

Introducing a model for using original and adapted literary texts in teaching Persian language to non-Persian speakers

Mahdi Khodadadian*

Abstract

Due to the disagreements over the use of original and adapted literary texts in teaching a foreign/second language to non-Persian speakers, the present research determines the amount and degree of importance of the component indicators of original and adapted literary texts in teaching the Persian language to non-Persian speakers at beginner, intermediate and advanced levels by a survey method. So, a researcher-made questionnaire containing six items was prepared and given to 94 Iranian teachers with teaching experience in this field in a non-random accessible and targeted way. Analysis of the results using SPSS 22 software and one-sided chi-square and Friedman statistical tests showed that the sample population, believing that adapted literary texts have an element of literature, did not evaluate any of the indicators of this category as important at the elementary level due to the lack of proportion, unlike the intermediate and advanced. In general, due to anonymity, universality, importance in the global approach to language teaching, efficiency, and belonging to the contemporary period, more importance has been given to the adapted representatives of stories and prose than to the type of order and at the advanced level, because of the increase in the language and communication ability of Persian learners, original literary texts are considered important.

Keywords: Teaching, Persian, original, literary, texts

* Assistant Professor of Department of Teaching Persian Language to Non Iranian Students, Persian Language Centre, Imam Khomeini International University, Qazvin, Iran, khodadadian@plc.ikiu.ac.ir
Date received: 27/09/2022, Date of acceptance: 19/04/2023



Introduction

Among the factors that have convinced the instructors and those involved in the field of second/foreign language learning to utilize literary texts in language teaching and literary approach to teaching languages is the originality of this category of texts, for these exist naturally in the language, not artificially. They are controversial and delightful due to the comprehensiveness of the literary element. They please and satisfy the language learners, improve the critical thinking skills of the learners, and since they are not censored, they depict the daily life realities of the target language community. But the linguistic and metalinguistic complexities and difficulties of this category of texts, in some cases, have turned into an obstacle in utilizing them, and thus, several policymakers in the field of language teaching need to adapt the original literary texts to language levels of the acquirer, or add the existing adjusted and literary texts to their curriculum. This controversy over utilizing adjusted and original literary texts has led to various types of research in different languages, and in this regard, in the current research, by asking experienced instructors in the field of teaching Persian language and literature to non-Persian speakers for their opinions, the place and the degree of importance of the texts mentioned earlier, including Simplified Texts, Summarized Texts, and excerpts of this category of texts in Persian language teaching to adult Persian non-speakers of diverse language levels are cited. The questions that this research seeks to answer include:

- 1- How is the degree of importance of adjusted and original literary texts' indicators in teaching Persian language to non-Persian speakers at three levels, elementary, intermediate, and advanced, considered from the point of view of the experienced instructors in this field?
- 2- What is the best order of utilizing the adjusted and original literary texts, in accordance with their degree of importance, in teaching the Persian language to non-Persian speakers at three levels of elementary, intermediate, and advanced from this field's experienced instructors' point of view?

Material and Methods

The method of this research that has been implemented in universities and Persian language teaching centers in the country is Survey Research. The sample population of this research includes 94 Iranian instructors experienced in the field of Persian

language teaching to non-Persian Speakers familiar with Persian literature, and this population was selected in a non-random, reachable, and purposive way. Research Instruments of this research include a researcher-made questionnaire based on the importance scale, and the degree of importance and eventually specifies where these adjusted and original literary texts are utilized from the point of view of the experienced instructors in the field of teaching Persian to non-Persian speakers. Firstly, an initial sample completed by the instructors in the form of a pre-test was examined in an effort to check the reliability of the questionnaire in question.

Results and Discussion

In an effort to find the answer to the first question of the research and to examine the degree of importance of the indicators of the adjusted and original literary texts' instances from the point of view of the sample population, the chi-squared test is implemented. Table No.1 summarizes the results of chi-squared tests for the purpose of examining the degree of importance of the indicators of the adjusted and original literary texts' instances from the perspective of the instructors.

Table No.1: Examining the importance of indicators of adjusted and original literary texts' instances in three language levels form the sample populations' point of view

	Item	Language skill	The result of chi-square tests			
			Statistics	Significance level	Degrees of freedom	Test result
1	Taking advantage of novels, stories, short stories, and simplified parable stories	Elementary	9/298	0/054	4	Unimportant
		Intermediate	55/255	0/001	4	Important
		Advanced	35/468	0/001	4	Important
2	Taking advantage of summarized narrative poeties (by shortening the text and maintaining the narrative structure)	Elementary	11/000	0/027	4	Unimportant
		Intermediate	39/936	0/001	4	Important
		Advanced	44/617	0/001	4	Important
3	Taking advantage of novels, stories, short stories, and summarized narrative parables (by shortening the parables and maintaining the narrative structure)	Elementary	14/404	0/006	4	Unimportant
		Intermediate	49/298	0/001	4	Important
		Advanced	49/723	0/001	4	Important
4	Taking advantage of excerpts of poems	Elementary	13/340	0/010	4	Unimportant
		Intermediate	28/872	0/001	4	Important

	Item	Language skill	The result of chi-square tests			
			Statistics	Significance level	Degrees of freedom	Test result
		Advanced	65/255	0/001	4	Important
5	Taking advantage of appropriate excerpts of narrative texts	Elementary	9/723	0/045	4	Unimportant
		Intermediate	40/787	0/001	4	Important
		Advanced	57/277	0/001	4	Important
6	Taking advantage of original literary texts (versus adjusted literary instances)	Elementary	26/319	0/001	4	Unimportant
		Intermediate	20/894	0/001	4	Unimportant
		Advanced	36/638	0/001	4	Important

In an effort to answer the second question of the current research, and in order to determine the degree of importance of each object of the indicators of adjusted and original literary texts' instances from the point of view of the sample population 'The Friedman Test' is used. Table No.2 demonstrates the ranking of the components of original and adjusted literary instances in two intermediate and advanced levels from the perspective of the instructors and in accordance with The Friedman Test.

Table No.2: The ranking of the components of original and adjusted literary instances in three levels of Elementary, Intermediate, and Advanced

	Item	Language Skill Level		
		Elementary	Intermediate	Advanced
1	Taking advantage of novels, stories, short stories, and simplified parable stories	(1) 5/10	(3) 4/34	(4) 4/00
2	Taking advantage of summarized narrative poetries (by shortening the text and maintaining the narrative structure)	(4) 3/61	(5) 3/73	(6) 3/62
3	Taking advantage of novels, stories, short stories, and summarized narrative parables (by shortening the parables and maintaining the narrative structure)	(2) 4/40	(1) 4/40	(1) 4/29
4	Taking advantage of appropriate excerpts of poems	(5) 3/44	(4) 3/87	(3) 4/27
5	Taking advantage of appropriate excerpts of narrative texts	(3) 3/97	(2) 4/36	(2) 4/28
6	Taking advantage of original literary texts (versus adjusted	(6) 2/97	(6) 3/19	(5) 3/80

	Item	Language Skill Level		
		Elementary	Intermediate	Advanced
	literary instances)			
	The Friedman Test Results	$\chi^2=37/717$ sig =0/001	$\chi^2=114/060$ sig =0/001	$\chi^2=42/676$ sig =0/001

The derived results demonstrate that the sample population is of the opinion that the adjusted literary texts have the element of literature. None of the indicators of this category was appraised at the crucial elementary level due to the inappropriateness. Moreover, the objects concerned with the adjusted literary texts were considered significant at intermediate and advanced levels. Generally, more than two indicators of the poetry object have paid attention to representatives of stories and narrative texts due to their anonymity, universality, importance in a global approach to language teaching, efficiency, and belonging to the contemporary period. At the advanced level, due to the increase in language and communication skills of Persian learners, original literary texts are considered significant.

Conclusion

The present research determines the amount and degree of importance of the component indicators of original and adapted literary texts in teaching the Persian language to non-Persian speakers at beginner, intermediate and advanced levels by a survey method. Analysis of the results showed that the sample population, believing that adapted literary texts have an element of literature, did not evaluate any of the indicators of this category as important at the elementary level due to the lack of proportion, unlike the intermediate and advanced. In general, due to anonymity, universality, importance in the global approach to language teaching, efficiency, and belonging to the contemporary period, more importance has been given to the adapted representatives of stories and prose than to the type of order and at the advanced level, because of the increase in the language and communication ability of Persian learners, original literary texts are considered important.

Bibliography

Amer, Aly. Anvar. (2012). "Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language". *Unpublished doctoral dissertation*. Egypt: Tanta University.

- Azabdaftari, Behrooz. (2011). "The place of literature in foreign language classes and some related concepts". *The book of the month of literature*, (55): 87-93. [In Persian].
- Bakhshizadeh, Yousef. (2018). "The Effect of Authentic and Simplified Literary Texts on the Reading Comprehension of Iranian Advanced EFL Learners". *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(2): 32-44.
- Barani, Reyhaneh. Kamyabigol, Atiyeh. & Bameshki, Samira. (2019). "Simplifying Persian literary texts for non-Persian speakers: a case study of Qaboosnameh". *The first national interdisciplinary conference of Iranian Studies, Linguistics and Translation Studies*, Vali Asr University, Rafsanjan: 1-15. [In Persian].
- Chalikendy, Muhammed. Ali. (2015). "Literature: A Natural Source For Teaching English in ESL/EFL Classrooms". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, (6): 224-234.
- Crossley, Scotta. A. McCarthy, Philip. M. Louwerse, Max. M. & McNamara, Danielle. S. (2007). "A linguistic analysis of simplified and authentic texts". *The Modern Language Journal*, 91: 15-31.
- Daskalovska, Nina. & Dimova, Violeta. (2012). "Why Should Literature be Used in The Language Classroom". *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46: 1182-1186.
- Dimitrova-Gjuzeleva, Svetlana. (2015). "Getting Students Lit Up: Teaching English Through Literature". *Yearbook of Department of English Studies of New Bulgarian University*. by Stan Bogdanov.
- Ellis, Rod. (2000). "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*, 4: 193-220.
- Farhadi, Hosein. (2002). *Research methods in applied linguistics*. Translated by: Fatemeh Javaheri Koupaii., & Hajar Khanmohammad. Tehran: Rahnama. [In Persian].
- Fotouhi Rudmajani, Mahmoud. (2017). *An introduction to literary studies, a guide to the principles of teaching and research in Persian literature*. Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies. [In Persian].
- Hadizadeh, Mohammadjavad. & Taqavi, Mohammad. (2016). "Masnavi stories; suitable for teaching Persian language to non-Persian speakers". *The collection of articles of the national conference on the study of Persian language teaching resources to non-Persian speakers*, by the efforts of Mahinnaz Mirdehghan, Tehran: Khamoosh: 884-908. [In Persian].
- Hamian, Melika. Janfada, Behrooz. Hoseini, Ali. & Minaii Bidgoli, Behrooz. (2020). "Localization of a text simplification algorithm for Persian language based on deep learning and unsupervised". *Proceedings of the First National Conference on Artificial Intelligence and Islamic Sciences*: 185-217. [In Persian].
- Hirvela, Alan. (1988). "Integrating simplified and original text". *JALT Journal*, 9(2): 131-151.
- Hoseynpour Bovanlo, Hoda. & Ghabool, Ehsan. (2020). "Evaluation of Literary Texts Derived from Teaching Persian to non-Persian Books: An Integrated Approach". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 9(20): 203-233. [In Persian].

325 Abstract

- Jalali, Maryam. & Pourkhaleqi Chatroudi, Mahdokht. (2010). "Types of content adaptation of texts in children's literature". *Papers of the 5th Persian Language and Literature Research Conference*: 280-288. [In Persian].
- Lazar, Gillian. (2001). *Literature and Language Teaching*. Translated by: Mohammad Ghazanfaree. Tehran: Samt. [In Persian].
- Lee, Winnie. Yuk-Chun. (1995). "Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity". *ELT Journal*, 49: 323-328.
- Letafati, Roya. (2009). "Literature: An Appropriate Tool for Teaching Language to Iranian Learners". *Journal of Foreign language research*, 46: 101-115. [In Persian].
- Lotfinejad Jalali, Sudabeh. (2011). "The position of various rewritings of ancient texts in contemporary children's literature in the eighties". *Proceedings of the 7th International Conference of the Association for the Promotion of Persian Language and Literature*, Allameh Tabatabayi University, with the efforts of Nematollah Iranzadeh: 560-569. [In Persian].
- Mohammadi, Mohammad. (1996). "The process of creating literariness and the meaning of children's literature". *Children's and Adolescent Literature Research Journal*, 4(7): 8-24. [In Persian].
- Mosharraf, Maryam. (2004). "Fragmented texts (look at Persian literature 1st and 2nd high school)". *Children's and Adolescent Literature Research Journal*, 37: 58-62. [In Persian].
- O'Sullivan, R. (1991). "Literature in the Language Classroom". *The English Teacher*, 20: 1-7.
- Pishghadam, Reza. Firoozian pooresfehani, Aida., & Tabatabaai farani, Sahar. (2014). "The field of future studies of Persian language teaching to non-Persian speakers in the light of the model of layered analysis of reasons". *University Textbooks; Research and Writing*, 18(34): 96-120. [In Persian].
- Pouralkhas, Shokrollah. Khodadadian. Mahdi. & Nasiri, Sajjad. (2019). "A comparison between Persian Verse texts and Persian prose texts on teaching Persian vocabulary to arab learners of Persian". *Persian Language and Iranian Dialects*, 4, 1(7): 63-83. [In Persian].
- Rets, Irina. Astruc, Lluisa. Coughlan, Tim. & Stickler, Ursula. (2022). "Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practices". *English for Specific Purposes*, 68: 31-46.
- Rets, Irina, & Rogaten, Jekaterina. (2021). "To simplify or not? Facilitating English L2 users' comprehension and processing of open educational resources in English using text simplification". *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3): 705-717.
- Sahra'i, RezaMorad. & Marsous, Faezeh. (2017). *Persian language Teaching Standard Reference*. Tehran: Allameh Tabataba'i University. [In Persian].
- Sasani Farhad. & Javadi Rad, Atiyeh. (2021). "Criteria of Simplification of Old Literary Texts: A Case Study of Kelile and Demne". *Language Related Research*, 12 (2): 293-320. [In Persian].
- Savaedi, Adel. & Khorshidi Masaqani, Arezoo. (2016). "rewriting old texts; Rewriting the story of the friendship of a Pigeon, crow, mouse, turtle and deer from Kalileh and Demaneh". *Proceedings of the second textual research conference*: 1-21. [In Persian].

- Shazu, Rafiul. Islam. (2014). "Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment". *Journal of Education and Practice*, 5(7): 29-35.
- Shokri, Yadollah. Naghshbandi, Shahram. Esmacili, Esmat. & Ostadzadeh, Zahra. (2017). "Investigating the Effect of Using Simplified Texts from Sa'di's Golestan on the Reading Comprehension of non-Iranian Persian language learners". *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 6(13): 135-152. [In Persian].
- Siddharthan, Advait. (2014). "A survey of research on text simplification". *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165(2): 259-298.
- Ur, Penny. (1996). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Vincent, Monica. (1986). Simple text and reading text: Some general issues. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching*: (pp. 208-215). Oxford: Oxford University Press.

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان

مهدی خدادادیان*

چکیده

اختلاف نظر بر سر بکارگیری متون ادبی اصیل در آموزش زبان دوم/خارجی به سبب دشواری‌ها و پیچیدگی‌های برخی نمایندگان این دسته از متون، به بهره‌گیری از متون ادبی متناسب‌سازی شده به عنوان راهکار جایگزین انجامیده و پژوهش‌هایی را در زبان‌های مختلف رقم زده است. در همین راستا، پژوهش حاضر به شیوه‌ای پیمایشی به تعیین میزان و درجه‌ی اهمیت شاخص‌های مولفه‌ی متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته پرداخته است. بدین منظور نخست پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته در بردارنده‌ی شش گویه از مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده تهیه شد و به شیوه‌ی غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدف‌دار در اختیار ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه‌ی تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان قرار گرفت. داده‌های به‌دست‌آمده، از طریق نرم‌افزار اسپس‌اس‌اس ۲۲ و آزمون‌های آماری کای-دو یک‌طرفه و فریدمن مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده نشان می‌دهد که جمعیت نمونه‌ی پژوهش با اعتقاد به اینکه متون ادبی متناسب‌سازی شده از عنصر ادبیت برخوردارند، هیچ‌یک از شاخص‌های این دسته را به سبب عدم تناسب، در سطح مبتدی مهم ارزیابی نکرده‌اند. بعلاوه، گویه‌های مربوط به متون ادبی متناسب‌سازی شده را در هر دو سطح میانی و پیشرفته مهم قلمداد کرده‌اند، در مجموع به نمایندگان متناسب‌سازی شده‌ی متون داستانی و نثر، به دلیل بی‌نشانی، جهانشمولی، اهمیت در رویکرد جهانی به آموزش زبان، کارآمدی، و تعلق به دوره‌ی

* استادیار گروه آموزش زبان فارسی، مرکز آموزش زبان فارسی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی، قزوین، ایران،
khodadadian@plc.ikiu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۷/۰۵، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۳۰



معاصر، بیشتر از دو شاخص نماینده‌ی گونه‌ی نظم اهمیت داده‌اند، و در سطح پیشرفته به سبب افزایش توانش زبانی و ارتباطی فارسی‌آموزان، متون ادبی اصیل را مهم برشمرده‌اند.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، متون ادبی اصیل، متون ادبی متناسب‌سازی‌شده، مدرسان زبان فارسی.

۱. مقدمه

بررسی سیر آموزش زبان از طریق ادبیات نشان می‌دهد که این جریان با هدف آشنایی زبان‌آموزان با فرهنگ کشور زبان مقصد و در روش دستور-ترجمه (grammar-translation) آغاز شد (عزبدفتری، ۱۳۹۰) و اگرچه پس از آن در سایر رویکردها و روش‌های آموزش زبان با فراز و نشیب همراه بوده، امروزه در جهان به عنوان رویکردی شناخته‌شده در آموزش زبان دوم/خارجی مورد توافق قرار گرفته است. زبان فارسی نیز از این جریان بی‌بهره نبوده است؛ چراکه در چند دهه‌ی اخیر، از یک سو آشنایی با جریان جهانی بازاندیشی در میراث ادبی، ایرانیان را به بازنگری در میراث ادبی کهن سوق داده و از این رهگذر، نگرش علمی به ادبیات فارسی و حوزه‌های مرتبط با آن قوت گرفته (فتوحی رودم‌عجنی، ۱۳۹۶: ۲۵ و ۲۶)، و از دیگر سو، علم آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که از چند دهه‌ی پیش^۱ به گونه‌ای نظام‌مند در دانشگاه‌های ایران بالیده، به تأسی از دستاوردهای جهانی علم آموزش زبان، به‌ویژه نتایج تحقیقات آموزش انگلیسی به عنوان زبان دوم/خارجی، «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان از طریق متون ادبی» را در دستور کار خود قرار داده است؛ زیرا متون ادبی از ویژگی‌های منحصربه‌فردی همچون شوق‌انگیزی، اشتغال بر مطالب اصیل (authentic)، داشتن ارزش آموزش عمومی، حضور در بسیاری از برنامه‌های درسی، کمک به فراگیران در راستای شناخت فرهنگ زبان مقصد، ایجاد انگیزه برای آموختن زبان، بالا بردن توان تعبیر و تفسیر فراگیران، لذت‌بخشی و جذابیت، بهره‌مندی از ارزشی بالا و جایگاهی رفیع، افزایش آگاهی زبانی فراگیران و ترغیب آنان به بیان احساسات و دیدگاه‌های خود، غنای فرهنگی، قابلیت مشارکت شخصی، ایجاد انگیزه در زبان‌آموزان، تقویت هوش هیجانی زبان‌آموزان، تقویت تفکر انتقادی آنان، آشناسازی فراگیران با فصول مشترک زبان و ادبیات همچون صور خیال و... برخوردارند که به‌کارگیری آنها را در آموزش زبان‌های دوم/خارجی مجاز می‌کند (پورالخاص و همکاران، ۱۳۹۸؛ لازار، ۱۳۸۰: ۳۲). در مقابل، دشواری برخی متون ادبی اصیل به سبب اشتغال بر

ویژگی‌هایی همچون انحراف از هنجارهای زبان معیار (standard)، شکل‌گیری برپایه‌ی واژگان و ساختارهای دستوری کهن، انحراف از هنجارهای آواشناختی و واج‌شناختی، تغییرشمول معنایی برخی واژگان، دشواری و پیچیدگی زبانی (واژگانی و نحوی) و مفهومی، برخورداری از زبان مجازی، شکل‌گیری بر پایه‌ی ادبیت (literariness)، بافت‌وابستگی یا پیوند با بافت‌های تاریخی، فرهنگی، علمی، و مسائلی از این قبیل، روند استفاده از متون ادبی اصیل در آموزش زبان، و آموزش ادبیات‌محور (literature-based) زبان را تا حدی دشوار ساخته است.

یکی از راهکارهایی که برای رویارویی با دشواری و پیچیدگی این دسته از متون اندیشیده شده، متناسب‌سازی (adaptation) آنها با سطح درک زبانی زبان‌آموزان است. بنابراین، پژوهش‌هایی به‌منظور بررسی بیشتر تعیین سودمندی استفاده از متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده در زبان‌ها صورت پذیرفته و در همین راستا، پژوهش پیش‌رو نیز بر آن است تا به روشی پیمایشی (survey) و با نظرخواهی از مدرسان باتجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان، و با استناد به شمّ زبانی و ادبی آنان، جایگاه و درجه‌ی اهمیت متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده، شامل سه دسته‌ی متون ساده‌سازی‌شده (simplified)، خلاصه‌سازی‌شده (summarized) و بریده‌های این دسته از متون را در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال سطوح زبانی مختلف تعیین کند.

بنابراین، پرسش‌هایی که این پژوهش در صدد پاسخ‌گویی بدان‌هاست، عبارت‌اند از:

۱. نمود میزان اهمیت شاخص‌های مولفه‌ی متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه چگونه است؟

۲. بهترین ترتیب بکارگیری متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده، بر مبنای درجه‌ی (رتبه‌ی) اهمیت آنها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه کدام است؟

در راستای دست‌یابی به پاسخ پرسش‌های پژوهش، نخست پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته دربردارنده‌ی شش گویه، شامل یک گویه‌ی متون ادبی اصیل و پنج گویه‌ی متون ادبی متناسب‌سازی‌شده (اعم از ساده‌سازی‌شده، خلاصه‌شده و بریده‌ی متون) 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 جامعه‌ی آماری پژوهش، شامل مدرسان ایرانی با سابقه‌ی تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با مقولات ادبیات فارسی نیز آشنایی داشته، از سابقه‌ی تدریس در مراکز آموزش زبان فارسی داخل و خارج کشور، و نیز به صورت خصوصی برخوردار باشند، قرار می‌گیرد. به منظور بررسی پایایی آن، ابتدا یک نمونه‌ی اولیه پرسش‌نامه‌ی تکمیل‌شده در قالب پیش‌آزمون مورد بررسی قرار خواهد گرفت و چنانچه پرسش‌نامه از پایایی قابل قبول برخوردار بود، داده‌های به دست آمده برای پاسخ‌گویی به پرسش‌های پژوهش از طریق نرم‌افزار اسپاس‌اس و آزمون‌های آماری مورد بررسی قرار می‌گیرد.

۲. مبانی نظری

استفاده از متون ادبی اصیل در برابر متون ادبی متناسب‌سازی‌شده از جمله چالش‌هایی است که در مبحث به‌کارگیری متون ادبی در آموزش زبان، و آموزش ادبیات‌محور زبان مطرح می‌شود و هر یک از این دو جریان، به سبب اشتغال بر مزایا و معایب، موافقان و مخالفانی دارد. در این بخش از پژوهش، ضمن پرداختن به مفهوم متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده، به بیان مزایا، معایب و محدودیت‌های بهره‌گیری از هر یک از این دو در جریان آموزش زبان خواهیم پرداخت.

۱.۲ استفاده از متون ادبی اصیل در آموزش زبان دوم/ خارجی

متون اصیل به متونی اطلاق می‌شود که در اصل برای تحقق یک هدف اجتماعی در یک جامعه‌ی زبانی شکل گرفته، یا یک هدف اجتماعی را پوشش می‌دهند (Lee, 1995). بر این مبنا می‌توان مقالات روزنامه‌ها و مجلات، کتابچه‌های راهنما، دستورالعمل‌ها، کارت‌پستال‌ها، تبلیغات، بروشورهای مسافرتی، بلیت‌ها، و مضامین ادبی همچون شعر و رمان را در زمره‌ی متون اصیل قلمداد کرد (Crossley et al, 2007).

اصالت (authenticity) متون ادبی، آن‌گونه که کراسلی و همکاران (همان، ۲۰۱۴)، دیمیتروا ژوزلوا (۲۰۱۵) و... بدان معتقدند، از جمله فواید و مزایایی است که در اظهارات بیشتر موافقان بهره‌گیری از متون ادبی در برنامه‌ی درسی آموزش زبان دوم/ خارجی به چشم می‌خورد. به عنوان نمونه، اسکریونر متون ادبی اصیل را بدین دلیل که با اهداف

آموزشی آماده نشده‌اند و به‌طور طبیعی در زبان وجود دارند، مفید ارزیابی می‌کند (Scrivener, 2005; quoted from Chalikendy, 2015). آر قرار گرفتن زبان‌آموزان دوره‌های پیشرفته در معرض انواع متنوعی از متون ادبی معتبر به همراه تکالیف و پرسش‌هایی که برپایه‌ی الگوهای زندگی واقعی طراحی شده‌اند را بسیار مهم می‌داند و معتقد است این متون، علاوه بر اینکه در زبان‌آموزان ایجاد انگیزه می‌کنند، فرصت‌هایی را برای بحث و لذت به وجود می‌آورند. علاوه بر این، آگاهی زبان‌آموزان از توانایی خوانش متون ادبی در قالب اصلی خود، به احساس رضایتمندی آنان از این روال منجر می‌شود (Ur, 1996: 155). شازو زبان ادبیات را به‌عنوان «رسانه‌ی آموزش و یادگیری زبان معتبر» خوش‌ساخت تلقی کرده، اظهار می‌دارد که این‌گونه زبان می‌تواند مهارت‌های زبانی و مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان را افزایش دهد (Shazu, 2014). بعلاوه، نمونه‌های متون ادبی از این نظر که با هدف ابزار شدن برای آموزش زبان خلق نشده‌اند، بلکه به‌منظور دستیابی به اهدافی غیر از این پدید آمده‌اند، نمونه‌هایی طبیعی در آموزش زبان شمرده می‌شوند و دربردارندگی این ویژگی سبب می‌شود که زبان‌آموز خود را درون یک دستگاه مصنوع آموزش احساس نکند و به ایجاد یک رابطه‌ی عاطفی با محتوایی این‌گونه طبیعی پرداخته، شعور یادگیری و تعامل خود را در ارتباط با آن فعال نماید و در نتیجه، مهارت‌های زبانی وی افزایش یابد (لطافتی، ۱۳۸۷). علاوه بر این، یک قطعه‌ی ادبی به‌گزین شده می‌تواند به ارتباط زبان‌آموزان با دنیای واقعی انجامیده، واکنش شدید عاطفی آنها را برانگیزد. این دسته از متون، سانسور شده (censored) یا ضدعفونی شده (sanitized) نیستند؛ بدین معنا که از مباحثی همچون سیاست (politics)، باده‌نوشی (alcoholism)، نژادپرستی (racism) و روابط جنسی (sex) که توهین‌آمیز قلمداد می‌شوند، پاکسازی نشده‌اند و برای زبان‌آموزان این فرصت را فراهم می‌کنند که با مضامین جهانی و حقایق روزمره‌ی زندگی از قبیل عشق، جنگ، مواد مخدر (drugs)، و جنایت (crime) سروکار داشته باشند و آن‌گونه که در زبان مادری خود آذانه آنها را به بحث می‌گذارند، نظر و تجربه‌ی شخصی خود را در موردشان با دیگران در میان بگذارند (Dimitrova-Gjuzeleva, 2015).

علاوه بر آنچه گفته شد، متون ادبی اصیل، از درجاتی از عنصر ادبیت برخوردارند که این عناصر، ادبی بودن متن را رقم می‌زند و به‌کارگیری این متون در همان قالب اصیل، منجر به درک این عنصر از سوی مخاطب بومی و غیربومی شده، به التذاذ وی می‌انجامد. می‌توان فرایند آفرینش ادبیت را نتیجه‌ی عملکرد تصاویر خلاقه، آهنگین کردن زبان،

آشنایی‌زدایی (اعم از کنشی - نشانه‌ای یا غرابت فضا و شخصیت‌ها، عاطفی یا تصویری و توصیفی، و زبانی یا انحراف از هنجارهای زبانی)، انتقال تجربه‌های درونی در قالب کنش‌های داستانی یا شعری، استفاده از زبان و گویش‌های خاص و محاوره، بکارگیری اندیشه‌ها، سنت‌ها، ضرب‌المثل‌ها و شعرهای عامیانه، و بهره‌گیری از طنز و تنش‌های طنزآمیز دانست (محمدی، ۱۳۷۵).

۲.۲ استفاده از متون ادبی متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان دوم / خارجی

هرچند استفاده از متون ادبی اصیل در آموزش زبان‌ها مطلوب است، دشواری ناشی از پیچیدگی‌های زبانی (آوایی، واژگانی، نحوی، متنی، محتوایی و موضوعی)، و پیچیدگی‌های فرازبانی مشتمل بر میزان حمایت بافت در معناسازی، میزان پیش‌آشنایی خواننده، و دشواری فرهنگی و ارجاع‌های بین‌متنی (ساسانی و جوادی‌راد، ۱۴۰۰)، عده‌ای را بر آن داشته تا در پی جایگزینی متون ادبی متناسب‌سازی‌شده با متون ادبی اصیل در جریان آموزش زبان دوم / خارجی باشند. ذیلاً به بیان مزایا، معایب، انواع و اصول متناسب‌سازی متون ادبی، بازتاب‌یافته در پژوهش‌های این حوزه پرداخته خواهد شد.

۱.۲.۲ مزایای استفاده از متون ادبی متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان دوم / خارجی

به‌طورکلی مزایای استفاده از متون متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان دوم / خارجی، بیشتر در ارتباط با سطح درک زبان‌آموزان گزارش شده است. به عنوان نمونه، نتایج تحقیقات رتس و روگاتن نشان می‌دهد که ساده‌سازی متون انگلیسی منجر به درک بهتر متن، به‌ویژه در سطوح پایین‌تر مهارتی زبان‌آموزان می‌شود (Rets & Rogaten, 2021). وست بر آن است که متون ساده‌سازی‌شده، به‌واسطه‌ی اشتغال بر مزایای ذاتی همچون عدم پیچیدگی، همواره مورد اقبال بوده‌اند و با به‌کارگیری آنها دلهره‌ی ناشی از دشواری سطح زبانی و ساختارهای دستوری متون اصیل در یک نسخه‌ی ساده‌سازی‌شده، مدیریت و کنترل می‌شود و این امر حسّ موفقیت را در خواننده‌ی کم‌مهارت ایجاد می‌کند (quoted from Hirvela, 1998). ویدوسون ساده‌سازی را یک استراتژی یادگیری توصیف می‌کند و معتقد است وقتی این فرایند به‌طور جامع‌تری به کار گرفته می‌شود، می‌تواند به عنوان یک ابزار آموزش زبان، آگاهی زبانی زبان‌آموزان را افزایش دهد (Widdowson, 1979; quoted from Hirvela, 1998) و نتایج پژوهش کراسلی و همکاران در تحلیل زبانی متون ساده‌سازی‌شده و اصیل نشان

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل ... (مهدی خدادادیان) ۳۳۳

می‌دهد که این دو دسته، از منظر انتزاع و ابهام، تفاوت معناداری ندارند و برتری متون ساده‌سازی‌شده به این دلیل است که واژگان این دسته از متون، متداول‌تر است؛ این نوع متون، منسجم‌تر بوده، کمتر به عملگرهای پیچیده‌ی منطقی وابسته هستند (Crossley et al, 2007).

در میان پژوهش‌های حوزه‌ی متناسب‌سازی متون، مطالعاتی وجود دارند که به‌طور ویژه به استفاده از متون ادبی متناسب‌سازی‌شده پرداخته‌اند. گزاره‌های این دسته از مطالعات، بعضاً علاوه بر متناسب‌سازی متون ادبی با سطح درک فراگیران، به امکان حفظ عنصر ادبیت این متون نیز اشاره دارد. به عنوان نمونه، هیرولا، ساده‌سازی را تلاش برای تنظیم دوباره‌ی گفتمان مطابق با نیازها و توانایی‌های زبانی زبان‌آموزان در مرحله‌ای از رشد زبانی آنها تلقی می‌کند و ارزش افزوده‌ی کاربرد متون ساده‌شده‌ی ادبی در آموزش زبان را این‌گونه برمی‌شمارد که پیوند میان زبان و ادبیات را، که آگاهی از رابطه‌شان در سطوح پیشرفته‌ی زبان‌آموزی برای زبان‌آموزان بسیار مهم و مفید است، تقویت می‌کنند (Hirvela, 1998). برخی نیز بر آنند که ساده‌سازی فرایندی است که دسترسی نسل جدید را به پیشینه‌ی ادبی و فرهنگی ملل امکان‌پذیر ساخته، و منابع ادبی را زنده نگه می‌دارد (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). کارتر ساده‌سازی متون ادبی را از یک سو راهی برای به‌کارگیری این دسته از متون می‌داند و از دیگر سو بهره‌مندی از عنصر ادبیت؛ بدین معنا که این دسته از متون، از هر دو عنصر سادگی و ادبیت برخوردارند؛ و کارتر و برتون معتقدند همان‌گونه که کاستن از سرعت گفتار بومیان یک زبان در مواجهه با فراگیران آن زبان، از دشواری درک شنیداری فراگیران می‌کاهد، ساده‌سازی متون ادبی و کاربرد متون ادبی ساده‌سازی‌شده در برنامه‌ی درسی آموزش زبان نیز به درک بیشتر زبان‌آموزان منجر می‌شود (quoted from Hirvela, 1998).

۲.۲.۲ معایب استفاده از متون ادبی متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان دوم / خارجی

استفاده از متون ادبی متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان دوم / خارجی با شبهاتی نیز روبرو است که اختلاف نظر بر سر اشتغال این دسته از آثار بر عنصر ادبیت، یا «ادبی بودن» آنها، عدم اشتغال بر ویژگی‌های واقعی زبان و تصنعی بودن از آن جمله‌اند.

به عنوان نمونه‌هایی از سه دسته‌ی نخست این مشکلات، می‌توان به گزاره‌هایی از وینسنت، وست، هانیفیلد و اوسالیوان اشاره کرد. به باور وینسنت نمی‌توان متون ادبی

ساده‌سازی شده را در زمره‌ی ادبیات به شمار آورد. وی معتقد است که این دو دسته از نظر کیفی متفاوتند؛ چراکه لازمه‌ی ساده‌سازی، کاستن از متن و کنار آمدن با پیامدهایی همچون کم‌حجم‌تر شدن متن اصلی، محدودیت تعداد شخصیت‌ها، موقعیت‌ها و رویدادهای اصلی متن، محدودیت واژگان، کنترل و دستکاری ساختارهای دستوری، و محدودیت قابل‌ملاحظه‌ی کاربرد محاورات، اصطلاحات، استعاره‌ها، کنایات، انواع ابهام و کاربرد غیرصریح زبان است (Vincent, 1986: 211). وست معتقد است این دسته از متون با تمام مزایایی که دارند، گاهی اوقات می‌توانند با نمایندگی پوشالین متون اصلی، منجر به از بین رفتن انگیزه‌ی فراگیران شوند (quoted from Hirvela, 1998). هانیفیلد نیز معتقد است از آنجا که ساده‌سازی فاقد ویژگی‌های واقعی زبان است، نمی‌توان آن را برای کاربرد در جهان واقعی مناسب دانست (هانیفیلد، ۱۹۸۳؛ نقل از ساسانی و جوادی‌راد، ۱۴۰۰). اوسالیوان نیز بر آن است که ساده‌سازی به دلیل اعمال فرایند کاهشی و محدودسازی شخصیت‌ها، موقعیت‌ها، حوادث و دامنه‌ی واژگان کتاب‌های اصلی، و کنترل ساختارهای دستوری، چندان مطلوب نیست. وی خلاصه‌ها را بدین دلیل که کوتاهند، سودمند می‌خواند، ولی معتقد است از آنجا که این دسته از متون به‌طور مصنوعی (artificially) برای اهداف آموزشی تهیه شده‌اند، لزوماً علاقه به خواندن را در میان فراگیران انگلیسی به عنوان زبان خارجی / دوم ایجاد نمی‌کنند (O'Sullivan, 1991).

۳.۲.۲ انواع متون ادبی متناسب‌سازی شده در آموزش زبان دوم / خارجی و اصول تولید آنها

یکی از مشکلاتی که در حوزه‌ی به‌کارگیری متون ادبی متناسب‌سازی شده وجود دارد و نمود آن در دیدگاه و مطالعات ایرانیان بیشتر است، نداشتن حیطه و تعریفی دقیق و استاندارد از متناسب‌سازی است؛ به گونه‌ای که به محوریت تعبیری همچون «ساده‌سازی»، «بازنویسی»، «اقتباس»، «خلاصه‌نویسی»، «تصحیح»، «انتخاب»، «تحشیه»، «تراجم» و... انجامیده (ساسانی و جوادی‌راد، ۱۴۰۰)، یا با اصطلاحاتی همچون «بازنویسی شده»، «بازآفرینی» و «گزیده‌شده» بازنمایی می‌شوند (سواعدی و خورشیدی، ۱۳۹۵). بعلاوه، تقسیم‌بندی‌هایی که از تعبیر و اصطلاحات این حوزه می‌شود، بیانگر تفاوتی اساسی میان دیدگاه‌های پژوهشگران است. به عنوان نمونه، گاهی دو نوع خلاصه‌نویسی و بازنویسی ذیل فرایند ساده‌سازی بررسی می‌شود (کمپل، ۱۹۸۷؛ نقل از شکری و همکاران، ۱۳۹۶) و

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل ... (مهدی خدادادیان) ۳۳۵

گاهی متناسب‌سازی در قالب اصطلاح «اقتباس» نمود یافته، به مفاهیمی همچون «بازآفرینی»، «بازنگری»، «وام‌گیری»، «بازنویسی»، «گزیده‌نویسی»، «تلخیص» و «تصویرگری» دلالت می‌کند (جلالی و پورخالقی چترودی، ۱۳۸۹).

آنچه در پژوهش پیش رو به عنوان مصادیق متناسب‌سازی متون ادبی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان محوریت دارد، سه فرایند ساده‌سازی، خلاصه‌سازی، و بریده‌ی متون ادبی است که استفاده از این سه شاخص در کنار شاخص متون ادبی اصیل در آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال مورد سنجش قرار خواهد گرفت. البته در بیشتر مطالعات غیرایرانیان و ایرانیان بر روی متون غیرادبی و ادبی، ساده‌سازی بیشتر از سایر انواع متناسب‌سازی مورد توجه قرار گرفته، تا جایی که در برخی پژوهش‌ها، متناسب‌سازی به ساده‌سازی متون محدود شده است. در هر حال، در مطالعات غیرایرانیان و ایرانیان اصول و رویکردهایی برای مصادیق متناسب‌سازی متون، علی‌الخصوص ساده‌سازی ذکر شده که به برخی از آنها اشاره خواهد شد.

در پژوهش‌های غیرایرانیان، رتس و همکاران از دو رویکرد شمی (intuitive) و ساختاری (structural) در متناسب‌سازی متون آموزشی با سطح درک زبان‌آموزان سخن می‌گویند و معتقدند که بیشتر مدرسان از دو رویکرد مذکور در متناسب‌سازی متون بهره می‌جویند. بر مبنای رویکرد شمی، آنچه تعیین‌کننده است، تجربه‌ی تدریس، تخصص، و باورهای مدرس در مورد درک‌پذیری متون است، و رویکرد ساختاری بیشتر نتیجه‌ی چاره‌اندیشی برای پیچیدگی متون با جایگزینی کلمات کم‌بسامد با کلماتی با فراوانی بیشتر، و نیز جایگزینی ساختارهای دستوری پیشرفته با ساختارهای دستوری مبتدی با استفاده از فهرست‌های کلمات و فرمول‌های خوانایی سنتی متن است (Rets et al, 2022). البته اتکای بیش از حد به فرمول‌های خوانایی، انتقادی است که از سوی عده‌ای به ساده‌سازی ساختاری وارد شده؛ چراکه تمرکز بر بسامد کلمات و طول جملات، به انسجام متن آسیب زده، یا حتی آن را مختل می‌کند (Crossley et al, 2016; Reed & Kershaw-Herrera, 2016;) (quoted from Rets et al, 2022).

سیدارتان ساده‌سازی را فرایند کاستن پیچیدگی زبانی یک متن با حفظ محتوای اطلاعاتی و معنای اصلی آن می‌داند و بر این باور است که در این فرایند، متناسب با مخاطب از راهکارهایی همچون ساده‌سازی مفهومی که در آن محتوا نیز همچون لفظ ساده می‌شود؛ تعدیل مبسوط که در آن با استفاده از تصریح و زیاده‌گویی بر نکات کلیدی متن

تاکید می‌شود؛ و خلاصه‌سازی متن که در آن با حذف اطلاعات زمینه‌ای، طول متن را کاهش می‌دهند، استفاده می‌شود. به باور وی، هدف اصلی ساده‌سازی ایجاد امکان دسترسی بسیاری از افراد کم‌سواد به اطلاعات متن است (Siddharthan, 2014). هانی فیلد فرایند ساده‌سازی متون را مشتمل بر دو نوع ساده‌سازی زبانی و محتوایی می‌داند و معتقد است که ساده‌سازی زبانی با بهره‌گیری از واژگان پربسامد و ساختارهای نحوی ساده‌تر محقق می‌شود، و در ساده‌سازی محتوایی، رویدادهای کم‌اهمیت متن حذف می‌شوند (هانی فیلد، ۱۹۷۷: ۴۳۱-۴۴۰؛ نقل از بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). به‌طور کلی نتایج پژوهش‌ها در خصوص ساده‌سازی زبانی متون اصیل زبان انگلیسی برای غیربومی‌زبانان حاکی از آن است که در متون ساده‌شده، جملات کوتاه‌ترند، نحو و واژگان ساده‌تر است، ترتیب جملات استاندارد بوده، بیشتر از اینکه از ضمائر استفاده شود، اسامی و عبارات اسمی به کار گرفته می‌شوند (نقل از بارانی و همکاران، ۱۳۹۸).

محدودیت مفهوم متناسب‌سازی به ساده‌سازی، در مطالعات ایرانیان نیز مشهود است. تنها تفاوت پژوهش‌های ایرانیان با غیرایرانیان، در وهله‌ی نخست، اختصاص دامنه‌ی بیشتری از اصطلاحات همچون بازنویسی و اقتباس به مفهوم ساده‌سازی است، و در وهله‌ی دوم، برخلاف مطالعات غیرایرانیان که در آنها کمتر به ساده‌سازی متون ادبی پرداخته شده، در پژوهش‌های ایرانیان این نوع از ساده‌سازی نیز (مخصوصاً در قالب بازنویسی متون ادبی) مورد توجه قرار گرفته است. البته ساده‌سازی در پژوهش‌های ایرانیان نیز از اصولی شبیه اصول مطالعات غیرایرانیان تبعیت می‌کند. به عنوان نمونه، حامیان و همکاران ساده‌سازی متن را ماحصل پنج فرایند توضیح مفاهیم غیرمعمول با کلمات هم‌معنا، بهره‌گیری از کلمات ساده و شناخته‌شده‌تر به جای کلمات غیرمتداول، استفاده از ساختارهای نحوی ساده‌تر، تبدیل جملات طولانی به جملات کوتاه‌تر، و حذف اطلاعات غیرضروری از جملات به شمار می‌آورند (حامیان و همکاران، ۱۳۹۹). سواعدی و خورشیدی بازنویسی را دوباره‌نویسی یک متن قدیمی مطابق با زمان زیست بازنویس با زدودن کهنگی متن، با حفظ محتوا و بدون دخل و تصرف اساسی در آن می‌دانند. آن دو چهار عنصر طرح و پیرنگ، شخصیت‌پردازی، عنوان و زاویه‌دید را در زمره‌ی عناصری قلمداد می‌کنند که باید در بازنویسی داستان‌ها و حکایت‌های کهن ادبی بدان‌ها توجه کرد. ضرورت توجه به عنصر طرح و پیرنگ از این روست که حکایت‌ها و داستان‌های بازنویسی‌شده، ساختار زبانی و داستانی جدیدی پیدا می‌کنند و به سبب ساده‌سازی حجمشان بیشتر می‌شود. بعلاوه، عنصر

زمان و مکان برای حوادث و فضاهای داستانی ایجاد می‌شود و با گسترش طرح داستان، ساختار جدیدی به اثر داده خواهد شد. شخصیت‌ها و اسامی آنها نیز در بازنویسی متون ادبی تغییر پیدا می‌کند؛ بدین ترتیب که ممکن است شخصیتی ایستا در متون کهن به شخصیتی پویا در متن بازنویسی شده تبدیل شود. عنوان داستان باید به گونه‌ای باشد که درون‌مایه‌ی داستان را فاش نکند و قدرت خیال‌انگیزی بیشتری به داستان بدهد، و زاویه دید نیز باید در بازنویسی به گونه‌ای باشد که به محتوای داستان لطمه‌ای وارد نکند (سواعدی و خورشیدی، ۱۳۹۵). لطفی‌نژاد جلالی بر آن است که بازنویسی با از میان برداشتن دشواری‌های زبانی و سبکی متون اصیل ادبی کهن در راستای ساده‌سازی و قابل فهم کردن این دسته از متون محقق می‌شود. وی بازنویسی متون ادبی را از منظر روش به سه دسته‌ی بازنویسی ساده، بازنویسی نیمه‌خلاق و بازنویسی خلاق تقسیم می‌کند. بازنویسی ساده با تغییرات اندک و حفظ خصوصیات سبکی و زبانی، و حذف عبارات متکلف و دشوار، صنایع لفظی و معنوی و اشعار و امثال عربی حاصل می‌شود. بازنویسی نیمه‌خلاق نتیجه‌ی ساده‌سازی زبان متون کهن ادبی و پیام و مضمون آن است، و بازنویسی خلاق با خلاقیت در بعد ساختاری اثر، و بخشیدن بُعد هنری به آن با تغییر فضا سازی، برجسته‌سازی، کم‌رنگ کردن شخصیت‌ها و پردازش مناسب در پیرنگ اثر ایجاد می‌شود (لطفی‌نژاد جلالی، ۱۳۹۰).

از دیگر مفاهیم مطرح شده در حوزه‌ی متناسب‌سازی متون ادبی که در منابع آموزش زبان فارسی نیز از آن بهره جسته شده و در پژوهش پیش رو نیز بدان پرداخته شده، بهره‌گیری از بریده‌ی متون است. مشرف معتقد است در بهره‌گیری از روش مذکور نباید از متون بریده‌بریده (دارای چند برش از یک متن) استفاده کرد، بلکه باید به یک برش از متن که صورت و معنای کامل و حجم محدودی دارد، اکتفا کرد. وی صرف همسویی محتوایی را در ربط و انسجام معنایی بریده‌های متکثر از یک متن کافی نمی‌داند و بر این باور است که این امر لطف آثار ادبی را از بین برده، مانع بازنمایی ویژگی‌های سبکی، فایده‌ی اخلاقی و ادبی و روح این دسته از آثار، و در مجموع اصالت آنها می‌شود. وی ترکیب متون نظم کلاسیک همچون شاهنامه با نثر امروزی را نیز جایز نمی‌شمارد و به‌طور کلی به تبدیل متون نظم کلاسیک به نثر امروزی نیز اعتقادی ندارد؛ زیرا معتقد است در این صورت، مولفه‌های ادبی متون منظوم مغفول خواهد ماند و این امر، متون منظوم روایی کلاسیک را تا اندازه‌ی تعریف یک قصه‌ی ساده‌ی غیرجذاب تنزل می‌دهد (مشرف، ۱۳۸۳).

۳. پیشینه پژوهش

از جمله پژوهش‌هایی که در حوزه‌ی متون ادبی متناسب‌سازی‌شده‌ی فارسی صورت پذیرفته، می‌توان به پژوهشی از بارانی و همکاران اشاره کرد. آنها با کاهش ویژگی‌های سبکی در حوزه‌ی صرف و نحو، جایگذاری واژگان پربسامد و بی‌نشان به جای واژگان کهن، و ساده‌سازی نحوی متناسب با سطح زبانی مخاطب غیرفارسی‌زبان، به ساده‌سازی متن یکی از داستان‌های قابوس‌نامه به‌منظور متناسب‌سازی و تدوین متون خواننداری برای آموزش زبان فارسی به‌عنوان زبان دوم/ خارجی پرداختند و این شیوه را در ساده‌سازی متون ادبی به‌منظور آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مناسب ارزیابی کردند (بارانی و همکاران، ۱۳۹۸). حسین‌پور بوانلو و قبول نیز در پژوهش خود در راستای بهبود و ارتقای کیفیت آموزش زبان فارسی، به ارزیابی متون ادبی پنج مجموعه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بر مبنای رویکردی تلفیقی (چارچوب‌های ارزیابی مختلف) پرداختند. نتایجی که آن دو در بخشی از پژوهش خود که به ارزیابی اصالت متون مذکور اختصاص یافته، به دست آورده‌اند، حاکی از آن است که دو مجموعه‌ی فارسی بیاموزیم (ذوالفقاری و همکاران) و زبان فارسی (صفا مقدم) در مقایسه با سه منبع دیگر بیشترین میزان استفاده از متون ادبی اصیل را به خود اختصاص داده‌اند. بعلاوه، در مجموعه‌ی فارسی به فارسی (فردی و همکاران) بیشترین میزان استفاده از ساده‌سازی متون ادبی به چشم می‌خورد، و در دو مجموعه‌ی آموزش نوین زبان فارسی (قبول) و آموزش زبان فارسی (ثمره) به‌کارگیری هر دو دسته‌ی متون اصیل و ساده‌سازی‌شده (با تاکید بیشتر بر متون اصیل) یکسان است (حسین‌پور بوانلو و قبول، ۱۳۹۹). نتایج پژوهش شکری و همکاران نیز حاکی از آن است که تدریس متون ساده‌سازی‌شده‌ی ادبیات مثنوی کلاسیک فارسی (گلستان) در کنار متن اصلی تاثیر چشمگیری بر یادگیری فارسی‌آموزان سطح پیشرفته‌ی چینی دارد. آنها متون ادبی کلاسیک فارسی را با سطح زبانی میانی و پیشرفته‌ی فارسی‌آموزان همخوان دانسته، بر این باورند که می‌توان این دسته از متون را در سطوح مذکور زبانی با به‌کارگیری روش‌های ساده‌سازی مرسوم و استفاده از واژه‌نامه وارد درس‌نامه‌های فارسی کرد. علاوه بر این، آنان بر این باورند که با گزینش متون ادبی کلاسیک می‌توان این دسته از متون را ساده‌سازی کرده، به زبان‌آموزان سطح زبانی پایین‌تر نیز ارائه کرد (شکری و همکاران، ۱۳۹۶). ساسانی و جوادی‌راد نیز به‌منظور بررسی چگونگی تغییرات متون ادبی در روند ساده‌سازی و استخراج روش‌های این فرایند و ارائه‌ی الگویی برای روند ساده‌سازی متون کهن و

کلاسیک، به مقایسه‌ی داستانی از کلیله و دمنه با نمونه‌های ساده‌شده‌ی آن پرداختند. نتایج به دست آمده حاکی از این بود که تغییراتی که در راستای ساده‌سازی متون کهن اعمال می‌شود، در چهار سطح صرفی، نحوی، واژگانی و متنی است. بعلاوه، ساز و کار ساده‌سازی متون ادبی، متأثر از سه رویکرد «گرایش به وفاداری به محتوا و صورت متن اصلی»، «گرایش به وفاداری به محتوا، و دستکاری در صورت متن اصلی»، و «گرایش به دستکاری در محتوا و صورت متن اصلی» است (ساسانی و جواد‌ی‌راد، ۱۴۰۰).

۴. روش پژوهش

روش پژوهش پیش رو که در سطح دانشگاه‌ها و مراکز آموزش زبان فارسی کشور به اجرا در آمده، روش پیمایشی یا زمینه‌یاب است. این روش که از قدیمی‌ترین 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: ۱۱۸ و ۱۱۹). ذیلاً به معرفی آزمودنی‌ها و ابزار اندازه‌گیری به‌کاررفته در پژوهش پرداخته می‌شود.

۱.۴ آزمودنی‌ها

جمعیت نمونه‌ی این پژوهش را تعداد ۹۴ تن از مدرسان ایرانی با سابقه‌ی تدریس در حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که با ادبیات فارسی نیز آشنایی دارند، تشکیل داده‌اند. این تعداد به روش غیرتصادفی دسترس‌پذیر و هدفدار تعیین شده‌اند و شامل دو دسته‌ی زیر می‌باشند:

الف- ۵۷.۴ درصد مدرسان متخصص زبان و ادبیات فارسی (با مدرک تحصیلی زبان و ادبیات فارسی در تمام مقاطع تحصیلی) که سابقه‌ی تدریس زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را نیز دارند.

ب- ۴۲.۶ درصد از مدرسان زبان فارسی دانش‌آموخته‌ی رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان و سایر رشته‌ها همچون زبان‌شناسی، آموزش زبان‌ها و ... که

سابقه‌ی تحصیل در رشته‌ی زبان و ادبیات فارسی را حداقل در یکی از مقاطع تحصیلی خود دارند.

همچنین با توجه به اطلاعات به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌ها، از مجموع ۹۴ نفر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از نظر سن بیشترین فراوانی با ۴۸.۹ درصد مربوط به بازه‌ی سنی ۳۰ الی ۴۰ سال است. از نظر جنسیت، ۴۹ نفر معادل ۵۲.۱ درصد زن، و ۴۵ نفر معادل ۴۷.۹ درصد مرد هستند. از نظر مدرک تحصیلی، ۵۳.۲ درصد دارای مدرک دکتری، و ۴۶.۸ درصد دارای مدرک کارشناسی‌ارشد هستند. ۸۲.۳ درصد دارای سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی داخل کشور، ۴۲.۶ درصد دارای سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در مراکز آموزش زبان فارسی خارج از کشور، و ۴۶.۸ درصد دارای سابقه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به صورت خصوصی‌اند. علاوه بر این، در مجموع ۸۱.۹ درصد از جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از تجربه‌ی آموزش ادبیات فارسی به غیرفارسی‌زبانان^۳ نیز برخوردارند.

۲.۴ ابزار

ابزار اندازه‌گیری این پژوهش یک پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته است که با استفاده از طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت طراحی شده و بر مبنای مقیاس اهمیت (importance scale)، میزان و درجه‌ی اهمیت و در نتیجه جایگاه به‌کارگیری متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده را از منظر مدرسان با تجربه‌ی حوزه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته^۴، در تولید محتوای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، و تدریس زبان فارسی بر پایه‌ی محتواهای ادبی دربردارنده‌ی شش شاخص متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده مشخص کرده است. طرح نخستین این پرسش‌نامه بر مبنای: ۱- مطالعات میدانی، و ۲- مصاحبه‌ی شفاهی با تعدادی از مدرسان با تجربه‌ی حوزه‌ی زبان و ادبیات فارسی و آموزش آن دو به دست آمده؛ بدین ترتیب که پژوهشگران ضمن مصاحبه با ۹ نفر از خبرگان و استادان حوزه‌های مذکور، از نظرات آنان در راستای تعیین مصادیق پرسش‌نامه بهره‌گیری کرده‌اند. به‌منظور بررسی روایی پرسش‌نامه نیز از دو روش روایی صوری (نظرات و اصلاحات خبرگان بر روی گویه‌های پرسش‌نامه) و روایی سازه (میزان اشتراکات اولیه‌ی هر گویه) استفاده شده است. بدین ترتیب، روایی صوری با نظرات خبرگان مورد تایید قرار گرفت، و روایی سازه‌ی پرسش‌نامه نیز با حداقل میزان اشتراکات

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل ... (مهدی خدادادیان) ۳۴۱

اولیهی (۰.۷) هر گویه در دو سطح میانی و پیشرفته محقق شد که در جدول شماره‌ی (۱) قابل ملاحظه است. پس از آن، پرسش‌نامه‌ی نهایی به‌منظور پاسخ‌گویی، به صورت برخط در اختیار جمعیت نمونه‌ی تحقیق قرار گرفت.

جدول ۱. میزان اشتراکات اولیه‌ی شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته (روایی سازه)

ردیف	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های متشور ساده‌سازی‌شده	۰/۷۲۹	۰/۸۴۸	۰/۸۷۵
۲	بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	۰/۷۱۲	۰/۸۳۷	۰/۷۸۷
۳	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های متشور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	۰/۷۶۸	۰/۸۱۸	۰/۸۶۰
۴	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر	۰/۷۷۰	۰/۷۸۵	۰/۸۵۷
۵	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر	۰/۷۶۵	۰/۸۸۱	۰/۸۷۸
۶	بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)	۰/۷۷۳	۰/۷۶۲	۰/۸۳۲

۱.۲.۴ پایایی ابزار پژوهش

به‌منظور بررسی پایایی پرسش‌نامه، ابتدا یک نمونه‌ی اولیه شامل ۳۰ پرسش‌نامه‌ی تکمیل‌شده 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 تعیین شد. این میزان در سطح مبتدی ۰/۹۲۵، در سطح میانی ۰/۹۲۳، و در سطح پیشرفته ۰/۹۳۳ است که نشان‌دهنده‌ی پایایی قابل قبول پرسش‌نامه است.

۳.۴ روش بررسی داده‌ها

به‌منظور بررسی داده‌های پژوهش، با بهره‌گیری از نرم‌افزار اسپ‌اس‌اس ۲۲ (SPSS 22)، از آزمون کای-دو یک‌طرفه برای بررسی اهمیت یا عدم‌اهمیت شاخص‌های مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده از نظر مدرسان در سه سطح زبانی استفاده شد، و از آزمون فریدمن برای تعیین رتبه یا درجه‌ی اهمیت هر یک از شاخص‌ها در سه سطح مورد بررسی بهره گرفته شد.

جدول شماره‌ی (۲) نحوه‌ی پاسخ‌گویی جمعیت نمونه‌ی پژوهش را به هر یک از شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق اصیل و متناسب‌سازی‌شده در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته نشان می‌دهد.

جدول ۲. درصد فراوانی پاسخ‌دهی کیفی به شاخص‌های مصادیق اصیل و متناسب‌سازی‌شده

ردیف	گویه	سطح پاسخ‌دهی				
		پیشرفته	میانی	مبتدی	فقط مبتدی	ندارد
۱	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مشهور ساده‌سازی‌شده	مبتدی	۹/۶	۱۶/۰	۲۵/۵	۲۳/۴
		میانی	۲/۱	۹/۶	۲۴/۵	۴۶/۸
		پیشرفته	۳/۲	۱۲/۸	۱۷/۰	۳۸/۳
۲	بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	مبتدی	۲۴/۵	۲۳/۴	۲۳/۴	۶/۴
		میانی	۵/۳	۱۲/۸	۲۹/۸	۴۰/۴
		پیشرفته	۳/۲	۱۲/۸	۱۸/۱	۴۴/۷
۳	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مشهور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	مبتدی	۱۱/۷	۲۱/۳	۳۰/۹	۲۵/۵
		میانی	۱/۱	۸/۵	۲۹/۸	۴۱/۵
		پیشرفته	۲/۱	۹/۶	۱۴/۹	۴۱/۵
۴	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر	مبتدی	۲۵/۵	۲۷/۷	۲۲/۳	۱۸/۱
		میانی	۴/۳	۱۲/۸	۳۱/۹	۳۳/۰
		پیشرفته	۲/۱	۴/۳	۱۶/۰	۴۵/۷
۵	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر	مبتدی	۱۹/۱	۲۰/۲	۳۰/۹	۱۹/۱
		میانی	۲/۱	۱۰/۶	۲۶/۶	۴۰/۴
		پیشرفته	۱/۱	۳/۲	۲۲/۳	۳۹/۴
۶	بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)	مبتدی	۳۶/۲	۲۶/۶	۱۹/۱	۱۱/۷
		میانی	۷/۴	۲۲/۳	۳۰/۹	۲۸/۷
		پیشرفته	۱/۱	۱۱/۷	۲۳/۴	۳۷/۲

۵. تحلیل داده‌ها

۱.۵ بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق اصیل و متناسب‌سازی‌شده

به‌منظور بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده از نظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از آزمون کای-دو یک‌طرفه بهره‌گیری شده است. جدول شماره‌ی (۳) خلاصه‌ی نتایج آزمون‌های کای-دو را برای بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده 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 نمره‌ی پایین باشد، شاخص بی‌اهمیت؛ و در صورتی که آزمون معنادار بوده و گرایش پاسخ‌ها به سمت نمره‌ی بالا باشد، شاخص مهم است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، پاسخ‌های جمعیت نمونه صرفاً به گویه‌ی «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی ساده‌سازی‌شده» در سطح مبتدی معنادار نیست و از این رو گویه‌ی مذکور کم‌اهمیت قلمداد می‌گردد، و سایر گویه‌ها در این سطح بر مبنای پاسخ‌های مدرسان، که به نمره‌ی پایین گراییده، بی‌اهمیت شمرده شده‌اند. در سطح میانی، پنج گویه‌ی «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی ساده‌سازی‌شده»، «بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر» و «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر» با توجه به گرایش پاسخ‌های مدرسان به نمره‌ی بالا، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان مهم قلمداد گردیده، و تنها گویه‌ی «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)» بی‌اهمیت شمرده شده، و در سطح پیشرفته، جمعیت نمونه‌ی پژوهش تمامی شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده را مهم ارزیابی کرده‌اند.

جدول ۳. بررسی میزان اهمیت شاخص‌های مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده در سه سطح زبانی از نظر جمعیت نمونه

ردیف	گویه	سطح زبانی	نتیجه‌ی آزمون‌های کای-دو		
			آماره‌ی آزمون	سطح معناداری	درجه‌ی آزادی
۱	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی ساده‌سازی شده	مبتدی	۹/۲۹۸	۰/۰۵۴	۴
		میانی	۵۵/۲۵۵	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۳۵/۴۶۸	۰/۰۰۱	۴
۲	بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	مبتدی	۱۱/۰۰۰	۰/۰۲۷	۴
		میانی	۳۹/۹۳۶	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۴۴/۶۱۷	۰/۰۰۱	۴
۳	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	مبتدی	۱۴/۴۰۴	۰/۰۰۶	۴
		میانی	۴۹/۲۹۸	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۴۹/۷۲۳	۰/۰۰۱	۴
۴	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر	مبتدی	۱۳/۳۴۰	۰/۰۱۰	۴
		میانی	۲۸/۸۷۲	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۶۵/۲۵۵	۰/۰۰۱	۴
۵	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر	مبتدی	۹/۷۲۳	۰/۰۴۵	۴
		میانی	۴۰/۸۸۷	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۵۷/۲۷۷	۰/۰۰۱	۴
۶	بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی شده)	مبتدی	۲۶/۳۱۹	۰/۰۰۱	۴
		میانی	۲۰/۸۹۴	۰/۰۰۱	۴
		پیشرفته	۳۶/۶۳۸	۰/۰۰۱	۴

۲.۵ رتبه‌بندی اهمیت هر یک از شاخص‌ها در سه سطح زبانی

به‌منظور تعیین رتبه یا درجه‌ی اهمیت هر یک از گویه‌های مولفه‌ی مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده از منظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، از آزمون فریدمن بهره‌گیری شده است. جدول شماره‌ی (۴)، رتبه‌بندی گویه‌های مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی شده 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 ($sig < 0/05$) است؛

بدین معنا که از منظر جمعیت نمونه‌ی پژوهش، در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته میان شش شاخص مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده از نظر رتبه‌ی اهمیت، تفاوت معناداری وجود دارد. ملاحظه می‌گردد که در سطح مبتدی، شاخص‌های «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور ساده‌سازی‌شده»، «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر»، «بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر» و «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)» به ترتیب جایگاه اول تا ششم اهمیت را به خود اختصاص داده‌اند. در سطح میانی، شاخص‌های «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر»، «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور ساده‌سازی‌شده»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر»، «بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)» و «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)» به ترتیب در رتبه‌های نخست تا ششم اهمیت قرار گرفته‌اند، و در سطح پیشرفته، شاخص‌های «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر»، «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر»، «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور ساده‌سازی‌شده»، «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)» و «بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)» از نظر اهمیت در جایگاه اول تا ششم قرار گرفته‌اند.

جدول ۴. رتبه‌بندی شاخص‌های مولفه‌ی مصادیق ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته

رتبه	گویه	سطح زبانی		
		مبتدی	میانی	پیشرفته
۱	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های متشور ساده‌سازی‌شده	(۱) ۵/۱۰	(۳) ۴/۳۴	(۴) ۴/۰۰
۲	بهره‌گیری از متون نظم روایی خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	(۴) ۳/۶۱	(۵) ۳/۷۳	(۶) ۳/۶۲
۳	بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های متشور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)	(۲) ۴/۴۰	(۱) ۴/۴۰	(۱) ۴/۲۹
۴	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نظم و شعر	(۵) ۳/۴۴	(۴) ۳/۸۷	(۳) ۴/۲۷
۵	بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر	(۳) ۳/۹۷	(۲) ۴/۳۶	(۲) ۴/۲۸
۶	بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)	(۶) ۲/۹۷	(۶) ۳/۱۹	(۵) ۳/۸۰
نتیجه‌ی آزمون فریدمن		$\chi^2 = 37.717$ sig = ۰.۰۰۱	$\chi^2 = 114.060$ sig = ۰/۰۰۱	$\chi^2 = 42.676$ sig = ۰/۰۰۱

۶. جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

از جمله عواملی که مدرسان و دست‌اندرکاران حوزه‌ی آموزش زبان دوم/ خارجی را به استفاده از متون ادبی در آموزش زبان، و آموزش ادبیات‌محور زبان مجاب کرده، اصالت این دسته از متون است؛ چراکه این متون به‌طور طبیعی در زبان وجود دارند، ساختگی نیستند، به‌دلیل دربردارندگی عنصر ادبیت، بحث‌برانگیز و لذت‌بخشند، احساس رضایتمندی زبان‌آموزان را در پی دارند، مهارت‌های تفکر انتقادی زبان‌آموزان را بالا می‌برند، و از آنجا که سانسور نمی‌شوند، حقایق روزمره‌ی زندگی جامعه‌ی زبانی مقصد را به تصویر می‌کشند، اما پیچیدگی‌ها و دشواری‌های زبانی و فرازبانی این دسته از متون، در مواردی به مانعی برای به‌کارگیری آنها بدل شده و از همین رو برخی سیاست‌گذاران حوزه‌ی آموزش زبان را بر آن داشته تا به متناسب‌سازی متون ادبی اصیل با سطوح زبانی فراگیران پرداخته، یا متون ادبی متناسب‌سازی‌شده‌ی موجود را در برنامه‌ی درسی آنان بگنجانند. این اختلاف‌نظر بر سر به‌کارگیری متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده، پژوهش‌هایی را در زبان‌های مختلف رقم زده و در همین راستا در پژوهش حاضر به شیوه‌ی پیمایشی و با استفاده از ابزار پرسش‌نامه، به تعیین میزان اهمیت و اولویت متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در

آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان بزرگسال از منظر مدرسان پرداخته شد تا بهترین ترتیب به‌کارگیری این مصادیق شامل شش‌گویه، در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته مورد بررسی قرار گیرد.

بر همین‌مبنای، در پاسخ به نخستین پرسش پژوهش، به‌منظور بررسی میزان اهمیت شاخص‌های متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح زبانی مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه، از آزمون کای-دو یک‌طرفه برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده بهره گرفته شد. همان‌گونه که ملاحظه شد (بخش ۵-۱ و جدول شماره‌ی ۳)، جمعیت نمونه‌ی پژوهش هیچ‌یک از شاخص‌ها را در سطح مبتدی مهم ارزیابی نکرده‌اند که این امر می‌تواند دربردارنده‌ی دو واقعیت هم‌بسته باشد: نخست اینکه این نتیجه همسو با اظهارات پژوهشگران این حوزه مبنی بر تاثیرگذاری و فایده‌ی به‌کارگیری متون ادبی در دو سطح زبانی میانی و پیشرفته است (لازار، ۱۳۸۰: ۸؛ و Dimitrova-Gjuzeleva, 2015) و دوم اینکه برخلاف آنچه در برخی گزاره‌ها مبنی بر عدم اشتغال متون متناسب‌سازی‌شده بر عنصر ادبیت مشاهده شد (بخش ۲-۲-۲)، جمعیت نمونه‌ی پژوهش این دسته از متون را در زبان فارسی برخوردار از درجاتی از عنصر ادبیت (ادبی) قلمداد کرده‌اند و بر همین‌مبنای، در وهله‌ی نخست، به‌کارگیری هیچ‌یک از پنج شاخص متون ادبی متناسب‌سازی‌شده را در سطح مبتدی آموزش زبان فارسی مجاز ندانسته‌اند، و در وهله‌ی دوم، این دسته از متون ادبی با توجه به درجه‌ی ادبیتشان (میزان ادبی بودنشان)، قابلیت به‌کارگیری در دو سطح میانی و پیشرفته را دارند. همچنین این نتیجه گزاره‌ی کارتر را که به برخوردارگی متون ساده‌سازی‌شده از عنصر ادبیت قائل است، تایید می‌کند (quoted from Hirvela, 1998).

بعلاوه، استفاده از متون ادبی اصیل، صرفاً در سطح پیشرفته‌ی زبانی مهم شناخته شده که این نتیجه ناشی از دشواری بیشتر متون ادبی اصیل، یا درک‌ناپذیری این دسته از متون ادبی برای سطح زبانی فارسی‌آموزان دوره‌ی میانی است و این نتیجه با نتایج تحقیقات رتس و روگاتن که ساده‌سازی متون انگلیسی را سبب درک بهتر متن، به‌ویژه در سطوح پایین‌تر مهارتی زبان‌آموزان می‌دانست، همسو است (Rets & Rogaten, 2021).

در پاسخ به دومین پرسش پژوهش درباره‌ی بهترین ترتیب بکارگیری متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده بر مبنای درجه‌ی (رتبه‌ی) اهمیت آنها در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در سه سطح مبتدی، میانی و پیشرفته از منظر مدرسان باتجربه‌ی این حوزه،

از آزمون فریدمن برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از پرسش‌نامه‌های تکمیل‌شده بهره‌گیری شد. همان‌گونه که ملاحظه شد (بخش ۵-۲ و جدول شماره ۴)، رتبه‌های نخست تا سوم اهمیت دو سطح مبتدی و میانی با اندکی تفاوت، به سه شاخص متناسب‌سازی‌شده‌ی نماینده‌ی متون نثر (رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی ساده‌سازی، و خلاصه‌شده، و بریده‌هایی از متون نثر) اختصاص یافته است که می‌توان نتایج مذکور را در قالب نشان‌داری (markedness) توجیه کرد. بدین ترتیب که متون ادبی نثر از فراوانی و کاربرد بیشتری برخوردار بوده، الگوهای گسترش‌شان از قواعد صورت طبیعی زبان تبعیت می‌کند؛ بنابراین بی‌نشان‌تر از متون نظم و شعرند که در آنها دست‌یابی به وزن، به‌عنوان کوچک‌ترین تغییر در تبدیل ساختار صوری متون ادبی مثنوی به منظوم، نتیجه‌ی به‌هم‌ریختگی الگوی نحوی زبان فارسی یا جابجایی سازه‌هاست، و بدیهی است که آنچه بی‌نشانی خواننده می‌شود، با گسترش ادبیت متن (به عنوان نمونه در گونه‌ی شعر) رنگ بیشتری می‌بازد و متون این دسته را نشان‌دارتر و در نتیجه، دیرفهم‌تر می‌کند. بنابراین طبیعی است که این دغدغه در جهت‌دهی به پاسخ‌های جمعیت نمونه به پرسش‌های پرسش‌نامه دخیل بوده باشد.

علاوه بر این، اهمیت‌دهی آزمودنی‌ها به دو شاخص مبتنی بر «رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های مثنوی» در دو سطح مبتدی و میانی تا اندازه‌ی زیادی نتیجه‌ی رویکرد جهانی به آموزش زبان از طریق شاخص‌های مذکور است؛ بدین معنا که استفاده از این مصادیق در آموزش زبان‌ها متداول و معمول است. به عنوان نمونه، لازار انتخاب رمان‌های کوتاه با زبانی مأنوس، تعیین فصولی از آنها برای فراگیران توسط مدرس، و گروه‌بندی آنان به‌منظور خلاصه‌برداری محتوایی فصول و اشتراک‌گذاری آن در مدت‌زمانی مشخص را در آموزش زبان از طریق رمان توصیه می‌کند (لازار، ۱۳۸۰: ۱۳۲) و ییس بر این باور است که داستان‌ها ابزارهای قدرتمند آموزش هستند که استفاده از آنها در کلاس‌های آموزش زبان دوم می‌تواند یک بافت غنی، اصیل و معنادار در بستر خواندن ایجاد کند (Ellis, 2000). بعلاوه، داستان یک نوع ادبی جهانشمول است که در تمامی فرهنگ‌ها وجود دارد و بر اساس همین ویژگی است که می‌توان آنها را بخش طبیعی تجربیات یادگیری زبان مردم هر فرهنگی به شمار آورد و آنها را پل طبیعی میان فرهنگ‌ها قلمداد کرد (Amer, 2012). علاوه بر این، کارآمدی و تداول رمان‌ها و داستان‌ها در زبان

فارسی امروز، و تعلق آنها به دوره‌ی معاصر، می‌تواند از دیگر دلایل اهمیت‌ورزی جمعیت نمونه به شاخص‌های مذکور باشد.

نتایج همچنین بیانگر این است که شاخص «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده برای آموزش زبان فارسی)» در هر دو سطح مبتدی و میانی در ردیف ششم (پایانی)، کم‌اهمیت‌ترین جایگاه را به خود اختصاص داده که اصلی‌ترین دلیل این رویکرد مدرسان، دشواری و پیچیدگی متون اصیل ادبی برای سطوح زبانی مبتدی و میانی است.

در سطح زبانی پیشرفته نیز دو گویه‌ی «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور خلاصه‌شده (با کاستن از حجم و حفظ ساختار روایی)» و «بهره‌گیری از بریده‌های مناسبی از متون نثر» که حائز رتبه‌های نخست و دوم اهمیت شده‌اند، از قاعده‌ی بی‌نشانی (unmarkedness)، و اهمیت رمان‌ها و داستان‌ها در رویکرد جهانی آموزش زبان که پیش‌تر شرح آن گذشت، تبعیت می‌کنند. گویه‌ی «بهره‌گیری از رمان‌ها، داستان‌ها، داستان‌های کوتاه و حکایت‌های منثور ساده‌سازی‌شده» که در سطح مبتدی به‌سبب برخورداری از بیشترین میزان سادگی، در جایگاه نخست اهمیت قرار داشت، در سطح زبانی پیشرفته‌ی فارسی‌آموزی به‌دلیل افزایش توانش زبانی و ارتباطی فارسی‌آموزان به جایگاه چهارم منتقل شده، و دقیقاً به همین سبب، جمعیت نمونه‌ی پژوهش به شاخص «بهره‌گیری از متون ادبی اصیل (در برابر مصادیق ادبی متناسب‌سازی‌شده)» نسبت به دو سطح مبتدی و میانی اهمیت بیشتری داده و در نتیجه، گویه‌ی مذکور در سطح پیشرفته به رتبه‌ی پنجم اهمیت ارتقا یافته است. همچنین می‌توان اظهار داشت نتایج این پژوهش با نتایج تحقیق بخشی‌زاده که تفاوت معناداری را میان محتوای ادبی اصیل و متون ادبی ساده‌سازی‌شده اثبات نمی‌کند (Bakhshizadeh, 2018) همسو نیست.^۵

در پایان پیشنهاد می‌شود به‌منظور دسترسی به نتایج عملی‌تر به‌کارگیری متون ادبی اصیل و متناسب‌سازی‌شده در ارتباط با فارسی‌آموزان، دروسی مبتنی بر گویه‌های مذکور تهیه، و در سه سطح آموزش زبان فارسی تدریس شود تا امکان آزمون نتایج پژوهش حاضر به صورت عملی و در ارتباط با فارسی‌آموزان فراهم شود.

پی‌نوشت‌ها

۱. سرفصل دوره‌ی کارشناسی ارشد «آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان» در سال ۱۳۷۰ به تصویب رسید (هادی‌زاده و تقوی، ۱۳۹۵) و این رشته از سال ۱۳۷۲ شروع به پذیرش دانشجو کرد (پیش‌قدم و همکاران، ۱۳۹۳).
۲. 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 ذیربط به دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی خارج از کشور اعزام شده‌اند، و یا به صورت خصوصی به آموزش فارسی به غیرفارسی‌زبانان پرداخته‌اند.
۳. در برخی مراکز آموزش زبان فارسی همچون دهخدا و مشهد دروسی همچون گلستان، بوستان، منطق‌الطیر، حافظ، مولانا، و دوره‌هایی همچون حافظ‌خوانی و مثنوی‌خوانی برگزار می‌شود. علاوه بر این، در برخی مراکز و دانشگاه‌های خارجی، فرایند آموزش فارسی هر دو مقوله‌ی زبان و ادبیات را در بر می‌گیرد. بعلاوه، برخی مدرسان حوزه‌ی آموزش زبان و ادبیات فارسی، تجربه‌ی تدریس ادبیات را در دوره‌های دانش‌افزایی زبان و ادبیات فارسی به دست آورده‌اند.
۴. ملاک تعیین این سطوح، استاندارد تعیین شده در کتاب استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان (صحرائی 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، درایانامه/پیام‌ارسالی به جمعیت نمونه‌ی پژوهش پیوست شد.
۵. بخشی دیگر از این پژوهش حاکی از این است که هر دو شکل ساده‌سازی‌شده و اصیل متون ادبی به میزان قابل توجهی بهتر از متون دانشگاهی معمولی به درک خواننداری انگلیسی‌آموزان ایرانی کمک می‌کنند (Bakhshizadeh, 2018).

کتاب‌نامه

- بارانی، ریحانه. کامیابی گل، عطیه. و بامشکی، سمیرا. (۱۳۹۸). «ساده‌سازی متون ادبی فارسی برای غیرفارسی‌زبانان: مطالعه‌ی موردی قابوس‌نامه». نخستین همایش ملی بین‌رشته‌ای ایران‌شناسی، زبان‌شناسی و مطالعات ترجمه، دانشگاه ولی‌عصر (ع) رفسنجان: ۱-۱۵.
- پورالخاص، شکراله. خدادادیان، مهدی. و نصیری، سجاد. (۱۳۹۸). «آموزش واژه به فارسی‌آموزان عرب‌زبان از طریق متون منظوم در مقایسه با متون مثنوی». زبان فارسی و گویش‌های ایرانی. سال ۴، شماره‌ی ۱ (پیاپی: ۷): ۶۳-۸۳.

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل ... (مهدی خدادادیان) ۳۵۱

پیش قدم، رضا. فیروزیان پوراصفهانی، آیدا. و طباطبایی فارانی، سحر. (۱۳۹۳). «آینده پژوهی رشته‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در پرتوی الگوی تحلیل لایه‌ای علت‌ها». دوفصلنامه‌ی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی. شماره‌ی ۳۴: ۹۶-۱۲۰.

جلالی، مریم. و پورخالقی چترودی، مه‌دخت. (۱۳۸۹). «انواع اقتباس محتوایی از متون کهن در ادبیات کودک و نوجوان». مقاله‌های پنجمین همایش پژوهش‌های زبان و ادبیات فارسی: ۲۸۰-۲۸۸.

حامیان، ملیکا. جان‌فدا، بهروز. حسینی، سیدعلی. و مینایی بیدگلی، بهروز. (۱۳۹۹). «بومی‌سازی یک الگوریتم ساده‌سازی متن برای زبان فارسی مبتنی بر یادگیری عمیق و بدون ناظر». مجموعه مقالات نخستین همایش ملی هوش مصنوعی و علوم اسلامی: ۱۸۵-۲۱۷.

حسین‌پور بوانلو، هدی. و قبول، احسان. (۱۳۹۹). «ارزیابی متون ادبی مجموعه‌های منتخب آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان برپایه‌ی رویکرد تلفیقی». پژوهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، دوره‌ی ۹، شماره‌ی ۲ (پیاپی: ۲۰): ۲۰۳-۲۳۳.

ساسانی، فرهاد. و جوادی‌راد، عطیه. (۱۴۰۰). «اصول ساده‌سازی متن‌های کهن ادبی: مطالعه‌ی موردی کلیله و دمنه». جستارهای زبانی، دوره‌ی ۱۲، شماره‌ی ۲ (پیاپی: ۶۲): ۲۹۳-۳۲۰.

سواعدی، عادل. و خورشیدی مسقانی، آرزو. (۱۳۹۵). «بازنویسی متون کهن؛ بازنویسی قصه‌ی دوستی کبوتر و زاغ و موش و باخه و آهو از کلیله و دمنه». مجموعه مقالات دومین همایش متن‌پژوهی: ۱-۲۱.

شکری، یداله. نقش‌بندی، شهرام. اسماعیلی، عصمت. و استادزاده، زهرا. (۱۳۹۶). «مهارت درک خواندن فارسی‌آموزان غیرایرانی: مطالعه‌ی تأثیر کاربرد متون ساده‌شده‌ی گلستان بر آن». پژوهش‌نامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان. دوره‌ی ۶، شماره‌ی ۱ (پیاپی: ۱۳): ۱۳۵-۱۵۲.

صحرايي، رضامراد. و مرصوص، فائزه. (۱۳۹۶). استاندارد مرجع آموزش زبان فارسی در جهان. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

عزبندفتري، بهروز. (۱۳۹۰). «جایگاه ادبیات در کلاس‌های آموزش زبان خارجی و چند مفهوم مرتبط». کتاب ماه ادبیات. شماره‌ی ۵۵: ۸۷-۹۳.

فتوحی رودمعجني، محمود. (۱۳۹۶). درآمدی بر ادبیات‌شناسی، راهنمای اصول آموزش و پژوهش در ادبیات فارسی. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

فرهادی، حسین. (۱۳۸۱). اصول و روش تحقیق در زبان‌شناسی کاربردی. ترجمه‌ی فاطمه جواهری کوپایی و هاجر خان‌محمد. تهران: رهنما.

لازار، گیلیان. (۱۳۸۰). ادبیات و آموزش زبان. ترجمه‌ی محمد غضنفری. تهران: سمت.

لطفی، رویا. (۱۳۸۷). «ادبیات، بستری مناسب برای آموزش زبان به زبان‌آموز ایرانی». پژوهش زبان‌های خارجی، شماره‌ی ۴۶: ۱۰۱-۱۱۵.

- لطفی‌نژاد جلالی، سودابه. (۱۳۹۰). «جایگاه انواع بازنویسی‌های متون کهن در ادبیات معاصر کودک در دهه‌ی هشتاد». مجموعه مقالات هفتمین همایش بین‌المللی انجمن ترویج زبان و ادب فارسی، دانشگاه علامه طباطبائی، به کوشش نعمت‌الله ایران‌زاده: ۵۶۰-۵۶۹.
- محمدی، محمد. (۱۳۷۵). «فرایند آفرینش ادبیت و معنای ادبیات کودکان». پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان. شماره‌ی ۴ (پیاپی ۷): ۸-۲۴.
- مشرّف، مریم. (۱۳۸۳). «متن‌های بریده‌بریده (نگاهی به ادبیات فارسی ۱ و ۲ دبیرستان)». پژوهشنامه‌ی ادبیات کودک و نوجوان، شماره‌ی ۳۷: ۵۸-۶۲.
- هادی‌زاده، محمدجواد. و تقوی، محمد. (۱۳۹۵). «داستان‌های مثنوی بستری مناسب در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». مجموعه مقالات همایش ملی واکاوی منابع آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان به کوشش مهین‌ناز میردهقان. تهران: خاموش. ۸۸۴-۹۰۸.

- Amer, Aly. Anvar. (2012). "Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language". *Unpublished doctoral dissertation*. Egypt: Tanta University.
- Bakhshizadeh, Yousef. (2018). "The Effect of Authentic and Simplified Literary Texts on the Reading Comprehension of Iranian Advanced EFL Learners". *Iranian Journal of English for Academic Purposes*, 7(2): 32-44.
- Chalikendy, Muhammed. Ali. (2015). "Literature: A Natural Source For Teaching English in ESL/EFL Classrooms". *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, (6): 224-234.
- Crossley, Scotta. A. McCarthy, Philip. M. Louwse, Max. M. & McNamara, Danielle. S. (2007). "A linguistic analysis of simplified and authentic texts". *The Modern Language Journal*, 91: 15-31.
- Daskalovska, Nina. & Dimova, Violeta. (2012). "Why Should Literature be Used in The Language Classroom". *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 46: 1182-1186.
- Dimitrova-Gjuzeleva, Svetlana. (2015). "Getting Students Lit Up: Teaching English Through Literature". *Yearbook of Department of English Studies of New Bulgarian University*. by Stan Bogdanov.
- Ellis, Rod. (2000). "Task-based research and language pedagogy". *Language Teaching Research*, 4: 193-220.
- Hirvela, Alan. (1988). "Integrating simplified and original text". *JALT Journal*, 9(2): 131-151.
- Lee, Winnie. Yuk-Chun. (1995). "Authenticity revisited: Text authenticity and learner authenticity". *ELT Journal*, 49: 323-328.
- O'Sullivan, R. (1991). "Literature in the Language Classroom". *The English Teacher*, 20: 1-7.
- Rets, Irina. Astruc, Lluisa. Coughlan, Tim. & Stickler, Ursula. (2022). "Approaches to simplifying academic texts in English: English teachers' views and practices". *English for Specific Purposes*, 68: 31-46.

معرفی الگویی برای استفاده از متون ادبی اصیل ... (مهدی خدادادیان) ۳۵۳

- Rets, Irina, & Rogaten, Jekaterina. (2021). "To simplify or not? Facilitating English L2 users' comprehension and processing of open educational resources in English using text simplification". *Journal of Computer Assisted Learning*, 37(3): 705-717.
- Shazu, Rafiul. Islam. (2014). "Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment". *Journal of Education and Practice*, 5(7): 29-35.
- Siddharthan, Advaith. (2014). "A survey of research on text simplification". *ITL-International Journal of Applied Linguistics*, 165(2): 259-298.
- Ur, Penny. (1996). *A Course in English Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Vincent, Monica. (1986). Simple text and reading text: Some general issues. In C. J. Brumfit & R. A. Carter (Eds.), *Literature and language teaching*: (pp. 208-215). Oxford: Oxford University Press.