

آموزش ادبیات نثر فارسی: واکاوی منابع آموزشی

امیررضا و کیلی فرد^{۱*}، زویا رضایی محلاتی^۲، فاطمه جنتی راد^۳

چکیده

گزینش و ارزیابی منابع آموزشی بر افزایش و کاهش کیفیت یادگیری و یاددهی و رسیدن به اهداف آموزشی تأثیر می‌گذارد. مدرسان برای ارزیابی منابع آموزشی نیازمند ابزارهای مطمئن و معتبرند. با توجه به نبود بازبینی مناسب برای ارزیابی منابع آموزش ادبیات منثور، بازبینی محقق ساخته‌ای طراحی شد. پس از اعتبارسنجی، ضریب پایایی آلفای کرونباخ ۰/۹۳۹ به دست آمد که نشان‌دهنده همسانی درونی مناسب میان مؤلفه‌های بازبینی است. درسنامه فارسی نامه آموزش ادبیات منثور فارسی توسط ۵۲ مدرس زبان و ادبیات فارسی به کمک بازبینی یادشده مورد ارزیابی قرار گرفت. به طور کلی، نتایج نشان‌دهنده کارآمدی مجموعه دوجلدی فارسی نامه آموزش ادبیات نثر فارسی است. یافته‌های به دست آمده به کمک آزمون فریدمن تفاوت معناداری از نظر اهمیت و رتبه میان ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور را از نظر مدرسان نشان می‌دهد. همچنین آزمون‌های تی نشان می‌دهند که با توجه به میانگین رتبه‌ها، بخش مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری در رتبه اول، بخش ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منثور در رتبه دوم و بخش توانش ادبی مشترک در رتبه سوم و نیز بخش راهنمای روش شناختی و جذابیت متن و بخش شکل ظاهری کتاب در رتبه‌های یازده و دوازده قرار دارند. یافته‌های این پژوهش به مدرسان کمک می‌کند با تأمل در برتری‌ها و کاستی‌های کتاب درسی، کیفیت محتوا و شیوه‌های تدریس خود را بهبود بخشند.

واژگان کلیدی: آموزش ادبیات، غیرفارسی‌زبانان، ادبیات منثور، درسنامه، بازبینی.

۱. دانشیار، آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، تهران، ایران. (نویسنده

مسئول): vakilifard@hum.ikiu.ac.ir

۲. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، تهران، ایران.

۳. کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، تهران، ایران.

Teaching Persian Prose: Evaluation of Educational Resources

Amirreza Vakilifard¹ Zoya Rezaei Mahallati², Fatemeh Janati rad³

Abstract

The selection and evaluation of educational resources has an effect on increasing and decreasing the quality of learning and teaching and achieving educational goals. Teachers need reliable and valid tools to evaluate educational resources. Due to the lack of a suitable reviewer to evaluate prose literature teaching resources, an artificial researcher's reviewer was designed. After validation, Cronbach's alpha reliability coefficient of 0.939 was obtained, which indicates the appropriate internal consistency between the components of the reviewer. The Persian textbook for teaching Persian prose literature was evaluated by 52 teachers of Persian language and literature with the help of the aforementioned reviewer. In general, the results show the effectiveness of the two-volume collection of Faarsinaameh for teaching Persian prose literature. The findings obtained with the help of Friedman's test show a significant difference in terms of importance and rank between the 12 review sections of the prose literature textbook from the teachers' point of view. Also, t-tests show that according to the average ranks, the section of listening, speaking, reading and writing skills ranks first, the special section of prose literature teaching books ranks second, and the general literary ability section ranks third, as well as the methodological guide and attractiveness section. The text and the appearance of the book are ranked eleven and twelve. The findings of this research help teachers to improve the quality of content and teaching methods by reflecting on the strengths and weaknesses of the textbook.

Keywords: Teaching Literature, Non-Iranian Persian, Prose, Evaluation, Textbook

-
1. Associate professor of Persian Language Didactics, Imam Khomeini International University, Tehran.Iran (Corresponding Author: vakilifard@hum.ikiu.ac.ir).
 2. Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages, Tehran, Iran.
 3. Master of Persian Language Teaching to Speakers of other Languages, Tehran.Iran.

پیشگفتار

برای یادگیری ادبیات فارسی، همچنان بیشتر بر کتاب‌های آموزشی و دانشگاهی تکیه می‌شود؛ از همین رو جایگاه منابع درسی و درسنامه‌ها در فرایند یادگیری و یاددهی دانشجویان انکارناشدنی است. برای دانشجویان غیرایرانی که به تحصیل در رشته ادبیات فارسی می‌پردازند، نیاز به وجود منابع کارآمد تألیف شده بر پایه اصول و شیوه‌های نوین دانش آموزشکاو ادبیات همواره وجود داشته است. هر چند شیوه‌های آموزش ادبیات فارسی دهه‌هاست که در نظام آموزشی و دانشگاه‌ها تغییر چندانی نکرده، اما برای ارتقای کیفی آموزش ادبیات فارسی نیاز است که درسنامه‌های تخصصی با بهره‌گیری از بنیادهای نظری دانش آموزشکاو و نیز بر اساس یافته‌های پژوهش‌های علمی تدوین گردند. بنابراین در راستای ارتقای شیوه‌ها و الگوهای تدوین منابع آموزشی و دانشگاهی، ضروری است که با توجه به حرکت رو به تکامل دانش آموزشکاو ادبیات در کشورهای پیشرفته‌تر، گام‌هایی هرچند کوچک برای جدا شدن از روش‌های غیرعلمی و غیرتخصصی گذشته و پیش رفتن به سوی تخصصی‌تر کردن آموزش ادبیات برداشته شود.

ادبیات فارسی برای برخی غیرفارسی‌زبانان همواره جذابیت داشته است. به گفته بلائزه (۲۰۱۵: ۴۱)، به طور کلی برای همگان، به‌ویژه برای غیرفارسی‌زبانان، درک ذاتی از زیبایی ادبیات وجود ندارد و پروراندن مؤثر آن هنگامی روی می‌دهد که با یاددهی و یادگیری همراه باشد؛ به بیان دیگر، انسان‌ها ادبیات را بدون آموزش نمی‌توانند به راحتی درک کنند و یادگیری به گسترش مهارت‌های درک ادبیات یاری می‌رساند. هنگامی که آموزش ادبیات فارسی، نه به عنوان ابزار، بلکه به عنوان هدف دنبال می‌شود، مدرسان یا منابعی که ادبیات را به معنای واقعی با شیوه‌های نوین آموزش بدهند بسیار محدود است. در کلاس درس، مدرسان هنوز از رویکرد معلم‌محور پیروی می‌کنند و درباره ادیبان و ادبیات سخن می‌رانند. این شیوه تدریس ادبیات فارسی در دهه‌های گذشته تغییری چندانی نکرده است (وکیلی فرد، ۲۰۲۳: ۴۹۴). منابع بیشتر دربردارنده مترادف واژه‌های دشوار، شرح نکات و تفسیر متن‌اند یا توضیحاتی درباره محتوای نثر یا شعر فارسی ارائه می‌دهند. منابع بیشتر گلچینی از گزیده‌ها و دربرگیرنده متون آموزشی نشده‌اند. آموزشی نبودن منابع از ثمربخشی فرایند یاددهی و یادگیری ادبیات می‌کاهد. امروزه گوناگونی‌های بسیاری در شیوه‌های آموزش ادبیات وجود دارد (بلومرت و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۷۰) که بر انگیزه‌بخشی دانشجویان در کلاس‌های یکنواخت ادبیات می‌افزاید.

در فرایند یاددهی و یادگیری، منابع درسی راهبر مدرسان و زبان آموزان به سوی اهداف آموزشی است. از آنجا که مدرسان در کلاس درس زمان زیادی را صرف استفاده از کتاب‌های درسی می‌کنند، انتخاب منبع آموزشی مناسب از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به نظر الیس (۱۹۹۷)، ارزیابی کتاب درسی به مدرسان کمک می‌کند دیدی فراتر از ارزشیابی کلی و برداشت گرایانه داشته باشند. عموماً بیشتر مدرسان بی‌تجربه که کیفیت بالایی نیز ندارند، تحت سیطره کتاب درسی‌اند و همه کتاب‌های درسی را مناسب می‌پندارند (اگان بیکراگلو، ۲۰۰۷). مدرسان با کمک ارزیابی می‌توانند از ذات ابزارهای آموزشی و کمک آموزشی که در کلاس استفاده می‌شوند، درک درست، سودمند، سازمان‌یافته و بافتارمندی به دست آورند (جعفری گوهر و قادری، ۲۰۱۳: ۱۹۴-۱۹۵) بهره‌گیری از ابزارهای ارزیابی، مانند بازبینی‌ها و انگاره‌ها، زمینه‌ساز تفکر و نگاه انتقادی به منابع موجود می‌گردد و این مسأله تألیف منابعی با کارآمدی بیشتر و سازگارتر با اهداف دوره‌های درسی را به همراه دارد (وکیلی فرد و همکاران، ۱۳۹۷: ۶۷۱).

در کنار کمبود منابعی که بر اساس نظریه‌های آموزشی و رویکردهای علمی در راستای اغنای نیازهای دانشجویان منتشر شده باشند، بازبینی‌های هنجاریابی و اعتبارسنجی شده برای ارزیابی منابع آموزش ادبیات با توجه به ویژگی‌های چنین منابعی نیز وجود ندارد. از این رو، در این پژوهش ابتدا کوشش شد پرسشنامه‌ای برای ارزیابی منابع آموزش ادبیات منشور طراحی گردد. در مرحله بعد، تلاش شد مجموعه دوجلدی فارسی‌نامه آموزش ادبیات منشور با بازبینی روا و پایاشده مورد واکاوی قرار گیرد. با توجه به مطالب فوق، این پرسش مطرح است که دیدگاه مدرسان در مورد مجموعه دوجلدی فارسی‌نامه آموزش ادبیات منشور چیست؟ متناظر با پرسش پژوهش، فرضیه زیر مطرح می‌شود: از دیدگاه مدرسان، مجموعه دوجلدی فارسی‌نامه آموزش ادبیات منشور برای غیرفارسی‌زبانان مطلوب است.

چارچوب نظری

ارزیابی کتاب درسی فریندی ضروری در آموزش و یادگیری است. ارزشیابی کتاب‌های درسی شامل تجزیه و تحلیل محتوا، ساختار، رویکرد آموزشی و مناسب بودن مطالب برای مخاطب مورد نظر است. فرایند ارزیابی کمک می‌کند تا اطمینان

حاصل شود که کتاب‌های دوره نیازهای دانشجویان را برآورده می‌کنند و به اهداف یادگیری می‌پردازند. پژوهش‌های اخیر بر اهمیت ارزیابی کتاب درسی در گسترش یادگیری ثمربخش تأکید می‌کنند. بر اساس پژوهش خدادادی و هاشم نژاد (۲۰۲۰)، استفاده از کتاب‌های درسی مناسب می‌تواند به طور قابل توجهی بر انگیزه و مشارکت زبان‌آموزان در یادگیری تأثیر بگذارد و موجب بهبود مهارت و سطوح بالاتر موفقیت در نتایج یادگیری شود.

۱. ارزیابی مواد آموزشی

ابزارهای آموزشی به‌ویژه کتاب‌های درسی، نقشی حیاتی در رویارویی یادگیرندگان با محتوا دارند (ظهراپی، ۲۰۱۱: ۲۱۳). مقوله ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی به تعیین کیفیت کتاب درسی اشاره دارد؛ به عبارت دیگر، قضاوت مورد در کیفیت کتاب درسی یعنی ارزیابی آن (نوریان، ۱۳۹۳: ۱۴). ارزیابی کتاب درسی باید بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش و یادگیری باشد تا اطمینان حاصل شود که مواد آموزشی با کیفیت بالا به طور مؤثر نیازهای دانشجویان را برآورده می‌کنند و موفقیت آنان را ارتقا می‌دهند. لینچ (۱۹۹۶: ۲) ارزیابی کتاب‌های آموزشی را تلاشی سازمان‌یافته برای جمع‌آوری اطلاعات در راستای قضاوت و تصمیم‌گیری می‌داند. ارزیابی فرایندی برای تطابق محتوای کتاب‌های آموزشی با اهداف ویژه، طبق معیارهای خودساخته یا معتبر است (ژانگ، ۲۰۱۷: ۸۰).

الف) ارزیابی‌های پیش‌نگرانه و پس‌نگرانه: ارزیابی‌ها بر اساس زمان انجام آن‌ها به دو نوع پیش‌نگرانه و پس‌نگرانه دسته‌بندی می‌شوند. ارزیابی پیش‌نگرانه شامل ارزیابی پیش از کاربرد است و ارزیابی پس‌نگرانه دو نوع ارزیابی هنگام کاربرد و پس از کاربرد را دربرمی‌گیرد. ارزیابی پیش‌نگرانه رایج‌ترین نوع ارزیابی و در عین حال دشوارترین نوع آن به شمار می‌رود، زیرا تجربه‌ای از به‌کارگیری کتاب مورد نظر وجود ندارد.

هدف از ارزیابی پیش از کاربرد پیش‌بینی آینده یا برآورد توانمندی و کارایی کتاب درسی مورد نظر است. به نظر الخالدی (۲۰۱۰) ارزیابی پیش از کاربرد نامعتبر و بر اساس شمّ ارزیاب است؛ اما در عین حال، در فرایند انتخاب منبع آموزشی اهمیت بسیاری دارد. در دیدگاه او، ارزیابی هنگام کاربرد اعتبار بیشتری دارد، زیرا در هنگام استفاده از مواد آموزشی انجام می‌شود و از این رو، بیشتر نوعی سنجش به حساب می‌آید تا قضاوت.

این نوع ارزیابی می‌تواند عملکرد زبان‌آموزان را در جریان انجام تکلیف‌ها بسنجد، اما روش مناسبی برای تعیین کارآمدی مواد آموزشی در یادگیری نهایی نیست. از آنجا که دوره آموزشی کامل نشده است، منظور از یادگیری تسلط یادگیرندگان بر برش معینی از مواد آموزشی است و نه کل آن (غریبی، ۱۳۹۵: ۸۶۷).

ارزیابی پس از کاربرد، به نظر تاملینسون (۲۰۰۳)، مهم‌ترین نوع ارزیابی است، زیرا تأثیر واقعی مواد آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. در واقع با این نوع ارزیابی مشخص می‌شود که یک مجموعه با نیازهای یادگیرندگان و اهداف آموزشی تناسب دارد یا خیر. این نوع ارزیابی می‌تواند تأثیرات کوتاه‌مدت و نیز بلندمدت را بسنجد. کانینگزورث (۱۹۹۵) این نوع ارزیابی را برای تعیین برتری‌ها و کاستی‌های یک منبع، پس از یک دوره به کارگیری آن، مفید و کارآمد می‌داند. به گفته وانگ (۲۰۱۱)، مدرسان به ارزیابی پس از کاربرد کمتر علاقه دارند و بیشتر پژوهش‌ها در حوزه ارزیابی پیش از کاربرد انجام شده است. علت این امر دشواری ارزیابی پس از کاربرد است (همان: ۸۶۸).

پژوهشگرانی مانند برد (۲۰۰۱) و کانینگزورث (۱۹۹۵)، بیشتر به بازبینی^۱ موجود یا خودساخته استناد می‌کنند که در آن تطابق کتاب‌های درسی داده‌شده را با اهدافی خاص درجه‌بندی می‌کنند (ژانگ، ۲۰۱۷: ۸۱). ظهراپی (۲۰۱۱: ۲۱۳)، ارزیابی هنگام کاربرد و پس از کاربرد را نسبت به ارزیابی پیش از کاربرد معتبرتر می‌داند. به نظر او ارزیابی‌های هنگام کاربرد و پس از کاربرد از روایی بالاتری نسبت به ارزیابی پیش از کاربرد برخوردارند. از دیدگاه سامر (۲۰۱۱: ۸۹) ارزیابی در هنگام کاربرد کتاب‌های درسی به عملکرد مدرسان یاری می‌رساند. او معتقد است معیارهای ارزیابی پس از کاربرد بیش از حد کلی یا ذهنی‌اند. با این حال، بر نقش کتاب‌های درسی در یاددهی و بهبود و گسترش کاربرد بافتاری زبان بر یادگیرندگان تأکید دارد (ژانگ، ۲۰۱۷: ۸۶-۸۷). انتخاب هر یک از این ارزیابی‌های پیش از کاربرد، هنگام کاربرد و پس از کاربرد، به اهداف مدرسان، مدیران آموزشگاه‌ها یا تدوین‌کنندگان منابع آموزشی بستگی دارد.

ب) رویکردهای کمی و کیفی ارزیابی: رویکردهای گوناگونی برای ارزیابی می‌تواند بر دو نوع متفاوت از اطلاعات در ارزیابی استوار باشد: اطلاعات کمی و اطلاعات کیفی. اندازه‌گیری کمی به سنجش ویژگی‌ای اشاره دارد که می‌توان آن را به صورت

عددی بیان کرد. بسیاری از آزمون‌ها را که برای جمع‌آوری داده‌ها طراحی شده‌اند، می‌توان با توجه به بسامد، درصد و ... به صورت عددی در نظر گرفت. یکی از منابع به دست آوردن اطلاعات کمی بازینه‌ها است. داده‌های کمی به دنبال گردآوری اطلاعات از تعداد زیادی از افراد در مورد موضوعات خاص است و می‌تواند به صورت آماری واکاوی شود. اطلاعات جمع‌آوری شده را تا حدودی می‌توان به سادگی تحلیل کرد، زیرا معمولاً تصمیمات ذهنی در آن دخیل نیست. به طور سنتی، داده‌های کمی به عنوان داده‌هایی «دقیق» یا مطابق با اصول علمی در نظر گرفته می‌شوند. با وجود این، محدودیت‌هایی در اطلاعات کمی وجود دارد که نیاز به تکمیل اطلاعات را با استفاده از اطلاعات کیفی برطرف می‌کند.

از سوی دیگر، اندازه‌گیری کیفی به اندازه‌گیری‌ای اشاره دارد که نمی‌تواند به صورت عددی بیان شود و بیشتر به قضاوت یا مشاهده ذهنی بستگی دارد. اطلاعات به دست آمده از مشاهده در کلاس، مصاحبه‌ها، مجله یا روزنامه‌ها، اطلاعات ضبط شده، و مطالعات موردی به طور کلی به عنوان اطلاعات کیفی شناخته می‌شوند. رویکردهای کیفی واقعی‌تر و جامع‌تر از رویکردهای کمی‌اند و واکاوی داده‌ها در این نوع اطلاعات پیچیده‌تر است، زیرا بیشتر پرسش‌ها به صورت پایان باز طراحی می‌شوند و این اطلاعات باید کدگذاری یا تفسیر شوند. در ارزیابی برنامه‌های آموزشی، بیشتر اوقات از هر دو روش کمی و کیفی برای گردآوری اطلاعات استفاده می‌شود (ریچاردز، ۲۰۱۷: ۲۸۱).

پ) بازینه‌های ارزیابی: بازینه‌ها ابزارهایی هستند که فهرستی از معیارها و ویژگی‌های مواد آموزشی را روند یاددهی و یادگیری به ارزیاب ارائه می‌دهند تا ارزیابانی مثل مدرسان، پژوهشگران، زبان‌آموزان و ... مطابق با آن معیارها، بتوانند کیفیت مطالب (موکوندان و همکاران، ۲۰۱۱: ۱۰۰) و تمام مواردی را که باید ارزیابی شوند، به شیوه‌ای اقتصادی و سازمان‌یافته (کانینگزورث، ۱۹۹۵) ارزیابی کنند. پژوهشگران بازینه‌های فراوانی را برای ارزیابی منابع آموزشی طراحی کرده‌اند که هر کدام برتری‌ها و کاستی‌هایی دارند؛ برای نمونه، الگویی که کانینگزورث (۱۹۹۵) ارائه می‌دهد دارای هشت مؤلفه اصلی است که با استفاده از ۴۴ پرسش سنجیده می‌شود. این مؤلفه‌ها عبارتند از: (۱) اهداف و نگرش‌های کلی، (۲) طراحی و سازمان‌دهی،

۳) محتوای زبانی، ۴) مهارت‌ها، ۵) موضوعات، ۶) روش‌شناسی، ۷) راهنمای مدرس، ۸) ملاحظات کاربردی.

مک‌دانف و شاو (۲۰۰۳) نیز به ارائه چارچوبی می‌پردازند که کاربران مواد آموزشی بتوانند بهترین انتخاب هماهنگ با دوره آموزشی مورد نظرشان را داشته باشند. الگوی آن‌ها در بردارنده بخش اصلی ارزیابی بیرونی، ارزیابی درونی یا محتوای اثر، و ارزیابی کلی است. آن‌ها معتقدند تصمیم‌گیری در مورد اینکه آیا ابزار آموزشی مورد نظر برای اهداف آموزشی مناسب است یا خیر، پس از ارزیابی بیرونی و داشتن بودجه کافی و مشخص کردن گروه هدف، انجام می‌پذیرد. در این مرحله، اگر ابزار آموزشی مناسب تشخیص داده شد، می‌توان برای ارزیابی دقیق‌تر وارد مرحله پس از ارزیابی، یعنی ارزیابی درونی، شد. در غیر این صورت، منطقی است که مواد آموزشی دیگری ارزیابی شوند (و کیلی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۸: ۳۲).

میکلی (۲۰۰۵) نیز به طراحی بازبینه‌ای پرداخته است که دارای پنج بخش اصلی است: ۱) محتوا، ۲) واژه و دستور، ۳) تمرین‌ها و فعالیت‌ها، ۴) جذابیت و شکل ظاهری کتاب، ۵) بافت. به گفته او، پرسش‌های مطرح شده در آن یا بر پایه پژوهش‌های انجام شده یا بر پایه بازبینه‌های پیش از آن است؛ برای نمونه، یکی از ویژگی‌های این بازبینه لحاظ کردن تفکر نقادانه در یادگیری زبان دوم است. به نظر می‌رسد بازبینه میکلی، به منظور ارزیابی کتاب‌های گوناگون، گستردگی نسبی، و کارایی و انعطاف بالایی برای ارزیابی کتاب‌های آموزشی دارد.

۲. آموزش ادبیات

در آموزش ادبیات دورنمای مبهم آثار ادبی توسط مدرس رمزگشایی می‌شود و این مهم با مقدس انگاشتن ادبیات سازگار نیست. البته این نگاه به معنی به ابتذال کشیدن ادبیات نیست، زیرا هیچ متن ادبی را نمی‌توان به یک اعلامیه سیاسی، دستور آشپزی یا آگهی بازرگانی تقلیل داد (بلندو و همکاران، ۲۰۰۶: ۴). آموزش ادبیات باید خشنودی‌ای را که زاییده موفقیت است به دنبال داشته باشد و این خشنودی به مدرس و کشف راه‌حلی‌هایی برای مشکلات خوانداری وابسته است (بلانژه، ۲۰۱۵: ۴۱). بدیهی است که آموزش ادبیات زبان مادری (بومی) با آموزش ادبیات به زبان آموزان خارجی تفاوت‌ها و تشابهات بسیاری دارد.

الف) آموزش ادبیات» و به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان: آموزش ادبیات و به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان با یکدیگر تفاوت دارند. این دو رویکرد دو هدف مجزا پیگیری می کنند.

جدول ۱ تقسیم بندی رویکردهای ادبیات (بلمرت و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۷۴)

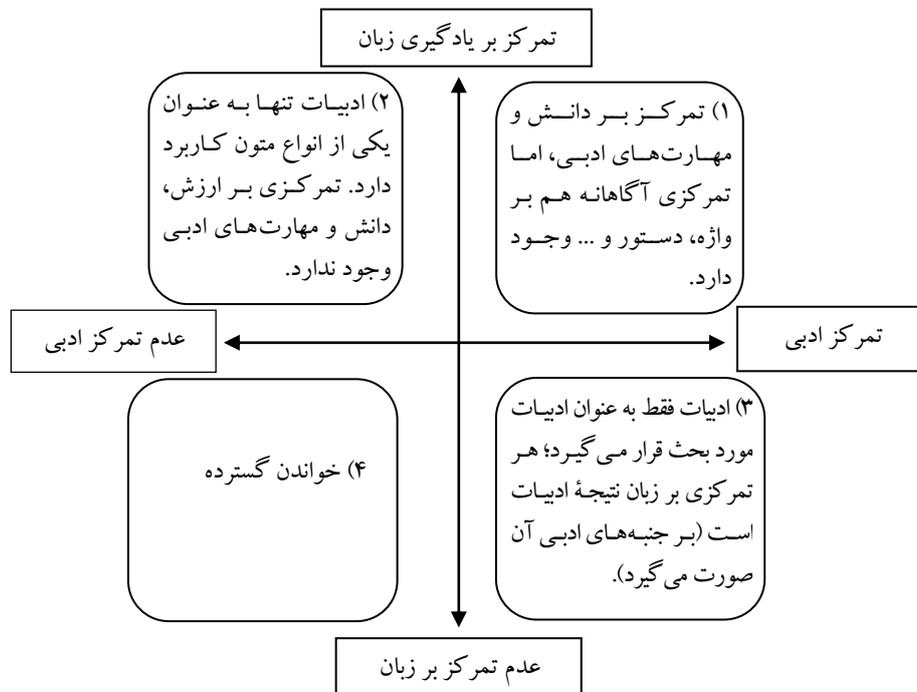
آموزش ادبیات به زبان آموزان			
مطالعه ادبیات		کاربرد متون ادبی به عنوان یکی از منابع	
تمرکز بر متن ادبی		تمرکز بر زبان آموز	
رویکرد متن بنیان	رویکرد بافت بنیان	رویکرد خواننده بنیان	رویکرد زبان بنیان

همان گونه که در جدول ۱) مشاهده می شود، تمرکز اولیه در مطالعه ادبیات بر خود متن (مانند واژه های ادبی و ...) یا بر بافت پیرامون متن (مانند جزئیات زیست نگاری^۱، نشانه های فرهنگی و ...) است و همچنین تمرکز اصلی در به کارگیری متن های ادبی به عنوان منبع شامل رشد و گسترش شخصی (تفسیر شخصی، مهارت های تفکر انتقادی) یا گسترش و رشد زبانی (یادگیری واژه و بهبود مهارت های خواننداری) است.

به باور انجمن نوین زبان^۲، نمودار پاران (۲۰۰۸)، که در آن آموزش ادبیات و زبان به صورت متقاطع به منظور مفهوم سازی ساختار یکپارچه ترسیم شده است، می تواند مبنی بر تفاوت دو هدف اولیه برای یاددهی ادبیات باشد. به بیان دیگر، مطالعه ادبیات و به کارگیری متن های ادبی به عنوان یکی از منابع متعدد آموزشی:

بر اساس نمودار ۱)، تخصصی ترین و دانشگاهی ترین مطالعه ادبیات این قابلیت را دارد که به عنوان رویکردی ادبی - انتقادی (چهار گوش ۳)، یا رویکردی وابسته به سبک (چهار گوش ۱) تلقی شود. در کاربرد ادبیات به عنوان یک منبع (چهار گوش ۲)، تمرکز اصلی بر تعامل زبان آموز با متن و دیگر زبان آموزان است. در خواندن گسترده، متن های ادبی تنها به عنوان یکی از انواع متون کاربرد دارد و بر ارزش های ادبی، دانش ادبی یا مهارت های ادبی تمرکزی وجود ندارد (چهار گوش ۴).

1. biography
2. Modern Language Association



نمودار ۱ نمودار متقاطع ادبیات و یاددهی زبان پاران (۲۰۰۸)

ب) به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان: در مورد به کارگیری متون ادبی در آموزش زبان نظرگاه‌های بسیاری وجود دارد. برخی پژوهشگران از تأثیرات مثبت و گوناگون متون ادبی به زبان آموزان خارجی سطح پیشرفته سخن رانده‌اند. آموزشکاوران زبان به توانمندی‌ها و کاستی‌های متون ادبی در آموزش زبان‌های خارجی آگاهند. باور عمومی این است که ادبیات در آموزش زبان جایگاه کم‌رنگی دارد (هیلی، ۲۰۱۰: ۸۷۰)، زیرا فقدان توانش‌های زبانی و آگاهی‌های بینا فرهنگی پیشین زبان آموزان این امکان و توانایی آنان را برای درک ساختارها و واژه‌ها و نیز بسیاری از ارجاعات زبانی و فرهنگی موجود در متون ادبی به چالش می‌کشد (تسنیموستی، ۲۰۱۶).

پادورن (۲۰۱۵: ۱۹۵) به تغییر رویکرد و نقش ادبیات در کلاس‌های زبان اشاره می‌کند و دورانی را یادآور می‌شود که کاربرد ادبیات در رویکرد دستور-ترجمه برای یادگیری زبان خارجی و بیشتر در نیمه نخست سده بیستم رواج داشته و پس از آنکه علوم دیگری چون روان‌شناسی، روش‌شناسی، جامعه‌شناسی و زبان‌شناسی کاربردی تحول یافت، این رویکرد نیز به تدریج اهمیت خود را از دست داد و جای خود را به رویکردهای نوین‌تر ارتباطی داد. آموزشکاوران زبان یادگیری آن زبانی را برتر دانستند که در زندگی

روزمره کاربرد داشته باشد و مهارت‌های ارتباطی را برای دنیای واقعی گسترش دهد. بدین ترتیب آموزش‌کاوی و آموزش زبان چهره‌ای تخصصی یافت و نقش متن‌های ادبی در آموزش زبان دوم رنگ باخت و به کارگیری ادبیات برای بهبود مهارت‌های زبانی و شناختی در دوره‌های پایه و میانی جایگاه خود را از دست داد. فقط در دوره‌های پیشرفته از توانش ارتباطی، برخی متون بسیار ساده نظم و نثر، در کنار سایر متون، از جمله متون روزنامه‌ای، متون سخنرانی، برنامه‌های رادیویی و تلویزیونی، ... استفاده شد تا شاید بتوانند به تنوع فعالیت‌های کلاسی کمک کنند.

در این پژوهش، هدف آموزش خود ادبیات، به‌ویژه ادبیات منثور است، نه استفاده از متن‌های ادبی در کلاس‌های یادگیری زبان. همان‌گونه که اشاره شد، ادبیات منثور مانند دستاوردی ماندگار است که گنجینه‌ای بی‌پایان از منابع اصیل و آموزشی نشده را فراهم می‌آورد (المحروقی، ۲۰۱۲: ۱۷۲). به نظر رستگار فسایی (۱۳۸۰: ۳)، با همه بدیهی بودن معنای نثر، هنوز تعریفی دقیق و روشن و جامع و مانع از نثر به عنوان یکی از اقسام دوگانه سخن ارائه نشده است. نثر در معنی عام کلامی است که به گفتار محاوره‌ای و شفاهی نزدیک است، اما در معنی خاص آن کلامی است که دارای تعبیر ادبی باشد. در واقع تا زمانی که نثری دربردارنده تعبیر ادبی نباشد، نثر عام است (همان: ۱۴-۱۶). اگر کلام غیرموزون بیانگر تعبیری ادبی نباشد نثر نیست. تعریف رایج نثر مبنی بر اینکه «کلامی است که از قیود نظم آزاد است» ناقص، مبهم و کلی است؛ این تعریف ممکن است با برخی از انواع نثر همخوانی داشته باشد، اما با همه انواع آن همخوانی ندارد.

پیشینه پژوهش

در این بخش پژوهش‌های مربوط به ارزیابی کتاب‌های ادبیات را بررسی می‌کنیم. قمری (۱۳۹۶) در بخش دیگری از مطالعه‌اش به بررسی «ساختار محتوا» و «تحقق اهداف پیش‌بینی‌شده» درس تاریخ ادبیات مقطع متوسطه می‌پردازد. نمونه آماری پژوهش شامل متخصصان تاریخ ادبیات، دبیران دو کتاب تاریخ ادبیات و نیز دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم رشته علوم انسانی در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ بوده است. نمونه‌گیری پژوهش به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شده که مطابق آن ۱۴۵۴ نفر از ۴ استان انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل فرم‌های مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات ایران و جهان، پرسشنامه دبیران و آزمون‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. روایی محتوایی آزمون

پیشرفت تحصیلی با استفاده از نظرات چند معلم متخصص و پایایی آن از طریق برآورد ضریب کودور ریچاردسون محاسبه شده است. روایی محتوایی پرسشنامه دبیران با استفاده از نظرات چند متخصص موضوعی به دست آمد و پایایی آن از طریق برآورد ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۹ تعیین شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد ساختار دو کتاب *تاریخ ادبیات* سال دوم و سوم متوسطه بر اساس شیوه‌های پذیرفته شده نیست و دو بخش تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیات جهان به یک شیوه تألیف نشده و اشکالاتی به روش‌شناسی، شیوه تدوین و ساختاربندی منتخب هر دو کتاب وارد است. در ادامه، یافته‌ها نشان می‌دهد که از نظر متخصصان اهداف پیش‌بینی شده برای این کتاب‌ها غیرواقع‌بینانه و بسیار کلی است و اهداف برنامه درسی نیز تحقق پیدا نکرده است.

قمری (۱۳۹۵) به ارزیابی محتوای کتاب درسی تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه (سال دوم و سوم آموزش متوسطه، رشته ادبیات و علوم انسانی) بر اساس دو مولفه «جامعیت» و «صحت و اعتبار علمی» پرداخته است. در این مطالعه، ارزشیابی دو کتاب تاریخ ادبیات را ۶۴۲ نفر از متخصصان و دبیران تاریخ جهان و تاریخ ادبیات ایران از ۵ استان در سال تحصیلی ۹۳-۹۴ انجام داده‌اند. ابزار گردآوری اطلاعات شامل فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات ایران، فرم مصاحبه با متخصصان تاریخ ادبیات جهان و پرسشنامه دبیران است. روایی پرسشنامه دبیران با استفاده از روایی محتوایی و با استفاده از نظرات چند تن از متخصصان موضوعی و پایایی آن با برآورد ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ ۰/۸۹ تعیین شد. نتایج نشان داد جامعیت این دو کتاب در پایه دوم و سوم هرچند از نظر دبیران مناسب است، اما از نظر متخصصان که پژوهشگر وزن بیشتری برای نظر آنان قائل است، با شرایط مطلوب فاصله دارد؛ علاوه بر این، نتایج این پژوهش میدانی نشان می‌دهد صحت و اعتبار علمی این دو کتاب نیز در وضعیت مناسبی قرار ندارد و بخشی از این کاستی را باید به عدم بازبینی و ارزیابی دوره‌ای دو اثر نسبت داد.

اجاق (۲۰۱۳) به تعیین میزان تطابق کتاب درسی ادبیات ترکی پایه نهم با رویکرد سازنده‌نگاری پرداخته است. اجاق «مقیاس ارزیابی کتاب درسی سازنده‌گر» را به روش مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای در چهار بخش مقدمه، تدریس، قالب و ارزشیابی طراحی کرده است. ضریب پایایی مقیاس ۰/۸۸ به دست آمده است. شش مشاهده‌گر به کمک مقیاس، این منبع درسی را ارزیابی کردند. میانگین نمرات آنان برای هر زیربخش محاسبه شد. بر اساس یافته‌های پژوهش، معیارهای معرفی کتاب درسی (به جز واحد اول) مطلوب نبود. با

توجه به ضوابط تدریس، تمام واحدهای کتاب درسی کمتر مطلوب است. بر اساس گویه‌های بخش قالب، واحد اول به اندازه کافی مطلوب است، اما بقیه کمتر مطلوب بودند. بر اساس گویه‌های بخش ارزیابی، واحد سوم کمتر مطلوب است و واحدهای دیگر نیز از مطلوبیت بسیار کمتری برخوردارند. نتایج تحلیل واریانس یک طرفه انجام شده نشان می‌دهد تفاوت بین واحدها از نظر فعالیت معنی دار بوده است. این پژوهشگر همچنین نتیجه گرفته است که واحد سوم کتاب از نظر یادگیری سازنده گرایانه کمتر مطلوب است و در مورد واحدهای درسی دیگر، بررسی میانگین نمرات کلی هر واحد نشان می‌دهد که از میانگین واحد سوم درسی بسیار کمتر است.

با توجه به پیشینه پژوهش‌های یادشده در بالا، به نظر می‌رسد برخلاف وجود پژوهش‌های بسیار در مورد ارزیابی کتاب‌های آموزش زبان، در مورد کتاب‌های آموزش ادبیات در سایر زبان‌ها و در زبان فارسی پژوهش‌های چندانی انجام نشده است. پژوهش‌های قمری (۱۳۹۵ و ۱۳۹۶) و اجاق (۲۰۱۳) به صورت ارزیابی پس‌نگرانه انجام گرفته‌اند و ابزارهای ارزیابی آن‌ها با یکدیگر و با این پژوهش متفاوت است. با این حال، به علت محدود بودن پژوهش‌های انجام شده در این زمینه، یافته‌های پژوهش‌های مزبور با نتایج این پژوهش در حد امکان مقایسه خواهد شد.

روش‌شناسی

این پژوهش به صورت میدانی انجام شده است. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش پرسشنامه و شیوه واکاوی داده‌ها توصیفی و استنباطی است.

ابزار پژوهش و نمونه آماری

پرسشنامه از رایج‌ترین ابزارهای انجام پژوهش‌های میدانی و کمی است. با توجه به اینکه پرسشنامه مستقل و مجزایی که به ارزیابی درسنامه‌های آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان پردازد وجود ندارد، بازینه‌ای برای این هدف طراحی شد. برای ارزیابی مجموعه دو جلدی *فارسی‌نامه آموزش ادبیات* منشور، پرسشنامه محقق ساخته در میان آموزشگران زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت تصادفی توزیع گردید. برای تهیه پرسشنامه، افزون بر بازینه‌های میکلی (۲۰۰۵)، از بازینه کانیگزورث (۱۹۹۵) و مک‌دانوف و شاو (۲۰۰۳) نیز بهره گرفته شد. با استفاده از گویه‌ها و شاخص‌های اصلی، مشابه و پرتکرار در سه پرسشنامه یادشده، پرسش‌های بخش ارزیابی کتاب آموزش زبان تنظیم شد؛ سپس برای بخش

فرهنگی و ارزیابی توانش ادبی، پرسش‌های دیگری تنظیم شد و به پرسش‌های قبلی اضافه شد. پس از طراحی پرسشنامه ارزیابی ادبیات منشور، به منظور رواسازی پرسشنامه، پیش‌نویس اولیه آن به متخصصان آموزش ادبیات و آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان داده شد و پس از دریافت پیشنهادها و نظرها، اصلاحات لازم انجام گرفت. در مرحله نهایی، پرسشنامه که حاوی ۶۰ گویه بود، به صورت تصادفی در میان ۵۲ آموزشکاو زبان و مدرس ادبیات (۳۵ مرد و ۱۷ خانم) توزیع گردید. تحلیل آماری نتایج نشان داد که ضریب پایایی آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۹۳۹ است. این درسنامه توسط ۲۳ مدرس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، در دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، به کمک پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای مورد ارزیابی قرار گرفت که نشان‌دهنده کارآمدی درسنامه آموزش نثر فارسی به غیر فارسی‌زبانان بود.

منبع آموزشی

روش سازمان‌دهی چینه‌ی درس‌ها مجموعه دو جلدی فارسی‌نامه آموزش ادبیات منشور (وکیلی فرد و رضایی محلاتی، ۱۴۰۱) بر مبنای سده‌های تاریخی و نیز به کارگیری الگوی یکپارچه^۱ تهیه و تدوین شده است که دربردارنده ۱۱ درس در ۱۱ سده گوناگون است. هر درس مختص یک سده است و درس نخست به سده چهارم، یعنی آغاز نثر فارسی، مربوط می‌شود. در هر درس یکی از اثر برجسته سده مورد نظر معرفی می‌گردد. طرح درس بر مبنای گزیده متن مورد نظر صورت گرفته است. ابتدای هر درس فهرستی کوتاه از محتوای درسنامه وجود دارد و پس از آن در یک جدول، مروری کوتاه بر زندگی و سرگذشت نویسنده متن و نیز اهمیت و ویژگی‌های کلی اثر ادبی درج شده است.

در این درس‌ها، افزون بر آموزش چهار مهارت اصلی زبان شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری و زیرمهارت‌های دستوری، واژگانی، تلفظ و کارکردهای آن، زبان آموز با تاریخ ادبیات، آرایه‌های ادبی، نوع و سبک ادبی در قالب متون اخلاقی، انتقادی، تاریخی و علمی آشنا می‌شود. چارچوب هر درس به طور کلی این گونه است که پس از بخش زندگینامه، به منظور آشنایی زبان آموز با محتوای اصلی متن هر درس، بخشی با عنوان «آغاز» وجود دارد که می‌تواند به نوعی ابزاری برای دستگرمی باشد. سپس تمرین‌ها و فعالیت‌ها به سه بخش عمده پیش از خواندن، خواندن و پس از خواندن

دسته‌بندی می‌شوند. بخش پیش از خواندن بر آشنایی اولیه زبان آموز با واژه‌هایی که طی هر درس با آن‌ها مواجه می‌شود و همچنین، خواندن سطحی استوار است. در بخش خواندن متن اصلی درس قرار دارد که در بخش بعدی، یعنی پس از خواندن، به درک دقیق‌تر واژه‌ها و عبارات درون آن پرداخته می‌شود. همچنین در راستای خودمختاری زبان‌آموزان و البته آموزش بهینه مهارت‌های اصلی زبانی، از راهبردهای گوناگونی بهره گرفته شده است. این راهبردها به نوعی راهنمای زبان آموز در انجام فعالیت‌ها است و زبان‌آموزان با توضیحات مختصری که در هر راهبرد ارائه شده، از چرایی به‌کارگیری راهبرد و فواید آن آگاه می‌شوند.

از آنجا که تفسیر و تعبیر متون ادبی مطلق و تک‌بعدی نیست، به منظور تبادل هر چه بیشتر زبان‌آموزان با یکدیگر و رشد و گسترش تفکر انتقادی، طی پرسش‌ها و فعالیت‌هایی، تفسیر و برداشت شخصی آن‌ها مورد توجه قرار گرفته که می‌تواند با در نظر گرفتن و تعمیم تفسیرهای گوناگون، به تولید ایده‌های مناسب گفتاری و نوشتاری بینجامد. عدم انتخاب عنوان برای متن اصلی درس نیز در همین راستاست تا زبان‌آموزان بتوانند موضوع جذابی برای بحث و تبادل نظر داشته باشند و با تجزیه و تحلیل جنبه‌های گوناگون متن به بحث و گفتگوی کلاسی بپردازند.

ارائه و واکاوی داده‌ها

داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه‌ها بررسی، طبقه‌بندی و خلاصه‌سازی، و آماره‌های نمونه محاسبه شد. برای واکاوی آماری از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. ۲۲ استفاده شده است.

بررسی وضعیت ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور

به منظور بررسی فرضیه پژوهش و در واقع وضعیت ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور از آزمون فرض آماری میانگین یک جامعه یا به عبارتی از آزمون تی تک نمونه ای^۱ استفاده گردیده است که در واقع این آزمون تفاوت بین میانگین نمونه مورد بررسی را با یک مقدار مفروض، مورد آزمون قرار می‌دهد. فرض صفر و مقابل آزمون با توجه به طیف پنج تایی لیکرت (۰ تا ۴) به این صورت است:

آزمون فرض:

H_0 (فرضیه صفر): $\mu \leq 2/5$

H_1 (فرضیه مقابل): $\mu > 2/5$

چنانچه که میانگین نمره مؤلفه کمتر از مقدار ۲/۵ باشد، بدین معنی است که از نظر مدرسان آن مؤلفه از فهرست بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند و چنانچه میانگین نمره مؤلفه بیش از مقدار ۲/۵ باشد، بدین معنی است که از نظر مدرسان، آن مؤلفه از فهرست بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارد.

با توجه به جدول (۲)، آزمون‌های تی برای ۸ گویه (محتوا؛ مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری؛ زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ؛ تمرین‌ها و فعالیت‌ها؛ بافت آموزشی؛ بافت فرهنگی؛ توانش ادبی مشترک و ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منثور) معنی‌دار است ($sig < 0/05$)؛ بدین معنی که از نظر مدرسان، این ۸ موضوع فهرست بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند (تأیید فرضیه برای ۸ بخش مذکور). این در حالی است که آزمون در مورد ۴ بخش دیگر، یعنی جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، ویژگی‌های کلی، راهنمای روش‌شناختی و همچنین تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی معنی‌دار نیست ($sig > 0/05$)، بدین معنی که از نظر مدرسان این ۴ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند (رد فرضیه برای ۴ بخش مذکور).

جدول ۲ بررسی وضعیت ۱۲ موضوع فهرست بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منثور

موضوعات	میانگین	انحراف معیار	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	نتیجه آزمون
محتوا	۲/۸۲۶	۰/۶۳۴	۲/۴۶۳	۰/۰۱۱	وضعیت مطلوب
مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری	۱۴۱/۳	۰/۷۸۹	۳/۸۹۳	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ	۲/۹۵۶	۰/۶۹۴	۳/۱۵۱	۰/۰۰۲	وضعیت مطلوب
تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۲/۹۴۲	۰/۵۸۷	۳/۶۰۹	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب	۱/۷۲۴	۱/۶۰۶	-۳/۴۸۶	۰/۹۹۹	وضعیت نامطلوب
ویژگی‌های کلی	۲/۲۸۲	۱/۲۰۴	-۰/۸۶۶	۰/۸۰۲	وضعیت نامطلوب
راهنمای روش‌شناختی	۲/۲۳۹	۰/۸۸۰	-۱/۴۲۱	۰/۹۱۵	وضعیت نامطلوب
تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۲/۳۱۸	۰/۹۱۸	-۰/۹۴۶	۰/۸۲۴	وضعیت نامطلوب
بافت آموزشی	۲/۹۳۹	۰/۶۸۰	۳/۰۹۴	۰/۰۰۳	وضعیت مطلوب
بافت فرهنگی	۲/۸۱۱	۰/۵۳۹	۲/۷۶۹	۰/۰۰۶	وضعیت مطلوب
توانش ادبی مشترک	۳/۰۶۸	۰/۶۱۵	۴/۴۳۲	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منثور	۳/۱۰۱	۰/۶۳۱	۴/۵۷۰	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب

طیف مورد استفاده: بسیار بد: ۰، بد: ۱، مناسب: ۲، خوب: ۳، عالی: ۴.

بررسی رتبه ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور

جدول ۳) خلاصه نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه بندی ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور از نظر مدرسان را نشان می دهد. ملاحظه می شود که آزمون معنی دار است ($sig < 0/05$)، بدین معنی که بین ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور تفاوت معنی داری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه ها، مهارت های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری در رتبه اول، ویژه کتاب های آموزش ادبیات منشور در رتبه دوم و توانش ادبی مشترک در رتبه سوم قرار دارد.

جدول ۳ خلاصه آزمون فریدمن برای رتبه بندی ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور

رتبه	میانگین رتبه	بخش ها
۱	۸/۳۳	مهارت های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری
۲	۸/۲۸	ویژه کتاب های آموزش ادبیات منشور
۳	۸/۲۶	توانش ادبی مشترک
۴	۷/۸۹	تمرین ها و فعالیت ها
۵	۷/۷۸	بافت آموزشی
۶	۷/۱۵	زیرمهارت های واژه، دستور و تلفظ
۷	۶/۴۳	محتوا
۸	۶/۳۵	بافت فرهنگی
۹	۵/۴۱	ویژگی های کلی
۱۰	۴/۵۷	تمرین ها و مواد آموزشی تکمیلی
۱۱	۴/۵۰	راهنمای روش شناختی
۱۲	۳/۰۴	جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب

نتیجه آزمون فریدمن $sig = 0/001$ $\chi^2 = 62/975$

بررسی وضعیت هر یک از گویه های ۱۲ بخش بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور

جدول ۴) خلاصه نتایج آزمون های تی برای بررسی وضعیت هر یک از گویه های ۱۲ بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور را نشان می دهد. ملاحظه می شود که آزمون برای ۳۴ گویه (پررنگ شده) معنی دار می باشد. ($sig < 0/05$)، بدین معنی که از نظر مدرسان این ۳۴ گویه بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار دارند. اما آزمون در مورد ۲۶ گویه دیگر معنی دار نمی باشد ($sig > 0/05$)؛ بدین معنی که از نظر مدرسان این ۲۶ گویه بازبینی ارزیابی درسنامه ادبیات منشور در وضعیت مطلوب و مناسبی قرار ندارند.

جدول ۴ بررسی وضعیت گویه‌های هر یک از ۱۲ بخش بازیننه ارزیابی درسنامه ادبیات منثور

بخش‌های	گویه	میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ آزمون	سطح معنی‌داری	نتیجهٔ آزمون
محتوا	۱	۳/۰۴۳	۰/۷۶۷	۳/۳۹۶	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۲	۳/۰۸۷	۰/۹۰۰	۳/۱۲۷	۰/۰۰۲	وضعیت مطلوب
	۳	۲/۸۶۹	۰/۹۶۷	۱/۸۳۱	۰/۰۴۰	وضعیت مطلوب
	۴	۲/۸۲۶	۰/۸۸۶	۱/۷۶۳	۰/۰۴۶	وضعیت مطلوب
	۵	۲/۸۲۶	۰/۹۸۴	۱/۵۸۹	۰/۰۶۳	وضعیت نامطلوب
	۶	۲/۶۹۵	۰/۹۷۳	۰/۹۶۳	۰/۱۷۳	وضعیت نامطلوب
	۷	۲/۶۰۸	۰/۹۸۸	۰/۵۲۸	۰/۳۰۲	وضعیت نامطلوب
	۸	۲/۶۵۲	۰/۸۳۱	۰/۸۷۷	۰/۱۹۵	وضعیت نامطلوب
مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری	۹	۳/۰۸۷	۰/۸۴۸	۳/۳۱۹	۰/۰۰۲	وضعیت مطلوب
	۱۰	۳/۰۴۳	۰/۸۷۷	۲/۹۶۹	۰/۰۰۴	وضعیت مطلوب
	۱۱	۳/۱۷۳	۰/۸۳۴	۳/۸۷۵	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۱۲	۳/۲۶۰	۰/۸۱۰	۴/۵۰۵	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ	۱۳	۳/۰۸۷	۰/۷۹۲	۳/۵۵۱	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۱۴	۳/۰۰۰	۰/۹۰۴	۲/۶۵۱	۰/۰۰۷	وضعیت مطلوب
	۱۵	۳/۰۴۳	۰/۸۷۷	۲/۹۶۹	۰/۰۰۴	وضعیت مطلوب
	۱۶	۲/۹۱۳	۰/۷۳۳	۲/۷۰۲	۰/۰۰۷	وضعیت مطلوب
	۱۷	۲/۸۶۹	۰/۸۶۸	۲/۰۴۰	۰/۰۲۷	وضعیت مطلوب
	۱۸	۲/۸۲۶	۱/۰۲۹	۱/۵۱۹	۰/۰۷۱	وضعیت نامطلوب
تمرین‌ها و فعالیت‌ها	۱۹	۲/۷۳۹	۰/۹۱۵	۱/۲۵۳	۰/۱۱۲	وضعیت نامطلوب
	۲۰	۲/۶۹۵	۰/۸۷۵	۱/۰۷۲	۰/۱۴۸	وضعیت نامطلوب
	۲۱	۳/۱۷۳	۰/۶۵۰	۴/۹۷۰	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۲۲	۲/۸۶۹	۰/۸۱۴	۲/۱۷۵	۰/۰۲۰	وضعیت مطلوب
	۲۳	۲/۸۲۶	۰/۹۸۴	۱/۵۸۹	۰/۰۶۳	وضعیت نامطلوب
	۲۴	۳/۳۴۷	۰/۷۷۵	۵/۲۴۶	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب	۲۵	۱/۷۳۹	۱/۰۹۶	-۳/۳۲۹	۰/۹۹۸	وضعیت نامطلوب
	۲۶	۱/۷۳۹	۱/۰۹۶	-۳/۳۲۹	۰/۹۹۸	وضعیت نامطلوب
	۲۷	۱/۶۹۵	۱/۱۰۵	-۳/۴۹۱	۰/۹۹۹	وضعیت نامطلوب
ویژگی‌های کلی	۲۸	۲/۳۹۱	۱/۳۷۳	-۰/۳۸۰	۰/۶۴۶	وضعیت نامطلوب
	۲۹	۲/۱۷۳	۱/۱۹۲	-۱/۳۱۱	۰/۸۹۸	وضعیت نامطلوب

آموزش ادبیات نثر فارسی: واکاوی منابع آموزشی ... ۱۳۷

ادامهٔ جدول ۴						
بخش‌های	گویه	میانگین	انحراف معیار	آمارهٔ آزمون	سطح معنی‌داری	نتیجهٔ آزمون
	۳۰	۲/۲۱۷	۰/۹۰۲	-۱/۵۰۲	۰/۹۲۶	وضعیت نامطلوب
راهنمای روش شناختی	۳۱	۲/۱۷۳	۰/۹۳۶	-۱/۶۶۹	۰/۹۴۵	وضعیت نامطلوب
	۳۲	۲/۳۹۱	۱/۲۳۳	-۰/۴۲۳	۰/۶۶۲	وضعیت نامطلوب
	۳۳	۲/۱۷۳	۰/۸۸۶	-۱/۷۶۳	۰/۹۵۴	وضعیت نامطلوب
تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی	۳۴	۲/۳۴۷	۱/۰۲۷	-۰/۷۱۰	۰/۷۵۸	وضعیت نامطلوب
	۳۵	۲/۳۰۴	۰/۹۲۶	-۱/۰۱۳	۰/۸۳۹	وضعیت نامطلوب
	۳۶	۲/۳۰۴	۱/۱۸۴	-۰/۷۹۲	۰/۷۸۲	وضعیت نامطلوب
بافت آموزشی	۳۷	۲/۹۱۳	۰/۹۰۰	۲/۲۰۱	۰/۰۱۹	وضعیت مطلوب
	۳۸	۳/۰۴۳	۰/۷۶۷	۳/۳۹۶	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۳۹	۳/۰۴۳	۰/۸۲۴	۳/۱۶۱	۰/۰۰۲	وضعیت مطلوب
	۴۰	۲/۹۵۶	۰/۷۶۷	۲/۸۵۳	۰/۰۰۵	وضعیت مطلوب
	۴۱	۲/۷۳۹	۱/۰۵۳	۱/۰۸۸	۰/۱۴۴	وضعیت نامطلوب
بافت فرهنگی	۴۲	۳/۲۶۰	۰/۸۱۰	۴/۵۰۵	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۴۳	۳/۵۶۵	۰/۷۲۷	۷/۰۲۰	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۴۴	۲/۱۳۰	۰/۹۶۷	-۱/۸۳۱	۰/۹۶۰	وضعیت نامطلوب
	۴۵	۲/۶۵۲	۰/۷۱۴	۱/۰۲۲	۰/۱۵۹	وضعیت نامطلوب
	۴۶	۲/۷۸۲	۰/۷۳۵	۱/۸۴۲	۰/۰۴۰	وضعیت مطلوب
	۴۷	۲/۴۷۸	۰/۶۶۵	-۰/۱۵۷	۰/۵۶۲	وضعیت نامطلوب
توانش ادبی مشترک	۴۸	۳/۱۷۳	۰/۷۷۷	۴/۱۵۶	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۴۹	۲/۹۵۶	۰/۹۲۸	۲/۳۵۹	۰/۰۱۴	وضعیت مطلوب
	۵۰	۲/۷۸۲	۰/۷۹۵	۱/۷۰۴	۰/۰۵۱	وضعیت نامطلوب
	۵۱	۳/۰۸۷	۰/۷۳۳	۳/۸۳۹	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۵۲	۳/۱۳۰	۰/۷۵۷	۳/۹۹۴	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۵۳	۳/۰۸۷	۰/۹۰۰	۳/۱۲۷	۰/۰۰۲	وضعیت مطلوب
	۵۴	۳/۲۶۰	۰/۸۱۰	۴/۵۰۵	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
ویژهٔ کتاب‌های ادبیات منثور	۵۵	۲/۹۵۶	۰/۹۲۸	۲/۳۵۹	۰/۰۱۴	وضعیت مطلوب
	۵۶	۳/۱۳۰	۰/۸۱۴	۳/۷۱۰	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۵۷	۳/۲۱۷	۰/۷۹۵	۴/۳۲۶	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۵۸	۳/۲۶۰	۰/۷۵۱	۴/۸۵۴	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۵۹	۳/۲۶۰	۰/۷۵۱	۴/۸۵۴	۰/۰۰۱	وضعیت مطلوب
	۶۰	۲/۷۸۲	۰/۷۹۵	۱/۷۰۴	۰/۰۵۱	وضعیت نامطلوب

تفسیر داده‌ها

نتیجه آزمون فریدمن برای رتبه‌بندی ۱۲ بخش بازینیه ارزیابی درسنامه ادبیات منشور از نظر مدرسان را نشان می‌دهد که آزمون معنی‌دار می‌باشد ($\text{sig} < 0/05$). بدین معنی که بین ۱۲ بخش بازینیه ارزیابی درسنامه ادبیات منشور تفاوت معنی‌داری از نظر اهمیت و رتبه از نظر مدرسان وجود دارد و با توجه به میانگین رتبه‌ها، مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری در رتبه اول، ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منشور در رتبه دوم و توانش ادبی مشترک در رتبه سوم قرار دارد.

همچنین، طبق آزمون‌های تی مشخص شد که میانگین رتبه‌های بخش‌های (۱) مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری، (۲) ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات منشور، (۳) توانش ادبی مشترک، (۴) تمرین‌ها و فعالیت‌ها، (۵) بافت آموزشی، (۶) زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، (۷) محتوا، (۸) بافت فرهنگی، (۹) ویژگی‌های کلی، (۱۰) تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی، (۱۱) راهنمای روش‌شناختی و (۱۲) جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب به ترتیب از بیشترین به کمترین کاهش یافته است.

در مورد وضعیت پاسخ‌دهی به ۱۲ بخش اصلی در بازینیه مشخص شد که گویه شماره ۴۳ (آیا کتاب درسی فاقد مواردی است که ممکن است ناخوشایند و توهین‌آمیز باشند؟)، مربوط به مؤلفه «بافت فرهنگی» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه «عالی» و گویه شماره ۲۶ و ۲۷ (آیا تصویرها کیفیت زیبایی‌شناختی بالایی دارد؟/ آیا از تصاویر به صورت مناسب و برای افزایش درک زبان‌آموزان در کتاب استفاده شده است؟)، مربوط به مؤلفه «جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب» دارای بالاترین درصد فراوانی گزینه «بسیار بد» است. این نتیجه بیانگر این است که درسنامه در زمینه فرهنگی موفق عمل کرده است، اما از نظر طراحی و جذابیت عملکرد خوبی نداشته است.

از نظر مدرسان ۳۴ گویه بازینیه ارزیابی درسنامه ادبیات منشور در وضعیت مناسبی قرار دارند ($\text{sig} < 0/05$)، اما آزمون در مورد ۲۶ گویه دیگر معنی‌دار نمی‌باشد ($\text{sig} > 0/05$). بدین معنی که از نظر مدرسان این ۲۶ گویه بازینیه ارزیابی درسنامه ادبیات منشور در وضعیت مطلوب قرار ندارند. بنابراین، این فرضیه با اکثریت نسبی تأیید شد. در تفسیر این فرضیه، می‌توان گفت که بیشتر گویه‌های مربوط به بخش‌های جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، راهنمای روش‌شناختی، تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی و ویژگی‌های کلی راهنمای مدرس نظر مثبت مدرسان را جلب نکرده است. اما به طور کلی، بافت آموزشی، بافت

فرهنگی و توانش ادبی مشترک کتاب تهیه شده از وضعیت مطلوبی برخوردار بوده است. دو گویه دیگر در این فهرست بازبینه با عنوان «ویژه کتاب‌های آموزش ادبیات مثنوی» و «توانش ادبی مشترک» که زیرمجموعه ارزیابی توانش ادبی هستند و رتبه‌های دوم و سوم را به خود اختصاص داده‌اند. همه گویه‌های این دو گویه به غیر از دو مورد مطلوب ارزیابی شده است. نتایج گویای این است که این درسنامه در آشناسازی زبان‌آموزان با تاریخ، سیرتحوالات و اصطلاحات ادبیات فارسی موفق عمل کرده است. همچنین، این درسنامه به نحو مطلوبی به آموزش انواع مختلف ادبی، تفاوت ساختارهای دستوری زبان فارسی معیار و زبان ادبی و دستور زبان تاریخی پرداخته و در معرفی چهره‌های گویه ادبی موفق بوده است؛ اما با توجه به گویه‌های نامطلوب، این درسنامه نمی‌تواند نمونه‌ای مناسب و جامع از کل ادبیات فارسی باشد. به طور کلی نتایج نشان می‌دهد درسنامه در ایجاد و پیشرفت توانش ادبی در زبان‌آموزان که یکی از اهداف اصلی تهیه درسنامه بود، موفق عمل کرده است.

نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

در این پژوهش کوشش شد که بر نقش ارزیابی کتاب درسی در ارتقای یادگیری مؤثر زبان تأکید گردد. از طریق فرایند ارزشیابی، مدرسان می‌توانند کتاب‌های درسی را شناسایی کنند که نیازهای یادگیرندگان را برآورده سازد، اهداف اختصاصی یادگیری را پوشش دهد و مناسب مخاطبان مورد نظر باشد. پژوهش‌های اخیر اهمیت ارزیابی کتاب‌های درسی را در افزایش انگیزه و مشارکت یادگیرندگان را برجسته کرده‌اند که منجر به بهبود مهارت و موفقیت بیشتر در نتایج یادگیری می‌شود. به این ترتیب، ارزیابی کتاب درسی باید بخشی جدایی‌ناپذیر از یاددهی و یادگیری باشد تا از محتوای درسی با کیفیت بالا که نیازهای یادگیرندگان را برآورده می‌کند و موفقیت آن‌ها را ارتقا می‌دهد، اطمینان حاصل شود.

با توجه به تفسیر داده‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت از دیدگاه مدرسان، فارسی‌نامه نثر به طور کلی از کیفیت و روایی مناسبی برخوردار است. بر خلاف پژوهش‌های پس‌نگرانه پیشین که نشان داد کتاب‌های تاریخ ادبیات ایران و تاریخ ادبیان جهان از مطلوبیت در بخش‌های جامعیت و صحت و اعتبار علمی (قمری، ۱۳۹۵) و ساختار و محتوا (قمری، ۱۳۹۶) و نیز پژوهش اجاق در مورد مطلوب نبودن بخش‌های چون قالب و

ارزیابی در کتاب ادبیات ترکی پایه نهم دبیرسان، این پژوهش از سطح مطلوبیت در بخش‌های بیشتری برخوردار بوده است. از لحاظ کاستی‌هایی در بخش‌های جذابیت متن و شکل ظاهری کتاب، ویژگی‌های کلی، نبود راهنمای روش‌شناختی و برخی تمرین‌ها و مواد آموزشی تکمیلی با نتایج کلی پژوهش‌های پیشین همپوشانی دارد. از نظر آموزش مهارت‌های شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری، زیرمهارت‌های واژه، دستور و تلفظ، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، بافت آموزشی، بافت فرهنگی، توانش ادبی مشترک و آموزش ویژگی‌های ادبیات منثور به مراتب وضعیت مطلوب‌تری نسبت به کتاب‌های درسی پیشین برای یادگیرندگان ادبیات، به‌ویژه دانشجویان خارجی دارد. آموزش درسنامه تهیه شده به یادگیرندگان ادبیات، سبب می‌شود تا آن‌ها ضمن آگاهی نسبی درباره ادبیات فارسی، همگام با توانش‌های زبانی به مطالعه ادبیات بر اساس سده‌های تاریخی پردازند و دورنمایی کلی از سیر تحولات ادبیات فارسی به دست آورند. با وجود این، با برطرف کردن برخی نقاط ضعف یاد شده می‌توان سطح آموزشی و کاربردی آن را ارتقا بخشید. به‌کارگیری کتاب درسی مناسب می‌تواند نقش مهمی در رشد حرفه‌ای مدرسان، به‌ویژه مدرسان تازه‌کار، ایفا کند. همچنین، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به طراحان منابع آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان کمک کند تا به با کارآمدی بیشتری به گسترش زبان، فرهنگ و ادب پارسی پردازند.

از دستاوردهای این پژوهش می‌توان به طراحی پرسشنامه‌ای اشاره کرد که در زبان فارسی برای نخستین بار برای ارزیابی منابع آموزش ادبیات به کار رفته است. این پرسشنامه چارچوبی مفید برای ارزیابی خواهد بود که می‌تواند گویه‌هایی روا، پایا، عملی، شفاف و گویا ارائه دهد و فرایند ارزیابی منابع آموزش ادبیات را تسهیل نماید. هرچند که برخی کارشناسان با ارزیابی‌های پیشنهادی موافق نیستند، اما اغلب ارزیابی‌های کتاب‌های درسی مبتنی بر ارزیابی پیش از کاربرد، با هدف انتخاب کتاب درسی متمرکز هستند. پرسشنامه معرفی شده نیز به طراحی و بهینه‌سازی درسنامه‌های آموزش ادبیات به غیرفارسی‌زبانان کارآمد کمک می‌کند.

نظر به اینکه در این پژوهش، آموزش ادبیات فارسی از جنبه‌های متنوع و گوناگونی مورد بررسی قرار گرفت، مدرسان ادبیات و زبان فارسی، چه در داخل و چه در خارج از ایران، می‌توانند از درسنامه تهیه شده به عنوان منبعی علمی در جهت ارتقای توانش زبانی و ادبی زبان‌آموزان استفاده نمایند. همچنین مدرسان و آموزشکاوان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که در زمینه مطالعه و آموزش ادبیات فعالیت می‌کنند، می‌توانند برای

درسنامه‌های ادبیات، پرسش‌های این پژوهش را به جای مدرسان و پژوهشگران، از دیدگاه زبان‌آموزان ارزیابی کنند. در نهایت دیدگاه‌های مدرسان و زبان‌آموزان در این زمینه می‌تواند مقایسه و ارزیابی شود. ضرورت انجام پژوهش‌هایی این چنین، می‌تواند نقطه آغازی برای نگاهی علمی تر به آموزش ادبیات فارسی به خارجیان باشد و در راستای اهداف آموزشکاو و پژوهشی در زمینه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان، نقش به‌سزایی داشته باشد.

منابع

- رستگار فسایی، منصور (۱۳۸۰)، *انواع نثر فارسی*. تهران: سمت.
- غریبی، افسانه (۱۳۹۵)، «چارچوب‌های ارزیابی مواد آموزشی: معرفی و مقایسه موردی دو چهارچوب کاینگزورث و لیتل‌جان»، *مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ص ۸۸۳-۸۶۴.
- قمری حیدر (۱۳۹۶)، «ارزشیابی محتوای درس تاریخ ادبیات دوره دوم متوسطه بر اساس دو مؤلفه ساختار و تحقق اهداف پیش‌بینی شده»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۳۳ (۴): ۱۱۳-۱۳۴.
- قمری، حیدر (۱۳۹۵)، «ارزشیابی محتوای درس تاریخ ادبیات دوره متوسطه بر اساس مولفه‌های جامعیت و صحت و اعتبار علمی»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۱۱ (۴۲): ۱۳۵-۱۵۲.
- نوریان، محمد (۱۳۹۳)، «روش‌های ارزشیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی، مزایا و محدودیت‌ها»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، ۳۳، ۱-۱۷.
- وکیلی‌فرد، امیررضا و رضایی محلاتی، زویا (۱۴۰۲)، *فارسی‌نامه آموزش ادبیات*، جلد نخست و دو، تهران، فرهیختگان.
- وکیلی‌فرد، امیررضا، میرزایی حصاریان، محمدباقر و احمدی خلخال، نادیا (۱۳۹۸)، «فارسی برای اهداف دانشگاهی: تحلیل کتاب فارسی ویژه علوم اجتماعی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۴۴، ص ۲۱-۴۸.
- وکیلی‌فرد، امیررضا، رضایی محلاتی، زویا و جنتی‌راد، فاطمه (۱۳۹۹)، «ادبیات منظوم و منثور فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: در جستجوی معیاری برای سازماندهی محتوای درسنامه‌های آموزشی»، *پژوهش‌های بین‌رشته‌ای ادبی*، ۲ (۴)، ص ۳۴۶-۳۹۱.
- وکیلی‌فرد، امیررضا، حیدری خسرو، پریسا و جنتی‌راد، فاطمه (۱۳۹۷)، «ارزیابی مجموعه فارسی بیاموزیم در چارچوب شاخص‌های گزینش منابع آموزشی بر اساس انگاره مک‌دانوف و شاو (۲۰۰۳)»، *مجموعه مقالات دهمین همایش بین‌المللی زبانشناسی ایران*، ص ۶۶۷-۶۸۶.
- Alkhalidi, A. A. (2010), Developing a principled framework for materials evaluation: Some considerations. *Advances in Language and Literary Studies*, 1(2), 281-298.
- Al-Mahrooqi, R. (2012), An investigation of literature teaching methodologies at a higher educational institution in Oman. *TESOL Journal*, 6(1), 172-180.
- Bélanger, A. (2015), Pourquoi enseigner la littérature au secondaire ? *Québec français*, (175),

40-41.

- Bloemert, J., Jansen, E., & van de Grift, W. (2016), Exploring EFL literature approaches in Dutch secondary education. *Language, Culture and Curriculum*, 29(2), 169-188.
- Blondeau, N., Alouache., & Ne, M. F. (2006), Literature progressive du Fracais. CLE international.
- Cunningworth, A. (1995), Choosing your coursebook. Oxford: Heinemann.
- Ellis, R. (1997), Second language acquisition. The United States: Oxford, 98.
- Healy, S. (2010), Literature in the EFL Classroom: From theory to practice. *Kyoto Sangyo University essays. Humanities series*, 42, 178-191.
- Jafarigohar, M., & Ghaderi, E. (2013), Evaluation of two popular EFL coursebooks. *International journal of applied linguistics and English Literature*, 2(6), 194-201.
- Khodadady, E., & Hashemnezhad, H. (2020), Evaluating EFL coursebooks: Teachers' and students' perspectives. *SAGE Open*, 10(3), 2158244020940330. <https://doi.org/10.1177/2158244020940330>
- Lynch, B. K. (1996), Language program evaluation: Theory and practice. Ernst Klett Sprachen GmbH.
- McDonough, J., Shaw, C., Masuhara, H. (2003), *Materials and methods in ELT: A teacher's guide (3rd edition)*. London: Blackwell.
- Miekeley, J. (2005), ESL textbook evaluation checklist. *The Reading Matrix*, 5(2).
- Mukundan, J., Hajimohammadi, R., & Nimehchisalem, V. (2011), Developing an English Language Textbook Evaluation Checklist. *Contemporary Issues in Education Research*, 4(6), 21-28.
- Ocak, G. (2013), The Evaluation of a Turkish Literature Coursebook According to the Constructivist Learning Approach, *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(3), 389-407.
- Ogan-Bekiroglu, F. (2007), To what degree do the currently used physics textbooks meet the expectations? *Journal of Science Teacher Education*, 18, 599-628.
- Padurean, A. N. (2015), Approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*, (06), 195-200.
- Paran, A. (2008), The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Lang.teach*, 41(4), 465-496.
- Richards, J. c. (2017), *Curriculum development in language teaching*. (Second edition): Cambridge University Press.
- Tasneem Wasti, A. (2016), The Role of Literary Texts in Pakistani EFL Classroom: Issues and Challenges, Unpublished thesis, UK: University of Essex.
- Vakilifard, A. (2023), Teaching Persian Narrative Texts :Efficacy of a Combined Strategy to Understand Kalileh o Demneh (pp. 494-529). In K. Talattof, *Routledge Handbook of Post Classical and Contemporary Persian Literature* (1st Ed.), Routledge.
- Zhang, X. (2017), A critical review of literature on English language teaching textbook evaluation: What systemic functional linguistics can offer. *Journal of Language and Cultural Education*, 5(1), 78-102.
- Zohrabi, M. (2011), Coursebook Development and Evaluation for English for General Purposes Course. *English Language Teaching*, 4(2), 213-222.