

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 Nokandei^{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.

به کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان بزرگ‌سال از منظر مدرسان زبان فارسی

مهdi 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 ادبیات محور 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 مقاهمی 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 بیناز نیستند، چراکه این گونه نیز از انواع و سطوحی مشکل 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 غیرفارسی زبانان 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 دسترسی‌پذیر و هدفدار در اختیار ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سبقتۀ تدریس در حوزه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان که با مقولات ادبیات فارسی نیز آشنایی داشتند، قرار گرفت. داده‌های به دست آمده، به‌منظور پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار آس.پی.آس. ۲۲ و آزمون‌های آماری کای - دو یکطرفه، فریدمن و من - ویتنی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بدست آمده از تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که تمام شاخص‌های تعیین‌شده در سطح مبتدی کم‌همیت یا



بی‌اهمیت‌اند، و در دو سطح میانی و پیشرفته بر اهمیت داستان نوجوان، قصه‌ها و داستان‌های کودکانه، 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 به عنوان منابعی اصیل^۱ در امر آموزش زبان بهره بگیرند، ولی اشتمال 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 طیفی 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 انتباق طول و سطح دشواری این دسته از متون با اهداف و سطوح زبان‌آموزی، و همگونی ویژگی‌ها و عناصر تشکیل‌دهنده آن‌ها با ساختار مطلوب منابع گسترش‌خوانی، 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 روشنی پیمایشی^۳ 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 به کارگیری 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 به کارگیری 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 کودکانه، 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 سابقة 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 قابل قبول برخوردار بود، داده‌های بدست آمده برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار اس.پی.اس. و آزمون‌های آماری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. پیشینهٔ پژوهش

مطالعات این حوزه در دو دستهٔ 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 برنامه‌گسترده‌خوانی 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 نیازسنگی محسوب می‌شود، متفاوت‌اند. برای نمونه ذکاء انسدی 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 فارسی‌آموزی بزرگ‌سالان، مؤثر بودن در آشنایی

فارسی‌آموزان بزرگسال با ساخت گفتمانی زبان فارسی، تناسب با راهبرهای زبان‌آموزی، قابلیت استفاده در برنامه گستردگخوانی و مطالعه آزاد فارسی‌آموزان بزرگسال، و بهره‌مندی از خصیصه تصویرگری و درنتیجه قابلیت آموزش آسان‌تر به زبان‌آموزان بزرگسال، منبع مناسیب 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 منتشر، به شرطی که گفت‌وگو محور، 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 (ذکاء اسدی و شریف‌نسب، ۱۳۹۷).

فرخنده‌کلاس و همکاران در پژوهش خود این‌گونه گزارش می‌دهند که بهره‌گیری از ادبیات به طور عام و ادبیات کودکان به طور ویژه، می‌تواند به عنوان 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 ساخته‌های نحوی، انتقال فرهنگ فارسی‌زبانان، و آموزش ویژگی‌های کاربردشنختی فارسی به کودکان غیرفارسی‌زبان تبدیل شود (فرخنده‌کلاس 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 موردي 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^۳ آنان منجر شد (Tabata-Sandom & Macalister, 2009).

مطالعه ابوراس و هولزنمن^۴ 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 به عنوان یک منبع آموزش زبان انگلیسی به دانشآموزان عرب‌زبان بسیار انگیزende، 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 چیتمان^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 زبان آموزان خارجی این امکان را می‌دهد که از متون این نوع از ادبیات به عنوان یک گزینه معتبر در راستای گستردگی‌خوانی بهره جویند. چیتمان گستردگی‌خوانی ادبیات کودکان را یکی از قدرتمندترین ابزارهای یادگیری واژه در فراگیری زبان اول و دوم قلمداد می‌کند. وی با بررسی تحقیقات گستردگی‌ای که در حوزه ادبیات کودکان به عنوان منبع واژگانی صورت پذیرفت، این‌گونه گزارش می‌دهد که دامنه واژگان پیکرۀ متون ادبی داستانی و غیرداستانی کودکان، شباهت زیادی به واژگان پیکرۀ 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 پیکرۀ بنیاد وب و مکالیستر^۲ بر مبنای ۶۸۸ متن، نشان می‌دهد که میزان ۱۰۰۰ 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. بتایراین وب و مکالیستر بدین نتیجه دست یافته‌اند که بار واژگانی متون نگاشته شده برای کودکان، شبیه متون به نگارش درآمده برای بزرگسالان است، و هیچ یک از متون نامبرده به اندازه متون آموزشی طبقه‌بندی شده، برای گستردگی خوانی زبان دوم مناسب نیستند. تحقیقات آن‌ها همچنین نشان می‌دهد که واژگان عرضه شده 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 درجه‌بندی شده آموزشی بار واژگانی نسبتاً کمتری بر دوش فراگیران می‌گذارد که همین امر، شناس فهم آنان را افزایش می‌دهد (Webb & Macalister, 2012).

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

۳. مبانی نظری

۱-۲. مزایا و معایب به کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان دوم و خارجی

مزایا و معایب به کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان و به تبع آن در آموزش زبان فارسی به عنوان 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 به کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان دوم و خارجی، فرخنده‌کلات و همکاران بر آئند که ادبیات، به ویژه ادبیات کودک، هم احساسات فرد را تحریک می‌کند و هم قوّه تجزیه و تحلیل منطقی او را درگیر می‌سازد، به دلیل داشتن ویژگی لذت‌بخشی و سرگرم‌کننگی، 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 ساخته‌های 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 ساخته‌های نحوی یافته. آنان بر این باورند که وزن، آهنگ، و جذایت موضوعات این گونه، می‌تواند بر میزان اثربخشی 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 به کارگیری مواد آموزشی و تمرین‌های مصنوعی، پردازش‌پذیری اطلاعات^۱، محوریت معنا در برابر فرم، آموزش مبتنی بر محتوا^۲، خواندن و گوش کردن گسترشده^۳، آموزش تکلیف‌محور^۴، 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 فراغیران 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 به کار رفته در آن عام و جهانی است و بر مبنای عالیق 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 تحريك عاطفی آنان منجر می‌شود (فرجامی، ۱۳۹۵).

چیتم 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 درجه‌بندی شده یاد گرفته‌اند، برخوردارند. به علاوه، 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).

آقائل‌زاده 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 (آقائل‌زاده و رضوی‌زاده، ۱۳۹۱).

شاویت^{۱۲} بهره‌گیری از مدل‌های متئی 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، دستاوردهایی 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.

.۲۹۰-۲۸۷).

علاوه بر مزایایی که در به کارگیری ادبیات کودک و نوجوان در آموزش زبان بیان شد، معایبی نیز بر این امر مرتّب است. به عنوان نمونه ممکن است واژگان به کار 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 به منظور متناسب‌سازی آن‌ها با مخاطب اصلی یعنی کودکان نیز از جمله مسائل دیگری است که در مبحث آموزش زبان از طریق ادبیات کودک مطرح است (فرجمی، ۱۳۹۵). به علاوه، 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

به منظور 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 ذیلاً بدان اشاره خواهد شد:

زبان فارسی (صفار مقدم، 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 به منظور 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 چهارمهارتی در سه جلد مینا (۱) در سطح مقدماتی و سطح پیش‌میانی (صحرایی و همکاران، ۱۳۹۸)، مینا (۲) در سطح پیش‌میانی و سطح میانی (صحرایی و همکاران، ۱۳۹۸)، مینا (۳) در سطح میانی و سطح فوق‌میانی (صحرایی و همکاران، ۱۳۹۹) به نگارش درآمده است. تنها مصدق 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 نویسنده‌گان آن را در خدمت آموزش مبحث دستوری معرفه و نکره به کار گرفته‌اند (صحرایی و همکاران، ۱۳۹۸، ب، ص. ۸۱).

آزفا: به منظور تعیین بهره‌گیری این مجموعه از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان، کتاب نخست در دوره مقدماتی (ثمره، ۱۳۸۴)، کتاب دوم در دوره مقدماتی (ثمره، ۱۳۸۴ ب)، کتاب سوم در دوره متوسطه (ثمره، ۱۳۷۲) و کتاب چهارم در دوره پیشرفته (ثمره، ۱۳۷۲ ب) مورد بررسی قرار گرفت. در دو جلد نخست این مجموعه (دوره مقدماتی) از مصادیق ادبیات کودک و نوجوان استفاده نشده است، ولی در جلد سوم (دوره متوسطه) چهار داستان و یک شعر کودک به کار رفته است. به علاوه، 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 دروس پنجم و دهم جلد اول این مجموعه (قبول، ۱۳۹۴) 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، ۱۳۹۴ ب) نیز به منظور استفاده فارسی‌آموزان دوره آغازین تالیف شده است. نویسنده از سه شعر کودک در دروس 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 (فریب 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، ۱۳۹۴ پ) به دوره میانی فارسی‌آموزی اختصاص دارد. نویسنده در دروس اول، چهارم و هفتم این جلد نیز از سه شعر کودک در امر آموزش زبان و با هدف پیشین بهره جسته است. وی شعر به کار 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 مصاديق 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 دهد و درباره مضمون اصلی شعر در کلاس صحبت کنند.

خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان: این مجموعه دو جلدی به منظور تقویت مهارت خوانداری فارسی‌آموزان غیر ایرانی دو سطح میانی (میرزاچی حصاریان، ۱۳۹۵) و پیشرفته (میرزاچی حصاریان، ۱۳۹۰) به نگارش درآمده است. هر چند 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 غیر فارسی زبان: این مجموعه در دو جلد و به منظور تقویت مهارت خوانداری زبان‌آموزان غیر فارسی زبان دو سطح پایه (جعفری و همکاران، ۱۳۹۷) و میانی (جعفری و توابی، ۱۳۹۳) تألیف شده است. در کتاب نخست این مجموعه که به دوره پایه اختصاص دارد، خلاصه‌ای از داستان «باغ و حش» هوشنگ مرادی کرمانی در درسی با همین عنوان به عنوان متن اصلی درس آورده شده و در دوره میانی این مجموعه، به خلاصه‌ای از یکی از ماجراهای «قصه‌های مجید» پرداخته شده است. بتایران می‌توان اظهار کرد نویسنده این مجموعه در سطح مبتدی و میانی از داستان نوجوان (البته به صورت خلاصه) بهره گرفته‌اند.

درک مطلب شنیداری ویژه زبان‌آموزان غیر ایرانی (گله‌داری، ۱۳۸۷): در این منبع نیز که به منظور تقویت مهارت شنیداری در سه سطح زبانی تهیه شده، از مصاديق 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 مصاديق ادبیات کودک و نوجوان بی بهره است.

آموزش واژگان زبان فارسی واژه زبان آموزان غیرایرانی (گله‌داری، 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.

واژه‌آموزی زبان فارسی: این مجموعه در حوزه گسترش دانش واژگانی و در سه سطح مقدماتی (عسگری، ۱۳۸۴)، متوسط (عسگری، ۱۳۸۵) و سطح پیشرفته (عسگری، ۱۳۸۵ ب) به نگارش در آمده است. کتاب‌های این مجموعه نیز از متون ادبی کودک و نوجوان محروم‌اند.

جدول شماره ۱ میزان بهره‌گیری منابع مورد بررسی را از ادبیات کودک و نوجوان نشان

می‌دهد:

جدول ۱: میزان بهره‌گیری منابع موجود از ادبیات کودک و نوجوان

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

ردیف	منبع	دانش زبانی / مهارت کودک	جلد / سطح یا هدف	اصدایکی و نوجوان	هدف / قالب به کارگیری
۱	زبان فارسی	چهارمهمارتی	۱/ درس‌های پایه	-	-
۲	زبان فارسی	چهارمهمارتی	۲/ پایتخت ایران	-	-
۳	زبان فارسی	چهارمهمارتی	۳/ ایران امروز	-	-
۴	زبان فارسی	چهارمهمارتی	۴/ تاریخ، فرهنگ و تمدن ایران	گزیده یک شعر آشنایی با گونه کودک	-
۵	مینا	چهارمهمارتی	۱/ مقدماتی و پیش‌میانی	-	-
۶	مینا	چهارمهمارتی	۲/ پیش‌میانی و میانی	یک داستان کودک	تمرین مبحث دستوری
۷	مینا	چهارمهمارتی	۳/ میانی و	-	-

ردیف	منبع	داشتن زبانی	مهارت / دو مهارتی	جلد / سطح یا هدف	مصادری بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان	هدف / قالب به کارگیری
۸	آزفا	دو مهارتی	دو مهارتی / ۱ / مقدماتی	فوق مبانی	-	-
۹	آزفا	دو مهارتی	دو مهارتی / ۲ / مقدماتی	-	-	-
۱۰	آزفا	دو مهارتی	دو مهارتی / ۳ / متوسطه	چهار داستان و یک شعر کودک	منت اصلی و آموزش گرنه گفتاری	-
۱۱	آزفا	دو مهارتی	دو مهارتی / ۴ / پیشرفت	یک شعر کودک، یک داستان کودک و یک داستان نوجوان	منت اصلی	-
۱۲	آموزش نوین زبان فارسی	چهار مهارتی	دو آغازین	دو شعر کودک	توانایی صحیح خوانی، درک مفهوم و حفظ	-
۱۳	آموزش نوین زبان فارسی	چهار مهارتی	دو آغازین	سه شعر و یک داستان کودک	توانایی صحیح خوانی، درک مفهوم و حفظ	-
۱۴	آموزش نوین زبان فارسی	چهار مهارتی	دو میانی	سه شعر کودک	توانایی صحیح خوانی، درک مفهوم، حفظ، و تقویت مهارت شنیداری	-
۱۵	آموزش نوین زبان فارسی	چهار مهارتی	دو میانی	یک شعر نوجوان	بحث و مقایسه	-
۱۶	آموزش نوین زبان فارسی	چهار مهارتی	دو پیشرفت	یک شعر نوجوان	برگدان به زبان ساده و بحث در مورد مضمون	-
۱۷	خواشنده و درک مطلوب متون	خواشنده	دو میانی	-	-	-

ردیف	منبع	دانش زبانی	مهارت / دانش زبانی	جلد / سطح یا هدف	مصادری بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان	هدف / قالب به کارگیری
۱۸	فارسی برای فارسی آموزان	خواندن و درک مطلوب متون فارسی برای فارسی آموزان	خواندن	۲/ پیشرفت	-	-
۱۹	خواندن و درک مطلوب فارسی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان	خواندن و درک مطلوب فارسی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان	خواندن	۱/ پایه	خلاصه یک داستان نوجوان	متن اصلی
۲۰	خواندن و درک مطلوب فارسی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان	خواندن و درک مطلوب فارسی ویژه زبان آموزان غیرفارسی زبان	خواندن	۲/ میانی	خلاصه یک داستان نوجوان	خواندن بیشتر
۲۱	درک مطلب شنیداری ویژه زبان آموزان غیرابرانی	درک مطلب شنیداری ویژه زبان آموزان غیرابرانی	شنیدن	مبتدی تا پیشرفته	-	-
۲۲	پند پارسی	شنیدن	شنیدن	۱/ مقدماتی	-	-
۲۳	پند پارسی	شنیدن	شنیدن	۲/ میانی	-	-
۲۴	صدای فارسی	شنیدن	شنیدن	آغازین تا فرامیانی	-	-
۲۵	آموزش واژگان زبان فارسی ویژه زبان آموزان غیرابرانی	آموزش واژه	آموزش واژه	مقدماتی	-	-
۲۶	واژه آموزی زبان فارسی	آموزش واژه	آموزش واژه	مقدماتی	-	-

ردیف	منبع	دانش زبانی / مهارت	جلد / سطح یا هدف	تصاویر بهره‌گیری از ادبیات کودک و نوجوان	هدف / قالب به کارگیری
۲۷	واژه‌آموزی زبان فارسی	آموزش واژه	متوسط	-	-
۲۸	واژه‌آموزی زبان فارسی	آموزش واژه	پیشرفت	-	-

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. ۱۱۹ و ۱۱۸). نیلاً به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به کار 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 روشن غیرتصادفی دسترسی‌پذیر 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 رشته‌زبان و ادبیات فارسی را حداقل در یکی از مقاطع تحصیلی خود دارند. همچنین با توجه به اطلاعات بهدست آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۹۴ نفر جمعیت نمونه‌پژوهش، از نظر سن بیشترین فراوانی با $48/9$ درصد مربوط به بازه سنی $30\text{--}40$ سال است. از نظر جنسیت، 49 نفر معادل $52/1$ درصد زن، و 45 نفر معادل $47/9$ درصد مرد هستند. از نظر مدرک تحصیلی، $53/2$ درصد دارای مدرک دکتری، و $46/8$ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد هستند. $82/3$ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور، $42/6$ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی خارج از کشور، و $46/8$ درصد دارای سابقه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت خصوصی‌اند. علاوه بر این، در مجموع $81/9$ 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^{۱۶}، میزان و درجه اهمیت و درنتیجه جایگاه به کارگیری 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^{۱۷}، 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 9 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 گویی‌های پرسش‌نامه) و روایی سازه (میزان اشتراکات اولیه هر گویی)



استفاده شده است. بدین ترتیب، روایی صوری با نظرات خبرگان مورد تأیید قرار گرفت، و روایی سازه پرسشنامه نیز با حاصل 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 به منظور 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)

پیشرفته	سطح زبانی		کویه
	مبتدی	میانی	
-/۷۵۰	-/۷۸۹	-/۷۷۲	بهرگیری از شعر کودک
-/۷۹۶	-/۷۹۱	-/۷۴۰	بهرگیری از قصاید و داستان‌های کودکانه
-/۷۷۹	-/۷۳۹	-/۷۹۳	بهرگیری از لاله‌ها
-/۸۰۷	-/۸۲۷	-/۸۰۸	بهرگیری از تزلیح‌های ناز و نوازن
-/۷۸۰	-/۷۲۰	-/۷۴۷	بهرگیری از تزلیح‌های بازی‌ها یا ترک - بازی‌ها
-/۸۲۴	-/۸۶۴	-/۷۸۹	بهرگیری از متلها
-/۷۸۰	-/۸۴۴	-/۸۳۸	بهرگیری از شعر نوجوان
-/۸۰۰	-/۷۶۹	-/۷۵۲	بهرگیری از داستان نوجوان

۲-۱. پایایی ابزار پژوهش

به منظور بررسی پایایی پرسشنامه، ابتدا یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه تکمیل شده توسط مدرسان در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار گرفت و سپس با استفاده از داده‌های به دست آمده از تحلیل این تعداد، میزان ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ها به دست 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. 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

۵	۴	۳	۲	۱	سطح زبانی	کیفی
سبد	٪	سبد	٪	سبد		
۱۷۰	۱۷۰	۳۰۹	۳۰۹	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۳۷۲	۳۷۲	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از شعر کودک
۳۶۳	۳۶۳	۲۶۵	۲۶۵	۱۷۰	پیشرفته	
۳۶۳	۳۶۳	۳۰۹	۳۰۹	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۸۳	۲۸۳	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از تصحیحا و داستان‌های کودکان
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از لاله‌ها
۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از تبلوچهای دل و نوازش
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از تبلوچهای پاره‌ها با ترکه - باتریها
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از مثلها
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از شعر نوجوان
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	مبدئی	
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	میانی	بهره‌گیری از داستان نوجوان
۱۷۰	۱۷۰	۲۷۷	۲۷۷	۱۷۰	پیشرفته	

۵. تحلیل داده‌ها

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

به منظور بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان از نظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون کای - دو یک طرفه 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 می‌گرددن، 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 کودکانه»، «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 پیشرفت‌شده شاخص‌های «بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه»، «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

نوعی آزمون‌های کلی-دو	سطح زبانی					گروه
	نیمه‌یاری	آزمون	درجه‌یاری	سطح	معناداری	
						آرایی آزمون
کم‌الدیدت	۳	.۷/۱۱۲	۷/۲۸	بندی		
مهم	۳	.۷/۰۰۱	۲۹/۲۱	بدانی		بهره‌گیری از شعر کردک
کم‌الدیدت	۳	.۷/۱۳	۷/۷۰	پیشرفت		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۲۷	۷/۱	بندی		
۷۴	۳	.۷/۰۰۱	۲۹/۲۱	بدانی		بهره‌گیری از قصیدا و داستان‌های کردکله
۷۴	۳	.۷/۰۰۵	۱۶/۱۳	پیشرفت		
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۵۲	۷/۰	بندی		
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۱۳	۸/۱۳	بدانی		بهره‌گیری از لائی‌ها
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۵۲	۷/۱۹	پیشرفت		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۲۹/۲۱	بندی		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۲۱/۱۰	بدانی		بهره‌گیری از ترکیهای ناز و نوازش
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۱۶/۱۳	پیشرفت		
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۲۹	۷/۲۱	بندی		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۳۰/۲۶	بدانی		بهره‌گیری از ترکیهای بازی‌ها یا ترک-باتری‌ها
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۲۰	۱۱/۱۳	پیشرفت		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۱۱/۱۴	بندی		
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۰۱	۲۱/۱۲	بدانی		بهره‌گیری از مثل‌ها
می‌الدیدت	۳	.۷/۰۲۳	۱۱/۱۲	پیشرفت		
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۵۹	۷/۰۸	بندی		
مهم	۳	.۷/۰۰۱	۳۰/۲۸	بدانی		بهره‌گیری از شعر نوجوان
۷۴	۳	.۷/۰۰۱	۲۹/۲۶	پیشرفت		
کم‌الدیدت	۳	.۷/۰۲۱	۳۰/۱۷	بندی		
۷۴	۳	.۷/۰۰۱	۴۱/۴۲	بدانی		بهره‌گیری از داستان نوجوان
۷۴	۳	.۷/۰۰۱	۲۱/۲۲	پیشرفت		

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

به منظور تعیین رتبه یا درجه اهمیت هر یک از گوییه‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان از منظر جمعیت نمونه پژوهش، از آزمون فریدمن بهره‌گیری شده است. جدول ۵ رتبه‌بندی گوییه‌های 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 کودکانه»، «بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از داستان نوجوان»، «بهره‌گیری از متل‌ها»، «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 کودکانه»، «بهره‌گیری از شعر نوجوان»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از متل‌ها»، «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 کودکانه»، «بهره‌گیری از شعر کودک»، «بهره‌گیری از متل‌ها»، «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
مبتدی (رتبه)	میانی (رتبه)	پیشرفته (رتبه)	
(۴) ۴/۸۴	(۴) ۴/۷۹	(۳) ۴/۷۶	بهرگیری از شعر کودک
(۳) ۴/۸۹	(۲) ۹/۱۱	(۱) ۹/۱۴	بهرگیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه
(۱) ۲/۹۸	(۷) ۳/۹۱	(۷) ۳/۸۹	بهرگیری از لاله‌ها
(۸) ۲/۸۴	(۸) ۲/۷۰	(۸) ۳/۵۰	بهرگیری از ترانه‌های ناز و نوازش
(۷) ۲/۸۵	(۷) ۴/۰۵	(۲) ۵/۱۴	بهرگیری از ترانه‌های بازی‌ها پا ترانه - بازی‌ها
(۵) ۴/۷۱	(۵) ۴/۲۲	(۵) ۴/۲۸	بهرگیری از متلها
(۲) ۵/۲۶	(۳) ۵/۰۴	(۶) ۴/۳۴	بهرگیری از شعر نوجوان
(۱) ۵/۰۳	(۱) ۵/۲۶	(۴) ۴/۶۰	بهرگیری از دلستان نوجوان
' $\bar{x} = 10.4/221$	' $\bar{x} = 12.1/0.56$	' $\bar{x} = 7.5/491$	نتیجه‌ای آزمون فردیمن
sig = -/- .01	sig = -/- .01	sig = -/- .01	

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 ($sig < 0.05$) نیست، از این رو تقاضه 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 به منظور مقایسه اهمیت شاخص‌های ادبیات کودک و نوجوان در سه سطح زبانی بر حسب تجربه مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان؛ شامل آماره 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
پیشرفت	میانی	مبتدی	
-۰/۴۲۶ (-۰/۶۷۰)	-۰/۴۴۵ (-۰/۶۵۷)	-۰/۳۷۸ (-۰/۱۶۸)	بهره‌گیری از شعر کودک
-۰/۰۸۰ (-۰/۵۲۱)	-۰/۰۸۳۶ (-۰/۰۴۰۲)	-۰/۰۹۸ (-۰/۰۷۶۱)	بهره‌گیری از قصه‌ها و داستان‌های کودکانه
-۰/۳۱۲ (-۰/۷۰۵)	-۰/۱۳۱ (-۰/۰۹۶)	-۰/۰۳۶۵ (-۰/۰۷۱۵)	بهره‌گیری از لالایی‌ها
۰/۰۰۴ (+۰/۱۶۰)	۰/۰۱۹ (-۰/۰۲۰۸)	-۰/۰۴۰ (-۰/۰۶۸۹)	بهره‌گیری از ترانه‌های ناز و نوازش
-۰/۰۲۸ (-۰/۰۶۸)	-۰/۰۶۷ (-۰/۰۵۴۴)	-۰/۰۲۸۸ (-۰/۰۱۹۸)	بهره‌گیری از ترانه‌های بازی‌ها یا ترانه - بازی‌ها
-۰/۱۴۰ (-۰/۰۸۹)	-۰/۰۲۱۴ (-۰/۰۸۲۰)	-۰/۰۳۲۸ (-۰/۰۷۴۳)	بهره‌گیری از متلّها
۰/۰۵۲ (+۰/۱۹۹)	۰/۰۱۹۴ (-۰/۰۲۲۱)	-۰/۰۴۴۷ (-۰/۰۱۴۸)	بهره‌گیری از شعر نوجوان
-۰/۰۹۹ (-۰/۹۲۱)	-۰/۰۱۶ (-۰/۰۶۰۶)	-۰/۰۸۷ (-۰/۰۲۷۷)	بهره‌گیری 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 فرضیه پژوهش استفاده از تمام شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان در هر سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفت را از منظر مدرسان با تجربه حوزه آموخت زبان و ادبیات فارسی در

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم برآورد می‌کرد و چنانکه در بخش (۱-۵) 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» بالهمیت 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 نمی‌رسد.

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 بهترین ترتیب، استفاده از شاخص‌های ترانه‌های ناز و نوازش، شعر کودک، قصه‌ها و داستان‌های کودکانه، ترانه‌های بازی‌ها، لالایی‌ها، متل‌ها، شعر نوجوان و داستان نوجوان می‌دانست. همان‌گونه که در بخش (۲-۵) 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 می‌کرد. نتایج به دست آمده از تحلیل داده‌های پژوهش (بخش ۳-۵) 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 شیب‌هایی برخوردار بوده و امروزه بهره‌گیری از ادبیات به عنوان منبعی غنی و اصیل جای خود را در آموزش زبان دوم/ خارجی باز کرده است (quoted from Dimitrova, 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 ضرورت گزینش به کارگیری این دسته از متون در آموزش زبان، و آموزش زبان فارسی به طور 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 به کارگیری مصادیق ادبیات کودک و نوجوان شامل هشت شاخص در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مورد بررسی قرار گیرد. به علاوه، 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 به کارگیری 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 نشانداری 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، متل‌ها 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 (۲-۳) و جدول شماره ۱ نیز ملاحظه شد، شعر و داستان کودک و نوجوان تنها مصادیق به کار رفته در منابع مذکور را تشکیل می‌دهد.

به علاوه، ملاحظات دیگری نیز می‌تواند ذیل مبحث نشانداری 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 به کار گرفته شده در این منابع اثری از نشانداری برآمده از بهکارگیری عوامل گویشی یا لهجه‌ای نیست و در مواردی نیز این‌گونه عناصر از ساختار متن ادبی مورد استفاده حذف شده‌اند که به عنوان نمونه می‌توان به حذف عنصر گویشی - بومی «کرده‌خاله» در شعر «باران» گلچین گیلانی در جلد چهارم زبان فارسی اشاره کرد.

شاید بتوان دو مین دلیل شکل‌گیری نتایج پژوهش را به دیرینگی شاخص‌های مؤلفه ادبیات کودک و نوجوان مرتبط دانست. به طور کلی می‌توان گویی‌های مذکور را در دو دسته جای داد؛ نخست شاخص‌هایی همچون لالایی‌ها، متل‌ها، ترانه‌های بازی‌ها و ترانه‌های ناز و نوازش که به گونه‌ی 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 پیش‌رو) نیز مشهود است. به علاوه، در شاخص‌های دسته نخست (متعلق به گونه‌ی عامیانه) هر اندازه از گویی‌های متعلق به رده سنی خردسال همچون ترانه‌های ناز و نوازش و لالایی‌ها به سمت گویی‌های رده‌های سنی بالاتر همچون ترانه‌های بازی می‌رویم، از موسیقایی شاخص‌ها کاسته شده، بر اهمیت روایت در آن‌ها افزوده می‌شود و شاخص‌ها از فضای تک‌صداهایی به فضای گفت‌وگو محور و چند‌صداهای نزدیک می‌شوند (مرادی، ۱۳۹۴) و علاوه بر این، ترانه‌های بازی بر اهداف آموزشی و زبان‌آموزی در سطح مبتدی، از جمله 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 وضمون شاخص‌ها با عالیق، 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 لایی‌ها 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.

به علاوه، همان‌گونه که در نتایج بدست 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 به عنوان 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 (لazar, ۱۳۸۰، ص. ۸). همسو است.

رویکرد جمعیت نمونه به به کارگیری 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 درنتیجه 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 یادهایی بهره می‌جویند. از دیگر امتیازات به کارگیری 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 به‌واسطهٔ کوتاهی سطوح و اختصار، هراس کمتری در دل زبان‌آموزان ایجاد می‌کند (Hadaway et al., 2001, p. 799; quoted from Amer, 2012). آشنایی فارسی‌آموزان با شعر کودک، زمینهٔ آشنایی زبان‌آموزان را با گونهٔ شعر فارسی بزرگ‌سال فراهم می‌آورد. دقیقاً همین روند در مورد صور خیال به کار رفته در اشعار کودک و نوجوان نیز صدق می‌کند؛ بدین ترتیب که حس‌آمیزی، تشبیه‌های ساده و حسی، تشخیص و استعاره از جمله صور خیالی هستند که در مجموعه‌های شعر کودک به چشم می‌خورند و در مجموع، تصاویر و توصیفات حوزهٔ 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^۹ 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 تجربهٔ مدرسان در آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان حاکی از آن است که حداقل در مورد مؤلفهٔ مذکور، صرف «آشنایی مدرسان زبان فارسی با ادبیات فارسی»، و «تجربهٔ آنان در حوزهٔ آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» با «تجربهٔ آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان» برابر است.

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

کارگیری متون ادبی کودک و نوجوان در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان نداشت‌هند، ۲. مصاديق 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 آزفا که از قدیم‌ترین منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان محسوب می‌شود، بیشترین همسویی را در به کارگیری 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 به طور قابل قبولی به مصاديق 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 به کارگیری مصاديق ادبیات کودک و نوجوان، مشتمل بر آشنایی با گونه، تمرین مبحث دستوری، به کارگیری 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 درمورد بزرگسالان اجرا شده با تحقیق ابوراس و هولزمون (2010) متفاوت است، در اهمیت داستان‌های کودکان به عنوان یک منبع آموزش زبان با پژوهش مذکور همسوی دارد.

۸. نتیجه

مصاديق ادبیات کودک و نوجوان از ویژگی‌هایی برخوردارند که می‌توان از آن‌ها در برنامه درسی آموزش زبان بهره جست. به عنوان نمونه:

- برخی مصاديق ادبیات کودک و نوجوان از حجم انگکی برخوردار بوده، با فرایند آموزش زبان متناسب است.
- ساختار واژگانی و نحوی مصاديق ادبیات کودک و نوجوان، مخصوصاً در داستان‌ها

- به واسطه نوع مخاطب این گونه فاقد پیچیدگی است.
- این گونه حتی در بسیاری از مصاديق شعر کودک و نوجوان ساختار روایی دارد.
 - بسیاری از مصاديق 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 گفت‌وگو محور بوده (برمبنای گفت‌وگوی میان شخصیت‌های داستان شکل گرفته)، از این منظر بر اهداف زبان‌آموزی منطبق است.
 - ادبیات کودک و نوجوان (خصوصاً ادبیات داستانی کودک و نوجوان) به واسطه دربردارندگی آداب، رسوم، سنت 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، خصوصاً داستان نوجوان، به ایجاد انگیزه دنبال کردن این گونه در زبان‌آموز منجر می‌شود.
 - آشنایی با ادبیات کودک و نوجوان، زینه آشنایی فارسی‌آموزان را با ادبیات بزرگ‌سال فارسی فراهم می‌کند و درنتیجه 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 به کار رفته در منابع ادبیات کودک و نوجوان ضمن ایجاد جذبیت 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 به شمار می‌رود.



- شواهد نشان می‌دهد در برخی منابع موجود آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، از مصاديق اين گونه در تمرین مبحث دستوری، آموزش گونه گفتاري، توانايي صحيح‌خوانی، درک مفهوم، تقويت مهارت شنيداري، بحث و مقايسه، بحث در مورد مضمون، و خواندن بيشتر استفاده شده است.

با اين همه، بررسی برخی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان حاکی از آن است که از ادبیات کودک و نوجوان به رغم برخورداری از ویژگی‌های مذکور، بهره چندانی برده نشده است که این امر می‌تواند ناشی از مباحث شناختی مترتب بر مصاديق گونه کودک و نوجوان باشد؛ بدین معنا که احتمالاً آگاهی نویسندهان 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 مصاديق 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 مصاديق ادبیات کودک و نوجوان، میان دو دسته متعلق به حوزه ادبیات عامیانه کودک شامل چهار شاخص لالایی‌ها، ترانه‌های ناز و نوازش، ترانه‌های بازی و متل‌ها، 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 مبنای می‌توان از شاخص‌های مذکور در تهیه و تدوین متون آموزشی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بهره جست و با گزینش درست، بر دغدغه نتاسب موضوعات و مضامین این شاخص‌ها با مخاطب بزرگسال فائق آمد.

در پایان پیشنهاد می‌شود به منظور دسترسی به نتایج عملی به کارگیری 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. به علاوه پیشنهاد می‌گردد دست‌اندرکاران و مدرسان حوزه آموزش زبان فارسی، گستردۀ خوانی

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
15. 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 ذیربیط به دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی خارج از کشور اعزام شده‌اند، و یا به صورت خصوصی به آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.
16. importance scale
17. ملاک تعیین سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته، استاندارد تعیین شده در کتاب استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان (صغرایی 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 رایانame/پیام ارسالی به جمعیت نمونه پژوهش پیوست شد.
18. SPSS.22
19. figurative meanings

۱۰. منابع

- آفگلزاده، 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. (۱۳۸۴). آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ثمره، ی. (۱۳۸۴ب). آموزش زبان فارسی دوره مقدماتی. تهران: انتشارات بین‌المللی الهدی.
- ثمره، ی. (۱۳۷۲). 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 زبان آموزان غیر ایرانی (دوره پایه). تهران: موسسه لغتنامه دهخدا و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- جعفری، ف.، و نوابی، ا. (۱۳۹۳). خواندن و درک مطلب فارسی: ویژه زبان آموزان غیر ایرانی (دوره میانی). تهران: موسسه لغتنامه دهخدا و مرکز بین‌المللی آموزش زبان فارسی.
- ذکاء اسدی، م.، و شریف‌نسب، م. (۱۳۹۷). ادبیات کودک و نوجوان فارسی ماده‌ای برای آموزش زبان فارسی به فارسی آموزان غیر فارسی زبان بزرگسال: طرح مسئله، چرایی و چگونگی. ادب فارسی، ۱ (۲۱)، ۱۱۵-۱۳۴.
- صحرایی، ر.م.، و مرصوص، ف. (۱۳۹۶). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- صحرایی، ر.م.، غربی، ا.، ملکو، د.، صادقی، س.، شهبان، م.، و سلطانی، م. (۱۳۹۸). مینا (۱) برای فارسی آموزان سطح مقدماتی و سطح پیش‌میانی. تهران: بنیاد سعدی، انتشارات

آزفا.

- صحرایی، ر.م.، غریبی، ا.، ملکو، د.، صادقی، س.، شهباز، م.، و سلطانی، م. (۱۳۹۸). مینا
- (۲) برای فارسی آموزان سطح پیش‌میانی و سطح میانی. تهران: بنیاد سعدی، انتشارات آزفا.
- صحرایی، ر.م.، غریبی، ا.، شهباز، م.، سلطانی، م.، و طالبی، م. (۱۳۹۹). مینا (۳) برای فارسی آموزان 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 (پاییخت 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 ب). واژه‌آموزی زبان فارسی (سطح پیشرفته). تهران: کانون زبان ایران.
- فرجامی، م. (۱۳۹۵). ادبیات کودک در برنامه درسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه‌های ایران. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۳۹، ۶۴-۸۱.
- فرخنده کلات، ع.، نظری خباز، 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 آ). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۱. مشهد: احسان قبول.
- قبول، ا. (۱۳۹۴ ب). آموزش نوین زبان فارسی. ج ۲. مشهد: احسان قبول.
- قبول، ا. (۱۳۹۴ پ). 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 لاله‌های فارسی و عربی. *مطالعات ادبیات کودک دانشگاه شیراز*, ۲(۶)، ۹۱-۱۱۴.
- گله‌داری، م. (۱۳۹۰). آموزش واژگان زبان فارسی ویژه زبان آموزان غیرایرانی. *قرزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی*(ره).
- گله‌داری، م. (۱۳۸۷). درک مطلب شنیداری ویژه زبان آموزان غیرایرانی، کتاب تمرین سطح مبتدی تا پیشرفته. تهران: مهرآرمن.
- 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 ایران‌زمین*, ۵(۳)، ۸۳-۱۰۲.
- میرزایی حصاریان، م.ب. (۱۳۹۵). خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان (سطح میانی). *قرزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی*(ره).
- میرزایی حصاریان، م.ب. (۱۳۹۰). خواندن و درک مطلب متون فارسی برای فارسی‌آموزان (سطح پیشرفته). *قرزوین: دانشگاه بین‌المللی امام خمینی*(ره).
- ناجی، س.ع.، نادرنژاد، گ. و گورزی، 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 Dehkhoda 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 Dehkhoda 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].