

Improving the Teaching of Persian Poetry Literature for non-Persian Speakers: A Comprehensive Evaluation of Educational Materials

Amirreza Vakilifard^{1*} / Fatemeh Janatirad² / Zoya RezaeiMahallati³

1: Associate professor, Persian Language Didactics, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran: Corresponding Author (vakilifard@hum.ikiu.ac.ir)

2: Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

3: Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran

Abstract

The assessment of textbooks, thoughtfully considering the requirements and aims inherent to the realms of pedagogy and learning, plays a pivotal role in refining the educational process. Furthermore, it yields invaluable insights that inform pedagogical planning and classroom management. Within the specific context of imparting Persian literature to non-Iranian students, an apparent scarcity prevails concerning educational materials underpinned by substantial scholarship. Moreover, the available literature lacks a comprehensive scholarly examination. This research undertaking is dedicated to evaluating the prospective efficacy of an educational textbook tailored for foreign students, with a particular focus on the domain of literary education. The textbook in question, entitled "Teaching Books of Persian Poetry Literature (Volume 1)," hails from the esteemed *Farsiname* Collection and is assessed through the discerning eyes of Persian literature instructors. The methodological approach employed here entails a custom-crafted questionnaire encompassing 12 primary sections, each comprising 60 distinctive items. It is essential to note that this questionnaire underwent a rigorous process of validation and reliability assessment. A total of 29 participants, Persian language and literature instructors, contributed to this research, with a distribution of 18 women and 11 men. These educators, aged between 25 and 45, have accumulated approximately five years of teaching experience in their field. The comprehensive analysis of the data culminates in notable findings, affirming the commendable desirability of the textbook designed to facilitate the instruction of Persian literature for non-Persian speakers. Notably, the findings indicate that the section dedicated to specialized literary education assumes the highest rank among the 12 sections subject to evaluation. Furthermore, the domains of listening, speaking, reading, and writing skills also secure a prominent position in the hierarchy of desirability. The ramifications of this research extend beyond the enhancement of educators' awareness regarding the affirmative attributes and limitations of the textbook. It concurrently beckons authors to undertake the composition of pedagogical materials that bear the hallmarks of greater scholarly rigor and suitability, thus contributing significantly to the advancement of the discourse within the pedagogical domain.

Keywords: teaching, Persian literature, evaluation, poetry, text book, other language speakers

ارتقای آموزش ادبیات منظوم فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: ارزشیابی جامع مواد آموزشی

امیررضا و کیلی فرد^۱ / فاطمه جنتی راد^۲ / زویا رضایی محلاتی^۳

۱: دانشیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، کشور (نویسنده مسئول)
vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

۲: دانش‌آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

۳: دانش‌آموخته آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران.

چکیده: ارزشیابی کتاب درسی با در نظر گرفتن نیازها و اهداف یادگیری و یاددهی نقشی کلیدی در بهبود فرآیند آموزش ایفا می‌کند. علاوه بر این، اطلاعات ارزشمندی برای برنامه‌ریزی و مدیریت فعالیت‌های کلاسی ارائه می‌دهد. به نظر می‌رسد برای آموزش ادبیات فارسی به دانشجویان غیرایرانی، نیاز مبرمی به منابع آموزشی بر پایه‌های دانش آموزشکامی ادبیات وجود دارد. این پژوهش می‌کوشد به ارزیابی پیش‌نگرانه کتابی که برای دانشجویان خارجی و بر پایه اصول آموزش ادبیات طراحی شده است، تحت عنوان کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم فارسی (سطح میانی) از مجموعه فارسی‌نامه از نگاه مدرسان ادبیات فارسی بپردازد. ابزار پژوهش پرسشنامه محقق‌ساخته با ۱۲ بخش اصلی و ۶۰ گویه است. پس از فرایند روایی‌سنجی و پایایی‌سنجی پرسشنامه، مجموعاً ۲۹ نفر از مدرسان زبان و ادبیات فارسی شرکت کردند که از این تعداد ۱۸ نفر زن و ۱۱ نفر مرد بودند. این مدرسان با میانگین ۵ سال تجربه تدریس، در رده سنی ۲۵ تا ۴۵ سال قرار داشتند. نتایج کلی حاصل از تحلیل داده‌ها از ارزیابی این درسنامه نشان می‌دهد که این درسنامه برای آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان از دیدگاه مدرسان تأثیر مثبتی دارد. همچنین، نتایج نشان می‌دهد که بخش آموزش ویژه ادبیات مطلوب‌ترین بخش از ۱۲ بخش ارزشیابی می‌باشد و بخش مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری نیز در بالاترین رتبه قرار دارد. نتایج این پژوهش به پیشرفت گفتمان در حوزه آموزش کمک می‌کند و با افزایش آگاهی‌ها از ظرفیت‌های مثبت و کاستی‌های این منبع آموزشی، برای نویسندگان این فرصت را فراهم می‌آورد که به نگارش مواد آموزشی با رویکرد مناسب‌تر و علمی‌تر بپردازند.

کلیدواژه: آموزش، ادبیات فارسی، ارزشیابی، نظم، کتاب درسی، غیرفارسی‌زبان

۱. مقدمه

آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان چالش‌هایی از جمله واژگان خاص، ساختارهای دستوری و متون ناآشنا را به همراه دارد. متون ادبی ممکن است به دلیل دشواری زبان و نمادهای استفاده‌شده، به طور مؤثری مهارت‌های زبانی مانند صحبت کردن، نوشتن و گوش دادن را تقویت نکنند. با این حال، آنها می‌توانند به بهبود درک مطلب و واژگان زبان آموزان فارسی کمک کنند (وکیلی فرد و راد، ۱۴۰۰). دانشجویان خارجی که با کمبودهای زبانی روبه‌رو هستند، ممکن است نیاز داشته باشند که بر

یادگیری محتوای زبانی به همراه محتوای ادبی تمرکز کنند. بر همین اساس، آموزش محتوای ادبی به دانشجویان غیر ایرانی باید با بهبود توانایی‌های زبانی آنها همراه شود و "توانش زبانی" را در مهارت‌های گوش دادن، خواندن، نوشتن و صحبت کردن در کلاس‌های زبان دوم یا خارجی تقویت کند.

هدف نهایی از آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان همانا ایجاد «توانش ادبی» در دانشجویان غیر ایرانی بیان می‌شود. برخی از پژوهشگران توانش ادبی را همان توانایی و ظرفیت یادگیرنده برای انجام تفکر تحلیلی و شناختی از جمله درک، واکاوی، استنتاج و تفسیر معانی، رویدادها، معانی آشکار و پنهان و اندیشه‌های نوشته‌شده با زبان ادبی دانسته‌اند (برومفیت و کارتر^۱، ۲۰۰۰؛ نرنجانی، ۲۰۱۱). در آموزش ادبیات توانش ادبی در جایگاه مهمی قرار دارد، زیرا بازتاب‌دهنده توانایی تفکر انتقادی یادگیرندگان برای درک کل متن و ارتباط آن با تجربه و پدیده اجتماعی آنها است (سپیرایوگی و دیگران^۲، ۲۰۲۱). برومفیت و کارتر (۲۰۰۰) توانش ادبی را «ترکیبی جالب از آگاهی‌های زبانی، اجتماعی- فرهنگی، تاریخی و نشانه‌شناسی» تعریف می‌کنند. این بدان معناست که اگر کسی یک اثر ادبی را بخواند و آگاهی خاصی از قاعده‌هایی نداشته باشد که به کمک آنها داستان‌ها خوانده می‌شود، حتی اگر جملات آن را درک کند، نخواهد توانست ارتباط اندیشه‌های ارائه‌شده در یک اثر ادبی را درک کند (هاسپاری^۳، ۲۰۱۰). دانشجوی خارجی رشته ادبیات گاهی اوقات در استفاده از واژه‌های استعاری یا نمادین دچار اشتباه می‌شود. بنابراین، توانش ادبی چیرگی بر نقش‌ها و هنجارهای گفتمان ادبی است. هر قطعه‌ای از ادبیات نیازمند آگاهی از هنجارهای خاص است که این هنجارهای خاص تنها می‌توانند با شرکت در کلاس با محوریت و تمرکز بر ادبیات آموخته شوند

¹ Brumfit & Carter

² Suprayogi et al.

³ Hapsari

(پادورن^۱، ۲۰۱۵). البته بدون اینکه محتوا، تکالیف و فعالیت‌های آموزشی مناسبی بر اساس آموزه‌های دانش آموزشکاو ادبیات فراهم آید، نباید انتظار داشت دانشجویان خارجی در رشته‌های ادبیات بتوانند به توانش ادبی دست یابند.

امروزه به نظر می‌رسد که توجه و تمرکز بر آموزش روشمند ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان و تدوین منابع آموزشی مورد نیاز این حوزه، به شکل چشمگیری رو به افزایش است (تفنگدار، ۱۳۹۵). اما با این حال، هنوز شمار کتاب‌های آموزشی در این زمینه اندک است و برای رفع این کاستی راه طولانی در پیش است. همان‌گونه که تفنگدار (۱۳۹۸) نیز اشاره می‌کند، درسنامه‌های ادبیات فارسی موجود عمدتاً بر پایه روش‌های سنتی آموزش ادبیات فارسی به ایرانیان فارسی‌زبان تدوین شده‌اند و از رویکردهای جدید آموزش ادبیات برای یادگیرندگان خارجی بهره نبرده‌اند. از دیدگاه وی، درس‌ها و فعالیت‌ها ارتباطی و زبان‌آموزمحور نیستند، به آموزش ویژگی‌های آوایی زبان فارسی و مهارت درست‌خوانی متن‌های ادبی نمی‌پردازند، به تجربه‌های شخصی و بازخوردهای زبان‌آموزان توجه کافی نشان نمی‌دهند و در نتیجه به لذت رویارویی با متن ادبی و کسب مهارت‌های استنتاجی و تحلیلی نمی‌انجامند.

در بیشتر این آثار، انتخاب محتوا، شیوه تدریس، نحوه ارائه مطالب و ... به صورت سلیقه‌ای انجام شده است. درسنامه‌های موجود از سطح‌بندی مشخص برای متن‌ها، طرح فعالیت‌های نیازمند اندیشیدن فعالانه و خلاقانه، راهبردهای یادگیری، تقویت همه مهارت‌های زبانی و هم‌تایان آن کمتر بهره برده‌اند. تاکنون مطالعات علمی و نظام‌مند اندکی در مورد نحوه آموزش ادبیات فارسی به دانشجویان خارجی و تدوین منابع و ارزیابی منابع آموزش ادبیات برای آنان انجام شده است. تمام این مسائل نشان‌دهنده ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر است تا آگاهی‌ها در مورد اینکه ادبیات چگونه و با چه محتوایی در این کلاس‌ها باید آموزش داده شود، افزایش یابد.

¹ Padurean

مواد و محتوای درسی برای آسان‌سازی فرایند یادگیری استفاده می‌شوند و ارزیابی آنها در جهت انتخاب یک منبع آموزشی مناسب یا گزینش راهکارهای انطباق‌پذیری انجام می‌شود (رشیدی واله یار، ۱۳۹۴). بررسی شاخص‌های ارزیابی کتاب‌های درسی، یکی از دغدغه‌های مهم نویسندگان و پژوهشگران حوزه دانش آموزشکاوای است. در این راستا، پژوهش‌های گوناگونی برای دستیابی به معیارهای مناسب برای ارزیابی کتاب‌های درسی انجام شده است (موسوی، ۱۳۹۷). به باور الفرایدن^۱ (۲۰۱۲) ما روزانه به عنوان مدرس، مواد آموزشی مورد نظر را ارزیابی سطحی می‌کنیم، اما این نوع ارزیابی کافی نیست. اگر هدف ما به حداکثر رساندن میزان یادگیری باشد، باید ارزیابی‌های بنیادینی صورت گیرد.

به نظر می‌رسد که برای دانشجویان غیرایرانی شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های داخل و خارج از ایران، یکی از منابع مهم آموزش ادبیات فارسی که از تمام ظرفیت‌ها در ادبیات فارسی و نیز از روش‌های علمی آموزشکاوای ادبیات بهره گرفته است، مجموعه آموزش ادبیات منظوم فارسی است. برای ارزیابی و انتخاب بهترین منبع آموزشی، یکی از گروه‌هایی که می‌توانند در این زمینه نقش ایفا کنند، مدرسان هستند (بالغی‌زاده و رحیمی، ۲۰۱۱). اما تا کنون این مجموعه توسط مدرسان ادبیات ارزیابی نشده است و میزان کارآمدی در آموزش ادبیات مشخص نیست. هدف از انجام این پژوهش این است که ضمن واکاوی منابع و پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه، به ارزیابی جلد یک مجموعه آموزش ادبیات منظوم فارسی بر پایه اصول آموزشکاوای ادبیات از نگاه مدرسان پردازیم.

برای پیشبرد اهداف مورد نظر در زمینه آموزش بهتر و کارآمدتر ادبیات فارسی مهم است که پژوهش‌های بیشتری صورت پذیرد و دستاوردهای آنها به تهیه منابع آموزشی نظریه بنیاد، علمی و معتبر بیانجامد. به بیان دیگر، پیامد چنین پژوهشی سرانجام می‌تواند در بخش نظریه‌ها و چارچوب‌ها مورد استفاده آموزشکاوای زبان فارسی در سراسر ایران

¹ Al Fraidan

و چه بسا در سراسر جهان قرار گیرد تا ضمن استفاده از روش‌های رایج از راهکارها و راهبردهای موجود در آموزش ادبیات هم به‌عنوان یک ابزار کارآمد جهت آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان استفاده نمایند.

همچنین، نتیجه و تأثیری که مواد آموزشی تهیه‌شده بر اساس آثار ادبی، چه برای زبان‌آموزان و چه برای آموزشگران زبان فارسی دارد، این است که به جهت مهیا و فراهم بودن منابع و متن‌های آموزشی در یک کتاب مشخص، امر آموزش ادبیات آسان شده و با کاربرد این منابع ضمن افزایش انگیزه زبان‌آموزان به دلیل جذابیت ذاتی ادبیات، می‌توانند به آموزش خود تنوع بخشیده و عملکرد موفق خود و زبان‌آموزان را رقم بزنند. ضمن اینکه یادگیری ادبیات به مثابه عنصر شاخص فرهنگ زبان فارسی می‌تواند برای فارسی‌آموزان در یادگیری هرچه بهتر زبان فارسی کمک‌کننده باشد.

۲. چارچوب نظری

به اعتقاد جمعی از زبان‌شناسان، زبان ادبی دارای ویژگی‌هایی است که آن را از زبان عادی متمایز می‌سازد. بیشتر این ویژگی‌ها در گونه‌های دیگر کلام نیز وجود دارد؛ اما این ویژگی‌ها در متون ادبی برای دستیابی به تأثیری واحد و پایدار که پیام متن را به شدت مؤثر سازد، با یکدیگر ترکیب می‌شوند (لازار^۱، ۱۳۸۰). به نقل از برامفیت و کارتر، (۱۹۸۶). زبان ادبی از نظر صاحب‌نظران با زبان عادی و روزمره متفاوت است. هرگاه عناصر زبانی، صرفاً رساننده پیام باشند و برای ایجاد ارتباط به کار روند، با زبان محاوره روبه‌رو هستیم؛ اما اگر پیام مورد نظر به صورتی بیان شود که ارزش زبانی آن بیشتر از ارزش اطلاعاتی آن باشد، با زبان ادبی مواجه‌ایم. در کل، دو عامل «انتخاب» و «شیوه ترکیب واژه‌ها» باعث ادبی شدن زبان می‌شوند (غلامرضایی، ۱۳۷۷). برخی دیگر از ویژگی‌هایی که زبان ادبی را از دیگر گونه‌های کلام متمایز می‌کند، عبارت است از

¹ Lazar

استعاره، تشبیه، الگوی نحوی نامتعارف، همنشینی آوایی (واج آرای)، تعبیرهای شاعرانه، در آمیختن سبک‌ها یا گونه‌های زبانی و ... (لازار، ۱۳۸۰).

ادبیات فارسی با قدمت بیش از هزار سال در ایران، از همان اوایل شکل‌گیری به دو بخش اصلی نثر و نظم تقسیم شده است: ادبیات منثور به آثاری اطلاق می‌شود که به نثر و بدون وزن هستند و انواع آثار مکتوب فارسی چه تاریخ و سفرنامه و چه آثار علمی را در بر می‌گیرد. اما آنچه که در حوزه ادبیات منثور قرار می‌گیرد، آثاری هستند که تا درجاتی از ویژگی‌های ادبی مثل صورخیال و تصویرگرایی برخوردارند. اما در مقابل، ویژگی اصلی آثاری که در حوزه نظم فارسی قرار می‌گیرند، استفاده از صورخیال و وزن عروضی است. آثاری که الفاظ و واژه‌ها را با خیال شاعرانه درهم می‌آمیزد و بازتاب روح سرگشته شاعر می‌شود.

برخی از پژوهشگران و نظریه‌پردازان عقیده دارند که خوانندگان زبردست متن‌های ادبی از «توانش ادبی» برخوردارند. بدین معنا که آشنایی ضمنی آنان با برخی اصول ویژه، به آنها این امکان را می‌دهد که با مشاهده واژه‌های روی یک صفحه، ادبی بودن آن را تشخیص و آن را به مفاهیم ادبی تبدیل کنند. مثلاً خوانندگان زبردست و برخوردار از توانش ادبی، همان‌گونه که در تشخیص یک شعر از نمایشنامه به صورت ضمنی از اصول خاص مربوط به شیوه خواندن و درک شعر استفاده می‌کنند، در تعبیر و تفسیر انواع دیگر ادبی مانند رمان، داستانک و ... نیز اصول مشابهی را به کار می‌گیرند (لازار، ۱۳۸۰).

عوامل زیادی همچون ویژگی‌های روانشناختی فردی تا محیط اجتماعی و سیاسی‌ای که فرد در آن زندگی می‌کند در تعبیر و تفسیر خواننده از متن تأثیرگذار هستند. اگر هدف دانشجوی، مطالعه ادبیات باشد، ایجاد «توانش ادبی» در وی اهمیت دارد. از این رو، تهیه فهرست روشنی از مهارت‌هایی که توانش ادبی را شکل می‌دهند، مدرسان را قادر می‌سازد به طرح محتواها و درس‌ها با هدف واضح‌تری پردازند و فراگیران نیز می‌توانند در برخورد با متون ادبی شیوه‌ها و فنون آشکارتری را به کار ببرند (لازار، ۱۳۸۰).

نظم به عنوان بخش مهمی از ادبیات و عصری قابل توجه در بحث آموزش ادبیات به دانشجویان خارجی به شمار می‌رود و با وجود جایگاه نظم در ادبیات، مبحثی دشوار برای بسیاری از مدرسان است. این دشواری به ویژگی‌های منحصر به فرد شعر برمی‌گردد. از ویژگی‌های نظم می‌توان به این اشاره کرد که در شعر دستور زبان، آرایش و چینش دیگری به خود می‌گیرد. از واژه‌های خاصی به فراخور محتوا و گاهی هم وزن استفاده می‌شود. گونه‌های کاربردی آزادانه درهم می‌آمیزند و قواعد نقطه گذاری خاصی خلق می‌شود. همچنین، گویش‌ها و واژه‌های مهجور بسیاری در آن به کار می‌رود و استعاره‌هایی زنده و تازه آفریده می‌شوند، آواها تقلید می‌شوند و ضرب‌آهنگ‌ها نظم می‌یابند (لازار، ۱۳۸۰). از این رو، لازم است در فعالیت‌ها و تمرین‌هایی که برای آموزش یک متن منظوم تهیه می‌شود، به همه این نکات توجه شود تا ادراک دانشجویان خارجی از متن منظوم و کسب مهارت در شناسایی این ویژگی‌های خاص متون منظوم را در پی داشته باشد.

اصول آموزش متن منظوم از دیدگاه سیج^۱ (۱۹۸۷) بدین ترتیب بیان شده است: شناسایی رویکردهایی که برای متن‌های منظوم در دسترس مناسب هستند؛ شروع ارائه شعر با خوانش شفاهی، طرح پرسش‌هایی چند درباره داستان یا روایت اصلی شعر؛ تشویق دانشجویان خارجی به اینکه میان جنبه‌های گوناگون شعر ارتباط برقرار کنند، نه اینکه به دنبال پاسخ قطعی باشند؛ درک شعر از ابعاد مختلف دیداری، شنیداری، حسی، ساختاری و...؛ از دست ندادن دیدگاه منحصر به فرد بودن و یکپارچه بودن متن منظوم. به هنگام آموزش ادبیات به دانشجویان خارجی، به دلیل ویژگی‌های سطح زبانی‌شان، آموزش مهارت‌های اصلی اساسی یعنی مهارت‌های شنیداری، خوانداری، نوشتاری و گفتاری نیز باید انجام گیرد، اما نه به صورت جداگانه بلکه آموزش باید به صورت یکپارچه باشد (چودری^۲، ۲۰۱۶: ۳). در همین راستا، بایسته است یادآوری

¹ Sage

² Choudhary

گردد که در آموزش ادبیات چهار الگو وجود دارد: الگوهای زبان محور، فرهنگی، رشد فردی و الگوی آمیخته (یکپارچه). از دیدگاه وکیلی فرد و دیگران (۱۴۰۱) الگوی آمیخته با بهره‌گیری از نقاط قوت الگوهای دیگر می‌تواند به ایجاد توان بین‌زبانی و بین‌فرهنگی بینجامد؛ نقطه‌های قوتی چون افزایش تحمل‌پذیری اختلافات فرهنگی در الگوی فرهنگ محور، تقویت توان زبانی شامل ترتیب جمله‌ها، واژه‌ها و معانی در الگوی زبان محور و احساس رضایت پس از یادگیری چگونگی ادراک و استنباط زیبایی اثر ادبی در الگوی رشد فردی. در واقع، بسته به نیازهای آموزشی، مدرس آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان می‌تواند از الگوهای مختلفی بهره بگیرد و با توجه به تفاوت‌های سه الگوی زبان محور، فرهنگی و رشد فردی برای کاربرد آنها در موقعیت‌های مناسب تصمیم‌گیری کند.

ارزیابی‌های گوناگون در طول یک دوره آموزشی برای یادگیرندگان خارجی همیشه بخش جدایی‌ناپذیر یاددهی و یادگیری به‌شمار می‌آید (وکیلی فرد و دیگران، ۱۳۹۷). یکی از مهم‌ترین عواملی که در یادگیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، بررسی این موضوع است که آیا کتاب‌ها، مطالب و مواد آموزشی برای اهداف دوره مناسب و مفید هستند یا خیر؟ چنین کاری از طریق فرایند ارزیابی کتاب درسی انجام می‌شود. ارزیابی روشی برای تطبیق نیازها با راه‌حل‌های موجود تعریف می‌شود و فرایند ارزیابی به ۴ مرحله تقسیم می‌گردد: الف. معیارهای مشخص، ب. تحلیل ذهنی، ج. تحلیل عینی و د. تطبیق (هاچینسون و تترز^۱، ۱۹۸۷ به نقل از بالغی‌زاده و رحیمی، ۲۰۱۱). از دیدگاه ریچاردز^۲ (۲۰۱۷)، ارزیابی باید مبنای تصمیم‌گیری، عمل و بهره‌برداری واقعی باشد.

ارزیابی می‌تواند در دو سطح اجمالی و دقیق صورت پذیرد. در سطح اجمالی عنوان کتاب، نویسنده (ها)، ناشر، سطح، اهداف یا روش‌های کلی، انواع متون مورد استفاده،

¹ Hutchinson

² Richards

مهارت یا زبانی که کتاب به تقویت آن کمک می‌کند، نقاط قوت متن، نقاط ضعف متن و اینکه این کتاب برای یادگیرندگان مناسب است یا نه و دلایل مناسب بودن یا نبودن آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. ارزیابی در سطح دقیق علاوه بر در نظر گرفتن عنوان کتاب، نویسنده(ها)، ناشر و ... در سطح کلی شامل اهداف و نحوه تنظیم مطالب، آموزش‌ها و صفحه‌آرایی، منابع همراه کتاب و مناسب بودن برای کلاس یا گروه است. هر یک از مؤلفه‌های یادشده خود نیز شامل زیربخش‌هایی است (لازار، ۱۳۸۰: جدول ۹۲-۹۱-۹۰).

یکی از ابزارهای اصلی در ارزیابی کمی، کاربست فهرست بازبینه^۱ است. پژوهشگران در این روش با استفاده از داده‌های آماری به اندازه‌گیری و سنجش متغیر مورد نظر می‌پردازند. فهرست بازبینه ابزاری است که به آموزش‌دهنده کمک می‌کند تا مواد آموزشی را ارزیابی کند. فهرست بازبینه احتمالاً متداول‌ترین روش ارزیابی منابع درسی است و می‌تواند کمی یا کیفی باشند. فهرست بازبینه کیفی، اغلب از پرسش‌های بازپاسخ^۲ استفاده می‌کند تا اطلاعات ذهنی در مورد کیفیت کتاب‌های دوره را استخراج کند و قادر به ارزیابی عمیق کتاب‌های درسی است. در طرف دیگر، فهرست بازبینه کمی این قابلیت را دارد که بتواند ارزیابی عینی یک کتاب درسی را با مقیاس‌های درجه‌بندی لیکرت انجام دهد. کار با فهرست بازبینه کمی آسان‌تر است و به‌ویژه هنگامی که ارزیابی‌های تیمی مطرح هستند ابزار قابل اطمینان‌تری به‌شمار می‌آید (موکوندان و دیگران، ۲۰۱۱).

تعداد زیادی فهرست بازبینه برای ارزیابی منابع آموزش زبان دوم یا خارجی وجود دارد که برای راحت‌تر و نظام‌مند کردن انتخاب مواد آموزشی و نیز فرایند ارزیابی آنها

¹ checklist

² open-ended questions

³ Mukundan et al.

طراحی شده‌اند (دمیر و ارتاس^۱، ۲۰۱۴) و هر یک شاخص‌های گوناگونی را برای ارزیابی منابع به کار می‌گیرند. با این حال، به نظر می‌رسد که در زمینه ارزیابی منابع آموزش ادبیات فهرست‌بازینه‌ای طراحی نشده است.

پرسش‌های این پژوهش با توجه به هدف و پیشینه آن به شرح زیر مطرح می‌شوند:
 ۱. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، کیفیت کلی درسنامه آموزش ادبیات منظوم چگونه است؟

۲. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، کدام یک از بخش‌های فهرست‌بازینه ارزیابی درسنامه ادبیات منظوم مطلوب‌تر است؟

۳. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، کیفیت کدام بخش از ۱۲ بخش فهرست‌بازینه ارزیابی درسنامه ادبیات منظوم در رتبه نخست قرار دارد؟
 فرضیه‌های متناظر با پرسش‌های این به شکل زیر مطرح می‌شوند:

۱. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، کیفیت کلی درسنامه آموزش ادبیات منظوم مطلوب است.

۲. از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی، بخش "آموزش ویژه ادبیات منظوم" در فهرست‌بازینه ارزیابی درسنامه ادبیات منظوم مطلوب است.

۳. از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، کیفیت بخش "محتوا" فهرست‌بازینه ارزیابی درسنامه ادبیات منظوم در رتبه نخست قرار دارد.

۳. پیشینه پژوهش

دانشگر (۱۳۸۹) کتابی را با عنوان شعر ساده فارسی: ویژه فارسی‌آموزان غیرایرانی به رشته تحریر درآورده است که در آن نویسنده از میان آثار کهن و معاصر، به گزینش شعرهای ساده فارسی می‌پردازد و برای هر درس پس از اتمام شعر اقدام به توضیح واژه‌های دشوار و سخت می‌کند و به زبانی نسبتاً ساده اصطلاحات و موارد دشوار را

¹ Demir & Ertas

توضیح می‌دهد. در نهایت با استفاده از چند پرسش استنباط و درک فارسی آموزان را نیز می‌سنجد. در پایان نیز پس از اختصاص یک بخش به تمرین در فصلی جداگانه به توضیح واژه‌ها و اصطلاحات ادبی به زبان ساده می‌پردازد. عدم سطح‌بندی، به کار نبردن راهبردهای آموزشی، اکتفا به مهارت و درک مطلب خوانداری و نادیده گرفتن سایر مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی، مشخص نبودن معیار انتخاب محتوا و متن‌ها و ... از جمله کاستی‌هایی است که در این کتاب به چشم می‌آید.

شعر فارسی از آغاز تا قرن ششم هجری به عنوان اولین جلد از مجموعه ده جلدی متون نظم و نثر فارسی از ابتدا تا امروز است که نیکوبخت در سال (۱۳۹۱) آن را به چاپ رسانده است. هدف از انتشار این مجموعه تدوین متن درسی برای دانشجویان غیرایرانی رشته زبان و ادبیات فارسی در نظر گرفته شده است. در این کتاب کوشش شده است که سرآمدان شعر فارسی و نمونه‌هایی از آثار آنان بر اساس سیر تاریخی و انواع ادبی معرفی شود و مخاطبان افزون بر آن با فضای فکری و ادبی شاعران آشنا شوند. انتقادی که بر این مجموعه وارد است این است که فقط به ذکر زندگی‌نامه و نمونه اشعاری از شاعران اکتفا شده و صرفاً توضیح برخی واژگان در پی‌نوشت درج شده و استفاده از دیگر راهبردهای آموزش نادیده گرفته شده و نکته مثبت قابل اشاره آن بیان پیشینه تاریخی و سبکی شعر هر دوره قبل از معرفی شاعران است.

تفنگدار (۱۳۹۸) برای آموزش شعر فارسی به فارسی آموزان سطح فرامیانی و بالاتر در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود کوشیده است که یک انگاره آزمایشی برای آموزش آن طراحی و پیشنهاد کند. وی دو نظریه «ساختار مفهومی» پارکینسون و توماس^۱ (۲۰۰۰) و «برهمکنش متن ادبی و تجربه‌های شخصی» کارتر و لانگ^۲ (۱۹۹۱) را مبنا قرار می‌دهد. سپس، بخش آموزش ویژگی‌های آوایی و درستخوانی شعر و به کارگیری موسیقی ایرانی به مثابه ابزار کمک آموزشی برای یادگیری بهتر شعر فارسی را که در

¹ Parkinson & Thomas

² Long

منابع فارسی به آنها پرداخته نشده است، به محور اصلی آن می‌افزاید. او هم‌چنین، اشاره می‌کند که جوهره اصلی پژوهش وی، مفهوم تجربه رویارویی با متن ادبی، مهارت برقراری پیوند میان متن و تجربه‌های شخصی، لذت بردن از این پیوند و در مرحله بعد، تجربه لذت و شگفتی بیشتر در نتیجه کشف و دریافت ظرافت‌های صوری و محتوایی متن است. انگاره‌ی پیشنهادی وی می‌کوشد که فارسی‌آموز را در فرایند آشنایی با اجزای متن ادبی گام‌به‌گام و در قالب یک کلّ منسجم هدایت کند. قالب یک درس متشکل از اجزای متعدد طبقه‌بندی‌شده و قابل حذف و اضافه طراحی شده، برای آموزش مقدماتی ویژگی‌های شعر موزون فارسی به گروه هدف است. وی در پایان اضافه می‌کند که برای اطمینان از پایایی و روایی این قالب درسی، باید آن را در یک دوره آموزشی آشنایی با شعر فارسی به کار گرفت و آزمایش کرد تا نقاط ضعف، ایرادها و اشکال‌های احتمالی شناسایی و برطرف شود.

پژوهش‌ها در زبان‌های دیگر نیز در حوزه ارزیابی کتاب‌های آموزش ادبیات به کمک چارچوب و بازبینی مشخص نادر هستند. برای نمونه ترمن و کینلک^۱ (۲۰۱۸) به پژوهشی درباره استفاده از شعر در کتاب‌های مطالعات اجتماعی در ترکیه و شاعران در این کتاب‌ها دست زده است. نویسندگان با انجام یک تحلیل محتوایی، کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی و بررسی مسائل نظری مرتبط با داده‌ها، ارزیابی کرده‌اند. مطالعات آنان نشان می‌دهد که در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی تنها چند شعر استفاده شده است که موضوعات آنها با طبیعت، انسان‌گرایی و ارزش‌های وطنی مرتبط هستند. این بررسی برخی از شعرهای خاص را نیز برجسته می‌کند که زیبایی سرزمین ترکیه و چالش‌های کار در زمین را بیان می‌کنند. به نظر می‌رسد پژوهش‌هایی در این سطح، همچون مطالعه ترمن و کینلک (۲۰۱۸) فاقد استانداردهای لازم برای کمک به حوزه‌ی ارزیابی کتاب‌های آموزشی ادبیات باشد.

¹ Tarman & Kilinc

۴. روش پژوهش

این پژوهش به روش میدانی و به کمک پرسشنامه انجام شده است. با توجه به نبود پرسشنامه مستقلی که به ارزیابی درسنامه‌های آموزش ادبیات برای غیرفارسی‌زبانان بپردازد، در این پژوهش اقدام به طراحی یک فهرست بازینه شد. روش کار در تهیه فهرست بازینه ارزیابی درسنامه ادبیات به این صورت است که ابتدا به شناسایی فهرست‌های بازینه مطرح و شاخص با میزان روایی و پایایی اعتبارسنجی شده، در زمینه ارزیابی منابع آموزش زبان پرداختیم. سپس با اقتباس از سه پرسشنامه گزینش شده، یعنی کانینگزورث^۱ (۱۹۹۵)، مک‌دانوف و شاول^۲ (۲۰۰۳) و میکلی^۳ (۲۰۰۵) گویه‌های عمومی پرسشنامه تنظیم شد. سپس، گویه‌های بخش فرهنگی و ارزیابی توانش ادبی طراحی و به گویه‌های عمومی اضافه شد. مقیاس پاسخ نظرسنجی به صورت لیکرت آماده شد. گویه‌های پاسخ دهندگان میزان موافقت یا مخالفت آنان را در مقیاسی از بسیار بد (۰)، بد (۱)، مناسب (۲)، خوب (۳) تا بسیار خوب (۴) نشان می‌دهند که یافته‌های ارزشمندی را در مورد دیدگاه آنان ارائه دهد.

پیش از حصول اطمینان نهایی از ابزار اندازه‌گیری و به‌کارگیری آنها در مرحله اصلی جمع‌آوری داده‌ها، ضرورت دارد که پژوهشگران از طریق علمی، نسبت به معتبر بودن به‌کارگیری ابزار مورد نظر اطمینان نسبی لازم را پیدا کنند. چون در این پژوهش، مهم‌ترین ابزار جمع‌آوری اطلاعات و اندازه‌گیری متغیرها، پرسشنامه است، روایی پرسشنامه از اهمیت خاصی برخوردار است. طرح پرسش‌های درست با عباراتی که ابهام آن به حداقل ممکن برسد، شرط اساسی برای روایی پرسشنامه است. در این پژوهش اعتبار صوری ابزار گردآوری داده‌ها بررسی گردیده است.

¹ Cunningsworth

² McDonough & Shaw

³ Miekley

اشاره شد که در این پژوهش، برای سنجش اعتبار صوری، در یک آزمون مقدماتی پرسشنامه بین ۵ نفر خبره (باتجربه) توزیع گردید و از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا ضمن پاسخ به پرسش‌ها، نظرات خود را در مورد مناسب بودن پرسش‌های پرسشنامه جهت سنجش شاخص مورد نظر و همچنین، ابهامات موجود ابراز نمایند و نظرات اصلاحی آنها اعمال شد.

پایایی یکی از ویژگی‌های فنی ابزار اندازه‌گیری است. این مفهوم با این امر سر و کار دارد که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان، تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. بدین منظور، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۱۰ پرسشنامه پیش‌آزمون گردید و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماري اسپاس، میزان پایایی با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه شد و نتیجه ۰/۹۵۸ حاصل شد.

با توجه به این که منابع چندانی در بخش آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان تدوین نشده است، جلد نخست مجموعه آموزش ادبیات منظوم فارسی به عنوان نمونه برای ارزیابی و گردآوری داده‌ها انتخاب شده است. این کتاب آموزش ادبیات را از آغاز سده سوم تا پایان سده هشتم هجری دربرمی‌گیرد. اطلاعات مربوط به شاعران، شعرهای آنها، انواع ادبی، سبک‌های ادبی، آرایه‌ها، اصطلاحات و دانش‌های ادبی و غیره آمده است. برای هر سده دو درس اختصاص داده شده است و در هر درس یک شاعر معرفی می‌شود و یکی از اشعار شاعر مورد نظر مبنای طرح درس قرار می‌گیرد. در ابتدای هر درس یک بخش مختصر تاریخ ادبیات وجود دارد که به زندگی‌نامه شاعر، آثار و برخی وقایع مرتبط با زندگی شاعر می‌پردازد. سپس در هر درس بخش‌های دانش‌های ادبی، سبک‌های ادبی، انواع ادبی، آرایه‌های ادبی و قالب‌های شعری برای آموزش ارائه شده است. در مورد آموزش مهارت‌های زبانی نیز در هر درس به مهارت‌های خوانداری، شنیداری، گفتاری، نوشتاری و اجتماعی - فرهنگی پرداخته می‌شود. همچنین در کنار مهارت‌های اصلی برای آموزش زیرمهارت‌های دستور، واژه

و املا و تلفظ، در کتاب تمرین‌ها و فعالیت‌های متنوع و متعددی طراحی شده است. در راستای آموزش هرچه بهتر مهارت‌ها و زیرمهارت‌ها، از راهبردهای گوناگون آموزش استفاده شده است.

برای گردآوری داده‌ها افراد شرکت‌کننده از طریق روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. با این روش آماری که برای انتخاب یک زیرمجموعه تصادفی از افراد جامعه بزرگتر استفاده می‌شود، اطمینان حاصل شد که هر شرکت‌کننده فرصت یکسانی برای انتخاب شدن داشته است تا بدین ترتیب، از بروز خطاها در نمونه کاسته شود. در این پژوهش ۲۹ نفر شامل ۱۸ نفر آنان خانم و ۱۱ نفر مرد که در مراکز آموزش زبان فارسی دانشگاه‌های تهران و قزوین به تدریس اشتغال داشتند، شرکت کردند و با بازه سنی آنان ۲۵ تا ۴۵ سال دارای مدرک تحصیلی دکتری ادبیات فارسی با میانگین سابقه تدریس ۵ سال بودند.

در یک نشست کوتاه آموزشی بخش‌های گوناگون پرسشنامه‌ها و نیز برخی از اصطلاحات تخصصی برای شرکت‌کنندگان به تفصیل توضیح داده شد. داده‌ها نیز از طریق پرسشنامه جمع‌آوری شد، بدین صورت که از مدرسان خواسته شد تا نظر خود را درباره درسی‌ها مورد نظر بیان کنند. سپس داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش‌های تحلیل آماری واکاوی شدند.

داده‌های جمع‌آوری شده از پرسشنامه در قالب جدول‌های آماری سازماندهی و سپس شاخص‌های گرایش به مراکز و پراکندگی آن محاسبه شد. پس از توصیف مشخصه‌های نمونه مورد بررسی، طبقه‌بندی، کدگذاری و خلاصه‌سازی صورت گرفت. آماره‌های نمونه محاسبه و برای تحلیل آماری داده‌های به‌دست آمده، از نرم‌افزار اسپاس اس ۲۲ استفاده شد.

۵. واکاوی داده‌ها

در این بخش با استفاده از آزمون تی تک نمونه‌ای وضعیت ۱۲ بخش فهرست بازبینه ارزیابی درسنامه ادبیات و همچنین وضعیت هر یک از ۶۰ شاخص مرتبط با این ۱۲ بخش مورد بررسی و بر اساس آزمون فریدمن رتبه‌بندی شده است.

۱- ۵. بررسی وضعیت ۱۲ بخش فهرست بازبینه ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی

به منظور بررسی وضعیت ۱۲ بخش اصلی فهرست بازبینه از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی یک نمونه‌ای استفاده گردیده است که در واقع تفاوت میان میانگین نمونه مورد بررسی را با یک مقدار مفروض مورد آزمون قرار می‌دهد. فرض صفر و مقابل آزمون با توجه به طیف پنج‌تایی لیکرت (۰ تا ۴) به این صورت است:

آزمون فرض:

$$H_0 \text{ فرضیه صفر: } \mu \geq 2/5$$

$$H_1 \text{ فرضیه مقابل: } \mu < 2/5$$

با توجه به جدول (۱) آزمون‌های تی برای ۹ بخش (محتوا، مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، بافت آموزشی، بافت فرهنگی، توانش ادبی مشترک و ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم) معنادار می‌باشد ($\text{sig} < 0/05$). بدین معنا که از نظر مدرسان این ۹ بخش فهرست بازبینه ارزیابی درسنامه ادبیات در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. اما آزمون در مورد ۳ بخش دیگر، یعنی ویژگی‌های کلی، راهنمای روش‌شناختی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی، معنادار نمی‌باشد ($\text{sig} > 0/05$). بدین معنا که از نظر مدرسان این ۳ بخش فهرست بازبینه ارزیابی درسنامه ادبیات در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند.

بنابراین، از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی به طور کلی کتاب آموزش ادبیات منظوم فارسی برای تدریس به غیرفارسی‌زبانان مطلوب است. بدین ترتیب، فرضیه نخست پژوهش تأیید می‌گردد.

جدول ۱. بررسی وضعیت ۱۲ بخش فهرست بازینۀ ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی

بخش‌ها	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
محتوا	۲/۸۷۹	۰/۶۹۱	۲/۹۵۴	۰/۰۰۳	مطلوب
مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری	۳/۲۴۱	۰/۷۱۸	۵/۵۶۰	۰/۰۰۱	مطلوب
زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ	۲/۸۲۱	۰/۷۵۱	۲/۳۰۵	۰/۰۱۴	مطلوب
تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۲/۸۲۰	۰/۷۰۲	۲/۴۵۰	۰/۰۲۱	مطلوب
جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب	۲/۷۳۹	۰/۵۱۲	۲/۵۱۰	۰/۰۱۸	مطلوب
ویژگی‌های کلی	۲/۰۳۴	۱/۱۰۱	-۲/۲۷۶	۰/۹۸۵	نامطلوب
راهنمای روش شناختی	۲/۱۴۳	۰/۹۸۴	-۱/۹۴۹	۰/۹۶۹	نامطلوب
تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۱/۸۶۲	۱/۱۶۸	-۲/۹۴۴	۰/۹۹۷	نامطلوب
بافت آموزشی	۲/۹۱۷	۰/۸۲۳	۲/۷۲۸	۰/۰۰۵	مطلوب
بافت فرهنگی	۲/۸۳۲	۰/۶۳۶	۲/۸۱۰	۰/۰۰۹	مطلوب
توانش ادبی مشترک	۲/۹۹۵	۰/۸۴۱	۳/۱۶۹	۰/۰۰۲	مطلوب
آموزش ویژه ادبیات منظوم	۳/۱۸۹	۰/۷۲۷	۵/۱۰۵	۰/۰۰۱	مطلوب

طیف مورد استفاده: بسیار بد (۰)، بد (۱)، مناسب (۲)، خوب (۳) تا بسیار خوب (۴)

با توجه به نتایج به دست آمده، مشخص شد از دیدگاه مدرسان آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان بخش "آموزش ویژه ادبیات منظوم" در این منبع آموزشی، با

سطح معناداری ۰/۰۰۱ مطلوب است. بدین ترتیب، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌گردد.

۲-۵. بررسی رتبه ۱۲ بخش فهرست بازبینی ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی

جدول (۲) خلاصه نتیجه آزمون فریدمن را برای رتبه‌بندی ۱۲ بخش فهرست بازبینی ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی از نظر مدرسان نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود که آزمون معنادار می‌باشد ($\text{sig} < 0/05$). بدین معنا که میان ۱۲ بخش فهرست بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها، «مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری» در رتبه اول، گویه‌های «ویژه ادبیات منظوم» در رتبه دوم و «توانش ادبی مشترک» در رتبه سوم قرار دارد. به این ترتیب، فرضیه سوم پژوهش مبنی بر بالاتر بودن رتبه بخش آموزش ویژه ادبیات منظوم رد می‌گردد.

جدول ۲. خلاصه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۱۲ بخش فهرست بازبینی ارزیابی آموزش ادبیات منظوم

رتبه	میانگین رتبه	بخش‌ها
۱	۹/۸۱	مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری
۲	۹/۲۱	آموزش ویژه ادبیات منظوم
۳	۸/۰۰	توانش ادبی مشترک
۴	۷/۹۱	بافت آموزشی
۵	۷/۵۷	محتوا
۶	۶/۷۸	بافت فرهنگی
۷	۶/۵۹	زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ
۸	۶/۰۳	تمرین‌ها و فعالیت‌ها
۹	۴/۸۳	جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب
۱۰	۴/۷۶	راهنمای روش شناختی
۱۱	۳/۶۴	ویژگی‌های کلی
۱۲	۲/۸۸	تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی

رتبه	میانگین رتبه	بخش‌ها
$\chi^2=120/309$	$sig=0/001$	نتیجه آزمون فریدمن

فرضیه سوم مبنی بر این بود که از دیدگاه مدرسان ادبیات فارسی، کیفیت بخش "محتوا" فهرست بازیننه ارزیابی درسنامه ادبیات منظوم در رتبه نخست قرار دارد. بر اساس نتایج پژوهش در جدول (۲)، این فرضیه رد می‌گردد. از دیدگاه مدرسان بخش "مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری" در اولویت نخست کیفیت قرار می‌گیرد.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش جهت پیگیری اهداف پژوهش و در جهت ارتقای سطح کیفی درسنامه‌های آموزش ادبیات که عاری از مشکلات یادشده باشد و نیز پاسخ به پرسش‌های پژوهش، با استفاده از ابزار پرسشنامه، به ارزیابی درسنامه توسط مدرسان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته شد. نتایج حاصل از تحلیل داده‌های این پرسشنامه نشان داد که از بسیاری لحاظ این درسنامه مطلوب است. اما از لحاظ برخی از جنبه‌ها نیز مطلوبیت کافی را ندارد. در ادامه، به صورت جزئی به بیان نتایج حاصل از داده‌های پرسشنامه در مورد درسنامه می‌پردازیم.

در طراحی فعالیت‌ها، انتخاب متن‌ها و مطالب آموزشی درسنامه، به نظر می‌رسد از میان رویکردهای گوناگون آموزش ادبیات، بیشتر بر رویکرد یکپارچه توجه شده است. یعنی تلاش شده است که تمام الگوهای پیشنهادی برای آموزش ادبیات تا حدی مد نظر باشد. بدین صورت که سعی شده است در طراحی فعالیت‌ها، توجه زبان‌آموزان به نکات فرهنگی در زبان فارسی جلب شود، ضمن اینکه توجه به ادبیات خود توجه به فرهنگ است؛ زیرا ادبیات یکی از جنبه‌های فرهنگ به‌شمار می‌رود. همچنین، برای اجرای الگوی رشد فردی، از پرسش‌هایی استفاده شده است که مضمون و محتوای درس را به زندگی واقعی زبان‌آموزان ارتباط می‌دهد و آنها را درگیر تفکر و تأمل و نیز ابراز عقیده، احساسات و نظرات خود می‌کند. تمرکز بر آموزش مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی و کاربردی بیش از ۳۰ راهبرد آموزشی نیز از توجه و تمرکز بر ویژگی‌های زبانی و الگوی

زبان محور نشان دارد. در نتیجه، به نظر می‌رسد که در تهیهٔ درسنامه تلاش شده است به الگوی یکپارچه که به نحوی از تمام ویژگی‌ها و جنبه‌های الگوهای پیشنهادی برخوردار است، توجه شود.

در مورد وضعیت پاسخ‌دهی به ۱۲ بخش اصلی در فهرست بازبینی، مشخص شد که گویهٔ شمارهٔ ۵۴ (آیا کتاب به معرفی شاخص‌ترین چهره‌های ادبی به فارسی‌آموزان پرداخته است؟) مربوط به مؤلفهٔ «توانش ادبی مشترک» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه «عالی» و گویهٔ شمارهٔ ۲۵ مربوط به مؤلفهٔ «جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه «بسیار بد» بوده است. این نتیجه نشان می‌دهد که درسنامه در معرفی چهره‌های ادبی موفق عمل کرده است، اما از نظر طراحی و جذابیت به نحو مطلوبی عمل نکرده است.

با توجه به نتایج تحلیل داده‌ها مشخص شد که آزمون‌های تی برای ۹ بخش (محتوا، مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، بافت آموزشی، بافت فرهنگی، توانش ادبی مشترک و ویژهٔ کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم معنادار می‌باشد، یعنی از نظر مدرسان و کارشناسان آموزش زبان فارسی، در طراحی درسنامه، این ۹ بخش بررسی شده در فهرست بازبینی ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی، در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. در مقابل نتایج آزمون تی در مورد ۳ بخش دیگر، یعنی ویژگی‌های کلی، راهنمای روش شناختی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی معنادار نمی‌باشد. این بدین معنا است که از نظر مدرسان و کارشناسان آموزش زبان فارسی، این ۳ بخش فهرست بازبینی/ارزیابی ادبیات منظوم فارسی در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند.

با توجه به میانگین رتبه‌ها از نظر اهمیت و رتبهٔ نتایج آزمون از میان شاخص‌های دوازده گانه، «مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری» در رتبهٔ اول، «ویژهٔ کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم» در رتبهٔ دوم و «توانش ادبی مشترک» در رتبهٔ سوم قرار دارد. بافت آموزشی، محتوا، زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، بافت فرهنگی، راهنمای روش شناختی، ویژگی‌های کلی، تمرین‌ها و مواد

آموزشی تکمیلی، جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، به ترتیب رتبه‌های ۴ تا ۱۲ را به خود اختصاص دادند.

همچنین، از میان ۶۰ گویه فهرست بازبینه، نتیجه آزمون برای ۳۸ شاخص معنادار است؛ بدین معنا که از نظر مدرسان این ۳۸ شاخص فهرست بازبینه ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. در مقابل، نتیجه آزمون در مورد ۲۲ شاخص دیگر معنادار نمی‌باشد. یعنی از نظر مدرسان این ۲۲ شاخص فهرست بازبینه ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند. در ادامه به صورت جزئی‌تر به تفسیر نتایج در مورد شاخص‌های فهرست بازبینه می‌پردازیم.

بخش مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری: در درس‌های تهیه‌شده سعی شده است تمرین‌ها و فعالیت‌هایی متعددی طراحی شود که منجر به پیشرفت توانش زبانی زبان‌آموزان باشد. از این رو، در هر درس تمرکز ویژه‌ای بر مهارت‌های اصلی و زیرمهارت‌های زبانی وجود دارد. اختصاص نخستین رتبه به این شاخص نشان می‌دهد که درسنامه به نحو مطلوبی به ایجاد و پیشرفت این مهارت‌ها اندیشیده و تمرین‌ها و فعالیت‌های مناسب، متنوع و با شیوه‌ای علمی تهیه و طراحی کرده است.

ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم، توانش ادبی مشترک: این دو شاخص، زیرمجموعه ارزیابی توانش ادبی هستند. اختصاص رتبه‌های دوم و سوم به این دو شاخص، نشان می‌دهد این جلد از کتاب در آشنا کردن زبان‌آموزان با تاریخ ادبیات و سیر تحولات ادبی و اصطلاحات رایج در زمینه ادبیات فارسی موفق عمل کرده است. هم‌چنین، این درسنامه به نحو مطلوبی به آموزش انواع مختلف ادبی، تفاوت ساختارهای دستوری زبان فارسی معیار و زبان ادبی و دستور زبان تاریخی پرداخته و در معرفی چهره‌های شاخص ادبی موفق بوده است. با توجه به این نتایج این درسنامه می‌تواند نمونه‌ای مناسب و جامع از ادبیات فارسی باشد که زبان‌آموزان با آن آشنا می‌شوند. تمام این نتایج نشان می‌دهد درسنامه در ایجاد و پیشرفت توانش ادبی در زبان‌آموزان که یکی از اهداف اصلی تهیه درسنامه بود، موفق عمل کرده است.

بافت آموزشی: اختصاص رتبه چهارم به شاخص بافت آموزشی، نشان می‌دهد که این درسنامه با برنامه آموزشی مخاطبان مورد نظر خود تناسب لازم را دارد و در راستای پوشش دادن نیازهای زبان‌آموزان و مخاطبان خود موفق عمل کرده است، پس برای فارسی‌آموزانی که از آن استفاده می‌کنند، مناسب است.

محتوا: در ارزیابی درسنامه شاخص محتوا حائز رتبه پنجم از میان ۱۲ شاخص شد. این نشان می‌دهد که بخش اصلی درسنامه به صورت منطقی و سازمان‌یافته ارائه شده و به نحو مطلوبی از متن‌های اصیل و آموزشی نشده استفاده شده است. همچنین، موضوعات و محتوای درسی به اندازه کافی برای زبان‌آموزان انگیزه‌بخش، جذاب و متنوع است و چیدمان محتوا بر مبنای الگوهای رایج برنامه‌ریزی درسی آموزش زبان انجام شده است. اما به نحو مطلوبی به تفاوت‌های زبان‌گفتاری و نوشتاری پرداخته نشده است و در طراحی تمرین‌ها و فعالیت‌ها به تفاوت‌های فردی و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان توجه نشده است. همچنین، محتوای کتاب به گسترش هوش هیجانی و پرورش احساسات عاطفی زبان‌آموزان کمک نمی‌کند.

بافت فرهنگی: این شاخص در ارزیابی درسنامه حائز رتبه ششم از میان ۱۲ شاخص شده است. با توجه به وضعیت گویه‌های این شاخص مشخص می‌شود که درسنامه در آموزش جنبه‌های فرهنگ ایرانی و زبان فارسی موفق عمل کرده است و فاقد موارد ناخوشایند و توهین‌آمیز است؛ اما در این درسنامه مردان و زنان به میزان مساوی معرفی و به تصویر کشیده نشده‌اند و محتوای متون برای تمام گرایش‌های فکری مناسب نیست. از لحاظ فرهنگی نیز تأمین‌کننده نیازهای زبان‌آموزان نیست و با زندگی واقعی زبان‌آموزان هماهنگی ندارد.

زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ: این شاخص در ارزیابی درسنامه حائز رتبه ششم از میان ۱۲ شاخص شده است. این نتیجه نشان می‌دهد که مهارت واژه و تلفظ و راهبردهای آموزش آنها به شیوه علمی و متنوع آموزش داده شده است. اما مهارت دستور این وضعیت را ندارد. همچنین، واژه‌های جدید به تعداد مناسب ارائه شده است و در طراحی فعالیت‌ها موقعیت‌های مناسبی اندیشیده شده که زیرمهارت‌ها تمرین و تثبیت شود.

تمرین‌ها و فعالیت‌ها: این شاخص از میان ۱۲ شاخص، رتبه هشتم را به خود اختصاص داده است. این نتیجه نشان می‌دهد که در طراحی درسنامه و در راستای یادآوری و به کارگیری درس‌های پیشین تمرین‌های مناسب وجود ندارد و فعالیت‌ها به گونه‌ای طراحی نشده است که زبان‌آموزان را برای نیازهای واقعی در زندگی آماده سازد. هم‌چنین، تمرین‌های خودخوان که منجر به توانمندسازی زبان‌آموزان و استقلال زبان‌آموزان گردد وجود ندارد و تمرین‌های موجود تفکر نقادانه را در زبان‌آموزان ارتقا نمی‌بخشد؛ اما از نظر کمی و کیفی و برای ارزیابی مناسب مطالب آموزش داده شده و آموخته‌های زبان‌آموزان فعالیت‌هایی وجود دارد و در درسنامه اصل امانت‌داری در ارجاع دادن به منابع مورد استفاده کتاب رعایت شده است.

جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب: نهمین رتبه مربوط به جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب است. این نتیجه نشان می‌دهد این درسنامه تا حدی از جذابیت لازم برخوردار است، اما کاملاً نتوانسته است انتظارات موجود درباره شاخص جذابیت را که یکی از مؤلفه‌های اصلی در آموزش زبان و ایجاد انگیزه در یادگیری آن است، برآورده کند. در نتیجه باید در ویرایش‌ها و اصلاحات آینده این درسنامه بر این موارد تمرکز و توجه ویژه نمود.

راهنمای روش‌شناختی، ویژگی‌های کلی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی: سه شاخص راهنمای روش‌شناختی، ویژگی‌های کلی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی نیز که به ترتیب در رتبه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲ هستند، هر سه زیربخش راهنمای مدرس هستند که نتیجه درستی است. چون این درسنامه در حال حاضر یعنی در مرحله پیش‌چاپ فاقد راهنمای جداگانه برای مدرسان و آموزشگران می‌باشد و نشان می‌دهد که نگارندگان باید در اصلاحات آتی، در برطرف کردن این کاستی تلاش نمایند.

در نهایت در یک نگاه کلی مشخص می‌شود که از یک سو ۹ شاخص محتوا، مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری، زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، بافت آموزشی، بافت فرهنگی، توانش ادبی مشترک و ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منظوم در وضعیت مطلوب قرار دارند و از سوی دیگر درسنامه تهیه‌شده در ۳ شاخص ویژگی‌های کلی،

راهنمای روش شناختی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی خوب عمل نکرده است. بدین ترتیب به پرسش‌های پژوهش پاسخ داده شد و مشخص شد دیدگاه مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مورد درسنامه‌های تدوین‌شده برای آموزش ادبیات منظوم به غیرفارسی‌زبانان مثبت است.

هدف این پژوهش ارزیابی آموزش ادبیات منظوم فارسی مجموعه فارسی‌نامه بود. کتاب‌های درسی همچنان مهم‌ترین ابزار در فرایند یاددهی و یادگیری هستند. منابع آموزشی به کمک مدرسان می‌آیند تا زمان محدودی که در اختیار دارند، با تصمیم‌گیری مناسب بهترین محتوای آموزشی را برای رسیدن به اهداف آموزشی انتخاب کنند. یافته‌های این پژوهش میدانی، می‌تواند برای مدرسان در مورد تصمیم‌گیری دربارهٔ مطالب مناسب برای دانشجویان غیرایرانی کمک‌کننده باشد. اما شایسته است که مدرسان پیش از اینکه تصمیم بگیرند کدام کتاب درسی برای استفاده در کلاس درس مناسب است، معیارهای کتاب‌های درسی خوب را بدانند. کتاب‌های درسی زمانی مناسب هستند که بتوانند بخش‌های گوناگون یک کتاب استاندارد آموزشی را پوشش دهند. از نظر محتوایی بتوانند در یادگیرندگان غیرایرانی انگیزه یادگیری ایجاد کنند، از نظر ظاهری آن قدر جذاب باشند که نظر دانشجویان غیرایرانی را که در گذشته و در کشورشان با کتاب‌هایی با کیفیت بالا آشنا بوده‌اند، جلب کند. علاوه بر این، کتاب درسی مناسب باید به‌خوبی سازماندهی شده باشد، چیدمان محتوا بر اساس اصول مشخص برنامه‌ریزی درسی و الگوهای تدوین منابع آموزشی انجام شده باشد.

در این پژوهش کوشش شد به پاره‌ای از مفاهیم و مبانی نظری در حوزه تفاوت زبان عادی و زبان ادبی، توانش ادبی ادبیات منظوم و آموزش آن، ارزیابی منابع آموزشی پرداخته شود. چنین به نظر می‌رسد که کتاب آموزش ادبیات منظوم برای غیرفارسی‌زبانان از مجموعه فارسی‌نامه که به صورت جامع‌تر و با رویکردی آمیخته از تمام مهارت‌های زبانی برای آموزش ادبیات فارسی به دانشجویان غیرایرانی شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های داخل و خارج از کشور تدوین شده است. ارزیابی این کتاب با استفاده از پرسشنامه، بخش‌های گوناگون این کتاب از جمله محتوای کتاب درسی،

نحوه پرداختن به مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، ارزیابی توانش ادبی و ... سنجیده شد. ضریب پایایی پرسشنامه نمایانگر کارآمدی آن برای سنجش شاخص‌های مورد نظر بود. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که در ۹ شاخص یک بازینه ارزیابی، بسیاری از شاخص‌ها مطلوب ارزیابی شده است. مدرسان می‌توانند با انعطاف‌پذیری بیشتر بر اساس نیازهای دانشجویان خارجی، برخی از فعالیت‌ها را اضافه یا حذف کنند. از نتایج قابل توجه این است که بخش "مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری" نیز در کنار بخش "آموزش ویژه ادبیات منظوم" رتبه نخست را کسب کرده است و جزو مطلوب‌ترین شاخص‌ها شناخته شده بود. به طور کلی، نتایج حاصل از تفسیر داده‌ها و بحث‌های قابل اشاره حاکی از آن است که این کتاب از دیدگاه مدرسان زبان فارسی برای آموزش ادبیات منظوم فارسی مفید است. با توجه به یافته‌های پژوهش شایسته است بخش‌هایی که از مطلوبیت کافی برخوردار نیست، اصلاح گردد تا بتواند به صورت کارآمدی مورد استفاده مدرسان در دوره‌های آموزش ادبیات به کار گرفته شود.

یافته‌های این پژوهش از این لحاظ که بخش مهارت‌های زبانی که به صورت یکپارچه و آمیخته آموزش داده شده است، بالاترین رتبه را از نظر کیفیت کسب کرده است، با کتاب شعر ساده فارسی (دانشگر، ۱۳۸۹) که به یک مهارت خواندن فقط پرداخته است، همپوشانی ندارد. در کتاب آموزش ادبیات منظوم فارسی از مجموعه فارسی‌نامه به سایر زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ نیز به صورت کامل‌تری پرداخته شده است. این کتاب با کتاب نیکویخت (۱۳۹۱) در اینکه کوشش شده است به معرفی سرآمدان شعر فارسی و نمونه‌هایی از آثار آنان بر اساس سیر تاریخی و انواع ادبی و پیشینه تاریخی و سبکی شعر هر دوره پردازد، همپوشانی دارد، اما آموزش ادبیات منظوم فارسی به تمرین‌ها و فعالیت‌ها برای تثبیت آموخته‌ها، جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی، توانش بینافرهنگی، توانش ادبی و ... در حد امکان پرداخته است که کتاب‌های یادشده فاقد آن هستند. اما به پژوهش تفنگدار (۱۳۹۸) نزدیک است که به تجربه لذت و شگفتی بیشتر در نتیجه کشف خود یادگیرندگان بر اساس نظریه‌های حوزه آموزش‌کاوی اهمیت می‌دهد.

به طور کلی، استفاده از این کتاب برای دانشجویان غیرایرانی ادبیات فارسی در کلاس‌های درسی کمک می‌کند که مهارت‌های زبانی خود را نیز توسعه دهند. این کتاب با انواع تمرین‌ها برای یادگیری معنادار تکمیل شده است که به رشد مهارت‌های زبانی آنها کمک خواهد کرد. علاوه بر آن، با استفاده از پرسشنامه تهیه شده و معرفی شده می‌توان به ارزیابی ساختاری و محتوایی درسنامه‌های تدوین شده و موجود و درسنامه‌هایی که در آینده تدوین می‌شود، پرداخت. همچنین، استفاده از نتایج این پژوهش، می‌تواند زمینه و پایه‌ای باشد برای تدوین منابعی که در آینده تهیه می‌شوند. بدین صورت که راهکارها و راهبردهای مورد استفاده مؤلفان برای تهیه مواد آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان را فراهم می‌کند تا کتاب‌هایی که مؤلفان می‌نگارند، کارآمدتر و علمی‌تر باشد.

در حوزه پژوهش، نیز می‌توان پژوهش‌های دیگری با نظرسنجی از دانشجویان غیرایرانی در مورد این کتاب‌های درسی صورت داد تا جزئیات بیشتر در مورد محتوای این کتاب و تصویر عمیق‌تر و دقیق‌تری از کارایی آن برای دانشجویان غیرایرانی مشخص شود. بهره‌گیری از الگوهای آموزش ادبیات برای تهیه درسنامه به آموزش کارآمدتر آثار شاعران فارسی کمک بسزایی می‌نماید.

برای آموزش متن‌های ادبی، چه به فارسی‌زبانان و چه غیرفارسی‌زبانان، باید دست به انتخاب متون مناسب در میان حجم عظیم آثار زد. با توجه به این که هنوز فرمولی کامل و جامعی همانند زبان‌های دیگر برای محاسبه دشواری متن تهیه نشده است، امر انتخاب متن برای تهیه محتوای آموزشی را دشوار می‌کند. پیشنهاد می‌شود که بیشتر به موضوع دشواری متن‌ها با توجه به دستوری، واژه، کارکرد، مضمون، نکته‌های فرهنگی و... در پژوهش‌های پرداخته شود. به نظر می‌رسد که باید پژوهش‌های بسیاری در حوزه آموزش‌شکاو ادبیات انجام شود و نیز از تخصص و تجربه‌های آموزش‌شکاو زبان فارسی کمک گرفته شود تا منابع آموزشی ادبیات برای ایرانیان و غیرایرانیان به صورت علمی‌تر تهیه و تدوین گردد.

منابع

- تفنگدار، همه‌ناز (۱۳۹۵)، **طراحی مشاهده‌نامه ارزشیابی آزمایشی برای درسنامه‌های ادبیات فارسی ویژه گویشوران دیگر زبان‌ها**، مجموعه مقالات همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهران: خاموش، صص ۱۰۵۲-۱۰۳۹.
- تفنگدار، همه‌ناز (۱۳۹۸)، **تدوین انگاره آموزشی برای آموزش شعر فارسی به گویشوران دیگر زبانها**، پایان‌نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دانشگر، محمد (۱۳۸۹)، **شعر ساده فارسی (ویژه فارسی‌آموزان غیر ایرانی)**، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- رشیدی، ناصر و فرزانه الهیار (۱۳۹۴)، **توصیف و تحلیل مجموعه «فارسی بیاموزیم» بر اساس الگوی لیتل جان (۲۰۱۱)**، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، سال چهارم، شماره اول، (پیاپی ۹)، صص ۱۰۳-۱۳۶.
- غلامرضایی، محمد (۱۳۷۷)، **سبک‌شناسی شعر پارسی**، تهران: نشر جامی.
- لازار، گیلیان (۱۳۸۰)، **ادبیات و آموزش زبان (ترجمه محمد غضنفری)**، سبزوار، دانشگاه تربیت معلم سبزوار، تهران: سمت.
- موسوی، ندا (۱۳۹۷)، **روایی و سازگاری فرمول‌های خوانش‌پذیری در ارزیابی متون فارسی**، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۳، پاییز و زمستان، صص ۲۱-۴۱.
- نیکویخت، ناصر (۱۳۹۱)، **شعر فارسی از آغاز تا قرن ششم هجری**، تهران: سمت.
- وکیلی فرد، امیررضا و محمد تقی راد (۱۴۰۰)، **آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان: نگرش مدرسان درباره به‌کارگیری متون ادبی**، مطالعات زبانی و بلاغی: doi: 10.22075/jlrs.2020.19107.1609, 12(24), 235-264.
- وکیلی فرد امیررضا و فاطمه جنتی راد (۱۴۰۲)، **فارسی‌نامه آموزش ادبیات منظوم- سطح میانی- از آغاز سده سوم تا پایان سده هشتم**، فرهیختگان.
- وکیلی فرد، امیررضا و دیگران (۱۳۹۷)، **ارزیابی مجموعه فارسی بیاموزیم در چارچوب شاخص‌های گزینش منابع آموزشی بر اساس انگاره مک‌دانوف و شاو (۲۰۰۳)**، مجموعه مقالات دهمین همایش بین‌المللی زبانشناسی ایران، صص ۶۶۷-۶۸۶.
- وکیلی فرد، امیررضا و دیگران (۱۴۰۱)، **ادبیات منظوم و مثنوی فارسی: در جستجوی الگوهای آموزش به غیرفارسی‌زبانان**، پژوهش‌های ادبی، ۱۴۰۱؛ ۱۹ (۷۸)، صص ۲۴۱-۲۶۳.
- همایی، جلال‌الدین (۱۳۷۰)، **فنون بلاغت و صناعات ادبی**، چاپ هفتم، تهران: مؤسسه نشر هما.

- Al Fraidan, A. (2012). **Evaluation of Two ESP Textbooks. English Language Teaching**, 5(6), 43–47.
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p43>.
- Baleghizadeh, S. & Rahimi, A. H. (2011). **Evaluation of an ESP Textbook for the Students of Sociology**. *Journal of Language Teaching & Research*, 2(5), 1009-1014.
- Brumfit, C. J. & Carter R. A. (2000). **Literature and Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press.
- Carter, R. & Long, M. (1991). **Teaching literature**. Harlow: Longman.
- Choudhary, S. (2016). **A Literary Approach to Teaching English Language in a Multicultural Classroom**. *Higher Learning Research Communications*, 6(4), n4.
- Cunningsworth, A. (1995). **Choosing your coursebook**. Oxford: Heinemann.
- Daneshgar, M. (1389). **Persian Simple poetry (for non-Iranian Persian learners)**, Tehran. [in Persian]
- Demir, Y., & Ertas, A. (2014). **A suggested eclectic checklist for ELT coursebook evaluation**. *Reading*, 14(2), 243-252.
- Ghollamrezaei, M. (1377). **Persian poetry stylistics**, Tehran, Jami publisher. [in Persian]
- Hapsari, A. (2011). **Literary competence for the teaching of literature in second language educational context**. *JEE, Journal of English and Education*, 5(1), 29-36.
- Homaei, J. (1370). **Rhetoric techniques and literary arts (7th printing)**. Tehran: Jami. [in Persian]
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). **English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach**. Cambridge: Cambridge University Press.
<http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>
- Lazar, G. (1380). **Literature and Language Teaching**. Translator Mohammad Qhazanfari, Sabzevar: Hakim Sabzevari University, Tehran: Samt.
- McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H. (2013). **Materials and methods in ELT: A teacher's guide (3rd edition)**. London: Blackwell.
- Miekley, J. (2005). **ESL textbook evaluation checklist**. *The Reading Matrix*, 5(2).
- Mousavi, N. (2019). **Validity and Compatibility of Readability Formulas in Evaluating Persian Texts**. *Biannual Journal University Textbooks; research and writing*. 22(43), 21-41. [in Persian]
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011). **Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist**. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-28.

- Neranjani, E. S. (2011). **Enhancing Literary Competence through Activity Based Literature Learning**. Unpublished Master's Thesis, University of Colombo.
- Nikoobakht, N. (2012). **Persian poetry from the beginning to the 6th century**. Tehran: Samt. [in Persian]
- Padurean, A. N. (2015). **Approaches to teaching literature in EFL classrooms**. Journal of Romanian Literary Studies, (06), 195-200.
- Parkinson, B. and Thomas, H. R. (2000). **Teaching Literature in a Second Language**. Edinburgh Textbooks in Applied Linguistics, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rashidi, N. & Allahyaar, F. (1394). **Describing and analyzing "Farsi Biamouzim" Series within the Framework of Little John (2011)**. Journal of Teaching Persian to speakers of other Languages. Volume 4, 1, (9): 103- 136.[in Persian]
- Richards, J. c. (2017). **Curriculum development in language teaching. (Second edition)** Cambridge University Press.
- Sage, H. (1987). **Incorporating Literature in ESL Instruction. Language in Education: Theory and Practice**, No. 66. Prentice-Hall, Inc., Book Distribution Center, Route 59 at Brook Mill Drive, West Nyack, NY 10994.
- Suprayogi, S., Samanik, S., Novanti, Elza Aqilla & Ardesis, Y. (2021). **EFL Learner's Literary Competence Mapping through Reader-Response Writing Assessed using CCEA GCSE Mark Scheme**. Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature. 21 (1). 22-40.
- Tarman, B. & Kilinc, E. (2018). **Poetry in the social studies textbooks in Turkey**. Journal of Culture and Values in Education, 1(1), 50-62.
- Tofangdar, H. (1395). **Designing a pilot evaluation observation sheet for Persian literature textbooks for speakers of other languages**. Proceedings of the conference on the analysis of Persian language teaching resources to non-Persian speakers. (1052-1039). Tehran. Khamoosh.[in Persian]
- Tofangdar, H. (2019). **Developing an educational assumption for teaching Persian poetry to speakers of other languages**, Unpublished master's thesis, Allameh Tabataba'i University.
- Vakilifard A, Janatirad F, Rezaei Mahallati Z. **Persian prose and poetry literature: in search of teaching models for Speakers of Oher Languages**. LIRE 2022; 19 (78) :241-263. [in Persian]
- Vakilifard, A. HeidariKhosro, P. & Janatirad, F. **Evaluation of the collection of Farsibiyamouzim in the framework of the indicators of selection of educational resources based on the concept of McDonough and Shaw (2003)**. 10th International Iranian Conferences on Linguistics, 667-686. [in Persian]

Vakilifard, A., & Rad, M. T. (2021). **Teaching Persian to Non-Iranian Language Learners: Teachers' attitude towards the use of literary texts.** The Journal of Linguistic and Rhetorical Studies, 12(24), 235-264. doi: 10.22075/jlrs.2020.19107.1609 [in Persian]

UNCORRECTED PROOF