

مروری بر پیامدهای دوزبانگی^۱

معرفی مقاله

نوشته: دکتر بهمن نجاریان
بهنام مکوندی

دوزبانگی همواره از مسائلی است که بر فرآیند آموزش و یادگیری افراد جامعه خود تأثیر دارد و پدیده‌ای است که در همه نقاط جهان مصداق دارد و افراد دوزبانه می‌توانند بر حسب مورد از آن زبان‌ها در رفع نیازهای ارتباطی خود استفاده کنند.

نویسندگان این مقاله کوشیده‌اند تا ابعاد مختلف دوزبانگی را مورد بررسی قرار داده، انواع مختلف و عوامل مؤثر بر دوزبانگی، سن یادگیری، بهره‌هوشی، استعداد و عملکرد تحصیلی افراد یک زبانه و دوزبانه را تشریح کنند. علاوه بر این آنان مشکلات و پیامدهای مثبت دوزبانگی را براساس پژوهش‌های انجام شده نه تنها در ایران بلکه با استفاده از مدارک و مآخذ مثبت در بعضی از کشورهای جهان نیز، مورد بحث و بررسی قرار داده‌اند. بر حاصل مطالعات و بررسی‌های آنان نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که دوزبانگی فی‌نفسه پدیده‌ای مثبت و مفید است که می‌تواند موجب پرورش توانایی‌ها و استعدادهای بالقوه فرد گردد.

این مقاله را آقایان دکتر بهمن نجاریان دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران و آقای بهنام مکوندی عضو هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی اهواز نوشته و در اختیار فصلنامه قرار داده‌اند که بدین وسیله از آنان قدردانی می‌شود.

فصلنامه

مقدمه

امروزه دوزبانگی و چند زبانگی یک پدیده جهانی است و تقریباً به ندرت می توان کشوری را سراغ داشت که دست کم بخش کوچکی از جمعیت آن به دو یا چند زبان تکلم نکنند (پالستون،^۲ ۱۹۸۸). در بسیاری از کشورها علاوه بر زبان مادری یا زبان رسمی آموزش و پرورش، زبان یا زبان های دیگر یا لهجه ها و گویش هایی نیز وجود دارد که این موضوع بر یادگیری و آموزش افراد آن جامعه تأثیر به سزایی می گذارد. طبق آمار سال ۱۳۵۵، در ایران یازده گروه یا جامعه زبانی تمییز داده شده و شناخته شده اند (وثنوقی، ۱۳۷۰). در اوایل دهه ۱۹۸۰، ۱۳/۳ درصد تمام کودکان بین ۵ تا ۱۴ ساله آمریکایی، از خانواده هایی بودند که زبان مادری آنان انگلیسی نبود (ولرز و ولرز،^۳ ۱۹۹۴). با توجه به اهمیت موضوع دوزبانگی از لحاظ فردی، اجتماعی و فرهنگی، پژوهش های مختلفی در زمینه دوزبانگی صورت گرفته است که هدف عمده این تحقیقات، بررسی اثرات مثبت و منفی دوزبانگی و همچنین مقایسه و جوه مختلف انواع دوزبانگی بوده است. در اینجا به نتایج برخی از این تحقیقات اشاره می شود.

تعریف و انواع دوزبانگی

واینریش^۴ (۱۹۵۳) عمل کاربرد دو زبان را به وسیله یک فرد "دوزبانگی" و فردی را که چنین ویژگی را دارد، "دوزبانه" می نامد. نیلی پور (۱۳۷۱) معتقد است "دوزبانگی" یا "چندزبانگی" به معنی دانستن و به کار بستن دو یا چند زبان متفاوت است، به طوری که فرد بتواند از هر زبان بر حسب مورد برای نیازهای ارتباطی خود استفاده کند. براهنی (۱۳۷۱) در این زمینه یاد آور می شود که فرد دوزبانه به کسی گفته می شود که می تواند به دو یا چند زبان تکلم کند که از لحاظ نظام های آوایی، واژگانی و دستوری متفاوتند.

دوزبانگی را می توان به دو نوع "دوزبانگی طبیعی" (برابر) و "دوزبانگی آموزشی" (نا برابر) تقسیم کرد. در "دوزبانگی طبیعی" فرد از آغاز تولد یا سالهای اول زندگی بدون آموزش رسمی در تماس با دوزبان مختلف قرار می گیرد و به طور یکسان و برابر می تواند از دو زبان برای هدف های ارتباطی خود استفاده کند. ولی در "دوزبانگی آموزشی"، فرد پس از فراگیری زبان مادری به دلایل آموزشی یا فرهنگی - اجتماعی با یک زبان دیگر تماس پیدا می کند و دوزبانه می شود (نیلی پور، ۱۳۷۱).

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 که فقط در مدرسه کاربرد دارد)، دوزبانگی خانگی (زبان دوم که 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 شفاهی و کتبی در زبان دیگر)، و دوزبانگی کامل (آشنایی به صورت شفاهی و کتبی با هر دو زبان) (نیلی پور، ۱۳۷۱).

عوامل مؤثر بر دوزبانگی

پدیده دوزبانگی به عوامل متفاوتی بستگی دارد که پژوهشگران معمولاً آن را به عنوان پدیده‌ای چند عاملی تلقی می‌کنند (نیلی پور، ۱۳۷۱)، مهم‌ترین این عوامل عبارتند از:

۱. عوامل فردی مانند: توانایی‌های فردی، سن، انگیزه‌ها و هدف‌های فرد.
 ۲. عوامل آموزشی مانند: کیفیت و روش آموزش.
 ۳. عوامل اجتماعی - فرهنگی مانند: وابستگی و وفاداری به زبان مادری، شرایط فرهنگی، موقعیت و ارزش اجتماعی زبان دوم.
- هیچ یک از عوامل یاد شده در دوزبانگی، به تنهایی نقش اساسی ندارند بلکه مجموعه این عوامل با تأثیر متقابلی که بر یکدیگر دارند، در تعیین کمیت و کیفیت دوزبانگی و پیامدهای مربوطه مؤثر هستند. در اینجا به بررسی سن یادگیری دوزبانگی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل یاد شده بالا پرداخته می‌شود.

سن یادگیری دوزبانگی

دوزبان شدن می‌تواند در سه مقطع سنی آغاز شود: ۱) دوزبانگی دوران کودکی (۲) دوزبانگی دوران نوجوانی (۳) دوزبانگی دوران بزرگسالی. با توجه به نتایج تحقیقات مختلف در خصوص بهترین مقطع سنی برای یادگیری زبان دوم، میان متخصصان مربوطه اختلاف نظر وجود دارد. میلر^۵، گالانتز^۶ و پرایرام^۷ (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^۸ (۱۹۶۲) معتقد است که منحنی خلاقیت کودک از ۱۰ یا ۹ سالگی سیر نزولی را شروع می‌کند. پنفیلد^۹ (۱۹۷۷) با استفاده از داده‌های عصب‌شناختی ادعا می‌کند که هرچه بر سن مغز افزوده می‌شود، توانایی آن برای یادگیری چیزهایی که در خردسالی آسان‌تر فرا گرفته می‌شد، کاهش می‌یابد. وی در خصوص یادگیری زبان دوم نیز مدعی است که مغز پس از ۹ سالگی به تدریج خشک و سخت می‌شود. در سال دوم زندگی، بر اثر ارتباط‌های کلامی و تجربه شنیداری، پیوندهای عصبی لازم برای تلفظ هجاها برقرار می‌شود. همزمان با این جریان و در طول سالهای دوم و سوم زندگی نوعی برنامه یا شبکه عصبی برای ایجاد ریتم کلام و ساختمان جملات در کورتکس ساخته می‌شود. این شبکه‌ها

منظومه‌هایی از پیوندهای متقابل عصبی هستند که اساس مغزی توانایی تکلم را تشکیل می‌دهند. در همین رابطه، هب^{۱۰} (۱۹۷۷) درباره یادگیری زبان ادعا می‌کند که اگر در اخذ تجربه تأخیر شود، مساعدترین موعد آمادگی سپری می‌شود.

تکامل هر تجربه و از جمله زبان، تابع این است که کودک در نخستین سال‌های زندگی در معرض تحریکاتی با وجوه و انگاره‌های گوناگون قرار گیرد، زیرا کودک در مرحله رشد ذهنی است و از لحاظ روان‌شناختی و عصب‌شناختی، مساعدترین زمینه را برای یادگیری زبان دارد. از سوی دیگر، هر دو زبان در شرایط طبیعی و از راه تجربه مستقیم کودک با محیط زبانی فراگرفته می‌شود و به آموزش رسمی نیاز ندارند. شایان ذکر است که فراگیری دوزبانگی در نخستین سال‌های زندگی، اگر در شرایط محیطی مناسب یادگیری صورت گیرد، منجر به گسترش توانایی‌های شناختی کودک می‌گردد (نیلی‌پور، ۱۳۷۱).

دوزبانگی نوجوانی و بزرگسالی، به سبب پشت‌سرگذاشتن دوران رشد زبان آموزی و دخالت عامل آموزش و داده‌های زبانی به صورت متون درسی نامتناسب بیشتر به صورت نابرابر است (نیلی‌پور، ۱۳۷۱).

فلاد و سالوس معتقدند که مناسب‌ترین زمان برای شروع آموزش کودک دوزبانه در سال‌های پیش از دبستان، در فاصلهٔ سنین سه تا پنج سالگی است (به نقل از آخشینی، ۱۳۶۹)، از سوی دیگر، اسنو^{۱۱} و هوفناگل-هول^{۱۲} در مطالعه شیوهٔ یادگیری زبان هلندی به وسیلهٔ انگلیسی‌زبانان سنین مختلف در موقعیت طبیعی زندگی نشان دادند که بزرگسالان می‌توانند سریع‌تر از خردسالان زبان هلندی را یاد بگیرند (به نقل از برک، ۱۹۹۱).

کومینز^{۱۴} (۱۹۷۶) برای بررسی نتایج دوزبانه شدن کودک در شناخت و توانایی‌های ذهنی فرضیه "آستانه توانش زبانی" را پیشنهاد کرده است. بر این اساس، برای این که کودک دوزبانه بتواند از مزایای کامل شناختی و رشد زبانی دوزبانگی بهره‌مند شود و گرفتار اختلال‌های شناختی، زبانی و یادگیری تحصیلی نشود، ابتدا باید "توانش زبانی" او به سطح خاصی که به آن "آستانه توانش زبانی" گفته می‌شود، رسیده باشد. در غیر این صورت ممکن است اختلال‌هایی در رشد، شناخت و یادگیری او بروز کند. در مجموع، نتایج بیشتر تحقیقات بیانگر آن است که دوران کودکی، بهترین مرحلهٔ سنی برای یادگیری زبان دوم است.

هوشبهر و استعداد افراد دوزبانه

مطالعات اولیه در آمریکا دربارهٔ کودکان دوزبانه که در محیط خانه به زبان اسپانیایی و در محیط مدرسه به زبان انگلیسی صحبت می‌کردند، نشان داد که نمرهٔ هوشبهر این کودکان

پایین تر از هنجارهای آزمون مورد استفاده است (گراهام،^{۱۵} (۱۹۲۵) و مید،^{۱۶} (۱۹۲۷)، به نقل از تیلور،^{۱۷} (۱۹۷۶). در تبیین یافته‌های این قبیل مطالعات باید توجه داشت که بیشتر تحقیقات بر روی کودکانی از طبقات اجتماعی - اقتصادی پایین انجام شده بود که هیچ‌گونه آموزشی نسبت به زبان مادری خود دریافت نکرده بودند. علاوه بر این، هنجارهای آزمونهای مورد استفاده لزوماً قابل تعمیم به این کودکان نبودند. با اجرای آزمون استانفورد - بینه در گروه‌هایی از کودکان یک‌زبانه و دوزبانه، محققى به نام سیر نشان داد که کودکان دوزبانه نواحی روستایی در مقایسه با کودکان یک‌زبانه، نمره‌های پایین‌تری در آزمون هوش داشتند. این تفاوت از ۷ تا ۱۱ سالگی سیر صعودی داشت، اما در نواحی شهری تفاوت قابل ملاحظه‌ای میان کودکان یک‌زبانه و دوزبانه دیده نشد (به نقل از تیلور، ۱۹۷۶).

مطالعات لمبرت^{۱۸} و همکارانش در کانادا (۱۹۷۲)، نتایج مطالعات قبلی درباره اثر نامساعد دوزبانه‌گی بر هوش را تأیید نکرده‌اند (به نقل از سیمونز،^{۱۹} ۱۹۷۶). در این مطالعات، گروه تجربی عبارت بود از کودکانی که زبان انگلیسی، زبان مادری آنان بود و از دوره کودکتان در یک برنامه تحصیلی که به زبان فرانسوی بود، جایگزین شده بودند. در ابتدا تمام ساعت‌های آموزش به زبان فرانسوی بود، ولی به تدریج بخشی از آن به زبان انگلیسی انجام می‌شد تا آن‌که در پایان دوره ابتدایی ۵۰٪ درس‌ها به زبان انگلیسی و ۵۰٪ بقیه به زبان فرانسوی بود. دو گروه گواه عبارت بودند از: کودکان انگلیسی زبان که برنامه تحصیلی سستی را به زبان انگلیسی می‌گذراندند و کودکان فرانسوی زبان که برنامه تحصیلی را به زبان فرانسوی می‌گذراندند. سطح هوشی و موقعیت اجتماعی - اقتصادی هر سه گروه یکسان بود. نتایج این بررسی طولی بسیار مهم به این شرح بود: گروه آزمایشی در تمام زمینه‌های زبان انگلیسی شبیه گروه گواه انگلیسی زبان بود که همه برنامه تحصیلی خود را به زبان انگلیسی گذرانده بود. در ریاضیات و علوم نیز وضع این گروه مشابه بود، و همین شباهت در آزمون‌های خلاقیت نیز مشاهده شد. در نهایت شگفتی، گروه آزمایشی در یک آزمون هوشی کلامی، بالاتر از گروه گواه انگلیسی زبان 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 مالهرب^{۲۰}، ریچاردسون^{۲۱} و کوهن^{۲۲} به نتایج مشابهی منجر شده است (به نقل از تیلور، ۱۹۷۶).

سیر^{۲۳} (۱۹۲۳) در یک پژوهش، بهره‌هوشی ۱۴۰۰ کودک یک‌زبانه و دوزبانه را در

پنج منطقه روستایی و دو شهر در منطقه ویلزبریتانیا مطالعه نمود. نتایج به دست آمده نشان داد که بهره هوشی کودکان یک زبانه شهری ۹۹ و کودکان یک زبانه روستایی ۹۶ و بهره هوشی کودکان دوزبانه شهری ۱۰۰ و کودکان دوزبانه روستایی ۸۶ بود. سیر پایین بودن بهره هوشی کودکان روستایی را ناشی از تضادهای حاصل از برخورد زبانهای ویلز و انگلیسی می دانست و معتقد بود که این تضادها در کودکان شهری به سالهای پس از دبستان کشیده می شود که حل آنها برای کودکان به دشواری صورت می گیرد. جونز^{۲۴} و استوارت^{۲۵} (۱۹۵۱) ادعا می کنند که افراد یک زبانه در آزمونهای استعداد زبانی و آزمونهای استعداد غیرزبانی نسبت به دوزبانهها برتری از خود نشان دادند. ارسنیا^{۲۶} (۱۹۴۵) با انجام پژوهشی، استعداد، سن و سال تحصیلی، سابقه اجتماعی - اقتصادی را با سابقه دوزبانگی در ۱۱۵۲ کودک ایتالیایی و ۱۱۹۶ کودک یهودی متولد آمریکا مقایسه کرد. وی براساس تحلیل دقیق داده هایش اعلام داشت که دوزبانگی هیچ تأثیر معنی داری بر استعداد و هوش افراد دوزبانه ندارد. جیمسون^{۲۷} و استنفورد^{۲۸} (۱۹۲۷)، به نقل از جونز و استوارت، (۱۹۵۱) نیز، بهره هوشی افراد یک زبانه و دوزبانه را مقایسه کردند و اعلام داشتند که یک زبانهها در یک آزمون از چهار آزمون هوش بر دوزبانهها سبقت جستند. لوریا^{۲۹} و لاپورتا^{۳۰} گزارش دادند، هنگامی که کلمات به صورت شنیداری عرضه می شوند، افراد دوزبانه در مقایسه با افراد یک زبانه، با تمرین کمتری این کلمات را یاد می گیرند (به نقل از آلبرت^{۳۱} و اوبلر^{۳۲}، ۱۹۷۸). از سوی دیگر، افراد یک زبانه در مقایسه با افراد دوزبانه هنگامی زودتر یاد می گیرند که کلمات به صورت دیداری ارائه شده باشند. این یافته نشان می دهد که تواناییهای ادراکی افراد دوزبانه و یک زبانه متفاوت است. رونجات^{۳۳} (۱۹۱۳) معتقد است که دوزبانگی هیچ اشکالی در فراگیری صحیح زبان برای کودک به وجود نخواهد آورد. لثوپولد^{۳۴} (۱۹۳۹) ادعا می کند که کودک دوزبانه ای که برای هر چیزی دو واژه می شنود، ملزم می شود که به محتوا و معنای واژه بیشتر از صورت آن توجه کند، بنابراین در دوزبانگی مزیتی وجود دارد که کودک را به جای گفتار طوطی وار به اندیشیدن وامی دارد.

محمدزاده (۱۳۶۵) در تحقیق خود چهار شاخص حافظه (یعنی یادگیری اولیه، نگهداری، بازشناسی و بازآموزی) را در گروه فارسی زبان و زرتشتی زبان مقایسه کرد و به این نتیجه رسید که از لحاظ متغیرهای مورد مطالعه، تفاوتی میان دو گروه زبانی وجود ندارد. تقی زاده (۱۳۵۱) به بررسی و مقایسه هوش کلامی و غیرکلامی دانش آموزان دو منطقه فارس زبان و ترک زبان پرداخت. در این تحقیق ضمن نمونه گیری خوشه ای از مدارس تهران و تبریز (با حذف دانش آموزان ترک زبان از نمونه تهران و دانش آموزان

فارس زبان از نمونه تبریز) ۲۰۹ دانش آموز فارس زبان با ۲۷۷ دانش آموز ترک زبان از نظر عملکرد در آزمون ماتریس‌های ریون و آزمون هوش کلامی مقایسه شده‌اند. تحلیل داده‌ها نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین دو گروه فارس زبان و ترک زبان در رابطه با عملکرد در آزمون‌های یاد شده وجود ندارد.

نتایج تحقیق مکوندی، یارعلی، شجاعی و کیامرثی (۱۳۷۶) روی ۱۳۰ دانش آموز یک زبانه دختر و پسر و ۱۳۰ دانش آموز دوزبانه مقطع پنجم ابتدایی در شهرستان اهواز نشان داد که تفاوت معنی‌داری بین هوش دانش‌آموزان یک زبانه و دانش‌آموزان دوزبانه وجود ندارد. در تحقیق اخیر، دانش‌آموزان دوزبانه کسانی بودند که به زبان عربی و فارسی صحبت می‌کردند و دانش‌آموزان یک زبانه غیر عرب بودند.

وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه

برخی از محققان ادعا می‌کنند که برنامه‌های آموزشی دوزبانگی برای دانش‌آموزان نه تنها مضر نیست بلکه این برنامه‌ها، اغلب سودمند نیز هستند.

اسپورل^{۳۵} (۱۹۶۴) نشان داد با وجود این که افراد دوزبانه در استعداد زبانی با افراد یک‌زبانه یکسان بودند اما در پیشرفت تحصیلی به نحو چشمگیری از آنها سبقت می‌جویند (به نقل از نیلی‌پور، ۱۳۵۸). مطالعات انجام شده در کانادا نشان می‌دهد که دوزبانگی سبب افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد (پرال^{۳۶} و لمبرت، ۱۹۶۲، به نقل از ولرز و ولرز، ۱۹۹۴). هاروتنا^{۳۷} و گاریکا^{۳۸} (۱۹۸۹)، به نقل از ولرز و ولرز، ۱۹۹۴) معتقدند که منطق مهم جهت ادامه ارائه برنامه‌های آموزش دوزبانه این است که مهارت‌های زبان مادری موجب تسهیل یادگیری زبان دوم می‌شود. در همین رابطه، اندرسون^{۳۹} نشان داده است که آموزش برنامه‌های زبان دوم موجب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اقلیت زبانی می‌گردد (۱۹۸۲، به نقل از ولرز و ولرز، ۱۹۴۱). وید^{۴۰} (۱۹۸۶) معتقد است چنانچه زبان تدریس، زبان اول دانش‌آموز نباشد، شرایط بسیار متفاوتی پدید می‌آید. هنگامی که آموزش کلاس، تکالیف درسی و مواد خواندنی به دلیل تفاوت زبان، برای دانش‌آموز دشوار یا غیرقابل فهم باشد، مشکلاتی که اغلب دانش‌آموزان در یادگیری دارند، چند برابر می‌شود. این‌گونه دانش‌آموزان نه تنها باید درس را بفهمند و با معلم و سایر دانش‌آموزان هم‌کلاسی به زبانی بیگانه گفتگو کنند، بلکه باید خود را با تفاوت‌های عمده‌ای که در زمینه عادات فرهنگی، الگوها و ارزشها وجود دارد، تطبیق دهند (گلاور^{۴۱} و برنینگ، ۱۹۹۰، به نقل از ولرز و ولرز، ۱۹۹۴).

کندی^{۴۲}، یوجین^{۴۴}، پارک^{۴۵} و های - سینگ^{۴۱} (۱۹۹۴) در مطالعه‌ای از زبان

محواره‌های خانه به عنوان یک متغیر پیش بین 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 چند متغیری 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 محاوره‌های خانه، بیشترین ارتباط را با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مکزیکی داشت که از طریق زمینه اقتصادی - اجتماعی و متغیرهای روان‌شناختی - اجتماعی تبیین می‌شد. در مقابل، مکالمه دانش‌آموزان به زبانی غیر از زبان انگلیسی در منزل، رابطهٔ مثبتی با دورهٔ تحصیلی و رابطه‌ای منفی با نمره‌های آزمون استاندارد خواندن داشت.

محمی‌الدین (۱۳۵۳) در تحقیقی که در آزمون درک و فهم معانی واژه‌ها به شصت دانش‌آموز از خانواده‌های ترک زبان و شصت دانش‌آموز از خانواده‌های فارس زبان ارائه داد. چنین نتیجه گرفت که تفاوتی از لحاظ فهم معانی واژه‌ها بین دو گروه مورد مطالعه وجود ندارد. عارفی (۱۳۷۵) توانایی فهم مطالب خواندنی و معانی واژه‌ها را در دو گروه آذری و ارمنی زبان در کلاس‌های اول و سوم ابتدایی و اول راهنمایی مطالعه و مقایسه کرده است. یافته‌های این تحقیق، برتری نسبی کودکان ارمنی زبان را نشان داد. مکوندی و همکارانش، (۱۳۷۶) نشان دادند که از نظر عملکرد تحصیلی در پایه‌های اول تا چهارم، بین دانش‌آموزان یک زبانه و دوزبانه تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در کلیهٔ پایه‌های تحصیلی، معدل تحصیلی دانش‌آموزان یک زبانه نسبت به دوزبانه بیشتر است.

مطالعات انجام شده در زمینهٔ بررسی ابعاد دوزبانگی در استان خوزستان نشان می‌دهد که از نظر معلمان، عمده‌ترین مشکل تدریس زبان فارسی در مورد کودکان دوزبانه به ترتیب اهمیت عبارتند از: عرب‌زبان بودن دانش‌آموزان، عدم درک صحبت‌های معلم، آمار بالای دانش‌آموزان در کلاس، بی‌تفاوتی بعضی از والدین در همکاری با مدرسه و نبودن وسایل کمک آموزشی (شورای تحقیقات استان خوزستان، ۱۳۷۰). در استان آذربایجان شرقی بررسی درصد مردودی در مناطقی که به دلایل مختلف (زیر پوشش تلویزیون نبودن، نداشتن برق، اشتغال کودکان روستایی، عدم اختلاط کودکان ترک زبان با کودکان فارسی زبان و ...) مردم کمتر فارسی صحبت می‌کنند، بیشتر از مناطقی است که به نوعی به زبان فارسی سخن می‌گویند و یا گوش فرا می‌دهند. یادآور می‌شود که استان آذربایجان شرقی بزرگترین استان دوزبانه کشور است و طبق همین آمار ۵۰ درصد از مردودی‌های دورهٔ ابتدایی، به پایه‌های اول و دوم اختصاص دارد (دبیرخانه شورای

تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱). همچنین براساس گزارش آموزش و پرورش استان کردستان در بین سالهای ۱۳۶۴ تا ۱۳۷۱ در پایه‌های اول و دوم مقطع ابتدایی، دروس املا و فارسی، عامل بروز بیشترین مردودی بوده‌اند. البته در پایه‌های بالاتر، این تأثیر کاهش می‌یابد و به جای آن، دروسی که بیشتر با بیان و زبان مرتبط هستند، مثل دینی، جغرافیا و به‌ویژه تعلیمات اجتماعی در مردودی مؤثرند (دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۷۱).

جمع‌بندی

تجربه کشورهای مختلف نشان می‌دهد که پیامدهای منفی دوزبانگی، هنگامی بروز می‌کند که زبان مادری وسیلهٔ محاوره در خانه و جامعه است اما جایی در نظام رسمی آموزش ندارد. بنابراین ضروری به نظر می‌رسد که چنین کودکانی قبل از شروع رسمی تحصیلی در کلاس اول دبستان، برای جبران تفاوت‌های زبانی خود با سایر دانش‌آموزان، آموزش‌هایی را در ارتباط با زبان و ارتباط اجتماعی در محیط مدرسه ببینند. در شرایطی که زبان مادری به نحوی در نظام آموزشی راه یافته باشد، فرد دوزبانه از اعتماد به نفس و احساس توانایی بیشتری برخوردار خواهد شد. همچنین اگر کودکی دوزبان را با هم یاد بگیرد و در هر دو زبان به موازات هم از مراحل مؤثر در یادگیری زبان بگذرد، مسأله‌ای ایجاد نمی‌شود و متناسب با توانایی ذهنی و آموزش‌هایی که به او داده می‌شود، در هر دو زبان به تبحر نسبی دست می‌یابد. در چنین وضعیتی هر یک از زبان‌ها به غنی‌سازی زبان دیگر کمک می‌کند و تبحر به دست آمده در یک زبان - طبق اصل انتقال و تعمیم - به زبان دیگر هم منتقل می‌شود. فردی که دو زبان را به موازات هم تمرین می‌کند و می‌داند احتمالاً می‌تواند دو دنیای متفاوت را درک کند، خزانهٔ واژگانی و منبع اطلاعاتی او گسترده‌تر و پیچیده‌تر می‌شود.



منابع

- آخشینی، علی (مترجم) (۱۳۶۹). زبان و مهارت‌های زبانی. تألیف جمیز فلاذ و پیتراچ سالوس، چاپ اول، انتشارات آستان قدس رضوی: مشهد.
- براهنی، محمدتقی. پیامدهای شناختی دوزبانگی. مقاله ارائه شده در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی، تهران، تیرماه ۱۳۷۱.
- تقی‌زاده، صدیقه. بررسی تأثیر دوزبانی بودن در هوش. گزارش پژوهشی دوره لیسانس، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه تهران، ۱۳۵۱.
- دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی، تهران، تیرماه ۱۳۷۱.
- شورای تحقیقات استان خوزستان، بررسی ابعاد دوزبانگی در استان خوزستان، اهواز، ۱۳۷۰.
- عارفی، مرضیه، مقایسه فهم خواندن فارسی کودکان دوزبانه رضاییه که زبان مادری آنها ترکی یا ارمنی است. پایان‌نامه کارشناسی ارشد در روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ۱۳۷۵.
- محمدزاده، اعظم، میزان مطالب اندوخته شده برحسب زبان و ماهیت مطالب ارائه شده. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ۱۳۶۵.
- محی‌الدین، مهدی، ترک زبان بودن والدین و تأثیر آن در یادگیری خواندن و نوشتن کودکان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ۱۳۵۳.
- نیلی‌پور، رضا، ماهیت و مفاهیم اساسی دوزبانگی، مقاله ارائه شده در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی، تهران، تیرماه ۱۳۷۱.
- نیلی‌پور، رضا. توانایی‌های دوزبانه شدن کودکان و بزرگسالان. انتشارات دانشگاه شهید چمران: اهواز، ۱۳۵۸.
- وثوقی، حسین. زبان و گویش معیار. مجله کیهان فرهنگی، سال هشتم ۱۳۷۰. شماره ۹، ۱۶، ۲۱.



منابع انگلیسی

- Albert. M.L. and Obler, L.K. (1978). **The Bilingual Brain**. Academic Press: NewYork.
- Arsenian. S.(1945). **Bilingualism in the Post-War World**. Psychological Bulletin, Vol. 42. 65-86.
- Berk, L.E. (1991). **Child Development**. Allyn and Bacon: Boston.
- Jones, W.R. and Stewart, W.C. (1951). **Bilingualism and Verbal Intelligence**. British Journal of Psychology, Vol. 4, 3-8.
- Hebb, D.O. (1977). **Educational Psychology**. Harcourt Brace, Inc.: NewYork.
- Kenndey, Eugene and Park, Hae - Seong.(1994). **Home Language as a Predictor of Academic Achievement: A Comparative study of Mexican - and Asian - American youth**. Journal of Research and Development in Education, Vol. 27, 188-194.
- Leopold, W.F. (1939). **Speech Development of a Bilingual Child**. Evanston, Illinois, Northwestern University Press, Northwestern University Studies. Humanities Series 6,11,18,19.
- Miller. G.A. Galanter, E., and Pribram. K.H. (1960). **Plans and the Structure of Behavior**. Holt: NewYork.
- Paulston, C.B. (1988). **International Handbook of Bilingualism and Bilingual Education**. Greenwood Press, Inc.: NewYork.
- Penfield, W. (1977). **Educational Psychology**. Harrcourt Bracc Inc: NewYork.
- Ronjat. J. (1913). **Le development du Language observe chez un enfant bilingué**, Paris. II. Champion.
- Saer. D.J. (1923). **The Effect of Bilingualism on Intelligence**. British Journal of Psychology, Vol. 14, 25 - 38.
- Simones, Jr.A. (1976). **The Bilingual Child**. Academic Press: NewYork.
- Taylor, I. (1976). **Introduction to Psycholinguistics**. Holt, Rinchart and Winston: NewYork.
- Torrance, E.P. (1962). **Guiding Creative Talent**. Prentice Hall: Englewood Cliffs, N.J.
- Velerz, Rand velerz, J. (1994). **Matching Words to Concepts in Two Languages: A Test of**

the Concept Mediation Model of Bilingual Representation. *Memory and Cognition*, Vol. 23, 166 - 180.

● Weinreich, U. (1953). *Languages in Contact* (7th ed.). Mouton, The Hague: Paris.



پانویس ها

- | | |
|------------------------|-----------------|
| 1- Bilingualism | 25- Stewart |
| 2- Paulston | 26- Arsenian |
| 3- Velerz | 27- Jamieson |
| 4- Weinreich | 28- Stanford |
| 5- Miller | 29- Lorea |
| 6- Galanter | 30- Laporta |
| 7- Pribram | 31- Albert |
| 8- Torrance | 32- Obler |
| 9- Penfield | 33- Ronjat |
| 10- Hebb | 34- Leopold |
| 11- Snow | 35- Spoerl |
| 12- Hoefinagal - Hohle | 36- Peral |
| 13- Berk | 37- Harota |
| 14- Cummins | 38- Gareca |
| 15- Graham | 39- Anderson |
| 16- Mead | 40- Wead |
| 17- Taylor | 41- Glaver |
| 18- Lambrt | 42- Berneing |
| 19- Simones | 43- Kennedy |
| 20- Malherbe | 44- Eugcne |
| 21- Richardson | 45- Park |
| 22- Cohen | 46- Jae - Scong |
| 23- Sear | |
| 24- Jones | |