

## بررسی نقش طرح‌واره فرهنگی و طرح‌واره زبانی بر درک خوانداری و شنیداری زبان آموزان زبان انگلیسی

محسن نوبخت<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف مقاله حاضر بررسی تأثیر آشنایی فرهنگی و زبانی با یک متن و نقش آن در درک خواندن، درک شنیدن و مدت زمان خواندن آن متن است. الگوی نظری مورد استفاده در این بررسی الگوی طرح‌واره است که به دانش پیشین فرد از جهان اشاره دارد. این الگو ابتدا توسط کانت مطرح شد، اما این بار تلت بود که آن را رشد داد و به کار گرفت. بنابر این مفهوم، پردازش متن به واسطه دانش پیشین انباشت شده در ذهن خواننده/شنونده (الگوهای ذهنی) تسهیل می‌شود. برای بررسی این موضوع، سه متن از کتاب ری‌دینگ آیاتس<sup>۲</sup> مربوط به سال ۲۰۲۱ از بخش تاریخ بیشه‌زار در بریتانیا<sup>۳</sup> در اختیار سه گروه (کنترل، آشنا با طرح‌واره زبانی و آشنا با طرح‌واره فرهنگی، هر گروه ۳۰ نفر و در مجموع ۹۰ نفر) قرار گرفت. گروه کنترل هیچ آشنایی با طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی متن نداشت. گروه دوم با طرح‌واره‌های زبانی متن و گروه سوم با طرح‌واره‌های فرهنگی متن آشنایی داشتند. به منظور بررسی نقش طرح‌واره‌ها بر فرایند فهم خواندن، فهم شنیدن و مدت زمان خواندن و نیز مقایسه تفاوت این سه گروه با هم، سه آزمون روی این سه گروه انجام شد. نتایج حاکی از آن است که گروه کنترل در هر سه آزمون نمرات پایین‌تری نسبت به دو گروه دیگر به دست آورد. نتایج گروه آشنا با طرح‌واره زبانی هم بهتر از گروه آشنا با طرح‌واره فرهنگی متن بود. واژه‌های کلیدی: طرح‌واره زبانی، طرح‌واره فرهنگی، فهم خواندن، فهم شنیدن، مدت زمان خواندن.

۱. استادیار گروه زبان‌شناسی، پژوهشکده تحقیق و توسعه علوم انسانی «سمت»، تهران، ایران (nobaxt@gmail.com)

2. IELTS Reding Recent Actual Tests

3. The history of woodland in Britain

**Studying the role of cultural and linguistic schemata in reading and listening comprehension of English language learners**

Mohsen Nobakht<sup>1</sup>

**Abstract**

The aim of this article is addressing the effect of cultural and linguistic familiarity with a text on the reading and listening comprehension and the duration of reading the text. In this study, Schema theory was adopted as a theoretical model which refers to our existing knowledge of the world. This theory was posed at first by Kant, but it was Bartlett who developed and applied it. According to schema theory, processing the text is facilitated by this existing knowledge accumulated in the mind of reader/listener (mental models). To do this, three texts of the 2021 *IELTS READING RECENT ACTUAL TESTS* book from the section of *The history of woodland in Britain* were given to three groups (control group, the group with any familiarity linguistic schemata of the texts, and the group familiar with cultural schemata of the texts), each comprised of 30 people. To investigate the effect of schemata on reading comprehension, listening comprehension and reading duration, and to compare these group to each other, the three groups participated in three tests. The results show that control group obtained lower score than the two other groups. The group that was familiar with linguistic schemata of texts got better score than the group familiar with cultural schemata of the text.

**Keywords:** cultural schemata, linguistics schemata, listening comprehension, reading comprehension, reading duration.

---

<sup>1</sup> Assistant Professor, Department of Linguistics, the Institute for Research and Development in the Humanities (SAMT), Tehran, Iran (nobaxt@gmail.com)

## مقدمه

خواندن و درک مطلب از جمله مسائل بینارشته‌ای و از دغدغه‌های زبان‌شناسان، روان‌شناسان و دانشمندان هوش مصنوعی است. نکته مهم این است که طی فرایند خواندن چه اتفاقی در مغز و ذهن ما می‌افتد و چه فرایندی فعال می‌شود که درک متن محقق می‌شود. طرح‌واره یکی از الگوهای است که می‌تواند در بررسی فهم متن و نقش آن در ارتقای این فهم به کار گرفته شود. طرح‌واره از جمله مفاهیم کلیدی در روان‌شناسی شناختی است که به نحوه تعامل ذهن با جهان خارج می‌پردازد. نکته اصلی این است که ذهن در برخورد با جهان دانشی از رویدادها، اشیا و امور به دست می‌آورد و سپس آن را الگوبندی و ثبت می‌کند. این الگوهای ذهنی را طرح‌واره می‌نامند. دانش هم حول این ساختارهای ذهنی شکل می‌گیرد. بنابراین، تجربیات دوران کودکی موجب شکل‌گیری طرح‌واره در ذهن افراد می‌شود؛ یعنی همان قالب فکری ما و آنچه به وسیله آن دنیا را می‌بینیم و مسائل را حل‌جی می‌کنیم؛ رفتار دیگران را معنا می‌کنیم و به اتفاقاتی که پیرامون ما رخ می‌دهد بار معنایی می‌دهیم (عبداللهی و زارع، ۱۳۹۸، ص ۱۸۹).

طرح‌واره را الگویی ذهنی است که دانش عمومی و انتزاعی در مورد یک موضوع خاص را باز می‌نماید. وقتی با متنی مواجه می‌شویم و اطلاعات دقیق یا منابعی برای پردازش آن اطلاعات از متن افتاده و حذف شده باشد، این الگوی ذهنی با فراهم آوردن مبنایی برای کنش، انتظارات، یادگیری و رفتار را هدایت می‌کند (فیسک و تیلور<sup>۱</sup>، ۲۰۲۰). طرح‌واره‌ها پویا هستند و در واکنش به تجارب به خصوص یا در مواجهه با اطلاعات جدید تغییر می‌کنند. بنابراین، طرح‌واره‌ها موجب تسهیل امر یادگیری می‌شوند و تلفیق سریع‌تر اطلاعات جدید را ممکن می‌سازند، حتی زمانی که فرصت‌های یادگیری به نسبت محدود باشند. افزون‌براین، طرح‌واره‌ها به منزله دانش پیشین انباشت شده در ذهن، با مشخص ساختن روابط بین مفاهیم نقش سازمان‌دهنده را ایفا کنند. بنابراین، می‌توان طرح‌واره‌ها را دانش‌های الگوشده از موقعیت‌های جهان خارج در ذهن دانست که امر یادگیری را تسهیل می‌سازند. بنابراین، اهمیت دانش پیشین در امر یادگیری مورد تأکید محققان قرار گرفته است (اندرسون و چنگک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴؛ گراب و استولر، ۲۰۱۳) و بر این باورند که خواندن فرایندی کنشی و برهم‌کنشی است؛ طی این فرایند خواننده و شنونده متن با بهره‌گیری از

1. Fiske & Taylor  
2. Anderson & Cheng

طرح‌واره یا دانش پیشینشان و با کمک گرفتن از تجربه‌شان درگیر متن و فهم آن می‌شوند. از جمله فرایندهایی که طرح‌واره در آن نقش دارد خواندن و فهم متن است. خواندن و فهم متن فرایندی تعاملی و مستلزم خواننده و متن است؛ این تعامل در چارچوب نظریه‌ای که بر اهمیت دانش پیشین خواننده در این فرایندها تأکید دارد، بهتر توضیح داده می‌شود. اندرسون<sup>۱</sup> (۱۹۹۹) بر این باور است که «خواندن فرایندی فعال است که متضمن خواننده و مطالبی برای خواندن به منظور ساختن معناست. معنا مقیم صفحه چاپ شده نیست ... در خواندن نوعی هم‌کوشی روی می‌دهد، که طی آن، فرد واژه‌های روی صفحه را با دانش و تجارب پیشین خواننده تلفیق می‌کند» (ص ۱).

فرد هنگام خواندن معمولاً ویژگی‌های متنی از قبیل شناسایی حروف و واژه‌ها را با ویژگی‌های نزد خواننده نظیر فعال‌سازی دانش پیشین و پردازش فهم تلفیق می‌کند تا به معنایی و رای معنای ظاهری واژه‌ها برسد (برنهارت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۱؛ برنت‌میر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ هارمر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۱). نقش مهم دانش پیشین یا همان طرح‌واره عبارت است از بهبود و ارتقای فهم منطقی متن خواندنی و ایجاد تفسیری غنی‌تر از آن. با مواجهه فرد با متن و سرنخ‌های متنی طرح‌واره‌های مربوطه فعال می‌شوند و فهم متن را ممکن می‌سازند.

گودمن<sup>۵</sup> (۱۹۸۸، ص ۱۲) بر این باور است که «خواندن فرایندی روان‌زبان‌شناختی است که با بازنمایی و ساخت زبانی‌ای که توسط نویسنده رمزگذاری شده آغاز می‌شود و با برساختن معنا توسط خواننده پایان می‌یابد». اندرسون (۱۹۷۷) هم در این خصوص چنین بیان داشت که در هر نوعی از کنش ادراکی، دانش فرد در مورد جهان نقش تعیین‌کننده‌ای دارد. طرح‌واره در مقام چارچوبی شناختی و متشکل از شماری ایده‌های سازمان‌یافته، معمولاً به الگوها یا ساختارهای دانش انتزاعی تعریف می‌شود که می‌تواند در حل برخی مسائل مفید باشد. فرض بر این است که آن الگوهای دانش در حافظه ذخیره می‌شوند و از رهگذر به کارگیری این ساختارهای دانش ذخیره‌شده می‌توان موانع پیش روی خواندن را رفع کرد. در خواندن، به کارگیری اطلاعاتی از هم حافظه تصویری بیرونی و هم طرح‌واره‌های درونی به فهم پیام می‌انجامد، که بلافاصله متعاقب سازگاری و تعامل این دو

1. Anderson
2. Bernhardt
3. Brantmeier
4. Harmer
5. Goodman

با هم به‌منزله یک طرح‌واره واحد یا جدید روی می‌دهد. خودِ متن‌ها، چه نوشتاری و چه گفتاری، بخش مهمی از نظریه طرح‌واره را تشکیل می‌دهند. متن‌ها سرنخ‌هایی در اختیار خواننده یا شنونده قرار می‌دهند تا از آن‌ها برای ایجاد یا خلق ایده‌های جدید بهره‌برند. فرایند فهم تحت هدایت این اصل انجام می‌شود که هر دروندادی در تطابق با برخی طرح‌واره‌های جدید قرار می‌گیرد و تمام جنبه‌های آن طرح‌واره می‌بایست با اطلاعات درونداد سازگاری داشته باشد. فهم هم فرایندی تعاملی به حساب می‌آید که بین متن و دانش پیشین خواننده قرار می‌گیرد. از این‌رو، همیشه خواننده‌ها اطلاعاتی بیش از اطلاعات موجود در متن روی کاغذ را عرضه می‌کنند. خواننده‌ها بدین علت آنچه را می‌خوانند می‌فهمند که طی فرایند خواندن معمولاً به محرک‌هایی بیش از بازنمایی گرافیکی موجود می‌رسند. مهارت خواندن نیازمند تعامل کافی بین آن محرک‌هاست. به عبارتی، فرایند خواندن متضمن تعامل ژانر، ساختار صوری، و موضوع متن است که تمام این‌ها طرح‌واره‌ها را فعال می‌سازند و برای خواننده امکان فهم متن را فراهم می‌آورند.

اصطلاح طرح‌واره در روان‌شناسی و علوم شناختی مطرح است و به توصیف الگوهای نظام‌مند اندیشه و رفتار می‌پردازد. بنابراین روشی برای سازماندهی بسیاری از مفاهیمی است که در ذهن خود داریم. طرح‌واره‌ها شبیه به شبکه‌های معنایی هستند ... و چارچوبی ذهنی برای سازماندهی دانش به حساب می‌آیند (استرنبرگ و استرنبرگ<sup>۱</sup>، ۱۴۰۰).

روملهارت<sup>۲</sup> اشاره دارد که «... نظریه طرح‌واره اساساً نظریه‌ای درمورد دانش است. طرح‌واره نظریه‌ای است در این مورد که دانش چگونه بازنمایی می‌شود و این بازنمایی چگونه استفاده از آن دانش را به شیوه‌های به‌خصوصی تسهیل می‌سازد» (۱۹۸۰، ص ۳۴). امانوئل کانت در سال ۱۷۸۱، واژه «طرح‌واره» را مطرح کرد. او طرح‌واره را به چارچوب، قالب یا دانش پیشین تعریف می‌کند. از نظر کانت، طرح‌واره ساختاری درونی و باطنی است که افراد از آن برای سازماندهی و تفسیر جهان خارج استفاده می‌کنند (به نقل از: آژیده، ۲۰۰۳؛ مک‌وی و همکاران، ۲۰۰۵).

مدت‌ها بعد، روان‌شناس بریتانیایی، فردریک بارلت<sup>۳</sup> (۱۹۳۲) در کتاب معروفش

1. Sternberg & Sternberg  
2. Rumelhart  
3. Barlett

یادآوری<sup>۱</sup> اصطلاح «طرح‌واره» را برای اشاره به سازماندهی پویایی از تجارب گذشته در ذهن پیشنهاد داد. بنابراین، به‌رغم طرح طرح‌واره در دهه ۱۹۲۰ اما در دهه ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ با پیشرفت روان‌شناسی شناختی و نیز علوم شناختی ارزش خود را بازیافت، چراکه «در دوران حاکمیت رفتارگرایی این‌گونه نظریات شناختی به‌عنوان آنکه خیلی مبهم، ذهنی و غیرقابل مشاهده هستند مردود بود، اما ... با افزایش علاقه به بازنمایی‌های ذهنی مجدداً اصطلاح طرح‌واره مطرح شد» (آیسنک<sup>۲</sup>، ۱۳۷۹، ص ۳۶۳). به‌باور هوآنگک<sup>۳</sup> (۲۰۰۹، ص ۱۳۹) «طبق نظریه طرح‌واره، هر متنی، خواه گفتاری خواه نوشتاری، به‌تنهایی حامل معنا نیست. درک واژه‌ها، جمله‌ها، و کل متن نیازمند توانایی برقراری پیوند بین این مواد متنی و دانش فردی خودمان است».

در کل، سه نوع طرح‌واره را می‌توان از هم تفکیک کرد که در فرایندهای ادراک نقش دارند. این سه عبارت‌اند از: طرح‌واره زبانی، طرح‌واره صوری، طرح‌واره محتوایی (یانگک، ۲۰۱۰). طرح‌واره زبانی به دانش زبانی یادگیرنده اشاره دارد. این دانش عبارت است از مهارت زبانی کنونی یادگیرنده از جمله مهارت‌های دستوری، واژگانی، تکوازی، اصطلاحات، گروه‌ها، پاراگراف، ساختار منسجم، ساختار جمله، و مانند این‌ها. کاستی در طرح‌واره زبانی رمزگشایی و فهم متن را برای یادگیرنده مشکل می‌سازد. یادگیرنده برای رمزگشایی از نحو زبان، تک‌واژه‌ها، معنا و تلفظ طرح‌واره زبانی خود را فعال می‌کند. بنابراین، بدیهی است که هرچه فرد طرح‌واره‌های زبانی بیشتری در ذهن ذخیره داشته باشد به درک سریع‌تر و بهتری از متن خواهد رسید. طرح‌واره صوری به دانش سازمانی و ساختار بلاغی گفتمان اشاره دارد. این طرح‌واره شامل دانش فرد در مورد ژانرها، الگوهای داستان، داستان کوتاه، شعر، مقالات روزنامه، متن‌های ساده و علمی و مانند این‌هاست. بنابراین، آگاهی از نوع ژانر متن می‌تواند خواندن و فهم آن را آسان‌تر سازد. طرح‌واره محتوایی را می‌توان به دانش پیشین در مورد گستره محتوایی متن، نظیر موضوع‌های مورد بحث متن، تعریف کرد.

طرح‌واره در مقام چارچوبی شناختی و متشکل از شماری ایده‌های سازمان‌یافته، معمولاً به الگوها یا ساختارهای دانش انتزاعی تعریف می‌شود که می‌تواند در حل برخی مسائل مفید باشد. فرض بر این است که آن الگوهای دانش در حافظه ذخیره می‌شوند و از

1. remembering
2. Michael & Eysenck
3. Huang

رهگذر به کارگیری این ساختارهای دانش ذخیره‌شده می‌توان موانع پیش روی خواندن را رفع کرد. در خواندن، به کارگیری اطلاعاتی از هم حافظه تصویری بیرونی و هم طرح‌واره‌های درونی به فهم پیام می‌انجامد، که بلافاصله متعاقب سازگاری و تعامل این دو با هم به عنوان یک طرح‌واره واحد یا جدید روی می‌دهد. پیرو این نکات، کارهایی در زمینه نقش انواع طرح‌واره در مهارت‌های زبان‌آموزی بررسی شده است.

شمشادی (۱۳۸۰) به بررسی نقش درک مطلب شنیداری در فراگیری زبان دوم یا زبان خارجی و تأثیر نظریه طرح‌واره‌های ذهنی بر آن پرداخت. وی درصدد پاسخ به این پرسش‌ها بود که آیا فراگیران زبان خارجی یا زبان دوم، متونی را که طرح‌واره‌های ذهنی مربوط به آن‌ها را دارند بهتر درک می‌کنند؟ مهارت و تبحر فراگیران در زبان دوم یا خارجی چه تأثیری در درک مطلب شنیداری‌ای دارد که فراگیر فاقد طرح‌واره‌های ذهنی مناسب آن است؟ یافته‌های او نشان‌گر تأثیر بسزای طرح‌واره‌های ذهنی در درک مطالب نوشتاری و شنیداری است. طبق بررسی‌های موجود، فراگیرانی که دارای طرح‌واره‌های مناسب ذهنی‌اند به دلیل داشتن هم‌زمان توانش زبانی و توانش طرح‌واره‌های دارای مهارت بالاتری در یادگیری زبان دوم یا خارجی خواهند بود. وی این آزمون را با دانشجویان سال دوم رشته زبان انگلیسی دانشگاه الزهرا انجام داده بود.

رئسی و انانی و بالغی‌زاده (۱۳۹۸) طی طرحی به اعتبارسنجی روشی برای سنجش طرح‌واره می‌پردازند. اینان در این طرح، به روشی دو‌عاملی برای سنجش طرح‌واره در درک مطلب خواندن زبان دوم رسیدند که شامل طرح‌واره محتوایی و طرح‌واره صوری می‌شد.

دهقانی و صادقی (۲۰۱۱) به بررسی نقش طرح‌واره‌های فرهنگی بر فهم خواندن یادگیرنده‌های زبان دوم ایرانی پرداختند. برای این منظور فرایندهای موضعی (پایین به بالا) و فرایندهای کلی (بالا به پایین) را به کار بردند و به این نتیجه رسیدند که چه متن موردبررسی برای مشارکت‌کنندگان آشنا باشد و چه برایشان ناآشنا، در هر صورت، مشارکت‌کنندگان واحدهای کوچک‌تر را بهتر از واحدهای بزرگ‌تر درک می‌کنند. بیشترین نمره مشارکت‌کنندگان به متن‌های به لحاظ فرهنگی آشنا برمی‌گردد و از این رو تأثیر طرح‌واره‌های فرهنگی بر درک خواندن مسلم است. اما نمره بالای مشارکت‌کنندگان در واحدهای کوچک‌تر را به علت پردازش ساده‌تر این واحدها می‌دانستند. و از طرفی، نمره پایین آن‌ها در واحدهای کلی‌تر را بدین علت می‌دانستند که مشارکت‌کنندگان برای

پردازش آن واحدها نیازمند دانشی بیش از دانش زبانی بودند. به علاوه، ممکن است که معلم به دانش آموزان نحوه خواندن این گونه متن‌ها را نیاموخته باشد و دانش آموزان هم با پردازشی در این سطح آشنا نباشند.

زارعی و محمودی (۲۰۱۲) تأثیر فعالیت‌های طرح‌واره‌ساز زبانی، صوری و محتوایی را بر درک خواندن و شنیدن یادگیرنده‌های مبتدی زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم را بررسی کردند.

ژیواهانگ و ژی<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) نقش نظریه طرح‌واره را بر آموزش خواندن انگلیسی بررسی کردند. چراکه بر این باور بودند فعالیت‌های آموزش انگلیسی طی چند دهه گذشته نشان از ناکامی دانش‌آموزان چینی در آن داشتند. از این رو، قصد داشتند نشان دهند نظریه طرح‌واره می‌تواند مهارت خواندن این دانش‌آموزان را بهبود بخشد.

چن هونگ و شوفنگ<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) به بررسی فهم خواندن و مدت زمان خواندن در دانش‌آموزان چینی در کالج تایوان پرداختند. هدف این بررسی تأثیر آشنای فرهنگی بر میزان فهم خواندن و مدت زمان خواندن در میان این دانش‌آموزان بود. در نهایت به این نتیجه رسیدند که فهم خواندن متن‌هایی که به لحاظ فرهنگی برای مشارکت کنندگان آشناست، بهتر صورت می‌گیرد و مدت زمان خواندن هم در میان این گروه از دانش‌آموزان بسیار کم‌تر از زمانی است که با متنی به لحاظ فرهنگی ناآشنا مواجه می‌شوند. لی (۲۰۱۷) در پژوهشی ناکامی برقراری ارتباطی دانشجویان غیرمحلّی در دانشگاه محلّی را مورد توجه قرار می‌دهد. برای رفع این ناکامی و کمک به این دانشجویان از طرح‌واره‌های فرهنگی کمک می‌گیرد و تأثیر آن را در برقراری ارتباط موفق با دانشجویان محلّی مورد بررسی قرار می‌دهد.

با این اوصاف، از جمله موقعیت‌هایی که می‌توان از طرح‌واره جهت بهبود فهم متن کمک گرفت، کلاس‌های درس است. مدرس می‌تواند با فعال‌سازی طرح‌واره‌های کنونی خواننده یا کمک به ایجاد آن طرح‌واره‌ها، به همراه اطلاعات مهمی در مورد موضوع خواندن، به دانش‌آموزان، دانشجویان یا زبان‌آموزان کمک کند متن را بهتر درک کنند و بهتر بخوانند. به همین منظور، در این مقاله قصد داریم نقش طرح‌واره خاصه طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی را در یکی از موقعیت‌های آموزشی، یعنی کلاسی‌های آموزش زبان

1. Xiaoguang & Lei

2. Chen-Hong & Shu-Fen



انگلیسی، بررسی کنیم. بر این اساس، در مقاله حاضر سه موضوع مورد بررسی قرار می‌گیرد: الف) بررسی نقش طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی در فهم خواندن متن؛ ب) بررسی نقش طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی در زمان خواندن؛ ج) بررسی نقش طرح‌واره‌های فرهنگی و زبانی در فهم شنیدن متن. بنابراین، متناسب با این سه موضوع می‌توان پرسش‌های زیر را مطرح کرد:

۱. طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی چه نقشی در فرایند فهم خواندن متن ایفا می‌کنند؟
۲. طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی چه نقشی در فرایند فهم شنیداری متن ایفا می‌کنند؟
۳. طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی چه تأثیری بر مدت زمان خواندن متن دارند؟

## روش

### مشارکت‌کنندگان

در مجموع، ۹۰ دانش‌آموز بین ۱۵ تا ۱۸ سال از آموزشگاه زبان شکوه قائمشهر برای این مقاله برگزیده شدند. این‌ها دانش‌آموزان دوره پیشرفته بودند که زبان اصلی آن‌ها فارسی است. این دانش‌آموزان به سه گروه ۳۰ نفری تقسیم شدند. گروه اول، گروه کنترل، که با طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی متن آشنایی نداشتند. گروه دوم با طرح‌واره‌های زبانی و گروه سوم با طرح‌واره‌های فرهنگی متن مورد نظر آشنایی داشتند. این امر از رهگذر یک پرسش‌نامه درمورد آشنایی با موضوع انجام شد.

## طرح تحقیق

مقاله حاضر از طرح درون‌موضوعی بهره می‌برد. متغیر مستقل همان طرح‌واره‌های زبانی و فرهنگی است. متغیر وابسته زمان خواندن و نمره فهم خوانداری و شنیداری در آزمون کلوز بود.

## ابزار

متن‌ها: سه متن به زبان انگلیسی از کتاب *ریدینگ آیلتس* مربوط به سال ۲۰۲۱ از بخش تاریخ بیشه‌زار در بریتانیا برای این مقاله برگزیده شد. یکی متشکل از ۴۳۲ واژه.

دیگری با ۱۶۴ واژه و متن سوم با ۱۰۱ واژه. علاوه بر اعتبار متن‌ها در این کتاب، باز هم متن‌ها به رؤیت یک متخصص زبان‌شناسی و تحلیل متن رسید تا از نظر ساختار متنی و خوانایی آن بررسی و تأیید شود. بدین صورت، تأیید شد که هر سه متن در کل هم‌تای هم هستند و به هم پیوستگی ایده‌های متن به اندازه کافی روشن بود تا بتوان آن را فهمید.

آزمون‌ها: به منظور آزمون فهم خواندن، شنیدن و زمان خواندن مشارکان و به یاد آوردن معنای متن‌ها، یک آزمون کلوز با ۲۵ کلیدواژه محذوف یا جای خالی برای هر متن تهیه شد. خیلی‌ها این تکنیک از جمله ابزارهای مفید و مؤثر برای ارزیابی فهم و به یادآوری به حساب می‌آید. آزمون‌های کلوز با شیوه نمره‌دهی واژه دقیق نمره‌دهی شدند. به هر واژه درست چهار نمره داده شد که مجموع نمرات هر آزمون ۱۰۰ می‌شود.

یک پرسش‌نامه آشنایی با موضوع و آشنایی با ساختار زبانی و واژگان طراحی شد تا آشنایی مشارکان با موضوع و ساختار زبانی و واژگان متن‌ها ارزیابی شود. با استفاده از مقیاس لیکرت، این ارزیابی در ۵ سطح انجام شد: (۵) کاملاً با موضوع/ساختار زبانی و واژگان آشنا هستم؛ (۴) خیلی زیاد با موضوع/ساختار زبانی و واژگان آشنا هستم؛ (۳) تقریباً با موضوع/ساختار زبانی و واژگان آشنا هستم؛ (۲) آشنایی اندکی با موضوع/ساختار زبانی و واژگان دارم؛ (۱) اصلاً با موضوع/ساختار زبانی و واژگان آشنا نیستم. مشارکانی که نمره‌ای بالاتر از ۲ داشتند در گروه کنترل قرار گرفتند. مابقی دانش‌آموزان هم اگر پرسشی در مورد متن و طرح‌واره‌های معنایی آن داشتند برایشان توضیح داده شد. برای تحلیل داده‌های این پژوهش از روش تحلیل واریانس استفاده شد تا بررسی شود که آیا تفاوت معناداری در نمرات فهم خواندن و شنیدن و زمان خواندن بین دو متن وجود داشت یا نه.

## روال آزمون

آزمون طی سه جلسه برگزار شد. در جلسه اول متن مربوط به فهم خواندن برای هر سه گروه برگزار شد: گروه کنترل، گروه آشنا با طرح‌واره زبانی، گروه آشنا با طرح‌واره فرهنگی. طی این جلسه، متن خواندنی در اختیارشان قرار داده شد و پس از خواندن متن در بیست دقیقه، آزمون کلوز برگزار شد. در جلسه دوم متن مربوط به شنیدن برایشان پخش شد و باز هم از آن‌ها خواسته شد تا به آزمون کلوز مربوط به آن پاسخ دهند. طی جلسه سوم آزمون زمان خواندن برگزار شد. زمان پاسخ دادن به آزمون محدودیت نداشت و فقط زمان خواندن متن دارای محدودیت بیست دقیقه‌ای بود.

### یافته‌ها

میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش برای سه گروه فرهنگی، زبانی، و کنترل در جدول ۱ قابل مشاهده‌اند.

جدول ۱ مقایسه نمرات سه گروه در متغیرهای پژوهش

میانگین (انحراف معیار) گروه‌ها			
متغیرها	کنترل	آشنا با طرح‌واره فرهنگی	آشنا با طرح‌واره زبانی
F			
زمان خواندن (ثانیه)	۷۳۴ (۲۲۶)	۴۰۲ (۵۸)	۳۸۵ (۴۹)
فهم خواندن	۳۸/۹۳ (۱۱/۰۶)	۸۳/۹۳ (۶/۰۴)	۸۹/۶۶ (۵/۲۵)
فهم گوش دادن	۳۸/۹۳ (۱۳/۶۵)	۸۲ (۴/۱۶)	۸۶/۱۳ (۴/۸۹)

\*  $p < 0.01$

برای مقایسه‌های دو به دو از آزمون توکی اچ‌اس‌دی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۲ مشخص است. طبق این جدول، در زمینه زمان خواندن هم گروه آشنا به طرح‌واره زبانی و هم گروه آشنا به طرح‌واره فرهنگی به شکل معناداری نمره بالاتری نسبت به گروه کنترل به دست آوردند ( $P < 0.001$ ). در مقایسه گروه زبانی و فرهنگی، تفاوت معناداری در زمان خواندن نشان مشاهده نشد.

جدول ۲ مقایسه دو به دو گروه‌ها براساس آزمون توکی اچ‌اس‌دی

متغیر وابسته	مقایسه دو به دو	تفاوت میانگین	انحراف استاندارد	معناداری
زمان خواندن	کنترل زبانی	۳۴۸	۳۵/۶۲	۰/۰۱
	کنترل فرهنگی	۳۳۲	۳۵/۶۲	۰/۰۱
	زبانی فرهنگی	۱۶/۸۶-	۳۵/۶۲	۰/۸۸
درک خوانداری	کنترل زبانی	۵۰/۳۷-	۲/۰۳	۰/۰۱
	کنترل فرهنگی	۴۵-	۲/۰۳	۰/۰۱
	زبانی فرهنگی	۵/۷۳	۲/۰۳	۰/۰۱
درک شنیداری	کنترل زبانی	۴۷/۲۰-	۲/۲۴	۰/۰۱
	کنترل فرهنگی	۴۳/۰۶-	۲/۲۴	۰/۰۱
	زبانی فرهنگی	۴/۱۳	۲/۲۴	۰/۱۶

\* تفاوت میانگین در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

در زمینه نمره درک خواندن متن، گروه زبانی و فرهنگی نمره بالاتری نسبت به گروه کنترل به دست آوردند و در مقایسه گروه فرهنگی و زبانی تفاوت معناداری مشاهده شد که براساس آن گروه زبانی به شکل معناداری نمرات بالاتری نسبت به گروه فرهنگی به دست آورد. در زمینه فهم شنیداری، گروه کنترل نمره پایین تری نسبت به هر دو گروه فرهنگی و زبانی به دست آورد، ولی تفاوت معناداری بین گروه زبانی و فرهنگی مشاهده نشد.

### بحث و نتیجه گیری

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اولاً، آشنایی زبانی مشارکت کنندگان با متن مورد بررسی (طرح‌واره زبانی) بر درک آن‌ها از متن تأثیر زیادی دارد. بدین دلیل که وقتی مفروضات فرهنگی موجود در متن بین خواننده و نویسنده مشترک باشد سطح تعامل خواننده و متن بسیار بالاتر از زمانی خواهد بود که این مفروضات بین آن‌ها مشترک نباشد. مشارکتی که دانش پیشینی در مورد متن‌های تاریخ بیه‌زار در بریتانیا دارند یا آن‌هایی که می‌توانند دانش پیشینشان را در خواندن این متن وارد کنند و بدان پیوند دهند در آزمون کلوز نمره بالاتری را به دست آورده‌اند. بنابراین، یافته‌ها نشان از تأیید تأثیر مثبت طرح‌واره بر فهم خواندن دارد. نکته شایان توجه دیگر در این آزمون، این بود که گروهی که با طرح‌واره زبانی آشنایی داشتند نمرات بهتری را از گروه آشنا با طرح‌واره‌های فرهنگی به دست آوردند. با توجه به این نتایج، می‌توان گفت که آشنایی با طرح‌واره‌های زبانی متن بیش از آشنایی فرهنگی بر فهم متن تأثیر دارد.

از سوی دیگر، تحلیل داده‌های گردآوری شده در مورد طرح‌واره‌های فرهنگی، در مقایسه با گروه کنترل، نیز نشان می‌دهد که مشارکان متن‌هایی را که با طرح‌واره‌های فرهنگی آن آشنا هستند، سریع‌تر از متن‌هایی می‌خوانند که آشنایی فرهنگی با آن ندارند. از این رو، می‌توان این یافته‌ها را تأییدی بر یافته‌های پیشین دانست که در بخش پیشینه بدان اشاره شد. در دسته‌بندی کلی، خواندن به دو شیوه انجام می‌شود: از پایین به بالا، از بالا به پایین. در شیوه بالا به پایین، هنگام مواجهه با متن، طرح‌واره‌های ذهنی فرد فعال می‌شود و با فعال شدن این طرح‌واره‌ها امکان انجام استنباط‌ها یا پیش‌بینی‌هایی در مورد معنای متن برای او ممکن می‌شود. بدین صورت، فرایند فهم متن تسهیل می‌یابد. به بیان دقیق‌تر، همین امر

دلیل اختلاف سرعت خواندن این گروه در مقایسه با گروه کنترل است. و در نهایت، فرایند خواندن، گوش دادن و فهم متن را فرایندی تعاملی بین خواننده و متن دانستیم که طی آن، فرد در مواجهه با متن دانش پیشین خود را وارد متن می‌کند. این رویداد، از منظر روان‌شناسی شناختی، فرایندی فعال و پویا قلمداد می‌شود که مشارکت‌کننده همچون پردازش‌گری فعال، در مواجهه با درون‌دادهای زبانی به صورتی تعاملی به پردازش آن‌ها می‌پردازد.

شاید بتوان بدین نتیجه رسید که به‌رغم عدم آشنایی با طرح‌واره‌های فرهنگی ولی با تسلط به طرح‌واره‌های زبانی متن می‌توان به فهم بهتری از متن نائل شد. البته، همان‌طور که گفته شد، تأیید این نتیجه نیاز به بررسی‌های بیشتری دارد. به‌هرروی، در کل، و با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، می‌توان بدین نتیجه رسید که آشنایی با طرح‌واره‌های موجود در متن می‌تواند سرعت خواندن، فهم خواندن و درک شیداری از متن را افزایش دهد. یافته‌های مقاله حاضر راهنمایی برای معلمان و محققان زبان به حساب می‌آید و می‌تواند شیوه‌هایی برای ارتقا و بهبود درک زبان و متن را در اختیار آن‌ها قرار دهد. چراکه، نظر به تأیید نقش طرح‌واره‌ها در فهم متن، معلمان می‌توانند با به‌کارگیری آن‌ها در شیوه تدریسیشان به دانش‌آموزان بیاموزند که چگونه بین دانششان از جهان و خواندن متن پیوند برقرار کنند و از آن دانش در راستای فهم متن کمک گیرند. مضاف بر این، معلمان می‌توانند فعالیت‌هایی منطبق با طرح‌واره تدارک ببینند تا دانش‌آموزان حین مواجهه با متن‌هایی که به‌لحاظ فرهنگی با آن ناآشنا هستند بتوانند از پس فهم آن متن‌ها برآیند. تمام این‌ها می‌تواند و البته باید در راستای فراهم آوردن دانش پیشین برای دانش‌آموزان باشد تا حین مواجهه با متن بتواند فرایند فهم متن را برای آن‌ها تسهیل سازد و ارتقا بخشد.

## منابع

- رئسی وانانی، ا.، و بالغی زاده، ش. (۱۳۹۸). طراحی و ارزیابی ساختار عاملی: روشی برای سنجش طرح‌واره در درک مطلب خواندن زبان دوم. نقد زبان و ادبیات خارجی، ۲۳، ۱۴۰-۱۱۹.
- شمشادی، آ. (۱۳۸۰). یادگیری زبان دوم و نظریه طرح‌واره‌های ذهنی. دانشور پزشکی، ۹(۳۶)، ۱۰۵-۱۱۶.
- آیسنک، م. (۱۹۹۱). فرهنگ توصیفی روان‌شناسی شناختی. ترجمه ع. خرازی و همکاران (۱۳۷۹). تهران، نشر نی.
- عبداللهی، م.ح.، و زارع، ح. (۱۳۹۸). روان‌شناسی شناختی. تهران: سمت.
- استرنبرگ، ر.ج.، و استرنبرگ، ک. (۲۰۱۷). روان‌شناسی شناختی. ویراست هفتم. ترجمه س.ک. خرازی، و ا. حجازی (۱۴۰۰). تهران: سمت.

- Adams, M. J., & Collins, A. (1979). A schema-theoretic view of reading. In R. O. Freedle (Ed.). *New directions in discourse processing*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Alba, J. W., & Hasher, L. (1983). Is memory schematic?. *Psychological Bulletin*, 93, 203-231.
- Anderson, N. J. (1999). *Exploring second language reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, N. J., & Cheng, X. (2004). *Exploring second language reading: Issues and strategies*. Foreign Language Teaching and Research Press.
- Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague. *Schooling and the acquisition of knowledge*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Barlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, <http://www.bartlett.psychol.cam.ac.uk/TheoryOfRemembering.htm>, Retrieved, 7 December 2013.
- Bernhardt, E. B. (1991). *Reading development in a foreign language*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brantmeier, C. (2004). Building a comprehensive theory of adult foreign language reading: A variety of variables and research methods. *The Southern Journal of Linguistics*, 27, 1-7.
- Brooks, N. (1968). *Teaching culture in the foreign language classroom*. Foreign Language Annuals, 201-217.
- Brown, G., & Yule, G. (1983). *Discourse Analysis*. Cambridge University Press.
- Carrell, P.L. (1998). Some causes of text-boundedness and schema interference. In P.L. Carrell, J. Devine, & D.E. Eskey (Eds.), *Interactive approaches to second Language reading* (pp.101-113). Cambridge: Cambridge University Press.
- Chen-Hong, L., & Shu-Fen, L. (2012). The Functions Of Cultural Schemata In The Chinese Reading Comprehension And Reading Time Of College Students In Taiwan. *Journal of International Education Research*, 8(2), 105-112.
- Dehghan, F., and Sadighi, F. (2011). On the Cultural Schema and Iranian EFL Learners' Reading Performance: A Case of Local and Global Items. *Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(2), 97-108.
- Eskey (eds), (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: CUP
- Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2020). *Social cognition* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Fleck, L. (1979). *Genesis and development of a scientific fact*. Chicago: University of Chicago Press.
- Goodman, K. (1988). The reading process. In P. Carrell, J. Devine, & D. Eskey (Eds.), *Interactive Approaches to Second Language Reading* (Cambridge Applied Linguistics, pp. 11-21). Cambridge: Cambridge University Press
- Harmer, J. (2001). *The practice of English language teaching*. Essex: Pearson Education Limited.
- Huang, Q. (2009). Background knowledge and reading teaching. *Asian social Science*, 5(5), 138-142.
- Johnson, P. (1981). Effects on reading comprehension of language complexity and cultural background of a text. *TESOL Quarterly*, 15(2), 169-181.
- Juan, E.U., & Flor, A.M. (2006). *Current trends in the development and teaching of the four skills*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co. KB.

- Kellogg, R. T. (1995). *Cognitive psychology*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Kramsch, C. (1993). *Content and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Landry, K.L. (2002). Schemata in second language reading. *The Reading Matrix*, 2(3), 1-12.
- Lijuan, L. (2017). The role of schema in constructing cross-cultural minds for students in local universities. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(5), 1006-1010.
- McVee, M. B., Dunsmore, K., & Gavelek, J. R. (2005). Schema theory revisited. *Review of Educational Research*, 75(4), 531-566.
- Oller, J.J.W. (1995). Adding abstract to formal and content schemata: Results of recent work in Peircean semiotics. *Applied Linguistics*, 16(3), 1-38.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. E. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension* (pp. 33-58). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Saito, A. (Ed.). (2000). *Bartlett, culture and cognition*. London: Psychology Press.
- Taylor, S. E., & Crocker, J. (1981). Schematic bases of social information processing, In E. T. Higgins, C. P. Herman, & M. P. Zanna (Eds.). *Social cognition: The Ontario Symposium*. 1: 89-134, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Xiaoguang, Zh., & Lei, Zh. (2012). Schema Theory and College English Reading Teaching. *In English Language Teaching*, 5(11), 111-117.
- Yang, S. (2010). The influence of schema & cultural difference on L1 and L2 reading", *English Language Teaching*, vol.3, No: 4. Retrieved, 01 May, 2014, from file:///C:/Users/BFB/Downloads/8389-25863-1-PB.pdf, Retrieved, 3 December 2013.
- Zarei, A. A., & Mahmudi, M. (2012). The effects of content, formal, and linguistic schema building activity types on EFL reading and listening comprehension. *Teaching English Language*, 6(2), 79-101.