



Investigating the Effect of Melodic Components of the literary Text in Teaching Persian Language; Case study Shahnameh of Ferdowsi

Salehe Gazanfari Moghaddam¹

Corresponding author, PhD. Candidate in Persian Language & Literature, Ferdowsi University of Mashhad.

Mohammad Jafar Yahaghi²

Professor of Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad.

Reza Pishghadam³

Professor of Department of English Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad.

Shima Ebrahimi⁴

Assistant Professor of Department of Persian Language and Literature, Ferdowsi University of Mashhad.

Abstract

The use of literature in language teaching is an approach that is no longer in doubt today. Literary texts with their many linguistic and cultural capabilities provide appropriate tools and content for language learners and teachers. In addition, by presenting the authentic text, they expose the language learners to indirect contact with the culture of the second language community and increase their interest and motivation to learn (Khaleghizadeh, 2019). In Persian, many texts can be found that have these linguistic and cultural capabilities and can provide a rich content for learners, including Ferdowsi's Shahnameh.

No none can doubt the influence of Shahnameh, more than any other text, on the language, history, and culture of Iran. That is because, as it is well known, Ferdowsi's work is vital in the flourishing of Persian in the post-Islamic era of Iran. The presence made the founding martial of Persian, which was rather strong and ready for the best use in 4th century AH, well fortified in Shahnameh. Therefore, all eloquent speaker after Ferdowsi used the material and made their works on the basis on Ferdowsi's tryouts (Yahaghi, 2015).

The words and terms selection and organization pof Shahnameh have made some believe that the feature is the main reason for the protection of Persian. Researches working on Persian language believe that the most fundamental function of Shahnameh in Iranian culture is its influence on Persian. The influence is so huge that it wouldn't be exaggeration if we say Shahnemeh was the reason for the protection and

Received on: 04/05/2020

Accepted on: 06/10/2020¹

¹. Email: Sghm_81@yahoo.com

². Email: mgyahaghi@yahoo.co.uk

³. Email: pishghadam@um.ac.ir

⁴. Email: shimaebrahimi@um.ac.ir

proliferation of Persian (Kazazi, 2008). The vast and deep influence of Shahnameh on other books which makes it a “hypo text” and as Namar Motlagh (2008) calls it a “legend text”, needs to be examined in terms of its language, literariness, content and thoughtfulness. For example, the skillful word usage and word formation of the work have made some believe that the features are the main reason that Persian was saved. So, the influence of Shahnameh in saving and prevalence of Persian makes us think that the valuable and rich work can be used in teaching Persian.

Some studies conducted on the use of literary capacities in teaching Persian, approved the function of literature in culture transferring of language. Some others focused on the influence of literature in improving language competence and skills. An under-researched topic in this regard on which the study focuses, is the function of literary language in teaching Persian. Since Shahnameh is known to be a literary rather than a teaching text, and one of the main elements of literary language is music (Shafiei Kadkani, 2016), and also since Ferdowsi has paid special and purposeful attention in his work to using elements of music in speech, the study pays close attention to the function of the musical elements of Shahnameh in teaching Persian.

Without any doubt using musical elements is not limited to poetry, but they are used in prose too. Ibn Sina (1954) discusses the metre of speech in *Shafa* and believes that if speech have metre and Saj’ (a sort of figure of speech) will be more memorable. It is because “the enjoy of using words based on an order and meter makes mind save the attention and makes the perception easier, and as a result, it decreases the attempt needed for the retaining and memorizing a set of words to understand their relations and meaning” (Khanlari, 1958, p. 5).

Regarding the abovementioned the following question will be answered: What effects do have the musical elements of Shahnameh on learning vocabulary and comprehension of Persian learners?

Considering the repeating meter, the epic genre, and stylistic features of the period when Shahnameh was written, that is, simple language in terms of literacy and vocabulary, it seems there is not a specific feature in Shahnameh different from other poems of the period, Daghighi’s poems for example.

The hypothesis of the research was that using literary language of Shahnameh not only do not help non-Persian language learners in learning vocabulary and comprehension but because of its literary features (including music) impedes learning.

To do this, using Shafiei Kadkani’s definition of music of poem, musical elements of poetry were randomly extracted from 500 verses of 5 books of Shahnameh. The reliability of the data was approved by SPSS software. Then some parts of Shahnameh were selected and rephrased into prose for two groups of 15 adult language learners of different countries at intermediate level. The experimental group were taught using the rephrased and original texts, emphasizing musical elements and the control group were taught only rephrased text. Results of data analysis shows that the intervention has a significant effect on the development of the learning of experimental group. That is, using original literary texts, with an emphasis on the musical elements, improves vocabulary learning and comprehension of language learners.

Keywords: Persian Language Teaching, Musical Features, Ferdowsi's Shahnameh, Vocabulary & Comprehension.



بررسی تأثیر مؤلفه‌های آهنگین متون ادبی در آموزش زبان فارسی مطالعه‌ی موردی شاهنامه‌ی فردوسی (پژوهشی)

صالحه غضنفری مقدم^۱

نویسنده‌ی مسئول، دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

محمدجعفر یاحقی^۲

استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

رضا پیشقدم^۳

استاد گروه زبان انگلیسی، دانشگاه فردوسی مشهد

شیما ابراهیمی^۴

استادیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

نگرش‌های نوین در آموزش زبان، رویکردهای تازه پدید آورده است. یکی از آن‌ها، توجه به کاربست ادبیات است. پژوهش‌هایی در به‌کارگیری ظرفیت‌های ادبی در آموزش زبان فارسی صورت گرفته که اغلب بر کارکرد انتقال فرهنگی، صحه می‌گذارند؛ برخی نیز تأثیر ادبیات را بر توانش زبانی سنجیده‌اند. این که کدام متن ادبی و چه ویژگی‌هایی از آن می‌تواند در آموزش زبان، کارآمد باشد، پرسش اصلی است. با جست‌وجویی در پیشینه‌ی ادبی زبان فارسی، متن‌های بسیاری می‌توان یافت که علاوه بر کارکرد فرهنگی، توانسته‌اند در طول زمان، واژگان و ساختار دستوری زبان را حفظ کنند؛ اما از آنجا که اثرگذاری شاهنامه در زبان فارسی، پیش و بیش از هر متن دیگری بوده، مرجع این پژوهش است. یکی از ویژگی‌های اصلی شاهنامه، وزن و موسیقی آن است؛ بنابراین پرسش این پژوهش عبارت است از: «آیا به‌کارگیری عناصر موسیقایی شاهنامه در محتوای آموزشی، تفاوت معناداری در درک مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش و کنترل، ایجاد می‌کند؟» برای این منظور، عناصر موسیقی شعر، در ۵۰۰ بیت تصادفی از شاهنامه گردآوری شد و پایایی داده‌ها، توسط نرم‌افزار اسپاس ۲۲ تأیید گردید. سپس، برای دو گروه ۱۵ نفری از زبان‌آموزان بزرگسال سطح میانی ملل مختلف بخش‌هایی از شاهنامه انتخاب و به نثر بازنویسی شد. برای گروه آزمایش، متن بازنویسی شده و متن اصلی، و برای گروه کنترل، تنها متن بازنویسی شده، در ۱۶ ساعت آموزشی، تدریس شد. نتایج ارزیابی اولیه و پایانی نشان داد فرایند مداخله در آموزش با تکیه بر عناصر موسیقایی متن، تأثیر معناداری در افزایش میزان یادگیری واژگان و درک مطلب گروه آزمایش داشته است.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی، شاهنامه فردوسی، ویژگی‌های موسیقایی، واژگان و درک مطلب.

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۹/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۲/۱۵

۱. رایانامه: Sghm_81@yahoo.com

۲. رایانامه: mgyahaghi@yahoo.co.uk

۳. رایانامه: pishghadam@um.ac.ir

۴. رایانامه: shimaabrahimi@um.ac.ir

شناسه دیجیتال (DOI): 10.30479/jtpsol.2020.13208.1482

صص: ۱۷۷-۱۹۹

۱. مقدمه

به‌کارگیری ادبیات در آموزش زبان، رویکردی است که امروزه دیگر محل تردید صاحب‌نظران نیست. متن‌های ادبی با قابلیت‌های فراوان زبانی و فرهنگی که دارند، ابزار و محتوای مناسبی برای زبان‌آموزان و مدرسان فراهم می‌کنند. افزون بر این که با ارائه‌ی متن اصیل^۱، زبان‌آموز را در معرض تماس غیرمستقیم با فرهنگ جامعه‌ی زبان دوم قرار داده و علاقه و انگیزه‌ی یادگیری وی را افزایش می‌دهند (Khaleghizadeh, 2019). در زبان فارسی، متون بسیاری می‌توان یافت که از این قابلیت‌های زبانی و فرهنگی برخوردارند و می‌توانند محتوای پرباری برای زبان‌آموزان فراهم کنند؛ شاهنامه‌ی فردوسی، یکی از این نمونه‌هاست.

در اثرگذاری شاهنامه، پیش و بیش از هر متن دیگری در زبان، تاریخ و فرهنگ ایرانی نمی‌توان تردید کرد؛ چرا که می‌دانیم حضور فردوسی در دوره‌ای که سرآغاز روییدن نهال پارسی در بستر فرهنگی ایران بعد از اسلام است، حضوری حیاتی است که سبب شد مصالح اولیه‌ی زبان فارسی - که در سده‌ی چهارم هجری بالیده و به قوامی نسبی رسیده بود- در شاهنامه به عمل آمده و برای کاربستن، آماده گردد. در نتیجه همه‌ی سخنورانی که پس از فردوسی آمدند از این مصالح آرموده استفاده کرده و بنای کار خود را بر بنیاد آزمون‌های او استوار نمودند (Yahaqi, 2015).

پژوهشگران زبان فارسی بر این باورند که از بنیادی‌ترین کارکردهای شاهنامه در فرهنگ ایرانی، اثری است که بر زبان فارسی نهاده است. این کارایی و اثرگذاری آنچنان ژرف و ساختاری است که اگر بگوییم شاهنامه مایه‌ی ماندگاری و گسترش زبان فارسی شده است، سخنی بی‌پایه و گزاف نگفته‌ایم (Kazzazi, 2008). تأثیر و نفوذ گسترده و عمیق شاهنامه در آثار پس از آن که این کتاب را به یک «پیش‌متن^۲» و به تعبیری به یک «اسطوره‌متن» بدل ساخته (Namvar Motlagh, 2008)، هم از منظر زبانی، هم از دیدگاه ادبی و هم از لحاظ محتوایی و فکری قابل بررسی است. به عنوان نمونه به کارگیری و ساماندهی واژگان و ترکیبات فارسی در شاهنامه به اندازه و گونه‌ای است که عده‌ای همین ویژگی را علت اصلی حفظ زبان فارسی دانسته‌اند.

فراوانی واژگان فارسی که بعضی از آن‌ها در همان زمان فردوسی نیز در معرض فراموشی بوده‌اند و ساخت و پرداخت ترکیبات زیبا و دلنشین که مجموع آن‌ها گنجینه‌ی با ارزشی برای زبان فارسی به شمار می‌آید و به برکت آن در ادبیات منظوم و منثور و حتی ادبیات شفاهی پس از فردوسی به کار رفته، از وجوه دیگر تأثیر و نفوذ شاهنامه در زبان و ادبیات فارسی است (Khatami, 2008: 15).

1. Authentic

2. Hypo text

از آنجا که بخش عظیمی از مخاطبان متن‌های حماسی و از جمله شاهنامه را شنوندگان تشکیل می‌دهند، شاید بتوان گفت «شاهنامه بیشتر از آن‌که برای خواندن سروده شده باشد، برای گوش دادن سروده شده و زبان آن، قابلیت‌های بیان شنیداری و نوشتاری، هر دو را در خود جای داده‌است و این نشان‌دهنده‌ی توان زبانی شاهنامه است» (Emami, 1995: 157). بدین ترتیب، اثرگذاری شاهنامه در حفظ و گسترش زبان فارسی، این پرسش را به ذهن می‌آورد که چه ویژگی‌هایی در این متن، چنین قابلیت زبانی ایجاد کرده است و آیا می‌توان از ویژگی‌های زبانی و ادبی آن برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره برد؟

پیش از این پژوهش‌هایی در به‌کارگیری ظرفیت‌های ادبی در آموزش زبان فارسی صورت گرفته که اغلب بر کارکرد ادبیات در انتقال فرهنگی زبان صحنه می‌گذارند، اما برخی نیز تأثیر ادبیات را بر افزایش توانش و مهارت‌های زبانی بررسی کرده‌اند. مقوله‌ای که در میان انبوه پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی آموزش زبان فارسی، کمتر مورد توجه بوده و مسئله‌ی این پژوهش است، کارکرد «زبان ادبی» در آموزش زبان است. از آنجا که شاهنامه به عنوان یک متن ادبی شناخته می‌شود تا یک متن آموزشی، و از جمله عناصر اصلی زبان ادبی، موسیقی آن است (Shafiee Kadkani, 2016). همچنین توجه هدفمند فردوسی به کاربرد ابزارهای موسیقایی در کلام، سبب می‌شود تا نگارندگان این پژوهش نگاه ویژه‌ای به کارکرد عناصر موسیقایی شاهنامه در آموزش زبان فارسی داشته باشند.

بی‌تردید به‌کارگیری عناصر موسیقایی، منحصر به زبان شعر نیست و در نثر نیز کاربرد دارد. استفاده از موسیقی کلمات و تناسب‌ها و تقارن‌ها در نثر، همیشه یکی از اصول فن بلاغت به شمار می‌رفته‌است، چنانکه ارسطو در *الخطابه* در فصلی بیان می‌کند که خطابه باید دارای نبرآت (مشخص کردن مقاطع کلام؛ آهنگ) و بدون وزن باشد (Aristotle, 1959). ابن سینا نیز در *الشفا* بحثی در باب وزن کلام خطابی دارد و معتقد است کلام اگر برخوردار از سجع و وزن باشد، به خاطر سپردنی‌تر خواهد بود (Ibn Sina, 1954). چراکه

لذتی که از کاربرد کلمه‌ها بر اساس نظم و وزنی هماهنگ حاصل می‌شود، سبب صرفه‌جویی در توجه ذهن و ادراک آسان‌تر متن می‌گردد و در نتیجه از کوششی که باید برای حفظ و ضبط مجموعه‌ای از کلمات به‌کار ببرد تا روابط آن‌ها را با یکدیگر و سپس معنی کلام را دریابد کاسته می‌شود (Khanlari, 1958, p. 5).

با این تفصیل، نگارندگان در این پژوهش با این پرسش مواجهند که «آیا پس از به‌کارگیری عناصر موسیقایی شاهنامه در محتوای آموزشی، تفاوت معناداری در درک مطلب زبان‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل، ایجاد می‌شود؟»

همچنین فرض بر این است که تفاوت معناداری بین میزان درک مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش و کنترل، پس از به‌کارگیری ویژگی‌های موسیقایی شاهنامه در آموزش زبان فارسی، وجود ندارد.

۲. چارچوب نظری

۲.۱. عناصر موسیقایی متن

موسیقی به عنوان یک ابزار کمک آموزشی در کلاس‌های آموزش زبان، همواره مورد توجه آموزگاران و زبان‌آموزان بوده است. علاوه بر این، پژوهشگران نیز اثرگذاری آن را در پیشبرد و تأمین اهداف آموزشی، انگیزشی و فرهنگی زبان تأیید کرده‌اند (Bartle, 1962؛ Jolly, 1975). این ابزار می‌تواند در دو دامنه، در خدمت آموزش زبان باشد: در بستر کلام یا متن و با استفاده از عناصر آوایی و موسیقایی آن و نیز در قالب ترانه و با استفاده از سازها و آلات نوازندگی. آنچه مورد نظر این پژوهش است، استفاده از موسیقی کلام و توازن و تکرار آوایی در متن است که از آن به آرایه‌های بدیع لفظی یاد می‌شود. بی‌گمان مقدار زیادی از آنچه لونگینوس از آن به عنوان «انتقال حس آگاهی شاعر» و منتقدان امروز با نام «انتقال احساس و اندیشه» یاد می‌کنند، بر عهده موسیقی و آهنگ شعر است (Naghavi, 2005) و البته میزان ماندگاری و توفیق هر شعری، علاوه بر محتوا و شیوه‌ی بیان آن، به میزان بهره‌مندی آن شعر از موسیقی بستگی دارد.

صفوی، موسیقی کلام (شامل توازن و تکرار) را نوعی قاعده‌افزایی نسبت به زبان هنجار می‌داند و آن را باعث اثرگذاری و ماندگاری کلام می‌شناسد؛ به عنوان نمونه استفاده از تکرار ابیات در بحر متقارب شاهنامه را عامل ایجاد نظم و تشبیت در حافظه یاد می‌کند (Safavid, 2012). همین مسئله اهمیت نقش وزن و موسیقی کلام در حوزه‌ی آموزش را نیز بیشتر نشان می‌دهد؛ چنانکه نصاب الصببان و الفیه و دانشنامه‌ی میسری و بسیاری دیگر از متون منظوم و مسجع ادب فارسی نیز با هدف تسریع و تسهیل یادگیری دانشی خاص، به رشته‌ی نظم درآمده‌اند.

دانشمندان علوم بلاغی، عناصر متعددی را در موسیقی کلام (شعر و نثر) بر شمرده‌اند که فهرست جامعی از آن در اسرار البلاغه عبدالقاهر جرجانی گرد آمده و مورد پذیرش قرار گرفته است. در یک دسته‌بندی کلی، عناصر اصلی موسیقی کلام، عبارتند از وزن و قافیه (Jorjani, 1954). منظور از وزن در زبان فارسی کوتاهی و بلندی هجاهاست، اما موسیقی شعر تنها به این دو عنصر محدود نیست؛ علاوه بر این، تکرار اصوات مشابه که آن را نغمه حروف یا واج‌آرایی نیز می‌خوانند، در ایجاد موسیقی کلام مؤثر است (Parsinejad, 1995). شفيعی کدکنی دسته‌بندی جامع‌تری ارائه کرده و موسیقی شعر را در چهار صورت موسیقی بیرونی (وزن عروضی)، موسیقی کناری (قافیه و ردیف)، موسیقی درونی (جناس‌ها و

قافیه‌های میانی، هم‌خوانی مصوت‌ها و صامت‌ها) و موسیقی معنوی (انواع هماهنگی‌ها و تداعی‌های معنایی: تضاد، طباق، مراعات نظیر و ...) تعریف می‌کند (Shafiee Kadkani, 2016). به نظر می‌رسد این دسته‌بندی از شمول کافی برای بررسی عناصر موسیقایی متن برخوردار باشد، ولی از آنجا که موسیقی معنوی به حوزه‌ی روابط معنایی واژگان مرتبط است و روابط واژگانی در سطح زبانی^۱ بررسی می‌شود، از حوزه‌ی این پژوهش خارج بوده و تنها به موسیقی بیرونی، کناری و درونی متن پرداخته خواهد شد.

۲.۱.۱. موسیقی بیرونی

وزن عروضی یا موسیقی بیرونی، اولین و کلی‌ترین عنصر موسیقایی شعر است که قاعده و چهارچوب نظام موسیقایی یک منظومه را مشخص می‌کند. وینک (Wink, 1987) معتقد است انسان به طور طبیعی، به پدیده‌های موزون و منظم گرایش دارد. تکرارهای منظم در ایجاد وزن، ریتم و هارمونی نقش دارند و بر این اساس، به عنوان یکی از ویژگی‌های اثرگذار در همه‌ی هنرها به‌خصوص موسیقی و شعر مورد توجهند. بنابراین شاید بتوان گفت استفاده از وزن ثابت در تمام یک منظومه، نوعی از هماهنگی و انسجام موسیقایی پدید می‌آورد که در همان آغاز کار، ساختار یکپارچه‌ای از کلام را در ذهن مخاطب شکل می‌دهد که پس از آن بتواند محتوای دریافتی را در این چهارچوب منظم و هماهنگ، سامان‌دهی کند و به خوبی به خاطر بسپارد.

وقتی انسجام قابل احساس است که میان اجزای یک مجموعه، نوعی وحدت و در عین حال تنوع وجود داشته باشد. این وحدت و تنوع از کوچکترین اجزای سخن منظوم که مصراع است، آغاز می‌شود و تا کل یک منظومه گسترش می‌یابد. «وحدت در کل قابل ادراک است و تنوع در اجزا؛ و انسجام یعنی عامل این وحدت و تنوع» (Shafiee Kadkani, 2016, p. 357). از این رو بیشترین انسجام موسیقایی یک منظومه را باید حاصل وحدت موسیقی بیرونی و تنوع در موسیقی درونی و کناری آن دانست. این نخستین مشخصه‌ی موسیقایی شاهنامه است که محتوایی حدود پنجاه هزار^۲ بیتی را در یک قالب منظم وزنی، جای می‌دهد و در نگرشی از بالا به پایین، با رعایت انسجام موسیقایی، اولین گام انتقال معنا و ارتباط با مخاطب را تسهیل می‌نماید.

۱. lexical level

۲. برای گردآوری داده‌های کتابخانه‌ای، شاهنامه چاپ خالقی مطلق مبنای کار قرار گرفت. تعداد ابیات شاهنامه در این چاپ - که تا کنون به عنوان علمی‌ترین چاپ انتقادی شاهنامه شناخته می‌شود - ۴۹۵۳۰ بیت است (آیدنلو، ۱۳۹۰).

۲.۱.۲. موسیقی کناری

پس از چهارچوب نظام موسیقایی یا همان موسیقی بیرونی، به موسیقی کناری می‌رسیم که مانند نخ تسبیح، اجزای این نظام را در کنار هم قرار می‌دهد و نقش محوری در انسجام آوایی دارد. موسیقی کناری شامل عواملی است که در نظام موسیقایی شعر دارای تأثیرند، ولی ظهور آن‌ها در سراسر بیت یا مصراع، قابل مشاهده نیست؛ آشکارترین نمونه آن، قافیه و ردیف است (Shafiee Kadkani, 2016).

همبستگی آوایی (انسجام موسیقایی) شعر علاوه بر وزن، در هماهنگی واژه‌ها، تکیه‌ها و قافیه‌ها نمایان می‌شود. پر واضح است که قافیه به یاری وزن می‌آید و موسیقی شعر را تکمیل می‌کند و زیبایی آن را دو چندان می‌سازد و در نتیجه بر تأثیر آن می‌افزاید. «شاعران بزرگ مانند فردوسی، آنجا که می‌خواهند واژه‌های را برجسته و روی آن تکیه کنند، آن را در قافیه شعر به کار می‌گیرند» (Yousefi, 1978, p. 262). همچنین در قالب مثنوی هر بیت از نظر قافیه، استقلال کامل دارد؛ بنابراین شاعر در تنگنای قافیه نمی‌ماند و معنا را فدای لفظ نمی‌کند؛ پس به دنبال قافیه‌ای می‌رود که بتواند مفهوم را بهتر بیان کند. این ویژگی در کاربرد آموزشی ادبیات، می‌تواند مورد توجه باشد.

از آنجا که قافیه در بیت، محور اصلی انتقال و القاء مفهوم است، مرکز ثقل بیت، به ویژه در قالب مثنوی به شمار می‌رود. این محوریت نه تنها در حوزه‌ی معنایی، بلکه بیش از آن، در زمینه‌ی آوایی و موسیقایی بیت نیز دارای اهمیت است. شفיעی کدکنی یکی از نقش‌های قافیه را در شعر، جذب کلمات و اصواتی می‌داند که با آن تشابه داشته باشند و این را به عنوان یک قانون عام در سراسر آثار ادبی منظوم استادان شعر فارسی بیان می‌کند (Shafiee Kadkani, 2016). نمونه‌ی زیر این ویژگی را به خوبی نشان می‌دهد:

نِسینی مرِنجانِ دو بیننده را

به بینندگان آفریننده را

(Ferdowsi, 2009, Vol.1, p. 3)

همچنین کاربست قافیه‌هایی که هم از نظر شنیداری و هم از نظر دیداری و نوشتاری همانندی و مشابهت بیشتری با یکدیگر دارند، یک گام دیگر بر موسیقی شعر می‌افزاید. رعایت جناس در قافیه، اگرچه ضروری نیست، ولی هماهنگی هرچه بیشتر کلمات- که در مواردی به جناس تام می‌انجامد- نشان‌دهنده‌ی چیرگی شاعر در کاربرد عناصر دیداری و شنیداری برای اثرگذاری بیشتر است. نمونه‌ای از جناس خط (تفاوت در نقطه‌های حروف دو کلمه) در کلمات قافیه در بیت زیر آمده است:

و گر من ستایم که یارد شنود

خرد را و جان را که یارد ستود

(Ferdowsi, 2009, Vol.1, p. 5)

از دیگر مواردی که بر اثرگذاری قافیه در ایجاد انسجام موسیقایی شعر می‌افزاید، غنای قافیه است؛ به این معنی که شاعر بیش از یک هجا را در کلمات قافیه هماهنگ کند. مانند این نمونه:

قافیه‌ی ساده- هماهنگی هجای پایانی، ان(Vc):

نباشیم گفتند همداستان
که شاهنشاه، آن کدخدای جهان
(Ferdowsi, 2009, Vol.5, p. 140)

قافیه‌ی غنی- هماهنگی بیش از یک هجا، - + وان(v + cVc):

بدو گفت جاماسب کای پهلوان
پدردت از جهان تیره دارد روان
(Ferdowsi, 2009, Vol.5, p. 195)

غنای قافیه نیز هرچند ممکن است آشکارا به گوش مخاطب نرسد، اما چنان بر موسیقی شعر می‌افزاید که ناخودآگاه انسجام و هماهنگی بیشتری احساس می‌شود.

«ردیف» نیز یکی از ویژگی‌های شعر فارسی است و هرچه شعری از هماهنگی بیشتری برخوردار باشد، ارزش موسیقایی بیشتری دارد (Shafiee Kadkani, 2016)؛ پس آنجا که شاعر از ردیف در کنار قافیه بهره گرفته، بار موسیقایی شعر را افزوده است، زیرا که ردیف، عامل ایجاد تکرار در شعر، و تکرار، سبب افزایش موسیقی (Mottahedin, 1975)، تقویت وزن و هماهنگی بیشتر می‌گردد. همچنین ردیف، باعث غنای قافیه و کمال آن می‌شود و در تأکید معنی مؤثر است (Yousefi, 1978). براین اساس در قالب مثنوی، به دلیل استقلال ابیات، نقش ردیف در محور افقی آشکار می‌شود و نوعی قافیه‌ی درونی یا ذوقافیتین را شکل می‌دهد که بار موسیقایی بیت را افزایش می‌دهد.

۲.۱.۳. موسیقی درونی

در سیر بررسی از کل به جزء موسیقی شعر، پس از گذشتن از چهارچوب بیرونی و مطالعه‌ی موسیقی کناری قافیه و ردیف، نوبت به بررسی جزء به جزء عناصر موسیقایی در محور افقی ابیات یا همان موسیقی درونی می‌رسد؛ مجموعه‌ی هماهنگی‌هایی که از هم‌آوایی صامت‌ها و مصوت‌ها در کلمات یک شعر پدید می‌آید. این قلمرو، چنان‌که شفیع کدکنی معتقد است «مهم‌ترین قلمرو موسیقی است و استواری و انسجام و مبانی جمال‌شناسی بسیاری از شاهکارهای ادبی در همین نوع از موسیقی نهفته است» (Shafiee Kadkani, 2016, p. 392). این هماهنگی‌ها را می‌توان در تکرار، نغمه‌ی حروف یا واج‌آرایی، قافیه درونی و ذوقافیتین و انواع جناس جست‌وجو کرد.

«تکرار» به عنوان یک عنصر بلاغی مورد توجه ادیبان بوده است و نه تنها از آن برای تأکید بر مطلب یا جلب توجه مخاطب بهره می‌جسته‌اند، بلکه برای ایجاد ریتم و افزایش موسیقی نیز آن را به کار برده‌اند. تکرار در شعر، گاه به صورت ردیف ظاهر می‌شود که بخشی از موسیقی کناری را پدید می‌آورد و گاه به صورت تکرار یک واژه یا بخشی از یک واژه در بیت و نه در جای ردیف، نمایان می‌گردد و موسیقی درونی بیت را ایجاد می‌کند (Shamisa, 2007). هم‌آهنگی حروف و صداها در بافت شعر و این که صامت‌ها و

مصوت‌ها چگونه با یکدیگر درآمیزند که از آن‌ها آهنگی مناسب مضمون برخیزد، موضوعی است در خور توجه؛ در واقع «تکرار مطبوع یک صوت و یا اصوات نظیر هم برای سامعه لذت دارد» (Yousefi, 1978: 277). نمونه‌ای از تکرار واج که از آن به واج‌آرایی یا نغمه‌ی حروف نیز یاد می‌شود در بیت زیر نمایان است:

چو خورشید بر چرخ بنمود دست شب تیره را رخ به ناخن بخیست

(Ferdowsi, 2009, Vol.6, P. 550)

از دیگر موارد افزاینده موسیقی و انسجام آوایی شعر، به کارگیری دو قافیه در یک بیت است که لزوم مالایلم و از صناعات بدیعی است (Homayi, 1985, P. 78). آنجا که دو واژه‌ی قافیه‌ی بلافاصله و پشت‌سرهم قرار می‌گیرند، (ذوقافیتین) توان موسیقی کناری بیت را افزون کرده و نقش قافیه را در ایجاد انسجام موسیقایی و محوریت معنایی بیت اثرگذارتر می‌کنند؛ و آنجا که بیت به دو نیمه تقسیم شده و هر نیمه قافیه‌ای هم‌آهنگ با قافیه‌ی اصلی بیت دارد (قافیه درونی)، باز هم بر هم‌آهنگی و موسیقی شعر افزوده شده و گام‌های موسیقایی نیم‌بیتی بر کشش ذهنی و جلب توجه بیشتر مخاطب تأثیر می‌گذارد.

۳. پیشینه‌ی پژوهش

نخستین بار کارتر (Carter, 1969)، نتایج یافته‌های خود را در به‌کارگیری موسیقی در افزایش توانایی نوشتاری دانشجویانش منتشر کرد. علاوه بر او پژوهشگران دیگری نیز فرایند تکرار شفاهی ترانه‌های آوازی را در تثبیت مهارت‌های زبانی در ذهن فراگیران بررسی و تأیید کرده‌اند (Mackay, 1965). همچنین برخی دیگر نشان داده‌اند که ترانه‌های آوازی می‌توانند در تدریس بخش‌های مختلف زبان، مانند ساختار جملات، واژگان، تلفظ، آهنگ زبان و حتی نکات دستوری و نوع بیان آواها مفید باشند (Allen & Vallette, 1977).

همچنین لازار (Lazar, 2001)، در ادبیات و آموزش زبان، به طور مفصل به لزوم استفاده از ادبیات در آموزش زبان و در سطوح بالای زبانی می‌پردازد. او معتقد است زبان ادبی با توجه به ویژگی‌های خاص خود، اشتیاق یادگیری را در زبان‌آموزان می‌افزاید و علاوه بر در دسترس گذاشتن پیشینه‌ی فرهنگی زبان، مخاطب را با سطوح چندگانه معنایی آشنا می‌سازد و افزایش آگاهی زبانی و در نتیجه افزایش توانش زبانی در تعبیر و تفسیر عبارات را به دنبال دارد.

در میان پژوهشگران فارسی زبان /ستعلامی به جدایی آموزش زبان از آموزش ادبیات اشاره می‌کند و معتقد است که دو مقوله‌ی جداگانه‌اند و آموزش ادبیات، بعد از آموزش زبان ممکن است (Estelami, 2000)، در حالی که مؤذن جامی بر این باور است که آشنایی با ادبیات امکانات تازه‌ای در اختیار زبان‌آموز می‌گذارد و به تعبیر زبان‌شناختی «توانش زبانی» او را گسترش و تعمیق می‌بخشد (Muazzin Jami, 2015, p. 165)؛ همان‌طور که خالقی زاده نیز محصولات فرهنگی از جمله کتاب‌های ادبی، رسانه‌ها و

موسیقی را ابزارهای مناسبی برای آشنایی زبان‌آموزان با جامعه‌ی فرهنگی زبان دوم و سبب افزایش علاقه و انگیزه‌ی یادگیری آنان دانسته است (Khaleghizadeh, 2019).

رضایزدی در پایان‌نامه‌ی خود با عنوان «استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» به بیان نظر مخالفان و پاسخ موافقان پرداخته و پس از مقایسه‌ی نظرات این دو گروه و با استناد به نظر گروه موافقان، طبقه‌بندی و چگونگی استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان را مطرح کرده است، اما چنانکه خود می‌آورد، بیشتر از متن‌های ادبی معاصر و نمونه‌های کوتاه استفاده کرده و تنها یک نمونه از ادبیات کلاسیک (شعری از بوستان سعدی) در ده درس طراحی شده خود آورده است (RezaYazdi, 2001).

اصغرپور ماسوله و همکاران نیز در پژوهشی با عنوان «سنجش رغبت فارسی‌آموزان غیرایرانی به ادبیات فارسی» به بررسی میزان علاقه‌مندی زبان‌آموزان به محتوای ادبی زبان فارسی پرداخته‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که زبان‌آموزان به‌طور معناداری به خواندن داستان کوتاه رغبت دارند و عدم رغبت معنادار خود را به خواندن شعر و نمایش‌نامه اظهار داشته‌اند. آن‌ها در ادامه پیشنهاد می‌کنند که این نتایج در تدوین منابع درسی مورد توجه مؤلفان قرار گیرد (Asgharpur Masooleh, 2019).

هرچند اصغرپور نیز مانند رضایزدی به قالب‌های ادبی داستان کوتاه، نمایشنامه و شعر توجه داشته است، اما به نظر می‌رسد نتایج پژوهش او، تا حدودی محل تأمل باشد؛ زیرا با یافته‌های تربت اصفهانی در «تأثیر وزن متون شعری فارسی بر روانی گفتار و درک مطلب زبان‌آموزان» در تعارض است. تربت اصفهانی در پژوهش خود تصریح کرده است که استفاده از زبان شعر به جای زبان نثر در آموزش به زبان‌آموزان سطوح پایه - از آنجا که دارای الگوی منظم آوایی و تکرار است - در روانی کلام و درک مطلب آن‌ها مؤثر است (Torbat Esfahani, 2016). این یافته‌ها همچنین همسو با نتایج پژوهش‌های مک‌کی و آلن و ولتی است که ترانه‌های آوازی را در تدریس و تثبیت مهارت‌های زبانی در ذهن فراگیران بررسی و تأیید کرده‌اند (Mackay, 1965; Allen & Vallette, 1977).

از دیگر پژوهشگران فارسی زبان، ضیاءحسینی در *اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان* به معرفی روش‌ها و راهکارهای آموزشی زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته و مباحث نظری مربوط به چگونگی یادگیری زبان و پرورش مهارت‌های زبانی را ارائه کرده است. او همچنین بر لزوم به‌کارگیری ادبیات در آموزش زبان صحنه می‌گذارد و معتقد است به دلیل استفاده از ساختارهای دستوری متفاوت در شعر، باید شعری انتخاب شود که زبان‌آموزان قبلاً ساختارهای دستوری آن را آموخته‌اند (Zia Hosseini, 2003). نگاه قاعده‌مند و دستوری این کتاب به آموزش زبان، سبب شده است تا به‌کارگیری ادبیات تنها از منظر محتوایی و دستوری در آموزش زبان، مد نظر باشد و تأثیر آن از

جنبه‌های آوایی، زیبایی‌شناسی و تحریک احساسات و هیجانات یادگیری مغفول بماند. این همان خلائی است که در پژوهش‌های گوناگون در این زمینه به چشم می‌خورد؛ چرا که هرچند در اصل استفاده از ادبیات در آموزش زبان، تردیدی نیست، اما در چگونگی به کارگیری آن، عمده‌ی پژوهش‌ها بر توجه محتوایی و برخی ساختارهای زبانی شکل گرفته‌اند و کمتر به ویژگی‌های ادبی و کارکرد آن در آموزش زبان توجه داشته‌اند.

به عنوان نمونه‌ای دیگر از این نوع رویکرد به پژوهش دلاور با عنوان «آموزش مثنوی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بر اساس رویکرد ارتباطی محتوا محور» می‌توان اشاره کرد. او چنین مطرح می‌کند که زبان‌آموزان، ضمن یادگیری یک محتوای خاص، به صورت مستقیم یا غیرمستقیم، آن زبان را نیز می‌آموزند. بنابراین متن اصیل ادبی را به زبان نثر بازنویسی کرده و در این میان بر انتخاب موضوعی و پاره‌ای نکات زبانی متمرکز بوده است. او حتی یافتن معیاری مناسب برای انتخاب کلیدواژه‌ها، تعداد آن‌ها و نیز توالی آموزش آن‌ها در هر درس و تهیه و تدوین درس‌های مثنوی بر اساس موضوعات متنوع را برای پژوهش‌های آینده پیشنهاد کرده است، اما به نظر می‌رسد جز در پایبندی به موضوع و محتوا، به ویژگی دیگری از متن اصیل مثنوی چشم نداشته است (Delavar, 2019).

در مقابل پژوهش استادزاده با عنوان «بررسی کاربرد متون ادبی منثور در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» قابل تأمل است. هرچند او برای بهره‌گیری از ادبیات در آموزش زبان، متون ادبی نثر را برگزیده و انواع نظم را رها کرده و مانند دلاور و بسیاری دیگر چون او، به ساده‌سازی متون توجه داشته است، اما توجه به جنبه‌های ادبی متن اصلی را دور از نظر نداشته است. یافته‌های پژوهش استادزاده نشان داده است که اثر استفاده از متون اصلی در کنار نمونه‌ی ساده شده‌ی آن‌ها بر حالت آزمایشی نسبت به حالت کنترل تأثیر معنی‌داری در نمره افراد داشته است و با توجه به میانگین نمرات، این تأثیر مثبت نیز بوده است (Ostadzadeh, 2018). هرچند در پژوهش استادزاده به ویژگی‌های زیبایی‌شناختی متون نثر ادبی توجه شده، اما دور ماندن از بررسی تأثیر آموزش متون نظم با توجه به ویژگی‌های خاص این دسته متون - از همه برجسته‌تر، ویژگی‌های موسیقایی و آوایی - جای خالی پژوهش‌هایی در این زمینه را بیشتر آشکار می‌کند.

چنان‌که به نظر می‌رسد اغلب پژوهشگرانی که به کارگیری ادبیات در آموزش زبان را مطالعه نموده‌اند، تمایل داشته‌اند تا از متن‌های نثر ادبی، داستانی و تا حدودی نزدیک به زبان امروز استفاده کنند و آن دسته که متوجه شعر بوده‌اند نیز بر استفاده از انواع شعر معاصر در آموزش زبان گرایش بیشتری از خود نشان داده‌اند.

در این میان رئیسی در رساله‌ی خود به «بررسی سیر تاریخی آموزش زبان فارسی به فارسی آموزان خارجی» پرداخته و در فصل «روش‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» ضمن نقد و بررسی روش‌های متعدد آموزش و ذکر مزایا و معایب و نمونه‌هایی برای هر نوع، آموزش به کمک شعر فارسی را نیز مطرح کرده است. او تنها در یک بند به معرفی این شیوه - که طراح آن را نوارتآراکلیان^۱ یاد می‌کند- پرداخته و یادآور می‌شود که در این رویکرد، شعر در خدمت یادگیری واژگان و تسهیل تلفظ آن مورد توجه قرار دارد و از بر کردن اشعار فارسی شیوه‌ای برای انتقال فرهنگی و دستیابی به مفاهیم و محتوای آن است (Raeisi, 2013). هرچند سابقه‌ی این شیوه‌ی آموزش و انتقال محتوا به کتاب‌هایی مانند الفیه‌ی ابن مالک و نصاب‌الصبیان (هر دو مربوط به قرن هفتم هجری قمری) و بسیار پیش‌تر از آن برمی‌گردد، اما به نظر می‌رسد به کارگیری آن در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، رویکرد تازه‌ای را در این زمینه مطرح کرده باشد.

در راستای پژوهش‌هایی که نگاه ویژه‌ای به کارکرد ادبیات و به خصوص شعر در آموزش زبان داشته‌اند، می‌توان به مقاله‌ی عشقوی با عنوان «بهره‌گیری از ادبیات در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» اشاره کرد. او ضمن توجه به کارکرد فرهنگی ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان، از اهمیت تأثیر وزن و موسیقی شعر بر یادگیری زبان‌آموزان نیز غافل نبوده است. عشقوی سه هدف را برای بهره‌گیری از شعر (با توجه به ضرباهنگ و وزن موسیقایی کلام) در آموزش زبان بر می‌شمارد که عبارتند از پیشرفت در یادگیری و نهادینه شدن اجزاء کلام (واژگان و ساختار) در ذهن زبان‌آموز و تحریک او برای گفتگو، کسب لذت و درک نکات فرهنگی و افزایش مهارت خواندن (Eshghavi, 2011).

همان‌طور که پژوهش عشقوی و دیگران در این زمینه نشان داده، تأثیر فرهنگی و انتقال معنایی در آموزش زبان با استفاده از ادبیات، بی‌تردید است؛ عبدالکریمی و حقّی (Abdolkarimi & Haghi, 2016) نیز در بررسی ده درسنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نشان داده‌اند که اصلی‌ترین هدف مؤلفان از به‌کارگیری متون ادبی، تقویت مهارت خواندن و ارائه‌ی اطلاعات فرهنگی بوده، اما مسئله‌ای که شاید کمتر بدان پرداخته شده باشد این است که چگونه متن ادبی، به ویژه شعر، با امکانات زبانی و ویژگی‌های زیبایی‌شناختی که دارد می‌تواند در تحقق اهداف آموزش زبان مؤثر باشد.

افزون بر این به نظر می‌رسد پژوهشگران حوزه‌ی آموزش زبان فارسی توجه چندانی به متنی با مشخصه‌های زبانی و ادبی شاهنامه نداشته‌اند و یا این‌که اثرگذاری و گنجایی چنین متنی در گسترش و حفظ زبان فارسی از دید ایشان مغفول مانده است. در این جستار، با توجه به جایگاه و اهمیت شاهنامه در حفظ زبان فارسی و جای خالی مطالعه‌ی پیرامون کاربرد متن (به صورت اصیل) و توجه به ویژگی‌های

^۱. Novartis Arrak'elyan

آوایی و موسیقایی آن در آموزش زبان فارسی، عوامل موسیقایی شاهنامه (بیرونی، کناری و درونی) به صورت آماری استخراج و بررسی و کارکرد آن در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان سنجیده شده است.

۴. روش شناسی پژوهش

در این پژوهش گردآوری داده‌ها در دو بخش مجزا صورت گرفته است. در بخش نخست، داده‌های متنی استخراج و دسته‌بندی گردید. برای این منظور، عناصر موسیقی شعر با استفاده از تعریف شفیع کدکنی (Shafiee Kadkani, 2016)، مشخص و فهرست شد و در اختیار یک گروه ۱۰ نفره از دانش‌آموختگان و دانشجویان دکتری زبان و ادبیات فارسی قرار گرفت. از پاسخ دهندگان خواسته شد تا در هر بیت، وجود هریک از ۴ عامل موسیقی درونی (جناس و واج‌آرایی) و کناری (قافیه‌ی غنی و هماهنگی با صامت قافیه) را تأیید یا رد کنند. این ویژگی‌ها در پنج نمونه‌ی تصادفی صدبیتی (بر اساس استاندارد مورگان^۱) بررسی شد و پایایی داده‌های گردآوری شده، توسط نرم‌افزار اسپس اس ۲۲^۲ بررسی گردید.

جدول ۱. محاسبه‌ی آلفای کرونباخ در تأیید پایایی داده‌ها

داده‌های قابل اعتماد (پایا)		خلاصه پردازش نمونه‌ها (پاسخ‌دهنده‌ها)		
آلفای کرونباخ	تعداد داده‌ها	استثناء	تعداد	درصد
۰,۹۸۷	۶۰۰	۰	۱۰	٪۱۰۰

جدول ۲. تحلیل آلفای به‌دست آمده و میزان پایایی داده‌ها

$\alpha > 0,9$	$0,7 < \alpha < 0,9$	$0,6 < \alpha < 0,7$	$0,5 < \alpha < 0,6$	$\alpha < 0,5$
پایایی عالی	پایایی خوب	پایایی قابل قبول	پایایی ضعیف	پایایی غیرقابل قبول

محاسبات آماری نرم‌افزار و آلفای به‌دست آمده و تحلیل جدول ۱، تأیید کرد که داده‌های جمع‌آوری شده پایایی بسیار زیادی دارند؛ به عبارتی نگارندگان در استخراج عناصر موسیقایی شاهنامه دارای کمترین خطا و سوگیری بوده‌اند و داده‌های ایشان قابل اتکا و اعتماد است.

1. Morgan

2. SPSS(22)

۴. ۱. جامعه و نمونه‌ی آماری

به منظور آزمون تجربی فرض پژوهش، ابتدا بخش‌هایی از شاهنامه به صورت تصادفی انتخاب و بدون تغییر چندانی در واژگان اصلی، به نثر بازنویسی شد؛ به گونه‌ای که برای مخاطب با سطح زبانی میانی و فرامیانی مناسب باشد. از آنجا که در این آزمون، عناصر موسیقایی متن به عنوان متغیر آزمون تعریف شده است، در نتیجه متن‌های بازنویسی شده به نثر برای گروه کنترل و متن‌های اصلی بدون تغییر در نظم و وزن آن، برای گروه آزمایش اختصاص داده شد.

از میان جامعه‌ی آماری ۳۵ نفری زبان‌آموزان سطح میانی (سطح ۴ مرکز فردوسی)، پس از برگزاری آزمون ارزیابی آغازین (شامل دو متن متفرقه (خارج از طرح پژوهش) با بلندی حدود ۳۰۰ کلمه و ۱۰ پرسش درک معنی واژگان و ۱۰ پرسش درک مطلب متن)، به منظور همگن شدن نمونه‌های آماری و حذف نمونه‌های اصطلاحاً پرت، نهایتاً دو گروه ۱۵ نفره زن و مرد از ملیت‌های عراق، اندونزی، لبنان و یمن، در رده سنی ۱۸-۳۵ سال، انتخاب شدند.

سپس در یک دوره‌ی دو ماهه (۱۶ ساعت آموزشی)، به گروه آزمایش، متن‌های بازنویسی شده (نثر) و متن اصلی (نظم)، و به گروه کنترل، تنها متن‌های بازنویسی شده (نثر) و توسط یک مدرس (پژوهشگر) آموزش داده شد. از زبان‌آموزان گروه آزمایش خواسته شد تا پس از خواندن متن بازنویسی شده و درک معنی آن بر اساس توضیحات ارائه شده، در چند نوبت نیز متن اصلی را با استفاده از فایل صوتی شاهنامه‌ی فردوسی شنیده و به تکرارهای آوایی و واژگانی، تجانس‌ها و هم‌آهنگی‌های درونی و پایانی ابیات توجه کنند و در هر نوبت یادگیری، آن‌ها را بیانند. سپس درباره‌ی مشابهت‌های آوایی مانند جناس‌ها؛ تکرارهای آوایی مانند نغمه‌ی حروف؛ کلمات هم‌آهنگ مانند قافیه‌ها؛ و نمونه‌هایی از این دست، توضیحاتی به ایشان ارائه شد. به عبارتی انواع سجع و جناس به کار رفته در متن و نیز انواع هماهنگی حروف و تکرارهای آوایی به ایشان آموزش داده شد و به نوعی گوش و حواس زبان‌آموزان به این تکرارها و توازن‌ها حساس گردید. برای نمونه از ایشان خواسته شد تا با شنیدن چندباره و توجه به آهنگ کلام، سعی کنند بخش‌های حذف شده از متن را کامل کنند. استفاده از آهنگ کلام برای تشخیص واژگان حذف شده و ایجاد انگیزه‌ی بیشتر برای پاسخگویی به صورت طرح مسابقه و بازی‌های زبانی، از جمله راهکارهایی بود که برای آموزش گروه آزمایش به کار بسته شد. بدین ترتیب آموزش واژگان متن با تمرکز بر موسیقی و آهنگ کلام صورت گرفت. پس از پایان این دوره نیز، از دو گروه آزمایش و کنترل، آزمون ارزیابی پایانی، شامل پرسش‌های درک معنی واژگان و درک مطلب متن گرفته شد که نتایج به صورت آماری تحلیل و بررسی شده است.

۵. ارائه و واکاوی داده‌ها

جدول ۳، آمار توصیفی عناصر موسیقایی را در نمونه‌ی آماری ۵۰۰ بیتی شاهنامه نشان می‌دهد. چنان‌که پیش‌تر گفته شد، ضریب پایایی داده‌های گردآوری شده در این جدول برابر با ۰,۹۸۷ و بر مبنای جدول ۲، «عالی» ارزیابی شد؛ به این معنی که در استخراج عناصر موسیقایی شاهنامه خطای سوگیری پژوهشگر وجود نداشته و داده‌ها قابل اعتمادند. تمامی این ویژگی‌ها چنان‌که پژوهش‌های پیشین نیز نشان داده‌اند، بر انسجام و استحکام آوایی متن و در نتیجه بر اثرگذاری آن بر مخاطب می‌افزاید و می‌تواند بر انگیزه‌ی یادگیری زبان‌آموزان اثرگذار باشد؛ با این حال بررسی این مسئله در گام دوم پژوهش و به صورت آزمون عملی ممکن خواهد بود.

جدول ۳. آمار توصیفی عناصر موسیقایی در شاهنامه فردوسی

موسیقی شعر		دفتریکم	دفتردوم	دفترسوم	دفترچهارم	جمع	درصد
موسیقی کناری	قافیه درونی	۱۱۵	۱۱۳	۱۰۸	۱۰۲	۴۳۸	۱۱۰
	قافیه غنی	۶۴	۴۴	۲۴	۳۶	۱۶۸	۴۲
	قافیه متجانس	۲۶	۳۲	۳۰	۲۶	۱۱۴	۲۹
	ردیف	۲۰	۱۴	۲۰	۱۶	۷۰	۱۸
موسیقی درونی	واج‌آرایی	۱۷۲	۱۰۶	۱۴۲	۱۳۸	۵۵۸	۱۴۰
	واژه‌آرایی	۱۲	۶	۲۴	۲۲	۶۴	۱۶
	انواع جناس	۲	۱۲	۱۴	۱۴	۴۲	۱۱
	هماهنگی با صامت قافیه	۷۶	۶۴	۶۰	۸۴	۲۸۴	۷۱

در این آزمون، مسئله این است که «آیا پس از به‌کارگیری عناصر موسیقایی شاهنامه در محتوای آموزشی، تفاوت معناداری در درک مطلب زبان‌آموزان دو گروه آزمایش و کنترل، ایجاد می‌شود؟» همچنین فرض آزمون بر این است که «به‌کارگیری عناصر موسیقایی شاهنامه در محتوای آموزشی، تفاوت معناداری در درک مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد نمی‌کند».

برای این بررسی و همان‌گونه که در روش‌شناسی پژوهش آورده شد، بخش‌هایی از شاهنامه به صورت متن اصلی و متن‌های بازنویسی شده در دوره‌ای دو ماهه برای گروه‌های همگن‌شده‌ی آزمایش و کنترل آموزش داده شد. همچنین آزمون‌های خواندن و درک مطلب با روایی و پایایی تأیید شده، در دو نوبت از ایشان به عمل آمد. شکل ۱ نتایج ارزیابی آزمون‌های آغازین و پایانی دو گروه را نشان می‌دهد.



شکل ۱. نمودار نتایج آزمون‌های ارزیابی اولیه و پایانی گروه آزمایش و کنترل برای تحلیل داده‌های گردآوری شده، آزمون مقایسه‌ی میانگین دو جامعه (T)، آزمون پراکندگی (واریانس‌ها) و آزمون مقایسه‌ی زوجی، در محیط اسپاس‌اس انجام شد. نتایج به دست آمده در ادامه آمده است.

۶. تفسیر داده‌ها

برای بررسی فرض پژوهش مبنی بر تأثیر فرایند مداخله در روند یادگیری و درک مطلب زبان‌آموزان، نتایج حاصل از آزمون‌های ارزیابی آغازین و پایانی دو گروه شرکت‌کننده، با یکدیگر مقایسه شده است. پیش از آزمون مقایسه میانگین دو جامعه، ابتدا لازم است تساوی واریانس‌های دو جامعه بررسی گردد. به این معنی که مشخص گردد داده‌های گردآوری شده در دو جامعه (نمونه) پراکندگی یکسانی دارند یا خیر. برای این منظور از آزمون لوین^۱ و آماره فیشر^۲ استفاده می‌شود. دو فرض مکمل در آزمون لوین عبارتند از:

$$H_0: \sigma_1^2 = \sigma_2^2$$

$$H_1: \sigma_1^2 \neq \sigma_2^2$$

اگر سطح معناداری (Sig) در آمار استنباطی از سطح خطای پیش فرض (۰,۰۵)، کمتر باشد، فرض صفر (H_0) رد می‌شود و در این صورت (RH_0)، فرض مخالف آن (H_1) تأیید می‌شود؛ به این معنی که پراکندگی دو جامعه با هم برابر نیست (Reybod, 2014).

^۱.Levene

^۲. fisher

جدول ۴: نتایج آزمون پراکندگی (Levene)

	آزمون لوین برای برابری واریانس‌ها		آزمون T برای برابری میانگین‌ها						
	آماره فیشر	Sig. شاخص معناداری	میانگین	دامنه	Sig. شاخص معناداری (دو دامنه)	تفاوت میانگین	خطای استاندارد میانگین	۹۵٪ فاصله‌ی اطمینان	
								حد پایینی	حد بالایی
واریانس‌های برابر	۰,۵۰۸	۰,۴۸۴	۰,۸۷۷	۲۱	۰,۳۹۰	۴,۱۰۷۶۹	۴,۶۸۲۳۸	- ۵,۶۲۹۸۶	۱۳,۸۴۵۲۴
واریانس‌های نابرابر			۰,۸۴۷	۱۶,۴۵۰	۰,۴۰۹	۴,۱۰۷۶۹	۴,۸۵۲۱۴	- ۶,۱۵۵۵۸	۱۴,۳۷۹۰۶

در سطر اول جدول ۴، $\text{Sig.} > ۰,۰۵$ ، در نتیجه فرض نول (H_0) پذیرفته شده و فرض مخالف آن (H_1) رد می‌شود. این به معنای برابری واریانس‌های دو گروه است و می‌توان به مقایسه‌ی میانگین‌های دو جامعه پرداخت.

در این آزمون نیز دو فرض مکمل در نظر گرفته می‌شود:

$$H_0: \bar{X}_1 = \bar{X}_2$$

$$H_1: \bar{X}_1 \neq \bar{X}_2$$

در ادامه سطر اول جدول ۴، آزمون تی و مقایسه میانگین‌ها، با $\text{Sig.} < ۰,۰۵$ ، و بازم فرض صفر تأیید و فرض خلاف آن، رد می‌شود و این به معنای برابری میانگین‌های دو جامعه با خطای کمتر از ۵٪ است.

تحلیل جدول ۴ نشان می‌دهد که دو نمونه‌ی انتخابی، از لحاظ آماری تفاوت چندانی نداشته و یکسانند؛ به عبارتی دو گروه آزمایش و کنترل، از نظر سطح زبانی، دو گروه همگند. بنابراین بررسی نتایج آزمون مقایسه‌ی زوجی که میزان یادگیری و به عبارتی تغییر سطح زبانی دو گروه را می‌سنجد، می‌تواند میزان اثرگذاری عناصر موسیقایی متن را در آموزش زبان نشان دهد.

در این آزمون، فرض صفر (H_0) بر این است که «برای دو گروه همگن، میزان رشد (Δ) یکسانی در پایان دوره‌ی آموزش وجود دارد». برای تأیید این فرض، خطای محاسباتی $\pm ۰,۰۵$ قابل قبول است. به بیان دیگر، نسبت میزان رشد ($D = \Delta_1 / \Delta_2$) دو گروه در آزمون مقایسه‌ی زوجی، با خطای کمتر از ۵٪ برابر با ۱ است.

$$H_0: 1 \pm 0.05 > D$$

و فرض مخالف آن، بر این است که تفاوت معناداری بین میزان رشد دو گروه در آزمون زوجی وجود دارد. یا به عبارتی، نسبت میزان رشد دو گروه، با خطای ۵٪ بیشتر از ۱ است.

$$H_1 D >: 1 \pm 0.05$$

جدول ۸. نتایج آزمون مقایسه‌ی زوجی دو گروه آزمایش و کنترل

	درصد عملکرد گروه کنترل	درصد عملکرد گروه آزمایش
ارزیابی پایانی	۶۸,۲۸	۶۴,۲۱
ارزیابی ابتدایی	۶۲,۶۰	۷۳,۸۲
میزان اختلاف زوجی (δ)	+ ۵,۶۸	- ۹,۶۱
میزان رشد (Δ)	۱,۰۷۹	۰,۸۶
نسبت میزان رشد گروه آزمایش به گروه کنترل ($D = \Delta_1/\Delta_2$)	۱,۲۵۴	

سطر پایین جدول ۸، نسبت میزان پیشرفت گروه آزمایش به گروه کنترل را بیان می‌کند که برابر با ۱,۲۵۴ است. این عدد، فرض صفر را رد می‌کند و در نتیجه فرض خلاف آن، تأیید می‌گردد. به عبارتی، نتایج آزمون مقایسه‌ی زوجی نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین میزان رشد گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل وجود دارد. نتیجه‌ی به‌دست آمده از این آزمون، فرض پژوهش را نیز رد می‌کند و فرض خلاف آن، تأیید می‌شود؛ یعنی به‌کارگیری عناصر موسیقایی شاهنامه در محتوای آموزشی، تفاوت معناداری در میزان یادگیری واژگان و درک مطلب زبان‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل ایجاد می‌کند.

۷. نتیجه‌گیری و پیشنهادهای آموزشی و پژوهشی

از آنجا که امروزه دیگر تردیدی در به‌کارگیری ادبیات در آموزش زبان نیست و متن‌های ادبی با قابلیت‌های فراوان زبانی و فرهنگی، ابزار و محتوای مناسبی برای فراگیران فراهم کرده و زبان‌آموز را در معرض تماس غیرمستقیم با فرهنگ جامعه‌ی زبان دوم قرار داده و از این طریق علاقه و انگیزه‌ی یادگیری را افزایش می‌دهند (Khaleghizadeh, 2019)، پژوهش حاضر نیز با توجه به اهمیت و اثرگذاری شاهنامه در ماندگاری و حفظ زبان فارسی، در پی آن است تا ویژگی‌های این متن و کارکرد آن را در آموزش زبان بررسی کند.

در این جستار تنها مؤلفه‌های موسیقایی متن (که بخشی از سطح ادبی آن را شکل می‌دهند) مدنظر بوده و کارآیی آن در میزان یادگیری واژگان و درک مطلب زبان‌آموزان مطالعه شده است.

برای این منظور، عناصر موسیقی شعر (بیرونی، کناری و درونی) با استفاده از تعریف شفیع کدکنی (Shafiee Kadkani, 2016)، در ۵۰۰ بیت تصادفی از ۵ دفتر شاهنامه (نسخه تصحیح شده خالقی مطلق) بررسی و گردآوری شد و پایایی (ثبات و قابل اعتماد بودن) داده‌ها توسط نرم‌افزار آماری تأیید گردید.

داده‌های گردآوری شده از متن شاهنامه نشان می‌دهد ابیات فردوسی، از تنوع در موسیقی درونی برخوردار است و همان‌گونه که شفیع کدکنی (Shafiee Kadkani, 2016) وحدت بیرونی و تنوع درونی را عامل ایجاد انسجام موسیقایی می‌داند و نقوی (Naghavi, 2005) نیز در زیبایی‌شناسی شعر فردوسی نشان داده است، این تنوع و تعداد زیاد، سبب ایجاد انسجام و استحکام موسیقایی شده است. همچنین غیاثی (Ghiasi, 1989) به نقل از یاکوبسون همبستگی پیکره‌ای و انسجام آوایی شعر را موجب همبستگی و انسجام معنایی می‌داند و معتقد است پیوند ساختار و محتوا بر زیبایی و شکوه و تأثیرگذاری شعر می‌افزاید (Ghiasi, 1989)؛ از این رو می‌توان نتیجه گرفت انسجام موسیقایی ابیات فردوسی به عنوان یکی از مؤلفه‌های تأثیرگذار شعر وی در انتقال معنا و تسهیل درک مطلب مخاطب کارآمد بوده است که نتایج آزمون میدانی نیز همین مطلب را تأیید می‌کند (Ghiasi, 1989; Naghavi, 2005; ShafieeKadkani, 2016).

افزون بر این همان‌گونه که پیش‌قدم (Pishghadam, 2015) نشان داده است، فاکتور «هیجامد^۱» که تلفیقی از هیجان^۲، حواس^۳ و بسامد^۴ مواجهه‌ی مخاطب با موضوع متن است، بر درک وی از میزان سختی متن، اثر عکس دارد؛ به این معنی که هرچه میزان هیجامد بیشتر باشد، یادگیری متن آسان‌تر است. بر این اساس و در راستای یافته‌های بارتل (Bartle, 1962)، جولی (Jolly, 1975)، لازار (Lazar, 2001)، خالقی‌زاده (Khaleghizadeh, 2019) و دیگران از آنجا که موسیقی متن و زبان آهنگین شعر، در انگیزش درونی و اشتیاق یادگیری زبان‌آموزان تأثیر فزاینده دارد، سبب افزایش مؤلفه‌ی هیجان و در نتیجه هیجامد ایشان می‌شود و این به معنی ساده‌تر شدن درک مطلب از جانب مخاطبان است. پژوهش غضنفری (Ghazanfari, 2020) نیز نشان داده است کاربرد زبان آهنگین متن در کلاس‌های آموزش زبان فارسی، هیجامد زبان‌آموزان را افزوده و درک ایشان از سختی متن را کاسته و در نمرات خواندن و درک مطلب آن‌ها، کارکرد افزایشی داشته است. به نظر می‌رسد نتایج پژوهش حاضر، درباره‌ی اثرگذاری زبان آهنگین شاهنامه بر یادگیری و درک مطلب و انتقال معنای متن به مخاطب هم‌راستا با پژوهش‌های نام برده است.

1. Emotioncy

2. Emotion

3. Sense

4. Frequency

در ادامه و برای بررسی کارکرد عناصر موسیقایی شاهنامه در آموزش زبان فارسی، برای گروه آزمایش، آموزش همزمان متن بازنویسی شده‌ی نثر و متن اصلی - با تکیه و توجه به هم‌آهنگی کلمات، تکرارها، تجانس‌ها و دیگر عوامل آوایی- و برای گروه کنترل، آموزش تنها متن بازنویسی شده، انجام شد. نتایج به دست آمده نشان داد که تفاوت قابل توجهی بین میزان رشد عملکرد آغازین و پایانی گروه آزمایش در مقایسه با گروه دیگر وجود داشته است؛ به این معنی که فرایند مداخله در آموزش با تأکید و توجه به عناصر موسیقایی شاهنامه، در میزان یادگیری واژگان و درک مطلب زبان‌آموزان کارآمد بوده و به این ترتیب فرض پژوهش رد می‌شود.

با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود متصدیان آموزش زبان فارسی، نگاه دوباره‌ای به متن‌های ادبی و ویژگی‌های خاص آن‌ها داشته باشند و در طراحی و تدوین منابع آموزشی و همچنین در تدریس آن از قابلیت‌های این متن‌ها بهره‌جویند.

همچنین یافته‌های این پژوهش صرفاً بر ویژگی‌های موسیقایی متن شاهنامه فردوسی استوار بوده و می‌توان در پژوهش‌های آینده به دیگر ویژگی‌های ادبی این متن و متن‌های دیگر نیز توجه کرد. افزون بر این در این جستار تمرکز بر ارزیابی واژه‌آموزی و مهارت خواندن و درک مطلب فراگیران بوده که پیشنهاد می‌شود کارکرد ویژگی‌های موسیقایی متن در دیگر مهارت‌های زبانی نیز بررسی گردد.

فهرست منابع:

- آیدنلو، سجاد. (۱۳۹۰)، تصحیح نوآیین شاهنامه؛ بررسی ویرایش فریدون جنیدی، آینه میراث، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۴۹، صص: ۵-۶۸.
- ابن سینا. (۱۹۵۴). *الشفاء، المنطق، الخطابیه*. حقه‌الدكتور محمد سلیم سالم، القاہرہ.
- ارسطو طاليس. (۱۹۵۹). *الخطابه؛ الترجمة العربیة القدیمة*. حقه و علق علیہ عبدالرحمن بدوی، القاہرہ.
- استادزاده، زهرا. (۱۳۹۷). *بررسی کاربرد متون ادبی منشور در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان* (رساله‌ی دکتری). دانشگاه سمنان. سمنان، ایران.
- استعلامی، محمد. (۱۳۷۹) *آموزش زبان، آموزش ادبیات، دو مقوله‌ی آموزشی*. تهران: انتشارات مرکز بازشناسی اسلام و ایران.
- اصغریور ماسوله، مهرداد؛ ذوالفقاری، حسن؛ بزرگ بیگدلی، سعید و عباسی، زهرا. (۱۳۹۶). *سنجش رغبت فارسی، آموزان غیرایرانی به ادبیات فارسی*. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۲، پیاپی ۱۴، صص: ۱۰۱-۱۱۶.
- امامی، نصرالله. (۱۳۷۴). *از چالش سعدی تا ساختار زبانی و بیانی شاهنامه*. ستوده، غلامرضا، نمیرم / از این پس که من زنده‌ام (مجموعه مقالات کنگره‌ی جهانی بزرگداشت فردوسی (۱۵۳-۱۶۸). چاپ اول، تهران: دانشگاه تهران.

- پارسی نژاد، ایرج. (۱۳۷۴). موسیقی شعر در شاهنامه. ستوده، غلامرضا، نمیرم از این پس که من زنده‌ام (مجموعه مقالات کنگره جهانی بزرگداشت فردوسی ۸۲۵-۸۴۰). چاپ اول، تهران: دانشگاه تهران.
- تریت اصفهانی، الهام. (۱۳۹۵). تأثیر وزن متون شعری فارسی بر روانی گفتار و درک مطلب زبان‌آموزان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه سمنان. سمنان، ایران.
- جرجانی، عبدالقاهر. (۱۹۵۴). اسرارالبلاغه. تحقیق ریترا. استانبول.
- خاتمی، احمد. (۱۳۸۷). تأثیر و نفوذ شاهنامه در حوزه‌ی زبان و ادبیات. نامور مطلق، بهمن، اسطوره متن هویت‌ساز (۱۵-۵۱). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- خالقی زاده، شراره. (۱۳۹۹). اعتبارسنجی پرسشنامه‌ی انگیزه‌ی یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم. پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره ۹، شماره ۲، پیاپی ۲۰. صص: ۶۳-۲۵.
- خانلری، پرویز نائل. (۱۳۳۷). وزن شعر. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.
- دلاور، فاطمه. (۱۳۹۸). آموزش مثنوی به فارسی‌آموزان غیر فارسی‌زبان بر اساس رویکرد ارتباطی محتوا محور (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- رضایزدی، مریم. (۱۳۸۰). استفاده از متن‌های ادبی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد). تهران: دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
- رئبسی، نفیسه. (۱۳۹۲). بررسی سیر تاریخی آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان خارجی با تکیه بر نقد تحلیلی منابع (رساله‌ی دکتری). دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.
- ری‌بد، آرمان، (۱۳۹۳). آموزش گام به گام SPSS 22، طاهریان: تهران.
- شفیعی کدکنی، محمدرضا. (۱۳۹۵). موسیقی شعر. چاپ شانزدهم، تهران: نشر آگه.
- شمیسا، سیروس. (۱۳۸۶). نگاهی تازه به بدیع، ویرایش دوم، چاپ سوم، تهران: نشر میترا.
- صفوی، کوروش. (۱۳۹۱). نوشته‌های پراکنده، دفتر اول، معنی شناسی. تهران: نشر علمی.
- ضیاحسینی، محمد. (۱۳۸۵). اصول و نظریه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. تهران: انتشارات سخن با همکاری سازمان فرهنگ و ارتباطات اسلامی و مرکز گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- عبدالکریمی، سپیده و حقی، معصومه. (۱۳۹۵). بررسی میزان به کارگیری متون ادبی در درسنامه‌های آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. میردهقان، مهین‌ناز، مجموعه مقالات اولین همایش واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان (۴۷۰-۵۰۰). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- عشقوی، ملیحه. (۱۳۹۰). بهره‌گیری از ادبیات در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. وفایی، عباسعلی، گلبلانگ آشنایی: مجموعه مقالات هفتمین مجمع بین‌المللی استادان زبان و ادبیات فارسی (۳۴۵-۳۶۲). تهران: انتشارات شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- غضنفری مقدم، صالحه. (۱۳۹۹). چهارچوب ارزیابی خوانایی متن‌های فارسی بر پایه‌ی ویژگی‌های زبانی و ادبی شاهنامه (رساله‌ی دکتری). دانشگاه فردوسی مشهد. مشهد، ایران.
- غیاثی، محمد تقی. (۱۳۶۸). درآمدی بر سبک‌شناسی ساختاری. تهران: شعله اندیشه.
- فردوسی، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). شاهنامه، دفتر یکم تا ششم؛ به کوشش جلال خالقی مطلق، چاپ دوم، تهران: مرکز دایره‌المعارف بزرگ اسلامی.
- لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. مترجم محمد غضنفری. تهران: دانشگاه تربیت معلم سبزواری و سمت.

- متحدین، ژاله. (۱۳۵۴). تکرار، ارزش صوتی و بلاغی آن. *مجله دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی*. سال ۱۱، شماره‌ی ۳، صص: ۴۸۳-۵۳۰.
- مؤذن جامی، مهدی. (۱۳۹۴). *درآمدی بر نگره‌ی آموزش ادبیات جستارهایی در شناخت متن ادبی، ساختار علم ادب و روش‌شناسی*. چاپ اول، لندن: اچ اند اس مدیا.
- نامورمطلق، بهمن. (۱۳۸۷). درآمدی بر گسترش بیش متنی شاهنامه. نامورمطلق، بهمن، *اسطوره متن هویت‌ساز* (۵۳-۷۸). تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- نقوی، نقیب. (۱۳۸۴). شکوه سرودن، بررسی موسیقی شعر در شاهنامه فردوسی. چاپ اول، مشهد: انتشارات دانشگاه فردوسی.
- وینک، ریچارد. (۱۳۶۶). *دعوت به شنیدن*. مترجم پرویز منصوری. تهران: زمان.
- همایی، جلال الدین. (۱۳۶۴). *فنون بلاغت و صناعات ادبی*. تهران: توس.
- یاحقی، محمدجعفر. (۱۳۹۴). *زیر این نخل بلند: جستارهایی در مخاطب‌شناسی شاهنامه*. تهران: سخن.
- یوسفی، غلام حسین. (۱۳۵۷). *موسیقی کلمات در شعر فردوسی*. *مجله‌ی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی*. سال ۱۴، شماره‌ی ۲، صص: ۲۵۹-۲۸۰.

References:

- Abdul Karimi, S. & Haghi, M.** (2016). Study of the use of literary texts in Persian language textbooks for non-Persian speakers. *Proceedings of the first conference on the analysis of Persian language teaching resources for non-Persian speakers*. Tehran: Shahid Beheshti University, 470-500. [In Persian]
- Aidenloo, S.** (2011). New Correction of Shahnameh; A Study of Fereydoun Junidi's Edition. *Mirror of Heritage*, 49(9), 5-68. [In Persian]
- Allen, J. & Vallette, E.** (1977). *Classroom Teaching of foreign Languages and English as a second language*. Chicago: University of Chicago Press.
- Aristotle Talis.** (1959). *Public speaking*. Old Arabic translation, Achieved and commented by Abdul Rahman Badawi. Cairo. [In Arabic]
- Asgharpur Masooleh, M., Zolfaqari, H., Bozorg Bigdley, S., & Abbasi, Z.** (2018). Assessing the non-Iranian Persian Learners interest in Persian Literature. *Journal of teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(14), 101-116. [In Persian]
- Bartle, G.** (1962). Music in Language Classroom. *Canadian Modern Language Review*, Fall, 11-14.
- Carter, S.** (1969). *College composition and Communication*, 1(20).
- Delavar, F.** (2019). *Teaching Masnavi in Persian, Non-Persian Learners, Language Based on Contact-Based Content Approach* (Master's Thesis). Shahid Beheshti University, Tehran. [In Persian]
- Emami, N.** (1995). From Saadi Challenge to the Linguistic and Expressive Structure of Shahnameh. *I'm not going away because I'm alive* (Proceedings of the Ferdowsi World Congress of Commemoration (153-168)). Gholamreza Sotoudeh. First Edition, Tehran: University of Tehran. [In Persian]
- Eshghavi, M.** (2011). Using Literature in Teaching Persian to Non-Persian Speakers. *Golbang-e-Ashenaee* (Proceedings of the 7th International Assembly of Persian Language and Literature Professors). Abbas Ali Vafa'I. Tehran: Persian Language and Literature Development Council Publications, 345-362. [In Persian]

- Estelami, M.** (2000). *Language teaching, literature teaching, two educational categories*. Tehran: Islamic and Iran Recognition Center Publications. [In Persian]
- Ferdowsi, A.** (2009). *Shahnameh, the first to fifth Vol. by the effort of: Jalal Khaleghi Motlagh, second edition*, Tehran: Center of the Great Islamic Encyclopedia. [In Persian]
- Ghazanfari M. S.** (2020). *A Framework for Evaluation of Persian Texts' Readability, Based on linguistic & Literary Features of Shahnameh* (Ph.D. thesis). Ferdowsi university of Mashhad. [In Persian]
- Ghiasi, M. T.** (1989). *An Introduction to Structural Stylistics*; Tehran: Shoele Andisheh. [In Persian]
- Homayi, J.** (1985). *Rhetorical techniques and literary crafts*. Tehran: Toos. [In Persian]
- Ibn Sina.** (1954). *Al-Shifa, Al- Manteq, Al-Khetaba*. Achieved by Dr. Muhammad Salim Salem, Cairo. [In Arabic]
- Jolly, Y.** (1975). *The Use of Songs in Teaching Russian Language and Culture Through the Music of Vladimir S. Vysotsky. Dissertation*. University of Texas at Austin.
- Jorjani, A.** (1954). *The secrets of rhetoric*. REIT investigation; Istanbul. [In Arabic]
- Kazzazi, M.** (2008). *Shahnameh: Letter of Iranian Culture and Character*. Bahman Namvar Motlagh. *The Mythical Identity Text*. Tehran: Scientific and Cultural Publications, 1-14. [In Persian]
- Khaleghizadeh, SH.** (2019). Validation of Persian Language Learning Motivation Questionnaires as a Second Language. *Journal of teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(20), 25-63. [In Persian]
- Khanlari, P.** (1958). *Poetry Measure*. Tehran: Tehran University Press. [In Persian]
- Khatami, A.** (2008). The Influence and penetration of Shahnameh on the Language and Literature. Bahman Namvar Motlagh. *The Mythical Identity Text*. Tehran: Scientific and Cultural Publications, 15-51. [In Persian]
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W.** (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational & Psychological Measurement*.
- Lazar, G.** (2001). *Literature and Language Teaching: A Guide for Teachers and Trainers*. Translation: Mohammad Ghazanfari. Tehran: Sabzevar Teacher Training University and Samt. [In Persian]
- Mackay, W. F.** (1965). *Language Teaching Analysis*. 4th reprint. Longman.
- Mottahedin, J.** (1975). Repetition, Sound Value and Its Rhetoric. *Journal of Ferdowsi University Faculty of Literature and Humanities*, 3(11), 483-530. [In Persian]
- Muazzin Jami, M.** (2015). *An Introduction to the View of Literature Education, Researches in the study of literary text, structure of literary science and methodology*. First Edition, London: H & S Media. [In Persian]
- Naghavi, N.** (2005). *The Glory of Poetry, A Study of the Music of Poetry in Ferdowsi's Shahnameh*. First Edition, Mashhad: Ferdowsi University Press. [In Persian]
- Namvar Motlagh, B.** (2008). An Introduction to the Extended of hypotextual of Shahnameh. Bahman Namvar Motlagh. *The Mythical Identity Text*. Tehran: Scientific and Cultural Publications, 53-78. [In Persian]

- Ostadzadeh, Z.** (2017). *Investigating the Application of Prose Literary Texts in Persian to Non-Persian Language Teaching* (PhD Thesis). Semnan University. [In Persian]
- Parsinejad, I.** (1995). Poetry Music in Shahnameh. Gholamreza Sotoudeh. *I'm not going away because I'm alive* (Proceedings of the Ferdowsi World Congress of Commemoration). First Edition, Tehran: University of Tehran, 825-840. [In Persian]
- Pishghadam, R.** (2015). Emotioncy in Language Education: from Exvovement to Involvement. *Paper Presented at the 2nd conference of Interdisciplinary Approaches to Language Teaching, Literature & Translations Studies*. Iran, Mashhad.
- Raeisi, N.** (2013). *Investigating the historical course of teaching Persian language to foreign Persian students based on analytical critique of resources* (PhD thesis). Esfahan, University of Esfahan. [In Persian]
- Reybod, A.** (2014). *step-by-step training SPSS 22*, Taherian: Tehran. [In Persian]
- Reza Yazdi, M.** (2001). *Using literary texts to teach Persian to non-Persian speakers* (Master thesis), Tehran: Shahid Beheshti University. [In Persian]
- Safavid, C.** (2012). *Scattered notes, first book, semantics*. Tehran: Scientific Publishing. [In Persian]
- Shafiee Kadkani, M. R.** (2016). *Poetry Music*, Sixteenth Edition. Tehran: Agah publication. [In Persian]
- Shemisa, C.** (2007). *A fresh look at the exquisite*, second edition, third publition. Tehran: Mitra Publishing.[In Persian]
- Torbat Esfahani, E.** (2016). *The effect of measure of Persian poetic texts onSpeech Fluency and comprehension of learners* (master's thesis). Semnan University. [In Persian]
- Wink, R.** (1987). *An invitation to hear*. Translation: Parviz Mansouri. Tehran: Zaman.[In Persian]
- Yahaqi, M. J.** (2015). *Beneath This Lofty Palm: Searches in Shahnameh's Ontology*. Tehran: Sokhan.[In Persian]
- Yousefi, G. H.** (1978). Music of Words in Ferdowsi's Poetry. *Journal of Ferdowsi University Faculty of Literature and Humanities*, 2(14), 259-280.[In Persian]
- Zia Hosseini, M.** (2003). *Principles and theories of teaching Persian to non-Persian speakers*. Tehran: Sokhan Publications in collaboration with the Organization for Islamic Culture and Communications and the Center for the Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian]