

اثر بخشی انواع ادبی (نمایشنامه و روایت) بر بخاطر سپاری و ذخیره شناختی: مورد توانش تولید گفتاری در کلاس زبان فرانسه

چکیده

در حوزه آموزش زبان، تقویت حافظه زبان آموزان یکی از مسائلی است که در مورد آن تحقیقات زیادی انجام شده است. ایفای نقش در تئاتر، یکی از مؤثرترین ابزارها برای آموزش زبان‌های خارجی است و تأثیر مثبتی بر مکانیسم شناختی مغز و انگیزه ارتباطی دانشجویان دارد. با همین نگاه، در این پژوهش، می‌خواهیم به این مسئله اصلی بپردازیم که چگونه ادبیات نمایشی می‌تواند تبدیل به محتوای آموزشی مناسبی جهت تسهیل فرایند یادگیری زبان فرانسه به‌ویژه در فاز بخاطر سپاری کلمات و عبارات مناسب در زمان مکالمه شود؟ با توجه به گفت و گو محور بودن نمایشنامه و این‌که این نوع ادبی مجال بیشتری به تقابل‌های کلامی شخصیت‌ها می‌دهد، فرضیه اصلی تحقیق بر امکان اثر بخشی بیشتر نمایش در بخاطر سپاری و ذخیره شناختی دانشجویان در زمان تولید گفتاری در مقایسه با نوع روایی، استوار است. در واقع، تغییر مثبت نگاه اساتید زبان فرانسه نسبت به استفاده از نمایشنامه در آموزش زبان، هدف اصلی ماست. برای تحقق این هدف، روش تحقیق به صورت توصیفی- تحلیلی خواهد بود. به این منظور، شرکت کنندگان در این مطالعه، گروهی 54 نفره از میان دانشجویان لیسانس زبان فرانسه در دانشگاه علوم و تحقیقات را شامل می‌شوند که به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابزار اصلی پژوهش به کار رفته در این مطالعه نیز، پرسشنامه مقیاس دانش واژگان VKS، ارائه شده توسط وشی و پریبخت (1993) می‌باشد که روایی آن ثابت شده است. نتایج اصلی آزمون همپراش ($F(1, 54) = 26.68, p = .000, \text{Partial } \eta^2 = .344$) (جدول 6) نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه نمایشنامه و روایت در پس‌آزمون، بعد از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون وجود دارد.

کلمات کلیدی: ذخیره شناختی، بخاطر سپاری، انواع ادبی، نمایشنامه، روایت، آموزش فرانسه به مثابه زبان خارجی (FLE)

1. مقدمه

آموزش زبان‌های خارجی با استفاده از پیکره ادبی به عنوان محتوای آموزشی همواره محل اختلاف بوده است. تناسب انواع مختلف ادبی با اهداف آموزشی، نکته پراهمیتی است که باید بدان توجه نمود. انواع ادبی مانند روایی، نمایشی یا غنایی به عنوان دسته‌بندی‌هایی از متون صورت می‌گیرند که می‌توان بر اساس آن‌ها آثار ادبی را گرومبندی نمود. انواع یا ژانرها از نظر محتوا، ساختار و نحوه بیان تفاوت‌های قابل توجهی دارند که رویکردی نوآورانه برای تقویت میزان بخاطر سپاری و استدلالات شناختی فراگیران ارائه می‌دهند. در واقع، «هر ژانر دارای ویژگی‌های منحصر به فردی است که بخش‌های مختلف مغز را تحریک می‌کند و توانایی حفظ اطلاعات را تقویت می‌کند» (زارع و همکاران 45).

گفتنی است: حافظه، به عنوان یکی از موضوعات مورد علاقه روانشناسان شناختی و به عنوان ساز و کار اصلی سیستم شناختی انسان، شناخته می‌شود. در حوزه آموزش زبان نیز، تقویت حافظه زبان‌آموزان یکی از مسائلی است که در مورد آن بحث و تحقیقات زیادی انجام شده است. البته در بیش‌تر موارد، توجه کافی به مسائل مربوط به حافظه، تفکر و حل مسئله به‌ویژه در انتخاب منابع آموزشی، انجام نمی‌شود؛ در حالی که همواره بر ارتباط تنگاتنگ میان حافظه و فرایند یادگیری زبان خارجی تأکید شده است. بنابراین، درک نحوه عملکرد و زوایای مختلف حافظه، به عنوان یکی از موضوعات مورد توجه روانشناسی زبان، می‌تواند در شناخت فرایند یادگیری و تدوین و اجرای روش‌های تدریس مناسب و صحیح در کلاس‌های زبان خارجی بسیار مفید و راهگشا باشد.

با این نگاه، در این پژوهش می‌خواهیم به این مسئله اصلی بپردازیم که چگونه ادبیات نمایشی (فرانسه) می‌تواند تبدیل به محتوای آموزشی مناسبی جهت تسهیل در فرایند یادگیری زبان فرانسه به‌ویژه در فاز بخاطر سپاری کلمات و جملات و عبارات مناسب در زمان مکالمه (تولید گفتاری) شود؟

از این رو، پرسش‌های اصلی پژوهش به این ترتیب هستند:

- 1- انواع ادبی چیستند و چه ظرفیت‌هایی برای یادگیری زبان‌های خارجی ایجاد می‌کنند؟
- 2- مفاهیم اصلی پژوهش شامل انواع ادبی، حافظه، بخاطر سپاری، ذخیره شناختی، توانش‌های زبانی و به‌ویژه توانش تولید گفتاری چه تعریف و جایگاهی در روند آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی دارند؟
- 3- چگونه می‌توان اثربخشی بهتر نوع ادبی نمایشنامه را در مقایسه با نوع روایی در بخاطر سپاری و ذخیره شناختی دانشجویان در زمان تولید گفتاری اثبات نمود؟

برای پاسخگویی به این سؤال‌ها، فرضیه‌هایی که روند پژوهش را به جلو می‌برند به این صورت هستند:

- 1- انواع ادبی تعاریف مشخصی دارند و با توجه به ارتباط آثار ادبی با تجربیات زیسته بشر، می‌توانند مثال‌های کاربردی برای تقویت مهارت‌های زبانی ایجاد کنند.

2- با توجه به میان رشته‌ای بودن آموزش زبان‌های خارجی، مفاهیم اصلی پژوهش، ارتباط مشخصی با سایر شاخه‌های علوم انسانی دارند و قابل تعریف هستند و نیز جایگاه مشخصی در آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی دارند.

3- با توجه به گفت و گو محور بودن نمایشنامه و این‌که این نوع ادبی مجال بیشتری به تقابل‌های کلامی شخصیت‌ها می‌دهد و دانشجویان در اجرای آن با حرکت فیزیکی و تماس‌های چشمی و ترشح بیشتر هورمون‌های شادی بخش همراه هستند و نیز متن به وسیله جملات کنش و واکنشی (پینگ پنگی) گسترش میابد، انتظار داریم نمایشنامه بتواند نقش مؤثرتری در بخاطر سپاری و حافظه شناختی دانشجویان در زمان تولید گفتاری در مقایسه با نوع روایی که معمولاً با توصیف‌های عمل قهرمان داستان یا موقعیت همراه هستند و عمدتاً با روخوانی و درک مطلب آموزش داده می‌شوند، داشته باشد.

باید بیافزاییم: هدف اصلی ما در این تحقیق آن است که رویکرد احتمالی اساتید فرانسه مبنی بر این‌که متون ادبی جزو اسناد حقیقی نیستند را تغییر دهیم. چرا که این متون برخاسته از جامعه و ارتباطات انسانی هستند و قابل انتظار است که بتوانند در تولید گفتاری و دیگر مهارت‌های یادگیری مورد استفاده قرار بگیرند. در ادامه و در روش‌شناسی تحقیق که از نوع توصیفی-تحلیلی می‌باشد؛ با استفاده از ابزار اصلی پژوهش، مقیاس دانش و اژگان VKS، که توسط وشی و پریبخت (1993) و به منظور سنجش دقیق میزان ذخیره شناختی در مراحل مختلف تدریس طراحی شده و روایی و استانداردسازی آن نیز اثبات شده است به بررسی کارایی روش تدریس خودمان خواهیم پرداخت. از این رو با انتخاب 54 نفر از میان جامعه آماری کل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات در مقطع کارشناسی در رشته زبان فرانسه و در دو گروه آزمایش و کنترل، به مقایسه اثرگذاری انواع ادبی بر ارتقای بخاطر سپاری و ذخیره شناختی می‌پردازیم. لذا، سعی خواهیم نمود به صورت تحلیلی-توصیفی و با ارائه آمارهای عینی و تحلیل آن‌ها به آسیب‌شناسی این رویکرد آموزشی بپردازیم و با ارائه پیشنهادهایی عملی امکان جدیدی در روند آموزش در دانشگاه به اساتید زبان فرانسه ارائه دهیم. در ادامه، اشاره به تحقیقات پیشین انجام گرفته راهگشا خواهد بود.

2. پیشینه تحقیق

قدرت قاسمی‌پور (1400) در مقاله‌ای با عنوان «تبیین نظری شکل‌گیری ژانرها و روابط بین ژانر و خلاقیت ادبی» به شرح فرایند شکل‌گیری انواع ادبی و تعاملات آنها با خلاقیت ادبی پرداخته است. هدف اصلی این تحقیق، بررسی همزمانی فعالیت نویسندگی با پدیده انواع ادبی از منظر خلاقیت است و لذا به بررسی تاریخی یا زمانی تغییرات انواع ادبی پرداخته نشده است. پژوهشگر معتقد است که در دیدگاه مدرن، ژانرهای (انواع) ادبی به‌عنوان ابزارهایی برای طبقه‌بندی و توصیف متون ادبی محسوب نمی‌شوند بلکه به‌عنوان ابزارهایی برای ایجاد خلاقیت در کنش‌های گفتاری مکرر و در شرایط مختلف به‌کار می‌روند.

در پژوهشی دیگر با عنوان «کاربرد متن ادبی در آموزش زبان‌های خارجی در دانشگاه: استفاده از رویکرد کار محور در کلاس ترجمه متون نظم و نثر، مقطع کارشناسی زبان فرانسه»، لیلیا شوبیری (1399) به بررسی نقش و جایگاه ادبیات به عنوان یک محتوای آموزشی در آموزش زبان‌های خارجی پرداخته است. در این تحقیق، روش آموزشی کار-محور بر اساس رویکرد کنشی آموزش زبان معرفی و بررسی شده است. از منظر نویسندگان، دانشجویان قادر خواهند بود تا از طریق ادبیات،

لایه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی جامعه زبان مورد نظر را بهتر درک کنند. در این روش، توانش‌های زبانی مرتبط با محتوای ادبی مورد استفاده قرار می‌گیرند. با قرار دادن شعر در مرکز آموزش، دانشجویان قادر خواهند بود تحلیل کنش‌ها و موضوعات ادبی را درک کنند و توانایی زبانی و تحلیلی خود را در برابر متون ادبی تقویت کنند.

پژوهش دیگری که در این‌جا بدان اشاره می‌شود توسط الهام محمدی و همکاران (1397) انجام شده است. نویسندگان به بررسی مقایسه‌ای بین روش رویکرد عصب زبان‌شناختی و روش رایج منطبق بر متدهای آموزشی برای یادگیری زبان فرانسه در ایران پرداخته‌اند. در این تحقیق، گروه آزمایشی و گروه شاهد انتخاب شده‌اند و عملکرد آن‌ها در مهارت بیان شفاهی و درک مطلب شنیداری مقایسه شده است. با توجه به این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد عصب زبان‌شناختی می‌تواند در بافت ایرانی نیز قابل اجرا باشد و بهبودهای قابل توجهی در مهارت بیان شفاهی زبان آموزان داشته باشد. اما نیاز به توجه بیشتری به مهارت درک مطلب شنیداری و پیدا کردن راهکارهای مناسب برای بهبود آن وجود دارد.

در جستاری دیگر با عنوان «آموزش زبان با رویکرد شناختی: اهمیت علوم اعصاب شناختی در آموزش زبان خارجی»، محمدرضا گشمردی (1396) با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی، به بررسی دو سؤال مهم پرداخته است. اولین سؤال آن است که تا چه اندازه علوم اعصاب شناختی می‌توانند به عنوان مبنای نظری برای یادگیری شناختی عمل کنند. دومین سؤال نیز مربوط به این است که تا چه اندازه می‌توان از رویکرد یاددهی-یادگیری مبتنی بر ساختار مغز در آموزش زبان استفاده نمود. نویسندگان در این مطالعه استدلال می‌کنند که علوم اعصاب شناختی قابلیت فراهم کردن مبنای نظری برای یادگیری شناختی را دارند. این رویکرد به بررسی عملکرد مغز و فرآیندهای شناختی مرتبط با یادگیری می‌پردازد و می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای تدوین روش‌های آموزشی مؤثر در زمینه یادگیری زبان استفاده شود.

3. مباحث نظری

3-1. نوع ادبی نمایشی (تئاتر) بستری برای تقویت توانش تولید گفتاری

با تأکید بر استفاده از منابع مناسب آموزشی در کلاس‌های مکالمه، باید بگوییم: تشویق به مشارکت دانشجویان در تکرار گفته‌هایی که در نمایشنامه وجود دارند، توجه به نکات منفی و مثبت استفاده از ساختارهای زبانی در زمان اجرای دانشجویان، ایجاد یادگیری مشارکتی و ارائه پشتیبانی و بازخورد به آن‌ها، می‌توانند به عنوان روش‌های مؤثری برای تقویت و تمرین مهارت‌های گفتاری قلمداد شوند. همچنین، برای تقویت توانش‌های زبانی و ارتباطی به‌ویژه توانش تولید گفتاری در کلاس مکالمه لازم است که فضای آموزشی برای مداخلات زبانی مساعد باشد. در واقع باید تعامل اساتید با دانشجویان و وجود ابزارهای فناوری و ارتباطی، کلاس مکالمه را از سایر کلاس‌های تئوریک مثل دستور زبان متمایز سازد. غالباً، آموزش مکالمه در محیط دانشگاه به دلیل بی‌انگیزگی دانشجویان و حجم ناکافی ساعات اختصاص داده شده به درس و همچنین مداخله گاهی ناکارآمد اساتید برای تصحیح اشتباه‌های دستوری، کاری بسیار پیچیده تلقی می‌شود. کمبود تجهیزات سمعی و بصری نیز به نوبه خود نقصی واقعی در اجرای روان تدریس شفاهی به شمار می‌آید.

در همین راستا، ژوزفین اُبر¹ (2019) می‌گوید: «روی آوردن به تئاتر و نمایشنامه‌خوانی در کلاس می‌تواند بخش عظیمی از مشکلات اشاره شده را جبران نماید. نقش بازی کردن و خود را در موقعیت شخص دیگری قرار دادن، هیجان بسیار مثبتی در میان زبان‌آموزان ایجاد می‌نماید». مطالعاتی در این زمینه انجام شده‌است که نشان می‌دهد ایفای نقش یکی از مؤثرترین ابزارها برای آموزش زبان‌های خارجی است و تأثیر مفیدی بر انگیزه ارتباطی دانشجویان دارد. رکسان گنیون² و همکاران (2020) بر ایفای نقش و چگونگی بسط و ادغام آن در روند آموزش تأکید می‌نمایند و مدلی از آموزش با استفاده از ایفای نقش را نشان می‌دهد. از همین رو، تعامل شفاهی برای تولید گفتاری باید از آموزش رایج که حول محور پرسش و پاسخ میان استاد و دانشجو می‌چرخد، فاصله بگیرد و جای خود را به بازی در نقش شخصیت‌های نمایشنامه بدهد. در این روش باید توجه شایانی به سه مفهوم اساسی داشت.

نخست: از دید دنان³ (2013) فعالیت تئاتری⁴ ابزاری ضروری در کلاس مکالمه برای توسعه تعامل شفاهی، ارتقای خلاقیت دانش‌آموزان با تخیل صحنه‌ها و استفاده از استعدادهای آنها هنگام نوشتن/مکالمه و در سطح بازنمایی⁵ / اجرای⁶ نمایش تئاتر است.

دوم: نقش آفرینی⁷ نوعی تقلید یا یک تعامل ساختگی است و باید با رجوع به یک داستان نمایشی و با قرار گرفتن در نقش یک شخصیت متفاوت از واقعیت زندگی بازیگر شکل گیرد (زومتور⁸ 109).

سوم: تعامل شفاهی⁹ عبارت است از: بیان شفاهی خود به معنای انتقال پیام‌ها به دیگران که عمدتاً از گفتار به عنوان وسیله ارتباطی استفاده می‌کند. اوبرسفلد¹⁰ (2015) معتقد است که تعامل شفاهی عبارت است از انتقال پیام با استفاده از گفتار، صدا، حرکات، حالات چهره، نگاه، بدن و غیره. او می‌افزاید: «ایفای نقش عبارت است از صحنه‌سازی نمایشی که به دانشجو اجازه می‌دهد تا در موقعیت‌های مختلف واکنش‌های خود به خودی¹¹ نشان دهد و با استفاده از گفتار، صدا، حرکات، نگاه‌ها و حرکات بدن تحت هدایت یک تسهیل‌کننده (نمایشنامه)، نقش‌های مختلفی را به عهده بگیرد».

با توجه به مطالب گفته‌شده، چنین به نظر می‌رسد که ویژگی‌های نوع ادبی نمایشی می‌تواند بسیار به رویکرد کنشی در بستر آموزش زبان‌های خارجی نزدیک باشد و لذا امکان محتواسازی استاندارد با استفاده از متون ادبی و پیاده‌سازی آن در کلاس درس را بدهد. برای آشنایی با این متودولوژی (روش شناسی)، مطالعه بخش بعدی مفید خواهد بود.

¹ Joséphine Aubert

² Roxane Gagnon

³ Danan

⁴ Activité théâtrale

⁵ Représentation

⁶ Mise en scène

⁷ Jeu de rôles

⁸ Zumthor

⁹ Interaction orale

¹⁰ Ubersfeld

¹¹ Spontanément

3-2. متودولوژی کنشی

متودولوژی کنشی¹² یک رویکرد آموزشی است که در کتاب چارچوب مشترک اروپایی مرجع برای زبان‌ها (CECRL) بسیار مورد توجه است. این رویکرد بر یادگیری زبان‌ها از طریق فعالیت‌های معنادار و موقعیت‌مند¹³ تمرکز دارد، به‌طوری‌که یادگیرنده به عنوان یک کنشگر اجتماعی در انجام وظایف واقعی یا شبیه‌سازی‌شده دیده می‌شود. اصولی که بسیار در این رویکرد آموزشی مهم هستند و با نوع ادبی نمایشی نزدیکند در ادامه می‌آیند:

1. گرایش به سمت عمل/کنش¹⁴: یادگیرنده تشویق می‌شود تا زبان را برای انجام وظایف¹⁵ مشخص و ملموس استفاده کند. این می‌تواند شامل پروژه‌ها، بحث‌های گروهی، بازی یا حل مسائل باشد.

2. یادگیری از طریق وظایف: فعالیت‌ها معمولاً بر اساس وظایفی بنا شده‌اند که منعکس‌کننده وضعیت‌های ارتباطی واقعی هستند. این وظایف می‌توانند در دسته‌های مختلفی قرار گیرند، مانند مسائل مربوط به زندگی روزمره، حرفه‌ای یا آکادمیک.

3. رویکرد متمرکز بر زبان‌آموز: زبان‌آموز در فرآیند یادگیری فعال است و تصمیم‌گیری‌هایی درباره نحوه یادگیری خود می‌گیرد و تشویق می‌شود تا ابتکار عمل به خرج دهد.

4. مهارت‌های یکپارچه: متودولوژی کنشی، هدفش توسعه مهارت‌های زبانی (درک شنیداری، بیان گفتاری، درک نوشتاری، بیان نوشتاری) به‌طور یکپارچه است، نه به‌طور مجزا. این مسئله به شکل مؤثری در بازی و نمایش اتفاق می‌افتد.

متودولوژی کنشی نمایانگر یک تحول به سمت یادگیری زبان به صورت پویا و تعاملی‌تر است. با ادغام وظایف معنادار¹⁶ و قرار دادن زبان‌آموز در مرکز فرآیند آموزشی، این رویکرد، هدفش، آماده‌سازی زبان‌آموزان برای استفاده مؤثر¹⁷ و واقعی¹⁸ از زبان در وضعیت‌های مختلف ارتباطی است.

به نظر می‌رسد که کاربرد رویکرد کنشی در کلاس هنوز برای برخی از معلمان زبان فراتر از مفهوم است. از این رو، لزوم برجسته‌سازی این رویکرد به معلمان کمک می‌کند تا راحل‌هایی برای مشکلات زبانی زبان‌آموزان پیدا کنند. بنابراین در ادامه به ارائه یک روش تدریس پیشنهادی جهت تقویت مهارت گفتاری زبان‌آموزان به کمک تئاتر می‌پردازیم.

3-3. رویکرد کنشی و تئاتر

همانطور که در بخش قبلی گفته شد، رویکرد کنشی که بر مشارکت فعال زبان‌آموزان تمرکز دارد، هدفش این است که تنوع زبانی و فرهنگی را در مرکز آموزش و یادگیری زبان‌ها قرار دهد. یکی از دیگر اهداف اصلی این رویکرد، تقویت «مهارت چندزبانی و چندفرهنگی» است (کاستلوتی، 63). اگرچه این رویکرد نوآورانه است، اما برای مواجهه با چالش‌های زبانی جدید، از رویکردهای پیشین خود از جمله رویکرد ارتباطی بهره می‌برد. در واقع هدف اصلی رویکرد کنشی این است که زبان‌آموزان را نه تنها به برقراری ارتباط با دیگران بلکه به همکاری و مشارکت با آنان ترغیب کند.

رویکرد کنشی در گسترش برخی از روش‌های آموزشی با ماهیت کنشی نقش داشته است؛ تمرین‌های نمایشی (تئاتر) یکی از این روش‌هاست. این روش به زبان‌آموز، که دیگر صرفاً به عنوان «گیرنده منفعل» دانش در نظر گرفته نمی‌شود بلکه «کنشگر

¹² Méthodologie actionnelle

¹³ situationnelle

¹⁴ action

¹⁵ tâche

¹⁶ significatif

¹⁷ efficace

¹⁸ authentique

اصلی در فرآیند یادگیری خود» است، اجازه می‌دهد تا زبان خارجی را در چارچوب یک چشم‌انداز کنشی بیاموزد. به عبارتی هدف این روش، مسئولیت‌پذیر کردن دانش‌آموز در فرایند کسب مهارت‌های زبانی (شفاهی و نوشتاری) است.

برای پیش بردن موفقیت‌آمیز رویکرد بازی‌محور-کنشی در امر یادگیری، معلم باید زبان‌آموزان را تشویق کند که در تمام وظایف آموزشی مشارکت داشته و توانایی‌های خود را بازسازند.

در واقع، **تئاتر** به عنوان یک هنر، انگیزه‌ای برای زبان‌آموزان ایجاد می‌کند تا تخیل، خلاقیت و عمل خود را بکار بگیرند و از طریق آن زبان و فرهنگ مرتبط را به دست آورند.

کلاس تئاتر به فضایی برای تبادل، اشتراک‌گذاری و بیان شفاهی تبدیل می‌شود و لحظاتی سرشار از لذت و فرار از واقعیت را برای زبان‌آموز فراهم می‌کند. چارچوب اروپایی مشترک مرجع برای زبان‌ها (CECRL) به اهمیت تلفیق رشته‌ها اینگونه اشاره می‌کند که استفاده از زبان برای رویکرد بازی یا لذت نه تنها از نظر آموزشی مهم است، بلکه به خودی خود نیز اهمیت دارد. فعالیت‌های هنری می‌توانند به تولید، دریافت، تعامل یا میانجی‌گری منجر شوند و به صورت شفاهی یا نوشتاری باشند.

این روش یادگیری همچنین باید به زبان‌آموز این امکان را بدهد تا متون را با درک کامل از آنچه می‌گویند یا روایت می‌کنند، بازگو کند. در همین راستا، پندانکس (1998) تأکید می‌کند که رابطه بین دانش‌های زبانی و دانش‌های زمینه‌ای و اجتماعی در هر فعالیت زبانی بسته به غنای زبان‌آموز متفاوت است و به تدریج، با پیشرفت زبان او تکامل می‌یابد. درک و تولید زبان به گونه‌ای است که به مرور زمان، دانش‌های اجتماعی وزن کمتری نسبت به دانش‌های زبانی پیدا می‌کنند. (پندانکس 34)

رویه‌ای که تئاتر در چارچوب رویکرد کنشی دارد به این صورت است که عمدتاً زبان‌آموزانی را هدف قرار می‌دهد که با مشکلات زبانی مواجه هستند، به ویژه کسانی که هنگام صحبت کردن دچار مشکل می‌شوند. در واقع، به کمک تئاتر، زبان‌آموزان قادر به بیان ایده‌ها، متقاعد کردن یا اقناع دیگران در هر موقعیتی می‌شوند که الهام گرفته از زندگی روزمره آنان است.

به‌طور خلاصه می‌توان گفت، تئاتر نه تنها به‌عنوان ابزاری مؤثر برای آموزش عمل می‌کند، بلکه فضایی را ایجاد می‌کند که زبان‌آموزان بتوانند به شکلی مؤثر، عمیق و کاربردی زبان را یاد بگیرند. در واقع، تئاتر به دلیل ماهیت خلاقانه و تعاملی‌اش می‌تواند یکی از ابزارهای بسیار ارزشمند برای دستیابی به اهداف رویکرد کنشی محسوب شود و از آنجا که زبان‌آموزان را درگیر محیط‌های طبیعی و کاربردی می‌کند، شیوه یادگیری را نیز جذاب‌تر و مؤثرتر می‌کند.

3-4. حافظه و ذخیره شناختی¹⁹

¹⁹ Réserve cognitive

حافظه یکی از عوامل بسیار مهم در فرایند یادگیری و تدریس است که در آموزش زبان خارجی نقش حیاتی دارد. نقش حافظه در یادگیری زبان بسیار حیاتی است، زیرا با استفاده از حافظه، زبان‌آموزان می‌توانند اطلاعات را دریافت و ذخیره کنند، مفاهیم را درک کنند و از آنها در فرایند تولید زبان استفاده کنند.

در تدریس زبان خارجی، بهره‌گیری از روش‌هایی که بر اساس نقش حافظه در یادگیری زبان توسعه یافته‌اند، بسیار مؤثر است. استفاده از تکنیک‌هایی مانند تکرار، بازخوانی، تکمیل عبارت‌ها و استفاده از ابزارهای تصویری و صوتی، می‌توانند بهبود قابل توجهی در یادگیری زبان داشته باشد. همچنین، ارائه فعالیت‌های تمرینی و تعاملی که تحت تأثیر حافظه قرار دارند، می‌تواند به تقویت حافظه شناختی زبان‌آموزان کمک کند. دانشجویی که حافظه شناختی خوبی دارد خواهد توانست به سه نوع شناخت دست یابد و به آسانی مطالب را بخاطر سپارد. شناخت نوع اول، شناخت‌های اعلانی²⁰ (چه هستند که به دانش²¹ بر می‌گردند و ایستا هستند. شناخت قواعد تطابق اسم مفعول، دانش درباره نقش فعل در جمله یا نقش مخاطب در موقعیت ارتباطی از جمله مثال‌های شناخت اعلانی هستند. شناخت نوع دوم، شناخت روندی²² (چگونه) است که به دانش عملی²³ بر می‌گردد. این شناخت‌های پویا به «چگونگی عمل، مرحله‌های مربوط به تحقق یک عمل، روندی که منجر به تحقق رساندن عملی می‌شود» بر می‌گردند (تاردیف 1992). آماده کردن موضوع یک مکالمه، در زبان خارجی، مثالی برای این نوع شناخت است. شناخت نوع سوم که شناخت مشروط²⁴ (چه موقع و چرا) است، مسئولیت انتقال یادگیری‌ها را بر عهده دارد. در واقع، دانستن زمان و چرایی استفاده از دانسته‌ها این شناخت را کامل می‌کند مانند پیدان کردن ماضی نقلی در یک جمله.

با توجه به آنچه گفته شد رویکردهای شناختی در آموزش ادبیات می‌توانند در فهم بهتر متون ادبی و تسهیل فرایند یادگیری آنها مفید باشد.

4. روش تحقیق

روش تحقیق ما توصیفی-تحلیلی و از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن، دو گروه 27 نفره (آزمایش و کنترل) از دانشجویان شاغل به تحصیل در ترم 3 در مقطع کارشناسی زبان فرانسه را شامل می‌شود. این دانشجویان از لحاظ زبان عمومی در سطح A1 تا A2 بوده و به صورت تصادفی از میان دانشجویان دانشگاه علوم و تحقیقات انتخاب شدند. آن‌ها به صورت حضوری و در طول یک ترم دانشگاهی در این دوره شرکت کردند. مراحل تدریس برای هر دو گروه را به صورت موازی و همزمان پیش بردیم. این بخش آموزش در مدت ده هفته (در ده جلسه 90 دقیقه‌ای برای هر کلاس و مجموعاً در بیست جلسه و 30 ساعت) و به زبان فرانسه برگزار شد. در مرحله اول که یک جلسه را شامل می‌شد (پیش‌آزمون) پیش از بیان مقدمه‌ای کلی که در مورد این دوره ارائه شد، از دانشجویان هر دو گروه آزمایش و کنترل خواستیم به سؤالات پرسشنامه

²⁰ Déclarative

²¹ savoir

²² procédurale

²³ Savoir-faire

²⁴ conditionnelle

پاسخ دهند. در مرحله دوم به مدت ده جلسه برای هر دو گروه، آموزش مکالمه فرانسه با استفاده از بخش‌های منتخب کتاب *La Littérature Progressive du Français 1 (2013)* انجام گرفت.

در گروه آزمایش با استفاده از چهار گزیده متن انتخابی از نمایشنامه‌های فرانسوی که در ادامه معرفی خواهد شد و پس از آموزش دروس مبتنی بر روش کتاب که مراحل آمادگی اولیه، بیان هدف‌های آموزشی، خوانش متن، خلاصه کردن و نتیجه‌گیری، ارزشیابی و فعالیت‌های تکمیلی را شامل می‌شد، دانشجویان به گروه‌های دو تا چند نفره بر حسب تعداد شخصیت‌های نمایش تقسیم می‌شدند. سپس، با فرصت 15 دقیقه‌ای که به هر گروه اختصاص داده می‌شد از دانشجویان می‌خواستیم به اجرای نمایش بپردازند. دانشجویان-بازیگرها با راهنمایی استاد و سعی در تغییر لحن و تقلید صدایی که حدس می‌زدند برای آن شخصیت مناسب باشد به ایفای نقش می‌پرداختند. حرکت مداوم بازیگران در سن 25 کوچکی که بخشی از کلاس را شامل می‌شد باعث هیجان بخشی و افزایش هوش هیجانی می‌شد و همین امر می‌توانست امکان یادگیری را بیش تر کند. بازی در نقش شخصیت‌های مختلف و تقلید حس‌های مختلف، همذات پنداری بیش‌تر با قهرمان‌های نمایش را ممکن و شناخت روندی و مشروط دانشجویان را تقویت می‌کرد. توجهی که بازیگران به ادای گفته‌ها²⁶ توسط شخصیت‌های مقابل داشتند باعث افزایش شناخت اعلانی و فهم بهتر چپستی ماجرا می‌شد. همچنین مدت زمانی که هر بازیگر برای ادای گفته‌های خود به انتظار می‌نشست آمادگی و هیجان مثبت او برای تکرار جملات آموزش داده‌شده را بیش‌تر می‌کرد. در پایان نمایش نیز تشویق بازیگران توسط دیگر همکلاسی‌ها حس رضایتمندی را به آنان القاء می‌نمود.

این نوع محتوای با استفاده از نوع ادبی نمایشی که در بستر آموزش کنشی شکل گرفت و امکان پیاده‌سازی محتوای ادبی به صورت بازی و با مشارکت فعال دانشجویان را فراهم نمود به ما اجازه می‌داد تا اهداف چرچوب مشترک مرجع *آموزش زبان‌های اروپایی (CECRL)* با رویکرد کنشی مبنی بر گرایش به سمت عمل/کنش-یادگیری از طریق وظایف محوله (اجرای نقش و بازیگری)- آموزش متمرکز بر زبان‌آموز به عنوان کنشگر اجتماعی²⁷ و یادگیری یکپارچه تمام مهارت‌های زبانی- اجتماعی را محقق سازیم و به شکل جدیدی از آموزش زبان فرانسه در دانشگاه‌های ایران برسیم.

در گروه کنترل نیز شش مرحله ذکر شده عمومی برای آموزش گزیده متن‌ها از رمان‌های فرانسوی به همان سیاقی که ذکر شد اجرا شد. اما در ادامه و متناسب با نوع ادبی روایی، فقط درک مطلب سنجیده می‌شد و اجرای نمایش صورت نمی‌گرفت. دانشجویان در گروه‌های دو تا پنج نفره که قبلاً جملات مهم در طول مدت تدریس را با راهنمایی استاد مشخص کرده بودند - یادداشت می‌کردند و در فرصت 15 دقیقه‌ای مکالمه‌هایی را طراحی و این جملات را تکرار می‌کردند. در نهایت، هر گروه به اجرای مکالمه می‌پرداخت.

ابزار به کار رفته در پژوهش حاضر، پرسشنامه مقیاس دانش واژگان VKS می‌باشد که توسط وشی و پریبخت (1993) به منظور سنجش دقیق میزان ذخیره شناختی در مراحل مختلف آزمایش، ارائه شده است. البته این پرسشنامه با تغییر

²⁵ scène

²⁶ Énoncé

²⁷ Acteur social

کوچکی همراه شد تا به جای لغات به عبارات، جملات، کنش گفتارها²⁸ و شبه جمله‌های ذخیره شده در حافظه بپردازیم. این آزمون متشکل از مقیاسی پنج مرحله‌ای جهت استخراج توانش تولید گفتاری دانشجویان به صورت خود اظهاری و نیز نمایش آن توسط شرکت کنندگان، به صورت علامت‌گذاری و همچنین نوشتاری می‌باشد. پایایی این مقیاس توسط وشی و پریبخت (1993) بررسی و تأیید شده‌است. روایی این مقیاس نیز در مطالعه ای جداگانه مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (کولیگان 20). جملات و عبارات مورد استفاده در این مقیاس، 20 عبارت از متون مورد تدریس به شرکت کنندگان در هر گروه را شامل می‌شود. تمامی گزیده متون تدریس شده از کتاب *La Littérature progressive du français 1* (2013) انتخاب شده‌اند که سطح زبانی مشترک A1-A2 دارند و موضوع گزیده‌ها نیز مشترک و دو موضوع *Enfance/Famille* و *Conversation* را شامل می‌شوند و با هدف اطمینان از عدم آشنایی و یا حداقل آشنایی دانشجویان با جملات و عبارات مورد نظر، این انتخاب از جملات نا آشناتر انجام گرفته است. گزیده متون انتخابی از کتاب *La Littérature progressive du français 1* (2013) شامل بخش نمایشنامه، آثاری از آلبر کامو²⁹ (90)، ژان لوک لاگارس³⁰ (153)، ماما کیتا³¹ (154) و یاسمینا رضا³² (140) و بخش رمان شامل آثاری از گی دُ موپسان³³ (68)، ژان تاردیو³⁴ (108) و رومن گاری³⁵ (104) هستند.

همچنین، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به پاسخ‌های ارائه‌شده توسط دانشجویان نمره دادیم. اگر پاسخ دانشجو مبنی بر عدم آشنایی کامل با جمله مورد نظر بود نمره صفر منظور می‌شد. در صورت آشنایی با جمله برای هر کدام از مراتب آشنایی از کم تا زیاد مطابق با پرسشنامه یک چهارم نمره در نظر گرفته می‌شد. دانشجویی که تمام مراتب آشنایی با هر سوال را اظهار می‌نمود نمره یک و در کل پرسشنامه بیست می‌گرفت.

در کل، روند تدریس ما به این شکل بود که در جلسه اول، بدون توضیح قبلی و در هر دو گروه آزمایش و کنترل که به موازات هم پیش می‌رفتند، دانشجویان در پیش‌آزمون شرکت کردند و نتایج بررسی شد. در ده جلسه بعدی و در دو گروه موازی، گزیده متون ادبی انتخابی تدریس شد و دانشجویان در تمرین‌هایی که در کلاس انجام می‌دادند به استفاده از جملات تدریس شده در تولید گفتاری پرداختند. پس از آن، برای آن‌که نتایج واقعی‌تر باشند و میزان به یادسپاری نیز سنجیده شود به مدت یک هفته وقفه در روند تدریس ایجاد شد. در جلسه آخر نیز، پس‌آزمون انجام گرفت و نتایج در بخش تأثیر ادبیات در دو بخش رمان و تئاتر بر بخاطر سپاری و میزان ذخیره شناختی در تولید گفتاری در پیش و پس‌آزمون بررسی شد.

5. یافته‌ها و بحث و بررسی

²⁸ Acte de parole

²⁹ Albert Camus

³⁰ Jean Luc Lagarce

³¹ Mama Keïta

³² Yasmina Reza

³³ Guy de Maupassant

³⁴ Jean Tardieu

³⁵ Romain Gary

همانطور که گفتیم، این تحقیق در صدد است تا تأثیر نوع ادبی نمایشنامه در مقایسه با نوع روایی در بخاطر سپاری و ذخیره شناختی دانشجویان را در زمان تولید گفتاری بررسی نماید. تنها فرضیه مطرح شده در این تحقیق از طریق تحلیل کواریانس (همپراش) تحلیل شده است. این روش آماری پنج پیش فرض دارد که به ترتیب بررسی خواهند شد. اول، تحلیل همپراش بر پیش فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها استوار هستند. جدول 1 شاخص های کجی و بلندی پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. چون این شاخص ها در بازه ± 2 قرار دارند، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که داده‌های حاضر، پیش فرض طبیعی بودن را رعایت کرده‌اند. ملاک های ± 2 توسط این محققین پیشنهاد شده است. (Bachman (2005), Bae and Bachman (2010), and George and Mallery (2020)).

جدول 1

شاخص های کجی و بلندی برای بررسی طبیعی بودن توزیع داده ها

گروه	تعداد	کجی		بلندی	
		آماره	خطای معیار	آماره	خطای معیار
نمایشنامه	27	.090	.448	.022	.872
	27	-.291	.448	-.995	.872
روایت	27	-.592	.448	.108	.872
	27	-.033	.448	-.962	.872

دوم، تحلیل همپراش بر این پیش فرض استوار است که آزمون‌ها دارای پایایی مناسبی هستند. جدول 2 ضرایب پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. ضرایب پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب 0/70 و 0/80 هستند. چون این شاخص ها از 0/70 کمتر نیستند (Fulcher & Davidson, 2014)، چنین نتیجه‌گیری شد که پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای ضرایب پایایی مناسبی هستند.

جدول 2

ضرایب پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	KR-21
54	9.96	3.880	15.055	.70
54	13.67	4.220	17.811	.80

سوم، جدول 3 نتایج آزمون خطی بودن ارتباط بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. در صورت معنادار بودن نتیجه آزمون خطی بودن، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که فرضیه صفر آماری خطی نبودن ارتباط بین دو متغیر رد شده است. به عبارت دیگر، ارتباط خطی بین دو متغیر وجود دارد. نتایج آزمون خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش $F(1, 507) = 20.70, p = .000, \text{Eta squared} = .037$ (جدول 3) نشان می‌دهد که فرضیه صفر آماری خطی نبودن ارتباط بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون رد شده است. به عبارت دیگر، پیش فرض خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش رعایت شده است.

جدول 3

آزمون خطی بودن ارتباط بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون

احتمال	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات	
.025	2.175	28.134	17	478.286	(تجمعی)
.000	20.708	267.885	1	267.885	بین گروه‌ها خطی
.463	1.017	13.150	16	210.401	انحراف از خطی بودن
		12.937	36	465.714	درون گروه‌ها
			53	944.000	جمع
				.507	مجدورات

چهارم، همگونی شیب رگرسیون، به دنبال اثبات این نکته است که ارتباط خطی بین پیش‌آزمون و پس‌آزمون در هر یک از دو گروه نمایشنامه و روایت یکسان است. برای محاسبه این پیش فرض، تعامل متغیر مستقل و پیش‌آزمون محاسبه می‌شود. اگر تعامل دو متغیر معنادار نباشد، نتیجه می‌گیریم که همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است. نتایج آزمون تعامل بین متغیر مستقل و پیش‌آزمون ($F(1, 50) = 2.11, p = .152, \text{Partial } \eta^2 = .041$) (جدول 4) نشان می‌دهد که فرضیه صفر نبودن تعامل معنادار بین دو متغیر تایید شده است. به عبارت دیگر، پیش فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول 4

آزمون همگونی شیب رگرسیون

مجدورات تفکیکی	احتمال	F	میانگین مجدورات	درجه آزادی	مجموع مجدورات (نوع سوم)	منشأ واریانس
.168	.003	10.131	86.279	1	86.279	گروه
.363	.000	28.454	242.322	1	242.322	پیش‌آزمون
.041	.152	2.118	18.034	1	18.034	پیش‌آزمون*گروه
			8.516	50	425.817	خطا
				54	11030.000	جمع

همچنین، تحلیل همپراش بر این پیش فرض نیز استوار است که واریانس گروه‌ها در پس‌آزمون همگون است. نتایج آزمون لوین ($F(1, 52) = 5.77, p = .020$) (جدول 4-5) نشان می‌دهد که پیش فرض همگونی واریانس نیز رعایت نشده است. چون حجم نمونه دو گروه مساوی است، می‌توان از معنادار بودن نتیجه این آزمون صرف نظر کرد (Pallant, 2016; Tabachnick and Fidell, 2019; Field, 2024).

جدول 5

آزمون همگونی واریانس

احتمال	درجه آزادی 2	درجه آزادی 1	F
.020	52	1	5.770

پس از بررسی پیش فرض‌های تحلیل همپراش، جدول 6، میانگین دو گروه در پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. بر اساس این نتایج می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون، گروه نمایشنامه ($M = 15.75, SE = .569$) میانگین بالاتری نسبت به گروه روایت ($M = 11.58, SE = .569$) در پس‌آزمون داشته است.

جدول 6

آمار توصیفی: پس‌آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

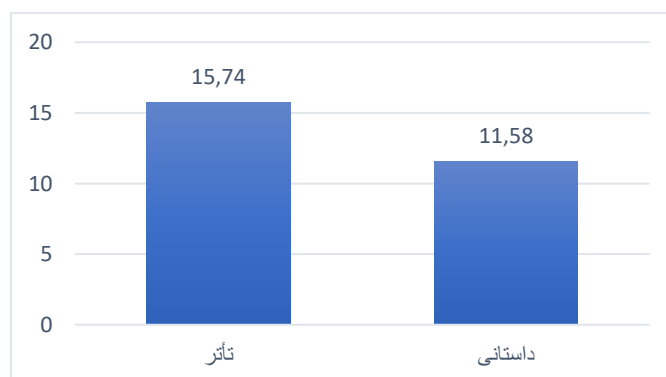
فاصله اطمینان 95%				
گروه	میانگین	خطای معیار	دامنه پایین	دامنه بالا
نمایشنامه	15.748 ^a	.569	14.606	16.890
روایت	11.585 ^a	.569	10.443	12.727

پنجم، جدول 7 نتایج اصلی تحلیل همپراش را نشان می‌دهد. نتایج اصلی آزمون همپراش ($F(1, 54) = 26.68, p = .000$) نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه نمایشنامه و روایت در پس‌آزمون بعد از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون وجود دارد.

جدول 7

آزمون تحلیل همپراش: پس‌آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

منشا واریانس	مجموع مجزورات (نوع سوم)	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	احتمال	مجزورات تفکیکی
پیش‌آزمون	224.519	1	224.519	25.798	.000	.336
گروه	232.264	1	232.264	26.688	.000	.344
خطا	443.851	51	8.703			
جمع	11030.000	54				



نمودار 1 میانگین گروه‌ها در پس‌آزمون (پس از حذف همپراش)

6. نتیجه‌گیری

در پژوهشی که انجام شد به این مسئله اصلی پرداختیم که چگونه ادبیات نمایشی می‌تواند تبدیل به محتوای آموزشی مناسبی جهت تسهیل فرایند یادگیری زبان فرانسه به‌ویژه در فاز بخاطر سپاری عبارات مناسب در زمان مکالمه شود. همان‌گونه که بیان شد در تدریس زبان خارجی، بهره‌گیری از روش‌هایی که بر اساس نقش حافظه در یادگیری زبان توسعه یافته‌اند، بسیار مؤثر است. ارائه فعالیت‌های تمرینی و تعاملی که تحت تأثیر حافظه قرار دارند، می‌تواند به تقویت حافظه شناختی زبان‌آموزان کمک کند. ایفای نقش، یکی از مؤثرترین ابزارها برای آموزش زبان‌های خارجی است و تأثیر مفیدی بر شناخت و حل مسئله و نیز انگیزه ارتباطی دانشجویان دارد.

برای تحقق هدف تحقیق مبنی بر تغییر نگاه اساتید فرانسه در مورد این‌که متون ادبی جزو اسناد حقیقی نیستند، روش تحقیق ما به صورت توصیفی-تحلیلی انجام گرفت. به این منظور، شرکت کنندگان در این مطالعه، گروهی 54 نفره از میان دانشجویان لیسانس ترم 3 کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه علوم و تحقیقات را شامل می‌شدند که در کلاس مکالمه 1 و دارای سطح زبانی A1 ارزیابی شدند. آن‌ها به یک گروه 27 نفره بنام گروه کنترل و یک گروه 27 نفره دیگر به عنوان گروه آزمایش تقسیم شدند. برای اطمینان از همگن بودن دانشجویان، هر دو گروه را از بین دانشجویان ترم سوم با سطح زبانی یکسان انتخاب کردیم. ابزار اصلی پژوهش به کار رفته در این مطالعه نیز، مقیاس دانش واژگان VKS، ارائه شده توسط وشی و پریخت (1993)، به منظور سنجش دقیق میزان ذخیره شناختی در مراحل مختلف آزمایش بود که روایی و استانداردسازی آن نیز قبلاً انجام گرفته است.

پس از بررسی پیش فرض‌های تحلیل همپراش در جدول 6 که میانگین دو گروه در پس‌آزمون، پس از حذف اثر پیش‌آزمون را نشان می‌داد؛ چنین نتیجه‌گیری کردیم که گروه نمایشنامه ($M = 15.75, SE = .569$) میانگین بالاتری نسبت به گروه روایت ($M = 11.58, SE = .569$) در پس‌آزمون داشته است. جدول 7 نیز نتایج اصلی تحلیل همپراش را نشان داد. نتایج اصلی آزمون همپراش ($F(1, 54) = 26.68, p = .000, \text{Partial } \eta^2 = .344$) (جدول 6) ثابت کرد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه نمایشنامه و روایت در پس‌آزمون بعد از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون وجود دارد و به این صورت هدف پژوهش محقق شد.

در نهایت، امیدواریم محققان حوزه آموزش زبان، اثربخشی انواع ادبی را بیش‌تر مورد مطالعه قرار دهند و آن را با علوم روانشناسی و اعصاب و مطالعات مغز انسان ممزوج نمایند.

The Effectiveness of Literary Genres (Drama and Narrative) on Memorization and Cognitive Reserve: The Case of Oral Production Competence in the French Language Class

Abstract

Introduction

The importance of memory enhancement in language learning is often overlooked in educational resources, despite its crucial role in the foreign language acquisition process. Different literary genres offer unique benefits in improving retention and cognitive reserve, with each genre stimulating different parts of the brain. This research focuses on the potential of dramatic literature (French) as a valuable educational tool to aid in the memorization of vocabulary and phrases during French language learning. By exploring the relationship between memory and literature, this study aims to highlight the benefits of incorporating dramatic literature into language education to enhance learning outcomes.

Background of the Study

In a series of research articles, various approaches to teaching foreign languages, specifically French, have been explored. Shobeiry (2020) delves into the use of literature in language instruction, emphasizing task-based teaching methods to enhance students' understanding of cultural and social aspects through literary texts. Mohammadi and colleagues (2017) compare the neurocognitive linguistic approach with traditional methods in teaching French in Iran, highlighting the effectiveness of the former in improving oral expression skills. Ghashmardi (2017) discusses the importance of cognitive neuroscience in language teaching, suggesting that it can serve as a theoretical basis for cognitive learning and contribute to the development of effective teaching methods. Collectively, these studies shed light on innovative approaches to language instruction that aim to enhance students' language skills and cultural understanding.

Methodology

The research aimed to determine the effectiveness of using drama versus narrative in improving memorization and cognitive reserve in students during conversation. The study involved 54 third-semester French language students with an A1 language level, divided into a control group (narrative) and an experimental group (drama). The Vocabulary Knowledge Scale (VKS) was used to measure cognitive reserve and word recall, focusing on sentences and phrases. The research

method was descriptive-analytical, with the goal of proving the superiority of dramatic literature in enhancing learning outcomes compared to narrative literature.

Conclusion

The study examined the assumptions of the variance analysis in Table 6, which revealed that the drama group had a higher average in the post-test compared to the narrative group. The results of the covariance analysis in Table 7 further supported this finding, showing a significant difference between the two groups in the post-test after accounting for the pre-test. The main goal of the research was thus achieved, demonstrating the effectiveness of the drama group in comparison to the narrative group.

Keywords: cognitive reserve, memorization, literary genres, drama, narrative, teaching French as a foreign language

Pre-print Version

References

- Aubert, Joséphine. *Developing Oral Skills through Theatre Practice in the Classroom*. Master's thesis, ESPE Paris - Sorbonne Université - École supérieure du professorat et de l'éducation - Académie de Paris, 2019.
- Castellotti, V. *For a Didactics of Appropriation: Diversity, Understanding, Relationship*. Didier, 2017.
- Danan, J. *Between Theatre and Performance: The Question of the Text*. Actes Sud-Papiers, 2013.
- Gagnon, Roxane, et al. "In Search of Teaching Materials to Work on Oral Production in Secondary 1: The Case of the Theater Scene and the Poetic Text." *Recherches*, no. 73, 2020.
- Gashmardi, M. R. "Cognitive Teaching: Importance of Cognitive Neuroscience in the Teaching of Foreign Languages." *Language Related Research*, no. 8, 2017, pp. 47-70.
- Ghasemipour, Ghodrat. "Theoretical Explanation of the Formation of Genres and Relationships Between Genre and Literary Creativity." *Literary Research*, vol. 18, no. 74, 2020, pp. 125-146.
- Mohammadi, Elham, et al. "The Effect of Neurolinguistic Approach on the Learning of French Among Iranian Language Learners." *Revue des Études de la Langue Française*, vol. 10, no. 2, 2017, pp. 51-66.
- Paribakht, S., and M. Wesche. "Vocabulary Enhancement Activities and Reading for Meaning in Second Language Vocabulary Acquisition." Paper presented at the AILA Congress, Amsterdam, 1993.
- Pendants, M. *Learning activities in the language classroom*. Hachette FLE, 1998.
- Shobeiry, Leila. "The Use of Literary Text in Teaching Foreign Languages in the University: Using the Work-Oriented Approach in the Translation Class of Prose and Prose Texts, Undergraduate Degree in French." *Language Related Research*, vol. 11, no. 2, 2020, pp. 115-149.
- Tardif, J. *For Strategic Teaching: The Contribution of Cognitive Psychology*. Les Éditions Logiques, 1992.
- Ubersfeld, A. *Read the Theater II: The Spectator's School*. Belin, 1981.
- Zare, Z., F. Balash, and B. Shiralizadeh. "The Effect of Brain-Based Learning Education on Students' Cognitive, Skill and Emotional Learning in Biology." *Journal of Cognitive Psychology*, vol. 10, no. 2, 2022, pp. 87-100.
- Zumthor, P. "Intermediaries, History and Theory of Arts, Letters, and Techniques." *Érudit*, no. 42, 2023, pp. 169-202.