

The Use of folk literary texts in teaching Persian language to non-native speakers based on the text-based approach

Hadi Karami¹  | Mahin Naz Mirdehghan² 

¹ Ph. D. Candidate, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.. E-mail: hd.karami1354@gmail.com

² Associate Professor, Department of Linguistics, Faculty of Literature and Humanities, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran. (Corresponding Author)
E-mail: mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

Article Info

Article type:
Research article

Article history:
Received: 9 Apr. 2024
Accepted: 1 July 2024

Keywords:
Persian learning,
folk literature,
non-Persian speakers,
text-based,
Lazar cycle

ABSTRACT

Folk stories are one of the most suitable formats for teaching Persian to non-Persian speakers. The aim of the research is to use folk literature in teaching Persian to non-Persian speakers based on the text-based approach. The theoretical framework of the research is a combination of 3 theories of Vygotsky's approximate growth zone (1987), Krashan's comprehensible input hypothesis (1985) and Camborne's learning factors (1995). The practical framework is Lazar's (1993) three-stage cycle in teaching literary texts. For this purpose, 10 textbooks have been prepared from various literary texts with the theme of folk literature. The method of collecting information was in the form of a questionnaire. The questionnaire items were selected from Cunningsworth, Mikli and teacher made. The reliability of the questionnaire was evaluated based on the model of Fornell and Larker (1981). The validity of the questionnaire was also calculated based on Cronbach's alpha coefficient. The results of the research showed that contemporary texts that contain popular concepts have about 90% influence on language learners, in contrast to old folk texts, they have about 70% influence in the education process.

Cite this article: Karami, H., Mirdehghan, M. N. (2024). "The Use of folk literary texts in teaching Persian language to non-native speakers based on the text-based approach". *Journal of Linguistic Studies: Theory and Practice*, 3(4.), 79-99.



© The Author(s).

Publisher: University of Kurdistan.

DOI: [10.22034/jls.2024.141062.1098](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141062.1098)

1. Introduction

The rich literature of Iranian wisdom and the Persian language can be one of the best and most effective sources in the discussion of teaching Persian to non-Persian speakers. . Stories fascinate the audience in terms of the sequence of events and their climax. Even if a language learner cannot understand the words and sentences part by part, he can guess the whole story. In this research, we aim to investigate the use of folk literature in teaching Persian to non-Persian speakers based on the text-based approach. The purpose of preparing teaching materials is from literary texts and what is the role of folk literature among these literary texts and what is their application in teaching Persian to non-Persian speakers.

2. A brief note of previous works

Mirdehghan and Taherlou (2013) have measured the attractiveness of Iranian culture among non-Iranian Persian learners using a questionnaire method. Lazar (2015) analyzes the use of postmodernism picture books in language education about 3 picture stories. Tranishi (2015) has considered the teaching of novel literary genre for 15 English literature classes. Koze (2015) has investigated the use of short stories in English essay classes. Shokri et al. (2016) discussed the topic of simplifying literary texts for teaching non-Persian speakers. His case study is on Golestan Saadi. Asgharpour Masuleh et al. (2016) measured the level of interest of Persian learners in literary texts. They selected 100 language learners of different nationalities for the intermediate level and asked their opinion about teaching literary texts to non-Persian speakers through a questionnaire. Mohalbi et al. (2017) first express different opinions on the ground of a subject and then introduce the famous circular educational system in education and language.

3. Theoretical framework

The framework intended for the preliminary preparation of the class and the selection of literary texts is a combination of 3 theories of the approximate zone of development of Vygotsky (1987), the hypothesis of comprehensible input of Krashan (1985) and learning factors of Camborne (1995). The theoretical framework for practical teaching is Lazar's (1993) three-stage cycle in teaching literary texts.

4. Research methodology

In order to achieve the goals, the following methods have been implemented in this research: placement exam, participants, educational content, questionnaire for evaluating courses and determining its validity and reliability. For this purpose, 10 textbooks have been prepared from different literary texts with the content of popular literature in different formats such as traditional poetry and prose, new poems, lyrics of songs and songs. These lessons were taught to Persian students in the field of Persian literature. The method of collecting information was in the form of a questionnaire. The validity of the questionnaire was also calculated based on Cronbach's alpha coefficient. In order to prepare and implement the data, 25 Farsi learners of different nationalities were enrolled in a virtual class. 10 meetings were held.

5. Conclusion

What arouses the sense of critical thinking in the participants is the rich content of the text. If a text is devoid of strong content, it will not have a motive and topic to arouse the sense of critical thinking. Themes such as: philanthropy, avoiding lies, perfectionism, deception, flattery, etc. will cause critical thinking. The format of the story, in terms of the order and sequence of its nature, will create the capacity of prediction in the participants. Therefore, it is better to choose texts that are in this format. The type of literature that is more concrete in terms of content and theme is more suitable for teaching. So that the audience has an active mental background of that literary type. Simplification should be done to such an extent that it does not damage the originality of the text. We can use a separate method for each of the four skills.



دوره ۳، شماره ۴، شماره پیاپی ۸، زمستان ۱۴۰۳، ص. ۷۹-۱۰۰

بهره‌گیری از متون ادبی عامه در تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس رویکرد متن‌محور

هادی کرمی^۱، مهین ناز میردهقان^۲

۱. دانشجوی دکتری، گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

hd.karami1354@gmail.com

۲. نویسنده مسؤل(دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

mahinnaz.mirdehghan@gmail.com

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ وصول:

۲۱ فروردین ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش:

۱۱ تیر ۱۴۰۳

واژه‌های کلیدی:

آموزش فارسی،

ادبیات عامه،

غیرفارسی‌زبانان،

متن‌محور،

چرخه لازار

داستان‌های عامیانه از مناسب‌ترین قالب‌های آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان هستند. هدف پژوهش بهره‌گیری از ادبیات عامه در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس رویکرد متن‌محور است. چارچوب نظری پژوهش، تلفیقی است از سه نظریه منطقه تقریبی رشد ویگوتسکی (۱۹۸۷)، فرضیه درونداد قابل فهم کراشن (۱۹۸۵) و عوامل یادگیری کامیون (۱۹۹۵). چارچوب عملی پژوهش، چرخه سه مرحله‌ای لازار (۱۹۹۳) در تدریس متون ادبی است. به این منظور ۱۰ درس‌نامه از متون مختلف ادبی با درون‌مایه ادبیات عامه تهیه شده است. روش گردآوری اطلاعات به صورت پرسش‌نامه بوده است. گویه‌های پرسش‌نامه منتخبی از کاینگزورث، میکلی و مدرس ساخته بوده است. پایایی پرسش‌نامه بر اساس مدل فورنل و لارکر (۱۹۸۱) محاسبه و مورد ارزیابی قرار گرفته است. روایی پرسشنامه نیز بر اساس ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید. نتایج پژوهش نشان داد متون معاصر که حاوی مفاهیم عامه هستند حدود ۹۰٪ تأثیرگذاری بر زبان‌آموزان داشته‌اند، در مقابل متون عامه قدیمی از تأثیرگذاری حدوداً ۷۰٪ در فرایند آموزش برخوردار هستند.

استناد: سجادی، بختیار؛ بابایی، پیام (۱۴۰۳). «بهره‌گیری از متون ادبی عامه در تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر اساس رویکرد متن‌محور». *پژوهش‌های زبان‌شناسی: نظریه و کاربرد*، ۳ (۴)، ۷۹-۱۰۰.

حق مؤلف: نویسندگان

ناشر: دانشگاه کردستان



DOI: [10.22034/jls.2024.141008.1092](https://doi.org/10.22034/jls.2024.141008.1092)

۱. مقدمه

ادبیات هر کشوری آینه تمام نمای فرهنگ آن کشور است و فرهنگ نیز در آموزش زبان خارجی به عنوان یکی از مولفه‌های اصلی محسوب می‌شود تا جایی که از آن در تدریس زبان خارجی به عنوان «مهارت پنجم» یاد می‌شود. ادبیات در ایران و در زبان فارسی پیشینه‌ای به گستردگی و فراخنایی تمدن بشری دارد؛ متون ایران پیش از اسلام و پس از اسلام، جلوه‌نمای مردمانی هستند که گاهی عشق را چاشنی متن می‌کنند و گاهی چنان صلابت حماسی در سخن می‌افزایند که گویی تابلویی از میدان نبرد را برای خواننده به تصویر کشیده‌اند. به عقیده ستاری (۱۳۴۸) در آثار سعدی ظرافت هوراس^۱، بیان روان و زیبای اوید^۲، حضور ذهن طنزآمیز رابله^۳ و سادگی اندیشه لافونتین^۴ را می‌توانیم بیابیم. شباهت‌های بین شاهنامه فردوسی و ایللیاد و ادیسه هومر شاعر یونانی و حماسه رامایانا و مهابهارات در ادبیات هندوستان باعث شده است که پیوند عمیقی از این نظر حاصل گردد. حضور نام و یاد حافظ شیرازی در اشعار «گوته»^۵ شاعر آلمانی؛ پیوند عمیق داستان‌های کلیله و دمنه با ادبیات شرق و هندوستان؛ تاثیرپذیری سهراب سپهری از شعر «هایکو» ژاپن و عرفان شرقی؛ و در نهایت گستره آوازه مولانا در جهان باعث شده است تا اقبال عمومی غیرفارسی‌زبانان به متون ادبی بیش از پیش افزایش یابد. در این بین سهم ادبیات عامه وسیع‌تر و حیاتی‌تر است؛ چرا که می‌توان اشتراکات فرهنگی فراوانی در بین اقوام و ملل پیدا کرد. واژه فولکلور^۶ به معنای فرهنگ و ادبیات عامه از دو بخش folk به معنی «مردم و توده» و lore به معنی «دانش» است (فاضلی ۱۳۸۰). کامل‌ترین و موجزترین تعریفی که از ادبیات عامه می‌توانیم ارائه دهیم به این صورت است: «ادبیات عامه مجموعه‌ای از دانش‌ها و اعمال و رفتاری است که در میان مردم به صورت سینه و سینه منتقل شده است» (همان). ادبیات عامه برای مخاطب، ملموس و قابل درک است چرا که نمونه‌های متعددی از متون اصیل هستند. متون اصیل، متونی هستند که برگرفته از بطن جامعه می‌باشند و در ساخت آنها تصنعی به کار نرفته‌است. این ادبیات غنی و این فرهنگ چند بعدی می‌تواند یکی از بهترین و موثرترین منابع در بحث آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان باشد؛ به شرط اینکه از روشی علمی و هدفمند و چارچوبی قوی برخوردار باشد. در گزینش متون ادبی به عنوان منبعی اصیل دقت لازم مبذول گردد و با توجه به نیاز مخاطب و سطح تدریس مورد نظر، مجموعه تغییراتی در آن ایجاد شود. هدف پژوهش دستیابی به چارچوبی مدون در جهت استفاده از متون عامه در تدریس زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان است و اثبات این مهم که چه متونی جهت تدریس مفیدتر و کارآمدتر هستند. با بیان این مسأله که عرضه این متون عامه نیاز به چارچوبی علمی دارد که تا حد امکان ساده‌سازی را بر روی آنها اعمال

¹ Horatius

² Ovidius

³ Rabelais

⁴ La Fontaine

⁵ Goethe

⁶ Folklore

نماید با دقت به این امر مهم که ضمن آسیب‌نزدن به محتوای متن اصلی، آن متن را برای تدریس آماده سازد. اصیل بودن یکی از مهم‌ترین مشخصه‌های یک منبع آموزشی است و این اصالت را می‌توان در بین متون ادبی به لحاظ ساختار آن پیدا کرد؛ اما در کنار این اصالت باید بتوانیم از رویکردی متناسب با آن نیز بهره بگیریم. در میان انواع رویکردهایی که معرفی و شناخته شده هستند، رویکرد متن‌محور می‌تواند مناسب‌ترین گزینه باشد؛ چرا که می‌توان ژانرهای گوناگونی را در این رویکرد جای داد. در این رویکرد تدریس دستور زبان در اولویت نمی‌باشد، بلکه در خلال آموزش سایر مهارت‌ها دستور زبان نیز در مواد درسی گنجانده شده است و به صورت غیر مستقیم^۱ تدریس می‌شود. اساس این رویکرد بر تولیدات زبان‌آموزان است و نه پردازش آن‌ها؛ در اصل پردازش مقدمه‌ای است برای تولید. رویکرد متن‌محور در زیرمجموعه انگلیسی برای اهداف خاص^۲ قرار می‌گیرد. بر اساس ریچاردز^۳ (۱۵:۲۰۸۶) در الگوی متن‌محور که از آن به ژانر محور نیز یاد می‌شود، مدرس نقش داربست^۴ و راهنما را دارد و مخاطبان در معرض متون متفاوتی از نظر موضوع قرار می‌گیرند؛ پس از طی جلسات مقدماتی، مخاطبان قادر خواهند بود متنی مشابه تولید کنند و یا به نقد متون خوانده شده بپردازند. از این جهت که مخاطبان با داده‌های اصیل و واقعی مواجه می‌شوند، این متون آن‌ها را برای مواجه با دنیای واقعی آماده می‌سازند. در این پژوهش به دنبال پاسخ به این پرسش‌ها هستیم:

۱- کدام نوع ادبی عامه برای تدریس به غیر فارسی زبانان مفیدتر است؟

۲- ساده‌سازی متون ادبی عامه تا چه میزان باید باشد؟

۳- در تدریس متون ادبی عامه برای هر کدام از مهارت‌های چهارگانه از چه روش و قالبی باید

استفاده کرد؟

۲. پیشینه پژوهش

لازار^۵ (۱۹۹۳) با توضیح و تفسیر اینکه ادبیات چیست شروع می‌کند و به جمع‌آوری تعاریف متعدد در زمینه چیستی ادبیات می‌پردازد. وی به این نتیجه می‌رسد که تمامی این تعاریف در یک مفهوم اشتراک نظر دارند: «همه تعریف‌ها حول محور اندیشه و احساس می‌گردند». در نهایت دلایل استفاده از ادبیات در آموزش زبان را بیان می‌کند.

میردهقان و طاهرلو (۱۳۹۰) به روش پرسش‌نامه‌ای، میزان جذابیت فرهنگ ایرانی را در بین فارسی‌آموزان غیرایرانی سنجیده‌اند. شکری و همکاران (۱۳۹۶) به مبحث ساده‌سازی متون ادبی برای تدریس به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند. مطالعه موردی ایشان بر روی گلستان سعدی است.

¹ Inductive

² English for specific purpose(ESP)

³ J.C. Richards

⁴ Scaffolding

⁵ G. Lazar

اصغریور ماسوله و همکاران (۱۳۹۶) به سنجش میزان رغبت فارسی‌آموزان از متون ادبی پرداختند. ایشان ۱۰۰ زبان‌آموز با ملیت‌های متفاوت برای سطح میانی را انتخاب کردند و از طریق پرسش‌نامه، نظر آن‌ها را در مورد تدریس متون ادبی برای غیرفارسی‌زبانان جویا شدند.

شمسور راب خان و الاسماری^۱ (2018) ابتدا دلایل مختلفی را برای استفاده از متون ادبی در آموزش زبان بیان می‌کنند. سپس به بررسی تاریخچه مختصری از تدریس ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان می‌پردازند.

«ترانیشی»^۲ (2015) تدریس نوع ادبی نوول را برای ۱۵ کلاس درس آموزش ادبیات انگلیسی در نظر گرفته است.

«کوز»^۳ (2015) استفاده از داستان کوتاه را در کلاس‌های انشای انگلیسی مورد بررسی قرار داده است.

لازار (2015) استفاده از کتاب‌های تصویری پست مدرنیسم در آموزش زبان را در مورد ۳ داستان تصویری مورد تحلیل قرار می‌دهد.

محبلی و همکاران^۴ (2017) ابتدا نظرات مختلف در زمینه رویکرد متن محور را بیان می‌کند و سپس به معرفی نظام آموزشی دایره‌ای مشهور در زمینه آموزش و یادگیری زبان می‌پردازد.

۳. چارچوب نظری پژوهش

در این پژوهش از دو چارچوب استفاده شده است؛ چارچوب اول برای تهیه و تدوین متون آموزشی و گزینش فارسی‌آموزان است که ترکیبی از سه نظریه درون‌داد قابل فهم^۵ کراشن^۶ (1985)، منطقه تقریبی رشد^۷ (ZPD) ویگوتسکی^۸ (1987) و فرضیه یادگیری کامبورن^۹ (1995) است. کراشن بر این باور است که دریافت ورودی قابل فهم، اساسی‌ترین و حیاتی‌ترین بخش یادگیری زبان است. فرضیه ورودی قابل فهم خود جزئی از رویکرد طبیعی آموزش زبان است که در سال ۱۹۸۳ توسط کراشن ارائه گردید. یکی از اصول این نظریه این است که افراد تمایل به یادگیری ورودی‌هایی دارند که یک سطح بالاتر از دانسته‌ها و آموخته‌های آنها باشد. این فرایند به صورت $1 + 1$ نشان داده می‌شود. به اعتقاد تری کومی^{۱۱} (1986) گنجاندن ورودی قابل فهم از ZPD پشتیبانی می‌کند؛ زیرا باعث ارتقای دانش می‌شود. با توجه به این ادعای تری کومی می‌توانیم آن بخش از ورودی قابل فهم را که در $1 + 1$ نشان

¹ Sh. Rabb Khan & Alasmari

² M. Teranishi

³ K. Kuze

⁴ Mohlabi-Tlaka & J. de Jager & Engelbrecht

⁵ Comprehensible Input

⁶ S. Krashen

⁷ Zone of Proximal Development

⁸ L.S. Vygotsky

⁹ B. Cambourne

¹⁰ Input plus one

¹¹ Tricomi

داده شد با بخش بالقوه در نظریه ویگوتسکی مرتبط بدانیم؛ به این صورت که افزوده‌های ذهنی زبان‌آموز در حقیقت همان بالقوه‌هایی هستند که در ذهن او وجود دارد. اکنون برای بالفعل شدن این توانایی، نیاز به شرایطی داریم که کامبورن آنها را تحت عنوان شرایط یادگیری بیان می‌کند. شرایط یادگیری کامبورن (1995) عبارتند از: غوطه‌ورسازی، پیش‌نمایش، تعامل و درگیر کردن مشارکان، انتظار اولیه، مسوولیت، تقریب، به کارگیری آموخته‌ها و واکنش برای تعمیق یادگیری استفاده می‌شود.

برای اجرای این پروژه لازم است تا از چارچوبی عملی نیز استفاده گردد که چرخه لازار (1993) و نمودار دایره‌ای آن در تدوین یک طرح درس برای متون ادبی و تدریس ادبیات می‌تواند بسیار موثر باشد. این چرخه فعالیت عملی یک کلاس درس جهت تدریس متون ادبی را مرحله به مرحله بیان می‌کند.

در این پژوهش ابتدا طبق چارچوب اولیه (ویگوتسکی، کراشن و کامبورن) مخاطبان شناسایی، گروه بندی و آماده حضور در کلاس می‌شوند. به این صورت که ابتدا از طریق آزمون تعیین سطح، مقدار توانایی بالقوه و بالفعل آنها شناسایی می‌شود (منطقه تقریبی رشد)؛ سپس بر اساس تشخیص توانایی ایشان، درونداد قابل فهمی که اندکی بالاتر از سطح توانمندی آنها است، تعیین می‌گردد (فرضیه کراشن)؛ در نهایت با شرایط یادگیری کامبورن ادغام گردیده و آماده ورود به چرخه عملی و تدریسی لازار می‌گردند. هر کدام از درس‌نامه‌های این پژوهش بر اساس چرخه لازار انجام گرفته است؛ به این صورت که ابتدا سؤالاتی کلی برای فعال‌سازی دانش پیش‌زمینه مخاطبان مطرح می‌گردد. این پرسش‌ها وقتی همراه با تصاویر باشند می‌توانند راهنمای بهتری برای مخاطب باشند. در مرحله حین خواندن مدرس نقش فعال‌تری دارد و مخاطب را در معرض داده‌های جدید واژگانی قرار می‌دهد. نقش مخاطب در این بخش بیشتر پذیرا است. در مرحله پس از خواندن، نقش مدرس کم‌رنگ شده و بیشتر ناظر بر پاسخ‌های مخاطب است و در مواقع لزوم راهنمایی می‌کند. مخاطب درس در این مرحله به تجزیه و تحلیل متن پرداخته و می‌تواند اعمال نظر شخصی داشته باشد و به تفکر انتقادی بپردازد. این مرحله را می‌تواند در قالب نوشتار یا گفتار عرضه کند. شایان ذکر است همه سوالات هر بخش در مورد برخی از متن‌ها قابل طرح نبوده است. از الگوی تلفیقی کراشن، ویگوتسکی و کامبورن نیز برای آماده‌سازی کلاس استفاده شده است؛ به این صورت که ابتدا مخاطبین متون ادبی باید از نظر توانش زبانی شناسایی و سطح بندی گردند.

۴. روش شناسی پژوهش

برای دستیابی به اهداف، روش‌های زیر به ترتیب در این پژوهش اجرا شده است.

۴.۱. **آزمون تعیین سطح:** برای تعیین سطح مخاطبان، مصاحبه‌ای به صورت جداگانه با هر کدام از داوطلبان شرکت در دوره انجام گرفت؛ سوال مصاحبه به صورت کلی و در زمینه چرایی علاقه‌مندی آن‌ها به زبان و ادبیات فارسی بود؛ «هدف شما از شرکت در دوره آموزش ادبیات فارسی چیست؟» اکثر داوطلبان در مورد ادبیات ایران و شاعران معروف پیش زمینه قبلی داشتند و خواستار نمونه‌هایی از

انواع ادبی فارسی بودند. پاسخ آنها از دو جنبه مهارت‌های زبانی و تسلط موضوعی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج آزمون تعیین سطح رضایت‌بخش بوده و این افراد واجد شرایط شرکت در این دوره بودند. **۲.۴ مشارکان:** به منظور آماده‌سازی و پیاده‌سازی داده‌ها، ۲۵ فارسی‌آموز از ملیت‌های متفاوت در یک کلاس مجازی ثبت‌نام شدند. تعداد ۱۰ جلسه تشکیل گردید. ملیت این فارسی‌آموزان شامل: عراق، ترکیه، بروندی، نیجریه و هندوستان بود. میانگین سنی این افراد ۳۵ سال است. کم‌سن‌ترین آنها ۲۱ و مسن‌ترین آنها ۶۷ سال دارند. تمامی این افراد دوره فارسی‌آموزی عمومی را با موفقیت پشت سر گذاشته و داوطلب تحصیل در رشته دانشگاهی زبان و ادبیات فارسی و یا علاقه‌مند به متون ادبی فارسی بودند.

۳.۴ محتوای آموزشی: متون ادبی از سبک‌ها و ژانرهای متفاوت برای تدریس در ۱۰ جلسه گزینش گردید. که شامل: یک لالایی معروف به «گنجشک لالا»، شعر «روبه و زاغ» ترجمه و بازنویسی از حبیب یغمایی، داستان‌های «طوطی و بقال»، «طوطی و بازرگان» و «همسایه کر» از مثنوی مولوی، داستان کوتاه «آبجی خانم» از صادق هدایت، بخشی از کلیدر نوشته محمود دولت‌آبادی، شعر «آی آدم‌ها» از نیما یوشیج، داستان «کباب غاز» نوشته محمد علی جمال‌زاده، و یک ترانه به نام «انفرادی» از حمید هیراد. از بین ۱۰ متن انتخاب شده برای تدریس، تعداد ۵ درس به صورت مستقیم به ادبیات عامه مربوط می‌شوند. دروس: «لالایی»، «آبجی خانم»، «کلیدر»، «کباب غاز» و «ترانه انفرادی» از حمید هیراد، دروسی هستند که به طور مستقیم از واژه‌ها و اصطلاحات عامه بهره گرفته‌اند. و دروس «روبه و زاغ»، «طوطی و بقال»، «طوطی و بازرگان»، «همسایه کر» و شعر «آی آدم‌های» نیما یوشیج، جزو مواردی هستند که درونمایه عامه دارند و به طور غیرمستقیم به ادبیات عامه مربوط می‌شوند. از طریق نتایج پرسش‌نامه برای هر درس نمودارهایی در نظر گرفته شده که میزان تأثیر هر کدام از این دروس در فرآیند آموزش ادبیات و خاصه ادبیات عامه نشان داده می‌شود.

۴.۴ پرسش‌نامه ارزیابی دروس و تعیین سنجش روایی و پایایی آن: برای سنجش میزان مفید بودن هر درس، بعد از هر جلسه تدریس، پرسش‌نامه‌ای در اختیار مخاطبان قرار داده شده‌است. سوالات این پرسش‌نامه منتخبی از گویه‌های پرسش‌نامه میکلی^۱ (۲۰۰۵)، کانینگزورث^۲ (۲۰۰۵) و چند گویه خود ساخته است. تعداد ۸ نفر از مدرسان فارسی به غیر فارسی‌زبانان که تجربه تدریس ادبیات را داشتند انتخاب شده و نظر خودشان را در مورد هر کدام از گویه‌های پرسش‌نامه بیان کردند؛ به هر سوال امتیاز ۱ تا ۴ تعلق گرفته است. روایی همگرا^۳ سوالات بر اساس مدل فورنل و لارکر^۴ (۱۹۸۱) توسط نرم افزار Smart PLS تعیین گردیده است؛ نتایج بیانگر این واقعیت است که بارهای عاملی

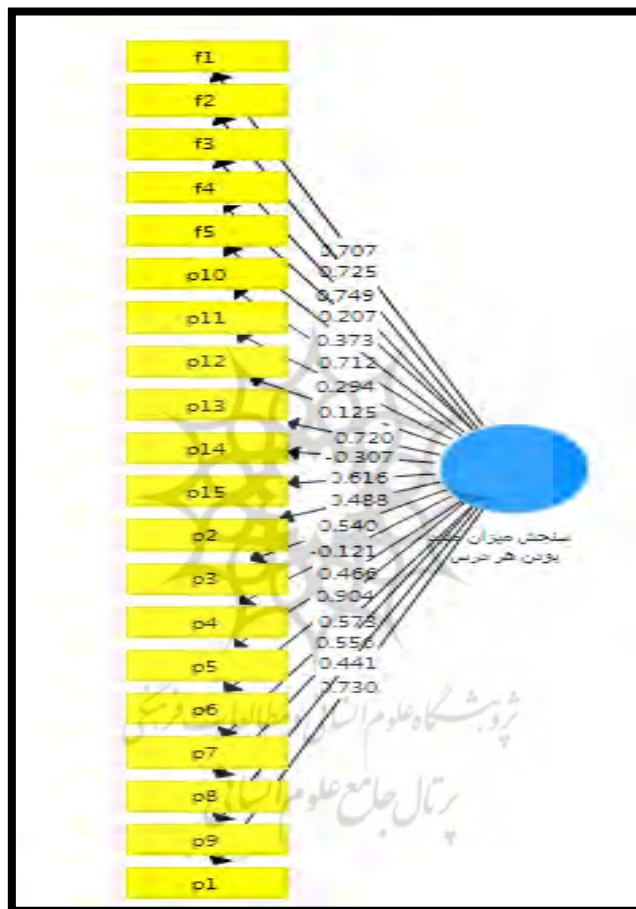
¹ J. Mickley

² A. Coningworth

³ Convergent Validity

⁴ Fornell & Larcker

مدل اندازه‌گیری «سنجش میزان مفید بودن هر درس» در بهره‌گیری از متون ادبی عامه در تدریس ادبیات فارسی به غیر فارسی زبانان بر اساس رویکرد متن‌محور، در اکثر شاخص‌ها معنادار است. در همین چارچوب سوالات «برای مهارت شنیدن مفید بود» بیشترین و «درس ساختار منطقی داشت» به همراه گویه «برای مهارت نوشتن مفید بود» به ترتیب کمترین همبستگی با متغیر (سازه) «سنجش میزان مفید بودن هر درس» در بهره‌گیری از متون ادبی عامه در تدریس ادبیات فارسی به غیر فارسی زبانان بر اساس رویکرد متن‌محور را دارند.



شکل ۱. بار عاملی مدل اندازه‌گیری مؤلفه میزان مفید بودن هر درس

Figure 3. The factor loading of the model measuring the usefulness of each lesson

بر اساس جدول زیر، ۶ سوال با نمادهای $P14$ ، $p11$ ، $P12$ ، $F4$ ، $F5$ ، $P4$ ، دارای بار عاملی کمتر از حد نصاب (۰/۴۰) دارند. اما با توجه به اینکه ۱۴ سؤال دارای بار عاملی قوی و بالاتر از حد نصاب هستند، پرسش‌نامه تایید و قابلیت تشخیص را دارد.

جدول ۱. نتایج مدل اندازه‌گیری مؤلفه میزان مفید بودن هر درس

Table 1. The results of the component measurement model of the usefulness of each lesson

نماد	گویه‌ها	دامنه پذیرش بار عاملی	بار عاملی	نتیجه
P1	جالب بود	بالاتر از ۰.۴۰	۰.۷۳	تایید
P2	خواندن آن راحت بود		۰.۴۸	تایید
P3	لذت بخش بود		۰.۵۴	تایید
P4	برای مهارت نوشتن مفید بود		۰.۱۲	رد
P5	برای مهارت خواندن مفید بود		۰.۴۶	تایید
P6	برای مهارت شنیدن مفید بود		۰.۹۰	تایید
P7	برای مهارت صحبت کردن مفید بود		۰.۵۷	تایید
P8	برای یادگیری عبارتهای مختلف مفید بود		۰.۵۵	تایید
P9	واژه‌های جدیدی یاد گرفتم		۰.۴۴	تایید
P10	تجربه شخصی از موضوع درس داشتم		۰.۷۱	تایید
P11	این درس برای من انگیزه ایجاد کرد		۰.۲۹	رد
P12	درس ساختار منطقی داشت		۰.۱۲	رد
P13	برای درک مفاهیم فرهنگی مفید بود		۰.۷۲	تایید
P14	با شخصیت‌های متن توانستم ارتباط برقرار کنم		۰.۳۰	رد
P15	موضوع این متن را در زبان مادری قبلاً خوانده‌ام		۰.۶۱	تایید
F1	موضوع متن با دنیای واقعی ارتباط دارد		۰.۷۰	تایید
F2	تصویرهای درس در فهمیدن متن به من کمک کرد		۰.۷۲	تایید
F3	فعالیت‌های درس متناسب با موضوع درس بود و آنها را می‌توانستم به خوبی انجام بدهم		۰.۷۴	تایید
F4	این درس در فهم دستور زبان فارسی مفید بود		۰.۲۰	رد
F5	بعد از تمام شدن درس احساس کردم پیشرفت خوبی داشتم		۰.۳۷	رد

فورنل و لارکر بیان می‌کنند که روایی همگرا وقتی در سطح قابل قبول است که میزان AVE^1 برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. به بیان ساده‌تر AVE میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد که هرچه این همبستگی بیشتر باشد، برازش نیز بیشتر است. روایی همگرا زمانی وجود دارد که AVE از 0.5 بزرگتر باشد. بر اساس هایر^۲ و همکاران (2016) هر آیتم یک سازه نسبت دیگر سازه‌ها باید بار عاملی قوی‌تری بر روی سازه مربوط به خود داشته باشد. بر این اساس گویه‌های پرسش‌نامه روایی لازم جهت سنجش هر درس را دارا می‌باشند.

جدول ۲. مقادیر شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری مؤلفه میزان مفید بودن هر درس

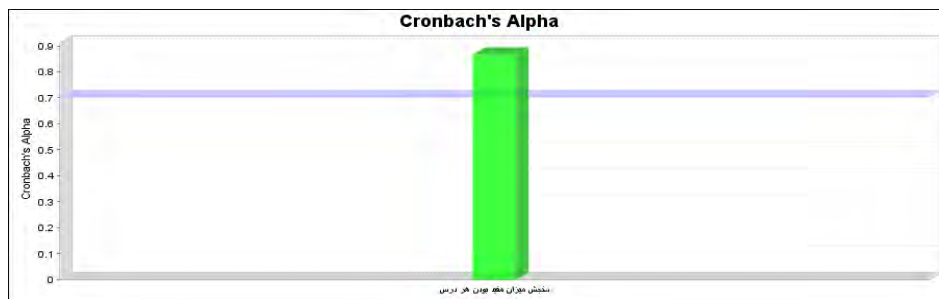
Table 2. The values of the fit indices of the component measuring the usefulness of each lesson

نوع برازش	شاخص	دامنه (بازه) قابل قبول	مقدار شاخص	نتیجه
مدل اندازه‌گیری	پایای شاخص (الفای کرونباخ)	$0.7 \geq$ الفای کرونباخ	۰.۸۷	تأیید مدل
	پایایی ترکیبی (CR) یا RHO	$CR \geq 0.7$	۰.۹۱	تأیید مدل
	ضرایب بارهای عاملی	$0.4 \leq$ لا مدا	در جدول گزارش شده است	تأیید مدل
	روایی همگرا (میانگین واریانس استخراج شده)	$AVE \geq 0.5 \& 0.4$	۰.۵۳	تأیید مدل
	روایی واگرا (روش بارهای عاملی متقابل)	همبستگی بین شاخص و سازه بیشتر از همبستگی بین شاخص و سازه‌های دیگر	همبستگی بالاتر از سازه‌های دیگر	تأیید مدل
	روش فورنل و لارکر	جذر AVE بیشتر از سازه‌های پایین تر از خود	اعداد مندرج در قطر ماتریس از اعداد ذیل خود بیشتر است	تأیید مدل
برازش کلی مدل	GOF	برازش ضعیف (0.01)، متوسط (0.25)، قوی (0.36)	۰.۵۳	برازش قوی

¹ Average Variance Extracted

² J. F. Hair, G. M. Hult, C. M. Ringle, & M. Sarstedt

پایایی^۱ آزمون بر اساس آلفای کرونباخ تعیین شده. چنانچه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ نتیجه تحلیل داده‌های آماری بیشتر از ۰/۷ باشد، آزمون مورد نظر پایایی لازم را دارا می‌باشد.



نمودار ۱. تعیین پایایی بر اساس آلفای کرونباخ

chart 1. Determining reliability based on Cronbach's alpha

۵. تحلیل متون ادبی بر اساس رویکرد متن محور

پس از تدریس، هر کدام از متون آموزشی، توسط پرسش‌نامه و از طرف مخاطبان مورد ارزیابی قرار می‌گرفت؛ نتایج داده‌ها به صورت نمودار ترسیم شده است.

۱.۵ سنجش میزان جذابیت درس: بر اساس نتایج به دست آمده ترانه «انفرادی» برای اکثریت مشارکان جذابیت بالایی داشته است. جنبه موسیقایی این درس و علاقه مشارکان به موسیقی عامل اصلی جذابیت این درس بوده است. در مقابل شعر «آی آدم‌ها» به علت انتزاعی بودن مضمون آن جذابیت کمتری برای مشارکان داشته است.

۲.۵ سنجش میزان راحتی درس: درس «آبجی خانم» به لحاظ منثور بودن و نزدیکی زبان آن به زبان امروزی برای مشارکان راحت‌تر بوده است. برعکس دروسی که به صورت منظوم بوده و یا فاصله زمانی زیادی با دوران معاصر دارند، از نظر راحتی در درجه پایینی هستند.

۳.۵ میزان لذت‌بخشی دروس: درس «کباب غاز» به جهت طنزآمیز بودن آن و درس «لالایی» به جهت جنبه موسیقایی آن، لذت‌بخش‌تر از بقیه دروس هستند و درس «طوطی و بازرگان» به جهت دارا بودن واژگان مشکل و جنبه انتزاعی و تمثیلی آن لذت بخشی کمتری برای مشارکان دارد.

۴.۵ یادگیری اصطلاحات جدی: بر اساس مشاهدات، داستان «کباب غاز» و سپس داستان «آبجی خانم» کمک شایانی در جهت یادگیری اصطلاحات جدید برای مشارکان دارند، از سوی دیگر داستان‌هایی که در قالب شعر بودند، کمترین تاثیر را در یادگیری اصطلاحات جدید دارند و آن به سبب کهنگی زبان آن و دور بودن از عادی و عامی نویسی است.

¹reliability

۵.۵ یادگیری واژه‌های جدید: اشعار سنتی به دلیل دور بودن از زبان امروزی و دشوار بودن سطح آن، دارای واژه‌های جدید بیشتری هستند؛ از سوی دیگر شعر «آی آدم‌ها» با وجود اینکه شعری معاصر است اما دارای واژگان جدیدتری در مقایسه با متون نثر معاصر است. در نتیجه متون نثر معاصر که برای این پژوهش در نظر گرفته شده‌اند، با وجود دارا بودن اصطلاحات جدید، واژگان جدید کمتری در مقایسه با متون سنتی دارند.

۶.۵ داشتن تجربه شخصی از مضمون و محتوای درس: درس «لالایی» به جهت اینکه در دوران کودکی اکثر مشارکان جریان داشته و تجربه عملی از این مضمون دارند، بیشترین درصد را با خود اختصاص داده است. درس انفرادی نیز از این جهت که تجربه احساسی مشارکان را می‌سجد، و غالب مشارکان چنین حسی را تجربه نموده‌اند در رتبه دوم قرار دارد. در سمت دیگر نمودار درس‌هایی که از مثنوی مولوی انتخاب شده‌اند مشارکان هیچ‌گونه تجربه شخصی نداشتند. درس «آبجی خانم» نیز صرفاً جنبه جنسیتی داشته و مفاهیم آن به مقدار زیادی برای مشارکان خانم قابل فهم بوده است.

۷.۵ میزان ایجاد انگیزه در بین مشارکان: دو متن «آبجی خانم» و ترانه «انفرادی»، بالاترین درصد ایجاد انگیزه را در میان دروس داشتند. دلیل اصلی آن را می‌توانیم مفهوم امروزی شعر «آی آدم‌ها» و جنبه موسیقایی ترانه «انفرادی» و تا حدی تجربه مشترک بین خواننده و متن دانست. در طرف مقابل دو درس «طوطی بازرگان» و «طوطی و بقال» کمترین درصد را در این مورد داشته‌اند. علت اصلی آن را می‌توانیم دور بودن از زبان معیار بدانیم.

۸.۵ انسجام درونی متن و ترتیب و توالی منطقی حوادث متن از دیدگاه مشارکان: دو متن «روبه و زاغ» و «کباب غاز» بیشترین درصد انسجام را از دیدگاه مشارکان داشتند. دلیل آن روان بودن جریان داستان و به دور بودن از گره‌افکنی‌های داستان نویسی است. در مقابل متن «لالایی» کمترین انسجام را دارد و دلیل عمده آن نداشتن انسجام موضوعی است که در داستان‌ها مشاهده می‌شود؛ در رتبه دوم عدم انسجام نیز متن «آی آدم‌ها» است که همانند متن «لالایی»، فارغ از ترتیب و توالی معمول در داستان‌سرایی است.

۹.۵ کمک به یادگیری مفاهیم فرهنگی: وجود مفاهیم فرهنگی نظیر تعارف و ازدواج در دو متن «کباب غاز» و «آبجی خانم»، باعث گردیده تا مشارکان نکات جدیدی از فرهنگ عامه ایرانی را یاد بگیرند. در مقابل دو متن «لالایی» و «آی آدم‌ها» به جهت عمومی بودن پیام‌شان در بین اقوام و ملل مختلف، کمترین تاثیر فرهنگی را دارند.

۱۰.۵ توانایی برقراری ارتباط با شخصیت‌های متن: مشارکان با شخصیت‌های دو متن «لالایی» و ترانه «انفرادی» توانسته‌اند ارتباط برقرار کنند که ناشی از تجربه مشترکی است که برای ایشان رخ داده است. در مقابل متونی مثل «آبجی خانم» به علت تک جنسیتی بودن شخصیت‌های داستان و «طوطی و بازرگان» و «طوطی و بقال» به جهت تمثیلی بودن شخصیت‌های آن، کمترین نقش را در ایجاد ارتباط با مشارک داشته‌اند.

۱۱.۵ آشنا بودن موضوع متن با مفاهیمی در زبان مادری: وجود مفاهیم مشترک فرهنگی نظیر: مهر مادر نسبت به فرزند با خواندن لالایی، موسیقی و بیان احساسات، کمک به هم نوع، چاپلوسی و تملق، در ادبیات عامه اقوام مختلف باعث شده است تا این متون مورد اقبال مشارکان قرار گیرد. در نقطه مقابل وجود مفاهیم فرهنگی نظیر «تعارف، سوغاتی، ازدواج سنتی» باعث شده است تا متون حاوی این مفاهیم، مورد پذیرش کمتری از سوی مخاطبان قرار گیرد.

۱۲.۵ ارتباط مفهوم و پیام متن با دنیای واقعی: در این بخش، پیام پایانی متن، مورد نظر بوده است. پیام‌هایی نظیر: چاپلوسی، نوع دوستی، آداب عیادت از بیمار، دقت در انتخاب دوست، عشق، دروغ‌گویی و تظاهر و مهر مادری در صدر این دسته‌بندی قرار دارد. در سوی دیگر مسأله نوع ازدواج دو خواهر در داستان «آبجی خانم» کمتر مورد اقبال قرار گرفته است و از دیدگاه مشارکان وقوع چنین اتفاقی در فرهنگ ایشان بسیار نادر است.

۱۳.۵ کمک به تقویت مهارت شنیداری: مشارکان بیشترین رای را در مورد مهارت شنیداری به «ترانه انفرادی» و «لالایی» اختصاص دادند؛ با این توجیه که همواره در شنیدن و درک و فهم آهنگ‌های فارسی دچار مشکل می‌شوند، اما با این نوع از آماده‌سازی و عرضه متن تا حدود زیادی توانسته‌اند با متن آهنگ ارتباط برقرار کنند. در نقطه مقابل متونی که در قالب شعر خصوصاً از نوع سنتی آن بودند درصد پذیرش پایینی را در بین مشارکان داشتند و علت آن عدم تطابق چینش واژگانی نثر با نظم و وجود آرایه‌های ادبی در شعر است.

۱۴.۵ کمک به تقویت مهارت خوانداری: از آنجایی که خواندن باید همراه با استنتاج (کلی یا جزئی) باشد، متن «لالایی» به جهت زبان کودکانه و تکرارهای واژگانی که دارد، نقش شایانی در این مهارت ایفا می‌کند. در نقطه مقابل ترانه «انفرادی» به جهت پیچیدگی غیرمتعارف برخی از جملات باعث ایجاد گره کور و گمراه‌کننده در درک مهارت خواندن شده است. سایر متون منظوم نیز کم و بیش از این قاعده مستثنی نیستند؛ به غیر از متن «آی آدم‌ها» که زبان امروزی‌ن دارد.

۱۵.۵ کمک به تقویت مهارت نوشتاری: در پایان دروس تهیه شده از متون ادبی، پرسشی تحت عنوان «تفکر انتقادی» و نوشتن درباره پیام متن مطرح گردیده است. متون «آی آدم‌ها»، «روباه و زاغ» و «طوطی و بقال» بیشترین تاثیر را در تقویت مهارت نوشتن داشته است؛ در مقابل متون «لالایی» و «آبجی خانم» به جهت پیام سطحی که دارند و «کلیدر» به جهت عدم درک مباحث فرهنگی از جانب مخاطبان، تاثیر چندانی در تقویت مهارت نوشتاری و برانگیخته شدن حس تفکر انتقادی نداشته‌اند.

۱۶.۵ کمک به تقویت مهارت گفتاری: از مشارکان خواسته شد تا متون مورد تدریس را از طریق نمایشنامه با هم تمرین کنند. این فعالیت در تقویت مهارت گفتاری ایشان بسیار موثر بوده است. ترانه «انفرادی» به لحاظ تک‌شخصیتی بودن متن آن، قابلیت اجرا به صورت نمایش را نداشته است و تاثیر آن کمتر بوده است. در فعالیتی دیگر، از مشارکان خواسته شد که در قالب یک مباحثه کلاسی، تحلیل

مختصری را از شخصیت‌های متن ارائه دهند؛ مشارکان بعد از شرکت در فعالیت نمایش‌نامه‌ای، به خوبی توانستند از عهده این فعالیت برآیند.

۱۷.۵ تأثیر تصویر در القا و فهم مطالب: برای پنج متن «روبه و زاغ»، «همسایه کر»، «طوطی و بازرگان»، «طوطی و بقال» و «کباب غاز» قابلیت ساده‌سازی از طریق طراحی تصویر وجود دارد. به این صورت که حوادث و اتفاقات داستان را می‌توانیم به صورت تصویر، ترسیم و تدریس کنیم؛ بر همین اساس این دروس قابلیت تدریس از طریق روش «داستان الکترونیکی^۱» را دارند. تأثیر تصویر در القای مفاهیم متن با توجه به نمودار فوق تایید می‌گردد. در مقابل برای متون «ترانه انفرادی»، «آی آدم‌ها»، «آبجی خانم» و «لالایی» امکان مصورسازی حوادث وجود نداشت و این دروس کمترین امتیاز را در این بخش دریافت کردند.

۱۸.۵ تعیین میزان تناسب فعالیت‌های دروس با موضوع درس: مخاطبان به طور کامل از نوع فعالیت‌ها و تکالیف طراحی شده برای هر درس ابراز رضایت کردند. همچنین ترتیب و توالی چینش فعالیت‌ها (پیش تکلیف، در حین تدریس، پس تکلیف) نیز برای آنها قابل قبول بوده‌است.

۱۹.۵ تأثیر هر درس در فهم مفاهیم دستور زبان: با دقت در نمودار فوق مشخص می‌شود که رابطه عمیقی بین متون منشور با میزان درک مفاهیم دستوری وجود دارد؛ در متون منظوم به جهت جابه‌جایی ارکان جمله و همچنین حذف‌هایی که به قرینه لفظی یا معنوی انجام می‌گیرد، درک و دریافت مفاهیم دستوری به سختی انجام می‌گیرد. در مقابل، در متون منشور این درک و دریافت به سهولت انجام پذیر است. ۳ درس «کباب غاز»، «کلیدر» و «آبجی خانم» به جهت روانی نثر نمونه‌هایی مناسبی برای آموزش دستور زبان محسوب می‌شوند.

۲۰.۵ میزان احساس پیشرفت در یادگیری پس از هر جلسه تدریس: بررسی نمودار فوق نشان می‌دهد که متون ادبی که مشتمل بر مفاهیم عامه هستند باعث احساس پیشرفت در مخاطب می‌گردند؛ دلیل آن نیز ابتدا ملموس بودن حوادث و اتفاقات متن برای مخاطب و اسیل بودن آن است و سپس داستانی بودن این نوع از متون است؛ به نحوی که متن شعر «آی آدم‌ها» و «لالایی» با وجود نزدیک بودن به زبان امروزی، به علت نداشتن شیوه داستانی، امتیاز کمتری را در این بخش دریافت کرده است. دو متن «طوطی بقال» و «طوطی و بازرگان» با وجود برخورداری از گونه روایی و داستانی، به علت نزدیک نبودن زبان شعر با گونه امروزی زبان فارسی، توفیق چندانی را در ایجاد احساس بین مخاطبان، کسب نکرده‌اند. در مقابل متن «کباب غاز» و «کلیدر» بالاترین امتیاز را کسب کردند چرا که دو مولفه «نزدیکی به زبان امروزی» و «برخورداری از گونه داستانی» را دارا بودند.

¹digital story (DS)

۶ نتیجه‌گیری

با بررسی نمودارها و محتوای دروس تدوین شده این نتایج به دست آمد:

- متونی که درون‌مایه عینی دارند بیشتر از متون انتزاعی قابل درک هستند.
 - متون نثر در مقایسه با متون نظم کارآمدتر و مفیدتر هستند. این متون عناصر فرهنگی بیشتری را می‌توانند منتقل کنند.
 - فاصله زمانی زیاد بین آفرینش متن و زمان تدریس باعث اخلال در پذیرش متن از جانب مشارک خواهد بود؛ چرا که درصد لغات دشوار و نوع چینش اجزای کلام متفاوت خواهد بود.
 - وجود چاشنی طنز و موسیقی باعث دلنشین شدن و جذابیت متن خواهد شد.
 - متون نثر حاوی اصطلاحات عامیانه بیشتری درمقایسه با متون نظم هستند. بنابراین در انتقال این جنبه از زبان مفیدتر خواهند بود.
 - متنی که اصطلاحات جدیدی دارد لزوماً نباید واژگان جدید نیز داشته باشد. بنابراین می‌توانیم برای تدریس اصطلاحات زبان فارسی از نوعی متن ادبی استفاده کنیم که درجه دشواری کمتری دارد؛ چرا که واژگان جدید کمتری را شامل می‌شوند. همانند بخش‌هایی از داستان «کباب غاز».
 - وجود تجربه پیشین در مورد موضوع متن، کمک شایانی به درک آن متن خواهد کرد. بنابراین بهتر است با نیازسنجی که در ابتدای دوره انجام می‌گیرد، متونی گزینش شوند که امکان دارا بودن درونمایه بینا فرهنگی آن زیاد است.
 - آنچه حس تفکر انتقادی را در مشارک برمی‌انگیزد، درون‌مایه غنی متن است. چنانچه متنی عاری از درون‌مایه قوی باشد، انگیزه و موضوعی برای برانگیختن حس تفکر انتقادی نخواهد داشت. درون‌مایه‌هایی نظیر: انسان دوستی، پرهیز از دروغ، کمال طلبی، فریب، چاپلوسی و ... باعث ایجاد تفکر انتقادی خواهد شد.
 - قالب داستان به لحاظ ترتیب و توالی ماهیت آن، باعث ایجاد توانمندی پیش‌بینی در مشارکان خواهد شد. بنابراین بهتر است متونی انتخاب شوند که در این قالب هستند.
- برای هر کدام از پرسش‌های پژوهش نیز این پاسخ‌ها دریافت و دانسته شده است:
- پاسخ پرسش ۱: آن نوع ادبی که از نظر محتوی و درونمایه ملموس‌تر باشد، برای تدریس مقدم‌تر است. به طوری که مخاطب پیش زمینه ذهنی فعالی از آن نوع ادبی داشته باشد. در این میان نمایشنامه‌ها به لحاظ دارا بودن جلوه‌های دیداری و شنیداری، می‌توانند کارآمدتر باشند. در درجه دوم، متون نثر معاصر که از نظر زبانی شبیه‌تر و نزدیک‌تر به فارسی امروزی هستند، می‌توانند گزینش شوند.

- پاسخ پرسش ۲: ساده‌سازی تا حدی باید انجام گیرد که به اصالت متن آسیبی وارد نسازد. در متونی که قابلیت نمایشی دارند، ساده‌سازی مستقیم کمتری صورت گیرد و از طریق فعالیت‌هایی نظیر ایفای نقش و بهره‌گیری از پویانمایی و داستان‌نماهای صوتی به فرایند ساده‌سازی متون می‌توان کمک کرد.
- پرسش ۳: برای هر کدام از مهارت‌های چهارگانه، روش مجزایی را می‌توانیم به کار بندیم. بهترین روش ارائه متون ادبی عامیانه برای تقویت مهارت گفتاری این است که در ظرف نمایش گنجانده و عرضه شوند؛ ایفای نقش از بهترین روش‌های تقویت مهارت گفتاری است. برای تقویت مهارت شنیداری در قالب آهنگ و موسیقی می‌توانیم متون را عرضه کنیم؛ گزینش اشعار و متون نظمی که در قالب موسیقی اجرا شده‌اند تاثیر بسزایی در یادگیری دارند. برای تقویت مهارت خوانداری متون داستانی ساده و معاصر مفید خواهند بود؛ برای تقویت مهارت نوشتاری می‌توانیم از روش نوشتاری «پایان باز» برای ادامه داستان استفاده کنیم. ممکن است درس‌نامه به گونه‌ای تدوین شده باشد که چهارمهارتی باشد؛ در این نوع از دروس، هر فعالیت روش خاصی می‌طلبد که با توجه به مطالب فوق می‌توان نتیجه رضایت‌بخشی از تدریس به دست آورد.

در نهایت برای گزینش نوع متن ادبی عامیانه دو پیشنهاد ارائه می‌گردد:

- ۱- متون نثری که می‌توانند حاوی اصطلاحات عامیانه باشند، اما فاصله زمانی کمتری با دوران معاصر دارند (به استثنای متون مصنوع و متکلف معاصر یا متأخر).
- ۲- متون نظمی که درون‌مایه عامیانه داشته اما از اصطلاحات عامیانه کمتری استفاده کرده باشند؛ یا صرفاً از شیوه بلاغی در آفرینش متن استفاده کرده باشند.

فهرست منابع

- اسفندیاری، علی (۱۳۶۴). مجموعه کامل اشعار. به کوشش سیروس طاهباز. تهران: نشر ناشر.
- اصغرپور ماسوله، مهرداد، ذوالفقاری، حسن، بزرگ بیگدلی، سعید، و زهرا عباسی (۱۳۹۳). سنجش رغبت فارسی‌آموزان غیرایرانی به ادبیات فارسی. پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، ۲(۱۴)، ۱۰۱-۱۱۶.
- جمالزاده، محمدعلی (۱۳۹۲). کباب غاز. تهران: کانون فرهنگی چوک.
- دولافوتن، ژان (۲۰۲۲). روباه و زاغ. ترجمه و بازنویسی یغمایی، حبیب (۱۴۰۱). کتاب درسی وزارت آموزش و پرورش. پایه چهارم ابتدایی. چاپ نهم. تهران: افست.
- دولت آبادی، محمود. کلیدر (۱۳۸۷). تهران: انتشارات فرهنگ معاصر.
- ستاری، جلال (۱۳۴۴). «مقام سعدی در فرانسه». تهران: نشریه مهر. ۱۱: ۱۱۶-۱۲۵

شکری، یدالله، نقشبندی، شهرام، استادزاده، زهرا، و اسماعیلی، عصمت (۱۳۹۶). مهارت درک خواندن فارسی‌آموزان غیرایرانی: مطالعه تأثیر کاربرد متون ساده شده گلستان بر آن. پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان، ۶ (۱): ۱۳۵-۱۵۲.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۰). فرهنگ عامه و ادبیات عامه فارسی. کتاب ماه هنر تهران: خانه کتاب، ۴۰ : ۱۳۷-۱۴۱.

مولوی، جلال الدی (۱۳۷۴) مثنوی معنوی. تهران: اقبال.

میردهقان، مهین ناز و فرنوش طاهرلو (۱۳۹۰). تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیر فارسی زبانان». ادبیات پارسی معاصر، ۱ (۲): ۱۱۵-۱۳۱.

هدایت، صادق (۱۳۸۳). سی و پنج داستان کوتاه صادق هدایت. گردآورنده محمود فروزرنیا. تهران: نشر علم.

References

- Asgharpour, Masuleh, M., Zulfiquari, H., Bozor Begdali, S., & Abbasi, Z. (2014). Measuring the interest of non-Iranian Persian learners to Persian literature. *Teaching Persian Language to Non-Persian Speakers*, 2(14), 101-116. [In Persian]
- Cambourne, B. (1995) , "Toward An Educationally Relevant Theory Of Literacy Learning: Twenty Years Of Inquiry". *The Reading Teacher*, 49(3), Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cunningsworth, A. (2005). *Choosing your Course Book*, Oxford: Heinemann Oxford.
- Delafontaine, J. (2022). *Rubah and Zagh*. Translated and rewritten by Yaghmai, Habib. Textbook of the Ministry of Education. Fourth grade. 9th edition. [In Persian]
- Dolatabadi, M. (2008). *Klidar*. Farhange Moaser Press. [In Persian]
- Esfandiari, A. (1985). Complete collection of poems. By the efforts of Cyrus Tahbaz. Neshar Press. [In Persian]
- Fazeli, N. (2001). Popular culture and Persian folk literature. Tehran Mah and Honar Book: Khane Ketab, No. 39 and 40. : Azar and D. [In Persian]
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 5-39.
- Gillian L. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for Teachers and Trainers*. Cambridge University Press.
- Gillian, L. (2015). Literature and Language Learning in the EFL Classroom Playing with Words and Pictures. Using Post-modernist Picture Books as a Resource with Teenage and Adult Language

- Learners.. PP94-111. First published by PALGRAVE MACMILLAN.
- Hair, J. F., Hult, G. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Springer.
- Hedayat, S. (2004). *Thirty-five short stories by Sadegh Hedayat*; Compiled by Mahmoud Farroznia. Elmi. [In Persian]
- Jamalzadeh, M. A. (2013). *Kababe ghaz*. Chowk Cultural Center. [In Persian]
- Krashen, S. (1985). *The input hypothesis: issues and implication*. London: Longman.
- Kyoko, K. (2015). *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Using Short Stories in University Composition Classrooms PP.182-196 .1st published. by PALGRAVE MACMILLAN. *Linguistics & English Literature*, 7(5).
- Masayuki Teranishi(2015), *Literature and Language Learning in the EFL Classroom*. Teaching English Novels in the EFL Classroom. PP167-181 . First published. by PALGRAVE MACMILLAN.
- Miekley, J. (2005). "ESL Textbook Evaluation Checklist", *The Reading Matrix*, 5(2).
- Mirdehghan, M. N., & Taherlou, F. (2011). The Influence of Iranian Culture in Teaching Persian to Non-Persian Speakers. *Contemporary Persian Literature*, 1(2), 115-131. [In Persian]
- Molavi, J. A. (1995). *Masnavi Manavi*. Iqbal. [In Persian]
- Ntombi, M. T., Lizette, J. de Jager, A. E. (2017). *Policy, Practice, Purpose: The TEXT-BASED Approach in Contemporary south african EFAL classrooms*. A journal for language learning Tydskrif vir Taalaanleet.
- Rabb Khan, M. S., Alasmari, A. M. (2018). *Literary Texts in the EFL Classrooms: Applications, Benefits and Approaches*. International Journal of Applied
- Richards, J. C. (2015). *Key Issues in Language Teaching*. Cambridge university press.
- Satari, J. (1965). *Saadi position in France*. Tehran: Mehr magazine. Number 2. [In Persian]
- Shokri, Y., Naqshbandi, S., Ostadzadeh, Z., & Esmaili, E. (2017). Persian reading comprehension skill of non-Iranian students: Studying the effect of using Golestan's simplified texts on it. *Persian Language Teaching to Non-Persian Speakers* 6(1). [In Persian]

- Tricomi, E. T. (1986). Krashen's second-language acquisition theory and the teaching of edited American English. *Journal of Basic Writing*, 5(2):59-69
- Vygotsky, L. S. (1978.) *Mind and society: the development of higher meantal processes*.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی