

## تأثیر عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه یک الگوی مناسب زبان‌آموزی\*

سلام ویسی‌تبار\*\*

### چکیده

دوزبانگی و دوزبانه بودن پدیده‌ای است جهانی که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد و آن عبارت از حالتی است که فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند. بحث دوزبانگی در رشته‌های فراوانی با بحث برنامه‌ریزی درسی و اجرای سیاست‌های حفظ و نگهداری زبان و همچنین سیاست‌های جابه‌جایی آن مرتبط است. اهمیت زبان در شکل‌گیری و نوع هویت فرد متکلم به زبان مورد نظر، مورد تاکید مکاتب مختلف روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است. هرچند تسلط به زبان مادری بیشتر باشد، موفقیت فرد در زندگی اجتماعی بیشتر و در مجموع کارآیی و تحرک جامعه بیشتر می‌گردد. بدیهی است مستقیم‌ترین و مؤثرترین راهی را که برای افزایش تسلط بر زبان مادری وجود دارد، آموزش آن در مؤسسات آموزشی و از طریق برنامه‌ی درسی و در سطوح مختلف است. به کارگیری روش‌های یاددهی-یادگیری مناسب تحقق اهداف هر برنامه درسی را تسهیل می‌کند.

در ایران علاوه بر جمعیت فارسی زبان، گروه‌های قومی دیگری نیز (از جمله قوم کُرد) وجود دارند که در مکالمات داخلی خود به زبان کُردی صحبت می‌کنند. بر اثر افزایش ارتباطات و تبدیل زبان فارسی به زبان مشترک اقوام و ملیت‌های مختلف ایرانی این گونه افراد دوزبانه یا چندزبانه هستند.

هدف از این تحقیق بررسی اثرات توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی کودکان دوزبانه‌ی مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه‌ی الگوی برنامه‌ی زبان‌آموزی برای آنان می‌باشد. در تحقیق حاضر جامعه پژوهشی عبارت است از کلیه معلمان شاغل در مقطع ابتدایی شهرستان مریوان اعم از زن و مرد، شهری و روستایی که در سال تحصیلی ۱۳۸۴-۱۳۸۳ در مدارس این شهرستان مشغول به تدریس بودند. حجم

\* این مطلب عنوان پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه علامه طباطبایی است که در شهریور ۱۳۸۴ به اتمام رسیده است.

\*\* کارشناس ارشد علوم تربیتی - برنامه‌ریزی درسی

نمونه شامل ۱۰ درصد از تعداد کل معلمان یعنی ۷۵۰ نفر شاغل در مقطع ابتدایی که ۷۵ نفر بوده و به صورت نمونه‌گیری اتفاقی سیستماتیک برگزیده و انتخاب شدند.

روش این پژوهش مطالعه میدانی از نوع همبستگی است. ابزار سنجش و اندازه‌گیری متغیرها پرسشنامه‌ی محقق ساخته می‌باشد که توسط معلمان تکمیل شده است. پرسشنامه دارای ۷۶ سوال است و در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تدوین شده است. برای طراحی و تهیه‌ی آن، ابتدا «سازهی» اثرات توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر آموزش و پرورش کودکان دوزبانه به ابعاد و متغیرهای خود شامل: توانش شناختی (رشد شناختی)، دستیابی به یادگیری آگاهانه، انگیزه‌ی تحصیلی، توانایی کودک در برقراری ارتباط موثر و مطلوب، روش‌های مطالعه و یادگیری صحیح، دستیابی به تفکر خلاق و خلاقیت زبانی، یادگیری و کاربرد صحیح زبان فارسی، بیان اندیشه، خواسته، نیاز و بروز احساسات، پذیرش و ایفای نقش اجتماعی، توانایی کودک در برقراری روابط اجتماعی مناسب، شناخت و درک صحیح از واقعیات جهان و دروس مختلف، اعتماد والدین نسبت به مدرسه، یادگیری آسان برنامه‌ی درسی، تقویت فرهنگ ملی و عدم احساس از خود بیگانگی فرهنگی، افزایش انگیزه‌ی معلمان نسبت به تدریس و آموزش دروس با زبان فارسی، پیشرفت درسی کودک دوزبانه تقسیم شده و تعداد ۷۶ گویه در مورد آنها نوشته شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا از آماره‌های توصیفی از قبیل جداول فراوانی، میانگین، نمودار، محاسبه‌ی درصدها استفاده می‌شود تا یک تصویر کلی و اجمالی از متغیرها بدست آید. سپس برای اندازه‌گیری روابط بین متغیرها (بسته به سطح سنجش متغیرها) از آزمون آماری خی‌دو استفاده گردید.

نتایج بدست آمده از آزمون فرضیه‌ها (سؤالات) و تحلیل و تفسیر گویه‌ها حاکی از آن است؛ با توجه به اینکه مقدار خی‌دو آزمون فرضیه‌ی کلی برابر با ۵۹/۵۰۷ و سطح معنی‌داری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد. بنابراین با احتمال خطای ۰/۰۰۱ می‌توان گفت که عدم توجه برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی کودکان دوزبانه‌ی (ابتدایی) شهرستان مریوان موثر است و این نتیجه قابل تعمیم به جامعه‌ی آماری می‌باشد. به عبارت دیگر از دیدگاه معلمان توجه برنامه‌ی درسی ابتدایی به زبان مادری (گردی)، موجب افزایش و ارتقای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی شهرستان مریوان می‌شود.

#### مقدمه

دوزبانگی و دوزبانه بودن پدیده‌ای است جهانی که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد، که عبارت از حالتی است که فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند. در چند دهه اخیر پذیرش مفهوم

«دوزبانگی<sup>۱</sup>» و تکثیر فرهنگی به عنوان واقعیتی مثبت در هویت و توسعه ملی کشورها، رویکرد های علمی جدید در آموزش و پرورش کودکان دوزبانه مورد توجه قرار گرفته است (Datta, 2002 و Chastian, 1988). اگر چه در گذشته دوزبانگی یا چندزبانگی<sup>۲</sup> فرد یا جامعه با «مشکل» و «مانع» تداعی می‌گردید، در دهه‌های اخیر این مقولات، همچون تکثیر فرهنگی به عنوان فرایندهای طبیعی و مثبت، سرمایه های سلامت، مصونیت و رشد فکری و اجتماعی دیده می‌شوند (Crytal, 1993). زبان‌های محلی نه تنها به عنوان رقیب یا تضعیف کننده‌ی زبان ملی اطلاق نمی‌شود، بلکه به عنوان موجودیت‌های مثبت فرهنگی و ابزارهای تعاملی و توسعه‌ای، مکمل زبان ملی دیده می‌شود. زنده ماندن و بالندگی آنها نه تنها به عنوان تهدید وحدت و امنیت محسوب نمی‌شود، بلکه بیشتر از گذشته به مثابه سرمایه انسجام، اتحاد و امنیت مشاهده می‌گردند (سپهر، ۱۳۸۳).

### بیان مسئله

آموزش و پرورش به عنوان عاملی تعیین کننده در توسعه انسانی و توسعه همه جانبه و پایدار اجتماعی و اقتصادی با کسب حساسیت کافی در این زمینه می‌تواند نقش موثر ایفا کند، زیرا: آموزش و پرورش یک فرایند ارتباطی است و پایه‌ای هر ارتباط را زبان تشکیل می‌دهد و بدون زبان ارتباطی آموزش و پرورش معنا نخواهد داشت.

آموزش و پرورش خانوادگی به عنوان نخستین مرحله تربیت انسان در بطن ارتباطات خانوادگی در خانواده و محیط اجتماعی- زبانی شکل می‌گیرد و در این کانون است که کودک زبان مادری‌اش را یاد می‌گیرد. زبانی که از بعد جامعه‌شناختی متنوع بوده و غنای واژگانی و دستوری آن به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی محیط رشد کودک بستگی دارد. ورود کودک به مدرسه نیز یک حادثه است. چرا که از نظر شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است. حال اگر زبان مدرسه با زبانه مادری وی تفاوت زیادی داشته باشد. ابعاد این حادثه گسترده تر و آثار منفی آن در زندگی تحصیلی دانش آموز بیشتر خواهد بود (یمینی، ۱۳۷۱). در واقع فرد وادار می‌شود تا خواندن و نوشتن را که خود مهارتی مهم و پایه‌ای می‌باشد. در زبان دومی که هنوز با آن نامانوس است بیاموزد. کنار گذاشتن ناگهانی و ظاهراً بدون دلیل زبان اول می‌تواند موجب القای نگرش منفی نسبت به زبان دوم و یا القای ضرورت طرد زبان اول گردد. آنها می‌توانند از ابتدا زبان دوم را در تقابل با رشد طبیعی و یادگیری خود ببینند. ایجاد چنین وضعیت بغرنجی آن هم شاید در سرنوشت سازترین مهارت یادگیری پایه، این کودکان را در شرایط منفی و به مراتب نامساعدتر از کودکان

1- Bi- lingualism

2- Multi . lingualism

فارسی زبان قرار می‌دهد. این موقعیت نه تنها به خودی خود القاکننده‌ی تبعیض آموزشی است، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز تبعیض دراز مدت اجتماعی این گروه از فرزندان کشور گردد (سپهر، ۱۳۸۳).

به اعتقاد بلانک<sup>۱</sup> و هامر<sup>۲</sup> 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 است، سپس از آن برای توسعه شناختی استفاده می‌کند به نظر آنها وقتی کودک با داشتن یک دانش ناقص از زبان دوم وارد مدرسه می‌شود به جای استفاده از کارکردهای عاطفی و اجتماعی زبان، از کارکردهای شناختی آن استفاده می‌کند، در توسعه زبانی او خدشه وارد می‌شود.

از نظر خانزاده (۱۳۷۱) چون زبان دوم با تجارب قبلی کودک مرتبط نیست و از طرفی زبان دوم را فقط در کارکرد شناختی آن استفاده می‌کند، در نتیجه بسط زبانی که تبلور خلاقیت است، رشد نمی‌یابد. از نظر اجتماعی آموزش زبان مادری سبب جذب بهتر و راحت‌تر کودک در محیط می‌شود و به عنوان یک عنصر اصلی فرهنگی، او را در ارتباط با گذشته فرهنگی خود قرار می‌دهد.

در کشور ما تعداد کودکانی که زبان مادریشان فارسی نباشد شاید به چند میلیون برسد. این کودکان در بدو ورود به آموزش ابتدایی و بدون تدارک آمادگی قبلی با دو وظیفه سنگین آموزش (یادگیری) زبان دوم (فارسی) و سواد آموزی (یادگیری، خواندن و نوشتن) در آن واحد روبرو می‌شوند. در واقع آنها وادار می‌شوند تا خواندن و نوشتن را که خود مهارتی مهم و پایه‌ای می‌باشد. در زبان دومی که هنوز با آن نامأنوس هستند، بیاموزند. کنار گذاشتن ناگهانی و ظاهراً بدون دلیل زبان اول می‌تواند موجب القاء نگرش منفی نسبت به زبان دوم و یا القاء ضرورت طرد زبان اول گردد (سپهر، ۱۳۸۲). مثلاً؛ دانش آموزان کُردزبان 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 درسی و محتوای آموزشی پیدا نمی‌کنند، چون سازماندهی محتوا و انتقال برنامه درسی به دانش آموزان بر پایه‌ی زبان فارسی است، که با مفاهیمی که بر اساس تجارب قبلی دانش آموز به زبان مادری حاصل گردیده است و برای او بار عاطفی نیز دارد، پیوند ندارد (یمنی، ۱۳۷۱). ورود چنین کودکی را به مدرسه یک حادثه ناگوار برای او می‌داند که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی او پیامدی منفی دارد.

به نظر او چون کودک در برابر زبانی قرار می‌گیرد که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود، در نتیجه یک فاصله‌ی ارتباطی بین کودک و مدرسه ایجاد می‌شود. این چنین گسستگی میان زبان

1- Balanc

2- Hamer

مدرسه و زبان مادری دانش‌آموز، ارتباط بر پایه‌ی انگیزه‌ی فردی را با دشواری مواجه می‌کند. تعارض بین مدار ارتباطی محیط اجتماعی و آموزش خانوادگی دانش‌آموز و مدل ارتباطی برنامه درسی رسمی مدرسه هم کیفی است و هم کمی. کیفی است زیرا که دانش‌آموز کُرد زبان در برابر زبانی قرار می‌گیرد که حاصل مجموعه ویژگی‌های فرهنگ زیستی و خاص او نیست. کمی است، زیرا از جنبه‌ی دستوری واژگان و آواشناسی برای او ناآشناست و به عبارتی دیگر بین زبان مدرسه و زبان دانش‌آموز شکاف پدید می‌آید. اما اگر زبان مادری به نحوی در نظام آموزشی و برنامه درسی راه یابد، فرد دو زبانه از اعتماد به نفس و احساس توانایی بیشتری برخوردار خواهد شد. همچنین اگر کودک دو زبان را با هم یاد بگیرد و در هر دو زبان به موازات هم از مراحل موثر در یادگیری زبان بگذرد، متناسب با توانایی ذهنی و آموزشهایی که به او ارائه می‌گردد، در هر دو زبان به تبحر نسبی دست می‌یابد. در چنین وضعیتی هر یک از زبانها به غنی‌سازی زبان دیگر کمک می‌کنند و تبحر بدست آمده در یک زبان - طبق اصل انتقال و تعمیم - به زبان دیگر منتقل می‌شود.

متأسفانه کودکان دو زبانه مناطق کُردنشین هرگز از این امکان برخوردار نبوده‌اند. کودکانی که تنها ابزار محاوره‌ای آنها گویش کردی است و شاید زبان فارسی از هیچ کانالی به گوش آنها نرسد و به مهارت زبان مادری خود مجهز هستند، ناچارند کلیه ضایعات دوزبانه بودن را در فرایند آموزش تحمل کنند. آنها در هنگام ورود به مدرسه و در برخورد با زبان آموزشی با سه مجهول صدا، معنا و نماد نوشتاری مواجه می‌شوند و در این وضعیت یک شرایط دوزبانگی ناهنجار ایجاد می‌شود. شواهد موجود حکایت از آن دارند که به رغم تعداد قابل توجه کودکان دارای زبان کُردی و غیرفارسی زبان، برنامه‌ریزی لازم جهت پاسخگویی به نیازهای آموزشی و پرورشی این کودکان صورت پذیرفته است. در حالی که برنامه‌ریزی به ویژه در مراحل اولیه‌ی رشد زبان و ورود به آموزش رسمی از اهمیت خاصی برخوردار است و کم توجهی به این موضوع به طور یقین زمینه‌ساز صدمات آموزشی و پرورشی و اجتماعی متعدد بوده و خواهد بود. به همین دلیل پژوهشگر در صدد است پژوهشی تحت عنوان «بررسی و ارزیابی اثرات توجه برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه‌ی شهرستان مریوان و ارائه‌ی یک الگوی زبان‌آموزی» انجام دهد، تا شاید آغاز حرکتی در جهت اصلاح نظام برنامه درسی در مناطق دو زبانه شود. و با ارائه‌ی الگوی برنامه‌ی درسی زبان آموزش ویژه این دانش‌آموزان زمینه‌ی مناسبی برای آموزش و ارتقای یادگیری آنان فراهم نماید.

## اهداف تحقیق

### هدف کلی

بررسی و ارزیابی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی کودکان دوزبانه‌ی

مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه‌ی الگوی برنامه‌ی زبان آموزی برای آنان.

### اهداف جزئی

- ۱- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر توانش شناختی (رشد شناختی) کودک دوزبانه.
- ۲- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر یادگیری، انگیزه‌ی تحصیلی و خلاقیت زبانی کودک دوزبانه.
- ۳- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر روش‌های مطالعه و یادگیری، یادگیری و کاربرد زبان فارسی و توان دانش‌آموز دوزبانه در بیان اندیشه، خواسته، نیاز و بروز احساساتش.
- ۴- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر پذیرش و ایفای نقش اجتماعی و برقراری روابط اجتماعی مناسب.
- ۵- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر شناخت و درک صحیح کودک از واقعیات جهان و دروس مختلف.
- ۶- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر اعتماد والدین نسبت به مدرسه.
- ۷- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر ایجاد حس مقاومت در برابر یادگیری برنامه‌ی درسی.
- ۸- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر محرومیت فرهنگی یا احساس از خود بیگانگی فرهنگی.
- ۹- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر ضعف و عقب ماندگی درسی کودک دوزبانه.
- ۱۰- بررسی اثرات عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر انگیزه‌ی معلمان نسبت به تدریس و آموزش دروس با زبان فارسی.
- ۱۱- ارائه‌ی الگو و شیوه‌های مناسب زبان آموزی ویژه‌ی کودکان دوزبانه (کُرد زبان).

### سؤالات و فرضیه‌های تحقیق

- ۱- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی کودک در دستیابی به توانش شناختی (رشد شناختی) می‌شود؟
- ۲- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی کودک در دستیابی به یادگیری آگاهانه می‌گردد؟
- ۳- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب کاهش انگیزه‌ی تحصیلی کودکان می‌شود؟
- ۴- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی کودک در برقراری ارتباط موثر و مطلوب

می‌شود؟

۵- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری باعث ترویج روش‌های مطالعه و یادگیری نادرست می‌گردد؟

۶- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی کودک در دستیابی به تفکر خلاق و خلاقیت زبانی می‌شود؟

۷- آیا آموزش زبان مادری بر یادگیری و کاربرد زبان فارسی تاثیر مثبتی دارد؟

۸- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی فرد در بیان اندیشه، خواسته، نیاز و بروز احساساتش می‌گردد؟

۹- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی فرد در پذیرش و ایفای نقش اجتماعی خود می‌گردد؟

۱۰- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب عدم توانایی کودک در برقراری روابط اجتماعی مناسب می‌شود؟

۱۱- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب ناتوانی کودک در دستیابی به شناخت و درک صحیح از واقعیات جهان و دروس مختلف می‌شود؟

۱۲- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب نارضایتی و ایجاد جو بی‌اعتمادی والدین نسبت به مدرسه می‌شود؟

۱۳- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری باعث ایجاد حس مقاومت در برابر یادگیری برنامه‌ی درسی خواهد شد؟

۱۴- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری سبب محرومیت فرهنگی یا احساس از خود بیگانگی فرهنگی می‌شود؟

۱۵- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی موجب ضعف و عقب ماندگی درسی کودک دوزبانه می‌شود؟

۱۶- آیا عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری باعث کاهش انگیزه‌ی معلمان نسبت به تدریس و آموزش دروس با زبان فارسی می‌شود؟

## ۲-۱- زبان و اهمیت آن

زبان یکی از مهم‌ترین و برجسته‌ترین صفات قومی است که نقش و جایگاه موجود ناطق و سخنگو را در طبیعت مشخص می‌سازد. از آنجا که زبان یکی از نهادهای بنیادی جامعه و از عنصرهای بسیار مهم در فرهنگ اجتماع است، ناگزیر هر وقت سخن از حفظ و تقویت و گسترش فرهنگ یک جامعه به میان می‌آید، بحث زبان نیز به‌عنوان یک عامل اساسی مطرح می‌گردد. پدیده‌ای که به وضوح قابل لمس می‌باشد، این است

که هیچ گروه انسانی وجود ندارد که برای ابراز عقاید و آرای خود از یک نظام نشانه ای به نام زبان بهره نبرد. اکثر تعاملات انسانی از طریق زبان صورت می‌گیرد و از آن در هر شرایطی می‌توان بهره برد. اهمیت زبان در شکل‌گیری و نوع هویت فرد متکلم به زبان مورد نظر، مورد تاکید مکاتب مختلف روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است (مید<sup>۱</sup>، ۱۹۳۴/۱۹۶۲ و لاکان<sup>۲</sup>، ۱۹۶۸).

هالیدی<sup>۳</sup> به سال ۱۹۷۳، نظریه‌ای راجع به موارد کاربرد زبان، به شرح زیر بیان کرده است:

- ۱- ابزار (برای ارضای نیازهای انسانی)
  - ۲- قاعده و قانون (برای کنترل رفتار دیگران)
  - ۳- تعاملی (برای ارتقای روابط اجتماعی)
  - ۴- شخصی (برای بیان و ابراز شخصیت)
  - ۵- تصویری (برای خلاقیت و بازیگری)
  - ۶- توضیحی (برای شرح و بیان مسائل)
- البته غیر از هالیدی کسان دیگری مثل هایمز<sup>۴</sup> (۱۹۷۴) و یاکوبسن<sup>۵</sup> (۱۹۶۰) و رابینسون<sup>۶</sup> (۱۹۷۲) نیز اشاراتی به همین مقولات ولی تحت عناوین دیگر دارند.

ادوارد ساپیر<sup>۷</sup> به سال ۱۹۳۱ و بنجامین لی ووف<sup>۸</sup> به سال ۱۹۵۶ عقیده داشتند که زبان‌های مختلف قادر هستند تا سخنوران آن زبان را به جهت خاصی از طرز تفکر و جهان بینی هدایت کنند. به عبارتی دیگر زبان در سطح ساخت و واژگان می‌تواند بر اندیشه و ادراک سخنورانش تاثیر بگذارد. یکی دیگر از ویژگی‌های هر زبان آن است که می‌توان با استناد به ادب، فرهنگ و زبان ملی، ریشه‌ی تاریخی هر ملت را در خاستگاه جغرافیایی آن شناخت و به صدور شناسنامه‌ی آن ملت مبادرت نمود. بنابراین زبان نقشی اساسی در شکل‌گیری شخصیت و فردیت و خود بودگی انفرادی و اجتماعی دارد، به طوری که می‌توان ادعا کرد که هر جا هویت متمایزی باشد، خصوصیات و ویژگی‌های خاص زبانی هم که معرف آن هویت باشد قابل بازشناسی خواهد بود (خوشحالی، ۱۳۷۹).

هر گاه یک گروه فرهنگی بخواهد هویت خود را مورد تاکید قرار دهد، تکیه بر تمایزات و ویژگی‌های

- 1- Mead , G. H
- 2- Lacan , J
- 3- Halliday .M.A
- 4- Hymes
- 5- Jakobson. R
- 6- Robinson, W. P
- 7- Sapir. E
- 8- Whorf. B. L



زبانی یک روش موثر است، ولی لزومی ندارد این تمایز و ویژگی رابطه‌ی مستقیم با ویژگی‌های فرهنگی و یا قومی آن گروه داشته باشد (نرسیسیانس، ۱۳۸۲).

زبان‌ها، گویش‌ها، گونه‌ها و سبک‌های مختلف زبانی حاصل قرن‌ها تکامل اجتماعی انسان هستند. بنا بر نظریه‌ی سایپر و ورف نظام الگویی هر زبان اشکال و مقولاتی را مقدر می‌سازد که شخص نه تنها از طریق آن ارتباط برقرار می‌کند، بلکه پیرامون خود را نیز تجزیه و تحلیل می‌کند و از طریق آن قادر به استدلال می‌شود و آگاهی خود را از مسایل به واسطه‌ی آن بنیان می‌گذارد (ورف، ۱۹۵۶).

به عبارتی ما در نهایت درجه‌ی آزادی بیان اجتماعی، بازهم اسیر نظام الگویی زبان خویش هستیم، زیرا از طریق زبان است که فکر می‌کنیم و در محدوده‌ی زبان است که دنیای پیرامون خود را درک می‌کنیم. زبان، گویش و بطور کلی شیوه‌ی اندیشه و بیان در هر گروه اجتماعی جزئی از ثروت فرهنگی آن گروه است و در تعیین هویت آن گروه نقش مهمی را بر عهده دارد.

چامسکی<sup>۱</sup> معتقد است که وجه تمایز انسان از موجودات دیگر در بکارگیری زبان به عنوان نظام ارتباطی است. هر کودک طبیعی که در اجتماع بزرگ می‌شود، قادر است تا به آسانی و بدون کمک دیگران زبان مادری خود را فراگیرد. نتیجه‌گیری چامسکی را، بنا به دعوی خود او ملاحظه فرایند یادگیری زبان مادری به وسیله کودک تأیید می‌کند. همه شواهد مسلم موجود حاکی از آنست که در اطفال هنگام تولد این استعداد فطری وجود ندارد که زبانی را آسانتر از زبانی دیگر یاد بگیرند. پس می‌توان فرض کرد که همه کودکان، صرف نظر از نژاد و تبارشان، با استعداد واحدی برای آموختن همه زبانها زاده شده‌اند و در اوضاع و احوال عادی، «زبان مادری» اطفال، زبان گفتار همان جامعه‌ای خواهد بود که در آن زاده شده‌اند و در نخستین سالهای عمر پرورش یافته‌اند. اما آن مهارت خلاق در زبان مادری که طفل را به تولید و فهم جمله‌هایی که هیچگاه پیش از آن به گوشش نخورده توانا می‌سازد چگونه پرورش می‌یابد؟

چامسکی می‌گوید که تنها از این راه می‌توانیم فرایند یادگیری زبان را دریابیم که فرض کنیم طفل هنگام تولد با مبادی به اعلا درجه قیدآفرین «دستور زبان جهانشمولی»<sup>۲</sup> به نوعی آشنایی دارد و به فطرت می‌تواند آنها را در تحلیل سخنانی که در پیرامون خود می‌شنود به کار برد (چامسکی، ۱۹۵۷).

## ۲-۲- دوزبانگی

واژه‌ی دوزبانگی را نخستین بار فرگوسن<sup>۳</sup> (۱۹۷۲) زبان‌شناس برجسته آن را به کار برد، «به نوعی خاص از

1- Chomsky. N

2- Universalistic

3- Ferguson, Charles

استاندارد شدن اطلاق می شود که در آن دو گونه‌ی زبانی مختلف با هم در یک جامعه وجود داشته باشند، به طوری که هر کدام دارای نقشی کاملاً معین باشند» (نرسیان، ۱۳۸۲). همانطور که ممکن است در یک منطقه‌ی معین چرای تکلم به کار رود، معمولاً هر زبانی نیز دارای لهجه‌ها، گویش‌ها و به طور کلی گونه‌های مختلفی است که هر کدام توسط عده‌ای از افراد جامعه یا در موقعی خاص به کار برده می شود. هنگام صحبت کردن یا نوشتن، هر فردی یکی از گونه‌های مختلف زبان مورد نظر خود را انتخاب می کند.

دوزبانگی یا چندزبانگی پدیده‌ای است که تقریباً در همه کشورهای جهان وجود دارد. این مبحث از مباحث جالب و پیچیده‌ای است که اگرچه بیشتر به جنبه‌های اجتماعی زبان مربوط می شود ولی مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و هم متخصصان تعلیم و تربیت نیز می‌باشد و بیشتر ماهیتی میان رشته‌ای دارد.

دوزبانگی را از جنبه‌های گوناگون تعریف کرده‌اند؛ اما سازمان **یونسکو** فردی را دوزبانه می‌داند که علاوه بر زبان اول خویش، دارای مهارتی هم‌اندازه در زبان دیگر باشد و این توانایی را داشته باشد که بتواند هر یک از آنها را به‌طور مساوی و در شرایط همانند مورد استفاده قرار دهد. در این مورد کودک به استفاده از زبان اول (مادری) برای موارد شخصی یا مقاصد روزانه خویش ادامه می‌دهد و از زبان مدرسه برای روابط تشریفاتی و وظایف اداری و سطح بالاتر اجتماعی استفاده می‌کند. بنابراین زبان اصلی یا اولیه، زبانی است که فرد با آن هویت می‌یابد و آن را متعلق به خود می‌داند و زبانی است که مهمترین نقش را در روابط شخصی او ایفا می‌کند و آن را برای تفکر و تخیلات خویش به کار می‌برد. این زبان همچنین زبانی است که فرد آن را بهتر می‌داند، بنابراین با تسلط بیشتری مورد استفاده قرار می‌دهد. معمولاً زبان اصلی از لحاظ زمانی نیز قبل از زبان دیگر کسب شده است.

دوزبانگی اصطلاحی عام است که معمولاً با دو مفهوم فردی و اجتماعی به کار می‌رود. به عبارتی، گاه این پدیده در سطح افراد مطرح است که در این حالت با فرد دوزبانه سروکار داریم و گاه در سطح جامعه مطرح می‌شود و در آن صورت سروکار ما با جامعه دوزبانه است. جامعه دوزبانه به دو صورت می‌تواند وجود داشته باشد؛ مثلاً ممکن است در کشوری مانند ایران در محدوده مرزهای سیاسی گروه‌های قومی گوناگونی زندگی می‌کنند که هر کدام با زبان بومی خود سخن می‌گویند ولی در عین حال یک زبان رسمی و مشترک بر کشور حاکم باشد. در این صورت، افراد برای استفاده از رسانه‌های گروهی یا در آموزش و موارد دیگر به ناچار علاوه بر زبان بومی خود باید زبان رسمی را نیز فرا گیرند. همچنین ممکن است در کشوری به دلایل اجتماعی، فرهنگی، سیاسی علاوه بر گویش‌ها و زبان‌های غیر رسمی چند زبان رسمی پذیرفته شده باشد. در این صورت مردم از زبان‌های رسمی در امر آموزش و نیز در رسانه‌های گروهی و مکاتبات استفاده می‌کنند.

در تعریف فرد دوزبانه، همه زبان‌شناسان اتفاق نظر دارند؛ زیرا برخی از آنان - مانند هارتمن<sup>۱</sup> و استورک<sup>۲</sup> - فردی را دوزبانه می‌دانند که به هر دو زبان به طور مساوی مسلط باشد و برخی دیگر - مانند هاگن<sup>۳</sup> - ملاک دوزبانه بودن افراد را تسلط و توانایی محدود آنها در هر دو زبان قلمداد می‌کنند. «واین‌رایش» کسی را دوزبانه می‌داند که بتواند دوزبان را به تناوب و به جای یکدیگر به کار گیرد. هاکت هم تسلط بر دوزبان را برای دوزبانگی لازم می‌داند ولی از نظر او الزاماً این تسلط کامل و بومی مانند نیست (مدرسی، ۱۳۷۲).

در تعاریف بالا مشخص نیست که تسلط زبانی در کدام یک از سطوح زبانی مورد نظر است. آیا منظور تسلط در درک است یا تسلط در تولید؟ آیا تسلط در خواندن و نوشتن ملاک دوزبانه بودن فرد است یا تسلط در گفتار یا نوشتار؟ منظور از دوزبانه چیست؟ دو زبانی که از نظر آوایی، واژگانی، معنایی و نحوی با یکدیگر متفاوت اند یا دوگوشی که فقط از نظر آوایی و واژگانی با هم تفاوت دارند؟ ولی تیلور کسی را دوزبانه قلمداد می‌کند که بتواند به دو زبان، گویش یا سبک گفتار که از نظر آوایی، نحوی و واژگانی باهم تفاوت دارند، گفت‌وگو کند. مطابق این تعریف، بسیاری از گویندگان یک زبان که بر گونه‌های مختلف اجتماعی یا محلی آن زبان تسلط دارند، دوزبانه محسوب می‌شوند (مدرسی، ۱۳۷۲). به نظر براهنی، تفاوت دو زبان امری نسبی است که گاه میزان آن زیاد (مانند تفاوت بین زبان انگلیسی و چینی) و گاه بسیار جزئی و در حد تفاوت میان زبان رسمی و زبان محاوره‌ای است (براهنی، ۱۳۷۱).

بنابراین دوزبانگی یک ویژگی مطلق نیست و می‌توان آن را بر روی پیوستاری قرار داد که در یک سوی آن کسانی قرار دارند که به دو زبان کاملاً متفاوت (مثلاً زبان انگلیسی و عربی) تسلط یکسان دارند و در سوی دیگر آن افرادی هستند که به دو گونه محلی و یا اجتماعی از یک زبان صحبت می‌کنند (مثلاً گونه رسمی و غیر رسمی زبان فارسی). در فاصله بین دوسریوستار دوزبانه‌هایی با دو حالت متفاوتی از تسلط بر دوزبان قرار می‌گیرند. از نظر سیکوان<sup>۴</sup> فرد دوزبانه دارای دو سیستم جدا از یکدیگر است و هر وقت شرایط ایجاب کند و بر حسب ضرورت و به تناوب یکی از آنها را به جای دیگری مورد استفاده قرار می‌دهند. از نظر سیکوان، فرد یک‌زبانه هم تاحدی دوزبانه است؛ زیرا در هنگام استراحت، در بین دوستان، به هنگام تهیه گزارش یا سرودن شعر و به هنگام وکالت از یک گونه زبانی استفاده نمی‌کند. بلکه متناسب با هر یک از موقعیت‌های مذکور، گونه مناسب با آن موقعیت را به کار می‌برد. در واقع، او مرتب از یک موقعیت به موقعیت دیگر برمی‌گردد

1- Hartman

2- Stork

3- Hagen

4- Siguan, M

(سیکوان، مک کی<sup>۱</sup>، ۱۳۶۹)

### دوزبانگی در ایران

در ایران علاوه بر جمعیت فارسی زبان، گروه‌های قومی دیگری نیز وجود دارند که در مکالمات داخلی خود به زبان قومی خویش صحبت می‌کنند. بر اثر افزایش ارتباطات و تبدیل زبان فارسی به زبان مشترک اقوام و ملیت‌های مختلف ایرانی این گونه افراد دوزبانه یا چندزبانه هستند. از جمله زبان‌های قومی رایج در ایران زبان‌های کردی، ترکی، عربی، براهویی و... است. این زبان‌ها از نظر ساختار بسیار متفاوتند. برخی از آنها متعلق به خانواده‌ی زبان‌های ایرانی هستند، در حالی که برخی به خانواده‌های دیگر هندی و اروپایی، سامی، دراویدی و غیره تعلق دارند. از نظر چگونگی وضعیت دوزبانی اکثر این اقوام مراحل دوزبانی غیر کامل و دوزبانی تک سواد را پشت سر گذاشته و بخصوص در مورد نسل جدید به حالت دوزبانی کامل رسیده‌اند (نرسیسیانس، ۱۳۸۲).

در حالی که زبان مادری در حوزه‌هایی از قبیل خانه و مکالمات دوستانه با افراد متعلق به گروه قومی و زبانی خود مورد استفاده قرار می‌گیرد، زبان فارسی نیز در حوزه‌هایی نظیر محل کار و خیابان به کار می‌رود و تداخل حوزه‌ها بسیار ناچیز است (همان منبع).

در این مناطق زبان مادری در ابتدا و در محاوره با پدر و مادر و در خانه فرا گرفته می‌شود و زبان فارسی بعدها و اکثراً با یک تفاوت زمانی حداقل چند ساله آموخته می‌شود. از آنجا که زبان فارسی زبان رسمی ایران است، آموزش رسمی نیز به این زبان صورت می‌گیرد. به علت اختلاف در زمان فراگیری زبان‌ها و تفاوت در حوزه‌های کاربرد آن، موجب برخی مشکلات در تبدیل زبان‌ها می‌شود. به علاوه چون نوعی توزیع زبانی در حوزه‌های مختلف وجود دارد، اکثر گروه‌های قومی در مجموعه‌ی زبان خود همه‌ی گونه‌های مختلف فارسی را ندارند و گاهی اتفاق می‌افتد که در انتخاب گونه‌ی مناسب زبانی دچار اشتباه می‌شوند. مثلاً گونه‌ی استاندارد ادبی و گونه‌ی گفتاری را به جای همدیگر به کار می‌برند (نرسیسیانس، ۱۳۸۲). این موضوع به تداخل زبان‌ها افزوده می‌شود و باعث تمایز طرز صحبت آنان به زبان فارسی می‌گردد.

### ۲-۴- عوامل دوزبانه شدن

دوزبانی عموماً در جوامعی که در آن گروه‌های زبانی گوناگونی در یک منطقه، اقلیم یا سرزمین در جوار یکدیگر زندگی می‌کنند، به وجود می‌آید. گسترش علم و فناوری، افزایش امکان جابه‌جایی سریع جمعیت، بروز جنگ، بیکاری، قحطی یا مراودات درون‌ملی یا بین‌المللی مانند تجارت، مسافرت و... همه و همه موجب

می‌شود که دائماً در گوشه و کنار جهان گروه‌هایی از مردم، زیستگاه خود را ترک کنند و در دیگر نقاط جهان سکونت گزینند. این افراد برای برطرف کردن نیازهای اجتماعی خود در محیط جدید به یادگیری یک یا چند زبان پیدا می‌کنند. بر این اساس عوامل دوزبانه شدن را می‌توان زائیده عوامل اجتماعی، فرهنگی دانست. چند نمونه از این عوامل را در زیر می‌آوریم:

### الف) مهاجرت

بسیاری از افراد به دلایل تحصیل، اشتغال و... به سرزمینی مهاجرت می‌کنند که مردم آنجا به زبانی دیگر سخن می‌گویند. این افراد معمولاً ضمن حفظ زبان مادری خود به ناچار باید زبان جامعه جدید را نیز بیاموزند و بدین ترتیب دوزبانه می‌شوند. گاهی نسل‌های بعدی این افراد نیز زبان بومی خود را به شکل محاوره‌ای در خانه و محیط‌های غیررسمی به کار می‌برند. ارامنه ایران مثال مناسبی برای چنین رویدادی هستند. آنها پس از گذشت سالها علاوه بر فراگیری زبان فارسی، زبان ارمنی خود را نیز حفظ کرده‌اند و فرزندانشان در مدارس خاص ارامنه شیوه‌های خواندن و نوشتن زبان خویش را فرا می‌گیرند. دانشجویان ایرانی که به کشورهای دیگر مهاجرت کرده و در آنجا مقیم شده‌اند در بسیاری مواقع علاوه بر یادگیری زبان کشور محل اقامت خود، زبان مادری خویش را حفظ کرده‌اند. اگرچه گاه دیده می‌شود که به دلیل نفوذ زبان و فرهنگ سرزمین جدید، نسل‌های بومی زبان بومی خود را کنار می‌گذارند و از آن استفاده نمی‌کنند.

زناشویی در میان گروه‌های مختلف زبانی نیز عاملی برای دوزبانه شدن یک خانواده به حساب می‌آید؛ زیرا در بسیاری مواقع، پس از چند سال رابطه خانوادگی، زن یا شوهر زبان همسر خود را به کار می‌برد. به علاوه فرزندان چنین خانواده‌ای در درجات مختلف دوزبانه بار خواهند آمد.

### ب) موقعیت سیاسی

از دیگر عوامل دوزبانه شدن این است که در کشوری که چند گروه زبانی وجود دارد، سیاست‌گذاران حاکم زبانی را که شمار گویش‌وران آن بیشتر و دارای پیشینه فرهنگی یا نفوذ فرهنگی بیشتری است، زبان رسمی قرار می‌دهند و از آن زبان در آموزش و پرورش و امور رسمی و سیاسی استفاده می‌کنند؛ مثلاً در کشور هند به دلیل حاکمیت صدوپنجاه ساله امپراتوری بریتانیا هنوز هم زبان انگلیسی - چه در آموزش و پرورش و آموزش عالی و چه در محافل علمی دیگر- نفوذ زیادی دارد. در کانادا نیز به دلیل نفوذ سیاسی بیشتر و سنت‌های غنی تر دو ملیت فرانسه و انگلیس، این دو زبان رسمیت دارد و گزارش‌های سیاسی و اجتماعی معمولاً به هر دو زبان یاد شده ارائه می‌شوند.

### ج) مرزهای مشترک

معمولاً بر اثر معاشرت مکرر ساکنان مرزهای یک کشور با همسایگان خود در کشور مجاور، زبان

یکدیگر را می‌آموزند؛ مثلاً در کشور ما ایران، مردم مناطق ترک‌زبان، گُردزبان و عرب‌زبان که با کشورهای ترکیه، عراق یا جمهوری آذربایجان هم مرزند، بر اثر تماس نزدیک با مردم کشورهای یاد شده، اغلب هردو زبان ترکی - فارسی، کردی - فارسی و یا عربی - فارسی را به کار می‌برند. در کشور سوئیس نیز به دلیل هم‌مرز بودن با کشورهای فرانسه، آلمان و ایتالیا مردم به این سه زبان به عنوان زبان رسمی سخن می‌گویند.

#### د) ملیت‌گرایی (ناسیونالیسم)

بسیاری از ملل برای شناساندن خود به جهان و نیز به دلیل علاقمندی به استقلال ملی و سیاسی، زبان مستقل را به کار می‌گیرند. کشورهای نروژ، ایرلند و فلسطین اشغالی (اسرائیل) نمونه‌های مناسبی برای این ادعا هستند؛ مثلاً ملت نروژ پس از خروج از سلطه دانمارک به جای زبان دانمارکی، زبان برگن را که زبان بخشی از مردم نروژ بود و با زبان دانمارکی هم تفاوت داشت به عنوان زبان ملی برگزید یا صهیونیست‌های اسرائیل با وجود اینکه از ملیت‌های مختلف آسیایی - آمریکایی و اروپایی هستند، پس از غصب سرزمین فلسطین و مستقل شدن، تصمیم گرفتند زبان عبری را که دارای پیشینه تاریخی مشترکی در میان آنهاست، به عنوان زبان رسمی و زبان مشترک در کنار زبان ملی گروهی خود به کار گیرند. به همین دلیل، آنها زبان ییدیشی را که مخلوطی از آلمانی، عبری و اسلاوی بود و در دوران سرگردانی و پراکندگی‌شان از آن به عنوان زبان مشترک استفاده می‌کردند، کنار گذاشتند (کیوانی، ۱۳۷۴).

#### ه) دوزبانگی قومی

این گروه زبان دیگر را بر اساس فشار یا اجبار اجتماعی که با آن در تماس هستند، فرا گرفته‌اند. این نوع دو زبانه‌ها معمولاً از گروه‌های اقلیت هستند، یا از گروه‌های اکثریتی هستند که بنا بر شرایط سیاسی زبان حاکم (اقلیت)، بر آنها تحمیل شده است. کودکان این گروه از نظر تحصیلات و آموزش همواره مشکلاتی دارند. البته باید در نظر داشت که دوزبانگی قومی بودن به خودی خود مساله نیست، بلکه عدم استفاده از شیوه‌های آموزشی و فرهنگی صحیح، زمینه‌ی ایجاد اشکال و مساله را به وجود می‌آورد.

#### عوامل مؤثر در دوزبانگی

عوامل مؤثر در دوزبانگی را می‌توان به صورت جدول زیر ارائه داد که در آن عوامل باز دارنده و عوامل کمک کننده در دوزبانگی تعریف شده‌اند. سپس این عوامل در سه سطح روانی - اجتماعی، اقتصادی - فرهنگی و آموزشی بررسی شده است.

<p><b>عوامل کمک کننده</b></p> <p>(عواملی که سبب می شود تا شخص به دو یا چند زبان صحبت کند و تسلط خود را به آن زبان‌ها افزایش دهد).</p>	<p><b>عوامل باز دارنده</b></p> <p>(عواملی که سبب می شوند تک زبانی به وجود بیاید یا تسلط به یکی از زبان‌ها بیشتر باشد)</p>	
<p>۱- وجود انگیزه برای یادگیری زبان‌های مختلف</p> <p>۲- وابستگی عاطفی در دانستن زبان‌های مختلف</p> <p>۳- احساس همبستگی نسبت به گروه‌های زبانی - فرهنگی مختلف</p> <p>۴- توانایی‌های ارتباطی</p>	<p>۱- عدم وجود انگیزه برای فراگیری زبان دیگری</p> <p>۲- احساس حقارت به سبب سخن گفتن به برخی از زبان‌ها (زبان قومی، زبان مشترک یا هردو)</p> <p>۳- احساس عدم همبستگی نسبت به یکی از گروه‌های زبانی - فرهنگی</p> <p>۴- ناتوانی‌های ارتباطی</p>	<p><b>عوامل روانی</b></p>
<p>۱- زندگی در یک منطقه چند زبانه</p> <p>۲- تعلق به یک اقلیت قومی - فرهنگی</p> <p>۳- تماس‌های درون گروهی و برون گروهی گسترده</p> <p>۴- وجود حوزه‌های کاربردی برای هر دو زبان</p> <p>۵- وجود رادیو، تلویزیون، روزنامه و مجلات علمی و فرهنگی و فعالیت‌های فرهنگی - ورزشی</p>	<p>۱- زندگی در یک منطقه تک زبانه</p> <p>۲- عدم تعلق به یک اقلیت قومی - فرهنگی</p> <p>۳- عدم تماس‌های اجتماعی و احساس بی‌نیازی نسبت به زبان مشترک استاندارد، به ویژه در مناطق روستایی</p> <p>۴- عدم وجود حوزه‌های کاربردی برای هر دو زبان</p> <p>۵- عدم وجود رادیو، تلویزیون، روزنامه و مجلات علمی و فرهنگی و فعالیت‌های فرهنگی - ورزشی</p>	<p><b>عوامل فرهنگی - اقتصادی - اجتماعی</b></p>
<p>۱- آموزش اجتماعی مناسب و احترام گذاشتن به گروه‌های فرهنگی قومی - زبانی مختلف</p> <p>۲- آموزش ارزش‌های اخلاقی و عدم تشویق ملیت‌گرایی</p> <p>۳- دسترسی همگانی به آموزش رسمی و استفاده‌ی مناسب از ارزش‌های ادبی - هنری - فرهنگی گروه‌های مختلف قومی - فرهنگی - زبانی در ایران</p> <p>۴- ایجاد شرایط دو زبانی افزایشی</p> <p>۵- وجود برنامه‌های آموزشی از طریق رادیو و تلویزیون</p> <p>۶- برنامه ریزی و انتخاب مباحث مخصوص دو زبانه</p> <p>۷- آموزش معلمان باری تدریس در مناطق دو زبانه</p> <p>۸- فعالیت‌های فوق برنامه و دوره‌های مخصوص پیش دبستانی کودکان دوزبانه</p>	<p>۱- عدم توجه یا تحقیر نسبت به گروه‌های اجتماعی فرهنگی مختلف</p> <p>۲- تشویق ملیت‌گرایی</p> <p>۳- عدم وجود امکانات آموزشی رسمی یا عدم استفاده از ارزش‌های ادبی - هنری - فرهنگی اقوام مختلف در ایران</p> <p>۴- ایجاد شرایط دو زبانی کاهش‌ی</p> <p>۵- عدم وجود برنامه‌های آموزشی از طریق رادیو و تلویزیون</p> <p>۶- عدم برنامه‌ریزی و انتخاب مباحث مخصوص دو زبانه</p> <p>۷- نداشتن کادر آموزشی مخصوص در مناطق دو زبانه</p> <p>۸- عدم فعالیت‌های فوق برنامه و دوره‌های مخصوص پیش دبستانی برای کودکان دو زبانه</p>	<p><b>عوامل آموزشی</b></p>

البته عوامل تأثیر گذارنده، محدود به عوامل فوق نیستند و عواملی دیگر از قبیل مهاجرت‌ها، ازدواج‌های درون گروهی و برون گروهی، وجود شبکه‌های اجتماعی مختلف به ویژه در مناطق شهری، تحرک اجتماعی، سن، جنسیت، موقعیت اجتماعی و... همگی می‌توانند در وضعیت دو زبانی تأثیر بگذارند. با این تفاوت که این عوامل بسته به شرایط و متغیرهای دیگر می‌توانند در هر دو جهت تشویق یا بازدارندگی از دوزبانی تأثیر گذارند (نرسیسیانس، ۱۳۸۲).

## ۲-۲ درجات دوزبانی

اگر چه این فرض جای بحث فراوان دارد که آیا تک زبانه ی کامل وجود دارد یا نه و آیا تک‌زبانه‌ها از زبان مادری خود کاملاً استفاده می‌کنند یا خیر. اگر ذخیره‌ی زبانی تک‌زبانه‌ها را معیار سنجش دانستن زبان قرار دهیم شاید بتوانیم میزانی برای سنجش زبان به دست دهیم، پس اگر میزان دانش زبانی  $L1$  و  $L2$  (زبان دوم) کسی به یک اندازه باشد. در این صورت با یک شخص کاملاً دوزبانه روبه رو هستیم. و به این ترتیب ممکن است شخصی  $L2$  را به اندازه‌ی  $L1$  نداند، در این صورت با یک شخص تقریباً دوزبانه مواجه خواهیم بود.

ممکن است کسی  $L1$  و  $L2$  را به یک اندازه بداند ولی نسبت به توانش زبانی یک تک زبانه بار زبانی کمتری داشته باشد، در این صورت این شخص را «شبه دوزبانه ی همزاد» می‌نامند. نهایتاً ممکن است اشخاص دوزبانه یا چند زبانه‌ای با درجات دوزبانی و چندزبانی گوناگون باشند. زبانه‌های  $L1$  و  $L2$  می‌توانند تاثیراتی نیز بر یکدیگر بگذارند. اگر  $L1$  به عنوان عاملی مورد استفاده قرار گیرد که شخص دوزبانه،  $L2$  را بهتر فراگیرد و با  $L2$  بتواند جهان‌بینی جدیدی را برای  $L1$  پدید آورد و بطور کلی هر دو زبان بر روی هم تأثیر مثبت بگذارند، در آن صورت ما با پدیده‌ی دوزبانی افزایشی مواجه هستیم، ولی ممکن است فراگیری  $L2$  بنا به شرایطی (مثل شرایط اجتماعی) باعث فراموشی، از بین رفتن، عدم استفاده و کلاً تأثیر سوء باشد که در آن صورت با دوزبانی کاهش‌ی روبرو می‌شویم (نرسیسیانس، ۱۳۸۲).

## اشکال و انواع دوزبانی

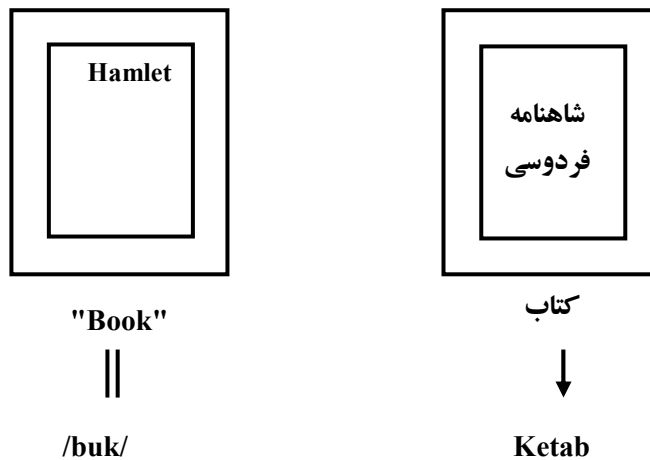
جامعه‌شناسان، زبان‌شناسان و روان‌شناسان زبان دوزبانی فردی را از دیدگاه‌های مختلف به انواعی تقسیم می‌کنند که نمونه‌هایی از آن در ادامه می‌آید.

### الف) از نظر تسلط بر دو زبان

دوزبانی را به همتراز و چیره تقسیم می‌کنند. دوزبانی همتراز را دوزبانی برابر، متوازن و یا واقعی نیز می‌گویند. در این دو نوع دوزبانی، فرد دو سیستم زبانی مستقل را مورد استفاده قرار می‌دهد. چنانچه وقتی سؤالی درباره زبان «الف» از او می‌شود، پیام را می‌فهمد و پاسخ را به همان زبان در ذهن تهیه و سپس ارائه



می‌کند. درباره زبان «ب» نیز به همین صورت عمل می‌کند. به گفته اسکوت‌تاب کانگاس (به نقل از نرسیسانس، ۱۳۷۴) هریک از زبانها در مخزن زبان خاصی انبار می‌شود. به عبارتی، شخص برای هر دال یک مدل در ذهن خود دارد.



بلومفیلد معتقد بود که این نوع دوزبانگی در سال‌های اولیه زندگی می‌تواند ایجاد گردد و فردی که در آن موقع دوزبانه می‌شود، به هر دو زبان تسلط بومی پیدا می‌کند. به نظر بلومفیلد (۱۹۳۳)، به نقل از نرسیسانس، (۱۳۷۴) پس از گذشت سالهای اولیه کودکی، امکان عصبی و عضلانی کافی برای یادگیری کامل زبان دوم وجود ندارد. دوزبانگی چیره یا نابرابر در افرادی است که بر یکی از دوزبان تسلط بیشتری دارند. به اعتقاد مک کی دوزبانگی معمولاً در افراد بیشتر به صورت دوزبانگی چیره است و معمولاً یک یا چند وجوه زبانی (درک، گفتار، نوشتار) در یکی از زبانها چیرگی بیشتری دارد. به نظر وی معمولاً زبان اول زبان غالب است ولی ممکن است بعداً بعزت کاربرد بیشتر، زبان دوم در فرد چیره شود. چنانچه این امر در بسیاری از مهاجران دیده می‌شود (سیکوان، مک کی، ۱۹۸۶، ترجمه واقدی، ۱۳۶۹). و این رایش چیرگی زبانی را در طول زمان متغیر می‌داند و دلایلی را نیز برای چیرگی زبانی برمی‌شمرد. به نظر او یکی از این دلایل آن است که افراد برای بیان عواطف و احساسات و برقراری روابط عاطفی و احساسی خود بیشتر از زبان اول استفاده می‌کنند؛ زیرا زمینه‌های رفتارهای عاطفی بیشتری برای ایجاد رابطه عاطفی دارد. این شرایط پایه‌ای برای تسلط و ورزیدگی زبان اول بر زبان دوم است. و این رایش یادآور می‌شود گاهی زبان دوم بر زبان اول چیره می‌شود. یکی از دلایل این امر ممکن است این باشد که آن زبان وسیله مهمی برای پیشرفت فرد در اجتماع است؛ مثلاً

در مناطقی از سویس که بومی زبان بودند، زبان فرانسوی کاربرد بیشتری داشت. زیرا این زبان در تثبیت وضع اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار بود. به همین دلیل در آن منطقه بیشتر سعی می کردند زبان فرانسه را یاد بگیرند و گاهی هم زبان دوم دارای ارزش ادبی و فرهنگی بیشتری است (سرهنگیان، ۱۳۵۰). معمولاً زبانی که در زندگی فرد مورد استفاده بیشتری داشته باشد، در فرد غالب می شود.

### ب) از نظر رفتار زبانی

«واین راییش» دوزبانها را به سه گروه همپایه، ناهمپایه و وابسته تقسیم می کند. در دوزبانگی همپایه، فرد دوزبان را به طور جداگانه می آموزد؛ مثلاً یکی را در خانه و دیگری را در مدرسه. در این حالت، دو نظام معنایی مجزا در ذهن فرد وجود دارد. شخص برای هر واژه در هر زبان معنایی جداگانه ای دارد؛ مثلاً یک کودک دوزبانۀ انگلیسی/فارسی یا کردی/فارسی زبان. واژه آب نشان دهنده معنای مجزا و متفاوت از مفهوم water در انگلیسی (فیشمن، ۱۹۷۱) یا [ئاو در کردی] است (نرسیسیانس، ۱۳۷۴). معمولاً این افراد مفسران و مترجمان زبانی خوبی نیستند و اگر با ایشان به زبان اول صحبت شود، با همان زبان اول پاسخ می دهند و به جابجایی زبان برای آنها به سهولت صورت نمی گیرد. در دوزبانگی ناهمپایه فرد دو زبان را در محیطها و موقعیت های مشابه از افراد معین آموخته است و آنها را در کنار یکدیگر و به جای یکدیگر متناوباً به کار می برد. در این حالت او دارای نظام واحد و درهم آمیخته است. در عین حال، معنای واژه ها در دو زبان تقریباً به طور کامل یکی شده است (مدرسی، ۱۳۷۲). یعنی، دوزبانۀ ناهمپایه در ذهن خود مجموعه ای از مفاهیم با دو معادل واژگانی دارد که از طریق زبان اول شکل گرفته اند و دیگر نظام های زبانی به آن وابسته اند. در واقع زبان دوم از طریق زبان اول آموخته شده است.

دوزبانۀ همپایه	ناهمپایه	وابسته
book / کتاب	book / کتاب	کتاب
	buk/ketab	/ketab/
	buk / ketab	/buk/

### ج) کاربرد دوزبان

از نظر کاربرد دوزبان و نقش آن در جاهای مختلف می توان دوزبانگی را به انواع مختلف طبقه بندی کرد. این طبقه بندی از نظر نیلی پور (۱۳۷۱) به شرح زیر است:

۱- دوزبانگی خانگی یعنی این افراد زبان دوم را فقط در خانه به کار می‌برند.

۲- دوزبانگی مدرسه‌ای که فرد زبان دوم را فقط در مدرسه و برای آموزش به کار می‌گیرد. این نوع دوزبانگی بیشتر در دانش‌آموزان بومی زبان ایرانی مشاهده می‌شود ولی در مناطق دوزبانه که بیشتر دانش‌آموزان بومی زبان‌اند، زبان دوم را بیشتر برای امور آموزشی به کار می‌برند ولی با یکدیگر به زبان بومی خود صحبت می‌کنند. دوزبانگی خیابانی یعنی اینکه فرد زبان دوم را فقط در کوچه و بازار و خارج از منزل به کار ببرد. از نظر به کارگیری وجوه مختلف زبانی می‌توان دوزبانگی را به دو گروه فعال و غیرفعال تقسیم کرد. منظور از دوزبانه فعال کسی است که به گفتار و نوشتار زبان دوم مسلط است و دوزبانه غیرفعال کسی است که تنها به یکی از وجوه زبانی تسلط دارد؛ مثلاً فقط زبان دوم را از راه شنیدن می‌فهمد یا به درک زبان دوم از طریق خواندن یا شنیدن تسلط دارد. به هر حال این سؤال پیش می‌آید که تسلط در کدام سطح از مؤلفه‌های زبان مدنظر است؟ سطح آوایی، ساخت واژی، دستوری یا معنایی؟ مثلاً فرد دوزبانه ممکن است در سطح معنایی به زبان دوم مسلط‌تر از زبان اول باشد. مثلاً دانشجویان رشته زبانشناسی که مباحث زبانشناسی را به انگلیسی بهتر از زبان فارسی درک می‌کنند یا پنجابی‌های مقیم انگلستان اگرچه قادر به درک زبان پنجابی هستند اما نمی‌توانند خط آن (با نام خط گورموکی) را بخوانند. پس این‌گونه افراد در گفتار و درک در سطح قوی و در مهارت‌های خواندن و نوشتن ضعیف‌اند.

در هر صورت باید به این نکته توجه داشت که از نظر جامعه‌شناسان زبان، دوزبانگی شامل تسلط بر گفتار و در مرحله بعد درک شنیداری است. نظر ماگناما را در خصوص توانایی تولید و درک این است که باید یک ابزار تبدیل درونداد به برونداد و به عکس وجود داشته باشد که شخص را قادر می‌سازد که به یک زبان سخن بگوید و به زبان دیگر درک کند. به این ترتیب، از نظر وی نظام توسعه و درک باید تاحدی مستقل باشد. او معتقد است که در تولید، این ابزار - که وی آن را مبدل می‌نامد - برای فرد قابل کنترل است؛ به طوری که می‌توان تصمیم بگیرد چه وقت از آن استفاده کند اما مبدل درک تحت کنترل فرد نیست؛ یعنی فرد خواه ناخواه هنگامی که صدای گوینده را می‌شنود، آنها را درک می‌کند. البته لازم به ذکر است که گاهی اوقات مبدل تولید نیز از کنترل خارج می‌شود؛ برای مثال، شخص برای محاسبه و قسم خوردن (رومین، ۱۹۸۹) نیز هنگام مرافعه با دیگران به طور ناخودآگاه از زبان مادری خود استفاده می‌کند (رومین، ۱۹۸۹). بدین ترتیب، تسلط بر تولید لزوماً مستلزم تسلط بر درک نیست. حال باید سطوح را در نظر گرفت. آیا می‌توان هرکسی را که قواعد تلفظ یک زبان یا حتی قواعد آهنگ را در یک زبان می‌داند، دوزبانه دانست یا اینکه باید کسی را دوزبانه در نظر گرفت که از سطح آوایی تا سطح نحوی و معنایی به طور کامل به یک زبان تسلط داشته باشد؟

یک فرد دوزبانه ممکن است تلفظ خوبی داشته باشد اما از لحاظ دستوری در یکی از زبانها ضعیف عمل کند. حتی ممکن است به هر چهار مهارت در پنج سطح تسلط کافی داشته باشد اما از تفاوت‌های سبکی موجود در یکی از زبانها بی‌اطلاع باشد.

### د) دوزبانگی شفاهی و کتبی

بر این اساس، نیلی‌پور تقسیم‌بندی دیگری را از منظر صورت‌های شفاهی و کتبی دوزبانه مطرح می‌کند. بدین ترتیب:

۱) دوزبانه شفاهی: به صورت شفاهی در دوزبان تسلط دارد.

۲) دوزبانگی کتبی و شفاهی آمیخته به ترتیبی که فرد در یک زبان به صورت شفاهی و در زبان دیگر به صورت شفاهی و کتبی تسلط دارد. برخی از دانش‌آموزان مناطق دوزبانه بعد از چندسال که از تحصیلات آنها می‌گذرد، به زبان بومی خود فقط تسلط شفاهی داشته و به زبان فارسی در دو صورت شفاهی و کتبی تسلط پیدا می‌کنند.

۳) دوزبانه کامل: به هر دوزبان به صورت شفاهی و کتبی تسلط دارد.

نوع دیگر دوزبانگی، دوزبانگی طبیعی و دوزبانگی مصنوعی است. در دوزبانگی طبیعی فرد زبان دوم را بدون هیچ تلاش و آموزشی در محیط و در اثر تماس با محیط زبانی یاد می‌گیرد ولی در دوزبانگی مصنوعی زبان دوم را از طریق آموزش یاد می‌گیرد.

### ه) دوزبانگی مرکب و موازی

آرگود و اروین به دنبال این سؤال که آیا فرد دوزبانه دارای دو نظام زبانی است و به تبع نظریات و این‌رایش پیشنهاد کردند که دوزبانگی را می‌توان به عنوان محوری پیوسته در نظر گرفت که در یک انتهایش دوزبان‌های مرکب و در انتهای دیگرش دوزبان‌های موازی قرار دارند.

در دوزبان‌های مرکب، دوزبان سیستم واحدی را تشکیل می‌دهد. در واقع، دوزبان‌های مرکب یک ژرف ساخت معنایی واحد برای دو زبان دارند. قواعد گفتاری واحدی روی همین ژرف ساخت معنایی واحد عمل می‌کنند. مکانیزم گذر از زبانی به زبان دیگر بر همین قواعد گفتاری پیاده می‌شود و به سخنگوی دوزبانه امکان می‌دهد که قواعد آوایی را روی نمای روساختی یکی از دوزبان به کار گیرد. در دوزبان‌های موازی دو نظام زبانی متمایز از یکدیگر است و دو ژرف ساخت معنایی متمایز برای دو زبان دارند که روی هر کدام از آنها قواعد گفتاری زبان مورد نظر پیاده می‌شود و نمای روساختی در همان زبان می‌دهد. هر اندازه که سخنگوی دو زبانه در کنش و توانش در دو زبان مهارت داشته باشد، به همان اندازه از دو زبانگی موازی نزدیکتر می‌شود (ویلیامز، ۱۹۶۲ به نقل از ترابی، ۱۳۶۱).

ویلیامز فقط دوزبانه‌های موازی را شایسته دو زبانه بودن می‌داند و آنان را از سایر کسانی که به درجاتی با زبان دیگر آشنائی دارند، جدا می‌سازد.

فرد دو زبانه موازی دو زبان خود را در بافت‌های مجزای زمانی و نقش یا فرهنگی یاد می‌گیرند. درحالی که در دوزبانگی مرکب در بسیاری از موارد دانش فرد بر مبنای آموزش نظام زبانی بر مبنای تعلیمات به وسیله زبان اول است.

### ز) دو زبانی پایدار و ناپایدار

منظور از دوزبانگی پایدار این است که هریک از دو زبان نقش‌های کاملاً معینی در زندگی اجتماعی فرد داشته باشد. وی این نقش‌ها را به‌طور وسیع و مداومی در موقعیت‌های مختلف به کار می‌برد. این درحالی است که در دو زبانه‌های ناپایدار زبان دوم فقط در موقعیت‌های خاصی برای فرد کاربرد دارد؛ مثلاً فرد از زبان دوم فقط در آموزشگاه یا در نوعی ارتباط اجتماعی خاص استفاده می‌کند (همان منبع)

دو زبانه‌های کشورمان - مثلاً گُردزبان‌ها - به‌ویژه کسانی که در مناطق گُردزبان زندگی می‌کنند، بیشتر دوزبانه‌های مدرسه‌ای هستند که بعد از سالها تحصیل، در زبان گفتاری خود، زبان مادری آنها بر زبان فارسی چیره است و از نظر زبان نوشتاری چیرگی برعکس می‌شود. چنانچه پژوهشگر افراد بزرگسال دو زبانه‌ای را مشاهده کرد که یک متن نوشتاری با زبان مادری را به سختی می‌توانست بخواند. در بسیاری از افراد تحصیل کرده دیده می‌شود، اگرچه آنها زبان فارسی را تا حدود زیادی از نظر معنایی، واژگانی و نحوی هم به کار می‌برند ولی در تلفظ و بکارگیری عوامل زبانی مشکل دارد. چنانچه برخی از واج‌های زبان فارسی را به درستی تلفظ نمی‌کنند و لحن و آهنگ کلامشان با فارسی مطابق نیست.

بنابراین دو زبانی بیشتر دانش‌آموزان مناطق دو زبانه بویژه گُردزبان‌ها از نوع دو زبانه مرکب، ناپایدار، چیره، مصنوعی می‌باشد. ولی اگر تماس بیشتری با زبان فارسی داشته باشند و از آموزش صحیحی برخوردار شوند دو زبانی مرکب آنها به سمت موازی، پایدار و هم‌تراز می‌رسد.

### مسائل کودکان دو زبانه در ایران

در محدوده جغرافیایی کشورمان اقوام مختلفی با آداب و رسوم و گویشهای متفاوتی در جوامع شهری و روستایی زندگی می‌کنند. کودکان شش ساله که هر کدام برخاسته از این بافت‌های فرهنگی می‌باشند، همراه با ویژگیهای شخصیتی منحصر به فرد خود وارد مدرسه می‌شوند. آنها در قبل از مدرسه پدیده‌های جهان پیرامون خود را توسط گویش و زبان مادری خود شناخته و در یک بافت و ساخت زبانی در ذهن خود جای داده‌اند. آنها با آموخته‌ها و تجاربی به دنیای مدرسه وارد می‌شوند.

کودکان غیر فارس زبان ساکن روستایی دور افتاده که نه تنها زبان محاوره مردم در آنجا غیر فارسی است

(مثلاً گُردی است) بلکه بسیاری از آنها هم ممکن است به رادیو و تلویزیون دسترسی نداشته باشند بیشتر این کودکان در خانواده های کم سواد، بی سواد و نا آشنا به زبان فارسی زندگی می کنند. طبق گزارشهایی که از تحقیقات ابعاد دو زبانی در استان های مختلف کشور به عمل آمده (بررسی وضعیت دوزبانی در استانها، ۱۳۷۱)، این کودکان از طرف اولیا مساعدت درسی نمی شوند و یا کمک های درسی به آنان به زبان بومی است. این مسئله عاملی در مردودی و ترک تحصیل دانش آموزان خواهد بود.

روستاهای غیر فارس زبان مرزی کشور، معمولاً در بیشتر مواقع با مردم هم زبان همسایه مرابوده داشته و چنانچه از نعمت رادیو تلویزیون بر خوردار باشند، بیشتر از برنامه های کشورهای همسایه که هم زبان آنها هستند، استفاده می کنند. مثلاً در روستا های مرزی در غرب کشور و استان کردستان بیشتر از برنامه های رادیو و تلویزیون کشور عراق و برنامه گُردی کشور عراق استفاده می کنند.

هرچند که در همه دسته های نام برده در امر آموزش و پرورش کودکان دشواری هایی به چشم می خورد. شدت و ضعف این دشواریهایی به تناسب تفاوت زبان آنها با زبان فارسی و نیز سطح فرهنگی - اجتماعی و اقتصادی آنها فرق دارد ولی باید گفت که عمق فاجعه در بین دانش آموزان روستایی نا آشنا به زبان فارسی است به ویژه آن دسته از دانش آموزانی که ساختمان زبان مادری آنها از آوایی، واژگانی و نحوی با زبان فارسی متفاوت است، مخصوصاً کودکانی که دسترسی به برنامه فارس رادیو و تلویزیون ندارند.

در چنین کودکی آنچه را که تا دیروز آموخته، امروز باید جای خود را به کلمه های دیگر بدهد. آن چه را که از نقش کار کردهای فعلی و به طور کلی ساختار زبانی در ذهن و نقش بسته باید دگرگون شود. زیرا ساختمان زبانی منقوش در ذهن کودک با ساختار زبانی مدرس تفاوت زیادی دارد.

یمنی (۱۳۷۱) ورود چنین کودکی را به مدرسه یک حادثه ناگوار برای او می داند که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی او پیامدی منفی دارد و به نظر وی چون کودک در برابر زبانی قرار می گیرد که با آن نا آشنا است و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی شود، در نتیجه یک فاصله ارتباطی بین کودک و مدرسه بر قرار می شود.

به اعتقاد بلانک 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 سپس از آن برای توسعه شناختی استفاده می کند. به نظر وی وقتی که کودک با داشتن یک دانش ناقص از زبان دوم، وارد مدرسه می شود و او به جای استفاده از کارکردهای عاطفی و اجتماعی زبان از کارکردهای شناختی آن استفاده می کند، در نتیجه در توسعه زبانی کودک خدشه وارد می شود (یمنی، ۱۳۷۱). معمولاً کودکانی که

در مواجهه با خواندن مطالب نوشتاری ناآشنا و مجبورند در باره آن صحبت کنند. ناتوانی در توضیح مطالب درسی به زبان دوم سبب کم حرفی و خود سانسوری در آنها می‌شود. لایو در تحقیق خود نشان داد، که زمانی که کودک در موقعیتی نا آشنا قرار می‌گیرد، ترجیح می‌دهد به حداقل صحبت بگوید.

به نظر امیلیا نرسیسانس (۱۳۷۱)، افرادی که به گروه زبانی اقلیت قرار دارند برای القای منظور خود از کد محدود استفاده می‌کنند. در کدهای محدود جملات کوتاه و از نظر دستوری ساده و گاه ناتمام هستند و به طور محدودی از حروف ربط، قیدها و صفت‌ها استفاده می‌شود. علاوه بر این جملات ادا شده از نظر معنا شناسی ضعیف هستند. تا حدود زیادی می‌توان آن را به ویژگی‌های افراد طبقات اجتماعی پایین که برنشتاین ذکر کرده بود، نزدیک کرد.

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

آلن بودو<sup>۱</sup> (۱۹۷۴) می‌گوید: «در یاددهی زبان دوم، تولید جملات جدید به دنبال ساخت‌هایی است که یادگیرنده قبلاً فراگرفته است» (به نقل از خانزاده، ۱۳۷۱).

مسائل و مشکلاتی که برای کودک غیر فارسی زبان در هنگام ورود به مدرسه ذکر شد، بیشتر برای کودکانی است که دوره‌های یک ساله پیش از دبستان را طی نمی‌کنند. مسلماً چنانچه کودکان در قبل از مدرسه تحت تعلیمات دوره یک ساله آمادگی قرار گیرند، بسیاری از این دشواری‌ها برطرف خواهد شد. چنانچه این تقاضا و پیشنهاد را در بسیاری از تحقیقات انجام شده در ایران می‌بینیم.

### آموزش و دوزبانگی

تفاوت‌های قومی، فرهنگی و زبانی منبعی از نوآوری و چندگانگی در سبک زندگی، ادب و هنر، روابط اجتماعی، قوانین مدنی و آرمانها و باورهای مردم در طول تاریخ بوده است. به نظر می‌رسد که در آینده و در شرایطی که روابط گسترده‌تر و نزدیک‌تری بین اقوام و فرهنگ‌های مختلف جهان برقرار می‌شود، علاوه بر تفاهم و نزدیکی مردم با یکدیگر و قبول مسالمت‌آمیز تفاوت‌ها، تمایزهای قومی و فرهنگی نیز در جریان شناخت یکدیگر و با احساس ضرورت تکیه بر هویت خاص فرهنگی خویش و به‌منظور ممانعت از جذب در تحلیل رفتن در فرهنگ‌های دیگر، آشکارتر خواهد شد. شواهد کافی تاریخی و اجتماعی حاکی از آن است

1- Alain Beaudot

که هر جا سیستم‌های تمرکزگرای اجتماعی کوشیده‌اند، با اعمال قدرت به فرهنگ و تمایزات قومی مردمان متفاوت از خویش پایان دهند، با مقاومت‌ها و تنش‌های گوناگون روبرو شده و حتی اگر آتش هویت فرهنگی و زبانی اقلیت‌ها را موقتاً زیر خاکستر فشار از دیده ظاهر پنهان داشته‌اند، اما با وزیدن طوفان‌های تحولات طبیعی و اجتناب‌ناپذیر زندگی اجتماعی، این آتش‌ها سربرآورده و محیط خویش را دگرگون کرده‌اند. در کشورهای پیشرفته‌تر (نظیر کانادا، آمریکا، استرالیا و سوئد) نیز که در یکی دو دهه گذشته تصور می‌کردند، قادر به جذب و تحلیل هویت قومیت‌های مهاجر در فرهنگ مسلط جامعه هستند، نتوانستند هویت فرهنگی قومیت‌های گوناگون درون جامعه را که البته مانند هر پدیده دیگری دستخوش تحول و تداوم حیات خاص خویش است، از بین ببرند و به ناچار خط‌مشی‌های جدید موسوم به پذیرش چندگانگی فرهنگی را اساس سیاست‌های جدید خود در برخورد با تمایزات و تفاوت‌های نژادی، قومی و فرهنگی زبانی قرار دادند. چون دریافتند که علاوه بر شکست در این امر، جریان رشد و توسعه ملی را به تأخیر می‌انداخت. آنچه مسلم است اینکه در هر جامعه‌ای مفهوم فرهنگ باید در رابطه با گروه‌های مختلف فرهنگی آن جامعه، یعنی گروه مسلط و گروه‌های اقلیت تعریف و توصیف شود. در واقع هر جامعه‌ای به نوعی دارای چندگانگی فرهنگی و چندگانگی قومی است و این به معنای پذیرش تمایزات فرهنگی و قومی در درون هر کشوری است، بنابراین، این تصور که بتوانیم همه دانش‌آموزان یک کشور را در درون یک دیگ جوشان که به هیزم فرهنگ مسلط می‌جوشد، وارد کنیم و تمایز آنها را نادیده بگیریم، نه واقع‌بینانه است و نه انسانی؛ به این ترتیب، در کشورهای چند فرهنگی و چند زبانی، این چندگانگی به معنای تدارک آموزش مناسب برای همه و به معنای وحدت ملی همراه با پذیرش تفاوت‌های فرهنگی است. این امر مستلزم تأکید کردن بر وجوه مشترک فرهنگ‌ها و راه و رسم زندگی، اعتقاد و عمل به تساوی فرصت‌های اجتماعی و آموزشی برای همگان، احترام به تعیین سرنوشت هر یک از آحاد مردم توسط خود آنان و پذیرش این واقعیت است که به‌جای برتر دانستن فرهنگی بر فرهنگ دیگر، بر تفاوت آنها از یکدیگر تأکید شود. در این معنا متفاوت بودن به معنای کهنتری و همانندی با جریان مسلط به معنای مهم‌تری نیست. به طور کلی پلورالیسم اجتماعی نیازمند پلورالیسم فرهنگی و آموزشی است. به علاوه یک تمدن و فرهنگ غنی نیازی ندارد که با تعصب و نفی دیگران خود را حفظ کند. برعکس فرصت‌های مساوی برای رشد و اعتلای همه فرهنگ‌ها را فراهم خواهد آورد و از این طریق بالندگی خود را در شرایط چندگانگی فرهنگی را نیز تضمین خواهد کرد و تا آنجا که به تعلیم و تربیت مربوط می‌شود، سعی خواهد کرد تدریس را برای همه شاگردان اعم از آنان که به فرهنگ اکثریت تعلق دارند یا آنانکه وابسته به فرهنگ‌های اقلیت هستند، چنان کند که همگان بتوانند در مرز بالای ظرفیت‌های خود در هر لحظه معین به



یادگیری و رشد و تعالی دست یابند. به همین دلیل بررسی مسائل تدریس به دانش‌آموزان متعلق به فرهنگ‌های متفاوت در یک جامعه ضرورت پیدا می‌کند. ما در کشور خود اقوام و فرهنگ‌های گوناگون داریم و آموزش و پرورش کودکان مملکت ما با مسائل قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف مواجه است و این امر باعث پیچیدگی‌های بسیار تعلیم و تربیتی می‌گردد. البته تعلیم و تربیت بسیار فراتر از آموزش خواندن، نوشتن و حساب کردن است. تعلیم تربیت به معنای آماده کردن افراد برای زندگی است. دانش‌آموزان نه فقط به شناخت واقعیت‌ها و مهارت‌های حل مشکلات نیاز دارند، بلکه باید یاد بگیرند که در جهان پیچیده‌ی کنونی زندگی خود را به کمال ممکن برسانند و از آن بهره‌مند شوند. در جامعه‌ای که گروه‌های مختلف اجتماعی، قومی و فرهنگی زندگی می‌کنند، این امر به معنای آموختن چگونگی زندگی با مردمان مختلف و با فرهنگ‌های متفاوت است. وقتی که سیستم تحصیلی، مدرسه و کلاس درس به این مسائل مهم توجه کافی نداشته باشد، طبیعی است که دانش‌آموزان راه و رسم زندگی واقعی در جامعه‌ای را که دارای قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف است، نخواهد آموخت و در نتیجه روند توسعه ملی کند خواهد شد (سیکوان، ۱۳۶۹).

برنامه‌ریزی و اجرای فعالیت‌های چندفرهنگی هنری، فولکلوریک، آداب و رسوم دانش‌آموزان مختلف نیز راه و روش دیگری برای بهبود مناسبات اجتماعی، چندانگی فرهنگی و زبانی و پیشرفت تحصیلی و علمی و پاسخگویی به مهمترین نیازهای تعلیم و تربیت آنان است آنچه باید کاملاً از آن اجتناب شود، استفاده از کتب و سایر مواد آموزشی است که مستقیم یا غیرمستقیم به تعارضات و اختلافات و سوء تفاهمات دامن می‌زند و دانش‌آموزان را در مقابل یکدیگر قرار می‌دهد. برای آنکه وضعیت گروه‌های فرهنگی و زبانی ایران روشن‌تر بیان شود، جدول زیر که بر اساس آمار منتشر شده در سال ۱۳۶۸ توسط مرکز آمار ایران، سازمان برنامه و بودجه، تهیه شده و حاکی از رقم تخمینی ایرانیانی است که در استان‌های زندگی می‌کنند که بیشتر مردم آن زبان مادری کمابیش متفاوتی از زبان فارسی رسمی کشور دارند و به همین جهت آموزش و پرورش آنان باید با توجه به این تفاوت‌ها صورت گیرد.

### نسبیت در زبان

اختلاف ساختمان دستوری زبان‌ها و عدم تطابق کامل معنی واژه‌های آن‌ها بحثی را در زبان‌شناسی مطرح کرده است که به آن «نسبیت در زبان» می‌گویند. نسبیت در زبان بر اساس دو اصل و یک نتیجه‌گیری قرار دارد.

۱. زبان تصویر درستی از واقعیت جهان خارج به دست نمی‌دهد.

۲. هر زبان تصویر متفاوتی از واقعیت جهان خارج به دست می‌دهد.

چون تقسیمات زبان بر تقسیمات جهان خارج منطبق نیست و چون ما در قالب مقولات زبان فکر می‌کنیم، پس ما جهان را آنچنان درک می‌کنیم که زبان برای ما ترسیم می‌کند. از طرف دیگر چون زبان‌های مختلف تصویرهای متفاوتی از جهان به دست می‌دهند پس هر زبانی «متافیزیک مخفی و خاص خود» دارد که سخنگویان آن در قالب مقولات نسبی آن جهان را ادراک می‌کنند؛ به عبارت دیگر سخنگویان زبانهای مختلف، جهان‌بینی‌های متفاوت دارند.

زبان‌ها در تقطیع تجربه گویندگان خود از جهان و نامگذاری آن با یکدیگر اختلاف دارند، بدین معنی که ممکن است یک حوزه تجربی در یک زبان بین دو کلمه تقسیم شده باشد در حالی که همان حوزه در زبان دیگر بین پنج کلمه بخش شده باشد. در این صورت آشکار است که معنی این کلمات بر هم منطبق نمی‌شوند. مثلاً اگر زبانی باشد که برای همه نزولات آسمانی (اعم از باران و برف و تگرگ) یک کلمه داشته باشد و زبان دیگری این حوزه را بین سه کلمه تقسیم کرده باشد، مرزبندی معنایی کلمات دو زبان در این حوزه تجربی بر هم منطبق نمی‌شود. به بیان دیگر معنی یک کلمه بستگی به این دارد که چه قسمتی از یک حوزه معنایی را می‌پوشاند روشن می‌شود و به طوری که خواهیم دید این شبکه تقابل در حوزه‌های معنایی در زبان‌های مختلف متفاوت است.

بنابراین زبان به ما امکان می‌دهد که برداشت خود را از جهان بیرون در قالب‌های خاصی بریزیم که زبان به طور پرورده به ما تحویل می‌دهد و ما با آنها از زمان طفولیت چنان انس می‌گیریم که آنها را بدیهی می‌انگاریم. چون تصور می‌کنیم زبان ما تصویر درستی از واقعیت به دست می‌دهد، بنابراین نتیجه می‌گیریم که همه زبان‌ها نیز باید همین مقولات و طبقه‌بندی‌ها را داشته باشند در حالی که نه زبان ما تصویر درستی از واقعیت به دست می‌دهد و نه تقسیمات زبان ما جهانی و عمومی است بلکه هر زبانی برداشت گویندگان خود را از واقعیت به طور متفاوتی تقسیم می‌کند. درجه تشابه تقسیم‌بندی‌های زبان‌ها نسبت به هر دو زبان فرق می‌کند ولی هیچ وقت این تقسیم‌بندی‌ها کاملاً بر یکدیگر منطبق نمی‌گردند (باطنی، ۱۳۷۸).

## ۵-۱ بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان دهنده‌ی نکات قابل تأملی است که در این قسمت در پی بررسی آنها هستیم. همچنان که پیشتر عنوان شد از میان متغیرهای گوناگونی که انتخاب شده اند تمامی آنها از همبستگی‌های معناداری برخوردار بودند و در کنار آن از تأثیرات قابل توجهی بر متغیر وابسته برخوردار هستند. در این قسمت نتایج حاصل از پژوهش به صورت خلاصه بیان خواهد شد، اما قبل از ارائه نتایج تحقیق بهتر است مروری بر آنچه قبلاً ذکر شده، داشته باشیم. در این تحقیق به دنبال پاسخگویی به سؤال اساسی زیر بودیم:

آیا توجه برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی به زبان مادری (کردی) بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه ابتدایی شهرستان مریوان تأثیر مثبتی دارد؟

برای بررسی علمی سؤال فوق سعی گردید نظریه‌های عمده زبان‌شناسی، جامعه‌شناسی، روان‌شناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و برنامه‌ریزی درسی و آموزشی که به مسأله‌ی برنامه‌ی درسی و زبان‌آموزی پرداخته‌اند، آورده شوند و سپس بر اساس این نظریه‌ها، سوالات و فرضیه‌های ذکر شده بودیم.

برای بررسی سؤال اول تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر توانش شناختی (رشد شناختی) را به ابعاد مختلف یعنی ناتوانی در دستیابی به توانش استدلال و عملیات ذهنی پیچیده، نداشتن توانش ارتباطی، عدم دستیابی به گفتار درونی و ناقص ماندن توانش زبان‌شناسی و تولید جملات صحیح دستوری تقسیم نمودیم، نتایج نشان دادند که سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد، پس می‌توان گفت با احتمال خطای ۰/۰۰۱، «عدم توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری بر ناتوانی کودک در دستیابی به توانش شناختی تأثیر دارد».

این نتایج با یافته‌های هوسپیان (۱۳۷۸) همخوانی دارد که در پژوهشی با عنوان «مقایسه‌ی توانایی‌های معنی‌شناختی دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه‌ی پایه‌های دوم و پنجم شهر تهران» به این نتیجه رسیده است که کودکان دوزبانه‌ی ارمنی - فارسی به لحاظ توانایی‌های معنی‌شناختی در زبان فارسی و عملکردهای تحصیلی، نسبت به کودکان دوزبانه‌ی فارسی در سطح پایین‌تری هستند.

لامبر<sup>۱</sup> (۱۹۷۲) نیز به منظور دستیابی به تفاوت بیان الگوی دوزبانگی افزایشده و کاهشده، آزمایشی بر روی دانش‌آموزان یک‌زبانه‌ی انگلیسی و دانش‌آموزان دوزبانه انجام داد. براساس نتایجی که وی به دست آورد، دانش‌آموزانی که زبان رسمی و آموزشی را به عنوان زبان دوم به شکل ضعیفی تکلم می‌کنند، در مدرسه از کم‌تر بودن شأن اجتماعی زبان خود آگاه می‌شوند. در عین حال تحسین آمیخته با خصومت نسبت به زبان دوم از یک‌سو و تعیین هویت توأم با رنجش درباره‌ی زبان خود از سوی دیگر، باعث پیدایش احساساتی متزلزل و متناقض در آنها می‌شود. این مسأله در آنها به عدم پیشرفت در هر دوزبان منجر می‌شود و دوزبانگی کاهشده در همین جا در افراد پدیدار می‌گردد.

برای بررسی سؤال دوم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر یادگیری آگاهانه را به ابعاد مختلف یعنی عدم رشد مفاهیم علمی در سطح خودآگاه، عدم یادگیری دستور زبان، دست نیافتن به توانش زبان‌شناختی بصورت ناخودآگاه، ناتوانی در دستیابی به عمل تجریدی در سطح عالی و رهایی از جنبه‌ی حسی

واژه‌ها و جایگزینی تصاویر ذهنی این واژه‌ها، عدم دستیابی فرد به زبان نوشتاری که به انتزاع و عمل آگاهانه نیاز دارد تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد یعنی می‌توان استدلال کرد که «اگر در برنامه‌ی درسی ابتدایی به زبان مادری توجه نشود، یادگیری آگاهانه‌ی کودکان به تاخیر می‌افتد».

برای بررسی سؤال سوم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر انگیزه تحصیلی کودکان را به ابعاد مختلف یعنی کاهش انگیزه وی برای فراگیری زبان دوم، کندی در اکتساب توانایی شناختی، عدم موفقیت تحصیلی و در نتیجه کاهش انگیزه‌ی تحصیلی و برچسب عقب ماندگی و کند ذهنی زدن به‌وی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد پس می‌توان استدلال نمود که از دیدگاه معلمان «توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری انگیزه‌ی تحصیلی کودکان را افزایش می‌دهد».

برای بررسی سؤال چهارم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر برقراری ارتباط موثر و مطلوب را به ابعاد مختلف یعنی عدم توانایی کودک در برقراری ارتباط برپایه‌ی انگیزه‌ی فردی، ناتوانی در درک رمزهای فرهنگی و بازگشایی آن برای بیان مقصود خویش و عدم درک پیام دیگران، ناتوانی در بیان افکارش، ناتوانی کودک در ادای صحبت‌های روزمره برای ایجاد ارتباط و قطع ارتباط کودک با واقعیات تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان «کودکانی که با زبان مادری آموزش نمی‌بینند بعداً در برقراری روابط موثر و مطلوب مشکل خواهند داشت».

برای بررسی سؤال پنجم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ترویج روش‌های مطالعه و یادگیری نادرست را به ابعاد مختلف ترویج روش‌های حفظ و به یادسپاری طوطی‌وار، تأثیر منفی اصل منع قبلی زبان بر یادگیری مفاهیم، یادگیری فرایند فراگیری با فراگیری هر زبان جدید (علاوه بر کسب دانش اضافی)، ناهمخوانی برنامه‌ی درسی تک‌زبانه و تک فرهنگی با سبک یادگیری کودک کرد زبان، تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که «دانش‌آموزانی که در مقطع ابتدایی به زبان مادری‌شان آموزش نمی‌بینند در مطالعه و یادگیری درست و مطلوب دچار مشکل خواهند شد».

برای بررسی سؤال ششم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر تفکر خلاق و خلاقیت زبانی را به ابعاد مختلف یعنی عدم رشد تفکر انتزاعی کودک، عدم رشد مطلوب وضعیت چندزبانگی افزایشی یعنی توانایی فرد در هر دو زبان، عدم رشد به موقع فرایند تفکر کودک و تاثیرحوزه‌های کاربردی زبان دوم بر دستیابی فرد به اندیشه‌ورزی و خلاقیت زبانی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که سطح معنی‌داری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد، و می‌توان گفت که از دیدگاه معلمان «آموزش به زبان غیرمادری در مقطع ابتدایی

### خلاقیت زبانی و تفکر خلاق دانش آموزان را با مشکل مواجه می‌سازد.

این نتایج با یافته‌های علی خانزاده (۱۳۷۱) همخوانی دارد که در مقاله‌ی خود با عنوان «دوزبانگی و خلاقیت زبانی» ابتدا به نامتوازن بودن دوزبان در کودکان مناطق دوزبانه به هنگام ورود آنها به مدرسه اشاره می‌کند. به نظر نویسنده‌ی مقاله، کودکانی که دوزبان را به طور ناقص یاد می‌گیرند، به تواناییهای عملی فکری و سیال بودن ذهن که لازمه‌ی خلاقیت و بسط زبانی است، دست پیدا نمی‌کنند. به نظر وی کودک در هیچ زمانی مانند دوره‌ی کودکی، خلاقیت ندارد و با توجه به سرشت خلاق بودن زبان، لازم است شرایطی ایجاد شود تا کودکان مناطق غیر فارسی زبان در مدرسه بتوانند زبان مادری و زبان فارسی را یاد بگیرند. زیرا دوزبانگی فضیلت است و شخص دوزبانه مهارت‌های کسب شده در یک زبان را به زبان دیگر منتقل می‌کند. این امر به خلاقیت و بسط زبانی وی منجر می‌شود.

نتایج چند تحقیق دیگر توسط آلن‌بودو (۱۹۷۴)، باستیان (۱۹۸۳) و کریستین (۱۹۷۶)، به نقل از خانزاده، (۱۳۷۱) صورت گرفته است، نشان می‌دهد که فراگیری دوزبان به شکل ناقص به عدم خلاقیت زبانی و عدم بسط زبانی در کودکان می‌انجامد.

برای بررسی سؤال هفتم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر یادگیری و کاربرد زبان فارسی را به ابعاد مختلف یعنی صدمه‌زدن به زبان فارسی و ایجاد لهجه‌های متعدد، اصل تداخل زبانها و کاربرد گونه‌ی استاندارد ادبی به جای گونه‌ی گفتاری فارسی توسط کودک، و ایجاد لهجه‌های قومی، تأثیر مثبت آموزش همزمان و هماهنگ دوزبان بر کاربرد صحیح زبان دوم و بکار بردن زبان فارسی فقط در سطح روانی - سطحی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که سطح معنی داری برابر با ۰/۰۰۰ می‌باشد، یعنی از دیدگاه معلمان «هر چه آموزش بیشتر از زبان مادری بیشتر بهره‌گیرد، یادگیری و کاربرد صحیح زبان (دوم) فارسی نیز بیشتر خواهد بود».

برای بررسی سؤال هشتم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ناتوانی فرد در بیان اندیشه، خواسته، نیاز و بروز احساساتش را به ابعاد مختلف یعنی ایجاد احساس خود کم‌بینی و خود سانسوری کودک، به کار بردن زبان دوم در سطح روانی - سطحی و با احساس حقارت حتی در بازیهای روزمره، ایجاد احساس ناتوانی و حقارت نسبت به سخن گفتن و سبب کم حرفی وی، علاقمندی کودک به کسب اطلاعات از طریق کلمات مکتوب یا به صورت توضیحات شفاهی و از طریق سبک کلامی، تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان «توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری توانایی فرد را در بیان اندیشه، خواسته و بروز احساساتش افزایش می‌دهد».

نتایج این تحقیق با یافته‌های محمد یمنی (۱۳۷۱) همخوانی دارد که در مقاله‌ای که در سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی ارائه می‌دهد، به مشکلات ارتباطی و آموزشی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در هنگام ورود به مدرسه می‌پردازد. به اعتقاد وی از نظر یک کودک غیرفارسی‌زبان ورود به مدرسه به منزله وقوع یک حادثه ناگوار است که معمولاً با دشواریهای ارتباطی و مسائل شناختی، عاطفی، اجتماعی و فرهنگی بسیاری همراه می‌شود. بیگانگی زبان آموزش با زبان مادری دانش‌آموز در فعالیتهای تحصیلی او تأثیر منفی به جا می‌گذارد و باعث کم‌حرفی و خودسانسوری در دانش‌آموز می‌گردد.

برای بررسی سؤال نهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر پذیرش و ایفای نقش اجتماعی کودک را به ابعاد مختلف یعنی ناتوانی کودک در تغییر نقش اجتماعی همراه با تبدیل گونه‌ی زبانی یعنی ایفای نقش درحوزه‌ای دیگر، آموزش دروس مختلف و مفاهیم اولیه در قالب زبان دوم و ناسازگاری هنجارهای اجتماعی مورد انتظار از فرد با هم، تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان «**توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری موجب می‌شود که کودک در پذیرش و ایفای نقش اجتماعی خود موفق باشد.**»

برای بررسی سؤال دهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر عدم توانایی کودک در برقراری روابط اجتماعی مناسب را به ابعاد مختلف یعنی ایجاد حس عدم همبستگی به یکی از گروههای زبانی، فرهنگی و اجتماعی، کاهش تماس‌های درون و برون‌گروهی و اجتماعی کودک و ایجاد حس تحقیر و بی‌توجهی نسبت به گروههای اجتماعی - فرهنگی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که می‌توان استدلال کرد که از دیدگاه معلمان مورد مطالعه «**اگر در برنامه‌ی درسی آموزش کودکان دوزبانه در مقطع ابتدایی به زبان مادری‌شان توجه شود، این کودکان در برقراری روابط اجتماعی مناسب دچار مشکل نخواهند شد.**»

این نتایج با یافته‌های لامبر (۱۹۷۲) همخوانی دارد.

برای بررسی سؤال یازدهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ناتوانی کودک در دستیابی به شناخت و درک صحیح از واقعیات جهان را به ابعاد مختلف یعنی تأثیر آموزش زبان مادری بر انطباق شناخت فرد از جهان با واقعیات و لزوم توجه به نظریه‌ی نسبی که هر زبان تصویر متفاوتی از واقعیات جهان خارج بدست می‌دهد و آموزش مفاهیم علمی و پایه به زبان مادری تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان «**توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری واقعاً توانایی کودکان را در دستیابی به شناخت و درک صحیح از واقعیات جهان و دروس مختلف افزایش می‌دهد.**»

برای بررسی سؤال دوازدهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ایجاد جو بی‌اعتمادی والدین نسبت به مدرسه را به ابعاد مختلف یعنی صدمه‌زدن به جامعیت زبان مادری (گردی) و به تبع نارضایتی والدین و اجتماعی کودک و محدود کردن ادبیات غنی کردی به حوزه‌ی گفتگوی خانگی در نتیجه ناشناخته ماندن آن به تبع نارضایتی والدین و صدمه‌زدن به ساختار آن در اثر عدم کاربردش جهت بیان مفاهیم جهان‌شمول و تبدیل شدن آن به کد محدود تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان مورد مطالعه «توجه برنامه‌ی درسی به زبان مادری در آموزش (مقطع ابتدایی) موجب رضایت و اعتماد بیشتر والدین نسبت به مدرسه خواهد شد». از آنجایی که ضریب خی دو بزرگ است، این نتیجه قابل تعمیم به جامعه‌ی آماری است.

این نتایج با یافته‌های ترابی (۱۳۶۱) همخوانی دارد که در رساله دکتری خود جنبه‌های اجتماعی دوزبانگی را در آذربایجان مورد مطالعه قرار داد. وی مسایل دوزبانگی را در شهرها و روستاهای آذربایجان بررسی نمود و به دوزبانگی در رابطه درون گروه توجه نمود. این پژوهشگر سرانجام به این نتیجه رسید که عدم کاربرد زبان آذری به عنوان نظام ارتباط نوشتاری، رسمی و آموزشی باعث شده است که این زبان کارایی خود را تاحدودی از دست بدهد و تنها در روابط اجتماعی غیر رسمی و گفتاری فعال و توانا باشد.

برای بررسی سؤال سیزدهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ایجاد حس مقاومت در برابر یادگیری برنامه‌ی درسی را به ابعاد مختلف یعنی گسستگی و اختلال در ایجاد ارتباط عاطفی با برنامه‌ی درسی و منع قبلی آواها، لهجه، اجتماع، ارزش‌ها و عواطف جهت یادگیری برنامه‌ی درسی، افزایش تأثیر عوامل بازدارنده‌ی یادگیری نظیر ذهنیات، تمایلات و باورهای فرهنگی مربوطه و پیدا نکردن خود و نیازهایش در برنامه‌ی درسی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که از دیدگاه معلمان «اگر برنامه‌ی درسی به زبان مادری دانش‌آموزان دوزبان‌های مقطع ابتدایی توجه نماید، آنها در برابر یادگیری برنامه‌ی درسی مقاومتی نشان نداده و به راحتی با آن ارتباط عاطفی برقرار خواهند نمود».

برای بررسی سؤال چهاردهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر محرومیت فرهنگی یا احساس از خودبیگانگی فرهنگی را به ابعاد مختلف یعنی کاهش و انقطاع دادوستد گروهی با بزرگسالان، عدم دسترسی فرد به دستاوردهای فرهنگی و مرتبط نمودن وی با گذشته‌ی فرهنگی‌اش، افزایش رقابت بر سر برتری قومی و تسلط فرهنگی به جای کوشش برای الگو برداری خلاق و سازنده از ارزشها و هنجارهای دیگر اقوام در جهت تقویت فرهنگ بومی و عدم توافق خرده فرهنگها با فرهنگ غالب تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که «عدم توجه برنامه‌ی درسی مقطع ابتدایی به زبان مادری بر محرومیت فرهنگی یعنی

احساس از خودبیگانگی دانش آموزان دوزبانه تاثیر دارد». این نتیجه نیز قابل تعمیم به جامعه‌ی آماری می‌باشد.

برای بررسی سؤال پانزدهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر ضعف و عقب‌ماندگی درسی کودک دوزبانه را به ابعاد مختلف یعنی ناتوانی و افت در دروسی که نیاز به ارائه‌ی مطالب بصورت شفاهی دارند، کاهش توانایی درک مطلب کودک، کاهش توانایی خواندن و قرائت کودک، ناتوانی در نوشتن و جمله‌نویسی و انشانویسی، ناتوانی فرد در دستیابی به معرفت مفهومی مورد نیاز برای درک و فهم دروس مختلف نظیر حساب و ریاضی، ناتوانی کودک در دستیابی به سبک یادگیری شهودی (کسب اطلاعات از طریق نماد و تفاسیر) و رهایی وی از سبک حسی تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که در سطح ۰/۰۰۱ قابل تعمیم به جامعه‌ی آماری است یعنی از دیدگاه معلمان «توجه برنامه‌ی درسی ابتدایی به زبان مادری موجب کاهش افت تحصیلی آنها می‌شود».

این نتایج با یافته‌های خانم اسمیت (۱۹۲۳) همخوانی دارد که پژوهشی درباره‌ی دوزبانگی در ولز انجام داد و دریافت که تک‌زبانان در برخی تکالیف درسی مانند املا، جمله‌سازی، انشاء نویسی به زبان انگلیسی موفق ترند، ضمن آنکه کودکان تک‌زبانان پس از گذشت دو سال پیشرفت بیشتری داشتند. نتیجه‌گیری وی از داده‌ها این بود که در دوره‌ی پیش دبستان نباید زبان دوم را به کودک آموخت مگر آنکه کودک توانایی زبانی عالی داشته باشد.

همچنین بهرام اصل فتاحی (۱۳۷۲) در تحقیق مربوط به پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد خود دریافت که دانش آموزان دوزبانه در یادگیری دروس فارسی و املاء در پایه‌های اول و سوم نسبت به آزمودنی‌های یک‌زبانان در سطح پایین‌تری قرار دارند.

برای بررسی سؤال شانزدهم تحقیق، ابتدا اثرات بی‌توجهی برنامه‌ی درسی بر کاهش انگیزه‌ی معلمان نسبت به تدریس و آموزش دروس با زبان فارسی را به ابعاد مختلف یعنی تاثیر مثبت آموزش دروس مختلف به زبان مادری بر تفهیم و یادگیری آسانتر مطالب، عدم دستیابی کودک به توانش زبان‌شناختی و روبرو شدن معلم با مشکلات یادگیری متعدد و کاهش بازدهی عملکرد وی، کاهش نقش معلم در فرایند آموزش و برنامه‌ریزی درسی به حداقل ممکن و تأکید بر مجری بودن صرف وی، صدمه زدن به ساختار و جامعیت زبان مادری، عدم کارآیی و اثربخشی محتوای تک‌فرهنگ و تک‌زبانانه‌ی برنامه‌ی درسی در مناطق گُردزبانان و افت تحصیلی ناشی از آن تقسیم نمودیم. نتایج نشان دادند که با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ «عدم توجه به زبان مادری بر کاهش انگیزه‌ی معلمان نسبت به تدریس و آموزش با زبان فارسی تاثیر دارد و معلمان تمایل



**دارند که در تدریس و آموزش از زبان مادری دانش آموز بهره ببرند.** به عبارت دیگر هر چه در برنامه‌ریزی درسی مقطع ابتدایی به زبان مادری توجه شود معلمان انگیزه‌ی بیشتری در آموزش زبان دوم (فارسی) خواهند داشت.

### بحث و نتیجه‌گیری کلی :

- ۱- اگر دوزبانگی روند مثبت خود را از نظر زمان آموزش زبان دوم و شیوه‌های آموزش آن طی نماید، پدیده‌ای مثبت می‌باشد.
- ۲- برای آموزش زبان دوم به کودک دوزبانه ابتدا باید وی را با دستور زبان مادری‌اش آشنا نمود تا با شناخت کامل زبان مادری خود به یادگیری زبان دوم پردازد نه اینکه جنبه‌های دستوری زبان مادری خود را از طریق زبان دوم یاد بگیرد.
- ۳- در آموزش زبان دوم باید ابتدا کودک را با جنبه‌های شفاهی زبان دوم همانند زبان مادری‌اش آشنا نمود، سپس جنبه‌های نوشتاری و خواندن به وی آموزش داده شود.
- ۴- افت تحصیلی در سنین پایین به دلیل تاکید برنامه‌ی درسی بر جنبه‌های کتبی و نوشتاری زبان دوم و عدم توازن میان جنبه‌های شفاهی زبان مادری (خانه) و جنبه‌های کتبی زبان دوم (مدرسه‌ای) می‌باشد.
- ۵- روند منفی دوزبانه شدن در سنین پایین منجر به افت تحصیلی در سنین و سطوح بالای تحصیلی افراد خواهد شد و آن به دلیل بکارگیری توانایی‌های زبانی برای درک مطلب خوانده شده در این سطوح می‌باشد. در حالیکه فرد هنوز به این مهم در زبان دوم دست نیافته است.
- ۶- روند فعلی آموزش زبان دوم موجب می‌شود کودک دوزبان و گاهی سه و یا چهار زبان (مادری، دوم، سوم، چهارم) را در دوران تحصیل، بصورت ناقص یاد بگیرد.
- ۷- در روند کنونی چون آموزش زبان دوم در مناطق دوزبانه بصورت ترجمه‌ای و مکانیکی و شرطی است، توانایی تفکر خلاق و نمود آن یعنی خلاقیت زبانی را از فرد می‌گیرد.

## منابع فارسی

- ۱- آرتولار، آنتونی (۱۳۷۳) **درآمدی بر زبان‌شناسی تاریخی**، ترجمه یحیی مدرس، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۲- آذری نجف‌آباد، الله‌وردی (۱۳۶۶) **روش‌های سمعی و بصری و یادگیری زبان**، بنیاد پژوهش اسلامی، آستان قدس رضوی.
- ۳- آیزنسون (۱۳۷۳) **اختلالات زبان و گفتار در کودکان**، ترجمه حمید علیزاده، انتشارات رشد.
- ۴- احمدیان، محمد (۱۳۷۱) **بررسی وضعیت دوزبانگی در استان سمنان**، وزارت آموزش و پرورش.
- ۵- احمدی‌مهر، مهدی (۱۳۷۱) نقش دوزبانگی در یادگیری واژگان زبان دیگر، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه اصفهان.
- ۶- ابوالقاسمی، م (۱۳۷۳) **تاریخ مختصر زبان فارسی**، انتشارات بنیاد اندیشه اسلامی.
- ۷- ابوالقاسمی، م (۱۳۷۴) **ریشه‌شناسی**، نشر ققنوس.
- ۸- اصل‌فلاحی، بهرام (۱۳۷۲) بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر یک‌زبانه و دوزبانه در دروس فارسی و املاء، **پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد**.
- ۹- امینی، امیر (۱۳۷۷) **تحقیقی پیرامون زبان کردی**، تهران، نشر مهارت.
- ۱۰- اچسون، جین (۱۳۶۴) **روانشناسی زبان**، ترجمه عبدالخلیل حاجتی، انتشارات امیرکبیر.
- ۱۱- بازرگان، سیدمحمد (۱۳۸۴) **کاربرد پایایی و روایی در پژوهش**، انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- ۱۲- باطنی، محمدرضا (۱۳۷۸) **زبان و تفکر**، نشر نگاه.
- ۱۳- باقری، مه‌ری (۱۳۷۷) **تاریخ زبان فارسی**، نشر قطره.
- ۱۴- براهنی، محمدتقی (۱۳۷۱) **پیامدهای زبان‌شناختی دو‌زبانگی**، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی.
- ۱۵- بهبودی، سکینه (۱۳۷۱) **بررسی وضعیت دوزبانگی در بین دانش‌آموزان پایه‌های یک تا سوم ابتدائی در استان فارس**، مرکز تحقیقات استان.
- ۱۶- بهرنگی، صمد (۱۳۷۶) **کندوکاو در مسائل تربیتی ایران**.
- ۱۷- پورامینی، مریم (۱۳۷۹) **تأثیر دوزبانگی دانش‌آموزان آشوری بر میزان یادگیری مواد آموزشی ابتدائی و زبان انگلیسی**، پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی.
- ۱۸- پوربهبی، عبدالله (۱۳۷۱) **گزارش شورای تحقیقات استان بوشهر در زمینه دوزبانگی**، شورای تحقیقات استان بوشهر.
- ۱۹- پیکرنیک، جرج (۱۳۷۹) **پیرامون نقش آموزشی**، ترجمه حسن صفوی، مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی ملی و آموزشی.
- ۲۰- ترابی، محمدرضا (۱۳۶۱) جنبه‌های اجتماعی دوزبانگی در آذربایجان، **پایان‌نامه دکترای زبان‌شناسی**.
- ۲۱- ترادگیل، پیتر (۱۳۷۶) **زبان‌شناسی اجتماعی**، ترجمه محمد طباطبائی، نشر آگاه.
- ۲۲- تقی‌زاده، صدیقه (۱۳۵۱) بررسی تأثیر دوزبانی بودن در هوش، **پایان‌نامه کارشناسی روان‌شناسی**، دانشگاه تهران.
- ۲۳- جدیری، رضا (۱۳۷۸) **بررسی مشکلات آموزشی زبان فارسی برای کودکان غیرفارسی**، مجتمع علمی آموزش زبان و ادب فارسی، وزارت آموزش و پرورش.
- ۲۴- چامسکی، نوام (۱۳۷۸) **زبان و مسایل دانش**، ترجمه دکتر علی دزی، انتشارات آگاه.
- ۲۵- حمیدی، منصورعلی (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانگی**، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- ۲۶- حوریه، محمدرضا (۱۳۷۱) **آموزش و پرورش مناطق دوزبانه استان همدان**، شورای تحقیقات همدان.

- ۲۷- حاجی آقالو، عباس (۱۳۷۱) **ارتباط بین مسئله دوزبانگی در استان کردستان**، مرکز تحقیقات استان.
- ۲۸- حق شناس، علی محمد (۱۳۶۹) **آواشناسی**، نشر آگاه.
- ۲۹- خاتزاده، علی (۱۳۷۱) **دوزبانگی و خلاقیت زبانی**، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی.
- ۳۰- خان‌محمدی، یوسف (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانگی در استان مازندران**، مرکز تحقیقات آموزش.
- ۳۱- خوانسار، محمد (۱۳۷۸) **صرف‌ونحو و اصول تجزیه و ترکیب**، تهران.
- ۳۲- خوشحالی، بهزاد (۱۳۷۹) **زبان شناسی کرد و تاریخ کردستان**، همدان، انتشارات فن‌آوران.
- ۳۳- خوشرو، وحید (۱۳۷۵) **بررسی رابطه دوزبان‌بودن بر پیشرفت تحصیلی و هوش دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدائی**، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۳۴- دادستان، پریدخت (۱۳۷۹) **اختلال‌های زبان**، تهران، انتشارات سمت.
- ۳۵- دلجوئی، اف (۱۳۷۶) **ساخت موصولی در زبان ترکی آذری**، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۳۶- دهبانی، رضا (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانگی در استان کهگیلویه و بویراحمد**، مرکز تحقیقات آموزشی.
- ۳۷- رایش، واین (۱۳۵۵) **برخورد زبانها**، ترجمه حمید سرهنگیان و ناصر بقایی، تبریز، نشر آذرآبادگان.
- ۳۸- رایلی، جنی (۱۳۸۰) **آموزش خواندن**، ترجمه علی‌اکبر مرعشی، انتشارات مدرسه.
- ۳۹- رجیبی، عزت‌الله (۱۳۷۱) **گزارش دوزبانگی گیلان**، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
- ۴۰- زندی، بهمن (۱۳۷۸) **روش تدریس فارسی در دبستان**، تهران، انتشارات سمت.
- ۴۱- زندی، بهمن (۱۳۸۱) **زبان آموزی**، تهران، انتشارات سمت.
- ۴۲- سامعی، حسین (۱۳۸۰) **دستور زبان فارسی (جزوه کلاسی)**، فرهنگستان زبان و ادب فارسی.
- ۴۳- سپهر، حمید (۱۳۸۲) **سوادآمیزی و ضرورت توجه به نیازهای کودکان دوزبان‌ه**، **مجموعه مقالات همایش آموزش و پرورش، مشکلات و راه‌حل‌ها**، سندج.
- ۴۴- سرمد و دیگران (۱۳۸۳) **روشهای تحقیق در علوم رفتاری**، تهران، انتشارات آگاه.
- ۴۵- سرهنگیان، حمید (۱۳۵۰) **مقایسه زبان فارسی و آذربایجانی و بررسی مشکلات ناشی از برخورد این زبان‌ها**، دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران.
- ۴۶- سعدیان، عبدالحسین (۱۳۶۲) **دایره‌المعارف سرزمین و مردم ایران**.
- ۴۷- سیفی، حسین (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانگی لکی در استان لرستان**، اداره کل آموزش و پرورش استان لرستان.
- ۴۸- سیکوان و مک‌کی (۱۳۶۹) **آموزش و مسئله دوزبانگی**، ترجمه اصغر واقدی و دیگران، انتشارات ادیب‌پور.
- ۴۹- شعاری‌نژاد، علی‌اکبر (۱۳۶۷) **روان‌شناسی رشد**، تهران، انتشارات اطلاعات.
- ۵۰- شفیق‌زاده، محمود (۱۳۷۲) **بررسی مسائل و مشکلات دانش‌آموزان دو زبانه کلاس اول ابتدائی**، مؤسسه تحقیقات تربیتی دانشگاه تربیت‌معلم.
- ۵۱- صلحجو، علی (۱۳۵۹) **زبان و ملیت**، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد** دانشگاه تهران.
- ۵۲- زرغامیان، مهدی (۱۳۷۹) **نگاهی به چندزبانگی در ایران**، ویژه‌نامه رشد آموزش ابتدایی.

- ۵۳- ضرغامیان، مهدی (۱۳۸۳) **راهنمای آموزش مهارت‌های زبانی در دبستان**، انتشارات مدرسه.
- ۵۴- عارفی، مرضیه (۱۳۵۸) **مقایسه فهم خواندن فارسی کودکان دوزبانه رضاییه که زبان آنها ترکی یا ارمنی است**، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- ۵۵- عسکریان، مصطفی (۱۳۷۲) **مقایسه تأثیر دوره آمادگی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوزبانه و یک زبان مقطع ابتدایی در شهر تبریز و تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد** دانشگاه تربیت‌معلم.
- ۵۶- عصاره، فریده (۱۳۷۹) **ضرورت توجه بیشتر به آموزش زبان فارسی در مناطق دوزبانه**، ویژه‌نامه رشد آموزش ابتدایی.
- ۵۷- عواطف، رستمی (۱۳۷۵) **بررسی تطبیقی ساخت واژه در زبان انگلیسی و فارسی**، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- ۵۸- فرشایف، مصطفی (۱۳۷۱) **گزارش تحقیقات استان زنجان در زمینه دوزبانی وزارت آموزش و پرورش**.
- ۵۹- فرشته، حسین (۱۳۷۹) **آموزش چند فرهنگی و چندزبانی**، پنجمین کنفرانس زبان‌شناسی.
- ۶۰- فضائی، علی‌اصغر (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانی در آموزش و پرورش استان هرمزگان**، مرکز تحقیقات بندرعباس.
- ۶۱- قرائی مقدم، امان (۱۳۷۶) **بررسی عوامل مؤثر بر یادگیری زبان فارسی و شیوه‌های علاقمندسازی دانش‌آموزان در مناطق فارسی‌زبان شهرستان بجنورد**.
- ۶۲- کاظمی، ابراهیم (۱۳۸۳) **تداخل، مشکل یادگیری زبان بیگانه**، دومین سمینار زبان‌شناسی.
- ۶۳- کمالی، بهناز (۱۳۷۸) **پیامدهای آموزش دوزبانی در دانش‌آموزان پایه دوم دبستانهای تهران و زنجان**، دانشگاه آزاد اسلامی.
- ۶۴- کیوانی، مجدالدین (۱۳۷۴) **دوزبانی و مسائل تربیتی و اجتماعی آن**، نشریه پژوهشی و علمی دانش‌سرای عالی.
- ۶۵- لاینز، جان (۱۳۵۷) **چومسکی**، ترجمه احمد سمیعی، تهران، انتشارات علمی و فرهنگی.
- ۶۶- لویز، لوئیزاریک (۱۳۷۸) **توسعه منابع انسانی برای آموزش دوزبانی و چندفرهنگی در آفریقای لاتین**، ترجمه غلامعلی سرمد، **نشریه نمای تربیت، فصلنامه تربیتی یونسکو**، شماره ۴۹.
- ۶۷- لوجیا، امیلیو (۱۳۷۸) **آموزش دوزبان بین فرهنگی زبانهای بومی در بولیوی**، ترجمه ترزینا سائیتی، **نشریه نمای تربیت، فصلنامه تربیتی یونسکو**، شماره ۴۹.
- ۶۸- مجیب و همکاران، فرشته (۱۳۶۱) **اثر آموزش قبل از دبستان بر پیشرفت تحصیلی کودکان**، تحقیق.
- ۶۹- محمودی، محمود (۱۳۷۰) **گزارش اجمالی از بررسی ابعاد دوزبانی در آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان**، مرکز تحقیقات آموزش و پرورش استان.
- ۷۰- محی‌الدین، ترک بودن والدین و تأثیر آن در یادگیری خواندن و نوشتن، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه تهران.
- ۷۱- مدرسی، سولماز (۱۳۷۲) **بررسی مسائل آموزشی کودکان دوزبانه آذربایجان شرقی**، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه تهران.
- ۷۲- مدرسی، یحیی (۱۳۷۴) **درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان**، مؤسسات تحقیقات فرهنگی.
- ۷۳- مشکوه‌الدینی، مهدی (۱۳۷۶) **یادگیری زبان دوم بر پایه فرضیه قاعده‌سازی زایا و فراگیری مهارت**، **فصلنامه آموزش زبان**.
- ۷۴- معروف، یحیی (۱۳۷۲) **فعل در فارسی و عربی**، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی.

- ۷۵- معروف، یحیی (۱۳۸۰) **فن ترجمه**، تهران، انتشارات سمت.
- ۷۶- معینی، شهناز (۱۳۷۲) بررسی رابطه آموزش پیش‌دبستان بر تحول عقلی کودکان، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**.
- ۷۷- مفیدی، فرخنده (۱۳۷۲) بررسی عوامل مؤثر در زبان آموزشی و رشد سخنگوی کودکان پیش‌دبستانی، **فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی**، دانشگاه علامه طباطبائی.
- ۷۸- مفیدی، فرخنده (۱۳۷۲) **آموزش و پرورش پیش از دبستان و دبستان**، انتشارات پیام‌نور.
- ۷۹- ملکی، حسن (۱۳۷۹) **راهنمای عمل در برنامه‌ریزی درسی**، انتشارات مدرسه.
- ۸۰- مویا، روث (۱۳۷۸) ده سال تعلیم و تربیت دوزبانه و مشارکت بومیان در اکوادور، ترجمه مجالدین کیوانی، **نشریه نمای تربیت**، فصلنامه تربیتی یونسکو، شماره ۴۹.
- ۸۱- مهرجو، علی (۱۳۷۱) **گزارش شورای تحقیقات استان خوزستان در زمینه بررسی ابعاد دوزبانی در این استان**، شورای تحقیقات استان خوزستان.
- ۸۲- مهرجو و هادیان (۱۳۷۱) **مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه پسر سال سوم ابتدایی شهرستان اهواز و محاسبه ضریب همبستگی بین نمرات ادبیات فارسی با سایر دروس این دانش‌آموزان**، وزارت آموزش و پرورش.
- ۸۳- مه‌کی، فرانسیس (۱۳۷۲) **تحلیل روش آموزش زبان و ترجمه مریدی**، انتشارات آستان قدس رضوی.
- ۸۴- میگوئل سیکوان، ویلیام ف- مک کی با همکاری یونسکو (۱۳۶۹) **آموزش و دوزبانی**، مترجمان واقدی، انگجی، فرشچی، ترکمان، انتشارات ادیب پور.
- ۸۵- نائل خانلری، پرویز (۱۳۷۳) **زبان‌شناسی و زبان فارسی**، نشر توس.
- ۸۶- نائمی، علیمحمد (۱۳۷۰) بررسی اثرات آموزش پیش از دبستان بر هوش و پیشرفت دانش‌آموزان دوره ابتدایی، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**.
- ۸۷- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۷۴) **مدلهای دوزبانی از دیدگاه شناختی**، مرکز تحقیقات فیزیک نظری و ریاضیات، تهران، پژوهشکده سیستمهای هوشمند.
- ۸۸- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانی**، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- ۸۹- نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۲) **مباحثی در دوزبانی از دیدگاه علوم اجتماعی**، پژوهشکده‌ی مردم‌شناسی.
- ۹۰- نیلی‌پور، رضا (۱۳۷۱) جنبه‌های روانی - زبانی برخورد زبانه‌ها و توجه به زبان فارسی و انگلیسی، **پایان‌نامه دکتری**، دانشگاه تهران.
- ۹۱- نیلی‌پور، رضا (۱۳۷۱) **مفاهیم اساسی دوزبانی**، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانی.
- ۹۲- وارسه، استفانو (۱۳۷۸) **تلاشها و دیدگاه‌های آموزش سرخپوستان در مکزیک**، ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم، **نشریه نمای تربیت**، فصلنامه تربیتی یونسکو، شماره ۴۹.
- ۹۳- والس، نتوان و همکاران (۱۳۷۲) **زبان‌شناسی کاربردی**، محمود الیاسی، انتشارات آستان قدس رضوی.
- ۹۴- وجدانی، صدیقه (۱۳۸۳) **زبان در مدرسه**، مجله دوریچ‌لند، (ترجمه)، منتشر نشده.
- ۹۵- وزیرنیا، سیما (۱۳۷۹) **زبان‌شناخت**، تهران، نشر قطره.

- ۹۶- ویگوتسکی، لوسیمونوویچ (۱۳۶۷) **تفکر و زبان**، ترجمه بهروز عزبدفتری، انتشارات نیما نبریز.
- ۹۷- هرازیان، علی (۱۳۷۰) **بررسی مشکلات تحصیلی دانش آموزان دوزبانه بختیاری ترک دوره ابتدایی**، استان چهارمحال بختیاری.
- ۹۸- هوسپیان، آلیس (۱۳۷۸) مقایسه توانایی‌های معنی‌شناختی دانش آموزان تک‌زبانه و دو زبانه پایه‌های دوم و پنجم ابتدایی شهر تهران، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد**، دانشگاه علوم پزشکی ایران.
- ۹۹- یارمحمدی، لطف‌الله (۱۳۷۱) **مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانی**، شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش.
- ۱۰۰- یمینی‌دوزی‌سرخابی، محمد (۱۳۷۱) **نظام آموزش و پرورش ایران، مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانی**.
- ۱۰۱- سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش (۱۳۷۱) **گزارش بررسی پیرامون مشکلات دانش آموزان مناطق دوزبانه استان باختران**.
- ۱۰۲- شورای تحقیقات استان ایلام (۱۳۷۱) **بررسی ابعاد دوزبانی**، شورای تحقیقات استان ایلام.

### منابع انگلیسی

- 1 . Bastian G (1983) Children S comprehension of English comparative form.
- 2 . Beaudou, Alain, la creative a lecole. P.U.F, 1974 .
- 3 . Bialystok. E.& Mayumder Sh (1998) " The Relationship Between Bilingualism and the Development of cognitive process in problem solving". In APPL : edpsycho linguistics.
- 4 . Brown, H. Douglas (1987) Principles of language learning and teaching, Prentice-Hall Inc.
- 5 . Brack, Margaret, walace ELambert and G. Richard Tucker (1974) Bilingual schooling through the Elementry Grades: The st. Lambert project at Grade sea, Mimeo graphed (McGill university).
- 6 . Bynon, T (1977) Historical linguistics. London: Cambrige University Press.
- 7 . Clyne. M. (1997) "Mulliling 7 lism". In F. Coulmos (ED). The Hand Book of Sociolinguistics.
- 8 . Crystal. D. (1992) The Cambridge Encyclopedia of language, Cambridge university press.
- 9 . Cummins. J. (1976) "The influence on cognitive growing", in working papers on bilingualism.
- 10 . Fishman (1971) Advance In the sociology of language, The Hanguer
- 11 . Garacia, (1983) Bilingualism and the AC & demic performance of Mexican American children, Eric Digest.
- 12 . Garica. E (1997) "Bilingual Education", Inf. Coulmos(ED.), The Handbook of sociolinguistics.
- 13 . Inclan . R.G (1972) Can Bilingual Bicultural Education Be the Answer? Educational Horizon, (ERIC).
- 14 . Johnson K. and Morrow K (1981) (EDS0, The classroom London: Longman.
- 15 . Katamba, Francis (1993) Morph, L. gy, London, Mac Millan press.

- Bilinding in a multi-Ethnic .16 . Kuo. C. Y. Eddie (1995) Language policy and nation Society ( Internet the case singapare model).
- 17 . Larcen , Freeman, Diane (1976) Teaching and principles in language teaching, Hong kong Oxford university prees.
- 18 . Lix Iaoxia (1991) How con language minority parents Help their children Become Billigual in familial context? Internet.
- 19 . Malmkjar, k(ed) (1995) The linguistics Fncyclopedia London, Routledge.
- 20 . Petrovic E. John (1991) Bilingustism and compavison of language situations At home and Abroad.
- 21 . Romine. S (1989) Bilingualism, Oxford, Blackwell.
- 22 . Spolsky, Bernard (ed) (197۲) The Language Education of minority Children, Rowley, Mass, New bury house.
- 23 . Siguan, M. & Mackey. W (1986) Education et Bilingualism, Paris, UNESCO.
- 24 . Taylor, B. P. (1983) Teaching ESL: Incorporating a communicative student centered component, TESOL.
- 25 . Willing, ERIC Digests(1985).

