



University of Tehran press

The Effect of Text Structure Awareness on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Written Recall of Argumentative Texts



Mahdi Ghaseminezhad Bahramabadi 0000-0003-4127-2478

Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
Email: m.ghaseminezhad.re@gmail.com



Farrokhlagha Heidari 0000-0001-7416-7557

Department of English Language and Literature, University of Sistan and Baluchestan, Zahedan, Iran.
Email: heidari.f@english.usb.ac.ir

ABSTRACT

The present study probed the effect of explicit text structure instruction on argumentative reading comprehension and written recall of Iranian EFL learners. Furthermore, it tried to find out whether the effect of text structure awareness was significantly different between learners at high and low reading ability. To achieve these goals, 40 English undergraduate students were randomly assigned into two experimental (n=18) and control (n=22) groups. To ensure the homogeneity of the two groups, a thirty-multiple-choice-item reading comprehension test and a free immediate written recall task were implemented. Furthermore, a Cambridge Advanced English (CAE) paper reading ability test was used for dividing the participants into high and low reading ability. The treatment was the instruction of argumentative text structure based on Toulmin's (1958) model of argumentation. Finally, the post-test on argumentative reading comprehension and the post-task on argumentative written recall were administered on the two groups to show their comprehension and recall of argumentative texts after the instruction. Independent-samples t-tests were run to analyze the data. The findings of the study suggested that explicit instruction of text structure enhanced learners' reading comprehension; however, no significant difference was indicated for written recall ability between the two groups. It should be mentioned that a significant difference was observed with regard to the effect of explicit instruction of text structure on reading comprehension of argumentative texts for learners at high and low level of reading ability. The pedagogical implications of the study as well as suggestions for further research are reported at the end.

ARTICLE INFO

Article history:
Received: 12 March 2023
Received in revised form
01 June 2023
Accepted: 17 June 2023
Available online:
winter 2023

Keywords:

Explicit Instruction, Text Structure, Reading Comprehension, Reading Ability, Argumentative Texts, Written Recall.

Ghaseminezhad Bahramabadi, M., & Heidari, F. (2023). The Effect of Text Structure Awareness on Iranian EFL Learners' Reading Comprehension and Written Recall of Argumentative Texts. *Journal of Foreign Language Research*, 13(4), 563-578. <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.356608.1020>.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: <http://doi.org/10.22059/jflr.2023.356608.1020>.

* Mahdi Ghaseminezhad Bahramabadi is an M.A. in TEFL from University of Sistan and Baluchestan, Iran. His areas of interest are genre analysis, teacher education, SCT, and feedback.

* Farrokhlagha Heidari is an Assistant Professor in University of Sistan and Baluchestan. Her main areas of research include language teaching, assessment, and psycholinguistics.



تأثیر آگاهی از ساختار متن بر درک مطلب و یادآوری مکتوب متون استدلالی در فراگیران ایرانی زبان انگلیسی

مهدی قاسمی نژاد بهرام آبادی*

id 0000-0003-4127-2478

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: m.ghaseminezhad.re@gmail.com



فرخ لقاء حیدری*✉

id 0000-0001-7416-7557

گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه سیستان و بلوچستان، زاهدان، ایران. رایانامه: heidari.f@english.usb.ac.ir



چکیده

پژوهش حاضر به بررسی تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر درک مطلب و یادآوری مکتوب زبان‌آموزان ایرانی پرداخته است. افزون بر این، در این مطالعه تأثیر آگاهی از ساختار متن در بین فراگیران ایرانی با سطح توانش خوانداری بالا و پایین مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به این اهداف، ۴۰ دانشجوی دوره لیسانس به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش (۱۸ نفر) و کنترل (۲۲ نفر) تقسیم شدند. جهت اطمینان از همگن بودن دو گروه، یک آزمون درک مطلب با ۳۰ سؤال چهار گزینه‌ای و یک فعالیت یادآوری مکتوب آزاد آنی مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین، به منظور تقسیم شرکت‌کنندگان به گروه‌هایی با توانش خوانداری بالا و پایین از آزمون توانش خوانداری انگلیسی پیشرفته کمبریج استفاده شد. روش مورد مطالعه آموزش ساختار متن استدلالی بر اساس مدل استدلالی تولمین (۱۹۵۸) بود. در نهایت، پس از آزمون درک مطلب استدلالی و پس از آزمون یادآوری مکتوب جهت بررسی تأثیر روش مورد نظر به کار گرفته شدند. تجزیه و بررسی داده‌ها با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل انجام گرفت. نتایج به دست آمده حاکی از پیشرفت درک مطلب متون استدلالی به واسطه آموزش صریح ساختار متن بود. اما از منظر توانایی یادآوری مکتوب هیچ تفاوت معناداری بین دو گروه گزارش نشد. بایسته ذکر است که در این تحقیق تفاوت معناداری در تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر درک مطلب متون استدلالی بین فراگیران زبان خارجی با سطوح توانش خوانداری بالا و پایین گزارش شد. در انتهای این مقاله، کاربردهای آموزشی این مطالعه مطرح شده‌اند و پیشنهادهای جهت پژوهش‌های مشابه در اختیار پژوهندگان و علاقه‌مندان قرار گرفته‌اند.

اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۱/۱۲/۲۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۳/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۷/۲۷

تاریخ انتشار: زمستان ۱۴۰۲

نوع مقاله: علمی پژوهشی

کلید واژگان:

آموزش صریح، ساختار متن، درک مطلب، توانش خوانداری، متون استدلالی، یادآوری مکتوب.

قاسمی نژاد بهرام آبادی، مهدی، و حیدری، فرخ لقاء. (۱۴۰۲). تأثیر آگاهی از ساختار متن بر درک مطلب و یادآوری مکتوب متون استدلالی در فراگیران ایرانی زبان انگلیسی. *پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی*، ۱۳(۴)، ۵۶۳-۵۷۸.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2023.356608.1020.



© The Author(s).

Publisher: The University of Tehran Press.

DOI: http://doi.org/ 10.22059/jflr.2023.356608.1020.

*مهدی قاسمی نژاد بهرام آبادی دارای مدرک کارشناسی ارشد از دانشگاه سیستان و بلوچستان است. حوزه‌های مورد علاقه او تحلیل ژانر، تربیت معلم زبان، نظریه اجتماعی-فرهنگی، و بازخورد است.

*✉فرخ لقاء حیدری استادیار دانشگاه سیستان و بلوچستان است. زمینه اصلی پژوهش او آموزش زبان، ارزشیابی و روانشناسی زبان است.

۱. مقدمه

پژوهشگران حوزه مهارت‌های درک مطلب بر این باورند که آگاهی فراگیران از سبک‌های مختلف و ساختارهای بلاغی متفاوت می‌تواند به درک مطلب آنها کمک نماید (دوک و پیرسون^۱، ۲۰۰۹؛ ویلیامز^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). متن‌ها از لحاظ سبک‌های نوشتاری خاص خود و چینش ایده‌ها در الگوهای ساختاری متمایز که نقش شایانی در تشخیص و یادآوری پیام و الگوی متن دارند، متفاوت‌اند. به‌رحال، توجه اندکی به نقش آموزش ساختار متن در سبک‌های متفاوت شده است. چنانچه زبان در حیطه آموزش رسمی راهی برای درک مطلب بهتر تلقی شود، مسیری به‌سوی پیشرفت است (موچیزوکی^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). استدلال و متون استدلالی در حوزه سبک‌های نوشتاری از اهمیت بالایی برخوردارند چراکه فهم دیدگاه‌های یک فرد توانایی زبانی کلیدی و ارزشمندی است (روچاس-دراموند و زاپاتا^۴، ۲۰۰۴).

آگاهی از ساختار متن شاید راهی برای کمک به فراگیران در فائق آمدن بر مشکلاتی باشد که در حین درک مطلب با آنها مواجه می‌شوند. زمانی که فراگیران درگیر خواندن متون مختلف می‌شوند، آموزش صریح ساختار بلاغی به‌عنوان راهبردی فراشناختی (افودو و آدیدیپه^۵، ۲۰۱۱؛ تنگ^۶، ۲۰۲۰) با شبیه‌سازی شناخت فراگیران از ساختار عناصر متن از طریق فرایند تفکر می‌تواند آنها را در فهم و درک گفتمان که پیکره‌بندی سطح بالای متن محسوب می‌شود یاری کند. درک مطلب در گفتمان نوعی گفتگوی دو نفره بین خواننده و متن محسوب می‌شود (گریب^۷، ۲۰۰۳) زیرا طرح‌واره‌های خواننده را فعال می‌سازد تا اطلاعات جدید موجود در متن را با دانش پس‌زمینه خود همراه سازد (تنگ، ۲۰۲۰؛ پانویس^۸، ۶). دانش پس‌زمینه دربرگیرنده طرح‌واره‌های قراردادی از جمله ساختار متن است (هاین^۹، ۲۰۰۲). بر اساس مکنیل^{۱۰} (۲۰۱۱)، معنای متن بر پایه طرح‌واره قراردادی شکل می‌گیرد که دانش ساختار

متن را فراهم می‌آورد و از طریق نوعی کنش بالا به پایین یا پایین به بالا در ذهن خواننده حاصل می‌شود.

گرچه به نظر می‌رسد فراگیری که در درک مطلب با مشکلاتی مواجه‌اند ممکن است از آموزش صریح ساختار متن بهره برند، تا به امروز مطالعات اندکی در این حوزه انجام شده است. افزون بر این، پژوهندگان به ارزیابی تأثیر آموزش ساختار متن استدلالی و کنش‌ور بودن آن بر درک مطلب متون استدلالی نپرداخته‌اند (اُزدمیر^{۱۱}، ۲۰۱۸). فِرتی و گراهام^{۱۲} (۲۰۱۹) به ضعف سواد ساختار استدلالی فراگیران بر خلاف توجه بسنده به تجزیه و بررسی جنبه‌های نظری اشاره می‌کنند. واقعیت این است که بسیاری از چالش‌های فراگیران در درک مطلب ممکن است به واسطه ضعف در آگاهی نسبت به ساختار متن باشد. برخی از فراگیران از دانش ساختار متن در جهت تشخیص ساختار بلاغی و درک بهتر متن بهره می‌برند، درحالی که ممکن است فراگیران دیگر برای کنار آمدن با این قضیه احساس ناکارآمدی کنند (مگناسون^{۱۳} و همکاران، ۲۰۱۹).

۲. پیشینه پژوهش درک مطلب

در قالب تعاریف متفاوت، توانش درک مطلب با ویژگی‌های متنوعی توصیف شده است. این توانش در اکثر موارد در قالب تلفیق توانایی‌هایی تحت عنوان «توانش رمزگشایی» تعریف می‌شود که دربرگیرنده دانش طرح‌واره‌ها و راهبردهای متنوعی است که خواننده برای فهم پیام و مطالب گنجانده شده در متن به‌کار می‌بندد (کینچ و راسن^{۱۴}، ۲۰۰۵). به عقیده تریپمن^{۱۵} و همکاران (۲۰۱۴)، از طریق بافت‌های مختلف خواننده با عناصر گوناگون متن درگیر می‌شود و این امر در فهم متن یاریگر او خواهد بود. تعریف دیگری که در پیشینه آمده است درک مطلب را «فرایند هم‌زمان استخراج و ساخت معنا از طریق کنش و پردازش زبان نوشتاری» (اسنو^{۱۶}، ۲۰۰۲: ۱۱) توصیف می‌کند. افزون بر این، پیلونیتا^{۱۷} (۲۰۱۰) درک مطلب را در قالب

⁹ McNeil

¹⁰ Özdemir

¹¹ Ferretti and Graham

¹² Magnusson

¹³ Kintsch and Rawson

¹⁴ Trapman

¹⁵ Snow

¹⁶ Pilonieta

¹ Duke and Pearson

² Williams

³ Mochizuki

⁴ Rojas-Drummond and Zapata

⁵ Ofodu and Adedipe

⁶ Teng

⁷ Grabe

⁸ Hyon

طرح‌های ذهنی تعریف می‌کند که با کاربرد آنها خواننده به‌طور آگاهانه اهداف از پیش تعیین‌شده خود را جستجو می‌کند (ویجه کومار^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۳). کولیک-ویهووک و بچسانسکی^{۱۸} (۲۰۰۶) بر این باورند که در کنار فرایندهای ناخودآگاه در درک مطلب، خواننده باید به فرایندهای پیچیده مربوط به جنبه‌های قراردادی متن‌ها توجه نماید. علم تدریس درک مطلب جنبه‌هایی از سازوکار و تمرین‌هایی را ارائه می‌دهد که مدرسان باید در جهت حصول یک فرایند شناختی‌تر مورد استفاده قرار دهند (شاناهان^{۱۹}، ۲۰۲۰). مطالعات بسیاری به راهبرد ساختار متن و پیشرفت درک مطلب پرداخته‌اند (جی‌یانگ و گریب^{۲۰}، ۲۰۰۷؛ پرادو و پلورد^{۲۱}، ۲۰۱۱؛ سنسی‌باغ^{۲۲}، ۲۰۰۷؛ اسمیت^{۲۳}، ۲۰۰۶؛ واندرشوت^{۲۴} و همکاران، ۲۰۰۸؛ ون کی‌یر و ویرهاگ^{۲۵}، ۲۰۰۵؛ یانگ^{۲۶}، ۲۰۰۶؛ ژانگ^{۲۷}، ۲۰۱۲).

یادآوری

یادآوری در قالب توانش فرد در رابطه با آنچه آموخته یا تجربه کرده است تعریف می‌شود (فرهنگ لغت آزمون لانگمن^{۲۸}، فاقد تاریخ). یادآوری ایده‌های متن توسط فراگیران یکی از روش‌های کاربردی در سنجش درک مطلب است و در مقابل آن پژوهش‌های دیگر روش‌های متفاوتی از جمله سؤالات استنتاجی را مورد استفاده قرار می‌دهند (باسکالو و میزن^{۲۹}، ۲۰۰۳) توافق‌های موجود در زمینه نمره‌دهی یادآوری مکتوب روش‌های متفاوتی را بر اساس میزان اطلاعاتی که فراگیران به‌صورت آزاد و بلافاصله پس از خواندن متن به یاد می‌آورند ارائه می‌دهند. بنابراین، فعالیت‌های یادآوری در مطالعات پیشین با روش‌های نمره‌دهی متفاوتی ارزیابی شده‌اند. هیروسه^{۳۰} (۲۰۱۴) جهت تجزیه و بررسی فعالیت‌های یادآوری روش‌های بخش‌های مکتبی، تجزیه و بررسی گزاره‌ای، و تحلیل محتوا-ساختاری را در پیشینه موجود ذکر می‌کند. در روش بررسی اول، بخش‌های نفس‌گیری کلمات موجود در متن مدنظر قرار می‌گیرند. در روش دوم، بخش‌های معنادار اصلی از جمله مسند به‌عنوان گزاره محسوب می‌شوند.

در واقع، در روش محتوا-ساختاری، بخش‌های واژگانی با ویژگی‌های ساختارهای خاص مرتبط می‌شوند. روش جایگزینی که در تحقیق حاضر مورد استفاده قرار گرفته است روش آلدerson^{۳۱} (۲۰۰۰) بر مبنای شمارش بخش‌های انگاره‌ای است. در این روش تجزیه و بررسی، هر بند فعلی به‌عنوان انگاره، رخداد یا کنش تلقی می‌شود. نمونه ارائه شده توسط فراگیر بر اساس میزان انگاره‌هایی که به یاد می‌آورد ارزیابی می‌شود. در سایه آگاهی و تعیین ساختار متن و تداعی مطالب، حافظه کوتاه و بلندمدت فراگیر پیشرفت می‌کند (پیرسون^{۳۲} و همکاران، ۲۰۰۲).

غیث و هارکوس^{۳۳} (۲۰۰۳) نقش آگاهی از ساختار متن را بر یادآوری اطلاعات از چهار نوع متن توضیحی: توصیفی، مقایسه/تضاد، علت/معلول، مسئله/حل بررسی نمودند. جمع‌آوری و تجزیه و بررسی داده‌ها در ارتباط با یادآوری اطلاعات مکتوب فراگیران بر مبنای ساختارهای متن مورد مطالعه صورت پذیرفت. نتایج نشان داد که شرکت‌کنندگان بیشترین آگاهی را نسبت به ساختار مقایسه/تضاد و آگاهی کمتری نسبت به مسئله/حل داشتند. کمترین میزان آگاهی مربوط به حیطه توصیفی و علت/معلول بود. همچنین، نتایج حاکی از تأثیر مثبت آگاهی از ساختار متن بر یادآوری اطلاعات در همه نمونه متن‌های مورد بررسی بود. لازم به ذکر است که هیچ تفاوت معناداری بین فراگیران با سطح توانش زبانی بالا و پایین از منظر آگاهی‌شان نسبت به انواع مختلف ساختار متن گزارش نشد.

مدل‌های متون استدلالی

پژوهندگان و معلمان ممکن است ساختارهای متن متفاوتی را که بر مبنای الگوهای مختلف استدلال ارائه شده‌اند، جهت بررسی متون استدلالی مورد استفاده قرار دهند. محققان بسیاری از جمله پرلمن، پتريه، تولمین و بروک که در زمره پژوهندگان حوزه ساختار بلاغی محسوب می‌شوند، هم‌زمان روی الگوهای استدلالی کار کرده‌اند که ارتباط چندانی با هم

²⁶ Yang

²⁷ Zhang

²⁸ Longman Exam Dictionary

²⁹ Boscolo and Mason

³⁰ Hirose

³¹ Alderson

³² Pearson

³³ Ghaith and Harkouss

¹⁷ Wijekumar

¹⁸ Kolic-Vehovec and Bajsanski

¹⁹ Shanahan

²⁰ Jiang and Grabe

²¹ Prado and Plourde

²² Sencibaugh

²³ Smith

²⁴ Van der Schoot

²⁵ Van Keer and Verhaeghe

نتایج بیانگر پیشرفت معنادار درک مطلب فراگیران به واسطه آموزش ساختار متن بود. پژوهشی دیگر در این زمینه توسط **وحیدی (۲۰۰۸)** و با هدف بررسی ارتباط بین دانش گفتمانی فراگیران در قالب ساختار پاراگراف و توانش درک مطلب متون توضیحی در سطح آکادمیک انجام شد. بر اساس نتایج، دانش ساختار متن و درک مطلب همبستگی بالایی را نشان دادند.

ویلیامز و همکاران (۲۰۰۹؛ پانویس ۲) تأثیر برنامه آموزشی با محوریت آموزش ساختار متن را بر درک مطلب فراگیران مورد بررسی قرار دادند. در گروه آزمایش تجزیه و بررسی ساختار متن با استفاده از کلمات کلیدی، نمودارهای طراحی شده و واکاوی نمونه پاراگرافها انجام شد اما در گروه کنترل مطالب جدید به روش مرسوم تدریس شد. نتایج حاکی از تأثیر مثبت آموزش صریح ساختار متن بر درک مطلب متون جدید بود. **چالاک و نصر اصفهانی (۲۰۱۲)** کارایی ساختار متن را به عنوان یک راهبرد درک مطلب و راه چاره‌ای برای نابسندگی آموزش مرسوم بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار دادند. نتایج به دست آمده نشان دادند که آموزش ساختار متن و تأثیر آن بر آگاهی فراگیران در گروه آزمایش باعث شد تا آنها عملکرد معنادار بهتری نسبت به گروه کنترل داشته باشند. از آنجایی که راهبردهای خواندن قابل یادگیری‌اند، آموزش صریح و مستقیم آنها می‌تواند فرایند یادگیری زبان‌آموزان را هموارتر سازد (**طالبی و فلاحی، ۲۰۲۱**). مطالعه دیگری توسط **هاریا^{۴۴} (۲۰۱۰)** تأثیر آموزش ساختار متن استدلالی از طریق بررسی متون توسط فراگیران را بر درک مطلب آنها مورد بررسی قرار داد. شایان ذکر است که فراگیران آموزش مستقیمی در رابطه با ساختار متن دریافت نکردند اما مهارت‌های خلاصه کردن، تجزیه و بررسی و تعیین عناصر ساختاری در آنها پیشرفت معناداری داشت.

قربانی شمشادسرا و همکاران (۲۰۱۹) از طریق آموزش ساختار متن تأثیر آگاهی از ساختار متن توضیحی را به عنوان یک راهبرد درک مطلب بر درک مطلب فراگیران مورد بررسی قرار دادند. پس از معرفی ساختارهای متنوع متون توضیحی، از

ندارند. آنها استدلال‌های طبیعی مختلف و بر اساس موقعیت‌های زندگی واقعی را مورد مطالعه قرار دادند. باور آنها این است که در استدلال واقعی ادعا، ادعای متقابل و ارائه برهان شکل می‌گیرد. آنها نظریه‌ها و مدلهای متنوعی از استدلال را ارائه داده‌اند اما در بین آنها استیفن تولمین توانست نظریه جامعی برای متون و گفتار استدلالی بنیان‌گذاری کند. **مدل استدلالی تولمین^{۳۳} (۱۹۵۸)** که برای تعیین و تجزیه و بررسی متون استدلالی کاربرد دارد مشتمل بر ۶ جزء اصلی است که در قالب دو مجموعه سه‌گانه سازمان‌دهی شده‌اند. مجموعه سه‌گانه اول سطح ناگزیر استدلال است و در برگیرنده ادعا^{۳۵}، گواه^{۳۶}، و برهان^{۳۷} است. ادعا دیدگاهی است که نویسنده از آن حمایت می‌کند یا موضوعی است که مورد بحث قرار می‌دهد. گواه اطلاعات، شواهد و مطالبی است که پایه و اساس هر ادعا است و در حمایت از ادعا مطرح می‌شود. منظور از برهان گزاره‌های منطقی، مفروض و گاهی ضمنی است که بین ادعا و گواه ارتباط ایجاد می‌کنند. سه‌گانه دوم سطح اختیاری استدلال است (**تولمین^{۳۸}، ۲۰۰۳**) و پشتوانه^{۳۹}، رد یا تکذیب^{۴۰}، و توصیف‌کننده‌ها^{۴۱} را شامل می‌شود. پشتوانه به مثابه اعتبارنامه‌هایی است که برهانی را که در نگاه اول برای خواننده قانع‌کننده نیست، توجیه می‌کند. رد یا تکذیب بیانگر مخالفت‌های خاص و لحاظ کردن شرایطی است که برهان در مورد آنها صدق نمی‌کند. و در نهایت، توصیف‌کننده‌ها میزان اعتقاد و اطمینان نویسنده را نسبت به ادعای خویش نشان می‌دهند.

پژوهش‌های پیشین در رابطه با آموزش ساختار متن

مطالعات بسیاری در حیطه تأثیر آموزش ساختار متن بر درک مطلب انجام شده‌اند (**دوک^{۳۴} و همکاران، ۲۰۱۱**؛ **هبرت^{۳۳} و همکاران، ۲۰۱۶**؛ **مایر^{۳۳} و همکاران، ۲۰۱۸**؛ **پایل^{۳۵} و همکاران، ۲۰۱۷**). به عنوان مثال، **کربلایی و املی (۲۰۱۱)** پژوهشی را در رابطه با تأثیر آموزش ساختار متن در بازنویسی متون بر توانایی درک مطلب دانشجویان هندی انجام دادند.

41 Qualifier

42 Duke

43 Hebert

44 Meyer

45 Pyle

46 Haria

34 Toulmin Model of Argumentation

35 Claim

36 Evidence

37 Warrant

38 Toulmin

39 Backing

40 Rebuttal or Counterargument

فراگیران خواسته شد تا در متن‌های ارائه‌شده کلمات و عبارات کلیدی را که نقش مهمی در ساختار و پاراگراف‌بندی متن داشتند استخراج نمایند و سپس سازواره ترسیمی بر مبنای آنها ارائه دهند. این فعالیت ابتدا در قالب کار گروهی در سطح کلاس و سپس در قالب گروه‌های کوچک، گروه‌های دو نفره و در نهایت تک نفره انجام شد. فراگیران بر اساس سازواره‌های ترسیمی‌شان بازخورد دریافت کردند. نتایج به‌دست‌آمده حاکی از پیشرفت مهارت خوانداری فراگیران به‌واسطه آگاهی از ساختار متن در سایه آموزش ساختارهای متفاوت متون توضیحی بود. اکثر مطالعاتی که در حیطه آموزش ساختار متن استدلالی انجام شده‌اند، تأثیر این روش را بر مهارت نوشتاری فراگیران مورد بررسی قرار داده‌اند. به‌عنوان مثال، کین^{۴۷} (۲۰۱۳) اثربخشی آموزش مدل استدلالی تولمین را بر پیشرفت مهارت نوشتار استدلالی مورد مطالعه قرار داد. مجموعه‌ای از فعالیت‌ها از جمله آموزش مستقیم، آگاهی‌افزایی و تعیین عناصر استدلالی مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج حاصله دلالت بر غنی‌تر شدن نوشتار استدلالی فراگیران و پیچیده‌تر شدن ساختار استدلالی نوشته‌هایشان داشت. **آزدمیر** (۲۰۱۸)؛ پانویس (۱۰) کنش‌ور بودن آموزش الگوی استدلالی را در استفاده از عناصر استدلالی در نگارش مقالات مورد بررسی قرار داد. بررسی ۱۳۲ مقاله استدلالی و ارزیابی آنها براساس دستورالعمل عناصر استدلالی نشان داد که تعداد بسیار اندکی از فراگیران قبل از آموزش الگوی استدلالی از عناصر استدلالی در نوشته‌هایشان استفاده می‌کردند و تقریباً هیچ‌یک از آنها در ادعای متقابل از ارائه برهان بهره نمی‌بردند. قریب به ۶۶/۷٪ آنها از گواه، ۸۱/۸٪ از ادعای متقابل، ۸۷/۹٪ از ارائه برهان و ۸۴/۸٪ از رد/تکذیب استفاده نمی‌کردند و ۴۸/۵٪ آنها فاقد نتیجه‌گیری بودند. در پایان مطالعه و پس از آموزش عناصر استدلالی، اکثر فراگیران به سطح موفقیت نسبی دست یافتند و از لحاظ تمام عناصر استدلالی به‌جز رد ادعای متقابل عملکرد قابل قبولی داشتند. **حیدری** (۲۰۱۹) تأثیر آموزش مدل استدلالی تولمین را از طریق تکیه‌گاه‌سازی معلم و تکیه‌گاه‌سازی گروهی بر ساختار استدلالی و کیفیت مقالات استدلالی دانشجویان مورد مطالعه قرار داد. نتایج تحقیق عملکرد بهتر گروه‌های تکیه‌گاه‌سازی را در هر دو متغیر ساختار استدلالی و کیفیت مقالات نسبت به گروه کنترل به اثبات

رساند. با تمرکز بر آموزش مبتنی بر رایانه، **موچیزوکی و همکاران** (۲۰۱۹)؛ پانویس (۳) تأثیر تجزیه و بررسی ساختار متون استدلالی توسط نرم‌افزار و ارائه مفاهیم متن در قالب تصاویر اجمالی و پویا توسط فراگیران را بر توانش نوشتاری آنها مورد مطالعه قرار دادند. گرچه هدف از طراحی نمودارها پیشرفت نوشتاری فراگیران بود، آنها توانایی برقراری ارتباط بین گره‌های مختلف در متن را کسب کردند و این به‌نوبه خود به شکل‌گیری نقشه ادراکی واضح‌تر و پیشرفت درک مطلب که در نتیجه پیشرفت مهارت نوشتاری آنها بود منجر شد. آنچه واضح است این است که در سطوح مختلف یادگیری ممکن است فراگیران به دلیل عدم کارآمدی با مشکلات بسیاری برای پیوند برقرارکردن بین انگاره‌ها و عناصر مختلف متن در ساختارهای بلاغی متون استدلالی مواجه شوند (**تتبرگ و آلین شیلر**،^{۴۸} ۲۰۱۶). در واقع، به واسطه تفاوت در دانش فراگیران نسبت به ساختار متن، توانش درک مطلب آنها تفاوت قابل ملاحظه‌ای دارد (**نِس**،^{۴۹} ۲۰۱۱). افزون بر این، پیشرفت در توانش یادآوری ممکن است به واسطه ارائه درون‌داد مناسب در ارتباط با ساختار متون استدلالی و صراحت در آموزش ساختار متن باشد. گرچه پژوهش‌های بسیاری در ارتباط با ساختار متن، راهبردهای شناختی، سازمان‌دهنده‌های ترسیمی و توانش یادآوری در سبک توضیحی انجام شده‌اند، توجه بسنده به متون استدلالی و آموزش صریح ساختار آن بر درک مطلب این سبک خاص نشده است. همچنین، تا جایی که نویسندگان اطلاع دارند هیچ پژوهشی در رابطه با بررسی تأثیر آموزش ساختار متون استدلالی بر توانش درک مطلب فراگیران با سطوح مختلف توانش خوانداری انجام نگرفته است. بنابراین، مطالعه حاضر به دنبال ارائه پاسخ برای سوالات زیر است:

۱. آیا آموزش صریح ساختار متن تأثیر معناداری بر درک مطلب متون استدلالی توسط فراگیران ایرانی زبان انگلیسی دارد؟
۲. آیا آموزش صریح ساختار متن تأثیر معناداری بر یادآوری مکتوب فراگیران ایرانی زبان انگلیسی از متون استدلالی دارد؟
۳. آیا تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر درک مطلب متون استدلالی تفاوت معناداری بین فراگیران زبان انگلیسی با سطح توانش خوانداری بالا و پایین دارد؟

۴. روش پژوهش

⁴⁹ Ness

⁴⁷ Qin

⁴⁸ Tengberg and Olin-Scheller

شرکت کنندگان

شرکت کنندگان در این پژوهش ۴۰ دانشجوی آموزش زبان انگلیسی در سطح کارشناسی از دانشگاه فرهنگیان کرمان در محدوده سنی بین ۱۸ تا ۲۲ سال بودند. همه شرکت کنندگان مرد و فارسی زبان بودند و بر اساس سهولت و قابلیت دسترسی انتخاب شده بودند. لازم به ذکر است که قبل از شروع مطالعه، به شرکت کنندگان اطمینان داده شد که داده‌های جمع‌آوری شده محرمانه خواهد بود و هیچ اجباری برای شرکت در مطالعه وجود ندارد.

ابزارهای پژوهش

ابزارهای گردآوری داده‌ها شامل موارد زیر بود:

۱. آزمون توانش خوانداری انگلیسی پیشرفته کمبریج که شامل چهار متن از انواع مختلف و ۳۸ سؤال بود و جهت تقسیم شرکت کنندگان در قالب دو گروه با توانش خوانداری بالا و پایین مورد استفاده قرار گرفت.

۲. یک آزمون درک مطلب مشتمل بر ۳۰ سؤال چهار گزینه‌ای و چهار متن استدلالی که به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون مورد استفاده قرار گرفت. متون استدلالی گنجانده شده در آزمون درک مطلب برگرفته از منابع برخط مختلف (<https://www.studymode.com>,

<https://studfiles.net> & <https://www.scribd.com>)

بودند. پایایی هر دو آزمون محاسبه شد و آلفای ۰/۷۱ و ۰/۷۰ به ترتیب برای پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شد.

۳. یک فعالیت یادآوری مکتوب آزاد آنی قبل و بعد از آموزش ساختار متن مورد استفاده قرار گرفت. فعالیت‌های یادآوری مکتوب بر اساس چهار متن خوانداری استدلالی کوتاه و برگرفته از منابع برخط طراحی شده بودند. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادآوری مکتوب از شرکت کنندگان خواسته شد تا هرآنچه را که از متن‌های خوانده شده به‌خاطر می‌آورند به‌صورت نوشتاری گزارش کنند. عملکرد آنها بر اساس شمارش انگاره‌ها در مقیاس بندهای فعلی که بیاد می‌آوردند مورد ارزیابی قرار گرفت. در پیش‌آزمون و پس‌آزمون از متون استدلالی متفاوتی استفاده شد. پایایی پیش‌آزمون و پس‌آزمون یادآوری مکتوب با استفاده از همبستگی آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۷ گزارش شد.

روش گردآوری داده‌ها

ابتدا، یک هفته قبل از شروع آموزش شرکت کنندگان در

آزمون توانش خوانداری انگلیسی پیشرفته کمبریج شرکت کردند. آنها ظرف ۶۵ دقیقه به ۳۸ سؤال درک مطلب پاسخ دادند. شرکت کنندگان بر اساس نمرات آزمون توانش خوانداری به ۲ گروه توانش خوانداری بالا و پایین تقسیم شدند (نمره میانه گروه مورد مطالعه یعنی ۲۳/۵ مبنای تقسیم آنها به دو گروه بود). پس از تعیین سطح توانش خوانداری، تقسیم شرکت کنندگان با توانایی خوانداری بالا و پایین در قالب گروه آزمایش و کنترل به‌صورت تصادفی انجام شد. در اجرای پژوهش مراحل زیر انجام گرفت:

در گام اول و پیش از شروع پژوهش، جهت حصول اطمینان از همگن بودن شرکت کنندگان همه آنها در پیش‌آزمون درک مطلب و یادآوری مکتوب متون استدلالی شرکت کردند.

در مرحله دوم، آموزش صریح ساختار متون استدلالی طی یک دوره پنج هفته‌ای (۱۰ جلسه) در گروه آزمایش صورت گرفت. تقریباً در هر جلسه حدود ۱ ساعت به آموزش و تمرین ساختار متن تخصیص داده شد. جلسه اول به توضیح سبک استدلالی و اهداف دوره به هر دو گروه اختصاص یافت. در گروه کنترل، از فعالیت‌های مرسوم از جمله پیش خوانش، خوانش و پساخوانش متون استدلالی به همراه فعالیت‌های درک مطلب بدون تحلیل ساختار متن استفاده شد. در این گروه تمرکز بر کلمات جدید، دستور، ایده‌های موافق و مخالف و انجام فعالیت‌های درک مطلب بود. اما در گروه آزمایش **مدل استدلالی تولمین (۱۹۵۸؛ پانویس ۳۴)** به‌صورت صریح آموزش داده شد. به عبارت دیگر، معرفی و آموزش بخش‌های مختلف سازنده متون استدلالی در قالب سازواره‌های ترسیمی و همراه با ارائه تعریف، موارد کاربرد و مثال انجام شد. سپس یک متن استدلالی به‌عنوان نمونه طبق مدل تولمین تجزیه و بررسی شد و عناصر موجود در متن تعیین و به‌صورت اجمالی ارائه شدند. جهت آشنایی و تمرین بیشتر بر اساس مدل استدلالی تولمین، طی هر جلسه فعالیت‌های گروهی یا انفرادی در قالب مرتب‌سازی ایده‌های بهم‌ریخته، تجزیه و بررسی اجزای سازنده متن‌ها، و تعیین کلمات و عباراتی که نقش کلیدی در ساختار و پاراگراف‌بندی متن ایفا می‌کردند، صورت گرفت. از فراگیران خواسته شد تا ساختار استدلالی متن‌ها را در قالب سازواره‌های ترسیمی ارائه نمایند. آنها بر اساس سازواره‌های ترسیمی‌شان بازخورد دریافت کردند. تعیین و

بررسی عناصر متن‌ها طی تمام جلسات و برای همه متن‌ها انجام شد. بایسته ذکر است که در هر دو گروه از متن‌های یکسان استفاده شد.

در مرحله سوم، با هدف تعیین درک مطلب فراگیران، پس‌آزمون متون استدلالی در هر دو گروه اجرا شد. همچنین، به‌منظور تعیین توانش یادآوری مکتوب فراگیران، آنها در پس‌آزمون یادآوری مکتوب شرکت نمودند.

۴. نتایج

در ابتدای پژوهش، شرکت‌کنندگان دو گروه با توجه به

جدول ۱: آزمون تی دو نمونه مستقل بر روی نمره‌های پیش‌آزمون درک مطلب استدلالی

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها					آزمون لئون برای برابری واریانس‌ها		
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	
۱/۷۵۸	۱/۴۲۹	۰/۵۱	۳۸	۰/۸۱۳	۰/۵۳۱	۰/۵۷۷	پیش‌آزمون فرض شده
۱/۷۹۱	۱/۴۲۹	۰/۵۲	۳۳/۱۴۵	۰/۷۹۸			واریانس برابر فرض نشده

معیار در گروه کنترل و آزمایش به ترتیب ۲۲/۰۹۵، ۴/۷۸۴ و ۲۵/۵، ۳/۰۱۴ گزارش شد. برای اطمینان از معنادار بودن تفاوت موجود در میانگین‌ها، آزمون تی دو نمونه مستقل دیگری انجام شد. شایان ذکر است که یکی از شرکت‌کنندگان گروه کنترل از گروه توانش خوانداری پایین در پس‌آزمون شرکت نکرد و در نتیجه از فرایند پژوهش کنار گذاشته شد. جدول ۲ نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل روی نمرات پس‌آزمون را نشان می‌دهد.

طبق جدول ۱، نتایج به‌دست‌آمده هیچ تفاوت معناداری را از نظر عملکرد دو گروه در درک مطلب استدلالی نشان نمی‌دهند. تی (۳۸) = ۰/۸۱ و پی = ۰/۵۱ < ۰/۰۵ حاکی از همگن بودن دو گروه از نظر درک مطلب استدلالی در آغاز پژوهش بود.

به‌منظور ارائه پاسخ سؤال اول، پس‌آزمون درک مطلب استدلالی روی دو گروه اجرا شد. میانگین نمرات و انحراف

جدول ۲: آزمون تی دو نمونه مستقل روی نمرات پس‌آزمون مربوط به درک مطلب استدلالی در دو گروه

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها					آزمون لئون برای برابری واریانس‌ها		
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	

پس آزمون	وار یانس برابر فرض شده	۳/۱۲۰	۰/۰۸۶	-۲/۶۰۶	۳۷	۰/۰۱۳	-۳/۴۰۴	۱/۳۰۶
وار یانس برابر فرض نشده				-۲/۶۹۶	۳۴/۱۸۹	۰/۰۱۱	-۳/۴۰۴	۱/۲۶۲

همان‌طور که در جدول ۲ آمده است، تی (۳۷) = $-۲/۶۰۶$ و پی = $۰/۰۱۳ > ۰/۰۵$ حاکی از تفاوت معنادار در عملکرد ۲ گروه در پس آزمون است. عملکرد بهتر گروه آزمایش را می‌توان به کارایی آموزش صریح ساختار متن نسبت داد. اندازه تأثیر نیز محاسبه شد و عدد $۰/۸۱$ نشان داد که این تفاوت در میانگین‌ها از اهمیت بالایی برخوردار است. جهت بررسی تأثیر آموزش صریح ساختار متن

استدلالی بر یادآوری مکتوب فراگیران، هر ۴۰ شرکت‌کننده در پیش آزمون فعالیت یادآوری مکتوب شرکت نمودند. میانگین و انحراف معیار در گروه کنترل و آزمایش به ترتیب $۲۴/۲۲۷$ ، $۸/۰۴۷$ و $۲۲/۳۳۳$ ، $۸/۵۲۶$ گزارش شدند. برای حصول اطمینان از همگن بودن دو گروه، آزمون تی دو نمونه مستقل مورد استفاده قرار گرفت. جدول ۳ نتایج را ارائه می‌دهد.

جدول ۳: آزمون تی دو نمونه مستقل بر روی نمره‌های پیش آزمون یادآوری مکتوب

آزمون لئون برای برابری واریانس‌ها		آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				
	F	ممناداری	t	df	ممناداری	تفاوت میانگین
پیش آزمون	۰/۰۱۹	۰/۸۹۰	۰/۷۲۱	۳۸	۰/۴۷۵	۱/۸۹۳
وار یانس برابر فرض شده						تفاوت خطای استاندارد
وار یانس برابر فرض نشده			۰/۷۱۷	۳۵/۵۳۰	۰/۴۷۸	۱/۸۹۳
						۲/۶۴۲

طبق جدول ۳، تی (۳۸) = $۰/۷۲۱$ و پی = $۰/۴۷۵ < ۰/۰۵$ نشان می‌دهد که در ابتدای پژوهش هیچ تفاوت معناداری از لحاظ یادآوری مکتوب متون استدلالی بین دو گروه وجود نداشت. برای پاسخ دادن به سؤال دوم و بررسی تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر یادآوری مکتوب فراگیران، آنها در

پس آزمون یادآوری مکتوب بر اساس ۲ متن استدلالی شرکت نمودند. میانگین و انحراف معیار برای گروه کنترل و آزمایش به ترتیب $۲۸/۵۷۱$ ، $۱۳/۹۴۴$ و $۲۷/۱۱۱$ ، $۱۰/۱۸۵$ به دست آمد. آزمون تی دو نمونه مستقل دیگری برای تجزیه و بررسی نمرات پس آزمون به کار گرفته شد. نتایج در جدول ۴ گزارش شده‌اند.

جدول ۴: آزمون تی دو نمونه مستقل برای تعیین تفاوت بین دو گروه در یادآوری مکتوب متون استدلالی

آزمون لئون برای برابری واریانس‌ها	آزمون تی برای برابری میانگین‌ها
-----------------------------------	---------------------------------

تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	پس‌آزمون
۳/۹۷۰	۱/۴۶۰	۰/۷۱۵	۳۷	۰/۳۶۸	۰/۴۳۷	۰/۶۱۶	وارianس برابر فرض شده
۳/۸۷۶	۱/۴۶۰	۰/۷۰۹	۳۶/۱۶۳	۰/۳۷۷			وارianس برابر فرض نشده

از نمرهٔ پس‌آزمون به‌دست آمد. میانگین و انحراف معیار در گروه توانش خوانداری پایین و بالا به ترتیب ۸/۶۲، ۳/۴۶ و ۴/۲ و ۴/۹۶ گزارش شدند. جهت تعیین سطح معناداری تفاوت میانگین‌ها از آزمون تی دو نمونه مستقل استفاده شد. نتایج در جدول ۵ ارائه شده‌اند.

بر اساس جدول ۴، تی (۳۷) = ۰/۳۶۸ و پی = ۰/۷۱۵ < ۰/۰۵ نشان می‌دهد که از نظر یادآوری مکتوب در پایان پژوهش تفاوت معناداری بین دو گروه وجود نداشت. به‌منظور بررسی تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر توانایی درک مطلب فراگیران با توانش خوانداری بالا و پایین، نمرهٔ افزودهٔ هریک از شرکت‌کنندگان با تفریق نمرهٔ پیش‌آزمون

جدول ۵: آزمون تی دو نمونه مستقل برای تعیین تأثیر آموزش صریح ساختار متن بر دو گروه توانش خوانداری بالا و پایین

آزمون تی برای برابری میانگین‌ها				آزمون لئون برای برابری واریانس‌ها			
تفاوت خطای استاندارد	تفاوت میانگین	معناداری	df	t	معناداری	F	نمره‌های افزوده
۲/۰۷۲	۴/۴۲۵	۰/۰۴۹	۱۶	۲/۱۳۵	۰/۴۷۷	۰/۵۳۰	وارianس برابر فرض شده
۰/۹۸۹	۴/۴۲۵	۰/۰۴۱	۱۵/۷۷۵	۲/۲۲۴			وارianس برابر فرض نشده

همان‌طور که قبلاً بیان شد، نتایج اختلاف معناداری را در درک مطلب متون استدلالی در دو گروه نشان دادند. به بیان دیگر، آموزش صریح ساختار متن استدلالی بر اساس مدل استدلالی تولمین (۱۹۵۸؛ پانویس ۳۴) به آگاهی بیشتر و درک مطلب بهتر فراگیران منجر شد.

از سویی نتایج به‌دست‌آمده با بسیاری از پژوهش‌های پیشین در رابطه با تأثیر آگاهی از ساختار متن بر درک مطلب

همان‌طور که جدول ۵ نشان می‌دهد، تی (۱۶) = ۲/۱۳۵ و پی = ۰/۰۴۹ > ۰/۰۵ بیانگر عملکرد بهتر گروه توانش خوانداری پایین در درک مطلب متون استدلالی به‌واسطهٔ آموزش صریح ساختار متن است.

۵. بحث

هدف اصلی این پژوهش بررسی تأثیر آموزش صریح ساختار متن استدلالی بر درک مطلب زبان‌آموزان ایرانی بود.

این امر ممکن است دلیلی بر خستگی شرکت‌کنندگان باشد و بر عملکرد آنها تأثیرگذار باشد. افزون‌براین، الگوی استدلالی انتخاب شده در این پژوهش شاید فقط در پیشرفت مهارت خواندن مفید واقع شود و تأثیر قابل‌ملاحظه‌ای بر یادآوری مکتوب فراگیران نداشته باشد. به هر حال، نتایج این تحقیق ارتباط بین دانش ساختار متن و توانایی یادآوری فراگیران را منکر نمی‌شود. ممکن است آموزش ساختار متن با استفاده از الگوهای استدلالی دیگر یا در سایر سبک‌ها نتایج متفاوتی را در برداشته باشند.

سؤال آخر این تحقیق تفاوت عملکرد درک مطلب فراگیران با توانش خوانداری بالا و پایین را در سایه آموزش ساختار متن مورد بررسی قرار داد. نتایج حاکی از عملکرد بهتر گروه توانش خوانداری پایین در درک مطلب متون استدلالی بود. نتایج مربوط به این سؤال با نتایج هیروسه (۲۰۱۴؛ پانویس ۳۰) و میربادین (۲۰۱۲) مبنی بر پیشرفت قابل توجه فراگیران با مهارت خواندن پایین در سایه آموزش ساختار متن همخوانی دارند. از آنجایی که هیچ پژوهش دیگری به مقایسه عملکرد افراد با توانش خوانداری بالا و پایین نپرداخته است، نتایج این مطالعه قابل مقایسه با مطالعات دیگر نیست.

۶. نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش در ارتباط با تأثیر معنادار آموزش صریح ساختار متن بر درک مطلب استدلالی فراگیران و به‌ویژه فراگیری با توانش خوانداری پایین، ضرورت توجه معلمان و اساتید به افزایش آگاهی فراگیران از ساماندهی و ساختار متن را بیش از پیش روشن می‌سازد. بنابراین، نقش مهارت استنتاج ساختار متن و تأثیر آن بر مهارت خواندن نباید مورد غفلت واقع شود، بلکه باید به‌عنوان راهبردی مفید در جهت نیل به درک مطلب بهتر آموزش داده شود. (مگناسون و همکاران، ۲۰۱۹؛ پانویس ۱۲). در واقع، دانش ساختار متن را می‌توان روشی کاربردی برای درک بهتر منظور نویسنده تلقی نمود (مایر و پون، ۲۰۰۱؛ پانویس ۵۳؛ تنگ، ۲۰۲۰؛ پانویس ۶). با آگاهی از ساختار متن، خواننده می‌تواند انگاره‌های متن را در ذهن خویش سازماندهی و تجسم نماید. بنابراین، بهتر است مدرسان در حین تدریس درک مطلب به معرفی ساختارهای گوناگون متن بپردازند و حتی ساختارهای مختلف را در کلاس خواندن آموزش دهند و متون مختلف را بر اساس آن تجزیه و بررسی نمایند. این امر ممکن است به انگیزه و پذیرش

زبان انگلیسی همخوانی دارند. اما نکته اینجاست که بیشتر مطالعات پیشین عمدتاً بر ساختار متون روایی و توضیحی متمرکز شده‌اند. به‌عنوان مثال، نتایج به‌دست‌آمده با چالاک و نصراصفهان‌نی (۲۰۱۲)؛ وحیدی (۲۰۰۸)؛ کربلایی و آملی (۲۰۱۱)؛ هیروسه (۲۰۱۴)؛ پانویس ۳۰ و قربانی شمشادسرا و همکاران (۲۰۱۹) که کارایی آگاهی از ساختار متن یا تأثیر آموزش صریح ساختار متن را در متون توضیحی بررسی نمودند، هم‌راستا هستند. از سویی دیگر، نتایج این پژوهش یافته‌های تحقیقات پیشین در حیطه تأثیر آموزش ساختار متن در زبان اول یا انگلیسی به‌عنوان زبان دوم را تصدیق می‌کند (دوک و همکاران، ۲۰۱۱؛ پانویس ۴۲؛ مایر و ویجه‌کومار^{۵۲}، ۲۰۰۷؛ ناکامورا و هیروسه^{۵۱}، ۲۰۰۹). در همین راستا، ویلی^{۵۲} و همکاران (۲۰۱۷) اظهار می‌دارند که درک مطلب متون توضیحی با استفاده از مهارت استنتاج ساختار متن فراگیران قابل پیش‌بینی است.

یافته‌های این مطالعه تأثیر سایر روش‌ها بر افزایش آگاهی از ساختار متن و درک مطلب را انکار نمی‌کند. طبق نتایج این تحقیق، آموزش مستقیم ساختار متن در کلاس درس روشی سودمند برای پیشرفت درک مطلب متون استدلالی است. از این‌رو انتظار می‌رود که معلمان توجه بیشتری به ساختار متن و مواجهه بیشتر فراگیران با الگوهای متنوعی از ساختار متون استدلالی معطوف دارند.

سؤال دوم پژوهش تأثیر آموزش صریح ساختار متن استدلالی را بر یادآوری مکتوب فراگیران مورد بررسی قرارداد. نتایج بیانگر هیچ‌گونه تفاوت معناداری بین دو گروه از نظر انگاره‌های یادآوری شده نبود. نتایج این مطالعه با نتایج هیروسه (۲۰۱۴؛ پانویس ۳۰) هم‌راستا هستند. طبق نتایج او، میزان اطلاعات یادآوری شده از متون توضیحی به‌واسطه آموزش ساختار متن تفاوت معناداری را در بر نداشت. مطالعاتی دیگر افزایش یادآوری متن را در سبک‌های متفاوت و بر اساس الگوهای مختلف مورد بررسی قراردادده‌اند. به‌عنوان مثال، مایر و پون^{۵۲} (۲۰۰۱) پیشرفت یادآوری اطلاعات را در سایه تمرین و آموزش آگاهی از ساماندهی متن مورد پژوهش قرار دادند و نتایج حاصله حاکی از تأثیر معنادار این روش بود. عوامل مختلفی ممکن است بر نتایج مربوط به هدف دوم پژوهش تأثیرگذار باشند. به‌عنوان مثال، زمان تشکیل کلاس‌ها پس از اتمام کلاس‌های دانشگاه و در انتهای روز تعیین شده بود و

⁵² Welie

⁵³ Meyer and Poon

⁵⁰ Meyer and Wijekumar

⁵¹ Nakamura and Hirose

فراگیران از ساختار متن و اهمیت آن در پیشرفت مهارت‌های دیگر از جمله مهارت نوشتن و صحبت کردن منجر شود. بایسته ذکر است که با هدف پیشرفت درک مطلب بهتر است به جای تمرکز بیش از حد بر واژگان و ساختارهای دستوری بر مسائل مهم‌تر از قبیل الگوها و ویژگی‌های ساختار متن تمرکز نمود. در همین راستا، فتحی و بارخدا (۲۰۲۱) بر این باورند که فعال‌سازی فرایندهای ذهنی سطح بالاتر از جمله تفکر انتقادی، پردازش و تجزیه و بررسی متن، و حل مسئله در درک بهتر متن حائز اهمیت‌اند.

مدرسان زبان انگلیسی، فراگیران، طراحان دروس و برنامه‌های درسی، آموزشگاه‌های زبان، مدیران، ایده‌پردازان حیطه آموزش زبان، پژوهندگان در زمینه درک مطلب و علاقه‌مندان به آموزش ژانر-محور می‌توانند از نتایج این تحقیق بهره‌مند شوند. این پژوهش علاوه بر اهمیت ساختار متن در افزایش درک مطلب، شالوده آموزش محتوی-محور و فعالیت-محور را مورد تأکید قرار می‌دهد. نتایج این مطالعه کمک شایانی به آموزش و یادگیری درک مطلب می‌کند. مدرسان برای پیشرفت توانش خواندن فراگیران باید تلاش نمایند تا آنها را به راهبردها و مهارت‌های بیشتر جهت فهم ساختار متون مختلف مجهز نمایند (شاناهان، ۲۰۲۰، پانویس ۱۹). در این صورت، آنها می‌توانند هم‌کنشی‌های خواننده و متن را پیش‌بینی کنند. طراحان وسایل آموزشی و برنامه‌های درسی نیز با مدنظر قراردادن ساختار متن و بالا بردن آگاهی فراگیران از ژانرهای مختلف و ویژگی‌های ساختاری مختلف آنها می‌توانند نقش مهم و کلیدی در موفقیت برنامه‌های آموزشی داشته باشند.

بیافزاییم که همانند هر پژوهشی دیگر، این پژوهش هم محدودیت‌ها و کاستی‌هایی دارد. نخست این که به دلیل سهولت و قابلیت دسترسی، این مطالعه روی ۴۰ دانشجوی کارشناسی مرد در دانشگاه فرهنگیان کرمان انجام شد و این مسئله تعمیم‌پذیری نتایج را تحت تأثیر قرار می‌دهد. توصیه می‌شود پژوهش‌های مشابه در این زمینه روی نمونه‌های بزرگتر متشکل از مرد و زن، در سطوح مختلف تحصیلی و در دانشگاه‌های متفاوت انجام شوند. مورد بعد، انتخاب مدل استدلالی تولمین (۱۹۵۸؛ پانویس ۳۴) از میان مدل‌های موجود جهت آموزش و تجزیه و بررسی متون استدلالی است. سایر محققان می‌توانند تأثیر آموزش مدل‌های استدلالی دیگر را بر درک مطلب و یادآوری مکتوب فراگیران مورد بررسی قرار دهند. تأثیر آموزش ساختار متن در سبک‌های دیگر و مقایسه نتایج به‌دست‌آمده با سبک استدلالی مسیر جدیدی از

تحقیق را در اختیار محققان قرار می‌دهد. امید می‌رود که این پژوهش چشم‌انداز تازه‌ای از تحقیق بیشتر در حیطه درک مطلب متون استدلالی را پیش روی پژوهندگان قرار دهد و مسیر یادگیری زبان آموزان ایرانی را هموارتر سازد.

فهرست منابع

- Alderson, J. C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511732935>
- Boscolo, P., & Mason, L. (2003). Topic knowledge, text coherence, and interest: How they interact in learning from instructional texts. *The Journal of Experimental Education*, 71(2), 126-148. <https://doi.org/10.1080/00220970309602060>
- Chalak, A., & Nasr Esfahani, N. (2012). The effects of text-structure awareness on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language, Culture, and Translation (LCT)*, 1(2), 35-48.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of Education*, 189(1-2), 107-122. <https://doi.org/10.1177/0022057409189001-208>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed., pp. 286-314). International Reading Association.
- Fathi, J., & Barkhoda, J. (2021). Exploring the effect of the flipped classroom on EFL learners' reading achievement and self-efficacy. *Foreign Language Research Journal*, 11(3), 435-452.

- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository text comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Heidari, F. (2019). The effect of dynamic assessment of Toulmin model through teacher- and collective-scaffolding on argument structure and argumentative writing achievement of Iranian EFL learners. *Iranian Journal of Applied Language Studies, 11*(2), 115-140. <http://doi.org/10.22111/IJALS.2019.5445>
- Hirose, K. (2014). *Effects of text structure instruction on Japanese EFL students* [Doctoral dissertation, University of Leicester]. Leicester Digital Achieve. https://leicester.figshare.com/articles/thesis/Effects_of_text_structure_instruction_on_Japanese_EFL_students/10139894
- Hyon, S. (2002). Genre and ESL reading: A classroom study. In A. M. Johns (Ed.), *Genre in the classroom: Multiple perspectives* (pp. 121-141). Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410604262>
- Jiang, X., & Grabe, W. (2007). Graphic organizers in reading instruction: Research findings and issues. *Reading in a Foreign Language, 19*(1), 34-55.
- Karbalaei, A., & Amoli, F. A. (2011). The effect of paraphrasing strategy training on the reading comprehension of college students at the undergraduate level. *Asian EFL Journal, 13*(3), 229-245.
- Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A* <http://doi.org/10.22059/JFLR.2021.330102.889>
- Ferretti, R. P., & Graham, S. (2019). Argumentative writing: Theory, assessment, and instruction. *Reading and Writing, 32*(6), 1345-1357. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09950-x>
- Ghaith, G. M., & Harkouss, S. A. (2003). Role of text structure awareness in the recall of expository discourse. *Foreign Language Annals, 36*(1), 86-96. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2003.tb01935.x>
- Ghorbani Shemshadsara, Z., Ahour, T., & Hadidi Tamjid, N. (2019). Raising text structure awareness: A strategy of improving EFL undergraduate students' reading comprehension ability. *Cogent Education, 6*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1644704>
- Grabe, B. (2003, December). *Using discourse patterns to improve reading comprehension* [Paper presentation]. JALT 2002 Conference Proceedings of Japan Association for Language Teaching, Shizuoka, Japan. <https://jalt-publications.org/archive/proceedings/2002/009.pdf>
- Haria, P. D. (2010). *The effects of teaching a genre-specific reading comprehension strategy on struggling fifth grade students' ability to summarize and analyze argumentative texts* (Publication No. 343407) [Doctoral dissertation, University of Delaware]. ProQuest Dissertations and Theses Global.

- Meyer, B. J., Wijekumar, K., & Lei, P. (2018). Comparative signaling generated for expository texts by 4th-8th graders: Variations by text structure strategy instruction, comprehension skill, and signal word. *Reading and Writing*, 31(9), 1937-1968. <http://doi.org/10.1007/s11145-018-9871-4>
- Mirbadin, Sh. (2012). *The difference between reading comprehension performance of advanced and intermediate level learners regarding the role of discourse markers in argumentative texts* [Master's thesis, Payame Noor University, Tehran Branch]. Iranian Research Institute for Information Science and Technology (IranDoc).
- Mochizuki, T., Nishimori, T., Tsubakimoto, M., Oura, H., Sato, T., Johansson, H., Nakahara, J., & Yamauchi, Y. (2019). Development of software to support argumentative reading and writing by means of creating a graphic organizer from an electronic text. *Educational Technology Research and Development*, 67(5), 1197-1230. <https://doi.org/10.1007/s11423-019-09676-1>
- Nakamura, H., & Hirose, K. (2009). The effect on Japanese EFL learners' reading ability of interactive reading, enriching content schema and formal schema: In the case of nursing students. *Language Education and Technology*, 46, 99-112. https://doi.org/10.24539/let.46.0_99
- Ness, M. (2011). Explicit reading comprehension instruction in elementary classrooms: Teacher use of reading comprehension strategies. *Journal of Research in Childhood Education*, 25(1), 98-117. <https://doi.org/10.1080/02568543.2010.531076>
- handbook (pp. 209-226). Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642>
- Kolic-Vehovec, S., & Bajanski, I. (2006). Metacognitive strategies and reading comprehension in elementary-school students. *European Journal of Psychology of Education*, 21(4), 439-451. <https://doi.org/10.1007/BF03173513>
- Longman exam. (n.d.). Recall. In *Longman exam dictionary*. Retrieved March 4, 2023, from <https://www.ldoceonline.com/dictionary/recall>
- Magnusson, C. G., Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2019). To What Extent and How Are Reading Comprehension Strategies Part of Language Arts Instruction? A Study of Lower Secondary Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 187-212. <https://doi.org/10.1002/rrq.231>
- McNeil, L. (2011). Investigating the contributions of background knowledge and reading comprehension strategies to L2 reading comprehension: An exploratory study. *Reading and Writing*, 24(8), 883-902. <https://doi.org/10.1007/s11145-010-9230-6>
- Meyer, B. J. F., & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 141-159.
- Meyer, B. J. F., & Wijekumar, K. (2007). A web-based tutoring system for the structure strategy: Theoretical background, design, and findings. In D. S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies* (pp. 347-375). Lawrence Erlbaum Associates.

- Learning*, 3(2), 21-29.
<https://jltl.com.tr/index.php/jltl/article/view/109>
- Rojas-Drummond, S., & Zapata, M. (2004). Exploratory talk, argumentation and reasoning in Mexican primary school children. *Language and Education*, 18(6), 539-557.
<https://doi.org/10.1080/09500780408666900>
- Sencibaugh, J. M. (2007). Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications. *Reading Improvement*, 44(1), 6-22.
- Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? *Reading Research Quarterly*, 55(2), 235-247.
<https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Smith, L. A. (2006). Think-aloud mysteries: Using structured sentence- by-sentence text passages to teach comprehension strategies. *The Reading Teacher*, 59(8), 764-773.
<https://doi.org/10.1598/RT.59.8.4>
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: Toward an R & D program in reading comprehension*. RAND Corporation.
- Talebi, S. H., & Fallahi, J. (2021). Cross-linguistic transfer of reading ability: Evidence from the role of gender in L1 (Persian) and L2 (English) interdependence. *Journal of Foreign Language Research*, 10(4), 814-841.
<http://doi.org/10.22059/JFLR.2021.315999.790>
- Teng, F. (2020). The benefits of metacognitive reading strategy awareness instruction for young learners of English as a second language. *Journal of Language Learning and Teaching*, 18(2), 1-15.
<https://doi.org/10.1080/15393009.2020.1812111>
- Ofori, G. O., & Adedipe, T. H. (2011). Assessing ESL students' awareness and application of metacognitive strategies in comprehending academic materials. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies*, 2(5), 343-346.
- Özdemir, S. (2018). The effect of argumentative text pattern teaching on success of constituting argumentative text elements. *World Journal of Education*, 8(5), 112-122.
<https://doi.org/10.5430/wje.v8n5p112>
- Pearson, P. D., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B., & Barr, R. (Eds.). (2002). *Handbook of reading research*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315200651>
- Pilonieta, P. (2010). Instruction of research-based comprehension strategies in basal reading programs. *Reading Psychology*, 31(2), 150-175.
<https://doi.org/10.1080/02702710902754119>
- Prado, L., & Plourde, L. (2011). Increasing reading comprehension through the explicit teaching of reading strategies: Is there a difference among the genders? *Reading Improvement*, 48(1), 32-42.
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugari-/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzell, D. R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501.
<https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Qin, J. (2013). Applying the Toulmin model in teaching L2 argumentative writing. *The Journal of Language Teaching and Research*, 3(2), 1-10.
<https://doi.org/10.1080/15393009.2013.781111>

- graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73(4), 291-329. <https://doi.org/10.3200/JEXE.73.4.291-329>
- Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2017). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, 31(9), 2065-2094. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9801-x>
- Wijekumar, K., Meyer, B. F., & Lei, P. (2013). High-fidelity implementation of web-based intelligent tutoring system improves fourth and fifth graders content area reading comprehension. *Computers & Education*, 68, 366-379. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.05.021>
- Williams, J. P., Stafford, B. K., Lauer, K. D., Hall, K. M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 1-20. <https://doi.org/10.1037/a0013152>
- Yang, Y. (2006). Reading strategies or comprehension monitoring strategies? *Reading Psychology*, 27(4), 313-343. <https://doi.org/10.1080/02702710600846852>
- Zhang, L. (2012). Effects of MST (metacognitive strategy training) on academic reading comprehension of Chinese EFL students. *US- China Foreign Language*, 10(2), 933-943. <https://doi.org/10.17265/1539-8080/2012.02.004>
- language. *Literacy*, 54(1), 29-39. <https://doi.org/10.1111/lit.12181>
- Tengberg, M., & Olin-Scheller, Ch. (2016). Developing critical reading of argumentative text: Effects of a comprehension strategy intervention. *Journal of Language Teaching and Research*, 7(4), 635-645. <http://dx.doi.org/10.17507/jltr.0704.02>
- Toulmin, S. (2003). *The uses of argument* (2nd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511840005>
- Trapman, M., van Gelderen, A., van Steensel, R., van Schooten, E., & Hulstijn, J. (2014). Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: Differences between monolinguals and bilinguals [Special issue]. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 3-21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2012.01539.x>
- Vahidi, S. (2008). The impact of EFL learners' rhetorical organization awareness on English academic/expository text comprehension. *Pazhuhesh-e Zabanha-ye Khareji*, 9(41), 145-158.
- Van der Schoot, M., Vasbinder, A. L., Horsley, T. M., & Van Lieshout, E. (2008). The role of two reading strategies in text comprehension: An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00354.x>
- Van Keer, H., & Verhaeghe, J. P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring on second and fifth