۴۸-۲۹

طراحی و اعتباربخشی الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور

دکتر رضا کلانتری[۱] ◉ دکتر رضامراد صحرایی[۲]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور و اعتباربخشی آن انجام یافته است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا از طرح‌های آمیخته اکتشافی است. به‌این‌گونه، ابتدا وضعیت برنامه درسی موجود نقد و مؤلفه‌های برنامه درسی زبان‌آموزی پیش‌دبستانی در مناطق دوزبانه به روش کیفی و از طریق ادبیات موجود، تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و داده‌های گروه‌های کانونی و تجربه زیسته مربیان پیش‌دبستانی استخراج شده، سپس در یک بررسی پیمایشی، پرسشنامه‌ای تدوین و به‌صورت کمی مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. جامعه و نمونه آماری در این پژوهش در بخش شواهد پژوهشی مقالات، کتاب‌ها و مستندات معتبر و اسناد بالادستی آموزش و پرورش، در بخش مصاحبه‌ها شانزده نفر از متخصصان برنامه درسی، علوم تربیتی، زبان‌شناسی و روان‌شناسی و در بخش گروه‌های کانونی شش زبان‌شناس و هفت مربی و معلم خبره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه بودند. ابزار و روش گردآوری داده‌ها، پرسشنامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. برای بررسی اسناد و شواهد پژوهشی از مدل شش مرحله‌ای پتی‌کرو و رابرتس (۲۰۰۶) و برای تحلیل داده‌های کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی استقرایی و کدگذاری داده‌ها بهره برده شده است. روایی و پایایی و صحت علمی داده‌ها با معیارهای قابلیت اعتبار، قابلیت ثبات، تأییدپذیری و قابلیت انتقال انجام گرفته است. درنهایت، الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور استخراج و اعتباربخشی آن با استفاده از شاخص و نسبت لاوشه انجام گرفته است. انتظار می‌رود این مطالعه رویکردی جدید نسبت به دوره پیش‌دبستانی در راستای عدالت آموزشی در مناطق دوزبانه کشور به وجود آورد.

کلید واژگان: الگوی زبان‌آموزی، دوره پیش‌دبستانی، مناطق دوزبانه

☑ تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱۰/۵ ☑ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۳/۲۵

۱. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، مدیر مرکز پژوهشی روستایی، عشایر و چندزبانه (نویسنده مسئول).
E-mail: kalantari@oerp.ir

۲. استاد گروه زبان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی و مدیر هسته پژوهش‌های کاربردی برای آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان، تهران، ایران.

مقدمه و طرح مسئله

برنامه‌ریزی مناسب در حوزه پیش‌دبستانی یکی از ابزارهای تحول کودک و حرکت به سوی توسعه پایدار است که می‌تواند مزایای آموزشی، اجتماعی و اقتصادی را برای کشورها به ارمغان بیاورد (خالقی‌نژاد، ۱۳۹۸). ازاین‌رو، در این حوزه شاهد اجرای برنامه‌های کلان ملی و بین‌المللی در نظام‌های تعلیم‌وتربیت دنیا هستیم. برنامه درسی پیش‌دبستانی، نقشی حیاتی و محوری در ارائه آموزش با کیفیت دوران کودکی دارد. بسته به نوع فلسفه و رویکرد زیربنایی، طی سال‌های متمادی، برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی متعددی براساس اصول، اهداف، محتوا، راهبردهای تدریس و ارزشیابی در جهان طراحی و اجرا شده‌اند.

در زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی، بیشتر کشورهای جهان از الگوها و مدل‌های مختلف تعلیم‌وتربیت دوزبانه استفاده می‌کنند (مراجعه شود به کلانتری، ۱۳۹۵ و کلانتری و همکاران، ۱۳۹۸). در کشور ما از منظر زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌توان مدل‌های دوزبانگی را در مناطق گوناگون از زوایای مختلف بررسی کرد و برچسب‌های متفاوتی به وضعیت دوزبانگی در ایران داد (همان). نوع دوزبانگی دانش‌آموزان در کشور ما متوالی[1] و از نظر سطح دوزبانگی از نوع غیرهمسان[2] است. دوزبانه متوالی کسی است که پس از تکمیل مراحل اولیه زبان مادری، تکلم به زبان دوم را شروع می‌کند. دوزبانه همسان[3] کسی است که تکلم به هر دو زبان را همزمان از روزهای نخستین کودکی شروع می‌کند. در دوزبانگی همسان، فرد در هر وضعیت قادر است هر دو زبان را چون گویش‌ور آن زبان تکلم کند و نمی‌توان بین او و گویش‌ور زبان تفاوتی قائل شد. درحالی‌که در دوزبانگی متوالی یا غیرهمسان فرد در یک زبان که احتمالاً زبان مادری باشد، تسلط بیشتری دارد (مظلوم، ۱۳۹۰). انواع روش‌های دوزبانه شدن شامل دوزبانگی طبیعی، مدرسه‌ای و فرهنگی و انواع دوزبانه‌ها، مانند کاملاً دوزبانه[4]، تقریباً دوزبانه[5]، شبه دوزبانه همزاد[6]، دوزبانگی تولیدی[7] و دوزبانگی دریافتی[8] در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش‌های متفاوتی ایفا می‌کنند (کلانتری و همکاران، ۱۳۹۸).

دستیابی به مهارت‌های زبان آموزش شرط ضروری همه یادگیری‌ها در بعد کمّی و کیفی است. سنگ بنا و شالودهٔ دانش و مهارت‌های زبان فارسی از پیش‌دبستانی آغاز و در دوره ابتدایی تکمیل و تثبیت می‌شود. یادگیری مهارت‌های زبان‌آموزی به ویژه سواد خواندن تضمین کنندهٔ کمیت و کیفیت یادگیری همهٔ دروس و موضوعات است. برای اینکه دانش‌آموزان بتوانند به خوبی مفاهیم درسی را درک و بیان کنند، باید به سطح بالایی از این مهارت‌ها در زبان فارسی دست یابند. با توجه به اینکه اولین گام

1. Sequential bilingualism
2. Non-simultaneous bilingualism
3. Simultaneous bilingualism
4. Completely bilingual
5. Nearly bilingual
6. Semilingual
7. Productive bilingualism
8. Receptive bilingualism

در موضوع دوزبانگی توجه به درک و فهم زبان آموزش است، برنامه درسی زبان‌آموزی در پیش‌دبستان و دبستان از اهمیت به‌سزا برخوردار است، زیرا نه تنها در درک زبان فارسی مؤثر است، بلکه یادگیری سایر مواد درسی را نیز تسهیل و تعمیق می‌بخشد.

فرایند زبان‌آموزی در مراحل مختلف رشد انسان با شرایط خاص زبان‌شناختی و روان‌شناختی مختص هر مرحله اتفاق می‌افتد. مبانی، اصول و اهداف زبان‌آموزی، با توجه به متغیرهای گوناگون مانند سن افراد تحت یادگیری و زبان اول یا دوم بودن (دوزبانگی) متفاوت است. مبانی آموزش زبان را می‌توان در سه رویکرد اصلی رفتارگرایی[1]، شناخت‌گرایی[2] و فرهنگی ـ اجتماعی[3] بخش‌بندی کرد. هر کدام از این سه نظریه دیدگاه‌هایی متفاوت به یادگیری زبان دوم دارند و تأثیری سترگ بر حوزه‌های یادگیری و عمل آموزش و پرورش گذاشته‌اند (تقویان، ۱۳۹۳). از طرفی هم، نظریه‌های دوزبانگی و ارتباط آن با برنامه درسی حوزه دیگری را در حوزه عمل در آموزش و پرورش به وجود می‌آورند. خدیوی (۱۳۹۰) در یک جمع‌بندی سه نظریه را در این حوزه ذکر کرده است: نظریه شناختی[4]، نظریه آستانه[5] و نظریه تعادل دوزبانگی[6]. هر کدام از این نظریه‌ها مفروضاتی گوناگون در حوزه آموزش پیشنهاد می‌دهند. بنابراین، یادگیری مناسب زبان، مستلزم توجه به مبانی، اصول، نظریه‌ها و روش‌های علمی زبان‌آموزی در قالب طراحی و اجرای یک برنامه درسی است که به تمام عناصر سازنده برنامه درسی توجه ویژه داشته باشد.

نتایج پژوهش‌ها و گزارش‌ها در مدارس مناطق دوزبانه کشور، بیانگر عملکرد ضعیف تحصیلی دانش‌آموزان این مناطق است، به‌طوری که آمارها افت تحصیلی بیشتری را به ویژه در پایه‌های اول ابتدایی در این مناطق نشان می‌دهند (فضلی، ۱۳۹۵؛ همتی‌فر،۱۴۰۲). حکیم‌زاده (۱۳۹۸) معتقد است: «کودکان مناطق محروم در مقایسه با دیگر دانش‌آموزان در شرایط برابر نیستند و اگر فرد در مناطق محروم و دوزبانه باشد، درک صحبت به زبان فارسی هم برایش دشوار است و ما عملاً این کودکان را اگر پیش از کلاس اول رها کرده باشیم، در خطر شکست تحصیلی قرار می‌دهیم.». نتایج مطالعهٔ بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز)[7] در ایران که از سال ۲۰۰۱ شروع شده است نیز موید این واقعیت است که با وجود تلاش نظام آموزشی ایران در توسعهٔ دسترسی به آموزش، از لحاظ آموزش باکیفیت همچنان تفاوت بسیار میان آموزش‌های ارائه شده به دانش‌آموزان وجود دارد. چنانچه نتیجهٔ مطالعهٔ پرلز (۲۰۱۶) نشان می‌دهد، ۳۵ درصد از دانش‌آموزان ایرانی به نقطهٔ عملکردی پایین و حداقل‌های درک مطلب خواندن نمی‌رسند. این نسبت در مدارس روستایی، عشایر، چندپایه و مناطق دوزبانه در حدود دو برابر

1. Behaviorist
2. Cognitivist
3. Socio-cultural
4. Cognitive theory
5. Threshold theory
6. Balanced theory
7. Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS)

است (کبیری، ۱۴۰۲). تاکنون پژوهشی جامع که الگویی مطلوب در این زمینه ارائه دهد در ایران انجام نیافته است. اگرچه می‌توان به چند پژوهش در زمینه ویژگی معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه اشاره کرد. مثلاً، می‌توان به پژوهش شکراللهی و همکاران (۱۴۰۰) در حوزه شایستگی معلمان ابتدایی مناطق دوزبانه اشاره کرد. سلسبیلی (۱۳۹۷)، در گزارش طرح ارزشیابی از کتاب‌های فارسی دوره اول ابتدایی پیشنهاد کرده است برای انتخاب و تنظیم محتوای برنامه درسی مناطق دوزبانه برنامه‌ای ویژه لازم است. شایان ذکر است که با اشاره به اهداف عملیاتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش ایران (۱۳۹۰) مبنی بر تعمیم دوره پیش‌دبستانی به ویژه در مناطق محروم و همچنین راهکار ۳-۵ سند تحول مبنی بر توانمندسازی دانش‌آموزان ساکن در مناطق محروم، روستاها، حاشیه شهرها و عشایر کوچ‌نشین و حاشیه‌های مناطق دوزبانه با نیازهای ویژه، با تأکید بر ایجاد فرصت آموزشی متنوع و با کیفیت، انجام این مطالعه می‌تواند به حل بخشی از مسائل آموزشی و تربیتی کودکان این مناطق کمک کند. از این رو، پرسش‌های ذیل برای پاسخگویی به مسائل مطرح شده شکل گرفت:

سؤال‌های پژوهش

۱. وضعیت برنامه درسی موجود در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور براساس مؤلفه‌های عناصر برنامه درسی چگونه است؟

۲. با توجه به مبانی نظری حوزه زبان‌آموزی و دوزبانگی در دنیا دیدگاه و رویکرد مناسب زبان‌آموزی کدام است؟

۳. الگوی بهینه زبان‌آموزی براساس مؤلفه‌های عناصر برنامه درسی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور چه ویژگی‌هایی دارد و چقدر اعتبار دارد؟

روش‌شناسی

پژوهش حاضر با هدف طراحی الگوی زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور و اعتباربخشی آن انجام یافته است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا جزء طرح‌های آمیخته اکتشافی است. در مرحله نخست، برای طراحی الگوی برنامه درسی زبان‌آموزی ادبیات پژوهشی از طریق مدل شش مرحله‌ای پتی‌کرو و رابرتس[1] (۲۰۰۶) شامل شناسایی مسئله پژوهش، انتخاب اسناد و واکاوی آنها، شناسایی و استخراج گزاره‌های مرتبط، پالایش و ترکیب و تفسیر گزاره‌های مفاهیم مورد تحلیل قرار گرفته است. همچنین چارچوب نظری استانداردهای اهداف زبان‌آموزی براساس پنج مطالعه، مهارت‌های زبان‌آموزی[2] نجفی و همکاران (۱۳۹۷)، راهنمای رشد و یادگیری اولیه واشنگتن[3] (۲۰۱۲)،

1. Petticrew & Roberts
2. Language arts
3. Washington State early learning and development guidelines

چارچوب استانداردهای توسعه زبان انگلیسی ویدا[1] (۲۰۲۰)، چارچوب برنامه درسی مهارت‌های زبان انگلیسی استاتسکی[2] (۲۰۱۳) و مدل سلسه مارسیا[3] و همکاران(۱۹۹۵) تنظیم شده است. این مدل به کاربرد زبان اشاره دارد. منظور از کاربرد زبان یعنی یادگیرنده زبان در مورد اینکه در کجا، کی، چگونه و در برابر چه کسی از مهارت زبانی استفاده کند، توانایی لازم را کسب کند. هسته مرکزی این مدل توانش گفتمان است که به انتخاب و سازمان‌دهی واژگان و جمله‌ها برای ایجاد پیام مربوط می‌شود.

در مرحله بعد، شاخص‌های زبان‌آموزی در هر یک از مؤلفه‌های برنامه درسی براساس نتایج بخش اول، مصاحبه و تشکیل گروه‌های کانونی با متخصصان استخراج شد. در این مرحله بررسی و بازبینی داده‌ها تا مرحله اشباع ادامه یافت. درنهایت، پس از نهایی شدن شاخص‌های زبان‌آموزی، در هریک از مؤلفه‌های برنامه درسی که به‌صورت کیفی استخراج شده‌اند، در قالب پرسشنامه به‌صورت کمی به سؤال تبدیل شدند.

جامعه و نمونه پژوهش در بخش شواهد پژوهشی شامل مقالات، کتب و مستندات معتبر در زمینه مبانی نظری و تجربی زبان‌آموزی و دوزبانگی و اسناد بالادستی آموزش و پرورش مانند سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و در بخش مصاحبه‌ها شامل ۱۶ نفر از متخصصان برنامه درسی، علوم تربیتی، زبان‌شناسی و روان‌شناسی با روش نمونه‌گیری ملاک ـ محور و هدفمند به سبب انجام پژوهش‌های متعدد در حوزه پیش‌دبستانی و انجام دادن طرح‌های پژوهشی یا مقالات پژوهشی در حوزه دوزبانگی؛ در بخش گروه‌های کانونی ۶ زبان‌شناس (تشکیل ۱۲ جلسه ۳ ساعتی به مدت ۳۶ ساعت) و ۷ مربی و معلم خبره پیش‌دبستانی و دوره اول ابتدایی مناطق دوزبانه (تشکیل ۸ جلسه ۴ ساعتی به مدت ۳۲ ساعت) بودند. در اعتبارسنجی کل الگو از نظرات ۱۴ متخصص خبره بهره برده شد.

برای تحلیل داده‌های کیفی، از روش مقوله‌بندی و برای کدگذاری داده‌ها از نرم‌افزار مکس‌کیودا[4] ۲۰۲۰ استفاده شد. در مجموع ۳۷۶ کد اولیه استخراج شد. اعتباربخشی الگو با بهره‌گیری از نظرات خبرگان و روایی محتوایی لاوشه[5] در طیف لیکرت (مطلوب است، نیازمند بازبینی جزئی، نیازمند بازبینی اساسی و ضرورتی ندارد) مورد تأیید قرار گرفت. گویه‌هایی که طبق شاخص روایی محتوایی لاوشه از ۰/۷ کمتر بودند حذف شدند؛ مواردی که بین ۰/۷ و ۰/۷۹ و نیازمند ویرایش بودند بازبینی شدند و گویه‌هایی که بالای ۰/۷۹ درصد را کسب کرده بودند به عنوان استاندارد مورد نظر در الگوی بهینه (شکل ۱) انتخاب شدند.

1. WIDA English language development standards framework
2. Stotsky, An English language arts curriculum framework
3. Celce-Murcia
4. Maxquda
5. Lawshe content validity

◆ **تعیین روایی و پایایی**[1]: بررسی روایی و پایایی این مطالعه در هر مرحله براساس چهار معیار قابلیت اعتبار[2]، قابلیت ثبات[3]، تأییدپذیری[4] و قابلیت انتقال[5] صورت گرفت. به این‌گونه که برای کسب روایی و پایایی در این پژوهش تلاش شد تا از روش خودبازبینی پژوهشگر استفاده شود. همچنین برای متن کامل کدگذاریها و طبقات اولیه از نظرات تأییدی و تکمیلی یک متخصص آمار بهره برده شد. برای افزایش ثبات نیز از روش بررسی دقیق داده‌ها از سوی یک ناظر همکار بهره‌گیری شد. برای تأییدپذیری پژوهش نیز فرایند انجام پژوهش را سه متخصص تأیید کردند.

■ یافته‌های پژوهش

◆ **سؤال اول: وضعیت برنامه درسی موجود در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور براساس مؤلفه‌های عناصر برنامه درسی چگونه است؟**

بررسی پیشینه و ادبیات موجود برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی با تأکید بر زبان‌آموزی نشان می‌دهد که در آموزش و پرورش کشور ما راهنمای برنامه زبان‌آموزی کودکان پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه مصوب شورای عالی آموزش و پرورش به شماره ۱۲۰/۱۲۱۲۶/۸ و به تاریخ ۱۳۸۷/۸/۵ تهیه شده است (فصل پنجم راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی دوره پیش‌دبستانی، ۱۳۹۳). مهم‌ترین نقدهای این برنامه عبارت‌اند از:

◆ این برنامه درسی در سال ۱۳۸۷ تدوین شده است و پس از ۱۸ سال نیازمند بازنگری و طراحی برنامه جدید است؛

◆ در این برنامه به همه عناصر برنامه درسی زبان‌آموزی پرداخت نشده است؛

◆ وسعت و توالی استانداردها در آن تشریح نشده است؛

◆ تحلیل برنامه فوق نشان می‌دهد که این برنامه بر اساس نظریات یادگیری زبان‌آموزی فطری‌نگر یا نهادگرایی شکل گرفته است، درحالی‌که در رویکردهای جدید یادگیری زبان، بر روش‌های ارتباط ـ محور و نظریات فرهنگی ـ اجتماعی در بستر اجتماعی تأکید بسیار شده و نظریات دوزبانگی و بسترهای طبیعی و آموزشی دوزبانگی نیز لحاظ شده است.

◆ **سؤال دوم: با توجه به مبانی نظری حوزه زبان‌آموزی و دوزبانگی در دنیا دیدگاه و رویکرد مناسب زبان‌آموزی کدام است؟**

برای پاسخ دادن به این سؤال رویکردهای آموزش زبان، رویکردهای تعلیم‌وتربیت دوزبانه، رویکردهای

1. Validity and reliability
2. Credibility
3. Dependability
4. Confirmability
5. Transferability

برنامه زبان‌آموزی در تلفیق با برنامه درسی پیش‌دبستانی و استانداردهای زبان‌آموزی مورد مداقه قرار گرفته است:

در بخش رویکردهای آموزش زبان با توجه به مضامین استخراج شده از ادبیات پژوهشی سه مکتب فکری تجربه‌گرایی[1]، خردگرایی[2] و فرهنگی ـ اجتماعی مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است. با تحلیل مضامین مستخرج از مصاحبه با خبرگان و ارزیابی نهایی مشخص شد که براساس سه مکتب فکری آموزش زبان در برنامه درسی زبان‌آموزی بیشترین توجه به رویکرد ارتباطی برگرفته از مکتب فرهنگی ـ اجتماعی است. هدف این رویکرد تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط نوزبان‌آموزان است.

در بخش رویکردهای تعلیم‌وتربیت دوزبانه با بررسی اسناد داخلی و خارجی مشخص گردید نظریه‌های شناختی، آستانه و تعادل دوزبانگی از چهار منظر کاهشی[3]، افزایشی[4]، بازگشتی[5] و پویا[6] قابل بررسی است. همچنین با استناد به ادبیات و پیشینه پژوهش‌ها مشخص شد که تعلیم‌وتربیت دوزبانه در دنیا براساس نه مدل آموزشی شامل انتقالی[7]، نگهداشت[8]، پرستیژ[9]، غوطه‌ورسازی[10]، تجدید حیات غوطه‌ورسازی[11]، رشدی[12]، دوسویه[13]، تلفیق محتوا ـ زبان[14] و چندزبانه[15] کاربرد دارد. به نظر متخصصان مصاحبه شونده با توجه به اسناد بالادستی و شرایط فرهنگی و زبانی کشور ما تنها مدل دوزبانه‌ای که می‌تواند در کشور ما بومی‌سازی شود، مدل دوزبانه تلفیق محتوا ـ زبان است. در بخش رویکردهای برنامه زبان‌آموزی در تلفیق با برنامه درسی پیش‌دبستانی با پذیرفتن و مبنا قرار دادن مکاتب سه‌گانه زبان‌آموزی و نظریه‌های دوزبانگی و برنامه‌های تلفیقی در دوره پیش‌دبستانی مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند، رویکرد آموزش ترکیبی محتوا و زبان تکلیف ـ محور[16] یکی از بهترین رویکردهای جدید در آموزش توامان زبان و محتوا است و با برنامه‌های دوزبانگی همخوانی دارد.

◆ سؤال سوم: الگوی بهینه زبان‌آموزی براساس مؤلفه‌های عناصر برنامه درسی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور چه ویژگی‌هایی دارد؟

با توجه به نتایج به‌دست آمده از این پژوهش، الگوی بهینه برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه براساس عناصر برنامه درسی در ۵۸ گویه، ۱۰ زیرمقوله و سه مقوله اصلی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.

1. Empiricism
2. Rationalism
3. Subtractive
4. Additive
5. Recursive
6. Dynamic
7. Transitional
8. Maintenance
9. Prestige
10. Immersion
11. Immersion Revitalization
12. Developmental
13. Two-way
14. Content and Language-Integrated
15. Multilingual
16. Content and Language-Integrated Learning (CLIL) and Task based language teaching

شکل ۱. الگوی بهینه برنامه درسی زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف طراحی الگوی زبان‌آموزی دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور انجام گرفته است. ابتدا وضعیت برنامه درسی موجود در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور مورد واکاوی قرارگرفته، سپس مبانی نظری حوزه زبان‌آموزی و دوزبانگی در دنیا و رویکردهای مناسب زبان‌آموزی بررسی شده است. درنهایت، الگوی مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی پیش‌دبستانی در مناطق دوزبانه به روش کیفی و از طریق ادبیات موجود، تحلیل محتوای مصاحبه‌ها و داده‌های گروه‌های کانونی و

تجربه زیسته مربیان پیش‌دبستانی استخراج و اعتباربخشی شده است.

تحلیل و بررسی پیشینه و ادبیات موجود برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی با تأکید بر زبان‌آموزی نشان می‌دهد که نقدهای جدی بر این برنامه وجود دارد. از جمله آنها می‌توان به عدم توجه این برنامه به تمامی مؤلفه‌های برنامه درسی، عدم توجه به مبانی دوزبانگی و عدم توجه به رویکردهای جدید زبان‌آموزی اشاره کرد.

از این رو، تدوین الگوی مطلوب زبان‌آموزی براساس مبانی نظری حوزه زبان‌آموزی و دوزبانگی در دنیا و انتخاب رویکرد مناسب زبان‌آموزی و رویکردهای برنامه زبان‌آموزی در تلفیق با برنامه درسی پیش‌دبستانی ضروری به نظر می‌رسید. با توجه به اینکه تاکنون پژوهشی کاملاً مشابه در این زمینه انجام نیافته است، در ادامه به تفکیک هر بخش موضوعات مطرح و نقد و تحلیل می‌گردد. همان‌گونه که در بخش یافته‌ها به آن اشاره شد، با توجه به مضامین استخراج شده از تحلیل ادبیات پژوهشی و متن مصاحبه‌ها مشخص شد که با در نظر گرفتن سه مکتب فکری آموزش زبان بیشترین تمرکز در برنامه درسی زبان‌آموزی توجه به رویکرد ارتباطی است که براساس مفروضات مکتب فکری فرهنگی ـ اجتماعی شکل گرفته است. هدف این رویکرد تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط نوزبان‌آموزان است. در این رویکرد به زبان و یادگیری آن به‌مثابه یک کل و فرایندی فعال و خلاق نگریسته می‌شود. کارکردها و مضامین زبانی، در بافت‌های معنادار و در موقعیت‌های ارتباطی واقعی با توجه به اقتضائات رشدی و اجتماعی ـ فرهنگی کودکان و با رعایت اصل فعالیت ـ محوری و علائق و نیازهای آنها آموزش داده می‌شود. از آنجا که این رویکرد بر نقش فعال بستر اجتماعی تأکید دارد، بنابراین زبان‌آموز باید به این توانایی برسد که منظورش را به‌صورت کلامی و غیرکلامی بیان و گفته‌های دیگران را درک کند. لارسن فریمن[1] (۲۰۰۳) برخی از مفروضات این رویکرد را این‌گونه برشمرده است:

- در کلاس درس و تدوین محتوا از زبان واقعی[2] استفاده می‌شود؛
- زبان مقصد صرفاً هدف آموزشی نیست، بلکه وسیله‌ای برای ارتباطات کلاسی است؛
- توانایی فهم گوینده بخشی از مهارت ارتباطی است؛
- بازی‌های زبانی از اهمیت برخوردارند؛
- با زبان‌آموزان فراتر از سطح گفتمان یا فراتر از جمله در کلاس کار می‌شود و در تدوین محتوا این موضوع رعایت می‌شود؛
- یک نقش می‌تواند اشکال زبانی متفاوتی را داشته باشد. از آنجایی که هدف دوره، استفاده از زبان واقعی است، بنابراین اشکال زبانی گوناگون به‌طور همزمان ارائه می‌شوند؛
- نقش معلم تسهیل‌کننده و ایجاد ارتباط میان نوزبان‌آموزان است؛

1. Larsen-Freeman
2. Authentic language

- در این روش استفاده منطقی از زبان مادری کودکان مجاز است؛
- اشتباهات زبانی نوزبان‌آموزان نتیجه رشد مهارت‌های ارتباطی کودک است؛
- مربی در زمان صحیح بازخورد می‌دهد.

جانسون[1] (۲۰۰۴) مفروضات این نظریه را حداقل در دو محور تشریح کرده است. محور اول از الزامات اجتماعی - فرهنگی، به حوزه تدریس و کلاس درس باز می‌گردد. یکی از روش‌های تدریس که بر پایه مکتب اجتماعی - فرهنگی شکل گرفته، رویکرد ارتباطی است. مهم‌ترین اصل در این حوزه این است که کلاس درس مجموعه‌ای اجتماعی و فرهنگی به شمار می‌آید. کلاس درس تا حد امکان بازتاب واقعیت‌های اجتماعی و فرهنگی است. به سخن دیگر، از ایجاد بسترهای اجتماعی مصنوعی که به جهان بیرونی شباهت ندارد پرهیز می‌شود (تقویان، ۱۳۹۳). به باور لارسن فریمن (۲۰۰۳)، توانایی برقراری ارتباط مستلزم داشتن چیزی بیش از توانش زبانی است. در رویکرد ارتباطی[2]، زبان به منزلهٔ وسیله ارتباطی معرفی شده و بر تقویت توانش و کنش[3] زبانی به عنوان هدف اصلی آموزش زبان تأکید شده است. در این دیدگاه، هدف از آموزش در زبان آموزش ساختار و اجزای ظاهری جمله همچون ساختگرایان و یا در تقویت توانش دستوری همچون زبان‌شناسان گشتاری متوقف نمی‌شود، بلکه از این دو در جهت تقویت دانش و توانش ارتباطی استفاده می‌شود (تقویان، ۱۳۹۳). موضوع دومی که در حوزه تدریس بر مبنای نظریه اجتماعی - فرهنگی باید در نظر گرفت، مفهوم منطقه مجاور رشد[4] ویگوتسکی است. منطقه مجاور رشد در دیدگاه ویگوتسکی، ناحیه‌ای است که در آن، انجام دادن تکالیف و حل مسائل برای یادگیرنده یا کودک به تنهایی بسیار دشوار است، اما اگر کودک با دیگران و همسالان میان کنش داشته باشد به سادگی می‌تواند آنها را حل کند.

جانسون (۲۰۰۴) محور دوم الزامات نظریهٔ اجتماعی - فرهنگی و گفت‌وگو محور را به مقولهٔ ارزشیابی یادگیری زبان اختصاص داده است. بر پایهٔ اصول نظریهٔ اجتماعی فرهنگی، یادگیری زبان عبارت است از تبدیل شدن به یک هم‌بهرگی[5] فعال در فرهنگ زبان مقصد و نه صرف توانایی به کار بردن و بر ساختن کدها و ساختارهای زبانی. اینکه زبان‌آموز تا چه اندازه از عناصر فرهنگی و تعاملات موجود در زبان مقصد بهره می‌گیرد تا با کمک دیگران یا ابزارهای آموزشی، حل مسئله کند که به تنهایی از عهده آن‌ها برنمی‌آید. از این رو، در ارزشیابی یادگیری زبان نیز باید این امر سنجیده شود که یادگیرندهٔ زبان تا چه حدی می‌تواند در فرهنگ زبان مقصد هم‌بهرگی بجوید و نیز تا چه اندازه از راه ایجاد منطقه مجاور رشد می‌تواند به حل مسائل خود بپردازد. به عبارت دیگر میزان توانایی زبان‌آموز در حل مسئله به‌صورت

1. Johnson
2. Communicative approach
3. Competence and performance
4. Zone of proximal development
5. Mediation

مستقل در مقایسه با حل مسئله با بهره‌گیری از حمایت و راهنمایی دیگران، ابزارها، زبان یا فرهنگ مورد توجه قرار گیرد. این‌گونه، جانسون (۲۰۰۴) بر پایهٔ این اصول به تدوین الگویی تازه برای ارزشیابی یادگیری زبان خارجی پرداخته است. در این الگو، ارزشیابی یادگیری زبان بیشتر بر آزمون‌های شفاهی و مواجهه‌های چهره به چهرهٔ مداوم میان کنشگران زبانی تأکید دارد. از این رو، اگرچه دو رویکرد نخستین، کارکردهایی مفید برای زبان‌آموزی دارند و می‌توان از برخی از فنون این دو رویکرد در زبان‌آموزی بهره برد، اما به دلیل جامع بودن رویکرد ارتباطی که بر پایه مکتب اجتماعی ـ فرهنگی شکل گرفته است، در الگوی جدید به عنوان رویکرد اصلی و محوری انتخاب شد. هدف این رویکرد تمرکز بر توانایی برقراری ارتباط از طریق تقویت توانش و کنش نوآموزان زبان فارسی است. منظور از توانش زبانی، توانایی بیولوژیکی یک فرد برای تولید جملات دستوری براساس قواعد درونی دستور زبان تولیدی است. از سویی هم، کنش زبانی همان کنش گفتاری است که به منزلهٔ گفته‌های این جملات در نظر گرفته می‌شود و تحت تأثیر هر دو حالت درونی و بیرونی محیط قرار می‌گیرد.

در بخش رویکردهای تعلیم‌وتربیت دوزبانه با بررسی اسناد داخلی و خارجی مشخص شد که در انتخاب یکی از مدل‌های دوزبانگی زمینه زیست بومی می‌تواند رمز موفقیت ما در این حوزه باشد. از نظر متخصصان مشارکت‌کننده در این پژوهش، با توجه به اسناد بالادستی و شرایط فرهنگی و زبانی کشور ما تنها مدل دوزبانه‌ای که می‌تواند در کشور ما بومی‌سازی شود، تلفیق محتوا ـ زبان است. از طرفی هم با توجه به اینکه برنامه زبان‌آموزی باید در تلفیق با برنامه درسی پیش‌دبستانی لحاظ می‌شد از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان، رویکرد آموزش ترکیبی محتوا و زبان تکلیف ـ محور که یکی از بهترین رویکردهای جدید در آموزش توامان زبان و محتوا است و با برنامه‌های دوزبانگی همخوانی دارد، به‌عنوان رویکرد مطلوب پیشنهاد شد. یادگیری ترکیبی محتوا و زبان یک رویکرد آموزشی دووجهی است که در آن زبان دوم برای یاددهی و یادگیری همزمان محتوا و زبان استفاده می‌شود. این مدل یادگیری همزمان، تسلط دانش‌آموزان در یادگیری محتوا و مهارت‌های زبانی را ارتقا می‌بخشد. شورای فرهنگی انگلستان[1] (۲۰۱۹)، یادگیری ترکیبی محتوا و زبان را چنین تعریف کرده است: «یادگیری ترکیبی محتوا و زبان اصطلاحی است که برای یادگیری محتوا از طریق زبان دوم یا خارجی به کار می‌رود و همزمان، یادگیری زبان از طریق مطالعه موضوعات محتوا صورت می‌گیرد.». همچنین، در رویکرد تکلیف ـ محور، اعتقاد بر این است که زبان با تکمیل تکالیفی که تأکید بر معنا دارند و دارای ماحصل زبانی و غیرزبانی‌اند، یادگرفته می‌شود. به عبارت دیگر، شرکت‌کنندگان در برنامه‌های درسی تکلیف ـ محور، به‌کارگیرندگان زبان هستند نه یادگیرندگان زبان (صحرایی و میدانی، ۱۳۹۰).

سومین مرحله در انجام دادن این پژوهش ارائه الگوی مطلوب زبان آموزی براساس مؤلفه‌های برنامه درسی بود. اولین مؤلفه‌ای که استخراج شد، اصول برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه

1. British Council

بود. براســـاس نتایج حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه‌ها اولین مضمونی که در بخش اصول به‌دســـت آمد توجه به مهارت‌های شـــفاهی زبان فارســـی در برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه بود. در این زمینه متخصصی با کد ۴ می‌گوید: «*مهارت شنیداری و گفتاری باید در این مرحله مورد تأکید باشد، عدم تسلط دانش‌آموزان دوزبانه در دبستان بر مهارت‌های محاوره در زبان یکی از چالش‌های جدی است، آنها یاد می‌گیرند بنویسند و بخوانند، ولی در بیان ایده‌ها و شنیدن نظر دیگران مهارت کافی ندارند، پس برای یادگیری خواندن و نوشتن زبان فارسی نباید عجله کرد*». در مصاحبه‌شونده کد ۳ آمده است: «*اصـــول حاکم باید زبان مادری و گویش محلی را مبنا قرار دهد و تقویت کند و براســـاس آن آموزش زبان فارسی را بنا نهاد*». متخصصی با کد ۵ معتقد است: «*هیچ کدام از برنامه‌های درسی پیش‌دبستانی، دانش‌آموزان مناطق دوزبانه و زبان‌های محلی را مد نظر قرار نداده اســـت. به نظرم پرورش مهارت‌های مختلـــف زبان خانواده در برنامه‌های قبلی مغفول مانده اســـت*». مصاحبه‌شـــونده‌ای با کد ۸ می‌گوید: «*توجه به زبان بومی کودکان دوزبانه در جهت تسهیل برای یادگیری زبان فارسی لازم است*». یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: «*گنجاندن ارزش‌های فرهنگ بومی کودکان در محتوای آموزشی و تشویق کودکان به استفاده از زبان مادری در کنار زبان فارسی مورد توجه قرار گیرد*». مصاحبه‌شونده‌ای با کد ۳ معتقد است: «*یکی از اصولی که به نوعی راهگشای سایر اصول هم است، اصل احترام به اقوام، فرهنگ‌ها و زبان به‌عنوان یک نماد و ابزار فرهنگ است*». گزاره‌های دیگری هم از مصاحبه‌ها قابل استخراج بود که از آن‌جمله توجه به پیش‌نیازها، پرورش هویت ایرانی و اســـلامی کودکان و مشارکت خانواده از فراوانی بیشتری برخوردار بودند.

برای تدوین اهداف برنامه درســـی زبان‌آمـــوزی در مناطق دوزبانه علاوه برمصاحبه با صاحب‌نظران، یک ســـند داخلی و چهار ســـند خارجی به‌دلیل جامعیت و دقیق‌بودن به‌عنـــوان پیش‌نویس انتخاب شـــد. اولین ســـند، مطالعه مهارت‌های زبان‌آموزی[1] نجفـــی و همکاران (۱۳۹۷) اســـت. آنها معتقدند در آموزش زبان فارســـی با توجه به سه مؤلفه ســـاختار[2]، محتوا[3] و کاربرد[4] می‌توان مهارت‌های زبانی را به خرده‌مهارت‌های آن تقســـیم کـــرد. ازاین‌رو، آنها خرده‌مهارت گوش دادن و ســـخن گفتن در دوره پیش‌دبستانی را در خرده‌مهارت‌های پردازش شنیداری[5]، گفتمان[6] و التذاذ ادبی[7] تعریف کرده‌اند. دومین ســـند مربوط به راهنمای رشد و یادگیری اولیه واشـــنگتن (۲۰۱۲) است که توانایی‌های زبانی کودکان پنج‌ساله و پیش‌دبستانی را براساس مهارت‌های چهارگانه زبان طراحی کرده است. سومین سند مربوط به چارچوب برنامه درســـی مهارت‌های زبان انگلیسی استاتسکی (۲۰۱۳) است. استاتسکی مهارت‌های

1. Language arts
2. Form
3. Content
4. Use
5. Auditory Processing
6. Discourse
7. Literary pleasure

زبانی را از پیش‌دبستانی تا سال دوازدهم در سخن گفتن و صحبت کردن، مطالعه زبان، خواندن و ادبیات در یازده بخش صورت‌بندی کرده است. چهارمین سند مربوط به چارچوب استانداردهای توسعه زبان انگلیسی ویدا (۲۰۲۰) است. این سند با هدف توسعه زبان کودکان چندزبانه در برنامه درسی، آموزش و سنجش انتشار یافت. مبنای نظری این سند بر این استوار است که کودکان چندزبانه محتوا و زبان را به‌صورت تلفیقی بهتر یاد می‌گیرند. ویدا (۲۰۲۰) از اصطلاح یادگیرندگان چندزبانه[1] برای توصیف کودکانی استفاده می‌کند که در تماس با دو یا چندین زبان‌اند. به‌طور خاص، این کودکان شامل یادگیرندگان زبان انگلیسی، یادگیرندگان دوزبان، نوآموزان بدو ورود و کودکانی که مدتی ترک تحصیل کرده‌اند هستند. فلسفه تدوین این سند بر چهار محور ارتقای کیفیت آموزشی، تلفیق محتوا و زبان، همکاری ذی‌نفعان و کاربردی کردن زبان است. در این پژوهش، همچنین از مدل سلسه مارسیا و همکاران (۱۹۹۵) به منزلهٔ پایه اصلی طراحی بخش کاربرد زبان بهره برده شده است. به‌طور خلاصه، توانش ارتباطی در این مدل شامل توانش گفتمان[2] (انتخاب و گزینش جمله‌هایی برای ارائه پیام‌های منسجم و پیوسته)، توانش زبانی[3] (توجه به موضوعات زبانی و زبان‌شناختی مانند دستور زبان و صرف و نحو)، توانش راهبردی[4] (راهبردهای ارتباطی برای ایجاد تعامل موفقیت‌آمیز و ممانعت از شکاف‌های ارتباطی)، توانش کنشی[5] (توجه به ویژگی‌های زبان‌شناسی اجتماعی و منظوری) و توانش فرهنگی ـ اجتماعی[6] (تفسیر و تولید گفتمان گفتاری و نوشتاری در بافت اجتماعی و فرهنگی، توجه به ارتباط‌های کلامی و غیرکلامی، داشتن دانش رفتاری جامعه هدف، آگاهی فرهنگی و میان‌فرهنگی) است (فالکر و دیویدسون[7]، ۲۰۰۷). سه تفاوت اساسی میان این مدل با مدل‌های دیگر دیده می‌شود. اول اینکه آنها اصطلاح توانش زبانی را به جای توانش دستوری به کار برده‌اند تا ساخت‌شناسی واژگانی و نحو[8] را در بر بگیرد. دوم اینکه استفاده از اصطلاح توانش فرهنگی ـ اجتماعی به‌جای توانش جامعه شناختی است تا با توانش کنشی تمایز ایجاد کنند. درنهایت اینکه در مدل‌های پیشنهادی پیشین به چگونگی ارتباط اجزای مدل اشاره‌ای نشده است. درحالی‌که توانش گفتمانی هسته مرکزی این مدل است و میان اجزای آن روابط منطقی وجود دارد. ازاین‌رو، این مدل از جامع‌ترین مدل‌های توانش ارتباطی در آموزش و سنجش زبان است.

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه محتوا باید با استفاده از مفروضات رویکرد ارتباطی که در بخش‌های قبلی بدان اشاره شده است تدوین شود. توجه به مراحل رشد زبانی، ارائه فعالیت‌ها در بافت، توجه به توالی مطالب آموزشی، جذاب بودن، تلفیق محتواهای مرسوم

1. Multiligual learners
2. Discourse competence
3. Linguistic competence
4. Strategic competence
5. Actional competence
6. Socio-cultural competence
7. Fulcher & Davidson
8. Morphology and syntax

با محتوای الکترونیکی و توجه به اشتراکات و افتراقات زبان مادری کودکان با زبان فارسی از دیگر موارد این بخش بود. تقویت مهارت‌های زبانی کودکان پیش‌دبستانی و لذت بردن از ادبیات و آهنگ و سرود از طریق پرداختن به متن و گفتار شنیداری آهنگین و قافیه‌دار است. ادبیات می‌تواند اساس و هسته و وحدت‌دهندهٔ کل برنامه مهارت‌های زبانی باشد. در واقع ادبیات کودک در توسعه احساس کودک مؤثر است. از این‌رو نقطه عزیمت در سازماندهی محتوا برای کودکان پیش‌دبستانی کاربرد کارکرد ارتباطی زبان فارسی است و کارکرد سوادآموزی زبان صرفاً با هدف لذت بردن از زبان پیگیری می‌شود. البته باید در نظر داشت که انتخاب فعالیت‌های آموزشی معنادار باید در قالب کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی و طبیعی صورت گیرد. در این زمینه، متخصص با کد ۸ گفته است: *«تدوین محتوا باید براساس روش ارتباطی که هدف زبان‌آموزی در این مقطع است، صورت بگیرد»*. متخصص با کد ۷ معتقد است *«طراحی محتوا به‌گونه‌ای باشد که با فرهنگ آن‌ها بیشترین همخوانی را داشته باشد. احساس بیگانگی کودک از نظر زمینه فرهنگی با برنامه آموزشی نوعی انقطاع در آنچه قرار است آموزش داده شود و آنچه کودک از قبل می‌داند و با آن ارتباط برقرار کرده است ایجاد می‌کند»*. متخصص با کد ۱۳ معتقد است *«فعالیت‌های انتخابی برگرفته از موقعیت‌های رایج جامعه باشد. برای مثال بافت زبانی موقعیت‌هایی از قبیل خیابان و پارک که کودکان پیوسته با آنها در ارتباط‌اند»*. متخصص با کد ۱۶ معتقد است *«توانمند کردن کودکان برای داشتن ارتباطات کارآمد و پرورش زبان گفتاری و شنیداری آن‌ها لازم است»*.

مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که روش‌های یاددهی و یادگیری زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه باید در قالب ارائه فعالیت‌ها در بافت مطلوب، مشارکتی، ایجاد موقعیت‌های تعاملی (به شکل‌های گوناگون مانند تشکیل گروه‌های کوچک دو یا سه نفری برای انجام دادن یک تکلیف زبانی)، استفاده از بازی‌ها (انواع بازی‌های زبانی، تصویرخوانی، جور کردن شفاهی جملات بهم‌ریخته، چیستان و اجرای نقش)، بازخورد مناسب، استفاده بجا و به موقع از زبان بومی و محلی در کنار زبان فارسی، استفاده از ابزارهای فناوری نوین (رایانه و لپ‌تاپ و نصب انواع برنامه‌های تقویت زبان و کارتون‌های مورد علاقه کودکان)، تقویت انگیزه و لذت بخش بودن آموزش (استفاده از انواع بازی‌ها، نمایش، محتوای مصور و سرودهای آهنگین و قافیه‌دار و موسیقی کودک) مدنظر باشد. متخصص با کد ۱۶ معتقد است: *«روش یاددهی و یادگیری عمدتاً حول منتخبی از روش‌های کاوشگری، مشارکتی، تیمی و کار گروهی است»*. متخصص با کد ۹ معتقد است *«یادگیری مشارکتی و توأم با بازی و محیطی غنی از زبان به لحاظ گفتاری اهمیت زیادی دارد. موضوع‌های درسی به‌صورت تلفیقی طراحی شود. به نظرم نباید زنگ زبان فارسی و اخلاق و بهداشت داشته باشیم»*.

همان‌گونه که بیان شد، بحث و گفت‌وگوهای آزاد و سازمان یافته با داستان‌گویی و انجام دادن فعالیت‌های شناختی و گفتاری سازمان یافته با وسایل و مواد بازی یکی از مهم‌ترین راهبردهای تدریس در دوره پیش‌دبستانی است. از این‌رو، برانگیختن انگیزه در کودکان برای خواندن و پاسخگویی آنها

به ادبیات با بهره‌گیری از هنرهای خلاق مانند نمایش، موسیقی، شعر، داستان‌گویی، در قالب ایجاد فرصت‌های یادگیری در کلاس ارائه می‌شود. معلم انگیزه می‌دهد و مواد آموزشی متناسب را فراهم می‌کند و از درگیر شدن دانش‌آموزان در فرایندهای چالشی حمایت می‌کند. نقش معلم هدایت است (سلسبیلی، ۱۳۹۹). در بحث ارزشیابی، متخصص با کد ۳ می‌گوید: *«ارزشیابی از آموخته‌ها براساس مشاهده رفتار و عملکرد گروهی کودکان توأم با رویکرد تشویقی منطقی است»*. متخصص با کد ۵ می‌گوید: *«ارزشیابی زبان‌آموزی کودکان دوزبانه می‌تواند براساس میزان توانایی آنها در استفاده از زبان فارسی در موقعیت‌های تعاملی مختلف با همسالان خود و نیز غیرهمسالان آنها انجام یابد»*. متخصص با کد ۱۵ *«ارائه یک تکلیف و راهنمایی کودکان جهت انجام آن»* را از روش‌های ارزشیابی ذکر می‌کند. در رویکرد ارتباطی الگو، ارزشیابی یادگیری زبان بیشتر بر آزمون‌های شفاهی و رویارویی چهره‌به‌چهرهٔ مداوم میان کنشگران زبانی تأکید دارد. نوع ارزشیابی در این دیدگاه نیز براساس اندوخته‌های یادگیرنده در طول آموزش تأکید دارد و فضای یادگیری منحصراً محدود به کلاس درس نیست، بلکه فضای بیرون از کلاس و دنیای واقعی و پیرامونی دانش‌آموزان را نیز در بر می‌گیرد تا فرصت تجربه یادگیری مهارت‌های ارتباطی برای آنها فراهم شود. در زبان‌آموزی، تحول به‌سمت زبان‌گونه کل‌نگر، به آهستگی و به‌تدریج و با زمینه‌سازی لازم صورت می‌گیرد. همانطورکه سلسبیلی (۱۳۹۷) مطرح می‌کند در این دیدگاه کوشش می‌شود ارزشیابی تدریجی، اصیل و معنادار باشد.

براساس یافته‌های این پژوهش، فیلم، انیمیشن، فایل‌های صوتی و تصویری، الکترونیکی در بستر اینترنت به‌صورت برخط و غیربرخط، کارتون‌ها و داستان‌های سطح‌بندی شده، قصه‌های تصویری، کتاب‌های تصویری و بازی و معما، مجله خواندنی، ابزارهای نوین آموزشی و فناوری و رایانه و چندرسانه‌ای در سه سطح کلاس، خانواده و صدا و سیما از جمله منابع تکمیلی‌اند. متخصص با کد ۸ معتقد است *«کارتون‌ها و داستان‌ها، قصه‌های تصویری و پادکست خیلی اهمیت دارد، بسته‌های مناسب برای آنها نیز باید طراحی شود»*. متخصص با کد ۱۴ «صدا و سیما، تلویزیون، رادیو، محتواهای الکترونیکی» را به عنوان منابع و رسانه‌های تکمیلی معرفی می‌کند. یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد است *«می‌توان از فیلم‌های آموزشی و داستانی به زبان محلی و زبان فارسی به‌عنوان منابع و رسانه‌های تکمیلی استفاده کرد»*.

در واقع یافته‌های این پژوهش در زمینه تقسیم‌بندی زمان کلاس همسو با یافته‌های قبلی نیست (به‌عنوان نمونه، گزارش کمیسیون تدوین برنامه درسی و مواد آموزشی تکمیلی در اداره آموزش و پرورش کالیفرنیا، ۲۰۰۷؛ به نقل از سلسبیلی، ۱۳۹۹). متخصصان مصاحبه‌شونده در این پژوهش معتقد بودند تقسیم میزان ساعات به زبان‌آموزی در کلاس ممکن نیست. همه ساعت‌های حضور کودکان در موقعیت پیش‌دبستانی و کلاس تمام وقت به‌صورت تلفیقی صرف آموزش زبان و محتوا باشد. مصاحبه شونده کد ۲ معتقد است *«همه ساعت‌های موجود و هر چیز دیگر هم بر مبنای زبان باید اجرا شود. باید مثل کودکان یک زبانه تمام وقت و زندگانی این کودکان دوزبانه صرف آموختن زبان مادری و زبان فارسی و البته سایر*

چیزها ولی بر مبنای زبان شـــود». مصاحبه‌شـــونده کد ۲ معتقد است *«از آنجا که زبان فارسی به عنوان زبان آموزشی برای کودکان دوزبانه عمل می‌نماید، ضروری است فرایند زبان‌آموزی مستمر و فراگیر باشد نه مقطعی و موضعی»*. مصاحبه‌شونده کد ۱۵ معتقد است *«میزان زمان اختصاصی به زبان‌آموزی بستگی به میزان قرابت و نزدیکی زبان دوم به زبان اول دارد. در همین رابطه تشخیص معلم، میزان جد و جهد یادگیرندگان، فرهنگ منطقه، سطح ســـواد والدین و تعاملات کلامی یادگیرندگان با یکدیگر در فضای رســـمی و غیررســـمی آموزش، نیز در تعیین میزان زمان اختصاصی در برنامه درسی زبان‌آموزی نقش دارد»*. مصاحبه‌شـــونده کد ۱۴ می‌گوید: *«صحبت از درصد اختصاص ساعت به زبان‌آموزی کار سختی است وقتی در جست‌وجوی برنامه تلفیقی و تدریس تعاملی هستیم»*.

براساس یافته‌های پژوهش، متخصصان مصاحبه‌شونده معتقد بودند که فضا و موقعیت‌های یادگیری زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبســـتانی مناطق دوزبانه شامل فضای فیزیکی و موقعیت‌های یادگیری است. فضای فیزیکی شـــامل تجهیزات فناوری مناســـب، امکان چیدمان میـــز و صندلی‌ها برای فعالیت‌های دونفری و گروهی، وجود مجموعه متنوعی از کتاب‌ها، مجلات، پوستر و عکس و تصویر در کلاس برای ایجاد محیط غنی زبان‌آموزی فارســـی و موقعیت‌های یادگیری شامل فراهم کردن فضایی تعاملی میان مربی با کودکان و کودکان با همســـالان، توجه به ســـلامت روانی و ایجاد فضای آرامش‌بخش، محیط شاد و غیررسمی و ایجاد موقعیت‌های یادگیری خلاقانه و چالش‌برانگیز است. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گویـــد *«محیط و فضای آموزش برای نوآموز دوزبانه می‌باید چالش‌انگیز بوده و برای انجام فعالیت‌ها وکارهای خلاقانه مناســـب باشـــد. وجود مکان‌های مفرح که سبب یادگیری باشد و ساخت مکان‌هایی در داخل مرکز پیش‌دبســـتانی که هم نوعی بازی و تفریح به حســـاب آید و هم در امتداد آن آموزش را به همراه داشـــته باشد بسیار موردنیاز می‌باشـــد»*. یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان معتقد است *«فضای کلاسی شاد و فرح‌بخش، وسیع و گسترده، متنوع و ملون، دل‌انگیز و دل‌آرام، منعطف و جذاب، ایمن و ریسک‌پذیر، مناسب برای فعالیت‌های گروهی و مشوق ساختن و فعالیت‌های دست‌ورزانه، محیطی برای تجربه کردن و از نوساختن، دور از مکان‌های شلوغ و پرسروصدا، امکان دسترسی آسان و راحت باشد»*. یکی از مصاحبه‌شـــوندگان می‌گوید: *«محیط‌های کلاس مدارس ابتدایی برای کودکان پیش‌دبســـتانی مناســـب نیست. رنگ‌آمیزی فضا و نیمکت مناســـب حداقل کاری است که باید انجام شود. مکان برای بازی کودکان درنظر گرفته شود»*.

درنهایت مصاحبه‌شـــوندگان معتقد بودند که ویژگی مربیان پیش‌دبســـتانی مناطق دوزبانه شامل داشـــتن رشته دانشگاهی مرتبط، صلاحیت علمی و آموزشـــی، صلاحیت ارتباطی، صلاحیت عاطفی و صلاحیت چندفرهنگی اســـت. همانطورکه این اســـتانداردها نشان می‌دهد مرتبط بودن رشته تحصیلی (روان‌شناسی و علوم تربیتی) و صلاحیت‌های حرفه‌ای مربیان از جمله این ویژگی‌هاست. باید توجه کرد که درصلاحیت علمی و آموزشـــی هدف آشـــنایی مربی با ماهیت یادگیری زبان و مرتبط با رشد زبانی

کودک است و فراگرفتن دانش زبان‌شناسی مطرح نیست. یکی از مصاحبه‌شوندگان می‌گوید: *«فراگرفتن زبان یا زباندانی و کمی هم آگاهی‌های زبانی (مثل فراگیری زبان در خردسالان یک‌زبانه) هدف باید باشد ولی آموزش هیچ علم و دانشی درباره زبان یا زبان‌شناسی هرگز لازم نیست»*. متخصص با کد ۲ معتقد است *«مربیان کودکان باید دارای شایستگی روانی ـ اجتماعی بالا باشند. از دانش آموختگان روان‌شناسی و علوم تربیتی با مهارت‌های اجتماعی و هیجانی و تحصیلی بالا»*. متخصص با کد ۵ معتقد است *«انتظار می‌رود مربیان این دوره با ماهیت و مقتضیات پدیده «دوزبانگی» آشنایی کامل داشته باشند تا بتوانند کودکان دوزبانه را براساس شرایط خاص آنها تربیت نمایند»*. متخصص با کد ۱۱ می‌گوید: *«در درجه اول بومی بودن و در غیر این صورت آشنایی کامل با زبان مادری کودکان مناطق دو زبانه داشته باشد»*. در راستای این یافته، شکراللهی و همکاران (۱۴۰۰) صلاحیت معلمان ابتدایی مناطق دوزبانه را شامل صلاحیت اخلاقی، صلاحیت عاطفی، صلاحیت شناختی، صلاحیت شخصیتی، صلاحیت آموزشی، صلاحیت ارتباطی، صلاحیت فرهنگی و صلاحیت حرفه‌ای ذکر کرده‌اند.

پژوهش حاضر به منظور طراحی و اعتباربخشی الگوی زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور انجام گرفته است ضمن آنکه انجام دادن آن با محدودیت‌هایی مواجه بود. از جمله اینکه اگرچه این الگو به‌عنوان الگویی کلان در نظر گرفته شده است، اما برای اجرایی شدن و تدوین نقشه اجرایی و برنامه مداخله‌ای آن به حلقه‌هایی نیاز داشتیم که می‌توانست اطمینان بیشتری را برای عملیاتی کردن الگو به‌همراه آورد که در این مطالعه دستیابی به این هدف ممکن نبود. همچنین با توجه به تلاش انجام گرفته برای بهره‌گیری از نظرات صاحب‌نظران، گروهی از آنان افراد خاص درنظر گرفته شدند و مورد مصاحبه قرار نگرفتند. این امر می‌تواند سبب محرومیت این پژوهش از دریافت نظرات جامع متخصصان موضوعی شده باشد.

▲ پیشنهادهای پژوهشی ▲

- پیشنهاد می‌شود که پژوهش دیگری با عنوان نقشه راه اجرایی شدن این الگو و تدوین برنامه مداخله‌ای انجام گیرد.
- پیشنهاد می‌شود که موانع و آسیب‌های احتمالی بر سر راه اجرای الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه کشور مورد بررسی قرار گیرد.
- پیشنهاد می‌شود که الگوی مطلوب زبان‌آموزی در دوره ابتدایی به‌صورت جامع طراحی گردد.

▲ پیشنهادهای کاربردی ▲

- برنامه آموزشی شفاهی زبان فارسی در دوره پیش‌دبستانی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های آتی مؤثر است. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران توسعه دوره پیش‌دبستانی را در مناطق دوزبانه مورد توجه جدی قرار دهند.

- سیاست‌گذاران در سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، سازمان ملی تعلیم‌وتربیت کودک و دانشگاه فرهنگیان می‌توانند از نتایج پژوهش حاضر در بازنگری، اصلاح و ترمیم برنامه درسی دوره پیش‌دبستانی استفاده کنند.
- یافته‌های این پژوهش مورد توجه سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، سازمان ملی تعلیم‌وتربیت کودک و دانشگاه فرهنگیان قرار گیرد.
- سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی، معاونت آموزش ابتدایی وزارت آموزش و پرورش، سازمان ملی تعلیم‌وتربیت کودک و دانشگاه فرهنگیان دوره‌های دانش افزایی را برای مربیان پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه برگزار کنند.
- روش‌های یاددهی ـ یادگیری، ارزشیابی و شرایط اختصاص دادن ساعات کافی به زبان‌آموزی و گروه‌بندی نوزبان‌آموزان (گروه‌بندی کلاسی کودکان با تسلط زبانی خوب با کودکان با تسلط زبانی ضعیف)، ویژگی‌های فضا و موقعیت‌های یادگیری زبان‌آموزی تعریف شده در این پژوهش مورد توجه ادارات کل آموزش و پرورش و مربیان پیش‌دبستانی قرار گیرد.
- با توجه به صلاحیت مربیان پیش‌دبستانی مناطق دوزبانه در اولین قدم، پیشنهاد می‌شود مربیان پیش‌دبستانی در دوره‌های ضمن‌خدمت شرکت و با برنامه درسی مستخرج از این پژوهش آشنا شوند.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله صمیمانه از همهٔ شرکت‌کنندگان که در اجرای این پژوهش
با ما همکاری داشتند، تشکر و قدردانی می‌کنیم.
از صاحب‌نظران، پژوهشگران، مربیان و معلمان و رابطان پژوهشی در استان‌ها
که در تمامی مراحل انجام مصاحبه، شرکت در گروه‌های کانونی و تکمیل کردن پرسشنامه‌ها
با حسن‌نیت، در راستای کمک به این پژوهش تلاش کردند، تشکر می‌کنیم.
همچنین از داوران این فصلنامه
که با پیشنهادهای الهام‌بخش سبب غنی‌سازی این مقاله شدند، سپاسگزاریم.

منابع و مآخذ

REFERENCES

تقویان، ناصرالدین علی. (۱۳۹۳). *تبیین فلسفی آموزش زبان‌های خارجی بر بنیاد نظریه کنش هم‌رسانشی و کاربردشناسی جهانی و تحلیل وضعیت آموزش زبان در ایران*. رساله دکتری، تهران، دانشگاه خوارزمی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی.

حکیم‌زاده، رضوان. (۱۳۹۸). *دو سال پیش‌دبستانی در مناطق محروم و دوزبانه اجباری می‌شود*. سایت سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی. ۴ اردیبهشت ۱۳۹۸.

http://oerp.ir/news/1398/2/9420

خالقی‌نژاد، سید علی. (۱۳۹۸). بررسی و تحلیل سیاست‌های دورهٔ پیش‌دبستان در ایران. *سیاست‌گذاری عمومی*، ۵(۲)، ۲۵-۴۲.

Doi: 10.22059/PPOLICY.2019.72271

خدیوی، اسداله. (۱۳۹۰). نظریه‌های شناختی دوزبانگی و برنامه درسی. در *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. گردآورندگان: خدیوی، اسداله؛ کلانتری، رضا و ربوی، رجب. (صص. ۴۸-۳۴). تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش‌وپرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۱). *برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران*، مصوبه اسفند ۱۳۹۱. تهران: شورای عالی آموزش‌وپرورش با همکاری سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

راهنمای برنامه و فعالیت‌های آموزشی و پرورشی درسی دوره پیش‌دبستانی. (۱۳۹۳). سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، دفتر برنامه‌ریزی و تالیف کتب درسی، موسسه فرهنگی مدرسه برهان، چاپ سوم.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۷). *گزارش طرح ارزشیابی دوره‌ای فارسی در پایه های اول تا سوم ابتدایی*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.

سلسبیلی، نادر. (۱۳۹۹). کندوکاو در حوزهٔ ویژگی‌های برنامهٔ درسی مرجع زبان‌آموزی دورهٔ ابتدایی. دو *فصلنامهٔ نظریه و عمل در برنامهٔ درسی*، ۸(۱۵)، ۱۵۰-۱۰۷.

شکراللهی، رقیه؛ دهقانی، مرضیه؛ جوادی‌پور، محمد؛ صالحی، کیوان و نوری، علی. (۱۴۰۰). شناسایی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان ابتدایی در مناطق دوزبانه. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۴۳(۷۰)، ۳۵-۵۹.

صحرایی، رضامراد و میدانی، فاطمه. (۱۳۹۰). برنامهٔ درسی تکلیف محور؛ رویکردی نوین برای تقویت فارسی‌آموزی. *فصلنامه زبان و ادب پارسی*، ۱۵(۴۷)، ۱۸۰-۱۶۱.

Doi: 10.22054/LTR.2011.6547

فضلی، رخساره. (۱۳۹۵). *شرح عنوان انجام پژوهش از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش در رابطه با برنامه زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه*. شماره نامه ۱۶۱۲۵۲، مورخه ۱۳۹۵/۹/۱۵.

کبیری، مسعود. (۱۴۰۲). *برنامهٔ بهبود عملکرد خواندن دانش‌آموزان دورهٔ ابتدایی ایران به‌منظور ارتقای عملکرد خواندن دانش‌آموزان جمهوری اسلامی ایران در مطالعهٔ پرلز ۲۰۱۶*. گزارش پژوهشی چاپ‌نشده، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران.

کلانتری، رضا. (۱۳۹۵). *مقایسه مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه (ترک زبان) و یک زبانه (فارس زبان)*. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران.

کلانتری، رضا؛ رمضانی، احمد و خدیوی، اسداله. (۱۳۹۸). مطالعه میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و تک زبانه. *فصلنامه زبان‌پژوهی*، ۱۱(۱۳)، ۲۹۹-۳۲۵.

مظلوم، فرهاد. (۱۳۹۰). لزوم تدریس زبان مادری دوزبانه‌های ایران، رویکردهای علمی، اخلاقی و سیاسی. در *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. گردآورندگان: خدیوی، اسداله؛ کلانتری، رضا و ربوی، رجب. (صص. ۳۳۵-۳۵۷). تهران، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

نجفی، معصومه؛ دادرس، محمد؛ دستجردی کاظمی، مهدی و صحرایی، رضامراد. (۱۳۹۷). تدوین استانداردهای مهارت گوش دادن و سخن گفتن در دوره اول ابتدایی. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، ۱۳ (۴۸)، ۱۰۷-۱۴۰.

همتی‌فر، مجتبی. (۱۴۰۲). ۳ درصد کلاس اولی‌ها مردود می‌شوند/ محدودیت اعتبار مانع پوشش همه کودکان پیش‌دبستانی در مناطق دوزبانه شده است. *خبرگزاری ایلنا*، کد خبر: ۱۳۶۸۴۲۴- ۲۸ خرداد ۱۴۰۲- ۱۱:۰۳:۱۵

British Council. (2019). *Content and language integrated learning*. Retrieved from https://www.teachingenglish.org.uk/article/content-language-integrated-learning

Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., & Thunrrel, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics, 6*(2), 5-35.

Curriculum Development and Supplemental Materials Commission. (2007). *Reading/language arts framework for California public schools: Kindergarten through grade twelve.* Sacramento, CA: California Department of Education.

Fulcher, G., & Davidson, F. (2007). *Language testing and assessment. A philosophy of second language acquisition.* Routledge.

Johnson, M. (2004). *A philosophy of second language acquisition.* New York: Yale University Press.

Larsen-freeman, D. (2003). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford: Oxford University Press.

Petticrew, M., & Roberts, H. (2006). *Systematic reviews in the social sciences: A practical guide.* Oxford, UK: Blackwell.

Stotsky, S. (2013). *An English language arts curriculum framework for American public schools: A model for use by any state or school district without charge.* University of Arkansas.

The Department of Early Learning (DEL), Office of Superintendent of Public Instruction (OSPI) and Thrive by Five Washington. (2012). *Washington State Early Learning and Development Guidelines Birth through 3rd Grade.* Olympia, WA: Author.

WIDA. (2020). *WIDA English language development standards framework, 2020 edition: Kindergarten–grade 12.* Board of Regents of the University of Wisconsin System.

Quarterly Journal of
Education

The Desired Language Learning Model for Preschoolers with Duality of Home and School Language

R. Kalantari, Ph.D.[1*] ◉ R. M. Sahrai, Ph.D.[2]

Abstract

Given the difficulties facing non-Farsi speaking preschoolers in learning Farsi, the national language, having a desirable language teaching/learning model seems necessary. To design and validate such a model, initially the present language learning curriculum was critically reviewed, related documents perused, 16 experts in curriculum, education, linguistics, and psychology interviewed, and 2 focused groups of linguists and preschool teachers from the areas facing duality of language at home and school were consulted in order to identify and confirm the desired curriculum constituents and construct a questionnaire, the validity and reliability of which was assessed to be adequate. The data collected were analyzed and the needed constituents for constructing the model were derived. To validate the content of the derived model Lawshe's method was used and both CVI and CVR were calculated to be adequate. Hopefully, this model can help with the improvement in educational justice in areas struggling with duality of home and school languages.

Keywords: **Language learning /teaching model, preschool, bilingual areas**

Date Received: Dec. 26, 2023 **Date Accepted:** June 14, 2024

1. Organization for Educational Research and Planning, Research Institute for Education; Head of Research Center for Rural, Nomadic and Multilingual Education (Corresponding Author).
E-mail: kalantari@oerp.ir

2. Professor at Department of Applied Linguistics and Head of Applied Research Center for Persian Language Teaching to Non-native Speakers, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.