

زبان فارسی و کوشش‌های ایرانی

سال چهارم، دوره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۸، شماره پیاپی ۷

صفحات ۸۳-۶۳

آموزش واژه به فارسی آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور

دکتر شکرالله پورالخاص^۱

مهدی خدادادیان^۲

سجاد نصیری^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۳/۵

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۸/۲۲

چکیده

ارتباط عمیق ادبیات با لایه‌های مختلف جوامع و پیوند آن با هویت و میراث فرهنگی، موجب شده‌است از این ابزار نیرومند و جذاب برای گسترش و آموزش زبان نیز بهره بگیرند. در این مقاله به بررسی اثربخشی بهره‌گیری از متون ادبی در آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان پرداخته‌ایم. برای این منظور، از فارسی‌آموزان عرب‌زبان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) افرادی انتخاب شدند و پیش‌آزمونی با محوریت سنجش دانش واژگانی مربوط به واژه‌های جدید به کار رفته در متون پژوهش، در قالب متون منظوم و برگردان نثر آنها در دو گروه مساوی آزمون و گواه برگزار گردید. پس از آن، پس‌آزمونی برگزار شد. نمرات دو گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون با آزمون تحلیل هم‌وردایی بررسی شد. نتایج تحلیل آماری حاکی است اگرچه فارسی‌آموزان گروه پیش‌آزمون در پاسخ‌گویی به پرسش‌های پس‌آزمون، عملکرد بهتری داشته‌اند، این تفاوت در عملکرد، معنادار نیست و در نتیجه فرضیه پژوهش که به کار آمدی و تأثیر بیشتر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور تأکید دارد، به اثبات نمی‌رسد.

واژگان کلیدی: آموزش زبان، متون منظوم، متون منثور، آموزش واژه، فارسی‌آموزان عرب‌زبان

✉ pouralkhas@uma.ac.ir

۱. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۲. مربی آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)

۳. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی

۱- مقدمه

رویکردهای نوین آموزش زبان، استفاده از متون ادبی را به دلیل ویژگی‌هایی همچون اصالت^۱، غنای فرهنگی و زبانی، و گستردگی این متون در سطوح متفاوتی از ادبیات^۲، در برنامه‌های آموزشی خود قرار داده‌اند. برای نمونه، از دغدغه‌های رویکرد ارتباطی زبان، آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ و رفتارهای اجتماعی جامعه زبانی مقصد در برقراری ارتباط موفق‌تر با آنان است و ادبیات، به واسطه هویت فرهنگی و ایدئولوژیکی خود می‌تواند در دستیابی به این نتیجه، سودمند باشد. به وجود آمدن رشته جدیدی به نام سبک‌شناسی آموزشی^۳ نیز سهم بسزایی در گنجاندن ادبیات در سرفصل‌های آموزش زبان داشته‌است.

اکنون شرایطی ایجاد شده که بتوان متون ادبی را به مثابه منابعی غنی، ارزنده و اصیل^۴ در کلاس‌های درس آموزش زبان به خارجیان استفاده کرد. البته به این نکته باید توجه گردد که دو مفهوم «آموزش ادبیات» و «آموزش زبان از طریق ادبیات» بسیار متفاوت‌اند. مفهوم نخست بر آموزش خود ادبیات تأکید دارد و با ادبیات به‌عنوان یک موضوع محتوایی همچون اقتصاد، فیزیک و ... برخورد می‌کند، و مفهوم دوم بر آموزش مهارت‌ها و نظام‌های زبان تأکید دارد و به ادبیات به‌عنوان ابزاری برای بهبود مهارت‌های زبانی می‌نگرد. بر این مبنا با دو پدیده نه‌چندان متباین «آموزش زبان» و «آموزش ادبیات» روبه‌رو خواهیم بود و چنانچه ژرف‌تر بنگریم، این دو مفهوم ما را به تفاوت «زبان» و «ادبیات» رهنمون می‌کند.

زبان نظامی است که انسان‌ها برای برقراری ارتباط با یکدیگر به کار می‌گیرند، اما ادبیات، به کارگیری زبان در قالب متعالی و هنری آن است و کاربرد ویژگی «نه‌چندان متباین» برای این دو مفهوم از این جهت است که زبان، بستر رخداد ادبیات است و ادبیات، رویدادی هنری است که در زبان رخ می‌دهد و درجه هنری بودن این رویداد، علاوه‌بر اینکه تعیین میزان لذت مخاطب از این اثر هنری، چگونگی تلاش وی را نیز برای درک زیبایی این رخداد مشخص می‌کند. پس ادبیات طیفی را ایجاد می‌کند که در یک سوی آن متونی به سادگی زبان روزمره قرار دارند، و در سوی دیگر متونی که فقط مخاطب آگاه از بلاغت و آشنا با اعتقادات و باورهای فرهنگی یک ملت قادر به درک آنهاست. وجود سه گونه ادبی نظم، شعر و نثر بیانگر همین مفهوم است. از این نکته نیز نباید غافل بود که به‌کارگیری این متون در محتوای

1. authenticity
2. literariness
3. pedagogical stylistics
4. authentic

دوره‌های آموزشی، با میزان تسلط زبان‌آموزان بر مهارت‌های زبانی رابطه مستقیم دارد و بر این مبنا نیاز به گزینش متون ادبی به‌عنوان یک ضرورت مطرح می‌شود.

این مقاله در بررسی بهره‌گیری از متون ادبی در یاددهی زبان فارسی و به روش میدانی، درصدد پاسخ‌گویی به این پرسش است که آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم کارآمدتر و مؤثرتر است یا از طریق متون منثور؟

بر پایه این پرسش می‌توان به طرح این فرضیه پرداخت که آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور مؤثرتر و کارآمدتر است.

در مقاله سعی شده است ضمن بررسی فرایند آموزش زبان از طریق متون ادبی، به عبارت دیگر آموزش ادبیات‌محور^۱ زبان، به روش میدانی و در قالب همگن‌سازی و تقسیم‌بندی فارسی‌آموزان عرب‌زبان در دو گروه آزمون و گواه، برگزاری پیش‌آزمون سنجش واژه، آموزش واژه در دو شکل متون منظوم و برگردان نثر آنها، و برگزاری پس‌آزمون، به تحلیل آماری نتایج پژوهش پرداخته شود.

۲- تفاوت زبان و ادبیات: مبنای تفاوت آموزش زبان و آموزش ادبیات

تمایز آموزش زبان از آموزش ادبیات، همان‌گونه که در بخش یک بدان اشاره گردید، نتیجه تفاوت زبان و ادبیات است. اکنون باید به این نکته پرداخت که چه ویژگی‌هایی در ادبیات وجود دارد که مدرس زبان را از به‌کارگیری متون ادبی به جای متون زبانی در کلاس‌های آموزش زبان منع می‌نماید. در پاسخ باید اظهار داشت، تقریباً تمامی کسانی که به موضوع تفاوت زبان ادبی با زبان روزمره پرداخته‌اند، از استدلال‌هایی همسان بهره جسته‌اند. به‌عنوان نمونه یا کوبسن شش نقش عاطفی^۲، ترغیبی^۳، ارجاعی^۴، فرازبانی^۵، همدلی^۶ و ادبی (شعری)^۷ را برای زبان برمی‌شمارد و معتقد است در نقش ادبی زبان، جهت‌گیری پیام به سوی خود پیام است و پیام ذاتاً کانون توجه قرار می‌گیرد. اشکلوفسکی روس و صورت‌نگرایان چک، بویژه موکارفسکی و هاورانک قائل به دو فرایند زبانی خودکاری^۸ و برجسته‌سازی^۱ هستند. به اعتقاد

1. literature based
2. emotive
3. cognitive
4. referential
5. met linguistic
6. phatic
7. poetic
8. automatization

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

هاورانک، خودکاری فرایندی است که در آن، عناصر زبان به قصد بیان موضوعی، بدون توجه به شیوه بیان، به کار گرفته می‌شود، ولی برجسته‌سازی، به کارگیری عناصر زبان به نحوی است که شیوه بیان جلب نظر کند و غیرمتعارف باشد. موکارفسکی نیز زبان شعر را در نهایت برجسته‌سازی می‌داند و برجسته‌سازی را انحراف از مؤلفه‌های هنجار زبان قلمداد می‌کند (به نقل از صفوی، ۱۳۸۰: ۳۰-۳۵).

لیچ بر این باور است که برجسته‌سازی به دو شکل امکان‌پذیر است: «نخست آنکه نسبت به قواعد حاکم بر زبان خودکار، انحراف صورت پذیرد و دوم آنکه قواعدی بر قواعد حاکم زبان خودکار افزوده شود. به این ترتیب، برجسته‌سازی از طریق دو شیوه هنجارگریزی و قاعده‌افزایی تجلی خواهد یافت». وی برای این دو، حد و مرز تعیین می‌نماید. به اعتقاد او، هنجارگریزی می‌تواند تا حدی پیش رود که در ارتباط، ایجاد اختلال ننماید، و برجسته‌سازی تا آنجا مجاز است پیش برود که قابل تعبیر باشد (همان: ۴۰ و ۴۱). بی‌پرویش نیز این موضوع را به گونه‌ای دیگر بیان می‌کند. وی معتقد است ساخت زبان شعر، ماحصل عملکرد دو مقوله کلی است؛ نخست ساخت‌های ثانوی که روی ساخت‌های عادی زبان قرار می‌گیرند و دوم، انحراف‌هایی که نسبت به ساخت عادی زبان ایجاد می‌شود. وی به‌عنوان مثالی از نمونه نخست، به قافیه و وزن اشاره می‌کند که نتیجه آن در شعر انگلیسی، نوعی قرینه‌سازی معنایی و نحوی، تضاد معنایی، تشابه، تکرار و ... است. او بر این مبنا نتیجه می‌گیرد که استنتاج ساخت‌های شعری و درک آنها نیز تابع قواعدی شبیه به قواعد زبان عادی است که وی آن را دستور زبان شعر می‌خواند؛ دستوری که در برابر دستور زبانی که توانش زبانی را توصیف می‌کند، به توصیف توانش شعری می‌پردازد. وی مقوله دوم را انحراف از قواعد موجود زبانی و حتی انحراف از قواعد شعری (دستور زبان شعر) می‌داند و به‌عنوان نمونه، به قطعه شعری از کامینگز اشاره می‌نماید که در آن، فعل مردن (die) را به صورت متعدی به کار برده‌است (بی‌پرویش، ۱۳۷۴: ۱۴۹-۱۵۵).

فالک برای زبان دو کاربرد ادبی و کاربرد معمولی‌تر برمی‌شمارد و بر این عقیده است که زبان ادبی در بیشتر مواقع، بویژه در شعر، از کاربرد معمول و روزمره زبان متفاوت است؛ زیرا متشکل از عناصر واژگانی، ساخت‌های نحوی و توالی‌هایی واجی است که با این انواع، در زبان محاوره متفاوت است (فالک، ۱۳۷۱: ۵۷۱). حق‌شناس نیز بر این باور است که «زبان علی‌الاصول در محدوده یک نظام، یعنی نظام زبان با جهان هستی برمی‌خورد؛ حال آنکه ادبیات ضرورتاً در

محدوده دو نظام: یکی همان زبان، و دیگری نظام ادبیات». وی صورت بازسازی شده نظام زبان را دستور زبان و شکل بازسازی شده ادبیات را فنون ادبی (عروض، قافیه، بدیع، معانی، بیان و ...) می‌داند و معتقد است که زبان در حوزه برخورد زبانی، ابزاری است در خدمت دانش و در حوزه برخورد ادبی، ابزاری است در خدمت آفرینشگری (حقوق‌شناس، ۱۳۷۰: ۱۳-۱۵). ضیاءحسینی بر این باور است که دستور زبان ادبی را مختصه «شاعرانه» تعیین می‌کند. بدین ترتیب، وی قاعده زبان ادبی را با در نظر داشتن مختصه [+شاعرانه]، عدم محدودیت زبانی در انتخاب دستوری توصیف می‌نماید (ضیاءحسینی، ۱۳۸۸: ۲۴۶ و ۲۴۷). بر این مبنا و با این توضیح مختصر در خصوص تفاوت زبان ادبی با زبان خودکار/ روزمره، می‌توان به مشروط بودن بهره‌گیری از منبع غنی متون ادبی در محتوای دروس آموزش زبان پی برد.

۳- رویکردهای رایج در بهره‌گیری از ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان

به‌طور کلی می‌توان دو رویکرد در استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان شناسایی کرد؛ عده‌ای ضمن برشمردن فواید و مزایای به‌کارگیری متون ادبی در برنامه درسی^۱ آموزش زبان دوم/ خارجی^۲، مدرسان را به استفاده از متون ادبی در کلاس‌های آموزش زبان دعوت می‌کنند، اما تعدادی دیگر از صاحب‌نظران، ضمن فهرست کردن معایب این امر، پیشنهاد می‌دهند ادبیات از محتوای برنامه درسی آموزش زبان حذف، یا میزان کاربرد آن محدود گردد. در ادامه به بخشی از نظرات موافقان و مخالفان می‌پردازیم.

۳-۱- استدلال‌های موافقان استفاده از ادبیات در برنامه درسی آموزش زبان

تقریباً یکی از فوایدی که در اظهارات بیشتر موافقان بهره‌گیری از متون ادبی در برنامه درسی آموزش زبان دوم/ خارجی به چشم می‌خورد، اصالت این‌گونه متون است. اسکریونر (۲۰۰۵؛ به نقل از چلیکندی، ۲۰۱۵) متون اصیل را متونی می‌داند که با اهداف آموزشی آماده نشده‌اند و به‌طور طبیعی در زبان وجود دارند. لانگ بر این باور است که ادبیات در زمره متون اصیل دسته‌بندی می‌گردد؛ از این‌رو، فعالیت‌هایی که در خلال متون ادبی شکل می‌گیرند، فعالیت‌های زبانی واقعی - نه ساختگی - محسوب می‌شوند (لانگ، ۱۹۸۶: ۵۸؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲). آر قرار گرفتن زبان‌آموزان دوره‌های پیشرفته در معرض انواع متنوعی از متون ادبی معتبر به همراه تکالیف و پرسش‌هایی که با رویکرد به زندگی واقعی طراحی شده‌اند را بسیار مهم می‌داند و

1. curriculum

2. teaching second/foreign language

معتقد است این متون، علاوه بر اینکه در زبان‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کند، فرصت‌هایی را برای بحث و لذت به وجود می‌آورد. علاوه بر این، آگاهی زبان‌آموزان از توانایی خوانش متون ادبی در قالب اصلی خود، به احساس رضایتمندی آنان از این روال منجر خواهد شد (آر، ۱۹۹۶: ۱۵۵؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲). شازو (۲۰۱۴) نیز ادبیات را «رسانه آموزش و یادگیری زبان معتبر» می‌داند. وی ضمن خوش‌ساخت تلقی کردن زبان ادبیات، اظهار می‌دارد که این‌گونه زبان می‌تواند مهارت‌های زبانی و مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان را افزایش دهد. چلیکندی (۲۰۱۵) نیز متون ادبی را از این حیث که برای اهداف آموزشی خلق نشده، بلکه برای ایجاد لذت در مخاطب آفریده شده‌اند، در زمره متون اصیل قلمداد می‌نماید و معتقد است این‌گونه متون می‌توانند در فراگیران ایجاد انگیزه کرده، نیازهای آنان را در حوزه زبان‌آموزی برآورده کنند. لطافتی (۱۳۸۷) نمونه‌های متون ادبی را از این نظر که با هدف ابزار شدن برای آموزش زبان خلق نشده‌اند، بلکه برای دستیابی به اهدافی غیر از این پدید آمده‌اند، وسیله‌ای طبیعی در راه آموزش زبان تلقی می‌کند. به نظر او در بردارندگی این ویژگی سبب می‌شود که زبان‌آموز خود را درون یک دستگاه مصنوعی آموزش احساس نکند، به ایجاد رابطه‌ای عاطفی با ابزاری این‌گونه طبیعی بپردازد، شعور یادگیری و تعامل خود را در ارتباط با آن فعال کند و در نتیجه، مهارت‌های زبانی خود را افزایش دهد.

به‌کارگیری متون ادبی در برنامه‌های آموزش زبان، فواید دیگری نیز دارد؛ برای نمونه، کولی و اسلاتر (۱۹۹۰: ۳)، علاوه بر اصالت، سه ویژگی غنای فرهنگی، غنای واژگانی، و قابلیت مشارکت شخصی را از دلایلی ذکر می‌کنند که مدرس زبان را به استفاده از ادبیات مجاب می‌کند. خطیب و همکاران (۲۰۱۱) طی بررسی‌هایی که در آرای صاحب‌نظران حوزه آموزش زبان انجام دادند، مزایای استفاده از ادبیات در آموزش زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم/ خارجی را این‌گونه برمی‌شمارند: داشتن اصالت، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان، افزایش آگاهی فرهنگی و میان‌فرهنگی در زبان‌آموزان، ایجاد توانایی گسترده‌خوانی و فشرده‌خوانی در زبان‌آموزان، افزایش دانش کاربردشناختی و جامعه‌شناختی زبان در زبان‌آموزان با استفاده از متونی همچون درام، افزایش دانش واژگانی و دستوری زبان‌آموزان، افزایش مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان، تقویت هوش هیجانی زبان‌آموزان با ایجاد توانایی کنترل عواطف و احساسات در موقعیت‌های دشوار، و تقویت تفکر انتقادی در زبان‌آموزان. شازو (۲۰۱۴) نیز قابل دسترس بودن متون ادبی، ایجاد انگیزه در بسیاری از زبان‌آموزان، و وجود ادبیات به مثابه رسانه‌ای برای معرفی مفروضات فرهنگی و استفاده از زبان را از مزایای استفاده از ادبیات در دوره‌های آموزش زبان برمی‌شمارد.

مک‌رائه (۱۹۹۱: ۸؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲) یکی از فواید استفاده از ادبیات در کلاس‌های زبان را دست‌یابی به فرایند یادگیری پویا بیان می‌نماید و معتقد است این امر، زبان‌آموزان را به‌طور خودجوش به عناصری فعال تبدیل می‌کند و والاس (۱۹۹۲: ۳۹؛ به نقل از داسکالوفسکا و دیموا، ۲۰۱۲) بر این باور است که متون ادبی برخلاف متون ارجاعی^۱ که در کتاب‌های درسی زبان خارجی یافت می‌شوند، می‌توانند با پتانسیل معنایی‌ای که دارند، به تعامل میان متن و خواننده بینجامند. ویدوسون بر این باور است که باید ادبیات را در سرفصل‌های آموزش زبان دوم/ خارجی گنجانند تا مهارت‌های تفسیری را به صورتی متمرکز پرورش دهد (به نقل از کارتر، ۱۳۸۱). پارکینسون و ریدتوماس (۲۰۰۰: ۱۰) ادبیات را به منزلهٔ انگاره‌ای مناسب برای خوب نوشتن و تسهیل‌کنندهٔ فرایند یادگیری قلمداد می‌کنند. برامفیت و کارتر (۱۹۸۶: ۲۲۷) نیز چند مزیت برای استفاده از ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان برمی‌شمرند. از جمله اینکه ادبیات دانش زبانی زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد، به خاطر لذتی که نصیب زبان‌آموزان می‌کند، انگیزهٔ مواجههٔ آنان را با متن بالا می‌برد، و درک آنها را از یک فرهنگ خارجی افزایش می‌دهد. هدا (۲۰۱۲) معتقد است آموزش زبان بدون بهره‌گیری از ادبیات، غیرجذاب، بی‌روح و ناکارآمد است. او ادبیات را موتور محرک استفاده از زبان می‌داند. بابایی و ون (۲۰۱۴) معتقدند ادبیات نقشی اساسی در یادگیری زبان خارجی ایفا می‌کند و لازم است متون ادبی در همهٔ سطوح آموزشی گنجانده شود. به نظر آنها آشنایی زبان‌آموزان با گونه‌هایی همچون نمایشنامه، رمان و داستان کوتاه در سطوح پایین‌تر زبانی، به آنها در یادگیری اصطلاحات، زبان عامیانه و ... کمک می‌کند و افزایش دانش شناختی آنان را در پی دارد. وان (۲۰۰۹) می‌گوید ادبیات فرصت‌های زیادی برای زبان‌آموزان فراهم می‌کند تا بتوانند دانش نحوی، کاربردی و فرهنگی خود را ارتقا بخشند.

اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) نیز بر این باورند که ادبیات می‌تواند دسترسی مدرس و زبان‌آموز را به حوزهٔ وسیعی از متون جذاب، انگیزشی و کاربردی، در هر سن و سطحی فراهم آورد. برومفیت (۱۳۷۴) مدت‌نظر قرار دادن توسعه و پیشرفت توانایی ادبی زبان‌آموزان را از اهدافی می‌داند که یک برنامهٔ درسی ادبیات‌محور باید در کنار افزودن متون ادبی به جریان زبان‌آموزی سطح پیشرفته، بدان دست یابد. آذری نجف‌آباد (۱۳۶۲) بزرگ‌ترین فایدهٔ مطالعهٔ متون ادبی در فرایند زبان‌آموزی را افزایش ذوق ادبی زبان‌آموزان و نفوذ عمیق‌تر آنان در

1. referential texts

فرهنگ کشور زبان مقصد تلقی می‌نماید. عزبدفتری (۱۳۹۰) با بررسی برخی تحقیقات می‌گوید عده‌ای بر این باورند که زبان به کار رفته در متون ادبی در وهله نخست، بازنمود مرادفات طبیعی در عرصه‌های گوناگون زندگی اجتماعی است و در وهله دوم، دلنشین و زیباست و به جذب مخاطب (زبان‌آموز) می‌انجامد؛ از این‌رو، بهره‌گیری از ادبیات را در کلاس‌های آموزش زبان، لازم و ضروری می‌پندارند.

۳-۱-۱- دستاوردهای بهره‌گیری از شعر در برنامه درسی آموزش زبان

در این میان، افرادی همچون پاناوآلی و ساراچ و آلبی نیز به طور خاص به مزایای استفاده از شعر در کلاس‌های آموزش زبان پرداخته‌اند. پاناوآلی (۲۰۱۱؛ به نقل از آنتیکا، ۲۰۱۶) فواید استفاده از شعر را در کلاس درس این‌گونه بر می‌شمارد: ۱- شعر به‌عنوان یک منبع ارزشمند و اصیل زبان، به تقویت مهارت‌های زبانی زبان‌آموزان منجر می‌گردد. ۲- فرصتی برای زبان‌آموزان فراهم می‌آورد تا با روشی جدید و مؤثر بر گستره دانش واژگانی خود بیفزایند. ۳- با ایجاد واکنش‌های عاطفی قوی در زبان‌آموزان، انگیزه آنها را برای یادگیری زبان بالا می‌برد. ۴- به زبان‌آموزان بینشی می‌دهد که آگاهی متقابل فرهنگی خود را که به روانی^۱ زبان مقصدشان منجر می‌گردد، توسعه دهند. ۵- از آنجاکه شعر با موضوعات جهانی و نگرانی‌های جامعه بشری در ارتباط است، به ایجاد فرصت عاطفی و احساسی مشارکت شخصی زبان‌آموزان در این خصوص کمک می‌کند. ۶- ایده‌های خلاقانه زبان‌آموزان، مخصوصاً در حوزه نگارش را توسعه می‌دهد.

ساراچ (۲۰۰۳؛ به نقل از هیسمان اوغلو، ۲۰۰۵) معتقد است شعر برای فراگیران افق دید متفاوتی ترسیم می‌کند که آگاهی از قواعد و کاربرد دستور زبان، نحو و واژه از دستاوردهای آن است. به علاوه، خوانندگانی را که انگیزه کافی ندارند، به تفسیر و بررسی ترغیب می‌کند، به جلوه‌گری احساسات و افکار در قلب و ذهن آنان منجر می‌گردد. همچنین، زبان‌آموزان را با تشبیه، استعاره، کنایه، جاندارپنداری و ... - فصل مشترک ادبیات و شکل گفتاری زبان - آشنا می‌سازد.

آلبی (۲۰۱۵) نیز بر این باور است که آموزش شعر به زبان‌آموزان از این نظر که توجه آنان را معطوف به تکنیک‌های کشف الگوی غیرمعمول^۲ زبان شعر می‌کند، مانع خستگی آنان در کلاس درس می‌شود.

1. fluency

2. unusual pattern

۳-۲- استدلال‌های مخالفان استفاده از ادبیات در برنامه درسی آموزش زبان

خطیب و همکاران (۲۰۱۱) اشکالاتی را از منتقدان به فرایند آموزش زبان انگلیسی از طریق ادبیات مطرح می‌کنند: ۱- متون ادبی، خصوصاً اشعار قدیمی، پیچیده‌اند و انحراف آنها از هنجارهای زبان خودکار محرز است. ۲- واژه‌های متون ادبی قدیمی در انگلیسی امروزی به کار برده نمی‌شوند. ۳- برخی بر این باورند که در متون ادبی، انحراف از هنجار نظام آواشناختی و واج‌شناختی وجود دارد. ۴- تغییر شمول معنایی برخی واژه‌ها می‌تواند به مانعی برای فراگیران تبدیل گردد. ۵- گزینش مواد درسی، هم برای زبان‌آموزان و هم برای مدرسان دشوار است؛ زیرا به مؤلفه‌های بسیاری همچون سن، جنسیت، دانش پیشین و ... وابسته است. نتایج پژوهش ابوختاله (۲۰۱۴) در مدارس دوزبانه متوسطه لیبی نیز بیانگر مشکلاتی همچون دشواری ساختار پاره‌ای از متون ادبی و نامأنوس بودن واژه‌ها و ساختارهای دستوری برخی متون است. عزبدفتری (۱۳۹۰) نیز اظهار می‌دارد گروهی نقش ادبیات را در آموزش زبان دوم/ خارجی ویرانگر دانسته، معتقدند از آنجا که ادبیات، به‌ویژه شعر، با قواعد و اسلوب‌های زبانی همخوانی ندارد، نمی‌تواند به تحکیم مبانی دستوری زبان در زبان‌آموزان منجر گردد.

۴- گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان

نظرات متفاوتی درباره گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان وجود دارد که به بخشی از آنها اشاره خواهد شد. لازار (۱۹۹۳: ۵۲) توجه به ویژگی‌هایی چون پیشینه فرهنگی، مهارت زبانی، پیشینه ادبی، سن و سطح درک زبان‌آموز، و ویژگی‌هایی همچون جذابیت، قابلیت دسترسی، و مناسب بودن متون را در گزینش محتوای ادبی برای آموزش زبان بسیار مهم قلمداد می‌نماید. انتخاب و آموزش صفحاتی از آثار نویسندگان بزرگ که در بردارنده سویه‌های مهمی از زبان و فرهنگ است، پیشنهادی است که دل‌گورچیو در راستای گزینش محتوای ادبی به منظور آموزش زبان ارائه می‌نماید (دل‌گورچیو؛ نقل از لطافتی، ۱۳۸۷).

که‌یو (به نقل از لطافتی، ۱۳۸۷) پیشنهاد می‌کند که به گزینش متون نویسندگان معاصر و به‌کارگیری آنها در کلاس‌های آموزش زبان پرداخته شود؛ زیرا نزدیکی این متون به زبان رایج و در نتیجه به‌روز بودن موضوعات مطروحه در آنها، مسائل را برای تمام زبان‌آموزان ملموس و قابل‌درک می‌کند. مه‌کی (۱۳۷۰: ۴۴) در بیان اهمیت گزینش محتوای دوره‌های آموزش زبان، افراد زیادی را آگاه به واژگان ادبی گسترده‌ای می‌داند که «کلمات لازم را برای سفارش دادن غذا نمی‌دانند». وی در اثبات ادعای خویش، به نقل ماجرای از زبان ژولیان گرین، یکی از

دوستان آندره ژید می‌پردازد و اظهار می‌دارد علی‌رغم اینکه این نویسنده نامدار فرانسوی بر واژگان ادبی زبان انگلیسی تسلط داشت و ترجمه‌های بی‌نظیر او از آثار شکسپیر و کنراد گواهی بر این مدعاست، نتوانست منظور خود را به راننده اتوبوسی در لندن (برای پیاده شدن) تفهیم نماید. کولی و اسلاتر (۱۹۹۰: ۶) بر این باورند که در انتخاب متون باید علاقه، پیشینه فرهنگی و سطح زبانی زبان‌آموزان لحاظ گردد. رضی (۱۳۹۱) پیشنهاد می‌کند از داستان‌های معاصر که نثری نزدیک به زبان امروزی دارند، به‌عنوان محتوای درسی استفاده گردد؛ زیرا این دسته از متون، علاوه بر اینکه بازتاب‌دهنده گونه‌های گفتاری خلاق هستند، زمینه تقویت این گونه از زبان را در زبان‌آموزان فراهم می‌آورند. لطافتی (۱۳۸۷) در نظر گرفتن سطح زبانی زبان‌آموز را در گزینش متون ادبی بسیار مهم تلقی می‌کند. وی بر این باور است که چنانچه زبان‌آموز از درک متونی به‌عنوان محتوای درسی ناتوان باشد، به آنها واکنش نشان می‌دهد. به‌علاوه، وی متون ادبی معاصر را به دلیل دربردارندگی دو ویژگی طراوت و خلاقیت، حائز شرایط انتخاب به‌عنوان محتوای آموزشی می‌داند، چنانکه این دو ویژگی می‌تواند زبان‌آموز را به زبان جاری جامعه زبانی مقصد رهنمون سازد.

در این میان، عده‌ای نیز بر این باورند که نباید دشواری را به‌عنوان ملاک انتخاب شعر - به‌عنوان گونه‌ای ادبی - برای تدریس به خارجیان قرار داد؛ زیرا هدف از آموزش شعر به آنان، آشنایی با نقد شعر، خوانش آن، آماده‌سازی ذهنی برای زوداندیشی، ایجاد مهارت در زبان‌آموز برای مطالعه شعر در ساعات بیکاری و ایجاد احساس شادی در وی است (آزادی کناری، ۱۳۷۶). برومفیت (۱۳۷۴) نیز معتقد است هرچند می‌توان سطح زبانی متون ادبی را از طریق واژه‌ها و ساختارهای دستوری و برمبنای الگوهای زبان‌شناختی سنجید، اهمیت قالب‌های ادبی را نمی‌توان این‌گونه ارزیابی کرد. بر این مبنا می‌توان متونی را شناسایی کرد که از منظر زبان‌شناختی ساده محسوب می‌گردند، ولی مشکلات بسیاری در قالب متون ادبی ایجاد می‌کنند. راش (۲۰۱۱) نیز بر این باور است که حتی اشعار تاریخی می‌توانند اشکال قدیمی‌تر زبان را به زبان‌آموز بشناسانند تا آنها از این طریق، از تحولات زبان در طول قرن‌ها آگاه شوند. او همچنین معتقد است که باید اشعاری با این ویژگی‌ها را برای به‌کارگیری در کلاس آموزش زبان گزینش کرد: ۱- اشعاری که دارای سطح مناسبی از پیچیدگی هستند. ۲- شعرهایی که زبان‌آموزان را به چالش می‌کشند، ولی در آنها ایجاد هراس نمی‌کنند. ۳- اشعاری شامل موضوعات و محتواهایی که زبان‌آموزان را به خواندن ترغیب می‌نمایند. ۴- اشعاری که

فراگیران را به بحث تشویق می‌کند و آنها را به نظر واحدی نزدیک می‌نماید. ۵- شعرهایی که زبان آموزان را از حضور مدرس و توضیحات وی بی‌نیاز می‌کند. ۶- اشعاری که منجر به تحریک عواطف زبان آموز می‌شود.

همان‌گونه که ملاحظه گردید، می‌توان معیارهای دشواری، نزدیکی به زبان امروزی، و تناسب با سطح زبانی زبان آموز را پربسامدترین معیارهای گزینش محتوای ادبی در میان اظهارات و نتایج پژوهش‌های پژوهشگران حوزه آموزش زبان معرفی کرد. با اندکی تأمل می‌توان دریافت که دو معیار نزدیکی به زبان امروزی و تناسب با سطح زبانی زبان آموزان نیز به نوعی صورت تغییر شکل یافته معیار نخست، یعنی دشواری است که خود زائیده نوعی نگاه ساخت‌گرایانه به مقوله گزینش محتوای ادبی برای دوره‌های آموزش زبان است. البته نگاه زبان‌شناختی به ادبیات، با طرح نظم، شعر و نثر به‌عنوان سه گونه ادبی، تا حدود زیادی این معضل را سامان داده است که به نظر می‌رسد پرداختن به این سه گونه ادبی به‌عنوان راهکاری علمی جهت گزینش محتوای ادبی دوره‌های آموزش زبان ضروری باشد؛ چراکه به نوعی تکلیف گزینش محتوا را حداقل در زبان فارسی مشخص می‌نماید.

می‌توان نظم را گونه‌ای از ادبیات دانست که بر برونه آن، یعنی صورت و ساخت‌های غیرمعنایی، و عمدتاً بر ساخت واجی زبان استوار است. وزن عروضی، قافیه و صنایعی همچون ترصیع، جناس، و لف و نشر از این دسته‌اند. درواقع، می‌توان نظم را از نظر معنایی همچون زبان معیار دانست که به لحاظ صوری از آن فاصله گرفته است. در مقابل، شعر بر درونه زبان، یعنی بخشی از زبان همچون تشبیه، استعاره، کنایه، و تمامی مجازهای معنایی، که عمدتاً در سطح معناشناسی و محتوایی زبان مطالعه می‌شوند، استوار است. اما نثر معیار، نه به برونه زبان کاری دارد و نه به درونه آن؛ درست در وسط زبان قرار دارد و جایگاه سایر متون منشور، برمبنای نزدیکی به دو گونه نظم و شعر تعریف می‌شود. بر این مبنا می‌توان نثرهایی همچون «نثر شاعرانه» که جوهری شعری دارد - مانند بوف کور هدایت - «نثر ادبی» که از صورت و معنا در آن بهره‌گیری شده - مانند گلستان سعدی - و «نثر یله‌شده» که در آن فقط با برونه زبان بازی شده و گرایش آن بیشتر به نظم است - مثل دُرّه نادره - را شناسایی کرد. همچنین برای ارزشیابی متون ادبی باید مثلی در نظر گرفت که سه گونه ادبی در سه رأس آن فرض می‌شوند، و بر این مبنا، جایگاه این آثار را مشخص کرد. برای نمونه، شعر حافظ در روی محور شعر و نظم قرار می‌گیرد؛ زیرا در آن به یک اندازه از گونه‌های شعر و نظم استفاده شده است

(حق‌شناس، ۱۳۷۱). صفوی (۱۳۸۰: ۵۸-۵۴) نظم را ماحصل قاعده‌افزایی بر نثر، و شعر را نتیجه‌گریز از قواعد دستوری زبان می‌داند. وی نثر را به صورت طیفی در نظر می‌گیرد که در یک سوی آن نثر مسجّع یا منظوم - که با اعمال قاعده‌افزایی بر برونه‌ی زبان، ویژگی نظم را پیدا کرده - و در سوی دیگر آن شعر منثور - شعری که فاقد قاعده‌افزایی است - قرار دارد.

۵- پیشینه پژوهش

با بررسی‌ها در منابع، پژوهشی که به تأثیر به‌کارگیری متون منظوم و شعر فارسی بر آموزش واژه پرداخته باشد، یافت نشد، و از میان تحقیقاتی که به آموزش واژه به زبان‌آموزان از طریق شعر پرداخته‌اند، پژوهش اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) از نظر روش، قرابت بیشتری با پژوهش حاضر دارد. این دو، به تأثیر آموزش واژه و دستور از طریق شعر بر دانش‌آموزان انگلیسی‌آموز سطح پیش‌متوسط سال هفتم کالجی در ترکیه پرداخته‌اند. آنان ضمن پنج جلسه آموزش واژه و دستور در دو قالب شعر و متون درسی در دو گروه ۲۴ نفری آزمون و گواه، به سنجش دانش واژگانی و دستوری آموزش داده شده به آزمودنی‌ها پرداخته‌اند. نتایج پژوهش آنان حاکی است که گروه آزمون (آموزش واژه و دستور از طریق شعر) به طور معناداری موفق‌تر از گروه گواه عمل کرده‌است و می‌توان فعالیت‌های آموزش واژه «شعرمحور» را در کلاس‌های آموزش انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی، جایگزین فعالیت‌های آموزش واژه از راه متون درسی کرد.

هر چند تحقیقات دیگری نیز در حوزه آموزش واژه از طریق شعر صورت پذیرفته، اما بیشتر به ارائه‌ی گویبی فعالیت‌های بسنده می‌نمایند. برای نمونه آیدین‌اوغلو (۲۰۱۳) در پاسخ به این پرسش که آیا ممکن است با آموزش واژه از طریق شعر، مهارت‌های زبانی و دانش ادبی زبان‌آموزان را بهبود بخشید، فعالیت‌هایی را پیشنهاد می‌دهد که در طراحی آنها از اصول رویکرد واژگانی، تفکر خلاق، تفکر انتقادی و هوش‌های چندگانه بهره برده‌اند. آلبی (۲۰۱۵) نیز همچون آیدین‌اوغلو با محور قرار دادن یک شعر انگلیسی، مجموعه‌ای از فعالیت‌هایی را که می‌تواند به رشد دانش واژگانی زبان‌آموزان منجر شود، پیشنهاد می‌کند.

۶- روش پژوهش

روش این پژوهش میدانی و توصیفی-تحلیلی است که ذیلاً به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به کار رفته در پژوهش پرداخته خواهد شد.

۶-۱- آزمودنی‌ها

آزمودنی‌های این تحقیق را ۳۸ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از هر دو جنس (۲۹ مرد و ۹ زن) و با ۳ ملیت (جدول شماره ۱) تشکیل می‌دهند. نخست، ۴۳ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان دوره پیشرفته مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) از حدود ۲۰۰ فارسی‌آموز عرب و غیرعرب انتخاب گردید. سپس با پیش‌آزمونی، واژه‌هایی که قرار بود در قالب متون منظوم و برگردان نثر آنها به دو گروه آزمون و گواه ارائه و آموزش داده شود، سنجش شد، بدین ترتیب که از این دسته خواسته شد در مدتی معین به ترجمه^(۱) ۲۴ واژه به کار رفته در متون مذکور بپردازند. پس از تصحیح آزمون‌ها، ۵ نفر که موفق به ترجمه درست بیش از ۲۵ درصد از واژه‌ها (۶ واژه) شده بودند، حذف گردیدند و ۳۸ نفر باقی‌مانده به‌عنوان جمعیت نمونه پژوهش انتخاب شدند. سپس این تعداد در دو گروه ۱۹ نفره آزمون و گواه سازماندهی شد. در گروه آزمون، سه متن خوانداری نظم‌روایی متناسب با سطح زبانی جمعیت نمونه با تعدادی واژه ناآشنا در سه جلسه درسی با فاصله زمانی یک روز با تأکید بر آموزش واژه‌ها تدریس شد و در گروه گواه، برگردان همان متون به نثر ساده با محوریت همان واژه‌های به کار رفته در متون منظوم، و با همان توالی زمانی تدریس شد. سپس، در روز چهارم پیش‌آزمون اجرا شده در آغاز فرایند همگن‌سازی به‌عنوان پس‌آزمون در اختیار آزمودنی‌های هر دو گروه قرار گرفت تا نگرانگان به پاسخ‌های صحیح هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دست یابند.

جدول ۱. ملیت، جنسیت و تعداد آزمودنی‌ها در هر گروه

ردیف	ملیت	تعداد	گروه آزمون	گروه گواه	زن	مرد
۱	عراقی	۱۳	۶	۷	۱	۱۲
۲	لبنانی	۱۶	۸	۸	۵	۱۱
۳	سوری	۹	۵	۴	۳	۶
کل	---	۳۸	۱۹	۱۹	۹	۲۹

۶-۲- ابزار

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش آزمونی متشکل از ۲۴ پرسش واژه است که در قالب پیش‌آزمون و پس‌آزمون برگزار گردید. آزمودنی‌ها موظف بودند در زمان معینی معادل عربی این واژه‌ها را در مقابل آنها بنویسند.

۶-۲-۱- پایایی ابزار پژوهش

پایایی یا قابلیت اعتماد، از ویژگی‌های فنی ابزار اندازه‌گیری است. این مفهوم با این امر سروکار دارد که ابزار اندازه‌گیری در شرایط یکسان، تا چه اندازه نتایج یکسانی به دست می‌دهد. ایبل و فریسی این مفهوم را همبستگی میان یک مجموعه از نمرات، و مجموعه دیگری از نمرات در یک آزمون معادل، که به صورت مستقل بر یک گروه آزمودنی به دست آمده است تعریف کرده‌اند. با توجه به این امر، معمولاً دامنه ضریب قابلیت اعتماد، از صفر (عدم ارتباط) تا مثبت یک (ارتباط کامل) در تناوب است. این ضریب نشان می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری تا چه اندازه ویژگی‌های باثبات آزمودنی و یا ویژگی‌های متغیر و موقت آن را می‌سنجد. برای محاسبه ضریب قابلیت اعتماد ابزار اندازه‌گیری، شیوه‌های مختلفی به کار برده می‌شود از جمله روش‌های اجرای دوباره آزمون (روش بازآزمایی)، تنصیف (دو نیمه کردن)، کودر - ریچاردسون و آلفای کرونباخ.

با توجه به اینکه نمرات خام آزمون واژه استفاده‌شده در این پژوهش به صورت جواب‌های صحیح و غلط (دوگزینه‌ای ۰ و ۱) بوده، برای بررسی پایایی آن، از روش کودر - ریچاردسون استفاده شد. روش کار در این آزمون بدین ترتیب است که هر قدر مقدار رقم به دست آمده به ۱ نزدیک باشد، آزمون اعتبار بیشتری دارد. همچنین ضریب آلفای کمتر از ۰/۶ معمولاً ضعیف تلقی می‌شود؛ دامنه ۰/۶ تا ۰/۷ قابل قبول، و بیش از ۰/۷ خوب است. برای اجرای آزمون، ابتدا نمونه اولیه شامل ۱۵ برگه امتحانی تکمیل شده بررسی شد؛ پاسخ‌های نادرست با عدد ۰ و پاسخ‌های درست با عدد ۱ ثبت گردید و سپس با استفاده از داده‌های این آزمون‌ها و با کمک نرم‌افزار اکسل^۱، میزان ضریب اعتماد با روش کودر - ریچاردسون محاسبه شد که مقدار ۰/۷۸ به دست آمد و از آنجا که این عدد در محدوده میزان قابل قبول می‌گنجد، می‌توان گفت که آزمون در سطح پایایی قابل قبولی قرار دارد.

۷- ارائه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، ضمن پرداختن به شاخص‌های توصیفی همچون اطلاعات جمعیت‌شناختی جمعیت نمونه پژوهش و ...، به بررسی فرضیه پژوهش، و ارائه نتایج آن از طریق تحلیل آماری پرداخته خواهد شد.

1. Excel

۷-۱- یافته‌های توصیفی

در این بخش به ارائه شاخص‌های توصیفی، شامل اطلاعات جمعیت‌شناختی جمعیت نمونه، و میانگین و انحراف معیار نمرات مربوط به آزمون واژه دو گروه آزمون و گواه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون پرداخته خواهد شد.

۷-۱-۱- اطلاعات جمعیت‌شناختی

جدول ۲. خلاصه نتایج آمار جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

گروه	آماره	زیرمجموعه	تعداد	درصد
آزمون		مرد	۱۵	۷۸/۹
		زن	۴	۲۱/۱
گواه		مرد	۱۴	۷۳/۷
		زن	۵	۲۶/۳
آزمون		لبنانی	۸	۴۲/۱
		سوری	۵	۲۶/۳
		عراقی	۶	۳۱/۶
گواه		لبنانی	۸	۴۲/۱
		سوری	۴	۲۱/۱
		عراقی	۷	۳۶/۸

ملاحظه می‌شود که در گروه آزمون، اکثریت افراد را مردان (۷۸/۹ درصد) با ملیت لبنانی (۴۲/۱ درصد) تشکیل داده‌اند، و در گروه گواه نیز اکثریت افراد، مرد (۷۳/۷ درصد) با ملیت لبنانی (۴۲/۱ درصد) هستند.

۷-۱-۲- یافته‌های توصیفی مربوط به نمرات آزمون واژه

جدول ۳. آمار توصیفی نمرات آزمون واژه زبان آموزان در دو گروه آزمون و گواه

مرحله	گروه	میانگین نمرات	انحراف معیار
پیش‌آزمون	آزمون	۳/۶۱۳	۱/۱۱۶
	گواه	۳/۷۸۹	۱/۱۸۲
پس‌آزمون	آزمون	۱۷/۳۱۵	۲/۵۳۹
	گواه	۱۶/۱۰۵	۳/۰۸۹

نمرات پیش‌آزمون در دو گروه آزمون و گواه به ترتیب ۳/۶۱۳ و ۳/۷۸۹ است که این نمرات در پس‌آزمون به ترتیب به ۱۷/۳۱۵ و ۱۶/۱۰۵ تبدیل شده‌است.

۷-۲- آمار استنباطی

در این بخش به بررسی فرضیه پژوهش از طریق آزمون تحلیل هم‌وردایی^۱ پرداخته شده‌است و همان‌گونه که متداول است، بهره‌گیری از تحلیل هم‌وردایی مستلزم بررسی پیش‌فرض‌هایی است که باید در مورد فرضیه پژوهش و متغیرهای مربوط به آن اجرا گردد.

۷-۲-۱- بررسی فرضیه تحقیق

در این قسمت، برای بررسی فرضیه پژوهش، از پیش‌فرض‌های تحلیل هم‌وردایی بهره گرفته خواهد شد.

۷-۲-۱-۱- بررسی بهنجاری^۲ بودن توزیع نمرات

با توجه به اینکه در بررسی تغییرات متغیرهای وابسته تحت متغیرهای مستقل در طرح‌های آزمایشی، اولویت با آزمون‌های فراسنجی است و شرط استفاده از این نوع آزمون‌ها، بهنجاری بودن متغیر است، اطمینان از بهنجاری بودن این متغیرها ضروری است، این امر با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۳ قابل دسترسی است. این آزمون برای بررسی ادعای مطرح‌شده در مورد توزیع داده‌های یک متغیر کمی استفاده می‌شود. فرض‌های آماری مربوط به توزیع بهنجاری به صورت زیر مطرح می‌شود:

H_0 : متغیرها دارای توزیع بهنجاری هستند.

H_1 : متغیرها دارای توزیع بهنجاری نیستند.

جدول ۴. نتایج آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف در مورد نمرات

نمرات	آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون
نمره پیش‌آزمون گروه آزمون	۰/۱۸۸	۰/۰۷۶	بهنجاری
نمره پس‌آزمون گروه آزمون	۰/۱۸۵	۰/۰۸۶	بهنجاری
نمره پیش‌آزمون گروه گواه	۰/۱۳۵	۰/۲۰۰*	بهنجاری
نمره پس‌آزمون گروه گواه	۰/۱۴۰	۰/۲۰۰*	بهنجاری

* حد پایین سطح معناداری

1. Covariance
2. normal
3. Kolmogorov-Smirnov test

در جدول ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنوف برای تمام نمرات بیشتر از $0/05$ است؛ از این رو، ادعای بهنجار بودن توزیع نمرات پذیرفته می‌شود.

۷-۲-۱-۲- آزمون خطی بودن همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون

براساس نتایج حاصل از این آزمون (جدول شماره ۵)، مقادیر F نمرات پیش‌آزمون در سطح $0/001$ معنادار است که نشان می‌دهد پیش‌فرض همبستگی بین نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون رعایت شده‌است.

جدول ۵. نتایج آزمون خطی بودن همبستگی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
نمره آزمون واژه	۱۲/۸۳۹	۰/۰۰۱

۷-۲-۱-۳- آزمون همگونی وردایی^۱

برای بررسی همگونی وردایی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون از آزمون لون^۲ استفاده شد. فرض صفر این آزمون، همگونی وردایی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و فرض مقابل، عدم همگونی وردایی نمرات این دو آزمون است.

جدول ۶. نتایج آزمون همگونی وردایی در مورد نمرات آزمون واژه

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
نمره پیش‌آزمون سنجش واژه	۰/۰۴۷	۱	۳۶	۰/۸۲۹
نمره پس‌آزمون سنجش واژه	۱/۱۷۳	۱	۳۶	۰/۲۸۶

در جدول ملاحظه می‌شود که سطح معناداری آزمون لون برای تمام نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون بیشتر از $0/05$ است، از این رو فرض صفر آزمون تأیید می‌شود و بدین ترتیب، می‌توان گفت که نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای وردایی همگون هستند.

علاوه بر این، با توجه به فراهم بودن شرایط اولیه، از آزمون تحلیل هم‌وردایی برای بررسی فرضیه پژوهش که تأثیر به‌کارگیری متون منظوم فارسی را بر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان بیشتر از متون منثور می‌داند، استفاده شده‌است. نتیجه آزمون تحلیل هم‌وردایی در جدول ۷ آمده‌است.

1. Variances
2. Leven test

جدول ۷. خلاصه نتایج آزمون تحلیل هم‌وردایی نمرات آزمون واژه

منبع تغییرات	میانگین مربعات	آماره آزمون (F)	سطح معناداری
اثر ثابت	۴۵۴/۷۸۵	۷۵/۵۷۱	۰/۰۰۰
اثر پیش‌آزمون	۷۷/۲۶۵	۱۲/۸۳۹	۰/۰۰۱
اثر گروه	۱۸/۸۴۰	۳/۱۳۱	۰/۰۸۶
اثر خطا	۶/۰۱۸	---	---

علی‌رغم عملکرد بهتر گروه آزمون، اثر گروه بر نمره آزمون واژه معنادار نیست ($\text{sig} > 0/05$)؛ بدین معنا که آموزش واژه در قالب متون منظوم فارسی به فارسی‌آموزان عرب‌زبان، در مقایسه با آموزش واژه به آنها در قالب برگردان همان متون به نثر، اثر بیشتری ندارد و بدین ترتیب، فرضیه پژوهش رد می‌گردد.

۸- نتیجه‌گیری

در این پژوهش به آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون منثور پرداخته شد. نخست پیش‌آزمونی متشکل از ۲۴ پرسش‌سنجش واژه برگزار گردید و بدین ترتیب، ۳۸ نفر از فارسی‌آموزان عرب‌زبان مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) به‌عنوان آزمودنی‌های همگن در قالب دو گروه ۱۹ نفره آزمون و گواه انتخاب شدند. در گروه آزمون، متون خوانداری نظم‌روایی با تعدادی واژه ناآشنا و با تأکید بر آموزش همان واژه‌ها و در گروه گواه، برگردان همان متون به نثر ساده با محوریت همان واژه‌های به کار رفته در متون منظوم با توالی زمانی یکسان تدریس شد. پس از آن، پیش‌آزمون اجرا شده در آغاز فرایند همگن‌سازی، به‌عنوان پس‌آزمون در اختیار آزمودنی‌های هر دو گروه قرار گرفت تا بدین ترتیب، نگارندگان به پاسخ‌های صحیح هر دو گروه در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دست یابند. سپس، نتایج نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون هر دو گروه آزمون و گواه از طریق آزمون تحلیل هم‌وردایی تحلیل شد. اگرچه در مجموع، گروه آزمون عملکرد بهتری از گروه گواه داشت، این تفاوت معنادار نبود و بدین ترتیب، فرضیه پژوهش که کارآمدی و تأثیر آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم را بیشتر از متون منثور می‌دانست، به اثبات نرسید.

شاید بتوان دلایل عملکرد بهتر (و نه معنادار) گروه آزمون (آموزش واژه از طریق متون منظوم) را دستاورد عوامل زیر دانست:

۱- کشف الگوی غیرمعمول زبان نظم و تلاش برای تنظیم سازه‌های جملات در قالب الگوی معمول زبان خودکار فارسی، منجر به درگیری بیشتر فارسی‌آموزان با واژه‌های به کار رفته در متون منظوم - از جمله واژه‌های آموزش داده شده - گردیده و در نتیجه به یادگیری بهتر آنان منجر شده است.

۲- متون منظوم به دلیل آهنگین بودن در حافظه می‌نشینند و این به یادگیری بهتر واژه‌های این متون کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر از آنجا که این متون در فرایندی آهنگین وارد حافظه می‌شوند، فراموشی سازه‌ها و واژه‌ها به آسانی اتفاق نمی‌افتد.

۳- انگیزه فارسی‌آموزان در دستیابی به اعتمادبه‌نفس ناشی از توانایی آنان در ارائه متون منظوم در مهارت‌های تولیدی، آنان را به یادگیری بهتر این متون و در نتیجه واژه‌های به کار رفته در آنها ترغیب کرده است.

۴- عرب‌زبان بودن جمعیت نمونه پژوهش در به دست آمدن نتایج بی‌تأثیر نیست؛ چراکه اوزان و بحور عروضی فارسی و عربی ریشه مشترکی دارند و تا حد زیادی به هم نزدیک‌اند. بنابراین از آنجا که جمعیت نمونه با آهنگی متفاوت از آهنگ هجایی اشعار زبان مادری خود روبرو نبوده، با فرایند یادگیری آسان‌تری مواجه بوده است.

در مقایسه نتایج پژوهش با پژوهش‌های همسو ذکر دو نکته ضروری است: نخست اینکه پیش‌تر پژوهشی در موضوع پژوهش حاضر در حوزه زبان فارسی نشده است و دیگر اینکه از پژوهش‌های یادشده در بخش ششم، صرفاً می‌توان به دلیل دارا بودن مؤلفه‌های مشترک همچون بهره‌گیری از فعالیت میدانی و روش تقریباً همسان، به مقایسه پژوهش پیش‌رو با تحقیق اوزن و محمدزاده (۲۰۱۲) پرداخت. بر این مبنا می‌توان گفت که نتیجه پژوهش حاضر، با نتیجه تحقیق اوزن و محمدزاده (همان) که تأثیر معنادار آموزش واژه از طریق شعر را تأیید می‌کند، همخوانی ندارد.^۱

پی‌نوشت

۱. از آنجا که پاسخ‌های چندگزینه‌ای، امکان پاسخ‌گویی صحیح به پرسش‌ها به صورت شانسی و تصادفی را در بر دارد، از روش ترجمه واژه‌ها استفاده شد؛ علاوه بر این، تمامی واژه‌های انتخابی، فارسی سره بودند.
۲. در برگردان متون منظوم به منثور، سعی گردید مواردی همچون حفظ الگوی طبیعی زبان فارسی، حفظ بافت جملات، و توالی روایت رعایت گردد.

۱- نگارندگان از مسؤولان محترم مرکز آموزش زبان فارسی دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره) که امکان اجرای این پژوهش را فراهم نمودند، صمیمانه سپاسگزاری می‌نمایند.

منابع

- آزادی کناری، ش. ۱۳۷۶. «ملاحظات در باب زبان با نگاهی به آموزش زبان فارسی به خارجیان، نامه پارسی، (۷): ۱۲۵-۲۵۸.
- آذری نجف‌آباد، ا. ۱۳۶۲. «روابط زبان و ادبیات»، دانشگاه انقلاب، (۲۴): ۴۶-۴۸.
- برومفیت، ک. ۱۳۷۴. «مهارت‌های خواندن و مطالعه ادبیات در زبان خارجی». ترجمه س. بابایی. رشد آموزش زبان، (۴۱): ۱۷-۲۱.
- حق شناس، ع. ۱۳۷۱. «نظم، نثر و شعر؛ سه گونه ادب». مجموعه مقالات دومین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی، دانشگاه علامه طباطبایی: ۱۰۲-۱۱۳.
- _____ ۱۳۷۰. مقالات ادبی، زبان‌شناختی. تهران: نیلوفر.
- راسخ مهند، م. ۱۳۹۲. درآمدی بر زبان‌شناسی شناختی؛ نظریه‌ها و مفاهیم، تهران: سمت.
- رضی، ا. ۱۳۹۱. «کارکردهای تعلیمی ادبیات فارسی»، پژوهشنامه ادبیات تعلیمی، (۱۵): ۹۷-۱۲۰.
- صفوی، ک. ۱۳۸۰. از زبان‌شناسی به ادبیات، تهران: سوره مهر.
- ضیاء حسینی، م. ۱۳۸۸. مبانی زبان‌شناسی برای دانشجویان زبان‌شناسی، مترجمی و آموزش زبان، تهران: رهنما.
- عزیدفتری، ب. ۱۳۹۰. «جایگاه ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان خارجی و چند مفهوم مرتبط». کتاب ماه ادبیات، (۵۵): ۸۷-۹۳.
- فالک، ج. ۱۳۷۱. زبان‌شناسی و زبان؛ بررسی مفاهیم بنیادی زبان‌شناسی. ترجمه خ. غلامعلی‌زاده، مشهد: آستان قدس.
- کارتر، ر. ۱۳۸۱. «زبان و ادب». ترجمه ع. امام. نامه فرهنگ، (۴۴): ۱۴۸-۱۶۳.
- لطافتی، ر. ۱۳۸۷. «ادبیات، بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی». پژوهش زبان‌های خارجی، (۴۶): ۱۰۱-۱۱۵.
- مه‌کی، و. ف. ۱۳۷۰. تحلیل روش آموزش زبان. ترجمه ح. مریدی، مشهد: آستان قدس.
- Abukhattala, I. 2014. Literature in Foreign Language Education Programs: A New Perspective. *Advances in Language and Literary Studies*, 5(6), 216-227.
- Alabi, A. M. 2015. TEACHING VOCABULARY THROUGH POETRY IN AN EFL CLASSROOM. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & science education*, 4(4), 22-30.
- Antika, R. 2016. Poetry in EFL Classroom. *TELL-US JOURNA*, 2(2): 20-35.
- Aydinoğlu, N. 2013. Integration of Poetry with Vocabulary Teaching. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14, 274-284.
- Babae, R. & Wan, Y. 2014. Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, 7(4), 80-85.

- Brumfit, C. j. & Carter, R. A. 1986. *Literature and Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press.
- Chalikendy, M. A. 2015. Literature: A Natural Source For Teaching English in ESL/EFL Classrooms. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, (6), 224-234.
- Collie, J. & S. Slater. 1990. *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: CUP.
- Daskalovska, N. & Dimova, V. 2012. Why Should Literature be Used in The Language Classroom?. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46, 1182-1186.
- Hişmanoğlu, M. 2005. Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66.
- Huda, M. E. 2012. Designing materials for the content of Bangladesh: Theories and Realities. *Journal of Nazrul University*, 1, 1-44.
- Khatib, M., Rezaei, R. & Derakhshan, A. 2011. Literature in The EFL/ESL Classroom. *English Language Teaching*, 4(1), 201-208.
- Lasar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozen, B. & Mohammadzadeh, B. 2012. Teaching Vocabulary Through Poetry in An EFL Classroom. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 58-72.
- Parkinson, B. & Reid Thomas, H. 2000. *Teaching Literature in a Second Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Rush, P. 2011. Behind the Lines: Using Poetry in the Language Classroom. retrieved at [http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai\(30\)/05.pdf](http://library.nakanishi.ac.jp/kiyou/gaidai(30)/05.pdf) on June 10, 2013.
- Shazu, R. I. 2014. Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*, 5(7), 29-35.
- Van, T. T. M. 2009. The Relevance of Literary Analysis to Teaching Literature in the EFL Classroom. *Journal of English Teaching Forum*, 3, 2-9.