

# مقایسه‌ی توانایی‌های معنی‌شناختی دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه در پایه‌های دوم و پنجم ابتدایی مدارس شهر تهران در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶

آلیس هوسپیان

دانشگاه علوم پزشکی ایران

ماهیت دوزبانگی و تأثیر این پدیده‌ی اجتماعی بر روی توانایی‌های شناختی و زبانی فرد از مباحث پیچیده‌ی است که نگرش‌های متفاوتی در آن مطرح است. یکی از نظریات مهم در این زمینه را کامینز<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) ارائه داده است. او نظریات خود را در زمینه‌ی دوزبانگی در دو فرضیه با عنوان فرضیه‌ی آستانه<sup>۲</sup> و فرضیه‌ی وابستگی متقابل<sup>۳</sup> چنین مطرح کرده است که برای جلوگیری از عوارض نامساعد دوزبانگی بر روی توانایی‌های شناختی فرد لازم است تا وی به سطح آستانه‌ی از مهارت در زبان اول برسد و با شروع آموزش زبان دوم، نقش زبان اول همچنان به‌طور فعال باقی بماند. به‌رغم این واقعیت که کودکان جامعه‌ی آرامه‌ی ایران فقط پس از رسیدن به رشد کامل در زبان اول، یادگیری زبان دوم را آغاز می‌کنند؛ مشاهدات تجربی حاکی از این است که مهارت بسیاری از آنها در جنبه‌های مختلف زبان فارسی، خصوصاً به لحاظ بیانی، با محدودیت روبه‌رو است و رغبت زیادی در آنها برای تحصیل ملاحظه نمی‌شود و در گروهی از آنان الگوهای خاصی از ناتوانی در یادگیری جنبه‌هایی از زبان فارسی مشاهده می‌شود. یافتن

1. J. Cummins

2. threshold hypothesis

3. interdependency hypothesis

توجهی برای این مشاهدات اساس نظری پژوهش حاضر قرار گرفت. با بررسی توانایی‌های معنی‌شناختی دانش‌آموزان دو زبان‌های ارمنی، شواهدی دال بر توانایی‌های پایین‌تر آنان در مقایسه با تک‌زبان‌های فارسی زبان به دست آمده است. نمرات درسی دوزبان‌ها نیز، در مقایسه با تک‌زبان‌ها، به طور معنی‌داری پایین‌تر است. از طرف دیگر، بررسی و مقایسه‌ی الگوهای تحصیلی و شفلی والدین این دو گروه، با تفاوتی معنی‌دار، به نتایج درخور توجهی منتهی گشته است. چنین عواملی، که خود گواهی است بر تأثیر دو‌زبانگی بر گزینش شغل و ادامه‌ی تحصیل این افراد، می‌تواند به عنوان عوامل تعیین‌کننده در مهارت‌های زبانی کودکان ارمنی مطرح شود.<sup>۳\*</sup>

#### مقدمه

ایران به لحاظ بافت جمعیتی، کشوری است که اقوام گوناگونی را با فرهنگ‌ها، گویش‌ها و زبان‌های خاص خود دربردارد؛ کشوری چندزبانه که زبان فارسی وحدت‌بخش گوناگونی‌های قومی آن است و به عنوان زبان رسمی در تمام ساختارهای اجتماعی و آموزشی استفاده می‌شود. جایگاه و اهمیت زبان فارسی در نظام اجتماعی و آموزشی، تبحر تمام افراد جامعه را در کاربرد این زبان در تمام سطوح شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری امری الزامی نموده، به گونه‌یی که عدم تبحر در آن به معنی محروم شدن از ابزاری است که فرد فقط از طریق آن می‌تواند راه خود را به سوی جامعه باز کند و نیازهای فردی و اجتماعی خود را برآورده سازد. در چنین جامعه‌یی، برنامه‌ریزان آموزشی در سطحی عام و آسیب‌شناسان گفتار و زبان در سطحی خاص، در مواجهه با گروه‌ها و افراد متعلق به جوامع اقلیت قومی-زبانی، چه رویکردی را از نظر آموزشی و توانبخشی برای این دسته از افراد باید در نظر گیرند تا آنان ضمن دستیابی به ابزار زبان رسمی، نقش خود را به عنوان عضوی از جامعه‌ی اقلیت همچنان حفظ کنند؟ رویکردی که در میان برنامه‌ریزان آموزشی و توانبخشی جامعه‌ی ما مطرح است مبتنی بر نوعی تک‌زبان‌کردن محیط زبانی افراد اقلیت، خصوصاً افرادی است که دارای کم‌توانی شناختی و زبانی هستند. به یقین پیشنهاد و اتخاذ چنین رویکردی نه تنها

غیرعملی و غیرواقع‌بینانه است بلکه به انزوای بیش‌تر این افراد از جامعه‌ی اکثریت می‌انجامد. شناخت ویژگی‌های فرهنگی و زبانی هر اقلیت قومی - زبانی اولین قدم برای اتخاذ چنین تصمیم‌هایی است. اقلیت قومی - زبانی ارامنه، به عنوان جامعه‌ی مورد مطالعه و مورد بحث پژوهش حاضر، یکی از جوامعی است که اجرای برنامه‌ی تک‌زبانه کردن محیط زبانی در مورد آن ناممکن و حتی تهدیدکننده است. برای چنین گروهی که تداوم حیات فرهنگی و دینی آن وابسته به زبان است و بسیاری از نیازهای فردی و اجتماعی افراد عادی آن در بطن جامعه‌ی اقلیت برآورده می‌شود، تک‌زبانه کردن اعضایی که دارای کم‌توانی شناختی و زبانی هستند، نه تنها امکان‌ناپذیر بلکه مغایر با نگرش و فلسفه‌ی است که در توانبخشی از آن به عنوان «توانبخشی مبتنی بر جامعه» یاد می‌شود و هدف از آن، بازگرداندن فرد دچار کم‌توانی به جامعه است. پرسشی که در اینجا مطرح می‌شود این است که جامعه‌ی فرد دوزبانه کجا است؟ و این دقیقاً همان سؤالی است که پژوهش حاضر با اتکا بر پاسخ آن طرح‌ریزی شده است. پاسخ این است که فرد دوزبانه‌یی که متعلق به یک گروه اقلیت قومی - زبانی است و در جامعه‌ی اکثریت زندگی می‌کند، برای برطرف ساختن تمامی نیازهای فردی و اجتماعی خود لازم است به هردو جامعه تعلق داشته باشد و عضویت فعال خود را در هر دو آنها حفظ کند.

بررسی این مسئله مستلزم آن است که دو دسته اطلاعات مدنظر قرار گیرند. یک دسته مربوط است به ویژگی‌ها و توانایی‌های زبانی افراد عادی جامعه‌ی اقلیت و شناخت شرایط حاکم بر این جامعه و استفاده‌ی مؤثر از شرایط مناسب و دسته‌ی دیگر نیز مربوط است به افرادی از این جامعه که به طور ذاتی با محدودیت شناختی و زبانی مواجه هستند. پژوهش حاضر با هدف دستیابی به اطلاعات نوع اول به عنوان اولین قدم، به بررسی توانایی‌های معنی‌شناختی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی (ارمنی - فارسی) دوم و پنجم ابتدایی مدارس ارامنه‌ی شهر تهران و سپس مقایسه‌ی این نتایج با نتایج به دست آمده از گروه شاهد یعنی دانش‌آموزان تک‌زبانه‌ی (فارسی‌زبان) همپایه پرداخته است. انتخاب جنبه‌ی معنی‌شناختی زبان فارسی به عنوان موضوع مورد بررسی از آن نظر بوده است که این جنبه از مهارت‌های زبانی ارتباط مستقیم‌تری با توانایی‌های شناختی فرد

دارد. برای گسترش مهارت‌های معنی‌شناختی در یک زبان لازم است تا فرد به طور فعال در معرض آن زبان قرار گیرد و از روابط حاکم بین واژگان آن زبان آگاه گردد. زمانی که یادگیری فعال مطرح می‌شود نقش عوامل محیطی و انگیزشی بارزتر می‌گردد.

### جامعه‌ی ارمنی

ارمنی ایران یکی از بزرگ‌ترین گروه‌های اقلیت دینی ساکن در ایران را تشکیل می‌دهند. زبان این گروه ارمنی، از زبان‌های خانواده‌ی هند و اروپایی و دین آنها مسیحی است. این گروه با داشتن کلیساها و مراکز فرهنگی و آموزشی فعال در شهرهای محل سکونت خود، حیات فرهنگی خود را با حفظ زبان و فرهنگ و سنت‌های ملی و مذهبی کماکان ادامه می‌دهند.

زبان ارمنی از جایگاه مهمی در میان خانواده‌های ارمنی برخوردار است. نگرش‌های خاص ملی و مذهبی و باور عمیق آنها در حفظ زبان ارمنی نقش مهمی در اکتساب اولیه‌ی زبان دارد. کودک ارمنی در خانواده‌ی ارمنی چشم به جهان می‌گشاید که در آن زبان مورد استفاده صرفاً ارمنی است. یادگیری واقعی زبان فارسی از کلاس اول آغاز می‌شود و کودکان ارمنی تا قبل از ورود به کلاس اول، نه تنها از نظر بیانی بلکه از نظر درکی نیز در زبان فارسی تجربیات بسیار محدودی دارند.

بر روی فرد دو زیانه و جامعه‌ی افراد دو زیانه‌یی که در بافت یک جامعه‌ی اکثریت زندگی می‌کنند، دو نیروی متضاد عمل می‌کند. یکی، نیروی درون‌گروهی که ریشه در باورهای ملی و مذهبی دارد و با گذاشتن بار مسئولیت وفاداری ملی - مذهبی بر شانه‌ی فرد، او را به سوی وفادار بودن نسبت به ارزش‌های فرهنگی خود سوق می‌دهد، که همین نیرو رمز اصلی حیات فرهنگی آن گروه اقلیت در مرزهای جغرافیایی و فرهنگی خارج از سرزمین بومی است. یکی هم، نیروهای برون‌گروهی یا بین‌گروهی که فرد را برای برآوردن سایر نیازهای زندگی اجتماعی و شخصی، ناگزیر از یافتن پایگاهی معتبر و مطمئن در جامعه‌ی اکثریت می‌سازد و به سوی آن سوق می‌دهد. به دلیل انسجام درون‌گروهی و نیازهای برون‌گروهی، چه گونه می‌توان توازن چنین نیروهای مخالفی را

حفظ کرد تا فرد، ضمن وفاداری به گروه بومی خود، برای راه جستن به داخل گروه اکثریت نیز مجرای مطمئنی به دست آورد؟ در مورد جامعه‌ی اقلیت ارمنی ساکن ایران، این توازن از طریق نظام آموزشی مدارس ارمنه ایجاد می‌شود. کودکان ارمنی از سنین پیش از دبستان تا پایان دوره‌ی متوسطه در مدارس خاص خود که همه‌ی دانش‌آموزان آن را ارمنه تشکیل می‌دهند، و مطابق با نظام آموزش و پرورش عمومی کشور اداره می‌گردد، به تحصیل مشغول می‌شوند. در کنار یادگیری برنامه‌های عمومی آموزش و پرورش، در هفته به طور متوسط حدود چهار ساعت نیز به یادگیری زبان و ادبیات ارمنی می‌پردازند که این آموزش تا پایان دوره‌ی متوسطه ادامه می‌یابد.

بنابراین، ملاحظه می‌شود که کودکان جامعه‌ی اقلیت قومی ارمنه به واسطه‌ی قرارگرفتن در نظام آموزشی عمومی کشور، دو زبانه می‌گردند. به بیان دیگر، دو زبانه شدن آنها غالباً در مرحله‌ی بعد از زبان‌آموزی و پس از تبحر در زبان اول حادث می‌شود که این حالت با توجه به نظریه‌های موجود در این زمینه می‌تواند به دو زبانه‌ی افزایشی منجر گردد و نتایج مثبت زبانی و شناختی را در پی داشته باشد (کامینز، ۱۹۸۹). از آنجایی که مدرسه اولین مکانی است که در آن کودکان ارمنی در معرض زبان فارسی قرار می‌گیرند، بررسی توانایی‌های زبانی کودک در این مقطع می‌تواند به این سؤال پاسخ دهد که آیا نظام آموزشی مدرسه توانسته است، آنچه را که کودک به عنوان زیر بنای زبان فارسی نیازمند آن است، به وی ارائه دهد؟

### روش پژوهش

جامعه‌ی مورد مطالعه در این پژوهش شامل ۴۲۳ نفر دانش‌آموز پایه‌های دوم و پنجم ابتدایی شاغل به تحصیل در مدارس شهر تهران، در سال تحصیلی ۱۳۷۶-۷۷ است. از این تعداد، ۲۷۶ نفر دوزبانه هستند که زبان مادری آنها ارمنی و زبان دوم آنها فارسی است و ۱۴۷ نفر تک‌زبانه هستند که زبان مادری آنها فارسی است. آزمودنی‌های دوزبانه ۲۰٪ کل دانش‌آموزان ارمنی پایه‌های دوم و پنجم ابتدایی شاغل به تحصیل در تمام مدارس ارمنه‌ی شهر تهران را تشکیل می‌دهند که به طور تصادفی انتخاب شده‌اند.

این مدارس در مجموع شامل چهارده مدرسه می‌شود که در مناطق سه، شش، هفت، هشت و دوازده آموزش و پرورش تهران واقع شده‌اند. آزمودنی‌های تک‌زبان که به عنوان گروه شاهد در نظر گرفته شده‌اند، از تعداد نه مدرسه از همان مناطق و به طور تصادفی، با در نظر گرفتن تک‌زبان بودن آنها و والدینشان، نمونه‌گیری شده‌اند. تعداد آزمودنی‌های تک‌زبان نصف آزمودنی‌های دوزبان است. توزیع آزمودنی‌ها در دو پایه‌ی تحصیلی و در دو گروه جنسی دختر و پسر تقریباً به یک نسبت است.

این مطالعه از نوع میدانی و به شیوه‌ی توصیفی - تحلیلی به انجام رسیده است که برای پاسخ به فرضیه‌ها و سؤالات مطرح شده، دستیابی به دو گروه از داده‌ها یعنی داده‌های زبانی و غیرزبانی لازم می‌نمود. داده‌های زبانی با هدف بررسی توانایی‌های معنی‌شناختی آزمودنی‌ها، از طریق آزمون‌های کتبی و شفاهی گردآوری شده‌اند.

آزمون کتبی معنی‌شناختی به منظور بررسی روابط معنایی موجود در زبان فارسی در سطح واژگانی طراحی شده که پس از دوبار پیش‌آزمون، مورد استفاده قرار گرفته است. این آزمون خود مشتمل بر هفت زیرآزمون است که هر زیرآزمون به بررسی یکی از حیطه‌های معنی‌شناسی واژگانی می‌پردازد. زیرآزمون I به بررسی تقابل<sup>۱</sup> در زبان فارسی می‌پردازد که برای انجام آن، ۳۶ جفت واژه‌ی متقابل انتخاب شده است که خود شامل تضاد<sup>۲</sup>، تقابل مکمل<sup>۳</sup>، جهت‌مندی<sup>۴</sup>، تغییر طبقه‌بندی<sup>۵</sup> و تقابل متقابل<sup>۶</sup> هستند. در حین اجرای آزمون، عضو بی‌نشان<sup>۷</sup> یا مانوس از هر جفت تقابل برای آزمودنی خوانده می‌شد تا او با شنیدن آن، واژه‌ی موردنظر را که عبارت از عضو نشان‌دار<sup>۸</sup> یا نامانوس آن جفت است در زمان تعیین شده بر روی برگه‌ی پاسخ بنویسد. زیرآزمون‌های II و III هر دو به بررسی شمول معنایی<sup>۹</sup> می‌پردازند. در زیرآزمون II، واژه‌های زیرمرتب<sup>۱۰</sup> ارائه می‌شوند تا آزمودنی واژه‌ی فراگیر<sup>۱۱</sup> مربوط به آنها را بنویسد و در زیرآزمون III، هر بار یک واژه‌ی فراگیر ارائه می‌شود تا آزمودنی واژه‌های زیرمرتب‌ی مربوط به آن حوزه را

1. opposition

2. antonymy

3. complementarity

4. directionality

5. converseness

6. antipodal opposition

7. unmarked

8. marked

9. hyponymy

10. subordinate

11. superordinate

بنویسد. او باید در طی پانزده ثانیه، هرچند واژه‌ی را که به خاطر می‌آورد، بنویسد؛ زیرا در اینجا ملاک سنجش، تعداد پاسخ‌های صحیح در زمان مورد نظر است. زیرآزمون IV به بررسی اسامی مربوط به مشاغل می‌پردازد که در آن، آزمودنی باید هربار با شنیدن یک جمله، نام مربوط به آن شغل را به یاد آورد و بنویسد. این قسمت شامل پانزده سؤال است. زیرآزمون V به بررسی اسامی مربوط به اماکن می‌پردازد که در آن، آزمونگر هربار یک سؤال از پنج سؤال مربوط به این قسمت را می‌خواند تا آزمودنی با شنیدن هر سؤال نام مکان مورد نظر را به یاد آورد و در زمان تعیین شده، بر روی برگه‌ی پاسخ بنویسد. زیرآزمون VI به بررسی روابط جزء - کل<sup>۱</sup> از توانایی‌های معنی‌شناختی می‌پردازد که در طی آن، هربار نام یک پدیده گفته می‌شود و آزمودنی باید در طی پانزده ثانیه تمام قسمت‌های مربوط به آن پدیده را که به یاد آورده است بنویسد. این قسمت نیز شامل پنج سؤال است و ملاک ارزیابی آن، تعداد پاسخ‌های صحیح داده شده در زمان معین است. شش زیرآزمونی که بر شمرده شد مربوط هستند به بررسی روابط جانشینی<sup>۲</sup> از روابط معنایی، ولی زیرآزمون VII که به بررسی باهم‌آیی<sup>۳</sup> می‌پردازد جزء روابط همنشینی<sup>۴</sup> از روابط معنایی است. این قسمت شامل ده سؤال است که در هر مورد، یک واژه برای آزمودنی خوانده می‌شود تا او واژه‌ی را که در زبان فارسی معمولاً با آن به کار می‌رود به یاد آورد و در زمان تعیین شده بنویسد. انتخاب شیوه‌ی حاضر برای تقسیم‌بندی این آزمون بر اساس نظریه‌ی است که لاینز<sup>۵</sup> (۱۹۷۷) در زمینه‌ی معنی‌شناسی مطرح کرده که البته با زبان فارسی منطبق شده است. برای انتخاب واژگان، ترتیب آنها و تعیین نشان‌دار یا بی‌نشان بودن هر عضو از یک جفت واژه، آزمون‌هایی بر روی ده نفر فارسی‌زبان بالغ انجام گرفته است. پس از تهیه‌ی آزمون و تدوین دستورالعمل اجرایی، برای اصلاح آن دو بار پیش‌آزمون انجام گرفته است.

در قسمت دوم گردآوری داده‌های زبانی از آزمون شفاهی توصیف تصاویر استفاده شده است. برای این کار، یکی از کتاب‌های مصور کودکان به نام «پسری که کمک

می‌کند» (از مجموعه کتاب‌های «من می‌توانم») بدون هیچ‌گونه زیرنویس در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت، تا آنها آنچه را که می‌بینند، بیان کنند. این آزمون به طور انفرادی انجام پذیرفته و صدای هر آزمودنی بر روی نوار کاست ضبط شده و در آخر بر روی کاغذ پیاده شده است تا از نظر تعداد واژه‌ها در هر کدام از سه حوزه‌ی معنایی<sup>۱</sup>: «وسایل زندگی»، «خوراکی‌ها» و «افراد» مورد بررسی قرار گیرند. این آزمون بر روی نصف تعداد کل آزمودنی‌ها انجام شده است.

گردآوری اطلاعات در زمینه‌ی نمرات درسی، مشخصات فردی و خانوادگی آزمودنی‌ها، مشخصات شغلی و تحصیلی والدین آنها و نظر معلمان در مورد توانایی‌های آزمودنی‌ها برای بررسی همبستگی میان عوامل زبانی و اجتماعی نیز از طریق دو پرسشنامه انجام گرفته است: یکی برای گردآوری اطلاعات فردی آزمودنی‌ها که مشتمل بر اطلاعات شخصی و خانوادگی و نمرات و میزان قرارگرفتن در معرض زبان فارسی بود و دیگری برگه‌ی نظرخواهی از معلمان، که نظر معلمان را در مورد توانایی‌های زبانی و تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه بررسی می‌کند. پرسشنامه‌ی اول به همراه مصاحبه و به صورت انفرادی اجرا شده است. اطلاعات مربوط به مشخصات شغلی و تحصیلی والدین و نمرات آزمودنی‌ها از طریق مراجعه به پرونده‌ی تحصیلی آنها به دست آمده است.

### تحلیل داده‌ها

در تحلیل یافته‌های حاصل از این پژوهش و آزمون فرضیه‌هایی که به عنوان مبنای کار در نظر گرفته شده‌اند، از آزمون‌های  $t$  مستقل و کای اسکوئر و همبستگی استفاده شده است. در ادامه‌ی این مبحث، نتایج حاصل از این آزمون‌ها در زمینه‌ی فرضیه‌های مختلف ارائه می‌گردد.

میانگین امتیاز عددی حاصل از آزمون کتبی معنی‌شناختی در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه و به تفکیک پایه‌های تحصیلی، به ترتیب در جداول یک و دو مقایسه شده‌اند.



جدول یک: مقایسه‌ی میانگین امتیازهای دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه‌ی دوم ابتدایی

در آزمون کتبی معنی‌شناختی، تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه دوم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
آزمون معنی‌شناختی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۳۳/۴۶(۱۰/۸۶)}{۲۴/۹۳(۹/۲۶)}$	۵/۷۰	۰/۰۰۰

جدول دو: مقایسه‌ی میانگین امتیازهای دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه‌ی پنجم ابتدایی

در آزمون کتبی معنی‌شناختی، تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه پنجم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
آزمون معنی‌شناختی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۵۵/۸۵(۸/۲۵)}{۴۸/۶۶(۷/۲۷)}$	۶/۳۲	۰/۰۰۰

در هر دو پایه‌ی تحصیلی، نتیجه‌ی آزمون t مستقل نشان‌دهنده‌ی معنی‌دار بودن امتیاز بالاتر تک‌زبانه‌ها نسبت به دوزبانه‌ها بوده است ( $p = ۰/۰۰۰۰۰$ ).

پس از بررسی نتیجه‌ی کلی آزمون، به بررسی امتیازات گروه‌های آزمودنی در هر کدام از زیرآزمون‌های هفت‌گانه‌ی آزمون معنی‌شناختی پرداخته شد. نتیجه‌ی آزمون t مستقل را در مورد هر زیرآزمون و در هر کدام از دو پایه‌ی تحصیلی می‌توانید در جداول سه و چهار مشاهده کنید.

در پایه‌ی دوم ابتدایی، نتیجه‌ی آزمون t مستقل مبین بالا بودن امتیاز تک‌زبانه‌ها نسبت به امتیاز دوزبانه‌ها در هر هفت زیرآزمون بوده است. اما در مقطع پنجم ابتدایی، مقایسه‌ی امتیازها نتایج دیگری ارائه می‌دهد، به طوری که در زیرآزمون‌های III (شمول معنایی - واژه‌های زیرمرتب)، V (اسامی اماکن) و VII (باهم‌آیی) تفاوت امتیازهای دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه معنی‌دار نیست ولی در سایر زیرگروه‌ها این تفاوت معنی‌دار است. به بیان دیگر، دوزبانه‌ها با رسیدن به سطح بالاتری از تحصیلات یعنی پایه‌ی پنجم ابتدایی، توانسته‌اند در پاره‌یی از حیطه‌های معنی‌شناختی یعنی

جدول سه: مقایسه‌ی میانگین امتیازهای دو گروه تک‌زبانه و دو زبانه‌ی دوم ابتدایی در

هرکدام از زیرآزمون‌های هفت‌گانه‌ی آزمون کتبی معنی‌شناختی. تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه دوم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
زیرآزمون I	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۱۲/۰۵(۵/۹۶)}{۸/۵۲(۲/۰۵)}$	۴/۵۴	۰/۰۰۰
زیرآزمون II	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۳/۴۸(۱/۸۶)}{۱/۵۳(۱/۵۴)}$	۲/۷۴	۰/۰۰۰
زیرآزمون III	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۱۴/۴۲(۴/۰۶)}{۱۲/۹۳(۴/۰۱)}$	۲/۵۴	۰/۰۱۲
زیرآزمون IV	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۸/۳۶(۳/۰۸)}{۵/۶۰(۲/۷۵)}$	۶/۳۹	۰/۰۰۰
زیرآزمون V	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۳/۹۷(۱/۰۸)}{۳/۴۷(۱/۱۶)}$	۳/۱۰	۰/۰۰۲
زیرآزمون VI	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۹/۲۶(۳/۸۴)}{۵/۹۴(۳/۸۹)}$	۵/۹۴	۰/۰۰۰
زیرآزمون VII	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۶/۶۰(۱/۹۸)}{۵/۹۶(۲/۰۰)}$	۲/۲۵	۰/۰۲۶

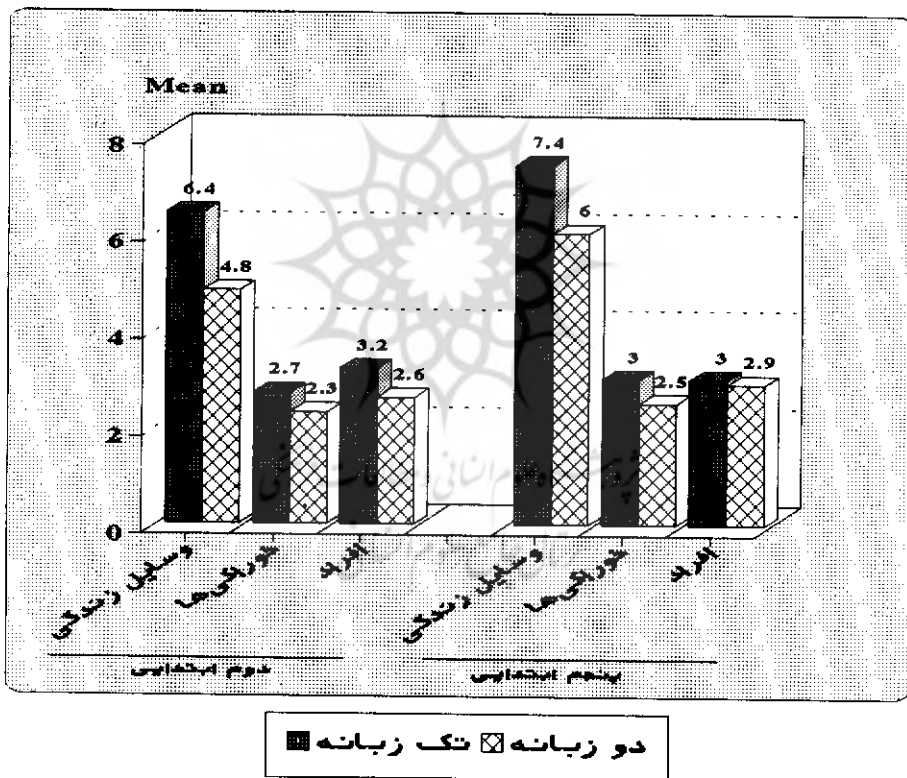
جدول چهار: مقایسه‌ی میانگین امتیازهای دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه‌ی پنجم ابتدایی در

هرکدام از زیرآزمون‌های هفت‌گانه‌ی آزمون کتبی معنی‌شناختی. تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه پنجم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
زیرآزمون I	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۲۴/۱۱(۴/۶۳)}{۲۰/۳۷(۳/۹۳)}$	۵/۹۱	۰/۰۰۰
زیرآزمون II	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۶/۰۰(۲/۱۴)}{۴/۶۳(۱/۸۸)}$	۴/۶۲	۰/۰۰۰
زیرآزمون III	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۲۳/۱۹(۵/۸۱)}{۲۱/۸۰(۴/۱۰)}$	۱/۸۲	۰/۰۷۱
زیرآزمون IV	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۱۲/۶۱(۲/۱۲)}{۱۰/۹۶(۲/۴۱)}$	۵/۱۳	۰/۰۰۰
زیرآزمون V	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۴/۸۴(۰/۴۱)}{۴/۷۳(۰/۵۴)}$	۱/۷۰	۰/۰۹۱
زیرآزمون VI	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۱۷/۸۶(۴/۱۳)}{۱۵/۸۴(۴/۴۹)}$	۳/۳۰	۰/۰۰۱
زیرآزمون VII	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{۸/۳۰(۱/۵۳)}{۷/۹۸(۱/۳۷)}$	۱/۴۷	۰/۱۴۵

شمول معنایی، اسامی اماکن و باهم‌آیی به مهارت‌های یکسان با تک‌زبانانها دست یابند.

بررسی نتایج حاصل از مقایسه‌ی امتیازات به دست‌آمده در آزمون شفاهی توصیف تصاویر نیز نشان‌دهنده‌ی وجود تفاوت معنی‌دار بین دو گروه تک‌زبان و دوزبانان است. نتیجه‌ی این مقایسه در نمودار (۱) مشاهده می‌شود.



نمودار (۱). مقایسه‌ی میانگین واژه‌های به‌کار رفته در گفتار آزمودنی‌های مورد مطالعه در سه حوزه‌ی معنایی: وسایل زندگی، خوراکی‌ها و افراد (از آزمون شفاهی توصیف تصاویر) برحسب وضعیت زبانی، به تفکیک پایه‌ی تحصیلی. تهران، ۱۳۷۷

با توجه به نمودار (۱)، دوزبانه‌ها در به کار بردن واژه‌های مربوط به سه حوزه‌ی معنایی: وسایل زندگی، خوراکی‌ها و افراد، دارای محدودیت بوده و تعداد واژه‌هایی که آنها در حین گفتار به کار برده‌اند به‌طور معنی‌داری (در هر سه مورد  $P < 0.05$ ) کم‌تر از تعداد واژه‌هایی است که تک‌زبان‌ها به کار برده‌اند. چنین حالتی بیانگر محدودیت واژگانی دوزبان‌ها است.

بررسی نقش جنسیت بر روی توانایی‌های معنی‌شناختی در هر دو گروه تک‌زبان و دوزبان و در هر دو آزمون شفاهی و کتبی، مبین این امر بوده است که جنسیت عامل تعیین‌کننده‌ی در توانایی‌های معنی‌شناختی در سنین مدرسه نیست. به عبارت دیگر هرچند بنا بر یافته‌ها، در سنین اولیه‌ی رشد زبانی، بین دو گروه دختر و پسر تفاوت بارزی به لحاظ توانایی‌های زبانی وجود دارد و دخترها پیشرفت بیش‌تری دارند؛ ولی پس از تکمیل رشد زبانی، یعنی پنج سالگی، این تفاوت از بین می‌رود و هر دو گروه به سطح یکسانی از توانایی‌ها می‌رسند.

در زمینه‌ی ارتباط بین توانایی‌های معنی‌شناختی و پیشرفت تحصیلی چنین مطرح شده است که ارتباط مستقیمی بین دانش واژگانی فرد و پیشرفت تحصیلی وی وجود دارد (برنشتاین و تیگرمن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). براساس این فرضیه، نمرات تحصیلی آزمودنی‌های مورد مطالعه استخراج و بررسی شدند. یافته‌های حاصل از این بررسی حاکی از وجود تفاوت‌های درخور توجهی بین نمرات آزمودنی‌ها در دو پایه‌ی دوم و پنجم ابتدایی است. این بررسی در مورد نمرات درس‌های انشا و املا و قرائت فارسی و همچنین معدل کل دو ثلث اول و دوم انجام گرفته است. نتایج این بررسی برای دو پایه‌ی تحصیلی دوم و پنجم به ترتیب در جدول‌های پنج و شش ارائه شده‌اند. پس از ارائه‌ی جدول‌ها، مقایسه‌ی این نمرات در دو گروه تک‌زبان و دوزبان، به تفکیک پایه‌ی تحصیلی، در نمودار (۲) مشاهده می‌شود.

در پایه‌ی دوم ابتدایی، با مقایسه‌ی دو گروه تک‌زبان و دوزبان از نظر معدل‌های این درس و با استفاده از آزمون  $t$  نشان داده است که تفاوت نمرات فقط در نمره‌ی درس

1. D.K. Bernstein, & E. Tiegerman

جدول پنج: مقایسه‌ی میانگین معدل کل و معدل دوثلث درس‌های قرائت، املا و انشا دو گروه

تک‌زبانه و دوزبانه‌ی دوم ابتدایی، تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه دوم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
معدل کل	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/52(1/06)}{19/22(1/79)}$	۱/۵۰	۰/۱۳۵
معدل قرائت فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/62(1/28)}{19/40(1/84)}$	۱/۰۲	۰/۳۱۱
معدل املا‌ی فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/28(1/92)}{18/87(2/05)}$	۱/۴۳	۰/۱۵۶
معدل انشای فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/41(1/23)}{18/89(2/06)}$	۲/۲۶	۰/۰۲۵

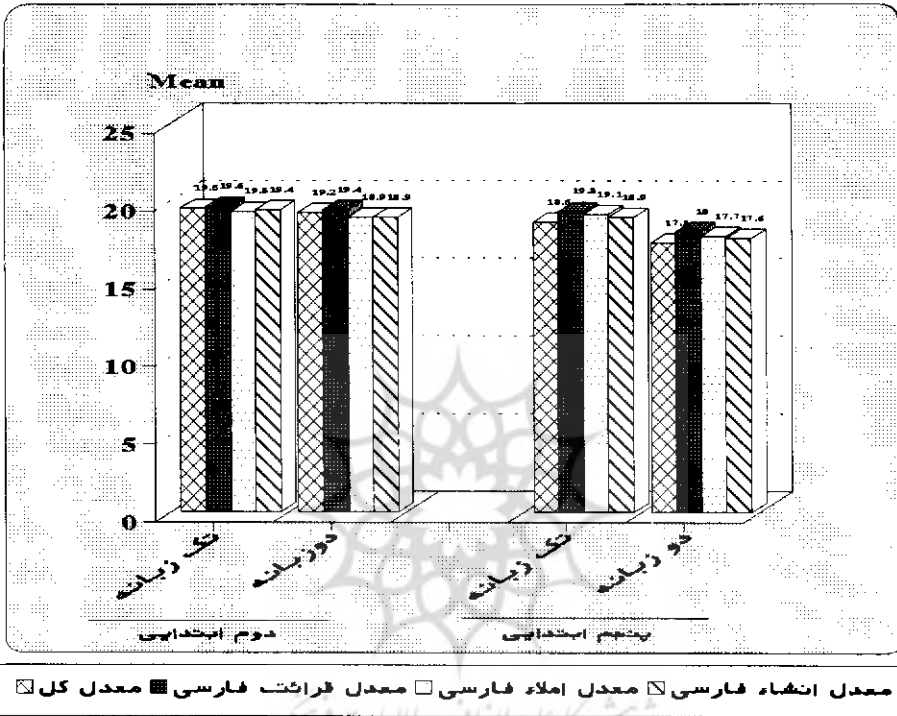
جدول شش: مقایسه‌ی میانگین معدل کل و معدل دوثلث درس‌های قرائت، املا و انشا دو گروه

تک‌زبانه و دوزبانه‌ی پنجم ابتدایی، تهران، ۱۳۷۷

متغیر	گروه پنجم ابتدایی	(انحراف معیار) میانگین	t	سطح معنی‌داری
معدل کل	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{18/61(1/59)}{17/34(1/88)}$	۵/۲۲	۰/۰۰۰
معدل قرائت فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/35(1/28)}{17/97(2/05)}$	۶/۰۰	۰/۰۰۰
معدل املا‌ی فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{19/10(1/47)}{17/69(2/71)}$	۴/۹۳	۰/۰۰۰
معدل انشای فارسی	تک‌زبانه دوزبانه	$\frac{18/88(1/36)}{17/59(1/62)}$	۶/۱۶	۰/۰۰۰

جمله‌سازی و انشای فارسی معنی‌دار بوده و نمره‌ی دوزبانه‌ها در این درس به‌طور معنی‌داری ( $p=0/025$ ) پایین‌تر از نمره‌ی تک‌زبانه‌ها است. در مورد سایر دروس تفاوتی بین دو گروه وجود ندارد و بررسی نمرات در میان آزمودنی‌های پنجم ابتدایی به نتایج متفاوتی منتهی شده است. در این پایه، نمرات آزمودنی‌های دوزبانه در تمام دروس به‌طور معنی‌داری ( $p=0/0000$ )، پایین‌تر از نمرات آزمودنی‌های تک‌زبانه است به این معنی که با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی افت تحصیلی در گروه دوزبانه‌ها

نمودار (۲)



نمودار (۲). مقایسه‌ی میانگین نمرات آزمودنی‌های مورد مطالعه در معدل کل و معدل دو ثلث درس‌های قرائت، املا و انشای فارسی بر حسب وضعیت زبانی و پایه‌ی تحصیلی. تهران، ۱۳۷۷

مشهودتر است. به هر حال، واضح است که با بالا رفتن پایه‌ی تحصیلی، لزوم تبحر در مهارت‌های زبانی خصوصاً در سطح دریافت مفاهیم و بیان این مفاهیم بیش‌تر نمایان شده است و کسی که در مهارت‌های زبانی با محدودیت روبه‌رو باشد اثر آن بر روی پیشرفت تحصیلی وی مشهودتر خواهد بود. برنشتاین و تیگرمن (۱۹۹۱) معتقدند که دانش واژگانی ارتباط بالایی با پیشرفت تحصیلی دارد. داشتن خزانه‌ی واژگانی گسترده این امکان را به کودک می‌دهد که نه تنها موضوعات پیچیده را درک و بیان کند، بلکه در

خواندن و نوشتن نیز توانایی بالاتری به دست آورد.

در بررسی مهارت‌های زبانی کودکان دوزبانه، تحصیلات و شغل والدین این کودکان از عوامل تعیین‌کننده‌ی اجتماعی حاکم بر دوزبانگی است. نقش تعیین‌کننده‌ی این عوامل را نه تنها از نظر تسلط زبانی والدین به زبان دوم و ایجاد شرایط مناسب انگیزشی برای ایجاد رغبت در کودکان آنها برای فراگیری زبان دوم می‌توان مد نظر داشت، بلکه همچنین می‌توان این موضوع را از نظر تأثیر دوزبانگی بر روی والدین این آزمودنی‌ها که خود به عنوان افراد بالغ دوزبانه هستند مورد بررسی قرار داد. به همین منظور، الگوهای تحصیلی و شغلی والدین هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه بررسی و مقایسه شدند. نتایج این مقایسه به ترتیب در نمودارهای (۳) و (۴) که مربوط به تحصیلات والدین و نمودارهای (۵) و (۶) که مربوط به شغل والدین است ملاحظه می‌شود.

آزمون کای اسکوئر ( $X^2$ ) انجام شده برای بررسی سطح تحصیلات مادران دو گروه در مقاطع سه‌گانه‌ی: ابتدایی - راهنمایی، متوسطه و دانشگاهی نشان داده است که در بین مادران آزمودنی‌های دوزبانه سطح تحصیلی متوسطه فراوانی بیش‌تری داشته است، در حالی که در بین مادران گروه تک‌زبانه سطح تحصیلی ابتدایی - راهنمایی و دانشگاهی بیش‌تر بوده است ( $p=0/01543$ ). به عبارت دیگر، اگرچه تحصیلات متوسطه در بین مادران آزمودنی‌های دوزبانه بیش‌تر از مادران آزمودنی‌های تک‌زبانه است، ولی براساس نتایج به دست آمده میزان ادامه‌ی تحصیل در آنها کم‌تر از تک‌زبانه‌ها است. در بین پدران آزمودنی‌های دوزبانه، نسبت به پدران آزمودنی‌های تک‌زبانه، سطح ابتدایی - راهنمایی فراوانی بیش‌تری دارد. فراوانی بیش‌تر در سطوح متوسطه و دانشگاهی به تک‌زبانه‌ها مربوط می‌شود ( $p=0/00006$ ). این نتایج حاکی از این واقعیت است که پدران آزمودنی‌های دوزبانه، به عنوان افراد بالغ جامعه‌ی دوزبانه، تحصیلات خود را در همان مقاطع اولیه و پیش از رسیدن به سطح متوسطه نیمه‌کاره رها می‌کنند و تعداد معدودی به سطح تحصیلات دانشگاهی می‌رسند که این نسبت در مقایسه با تک‌زبانه‌ها به میزان قابل توجهی کم‌تر است.



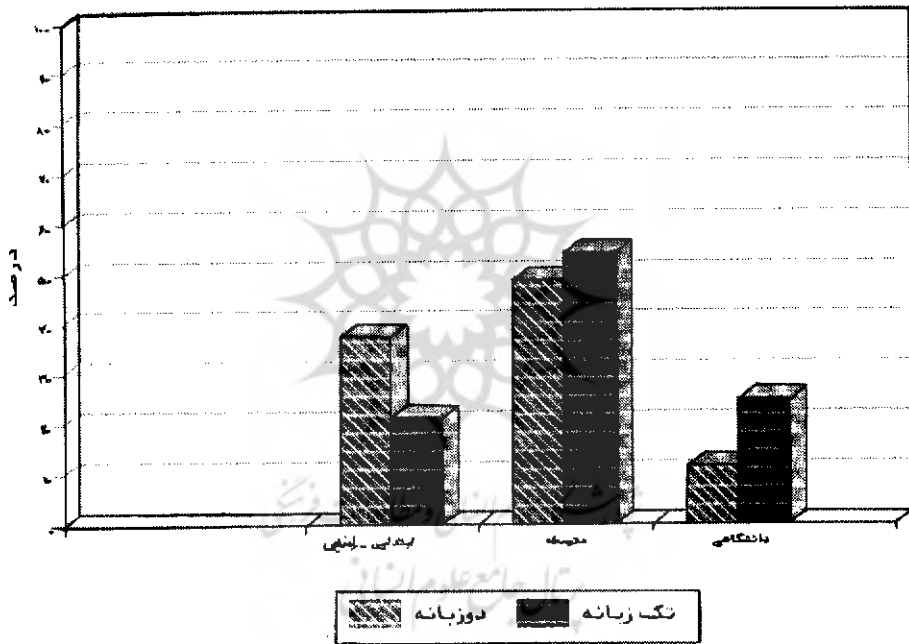
پرونده‌های علمی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی

نمودار (۳). مقایسه‌ی الگوی سطح تحصیلات مادران در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه بر حسب

درصد. تهران، ۱۳۷۷

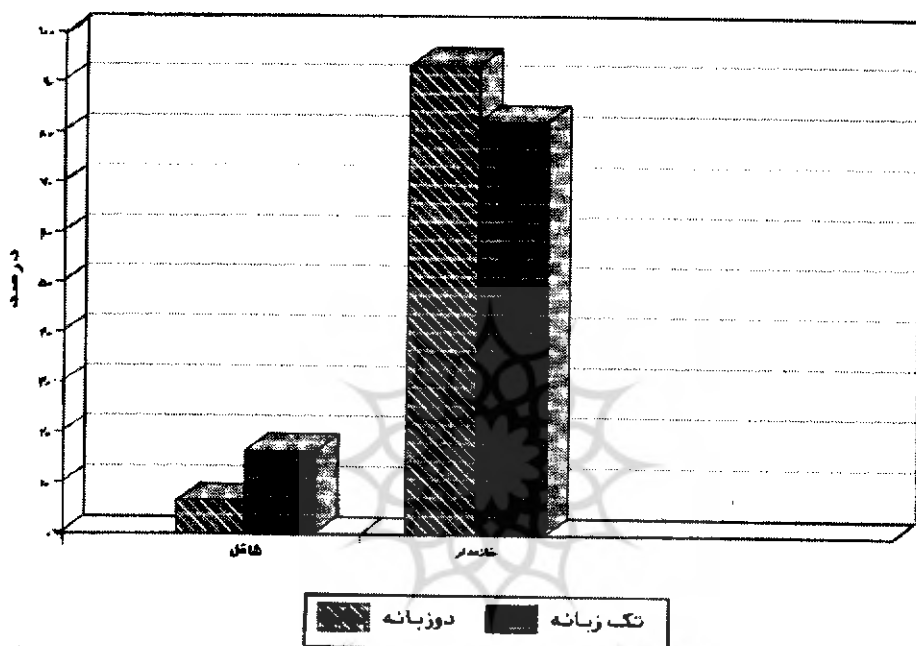
تفاوت‌ها در الگوی شغلی والدین دو گروه نیز، همان‌گونه که قبلاً اشاره شد، معنی‌دار است. درصد اشتغال مادران در تک‌زبانه‌ها بیش‌تر از دوزبانه‌ها است ( $p=0/00201$ ). در مورد پدران نیز مشاغل اداری - آموزشی در تک‌زبانه‌ها و، در مقابل، مشاغل فنی و آزاد در دوزبانه‌ها بیش‌تر است ( $p=0/00000$ ). واضح است که سطح تحصیلات خود عامل مهم تعیین‌کننده‌ی درگزینش شغل در افراد است.





نمودار (۴). مقایسه‌ی الگوی سطح تحصیلات پدران در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه، بر حسب درصد. تهران، ۱۳۷۷

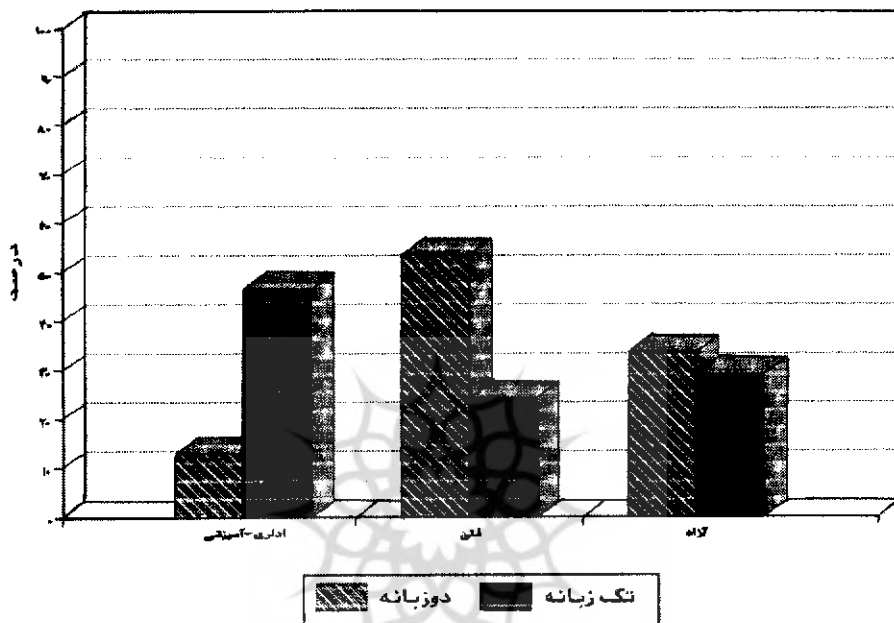
نکته‌ی حایز اهمیت این است که به نظر نگارنده، چنین نتایجی را نمی‌توان مستقیماً به عامل دوزبانگی این گروه نسبت داد؛ زیرا مهم‌تر از عامل دوزبانگی عاملی است که می‌توان از آن با عنوان دو فرهنگ‌گونگی (نرسیسانس، ۱۳۷۲) یاد کرد. جامعه‌ی دوزبانه‌ی



نمودار (۵). مقایسه‌ی الگوی شغل مادران در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه، بر حسب درصد.

تهران، ۱۳۷۷

مورد مطالعه، یعنی آرامنه، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی بارزی که با جامعه‌ی اکثریت دارند، خودبه‌خود تحت تأثیر نیروهای اجتماعی متفاوت از سایر گروه‌های دوزبانه‌ی ایرانی قرار گرفته‌اند. برای برطرف شدن هرگونه شبهه‌ی بی‌باید گفت که هدف از شناخت این نیروها و شرایط نه تنها از بین بردن یا کاهش آنها نیست، بلکه استفاده‌ی بهینه از این نیروها و عوامل برای گسترش توانایی‌های آنها در هر دو زبان است. در اینجا مجدداً باید



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
 رتال جامع علوم انسانی

نمودار (۶). مقایسه‌ی الگوی شغل پدران در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه، بر حسب درصد.  
 تهران، ۱۳۷۷

به این واقعیت اشاره کرد که نتایج حاصل از بررسی هر جامعه‌ی زبانی را نمی‌توان به‌سادگی و بدون در نظر گرفتن سایر عوامل اجتماعی و فرهنگی به سایر جوامع تعمیم داد.

بررسی یافته‌ها در بخش مربوط به آرای معلمان در مورد توانایی‌های زبانی و درسی

آزمودنی‌های دوزبانه نشانگر این مطلب است که به نظر معلمان، در حدود نیمی از آزمودنی‌های دوزبانه توانایی درکی و بیانی ضعیفی در زبان فارسی دارند. به نظر آنها بیش‌ترین مشکل درسی دانش‌آموزان دوزبانه، نسبت به سایر دروس، در درس جمله‌سازی و انشای فارسی است. چنین نتیجه‌ی خود نشانگر ارتباط مستقیمی است که بین این درس و توانایی‌های زبانی وجود دارد. از سوی دیگر، آنچه از اهمیت خاصی برخوردار است، نگرش معلمان در مورد پدیده‌ی دوزبانگی است. یافته‌های حاصل از این نظرخواهی نشان داده است که به نظر معلمان برای بیش از نیمی از آزمودنی‌ها (۵۵٪) دوزبانگی مانعی در پیشرفت تحصیلی آنها محسوب می‌شود. برطبق نظر کامینز (۱۹۸۹)، تا زمانی که نگرش معلمان مبتنی بر این تفکر باشد که دوزبانگی نامطلوب است، برنامه‌های آموزشی دوزبانه‌ها نیز موفقیتی حاصل نخواهد کرد؛ ولی چنان‌چه این معلمان در مورد پدیده‌ی دوزبانگی نگرش مثبت‌تری داشته باشند موفقیت برنامه‌ها نیز تضمین خواهد شد.

### بحث و نتیجه‌گیری

شناخت همه جانبه‌ی ما در زمینه‌ی رشد مهارت‌های زبانی و ارتباطی که بین اکتساب جنبه‌های نحوی، واجی، معنایی و کاربردی زبان گفتاری و شفاهی وجود دارد می‌تواند اطلاعات مفیدی در جهت درک مشکلات کودکانی که در سنین مدرسه خصوصاً در مراحل اولیه‌ی آن با ناتوانی‌های زبانی و یادگیری روبه‌رو هستند، به دست دهد. چنین مشکلاتی در مورد کودکان اقلیت‌های قومی - زبانی، بررسی نکته‌ی دیگری یعنی مسئله‌ی دوزبانگی را ضروری می‌سازد. از جمله سؤالات اصلی مطرح شده در زمینه‌ی ارزیابی، تشخیص و درمان اختلالات زبانی در کودکان دوزبانه این است که آیا اختلالات زبانی آنها ناشی از مشکلات ساختی و ذهنی است یا نتیجه‌ی دوزبانگی. آنچه از بررسی و تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش حاضر به دست آمد لزوم برنامه‌ریزی‌های مناسب‌تر را در جهت گسترش مهارت‌های زبانی افراد دوزبانه در زبان دوم، برای کاهش اثرات نامطلوب محدودیت‌های زبانی بر روی پیشرفت تحصیلی و آینده‌ی تحصیلی و شغلی این افراد نشان می‌دهد.

در فرضیه‌ی دوزبانگی که کامینز (۱۹۸۹) با عنوان فرضیه‌ی آستانه ارائه کرده است، برای جلوگیری از اثرات نامطلوب شناختی ناشی از دوزبانگی، باید حد آستانه‌یی از تبحر در زبان اول قبل از یادگیری زبان دوم وجود داشته باشد. پژوهش حاضر نشان داده است که با وجود فراهم بودن چنین شرایطی، ما عملاً با ضعف در توانایی‌های زبانی در میان آزمودنی‌های دوزبانه روبه‌رو هستیم. این نتایج به نظر نگارنده با شرایط دوزبانه شدن کودکان ارمنی که زبان مادری آنها ارمنی و زبان دوم آنها فارسی است و از کلاس اول ابتدایی یعنی با ورود به نظام آموزش همگانی، یادگیری فارسی را آغاز می‌کنند، مرتبط است. به این نحو که آموزش زبان فارسی برای این افراد از سطح رسمی آن یعنی خواندن و نوشتن آغاز می‌شود و این کودکان پیش از آنکه به حد متوسطی از آشنایی با جنبه‌های غیررسمی و شفاهی زبان فارسی (یعنی شنیداری و گفتار) برسند، به یکباره در معرض جنبه‌های رسمی زبان فارسی قرار می‌گیرند. این کودکان با دارا بودن توانایی‌های شناختی طبیعی قادرند مراحل اولیه‌ی خواندن و نوشتن را که بیش‌تر متکی بر توانایی‌های رمزگردانی است با موفقیت پشت سر بگذارند، کما اینکه بررسی نمرات درسی آنها نیز این نظر را تأیید می‌کند. اما با بالا رفتن سطح تحصیلات و خارج شدن آموزش زبان دوم از جنبه‌ی صرف خواندن و نوشتن، محدودیت‌های زبانی فارسی در آنان آشکارتر می‌شود؛ زیرا در سطوح بعدی تحصیلی لازم است که کودکان از خواندن و نوشتن برای یادگیری بیش‌تر استفاده کنند. آنها باید مطالبی را که می‌خوانند درک کنند و آنچه را که از واقعیت‌های پیرامون خود درک می‌کنند و آنچه را که در فکر خود دارند در قالب زبان فارسی بیان کنند. به نظر می‌رسد که هرگونه محدودیتی در زبان فارسی، به‌ویژه از نظر واژگانی و معنی‌شناختی، آنها را از داشتن ابزاری کارآمد برای برآوردن نیازهای درکی و بیانی محروم می‌سازد و اثر چنین محرومیتی در نمرات پایین‌تر آزمودنی‌های دوزبانه‌ی پنجم ابتدایی در مقایسه با تک‌زبان‌ها قابل مشاهده است. چنین عوارض ثانویه‌یی از محرومیت زبانی در نهایت امر اثر خود را بر رغبت و میل تحصیلی می‌گذارد و باعث افت تحصیلی و حتی رها کردن تحصیلات می‌شود. در درازمدت نیز اثرات چنین شرایطی را می‌توان در موقعیت اجتماعی این افراد خصوصاً از

نظر‌گزینش شغل آشکارا مشاهده کرد. نتایج حاصل از بررسی سطح تحصیلات و نوع شغل والدین این آزمودنی‌ها، به عنوان افراد بالغ دوزبانه، نیز چنین فرضیاتی را تأیید می‌کند.

مسائل مطرح شده اگرچه بر پایه‌ی نتایج حاصل از بررسی انجام شده بر روی افراد عادی دوزبانه است، لیکن از همین نتایج می‌توان برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی افرادی از جامعه‌ی دوزبانه که از یک طرف، با کم‌توانی شناختی و زبانی در زبان اول روبه‌رو هستند و از سوی دیگر، برای رفع پاره‌یی از نیازها ملزم به فراگیری زبان فارسی هستند، بهره جست. به‌راستی چه نوع برنامه‌ریزی‌هایی را می‌توان برای این دسته از افراد دوزبانه در نظر گرفت؟ همان‌گونه که پیش‌تر مطرح شد، تک‌زبانه کردن این افراد محروم کردن آنها از زبان مادری و جامعه‌ی اقلیت به معنی انکار قسمت اعظم نیازهای فردی و اجتماعی آنها است و این در شرایطی است که فلسفه‌ی اصلی توانبخشی مبتنی است بر بازگرداندن فرد دچار معلولیت، با حداکثر استقلال، به بطن جامعه. جامعه‌ی اصلی این افراد، همانند همسالان هم‌فرهنگ آنها، جامعه‌ی اقلیت است و بنابراین، تسهیلات آموزشی مناسب این افراد باید در جامعه‌ی خودشان فراهم شود تا یک محرومیت اولیه‌ی زبانی به محرومیت ثانویه‌ی اجتماعی و محیطی منجر نگردد.

برای کاهش اثرات نامطلوب دوزبانگی، با در نظر گرفتن جنبه‌های مختلف آموزشی و توانبخشی و فرهنگی، می‌توان پیشنهادهاتی را در خصوص چگونگی برنامه‌های آموزشی برای دو گروه افراد عادی و دچار معلولیت زبانی و شناختی از جامعه‌ی اقلیت به شرح زیر ارائه داد:

برای کودکان دوزبانه‌ی ارمنی که از توانایی‌های عادی برخوردارند، راه کار منطقی این است که بخشی از ساعات آموزش پیش‌دبستانی و دوره‌های مقدماتی تحصیلات ابتدایی به آشنا ساختن این کودکان با جنبه‌های شفاهی زبان فارسی اختصاص یابد. گسترش خزانه‌ی واژگان درکی و بیانی این کودکان می‌تواند از برنامه‌های مناسب و مؤثر برای کاهش عوارض ناشی از محدودیت زبانی در بدو ورود به کلاس اول باشد. شایان ذکر است که به رغم نظریات پیشین، تحقیقات اخیر حاکی از این واقعیت‌اند که در سنین

مدرسه، رشد زبانی در تمام جنبه‌های صورت، محتوا و کاربرد خصوصاً به لحاظ معنی‌شناختی و کاربردشناختی همچنان ادامه می‌یابد و سال‌های مدرسه به عنوان دوره‌ی مهم در رشد خلاق زبان مطرح است (برنشتاین و تیگرمن، ۱۹۹۱). بنابراین، در صورت بی‌توجهی نسبت به رفع محدودیت‌های زبانی افراد دوزبانه در سطوح پایه‌ی زبان فارسی، این محدودیت‌ها کماکان ادامه می‌یابد و مانع خلاقیت و رشد زبانی تحصیلی بیش‌تر آنان می‌شود.

درخصوص افراد کم‌توان ارمنی، تجربیات بالینی نشان می‌دهد که زمانی که ناتوانی آنان در حد متوسط تا خفیف است آنها قادر به فراگیری هر دو زبان هستند و در سطح خواندن و نوشتن زبان فارسی نیز به پیشرفت‌های قابل ملاحظه‌ی دست می‌یابند. به نظر نگارنده، در هر سطحی از توانایی‌های شناختی و زبانی، فرد قادر است دو زبان را فراگیرد؛ اما میزان پیشرفت در آن دو زبان به توانایی شناختی و زبانی اولیه‌ی فرد بستگی دارد. برای کاهش محرومیت فرهنگی این گروه از افراد، منطقی به نظر می‌رسد که آنها نیز از حق مسلم آموزش همگانی برخوردار شوند و چون دیگر همسالان هم فرهنگ و هم‌زبان خود، در کنار هم‌کلاسی‌های هم‌زبان خود به تحصیل مشغول شوند تا نیازهای آموزشی آنها برآورده شود و از فرهنگ و جامعه‌ی خود نیز جدا نشوند.

با درنظر گرفتن جمعیت اقلیت‌های مختلف ساکن ایران، تربیت متخصصانی از جوامع اقلیت یکی از نیازهای اساسی جامعه‌ی ایران است.

### پی‌نوشت

۵. از آنجایی که مقاله‌ی حاضر بخشی از پایان‌نامه‌ی تحصیلی اینجانب در رشته‌ی گفتار‌درمانی، در مقطع کارشناسی ارشد بوده است، لازم می‌دانم از راهنمایی‌های استادانه و دقیق استاد بزرگوار آقای دکتر یحیی مدرس و مشورت‌های استادان محترم آقایان دکتر حسن عشایری، دکتر فیروز آزردهگان و دکتر محمد کمالی صادقانه و خالصانه تشکر کنم.

### کتابنامه

پالمر، فرانک. ۱۳۷۴. نگاهی تازه به معنی‌شناسی. ترجمه‌ی کورش صفوی. تهران: ماد.  
نرسیسیانس، امیلیا. ۱۳۷۲. «دوزبان‌گویی و دو فرهنگ‌گویی». در محمد دبیر مقدم (گردآورنده). مجموعه مقالات نخستین کنفرانس زبان‌شناسی نظری و کاربردی. تهران: دانشگاه علامه طباطبائی.  
همایون، همداخت. ۱۳۷۲. واژه‌نامه زبان‌شناسی و علوم وابسته. تهران: مؤسسه مطالعات و تحقیقات فرهنگی.

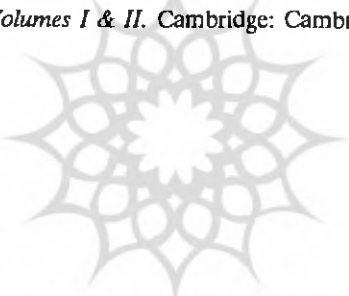
Bernstein, D.K., & Tiegerman, E. (Eds.). 1991. *Language and Communication Disorders in Children*. New York: Macmillan Publishing Company.

Crystal, D.. 1981. *Clinical Linguistics*. London: Whurr Publishers.

Cummins, J.. 1989. «A Theoretical Framework for Bilingual Special Education», *Exceptional Children*, vol. 56. no. 2. pp. 111-119.

Grundy, K. (Ed.). 1989. *Linguistics in Clinical Practice*. London: Whurr Publishers.

Lyons, J.. 1977. *Semantics: Volumes I & II*. Cambridge: Cambridge University Press.



شرویشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
رتال جامع علوم انسانی