

مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش

آزاد الله کرمی^{۱*}، رضا مراد صحرايي^۲

A.A. Karami^{1*}, R.M. Sahraei

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۲۲

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۱/۱۷

Received Date: 2019/04/06

Accepted Date: 2020/02/11

چکیده

هدف: در پژوهش پیش رو نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش بررسی و مقایسه شد. تمامی معلمان و مدیران آموزشی مقطع ابتدایی منطقه اورامانات (شهرستان‌های جوانرود، پاوه، روانسر و ثلاث باباجانی) در استان کرمانشاه جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دهند.

روش: روش تحقیق آمیخته و از نوع طرح مثلث‌سازی مدل همگرا بود. جمع‌آوری داده‌ها با استفاده از پرسشنامه نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری (محقق‌ساخته) و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای spss22 و mplus5 تحلیل شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از شاخص‌های آمار توصیفی، شامل میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تی مستقل استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نیز با استفاده از روش تحلیل کمی انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌های کمی و کیفی پژوهش نشان داد: هر دو گروه معلمان و مدیران نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نگرش مثبتی داشته و در این زمینه تفاوت آماری معناداری با هم ندارند. نتایج پژوهش مبنی بر نگرش مثبت معلمان و مدیران آموزشی نسبت به استفاده از زبان مادری و فوایدی که زبان مادری بر رشد شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان خواهد داشت ایجاب می‌کند مسئولان آموزش و پرورش نسبت به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان بی‌تفاوت نبوده و برنامه‌های آموزشی مبتنی بر زبان مادری و یا دوزبانه را در دستور کار قرار دهند.

کلید واژه‌ها: زبان مادری، نگرش، معلمان، مدیران و آموزش و پرورش.

۱. مدرس دانشگاه فرهنگیان، کردستان، ایران

۲. دانشیار دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

تمامی نظام‌های آموزشی براساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه شکل گرفته‌اند، این تعاملات تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و ارزش‌های زبانی اشاره کرد (Abidogun and Adebule, 2013). زبان یکی از مهم‌ترین متغیرهای است که بر فرآیند آموزش تأثیر می‌گذارد. زبانی که از طریق آن به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم، نقش حیاتی در رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان بازی می‌کند، زیرا دانش‌آموزان از طریق زبان ارتباط برقرار می‌کنند، تکالیف را انجام می‌دهند، ارزشیابی می‌شوند، مطالب را ارائه می‌دهند و مطالب را می‌خوانند. اگر زبان گروه‌هایی از دانش‌آموزان به علت تعلق آن‌ها به خرده‌فرهنگ‌های جامعه با زبان رسمی متفاوت باشد، در آموزش آن‌ها مشکلاتی پیش می‌آید، زیرا تحقیقات نشان می‌دهد رفتار دانش‌آموزان در کلاس درس تا حد زیادی تحت تأثیر فرهنگ آن‌ها قرار دارد. از این رو ضروری است فعالیت‌های کلاس درس با هنجارهای اجتماعی متفاوت این دانش‌آموزان و ارزش‌های فرهنگی آن‌ها منطبق شود تا بتواند یادگیری دانش‌آموزان را به شکل مناسبی تحقق بخشد (Hamidizadeh, Fathivajargah, Arefi & Mehran, 2019). این موضوع فراگیر بوده و به همین دلیل گفته می‌شود دوزبانگی و چندزبانگی مختص به کشور خاص نبوده و یک پدیده جهانی است. در بسیاری از کشورها علاوه بر زبان رسمی، زبان یا زبان‌های دیگر و یا لهجه‌ها و گویش‌هایی نیز وجود دارد که با استفاده از آن‌ها آموزش و یادگیری دانش‌آموزان را ارتقا می‌بخشند. در اغلب این کشورها در مواجهه با پیامدهای پدیده دوزبانگی و به منظور رفع تبعیض نوعی آموزش و پرورش به نام آموزش و پرورش دوزبانه^۱ به کار گرفته می‌شود. منظور از آموزش و پرورش دوزبانه معمولاً استفاده از بیش از یک زبان برای یادگیری و تدریس مطالب تحصیلی است (Leung, 2005).

مهم‌ترین مدل‌هایی که برای آموزش و پرورش دوزبانه از طرف طراحان آموزش دوزبانگی عرضه شده است عبارتند از؛ برنامه دوزبانه انتقالی، برنامه دوزبانه دوسویه و برنامه دوزبانه غوطه‌ورسازی. در برنامه آموزش انتقالی، آموزش از طریق زبان مادری کودک شروع می‌شود و نوعاً بیشتر از سه سال هم طول نمی‌کشد، بدین صورت که استفاده از زبان گروه اکثریت به تدریج جایگزین زبان مادری دانش‌آموز می‌شود. در مراحل آغازین برنامه آموزش انتقالی، آموزش مبتنی بر زبان مادری است، ولی از این زبان مادری تا زمانی که او در زبان اکثریت تسلط حاصل پیدا کند، استفاده می‌شود. در آمریکای لاتین بیشتر بومیان کشورهای کلمبیا، بولیوی و گواتمالا از روش انتقالی استفاده می‌کنند. در روش تدریس دو سویه از هر دو زبان رسمی و مادری حمایت می‌شود؛ یعنی نصف برنامه‌های آموزشی به زبان مادری دانش‌آموز و نیمی دیگر به زبان رسمی ارائه می‌شوند.

از دیدگاه Lindholm (2001) اهداف آموزش دوزبانه دو سویه می‌تواند کسب مهارت بالای علمی در هر دو زبان برای همه دانش‌آموزان، فراهم نمودن فرصت‌های آموزشی برابر و درک کامل تعامل بین فرهنگی باشد. در این روش زبان مادری دانش‌آموز و زبان رسمی در تعامل کامل مورد حمایت قرار می‌گیرند و درک کامل تعامل بین فرهنگی و فرصت‌های آموزشی برابر صورت می‌گیرد. در این صورت یادگیری زبان مادری مانعی برای یادگیری زبان رسمی و پیشرفت تحصیلی ایجاد نمی‌کند (Garcia, 2009). بیشترین کاربرد روش دوسویه در کشور آمریکا است و براساس آن مطالعات جامعی در مورد کارایی این روش انجام گرفته است. به‌عنوان مثال در یک مدرسه ابتدایی در ایالات فلوریدای آمریکا این برنامه بدین شکل اجرا می‌گردد؛ در نصف روز موضوعات درسی به زبان مادری دانش‌آموزان و در نصف دیگر مفاهیمی که به زبان مادری برای دانش‌آموزان ارائه شده‌اند، این بار با زبان رسمی برایشان تدریس می‌شود. این برنامه در کشورهای اروپایی، مالزی و شانگهای چین هم کاربرد دارد. مطالعات مختلف نشان می‌دهد که به علت عملکرد مثبت، روش دوسویه از اولویت بالاتری برخوردار است. در اجرای برنامه‌های دوسویه تفاوت‌های زیادی مشاهده می‌شود؛ به‌طورمعمول در اجرا از یکی از دو روش زیر بیشتر استفاده می‌شود. (۱) روش ۹۰-۱۰: دانش‌آموزان با شروع برنامه درسی ۹۰ درصد از وقت خود را صرف آموزش و یادگیری به زبان مادری می‌کنند، محتوای درسی در این بخش به زبان مادری تدوین شده است و با گذشت زمان سهم زبان رسمی بیشتر می‌شود. (۲) روش ۵۰-۵۰: در این روش از ابتدا تا انتهای برنامه سهم هر کدام از زبان‌های رسمی و مادری در آموزش ۵۰ درصد است و تغییری در آن ایجاد نمی‌شود. آموزش سوادآموزی برای تمامی پایه‌ها و کل دوره آموزش به دو قسمت مساوی در دو زبان تقسیم می‌شود. درصد استفاده از زبان مادری و زبان رسمی در کشورهای مختلف متفاوت و وابسته به سیاست‌های کلی آن کشور درباره استفاده از به زبان مادری در آموزش و پرورش است. در برنامه آموزش دوزبانه غوطه‌ورسازی کودکان در زبانی که می‌خواهند، آن را فراگیرند، تدریس می‌شوند. انداختن دانش‌آموز اقلیت زبانی در استخر تمثیلی است که برای این مدل از آموزش بکار برده می‌شود. هدف این برنامه‌ها دسترسی دانش‌آموزان به موضوع درسی تدریس شده از طریق زبان دوم یا زبان رسمی است (McGroarty, 2001). در ایالت کِیک کانادا از این روش برای آموزش زبان فرانسوی به کودکان انگلیسی‌زبان استفاده می‌شود، به نظر می‌رسد سیستم فعلی آموزش کشور ما نیز از این روش استفاده می‌کند. عدم پیوند زبان آموزشگاه با تجربه‌های پیشین دانش‌آموز در روش غوطه‌ورسازی باعث می‌شود دانش‌آموز خود را در برابر زبانی ببیند که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی او یافت نمی‌شود. کنار گذاشتن ناگهانی و بدون دلیل زبان مادری خود زمینه‌ساز به وجود آمدن نگرش منفی نسبت به زبان رسمی یا زبان دوم و یا القای ضرورت کنار گذاشتن زبان مادری می‌شود و ممکن است این دانش‌آموزان زبان آموزش را در تقابل با رشد طبیعی و یادگیری خود ببینند.

زبان مادری کلید اساسی در تسهیل یادگیری حتی یادگیری زبان‌های دیگر است، عملاً بدون استفاده از زبان مادری فهم مفاهیم آموزشی برای دانش‌آموزانی که زبان مادری آنان با زبان رسمی متفاوت است غیرممکن است. نمی‌توان هدف نهایی سند توسعه آموزش یا سند ۲۰۳۰ یعنی "تضمین آموزش فراگیر و با کیفیت و ایجاد فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه" را عملی کرد مگر آنکه فرصت یادگیری به زبان مادری برای دانش‌آموزان در سنین پایین فراهم آید. متخصصان زبان معتقدند زمانی که زبان آموزش با زبان والدین، دوستان و محیط زندگی دانش‌آموز یکی باشد، یادگیری مواد آموزشی به سهولت اتفاق می‌افتد. با توجه به اینکه زبان مادری جزء جدایی‌ناپذیر هویت دانش‌آموزان است، ایجاد فضا برای استفاده و تقویت آن یک الزام اخلاقی است، زیرا تمامی تجربیات زندگی و یادگیری‌های پیشین دانش‌آموزان با زبان مادری آن‌ها کدگذاری شده است. تحقیقات نشان می‌دهد دانش‌آموزان زبان مادری را داربستی قوی برای یادگیری زبان‌های بعدی می‌دانند (Bismilla, 2011).

آموزش مبتنی بر زبان مادری آموزشی است که با زبان مادری شروع و طی یک دوره گذر تدریجی زبان رسمی یا زبان دوم نیز در زمان مشخصی وارد نظام آموزشی می‌شود. در این روش کودکان فرصت یادگیری مفاهیم کلیدی به زبان مادری خود را داشته و بعد از مدتی واژه‌های جدید برای آن مفاهیم را نیز یاد می‌گیرند. خبرگی و مهارت زبانی یادگیرندگان در زبان مادری سبب رشد تحصیلی مخصوصاً در خواندن و نوشتن خواهد شد (Heugh, 2006). آموزش به زبان مادری نه تنها کیفیت آموزش را بهبود می‌بخشد بلکه یادگیری دیگر زبان‌ها را نیز تسریع می‌بخشد (Licuanan, 2010). همچنین مطالعات تأثیر مثبت آموزش به زبان مادری بر یادگیری زبان و یادگیری ریاضیات را تأیید کرده‌اند (Dahm and Angelis, 2018; Saavedra, 2020). استفاده از زبان مادری در نظام‌های آموزشی زمینه ارتقای فرهنگی و هویتی افراد را فراهم می‌آورد و باعث می‌شود نوعی یکپارچگی بین فرهنگ محلی و برنامه درسی به وجود آید که در نتیجه آن دانش‌آموزان نگرش مثبتی به فرهنگ خود نیز پیدا خواهند کرد. این موضوع باعث مشارکت بیشتر والدین در فعالیت‌های مدرسه می‌شود، چراکه در این صورت آنان نظام آموزشی را بخشی از جامعه و فرهنگ خود می‌دانند (Alidou et al., 2006). آموزش مبتنی بر زبان مادری بیشترین فایده را در مهدکودک، پیش‌دبستانی و شش سال اول ابتدایی خواهد داشت، زمانی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند بخوانند و مفاهیم جدید را می‌آموزند (Bachore, 2014). متخصصان فواید زیادی برای آموزش به زبان مادری برشمرده‌اند، وقتی برنامه درسی در یک زبان ناآشنا ارائه می‌شود زمان زیادی صرف تدریس به دانش‌آموزان برای صحبت کردن، خواندن، نوشتن و درک مطلب به زبان رسمی یا زبان بیگانه می‌شود، این مسئله باعث می‌شود بهترین زمان برای یادگیری خواندن و درک مطالب درسی با زبان مادری یا زبان اول تلف شود. به علاوه وقتی دانش‌آموزان زبان آموزش را متوجه نمی‌شوند آنان در بیان سؤالات، انجام تکالیف و حتی نشان دادن آنچه واقعاً بلدند، ناتوان خواهند بود. این در حالی است که مزایای آموزش به زبان

مادری در آموزش و پرورش و بخصوص در دوران آغازین تحصیل بر کسی پوشیده نیست (Perez, 2019; Sibanda, 2019; Stoop, 2017; Walter and Dekker, 2011; Ball, 2010 and Smits, J., 2008). Huisman, J. and Kruijff, 2008). برای سال‌های زیادی از زبان مادری به عنوان عاملی مزاحم و در خوش‌بینانه‌ترین حالت ممکن به عنوان مدخلی برای ورود به آموزش و یادگیری با زبان رسمی نگریسته می‌شد، این موضوع ریشه در سیاست‌های تک‌زبانی کشورها با تأکید بر زبان رسمی داشت. بی‌توجهی به زبان مادری تا زمانی که تحقیقات نحوه تعامل ذهن انسان با محیط و استفاده از تجربیات زبانی متفاوت در این تعاملات را بررسی کردند، وجود داشت (Erk, 2017). بررسی‌های تجربی مربوط به فواید استفاده از زبان مادری در دهه ۱۹۷۰ به اوج خود رسید و تأثیر آن بر متغیرهای مشارکت در کلاس درس و افزایش اعتمادبه‌نفس (Richardson, 2001) مشارکت والدین و یادگیری زبان دوم (Cummins, 2001)، مشارکت دختران در فعالیت‌های آموزشی (Benson, 2004)، یادگیری زبان دوم و درک ریاضی (Dahm and Angelis, 2018; Saavedraa, 2020)، مهارت‌های تحصیلی، مشارکت فعالانه در کلاس، دسترسی بیشتر به آموزش و رشد تفکر انتقادی (Perez, 2017) تأیید شده است.

با این اوصاف اجرای صحیح آموزش به زبان مادری مراقبت‌های زیادی در طراحی و اجرا می‌خواهد، Benson (2004) شناسایی مدل‌های زبانی، توزیع زبان‌ها در هر کشور، استخدام و آماده کردن معلمان آشنا به زبان مادری، طراحی و تولید مواد آموزشی، حمایت‌های والدین و سیاست‌های زبانی در آموزش و پرورش را مهم‌ترین عوامل مؤثر بر اجرای کارآمد آموزش مبتنی بر زبان مادری می‌داند. براساس نظریه کامینز، یادگیرندگان می‌توانند مهارت‌های شناختی خود از زبان اول به زبان دوم منتقل کنند، به شرط آنکه آنان قبلاً در زبان اول به کفایت لازم رسیده باشند. زمانی که یادگیرندگان از زبان دوم استفاده می‌کنند، آن‌ها جنبه‌های از دانش مفهومی و زبانی را از زبان اول به زبان دوم ترجمه می‌کنند، این اتفاق نه فقط در خواندن و گوش دادن بلکه در صحبت کردن و نوشتن هم اتفاق می‌افتد. تحقیقات نشان می‌دهد بسته به موقعیت‌های اجتماعی-زبانی^۱ پنج نوع عمده ترجمه از زبان مادری (یا زبان اول) به زبان رسمی (یا زبان دوم) ممکن است اتفاق بیفتد. در نوع اول، ترجمه عناصر مفهومی اتفاق می‌افتد مثلاً دانش‌آموزان با استفاده از این نوع ترجمه مفهوم فتوسنتز را درک می‌کنند. در نوع دوم، ترجمه راهبردهای فرازبانی و فراشناختی اتفاق می‌افتد، جاییکه دانش‌آموزان از سازمان دهنده‌های ترسیمی^۲ استفاده می‌کنند. در نوع سوم جنبه‌های عملی استفاده از زبان ترجمه می‌شوند، مثلاً فرد از ایماء و اشارات مورداستفاده در زبان مادری در موقعیت‌های زبانی جدید بهره می‌جوید. در نوع چهارم، عناصر زبانی خاصی ترجمه می‌شوند، آنگاه که فرد می‌داند معنای کلمه فتو در فتوسنتز چیست؛ و در نوع آخر آگاهی‌های صوت‌شناسی ترجمه می‌شوند، زمانی

1. sociolinguistic

2. graphic organizers

که فرد می‌داند کلمات مختلف در زبان‌های مختلف از صداهای مجزای تشکیل شده‌اند (Bismilla, 2011). می‌توان گفت زیربنای مناسب در زبان اول شامل سواد خواندن و نوشتن پایه مناسبی برای آغاز زبان دوم آموزی است (Sibanda, 2019). کودکانی که تحصیلات خود را به زبانی شروع می‌کنند که از قبل با آن آشنا هستند از اعتمادبه‌نفس بیشتری برخوردار بوده و قادر خواهند بود به شکل اثربخش‌تری در سطح‌های اول مدرسه عمل کنند و زمان ارزشمند خود را در یک دوره باتکلیفی که طی آن تنها تلاش می‌کنند بفهمند در کلاس درس چه اتفاقی در حال وقوع است صرف نمی‌کنند (Spada and Lightbown, 2016). علاوه بر این تحقیقات نشان داده است تسلط بر زبان مادری یکی از عوامل مهم در موفقیت‌ها و پیشرفت تحصیلی است (Sibanda, 2019). وقتی دانش‌آموزان در فهم زبان آموزش مشکلی نداشته باشند، خواندن را خوب یاد می‌گیرند و از "بازی‌های حدسی روانی-زبانی" به‌طور مؤثر استفاده می‌کنند که در آن معنای عناصر ناآشنای متن از طریق رابطه با کل پیغام استنباط می‌شود (Ocbian, Suod, Garduque and Arimado, 2015).

در مجموع باید گفت اگر یادگیرندگان یک کلاس که همه زبان مادری یکسانی دارند، فرصت پیدا نکنند پرسش‌هایی برای فهم بهتر مسائل، به زبان مادری مطرح و عملکرد یک قاعده را برای خود توجیه کنند، مسلماً این کلاس شانس بزرگی برای یادگیری بهتر یادگیرندگان را از دست داده است. برخلاف کشور ما، در بسیاری از کشورهای دیگر موضوع آموزش به زبان مادری به عنوان اصلی اساسی پذیرفته شده و متخصصان جنبه‌های مختلف آن را واکاوی کرده‌اند. البته لازم است یادآوری شود استفاده از زبان مادری چالش‌هایی نیز با خود دارد، اولین چالش اصلی تنوع زبان مادری یادگیرندگان در یک کلاس درس است. استفاده از زبان مادری گروه و یا اقلیت خاصی از دانش‌آموزان ممکن است باعث ایجاد تبعیض شود. علاوه بر تنوع زبان مادری دانش‌آموزان حاضر در یک کلاس، کمبود منابع درسی به زبان مادری نیز می‌تواند مشکل‌ساز باشد (Awuor, 2019, Allahkarami, Aliabadi, Sahraee and Delavar, 2018; Ball, 2012).

علاوه بر موارد فوق، نمی‌توان اهمیتی که والدین و دیگر افراد جامعه برای زبان رسمی قائل هستند را نادیده گرفت (Sumalinog, 2018). در ادامه به پژوهش‌های خارجی که نگرش معلمان، والدین و دانش‌آموزان را بررسی کرده‌اند، اشاره خواهد شد. (Khejari, 2014) در تحقیقی نگرش معلمان نسبت به استفاده از زبان مادری در مقطع ابتدایی را ارزیابی کرد. نتایج تحقیق بیانگر آن است معلمان نسبت به زبان رسمی ارزش کمتری برای زبان مادری قائل هستند. یکی از دلایل این نتیجه کمبود منابع آموزشی برای تدریس به زبان مادری است. با این وجود معلمان قبول داشتند آموزش به زبان مادری حفظ فرهنگ بومی را در پی خواهد داشت و با استفاده از آن ارتباط صمیمانه‌تری بین دانش‌آموزان و معلمان به وجود خواهد آمد. همچنین معلمان اذعان داشتند زمانی که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند از زبان مادری استفاده کنند آنان بهتر و با اعتمادبه‌نفس بیشتری نظرات‌شان را بیان

می‌کنند. (Adesina and Okewole (2014) نگرش معلمان نیجریه‌ای در استفاده از زبان مادری را بررسی کردند، نتایج بیانگر نگرش مثبت معلمان در این زمینه بود، ۷۰ درصد معلمان آموزش مبتنی بر زبان مادری را می‌پسندید، درحالی‌که ۳۰ درصد آن را کارآمد نمی‌دانستند. به‌زعم آنان طراحی مناسب مواد آموزشی و برنامه درسی نقش کلیدی در آموزش‌های مبتنی بر زبان مادری ایفا می‌کند، آنان همچنین بر نقش معلمان در استفاده مناسب از منابع طراحی‌شده برای درک مفاهیم تأکید دارند. (Bachore (2014 دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان را نسبت به زبان مادری و کاربرد آن در محیط‌های یادگیری را بررسی کرد. یافته‌های وی نشان داد بیشتر والدین و تقریباً نیمی از دانش‌آموزان درباره زبان مادری نگرش منفی دارند. ولی بیشتر معلمان نسبت به استفاده از زبان مادری در مدرسه دیدگاه مثبتی دارند. وی کمبود منابع و کتاب به زبان مادری (سیدما^۱) در اتیوپی را مهم‌ترین چالش زبان مادری در شرایط کنونی می‌داند. (Naom and Sarah (2014 نقش نگرش در عملی کردن استفاده از زبان مادری را بررسی کردند، نتایج پژوهش آنان نشان داد علی‌رغم وجود سیاست زبانی در استفاده از زبان مادری نگرش منفی افراد جامعه نسبت به زبان مادری یکی از عوامل کلیدی اجرایی نشدن اسناد مربوط به استفاده از زبان مادری در کشور کنیا است. آنان به عوامل دیگری همچون تنوع زبان و لهجه، راهبردهای آموزشی متناقض و کمبود منابع نیز اشاره می‌کنند. نتایج آنان نشان داد والدین نگرش مثبتی نسبت به استفاده از زبان مادری ندارد، آنان معتقد بودند نهایتاً فرزندان‌شان برای پیدا کردن شغل خوب باید در زبان انگلیسی مهارت داشته باشند، به عبارتی آنان به جای فرآیند آموزش، از نتیجه و محصول نهایی آموزش نگران بودند. معلمان در این تحقیق دلیل محبوبیت زبان انگلیسی را ارتباط آن با "شغل مناسب" می‌دانستند، هر چند به اهمیت زبان مادری در ارزشیابی‌ها و درک مفاهیم واقف بودند. برعکس دو گروه قبلی متخصصان زبان‌شناسی قویاً از زبان مادری و نقش آن در پیشرفت تحصیلی حمایت کردند.

در پژوهشی (Ajepe (2014 به بررسی نگرش دانشجویان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش پرداخت، یافته‌های وی نشان داد بیشتر فراگیران در محیط‌های آموزشی از زبان رسمی استفاده می‌کنند، با این وجود آنان معتقدند زبان مادری‌شان نقش مهمی در جامعه ایفا می‌کند و به آن افتخار می‌کنند، همچنین تأکید دارند که فرزندان‌شان را به استفاده از زبان مادری ترغیب می‌کنند. (Mangila (2019 تجربیات معلمان ابتدایی فیلیپین را در استفاده از زبان مادری بررسی کرد. نتایج پژوهش وی نشان داد نبود منابع رسمی به زبان مادری، آموزش ندیدن معلمان در استفاده از زبان مادری و عدم مطابقت و همسانی معنایی برخی لغات در زبان مادری و زبان رسمی مهم‌ترین مشکلات در آموزش به زبان مادری است.

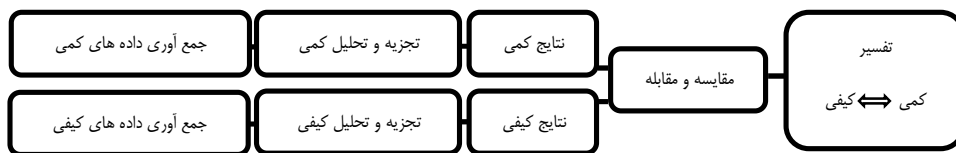
1. Sidama
2. white collar jobs

اگر در کشوری قوانین برای تمامی کودکان صرف‌نظر از پیشینه زبانی آن‌ها، تحصیل به زبانی واحد باشد، حیاتی است معلمانی فهیم وجود داشته باشند که به مشکل دانش‌آموزان توجه کنند، والدین را به حفظ زبان مادری ترغیب کنند و درک کنند که یادگیری زبان دوم یا زبان رسمی نیازمند زمان و سعی و تلاش است. مطالعات نشان می‌دهد وقتی نگرش معلمان درباره اهمیت زبان مادری و نقش آن در یادگیری زبان‌های دیگر و یا محتوای آموزشی مثبت نباشد، دانش‌آموزان نیز اعتباری برای زبان مادری خود قائل نخواهند بود (Saavedraa, 2020). از آنجائی که تحقیقات تجربی جدید بر اهمیت زبان مادری به عنوان رسانه ارتباطی پایه تأکید فراوان دارند و پژوهش‌های متعدد در یک دهه اخیر انجام‌شده است که مؤید ضرورت بهره‌برداری از زبان مادری برای کمک به فرآیند آموزش است (Spada and Lightbown, 2016)، لازم است نگرش معلمان و مدیران آموزشی در این باره مطالعه و بررسی شود تا در صورت نیاز اقدامات لازم و دوره‌های مخصوص در این زمینه تدارک دیده شود، زیرا پژوهش‌ها نشان می‌دهد نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری عاملی مؤثر در پویایی آن می‌باشد (Azizi et al, 2018). متخصصان معتقدند نگرش نحوه تفکر و پردازش اطلاعات را مشخص می‌کنند، به عنوان طرح ذهنی عمل می‌کنند و فرآیند رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند. این فرض به‌طور ضمنی دلالت بر این امر دارد که با تغییر دادن نگرش‌های افراد، می‌توان رفتارهای آن‌ها را پیش‌بینی و کنترل کرد. نگرش نظامی بادوام است که شامل یک مؤلفه شناختی، یک مؤلفه احساسی و تمایل به عمل است. مؤلفه‌ی شناختی شامل افکار فرد درباره موضوع خاص است، مؤلفه احساسی شامل هیجانات و عاطفه فرد نسبت به موضوع خصوصاً ارزیابی‌های مثبت و منفی است و مؤلفه رفتاری یا تمایل به رفتار چگونگی تمایل به عمل فرد در راستای موضوع را شامل می‌شود (Torkan and Kajbaf, 2008). در نظام‌های آموزشی زمانی می‌توان از توفیق اصلاحات و برنامه‌های آموزشی صحبت کرد که به‌جای اجرایی کردن آمرانه برنامه‌ها، بر نگرش و مؤلفه‌های آن در معلمان متمرکز شد؛ زیرا بدون درگیری فعالانه معلمان نمی‌توان مداخلات و سیاست‌های آموزشی را موفقیت‌آمیز توصیف کرد، چراکه این معلمان هستند که باید این برنامه‌ها و سیاست‌ها را به‌صورت عملی اجرا کنند. به همین دلیل هدف اصلی از پژوهش پیش‌رو، بررسی و مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی نسبت به استفاده از زبان مادری است. علی‌رغم وجود پیشینه پژوهشی خارجی درباره نگرش معلمان، دانش‌آموزان و والدین نسبت به زبان مادری، پژوهشی داخلی در این زمینه یافت نشد. پژوهش پیش روی به دنبال پاسخگویی به سؤالات زیر است:

- نگرش معلمان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش چگونه است؟
- نگرش مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش چگونه است؟
- آیا بین نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش تفاوت وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

در این پژوهش روش آمیخته و از نوع طرح مثلث سازی مدل همگرا استفاده شد. در این مدل پژوهشگران داده‌های کیفی و کمی را به صورت جداگانه برای پدیده‌های یکسان و متشابه جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل می‌کنند و سپس نتایج متفاوت در طی تفسیر آن‌ها همگرا می‌شود. پژوهشگران از این مدل زمانی استفاده می‌کنند که قصد مقایسه نتایج را دارند و یا می‌خواهند نتایج کیفی را با یافته‌های کمی تقویت کنند (Delavar and Koshki, 2012). تمامی معلمان (۱۴۸۴ نفر) و مدیران آموزشی (۲۹۰ نفر) مقطع ابتدایی منطقه اورامانات (شهرستان‌های جوانرود، پاپوه، روانسر، ثلاث باباجانی) در استان کرمانشاه جامعه آماری این پژوهش را تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه آماری از روش تصادفی طبقه‌ای استفاده شد. فرآیند انتخاب در این روش به گونه‌ای است که زیرگروه‌های شناسایی شده در جامعه آماری به همان نسبتی که در جامعه وجود دارند، در نمونه آماری نمایش داده می‌شوند. حجم نمونه آماری در بخش کمی با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای (هر شهرستان به عنوان یک زیرگروه) و متناسب با جدول کرجسی و مورگان برای معلمان ۳۰۵ و برای مدیران آموزشی ۱۶۰ نفر برآورد شد. همچنین در بخش کیفی ۱۵ نفر از معلمان و ۸ نفر از مدیرانی که سابقه خدمت بالای ده سال داشتند، با استفاده از روش هدفمند انتخاب شدند، فرآیند انتخاب نمونه در این مرحله بعد از تکراری شدن جواب‌ها متوقف شد. شکل ۱ مراحل اجرای پژوهش حاضر را نشان می‌دهد:

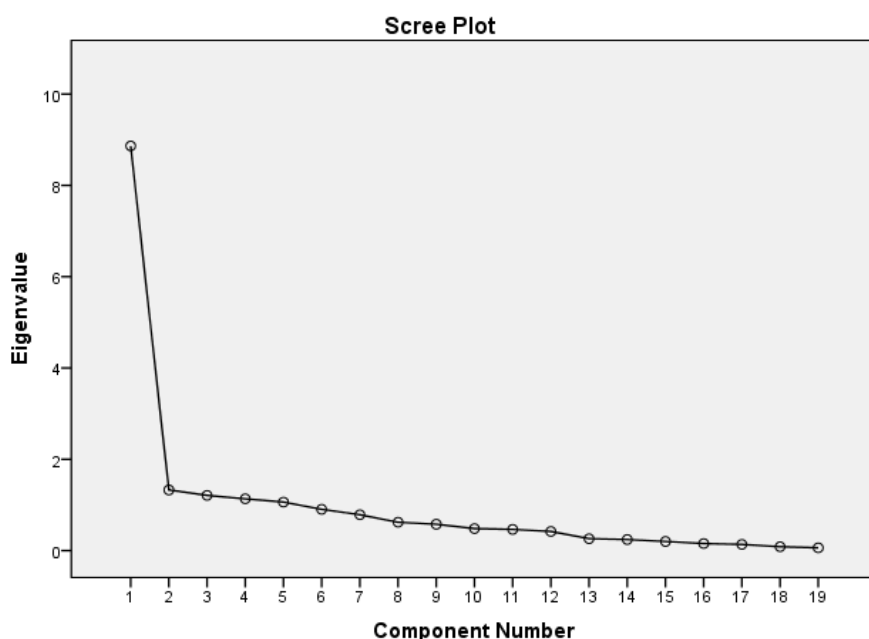


شکل (۱): طرح مثلث سازی مدل همگرای (Delavar & Koshki, 2012).

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری (محقق ساخته) و مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد، پرسشنامه بعد از مطالعه مبانی نظری و تحقیقات پیشین تهیه و مشتمل بر ۲۲ سؤال بود که پس از بررسی متخصصان ۳ سؤال آن حذف و پرسشنامه‌ای با ۱۹ سؤال و در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم، کاملاً مخالفم) تنظیم گردید. در پژوهش پیش‌رو، پژوهشگر علاوه بر انجام مشاوره با افراد صاحب‌نظر در طراحی گویه‌ها، به روایی محتوایی ابزار براساس دیدگاه صاحب‌نظران توجه داشته و برای ارزیابی روایی محتوایی ابزار، از ضریب نسبی روایی محتوا (CVR) استفاده کرد. (Coaley (2010 معتقد است باید گویه‌های یک ابزار به‌طور جداگانه مورد قضاوت و ارزشیابی کارشناسان قرار گیرد. کارشناسان صحت و مناسبت و ارتباط گویه‌ها با موضوع مورد مطالعه را براساس طیف سه درجه‌ای ضروری، مفید

گرچه غیرضروری و غیرضروری بررسی می‌نمایند و با پاسخ به هر گویه براساس طیف یاد شده، میزان موافقت خود را با ضرورت هر کدام از گویه‌ها اعلام می‌دارند. نرخ روایی محتوایی گویه‌های پرسشنامه نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری براساس نظر متخصصان بین ۰/۵۵ تا ۱+ به دست آمد، بنابراین روایی محتوایی تمامی گویه‌ها تأیید گردید. پایایی نهایی پرسشنامه نیز با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

به‌علاوه برای روایی سازه پرسشنامه از تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده شد. مقدار KMO برابر ۰/۷۸ بود که نشان از کفایت نمونه‌گیری برای تحلیل عاملی است. سطح معنی‌داری مشاهده‌شده برای آزمون کرویت بارتلت ($\chi^2=5818/71$ ، $df=171$) کمتر از ۰/۰۰۱ بود که نشان‌دهنده مناسب بودن ماتریس همبستگی سؤالات برای اجرای تحلیل عاملی است. تعداد عامل‌ها با نمودار سنگ‌ریزه بررسی شد (شکل ۱). بررسی نمودار نشان می‌دهد بعد از عامل اول شیب نمودار کاهش یافته و نمودار دچار شکستگی شده است. از این رو پرسشنامه دارای ساختار یک عاملی است. ارزش ویژه عامل اول ۸/۸۶ است که ۴۶/۶۳ درصد واریانس پرسشنامه را تبیین می‌کند. بیشترین بار عاملی ۰/۸۶ است که مربوط به سؤال ۱۲ «اگر دانش‌آموز نظر خود را به زبان مادری بیان کند فشار روحی کمتری را تجربه خواهد کرد» است.



شکل (۲): نمودار سنگ‌ریزه مقادیر ارزش ویژه

جدول (۱): شاخص‌های برازش مدل

مقدار	نقطه برش	شاخص برازش
۳۷۳/۸۱	$P > 0.05$	χ^2
۰/۰۵۱	< 0.08	SRMR
۰/۹۶	> 0.9	NNFI
۰/۹۷	> 0.9	CFI
۰/۰۵۶	< 0.08	RMSEA

برای بررسی مناسب بودن مدل حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. جدول ۱ شاخص‌های برازش مدل را نشان می‌دهد. مقدار کای اسکوئر برای مدل مفهومی تحقیق برابر ۳۷۳/۸۱ است که با درجه آزادی ۱۵۲ معنی‌داری آن کوچک‌تر از ۰/۰۵ است ($P < 0.001$). مقدار $SRMR = 0.051$ است که در دامنه مطلوب نقطه برش برای این شاخص است. شاخص $RMSEA$ برابر با ۰/۰۵۶ است که کمتر از ۰/۰۸ و در سطح برازش نزدیک یا عالی قرار می‌گیرد. مقادیر شاخص‌های $NNFI$ و CFI نیز بزرگ‌تر از نقطه برش ۰/۹۰ هستند. در مجموع می‌توان گفت شاخص‌های برازش مدل یک عاملی را مورد حمایت قرار می‌دهند.

داده‌های کیفی نیز براساس مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شدند، مصاحبه نیمه ساختاریافته مصاحبه‌ای است که در آن سؤالات طبقه‌بندی و از قبل طرح‌ریزی شده‌اند، ولی پاسخ‌ها چنین نیستند. از تمامی مشارکت‌کنندگان پرسش‌های مشابهی می‌شود ولی آن‌ها آزادند که پاسخ خود را به هر طریقی که مایلند ارائه دهند (Delavar, 2004, 157). در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه از روش تحلیل کمی استفاده شد. در این نوع تحلیل با اجازه مشارکت‌کنندگان مصاحبه‌ها ضبط و پس از گوش دادن متن مصاحبه پیاده می‌شود. در ادامه متن نوشتاری پاسخ‌های مصاحبه‌شوندگان رمزگذاری و شمارش می‌شود، سپس اطلاعات موجود با استفاده از روش‌های آمار توصیفی تجزیه و تحلیل خواهد شد. جهت بررسی روایی و پایایی مصاحبه‌ها از روش اعتباریابی یا بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان استفاده شد، بدین ترتیب نتایج کمی استخراج شده مجدداً برای چند تن از مشارکت‌کنندگان ارسال و نظر تائید آن‌ها گرفته شد. لازم به ذکر است مدت مصاحبه‌ها بین ۳۰ تا ۴۰ دقیقه و زمان و مکان آن به دلخواه مشارکت‌کنندگان تعیین شد.

در پژوهش حاضر، بسته به اهداف و سؤالات، از روش‌های مختلفی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و در سطح آمار استنباطی از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تی مستقل استفاده گردید. همچنین متناسب با روش تحقیق و در بخش کیفی از روش کمی برای تحلیل داده‌های کیفی استفاده شد. در این پژوهش، پژوهشگر بجای اتکای صرف به داده‌های کمی، از مصاحبه‌های کیفی برای تقویت نتایج و افزایش سطح اطمینان استفاده کرد.

یافته‌های پژوهش

قبل از بررسی سؤالات پژوهش با استفاده از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، نرمال بودن داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. با توجه به آنکه آماره کولموگروف اسمیرنوف برابر با ۰/۹۹۵ و سطح معناداری آن برابر با ۰/۲۵۳ بود، نرمال بودن داده‌ها تأیید شد.

یافته‌های کمی

سؤال اول پژوهش: نگرش معلمان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش چگونه است؟ برای پاسخ به سؤال‌های اول و دوم پژوهش، ابتدا میانگین فرضی متغیر نگرش معلمان و مدیران آموزشی محاسبه شده است. از آنجا که پرسشنامه شامل ۱۹ سؤال و هر سؤال دارای طیف لیکرت از یک تا پنج و میانگین سه است، چنانچه فردی به هر ۱۹ سؤال، پاسخ ۳ بدهد، نمره وی برابر ۵۷ می‌شود؛ بنابراین، میانگین فرضی را ۵۷ در نظر گرفتیم و از آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای مقایسه میانگین نگرش معلمان و مدیران آموزشی در نمونه مورد بررسی با میانگین فرضی استفاده شده است که نتیجه آن در جدول‌های ۲ و ۳ ارائه می‌شود.

جدول (۲): آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی نگرش معلمان درباره استفاده از زبان مادری در

آموزش و پرورش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
نگرش معلمان	۳۰۵	۷۴/۸۱	۱۰/۹۴	۲۸/۴۳	۳۰۴	۰/۰۰۱

بر اساس مقدار تی و سطح معناداری مشاهده شده و با توجه به اینکه میانگین مشاهده شده نگرش معلمان درباره استفاده از زبان مادری (۷۴/۸۱)، بزرگ‌تر از میانگین فرضی (۵۷) است، با ۰/۹۹۹ اطمینان می‌توان گفت معلمان استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش را مطلوب ارزیابی می‌کنند. سؤال دوم پژوهش: نگرش مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش چگونه است؟

جدول (۳): آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای بررسی نگرش مدیران درباره استفاده از زبان مادری در

آموزش و پرورش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
نگرش مدیران	۱۶۰	۷۵/۵۱	۸/۸۴	۲۶/۴۶	۱۵۹	۰/۰۰۱

براساس مقدار تی و سطح معناداری مشاهده شده و با توجه به اینکه میانگین مشاهده شده نگرش مدیران درباره استفاده از زبان مادری (۷۵/۵۱)، بزرگ تر از میانگین فرضی (۵۷) است، با ۰/۹۹ اطمینان می توان گفت مدیران نیز همچون معلمان استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش را مطلوب ارزیابی می کنند.

سؤال سوم پژوهش: آیا بین نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش تفاوت وجود دارد؟

جدول (۴): آزمون تی مستقل برای مقایسه نگرش معلمان و مدیران

متغیر	گروه ها	میانگین	انحراف	مقدار تی	درجه	سطح
نگرش	معلمان	۷۴/۸۱	۱۰/۹۴	۰/۶۹	۴۶۳	۰/۴۸۶
	مدیران	۷۵/۵۱	۸/۸۴			

مقدار تی (۰/۶۹) و سطح معناداری (۰/۴۸۶) مشاهده شده در جدول (۴) نشان می دهد معلمان و مدیران در متغیر نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش تفاوت معناداری با هم ندارند. همچنین در این پژوهش نگرش معلمان و مدیران زن و مرد مقایسه شد که نتایج آن در جدول شماره ۴ مشاهده می شود.

جدول (۵): آزمون تی مستقل برای مقایسه نگرش معلمان و مدیران زن و مرد

متغیر	گروه ها	میانگین	انحراف معیار	مقدار	درجه	سطح
نگرش	مرد	۷۴/۵۱	۱۱/۱۵	-۱/۵۸	۳۰۳	۰/۱۱۵
	زن	۷۸/۱۲	۷/۵۷			
مدیران	مرد	۷۶/۱	۷/۶۹	۳/۴۷	۱۵۸	۰/۰۰۱
	زن	۶۷/۶۱	۱۵/۶۲			

همان طور که در جدول بالا مشاهده می شود مقدار تی (-۱/۵۸) و سطح معناداری (۰/۱۱۵) برای تفاوت معلمان زن و مرد در متغیر نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نشان می دهد این دو گروه در متغیر فوق تفاوت معناداری با هم ندارند. نظر به میانگین های مشاهده شده می توان گفت هر دو گروه موافق استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش هستند. همچنین مقدار تی (۳/۴۷) و سطح معناداری (۰/۰۰۱) برای تفاوت مدیران زن و مرد در متغیر نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نشان می دهد این دو گروه در متغیر فوق تفاوت معناداری با هم دارند، به عبارتی علی رغم اینکه میانگین هر دو گروه از میانگین فرضی (۵۷) بالاتر است و هر

دو گروه موافق استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش هستند، تفاوت آن‌ها به لحاظ آماری معنادار است.

یافته‌های کیفی

برای جمع‌آوری داده‌های کیفی از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد، در ابتدای مصاحبه سؤال‌هایی برای آشنایی بیشتر پژوهشگر با مشارکت‌کنندگان و همچنین، ایجاد جو صمیمی پرسیده شد. سپس، سؤال‌ها جنبه اختصاصی‌تری پیدا کرد و بر هدف پژوهش متمرکز شد. اولین سؤالی که از معلمان و مدیران آموزشی پرسیده شد عبارت بود از: "تنوع زبانی دانش‌آموزان و بهره‌گیری از زبان مادری را در آموزش فرصت می‌دانید یا تهدید؟"

جدول (۶): نمونه پاسخ مشارکت‌کنندگان به سؤال اول (بخش کیفی)

مشارکت‌کنندگان	نمونه پاسخ	وضعیت پاسخ	تعداد	مجموع
معلم	آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه بدون در نظر گرفتن زبان مادری آن‌ها و صرفاً با تأکید بر زبان رسمی امکان‌پذیر نیست.	فرصت	۱۳	۱۵
	تأکید بر زبان مادری اساساً موضوعی سیاسی است نه آموزشی.	تهدید	۲	
مدیر	حفظ طوطی‌وار محتوا نتیجه عدم توجه به زبان مادری دانش‌آموزان است.	فرصت	۶	۸
	زبان مادری باعث سردرگمی دانش‌آموزان در فرآیند آموزش می‌شود.	تهدید	۲	

همان‌گونه که در جدول (۶) ملاحظه می‌شود؛ ۸۶/۶۶ درصد معلمان و ۷۵ درصد مدیران استفاده از زبان مادری را فرصت می‌دانستند و معتقد بودند با شروع آموزش به زبان مادری می‌توان شرایط تسهیل یادگیری زبان رسمی را نیز فراهم آورد. حدود ۱۳ درصد معلمان و ۲۵ درصد مدیران رابطه خاصی بین زبان مادری و یادگیری دانش‌آموزان نمی‌دیدند و معتقد بودند زبان مادری زبان خانه است و نیازی نیست در مدرسه آموزش داده شود، ضمن آنکه نقشی برای آن در یادگیری زبان رسمی قائل نبودند، حتی برخی از معلمان و مدیران آن را تهدیدی برای سیستم آموزشی می‌دانستند. در ادامه به قسمت‌های از مصاحبه معلمان و مدیران اشاره خواهد شد.

یکی از معلمان می‌گوید: بدون بهره‌گیری از تجربیات پیشین و شخصی دانش‌آموزان عملاً امکان انجام فعالیت‌های مشارکتی و گروهی از بین می‌رود، زیرا آنان ممکن است مفاهیم درسی را به زبان رسمی در کتاب‌های مدرسه آموخته باشند، ولی هیچ‌گاه برای ارتباطات شخصی و فعالیت‌های گروهی نمی‌توانند از مفاهیم مناسب به زبان رسمی استفاده کنند؛ و در صورتی که آنان را مجبور به استفاده از زبان رسمی کنم، با قاطعی کردن دو زبان مورد تمسخر دیگر دانش‌آموزان قرار می‌گیرند.

این امر باعث می‌شود در بلندمدت آنان حتی از زبان مادری خود نیز استفاده نکنند و گوشه‌گیری را بهترین راه‌حل برون‌رفت از این چالش می‌بینند؛ بنابراین مدیریت کلاس درس بدون در نظر گرفتن زبان مادری و صرفاً با تأکید بر زبان رسمی امکان‌پذیر نیست.

معلم دیگری می‌گوید: یاد می‌آید وقتی پایه اول دبستان تدریس می‌کردم، یکی از دانش‌آموزان با زبان مادری سؤال پرسید: "بجازه ئاو یانی چی (کردی)؟" "آقا اجازه: آب یعنی چی (فارسی)؟" و فوراً دانش‌آموز دیگری آن سوی کلاس با تمسخر پاسخ داد "گه‌وجه هه‌ر ئه‌و ئاوی خومانه‌سه (کردی)؟" "نادان معنایش آب است (فارسی)" و ناگهان کنترل کلاس برای دقایقی از دستم خارج شد.

سؤال دیگری که در مصاحبه پرسیده شد عبارت بود از "تدریس به زبان رسمی (فارسی) در مقاطع پایین تحصیلی بر عملکرد دانش‌آموزان دوزبانه چه تأثیری دارد؟".

جدول (۷): نمونه پاسخ مشارکت‌کنندگان به سؤال دوم (بخش کیفی)

مشارکت‌کنندگان	نمونه پاسخ	وضعیت پاسخ	تعداد	مجموع
معلم	دانش‌آموزانی که نمی‌توانند به زبان فارسی صحبت کنند، مثل کر و لال فقط می‌نشینند. آموزش به زبانی ناآشنا در حق آنان ظلم است.	تأثیر منفی	۱۱	۱۵
	با آموزش به زبان رسمی تفاوتی بین میزان یادگیری دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه نمی‌بینم.	عامل مهمی نیست	۴	
مدیر	دانش‌آموزانی توانمند را مشاهده کرده‌ام به دلیل عدم آشنایی به زبان فارسی از شرکت در فعالیت‌های فرهنگی و علمی امتناع می‌ورزند.	تأثیر منفی	۷	۸
	ممکن است در ابتدا یادگیری زبان فارسی سخت باشد، اما دانش‌آموزان اگر تمایل داشته باشند می‌توانند چندین زبان یاد بگیرند، پس عملاً نباید مشکل داشته باشند.	عامل مهمی نیست	۱	

همان‌گونه که در جدول (۷) ملاحظه می‌شود؛ ۷۳/۳۳ درصد معلمان و ۸۷/۵ درصد مدیران معتقد بودند عدم آشنایی دانش‌آموزان به زبان فارسی موجبات افت تحصیلی و ترک تحصیل دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد و گسترش مهدکودک در مناطق دوزبانه و تدوین محتوای آموزشی به زبان مادری را راه برون‌رفت از وضعیت فعلی می‌دانستند. مابقی معلمان و مدیران رابطه‌ای بین افت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و زبان آموزش نمی‌دیدند و معتقد بودند کمبود امکانات مسبب شرایط فعلی است نه زبان آموزش.

معلمی می‌گوید: گاهی دانش‌آموزانم را مجبور می‌کنم فقط از زبان رسمی استفاده کنند، آنان در وسط جمله گیر می‌کنند و برای چند ثانیه فقط به من خیره می‌شوند. زمانی که به دانش‌آموزان می‌گویم می‌توانند از زبان مادری برای ادامه جمله استفاده کنند، رضایت و خشنودی منحصر به فردی را در چهره آنان می‌بینم که فقط موقع اهداء جوایز و ستاره‌های تشویقی آن را قبلاً مشاهده کرده‌ام. معلم دیگری می‌گوید: سال‌ها پیش وقتی به عنوان معلم ابتدایی عازم روستا شدم، نمی‌توانستم عمق معنای عاطفی، شناختی، اجتماعی کلمات را به زبان فارسی به دانش‌آموزان کُرد زبانم تفهیم کنم و در بسیاری از موارد برای تفهیم مفاهیم و مفهوم‌سازی از زبان مادری کُردی استفاده می‌کردم. برای مثال، زمانی که از عبارت "قه‌زات لیم" (کُردی) "برای تشویق آن‌ها استفاده می‌کردم بازخورد آن را بسیار بیشتر از معادل‌های زبان رسمی فارسی در رفتار، سیما و فهم دانش‌آموزانم می‌دیدم.

یکی از مدیران خاطرات یک روز بازدید خود از کلاس را این‌گونه بازگو می‌کند: روزی برای بررسی وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان به کلاس درس رفتم، معلم کلاس آن روز مرخصی گرفته بود. از دانش‌آموزان سؤال پرسیدم فسیل یعنی چی؟ و نود درصد آنان پاسخ دادند: "فسیل اجساد و بقایا و آثار موجوداتی است که پس از مرگ در بین رسوبات دفن شده‌اند" خیلی خوشحال شدم زیرا فکر می‌کردم دانش‌آموزان مفهوم فسیل را خیلی خوب یاد گرفته‌اند. ولی زمانی از آنان خواستم همین جمله را به زبان کُردی بیان کنند هیچ‌کدام نمی‌دانستند کلمه بقایا یعنی چی، چه برسد به فسیل. به عبارتی حفظ طوطی‌وار محتوا نتیجه عدم توجه به زبان مادری دانش‌آموزان است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش پیش‌رو نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش بررسی و مقایسه شد. یافته‌های حاصل از داده‌های کمی و کیفی پژوهش نشان داد: هر دو گروه معلمان و مدیران نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نگرش مثبتی دارند و در این زمینه تفاوت آماری معناداری با هم ندارند. نتایج حاصل از جدول (۱) به همراه تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد نگرش معلمان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش مثبت است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که شباهت زیادی بین نظرات معلمان مورد مطالعه با مبانی نظری و تحقیقات انجام شده در دیگر کشورها Al, Kavwaya (2014), Bachore, , Adesina and Okewole (2014), Ajepe (2014), Khejeri (2014) و Asmari (2009) وجود دارد.

بدون وجود نگرش مثبت معلمان نسبت به تغییر و تحولات و یا برنامه‌های جدید در آموزش و پرورش، نمی‌توان از اجرای موفقیت‌آمیز آن‌ها اطمینان حاصل کرد، در بسیاری از زمینه‌ها برای ایجاد نگرش مثبت سعی می‌شود دوره‌های ضمن خدمت و کارگاه‌های آموزشی مناسب طراحی

و اجرا شود. به اعتقاد برخی صاحب‌نظران چون (Hunzicker, 2004) برای تغییر اعتقادات و نگرش معلمان باید اطلاعات جدید به‌طور مستمر به آنان ارائه شود تا نوعی عدم تعادل در اعتقادات فعلی و اطلاعات جدید در آنان به وجود آید. ولی نتایج پژوهش پیش رو نشان می‌دهد معلمان بدون حضور در همایش‌ها و کارگاه‌های مرتبط با زبان مادری، نگرش مثبتی نسبت به استفاده از آن در آموزش و پرورش ندارند. این مهم می‌تواند نتیجه تجارب زیسته آنان در محیط کاری‌شان باشد، تجاربی که بیانگر اهمیت ایجاد ارتباط، تعامل و تدریس به زبان مادری است. باید گفت آموزش و پرورش فرایندی ارتباطی است که پایه‌های این ارتباط را زبان تشکیل می‌دهد، در مناطق دوزبانه مردودی و ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به‌خصوص در دوره ابتدایی، از جمله مشکلاتی هستند که محصول بیگانگی زبان آموزشی می‌باشد (Asare, 2008, 59). در کشور ما دانش‌آموزان غیرفارسی‌زبان در بدو ورود به مدرسه، زبان مادری خود را که در یک فرایند پیچیده و در ارتباط مستقیم با محیط پیرامون خود فراگرفته است، در برنامه‌های آموزشی پیدا نمی‌کنند، چون سازمان‌دهی محتوا و انتقال برنامه درسی به دانش‌آموزان بر پایه زبان فارسی است. زبانی که با مفاهیمی که براساس تجارب قبلی دانش‌آموز به زبان مادری حاصل گردیده است و برای او بار عاطفی نیز دارد، پیوند ندارد (Wahedi, 2011). معلمانی که از نزدیک با دانش‌آموزان ارتباط دارند و بهتر از هر سیاست‌گذاری می‌توانند نقش مهم زبان مادری در رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان را درک کنند.

نتایج حاصل از جدول (۲) به همراه تحلیل مصاحبه‌ها نشان داد نگرش مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش مثبت است. در زمینه نگرش مدیران آموزشی نسبت به استفاده از زبان مادری در داخل و خارج از کشور پژوهشی یافت نشد. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت؛ مدیران آموزشی مورد مطالعه در این پژوهش با آموزش و تدریس دانش‌آموزان دوزبانه بیگانه نیستند و بسیاری از آن‌ها سابقه تدریس در مقاطع پایین تحصیلی را داشته‌اند. از طرفی بررسی مشکلات دانش‌آموزان دوزبانه کشور، به دلیل بی‌توجهی به زبان مادری در پژوهش‌های پیشین تأیید شده است. در ایران بیشتر تحقیقاتی که در سال‌های اخیر انجام شده است نشان می‌دهد دوزبانگی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی (Wahedi, 2011) دانش‌آموزان دارد. چند نفر از مدیرانی که با آن‌ها مصاحبه شد، از ارسال بخشنامه‌هایی مبنی بر عدم استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش استان مورد مطالعه متعجب و بیان می‌کردند مزایای استفاده از زبان مادری بر همگان روشن است و نگاه سیاسی به موضوعی آموزشی باعث شده است دانش‌آموزان لطمه ببینند. ناگفته پیداست سیاست‌های زبانی در کشورهای مختلف بر نگرش افراد نسبت به استفاده از زبان مادری تأثیر می‌گذارد، چراکه این سیاست‌ها به عنوان دستورالعمل‌های اجرایی درآمده و در بلندمدت همچون عامل کلیدی بر نگرش افراد تأثیر می‌گذارد. با این اوصاف مدیران آموزشی در این پژوهش نسبت به استفاده از زبان مادری نگرش مثبتی داشتند. به اعتقاد بسیاری از مسئولان و کارشناسان سند تحول بنیادین نقطه

عطفی در تاریخ آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران بوده است و از این سند به مثابه نقشه راهی برای تحقق ارزش‌ها و آرمان‌های متعالی یاد می‌شود و تصور بر آن است حضور سازنده، فعال و پیشرو در میان ملت‌ها و کسب آمادگی برای برقراری عدالت و معنویت در جهان و تحقق بخش حیات طیبه را سبب می‌شود. در همین سند اشاراتی به توجه به تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان شده است. در مبنای نظری سند تحول بنیادین و در قسمت مبانی حقوقی (بخش حق بر تربیت)، حق دسترسی برابر به فرصت‌های تربیتی و حق برخورداری از تربیت منطبق با نیازها و شرایط فردی، خانوادگی، اقتصادی و فرهنگی مورد تأکید قرار گرفته است. افزون بر این یونسکو تأکید می‌کند آموزش مبتنی بر زبان مادری اثرات بلندمدتی بر عزت‌نفس، اعتماد به نفس و کیفیت زندگی و عملکرد تحصیلی خواهد داشت (UNESCO, 2006). (Cuartas Alvarez (2014). در تحقیقی نشان داد زبان مادری از طریق تقویت جنبه‌های عاطفی، شناختی، نگرشی و انگیزشی نقش مثبتی در کلاس‌های درس ایفا می‌کند. زبان مادری مثل رد پا مسیر یادگیری را به دانش‌آموزان نشان می‌دهد و باعث می‌شود محیط یادگیری غنی‌تر شده و اضطراب دانش‌آموزان کاهش پیدا کند. دانش‌آموزان کم‌انگیزه و آنان که اعتماد به نفس کافی ندارند یا مضطرب‌اند، از هر گونه به کارگیری زبان رسمی در کلاس پرهیز کرده و کاملاً منفعلانه رفتار می‌کنند.

نتایج حاصل از جدول (۳) نشان داد معلمان و مدیران در متغیر نگرش نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش تفاوت معناداری با هم ندارند. در تبیین نتایج فوق مبنی بر اتفاق نظر تمامی مشارکت‌کنندگان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش باید گفت از نظر روان‌شناسی، آموزش به زبان مادری سبب درک بهتر مطالب می‌گردد و پیشرفت شناختی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند. از نظر عاطفی نیز استفاده از زبان مادری در آموزش دانش‌آموزان سبب تداوم در استفاده از نمادهای زبان شناختی می‌شود و بدین ترتیب دانش‌آموز را از گسستگی عاطفی ناشی از عدم استفاده از زبان مادری باز می‌دارد و سبب بالا رفتن کمیت و کیفیت ارتباطات درون مدرسه‌ای و درون کلاسی او می‌شود و دانش‌آموز را از ابزار اصلی تفکر یعنی ارتباط، برخوردار می‌سازد. افت تحصیلی و عملکردهای دانش‌آموزان دوزبانه از جهتی با دو زبانگی آنان و از جهتی دیگر با روش‌های متفاوت یاددهی ارتباط دارد. در شیوه‌های مرسوم تدریس در آموزش و پرورش ایران اغلب به مسائل دوزبانگی توجه کافی نمی‌شود و این عامل مهمی در کسب نتایج ضعیف در مسابقات بین‌المللی است. درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان دوزبانه ضعیف‌ترین عملکرد تحصیلی را در مقایسه با همسالان خود در کشورهای دیگر نشان می‌دهند که نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در آزمون‌های تیمز و پرلز شاهدهی بر این ادعا است (Kalantari et al., 2011).

براساس نتایج این پژوهش توصیه می‌شود، با توجه به اهمیت زبان مادری در رشد شناختی و عاطفی دانش‌آموزان و با در نظر گرفتن نگرش مثبت معلمان مناطق دوزبانه نسبت به استفاده از زبان مادری، وزارت آموزش و پرورش شرایط لازم جهت شروع آموزش به زبان مادری در مناطق دوزبانه

کشور را فراهم آورد. تدوین محتوای آموزشی و کمک آموزشی به زبان مادری می تواند تا حدودی زمینه رشد تحصیلی دانش آموزان دوزبانه را فراهم آورد. محدود بودن جامعه آماری پژوهش پیش رو به معلمان و مدیران ابتدایی منطقه اورمانات از محدودیت های پژوهش پیش رو است، بنابراین باید در تعمیم نتایج به معلمان و مدیران دیگر مقاطع و شهرستان های دیگر با احتیاط رفتار شود. از طرفی به پژوهشگران دیگر توصیه می شود نگرش معلمان، مدیران و مسئولان آموزشی دیگر مقاطع و دیگر مناطق دوزبانه را در اولویت کاری خود قرار دهند.

References

- Abidogun, B. G., & Adebule, O. I. (2013). Contributions of mother tongue education in early childhood education. In *1st Annual International Interdisciplinary Conference, Portugal Proceedings*, 267-272.
- Adesina, A. D. O., & Okewole, J. O. (2014). Survey of Teachers' Opinions on Mother-Tongue Instruction in Nigerian Nursery Schools: Implications for Educational Policy Making. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(10), 247-252.
- Ajepe, I. (2014). Investigating the Attitude of Undergraduate Students Towards the Use of Mother Tongue. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(7), 122-130.
- Al Asmari, A. (2014). Teachers' Perceptions about the Use of Mother Tongue in Saudi EFL University Classrooms: A Gender-line Investigation. *Theory & Practice in Language Studies*, 4(10). 2066-2075.
- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y. S., Heugh, K., & Wolff, H. E. (2006). Optimizing learning and education in Africa: The language factor. *Paris: ADEA*.
- Allahkarami, A., Aliabadi, KH., Sahraei, R.M., & Delavar, A. (2018). Education in mother language in formal education of Iran: Opportunity or threat?. *Journal of Educational Innovation(JEI)*, 17(65), 43-74. [in Persian].
- Asare, F. (2008). Study the problems in language acquisition of first-grade primary school children in bilingual regions. *Journal of Curriculum*, 9, 42-60. [in Persian].
- Awuor, Q. E. (2019). language policy in education: the practicality of its implementation and way forward. *Journal of Language, Technology & Entrepreneurship in Africa*, 10(1), 94-109.
- Azizi, K., Azizifar, A., Ghohari, H., & Validi, SH. (2018). Sociological study of codification phenomenon Bilingual Kurdish - Persian In the students. *Journal of Research in Teaching*, 6(3). 39-63. [in Persian].
- Bachore, M. M. (2014). Mother Tongue Based (MTB) Classroom Instruction: The Attitudes and Perceptions of School Community in Sidama Zone. *International Journal of Sociology of Education*, 3(2), 118-135.
- Ball, J. (2010). *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*. Victoria, BC, Canada: Early Childhood Development Intercultural Partnerships, University of Victoria.

- Benson, C. (2004). Do we expect too much of bilingual teachers? Bilingual teaching in developing countries. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 7(2-3), 204-221.
- Bismilla, V. (2011). Creating Space for Students' Mother Tongues in College Classrooms. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1), 1-27.
- Cuartas Alvarez, L. F. (2014). Selective use of the mother tongue to enhance students' English learning processes... Beyond the same assumptions. *Profile Issues in Teachers Professional Development*, 16(1), 137-151.
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education. *Sprogforum*, 19, 15-20.
- Dahm, R., & De Angelis, G. (2018). The role of mother tongue literacy in language learning and mathematical learning: is there a multilingual benefit for both?. *International Journal of Multilingualism*, 15(2), 194-213.
- Delavar, A., & Koshki, SH. (2012). *Mixed research methodology*. Tehran: Viraesh Press. [in Persian].
- Delavar, A. (2004). *Theoretical and practical research in the humanities*. Tehran: Roshd Press. [in Persian].
- Erk, M. (2017). English language instructors' beliefs about the role of L1 in English language development and formal instruction in Croatia: A survey. *Explorations in English Language and Linguistics*, 5(2), 95-121.
- García, O. (2011). *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. John Wiley & Sons.
- Hamidizadeh, K., Fathivajargah, K., Arefi, M., & Mehran, G. (2019). Multicultural education: Reflection on the Best Practice of successful teachers in schools. *Journal of School Administration*, 7(1). 163-181. [in Persian].
- Heugh, K. (2006). Theory and practice: Language education models in Africa: Research, design, decision-making, outcomes and costs. *Optimizing learning and education in Africa: The language factor*, 56-83.
- Hunzicker, J. (2004). The beliefs-behavior connection: Leading teachers toward change. *PRINCIPAL-ARLINGTON*, 84, 44-46.
- Kalantari, R., Khadivari, A., Fathi Azar, E., & Biok, B. (2011). A study on the appropriate methods of bilingual education. *Quarterly journal of Educational Innovations*, 39(10), 7-24. [In Persian].
- Kavwaya, S. (2009). Parents' and teachers' attitude towards the use of English as medium of instruction at lower basic level in Livingstone and Namwala districts of Southern province. *Unpublished Masters Dissertation, Lusaka: University of Zambia*.
- Khejari, M. (2014). Teachers' Attitudes towards the Use of Mother Tongue as a Language of Instruction in Lower Primary Schools in Hamisi District, Kenya. *International Journal of Humanities and Social Science*, 4(1), 75-85.
- Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education. *Linguistics and Education*, 16(2), 238-252.
- Licuanan, P. B. (2010). Students learn better when the mother tongue is used. *Starting where the children are: A collection of essays on Mother Tongue-Based Multilingual Education and language issues in the Philippines, Quezon City*, 170, 117-121.
- Lindholm-Leary, K. (2001). *Dual language education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

- Mangila, B. B. (2019). Institutionalizing a Mother Tongue-Based Approach in Teaching Multicultural Classrooms: A Closer Look at Elementary Teachers' Experiences. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 6(2), 34-39.
- McGroarty, M. (2001). Bilingual approaches to language learning. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp. 345-356). Boston: Heinle & Heinle.
- Naom, N., & Sarah, A. (2014). Mother Tongue in Instruction: The Role of Attitude in the Implementation. *International Journal of Research In Social Sciences*. 4(1), 77-87.
- NESCO. (2005). *Challenges of implementing free primary education in Kenya: assessment report*. UNESCO Nairobi Office.
- Ocbian, M. M., Suod, M. A. F., Garduque Jr, J. G., & Arimado, I. B. (2015). Big Books' as Mother Tongue-Based Instructional Materials in Bicol for Grade One Pupils. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 3(4), 57.
- Perez, N. B. (2019). A Comparative Study of the MTB-MLE Programs in Southeast Asian Countries. *American Journal of Humanities and Social Sciences Research (AJHSSR)*, 3(6), 47-55.
- Richardson, V. (2001). *Handbook of Research on Teaching, fourth edition*. Washington DC: American Educational Research Association.
- Saavedraa, A. D. (2020). Chavacano as a Medium of Instruction: Its Implications for the Reading Levels of English in Elementary School Pupils. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 10(10). 311-320.
- Sibanda, R. (2019). Mother-tongue education in a multilingual township: Possibilities for recognising lok'shin lingua in South Africa. *Reading & Writing*, 10(1), 1-10.
- Smits, J., Huisman, J., & Kruijff, K. (2008). *Home language and education in the developing world*. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- Spada, N., & Lightbown, P. M. (2016). *How languages are learned*. (Translated by Sahrai, R. M). Tehran: Allame Tabatabaai University Press. [in Persian].
- Stoop, C. (2017). Children's rights to mother-tongue education in a multilingual world: a comparative analysis between South Africa and Germany. *Potchefstroom Electronic Law Journal/Potchefstroomse Elektroniese Regsblad*, 20(1). 1-34.
- Sumalinog, G. G. (2018). Mother Tongue Implementation in the Philippines: What Do Parents Say?. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 8(6), 911-915.
- Torkan, H., & Kajbaf, M. B. (2008). What is attitude?. *Journal of Behavioral Sciences*, 1(1), 49-54. [in Persian].
- Wahedi, SH. (2011). *Approaches and strategies of bilingual education and its cognitive, emotional and social consequences*. National Conference on Bilingualism and education challenges, perspectives and solutions. Tehran: Institute for Education Studies. [in Persian].
- Walter, S. L., & Dekker, D. E. (2011). Mother tongue instruction in Lubuagan: A case study from the Philippines. *International Review of Education*, 57(5-6), 667-683.