

طراحی، روایابی و اعتبارسنجی شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

سیما ضیایی (دکتری آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

بهزاد قنسولی (استاد آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران، نویسنده مسئول)

ghonsooly@um.ac.ir

ضرغام قبانچی (دانشیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

حسام‌الدین شهریاری (استادیار آموزش زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران)

DOI: 10.22067/its.v5i1i4.62005/10.22067

چکیده

هدف این مقاله طراحی و اعتبارسنجی شاخص سنجشی است که بتوان با آن هوش روایی در نوشتار را ارزیابی کرد. پیش‌نویس ابتدایی این شاخص که براساس تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی تهیه شده، شامل ۱۳ گزینه است که هرکدام از آن‌ها بخشی از تعریف رندال را در بر می‌گیرد. در راستای روایابی این شاخص سنجش، از ۲۰۰ زبان‌آموز ایرانی که در سطح FCE به یادگیری زبان انگلیسی مشغول بودند خواسته شد تا پویانمایی کوتاهی را ببینند و آن را در قالب نوشتار برای دوست خود تعریف کنند، درحالی‌که اجازه یادداشت‌برداری و استفاده از هیچ‌گونه منبع زبانی را نداشتند. سپس تمام نوشته‌ها، براساس شاخص سنجش طراحی شده در طیف لیکرت نمره‌گذاری شدند و تحلیل آماری EFA بر روی نمرات صورت گرفت. نتیجه این پژوهش به شاخص سنجشی ده‌گزینه‌ای ختم شد که دارای اعتبار ۰/۸۸ می‌باشد و سه فاکتور کلی را در بر می‌گیرد. این سه فاکتور عبارت‌اند از: انسجام داستان، شناسایی و معرفی عناصر داستان، فصاحت و بلاغت.

کلیدواژه‌ها: هوش روایی در نوشتار، شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار، نوشتار زبان دوم

۱. مقدمه

همان‌طور که رندال (۱۹۹۹) بیان داشته، نظریهٔ هوش چندگانه که گاردنر (۱۹۸۳) آن را مطرح کرد راه را برای ظهور انواع دیگر هوش مانند هوش اجتماعی، هوش احساسی و همچنین هوش روایی هموار نمود (پیش‌قدم و شمس، ۲۰۱۲). اهمیت اندازه‌گیری هوش به زمان بینه در ابتدای قرن ۲۰ باز می‌گردد. در آن زمان، هوش افراد با توجه به توانایی آن‌ها در حل مسائل ریاضی و زبان‌شناسی سنجیده می‌شد (براون، ۲۰۰۷؛ سرانی، کشاورز و زمان‌پور، ۲۰۱۲). در واکنش به این مفهوم تک‌بعدی و البته ناعادلانهٔ هوش، گاردنر (۱۹۸۳) نظریهٔ هوش چندگانه را ارائه کرد که هفت نوع هوش متفاوت را در بر می‌گرفت: هوش زبانی، منطقی-ریاضی، موسیقی، فضایی، حرکتی، طبیعت‌گرا، درون‌فردی و بینافردی (گاردنر، ۱۹۹۹، به‌نقل از براون، ۲۰۰۷، ص. ۱۰۸). نظریهٔ چندگانگی هوش، راه را برای دیگر محققان هموار کرد تا به نظریه‌پردازی دربارهٔ انواع جدیدی از هوش بپردازند، چنانکه بتوان افرادی را هم که توانایی حل مسئلهٔ ریاضی ندارند در زمرهٔ افراد باهوش قرار داد. برای مثال، هوش عاطفی گلمن (۱۹۹۵) و هوش روایی که نهمین هوش محسوب می‌شود، تصور متعارف از هوش را به چالش کشاندند (رندال، ۱۹۹۹، به‌نقل از حیدری، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۱۳۹۴). شاید هیچ‌گاه به ذهن کسی خطور نمی‌کرد که توانایی تولید و درک داستان به‌گونه‌ای از هوش مرتبط باشد. اما شاید تفاوت در توانایی بازگویی اتفاقات در افراد متفاوت و نیز تمایز انسان‌ها از حیوانات در امر داستان‌گویی دلیلی شد که این توانایی را هوش بنامند.

اهمیت هوش روایی چنان است که بارتس (۱۹۹۶) آغاز تاریخ روایت‌گری را با آغاز تاریخ بشری یکسان می‌داند و انسان را بدون روایت‌گری و داستان‌سرایی قابل تصور نمی‌داند (به‌نقل از رویایی و عوض‌زاده، ۲۰۱۲).

مرگان (۲۰۰۰) معتقد است روایت و روایت‌گری در قرن ششم قبل از میلاد مسیح، زمانی که فلسفه جایگاه ویژه‌ای داشت، اهمیت پیدا کرد. در حقیقت بسیاری از اطلاعات گردآوری‌شده در حیطهٔ داستان و روایت به ارسطو نسبت داده می‌شود. او

کسی بود که فلسفه و هنر نمایش را به هم پیوند زد (باچر و دیگران، ۱۹۶۱، به نقل از اندرسون، ۲۰۱۵). هرچند پس از مدتی با گسترش سواد و با تغییر افسانه‌های شفاهی به داستان‌های نوشتاری، این پیوستگی از هم گسیخت و به مرور زمان، روایت‌گری پا را از حیطه فلسفه و نمایش فراتر گذاشت و با ورود به حوزه‌های مختلف تبدیل به مقوله‌ای میان‌رشته‌ای شد که تحت‌تأثیر دیدگاه‌هایی همچون ساختارگرایی، روان‌شناسی (برونر، ۱۹۸۷) و جامعه‌شناسی (لباو و والتسکی، ۱۹۶۷) کاربردهای متفاوتی نیز پیدا کرد. از آنجا که نگاه به روایت‌گری و داستان‌گویی اکنون فراتر از ابزاری برای بیان درس‌های اخلاقی است، توانایی ذهنی و هوش مرتبط با آن (هوش روایی) نیز از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. در تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی که اساس کار این مقاله را تشکیل می‌دهد این‌گونه از هوش نیز مانند انواع دیگر آن دارای زیرمجموعه‌هایی می‌باشد که در زیر به اختصار توضیح داده می‌شود.

۱.۱. هوش روایی از دید رندال

رندال (۱۹۹۹) هوش روایی را مجموعه‌ای از چند نوع توانایی متفاوت می‌داند که به شکل‌گیری داستان خوب یا درک مناسب از داستان می‌انجامد. این توانایی‌ها یا به عبارتی زیرمجموعه‌های هوش روایی عبارت‌اند از:

۱. بیان وقایع^۱ (یا پیکره‌بندی، به تعبیر حیدری و دیگران، ۲۰۱۵): عبارت است از توانایی تشخیص و درک اتفاقات و هر آنچه توسط حواس پنج‌گانه درک می‌شود و نیز توانایی برای خلاصه‌گویی وقایع و تمیز اتفاقات مهم از کم‌اهمیت.
۲. شخصیت‌نگاری^۲: توانایی شناخت و ترسیم شخصیت خود و دیگران.
۳. روایت‌گری^۳: ارتباط برقرار کردن و وقایع را به ترتیب وقوع بیان کردن، مشتاق نگه داشتن شنونده در دنبال کردن داستان و استفاده از لحن مناسب برای بیان روایت.

1. emplotment

2. characterization

3. narration

۴. سبک‌گرایی^۱: بیان وقایع با الگویی کمابیش قابل پیش‌بینی.

۵. موضوع‌گرایی^۲: آگاهی از الگوهای معنایی داستان و تشخیص و درک نمادها.

علاوه بر مؤلفه‌های ذکر شده، رندال (۱۹۹۹) معتقد بود که سه نوع از انواع هوش چندگانه گاردنر (۱۹۸۳) نیز در هوش روایی مؤثرند: هوش زبانی، هوش درون - فردی و هوش بینافردی. او همچنین حافظه را عامل مهمی در میزان این هوش می‌داند چرا که ایجاد، ذخیره و بازیابی داستان‌ها و روایات از وظایف مهم حافظه هستند.

حال سؤال این است که چگونه می‌توان رد پای این هوش را در داستان‌های به تحریر درآمده جستجو کرد؟ آیا ابزار مناسبی برای این کار وجود دارد؟ نبود یا کمبود ابزار مناسب مانند شاخص‌های سنجش می‌تواند محققان را با چالش‌های بزرگی مواجه کند؛ زیرا این شاخص‌ها می‌توانند به محققان کمک کنند تا عوامل مختلف را اندازه‌گیری کرده و روابط آن‌ها را با یکدیگر مورد بررسی قرار دهند. به‌همین دلیل، نویسندگان این مقاله تلاش کردند تا با طراحی و اعتبارسنجی شاخصی برای سنجش هوش روایی در نوشتار^۳ انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی، یکی از خلأهای موجود را پر کنند.

در نتیجه، هدف پژوهش موجود پاسخ‌گویی به سؤال زیر می‌باشد:

— آیا شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار زبان‌آموزان ایرانی که در این

پژوهش طراحی شده از روایی و اعتبار قابل قبولی برخوردار است؟

۲. پیشینه پژوهش

سال‌هاست که روایت‌گری در حوزه‌های مختلف مانند روان‌شناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان، یادگیری زبان و مطالعات زنان مورد تحقیق قرار گرفته است (مثال: لباو و والتسکی، ۱۹۶۷؛ اوکبرگ، ۱۹۹۴). در روان‌شناسی، بیان روایت

1. genre-ation

2. thematization

3. narrative writing intelligence

راهکاری برای معنادادن به دنیای اطراف است. آمو (۲۰۱۳) بر این باور است که بیان داستان‌های زندگی به افرادی که حقیقت‌تزیع شده، مانند سیاهپوستان و زنان، اجازه ابراز وجود می‌دهد. به‌همین دلیل، داستان و روایت ابزار تحقیق فمینیست‌ها و طرفداران حقوق بشر نیز می‌باشد. برای مثال، چگونگی بیان «خود» در داستان زندگی هر شخص می‌تواند نمایشگر تبعیض‌ها و برتری‌های اجتماعی، اعتماد به نفس و جایگاه شخص در خانواده باشد (اوکبرگ، ۱۹۹۴). این کاربرد روایت می‌تواند در زمینه‌های متعددی مانند درمان بیماری‌های ذهنی و جسمی و نیز در پرده برداشتن از تبعیض‌های جنسی، نژادی و اجتماعی در جامعه به انسان کمک کند. به‌همین خاطر، ترغیب افراد به نوشتن یادداشتهای روزانه یکی از روش‌های قدیمی در حیطه روان‌شناسی ایت (مک‌دونا و مک‌دونا، ۱۹۹۷ به نقل از دورنیه، ۲۰۰۷). شاید همین اهمیت کلمات و جملات گفته‌شده در روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و یادگیری زبان باعث شده که تمرکز محققان بیشتر بر عبارات کلامی^۱ استفاده شده باشد چنان‌که لباو والتسکی (۱۹۹۷) کوچک‌ترین واحد زبانی داستان را «عبارت» دانستند و انواع مختلفی هم برای آن قائل شدند. از دیدگاه آن‌ها روایت، پیوست مجموعه عباراتی است که حداقل یک رابط زمانی داشته باشند.

لباو (۱۹۷۲) روایت‌گری را متشکل از دو نوع عبارت می‌داند: روایی و ارزشی. بررسی این عبارات کاربرد بسیاری در تحقیقات متفاوت دارد؛ برای مثال: شیرو (۲۰۰۳) برای این‌که بتواند توانایی کودکان ونزوئلایی را در ارزیابی کردن بسنجد، از آن‌ها خواست تا داستانی تعریف کنند و عبارات ارزشی را در داستان‌های آن‌ها بررسی کرد. پیترسون و مک‌کیب (۱۹۸۳) نیز همانند این پژوهش را انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که کودکان از همان ابتدا در داستان‌های خود از عبارات ارزشی استفاده می‌کنند. البته بچه‌های کم‌سن‌تر نظرات خود را غیرمستقیم بیان می‌کنند، حال آن‌که بزرگترها مستقیم و با بیان احساسات و انگیزه‌هایشان این کار را انجام می‌دهند (به نقل از ساه، ۲۰۱۱).

1. clause

چنین به نظر می آید که در بسیاری از مطالعات، داستان و روایت بیشتر وسیله‌ای برای کنکاش زبان و ذهن از طریق کلمات و عبارات بوده و شاید تمرکز بر روایت به‌عنوان ماحصل نوعی از هوش به‌قدر کافی برجسته نبوده است. برای انجام چنین کاری، نیاز به شاخص سنجشی^۱ است که تمرکز آن تنها بر عبارات ارزشی و روایی نباشد و مجموعه‌ای از فاکتورهای متفاوت را به‌عنوان عوامل سازنده هوش در بر گیرد. در این زمینه پیش‌قدم، بقایی، شمس و شمسایی (۲۰۱۱) گام بزرگی برداشتند و شاخص سنجشی را تهیه کردند که هوش روایی را اندازه‌گیری کند. تفاوت اصلی شاخص سنجش آن‌ها با شاخص سنجش طراحی شده در این پژوهش، تمرکز بر ظهور متفاوت هوش روایی است؛ در این پژوهش تمرکز بر ظهور نوشتاری هوش روایی است درحالی‌که شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) کلام شفاهی را مبنای کار خود قرار داده بود.

طراحی این شاخص سنجشی توسط پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱)، به محققان کمک کرد تا بتوانند تمرکز خود را از بررسی جملات و عبارات در داستان‌ها، به منشأ ظهور آن‌ها (هوش روایی) معطوف کنند. در نتیجه بررسی رابطه این هوش با عوامل مختلف یادگیری، مخصوصاً در زبان اول و دوم موضوع پژوهش برخی پژوهشگران، مخصوصاً در ایران، شد. برای مثال، پیش‌قدم، گل‌پرور، خواجه‌سوی و ایران‌راد (۲۰۱۱) از شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) استفاده کردند تا رابطه موفقیت آموزشی معلمان انگلیسی ایرانی را با هوش روایی آن‌ها ارزیابی کنند که نتایج تحقیق رابطه قابل قبولی را بین این دو متغیر نشان داد. هرچند در این میان، سبک‌گرایی که از عناصر تشکیل‌دهنده هوش روایی است بیشترین قدرت پیش‌بینی را برای موفقیت معلمان دارا بود.

حسینی فاطمی (۲۰۱۱) نیز از شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) استفاده کرد تا برتری استفاده از متون روایی و داستانی را به متون تفسیری در درس «خواندن» زبان دوم نشان دهد. او در تحقیقش که بر روی ۹۱ دانشجوی زبان

1. scale

انگلیسی ایرانی انجام داده بود نشان داد که تدریس متون روایی در کلاس، باعث بهبود توانایی خواندن و درک مطلب دانشجویان و نیز افزایش هوش روایی آنها می‌شود.

پیش‌قدم و معتکف (۲۰۱۲) نیز رابطه هوش روایی را با یادگیری زبان مورد بررسی قرار دادند. این تحقیق که بر روی ۱۱۰ دانش‌آموز دبیرستانی انجام شد از دو بخش تعریف خاطره و تعریف داستان عکس‌های کارتونی تشکیل می‌شد. آنها با استفاده از شاخص سنجش هوش روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) رابطه قابل قبولی بین هوش روایی دانش‌آموزان با سه نمره زبان عربی، زبان فارسی و زبان انگلیسی پیدا کردند. در بین زیر مجموعه‌های هوش روایی، روایت‌گری قدرت پیش‌بینی بالاتری را برای نمرات زبانی به خود اختصاص داد.

پیش‌قدم و شمس (۲۰۱۲) نیز در پی یافتن مدلی برای توضیح عوامل مؤثر بر نوشتار زبان دوم، از شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) بهره جستند تا نشان دهند در بین دو مدل پیشنهادی آنها، مدلی که در کنار عوامل زبانی مانند دانش لغوی و ساختاری، هوش کلامی و هوش روایی را هم در نظر می‌گیرد قدرت پیش‌بینی بهتری برای سطح نوشتار زبان دوم دارد. در واقع آنها به این پرسش پاسخ دادند که چرا زبان‌آموزان با سطح زبانی یکسان و دانش لغوی و ساختاری یکسان، توانایی متفاوتی در نوشتار زبان دوم دارند. پاسخ آنها با توجه به مدل ارائه شده تفاوت در هوش روایی بود.

حیدری، خوش‌سلیقه و هاشمی (۱۳۹۴) نیز به رابطه معنادار بین هوش روایی و کیفیت ترجمه دست یافتند، چنانکه هوش بالاتر، ترجمه بهتری را به ارمغان می‌آورد.

با توجه به تسهیل بررسی رابطه هوش روایی با متغیرهای دیگر، بعد از طراحی شاخص سنجش هوش روایی (پیش‌قدم و دیگران، ۲۰۱۱) نویسندگان این مقاله درصدد برآمدند تا فراتر رفته و گامی در جهت تفکیک هوش گفتاری و نوشتاری بردارند. به همین منظور، این مقاله با استفاده از تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی، شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار را طراحی و اعتبارسنجی می‌کند.

۳. روش پژوهش

۳.۱. شرکت کنندگان

مجموعاً ۲۰۰ زبان‌آموز ایرانی که در یک مؤسسه آموزش زبان انگلیسی مشغول به تحصیل بودند در این پژوهش شرکت کردند. سن این زبان‌آموزان که همگی در سطح FCE^۱ بودند بین ۲۰ تا ۳۰ سال بود. دو دلیل برای انتخاب این سطح وجود داشت: اول اینکه در این مؤسسه، زبان‌آموزان برای ورود به این سطح باید ۱۶ ترم را پشت سر بگذارند، البته برخی از زبان‌آموزان با توجه به امتحان تعیین سطح خود می‌توانند یک یا چند ترم از این ۱۶ ترم را نگذرانند. با توجه به این تعداد ترم و با توجه به تجربه نویسندگان مقاله، انتظار می‌رود زبان‌آموزان در این سطح، دانش زبانی متوسطی داشته باشند که بتوانند از عهده انجام این کار تحقیقی برآیند. ثانیاً، این سطح نسبت به سطوح بالاتر گزینه مناسب‌تری بود زیرا معمولاً کلاس‌ها در سطوح بالاتر، کم‌جمعیت‌تر هستند و زمان طولانی‌تری برای جمع‌آوری داده‌ها لازم است.

۳.۲. ابزار پژوهش

ابزار اصلی مورد استفاده این پژوهش، شاخص هوش روایی در نوشتار بود که در راستای دستیابی به هدف اصلی این تحقیق، طراحی و روایی شد. پویانمایی چهار دقیقه‌ای «بازی‌گری» نیز به عنوان ابزار نمایشی مورد استفاده قرار گرفت. علت انتخاب این پویانمایی این بود که اولاً در زمان کوتاه، داستانی دارای شروع، میانه و پایان را به نمایش می‌گذاشت و نیز امکان بروز بسیاری از خصوصیات هوش روایی را فراهم می‌کرد. برای مثال، دوگانگی شخصیت اصلی داستان، توانایی «شخصیت‌نگاری» نویسنده و وجود رنگ‌های متفاوت و عناصر مرتبط با حواس پنج‌گانه، توان «بیان وقایع» نویسنده را به چالش می‌کشید. همان‌طور که بلیس و همکارانش (۱۹۹۸) بیان کردند، روایت کامل روایتی است که شامل سه بخش توصیف، وقایع و ارزیابی باشد که این پویانمایی زمینه بروز این سه عنصر را برای نویسنده فراهم می‌کند. علاوه بر

1. First Certificate Exam

این چون این پویانمایی بی‌کلام است، درک مفهوم داستان تحت‌تأثیر سطح زبان نویسنده قرار نمی‌گیرد.

۳.۳. جمع‌آوری داده‌ها

در ابتدا «شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار» براساس تعریف رندال (۱۹۹۹) و خصوصیتی که او برای این‌گونه هوش بر شمرده بود به‌صورت پیش‌نویس آماده شد (ضمیمه را ببینید). این پیش‌نویس شامل ۱۳ گزینه بود که هرکدام براساس طیف لیکرت^۱ نمره‌گذاری می‌شدند. برای اطمینان از واضح‌بودن این ۱۳ گزینه برای افرادی که نوشته‌های زبان‌آموزان را ارزیابی می‌کنند، در ابتدا این روند به‌صورت آزمایشی با ۲۵ زبان‌آموز انجام شد و دو نفر به‌صورت جداگانه به این نوشته‌ها نمره دادند تا از درک یکسان از گزینه‌های شاخص سنجش طراحی شده اطمینان حاصل کنند.

در فرایند اصلی، تمام مراحل کار به زبان فارسی برای زبان‌آموزان توضیح داده شد تا هیچ‌گونه ابهامی باقی نماند. در حین تماشای پویانمایی انتخاب شده، دانشجویان اجازه استفاده از هیچ‌گونه منبع زبانی مانند فرهنگ لغت و کتاب دستور زبان و یا حتی یادداشت‌برداری را هم نداشتند؛ زیرا حافظه، انتخاب کلمه و ساختار مناسب بخشی از هوش روایی است.

بعد از اتمام فیلم، از زبان‌آموزان خواسته شد تا همان‌گونه که فیلم را برای دوست خود تعریف می‌کنند، آن را به زبان انگلیسی بنویسند بدون این‌که محدودیتی در تعداد کلمات و یا زمان وجود داشته باشد.

۳.۴. تحلیل داده‌ها

بعد از جمع‌آوری نوشته‌ها و نمره‌گذاری آن‌ها براساس شاخص سنجش طراحی شده، تحلیل‌های آماری بر روی داده‌ها انجام شد، بدین‌ترتیب که تمام نمره‌ها به نرم‌افزار آماری SPSS18 منتقل شدند تا شاخص مورد نظر از طریق EFA^۲ روایابی و

1. Likert Scale

2. Exploratory Factor Analysis

اعتبارسنجی شود، گزینه‌های ناهمخوان با شاخص سنجش حذف شوند و تعداد فاکتورهای مستور در این شاخص سنجش نیز مشخص شوند. سپس با توجه به محتوای موضوعی، هر فاکتور نام‌گذاری شد و میزان اعتبار این فاکتورها و کل شاخص سنجش محاسبه شد.

۴. یافته‌ها

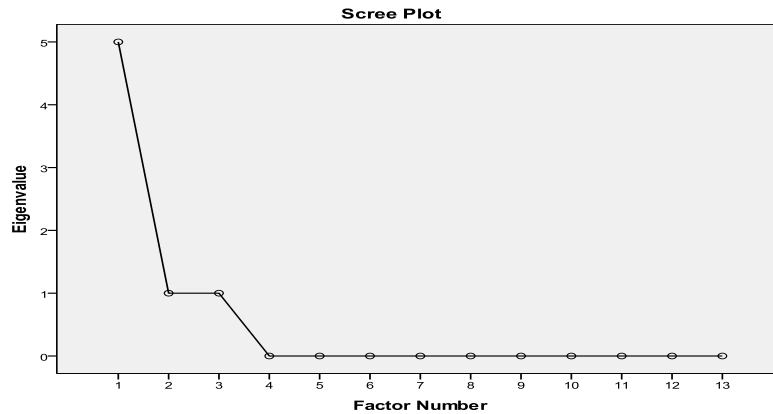
بعد از انجام تحلیل‌های آماری EFA در نرم‌افزار SPSS، سه فاکتور با آیین و لیو^۱ بزرگ‌تر از یک به دست آمدند که هرکدام به ترتیب دربرگیرنده ۴، ۳ و ۳ گزینه از شاخص سنجش طراحی شده بودند (جدول ۱ و نمودار شنی را ببینید). در نتیجه، سه گزینه از سیزده گزینه شاخص سنجش نهایی حذف شد.

جدول ۱. همخوانی فاکتورها و گزینه‌های شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

	Factor		
	1	2	3
Q2	.846		
Q3	.743		
Q9	.634		
Q5	.625		
Q1			
Q12		.818	
Q10		.816	
Q7		.714	
Q4			
Q6			
Q8			.774
Q11			.681
Q13			.640

Extraction Method: Principal Axis Factoring.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

1. eigenvalue



نمودار ۱. نمودار شنی

شیب نمودار شنی نشان می‌دهد که تنها فاکتور ۱، ۲ و ۳ توانایی توضیح واریانس شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار را دارند و فاکتورهای دیگر که آنگن و لیو کمتر از یک دارند مورد بررسی قرار نمی‌گیرند. این سه فاکتور توانایی توضیح ۵۷/۴۷ درصد واریانس این شاخص سنجش را دارند (جدول ۲ را ببینید).

جدول ۲. واریانس کل شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	5.753	44.254	44.254	5.394	41.495	41.495	2.715	20.883	20.883
2	1.854	14.258	58.512	1.507	11.593	53.087	2.510	19.304	40.187
3	1.073	8.254	66.766	.570	4.383	57.470	2.247	17.283	57.470
4	.937	7.205	73.971						
5	.704	5.414	79.385						
6	.631	4.855	84.240						
7	.454	3.492	87.732						
8	.424	3.260	90.992						
9	.304	2.335	93.327						
10	.280	2.156	95.483						
11	.226	1.736	97.218						
12	.213	1.642	98.860						
13	.148	1.140	100.000						

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

اعتبار کل شاخص سنجش ۰/۸۸ و اعتبار سه فاکتور به دست آمده به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۴ و ۰/۸۵ ارزیابی شدند که اعتبار قابل قبولی است.

سپس هر فاکتور با توجه به تعداد و محتوای گزینه‌هایی که از «شاخص هوش روایی در نوشتار» در بر می‌گیرد نام‌گذاری شد: فاکتور ۱ که شامل گزینه‌های ۲، ۳، ۵ و ۹ است «انسجام داستان»، فاکتور ۲ که از گزینه‌های ۷، ۱۰ و ۱۲ تشکیل می‌شود «شناسایی و معرفی عناصر داستان» (مانند شخصیت‌ها، اشیاء و ایده‌ها) و فاکتور ۳ که در برگزیده‌های ۸، ۱۱ و ۱۳ می‌باشد «فصاحت و بلاغت» نام گرفتند. در انتها، مقایسه‌ای بین شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) و شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار انجام گرفت که در ادامه بیان می‌شود.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

تعداد مطالعات بر هوش روایی در زمینه‌های متفاوت (مثال، تراحر، ۲۰۰۹؛ پیش‌قدم، بقایی، شمس و شمسایی، ۲۰۱۱؛ رویایی و عوض‌زاده، ۲۰۱۲؛ سرانی، کشاورز و زمان‌پور، ۲۰۱۲) حاکی از اهمیت این هوش و نقش مهم آن در حوزه‌های مختلف از جمله یادگیری زبان می‌باشد. خلأ نبود شاخص سنجشی مناسب برای اندازه‌گیری این هوش در سطح نوشتار، نویسندگان این مقاله را بر آن داشت تا چنین شاخصی را طراحی کنند.

بر اساس نتایج به دست آمده، سه فاکتور برآمده از این شاخص (انسجام داستان، شناسایی و معرفی عناصر داستان، فصاحت و بلاغت) ۵۷/۴۷ درصد از کل واریانس شاخص سنجش هوش روایی را توضیح می‌دهند. این سه فاکتور بیان وقایع، شخصیت‌نگاری، روایت‌گری، سبک‌گرایی و موضوع‌گرایی را که بخشی از تعریف رندال (۱۹۹۹) از هوش روایی است، در بر می‌گیرند: فاکتور ۱، گزینه‌های مربوط به بیان وقایع (۲، ۳، ۵) و روایت‌گری (۹) را در بر می‌گیرد. فاکتور ۲، گزینه‌های مربوط به شخصیت‌نگاری (۷)، روایت‌گری (۱۰) و موضوع‌گرایی (۱۲) را شامل می‌شود و فاکتور ۳، شامل روایت‌گری (۸، ۱۳) و سبک‌گرایی (۱۱) می‌باشد. بر این اساس، ۳ گزینه از شاخص ۱۳ گزینه اولیه حذف می‌شوند. گزینه‌های ۱، ۴ و ۶ که در برگزیده

شاخصه «بیان وقایع» بودند به دلیل ناهمخوانی با شاخص سنجش طراحی شده حذف شدند. لازم به ذکر است که گزینه ۶ همزمان در برگزیده دو خصوصیت «بیان وقایع» و «سبک‌شناسی» بود.

با توجه به حذف گزینه ۱، می‌توان نتیجه گرفت که شرکت‌کنندگان در این مطالعه، تمایل چندانی به بیان جزئیات صحنه داستان که با حواس پنج‌گانه درک می‌شوند نداشتند؛ جزئیاتی مانند رنگ، شکل و اندازه اشیاء تقریباً در هیچ‌کدام از نوشته‌ها به چشم نمی‌خورد.

بیشتر نوشته‌ها در این پژوهش‌ها، تمرکز بر بیان اتفاقات به ترتیب وقوع داشتند و رخدادهای را برحسب علت و معلول بیان نمی‌کردند. استفاده از حروف ربط نیز که برای پیوند وقایع کاربرد دارند و دلایل و نتایج اتفاقات را نشان می‌دهند بسیار کم به کار برده شده بودند که این امر موجب حذف گزینه ۴ از شاخص سنجش اولیه شد. از طرف دیگر، بیشتر از ۹۵٪ نوشتار گردآوری شده فاقد عنوان بودند؛ یعنی نویسندگان بلافاصله و بدون انتخاب اسم یا عنوانی برای نوشته‌شان، به تعریف داستان پرداخته بودند که در نتیجه گزینه ۶ هم از شاخص اولیه حذف شد.

برای درک تفاوت بین هوش روایی گفتاری و نوشتاری می‌توان مقایسه مختصری بین «شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار» و «شاخص سنجش هوش روایی» پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) که با گردآوری گفتار زبان‌آموزان تهیه شده است، انجام داد. گزینه مربوط به بیان جزئیات و توصیف صحنه داستان در شاخص پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) باقی ماند حال آن‌که از شاخص سنجش نوشتار حذف شد. شاید این بدان معنا باشد که فرد راوی وقتی مخاطب خود را حاضر می‌بیند با بیان جزئیات بیشتر در جهت جذب او تلاش می‌کند، حال آن‌که در هنگام نوشتن که مخاطب در دسترس نیست، تمرکز بیشتری بر بیان رخدادهای اصلی به جای جزئیات و توصیفات دارد. هرچند این تأکید بر بیان رویدادهای مهم و اصلی داستان در شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) نیز به چشم می‌خورد.

هم‌راستا با تعریف برونر (۱۹۹۱، به نقل از داتنهان، ۲۰۰۱) و داتنهان (۲۰۰۱) و برخلاف تعریف رندال (۱۹۹۹)، نتایج این پژوهش نشان داد که در پیکره داستان، «توالی»^۱ مهمتر از «پیامد»^۲ است؛ یعنی بیان رویدادها به ترتیب وقوع، فاکتور مؤثرتری در هوش روایی است تا بیان داستان برحسب علت و معلول وقایع. در نتیجه کلمات ربطی مانند «بنابراین» و «در نتیجه» که برای بیان چرایی اتفاقات به کار می‌روند کمتر در نوشته‌ها دیده شدند. با این حال شاخص پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) این گزینه را حفظ کرد؛ یعنی می‌توان استفاده از کلمات ربطی مناسب را بخشی از هوش روایی گفتاری دانست، حال آنکه در مورد هوش روایی نوشتاری این گونه نیست. با این تفاسیر، شاید بتوان ماهیت داستان‌گویی را به توانایی بیان وقایع در توالی درست نسبت داد. این توانایی حتی در کودکانی که به بیماری اوتیسم مبتلا هستند و توانایی داستان‌گویی ندارند هم دیده می‌شود (برونر و فلدمن، ۱۹۹۳ به نقل از داتنهان، ۲۰۰۱). در همین راستا می‌توان به شکوهی و شیرعلی (۲۰۱۱) نیز اشاره کرد که در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که در نوشتار روایی زبان‌آموزان، «توالی» مهم‌ترین رابط معنایی است.

بدین ترتیب هوش روایی در نوشتار زبان‌آموزان ایرانی شامل بخش اعظمی از زیرمجموعه‌های مطرح‌شده توسط رندال (۱۹۹۹) است: خلاصه‌کردن داستان در قالب بیان اتفاقات مهم و حذف جزئیات کم‌اهمیت به صورتی که در درک کامل داستان خللی ایجاد نکند؛ ایجاد ارتباط زمانی مناسب بین رویدادها و به‌کاربردن افعال با زمان صحیح، در نظر گرفتن مخاطب در انتخاب ساختار و کلمات مناسب؛ توصیف ابعاد مختلف شخصیت‌های داستان؛ انتخاب شروع و پایان مناسب برای داستان؛ پیش‌برد منطقی داستان به صورتی که ارتباط رویدادها باهم مشخص باشد؛ پیروی از الگوی مشخص به گونه‌ای که خواننده متوجه ژانر (سبک) نوشته شود؛ جهت‌گیری نویسنده در مثبت یا منفی دانستن وقایع و نیز درک به‌کارگیری، و توضیح نمادها و نشانه‌ها

1. sequence

2. consequence

زیرمجموعه‌های سازنده هوش روای در نوشتار محسوب می‌شوند و زیرمجموعه‌هایی همچون توصیف جزئیات صحنه داستان، بیان رویدادها برحسب «پیامد» نه برحسب «توالی» و انتخاب عنوان مناسب برای نوشتار، در این زمره نمی‌گنجد.

هرچند رندال (۱۹۹۹) و برخی پژوهشگران مانند فهیم و پیش‌قدم (۲۰۰۷) به نقل از پیش‌قدم و شمس، (۲۰۱۲)، هوش روایی را مستقل از زبان می‌دانند، یکی از سؤالاتی که می‌تواند در پژوهش‌های آینده پاسخ داده شود این است که آیا فاکتورهای مربوط به هوش روایی می‌توانند در زبان اول و دوم متفاوت باشند؟ از آن‌جا که شاخص سنجش پیش‌قدم و دیگران (۲۰۱۱) به زبان اول (فارسی) و شاخص سنجش این مقاله به زبان دوم (انگلیسی) تهیه شد، شاید تفاوت‌های موجود در این شاخص‌های سنجش تا حدی مربوط به زبان مورد استفاده باشند که باید مورد بررسی قرار گیرد؛ البته خردخیلی و مال‌امیری (۲۰۱۵) نشان دادند بین هوش روایی زبان اول و دوم جامعه آماریشان (معلم‌ان انگلیسی‌فارس‌زبان) رابطه قابل قبولی وجود دارد.

کتابنامه

حیدری، ف.، خوش سلیقه، م.، و هاشمی، م. (۱۳۹۴). هوش روایی و کیفیت ترجمه. فصلنامه مطالعات زبان و ترجمه، ۴۸(۲)، ۱۱۳-۱۳۰.

Amoah, J. (2013). Narrative: The road to black feminist theory. *Berkeley Women's Low Journal*, 12, 1, 84-102.

Bamberg, M., & Damrad-Frye, R. (1991). On the ability to provide evaluative comments: Further explorations of children's narrative competences. *Journal of Child Language*, 18, 689-710.

Bliss, L. S., McCabe, M., & Miranda, A. E. (1998). Narrative assessment profile: Discourse analysis for school-age children. *Journal of Communication Disorders*, 31, 347-363.

Brown, H. D. (5th Ed.). (2007). *Principles of language learning and teaching*. New York, NY: Pearson Education.

Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1), 1-21.

- Bruner, J. & Feldman, C. (1993). Theories of mind and the problem of autism. In S. Baron-Cohen et al. (Eds.), *Understanding other minds: Perspectives from autism*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Dautenhahn, K. (2001). The narrative intelligence hypothesis: In search of the transactional format of narratives in humans and other social animals. In *Cognitive Technology: Instruments of mind* (Vol. 2117, pp. 248-266). Berlin: Springer Berlin Heidelberg.
- Fahim, M., & Pishghadam, R. (2007). On the role of emotional, psychometric, and verbal intelligences in the academic achievement of university students majoring in English language. *Asian EFL Journal*, 9, 240-253.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed*. New York, NY: Basic Books.
- Labov, W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. *Language in the inner city* (394-396). Philadelphia: The University of Pennsylvania Press.
- Labov, W., Waletzky, J. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1), 3-38.
- McAdams, D. P. (1994). *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York, NY: William Morrow.
- Morgan, K. A. (2000). *Myth and philosophy from the preSocratics to Plato*. UK: Cambridge University Press.
- Pishghadam, R., & Shams, M. A. (2012). Hybrid modeling of intelligence and linguistic factors as predictors of L2 writing quality: A SEM approach. *Language Testing in Asia*, 2(3), 53-76.
- Pishghadam, R., & Shams, M. A. (2013). Pinpointing the classifiers of English language writing ability: A discriminant function analysis approach. *Applied Research on English Language*, 2(1), 45-60.
- Pishghadam, R., Baghaei, P., Shams, M. A., & Shamsaee, S. (2011). Construction and validation of a narrative intelligence scale with the Rasch rating scale model. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 8(1), 75-90.
- Randall, W. L. (1995). *The stories we are: An essay on self-creation*. Toronto, Canada: University of Toronto Press.
- Randall, W. L. (1999). Narrative intelligence and the novelty of our lives. *Journal of Aging Studies*, 13, 11-28.
- Royaei, N. & Evazzade, N. (2012). Narrative intelligence and learning strategies. Retrieved November 20, 2015 from [http:// confnews. um. ac. ir/ images/ 41/ conferences/llt/cd42.pdf](http://confnews.um.ac.ir/images/41/conferences/llt/cd42.pdf)
- Sah, W. H. (2011). Emotion expressions and knowledge of story structure: A study of Mandarin-speaking children's narrative development. *Taiwan Journal of Linguistics*, 9(2), 67-110.
- Sah, W. H. (2013). Global and local connections in Mandarin-speaking children's narratives: A PACLIC-27 178 developmental study based on the frog story. In

- A. McCabe & C. J. Chang (Eds.), *Chinese language narration: Culture, cognition, and emotion*. John Benjamins (in press).
- Sarani, A., Keshavarz, A., & Zamanpour, E. (2012). The relevance of multiple intelligence theory to narrative performance: A study of Iranian undergraduates of English. *English Language and Literature Studies*, 2(3), 50-55.
- Shams, M. (2012). *An investigation into the role of Iranian EFL learners' narrative intelligence, verbal intelligence, grammatical knowledge, and depth and breadth of vocabulary knowledge in their speaking and writing skills: A SEM approach*, (Unpublished doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad, Mashhad.
- Shiro, M. (2003). Genre and evaluation in narrative development. *Child Language*, 30, 165-195.
- Shokouhi, H., & Shirali, F. (2011). Rhetorical structure analysis of EFLs' written narratives of a picture story. *The Journal of Teaching Language Skills (JTLS)* 3(2), 179-208.
- Trahar, Sh. (2009). Beyond the story itself: Narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. *Forum: Qualitative Social Research*, 10(1).

ضمیمه

شاخص سنجش هوش روایی در نوشتار

not at all poor average well very well

1. The writer referred to any characteristic of the scene (such as color, size, shape of things, sounds, heat, softness, taste or smell), so that the image in the readers' mind assimilates that of the writer's.

① ② ③ ④ ⑤

2. The writer summarized the story to a brief but to the point story. The important events were mentioned, while the unnecessary things were not.

① ② ③ ④ ⑤

3. The writer's script show the relativity of events in a way that you do not get confused and distracted.

① ② ③ ④ ⑤

4. The writer displayed the events as consequences rather than more sequences. (S)he used sufficient linking words such as "so that, because, since, as, as a result, therefore,..."

① ② ③ ④ ⑤

5. The writer had a good sense of time. He correlated past, present and future well.

① ② ③ ④ ⑤

6. The title implied the writer's emotional-behavioral reaction and the genre of writing.

① ② ③ ④ ⑤

7. The writer constructed a clear picture of different dimensions of characters' personality.

① ② ③ ④ ⑤

8. The writer considered the readers' taste and interest in his/her selection of grammar and vocabulary.

① ② ③ ④ ⑤

9. The writer's rhetoric and style of storying in each phase (beginning, middle, end) is appropriate.

① ② ③ ④ ⑤

10. The writer demonstrated his/her tone clearly. The readers find out when and where the writer is optimistic or negativist.

① ② ③ ④ ⑤

11. The pattern of writing is predictable. You can understand if the tone is tragic, comic, etc.

① ② ③ ④ ⑤

12. The writer understood and identified the meaning of symbols and motifs well (e.g., meaning of a gesture, a behavior or an object).

① ② ③ ④ ⑤

13. The order of narrated events is reasonable- based on tenses- so that they are not disrupting or confusing.

① ② ③ ④ ⑤