

استفاده از رویکرد تعامل زیباشناسانه^۱ در خواندن متون ادبی جهت رشد مهارت خواندن در زبان دوم

محمد فروزانی^۲

جلال سخنور^۳

چکیده

جهت رشد مهارت خواندن، ممکن است از رویکردهای متفاوتی استفاده شود. مطالعه موجود، تعامل بین خواننده و متن ادبی را از طریق رویکرد زیباشناسانه مورد بررسی قرار میدهد. عوامل تعیین کننده و تاثیرگذار در درک مفاهیم متون ادبی با رویکرد تعامل زیباشناسانه تاکنون به صورت نظام مند مورد بررسی قرار نگرفته اند. هدف این تحقیق بررسی رویکرد زیباشناسانه در خواندن متون ادبی است تا از این طریق نه تنها درک هر چه بهتر و صحیح تر مفاهیم متون ادبی محقق شود، بلکه رشد مهارت خواندن زبان دوم به عنوان ارزش افزوده تحقیق برای مخاطبان متون ادبی فراهم گردد. روش شناسی بکار گرفته شده در تحقیق موجود از نوع توصیفی-همبستگی است که از تکنیک دلفی برای بدست آوردن نتایج قابل اعتمادتر و پایاتر استفاده شده است. ابزار گردآوری داده ها در این تحقیق پرسشنامه بوده، و نتایج منکی بر یک نمونه ۲۲۸ نفره از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی در رشته های ادبیات و ترجمی زبان انگلیسی میباشد. یافته ها نشان میدهد بین تعامل سه جانبه ی زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی رابطه مستقیم معنی داری وجود دارد. از میان عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی نیز عامل "جذابیت خواندن" نسبت به سایر عوامل از درجه اهمیت بالاتری برخوردار است. سایر نتایج حاکی از آن می باشد که به موازات افزایش درجه سختی متون ادبی، تعامل سه جانبه زیباشناسانه نیز افزایش می یابد؛ و این در حالی است که در متون غیرادبی نتیجه ای عکس بدست میآید.

کلید واژه ها: رویکرد تعامل سه جانبه زیباشناسانه، رویکرد جستجوگریانه، درک مفاهیم متون ادبی.

مقدمه

یکی از واحدهای اصلی که دانشجویان رشته‌های ادبیات انگلیسی و مترجمی با آن سروکار دارند، واحد درک مفاهیم است. اگرچه طی سال‌های متمادی در دانشگاه‌های ایران از متون مختلف با رویکردهای نه چندان متفاوت جهت تدریس این واحد و یا واحدهایی که به نوعی در رابطه با درک مطلب می‌باشند استفاده گردیده است اما استفاده از ادبیات با رویکرد تعامل سه‌جانبه‌ی زیباشناسانه هرگز مدنظر نبوده است. حتی می‌توان این ادعا را به محیط‌های آموزشی خارج از دانشگاه‌های ایران نیز تعمیم داد. کرمش و کرمش^۱ با مطالعه‌ی مقالات منتشر شده از سال ۱۹۱۶ تا ۱۹۹۹ نشریه‌ی ای در رابطه‌ی با زبان^۲، چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند:

مطلبی منوط بر این‌که یادگیرندگان چگونه می‌توانند از ماهیت بازنمودی^۳ و یا بیانی زبان آگاه شده و یا درباره‌ی جنبه‌ی شاعرانه استفاده از زبان و یا نقشی که یادگیرندگان به‌عنوان افراد غیربومی در ساختن نمادین متون ادبی زبان خارجه داشته باشند، تا کنون ارائه نگردیده است. این نشریه تحت فشار تخصص‌گرایی، جنبه‌های زبانی مربوط به فنون شاعری، سبک‌شناسی، نمادشناسی، بازی زبان را به ژورنال‌های دیگری مانند 'آگاهی زبانی'^۴ و زبان و ادبیات و یا متن^۵ واگذار کرده است (۵۶۹:۱۰).

اگرچه ادبیات به‌عنوان وسیله‌ای جهت آموزش زبان در مواقعی مورد استفاده قرار گرفته، اما این استفاده از جنبه‌ی زیباشناسانه مطرح نگردیده است. رویکرد مورد استفاده در ادبیات، رویکرد جستجوگرایی‌ی اطلاعات در درک مفاهیم متون زبان خارجی است. به‌عنوان نمونه می‌توان به آثار برومفیت و کارتر، چیمبرزو گرگوری، و هال^۶ در این رابطه اشاره نمود. از طرف دیگر در مقالات و نوشته‌های متخصصین رشته‌ی ادبیات زبان‌های خارجه به جنبه‌ی زیباشناسانه اشاره گردیده، اما این جنبه برای رشد مهارت درک مفاهیم در تعامل سه‌جانبه بین متن، خواننده و نویسنده مطرح نشده است. آثار استولنیتز، کوپر و همکاران و

1- Kramsh & Kramsh

2- Modern Language Journal

3- Representational

4- Language Awareness

5- Language and Literature or Text

6- Brumfit and Carter, 1986; Chambers and Gregory, 2006; Hall, 2001

اسکروتن^۷ از جمله این موارد است. هدف این تحقیق بررسی رویکرد تعامل سه جانبه زیباشناسانه با استفاده از متون ادبی جهت رشد مهارت درک مفاهیم است. رویکرد موجود تأکید بر تعامل بین خواننده و متن جهت خلق اثر هنری جدید در ذهن خواننده دارد. به عبارتی دیگر متن ادبی یک نویسنده وسیله ای است که خواننده در تعامل با آن، متن جدید ادبی خود را خلق می نماید. عبارت سه جانبه؛ به متن، خواننده و تولید یک قطعه‌ی ادبی جدید در ذهن خواننده اشاره دارد. عبارت زیباشناسانه از آن جهت مطرح می‌شود که خواننده به دنبال اطلاعات یا حل مشکل و یا انجام عملی خاص در خواندن از متن نمی‌باشد، بلکه با تعاملی که با متن برقرار می‌سازد و لذتی که از برقراری ارتباط با آن برایش ایجاد می‌شود متن ادبی جدیدی را تولید می‌نماید.

ادبیات و پیشینه تحقیق

از منظر ویدوسون بین خواندن و مطالعه‌ی ادبیات تفاوت وجود دارد. زمانی که خواننده دریابد که زبان برای خلق واقعیتی متفاوت بکار می‌رود، وی در حال خواندن ادبیات است. اما مطالعه‌ی ادبیات مربوط به یادگیری دانش درباره‌ی ادبیات است. مطالعه‌ی ادبیات قبل از خواندن آن میسر نیست (۴۵:۱۶).

بنابراین اولین معیار در رویکرد تعامل سه‌جانبه‌ی زیباشناسانه در درک مفاهیم متون ادبی توانایی خواندن ادبیات است. اما سؤال این است که خواندن چگونه محقق می‌شود؟ طبق نظر ویدوسون *استفاده‌ی زبان*^۸ و *استفاده از زبان*^۹ یا کاربرد زبان با یکدیگر تفاوت دارند. چرا که مورد اول، به دانش در مورد قوانین زبان اشاره دارد و مورد دوم، دانش نحوه بکارگیری قوانین زبانی را برای برقراری ارتباط نشان می‌دهد. خواندن ادبیات مربوط به کاربرد زبان و نه استفاده‌ی زبان می‌شود، چرا که استفاده‌ی زبان، واکنش لغوی نسبت به ادبیات را به دنبال دارد، در حالی‌که استفاده از زبان، واکنش ادبی خواننده را به دنبال دارد. روزنبالات در همین ارتباط تفاوتی را بین دو نوع خواندن قائل می‌شود:

خواندن جستجوگرانه‌ی اطلاعات^{۱۰} که خواننده به جستجوی مطلبی برای حل مشکل و یا معما و یا یافتن پاسخ به سئوالی بوده و به جستجوی دستورالعملی

7- Stolnitz, 1960; Cooper et al., 2009; Skruton, 1974

8- Usage

9- Use

10- Efferent reading (from the Latin 'efferre', to carry away):

از ریشه ی لاتین 'Efferre' گرفته شده است و به معنای همراه کردن با خود است.

برای انجام کاری است. خواندن نوع دوم، خواندن زیباشناسانه است که در آن توجه اصلی خواننده معطوف به اتفاقی است که در حین خواندن رخ می‌دهد (۲۴:۱۳).

خواندن نوع دوم نیاز به تجربه‌ی عینی^{۱۱} دارد، به عبارت دیگر خواننده با متن زندگی می‌کند چراکه وی در تعامل با متنی که در حال خواندن است، متن خود را خلق می‌نماید. بر اساس این دیدگاه، فرآیند معناسازی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یادگیرندگان زبان دوم می‌بایست در خلق معنا و تعاملی که با متن دارند نقش فعالی داشته باشند. چنین خواننده‌ای، بر طبق نظر هَنسِن، خواننده‌ی ضمنی^{۱۲} و یا خواننده ایده‌آل تلقی نمی‌شود، بلکه خواننده‌ای واقعی است که نقش وی را نمی‌توان در شکل‌گیری جنبه‌های آموزشی ادبیات نادیده گرفت (۹:۱۴۰). اگر خواندن زیباشناسانه معیار خواندنِ متون ادبی قرار گیرد، آن‌گاه خواننده دیگر مستمعی منفعل نمی‌باشد، بلکه در چنین شرایطی فهم بافت متن^{۱۳} بر زمینه‌سازی برای آن^{۱۴} ارجحیت می‌یابد. به عبارت دیگر به جای این‌که معلم و یا نظام آموزشی متن خاصی را برای یادگیرندگان و خوانندگان تدارک ببیند، خود خواننده و یا یادگیرنده با کشف معنای خاصی که در حین خواندن ایجاد می‌شود، متن مناسب با خود را خلق می‌نماید.

با توجه به مطالب فوق، متن ادبی صرفاً انگیزه‌ای جهت برقراری ارتباط بین تجارب گذشته خواننده با نمادهای کلامی نیست، بلکه خواننده؛ انتخاب فرضیات خاص، پذیرش و یا رد آن‌ها و نظم آن‌چه در ذهنش شکل می‌گیرد را بر اساس متن انجام می‌دهد. به همین دلیل رزنبلات بین یک متن و هر اثر هنری ادبی که وی به اختصار شعر می‌نامد تفاوت قائل می‌شود. متن چیزی نیست مگر یک سری علائم نوشتاری که به‌عنوان نمادهای زبانی تعبیر می‌شود. اما خواندن شعر (و یا خواندن هر اثر ادبی) امکان‌پذیر نمی‌باشد مگر این‌که خواننده به‌طور فعال، بر اساس واکنش‌هایش نسبت به آن‌چه می‌خواند، متن جدیدی را خلق نماید. روزنبلات از کلمه‌ی شعر برای "تمام تعاملات زیباشناسانه بین خواننده و متن استفاده می‌نماید بدون این‌که میزان شاعری و یا نوع خاصی از ادبیات را در نظر داشته باشد" (۱۶:۱۳). برای توضیح آن‌چه که گفته شد در این‌جا لازم است تفاوت بین اثر متقابل و تعامل توضیح داده شود. برطبق نظر دویی و بنتلی، اثر متقابل بیانگر این است که چگونه مورد ۱ بر مورد ۲ اثر می‌گذارد، در حالی‌که مورد دوم نیز بر اولی تأثیرگذار است. اما در تعامل،

11- Lived experience

12- Implied reader

13- Contextual discovery

14- Pretextual preparation

اثرگذاری 'الف' بر 'ب' و 'ب' بر 'الف'، به طور جداگانه، مدنظر نمی‌باشد بلکه محصول این اثرگذاری دوجانبه که وضعیت موجود است در نظر گرفته می‌شود. روش بکار گرفته شده توسط خود دویی و بنتلی 'تعامل' می‌باشد، یعنی دیدن کلیت به وجود آمده از ارتباط دو چیز به‌طور زنده که کاملاً متفاوت با دیدگاه سنتی است که در آن اثر متقابل دو چیز کاملاً جدای از هم را در نظر می‌گیرد. دویی و بنتلی در مورد چگونگی فهمیدن یک متن نیز چنین بیان می‌کنند: "نیاز مبرم به فهم دانش موجود مستلزم این است که 'شناسنده' و 'شناخته شونده' در تعامل با یکدیگر (و نه در اثر متقابل بر یکدیگر) مورد مشاهده قرار گیرند" (۱۲۷:۶). بنابراین تعامل، فرآیندی دائمی است که در آن عناصر یا عوامل، جنبه‌هایی از کل یک موقعیت بوده و هرکدام از آن جنبه‌ها توسط دیگری شرطی می‌شود و دیگری را نیز شرطی می‌نماید.

تحقیقات روانشناسی زبان، در کتاب 'پردازش اطلاعات بصری'^{۱۵} که توسط چپس^{۱۶} ویراستاری گردیده است نیز گواه این مطلب است. در یک آزمایش تجربی، آزمایشگران علاقه‌مند به این مسئله بودند که آیا درخواندن یک متن مرحله رمزگشایی آواها امری ضروری است یا خیر؟ در صورتی که آزمایش نشان می‌داد که این رمزگشایی امری ضروری است، برای فهم یک متن، خواننده باید از نمادهای نوشتاری شروع کرده و سپس به آواهای لغات و سرانجام به معنای آواها توجه کند. اما نتیجه‌ای که از آزمایش موردنظر به دست آمد برخلاف این فرضیه بود. مجریان آزمایش بر این عقیده بودند که خواننده نیازی به پرداختن آواها نداشته و قادر به ارتباط مستقیم بین نمادهای نوشتاری و معنای آن‌ها است. با این وجود این ارتباط مستقیم تنها در شرایطی ممکن است که فرد از رویکرد جستجوگرایانه‌ی اطلاعات و نه از رویکرد تعامل زیباشناسانه استفاده کند، چرا که تنها خواننده‌ای از این نوع ارتباط مستقیم بهره می‌برد که به دنبال اطلاعات بدست آمده پس از مطالعه باشد. در چنین مطالعه‌ای، سرعت نقش بسزایی داشته و فرد می‌تواند با حذف پردازش آواها سرعت خود را بالا ببرد، تا از این طریق اطلاعاتی را که می‌خواهد بدست آورد. در حالی‌که در خواندن با رویکرد تعامل زیباشناسانه خواننده با انتخاب خود، به آواهای خاصی توجه می‌نماید. برای مثال در رویکرد زیباشناسانه‌ی خواندن اشعار میلتون، توجه به هارمونی‌های سمفونیک شعر، نقش عمده‌ای دارد. بنابراین دو عامل مهم دیگر

15- Visual Information Processing

16- Chase

مربوط به رویکرد تعامل زیباشناسانه، توجه ویژه به لغات و بار معنایی آن‌ها که این امر باعث پایین آمدن عامل سوم یعنی سرعت در خواندن می‌شود.

حال سؤال این است که اگر توجه انتخابی، یا خاص برای آواها ضروری است، چه میزان بیشتری از توجه باید صرف مسائل دیگر متن ادبی بشود تا خواننده بتواند یک اثر هنری جدید را به طور زنده در تعامل با متن به وجود آورد؟ همان‌طور که رزنبلات پیشنهاد می‌کند یک متن ادبی توجه خواننده را به تجربیات گذشته در رابطه‌ی با خود لغات، و به آن‌چه آن‌ها در بافت‌های محیطی مختلف و یا متون ادبی دیگر ارجاع داده شده‌اند، معطوف می‌نماید (۲۶:۱۳). بر طبق نظر کالریج "خواننده نمی‌بایست تنها به سبب محرک‌های مربوط به حس کنجکاوی و یا آرزوی بی‌وقفه‌ی رسیدن به آخر متن، خواندن آن را ادامه دهد، بلکه خواندن متن ادبی به خاطر آن‌که ذهن خواننده مجذوب خودعمل خواندن شده است باید ادامه یابد" (۶:۴). مطالعه مستندات موجود و پایگاه‌های مقالات و نشریات معتبر نشان می‌دهد در راستای بررسی این رویکرد و پیامدهای آن پژوهش میدانی مدونی صورت نگرفته است. از آنجا که حوزه رویکردهای تاثیرگذار در درک مفاهیم متون ادبی بویژه رویکرد تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و تاثیر آن در افزایش مهارت خواندن در زبان دوم حوزه‌ای کاربردی و جدید می‌باشد؛ ضروری است که در محیط دانشگاهی امکان انجام پژوهش‌هایی از این دست فراهم گردد. هدف این پژوهش بررسی رابطه بین رویکرد تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی می‌باشد. تبیین رابطه مذکور، ارائه الگویی جامع است، یعنی مختص شرایط خاصی نبوده و می‌تواند در محیط‌های گوناگون و با زبان‌های مختلف مورد استفاده قرار گیرد.

با توجه به مباحث گفته شده سئوالات اصلی تحقیق به صورت زیر مطرح می‌شوند:

۱. عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی دانشجویانی که واحدهای درآمدی

بر ادبیات (۲و۱) و شعر ساده را با موفقیت گذرانده‌اند کدامند؟

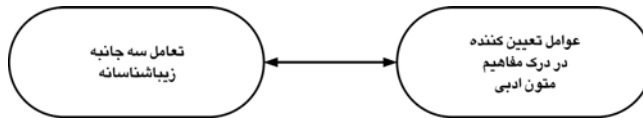
۲. آیا ارتباط مستقیم معنی‌داری بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم

متون ادبی وجود دارد؟

با توجه به سئوالات تحقیق، در این پژوهش محققین سعی دارند تا ارتباط بین دو

متغیر تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی را تبیین نمایند.

نمودار شماره (۱)



در راستای بررسی رابطه بین متغیرهای فوق، عوامل پیشنهادی برگرفته از مستندات موجود به قرار زیر تعیین می‌گردند.

عامل ۱ که خود 'تعامل زیباشناسانه‌ی سه‌جانبه' است. به نظر می‌آید که این عامل به‌طور مثبت با تجربه‌ی خواندن متون ادبی در ارتباط است و پارامترهای زیر را دارا می‌باشد: الهام گرفتن از متن، اشتیاق در خواندن، جذب ویژه‌ی توجه به آنچه خوانده می‌شود و یا آنچه به‌طور زنده در خلال خواندن احساس می‌شود، به یادآوری رویارویی‌های گذشته، توجه خاص نه تنها به صداها و ریتم متن بلکه به انواع مفاهیم فرعی و لایه‌ها و زمزمه‌های احساسی-بصری.

عامل ۲ 'جذابیت خواندن' است که توجه خواننده را از انگیزه‌های مکانیکی مانند حس کنجکاوی دور کرده و آن را به سمت فعالیت لذت‌آور ذهن در تعامل با متن سوق می‌دهد.

عامل ۳ 'معنای خاص' است که درک فرد را از حوزه‌ی معناشناسی بالاتر برده و او را به حوزه‌ی کاربردشناسی لغات می‌برد. این معنای خاص همراه با خصوصیات ویژه‌ی سمعی - بصری است.

عامل ۴ 'سرعت' در خواندن است که مستلزم عدم شتاب و پایین آوردن سرعت در خواندن متن و احساس زندگی کردن با متن است.

عامل ۵ 'توجه به آواها و ریتم' در ارتباط با لایه‌ها و زمزمه‌های احساسی و تصاویر و تخیلهایی است که همراه با آواها و ریتم متن می‌شود.

عامل ۶ 'رویارویی‌های گذشته' که باعث می‌شود تا خواننده به مراجع لغات، تجربیات و رویارویی‌های گذشته در ارتباط با آنچه می‌خواند توجه کند.

عامل ۷ 'دقت در خواندن' است که باعث می‌شود خواننده در آنچه می‌خواند دقیق باشد.

عامل ۸ 'ناخودآگاهی و یا ناهوشیاری کامل' که به معنای این است که خواننده نسبت به هیچ چیزی هوشیاری نداشته مگر متنی که می‌خواند.

عامل ۹ 'زمینه‌سازی مطلق' که به معنای وابستگی کامل درک مطلب به بافت و محیطی است که متن در آن بافت و محیط ارائه می‌گردد.

عامل ۱۰ 'فقدان بی‌طرفی کامل' است که به معنای این است که خواننده در تعامل زیباشناسانه قادر بر حفظ بی‌طرفی مطلق نسبت به ایده‌ها و مسائلی که در متن مطرح می‌شود تحت هیچ شرایطی نمی‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف، پژوهشی کاربردی و از حیث گردآوری داده‌ها، جزء پژوهش‌های توصیفی (غیرآزمایشی) و از شاخه مطالعات همبستگی به شمار می‌آید، که مهم‌ترین مزیت آن قابلیت تعمیم نتایج به دست آمده می‌باشد. روش انجام پژوهش نیز به صورت پیمایشی است.

متغیرهای تحقیق: تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه به‌عنوان متغیر مستقل و درک مفاهیم متون ادبی به‌عنوان متغیر وابسته پژوهش می‌باشد.

جامعه و نمونه آماری: جامعه آماری شامل کل دانشجویان رشته‌ی ادبیات و مترجمی انگلیسی است که در دروسی نیازمند به درک مفاهیم متون می‌باشند و نمونه‌ی آماری تحقیق شامل دانشجویان دانشگاه آزاد (رشته‌های ادبیات و مترجمی زبان انگلیسی) است. نمونه‌ی مذکور به دو گروه، یک گروه افرادی که با متون ادبی سروکار داشته و گروه دوم افرادی که با متون غیرادبی سروکار دارند، تقسیم گردیده‌اند. انتخاب آزمودنی‌ها تصادفی و معیار اصلی انتخاب این دو گروه نیز گذراندن دروس درآمده بر ادبیات ۱ و ۲ است. از یک طرف آزمودنی‌ها افرادی هستند که واحدهای درآمده بر ادبیات ۱ و ۲ و شعر ساده را گذرانده و دارای دامنه نمره بین ۱۸-۱۴ می‌باشند. از طرف دیگر هدف اصلی تحقیق تعامل زیباشناسانه می‌باشد، بنابراین درک مفاهیم با استفاده از این رویکرد از هر طریقی ممکن است. به عبارت دیگر دانشجویان اجازه پرسش از معلم جهت فهم لغات، عبارات و جمله‌ها را داشته، و از هم کلاسی‌های خود می‌توانند کمک گرفته و یا در استفاده از فرهنگ لغت مجاز هستند. بنابراین سطح زبان دانشجویان چندان مدنظر نبوده و سطح زبان خوب و متوسط تفاوت چندانی با هم ندارد، چرا که هدف، فهم متون ادبی با استفاده از هر کمکی است. از اینرو عدم استفاده از یک آزمون استاندارد جهت تعیین سطح زبان دانشجویان به

این سبب است که واحدهای درسی مذکور با دامنه‌ی نمرات ۱۸-۱۴، با توجه به درک مطلب از هر طریق ممکن، می‌تواند سطح اطمینان قابل ملاحظه‌ای را فراهم نماید. به علاوه، با توجه به این‌که استفاده از یک تست استاندارد، به معنی توجه به رویکرد جستجوگرانه‌ی اطلاعات بوده، و چنین آزمون‌هایی توانایی مهارت خواندن فرد را با استفاده از رویکرد جستجوگرانه مورد سنجش قرار می‌دهند و در این تحقیق سعی بر استفاده از رویکرد زیباشناسانه حتی با سطوح زبانی مختلف بوده است، تعیین سطح زبانی می‌تواند به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده در تحقیقات بعدی مطرح شود. با استناد به دلایل فوق، فرایند نمونه‌گیری مذکور موجب تشکیل یک نمونه نسبتاً همگن می‌گردد و باعث جلوگیری از انحراف در نتایج تحقیق می‌شود. حجم نمونه آماری براساس فرمول Z استاندارد در سطح اطمینان 0.95 و میزان خطای ($\epsilon=0.07$)، ۱۹۷ نفر برآورد شده است. برای اطمینان ۲۴۰ پرسشنامه توزیع و در نهایت ۲۲۸ پرسشنامه کاملاً تکمیل شده و در تحلیل بکار رفته است. از میان ۲۲۸ نفر ۶۸٪ (۱۵۶ نفر) زن و ۳۲٪ (۷۲ نفر) مرد بوده‌اند.

گردآوری داده‌ها: به منظور گردآوری داده‌های پژوهش از پرسشنامه استفاده شده است. نظر به ماهیت پژوهش از طرح سوال‌های جمعیت شناختی در پرسشنامه اجتناب شده و بر استفاده صرف علمی از نتایج پژوهش تأکید شده است. با این وجود در پژوهش مذکور به منظور بررسی ضرایب همبستگی و سایر آزمون‌های بکار رفته در جهت تعیین صحت و سقم روابط تعیین شده در مدل مفهومی تحقیق از دو گروه مطالعه استفاده شده است. تعداد ۲۴۰ پرسشنامه در قالب دو گروه ۲۰۱ (گروه ۱ افرادی که با متن ادبی سروکار داشته و گروه ۲ افرادی که با متن غیرادبی سروکار دارند)، در طول ۸ هفته به صورت حضوری در دانشگاه آزاد توزیع و جمع‌آوری شده است. برای هر گروه چهار متن تهیه شده است. به پاسخ‌دهندگان اطمینان داده شده است که اسم آن‌ها کاملاً محرمانه بوده و به هیچ طریق فاش نخواهد شد، از این رو هیچ سؤالی برای اطلاعات شخصی افراد طراحی نشده است. از ۲۴۰ پرسشنامه توزیع شده، ۲۲۸ پرسشنامه عودت داده شده که در تحلیل مورد استفاده قرار گرفته است. نرخ پرسشنامه‌های کاملاً تکمیل شده ۹۵٪ بوده است که با توجه به فرهنگ تحقیقات در کشور، نرخ رضایت‌بخشی است.

روایی و پایایی: در طراحی سوالات پرسشنامه دقت لازم به عمل آمده تا سوالات از سادگی و وضوح کافی برخوردار باشند. به‌منظور تعیین روایی پرسشنامه از آنجایی که در خصوص موضوع پژوهش پرسشنامه استاندارد وجود ندارد، بنابراین روایی این پژوهش

با تکیه بر روش دلفی - روش بکار رفته در اخذ عوامل تعیین‌کننده در درک مفاهیم متون ادبی از منظر خبرگان - بدست آمده است. روش دلفی، با درخواست از خبرگان برای تعیین روایی برداشت محقق و دسته‌بندی متغیرها، می‌تواند به روایی ساخت بیشتر دست یابد. بر طبق نظر اُکلی و پاولوسکی^{۱۷} این واقعیت که دلفی (برای محقق)، بی‌نام نیست، امکان این نوع تعیین روایی را بر خلاف بسیاری از پیمایش‌ها، فراهم می‌آورد (۱۷:۱۱). در این مرحله با انجام مصاحبه و کسب نظرات افراد یاد شده از طریق اعمال تکنیک دلفی، اصلاحات لازم انجام شده و بدین ترتیب اطمینان حاصل می‌شود که پرسشنامه همان خصیصه موردنظر را می‌سنجد. برای متغیر تعامل سه جانبه زیباشناسانه ۱۰ سوال و برای متغیر درک مفاهیم متون ادبی ۲۰ سوال در نظر گرفته شده است. همه گزینه‌ها در مقیاس پنج گزینه‌ای طیف لیکرت به صورت کاملاً موافقم (۵) موافقم (۴) نظری ندارم (۳) مخالفم (۲) کاملاً مخالفم (۱) بوده است.

همچنین به منظور تعیین پایایی^{۱۸} پرسشنامه، ۳۰ پرسشنامه در بین آزمودنی‌ها توزیع و تکمیل شدند. پس از انجام این مطالعه‌ی مقدماتی، با بهره‌گیری از نرم افزار آماري SPSS و محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ، پایایی پرسشنامه تعیین شد. پرسشنامه مرکب از ۳۵ سوال که پس از تحلیل پایایی از طریق آلفای کرونباخ به ۳۰ سوال تقلیل یافت. ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه شامل ۱۰ سوال ۰/۸۳ درصد و مقیاس درک مفاهیم متون ادبی شامل ۲۰ سوال ۰/۷۸ درصد گردید، که نشانگر قابلیت اعتماد بالای ابزار پژوهش می‌باشد.

آزمون فرضیه‌ها: به منظور آزمون فرضیه‌ها و سنجش همبستگی بین متغیرهای پژوهش، با توجه به ماهیت کیفی متغیرها از آزمون همبستگی رتبه‌ای اسپیرمن استفاده گردید. همچنین به منظور بررسی صحت و سقم ضرایب همبستگی و تأیید روابط در مدل مفهومی تحقیق از آزمون مقایسه میانگین‌های ناپارامتریک من ویتنی^{۱۹} (مقایسه گروه کنترل با آزمایش) استفاده شده است. رتبه‌بندی ابعاد پنج‌گانه متغیر درک مفاهیم متون ادبی از طریق آزمون تحلیل واریانس فریدمن محقق شد. در نهایت به منظور تعمیم نتایج پژوهش نتایج ضریب رگرسیون و درجه سختی متون ادبی مورد مقایسه قرار گرفته است. تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌ها و سایر آزمون‌های آماری، با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS صورت گرفته، و سطح خطای ۰/۰۵ لحاظ گردیده است.

17- Okoli & Pawlowsky

18- Reliability

19- Mann-Whitney

مراحل انجام تحقیق

آزمون‌های مورد نیاز در این تحقیق به شرح زیر می‌باشند:

- (۱) بکارگیری تکنیک دلفی جهت شناسایی و نهایی سازی عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی
- (۲) ارائه مدل مفهومی و تبیین فرضیات تحقیق
- (۳) آزمون همبستگی اسپیرمن جهت بررسی رابطه بین تعامل سه جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی
- (۴) آزمون میانگین دو جامعه ناپارامتریک من-ویننی جهت بررسی میانگین دو جامعه متون ادبی و متون غیرادبی
- (۵) آزمون رگرسیون خطی جهت بررسی رابطه خطی بین تعامل سه جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون
- (۶) آزمون تحلیل واریانس فریدمن جهت رتبه‌بندی هر یک از عوامل مرتبط با درک مفاهیم متون ادبی

بکارگیری تکنیک دلفی جهت شناسایی و نهایی سازی عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی

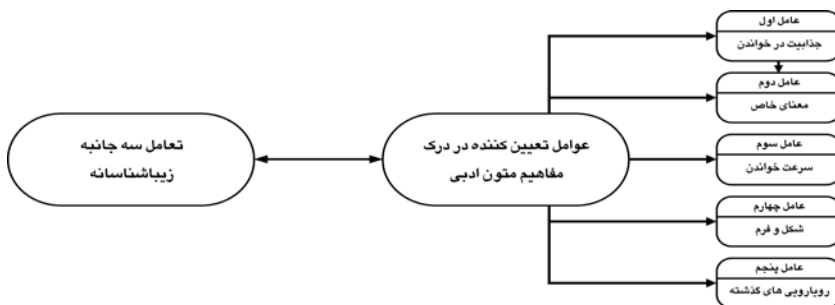
در راستای شناسایی عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی از طریق رویکرد تعامل زیباشناسانه، مطالعه‌ی موجود از دو نوع پرسشنامه به شکل‌های باز و لیکرت جهت جمع‌آوری نظرات خبرگان استفاده می‌کند. سپس برای نهایی‌سازی عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی در پرسشنامه‌ی دوم تکنیک دلفی بکار گرفته می‌شود. سرانجام به منظور بررسی همگرایی نظرات جمع‌آوری شده در پرسشنامه خبرگان، از ضریب توافق گروهی کندال استفاده می‌گردد. در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ بین نتایج ارائه شده خبرگان رتبه‌بندی همانند وجود دارد. ضریب کندال نیز ۰/۷۶۳ می‌باشد که نشان از توافق بالای نظرات خبرگان دارد. سایر نتایج جدول شماره (۱) نشان می‌دهد عوامل ۷ تا ۱۰ به علت میانگین پایین (میانگین طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت عدد ۳ می‌باشد)، بایستی از لیست عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی حذف شوند. بنابراین مدل مفهومی تحقیق در چهارچوب شش عامل؛ تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه، جذابیت خواندن، معنای خاص، سرعت خواندن، شکل و فرم، و تجربیات گذشته شکل می‌گیرد.

جدول شماره (۱) آزمون کنдал جهت نهایی سازی متغیرهای تاثیرگذار در درک مفاهیم متون ادبی

آمار توصیفی											آمار آزمون	
عوامل	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	عامل ۷	عامل ۸	عامل ۹	عامل ۱۰		
فراوانی	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	۱۵	فراوانی	۱۵
میانگین	۴/۶۷	۴	۳/۳۳	۲/۳۳	۳/۲۷	۳/۲	۱/۹۳	۲/۳۳	۲/۳۳	۲	ضریب کنдал	۰/۷۶۳
انحراف از میانگین	۰/۴۸۸	۰/۵۳۵	۰/۴۱۸	۰/۴۸۸	۰/۴۵۸	۰/۴۱۴	۰/۷۰۴	۰/۶۱۷	۰/۷۲۴	۰/۵۳۵	کای - مربع (خی - دو)	۱۰۲/۹۴۱
میانگین رتبه	۹/۶	۸/۴	۶/۴۳	۵/۹۷	۶/۲۷	۶/۳۷	۲/۴	۲/۵۷	۳/۶	۲/۴۱	درجه آزادی	۹
											سطح معنی داری	۰/۰۰۰

مدل مفهومی تحقیق

از آنجایی که هر پژوهش میدانی نیازمند نقشه‌ی ذهنی و چارچوب مفهومی است که در قالب آن متغیرهای مورد نظر و روابط بین آنها مشخص شود؛ در این پژوهش نیز با در نظر گرفتن تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه به عنوان متغیر مستقل و درک مفاهیم متون ادبی به-عنوان متغیر وابسته، مدل مفهومی پژوهش به‌صورت زیر خواهد بود:



نمودار شماره (۲) مدل مفهومی تحقیق

با توجه به مدل مفهومی پژوهش و این نکته که درک مفاهیم متون ادبی خود متشکل از پنج بعد می‌باشد، صورت‌بندی فرضیه‌های تحقیق به شرح زیر می‌باشد:

فرضیه اصلی تحقیق: ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین تجربه‌ی تعامل سه‌جانبه‌ی زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

فرضیات فرعی تحقیق:

- ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین 'تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه' و عامل 'جذابیت در خواندن' در درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

- ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین 'تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه' و عامل 'معنای خاص' در درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

- ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین 'تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه' و عامل 'سرعت خواندن' در درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

- ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین 'تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه' و عامل 'شکل و فرم' در درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

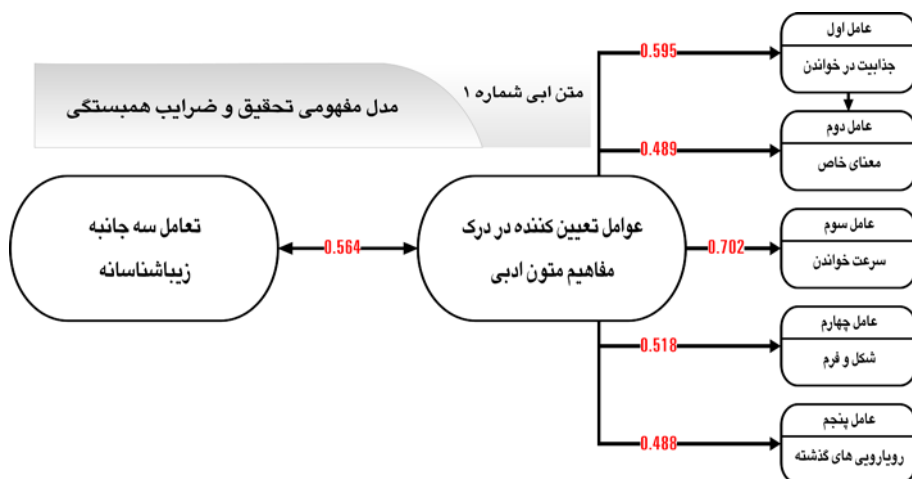
- ضریب همبستگی مستقیم معنی‌داری بین 'تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه' و عامل 'تجربیات گذشته' در درک مفاهیم متون ادبی وجود دارد.

جهت آزمون فرضیات فوق، و تجزیه و تحلیل عوامل مذکور در دو گروهی که متون ادبی و غیر ادبی را مطالعه نموده‌اند، آزمون‌هایی که در بخش روش تحقیق تشریح می‌گردد را بکار می‌بریم.

آزمون همبستگی اسپیرمن^{۲۰} جهت بررسی رابطه بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی

به منظور بررسی روابط میان هریک از عوامل تعیین‌کننده در تعامل زیباشناسانه از آزمون ضریب همبستگی اسپیرمن استفاده می‌گردد. از آن‌جا که این تحقیق در قالب چهار متن ادبی و چهار متن غیرادبی انجام شده است، بنابراین ماتریس‌های همبستگی هشت متن به شرح زیر تشریح می‌گردند.

به‌طور نمونه در ماتریس همبستگی متن ادبی شماره (۱) نتایج نشان می‌دهد ضریب همبستگی متغیر تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه با متغیر درک مفاهیم متون ادبی (۰/۵۶۴) می‌باشد. سایر نتایج ضرایب همبستگی بین تعامل سه‌جانبه و اجزای درک مفاهیم متون ادبی عبارتند از: جذابیت در خواندن (۰/۵۹۵)، معنای خاص (۰/۴۸۹)، سرعت خواندن (۰/۷۰۲)، شکل و فرم (۰/۵۱۸) و رویارویی‌های گذشته (۰/۴۸۸). در سایر متون نتایج به شرح جداول شماره (۲ و ۳) می‌باشد. با تجزیه و تحلیل به این نتیجه می‌رسیم در گروهی که با متون ادبی سر و کار داشته‌اند، ضرایب همبستگی معنی‌داری بدست آمده است، این در حالی است که در گروه مرتبط با متون غیرادبی ضرایب همبستگی معنی‌داری حاصل نشده است. با توجه به یافته‌های آزمون همبستگی تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تایید قرار می‌گیرند. به‌عبارتی نتایج بر وجود رابطه مستقیم معنادار بین متغیرهای مستقل و وابسته در متون ادبی تاکید دارند.



نمودار شماره (۳)

جدول شماره (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرها در متون ادبی

همبستگی اسپیرمن								
متن	عوامل	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	مجموع عوامل ۶ تا ۲
ادبی اول	عامل ۱	۱	۰/۵۹۵**	۰/۴۸۹**	۰/۷۰۲**	۰/۵۱۸**	۰/۴۸۸**	۰/۵۶۴**
	عامل ۲		۱	-/۳۶۳	-/۶۴۴**	-/۴۴۲*	۰/۳۸۵*	
	عامل ۳			۱	۰/۵۵۰**	۰/۷۰۲**	۰/۷۱۷**	
	عامل ۴				۱	۰/۵۰۳**	۰/۴۶۴*	
	عامل ۵					۱	۰/۵۰۲**	
	عامل ۶						۱	
ادبی دوم	عامل ۱	۱	۰/۷۰۶	۰/۲۹۲	۰/۵۸۴**	۰/۵۲۴**	۰/۱۸۳	۰/۶۳۹**
	عامل ۲		۱	-/۲۸۹	-/۶۹۶**	-/۶۳۹**	-/۲۶۴	
	عامل ۳			۱	-/۳۵۲	-/۰۰۲	-/۲۸۵	
	عامل ۴				۱	۰/۶۹۷**	-/۲۶۲	
	عامل ۵					۱	-/۱۸۵	
	عامل ۶						۱	
ادبی سوم	عامل ۱	۱	۰/۶۷۲**	۰/۳۷۷*	۰/۶۱۷**	۰/۳۷۸*	۰/۵۸۸**	۰/۶۶۹**
	عامل ۲		۱	-/۲۹۹	۰/۷۰۱**	۰/۷۰۶**	۰/۵۴۱**	
	عامل ۳			۱	۰/۴۵۲**	-/۱۷۲	۰/۴۲۶*	
	عامل ۴				۱	۰/۷۲۷**	۰/۶۰۲**	
	عامل ۵					۱	۰/۵۱۰**	
	عامل ۶						۱	
ادبی چهارم	عامل ۱	۱	۰/۸۱۸**	۰/۵۴۷**	۰/۷۴۵**	۰/۶۷۷**	۰/۷۱۵**	۰/۸۳۱**
	عامل ۲		۱	-/۵۱۹**	۰/۶۳۴**	۰/۶۶۷**	۰/۷۳۹**	
	عامل ۳			۱	۰/۵۶۲**	۰/۶۳۴**	۰/۵۳۶**	
	عامل ۴				۱	۰/۶۸۸**	۰/۶۳۶**	
	عامل ۵					۱	۰/۵۷۰**	
	عامل ۶						۱	
**همبستگی در سطح خطای معنی داری ۰/۰۱								
*همبستگی در سطح خطای معنی داری ۰/۰۵								

جدول شماره (۳) ماتریس همبستگی بین متغیرها در متون غیرادبی

همبستگی اسپیرمن								
متن	عوامل	عامل ۱	عامل ۲	عامل ۳	عامل ۴	عامل ۵	عامل ۶	مجموع عوامل ۲ تا ۶
متن غیرادبی اول	عامل ۱	۱	۰/۲۸۰	۰/۴۷۷**	۰/۰۳۳	۰/۳۳۴	۰/۲۳۵	۰/۴۰۴*
	عامل ۲		۱	-۰/۲۸۸	-۰/۲۹۸	-۰/۰۱۶	-۰/۲۰۱	
	عامل ۳			۱	۰/۰۸۸	۰/۴۲۱*	-۰/۰۳۰	
	عامل ۴				۱	۰/۰۴۲	-۰/۱۶۱	
	عامل ۵					۱	-۰/۰۳۰	
	عامل ۶						۱	
متن غیرادبی دوم	عامل ۱	۱	۰/۱۸۸	۰/۲۳۱	۰/۱۵۲	۰/۲۵۴	۰/۳۷۶*	۰/۲۷۰
	عامل ۲		۱	-۰/۱۱۳	-۰/۳۱۲	-۰/۳۳۶	۰/۴۰۱*	
	عامل ۳			۱	-۰/۰۰۱	-۰/۰۰۵	۰/۴۶۴*	
	عامل ۴				۱	-۰/۳۸۶*	۰/۴۶۵*	
	عامل ۵					۱	-۰/۵۴۰**	
	عامل ۶						۱	
متن غیرادبی سوم	عامل ۱	۱	۰/۱۵۷	۰/۲۶۸	۰/۲۵۸	۰/۰۲۳	۰/۱۲۹	۰/۲۲۹
	عامل ۲		۱	-۰/۴۲۳*	-۰/۰۱۹	۰/۳۶۹	-۰/۱۷۵	
	عامل ۳			۱	۰/۱۷۶	۰/۱۴۹	۰/۴۲۵*	
	عامل ۴				۱	-۰/۱۸۴	-۰/۱۴۲	
	عامل ۵					۱	۰/۴۴۶*	
	عامل ۶						۱	
متن غیرادبی چهارم	عامل ۱	۱	۰/۲۰۵	۰/۳۸۲	-۰/۳۵۸	۰/۰۴۸	۰/۴۰۸*	۰/۱۳۲
	عامل ۲		۱	-۰/۲۴۸	۰/۱۶۲	۰/۲۲۷	-۰/۱۳۳	
	عامل ۳			۱	۰/۰۱۵	۰/۱۲۰	-۰/۱۶۸	
	عامل ۴				۱	-۰/۰۹۲	-۰/۲۹۴	
	عامل ۵					۱	-۰/۰۴۷	
	عامل ۶						۱	
**همبستگی در سطح خطای معنی داری ۰/۰۱-								
* همبستگی در سطح خطای معنی داری ۰/۰۵-								

آزمون میانگین دو جامعه (دو گروه) ناپارامتریک من-ویتنی^{۲۱}

در این قسمت هدف مقایسه نتایج رابطه بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی و غیرادبی است، تا از این طریق توان تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق را افزایش دهیم. با عنایت به این‌که توزیع داده‌ها غیرنرمال می‌باشد از آزمون ناپارامتریک مقایسه میانگین دو جامعه من-ویتنی استفاده شده است.

پارامتر مورد استفاده در گروهی که متون غیرادبی را مطالعه می‌نمایند μ_1 ، و گروهی که متون ادبی را مطالعه می‌نمایند μ_2 می‌باشد. نتایج حاکی از آن می‌باشد که در سطح معنی‌داری 0.05 بین دو گروه مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همواره گروهی که متون ادبی را مطالعه نموده‌اند بیش از گروهی که با متون غیرادبی سروکار دارند از تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه برخوردار می‌باشند. نتایج مقایسات در جدول شماره (۴) تشریح می‌گردد.

جدول شماره (۴): نتایج آزمون من-ویتنی در متون ادبی و غیرادبی

آزمون من - ویتنی	تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه							
	اول		دوم		سوم		چهارم	
	ادبی	غیرادبی	ادبی	غیرادبی	ادبی	غیرادبی	ادبی	غیرادبی
فراوانی	۲۷	۲۹	۳۰	۲۹	۳۲	۲۸	۲۸	۲۵
میانگین رتبه	۴۰/۹۳	۱۶/۹۳	۳۷/۶۳	۲۲/۱۰	۴۲/۰۸	۱۷/۲۷	۲۵	۱۸/۰۴
مجموع رتبه	۱۱۰۵	۴۹۱	۱۱۲۹	۶۴۱	۱۳۴۶/۵	۴۸۳/۵	۹۸۰	۴۵۱
U من ویتنی	۵۶		۲۰۶		۷۷/۵		۱۲۶	
Z استاندارد	-۵/۵۰۷		-۳/۴۷۵		-۵/۵		-۴	
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰		۰/۰۰۱		۰/۰۰۰		۰/۰۰۰	

آزمون رگرسیون خطی^{۲۲} جهت بررسی رابطه خطی بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی و غیرادبی

به منظور بررسی رابطه خطی بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و مقایسه این رابطه خطی در متون ادبی و غیرادبی با درجه سختی متون، از آزمون رگرسیون خطی استفاده شده است.

21- Mann-Whitney

22- Linear Regression

نتایج ضریب رگرسیون در متون ادبی و غیرادبی در جدول شماره (۵) نشان‌دهنده سیر صعودی ضریب در متون ادبی و سیر نزولی آن در متون غیرادبی است. بنابراین در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ چنین می‌توان ادعا نمود که، فرض رابطه خطی بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی تایید شده، و وجود رابطه خطی بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون غیرادبی رد گردیده است. نتیجه مقایسه ضریب رگرسیون با درجه سختی متون با توجه به استفاده از فرمول درجه سختی فلش^{۲۳} (۷: ۲۲۲) نشان داد که در متون ادبی افزایش درجه سختی با افزایش تعامل سه‌جانبه رابطه‌ای همسو داشته، در حالی‌که در متون غیرادبی این رابطه معکوس می‌باشد.

جدول شماره (۵) نتایج آزمون رگرسیون خطی در متون ادبی و غیرادبی

متغیر وابسته	Reading Comprehension								
	متون	ادبی				غیرادبی			
		۱	۲	۳	۴	۱	۲	۳	۴
ضریب رگرسیون	۰/۵۵	۰/۶۵۹	۰/۷۳	۰/۸۳۹	۰/۳۲۴	۰/۳۰۲	۰/۲۸۷	۰/۱۱۱	
ضریب تعیین	۰/۳۰۲	۰/۴۳۵	۰/۵۳۲	۰/۷۰۳	۰/۱۰۵	۰/۰۹۱	۰/۰۸۳	۰/۰۱۲	
انحراف خطای پیش‌بینی	۰/۵۸۶	۰/۳۰۴	۰/۳۹	۰/۴۵۹	۰/۶۱۶	۰/۷۹۲	۰/۶۱۶	۰/۷۱۵	
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۳	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۸۶	۰/۱۱۱	۰/۱۳۸	۰/۵۹۷	

طول جمله ۱۵/۱- طول کلمه ۸۴۶/۰-۸۳۵/۲۰۶= درجه سختی متن^{۲۴}

جدول شماره (۶) درجه سختی متون ادبی و غیرادبی

نوع متون	عنوان متون	ضریب رگرسیون	درجه سختی
ادبی	(1) War	۰/۵۵	۶۹/۵۳
	(2) The Story of an Hour	۰/۶۵۹	۷۳/۷۱
	(3) The Ninny	۰/۷۳	۷۷/۶۶
	(4) The Gift of the Magi	۰/۸۳۹	۷۴/۶۲
غیرادبی	(1) The Man Booker Prize	۰/۳۲۴	۴۴/۹۰
	(2) The First Computer Programmer	۰/۳۰۲	۴۵/۰۹
	(3) Visit Angkor Wat	۰/۲۸۷	۴۶/۳۲
	(4) Scottish Independence	۰/۱۱۱	۵۳/۴۸

23- Flesch

24- Readability = 206.835 - .846 word length - 1.015 sentence length

آزمون فریدمن^{۲۵} جهت رتبه بندی هر یک از عوامل مرتبط با درک مفاهیم متون ادبی از این آزمون زمانی استفاده می شود که بخواهیم بیش از دو متغیر کیفی مرتبط به هم را اولویت بندی نماییم. در پژوهش حاضر به منظور تعیین وجه غالب ابعاد پنج گانه ی درک مفاهیم متون از این آزمون استفاده شده است. همانطور که در جدول شماره (۷) مشاهده می شود، در میان عوامل تعیین کننده در درک مفاهیم متون ادبی همواره عامل 'جذابیت خواندن' به عنوان مهم ترین عامل مطرح است، این در حالی است که توجه به شکل و فرم همواره به عنوان عاملی کم اهمیت از منظر دانشجویان در درک مفاهیم متون ادبی مطرح می باشد. نتایج آزمون رتبه بندی فریدمن در هر چهار متن ادبی گواه این مطلب است.

جدول شماره (۷) نتایج آزمون رتبه بندی فریدمن

عوامل	فریدمن							
	میانگین رتبه							
	رتبه بندی	ادبی چهارم	رتبه بندی	ادبی سوم	رتبه بندی	ادبی دوم	رتبه بندی	ادبی اول
جذابیت در خواندن	۱	۳/۸۰	۱	۳/۸۱	۱	۳/۹۸	۱	۴
معنای خاص	۲	۳/۷۹	۲	۳/۵۲	۲	۳/۴۸	۲	۳/۱۵
سرعت خواندن	۴	۲/۳۸	۴	۲/۵۸	۴	۲/۱۷	۴	۲/۷۸
شکل و فرم	۵	۲/۲	۵	۱/۹۵	۵	۲/۰۲	۵	۱/۹۶
تجربیات گذشته	۳	۲/۸۴	۳	۳/۱۴	۳	۳/۳۵	۳	۳/۱۱
فراوانی		۲۸		۳۲		۳۰		۲۷
کای - مربع		۲۶/۶۶۲		۲۹/۸۵۹		۳۶/۷۳۲		۲۴/۹۸۴
درجه آزادی		۴		۴		۴		۴
سطح معنی داری		۰/۰۰۰		۰/۰۰۰		۰/۰۰۰		۰/۰۰۰

نتیجه گیری و پیشنهادها

آنچه در این پژوهش دنبال گردیده است؛ تبیین نقش تعامل سه جانبه زیباشناسانه در درک مفاهیم متون ادبی است. ضرورت انجام پژوهش حاضر بر این اساس است بود که رویکرد مورد استفاده در دانشگاه ها به صورت گسترده ای متکی بر رویکرد جستجوگرایانه است، و از

آنجا که در رویکرد مذکور عملاً خواننده متون زبان دوم به دنبال هدف و یا اطلاعاتی خاص است از خواندن متن لذت نبرده و تعامل زیباشناسانه اتفاق نمی‌افتد، بنابراین هیچ نوع هم-افزایی^{۲۶} در تحقیق شاهد نبوده، و بکارگیری این رویکرد در خواندن متون در بلندمدت کسالت و یکنواختی را در برداشته و خلاقیت را از خواننده سلب می‌کند. برخلاف رویکرد موجود در رویکرد زیباشناسانه، خواننده در هنگام خواندن یک متن ادبی، با متنی که می‌خواند ارتباط برقرار می‌کند و متن ادبی خود را از طریق تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه خلق می‌نماید. نتایج تحقیق احتمال موفق نبودن آموزش دروس مربوط به درک مفاهیم را تقویت می‌نماید. بنابراین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه به‌عنوان رویکردی نوین در این بخش کاستی‌های رویکرد سنتی جستجوگرایانه را می‌پوشاند. بر این اساس و با توجه به اینکه عمده عوامل تعیین‌کننده در درک مفاهیم متون ادبی با استفاده از مستندات کتابخانه‌ای و پرسشنامه‌های ارائه گردیده به خبرگان بدست می‌آید، فرضیه‌ها پس از بکارگیری روش دلفی و تعیین عوامل از سوی خبرگان، بر مبنای وجود ارتباط بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون ادبی بنا گردیده و به‌منظور بررسی آن‌ها از پژوهش توصیفی-همبستگی بهره گرفته می‌شود، که یکی از مهم‌ترین مزایای آن قدرت تعمیم یافته‌هاست. مطابق با انتظار پژوهشگران مشاهده می‌شود که میزان ارتباط تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه با عوامل تعیین‌کننده در درک مفاهیم متون ادبی (جذابیت خواندن، معنای خاص، سرعت خواندن، شکل و فرم و تجربیات گذشته) در حد بالایی است. این در حالی است که از دیگر سو، وجود ارتباط معنی‌دار مستقیم بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و ابعاد مذکور در درک مفاهیم متون غیرادبی رد می‌گردد. از سویی بر اساس نتایج آزمون رگرسیون پژوهش؛ درصد بالایی از تغییرات در میزان درک مفاهیم متون ادبی با تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه تبیین می‌شود، و از طرف دیگر قدرت تبیین‌کنندگی تعامل سه‌جانبه با افزایش درجه سختی متون ارتباطی مستقیم دارد. به‌عبارت دیگر با افزایش درجه سختی متون ادبی، ارتباط بین تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه و درک مفاهیم متون افزایش می‌یابد. این مهم، گویای تأثیر قابل توجه تعامل سه‌جانبه زیباشناسانه بر ارتقاء مهارت خواندن در زبان دوم می‌باشد. در نهایت رتبه‌بندی عوامل تعیین‌کننده در درک مفاهیم متون ادبی نیز نشان می‌دهد که عامل 'جذابیت خواندن' نسبت به سایر عوامل از اهمیت بالایی برخوردار است، این در حالی است که از منظر پاسخ-دهندگان، عوامل معنای خاص، سرعت خواندن، شکل و فرم و تجربیات گذشته در اولویت‌های

بعدی جای می‌گیرند. با مقایسه نتایج دانشجویان و نظرات خبرگان مشاهده می‌شود چارچوب اولویت‌بندی هر دو مشابهت زیادی با هم دارند. با این وجود در اولویت‌بندی دانشجویان عامل 'سرعت' خواندن اولویت بالاتری نسبت به 'شکل' و 'فرم' دارد، در حالی که خبرگان 'شکل' و 'فرم' را عاملی تاثیرگذارتر از عامل 'سرعت' در درک مفاهیم متون ادبی می‌پندارند. با توجه به این که دانشجویان مدت زمان محدودی را در کلاس با متون ادبی سروکار دارند، عامل 'سرعت' را مهم‌تر از 'شکل' و 'فرم' تلقی می‌کنند در حالی که به نظر می‌رسد خبرگان که عمدتاً اساتید دانشگاهی می‌باشند، به 'ساختار' و 'فرم' متن، جهت آموزش در درک مفهوم یک متن ادبی اهمیت بیشتری می‌دهند، این اختلاف در اولویت‌بندی امری بدیهی است. با توجه به فراگیر شدن یادگیری زبان دوم، اهمیت مهارت خواندن کاملاً مشهود است. از عوامل بنیادی در افزایش مهارت خواندن، رویکرد مورد استفاده در درک مفاهیم این متون می‌باشد، به عبارت روشن‌تر و همان‌گونه که در این مقاله بدان اشاره شد، رویکرد سنتی جستجوگراییانه در درک مفاهیم متون ادبی دارای کاستی‌های فراوانی است و جهت افزایش مهارت خواندن دانشجویان؛ نتایج پژوهش مذکور، مستندات کتابخانه‌ای و نظرات خبرگان به خوبی گواه این مطلب است که رویکرد تعامل سه جانبه می‌تواند مفید فایده واقع شود.

منابع

- Brumfit, Christopher, and Ronald Carter. *Literature and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- Chambers, Ellie, and Marshall Gregory. *Teaching and Learning English Literature*. London: Sage Publications, Ltd. 2006.
- Chase, William, G. Ed. *Visual Information Processing*. New York: Academic Press, 1973.
- Coleridge, Samuel, T. *Biographia Literaria*. Ed. John Shawcross. Vol. 2. Oxford: Oxford University Press, 1907.
- Davies, Stephen, et al. *A Companion to Aesthetics*. West Sussex: John Wiley & Sons Ltd., Publication, 2009.
- Dewey, John, and Arthur, F., Bently. *Knowing and the Known*. Boston: Beacon Press, 1949.
- Flesch, Rudolf. "A New Readability Yardstick". *Journal of Applied Psychology* 32.3 (1984): 221-233.
- Hall, Geoff. *Literature in Language Teaching*. New York: Palgrave Macmillan, 2005.
- Hansson, Gunnar. "Readers Responding – and Then?" *Research in the Teaching* 26.2 (1992): 135-148.
- Kramsch, Clair, and Oliver Kramsch. "The Avatars of Literature in Language Study". *The Modern Language Journal* 84.4 (2000): 559-573.
- Okoli, Chitu, and Suzanne D. Pawlowski. "Design Considerations and Applications". *Information and management* 42 (2004): 15-29.
- Quirk, Roudolf, and Henry, G. Widdowson, eds. *English in the World: Teaching and Learning the Language and Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Rossenblatt, Louise, M. *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbonale, Illinois: Southern Illinois University press, 1994.
- Scruton, Roger. *Art and Imagination: A Study in the Philosophy of Mind*. London: Methuen, 1974.
- Stolnitz, Jermoe. *Aesthetics and Philosophy of Art Criticism*. Boston: Riverside, 1960.
- Widdowson, Henry, G. *Teaching Language as Communication*. England. Oxford University Press, 1978.
- , *Exploration in Applied Linguistics*. England: Oxford University Press, 1979.
- . *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1990.