama teaching method, because another aspect is the connection between dialogues and the structure of the drama with the mindset and understanding of the target culture on the part of the learner, which strengthens motivation and self-regulation in learning. The aim of the present study is to investigate the effect of dramatic literature and visual discourse on learners' comprehension. What is important in the present study is to examine the patterns of social learning in the textual and hypertextual discourse of selected plays. In other words, the use of dramatic literature in teaching English that familiarizes learners with patterns in the text and hypertext that can be used in the English teaching strategy .

The present article seeks to examine the relationship between the use of the drama-based teaching method and the learning of social patterns in selected works.

Research Question

To what extent is visual discourse of dramatic literature effective in learners' understanding and comprehension of literary texts?

Literature Review

Reading comprehension needs the stages of observation, experience, learner personality, attention, memorization, reproduction, and motivation in learning, as experiences can be transmitted in various ways such as personal observations, symbolic observations, or hearing from others. From this perspective, the educational environment is very important for learners because organizing education, self-learning, and self-assessment find meaning in learning conditions. The use of discourse analysis may identify social learning patterns of the texts. In fact, literary discourse analysis can be a form of language use and

dramatic movements that plays the role of a discourse pattern in temporal, spatial, social, cultural, and political conditions. The purpose of discourse analysis is to identify patterns that can help learners analyze and understand literary texts.

Methodology

The research method was semi-experimental and single-test. The participants were male and female English translation students who had completed introductory literature courses 1 and 2 and were homogeneous. From among them, 106 students who scored above one standard deviation from the mean were selected and divided into two equal control and experimental groups by systematic random method. During 15 intervention sessions, the experimental group learned discourse analysis of literary works and learning socio-cognitive patterns, while the control group was taught normally with the reading and comprehension method. At the end of the training period, a reading and comprehension sufficiency test was designed with 50 questions from the two plays that were taught via dramatic literary movies. Finally, after the treatment sessions, a posttest was given to the participants to compare their reading comprehension of the two literary texts.

Results

In response to the research question, results show that there was a significant difference between the groups. The experimental group significantly performed in the components of motivation, creating awareness, concentration and reflection. However, the awareness-building component, which does not show a significant difference. In sum, teaching literature along with film can play an effective role in students' understanding of English literature courses. This is especially successful when it is accompanied by discourse analysis. Analytical teaching with regard to the discourse of both plays showed that students' understanding and comprehension of the film by seeing the scenes and the teacher's analysis of the events within the play can increase students' understanding and comprehension.

Discussion

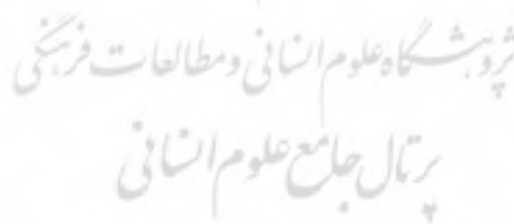
The analysis of the hypertextual discourse in *Hamlet the Machine* also emphasizes recognition and the effort to create self-awareness in the audience. In this play, the boundary between the stage and the audience is destroyed so that the audience or language learner feels present in the

play scene and free from any kind of domination to redefine their conditions and situation .

Metatextual discourse analysis in the play *Laughter in the Moment* also shows the existence of protest and critical concepts behind exaggerated and stereotypical dramatic gestures. The characters perform their dialogues in such a way that the audience notices the contradiction in the play's discourse.

Conclusion

Dramatic literature can be used as a tool to observe the process of language production by speakers in the dramatic literature environment. This language acquisition will be accompanied by learning social patterns and discourse analysis, and from the perspective of language teaching in an applied and educational way, it should be considered by future researchers. In future research, the impact of dramatic literature on teaching other language skills such as writing, speaking, etc. can be explored.





تأثیر گفتمان تصویری بر پیشرفت تحصیلی زبان آموزان

بهروز احمدزاده بیانی

گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد بین‌المللی اروند، دانشگاه آزاد اسلامی،
 آبادان، ایران. رایانامه: behrouzahmadzadeh@gmail.com

بهمن گرجیان *

نویسنده مسئول، گروه آموزش زبان انگلیسی، واحد بین‌المللی اروند،
 دانشگاه آزاد اسلامی، آبادان، ایران. رایانامه:
bahman.gorjian@iau.ac.ir

چکیده

مطالعه حاضر به بررسی تأثیر تحلیل گفتمان آثار ادبی همراه با نمایش در یادگیری الگوهای اجتماعی-شناختی و فرا شناختی موجود در آثار ادبی بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان در کلاس‌های ادبیات زبان انگلیسی پرداخته است. سؤال پژوهش در مورد تأثیر این الگوها در تحلیل گفتمان نمایش‌های هاملت ماشین اثر هاینر مولر و خنده در لحظه اثر نیول کووارد است که شامل لزوم بیان تفاوت‌های فردی، مقابله با امر نمادین، تشخیص موضع قدرت در گفتار، و استفاده از زبان هنجارشکن در گفتمان است. شرکت‌کنندگان دانشجویان دختر و پسر رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند که با روش تصادفی منظم به دو گروه مساوی کنترل و آزمایش تقسیم شدند. ابزار پژوهش پیش‌آزمون درک مطلب از این دو نمایش بود و طی ۱۵ جلسه تدریس، گروه آزمایش تحلیل گفتمان و درک مطلب همراه فیلم را فرا گرفتند ولی گروه کنترل به‌صورت معمول با روش خواندن و درک مطلب آموزش دیدند. پس از جلسات تدریس دو گروه کنترل و آزمایش به‌وسیله آمار توصیفی و استنباطی از نظر تحلیل گفتمان مقایسه شدند. نتایج نشان داد که گروه آزمایش پیشرفت معناداری نسبت به گروه کنترل داشتند؛ بنابراین، تحلیل گفتمان نمایش در کلاس موجب می‌گردد زبان‌آموزان با لایه‌های زیرین زبان و فرهنگ مقصد بیشتر آشنا شوند.

کلیدواژه‌ها: ادبیات نمایشی، تحلیل گفتمان همراه فیلم، زبان‌آموزان، مواد آموزشی تصویری، یادگیری زبان انگلیسی

استناد به این مقاله: احمدزاده بیانی، بهروز، و گرجیان، بهمن. (۱۴۰۴). تأثیر گفتمان تصویری بر پیشرفت تحصیلی زبان‌آموزان. *فناوری‌های آموزشی در یادگیری*، ۸(۲۹)، ۵۸-۳۳. <https://doi.org/10.22054/jti.2025.80258.1473>



مقدمه

بررسی مشکلات آموزش زبان منحصر به یادگیری دستور زبان، واژگان و مهارت‌های شنیداری، گفتاری، نوشتاری و خواندن نیست بلکه خودآگاهی از تبادلات فرهنگی و تأثیرات آن بر درک و شخصیت فراگیرنده از مسائل ضروری در آموزش زبان خارجی است (خضرلو، ۱۳۹۰: ۷۷). امروزه متخصصین آموزش و روان‌شناسان تربیتی به این نتیجه رسیده‌اند که «آموزش زمانی به نقطه پایداری می‌رسد که با آگاهی و خودتنظیمی فراگیران در آموزش زبان انگلیسی باشد» (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲: ۲۷۲).

در این راستا، کاربرد تحلیل گفتمان در آموزش آثار ادبی و نمایشی زبان و ادبیات انگلیسی دارای اهمیت است زیرا علاوه بر مکالمات روزمره فراگیر را در موقعیت واقعی قرار می‌دهد و با لایه‌های استعاره‌ی زبان آشنا می‌کند که موجب پیشرفت یادگیری و ارتقای کیفیت آموزش می‌گردد. استفاده از نمایش انگلیسی به اشکال مختلف همچون تماشا و بحث اثر و یا تکرار آگاهانه برخی قطعات به صورت دیالوگ می‌تواند شناخت و خودآگاهی زبان‌آموزان از یادگیری زبان مقصد را افزایش دهد؛ بنابراین، ایجاد موقعیت برای تولید گفتمان تنها یکی از تأثیرات مثبت روش تدریس نمایشی بشمار می‌آید زیرا جنبه دیگر ارتباط دیالوگ‌ها و ساختار نمایش با ذهنیت و درک فرهنگ مقصد از سوی فراگیر است که موجب تقویت انگیزه و خودتنظیمی در یادگیری می‌شود.

هدف تحقیق حاضر بررسی تأثیر ادبیات نمایشی و گفتمان تصویری در درک مطلب زبان‌آموزان است. آنچه در تحقیق حاضر اهمیت دارد بررسی الگوهای یادگیری اجتماعی در گفتمان متنی و فرامتنی نمایش‌های منتخب است. به عبارت دیگر، استفاده از نمایش در تدریس زبان انگلیسی فراگیران را با الگوهایی در متن و فرامتن آشنا می‌کند که می‌توانند در راهبرد آموزش انگلیسی مورد استفاده قرار گیرند. مقاله حاضر به دنبال بررسی ارتباط استفاده از روش تدریس مبتنی بر نمایش با یادگیری الگوهای اجتماعی در آثار منتخب است. مطالعه حاضر به دنبال بررسی و پاسخ به این سؤال است که:

گفتمان تصویری در ادبیات نمایشی تا چه اندازه در فهم و درک متون ادبی مؤثر است؟ به این معنی که آیا ارتباط تصویری در تدریس ادبیات انگلیسی و درک دانشجویان از تعاملات کلامی بازیگران فیلم می‌تواند مؤثر باشد. نظر این پژوهش این است که گفتمان تصویری و ادبیات نمایشی در یادگیری ادبیات زبان انگلیسی می‌تواند پل ارتباطی بین فهم

زبان در محیط اجتماعی باشد و موجب شناخت بیشتر از الگوهای اجتماعی در گفتمان گردد. از آنجا که کلاس‌های ادبیات انگلیسی عمدتاً متن محور هستند، اهمیت پاسخ به این سؤال پژوهش بیشتر می‌شود.

در این پژوهش ارتباط الگوهای یادگیری اجتماعی در نمایش‌های هاملت ماشین و خنده در لحظه در کلاس‌های آموزش ادبیات زبان انگلیسی و درک و فهم زبان آموزان مدنظر قرار گرفته است. این پژوهش به دنبال نظریه یادگیری اجتماعی آلبرت بندورا انجام شده که یادگیری را صرفاً مبتنی بر آموزش تکنیک‌ها و حفظ کردن مطالب آماده نمی‌داند بلکه آن را «فرآیندی پیچیده از روش‌های متعدد و در تعامل دوطرفه مداوم بین تأثیرهای محیطی، شناختی و کلامی فرض می‌کند» (Bandura, 1977, 164). الگوهای یادگیری اجتماعی بندورا از سه بخش تشکیل می‌شود شامل: مشاهده محیطی، درک رفتار اطرافیان و رسیدن به شناخت که با یکدیگر در یک فرآیند جبر بازگشتی^۱ ارتباط متقابل پیدا می‌کنند. بر این اساس، مشاهده وضعیت اجتماعی و تعاملات محیطی همراه با تأمل بر رفتار و عملکرد اطرافیان موجب افزایش شناخت، خودتنظیمی، اعتماد به نفس، خودکفایی و خودآگاهی زبان آموزان می‌شود (فتیحی و شیرازی زاده، ۱۳۹۹).

در این راستا، تحلیل گفتمان ون دایک^۲ سه بعد اصلی برای مفهوم گفتمان قائل است که شامل: «۱- نحوه کاربرد زبان، ۲- چگونگی برقراری ارتباط میان باورها، ۳- چگونگی تعامل در موقعیت‌های مختلف اجتماعی است» (Van Dijk, 1982, 18-17). گفتمان تنها به گفتگو بین افراد محدود نمی‌شود و ارتباط میان تفکرات، موقعیت‌ها و فرهنگ‌ها را نیز در برمی‌گیرد؛ بنابراین، تحلیل الگوهای گفتمانی نوع استراتژی لازم برای کاربرد زبان را نشان می‌دهد زیرا بیانگر حالات زبان و میزان آگاهی از ارزش‌های اجتماعی، سیاسی و تاریخی در لایه‌های زیرین ارتباطات است.

پیشینه پژوهش

Bandura (2006) پلی بین نظریه گفتمانی ایجاد کرد زیرا آموزش را ترکیبی از فرآیندها در ابعاد گوناگون به شمار می‌آورد. او یادگیری را دارای مراحل مشاهده، تقلید و الگوسازی می‌داند، اما عوامل مؤثر در یادگیری همچون: تجربه، شخصیت فراگیرنده، دقت، به خاطر

1. reciprocal determinism

سپردن، بازتولید و ایجاد انگیزه در یادگیری را نیز در نظر می‌گیرد چنان که تجربیات می‌توانند به صورت‌های گوناگون همچون مشاهدات شخصی، مشاهدات نمادین و یا شنیدن از دیگران منتقل شوند. همچنین، بندورا انگیزه درونی و بیرونی را مجموعه‌ای از رویکردهای ذهنی، خودارزیابی، تنبیه، تشویق و تحلیل شرایط محیطی قلمداد می‌کند که بر فرآیند آموزش تأثیرگذار است.

درعین حال، بندورا یادگیری اجتماعی را یک فرآیند همچون خودنظم‌دهی نیز می‌داند. بر این اساس، مفهوم یادگیری خودنظم‌یافته از نظریه اجتماعی - شناختی Bandura (2006) نشأت می‌گیرد چنان که او معتقد به رابطه علیت متقابل بین فرایندهای گفتاری است. بندورا در بررسی یادگیری خودتنظیمی، فراگیر را شرکت‌کننده‌ای فعال از نظر گفتاری در فرایند یادگیری قلمداد می‌کند. مفهوم یادگیری خودنظم‌یافته، به کاربرد خودتنظیمی در مسائل یادگیری، به‌ویژه آن‌گونه از یادگیری اطلاق می‌شود که «در بافت کلاس و محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد» (سیف و کیان ارثی، ۱۳۸۹: ۹۸). از این دیدگاه محیط آموزشی برای فراگیران اهمیت بسیار دارد «زیرا سازمان‌دهی آموزش، خودآموزی و خودارزیابی در شرایط یادگیری معنا پیدا می‌کند» (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲: ۲۷۴). از سوی دیگر، مطالعه حاضر برای تشخیص الگوهای یادگیری اجتماعی در آثار منتخب از تحلیل گفتمان استفاده می‌کند. درواقع، «گفتمان» در این رویکرد شکلی از کاربرد زبان و حرکات نمایشی است که در شرایط زمانی، مکانی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی نقش یک الگوی گفتمانی را بازی می‌کند» (رشیدی و زارعی، ۱۳۹۱: ۱۰۰). هدف از تجزیه و تحلیل گفتمانی تعیین الگوهایی است که می‌تواند به شناخت زبان‌آموزان و چگونگی کاربرد زبان در موقعیت‌های گوناگون کمک کند.

تجزیه و تحلیل گفتمانی توسط Lau و همکاران (2017) در کتاب تدریس شکسپیر برای زبان دوم تشریح شده است. آن‌ها اعتقاد دارند که شکسپیر تنها یک نمایشنامه‌نویس بزرگ و یا صرفاً یک چهره برجسته فرهنگی در انگلستان بشمار نمی‌آید بلکه آثارش تأثیر بسزایی بر توسعه و غنی شدن زبان انگلیسی داشته است. زبان شکسپیر صرفاً برخاسته از قشر متوسط و زبان بومی نیست بلکه او توانست هزاران واژه جدید از ترکیب زبان لاتین، فرانسوی و انگلیسی بسازد که امروزه بکار می‌روند. بر این اساس، نمایش‌های شکسپیر با الهام از آثار

کلاسیک و سیستم آموزشی مبتنی بر جریان اصلاحات پروتستان توانست مضامین انسان‌محور مانند عشق، فضیلت و جوانمردی را بازتعریف کند. درعین‌حال، شکسپیر در دورانی زندگی می‌کرد که نمایش صرفاً جنبه سرگرمی نداشت و برای تدریس زبان خارجه استفاده می‌شد؛ بنابراین، کاربرد نمایش‌های شکسپیر در آموزش زبان ریشه عمیق در فرهنگ و نظام آموزشی انگلستان دارد.

آموزش الگوهای اجتماعی و فرهنگی یکی از اهداف بزرگ تدریس ادبیات به زبان‌آموزان است. Hopkins and Hiscock (2007)، در کتاب *تدریس شکسپیر و نخستین نمایشنامه‌نویسان مدرن* بر این باورند که نمایش‌های شکسپیر نماد تحول ادبی، تکامل فرهنگی و قابلیت تطابق زبان با زمان هستند. نویسندگان این اثر بر ماهیت مشارکتی نمایش برای ایجاد انگیزه و تعامل میان زبان‌آموزان در یادگیری تأکید دارند. اجرای نمایشی در کلاس، زبان‌آموزان را به بحث مفاهیم، تکرار جملات، ادای حس و حالت واقعی جملات، یادگیری واژگان جدید و ایفای نقش در دیالوگ وامی‌دارد. علاوه بر این، مفاهیم مشترک انسانی در نمایش‌های شکسپیر موجب افزایش قابلیت اقتباسی و پویایی ذهن زبان‌آموزان برای تطابق با فرهنگ بومی، تغییر فرم اجرا و درونی‌سازی یادگیری می‌شود.

در درونی‌سازی یادگیری و تأثیر محیط فرهنگی، رضوی (۱۳۹۲) باور دارد که یادگیری زبان دوم را یک پدیده اجتماعی به شمار می‌آورد که محدود به دستور زبان، واژگان و نظام آوایی نیست بلکه تلاشی برای مشارکت در فرهنگ اجتماعی زبان مقصد است. به عبارت دیگر، زبان‌آموزی مبتنی بر راهبردهای اجتماعی است و از طریق هم‌کنشی با سایرین و تلاش ذهنی آگاهانه صورت می‌پذیرد؛ بنابراین، ارتباط متقابل فرهنگ و زبان موجب تغییر فرآیند آموزش زبان دوم از یک رویکرد ساختارگرایانه به فرایند کنشی می‌گردد.

Pishkadam و همکاران (2013) زبان‌آموزی را مبتنی بر شناخت الگوهای اجتماعی دانسته که از طریق تعامل با محیط و تلاش ذهنی آگاهانه صورت می‌پذیرد. به شرایط کنونی و ایده‌آل تدریس و یادگیری زبان انگلیسی در مدارس و موسسات زبان موجود در ایران می‌پردازد. برای بررسی تأثیر شرایط بر چگونگی یادگیری کیفی، از زبان‌آموزان مؤسسات و مدارس خواسته شد که نظرات خود را درباره شرایط ایده‌آل تدریس و یادگیری زبان در قالب استعاره با کامل کردن جملات ناتمام بیان کنند. نتایج همچنین حاکی از تمایل زبان‌آموزان به شیوه‌های نوین تدریس موقعیتی در مقابل شیوه‌های شناخت‌گرایی است.

در مجموع زبان آموزان مؤسسات از نقطه نظر استفاده از شیوه‌های تدریس و یادگیری یک گام فراتر از زبان آموزان مدارس هستند که تأییدی بر دلیل موفقیت بیشتر آن‌ها است.

شناخت الگوهای اجتماعی به اعتقاد Kolpakova و همکاران (2019) در بررسی تلمیح تاریخی و سیاسی در نمایش *هاملت* ماشین اثر Müller (2001)، با اقتباس از *هاملت* شکسپیر توانست تاریخ کمونیسم و سوسیالیسم را به وسیله گفتمان فرهنگی و صور خیال استعاری به شکل پویا و امروزی جهت زبان آموزان ایجاد نماید. بر این اساس، مولر با استفاده از استعاره وقایع متن را به اتفاقات تاریخی پیوند می‌زند چنانکه مرگ شاه پدر با مرگ استالین مقایسه می‌شود. این اثر از نظر آموزشی اهمیت ویژه دارد زیرا تمام مخاطبین را درگیر نمایش می‌کند و معتقد است همه انسان‌ها در اتفاقات دنیا مشارکت دارند.

در تعاملات اجتماعی، نمایش نقش اساسی در تبیین کنش‌های اجتماعی و توضیح آن‌ها به زبان آموزان دارد. Nestruck (2012) در بررسی نمایش خنده در لحظه اثر Coward (1947)، معتقد است که این نمایش کم‌دی با اقتباس از *رویای نیمه شب تابستان* اثر شکسپیر دارای لایه‌های پنهانی است که باید بیشتر مورد توجه قرار بگیرد. این اثر خودزندگی‌نامه‌ای^۱ درباره بازیگر معروف بنام گری اسنداین باشد که در میان طرفداران خود درک نمی‌شود. این اثر فراتر از بحث تناقضات اجتماعی درباره درک دو طرفه میان زنان و مردانی است که علی‌رغم شهرت در تنهایی و مهجور مانده‌اند زیرا در بیان واقعیت درون و خواسته‌های خود با مشکل مواجه‌اند. گری برای دور شدن از این موقعیت آماده سفر به آفریقا می‌شود در حالی که طرفدارانش همچنان دوست دارند او را مردی لذت‌جو و منقّب به رفتار مصنوعی قلمداد کنند؛ بنابراین، سوء تفاهم اصلی درباره گری عدم درک زمان بازیگری و زمان جدی بودن است.

در آثار ادبی نمایشی، زبان آموزان علاوه بر یادگیری زبان می‌توانند درک واضحی از چگونگی تعاملات رفتاری و گفتاری را فرا گیرند. Westhoff و همکاران (2020) یادگیری اجتماعی به دو گونه تقسیم می‌کنند که شامل یادگیری درباره دیگران و یادگیری از دیگران می‌گردد. یادگیری درباره دیگران مستلزم برخورد و تعامل با دیگران است، اما یادگیری از دیگران صرفاً نیازمند مشاهده رفتار و اعمال اطرافیان است. این نوع یادگیری به صورت نیمه خودآگاه و با هدف تطبیق با محیط اطراف انجام می‌شود. دو بخش مغز شامل:

1. autobiography

وترنال استراتوم و مدیال پریفونتا کورتکس با یادگیری اجتماعی ارتباط دارند و یادگیری را به طور دائم کنترل می کنند. در این راستا، در صورت عدم برآورده شدن آموخته های اجتماعی یادگیری با خطای پیشگویی مواجه می شود یعنی فراگیر در فرآیند یادگیری به طور محسوس با کمبود خاصی در ذهنش روبرو می شود.

یادگیری زبان انگلیسی به کمک ادبیات نمایشی می تواند زبان آموز را به قضاوت کنش های گفتاری قهرمانان داستان و تحلیل کلام آن ها وادار نموده و نظرات تحلیلی از گفتمان نمایش را ارائه دهد. سرایی و همکاران (۱۳۸۷) تحلیل گفتمان انتقادی را برخلاف تحلیل های سنتی زبان شناسانه، عناصر نحوی و لغوی را مبنای تشریح معنا قلمداد نمی کند بلکه از بافت متنی شامل موقعیت فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و ارتباطی برای تحلیل ساختار زبان و معنا استفاده می کند. تحلیل گفتمان به عنوان یک روش بین رشته ای چگونگی تبلور و شکل گیری معنا و پیام واحدهای زبانی را در ارتباط میان عوامل متنی (درون زبانی) و فرامتنی (بافت اجتماعی) تحلیل می کند. بر این اساس، می توان از تحلیل گفتمان به شکل روش تدریس در مطالعات ادبی استفاده کرد زیرا مبتنی بر معناشناسی کاربردی متن است (موسوی جشوقانی و همکاران، ۱۴۰۱)؛ بنابراین، سؤال پژوهش به چگونگی میزان تأثیر تحلیل گفتمان در تدریس آثار ادبی و یادگیری الگوهای یادگیری دانشجویان در کلاس درس می پردازد.

روش

روش پژوهش نیمه تجربی و به صورت تک آزمون انتخاب بر اساس Creswell and (2017) شد. شرکت کنندگان دانشجویان دختر و پسر رشته مترجمی زبان انگلیسی بودند که دروس درآمدی بر ادبیات ۱ و ۲ را گذرانده و همگن بودند. از میان آن ها با کمک آزمون سطح، ۱۰۶ دانشجو که بالای یک نمره انحراف معیار نسبت به میانگین را آورده بودند انتخاب شدند و سپس با روش تصادفی منظم به دو گروه مساوی کنترل و آزمایش تقسیم شدند (Creswell & Creswell, 2017). طی ۱۵ جلسه تدریس، گروه آزمایش تحلیل گفتمان آثار ادبی و یادگیری الگوهای اجتماعی-شناختی فرا گرفتند ولی گروه کنترل به صورت معمول با روش خواندن و درک مطلب آموزش دیدند. در انتهای دوره آموزشی، آزمون بسندگی خواندن و درک مطلب با ۵۰ سؤال از محتویات تدریس شده از دو نمایش طرح گردید و بر روی ۱۰ دانشجو که مشخصات شرکت کنندگان را

داشتند ولی شرکت‌کننده در تحقیق نبودند، به‌صورت آزمایشی برگزار شد. در آزمون آزمایشی، نقاط ضعف آزمون و اعتبار و پایایی آن محاسبه و پس از اصلاحات، اعتبار محتوایی آن مورد تأیید دو مدرس دانشگاه قرار گرفت. روش کوادر ریچارسون-۲۱ جهت پایایی آزمون در نظر گرفته شد که پایایی ۸۴. به دست آمد که از لحاظ آماری قابل قبول است. دو تحلیل گفتمانی که در گروه آزمایش استفاده شده به شرح زیر است:

الف) تحلیل گفتمانی در نمایش هاملت ماشین

هاملت ماشین بلندترین نمایش شکسپیر را تنها در نه صفحه بازتعریف و به اجرا می‌گذارد. اساس گفتمان مبتنی بر روایت غیرخطی چالش انسان مدرن با خود در دنیایی است که رویکردها و ساختارهای ذهنی به‌طور مداوم در تغییر هستند. در صحنه اول هاملت با تک‌گویی شرایط اجتماعی آلمان بعد از جنگ دوم جهانی را تشریح می‌کند؛ پرده دوم اوفیلیا از تابوت خارج می‌شود و خود را نماینده زنان اروپا می‌خواند؛ در پرده سوم هاملت با پوشیدن لباس زنانه خود را تنبیه می‌کند چنان‌که بی‌توجهی او به اوفیلیا منجر به خودکشی او گردید. در صحنه چهارم، اثر از حالت نمایشی خارج می‌شود و هاملت با ادعای آنکه دیگر نقش بازی نمی‌کند از مخاطبین می‌خواهد ذهن خود را از اسارت افکار کلیشه‌ای رها کنند و همگی در گفتمان انسان آزاد از قید سلطه ایدئولوژی‌های کلیشه‌ای شرکت کنند. در صحنه آخر، اوفیلیا به شخصیت اصلی نمایش تبدیل می‌شود و درحالی‌که از لزوم خودآگاهی اجتماعی سخن می‌گوید مأموران با یونیفرم پزشکی دهان، دست و پایش را می‌بندند.

گفتمان متنی در هاملت ماشین ابتدا جنبه عاطفی و خودارجاعی دارد زیرا هاملت به‌صورت اعتراف‌آمیز گذشته خود را روایت می‌کند. به تدریج گفتمان از حالت شخصی خارج شده و متوجه جنبه تاریخی و موقعیت اجتماعی در دنیای امروز می‌شود. تغییر جنبه زبانی به معنای تغییر لحن و مفاهیم مورد تأکید اثر است. در عین حال، هاملت و اوفیلیا در تک‌گویی‌ها و دیالوگ‌های خود بیشتر از جملات وصفی و اسنادی برای گذشته و از جملات کنشی برای زمان حال استفاده می‌کنند تا اثر را به یک کنش اجتماعی تبدیل کنند. هر جمله دارای تعبیر خاص خود است چنان‌که جملات وصفی نشان‌دهنده سکون و جملات کنشی نشان‌دهنده اراده برای تغییر و تحول هستند. در واقع، شخصیت‌ها به دنبال رویکرد ایجاد تحول نسبت به شرایط موجود هستند و گذشته را مبتنی بر سکون و انفعال قلمداد می‌کنند.

ارتباط غیرخطی میان جملات، تک‌گویی‌ها و دیالوگ‌ها نشان‌دهنده گفتمان گسسته‌ای است که قصد دارد کنجکاوی مخاطب را برای تأمل درباره فاصله‌های ارتباطی برانگیزد.

ب) تحلیل گفتمانی در نمایش خنده در لحظه

نمایش خنده در لحظه با الهام از عبارتی در نمایش شب دوازدهم شکسپیر گفتمانی درباره تنهایی بازیگری است که از تبعیض‌های اجتماعی در دنیای مدرن رنج می‌برد. نمایش در سه پرده خودزندگینامه نیول کوارد است. او در قالب یک بازیگر سرشناس انگلیسی بنام «گری اسنداین» ظاهر می‌شود که طرفداران بسیار دارد، اما هیچ‌کدام تنهایی او را درک نمی‌کنند. در طول نمایش دختر شیفته جوان، منشی، همسر پیشین، مدیر برنامه‌ها، همکاران و جوان نویسنده در شش صحنه مختلف به دیدن گری می‌آیند. شیفتگانش صرفاً به دنبال ظاهر و شهرت او هستند، درحالی‌که او قصد فرار به آفریقا دارد. گری پناه خود را تنها در لحظاتی می‌بیند که می‌تواند از گفتمان صادقانه و عاشقانه لذت ببرد و این برخلاف منافع حلقه نزدیکان به اوست. درواقع، چالش زنان برای تصاحب گری نشان‌دهنده سلطه ارزش‌های مردسالار و نبود فرصت بیان عواطف از سوی زنان است؛ اما این نمایش کم‌دی در لحظه‌ای به پایان می‌رسد که گری در تلاش برای دور کردن موریس، مدیر برنامه‌هایش، از جوآنا، همسر همکارش، خود به او دل می‌بازد. جوآنا در صحنه آخر «موضع انتقادی خود از برخورد ابزاری مردان با زنان را مطرح می‌کند» (Coward, 1947, 97).

تحلیل گفتمان نمایش خنده در لحظه نشان‌دهنده اثری فراتر از سرگرمی است که به انتقاد از ارزش‌های صوری و محدودیت زبان در بیان خواسته درونی افراد می‌پردازد. متن نمایش منسجم و مبتنی بر دیالوگ‌هایی است که اغلب وجه اسنادی دارند و به توصیف شرایط اجتماعی می‌پردازند. دغدغه اصلی شخصیت‌ها بیان نیازهای شخصی است، اما به تدریج اهمیت وجه ارجاعی یا پیشینه اجتماعی نمایش آشکار می‌شود. از سوی دیگر، دیدگاه راوی در این اثر عینی و بی‌طرفانه است تا به‌طور مستقل ناخودآگاهی جامعه از اسارت در هنجارها و کلیشه‌های رفتار اجتماعی را مورد انتقاد قرار دهد. بدین صورت، وجه ادبی یا هنری اثر را نمی‌توان نادیده گرفت زیرا پیام اصلی نمایش فراتر از خنده و سرگرمی، انتقاد از ارزش‌های صوری است که منجر به ناکامی در شناخت و بیان واقعیت درون افراد می‌شود.

یافته‌ها

تحلیل داده‌ها از طریق آمار هنجار و آزمون تی مستقل انجام شد. با توجه به انتخاب آزمون‌های پارامتری یا ناپارامتری، تحلیل کلو موگرف-سمیرنوف انجام شد تا انتخاب آمار مناسب و چگونگی هنجار بودن داده‌ها بکار گرفته شود. جدول ۱ تحلیل هنجار بودن داده‌ها را آمده است.

جدول ۱. آزمون هنجار بودن داده‌ها (آزمون درک مطلب)

الگوهای یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	معیار هنجار
انگیزه بخشی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۲۶/۰۰	۷/۰۰	۰/۱۲۳
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۶۹	۵/۶۶	۰/۱۱۱
ایجاد آگاهی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۲/۹۸	۶/۲۲	۰/۱۱۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۱۵	۵/۳۳	۰/۰۷۵
مشاهده، تمرکز و تأمل	بدون نمایش فیلم	۵۳	۲۹/۹۸	۷/۱۲	۰/۱۶۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۶/۳۲	۵/۷۵	۰/۰۸۸
مدل بخشی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۱۸	۸/۱۰	۰/۱۵۹
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۴/۳۹	۶/۵۰	۰/۱۱۹
فرهنگ شناسی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۹۴	۴/۷۳	۰/۱۲۸
	با نمایش فیلم	۵۳	۵۸/۳۵	۶/۲۰	۰/۱۳۶

جدول ۱. نشان می‌دهد که آمار هنجار در پنج مؤلفه الگوهای یادگیری از ۰/۰۵ بزرگ‌تر است و نشان می‌دهد که می‌توان از آمارهای پارامتری نظیر آزمون تی استفاده کرد. ضمناً میانگین نمرات آزمون در مؤلفه‌های پنج‌گانه نشان‌دهنده اختلاف در دو گروه کنترل (عدم استفاده از تحلیل گفتمانی فیلم) و گروه آزمایش (استفاده از تحلیل گفتمانی فیلم) است. از آنجا که میانگین نمی‌تواند درجه اختلاف معنی‌داری بین مؤلفه‌ها را نشان دهد، از آزمون تی مستقل جهت تعیین اختلاف معنی‌داری استفاده شد. نتایج در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. اختلاف دو گروه آزمایش و کنترل در آزمون نهایی

الگوهای یادگیری	گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقیاس تی	درجه آزادی	معناداری
انگیزه بخشی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۲۶/۰۰	۷/۰۰	۴/۶۰	۱۰۴	۰/۰۰۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۶۹	۵/۶۶			
ایجاد آگاهی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۲/۹۸	۶/۲۲	۱/۹۲	۱۰۴	۰/۰۵۷
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۵/۱۵	۵/۳۳			
مشاهده، تمرکز و تأمل	بدون نمایش فیلم	۵۳	۲۹/۹۸	۷/۱۲	۵/۰۳	۱۰۴	۰/۰۰۱
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۶/۳۲	۵/۷۵			
مدل بخشی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۱۸	۸/۱۰	۲/۲۴	۱۰۴	۰/۰۲۷
	با نمایش فیلم	۵۳	۳۴/۳۹	۶/۵۰			
فرهنگ شناسی	بدون نمایش فیلم	۵۳	۳۱/۹۴	۴/۷۳	۳/۷۷	۱۰۴	۰/۰۰۱
			۳۵/۵۸	۵/۲۰			

در پاسخ به سؤال پژوهش، جدول ۲. نشان می‌دهد که در مؤلفه‌های پنج‌گانه بین دو گروه آزمایش و کنترل اختلاف معناداری دیده می‌شود به‌استثنای مؤلفه ایجاد آگاهی که با اختلاف اندکی (۰/۰۵۷) بین دو گروه اختلاف معنی‌داری نشان نمی‌دهد. اگرچه میانگین گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل است ولی به آن اندازه نیست که معنادار باشد. به بین دیگر، نتایج نشان می‌دهد که گروه آزمایش موفق‌تر عمل کرده است و تدریس ادبیات به همراه فیلم و نمایش در درک دانشجویان دروس ادبیات انگلیسی مؤثر است. این امر بخصوص زمانی موفق است که با تحلیل گفتمان نیز همراه باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

تدریس تحلیلی با توجه به گفتمان هر دو نمایش نشان داد که دانشجویان در فیلم با دیده صحنه‌ها و در کنار آن تحلیل مدرس از وقایع درون نمایش می‌تواند موجب بالارفتن فهم و درک دانشجویان گردد. در خصوص ایجاد آگاهی هم میانگین نمره گروه آزمایش بالاتر بوده است که آن هم می‌توان موفقیت‌آمیز تلقی کرد. تحلیل گفتمان مؤثر که در دو نمایش بکار گرفته شد در ادامه آورده می‌شود.

نمایش *هاملت* ماشین اثر هاینر مولر با اقتباس از *هاملت* شکسپیر و همچنین نمایش *خنده* در *لحظه* اثر نیول کووارد با اقتباس از *شب دوازدهم* شکسپیر گفتمان جذابی را برای

زبان‌آموزان از دو جنبه متنی و فرامتنی فراهم می‌کنند. زبان و رفتار هنجارشکن بازیگران، زبان‌آموز را به تأمل درباره الگوهای اجتماعی و شکستن موانع بازدارنده از بیان نظرات شخصی وامی‌دارد تا در نهایت تعامل و مشارکت مخاطب در اجرای نمایش میسر گردد. در این راستا، انتخاب آثار اقتباس‌شده از نمایش‌های شکسپیر فراتر از جنبه اعتبار و شهرت به دلیل وجود بحث‌های عمیق انسانی و اجتماعی از قابلیت بالایی برای درگیر کردن ذهن مخاطب برخوردارند. «این آثار زبان سخت، قدیمی و شکل طولانی نمایش‌های دوران شکسپیر را به زبان مدرن و شکل کوتاه اجرا می‌کنند که با درک امروزی زبان‌آموز همخوانی بیشتر دارد» (Davis, 1990, 89).

تشخیص و استخراج الگوهای یادگیری اجتماعی در متن و فرامتن آثار منتخب مبتنی بر تحلیل گفتمان آموزشی است. ابتدا، کاربرد طبیعی زبان در واحدهای بزرگ‌تر از جمله موردبررسی قرار می‌گیرد؛ سپس، تحلیل گفتمان ویژگی‌های روان‌شناختی و اجتماعی سخنگویان زبان را مدنظر قرار می‌دهد. تحلیل متنی بر توصیف ساختارها در سطوح مختلف تأکید دارد، «اما تحلیل فرامتنی توصیفات ساختاری را به مشخصه‌های^۱ گوناگون همچون فرآیندهای بازنمایی ادراکی و فاکتورهای اجتماعی مرتبط می‌سازد» (van Dijk, 1988, 25). در این راستا، تحلیل گفتمان در هاملت ماشین اثر هاینر مولر و خنده در لحظه اثر نیول کووارد از دو بعد متنی و فرامتنی به شرح زیر موردبحث و بررسی قرار می‌گیرد:

به‌طور کلی وجه زبانی غالب در هاملت ماشین متوجه گفتمان ادبی و بازگشایی مفاهیم مستتر در کلام است، اما جنبه ارجاعی و کوششی نیز قابل توجه است. ماهیت زبان مجازی و مبتنی بر استعاره است چنان‌که این اثر سعی ندارد تا پیام صریح یا ایدئولوژی خاصی را به ذهن مخاطب القا یا تحمیل کند بلکه هدف فعال‌سازی مخاطب برای شناخت بیشتر روابط قدرت و شرایط اجتماعی است. استعاره‌های متعدد ذهن مخاطب را به چالش وامی‌دارد مانند صحنه تشییع جنازه شاه پدر که حاکی از مرگ هیتلر و فاشیسم در آلمان است؛ همچنین، صحنه خروج اوفیلیا از تابوت که استعاره از احیای نقش اجتماعی زنان در دنیای پسامدرن است. شخصیت‌های اصلی، هاملت و اوفیلیا، مخاطب را دعوت می‌کنند تا با نگاه عمیق و انتقادی به جامعه و روابط اجتماعی بنگرد. بدین صورت، گفتمان نمایش بر سه محور زبان

ادبی، بافت متنی^۱ (یا شرایط اجتماعی) و تحریک مخاطب برای خودارزیابی استوار است (پیرانی، ۱۴۰۰).

تحلیل گفتمان فرامتنی در *هاملت* ماشین نیز بر شناخت و تلاش برای ایجاد خودآگاهی در مخاطب تأکید دارد. در این نمایش، مرز میان صحنه و تماشاچیان از بین می‌رود تا مخاطب یا زبان‌آموز خود را در صحنه نمایش حاضر بداند و رها از هر نوع سلطه به بازتعریف شرایط و موقعیت خود بپردازد. علاوه بر این، کنش‌های فرامتنی در این اثر شامل تمامی ارتباط غیرکلامی، حرکات نمایشی بازیگران، صحنه‌های سکوت و استفاده از تکنیک نمایش حماسی برای ارتباط مستقیم بازیگر با مخاطب است که موجب تغییر سبک کلیشه‌ای، رفع محدودیت‌های اجرایی و شرکت فعال مخاطب در گفتمان نمایشی می‌گردد. *هاملت*، برای مثال، عکس کارگردان نمایش را پاره می‌کند تا نشان دهد نگاهش مستقل و دیکته نشده است. او در صحنه چهارم تقابل سرمایه‌داری با کمونیسم را به‌طور توأمان در دو سوی دیوار برلین غربی و شرقی با سخنان و حرکاتش روایت می‌کند و از تماشاچیان می‌خواهد در پرتاب سنگ به‌سوی تانک‌های روسی که برای سرکوب مردم آمده‌اند به او بپیوندند (لزگی و خزیمه، ۱۳۸۵). هم‌زمان اوفیلیا با فریاد آزادی و حرکات هنجارشکن سیاست‌های مردسالار را موردانتقاد قرار می‌دهد و «مخاطب را وادار به تأمل و مشاهده محدودیت‌های اجتماعی می‌کند» (Müller, 2001, 54).

نمایش *هاملت* ماشین دارای گفتمان و قابلیت‌های اجرایی است که با الگوهای یادگیری اجتماعی در آموزش زبان سازگاری دارد. مشارکت مخاطب در گفتمان نمایش با فعال‌سازی فرآیندهای ذهنی در زبان‌آموزان ارتباط معنی‌دار نشان می‌دهد. فراگیران با دیدن این اثر در موقعیت واقعی قرار می‌گیرند و با فرهنگ و لایه‌های زیرین زبان مقصد همچون لزوم بیان تفاوت‌های فردی، هنجارشکنی از قالب‌های زندگی ماشینی و توانایی زبان در رفع سلطه آشنا می‌شوند. *هاملت* و اوفیلیا در این اثر الگوی گفتاری هستند و دغدغه‌های فرهنگی و نحوه زندگی انسان مدرن را موردبحث قرار می‌دهند؛ بنابراین، کاربرد هدفمند این اثر به انحای مختلف همچون تماشا و یا ایفای نقش داوطلبانه قطعاتی از آن در کلاس درس موجب یادگیری فعال زبان‌آموزان می‌شود.

1. context

تحلیل گفتمان یا اجرای نمایش هاملت ماشین در کلاس مبتنی بر روش‌های متعددی است که با راهبردهای یادگیری در آموزش زبان همخوانی دارد. نخست، «حرکات نمایشی فیزیولوژی ذهن زبان‌آموز را برای به خاطر سپردن واژگان، اصطلاحات و ساختارها فعال می‌کند» (Kneupper, 1975, 316). دوم، مشاهده صحنه‌آرایی، لباس بازیگران و نبود فاصله میان بازیگر و مخاطب در این اثر پسادراماتیک سبب ایجاد انگیزه و پاسخ‌های هیجانی می‌شود؛ سوم، استفاده از تکنیک‌های اعتراض و خشونت در این نمایش همانند شوک برای مخاطب است تا با شرایط اجتماعی و فضای حاکم در دنیای مدرن و روابط پنهان قدرت آشنا شود؛ چهارم، کاربرد تک‌گویی‌ها با تأکید بر واژگان، استعاره‌ها و اصطلاحات مانند "let me eat your heart"، "I dig the clock which was my heart" موجب تأمل و تمرکز بیشتر زبان‌آموز در زمان یادگیری می‌شود؛ پنجم، دیدن یا اجرای بخش‌هایی از نمایش «به ناچار مخاطب یا زبان‌آموز را در محیط تعاملی قرار می‌دهد تا کیفیت و سرعت آموزش افزایش پیدا کند» (Hopkins & Hiscock, 2007, 46).

سبک غالب در نمایش خنده در لحظه کم‌دی حالات است چنان‌که بیشتر شخصیت‌ها دارای نقش کلیشه‌ای و دیدگاه عامیانه هستند، اما نقش بازیگر اصلی فراتر از بیان حالات عاطفی است. گفتمان گری مبتنی بر استعاره و تضاد است زیرا او با تأکید بر مفهوم واژگان مانند: «خنده» و «لحظه» سعی دارد طرفدارانش را متوجه گذرا بودن ظواهر زندگی کند. گری از درون با لبخند تلخ به ایده آل مردم و اطرافیانش می‌نگرد زیرا می‌داند آن‌ها درک درستی از فاصله واقعیت با تصویر او بر روی صحنه ندارند. درعین حال، گری قادر به برقراری ارتباط مطلوب با طرفدارانش نیست و از گذرا بودن محبوبیت و موقعیت فعلی خود در میان‌سال‌ی واهمه دارد. او بر سر دو راهی بیان واقعیت‌ها و یا سرگرم کردن مردم قرار گرفته است. این چنین، «نویسنده جوان در مراجعه به گری تکراری بودن نمایش‌هایش را مورد انتقاد قرار می‌دهد و آن‌ها را مانند آثار شکسپیر مبتنی بر منفعت مالی قلمداد می‌کند. مرد جوان به گری متذکر می‌شود: همه چیز پول نیست» (Coward, 1939, 34).

تحلیل گفتمان فرامتنی در نمایش خنده در لحظه نیز نشان‌دهنده وجود مفاهیم اعتراضی و انتقادآمیز در پشت حرکات نمایشی اغراق‌آمیز^۱ و کلیشه‌ای است. شخصیت‌ها دیالوگ‌های خود را طوری اجرا می‌کنند که مخاطب متوجه تضاد در گفتمان نمایش می‌شود. شخصیت‌ها

1. farce

به‌طور عمدی از زبان طعنه‌آمیز و همراه با حالات مصنوعی استفاده می‌کنند تا ارزش‌های صوری و قضاوت‌های افراطی رایج در جامعه را موردانتقاد قرار دهند (ملکی، ۱۳۸۴). همچنین، حرکات نمایشی مانند نگاه مکرر گری به ساعت در زمان مراوده با طرفدارانش، نگاه به خود در آینه، رفتار بیجه‌گانه با همسر سابقش، نگاه عاقلانه به تماشاگران، ... مخاطب را به تأمل درباره علت آشفتگی در بازیگر محبوب مردم در فرای متن وامی‌دارد. در این راستا، همسر سابق و منشی‌گری در صحنه دوم او را به زیاده‌روی در ایفای نقش^۱ متهم می‌کنند، اما درواقع حرکات نمایشی او را می‌توان نوعی اعتراض به احساسات سرکوب‌شده خود در نظر گرفت. او مرز میان واقعیت و نقش نمایشی را نادیده می‌گیرد و سعی دارد از متن‌های آماده مانند شعری از پرس‌سی شلی برای بیان خود استفاده کند، اما نتیجه مضحک است زیرا طرفدارانش نمی‌توانند تفسیر عینی از گفته‌های او داشته باشند.

علاوه بر این، تقلیل گفتمان زنان به حرکات و سخنان بیان‌کننده شیفتگی صرف نسبت به یک بازیگر مرد در این نمایش جنبه انتقادی دارد. حضور زنان به‌عنوان طرفدارگری اسنادین تنها جنبه سرگرمی ندارد بلکه طعنه به استفاده ابزاری از آن‌ها در جامعه‌ای با ارزش‌های صوری و مردسالار است. درعین‌حال، تأکید بر ماهیت زنانه، ژست صورت و لحن متفاوت استعاره از تلاش زنان برای مقابله با سلطه مردان و هنجارشکنی از امر نمادین است. در این خصوص، جوآنا موفق می‌شود با استفاده از قدرت بیان در برابر سلطه همسرش ایستادگی کند و درنهایت گری را متقاعد می‌کند که دوست داشتن دارای منطق دوطرفه و بدون توجه به موقعیت افراد است.

بدین‌صورت، نمایش خنده در لحظه دارای الگوهای یادگیری اجتماعی است که می‌توانند بر اساس راهبردهای یادگیری مورداستفاده زبان‌آموزان قرار بگیرند. فراگیران با مشاهده زندگی یک بازیگر و ناکامی او در بیان واقعیت درونش به پیچیدگی‌های زبان در روابط اجتماعی پی می‌برند. گری اسنادین با وجود دارا بودن فرهنگ انتقادپذیری، زبان مؤدبانه و ظرافت کلام در برابر خانم‌ها و سایر طرفدارانش همچنان در بیان خواسته واقعی خود برای رهایی از توقعات آن‌ها ناموفق است زیرا گفتمان او اخلاق اجتماعی را نادیده می‌گیرد و مستقل از اهداف تناقض‌آمیز مادی نیست؛ بنابراین، زبان‌آموز با مشاهده این نمایش به اهمیت تأثیر مفاهیم ارتباطی و تأثیر آن بر کلام خود آگاه می‌شود (ملکی، ۱۳۸۴).

1. overacting

همچنین، اجرای نمایش خنده در لحظه در کلاس درس همراه با تکنیک‌های متعدد صورت می‌پذیرد که به یادگیری فعال زبان‌آموزان کمک می‌کند. نخست، «تکرار دیالوگ‌ها بر اساس شناخت شخصی و اجتماعی زبان‌آموز را در موقعیت تعاملی قرار می‌دهد تا سرعت و کیفیت آموزش افزایش پیدا کند» (سیف، ۱۳۹۰: ۲۳). دوم، کاربرد اصطلاحات و استعاره‌ها مانند: "you must be congealed"، "do sit down" و "she would leave no stone unturned"، تأمل بر مفاهیم، آشنایی با آهنگ کلام و شناخت زبان‌آموز از زبان مقصد را ارتقاء می‌دهد؛ سوم، مشاهده چیدمان صحنه، لباس بازیگران و فضای کمدی موجب افزایش انگیزه، شادابی و پاسخ‌های هیجانی در فراگیران زبان انگلیسی می‌شود.

نتایج در انتهای دوره آموزشی با آزمون خواندن و درک مطلب نشان داد که مؤلفه‌های پنج‌گانه بین دو گروه آزمایش و کنترل اختلاف معناداری دیده می‌شود به‌استثنای مؤلفه ایجاد آگاهی که با اختلاف اندکی (۰/۰۵۷) بین دو گروه اختلاف معنی‌داری نشان نمی‌دهد. اگرچه میانگین گروه آزمایش بالاتر از گروه کنترل است ولی به آن اندازه نیست که معنادار باشد. به‌بیان‌دیگر، نتایج نشان می‌دهد که گروه آزمایش وفق‌تر عمل کرده است و تدریس ادبیات به همراه فیلم و نمایش در درک دانشجویان دروس ادبیات انگلیسی مؤثر است. این امر بخصوص زمانی موفق است که با تحلیل گفتمان نیز همراه باشد. تدریس تحلیلی با توجه به گفتمان هر دو نمایش نشان داد که دانشجویان در فیلم با دیده صحنه‌ها و در کنار آن تحلیل مدرس از وقایع درون نمایش می‌تواند موجب بالارفتن فهم و درک شناختی و فراشناختی دانشجویان گردد. در خصوص ایجاد آگاهی هم میانگین نمره گروه آزمایش بالاتر بوده است که آن هم می‌توان موفقیت‌آمیز تلقی کرد. تحلیل گفتمان مؤثر که در دو نمایش بکار گرفته شد در ادامه آورده می‌شود.

تحلیل گفتمان نمایش درک متن و بافت متنی^۱، ماندگاری مفهوم واژگان، اصطلاحات، نحوه تلفظ و آهنگ کلام را در ذهن زبان‌آموز افزایش می‌دهد و موجب خودتنظیمی یادگیری شناختی و فراشناختی پایدار می‌شود؛ بنابراین، شناخت الگوهای یادگیری اجتماعی -شناختی در اجرای آثار منتخب و کاربرد آن‌ها برای بیان خود توسط زبان‌آموزان با استراتژی‌های شناختی و فراشناختی مطابقت نشان می‌دهد. تحلیل گفتمان نمایش موجب تأکید بر مشاهده و شناخت الگوهای رفتار اجتماعی در زبان مقصد می‌شود و سپس

1 context

زبان آموزان آن‌ها را برای خودتنظیمی در یادگیری بکار می‌برند. فراگیران با قرار گرفتن در گفتمان نمایشی شروع به مقایسه خود با شخصیت‌ها، تکرار و تغییر دیالوگ‌ها و تک‌گویی‌ها بر اساس شرایط خود می‌نمایند. نمایش از حالت تقلیدی خارج و به یک گفتمان خودآگاهانه تبدیل شود. بدین صورت، می‌توان از نمایش به عنوان ابزاری برای نظارت زبان آموز بر فرآیند تولید زبان خود و شخصی‌سازی شرایط یادگیری استفاده کرد.

میزان تأثیر تحلیل گفتمان در آثار نمایشی در یادگیری مباحث ادبی اگر کشف گردد، مدرسین زبان و ادبیات انگلیسی درک کامل‌تری از توانایی دانشجویان در عملکرد آن‌ها در آزمون‌های بسندگی درک مطلب آثار ادبی خواهند داشت و نقاط ضعف و قوت الگوهای اجتماعی-شناختی و فرا شناختی زبان آموزان را کشف خواهند کرد. مفهوم یادگیری خودنظم یافته، به کاربرد خودتنظیمی در مسائل یادگیری، به‌ویژه آن‌گونه از یادگیری اطلاق می‌شود که در بافت کلاس و محیط آموزشی به وقوع می‌پیوندد. از این دیدگاه «محیط آموزشی برای فراگیران اهمیت بسیار دارد زیرا خودسازمان‌دهی آموزش، خودآموزی و خودارزیابی در بافت کلاسی معنا پیدا می‌کند» (صالحی و فرزاد، ۱۳۸۲: ۲۷۴).

تحلیل گفتمان آثار منتخب نشان‌دهنده وجود الگوهای گفتمان است که می‌توانند به افزایش شناخت و خودتنظیمی زبان آموز در فرآیند یادگیری زبان خارجی کمک کند. جملات، واژگان و موضوعات موردبحث در این آثار زبان آموز را به تأمل و تفسیر کنش‌ها وامی‌دارد. درواقع، جنبه غالب زبان کارکرد هنری یا ادبی است که کنش‌آفرین و مستقل از عواطف و احساسات نویسنده، یک موضوع اجتماعی را به‌طور مستقل به بحث می‌گذارد. حالات، گفتار و رفتار بازیگران نشان‌دهنده موقعیت‌های زمانی و مکانی است که دارای سطح روزمرگی و عمق استعاره‌ای است؛ بنابراین، زبان انتقال‌دهنده یک پیام معین و صرف ناست بلکه هم‌زمان با کارکرد کوششی مخاطب را دعوت به تفسیر و شرکت در گفتمان اجتماعی می‌نماید.

بررسی الگوهای یادگیری زبان انگلیسی در دو نمایش *هاملت ماشین* و *خنده در لحظه* نشان‌دهنده قابلیت مشترک آن‌ها در فعال‌سازی استراتژی‌های یادگیری در زبان آموزان است. کاربرد این نمایش‌ها به اشکال مختلف همچون تماشای همراه با تحلیل و یا نمایش فیلم به‌صورت تکرار مبتنی بر شناخت فرهنگ مقصد، سبب افزایش درک و خودتنظیمی

یادگیری در زبان آموزان می‌شود. آشنایی زبان‌آموزان با الگوهای رفتار اجتماعی سبب افزایش آگاهی و درگیر شدن ذهن آن‌ها در تحلیل زبان و حرکات ارتباطی می‌گردد. تحلیل گفتمان در نمایش *هاملت* ماشین نشان‌دهنده زبان و حرکات هنجارشکنی است که مخاطب را وادار به تأمل درباره ارزش‌های رایج در دنیای غرب می‌کند. زبان مجازی در این اثر شناخت مخاطب را از شرایط اجتماعی افزایش می‌دهد چنان‌که *هاملت* نماد روشنفکری و اسارت انسان در زندگی ماشینی غرب است و اوفیلیا نماد خشم زنان مدرن در برابر سلطه مردسالاری است. درعین‌حال، حرکات و ژست‌های نمایشی بخش فرامتن اثر را تشکیل می‌دهند که با فعال کردن جنبه فیزیولوژی در ذهن زبان‌آموزان سبب افزایش پویایی و ماندگاری واژگان، اصطلاحات و ساختارهای زبانی می‌شوند.

همچنین، تحلیل گفتمان نمایش *خنده در لحظه* نشان‌دهنده وجود الگوهای یادگیری اجتماعی درباره نقد ارزش‌های صوری و تمایلات زودگذر در جامعه مدرن انگلستان است. زبان طنزآمیز شخصیت‌ها نسبت به یکدیگر و نگاه معنادار گری به تماشاچیان ارزش‌های روزمره را موردانتقاد قرار می‌دهد و مخاطب را وادار به شرکت در یک گفتمان انتقادی-اجتماعی می‌کند. ناکامی بازیگر اصلی در بیان خواسته واقعی خود به گرفتاری یا گره اصلی نمایش تبدیل می‌شود چنان‌که اطرافیان گری اسنادین باور دارند او دائم در حال نقش بازی کردن است. شناخت الگوهای اجتماعی و سپس مطابقت آن با لحن و ساختارهای زبانی مناسب محرک زبان‌آموز برای تأمل بر کاربرد فرامتنی زبان جهت رفع سوءتفاهم میان واقعیت و برداشت عوام از ذهنیت افراد است.

در راستای هدف و سؤال پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که شناخت الگوهای یادگیری زبان انگلیسی در اجرای آثار نمایشی منتخب در کلاس و کاربرد آن‌ها برای زبان‌آموزان با شیوه گفتمان در کاربرد زبان تأثیر شگرفی دارد. تحلیل گفتمان نمایشی موجب تأکید بر مشاهده هم‌زمان با شناخت الگوهای رفتار اجتماعی در زبان مقصد می‌شود و سپس زبان‌آموزان آن‌ها را برای خودتنظیمی در یادگیری بکار می‌برند. فراگیران با قرار گرفتن در گفتمان نمایشی شروع به مقایسه خود با شخصیت‌ها، تکرار و تغییر دیالوگ‌ها و تک‌گویی‌ها بر اساس شرایط خود می‌نمایند. نمایش از حالت تقلیدی خارج و به یک گفتمان خودآگاهانه تبدیل شود.

از ادبیات نمایشی می‌توان به‌عنوان ابزاری برای مشاهده فرآیند تولید زبان توسط گویشوران در محیط ادبیات نمایشی سود برد. این فراگیری زبان همراه با یادگیری الگوهای اجتماعی و تحلیل گفتمان خواهد بود و از منظر آموزش زبان به‌صورت کاربردی و آموزشی باید مدنظر محققان آینده قرار گیرد. در پژوهش‌های آینده می‌توان تأثیر ادبیات نمایشی در تدریس مهارت‌های دیگر زبان مانند نگارش، گفت‌وشنود و غیره را کنکاش نمود.

مشارکت نویسندگان

طرح پژوهش و نگارش توسط آقای بهروز احمدزاده بیانی و تحلیل داده‌ها و نتیجه‌گیری توسط بهمن گرجیان انجام شد.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافع ندارند.



منابع

- پیرانی، منصور. (۱۴۰۰). نقد تطبیقی شعر «سگ‌ها و گرگ‌ها» از مهدی اخوان ثالث و شاندور پتوفی. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۱(۲)، (پیاپی ۲۶)، ۴۸۶-۵۱۳.
- <https://doi.org/10.22059/jor.2019.262508.1729>
- خضرلو، سیما. (۱۳۹۰). آموزش راهبردهای شناختی: بهبود مهارت خواندن و درک مطلب در زبان انگلیسی. *آموزش مهارت‌های زبان (علوم اجتماعی و انسانی شیراز)*، ۳(۴) (پیاپی ۶۵/۴)، ۷۷-۹۸.
- رشیدی، ناصر، و زارعی، مریم. (۱۳۹۱). تحلیل انتقادی گفتمان کتاب Reader's Choice اساس چهارچوب هاج و کرس، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۱۶(۲۶) (شماره پیاپی ۲۶)، ۹۹-۱۱۸.
- رضوی، عبدالحمید. (۱۳۹۲). تأملی بر مناسبت فرهنگ، زبان و آموزش زبان، *مطالعات فرهنگی و ارتباطات*، ۹(۳۰) (پیاپی ۳۰)، ۱۱-۳۲.
- سرایبی، حسن، فتحی، سروش، و زارع، زهرا. (۱۳۸۷). حسن روش کیفی در مطالعات اجتماعی با تأکید بر روش تحلیل گفتمان و تحلیل گفتمان انتقادی، *پژوهشنامه علوم اجتماعی آزاد گرمسار*، ۲(۳)، ۸۳-۱۰۵.
- سیف، علی اکبر، و کیان ارثی، فرحناز. (۱۳۸۲). نوروهای آینه‌ای و یادگیری مشاهده‌ای. مرکز چاپ و انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی، ۶(۹)، ۸۹-۱۱۴.
- <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6028>
- صالحی، رضا، و ولی اله، فرزاد. (۱۳۸۲). مطالعه رابطه فراشناخت و ادراک یادگیری با عملکرد یادگیری زبان انگلیسی. *مجله روان‌شناسی*، ۷(۳)، ۲۷۰-۲۸۶.
- فتحی، جلیل، و شیرازی زاده، محسن. (۱۳۹۹). تأثیر آموزش راهبردهای خواندن زبان دوم بر عملکرد درک مطلب و اضطراب خواندن زبان‌آموزان ایرانی. *جستارهای زبانی*، ۱۱(۴) (پیاپی ۵۸)، ۲۶۲-۲۶۷.
- <https://doi.org/20.1001.1.23223081.1399.11.4.18.3>
- قربان پور آرانی، حسین، موسوی جشقانی، مریم، و محمدی زهرا (۱۴۰۱). نقد تطبیقی-زیباشناختی دو نمونه داستان کوتاه از نویسندگان زن معاصر در ایران و روسیه با محوریت نظریه بیان کالینگوو. *پژوهش ادبیات معاصر جهان*، ۲۷(۲)، ۶۹۷-۷۲۲.
- <https://doi.org/10.22059/jor.2022.328130.2192>
- قناعتی، ریحانه، و سادات موسویان، سمانه. (۱۴۰۳). سیر آینده حاکمیت فناوری در آموزش عالی ایران: رویکردی فراترکیبی. *فناورهای آموزش در یادگیری*، ۷(۲۴)، ۶۳-۶۳.
- <https://doi.org/10.22054/jti.2025.79588.1463.95>

لزگی، سیدحبيب اله، و خزيمه، مهرداد. (۱۳۸۵). درآمدی بر درک و فهم روایت. نشر پژوهی/ادب فارسی (ادب و زبان)، ۲۰(۱۷)، ۱۲۹-۱۵۱.

محمدي، مهدي، ناصري جهرمي، رضا، اثني عشري، انسيه، کوثری، مجید، خادمی، سولماز، شادی، صدیقه، و نورانی زاده، حدیث. (۱۴۰۲). مروری ارزیابانه بر کاربرد هوش مصنوعی در آموزش عمومی. فناوری‌های آموزشی در یادگیری، ۶ (۲۲)، ۸۴-۱۱۹.

<https://doi.org/10.22054/JTI.2024.75540.139>

ملکی، بهرام. (۱۳۸۴). تأثیر آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر افزایش یادگیری و یادداری متون درسی مختلف. تازه‌های علوم شناختی، ۷(۳) (پیاپی ۲۷)، ۴۲-۵۰.

References

- Bandura, A. (1997). *Social learning theory*. New York: Prentice-Hall, Inc.
- Coward, N. (1947). *Present Laughter*. London: William Heinemann Publishing.
- Creswell, J. W. Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. 4th Edition. Newbury Park: Sage.
- Davis, P. (1990). The use of drama in English language teaching. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 8(1), 87-99. <https://doi.org/10.18806/tesl.v8i1.581>
- Fathi, J., & Shirazizadeh, M. (2019). The effect of teaching second language reading strategies on reading comprehension performance and reading anxiety of Iranian language learners. *Linguistic Research*, 11(4), 262-267. [In Persian]
- Ghanaati, R., & Mousavian., S. (2024). Navigating the future of technology governance in Iran's higher education: A meta-synthesis approach. *Educational Technologies in Learning*, 7(24), 63-95. <https://doi.org/10.22054/jti.2025.79588.1463> [In Persian]
- Ghorbanpour Arani, H., Mousavi Jashouqani, M., & Mohammadi, Z. (2022). A comparative-aesthetic criticism of two examples of short stories by contemporary women writers in Iran and Russia focusing on the theory of Kalinguistic Expression. *Contemporary World Literature Research*, 27(2), 697-722. <https://doi.org/10.22059/jor.2022.328130.2192> [In Persian]
- Hiscock, A. Hopkins, L. (2007). *Teaching Shakespeare and early modern dramatists*. London: Palgrave.
- Khezarloo, S. (2011). Teaching cognitive strategies: Improving reading and comprehension skills in English. *Language Skills Teaching (Shiraz Social and Human Sciences)*, 3(4), 77-98. [In Persian]
- Kneupper, C. W. (1975). Language and thought: Rhetorical implications, institute of general semantics publishing, ETC: *A Review of General Semantics*, 32(3), 305-316.
- Kolpakova, S. G., Gataullina, V. L., & Smyslova, E. V. (2019). Historical and political allusions in the drama "Hamletmachine" by Heiner Müller. *Journal of History Culture and Art Research*, 8(4), 313-319. <https://doi.org/10.7596/taksad.v8i4.2381>
- Lau, L., Che M., Tso, W. B. A. (2017). *Teaching Shakespeare to ESL students: The study of language arts in four major plays*. Singapore: Springer.
- Lezgi, S. H., & Khozaimah, M. (2006). An introduction to the understanding of narrative. *Persian Literature Prose Studies: Literature and Language*, 17(20), 129-151. [In Persian]

- Maleki, B. (2005). The effect of teaching cognitive and metacognitive strategies on increasing learning and memorizing different textbooks. *Cognitive Science News*, 7(3), 42-50. [In Persian]
- Mohammadi, M., Naserijahromi, R., Esnaashari, E., Kowsari, M., Khademi, S., Shadi, S., & Nooranizadeh, H. (2024). An evaluative review of the use of artificial intelligence in public education. *Educational Technologies in Learning*, 6(22), 84-119. <https://doi.org/10.22054/jti.2024.75540.1394> [In Persian]
- Müller, H. (2001). *Hamletmachine and other texts for the sage*. Trans and ed. New York: Carl Weber.
- Nestruck, J. K. (2012). Present Laughter: A production that needs to come out of the closet. *Theatre Review*. Twitter.
- Pirani, M. (2001). A comparative criticism of the poem "Dogs and Wolves" by Mehdi Akhavan Sales and Shandur Petofi. *Contemporary World Literature Research*, 1(26), 486-513. <https://doi.org/10.22059/jor.2019.262508.1729> [In Persian]
- Pishkadam, R., Hosseini Fatemi, A., Askarzadeh Targhabeh, R., & Navari, S. (2013). Qualitative analysis of metaphor and language learning opportunities. *Journal of Applied Linguistics*, 14(1), 77-108.
- Rashidi, N., & Zarei, M. (2012). Critical analysis of the discourse of the book reader's choice based on the Hodge and Kress framework. *Research and Writing of Academic Books*, 16(26), 99-118. [In Persian]
- Razavi, A. H. (2013). A reflection on the relevance of culture, language, and language teaching. *Cultural Studies and Communication*, 9(30), 11-32. [In Persian]
- Salehi, R., & Valiollah, F. (2003). Studying the relationship between metacognition and learning perception with English language learning performance. *Journal of Psychology*, 7(3), 270-286. [In Persian]
- Sarai, H., Fathi, S., & Zarei, Z. (2008). The goodness of the qualitative Method in social studies with emphasis on discourse analysis and critical discourse analysis. *Social Sciences Journal*, 2(3), 83-105. [In Persian]
- Seif, A. A., & Kian-Erti, F. (2003). Mirror neurons and observational learning. *Allameh Tabatabaei University Press and Publications Center*, 6(9), 89-114. <https://doi.org/10.22054/jep.2011.6028> [In Persian]
- van Dijk, Teun, A. (1988). *News as discourse*. Lawrence Erlbaum Associates, Publications, Hillsdale, New Jersey, Hove and London.
- Westhoff, B., Koele, I., van de Groep, I. (2020). Social learning and the brain: How do we learn from and about other people? *Frontiers for Young Minds*, 8(95), 1-9. <https://doi.org/10.3389/frym.2020.00095>