



Evaluation of Literary Texts Derived from Teaching Persian to non-Persian Books: An Integrated Approach

Hoda Hoseynpour Bovanlo¹

PhD Graduate, Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi university, Mashhad, Iran.

Ehsan Ghabool²

Corresponding author, Assistant Professor, Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi university, Mashhad, Iran.

Abstract:

The literary texts of each culture and language have their own unique forms and content. The implementation of such unique and authentic texts can provide learners with the opportunity to improve their language learning skills. Persian literature with the ancient history, variety of subjects, and different genres is a rich source of Persian language, which can effectively contribute to Persian teaching programs designed for non-Persian learners. Therefore, it is of utmost importance to design and develop appropriate training materials and evaluate existing resources from this perspective. In this regard, the present study was conducted on five Persian language teaching books, entitled Persian Language Teaching (Samareh, 2005), Let's Learn Persian (Zolfaghari, et al., 2003), Persian Language (Saffar Moghadam, 2008), Learning Persian in Persian (Fardi, et al., 2015), Novin Persian Teaching (Ghabool, 2016). It is worth mentioning that the main criterion for selecting these books was their being taught in accredited educational centers to a large number of students with a variety of backgrounds.

The employed framework for the material evaluation was an integrated approach which could address both the form and the content of the literary texts in the mentioned books. The approach was inspired by the theories put forward by Cunningsworth (1995), McDonough, J., & Shaw (2013), Mukundan, Nimehchisalem, and Hajimohammadi (2011) and Tomlinson (2011). The proposed model for the evaluation of literary texts in Persian language teaching books to non-Persian speakers consists of two main parts of form and content evaluations.

The evaluation of the form aims to examine the structure and organization of the material, the claims made by the authors in the introduction section of the books considering the form. Accordingly, the following issues were investigated.

- Does the book have a well-prepared introduction, including the author's view of the literary nature of the language and the methods of teaching literary texts in language teaching?
- Are the audiences and context of the book identified?
- Have the literary texts been compiled based on the needs assessment of the audience? And has this point been mentioned in the introduction section of the book?
- Do the literary texts indicate the grammatical points raised in the lesson?

Received on: 20/11/2019

Accepted on: 12/04/2020

¹. Email: hosseinpour.hoda@mail.um.ac.ir

². Email: ghabool@ferdowsi.um.ac.ir

DOI: 10.30479/jtpsol.2020.12043.1461

pp.203-233

- Are the employed literary texts at different levels original authentic texts or simplified texts?
- Has the question of the authenticity of the text been taken into account considering literary texts?
- Have teaching materials, such as teacher guides and multimedia files, been used to teach literary texts?

The content evaluation, on the other hand, considers the following points:

- What are the types (i.e., classical and contemporary) and genres (prose and verse) of the literary texts used in the books?
- Which language skill the literary texts are used mainly for? In other words, to what extent are language skills taught by literary text?
- What is the use of literary texts?
- What is the frequency of the concepts of cross-cultural, intercultural, and intracultural in the literary texts used in the book?
- Do the literary texts of the book have a communicative function?
- How are the assignments designed for literary texts?
- What were the criteria for the organization of the content? Are these items classified based on any specific criterion?

In order to answer the questions in the proposed model for evaluating literary texts in Persian language teaching books to non-Persian speakers, the variables of language skills, cultural concepts, communicative functions, type and genre of the texts, type of homework, grammatical structures, as well as presentation and authenticity of literary texts were investigated. Therefore, the proposed model was composed of 16 statements, out of which 7 are bipolar indices (yes/no) and 9 are Likert-type statements ranging from many to none. In order to determine the validity and reliability of the evaluation indices, two evaluators were asked to re-evaluate the indices.

The obtained results indicated that there was no instruction about the nature of literary language and the method of teaching literary texts in the investigated books. In other words, the selection of literary texts was not based on the needs assessment of the learners and readers. However, the authors of all the books clearly defined the context expected for *Teaching Persian in Persian*. It should also be mentioned that all the investigated books have a teachers' guide but not *Novin Teaching Persian Language*. Regarding the authenticity of the texts, it was found that *Learn Persian* and *Novin Teaching Persian Language* utilized original sources. Moreover, the close examination of the books indicated that prose is the most preferred type of literary texts in all the books except for *Learn Persian*. Considering culture, the obtained results were indicative of no intracultural presentation of literary texts. The findings also suggested that literary texts were not presented as highly communicative and the texts did not present any specific grammatical structure. As was observed, learners' reading skill was highly focused in these literary texts followed by writing, listening, and speaking skills. Although literary texts were mostly used as the main text of the unit, the designed assignments and practices in the books encourage individual participation rather than teamwork or group work. To conclude, it is important to re-consider the implementation of literary texts in Persian language teaching books.

Keywords: Literary texts, Evaluation criteria, Integrated approach



ارزیابی متون ادبی مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان برپایه‌ی رویکردی تلفیقی

هدی حسین‌پور بوانلو^۱

دانشجوی دکترای زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

احسان قبول^۲

نویسنده‌ی مسئول، استادیار زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

کاربرد ادبیات به منزله‌ی یکی از ابزارهای طبیعی آموزش زبان و همچنین به‌عنوان یکی از غایت‌های زبان‌آموزی، نقش مهمی در ارتقای مهارت‌های زبانی دارد. به همین سبب طراحی و تدوین مواد آموزشی و ارزیابی و ارتقای منابع موجود از این منظر، امری اجتناب‌ناپذیر است. پژوهش حاضر به ارزیابی متون ادبی مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با هدف یاری رساندن به بهبود و ارتقای کیفیت آموزش زبان فارسی می‌پردازد. در این بررسی بر اساس رویکردی تلفیقی، الگویی متشکل از دو قسمت صوری و محتوایی برای ارزیابی متون ادبی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان معرفی و سپس بر اساس این الگو، متون ادبی از ابعاد مختلفی نظیر مهارت‌های زبانی، مفاهیم فرهنگی، کارکرد ارتباطی، اصالت، نوع و گونه‌ی متن، نوع مشارکت در انجام تکالیف، دلالت بر نکات دستوری و محل قرارگیری متن ادبی بررسی گردید. ارزیابی‌های انجام شده گویای این مطلب است که به مهارت گفتن دریافتی- حرکتی توجهی نشده و اغلب متون ادبی در شاخه‌ی بینا فرهنگی طبقه‌بندی شده‌اند. همچنین اغلب متون ادبی هیچ ارتباطی با نکته‌ی دستوری مطرح شده در درس ندارند و میزان کارکرد ارتباطی در متون ادبی نیز در سطح بسیار پایینی قرار دارد. افزون بر این مشخص شد که به‌کارگیری متون ادبی در منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در ابعاد کارکرد ارتباطی، مهارت گفتن دریافتی- حرکتی، مفاهیم برون فرهنگی، تبیین ماهیت زبان ادبی، روش تدریس متون ادبی، نیازسنجی از مخاطبان و اتخاذ رویکردی یکپارچه نسبت به مهارت‌های زبانی با ضعف و نقصان‌هایی روبه‌رو است.

کلیدواژه‌ها: متون ادبی، شاخص‌های ارزیابی، رویکرد تلفیقی

۱. مقدمه

کاربرد ادبیات در آموزش زبان، اهمیت و جایگاهی خاص در این حوزه دارد. ادبیات هر زبانی با ویژگی‌های صوری و محتوایی منحصر به فردش، با در اختیار گذاشتن متون اصیل این امکان را برای فراگیران مهیا می‌کند که بتوانند در جهت بهبود و ارتقای همه‌جانبه‌ی توانش‌هایشان گام بردارند. در این میان ادبیات فارسی با قدمتی طولانی و نگاهی عمیق و نو به پدیده‌های هستی، در کنار تنوع موضوعات و ژانرهای آن که آکنده از مفاهیم انسانی و فرازمانی است، می‌تواند نقشی مؤثر و کارآمد در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داشته باشد. به همین علت، طراحی و تدوین مواد آموزشی مناسب و ارزشیابی و ارتقای منابع موجود از این منظر، امری اجتناب‌ناپذیر است. با توجه به تنوع متون ادبی در ابعاد مختلف و لزوم استفاده‌ی متناسب و بهینه از آن‌ها در آموزش زبان و همچنین محتوای آموزشی موجود در کتاب‌های آموزش زبان در زمینه‌ی استفاده از متون ادبی، ارزیابی دقیق و علمی این مواد آموزشی اهمیت شایانی دارد. بر این اساس، وجود چارچوب کاربردی و علمی برای ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان از این حیث بسیار ضروری است. برای نیل به این مقصود، با در نظر گرفتن الگوهای برجسته‌ی ارزیابی کتاب در حوزه‌ی آموزش زبان، الگویی برای ارزیابی متون ادبی در کتاب‌های آموزش زبان معرفی و در نهایت مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس این الگو، ارزیابی می‌شوند که عبارتند از: آموزش زبان فارسی پدا... ثمره، فارسی بیاموزیم حسن ذوالفقاری و دیگران، زبان فارسی احمد صفارمقدم، آموزش فارسی به فارسی جامعه‌المصطفی و آموزش نوین زبان فارسی احسان قبول. شایان ذکر است که در انتخاب مجموعه‌های آموزش زبان فارسی ملاک‌هایی نظیر؛ تعداد و تنوع طیف مخاطبان، پوشش کامل سطوح زبان‌آموزی و تدریس کتاب‌ها در مراکز معتبر آموزشی در نظر گرفته شده است.

در این پژوهش مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با هدف ارائه‌ی چشم‌اندازی از وضعیت موجود در باب ساختار، محتوا و روش استفاده از متون ادبی به صورت بالقوه (بدون در نظر گرفتن کلاس و زبان‌آموز مشخص) ارزیابی شده‌اند. پژوهش حاضر، پژوهشی توصیفی- کاربردی است؛ توصیفی از این حیث که این مجموعه‌ها را به صورت صوری و محتوایی ارزیابی می‌کند و کاربردی از این جهت که نتایج ارزیابی می‌تواند زمینه‌ساز الگویی کارآمد برای طراحی، تدوین و بهبود مواد آموزشی باشد. در این راستا این پژوهش بر آن است که به پرسش‌های ذیل پاسخ دهد:

- متون ادبی مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از نظر صوری و محتوایی چگونه ارزیابی می‌شوند؟

- با توجه به ارزیابی صوری و محتوایی انجام شده، نقاط ضعف و قوت مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در استفاده از متون ادبی در جایگاه محتوای آموزشی چیست؟

۲. چارچوب نظری

چارچوب‌های فراوانی برای ارزیابی کتاب‌های درسی در حوزه‌ی آموزش زبان وجود دارد که هر یک شاخص‌های مختلفی نظیر شاخص‌های محتوایی، زبانی، ساختاری، روش‌شناختی و ... را در ارزیابی مدنظر قرار می‌دهند. در این پژوهش به منظور ارزیابی متون ادبی مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، چارچوب‌های ارزیابی مختلفی نظیر (Cunningsworth, 1995)، (Mukundan et al., 2011)، (Littlejohn, 2011)، (McDonough & Shaw, 2013) و (Demir & Ertas, 2014) مطالعه گردید؛ اما هیچ‌کدام از این چارچوب‌ها به طور کامل در این پژوهش کارایی نداشت؛ چرا که از یک سو همه‌ی این چارچوب‌ها به منظور ارزیابی متون آموزش زبان به طور اعم طراحی شده‌اند و از سوی دیگر متون ادبی دارای ویژگی‌های صوری و محتوایی هستند که در این چارچوب‌های ارزیابی به آن‌ها توجهی نشده است؛ لذا در این پژوهش به علت محدودیت‌های مذکور سعی شد تا با طراحی الگویی تلفیقی برگرفته از هر یک از این چارچوب‌ها، متون ادبی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت جامع‌تری ارزیابی شود.

۱. معرفی الگوی تلفیقی برای ارزیابی متون ادبی

الگوی پیشنهادی برای ارزیابی متون ادبی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، الگویی تلفیقی برگرفته از چارچوب‌های مختلف و با تأکید بر چارچوب ارزیابی (McDonough & Shaw, 2013) است. در این الگو به طور جامع و مختصر، نقشه‌ی محتوایی کتاب در نظر گرفته می‌شود که به منزله‌ی پلی است بین محتوای کتاب و آنچه که نویسنده در مقدمه اظهار کرده است. این الگوی تلفیقی از دو قسمت اصلی ارزیابی صوری و ارزیابی محتوایی تشکیل شده است.

۱.۱.۱. ارزیابی صوری

هدف کلی در ارزیابی صوری، بررسی ساختار و سازمان‌دهی مطالب و همچنین ارزیابی بر اساس ادعاهایی است که نویسنده به شکل واضح در مقدمه‌ی کتاب به آن‌ها اشاره کرده است. توضیحات نویسنده به ما کمک می‌کند تا در مراحل بعدی ارزیابی، میزان موفقیت نویسنده را در محقق شدن اهدافش بسنجیم. بنابراین، پس از مطالعه‌ی ساختار و سازمان‌دهی مطالب و مقدمه‌ی کتاب انتظار می‌رود که به پرسش‌های ذیل پاسخ داده شود:

- آیا کتاب، مقدمه‌ی تخصصی مشتمل بر دیدگاه نویسنده در مورد ماهیت زبان ادبی و روش‌های تدریس متون ادبی در آموزش زبان دارد؟

- آیا مخاطبان کتاب و بافتی که کتاب برای استفاده در آن طراحی شده است، مشخص شده‌اند؟
- آیا متون ادبی بر اساس نیازسنجی از مخاطبان تدوین شده است و در مقدمه‌ی کتاب به این نکته اشاره شده است؟

- آیا متون ادبی بر نکته‌ی دستوری مطرح شده در درس دلالت دارند؟
- متون ادبی در سطوح مختلف، بیشتر متون اصیل هستند یا متون ساده‌سازی‌شده؟
- آیا مسأله‌ی اصالت متن در ارجاع و ذکر متون ادبی رعایت شده است؟
- آیا از مواد کمک آموزشی نظیر راهنمای معلم و فایل‌های چندرسانه‌ای برای تدریس متون ادبی استفاده شده است؟

۲.۱.۲. ارزیابی محتوایی

- متون ادبی استفاده شده در کتاب از نظر نوع و گونه (نظم و نثر / کلاسیک و معاصر) چگونه هستند؟
- از متون ادبی بیشتر در راستای ارتقای کدام مهارت‌های زبانی استفاده شده است؟ به بیان دیگر، میزان پوشش مهارت‌های زبانی به وسیله‌ی متون ادبی چگونه است؟
- میزان فراوانی مفاهیم برون‌فرهنگی، بینا فرهنگی و درون فرهنگی در متون ادبی استفاده شده در کتاب چگونه است؟
- آیا متون ادبی کتاب، کارکرد ارتباطی دارند؟
- تکالیف طراحی شده برای متون ادبی از نظر نوع مشارکت چگونه هستند؟
- ملاک‌های درجه‌بندی مطالب چه بوده است؟ آیا این مطالب بر اساس ملاک‌های خاصی طبقه‌بندی شده‌اند؟

۲.۲. تبیین مفاهیم پژوهش

به منظور پاسخ به پرسش‌ها در الگوی تلفیقی برای ارزیابی متون ادبی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ابتدا باید مقصود از هر یک از متغیرها در این ارزیابی تبیین شود که در سطور ذیل به صورت مبسوط بدان پرداخته می‌شود.

۱.۲.۲. مهارت‌های زبانی

در مهارت خواندن دو نوع رویکرد نسبت به متن وجود دارد: رویکرد اول، متن را در جایگاه یک شیء می‌داند که با خواننده رابطه‌ی یک سویه‌ای دارد و رویکرد دوم، متن را به مثابه‌ی یک فرایند در نظر می‌گیرد که در آن خواننده و نویسنده (متن) در یک تعامل دوسویه هستند. در واقع در هر دو رویکرد، نوعی تعامل وجود دارد؛ اما هنگامی که برای متن، سؤالات درک مطلب طرح شود و زبان‌آموز در پی یافتن پاسخی برای سؤالات باشد، متن ماهیت گفتگویی پیدا می‌کند (McDonough & Shaw, 2013, p. 113-114). با توجه به مباحث مذکور، مفهوم خواندن در این پژوهش در جایگاه یکی از مهارت‌های زبانی، به کلیه متن‌های مکتوب کاغذی

و دیجیتالی در سبک‌های مختلف اطلاق می‌شود که به فراخور اهداف خواندن، برای بعضی از متن‌ها سؤالات مطلب طراحی شده (خواندن وسیع) و در برخی دیگر فقط متن، بدون طرح سؤالات درک مطلب (خواندن محدود) ارائه شده است.

در باب مهارت نوشتن، میان «یادگیری نوشتن» و «نوشتن برای یادگیری» تفاوت وجود دارد؛ به نحوی که در «یادگیری نوشتن»، نویسنده یاد می‌گیرد که چطور از دانش، ظرفیت‌های شناختی و مهارت‌های بلاغی خود استفاده کند تا این دانش را به شیوه‌های گوناگون به متن تبدیل کند؛ اما در «نوشتن برای یادگیری» فراگیر از نظام نوشتن استفاده می‌کند تا یک دانش زبانی جدید را تمرین کند. از منظری دیگر مهارت نوشتن چهار لایه را در بر می‌گیرد: لایه‌ی اول شامل دست‌خط، نقطه‌گذاری و املا است. لایه‌ی دوم شامل سطح جمله، دستور زبان و انتخاب واژگان است. در لایه‌ی سوم به ساختار پاراگراف‌ها و ابزارهای پیوستگی و انسجام متن توجه می‌شود و سرانجام در لایه‌ی چهارم سازمان‌دهی کلی متن مدنظر است. بنابراین لایه‌ی اول و دوم در مهارت نوشتن حذف نمی‌شوند؛ بلکه در بافت بزرگتر و هدفمندتری از زبان قرار می‌گیرند (Ibid, p. 186). با توجه به مباحث مذکور، در این پژوهش مهارت نوشتن در دو زیرشاخه در نظر گرفته می‌شود:

الف) نوشتن برای یادگیری شامل لایه‌ی اول و دوم نمودار سطوح نگارش.

ب) یادگیری نوشتن شامل لایه‌ی سوم و چهارم نمودار سطوح نگارش.

درون‌داد در مهارت شنیدن، صوت است که در موقعیت‌های مختلف، گونه‌های متفاوتی از تعامل را بازنمایی می‌کند؛ بدین صورت که زبان‌آموز گاهی صرفاً دریافت‌کننده‌ی صوت است و گاهی شخصاً در عمل شنیدن مشارکتی فعال دارد (McDonough & Shaw, 2013, p. 137). بدین ترتیب مهارت شنیدن در دو سطح محدود و وسیع اتفاق می‌افتد. در سطح محدود، فراگیران تنها در معرض صوت و صدای زبان قرار می‌گیرند؛ اما در سطح وسیع، قوه‌ی شناخت فعال شده و مهارت شنیدن در سطح عالی‌تری تحقق می‌یابد (Ibid, p. 153). بنابراین در این پژوهش، مهارت شنیدن در دو سطح محدود و وسیع در نظر گرفته می‌شود.

مهارت صحبت کردن در این پژوهش، شامل دو مقوله‌ی مهارت‌های دریافتی - حرکتی و مهارت‌های تعاملی است. مهارت‌های دریافتی - حرکتی که شامل عناصر زبانی مانند تلفظ، واژگان و آواهای ثابت است و مهارت‌های تعاملی که سبب پیشبرد یک موقعیت ارتباطی به شکل مؤثر می‌شود (McDonough & Shaw, 2013, p. 158).

۲.۲.۲. مفاهیم فرهنگی

بر اساس مباحث مطرح در حیطه‌ی ارتباطات فرهنگی، در این پژوهش مفاهیم و محتوای متون ادبی در کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، در سه شاخه‌ی مفاهیم بینافرهنگی، درون‌فرهنگی و برون‌فرهنگی بررسی می‌شود.

مفاهیم بینافرهنگی مفاهیمی هستند که به لحاظ نشانه‌شناختی به رمزگان تقریباً مشترک جهانی وابسته‌اند؛ یعنی تمامی افراد با هر پیشینه‌ی اجتماعی، فرهنگی و تاریخی قادر به درک و رمزگشایی این مفاهیم هستند؛ زیرا این مفاهیم در سطح جهانی بی‌نشان هستند. شایان ذکر است که مفاهیم جهان شمول اگر چه در سطح جهانی بی‌نشان هستند؛ اما در فرهنگ‌های مختلف بازنمایی‌های متنی متفاوتی دارند. بنابراین ملزومات یک مفهوم جهان شمول نظیر عشق در دو فرهنگ مختلف، متفاوت است (Sojoodi et al., 2011, p. 80) در نتیجه، مقصود از مفاهیم بینافرهنگی در این پژوهش، مفاهیم جهان‌شمول مشترک میان فرهنگ ایرانی با فرهنگ‌های دیگر - صرف‌نظر از ملزومات آن مفاهیم- است.

مفاهیم درون‌فرهنگی مفاهیم نشان‌دار فرهنگی هستند که برای اعضای یک فرهنگ واحد قابل فهم هستند و تمامی افراد از هر فرهنگی، قادر به رمزگشایی این مفاهیم نشان‌دار فرهنگی نیستند (Ibid, p. 80). بنابراین منظور از مفاهیم درون‌فرهنگی در این پژوهش، مفاهیمی است که مختص فرهنگ ایرانی است و سرانجام مقصود از مفاهیم برون‌فرهنگی مفاهیمی است که به موضوعات و مسائل متعلق به فرهنگ‌های دیگر غیر از فرهنگ ایرانی توجه دارند.

۲.۲.۳. کارکرد ارتباطی و اصالت متن و نیازسنجی

رویکرد ارتباطی بر اهمیت معنا، نقش زبان‌آموز در یادگیری، کاربرد مواد اصیل، زبان واقعی و برقراری ارتباط تأکید دارد که برای همه‌ی این موارد، ادبیات منبعی ایده‌آل در آموزش زبان محسوب می‌شود؛ البته به این شرط که به جای رویکردهای تحلیلی سنتی و دقیق نسبت به متن ادبی به سمت اتخاذ رویکردهای تحلیلی طبیعی‌تر نظیر رویکردهای واکنش خواننده پیش برویم (Hall, 2005, p. 55).

از آن رو که همه‌ی متون ادبی الزاماً نمایانگر اتفاقاتی که در زندگی و تجربیات فراگیران وجود دارد، نیستند؛ بنابراین بهتر است در آموزش زبان از متون ادبی استفاده شود که حداقل به لحاظ یکی از متغیرهای بافت، مفاهیم، وقایع و شخصیت‌ها برای فراگیران آشنا باشند، تا بدین ترتیب فراگیران بتوانند پیوندی میان متن ادبی با تجربیات شخصی خود برقرار کنند. با توجه به مباحث مذکور، مقصود از کارکرد ارتباطی متون ادبی در این پژوهش، ایجاد هر گونه پیوند میان متون ادبی با مسائل زندگی، فرهنگ و تجربیات شخصی فراگیران با بهره‌گیری از ظرفیت‌های مختلف ادبیات از جمله تصویرسازی و تخیل است.

متون ادبی کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در این پژوهش، از منظر اصالت متن در دو شاخه‌ی متون اصیل و متون ساده‌سازی‌شده بررسی شده است. مقصود از متون اصیل متونی هستند که بدون هیچ‌گونه دخل و تصرفی عیناً از یکی از نسخه‌های معتبر متن ادبی گرفته شده‌اند و متون ساده‌سازی شده متونی هستند که فرایند ساده‌سازی بر روی آن‌ها اعمال شده است. شایان ذکر است که در این پژوهش، اصطلاح ساده‌سازی‌شده در مقابل اصطلاح اصیل اعم از بازنویسی، بازآفرینی، تلخیص و ترجمه است. از دیگر شاخص‌های ارزیابی در این پژوهش، نیازسنجی مخاطبان است. از آنجایی که برای هر نوع آموزش، ابتدا باید نیازسنجی مخاطبان و اهداف خاص آن‌ها در نظر گرفته شود، این امر در مقدمه‌ی مؤلفان بر منابع آموزشی بررسی شد تا میزان توجه به مخاطبان و اهداف آن‌ها مشخص شود.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

پیشینه‌ی تحقیقات علمی در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان با استفاده از متون ادبی را می‌توان در چهار بخش ضرورت تهیه و تدوین مواد آموزشی بر پایه‌ی متون ادبی، تبیین فرایند ساده‌سازی و مقایسه‌ی متن‌های اصیل ادبی با نمونه‌های ساده‌سازی شده، نیازسنجی از فراگیران به منظور استفاده‌ی بهینه از متون ادبی در امر آموزش زبان و سرانجام ارزیابی چگونگی استفاده از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان بررسی کرد. شایان ذکر است که پژوهش‌های زیادی در زمینه‌ی آموزش ادبیات - صرف‌نظر از حوزه‌ی آموزش زبان دوم- نیز وجود دارد. به عنوان نمونه جامی (Jami, 2015) در کتاب درآمدی بر نگره‌ی آموزش ادبیات به روش‌شناسی آموزش ادبیات نیز پرداخته است.

در باب ارزیابی چگونگی استفاده از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تحقیقات اندکی صورت گرفته است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: مقاله‌ی حقی و عبدالکریمی (Haghi & Abdolkarimi, 2016) چگونگی و میزان بهره‌گیری از متون ادبی را در ده درسنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بررسی و اشکال‌های وارد بر شیوه‌ی به‌کارگیری متون ادبی در این درسنامه‌ها را متذکر شده است که از جمله‌ی این اشکالات می‌توان به منتهی نشدن پرسش-های درک مطلب به بازتولید زبان توسط زبان‌آموزان، عدم تقویت همه‌ی مهارت‌ها در فعالیت‌های طراحی شده، مشخص نبودن ملاک‌های سطح‌بندی اشاره کرد.

مقاله‌ی همه‌ناز تفتنگدار (Tofangdar, 2016) با توجه به ضرورت طراحی ابزاری استاندارد برای ارزشیابی درسنامه‌های ادبیات فارسی ویژه‌ی گویشوران دیگر زبان‌ها، یک مشاهده‌نامه‌ی آزمایشی برای ارزیابی درسنامه‌های ادبیات فارسی ارائه کرده است که البته سنجش روایی، پایایی و کارایی این مشاهده‌نامه باید در قالب پژوهش‌های آتی صورت گیرد.

هدی حسین‌پور و همکارانش (Hoseynpour Bovanlo et al., 2019) جریان تاریخی رویکردهای مختلف آموزش زبان بر پایه‌ی ادبیات از آغاز تا کنون معرفی و سپس هر یک از رویکردها با ذکر مصادیقی از متون ادبی فارسی تبیین و تحلیل شده و از این رهگذر به نقاط ضعف و قوت هر رویکرد نیز اشاره شده است. پیشینه‌ی پژوهش گویای این مطلب است که در باب میزان و چگونگی بهره‌گیری از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان تحقیقات محدودی صورت گرفته است؛ بنابراین بررسی دقیق و همه‌جانبه‌ی وضع موجود، درباره‌ی چگونگی استفاده از متون ادبی، کمک شایانی به مؤلفان و محققان می‌کند تا با آگاهی بر نقاط ضعف و قوت درسنامه‌ها در این زمینه، گام‌هایی را در جهت ارتقای فرایند تهیه و تدوین مواد آموزشی بردارند.

تازگی و نوآوری این پژوهش در آن است که برای نخستین بار با اتخاذ رویکردی تلفیقی به ارزیابی صوری و محتوایی متون ادبی مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته است و این متون را از ابعاد مختلفی نظیر مهارت‌های زبانی، مفاهیم فرهنگی، کارکرد ارتباطی، اصالت و نوع و گونه‌ی متن، نوع مشارکت در انجام تکالیف، دلالت بر نکات دستوری و محل قرارگیری متن ادبی بررسی کرده است. بر بنیان پیشینه‌ی تحقیق، درباره‌ی این مسأله تا کنون اثر مستقلی نگاشته نشده است.

۴. روش‌شناسی پژوهش

به منظور ارزیابی متون ادبی مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، با اتخاذ یک رویکرد تلفیقی، الگویی متشکل از دو بخش صوری و محتوایی معرفی گردید که این الگو بر اساس مطالعه‌ی الگوهای مختلف ارزیابی و با تأکید بر الگوی ارزیابی (McDonough & Shaw, 2013) شکل گرفته است. شانزده شاخص ارزیابی در این الگو به صورت پرسش‌هایی مطرح شده‌اند که از این تعداد، هفت شاخص از نوع شاخص دوقطبی - با شیوه‌ی پاسخ‌دهی بله/خیر- و نه شاخص از نوع شاخص پیوستاری - با پاسخ پیوستاری از اصلاً تا خیلی زیاد- هستند. برای تعیین روایی و پایایی شاخص‌های ارزیابی، ضمن نظرخواهی از جمعی از متخصصان آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از دو ارزیاب دیگر در ارزیابی مجدد شاخص‌ها استفاده شد. شایان ذکر است که در باب شاخص‌های پیوستاری، اگر یک گویه با قید «اصلاً» توصیف شود دلالت بر این امر دارد که فراوانی آن گویه در کتاب مورد نظر صفر است. ارزیابی در چهار طیف باقیمانده بر اساس محاسبه‌ی درصد هر گویه نسبت به تعداد کل متون ادبی آن کتاب است. بنابراین هر یک از گویه‌ها به ترتیب ذیل ارزیابی شده‌اند: بازه‌ی ۱-۲۵ درصد با طیف کم، بازه‌ی ۲۶-۵۰ درصد با طیف متوسط، بازه‌ی ۷۵-۵۱ درصد با طیف زیاد، ۱۰۰-۷۶ درصد با طیف خیلی زیاد.

منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان ارزیابی شده در این پژوهش، شامل پنج مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی، فارسی بیاموزیم، زبان فارسی، آموزش فارسی به فارسی و آموزش نوین زبان فارسی است. شایان

ذکر است که در انتخاب این مجموعه‌ها، ملاک‌هایی نظیر؛ تعداد و تنوع طیف مخاطبان، پوشش کامل سطوح زبان‌آموزی و تدریس کتاب‌ها در مراکز معتبر آموزشی در نظر گرفته شده است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

در این پژوهش، پنج مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان شامل آموزش زبان فارسی یداً... ثمره، فارسی بیاموزیم حسن ذوالفقاری و دیگران، زبان فارسی احمد صفارمقدم، آموزش فارسی به فارسی جامعه‌المصطفی و آموزش نوین زبان فارسی احسان قبول بر اساس الگوی ارزیابی پیشنهادی برگرفته از رویکردی تلفیقی ارزیابی می‌شوند.

آموزش زبان فارسی (۴ جلد) یداً... ثمره

کتاب آموزش زبان فارسی معروف به *آزفا* برای اولین بار در سال ۱۳۶۸ به چاپ رسید. از این مجموعه‌ی پنج جلدی، چهار جلد مربوط به دوره‌ی مقدماتی، میانی و پیشرفته است و پنجمین جلد آن، کتاب راهنمای تدریس است. این اثر نخستین مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان است که دارای فایل صوتی است. شایان ذکر است نسخه‌ای که در این ارزیابی استفاده شده، توسط انتشارات بین‌المللی الهدی در سال ۱۳۷۲ منتشر شده است. در ادامه ارزیابی اجمالی صوری و محتوایی این کتاب را در جدول شماره‌ی (۱) مشاهده می‌کنید.

جدول ۱.۱. ارزیابی مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی (یداً... ثمره)

| ردیف | گویه | بله | خیر | | | | |
|------|---|--------|------|----|-------|------|-----------|
| ۱ | ذکر ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۲ | ذکر مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب | ✓ | | | | | |
| ۳ | گزینش متون بر اساس نیازسنجی از مخاطبان | | ✓ | | | | |
| ۴ | اصالت منبع در ارجاع متون ادبی | ✓ | | | | | |
| ۵ | ذکر ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی | ✓ | | | | | |
| ۶ | راهنمای معلم | ✓ | | | | | |
| ۷ | فایل‌های صوتی | ✓ | | | | | |
| ردیف | شاخص | گویه | اصلا | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد |
| ۸ | نوع ادبی | کلاسیک | | ✓ | | | |
| | | معاصر | | | | | ✓ |
| ۹ | گونه‌ی ادبی | نظم | | | ✓ | | |
| | | نثر | | | | | ✓ |
| ۱۰ | اصالت متن | اصیل | | | | | ✓ |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|--|--------------------|------------------------|----|
| | | ✓ | | | ساده‌سازی | | |
| | ✓ | | | | مرتبط | دلالت بر نکات دستوری | ۱۱ |
| | | ✓ | | | غیرمرتبط | | |
| | ✓ | | | | انفرادی | مشارکت در انجام تکالیف | ۱۲ |
| | | | ✓ | | گروهی | | |
| | ✓ | | | | اصلی | محل قرار گرفتن متن | ۱۳ |
| | | ✓ | | | فرعی | | |
| | | | ✓ | | برون فرهنگی | فرهنگی | ۱۴ |
| ✓ | | | | | بینا فرهنگی | | |
| | | | ✓ | | درون فرهنگی | | |
| ✓ | | | | | شنیدن محدود | مهارت‌های زبانی | ۱۵ |
| | | | ✓ | | شنیدن وسیع | | |
| | | ✓ | | | خواندن محدود | | |
| | ✓ | | | | خواندن وسیع | | |
| | ✓ | | | | نوشتن برای یادگیری | | |
| | | | ✓ | | یادگیری نوشتن | | |
| | | | ✓ | | گفتن مکانیکی | | |
| | | | ✓ | | گفتن تعاملی | | |
| | | | ✓ | | | کارکرد ارتباطی | ۱۶ |

۵.۱.۱. ارزیابی صوری

در کتاب راهنمای تدریس آموزش زبان فارسی که در بردارنده‌ی روش تدریس دو کتاب مقدماتی است، مقدمه‌ی تخصصی درباره‌ی ماهیت زبان ادبی و روش‌های تدریس متون ادبی وجود ندارد. در راهنمای تدریسی که در ابتدای جلد چهارم آمده است، نویسنده به اختصار به تفاوت زبان شعر با زبان نثر اشاره می‌کند که این تفاوت در زمینه‌ی واژگان، ترکیبات، ساخت‌های نحوی، ویژگی‌های صوری نظیر وزن، قافیه، ردیف، تشبیه‌ها، استعاره‌ها و به طور کلی صنایع ادبی است. در ادامه توضیحاتی راجع به دو سبک نو و سنتی شعر فارسی آمده است (Samareh, 2005, Vol. 4, p. ۷).

هدف نویسنده‌ی کتاب آموزش زبان فارسی از آوردن متون نظم و نثر فارسی، خواندن و درک معنی آن‌ها است. بنابراین برای درک بهتر معنی شعرها و آشکار شدن تفاوت زبان شعر و نثر، هر شعری که در متن آمده است به نثر نیز نوشته شده و در پایان، شعر از نظر نوع، موضوع، زبان، ویژگی‌های نحوی و واژگان تحلیل شده است. با در نظر گرفتن این هدف، هر یک از زبان‌آموزان باید در کلاس مقداری از متن را با صدای بلند بخواند و مدرس نحوه‌ی تلفظ کلمات، جای تکیه در کلمه و جمله، جای مکث و آهنگ صدا را به دقت تصحیح نماید. سپس مدرس از زبان‌آموزان می‌خواهد تا آنچه را که فهمیده‌اند بازگو کنند. همچنین بر این نکته تصریح می‌شود

که مسأله‌ی مهم در شعر، وزن آن است؛ بنابراین زبان‌آموز برای این‌که بتواند وزن شعر را به خوبی درک کند، ضمن تمرین و خواندن شعر با صدای بلند، باید با بعضی از اصول و نکات فنی وزن شعر نظیر انواع هجا و تقطیع هجایی آشنا شود (ج-چ، Ibid, p. 2).

در باب مخاطبان کتاب در راهنمای تدریس آموزش زبان فارسی آمده است که «مجموعه‌ی آرفا برای زبان-آموزی در نظر گرفته شده است که سن او حداقل ۱۸ سال و تحصیلات او پایان دوره‌ی دبیرستان باشد و نیز برای کسانی که قصد دارند آن را به طور خودآموز مورد استفاده قرار دهند، دانستن زبان انگلیسی در حد خواندن توضیحات دستوری ضروری است» (Samareh, 1993, p. 2). البته نویسنده به بافتی که کتاب برای استفاده در آن طراحی شده و همچنین به این موضوع که متون ادبی بر اساس نیازسنجی از مخاطبان تدوین شده است، اشاره‌ای نمی‌کند اغلب متون ادبی در مجموعه‌ی آرفا با نکته‌ی دستوری مطرح شده در درس، مرتبط هستند و از نظر اصالت متن، بیشتر از متون ادبی اصیل بهره گرفته شده و از متون ساده‌سازی کمتر استفاده شده است. در خصوص استفاده از مواد کمک آموزشی علاوه بر کتاب راهنمای تدریس، بخشی تحت عنوان راهنمای تدریس در آغاز جلد‌های ۳ و ۴ آمده که پس از برشمردن بخش‌های تشکیل‌دهنده‌ی هر درس (متن، تحلیل متن، تمرین) نکاتی مختصر درباره‌ی چگونگی کار با هر بخش ذکر شده است. همچنین همه‌ی متون مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی بر روی نوار کاست ضبط شده است.

۵.۱.۲. ارزیابی محتوایی

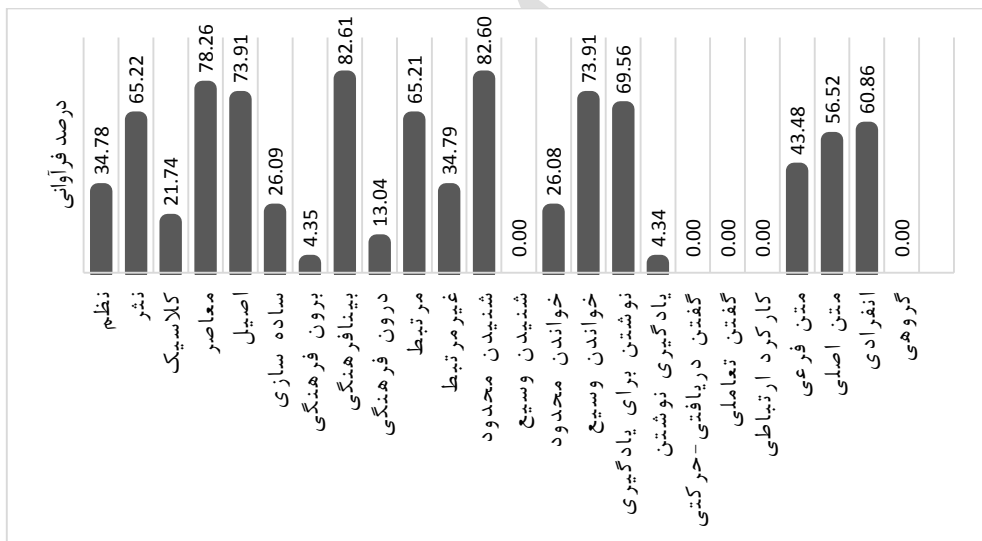
بر اساس نمودار درصد فراوانی شاخص‌های ارزیابی در مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی (شکل ۱) حدود دو سوم متون ادبی این مجموعه را متون نثر تشکیل می‌دهند که برگرفته از کتاب‌های آموزش فارسی دبستان و مجلات فرهنگی زمان تألیف مجموعه هستند و حدود یک سوم این آمار به متون نظم اختصاص دارند. همچنین با توجه به بررسی‌های انجام شده بیشتر متون ادبی این مجموعه، متون معاصر هستند.

پس از بررسی میزان پوشش مهارت‌های زبانی به وسیله‌ی متون ادبی در مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی، بر مهارت خواندن وسیع بیش از خواندن محدود تأکید شده است. همه‌ی نمونه‌های مهارت نوشتن - جز یک مورد- در زیرشاخه‌ی نوشتن برای یادگیری قرار می‌گیرند. در مهارت شنیدن فقط به شنیدن محدود اکتفا شده و به مهارت گفتن نیز اصلاً توجه نشده است. همچنین در مجموعه‌ی آرفا، میزان پوشش مهارت‌های زبانی در دوره‌ی میانی و پیشرفته تقریباً به یک میزان است و از متون ادبی، بیشتر در جهت ارتقای مهارت خواندن استفاده شده است.

در متون ادبی مجموعه‌ی آرفا به ترتیب مباحث بینا فرهنگی، درون فرهنگی و برون فرهنگی بیشترین فراوانی را دارند. شایان ذکر است که میزان توزیع مباحث فرهنگی متون ادبی در کتاب‌های دوره‌ی میانه و پیشرفته‌ی

آزفا یکسان است. همچنین بر اساس بررسی‌های انجام شده، هیچ کدام از متون ادبی این مجموعه، کارکرد ارتباطی ندارند و برای حدود دو سوم متن‌های ادبی، تکلیف طراحی شده است که همه‌ی تکالیف از نوع انفرادی (زبان‌آموز- متن) هستند.

در باب ملاک‌های درجه‌بندی مطالب، در کتاب راهنمای تدریس تصریح شده که «مواد کتاب‌های آزفا درجه‌بندی شده است؛ بدین معنی که مطالب و مواد هر درس نسبت به درس قبل پیشرفته‌تر و در عین حال پیچیده‌تر می‌شود و این درجه‌بندی با آهنگی نسبتاً ثابت از کتاب اول تا کتاب چهارم ادامه می‌یابد» (Samareh, 1993, p. 2). بنا به اظهار نویسنده، همه‌ی متن‌ها اعم از متون ادبی، بر اساس ضوابط و معیارهای زبان‌شناسی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند و نکات دستوری آن‌ها از لحاظ صرفی و نحوی به دقت تشریح و مثال‌های متعدد در هر مورد جهت نمایش نحوی کاربرد آن‌ها ارائه شده است. به بیان دیگر متن‌ها در یک نگاه کلی به لحاظ پیچیدگی زبان و موضوع با در نظر گرفتن ابعاد مختلف واژگان، ترکیبات، اصطلاحات، ساخت‌های نحوی، سبک نگارش و نیز سهولت قرائت درجه‌بندی شده‌اند به نحوی که از آسان به مشکل پیش می‌روند (ج-ت- Samareh, 2005, Vol. 4, p. 4).



شکل ۱. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی

۵.۲. فارسی بیاموزیم (جلد ۵) حسن ذوالفقاری، مهبد غفاری، بهروز محمودی بختیاری

مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم در پنج جلد کتاب درس، سه جلد کتاب کار و سه جلد کتاب راهنمای معلم در بازه‌ی زمانی ۱۳۸۱-۱۳۸۲ منتشر شد. نکته‌ی قابل تامل درباره‌ی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، تفکیک این

مجموعه به دو بخش اصلی است. در جلدهای اول تا سوم فارسی بیاموزیم، تمرکز بر روی آموزش گونه‌ی نوشتاری و گفتاری زبان فارسی است؛ اما در جلدهای چهارم و پنجم در یک سیر صعودی شاهد تمرکز بر آموزش ادبیات فارسی هستیم؛ به گونه‌ای که می‌توان این دو جلد را دوره‌ی فشرده‌ی آشنایی با اندیشه‌ها، سبک‌ها و آرایه‌های ادبیات فارسی دانست. در ادامه، ارزیابی اجمالی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم در جدول شماره‌ی (۲) آمده است.

جدول ۲. ارزیابی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (گروه مؤلفان)

| ردیف | گویه | بله | خیر | | | | |
|------|---|--------------------|------|----|-------|------|-----------|
| ۱ | ذکر ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی | ✓ | | | | | |
| ۲ | ذکر مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب | ✓ | | | | | |
| ۳ | گزینش متون بر اساس نیازسنجی از مخاطبان | | ✓ | | | | |
| ۴ | اصالت منبع در ارجاع متون ادبی | ✓ | | | | | |
| ۵ | ذکر ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۶ | راهنمای معلم | ✓ | | | | | |
| ۷ | فایل‌های صوتی | ✓ | | | | | |
| ردیف | شاخص | گویه | اصلا | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد |
| ۸ | نوع ادبی | کلاسیک | | | ✓ | | |
| | | معاصر | | | | ✓ | |
| ۹ | گونه‌ی ادبی | نظم | | | | ✓ | |
| | | نثر | | | | | ✓ |
| ۱۰ | اصالت متن | اصیل | | | | | ✓ |
| | | ساده‌سازی | | ✓ | | | |
| ۱۱ | دلالت بر نکات دستوری | مرتبط | | ✓ | | | |
| | | غیرمرتبط | | | | | ✓ |
| ۱۲ | مشارکت در انجام تکالیف | انفرادی | | | ✓ | | |
| | | گروهی | | | | ✓ | |
| ۱۳ | محل قرار گرفتن متن | اصلی | | | | | ✓ |
| | | فرعی | | | | | ✓ |
| ۱۴ | فرهنگی | برون‌فرهنگی | | ✓ | | | |
| | | بینا‌فرهنگی | | | | | ✓ |
| | | درون‌فرهنگی | | | ✓ | | |
| ۱۵ | مهارت‌های زبانی | شنیدن محدود | | | | | ✓ |
| | | شنیدن وسیع | | ✓ | | | |
| | | خواندن محدود | | | | | ✓ |
| | | خواندن وسیع | | | ✓ | | |
| | | نوشتن برای یادگیری | | | | | ✓ |
| | | یادگیری نوشتن | | | | | ✓ |
| ۱۶ | کارکرد ارتباطی | گفتن مکانیکی | | ✓ | | | |
| | | گفتن تعاملی | | | ✓ | | |

۵. ۲. ۱. ارزیابی صوری

در جلد اول کتاب راهنمای معلم فارسی بیاموزیم در دو فصل به صورت مبسوط، ماهیت زبان فارسی و رویکردها، روش‌ها و شیوه‌های تدریس متون فارسی تبیین شده است؛ اما به طور اخص به ماهیت و روش‌های تدریس متون ادبی اشاره‌ای نشده است. همچنین در مقدمه‌ی جلد پنجم فارسی بیاموزیم، هدف از به‌کارگیری متون ادبی، تقویت بنیه‌ی ادبی زبان‌آموزان و درک، فهم، تجزیه و تحلیل بهتر این متون ذکر شده است. در ادامه، نکات مختصری برای تدریس بهتر متون ادبی آمده است که از آن جمله می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

- استفاده از متن‌های ادبی چون با هدف التذاذ ادبی و بهره‌گیری هنری از آن‌ها است، ابتدا بهتر است متون با صدای رسا خوانده شوند و سپس وارد مرحله‌ی کشف، درک و فهم متون شویم.

- در متن‌خوانی و متن‌گشایی بهتر است متن ادبی از سه زاویه‌ی درک معنی و مفهوم و اندیشه، زیبایی‌شناسی و سرانجام ساختارهای زبانی و نحوی و واژگانی و دستوری تحلیل شود. - نفی نگاه ریاضی‌وار به آثار ادبی و در نظر گرفتن اندیشه‌ها و نگرش‌های مختلف در تبیین و توضیح این آثار که این امر سبب می‌شود که لذت درک و فهم آثار ادبی در نهایت به عهده‌ی خود مخاطبان گذاشته شود.

- استفاده از نوارهای موسیقی مرتبط با متون ادبی و همچنین بهره‌گیری از متون ادبی دیگر به عنوان مکمل (Zolfaghari et al., 2003, Vol. 5, p. 4-5).

در باب مخاطبان و بافتی که کتاب برای آن طراحی شده است، در مقدمه‌ی مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، مخاطبان کتاب، هم‌وطنان ایرانی مقیم خارج از کشور معرفی شده‌اند و به این موضوع که متون ادبی بر اساس نیازسنجی از مخاطبان تدوین شده، اشاره‌ای نشده است. همچنین اغلب متون ادبی این مجموعه، هیچ ارتباطی با نکته دستوری مطرح شده در درس ندارند و تنها تعداد کمی از متن‌ها با نکات دستوری درس مرتبط هستند. و اما بررسی‌ها پیرامون مسأله‌ی اصالت متن، گویای این مطلب است که از بین مجموعه‌های مورد بررسی در این پژوهش، مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم پایین‌ترین آمار را از نظر فرایند ساده‌سازی به خود اختصاص داده است و قسمت اعظم متون ادبی این مجموعه، متن‌های اصیل هستند.

این مجموعه دارای سه جلد کتاب راهنمای معلم، سه جلد کتاب کار و لوح‌های فشرده‌ی صوتی است. در جلد اول راهنمای معلم، تمرکز بر ارائه‌ی اطلاعات اضافی درباره‌ی دروس و راهنمایی در پاسخ‌گویی به تمرین‌ها است و در جلدهای دوم و سوم نیز رهنمودهایی درباره‌ی شخصیت‌ها و متون هر درس ارائه شده است.

۵. ۲. ۲. ارزیابی محتوایی

بر خلاف سایر مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که در آن‌ها میزان استفاده از متون نثر بسیار بیشتر از متون نظم است، در کتاب‌های فارسی بیاموزیم میزان استفاده از متون نظم چشمگیرتر است. همچنین بیشتر متون ادبی این مجموعه، متون معاصر هستند که سیر به‌کارگیری آن‌ها به گونه‌ای است که

میزان استفاده از متون معاصر در دوره‌ی میانی نسبت به دوره‌ی پیشرفته بسیار بیشتر است. بررسی این مجموعه از منظر مهارت‌های زبانی نشان می‌دهد که به ترتیب از متون ادبی در راستای ارتقای مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و گفتن بهره برده شده است. در این میان توجه ویژه‌ای به مهارت نوشتن برای یادگیری و خواندن محدود شده است. البته در متون ادبی این مجموعه به مهارت صحبت کردن دریافتی - حرکتی توجهی نشده است.

در مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم اغلب متون ادبی در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته از نظر فرهنگی، دربردارنده‌ی مفاهیم بینافرهنگی هستند و حدود یک چهارم از کل متن‌های ادبی به مفاهیم درون‌فرهنگی اختصاص دارند. شایان ذکر است که در این مجموعه از مفاهیم برون‌فرهنگی به میزان بسیار کمی استفاده شده است.

بر طبق بررسی‌های صورت گرفته، بیشترین میزان کارکرد ارتباطی در متون ادبی فارسی بیاموزیم به دوره‌ی پیشرفته اختصاص دارد. از جمله موارد کارکرد ارتباطی در این مجموعه می‌توان به اهمیت‌دهی به زبان گفتار، ایجاد پیوند با تجربیات شخصی فراگیران، ایفای نقش شخصیت‌های داستان و برقراری ارتباط میان ادبیات زبان مقصد با ادبیات زبان مبدأ اشاره کرد. در یک نگاه کلی، میزان کارکرد ارتباطی در کتاب‌های فارسی بیاموزیم با احتساب همه‌ی متون ادبی به کار گرفته شده در این کتاب، در سطح پایینی قرار دارد.

مؤلفان مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم در جلد اول کتاب راهنمای معلم (Zolfaghari et al., 2004) در فصلی جداگانه به صورت مبسوط فعالیت‌ها و تکالیفی را برمی‌شمارند که به ارتقای مهارت‌های زبانی کمک شایانی می‌کنند. از جمله‌ی این فعالیت‌ها که با به‌کارگیری متون ادبی طراحی شده‌اند می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد:

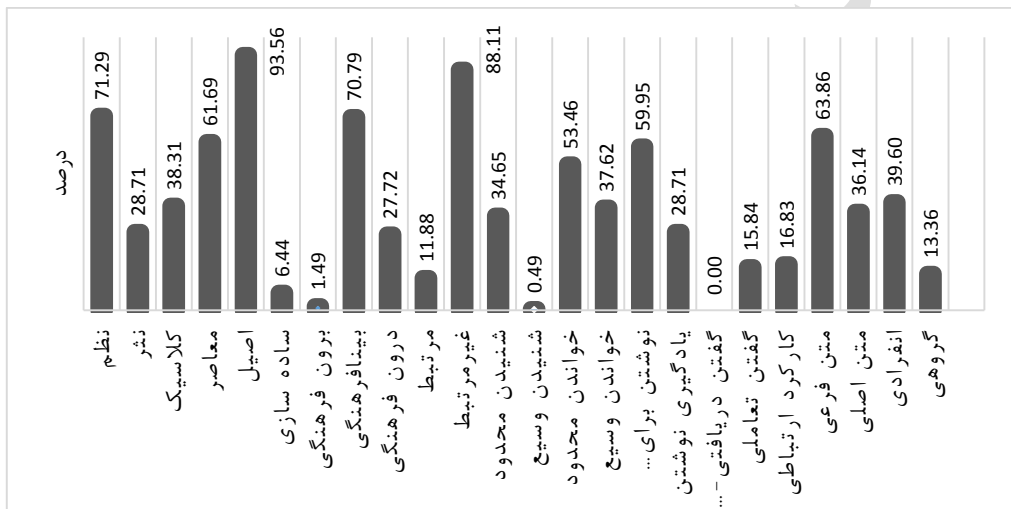
- مهارت شنیدن: گوش کردن به شعر با هدف تقویت گوش دادن التذادی، تمرین داستان‌نویسی با هدف گوش دادن از طریق تخیل، تمرین قافیه‌سازی با هدف دریافت آهنگ کلام، تمرین داستان به‌هم‌ریخته با هدف تنظیم توالی امور.

- مهارت صحبت کردن: خلق داستان به کمک تصویر، بازآفرینی با هدف استفاده از انواع مواد آموزشی و بازآفرینی. آن‌ها با مواد گفتاری، قصه‌گویی و اجرای نمایشنامه، شعرخوانی با هدف توانایی هم‌خوانی و حفظ آهنگ کلام و ...

- مهارت نوشتن: بازگردانی شعر به نثر و همچنین نوشتن پیام داستان با هدف تقویت مهارت نوشتن و درک متن.

- مهارت خواندن: خواندن شعر و تطبیق صورت نوشتاری با صورت آوایی.

بررسی تکالیف مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم گویای این مطلب است که برای حدود نیمی از متن‌های ادبی، تکلیف طراحی شده که البته اغلب از نوع انفرادی هستند و موارد محدودی به تکالیف گروهی اختصاص دارند. در واقع با ارتقای سطح کتاب‌ها، میزان تنوع در طراحی تکالیف افزایش می‌یابد. یکی از روال‌های پرتکرار در تکالیف دوره‌ی میانی، خواندن و نوشتن از روی متن ادبی با هدف یادگیری است. تکالیف دستورمحور، نوشتن نکات مهم متن، یافتن معنای اصطلاحات و کنایه‌ها، انتخاب عنوان برای داستان و تکمیل داستان ناتمام از دیگر تکالیف دوره‌ی میانی به شمار می‌روند. در کتب سطح پیشرفته، تکالیف با نظم و نسق خاصی در چهار بخش واژه‌آموزی، درک مطلب، گفت‌وگو و نگارش سازمان‌دهی شده‌اند. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های ارزیابی این مجموعه در شکل (۲) ترسیم شده است.



شکل ۲. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم

۵.۳. زبان فارسی (جلد ۴) احمد صفارمقدم

مجموعه‌ی زبان فارسی در چهار جلد کتاب درس، چهار جلد کتاب کار و یک جلد کتاب راهنما در سال ۱۳۸۶ منتشر شد. جلدهای اول و دوم این مجموعه که دوره‌ی مقدماتی را پوشش می‌دهند، برای آموزش ساختارهای پایه برنامه‌ریزی شده است و جلدهای سوم و چهارم با عناوین «ایران امروز» و «تاریخ، فرهنگ و تمدن» مربوط به دوره‌های میانی و پیشرفته هستند. شایان ذکر است که در این پژوهش از چاپ چهارم این مجموعه که در سال ۱۳۹۱ به چاپ رسیده، استفاده شده است. در ادامه، ارزیابی اجمالی این مجموعه را در جدول (۳) مشاهده می‌کنید:

جدول ۳. ارزیابی مجموعه‌ی زبان فارسی (احمد صفارمقدم)

| ردیف | گویه | بله | خیر | | | | |
|------|---|--------------------|------|----|-------|------|-----------|
| ۱ | ذکر ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۲ | ذکر مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب | ✓ | | | | | |
| ۳ | گزینش متون بر اساس نیازسنجی از مخاطبان | | ✓ | | | | |
| ۴ | اصالت منبع در ارجاع متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۵ | ذکر ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۶ | راهنمای معلم | ✓ | | | | | |
| ۷ | فایل‌های صوتی | ✓ | | | | | |
| | | | | | | | |
| ردیف | شاخص | گویه | اصلا | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد |
| ۸ | نوع ادبی | کلاسیک | | | | ✓ | |
| | | معاصر | | ✓ | | | |
| ۹ | گونه‌ی ادبی | نظم | | | ✓ | | |
| | | نثر | | | | ✓ | |
| ۱۰ | اصالت متن | اصیل | | | | | ✓ |
| | | ساده‌سازی | | ✓ | | | |
| ۱۱ | دلالت بر نکات دستوری | مرتبط | | ✓ | | | |
| | | غیرمرتبط | | | | | ✓ |
| ۱۲ | مشارکت در انجام تکالیف | انفرادی | | | | | ✓ |
| | | گروهی | | ✓ | | | |
| ۱۳ | محل قرار گرفتن متن | اصلی | | ✓ | | | |
| | | فرعی | | | | | ✓ |
| ۱۴ | فرهنگی | برون فرهنگی | | | | | |
| | | بینا فرهنگی | | | | | ✓ |
| | | درون فرهنگی | | | ✓ | | |
| ۱۵ | مهارت‌های زبانی | شنیدن محدود | | | | | ✓ |
| | | شنیدن وسیع | | ✓ | | | |
| | | خواندن محدود | | | ✓ | | |
| | | خواندن وسیع | | | | | ✓ |
| | | نوشتن برای یادگیری | | | ✓ | | |
| | | یادگیری نوشتن | | ✓ | | | |
| | | گفتن مکانیکی | | | | | ✓ |
| ۱۶ | کارکرد ارتباطی | گفتن تعاملی | | ✓ | | | |
| | | | | ✓ | | | |

۵.۳.۱. ارزیابی صوری

در باب ماهیت زبان ادبی و روش‌های تدریس متون ادبی در کتاب راهنما و مقدمه‌ی مجموعه‌ی *زبان فارسی* مطلبی دیده نمی‌شود؛ اما مؤلف در جلد چهارم با اشاره به این مبحث که بین ساختارهای زبانی در نظم و نثر ادبی و گفتار و نوشتار عادی و غیرادبی تفاوت‌های زیادی وجود دارد، در دو بخش به تفاوت‌های زبان ادبی و زبان عادی به صورت مختصر اشاره می‌کند (Saffar-Moqaddam, 2012, Vol. 4, p. 173/ 191).

در خصوص مخاطبان و بافت آموزشی که کتاب برای استفاده در آن طراحی شده، در کتاب راهنمای مجموعه‌ی *زبان فارسی* ذکر شده که مخاطبان کتاب، دانشجویان زبان فارسی در مراکز آموزشی خارج از کشور، دانشجویان خارجی در ایران و نسل جدید ایرانیان خارج از کشور هستند (Saffar-Moqaddam, 2008, p. 13). همچنین در کتاب راهنمای تدریس و مقدمه، به موضوع گزینش و تدوین متون ادبی بر اساس نیازسنجی از مخاطبان اشاره‌ای نشده است.

بر اساس نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش فارسی که در شکل (۳) ترسیم شده است، بیشتر متون ادبی این مجموعه، از نظر دلالت بر نکات دستوری، با مباحث دستوری مطرح شده در درس ارتباطی ندارند و تعداد کمی از متون بر نکات دستوری درس دلالت دارند. در خصوص مسأله‌ی اصالت متن نیز در یک نگاه کلی، متون ادبی ساده‌سازی شده در مجموعه‌ی *زبان فارسی* کمتر استفاده شده و بیشتر از متون اصیل بهره برده شده است. همچنین توزیع متون ساده‌سازی شده در دو دوره‌ی میانی و پیشرفته تقریباً به یک میزان است؛ اما میزان استفاده از متون اصیل در دوره‌ی پیشرفته نسبت به دوره‌ی میانی بیشتر است.

در زمینه‌ی مواد کمک آموزشی، مجموعه‌ی *زبان فارسی* دارای یک جلد کتاب راهنما و چهار جلد کتاب کار به همراه لوح فشرده برای کتاب‌های درسی و کار است. در بخش اول کتاب راهنما به مشخصات و شیوه‌ی تدوین مجموعه به صورت کلی و مختصر اشاره شده و قسمت اعظم کتاب راهنما در واقع پاسخ‌نامه‌ی تمرین‌های کتاب‌های درسی است.

۵.۳.۲. ارزیابی محتوایی

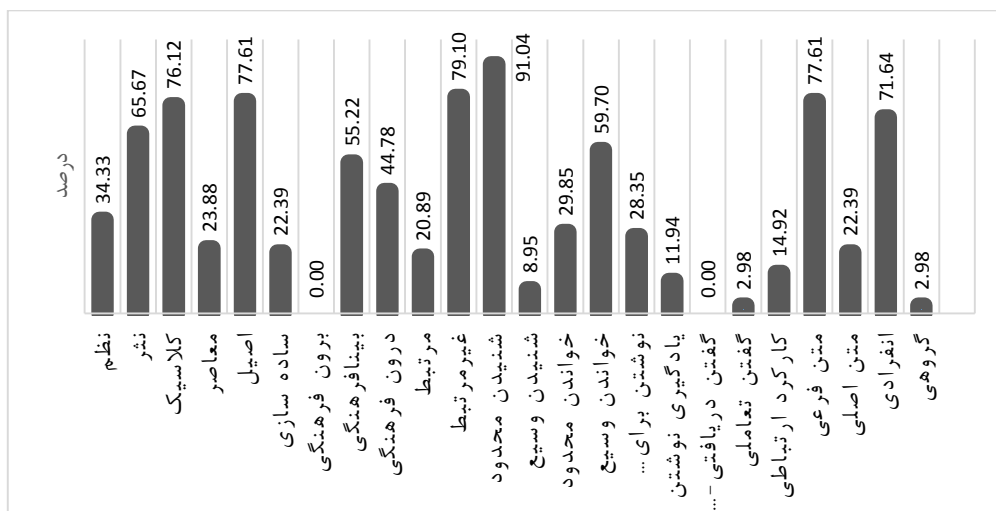
بررسی‌ها نشان می‌دهد که به غیر از دوره‌ی مقدماتی مجموعه‌ی *زبان فارسی* که در آن از متون ادبی بهره برده نشده، در دوره‌ی میانی از متون نثر نسبت به متون نظم، بیشتر استفاده شده است و در دوره‌ی پیشرفته تعادلی در به‌کارگیری متون نظم و نثر دیده می‌شود. از منظری دیگر بیشتر متون ادبی این مجموعه، متون کلاسیک هستند و از متون معاصر به میزان کمتری استفاده شده است.

بررسی متون ادبی مجموعه‌ی *زبان فارسی* از منظر مهارت‌های زبانی گویای این مطلب است که به مهارت خواندن - بالاخص خواندن وسیع - بیش از مهارت‌های دیگر توجه شده و از مهارت شنیدن بیشتر در سطح محدود استفاده شده و موارد معدودی به شنیدن در سطح وسیع اختصاص یافته است. در حوزه‌ی مهارت

نوشتن، بیشتر تکالیف در شاخه‌ی نوشتن برای یادگیری طراحی شده و به شاخه‌ی یادگیری نوشتن توجه درخوری نشده است. همچنین به مهارت گفتن در سطح تعاملی نیز توجه بسیار اندکی شده است. در مجموعه‌ی آموزش فارسی در سطح میانی بیشتر از مفاهیم درون‌فرهنگی و در موارد کمتری از مفاهیم بینا‌فرهنگی استفاده شده است. بر خلاف سطح میانی، در سطح پیشرفته مفاهیم بینا‌فرهنگی در مقایسه با مفاهیم درون‌فرهنگی به نسبت بیشتری دیده می‌شود و از متون ادبی که دارای مفاهیم برون‌فرهنگی است، بهره برده نشده است. همچنین طبق بررسی‌های انجام شده، میزان کارکرد ارتباطی در متون ادبی مجموعه‌ی آموزش فارسی چشمگیر نیست و همان موارد معدود نیز اغلب به سطح پیشرفته اختصاص دارند. شایان ذکر است همه‌ی کارکردهای ارتباطی متون ادبی در این مجموعه، در هنگام ایجاد پیوند میان تجربیات زبان‌آموز در زبان مقصد و زبان مبدأ شکل می‌گیرد.

قسمت اعظم تکالیف طراحی شده برای متون ادبی در مجموعه‌ی زبان فارسی، تکالیف انفرادی از نوع زبان-آموز-متن هستند و تعداد اندکی به تکالیف گروهی اختصاص دارند. از جمله تکالیف طراحی شده برای متون ادبی در مجموعه‌ی زبان فارسی می‌توان به یافتن معانی ضرب‌المثل‌ها، واژگان، عبارات، اصطلاحات و افعال در متن، جمله‌سازی، پرسش‌های دستوری از متن، نوشتن ابیات به صورت عادی و غیرادبی، تمرین جانشینی در داستان با انجام تغییرات در زمینه‌ی دستور زبان، معرفی شخصیت‌هایی نظیر شخصیت اصلی داستان‌ها در ادبیات و فرهنگ زبان مبدأ اشاره کرد.

در خصوص ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی، در مقدمه و کتاب راهنمای مجموعه‌ی آموزش فارسی مطلبی دیده نمی‌شود؛ اما در جلد چهارم این مجموعه که به سطح پیشرفته اختصاص دارد، با استفاده از یک تقسیم‌بندی تاریخی، نمونه‌ای از متن‌های ادبی هر دوره ارائه شده است که این دوره‌های تاریخی عبارتند از: ادبیات ایران قبل از ظهور اسلام، ادبیات ایران از ظهور اسلام تا حمله‌ی مغول، ادبیات ایران از حمله‌ی مغول تا دوره‌ی معاصر و ادبیات معاصر ایران.



شکل ۳. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی زبان فارسی

۵. ۴. آموزش فارسی به فارسی (۷ جلد) گروه مؤلفان

مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی در هفت جلد کتاب درس، هفت جلد کتاب کار و یک جلد کتاب راهنما منتشر شده است. این مجموعه که در واقع شکل تغییر یافته‌ی آموزش فارسی به فارسی مرکز آموزش زبان و معارف اسلامی وابسته به جامعه‌المصطفی العالمیه است، توسط گروهی از مؤلفان تدوین شده است و ارزیابی اجمالی آن در جدول شماره‌ی ۴ آمده است:

جدول ۴. ارزیابی مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی (گروه مؤلفان)

| ردیف | گویه | بله | خیر | | | | |
|------|---|--------|------|----|-------|------|-----------|
| ۱ | ذکر ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۲ | ذکر مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب | ✓ | | | | | |
| ۳ | گزینش متون بر اساس نیازسنجی از مخاطبان | | ✓ | | | | |
| ۴ | اصالت منبع در ارجاع متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۵ | ذکر ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۶ | راهنمای معلم | ✓ | | | | | |
| ۷ | فایل‌های صوتی | ✓ | | | | | |
| ردیف | شاخص | گویه | اصلا | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد |
| ۸ | نوع ادبی | کلاسیک | | | | ✓ | |
| | | معاصر | | | ✓ | | |
| ۹ | گونه‌ی ادبی | نظم | | ✓ | | | |
| | | نثر | | | | | ✓ |
| ۱۰ | اصالت متن | اصیل | | | ✓ | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---------------------|------------------------|----|
| | ✓ | | | ساده‌سازی | | |
| | | | ✓ | مرتبط | دلالت بر نکات دستوری | ۱۱ |
| ✓ | | | | غیرمرتبط | | |
| | ✓ | | | انفرادی | مشارکت در انجام تکالیف | ۱۲ |
| | | | ✓ | گروهی | | |
| | ✓ | | | اصلی | محل قرار گرفتن متن | ۱۳ |
| | | ✓ | | فرعی | | |
| | | | ✓ | برون‌فرهنگی | فرهنگی | ۱۴ |
| ✓ | | | | بینا‌فرهنگی | | |
| | | | ✓ | درون‌فرهنگی | مهارت‌های زبانی | ۱۵ |
| ✓ | | | | شنیدن محدود | | |
| | | | ✓ | شنیدن وسیع | | |
| | | ✓ | | خواندن محدود | | |
| | ✓ | | | خواندن وسیع | | |
| | ✓ | | | نوشتن برای یادگیری | | |
| | | | ✓ | یادگیری نوشتن | | |
| | | | ✓ | گفتن دریافتی- حرکتی | | |
| | | | ✓ | گفتن تعاملی | | |
| | | | ✓ | | کارکرد ارتباطی | ۱۶ |

۵.۴.۱. ارزیابی صوری

بر اساس بررسی‌های انجام شده در مقدمه و کتاب راهنمای مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی‌مطلبی دال بر ماهیت زبان ادبی و روش‌های تدریس متون ادبی در آموزش زبان وجود ندارد. بر اساس شواهد موجود در مقدمه، مخاطبان این مجموعه، طلاب و دانشجویان غیرایرانی از ملیت‌های مختلف هستند. همچنین در این مجموعه، به بافت آموزشی مورد استفاده برای کتاب و همچنین نیازسنجی از مخاطبان برای گزینش متون ادبی، اشاره‌ای نشده است.

بیشتر متون ادبی مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی از نظر دلالت متن بر نکات دستوری، هیچ ارتباطی با نکته دستوری مطرح شده در درس ندارند و تنها چند متن محدود با نکات دستوری درس مرتبط هستند. از نقطه نظر اصالت متن، برخلاف دیگر مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که در آن‌ها آمار متن‌های اصیل نسبت به متون ساده‌سازی شده بیشتر است، در این مجموعه فراوانی متون ساده‌سازی شده بیشتر است.

در خصوص مواد کمک آموزشی، مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی دارای یک جلد کتاب راهنما و روش تدریس، شش جلد کتاب کار و نرم‌افزار صوتی پژواک است. در کتاب راهنما و روش تدریس هیچ مطلبی

درباره‌ی تدریس متون ادبی ذکر نشده است و در کتاب‌های کار، تمرین‌هایی در راستای ارتقای مهارت‌های زبانی طراحی شده است.

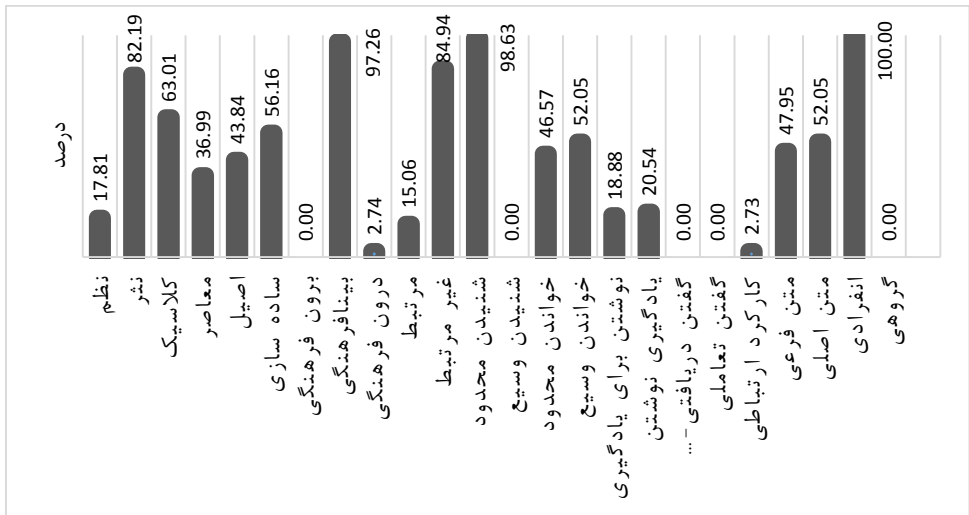
۵.۴.۲. ارزیابی محتوایی

طبق بررسی‌های انجام شده، اغلب متون ادبی در مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی، متون نثر هستند که تقریباً به صورت متعادلی در دوره‌های میانی و پیشرفته توزیع شده‌اند و از متون نظم کمتر بهره برده شده است. همچنین حدود دو سوم از متون ادبی را متن‌های کلاسیک و حدود یک سوم را متون معاصر تشکیل می‌دهند. بررسی متون ادبی مجموعه‌ی مذکور از منظر مهارت‌های زبانی مبین این مطلب است که در بیشتر متن‌ها، مهارت خواندن محدود و وسیع و همچنین شنیدن محدود در مرکز توجه قرار دارند. در مهارت نوشتن نیز تمرکز بر روی شاخه‌ی نوشتن برای یادگیری با تأکید بر مباحث دستوری است و در موارد محدودی به شاخه‌ی یادگیری نوشتن نیز توجه شده است. شایان ذکر است که در متون ادبی مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی به مهارت شنیدن در سطح وسیع و همچنین مهارت صحبت کردن اصلاً پرداخته نشده است.

با توجه به نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی که در شکل ۴ آمده است، به غیر از درصد بسیار اندکی از مفاهیم متون ادبی که به مباحث درون فرهنگی تعلق دارند، تقریباً مفاهیم تمام متن‌های ادبی این مجموعه در حوزه‌ی مباحث بینافرهنگی قرار می‌گیرند. این امر به این علت است که از یک سو اکثر قریب به اتفاق متون ادبی این مجموعه در ذیل ادبیات دینی قرار می‌گیرند و از سوی دیگر معمولاً دین مخاطبان این مجموعه صرف‌نظر از ملیت آن‌ها، دین اسلام است. شایان ذکر است که در متون ادبی کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی مفاهیم برون فرهنگی اصلاً جایگاهی ندارند.

میزان کارکرد ارتباطی در متون ادبی مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی بسیار اندک و محدود به جلد پایانی دوره‌ی پیشرفته است. همچنین به ملاک‌های درجه‌بندی مطالب متون ادبی در این مجموعه هیچ اشاره‌ای نشده است.

طبق بررسی‌های صورت گرفته، برای حدود نیمی از کل متون ادبی مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی، تکلیف طراحی شده است که تمام این تکالیف از نوع انفرادی هستند و هیچ‌گونه تکلیف گروهی برای متون ادبی در این مجموعه طراحی نشده است. از جمله تکالیف طراحی شده برای متون ادبی در تمام سطوح می‌توان به پرسش‌های درک مطلب، جمله‌سازی و تصحیح جملات، جانشین‌سازی، مترادف و متضاد و هم‌خانواده، نوشتن نتیجه و نکات آموزنده‌ی درس اشاره کرد. بعضی از تکالیف نیز مختص دوره‌ی پیشرفته هستند که از آن جمله عبارتند از بازگردانی ابیات به نثر، خلاصه‌سازی داستان، تحقیق درباره‌ی معانی مختلف یک واژه.



شکل ۴. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی

۵. آموزش نوین زبان فارسی (جلد ۵) احسان قبول

مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی در پنج جلد تنظیم شده است که جلد اول آن برای اولین بار در سال ۱۳۸۸ منتشر شد. جلد‌های اول و دوم این مجموعه به دوره‌ی مقدماتی، جلد‌های سوم و چهارم به دوره‌ی میانی و جلد پنجم به دوره‌ی پیشرفته اختصاص یافته است که ارزیابی اجمالی این مجموعه در جدول (۵) ارائه شده است:

جدول ۵. ارزیابی مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی (احسان قبول)

| ردیف | گویه | بله | خیر | | | | |
|------|---|--------|------|----|-------|------|-----------|
| ۱ | ذکر ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۲ | ذکر مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب | ✓ | | | | | |
| ۳ | گزینش متون بر اساس نیازسنجی از مخاطبان | | ✓ | | | | |
| ۴ | اصالت منبع در ارجاع متون ادبی | ✓ | | | | | |
| ۵ | ذکر ملاک‌های درجه‌بندی متون ادبی | | ✓ | | | | |
| ۶ | راهنمای معلم | | ✓ | | | | |
| ۷ | فایل‌های صوتی | ✓ | | | | | |
| ردیف | شاخص | گویه | اصلا | کم | متوسط | زیاد | خیلی زیاد |
| ۸ | نوع ادبی | کلاسیک | | | | ✓ | |
| | | معاصر | | | ✓ | | |
| ۹ | گونه‌ی ادبی | نظم | | | ✓ | | |
| | | نثر | | | | ✓ | |
| ۱۰ | اصالت متن | اصیل | | | | | ✓ |

| | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---------------------|------------------------|----|
| | | ✓ | | | ساده‌سازی | | |
| | | ✓ | | | مرتبط | دلالت بر نکات دستوری | ۱۱ |
| | ✓ | | | | غیرمرتبط | | |
| | ✓ | | | | انفرادی | مشارکت در انجام تکالیف | ۱۲ |
| | | | ✓ | | گروهی | | |
| | | | ✓ | | اصلی | محل قرار گرفتن متن | ۱۳ |
| | ✓ | | | | فرعی | | |
| | | | ✓ | | برون فرهنگی | فرهنگی | ۱۴ |
| | ✓ | | | | بینافرهنگی | | |
| | | ✓ | | | درون فرهنگی | | |
| | | ✓ | | | شنیدن محدود | مهارت‌های زبانی | ۱۵ |
| | | ✓ | | | شنیدن وسیع | | |
| | | ✓ | | | خواندن محدود | | |
| | | ✓ | | | خواندن وسیع | | |
| | | ✓ | | | نوشتن برای یادگیری | | |
| | | | ✓ | | یادگیری نوشتن | | |
| | | | | ✓ | گفتن دریافتی- حرکتی | | |
| | ✓ | | | | گفتن تعاملی | | |
| | | ✓ | | | | کارکرد ارتباطی | ۱۶ |

۵.۵.۱. ارزیابی صوری

بر اساس بررسی‌های انجام شده، در مقدمه‌ای که در ابتدای هر یک از جلدهای کتاب آموزش نوین زبان فارسی آمده، اشاره‌ای به مبحث ماهیت زبان ادبی و روش‌های تدریس متون ادبی در آموزش زبان نشده است و تنها در مقدمه‌ی جلد چهارم، نویسنده این مطلب را یادآور می‌شود که جایگاه بیشتر ادبیات در این جلد نسبت به جلدهای پیشین، به معنای مجرا قرار گرفتن زبان برای شناخت ادبیات است (Ghabool, 2016, Vol. 4, p. 6). با توجه به آنچه که در مقدمه‌ی کتاب‌ها ذکر شده، هدف نویسنده از آوردن متون ادبی در سطوح مقدماتی و میانی، توانایی خواندن صحیح و درک مفهوم متون ادبی (Ibid, Vol. 2, p. 5/ Vol. 3, p. 6). و در سطح پیشرفته، آشنایی زبان‌آموزان با افق‌هایی از فرهنگ و ادب ایران و افزایش توانایی و دقت زبانی آن‌ها است (Ibid, Vol. 5, p. 7)

مخاطبان مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی بر اساس قراین و شواهد موجود در مقدمه‌ی کتاب، مخاطبان غیرفارسی‌زبان بالاخص عرب‌زبان‌ها هستند. شایان ذکر است که نویسنده به بافتی که کتاب برای استفاده در آن طراحی شده و همچنین نیازسنجی از مخاطبان برای گزینش متون ادبی، اشاره‌ای نمی‌کند. بر اساس بررسی‌های انجام شده از نظر دلالت بر نکات دستوری، تقریباً حدود دو پنجم متن‌های ادبی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی با مباحث دستوری مطرح شده در درس مرتبط هستند و در بقیه‌ی متون هیچ ارتباطی دیده نمی‌شود. در به‌کارگیری متون اصیل و ساده‌سازی شده در این مجموعه نوعی تعادل دیده می‌شود؛ البته فراوانی متون اصیل در این مجموعه بیشتر از متون ساده‌سازی شده است. همچنین فرایند ساده‌سازی متون ادبی در این مجموعه بیشتر بر روی متون کلاسیک متمرکز است. در خصوص مواد کمک آموزشی، مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی فاقد کتاب راهنمای معلم است؛ اما در مقدمه‌ای که در ابتدای هر یک از جلد‌های این مجموعه آمده، رهنمودهایی کلی درباره‌ی ویژگی‌های ساختاری و محتوایی برای مخاطبان ارائه شده است. همچنین این مجموعه، کتاب کار جداگانه ندارد و تکالیف و تمرین‌ها در کتاب درسی تعبیه شده است. از نظر فایل‌های چند رسانه‌ای نیز قسمت اعظم متون ادبی این مجموعه دارای فایل شنیداری هستند.

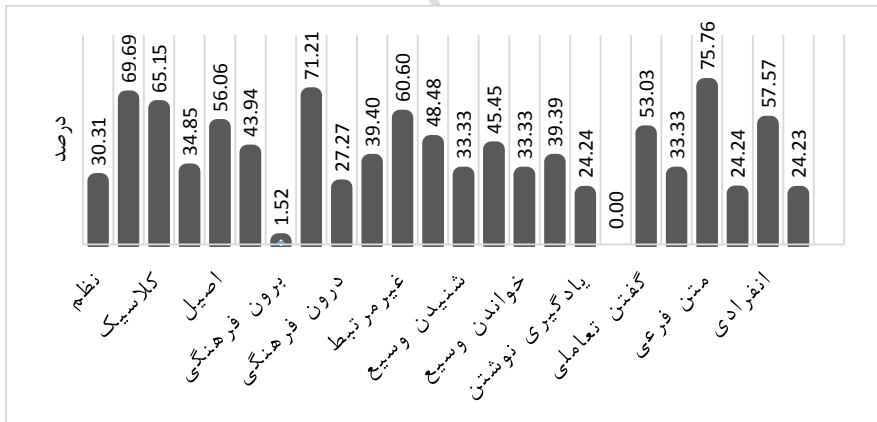
۵.۲. ارزیابی محتوایی

بر طبق نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی که در شکل (۵) ترسیم شده است، حدود هفتاد درصد از متون ادبی به صورت نثر و حدود سی درصد به صورت نظم هستند. همچنین حدود دو سوم متن‌های ادبی این مجموعه را متون کلاسیک و بقیه را متون معاصر تشکیل می‌دهند. کاربرد متون ادبی در این مجموعه با به‌کارگیری متون معاصر در دوره‌ی مقدماتی آغاز می‌شود. بررسی میزان پوشش مهارت‌های زبانی به وسیله‌ی متون مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی گویای این مطلب است که در مواردی که متن ادبی در جایگاه متن اصلی درس قرار دارد، رویکردی یکپارچه نسبت به ارتقای مهارت‌های چهارگانه اتخاذ شده است. تفاوت بارزی که در حوزه‌ی مهارت‌های زبانی در کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی نسبت به سایر مجموعه‌ها دیده می‌شود، به میزان توجه به مهارت صحبت کردن تعاملی برمی‌گردد؛ به نحوی که برای حدود نیمی از متن‌ها، تکالیفی در راستای ارتقای این مهارت طراحی شده است. شایان ذکر است که به مهارت صحبت کردن در شاخه‌ی دریافتی- حرکتی مانند سایر مجموعه‌ها اصلاً پرداخته نشده است.

در مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی بیشترین میزان فراوانی در حوزه‌ی مفاهیم فرهنگی، ابتدا متعلق به مفاهیم بینا فرهنگی است که حدود دوسوم آمار را در این زمینه به خود اختصاص می‌دهند و سپس شامل مفاهیم درون فرهنگی است. در این میان فراوانی مفاهیم برون فرهنگی بسیار اندک و ناچیز است.

کارکرد ارتباطی در متون ادبی مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از جمله متغیرهایی است که میزان توجه به آن بسیار اندک است. در این میان کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی نسبت به سایر مجموعه‌های مورد بررسی به کارکرد ارتباطی متون ادبی بیشتر توجه کرده است؛ به طوری که حدود یک‌سوم متون ادبی این مجموعه دارای کارکرد ارتباطی هستند. از جمله کارکردهای ارتباطی متون ادبی در کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی عبارتند از؛ پیوند متن ادبی با تجربیات شخصی فراگیران، پیدا کردن مصادیقی برای حوادث و شخصیت‌های متون ادبی در عصر حاضر و پیوند آن‌ها با مسائل روز، ایجاد ارتباط میان ادبیات زبان مقصد با ادبیات زبان مبدأ.

در مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی، تکالیف برای متون ادبی به صورت انفرادی و گروهی طراحی شده‌اند. بر اساس بررسی‌های انجام شده، فراوانی تکالیف انفرادی در این مجموعه بیشتر از تکالیف گروهی است؛ به نحوی که حدوداً برای نیمی از متون ادبی، تکالیف انفرادی و برای حدود یک چهارم دیگر، تکالیف گروهی طراحی شده است. از جمله تکالیفی که برای متون ادبی در کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی طراحی شده است می‌توان به پرسش‌های درک مطلب، نظرخواهی از فراگیران درباره‌ی متن ادبی و پیدا کردن مصادیقی برای شخصیت‌ها و حوادث و مفهوم متن، نوشتن ادامه‌ی داستان، انتخاب عنوان برای داستان و خلاصه‌سازی آن، مشخص کردن ترتیب حوادث داستان و اجزای داستان، پرسش‌های دستوری از متن و ... اشاره کرد. شایان ذکر است که در خصوص ملاک‌های درجه‌بندی مطالب در مقدمه‌ی کتاب‌های آموزش نوین زبان فارسی به هیچ نکته‌ای اشاره نشده است.



شکل ۵. نمودار درصد فراوانی شاخص‌های مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی

۶. نتیجه‌گیری

بررسی متغیرهای پژوهش در مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان میان این نکات است که:

در هیچ کدام از مجموعه‌ها در باب ماهیت زبان ادبی و روش تدریس متون ادبی مطلبی ذکر نشده و نیز به این موضوع که گزینش متون ادبی بر اساس نیازسنجی از مخاطبان صورت گرفته، اشاره‌ای نشده است. همچنین در همه‌ی مجموعه‌ها به غیر از مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی، مخاطبان و بافت مورد استفاده برای کتاب مشخص شده است و از نظر مواد کمک آموزشی نیز همه‌ی مجموعه‌ها به غیر از آموزش نوین زبان فارسی دارای راهنمای معلم هستند.

مبحث اصالت از دو بعد اصالت منبع و اصالت متن بررسی گردید. از بعد اصالت منبع، مجموعه‌های فارسی بیاموزیم و آموزش نوین زبان فارسی معمولاً متون ادبی را از تصحیح‌های معتبر منابع ادبی نقل کرده‌اند. در این میان در مجموعه‌ی زبان فارسی، ضرب‌المثل‌هایی به چشم می‌خورد که با صورت ضبط شده‌ی این ضرب‌المثل‌ها در منابع معتبر متفاوت است. و اما از بعد اصالت متن، مجموعه‌های فارسی بیاموزیم و زبان فارسی، پایین‌ترین آمار را از نظر فرایند ساده‌سازی متون ادبی به خود اختصاص داده‌اند و اغلب متون ادبی در مجموعه‌های مذکور، متن‌های اصیل هستند. از سوی دیگر، در مجموعه‌ی آموزش فارسی به فارسی بیشترین میزان ساده‌سازی در متون ادبی به چشم می‌خورد. در این میان میزان استفاده از متون اصیل و ساده‌سازی شده در مجموعه‌های آموزش نوین زبان فارسی و آموزش زبان فارسی - البته با تأکید بیشتر بر متون اصیل - تقریباً یکسان است. بررسی مجموعه‌های منتخب به لحاظ گونه و نوع ادبی نشان می‌دهد که میزان استفاده از متون نثر در تمام مجموعه‌ها - به غیر از مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم - بیشتر از نظم است. از نظر نوع ادبی نیز بیشتر متون ادبی مجموعه‌های فارسی بیاموزیم و آموزش زبان فارسی، متون معاصر هستند و در مجموعه‌های دیگر بیشتر از متون ادبی کلاسیک استفاده شده است. همچنین کمترین میزان استفاده از متون ادبی معاصر را در مجموعه‌ی زبان فارسی شاهد هستیم.

بررسی متون ادبی از نظر محتوای فرهنگی گویای این مطلب است که اغلب متون ادبی در شاخه‌ی بینافرهنگی طبقه‌بندی می‌شوند. سه مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم، آموزش نوین زبان فارسی و زبان فارسی در کنار مفاهیم بینافرهنگی، در حد قابل قبولی از متون ادبی با محتوای درون‌فرهنگی نیز استفاده کرده‌اند؛ اما در مجموعه‌های آموزش زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی به میزان کمی از متون ادبی با محتوای درون-فرهنگی بهره برده شده است. شایان ذکر است که علی‌رغم اهمیت محتوای برون‌فرهنگی در آموزش زبان، متون ادبی با محتوای برون‌فرهنگی در مجموعه‌های ارزیابی شده، یا اصلاً وجود ندارد و یا انگشت‌شمار است.

بررسی‌های انجام شده در باب کارکرد ارتباطی متون ادبی نشان می‌دهد که میزان این شاخص در سطح پایینی قرار دارد؛ به نحوی که به غیر از مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی که در آن میزان کارکرد ارتباطی

متون ادبی در حد متوسطی است، در بقیه‌ی مجموعه‌ها - زبان فارسی، فارسی بیاموزیم، آموزش فارسی به فارسی - کارکرد ارتباطی متون ادبی بسیار کم‌رنگ است. همچنین در مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی، متون ادبی فاقد کارکرد ارتباطی هستند.

از نظر دلالت متن ادبی بر نکات دستوری، در اغلب مجموعه‌ها معمولاً متون ادبی هیچ ارتباطی با نکته‌ی دستوری مطرح شده در درس ندارند و تنها تعداد کمی از متن‌ها با نکات دستوری درس مرتبط هستند. در این میان مجموعه‌های آموزش زبان فارسی و آموزش نوین زبان فارسی روند متفاوتی دارند. به گونه‌ای که تقریباً نیمی از متن‌های ادبی با نکات دستوری مطرح شده در درس مرتبط هستند.

ارزیابی‌های انجام شده از دیدگاه مهارت‌های زبانی مبین این مطلب است که متون ادبی به ترتیب برای ارتقای مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و گفتن استفاده شده است. در یک مقایسه‌ی کلی می‌توان گفت که متون ادبی مجموعه‌های آموزش زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی از نظر پوشش مهارت‌های زبانی در پایین‌ترین سطح قرار دارند. بررسی‌ها نشان می‌دهد که اکثر قریب به اتفاق مجموعه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در اتخاذ رویکردی یکپارچه نسبت به ارتقای مهارت‌های زبانی در هنگام کاربرد متن ادبی، ضعف و نقصان دارند و در این میان مجموعه‌ای که توانسته این مهم را تا حدودی تحقق بخشد و در هنگام استفاده از متون ادبی در حد متوسطی برای ارتقای همه‌ی مهارت‌ها تکالیفی را طراحی کند، مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی است. نکته‌ی قابل تأمل در مبحث متون ادبی و مهارت‌های زبانی در اینجاست که در هیچ یک از مجموعه‌های بررسی شده، از متون ادبی برای ارتقای مهارت گفتن دریافتی - حرکتی استفاده نشده است. از منظر نوع مشارکت در انجام تکالیف طراحی شده برای متون ادبی نیز تقریباً تمام مجموعه‌ها وضعیت مشابهی دارند؛ بدین صورت که میزان تکالیف انفرادی به مراتب بیشتر از تکالیف گروهی است. در این میان مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم در مقایسه با سایر مجموعه‌ها، برای متون ادبی تکالیف گروهی بیشتری طراحی کرده است. همچنین بررسی متون ادبی از نظر محل قرارگیری متن ادبی، نمایانگر این مطلب است که در مجموعه‌های آموزش زبان فارسی و آموزش فارسی به فارسی، متن‌های ادبی بیشتر در جایگاه متن اصلی درس قرار گرفته‌اند و این روند به ترتیب درباره‌ی مجموعه‌های فارسی بیاموزیم و آموزش نوین زبان فارسی نیز صدق می‌کند. در این میان در مجموعه‌ی زبان فارسی بیشتر متن‌های ادبی در جایگاه متن فرعی درس طبقه‌بندی می‌شوند.

سرانجام بررسی‌های صورت گرفته گویای این مطلب است که استفاده‌ی اثربخش و کارآمد متون ادبی در مجموعه‌های منتخب آموزش زبان منوط به ارتقا و بهبود ابعادی نظیر کارکرد ارتباطی، مهارت گفتن دریافتی - حرکتی، مفاهیم برون‌فرهنگی و اتخاذ رویکردی یکپارچه نسبت به ارتقای مهارت‌های زبانی است.

فهرست منابع:

تفنگدار، همه‌ناز. (۱۳۹۵). طراحی مشاهده‌نامه‌ی ارزشیابی آزمایشی برای درسنامه‌های ادبیات فارسی ویژه‌ی گویشوران دیگر زبان‌ها. مجموعه مقالات همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. (صص ۱۰۵۲-۱۰۳۹). تهران: خاموش.

جامی، مهدی. (۱۳۹۴). درآمدی بر نگره‌ی آموزش ادبیات. چاپ اول. لندن: H & S Media.
حسین‌پور بوانلو، هدی، قبول، احسان، غفاری، مهبد. (۱۳۹۸). «رویکردهای آموزش زبان فارسی بر پایه‌ی ادبیات فارسی». در مجله‌ی پژوهش‌های ادبی. ش ۶۳، بهار ۱۳۹۸، صص ۶۱-۳۷.

حقی، معصومه و عبدالکریمی، سپیده. (۱۳۹۵). بررسی میزان بهره‌گیری از متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان. مجموعه مقالات همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. (صص ۵۰۰-۴۷۰). تهران: خاموش.

ثمره، یدالله. (۱۳۸۸). آموزش زبان فارسی. چاپ چهارم. ۴ جلد. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
ثمره، یدالله. (۱۳۷۲). آموزش زبان فارسی، راهنمای تدریس. چاپ سوم. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد، محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۱). فارسی بیاموزیم. چاپ اول. ۵ جلد. تهران: مدرسه.

ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد، محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۲). فارسی بیاموزیم، کتاب کار. چاپ اول. ۳ جلد. تهران: مدرسه.

ذوالفقاری، حسن، غفاری، مهبد، محمودی بختیاری، بهروز. (۱۳۸۳). فارسی بیاموزیم: کتاب راهنمای معلم. چاپ دوم. ۳ جلد. تهران: مدرسه.

سجودی، فرزانه؛ عروجی، نفیسه؛ فرحزاد، فرزانه. (۱۳۹۰). «بررسی روابط بینامتنی در ترجمه‌ی بینانشانه‌ای فیلم کنعان از داستان کوتاه تیر و تخته». در دوفصل‌نامه‌ی مطالعات تطبیقی هنر. ش ۱، بهار و تابستان ۱۳۹۰، صص ۹۰-۷۷.

شعبانی، سعید. (۱۳۹۷). راهنما و روش تدریس کتاب‌های آموزش فارسی به فارسی. چاپ اول. قم: ترجمه و نشرالمصطفی.

صفرامقدم، احمد. (۱۳۹۱). زبان فارسی. چاپ چهارم. ۴ جلد. تهران: شورای گسترش زبان فارسی.
صفرامقدم، احمد. (۱۳۸۷). زبان فارسی، کتاب کار. چاپ اول. ۴ جلد. تهران: شورای گسترش زبان فارسی.
صفرامقدم، احمد. (۱۳۸۷). زبان فارسی، کتاب راهنما. چاپ اول. تهران: شورای گسترش زبان فارسی.

فردی، اصغر، زهرایی، احمد، ناطق، محمد. (۱۳۹۴). آموزش فارسی به فارسی. چاپ سوم. ۷ جلد. قم: ترجمه و نشرالمصطفی.

فردی، اصغر، زهرایی، احمد، ناطق، محمد. (۱۳۹۴). آموزش فارسی به فارسی، کتاب کار. چاپ ششم. ۷ جلد. قم: ترجمه و نشرالمصطفی.

قبول، احسان. (۱۳۹۵). آموزش نوین زبان فارسی. چاپ اول. ۵ ج. مشهد: دکتر احسان قبول.

References:

- Cunningsworth, A.** (1995). *Choosing your coursebook*. Oxford: Heinemann.
- Demir, Y, Ertas, A.** (2014). A Suggested Eclectic Checklist for ELT Coursebook evaluation. *The Reading Matrix: an International Online Journal*, 14 (2), 243-252.
- Fardi, A., Zahrayi, A., & Nateq, M.** (2015). *Learning Persian in Persian* (3rd ed.), (as in Vols. 1-7), Qom: Almustafa International Translation and Publication Center. [In Persian]
- Fardi, A., Zahrayi, A., Nateq, M.** (2015). *Work Book for Learning Persian in Persian* (6th. ed.), (as in Vols. 1-7), Qom: Almustafa International Translation and Publication Center. [In Persian]
- Ghabool, E.** (2016). *Novin Persian Teaching books* (1st. ed.), (as in Vols.1-5), Mashhad: Dr. Ehsan Ghabool. [In Persian]
- Haghi, M. & Abdolkarimi, S.** (2016) A Research on the amount of Literature Texts in the Textbooks of Teaching Persian to Non-persian Speakers. In M. Mirdehghan (Ed), *First National Conference on Investigating TPSOL Textbooks* (pp. 470-500). Tehran: Khamoush. [In Persian]
- Hall, G.** (2005). *Literature in language education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Hoseynpour Bovanlo, H., Ghabool, E., & Ghaffari, M.** (2019). Approaches to teaching Farsi Language based on Farsi Literature. *Literary Research*. 63(16), 37-61.[In Persian]
- Jami, M.** (2015). *An Introduction to the Theory of Teaching Literature*, London: H & S Media Ltd.
- Littlejohn, A.** (2011).The analysis of language teaching materials: Inside the Trojan horse, In B.Tomlinson (Ed.), *Materials Development in Language Teaching*. , (2nd ed., pp. 179–211). Cambridge: Cambridge University Press.
- McDonough, J. & Shaw, C.** (2013). *Materials and Methods in ELT*. Oxford: Blackwell.
- Mukundan, J., Nimehchisalem, V., & Hajimohammadi, R.** (2011). Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist: A Focus Group Study. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1 (12), 100-106.
- Saffar-Moqaddam, A.** (2008). *Persian Language: a Guide Book* (1st. ed.), Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian]
- Saffar-Moqaddam, A.** (2008). *Persian Language: Work Book* (1st. ed.), (as in Vols. 1-4). Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian]
- Saffar-Moqaddam, A.** (2012). *Persian Language* (4th ed.), (as in Vols. 1-4). Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian]
- Samareh, Y.** (1993). *A guide to Persian Language Teaching* (3rd ed.). Tehran: Alhoda Publisher and Distributors. [In Persian]
- Samareh, Y.** (2005). *Persian Language Teaching* (4th ed.), (as in Vols. 1-4). Tehran: Alhoda Publisher and Distributors. [In Persian]

- Shabani, S.** (2018). *A Guide and Methods for the books Learning Persian in Persian* (1st ed.), Qom: Almustafa International Translation and Publication Center. [In Persian]
- Sojoodi, F., Orooji, N., & Farahzad, F.** (2011). Study of Plot in Intersemiotic Translation of 'Canaan' from 'Post and Beam'. *Journal of Motaleate Tatbighi Honar*, 1 (1), 77-90. [In Persian]
- Tofangdar, H.** (2016) Designing an Observation Evaluation Sheet for the Syllabus of Persian Literature for Non-native Speakers. In M. Mirdehghan (Ed), *First National Conference on Investigating TPSOL Textbooks* (pp. 1039-1052). Tehran: Khamoush. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi-Bakhtiari B.** (2003). *Let's Learn Persian* (1st ed.), (as in Vols. 1-5). Tehran: Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi-Bakhtiari B.** (2003). *Let's Learn Persian: Work Book* (1st ed.), (as in Vols. 1-3). Tehran: Madreseh. [In Persian]
- Zolfaghari, H., Ghaffari, M., & Mahmoudi-Bakhtiari B.** (2004). *Let's Learn Persian: Teacher's Guide* (2st ed.), (as in Vols. 1-3). Tehran: Madreseh. [In Persian]