

اثربخشی انواع ادبی (نمایشنامه و روایت) بر به‌خاطر سپاری و ذخیره‌شناختی:

مورد توانش تولید گفتاری در کلاس زبان فرانسه

محدثه اکبری^۱ ID، لیلیا شوبیری^۲ ID، کریم حیاتی آشتی^۳ ID

CLLS-2407-1250

چکیده

در حوزه آموزش زبان، تقویت حافظه زبان‌آموزان 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 به‌خاطر سپاری کلمات و عبارات مناسب در زمان مکالمه شود؟ باتوجه به گفت‌وگومحور بودن نمایشنامه و این‌که این نوع ادبی مجال بیشتری به تقابل‌های کلامی شخصیت‌ها می‌دهد، فرضیه اصلی تحقیق بر امکان اثربخشی بیشتر نمایش در به‌خاطر سپاری و ذخیره‌شناختی 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 به‌صورت توصیفی - تحلیلی خواهد بود. به این منظور، شرکت‌کنندگان در این مطالعه، گروهی ۵۴ 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 به‌کاررفته در این مطالعه نیز، پرسش‌نامه مقیاس دانش واژگان VKS، ارائه شده توسط وشی و پریخت (۱۹۹۳) می‌باشد که روایی آن ثابت شده است. نتایج اصلی آزمون همپراش $(F = (45, 1) = 26.68, p = .000, Plartial (443 = \eta^2 = 344)$ (جدول ۶) نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه نمایشنامه و روایت در پس‌آزمون، بعد از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون وجود دارد.

واژگان کلیدی: ذخیره‌شناختی، به‌خاطر سپاری، انواع ادبی، نمایشنامه، روایت، آموزش فرانسه به‌مثابه زبان خارجی (FLE)

دوره بیست و یکم شماره ۳۲، پاییز و زمستان ۱۴۰۳

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد اسلامی.

واحد علوم و تحقیقات، تهران - ایران. پست الکترونیک: chiva.akbari@gmail.com

<http://doi.org/10.408308/cells.2024.236199-1250>

۲. استادیار گروه تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد

اسلامی. واحد علوم و تحقیقات تهران - ایران. (نویسنده مسئول)، پست الکترونیک: shobeiri@srbian.ac.ir

۳. استادیار گروه تخصصی زبان و ادبیات فرانسه، دانشکده ادبیات، علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه آزاد

اسلامی. واحد علوم و تحقیقات تهران - ایران. پست الکترونیک: k-havati@srbian.ac.ir

Copyright: © 2023 by the authors. Submitted for possible open access publication under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

۱. مقدمه

آموزش زبان‌های خارجی با استفاده از پیکره ادبی به‌عنوان 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 به‌عنوان دسته‌بندی‌هایی از متون صورت می‌گیرند که می‌توان بر اساس آن‌ها آثار ادبی را گروه‌بندی نمود. انواع یا ژانرها از نظر محتوا، ساختار و نحوه بیان تفاوت‌های قابل توجهی دارند که رویکردی نوآورانه برای تقویت میزان به‌خاطر 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 ۴۵).

گفتنی است: حافظه، به‌عنوان یکی از موضوعات موردعلاقه روان‌شناسان شناختی و به‌عنوان سازوکار 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؛ درحالی‌که همواره بر ارتباط تنگاتنگ میان حافظه و فرایند یادگیری زبان خارجی تأکید شده است؛ بنابراین، درک نحوه عملکرد و زوایای مختلف حافظه، به‌عنوان یکی از موضوعات موردتوجه 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 به‌خاطر سپاری کلمات و جملات و عبارات مناسب در زمان مکالمه (تولید گفتاری) شود؟

از این رو، پرسش‌های اصلی پژوهش به‌این‌ترتیب هستند:

۱. انواع ادبی چیستند و چه ظرفیت‌هایی برای یادگیری زبان‌های خارجی ایجاد می‌کنند؟
۲. مفاهیم اصلی پژوهش شامل انواع ادبی، حافظه، به‌خاطر سپاری، ذخیره شناختی، توانش‌های زبانی و به‌ویژه توانش تولید گفتاری چه تعریف و جایگاهی در روند آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی دارند؟

۳. چگونه می‌توان اثر بخشی بهتر نوع ادبی نمایشنامه را در مقایسه با نوع روایی در به‌خاطر سپاری و ذخیره‌شناختی دانشجویان در زمان تولید گفتاری اثبات نمود؟ برای پاسخگویی به این سؤال‌ها، فرضیه‌هایی که روند پژوهش را به جلو می‌برند به این صورت هستند:

۱. انواع ادبی تعاریف مشخصی دارند و باتوجه‌به ارتباط آثار ادبی با تجربیات زیسته بشر، می‌توانند مثال‌های کاربردی برای تقویت مهارت‌های زبانی ایجاد کنند.
۲. باتوجه‌به میان‌رشته‌ای بودن آموزش زبان‌های خارجی، مفاهیم اصلی پژوهش، ارتباط مشخصی با سایر شاخه‌های علوم انسانی دارند و قابل‌تعریف هستند و نیز جایگاه مشخصی در آموزش/یادگیری زبان‌های خارجی دارند.
۳. باتوجه‌به گفت‌وگو 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 شادی‌بخش همراه هستند و نیز متن به‌وسیله جملات کنش و واکنشی (پینگ‌پنگی) گسترش میابد، انتظار داریم نمایشنامه بتواند نقش مؤثرتری در به‌خاطر سپاری و حافظه‌شناختی 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 بیفزاییم: 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 قابل‌انتظار 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 واژگان VKS که توسط وشی و پریبخت (۱۹۹۳) و به‌منظور سنجش دقیق میزان ذخیره‌شناختی 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 ۵۴ 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 به‌خاطر سپاری و ذخیره‌شناختی 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 انجام‌گرفته راهگشا خواهد بود.

۲. پیشینه تحقیق

قدرت قاسمی‌پور (۱۴۰۰) 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 پرداخته‌است. 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 نشده‌است. 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 (۱۳۹۹) به بررسی نقش و جایگاه ادبیات به‌عنوان یک محتوای آموزشی در آموزش زبان‌های خارجی پرداخته‌است. در این تحقیق، روش آموزشی کار - محور بر اساس رویکرد کنشی آموزش زبان معرفی و بررسی شده‌است. از منظر نویسندگی، دانشجویان قادر خواهند بود تا از طریق ادبیات، لایه‌های مختلف فرهنگی و اجتماعی جامعه زبان‌موردنظر را بهتر درک کنند. در این روش، توانش‌های زبانی مرتبط با محتوای ادبی مورد استفاده قرار می‌گیرند. با قراردادن 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 همکاری (۱۳۹۷) انجام شده‌است. 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 شده‌است. با توجه به این نتایج، می‌توان نتیجه گرفت که رویکرد عصب زبان شناختی 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 (۱۳۹۶) 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. نویسنده در این مطالعه استدلال می‌کند که علوم اعصاب شناختی قابلیت فراهم کردن مبنای نظری برای یادگیری شناختی را دارند. این رویکرد به بررسی عملکرد مغز و فرایندهای شناختی مرتبط با یادگیری می‌پردازد و می‌تواند به عنوان پایه‌ای برای تدوین روش‌های آموزشی مؤثر در زمینه یادگیری زبان استفاده شود.

۳. مباحث نظری

۳-۱. 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 داده‌شده به درس و همچنین مداخله گاهی

ناکار آمد 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 اُبر^۱ (۲۰۱۹) می‌گوید: «روی آوردن به تئاتر و نمایشنامه خوانی 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 زبان آموزان ایجاد می‌نماید». مطالعاتی در این زمینه انجام شده است که نشان می‌دهد ایفای نقش یکی از مؤثرترین ابزارها برای آموزش زبان‌های خارجی است و تأثیر مفیدی بر انگیزه ارتباطی دانشجویان دارد. رکسان گنیون^۲ و همکاران (۲۰۲۰) 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 دانان^۳ (۲۰۱۳) فعالیت تئاتری^۴ ابزاری ضروری در کلاس مکالمه برای توسعه تعامل شفاهی، ارتقای خلاقیت دانش آموزان با تخیل صحنه‌ها و استفاده از استعدادهای آنها هنگام نوشتن مکالمه و در سطح بازنمایی^۵ / اجرای^۶ نمایش تئاتر است. دوم: نقش‌آفرینی^۷ 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 (زومتور^۸ ۱۰۹).

سوم: تعامل شفاهی^۹ عبارت است از: بیان شفاهی خود به معنای انتقال پیام‌ها به

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

دیگران که عمدتاً از گفتار به‌عنوان وسیله ارتباطی استفاده می‌کند. اوبرسفلد^۱ (۲۰۱۵) 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 خودی^۲ نشان دهد و با استفاده از گفتار، صدا، حرکات، نگاه‌ها و حرکات بدن تحت هدایت یک تسهیل‌کننده (نمایشنامه)، نقش‌های مختلفی را به عهده بگیرد».

باتوجه 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 متدولوژی (روش‌شناسی) مطالعه بخش بعدی مفید خواهد بود.

۲-۳. متدولوژی کنشی

متدولوژی کنشی^۳ 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 موقعیت‌مند^۴ تمرکز دارد، به طوری که یادگیرنده به‌عنوان یک کنشگر اجتماعی در انجام وظایف واقعی یا شبیه‌سازی شده دیده می‌شود. اصولی که بسیار در این رویکرد آموزشی مهم هستند و با نوع ادبی نمایشی نزدیک‌اند در ادامه می‌آیند:

۱. گرایش به سمت عمل/ کنش^۵: یادگیرنده تشویق می‌شود تا زبان را برای انجام وظایف^۶ مشخص و ملموس استفاده کند. این می‌تواند شامل پروژه‌ها، بحث‌های گروهی، بازی یا حل مسائل باشد.
۲. یادگیری از طریق وظایف: فعالیت‌ها معمولاً بر اساس وظایفی بنا شده‌اند که منعکس‌کننده وضعیت‌های ارتباطی واقعی هستند. این وظایف می‌توانند در دسته‌های

1. Ubersfeld

2. Spontanément

3. Méthodologie actionnelle

4. situationnelle

5. action

6. tâche

۳. رویکرد متمرکز بر زبان‌آموز: زبان‌آموز در فرایند یادگیری فعال است و تصمیم‌گیری‌هایی درباره نحوه یادگیری خود می‌گیرد و تشویق می‌شود تا ابتکار عمل به خرج دهد.
۴. مهارت‌های یکپارچه: متدولوژی 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.
- متدولوژی کنشی نمایانگر یک تحول به سمت یادگیری زبان به‌صورت پویا و تعاملی‌تر است. با ادغام وظایف معنادار^۱ و قراردادن زبان‌آموز در مرکز فرایند آموزشی، این رویکرد، هدفش، آماده‌سازی زبان‌آموزان برای استفاده مؤثر^۲ و واقعی^۳ از زبان در وضعیت‌های مختلف ارتباطی است.
- به نظر می‌رسد که کاربرد رویکرد کنشی در کلاس هنوز برای برخی از معلمان زبان فرانسه مبهم است. از این رو، لزوم برجسته‌سازی این رویکرد، به معلمان کمک می‌کند تا راه‌حلی برای مشکلات زبانی زبان‌آموزان پیدا کنند؛ بنابراین در ادامه به ارائه یک روش تدریس پیشنهادی جهت تقویت مهارت گفتاری زبان‌آموزان به کمک تئاتر می‌پردازیم.

۳-۳. رویکرد کنشی و تئاتر

همان‌طور که در بخش قبلی گفته شد، رویکرد کنشی که بر مشارکت فعال زبان‌آموزان متمرکز 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 ۶۳). 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

1. significatif
2. efficace
3. authentique

است؛ تمرین‌های نمایشی (تئاتر) یکی از این روش‌هاست. این روش به زبان‌آموز که دیگر صرفاً به‌عنوان «گیرنده منفعل» دانش در نظر گرفته نمی‌شود بلکه «کنشگر اصلی در فرایند 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 پیش‌بردن موفقیت‌آمیز رویکرد بازی محور - 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 به‌عنوان 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 رؤیایپردازی یا لذت‌نه‌تنها از نظر آموزشی مهم است، بلکه به‌خودی‌خود نیز اهمیت دارد. فعالیت‌های هنری می‌توانند به تولید، دریافت، تعامل یا میانجی‌گری منجر شوند و به‌صورت 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 (۱۹۹۸) تأکید می‌کند که رابطه بین دانش‌های زبانی و دانش‌های زمینه‌ای و اجتماعی در هر فعالیت زبانی بسته به غنای زبان‌آموز متفاوت است و به‌تدریج، با پیشرفت زبان او تکامل می‌یابد. درک و تولید زبان به‌گونه‌ای است که به‌مرورزمان، دانش‌های اجتماعی وزن کمتری نسبت به دانش‌های زبانی پیدا می‌کنند. (پندانکس ۳۴)

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، به‌ویژه کسانی که هنگام صحبت کردن دچار مشکل می‌شوند. در واقع، به کمک تئاتر، زبان‌آموزان قادر به بیان ایده‌ها، متقاعدکردن یا اقناع دیگران در هر موقعیتی می‌شوند که الهام گرفته از زندگی روزمره آنان است.

به طور خلاصه می‌توان گفت، تئاتر نه‌تنها 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، تأثیر به دلیل ماهیت خلاقانه و تعاملی‌اش می‌تواند یکی از ابزارهای بسیار ارزشمند برای دستیابی به اهداف رویکرد کنشی محسوب شود و از آنجاکه زبان‌آموزان را درگیر محیط‌های طبیعی و کاربردی می‌کند، شیوه یادگیری را نیز جذاب‌تر و مؤثرتر می‌کند.

۳-۴. حافظه و ذخیره شناختی^۱

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، می‌تواند 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 به خاطر سپارد. شناخت نوع اول، شناخت‌های اعلانی^۲ (چه هستند که به دانش^۳ بر می‌گردند و ایستا هستند. شناخت قواعد تطابق اسم‌مفعول، دانش درباره نقش فعل در جمله یا نقش مخاطب در موقعیت ارتباطی از جمله مثال‌های شناخت اعلانی هستند. شناخت نوع دوم، شناخت روندی^۴ (چگونه) است که به دانش عملی^۵ بر می‌گردد. این شناخت‌های پویا به «چگونگی عمل، مرحله‌های مربوط به تحقق یک عمل، روندی که منجر به تحقق رساندن عملی می‌شود» بر می‌گردند (تا ردیف ۱۹۹۲). آماده‌کردن موضوع یک مکالمه، در زبان خارجی، مثالی برای این نوع شناخت است. شناخت نوع

1. Réserve cognitive
2. Déclarative
3. savoir
4. procédurale
5. Savoir-faire

سوم که شناخت مشروط^۱ (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 پیدانکردن 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.

۴. روش تحقیق

روش تحقیق ما توصیفی - تحلیلی و از نوع کاربردی بوده و جامعه آماری آن، دو گروه ۲۷ نفره (آزمایش و کنترل) از دانشجویان شاغل به تحصیل در ترم ۳ در مقطع کارشناسی زبان فرانسه را شامل می‌شود. این دانشجویان از لحاظ زبان عمومی در سطح A1 تا A2 بوده و به‌صورت تصادفی از میان دانشجویان دانشگاه علوم و تحقیقات انتخاب شدند. آن‌ها به‌صورت حضوری و در طول یک ترم دانشگاهی در این دوره شرکت کردند. مراحل تدریس برای هر دو گروه را به‌صورت موازی و همزمان پیش بردیم. این بخش آموزش در مدت ده هفته (در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برای هر کلاس و مجموعاً در بیست جلسه و ۳۰ 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 پاسخ دهند. در مرحله دوم به مدت ده جلسه برای هر دو گروه، آموزش مکالمه فرانسه با استفاده از بخش‌های منتخب کتاب (2013) *La Littérature Progressive du Français* 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، خلاصه‌کردن و نتیجه‌گیری، ارزشیابی و فعالیت‌های تکمیلی را شامل می‌شد، دانشجویان به گروه‌های دو تا چندنفره بر حسب تعداد شخصیت‌های نمایش تقسیم می‌شدند. سپس، با فرصت ۱۵ دقیقه‌ای که به هر گروه اختصاص داده می‌شد از دانشجویان می‌خواستیم به اجرای نمایش بپردازند. دانشجو - بازیگرها با راهنمایی استاد و سعی در تغییر لحن و تقلید صدایی

1. conditionnelle

که حدس می‌زدند برای آن شخصیت مناسب باشد به ایفای نقش می‌پرداختند. حرکت مداوم بازیگران در سن^۱ کوچکی که بخشی از کلاس را شامل می‌شد باعث هیجان بخشی و افزایش هوش هیجانی می‌شد و همین امر می‌توانست امکان یادگیری را بیشتر کند. بازی در نقش شخصیت‌های مختلف و تقلید حس‌های مختلف، هم‌ذات‌پنداری بیش‌تر با قهرمان‌های نمایش را ممکن و شناخت روندی و مشروط دانشجویان را تقویت می‌کرد. توجهی که بازیگران به ادای گفته‌ها^۲ توسط شخصیت‌های مقابل داشتند باعث افزایش شناخت اعلانی و فهم بهتر چیستی ماجرا می‌شد. همچنین مدت زمانی که هر بازیگر برای ادای گفته‌های خود به انتظار می‌نشست آمادگی و هیجان مثبت او برای تکرار جملات آموزش‌داده‌شده را بیش‌تر می‌کرد. در پایان نمایش نیز تشویق بازیگران توسط دیگر هم‌کلاسی‌ها حس رضایتمندی را به آنان القاء می‌نمود.

این نوع محتواسازی 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 چارچوب 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 زبان آموز به عنوان کنشگر اجتماعی^۳ 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 زبان‌های 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 ۱۵ دقیقه‌ای مکالمه‌هایی را طراحی و این جملات را تکرار می‌کردند. در نهایت، هر گروه به اجرای مکالمه می‌پرداخت.

ابزار به‌کاررفته در پژوهش حاضر، پرسش‌نامه^۴ مقیاس دانش واژگان VKS می‌باشد که توسط وشی و پرییخت (۱۹۹۳) به‌منظور سنجش دقیق میزان ذخیره شناختی در

1. scène
2. Énoncé
3. Acteur social

مراحل مختلف آزمایش، ارائه شده است. البته این پرسش‌نامه با تغییر کوچکی همراه شد تا به‌جای لغات به عبارات، جملات، کنش گفتارها^۱ و شبه‌جمله‌های ذخیره شده در حافظه پردازیم. این آزمون متشکل از مقیاسی پنج‌مرحله‌ای جهت استخراج توانش تولید گفتاری دانشجویان به‌صورت خوداظهاری و نیز نمایش آن توسط شرکت‌کنندگان، به‌صورت علامت‌گذاری و همچنین نوشتاری می‌باشد. پایایی این مقیاس توسط وشی و پریبخت (۱۹۹۳) بررسی و تأیید شده است. روایی این مقیاس نیز در مطالعه‌ای جداگانه مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است (کولیگان ۲۰). جملات و عبارات مورد استفاده در این مقیاس، ۲۰ عبارت از متون مورد تدریس به شرکت‌کنندگان 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 نا‌آشنا تر انجام گرفته است. گزیده متون انتخابی از کتاب (*La Littérature progressive du français 1* (2013) شامل بخش نمایشنامه، آثاری از آلبر کامو^۲ (۹۰)، ژان لوک لاگارس^۳ (۱۵۳)، ماما کیتا^۴ (۱۵۴) و یاسمینا رضا^۵ (۱۴۰) و بخش رمان شامل آثاری از گی دُ موپسان^۶ (۶۸)، ژان تاردیو^۷ (۱۰۸) و رومن گاری^۸ (۱۰۴) 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 یک‌چهارم نمره در نظر گرفته می‌شد. دانشجویی که تمام مراتب آشنایی با هر سؤال را اظهار می‌نمود نمره یک و در کل پرسش‌نامه بیست می‌گرفت.

1. Acte de parole
2. Albert Camus
3. Jean Luc Lagarce
4. Mama Keïta
5. Yasmina Reza
6. Guy de Maupassant
7. Jean Tardieu
8. Romain Gary

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 به‌یادسپاری 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 به‌خاطر سپاری و میزان ذخیره شناختی در تولید گفتاری در پیش و پس‌آزمون بررسی شد.

۵. یافته‌ها و بحث و بررسی

همان‌طور که گفتیم، این تحقیق درصدد است تا تأثیر نوع ادبی نمایشنامه در مقایسه با نوع روایی در به‌خاطر 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 پیش‌فرض دارد که به ترتیب بررسی خواهند شد. اول، تحلیل همپراش بر پیش‌فرض طبیعی بودن توزیع داده‌ها استوار هستند. جدول ۱ شاخص‌های کجی و بلندی پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. چون این شاخص‌ها در بازه ± 2 قرار دارند، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که داده‌های حاضر، پیش‌فرض طبیعی بودن را رعایت کرده‌اند. ملاک‌های ± 2 توسط این محققین پیشنهاد شده است.

(Bachman (2005), Bae and Bachman (2010), and George and Mallery).

گروه	تعداد آماره	کجی		باندی	
		خطای معیار	آماره	خطای معیار	آماره
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 پیش‌فرض استوار است که آزمون‌ها دارای پایایی مناسبی هستند. جدول ۲ ضرایب پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. ضرایب پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۰ هستند. چون این شاخص‌ها از ۰/۷۰ کمتر نیستند (Fulcher & Davidson, 2014)، چنین نتیجه‌گیری شد که پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای ضرایب پایایی مناسبی هستند.

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 ۳ 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 شده‌است. به عبارت دیگر، ارتباط خطی بین دو متغیر وجود دارد. نتایج آزمون خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش ($F(1, 53) = 20.70, p = .000, \text{Eta squared} = 507$) (جدول ۳) نشان

می‌دهد که فرضیه صفر آماری خطی نبودن ارتباط بین پیش آزمون و پس آزمون رد شده‌است. به عبارت دیگر، پیش فرض خطی بودن ارتباط بین متغیر وابسته و همپراش رعایت شده‌است.

جدول ۳
آزمون خطی بودن ارتباط بین پیش آزمون و پس آزمون

احتمال	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات			
.025	2.175	28.134	17	478.286	(تجمعی)	بین گروه‌ها	پس آزمون پیش آزمون
.000	20.708	267.885	1	267.885	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		مجذور اتا	

چهارم، همگونی شیب رگرسیون، به دنبال اثبات این نکته است که ارتباط خطی بین پیش آزمون و پس آزمون در هر یک از دو گروه نمایشنامه و روایت یکسان است. برای محاسبه این پیش فرض، تعامل متغیر مستقل و پیش آزمون محاسبه می‌شود. اگر تعامل دو متغیر معنادار نباشد، نتیجه می‌گیریم که همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است. نتایج آزمون تعامل بین متغیر مستقل و پیش آزمون ($F(1, 50) = 2.11, p = .152, \text{Partial } \eta^2 = .041$) (جدول ۴) نشان می‌دهد که فرضیه صفر نبودن تعامل معنادار بین دو متغیر تأیید شده است. به عبارت دیگر، پیش فرض همگونی شیب رگرسیون رعایت شده است.

جدول ۴
آزمون همگونی شیب رگرسیون

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

همچنین، تحلیل همپراش بر این پیش‌فرض نیز استوار است که واریانس گروه‌ها در پس‌آزمون همگون است. نتایج آزمون لوین $(F(1, 52) = 5.77, p = .020)$ (جدول ۴-ه) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگونی واریانس نیز رعایت نشده است. چون حجم نمونه دو گروه مساوی است، می‌توان از معنادار بودن نتیجه این آزمون صرف‌نظر کرد (Pal-lant, 2016; Tabachnick and Fidell, 2019; Field, 2024).

جدول ۵
آزمون همگونی واریانس

F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	احتمال
5.770	1	52	.020

پس از بررسی پیش‌فرض‌های تحلیل همپراش، جدول ۶، 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 ۶
آمار توصیفی: پس‌آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

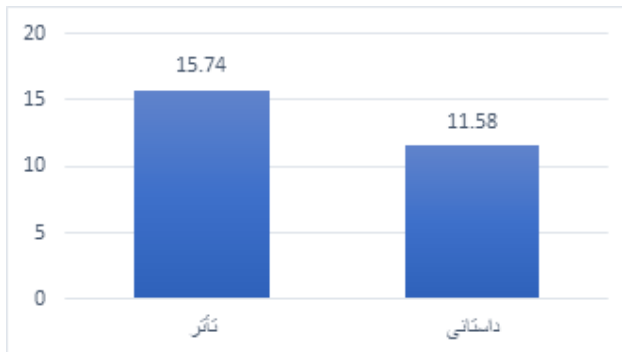
فاصله اطمینان ۹۵ %		خطای معیار	میانگین	گروه
دامنه بالا	دامنه پایین			
16.890	14.606	.569	15.748 ^a	نمایشنامه
12.727	10.443	.569	11.585 ^a	روایت

پنجم، جدول ۷ نتایج اصلی تحلیل همپراش را نشان می‌دهد. نتایج اصلی آزمون همپراش (F(1, 54) = 26.68, p = .000, Partial η^2 = .344) نشان می‌دهد که اختلاف معناداری بین میانگین گروه نمایشنامه و روایت در پس‌آزمون بعد از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون وجود دارد.

جدول ۷
آزمون تحلیل همپراش: پس‌آزمون با گروه‌ها (پس از حذف همپراش)

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

نمودار ۱ میانگین گروه‌ها در پس‌آزمون (پس از حذف همپراش)



۶. 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 به‌خاطر سازی 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 به‌صورت توصیفی - تحلیلی انجام گرفت. به این منظور، شرکت‌کنندگان در این مطالعه، گروهی ۵۴ نفره از میان دانشجویان لیسانس ترم ۳ کارشناسی زبان فرانسه در دانشگاه علوم و تحقیقات را شامل می‌شدند که در کلاس مکالمه ۱ و دارای سطح زبانی A1 ارزیابی شدند. آن‌ها به یک گروه ۲۷ نفره بنام گروه کنترل و یک گروه ۲۷ نفره دیگر به‌عنوان 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 به‌کاررفته در این مطالعه نیز، مقیاس دانش واژگان VKS، ارائه شده توسط وشی و پریبخت (۱۹۹۳)، به‌منظور سنجش دقیق میزان ذخیره‌شناختی در مراحل مختلف آزمایش بود که روایی و استانداردسازی آن نیز قبلاً

انجام گرفته است.

پس از بررسی پیش فرض‌های تحلیل همپراش در جدول ۶ 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 ۷ 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 ۶) 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

Mohadeseh Akbari¹, Leila Shobeiri², Karim Hyati Ashtiyani³

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 various parts of the brain. This research focuses on the potential of dramatic literature (French) as a valuable educational tool to aid in memorizing 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 teach-*

1. Mohadeseh AKBARI

PhD. Student, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2. Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding Author)

Assistant Professor, Department of French Language, Faculty of Literature, Humanities and Social Sciences, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

ing 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*

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.
- Pendanx, 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.