

Development of an educational package based on the cognitive construal operations of perspective and figure-ground and its effect on the sixth-grade primary school students' descriptive writing skill

Maryam Sadat Fayyazi^{1*} 

1. Assistant Professor in Linguistics, Asian Cultural Documentation Center, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

Abstract

Introduction: Descriptive writing is one of the primary school's most complicated tasks in the Farsi Witting textbook. The present study aimed to develop an educational package based on the cognitive construal operations of perspective and figure-ground and evaluate its effect on the sixth-grade students' descriptive writing skills.

Methods: The present study was quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group in terms of method. The statistical population included all sixth-grade male and female students of the primary school in Rasht in the academic year 2020-2021, of which 40 students were selected by random sampling method and assigned to the experimental and control group (20 people in each group). The research instrument included the researcher-made questionnaire. The experimental group received the training package, while the control group was trained by the usual method based on the curriculum of the Ministry of Education. The revised form of the training package was developed by the TBLT method during 13 45–60-minute sessions in two sessions per week for the experimental group. A 10-item researcher-made test was given to both experimental and control groups to assess the effectiveness of the educational package. Data were analyzed using the analysis of covariance in SPSS-26.

Results: The result revealed that the education package of cognitive construal operations affected students' descriptive writing. In other words, the writing score of students participating in cognitive construal operation training sessions increased significantly compared with the control group ($P < 0.01$).

Conclusion: According to the present study's results, the educational package can be viewed as structural knowledge development and strategic knowledge development. As a result, the educational package of cognitive construal operations can be suggested as a facilitator in teaching descriptive writing to both teachers and students.

Received: 13 Oct. 2021

Revised: 1 Mar. 2022

Accepted: 13 Apr. 2022

Keywords


Writing skill
Educational package
Cognitive construal operations
Perspective
Figure-ground

Corresponding author

Maryam Sadat Fayyazi, Assistant Professor in Linguistics, Asian Cultural Documentation Center, Institute for Humanities and Cultural Studies, Tehran, Iran

Email: M.fayyazi@ihcs.ac.ir



 doi.org/10.30514/icss.24.2.57

Citation: Fayyazi MS. Development of an educational package based on the cognitive construal operations of perspective and figure-ground and its effect on the sixth-grade primary school students' descriptive writing skill. *Advances in Cognitive Sciences*. 2022;24(2):57-70.

Extended Abstract

Introduction

Writing can be narrowly viewed as a particular kind of verbal production skill where text is manufactured to meet a discourse demand, or more broadly, as a complex, integrated performance that cannot be understood apart

from the social and cognitive purposes it serves. Cognitive models consider writing as a problem-solving activity that involves coordinating multiple cognitive processes like other complicated intellectual ones. The findings

of Daneshgar in the Academy of Persian Language and Literature revealed that Iranian students possess limited writing ability in comparison with reading, speaking, and listening skills (18). This approach provided the basis for the research's main question: how can the Iranian primary school students' descriptive writing skills be improved by teaching construal operations like perspective and figure-ground?. The research aimed at developing an educational package consists of perspective and figure-ground construal operations and investigating its effect on the sixth-grade primary school students writing skills. The research questions were: (1) in describing a scene, what is the ground and what factors influence the choice of perspective; (2) how is it possible to teach the offered educational package to the students; and (3) how can the effectiveness of the educational package on the student writing skill be evaluated.

Methods

The present study was mixed (qualitative-quantitative) in terms of research paradigm, applied in terms of purpose, and quasi-experimental with a pretest-posttest design with a control group in terms of method. The statistical population included all sixth-grade male and female students of the primary school in Rasht in the academic year 2020-2021, of which 40 students were selected by random sampling method and assigned to the experimental and control group (20 people in each group). Since there was no writing test corresponding to the present research purpose, the research instrument included the 10-item researcher-made questionnaire in which cognitive skills of creative thinking, information processes, reasoning, decision making, memory thinking, awareness, information assessment, problem-solving, research, and perception were evaluated concerning the construal operations of perspective and figure-ground. To assess the validity of the test, it was given to four experts in the fields of

cognitive linguistics, cognitive psychology, cognitive education, curriculum planning, and a sixth-grade teacher. Its content validity was determined to be 80% by Content Validity Index (CVI). The reliability of the tests was measured by reference to the retest method. Specifically, the test was conducted twice on the same samples over the period of ten days. The correlation between their different sets of results was then calculated. A correlation assessed the reliability of the test of 86%. For designing and compiling a training package, the theoretical concepts of construal operations of perspective and figure-ground were studied in reliable sources, and the affecting factors on choosing perspective or figure were identified. The experts assessed the designed package, and the revised version was then applied in the training sessions. The experimental group received the training package, while the control group was trained by the usual method based on the curriculum of the Ministry of Education. The revised form of the training package was developed by the TBLT method during 13 45-60-minute sessions in two sessions per week for the experimental group. Due to the coronavirus outbreak, the training was conducted virtually using Adobe Connect Application. After completion of the instructional program, a posttest was given to both experimental and control groups under the same condition. Data were analyzed using the analysis of covariance in SPSS-26.

Results

The result showed that the utilization of theoretical concepts of construal operations, including perspective and figure-ground, made the production of writing educational packages possible. To adequately fulfilling this aspiration, theoretical concepts of cognitive linguistics and cognitive education were closely integrated. This educational package established a basic framework of key components of perspective and figure-ground to promote

students' descriptive writing skills. Students acquired familiarity with the ground and the influence factors on choosing perspective in a scene. Moreover, the findings of the research introduced TBLT as a practical method for teaching the offered educational package to the students. Through the task cycle, generating, organization and goal-setting occur. In addition, the result revealed that the education package of cognitive construal operations affected students' descriptive writing ($P < 0.01$). In other words, the writing score of students participating in cognitive construal operation training sessions increased significantly compared to the control group.

Conclusion

In line with McGutchen (2007) (9) and Bazerman (2009) (12), writing is a problem-solving task. Therefore, designing writing educational package based on cognitive construal operations introduces greater transparency to the trainers at primary school. This package accurately determines the cognitive components that are relevant for descriptive writing. Teaching educational package using the TBLT method, which aligns with Hayes and Flower's (2017) (3) three stages of planning, translation, and reviewing facilitate students' writing skills. Consequently, implementing an educational writing package makes the students perform better in writing descriptive texts. As a result, the educational package of cognitive construal operations can be suggested as a facilitator in teaching descriptive writing to both teachers and students.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Among the ethical principles observed were not violat-

ing the rights of individuals participating in the research, respecting human rights, and keeping the results of their research confidential. Before the intervention, the participants explained the study's objectives, and informed consent was obtained from them. Also, after completing the training sessions on the training groups and performing the posttest, the treatment sessions were intensively performed on the control group to observe the ethical principles. This research has been carried out following the ethical principles of the Journal of Advances in Cognitive Sciences and the Ethical Codes of the International Committee on Publishing Ethics (COPE).

Authors' contributions

The article's author article has not received any contribution to the writing process.

Funding

The article's author is taken from the research project entitled "The effect of teaching construal operations such as perspective and figure-ground on the sixth-grade primary school students", Written the code number 7756. The research was funded by a grant from the Cognitive Sciences and Technologies Council.

Acknowledgments

The researcher expresses her profound gratitude to the Cognitive Sciences and Technologies Council for its financial support. In addition, she would like to thank all the students and school officials for their cooperation.

Conflict of interest

The study did not have any conflict of interest.

تدوین بسته آموزشی مبتنی بر فرایندهای تعبیری شناختی منظر و نگاره_زمینه و تأثیر آن بر مهارت نگارش توصیفی دانش آموزان پایه ششم دبستان

مریم سادات فیاضی [✉] 

۱. استادیار زبان‌شناسی، مرکز اسناد فرهنگی آسیا، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: نوشتار توصیفی یکی از پیچیده‌ترین تکالیف کتاب فارسی نگارش پایه ششم دوره دبستان است. هدف اصلی پژوهش، افزون بر طراحی بسته آموزشی فرایندهای تعبیری شناختی منظرگزینی و زمینه_نگاره، بررسی تأثیر آموزش آن بر مهارت نگارش دانش آموزان پایه ششم دبستان بود.

روش کار: پژوهش حاضر شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون_پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه ششم دوره ابتدایی شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که از میان آنان ۴۰ دانش آموز به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در گروه‌های ۲۰ نفره آزمایش و کنترل جای گرفتند. ابزار پژوهش بسته آموزشی محقق‌ساخته شامل محتوای آموزشی بود که اجرای آن با کاربست رویکرد تکلیف‌محور روی گروه آزمایش صورت پذیرفت و گروه کنترل با داده‌های آموزشی آموزگار آموزش دیدند. ۱۳ جلسه به صورت ۴۵-۶۰ دقیقه‌ای، هفته‌ای دو بار برگزار شد. برای ارزیابی اثربخشی بسته آموزشی، یک آزمون ده پرسشی محقق‌ساخته در اختیار دانش آموزان قرار گرفت و نتایج با نرم‌افزار SPSS-26 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد بسته آموزشی فرایندهای تعبیری منظر و نگاره_زمینه بر نگارش توصیفی دانش آموزان تأثیر دارد. به عبارت دیگر، نگارش دانش‌آموزانی که در جلسات آموزشی این دو فرایند شناختی شرکت کرده بودند، در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری داشت ($P < 0/01$).

نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج، می‌توان بسته آموزشی فرایند تعبیری شناختی منظر و نگاره_زمینه را در شمار الگوهای توسعه دانش ساختاری و توسعه دانش راهبردها جای داد و آن را به عنوان تسهیل‌کننده در امر یادگیری و عاملی مؤثر بر افزایش توانش نگارش توصیفی دانش آموزان دبستان پیشنهاد داد.

دریافت: ۱۴۰۰/۰۷/۲۱

اصلاح نهایی: ۱۴۰۰/۱۲/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۲۴

واژه‌های کلیدی

مهارت نگارش
بسته آموزشی
فرایندهای تعبیری شناختی
منظر
نگاره_زمینه

نویسنده مسئول

مریم سادات فیاضی، استادیار زبان‌شناسی، مرکز اسناد فرهنگی آسیا، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران
ایمیل: M.fayyazi@ihcs.ac.ir



doi.org/10.30514/ics.24.2.57

مقدمه

پژوهش در حوزه روان‌شناسی شناختی و به طور کلی علوم شناختی به دنبال محدودیت‌های نظری و روش‌شناختی رفتارگرایی شکل گرفت. پژوهش‌های نظام‌مند در حوزه نگارش از منظر شناختی از اواخر دهه هفتاد میلادی و زمانی آغاز شد که Hayes و Flower روش‌های روان‌شناسی شناختی را برای آموزش نوشتن به خدمت گرفتند (۳). در سال ۱۹۵۶ Miller به محدودیت‌های ساختار حافظه انسان اشاره

انسان همواره ابزارها و مجراهایی را تحسین می‌کند که از طریق آن می‌تواند عبارت‌هایی از تاریخ و فرهنگ خود را تولید کند (۱). نوشتن در معنای خرد آن نوعی آفرینش کلامی است که طی آن متن برای برآوردن پاره‌ای نیازهای گفتمانی تولید می‌شود و در معنای کلان، کنشی است پیچیده و همگرا که درک آن مستلزم فهم توأمان اهداف شناختی و اجتماعی است (۲). در سال‌های پایانی دهه پنجاه میلادی،

بنیادی محیط (environment)، فرایندهای شناختی (processes) (cognitive) و حافظه بلندمدت (writer's long-term memory) نویسنده را در بر می‌گیرد. منظور از محیط تمامی آن چیزی است که نویسنده را احاطه کرده و بر نوشتن او تأثیر می‌گذارد. منظور از فرایندهای شناختی، توصیفی است از عملیات ذهنی‌ای که نویسنده به گاه نوشتن به کار می‌برد. Flower و Hayes، نوشتن را شامل فرایندهای سه‌گانه برنامه‌ریزی (planning)، ترجمه (translation) و بازبینی (reviewing) در نظر می‌آورند. فرایند برنامه‌ریزی به نوبه خود زیرفرایندهای آفرینش (generating)، نظم‌بخشی (organization) و هدف‌گذاری (goal-setting) را در بر می‌گیرد. طی فرایند برنامه‌ریزی، اطلاعات از محیط تکلیف و حافظه بلندمدت بازیابی می‌شود و از آن برای هدف‌گذاری و طراحی نگارش برای رسیدن به اهداف مشخص شده استفاده می‌شود. طرح نگارش ممکن است برخاسته از حافظه طولانی‌مدت باشد یا در طول فرایند طراحی شکل بگیرد. عملکرد فرایند ترجمه تحت راهنمایی طراحی نگارش است و آفریننده‌های زبانی این فرایند با اطلاعات حافظه نویسنده مطابقت می‌کند. نقش فرایند بازبینی که زیرفرایندهای خواندن و ویرایش را در بر می‌گیرد، ارتقای کیفی متن‌هایی است که به وسیله فرایند ترجمه تولید شده‌اند (۳). الگوی Hayes و Flower که تا امروز بارها ویرایش شده، همچنان به عنوان یکی از آبخوره‌های بنیادین رویکرد شناختی درباره نوشتن مورد استناد پژوهشگران این حوزه قرار می‌گیرد.

شالوده مرکزی الگوی شناختی Zimmerman و Risemberg خودتنظیمی (self-regulation) در نگارش است (۱۰). در این الگو، آنان مکانیسم‌هایی را باز می‌شناسند که با کاربست‌شان، نویسنده، کاربرد فرایندهای خودتنظیمی و خودکارآمدی (self-efficacy) را فرا می‌گیرد. به باور ایشان، خودتنظیمی زمانی محقق می‌شود که نویسنده از فرایندهای شخصی (یا خود) برای سازمان‌دهی راهبردی رفتارهای نگارشی خود استفاده می‌کند (۱۰).

Alexander در الگوی یادگیری حوزه‌ای کاربردی برای نوشتن (Model of Domain Learning Applied to Writing) می‌کند که پیشرفت در یک حوزه خاص همچون نوشتن با تغییر در خودتنظیمی، رفتارهای راهبردی، دانش و انگیزه نویسنده ایجاد می‌شود. یعنی یادگیری از برهم‌کنش پیوسته میان عوامل شناختی و عاطفی آغاز می‌شود اما پیشرفت به سوی توانش در یک حوزه خاص به وسیله یکی از این مولفه‌ها شتاب می‌گیرد (۱۱).

Bazerman نوشتن را حل مسئله در نظر می‌آورد و معتقد است به عنوان نویسنده، همه ما این تجربه را داشتیم که از یک منظر جدید،

کرد و نظریه‌های مربوط به حافظه را برای درک کنش نوشتاری، تکامل و یادگیری آن و تفاوت‌های فردی حائز اهمیت شمرد (۴). در همین سال Bruner و همکارانش، یادگیرندگان را -برخلاف رویکردهای سنتی پیش از خود- نه درگیرشوندگان در تکلیف که حل‌کنندگان پویای مسئله خواندند (۵). نوآوری نظری و روش‌شناختی Bruner و همکارانش این بود که از مشارکین می‌خواستند فرایندهای تفکری خود را حین انجام مسئله توضیح دهند و در همین حال خود بر شناسایی راهکارهایی تمرکز می‌کردند که مشارکین در تحلیل‌هایشان به کار می‌بردند. این دو اثر پیشگام الهام‌بخش پژوهشگرانی شد که موضوع مطالعه‌شان نوشتن بود و دغدغه‌های فرایندهای حل خودآگاه مسئله یا فرایندهای زیرساختی ناخودآگاه همچون حافظه کوتاه مدت.

تاکنون الگوهای متفاوتی برای آموزش نگارش پیشنهاد شده‌اند و نتایج نشان می‌دهند که هیچ‌گویی به تنهایی از کفایت لازم برای آموزش نگارش برخوردار نیست. هر یک از الگوهای پیش‌گفته بر یکی از وجوه رشد فصاحت (development of fluency)، تسلط بر زبان نوشتاری (control of written language)، توسعه دانش ساختاری (structural knowledge development) و توسعه دانش راهبردها (strategic knowledge development) تأکید می‌کنند (۶). شماری از پژوهشگران بر این باورند که نوشتن دشوارتر از سخن گفتن است (۷). Widdowson معتقد است مهارت نوشتن، تولید مکتوب جمله‌های درست یک زبان و انتقال آنها از طریق واسطه دیداری یعنی خط است (۸). این نگاه سنت‌گرایانه، نگارش را محصول متن می‌داند، نه فرایند ذهن. به سخن دقیق‌تر، این نگاه بر خصیصه‌های متنی در سطح جمله تأکید دارد و معتقد است که خطاهای دانش‌آموزان را باید بر اساس معیارهای واحد، بلافاصله پس از رخداد تصحیح کرد و از آثار ادبی باید برای نمایاندن الگوهای خوب نگارشی و محتوای نگارشی دانش‌آموزان استفاده کرد. این رویکرد که به شدت معلم‌محور است، بیش‌تر به بحث و بررسی در مورد آثار برجسته ادبی می‌پردازد.

در مدل‌های شناختی، نوشتن را حل مسئله (problem-solving) در نظر می‌آورند که همانند سایر فعالیت‌های پیچیده ذهنی متضمن هماهنگی فرایندهای شناختی متعدد است (۹). چنین رویکردی با پژوهش Hayes و Flower (۱۹۸۰) آغاز شد که از آزمودنی‌های خود می‌خواستند حین انجام تکلیف نوشتاری از راهکار فکر کردن با صدای بلند (thinking aloud) استفاده کنند. نتایج حاصل از کاربست این روش که تحلیل پروتکل (protocol analysis) نام گرفت در پیچه‌ای گشود به فرایندهای شناختی و روان‌شناختی‌ای که نویسندگان در هنگام نوشتن آنها را به کار می‌گیرند. الگوی پیشنهادی Hayes و Flower سه مولفه

بر این باورند که شیوه تفکر و آموزش درس انشا در آمریکا یکی از علل تأثیرگذار در پیشرفت علوم انسانی و اجتماعی در این کشور است (۱۸). چرا که میان قدرت بیان و نویسندگی از یک سو و قدرت تفکر رابطه‌ای بس مهم وجود دارد. انشا پیش از آن که عرصه تجلی خیال و تخیل باشد، میدان ظهور تفکر و تعقل است (۲۲). از آنجا که مشکلات در زمینه نوشتن و به خصوص نگارش (انشانویسی) که به طور رسمی از کلاس سوم به بعد شروع می‌شود، می‌تواند بر سایر فعالیت‌های آموزشی دانش‌آموزان و همچنین در استفاده بهینه از توانایی‌های نوشتاری در وی تأثیر منفی بر جای بگذارد و موفقیت تحصیلی، شغلی و اجتماعی او را به خطر اندازد، لزوم انجام تحقیقی پیرامون چگونگی نگارش و نوع الگوهای آن ضروری به نظر می‌رسد (۲۳). دو رهیافت اخیر زمینه‌ای فراهم آورد برای طرح پرسش اصلی طرح پیش‌رو که «چگونه می‌توان مهارت نگارش را از راه آموزش فرایندهای تعبیری منظرگزینی و نگاره‌زمینه تقویت کرد». برای پاسخ‌گویی به این پرسش، رویکرد زبان‌شناسی شناختی به عنوان خاستگاه نظری پژوهش انتخاب شد تا با استفاده از شماری تصویر و با استناد به اصول رویکرد تکلیف‌محور، فرایندهای تعبیری منظر و نگاره‌زمینه به دانش‌آموزان آموزش داده شوند و سپس نقش آنها در ارتقای سطح نگارش مورد مطالعه قرار گیرند.

افزون بر این هدف کلی، پژوهش بر آن بود تا به سه هدف ویژه زیر دست یابد؛ نخست، طراحی محتوای آموزشی مبتنی بر فرایند تعبیری منظرگزینی و نگاره‌زمینه به منظور ارتقاء مهارت نگارش؛ دوم، آموزش عوامل موثر بر منظرگزینی و معرفی پیوند نگاره‌زمینه؛ سوم، افزایش سطح نگارش با استناد به شیوه توصیف صحنه‌ها. همسو با هدف اصلی پژوهش فرضیه اصلی پژوهش به این شکل صورت‌بندی شد: «آموزش عوامل موثر بر منظرگزینی و معرفی پیوند نگاره‌زمینه موجب افزایش توانش نوشتاری دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی می‌شود». فرضیه‌های متناظر با اهداف ویژه طرح نیز عبارت بودند از: (الف) با استناد به مفاهیم نظری منظر و نگاره‌زمینه می‌توان بسته‌ای برای آموزش نگارش دانش‌آموزان دوره دبستان ارائه نمود. (ب) آموزش هدف‌مند عوامل موثر بر منظرگزینی و معرفی پیوند نگاره‌زمینه، شیوه توصیف صحنه‌ها را تسهیل می‌کند. (ج) سطح نگارش دانش‌آموزان دوره دبستان با استناد به چگونگی ساختمان کردن متون توصیفی افزایش می‌یابد.

روش کار

پژوهش حاضر از نظر پارادیم آمیخته (کمی-کیفی)، از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون،

چیزها را به گونه دیگری ببینیم. یعنی نوشتن متن‌های مختلف همچون یک گزارش، درخواست و یا سایر متونی که ما را مجبور کرده‌اند حقایقی یا ایده‌هایی را که تاکنون شناخته‌ایم به روش‌های تازه دیگری کنار هم بگذاریم. همچنین آگاهییم که در زمان انجام تکلیف نوشتاری، توجه‌مان روی مسئله نوشتن متمرکز شده و هنگامی که نوشتن تمام می‌شود گویی مسئله حل شده است. این بدان معنی است که ما تفکرات را برای نوشتن کافی می‌انگاریم و نوشتن هیچ مسئله تازه‌ای بر ما تحمیل نمی‌کند. هنگامی که با چنین رویکردی به نوشتن می‌نگریم در واقع آن را حل مسئله‌ای در نظر می‌آوریم که چیز تازه‌ای به ما آموخته و چشم‌اندازی به ما داده که تا پیش از آن نداشتیم (۱۲).

نوشتن داستان با نوشتن یک مطلب علمی فرق دارد. بنابراین، هدف از آموزش نگارش، آشنا کردن دانش‌آموزان با شرایط و ساختار موقعیت‌هایی است که در مقام نویسنده با آنها مواجه خواهند شد. آشنایی آنان با گونه‌های مختلف، کمک زیادی به تکمیل مهارت نگارش آنها می‌کند (۱۳). باید توجه داشت که دانش‌آموزان ممکن است بتوانند این گونه‌ها را از راه کوشش و خطا و یا برخوردهای متوالی با آنها، یاد بگیرند، ولی آموزش صریح آنها، در یادگیری سریع‌تر و مؤثرترشان، اهمیت زیادی دارد (۱۴). نوشتن برای دانش‌آموزان، فعالیتی است روزانه. زیرا نوشتن به آنها کمک می‌کند تا به خاطر بسپارند، دقیق‌تر مشاهده کنند، فکر کنند و ارتباط برقرار کنند (۱۵).

پژوهشگران دو مهارت نوشتن و سخن گفتن را مهارت‌های تولیدی و دو مهارت شنیدن و خواندن را مهارت‌های دریافتی می‌نامند (۱۶) و معتقدند دستیابی به دو مهارت خواندن و نوشتن مستلزم دستیابی به نظام دیگری از زبان با عنوان نظام نوشتاری یا نظام مکتوب است (۱۷). دستاورد طرح‌های پژوهشی دانشگر در سال‌های ۱۳۹۳ (۱۸) و ۱۳۹۵ (۱۹) در فرهنگستان زبان و ادب فارسی ناظر است بر این که توانایی نگارش دانش‌آموزان در مقایسه با توانایی‌های زبانی خواندن، صحبت کردن و گوش کردن پایین‌تر است. با توجه به سه نقش اساسی نوشتن یعنی نقش تعاملی، (برای برقراری ارتباط)، نقش شاعرانه (برای خلق آثار ادبی) و نقش بیانی (برای انعکاس اندیشه‌ها) و اهمیت نقش بیانی در تمام مراحل رشد، ارتقاء کیفیت نگارش در تمام برنامه‌های درسی برای افزایش کیفیت یادگیری ضروری می‌نماید (۲۰). امروزه با توسعه مدارس جدید و گسترش سواد و نقش مکاتبات روزمره در زندگی، نوشتن امری ضروری در زندگی به شمار می‌رود و انشا و نگارش در نظام آموزشی جدید به صورت درسی مستقل درآمده است. در سال‌های اخیر، نوشتن و انشا در جهان از مورد توجه‌ترین مواد آموزشی بوده است (۲۱). اهمیت این مسئله تا به آنجاست که پژوهشگرانی چون دانشگر

توسط متخصصان مورد بازبینی قرار گرفت و اشکالات آن مرتفع گردید و صورت اصلاح شده برای جلسات آموزشی به کار گرفته شد. پس از جای‌گماری تصادفی دانش‌آموزان در گروه‌های آزمایش و کنترل، از هر دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد. سپس گروه آزمایش تحت مداخله قرار گرفت. به این اعتبار که گروه آزمایش بسته آموزشی طرح را دریافت کردند. اجرای بسته طی ۱۳ جلسه ۶۰-۴۵ دقیقه‌ای به صورت هفته‌ای دو جلسه با استفاده از روش تکلیف‌محور برای دانش‌آموزان گروه آزمایش صورت پذیرفت. با توجه به شیوع عالم‌گیر کووید-۱۹ آموزش در بستر فضای مجازی و با استفاده از نرم‌افزار Adobe Connect صورت گرفت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای در آن زمان دریافت نکردند یعنی با داده‌های آموزشی آموزگار که برآمده از سرفصل آموزش و پرورش بود آموزش دیدند و آموزش این گروه به بعد از انجام پژوهش موقوف گردید. در پایان جلسات آموزشی، از هر دو گروه آزمایش و کنترل در شرایط یکسان پس‌آزمون گرفته شد و نتایج با نرم‌افزار SPSS-26 تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها

پژوهش پیش‌رو، گامی کوچکی بود برای پاسخ‌گویی به این پرسش کلی که چگونه می‌توان با آموزش فرایندهای تعبیری شناختی منظر و نگاره-زمینه توانش گونه‌توصیفی نوشتار دانش‌آموزان پایه ششم را افزایش داد. به این منظور، همسو با Bazerman نوشتن به مثابه یک مسئله در نظر گرفته شد که دانش‌آموزان می‌بایست پاسخی برای آن بیابند (۱۲). به طور مشخص، این مسئله در مواجهه با توصیف یک صحنه عبارت بود از: در توصیف یک صحنه، زمینه کدام است و چه عواملی بر انتخاب نگاره تأثیر می‌گذارند. بنابراین، صحنه همان محیط پیرامونی دانش‌آموزان بود که قرار بود آنها در مقام نویسنده با استناد به فرایندهای شناختی و با ارجاع به حافظه بلندمدت خود توصیف کنند (۳). از سوی دیگر، پژوهشگر نیز درصدد جواب‌گویی به این سوال که در توصیف صحنه کدام یک از فرایندهای تعبیری شناختی می‌تواند بهینه‌ترین کارایی را داشته باشد. چرا که همچون Bazerman بر این باور بود که نوشتن یک متن خوب، همانند یک مسئله پیچیده است که برای حل کردن آن باید دانش نویسنده را افزایش داد و راهبردها و مهارت‌های زبانی را به وی آموخت (۱۲).

به این منظور، پژوهشگر ابتدا مفاهیم نظری حوزه‌های متفاوت دانش و به طور مشخص، زبان‌شناسی شناختی و آموزش و پرورش شناختی را به تدقیق مورد مطالعه قرار داد و آنها را درهم آمیخت تا شالوده مفاهیم نظری پی‌ریزی شود. خاستگاه نظری بحث درباره فرایندهای تعبیری

با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه ششم دوره دبستان شهر رشت در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. از آن جایی که در پژوهش‌های از نوع نیمه‌آزمایشی، حجم نمونه حداقل ۱۵ نفر در هر گروه توصیه می‌شود (۲۴). بنابراین در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن احتمال ریزش احتمالی آزمودنی‌ها نمونه‌ای ۴۰ نفری انتخاب شد. به این صورت که از نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر رشت، ناحیه ۲، از ناحیه پیش‌گفته ۲ آموزشگاه و از هر آموزشگاه ۲ کلاس، و از هر کلاس ۱۲ نفر به صورت تصادفی منظم انتخاب شدند، سپس با در نظر گرفتن معیارهای ورود به پژوهش، آزمودنی‌ها به صورت تصادفی در گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) قرار گرفتند. معیار ورود نمونه‌ها حضور در پایه ششم بود، از این رو، سن آنها کنترل نشد. دانش‌آموزان از نظر هوشی و رشد گفتار و زبان طبیعی بودند و اختلال یادگیری نداشتند. دانش‌آموزان دارای هرگونه اختلال همچون بیش‌فعالی، نارساخوانی یا نارساویسی از نمونه حذف شدند. ملاحظات اخلاقی در نظر گرفته شده در این پژوهش، محرمانه ماندن اطلاعات، رضایت مدیران و اولیا مدرسه و علاقمندی دانش‌آموزان به شرکت در پژوهش و آزادی برای مشارکت در پژوهش بود.

نظر به این که آزمون نوشتن از نقطه نظر طرح حاضر در زبان فارسی وجود نداشت، ابزار آزمون یک پرسشنامه ده گزینه‌ای محقق‌ساخته بود و در آن مهارت‌های شناختی تفکر خلاق، پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری و استدلال، حافظه، تفکر و هوشیاری، ارزشیابی اطلاعات، حل مسئله و خلاقیت، پژوهش و ادراک در ارتباط با فرایندهای تعبیری شناختی منظر‌گزینی و زمینه‌نگاره مورد بررسی قرار گرفت. برای تعیین روایی، آزمون در اختیار چهار صاحب‌نظر در رشته‌های زبان‌شناسی شناختی، روان‌شناسی شناختی، آموزش و پرورش شناختی، برنامه‌ریزی درسی و یک آموزگار پایه ششم قرار گرفت و روایی آن با استفاده از فرمول شاخص روایی (Content Validity Index) ۸۰ درصد محاسبه شد. پایایی آزمون‌ها با استناد به روش بازآزمایی سنجیده شد. به این اعتبار، که آزمون در دو نوبت در اختیار آزمون‌شوندگان قرار گرفت و سپس نمره‌های حاصل با یکدیگر مقایسه شد و ضریب همبستگی بین نمره‌های به دست آمده از دو بار اجرای آزمون در یک بازه زمانی ده روزه ضریب پایایی آزمون تعیین شد. به این ترتیب، پایایی آزمون‌ها با سنجش میزان همبستگی ۰/۸۶ به اثبات رسید.

برای طراحی بسته آموزشی مفاهیم نظری مربوط به فرایندهای تعبیری شناختی منظر و نگاره-زمینه در منابع دست اول مورد مطالعه و بررسی قرار گرفت و عوامل موثر بر فرایندهای تعبیری منظر‌گزینی و مولفه‌های اثرگذار بر انتخاب نگاره-زمینه شناسایی شدند. سپس بسته آموزشی

شد و معیار ارائه محتوا از آسان به پیچیده بود. در طراحی دروس، سن و وضعیت شناختی دانش‌آموزان لحاظ گردید و نظرها و پیشنهادهای متخصصان این حوزه به طور پیوسته به کار گرفته شد. افزون بر این، سعی پژوهشگر بر آن بود تا تنوع لازم برای بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان و هیجان‌انگیز بودن برنامه آموزشی حفظ شود. محتوای بسته آموزشی در جدول (۱) نمایش داده شده است.

بر فرایندهای تعبیری مورد نظر Langacker (۲۵) و Langacker (۲۶) و Talmy (۲۷) استوار گردید و سپس دیدگاه‌های متفاوت اما مرتبط به بحث حول فرضیه‌های اصلی پژوهش همگرا شدند. در نتیجه نخستین مرحله تدوین پروتکل با هدف طراحی تدریس عوامل موثر بر منظرگزینی و چگونگی انتخاب زمینه‌نگاره در کلاس درس به سامان رسید. محتوای آموزشی برای تدریس دوازده جلسه‌ای در نظر گرفته

جدول ۱. محتوای جلسات آموزشی بسته آموزشی منظرگزینی و نگاره‌زمینه

جلسات	محتوای آموزشی
اول	معرفی پژوهشگر، آشنایی با دانش‌آموزان و رویکرد آنها درباره درس نگارش
دوم	معرفی زمینه و ویژگی‌های آن (جدایی نگاره‌زمینه، مجاورت، شباهت و بستار...)
سوم	معرفی نگاره و ویژگی‌های آن
چهارم	آموزش کانون
پنجم	آموزش نظرگاه
ششم	معرفی توالی توصیف و تدریس دو رویکرد جزء به کل و کل به جزء
هفتم	تدریس سلسله‌مراتب جاندار
هشتم	معرفی نقش اندازه در منظرگزینی
نهم	آموزش نقش تحرک در منظرگزینی
دهم	تدریس مقوله‌بندی
یازدهم	آموزش جهت
دوازدهم	معرفی نقش گوینده‌محور بودن در منظرگزینی
سیزدهم	برگزاری آزمون

برای تدریس برگزیده شد (۳۱). گزینش عکس‌های این مجموعه به دلیل وضوح، تنوع و سادگی تصاویر صورت گرفت. در این راستا، ابتدا پژوهشگر پرسش‌هایی در ارتباط با موضوع طرح می‌کرد تا با ایجاد علاقه و تأکید بر موضوع، مروری بر آموزه‌های پیشین دانش‌آموزان داشته باشد. این مرحله پیش تکلیف نام داشت و دانش‌آموزان برای ورود به مبحث اصلی آماده می‌شدند. در مرحله تکلیف، تصاویری در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گرفت. دانش‌آموزان باید نگاره و زمینه صحنه را مشخص می‌کردند و دلایل خود را برای این منظرگزینی توضیح می‌دادند. در پایان از دانش‌آموزان خواسته می‌شد تا فهرستی از معیارهای خود ارائه کنند. در مرحله دوم چرخه تکلیف، ابتدا پاسخ‌های دانش‌آموزان مورد ارزیابی قرار می‌گرفت و در ادامه

حال پرسش دوم پیش روی پژوهشگر چگونگی آموزش عوامل موثر بر منظرگزینی و پیوند نگاره‌زمینه بود. همسو با Bruner (۵) و MacArthur (۲۸) دانش‌آموزان حل‌کنندگان پویایی در نظر آورده شدند که با استفاده از دانش بافتی و راهکارهای حل مسئله می‌کوشیدند تا تکلیف دشوار معناسازی را حل کنند. از آنجا که در زبان‌شناسی شناختی معنی‌سازی معادل مفهوم‌سازی است (۲۹)، می‌بایست رویکردی برای آموزش لحاظ می‌شد که در آن فراگیران بر معنا متمرکز شوند و از منابع زبانی خودشان استفاده کنند (۳۰). در نتیجه، آموزش محتوای آموزشی با استناد به رویکرد تکلیف‌محور صورت گرفت. برای تحقق این امر، ابتدا تصاویری از مجموعه کتاب‌های قصه‌های فیلیکس نوشته Langen و با تصویرگری Droop

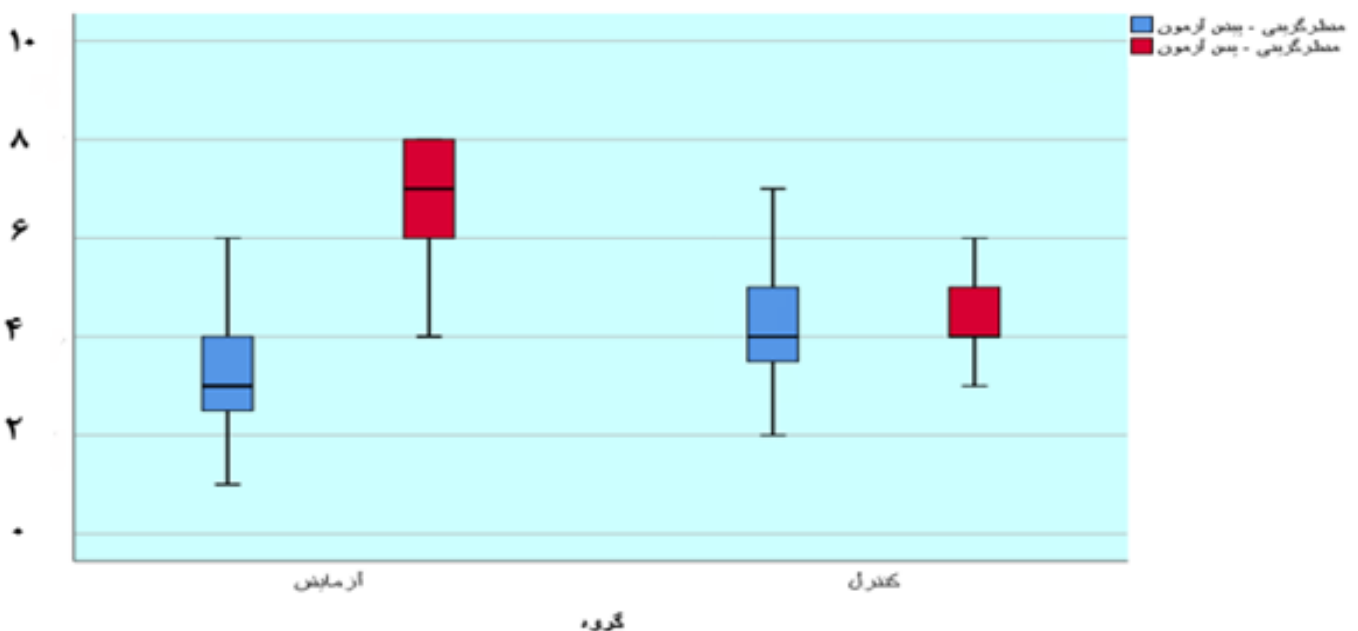
جدول ۲ نشان‌دهنده میانگین و انحراف معیار نمره‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون منظرگزینی و نگاره_زمینه دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه است. جدول بالا نشان می‌دهد که نمرات آزمون منظرگزینی دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل افزایش داشته است. همچنین برای مشخص شدن این که افزایش نمرات منظرگزینی دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، ناشی از آموزش هدف‌مند عوامل موثر بر منظرگزینی و نگاره_زمینه است، نیاز به انجام آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیره است.

توضیحاتی در ارتباط با موضوع جلسه و نقش آن در انتخاب نگاره و منظر به دانش‌آموزان ارائه می‌شد. در مرحله تکلیف یا مرحله تمرکز زبانی، دانش‌آموزان می‌بایست از طریق بازاندیشی و تأمل به پرسش مطرح‌شده پاسخ می‌دادند و مکلف بودند تا توصیفی از صحنه‌ای که در اختیارشان گذاشته شده بود ارائه دهند.

مرحله سوم پروتکل ارزیابی میزان اثربخشی بسته آموزشی بر نگارش دانش‌آموزان بود. به این منظور در جلسه سیزدهم آزمون‌های حاوی ده پرسش چهار گزینه‌ای در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و از تحلیل کوواریانس یک متغیره استفاده شد.

جدول ۲. میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون منظرگزینی و نگاره_زمینه دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

گروه‌های مطالعه		آزمون منظرگزینی		نگاره_زمینه
کنترل	آزمایش	کنترل	آزمایش	
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۱/۰۷۱	۴/۱۰	۱/۱۹۶	۳/۲۰	پیش‌آزمون
۰/۸۷۵	۴/۳۵	۱/۲۳۱	۶/۶۰	پس‌آزمون



نمودار ۱. نمودار جعبه‌ای میانگین‌های پیش‌آزمون و پس‌آزمون منظرگزینی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه

منظرگزینی و نگاره_زمینه دانش‌آموزان در گروه آزمایش با گروه کنترل از نظر آماری در سطح ($P < 0/01$) تفاوت معناداری دارد. به عبارت دیگر با مراجعه **جدول ۲** مشاهده می‌شود که دانش‌آموزانی که در گروه

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون منظرگزینی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون را نشان می‌دهد. جدول فوق حاکی از آن است که میانگین

آزمایش در مقایسه با گروه کنترل ۸۱ درصد افزایش داشته است. بنابراین در پاسخ به پرسش شماره یک پژوهش می‌توان گفت که «آموزش هدف‌مند عوامل موثر بر فرایندهای تعبیری منظر و نگاره-زمینه موجب افزایش توانش نوشتاری دانش‌آموزان پایه ششم دوره ابتدایی می‌شود».

آزمایش تحت آموزش هدف‌مند عوامل موثر بر منظرگزینی قرار داشتند در مقایسه با گروه کنترل که تحت آموزش قرار نداشتند، افزایش در میانگین منظرگزینی و نگاره-زمینه داشته‌اند. به عبارت دیگر نمرات منظرگزینی دانش‌آموزان در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون در گروه

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس مقایسه میانگین نمره‌های پس‌آزمون منظرگزینی دانش‌آموزان در گروه‌های مطالعه با کنترل نمره‌های پیش‌آزمون

عوامل مؤثر	متغیر وابسته	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	P	درصد پیشرفت
عامل پیش‌آزمون	منظرگزینی، نگاره-زمینه	۱	۲/۰۰۰	۱/۷۹۰	۰/۱۸۹	۸۱
عامل گروه	منظرگزینی، نگاره-زمینه	۱	۵۰/۷۴۹	۴۵/۴۱۱	۰/۰۰۱ (**)	

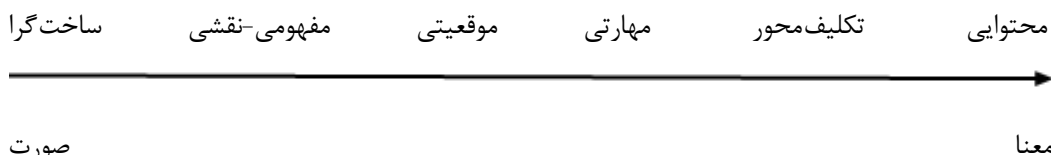
۰/۰۱**

ابتدا ویژگی‌های زمینه و نگاره مشخص شد و مواردی همچون جدایی نگاره-زمینه، مجاورت، شباهت، بستار و مقوله‌بندی به بحث گذاشته شد. در ادامه عوامل موثر بر منظرگزینی یعنی معیارهای گزینش نگاره در یک صحنه تعیین شدند. عواملی که در توصیف یک صحنه می‌بایست مورد توجه قرار بگیرند عبارت بودند از: کانون، نظرگاه، توالی توصیف، جاندار، تحرک، اندازه، مقوله‌بندی، جهت و گوینده‌محور بودن. این گزینش محتوایی با آرای Caine و Caine مطابقت دارد. خاصه از آن رو که نقش بدن، اهمیت مغز، چگونگی معناسازی، عملکرد حافظه و الگوسازی در کانون مطالعه قرار دارد و این پژوهشگران معتقدند عوامل پیش‌گفته نقشی حیاتی بر فرایند یادگیری دارند (۳۵).

هم‌راستایی افق دید نویسنده با رویکرد شناختی مبنی بر این که نوشتن فرصتی در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد که دانش خود را به کار گیرند و در واقع نوشتن یعنی انتقال دانش (۳۶)، زمینه‌ای فراهم آورد برای کاربرد روش تکلیف‌محور در آموزش بسته طراحی شده با این استدلال Boscolo که دانش‌آموزان باید نسبت به فرایند طراحی نگارش آگاهی داشته باشند (۳۷). گزینش رویکرد تکلیف‌محور به عنوان روزآمدترین شیوه تدریس شناختی از آن رو صورت پذیرفت که میزان تأکید بر معنا و نه صورت در کانون توجه پژوهش حاضر قرار داشت. نگاهی گذرا به پیشینه مطالعات مربوط به آموزش مهارت‌های زبانی، بیانگر طرح رویکردها و روش‌های متنوع با اهداف نسبتاً متفاوت، در قالب نظریه‌های زبانی و یادگیری است. اما آن چه موجب افتراق رویکردی از رویکردهای رقیب می‌شود میزان تأکید بر صورت یا معنا است. به این اعتبار می‌توان سیر تکوینی برنامه‌های درسی را روی پیوستاری نشان داد که در یک سر آن صورت و در سر دیگر آن نقش یا معنا قرار دارد (۳۸).

بحث

برخلاف پژوهش Bereiter و Scardamalia که به چگونگی تسهیل‌گیری آموزش در گونه توضیحی نوشتار اختصاص داشت (۳۲)، پژوهش پیش‌رو درصدد بود راهکارهایی برای گونه توصیفی نگارش ارائه کند. برای پاسخ‌گویی به این پرسش که چگونه می‌توان بسته‌ای برای آموزش عوامل موثر بر منظرگزینی و پیوند نگاره-زمینه برای دانش‌آموزان پایه ششم دبستان طراحی کرد، ابتدا حدود و ثغور حوزه مفهومی نگارش در طرح تعریف شد. پژوهشگر با اتخاذ رویکرد McGutchen و همکاران (۹) و Zimmeran (۱۰) ابتدا مسئله نوشتن را مشخص کرد و سپس مطابق با الگوی Hayes و Flower (۳) مولفه‌های سه‌گانه برنامه‌ریزی، ترجمه و بازبینی را در طراحی محتوای آموزشی لحاظ نمود. اتخاذ چنین رویکردی سبب شد تا چگونگی توصیف صحنه به عنوان مسئله‌ای در نظر گرفته شود که می‌بایست آن را حل کرد. به سخن دیگر، هم‌نظر با McGutchen و همکاران (۹) نگارش توصیفی به عنوان هدف نوشتن تعیین شد. از این رو، پاسخ‌گویی به این مسئله از راهبردهای نظم‌بخشی به ایده‌ها آغاز گردید و با کاربری فرایندهای تعبیری همچون منظرگزینی، پیوند نگاره-زمینه پی گرفته شد. همسو با Glover و Browning که معتقدند نگارش یا تولید و سازمان‌دهی سخن به هم پیوسته به صورت نوشتار یک مهارت شناختی است که تحت تأثیر دیدگاه نویسنده، درک مخاطبان، توانایی یادگیری زبان و بسیاری عوامل دیگر قرار می‌گیرد و همچنین عوامل بی‌شمار زیستی، اجتماعی، فرهنگی، جسمانی و روان‌شناختی می‌توانند بر یادگیری مهارت‌های زبان (بیان نوشتاری) موثر باشند (۳۳)، آموزش فرایند تعبیری نگاره-زمینه و منظر با استناد به آرای به ترتیب Evans و Green (۳۴) و Langacker (۲۶) صورت گرفت. به این منظور



نمونهٔ اعلای برنامه‌های درسی صورت‌گرا، برنامهٔ درسی ساخت‌گرا (structural syllabus) است. هر چه از میزان تأکید بر صورت کاسته و بر نقش معنا افزوده شود، برنامهٔ درسی بیش‌تر به سوی نقش‌گرایی میل می‌کند و به همین قیاس هر چه نمونهٔ اعلای برنامه‌های درسی معناگرا یا نقش‌گرا تر باشند برنامهٔ درسی محتوایی تر (content-based syllabus) خواهد بود. در نتیجه طرح پیش‌رو با تأکید بر محتوا، رویکرد تکلیف‌محور را برای آموزش بستهٔ طراحی‌شده برگزید. در رویکرد فرایندی کار گروهی و گفتگوی دانش‌آموزان حول موضوع ارزشمند شمرده می‌شود و بر محتوای ملموس، حل مسئله و مشارکت دانش‌آموزان در نگارش تأکید می‌شود (۳۸، ۳۹). آموزش تکلیف‌محور فرایندهای تعبیری که با مراحل سه‌گانهٔ برنامه‌ریزی، ترجمه و بازبینی Hayes و Flower (۳) هم‌جهت است فرایند توانش نگارشی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و همسو با Zimmerman و Risemberg موجب سازمان‌دهی راهبردهای رفتارهای نگارشی می‌شود (۱۰). از آن رو که طی چرخهٔ تکلیف، آفرینش، نظم‌بخشی و هدف‌گذاری صورت می‌گیرد. دانش‌آموزان در طول فرایند برنامه‌ریزی، اطلاعات لازم برای تولید متن نوشتاری را از محیط تکلیف و حافظهٔ بلندمدت خود بازبایی می‌کنند و از آن برای هدف‌گذاری و طراحی نگارش برای رسیدن به اهداف مشخص شده استفاده می‌نمایند. با کاربست چنین روشی است که دانش‌آموزان به آفرینندگی می‌رسند. چرا که رابطهٔ مستقیمی میان نوشتن و خلاقیت وجود دارد (۴۰).

هدف سوم پژوهش به ارزیابی میزان اثربخشی بستهٔ آموزشی فرایندهای تعبیری بر نگارش توصیفی مربوط می‌شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که آموزش عوامل موثر بر منظر‌گزینی و پیوند نگاره-زمینه بر نگارش توصیفی دانش‌آموزان پایهٔ ششم دبستان تأثیرگذار است. به عبارت دقیق‌تر، نگارش دانش‌آموزانی که در جلسات آموزشی فرایندهای تعبیری شرکت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل افزایش معناداری داشت. این یافته با رویکرد Alexander (۱۱) همسویی دارد. در تبیین این یافته‌ها می‌توان اذعان داشت که می‌توان با آموزش فرایندهای تعبیری، پیشرفت دانش‌آموزان در نگارش را تسهیل و تسریع کرد. چرا که این امر موجب تغییر در دانش، رفتارهای راهبردی، خودتنظیمی و انگیزهٔ دانش‌آموزان می‌شود و زمینهٔ مناسبی برای پیشرفت در حوزهٔ نوشتن ایجاد می‌کند (۴۱، ۴۲). یعنی یادگیری از برهم‌کنش پیوستهٔ میان عوامل شناختی و عاطفی آغاز می‌شود اما پیشرفت به سوی توانش

در یک حوزهٔ خاص به وسیلهٔ یکی از این مولفه‌ها شتاب می‌گیرد. همچنین یافته‌های پژوهش و گزارش بهبود عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش حکایت از آن دارد که آشنایی آنان با گونه‌های مختلف، کمک زیادی به تکمیل مهارت نگارش آنها می‌کند. این نتیجه با رهیافت Miller (۱۳) مطابقت می‌کند. اگرچه باید اذعان کرد که میزان پیشرفت در یادگیری و کاربست الگوهای حاکم بر فرایندهای تعبیری مختلف با یکدیگر تفاوت دارد و با افزایش میزان انتزاع، سطح عملکردی کاهش می‌یابد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که اگر به دانش‌آموزان کمک کنیم که متفکران بهتری باشند می‌توانیم به آنها کمک کنیم نویسندگان بهتری باشند و بر عکس (۱۳).

پژوهش پیش‌رو با محدودیت‌هایی نیز مواجه بوده است که لزوم احتیاط در تعمیم را ناگزیر می‌سازد؛ از آن جمله می‌توان به نمونهٔ پژوهشی و ابزار اندازه‌گیری اشاره کرد. اما با وجود محدودیت‌ها و با استناد به نتایج، بستهٔ آموزشی را می‌توان برای ارتقا توانایی نوشتاری دانش‌آموزان پایهٔ ششم به کار برد.

نتیجه‌گیری

آنجا که مهارت نوشتن زمینه‌ساز بیان احساسات، افکار و عقاید می‌شود، رشد فردی نضج می‌گیرد و نوشتن واجد توجه‌ای خاص می‌شود. حجم انبوه دانش، اطلاعات و اخبار و نیاز روزافزون به سازمان‌دهی، انتقال و انباشت این دانش به منظور بهره‌گیری از آن فرد را ملزم می‌کند تا به مهارت کافی در این حیطه دست یابد. از جمله این مهارت‌ها، نگارش برآمده از حافظهٔ طولانی‌مدت یا چرخهٔ تکلیف است که دانش‌آموزان را به سمت نوشتن دربارهٔ موضوع مشخصی سوق می‌دهد و دانش‌آموزان با استفاده از اطلاعات حافظهٔ خود و تطبیق دادن آن با هدف نگارش در کار نوشتن عملکرد بهتری را نشان می‌دهند چرا که فرایند نگارش را تسهیل می‌کند. در رویکرد شناختی به نگارش، تسهیل‌گری از یک سو، روشی برای ساده‌سازی فرایند پویا و پیچیدهٔ نوشتن است و از سوی دیگر، راهکارهای خودتنظیمی را به دانش‌آموز آموزش می‌دهد. بنابراین، با توجه به نتایج، می‌توان بستهٔ آموزشی فرایند تعبیری شناختی منظر‌گزینی و نگاره-زمینه را در شمار الگوهای توسعهٔ دانش ساختاری و توسعهٔ دانش راهبردها جای داد؛ و آن را به عنوان تسهیل‌کننده در امر یادگیری و عاملی موثر بر افزایش توانش نگارش توصیفی

نشده است.

منابع مالی

مقاله حاضر برگرفته از طرح پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش فرایندهای تعبیری منظر، نگاه-زمینه، نسخه و استعاره‌های مفهومی بر نگارش دانش‌آموزان پایه ششم دبستان» با کد ۷۷۵۶ است که با حمایت مالی ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی انجام شده است.

تشکر و قدردانی

نویسنده قدردانی عمیق خود را از ستاد توسعه علوم و فناوری‌های شناختی برای حمایت مالی و معنوی از مقاله ابراز می‌دارد. همچنین از دانش‌آموزانی که در طرح مشارکت داشتند و مسئولین مدارس که طرح در آنها اجرا شد صمیمانه سپاسگزاری می‌نماید.

تعارض منافع

این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافعی نداشته است.

دانش‌آموزان دبستان پیشنهاد داد. مجموعه فعالیت‌های این بسته که شامل تمرینات مربوط به تفکر خلاق، پردازش اطلاعات، تصمیم‌گیری و استدلال، حافظه، توجه و هوشیاری، ارزشیابی اطلاعات، حل مسئله و خلاقیت است با یادگیری مبتنی بر مغز انطباق دارد که طی آن، چنین فعالیت‌هایی باید بتوانند مهارت‌های ذهنی مانند توجه، تمرکز، حل مسئله و مانند آن را تقویت کنند.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق در پژوهش

این پژوهش مطابق با اصول اخلاقی فصلنامه تازه‌های علوم شناختی و همچنین بر اساس کدهای اخلاقی کمیته بین‌المللی اخلاق نشر (COPE) به انجام رسیده است. در این پژوهش هیچ‌گونه آزمایشی بر روی انسان و یا حیوانات صورت نگرفته است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده در فرایند نوشتن این مقاله، از مشارکت افراد دیگر بهره‌مند

References

- Martin H. The history and power of writing. Chicago:University of Chicago Press;1988.
- Dean P, Odendahl N, Quinlan T, Fowles M, Welsh C, Bivens-Tatum J. Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*. 2008;2008(2):i-36.
- Hayes JR, Flower LS. Identifying the organization of writing process. In: Gregg LW, Steinberg E, editors. *Cognitive processes in writing*. London and New York:Routledge;2017. pp. 3-29.
- Miller GA. The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*. 1956;63(2):81-97.
- Bruner JS, Goodnow J, Austin G. A study of thinking. New York:John Wiley;1956.
- Applebee AN. Alternative models of writing development. In: Indrisano R, Squire JR, editors. *Perspectives on writing: Research, theory, and practice*. Newark, Delaware:International Reading Association;2000. pp. 90-110.
- Bourdin B, Fayol M. Is written language production more difficult than oral language production? A working memory approach. *International Journal of Psychology*. 1994;29(5):591-620.
- Widdowson HG. Linguistics. Oxford & New York:Oxford University Press;1996.
- McGutchen D, Teske P, Bankston C. Writing and cognition: Implications of the cognitive architecture for learning to write and writing to learn. In: Bazerman C, editor. *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. London & New York:Routledge;2007. pp. 554-578.
- Zimmerman B, Risemberg R. Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology*. 1997;22(1):73-10.
- Alexander P. The development of expertise: The journey

- from acclimation to proficiency. *Educational Researcher*. 2004;32(8):10-14.
12. Bazerman C. Genre and cognitive development: Beyond writing to learn. In: Bazerman C, Bonini A, Figueiredo D, editors. *Genre in a changing world*. West Lafayette, Indiana:Parlor Press and WAC Clearinghouse;2009. pp. 279-294.
13. Miller TP. Treating professional writing as social praxis. *Journal of Advanced Composition*. 1991;11(1):57-72.
14. Williams JM, Colomb GG, Booth WC. *The craft of research (Chicago guides to writing)*. Chicago:Chicago University Press;1993.
15. Robert B. *Students must write*. 2nd ed. London & New York:Routledge;1995.
16. Sharma TC. *Modern methods of language teaching*. New Delhi:Sarup and Sons;2004.
17. Zandi B. *Research method in teaching Farsi in primary school*. Tehran:Samt;2014. (Persian)
18. Daneshgar M. The assessment of writing ability of high school graduates in Iran. *Proceeding of 3rd National Conference of Persian Language Teaching*. 2015 March 4; Tehran, Iran;2015. (Persian)
19. Daneshgar M. Literary and lingual skills evaluation (Case study: Tehran secondary school students). *Language Related Research*. 2017;8(1):231-256. (Persian)
20. Bazerman C. *Writing across the curriculum: Reference guide to rhetoric and composition*. Bracken Berry:Parlor Press;2005.
21. Ghasempour Moghaddam H. A comparative review of the curriculum of teaching essay-writing in the secondary systems of Germany and Iran. *Journal of Curriculum Studies*. 2016;11(14):99-128. (Persian)
22. Haddad Adel Gh. The message to the First Conference of Writing. *Journal of The Development of Persian Language and Literature*. 1994;32:44-44. (Persian)
23. Seyf Naraghi M, Mirmahdavi SR. A comparison of writing patterns in dyslexic and dysgraphia male students in the fourth and fifth grade of elementary school with normal students in Tehran. *Journal of Research on Exceptional Children*. 2003;7(1):75-92. (Persian)
24. Delavar A. *Research method in psychology and educational sciences*. 15th ed. Tehran:Payam Noor University Publication;2006. (Persian)
25. Langacker RW. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 1. Theoretical prerequisites. Stanford:Stanford University Press;1987.
26. Langacker RW. *Foundations of cognitive grammar*. Vol. 2. Stanford:Stanford University Press;1991.
27. Talmy L. *Toward a cognitive semantics: Concept structuring system*. Cambridge, Massachusetts:MIT Press;2000.
28. MacArthur C, Graham S. Writing research from a cognitive perspective. In: MacArthur CA, Graham S, Fitzgerald J, editors. *Handbook of writing research*. New York:Gilford Publication;2016. pp. 24-40.
29. Lee D. *Cognitive linguistics*. Oxford:Oxford University Press;2001.
30. Ellis R. *Task-based language learning and teaching*. Oxford:Oxford University Press;2003.
31. Langen A. *Felix's stories*. Najaf Khany, transl. Tehran:Saffron Publication;2016. (Persian)
32. Bereiter C, Scardamalia M. *The psychology of written composition*. Hillsdale, Michigan:Lawrence Erlbaum Associates;1987.
33. Glover JA, Browning R. *Educational psychology: Principals and applications*. Kharazi A, transl. Tehran:Nashr-e Daneshgahi;2008. (Persian)
34. Evans V, Green M. *Cognitive linguistics: An introduction*. 1st ed. New York:Routledge;2006.
35. Caine RN, Cain G. *Making connections teaching and the human brain*. Boston:Addison-Wesley;1994.
36. Murray DM. *A writer teaches writing*. 1st ed. Boston:Houghton Mifflin;1985.
37. Boscolo P. Writing in primary school. In: Bazerman C, editor. *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text*. 1st ed. New York:Routledge;2007. pp. 359-379.

38. Krahneke K. Approaches to syllabus design for foreign language and teaching. Englewood, Colorado:Prentice-Hall, Inc;1987.
39. Graves HD. Writing: Teachers and children at work. Portsmouth:Heinemann;1983.
40. Pardlow D. Finding new voices: Notes from a descriptive study of why and how I learned to use creative-writing pedagogy to empower my composition students-and myself. CCC Web Site; 2003. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED474934.pdf>
41. Bruning R, Horn C. Developing motivation to write. *Educational Psychologist*. 2000;35(1):25-37.
42. Hidi S, Boscolo P. Motivation and writing. In: MacArthur C, Graham S, Fitzgerald, J, editors. Handbook of writing research. New York:Guilford;2006. pp. 144-157.