



پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

پژوهش نامه آموزشی

ماهنامه پژوهشی، آموزشی
شماره ۱۱۹ - اسفندماه ۱۳۸۸
قیمت ۵۰۰ تومان

دوزبانگی ویژه نامه



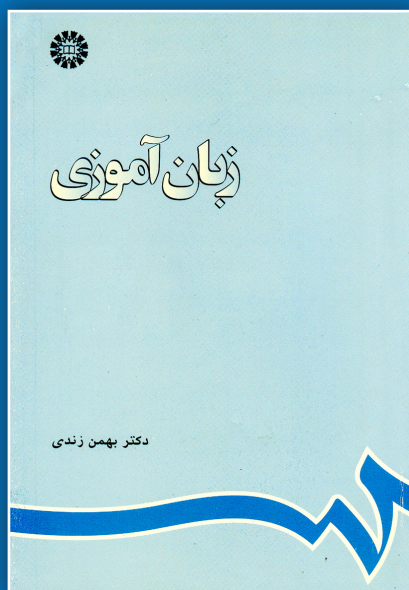
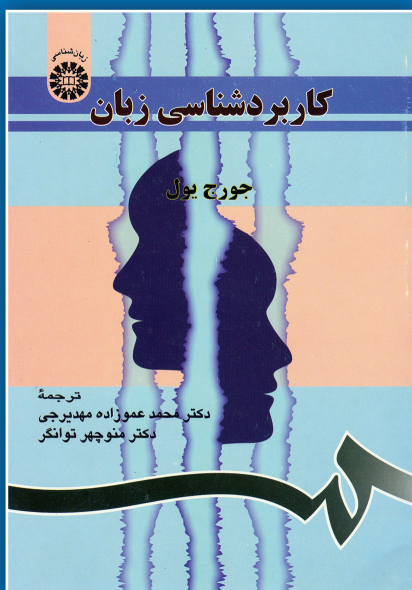
پژوهشگاه نشر تازه‌های مطالعات آموزش و پرورش



معرفی کتاب‌های دوزبانگی

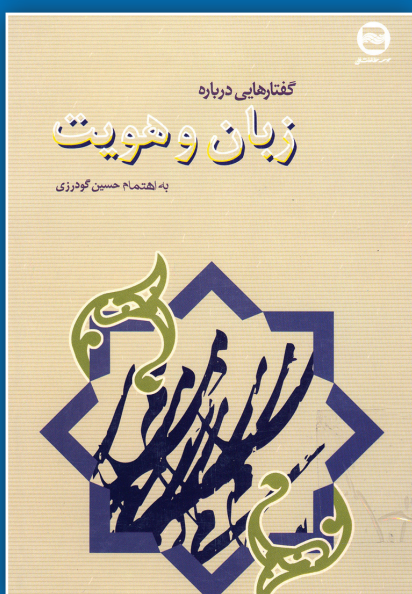
کاربردشناسی زبان

جورج یول
ترجمه دکتر
محمد عموزاده مهدیرجی
دکتر منوچهر توانگر
ص ۱۶۸
انتشارات سمت

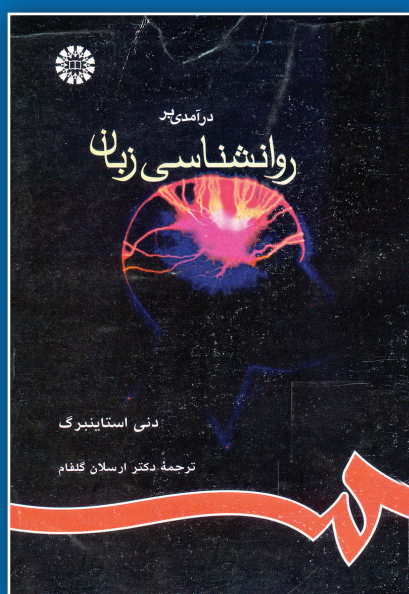


زبان آموزی

دکتر بهمن زندگی
ص ۲۱۰
انتشارات سمت



گفتارهایی درباره
زبان و هویت
به اهتمام حسین گودرزی
ص ۱۸۴
انتشارات
موسسه مطالعات ملی



درآمدی

بر روانشناسی زبان

دنی استاینبرگ
ترجمه دکتر ارسلان گلغام
ص ۳۱۶
انتشارات سمت

اولویت‌های پژوهشی

شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان ایلام در سال ۸۹-۸۸

((امروز تحقیقات موضوعی تعملاتی نیست، بلکه امری حیاتی است)) مقام معظم رهبری



شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان ایلام، در جهت تحقق اهداف متعالی تعلیم و تربیت و استفاده بهینه از نتایج پژوهش‌های کاربردی در ساختار برنامه ریزی، تصمیم‌گیری و تصمیم‌سازی و حل مشکلات و رفع تنگنای موجود در سطوح مختلف آموزش و پرورش استان، فهرست اولویت‌های پژوهشی خود را اعلام می‌دارد.

از کلیه فرهنگیان، اساتید دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و تربیت معلم، متخصصین، پژوهشگران و دست‌اندر کاران تعلیم و تربیت جهت اجرای طرح‌های پژوهشی مذکور دعوت به همکاری می‌نماید. علاقمندان می‌توانند موضوع موردنظر خود را انتخاب نموده، نسبت به تهیه و ارائه پروپوزال مربوط اقدام نمایند.

شرایط و ضوابط :

۱- مجری طرح، لازم است حداقل دارای مدرک تحصیلی کارشناسی ارشد در رشته مرتبط با موضوع تحقیق باشد. محققینی که مدرک تحصیلی آنها کارشناسی باشند، در صورت داشتن سابقه پژوهشی و با تأیید شورای تحقیقات استان می‌توانند مجری طرح‌های پژوهشی باشند.

۲- پیشنهاددهنده حتماً به صورت تایپ شده در محیط word با قلم zar سایز ۱۴ در ۳ نسخه به همراه لوح فشرده cd، متن به کارشناسی تحقیقات استان ارائه، یا به نشانی پست الکترونیک: ilammpb@medu.ir ارسال گردد. طرح‌های پژوهشی واصله تا تاریخ ۸۸/۱۲/۱۰ جمع‌بندی و پس از آن در کمیسیون تخصصی شورا مطرح خواهد شد و کمیسیون در صورت تأیید و لزوم تغییرات ممکن در پیشنهاد را به صورت کتبی به اطلاع مجری محترم طرح خواهد رساند. مجری موظف است در مهلت تعیین شده نسبت به اصلاح کلی طرح و تایپ مجدد آن اقدام و سپس پیشنهاد تکمیل شده خود را به کارشناسی تحقیقات ارائه نماید.

۳- شورای تحقیقات استان و کارشناس سفارش دهنده طرح در تمام مراحل مختلف بر اجرای طرح نظارت خواهند داشت.

۴- آخرین مهلت ارسال پروپوزال‌ها به کارشناسی تحقیقات استان حداکثر تا تاریخ ۸۸/۱۲/۱۰ می‌باشد.

۵- پژوهشگران محترم می‌توانند جهت کسب اطلاعات بیشتر و چگونگی فرم پیشنهاد نویسی و فرم ارزشیابی به کارشناسی تحقیقات سازمان با شماره تلفن‌های (۰۸۴۱-۳۳۳۱۳۳۱-۳۳۶۰۱۱۵) تماس گرفته‌ی، یا به نشانی اینترنتی www.ilam.edu.ir/ilammpb مراجعه نمایند.

عناوین پژوهشی :

۱- آسیب‌شناسی فرایند ارتباطی معلم و دانش‌آموز در دوره متوسطه و ارائه راهکارهای بهبود آن

۲- بررسی علل عدم مشارکت اولیای دانش‌آموزان در امور مربوط به انجمن اولیا و مربیان مدارس

۳- راهکارهای ایجاد انگیزه و تقویت روحیه پژوهش‌های علمی در بین دانش‌آموزان

۴- بررسی علل و عوامل موثر در عدم استفاده دانش‌آموزان از خدمات مشاوره‌ای

۵- تأثیر بازی‌های رایانه‌ای بر وضعیت علمی و تربیتی دانش‌آموزان

۶- بررسی میزان رعایت هنجارهای اجتماعی توسط دانش‌آموزان دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی استان

۷- بررسی وضعیت جشنواره خوارزمی در استان و تأثیر آن در روند پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

۸- بررسی علل و عوامل کم‌توجهی مدیران، اولیا و مربیان و دانش‌آموزان به ساعات درس هنر و انشاء در دوره ابتدایی و راهنمایی

۹- بررسی مقایسه‌ای اثر رقابت فردی و رقابت گروهی در پیشرفت تحصیلی (به روش نیمه تجربی)

۱۰- بررسی تأثیر نظام آموزش از راه دور بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان استان

۱۱- بررسی و شناسایی موانع توسعه آموزش‌های فنی و مهارتی دختران دوره متوسطه

۱۲- بررسی مصادیق امر به معروف و نهی از منکر و راهکارهای ترویج آن در حوزه‌های آموزشی و پرورشی

۱۳- بررسی نحوه فعالیت کانون‌های ورزشی استان و میزان استقبال دانش‌آموزان از کانون‌ها با توجه به اجرای طرح خودگردان

۱۴- بررسی میزان سرمایه اجتماعی (اعتماد اجتماعی، مشارکت اجتماعی و ارتباطات) در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه

۱۵- ارزشیابی عملکرد پرورشی مدارس متوسطه استان

۱۶- بررسی عملکرد کانون‌های فرهنگی، تربیتی و دارالقرآن‌های استان

۱۷- بررسی روش‌های ارتقاء سطح معرفت دینی دانش‌آموزان استان

۱۸- بررسی میزان شیوع آسیب‌های ورزشی در میان دانش‌آموزان ورزشکار دوره متوسطه

۱۹- شناسایی آثار و نتایج مسابقات فرهنگی، هنری استان

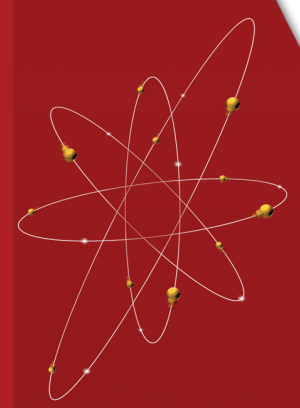
۲۰- بررسی میزان سرمایه اجتماعی (اعتماد اجتماعی، مشارکت اجتماعی و ارتباطات) در بین معلمان استان

۲۱- بررسی نیازهای شغلی و تخصصی مدیران میانی و پایه در حوزه مدیریتی مربوط جهت ارتقاء سطح کارایی و اثربخشی آنان در آموزش و پرورش استان

۲۲- بررسی عملکرد نیروهای نهضت سوادآموزی شاغل در آموزش و پرورش

۲۳- ارزیابی عملکرد شورای آموزش و پرورش شهرستان‌ها و مناطق

۲۴- تحلیل نیازسنجی اولویت‌های پژوهشی آموزش و پرورش استان (گزارش مطالعاتی)





آنچه در این شماره می خوانید:

- ۴ سخن سردبیر
- ۵ رشد زبان و رشد ذهنی، موثر بر تعامل اجتماعی
- ۱۰ واژگان انگلیسی دارای شباهت آوایی - معنایی با فارسی
- ۱۳ دوزبانگی: مفاهیم، تمایزات و امتیازات شناختی
- ۱۶ تجربه معلم در باور آنان تأثیر گذار است؟
- ۲۰ اهمیت زبان مادری در تعلیم و تربیت کودکان دوزبانه
- ۲۳ بررسی نظریه ها و عوامل مؤثر بر دوزبانگی
- ۲۷ بررسی انواع مدل های دوزبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دوزبانه در ایران
- ۳۲ عامل زبانی و میزان افت تحصیلی دانش آموزان دوزبانه
- ۳۵ دوزبانگی از منظر قرآن
- ۴۰ پاسخ به یک سوال؛ دکتر اسداله خدیوی
- ۴۱ دوزبانگی؛ چالش ها، چشم اندازها و راهکارها
- ۴۲ دوزبانگی در قرن ۲۱
- ۴۴ معرفی گروه پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز
- ۴۴ معرفی گروه پژوهشی آموزش و روش های تدریس دوزبانه
- ۴۵ معرفی کتاب

تسلیت به استاد

در بهمن ماه سال جاری استاد گرامی جناب آقای دکتر علی شریعتمداری
همسر و یار و همراه همیشگی خود را از دست دادند.
ضمن عرض تسلیت به استاد عزیز، از خداوند متان، غفران و رحمت واسعه برای آن
مرحومه و صبر برای بازماندگانش را آرزو می کند.
پژوهش نامه آموزشی



پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش پژوهش نامه آموزشی

ماه نامه پژوهشی، آموزشی
شماره ۱۱۹ • اسفند ماه ۱۳۸۸

صاحب امتیاز: وزارت آموزش و پرورش

مدیر مسئول: دکتر هاجر تحریری نیک صفت

سر دبیر این شماره:

دکتر اسداله خدیوی

هیات تحریری: دکتر عبدالحمید رضوی

دکتر رضا ساکی

دکتر محمدمهدی شریعت زاده

سید خسرو صادق موسوی

دکتر کیومرث فلاحتی، دکتر حیدر قمری

دکتر فرهاد کریمی، دکتر نعمت الله متین

دکتر الهه محمد اسماعیل

دکتر شمس نامی

فتح الله توحیدلو

مدیر داخلی: فتح الله توحیدلو

همکاران: مینا محمدزاده، الهه پیراینده

ویراستار: سیده زیبا بهروز

تلفن و دورنگار: ۸۸۹۶۲۶۷۸

امور مشترکین: ۸۸۹۷۶۱۶۱

آدرس: تهران، بلوار کشاورز، خیابان وصال شیرازی

کوچه شهید حجت دوست، پلاک ۵۶

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

کدپستی: ۱۴۵۳۵-۱۴۱۶۶

آدرس های اینترنتی

و پست الکترونیک پژوهشگاه

پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

www.rie.ir

پست الکترونیک پژوهشگاه

Info@rie.ir

پست الکترونیک بر نامه معلم پژوهنده

moallem@rie.ir

پست الکترونیک فصلنامه تعلیم و تربیت

fasnameh@rie.ir

پست الکترونیک پژوهش نامه آموزشی

pajoheshnameh@rie.ir

سخن سردبیر

نشاط خواهد بود که ادراک مشترکی بین معلمان و دانش‌آموزان وجود داشته باشد. لازمه ادراک مشترک، درک زبان همدیگر است که این کار نیز ممکن است با استفاده از زبان مشترک یا با تسلط بر چندین زبان صورت گیرد. یکی از استراتژی‌های آموزش امروز رديابی اطلاعاتی و تأمین خوراک مناسب علمی و تهیه خوراک‌های روحی، معنوی و ذهنی است که ابزار آن تسلط بر چندین زبان متفاوت است.

اما دوزبانگی چیست؟ شاید بیدرنگ کسی که توانایی تکلم در بیش از دو زبان را داشته باشد دوزبانه و کاربرد دوزبان در آموزش را تعلیم و تربیت دوزبانه بنامیم. آموزش دوزبانگی و چندزبانگی در قرن بیست و یکم باید باز تعریف شود چرا که شایستگی آن را دارد به عنوان یک مفهوم معنادار تمام دانش‌آموزان را در دنیای کنونی آموزش دهد. دو یا چندزبانگی به سادگی داشتن رمزهای دو یا چند زبان منفک از هم نیست. دیدگاهی فراتر از مفهوم یک بعلاوه یک. بلکه گفتنی است چندجانبه، چندرشته‌ای، بین‌رشته‌ای، فرارشته‌ای و گذر از رشته‌ها، که در این ویژه‌نامه به آن پرداخته شده است.

مجموعه پیش رو، ویژه‌نامه‌ای است که در حوزه آموزش دوزبانگی و چندزبانگی که به مناسبت همایش ملی «دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها» تدوین شده است و حاصل تلاش‌های جمعی از اندیشمندان و پژوهشگران عرصه تعلیم و تربیت بوده است که در چهار بخش مقالات، پاسخ به سؤالات، معرفی گروه‌های مرکز تبریز و کتب مرتبط با حوزه دوزبانگی و چندزبانگی تنظیم شده است.

امید که این مجموعه، مدخلی برای ورود به مباحث آموزش و پرورش دو یا چندزبانه باشد و بستر لازم را برای طرح الگوهای آموزش دوزبانه و چندزبانه از طریق نظریه‌پردازی و مفهومی‌سازی فراهم آورد. و اکنون مدت کوتاهی است که از آغاز فعالیت رسمی مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز می‌گذرد و جای بسی خوشحالی است که این مجموعه، فصلنامه پویش، مجموعه چکیده مقالات و همایش ملی «دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها» نمونه‌هایی از دهه‌ها و بهترین و نمود عینی از عملکردهای مرکز پژوهشی تبریز است که شاهد هستیم.

در خاتمه بر خود واجب می‌دانم به مصداق آیه شریفه «لئن شکرتم لازیدنکم» و با امید این که خداوند تبارک و تعالی از معدن بی پایان رحمت و کرامت خویش وجود همه را مشمول توسعه و توسعه‌ی خویش گرداند، از حمایت و همت بلند ریاست محترم پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش سرکار خانم دکتر هاجر تحریری نیک صفت، معاونان، مدیران، مشاوران و کارشناسان پژوهشگاه و ریاست محترم سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی جناب آقای فیروز رضایی و معاونان ارجمندشان که زمینه رشد و توسعه فعالیت‌های علمی و پژوهشی مرکز را فراهم ساختند و به مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز جان تازه‌ای بخشیدند صمیمانه تقدیر و تشکر نمایم.

دکتر اسداله خدیوی

دبیر علمی همایش و رئیس مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز

اکنون که در آستانه هزاره سوم، قرن پرتلاطم، عصر مجازی شدن، جهانی شدن، فرامردن، فراشناخت، دانایی محور، عصر مهاجرت‌های اطلاعاتی، فرایچه‌چیدگی‌ها و کیمیاگران فکری و فرهنگی به سر می‌بریم وضعیت آموزش و پرورش هر لحظه غیرخطی و غیر قابل پیش بینی می‌گردد، پارادایم‌ها تغییر کرده و پارادایم‌های جدیدی ایجاد می‌شود. جهان دارای مشوق بیشتر و پایداری چندگانه‌ای شده است. برای زندگی در عصر جهانی شدن، انسان‌ها باید آگاهی و مهارت‌های جهانی داشته باشند تا بتوانند به عنوان شهروندان حرفه‌ای، شهروند جهانی، شهروند الکترونیک و زیست‌محیطی یا بوم‌شناختی در دنیای حرفه‌ای زندگی کنند. یکی از این مهارت‌ها، مهارت دو یا چندزبانگی است. ظهور پارادایم یادگیری و تعلیم و تربیت دوزبانه و چندزبانه یکی از مشوق‌های عصر حاضر است. در واقع می‌توان گفت که انقلابی در تدریس و یادگیری در شرف وقوع است و این انقلاب، انقلاب آموزش دوزبانگی و چندزبانگی است و مدارس باید در این راستا تغییر یابند. نه تنها پوسته، بلکه می‌بایست در محتوا و هسته آنها نیز تغییر و تحول بنیادین را ایجاد شود. این امر ناشی از انفجار انتظارات و پیامدهای اقتصادی آموزش دوزبانگی و چندزبانگی است. حوادث پدیدآمده باعث چندفرهنگی و چندزبانی شدن انسان‌ها گردیده است. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات دیوارهای سیاسی و اقتصادی را فرو پاشیده و دنیا را در قالب کوچکتر مطرح ساخته است. امروز هر فردی باید، معلم و دانش‌آموز مینیاتور کل دنیا باشد، بایستی تمام ویژگی‌های شهروند جهانی و حرفه‌ای را داشته باشند، به عبارتی اگر پرریز جهان علمی به دهکده علمی تبدیل شد، دیروز دهکده‌های علمی به کلاس‌های علمی تبدیل شده و امروز نیز از این کوچکتر گشته و کلاس‌های علمی در قالب خانه‌های علمی مطرح شده‌اند و زبان به عنوان ابزار ارتباطات انسانی نقش کلیدی و اساسی را در خانه‌های علمی ایفا می‌کند و به جرأت می‌توان گفت که اگر قرن بیستم آغاز بسط و گسترش آموزش همگانی، مبتنی بر حرف و حرفه‌گرایی بود، قرن بیست و یکم سرآغاز گسترش آموزش دوزبانگی و چندزبانگی است. هزاره سوم عصر ظهور پدگوژی‌های جدید تعلیم و تربیت است. دنیای امروز، دنیای گوناگونی و تنوع است و تنوع زبانی نیز باعث زیبایی فرهنگ و تمدن می‌گردد و فرهنگ را غنی می‌سازد. آموزش و پرورش امروزی با توجه به انتظارات و نیازها، پاسخ‌های متنوع و متفاوتی را می‌طلبد. به همین سان آموزش دوزبانگی و چندزبانگی محتوا، استراتژی‌ها، الگوها و ساختارهای خود را می‌طلبد. دوزبانگی و چندزبانگی فرصت مهم و عمده‌ای است که می‌توان با بهره‌گیری از آن پایتخت‌های یادگیری یعنی کلاس‌های درس را غنا بخشید و جمهوری‌های یادگیری یعنی مدارس را اثربخش نمود، زیرا که هر زبان برای خود یک دنیاست و هر دنیایی برای خود زبانی خاص دارد و زبان‌ها، پنجره‌ها و روزه‌های جدیدی به دنیاهای جدید می‌باشند. آموزش و پرورش هزاره سوم باید با نشاط، با روح، پرتلاطم و خوشایند برای کودکان باشد. زندگی در کلاس‌های درس وقتی با معنا، با روح و با

مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه با دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷

رشد زبان و رشد ذهنی، موثر بر تعامل اجتماعی

طیبه احتشامی^۱
سید غفار موسوی^۲

چکیده

در جهان کنونی پدیده دوزبانگی امری عادی است و یافتن کشوری که در بین گویشگران آن حداقل دو زبان وجود نداشته باشد تقریباً امری محال به نظر می‌رسد. دوزبانگی پدیده‌ای است جهانی که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد و عبارت از حالتی است که فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش می‌بیند. پژوهش حاضر بر آن است تا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه و دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان را بررسی و با یکدیگر مقایسه نماید.

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع پیمایشی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان سه دوره تحصیلی مناطق و نواحی ۴۰گانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ تشکیل می‌دهند. گروه نمونه شامل ۶ منطقه مربوط به دانش‌آموزان دوزبانه و ۶ منطقه مربوط به دانش‌آموزان تک‌زبانه استان می‌باشد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده گردیده است. یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در کلیه دوره‌های تحصیلی تفاوت معناداری ندارد. میزان پیشرفت تحصیلی این دانش‌آموزان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری دارد اما در میزان پیشرفت تحصیلی

آنان در دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت معنادار نمی‌باشد. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان تفاوت معناداری دارد ولی در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر تفاوت معنادار نمی‌باشد.

مقدمه

در جهان امروز که آموزش و پرورش رکن اساسی رشد و شکوفایی ملت‌هاست، نابرابری آموزش و پرورش باید برای همه احاد ملت شرایط یکسان فراهم آورد تا هر کس به مقتضای استعداد و توانایی خود ویژگی‌های ارزنده نهفته در درون خود را آشکار سازد. از این روست که امروزه مسأله رفع نابرابری از چهره آموزش و پرورش در سر در وودی همه نظام‌های تعلیم و تربیت در همه کشورها قرار دارد.

از طرف دیگر در هر کشوری وحدت ملی، هویت دینی، اجتماعی، حفظ میراث فرهنگی و امکان تبادل نظر اقشار مختلف یک ملت با هر قومیت ایجاد می‌نماید که ارتباط افراد ملت با یکدیگر صمیمانه‌تر گردیده مصداق واقعی «رجا منعم» باشد. مسلماً زبان مشترک اولین گام در جهت ایجاد این وحدت می‌باشد. زبان مشترک امکان تبادل افکار و شاید اساسی‌ترین اندیشه‌ها، رؤیاها و آرزوها، ایده‌ها و تجربه‌ها و... را فراهم می‌سازد. بدون وجود زبانی مشترک امکان استفاده از موارد فوق میسر نبوده یا به دشواری میسر می‌گردد. به همین دلیل است که همه کشورها به منظور حفظ سیانت ملی خود در قانون اساسی کشورهایشان

زبانی را به عنوان زبان رسمی معرفی می‌کنند؛ زیرا بدون آن، علاوه بر این که بر همه موارد فوق لطمه وارد می‌گردد، در روند انجام امور کشوری و لشگری نیز خلل به وجود می‌آید.

در کشور ما تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادریشان و با آشنایی اندک به زبان فارسی، وارد دبستان می‌شوند. یعنی همه کودکان در سنین شش یا هفت سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با همه این کودکان برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی‌زبان می‌داند. با این شرایط و روند عملی آن وجود اختلالات آموزشی بواسطه وضعیتهای بانی متفاوت اجتناب‌ناپذیر است، زیرا زبان، یعنی ابزار و شرط اصلی آموزش در اینجا به سدی بدل شده است، که خود به عنوان مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می‌کند و باز به همین اکتفا نمی‌کند و عامل مشکلات عاطفی و روانی تعداد زیادی از دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان می‌شود. آن دسته از کودکان که بدون کمترین آشنایی قبلی به زبان فارسی، وارد دبستان می‌شوند و ناچارند بدون تسلط بر ابعاد شفاهی زبان فارسی، ابعاد نوشتاری یعنی خواندن و نوشتن آن را بیاموزند. شک نیست که این کودکان در دبستان عملکرد مناسبی نخواهند داشت و در سال‌های اول ورود به مدرسه، با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌شوند. عده زیادی از آنان در طی سال‌های بعد، به دلیل نداشتن تسلط کافی به زبان آموزشی، دروس دیگر



ولی باید گفت که عمق فاجعه، در بین دانش‌آموزان روستایی ناآشنا به زبان فارسی است، به ویژه آن دسته از دانش‌آموزانی که ساختمان زبان مادری آنها از نظر آوایی، واژگانی و نحوی با زبان فارسی متفاوت است. مخصوصاً کودکانی که دسترسی به برنامه فارسی رادیو و تلویزیون ندارند.

چنین کودکی، باید آموخته‌های دیروز خود را با کلمه‌ها و ساختارهای گونه‌ای دیگر از زبان جایگزین کند. آنچه از نقش کارکردهای فعلی و به طور کلی ساختار زبانی در ذهن او نقش بسته، باید دگرگون شود؛ زیرا ساختمان زبانی موجود در ذهن کودک، با ساختار زبانی مدرسه تفاوت زیادی دارد.

یمنی‌دوزی سرخابی (۱۳۷۱) ورود چنین کودکی را به مدرسه، یک حادثه ناگوار برای او می‌داند که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی او پیامدهای منفی دارد و به نظر وی، چون کودک در برابر زبانی قرار می‌گیرد که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود، در نتیجه یک فاصله ارتباطی بین کودک و مدرسه برقرار می‌گردد. به اعتقاد بلاتک و هامر، کودکی که زبان مادری را در یک فرایند تدریجی و در ارتباط مستقیم با محیط اطراف خود فرا گرفته است، در ابتدا زبان برای او دارای کارکرد عاطفی و ارتباطی بوده و سپس از آن برای توسعه شناختی خود استفاده می‌کند. به نظر وی، وقتی که کودک با داشتن یک دانش ناقص از زبان دوم، وارد مدرسه می‌شود و به جای کارکردهای اجتماعی و عاطفی زبان، با کارکردهای شناختی آن مواجه می‌گردد، در نتیجه در توسعه زبانی‌اش خدشه وارد می‌شود. معمولاً کودکانی که در خواندن یا آن مطالب نوشتاری ناآشنا هستند و مجبورند درباره آن صحبت کنند، ناتوانی در توضیح مطالب درسی به زبان دوم سبب کم‌حرفی و خودسانسوری در آنها می‌شود. لایو (به نقل از یمنی‌دوزی سرخابی، ۱۳۷۱) در تحقیق خود نشان داد زمانی که کودک در موقعیتی ناآشنا قرار می‌گیرد، ترجیح می‌دهد به حداقل سخن بگوید.

خانزاده (۱۳۷۱) نیز کودکانی را که در قبل از دبستان، زبان مادری خود را به صورت شفاهی با زبان غیرفارسی فرا می‌گیرند و در ورود به مدرسه، خواندن و نوشتن را به زبان دوم باید یاد بگیرند، می‌گوید: چون این زبان با تجارب قبلی او مرتبط نیست و از طرفی زبان دوم را فقط در کارکرد شناختی آن استفاده می‌کنند، در نتیجه بسط زبانی که تبلور خلاقیت است، رشد نمی‌یابد.

دو دیدگاه در مورد زبان

نظریه ویگوتسکی در مورد زبان و شناخت: ویگوتسکی (۱۳۷۱) نظریه‌ای ارائه داده که در مورد

می‌تواند خود را با برنامه درسی سازگار کنند (عصاره، ۱۳۸۴).

طبقه دیگر از دسته سوم را کودکانی تشکیل می‌دهند که دارای گویش ترکی و ترکمنی هستند. این کودکان را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

۱- کودکان دسته اول که دوران خردسالی خود را در شهرهایی گذرانده‌اند که زبان محاوره‌ای مردم فارسی بوده و دسترسی به برنامه‌های رادیو و تلویزیون نیز داشته‌اند که می‌توان گفت این دسته به نوعی دوزبانه هستند و گاه ممکن است دوزبانی آنها از نوع دوزبانی طبیعی و برابر باشد. این دسته از کودکان نه تنها در برخورد با زبان آموزشی مشکلی ندارند، بلکه ممکن است از غنای زبانی بیشتری نسبت به یک‌زبانه‌های فارسی زبان برخوردار باشند.

۲- دسته دوم از کودکان این طبقه ترک‌های ساکن مناطق ترک‌زبان هستند که با زبان فارسی به دلیل دسترسی به رادیو و تلویزیون آشنایی دارند در نتیجه اگرچه کودکان با زبان فارسی آشنایی دارند و تا حدودی آن را می‌فهمند، دوزبانی آنها معمولاً از نوع نامتوازن است. در نتیجه وقتی به مدرسه وارد می‌شوند، زبان آموزشی یا زبان فارسی برای آنان به مثابه زبان دوم است.

۳- دسته سوم از کودکان این طبقه ترک‌های ساکن مناطق ترک‌زبانی هستند که دسترسی به رادیو و تلویزیون ندارند و خانواده‌های آنها کم‌سواد، بی‌سواد و ناآشنا به زبان فارسی می‌باشند. بسیاری از این کودکان از طرف اولیا مساعدت درسی نمی‌شوند یا کمک‌های درسی به آنان به زبان بومی است. این مسئله عاملی در مردودی و ترک تحصیل دانش‌آموزان خواهد بود (عصاره، ۱۳۸۴).

هرچند که در همه دسته‌های نامبرده در امر آموزش و پرورش کودکان، دشواری‌هایی به چشم می‌خورد، شدت و ضعف این دشواری‌ها به تناسب تفاوت زبان آنها با زبان فارسی، سطح فرهنگی اجتماعی و اقتصادی آنها، نیز گذراندن یا نگذراندن دوره پیش‌دبستانی کودکان فرق دارد،

را نمی‌فهمند و به لحاظ علمی عقب می‌مانند. (خدادوستان، ۱۳۷۱)

در محدوده جغرافیایی کشورمان اقوام گوناگون با آداب و رسوم و گویش‌های متفاوت در جوامع شهری و روستایی زندگی می‌کنند، کودکان شش‌ساله که هر کدام برخاسته از این بافت‌های فرهنگی هستند، همراه با ویژگی‌های شخصیتی منحصر به فرد خود وارد مدرسه می‌شوند. به طور کلی کودکان این مرز و بوم را هنگام ورود به مدرسه و در مواجهه با زبان آموزشی می‌توان به سه دسته تقسیم کرد:

دسته اول کودکان فارسی‌زبان: این کودکان به هسته اصلی زبان فارسی آشنا هستند، پدیده‌های اطراف خود را با اصوات و کلمات فارسی می‌فهمند و منظور و احساس خود را به صورت گفتاری بیان می‌کنند. چنین کودکانی در مدرسه روند طبیعی زبان‌آموزی را طی می‌کنند و در حالی که مدرسه به تقویت دو وجه شنیداری و گفتاری می‌پردازد، خواندن و نوشتن را نیز به آنان یاد می‌دهد و بالاخره در صورت مناسب بودن برنامه درسی زبان‌آموزی و دیگر عناصر برنامه آموزشی در ابتدایی، آنها به اهداف مورد انتظار دست می‌یابند. (جهانگیری، ۱۳۷۸)

دسته دوم کودکانی که دارای لهجه خاصی هستند: این دسته را می‌توان به دو طبقه تقسیم کرد: طبقه‌ای که در گفتار محلی آنها بیشتر تفاوت‌های آوایی و تلفظی با زبان فارسی وجود دارد و طبقه دیگر که علاوه بر آن، تفاوت‌هایی بین آن گویش و زبان فارسی دیده می‌شود، مانند گویش دری، بندرعباسی، بوشهری و بسیاری از گویش‌های رایج در ایران. این کودکان، اگرچه در شروع سال تحصیلی پایه اول، با زبان آموزشی سردرگم می‌شوند و منظور و مفاهیم مندرج در برنامه‌های درسی برای آنها دیرفهم است، ولی با تلاش معلم بعد از مدتی این مشکل برطرف شده، خود را با برنامه‌های درسی سازگار می‌کنند.

دسته سوم کودکانی را در برمی‌گیرد که گویش غیرفارسی دارند: این دسته را نیز می‌توان در دو طبقه جای داد: طبقه‌ای که گویش آنها با زبان فارسی معیار تفاوت دارد و برخی اوقات این گویش برای فارسی‌زبانان قابل فهم نیست (مانند گویش گیلکی، بلوچی، کردی) این کودکان در هنگام ورود به مدرسه اگرچه در مواجهه شدن با برنامه‌های درسی، سردرگمی و بدفهمی‌های بیشتری نسبت به دسته اول دارند و مفهوم و منظور اصلی برنامه‌ها و به طور کلی زبان آموزشی را براحتی متوجه نمی‌شوند، در صورت طراحی مناسب فعالیت‌های آموزشی و تلاش معلم، بالاخره بعد از مدتی



نتایج نشان داد که زبان

محاوره‌ای خانواده بیشترین

ارتباط را با عملکرد تحصیلی

دانش‌آموزان مکزیکی داشت

که از طریق زمینه اقتصادی -

اجتماعی و متغیرهای روان

شناختی - اجتماعی تعیین می‌شد

شکل‌دهنده وهم منعکس‌کننده گروه اجتماعی آنان است. از این گذشته، روابطی که در داخل گروه وجود دارد بر زبان مورد استفاده آن گروه و نوع گفتار مورد استفاده آنان، تأثیر می‌گذارد (لیتل جان ۶، ۲۰۰۲).

پیامدهای آموزش دوزبانه

دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان در بدو ورود به مدرسه، زبان مادری خود را که در یک فرایند پیچیده و در ارتباط مستقیم با محیط پیرامون خود فرا گرفته‌اند، در برنامه فارسی پیدا نمی‌کنند. چون سازماندهی محتوا و انتقال برنامه درسی به دانش‌آموزان بر پایه زبان فارسی است که با مفاهیمی که بر اساس تجارب قبلی دانش‌آموز، به زبان مادری، حاصل گردیده است و برای او بار عاطفی نیز دارد، پیوند ندارد. در حالی که ارتباط غیررسمی درون مدرسه‌ای می‌تواند خارج از کانال ارتباط رسمی به زبان مادری برقرار شود. این چنین گسستگی میان زبان مدرسه و زبان مادری دانش‌آموزان، ارتباط بر پایه انگیزه فردی را با دشواری مواجه می‌کند. تعارض بین مدار ارتباطی محیط اجتماعی خانوادگی دانش‌آموز و مدار ارتباطی رسمی مدرسه هم کیفی است و هم کمی. کیفی است زیرا که دانش‌آموز غیرفارسی‌زبان در برابر زبانی قرار می‌گیرد که حاصل مجموعه ویژگی‌های فرهنگ زیستی و خاص او نیست. کمی است زیرا از جنبه دستوری، واژگان و آواشناسی برای او ناآشناست. به عبارت دیگر بین زبان مدرسه و زبان دانش‌آموز شکاف پدید می‌آید.

پیامد شناختی: زبان در شکل‌گیری سطوح تفکر و مراحل رشد شناختی اهمیت بسزایی داشته است و معمولاً با رشد شناختی و سطوح تفکر فرد ارتباط مستقیمی دارد. آموزش به زبان مادری می‌تواند به خاطر تعامل پویای فرد با خانواده و محیط زندگی، عامل مهمی در رشد شناختی باشد و در صورت نبود این آموزش زبان تحمیلی به نقش‌های محدود و ساده شناختی و مهارت‌های پایین اجتماعی محدود گردیده، امکان خلاقیت علمی کندتر می‌شود. باتوجه به اینکه محتوای درسی چندان ساده، نظام‌مند و به دور از توالی مصنوعی نمی‌باشد، اهمیت این مسأله دوچندان می‌گردد. تدریس تنها به زبان معیار می‌تواند اعتماد به نفس، اضطراب، فرار از مدرسه، ارتباط با همسالان، موفقیت درسی و سازگاری کودکان راتحت‌الشعاع قرار دهد.

معتقد است که رمز گفتاری افراد طبقه متوسط با تجارب خانواده آنها همراهی دارد و ویژگی آن انعطاف‌پذیری، جامع بودن، و رها بودن از زمینه و بافت است. برعکس، رمز گفتاری کودکان طبقه پایین در ضمن آنکه با تجارب خانوادگی آنان همراهی دارد، معمولاً گفتار خشن، اختصاصی و وابسته به بافت و زمینه است و یک زبان محدود و مقید را نشان می‌دهد.

به نظر برنشتاین، تکامل زبانی کودکان طبقه متوسط، برعکس کودکان طبقه پایین، متضمن فراگیری یک زبان بسط یافته است و یک شیوه سخنگویی که در آن معانی واژه‌ها می‌تواند فردیت یافته، باوضعیت‌های خاص متناسب گردد. کودکانی که زبان گفتاری بسط یافته را فرا گرفته‌اند، بیشتر از کودکانی که از قالب زبان محدود فراتر نرفته‌اند، توانایی دارند تا از آموزش و پرورش رسمی بهره‌مند شوند. نتیجه‌گیری مذکور به این معنا نیست که کودکان طبقه پایین نوع گفتاری پست‌تر دارند، یا این که شکل‌گیری زبان در آنان ناقص است، بلکه شیوه‌ای که آنان از گفتار استفاده می‌کنند با فرهنگ آموزشی مدرسه هماهنگ نیست. آنان که بر زبان بسط یافته تسلط یافته‌اند، بسیار آسانتر در محیط مدرسه انطباق پیدا می‌کنند (گیدنز، ۱۳۷۳).

تئوری برنشتاین نشان دهنده آن است که زبان مورد استفاده افراد در مکالمات روزمره هم

تاکید اثرات اجتماعی در رشد شناختی است. نظریه ویگوتسکی یک دیدگاه کلی از رشد انسان ارائه می‌دهد و نقش زبان را در فرایند رشد ذهنی پررنگ می‌کند. تأکید این نظریه همچنین بر نقش والدین و ارتباط آنان با کودک است. در حقیقت، برای رسیدن به رشد شناختی مطلوب در کودک، همه این روابط ضروری است. کاربرد این نظریه آن است که توانایی ذهنی افراد از روابط اجتماعی اولیه آنان در طول رشد و کیفیت این روابط برخاسته است. اگر این روابط به شیوه‌ای بهینه تداوم یابد آنگاه می‌توان اذعان نمود که توانایی شناختی و زبانی کودک نیز رشد قابل ملاحظه‌ای داشته است. اگر این روابط با اشکال همراه باشد این توانایی‌ها نیز با مشکل روبه‌رو می‌گردند (البوت^۲ و همکاران، ۱۹۹۶).

ویگوتسکی مفهوم زبان و شناخت را به بعد فرهنگی می‌کشانند. او می‌نویسد فرایندهای شناختی انسان در طول تاریخ شکل می‌گیرد و با ابزارهای فرهنگی و اجتماعی از فردی به فرد دیگر و از نسلی به نسل دیگر منتقل می‌شود. فرهنگ‌های گوناگون با شیوه‌های اجتماعی متفاوت استفاده از نشانه‌ها را به کار می‌گیرند. افراد دارای فرهنگ‌های گوناگون، کارکردهای شناختی متفاوت را بر اساس نیازهای ویژه فرهنگی خود رشد می‌دهند. ویگوتسکی این تفاوت‌های فرهنگی را بعدها در رشد شناختی مشخص می‌کند. مثلاً در برخی از نوشته‌های او آمده که جوامعی که دارای زبان نوشتاری نیستند معمولاً دارای حافظه دیداری قوی نسبت به حافظه منطقی‌اند. بنابراین، هر فرهنگی شیوه‌های خاص خود و دیدگاه ویژه خود را دارد (یو و باین ۴، ۱۹۸۰).

نظریه ویگوتسکی اهمیت کیفیت تعامل اجتماعی و فرهنگی را در رشد زبان و رشد ذهنی نشان می‌دهد. ناگفته نماند که تئوری ویگوتسکی شرح بسیار فوق‌العاده‌ای درباره چگونگی انتقال زبان به رشد شناختی ارائه می‌دهد که استفاده از زبان در حکم ابزار تفکر کنترل اجرایی کودکان را نسبت به عملیات شناختی افزایش می‌دهد (دیز و کلینگر ۵، ۱۹۹۱).

نظریه برنشتاین درباره رمزگذاری گفتاری: نظریه برنشتاین تلاش دارد که ارتباط میان طبقه اجتماعی با زبان و آموزش

و پرورش را روشن نماید. او می‌گوید تفاوت الگوهای زبانی کودکان طبقات اجتماعی مختلف بر عملکرد تحصیلی آنان در مدرسه اثر می‌گذارد (علاقه‌مند، ۱۳۷۶). برنشتاین



روان‌شناختی-اجتماعی استفاده شد. نتایج نشان داد که زبان محاوره‌ای خانواده بیشترین ارتباط را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مکزیکی داشت که از طریق زمینه اقتصادی-اجتماعی و متغیرهای روان‌شناختی-اجتماعی تعیین می‌شد.

در کشور ما تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادریشان و با آشنایی اندک به زبان فارسی، وارد دبستان می‌شوند. یعنی همه کودکان در سنین شش یا هفت‌سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با همه این کودکان برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی زبان می‌داند و این مسأله موجب بروز مشکلاتی در آموزش و یادگیری این کودکان گردیده است. پژوهش حاضر بر آن است تا پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه و دانش‌آموزان تک‌زبانه استان اصفهان را بررسی و با یکدیگر مقایسه نماید. (انجمن علمی دانش پژوهان آموزش زبان فارسی، ۱۳۸۶)



کودکی که زبان مادری را در یک فرایند تدریجی و در ارتباط مستقیم با محیط اطراف خود فراگرفته است، در ابتدا زبان برای او دارای کارکرد عاطفی و ارتباطی بوده و سپس از آن برای توسعه شناختی خود استفاده می‌کند.

محاوره‌ای خانواده به عنوان یک متغیر برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مکزیکی و آسیایی مقیم آمریکا استفاده کردند. در این مطالعه ۱۹۵۲ دانش‌آموز مکزیکی و ۱۱۳۱ دانش‌آموز آسیایی پایه سوم راهنمایی، مورد بررسی قرار گرفتند. از تحلیل رگرسیون چندمتغیری برای تعیین قدرت پیش‌بینی متغیرهای عملکرد متوسط اقتصادی-اجتماعی، میزان تلاش و کوشش دانش‌آموزان و ویژگی‌های

پیامد عاطفی و اجتماعی: ارتباط به منزله مبادله افکار و اطلاعات است و متداول‌ترین شیوه ارتباطی نوع انسان، زبان است. زبان دارای کنش دوگانه‌ای است و می‌توان آن را هم وسیله شناخت یعنی ابزار فکر و هم وسیله ارتباط یعنی ابزار زندگی اجتماعی دانست. وابستگی تنگاتنگ زبان با رشد موجب می‌شود که اکتساب آن از تعامل‌های فرد با جهان جسمانی و جهان اجتماعی اجتناب‌ناپذیر باشد. هر بی‌نظمی در رفتارهای کلامی می‌تواند آثار کم و بیش مهم بر زمینه‌های ارتباطی و عاطفی با والدین داشته باشد، تعامل مادر-کودک به همراه راهنمایی‌های کلامی مادر یا والدین که بستگی به سطح آگاهی و دانش وی دارد، زیربنای رشد مهارت‌های ارتباطی و کلامی کودکان را تشکیل می‌دهد. فضای فرهنگی قومی نیز می‌تواند تأثیر مطلوبی در فراهم آوردن محیطی مناسب در دوران رشد کودکان به وجود آورد. همزمان با رشد شناختی و زبانی، کودکان درباره عواطف نیز مفاهیمی کسب می‌کنند و قوانین فرهنگ و اجتماع خود را درباره بیان عاطفی می‌آموزند. (سیله، ۱۳۸۸)

اگر کودک خردسال در یک جمع عمومی جرأت تکلم به زبان مادریش را نداشته باشد، تحقیر خواهد شد و مسلماً از قدم نهادن در آن محیط سرباز خواهد زد. بنابراین این طفل بناچار بعد از چند مدت تبدیل به یک موجود آسیب‌دیده و می‌گردد آموزش به زبان مادری همچون تغذیه کودک با شیر مادر ضروری است. (الیوت و همکاران، ۱۹۹۶)

اهمیت آموزش ابتدایی کودکان به زبان مادری آنان موضوع تحقیقات بسیاری بوده است. در سال ۱۹۲۹ میلادی، «دفتر بین‌المللی آموزش و پرورش» کنفرانسی در مورد آموزش و پرورش دوزبانه در لوکزامبورگ ترتیب داد که اولین کنفرانس علمی در این باره بود. در آن زمان تقریباً منابعی در این زمینه وجود نداشت. در مدت نیم قرن پس از این کنفرانس، کتاب‌های موجود در زمینه آموزش دوزبانه به بیش از بیست هزار عنوان رسیده است. نتایج کنفرانس لوکزامبورگ بیانگر این امر بود که آموزش به زبانی غیر از زبان مادری-خانوادگی، به رشد ذهنی و حتی رشد شخصیت کودک آسیب می‌رساند. یونسکو نیز بارها و با قاطعیت نیاز به ارتقای آموزش به زبان مادری و همچنین حق کودک را برای برخورداری از آموزش، قطع نظر از زبان او تأکید کرده است (فنائی، ۱۳۸۶).

مطالعات انجام شده در کانادا نشان می‌دهد که دوزبانی سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. «کندی»، «یوجین»، «پارک» و «های سینینگ» (۱۹۹۴)، به نقل از نوروزی لارسری (۱۳۸۸) در مطالعه‌ای از زبان

یافته‌ها

جدول ۱- مقایسه نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان

متغیر	آزمون لوین	آزمون برابری میانگین‌ها
	F	t
برابری واریانس‌ها	معناداری	معناداری
با فرض برابری واریانس‌ها	۲/۷۶	۰/۱
با عدم فرض برابری واریانس‌ها		۰/۳۳
پیشرفت تحصیلی		۱۹۸

باتوجه به یافته‌های جدول ۱، آزمون لوین فرض عدم برابری واریانس‌ها را تأیید می‌کند. با این فرض پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در کلیه دوره‌های تحصیلی در سطح $(P \geq 0.05)$ تفاوت معناداری ندارد.

جدول ۲- مقایسه نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان به تفکیک دوره تحصیلی

متغیر	آزمون لوین	آزمون برابری میانگین‌ها
	F	t
برابری واریانس‌ها	معناداری	معناداری
با فرض برابری واریانس‌ها	۰/۵۳	۴/۰۳
با عدم فرض برابری واریانس‌ها		۰/۰۰۰
ابتدایی		۰/۵۵
با فرض برابری واریانس‌ها	۳/۱۳	۰/۰۹
با عدم فرض برابری واریانس‌ها		۰/۳۳
راهنمایی		۴۶۱
با فرض برابری واریانس‌ها	۰/۳۶	۰/۵۶
با عدم فرض برابری واریانس‌ها		۰/۴۲
متوسطه		۳/۶

باتوجه به یافته‌های جدول ۱، آزمون لوین فرض عدم برابری واریانس‌ها را تأیید می‌کند. با این فرض پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری در سطح $(P \geq 0.05)$ دارد، اما در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت در سطح $(P \geq 0.05)$ معنادار نمی‌باشد.

روش

در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی و از سبک پیمایشی بهره جستاده شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان سه دوره تحصیلی مناطق و نواحی ۴۰ گانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۸۷ تشکیل می‌دهند. در مجموع ۶۶ درصد از جمعیت دانش‌آموزی استان در کلیه سطوح اختصاص به دانش‌آموزان مناطق دوزبانه دارد. گروه نمونه شامل ۶ منطقه مربوط به دانش‌آموزان دوزبانه و ۶ منطقه مربوط به دانش‌آموزان تک‌زبانه استان می‌باشد. داده‌های مورد نیاز با همکاری کارشناسان مختلف در آموزش و پرورش استان اصفهان گردآوری شده است. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS استفاده گردیده است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در کلیه دوره‌های تحصیلی تفاوت معناداری ندارد. این امر نشان می‌دهد که در مجموع دانش‌آموزان قادرند بر مشکلات ناشی از دوزبانگی فائق آیند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری دارد اما در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت معنادار نمی‌باشد. پس احتمالاً دانش‌آموزان در اوایل تحصیل به دلیل عدم آشنایی کافی با زبان فارسی بخش عمده‌ای از توانمندی خود را صرف یادگیری زبان فارسی می‌نمایند و این امر مانع از تمرکز کامل توانمندی‌های آنان بر یادگیری دروس می‌گردد؛ اما با حل این مشکل در سال‌های اولیه

تحصیل قادر به رقابت تحصیلی با دانش‌آموزان تک‌زبانه می‌شوند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان تفاوت معناداری دارد ولی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان تفاوت معناداری ندارد. ممکن است این یافته ناشی از محدودیت‌های حاکم بر تعاملات دختران با محیط بیرونی و همچنین وجود روحیه حساس در این گروه باشد. در راستای برطرف نمودن مشکلات تحصیلی ناشی از دوزبانگی پیشنهاد می‌گردد آموزش‌های قبل از دبستان به‌ویژه برای دختران در مناطق دوزبانه مورد توجه قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها:

- ۱- کارشناس ارشد امور فرهنگی و کارشناس پژوهش و تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان ehteshami.t@gmail.com
- ۲- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی و کارشناس پژوهش و تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان sgh1350@yahoo.com

- 3 - Elliott
- 4 - Yu & Bain
- 5 - Diaz & Klingler
- 6 - Littlejohn

منابع

- انجمن علمی دانش‌پژوهان آموزش زبان فارسی، روشهای موثر در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی زبانان، ۱۳۸۶، برگرفته از سایت: www.2000-cat.blogfa.com
- جهانگیری، نادر، زبان بازتاب زمان، تهران، آگاه، ۱۳۷۸.
- خدادوستان، علیرضا، گزارشی از وضعیت آموزش و پرورش در مناطق دوزبانه استان اصفهان، طرح

تحقیقاتی شورای تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان، ۱۳۷۱.

-سیله، واسیطه، کودک هویت زبان مادری، ۱۳۸۸، برگرفته از سایت <http://sociologyofira-dex.com/index.php?option=com>

-شهلائی، فریبا، ترجمه تاثیرمهم زبان مادری در آموزش کودکان، ۱۳۸۸، برگرفته از وبلاگ www.babh.azeriblog.com تاریخ ۸۸/۱۰/۲۵

-عصاره، فریده، نگاهی به مسائل کودکان مناطق دوزبانه ایرانی در ورود به مدرسه، ۱۳۸۴، برگرفته از سایت

<http://www.chlhistory.org/fa/node>

-علاقه‌مند، علی، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: روان، ۱۳۷۶.

-فنائی، معصومه، بررسی مسایل دوزبانگی تحصیلی دانش‌آموزان در پایه اول مقطع ابتدایی شهر تبریز، ۱۳۸۶، برگرفته از سایت www.azbilotop.com/abtom در تاریخ ۱۳۸۸/۱۰/۲۰

-گیدن، آنتونی، جامعه‌شناسی. ترجمه منوچهر صبور. تهران: نی، ۱۳۷۳.

-نوروزی لارسری، وحید، دوزبانگی چیست؟ ۱۳۸۸، برگرفته از www.linguist۸۷.blogfa.com تاریخ ۸۸/۱۰/۲۵

-ویگوتسکی، اندیشه و زبان. ترجمه دکتر حبیب الله قاسم زاده. تهران، فرهنگیان، ۱۳۷۱.

-یمنی دوزی سرخابی، محمد، نظام آموزش و پرورش ایران، تهران: روان، ۱۳۷۱.

-Diaz, R. M. & Klingler, C. (1991). Towards an explanatory model of the interaction between bilingualism and cognitive development. In E. Bialystok (ed). Language Processing in Bilingual Children. Cambridge University Press.

-Elliott, S., Kratochwill, T., Littlefield, J., and Travers, J. (1996). Educational Psychology: effective teaching, effective learning. Times Mirror Higher education Group, Inc

-Littlejohn, S. (2002). Theories of Human Communication. Albuquerque: Wadsworth.

- Yu, A., Bain, B. (1980). Language, Class and Cultural Implications on First and Second language Acquisition. Paper presented at the Los Angeles Second Language Research Forum. ERIC Document Reproduction Service No 360

جدول ۳- مقایسه نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان به تفکیک جنسیت

متغیر	آزمون لوین		آزمون برای میانگین‌ها	
	برابری واریانس‌ها	F	معناداری	t
دختر	با فرض برابری واریانس‌ها	۵/۳۳	۰/۰۳	۲/۱۹
	با عدم فرض برابری واریانس‌ها			۰/۵۴
پسر	با فرض برابری واریانس‌ها	۳/۳۰	۰/۰۸	-۰/۱
	با عدم فرض برابری واریانس‌ها			۶۹۲

با توجه به یافته‌های جدول ۱، آزمون لوین فرض عدم برابری واریانس‌ها را تأیید می‌کند. با این فرض پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره‌های ابتدایی تفاوت معناداری در سطح $(P \geq 0.05)$ دارد، اما در میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه استان اصفهان در دوره راهنمایی و متوسطه تفاوت در سطح $(P \geq 0.05)$ معنادار نمی‌باشد.

واژگان انگلیسی دارای شباهت آوایی - معنایی با فارسی در کتب انگلیسی دوره متوسطه و پیش دانشگاهی

آواهای آشنا



محمود ایمانی
کارشناس ارشد زبانشناسی

چکیده:

یکی از مهمترین جنبه‌های آموزش زبان، آموزش واژگان است. مطالعات بسیاری در این باره از زوایای مختلف به یادگیری و آموزش واژگان و روش‌های ارتقای آن پرداخته‌اند که برخی از آنها در حوزه آموزش و یادگیری واژگان هم‌یشه بوده است. در این جستار به کمک لغت‌نامه‌های دهخدا و وبستر، واژگان انگلیسی هم‌یشه و دارای شباهت آوایی-معنایی با واژگان فارسی در کتب انگلیسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی استخراج شده‌اند. آگاهی از روابط واژگان هم‌یشه و توجه به آنها در هنگام آموزش آنها می‌تواند تأثیر مثبتی بر یادگیری دانش‌آموزان داشته باشد.

کلیدواژه: هم‌یشه، زبان خارجی، زبان دوم، واژگان، شباهت آوایی-معنایی

مقدمه

در آموزش زبان توجه بسیاری به واژگان و روش‌های مؤثر در آموزش واژگان و ارتقای کیفی آنها معطوف شده است. زبان‌آموزانی که زبان مادری‌شان با زبانی که در حال فراگیری آن می‌باشند هم‌یشه

است نسبت به زبان‌آموزانی که این شرایط را ندارند، امکان بیشتری در یادگیری بهتر آن زبان دارند چرا که مثلاً بین پرکاربردترین واژگان زبان‌های انگلیسی و اسپانیایی که حدود سه هزار واژه است حدود یک‌سوم به دلیل هم‌یشه بودن این دو زبان با هم شبیه هستند. از این رو اسپانیایی‌زبانان که در حال یادگیری انگلیسی است (یا برعکس) در یادگیری یک سوم پرکاربردترین واژگان آن زبان کار آسانتری خواهد داشت. زبان فارسی هم با زبان انگلیسی که امروزه به عنوان زبان خارجی در مدارس و دانشگاه‌های ایران آموزش داده می‌شود هم‌یشه است. می‌توان از این مزیت در آموزش زبان انگلیسی به فارسی‌زبانان بهره جست.

اهمیت آموزش و یادگیری واژگان

مطمئناً یکی از مهمترین جنبه‌های یادگیری زبان یادگیری واژگان است. هر چند یادگیری و آموزش واژگان برای چند دهه در روش‌های آموزشی خاصی مورد غفلت واقع شد، ولی امروزه توافق کلی بر این است که لازم است زبان‌آموزان، دانش واژگانی خود را افزایش دهند (لوفر، ۸۶ و آلن، ۸۳). پس از آن دوره در مورد واژگان به عنوان قسمت اصلی در یادگیری زبان مطالعات متعددی انجام گرفته است. اهمیت بالای واژگان از آنجا ناشی می‌شود که برقراری ارتباط پایدار و مستمر بدون دسترسی به واژگان مناسب و کافی غیرممکن است به ویژه در سطوح پایین‌تر، دانش واژگان برای

دانش‌آموزان نسبت به دانش دستوری در برقراری ارتباط مفیدتر خواهد بود. واژگان نقش محوری و مرکزی در زبان دارند، و برای زبان‌آموز بسیار مهم هستند (زیمرم، ۹۷). نمی‌توان زبانی را یاد گرفت بدون اینکه واژگان آن زبان یادگرفته شود (نیشن، ۹۰ و کرشن، ۸۹). لوفر (۹۷) می‌گوید: «یادگیری واژگان در مرکز یادگیری و کاربرد زبان قرار دارد و در حقیقت ماهیت زبان را شکل می‌دهد. بدون واژگان گویشوران نمی‌توانند مفاهیم را منتقل کنند و با یکدیگر از طریق زبان ارتباط برقرار کنند.» اگر فصاحت را توانایی انتقال آسان و قابل فهم پیام بدانیم کفایت و صحت و تناسب واژگان از صحت دستوری مهمتر خواهد بود. (لوفر، ۸۶).

روش‌های متعددی برای آموزش واژگان وجود دارد. مثل نقش بازی کردن، استفاده از وسایل کمک‌آموزشی تصویری، ایجاد موقعیت‌های خاص برای کاربرد زبان، یادگیری به کمک موسیقی، بررسی واژگان هم‌یشه، قرض‌گیری واژگانی و غیره که هدف اصلی همه آنها این است که سطح انگیزش زبان‌آموزان را بالا نگه دارند.

برخی مشکلات در آموزش واژگان

یکی از مشکل‌ترین جنبه‌های یادگیری زبان خارجی به یادسپاری واژگان است. هر چند روش‌شناسان و برنامه‌ریزان زبان توجه خاص به روش‌های مؤثر ارتقای دانش واژگانی زبان‌آموزان معطوف داشته‌اند (بون، ۸۵) هنوز مشکلاتی در این



در طول سالیان دراز باعث می‌شد که گویشوران یک زبان در مناطق مختلف یک کشور دیگر قادر نباشند گونه‌ای از همان زبان را که در مناطق دیگر به کار می‌رود متوجه شوند و این بدان معناست که زبان مشترک این مناطق تبدیل به چند زبان شده است. نمونه‌ای از این پدیده، زبان هندواروپایی است که در طول قرن‌ها تبدیل به زبان‌های متعددی شده است.

ویلیام جونز (۱۷۹۴ – ۱۷۴۶) رابطه خویشاوندی بین زبان‌های هندواروپایی را مطرح کرد. او بر سیزده زبان تسلط کامل داشت و نشان داد که زبان‌های

کتاب. در این تحقیق از واژه‌های قرضی مثل اسامی مکان و اشخاص و... چشم پوشی شده است.

۳-۳- هم‌ریشه بودن: یعنی شباهت بین دو واژه به این دلیل است که دو زبان مورد نظر از یک زبان منشعب شده‌اند. از اینرو برخی واژگان آنها هنوز تغییر قابل توجهی نکرده و شبیه مانده‌اند.

۴ زبان‌های هم‌ریشه

در گذشته‌های دور به دلیل ارتباط بسیار محدود مناطق مختلف یک کشور معمولاً تغییرات در زبان یک منطقه به مناطق دیگر گسترش نمی‌یافت. تجمع این تغییرات زبانی در هر منطقه

زمینه وجود دارد. آلن (۸۳) می‌گوید: «در بسیاری از کلاس‌های زبان انگلیسی حتی به‌رغم اینکه معلم زمان زیادی صرف آموزش واژگان به دانش‌آموزان می‌کند، نتایج رضایت بخش نیست، بویژه در کشورهایی که زبان انگلیسی زبان ارتباطی مردم نیست معلمان زبان درخواست می‌کنند که دوره آموزشی بیشتری برای آنان در زمینه آموزش واژگان برگزار شود».

از دیگر مشکلات در راه آموزش واژگان این است که دانش‌آموزان باید برای یادگیری واژگان انگیزه کافی داشته باشند. یادگیری مؤثر وقتی رخ می‌دهد که حاصل علاقه و انگیزه دانش‌آموزان باشد (مک دونالد و راجر گوردون، ۸۴). سؤال این است که معلم زبان در هنگام آموزش واژگان چه می‌تواند بکند تا انگیزه دانش‌آموزان برای یادگیری بیشتر شود. ریورس (۸۶) معتقد است: «ما به عنوان معلمان زبان باید در واژگان، علاقه و جذابیت ایجاد کنیم، می‌توانیم دانش‌آموزان را راهنمایی کنیم که چه چیزهایی یاد بگیرند و چگونه یاد بگیرند و از این طریق به آنها کمک کنیم».

برای تسهیل یادگیری یک زبان، زبان‌آموز باید به طرق مختلف تعدادی از واژگان پایدار و مناسب را فراگیرد. معلم هم از ابتدا تلاش می‌کند به روش‌های گوناگون به میزان واژگان زبان‌آموز بیفزاید. در یادگیری واژگان مطمئناً هر چه شباهت و نزدیکی معنایی، کاربردی و تلفظی بین واژگان زبان مادری زبان‌آموز با واژگان زبان دوم (یا خارجی) بیشتر باشد، به یادسپاری و کاربرد واژگان زبان دوم آسانتر خواهد شد. از طرف دیگر آگاهی از این شباهت‌ها می‌تواند برای زبان‌آموز لذت‌بخش باشد و این مسئله هم در یادگیری بسیار حائز اهمیت است چراکه لذت بردن خود بخش مهمی در یادگیری زبان است (ریچاردز، ۶۹).

۳ انواع شباهت‌ها بین واژگان دو زبان

بین زبان‌های مختلف در زمینه‌های مختلف شباهت‌هایی به چشم می‌خورد که یکی از این زمینه‌ها واژگان است. شباهت‌های واژگان بین دو زبان می‌تواند به چند دلیل باشد:

۳-۱- تصادفی: یعنی رابطه‌ای بین دو واژه مشابه در دو زبان وجود ندارد و این شباهت‌ها تصادفی است.

۳-۲- قرض‌گیری واژگانی: که بسیار رایج است. معمولاً زبان‌ها از زبان‌های کشورهای دیگر که دارای برتری سیاسی، فرهنگی، اقتصادی، نظامی و علمی هستند تعدادی واژه را قرض می‌گیرند. نمونه این زبان‌ها انگلیسی، فرانسوی و عربی است که واژه‌های بسیاری از این زبان‌ها در زبان فارسی وارد شده و کاربرد فراوان یافته‌اند مثل رادیو، تلویزیون، کت،

واژگان انگلیسی (و معادل فارسی) و پایه تحصیلی‌ای که واژه به کار رفته

انگلیسی	فارسی	مقطع تحصیلی	انگلیسی	فارسی	مقطع تحصیلی
alphabet	الفبا	۱	God	خدا	راهنمایی
baby	بَبه (نوزاد، کودک)	راهنمایی	group	گروه	۱
bad	بد	راهنمایی	jungle	جنگل	۱
better	بهتر	۱	kettle	کتری	۱
blouse	بلوز	۳	layer	لایه	پیش‌دانشگاهی
body	بدن	راهنمایی	machine	ماشین، دستگاه	۲
boot	پوتین	۱	Mars	مریخ	پیش‌دانشگاهی
brother	برادر	راهنمایی	moon	ماه	۱
brush	برس	۱	mother	مادر	راهنمایی
cake	کیک (کاک و کوک در برخی گویش‌ها)	راهنمایی	mouse	موش	۲
century	سده (قرن)	۱	museum	موزه	۲
chemistry	شیمی	۲	music	موسیقی	۲
chew	چَویدن (شباهت chew با ین مضارع فعل)	۲	Muslim	مسلمان	۳
climate	اقلیم	پیش‌دانشگاهی	name	نام	راهنمایی
chocolate	شکلات	۲	new	نو	راهنمایی
coal	زغال	۲	nine	نه	راهنمایی
cotton	کتان (نخ، پنبه)	۳	no	نه	راهنمایی
cow	گاو	۱	oar	پارو	۲
cry	گریه	۲	ocean	اقیانوس	۳
cure	چاره (درمان)	۲	orange	نارنج (نارنجی، پرتقال)	راهنمایی
cylinder	سیلندر	پیش‌دانشگاهی	pressure	فشار	۳
dark	تاریک	۱	question	خوابیدن، پرسیدن (شباهت خواست و quest)	راهنمایی
daughter	دختر	راهنمایی	ride	راندن	راهنمایی
dentist	دندان‌پزشک (شباهت دندان و dent)	۳	ring	زنگ	راهنمایی
door	در	راهنمایی	soap	صابون	۲
drug	دارو	۳	stand	ایستادن	راهنمایی
easy	آسان	راهنمایی	star	ستاره	۱
elephant	فیل	۱	sugar	شکر	۲
Europe	اروپا	۱	two	دو	راهنمایی
fairy	پری	۲	warm	گرم	۱
final	فینال، پایانی	۲	you	تو	راهنمایی
gesture	ژست	پیش‌دانشگاهی			

منابع

- ابوالقاسمی، محسن. تاریخ زبان فارسی. تهران. سمت، ۱۳۷۳.
- باقری، مه‌ری، تاریخ زبان فارسی. تهران. قطره، ۱۳۷۸.
- دهخدا، علی اکبر. لغت نامه دهخدا. دانشگاه تهران
- Allen, V.F. Techniques in teaching vocabulary. England, Oxford University Press, 1983.
- Bowen, J. J & Madson, A. Hil-forty. TESOL techniques and procedures. London. Newbury House publishers & L. Mc. Intosh, 1985.
- Holden, W. (2001) <http://exchange.state.gov/forum/vols/vol34/no4/p77html>
- Krashen, S. we acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. The modern language journal. 73 (4) 440-464, 1989.
- Laufer, B. possible changes in attitudes toward vocabulary acquisition research. International review of applied linguistics. 73 (4), 440-464, 1986.
- Laufer, B. The lexical plight in second language reading. Cambridge. Cambridge University Press, 1997.
- Mc. Donald. M & Rogers-Gordon, S. Actions plans: student-centered language Acquisition. New York. Newbury house publishers. Inc. 1984.
- Richards, J.C. The role of vocabulary teaching. Oxford. Oxford University Press, 1969.
- Rivers. W.M. Teaching foreign language skills. (2nd ed.) Chicago. University of Chicago Press, 1981.
- Zimmerman. C.B. Historical trends in second language vocabulary instruction. In J. Coady & T. Huckin (Eds), second language vocabulary acquisition. Cambridge. Cambridge University Press. 1997a.

مطالعاتی که بر روی دانش‌آموزان هلندی که زبان ایتالیایی می‌آموزند انجام شده نشان می‌دهد که واژگان هم‌ریشه و پربسامد آسان‌تر فرا گرفته می‌شوند و همچنین واژگان هم‌ریشه و عینی نسبت به واژگان غیرهم‌ریشه و انتزاعی آسان‌تر یاد گرفته می‌شوند و دیرتر از یاد می‌روند.

مطالعه دیگری نشان می‌دهد که انگلیسی‌زبانانی که فرانسه می‌آموختند از برخی افعال فرانسوی استفاده می‌کردند که با وجود اینکه بسامد کمی در زبان فرانسه داشتند ولی به دلیل هم‌ریشه بودن با افعال انگلیسی با آنان شبیه بودند. (مثل *ma-quer alarmer*)

روابط هم‌ریشه‌ای در کنش زبان دوم کمک مؤثری هستند (آرد و هرمبورگ، ۸۳). پژوهش جین (۹۹) نشان می‌دهد در کنش زبانی دانشجویان انگلیسی که فرانسه می‌آموزند واژگان فرانسوی (غالباً تک‌هجایی) هم‌ریشه با انگلیسی نسبت به واژگان غیرهم‌ریشه آسان‌تر تشخیص داده می‌شوند.

پس آگاه کردن دانش‌آموزان نسبت به این روابط می‌تواند در ارتقای درک و تولید زبان دوم (یا خارجی) مفید باشد. به عبارت دیگر اگر معلم زبان تا حدودی از دیرینه تاریخی دو زبان آگاهی داشته باشد می‌تواند آموزش بهتر و مفیدتری ارائه دهد.

معرفی واژگان انگلیسی دارای شباهت آوایی-معنایی با فارسی در کتب انگلیسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی

در این بررسی تلاش شده است به کمک لغت‌نامه‌های دهخدا و وبستر که دارای اطلاعات ریشه‌شناسی واژگان می‌باشند واژگان انگلیسی به کار رفته در کتب دوره انگلیسی متوسطه و پیش‌دانشگاهی که به نظر می‌رسد با واژگان فارسی هم‌ریشه‌اند، یا اینکه دارای شباهت آوایی-معنایی می‌باشند، استخراج شوند که بیش از ۶۰ واژه به‌دست آمده است. البته بررسی ریشه‌شناختی زبان و یافتن واژگان هم‌ریشه بین دو زبان کاری بس دشوار و ظریف است، لذا ممکن است این کار نواقصی داشته باشد. این واژگان بر حسب حروف الفبا مرتب شده‌اند و برای هر مورد واژه فارسی هم ارائه شده است. در برخی از موارد شباهت بسیار زیاد است، مثل *bad* که نشان می‌دهد تغییر کمتری در این واژگان نسبت به واژه زبان مادر صورت گرفته ولی در برخی موارد شباهت کمتر است که نشان می‌دهد تغییر در واژه مادر در دو زبان فارسی و انگلیسی بیشتر بوده است. اگر معلم گرانقدر هنگام تدریس این واژگان، رابطه آنها با واژگان هم‌ریشه فارسی را نیز متذکر شوند مطمئناً توجه و انگیزه و علاقه دانش‌آموزان نیز در یادگیری بیشتر می‌شود و یادگیری مؤثرتر خواهد بود.

سانسکریت، لاتین و یونانی به هم مرتبط هستند و این سه زبان با زبان‌های گوتی، سلتی، فارسی و چند زبان دیگر نیز رابطه دارند. این یافته‌ها باعث پیدایش شاخه زبان‌شناسی تاریخی - تطبیقی شد.

خانواده زبان‌های هندواروپایی شامل ده شاخه است:

۱. ژرمانی

۲. ایتالیک

۳. سلتی

۴. بالتواسلاوی

۵. هند و ایرانی و...

شاخه هندوایرانی شامل زبان‌های فارسی، پشتو، کردی، هندی، کشمیری، گجراتی، پنجابی و... است. زبان انگلیسی هم عضوی از شاخه ژرمانی است.

به دلیل هم‌ریشه بودن این زبان‌ها می‌توان گاه واژگانی بین آنها مشاهده کرد که شبیه هستند. این شباهت‌ها می‌تواند بسیار زیاد باشد مثل *bad* و در فارسی و انگلیسی یا کمتر باشد. این نوع واژگان را هم‌ریشه می‌نامند.

اگر زبان‌آموز بتواند رابطه تنگاتنگ بین واژگان زبان‌های هم‌ریشه را مشاهده کند یادگیری زبان برای او تا حدودی جذاب‌تر و مؤثرتر خواهد بود. (بر کویتز، ۱۹۲۹).

۵ مطالعات انجام شده درباره آموزش واژگان هم‌ریشه

مطالعات متعددی در این زمینه انجام شده است از میان حدود ۳۰۰۰ واژه پرکاربرد انگلیسی و اسپانیایی (که زبان‌های هم‌ریشه‌اند) حدود یک سوم یعنی ۱۰۰۰ واژه، از طریق زبان مادر این دو زبان یعنی لاتین و پنجاه واژه دیگر از طریق ژرمانی مرتبط‌اند. یعنی انگلیسی‌زبان‌هایی که اسپانیایی می‌آموزند و (برعکس) این مزیت را دارند که حدود یک سوم پرکاربردترین واژگان زبانی که می‌آموزند با واژگان زبان مادری‌شان هم‌ریشه و شبیه هستند و در نتیجه یادگیری و به‌یادسپاری آنها آسانتر است.



در یادگیری واژگان مطمئناً هر چه شباهت و نزدیکی معنایی، کاربردی و تلفظی بین واژگان زبان مادری زبان‌آموز با واژگان زبان دوم (یا خارجی) بیشتر باشد به‌یادسپاری و کاربرد واژگان زبان دوم آسانتر خواهد شد

وجود دارد، مالکیت فردی دو زبان را دو زبانگی فردی و مالکیت گروهی دو زبان را دو زبانگی اجتماعی می‌نامند. نگرش افراد به دو زبانگی فردی و اجتماعی در نگهداری، بازسازی، تغییر و تقویت زبان در جامعه تأثیر دارد (بهاتیا و ریچیه ۲۰۰۴، ۵).

اگر از فردی خواسته شود که دو یا چندین زبان را صحبت کند، خواسته مبهمی است، فرد ممکن است بتواند همزمان دو زبان را صحبت کند اما ممکن است تمایل داشته باشد که در عمل فقط به یک زبان صحبت کند، اما صلاحیت و شایستگی آنان در یک زبان باشد. فرد دیگر از یک زبان در مکالمه، نوشتار و یا خواندن استفاده می‌کند تمایز اساسی بین زبان و توانایی استفاده از زبان وجود دارد. جهت شفافیت و تفاهیم اصطلاحات دوزبانگی به تشریح عناصر زبانی پرداخته شده است.

اصطلاحات و عناصر زبان:

● **توانایی ۶:** تعدادی از دوزبانها به‌طور فعال به هر دو زبان صحبت می‌کنند و می‌نویسند، که به این پدیده توانایی تولیدی^۷ گفته می‌شود و تعدادی از آنها منفعل بوده و، صرفاً می‌توانند زبان را درک کنند، یا قدرت خوانایی زبان را دارند که به آن توانایی پذیرا^۸ نام نهاده‌اند (ولیدز و همکاران، ۲۰۰۳، ۲۰).

● **استفاده:** قلمرو و جایی که زبان آموخته و استفاده می‌گردد متفاوت است. برای مثال در خانه از یک زبان، در میدان ورزشی از زبان دیگر، در خیابان، تلویزیون و مراسم مذهبی از زبان‌های متفاوت استفاده می‌شود یعنی زبان‌های متفاوت اغلب برای اهداف متعدد به کار می‌رود (ولیدز و فیگارو، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۳، ۱۰).

● **دوزبانانه همزمان و متوالی:** کودکی که هر دو زبان را همزمان فرا گیرد دوزبانانه همزمان نامیده می‌شود. کوهنرت می‌گوید مشکلات تکلم زبانی در صورتی که آموزش زبان همزمان و در اوایل دوران کودکی صورت پذیرد تا حدی کاهش خواهد یافت. در دوزبانگی متوالی آموزش زبان دوم پس از آموزش زبان اول آغاز می‌شود. به‌نظر می‌رسد روند آموزش در کودکانی که به صورت متوالی به یادگیری دو زبان می‌پردازند قانون‌مند است و این دیدگاه کاملاً همسو با نظریه آستانه بیکر است.

● **دوزبانانه غالب و مغلوب:** دوزبانانه غالب کسی است که بر یکی از دو زبان تسلط بیشتری دارد و غالباً از آن استفاده می‌کند. اما دوزبانانه مغلوب کسی است که احساس می‌کند در فهم یا اظهار نظر و احساس خود در زبانی مشکل دارد و این مشکل به دلیل عدم استفاده از آن زبان است.

● **دوزبانانه غیر فعال یا منفعل:** کسی است که بر زبان اول کاملاً تسلط دارد و زبان دیگر را نیز می‌تواند درک کند ولی توانایی صحبت کردن یا نوشتن به آن زبان را ندارد.



دوزبانگی:

مفاهیم، تمایزات و امتیازات شناختی

هوشمندی و برزندگی انسان است.

اما در خصوص دوزبانگی سؤالات بسیاری طرح می‌شود، کسی که زبان دوم را می‌شنود و معنای آن را درمی‌یابد، اما نمی‌تواند به آن زبان صحبت کند، باز دوزبانانه است. برای درک بهتر مطلب، دوزبانگی را می‌توان به دو چرخه یا دوربین تشبیه نمود، از آنجایی که دو چرخه، دو چرخ و دوربین‌ها دارای دو چشم هستند، به‌نظر می‌رسد که دوزبانگی به‌طور معمول دارای دو زبان باشد، پس چندزبانگی نیز باید در برگیرنده سه یا چندین زبان باشد، اما دوزبانگی یا چند زبانی به سادگی دو چرخ و دو چشم نیست، کسی که دوزبانانه است، آیا در هر دو زبان به یک اندازه مهارت دارد یا در یک زبان روان و سلیس و در زبان دیگر روانی کمتری دارد؟ (بیکر و جانز ۱۹۹۸، ۴).

برای درک پاسخ سؤالات، ارزشمند است که بین دوزبانگی و چندزبانگی به عنوان یک خصوصیت فردی، اجتماعی، منطقه‌ای و کشوری تمایز قایل شویم. دیدگاه‌های متفاوتی در علوم جامعه‌شناختی نسبت به دوزبانها وجود دارد. دوزبانگی و چندزبانگی معمولاً در گروه‌ها یافت می‌شود و چنین گروه‌هایی ممکن است در منطقه‌ای ویژه قرار گرفته باشد یا در جامعه پراکنده باشند. چینی‌ها نمونه‌ای از این مورد در ایالات متحده هستند، جغرافی‌دانان تراکم دوزبانگی را در یک کشور ترسیم می‌کنند، متخصصین تعلیم و تربیت، سیاست‌ها و قوانین آموزش دوزبانها را تدوین می‌نمایند. بین دوزبانگی و چندزبانگی تمایز اساسی

دکتر اسداله خدیوی^۱
رئیس مرکز پژوهشی تعلیم
و تربیت کاربردی تبریز



مقدمه

هزاره سوم عصر چندزبانی و چندفرهنگی است و زبان ابزار قدرت و وسیله‌ای برای ارتباط انسانی است. هر زبانی دنیای جدیدی به روی انسان‌ها می‌گشاید. زبان آیتی از مظاهر الهی است. تکلم به دو زبان به‌طور متناوب دوزبانگی نامیده می‌شود، همچنین از فردی که این عمل را انجام می‌دهد با عنوان دوزبانانه^۲ یاد می‌شود. برخی دوزبانگی را بکارگیری هم‌زمان، متناسب و استادانه دو زبان تعریف کرده‌اند، برخی هم دانستن مقداری از یک زبان دوم را کافی دانسته‌اند، تا بتوان شخص را دوزبانانه نامید. فرد دوزبانانه به کسی اطلاق می‌شود که از زمان آغاز آموزش رسمی با زبان دیگری که در کشور عمومیت یافته و به عنوان زبان معیار شناخته شده و در حکم زبان دوم می‌باشد، آشنا باشد، دوزبانگی^۳ حالتی است که در آن فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند، زبان مادری اولین زبانی است که فرد آموخته، بدان تکلم می‌کند. این زبان عامل مهم رشد شخصیت و درک عناصر فرهنگی و اجتماعی محیط و شکل‌گیری هویت فرد می‌باشد. دوزبانگی نوعی تغذیه ذهنی برای

چندزبانه زندگی می‌کنند که به‌طور روزمره بیشتر از یک زبان استفاده می‌کنند. برخی از دوزبانه‌ها در مناطق تک‌زبانه و تک‌فرهنگی زندگی می‌کنند، برخی در مسافرت‌ها و ارتباطات گاهی از زبان دوم استفاده می‌کنند؛ یعنی در ارتباطات بیرونی جامعه از زبان دوم استفاده می‌شود که در این صورت می‌گویند بافت بیرونی است، در بعضی از مناطق نیز بافت درونی است. در بافت درونی دوزبانه از دو یا چندین زبان به‌طور همزمان استفاده می‌کنند، اما بعضی بافت‌ها کاهشی یا افزایشی هستند. در بافت کاهشی سیاست‌های منطقه‌ای زبان اول را جایگزین زبان اکثریت می‌کند، اما در بافت افزایشی شخص زبان دوم را بدون از دست دادن و هزینه زبان اول یاد می‌گیرد و این برترین جنبه یادگیری زبان است. اگر دوزبانه‌ای بخواهد موفق شود ابتدا بایستی زبان اول را به‌طور کامل یاد بگیرد بعد با استفاده از بافت افزایشی زبان دوم را کسب کند؛ یعنی در هر دو زبان بایستی به‌توازن برسد (کومینز، ۱۹۹۱).

● **انتخاب:** دوزبانگی یک خصوصیت فردی انتخابی است که فرد انتخاب می‌کند زبانی را یاد بگیرد. یادگیری زبان علاوه بر بافت، به تمایل فرد نیز بستگی دارد. یادگیری زبان مبتنی بر بافت را دوزبانگی بافتی و یادگیری زبان بر اساس اراده و گرایش فرد را دوزبانگی انتخابی می‌نامند. دوزبانه‌های انتخابی نوعاً از گروه‌های زبان اکثریت هستند، آنها زبان دوم را بدون از دست دادن زبان اول یاد می‌گیرند. دوزبانه‌های موقعیتی زبان دوم را به خاطر افزایش اثربخشی عملکرد خود و موقعیت‌شان یاد می‌گیرند، مثل مهاجران که زبان اول آنها در تأمین نیازهای آموزشی، سیاسی، اجتماعی و اقتصادی‌شان ناکافی است و برای کارآمد بودن بایستی زبان دوم را یاد بگیرند. دوزبانه‌های موقعیتی گروه‌هایی از افراد هستند که بایستی دوزبانه شوند و بر اساس موقعیت و بافتی که در آن قرار گرفته‌اند زبان دوم را انتخاب و استفاده می‌نمایند.

استفاده فردی دوزبانگی

زبان از بافتی که در آن به کار می‌رود مجزا نیست، زیرا در خلأ تولید نمی‌شود. رویکردهای زبان‌شناسی محض در توانش زبان کافی نیست. در ارتباط نه تنها رویکردهای زبان‌شناسی از جمله ساختار زبان مثل دستور و واژگان در نظر گرفته می‌شوند بلکه بافت نیز بایستی در نظر گرفته شود، اینکه چه کسی، چه چیزی را برای چه کسی و در کدام موقعیت مطرح می‌کند در زبان مهم هستند.

فردی ممکن است مهارت‌های زبانی محدودی داشته باشد اما در وضعیت‌های خاص ارتباطی موفق گردد. دیگری احتمال دارد تسلط زبانشناسی خوبی داشته باشد اما در موقعیت‌های ویژه ارتباطی ناموفق عمل کند یا در مهارت‌های ارتباطی بین فردی رشد

کودکان دوزبانه اسپانیولی - انگلیسی به‌نظر می‌رسد که هر چه فراگیری دو زبان کمتر باشد، یادگیری زبان در شرایط مطلوب و بهتر صورت خواهد گرفت و کسی که پس از دوران کودکی دوزبانه شود دوزبانه دیر هنگام می‌نامند. در این دوزبانگی تلاش برای یادگیری زبان دوم در بزرگسالی یا بعد از سن بحرانی و بلوغ صورت می‌گیرد.

● **دوزبانه همپایه:** کسی است که دو زبان را در شرایط متفاوت از هم یاد می‌گیرد.

● **دوزبانه پنهان:** کسی است که دانش خود از زبان را به دلایل و تمایلات و نگرش‌های خاص پنهان می‌کند.

● **دوزبانه آریب (مورب):** کسی است که در زبان غیررسمی دوزبانه است.

● **دوزبانه خاموش:** کسی که به کشور دیگری مهاجرت نموده، مدت زیادی آنجا مانده باشد، بنابراین فرصت کمی پیدا می‌کند که از زبان مادری خود به شکل گسترده و کارآمد استفاده کند.

● **دوزبانه مبتدی:** کسی که در مراحل اولیه دوزبانگی است و یکی از دو زبان وی هنوز کامل نشده است.

● **دوزبانه طبیعی:** کسی که آموزش برای دوزبانه شدن ندیده است و اغلب نمی‌تواند براحتی به عنوان مترجم بین دو زبان عمل کند.

● **دوزبانه مبدل:** کسی که اختلالی در زبان دوم وی هنگام استفاده ملاحظه می‌شود و این اختلال‌ها ناشی از تبدیل الگوهای زبان دوم به زبان اول است (وی، ۲۰۰۰).

● **فرهنگ:** دوزبانه‌ها کم و بیش دارای دو فرهنگ یا چندین فرهنگ هستند. فرآیند فرهنگ‌پذیری در طول زبان‌آموزی اتفاق می‌افتد. کسی که به‌غیر از زبان اول، زبان دوم را یاد می‌گیرد، فرهنگ آن زبان را نیز یاد می‌گیرد. در این صورت دوزبانه‌ها ممکن است در دو زبان دارای تخصص و تسلط باشند زیرا که با فرهنگ‌پذیری بار معنایی واژگان زبان را نیز یاد می‌گیرند، اما دوزبانه‌ها به‌طور نسبی دارای فرهنگ غالب هستند و همان فرهنگ غالب زبان آنها را شکل داده، کنترل می‌کند.

● **بافت:** تعدادی از دوزبانه‌ها در جوامع دوزبانه یا

● **دوزبانه فردی و اجتماعی:** مالکیت فردی دو زبان را دوزبانه فردی و مالکیت گروهی دو زبان را دوزبانه اجتماعی می‌نامند. در دوزبانه فردی، فرد دوزبانه است اما در دوزبانه اجتماعی، اجتماع دوزبانه هست.

● **دوزبانه همسان:** کسی است که در هر وضعیت قادر است، هر دو زبان را چون گویشور آن زبان صحبت کند و نمی‌توان بین او و گویشور زبانی تفاوت قابل شد. این قطعی‌ترین نوع دو زبانی است.

● **دوزبانه جمعی:** کسی که هر دو زبانش مکمل هم بوده و با ترکیب یکدیگر غنی می‌شوند دوزبانه جمعی است.

● **دوزبانه بالنده:** کسی که توانایی وی در زبان دوم به دلیل استفاده بیشتر روز به روز رشد می‌کند و تقویت می‌گردد.

● **دوزبانه انتخابی و موقعیتی:** یادگیری زبان مبتنی بر بافت را دوزبانه موقعیتی و بافتی و یادگیری زبان بر اساس اراده و گرایش فرد به زبان دوم را دوزبانه انتخابی می‌نامند.

● **دوزبانه متوازن و متعادل:** دوزبانه‌ها و چندزبانه‌ها به‌ندرت در توانایی و استفاده از دو زبان با هم برابر هستند. اغلب یکی از زبان‌ها برتر می‌باشد. کسی را که بر هر دو زبان اشراف تقریباً برابری داشته باشد دوزبانه متوازن یا متعادل می‌گویند.

● **دوزبانه افزایشی و کاهشی:** دوزبانه‌های کاهشی فرآیند منفی و دوزبانه‌های افزایشی فرآیند مثبت را طی می‌کنند. واژه دوزبانگی افزایشی را لمبرت^{۱۲} (۱۹۷۷، ۱۹۷۵) برای شرایطی به‌کار برد که زبان اول کودکان از نقطه نظر اجتماعی غالب و دارای جایگاه اجتماعی بودند و در خطر از بین رفتن یا جایگزینی توسط زبان دوم نبودند. اما واژه دوزبانگی کاهشی برای کودکانی به‌کار می‌رود که یادگیری زبان دوم را با از دست دادن و هزینه زبان اول انجام می‌دهند، زبانی که در اقلیت قرار دارد و دارای کلاس اجتماعی پایینی است. کودکان اقلیتی که زبان دوم را در برنامه‌های آموزشی شناور یاد می‌گیرند، معمولاً زبان مادری آنها دارای موقعیت اجتماعی پایینی است و پیوسته در خطر جایگزینی توسط زبان اکثریت و معیار هستند (رینولدز، ۱۹۹۱، ۱۳). بیکر دوزبانه افزایشی و کاهشی را دوزبانه صعودی یا غالب و مغلوب می‌نامد. زمانی که زبان دوم دوزبانه در حال رشد باشد آن را دوزبانه صعودی یا غالب، و زمانی که زبان دوم در حال افول باشد آن را دوزبانه مغلوب نامیده است که احتمال دارد در این صورت زبان دوم به زوال یا فرسودگی موقت یا دایم روی بنهد (ونگ فیلمور، ۱۹۹۱، ۱۴).

● **دوزبانه زود هنگام و دیر هنگام:** کسی که هر دو زبان را در اوایل دوران کودکی آموخته باشد دوزبانه زود هنگام نامیده می‌شود. طبق نظر کاترین و با مطالعه



زمانی که دوزبانه‌ها از دو زبان استفاده کنند، نگرش‌ها و ترجیحات آنها در انتخاب زبان‌شان تأثیر گذار می‌باشد و در موقعیت زبانی اکثریت یا اقلیت افراد ممکن است ترجیح دهند از یکی از آن دو استفاده کنند

انجام یافته نشان داده است که علت برتری عملکرد شناختی دانش‌آموزان دوزبانه ناشی از رشد تفکر واگرا، خلاقیت، ایده‌پردازی، پردازش اطلاعات، ذهن سیال و تنوع اطلاعاتی تأثیرگذار بر رشد شناختی کودکان بوده است.

توانایی دوزبانگی و چندزبانگی

اگر محدود به سؤال شویم که آیا شما دوزبانه هستید؟ توانایی در دو یا چند زبان را دارید جواب چنین سؤال‌هایی مشکل به نظر می‌رسد. بنابراین قبل از پاسخ باید توانایی زبانی را تعریف کنیم. چهار توانایی اساسی زبانی وجود دارد که عبارت‌اند از: گوش دادن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن. این چهار توانایی به مهارت‌های پذیرا و تولیدی در ابعاد شفاهی و سواد تقسیم می‌شوند که در جدول (۱) آورده شده است.

براساس این تقسیم‌بندی می‌توان گفت که دوزبانگی پدیده‌ای فراپهچیده است هرچند عنوانی ساده‌انگارانه دارد. روماین (۲۰۰۰) بیان نموده است که دوزبانگی مشکل‌ترین مسأله زبانشناختی است. برخی از دوزبانها به یک زبان صحبت می‌کنند اما نمی‌توانند بخوانند یا بنویسند. بعضی می‌شنوند و درک می‌کنند و می‌خوانند (دوزبانگی منفعل) اما قادر به صحبت کردن و نوشتن نیستند. تعدادی زبان گفتاری را درک می‌کنند اما خود بدان صحبت نمی‌کنند. بنابراین طبقه‌بندی افراد به عنوان دوزبانه یا چندزبانه چندان ساده به نظر نمی‌رسد و کاری دشوار است. بیکر (۲۰۰۸) اظهار کرده است که چهار توانایی اساسی زبان را نباید به صورت سیاه و سفید نگریست بلکه این توانایی‌ها به صورت طیفی است که میزان و اندازه هر کدام ممکن است متفاوت باشد. چشم‌انداز طیفی توانایی دوزبانها حاکی از آن است که هر توانایی زبانی می‌تواند از کمترین تا بیشترین میزان رشد یابد. توانایی خواندن می‌تواند از محدوده ساده تا حد تسلط کامل رشد کند. افرادی هستند که نسبت به بافت مهارت‌های مختلفی در دوزبانگی دارند. برای مثال کسی ممکن است توانایی گوش دادن، درک کردن در یک محیط و بافت را داشته باشد اما در بافت دیگر مانند کنفرانس علمی این توانایی را نداشته باشد. این مثال نشان می‌دهد که چهار توانایی اساسی می‌تواند در مقیاس‌های دیگری خرد شوند به عبارت دیگر مهارت‌ها در درون مهارت‌ها هستند. که به‌طور سنتی شامل تلفظ، دامنه لغات، صحبت کردن، زبان، توانایی انتقال معنای دقیق در وضعیت‌های مختلف و تغییرات در سبک‌هاست. با این حال این مهارت

کنترل فرآیندهای زبانی تأثیرگذار بوده است. البته تنها زمانی دوزبانگی بر توانمندی شناختی تأثیر مثبت خواهد گذاشت که دوزبانسه در زبان دوم به سطح مشخصی از رشد زبانی رسیده باشد.

دیاز و پادیل (۱۹۸۵) در مطالعه موردی که روی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی دوزبانه امریکا و مکزیک انجام داد نتیجه گرفت که دانش‌آموزان دوزبانه در سه حوزه عملکرد طراحی، طبقه‌بندی و وظایف داستانی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانسه موفق‌تر بودند. در مقاله هومل و پالیچ ارتباط رشد شناختی و دوزبانگی از سه منظر تاریخی، آزمون موضوعات و نظریه نقش بررسی و معلوم شد که کودکان دوزبانه موفق‌تر از کودکان تک‌زبانسه بودند. محققان علت این اختلاف را ناشی از ابزار یا روش‌شناسی پژوهشی ذکر کردند و مطرح ساختند که نتایج نادرست بوده است. اکثر اولیا نیز در این موضوع با محققان هم‌عقیده بودند و نسبت به فرزندان دلواپسی و نگرانی داشتند اما با انتشار مقاله بیل و لامبرت (۱۹۹۲) در مدارس مونتریل، نتایج پژوهشی غیرمنتظره‌ای آشکار شد. آنها دو گروه از دانش‌آموزان تک‌زبانسه و دوزبانسه را انتخاب کردند و پس از لحاظ شرایط و عوامل یکسان برای هر دو گروه، مشاهده کردند که عملکرد گروه دوزبانه به‌طور معنی‌دار بهتر از عملکرد گروه تک‌زبانسه بود.

راینسون (۱۹۹۲) در تحقیقی که انجام داد مشاهده کرد که عملکرد مهاجران دوزبانه در سیستم آموزشی نسبت به تک‌زبانها بهتر بوده و علت این تفاوت را ناشی از تفکر سیال و برتر ادراکی و توانمندی‌های متفاوت ذهنی دوزبانها عنوان کرده است.

رون کروس بای و رندی پرسکو (۲۰۰۸) پژوهشی را با دانش‌آموزان ژاپنی که انگلیسی را در ژاپن مطالعه می‌کردند و ۲۰ نفر از دانش‌آموزانی که زبان مادری آنها انگلیسی بود، برای مشارکت در تحقیق انتخاب کردند. به هر دو گروه سؤال‌هایی جهت پاسخ دادند که نمرات آزمون در دو بخش درک مطلب و خواندن به نفع ژاپنی‌های دوزبانه بود و چنین استنباط کردند که توانمندی شناختی ژاپنی‌ها بیشتر به‌خاطر سیال بودن ذهن آنها بوده است.

بیالستوک (۲۰۰۲) عنوان کرد که رشد شناختی دوزبانها به‌خاطر تفکر واگرا، انعطاف‌پذیری و سیال بودن ذهن آنها بوده است. نتایج تحقیق روزتنبگ (۱۹۹۶) حاکی از آن است که دانش‌آموزان دوزبانه در آزمون‌های هوشی نسبت به دانش‌آموزان تک‌زبانسه عملکرد بهتری داشتند. نتایج تحقیقات

نیافته باشد. محیط اجتماعی در تولید زبان مهم است. استفاده فرد از توانمندی دوزبانگی به دوزبانگی کارکردی معروف است. دوزبانگی کارکردی منجر به تولید زبان در بافت‌ها و حوادث روزمره می‌شود. دوزبانگی کارکردی به زمان، مکان و افرادی که از آن دو زبان استفاده می‌کنند مربوط است (فیش من ۱۹۶۵، ۱۵).

انتخاب زبان

همه دوزبانها فرصت دارند که از هر دو زبان به‌طور مرتب استفاده کنند. جایی که دوزبانها در یک جامعه تک‌زبانی زندگی می‌کنند ممکن است فرصت کمی داشته باشند تا هر روز از دو زبان استفاده کنند. با این حال جوامعی که دو یا چندین زبان به‌طور وسیع در آنها وجود دارد ممکن است به صورت روزانه از هر دو زبان استفاده کنند. زمانی که دوزبانها از دو زبان استفاده کنند، نگرش‌ها و ترجیحات آنها در انتخاب زبان‌شان تأثیرگذار می‌باشد و در موقعیت زبانی اکثریت یا اقلیت افراد ممکن است ترجیح دهند از یکی از آن دو استفاده کنند اما به احتمال زیاد افراد مسن از زبان اقلیت و افراد جوان به‌خاطر کلاس اجتماعی و موقعیت برتر از زبان اکثریت استفاده می‌نمایند. هلم (۱۹۸۲) بیان کرده است که ادراکات فرد درباره زبان و هویت زبان در انتخاب زبان تأثیر دارد که ممکن است این امر در تقویت زبان اثربخش باشد.

بیکر (۱۹۹۸) اظهار نموده است افراد ممکن است بر اساس ادراک خود، جایگاه زبان، یا پذیرش بیشتر جامعه، عمداً و مشتاقانه از زبانی استفاده کنند.

آثار دوزبانگی بر توانمندی شناختی

دوزبانگی ارتباط مستقیمی با قدرت خلاقیت، تبیین قیاسی، مقوله‌بندی، تحلیل، پردازش و تفسیر کودکان دارد. یادگیری زبان دوم و دوزبانگی هم‌تراز و متوازن تأثیر مثبتی بر رشد شناختی کودکان دارد و دوزبانگی باعث رشد ذهنی، تقویت حافظه، انعطاف در تفکر و توانایی درک بهتر چندوجهی و چندسطحی در کودکان شده و آنها را از تفکر خطی به سمت تفکر خلاق و غیرخطی هدایت می‌کند. دوزبانگی باعث تقویت مهارت‌های ارتباطی کودک شده، روزنه‌های جدید فرهنگی و دنیای جدیدی را پیش روی کودکان می‌گشاید.

کومینز (۱۹۹۱) بیان کرده است که عوامل شناختی نقش کلیدی در محاوره و موفقیت‌های زبانی دارد. او همچنین اظهار کرده است که عوامل فردی همچون انگیزش، بیان، فرآیند کسب زبان، نحوه برخورد زبان‌ها، و فرآیند تفکر می‌توانند در رشد شناختی دوزبانگی تأثیرگذار باشند. بیالستوک (۱۹۸۶) نشان داده است که دوزبانگی کودکان به‌طور مثبت در افزایش توانایی آنها در حل مسائل ریاضی،

جدول (۱)

مهارت‌ها		
ابعاد	شفاهی	سواد
پذیرا	گوش دادن	خواندن
تولیدی	صحبت کردن	نوشتن

تجربه معلمان در باور آنان تأثیر گذار است؟

باورهای معلمان درباره یادگیری زبان دوم
(فارسی) کودکان آذری زبان
دبستان‌های شهر ارومیه

دکتر مرضیه عارفی^۱
دکتر بهمن زندی^۲
حوریه ترابی^۳



چکیده

باورهای معلمان یکی از عوامل تعیین کننده میزان آگاهی، چگونگی، راهکارها و شیوه‌های تدریس آنهاست که تأثیر بسزایی بر رفتار آموزشی و در نتیجه پیشرفت دانش آموزان دارد. با تکوین باورهای آموزشی معلمان در فرایند یادگیری و آموزش زبان، روش‌های تدریس به گونه‌ای مؤثر شکل می‌گیرند و توانایی‌های یادگیری زبان دانش آموزان بهبود می‌یابد. هدف از تحقیق حاضر، مطالعه باور معلمان در مورد یادگیری زبان دوم (فارسی) کودکان دوزبانه دبستانی شهر ارومیه می‌باشد. سیاهه باورهای یادگیری زبان^۴ (BALLI) برای ۱۴۰ معلم (۱۰۵ زن و ۳۵ مرد) دبستان‌های شهر ارومیه اجرایی شد. سؤالات پرسشنامه، باور معلمان را در پنج زمینه: استعداد و توانایی‌های ویژه در یادگیری زبان دوم، مشکل بودن یادگیری زبان دوم، ماهیت یادگیری زبان دوم، استراتژی‌های یادگیری زبان دوم، و نهایتاً انتظارات و انگیزش در یادگیری زبان دوم مورد سنجش قرار داد. یافته‌ها نشان داد که معلمان دامنه‌ای از باورها را با درجات متنوع اعتبار دادند. در تحلیل این سؤال که آیا تجربه معلمان در باور آنان تأثیر گذار است، نتایج تحلیل چندمتغیره پیرسون نشان می‌دهد که بین متغیر تجربه و ماهیت یادگیری زبان دوم و استراتژی‌های یادگیری زبان دوم رابطه معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: باورهای معلمان، یادگیری زبان دوم،

- 11 - Balance
- 12 - Lambert
- 13 - Reynolds
- 14 - Wong Fillmore
- 15 - Fish man

فهرست منابع:

- Baker,Colin(2008)Foundations of Bilingual Education &Bilingualism,4th Edition.
- Baker,C.Jones.sp(1998)Encyclopedia of Bilingualism & Bilingual Education. Clevrdon :Multilingual Matters.
- Cummins,J(1991) Interdependence of First & S Second Language Proficiency in Bilingual Children.
- Fish Man,J.A(1965)Who Speaks What Language to Whom & When?La Linguistic.
- Heller,M(1982)Negotiations of Language Choice in Montreal, In.J.GUP ERZ.(ed).Language &Social Identity, Cambridge: Cambridge University.
- Diaz, R.M& Padilla, k (1985) The self regulatory speech of bilingual pre-schoolers, paper presented at the 1985 meeting of the society for Research in child Development. Toronto, Canada.
- Peal, E. & Lambert, W.E (1992) The Relation of bilingualism to intelligence, psychological Monographs,
- Robinson, D.W (1992) The cognitive, Academic & Attitudinal Benefits of Early Language Learning, In Met, M ,ed.
- Ron Gronsby & Randy presold (2008) Effects of Bilingualism on cognitive Abilities.
- Bialystok.Ellen(2002)Acquisition of literacy in Bilingual Children :a Framework for Research: Language Learning.
- Rosenberg, The Ambassador, The Marsha (1996) Raising Bilingual Children American School in Japan Alumni & Community Magazine.
- Romaine,s.(2000)Multilingualism & Politics of Indigenous Language Movement, Estudios de Socioling Uistica.



دوزبانه‌ها ممکن است در دو زبان دارای تخصص و تسلط باشند زیرا که با فرهنگ پذیری بار معنایی واژگان زبان را نیز یاد می‌گیرند، اما دوزبانه‌ها به طور نسبی دارای فرهنگ غالب هستند و همان فرهنگ غالب زبان آنها را شکل داده، کنترل می‌کند

از دیدگاه کلامی و علمی مورد بررسی قرار گرفته است. استفاده از زبان در مغازه نیاز به تسلط بیشتر در مهارت اجتماعی دارد. دامنه و نوع خرده مهارت‌هایی که می‌توانند مورد بحث و اندازه گیری قرار گیرند زیاد است. توانایی‌های زبانی همچون صحبت کردن، خواندن، به طور فزاینده به بخش‌های بسیار جزئی می‌توانند تقسیم شوند.

پیشنهادهای پژوهش

- ۱- آموزش و پرورش شیوه‌ای را اتخاذ نماید که در آن زبان اول و دوم با هم در تعامل بوده و همدیگر را حمایت نمایند.
- ۲- در آموزش زبان معیار از مدل‌های آموزشی دوسوی، چندجانبه‌گرایی زبانی و رشدی استفاده شود.
- ۳- خط و مرز زبانی زبان‌های کشور شناسایی و با توجه به ویژگی‌های هر منطقه استراتژی مناسب آموزش زبان معیار اتخاذ شود.
- ۴- اگر یادگیری زبان اول به صورت صحیح، علمی و کامل اتفاق بیفتد یادگیری زبان دوم نیز تسهیل خواهد شد پیشنهاد می‌شود که توجه ویژه بر یادگیری زبان اول به عمل آید.
- ۵- سن مناسب یادگیری زبان دوم از سه سالگی تا هفت سالگی در آموزش زبان دوم مورد توجه قرار گیرد.

پی‌نوشت‌ها:

- ۱- پژوهشگر پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و مدرس دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

- 2-Bilingual
- 3-Bilingualism
- 4-Baker & Jones
- 5-Bhatia & Ritchie
- 6- Ability
- 7 - Productive Competence
- 8 - Receptive Ability
- 9 - Valeds et al
- 10 - Figueroa



ارومیه، زبان آذری

مقدمه و بیان مسأله:

تحقیقات در زمینه باور و عقیده یادگیرنده زبان دوم بسیار وسیع است، اما تحقیقات اندکی در مورد باور و عقیده معلمان که نقش اساسی در یاددهی و یادگیری شاگردان دارند، یافت می‌شود. مطالعات تجربی بسیار کمی باورهای معلم از آموزش را در رابطه با یادگیری زبان دوم مورد بررسی قرار داده است. یکی از باورهای سنتی در بین معلمان آن است که یادگیری زبان دختران با پسران متفاوت است. در یکی از مطالعات در آمریکا، سیبرت^۵ (۲۰۰۳) نشان داد که نگرش و عقیده یادگیرنده مؤنث با عقیده یادگیرنده مذکر در مورد زبان انگلیسی متفاوت است. در این مطالعه محقق پی برد که ۲۳ درصد از مؤنث‌ها معتقدند که بخش مهم یادگیری زبان دوم، یادگیری گرامر آن زبان است در حالی که این نسبت در بین مذکرها ۴۷ درصد بود. به عبارتی عقیده و باور در مورد یادگیری زبان می‌تواند با عوامل متعدد از جمله جنسیت ارتباط داشته باشد. از طرف دیگر، ترکان لی اقلو^۶ در سال ۲۰۰۵ در یکی از دانشگاه‌های تربیت معلم ترکیه، پی برد که تفاوت معنی‌داری بین جنسیت و باور در مورد یادگیری زبان دوم وجود ندارد. او تحلیل نمود که سن، موقعیت زندگی و تفاوت‌های محیطی می‌تواند باور و نگرش معلمان را در مورد یادگیری زبان تحت تأثیر قرار دهد (به نقل از برنات & لیلوید^۷، ۲۰۰۷).

کولیر^۸ (۱۹۹۲) در یک مطالعه طولی بر روی اثربخش بودن برنامه‌های تربیت معلم برای یادگیرندگان زبان انگلیسی (ELL)^۹، دریافت که رابطه مثبتی بین نوع آموزش سنتی معلمان و پیشرفت علمی بالا در یادگیری زبان انگلیسی شاگردان وجود دارد. تحقیقات اخیر نشان می‌دهد که موفقیت تحصیلی شاگردان در یادگیری زبان دوم (انگلیسی) بستگی تام به معلمانی دارد که آموزش مناسب زبان را گذرانده و نگرش مثبتی نسبت به یاددهی آن زبان دریافت کرده باشند (برنات و لیلوید، ۲۰۰۷).

تحقیقی در ایالت کالیفرنیا آمریکا بر روی معلمان دوره ابتدایی انجام پذیرفته است که هدف آن بررسی نگرش معلمان نسبت به حفظ زبان اصلی شاگردانی است که انگلیسی را به عنوان زبان دوم خود یاد می‌گیرند. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد که ماهیت تربیت معلم و تجارب فردی او که به زبان دیگری غیر از انگلیسی آشناست، می‌تواند نگرش آنان را نسبت به حفظ زبان اصلی شاگردانشان و همچنین دوزبانه‌ای بودن، تحت تأثیر قرار دهد. معلمینی که هیچ‌گونه آموزشی تحت عنوان «مربی زبان» دریافت نکرده‌اند نگرش منفی نسبت به حفظ زبان اصلی و موروثی

یادگیری زبان وجود ندارد و همواره معلم باید در پی یافتن روش جدیدی برای آموزش باشد (ریچارد و سایرین، ۱۹۹۸، ص ۳).

پی کوک (۲۰۰۱) در یک مطالعه طولی تغییرات در باورهای یادگیری زبان دوم را با ۱۴۶ دانش‌آموز که در حال یادگیری زبان انگلیسی به عنوان زبان دوم بوده‌اند انجام داده است. نتایج تحقیق پی کوک (۲۰۰۱) حاکی از آن بود که یادگیری زبان دوم به معنای یادگیری تعداد زیادی لغت و قواعد دستوری است و ضریب هوشی فردی که به بیش از یک زبان صحبت می‌کند بالاست. پی کوک (۲۰۰۱) نتیجه‌گیری نمود که این شرکت‌کنندگان در زمان آماده کردن کارهای کلاسی، بیشتر به موضوعاتی می‌پردازند که در ارتباط با یادگیری کلمات و قواعد دستوری است تا آن دسته از کارهای کلاسی ضروری که خاص یادگیری زبان خارجی است و اعتقاد به این که افرادی که به بیش از یک زبان صحبت می‌کنند بسیار باهوش هستند ممکن است به طور منفی ظرفیت دانش‌آموزان را برای پیشرفت آتی تحت تأثیر قرار دهد.

مصطفی آلتان^{۱۰} (۲۰۰۶) در پنج دانشگاه ترکیه، دانشجویان رشته‌های زبان‌های انگلیسی، فرانسه، ژاپنی، و عربی را که قصد داشتند معلم این زبان‌ها شوند مورد آزمون قرار داد. این محقق باورهایی در زمینه یادگیری زبان (BALL) را به منظور ارزیابی

شاگردانشان نشان دادند و تلاشی در جهت حفظ آن نمودند. محققین این پژوهش خاطرنشان می‌سازند که ضروری است معلمینی که با کودکان دوزبانه کار می‌کنند درک بهتری نسبت به نقش اساسی و عملکرد زبان اصلی نزد شاگردان دوزبانه، داشته باشند. زیرا حفظ زبان اصلی (مادری) نزد کودکان دوزبانه می‌تواند نقش مهمی در زندگی اجتماعی، علمی و فردی آنان داشته باشد (اکسلسون^{۱۱} و لی^{۱۲}، ۲۰۰۶).

اعتقادات معلمان بخشی از فرآیند درک و برداشت آنها را از چگونگی کارشان شکل می‌دهد. برای فهمیدن اینکه معلمان چگونه به شغل خود نزدیک می‌شوند، ضروری است بدانیم که آنها براساس چه اعتقادات و قوانینی عمل می‌کنند. نظریه‌های ساخت‌گرا در مورد پیشرفت معلم، ساخت نظریه‌های شخصی تدریس را به عنوان فعالیت اصلی برای معلمان مطرح می‌کند. چنین نظریاتی اغلب مخالف تغییر هستند و به عنوان مرجع اصلی برای معلمان در زمانی که آنها اطلاعات و نظریه‌های جدید را پردازش می‌کنند به کار گرفته می‌شوند (ریچارد و سایرین، ۱۹۹۸، ص ۲). نتیجه این تحقیق نشان می‌داد که معلمین درگیر کردن دانش‌آموزان را در درس و تغییر در فعالیت‌های آموزشی و جالب و خلاقانه و لذت‌بخش نمودن آن را بسیار مهم می‌دانستند، و گروه اندکی از معلمین بر این باور بودند که هیچ روش برتری برای آموزش و

«مخالفاً»، تا «نظری ندارم» نمره گرفتند.

تحلیل نتایج

۱- باور معلمان نسبت به استعداد و توانایی یادگیری زبان دوم دانش آموزان چیست؟

اکثریت قریب به اتفاق معلمان (۹۸/۶) بر این باورند که کودکان زودتر از بزرگسالان زبان دوم را یاد می‌گیرند. ۸۵/۷ درصد از معلمان با این سؤال موافق بودند که برخی از افراد توانایی ویژه‌ای در یادگیری زبان دوم دارند. ۷۹/۳ معلمین با این سؤال مخالف بودند که شاگردانی که در درس ریاضی و علوم موفق‌ترند معمولاً در درس فارسی خوب نیستند. ۹۰/۷ درصد از معلمان بر این باورند که شاگردان دختر معمولاً نسبت به پسران در یادگیری زبان فارسی موفق‌ترند. بنابراین می‌توان از پاسخ‌ها نتیجه‌گیری کرد که به نظر معلمان عامل جنسیت می‌تواند یکی از عوامل موفقیت دانش آموزان در یادگیری زبان دوم (فارسی) باشد.

۶۶/۴ درصد از آزمودنی‌ها شاگردان خود را در یادگیری زبان دوم (فارسی) در حد بالایی می‌دانستند و معتقد بودند که شاگردان آنها توانایی بالایی در یادگیری زبان فارسی دارند. ۵۷/۹ درصد از معلمان در تحقیق حاضر با این سؤال موافق بودند که دانش آموزانی که به بیش از یک زبان صحبت می‌کنند از دانش آموزان دیگر باهوش‌ترند. در واقع معلمین دوزبانگی را عامل مؤثری در باهوش بودن دانش آموزانشان می‌دانستند.

۲- باور معلمان نسبت به مشکل بودن یادگیری زبان دوم (فارسی) دانش آموزان چیست؟

در مورد این سؤال که خواندن و نوشتن فارسی سخت‌تر از صحبت کردن آن است ۶۰/۷ درصد از آزمودنی‌ها با این سؤال موافق بودند و بر این عقیده بودند که صحبت کردن به زبان فارسی برای دانش آموزانشان راحت‌تر از خواندن و نوشتن آن است.

در مورد اینکه برخی از زبانها نسبت به زبانهای دیگر راحت‌تر یاد گرفته می‌شوند ۷۲/۶ درصد از معلمان موافق بودند. همچنین ۸۱/۴ درصد در مورد اینکه یادگیری زبان فارسی مشکل است مخالف بودند و بر این عقیده بودند که یادگیری زبان فارسی برای دانش آموزان آنها آسان و راحت است.

۳- باور معلمان نسبت به ماهیت یادگیری زبان دوم (فارسی) دانش آموزان چیست؟

در مورد این سؤال که مهمترین بخش یادگیری زبان فارسی، یادگیری دستور زبان آن است ۶۴/۳ درصد از معلمان با این سؤال موافق بودند و یادگیری دستور زبان فارسی را مهمترین بخش یادگیری زبان می‌دانستند. ۶۷/۱ درصد از معلمان نیز با این سؤال موافق بودند که کسانی خوب فارسی یاد می‌گیرند که محیطشان کاملاً

دبستانی شهر ارومیه می‌باشد. سؤالات تحقیق حول محور هدف اصلی و به شرح زیر می‌باشد:

- ۱- باور معلمان در مورد استعداد یادگیری زبان دوم شاگردان چیست؟
- ۲- باور معلمان در مورد مشکل بودن یادگیری زبان دوم شاگردان چیست؟
- ۳- باور معلمان در مورد ماهیت یادگیری زبان دوم شاگردان چیست؟
- ۴- باور معلمان در مورد استراتژی‌های بکارگیری زبان دوم شاگردان چیست؟
- ۵- انتظارات معلمان از یادگیری زبان دوم شاگردان کدام است؟
- ۶- آیا سن، تجربه و سطح تحصیلات معلمان در باورهای آنان تأثیر می‌گذارد؟

روش‌شناسی پژوهش

از بین ۱۳۰۸ معلم (مرد و زن) دوره ابتدایی شهر ارومیه، به طور تصادفی ۱۴۰ نفر آنان انتخاب شدند و به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. ابزار این تحقیق پرسشنامه می‌باشد که ۲۶ سؤال در مقیاس BALLI را دربردارد. این ابزار اندازه‌گیری به گونه‌ای وسیع در تحقیقات استفاده شده است. برای مثال (سیبرت، ۲۰۰۳، برنات و لیلوید، ۲۰۰۷) این ابزار اندازه‌گیری را در تحقیقات خود جهت ارزیابی عقاید و باورهای یادگیرندگان در رابطه با یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم مورد استفاده قرار داده‌اند. این ابزار همچنین در تحقیق سیبرت (۲۰۰۳) با یادگیرندگان بزرگسال که انگلیسی را به عنوان زبان خارجی در سطح پیشرفته می‌گذرانند مورد مطالعه قرار گرفت. این ابزار در تحقیق حاضر نیز باورهای معلمان را در مورد یادگیری زبان دوم (فارسی) شاگردان می‌سنجد. این مقیاس در پنج حیطه باورها را می‌سنجد: (۱) استعداد یادگیری زبان، (۲) مشکل بودن یادگیری زبان، (۳) ماهیت یادگیری زبان، (۴) استراتژی ارتباطی یادگیری، (۵) انتظارات و انگیزش. تمامی سؤالات به صورت مقیاس ۳ رتبه‌ای از «موافقم»،

نظرات دانشجو معلمان به کار برد. آنان چهار حیطه اصلی باورهای دانشجو-معلم را مورد ارزیابی قرار داد. این چهار حیطه شامل: مشکل بودن یادگیری زبان، ماهیت یادگیری زبان، راهکارهای یادگیری و ارتباط، و انگیزه‌ها و انتظارات بود. نتایج کار این محقق حاکی از آن بود که دانشجویان باورهای متنوعی دارند به طور مثال اینکه: «برخی افراد با توانایی خاص برای یادگیری زبان خارجی به دنیا می‌آیند یا اینکه یادگیری یک زبان خارجی با درجات متغیری از اعتبار برای کودکان آسان‌تر است تا بزرگسالان». در برخی موارد، اصطلاح «باورهای سنتی» ممکن است برای اشاره به این اعتقادات مناسب‌تر باشد. این تحقیق بسیاری از باورهای مجزا را شناسایی کرده است که دانشجویان زبان دانشگاه آنها را قبول دارند. بررسی‌های انجام شده در مورد باورهای یادگیری زبان (BALLI) به منظور ارزیابی نظرات دانش آموزان در مورد انواع متنوعی از مسائل و مباحثات مربوط به یادگیری زبان، اولین بار توسط هورویتز^۳ در سال ۱۹۸۳ انجام یافت. پرسشنامه اولیه مواردی از باورهای یادگیری زبان را شامل می‌شود که منجر به توصیفات نگرش‌های مجزای دانش آموزان از یادگیری زبان می‌شود. این پرسشنامه بسیار موشکافانه طراحی شده و حیطه‌های اصلی زبان را ارزیابی می‌کند. ساکی و گیز (۱۹۹۹) گزارش می‌دهند که چه در پرسشنامه اولیه و چه در استفاده‌های بعدی آن، شواهدی مبنی بر درجه اعتبار و پایایی آن از لحاظ تجربی وجود دارد. این سیاهه (پرسشنامه) دامنه وسیعی از باورهای یادگیرندگان زبان را دربرمی‌گیرد. برنات و لیلوید (۲۰۰۷) از این پرسشنامه در استرالیا، برای دانشجویان خارجی که در دانشگاه‌های آنجا انگلیسی را به عنوان زبان دوم فرامی‌گرفتند، استفاده کرد. نتایج تحقیق باورهای یادگیرندگان زبان و توانایی هایشان و فایده‌مندی راهبردهای بکاررفته را در یادگیری خاطر نشان می‌ساخت.

با محفوظ نگه داشتن تحقیقات قبلی و نبود تحقیقات مرتبط با باور معلمان، این پژوهش سعی بر این دارد باور معلمان را که با شاگردان دوزبانه سروکار دارند در مورد یادگیری زبان دوم (فارسی) بسنجد. در مدارس شهر ارومیه، دانش آموزان در محیط اجتماعی و مدرسه با یکدیگر به زبان آذری صحبت می‌کنند. در کلاس درس معلمان به آنان آموزش زبان فارسی می‌دهند و محتوای دروس به زبان فارسی تدریس می‌شود. معلمان خود نیز آذری زبان هستند. باور معلمان در مورد یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم می‌تواند تأثیر بسزایی در روش‌ها و راهبردهای تدریس آنان داشته باشد.

هدف اصلی این تحقیق بررسی باور معلمان در مورد یادگیری زبان دوم (فارسی) کودکان دوزبانه

شایسته است تا به معلمان مدارس به عنوان کارشناسان مسائل آموزشی نگرینسته شود و در نظر داشته باشیم که دیدگاه آنان به طور روشن در کلاس و در خلال روش‌های آموزشی آنان تأثیرگذار خواهد بود، و این به نوبه خود می‌تواند در دیدگاه شاگردانشان نیز مؤثر باشد



ماهیت تربیت معلم و تجارب فردی او که به زبان دیگری غیر از انگلیسی آشناست، می‌تواند نگرش آنان را نسبت به حفظ زبان اصلی شاگردانشان و همچنین دوزبانه‌ای بودن، تحت تأثیر قرار دهد

گفت که بین تجربه و ماهیت یادگیری زبان دوم و با ۹۹ درصد اطمینان متغیر تجربه و استراتژی یادگیری زبان دوم ارتباط معنی‌داری وجود دارد. به عبارتی تجربه معلمان بر باور آنان در مورد ماهیت و استراتژی زبان دوم تأثیر می‌گذارد.

بین تجربه و استعداد، دشواری و انتظارات معلمان رابطه معنی‌داری مشاهده نمی‌شود. به عبارتی تجربه معلمان تأثیری بر متغیرهای استعداد، دشواری و انتظارات ندارد. بین سطح تحصیلات و باورهای معلمان رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

بحث، نتیجه‌گیری، و کاربردهای آموزشی

بررسی باورهای معلمان در باره یادگیری زبان دوم، هدف اصلی این تحقیق را تشکیل می‌داد. از آنجا که نتایج آماری گزینه‌ها تفاوت‌های اندکی را با یکدیگر نشان می‌داد، الگوی کلی پاسخ‌ها در میان پاسخ‌دهندگان به‌طور قابل ملاحظه‌ای ثابت باقی ماند. نتایج آمار توصیفی، فراوانی و درصد پاسخ‌ها را بوضوح نشان داد. اگرچه این تحقیق بر باورهای معلمان از طریق اکثریت پاسخ‌ها تأکید کرده است، بر این نکته آگاه است که هر موضوع دامنه‌ای از متغیرهاست. به عبارت دیگر برای هر عقیده خاص، پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در پیوستاری قرار می‌گیرد که از موافقت کامل تا عدم توافق کامل پیش می‌رود. بنابراین، پرسشنامه باورهای یادگیری زبان (BALL) می‌تواند برای معلمان فراگیران زبان دوم به کار رود تا از طریق آن به باورهای آنان پی برده شود. یافته‌های اخیر نشان می‌دهد که معلمان دامنه‌ای از باورها دارند، به طور مثال «برخی افراد با توانایی خاص برای یادگیری زبان به دنیا می‌آیند» یا «یادگیری زبان دوم برای کودکان آسان‌تر است تا بزرگسالان». در برخی موارد، اصطلاح باورهای سستی ممکن است به گونه‌ای مناسب‌تر به چنین باورهایی اشاره داشته باشد. این مقاله بسیاری از باورهای مجزا را شناسایی کرده است که معلمان مدارس در مناطق دوزبانه آنها را قبول دارند. نتایج این تحقیق تنها یک دیدگاه آماری در برش عرضی است که باورهای معلمان را به نمایش می‌گذارد. به عبارتی، این نتایج به عنوان یک ملاک می‌تواند نشان دهنده باورهای معلمان در گذر زمان باشد، که از فردی به فرد دیگر و از محلی به محلی دیگر متفاوت است و به همین دلیل لازم است تا مشابه این تحقیق در مکان‌ها و با معلمان دیگر انجام پذیرد. شایسته است تا به معلمان مدارس به عنوان کارشناسان مسائل آموزشی نگریسته شود و در نظر داشته باشیم که دیدگاه آنان به طور روشن در کلاس و در خلال روش‌های آموزشی آنان تأثیرگذار خواهد بود، و این به نوبه خود می‌تواند در دیدگاه شاگردانشان نیز مؤثر باشد.

بنابراین اعتقاد بر این است که «باور» و «عقیده» در مورد یادگیری زبان، تأثیر مهمی بر روش کار معلمان خواهد گذاشت. اگرچه این تحقیق به سادگی در پی

کردن شغل مناسب و خوب از طرف شاگردانشان لازم و ضروری نمی‌دانستند. ۵۵/۷ درصد از معلمان براین باورند که شاگردانشان احساس می‌کنند روان صحبت کردن فارسی دارای اهمیت زیادی است. ۵۷/۱ درصد آزمودنی‌ها با این سؤال مخالف بودند که می‌خواهند شاگردانشان فارس زبان باشند. در واقع آنان از داشتن دانش‌آموزان ترک‌زبان احساس رضایت می‌کردند. ۷۱/۴ درصد از معلمان براین باورند که شاگردانشان توانایی بسیاری در یادگیری زبان فارسی دارند و می‌توانند آن را بخوبی یاد بگیرند. ۴۷/۱ درصد از آزمودنی‌ها با این سؤال موافق بودند که مردم این منطقه احساس می‌کنند یادگیری فارسی برایشان مهم است و ۳۹/۳ درصد نیز با این سؤال مخالف بودند. ۶۴/۳ درصد از معلمان با این سؤال موافق بودند که شاگردانشان از صحبت کردن به زبان فارسی احساس رضایت و خشنودی می‌کنند و از آن لذت می‌برند. پاسخ آزمودنی‌ها در مورد این سؤال که، برای اینکه بتوانیم فارسی را خوب یاد بگیریم باید در مورد فارسی‌زبانان بیشتر بدانیم، ۷۴/۳ درصد مخالف بودند. در واقع معلمان بر این عقیده بودند که برای یادگیری زبان فارسی نیازی نیست که در مورد فارسی‌زبانان بیشتر بدانیم.

۷۷/۱ درصد از آزمودنی‌ها نیز بر این عقیده بودند که اگر شاگردانشان فارسی را خوب یاد بگیرند براحتی می‌توانند با فارسی‌زبانان ارتباط برقرار نمایند. بی‌تردید یکی از نقشه‌های اصلی زبان همان نقش ارتباطی آن است. اگر زبان آموز زبان دوم بتواند زبان دومی را که یاد می‌گیرد به راحتی در ارتباطات اجتماعی خود به کار برد، او خواهد توانست با مردمانی که به زبان مورد نظر صحبت می‌کنند براحتی ارتباط برقرار نماید. نتایج همبستگی چندمتغیره نشان می‌دهد که سن معلمان در مورد استراتژی یادگیری زبان دوم تأثیر می‌گذارد. به عبارتی با ۹۵ اطمینان می‌توان گفت بین سن و استراتژی یادگیری زبان دوم ارتباط معنی‌داری وجود دارد. بین سن، استعداد، دشواری، ماهیت و انتظارات معلمان ارتباط معنی‌داری وجود ندارد. به عبارتی سن معلمان تأثیری بر متغیرهای استعداد، دشواری، ماهیت و انتظارات معلمان ندارد. در مورد متغیر تجربه با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان

فارسی‌زبان باشد در واقع آنها نیز بر این عقیده بودند زمانی دانش‌آموزانشان می‌توانند فارسی را خوب یاد بگیرند که در یک محیط فارسی زبان قرار داشته باشند. در مورد این سؤال که سختی یادگیری زبان فارسی، چگونگی ترجمه آن به زبان ترکی است، ۴۱/۴ درصد از معلمان موافق و ۴۲/۹ درصد از آزمودنی‌ها مخالف بودند در واقع برخی از آنان بر این عقیده بودند که سختی یادگیری زبان فارسی چگونگی ترجمه آن به زبان ترکی است و برخی دیگر این عامل را در سختی یادگیری زبان فارسی بی‌تأثیر می‌دانستند.

۵۶/۴ درصد از معلمان نیز بر این عقیده بودند که مهمترین بخش یادگیری زبان فارسی یادگیری لغات جدید در آن است. در واقع معلمان بر این عقیده بودند که باید لغات جدید بیشتری بدانیم تا در یادگیری زبان فارسی موفق باشیم.

باور معلمان نسبت به استراتژی‌های یادگیری زبان دوم دانش‌آموزان چیست؟

۴۷/۹ درصد از معلمان با این سؤال که مهم است شاگرد فارسی را بدون لهجه صحبت کند، مخالف بودند. به عقیده معلمان داشتن لهجه به هنگام صحبت کردن به زبان فارسی یک امر طبیعی است و نیازی نیست که شاگردان به هنگام صحبت کردن به زبان فارسی حتماً بدون داشتن لهجه، ترکی صحبت کنند. ۶۶/۴ درصد از معلمان نیز بر این عقیده هستند که شاگرد باید لغات فارسی را چندین بار تکرار و تمرین کند، و ۶۷/۱ درصد از آزمودنی‌ها عقیده داشتند که شاگردان برای یادگیری بهتر فارسی باید به مقدار زیاد تکرار و تمرین داشته باشند. در واقع معلمان بر این عقیده بودند که تکرار و تمرین می‌تواند در یادگیری زبان دوم (فارسی) دانش‌آموزان مؤثر واقع شود. ۶۲/۱ درصد از معلمان با این سؤال موافق بودند که اگر دانش‌آموزان در یادگیری خواندن فارسی دچار اشتباه شوند، اشتباه آنان در سالهای دیگر تکرار خواهد شد. در واقع معلمان بر این باورند که دانش‌آموزان در یادگیری خواندن فارسی نباید دچار اشتباه شوند.

در مورد این سؤال که اگر شاگرد نتواند خوب فارسی صحبت کند او نخواهد توانست خوب فارسی یاد بگیرد، ۴۸/۶ درصد از معلمان موافق و ۴۷/۹ درصد نیز نظر مخالف داشتند. در واقع برخی از معلمان خوب صحبت کردن به زبان فارسی را دلیلی بر یادگیری فارسی می‌دانستند و عده‌ای دیگر این عامل را دلیل مهمی در یادگیری فارسی نمی‌دانستند.

باور معلمان نسبت به انتظارات و انگیزش در یادگیری زبان دوم (فارسی) دانش‌آموزان چیست؟

۷۴/۳ درصد از معلمان در تحقیق حاضر با این سؤال مخالف بودند که اگر شاگردانشان به فارسی تسلط پیدا کنند مطمئناً شغل خوبی در آینده پیدا خواهند کرد. در واقع معلمان یادگیری زبان فارسی را برای پیدا

به مناسبت ۲۱ فوریه
روز جهانی زبان مادری

اهمیت زبان مادری در تعلیم و تربیت کودکان دوزبانه

سعید عارف‌نژاد
کارشناس پژوهشی گروه
آموزشی علوم مرکز تعلیم
و تربیت کاربردی تبریز



مقدمه

این روزها، مفهوم جهانی شدن، تیتراژی اصلی اکثر روزنامه‌هاست. انسان‌ها برداشتها و نگرش‌های متفاوتی درباره این مفهوم دارند. نمایندگان کارفرمایان و صاحبان صنایع به دلیل گشایش بازارهای جهانی برای گسترش تجارت از این مفهوم به نیکی یاد می‌کنند و اشخاصی که با این پدیده، شکاف غم‌انگیز میان ملل و انسان‌های ثروتمند و تهیدست را تداعی می‌کنند، این مفهوم احساسات بسیار منفی را در آنها برمی‌انگیزاند. کامینز^(۲۰۰۳)

یکی از جنبه‌های جهانی شدن که اهمیت بسزایی برای آموزگاران دارد، مهاجرت روزافزون افراد از کشوری به کشور دیگر است.

این تحرک و جابجایی علل مختلف دارد: آرزوی دستیابی به شرایط اقتصادی و اجتماعی بهتر، نیاز کشورهای صنعتی به نیروی کار به دلیل نرخ پایین زاد و ولد. ادغام اقتصادی در داخل اتحادیه اروپا نیز باعث رشد جابجایی و مهاجرت نیروهای کار و خانواده‌های آنها در داخل کشورهای عضو این اتحادیه شده است. این واقعیت که امروزه سفر بین کشورهای متعدد سریع و بدون مانع صورت می‌گیرد، این سیر و تحرک را تسهیل نموده است. یکی از عواقب و تبعات این تحرک پیدایش تنوع زبانی، فرهنگی، نژادی و دینی در داخل مدارس کشورهای مهاجرپذیر می‌باشد. برای نمونه در شهر تورنتو کانادا ۵۸ درصد دانش‌آموزان کودکان دوزبانه

تهران مرکز

۳- کارشناس ارشد آموزش زبان

4-The Beliefs About Language Learning Inventory (BALLI)

5-Siebert

6-Tercanlioglu

7 - Bernat & Lloyd

8- Collier

9- English language learner

10- Oxelson

11- Lee

12 - Mustapha Altan

13 - Horwitz

منابع:

-Altan, Mustapha, Z. (2006). Beliefs about language learning of foreign language- major university students. Australian Journal of Teacher Education. Vol 31, No 2: 45-52.

-Bernat, E., Lloyd, R. (2007), Exploring the Gender Effect on EFL Beliefs about Language Learning. Australian Journal of Educational & Developmental Psychology. Vol. 7, pp. 79-91.

-Lee, J.S. & Oxelson, E. (2006), "It's Not My Job": K-12 Teacher Attitudes Toward Students' Heritage Language Maintenance - The Bilingual Research Journal. Vol. 30, No. 2.

-Matsumoto, K. (1996). Helping L2 learners reflect on classroom learning. ELT Journal, 50: 143-149.

-Peacock, M. (2001). Persevere ESL teachers' beliefs about second language learning. A longitudinal study. System, 29: 177-195.

-Richards, J. C., Gallo, P. B., & Renandya, W. A. (1998), Exploring Teachers' Beliefs and the Processes of Change. The PAC Journal. Vol. 41. No. 1. Sakui, K., Gaies, S. J. (1999). Investigation Japanese learners' beliefs about language learning. System, 27: 473-492.

-Victor, M., Lochart, W. (1995). Enhancing met cognition in self-directed language learning. In Dickenson, L. Wenden, A. System: 23: 223-234.

دسته‌بندی و گزارش باورهای در باب یادگیری زبان معلمان مدارس ابتدایی بود، ما نباید بعضی از باورهای خاص را که این معلمان دارند نادیده بگیریم، زیرا آنها به عنوان معلم، اثربخشی زیادی در کلاس درس بر روی شاگردان خود دارند.

اگر چه این تحقیق بسادگی باورهای معلمان را در مورد یادگیری زبان دوم شاگردانشان طبقه‌بندی نموده است، اما نباید از این غافل شد که برخی از باورهای خاص این معلمان می‌تواند در آینده کاری آنان تأثیر بسزایی داشته باشد. بسیاری از تحقیقات (ماتسوموتو، ۱۹۹۶، ویکتور و لوکهارت، ۱۹۹۵، آلتان، ۲۰۰۶) بارها به ارزش دیدگاه‌ها و باورهای یادگیرندگان تأکید ورزیده‌اند. دیدگاه‌هایی که معلمان در خلال دوره آموزشی خود و همچنین در خلال تدریس خود کسب می‌نمایند، نیازمند تحقیق و بررسی دقیق است، زیرا نتایج این دسته از تحقیقات می‌تواند به برنامه‌ریزی آموزشی مؤثر منتهی گردد.

این تحقیق نشان داد که میزان تجربه معلمان بر باور آنان در مورد ماهیت و استراتژی زبان دوم تأثیرگذار است. بین سطوح تحصیلات و باورهای معلمان رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. بنابراین، این احتمال وجود دارد که تحصیلات تأثیر چندانی بر تغییر باورهای معلم نداشته باشد، اما میزان تجربه و درگیر شدن معلمان با تدریس و آموزش، می‌تواند باورهای او را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین برای سیستم آموزشی تربیت معلم بسیار مهم است که بر روی این باورهای کار کرده آنها را بهینه نمایند. همان‌طور که پی کوک (۲۰۰۱) اشاره دارد و ما هم به این نتیجه رسیدیم، یکی از بخش‌های مهم دوره‌های تربیت معلم در مناطق دوزبانه باید تأکید بر رشد باورهای مثبت معلمان در باره یادگیری زبان دوم باشد، و برنامه‌های آموزشی ضمن خدمت این معلمان به گونه‌ای طراحی گردد که باورها، ارزش‌ها، و عقاید معلمان دوره ابتدایی را در جهت رشد زبان‌آموزی تغییر دهد.

این نخستین پژوهش در نظام‌های باوری معلمان ابتدایی و تأثیر باورها بر راهکارهای یادگیری و اکتساب زبان در این منطقه می‌باشد. از این رو، یافته‌ها تأییدی بر این مطلب‌اند که معلمان با تصورات قطعی پیش‌فرض شده به کار می‌پردازند. بنابراین مراکز تربیت معلم و آموزش ضمن خدمت، نمی‌توانند این باورها را نادیده بگیرند و در صورتی که بخواهند دانش‌آموزان از حداکثر فراگیری زبان دوم (فارسی) بهره‌مند شوند و در عین حال، در حفظ و صیانت زبان مادری راسخ باشند، می‌بایستی بر روی باورها و عقاید معلمان کار علمی بیشتری مبذول دارند.

پی‌نوشت‌ها:

۱- Ph.D - روان‌شناسی تربیتی - دانشگاه آزاد اسلامی - واحد ارومیه

۲- دکترای زبان‌شناسی - دانشگاه پیام نور - واحد



از خانواده‌هایی هستند که زبان ارتباطی آنها انگلیسی استاندارد نیست. مدارس اروپایی و آمریکای شمالی سالهاست که با این پدیده روبرو هستند، با وجود این، این مسأله یکی از مسائل مناقشه‌برانگیز مانده است و از لحاظ سیاست آموزشی تفاوت‌های بزرگی بین کشورهای مورد بحث و حتی در داخل خود این کشورها به چشم می‌خورد.

در عصر جهانی شدن، جامعه‌ای که از توانایی‌های چندزبانی و چندفرهنگی برخوردار است، بهتر می‌تواند نقش اجتماعی و اقتصادی مهمی را در عرصه بین‌المللی ایفا کند. در عصری که ارتباطات بین فرهنگ‌ها در عالی‌ترین درجه تاریخ بشریت قرار دارند، هویت‌های تمام جوامع رشد و نمو پیدا می‌کنند (و از همدیگر تأثیر می‌پذیرند و تغییر می‌یابند). هویت‌های جوامع و گروه‌های قومی هیچ‌گاه جامد و ایستا نبوده‌اند و این هویت‌ها همچون نمونه‌های ویرینی و نمایشی جامد و تغییرناپذیر نیستند تا در موزه‌ها برای نسل‌های آینده حفظ و نگهداری شوند، آن هم در زمانی که سرعت تغییرات و فرآیندهای جهان‌شمول تا این حد بالاست.

رسالتی که آموزگاران و سیاستمداران تأثیرگذار دارند این است که روند رشد هویت ملی را طوری سوق دهند که حقوق همه شهروندان (از جمله بچه‌های مهاجر) مورد احترام قرار گیرد و استعدادها و توانایی‌های فرهنگی، زبانی و اقتصادی هر ملت به بالاترین درجه رشد و اعتلا داده شوند.

اسکات ناب - کانگاس^(۲۰۰۰) داده‌ها شناخت وسیع‌تری را در مورد سیاست بین‌المللی و کارکرد آن در ارتباط با زبان به‌عنوان یک حق بشری و انسانی به دست می‌دهد.

آموزش مناسب برای کلاس‌های ناهمگون از لحاظ زبانی و فرهنگی چگونه باید باشد؟

اولین قدم این است که بدانیم پژوهش‌های انجام گرفته در مورد نقش زبان، به ویژه زبان مادری، در رشد تربیتی و آموزشی بچه‌ها چه می‌گویند؟

ما در مورد رشد زبان مادری چه می‌دانیم؟ تحقیقات در ارتباط با اهمیت زبان مادری برای رشد فردی و آموزشی بچه‌های دوزبانه اطلاعات و داده‌های خیلی روشنی را به دست می‌دهند. نتایج تفصیلی تحقیقات را که در اینجا به صورت کوتاه معرفی می‌شوند می‌توان در اسکات ناب - کانگاس^(۲۰۰۰)، بیکر^(۲۰۰۰) و کامینز^(۲۰۰۰) مطالعه نمود.

دو زبانه بودن تأثیر مثبتی روی رشد زبانی و آموزشی بچه‌ها دارد

چنانچه توانایی‌های دو یا چندزبانه بچه‌ها در همان

دوره ابتدایی رشد داده شود، آنها درک عمیق‌تری از زبان پیدا می‌کنند و می‌آموزند چگونه این توانایی‌ها را بکار ببندند. آنها از تجارب بیشتری برای تقویت زبان خود برخوردار خواهند شد، مخصوصاً اینکه اگر شکل نوشتاری این زبانها را بیاموزند. آنها می‌توانند از طریق قیاس تضادی (کنتراستیو) تشخیص دهند که چگونه زبانهای مختلف آنها واقعیت را سازماندهی می‌کنند. بیش از ۱۵۰ تحقیق در ۳۵ سال اخیر به وضوح آن چیزی را به اثبات رسانده‌اند که فیلسوف آلمانی، گوته، زمانی گفته بود: «شخصی که تنها یک زبان را می‌داند، خود این زبان را هم در واقع نمی‌شناسد» تحقیقات روشن می‌سازد که بچه‌های چندزبانه در اندیشیدن منعطف‌تر هستند، چون با اطلاعات کسب شده از دو زبان مختلف سر و کار دارند.

از سطح معلومات و میزان تسلط در زبان مادری می‌توان میزان تسلط و اشراف به زبان دوم را پیش‌بینی کرد. بچه‌هایی که با یک مبنای محکم زبانی و دانش زبان مادری خود به مدرسه می‌آیند، توانایی‌ها و استعدادهای بالاتری از لحاظ آموزش زبان رایج و آموزشی مدرسه از خود نشان می‌دهند. چنانچه والدین و بستگان نزدیک بچه‌ها چون پدر بزرگان و مادر بزرگان بتوانند اوقاتی را با بچه‌ها و نوه‌های خود سپری کنند، برای آنها قصه بخوانند و با آنها در مورد مشکلات صحبت کنند، به‌طوری که بچه‌ها بتوانند گنجینه لغات و مفاهیم را در زبان مادری خود گسترش دهند، آمادگی بهتری در مدرسه از خود نشان می‌دهند، زبان آموزشی را بهتر و سریعتر می‌آموزند و رشد و موفقیت بهتری خواهند داشت. اطلاعات و توانایی‌های بچه‌ها می‌توانند بین زبان‌ها منتقل و جابجا شوند، بدین معنی که آنچه آنها در

زبان مادری در منزل و خارج از مدرسه آموخته‌اند به زبان آموزشی (و از زبان آموزشی به زبان مادری) منتقل سازند. چنانچه روند و فرآیند مفاهیم و توانایی اندیشیدن بچه‌ها را مورد تأمل قرار دهیم، درخواهیم یافت که هر دو زبان مادری و آموزشی کودک با هم در پیوند متقابل قرار دارند. انتقال (مفاهیم و داده‌ها و معرفت‌ها) بین زبان‌ها می‌تواند به هر دو سو باشد: چنانچه توانایی زبان مادری کودک، مثلاً در یک برنامه دوزبانه، رشد داده شود، وی می‌تواند مفاهیم، زبان و توانایی‌های خواندن (متن، کتاب، روزنامه) را که در زبان اکثریت جامعه می‌آموزد، به زبان مادری خود انتقال دهد. کوتاه سخن این که اگر مدرسه دسترسی به هر دو زبان را ممکن سازد، هر دو زبان همدیگر را بارورتر و غنی‌تر می‌سازند.

آموزش و تقویت زبان مادری بچه در مدرسه نه تنها به وی یاری می‌رساند که زبان مادری خود را به خوبی فراگیرد، بلکه در خدمت رشد دانش وی در ارتباط با زبان آموزشی نیز هست.

این شناخت که الف دوزبانه بودن بچه‌ها محاسن زبانی برای بچه‌ها به دنبال دارد و (ب) توانایی بچه‌ها در دو زبان پیوند تنگاتنگی با هم دارند، با عنایت به نتایج تحقیقات فوق‌الذکر غیرمترقبه نیست. دانش‌آموزان دوزبانه، چنانچه به آنها به‌طور جدی و مؤثر زبان مادری آموزش داده شود و به ویژه توانایی‌های آنها در امر خواندن متن در زبان مادری تقویت گردند، در مدرسه موفق‌تر از بچه‌های یک‌زبانه خواهند بود؛ اما اگر آنها مجبور شوند، زبان مادری خود را به عقب برانند و رشد این زبان به این دلیل دچار وقفه و اختلال شود، زیربنای ادراکی و فردی آموزش آنها نابود می‌گردد.

صرف وقت برای آموزش زبان مادری مانع رشد زبان رسمی (معیار) نمی‌باشد

برخی از معلمان و والدین بر آن اند که آموزش دوزبانه یا آموزش زبان مادری مشکل ساز است. آنها نگران این هستند که این برنامه‌ها وقت دانش‌آموزان را برای آموزش زبان رسمی می‌گیرد. یک مثال: آیا چنانچه در یک برنامه دوزبانه ۵۰ درصد آموزش به زبان مادری و ۵۰ درصد به زبان رسمی صورت گیرد، آموزش زبان دوم لطمه نخواهد دید؟ برنامه‌های آموزشی دوزبانه به شرطی که درست اجرا شوند، دانش زبانی و تخصصی دانش‌آموز در زبان خود را تقویت خواهد کرد بدون این که کوچکترین تأثیر منفی روی رشد معرفت زبانی وی در زبان رسمی بگذارد. در بلژیک در یک برنامه آموزشی چندزبانه به نام «فویر»^۴ در همان مرحله ابتدایی توانایی‌های کتبی و شفاهی همزمان در سه زبان رشد داده می‌شوند (زبان مادری، هلندی و فرانسوی) اینجاست که مزیت‌های آموزش دوزبانه و سه‌زبانه آشکار می‌گردد.

ما می‌توانیم به یاری نتایج بعمل آمده از تحقیقات فوق‌الذکر دریابیم که چرا چنین چیزی ممکن است. اگر بچه‌ها به زبان اقلیت (مثلاً زبان مادری خود) آموزش ببینند، این زبان را به مفهوم تنگ و محدود خود نمی‌آموزند، بلکه همزمان مفاهیمی را یاد می‌گیرند و توانایی‌های فکری و هوشی‌ای را کسب می‌کنند که برای زبان اکثریت هم می‌توانند بکار ببندند. مثلاً دانش‌آموزی که می‌تواند به زبان مادری خود بگوید که ساعت چند است، دیگر شیوه کار ساعت را آموخته است و لازم نیست مجدداً آن را در زبان دوم (زبان رسمی) بیاموزد.

وی تنها به اتیکت‌ها (برچسب‌ها) یا ساختارهای سطحی برای بروز توانایی‌های فکری‌اش که قبلاً کسب نموده است نیاز دارد. در سطوح زبانی بالاتر هم انتقال و جابجایی اطلاعات و داده‌ها بین زبانها وجود دارد، مانند توانایی مطالعه یک متن یا یک داستان و تشخیص اندیشه محوری و پیام اصلی از جزئیات و نام بردن حوادث یک داستان یا گزارش تاریخی.

زبان مادری بچه‌ها آسیب‌پذیر است و می‌تواند در اولین سالهای مدرسه فراموش شود.

بچه‌های دوزبانه در نخستین سالهای مدرسه و در ارتباطات روزمره، زبان رسمی را به سرعت می‌آموزند البته این بچه‌ها برای کاربرد زبان به‌عنوان ابزار اندیشه به زمان بسیار طولانی‌تری نیاز دارند تا به بچه‌های تک‌زبانه در این امر برسند. اما آموزگاران و مربیان باید به این امر توجه کافی داشته باشند که بچه‌ها با همان سرعت هم می‌توانند زبان مادری خود را حتی در محیط خانه از دست بدهند. ابعاد و سرعت از دست دادن زبان مادری بستگی به تعداد سخنوران این زبان

در مدرسه و در همسایه‌ها دارد. اگر زبان مادری در خارج از مدرسه بیشتر مورد استفاده قرار گیرد، احتمال از دست دادن زبان مادری بچه‌ها ضعیف‌تر است، اما اگر سخنوران این گروه زبانی در یک منطقه معین متمرکز نشده باشند، ممکن است بچه‌ها زبان مادری خود را در عرض ۲ الی ۳ سال اول مدرسه از دست بدهند و اگر آنها در چنین وضعیتی بزرگ شوند، شکاف زبانی بین والدین و بچه‌ها به یک شکاف احساسی بین آنها مبدل خواهد شد. در این صورت دانش‌آموزان در خانه و در مدرسه با هر دو فرهنگ بیگانه می‌گردند، و عواقب مخرب آن قابل پیش‌بینی می‌باشند.

معلمین باید برای دانش‌آموزان ارزش یادگیری زبان دوم را روشن سازند و آنها را متوجه این امر نمایند که دوزبانی یک توانایی زبانی و فکری و هوشی بسیار بااهمیت می‌باشد. آموزگاران برای نمونه می‌توانند پروژه‌های چندزبانی را به‌وجود آورند که موضوع آنها: الف) درک و آگاهی زبانی بچه‌ها باشد (دوزبانه بودن بچه‌ها را در کلاس معرفی و تحسین نمایند) ب) در زبان‌هایی که در کلاس صحبت می‌شوند مشارکت فعال کنند. مثلاً هر روز دانش‌آموزی یک کلمه مهم از زبان مادری خود را بیان کند و کل کلاس، به‌انضمام آموزگار، آن کلمه را بیاموزد و درمورد آن بحث کند.

اگر دانش‌آموزان احساس کنند که آن‌طور که هستند مورد پذیرش نیستند، به احتمال قریب به یقین مشارکت فعال و قابل اعتمادی در درس و کلاس نخواهند کرد.

آموزگاران باید در مورد تنوع زبانی و فرهنگی بچه‌ها در مدرسه فعال شوند و مبتکر ایده‌ها و حرکت‌هایی در مدرسه و در راستای پذیرش هویت و چندزبانه بودن بچه‌ها باشند، مثلاً از طریق تشویق بچه‌ها برای اینکه آنها مضاف بر زبان آموزشی، به زبان مادری خود نیز مطالبی را روی کاغذ بیاورند و کتاب‌های دوزبانه بنویسند و در مدرسه معرفی نمایند و به‌طور کلی از طریق ایجاد یک جو مناسب در کلاس و مدرسه که در آن تجارب زبانی و فرهنگی دانش‌آموز به‌طور فعال مورد توجه و حمایت قرار گیرد و ارج نهاده شود.

چنانچه توانایی‌های دو یا چندزبانه بچه‌ها در همان دوره ابتدایی رشد داده شود، آنها درک عمیق‌تری از زبان پیدا می‌کنند و می‌آموزند چگونه این توانایی‌ها را بکار ببندند

باید برای آینده یک هویت پویا به‌وجود آورد. اگر کادر آموزشی در مدرسه یک برنامه زبانی و به‌ویژه برنامه درسی‌ای را تهیه و تدوین کند که سرمایه زبانی و فرهنگی بچه‌ها و اجتماعات زبانی موجود در جامعه را در کل ارتباطات مدرسه‌ای مورد توجه و حمایت قرار دهد، آئینه مثبت و تأییدشده‌ای را در مقابل بچه‌های چندزبانه قرار می‌دهد که به آنها نشان می‌دهد که آنها چه کسی هستند و چه نقشی را می‌توانند در جامعه عهده دار شوند.

تجارب خانگی فرهنگی و زبانی مینا و زیربنای آموزش آینده بچه‌ها می‌باشند. لذا باید آنها را ارج نهاد، تحسین نمود و مهم‌تر از آن، پایه و نقطه پیشرفت قرار داد.

هر بچه‌ای حق این را دارد که استعدادها و توانایی‌هایش در مدرسه مورد پذیرش و حمایت قرار گیرد.

کوتاه سخن اینکه باید چشمان خود را بر روی توانایی‌های زبانی، فرهنگی و فکری‌ای که دانش‌آموزان با خود از محیط خانه به درون مدرسه و جامعه می‌آورند، بگشاییم و چنانچه، تنوع و تکثر فرهنگی و زبانی بچه‌ها را به‌عنوان مشکلی که نیاز به حل داشته باشد ننگریم، سرمایه فرهنگی، زبانی و فکری جوامع ما به‌طور سرسام‌آوری رشد خواهد نمود.

پی‌نوشت‌ها:

- 1 - Jim Cummins
- 2-Skutnabb-Kangas
- 3 - Baker
- 4 -Foyer

فهرست منابع و مآخذ:

- Baker, C (2000): A parents' and teachers' guide to bilingualism. 2nd Edition, Clevedon, England: Multilingual Matters
- Cummins, J. (2000): Language, power, and pedagogy. Bilingual children in the crossfire, Clivedon, England: Multilingual Matters
- Cummins, J (2003) Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?
- www.iteachilearn.com/cummins/index.htm
- Skutnabb-Kangas, T. (2000): Linguistic genocide in education – or worldwide diversity and human. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



بررسی نظریه‌ها و عوامل مؤثر بر دوزبانگی



سارانا قوامی لاهیج^۱
علیانانا قوامی لاهیج^۲

چکیده

دوزبانگی یکی از مسائل تأثیرگذار بر آموزش و یادگیری افراد جامعه است و امروزه در همه جای جهان مطرح می‌گردد. فرد دوزبانه کسی است که همزمان به دو زبان صحبت می‌کند و آموزش می‌بیند. افراد یا هر دو زبان را با هم در کودکی اکتساب می‌کنند یا بعد از اکتساب زبان اول به زبان دوم آموزش می‌بینند. در مورد پدیده دوزبانگی نظرات مختلفی مطرح است و زبان‌شناسان آن را در طبقه‌بندی‌های متفاوتی قرار داده‌اند. مقاله حاضر در نظر دارد ابتدا نظریه‌ها و تعاریف مختلف ارائه شده در مورد دوزبانگی به اجمال بررسی نماید، سپس با توجه به این نظریه‌ها به چهار سؤال مطرح شده در پژوهش پاسخ گوید. این سؤالات مفاهیم کلی دوزبانگی یعنی: دوره بحرانی، چگونگی پردازش دو زبان، عملکرد مغزی دوزبانه‌ها و تأثیر دوزبانگی بر جنبه‌های شناختی را پوشش می‌دهد. در ادامه بر اساس این عوامل ملاک‌های مورد نیاز، برای یک آموزگار دوزبانه بر شمرده می‌شود.

واژگان کلیدی: دوزبانگی، دوره بحرانی، پردازش زبانی، شناخت

مقدمه

فراگیری زبان در عین حال که یکی از مراحل اولیه رشد در دوران کودکی است، از شگفتی‌های این دوره نیز به حساب می‌آید. طبق دیدگاه زبان‌شناسان، در سنین سه تا پنج سالگی تقریباً همه کودکان به یک زبان تسلط می‌یابند. فراگیری زبان یک پدیده کاملاً طبیعی است که با وجود پیچیدگی‌های بسیار پیدایش آن در حیات کودک بسیار ساده به نظر می‌رسد، اما از این پیچیده‌تر و شگرف‌تر، توانایی برخی کودکان در یادگیری همزمان دو یا چند زبان است. در همان محدوده زمانی که یک کودک تک‌زبانه، زبانی را می‌آموزد، یک کودک دو یا چندزبانه باید

به یادگیری دو یا چند زبان همزمان با هم بپردازد و آنها را در موقعیت‌های اجتماعی متفاوت و مناسب به کار گیرد (عبدی، ۱۳۸۳).

زبان‌شناسان فراگیری همزمان دو زبان در کودکان را دوزبانگی^۲ می‌نامند و فردی که این عمل را انجام می‌دهد دوزبانه می‌گویند. البته در مورد تعریف دوزبانگی نظرات مختلفی وجود دارد. زندگی (۱۳۸۶) معتقد است: «دوزبانگی عبارت است از موقعیتی که در آن شخص برای برقراری ارتباط با دیگران به‌طور متناوب (با توجه به موقعیت‌های خاص) از دو یا چند زبان استفاده می‌کند. چنین حالتی را دوزبانگی و چنین کسی را دوزبانه می‌نامیم». نیلی پور (۱۳۷۱) دوزبانگی یا چندزبانگی را به معنی دانستن و به کار بستن دو یا چند زبان متفاوت می‌داند، به‌طوری که فرد بتواند از هر زبان بر حسب مورد برای نیازهای ارتباطی خود استفاده کند. براهنی (۱۳۷۱) در این زمینه یادآور می‌شود که فرد دوزبانه به کسی گفته می‌شود که می‌تواند به دو یا چند زبان تکلم کند که از لحاظ نظام‌های آوایی، واژگانی و دستوری متفاوت‌اند. برخی پژوهشگران چون استاینبرگ^۳ (۱۹۹۳) نیز پا را فراتر نهاده و حتی کسانی را که علاوه بر زبان مادری بر یکی از زبان‌های اشاره دنیا نیز تسلط داشته باشد دوزبانه می‌نامند، همچنین افرادی که براحتهی از عهده خواندن متون زبان دوم برمی‌آیند و حتی براحتهی آن را می‌نویسند، اما به شکل مطلوب از عهده تکلم یا درک آن بر نمی‌آیند نیز می‌توانند در رده افراد دوزبانه به حساب آیند، زیرا زبان را با همه پیچیدگی‌هایش می‌توان به شیوه‌های مختلف مانند صدا (گفتار)، دیدن

(خسط) و حرکات دیداری (علائم) فرا گرفت، پس مفهوم دوزبانگی نیز باید همه شیوه‌ها را شامل شود. دوزبانگی یکی از مسأله‌سازترین واقعیت‌هایی است که آموزش و پرورش کشور و بسیاری از کشورهای جهان با آن مواجه است. برابر آمارهای موجود در کشور زبان مادری حدود نیمی از افراد فارسی است. نیم دیگر با زبان‌ها و گویش‌های متناوب محلی مانند ترکی، کردی، لری، بلوچی، عربی و... تکلم می‌کنند. چندزبانگی در ایران یک امر فراگیر است و به مناطق خاص و محدودی اختصاص ندارند. این واقعیت ویژگی‌های خود را دارد و برای مسؤولان آموزش و پرورش کشور حاوی پیام مهمی در زمینه تأکید بر تعلیم و تربیت ویژه افراد دوزبانه است. بخصوص زمانی که بدانیم کودکان دبستانی از نظر آموزشی آسیب‌پذیرترین قشرهای دوزبانه هستند. بیش از پیش محرز می‌گردد که خطرترین مسؤولیت متوجه دست‌اندرکاران آموزش و پرورش دوره ابتدایی است. بنابراین شناسایی چگونگی عملکرد زبان‌ها در افراد دوزبانه می‌تواند به عنوان گامی بنیادی در زمینه حل مشکلات اینگونه دانش‌آموزان باشد.

روش‌های مختلفی برای دوزبانه شدن وجود دارد:

روش طبیعی: در این روش فرد از آغاز تولد یا در طول رشد خود در یک خانواده و یا یک جامعه دوزبانه زندگی می‌کند و بدون هیچ‌گونه آموزش رسمی از دو زبان بهره‌مند می‌شود و در نتیجه در هر دو زبان توانایی درک و کارکرد ارتباطی به دست می‌آورد. پس می‌توان گفت اگر شخصی دوزبانه از طریق غیر از آموزش دوزبانه شود، چنین حالتی را دوزبانگی طبیعی می‌نامیم. این امر

- ❖ آیا در اکتساب زبان دوم دوره بحرانی وجود دارد؟
❖ دوزبان‌ها چگونه بر دو زبان مدیریت می‌کنند؟ آیا پردازش یک زبان بر زبان دیگر اثرگذار است؟
❖ زبان‌ها چگونه در مغز عمل می‌کنند؟
❖ آیا دوزبانگی روی جنبه‌های شناختی هم اثر می‌گذارد؟

حال به تفصیل به هر یک از سؤالات مطرح شده پاسخ خواهیم داد:

آیا در اکتساب زبان دوم دوره بحرانی وجود دارد؟

نظریه پردازهای فراوانی در مورد وجود دوره بحرانی در فراگیری زبان دوم، وجود دارد. منظور از دوره بحرانی، سنی است که بعد از آن زبان آموزی مشکل یا حتی ناممکن خواهد شد. دوره بحرانی به طور کلی به تخصیص آشکار نیمکره چپ مغز به فرایندهای زبانی اشاره دارد که از آن با عنوان جانبی شدن^۷ تعبیر می‌شود. از آنجایی که کودک انسان از دوران جنینی به عنوان یک تولیدکننده کامل زبان رشد نمی‌یابد، عموماً این گونه تعبیر می‌شود که جانبی شدن از دوران کودکی آغاز می‌شود. این مسأله همزمان با دوره‌ای که اکتساب زبانی روی می‌دهد اتفاق می‌افتد. عقیده کلی بر این است که در طول دوران کودکی (تا سن بلوغ) دوره‌ای وجود دارد که مغز انسان در آماده‌ترین وضعیت برای دریافت و یادگیری زبان قرار دارد. اگر کودکی در این دوره نتواند زبان را فراگیرد، در یادگیری زبان به هر شکلی بعد از این دوره دچار مشکل خواهد شد (یول^۸، ۱۹۹۶).

در اکتساب هر زبانی باید موارد زیر را مد نظر قرار داد:

❖ سن اکتساب^۹

در جوامعی رخ می‌دهد که دو یا چند زبان و گویش در آنها رایج است. به طور طبیعی افراد چنین جامعه‌ای برای ایجاد ارتباط با افراد خانواده خود مثلاً گویش ترکی آذری و برای دوستان و همکاران زبان فارسی را می‌آموزند (زند، ۱۳۸۶؛ بیالیستاک^{۱۰}، ۲۰۰۸).

روش غیرطبیعی: اگر شخص زبانی غیر از زبان مادری خود را از طریق برنامه‌های آموزشی یاد بگیرد، این حالت را دوزبانگی غیرطبیعی می‌نامیم. این حالت برخلاف دوزبانگی طبیعی، ارادی است، چرا که یادگیری زبان آگاهانه انجام می‌گیرد (زند، ۱۳۸۶). در این نوع دوزبانگی، فرد پس از فراگیری زبان مادری با یک زبان دیگر تماس پیدا می‌کند و دوزبان می‌شود (نیلی پور، ۱۳۷۱). نقش و کاربرد زبان در این دوزبانگی ممکن است در ابتدا برای یادگیرنده ناچیز باشد، ولی با نقشی که فرد در جامعه می‌پذیرد و با گسترش میزان تحصیلات ممکن است کاربرد آن وسیع و تخصصی شود و در زندگی اجتماعی او نقش اساسی ایفا کند.

علاوه بر دو نوع دوزبانگی یاد شده، انواع دیگری از دوزبانگی نیز بر حسب کاربرد و نقش آنها قابل ذکر هستند: دوزبانگی مدرسه (زبان دوم تنها در مدرسه کاربرد دارد)؛ دوزبانگی خانگی (زبان دوم تنها در خانه کاربرد دارد)؛ دوزبانگی شفاهی (آشنایی شفاهی با زبان دوم)؛ دوزبانگی کتبی و شفاهی آمیخته (آشنایی به صورت شفاهی با یک زبان و به صورت کتبی در زبان دیگر) و دوزبانگی کامل (آشنایی به صورت شفاهی و کتبی با هر دو زبان) (نیلی پور، ۱۳۷۱).

بدیهی است کودکانی که دو زبان را به طور هم زمان یاد می‌گیرند در فراگیری آنها از راهکارهای مشابه استفاده می‌کنند. آنها در اصل دو زبان اول را یکجا یاد می‌گیرند و کلید موفقیت آنها در تشخیص بافت‌های متفاوت دو زبان است. اشخاصی که زبان دوم را در شرایط محیطی متفاوت یاد می‌گیرند «دوزبان‌های هماهنگ» نامیده می‌شوند. این افراد از دو سیستم معنایی متفاوت برخوردارند، برخلاف «دوزبان‌های مرکب» که یک سیستم معنایی برای عملکرد هر دو زبان دارند. با وجود این گونه تقسیم‌بندی‌ها، اکثر دوزبان‌ها اقدام به رمزگردانی می‌نمایند (یعنی گنجاندن لغات، عبارات یا حتی تکه‌های بلندتر از یک زبان در زبان دیگر) و این عمل را به ویژه در ارتباط با یک دوزبان دیگر انجام می‌دهند (براون، ۲۰۰۲، ترجمه فهیم، ۱۳۸۱، ص ۶۹). اغلب مردم دوزبانگی را پدیده مثبتی می‌دانند. از طرفی، دانستن زبانی دیگر، امکان ایجاد ارتباط با اعضای یک فرهنگ متفاوت را با زبان خودشان امکان‌پذیر می‌سازد، خود این مسأله موجب ارتقای سطح همکاری و مفاهیم بین‌ملّتها و انسان‌ها می‌شود. از سوی دیگر، به لحاظ فردی هم لذت و مزایای فرهنگی دوزبانگی مشهود است (اشتاینبرگ، ۱۹۹۳؛ ترجمه گلفام، ۱۳۸۱).

موضوعات اصلی مطرح در دوزبانگی را می‌توان در چهار مبحث زیر طبقه‌بندی کرد:

- ❖ زمینه اکتساب^{۱۱}
❖ مهارت
❖ تسلط زبانی
❖ توانایی ایجاد ارتباط

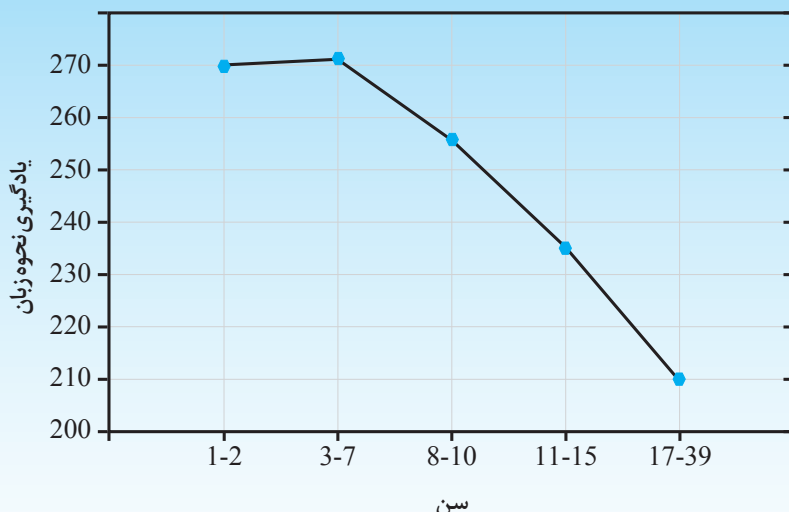
❖ مهارت بر جنبه‌های اجتماعی و فرهنگی زبان

دوزبان شدن می‌تواند در سه دوره سنی آغاز شود: ۱) دوزبانگی دوران کودکی (۲ دوزبانگی دوران نوجوانی و ۳) دوزبانگی دوران بزرگسالی. با توجه به نتایج تحقیقات مختلف در خصوص بهترین دوره سنی برای یادگیری زبان دوم، میان متخصصان اختلاف نظر وجود دارد. میلر، گالاترو و پرایبرام^{۱۱} (۱۹۶۰) معتقدند که خلاقیت در دوران کودکی و کردارها و گفتارهای فی‌البداهه از تولد تا ۹ سالگی به اوج شکوفایی خود می‌رسند. از طرفی توارنس^{۱۲} (۱۹۶۲) معتقد است که منحنی خلاقیت کودک از ۱۰ یا ۹ سالگی سیر نزولی را شروع می‌کند. پنفیلد^{۱۳} (۱۹۷۷) با استفاده از داده‌های عصب‌شناختی ادعا می‌کند که هر چه بر سن مغز افزوده می‌شود، توانایی آن برای یادگیری چیزهایی که در خردسالی آسان تر فراگرفته می‌شد، کاهش می‌یابد. وی در خصوص یادگیری زبان دوم نیز مدعی است که مغز پس از ۹ سالگی به تدریج خشک و سخت می‌شود (نجاریان و مکنونی، ۱۳۷۶). فلاو و سالوس (به نقل از آخشینی، ۱۳۶۹) معتقدند که مناسب‌ترین زمان برای شروع آموزش کودک دوزبان در سال‌های پیش از دبستان، در فاصله سنین سه تا پنج سالگی است.

در مورد انواع دوزبانگی در دوره بحرانی دو نظریه وجود دارد:

دوره بحرانی در یادگیری نحوه زبان

(جانسون و نیوپورت ۱۹۸۹، ۱۶ به نقل از کالاهان ۲۰۰۸، ۱۷)

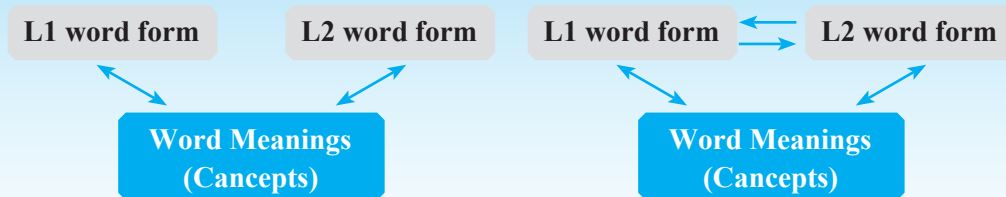


دوره بحرانی در معناشناسی زبان دوم هم تأثیر بسزایی دارد. به نظر می‌رسد یادگیری واژگان جدید حداقل موضوع مهم در یادگیری هر زبانی است حتی در زبان اول، اما واژگان در زبان دوم معمولاً به طور متفاوتی مورد دسترسی قرار می‌گیرند یا در جای متفاوتی با واژگان زبان اول ذخیره می‌شوند.

مدل سلسله مراتبی تجدید نظر شده مدل ادراکی واسطه‌ای

دوزبانه‌های دیر هنگام دوزبانه‌های زود هنگام

(کرول و استوارت ۱۸، ۱۹۹۴ به نقل از کالاهان، ۲۰۰۸)



بنابراین می‌توان چنین ادعا کرد که گذر از دوره بحرانی یادگیری زبان دوم بر پردازش واج‌شناختی نحوی و معنایی زبان دوم تأثیر منفی دارد، اما در پردازش واج‌شناختی و نحوی محسوس‌تر از پردازش معناشناختی، است

افزایش می‌دهد، در حقیقت وقتی انسان حرکت می‌کند، یا حرف می‌زند یا کتاب می‌خواند، بخش‌های خاصی از مغز فعال می‌شوند. مغز کودکان دوزبانه نسبت به کودکان تک‌زبانه، احتیاج به فعالیت کمتری برای حل تمرین‌های گرامری، طبقه‌بندی لغات، جمع و تفریق و... دارد. به عبارتی دیگر مغز کودکان تک‌زبانه برای حل آزمون‌ها - از هر نوعی - نیازمند فعالیت شدیدتری است و به این جهت، سلول‌های مغزی بیشتری باید بسیج شوند. بنابراین تفاوت این کودکان تک‌زبانه با کودکانی که از سنین بسیار کم در معرض دو زبان بوده‌اند، شدیدتر می‌شود. در کودکانی که پدر و مادرانشان زبان‌های مادری متفاوتی دارند و از همان ابتدا کودک در محیطی دوزبانه شناور است، این قابلیت‌ها نمایان‌تر می‌باشد. نتیجه این که هر چه از سن کمتری شروع به یادگیری زبان دوم شود، مغز برای فعالیت‌های ذهنی و ادراکی آمادگی بیشتری پیدا می‌کند.

آیا دوزبانی بر جنبه‌های شناختی اثر می‌گذارد؟

در این بخش این سؤال مطرح می‌شود که آیا فراگیری زبان دوم در سنی که کودک هنوز مراحل یادگیری زبان اول یا مادری را طی می‌کند، می‌تواند تأثیرات منفی بر هوش، قوه تفکر، خلاقیت یا جنبه‌های شناختی (مانند ریاضیات) او داشته باشد؟ (اشتاینبرگ، ۱۹۹۳؛ ترجمه گلفام، ۱۳۸۱). پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که افراد دوزبانه همزمان صاحب مزایایی در عقل و شعور هستند که دامنه آن از فکر خلاق تا پیشرفت سریع در شکوفایی شناختی و حساسیت بیشتر در ارتباط را فرا می‌گیرد. مثلاً دوزبانه‌ها برای هر شیئی و ایده‌ای دو یا چند واژه می‌دانند. بعضاً کلمات متناظر در زبان‌های مختلف معنای ضمنی متفاوتی دارند. آنها قادرند گستره معنایی پیوندها و تصاویر را بسط داده و با انعطاف و خلاقیت بیشتری ببینند.

تاکنون هیچ شواهدی در دست نیست که نشان دهد دوزبانی زود هنگام موجب آسیب رساندن به قوای ذهنی و شناختی کودک می‌شود. حتی شواهد تا حدی حاکی از تأثیر مثبت دوزبانی زود هنگام بر قوه تفکر کودک می‌باشد. بنابراین می‌توان ادعا کرد افراد دوزبانه در مقایسه با افراد

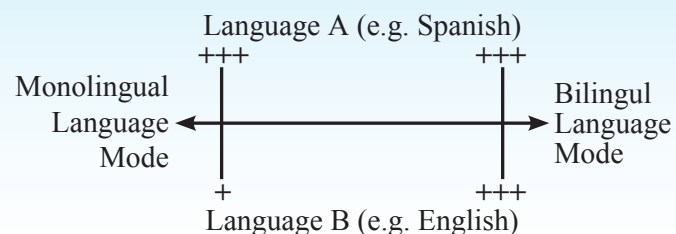
دوزبانه‌ها چگونه بر دو زبان مدیریت می‌کنند؟

مدل کنترلی بازداشتی:

به منظور سخن گفتن به یک زبان، یک فرد دوزبانه باید از صحبت به زبان دیگر خودداری کند. خودداری از صحبت کردن به زبان غالب مشکل‌تر است زیرا از سوی سیستم ادراکی بیشتر مورد تحریک قرار می‌گیرد.

حالت تحریک‌پذیری زبان‌های یک دوزبانه و مکانیزم پردازش زبانی او در شکل زیر نشان داده شده است:

(جروسجن ۱۹ (۱۹۹۸) به نقل از کالاهان، ۲۰۰۸)



دوزبانه‌های زود هنگام^۴؛ که هر دو زبان را در سنین کودکی و همزمان فرا می‌گیرند.

دوزبانه‌های دیر هنگام^۵؛ که یک زبان را در کودکی (زبان مادری، L1) و زبان دوم (L2) را در ادامه اکتساب می‌کنند.

دوره بحرانی بر یادگیری واج‌شناسی زبان دوم مؤثر است، بخصوص در یادگیری لهجه زبان دوم. چنانچه کودکان سنین حدود ۱۲-۹ سالگی را بگذرانند توانایی تسلط بر واج‌های غیرزبان مادری را از دست می‌دهند و درک و تولید ضعیفی از واج‌هایی که در زبان مادری‌شان وجود ندارد نشان می‌دهند.

دوره بحرانی همچنین بر یادگیری نحو زبان دوم هم تأثیر بسزایی دارد، تسلط بر دستور زبان وقتی سن اکتساب زبان دوم از ۷ سال بالاتر رود به مرور کاهش می‌یابد.

شواهد موجود برای مدل کنترلی بازداشتی عبارتند از: سرعت ادای واژه‌ها در زبان دوم کندتر است، ترجمه از زبان اول به زبان دوم کندتر است و اغلب از الگوهای دوزبانه‌پریشی پیروی می‌شود. فرد دوزبانه اغلب به طور

متناوب از زبان اول و دوم استفاده می‌کند. بنابراین می‌توان گفت دوزبانه‌ها نسبت به یک‌زبانه‌ها در واکنش به واژه‌ها کندترند و فعالیت مغزی دوزبانه‌ها در پردازش واجی بیشتر است. در نتیجه دوزبانه‌ها در هنگام صحبت به زبان دوم باید از به کار بردن زبان اول خودداری کنند، زیرا به‌طور خودکار نمی‌توانند واژه‌ها را پردازش کنند بلکه این کار را با استفاده از مسیر واج‌شناختی مستقیم به‌واژه انجام می‌دهند.

نحوه عملکرد مغزی دوزبانه‌ها چگونه است؟

در سال‌های اخیر، علاقه به فهم کارکرد عصب‌شناختی دوزبانی رونق گرفته است. دو سؤال اساسی که در این زمینه مطرح می‌شود عبارتند از: (۱) آیا یک سخن‌گوی دوزبانه هر زبان را در نقاط مختلفی از مغز پردازش می‌کند؟ (۲) سن یادگیری زبان دوم چه تأثیری بر کارکرد مغز دارد؟

تحقیقات پیشین نشان داده بودند که هر چه آموزش زبان دوم در سن کمتری شروع شود، فراگیری کامل‌تر و امکان دوزبانه شدن بیشتر است. آموزش زبان دوم در سن پایین، قابلیت عملکرد مغز را در زمینه‌های ادراکی نیز

۸- نیلی پور، رضا، توانایی‌های دوزبانه شدن کودکان و بزرگسالان، انتشارات دانشگاه چمران اهواز، ۱۳۷۱.
9-Bialystok, E., 2008, Second language acquisition and bilingualism at an early age and the impact on early cognitive development, Encyclopedia on early childhood development, Canada: York university.

10- Callahan, s., 2008, Bilingualism: how 2 languages share 1 brain?, ECRP, VOL3: NO 1.

11- Hamers, J. & Blanc, M., 2000, Bilingualism and Bilingualism, Cambridge: Syndicate of the university of Cambridge.

12-Yule, G., 1996, The study of language, Tehran: Farhang-e zaban publication.

Reviewing the theories and factors affecting Bilingualism

Sarana Ghavami Lahige

Olyana Ghavami Lahige

Abstract

Bilingualism is one of the issues which always affect the teaching and learning process, now applies all around the world. A bilingual person is someone who speaks two languages at the same time. People may become bilingual either by acquiring two languages at the same time in childhood or by learning a second language sometimes after acquiring their first language. About bilingualism phenomenon several comments has raised and linguists have been categorized it in different ways. The present article intends first to glance at different theories and definitions presented in bilingualism then according to them the four questions in the research will be answered. These questions include the general concepts of bilingualism, i.e: the critical period theory, how processing two languages, bilingual brain function and cognitive aspects of the bilingualism, following that based on these factors the standards required for a bilingual teacher is listed.

Key words: bilingualism, critical period, language processing, cognition

سوم نحوه عملکرد مغز دوزبانه‌ها بود که نشان داده شد این مسأله ریشه در پدیدهٔ جانبی شدن مغز انسان و اختصاص مهارت‌های زبانی در نیمکره چپ مغز دارد، و عامل چهارم مسأله شناخت در دوزبانگی بود که نشان از تأثیر مثبت دوزبانگی همزمان بر عملکرد شناختی و هوشی کودکان داشت.

پی نوشت‌ها:

۱- کارشناس ارشد آموزش زبان فارسی

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد زبان و ادبیات فارسی- دبیر ادبیات فارسی شهرستان لاهیجان

3 bilingualism

4 Steinberg

5 Bialystok

6 Critical period

7 Lateralization

8 Yule

9 Age of Acquisition (AoA)

10 Context of acquisition

11 Miller, Galater & Pribram

12 Twarence

13 Penfield

14 Early bilingual

15 Late bilingual

16 Johnson & Newport

17 Callahan

18 kroll & Stewart

19 Gerosjean

20 Hamers & Blanc

منابع

۱- اشتاینبرگ، دنی، ۱۹۹۳. درآمدی بر روان‌شناسی زبان، ترجمه ارسلان گلغام، تهران: سمت، ۱۳۸۱.

۲- براهنی، محمدتقی، پیامدهای شناختی دوزبانگی، مقاله ارائه شده در سمینار ابعاد دوزبانگی، تهران، ۱۳۷۱.

۳- براون، داگلاس، ۲۰۰۲، اصول یادگیری و آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم، تهران: رهنما، ۱۳۸۱.

۴- زندی، بهمن، روش تدریس زبان فارسی در دوره ابتدایی، تهران: سمت، ۱۳۸۵.

۵- عبدی، نسرين، «نگاهی به دوزبانگی»، مجله رشد آموزش زبان، شماره ۷۰، ص ۳-۱۵، ۱۳۸۳.

۶- فلاه، جیمز آ، زبان و مهارت‌های زبانی، ترجمه علی آخشینی، مشهد: انتشارات آستان قدس رضوی، ۱۳۶۹.

۷- نجاریان، بهمن و بهنام مکوندی، «مروری بر پیامدهای دوزبانگی»، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۵۲، ۱۳۷۶.

تک‌زبانه امکان بالقوه هوشیاری، روانی و انعطاف‌پذیری بیشتری در زبان و تفصیل بیشتری در اندیشیدن دارند (همرز و بلنک، ۲۰۰۰).

ملاک‌های مورد نیاز آموزش دوزبانه

همان‌طور که اشاره کردیم، دانش زبان دوم، دانشی اکتسابی است، از اینرو این پرسش پیش می‌آید که دقیقاً با چه وسایلی می‌توان دانش زبان دوم را کسب کرد؟ و در این زمینه چه ملاک‌هایی باید مد نظر قرار گیرد.

ملاک اول: آموزگار دوزبانه باید توانش زبانی و مهارت آکادمیک زبانی در زبان اول و زبان دوم را دارا باشد.

ملاک دوم: آموزگار دوزبانه باید دانش چگونگی آموزش دوزبانه و مفاهیم دوزبانگی و دوفرهنگی را دارا باشد.

ملاک سوم: آموزگار دوزبانه باید از روند مورد نیاز برای اکتساب زبان اول و رشد زبان دوم آگاهی کافی داشته باشد (اختلافات دو زبان، تفاوت لهجه‌ها، تفاوت واج‌ها، آواها، نحو، معنی‌شناسی و...).

ملاک چهارم: آموزگار دوزبانه باید دانش جامع از چگونگی رشد و ارزیابی سواد در زبان اول داشته باشد.

ملاک پنجم: آموزگار دوزبانه باید دانش جامع از چگونگی رشد و ارزیابی سواد در هر دو زبان را داشته باشد.

ملاک ششم: آموزگار دوزبانه باید دانشی جامع از آموزش حوزه محتوایی زبان اول و دوم را داشته باشد.

نتیجه‌گیری

آنچه از بررسی تعاریف و نظریه‌های موجود درباره دوزبانگی در این پژوهش به دست آمد، نشان می‌دهد که دوزبانگی در سنین کودکی تجربه قابل توجهی است که می‌تواند در رشد و بهرهوری قدرت مغزی کودک نقش بسزایی ایفا کند. جالب توجه‌ترین نتیجه حاصله این است که این تأثیرات به زمینه‌های زبان‌شناختی محدود نمی‌شوند، بلکه این تأثیر توانایی‌های شناختی کودک را نیز دربرمی‌گیرد. در این پژوهش چهار عامل مؤثر بر دوزبانگی مورد بررسی قرار گرفت. اولین عامل مسأله دوره بحرانی فراگیری زبان دوم بود که تأثیر مثبت آن در جنبه‌های واج‌شناختی، نحوی و معناشناختی زبان دوم به اثبات رسید. عامل دوم نحوه پردازش دو زبان بود که نشان داده شد با استفاده از مدل کنترل بازداشتی این مسأله قابل انجام است. عامل



تحقیقات پیشین نشان داده بودند که هر چه آموزش زبان دوم در سن کمتری شروع شود، فراگیری کامل‌تر و امکان دوزبانه شدن بیشتر است. آموزش زبان دوم در سن پایین، قابلیت عملکرد مغز را در زمینه‌های ادراکی نیز افزایش می‌دهد

برتری فرهنگ و زبان اکثریت بر اقلیت

بررسی انواع مدل‌های دوزبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دوزبانه در ایران



رضا کلاتری^۱

چکیده

در این مقاله انواع مدل‌های تعلیم و تربیت دوزبانه رایج در دنیا و کشورهای مختلفی که از این برنامه‌ها استفاده می‌کنند مورد بررسی قرار گرفته است. برای جمع‌آوری اطلاعات و داده‌های پژوهش از شیوه مطالعه منابع کتابخانه‌ای شامل اسناد و مدارک رسمی آموزشی، نتایج تحقیقات و مطالعات تطبیقی انجام گرفته، گزارش‌ها، سمینارها و بانک‌های اطلاعات موجود در این زمینه استفاده شد. برنامه‌های متعددی در زمینه آموزش دوزبانگی در طول دهه‌های اخیر ارائه گردیده است. نتایج این پژوهش نشان داد که تعلیم و تربیت دوزبانه در دنیا بر اساس نه مدل آموزشی شامل انتقالی، نگهداشت، پرستیژ، غوطه‌ورسازی، تجدید حیات غوطه‌ورسازی، رشدی، دوسویه، تلفیق محتوا-زبان، چندزبانه در دنیا کاربرد دارد. در آخر ضمن نتیجه‌گیری نهایی از برنامه‌ها و مدل‌های آموزشی راهکارهای لازم برای آموزش دوزبانه در ایران ارائه گردیده است.

کلیدواژه‌ها: تعلیم و تربیت دوزبانه، مدل‌های دوزبانه، مطالعه تطبیقی

در زیر این نه مدل از انواع مختلف برنامه‌های درسی در حوزه دوزبانگی بررسی می‌گردد:

انتقالی (گذرا)

در آموزش دوزبانه انتقالی^۲ فقط زبان مادری کودک تا زمانی که او در زبان اکثریت تسلط پیدا کند، در آموزش کاربرد دارد. ریچاردز^۳ و همکاران (۲۰۰۲) آموزش دوزبانه انتقالی را چنین توصیف می‌کنند: «کاربرد جزئی یا کلی زبان خانه وقتی که کودک وارد مدرسه می‌شود و تغییر بعدی آن به کاربرد صرف زبان مدرسه». به‌طور خلاصه آموزش انتقالی، دانش‌آموزان را به‌طور موقت برای شنا کردن در یک استخر کوچک زبان مادری آماده می‌کند تا موقعی که کودک توان شنا کردن در رودخانه (زبان اکثریت) را داشته باشد. در این برنامه استفاده از زبان

یافت می‌شود، افراد قدرتمند و با اعتبار مدرسه مانند مدیران و معاونان مدرسه معمولاً تک‌زبانه انگلیسی هستند در حالی که افراد با جایگاه پایین مانند آشپزها، سرایدارها و کادر خدماتی مدرسه به زبان اقلیت اسپانیایی صحبت می‌کنند (گارسیا، ۱۹۹۳). شاید سیاست‌های آموزشی هیچ کشوری در آموزش دوزبانه، با مدل انتقالی به اندازه ایالات متحده آمریکا، بحث‌انگیز نبوده است. سیاست‌هایی که منجر به تغییر زبان مهاجران، پناهندگان به تک‌زبانه انگلیسی می‌شود. این نوع سیاست کاربرد زبان خانگی کودک را تا زمانی که مهارت لازم در انگلیسی را کسب نماید، حمایت می‌کند. طبق تعریف آگوست و هاگوتا (۱۹۹۸) فراگیران زبان انگلیسی در آمریکا بخشی از آموزش خود را از طریق زبان مادری‌شان کسب می‌نمایند اما هدف گذر از زبان خانگی کودکان به زبان انگلیسی است. برنامه آموزش دوزبانه انتقالی در سرتاسر ایالات متحده برای تدریس مهاجران مخصوصاً دانش‌آموزان اسپانیایی استفاده می‌شود، هدف این برنامه ادغام سریع هرچه بیشتر زبانی کودکان است. کلاس‌های آموزش دوزبانه انتقالی از کلاس اولی‌ها و کودکان تازه‌وارد شروع و تا سال سوم ادامه می‌یابد، و اساساً این نوع برنامه‌ها، از نوع آموزش دوزبانه انتقالی خروج زود هنگام می‌باشند که بعد از سه سال این برنامه‌ها، پایان می‌پذیرد.

بیشتر بومیان (سرخپوستان) از طریق برنامه دوزبانه انتقالی آموزش می‌بینند. برای مثال از دهه ۱۹۶۰ در مناطق شمال غربی کانادا بومیان از طریق زبان بومی‌شان آموزش می‌بینند. یا در سال ۲۰۰۳ برنامه سه ساله آموزش دوزبانه با مشارکت آموزش و پرورش کلمبیا و سازمان ورزش و جوانان شروع شد که در آن زبان خمر^۴ به‌عنوان زبان تدریس و زبان رسمی انتخاب گردید، اما گروه‌های اقلیت حق داشتند از زبان اول‌شان در مدارس عمومی حداقل در کلاس‌های اول یا دوم ابتدایی استفاده کنند. البته هنوز در استان‌های دورافتاده جنوب غربی کلمبیا روستاهایی هستند که کودکان‌شان تحت پوشش آموزش و پرورش نیستند. امروزه در استرالیا ۱۵۰ هزار نفر بومی وجود دارد که به زبان بومی گویش می‌کنند. برای این گروه هم از مدل آموزش دوزبانه انتقالی استفاده می‌شود. در آمریکای لاتین ۳۰ میلیون بومی به زبان بومی صحبت می‌کنند، در بولیوی ۶۲ درصد، گواتمالا ۴۱ درصد، مردم از زبان بومی استفاده می‌کنند (لوپز، ۲۰۰۶). در گواتمالا از ۱۲ میلیون نفر، ۵ میلیون به زبان مایان^۵ صحبت می‌کنند که ۱۲۰۰ مدرسه ابتدایی برنامه آموزشی دوزبانه انتقالی را در این مناطق اجرا می‌کنند. تقریباً در تمام کشورهای لاتین این برنامه اجرا می‌شود.

گروه اقلیت جامعه بتدریج بعد از دو یا سه سال اوایل مدرسه حذف می‌شود. این برنامه‌ها طراحی می‌شود تا نحوه یادگیری زبان اکثریت را در دانش‌آموزان اقلیت تسهیل کند.

این آموزش براساس برتری فرهنگ و زبان اکثریت بر اقلیت است که تلاش می‌کند زبان اکثریت را به دانش‌آموزان بخوبی یاد دهد. آموزش دوزبانه انتقالی تک‌زبانگی را ارج می‌نهد و از آن حمایت می‌کند. برنامه‌های آموزش دوزبانه انتقالی قصد دارد تا معلمان دوزبانه‌ای را به کارگیرد که بیشتر گروه‌های زبان‌شناختی خودشان را که عمیقاً با نحوه عمل فرهنگ و زبان بومی‌شان آشنا هستند. برنامه‌های آموزشی دوزبانه انتقالی معمولاً سیاست زبانی مشخص ندارند. معلمان از یک طرف موظفاند تا زبان اکثریت را تدریس کنند و از طرفی دیگر باید از زبان مادری کودکان برای تسریع آموزش زبان اکثریت استفاده نمایند. هدف آموزش دوزبانه انتقالی همگون‌سازی^۶ است و براساس این منطق استوار است که کودکان در زبان اکثریت جامعه توانایی لازم را جهت ارتباط داشته باشند.

آموزش دوزبانه انتقالی به دو نوع اصلی تقسیم می‌شود: خروج زود هنگام^۵، خروج دیر هنگام^۷؛ در برنامه خروج زود هنگام، دانش‌آموزان فقط در دو سال اول مدرسه به زبان مادری درس می‌خوانند، اما در برنامه خروج دیر هنگام به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود تا آخر دوره ابتدایی (کلاس ششم) ۴۰ درصد دروس را به زبان مادری یاد بگیرند.

در مدارس آمریکا با برنامه‌های انتقالی نکته جالبی

در دوره‌های تاریخی

اخیر سیاستگذاران آموزش و

پرورش و مؤلفان کتب درسی در

دوره ابتدایی مخصوصاً سال اول

ابتدایی همیشه در تألیف این کتب،

دانش‌آموزان دوزبانه را مد نظر

داشته‌اند. به این صورت به این

دانش‌آموزان مطابق با توانایی و

ظرفیت آنها آموزش داده می‌شود

غوطه‌ورسازی

در آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی^{۱۶} کودکان اکثریت زبانی منحصرراً در زبانی که می‌خواهند، فراگیرند تدریس می‌شوند، گارسیا (۲۰۰۹). مانند آموزش دوزبانه با اعتبار، این برنامه هم برای کودکان اکثریت زبانی است، اما با این تفاوت که در آموزش دوزبانه با اعتبار، زبان فرا گرفته کودک به صورت انحصاری و تنها در تدریس استفاده نمی‌شود، در حالی که در برنامه آموزشی غوطه‌ورسازی بر استفاده انحصاری از زبان دوم تأکید می‌شود. برنامه غوطه‌ورسازی به مانند آن است که یک دانش‌آموز از اقلیت زبانی در قسمت عمیق یک استخر انداخته شود و انتظار می‌رود که شنا کردن را در کمترین زمان ممکن بدون کمک گرفتن از شناور یا آموزش شناگری یاد بگیرد. زبان جمع (استخر) زبان اکثریت (مثلاً انگلیسی در آمریکا) است نه زبانی که کودک در خانه با آن زبان تکلم می‌کند (برای مثال اسپانیایی). دانش‌آموزان زبان اقلیت در تمام اوقات به زبان اکثریت درس می‌خوانند و به طور معمول به همراه سخنوران مسلط به زبان اکثریت درس فرا می‌گیرند. هم از معلم و هم از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که تنها زبان اکثریت را در کلاس درس استفاده کنند نه زبان خانه را. در این وضعیت دانش‌آموزان یا غرق خواهند شد (به زیر آب خواهند رفت) یا به تفرق و دست و پا زدن خواهند پرداخت یا شنا خواهند کرد.

مثلاً در کانادا در ایالت کبک^{۱۷} برای کودکان انگلیسی‌زبان، مدرسی وجود دارد که زبان تدریس آنها فرانسوی است. فلسفه آموزشی دوزبانه غوطه‌ورسازی بر این است که زبان‌ها در موقعیت‌های ارتباطی واقعی بهتر آموخته می‌شوند تا در موقعیتی که زبان به عنوان زبان خارجی تدریس می‌شود. در این برنامه زبان در حال فراگیری، زبان تدریس است. عموماً برنامه‌های آموزشی دوزبانه غوطه‌ورسازی نه تنها از دو معلم متفاوت برای تدریس هر کدام از زبان‌ها استفاده می‌کنند، بلکه کودکان کلاس‌های خود را برای زبان مورد نظر عوض می‌کنند. به‌رغم غوطه‌ورسازی دانش‌آموزان در زبان‌های دیگر، زبان خانگی کودک هم مورد احترام و عزت قرار می‌گیرد. در دوره غوطه‌ورسازی که عموماً یک سال طول می‌کشد، زبان خانگی کودک به‌وسیله دانش‌آموزان به صورت گسترده استفاده می‌شود (سواین^{۱۸}، ۱۹۷۸). باید توجه کرد که در برنامه آموزشی زبان خانگی کودکان به صورت گسترده در جامعه هم تقویت می‌شود. زبان کودکان غوطه‌ورسازی در یک زبان دیگر نه تنها در خانه بلکه در رسانه‌های جمعی استفاده می‌شود. آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی از نوع دوزبانه افزایشی است. جانسون و سواین (۱۹۹۷)

تحصیل در زبان بومی‌شان است.

برنامه نگهداشت برای افراد اسپانیایی‌زبان در ایالات متحده نیز اجرا می‌شود. از یک میلیون مهاجری که هر سال به آمریکا وارد می‌شوند، نصفشان از کشورهای اسپانیولی‌زبان هستند. یک نمونه از آموزش موفقیت‌آمیز در ایالات متحده از نوع نگهداشت، دبیرستان گریگار یو^{۱۹} در نیویورک می‌باشد. مدرسه‌ای که مختص مهاجران تازه‌وارد اسپانیولی‌می‌باشد.

در یونان برای تدریس مهاجران ترکیه و زبان مذهبی مسلمانان مدرسی دوزبانه در این کشور تشکیل گردید که در آنها ریاضی، فیزیک، شیمی، قرآن کریم، هنر و تربیت بدنی به ترکی و تاریخ، جغرافی، مطالعات منطقه‌ای به زبان یونانی تدریس می‌شود. نوع دیگری از برنامه نگهداشت در دانمارک برای اقلیت‌های آلمانی اجرا می‌شود که در آن در ۲ سال اول تمام موضوعات درسی به آلمانی و زبان دانمارکی تدریس می‌شود.

پرستیز

در برنامه‌های آموزشی دوزبانه پرستیز^{۱۴} یا با اعتبار، کودکان زبان اکثریت از طریق دو زبان پرستیز-بیشتر از طریق دو معلم که هر کدام زبان‌ها را جداگانه تدریس می‌کنند- آموزش داده می‌شوند. مجیا^{۱۵} (۲۰۰۲) این برنامه را آموزش دوزبانه نخبگان یا سرآمدان می‌نامد. معمولاً زبان‌ها به طور مشخص به‌وسیله معلم طبق خواسته‌های دانش‌آموزان جدا می‌شوند. در این برنامه‌ها اغلب زبان‌ها کاربردهای مختلفی دارند. البته در عین حال که یک زبان را به گنجینه زبانی کودکان اضافه می‌کنند، ضمانت لازم را برای تفکیک زبان آموخته با هویت زبان‌شناختی قومی فراگیران را فراهم می‌سازند. بنابراین در این برنامه تأکید بر زبانی است که کودکان یاد می‌گیرند تا بتوانند آنان را از گروه زبان‌شناختی خودشان متمایز سازند. در سراسر جهان سخنوران اکثریت زبانی که می‌خواهند کودکانشان دوزبانه شوند، اینگونه برنامه‌های آموزشی دوزبانه را سازمان‌دهی می‌کنند، و اغلب فعالیت‌های آموزشی خارج از سیستم همگانی آموزش و پرورش انجام می‌گیرد، و اساساً این مؤسسات با شهریه والدین اداره می‌شود.

مدرسی که از برنامه دوزبانه پرستیز استفاده می‌کنند، در سراسر جهان یافت می‌شود. بسیاری از مدارس خصوصی از این روش استفاده می‌کنند. این برنامه همچنین در مدارس بین‌المللی نیز اجرا می‌شود بسیاری از کشورهای جمله کشورهای آفریقایی، اروپایی، آسیایی از زبان انگلیسی، آلمانی، فرانسوی به‌عنوان زبان پرستیز استفاده می‌کنند، به طوری که تعداد این مدارس در دو دهه اخیر بسیار افزایش یافته است.

آموزش دوزبانه در کشورهای آفریقایی، از نوع انتقالی است. البته تفاوت‌های زیادی در نحوه اجرای این برنامه در این کشورها وجود دارد به‌عنوان مثال آفریقای جنوبی از سیاست آموزشی چندزبانه استفاده می‌کند. در کنیا، غنا، بولیوی انگلیسی به‌عنوان زبان تدریس بعد از سه سال در مدارس شروع می‌شود. در اوگاندا، زامبیا، نیجریه انگلیسی به‌عنوان زبان تدریس از سال چهارم ابتدایی شروع می‌شود. در تانزانیا و سومالی انگلیسی از اول دوره راهنمایی شروع می‌شود. در بسیاری از کشورهای آفریقایی زبان انگلیسی بتدریج جایگزین زبان مادری می‌شود.

در دهه ۱۹۹۰ دولت چین برنامه‌های آموزش دوزبانه انتقالی را که تلاشی بود برای بهبود افت تحصیلی دانش‌آموزان اقلیت زبانی که هشت درصد جمعیت را تشکیل می‌دادند اجرا کرد. یکی از جالب‌ترین آموزش دوزبانه انتقالی به نام پروژه فویر^۹ برای مهاجران در^{۱۰} مدرسه ابتدایی هلندی‌زبان در بروکسل اجرا می‌شود، سه مدرسه برای مهاجران کودکان ایتالیایی، سه مدرسه برای کودکان ترکیه، دو مدرسه برای کودکان مراکشی، یک مدرسه برای کودکان اسپانیایی، و یک مدرسه برای کودکان آرامی^{۱۰} اجرا می‌شود. در این مدارس کودکان مهاجر در اوایل کودستان و ۲ سال اول ابتدایی با زبان اول تدریس می‌شوند و بعد از آن بتدریج زبان هلندی جایگزین زبان مادری می‌شود.

نگهداشت

برنامه‌های دوزبانه نگهداشت^{۱۱} شامل برنامه‌های آموزشی برای اقلیت‌های زبانی است که می‌خواهند زبانشان حفظ شود در عین اینکه مهارت در زبان مدرسه را هم می‌خواهند توسعه بخشند. ریچاردز و همکاران^{۲۰۰۲} (برنامه دوزبانه نگهداشت را این‌طور تعریف می‌کنند «کاربرد زبان خانه کودک وقتی که کودک وارد مدرسه می‌شود، اما تغییر تدریجی آن به استفاده از زبان مدرسه برای برخی از درس‌ها و زبان خانه برای تدریس درس‌های دیگر.» برنامه‌های نگهداشت نه تنها زبان خانگی افراد را حفظ می‌کند بلکه هویت و فرهنگ عمیقی در کودکان به‌وجود می‌آورد. مدارس در انتخاب چگونگی ترتیب زبان‌ها صاحب‌اختیارند، مانند تعداد معلمان برای هر زبان. برنامه‌های درسی به عهده آنان می‌باشد.

آگوست و هاگوتا^{۱۲} (۱۹۹۷) برنامه نگهداشت را چنین تعریف می‌کنند: بیشتر دانش‌آموزان در این برنامه فراگیران زبان انگلیسی هستند و معمولاً دارای زمینه زبانی یکسانی هستند. آنان بیشتر برنامه‌های درسی مدرسه را از طریق زبان بومی‌شان یاد می‌گیرند. برخلاف برنامه‌های انتقالی، هدف این برنامه‌ها توسعه مهارت انگلیسی و مهارت زبان

به نام برنامه آموزش دوزبانه رشدی^{۲۵} که دو زبانگی را تشویق می‌کند و براساس مدل دوزبانگی یا دو فرهنگی است شکل گرفت. این برنامه به دنبال برابری زبانهاست. برنامه دوزبانه رشدی برای گروههای غیرفعال زبانی است که تلاش می‌کنند زبان اقلیت خودشان را توسعه دهند. البته تغییر زبان آنها چندان جدی نیست یعنی این زبان‌ها در معرض خطر نیستند تا به برنامه‌های دوزبانی تجدید حیات نیاز داشته باشند. در این برنامه کودکان نه تنها در زبان مادری‌شان بلکه در زبان غالب هم تسلط پیدا می‌کنند. گروههای اقلیت زبانی به اندازه کافی حمایت‌های لازم را برای تقویت زبانشان از دولت دریافت می‌کنند. به علت ماهیت پویای این برنامه بسیاری از کودکان از این برنامه استقبال می‌کنند. برای مثال برنامه‌های ناواهو نمونه‌ای از این برنامه‌هاست (بیکر، ۲۰۰۸). از سال ۱۹۸۰ آموزش دوزبانه رشدی به‌طور فزاینده‌ای جهت حفظ این زبان‌ها در سراسر اروپا اجرا می‌شود.

دو سویه

این برنامه همچنین غوطه‌ورسازی دو سویه^{۲۶} نیز نامیده می‌شود؛ زیرا این برنامه چهارچوب کلی خودش را از برنامه غوطه‌ورسازی گرفته است. در این برنامه کودکان فقط به زبان A یا B صحبت نمی‌کنند و ممکن است از زبان‌های دیگر هم استفاده کنند. در پیچیدگی‌های روابط در قرن ۲۱ ازدواج‌ها، طلاق‌ها و خانواده‌هایی که مجدداً شکل گرفتند، باعث شده است که کودکان با دو زبان به مدرسه بروند. بعضی‌ها در کشوری متولد می‌شوند و مدت کوتاهی در کشور دیگر سکنی می‌گزینند و ممکن است بعد از مدتی به کشور خود بازگردند. خانواده‌های حرفه‌ای، مهاجر و حتی کارگران ممکن است زندگی سیاری داشته باشند و تمام زندگیشان را به این صورت سپری کنند که پیامد این مهاجرت‌ها تعامل بیشتر گروه‌های مختلف با هم و تسهیم زبان‌های متفاوت بین گروه‌ها می‌باشد. این برنامه‌ها طراحی می‌شود تا سطح بالای دوزبانگی را هم در دانش‌آموزان اکثریت و هم اقلیت توسعه و گسترش دهد. همان گونه که لیندهلم^{۲۷} (۱۹۹۹) اشاره دارد،

مائوری است لذا آن را غوطه‌ورسازی زبانی میراث نیز می‌نامند.

در سال ۱۹۱۳ نود درصد کودکان مدارس مائوری می‌توانستند به زبان مائوری صحبت کنند، اما این درصد در سال ۱۹۷۵ به پنج درصد رسیده بود. این برنامه‌ها برای تجدید حیات مائوری شکل گرفت به طوری که در سال ۱۹۵۵ نزدیک ۵۰ درصد از مدارس این برنامه را با حمایت مالی دولت اجرا می‌کردند. البته استفاده از این زبان در سطوح ابتدایی آسان‌تر از سطوح بالا می‌باشد. می^{۲۸} (۲۰۰۴) نشان داد که استفاده از زبان تجدید شده میراثی در سطوح بالا بسیار سخت است.

تدریس زبان هاوایی بعد از پیوستن به ایالات متحده در سال ۱۸۹۸ ممنوع شد؛ اما در سال ۱۹۷۸ دوباره این زبان در ایالات هاوایی به عنوان زبان رسمی انتخاب گردید و در مدارس عمومی با روش تجدید حیات غوطه‌ورسازی شروع شد. از دهه ۱۹۸۰ بومیان هاوایی برنامه دوزبانه تجدید حیات غوطه‌ورسازی را به علت موفقیت این برنامه در احیای زبان مائوری در نیوزلند شروع کردند. در مدارس پیش‌دبستانی هاوایی دانش‌آموزان تا سال پنجم به زبان هاوایی تحصیل می‌کنند، بعد از آن تدریس انگلیسی به عنوان یک موضوع درسی شروع می‌شود.

تلاش‌ها برای احیای زبان مائوری و هاوایی^{۲۹} در احیای زبان اجدادی‌شان به تمام جوامع سرخ‌پوست کشیده شد. به طوری که امروزه این برنامه‌ها به صورت شبکه‌ای درصد انجم جوامع سرخ‌پوست امریکای جنوبی است. مانند ایالات متحده آمریکا اقلیت‌های بومی در کانادا هم این برنامه را اجرا می‌کنند. در نروژ، فنلاند، سوئد و روسیه سخنوران زبان سامیس^{۳۰} برای احیای زبانشان از این برنامه استقبال کردند که البته در بعضی از این کشورها زیاد موفقیت‌آمیز نبود.

رشدی

از آنجا که آموزش دوزبانه نگهداشت از دیدگاه تک‌گویی نشأت می‌گیرد-دو زبانگی را به عنوان دو زبان جداگانه تصور می‌کند- برنامه دیگری

هشت ویژگی برای غوطه‌ورسازی ارائه نمودند. ۱- زبان دوم، زبان تدریس است. ۲- برنامه درسی غوطه‌ورسازی با برنامه اکثریت زبانی موازی است. ۳- حمایت‌های آشکار از زبان خانگی انجام می‌گیرد. ۴- اهداف این برنامه دوزبانگی افزایشی است. ۵- در معرض زبان اضافی قرار گرفتن، بیشتر محدود به کلاس است. ۶- دانش‌آموزان با سطح مهارت یکسانی وارد مدرسه می‌شوند. ۷- معلمان دوزبانه هستند. ۸- فرهنگ کلاس متشکل از فرهنگ جامعه اکثریت زبان است. در این برنامه معلم با زبان تدریس در کلاس صحبت می‌کند البته توانایی مکالمه با زبان دانش‌آموزان را هم دارد. در برنامه آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی، دانش‌آموزان یکسال تمام با زبان دوم غوطه‌ور می‌شوند. در سال دوم زبان خانگی کودکان اغلب در توسعه سواد استفاده می‌شود و در سال سوم، نصف درس‌ها به زبان دوم و بقیه به زبان خانگی تدریس می‌شود. البته ممکن است شکل‌های دیگر این برنامه، در جاهای دیگر دنیا به مرحله اجرا درآید لاترینگتون^{۳۱} (۱۹۹۸) نشان داد که در کشورهای حوزه اقیانوس آرام سه نوع سیاست دوزبانی شامل سیاست دوزبانی انتقالی (آموزش انگلیسی بعد سه سال تحصیل)، سیاست نگهداری و سیاست غوطه‌ورسازی اعمال می‌شود. جدول زیر انواع آموزش دوزبانه و نمونه‌هایی از کشورهای مختلف را نشان می‌دهد.

جدول (۱): انواع مدل‌های آموزش دوزبانه

غوطه‌ورسازی تجدید حیات

موفقیت برنامه‌های دوزبانه غوطه‌ورسازی در کانادا باعث شد تا مدل جدیدی از این برنامه با نام غوطه‌ورسازی تجدید حیات^{۳۲} در نیوزلند شکل گیرد. گروه‌های اقلیت زبان‌شناختی قومی که سیر تحول زبان اجدادی‌شان را شاهد بودند، برنامه جدیدی را از غوطه‌ورسازی کانادا اقتباس کردند تا به اهداف و نیازهای زبانی خودشان دست یابند. مانند برنامه‌های تجدید حیات غوطه‌ورسازی در مدارس پیش‌دبستانی مائوری^{۳۳} در نیوزلند که با نام برنامه‌های «خانه زبان» شروع می‌شود. به خاطر اینکه هدف این برنامه تجدید حیات زبان اجدادی

جدول (۱): انواع مدل‌های آموزش دوزبانه

انواع و ابعاد	آموزش دوزبانه انتقالی	آموزش دوزبانه نگهداشت	آموزش دوزبانه پرستیز	آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی
هدف زبان	تک‌زبانی	دوزبانگی	دوزبانگی	دوزبانگی
نتیجه زبان	تغییر زبان	نگهداری زبان	گسترش زبان (دوزبانگی افزایشی)	گسترش زبان (دوزبانگی افزایشی)
نتیجه فرهنگ	جذب فرهنگی دانش‌آموزان اقلیت	تأیید هویت فرهنگی گروه اقلیت	دو فرهنگی	دو فرهنگی
نمونه‌ها	ایالات متحده	سرخ پوستان (بومیان)	مدارس خصوصی	کبک (کانادا)
	سرخ پوستان (بومیان)، آمریکای لاتین	اسپانیایی زبان‌های آمریکا	مدارس بین‌المللی	
	آفریقا، چین، پروژه فویربروکسل	دانمارک		

اهداف آموزش دوزبانه دو سویه را می‌توان در سه مورد ذیل بیان کرد.

۱. مهارت بالای علمی در هر دو زبان برای همه دانش‌آموزان

۲. فراهم نمودن فرصت‌های آموزشی برابر

۳. درک کامل تعامل بین فرهنگی

کولر و توماس^{۲۸} (۲۰۰۲) در مطالعه درازمدت خودشان برای مقایسه صدها برنامه آموزش دوزبانه دریافتند که در برنامه آموزش دوزبانه دوسویه اسپانیولی‌ها علاوه بر رشد زبان مادریشان با اضافه کردن زبان دیگری عملکرد بهتری داشتند تا دانش‌آموزانی که در برنامه آموزش دوزبانه انتقالی تحصیل می‌کردند. در ایالات متحده این برنامه‌ها کودکان را در گنجینه زبانی مختلف غوطه‌ور می‌سازند. به این صورت که دانش‌آموزان ۵۰ درصد وقت خود را برای زبان انگلیسی و ۵۰ درصد وقت خود برای آموزش زبان‌های دیگر صرف می‌کنند (گارسیا، ۲۰۰۹).

برای اجرای این برنامه به گروه‌های زبان‌شناختی قومی نیازمند است که از آموزش دیدن در زبان یکدیگر راضی باشند. این برنامه براساس تئوری یادگیری زبان دوم است که تعامل گویشگران بومی و غیربومی را لازمه یادگیری زبان دوم می‌داند (آلیس^{۲۹}، ۲۰۰۴؛ پیکا، ۱۹۹۴^{۳۰}، به نقل از گارسیا، ۲۰۰۹)، و این تعامل در رشد درک بین‌فرهنگی ضروری است.

در یک مدرسه ابتدایی در ایالات فلوریدای آمریکا این برنامه بدین شکل اجرا می‌گردد. در نصف روز موضوعات درسی به زبان بومی دانش‌آموزان- زبان اسپانیایی برای کودکان اسپانیایی‌زبان با معلمان اسپانیایی‌زبان و زبان انگلیسی برای دانش‌آموزان انگلیسی‌زبان با معلمان آمریکایی - در نصف دیگر مفاهیمی که به زبان مادری برای دانش‌آموزان ارائه شده‌اند، این بار با زبان دوم برایشان تدریس می‌شوند.

تلفیق محتوا - زبان

تقریباً تمام برنامه‌های آموزش دوزبانه براساس یادگیری مبتنی بر متن CLL^{۳۱} است. در دهه‌های

اخیر اکثر کشورها از برنامه‌های آموزشی دوزبانه به‌نوعی که یکی دو مورد از موضوعات درسی به زبان دیگر تدریس شود، حمایت می‌کنند. یادگیری توأمان زبان و محتوا، روش دیگری است که از پیش‌دبستانی شروع می‌شود. کمیسیون آموزشی اروپا از این رویکرد به‌عنوان یادگیری تلفیق زبان و فرهنگ یاد می‌کند.

این به‌عنوان آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی با برنامه خاص برای بعضی از مدارس نیست، آن می‌تواند برای تمام جمعیت به کار رود، با در نظر گرفتن برنامه زبانی اتحادیه اروپا که تمام دانش‌آموزان در آینده نزدیک باید علاوه بر زبان مادریشان به دو زبان دیگر هم مسلط شوند. CLL می‌تواند بر آموزشی پایه‌دار و عملی برای تمام شهروندان جهت توسعه چندجانبه‌گرایی زبان کمک کند. آموزش دوزبانه CLL انعطاف‌پذیری لازم را برای درک مفهوم دوزبانگی به‌وجود می‌آورد. این برنامه زمان برابر برای دو زبان قائل نیست بلکه زمان براساس نیاز تعیین می‌گردد. همچنین هدف این برنامه مهارت در اندازه گویشگران بومی نیست. برنامه CLL اصطلاحی است اروپایی اما در بسیاری از کشورها اجرا می‌شود تا با کمک تدریس یک یا دو مورد از موضوعات آموزشی، کودکان را دوزبانه کنند.

در فرانسه از ۲۵۰۰ دبیرستانی که این برنامه را اجرا می‌کنند، ۱۳۴ مدرسه مختص آموزش شغلی (فنی و حرفه‌ای) است. در این مدارس محتوای دروس با زبان‌های دوم مانند انگلیسی، آلمانی، اسپانیایی، ایتالیایی و حتی روسی، هلندی و چینی تدریس می‌شود. همچنین در استرالیا از ایتالیایی، آلمانی و فرانسه برای تدریس محتوای دروس استفاده می‌شود.

در مالزی حداقل ۱۰۰ زبان وجود دارد که زبان مالی یا باهاسا^{۳۲} به‌عنوان زبان ملی آنهاست. تمام مدارس آن، با این زبان تدریس می‌شدند. در سال ۱۹۹۵ با توجه به اهمیت یادگیری زبان انگلیسی در اقتصاد تغییرات جدی در آموزش و پرورش‌شان به‌وجود آمد. آموزش زبان انگلیسی برای تدریس محتوای دروس به‌مدت سه و نیم ساعت در هفته

در مدارس ابتدایی و دبیرستان شروع می‌شود، و زبان مالی به‌عنوان یک موضوع درسی پنج ساعت در طول هفته در مدارس ابتدایی و چهار ساعت در دوره دبیرستان تدریس می‌شود. زبان مالی به‌عنوان زبان تدریس و زبان انگلیسی به‌عنوان زبان دوم تدریس می‌شود. البته زبان چینی و تاملیل در بعضی از مدارس به‌عنوان یک موضوع درسی تدریس می‌گردد. چنین برنامه‌هایی در شانگ‌های هم اجرا می‌شود. اخیراً در چین قوانینی جهت قبولی در امتحان ورودی دانشگاه‌ها وضع شده که هر کس باید در امتحان زبان چینی، ریاضی و انگلیسی نمره لازم را کسب کند (فنگ، ۲۰۰۷).

چندزبانه

برنامه چندزبانه^{۳۳} همیشه حداقل با سه زبان یا گروه اجرا می‌شود. بعضی اوقات زبان‌های مختلف ممکن است در برنامه آموزشی استفاده شوند و در زمان‌های دیگر جایگزین زبان‌های دیگر شوند. در بیشتر کشورهای چندزبانه از این برنامه استقبال می‌کنند، مانند هندوستان جایی که پیچیدگی‌های زبان‌شناختی و تعدد زبان‌ها چنین برنامه‌هایی را اقتضای کند.

کشورهای مختلفی مانند فیلیپین، هنگ‌کنگ، سنگاپور، مغرب، کشورهای آسیای میانه از این مدل استفاده می‌کنند. برای مثال در فیلیپین زبان فیلیپینی به‌عنوان زبان ملی و هشت زبان اصلی دیگر در مدارس ابتدایی تدریس می‌شوند. بدین شکل که از زبان محلی در مدارس استفاده می‌شود، اما زبان فیلیپینی برای تدریس اکثر درس‌ها مانند علوم اجتماعی، موسیقی، هنر، تربیت بدنی و اقتصاد و زبان انگلیسی برای تدریس درس‌هایی مانند ریاضی، علوم، تکنولوژی به کار می‌رود. در هند زبان هندی به‌عنوان زبان ملی و انگلیسی به‌عنوان زبان رسمی و زبان ارتباط بین ایالت‌های هندی‌زبان و غیرهندی‌زبان کاربرد دارد. مدل آموزشی چندزبانه در ۱۹۵ مدرسه با استفاده از ده زبان اجرا می‌شود. موهانتی، (۲۰۰۶) سیستم آموزش دوزبانه در هند را این‌طور توصیف می‌کند:

فرمول سه زبانه در آموزش و پرورش هند کاربرد

جدول (۲): انواع مدل‌های آموزش دوزبانه

انواع و ابعاد	غوطه‌ورسازی، تجدید حیات	رشدی	دو سویه	محتوا-زبان	چند زبانه
هدف زبانی	دوزبانگی	دوزبانگی	دوزبانگی	دوزبانگی	دوزبانگی
نتیجه زبانی	تجدید حیات زبان‌های در معرض خطر	تجدید حیات زبان‌های در حال رشد	چندجانبه‌گرایی زبانی	چندجانبه‌گرایی زبانی	چندجانبه‌گرایی زبانی
نتیجه فرهنگی	چندجانبه‌گرایی فرهنگی	چندجانبه‌گرایی فرهنگی	چندجانبه‌گرایی فرهنگی	چندجانبه‌گرایی فرهنگی	چندجانبه‌گرایی فرهنگی
نمونه‌ها	مائوری، هاوایی	ایالت متحده	برنامه دو سویه ایالت متحده	برنامه CLL اروپا	فیلیپین، هنگ‌کنگ
	ناواجا، بومیان کانادا	آمریکا، ولز	برلین	مالزی	سنگاپور، مغرب
	سامیس	اسکاتلند، ایرلند		شانگ‌های	کشورهای عربی و آسیای میانه

تربیت دوزبانه به اجرا در نیامده است، در دوره‌های تاریخی اخیر سیاستگذاران آموزش و پرورش و مؤلفان کتب درسی در دوره ابتدایی مخصوصاً سال اول ابتدایی همیشه در تألیف این کتب، دانش‌آموزان دوزبانه را مد نظر داشته‌اند. بنابراین می‌توان گفت در طول سالیان گذشته برنامه اعمال شده در ایران غوطه ورسازی ساختارمند بوده است. به این معنا که زبان بومی دانش‌آموزان مانند ترکی، کردی، بلوچی و عربی در کلاس‌ها تدریس نمی‌شود اما زبان فارسی به این دانش‌آموزان مطابق با توانایی و ظرفیت آنها آموزش داده می‌شود، تا کودکان مسیر طبیعی خود را در یادگیری طی نمایند.

پی‌نوشت‌ها:

۱. کارشناس ارشد آموزش زبان انگلیسی - کارشناس پژوهش آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز
Email: kalantari_636@yahoo.com

2. Transitional
3. Richards
4. Assimilation
5. Early-exit
6. Late-exit
7. Khmer
8. Mayan
9. Foyer
10. Aramean
11. Maintenance
12. August and Hakuta
13. Gregorio
14. Prestigious
15. Mejia
16. Emersion
17. Quebec
18. Johnson and Swain
19. Lotherington
20. Immersion Revitalization
21. Maori
22. May
23. Hawaii
24. Samis
25. Developmental
26. Two-way
27. Lindholm
28. Collier and Thomas
29. Allis
30. Pica
31. Content-based Language Learning

دو یا چند زبان (زندگی، ۱۳۸۱) در مدارس به اجرا در نیامده است. با وجود این در دوره‌های تاریخی اخیر سیاستگذاران آموزش و پرورش و مؤلفان کتب درسی در دوره ابتدایی مخصوصاً سال اول ابتدایی همیشه در تألیف این کتب دغدغه دانش‌آموزان دوزبانه را مد نظر داشته‌اند. بنابراین می‌توان گفت در طول سالیان گذشته برنامه اعمال شده در ایران غوطه ورسازی ساختارمند^{۳۴} بوده است. به این معنا که زبان بومی دانش‌آموزان مانند ترکی، کردی، بلوچی و عربی در کلاس‌ها تدریس نمی‌شود اما آموزش زبان فارسی برای این دانش‌آموزان با توانایی و ظرفیت آنها منطبق می‌گردد. مدیر خامنه (۲۰۰۷) دو زبانگی ایران را از نوع ارب یا مایل توصیف می‌کند. در این حالت، یکی از دوزبانی که فرد دوزبانه می‌داند جزو زبان‌های رسمی نبوده و در دیگر محیط‌ها مثل خانواده، کوچه و بازار و گروه همسالان بسیار وسیع و گسترده است، در محیط‌های رسمی آموزشی و اداری کاربرد ندارد.

با توجه به یافته‌های این تحقیق برای اجرای تعلیم و تربیت دوزبانه در ایران نیازمند تولید مباحث نظری و تئوریک هستیم، تا از مدل‌های مناسب پس از هنجاریابی آنها با توجه به شرایط جامعه ایران سیاست‌های مناسب دوزبانی اتخاذ گردد. امروزه با توجه به اهمیت زبان انگلیسی بیشتر والدین ترجیح می‌دهند که کودکانشان این زبان را یاد بگیرند. در حال حاضر برای اکثر خانواده‌های ایرانی زبان انگلیسی ابزاری اقتصادی و راهی برای ارتباط با دنیای بیرون است. بنا براین وظیفه آموزش و پرورش بس سنگین است. از طرفی باید ضمن حفظ زبان‌های بومی و زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور برنامه‌های مناسبی در مواجهه شدن با زبان‌های بین‌المللی فراهم سازد.

نتیجه‌گیری

در این تحقیق، انواع مدل‌های تعلیم و تربیت دوزبانه در کشورهای مختلف مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از آن است که کشورها براساس موقعیت، شرایط و توانایی‌های خود برنامه‌های مختلف را در سراسر دنیا اجرا می‌کنند. یافته‌های این پژوهش در زمینه سیاست‌های برنامه تعلیم و تربیت دوزبانه در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که بعضی از این مدل‌ها موفق ترند. در این تقسیم‌بندی تدریس دوزبانه در ایران در مدل غوطه ورسازی ساختاری جای می‌گیرد. کشور ایران، کشوری پهناور و به لحاظ تنوعات قومی، نژادی، فرهنگی و زبانی بسیار غنی است. زبان‌های محلی ایران مانند زبان ترکی، کردی، بلوچی، عربی و غیره هر یک بخشی از فرهنگ و هویت قومی را تشکیل می‌دهند. در ایران اگرچه به صورت رسمی تعلیم و

دارد، بدین صورت که زبان‌های محلی برای تدریس به مدت ۲ الی ۵ سال - تدریس زبان هندی در مناطق غیرهندی‌زبان و زبان‌های دیگر هندی در مناطق هندی به عنوان زبان دوم به مدت ۳ سال - انگلیسی به عنوان موضوع درسی از سال سوم ابتدایی به بعد تدریس می‌شود. البته الان بیشتر موضوعات درسی به انگلیسی تدریس می‌شود.

در سنگاپور به عنوان یک کشور چندزبانه، انگلیسی به عنوان زبان تدریس در مدارس کاربرد دارد. در این کشور تمام دانش‌آموزان در انگلیسی و در یکی از زبان‌های رسمی مانند مالای، ماندالین و تامیل دوزبانه هستند. بیشتر کشورهای عربی چندزبانه یا حداقل چندگویی هستند. هر دانش‌آموز در این کشورها حداقل با سه گونه زبان عربی، عربی کلاسیک برای خواندن قرآن، عربی استاندارد مدرن و عربی محلی آشنا می‌شود. جدول زیر انواع آموزش دوزبانه و نمونه‌هایی از کشورهای مختلف را نشان می‌دهد.

جدول (۲): انواع مدل‌های آموزش دوزبانه

آموزش دوزبانگی در ایران

کشور ایران، کشوری پهناور و به لحاظ تنوعات فرهنگی و زبانی بسیار غنی است. زبان‌های محلی ایران مانند زبان ترکی، کردی، بلوچی، عربی و غیره هر یک بخشی از فرهنگ و هویت قومی را تشکیل می‌دهند وجود مجموعه‌ای گرانبها از فرهنگ‌ها و زبان‌های متعدد در ایران بسیار ارزشمند است، که حفظ و نگهداری این ارزش‌های فرهنگی و زبانی ضروری است که یکی از آنها پدیده دوزبانگی است. همگی این زبان‌ها ریشه در فرهنگ و تمدن کهنی دارند که یادگار پیشینیان این مرز و بوم است. این زبان‌ها علاوه بر ارزش‌های اجتماعی و فرهنگی‌شان، به سبب رابطه تاریخی‌شان با زبان فارسی و برخورداری از گنجینه ارزشمندی از واژگان اصیل می‌توانند کمک شایانی به مطالعات تاریخی و ریشه‌شناسی زبان فارسی نمایند (بشیرنژاد، ۱۳۸۶). از لحاظ تاریخی در ایران از دو یا چند زبان استفاده می‌شد. پیش از اسلام زبان یونانی زبان اداری و تجاری انتخاب شد، اما بجز دولتمندان، مردم زبان ملی خود را حفظ کردند و همان را به کار بردند. بعد از اسلام ایرانیان برای خواندن قرآن زبان عربی را در کنار زبان پهلوی فرا می‌گرفتند، که ترجمه کتب پهلوی به عربی گواه بر این ادعاست (صدیق، ۱۳۵۱). در دوران دارالفنون تدریس رشته‌های مختلفی مانند مهندسی، پزشکی از طریق زبان فرانسه انجام می‌شد و بعدها زبان انگلیسی و روسی نیز وارد برنامه‌ها گردید (صفوی، ۱۳۸۳). در ایران اگرچه استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی رایج است، به صورت رسمی تعلیم و تربیت دوزبانه و استفاده متناوب از

عامل زبانی و میزان افت تحصیلی دانش آموزان دوزبانه

سولماز مدرس
کارشناس ارشد
زبان‌شناسی همگانی



در سال‌های اخیر، شاهد تلاش‌های بسیار مهم و ارزنده در حیطه آموزش و پرورش هستیم و برگزاری نشست‌ها و سمینارهایی با موضوع حاضر، گواه آن است. در این سال‌ها، تحقیقاتی چند در جهت اثبات عوارض سیاست‌های آموزشی نادرست و ناعادلانه رژیم سابق انجام یافته، که حاکی از بی‌عدالتی در حق کودکان دوزبانه این مرز و بوم است.

در این جهت، برای پرهیز از اطاله کلام، صرفاً اشاره‌ای هرچند مختصر به چند کار پژوهشی مستدل می‌گردد.

دکتر پاپلی یزدی، استاد دانشگاه فردوسی مشهد، با ارائه آماری مأخوذ از آموزش و پرورش خراسان، مربوط به درصد قبولی دانش‌آموزان خراسان شمالی که آمیخته‌ای از اقوام مختلف با زبان‌های مادری متفاوت همچون فارسی، ترکی، کردی و لری هستند، نشان می‌دهد که بالاترین افت تحصیلی و مردودی‌ها مربوط به مناطقی است که بیشترین درصد زبان‌های مختلف را دارند. به عنوان مثال، در بخش کلات نادری بیش از ۵۱٪ از دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در سال تحصیلی ۶۵-۶۶ مردود می‌شوند. در صورتی که در همان سال و در همان مقطع، مناطقی که بیش از ۹۹٪ درصد دانش‌آموزان آن فارسی‌زبان هستند، همچون مناطق کاشمر، گناباد و بشرویه، به ترتیب با بیش از ۸۴، ۸۵ و ۹۳ درصد قبولی، کمترین میزان افت تحصیلی را دارند.^۱

در سمینار بررسی ابعاد دوزبانی که در سال ۱۳۷۱ از سوی دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش برگزار شد، در گزارشی از استان آذربایجان شرقی، طبق آمار مربوط به تعدادی از مدارس استان، مردودی بیش از ۵۰ درصد از دانش‌آموزان کلاس‌های اول و دوم ابتدایی در سال تحصیلی ۶۹-۷۰، مطرح

(1997). Immersion Education: International perspectives. Cambridge University Press, New York.

-King, K.A. (2001). Language Revitalization Processes and prospects: Multilingual Matters, Clevedon.

-Lindholm, K. J. (1999). Dual language education: Educational success for students of the new millennium. Paper presented at the Region One Two-Way Bilingual Education Symposium, Edinburg, Texas.

-Lopez, L.E. (2006). Cultural Diversity, Multilingualism and Indigenous Education. Multilingual Matters Ltd.

-Lotherington, H. (1998). Language choices and social reality: Education in post- studies. colonial Fiji. Journal of Intercultural 19, PP 57-67.

-Mejia, A.M. de(2002). Power, Prestige and Bilingualism. International Perspectives on Elite Bilingual Education. Multilingual Matters Ltd

-May, S. (2008). Bilingual/immersion education: What the research tells us. In J.

-Modirkhamene, S. (2007). The possible effects of diagonal bilingualism on EFL learners' writing skill: Reference to the threshold hypothesis. Iranian Journal of Applied Linguistics. 10(2), 111-139

-Mohanty, A. K. (1994). Bilingualism in a Multilingual Society: Psychological and Pedagogical Implications. Central Institute of Indian Languages. Mysore.

-Richards, J., J. Pllat, & H. Pllat (eds.).(2002). Longman Dictionary of applied Language Teaching and Applied Dictionary. London; Longman.

-Swain, M. (eds.) (1978). Bilingual Education for the English-speaking Canadian. Georgetown University Press, Washington, DC.

32.Bahasa

33.Multilingual Education

34.Structured Immersion Programs

منابع و مآخذ:

- بشیرنژاد، حسن. زبان‌های محلی ایران و دورنمای آینده، زبان و زبان‌شناسی، ش ۱۳، ۱۳۸۶.

- زندی، بهمن. زبان آموزی. تهران: سمت، ۱۳۸۱.

-صدیق، عیسی. تاریخ فرهنگ ایران، دانشگاه تهران، ۱۳۵۱.

-صفوی، امان الله. تاریخ آموزش و پرورش ایران، تهران: رشد، ۱۳۸۳.

-August, D., & Hakuta, K. (eds.) (1997). Improving Schooling for Language -Minority Children. A Research Agenda. National Academy Press, Washington, Dc.

-Baker, C. (2008). Foundations of bilingual education and bilingualism (4th ed.).Philadelphia: Multilingual Matters Ltd.

-Collier, V. P., & Thomas, W. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long term academic achievement. University of California, Santa Cruz: Center for Research on Education, Diversity & Excellence.

-Cummins, J. 1991). Interdependence of first and second-language proficiency in bilingual education. In E. Bialystok (ed), language processing in bilingual children. Cambridge University Press.

-Cummins, J. (2002). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the Clevedon, England: Multilingual Matters.

-Feng, A. (2007). Bilingual Education in China. Practices, Policies, and Concepts. Multilingual Matters, Clevedon.

-Garcia, O. (2009). Bilingual Education in the 21st Century A Global Perspective. Wiley Black well.

-Johnson, R.K., & Swain, M. (eds)

می‌گردد.^۲

همچنین پایان‌نامه دانشگاهی اینجانب، پژوهشی است که در سال تحصیلی ۷۱-۷۰، پس از تعطیلات نوروزی، بر روی تعدادی از دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در برخی از مدارس شهرهای تبریز و تهران و چند روستای اطراف آنها انجام شد.^۳ با در نظر داشتن دروس خوانده شده تا آن مقطع زمانی، آزمون‌هایی در کلیه دروس امتحانی این پایه، به اضافه آزمون درک مطلب برگزار گردید. نتایج آماری منتج از این آزمون‌ها، با اختلاف فاحش، حاکی از آن بود که دانش‌آموزان این دو استان ترک زبان و فارسی زبان، به طور مساوی از کتاب‌های درسی موجود بهره‌مند نمی‌گردند. این امر، به طوری که مسؤولین مدارس روستاهای آذربایجان نیز ادعای می‌داشتند، موجب می‌شد عده کثیری از دانش‌آموزان این مناطق، موفق به تکمیل تحصیلات دوره دبستانی خود نشوند. از نتایج این آزمون‌ها بخصوص در روستاهای آذربایجان می‌توان نتیجه گرفت که حتی آن عده از دانش‌آموزان نیز که به کلاس دوم راه می‌یافتند، در حقیقت استحقاق آن را نداشتند و نمرات ثلث اول و دوم آنها به هیچ وجه با معلومات کلاسی ارزیابی شده آنان مطابقت نداشت. البته خود مسؤولین مدارس نیز اظهار می‌داشتند که جلوگیری از افزایش مردودی‌ها، در نحوه نمره‌دهی به دانش‌آموزان بی‌تأثیر نبوده است. در صورتی که در استان تهران، چه در شهر و چه در روستاها، میانگین‌ها با یکدیگر همخوانی قابل قبولی داشتند.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس عامل شهرنشینی و روستائینی نیز مشخص گشت که در استان آذربایجان شرقی، این عوامل در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی، فاکتور تعیین کننده می‌باشند، در صورتی که در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کلاس اول ابتدایی استان تهران، نقش کمتری دارند. همچنین در تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس عامل زبان مادری، با توجه به این که هم برای دانش‌آموزان فارسی‌زبان و هم برای دانش‌آموزان ترک زبان در این دو استان، کلیه دروس به زبان فارسی تدریس می‌شود، به وجود رابطه معناداری بین عامل زبان مادری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پی‌می‌بریم.

دو عامل در پاسخ‌گویی صحیح به آزمون‌ها مؤثر است: ۱- مهارت زبانی، که چهار حوزه را در بر می‌گیرد: الف- مهارت‌های اولیه (شنیداری)، که شامل دو توانایی گوش دادن و صحبت کردن است.

ب- مهارت‌های ثانویه (دیداری)، که شامل توانایی‌های خواندن و نوشتن است.

۲- مهارت علمی

در پاسخ‌گویی صحیح به آزمون‌های املا، درک مطلب، و روخوانی، داشتن مهارت زبانی، و در پاسخ‌گویی به

آزمون‌های علوم و ریاضی، علاوه بر آن، داشتن مهارت علمی نیز لازم است. با توجه به این مهارت‌ها، نگاهی اجمالی می‌اندازیم به نتایج آزمون‌ها - با این توضیح که در تمامی آزمون‌ها مطابقت صد در صد موارد امتحانی با آموخته‌های کلاسی دانش‌آموزان کاملاً رعایت شده بود. نکته‌ای که در این جا لازم به تصریح می‌دانم، این است که عدم وجود مهارت زبانی در آذربایجانی‌ها بیشتر مربوط به مناطق روستایی است، و عامل یاد شده در مناطق شهری، به دلیل ارتباطات موجود کمرنگ‌تر می‌شود.

الف- آزمون املا:

مهارت‌های زبانی لازم آن، عبارت‌اند از توانایی گوش دادن و نوشتن، که خود از چند عامل ناشی می‌گردند:

۱- تشخیص صحیح صداهای زبان فارسی، و نگارش صحیح این واژه‌ها.

۲- درک معانی واژه‌گان زبان فارسی، و نگارش صحیح این واژه‌گان.

تفاوت عمده‌ای که در آزمون املا بین دانش‌آموزان این دو استان وجود دارد، این است که «سوادآموز» یا دانش‌آموزی که زبان مادریش فارسی است (صرفاً جهت کسب مهارت‌های ثانویه، یعنی خواندن و نوشتن، آموزش می‌بیند)، و از همان اوان کودکی مهارت‌های اولیه این زبان، یعنی گوش دادن و صحبت کردن را فرا گرفته است و با صداها و واژه‌های زبان فارسی آشنایی کامل دارد. او با شنیدن قسمتی از واژه دیکته شده، غالباً کل واژه را تشخیص می‌دهد. مثلاً با شنیدن واژه ناتمام «پَرَن...»، واژه «پرند» را پیش‌بینی می‌کند و چون معنی آن را می‌داند، در به یاد داشتن آن، که پیش‌نیاز نوشتن است، نیازمند تلاش و مهارت خاصی نیست. در مقابل، «زبان آموز» و در مورد خاص این تحقیق، دانش‌آموز ترک‌زبان فاقد مهارت‌های اولیه و ثانویه زبانی است که بتازگی در مدرسه می‌آموزد. در نتیجه، به دلیل بیگانگی یا تسلط اندک بر واژه‌های دیکته شده و صداها، آن‌ها، دچار مشکلات جدی می‌گردد. کار نوشتن املا برای وی عملاً مجموعه حداقل دو فعالیت جدید و مستقل است: یکی تلاش برای گوش دادن به متن دیکته شده و تشخیص کلمات و صداها، و دیگری تلاش برای درست نوشتن کلماتی که در اکثر موارد عملاً معنی آنها را نمی‌داند. مضافاً این که به دلیل ندانستن معنی واژه‌هایی که می‌شنود، کار به حافظه سپردن آنها که لازمه و پیش‌نیاز کار نوشتن است، خود به صورت فعالیت سوم متجلی می‌شود و عامل اختلال در امر نوشتن املا می‌گردد.

برای انجام این آزمون از دو متن استفاده شد؛ یکی دقیقاً از جملات کتاب فارسی پایه اول ابتدایی، و دیگری متنی بود از مجله «رشد نو آموز» در آزمون املا، اشتباهات املائی خاص دانش‌آموزان آذربایجانی ملاحظه شد، که در اثر تداخل دو زبان ترکی و فارسی رخ داده

بودند. لازم به ذکر است که در استان تهران، فقط به چهار دیکته نامفهوم، ولی در استان آذربایجان شرقی به ۲۲ مورد برخوردیم.^۴

از ۱۳۵ دانش‌آموز استان تهران، ۴/۷ نمره صفر، و ۲۰ نمره زیر ۱۰ گرفتند.

در صورتی که از ۱۲۰ دانش‌آموز استان آذربایجان شرقی، ۴۵ صفر، و ۸/۶۵ نمره زیر ۱۰ گرفتند.

ب- آزمون شفاهی علوم تجربی:

صحت پاسخ‌ها در این آزمون، منوط است به داشتن مهارت علمی و زبانی. مهارت زبانی ضروری در این آزمون، عبارت است از مهارت‌های اولیه، یعنی توانایی گوش دادن و صحبت کردن، که آن نیز بر سه اساس است:

۱- توانایی درک جملات و منظور سؤال کننده، شامل تشخیص آواها، واژه‌گان، و درک معانی و ارتباط بین آنها.

۲- آشنایی با خزانه لغات زبان مورد نظر.

۳- آشنایی با نحو آن زبان.

درس علوم کلاس اول ابتدایی دارای دو جنبه است: جنبه توصیفی - عینی، و جنبه تجربی.

پس از انتخاب درس «روز برفی» از صفحه ۲ کتاب علوم کلاس اول، سؤالات بر اساس جنبه‌های فوق و با کمک کتاب جنبی «پرس تا بگویم» تنظیم شدند. برای پاسخ‌گویی به آن دسته از سؤالات که جنبه توصیفی داشتند، داشتن مهارت زبانی کفایت می‌کرد؛ و برای پاسخ‌گویی به سؤالاتی که جنبه علمی داشتند، داشتن مهارت علمی و زبانی توأم ضروری بود. ملاحظه می‌شود که برای پاسخ‌گویی صحیح در این آزمون، مهارت زبانی نقش عمده‌ای دارد.

لازم به ذکر است که در جواب بسیاری از سؤالات، کودکان آذربایجانی، یا به ترکی می‌گفتند: «می‌دانم»، یا جواب‌ها را به جای زبان فارسی، به زبان مادری خود می‌دادند. در آزمون علوم، از ۱۳۵ دانش‌آموز استان تهران، هیچ یک نمره زیر ۱۰ نگرفتند؛ و ۸۵ آنان نمره بالای ۱۵ گرفتند. در صورتی که از ۱۲۰ دانش‌آموز استان آذربایجان شرقی، ۸/۵۵ نمره زیر ۱۰، و ۶/۲۶ نمره بالای ۱۵ گرفتند.

علوم تنها درسی بود که می‌شد بر اساس هر دو زبان فارسی و ترکی آن را ارزیابی نمود؛ پس یک بار دیگر، دقیقاً همان آزمون را کلاً به زبان ترکی انجام داده، آمار زیر را استنتاج نمودم:

این‌بار، از همین ۱۲۰ دانش‌آموز استان آذربایجان شرقی، ۳/۳ نمره زیر ۱۰، و ۶/۷۱ نمره بالای ۱۵ گرفتند.

در مورد اول، یعنی آزمون به زبان فارسی، میانگین نمرات علوم کل آزمودنی‌های آذربایجانی عبارت بود از ۸/۸ (از ۲۰). در مورد دوم، یعنی آزمون به زبان ترکی، میانگین نمرات علوم همین آزمودنی‌ها عبارت بود از ۳/۱۶ (از ۲۰). این آمار و ارقام نیز قابل توجه آن تعداد از افرادی است که

میزان مردودی‌های هفت‌رقمی کشور را ناشی از هر علتی به غیر از علت زبانی می‌دانند.

پ- آزمون کتبی ریاضی (با طرح توضیحات شفاهی):

چنانکه گفته شد، حل صحیح تمرینات ریاضی به داشتن دو مهارت زبانی و علمی نیاز دارد. حیطه مهارت زبانی آن، عبارت است از توانایی‌های گوش دادن و خواندن، که بر پایه موارد زیر است:

۱- درک معانی واژگان و منظور سؤال کننده.

۲- درک ارتباط بین واژگان یا همان نحو.

در پاسخ گویی صحیح در این درس، تأثیر مهارت زبانی به مراتب کمتر از سایر آزمون‌ها و دروس است. به همین دلیل است که میانگین نمرات ریاضی کل آزمودنی‌های استان آذربایجان شرقی، از میانگین نمرات سایر آزمون‌های آن استان بیشتر بود. این امر صریحاً گویای آن است که مشکل واقعی این دانش‌آموزان نه در میزان ضریب هوشی آنها، بلکه ریشه در مهارت‌های زبانی مورد تدریس دارد.

در آزمون ریاضی، در استان تهران فقط ۴۸/۱ دانش‌آموزان نمره زیر ۱۰ و ۶/۸۹ آنان نمره بالای ۱۵ گرفتند.

در صورتی که در استان آذربایجان شرقی، ۸/۱۵ از دانش‌آموزان مورد آزمون، نمره زیر ۱۰ و ۸/۵۵ آنان، نمره بالای ۱۵ گرفتند.

ت- آزمون درک مطلب:

موفقیت در این آزمون بستگی به داشتن مهارت زبانی دارد، که آن نیز در سایه دو توانایی تحقق می‌یابد:

۱- توانایی خواندن و درک جملات، که شامل درک معانی واژگان و درک ارتباط بین واژگان (نحو) است.

۲- توانایی صحبت کردن، که شامل آشنایی با گنجینه لغات زبان مورد نظر و آشنایی با نحو آن است.

این تنها آزمونی بود که جزو دروس رسمی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی نبوده و جهت پی بردن به میزان درک دانش‌آموز از متون فارسی برگزار شده است. قبل از سؤال، از ایشان خواسته شد تا هر دو متن را، که یکی دقیقاً از کتاب درسی اول ابتدایی و دیگری از «بخوان، بگو، بنویس»، کتاب جنبی فارسی کلاس اول ابتدایی بود، ۱۰ مرتبه برای خود بخوانند و خوب درک نمایند. نتایج اسفناک این آزمون نیز، با توجه به این که تقریباً در روزهای واپسین سال تحصیلی بودند، صریحاً نشانگر عدم کسب مهارت‌های شنیداری و گفتاری آنان در زبان فارسی بود. در مورد دانش‌آموزان آذربایجانی، عدم کسب امتیاز در پاسخگویی به سؤالات درک مطلب، مربوط به نمونه‌هایی که عمق فاجعه را نشان می‌دهند. به عنوان مثال، یکی از آنان در جواب هر ۱۲ سؤال، فقط یک فعل سوم شخص مفرد می‌گوید، مانند «می‌شود»، «می‌کند» و ... یکی دیگر، در پاسخ به یکی از سؤالات، فقط

می‌گوید: «وقتی که» و آن را همچون جمله‌ای خبری ادا می‌کند. دانش‌آموزی در جواب پنج سؤال می‌گوید: «جنگل». دیگری جواب‌هایی می‌دهد مانند «خورشید»، «سگ»، «پول»، «شیرین» و باز هم «پول». آن دیگر در جواب تمام سؤالات، پاسخ می‌دهد: «بیدار»، «دو»، «سه»... و از این قبیل، که یا دقیقاً عباراتی از متن اصلی هستند، که در ذهن او مانده‌اند، یا عباراتی که از قبل، از زبان فارسی آموخته است و تلقی او از زبان فارسی، به آن تکواژها محدود می‌شود. عده‌ای از دانش‌آموزان به جای پاسخ‌های تکواژهای، پاسخ‌های یک‌جمله‌ای می‌دهند. به عنوان نمونه، دانش‌آموزی در پاسخ به کلیه سؤالات، جواب می‌دهد: «ممنون و اکرم با پدر بزرگ شدند» دیگری در جواب دقیقاً هفت سؤال، جمله‌ای نامفهوم ادا می‌کند که برای فهم آن بناچار از آموزگار کمک می‌گیرم: «چون امتدادش بر روی خط زمینه نیست» جمله‌ای که برای آموزش نگارش از سوی آموزگار مدام تکرار شده است. یا به زبان ترکی جواب می‌دهند. مثلاً یکی از آنان در پاسخ «فیروز چه کاره است؟» می‌گوید: «توپ اوینار» یعنی «توپ بازی می‌کند» دانش‌آموز دیگری در پاسخ به سؤال «فیروز به جنگل رفت که چه کار کند؟» به زبان ترکی می‌گوید: «فیروز دیروز به حمام رفت» و سپس در حالی که از سؤالات من به تنگ آمده است، با لحنی محکم و آمرانه می‌گوید: «فارسی دِما باشار مارام» که معنای آن چنین است: «فارسی نگو! هرگز یاد نمی‌گیرم!» او نمی‌گوید «باشار میرام» به معنای «تمی دانم»، بلکه نفی ابدان فعل را به کار می‌برد. حتی یادآوری آن پاسخ‌ها با چهره‌های معصوم آنان که فقط می‌خواستند آنچه را که تا آن روز از زبان فارسی آموخته‌اند بیان کنند، چه مربوط به سؤال می‌شد یا نمی‌شد، هر انسان متعهدی را به تفکر وامی‌دارد. و به این ترتیب بود که در مقایسه آزمون درک مطلب کودکان ترک‌زبان با کودکان فارسی‌زبان، نتایج زیر به دست آمد: در استان تهران، ۷/۳ دانش‌آموزان نمره زیر ۱۰ و ۱۸/۶۵ درصد ایشان، بالای ۱۵ گرفته‌اند. در صورتی که در استان آذربایجان شرقی، ۳/۵۶ دانش‌آموزان نمره زیر ۱۰ و ۱۲/۱۵ ایشان، بالای ۱۵ گرفته‌اند.

ث- آزمون روخوانی:

روخوانی نیز از آن دسته از آزمون‌هاست که فقط نیاز به مهارت زبانی دارد، و عبارت است از:

- توانایی خواندن، شامل شناختن صداهای حروف زبان مورد نظر. روخوانی آخرین آزمون بود، و در آن نیز دقیقاً از همان متون مورد استفاده در آزمون درک مطلب استفاده گردید. جهت ارزیابی دقیق، صدای هر ۲۵۵ دانش‌آموز بر روی نوار ضبط گردید. دانش‌آموزان متن اول را که از کتاب درسی‌شان استخراج شده بود، بسیار بهتر از متن دوم خواندند. در مدارس آذربایجان به تعدادی

از دانش‌آموزان برخوردیم که روخوانی را تمام می‌کردند، درحالی که هنوز انگشتشان در زیر سطور میانی متن بود. این امر نشان می‌داد که آنان این متن را که از کتاب فارسی اول ابتدایی بود، کاملاً حفظ بودند.

در این آزمون نتایج زیر حاصل شد:

در استان تهران، ۲۴/۰ دانش‌آموزان نمره زیر ۱۰ و ۳/۹۰ آنان بالای ۱۵ گرفتند.

در استان آذربایجان شرقی، ۵/۲۰ دانش‌آموزان نمره زیر ۱۰ و ۷/۵۱ آنان بالای ۱۵ گرفتند.

با توجه به وسعت مشکلات موجود و آثار و عواقب منفی آن در سطوح فردی و اجتماعی «بر اساس تحقیقات صورت گرفته، جامعه‌ای که بچه‌های مردودی زیادی داشته باشد، جرم‌آفرین خواهد بود»^۵، ضرورت دستیابی به راهکارهای عملی بیش از پیش مطرح است، که امید است برگزاری سمینار حاضر فتح بایی در این زمینه باشد. برای این منظور پیشنهاد می‌گردد با تشکیل گروه‌های کاری متشکل از تخصص‌های مختلف شامل زبان و ادبیات فارسی، زبان‌ها و لهجه‌های محلی، فرهنگ‌های ملی و قومی، زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، و روان‌شناسی، و بر اساس شرایط معیشتی مناطق مختلف، و همچنین بر اساس زبان‌های مادری و با مشترکات آنها با زبان فارسی، اقدام به تهیه متن‌های نمونه املا و درک مطلب برای هریک از مناطق مختلف دوزبانه کشور گردد، به طوری که با شناسایی و منظور نمودن خصوصیات زبانی و بویژه خصوصیات آوایی زبان‌ها و لهجه‌های محلی، از مشکلات ناشی از تداخل آنها با زبان فارسی و افت تحصیلی دانش‌آموزان این مناطق پیشگیری گردد.

کتابنامه:

۱. پاپلی یزدی، محمد حسین. «نقشه پراکندگی زبان‌ها در روستاهای شمال خراسان»، مشهد، معاونت فرهنگی استان قدس رضوی، فصلنامه تحقیقات جغرافیایی، شماره ۱۰، ۱۳۶۷.
۲. گزارش استان آذربایجان شرقی. مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانی، تهران، دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱.
۳. مدرس، سسولماز. «بررسی مسائل آموزشی کودکان دوزبانه آذربایجان شرقی». به راهنمایی دکتر علی اشرف صادقی، دانشگاه تهران، رساله کارشناسی ارشد، ۱۳۷۲-۱۳۷۱.
۴. مدرس، سولماز. «مشکلات خاص دانش‌آموزان دوزبانه ایرانی، و ضرورت بازنگری در سیستم آموزش زبان فارسی در مدارس کشور». تبریز: مجموعه مقالات فرهنگ و ادب. سازمان آموزش و پرورش استان آذربایجان شرقی. معاونت پژوهش، برنامه ریزی و منابع انسانی، ۱۳۸۲.
۵. غلامی، فرزانه. «بررسی علل افزایش آمار مردودی دانش‌آموزان؛ آمار مردودی‌ها هفت‌رقمی شد». ۱۷ مرداد ۱۳۸۴.



دو زبانی از منظر قرآن

دکتر رضا یوسفی سعید آبادی

استادیار و مدیر گروه تحصیلات تکمیلی علوم

تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

دکتر سید احمد میریان

دکترای علوم قرآنی، استادیار و عضو هیأت علمی

دانشگاه آزاد اسلامی واحد ساری

چکیده

«ومن آیاته خلق السموات والارض واختلاف اللسانکم و اللوانکم ان فی ذلک لآیات للعالمین» (روم/۲۲)

یعنی: و از نشانه‌های او آفرینش آسمان‌ها و زمین و اختلاف زبان‌های شما و رنگ‌های شماست. قطعاً در این (امر) برای دانشوران نشانه‌هایی است. گوناگونی انسان‌ها از نظر رنگ، نژاد، ملیت و زبان، تفاوتی در انسانیت انسان پدید نمی‌آورد. بسیاری از اختلاف‌ها و جنگ‌ها ناشی از این امر است که گروهی خود را از نظر نژاد و ملیت، برتر از دیگران می‌دانند. همین امر باعث بروز جنگ جهانی دوم، از سوی نازی‌های آلمان گردید. آنان خواهان برتری و تسلط بر سایر نژادها و ملل بودند. طبیعی است در چنین حالتی، جایی برای گفت‌وگو و شناخت حقایق باقی نمی‌ماند، در حالی که قرآن کریم گوناگونی انسان‌ها از نظر نژاد، ملیت و... را وسیله‌ای برای شناخت یکدیگر می‌داند. بنابراین، شناخت ملت‌ها جز از راه گفت‌وگو و تبادل نظر و در سطح بالاتر، گفتمان امکان ندارد. آیات دیگر قرآن که بر سیر و حضور در بین سایر اقوام و ملل تأکید دارد نیز ناظر بر همین تعریف و شناخت است. دستورات اسلامی مبتنی بر اخذ حکمت و دانش، حتی از زبان بیگانگان جز از طریق ایجاد رابطه و برقراری ارتباط و مفاهمه، امکان‌پذیر نیست؛ لذا زبان یکی از مهم‌ترین

ابزارهای ارتباطی میان ما و جهان پیرامون ما است که برای برداشتی اصولی و درست از مناسباتمان به آن نیازمندیم. چنین ارتباطی، خود می‌تواند یکی از مهم‌ترین کارکردهای زبان قلمداد شود. ما به وسیله زبانمان است که می‌توانیم فرهنگمان را به جهان عرضه کنیم و حتی از آن دفاع نماییم.

زبان وسیله بیان تفکر است و غالباً برای انتقال فکر کسی به دیگری به کار می‌رود. این انتقال ممکن است به وسیله گفتن، نوشتن، اشاره یا لمس انجام شود. پس هر چه وسیله انتقال فکر، یعنی زبان، از طرفی ساده و از طرف دیگر دقیق‌تر باشد، عمل انتقال فکر دقیق‌تر و راحت‌تر صورت خواهد گرفت. در این مقاله تلاش بر این است که به مسأله چندزبانی در قرآن کریم به ویژه ارتباط زبان عربی و فارسی و ضرورت یادگیری زبان عربی پرداخته شود.

مقدمه

گفتار و سخن گفتن یکی از راه‌هایی است که بشر توسط آن می‌تواند مقاصد خود را به دیگران تفهیم و خواسته‌های خود را به واسطه آن اعلام کند. از زمانی که بشر خود را شناخت و راجع به اطراف خود آگاهی‌هایی پیدا نمود و برای کشف مجهولات خود کوشید تا پا را از محیط خود فراتر گذاشته، به سرزمین‌های دیگر سفر کند، با زبان‌های مختلفی مواجه شد که دارای لغاتی ناآشنا بودند. هنگام مراد و گفتگو با اهالی آن محل، بعضی از کلمات برای او ناآشنا به نظر می‌رسید که برای فهم معنای آن، به توضیح نیاز داشت.

می‌توان ادعا نمود که اثرپذیری لغات از یکدیگر از همین زمان‌ها آغاز شد. به عبارت دیگر، آغاز تأثیرپذیری لغات از یکدیگر، با شروع مسافرت بشر

به نقاط دیگر مقارن است.

بیان مسأله

جامعه ما هویت دینی دارد. اسلام در تاریخ ملت ما ضمن دعوت به توحید ناب همواره منادی شرافت و کرامت انسان در صحنه هستی و در متن جامعه و زندگی، دعوت‌کننده به قسط، عدل و آزادی بوده است. قرآن مجید، اساس زبان و دستور زبان عربی و علوم زبانی و بلاغی و ادبی است. همچنین، نفوذ آن در ادبیات عربی، فارسی، ترکی و اردو و سایر زبان‌های جهان اسلام بسیار عظیم است. کافی است در نظر آوریم که مثنوی معنوی و غزل‌های حافظ تحت تأثیر ساخت و صورت سوره‌های قرآن پدید آمده است. راز تفاوت ساختاری مثنوی با مثنوی‌های دیگر و غزل حافظ با غزل‌های دیگران در همین است (خرم‌شاهی، ۱۳۷۶، ص ۳).

بنابراین با توجه به نکات ذکر شده مسأله اساسی ما در این پژوهش این است که آیا در قرآن مجید کلمات فارسی وجود دارد؟ پرسش دوم این است که در تلفظ و خواندن قرآن و نماز چه مسایل و مشکلاتی برای ما فارسی‌زبانان پیش می‌آید؟ در این مورد لازم است به چه نکاتی توجه شود؟

قرآن و چندزبانی

یکی از امتیازات قرآن کریم نسبت به سایر کتب آسمانی آن است که کتب مقدس سایر ادیان صرفاً به زبان همان قوم نازل شده است و کلمات دیگر اقوام و زبان‌ها در آن کتب یافت نمی‌شود. در حالی که قرآن کریم علاوه بر اشتمالش بر لغات عرب الفاظ زیادی از زبان‌های غیرعرب نیز دارد. دلیل این امر کاملاً مشخص است که به اهم آن اشاره می‌شود.

الف) پیامبر (ص) رسول و فرستاده خدا به سوی

همه اقوام و امت‌هاست «وما ارسلنا من رسول الا بلسان قومه» ما هیچ رسولی را نفرستادیم مگر به زبان قومش. (ابراهیم/۴) بنابراین لزوماً باید در قرآن الفاظی از زبان هر قومی باشد، هرچند اصل قرآن به زبان قوم آن حضرت یعنی عربی است.

ب) روایتی است که ابن جریر به نقل از ابومسیره آورده و گفته است: در قرآن از هر زبانی الفاظی وجود دارد. این روایت اشاره دارد به این که حکمت وجود الفاظ غیرعربی در قرآن این است که قرآن کریم علوم پیشینیان و پسینیان و اخبار هر چیزی را در برگرفته است، از این رو ناگزیر باید در قرآن اشاره‌ای به انواع زبان‌ها و لهجه‌ها و لغات هم باشد تا احاطه قرآن بر همه اشیا کامل شود. به همین جهت از هر زبانی روان‌ترین و سبک‌ترین واژه آن که کاربرد بیشتری نزد عرب داشته، در قرآن آمده است. (سیوطی؛ ۱۳۸۴؛ ج ۱؛ ص ۴۲)

مشاهده این همه واژه پارسی در قرآن کریم بدون تردید هر ایرانی را به وجد می‌آورد و بار دیگر ثابت می‌کند دین آسمانی اسلام که در بیابان‌های حجاز حلول کرد باید در پیوند با فرهنگ و تمدن ایرانی، به جهان عرضه می‌شد و خداوند این پیام را با در آمیختن عربی فصیح با واژگان فارسی می‌دهد.

ابریق، استبرق، برزخ، برهان، تنور، جزیه، جناح، درهم، دین، رزق، روضه، زبانیه، زرابی، زنجبیل، زور، سجیل، سراج، سراق، سربال، سرد، سندس، سوق، عبقری، عفريت، فرات، فردوس، فیل، کافور، کنز، مائده، مرجان، مسک، نسخه، هاروت و ماروت، ورده، وزیر، یاقوت و و ...

آرتور جفری متخصص زبان‌های سامی، به این لغات اشاره و ریشه‌یابی کرده است.

۱- رزق، به معنای روزی

این کلمه بارها در قرآن به صورت اسم و فعل و با مشتقات دیگری چون رازق و رزاق به کار رفته است؛ از جمله: «قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَىٰ بَيْتِهِ مِنْ رَبِّي وَرَزَقْنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أَرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أَرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ» (هود/۸۸)، ادی شیر در کتاب الالفاظ الفارسیه المعربه، ص ۷۲، می‌نویسد این کلمه معرب «روزی» است که خود منسوب به روز است. در زبان پهلوی روچیک، به معنای روزی و نان روزانه است.

تذکر: کلماتی که به تعداد آنها اشاره نشده است، فقط یک بار در قرآن آمده‌اند.

۲- سراج

به معنای چراغ، آنچه با فتیله و روغن روشن می‌شود. ۴ بار در قرآن آمده؛ از جمله: «تَبَارَكَ الَّذِي جَعَلَ فِي السَّمَاءِ بُرُوجًا وَجَعَلَ فِيهَا سِرَاجًا وَقَمَرًا مُنِيرًا» فرقان/۶۱؛ وَجَعَلَ الْقَمَرَ فِيهِنَّ نُورًا وَجَعَلَ الشَّمْسُ

سِرَاجًا» (نوح/۱۶).

۳- سرد

به معنای بافتن: «أَنْ أَعْمَلَ سَابِغَاتٍ وَقَدِّرَ فِي السَّرْدِ وَاعْمَلُوا صَالِحًا إِنِّي بِمَا تَعْمَلُونَ بَصِيرٌ» (سبأ/۱۱)

۴- سرمد

در معنای دائم و همیشگی است و دو بار در قرآن آمده است؛ از جمله: «قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ اللَّيْلَ سَرْمَدًا إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمُ بَضِيءٌ أَفَلَا تَسْمَعُونَ» (قصص/۷۱)؛ «قُلْ أَرَأَيْتُمْ إِنْ جَعَلَ اللَّهُ عَلَيْكُمُ النَّهَارَ سَرْمَدًا إِلَىٰ يَوْمِ الْقِيَامَةِ مَنْ إِلَهٌ غَيْرُ اللَّهِ يَأْتِيكُمُ لَيْلٌ تُسْكُنُونَ فِيهِ أَفَلَا تُبْصِرُونَ» (قصص/۷۲).

۵- سقر

به معنای چهنم، دوزخ و ۴ بار در قرآن آمده است؛ از جمله: «سَأُصْلِيهِ سَقَرَ» * «وَمَا أَدْرَاكَ مَا سَقَرٌ» (مدثر/۲۶ و ۲۷)

۶- سلسبیل

هر چیز گوارا و نرم را گویند که به آسانی در گلو فرو می‌رود و به ظاهر نام چشمه‌ای است در بهشت: «عَيْنًا فِيهَا تُسَمَّى سَلْسَبِيلًا» (انسان/۱۸)

۷- شیء

هر چیزی که به آن علم تعلق گیرد. این کلمه به صورت مفرد بیش از دویست بار و به صورت جمع «أشياء» آمده است: «وَلِكُلٍّ وِجْهَةٌ هُوَ مُوَلِّيهَا فَاسْتَبِقُوا الْخَيْرَاتِ إِنْ مَا تَكُونُوا يَأْتِ بِكُمْ اللَّهُ جَمِيعًا إِنَّ اللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ» (بقره/۱۴۸) «وَلَا تَخْشَوْا النَّاسَ أَشْيَاءَهُمْ وَلَا تَعْبُوا فِي الْأَرْضِ مُفْسِدِينَ» (شعراء/۱۸۳).

۸- صلیب

به معنای دار زدن. این کلمه به همین صورت به کار نرفته است، ولكن مشتقات فعلی آن به صورت صلبوه، لأصلبنکم و یصلبوا شش بار در قرآن به کار رفته‌اند؛ از جمله: «وَقَوْلِهِمْ إِنَّا قَتَلْنَا الْمَسِيحَ عِيسَى ابْنَ مَرْيَمَ رَسُولَ اللَّهِ وَمَا قَتَلُوهُ وَمَا صَلَبُوهُ وَلَكِنْ شُبِّهَ لَهُمْ وَإِنَّ الَّذِينَ اخْتَلَفُوا فِيهِ لَفِي شَكٍّ مِنْهُ مَا لَهُمْ بِهِ مِنْ عِلْمٍ إِلَّا اتِّبَاعَ الظَّنِّ وَمَا قَتَلُوهُ يَقِينًا» (نساء/۱۵۷) «قَالَ آمَنْتُمْ لَهُ قَبْلَ أَنْ آذَنَ لَكُمْ إِنَّهُ لَكَبِيرُكُمُ الَّذِي عَلَّمَكُمُ السِّحْرَ فَلَا قَطْعَ إِيْدِيكُمْ وَأَرْجُلَكُمْ مِنْ خَلْفٍ وَلَا صَلْبَ لَكُمْ فِي جُدُوعِ النَّخْلِ وَلَتَعْلَمَنَّ أَنِنَا أَشَدُّ عَذَابًا وَأَثْقَى» (طه/۷۱).

۹- ضنک

به معنای تنگ است: «وَمَنْ أَعْرَضَ عَنْ ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنْكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى» (طه/۱۲۴).

۱۰- عبقری

به بساط و بالش بخصوص گفته می‌شود: «مَتَكِّئِينَ عَلَى رُفُفٍ خُصْرٍ وَعَبْقَرِي حِسَانٍ» (رحمن/۷۶).

۱۱- عفريت

به معنای قوی و زیرک: «قَالَ عَفَرْتُ مِنَ الْجِنَّ أَنَا أَتَيْكَ بِه قَبْلَ أَنْ تَقُومَ مِنْ مَقَامِكَ وَإِنِّي عَلَيْهِ لَقَوِي أَمِينٌ» (نمل/۳۹).

۱۲- نمارق

جمع نمرق و نمرقه به معنای وساده و پشستی است و جمع آن نمارق است؛ «وَنَمَارِقُ مَصْفُوفَةٌ وَزَرَائِي مِثْلُوه» (غاشیه/۱۵-۱۶) یعنی در بهشت پشستی‌هایی است ردیف هم و فرشهایی گسترده.

۱۳- غمز

به معنای اشاره چشم و پلک و ابرو: «وَإِذَا مَرُّوا بِهِمْ يَتَغَامَزُونَ» (مطففین/۳۰).

۱۴- فردوس

این کلمه ۲ بار آمده است: «إِنَّ الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ كَانَتْ لَهُمْ جَنَّاتُ الْفِرْدَوْسِ نُزُلًا» (کهف/۱۰۷) «الَّذِينَ يَرِثُونَ الْفِرْدَوْسَ هُمْ فِيهَا خَالِدُونَ» (مؤمنون/۱۱).

۱۵- فیل

نام حیوانی است: «أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ» (فیل/۱).

۱۶- قرطاس

به معنای صحیفه، چیزی که در آن می‌نویسند: «وَلَوْ نَزَّلْنَا عَلَيْكَ كِتَابًا فِي قُرْطَاسٍ فَلَمَسُوهُ بِأَيْدِيهِمْ لَقَالُوا الَّذِينَ كَفَرُوا إِنَّ هَذَا إِلَّا سِحْرٌ مُبِينٌ» (أنعام/۷). جمع آن قرطایس است: «وَمَا قَدَرُوا اللَّهَ حَقَّ قَدْرِهِ إِذْ قَالُوا مَا أَنزَلَ اللَّهُ عَلَىٰ بَشَرٍ مِنْ شَيْءٍ قُلْ مَنْ أَنزَلَ الْكِتَابَ الَّذِي جَاءَ بِهِ مُوسَىٰ نُورًا وَهُدًى لِلنَّاسِ تَجْعَلُونَهُ قُرَاطِيسَ يُبَدُّونَهَا وَتُخْفُونَ كَثِيرًا وَعُلِّمْتُمْ مَا لَمْ تَعْلَمُوا أَنتُمْ وَ لَا آبَاؤُكُمْ قُلِ اللَّهُ ثُمَّ ذَرْهُمْ فِي خَوْضِهِمْ يَلْعَبُونَ» (أنعام/۹۱).

۱۷- قسوره

به معنای شیر است: «فَرَّتْ مِنْ قَسْوَرَةٍ» (مدثر/۵۱).

۱۸- کاس

ظرف و کاسه‌های پر از شراب بهشتی. ۶ بار در قرآن آمده است: «يَطَافُ عَلَيْهِمْ بِكَاسٍ مِنْ مَعِينٍ» (صافات/۴۵) «إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا» (انسان/۵).

۱۹- کورت

به معنای پیچیدن و جمع کردن است: «إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ» (تکویر/۱).

۲۰- مرجان

به معنای مروارید کوچک است: «يَخْرُجُ مِنْهُمَا اللُّؤْلُؤُ وَالْمَرْجَانُ» (رحمن/۲۲) ک «أَنَّهُنَّ الْيَاقُوتُ وَالْمَرْجَانُ» (رحمن/۵۸).

۲۱- مقالید

به معنای کلیدهاست: «لَهُ مَقَالِيدُ السَّمَوَاتِ وَالْأَرْضِ وَالَّذِينَ كَفَرُوا بِآيَاتِ اللَّهِ أُولَئِكَ هُمُ الْخَاسِرُونَ» (زمر/۶۳).

۲۲- ن

سیوطی اصل آن را «نون» به معنای «هر چه می‌خواهی بکن» گرفته است: «ن وَالْقَلَمِ وَ مَا يَسْطُرُونَ» (قلم/۱).

۲۳- هاروت و ماروت

نام دو شخص است: «وَاتَّبَعُوا مَا تَتْلُوا الشَّيَاطِينُ عَلَىٰ مُلْكٍ سَلِيمٍ وَمَا كَفَرَ سُلَيْمَانُ وَلَكِنَّ الشَّيَاطِينُ كَفَرُوا يَعْلَمُونَ النَّاسَ السَّحَرِ وَمَا أُنْزِلَ عَلَى الْمَلَكَيْنِ بِبَابِ هَارُوتَ وَ مَارُوتَ وَمَا يَعْلَمَانِ مِنْ أَحَدٍ حَتَّى يَقُولَا إِنَّمَا نَحْنُ فِتْنَةٌ فَلَا تَكْفُرْ فَيَتَعَلَّمُونَ مِنْهُمَا مَا يُفَرِّقُونَ بِهِ بَيْنَ الْمَرْءِ وَ زَوْجِهِ وَمَا هُمْ بِضَارِينَ بِهِ مِنْ أَحَدٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَيَتَعَلَّمُونَ مَا يَضُرُّهُمْ وَلَا يَنْفَعُهُمْ وَلَقَدْ عَلِمُوا لَمَنِ اشْتَرَاهُ مَا لَهُ فِي الْآخِرَةِ مِنْ خَلَقٍ وَلَبِئْسَ مَا شَرَوْا بِهِ أَنْفُسَهُمْ لَوْ كَانُوا يَعْلَمُونَ» (بقره/۱۰۲).

۲۴- هود

از پیامبران است و ۷ بار در قرآن آمده: «وَأِلَىٰ عَادِ أَخَاهُمْ هُودًا قَالَ يَا قَوْمِ اعْبُدُوا اللَّهَ مَا لَكُمْ مِنْ إِلَهٍ غَيْرُهُ أَفَلَا تَتَّقُونَ» (اعراف/۶۵). «إِذْ قَالَ لَهُمْ أَخُوهُمْ هُودُ أَلَا تَتَّقُونَ» (شعراء/۱۲۴).

۲۵- ورده

به معنای گل است: «فَإِذَا انْشَقَّتِ السَّمَاءُ فَكَانَتْ وَرْدَةً كَالدِّهَانِ» (رحمن/۳۷).

۲۶- ورق

به معنای برگ، ۳ بار به همین صورت آمده است: «فَدَلَّاهُمَا بِغُرُورٍ فَلَمَّا ذَاقَا الشَّجَرَةَ بَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَنَادَاهُمَا رَبُّهُمَا أَلَمْ أَنْهَكُمَا عَنْ تِلْكَ الشَّجَرَةِ وَأَقُلْتُ لَكُمَا إِنَّ الشَّيْطَانَ لَكُمَا عَدُوٌّ مُبِينٌ» (اعراف/۲۲). «فَأَكَلَا مِنْهَا فَبَدَتْ لَهُمَا سَوْآتُهُمَا وَطَفِقَا يَخْصِفَانِ عَلَيْهِمَا مِنْ وَرَقِ الْجَنَّةِ وَغَضَىٰ آدَمُ رَبَّهُ فَغَوَىٰ» (طه/۱۲۱).

و به معنی پول که در این آیه آمده است: «وَكَذَلِكَ بَعَثْنَاهُمْ لِيَتَسَاءَلُوا بَيْنَهُمْ قَالَ قَائِلٌ مِنْهُمْ كَمْ لَبِئْتُمْ قَالُوا لَبِئْنَا يَوْمًا أَوْ بَعْضُ يَوْمٍ قَالُوا رَبُّكُمْ أَعْلَمُ بِمَا لَبِئْتُمْ فَابْعَثُوا أَحَدَكُمْ بِوَرِقِكُمْ هَذِهِ إِلَى الْمَدِينَةِ فَلْيَنْظُرْ أَيُّهَا أَزْكَى طَعَامًا فَلْيَأْتِكُمْ بِرِزْقٍ مِنْهُ وَلْيَتَلَطَّفْ وَلَا يُشْعِرَنَّ بِكُمْ أَحَدًا» (کهف/۱۹).

۲۷- وزیر

دو بار در قرآن آمده است؛ از جمله: «وَأَجْعَلْ لِي وَزِيرًا مِنْ أَهْلِي» (طه/۲۹). «وَلَقَدْ آتَيْنَا مُوسَى الْكِتَابَ وَجَعَلْنَا مَعَهُ أَخَاهُ هَارُونَ وَزِيرًا» (فرقان/۳۵).

۲۸- یاقوت

نام سنگی قیمتی است: «كَانَ هَئِنَ الْيَاقُوتَ وَالْمَرْجَانُ» (رحمن/۵۸).

۲۹- یهود

نام قومی که چندین بار در قرآن آمده است: «وَقَالَتِ الْيَهُودُ لَيْسَتِ النَّصَارَىٰ عَلَىٰ شَيْءٍ وَقَالَتِ النَّصَارَىٰ لَيْسَتِ الْيَهُودُ عَلَىٰ شَيْءٍ وَهُمْ يَلْمُزُونَ الْكِتَابَ كَذَلِكَ قَالَ الَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ مِثْلَ قَوْلِهِمْ فَاللَّهُ يَحْكُمُ بَيْنَهُمْ يَوْمَ الْقِيَامَةِ

فِيمَا كَانُوا فِيهِ يَخْتَلِفُونَ» (بقره/۱۱۳).

برخی از منابع مورد استفاده در این مقاله عبارت‌اند از:

المتوكلی، المذهب، اتقان از جلال‌الدین سیوطی، واژه‌های دخیل در قرآن مجید از آرتور جفری، الالفاظ الفارسیة المعربة از ایشیر و مقاله بهاء‌الدین خرمشاهی در روزنامه اطلاعات.

۳۰- روضه، به معنای باغ و سبزه‌زار

روضه یک بار در سوره روم به کار رفته است: «فَأَمَّا الَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فَهُمْ فِي رَوْضَةٍ يُحْبَرُونَ» (روم/۱۵) و روضات (جمع روضه) هم یک بار در سوره شوری آمده: «تَرَى الظَّالِمِينَ مُشْفِقِينَ مِمَّا كَسَبُوا وَهُوَ وَاقِعٌ بِهِمْ وَالَّذِينَ آمَنُوا وَعَمِلُوا الصَّالِحَاتِ فِي رَوْضَاتِ الْجَنَّاتِ لَهُمْ مَا يَشَاءُونَ عِنْدَ رَبِّهِمْ ذَلِكَ هُوَ الْفَضْلُ الْكَبِيرُ» (شوری/۲۲).

۳۱- ذرابی، به معنای فرش‌های مجلل و فرش قیمتی

این واژه یک بار در سوره غاشیه به کار رفته است: «وَرِزَابِي مَبْنُوتَةٌ» (غاشیه/۱۶).

به نظر بعضی از لغت‌شناسان این کلمه معرب «زیر پا» می‌باشد.

۳۲- زمهریر، به معنای شدت سرما

این کلمه در سوره انسان آمده است: «مُتَكَبِّرِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ لَا يَرَوْنَ فِيهَا شَمْسًا وَلَا زَمْهَرِيرًا» (انسان/۱۲).

زمهریر مرکب از زم به معنای سرما و هریر به معنای موجب است و قسمت اول آن یعنی زم در بسیاری از کلمات فارسی به کار رفته است؛ مثل زمستان.

۳۳- سجیل به معنای سنگ، سنگ‌گل

این کلمه ۳ بار در قرآن آمده؛ از جمله: «فَلَمَّا جَاءَ أَمْرُنَا جَعَلْنَا عَالِيَهَا سَافِلَهَا وَأَمْطَرْنَا عَلَيْهَا حِجَابًا مِنْ سَجِيلٍ مُنْضُودٍ» (هود/۸۲).

مجمع‌البیان این واژه را فارسی می‌داند و می‌نویسد اصل آن سنگ و گل است. سیوطی نیز آن را فارسی می‌داند.

۳۴- سراق، به معنای سراپرده

یک بار در قرآن آمده: «وَقُلِ الْحَقُّ مِنْ رَبِّكُمْ فَمَنْ شَاءَ فَلْيُؤْمِنْ وَمَنْ شَاءَ فَلْيُكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِنْ يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاءٍ كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا» (کهف/۲۹).

در فارسی باستان سراده و به پهلوی سرای تن و فارسی کنونی سرای‌پرده می‌باشد. سیوطی و دیگران آن را فارسی می‌دانند و اصل آن را سردار یعنی سترالدار می‌دانند.

۳۵- سندس، به معنای ابریشم نازک، دیبا

۳ بار در قرآن به کار رفته است. از جمله: «عَالِيَهُمْ

ثِيَابٌ سُندُسٌ خَصْرٌ وَاسْتَبْرَقَ وَخُلُوا أَسَابِرَ مِنْ قِصَّةٍ وَ سَقَاهُمْ رَبُّهُمْ شَرَابًا طَهُورًا» (انسان/۲۱).

۳۶- صهر، به معنای رشته خوبشی

فقط یک بار در قرآن آمده: «وَهُوَ الَّذِي خَلَقَ مِنَ الْمَاءِ بَشَرًا فَجَعَلَهُ نَسَبًا وَصِهْرًا وَكَانَ رَبُّكَ قَدِيرًا» (فرقان/۵۴).

بعضی از ادبا آن را فارسی و معرب «شوهر» فارسی می‌دانند.

۳۷- کافور، نوعی درخت خوشبو

این واژه در قرآن به معنای خنکی است و فقط یک بار در قرآن به کار رفته است: «إِنَّ الْأَبْرَارَ يَشْرَبُونَ مِنْ كَأْسٍ كَانَ مِزَاجُهَا كَافُورًا» (انسان/۵).

۳۸- کنز، به معنای گنج

۴ بار در قرآن به کار رفته است؛ از جمله: «فَأَرَادْنَا أَنْ يُبْدِلَهُمَا رَبُّهُمَا خَيْرًا مِنْهُ زَكَاةً وَأَقْرَبَ رُحْمًا» (کهف/۸۱). اکثر علما آن را معرب گنج فارسی می‌دانند.

۳۹- کورت، به معنای پیچیده

یک بار به همین صورت آمده: «إِذَا الشَّمْسُ كُوِّرَتْ» (تکویر/۱) و دو بار به صورت «یکور» به کار رفته است. بعضی این کلمه را از ریشه واژه «کور» در فارسی گرفته‌اند و معنای آیه چنین می‌شود: آن‌گاه که خورشید تار شد.

۴۰- مجوس، به معنای گبر و زرتشتی

یک بار در قرآن آمده: «وَحَفِظْنَا هَا مِنْ كُلِّ شَيْطَانٍ رَجِيمٍ» (حج/۱۷). این کلمه به نظر اکثر لغت‌شناسان فارسی می‌باشد. نقل است که این کلمه همان واژه مگوش فارسی است.

۴۱- مسک، به معنای مشک

یک بار در قرآن آمده است: «خَتَامُهُ مِسْكٌ وَ فِي ذَلِكَ فَلْيَتَنَافَسِ الْمُتَنَافِسُونَ» (مطففین/۲۶).

گفته شده معرب مشک فارسی و نام نوعی عطر است

۴۲- ابد

این کلمه ۲۸ بار در قرآن آمده؛ از جمله: «وَلَنْ يَتِمَّنَّوْهُ أَبَدًا بِمَا قَدَّمَتْ أَيْدِيهِمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ بِالظَّالِمِينَ» (بقره/۹۵). احتمال دارد منظور از پت، «پد» فارسی میانه باشد، به معنای زوال و پایان که بر سر آن حرف نفی «ا» در آمده است.

۴۳- اسوه

به معنای سرمشق و مقتداست. این کلمه ۳ بار در قرآن آمده. از جمله: «لَقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِمَنْ كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا» (احزاب/۲۱).

۴۴- اقفال

به معنای کلیدها، جمع قفل است. قفل بودن قلب، کنایه از عدم تدبر و تفکر است. این کلمه فقط یک بار در قرآن آمده است: «أَفَلَا يَتَذَكَّرُونَ الْقُرْآنَ أَمْ

عَلَى قُلُوبٍ أَفْقَالُهَا» (محمد/۲۴).

۴۵- برزخ

به معنای واسطه و حایل میان دو چیز است. سه بار در قرآن آمده، از جمله: «لَعَلِّي أَعْمَلُ صَالِحًا فِيمَا تَرَكْتُ كَلَّا إِنَّهَا كَلِمَةٌ هُوَ قَائِلُهَا وَمِنْ وَرَائِهِمْ بَرْزَخٌ إِلَى يَوْمِ يُبْعَثُونَ» (مؤمنون/۱۰۰).

۴۶- برهان

به معنای دلیل روشن که ۸ بار در قرآن آمده است، از جمله: «يَا أَيُّهَا النَّاسُ قَدْ جَاءَكُمْ بُرْهَانٌ مِنْ رَبِّكُمْ وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكُمْ نُورًا مُبِينًا» (نساء/۱۷۴).

۴۷- جهنم

به معنای خانه عذاب، ۵۹ بار به کار رفته است، از جمله: «وَإِذَا قِيلَ لَهُ اتَّقِ اللَّهَ أَخَذَتْهُ الْعِزَّةُ بِالْإِثْمِ فَحَسْبُهُ جَهَنَّمُ وَلَبِئْسَ الْمِهَادُ» (بقره/۲۰۶).

۴۸- دینار

به معنای پول زر است: «وَمِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ يَفْطَارْ يُوَدِّهِ إِلَيْكَ وَمِنْهُمْ مَنْ إِنْ تَأْمَنَهُ بَدِينَارٍ لَا يُؤَدِّهِ إِلَيْكَ إِلَّا مَا دُمْتَ عَلَيْهِ ذَلِكَ بَأْتُهُمْ قَالُوا لَيْسَ عَلَيْنَا فِي الْأُمِّيِّينَ سَبِيلٌ وَيَقُولُونَ عَلَى اللَّهِ الْكَذِبَ وَهُمْ يَعْلَمُونَ» (آل عمران/۷۵).

۴۹- رس

به معنای چاه است: «كَذَبَتْ قَبْلَهُمْ قَوْمُ نُوحٍ وَأَصْحَابُ الرَّسِّ وَثَمُودُ» (ق/۱۲).

۵۰- روم

نام کشوری است: «غَلَبَتِ الرُّومُ» (روم/۲).

۵۱- زبانیه

به معنای لهیب است، فقط یک بار در سوره علق به کار رفته: «سَنَذِعُ الرَّبَّانِيَّةَ» (علق/۱۸).

۵۲- زور

به معنای قصد و میل که ۴ بار در قرآن آمده است، از جمله: «ذَلِكَ وَمَنْ يُعْظِمِ حُرْمَاتِ اللَّهِ فَهُوَ خَيْرٌ لَهُ عِنْدَ رَبِّهِ وَأَحَلَّتْ لَكُمْ الْأَنْعَامَ إِلَّا مَا يُتْلَى عَلَيْكُمْ فَاجْتَنِبُوا الرِّجْسَ مِنَ الْأَوْثَانِ وَاجْتَنِبُوا قَوْلَ الزُّورِ» (حج/۳۰).

۵۳- سجل

سنگی است که در آن چیزی نوشته شود: «يَوْمَ نَطْوِي السَّمَاءَ كَطَيِّ السِّجْلِ لِلْكِتَابِ كَمَا بَدَأْنَا أَوَّلَ خَلْقٍ نُعِيدُهُ وَعِندَ عَلَيْنَا إِنْ كُنَّا فَاعِلِينَ» (انبیاء/۱۰۴).

۵۴- سجين

نام چاهی در جهنم است: «كَلَّا إِنْ كِتَابَ الْفُجَارِ لَفِي سَجِينٍ» * «وَمَا أَذْرَاكَ مَا سَجِينٌ» (مطففين/۸-۷).

۵۵- سراب

به معنای شیء بی حقیقت و چیز کاذب است، ۲ بار در قرآن آمده: «وَالَّذِينَ كَفَرُوا أَعْمَالُهُمْ كَسَرَابٍ بِقِيعَةٍ يَحْسَبُهُ الظَّمْآنُ مَاءً حَتَّى إِذَا جَاءَهُ لَمْ يَجِدْهُ شَيْئًا وَوَجَدَ اللَّهَ عِنْدَهُ فُوفَاتٍ حِسَابُهُ وَاللَّهُ سَرِيعُ الْحِسَابِ» (نور/۳۹).

۵۶- سراپیل

به معنای پیراهن، مفرد آن سربل است، ۳ بار در قرآن آمده: «سَرَابِيلُهُمْ مِنْ قَطْرِانٍ وَتَغَشَّى وُجُوهَهُمُ النَّارُ» (ابراهیم/۵۰).

۵۷- اباریق

به معنای کوزه‌ها، ظروف سفالی دسته‌دار و با لوله برای آب است. «أَكْوَابٍ وَ أَبَارِيقٍ وَ كَأْسٍ مِنْ مَعِينٍ» (واقعه/۱۸).

واژه «ابریق» در پارسی نیز زیر نام یک واژه تازی به کار می‌رود؛ چنانکه خیام می‌گوید:

ابریق می مرا شکستی ربی

بر من در عیش من بستی ربی

۵۸- الاریکه

به معنای تخت که جمع آن به صورت «الارائک» ۵ بار در قرآن آمده است؛ از جمله «مُتَّكِئِينَ فِيهَا عَلَى الْأَرَائِكِ نِعْمَ الثَّوَابُ وَ حَسَنَتْ مَرْتَفَعًا» (کهف/۳۱).

بعضی از لغت‌شناسان از جمله جفری قائل به اصلیت ایرانی آن است.

۵۹- استبرق

به معنای دیبای حریر، ۴ بار در قرآن به کار رفته است؛ از جمله «وَيُلْبَسُونَ ثِيَابًا خُضْرًا مِنْ سُنْدُسٍ وَ إِسْتَبْرَقٍ» (کهف/۳۱).

سیوطی، جفری و استاد خرمشاهی آن را فارسی می‌دانند. مرحوم طبرسی در مجمع‌البیان می‌گوید: واژه «استبرق» فارسی و اصل آن «استیره» می‌باشد.

۶۰- پیغ

به معنای مکان پرستش است، این واژه را سیوطی و جوالیقی فارسی دانسته‌اند.

«وَلَوْ لَا دَفَعُ اللَّهُ النَّاسَ بَعْضُهُمْ بِبَعْضٍ لَهْجَمَتْ صَوَامِعُ وَ بَيْعٌ وَ صَلَوَاتٌ وَ مَسَاجِدُ يَذْكُرُ فِيهَا اسْمُ اللَّهِ كَثِيرًا» (حج/۴۰).

۶۱- تنور

به معنای تنور، دو بار در قرآن کریم آمده است؛ از جمله «حَتَّى إِذَا جَاءَ أَمْرُنَا وَ فَازَ التَّنُورُ قُلْنَا احْمِلْ فِيهَا مِنْ كُلِّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَ أَهْلَكَ إِلَّا مَنْ سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ وَ مَنْ أَمِنَ وَ مَا أَمِنَ مَعَهُ إِلَّا قَلِيلٌ» (هود/۴۰).

سیوطی این واژه را فارسی می‌داند. دهخدا نیز بر فارسی بودن آن اعتقاد دارد.

۶۲- جناح

به معنای گناه است که ۲۵ بار در قرآن به کار رفته است، از جمله: «إِنَّ الصَّافَا وَ الْمَرْوَةَ مِنْ شَعَائِرِ اللَّهِ فَمَنْ حَجَّ الْبَيْتَ أَوْ اعْتَمَرَ فَلَا جُنَاحَ عَلَيْهِ أَنْ يَطَّوَّفَ بِهِمَا وَ مَنْ تَطَوَّعَ خَيْرًا فَإِنَّ اللَّهَ شَاكِرٌ عَلِيمٌ» (بقره/۱۵۸).

این کلمه معرب واژه «گناه» فارسی می‌باشد.

۶۳- جند

به معنای لشکر که ۲۱ بار در قرآن به صورت مفرد

و جمع (جنود) به کار رفته است، از جمله: «وَ مَا

أَنْزَلْنَا عَلَى قَوْمِهِ مِنْ بَعْدِهِ مِنْ جُندٍ مِنَ السَّمَاءِ وَ مَا كُنَّا مُنْزِلِينَ» (یس/۲۸).

جفری می‌نویسد: «مکان دارد که این واژه از اصل ایرانی خود (گند در پهلوی) مستقیماً به زبان عربی رفته باشد؛ اما احتمال بیشتر آن است که این کار از طریق زبان آرامی انجام گرفته باشد».

۶۴- دین

به معنای اطاعت کردن و فرمان بردن است که ۹۱ بار در قرآن به کار رفته است، از جمله: «وَ وَصَّى بِهَا إِبْرَاهِيمُ بَنِيهِ وَ يُعْقُوبُ يَا بَنِيَّ إِنَّ اللَّهَ اصْطَفَى لَكُمُ الدِّينَ فَلَا تَمُوتُنَّ إِلَّا وَ أَنْتُمْ مُسْلِمُونَ» (بقره/۱۳۲).

در فارسی باستان دئینه به مفهوم وجدان است.

کاربرد برخی از ویژگی‌های زبان عربی در عبادات مسلمانان و ضرورت آموزش آن به دانش‌آموزان

بدون شک شارع مقدس مکلفین را به رعایت احکامی فراخوانده و برای آن شرایطی را معین نموده است. یکی از این احکام اقامه نماز می‌باشد. این حکم الهی که از آن به ستون دین نیز تعبیر شده است، حتماً باید به زبان عربی برگزار گردد. علاوه بر آن، باید تلفظ درست حروف نیز در آن مد نظر قرار گیرد؛ چرا که در بسیاری از کلمات عربی این حروف هستند که موجب تغییر در معنا می‌گردند. لذا لازم است که در سوره‌های حمد و اخلاص و سایر ارکان نماز، تلفظ درست حروف رعایت گردد.

پس لازم است در آموزش دانش‌آموزان به این جنبه توجه شود. لزوم اهمیت تلفظ واژه‌های عربی طوری است که اگر واژه‌ای یا حرفی درست تلفظ نشود معنای آن تغییر پیدا می‌کند. باتوجه به اینکه زبان ما فارسی است باید به این نکته توجه زیادی شود. به عنوان نمونه در کلماتی چون «رحمن» و «رحیم»، اگر حروف درست تلفظ نگردد به کلمات «رهمن» و «رهیم» تغییر شکل داده و معنای به «نام خداوند بخشنده مهربان» به به نام خداوند مرهم‌گذار تغییر معنا پیدا می‌کند. «الحمد» نیز در صورت عدم تلفظ درست به «الهمد» تغییر شکل داده و معنای «سپاس و ستایش» نیز به «هلاکت و خاموشی» تغییر معنای دهد.

مثال‌های دیگر را می‌توان ذکر کرد.

عالمین=جهانیان آلمین=دردمندان

نعبد=عبادت می‌کنیم نأبد=تا ابد می‌مانیم

قل=بگو غل=به بند کش

صمد=بی‌نیاز ثمد=لجن و آب گندیده

با توجه به نکات ذکر شده، آموزش و یادگیری زبان عربی برای دانش‌آموزان ما لازم و ضروری به نظر می‌رسد که در ذیل به برخی از آن‌ها اشاره شده است.

۱- زبان قرآن و جلوه زیبای کلام خدا و زبان وحی است و آموختن آن ما را در فهم آیات و معارف دینی

کمک می‌کند. قرآن کریم می‌فرماید: «وَهَذَا لِسَانٌ عَرَبِيٌّ مُبِينٌ» (نحل/۱۰۳) این (زبان قرآن)، زبان عربی گویا و روشنی است.»

۲- برای مطالعه و استفاده هرچه بیشتر از احادیث پیامبر (ص) و امامان معصوم (ع) و کتب و علوم اسلامی باید با ابزار آن یعنی زبان عربی، هر چه بیشتر آشنا شد.

۳- امامان و بزرگان دین، بارها به یادگیری این زبان توصیه کرده‌اند: امام صادق (ع) می‌فرماید: تَعَلَّمُوا الْعَرَبِيَّةَ فَإِنَّهَا كَلَامُ اللَّهِ الَّذِي يَكْلَمُ بِهِ خَلْقَهُ. زبان عربی را یاد بگیرید، زیرا که این زبان، زبان خداوند است که به وسیله آن با بندگان خود صحبت می‌کند.

امام خمینی (ره) می‌فرماید: «تغویید لغت عربی، از ما نیست، لغت عربی از ماست، لغت عربی لغت اسلام است و اسلام از همه ماست.»

شهید مطهری می‌فرماید: «زبان عربی، زبان یک قوم نیست، زبان اسلام است، از اهم وظایف ما این است که این زبان را حفظ کنیم. هر فرهنگی، هر تمدنی، اگر بخواهد زنده بماند، باید زبانش زنده بماند. اگر زبانش مرد، خودش مرده است. به خدا قسم ما در مقابل زبان عربی، وظیفه داریم که این زبان اسلام را حفظ کنیم، نگهداری کنیم... (زبان عربی) یکی از زیبانه‌های زنده دنیاست.»

۴- در اصل ۱۶ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران آمده است: «از آنجا که زبان قرآن و علوم و معارف اسلامی، عربی است و ادبیات فارسی کاملاً با آن آمیخته است، این زبان باید پس از دوره ابتدایی تا پایان دوره متوسطه، در همه کلاس‌ها و در همه رشته‌ها تدریس شود.»

۵- زبان عربی، زبان تمدن مسلمانان در طول قرون متمادی بوده است. تجدید حیات علمی (رنسانس) اروپاییان با ترجمه کتابهای مسلمانان به لاتین آغاز شد. اگر بر این باوریم که گذشته، چراغ راه آینده است، باید بپذیریم که یادگیری این زبان، کلید آشنایی با فرهنگ عظیم اسلامی است.

۶- برای پی بردن به میراث گرانبهای تمدن اسلامی و زدودن غبار جهل از اذهان مردم نسبت به تمدن علمی درخشان، راهی جز فراگیری زبان عربی وجود ندارد. اگر جویای هویتی برای خود هستیم، باید با سابقه درخشان تمدن اسلامی آشنا شویم و بدانیم که چگونه مسلمانان در تمامی عرصه‌های علمی، آثاری را از خود به جای گذاشته‌اند. بدین وسیله می‌توانیم از کتاب‌های تاریخی و علمی و ادبی دانشمندان بزرگ ایران (به زبان عربی یا فارسی) که مایه افتخار این ملت است، بهره‌مند گردیم.

۷- زبان عربی، زبان مذهب است. قرآن کریم که دل‌های مسلمین را به هم پیوند داده و نماز روزانه که

عروج انسان را تا ملکوت اعلی ممکن ساخته، به زبان عربی است. همچنین فریضه حج و زیارت مکانهای مقدس و مزار پیشوایان دین و خواندن ادعیه‌های مختلف، ایجاب می‌کند که تا حدودی با زبان عربی آشنایی یابیم.

۸- حلقه ارتباط و آشنایی نوبل‌گان ایران اسلامی با زبان وحی است.

۹- بدون یادگیری این زبان، فهم زبان فارسی و درک شیرینی آن امکان ندارد، چرا که زبان دین و فرهنگ و ادب ما با زبان عربی آمیختگی فراوانی دارد. بیش از حدود یک سوم بسیاری از جملات فارسی را لغات و مشتقات و مصطلحات عربی تشکیل می‌دهد که درک و فهم آنها، بدون آشنایی و تسلط کامل به زبان عربی امکان‌پذیر نیست و با مختصر مراجعه‌ای به فرهنگ‌های لغت فارسی، این امر واضح می‌گردد.

بنابراین زبان عربی را به دلیل ریشه‌های عمیقی که در زبان، فرهنگ و باورهای دینی و مذهبی ما دارد، به عنوان زبان دوم نمی‌خوانیم بلکه آن را مکمل زبان فارسی می‌دانیم و همیشه و همه جا، ارتقا و تعالی و یادگیری آن را بر خود لازم شمرده‌ایم.

۱۰- زبان عربی، زبان ماست، چراکه مسلمانانیم و زبان نیاکان مسلمان ایرانی ماست که در توسعه و ترویج این زبان و شناختن جزئیات و خصوصیات آن کوشیدند و در ساختن قواعد آن سهیم گردیدند تا به مقام فعلی خود در جهان رسید. زبان عربی، زبان خواندن خدا و خواندن کلام خدا در میان مردمانی از ساکنان کره زمین است که نزدیک پنج یک جمعیت آن را تشکیل می‌دهد. اگر این زبان را نیک بدانیم، کلام خدا را چنان می‌شنویم که خدای بزرگ خواسته تا آنگونه بشنویم و دریابیم و اگر خدای نکرده با وسوسه شیطانی، قفلی بر دلمان نهاده شده، گشوده شود و در قرآن چنانکه باید و شاید تدبیر کنیم، راه راست زندگی را از خواندن نسخه اصلی دستور زندگی که هیچ جانشینی ندارد، بازشناسیم و بر آن راه رویم.

۱۱- زبان عربی، نخستین زبان جهان اسلامی است و به بسیاری از زبانهای دنیای اسلام مانند زبان فارسی و ترکی وارد و جز آنها پیوند و ارتباط دارد. عربی زبان اسلام است و مسلمانان پیوسته در خواندن و فهم قرآن بدان نیازمند هستند، بر این اساس می‌بینیم که ایرانیان در طول تاریخ بعد از اسلام، به فراگیری زبان عربی پرداخته، در این زمینه تفوق و برتری یافتند و بدان تألیف نموده‌اند و با تالیفات عربی خود پایه و اساس بسیاری از علوم عربی و اسلامی را بنیاد نهادند، از آن جمله: ابن سینا و تفتازانی و سید جرجانی و طوسی و دیگران. همه اینها از فضل قرآن کریم است و به فضل قرآن، اسلام انتشار یافت و با

انتشار اسلام و قرآن، زبان عربی منتشر گردید. ۱۲- زبان عربی، زبان دلنشین است که خدا آن را برگزید. قرآن با این زبان نازل شد. پیامبر الهی بدین زبان تکلم نمود. پیام‌های دعوت به دین اسلام به این زبان نگاشته شد و قاصدان، وظیفه خویش را در اقصی نقاط عالم به انجام رساندند.

زبان عربی، زبان رسمی اسلام است و ملت‌های متمدن و غیرعرب، فرهنگ و تمدن جدید اسلامی خویش را با فراگیری زبان عربی، آغاز نمودند.

نتیجه‌گیری

با ظهور اسلام و نزول قرآن زبان عربی با قرآن پیوند و ارتباط مستحکم یافت و در پرتو این پیوند و ارتباط خجسته، زبان عربی در بستر قرآن رشد و نمو کرد و با تکیه بر آن توانست در مسیر اعتلا و پیشرفت خود بایستد و پیروزمندانه از این مسیر پرپیچ و خم بیرون آید. اکنون که به فضل قرآن، از نظر اغراض و اسلوب و الفاظ و از حیث مضمون و معانی و خیال، گسترش و پیشرفتی عظیم یافته است، همواره با قرآن حرکت می‌کند و سرزمینی که در آن نسیم حیات بخش قرآن شروع به وزیدن کند، این زبان نیز در آنجا انتشار می‌یابد و استوار می‌گردد. بنابراین تا قرآن پابرجاست، زبان عربی نیز پویا و زنده است و آموزش و یادگیری آن نیز مورد عنایت و اهتمام می‌باشد؛ چرا که زبان قرآن وسیله درک و فهم آیات الهی و ابزار نشر و اشاعه دین می‌باشد.

منابع:

- گفتگو، روشی نوین در آموزش مکالمه عربی، ناصر علی عبدالله
- مکالمات روزمره عربی، دکتر خدامراد مرادیان
- فرهنگ لاروس جلد ۱، دکتر خلیل جر
- الطریقه الجدیدة من دروس دارالعلوم العربیه، شیخ احمد نجفی
- کتاب‌های عربی دوره متوسطه و راهنمایی
- جنید، سید صدرالدین، ضرورت آموزش زبان عربی
- ثعالبی، ابی منصور، بی‌تا، فقه‌اللغه، موسسه مطبوعاتی اسماعیلیان
- سیوطی، جلال‌الدین، الاتقان فی علوم القرآن، بیروت، دارلجیل، ۱۳۸۴.
- مصطفوی، حسن، بی‌تا، التحقیق فی کلمات القرآن، تهران: انتشارات وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- همایی، غلام علی، واژه‌شناسی قرآن مجید، قم، مرکز جهانی علوم اسلامی، ۱۳۸۳.
- خرمشاهی، بهاء‌الدین، قرآن پژوهی، تهران: ناهید، ۱۳۷۶، فارسی در قرآن، مجله سروش وحی، شماره ۲۳-۲۴، ۱۳۸۵.
- WWW.HAWZEH.NET -
- مولوی، جلال‌الدین، مثنوی معنوی.

پاسخ به یک سوال

دکتر اسداله خدیوی

با توجه به مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش و طرح ادغام دوره پیش دبستان در دوره ابتدایی (نش ساله شدن آموزش ابتدایی)، به نظر شما استراتژی‌های آموزش کلاس اول ابتدایی، مخصوصاً در مناطق و نواحی دوزبانه، چگونه باید باشد؟

همان‌طور که سواد به دو گونه ارتباطی یا شفاهی، و کتبی تقسیم می‌شود، مهارت‌های زبانی نیز متفاوت هستند و به دو دسته کلی مهارت‌های پذیرا و مهارت‌های تولیدی مجزا می‌گردد. مهارت‌های پذیرا شامل گوش دادن و خواندن است و مهارت‌های تولیدی صحبت کردن و نوشتن را دربرمی‌گیرد. از بین اینها مهارت نوشتاری دشوارتر است. به‌ویژه کودکان دوزبانه در این زمینه با مشکل مواجه می‌شوند. نظر به اینکه نیمی از یادگیری زبان با گوش دادن حاصل می‌شود، در کلاس‌های اول ابتدایی (پیش دبستان) منطقی است که کودکان ابتدا سواد شفاهی یعنی گوش دادن و صحبت کردن را بیاموزند؛ یعنی در زبان

دوم غوطه‌ور شوند و پس از غوطه‌ورسازی کامل در ابعاد گوش دادن و صحبت کردن در زبان معیار، از سال دوم آموزش سواد خواندن و نوشتن آغاز شود. مطالعات تطبیقی و تحقیقات نیز مؤید این امر است که مناسب‌ترین سن برای یادگیری زبان دوم سنین ۳ تا ۷ سالگی است. نظر به اینکه کودکان در نظام آموزشی ما از ۶ سالگی وارد مدرسه می‌شوند بهتر است

که زبان آموزی در سال اول، و سوادآموزی در سال دوم آغاز شود، و از آموزش هرگونه سواد کتبی چه خواندن چه نوشتن در سال اول خودداری شود، لذا استراتژی‌های ذیل در سال اول ابتدایی (پیش دبستان) پیشنهاد می‌گردد:

- ۱- مهارت‌های اولیه و ساده زندگی در قالب داستان، سرود و شعر به کودکان آموزش داده شود.
- ۲- کارهای عملی تیمی و گروهی برای ایجاد سازگاری اجتماعی، جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری به آنان ارائه شود.

۳- آموزش خواندن و نوشتن از سال دوم شروع گردد.

۴- آموزش کودکان به طریق تجربی و عملی صورت گیرد، زیرا آنها دنیا را از منظر فعالیت‌های فیزیکی و بازی می‌نگرند.

۵- ایده بازی هدفمند به کار رود چراکه موفقیت دانش آموزان را چند برابر می‌سازد.

۶- برنامه‌هایی شامل قصه‌گویی، گوش دادن به موسیقی، اجرای حرکات موزون، کار دستی، تماشای فیلم و کارتون، بازی در حیاط، و با اسباب‌بازی‌ها در ساعات معینی در روز برای کودکان در نظر گرفته شود.

۷- از واحد کار استفاده شود.

۸- آموزش در محیط غنی و سرشار از علایق از طریق تجربه‌آموزی رشد یابد.

۹- از فضاهای آزاد استفاده گردد.

۱۰- ادراک و دریافت باید قبل از بیان و گفتار شکل گیرد؛ یعنی اول باید کودکان مفاهیم را درک نمایند

۱۱- با توجه به اینکه کودکان

برای دیدن، خواندن، فریاد کشیدن و جست‌وجوی آفریده شده‌اند و نمی‌توان آنها را در اتاق‌های بسته نگاه داشت، باید آنان را در تمرین‌های بدنی و همچنین استراحت، آزاد گذاشت.

۱۲- آموزش حرکتی یا تجارب عملی زندگی می‌بایست مقدم بر آموزش حسی یا تربیت حواس باشد.

۱۳- فعالیت‌ها باید متناسب با

قدرت و توان کودک باشد.

۱۴- با بهره‌گیری از طبیعت و هنر، بایستی دنیای تخیل را در کودکان پرورش داد؛ زیرا بدون تخیل هیچ کس نمی‌تواند حادثه‌ای را به تصویر بکشد.

۱۵- مدارس بایستی در خدمت نیازهای کودکان باشند و آنان را همواره فعال، خوشحال و سرشار از انرژی نگاه دارند.

۱۶- برنامه‌های آموزشی می‌بایست بیشتر بازی محور، خلاقیت‌گرا و مبتنی بر رشد باشند.

دوزبانگی و آموزش

در گفتگو با نعمت قاسمی

کارشناس مسؤول تحقیقات

سازمان آموزش و پرورش استان ایلام

چالش‌ها

چشم اندازها و راهکارها

متن حاضر مصاحبه‌ای است که با آقای نعمت قاسمی، کارشناس مسؤول تحقیقات سازمان آموزش و پرورش استان ایلام انجام شده است. امید است در هر شماره بتوانیم از نظرات یکی دیگر از همکاران پژوهشی خود در استان‌ها بهره‌مند شویم.

تاریخچه آموزش دوزبانگی به چه شکل است و آخرین یافته‌های آموزش دوزبانگی در کشورهای مختلف چیست؟

دوزبانگی و آموزش در کشورهای آسیایی همچون ایران، چین، هندوستان و جمهوری‌های آسیای میانه نمونه‌های چشمگیری از ملت‌های چندزبانه هستند. برخی از آنان دشواری‌های زبانی آموزشی بسیاری دارند. دشواری‌هایی که پژوهش و برنامه‌ریزی در زمینه زبان و آموزش را در این کشورها اجتناب‌ناپذیر کرده است. تنها کشور «چین» است که می‌تواند ادعا کند که در زمینه برنامه‌ریزی‌هایش موفق بوده است. «سنگاپور» نمونه موفق دیگری است که با داشتن چهار زبان رسمی، در میان گروه‌های فرهنگی زبانی خود با هیچ مشکلی روبه‌رو نیست. در اروپا فقط «ایسلند» و «پرتغال»، کشورهای تک‌زبانه هستند. «بلژیک»، یک کشور سه‌زبانه است که شاهد تنش‌های بسیاری در زمینه زبان بوده و برای آن قانون‌های بیشماری وضع کرده است. در مقایسه با بلژیک، «سوئیس» با چهار زبان رسمی موفقیتی تسلی‌بخشی دارد. در «انگلستان» که یک کشور چندزبانه است، زبان «کتلی» به ویژه در بخش‌های شمالی و غربی این کشور به مرور رو به نابودی است. در حالی که شهرهای بزرگ انگلیس با دشواری‌های آموزشی بیشمار که دو یا سه نسل از مهاجران را دارد، دست به گریبان‌اند.





در آمریکای شمالی وضعیت زبانی بومیان چه در «یالتهای متحده» و چه در «کانادا» به دو گونه است. یا بومیان در کل جمعیت ادغام شده‌اند و زبان‌های‌شان رو به نابودی است، یا در محدوده‌های جغرافیایی جداگانه‌ای زندگی می‌کنند و زبان‌های خودشان را به کار می‌برند. از طرف دیگر در کانادا در پی قوانین وضع شده در

این زمینه، طرحی پیرامون زبان و آموزش ارائه شد که به طرح «غوطه‌ورسازی» زبانی شهرت یافته و مورد حمایت مردم نیز واقع شده است.

درمورد وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه، برخی از محققان ادعا می‌کنند که برنامه‌های آموزشی دوزبانی برای دانش‌آموزان نه تنها مضر نیست، بلکه این برنامه‌ها اغلب سودمند نیز هستند. «سپول» (۱۹۶۴) نشان داد با وجود اینکه افراد دوزبانه در استعدادهای زبانی با افراد تک‌زبانه یکسان بودند، اما در پیشرفت تحصیلی به نحو چشمگیری از آنها سبقت می‌جویند. مطالعات انجام شده در کانادا نشان می‌دهد که دوزبانی سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. «کندی»، «بوجین»، «پارک» و «های سینینگ» (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای از زبان محاوره‌ای خانواده به عنوان یک متغیر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مکزیکی و آسیایی مقیم آمریکا استفاده کردند. در این مطالعه ۱۹۵۲ دانش‌آموز مکزیکی و ۱۱۳۱ دانش‌آموز آسیایی پایه سوم راهنمایی، مورد بررسی قرار گرفتند، از تحلیل «گرسیون» چندمتغیری برای تعیین قدرت پیش‌بینی متغیرهای عملکرد متوسط اقتصادی-اجتماعی، میزان تلاش و کوشش دانش‌آموزان و ویژگی‌های روان‌شناختی-اجتماعی استفاده شد. نتایج نشان داد که زبان محاوره‌ای خانواده بیشترین ارتباط را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مکزیکی داشت که از طریق زمینه اقتصادی-اجتماعی و متغیرهای روان‌شناختی-اجتماعی تعیین می‌شد. در مقابل، مکالمه دانش‌آموزان به زبانی غیر از زبان انگلیسی در منزل، رابطه مثبتی با دوره تحصیلی و رابطه‌ای منفی با نمره‌های آزمون استاندارد خواندن داشت.

مطالعات اولیه در آمریکا درباره کودکان دوزبانه که در محیط خانه به زبان «اسپانیایی» و در محیط مدرسه به زبان «انگلیسی» صحبت می‌کردند که نمره هوشبر این کودکان پایین‌تر از هنجارهای آزمون مورد استفاده است. در تبیین یافته‌های این قبیل مطالعات باید توجه داشت که بیشتر تحقیقات بر روی کودکانی که متعلق

به طبقات اجتماعی-اقتصادی پایین بوده‌اند و هیچ گونه آموزشی نسبت به زبان مادری خود دریافت نکرده بودند، انجام شده است. علاوه بر این، هنجارهای آزمون‌های مورد استفاده لزوماً قابل تعمیم به این کودکان نبودند.

«سیر» با اجرای آزمون «استانفورد-بینه» در گروه‌هایی از کودکان تک‌زبانه و دوزبانه، نشان داد که کودکان دوزبانه نواحی روستایی در مقایسه با کودکان تک‌زبانه، نمره‌های پایین‌تری در آزمون هوش داشتند. این نمرات از هفت تا یازده سالگی سیر صعودی داشت؛ اما در نواحی شهری تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دیده نشد. مطالعات «لمبرت» و همکارانش در کانادا (۱۹۷۲)، نتایج مطالعات قبلی درباره اثر نامساعد دوزبانی بر هوش را تأکید نکرده‌اند. در این مطالعات، گروه تجربی عبارت بود از کودکانی که زبان مادری آنان فرانسه بود و از دوره کودکی در یک برنامه تحصیلی آموزش می‌دیدند که به زبان فرانسوی بود، ولی به تدریج بخشی از آن به زبان انگلیسی ارائه می‌شد تا اینکه در دوره ابتدایی ۵۰ درصد درس‌ها به زبان انگلیسی و ۵۰ درصد بقیه به زبان فرانسوی بود. دو گروه گواه عبارت بودند از: کودکان انگلیسی‌زبان که برنامه را به زبان انگلیسی می‌گذراندند و کودکان فرانسوی‌زبان که برنامه را به زبان انگلیسی می‌گذراندند. سطح هوشی و موقعیت اجتماعی-اقتصادی هر دو گروه یکسان بود. نتایج این بررسی به این شرح می‌باشد:

گروه آزمایشی در تمام زمینه‌های زبان انگلیسی شبیه گروه گواه انگلیسی‌زبان بود که همه برنامه تحصیلی خود را به زبان انگلیسی گذرانده بودند. در ریاضیات و علوم نیز وضع این گروه مشابه بود و همین شباهت در آزمون‌های خلاقیت نیز مشاهده شد. در نهایت شگفتی، گروه آموزشی در یک آزمون هوشی کلامی بالاتر از گروه گواه انگلیسی‌زبان قرار گرفت. علاوه بر آن، گروه آزمایشی می‌توانست مفاهیم ریاضی را که به یکی از دو زبان انگلیسی یا فرانسوی آموخته بود، به زبان دیگری نیز بیان کند. نگرش این کودکان نسبت به خود مثبت و در سطح دو گروه گواه بود. شایان ذکر است که مطالعات «لمبرت» در نواحی دیگر جهان توسط افرادی مانند: «لهر»، «ریچاردسون» و «کوهن» به نتایج مشابهی منجر شده است.

آیا دوزبانی مسئله است یا پدیده؟

بسیاری از والدین، معلمان و متخصصان علوم کودک نیز اطلاعات کافی درباره پدیده دوزبانی ندارند

و با دید منفی به آن می‌نگرند. وجود نگرانی نسبت به این پدیده، بیشتر در جوامعی به چشم می‌خورد که اغلب بزرگسالان و به پیروی از آن کودکان جامعه، تنها با یک زبان آشنا می‌شوند. بنابراین، به دلیل آن که یادگیری بیش از یک زبان در چنین جوامعی برای همه محسوس نیست، درک آن نیز دشوار می‌نماید. از این رو در چنین جوامعی تک‌زبانی امری رایج و متداول و یادگیری بیش از یک زبان غیرمعمول و حتی نامتعارف به نظر می‌رسد.

در دنیای امروز بخصوص در جوامع غربی بیشتر کودکان خود را در محیطی می‌بینند که افراد در آن با بیش از یک زبان تکلم می‌کنند، طبق یک گزارش در سال ۱۹۹۰، حدود یک‌هفتم جمعیت آمریکا (۳۱/۸ میلیون نفر) در خانه به زبانی غیر از انگلیسی صحبت می‌کنند که شش میلیون نفر آنها کودک هستند. همچنین تنوع مشاغل در اقصی نقاط جهان و پراکندگی حرفه‌های مختلف نیز سبب می‌شود، والدین روز به روز به نیازهای زبانی خود و فرزندانشان آگاهی بیش‌تری پیدا کنند. در گذشته کودکان نسل دوم همواره تشویق می‌شدند عادات، فرهنگ و زبان اکثریت جامعه را بپذیرند؛ اما امروزه با توجه به شناخت تفاوت‌های فرهنگی، مردم بیش‌تر علاقه‌مندند با حفظ زبان و فرهنگ مادری، زبان دیگری را نیز به کودک خود بیاموزند. زبانی که موجب غرور و هویت اخلاقی‌شان شود. از سویی دیگر یادگیری دو زبان بر مهارت‌های خواندن، روابط اجتماعی و توانایی‌های کودک در محیط آموزشی تأثیر مثبت دارد.

در برخی جوامع دوزبانی برای کودکان یک ضرورت به حساب می‌آید نه یک انتخاب، و این والدین آنها هستند که این محیط را به آنها تحمیل می‌کنند. برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می‌یابد، گزیری جز فراگیری دو زبان نیست.

دوزبانی می‌تواند دو امکان کاملاً متفاوت برای کودک به بار آورد: اگر با شیوه صحیح صورت پذیرد، موجب بروز مزایای زبانی و اجتماعی فراوانی در کودک خواهد شد، اما اگر اولیا و مربیان در ایجاد محیط مناسب زبانی برای کودک غفلت ورزند، روند رشد زبانی کودک در دو زبان ناقص باقی می‌ماند.

با توجه به ادغام دوره پیش‌دبستانی در دوره ابتدایی، استراتژی‌ها و راهبردهای آموزش دوزبانه در این دوره چگونه است؟

تبیین هدف‌ها برای دانش‌آموز دوزبانه، به گونه‌ای که با زمینه فرهنگی وی متناسب و قابل کشف و درک باشد، تأثیر بسزایی در یادگیری دارد. تربیت شهروندانی که پاسخگوی نیازهای جامعه‌ای چندفرهنگی در قرن بیست‌ویکم باشند، رسالت مربیان امروز است. اگر قرار

گفت‌وگو با رضا کلاتری

دوزبانگی در قرن ۲۱

رضا کلاتری پژوهشگر آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز دارای مدرک کارشناسی ارشد در رشته آموزش زبان انگلیسی می‌باشد. ایشان چهار مقاله در کنفرانس‌های بین‌المللی در خارج و داخل ارائه داده و چندین مقاله در فصل‌نامه‌های داخلی به چاپ رسانده‌اند.

مقدمه‌ای درباره تاریخچه آموزش دوزبانگی را طرح‌نمایید؟

استفاده از دو زبان در آموزش موضوع جدیدی نیست. کتیبه‌های یافت شده در سوریه تاریخچه مکتب دوزبانگی را ۴۰۰۰ یا ۵۰۰۰ هزار سال پیش تخمین می‌زنند، اما شاید آغاز بحث جدی و علمی در مورد آموزش دوزبانگی به سال ۱۹۲۹ میلادی برگردد، زمانی که «دفتر بین‌المللی آموزش و پرورش» کنفرانسی در مورد آموزش و پرورش دوزبانه در لوکزامبورگ ترتیب داد که اولین کنفرانس علمی در این زمینه بود. در آن زمان تقریباً منابعی وجود نداشت و تحقیقات زیادی انجام نگرفته بود. نتایج کنفرانس لوکزامبورگ بیانگر این امر بود که آموزش دوزبانگی نیازمند تحقیقات گسترده است. از آن پس بتدریج تحقیقات و برگزاری کنفرانس‌ها رو به فزونی گذارد، به طوری که از اثرات مثبت آنها، می‌توان به تولید هزاران جلد کتاب در زمینه آموزش دوزبانه اشاره کرد. هم‌اکنون کنفرانس‌های تعلیم و تربیت دوزبانه به صورت سالانه در کشورهای مختلف برپا می‌شود.

در ایران در راستای توجه به آموزش و پرورش در چارچوب آموزش دوزبانگی، اولین سمینار «بررسی ابعاد دوزبانگی» در تیر ماه ۱۳۷۱ توسط دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش برگزار شد و مقالات خوبی نیز ارائه گردید. مسؤولان سمینار امیدوار بودند این سمینار سرآغاز حرکتی باشد تا با تدویم آن به سیاستی ثابت در برخورد با این پدیده برسیم. پس از هفده سال از آن زمان پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش و مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز با برگزاری همایش ملی «دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها» در تلاش است روح تازه‌ای به آموزش دوزبانگی در ایران بخشد.

آیا دوزبانگی مسأله است یا پدیده؟

زمانی تقسیم‌بندی و وقت بیشتری را به مقوله‌هایی با درجه بالای دشواری اختصاص دهد.

۴- توجه طراحان برنامه‌های درسی به خطاهای زبان‌آموزان، تا بتوانند مقوله‌های زبانی را بر اساس اهمیتی که دارند در برنامه‌های درسی بگنجانند. بررسی خطاها و شناسایی نیازهای زبان‌آموزان می‌تواند در ایجاد دوره‌های جبرانی و برنامه‌های آموزشی مجدد سودمند باشد.

۵- برنامه‌های آموزشی باید با لهجه آن دسته از کودکان و نوجوانان که متفاوت از لهجه معیار است، همراه باشد تا هم تمام کودکان و نوجوانان با این لهجه‌ها آشنا شوند و هم در آموزش خواندن لهجه معیار به آنان کمک بیشتری شود.

۶- زمانی که از قصه‌گویی برای کودکان و نوجوانان استفاده می‌کنیم، برای آن که از فهم آنان اطمینان حاصل شود، پس از اتمام داستان یا هنگامی که مطلب مهمی برای فهم مطلب بعدی ارائه می‌شود، در مورد معانی و مفاهیم آنان از کودکان و نوجوانان سؤال و با آنها گفت‌وگو شود.

۷- با خواندن متون کلاسیک در برنامه‌های آموزشی، که برخی از کلمات و ساختار زبانی آنها متفاوت از زبان معیار کنونی است، باید به کودکان و نوجوانان کمک کنیم تا وسعت فهم زبانی خود را گسترش دهند.

۸- در برنامه‌های آموزشی می‌توان از کودکان و نوجوانانی که لهجه متفاوتی دارند، خواست که متنی را با استفاده از لهجه خود و با استفاده از لهجه معیار تهیه و در کلاس ارائه کنند. از این طریق می‌توان خزانة لغات کودکان و نوجوانان را نیز افزایش داد. همچنین، می‌توان از آنان خواست متنی را که خوانده‌اند به لهجه خود نیز بیان کنند.

۹- در برنامه‌های آموزشی مرتبط با لهجه‌های گوناگون زبان فارسی می‌توان، تا جایی که ممکن است، مهارت‌های سخن‌گفتن و خواندن و نوشتن را به صورت ترکیبی ارائه کرد. این کار باعث پیشرفت زبان فارسی کودکان و نوجوانان از تمام جهات خواهد شد.

۱۰- از طریق بازی‌های آموزشی می‌توان به کودکان و نوجوانانی که لهجه غیرمعیار دارند، کمک کرد تا بتوانند زبان خود را از لهجه غیرمعیار به لهجه معیار و بالعکس جابه‌جا کنند.

۱۱- در برنامه‌های آموزشی مدارس استان‌های مختلف کشور می‌توان تمرین‌هایی به کودکان و نوجوانان داد که تکالیفی را برای یادگیری بهتر زبان و لهجه معیار انجام دهند و در ازای انجام درست این تکالیف پاداش بگیرند و خطاهایشان را اصلاح کنند.

است به هدف‌های آموزشی و پرورش استعدادهای سرشار دانش‌آموزان جامعه عمل پوشانده شود، باید فراتر از این هدف‌های آموزشی حرکت کرد و به ارزش‌ها و آرمان‌ها توجه نمود. آموزش باید از چنان محتوای معناداری برخوردار باشد که موجب تعمیق فهم دانش‌آموزان نسبت به روابط متقابل تمامی مردم و فرهنگ‌ها شود. پر واضح است که ادغام دوره پیش‌دبستانی در دوره ابتدایی نیازمند کار تخصصی و کارشناسی زیادی است. این اقدام نه تنها فرصتی نو محسوب می‌گردد، می‌تواند تهدید نیز تلقی شود. از این نظر که کودکان پیش‌دبستانی دوزبانه در یک فضای جدید و تکامل یافته‌تر قرار می‌گیرند و می‌توانند با تجربیات زبانی فراتر از خود مجاور باشند و در فرهنگ و قوانینی در سطح بالاتر و غیررسمی تلمذ کنند فرصت به حساب می‌آید، اما از طرفی قرار گرفتن ناگهانی در فضای کلاسیک و رسمی قبل از گذراندن پیش‌نیاز آموزشی و بالطبع، اضطراب ناشی از آن، خود می‌تواند تهدید باشد و این مسأله می‌طلبد که با درایت و روشننگری اصحاب اندیشه و تصمیم‌سازان، تلفیق میمون و مبارکی صورت گیرد و این موقعیت به فرصت بدل شود و فرصت‌های بیشتری را در اختیار ساکنین مناطق دوزبانه قرار دهد. در جریان یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم مطالعه انواع خطاهای زبانی می‌تواند در جهت بهبود روند برنامه‌ریزی آموزشی این زبان، مفید و مؤثر باشد و با شناخت این خطاها می‌توان به تبیین، تشریح، پیش‌بینی و کنترل دست یافت.

چگونه می‌توان آموزش در مناطق دوزبانه را کیفیت‌بخشید؟

همانطور که اشاره شد، در جریان یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم مطالعه انواع خطاهای زبانی می‌تواند در جهت بهبود روند برنامه‌ریزی آموزشی این زبان مفید و مؤثر باشد. بنابراین برای بهبود این برنامه‌ها پیشنهادها زیر ارائه می‌شود:

۱- مشخص کردن حوزه‌های مشکل‌زا در سطوح مختلف آموزشی برای زبان‌آموزان و ارائه راهکارهایی برای رفع این حوزه‌های مشکل‌ساز به وسیله متخصصان و افراد درگیر در امر آموزش زبان.

۲- انجام پژوهش‌های بیشتر در مورد انواع خطاها هنگام آموزش زبان فارسی به منظور ارتقای آموزش زبان فارسی.

۳- توجه نویسندگان کتاب‌های درسی به خطاهای زبان‌آموزان تا در انتخاب مواد آموزشی واقعی بر اساس عوامل متعدد مانند بسامد رخداد خطاها و قابل تدریس بودن عمل کنند. نویسنده کتاب درسی همچنین می‌تواند با توجه به خطاها و دشواری‌ها، مطالب درسی را درجه‌بندی و دوره‌های آموزشی را به بخش‌های

در اوایل قرن بیستم سیاست‌های زبانی در دنیا با محدودیت مواجه شد. به موازات طرح مدرن‌سازی زندگی انسانی، تصور استفاده از یک زبان شکل گرفت. به عنوان مثال سیاست‌های زبانی آمریکا مبنی بر متمدن کردن بومیان باعث شکل‌گیری استفاده منحصراً به فرد از زبان انگلیسی در آمریکا گردید. در همان زمان دوزبانگی به



عنوان یک مشکل یا مسأله مطرح گردید که از تئوری مدرنیته نشأت می‌گرفت به این شکل که کشورها برای مستقل و مدرن شدن می‌بایست از سنت به مدرنیته روی بیاورند و زبان و فرهنگ خود را فراموش و از یک فرهنگ و زبان مشترک استفاده نمایند. با رشد صنعت و اقتصاد، زبان هم به رنگ مدرن درآمد. به این مفهوم که زبان‌های بومی که نشان‌دهنده هویت ملت‌ها بود کنار گذاشته شد و استفاده از یک زبان برای همگون‌سازی اقلیت‌های یک جامعه رایج گردید. طرح مدرن‌سازی ایران که با به قدرت رسیدن حکومت پهلوی آغاز شد با تأکید بر سرکوبی اقوام و از بین بردن زبان‌های بومی در همین راستا بود؛ اما جنگ جهانی دوم زمینه ناکافی بودن شیوه تعلیم و تربیت تک‌زبانی را فراهم نمود. در همان زمان یونسکو استفاده از زبان مادری را در سیستم آموزشی در پاسخ به افت تحصیلی زیاد در مناطق دوزبانه مورد تأکید قرار داد. از آن پس (دهه ۱۹۶۰) دوزبانگی یک حق انسانی تلقی شد نه مسأله یا مشکل.

در بدو ورود به قرن بیست و یکم شاهد تحول در آموزش‌ها و یا چندزبانگی هستیم. جهان امروز به‌طور فزاینده‌ای در جستجوی رشد شهروندان دو یا چند زبانه‌ای است که قدرت عمل پویا در دو یا چند زبان را داشته باشند. مفهوم چندجانبه‌گرایی زبان که هسته اصلی خود را از ایدئولوژی می‌گیرد که شهروندان در هزاره سوم برای در اختیار گرفتن اهداف خود به گنجینه زبانی مختلفی نیازمندند ما را بر آن می‌دارد تا با ارائه مفهوم جدید از دوزبانگی، آموزش دوزبانگی را به عنوان فرصت در نظر بگیریم تا خودمان را با این دوران پیشرفته وفق دهیم. بنابراین در آغاز هزاره سوم دوزبانگی نه به‌عنوان مسأله یا مشکل یا حقوق شهروندی بلکه به عنوان فرصتی برای جامعه می‌باشد. برای اینکه تمام مؤلفه‌های لازم را داراست.

❶ با توجه به مصوبه شورای عالی آموزش و پرورش و طرح ادغام دوره پیش‌دبستان در دوره ابتدایی (شش‌ساله‌شدن آموزش ابتدایی) استراتژی‌های آموزش کلاس اول ابتدایی مخصوصاً در مناطق و نواحی دوزبانه به‌نظر شما چگونه باید باشد؟

اخیراً شورای عالی آموزش و پرورش دوره پیش‌دبستانی را در دوره ابتدایی ادغام کرده

که نهایتاً طول دوره ابتدایی شش سال می‌باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دوزبانه در بدو ورود به این مرحله دارای مشکلات فراوانی هستند. یقیناً درک زبان فارسی به همراه درک مفاهیم علمی برای کودکان دوزبانه مشکل به نظر می‌رسد. یا به عبارتی دیگر این کودکان علاوه بر زبان‌آموزی باید سوادآموزی را

هم‌زمان یاد بگیرند. بنابراین در دوره ابتدایی بخصوص در سال اول امکان پرسش از معلم در صورت عدم درک و فهم مطالب کاهش می‌یابد، و در صورتی که کودک در خانواده‌ای بی‌سواد زندگی کند و هیچ مساعدتی از سوی اولیای خود دریافت ننماید، مشکل وی دو برابر شده، نتیجه آن مردود شدن و حتی ترک تحصیل خواهد بود. یافته‌های تحقیقات نشان می‌دهد که حتی آموزش یک‌ماهه پیش‌دبستانی تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول مناطق دوزبانه دارد و باعث انس بیشتر دانش‌آموزان با مدرسه در جریان آموزش می‌گردد، چه برسد به دوره یک ساله. بنابراین بهتر است استراتژی‌های آموزش دوزبانه در این دوره صورت گیرد و دانش‌آموزان پس از آن که قدرت و توانایی خواندن و درک مطلب در زبان فارسی را کسب کردند، تدریس مفاهیم علمی آغاز شود. به عبارتی دیگر دانش‌آموزان ابتدا مهارت‌های ارتباطی یعنی شنیداری و گفتاری را یاد بگیرند سپس مهارت‌های شناختی مانند نوشتن و خواندن را بیاموزند؛ چراکه یادگیری مهارت‌های شناختی دشوارتر از مهارت‌های ارتباطی نظیر گفتگوی بین اشخاص است.

❷ چگونه می‌توان آموزش در مناطق دوزبانه را کیفیت بخشید؟

کشور ایران، کشوری پهناور و به لحاظ تنوع قومی، نژادی، فرهنگی و زبانی بسیار غنی است. زبان‌های محلی ایران مانند زبان ترکی، کردی، بلوچی، لری، عربی و غیره هر یک بخشی از فرهنگ و هویت قومی، ایرانی و اسلامی را تشکیل می‌دهند. در ایران اگرچه به صورت رسمی تعلیم و تربیت دوزبانه به اجرا در نیامده است، در دوره‌های تاریخی اخیر سیاست‌گذاران آموزش و پرورش و مؤلفان کتب درسی در دوره ابتدایی مخصوصاً سال اول ابتدایی همیشگی در تألیف این کتب، دانش‌آموزان دوزبانه را مد نظر داشته‌اند. تا آموزش زبان فارسی برای این دانش‌آموزان با توانایی و ظرفیت آنها منطبق شود. برگزاری همایش‌ها و تأسیس پژوهشکده‌های مختلف در آموزش و پرورش مخصوصاً تشکیل گروه آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز گواه بر این مدعاست.

انواع مدل‌های تعلیم و تربیت دوزبانه در کشورهای مختلف به کار می‌رود. نتایج حاکی از آن است که کشورها براساس توانایی‌های خود برنامه‌های مختلف آموزش دوزبانگی را در سراسر دنیا اجرا می‌کنند. یافته‌های پژوهش‌ها در زمینه سیاست‌های برنامه تعلیم و تربیت دوزبانه در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که بعضی از این مدل‌ها موفق‌ترند. با توجه به یافته‌های تحقیقات برای اجرای تعلیم و تربیت دوزبانه در ایران نیازمند تولید مباحث نظری هستیم؛ تا از مدل‌های مناسب پس از هنجاریابی این مدل‌ها با توجه به شرایط بومی و تغییرات جامعه ایران سیاست‌های مناسب دوزبانی اتخاذ گردد. امروزه با توجه به اهمیت زبان انگلیسی بیشتر والدین ترجیح می‌دهند که کودکان‌شان این زبان را یاد بگیرند. در حال حاضر برای اکثر خانواده‌های ایرانی زبان انگلیسی راهی برای ارتباط با دنیای بیرونی است. بنابراین وظیفه آموزش و پرورش بسیار سنگین است. از طرفی باید ضمن حفظ زبان‌های بومی و زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور برنامه‌های مناسبی را در مواجهه با زبان‌های بین‌المللی فراهم سازد.

❸ آخرین یافته‌های آموزش دوزبانگی در کشورهای مختلف چیست؟

برنامه‌های متعددی در زمینه آموزش دوزبانگی در طول دهه‌های اخیر ارائه گردیده است. نتایج نشان می‌دهد تعلیم و تربیت دوزبانه در دنیا بر اساس نه مدل آموزشی شامل انتقالی، نگهداشت، پرستیز، غوطه‌ورسازی، تجدید حیات غوطه‌ورسازی، رشدی، دو سویه، تلفیق محتوا-زبان، چندزبانه در دنیا کاربرد دارد. معمولاً در بسیاری از کشورها مدل‌هایی به کار می‌رود که باعث تقویت زبان‌ها می‌شود. مدل‌هایی مانند غوطه‌ورسازی، تجدید حیات غوطه‌ورسازی، رشدی، دوسویه با توجه به موفقیت‌شان استقبال کنندگان بیشتری دارند. بنابراین با مقایسه مدل‌های آموزشی دوزبانه و کاربرد مدل‌های ارجح می‌توان بدون دغدغه فکری درباره تضاد بین زبان مادری و رسمی به کودکان اجازه داد تا مسیر طبیعی خود را در آموزش طی نمایند.

در آخر ضمن تقدیر و تشکر از ریاست محترم پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش سرکار خانم دکتر تحریری نیک‌صفت، استدعا داریم با عنایت به استقبال پژوهشگران از همایش ملی دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها، و نیز دریافت ۵۲۰ مقاله، دبیرخانه دائمی همایش دوزبانگی را در مرکز تبریز تشکیل دهند تا این همایش به طور سالانه برگزار گردد. از آنجا که ۷۰ درصد دانش‌آموزان در کشور عزیزمان ایران دوزبانه هستند، یقیناً همایش سالانه دوزبانگی فرصت بسیار مناسبی فراهم خواهد آورد تا با ارائه نتایج تحقیقات در این زمینه، مبانی نظری و عملی برای آموزش و پرورش فراهم گردد.

معرفی گروه پژوهشی

تعلیم و تربیت کاربردی تبریز

معرفی گروه پژوهشی علوم اجتماعی و مطالعات منطقه‌ای

کارشناسان گروه

۱- عادل اسدالهی

۲- سعید عارف‌نژاد

اهداف گروه پژوهشی علوم اجتماعی

۱- فراهم نمودن زمینه‌های مناسب برای فعالیت‌های تحقیقاتی در زمینه‌های علوم اجتماعی و مطالعات منطقه‌ای

۲- پژوهش در مسائل و مشکلات نظام آموزشی و برنامه‌های درسی علوم اجتماعی در دوره‌های تحصیلی

۳- تلاش در راستای غنی‌سازی فرهنگ منطقه‌ای و ملی از طریق ارائه رهیافت‌های علمی - پژوهشی و وظایف و فعالیت‌های گروه:

۱- کمک به تدوین سیاست‌های راهبردی وزارت آموزش و پرورش در حوزه مسائل فرهنگی و اجتماعی

۲- حمایت از طرح‌های پژوهشی در حوزه علوم اجتماعی و مطالعات منطقه‌ای

۳- مشارکت در برگزاری همایش‌های علمی و فرهنگی

۴- بررسی و شناسایی نیازهای پژوهشی آموزش و پرورش در زمینه‌های فرهنگی اجتماعی

۵- انتشار مقالات، کتب علمی و جزوات آموزشی و تولید نرم‌افزارهای رایانه‌ای متناسب با اهداف گروه

۶- حمایت مالی از پایان‌نامه‌های دانشجویی

۷- تدوین اولویت‌های پژوهشی گروه از طریق نیازسنجی و تأیید نهایی شورای پژوهشی مرکز پژوهشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش

۸- اعلام اولویت‌های پژوهشی گروه از طریق فراخوان سراسری

۹- دریافت طرح‌های پیشنهادی، ارسال آنها به داوری و طرح و تصویب نهایی در شورای پژوهشی مرکز پژوهشی

طرح‌های در دست اجرا در سال ۱۳۸۸:

۱- مقایسه مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان در برخی از مناطق.

مجری: علی سلطانی

۲- بررسی تأثیر فعالیت‌های فوق برنامه مدارس بر مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان.



عادل اسدالهی

مجری: حسین وجدان پرست

۳- تحلیل محتوای کتاب درسی مطالعات اجتماعی به منظور تعیین سهم برخی از منابع معرفتی

مجری: دانشگاه تبریز به نمایندگی دکتر یوسف ادیب

۴- مطالعه تطبیقی برنامه درس علوم اجتماعی دوره ابتدایی ایران

با روسیه و ترکیه.

مجری: عادل اسدالهی و سعید عارف‌نژاد

پایان‌نامه‌های دانشجویی حمایت‌شده در سال ۱۳۸۸:

۱- مقایسه تأثیر آموزش بر مبنای نقشه مفهومی و روش سنتی بر یادگیری درس علوم اجتماعی دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی در سال تحصیلی ۸۷-۸۸

مجری: علی اصغر وثوقی

استاد راهنما: دکتر یوسف ادیب

۲- بررسی رابطه بین مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان ملکان در سال تحصیلی ۸۷-۸۸

مجری: علی سلیمان‌زاده

استاد راهنما: دکتر محمود علمی

۳- تعیین میزان شیوع خشونت و عوامل اجتماعی مؤثر بر آن، مطالعه موردی در بین دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه شهر عجب‌شیر

مجری: خدیجه تیغ‌زن

استاد راهنما: دکتر محمود علمی

۴- بررسی میزان توجه به زمینه‌های پرورش خلاقیت در برنامه درسی تعلیمات اجتماعی در دوره تحصیلی راهنمایی، در سال تحصیلی ۸۸-۸۷

مجری: فاطمه اخترشناس

استاد راهنما: دکتر یوسف ادیب

۵- بررسی جایگاه مهارت‌های زندگی در برنامه‌های درسی سال اول متوسطه از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان پسر شهرستان مرنند، در سال تحصیلی ۸۷-۸۸

مجری: حبیب محمدپور

استاد راهنما: دکتر یوسف ادیب

معرفی گروه پژوهشی

آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه

کارشناسان گروه:

۱- رجب ربوی

۲- رضا کلاتری

اهداف گروه آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه:

۱- انجام پژوهش‌های علمی و کاربردی در راستای شناسایی مسائل و نیازهای آموزشی معلمان و فراگیران مناطق و استان‌های دوزبانه و ارائه راهکارهای مناسب در این خصوص.

۲- نظم و جهت‌دهی صحیح و مناسب به فرایند یاددهی و یادگیری مناطق دوزبانه با یاری جستن از اصول و مبانی نظری زبان‌شناسی و علوم تربیتی (روانشناسی تربیتی، سنجش و اندازه‌گیری روانی - تربیتی، برنامه‌ریزی درسی، مدیریت رفتار کلاسی و...).

۳- ارائه روش‌های مناسب تدریس با تأکید بر دوزبانگی در رشته‌ها و دوره‌های مختلف تحصیلی

۴- ارتقای کیفیت آموزش و پرورش استان‌های دوزبانه از طریق انجام پژوهش‌های کاربردی با توجه به خصوصیات، ویژگی‌ها، موقعیت جغرافیایی و شرایط فرهنگی-اجتماعی خاص استان‌های دوزبانه

۵- گسترش فرهنگ استفاده از رویکردهای پژوهشی در جهت تصمیم‌گیری‌های آموزشی و اجرایی سازمان‌های آموزش و پرورش استان‌های دوزبانه در فرایند یاددهی-یادگیری

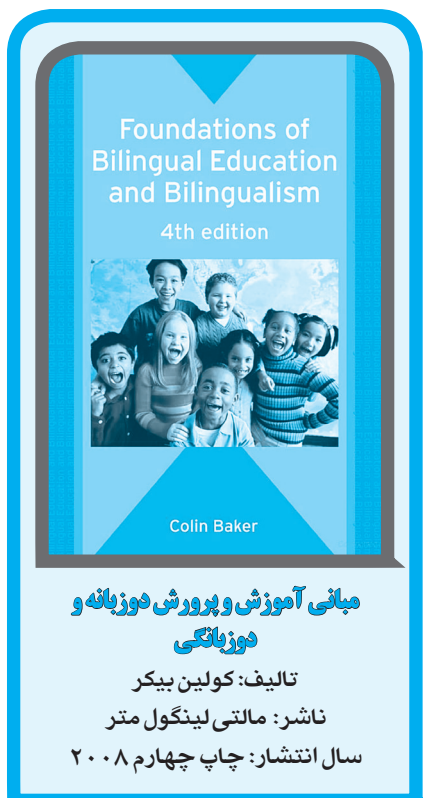
۶- ایجاد زمینه‌های لازم جهت انجام پژوهش‌های علمی و کاربردی پیرامون مسائل و مشکلات خاص آموزش و پرورش استان‌های دوزبانه اعم از مسائل روانی، تربیتی، آموزشی، اجتماعی، فرهنگی، جنسیتی، اقتصادی، زبانی، مهارت‌های عملی و...

معرفی کتاب

رضا کلاتری پژوهشگر آموزش و روش‌های تدریس
دوزبانه پژوهشگر تبریز

مبانی آموزش و پرورش دوزبانه و دوزبانگی

عبارت آموزش دوزبانه، در اصطلاح رایج، عاری از ابهام می‌نماید؛ اما به‌عکس، آموزش دوزبانه عنوانی ساده‌انگارانه برای یک پدیده پیچیده است. این جملات بارها در این کتاب با عناوین مختلف بیان شده‌اند. کتاب حاضر توسط کولین بیکر یکی از سرشناس‌ترین محققان این حوزه به زبان انگلیسی نوشته شده است. این کتاب بعد از بیان تعاریف، تمایزات، رویکردها، نظریه‌ها و مدل‌های آموزش دوزبانگی شرح جامعی از آموزش دوزبانه را از منظر جامعه‌شناسی، روانشناسی و زبان‌شناسی به‌دست می‌دهد. آموزش دوزبانگی موضوعی بحث‌انگیز برای معلمان، سیاست‌مداران آموزشی و حتی جامعه می‌باشد. در این کتاب کولین بیکر تلاش دارد به صورت منطقی به این سؤالات جواب دهد. آیا دوزبانگی ضعف است یا قوت؟ فرصت است یا مسأله؟ جزو حق شهروندی است یا پدیده اجتماعی؟ پیامد منفی برای کودک دوزبانه دارد یا مثبت؟ با عملکرد شناختی ذهن رابطه معنی‌دار دارد یا خیر؟ مدل‌ها و استراتژی‌های مناسب آموزش دوزبانگی کدام‌اند؟ مدارس اثربخش برای دانش‌آموزان دوزبانه کدام‌اند. در دنیای مدرن چگونه باید با این موضوع برخورد کرد؟ برای پاسخگویی به این سؤالات علاقه‌مندان آموزش دوزبانگی را به خواندن این کتاب توصیه می‌کنیم.



۳- عنوان طرح: تعیین مؤلفه‌های برنامه درسی کتاب فارسی برای مناطق و نواحی دوزبانه در دوره ابتدایی

مجری طرح: معاون پژوهش و فن‌آوری دانشگاه تربیت معلم آذربایجان به نمایندگی از دانشگاه تربیت معلم آذربایجان

مدیر پروژه: دکتر موسی پیری
۴- عنوان طرح: فراتحلیل پژوهش‌های دوزبانه از نظر کیفی، کمی و محتوایی

مجری طرح: معاون پژوهش و فن‌آوری دانشگاه تربیت معلم آذربایجان به نمایندگی از دانشگاه تربیت معلم آذربایجان

مدیر پروژه: دکتر جواد مصرآبادی
۵- بررسی روش‌های آموزش دوزبانه
مجری طرح: رضا کلاتری

ب) پایان‌نامه‌هایی که توسط پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش مورد حمایت مالی قرار گرفته‌اند به شرح زیر می‌باشند:

۱- مقایسه مهارت‌های نوشتاری دانش‌آموزان دوزبانه (کرد-ترک) شهرهای بوکان و شاهرز در پایه‌های چهارم و پنجم مقطع ابتدایی

دانشجو: اسماعیل مام‌عبداله
۲- مقایسه قدرت خوانایی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در درس فارسی پنجم ابتدایی

دانشجو: نظیره محمودی
۳- مقایسه عملکرد تحصیلی، مهارت اجتماعی و نوع پرخاشگری در بین دانش‌آموزان دختر تک‌زبانه و دوزبانه مقطع ابتدایی

دانشجو: زهرا موسوی‌اصل
۴- بررسی مقایسه هوش اجتماعی و عزت‌نفس دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه مقطع متوسطه شهر تبریز و منطقه یک تهران و رابطه آن دو

دانشجو: سعید عارف‌نژاد
ج) برگزاری همایش ملی دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها.

برای این همایش ۵۲۰ مقاله از سراسر کشور ارسال گردیده است، که از بین آنها ۸۰ مقاله از طریق کمیته علمی همایش و داوری جهت ارائه و پوستر انتخاب گردیده است، که انشالله در دهم اسفند ماه ۸۸ برگزار می‌شود.

۷- ایجاد بستر مناسب برای نشر آثار در زمینه‌های گوناگون آموزشی و پرورشی در استان‌های دوزبانه.

۸- ایجاد بستر مناسب برای کاربست یافته‌های پژوهشی

وظایف گروه آموزش و روش‌های تدریس و زبانه:

۱- پژوهش در زمینه مسائل گوناگون آموزشی و پرورشی در استان‌های دوزبانه در دوره‌های تحصیلی

۲- ارزشیابی کیفی و کمی پژوهش‌های انجام شده در آموزش و پرورش استان‌های دوزبانه در موضوع دوزبانگی.

۳- برگزاری دوره‌های آموزشی مناسب در استان‌های دوزبانه جهت تقویت و توسعه بنیه علمی همکاران شاغل در مناطق دوزبانه.

۴- برگزاری همایش‌های مربوط به حوزه دوزبانگی.
۵- حمایت از مؤلفین، و مترجمین آثار مربوط به آموزش و پرورش دوزبانه.

۶- حمایت مالی از پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا در حوزه دوزبانگی

اهم فعالیت‌های پژوهشی گروه آموزش و روش‌های تدریس دوزبانه:

فعالیت‌های پژوهشی سال ۸۸، در سه بخش تقدیم خوانندگان محترم می‌گردد:

الف) طرح پژوهشی:

از بین عناوین طرح‌های واصله درمورد اولویت‌های پژوهشی اعلام شده، ۵ طرح از سوی شورای پژوهشی مرکز تأیید و برای عقد قرارداد به پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش ارسال گردیده است.

عنوان و مجریان طرح به شرح ذیل می‌باشد:

۱- عنوان طرح: مطالعه تطبیقی تعلیم و تربیت دوزبانی در کشورهای آمریکا، کانادا، انگلیس، چین و هند و ارائه راهکار برای آموزش و پرورش دوزبانی در ایران

مجری طرح: معاونت پژوهش و فن‌آوری دانشگاه تبریز

مدیر پروژه: دکتر رحیم بدری‌گرگری
۲- عنوان طرح: بررسی و تحلیل کتاب فارسی اول ابتدایی از بُعد زبان‌آموزی در مناطق و نواحی دوزبانه و طراحی محتوای مناسب برای آن.

مجری طرح: محمدعلی مجمل‌چوبقلو

فهرست مطالب

این کتاب قطور دارای ۱۹ فصل به شرح ذیل می‌باشد.

فصل ۱: دوزبانگی: تعاریف و تمایزات

فصل ۲: سنجش دوزبانگی

فصل ۳: زبان‌های در معرض خطر: طراحی و تجدید حیات

فصل ۴: زبان‌ها در جوامع

فصل ۵: رشد اولیه دوزبانگی

فصل ۶: رشد ثانویه دوزبانگی

فصل ۷: دوزبانگی و شناخت

فصل ۸: نظریه‌های شناختی دوزبانگی و برنامه درسی

فصل ۹: درآمد تاریخی به آموزش دوزبانگی: ایالات متحده

فصل ۱۰: انواع آموزش دوزبانگی

فصل ۱۱: آموزش برای دوزبانگی و دوسوادی (باسواد شدن در دو زبان)

فصل ۱۲: اثر بخشی آموزش دوزبانگی

فصل ۱۳: مدارس و کلاس‌های اثربخش برای دانش‌آموزان دوزبانگی

فصل ۱۴: سواد، دوسوادی و چندسواد برای دوزبانگی‌ها

فصل ۱۵: سنجش و نیازهای ویژه آموزشی دوزبانگی‌ها

فصل ۱۶: افراد ناشنوا، دوزبانگی و آموزش دوزبانگی

فصل ۱۷: دوزبانگی و آموزش دوزبانگی به عنوان مسئله، حقوق و منبع

فصل ۱۸: دوزبانگی و آموزش دوزبانگی، ایدئولوژی، هویت و توانمندسازی

فصل ۱۹: دوزبانگی در دنیای مدرن



دوزبانگی در خانواده (راهنمایی برای خانواده)

دنیای امروز دنیای مهاجرت‌هاست. شهروندان در هزاره سوم برای در اختیار گرفتن اهداف خود به گنجینه زبانی

متنوعی نیازمندند و این چندجانبه‌گرایی زبانی ممکن است از طریق تحصیل، مطالعه شخصی، یا شرکت در جوامع وابسته به هم به‌دست آید. البته مدارس نقش اصلی را در رشد کثرت‌گرایی زبانی به عنوان یک موضوع ارزشمند بازی می‌کنند. شاید امروزه نتوان مدرسه‌ای را یافت که در آن چندین دانش‌آموز دوزبانگی وجود نداشته باشد. کتاب حاضر راهنمایی است برای والدینی که خواه یا ناخواه کودکانشان در محیط دوزبانگی قرار می‌گیرند. البته این کتاب به دنبال بحث‌های نظری و روان‌شناختی خاص نیست بلکه حاوی مسائل عملی برای کمک به والدینی است که کودکان دوزبانگی دارند. از ویژگی‌های مهم این کتاب می‌توان به نکات زیر اشاره کرد.

● بیان خلاصه تحقیقات انجام گرفته و مطالعات موردی در زمینه آموزش دوزبانگی

● تشریح موضوعات و مفاهیم مهم دوزبانگی

● قابل استفاده بودن در بسیاری از نقاط دنیا برای والدین

این کتاب مشتمل است بر سه بخش:

در بخش اول نویسندگان والدین را در شناخت عوامل مؤثر بر اتخاذ تصمیم برای پرورش دوزبانگی در کودکانشان یاری می‌رساند. بخش دوم به مطالعات موردی اختصاص دارد که از طریق آنها راه‌حل‌های مختلفی ارائه می‌شود. بخش سوم راهنمایی است برای پاسخ دادن به پرسش‌هایی که اغلب درباره دوزبانگی مطرح می‌شود.



روش تحقیق در دوزبانگی و چندزبانگی

کتاب‌های بسیار زیادی به مقوله دوزبانگی و چندزبانگی پرداخته‌اند. دانشجویان و پژوهشگران این حوزه از «آنچه باید بدانند» آگاهی دارند، اما اطلاعاتشان از «روش‌هایی که باید بدانند» بسیار اندک است. پر واضح است که دانشجویان و پژوهشگران برای انجام طرح‌های پژوهشی در این حوزه باید بهترین روش را برای گردآوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها و انتخاب متغیرها برای طراحی یک آزمایش یا مطالعه موردی برگزینند. در این راستا انتشارات بلک ول کتاب «روش تحقیق در دوزبانگی و چندزبانگی» را در سال ۲۰۰۸ به زیر طبع آراسته است. مخاطبان کتاب دانشجویان کارشناسی ارشد، دکترا و پژوهشگران رشته‌هایی مانند زبان‌شناسی، روان‌شناسی، آسیب‌شناسی گفتار و زبان، جامعه‌شناسی، انسان‌شناسی، و تعلیم و تربیت هستند. کتاب گستره‌ای از عناوین پژوهشی، مفاهیم و رویکردهای کلیدی، روش‌ها و ابزارهایی برای گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها را به خواننده معرفی می‌کند. همچنین اطلاعات با ارزشی در زمینه منابع پژوهشی، کنفرانس‌ها و مجلات در اختیار خواننده قرار می‌دهد. بخش‌های مختلف کتاب توسط گروه‌هایی پژوهشی که به طور مستقیم در حوزه دوزبانگی و چندزبانگی کار میدانی انجام داده‌اند تدوین شده است. راهنما شامل سه بخش است. بخش نخست از دو فصل

تشکیل شده است. فصل نخست به توصیف دوزبانگی و چندزبانگی، نظریه‌های مطرح در این حوزه و سؤال‌ها و فرضیه‌های مطرح می‌پردازد و فصل دوم توصیه‌های عملی در فرایند انجام پژوهش در این حوزه را پیشنهاد می‌کند و ارتباط بین نظریه، روش و داده را تبیین می‌کند.

بخش دوم راهنما که شامل ۱۷ فصل است موضوعاتی در زمینه روش و ابزارهای گردآوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها را معرفی می‌کند. توالی فصل‌ها در حالت کلی از فرایند انجام طرح‌های پژوهشی تبعیت می‌کند. بخش دوم از تصمیم‌گیری در خصوص منبع داده شروع می‌شود و با پرداختن به طراحی مطالعه به روش‌های مختلف تحلیل داده‌ها می‌رسد. بخش سوم اطلاعات و توصیه‌هایی را در زمینه ایده‌های پژوهشی، انتشار نتایج پژوهش، و منابع پژوهشی شامل می‌شود و هدف این است که پژوهشگران جوان در این حوزه خلاقیت را تمرین کنند و پژوهش خود را در ارتباط با سایر پژوهش‌ها ببینند.

راهنما به منظور کامل کردن و نه جایگزین شدن به جای کتاب‌های دانشگاهی تدوین شده است و سعی شده تا حد امکان کتابی عملی باشد.

ویراستاری مجموعه مقالات کتاب به اهتمام لی وی، استاد دانشگاه لندن در زبان‌شناسی کاربردی، و ملیسا مویر استادیار زبان‌شناسی انگلیسی دانشگاه اوتاناوی بارسلونا انجام شده است.

کتاب حاضر توسط احمد رضانی واسوکلاپی و آتوسا رستم بیک تفرشی در حال ترجمه است. امید است تا دی‌ماه سال ۸۹ ترجمه کتاب در اختیار علاقه‌مندان قرار گیرد.



روش تحقیق در دوزبانگی و چندزبانگی

محقق: احمد رضانی واسوکلاپی

به‌اهتمام: لی وی؛ استاد دانشگاه لندن

ملیسا مویر استادیار زبان‌شناسی انگلیسی

ناشر: انتشارات بلک ول



دوزبانگی در خانواده

(راهنمایی برای خانواده)

تألیف: ادیت هاردینگ-فیلیپ رایلی

ترجمه: ماندانا ارفع کبودوند

ناشر: مرکز نشر دانشگاهی