

امیر کریمی پور (دانشجوی کارشناسی ارشد زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد)
دکتر محمود الیاسی (استادیار زبان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، نویسنده مسؤول)

بررسی پاره‌ای از مشکلات زبانی دانش‌آموزان دوزبانه کردی زبان - فارسی‌زبان شهرایلام و ارائه برخی رویکردهای اصلاحی

چکیده

افراد دوزبانه درصد بالایی از جمعیت جهان را تشکیل می‌دهند؛ در عین حال، این گویشوران در بسیاری از کشورها از جمله ایران با مشکلات زبانی فراوانی روبه‌رو هستند. این امر در به‌کارگیری نقش ارتباطی زبان آشکارتر است؛ به بیان دیگر، دانش‌آموزان دوزبانه در تعاملات زبانی (به‌ویژه در زبان دوم) با اطرافیان احساس ضعف می‌کنند. در این پژوهش برخی از جنبه‌های ارتباطی مربوط به تولید زبانی تعدادی از دانش‌آموزان دوزبانه کردی-زبان-فارسی‌زبان شهرایلام از طریق مهارت قصه‌گویی که دارای کاربردی کاملاً دوسویه و به‌تبع آن مهارتی ارتباطی است، مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان در به‌کارگیری بسیاری از جنبه‌های ارتباطی در زبان فارسی، به عنوان زبان دوم، با مشکلات کلامی عدیده‌ای روبه‌رو هستند و با گذشت دو سال در مدرسه، پیشرفت چشمگیری در آنان مشاهده نمی‌شود. یکی از علل اصلی این عدم پیشرفت را شاید بتوان به نظام آموزش دوزبانه رایج در ایران، یعنی روش موسوم به "غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی" نسبت داد.

کلیدواژه‌ها: دوزبانگی، زبان کردی، زبان ارتباطی، آموزش دوزبانه، روش غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی.

مقدمه

دوزبانگی^۱ اصطلاحی است که برای صحبت کردن به دو زبان به کار می‌رود. باید توجه داشت که برخلاف نظریه‌های پیشین، که اکثراً “دوزبانه بودن” را برابر با “تسلط بومی گونه به دو زبان” می‌دانستند (بلومفیلد، ۱۹۳۳: ۵۶)، دوزبانگی به معنای تسلط کامل به هر دو زبان نیست (مه‌یرز-اسکاتن^۲، ۲۰۰۶: ۲-۳). در واقع، مفهوم دوزبانگی از ابتدای قرن بیستم رفته‌رفته گسترش یافته است و به طور کلی، باید آن را پدیده‌ای کاملاً نسبی دانست (مکی، ۱۹۵۶: ۸). البته بایستی بین دو زبانه‌های “مسلط” و “شبه دوزبانه‌ها”^۳ که با در اختیار داشتن واژگانی محدود و دست‌ورزبانی ناقص، همواره نسبت به تولید زبانی، خودآگاه هستند و در زبان از خود خلاقیت نشان نمی‌دهند و ابراز احساسات نیز برای آن‌ها در یکی از دو زبان دشوار است، تمایز قائل شد (بیکر^۴، ۲۰۰۶: ۱۱-۱۰).

در تحقیقات پیشین، درباره دوزبانگی، متغیرهایی مانند موقعیت اقتصادی-اجتماعی، پیشینه تحصیلی، میزان بهره‌مندی هوشی و انگیزش که امروزه دارای اهمیت هستند، جایگاهی نداشتند. ابزارهایی که در این تحقیقات مورد استفاده قرار می‌گرفتند نیز در اکثر مواقع، آزمون‌های ساده‌ای بودند که معیار یک‌زبانه/دوزبانه بودن شرکت‌کنندگان را در نظر نمی‌گرفتند، اما در سال‌های اخیر پیشرفت‌های چشمگیری در زمینه ارزیابی دوزبانه‌ها و سنجش مهارت زبانی آنان، از طریق اشاره به ویژگی‌های یک‌زبانه‌ها و نیز دوزبانه‌ها مشاهده می‌شود (هافمن^۵، ۱۹۹۰: ۱۴۹-۱۴۸).

در زمینه آموزش دوزبانه‌ها باید گفت کارشناسان آموزشی همواره در رابطه با برگزیدن کارآمدترین روش‌های آموزشی برای آموزش این افراد مردد بوده‌اند. شیوه‌های مختلفی برای آموزش دوزبانه‌ها ارائه شده است، اما تنها تعداد کمی از این روش‌ها دارای نتیجه مطلوب بوده‌اند، زیرا اکثر آن‌ها تنها یکی از دو زبان (معمولاً زبان اکثریت) را مورد تأکید قرار می‌دهند. بیکر (۲۰۰۶) به

1. Bilingualism
2. Semilinguals
3. Myers-Scotten
4. Baker
5. Hoffmann

توصیف برخی از رایج‌ترین نظام‌های آموزشی دوزبانه‌ها می‌پردازد، که در زیر اجمالاً به آن‌ها اشاره می‌شود:

۱. شیوه غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی^۱ که هدف آن همگون‌سازی زبان اقلیت و زبان اکثریت است؛ در این شیوه، زبان اکثریت مورد تأکید قرار می‌گیرد و زبان اقلیت کنار گذاشته می‌شود. نتیجه آموزش به این شیوه آن است که کودک در نهایت یک‌زبانه می‌شود.

۲. جداسازی با هدف تفکیک نژادی^۲ که با هدف جداسازی زبان اقلیت صورت می‌پذیرد و زبان اقلیت به اجبار مورد تأکید قرار می‌گیرد؛ نتیجه این شیوه نیز، یک‌زبانه شدن کودک می‌باشد.

۳. جداسازی با هدف حفظ استقلال^۳ که در آن زبان اقلیت (به اجبار) مورد تأکید قرار می‌گیرد و هدف آن استقلال و جداسازی است؛ کودکان در این نظام به صورت "دوزبانه محدود" درمی‌آیند.

۴. غوطه‌وری با هدف تکثرگرایی^۴ که در آن، هر دو زبان با تأکید بر زبان اکثریت در رأس امور آموزشی قرار دارند و به دوزبانگی افراد منجر می‌شود.

۵. آموزش دوزبانه‌ها به زبان‌های اکثریت^۵ که در این شیوه هر دو زبان اکثریت در برنامه‌های آموزشی مورد تأکید قرار می‌گیرد و منجر به پیشرفت زبان‌آموز در هر دو زبان می‌شود.

لازم به توضیح است که در کشور ما نیز مانند بسیاری از کشورهای جهان، روش "غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی" به عنوان نظام آموزشی دوزبانه‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد که هدف آن اصولاً همگون و یکسان‌سازی زبان اقلیت با زبان اکثریت است. از ویژگی‌های این نظام آموزشی، تدوین و تدریس مواد درسی واحد برای افراد یک‌زبانه و دوزبانه است. آن‌چنان که هممل^۶ (۲۰۰۸: ۸۲) می‌گوید:

دانش‌آموزان درگیر در برنامه‌های آموزشی از نوع غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی نوعاً به یک جامعه قومی-زبانی اقلیت با وضعیت اجتماعی-اقتصادی سطح پایین تعلق دارند. دو زبان مورد

1. Submersion
2. Segregationist
3. Separatist
4. Immersion
5. Bilingual Education in Majority Languages
6. Hamel

بحث معمولاً دارای یک رابطه متعارض نامتقارن و از نوع فرازبانی/فروزبانی‌اند. زبان مادری این دانش‌آموزان دارای اعتباری در سطح پایین و ارزش کارکردی اندک است و از منظر آنان به عنوان مانعی در راه فراگیری زبان ملی و پیشرفت تحصیلی تلقی می‌شود. از این رو، برنامه‌های از نوع غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی همانا به معنای به خطرافتادن هویت دانش‌آموزان است. این عوامل روان‌شناختی-جامعه‌شناختی زبان تا حد زیادی بازگوکننده تفاوت‌های بارز در میزان توفیق تحصیلی و رشد مهارت‌های زبانی در دو محیط است. ارزش‌های واگرایی گره‌خورده به این دو زبان را باید بازتابی از تفاوت‌های اجتماعی-فرهنگی و اقتصادی میان گروه‌های اکثریت فرادست و اقلیت فرودست دانست که در سطحی گسترده در ذهن دانش‌آموزان و در دل جامعه آموزشی درونی می‌شود.

در این پژوهش، مهارت ارتباطی قصه‌گویی دو گروه از دانش‌آموزان دوزبانه از پایه‌های تحصیلی متفاوت (دوم و چهارم ابتدایی) مورد بررسی قرار گرفته، و با یکدیگر مقایسه می‌شوند، تا از این طریق میزان پیشرفت زبانی این دانش‌آموزان مشخص گردد.

قصه‌گویی

هیتون^۱ (۱۹۸۸ : ۹۲) از به‌کارگیری تصاویر به عنوان ابزاری برای ارزیابی تولید زبان شفاهی یاد می‌کند. در این نوع آزمون، به آزمودنی‌ها تصویر و یا مجموعه تصاویری داده و از آنان درخواست می‌شود تا پس از بررسی اجمالی آن تصویر یا آن تصاویر، آن(ها) را توصیف، و یا سیر حوادث آن(ها) را بیان کنند. استفاده از تصاویر برای سنجش مهارت زبان دارای مزایایی است. نخست آن‌که همه افراد دارای تجربه قصه‌گویی هستند؛ همان‌گونه که نلسون^۲ (۱۹۸۹) می‌گوید، قصه‌گویی در مورد حوادث گذشته ظاهراً یک فعالیت همگانی بشری و یکی از اشکال گفتمانی است که همه افراد با هر پیشینه اجتماعی در کودکی آن را فرامی‌گیرند. علاوه بر آن، این گونه زبانی، منبع خوبی از زبان غیررسمی و مبتنی بر روال طبیعی است. این امر تا حدی بدان علت است که کودکان در

1. Heaton

2. Nelson

هنگام نقل حوادث در مقایسه با انجام سایر آزمون‌های مهارت زبانی نظیر آزمون‌های نوشتاری و مصاحبه که در برخی روش‌های دیگر اندازه‌گیری مهارت زبانی به کار می‌رود، از احساس آرامش بیشتری برخوردارند. علاوه بر این‌ها، ظاهراً میان مهارت زبان شفاهی کودکان دوزبانه و توانایی قصه‌گویی آن‌ها رابطه بسیار نزدیکی وجود دارد. پیرسون^۱ (۲۰۰۲، ص ۱۶۴) می‌گوید "داستان قورباغه" را باید به‌عنوان منبعی غنی در نظر گرفت که می‌توان از آن برای ارزشیابی توانش نقلی به طور خاص و مهارت زبانی به طور عام بهره برد.

بیالیستاک^۲ (۲۰۰۴) نیز از مطالعه‌ای یاد می‌کند که توسط هرمان (۱۹۹۶) به انجام رسیده است؛ در این بررسی، وی رابطه میان مهارت زبانی و توانایی قصه‌گویی از روی یک کتاب مصور بدون نوشته را به دو زبان مربوط به تعدادی کودک کودکستانی دوزبانه فرانسه-زبان-انگلیسی‌زبان مورد بررسی قرار می‌دهد. هرمان چنین نتیجه می‌گیرد که کیفیت قصه‌هایی که این کودکان قادر به گفتن آن به زبان فرانسه بودند، با میزان مهارت شفاهی آنان به زبان فرانسه همسویی دارد.

مؤلفه‌های قصه‌گویی

علاوه بر مزایایی که در مورد قصه‌گویی ذکر شد، درارتباط با متون نقلی مورد بحث برمان و اسلابین^۳ (۱۹۹۴) که از آن‌ها به عنوان مبنایی برای سنجش مهارت زبانی استفاده می‌شود، برخی مقولات نقشی نیز مطرح هستند. آنان پنج مقوله نقشی و محمل‌های بیان صوری آن‌ها را برمی-شمارند که شامل زمانمندی^۴، تلفیق وقایع^۵، نمود، حفظ پیوستگی قصه، و سبک قصه‌گویی است. آن‌ها زمانمندی را توانایی ایجاد و گسترش، مفهوم‌سازی، سازماندهی، و بیان سازه‌های زمانی پیچیده در گفتمان می‌دانند، و از آن به عنوان یکی از مهمترین و پرکاربردترین نقش‌ها یاد می‌کنند و آن را عاملی بسیار مهم در سازماندهی ساختار نقلی می‌دانند. از نظر آنان، زمانمندی، به نوبه خود،

1. Pearson
2. Bialystok
3. Berman & Slobin
4. Temporality
5. Event Conflation

شامل ”بیان جایگاه وقایع بر روی محور زمان، روابط زمانی میان وقایع، و ثبات زمانی وقایع“ با استفاده از ابزارهایی نظیر ”نشانه‌های زمانی/نمودی افعال، ادات واژگانی بیان نمود (ادات، افعال، و قیدها)، حروف ربط زمانی، و بندهای پیرو“ است (ص ۱۹)، و یا سبک قصه‌گویی که از دیدگاه آنان باعث تثبیت سطح شخصی گفتمان (مثلاً محاوره‌ای، ادبی، شعری) به کمک تمام ابزارهای ذکرشده در بالا، به اضافه انتخاب واژگانی، نوای گفتار، ضرب و سرعت کلام، و غیره می‌باشد. در این مقاله به منظور سنجش مهارت قصه‌گویی، برای قصه مؤلفه‌هایی در نظر گرفته شده است که به کارگیری و رعایت آن‌ها می‌تواند توانایی گویشوران را در این مهارت مشخص سازد. در زیر به بیان و تعریف این مؤلفه‌ها می‌پردازیم:

حفظ پیوستگی قصه:^۱ معمولاً گویشوران به هنگام نقل سیر حوادث مختلف داستان، از قیدهای مختلفی (همچون ”بعد“، ”این‌جا“، ”وقتی که“ و ...) استفاده می‌کنند، تا از این طریق پیوستگی داستان را حفظ کنند. در صورت عدم رعایت این مسئله داستانی که تولید می‌شود، فاقد انسجام تلقی می‌گردد.

حفظ چهارچوب اصلی قصه:^۲ هر داستانی را معمولاً می‌توان به سه بخش مجزا تقسیم کرد: (۱) شروع داستان که در آن مسأله‌ای مطرح می‌شود؛ (۲) میانه داستان که در طول آن، شخصیت یا شخصیت‌های داستان در صدد حل مسأله برمی‌آیند؛ و (۳) پایان داستان که در طی آن مسأله حل شده است.

ویژگی‌های خاص داستان:^۳ معمولاً هنگامی که فردی قصد گفتن قصه‌ای را دارد، از عباراتی کلیشه‌ای مانند ”یکی بود، یکی نبود“، ”یه روزی“، ”یه دفعه“ و غیره استفاده می‌کند تا مخاطبان خود را از شروع یک داستان مطلع سازد. از این رو، استفاده از این عبارات خود می‌تواند به‌عنوان بخشی از مهارت قصه‌گویی قلمداد شود.

-
1. Connected Story
 2. Core Plot Components
 3. Story Features

عبارات و ترکیبات ادبی^۱: از گویشورانی که در (باز) تولید قصه ماهرتر به نظر می‌رسند، انتظار می‌رود که هنگام تولید آن خلأقیتهای واژگانی و نحوی بیشتری را از خود نشان دهند. برای نمونه، فعل ”درآغوش کشیدن“ که توسط یکی از آزمون‌شوندگان تولید شده است، به لحاظ خلأقیته در سطح بالاست و به لحاظ زیباشناختی ادبی تر محسوب می‌شود.

زمان و نمود^۲: حوادث اصلی در داستان به صورت متوالی و زنجیره‌ای اتفاق می‌افتد، اما باید گفت هر رویداد در فضای خاصی روی می‌دهد که خود به طور مستقل قابل توصیف است. در رابطه با زمان و نمود، وقایع اصلی داستان در حکم پیش‌زمینه^۳ است (که غالباً با نمود ساده بیان می‌شود)، و فضای داستان همان پس‌زمینه^۴ است که معمولاً در قالب یک بند موضوعی فرعی (ترجیحاً با نمود استمراری) توصیف می‌شود. لازم به ذکر است که زمان مورد استفاده در جمله پیش‌زمینه ممکن است حال ساده یا گذشته ساده باشد.

بیان حالات درونی شخصیت‌ها^۵: اگر گویشورانی که به روایت داستان می‌پردازند، با شخصیت‌های داستان احساس نزدیکی، همدردی، شادی و غیره کنند، این احساس خود را در مورد شخصیت‌های داستان به کار می‌برند و در هنگام روایت داستان این احساسات را از طریق ابزارهای زبانی مانند صفات به نمایش می‌گذارند.

حروف ربط^۶: استفاده از حروف ربط مناسب می‌تواند، معیاری برای سنجش بخشی از مهارت قصه‌گویی محسوب شود، زیرا استفاده از این حروف نشان می‌دهد که قصه‌گویی با تحلیل همراه شده است. واژگان^۷: واژگان یکی از کلیدی‌ترین عناصر قصه‌گویی تلقی می‌شود. هر قدر واژگان تولید شده (مانند اسم‌ها، صفات و فعل‌ها) با داستان مرتبط‌تر باشند، توانایی فرد در توصیف و روایت قصه بیشتر است.

1. Engagement
2. Tense and Aspect
3. Backgrounding
4. Foregrounding
5. Internal Factors
6. Conjunctions
7. Lexicon

شناسه‌های فعلی: ^۱ این عنصر که در تعریف قصه دارای اهمیت کمتری می‌باشد و لازم است توسط سخنگویان رعایت شود، به مطابقت بین فاعل و فعل اشاره دارد.

روان بودن: ^۲ مؤلفه روان بودن تحت تأثیر عوامل متعددی قرار دارد. برای مثال تکرار، مکث‌های طولانی، تصحیح، و رمزگردانی می‌توانند از جمله عوامل کاهش مؤلفه روان بودن تلقی شوند.

پیشینه تحقیق

در زمینه دوزبانگی آثار فراوانی منتشر شده است. اسکاتن (۲۰۰۶) به بررسی تاریخچه دوزبانگی پرداخته و دیدگاه‌هایی را که تاکنون نسبت به دوزبانگی وجود داشته، مورد بحث قرار می‌دهد. بیکر (۱۹۸۸) و (۲۰۰۶) هم به بررسی پدیده دوزبانگی می‌پردازد و سپس نظام‌های آموزشی دوزبانه را مطرح می‌کند و ویژگی‌های مربوط به هر کدام را به تفصیل بیان می‌دارد.

بیالیستوک (۲۰۰۴) تأثیر دوزبانگی را بر روی رشد زبانی و سواد مورد پژوهش قرار می‌دهد. پاپاولو (۱۹۹۹) پیشرفت تحصیلی کودکان را در برنامه‌های غوطه‌وری با هدف همگون‌سازی بدون دریافت کمک مورد آزمون قرار داده است. درحالی که ظاهراً پژوهش‌های گسترده‌ای در زمینه رابطه میان مهارت زبانی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد، اما پاپاولو (۱۹۹۹) خاطر نشان می‌سازد که شمار مطالعاتی که عملکرد دانش‌آموزان را در مدارس کاملاً یک‌زبانه‌ای که در آن‌ها کودکان دارای زبان اقلیت هیچ‌گونه آموزش خاصی را به زبان مادری خود نمی‌بینند، اندک است. وی تلاش می‌کند پیشرفت تحصیلی کودکان را در غیاب هرگونه ابزار کمک‌زبانی در برنامه‌های غوطه‌وری مورد بررسی قرار دهد.

کامینز (۱۹۷۹) تمایزی را میان ”روان بودن ظاهری کلام“ و آن جنبه‌هایی از مهارت زبانی که بیشتر زمینه‌ای شناختی و تحصیلی دارند، قائل شده است. او می‌گوید بسیاری از دانش‌آموزان زبان-های اقلیت در مهارت‌های سوادآموزی نتایج ضعیفی از خود نشان دادند، درحالی که آنان قادر بودند در صحبت به زبان‌های اول و دوم در موقعیت‌های رودرروی روزمره بسیار خوب عمل کنند.

1. Verb-endings

2. Fluency

او می‌افزاید این وضعیت مانع از آن می‌شد که متخصصان تعلیم و تربیت از شکاف عمیق پنهان میان آن جنبه‌هایی از مهارت زبانی که زمینه ارتباطی و یا آموزشی دارند، آگاه شوند.

در ایران هم که چندزبانگی امری فراگیر است و به مناطق خاص و محدودی اختصاص ندارد (احمدپور، ۱۳۷۲) بررسی‌هایی درباره دوزبانگی صورت گرفته است. در مجموع، براساس یافته‌های مربوط به پژوهش‌های صورت گرفته در ایران در ارتباط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه (توکلی، ۲۰۰۰؛ کریمی، ۲۰۰۳)، باید گفت که از این لحاظ، میان کودکان دوزبانه و یک‌زبانه تفاوت فاحشی به چشم می‌خورد. حمیدی (۲۰۰۴) داده‌های مربوط به ۷۷۰۳ دانش‌آموز پایه چهارم را مورد مطالعه قرار داد. این دانش‌آموزان از ۲۷ استان ایران بودند که در میان آن‌ها افراد غیرفارسی‌زبان نیز به چشم می‌خورد. نتایج نشان داد که حدود ۳۵٪ دانش‌آموزان دوزبانه در خانه یا هرگز به فارسی صحبت نکرده و یا به ندرت به فارسی صحبت کرده بودند و این که تفاوت معناداری میان نمرات خواندن کسانی که در کودکی فارسی را آموخته بودند و آن‌هایی که در کودکی آن زبان را فرانگرفته بودند، به چشم می‌خورد. این نتایج هم‌مسو با یافته‌های پژوهش‌های پیشین در ایران (مهرجو و هادیان، ۱۹۹۲؛ منظورنیا، ۱۹۹۲؛ دیناروند، ۱۹۹۴؛ ادیب، ۱۹۹۳؛ اصل فتاحی، ۱۹۹۴) است، و نشان می‌دهد که فاصله میان دانش‌آموزان فارسی‌زبان و غیرفارسی‌زبان از نظر پیشرفت تحصیلی حتی پس از چهار سال حضور در مدرسه هنوز پرنشده است.

روش تحقیق

در این پژوهش، ۳۰ دانش‌آموز دو زبانه کردی-زبان-فارسی‌زبان از مدارس ابتدایی شهر ایلام (کلاس‌های دوم و چهارم) انتخاب شدند. از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا با استفاده از یک کتاب قصه تصویری بدون کلام موسوم به "داستان قورباغه" اثر مرسر مهیر^۱ (۱۹۶۹) آن قصه را بیان کند. این دانش‌آموزان ابتدا کتاب مذکور را ۵ دقیقه بررسی، و سپس آن را به زبان فارسی روایت کردند. داده‌ها از متون ضبط‌شده گردآوری شد و پس از آوانویسی، عناصر زبانی مانند اقسام واژگانی و حروف ربط، و نیز برخی ویژگی‌های دیگر نظیر روان بودن گفتار هرکدام از این دانش‌-

آموزان مورد تحلیل قرار گرفت. برای هر کدام از عناصر فوق یک مقیاس عددی در نظر گرفته شد و سپس داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفتند. مجموع امتیازات مربوط به مؤلفه‌های مورد بحث ۵۰ در نظر گرفته شد. تحلیل هر بسته بدین صورت انجام گرفت که برای هر مؤلفه نمره‌ای در نظر گرفته شد و در ازای هر خطا نمره‌ای معین کسر گردید. برای نمونه به روان بودن به عنوان یک مؤلفه زبانی نمره ۷ اختصاص داده شد و هر خطا کسر ۰,۵ نمره‌ای را در این مؤلفه در پی داشت. سپس برای هر دانش‌آموز یک نمره کل در نظر گرفته شد که امتیاز وی را در پیشرفت زبانی نشان می‌دهد. در نهایت نمرات دانش‌آموزان کلاس دوم و چهارم با هم مقایسه شدند.

ارزشیابی قصه‌گویی بر پایه بیان "داستان قورباغه مبتنی" است. معیار تقسیم‌بندی نمرات عمدتاً مبتنی بر گزارش بنت و اسلاتر^۱ (۱۹۸۳) از پروژه‌ای در مورد مهارت زبانی به زبان‌های اسپانیایی و انگلیسی کودکان اسپانیایی‌زبان در ناحیه توسان در ایالت اریزونای آمریکا، یافته‌های برمان و اسلابین (۱۹۹۴) درباره مهارت زبانی کودکان نه‌ساله در نقل داستان قورباغه، و یافته‌های پیرسون (۲۰۰۲) در مورد توانش نقلی کودکان دبستانی یک‌زبانه انگلیسی‌زبان و کودکان دبستانی دوزبانه اسپانیایی‌زبان-انگلیسی‌زبان در میامی استوار است.

در زمینه نمره‌گذاری، پیرسون (۲۰۰۲) معتقد است "برای نمره‌گذاری قصه‌ها، دستورالعملی مشخص، یعنی هیچ "پاسخنامه‌ای وجود ندارد" (ص ۱۷۰). هیتون (۱۹۸۸) نیز می‌گوید، "بهتر آن است نمرات جداگانه‌ای را برای روان بودن کلی، دستور، واژگان، واج‌شناسی، و درستی توصیف/نقل در نظر بگیریم" (ص ۹۳-۹۲). به همین دلیل، برای اختصاص نمره نهایی برای هر مؤلفه از پنج مربی و استادیار دانشگاه نظرخواهی شده است.

تحلیل داده‌ها

در این بخش به بررسی و تحلیل داده‌های گردآوری شده به کمک نرم افزار آماری SPSS می‌پردازیم. برای تحلیل لازم است میانگین امتیازهای مربوط به هر یک از مؤلفه‌ها را به دست آوریم، تا از این طریق مشخص سازیم که این دوزبانه‌ها در چه سطحی از مهارت زبانی قرار دارند. سپس

1. Bennett & Slaughter

به مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان کلاس‌های دوم و چهارم می‌پردازیم تا مشخص شود که نظام آموزشی رایج تا چه اندازه به پیشرفت این مؤلفه‌ها کمک کرده است:

۱- حفظ پیوستگی قصه

این مؤلفه به استفاده از قیدهای زمان و مکان در زبان فارسی اختصاص دارد. گویندگان زبان به هنگام روایت داستان معمولاً از این گونه قیدها برای حفظ پیوستگی قصه بهره می‌گیرند. در جدول زیر میانگین میزان استفاده دانش‌آموزان از این عناصر زبانی آمده است:

جدول شماره ۱: نتایج آزمون ۱ دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم

ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره حفظ پیوستگی قصه)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگین
قصه کلاس دوم (حفظ پیوستگی ۱)	15	4.1333	1.18723	.30654
کلاس چهارم (۲)	15	4.0000	1.51186	.39036

همان‌طور که می‌بینیم، میانگین نمرات دانش‌آموزان در کلاس‌های دوم و چهارم به ترتیب معادل 4.1333 و 4.0000 است. به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان کلاس چهارم، در مقایسه با کلاس دوم در ارتباط با بسامد استفاده از قیدهای ”حالا“، ”این‌جا“ و ... پیشرفتی نداشته‌اند.

۲- حفظ چهارچوب اصلی قصه

مؤلفه ”حفظ چهارچوب اصلی قصه“ به آگاهی و رعایت سه بخش مختلف داستان، توسط گوینده قصه ارتباط دارد. بخش اول قصه در داستان قورباغه ”گم شدن و آغاز جستجو برای پیدا کردن قورباغه“ می‌باشد. بخش دوم (وسط داستان) شامل سلسله حوادثی می‌شود که ”پسر در حین جستجوی قورباغه‌اش با آن‌ها مواجه می‌شود“ و بخش پایانی قصه با نقطه اوج داستان مقارن شده است که در این داستان همانا ”پیدا کردن قورباغه“ می‌باشد. در جدول زیر میانگین میزان رعایت چهارچوب قصه آورده شده است:

جدول شماره ۲: نتایج آزمون ۴ دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره حفظ چهارچوب اصلی قصه)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگین
حفظ چهارچوب اصلی قصه کلاس دوم (۱)	15	4.2000	3.36367	.30654
کلاس چهارم (۲)	15	4.0000	3.70328	.39036

اگر به میانگین امتیازهای دو گروه مورد نظر در ارتباط با مؤلفه "حفظ چهارچوب اصلی قصه" نگاهی بیندازیم، اختلاف فاحشی بین این دو نمره نخواهیم دید؛ بنابراین می‌توان چنین تحلیل کرد که دانش‌آموزان در مقطع چهارم، در مورد آگاهی از چهارچوب داستان یعنی آغاز، وسط و پایان داستان نیز به شناخت بیشتری نرسیده‌اند.

۳- ویژگی‌های خاص داستان

این ویژگی داستان به استفاده از عبارات کلیشه‌ای که معمولاً دانش‌آموزان به هنگام شروع داستان در زبان فارسی تولید کردند، اشاره دارد. این عبارات کلیشه‌ای عبارت‌اند از: "یه روز، یه پسره..."، "یه بار، یه پسره..."، "یکی بود، یکی نبود..." و غیره. جدول زیر میانگین استفاده از این عبارات را در تولیدات دو مقطع دوم و چهارم نشان می‌دهد:

جدول شماره ۳: نتایج آزمون ۴ دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره ویژگی‌های داستان)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگین
ویژگی‌های خاص داستان کلاس دوم (۱)	15	.8000	.94112	.24300
کلاس چهارم (۲)	15	.8000	.86189	.22254

لازم به توضیح است که کاربرد عبارات کلیشه‌ای در داستان تولید شده مربوط به هر دو مقطع، به‌ندرت و به‌صورت برابر در هر دو گروه مشاهده شد.

۴- عبارات و ترکیبات ادبی

استفاده از ترکیبات و اصطلاحات ادبی/خلاقانه در این مؤلفه مورد تأکید قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، در جدول زیر نشان خواهیم داد که آیا دانش‌آموزان مقطع چهارم در به‌کارگیری این عبارات در مقایسه با دانش‌آموزان مقطع دوم پیشرفتی داشته‌اند:

جدول شماره ۴: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی براساس برابری واریانس دوگروه (نمره عبارات و ترکیبات ادبی)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگین
عبارات و ترکیبات ادبی کلاس دوم (۱)	15	.2333	.37161	.09595
کلاس چهارم (۲)	15	.3667	.58146	.15013

بر خلاف مؤلفه‌های بالا، پیشرفت قابل‌ملاحظه‌ای را می‌توان در مؤلفه "عبارات و ترکیبات ادبی" مشاهده کرد. با توجه به جدول بالا میانگین نمرات دانش‌آموزان در کلاس‌های دوم و چهارم به ترتیب برابر با ۲۳۳۳ و ۳۶۶۷ است؛ به عبارت دیگر، در مجموع دانش‌آموزان کلاس چهارم در مقایسه با دانش‌آموزان کلاس دوم از نظر کاربرد این گونه عبارات در سطح بالاتری قرار دارند.

۵- زمان و نمود

در این مؤلفه زمان و نمود (پیش‌زمینه و پس‌زمینه) جملات داستان مورد تأکید قرار گرفته است. برای نمونه، جمله پیش‌زمینه و پس‌زمینه در تصویر شماره ۹ "داستان قورباغه" می‌تواند به صورت زیر باشد:

تصویر شماره ۱



”پسره داره تو سوراخ رو نگاه می‌کنه ولی قورباغه نیست، (پیش‌زمینه) در ضمن سگه هم داره کندو رو خراب می‌کنه (پس‌زمینه)“.

در جدول زیر میانگین میزان به کارگیری زمان و نمود مناسب در داستان قورباغه، توسط دو مقطع مشخص شده است:

جدول شماره ۵: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره زمان و نمود)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگین
زمان و نمود کلاس دوم (۱)	15	2.4000	1.24212	.32071
کلاس چهارم (۲)	15	2.0000	1.36277	.35187

همان‌گونه که دیده می‌شود، برخلاف انتظار، برخی از دانش‌آموزان کلاس دوم به لحاظ کاربرد ”زمان و نمود“ مناسب، از دانش‌آموزان کلاس چهارم پیشی می‌گیرند. به همین دلیل میانگین نمرات کلاس دومی‌ها، اندکی از کلاس چهارمی‌ها بالاتر است.

۶- بیان حالات درونی شخصیت‌ها

بیان حالات درونی شخصیت‌ها می‌تواند بیانگر تبخّر گویندگان به‌هنگام نقل داستان باشد. برای نمونه ”این‌جا پسره زخمی شده“، ”این‌جا پسره ناراحته/خوشحاله“ و غیره می‌توانند، بیانی از ویژگی‌های درونی شخصیت ”پسر“ در داستان قورباغه باشد. میانگین‌های مربوط به این مؤلفه در جدول زیر آمده است:

۸- واژگان

واژگان به عنوان یکی از عناصر دقت دستوری، نقشی مهمی را در تولید داستان ایفا می‌کنند. برای مثال واژگان "سگ"، "جغد"، "گوزن"، "تنه درخت"، "شیشه"، "چکمه"، "قورباغه" و "کندو" به عنوان کلیدی‌ترین عناصر واژگانی این قصه محسوب می‌شوند. در جدول زیر بسامد استفاده از واژگان کلیدی و مرتبط با قصه در هر دو مقطع نشان داده می‌شود:

جدول شماره ۸: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره واژگان)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگی
واژگان کلاس دوم (۱)	15	2.3000	.86189	.22254
کلاس چهارم (۲)	15	2.7000	.92195	.23805

۹- شناسه‌های فعلی

همان‌طور که از عنوان آن پیداست، این مؤلفه یکی از ویژگی‌های زبانی را مورد آزمون قرار می‌دهد. در این جا میزان مطابقت فاعل و فعل در جملات فارسی دانش‌آموزان در دو مقطع مورد نظر، مورد بررسی قرار می‌گیرد. به جدول زیر توجه کنید:

جدول شماره ۹: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره شناسه‌های فعلی)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگی
شناسه‌های فعلی کلاس دوم (۱)	15	1.8000	.41404	.10690
کلاس چهارم (۲)	15	1.9333	.25820	.06667

شایان ذکر است، که میانگین دانش‌آموزان در کلاس‌های دوم و چهارم نزدیک به هم می‌باشد. به بیانی دیگر، دانش‌آموزان به‌ویژه در مطابقه فاعل با شناسه فعل مشکل چندانی ندارند.

۱۰- روان بودن

روان بودن به مکث‌های طولانی، اشتباهات زبانی، رمزگردانی مربوط می‌شود. برای مثال، دانش‌آموزان در موارد فراوانی /kōræ/ (معادل کردی پسره) را به جای "پسره" به کار می‌برند، که نمونه‌ای از رمزگردانی واژگانی به حساب می‌آید. در این خصوص برای آگاهی از میانگین مقطع دوم و چهارم به جدول زیر نگاه کنید:

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم

ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره روان بودن)

مقطع تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگی
روان بودن کلاس دوم (۱)	15	4.3000	1.23635	.31923
کلاس چهارم (۲)	15	4.2000	.99642	.25728

همان‌گونه که در بالا می‌بینیم، میانگین نمرات کلاس دومی‌ها با میانگین دانش‌آموزان پایه چهارم تفاوت اندکی دارد و در عین حال نمرات کلاس دومی‌ها از نمرات دانش‌آموزان کلاس چهارم بیشتر است. اینک برای جمع بندی نتایج، می‌توان جدول مربوط به نمره کل قصه‌گویی را مورد بررسی قرار داد:

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون t دو جامعه مستقل پسران مقطع دوم و چهارم

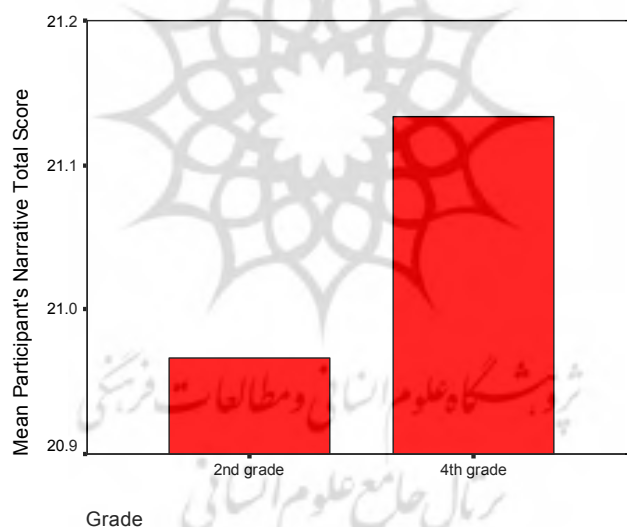
ابتدایی بر اساس برابری واریانس دو گروه (نمره کل قصه‌گویی)

مقطع تحصیلی	تعداد	معدل	انحراف از معیار	فاصله اطمینان ۹۵٪ برای تفاضل دو میانگی
کلاس دوم (۱)	15	20.9667	5.45261	1.40786
کلاس چهارم (۲)	15	21.1333	5.11464	1.32059

همان‌گونه که مشاهده می‌شود میانگین هر دو گروه از نمره کل مورد نظر (۵۰) فاصله زیادی دارد، چرا که معدل در گروه ۱ معادل 20.96 و در گروه ۲ معادل 21.13 است. بنابراین مشخص است که نمرات کسب شده تا ۵۰ فاصله زیادی دارد. حتی اگر کسب این نمره برای دانش‌آموزان کلاس دوم قابل توجیه باشد، در صورت کارآمدی این شیوه آموزشی، دانش‌آموزان کلاس چهارم می‌بایستی نمره بالاتری را کسب می‌کردند.

این در حالی است که با مقایسه میانگین به دست آمده در دو گروه ۱ و ۲ می‌توان ادعا کرد که دانش‌آموزان دوزبانه در دو پایه تحصیلی هم، از لحاظ پیشرفت زبانی تفاوت چندانی ندارند. نمودار زیر این مقایسه را به وضوح نشان می‌دهد:

نمودار ۱- میانگین نمرات کل مهارت قصه‌گویی در پایه دوم و چهارم



همان‌طور که از نمودار فوق می‌توان دریافت، فاصله میانگین نمرات قصه‌گویی در دو مقطع دوم و چهارم چشمگیر نمی‌باشد. به بیانی دیگر، میانگین نمره دانش‌آموزان در کلاس دوم (20.96) و در دانش‌آموزان کلاس چهارم (21.13) دارای تفاوت معناداری نمی‌باشد و این خود بیانگر عدم تأثیر شیوه آموزشی بر پیشرفت زبانی است ($t = -0.86$ و $p = 0.932$).

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش شد تا با بررسی نظام آموزشی دو زبانه‌ها در ایران نکاتی درباره اثرات احتمالی که این شیوه می‌تواند بر روی زبان‌های دانش‌آموزان داشته باشد، برجسته شوند. با بررسی آماری داده‌های به‌دست‌آمده مشخص شد که این شیوه توانسته است در حوزه پیشرفت زبانی دوزبانه‌ها موفق عمل کند. همان‌طور که در جداول مربوط به مؤلفه‌های مختلف مشاهده گردید، دانش‌آموزان کلاس دوم و چهارم در اکثر مؤلفه‌ها نمرات پایینی را کسب کرده بودند و این ضعف در نمره کل قصه‌گویی به‌وضوح مشاهده شد. به علاوه هنگام مقایسه دو گروه هم‌نزدیکی و گاه برابری نمرات مشخص شد. شاید بتوان مهم‌ترین دلیل این ضعف‌ها را به نظام آموزش دوزبانه‌ها (که تنها زبان اکثریت را اساس تدریس قرار می‌دهد)، و مواد درسی به کارگرفته شده در این نظام نسبت داد، زیرا همان‌طور که اشاره شد این مواد درسی منحصراً برای دانش‌آموزان یک‌زبان طراحی شده‌اند. بنابراین اصلاح نظام آموزشی، تدوین و تدریس مواد و دروس مختص دوزبانه‌ها می‌تواند روند پیشرفت زبانی دانش‌آموزان در هر دو زبان را تسریع کند.

کتابنامه

- احمدپور، ناصر. (۱۳۷۲). بررسی تأثیر دوزبانگی در جریان یادگیری دانش‌آموزان پایه اول استان کردستان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. تهران: دانشگاه تربیت معلم، دانشکده علوم تربیتی.
- ادیب، یوسف. (۱۳۷۲). مقایسه تأثیر دوره آمادگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوزبانه و یک‌زبانه مقطع ابتدایی (در شهرهای تبریز و تهران). تبریز: اداره کل آموزش و پرورش آذربایجان شرقی.
- اصل فتاحی، بهرام. (۱۳۷۳). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دوزبانه (شهرهای تهران و تبریز) مقطع ابتدایی (پایه‌های اول، سوم، پنجم) در دروس فارسی و املا. تهران: دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم تربیتی.
- توگلی، مهین. (۱۳۸۰). «دوزبانگی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی». رشد آموزش ابتدایی، شماره چهل و دوم، صص ۵۹-۵۴.
- دیناروند، جعفر. (۱۳۷۳). بررسی و مقایسه میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه با دانش‌آموزان عادی شهر شوش دانیال. تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

مهرجو، علی و مجید هادیان. (۱۳۷۱). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه پسر سال سوم ابتدایی شهرستان اهواز و محاسبه ضریب همبستگی بین نمره‌های ادبیات فارسی با سایر دروس این دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۱۳۷۰-۷۱. اهواز: اداره آموزش و پرورش استان خوزستان.

Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*.

Clevedon: Multilingual Matters.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th ed.

Clevedon: Multilingual Matters.

Bennett, A. & Slaughter, H. (1983). "A Sociolinguistic/Discourse Approach to the Description of the Communicative Competence of Linguistic Minority Children". In C. Rivera (Ed.), *An Ethnographic/Sociolinguistic Approach to Language Proficiency Assessment*, Clevedon: Multilingual Matters . (pp. 2-26).

Bloomfield, L. (1933). *Language*, New York: Holt Rinehart and Winston.

Bialystok, E. (2004). "The Impact of Bilingualism on Language and Literacy Development". In T.K. Bhati and W. Ritchie (Eds.). *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishing. (pp. 577-601)

Cummins, J. (1979). "Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children". *Review of Educational Research*, 49 (2), pp. 222-251.

Hameedy, M.A. (2004). "Bilinguality of Home and School in Iran: Conditions and Consequences as Showcased in PIRLS", paper presented at The 1st IEA International Research Conference, held by The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), May 2004, Cyprus: Lefkosia.

Hamel, R.E. (2008). "Plurilingual Latin America: Indigenous Languages, Immigrant Languages, Foreign Languages Towards an Integrated Policy of Language and Education". In H. Christine and Anne-Marie de Mejía (eds), *Forging Multilingual Spaces: Integrated Perspectives on Majority and Minority Bilingual Education*, pp. 58-108. Bristol: Multilingual Matters.

Heaton, J.B. (1988). *Writing English Language Tests*. Essex: Longman Group UK Limited.

Herman, J. (1996). "Grenouille, Where Are You? Crosslinguistic Transfer in Bilingual Kindergartens Learning to Read". Unpublished Ph.D. Dissertation, Harvard University.

- Hoffmann, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman Group UK Limited.
- Karimi, A. (2003). *PIRLS 2001 Results: The Brief Report*. Tehran: Institute for Educational Research.
- Manzoorniya, H. (1992). *Dimensional Definition of Bilingualism*. In Hameedy (2004), Tehran: The Ministry of Education. p. 4.
- Mayer, M. 1969. *Frog, where are you?* New York: Dial Press Myers-Scotton, C. (2006). *Multiple Voices: An Introduction to Bilingualism*. Australia: Blackwell Publishing.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the Crib*. Harvard University Press. Cambridge, MA. In K. Reissman (1993). *Narrative Analysis*. California: SAGE Publications. p. 3.
- Papapavlou, A.S. (1999). "Academic Achievement, Language Proficiency and Socialisation of Bilingual Children in a Monolingual Greek Cypriot-speaking School Environment". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2, pp. 252-267.
- Pearson, B.Z. (2002). "Narrative Competence Among Monolingual and Bilingual School Children in Miami". In D.K. Oller and R.E. Eilers (Eds.), *Language and Literacy in Bilingual Children*, Clevedon: Multilingual Matters. pp. 144-185.