

آموزش زبان فارسی به غیر ایرانیان: نگرش مدرّسان دربارهٔ به کارگیری متون ادبی

امیررضا و کیلی فرد* / محمدتقی راد**

چکیده

همان‌گونه که نگرش‌های درونی ما بر رفتارمان اثر می‌گذارد، نگرش‌های آموزشی ما نیز بر رفتارهای کلاسی‌مان، از جمله انتخاب محتوای آموزشی درسی تأثیرگذار است. یکی از موضوعات مطرح در آموزش کاوی زبان فارسی، بهره‌گیری از متون ادبی در کلاس‌های فارسی‌آموزان غیرایرانی است. این پژوهش به بررسی نگرش مدرّسان دربارهٔ به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان می‌پردازد. برای این کار، از پرسش‌نامه‌ای حاوی ۴۵ پرسش استفاده شد. شرکت‌کنندگان در این نظرسنجی ۲۶ نفر از مدرّسان مرکز آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بودند. نتایج به دست آمده از اطلاعات پرسش‌نامه‌ها حاکی از آن بود که در مجموع، از نظر مدرّسان، استفاده از متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارای نقش مثبت و معنی‌دار است. یافته‌ها چنین برمی‌آید که واژه‌ها و نمادهای به کاررفته در متون ادبی برای آموزش دشوار است. برای یادگیری مهارت‌های زبانی، از جمله گفتاری، نوشتاری و شنیداری ناکارآمد هستند؛ اما مهارت خوانش و گنجینهٔ واژگانی را بهبود می‌بخشند. از دیدگاه مدرّسان، محیط‌های فرهنگی و اجتماعی در متون ادبی برای آموزش‌آموزان ناآشنا و شناسایی نمادهای فرهنگی به کاررفته در متون ادبی فارسی دشوار است؛ اما به شناخت هنجارهای فرهنگی، آداب و رسوم کشور ما منجر می‌گردد. مدرّسان، داستان‌گویی را در اولویت برای استفاده در کلاس قرار می‌دهند. همچنین یافته‌های جانبی نشان

* دانشیار آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) (نویسندهٔ مسئول)

vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

** کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۸/۲۰ - پذیرش نهایی: ۱۳۹۹/۰۳/۱۳

می‌دهد جنس، سن، مدرک تحصیلی و سابقه تدریس مدرّسان، تأثیری بر نگرش آنان درباره نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی ندارد.

کلیدواژه: نگرش مدرّسان، متون ادبی، آموزش زبان فارسی، فارسی آموزان.

۱. کلیات

در نیمه نخست سده بیستم، ادبیات، یکی از عناصر پایه در روش دستور و ترجمه برای آموزش زبان به شمار می‌رفت. متون کلاسیک در زبان هدف به‌عنوان نمونه‌هایی از یک نوشتار خوب و نیز برای ارائه تصویری درست از قواعد دستوری به زبان آموزان مورد استفاده قرار می‌گرفت. با پیدایش روش‌های شنیداری-زبانی و در پی آن، شنیداری-دیداری در آموزش زبان، تمرکز از تسلط بر ساخت‌های دستوری و واژگانی، بر مهارت‌های ارتباطی معطوف شد.

در نیمه دوم سده پیشین، مهم‌ترین و اصلی‌ترین نقشی که آموزش کاوان زبان برای آن قائل شدند، نقش ارتباطی زبان بود (محمدابراهیمی و مجیدی، ۱۳۹۸: ۲۹۵)؛ از این رو، در روش‌های جدید برای گسترش توانش ارتباطی زبان آموزان، استفاده از ترجمه متن‌های کلاسیک به‌عنوان یک ابزار آموزشی، مورد تردید قرار گرفت و ادبیات در چنین کلاس‌هایی کارکرد خود را از دست داد. با ظهور روش‌های ارتباطی در سه دهه نخست نیمه دوم قرن بیستم، ادبیات به دلیل پیچیدگی ساختاری و عدم مطابقت آن با قواعد دستور زبان گفتاری یا معیار، به‌طور کلی از برنامه درسی یادگیری زبان حذف شد.

پس از آن، در اواسط دهه ۱۹۸۰، برای گسترش مهارت خواندن و راهبردهای موردنیاز آن در زبان آموزان بزرگسال، لزوم به‌کارگیری ادبیات به‌عنوان بخشی از برنامه‌های زبان ارتباطی، به‌ویژه برای تجربه‌هایی که متون اطلاع‌رسان^۱ قادر به ارائه آن

نیستند، بیش از پیش احساس شد و استفاده‌ی بیشتر از ادبیات به‌عنوان ابزاری برای یادگیری زبان مطرح گردید. از این رو، از چهار دهه‌ی پیش، آموزش کاوان زبان، پژوهش در زمینه نظریه‌های ادبی و فرهنگی و در پی آن، ارتباط آموزش، زبان و فرهنگ را آغاز کرده‌اند. الگوهای آموزش هم‌زمان زبان و فرهنگ که ادبیات نیز بخشی از آن است، از آن پس گسترش یافته است (بابکینا و دومینگز^۱، ۲۰۱۴: ۲۴۸). مسئله اینجاست که به گفته‌ی هیلی^۲ (۲۰۰۴: ۱۷۸)، باور عمومی بر این است که ادبیات، جایگاهی در آموزش زبان ندارد؛ زیرا فقدان توانش‌های زبانی^۳ و آگاهی‌های بینافرهنگی^۴ پیشین، توانایی آنان را برای درک برخی از ارجاعات فرهنگ‌های خارجی و واژه‌های مورد استفاده در متون ادبی، به چالش می‌کشد (تسنیم‌وستی^۵، ۲۰۱۶: ۲). شاید از همین روست که برخی مدرّسان اظهار می‌کنند تدریس ادبیات در کلاس‌های زبان‌آموزان، سخت‌ترین کاری است که آنان انجام می‌دهند (موتوسامی^۶ و همکاران، ۲۰۱۷: ۱۷).

در نگاهی کلی، از میان حوزه‌های مطالعاتی روان‌شناسان اجتماعی، مطالعه‌ی نگرش‌ها یکی از زمینه‌های تحقیقاتی نسبتاً کوچکی است که توسط آنان دنبال می‌شود و به‌صورت بالقوه، امکان تحقیقات بیشتر درباره‌ی نگرش وجود دارد تا چارچوب روان‌شناختی گسترده‌تری را دربر بگیرد (اگلی و چایکن^۷، ۲۰۰۵: ۷۴۴). در حوزه‌ی آموزش کاوی زبان فارسی نیز در زمینه‌ی نگرش‌ها، به نظر می‌رسد پژوهش‌اندکی صورت گرفته باشد؛ از این رو، نیاز به تحقیقات بیشتر در حوزه‌ی نگرش‌ها درباره‌ی استفاده از متون ادبی به‌عنوان مواد آموزشی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی‌زبانان احساس می‌شود. این‌گونه پژوهش‌ها به سیاست‌گذاران آموزشی و آموزش‌کاوان

-
1. Bobkina & Dominguez
 2. Healy
 3. linguistic competence
 4. intercultural awareness
 5. Tasneem Wasti
 6. Muthusamy
 7. Eagly & Chaiken

کمک خواهد کرد تا نیازها، انگیزه‌ها یا مشکلات اصلی آموزش زبان فارسی را بهتر شناسایی کنند. در این بخش، نوع نگاه و نگرش مدرّسان زبان دربارهٔ متون ادبی و نقش آن‌ها در تهیهٔ برنامهٔ درسی، مجهول باقی مانده است. رفتارهای آنان تحت تأثیر نگرش‌های درونی‌شان است؛ به همین دلیل، نگرش‌های آموزشی آن‌ها نیز بر رفتارهای کلاسی‌شان، از جمله انتخاب محتوای آموزشی اثر می‌گذارد. به‌طور کلی، مشخص شده است نگرش‌ها عمیقاً درونی و در طول زمان عموماً پایدار هستند و در برابر تغییر مقاومت می‌کنند.

این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش است که نگرش مدرّسان دربارهٔ نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان چیست. فرضیهٔ متناظر با آن، این است که مدرّسان دربارهٔ نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به‌غیر فارسی‌زبانان، نگرشی مثبت دارند. دورنیه^۱ (۷۰:۱۳۹۶) اصل مهم در روان‌شناسی اجتماعی را مبتنی بر فرضیه‌ای می‌داند که بر اساس آن، نگرش‌ها تأثیری مستقیم بر رفتار انسان‌ها دارند؛ زیرا طرز نگرش فرد نسبت به یک پدیده یا موضوع، در پاسخ وی به آن مؤثر است. آگاهی از نگرش مدرّسان زبان کمک خواهد کرد موضعی روشن‌تر دربارهٔ نقش متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی ایجاد شود. این پژوهش به یاری سیاست‌گذاران و مدرّسان خواهد آمد تا رویکرد آموزشی مناسبی برای استفاده از متون ادبی مطابق انتخاب زبان‌آموزان اتخاذ گردد که برای یادگیری موفق زبان، از اهمیتی ویژه برخوردار است.

پیش از هر چیز لازم است مباحثی دربارهٔ نگرش، اهمیت و ویژگی‌ها و عناصر آن مطرح گردد.

۲. چارچوب نظری

۲-۱. نگرش

نگرش همان واکنش‌های ارزیابانه منفی یا مثبت درباره‌ی فرد یا چیزی است که در باورهایمان ریشه دارد و هنگام بروز احساسات یا تمایل به انجام کار، پدیدار می‌شود (دیوید، ۱۳۹۳: ۱۹۲). نگرش همان گرایش یا ویژگی نهفته‌ی فرد است که باعث قضاوت و طبقه‌بندی می‌شود و همچنین موجب بسیاری از انواع دیگر پاسخ‌ها مانند احساسات و رفتارهای آشکار می‌گردد (ایگلی و چایکن، ۲۰۰۵: ۷۴۵). نگرش‌های ما در هنگام بروز واکنش، بر اینکه چگونه واکنش نشان دهیم، تأثیرگذار هستند و به آن جهت می‌دهند. به‌عنوان مثال، مدرّسی که بر این باور است فارسی‌آموزان کشور خاصی پرخاشگر یا کم‌انگیزه هستند، احتمال دارد رفتارهایی تبعیض‌آمیز یا ناخوشایند با آنان داشته باشد.

نگرش‌های یک مدرّس زبان فارسی تا چه حد و در چه شرایطی اعمال بیرونی وی را راهبری می‌کند؟ به‌طور کلی، عوامل اجتماعی بیرونی، مانند رفتارها و انتظارات دیگران، نقشی برجسته‌تر در کنترل رفتارها دارند و عوامل درونی، مانند نگرش‌ها و شخصیت، نقشی کم‌رنگ‌تر ایفا می‌کنند. در هر صورت، وقتی نگرش‌های فرد درباره‌ی چیزی نیرومند و مؤثر است، رفتارهایش را پیش‌بینی می‌کند. فقط نگرش‌های درونی، هدایت‌کننده‌ی فرد نیستند، تأثیرات اجتماعی هم می‌توانند بسیار اثرگذار باشند؛ به حدّی که فرد، عمیق‌ترین عقایدش را تحت تأثیر آن‌ها زیر پا بگذارد (دیوید، ۲۰۱۳: ۱۲۳). ارتباط نگرش - رفتار در جهت عکس هم کار می‌کند؛ بدان معنا که با فکر کردن، خود را وادار به عمل می‌کنیم و گاهی هم وقتی عمل می‌کنیم، نگرشی را که شالوده‌ی رفتارمان است، تقویت می‌کنیم (همان: ۱۳۴).

نگرش دارای ابعاد پیچیده‌ی شناختی، عاطفی و رفتاری است. درجه‌ی پیچیدگی هر یک از عناصر نگرش می‌توانند متغیّر باشند. درباره‌ی عنصر شناختی، دانسته‌های فرد به

موضوع نگرش، می‌تواند دربرگیرندهٔ یک اطلاع ساده یا گروهی از اطلاعات پیچیده باشد. بُعد عاطفی را نیز از دوست داشتن یا نفرت ساده تا مجموعهٔ علایق یا تنفرهای گوناگون دربرمی‌گیرد. بُعد رفتاری هم شامل رفتار ساده دربارهٔ موضوع نگرش تا رفتارهای پیچیده‌تر می‌شود (کریمی، ۱۳۹۰: ۲۲۹). برای نمونه، شناخت و دانسته‌های یک مدرس زبان دربارهٔ ادبیات ممکن است فقط این باشد که ادبیات را در برخی از موقعیت‌های آموزشی می‌توان به کار برد یا اینکه همواره و در همهٔ موقعیت‌ها با شعر و ادبیات به آموزش زبان پرداخت. از نظر عاطفی، او ادبیات را دوست دارد یا اینکه کاملاً شیفته و دل‌باختهٔ آن است. از نظر رفتاری، فقط متن‌های ادبی کتاب درسی را در کلاس به کار می‌برد یا اینکه علاوه بر آن، برای خرید دیوان‌های شعر و اهدای آن‌ها به زبان‌آموزان هزینه می‌کند.

درک فرد از یک چیز یا واکنش وی نسبت به آن، بیشتر شامل دوست داشتن یا نداشتن آن چیز است؛ از این رو، عموماً بُعد احساسی نگرش، ساده‌تر و بادوام‌تر از عنصر شناختی است؛ اما در هر صورت، تمام عناصر نگرش با یکدیگر به‌طور متقابل در ارتباط هستند و هریک بر عنصر دیگر به‌طور جداگانه و بر کل نگرش اثر دارد (همان: ۲۳۰).

۲-۲. متن‌های ادبی

۲-۲-۱. زبان و ادبیات

زبان در کاربردهای عادی خود میان عموم، مسلماً بیشتر ارزش اطلاعاتی دارد؛ به این معنی که برای ایفای نقش اصلی‌اش که ارتباط میان انسان‌هاست، به کار می‌رود. البته زبان، بسته به گویشوران، اهداف، موقعیت اجتماعی و فرهنگی و شغلی آنان، وابستگی جغرافیایی و نیز موقعیت گفتار، گاهی می‌تواند تفاوت‌هایی عمیق از خود نشان دهد. وکیلی‌فرد (۱۳۷۸: ۲۱۲-۲۱۳) ضمن تأکید بر این موضوع، از گونه‌ها، سطوح زبانی، سیاق و نیز سبک‌های گوناگون زبانی سخن به میان می‌آورد و می‌گوید این مفاهیم برای متخصصان زبان، دارای ارزش یکسان نیستند و باید زبان فارسی

عامیانه، فارسی معیار، فارسی ادبی و فارسی فصیح را به‌صورت مجزاً در نظر گرفت که در پی آن، روش‌ها و الگوهای آموزش هریک نیز متفاوت خواهد بود.

سارتر^۱ (۲۹:۱۳۵۲) معتقد است آنچه ادبیات نامیده می‌شود، زبان نیز هست. اگر ادبیات را در ذات خود تجاوز از زبان بدانیم، باید این را هم بپذیریم که خارج از زبان، ادبیاتی وجود ندارد؛ بنابراین، ادبیات همان زبان است. برعکس، رولان بارت^۲ در بیان تفاوت زبان و ادبیات می‌گوید که زبان در جمله پایان می‌پذیرد و ادبیات از آن سوی جمله آغاز می‌شود (حریری، ۱۳۶۵: ۷۶). از دیدگاه ولک^۳ (۱۳۷۳: ۱۲-۱۳) زبان ادبی می‌خواهد ضمن بیان مقصود و لحن و شیوهٔ نگرش نویسنده، در نگرش خواننده نیز اثر بگذارد و او را اقناع کرده، سرانجام با خود هم‌دل و هم‌داستان سازد. همچنین زبان ادبی بر خود نشانه، یعنی نماد آوایی کلمه تکیه دارد و وزن، هماوایی و الگوهای صوتی، برای توجه دادن به آن آفریده شده‌اند.

گاه از میان متن‌ها، مشخص کردن اینکه کدام ادبی است و کدام غیرادبی، ممکن است دشوار باشد، شاید بدان علت که معیار شاخص ادبیات، استفاده از هر سبک و گونهٔ زبانی ممکن، به صورتی خلّاقانه است. در حقیقت، ادبیات به گونه‌ای از کلام اطلاق می‌شود که در آن، هر گونه کاربردی از زبان مجاز است؛ بنابراین، زبان ادبیات پدیده‌ای نسبی است، نه مطلق. متونی خاص یا بخش‌هایی از یک متن، ممکن است ویژگی‌های زبان‌شناختی مربوط به ادبیات را بیش از گونه‌های دیگر زبان نشان بدهند. بر این اساس، زبان ادبیات از گونه‌های دیگر زبان، کاملاً تفکیک‌پذیر نیست. با این حال، عده‌ای از زبان‌شناسان بر این باورند که زبان ادبی، ویژگی‌هایی دارد که آن را متمایز می‌سازد؛ اگرچه بسیاری از این ویژگی‌ها در گونه‌های دیگر کلام هم وجود دارند، در متون ادبی این ویژگی‌ها با هم ترکیب می‌شوند (لازار، ۱۳۸۰: ۱۹). بدیهی

1. Jean-Paul Sartre
2. Roland Barthes
3. René Wellek

است هر دو نوع نگرش در نحوه به کارگیری متن‌های ادبی در آموزش، تأثیرات متفاوتی خواهد داشت.

۲-۲-۲. نقش متون ادبی در آموزش زبان

از نظر انوشیروانی (۱۳۹۳: ۲۶) پیوندهای ناگسستگی میان زبان و ادبیات با هویت و میراث فرهنگی هر جامعه، باعث شده است یکی از راه‌های شناخت فرهنگ و آداب هر ملتی، مطالعه ادبیات آن جامعه باشد. هشمن اوغلو^۱ (۲۰۰۵: ۵۴) دلایل خود را برای استفاده از متون ادبی در کلاس‌های زبان خارجی، عبارت از غنی‌سازی فرهنگی، غنی‌سازی زبان و مشارکت شخصی می‌داند. لازار^۲ (۱۳۸۰: ۲-۳) می‌گوید اگر گوهر فرهنگ را زبان بدانیم و آموختن زبان بیگانه را مستلزم آشنایی با عناصر فرهنگی گویشوران آن، ضرورت بهره‌گیری از متون ادبی در آموزش زبان، آشکارتر خواهد شد؛ چراکه عقاید و سنن، آداب و رسوم، آرزوها و دغدغه‌ها و حساسیت‌های هر ملتی، در ادبیات آن بازتاب می‌یابد. وکیلی فرد (۱۳۹۶: ۳۷) معتقد است بهره‌گیری از متون کهن فارسی در آموزش زبان، علاوه بر معرفی آثار برجسته ادبی به فارسی‌آموزان، به یادگیری و گسترش مهارت خواندن در آنان کمک می‌کند و همچنین می‌توان از آن برای بیان افکار و احساسات درباره موضوعات مهم و به هم مرتبط کردن رخدادها استفاده کرد. وی روایت را ابزاری مهم در یادگیری آموزشی، اجتماعی، زبان‌شناختی و فرهنگی به شمار می‌آورد.

حتی در مواردی، علی‌رغم نظر آموزش‌کاوان که یاددهی زبان را از طریق شعر، کاری به مراتب دشوارتر از آموزش آن به کمک نثر و به‌ویژه نثرهای داستانی می‌دانند، عده‌ای دیگر آن را ابزاری مناسب برای ایجاد محیطی جذاب و دوری‌جستن از یکنواختی موضوعات در کلاس‌های آموزش زبان قلمداد می‌کنند. وی‌کی و

آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان: نگرش مدرّسان دربارهٔ به کارگیری متون ادبی — ۲۴۳

سواعدی^۱ (۲۰۱۴: ۱۹۲۰) ضمن بیان این مطلب، معتقدند عنصر احساسات و عواطف انسانی شعر، باعث واکنش‌های احساسی خاص می‌شود و علاقهٔ فراگیران زبان را به خود جلب می‌کند و مشارکتی را سبب می‌شود که هیچ متن دیگری قادر به تولید آن نیست.

کارونا^۲ (۲۰۱۶: ۱۷) به موقعیت ادبیات به‌عنوان ابزار آموزشی قابل توجه برای آموزش زبان دوم اشاره کرده، اظهار می‌دارد بهره‌برداری موفق از متون ادبی، صرفاً به انتخابی دقیق بستگی دارد و اینکه چه رویکرد و تدابیری برای آموزش ادبیات در کلاس اتخاذ می‌شود. وی ضمن بیان رابطهٔ نزدیک ادبیات و زبان، سابقهٔ استفاده از آن را در آموزش، مربوط به قرن نوزدهم می‌داند؛ یعنی زمانی که روش ترجمه بر مبنای قواعد در آموزش زبان چیره بود. در این دوره، بهره‌گیری از ادبیات در روش ترجمه و دستور، نقش مهمی ایفا می‌کرد و به‌عنوان نمونه‌ای از یک نوشتهٔ خوب مورد استفاده قرار می‌گرفت.

چودھاری^۳ (۲۰۱۶: ۴) معتقد است ادبیات، قدرت ایجاد عقاید فردی برای زبان‌آموزان دارد؛ بنابراین، آن‌ها می‌توانند فعالیت‌های خود را بر اساس مضامین متون ادبی، آغاز و اجرا کنند. تبدیل شدن زبان‌آموز به شرکت‌کنندهٔ فعال در کلاس درس زبان دوم، به نوبهٔ خود به یادگیری مستقل منجر خواهد شد. لازار (۱۳۸۰: ۱۵) ادبیات را منبعی برای ایجاد واکنش‌های عاطفی برای زبان‌آموزان می‌داند و استفاده از آن در کلاس درس، با فعال ساختن فراگیران، فرصتی استثنایی در اختیار آنان قرار می‌دهد تا باورها، واکنش‌ها و احساسات خود را بروز دهند.

۲-۵. به کارگیری متن‌های ادبی در آموزش زبان

آموزش موفق زبان، از دیدگاه حقی و عبدالکریمی (۱۳۹۵: ۴۷۰)، به تهیهٔ مطالب مناسب آموزشی وابسته است. وی کی و سواعدی (۲۰۱۴: ۱۹۲۰) بیان می‌کنند که باید

3. VK & Savaedi

1. Karuna

2. Choudhary

راهی پیدا کرد تا آموزش از طریق ادبیات، مفید و لذت بخش باشد. به اعتقاد آنان، این یک حقیقت آشکار است که گاهی کلاس‌های آموزش زبان، فاقد هیجان لازم برای فراگیران آن است و مدرّسان نمی‌کوشند تا موقعیت‌هایی پرجنب‌وجوش در آن ایجاد کنند. از دیدگاه آن‌ها باید به شیوه‌های سنتی آموزش زبان پایان داد و به روش‌هایی تازه‌تر روی آورد؛ راه‌هایی با بهره‌گیری از روش‌هایی که نیاز به مشارکت و بازخورد از سوی فراگیران زبان داشته باشد. یادگیری زبان، فرایندی طولانی و پیچیده است و در روند آن هر زبان‌آموزی راه یادگیری خاصی را برمی‌گزیند که آن را سبک یادگیری ترجیحی می‌نامند؛ از این رو، مدرّسان، برای افزایش کیفیت تدریس و یادگیری فراگیران، ناگزیرند به سبک‌های یادگیری آنان، توجهی ویژه داشته باشند (وکیلی فرد، ۱۳۹۴: ۱۶۸).

کارونا (۲۰۱۶: ۱۸) خاطر نشان می‌سازد برای استفاده از متون ادبی، مدرّسان زبان باید برخی از عوامل را در نظر بگیرند؛ اولاً آن‌ها باید هدف تدریس زبان را بر مبنای انتظارات و خواسته‌های فراگیران تعریف کنند. دوم اینکه، باید رویکرد آموزشی مناسب را انتخاب کنند و در مرحله سوم، آن‌ها باید متون ادبی مربوط به اهداف آموزش خود را برگزینند. با در نظر گرفتن این اهداف، مدرّسان می‌توانند به‌طور مؤثر، از طریق ادبیات، زبان را آموزش دهند.

چودهاری (۲۰۱۶: ۵) نقش معلّم را در این فرایند، تسهیل‌کننده فراگیری می‌داند؛ یعنی کسی که زبان‌آموزان را در درس‌ها درگیر و آن‌ها را تشویق می‌کند تا آرای خود را بیان کنند. باید به جای شنوندگان منفعل، زبان‌آموزان مجرّبی را تربیت کرد که آنچه را از متن ادبی یا شعر می‌فهمند، با دیگر زبان‌آموزان به اشتراک بگذارند، البته انتخاب اشعار، به‌درستی و بر اساس سطح و خواسته‌های زبان‌آموزان می‌تواند به غنی‌سازی زبان آن‌ها کمک کند (سواعدی، ۲۰۱۴: ۱۹۲۰).

ادبیات می‌تواند نیرویی انگیزاننده در آموزش زبان دوم باشد (هیلی، ۲۰۰۴: ۱۷۸). البته انگیزه می‌تواند در طول دوره زبان‌آموزی ایجاد شود؛ اما ایجاد آن به مقدار

زیادی، بستگی به مهارت مدرّس در شیوه‌های تدریس زبان دارد. هسمن اوغلو (۲۰۰۵): (۵۷) معیارهای انتخاب متن ادبی مناسب را در کلاس‌های زبان خارجی، شامل نیازها، انگیزه‌ها، زمینه‌های فرهنگی و سطح زبان فراگیران می‌داند و معتقد است این متون باید مرتبط با تجربیات زندگی یادگیرنده و احساسات و رؤیاهای وی باشند. متون آموزشی نباید خیلی دشوار و طولانی باشند. باید برای زبان‌آموزان، امکانی را فراهم کنند تا آنان بتوانند جنبه‌های فرهنگی متنوع آن را کشف کنند. همچنین فعالیت‌ها باید به گونه‌ای طراحی شوند که موجب خستگی نشده، زبان‌آموزان گذر زمان را حس نکنند (عبداللهی و خواجه‌علی، ۱۳۹۶: ۵).

فهم و حقّانی در مقدمهٔ لارسن فریمن^۱ و اندرسون^۲ (۱۳۹۰: الف) توضیح می‌دهند که در شیوه‌های آموزش امروزی زبان، مدرّسان می‌آموزند که به جای تدریس زبان یا تدریس دربارهٔ زبان، به فراگیران یاد دهند چگونه زبان را فراگیرند و توانمندی‌های خود را در امر یادگیری به کار ببندند. به نظر می‌رسد کلاس آموزش زبان جای خواندن دربارهٔ ادبیات نیست، بلکه فارسی‌آموزان باید به ابزارهایی مجهّز شوند که خود از متن‌های ادبی برای درک آن‌ها و در پی آن، افزایش و گسترش مهارت‌های خواندن بهره‌گیرند. در این زمینه، یاددهی راهبردهای شناختی و فراشناختی توسط مدرّسان زبان، از اهمیتی بسزا برخوردار است. در پژوهشی میدانی، وکیلی‌فرد (۱۳۹۶: ۳۸) به این نتیجه می‌رسد که استفاده از راهبردهای فراشناختی، از جمله «نگاشت داستانی»، به افزایش درک مطلب خوانش متون کهن ادبی فارسی به فارسی‌آموزان کمک می‌کند.

به‌طور خلاصه، معلّم باید پیش از هر چیز، به واکاوی محیط یادگیری و سنجش نیازهای زبانی زبان‌آموزان پردازد. باید به دنبال کشف تفاوت‌های فردی، سبک‌ها و راهبردهای یادگیری باشد و عوامل فزاینده و کاهندهٔ انگیزه‌های درونی و بیرونی و تغییردهندهٔ نگرش و باورهای یادگیرندگان را ارزیابی کند، به تفکر دربارهٔ فرایند

1. Larsen Freeman

2. Anderson

یادگیری، محتوای آموزشی، سنجش و ارزیابی کلاس پردازد و بر آن اساس، گام بردارد. در نگرش امروزی دانش آموزش کاوی زبان، پرورش مدرّس متخصص، متفکر و نوآور همواره مورد تأکید بوده است. برای ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری، مدرّسان زبان باید پیوسته درصدد نو کردن افکار خود با بررسی یافته‌های جدید دانش میان‌رشته‌ای آموزش کاوی زبان، مبتنی بر دانش‌های روان‌شناسی، جامعه‌شناسی و روش‌شناسی باشند.

۳. پیشینه پژوهش

الاً^۱ (۲۰۱۶) دست به مطالعه‌ای با هدف بررسی تأثیر داستان‌ها و داستان‌پردازی بر تدریس در عمل و تفکر عملی در بین معلمان زبان خارجی فنلاند زد. بدین منظور، پرسش‌نامه‌ای را از طریق رایانشانی برای ۲۵ مدرّس زبان خارجی در شهرهای کوتکا و جیویسکلی ارسال کرد که شش نفر به این پرسش‌نامه پاسخ دادند. پاسخ‌ها با استفاده از روش‌های کمی و کیفی مورد واکاوی قرار گرفت. پاسخ‌ها نشان داد معلمان زبان خارجی فنلاندی برای داستان و داستان‌پردازی در آموزش زبان، ارزش قائل هستند و بیشتر این معلمان از جهات مختلف از آن به‌عنوان ابزاری آموزشی استفاده می‌کنند. معلمان همچنین داستان‌ها را از نظر ساختاری برای یادگیری زبان مهم می‌دانند و بیشتر آن‌ها تصوّر می‌کنند دانش‌آموزان می‌توانند داستان‌هایی را که به زبانی خارجی مطالعه می‌کنند، خود دوباره تعریف کنند.

فوزیه^۲ (۲۰۱۶) به یک مطالعه موردی درباره رویکرد معلمان به آموزش ادبیات پرداخت و کوشید به بحث استفاده از ادبیات به‌عنوان یک رسانه در آموزش زبان برای زبان‌آموزان در اندونزی پاسخ دهد. در این پژوهش کیفی، با ابزارهای مشاهده و مصاحبه، یک معلم زبان انگلیسی و نه زبان‌آموز کلاس ششم شرکت داشتند. نتایج این

1. Eela
2. Fauziah

پژوهش، نشان‌دهندهٔ آن بود که سه مرحله در تدریس وجود دارد: آماده‌سازی و آشنایی با شعر، اکتشاف (ویژگی‌های زبانی، اندیشهٔ اصلی، بحث و...) و ارزشیابی (خلاصه‌نویسی و آزمون درک شعر). علاوه بر آن، یافته‌ها نشان می‌دهد در این مطالعه، از سه رویکرد استفاده شده است: رویکرد مبتنی بر زبان^۱ به‌عنوان رویکرد اصلی، رویکرد پاسخ - خواننده^۲ و رویکرد مبتنی بر اطلاعات^۳. در رویکرد مبتنی بر زبان، زبان‌آموزان شیوه‌هایی را به کار می‌برند که درک ادبیات را از طریق فعالیت‌های گوناگون، مانند خواندن با صدای بلند، بازنویسی، تطبیق، پُر کردن جاهای خالی، طوفان فکری، خلاصه‌سازی و... تسهیل می‌کند (فوزیه، ۲۰۱۶: ۱۴۸).

در توضیح رویکرد پاسخ-خواننده، فوزیه اظهار می‌دارد که این رویکرد، بر پاسخ خواننده بر متون تمرکز دارد. در این روش، معلّم به دنبال روابطی درونی بین تجارب شخصی خواننده، عقاید و احساسات از یک سو و متن، از سوی دیگر است. تفسیرهای چندگانه تشویق می‌شوند و متن را می‌توان از منظرهای گوناگون مورد بررسی قرار داد. این برنامه بر یک کلاس «درس محور» متمرکز است.

فوزیه سرانجام در شرح رویکرد مبتنی بر اطلاعات، چنین بیان می‌کند که این رویکرد، بر آگاهی‌ها، متون و اطلاعات آن تمرکز دارد. این روش، تدریس دانش دربارهٔ ادبیات است که به نظر می‌رسد ادبیات، یک منبع اطلاعاتی به زبان‌آموزان ارائه می‌دهد. او خواندن را مهم می‌داند؛ اما متذکّر می‌شود که توسعهٔ آن در ارتباط نزدیک با دیگر مهارت‌های ارتباطی، مانند خواندن، نوشتن، گفتن و شنیدن یا استفاده از زبان دیده می‌شود. این رویکرد، فعالیت‌های کلاس «درس محور» را تمرین می‌کند (همان: ۱۴۸).

ستاویک^۴ (۲۰۱۵) تحقیقی را در دانشگاه برگن کشور نروژ با انگیزهٔ مشخص کردن نگرش‌های معلّمان در زمینهٔ تدریس ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان دوم

-
1. Language-Based Approach (LBA)
 2. Reader-Response Approach (RRA)
 3. Information-Based Approach (IBA)
 4. Stavik

انجام داد و به بررسی این موضوع پرداخت که مدرّسان، کدام کتاب‌ها را برای خواندن انتخاب و چه نوع اهداف یادگیری را از طریق خواندن آن‌ها دنبال می‌کنند و چگونه دربارهٔ روش‌ها و شیوه‌های استفاده از متون ادبی می‌اندیشند. داده‌های این پژوهشگر عمدتاً کیفی بوده و از یک پرسش‌نامه و یک مصاحبه جمع‌آوری شده است. ۱۶ معلّم در نظرسنجی وی شرکت کردند که بر اساس پاسخ‌ها، چهار تن از آن‌ها برای شرکت در مصاحبه انتخاب شدند.

نتایج حاصل از این پژوهش آن بود که معلّمان این مطالعه، دربارهٔ آموزش ادبیات نظرهایی متنوّع دارند. انتخاب متون، روش‌ها و رویکردهای آن‌ها متفاوت است، همان‌طور که عقایدشان دربارهٔ اینکه کدام مهارت‌ها از نظر ادبیات قابل ارتقا است، تفاوت دارد. معلّمان بر طیف وسیعی از توانش‌های مختلف تمرکز می‌کنند. از آنجا که اهداف یادگیری زیادی وجود دارند که می‌توانند از طریق ادبیات تقویت شوند، معلّمان تصمیماتی را اتخاذ می‌کنند که هدف آن‌ها تمرکز بر آن اهداف در کلاس است. همهٔ معلّمان فکر می‌کنند ادبیات برای رشد شخصی و فرهنگی زبان‌آموز مهم است و چگونگی قرار گرفتن در معرض زبان ادبی باعث می‌شود زبان‌آموزان بتوانند خود به زبان انگلیسی ابراز نظر کنند. بسیاری از روش‌هایی که معلّمان استفاده می‌کنند، مطابق رویکرد ارتباطی برای یادگیری زبان و در امتداد آن است.

امودی^۱ (۲۰۱۵) در مقاله‌ای به مطالعه دربارهٔ نگرش معلّمان نسبت به استفاده از ادبیات در آموزش زبان دوم (انگلیسی) در کلاس‌های آموزش زبان خارجی نیجریه پرداخته است. او با استفاده از روش تحقیقی کیفی مصاحبه سعی می‌کند ادراک معلّمان را در مدرسهٔ راهنمایی، نسبت به استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان دوم بیان کند. جمعیت آماری این مطالعه، دو معلّم انگلیسی از پنج مدرسه و در مجموع ۱۰ نفر از منطقهٔ ای‌هالا بودند. وی برای تعیین نگرش آن‌ها نسبت به روش‌های

استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان، سؤالات هفت‌گانه‌ای را درباره‌ی دلایل استفاده از متون ادبی، معیارهای انتخاب متون و آموزش‌های موردنیاز معلمان در این زمینه مطرح می‌کند.

نتایج نشان می‌دهد متن ادبی، ابزاری خوب و مفید برای یادگیری زبان است؛ زیرا یادگیرنده را به توسعه‌ی مهارت‌های زبان، آموزش فراگیر به استفاده از زبان واقعی و مشارکت فعال در کلاس هدایت می‌کند و معلمان، نگرش مثبتی نسبت به استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان دوم دارند. امودی معتقد است اگر معلمان از متون ادبی گوناگون در کلاس آموزش زبان دوم استفاده کنند، می‌توانند به زبان‌آموزان برای تقویت آنچه آموخته‌اند، کمک کنند و سبب ایجاد انگیزه در به دست آوردن چهار مهارت زبانی اصلی، یعنی خواندن، نوشتن، گفتن و شنیدن شوند.

۴. روش‌شناسی پژوهش

در این مطالعه، از روش میدانی استفاده شده و در کنار آن، از مطالعات کتابخانه‌ای نیز بهره گرفته شده است. برای این کار، بر اساس پرسش‌های تحقیق و فرضیه‌های مبتنی بر آن، با طرح گویه‌هایی برگرفته از تحقیق تسنیم‌وستی (۲۰۱۶) در این باره در کلاس‌های آموزش زبان دوم پاکستان و نیز چند پرسش از پرسش‌نامه پژوهش‌الا (۲۰۱۶) درباره‌ی به‌کارگیری داستان و داستان‌گویی به‌عنوان ابزاری برای آموزش زبان، اقدام به تهیه پرسش‌نامه‌هایی گردید که حاوی گویه‌های گوناگون درباره‌ی جنبه‌های مختلف به‌کارگیری متون ادبی و نقش آن در تسهیل و تسریع آموزش و فراگیری زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بوده است. برای پایایی یا قابلیت اعتماد ابزار اندازه‌گیری و هماهنگی درونی میان عناصر، از ضریب آلفای کرانباخ استفاده شد. عدد یک، حداکثر همبستگی و عدد صفر، حداقل همبستگی را نشان می‌دهد. بدین منظور، ابتدا نمونه‌ای اولیه، شامل ۱۰ پرسش‌نامه پیش‌آزمون شد و سپس با استفاده از داده‌های به‌دست‌آمده از این پرسش‌نامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری اسپ‌اس‌اس، میزان

ضریب اعتماد با روش آلفای کرونباخ برای این ابزار محاسبه گردید. پایایی پرسش نامه در حد قابل قبول ۰/۷۸۳ است.

۴-۳. نمونه آماری

پژوهش حاضر، با استفاده از شیوه تحقیق میدانی با همکاری بسیاری از مدرّسان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) انجام شد. بر اساس پرسش تحقیق، پرسش‌نامه‌ای حاوی ۴۵ گویه درباره نگرش مدرّسان درباره نقش متون ادبی و به‌کارگیری آن در آموزش زبان فارسی تهیه شد و در اختیار آنان قرار گرفت. شایان ذکر است پرسش‌نامه مذکور به ۳۴ نفر از مدرّسان زبان فارسی این مرکز داده شد که ۲۶ تن از آنان به پرسش‌نامه پاسخ دادند.

جدول ۱- توزیع فراوانی نمونه مدرّسان بر حسب سن و سابقه تدریس

سن	فراوانی	درصد	سابقه تدریس زبان فارسی	فراوانی	درصد
کمتر از ۳۰	۳	۱۱/۵	کمتر از ۵ سال	۱۵	۵۷/۷
۳۰ تا ۴۰	۱۲	۴۶/۲	۶ تا ۱۰ سال	۶	۲۳/۱
بیش از ۴۰	۷	۲۶/۹	بیش از ۱۰ سال	۳	۱۱/۵
بدون پاسخ	۴	۱۵/۴	بدون پاسخ	۲	۷/۷
مجموع	۲۶	۱۰۰	مجموع	۲۶	۱۰۰

از کل مدرّسان شرکت‌کننده در این نظرسنجی، ۱۸ نفر زن و ۸ نفر مرد با بازه سنی ۲۹ تا ۵۰ سال و سابقه تدریس ۱ تا ۲۲ سال بودند. بیشترین فراوانی تحصیلات را با (۸۰/۸ درصد) افرادی با سطح تحصیلی کارشناس ارشد تشکیل داده‌اند. همچنین ۱۹/۲ درصد، مربوط به افرادی با سطح تحصیلی دکتری بوده است.

۴-۷. آمار استنباطی

۴-۷-۱. بررسی نگرش مدرّسان درباره‌ نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی

با توجه به آزمون‌های تی برای ۱۶ شاخص، در مجموع، از دیدگاه مدرّسان، متون ادبی در آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان، دارای نقش مثبت و معنی‌دار است و ۱۶ شاخص سایه‌روشن شده، بیشترین تأثیر را در این زمینه داشته‌اند.

۴-۷-۱. مقایسه‌ نگرش مدرّسان بر حسب متغیرهای جمعیت‌شناختی

جدول ۲ خلاصه‌ نتیجه‌ آزمون‌های تی مستقل را برای مقایسه‌ نگرش مدرّسان درباره‌ نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی بر حسب جنسیت، رده‌ سنی، مقطع تحصیلی و زبان مادری نشان می‌دهد.

جدول ۲- مقایسه‌ نگرش مدرّسان درباره‌ نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی بر حسب عوامل جمعیت‌شناختی

نتیجه‌ی آزمون	نگرش	رده	متغیر جمعیت‌شناختی
$t=۰/۵۵۲ \text{ sig}=۰/۵۸۶$	$۳/۱۱۱ \pm ۰/۶۷۱$	زن	جنسیت
	$۳/۲۴۴ \pm ۰/۶۷۱$	مرد	
$t=۰/۵۴۹ \text{ sig}=۰/۵۸۹$	$۳/۲۱۶ \pm ۰/۵۹۱$	کمتر از ۴۰	سن
	$۳/۰۶۳ \pm ۰/۶۴۶$	بیش از ۴۰	
$t=۰/۴۳۱ \text{ sig}=۰/۶۷۰$	$۳/۱۷۹ \pm ۰/۵۰۸$	کارشناسی ارشد	مدرک تحصیلی
	$۳/۳۰۲ \pm ۰/۸۰۸$	دکتری	

ملاحظه می‌شود که آزمون درباره‌ سه متغیر جنسیت، سن، مدرک تحصیلی و سابقه‌ تدریس، معنی‌دار نیست ($\text{sig} > ۰/۰۵$)؛ یعنی جنسیت، سن، مدرک تحصیلی و

سابقه تدریس مدرّسان، تأثیری بر نگرش آنان درباره نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی ندارد.

۵. واکاوی داده‌ها

بررسی یافته‌های حاصل از داده‌های جمع‌آوری شده نشان می‌دهد با توجه به نحوه پاسخ‌گویی مدرّسان به گویه‌ها، شاخص «داستان‌گویی، یک روش خوب برای آموزش مهارت‌های شفاهی زبان فارسی (صحبت کردن/گوش دادن) است» که با میانگین ۴/۳۴۶ دارای بیشترین نمره و شاخص «نمادهای استفاده‌شده در متون ادبی، ساده هستند»، با ۲/۵۳۶ دارای کمترین میانگین نمره بوده‌اند. در اینجا از آوردن میانگین ۴۵ گویه خودداری و به فرضیه پژوهش اشاره می‌شود که عبارت بود از مثبت بودن نگرش مدرّسان درباره نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان.

با در نظر گرفتن فرضیه پژوهش، نتایج حاصل از آن‌ها با توجه به آزمون‌های آماری، این است که با توجه به آزمون‌های تی برای ۱۶ شاخص درباره نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی و پرسش‌نامه در حالت کلی برای مدرّسان معنی‌دار است؛ یعنی در مجموع، از نظر مدرّسان، متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دارای نقش مثبت و معنی‌دار است و این ۱۶ شاخص بیشترین تأثیر را در این زمینه داشته‌اند. بدین ترتیب، نتیجه فرضیه، با توجه به پاسخ‌های ۱۶ شاخص که سطح معنی‌داری همه آن‌ها کمتر از ۰/۰۵ است، مثبت و معنی‌دار ارزیابی می‌شود و در نتیجه، فرضیه نیز تأیید می‌گردد.

۶. بحث

در اینجا به بحث و بررسی هریک از گویه‌ها پرداخته می‌شود. برای اینکه سخن به درازا نکشد، عددها در داخل دو ابرو، شماره شاخص یا همان گویه را نشان می‌دهند.

علامت - نشانهٔ سطح معنی داری بیشتر از ۰/۰۵ است، به این معنی که مدرّسان نگرش منفی نسبت به آن گویه دارند. + نشانهٔ آن است که سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ و نگرش مدرّسان مثبت است؛ اما معنی دار نیست و ++ نشانهٔ سطح معنی داری کمتر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد نگرش مدرّسان هم مثبت و هم معنی دار است. به طور کلی، نگرش مدرّسانی که در این پژوهش شرکت کرده‌اند، دربارهٔ ۱۷ شاخص، منفی، دربارهٔ ۱۲ شاخص، مثبت و دربارهٔ ۱۶ شاخص هم مثبت و هم معنی دار است.

۱-۶. اهمیت به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان فارسی

اگر بخواهیم از بُعد شناختی به نگرش مدرّسان بپردازیم، از دیدگاه مدرّسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبان، مطالعهٔ متون ادبی در یادگیری فارسی مهم است (+:۱۶) و چنانچه با ادبیات فارسی آشنا بشوند، فارسی‌آموزان تشویق می‌شوند فارسی را یاد بگیرند (-:۳۰).

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد مدرّسان زبان، متن ادبی را ابزاری خوب و مفید برای یادگیری زبان دوم می‌شمارند که با نتایج تحقیق امودی هم‌پوشانی دارد.

۱-۶. دشواری متون ادبی

مدرّسان بر این اعتقاد هستند که خواندن متون ادبی، به فارسی‌آموزان کمتر کمک می‌کند تا زبان فارسی را یاد بگیرند (-:۱). فارسی‌آموزان، متون ادبی دارای واژگان دشوار را نمی‌توانند بفهمند (-:۳۶). نمادهای استفاده‌شده در متون ادبی به هیچ وجه ساده نیستند (-:۹). حتی متون ادبی نوشته‌شده توسط نویسندگان غیرایرانی به زبان فارسی، به راحتی قابل درک نیست (-:۱۳). متون ادبی برای درک موضوعات دیگر به فارسی‌آموزان کمکی نمی‌کند (-:۱۱).

به همین دلیل برای بهره‌گیری هرچه بیشتر فارسی‌آموزان از منابع غنی ادبیات فارسی، همان‌گونه که میرزایی حصاریان (۱۳۸۷: ۹۳۲ و ۹۳۳) نیز تأکید می‌کند، نیاز است متن‌های ادبی متناسب با سطح زبانی فارسی‌آموزان بازنویسی شود. ضرورت دارد با تعریف دشواری و سطوح زبانی، ترسیم اصول ساده‌سازی و چارچوب نظری طرح

بازنویسی متن‌های ساده‌شده در سطوح گوناگون، در اختیار فارسی‌آموزان، تهیه‌کنندگان منابع درسی و مدرّسان زبان فارسی قرار گیرد.

۲-۶. کارآمدی و ناکارایی متن‌های ادبی در گسترش مهارت‌ها و زیرمهارت‌های زبانی

از دیدگاه مدرّسان، متون ادبی فارسی برای یادگیری مهارت‌های زبانی، از جمله مهارت گفتاری (-:۳)، مهارت نوشتاری (-:۷) و مهارت شنیداری (-:۲۳) ناکارآمد هستند. با این حال، فارسی‌آموزان احساس می‌کنند پس از خواندن متن‌های ادبی، توانایی زبان فارسی آن‌ها بهبود می‌یابد (+:۲۷). به نظر می‌رسد متن‌ها می‌توانند به فارسی‌آموزان کمک کنند تا سطح درک در حوزه مهارت خواندن، سطح درک آنان را بهبود بخشد (++:۱۲) و به شمار واژه‌های گنجینه واژگانی فارسی‌آموزان بیفزایند (++:۱۸).

پژوهش امودی نشان می‌داد اگر معلمان از متون ادبی گوناگون در کلاس آموزش زبان دوم استفاده کنند، می‌توانند به کسب چهار مهارت اصلی شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن زبان آموزان کمک کنند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد تأثیرات به کارگیری متن‌های ادبی در مهارت‌ها، به جز خواندن، به مراتب در دیگر مهارت‌ها کمتر است و اگر هم تأثیری داشته باشد، بیشتر به صورت غیرمستقیم و از طریق زیرمهارت واژه صورت می‌پذیرد.

۳-۶. نگرش مدرّسان به متون ادبی

به نظر می‌رسد از بُعد عاطفی، مدرّسان از تدریس متون ادبی در کلاس زبان فارسی بسیار لذت می‌برند (++:۲) و آموزش آن را دوست دارند (++:۱۰) و حتی فکر می‌کنند مطالعه متون ادبی فارسی، علاقه فارسی‌آموزان را به زبان فارسی افزایش می‌دهد (++:۵).

مدرّسانی که از تدریس متون ادبی لذّت می‌برند، بهتر می‌توانند این لذّت را با فارسی‌آموزان به اشتراک بگذارند، الهام‌بخش گفت‌وگو با آنان باشند و موضوعات درسی را فراتر از برنامهٔ درسی پایه ببرند.

۶-۵. تدریس مدرّسان و مشارکت فارسی‌آموزان در کلاس

مدرّسان بر این باورند که متون ادبی که در کلاس درس فارسی تدریس می‌شود، به آسانی درک نمی‌گردد (-:۳۳). شاید به همین دلیل است که از منظر بُعد رفتاری نگرش، مدرّسان کمتر از متون ادبی دست‌نخورده و آموزشی‌نشده برای تدریس در کلاس درس زبان فارسی استفاده می‌کنند (-:۱۴)؛ از این رو، مدرّسان ترجیح می‌دهند متون ادبی فارسی را به زبان ساده آموزش بدهند (+:۲۱) و بسیار مهم است که فارسی‌آموزان یاد بگیرند داستان را به زبان فارسی بخوانند (+:۴۲).

فارسی‌آموزان دوست دارند متون ادبی را در کلاس بخوانند (+:۲۵)؛ اما دوست ندارند در گفت‌وگوهای مربوط به متون ادبی در کلاس شرکت کرده (-:۸)، دربارهٔ متون ادبی با هم‌تایان خود بحث کنند (-:۲۹). آنان اغلب رویدادهای داستان‌های ادبی را که در کلاس درس زبان فارسی تدریس می‌شود، دوست دارند (+:۲۶) و می‌توانند آن‌ها را با توجه به درک خودشان از متن تفسیر کنند (+:۳۱) و گاهی نیز آن‌ها را علاوه بر کتاب‌های دوره درسی، بخوانند (+:۶).

شاید بتوان عدم شرکت فارسی‌آموزان را چنین تفسیر کرد که فعالیت‌های طراحی‌شده و موضوعات موردبحث در کلاس برای فارسی‌آموزان معنادار نبوده است. فعالیت برای آنان معنادار است که با علایقشان مطابقت داشته باشد، با برنامه‌های شخصی آنان برای یادگیری زبان همسو باشد و به نگرانی‌هایشان پردازد.

علاوه بر آن، مدرّسان می‌توانند فعالیت‌های دونفره و گروهی طراحی کنند. این نوع فعالیت‌ها باعث افزایش اعتماد به نفس فارسی‌آموزان می‌شود. فارسی‌آموزان عموماً تمایلی به صحبت در برابر حاضران کلاس ندارند. کار دونفره یا گروهی می‌تواند فرصتی را برای فارسی‌آموزان فراهم آورد تا اندیشه‌ها و احساسات خود را

دربارهٔ یک موضوع، بدون ترس راحت‌تر برای فارسی‌آموزان نزدیک خود بیان کنند. علاوه بر این، فعالیت‌های مشارکتی باعث افزایش همبستگی در میان فارسی‌آموزان و در نتیجه، ایجاد انگیزه می‌شود.

۶-۴. مفید بودن متون ادبی در توسعهٔ توانش فرهنگی و شناخت جامعهٔ ایرانی

هر چند امکان دارد مدرّسان زبان، درک متفاوتی از جنبه‌های فرهنگی متون ادبی داشته باشند، کاملاً اعتقاد دارند که متن‌های ادبی می‌تواند برای زبان‌آموزان دریچه‌ای به سوی شناخت فرهنگی ایرانی باشد (۴:++)، دانش خود را دربارهٔ فرهنگ کشور ما افزایش دهند (۳۲:++) و جامعهٔ ما را به نحو بهتری درک کنند (۱۷:+) . خواندن متون ادبی به زبان فارسی، به درک فارسی‌آموزان از هنجارهای فرهنگی سنت‌ها، آداب و رسوم متفاوت با خودشان می‌افزاید (۳۷:++) . فارسی‌آموزان یاد می‌گیرند از طریق متون ادبی فارسی، به فرهنگ دیگران نیز احترام بگذارند (۳۹:+) .

از نظر مدرّسان، بسیاری از متون ادبی که در کلاس زبان تدریس می‌شوند، فرهنگی مشابه فرهنگ محیط‌های آموزشی را نشان نمی‌دهند (-:۱۵) . محیط‌های اجتماعی در متون ادبی برای فارسی‌آموزان ناآشناست (-:۲۸) و فارسی‌آموزان نمی‌توانند به راحتی نمادهای فرهنگی به کاررفته در متون ادبی فارسی را شناسایی کنند (-:۲۴) .

از جنبهٔ نظری، ادبیات، پیوندی نزدیک با فرهنگ دارد؛ اما عملاً کمتر بر پدیده‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی و کتاب‌های آموزش زبان فارسی تأکید شده است. گزینش و به کارگیری فرهنگ در آموزش زبان بدون داشتن تخصص در این زمینه امکان‌پذیر نیست.

۶-۳. اولویت گونه‌های ادبی

به‌طور کلی، تصوّر مدرّسان این است که فارسی‌آموزان دوست دارند ادبیات فارسی را از جمله شعر، داستان‌های کوتاه، رمان و شرح حال به زبان فارسی بخوانند

(۴۰:++) گاهی اوقات فارسی‌آموزان، داستان یا اشعار منتشرشده در اینترنت را می‌خوانند (۳۴:++) مدرّسان آگاهی دارند که روایت داستان برای تمام سنین، مناسب و مهم است (۴۵:++) در این میان، داستان‌گویی را در اولویت خویش قرار می‌دهند و روشی خوب برای آموزش مهارت‌های شفاهی زبان فارسی (صحبت کردن/گوش دادن) (۴۳:++) و مهارت‌های نوشتاری زبان فارسی (خواندن/نوشتن) می‌شمارند (۴۴:++) البته مدرّسان اذعان دارند برای آن‌ها یافتن داستان‌های مناسب فارسی‌آموزان دشوار است (+:۴۱).

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد روایت داستان و داستان‌پردازی، جزء گونه‌های مناسب برای آموزش زبان فارسی است. این یافته‌ها با نظر معلّمان زبان خارجی فنلاند در تحقیق الا (۲۰۱۶) هماهنگی دارد که از داستان و داستان‌پردازی در آموزش زبان به‌عنوان یک ابزار آموزشی استفاده می‌کنند.

ادبیات، تأثیری عمده بر شکل‌گیری و پیشرفت فکری انسان‌ها داشته است؛ اما برخی نوشتارها و آثار از نظر محتوایی، تجربه‌های انسانی را به ابتدایی‌ترین شکل خود فروکاسته‌اند. از این رو، گزینش داستان‌ها و متن‌های ادبی از نظر محتوایی و موضوع، دشواری‌های خاص خود را دارد و از نظر زبانی هم، همان‌گونه که وی‌کی و سواعدی (۲۰۱۴: ۱۹۲۰) و هشمن اوغلو (۲۰۰۵: ۵۷) در پژوهش‌هایشان تأکید کرده‌اند، این گزینش باید با توجه به خواسته‌ها و ترجیحات زبان‌آموزان و متناسب با سطح زبانی آنان باشد تا بتواند به غنی‌سازی زبان و انگیزه‌های آنان کمک کند.

۶-۶. نگرش فارسی‌آموزان از دید مدرّسان

از دید مدرّسان، فارسی‌آموزان از درس‌های زبان فارسی مبتنی بر زبان ادبی در کلاس درس لذت می‌برند (+:۲۰) و اغلب فارسی‌آموزان، شخصیت‌هایی را که در متون ادبی در کلاس زبان فارسی می‌خوانند، دوست دارند (۲۲:++) فارسی‌آموزان وقایعی را که در متون ادبی فارسی نوشته شده است، شبیه تجربیات شخصی زندگی خود می‌دانند (+:۱۹).

اگرچه نگرش، لزوماً تعیین کننده رفتارها نیست، می‌تواند بر آن تأثیرگذار باشد. نگرش مثبت فارسی‌آموزان، راه را برای مدرّسان زبان برای به‌کارگیری متن‌های ادبی در کلاس، هموار و یادگیری را تسهیل می‌کند.

۶-۷. نقش خانواده فارسی‌آموزان

به نظر می‌رسد افراد خانواده‌های فارسی‌آموزان دوست ندارند ادبیات فارسی بخوانند (-۳۸)؛ از این رو، فارسی‌آموزان را تشویق نمی‌کنند متون ادبی را به زبان فارسی بخوانند (-۳۵).

انگیزه فرد در آموزش زبان، آمیزه‌ای است از میل و کوشش همراه با نگرش مطلوب برای دستیابی به هدف وی که همانا یادگیری زبان است. انگیزه‌ها به دو گروه تقسیم می‌شوند: انگیزه‌های بیرونی که عامل خارجی باعث انگیزش فرد برای انجام کاری خاص می‌گردد و انگیزه‌های درونی که فرد، کاری را به دلیل علاقه درونی یا نیاز فطری انجام می‌دهد. در اینجا نوع نگرش افراد پیرامونی این فارسی‌آموزان می‌تواند جزء موانع یا عوامل کاهنده بیرونی انگیزه در فارسی‌آموزان برای آوردن به متن‌های ادبی باشد؛ اما از آنجا که نگرش‌ها بر انگیزه‌ها مقدّم هستند و منجر به ایجاد انگیزه می‌شوند، همچنان انگیزه درونی لازم از سوی زبان‌آموزان در طول دوره فارسی‌آموزی، برای علاقه‌مندی به متن‌های ادبی وجود دارد.

۷. جمع‌بندی و پیشنهادها

نگرش‌ها دارای مؤلفه‌هایی چون عقاید و افکار، باورها، احساسات یا عواطف و تمایلات رفتاری هستند. پژوهشگران علوم اجتماعی، ضمن اتفاق نظر درباره مؤلفه‌های نگرش، برای آن، ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری در نظر می‌گیرند. ویژگی‌های نگرش، فرضی بودن آن‌هاست و اینکه جدا از مؤلفه‌هایشان وجود خارجی ندارند، اکتسابی هستند، تدریجاً به وجود می‌آیند، نسبتاً پایدارند و تغییر آن‌ها به آسانی صورت نمی‌گیرد. نگرش‌های اصلی در زندگی افراد، نقشی مهم و برجسته دارند و از طریق

مشاهده رفتار و تحلیل افکار، به راحتی قابل تشخیص هستند (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۳۷).

این پژوهش، همان گونه که گفته شد، در پی شناسایی نگرش مدرّسان و نوع نگاه آنان به نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بود. بررسی نگرش مدرّسان درباره نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی، به کمک ۴۵ گویه پرسش‌نامه اعتبارسنجی شده با استفاده از آزمون تی انجام گرفت. با در نظر گرفتن حدّ میانه طیف مورداستفاده، شانزده شاخص یا گویه در نگرش ۲۴ مدرّس آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان دارای نقش مثبت و معنی‌دار است که در نتیجه، موجب تأیید فرضیه این پژوهش گردید. ده شاخص بدون آنکه دارای نقش معنی‌دار باشند، مثبت و شانزده شاخص نیز منفی شده‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد مدرّسان ضمن مهم دانستن به کارگیری متون فارسی و آشنایی با آن، معتقدند استفاده از متون ادبی به دلیل دشواری واژه‌ها و نمادهای به کاررفته، چنانچه ساده‌سازی نشود، به فارسی‌آموزان کمکی نمی‌کند. از دیدگاه مدرّسان، متون ادبی فارسی برای یادگیری مهارت‌های زبانی، از جمله مهارت‌های گفتاری، نوشتاری و شنیداری، ناکارآمد هستند؛ اما سطح درک خواندن و گنجینه واژگانی فارسی‌آموزان را بهبود می‌بخشد.

مدرّسان تدریس متون ادبی را دوست دارند، از آموزش آن‌ها لذت می‌برند و ترجیح می‌دهند از متون آموزشی شده استفاده کنند. فارسی‌آموزان با آنکه دوست دارند متن‌های ادبی را در کلاس بخوانند، در گفت‌وگوها و بحث‌ها شرکت نمی‌کنند. از دیدگاه مدرّسان، فرهنگ و محیط‌های اجتماعی در متون ادبی، برای فارسی‌آموزان، ناآشنا و شناسایی نمادهای فرهنگی به کاررفته در متون ادبی فارسی دشوار است؛ اما متون ادبی موجب شناخت هنجارهای فرهنگی، سنت‌ها، آداب و رسوم کشور ما می‌شود.

داستان‌گویی در اولویت گونه‌های ادبی قرار می‌گیرد و روشی مناسب برای آموزش مهارت‌های زبانی به شمار می‌آید. از نظر مدرّسان، با آنکه فارسی‌آموزان از به‌کارگیری متن‌های ادبی و شخصیت‌هایشان لذّت می‌برند، به نظر می‌رسد از سوی افراد خانواده خود تشویق نمی‌شوند تا ادبیات فارسی خوانده یا متون ادبی را به زبان فارسی بخوانند.

سخن آخر اینکه، به‌طور کلی به‌کارگیری متون ادبی و انتخاب محتوا در کلاس باید به گونه‌ای صورت پذیرد که نزد فارسی‌آموز بزرگسال معنادار باشد و صرف زمان کلاس و سودمندی فعالیت‌ها برای آنان و برنامه آموزشی‌شان توجیه شود. چنین کاری به ایجاد نگرش مثبت منجر می‌گردد. آگاهی صحیح فارسی‌آموزان از هدف‌های کلاس، مدرّس، برنامه‌های درسی و نیز نیازهای زبانی خود، بر نگرش آنان نسبت به یادگیری زبان فارسی جهت می‌دهد. گاهی درک مدرّسان زبان فارسی و فارسی‌آموزان از این اهداف متفاوت است و چنین تفاوتی بر رفتارهای فارسی‌آموزان در یادگیری زبان فارسی و نتایج آن تأثیری شگرف می‌گذارد.

پیشنهاد آموزشی

همان‌گونه که گفته شد، مؤلفه‌های نگرش با هم در تعامل هستند. هیچ رفتاری نیست که هرچقدر هم عقلانی باشد، واجد عوامل عاطفی به‌عنوان محرک نباشد و نیز به‌طور بازگونه نمی‌توان شاهد حالتی عاطفی بود، مگر آنکه ادراک یا فهم که ساخت شناختی آن حالت را تشکیل می‌دهد، در آن دخیل باشد (آذربایجانی و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۳۸). بنابراین، از نظر آموزشی، نقش مدرّسان در انتخاب متون ادبی و تأثیر آن‌ها بر نگرش زبان‌آموزان انکارناپذیر است. پیشنهاد می‌شود متون ادبی با توجه به هماهنگی با شرایط و حوادث زندگی واقعی فارسی‌آموزان انتخاب شود. ناآشنایی با شخصیت‌های داستانی، عدم ارتباط موضوعات متن‌های ادبی با نیازهای آموزشی و

زندگی واقعی فارسی‌آموزان، به تصوّر بی‌فایده بودن فعالیت آموزشی دامن می‌زند و از میل و رغبت آنان برای درگیر شدن با متن می‌کاهد.

پیشنادهای پژوهشی

در بررسی نگرش مدرّسان درباره‌ی نقش متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، همان‌گونه که از مطالعه‌ی جدول‌ها برمی‌آید، از تعداد ۴۵ پرسشی که طرح شده بود، تنها ۱۶ شاخص مثبت و معنی‌دار شدند که فاصله‌ی چشمگیر و قابل ملاحظه‌ای با تعداد کلّ شاخص‌ها دارد. از نظر پژوهشی، پیشنهاد می‌شود تا پژوهندگان در آینده به بررسی عوامل و انگیزه‌های روان‌شناختی و جامعه‌شناختی منفی شدن یا معنی‌دار نشدن سایر شاخص‌ها بپردازند.

همچنین بسیار مهم است که به کارگیری متون ادبی را از دیدگاه فارسی‌آموزان بررسی کنیم. آیا آنان مانند مدرّسان خود فکر می‌کنند؟ آیا متون ادبی می‌تواند در پیشرفت شخصی‌شان در یادگیری بهتر زبان فارسی نقش داشته باشد؟ آیا آن‌ها فکر می‌کنند متون ادبی به آن‌ها کمک می‌کند تا فرهنگ فارسی را بهتر بشناسند؟ پاسخ به این پرسش‌ها، نگرش فارسی‌آموزان را درباره‌ی نقش زبان فارسی در آموزش زبان فارسی آشکار می‌کند.

علاوه بر این، هنوز مدرّسان برای به کارگیری متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان آموزش ندیده‌اند و نمی‌توانند با چالش‌های استفاده از این متون در کلاس‌های آموزش زبان روبه‌رو شوند. چگونگی توسعه‌ی مهارت‌های تدریس این متون در مدرّسان آموزش زبان فارسی می‌تواند به‌طور بالقوه آثار مثبت زیادی در کلاس‌های آموزش داشته باشد؛ اما برای برنامه‌ریزی و افزایش کارآمدی چنین آموزشی به مدرّسان، نیاز به انجام پژوهش‌های بیشتری است.

منابع

- آذربایجانی و همکاران (۱۳۸۷)، روان‌شناسی اجتماعی با نگرش به منابع اسلامی، تهران: سمت.

- انوشیروانی، علی‌رضا (۱۳۹۳)، آموزش ادبیات انگلیسی یا ادبیات جهان به انگلیسی در دانشگاه‌های ایران، پژوهش ادبیات معاصر جهان، سال ۱، شماره ۱، صص ۲۵-۴۳.
- حریری، ناصر (۱۳۶۵)، هنر و ادبیات امروز، گفت‌و شنودی با احمد شاملو و رضا براهنی، بابل: کتاب‌سرای بابل.
- حقی، معصومه و سپیده عبدالکریمی (۱۳۹۵)، بررسی میزان بهره‌گیری متون ادبی در درس‌نامه‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، تهران: نشر خاموش، صص ۴۷۰-۵۰۰.
- دورنیه، زولتان (۱۳۹۶)، نقش انگیزه در یادگیری زبان خارجی و زبان دوم، از کتاب راهبردهای آموزش زبان دوم، ترجمه سید عباس ناجی، تهران: نشر خاموش.
- سارتر، ژان پل (۱۳۵۲)، ادبیات چیست؟، ترجمه ابوالحسن نجفی و مصطفی رحیمی، تهران: زمان.
- عبدالهی، اکبر و آسیه خواجه‌علی (۱۳۹۶)، معلم زبان و شرایط متفاوت زبان‌آموزان، رشد آموزش زبان‌های خارجی، شماره ۱۲۳، صص ۳-۷.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۰)، روان‌شناسی اجتماعی، چ ۲۶، تهران: نشر ارسباران.
- لارسن فریمن، دایان و اندرسون، مارتی (۱۳۹۰)، اصول و فنون آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم و مستانه حقیانی، تهران: انتشارات رهنما.
- لازار، گیلیان (۱۳۸۰)، ادبیات و آموزش آن، ترجمه محمد غضنفری، چ ۱، تهران: دانشگاه تربیت معلم سبزواری و سمت.
- محمدابراهیمی، زینب و شبنم مجیدی (۱۳۹۸)، بازشناسی فعل‌های دستوری در زبان فارسی و آموزش آن‌ها به غیرفارسی‌زبانان، دوفصلنامه مطالعات زبانی و بلاغی، دوره ۱۰، شماره ۱۹، صص ۲۹۲-۳۲۲.
- میرزایی حصاریان، محمدباقر (۱۳۸۷). از ادبیات فارسی به آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، مجموعه مقالات ششمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی، به کوشش عباس‌علی وفایی، تهران: میراث‌بان، صص ۹۳۲-۹۴۳.
- ولک، رنه و اوستین وارن (۱۳۷۳)، نظریه ادبیات، ترجمه ضیاء موحد و پرویز مهاجر، تهران: علمی و فرهنگی.
- وکیلی‌فرد، امیررضا (۱۳۷۸)، کدام زبان فارسی را به غیرفارسی‌زبانان آموزش دهیم؟، نامه پارسی، شماره ۱۴، صص ۲۱۲-۲۱۹.

آموزش زبان فارسی به غیرایرانیان: نگرش مدرّسان دربارهٔ به کارگیری متون ادبی — ۲۶۳

_____ (۱۳۹۴)، **سبک‌های غالب یادگیری ادراکی زبان آموزان فارسی**

در کشورهای غیرفارسی‌زبان، زبان شناخت، سال ۶، شماره ۲، صص ۱۶۷-۱۸۹.

- وکیلی فرد، امیررضا و زهرا سادات حسینی (۱۳۹۶). **درک متون کهن روایی با راهبرد**

نگاشت داستانی با تکیه بر کلیله و دمنه، کهن‌نامهٔ پارسی، سال ۸، شماره ۳، صص ۲۱-۴۱.

- مایرز، دیوید (۱۳۹۳)، **روان‌شناسی اجتماعی**، ج ۱، ترجمهٔ حمید شمسی‌پور و شقایق زهرایی،

تهران: کتاب ارجمند.

- Bobkina, J. & Dominguez, E. (2014), **The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy**. International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 3, PP. 248-260.

- Choudhary, S. (2016), **A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom**. Higher Learning Research Communications, 6 (4), PP. 1-6.

- David, M. (2013), **Social Psychology**. (11th ed). New York: The McGraw-Hill Companies, Inc.

- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2005), Attitude research in the 21st century: The current state of knowledge. In D. Albarracin, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (743-768). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Eela, L. (2016), **Teacher Attitudes and Use of Stories and Storytelling in Finnish Foreign Language Education**, Unpublished Bachelors' Thesis, Finland: University of yvaskyla.

- Emodi, L. (2015), **Attitude of Teachers to the use of Literature in Teaching the English Language skills in the Nigerian Classroom: A Study of Ihila Local Government Area of Anambra State**, Journal of Language and Literary Studies, 1 (2), PP. 404-420.

- Fauziah, F. (2016), **The Approaches to Teaching Literature for EFL Young Learners**, Journal of English Language Teaching and linguistics, 1(2), PP. 45-158.

- Healy, S. (2004), **Literature in the EFL Classroom, from theory to practice**, AHSUSK HS, (42), PP. 178-191.

- Hişmanoglu, M. (2005), Teaching English Through Literature, Journal of Language and Linguistic Studies, 1, PP. 53-66.

-Karuna, B. (2016), **Literature as an Effective Tool for Teaching ESL**, Veda's Journal of English Language and Literature (Joell), 3(1), PP 17-24.

- Muthusamy, Ch., Salleh, S. M., Subrayan Michael, A., Arumugam, A. N. & Thayalan, X. (2017), **Methods Use in Teaching and Learning of**

- Literature in the ESL Classroom and Adult Learners' Attitude**, Journal of Applied Linguistics and Language Research, 4 (2), PP. 17-25.
- Stavik, M. O. (2015), **Reading Literature in the EFL classroom. A qualitative Study of teachers' Views on the teaching of literature**, Unpublished thesis. Norway: University of Bergen.
- Tasneem Wasti, A. (2016), **The Role of Literary Texts in Pakistani EFL Classroom: Issues and Challenges**, Unpublished thesis, UK: University of Essex.
- VK, P & Savaedi, S. Y. (2014), **Teaching Poetry in Autonomous ELT Classes, 1919-1925**, Procedia - Social and Behavioral Sciences, 98, 1919-1925.