

Applying Child and Adolescent Literature in Teaching Persian to Non-Persian Speakers from Persian Teacher's Perspective

Vol. 14, No. 4, Tome 76
pp. 187-230
September & October
2023

Mahdi Khodadadian¹ , Shokrollah Pouralkhas Nokande^{2*} , Alireza Nikuei³, & Bijan Zahiri Nav⁴

Abstract

With the development of the language-based learning approach, language pedagogy takes more advantage of Child and Adolescent literature in teaching to non-native speakers. Besides, language plans were driven to adopt certain expected features; such as modern grammatical and morphological structures, expressing tangible meanings and events of everyday life, being pleasant, equipping learners with eloquence methods, and applying general and universal language pedagogy issues. Since literary texts have various levels and types, language education policymakers need to consider them in designating language plans. With survey methods, this paper illustrates the significance role of Child and Adolescent literature in teaching Persian to non-Persian learners. To achieve this goal, the authors created a questionnaire with eight literary genres in Child and Adolescent literature at three levels of language proficiency. The questionnaire was sent non-randomly to 94 Iranian teachers, experts in teaching Persian to non-Persian speakers and acquaintance with Persian literature. The collected data was analyzed using SPSS 22, calculating one-way Chi-square, applying Friedman and Mann-Whitney statistical test. Data analysis reveals that the relevant indices for beginner levels are either minor or insignificant. However, in the intermediate and advanced levels children's tales and stories, along with adolescent poetry, are more emphasized.

Keywords: Persian pedagogy, Children and Adolescent literature, Persian teachers, Non-Iranian Persian learners

Received: 24 April 2021
Received in revised form: 3 July 2021
Accepted: 17 July 2021

1. Ph.D. candidate in Persian Language and Literature Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran. ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-8416-332X>

2. Corresponding author, Professor in Persian Language and Literature Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran; Email: pouralkhas@uma.ac.ir, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7910-7075>

3. Associated professor in Persian Language and Literature Guilan University, Rasht, Iran.

4. Associated professor in Persian Language and Literature Mohaghegh Ardabili University, Ardabil, Iran.

1. Introduction

Children and adolescent literary texts retain an important role in teaching English as a second/foreign language, as some of the features of this literature have turned it into an indisputable pedagogy tool. Some of the many beneficial characteristics of this literature include the vocabulary and modern language structures which are close to the standard criteria of a language (due to novelty and lack of archaism), expression of tangible concepts and everyday events of the learners' lives (due to categorization of the audience), introduction of eloquence methods to the learners simply and pleasantly, benefitting from general and global concepts, the ability to adjust the length and difficulty level of these texts to the goals and levels of the learners, and uniformity of the features and elements of this literature with the optimal structures of extensive-reading sources. Although, in many languages and especially in Persian, this literary category consists of many different sub-categories, and the choice of suitable texts requires thorough study and research. Hence, using the survey method and inquiring about the views of expert teachers in teaching Persian to non-native learners, the present study aims to determine the position of each of these sub-categories in teaching Persian to adult non-native learners at different (learning) levels.

The questions that the present study is posing to answer are as follows:

1. From the POV of expert teachers of Persian as a second/foreign language, how important are children and adolescent literature indices in teaching Persian to non-native learners at beginner, intermediate, and advanced levels?
2. What is the best order of application of children and adolescent content, based on the degree of importance, in teaching Persian to non-native learners of beginner, intermediate, and advanced levels?
3. How effective is the experience level of teachers in the determination of the importance of children and adolescent literature in teaching Persian to non-native speakers?

2. Methodology

The present study, which has been conducted across the universities and Persian language institutes of the country (Iran), has used the survey method. The study sample consisted of 94 Iranian teachers with experience in the field of teaching Persian as a second/foreign language who were also familiar with Persian literature. They were therefore chosen by a non-random, purposeful method based on accessibility.

The measuring tool of the study is a researcher-made questionnaire which was designed by using a five-point Likert scale based on the importance scale, degree of significance, and accordingly, the significance of applying examples of children and adolescent literature in creating educational material for teaching Persian to non-native speakers of beginner, intermediate and advanced levels and teaching Persian based on children and adolescent literature content from the point of view of expert and skilled Persian teachers.

To examine the validity of the questionnaire, two methods of face validity (views and modifications of experts on the statements of the questionnaire) and construct validity (the number of initial similarities between the statements) were employed. Hence, the face validity of the questionnaire was confirmed according to the opinion of experts, and the construct validity was verified by the minimum number of similarities between statements (0/7) at three levels beginner, intermediate, and advanced. Next, the final questionnaire was distributed online to be answered by the sample population.

To check the reliability of the questionnaire, an initial sample of 30 completed questionnaires was examined as a pre-test. Then, Cronbach's alpha coefficients of the questionnaires were calculated using the obtained data from the initial sample. The amount of Cronbach's alpha coefficient for the beginner, intermediate, and advanced levels were 0,881, 0,943, and

0,933, respectively, which confirms the acceptable reliability of the questionnaire.

3. Summary and Conclusion

Examination of some of the educational material used for teaching Persian to non-natives shows little evidence of using children and adolescent literature, which could be a result of consecutive cognitive issues about examples of this literature. This means that the consciousness of the authors of examined teaching materials about the differences between the dominant narrative in children's literature and adult literature might have led them to believe that instances of children's literature cannot present an appropriate learning template for adult Persian learners and, in other words, this literary category might be inappropriate for an adult audience.

Also, research results show that the sample population distinguishes between examples of children and adolescent literature, such as 4 indices of folklore children's literature including lullabies, nursery rhymes, game songs, and tales, and formally-recognized children and adolescent literature that consists of 4 manifestations including children and adolescent poetry and prose(stories). They identify the former category (folklore) as unimportant, but they permit the use of children's poetry on an intermediate level, adolescent poetry, and children's and adolescent prose (stories) on intermediate and advanced levels. Therefore, the aforementioned criteria can be used to compose educational texts for teaching Persian to non-native learners. By correctly choosing the material, the issue of balance between the topics and concepts and the adult audience can be resolved.



دوماهنامه بین‌المللی

د ۱۴، ش ۴ (پیاپی ۷۶)، مهر و آبان ۱۴۰۲، صص ۱۸۷ - ۲۳۰

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.77.9>

به‌کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال از منظر مدرسان زبان فارسی

مهدی خدادادیان^۱، شکراله پورالخاص نوکنده‌ئی^۲، علیرضا نیکویی^۳، بیژن ظهیری ناو^۴

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۲. استاد گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

۳. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران.

۴. دانشیار گروه زبان و ادبیات فارسی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۱۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۷/۲۷

چکیده

با گسترش رویکرد آموزش ادبیات‌محور زبان، بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان‌ها به گویشوران غیربومی جایگاه مطلوبی یافت و ویژگی‌هایی همچون برخورداری از واژه‌ها و ساختارهای دستوری امروزی، بیان مفاهیم و رویدادهای ملموس زندگی، لذت‌بخشی، آشناسازی فراگیران با مسائل بلاغی زبان، و بهره داشتن از موضوعات عام و جهانی، برنامه‌های آموزشی زبان را به سمت استفاده از مصادیق این گونه سوق داد. با وجود این، سیاست‌گذاران حوزه آموزش زبان، از گزینش متون ادبی این حوزه بی‌نیاز نیستند، چراکه این گونه نیز از انواع و سطوحی متشکل است که بهره‌گیری از آن‌ها نیازمند بررسی و پژوهش است. در همین راستا پژوهش حاضر به شیوه‌ای پیمایشی به تعیین اهمیت مصادیق حوزه ادبیات کودک و نوجوان در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال پرداخته است. بدین منظور نخست پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته دربردارنده هشت گویه از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی تهیه شد و به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدفدار در اختیار ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با مقولات ادبیات فارسی نیز آشنایی داشتند، قرار گرفت. داده‌های به دست آمده، به‌منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. ۲۲ و آزمون‌های آماری کای - دو یک‌طرفه، فریدمن و من - ویتنی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که تمام شاخص‌های تعیین‌شده در سطح مبتدی کم‌اهمیت یا

E-mail: pouralkhas@uma.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

بی‌اهمیت‌اند، و در دو سطح میانی و پیشرفته بر اهمیت داستان نوجوان، قصه‌ها و داستان‌های کودکان، و شعر نوجوان تأکید بیشتری شده است.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان فارسی، ادبیات کودک و نوجوان، مدرسان فارسی، فارسی‌آموزان غیرایرانی.

۱. مقدمه

گسترش رویکرد آموزش ادبیات‌محور زبان، بسیاری از دست‌اندرکاران و مدرسان حوزه آموزش زبان دوم/ خارجی، و از جمله آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بر آن داشته تا از متون ادبی به‌عنوان منابعی اصیل^۱ در امر آموزش زبان بهره بگیرند، ولی اشتغال بر ویژگی‌هایی همچون برخورداری از زبان مجازی، شکل‌گیری بر پایه ادبیت، داشتن پیچیدگی‌های زبانی (واژگانی و نحوی) و مفهومی، پیوند با بافت‌های تاریخی، فرهنگی، علمی، و مسائلی از این قبیل، تا اندازه زیادی گزینش این دسته از متون را دشوار ساخته است، چراکه ادبیات طفیلی را تشکیل داده که مصادیق یک سوی آن تا حد زیادی به زبان خودکار نزدیک است و در سوی دیگر آن شاهد مصادیق و متونی هستیم که بیشترین فاصله را از زبان معیار داشته، به بیشترین میزان از ویژگی‌های متون ادبی فوق‌الذکر بهره جسته‌اند.

در این میان متون ادبی کودک و نوجوان جایگاه ویژه‌ای را در آموزش زبان دوم/ خارجی به خود اختصاص داده است، زیرا برخورداری برخی از مصادیق این گونه از ویژگی‌هایی همچون واژه‌ها و ساختارهای دستوری امروزی و نزدیک به گونه معیار (به‌دلیل نوپایی و نداشتن دیرینگی بسیار)، بیان مفاهیم و رویدادهای ملموس زندگی زبان‌آموزان (به‌دلیل نوع مخاطبی که دارند)، آشناسازی زبان‌آموزان به شکلی ساده و درک‌پذیر با مسائل بلاغی، بهره داشتن از موضوعات عام و جهانی، قابلیت انطباق طول و سطح دشواری این دسته از متون با اهداف و سطوح زبان‌آموزی، و همگونی ویژگی‌ها و عناصر تشکیل‌دهنده آن‌ها با ساختار مطلوب منابع گسترده‌خوانی، این گونه را به یکی از ابزارهای بلامنازع آموزش زبان بدل کرده است. البته خود این گونه در زبان‌ها و به طور اخص در زبان فارسی

انواعی را در بر می‌گیرد که انتخاب از میان آنها نیز نیازمند بررسی و پژوهش است و در همین راستا پژوهش پیش رو بر آن است تا به روشی پیمایشی^۲ و با نظرخواهی از مدرسان باتجربه حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، جایگاه هر یک از این انواع را در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال سطوح زبانی مختلف تعیین کند.

پرسش‌هایی که نگارندگان در این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی بدان‌ها هستند، عبارت‌اند از:
 ۱. نمود میزان اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه این حوزه چگونه است؟

۲. بهترین ترتیب به‌کارگیری محتوای ادبی کودک و نوجوان بر مبنای درجه (رتبه) اهمیت آن‌ها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه این حوزه کدام است؟

۳. تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان تا چه اندازه در تعیین میزان اهمیت محتوای ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در هر یک از سطوح زبانی تأثیرگذار است؟

می‌توان بر مبنای پرسش‌های بالا فرضیه‌های زیر را مطرح کرد:

۱. استفاده از تمام شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در هر سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه حوزه آموزش زبان و ادبیات فارسی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم است.

۲. بهترین ترتیب به‌کارگیری شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته، به ترتیب استفاده از شاخص‌های ترانه‌های ناز و نوازش، شعر کودک، قصه‌ها و داستان‌های کودکان، ترانه‌های بازی‌ها، لالایی‌ها، مثل‌ها، شعر نوجوان و داستان نوجوان است.

۳. تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان تا حد زیادی در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در هر یک از سطوح زبانی تأثیرگذار است.

در راستای دستیابی به پاسخ پرسش‌های پژوهش و بررسی فرضیات آن، نخست پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته دربردارنده هشت گویه از مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی تهیه خواهد شد. به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه از دو روش روایی صوری و روایی سازه استفاده خواهد شد. سپس پرسش‌نامه به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدفدار در اختیار جامعه آماری پژوهش شامل مدرسان ایرانی با سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با مقولات ادبیات فارسی نیز آشنایی داشته، از سابقه تدریس در مراکز آموزش زبان فارسی داخل و خارج کشور، و نیز به صورت خصوصی برخوردار باشند، قرار می‌گیرد. به‌منظور بررسی پایایی آن، ابتدا یک نمونه اولیه پرسش‌نامه تکمیل شده در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار خواهد گرفت و چنانچه پرسش‌نامه از پایایی قابل‌قبول برخوردار بود، داده‌های به‌دست آمده برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. و آزمون‌های آماری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. پیشینه پژوهش

مطالعات این حوزه در دو دسته پژوهش در خصوص آموزش زبان فارسی از طریق ادبیات کودک و نوجوان، و پژوهش‌های مربوط به آموزش سایر زبان‌ها از طریق حوزه مذکور تقسیم‌بندی می‌شوند که بخشی از پژوهش‌های این دسته، قابلیت متون ادبی کودک را در اجرای برنامه گسترده‌خوانی زبان به آزمون کشیده‌اند.

البته بیان این نکته ضروری است که مطالعات مرتبط با آموزش فارسی از طریق ادبیات کودک و نوجوان که در این بخش بدان‌ها اشاره خواهد شد، توصیفی‌اند و از این رو ماهیتاً با پژوهش پیش‌رو که میدانی است و به نوعی نیازسنجی محسوب می‌شود، متفاوت‌اند. برای نمونه نکاء اسدی و شریف‌نسب در پژوهش خود که در پاسخ به این پرسش شکل گرفته که «آیا ادبیات کودک و نوجوان فارسی، ماده آموزشی مناسبی برای آموزش زبان فارسی به بزرگسالان غیرفارسی‌زبان هم است یا نه؟»، به این نتیجه دست یافته‌اند که ادبیات کودک به‌دلیل تناسب هستی‌شناسانه با برنامه آموزشی بزرگسالان، مؤثر بودن در آشنایی

فارسی‌آموزان بزرگسال با ساخت گفتمانی زبان فارسی، تناسب با راهبرهای زبان‌آموزی، قابلیت استفاده در برنامه گسترده‌خوانی و مطالعه آزاد فارسی‌آموزان بزرگسال، و بهره‌مندی از خصیصه تصویرگری و در نتیجه قابلیت آموزش آسان‌تر به زبان‌آموزان بزرگسال، منبع مناسبی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال محسوب می‌شود. آنان همچنین به این نتیجه دست یافته‌اند که در میان انواع ادبیات کودک و نوجوان، ادبیات داستانی منثور، به شرطی که گفت‌وگومحور، و مشتمل بر اصطلاحات تاریخی، دینی و جغرافیایی خاص نباشد، به‌طور کلی در مقایسه با ادبیات غیرداستانی و منظوم از تناسب بیشتری با هدف فارسی‌آموزی به بزرگسالان برخوردار است (نکاء اسدی و شریف‌نسب، ۱۳۹۷).

فرخنده‌کلات و همکاران در پژوهش خود این‌گونه گزارش می‌دهند که بهره‌گیری از ادبیات به‌طور عام و ادبیات کودکان به‌طور ویژه، می‌تواند به‌عنوان یک منبع اصیل، ظرفیت‌هایی از قبیل فرهنگ‌پذیری، گرفتن انگیزه، کاهش اضطراب، و الهام پدیده‌ها و ارزش‌های فرهنگی در زبان‌آموزان ایجاد کرده، به منبعی برای آموزش ساخت‌های نحوی، انتقال فرهنگ فارسی‌زبانان، و آموزش ویژگی‌های کاربردشناختی فارسی به کودکان غیرفارسی‌زبان تبدیل شود (فرخنده‌کلات و همکاران، ۱۳۹۳).

فرجامی در پژوهش خود به این نتیجه دست یافته است که استفاده از ادبیات کودک در دروس پایه و تخصصی رشته زبان و ادبیات انگلیسی، یادگیری این زبان را عمیق‌تر و کیفی‌تر می‌کند (فرجامی، ۱۳۹۵).

مطالعه موردی تباتا - سندم و مکالیستر^۲ بر روی بزرگسالانی که زبان ژاپنی می‌آموختند، نشان می‌دهد که این دسته اگرچه در آغاز نسبت به خواندن کتاب‌های کودکان بی‌میل بودند، با گذشت زمان این بی‌میلی جای خود را به لذت داد و به تقویت دانش دستوری آنان منجر شد (Tabata-Sandom & Macalister, 2009).

مطالعه ابوراس و هولزمن^۳ بر روی ۱۰۸ دانش‌آموز پایه پنجم و ششم مدرسه‌ای در یکی از شهرهای عرب‌زبان فلسطین اشغالی در حوزه آموزش زبان انگلیسی از طریق داستان کودک از جمله مرتبط‌ترین پژوهش‌های این حوزه محسوب می‌شود. ابزار مورد استفاده در

این پژوهش شامل مشاهده، و دو پرسش‌نامه بسته و باز مربوط به آموزشیاران و دانش‌آموزان است. پرسش‌نامه آموزشیاران به تجربه آنان از آموزش زبان از طریق داستان کودک، و نگرش، اهداف و درک دانش‌آموزان می‌پرداخت و پرسش‌نامه دانش‌آموزان شامل ۱۹ پرسش درمورد نگرش آنان به زبان انگلیسی، یادگیری‌شان از طریق داستان کودکان، و دروس آموزشیاران و روش‌های آموزشی آنان بود. نتایج پژوهش آنان حاکی از این است که داستان‌های کودکان می‌تواند به‌عنوان یک منبع آموزش زبان انگلیسی به دانش‌آموزان عرب‌زبان بسیار انگیزنده، لذت‌بخش و تأثیرگذار عمل کرده، علاوه بر ایجاد نگرش مثبت نسبت به یادگیری زبان خارجی در دانش‌آموزان، مشارکت آنان را در فعالیت‌های کلاسی افزایش دهد (Abu Rass & Holzman, 2010).

نتایج پژوهش چیتام^۱ نشان می‌دهد که ادبیات کودکان برای فراگیران زبان اول و دوم منبع ارزشمندی از تجربه زبانی محسوب می‌شود که می‌تواند به توسعه زبانی آنان منجر شده، بر شکل‌گیری الگوی واژگانی، کاربردی، دستوری، واجی، گفتمانی، گفت‌وگویی، سبکی و روایی آنان اشتغال داشته باشد. به باور وی، گستردگی این نوع از ادبیات، ویژگی‌های سبکی آن، و تنوع فرم، محتوا و سطح زبانی آن به زبان‌آموزان خارجی این امکان را می‌دهد که از متون این نوع از ادبیات به‌عنوان یک گزینه معتبر در راستای گسترده‌خوانی بهره‌جویند. چیتام گسترده‌خوانی ادبیات کودکان را یکی از قدرتمندترین ابزارهای یادگیری واژه در فراگیری زبان اول و دوم قلمداد می‌کند. وی با بررسی تحقیقات گسترده‌ای که در حوزه ادبیات کودکان به‌عنوان منبع واژگانی صورت پذیرفته، این‌گونه گزارش می‌دهد که دامنه واژگان پیکره متون ادبی داستانی و غیرداستانی کودکان، شباهت زیادی به واژگان پیکره زبانی بزرگسالان دارد و از این رو می‌توان اظهار نمود متون داستانی و غیرداستانی کودکان می‌توانند منابع واژگانی بسیار غنی و متنوعی برای خوانندگان محسوب شوند (Cheetham, 2015).

تحقیقات پیکره-بنیاد وب و مکالیستر^۲ بر مبنای ۶۸۸ متن، نشان می‌دهد که میزان ۱۰۰۰۰ کلمه همراه با دانش اسامی مناسب و کلمات حاشیه‌ای برای فهم ۹۸ درصد از کلمات متون نگاشته‌شده برای کودکان و بزرگسالان ضروری است؛ در حالی که ۳۰۰۰ خانواده واژگانی

به همراه دانش اسامی مناسب و کلمات حاشیه‌ای برای فهم همین میزان (۹۸ درصد) از متون آموزشی که اختصاصاً برای فراگیران زبان دوم به نگارش درآمده ضروری است. بنابراین وب و مکالیستر بدین نتیجه دست یافته‌اند که بار واژگانی متون نگاشته‌شده برای کودکان، شبیه متون به نگارش درآمده برای بزرگسالان است، و هیچ یک از متون نامبرده به اندازه متون آموزشی طبقه‌بندی‌شده، برای گسترده‌خوانی زبان دوم مناسب نیستند. تحقیقات آن‌ها همچنین نشان می‌دهد که واژگان عرضه‌شده در متون ادبی کودکان ممکن است به واژگان متون بزرگسالان شباهت داشته باشد و از این رو می‌توان این‌گونه متون را برای فشرده‌خوانی^۸ مناسب دانست. آن دو همچنین به این نتیجه دست یافته‌اند که متون درجه‌بندی‌شده آموزشی بار واژگانی نسبتاً کم‌تری بر دوش فراگیران می‌گذارد که همین امر، شانس فهم آنان را افزایش می‌دهد (Webb & Macalister, 2012).

پژوهش هیتوسوجی و دی نشان می‌دهد دانشجویانی که زبان ژاپنی می‌آموختند، توانستند ظرف مدت ۱۰ هفته گسترده‌خوانی متون کودکان ژاپنی، درک خوانداری خود را در این زبان بالا ببرند (Hitosugi & Day, 2004).

۳. مبانی نظری

۳-۱. مزایا و معایب به‌کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان دوم و خارجی
مزایا و معایب به‌کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان و به تبع آن در آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم و خارجی در قالب مؤلفه‌های زبان‌شناختی، فرهنگی، شناختی، عاطفی، زیبایی‌شناختی، و روان‌شناختی قابل طرح و بررسی است که بدان‌ها پرداخته خواهد شد.

در بیان مزایای به‌کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان دوم و خارجی، فرخنده‌کلات و همکاران بر آنند که ادبیات، به ویژه ادبیات کودک، هم احساسات فرد را تحریک می‌کند و هم قوه تجزیه و تحلیل منطقی او را درگیر می‌سازد، به‌دلیل داشتن ویژگی لذت‌بخشی و سرگرم‌کنندگی، در زبان‌آموزان ایجاد لذت و آرامش می‌کند و تا حد زیادی از

اضطراب و فشار روانی ناشی از یادگیری زبان می‌کاهد. به علاوه آن‌ها ادبیات کودک را منبع مناسبی برای آموزش ساخت‌های نحوی به کودکان فارسی‌آموز قلمداد می‌کنند. معتقدند با نگاهی اجمالی به آثار ادبی کودکان در زبان فارسی می‌توان مثال‌های مناسبی برای آموزش هر یک از ساخت‌های نحوی یافت. آنان بر این باورند که وزن، آهنگ، و جذابیت موضوعات این گونه، می‌تواند بر میزان اثرگذاری آموزشی آن بیفزاید. فرخنده‌کلات و همکاران، فرهنگ‌پذیری و انتقال فرهنگی را نیز از قابلیت‌های متون ادبی کودکان بر شمرده و معتقدند در جریان آموزش زبان فارسی از طریق ادبیات کودکان، می‌توان بسیاری از آداب و سنن ایرانی را نیز به کودکان فارسی‌آموز منتقل کرد (فرخنده‌کلات و همکاران، ۱۳۹۳).

به باور فرجامی، ادبیات کودک از منظر عملی، نظری، فرهنگی و شناختی می‌تواند شرایط مساعدی را برای آموزش زبان خارجی فراهم کند، چراکه این گونه با بسیاری از اصول امروزی زبان‌آموزی همچون یادگیری زبان در متن مشخص و معنادار، پرهیز از به‌کارگیری مواد آموزشی و تمرین‌های مصنوعی، پردازش‌پذیری اطلاعات، محوریت معنا در برابر فرم، آموزش مبتنی بر محتوا^۱، خواندن و گوش کردن گسترده^۲، آموزش تکلیف‌محور^۳، و تعامل و برهم‌کنش کلاسی همخوانی بسیاری دارد. وی همچنین بر آن است که باید از ادبیات کودک در آموزش زبان استفاده شود؛ چراکه این گونه، به بیان مفاهیم و رویدادهای ملموس زندگی فراگیران پرداخته، تجربه زیسته آنان را به تصویر می‌کشد. از نظر ساختاری، واژگانی و شناختی برای مخاطب واقعی به نگارش درآمده است. ساده، قابل فهم و طبیعی است. موضوعات به‌کار رفته در آن عام و جهانی است و بر مبنای علایق بنیادین بشر شکل گرفته است و از همین رو، به راحتی می‌توان با آن ارتباط برقرار کرد، و سرانجام اینکه در زبان‌آموزان ایجاد علاقه می‌کند و به تحریک عاطفی آنان منجر می‌شود (فرجامی، ۱۳۹۵).

چیتام بر این باور است که زبان‌آموزانی که در مراحل نخستین زبان‌آموزی در معرض ادبیات کودک قرار گرفته‌اند، آمادگی بیشتری برای استفاده از ادبیات بزرگسالان دارند؛ چراکه از دامنه واژگانی وسیع‌تری نسبت به کسانی که زبان را از طریق متون آموزشی درجه‌بندی‌شده یاد گرفته‌اند، برخوردارند. به‌علاوه، با مسائل سبکی و بلاغی زبان، البته به شکلی ساده‌تر و درک‌پذیرتر، آشنایی دارند و این‌گونه است که این دسته از زبان‌آموزان

آمادگی بیشتری برای قرار گرفتن در معرض ادبیات بزرگسالان دارند. وی همچنین این نکته را حائز اهمیت می‌داند که آشنایی با مسائل سبکی و بلاغی ناشی از مرور ادبیات کودکان، زبان‌آموزان را در درک گفتمان‌هایی که بر مبنای تکنیک‌های سبکی و بلاغی مشابه شکل گرفته‌اند، یاری می‌دهد (Cheetham, 2015).

آقاگل‌زاده و رضوی‌زاده نیز عاری بودن متون ادبی کودکان از واژگان دشوار، پیچیده، طولانی و دیرفهم، استفاده از واژه‌ها و جملات کاربردی در حوزه ارتباط میان‌گروهی و ارتباط با بزرگسالان، و بهره‌مندی از زبان ساده و تصویری را از ویژگی‌های زبان‌شناختی مؤثر متون ادبی کودکان در ایجاد توانش ارتباطی با مخاطب قلمداد می‌کنند. به باور آن دو، سن کودک با طول روایت داستان‌های کودکان و پیچیدگی ساختار زبانی آن‌ها ارتباط مستقیم دارد؛ بدین معنا که با افزایش سن کودکان بر طول روایت داستان‌های آنان و پیچیدگی ساختارهای زبانی این دسته از داستان‌ها افزوده می‌شود (آقاگل‌زاده و رضوی‌زاده، ۱۳۹۱).

شایویتی^{۱۳} بهره‌گیری از مدل‌های متنی ساده‌شده در برابر پیچیدگی متون ادبی بزرگسالان را از ویژگی‌های ادبیات کودکان قلمداد می‌کند و بر این باور است که سودمندی و خوانایی این دسته از متون برای مخاطب کودک و نوجوان، دستاورد همین سادگی است (Shavit, 2006, p. 36؛ نقل از قرشی و امین‌زاده، ۱۳۹۱). هدایی نیز محدودیت‌هایی را در حوزه ادبیات کودک در مقایسه با ادبیات بزرگسال بر می‌شمارد که می‌توان از آن‌ها به نفع آموزش زبان بهره جست:

- محدودیت زبان از نظر واژگانی؛ بدین معنا که واژگان کودکان به سن، دانش و تحصیلات آنان محدود است.

- محدودیت زبانی از لحاظ بیان، ساختار دستوری و طول جملات؛ به معنای لزوم بهره‌گیری از جملات کوتاه در متون ادبی کودکان.

- محدودیت طول متن؛ این محدودیت با رشد کودک رابطه معکوس دارد؛ بدین معنا که هر اندازه سن کودک بالاتر می‌رود، بر طول متون ادبی متناسب با سن او نیز افزوده می‌شود.

- محدودیت نویسنده در سبک نوشته و التزام به واقع‌گرایی (رئالیسم) و در مواردی فانتزی.

- محدودیت نویسنده در بهره‌گیری از تکنیک‌های متنوع داستان‌پردازی اعم از مفاهیم و

موضوعات، تعداد و تنوع شخصیت‌ها و سبک‌های داستانی.

- محدودیت در جهت‌گیری‌های فلسفی، بینشی و سیاسی.

- محدودیت در ارائه مباحث و مسائل عرفانی و کلامی، دینی (هدایی، ۱۳۸۳، صص. ۲۸۷-۲۹۰).

علاوه بر مزایایی که در به‌کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان بیان شد، معایبی نیز بر این امر مترتب است. به‌عنوان نمونه ممکن است واژگان به‌کار رفته در متون ادبی کودکان کم‌بسامد، و جلوه‌های فرهنگی این متون غیرملموس باشد که البته این دو مشکل در متون بزرگسالان بیش از کودکان به چشم می‌خورد و می‌توان با گزینش متون بر این مشکلات فائق آمد. حذف بخشی از اطلاعات از متون ادبی کودکان به‌منظور متناسب‌سازی آن‌ها با مخاطب اصلی یعنی کودکان نیز از جمله مسائل دیگری است که در مبحث آموزش زبان از طریق ادبیات کودک مطرح است (فرجامی، ۱۳۹۵). به‌علاوه، گفتمان^{۱۴} حاکم بر ادبیات کودکان با گفتمان ادبیات بزرگسالان متفاوت است و از این رو الگوی مناسبی را برای یادگیری آنان ایجاد نمی‌کند. همچنین ممکن است ادبیات کودکان از نظر فرم و محتوا برای مخاطبان مسن‌تر و یا زبان‌آموزان سطح بالاتر نامناسب باشد (Day & Bamford, 1998; (quoted from Cheetham, 2015).

۲-۳. بررسی وضع موجود منابع آموزش زبان فارسی از منظر بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان

به‌منظور آگاهی از وضع موجود منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از منظر بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان، به بررسی برخی منابع پرداخته شده است که زیلاً بدان اشاره خواهد شد:

زبان فارسی (صفارمقدم، ۱۳۸۶): نتایج بررسی چهار جلد کتاب درس این مجموعه نشان می‌دهد نویسنده تنها در جلد چهارم کتاب مذکور که به تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران اختصاص دارد، در درسی با عنوان «ادبیات معاصر ایران» و به‌منظور آشنایی مخاطب با ادبیات معاصر، به آوردن گزیده‌ای از شعر «باران» از گلچین گیلانی اهتمام ورزیده و این، تنها مورد

استفاده از ادبیات کودک در کل این مجموعه محسوب می‌شود.

مینا: این مجموعه چهارمهرتی در سه جلد مینا (۱) در سطح مقدماتی و سطح پیش‌میانی (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸آ)، مینا (۲) در سطح پیش‌میانی و سطح میانی (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸ب)، و مینا (۳) در سطح میانی و سطح فوق‌میانی (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۹) به نگارش درآمده است. تنها مصداق بهره‌گیری این مجموعه از متون ادبی کودک و نوجوان به استفاده از داستان «روباه و زاغ» در جلد دوم (سطح پیش‌میانی و میانی) اختصاص دارد که نویسندگان آن را در خدمت آموزش مبحث دستوری معرفی و نکره به‌کار گرفته‌اند (صحرائی و همکاران، ۱۳۹۸ب، ص. ۸۱).

آزفا: به‌منظور تعیین بهره‌گیری این مجموعه از مصداق ادبیات کودک و نوجوان، کتاب نخست در دوره مقدماتی (ثمره، ۱۳۸۴آ)، کتاب دوم در دوره مقدماتی (ثمره، ۱۳۸۴ب)، کتاب سوم در دوره متوسطه (ثمره، ۱۳۷۲آ) و کتاب چهارم در دوره پیشرفته (ثمره، ۱۳۷۲ب) مورد بررسی قرار گرفت. در دو جلد نخست این مجموعه (دوره مقدماتی) از مصداق ادبیات کودک و نوجوان استفاده نشده است، ولی در جلد سوم (دوره متوسطه) چهار داستان و یک شعر کودک به‌کار رفته است. به‌علاوه، در کتاب چهارم (دوره پیشرفته) نیز یک شعر کودک، یک داستان کودک و یک داستان نوجوان مورد استفاده نویسنده قرار گرفته است.

آموزش نوین زبان فارسی: در درس پنجم و دهم جلد اول این مجموعه (قبول، ۱۳۹۴آ) که برای فارسی‌آموزان دوره آغازین به نگارش درآمده، دو شعر ساده کودک با هدف توانایی صحیح‌خوانی، درک مفهوم و حفظ (در صورت امکان) آورده شده است. جلد دوم این مجموعه (قبول، ۱۳۹۴ب) نیز به‌منظور استفاده فارسی‌آموزان دوره آغازین تالیف شده است. نویسنده از سه شعر کودک در درس اول، پنجم و نهم با هدف پیشین بهره گرفته است. علاوه بر این، در این جلد از مجموعه مذکور به ذکر داستان‌هایی پرداخته شده که می‌توان یک داستان آن را (فرباب روباه) هرچند از مجموعه کودک و نوجوان برگرفته نشده و توسط خود نویسنده ساده‌سازی شده، در دسته داستان کودک جای داد. جلد سوم این مجموعه (قبول، ۱۳۹۴ب) به دوره میانی فارسی‌آموزی اختصاص دارد. نویسنده در درس اول، چهارم و هفتم این جلد نیز از سه شعر کودک در امر آموزش زبان و با هدف پیشین بهره جسته است. وی شعر به‌کار رفته در درس چهارم را در قالب شنیداری به فارسی‌آموزان ارائه کرده است.

جلد چهارم این مجموعه (قبول، ۱۳۹۵) نیز مخصوص زبان‌آموزان سطح میانی است. در این جلد، بهره‌گیری از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان محدود به یک شعر نوجوان با دو پایان متفاوت در درس ششم است و از فارسی‌آموزان خواسته شده دو پایان داستان را با هم مقایسه کنند. جلد پنجم این مجموعه (قبول، ۱۳۹۴) به زبان‌آموزان سطح پیشرفته اختصاص دارد. نویسنده در درس نخست این جلد به آوردن یک شعر نوجوان اهتمام ورزیده و از فارسی‌آموزان خواسته است هر بیت را به زبان ساده توضیح دهند و درباره‌ی مضمون اصلی شعر در کلاس صحبت کنند.

خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان: این مجموعه دو جلدی به‌منظور تقویت مهارت خوانداری فارسی‌آموزان غیرایرانی دو سطح میانی (میرزایی حصاریان، ۱۳۹۵) و پیشرفته (میرزایی حصاریان، ۱۳۹۰) به نگارش درآمده است. هرچند در این مجموعه دو جلدی (مخصوصاً کتاب سطح میانی) متون روایی به چشم می‌خورد، مشخصاً از ادبیات داستانی کودک و نوجوان بهره‌گیری نشده است.

خواندن و درک مطلب فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان: این مجموعه در دو جلد و به‌منظور تقویت مهارت خوانداری زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان دو سطح پایه (جعفری و همکاران، ۱۳۹۷) و میانی (جعفری و نوایی، ۱۳۹۳) تألیف شده است. در کتاب نخست این مجموعه که به دوره پایه اختصاص دارد، خلاصه‌ای از داستان «باغ وحش» هوشنگ مرادی کرمانی در درسی با همین عنوان به‌عنوان متن اصلی درس آورده شده و در دوره میانی این مجموعه، به خلاصه‌ای از یکی از ماجراهای «قصه‌های مجید» پرداخته شده است. بنابراین می‌توان اظهار کرد نویسندگان این مجموعه در سطح مبتدی و میانی از داستان نوجوان (البته به صورت خلاصه) بهره گرفته‌اند.

درک مطلب شنیداری ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی (گله‌داری، ۱۳۸۷): در این منبع نیز که به‌منظور تقویت مهارت شنیداری در سه سطح زبانی تهیه شده، از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان استفاده نشده است.

پند پارسی ۱ و ۲ (بختیاری و همکاران، ۱۳۹۶): این مجموعه شامل دو جلد در دو سطح مقدماتی و میانی است که در حوزه آموزش مهارت شنیداری تألیف شده است. در این مجموعه نیز از متون ادبی کودک و نوجوان بهره برده نشده است.

صدای فارسی (ناجی و همکاران، ۱۳۹۸): این منبع در یک جلد و به منظور آموزش مهارت شنیدن در سطوح آغازین، میانی و فرامیانی به نگارش درآمده است. این اثر نیز از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان بی بهره است.

آموزش واژگان زبان فارسی ویژه زبان آموزان غیرایرانی (گله داری، ۱۳۹۰): این کتاب در راستای آموزش واژه به فارسی آموزان سطح مقدماتی به نگارش درآمده و از متون ادبی کودک و نوجوان بی بهره است.

واژه آموزی زبان فارسی: این مجموعه در حوزه گسترش دانش واژگانی و در سه سطح مقدماتی (عسگری، ۱۳۸۴)، متوسط (عسگری، ۱۳۸۵) و سطح پیشرفته (عسگری، ۱۳۸۵) به نگارش درآمده است. کتاب های این مجموعه نیز از متون ادبی کودک و نوجوان محروم اند. جدول شماره ۱ میزان بهره گیری منابع مورد بررسی را از ادبیات کودک و نوجوان نشان می دهد:

جدول ۱: میزان بهره گیری منابع موجود از ادبیات کودک و نوجوان

Table 1: The level of utilization of children and adolescent literature in current teaching sources

| ردیف | منبع | مهارت / دانش زبانی | جلد / سطح یا هدف | مصادیق بهره گیری از ادبیات کودک و نوجوان | هدف / قالب به کارگیری |
|------|------------|--------------------|------------------------------|--|-----------------------|
| ۱ | زبان فارسی | چهارمهرتی | ۱/ درس های پایه | - | - |
| ۲ | زبان فارسی | چهارمهرتی | ۲/ پایتخت ایران | - | - |
| ۳ | زبان فارسی | چهارمهرتی | ۳/ ایران امروز | - | - |
| ۴ | زبان فارسی | چهارمهرتی | ۴/ تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران | گزیده یک شعر کودک | آشنایی با گونه |
| ۵ | مینا | چهارمهرتی | ۱/ مقدماتی و پیش میانی | - | - |
| ۶ | مینا | چهارمهرتی | ۲/ پیش میانی و میانی | یک داستان کودک | تمرین مبحث دستوری |
| ۷ | مینا | چهارمهرتی | ۳/ میانی و | - | - |

| ردیف | منبع | مهارت / دانش زبانی | جلد / سطح یا هدف | مصادیق بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان | هدف / قالب به‌کارگیری |
|------|------------------------|--------------------|------------------|--|---|
| | | | فوق‌میانی | | |
| ۸ | آزفا | دومهارتی | ۱/ مقدماتی | - | - |
| ۹ | آزفا | دومهارتی | ۲/ مقدماتی | - | - |
| ۱۰ | آزفا | دومهارتی | ۳/ متوسطه | چهار داستان و یک شعر کودک | متن اصلی و آموزش گونه گفتاری |
| ۱۱ | آزفا | دومهارتی | ۴/ پیشرفته | یک شعر کودک، یک داستان کودک و یک داستان نوجوان | متن اصلی |
| ۱۲ | آموزش نوین زبان فارسی | چهارمهارتی | ۱/ آغازین | دو شعر کودک | توانایی صحیح‌خوانی، درک مفهوم و حفظ |
| ۱۳ | آموزش نوین زبان فارسی | چهارمهارتی | ۲/ آغازین | سه شعر و یک داستان کودک | توانایی صحیح‌خوانی، درک مفهوم و حفظ |
| ۱۴ | آموزش نوین زبان فارسی | چهارمهارتی | ۳/ میانی | سه شعر کودک | توانایی صحیح‌خوانی، درک مفهوم، حفظ، و تقویت مهارت شنیداری |
| ۱۵ | آموزش نوین زبان فارسی | چهارمهارتی | ۴/ میانی | یک شعر نوجوان | بحث و مقایسه |
| ۱۶ | آموزش نوین زبان فارسی | چهارمهارتی | ۵/ پیشرفته | یک شعر نوجوان | برگردان به زبان ساده و بحث در مورد مضمون |
| ۱۷ | خواندن و درک مطلب متون | خواندن | ۱/ میانی | - | - |

| ردیف | منبع | مهارت/ دانش زبانی | جلد/ سطح یا هدف | مصادیق بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان | هدف/ قالب به‌کارگیری |
|------|---|----------------------|--------------------|--|-------------------------|
| | فارسی برای فارسی‌آموزان | | | | |
| ۱۸ | خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان | خواندن | ۲/ پیشرفته | - | - |
| ۱۹ | خواندن و درک مطلب فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان | خواندن | ۱/ پایه | خلاصه یک داستان نوجوان | متن اصلی |
| ۲۰ | خواندن و درک مطلب فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرفارسی‌زبان | خواندن | ۲/ میانی | خلاصه یک داستان نوجوان | خواندن بیشتر |
| ۲۱ | درک مطلب شنیداری ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی | شنیدن | مبتدی تا پیشرفته | - | - |
| ۲۲ | پند پارسی | شنیدن | ۱/ مقدماتی | - | - |
| ۲۳ | پند پارسی | شنیدن | ۲/ میانی | - | - |
| ۲۴ | صدای فارسی | شنیدن | آغازین تا فرامیانی | - | - |
| ۲۵ | آموزش واژگان زبان فارسی ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی | آموزش واژه | مقدماتی | - | - |
| ۲۶ | واژه‌آموزی زبان فارسی | آموزش واژه | مقدماتی | - | - |

| ردیف | منبع | مهارت/ دانش زبانی | جلد/ سطح یا هدف | مصادیق بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان | هدف/ قالب به‌کارگیری |
|------|--------------------------|----------------------|-----------------|--|-------------------------|
| ۲۷ | واژه‌آموزی زبان فارسی | آموزش واژه | متوسط | - | - |
| ۲۸ | واژه‌آموزی زبان فارسی | آموزش واژه | پیشرفته | - | - |

۴. روش

روش پژوهش حاضر که در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی کشور به اجرا درآمده، روش پیمایشی یا زمینه‌یاب است. این روش که از قدیم‌ترین روش‌های پژوهش محسوب می‌شود، کاربرد گسترده‌ای در آموزش داشته، با توجه به ماهیت تحقیق، از ابزارهایی همچون پرسش‌نامه، انواع مصاحبه و مشاهده بهره می‌جوید و می‌توان از طریق آن به دریافت سه دسته از اطلاعات شامل حقایق، عقاید و رفتارها پرداخت (فرهادی، ۱۳۸۱، ص. ۱۱۸ و ۱۱۹). ذیلاً به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به‌کار رفته در پژوهش پرداخته خواهد شد.

۴-۱. آزمودنی‌ها

جمعیت نمونه این پژوهش را تعداد ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با ادبیات فارسی نیز آشنایی دارند^{۱۰} تشکیل داده‌اند که به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدفدار تعیین شده‌اند و شامل دو دسته زیر هستند:

الف- ۵۷/۴ درصد مدرسان متخصص زبان و ادبیات فارسی (با مدرک تحصیلی زبان و ادبیات فارسی در تمام مقاطع تحصیلی) که سابقه تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را نیز دارند.

ب- ۴۲/۶ درصد از مدرسان زبان فارسی دانش‌آموخته رشته آموزش زبان فارسی به

غیرفارسی‌زبانان و سایر رشته‌ها همچون زبان‌شناسی، آموزش زبان‌ها و... که سابقه تحصیل در رشته زبان و ادبیات فارسی را حداقل در یکی از مقاطع تحصیلی خود دارند. همچنین با توجه به اطلاعات به دست آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۹۴ نفر جمعیت نمونه پژوهش، از نظر سن بیشترین فراوانی با ۴۸/۹ درصد مربوط به بازه سنی ۳۰ الی ۴۰ سال است. از نظر جنسیت، ۴۹ نفر معادل ۵۲/۱ درصد زن، و ۴۵ نفر معادل ۴۷/۹ درصد مرد هستند. از نظر مدرک تحصیلی، ۵۳/۲ درصد دارای مدرک دکتری، و ۴۶/۸ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد هستند. ۸۲/۳ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور، ۴۲/۶ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی خارج از کشور، و ۶/۸ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت خصوصی‌اند. علاوه بر این، در مجموع ۸۱/۹ درصد از جمعیت نمونه مدرسان پژوهش، از تجربه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان نیز برخوردارند.

۲-۴. ابزار

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش یک پرسش‌نامه محقق‌ساخته است که با استفاده از طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت طراحی شده و بر مبنای مقیاس اهمیت^{۱۱}، میزان و درجه اهمیت و در نتیجه جایگاه به‌کارگیری مصادیق محتوای ادبیات کودک و نوجوان را از منظر مدرسان باتجربه حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته^{۱۲}، در تولید منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، و تدریس زبان فارسی بر پایه محتوای ادبی کودک و نوجوان مشخص کرده است. طرح نخستین این پرسش‌نامه بر مبنای مصاحبه شفاهی با تعدادی از مدرسان باتجربه حوزه زبان و ادبیات فارسی به دست آمده؛ بدین ترتیب که پژوهشگران ضمن مصاحبه با ۹ نفر از خبرگان و استادان حوزه زبان و ادبیات فارسی، از نظرات آنان در راستای تعیین مصادیق پرسش‌نامه بهره‌گیری کرده‌اند. به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه نیز از دو روش روایی صوری (نظرات و اصلاحات خبرگان بر روی گویه‌های پرسش‌نامه) و روایی سازه (میزان اشتراکات اولیه هر گویه)

استفاده شده است. بدین ترتیب، روایی صوری با نظرات خبرگان مورد تأیید قرار گرفت، و روایی سازه پرسش‌نامه نیز با حداقل میزان اشتراکات اولیه هر گویه (۰/۷) در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته محقق شد که در جدول شماره ۲ قابل ملاحظه است. پس از آن، پرسش‌نامه نهایی به‌منظور پاسخ‌گویی به صورت برخط در اختیار جمعیت نمونه تحقیق قرار گرفت.

جدول شماره ۲: میزان اشتراکات اولیه شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته (روایی سازه)

Table 2: The number of initial similarities of indices of children and adolescent literature in beginner, intermediate, and advanced levels (construct validity)

| سطح زبانی | | | گویه |
|-----------|-------|-------|--|
| پیشرفته | میانی | مبتدی | |
| ۰/۷۵۰ | ۰/۷۸۹ | ۰/۷۷۲ | بهردگیری از شعر کودک |
| ۰/۷۹۶ | ۰/۷۹۱ | ۰/۷۴۰ | بهردگیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه |
| ۰/۷۷۹ | ۰/۷۲۹ | ۰/۷۹۳ | بهردگیری از لالایی‌ها |
| ۰/۸۰۷ | ۰/۸۲۷ | ۰/۸۰۸ | بهردگیری از ترانه‌های ناز و نوازش |
| ۰/۷۸۰ | ۰/۷۲۰ | ۰/۷۴۷ | بهردگیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه-بازی‌ها |
| ۰/۸۲۴ | ۰/۸۶۴ | ۰/۷۸۹ | بهردگیری از متکلمها |
| ۰/۷۸۰ | ۰/۸۴۴ | ۰/۸۲۸ | بهردگیری از شعر نوجوان |
| ۰/۸۰۰ | ۰/۷۶۹ | ۰/۷۵۲ | بهردگیری از داستان نوجوان |

۴-۲-۱. پایایی ابزار پژوهش

به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسش‌نامه تکمیل‌شده توسط مدرسان در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت و سپس با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از تحلیل این تعداد، میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه‌ها به‌دست آمد. این میزان در سطح مبتدی ۰/۸۸۱، در سطح میانی ۰/۹۴۳ و در سطح پیشرفته ۰/۹۳۳ است که نشان‌دهنده پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

۳-۴. روش بررسی داده‌ها

به منظور بررسی داده‌های پژوهش، با بهره‌گیری از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. ۱۸.۲۲، از آزمون کای - دو یک‌طرفه برای بررسی اهمیت یا عدم اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان از نظر مدرسان در سه سطح زبانی استفاده شد، از آزمون فریدمن برای تعیین رتبه یا درجه اهمیت هر یک از شاخص‌ها در سه سطح مورد بررسی بهره گرفته شد، و نهایتاً آزمون من - ویتنی به منظور مقایسه نظرات مدرسان بر حسب تجربه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد استفاده قرار گرفت.

جدول شماره ۳ نحوه پاسخگویی جمعیت نمونه پژوهش را به هر یک از شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته نشان می‌دهد.

جدول شماره ۳: درصد فراوانی پاسخدهی کیفی به شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان

Table 3: Frequency percentage of qualitative response to the indices of children and adolescent literature

| کد | سطح زبانی | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|---|-----------|----------|-----|-------|------|------------|
| | | بسیار کم | کم | متوسط | زیاد | بسیار زیاد |
| بهره‌گیری از شعر کودک | مبتدی | ۱۶۰ | ۲۰۴ | ۲۰۹ | ۱۶۰ | ۱۷۰ |
| | میانی | ۷۴ | ۱۶۰ | ۳۷۴ | ۲۶۷ | ۱۴۸ |
| | پیشرفته | ۱۱۷ | ۱۴۹ | ۴۲۰ | ۳۶۶ | ۴۴۳ |
| بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه | مبتدی | ۷۴ | ۱۱۷ | ۲۸۳ | ۴۲۰ | ۱۸۱ |
| | میانی | ۱۴۸ | ۹۶ | ۲۶۷ | ۳۹۸ | ۲۰۴ |
| | پیشرفته | ۱۴۹ | ۱۸۱ | ۳۰۹ | ۱۷۰ | ۴۴۳ |
| بهره‌گیری از لالایی‌ها | مبتدی | ۳۶۶ | ۲۶۴ | ۴۲۰ | ۱۶۰ | ۹۶ |
| | میانی | ۱۹۱ | ۱۹۱ | ۳۰۹ | ۱۸۱ | ۱۴۸ |
| | پیشرفته | ۴۱۳ | ۱۱۷ | ۳۹۸ | ۲۶۳ | ۱۴۹ |
| بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش | مبتدی | ۲۰۴ | ۴۲۰ | ۲۶۰ | ۱۶۰ | ۲۰۳ |
| | میانی | ۲۶۴ | ۱۴۹ | ۴۴۰ | ۳۰۴ | ۷۴ |
| | پیشرفته | ۱۴۸ | ۱۹۱ | ۳۶۶ | ۲۱۳ | ۳۰۴ |
| بهره‌گیری از ترانه‌های پانچ‌ها یا ترانه - پانچ‌ها | مبتدی | ۹۶ | ۲۶۳ | ۳۹۴ | ۲۱۳ | ۷۴ |
| | میانی | ۱۶۰ | ۲۱۳ | ۲۱۹ | ۲۰۴ | ۱۰۶ |
| | پیشرفته | ۲۸۷ | ۲۶۳ | ۳۹۸ | ۳۶۷ | ۴۰۳ |
| بهره‌گیری از متل‌ها | مبتدی | ۹۶ | ۴۲۰ | ۳۰۹ | ۲۶۷ | ۷۴ |
| | میانی | ۱۴۹ | ۱۷۰ | ۲۶۴ | ۳۱۹ | ۱۴۸ |
| | پیشرفته | ۱۴۸ | ۲۸۷ | ۳۰۹ | ۲۶۴ | ۱۰۶ |
| بهره‌گیری از شعر نوجوان | مبتدی | ۱۷۰ | ۴۲۰ | ۳۹۸ | ۲۶۷ | ۱۰۶ |
| | میانی | ۴۰۳ | ۱۷۰ | ۲۶۴ | ۳۰۹ | ۱۰۶ |
| | پیشرفته | ۴۰۳ | ۲۶۳ | ۳۹۸ | ۲۶۰ | ۱۸۱ |
| بهره‌گیری از داستان نوجوان | مبتدی | ۱۷۰ | ۲۶۳ | ۳۹۸ | ۲۶۰ | ۱۷۰ |
| | میانی | ۴۰۳ | ۲۶۳ | ۳۹۸ | ۲۶۰ | ۱۷۰ |
| | پیشرفته | ۲۶۳ | ۲۶۳ | ۳۹۸ | ۲۶۰ | ۱۷۰ |

۵. تحلیل داده‌ها

۵-۱. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان

به‌منظور بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان از نظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون کای - دو یک‌طرفه بهره‌گیری شده است. جدول شماره ۴ خلاصه نتایج آزمون‌های کای - دو را برای بررسی میزان اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان از منظر مدرسان نشان می‌دهد. این آزمون در سه حالت قابل بررسی است: چنانچه آزمون معنادار نباشد، شاخص مورد نظر کم‌اهمیت است؛ چنانچه آزمون معنادار بوده، گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره پایین باشد، شاخص بی‌اهمیت؛ و در صورتی که آزمون معنادار بوده و گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره بالا باشد، شاخص مهم است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، پاسخ‌های جمعیت نمونه به گویه‌های «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از لالایی‌ها»، «بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان» و «بهره‌گیری از داستان نوجوان» در سطح مبتدی معنادار نیست و از این رو گویه‌های مذکور کم‌اهمیت قلمداد می‌گردند، و سایر گویه‌ها در این سطح بر مبنای پاسخ‌های مدرسان، که به نمره پایین گراییده، بی‌اهمیت شمرده می‌شوند. در سطح میانی، گویه‌های «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکان»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان» و «بهره‌گیری از داستان نوجوان» با توجه به گرایش پاسخ‌های مدرسان به نمره بالا، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم قلمداد می‌شوند. گویه «بهره‌گیری از لالایی‌ها» کم‌اهمیت، و سایر گویه‌ها در این سطح بی‌اهمیت شمرده می‌شوند. جمعیت نمونه پژوهش، در سطح پیشرفته شاخص‌های «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکان»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان» و «بهره‌گیری از داستان نوجوان» را مهم، گویه‌های «بهره‌گیری از شعر کودک» و «بهره‌گیری از لالایی‌ها» را کم‌اهمیت، و سایر شاخص‌ها را بی‌اهمیت ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۴: بررسی میزان اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی از نظر جمعیت نمونه

Table 4: Examination of the importance of children and adolescent literature indices at three levels of beginner, intermediate, and advanced by the views of the sample population

| گویه | سطح زبانی | نتیجه‌ی آزمون‌های کلی - د و | | |
|---|-----------|-----------------------------|------------|--------------|
| | | آماره‌ی آزمون | معیاری سطح | درجه‌ی آزادی |
| بهره‌گیری از شعر کودک | مبتدی | ۷/۴۸ | ۰/۱۱۲ | ۳ |
| | میانی | ۲۵/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۷/۷۰ | ۰/۱۰۲ | ۳ |
| بهره‌گیری از تصنها و داستان‌های کودکانه | مبتدی | ۹/۶۱ | ۰/۰۴۷ | ۳ |
| | میانی | ۲۷/۴۸ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۱۴/۸۳ | ۰/۰۰۵ | ۳ |
| بهره‌گیری از لالی‌ها | مبتدی | ۹/۴۰ | ۰/۰۵۲ | ۳ |
| | میانی | ۸/۲۳ | ۰/۰۸۳ | ۳ |
| | پیشرفته | ۹/۲۹ | ۰/۰۵۴ | ۳ |
| بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش | مبتدی | ۲۵/۳۶ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | میانی | ۲۱/۱۰ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۱۸/۴۴ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| بهره‌گیری از ترانه‌های باطنی‌ها یا ترانه - باطنی‌ها | مبتدی | ۴/۶۱ | ۰/۳۲۹ | ۳ |
| | میانی | ۳۰/۴۶ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۱۱/۶۳ | ۰/۰۲۰ | ۳ |
| بهره‌گیری از متل‌ها | مبتدی | ۱۹/۲۹ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | میانی | ۲۱/۷۴ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۱۱/۳۱ | ۰/۰۳۳ | ۳ |
| بهره‌گیری از شعر نوجوان | مبتدی | ۹/۰۸ | ۰/۰۵۹ | ۳ |
| | میانی | ۲۵/۶۸ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۲۵/۴۶ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| بهره‌گیری از داستان نوجوان | مبتدی | ۲/۹۷ | ۰/۴۰۹ | ۳ |
| | میانی | ۴۱/۴۳ | ۰/۰۰۱ | ۳ |
| | پیشرفته | ۲۱/۴۳ | ۰/۰۰۱ | ۳ |

۲-۵. رتبه‌بندی اهمیت هر یک از شاخص‌ها در سه سطح زبانی

به‌منظور تعیین رتبه یا درجه اهمیت هر یک از گویه‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان از منظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون فریدمن بهره‌گیری شده است. جدول ۵ رتبه‌بندی گویه‌های ادبیات کودک و نوجوان را بر حسب آزمون فریدمن در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از نظر مدرسان نشان می‌دهد. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، آزمون در هر سه سطح معنادار ($\text{sig} < 0/05$) است؛ بدین معنا که از منظر جمعیت نمونه پژوهش، در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته میان هشت شاخص ادبیات کودک و نوجوان از نظر رتبه اهمیت، تفاوت معناداری وجود دارد. ملاحظه می‌شود که در سطح مبتدی، شاخص‌های «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکان»، «بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از داستان نوجوان»، «بهره‌گیری از مثل‌ها»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان»، «بهره‌گیری از لالایی‌ها»، و «بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش» به ترتیب جایگاه اول تا هشتم اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند. در سطح میانی، شاخص‌های «بهره‌گیری از داستان نوجوان»، «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکان»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از مثل‌ها»، «بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها»، «بهره‌گیری از لالایی‌ها»، و «بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش» به ترتیب در رتبه‌های اول تا هشتم اهمیت قرار گرفته‌اند، و در سطح پیشرفته، شاخص‌های «بهره‌گیری از داستان نوجوان»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان»، «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکان»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از مثل‌ها»، «بهره‌گیری از لالایی‌ها»، «بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها»، و «بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش» از نظر اهمیت در جایگاه اول تا هشتم قرار گرفته‌اند.

جدول ۵: رتبه‌بندی شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته
Table 5: Ranking component indicators of children and adolescent literature at three levels beginner, intermediate, and advanced

| سطح زبانی و رتبه | | | کویه |
|-------------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| پیشرفته (رتبه) | میانی (رتبه) | مبتدی (رتبه) | |
| ۴/۸۴ (۴) | ۴/۷۹ (۴) | ۴/۷۶ (۳) | بهردگیری از شعر کودک |
| ۴/۸۹ (۳) | ۵/۱۱ (۲) | ۵/۴۰ (۱) | بهردگیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه |
| ۳/۹۸ (۶) | ۳/۹۱ (۷) | ۳/۸۹ (۷) | بهردگیری از لالایی‌ها |
| ۳/۳۴ (۸) | ۳/۲۰ (۸) | ۳/۵۰ (۸) | بهردگیری از ترانه‌های ناز و نوازش |
| ۳/۸۵ (۷) | ۴/۰۵ (۶) | ۴/۱۴ (۲) | بهردگیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها |
| ۴/۳۱ (۵) | ۴/۲۲ (۵) | ۴/۳۸ (۵) | بهردگیری از مَثَل‌ها |
| ۵/۲۶ (۲) | ۵/۰۴ (۳) | ۴/۳۴ (۶) | بهردگیری از شعر نوجوان |
| ۵/۵۳ (۱) | ۵/۶۶ (۱) | ۴/۶۰ (۴) | بهردگیری از داستان نوجوان |
| $\bar{x} = 10.4221$ $sig = .001$ | $\bar{x} = 121.056$ $sig = .001$ | $\bar{x} = 75.491$ $sig = .001$ | نتیجه‌ی آزمون فریدمن |

۳-۵. مقایسه اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی بر

حسب تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان

در این بخش با استفاده از آزمون من - ویتنی به بررسی مقایسه اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی بر حسب تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته شده است. همان‌گونه که در جدول شماره ۶ نیز ملاحظه می‌شود، هیچ‌کدام از آزمون‌ها برای هیچ‌یک از شاخص‌ها در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته معنادار ($sig > .05$) نیست، از این رو تفاوت معناداری در تعیین اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان بر حسب تجربه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان در میان مدرسان وجود ندارد.

جدول ۶: خلاصه آزمون‌های من-ویتنی به‌منظور مقایسه اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی بر حسب تجربهٔ مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ شامل آمارهٔ آزمون و (سطح معناداری)

Table 6: Summary of Mann-Whitney tests to compare the importance of children and adolescent literature indices at the aforementioned three learning levels based on the experience of teachers of Persian to non-native learners, including test statistics and significance level

| سطح زبانی | | | کویه |
|------------------|------------------|------------------|--|
| پیشرفته | میانی | مبتدی | |
| -/۴۲۶ (-/۶۷۰) | -/۴۴۵ (-/۶۵۷) | ۷۳۷۸ (-/۱۶۸) | بهردگیری از شعر کودک |
| -/۵۸۰ (-/۵۶۲) | -/۸۳۶ (-/۴۰۳) | ۰/۲۹۸ (-/۷۶۶) | بهردگیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه |
| -/۳۱۲ (-/۷۵۵) | -/۱۲۱ (-/۸۹۶) | ۰/۳۶۵ (-/۷۱۵) | بهردگیری از لالایی‌ها |
| ۷۴۰۴ (-/۱۶۰) | ۷۰۱۹ (-/۳۰۸) | ۰/۴۰۰ (-/۶۸۹) | بهردگیری از ترانه‌های ناز و نوازش |
| -/۴۲۸ (-/۶۶۸) | -/۶۰۷ (-/۵۴۴) | ۷۲۸۸ (-/۱۹۸) | بهردگیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه-بازی‌ها |
| -/۱۴۰ (-/۸۸۹) | -/۲۱۴ (-/۸۳۰) | ۰/۳۲۸ (-/۷۴۳) | بهردگیری از مَثَل‌ها |
| ۷۶۵۲ (-/۰۹۹) | ۷۱۹۴ (-/۲۲۳) | ۷۴۴۷ (-/۱۴۸) | بهردگیری از شعر نوجوان |
| -/۰۹۹ (-/۹۲۱) | -/۵۱۶ (-/۶۰۶) | ۷۰۸۷ (-/۲۷۷) | بهردگیری از داستان نوجوان |

۶. تفسیر داده‌ها

در این بخش به بررسی اثبات یا رد فرضیه‌های پژوهش با استناد به نتایج تحلیل داده‌ها پرداخته خواهد شد. همان‌گونه که در بخش ۱ نیز مشاهده شد، نخستین فرضیهٔ پژوهش استفاده از تمام شاخص‌های مؤلفهٔ ادبیات کودک و نوجوان در هر سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته را از منظر مدرسان باتجربهٔ حوزهٔ آموزش زبان و ادبیات فارسی در

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم برآورد می‌کند و چنانکه در بخش (۵-۱) ملاحظه شد، هیچ‌یک از شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در سطح مبتدی توسط جمعیت نمونه مهم ارزیابی نشده‌اند. در سطح میانی چهار شاخص «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان» و «بهره‌گیری از داستان نوجوان» مهم شمرده شده‌اند، و در سطح پیشرفته سه گویه «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان» و «بهره‌گیری از داستان نوجوان» با اهمیت تلقی شده‌اند. بنابراین می‌توان اظهار کرد فرضیه مذکور در مورد سطح زبانی مبتدی رد می‌شود و در مورد دو سطح میانی و پیشرفته، فقط در ارتباط با شاخص‌های مذکور به اثبات می‌رسد.

دومین فرضیه پژوهش، بهترین ترتیب به‌کارگیری شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته را به‌ترتیب، استفاده از شاخص‌های ترانه‌های ناز و نوازش، شعر کودک، قصه‌ها و داستان‌های کودکانه، ترانه‌های بازی‌ها، لالایی‌ها، مثل‌ها، شعر نوجوان و داستان نوجوان می‌داند. همان‌گونه که در بخش (۵-۲) ملاحظه شد، صرفاً شاخص «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه» در سطح پیشرفته منطبق بر ترتیب مذکور در فرضیه است؛ بنابراین فرضیه دوم پژوهش به اثبات نمی‌رسد.

سومین فرضیه تحقیق، تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان را تا حد زیادی در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی در هر یک از سطوح زبانی تأثیرگذار قلمداد می‌کند. نتایج به‌دست آمده از تحلیل داده‌های پژوهش (بخش ۵-۳) حاکی از آن است که متغیر مذکور در تعیین میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان تأثیری ندارد و از این رو فرضیه سوم پژوهش نیز به اثبات نمی‌رسد.

۷. جمع‌بندی

بررسی سیر به‌کارگیری محتوای ادبی در آموزش زبان نشان می‌دهد این روند و اهداف آن

در طول زمان و در ارتباط با رویکردها و روش‌های مختلف آموزش زبان از فراز و نشیب‌هایی برخوردار بوده و امروزه بهره‌گیری از ادبیات به‌عنوان منبعی غنی و اصیل جای خود را در آموزش زبان دوم/ خارجی باز کرده است (Gjuzeleva, 2015). از سوی دیگر، متون ادبی پیوستاری را تشکیل می‌دهند که در یک سوی آن متون ساده‌ای همچون متون ادبی معاصر، و در دیگر سوی آن متون دشوار و دیرفهمی همچون برخی متون ادبی کلاسیک وجود دارند و از این رو ضرورت‌گزینش به‌کارگیری این دسته از متون در آموزش زبان، و آموزش زبان فارسی به‌طور خاص مطرح می‌شود. در همین راستا در پژوهش حاضر به شیوه پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه به بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال از منظر مدرسان پرداخته شد تا بهترین ترتیب به‌کارگیری مصادیق ادبیات کودک و نوجوان شامل هشت شاخص در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد بررسی قرار گیرد. به‌علاوه، یازده منبع از منابع موجود در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال مشتمل بر منابع چهارمهارتی، خوانداری و شنیداری، خوانداری، شنیداری و واژه‌آموزی از منظر به‌کارگیری متون ادبی کودک و نوجوان بررسی شد. به نظر می‌رسد دیدگاه جمعیت نمونه در دستیابی به نتایج پژوهش بیشتر در ارتباط با عواملی شکل گرفته که بدان‌ها اشاره خواهد شد:

از نخستین دلایلی که می‌توان در شکل‌گیری نتایج تحقیق مؤثر دانست، مبحث نشاننداری و بی‌نشانی شاخص‌های مؤلفه کودک و نوجوان است؛ بدین ترتیب که گویه‌هایی همچون داستان نوجوان، شعر نوجوان، داستان‌ها و قصه‌های کودکانه، و شعر کودک که بی‌نشان‌تر محسوب شده، از عمومیت بیشتری برخوردارند، بیشتر مورد توجه جمعیت نمونه قرار گرفته‌اند. عملکرد همین معیار در مورد شاخص‌های نشاندار نیز کاملاً مشهود است؛ چنانکه سایر شاخص‌ها همچون لالایی‌ها، مثل‌ها و... در تعیین درجه اهمیت توسط جمعیت نمونه از اقبال کم‌تری برخوردارند. همین رویکرد را می‌توان در منابع آموزش زبان فارسی مورد بررسی نیز مشاهده کرد؛ زیرا همان‌گونه که در بخش (۳-۲) و جدول شماره ۱ نیز ملاحظه شد، شعر و داستان کودک و نوجوان تنها مصادیق به کار رفته در منابع مذکور را تشکیل می‌دهد. به‌علاوه، ملاحظات دیگری نیز می‌تواند ذیل مبحث نشاننداری و بی‌نشانی مطرح شود که

عدم بهره‌گیری از گویش‌های ایرانی و لهجه‌های فارسی از آن جمله‌اند. در همین راستا می‌توان به میزان و رتبه اهمیت پایین لالایی‌ها که در لهجه‌های محلی سروده شده، یا در آن‌ها از واژگان خاص گویش‌ها بهره‌گیری شده، و ویژگی‌های فرهنگی، اجتماعی و اقلیمی مناطق و اقوام خاص را بازتاب می‌دهند اشاره کرد. این امر در منابع آموزشی مورد بررسی نیز مشهود است؛ به گونه‌ای که در هیچ‌یک از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان به‌کار گرفته شده در این منابع اثری از نشاننداری برآمده از به‌کارگیری عوامل گویشی یا لهجه‌ای نیست و در مواردی نیز این‌گونه عناصر از ساختار متن ادبی مورد استفاده حذف شده‌اند که به‌عنوان نمونه می‌توان به حذف عنصر گویشی - بومی «کرده‌خاله» در شعر «باران» گلچین گیلانی در جلد چهارم زبان فارسی اشاره کرد.

شاید بتوان دومین دلیل شکل‌گیری نتایج پژوهش را به دیرینگی شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان مرتبط دانست. به‌طور کلی می‌توان گویه‌های مذکور را در دو دسته جای داد: نخست شاخص‌هایی همچون لالایی‌ها، مثل‌ها، ترانه‌های بازی‌ها و ترانه‌های ناز و نوازش که به گونه عامیانه متعلق‌اند، و دوم، سایر مصادیق مانند اشعار و داستان‌های کودکان و نوجوانان که به حوزه ادبیات رسمی کودک و نوجوان نزدیک‌اند. مصادیق ادبیات عامیانه در تاریخ و فرهنگ ریشه دارد، در حالی که آنچه با عنوان ادبیات رسمی کودک و نوجوان مطرح است، به چند دهه اخیر بر می‌گردد و از این رو می‌توان اظهار کرد مصادیق این گونه از دیرینگی کم‌تری برخوردار بوده، به آنچه فارسی معیار خوانده می‌شود نزدیک‌تر است و همین امر در اهمیت‌دهی به شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان (نتایج پژوهش پیش رو) نیز مشهود است. به‌علاوه، در شاخص‌های دسته نخست (متعلق به گونه عامیانه) هر اندازه از گویه‌های متعلق به رده سنی خردسال همچون ترانه‌های ناز و نوازش و لالایی‌ها به سمت گویه‌های رده‌های سنی بالاتر همچون ترانه‌های بازی می‌رویم، از موسیقایی شاخص‌ها کاسته شده، بر اهمیت روایت در آن‌ها افزوده می‌شود و شاخص‌ها از فضای تک‌صدایی به فضای گفت‌وگومحور و چندصدایی نزدیک می‌شوند (مرادی، ۱۳۹۴) و علاوه بر این، ترانه‌های بازی بر اهداف آموزشی و زبان‌آموزی در سطح مبتدی، ازجمله آموزش اعداد، مفاهیم، رنگ‌ها و... منطبق بوده، از دیگر سو از قابلیت اجرای دو یا چندنفره برخوردار است و در نتیجه می‌تواند به امکان مشارکت و همکاری گروهی زبان‌آموزان در سطح مبتدی

بینجامد و از همین رو این شاخص در سطح مذکور رتبه دوم را به خود اختصاص داده است. از دیگر دلایلی که در شکل‌گیری نتایج پژوهش نقش داشته، می‌توان به تناسب موضوع و مضمون شاخص‌ها با علایق، اهداف و شخصیت فراگیران بزرگسال اشاره کرد. به نظر می‌رسد این معیار نیز در فرایند شکل‌گیری نتایج مهم تلقی شده است، زیرا همان‌گونه که در دو بخش (۱-۵) و (۲-۵) ملاحظه می‌شود، برخی شاخص‌های مربوط به ادبیات عامیانه مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان همچون لالایی‌ها و ترانه‌های ناز و نوازش که به مراحل نخستین رشد کودک تعلق بیشتری دارند، از کم‌ترین میزان اهمیت در آموزش زبان فارسی از طریق ادبیات کودک و نوجوان برخوردارند و از همین رو می‌توان انتقادی را که دی و بمفورد (1998; quoted from Cheetham, 2015) به گفتمان حاکم بر ادبیات کودکان در مقایسه با گفتمان جاری در ادبیات بزرگسالان وارد کرده‌اند، بیش از سایر انواع ادبیات کودک و نوجوان در این دو گونه متجلی دانست.

به‌علاوه، همان‌گونه که در نتایج به‌دست آمده از تحلیل داده‌ها در بخش (۱-۵) نیز مشاهده شد، جمعیت نمونه استفاده از هیچ‌یک از شاخص‌ها را در سطح مبتدی مهم برآورد نکردند که این امر با این باور که ادبیات به‌عنوان منبعی اصیل برای زبان‌آموزان بزرگسال سطح مهارتی میانی تا پیشرفته مفید بوده است، به افزایش توانش ارتباطی این دسته از زبان‌آموزان منجر می‌شود (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015)، یا حداقل تأثیر استفاده از ادبیات را در سطوح متوسط به بالا بیشتر می‌داند (لازار، ۱۳۸۰، ص. ۸)، همسو است.

رویکرد جمعیت نمونه به به‌کارگیری داستان (اعم از داستان کودک و نوجوان) می‌تواند بدین دلیل باشد که این گونه، جهان‌شمول بوده، در تمامی فرهنگ‌ها وجود دارد و براساس همین ویژگی است که می‌توان داستان‌ها را بخش طبیعی تجربیات یادگیری زبان مردم هر فرهنگی به شمار آورد و آن‌ها را پل طبیعی میان فرهنگ‌ها قلمداد کرد (Amer, 2012). به علاوه داستان‌ها ابزارهای قدرتمند آموزشی هستند که استفاده از آن‌ها در کلاس‌های آموزش زبان دوم می‌تواند یک بافت غنی، اصیل و معنادار در بستر خواندن ایجاد کند (Ellis, 2000). علاوه بر این، داستان‌های کودکان چنانکه در بخش (۳) پژوهش نیز اشاره شد، از ویژگی‌هایی همچون دربردارندگی تصاویر و در نتیجه تسهیل درک متن و فرایند یادگیری واژگان ضروری زبان‌آموزان برخوردار بوده، منابع مناسبی برای اجرای برنامه

گسترده‌خوانی محسوب می‌شوند؛ چراکه با رویکرد اجتماعی - ارتباطی آموزش زبان همخوانی داشته، از تکرار ساختارها، مفاهیم و واژه‌ها در یاددهی بهره می‌جویند. از دیگر امتیازات به‌کارگیری این گونه در آموزش زبان، ارتباط سن کودک با طول روایت داستان‌های کودکان و پیچیدگی ساختار زبانی آن‌هاست؛ بدین معنا که مصادیق این گونه پیوستاری را تشکیل می‌دهند که در یک سوی آن داستان‌های کوتاه‌تر و از منظر ساختار زبانی ساده‌تر، و در سوی دیگر آن داستان‌های طولانی‌تر و از منظر زبانی پیچیده‌تر قرار دارند.

اقبال جمعیت نمونه به بهره‌گیری از شعر (اعم از شعر کودک و نوجوان) در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان، علی‌الخصوص در دو سطح میانی و پیشرفته بیشتر می‌تواند ناشی از این امر باشد که از یک سو مضمون شعر با تجربیات شخصی فراگیران زبان همسو است (لازار، ۱۳۸۰، ص. ۱۵۱) و از دیگر سو، زبان شعر به‌واسطه کوتاهی سطور و اختصار، هراس کم‌تری در دل زبان‌آموزان ایجاد می‌کند (Hadaway et al., 2001, p. 799; quoted from Amer, (2012). آشنایی فارسی‌آموزان با شعر کودک، زمینه آشنایی زبان‌آموزان را با گونه شعر فارسی بزرگسال فراهم می‌آورد. دقیقاً همین روند در مورد صورخیال به کار رفته در اشعار کودک و نوجوان نیز صدق می‌کند؛ بدین ترتیب که حس آمیزی، تشبیه‌های ساده و حسی، تشخیص و استعاره ازجمله صور خیالی هستند که در مجموعه‌های شعر کودک به چشم می‌خورند و در مجموع، تصاویر و توصیفات حوزه شعر کودک، با زبان کودک در ارتباط بوده، قابل درک و ملموسند (کیانی و حسن‌شاهی، ۱۳۹۱) و می‌توانند به راحتی زبان‌آموزان را برای درک اشعار بزرگسال، و معانی مجازی^{۱۹} به کار رفته در زبان فارسی آماده سازند.

علاوه بر این، نتایج مقایسه اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی بر حسب تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان حاکی از آن است که حداقل در مورد مؤلفه مذکور، صرف «آشنایی مدرسان زبان فارسی با ادبیات فارسی»، و «تجربه آنان در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» با «تجربه آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان» برابر است.

نتایج بررسی یازده منبع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در حوزه‌های مهارتی مختلف (مشمول بر ۲۸ جلد) نشان می‌دهد که: ۱. به طور کلی نویسندگان تمایل چندانی به به

کارگیری متون ادبی کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نداشته‌اند، ۲. مصادیق ادبیات کودک و نوجوان به کار رفته در منابع مذکور با چهار شاخص شعر و داستان کودک و نوجوان که از سوی جمعیت نمونه پژوهش مهم قلمداد شده‌اند، همسو است، ۳. مجموعه آرفا که از قدیم‌ترین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان محسوب می‌شود، بیشترین همسویی را در به‌کارگیری شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان با سطوح زبانی تعیین شده از سوی جمعیت نمونه پژوهش دارد؛ بدین معنا که در سطوح میانی و پیشرفته این مجموعه از شعر و داستان کودک و داستان نوجوان بهره برده شده است، ۴. در آموزش نوین زبان فارسی هرچند در سطح مبتدی نیز از شعر و داستان کودک بهره‌گیری شده، در میان منابع اخیر آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به‌طور قابل‌قبولی به مصادیق ادبیات کودک و نوجوان توجه شده که این امر می‌تواند ناشی از نگرش متفاوت نویسنده این مجموعه به کاربرد متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان باشد، ۵. هدف یا قالب به‌کارگیری مصادیق ادبیات کودک و نوجوان، مشتمل بر آشنایی با گونه، تمرین مبحث دستوری، به‌کارگیری در قالب متون اصلی و مکمل، آموزش گونه گفتاری، توانایی صحیح‌خوانی، درک مفهوم، حفظ، تقویت مهارت شنیداری، بحث و مقایسه، و بحث در مورد مضمون است.

این پژوهش اگرچه از این منظر که در مورد بزرگسالان اجرا شده با تحقیق ابوراس و هولزمن (2010) متفاوت است، در اهمیت داستان‌های کودکان به‌عنوان یک منبع آموزش زبان با پژوهش مذکور همسویی دارد.

۸. نتیجه

- مصادیق ادبیات کودک و نوجوان از ویژگی‌هایی برخوردارند که می‌توان از آن‌ها در برنامه درسی آموزش زبان بهره جست. به‌عنوان نمونه:
- برخی مصادیق ادبیات کودک و نوجوان از حجم اندکی برخوردار بوده، با فرایند آموزش زبان متناسب است.
 - ساختار واژگانی و نحوی مصادیق ادبیات کودک و نوجوان، مخصوصاً در داستان‌ها

- به واسطه نوع مخاطب این گونه فاقد پیچیدگی است.
- این گونه حتی در بسیاری از مصادیق شعر کودک و نوجوان ساختار روایی دارد.
 - بسیاری از مصادیق این گونه به واسطه نداشتن دیرینگی و تعلق به دوره معاصر، به زبان فارسی امروز نزدیک است.
 - بخش قابل توجهی از داستان‌های کودک و نوجوان گفت‌وگومحور بوده (برمبنای گفت‌وگوی میان شخصیت‌های داستان شکل گرفته)، از این منظر بر اهداف زبان‌آموزی منطبق است.
 - ادبیات کودک و نوجوان (مخصوصاً ادبیات داستانی کودک و نوجوان) به واسطه دربردارندگی آداب، رسوم، سنن و رفتارهای اجتماعی ایرانیان منبع ارزشمندی در فرهنگ‌آموزی و انتقال فرهنگی به شمار می‌رود.
 - شعر کودک و نوجوان به دلیل برخورداری از وزن و آهنگ، برای فارسی‌آموزان لذت‌بخش و سرگرم‌کننده است.
 - وجود عنصر تعلیق در ادبیات داستانی کودک و نوجوان، مخصوصاً داستان نوجوان، به ایجاد انگیزه دنبال کردن این گونه در زبان‌آموز منجر می‌شود.
 - آشنایی با ادبیات کودک و نوجوان، زمینه آشنایی فارسی‌آموزان را با ادبیات بزرگسال فارسی فراهم می‌کند و در نتیجه امکان بهره‌گیری از حوزه گسترده ادبیات بزرگسال در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان فراهم می‌شود.
 - زبان مجازی و صورخیالی که در ادبیات کودک به چشم می‌خورد، با زبان کودک در ارتباط بوده، قابل درک و ملموسند.
 - تکرار واژه‌ها، ساختارهای دستوری و عبارات کلیشه‌ای در این گونه، با اصول آموزش زبان همسو است.
 - تصاویر به‌کار رفته در منابع ادبیات کودک و نوجوان ضمن ایجاد جذابیت برای فارسی‌آموزان می‌تواند فرایند درک این دسته از متون را تسهیل کند.
 - ادبیات داستانی کودک و نوجوان به واسطه همخوانی با رویکرد اجتماعی - ارتباطی آموزش زبان و تکرار مفاهیم، واژه‌ها و ساختارهای دستوری، منبع مناسبی برای گسترده‌خوانی به‌شمار می‌رود.

- شواهد نشان می‌دهد در برخی منابع موجود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از مصادیق این گونه در تمرین مبحث دستوری، آموزش گونه گفتاری، توانایی صحیح خوانی، درک مفهوم، تقویت مهارت شنیداری، بحث و مقایسه، بحث در مورد مضمون، و خواندن بیشتر استفاده شده است.

با این همه، بررسی برخی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان حاکی از آن است که از ادبیات کودک و نوجوان به‌رغم برخورداری از ویژگی‌های مذکور، بهره چندانی برده نشده است که این امر می‌تواند ناشی از مباحث شناختی مترتب بر مصادیق گونه کودک و نوجوان باشد؛ بدین معنا که احتمالاً آگاهی نویسندگان منابع مورد بررسی در پژوهش از تفاوت میان گفتمان حاکم بر ادبیات کودکان با گفتمان ادبیات بزرگسالان، این دغدغه را در آنان ایجاد کرده که مصادیق این گونه نمی‌تواند الگوی مناسبی برای یادگیری فارسی‌آموزان بزرگسال ایجاد کند و به عبارت دیگر، ممکن است ادبیات کودکان از نظر فرم و محتوا برای مخاطبان بزرگسال نامناسب باشد.

همچنین نتایج پژوهش نشان می‌دهد که جمعیت نمونه در اهمیت‌دهی به مصادیق ادبیات کودک و نوجوان، میان دو دسته متعلق به حوزه ادبیات عامیانه کودک شامل چهار شاخص لالایی‌ها، ترانه‌های ناز و نوازش، ترانه‌های بازی و مثل‌ها، و ادبیات رسمی شامل چهار گویه شعر و داستان کودک و نوجوان تفاوت قائل شده، دسته نخست را در هر سه سطح زبانی کم‌اهمیت و بی‌اهمیت ارزیابی کرده‌اند، در حالی که بهره‌گیری از شعر کودک را در سطح میانی، و شعر نوجوان و داستان کودک و نوجوان را در دو سطح میانی و پیشرفته مجاز دانسته‌اند و بر همین مبنا می‌توان از شاخص‌های مذکور در تهیه و تدوین متون آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره جست و با گزینش درست، بر دغدغه تناسب موضوعات و مضامین این شاخص‌ها با مخاطب بزرگسال فائق آمد.

در پایان پیشنهاد می‌شود به‌منظور دسترسی به نتایج عملی به‌کارگیری شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در ارتباط با زبان‌آموزان بزرگسال، دروسی مبتنی بر شاخص‌های مذکور تهیه، و در کلاس‌های آموزش زبان فارسی تدریس شود تا امکان آزمون نتایج پژوهش حاضر به صورت عملی و در ارتباط با فارسی‌آموزان فراهم شود. به‌علاوه پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران و مدرسان حوزه آموزش زبان فارسی، گسترده‌خوانی

داستان‌های کودک و نوجوان را در برنامه‌های آموزشی مراکز و کلاس‌های خود بگنجانند تا امکان بررسی کارآمدی این روش در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال به گونه‌ای عملی فراهم آید.

۹. پی‌نوشت‌ها

1. authentic
2. survey
3. Tabata-sandom & Macalister
4. grammatical knowledge
5. Abu Rass & Holzman
6. Cheetham
7. Web & Macalister
8. intensive reading
9. information processibility
10. content-based instruction
11. extensive reading/listening
12. task-based education
13. Shavit
14. discourse

۱۵. این جمعیت شامل افرادی است که یا در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور به تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مشغول بوده‌اند، یا از طریق نهادهای زیربند به دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی خارج از کشور اعزام شده‌اند، و یا به‌صورت خصوصی به آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.

16. importance scale

۱۷. ملاک تعیین سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته، استاندارد تعیین شده در کتاب *استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان* (صحرايي و مرصوص، ۱۳۹۶) بود که مهارت‌های دستوری و واژگانی این سه سطح در بخش نخست پرسش‌نامه آورده شد و نشانی اینترنتی دسترسی به فایل پی‌دی‌اف کتاب مذکور، در رایانامه/ پیام ارسالی به جمعیت نمونه پژوهش پیوست شد.

18. SPSS.22
19. figurative meanings

۱۰. منابع

- آقاگل‌زاده، ف.، و رضوی‌زاده، ا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های واژگانی ادبیات داستانی کودکان (گروه‌های سنی الف، ب، ج) در زبان فارسی از دیدگاه زبان‌شناسی. در مجموعه مقالات اولین همایش میان‌رشته‌ای آموزش و یادگیری زبان. مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد. صص ۳۰۱-۳۱۲.
- ثمره، ی. (۱۳۸۴آ). آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ثمره، ی. (۱۳۸۴ب). آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ثمره، ی. (۱۳۷۲آ). آموزش زبان فارسی (آزفا)، کتاب سوم، دوره متوسطه. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ثمره، ی. (۱۳۷۲ب). آموزش زبان فارسی (آزفا)، کتاب چهارم، دوره پیشرفته. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- جعفری، ف.، نوابی، ا.، و ابراهیمی، ح. (۱۳۹۷). خواندن و درک مطلب فارسی برای زبان‌آموزان غیرایرانی (دوره پایه). تهران: موسسه لغت‌نامه دهخدا و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- جعفری، ف.، و نوابی، ا. (۱۳۹۳). خواندن و درک مطلب فارسی: ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی (دوره میانی). تهران: موسسه لغت‌نامه دهخدا و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- نکاء اسدی، م.، و شریف‌نسب، م. (۱۳۹۷). ادبیات کودک و نوجوان فارسی ماده‌ای برای آموزش زبان فارسی به فارسی‌آموزان غیرفارسی‌زبان بزرگسال: طرح مسئله، چرایی و چگونگی. ادب فارسی، ۱ (۲۱)، ۱۱۵-۱۳۴.
- صحرائی، ر.م.، و مرصوص، ف. (۱۳۹۶). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرائی، ر.م.، غریبی، ا.، ملکو، د.، صادقی، س.، شهبان، م.، و سلطانی، م. (۱۳۹۸آ). مینا (۱) برای فارسی‌آموزان سطح مقدماتی و سطح پیش‌میان. تهران: بنیاد سعدی، انتشارات

آزفا.

- صحرائی، ر.م.، غریبی، ا.، ملکو، د.، صادقی، س.، شهباز، م.، و سلطانی، م. (۱۳۹۸ب). مینا (۲) برای فارسی‌آموزان سطح پیش‌میانی و سطح میانی. تهران: بنیاد سعدی، انتشارات آزفا.
- صحرائی، ر.م.، غریبی، ا.، شهباز، م.، سلطانی، م.، و طالبی، م. (۱۳۹۹). مینا (۳) برای فارسی‌آموزان سطح میانی و سطح فوق میانی. تهران: بنیاد سعدی، انتشارات آزفا.
- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). زبان فارسی. ج ۱ (درس‌های پایه). تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). زبان فارسی. ج ۲ (پایتخت ایران). تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). زبان فارسی. ج ۳ (ایران امروز). تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- صفارمقدم، ا. (۱۳۸۶). زبان فارسی. ج ۴ (تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران). تهران: شورای گسترش زبان و ادبیات فارسی.
- عسگری، م. (۱۳۸۴). واژه‌آموزی زبان فارسی (سطح مقدماتی). تهران: کانون زبان ایران.
- عسگری، م. (۱۳۸۵). واژه‌آموزی زبان فارسی (سطح متوسط). تهران: کانون زبان ایران.
- عسگری، م. (۱۳۸۵). واژه‌آموزی زبان فارسی (سطح پیشرفته). تهران: کانون زبان ایران.
- فرجامی، ه. (۱۳۹۵). ادبیات کودک در برنامه‌درسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه‌های ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۹، ۶۴-۸۱.
- فرخنده کلات، ع.، نظری خبان، م.، و حیدریان، م. (۱۳۹۳). تأثیر و چگونگی استفاده از ادبیات کودکان برای آموزش زبان فارسی به کودکان غیرفارسی‌زبان. در مجموعه مقالات نخستین همایش آموزش زبان فارسی. تهران: دانشگاه تربیت مدرس. ۴۸۵-۴۹۵.
- قبول، ا. (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۱. مشهد: احسان قبول.
- قبول، ا. (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۲. مشهد: احسان قبول.
- قبول، ا. (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۳. مشهد: احسان قبول.

- قبول، ا. (۱۳۹۵). آموزش نوین زبان فارسی ۴. مشهد: احسان قبول.
- قبول، ا. (۱۳۹۴). آموزش نوین زبان فارسی (۵). مشهد: احسان قبول.
- قرشی، م.ح. و امین‌زاده، س. (۱۳۹۱). مفهوم خوانایی در ترجمه ادبیات کودکان و نوجوانان و شیوه ارزیابی آن. *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*، ۲ (۶)، ۷۵-۹۰.
- کیانی، ح.، و حسن‌شاهی، س. (۱۳۹۱). بررسی تطبیقی ساختار و درون‌مایه لایه‌های فارسی و عربی. *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*، ۲ (۶)، ۹۱-۱۱۴.
- گله‌داری، م. (۱۳۹۰). آموزش واژگان زبان فارسی و ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی. قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- گله‌داری، م. (۱۳۸۷). درک مطلب شنیداری ویژه زبان‌آموزان غیرایرانی، کتاب تمرین سطح مبتدی تا پیشرفته. تهران: مهرآرمین.
- لازار، گ. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه م. غضنفری. تهران: سمت.
- محمودی بختیاری، ب.، شاه‌حسینی، ف.، و حسینی، ز. (۱۳۹۶). پند پارسی ۱ (مهارت‌های شنیداری زبان فارسی برای دانشجویان خارجی). تهران: رویان‌پژوه.
- محمودی بختیاری، ب.، شاه‌حسینی، ف.، و حسینی، ز. (۱۳۹۶). پند پارسی ۲ (مهارت‌های شنیداری زبان فارسی برای دانشجویان خارجی). تهران: رویان‌پژوه.
- مرادی، م. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های قالبی - ساختاری در ترانه‌های کودکانه رایج در فارس. *ادبیات و زبان‌های محلی ایران زمین*، ۵ (۳)، ۸۳-۱۰۲.
- میرزایی حصاریان، م.ب. (۱۳۹۵). خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان (سطح میانی). قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- میرزایی حصاریان، م.ب. (۱۳۹۰). خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان (سطح پیشرفته). قزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره).
- ناجی، س.ع.، نادرنژاد، گ.، و گودرزی، ط. (۱۳۹۸). صدای فارسی. مشهد: دستور.
- هدایی، م. (۱۳۸۳). ادبیات ما و ادبیات بچه‌ها، گفتاری در محدودیت‌های ادبیات کودکان. در مجموعه مقالات همایش ادبیات کودکان و نوجوانان. به اهتمام م.ح. قرشی. صص ۲۸۱-۲۹۲.

Reference

- Abu Rass, R. & Holzman, S. (2010). Children's literature in traditional Arab schools for teaching English as a foreign language. *English Language Teaching*, 3 (1), 64-70.
- Amer, A. A. (2012). Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language. *Unpublished doctoral dissertation*. Egypt: Tanta University.
- Aghagolzadeh, F., & Razavizade, A. (2012). Lexical characteristics of children's fiction (age groups A, B, C) in Persian language from the linguistic point of view. *Published in the Proceedings of the first interdisciplinary conference on language teaching and learning*. Mashhad: Ferdowsi University of Mashhad, 301-312. [In Persian].
- Asghari, M. (2005). *Learning Persian Vocabulary (elementary)*. Tehran: Iran Language Institute. [In Persian].
- Asghari, M. (2006a). *Learning Persian Vocabulary (Intermediate)*. Tehran: Iran Language Institute. [In Persian].
- Asghari, M. (2006b). *Learning Persian Vocabulary (Advanced)*. Tehran: Iran Language Institute. [In Persian].
- Cheetham, D. (2015). Extensive reading of children's literature in first, second, and foreign language vocabulary acquisition. *Children's Literature in English Language Education*, 3(2), 1-23.
- Dimitrova-Gjuzeleva, S. (2015). Getting Students Lit Up: Teaching English Through Literature. *Yearbook of Department of English Studies of New Bulgarian University*. by Stan Bogdanov.
- Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language Teaching Research*, 4, 193-220.
- Farjami, H. (2016). Children's literature in the English language and literature curriculum of Iranian universities. *University Textbooks Research and Writing*, 39, 64-81. [In Persian].
- Farkhond kalaj, A., Nazari Khabbaz, M., & Heidarian, M. (2014). The effect and

method of using children's literature to teach Persian language to non-Persian speaking children. *Published in the Proceedings of the first Persian language teaching conference*. Tehran: Tarbiat Modares University, 485-495. [In Persian].

- Galledari, M. (2011). *Teaching Vocabulary of Persian Language to Non-Iranian Learners*. Qazvin: Imam Khomeini International University. [In Persian].
- Galledari, M. (2008). *Persian Listening Comprehension for Non-Iranian Students (elementary to advanced)*. Tehran: Mehre Armin. [In Persian].
- Ghorashi, M. H., & Aminzadeh, S. (2012). Text Readability in Translating Children's Literature and its Evaluation. *Journal of Children's Literature Studies*, 2(6), 75-90. [In Persian].
- Hitosugi, C., & Day, R. R. (2004). Extensive reading in Japanese. *Reading in a Foreign Language*. 16(1), 91-110.
- Hodaii, M. (2004). Our literature and children's literature, a discussion on the limitations of children's literature. *Published in the Proceedings of the Children's and Adolescent Literature Conference*, 281-292. [In Persian].
- Jafari, F., Navvabi, A., & Ebrahimi, H. (2018). *Reading Comprehension For learners of Farsi as a foreign language (Elementary)*. Tehran: Loghatnameh Dehkoda Institute International Center Persian Studies. [In Persian].
- Jafari, F., Navvabi, A., & Ebrahimi, H. (2014). *Reading Comprehension For learners of Farsi as a foreign language (Intermediate)*. Tehran: Loghatnameh Dehkoda Institute International Center Persian Studies. [In Persian].
- Kiani, H., & Hasan Shahi, S. (2012). A Comparative Analysis of Structure and Themes of Persian and Arabic Lullabies. *Journal of Children's Literature Studies*, 2(6), 91-114. [In Persian].
- Mahmoudi Bakhtiari, B., Shah Hoseini, F., & Hoseini, Z. (2017). *Pande Parsi 1 (Persian listening skills for foreign students)*. Tehran: Royan Pazhouh. [In Persian].
- Mahmoudi Bakhtiari, B., Shah Hoseini, F., & Hoseini, Z. (2017). *Pande Parsi 2 (Persian listening skills for foreign students)*. Tehran: Royan Pazhouh. [In Persian].

- Mirzaei Hesarian, M. B. (2016). *Persian Reading Comprehension for Advanced Learners*. Qazvin: Imam Khomeini International University. [In Persian].
- Mirzaei Hesarian, M. B. (2011). *Persian Reading Comprehension for Intermediate Learners*. Qazvin: Imam Khomeini International University. [In Persian].
- Moradi, Mohamad. (2015). Investigating format- structure features in children songs common in Fars. *Journal of Iranian Regional Languages and Literature*, 3(3), 83-102. [In Persian].
- Naji, s. a., Nadernejad, G., & Goodarzi, T. (2019). *Persian Voice*. Mashhad: Dastoor. [In Persian].
- Qabool, E. (2015a). *The Modern Teaching of Persian Language (1)*. Mashhad: Ehsane Qabool. [In Persian].
- Qabool, E. (2015b). *The Modern Teaching of Persian Language (2)*. Mashhad: Ehsane Qabool. [In Persian].
- Qabool, E. (2015c). *The Modern Teaching of Persian Language (3)*. Mashhad: Ehsane Qabool. [In Persian].
- Qabool, E. (2016). *The Modern Teaching of Persian Language (1)*. Mashhad: Ehsane Qabool. [In Persian].
- Qabool, E. (2015d). *The Modern Teaching of Persian Language (4)*. Mashhad: Ehsane Qabool. [In Persian].
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian Language. Book One: Basic Lessons*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian].
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian Language. Book Two: The Capital of Iran*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian].
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian Language. Book Three: Iran Today*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian].
- Saffar Moqaddam, A. (2007). *Persian Language. Book Four: History, Culture and Civilization of Iran*. Tehran: Council for Promotion of Persian Language and Literature. [In Persian].

- Sahra'i, R. M., & Marsous, F. (2017). *Persian language Teaching Standard Reference*. Tehran: Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- Sahra'i, R. M., Qaribi, A., Malekloo, D., Sadeghi, S., Shahbaz, M., & Soltani, M. (2019a). *MINA 1 (Elementary & Pre-intermediate)*. Tehran: AZFA International Press. [In Persian].
- Sahra'i, R. M., Qaribi, A., Malekloo, D., Sadeghi, S., Shahbaz, M., & Soltani, M. (2019b). *MINA 2 (Pre-intermediate & intermediate)*. Tehran: AZFA International Press. [In Persian].
- Sahra'i, R. M., Qaribi, A., Shahbaz, M., Soltani, M., & Talebi, M. (2020). *MINA 3 (intermediate & Upper-intermediate)*. Tehran: AZFA International Press. [In Persian].
- Samareh, Y. (2005a). *Persian Language Teaching (AZFA). Elementary Course*. Tehran: Alhoda International Publishing. [In Persian].
- Samareh, Y. (2005b). *Persian Language Teaching (AZFA). Elementary Course*. Tehran: Alhoda International Publishing. [In Persian].
- Samareh, Y. (1993a). *Persian Language Teaching (AZFA). Book 3, Intermediate Course*. Tehran: Alhoda International Publishing. [In Persian].
- Samareh, Y. (1993b). *Persian Language Teaching (AZFA). Book 4, Advanced Course*. Tehran: Alhoda International Publishing. [In Persian].
- Tabata-Sandom, M. & Macalister, J. (2009). That 'eureka feeling': A case study of extensive reading in Japanese. *New Zealand Studies in Applied Linguistics*. 15. 41–60.
- Webb, S. & Macalister, J. (2012). Is text written for children useful for L2 extensive reading? *TESOL Quarterly*. 47(2), 300-322.
- Zoka Asadi, M., & Sharifnasab, M. (2018). Persian children's and adolescent literature as a material for teaching Persian language to adult non-Persian learners of Farsi: problem statement, why and how. *Persian Language*, 1(21), 115-134. [In Persian].