

Explaining the Characteristics of Desired Teaching and Learning Methods of Elementary Curriculum in Bilingual Regions from Teachers' Point of Views

Ahmad Arabi^۱, Asghar Soltani^{*۲}

۱. M.A. in Curriculum Planning, Education Department of Chaharmahal and Bakhtiari; ۲. Corresponding author: Assistant Professor, Department of Education, Shahid Bahonar University of Kerman, Kerman, Iran.

تبیین شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب در برنامه‌درسی زبان آموزی دوره ابتدایی مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان

احمد عربی^۱، اصغر سلطانی^{*۲}

۱. کارشناس ارشد برنامه‌ریزی درسی، دبیر آموزش و پرورش استان چهارمحال و بختیاری؛ ۲. استادیار برنامه‌درسی، بخش علوم تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان، کرمان، ایران

Abstract

Purpose: The main purpose of this study was to explain the characteristics of desired teaching and Learning methods of elementary curriculum in bilingual regions from teachers' point of views in Chaharmahal and Bakhtiari province.

Method: The present study was interdisciplinary in terms of research type. In order to collect data, a researcher-made scale was used. Validity of the questionnaire was evaluated through experts' opinions, and its reliability was estimated by Cronbach's alpha coefficient and estimated at ۰/۹۳.

The statistical population in the quantitative section consists of ۹۶۸ primary teachers of Chaharmahal and Bakhtiari province in bilingual regions of Shahrekord, Ben, Saman, and Boladji and Juneqan districts. Using a Morgan sampling table, ۲۷۵ people were selected by cluster random sampling as a statistical sample. In the qualitative section, the sample includes ۴۰ primary provincial teachers in the elementary school. In the qualitative section, a semi-structured interview was used to collect data.

Findings: The main results of the research indicated that in explaining the characteristics of teaching methods and techniques of the teaching and Learning methods of elementary curriculum in bilingual regions, the highest priority is given to questions of inquiry, group discussion and role play, and the least priority are programmed teaching methods. Also, the lack of educational and audiovisual media and the lack of diversity of teachers in teaching and learning techniques were in between the most important causes of weakness of teaching and learning techniques from Teachers' point of views. On the other hand, the use of educational software in teaching and developing a teaching guidebook were the most important reasons for the strength of teaching and learning techniques and learning. There is also no difference between teachers' viewpoints on demographic variables (gender, grade, and record level)

Key words: Curriculum, Language Teaching, Bilingualism, Primary Education.

چکیده

هدف: هدف پژوهش تبیین ویژگی‌های شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه‌درسی زبان آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان استان چهارمحال و بختیاری بود.

روش: پژوهش حاضر از نظر نوع تحقیق، ترکیبی است. روایی پرسشنامه از طریق نظرات متخصصان و کارشناسان بررسی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۹۳ برآورد شده است. جامعه آماری در بخش کمی، مشتمل بر ۹۶۸ نفر از معلمان ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری در مناطق دوزبانه شهرستان‌های شهرکرد، بن، سامان و بخش‌های بلداجی و جونقان بود و ۲۷۵ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به‌عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. در بخش کیفی نیز نمونه آماری شامل ۴۰ نفر از معلمان برتر استانی در دوره ابتدایی بود و از مصاحبه نیمه‌ساختارمند برای گردآوری داده‌ها استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که معلمان در تبیین ویژگی‌های شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه‌درسی زبان آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه، بیشترین اولویت را به روش‌های پرسش و پاسخ، بحث گروهی و ایفای نقش و کمترین اولویت را به روش‌های آموزش برنامه‌ای می‌دهند. همچنین، کمبود رسانه‌های آموزشی و دیداری شنیداری و عدم تنوع در به‌کارگیری شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری، از مهم‌ترین علل ضعف شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری از دیدگاه معلمان بود. از سوی دیگر، بهره‌مندی از نرم‌افزارهای آموزشی در تدریس و تدوین کتاب راهنمای تدریس به‌عنوان مهم‌ترین دلایل قوت شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب از دیدگاه معلمان بود. همچنین بین دیدگاه‌های معلمان از لحاظ متغیرهای جمعیت‌شناختی (جنس، مدرک تحصیلی و میزان سابقه) تفاوتی وجود نداشت.

کلید واژه‌ها: برنامه‌درسی، زبان آموزی، دوزبانه‌گی، دوره ابتدایی.

مقدمه و بیان مسأله

زبان به مجموعه یا نظامی از نشانه‌های زبانی اطلاق می‌شود که به‌گونه‌ای کمابیش یکسان توسط گروهی از مردم به کار گرفته شده و آنان را قادر به برقراری ارتباط با یکدیگر می‌کند (Samawi, ۲۰۱۵). بر این اساس، زبان به‌عنوان نظامی از نشانه‌های صوتی یا اختیاری به افراد یک نظام فرهنگی امکان می‌دهد تا با هم در ارتباط و کنش متقابل باشند (Zandi, ۲۰۱۴). اگرچه زبان منحصرأ وسیله انتقال سنت‌ها و آداب و رسوم نیست، ولی خود در آن‌چه انتقال می‌دهد مؤثر است (Bunaiasu, ۲۰۱۴). زبان، توانایی در تفکر و دیگر فعالیت‌های ذهن را بالا می‌برد، تا جایی که می‌توان گفت تفکر و استدلال در مراحل بسیار مجرد، از زبان غیرقابل تجزیه است. بدون زبان می‌توان تصور کرد که تفکر و دیگر فعالیت‌های عالی ذهن در انسان وجود داشته باشد، ولی مسلماً این فعالیت‌ها در مراحل ابتدایی باقی می‌مانند (Hokmi, ۲۰۱۵). زبان اگرچه تنها شرط و تنها عامل مؤثر در فعالیت‌های عالی ذهن چون تفکر نیست، ولی از مهم‌ترین عامل‌ها است (Alavi, ۲۰۱۴). هدف اساسی از زبان‌آموزی آن است که فراگیران بتوانند در گفت‌وگوها شرکت کنند، با هم ارتباط برقرار نمایند، احساسات و نظرات خود را بیان کنند و از کلام موزون و آهنگین لذت ببرند. اهمیت آموزش زبان در دوره دبستان به‌اندازه‌ای است که کودکانی که در معرض زبان‌آموزی مناسب قرار نگرفته‌اند، از توانایی ارتباطی کافی در دنیای متغیر امروز برخوردار نخواهند بود (Klimova, ۲۰۱۴). از سوی دیگر، برنامه درسی زبان‌آموزی چارچوبی است که عمدتاً می‌تواند از حوزه بایدهای آموزشی عمل کرده و برنامه درسی دوره ابتدایی را در جهت موقعیت‌های آموزشی متناسب یا به عبارتی تقویت مهارت درک مطالب ارتقا دهد؛ بنابراین می‌توان زبان‌آموزی را جزء اولین مهارت‌هایی دانست که کودک جهت برقراری ارتباط بهتر با دیگران، کسب توان استفاده از کارکردهای مختلف زبان و رفع نیازهای مرتبط با زبان، در مدرسه فرا می‌گیرد (Arabi and et al., ۲۰۱۷).

یکی از پدیده‌هایی که فعالیت‌های زبان‌آموزی دوره ابتدایی را متاثر می‌سازد، پدیده دوزبانگی^۱ است. دوزبانگی به معنی بهره‌گیری از دو زبان برای برقراری ارتباط است. این ابزار به افراد دارای زبان‌های مختلف امکان می‌دهد تا اطلاعات و پیام‌ها را بین خود مبادله کنند (Francisco, ۲۰۰۷). دوزبانگی را با توجه به معیارهایی از جمله نوع یادگیری (دوزبانگی طبیعی، دوزبانگی غیرطبیعی)، میزان تسلط بر دو زبان (دوزبانگی همپایه، دوزبانگی ناهمپایه)، نقش اجتماعی زبان (دوزبانگی خانگی، دوزبانگی مدرسه‌ای، دوزبانگی خیابانی) و نیز گونه‌های زبان (دوزبانگی شفاهی، دوزبانگی کتبی، دوزبانگی کامل) تقسیم‌بندی می‌کنند (Zandi, ۲۰۱۴). در کلاس‌های دوزبان، در شرایطی که دانش‌آموز مفاهیم مطرح‌شده توسط معلم را درک نمی‌کند، احتمال ایجاد یک چرخه معیوب و قطع رابطه دانش‌آموز با جریان آموزش وجود دارد (Syahrial, ۲۰۱۳). بنابراین آموزش زبان به کودکانی

۱. Bilingualism

که زبان محلی آنان با زبان منتخب در نظام آموزش رسمی کشور متفاوت است، چالش برانگیز است. در مناطق دوزبانه، برنامه درسی ارائه شده در قالب تکالیف یادگیری به دانش‌آموزان، برای معلم بامعنا هستند، درحالی‌که در مواردی برای دانش‌آموزان دوزبانه قابل‌درک و فهم نبوده و این سبب می‌گردد که جریان بازخورد به مسیری یک‌سویه بدل شده و فرایند یاددهی-یادگیری اثر مطلوب خود را از دست بدهد (Trevor, ۲۰۱۵). از سوی دیگر، یادگیری زبان دوم (زبان غیرمادری در مناطق دوزبانه) یک تفاوت اساسی با یادگیری دیگر موضوعات درسی دارد؛ این تفاوت به خاطر نقش نگرش‌های یادگیرنده در یادگیری یک زبان خاص است، به‌گونه‌ای که نگرش مثبت یا منفی به یک زبان خاص و گویش‌وران آن در یادگیری آن زبان مؤثر است (Yousefi and et al., ۲۰۱۷). طبق دیدگاه چامسکی، زبان مادری به جای این‌که یک متغیر مزاحم در یادگیری زبان باشد، دارای نقشی اساسی در یادگیری سیستم زبانی جدید است؛ مطالعات در این زمینه نشان می‌دهد که عناصر زبانی متفاوت در هر دو شکل نوشتاری و شفاهی برای تولید زبانی، به زبان دوم انتقال می‌یابد (Bialystok and Viswanathan, ۲۰۰۹). علاوه بر این، استفاده از زبان مادری و محلی کودکان در قالب برنامه‌های درسی و آموزش دوزبانه، از پیش شرط‌های لازم برای دستیابی به برابری آموزشی به‌شمار می‌رود. حامیان آموزش دوزبانه معتقدند که دانش‌آموزان این مناطق در کنار یادگیری زبان رسمی، باید زبان مادری خود را نیز فراگیرند، زیرا پژوهش‌ها نشان داده است که کارآمدی زبانی کودکان در زبان مادری خود، زمینه‌ساز بهبود عملکرد آنان در یادگیری زبان رسمی است (Slavin and et al., ۲۰۱۱). بحث‌ها در مورد آموزش دوزبانه عمدتاً بر میزان استفاده از زبان‌های اول و دوم به‌عنوان میانجی آموزش و تعداد مواد درسی به این زبان‌ها متمرکز است (Ball, ۲۰۱۰). برنامه درسی دوزبانه از مزایای هر دو زبان به‌منظور تدریس زبان، سواد و موضوعات درسی برخوردار است و با توجه به مدت زمان معرفی هر زبان و انتخاب زبان به‌منظور شروع سوادآموزی و تدریس محتوای موضوع درسی متفاوت است (Brisk, ۲۰۰۶). بر این اساس، برنامه‌های درسی به‌ویژه برنامه زبان‌آموزی باید به‌گونه‌ای طراحی و تنظیم شود که هر کودک ایرانی با زبان رسمی کشور یعنی زبان فارسی به‌عنوان زبان میانجی جهت ارتباط گفتاری و شنیداری با دیگر هم‌وطنان خود استفاده کنند. ویژگی‌های خاص آموزش در مناطق دوزبانه، می‌تواند عناصر مختلف برنامه‌درسی زبان‌آموزی از جمله راهبردهای تدریس و فرایندهای یاددهی-یادگیری را نیز متأثر سازد.

شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری از عناصر مهم برنامه درسی زبان‌آموزی است و به مجموعه اعمال سنجیده منطقی و پیوسته‌ای اطلاق می‌گردد که معلم به‌منظور ارائه محتوای برنامه درسی به دانش‌آموزان انجام می‌دهد (Sha'bani, ۲۰۱۴). از لحاظ لغوی، اصطلاح روش در آثار مربوط به آموزش مهارت‌های زبانی، اصطلاحی چندپهلوست؛ زیرا از یک طرف به معنای طرح کلی برای ارائه عناصر زبانی به‌کار رفته است و از طرف دیگر به شیوه‌ها و فنونی اطلاق می‌شود که معلم در حین تدریس به‌صورت عملی در کلاس به اجرا در می‌آورد. گروهی از کارشناسان زبان‌آموزی بین

اصطلاحات روش، رویکرد و شیوه تمایز قائل می‌شوند (Zandi, ۲۰۱۴). روش یعنی «راه انجام دادن کار»، روش تدریس یعنی «راه منظم، باقاعده و منطقی برای ارائه کردن درس» و روش آموزش «مجموعه تدابیر و اندیشه‌هایی منظمی است که معلم برای رسیدن به هدف‌های تربیتی با توجه به شرایط و امکانات اتخاذ می‌کند». بنابراین تدریس تعامل بین معلم و شاگرد است که بر پایه طراحی منظم و هدفمند معلم، برای ایجاد تغییر در رفتار شاگرد انجام می‌گیرد (Akbari Sheldereh and et al., ۲۰۱۶). بر این اساس، معلمی موفق است که در استفاده از روش‌های تدریس به تناسب شرایط مهارت داشته باشد. مربی زبان‌آموزی در طول فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، با در پیش گرفتن شیوه‌های متنوع، یادگیری مهارت‌های زبانی را تسهیل می‌کند و منجر به تقویت مهارت‌های زبانی و ارتباطی دانش‌آموز می‌گردد. با این حال کودکان از نظر سطح و کیفیت تسلط بر مهارت‌های زبانی و ارتباطی باهم تفاوت دارند (Khani and Feizi, ۲۰۱۵). از جمله این تفاوت‌ها، دوزبانه بودن دانش‌آموزانی است که زبان مادری آنان با زبان رسمی آموزش متفاوت است. این ویژگی، می‌تواند بر راهبردهای یاددهی-یادگیری اتخاذ شده از سوی مربی زبان‌آموزی تأثیرگذار باشد. بنابراین آموزش زبان فارسی در مناطق مختلف ایران و خصوصاً مناطق دوزبانه، نیازمند پیش‌بینی تدابیری خاص و استفاده از شیوه‌های تدریس ویژه و متناسب با ویژگی‌های دوزبانگی است.

اجرای مؤثر برنامه‌های درسی و آموزشی نیازمند فراهم کردن بسترها و آماده‌سازی پیش‌نیازهایی است که بدون وجود آن‌ها نمی‌توان به موفقیت و کارآمدی برنامه‌ها امیدوار بود. علیرغم انجام پژوهش‌های متعدد در خصوص برنامه‌درسی زبان‌آموزی، در زمینه ویژگی‌ها و مشخصات شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برای برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، مطالعه مستقلی انجام نشده است و شکاف دانشی در این بخش دیده می‌شود. نظر به ماهیت متفاوت رشته‌های درسی و ویژگی‌های خاص هر حوزه دیسپلینی، تبیین ویژگی‌های متناسب با آن حوزه نیز ضروری است؛ بنابراین در این پژوهش، هدف تبیین ویژگی‌های شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان است که تا حدودی بستر مناسب برای ارتقا برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه را فراهم نماید. این پژوهش در راستای این هدف و به منظور پاسخ به پرسش‌های زیر انجام شده است:

۱. شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان کدامند؟
۲. آیا بین دیدگاه معلمان در زمینه شیوه‌های یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، سطح تحصیلات، میزان سابقه) تفاوت وجود دارد؟
۳. وضعیت فعلی شیوه‌های یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان چگونه است؟

پیشینه پژوهش

اگرچه پژوهش‌های گوناگونی در ارتباط با جنبه‌های مختلف زبان‌آموزی انجام شده است، با این حال پژوهش‌های مرتبط با موضوع ویژگی‌های شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه انگشت‌شمار است. بیشتر پژوهش‌ها تنها به یکی از مؤلفه‌های برنامه درسی زبان‌آموزی یا دوزبانگی توجه کرده‌اند. توجه به عنصر اثرگذار شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب در برنامه‌درسی زبان‌آموزی نیز اندک بوده است. نتایج پژوهش (۲۰۱۶ Afshari and et al.) نشان داد که ارائه بازخورد به زبان‌مادری در کلاس درس، تأثیر معنی‌داری بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه دارد و بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن آنان نداشته است. از سوی دیگر بازخورد به زبان بومی (کردی) به دانش‌آموزان دوزبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان مؤثر باشد. در پژوهشی دیگر از این دست، (Fayyazi and et al., ۲۰۱۷) به بررسی تأثیر دوزبانگی و جنسیت بر هوش زبانی و هوش ریاضی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه پرداختند. نتایج نشان داد دانش‌آموزان دوزبانه در بخش‌های هوش زبانی و هوش ریاضی - منطقی در مقایسه با دانش‌آموزان یک‌زبانه برتری دارند و علاوه بر این، با در نظر گرفتن متغیر جنس، تفاوت معناداری بین نمرات خودارزیابی در هوش منطقی - ریاضی به نفع پسران وجود داشت، در حالی که دختران در هوش زبانی به‌طور معناداری از پسران برتری دارند. همچنین (Jen Kuo and et al., ۲۰۱۷) به بررسی رابطه بین دوزبانگی و آگاهی واج‌شناختی با بررسی مجدد تئوری حساسیت ساختاری و گسترش تئوری انتقال زبان‌آموزی پرداختند. نتایج نشان داد که کودکان دوزبانه از همتایان تک‌زبانه‌شان در فرآیند پردازش اطلاعات قوی‌تر هستند. همچنین در پژوهشی، خطاهای انشایی دانش‌آموزان دوزبانه پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج توسط (Azizi and Kohzadi, ۲۰۱۴) تحلیل شد. نتایج نشان داد که در نوشته‌های دانش‌آموزان مورد مطالعه انواع قابل‌توجهی از خطاهای نوشتاری زبانی - نحوی و زبانی - واژگانی مشاهده می‌گردد. از نظر نوع خطاها، خطای نحوی دانش‌آموزان بیش از خطای واژگانی آنان گزارش گردیده است.

دسته دیگری از پژوهش‌ها، تأثیرگذاری پدیده دوزبانگی بر فرایند زبان‌آموزی و مؤلفه‌های دیگری مانند کنترل شناختی، کنترل اجرایی، خلاقیت و مانند آن را بررسی کرده‌اند. از جمله (Teubner- Rhodes and et al., ۲۰۱۶) به بررسی اثرات دوزبانگی بر نظارت تعارض، کنترل شناختی و بازیابی مسیر پرداختند. نتایج نشان داد مزیت دوزبانگی انعطاف‌پذیری شناختی را افزایش می‌دهد. همچنین (Poepse and Weiss, ۲۰۱۶) به بررسی تأثیر دوزبانگی بر یادگیری کلمات آماری پرداختند. نتایج آنان حاکی از آن بود که دوزبانه‌ها زمانی که در معرض ساختارهای چندگانه آماری قرار می‌گیرند، قدرت تشخیص بیشتری دارند، هر چند ممکن است این امر تحت تأثیر تجربه زبان یا توجه به مطالعات قبلی فرد هم باشد. در پژوهشی دیگر، (Kuipers and Thierry, ۲۰۱۵) نشان دادند که دوزبانگی توجه کلی را در طول ادراک گفتار افزایش می‌دهد. در همین راستا (Calvo and

۲۰۱۴) Bialystok اثرات مستقل دوزبانگی و وضعیت اجتماعی و اقتصادی بر توانایی زبان و عملکرد اجرایی کودکان را بررسی کردند. نتایج نشان داد که کودکان دوزبانه نمرات پایین‌تری نسبت به کودکان یک‌زبانه در آزمون‌های زبان به دست آوردند، اما نمرات بالاتری نسبت به کودکان یک‌زبانه در وظایف عملکرد اجرایی کسب نمودند. همچنین (Lee and Kim, ۲۰۱۱)، رابطه بین دوزبانگی و خلاقیت بالقوه در دانش‌آموزان کره‌ای-آمریکایی با ارتباط چند فرهنگی را بررسی کردند. نتایج آنان نشان داد که سطح تحصیلات دوزبانه با خلاقیت افراد، صرف‌نظر از جنسیت یا سن، رابطه مثبت دارند.

گروه دیگری از پژوهش‌ها، برنامه‌درسی زبان‌آموزی را از دیدگاه معلمان در رویارویی با فرایند برنامه‌درسی زبان‌آموزی بررسی کرده‌اند، رویکردی که در پژوهش حاضر نیز مورد توجه بوده است و بررسی نتایج پژوهش‌های مربوط به این حوزه نیز دارای اهمیت است. به‌عنوان مثال، (Gkaintartzi, ۲۰۱۱ and tsokalidou) در پژوهشی پنهان بودن دوزبانگی کودکان و ایدئولوژی معلم را در چهار سطح در مدارس اصلی یونان در مورد تنوع زبانی، دوزبانگی، یادگیری زبان دوم و حفظ زبان اقلیت مورد بحث قرار دادند. نتایج نشان داد که معلمان از اهمیت دوزبانگی آگاهی دارند و نگهداری زبان اقلیت تا عدم پذیرش مطلق زبان اقلیت در آموزش و تفکیک نکردن فراگیران دوزبانه، در امر آموزش را عنوان نمودند. در پژوهشی دیگر، (Sarfraz and et al., ۲۰۱۵) در مطالعه‌ای موردی به بررسی ادراکات دانش‌آموزان و معلمان از روش زبان‌آموزی ارتباطی پرداختند. نتایج آن‌ها نشان داد که ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان رابطه‌ای مثبت با رویکرد زبان‌آموزی ارتباطی دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر شامل دو بخش کیفی و کمی است؛ بنابراین از نظر نوع، پژوهشی ترکیبی است. طرح پژوهش در بخش کیفی، مبتنی بر روش پدیدارشناسی با ابزار مصاحبه و در بخش کمی نیز طرح پژوهش پیمایشی با ابزار پرسشنامه بود. جامعه آماری در بخش کمی، شامل معلمان دوره ابتدایی شاغل به تدریس سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در مناطق دوزبانه شهرستان‌های شهرکرد، بِن، سامان و بخش‌های بلداجی و جونقان بود و از مجموع ۹۶۸ نفر از معلمان با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان، تعداد ۲۷۵ نفر به‌عنوان نمونه آماری پژوهش انتخاب شدند. به علت وسعت زیاد و تعداد زیاد شهرستان‌ها، شهرها و روستاها، نمونه‌گیری به شکل خوشه‌ای یا ناحیه‌ای تک‌مرحله‌ای انجام شد. نمونه‌گیری بخش کیفی پژوهش به شکل هدفمند انجام گردید. از آن‌جا که در تحقیق کیفی، هدف انتخاب مورد یا نمونه‌ها، برای فهم عمیق‌تر پدیده‌های مورد بررسی است، به انتخاب مواردی پرداخته می‌شود که با توجه به هدف پژوهش اطلاعات بیشتری داشته باشند. بر این اساس، معلمان برتر استانی به‌عنوان جامعه آماری در بخش کیفی انتخاب شدند. مبنای کفایت نمونه در این بخش نیز تکراری شدن اطلاعات به‌دست‌آمده بود. براساس تشخیص پژوهشگران، اشباع نظری

داده‌ها در این بخش، تقریباً در حجم نمونه ۴۰ نفره از معلمان رخ داد. گردآوری اطلاعات در بخش کمی با استفاده پرسشنامه محقق ساخته، شامل ۲۵ سؤال در مقیاس پنج نمره‌ای لیکرت، انجام شد. در بخش کیفی نیز، ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختارمند بود. بنابراین پس از گردآوری داده‌ها در بخش کمی، اطلاعات حاصل از مصاحبه در بخش کیفی نیز جمع‌آوری و در مقایسه با نتایج کمی تحلیل گردید.

به‌منظور تعیین روایی سازه، از روایی همگرا، با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی (در نرم‌افزار PLS) استفاده شد. اگر همبستگی میان نمرات آزمون‌هایی که خصیصه واحدی را اندازه‌گیری می‌کنند بالا باشد، نشان از همگرا بودن روایی ابزار دارد (Davari & Rezazadeh, ۲۰۱۴). بر این اساس، میزان روایی همگرا برای پرسشنامه محقق ساخته، ۰/۷۹ برآورد گردید که نشان‌دهنده روایی مطلوب ابزار مورد استفاده بود. همچنین میزان پایایی ابزار براساس ضریب آلفای کرونباخ (در نرم‌افزار SPSS۲۲) نیز ۰/۹۳ برآورد شد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسشنامه مورد استفاده بود. در این پرسش‌نامه ۲ سؤال به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۳۰ حذف شدند و در نتیجه تعداد نهایی پرسش‌ها از ۲۷ عدد به ۲۵ سؤال کاهش یافت (جدول ۱).

نظر به این‌که استفاده از آزمون (پارامتریک و ناپارامتریک) مستلزم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد، ابتدا آزمون کولموگروف - اسمیرنوف تک متغیره (k-s-z) اجرا و پس از آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی، آماره‌های تحلیل عاملی و اولویت اثر (در نرم‌افزار SmartPLS) و آزمون کروسکال-والیس، آزمون یومان ویتنی و t تک‌نمونه‌ای (در نرم‌افزار SPSS۲۲) به کار گرفته شد. همچنین جهت تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه نیمه‌ساختارمند، روش مقوله‌بندی استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های کمی پژوهش

سؤال اول پژوهش، شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان را مورد بررسی قرار داده است. جدول ۱، نتایج بار عاملی و اولویت اثر هر یک از شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه را نشان می‌دهد. بر این اساس، هرچه مقدار بار عاملی یک شاخص در رابطه با یک سازه مشخص (در اینجا شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری) بیشتر باشد، آن شاخص سهم بیشتری در تبیین آن سازه ایفا می‌کند. میزان بار عاملی بین ۰/۳ تا ۰/۶ مطلوب و مقادیر بزرگ‌تر از ۰/۶ خیلی مطلوب هستند. نتایج جدول ۱ حاکی از آن است که تمام مقادیر بار عاملی مربوط به شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب بزرگ‌تر از ۰/۳ هستند؛ بنابراین رابطه میان عامل (شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب) و متغیرهای قابل مشاهده (هر یک از گویه‌های مربوط به

شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری) در تمامی موارد مطلوب است. همچنین، تمام مقادیر t محاسبه شده بزرگ‌تر $1/96$ است و به این ترتیب اولویت اثر هر یک از شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب در سطح $0/05$ قابل پذیرش است. بر این اساس، از نظر معلمان بالاترین اولویت اثر (۱) مربوط به «روش پرسش و پاسخ (شامل دو فن بین و بگو، بشنو و جواب بده) در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است» و کمترین آن (۲۵) مربوط به «روش آموزش برنامه‌ای، در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است» بنابراین، از نظر معلمان، استفاده از روش پرسش و پاسخ در تدریس برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی مناطق دوزبانه در اولویت اول و استفاده از روش آموزش برنامه‌ای (که در واقع یک نظام آموزش انفرادی است که کوشش می‌کند یادگیری را با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ سازد)، در اولویت اثر آخر شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری قرار می‌گیرد. نتایج مربوط به اولویت اثر هر یک از شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری در فرایند تدریس برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی مناطق دوزبانه نشان‌دهنده این واقعیت است که استفاده از روش‌هایی که کودکان را در فرایند یاددهی و یادگیری شرکت می‌دهد و اولویت‌های اثر اول تا سوم (شیوه پرسش و پاسخ، بحث گروهی و ایفای نقش) که در این روش‌ها ابتدا بر موضوع درست دیدن، درست گوش دادن و درست فهمیدن تکیه می‌شود و در نهایت به مسأله درست حرف زدن تأکید می‌گردد که در واقع به آموزش چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی می‌پردازد و جایگاه مناسبی در روش‌های مطلوب مورد نظر معلمان در این درس دارد. یکی از این روش‌ها، شیوه نمایشنامه‌ای یا ایفای نقش است که جایگاه مهمی در زبان‌آموزی مناطق دوزبانه دارد. از این شیوه می‌توان برای تجسم عینی موضوعاتی که برای نمایشنامه مناسب هستند استفاده کرد. در این شیوه، دو یا چند کودک به کارگردانی مربی موضوعی را به صورت نمایشنامه اجرا می‌کنند. بدیهی است برای آموزش مهارت‌های ارتباطی در موقعیت‌های خاص مثل خرید از فروشگاه و احوال‌پرسی در یک مهمانی می‌توان از این شیوه سود برد. البته باید به خاطر داشت که ایفای نقش در این شیوه نیاز به مهارت‌های خاص بازیگری ندارد. بلکه مربی بنا به موقعیت، هدف و محتوای آموزشی مورد نظر به‌ضرورت از آن استفاده می‌کند. همچنین این شیوه برای برخی کودکان کمرو و خجالتی که در فرایند یاددهی - یادگیری مشارکت کمتری دارند، بسیار مفید است، زیرا کودک هم ضمن بازی نمایشی و هم حین مشاهده بازی دیگران با آن‌ها ارتباط عاطفی برقرار کرده و با هیجان مراحل نمایش را دنبال می‌کند. بدین ترتیب، دقت، تمرکز حواس و توجه کودک به مطالب افزایش یافته و باعث یادگیری بهتر و مؤثرتر زبان می‌گردد. در شیوه تدریس نمایشنامه‌ای سه دسته افراد نقش دارند: مربی به‌عنوان برنامه‌ریز و کارگردان نمایش. دو یا چند کودک به‌عنوان اجراکننده درس و بازیگر. بقیه کودکان به‌عنوان یادگیرنده و تماشاگر که پس از نمایش می‌توانند درباره مسائل نمایش اظهار نظر، سؤال و بحث کنند (Zandi, ۲۰۱۴). با در نظر گرفتن پیشینه پژوهش و نتایج بخش کمی، این روش باید در اولویت‌های تدریس مربیان زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه باشد.

از سوی دیگر، استفاده از روش آموزش برنامه‌ای و آموزش به‌وسیله رایانه که در واقع همان تدریس برنامه‌ای است، با این تفاوت که در تدریس برنامه‌ای چاپی، دانش‌آموز خود به ورق زدن مطالب می‌پردازد و به اختیار فرد است، در حالی که در آموزش به‌وسیله رایانه پیشرفت در مطالعه، در کنترل رایانه است و دانش‌آموز با موفقیت در یک مرحله اجازه دریافت مطالب تازه به او داده می‌شود، چندان شیوه مطلوب، یاددهی و یادگیری موردنظر معلمان نیست. معلمان زبان‌آموزی مناطق دوزبانه ترجیح می‌دهند که بیشتر از روش تدریس تعاملی (پرسش و پاسخ، بحث گروهی و ایفای نقش) برای یادگیری‌های زبانی کودک استفاده نمایند. پژوهش‌ها نشان داده است که مهارت‌های مهم زبانی نظیر صحبت کردن، گوش دادن و استدلال از طریق تجارب تعاملی تقویت می‌شود. این امر از طریق موقعیتی که در تدریس تعاملی برای دانش‌آموزان که یکدیگر را به‌عنوان گروه همکار تجربه می‌کنند ایجاد می‌شود.

نتایج مربوط به اولویت اثر شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری همچنین نشان می‌دهد که علیرغم تأکید متخصصان حوزه یاددهی و یادگیری و زبان‌آموزی، معلمان اولویت بالایی برای روش‌های مسأله‌محور (گردش علمی، روش واحدها و حل مسأله) که به تمام جنبه‌های روانی، اجتماعی و سرانجام کل شخصیت دانش‌آموزان توجه می‌کند، و الگوی کاوشگری در نظر نمی‌گیرند. یکی از علت‌های این مسأله را می‌توان در زمان‌بر بودن، مشکلات اجرایی از جمله عدم شناخت معلمان از روش‌ها، فضا و تجهیزات مورد نیاز این نوع روش تدریس جستجو کرد.

جدول (۱): بار عاملی و اولویت اثر هر یک از شیوه‌ها و فنون یاددهی - یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی مناطق دوزبانه

اولویت اثر	t	بار عاملی	سؤال
۱۶	۲۶/۴۵	۰/۶۱۱	۱ روش دریافت مفهوم روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۱۸	۲۱/۷۷	۰/۵۸۵	۲ روش پیش‌سازمان‌دهنده روشی مناسب در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۲۲	۱۹/۷۸	۰/۵۳۴	۳ روش گردش علمی، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۶	۳۹/۲۱	۰/۸۳۲	۴ شیوه رفتاری کامل مانند آموزش راه رفتن، نشستن و بلند شدن در تدریس زبان‌آموزی مناسب است.
۸	۳۶/۵۵	۰/۷۹۸	۵ استفاده از شیوه‌های نمایشی مانند استفاده از مدل بدن انسان، مناسب زبان‌آموزی است.
۷	۳۸/۳۱	۰/۸۲۰	۶ استفاده از شیوه صامت مانند استفاده از جدول تصویر- صدا برای آموزش زبان‌آموزی مناسب است.

۳	۴۵/۴۴	۰/۸۷۱	۷ استفاده از شیوه ایفای نقش مانند آموزش فروشنده‌گی با اجرای نمایش مناسب زبان‌آموزی است.
۲	۴۷/۲۵	۰/۸۸۲	۸ شیوه بحث گروهی، مثل بحث پیرامون فیلم‌های دیده‌شده دانش‌آموزان مناسب زبان‌آموزی است.
۴	۴۶/۲۴	۰/۸۷۰	۹ استفاده از شیوه حفظ و تکرار مثل حفظ و تکرار شعر و داستان برای آموزش زبان مناسب است.
۱	۵۰/۳۲	۰/۸۹۳	۱۰ شیوه پرسش و پاسخ (شامل دو فنِ بین و بگو، بشنو و جواب بده) در آموزش زبان مناسب است.
۱۱	۳۰/۹۹	۰/۷۲۲	۱۱ شیوه بازی‌های آموزشی مثل بازی تشخیص صدا، بازی من چی هستم؟ و... در زبان‌آموزی مناسب است.
۲۰	۲۴/۱۱	۰/۵۶۰	۱۲ روش کاوشگری به شیوه محاکم قضایی به‌عنوان روش مطلوب تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۱۴	۲۵/۹۸	۰/۶۵۵	۱۳ استفاده از شیوه قصه‌گویی روش مناسب زبان‌آموزی است.
۱۹	۲۰/۳۵	۰/۵۶۱	۱۴ استفاده از شیوه کتاب‌خوانی روش مناسب زبان‌آموزی است.
۱۳	۲۷/۵۱	۰/۶۷۷	۱۵ استفاده از شیوه شعر و سرودخوانی به‌عنوان روشی برای آموزش زبان‌آموزی است.
۵	۴۱/۳۲	۰/۸۴۳	۱۶ روش سخنرانی روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۱۲	۲۸/۶۶	۰/۶۸۵	۱۷ روش یادگیری تا حد تسلط، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی است.
۲۵	۱۱/۱۰	۰/۴۲۲	۱۸ روش آموزش برنامه‌ای، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی است.
۱۷	۲۶/۰۰	۰/۵۹۹	۱۹ در کلاس درس و فرایند تدریس از روش شبیه‌سازها (مهارت ورزی و خودآموزی) استفاده می‌کنم.
۹	۳۱/۸۰	۰/۷۹۰	۲۰ آموزش مشارکتی، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی است.
۱۰	۴۴/۲۱	۰/۷۴۸	۲۱ روش بدیعه‌پردازی، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی است.
۲۱	۳۲/۱۴	۰/۵۵۴	۲۲ روش اکتشافی، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی است.
۲۴	۲۴/۹۶	۰/۴۸۵	۲۳ آموزش به‌وسیله رایانه، روش مؤثری در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.
۱۵	۲۴/۱۱	۰/۶۳۴	۲۴ استفاده از نمایش عروسکی به‌عنوان روشی برای آموزش زبان‌آموزی است.
۲۳	۲۲/۶۸	۰/۵۱۰	۲۵ روش واحدها (واحد کار، واحد تجربی و واحد پروژه) در فرایند زبان‌آموزی مناطق دوزبانه مؤثر است.

سؤال دوم پژوهش، شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه را با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی (جنسیت، سطح تحصیلات، میزان سابقه) مورد بررسی قرار داده است. با توجه به توزیع غیرنرمال داده‌های مربوط به متغیر شیوه‌ها و

فنون یاددهی و یادگیری از آزمون غیرپارامتری دوگروهی یومان ویتنی استفاده گردید. جدول (۲) نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری در این پژوهش از سطح معناداری دوسویه آزمون یومان ویتنی (۰/۰۲۵) بالاتر است، بنابراین بین پاسخ معلمان زن و معلمان مرد به سؤالات پرسشنامه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول (۲): خلاصه نتایج آزمون یومان ویتنی بر حسب جنسیت

متغیر	جنسیت	تعداد	میانگین رتبه	آماره Z	سطح معناداری دوسویه
شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه	مرد	۸۲	۱۶۴/۷۴		
	زن	۱۹۳	۱۹۱/۵۲	-۱/۸۴۱	۰/۲۶۵

برای بررسی تفاوت بین نظرات معلمان در مورد شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه بر حسب سطح تحصیلات، از آزمون غیرپارامتری چهار گروهی کروسکال والیس استفاده گردید. جدول (۳) نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب مورد مطالعه در این پژوهش از سطح معناداری دوسویه آزمون کروسکال والیس (۰/۰۲۵) بالاتر است. بنابراین بین پاسخ‌های معلمان با مدارک تحصیلی گوناگون به سؤالات پرسشنامه، تفاوت معناداری در هیچ‌یک از سؤالات پژوهش مشاهده نمی‌گردد.

جدول (۳): خلاصه نتایج آزمون کروسکال والیس بر اساس میزان تحصیلات

متغیر	میزان تحصیلات	فراوانی	میانگین رتبه کروسکال والیس	خی دو	سطح معناداری
شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه	دیپلم و فوق‌دیپلم	۳۰	۱۵۳/۲۵		
	لیسانس	۱۹۰	۱۹۶/۴۲	۳/۱۲۲	۰/۳۷۵
	فوق‌لیسانس	۵۱	۱۸۴/۵۰		
	دکتر	۴	۱۵۸/۲۳		

همچنین برای بررسی تفاوت بین نظرات معلمان در مورد شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه بر حسب سابقه کار، با توجه به

توزیع غیرنرمال داده‌ها، از آزمون غیرپارامتری سه گروهی کروسکال والیس استفاده گردید. جدول (۴) نشان می‌دهد که سطح معناداری متغیر شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب در این پژوهش از سطح معناداری دوسویه آزمون کروسکال والیس (۰/۰۲۵) بالاتر است. بنابراین بین پاسخ معلمان‌های معلمان با میزان سوابق کاری مختلف به سؤالات پرسشنامه، تفاوت معناداری مشاهده نمی‌گردد.

جدول (۴): خلاصه نتایج آزمون کروسکال والیس بر اساس میزان سابقه

متغیر	سابقه	تعداد	میانگین رتبه کروسکال والیس	خی دو	سطح معناداری
	کمتر از ۵ سال	۶	۱۷۴/۶۵		
شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب، برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه	بین ۵ تا ۱۰ سال	۳۰	۱۷۳/۲۵		
	بین ۱۰ تا ۱۵ سال	۴۲	۱۷۷/۱۲	۰/۲۴۴	۰/۹۹۵
	بین ۱۵ تا ۲۰ سال	۶۱	۱۷۸/۵۰		
	بیشتر از ۲۰ سال	۱۳۶	۱۷۸/۱۱		

یافته‌های کیفی پژوهش

سؤال سوم پژوهش، وضعیت فعلی شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان را مورد ارزیابی قرار داده است. پاسخ به این پرسش به شکل مصاحبه نیمه‌ساختارمند انجام گردید و طی آن معلمان دیدگاه‌های خود را در مورد وضعیت فعلی شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی در دو بخش قوت‌ها و ضعف‌ها بیان داشتند. ضمن بررسی این نظرات، آن‌ها را با وضعیت مطلوب شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی از نظر معلمان که در بخش کمی مورد سنجش قرار گرفت مقایسه کردیم.

نقاط ضعف شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه

مصاحبه‌شوندگان برخی از عمده‌ترین ضعف‌های فعلی شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه‌ای که مشغول به کار بودند را تبیین کردند. از نظر آنان، مهم‌ترین نقاط ضعف شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری شامل، کمبود رسانه‌های آموزشی و دیداری شنیداری در بیشتر مدارس، عدم تنوع در روش‌های تدریس معلمان، محتوای آموزشی، استفاده از دبیران و معلمان دوره متوسطه، عدم آشنایی آن‌ها با شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری

برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی، عدم‌برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی زبان‌آموزی جهت آشنایی معلمان با روش‌های تدریس نوین، جمعیت زیاد کلاس‌ها و عدم فضای کافی برای انجام روش‌های فعال و مشارکتی در کلاس درس است. این مسأله را می‌توان در ارتباط با اولویت اثر پایین شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری فعال از جمله روش حل مسأله، روش واحدها و کاوشگری در قسمت کمی تحلیل کرد. در واقع مشکلاتی مانند عدم آشنایی معلمان متوسطه با روش‌های تدریس و جمعیت زیاد کلاس‌ها، باعث شده است که معلمان اقبال کمی به کاربرت شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری فعال داشته باشند. اولویت‌های شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب معلمان در درس زبان‌آموزی نیز تأییدکننده این جهت‌گیری در معلمان است.

کمبود رسانه‌های آموزشی و دیداری شنیداری در بیشتر مدارس به‌عنوان یکی از نقاط ضعف وضعیت فعلی شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی، در گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان این‌گونه نمود یافته است:

«از آن‌جایی که برای آموزش بهتر کتاب‌های فارسی دوره ابتدایی به‌خصوص مناطق دوزبانه، نرم‌افزارهای آموزشی تهیه شده است و معلمان ملزم به استفاده آن‌ها هستند، باین‌حال، نبود رایانه و وسایل جانبی یکی از نواقص فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است» (مصاحبه‌شونده شماره ۷، مهر ۱۳۹۶).

چنین نقطه ضعفی که باعث عدم رضایت معلمان در تدریس برنامه‌درسی زبان‌آموزی در حال اجرا است، بیشتر مربوط به امکانات و تجهیزات مورد نیاز در فرایند تدریس است. از نظر یکی دیگر از مصاحبه‌شوندگان، یکی از دلایل ضعف، عدم توجه به چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی است. وی در این ارتباط می‌گوید:

«در برنامه‌درسی زبان‌آموزی بیشترین توجه به مهارت‌های خواندن و نوشتن است، درحالی‌که در مناطق دوزبانه نیازمند آن است مهارت گوش دادن و صحبت کردن بیشتر مورد توجه قرار بگیرد زیرا گوش دادن صحیح باعث نوشتن بهتر و بالطبع خواندن و صحبت کردن بهتر می‌شود، اما در روش‌های تدریس با توجه به محتوا این امر صورت نمی‌گیرد» (مصاحبه‌شونده شماره ۱۳، مهر ۱۳۹۶).

استفاده از روش‌های تدریس تکراری برنامه درسی زبان‌آموزی مناطق دوزبانه نیز این‌گونه در گفته‌های یکی از مصاحبه‌شوندگان منعکس شده است:

«من در تدریس خود از روش سخنرانی و پرسش و پاسخ استفاده می‌کنم که در همین مورد از تمرین و تکالیفی با عنوان (ببین و بگو) و تکالیفی که بیشتر به شکل پرسش و پاسخ است استفاده می‌کنم، چون اکثر

دانش‌آموزان آماده پاسخگویی هستند و حس رقابت در آن‌ها باعث توجه و تمرکز بیشتر می‌شود اما به دلیل جمعیت بالای کلاس قادر به استفاده از روش‌های فعال نیستم». (مصاحبه‌شونده شماره ۵، مهر ۱۳۹۶).

براساس هدف‌های ترسیم شده در کتب راهنمای معلم (راهنمای تدریس) دوره ابتدایی، اهداف این دوره در راستای رشد و شکوفایی استعدادها، فطری دانش‌آموزان و شناخت علمی و مهارت‌های زبانی آن‌ها، در چهار بخش عمده الگوهای اجتماعی، اطلاعات داده‌پردازی، انفرادی و رفتاری تقسیم شده است. جهت نیل به اهداف و مقاصد آموزشی در این دوره، معلمان با توجه به محتوای هر درس ملزم به اجرای روش‌های مختلف تدریس می‌باشند؛ اما به دلیل موانعی که ذکر شد معلمان برای اکثر دروس از روش‌های تکراری سخنرانی و پرسش و پاسخ در برنامه درسی زبان‌آموزی استفاده می‌کنند.

نقاط قوت شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه

تحلیل معلمان مورد مصاحبه از مهم‌ترین نقاط قوت شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری، بر مواردی چون تدوین کتاب راهنمای تدریس، بهره‌مندی از نرم‌افزارهای آموزشی در تدریس و ابعاد جدید برنامه درسی ملی در توجه به پنج عنصر، تفکر و تعقل، ایمان، علم، عمل و اخلاق در چهار عرصه ارتباط متربی با خود، خدا، خلق و خلقت، تأکید دارد. درواقع، اگرچه شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری فعلی با کاستی‌هایی همراه است و روش‌های مطلوب معلمان به حساب نمی‌آید، با این حال، اهداف ذکر شده در برنامه‌های درسی جدید زبان‌آموزی مورد حمایت معلمان است. نظر یکی از مصاحبه‌شوندگان در خصوص اهمیت کتاب راهنمای تدریس در برنامه درسی زبان‌آموزی این‌گونه است:

«در این کتاب، اهداف آموزشی، روش‌های پیشنهادی تدریس، مراحل اجرای هر روش تدریس و نکات مهم هر درس بیان شده است که با کمک این کتاب معلمان با روش‌های نوین یاددهی و یادگیری آشنا می‌شوند و دانش و مهارت لازم در فرایند تدریس را کسب می‌کنند و باعث جذابیت تدریس معلم می‌شود» (مصاحبه‌شونده شماره ۸، مهر ۱۳۹۶).

اگرچه کتاب راهنمای تدریس درواقع نقشه اجرایی مهندسان یاددهی و یادگیری است؛ اما این کتاب در تمام مدارس و همه پایه‌های دوره ابتدایی وجود ندارد. مانعی که در مورد نرم‌افزارهای آموزشی در امر تدریس برنامه درسی زبان‌آموزی نیز صدق می‌کند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ در این خصوص می‌گوید:

«من معلم پایه اول هستم و امسال از نرم‌افزارهای آموزشی در فرایند تدریس استفاده می‌کنم و این امر باعث تسریع یادگیری دانش‌آموزان و همچنین علاقه و شادی به دلیل متنوع بودن این نوع رسانه‌های آموزشی

شده است درحالی که سال گذشته به دلیل نداشتن وسایل مورد نیاز در روستا همچون رایانه و ویدئو فراتاب از مزایای این گونه رسانه ها بی بهره بودم.» (مصاحبه شونده شماره ۱۴، مهر ۱۳۹۶).

از جمله قوت های دیگر مرتبط با شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری، ابعاد جدید برنامه درسی ملی در برنامه درسی زبان آموزی است. یکی از مصاحبه شوندگان، این مسأله را این گونه تبیین کرده است: «روش های تدریس در برنامه درسی جدید زبان آموزی همسو با برنامه درسی ملی و توجه به تمامی گونه های زبان فارسی است. این امر باعث زمینه سازی ارتقای آداب و مهارت های زندگی و مهارت های زبانی و تقویت تفکر و خلاقیت در دانش آموزان می شود.» (مصاحبه شونده شماره ۲۷، مهر ۱۳۹۶).

جدول (۵) خلاصه ای از دیدگاه های مصاحبه شوندگان در مورد نقاط ضعف و قوت شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه را نشان می دهد. این جدول حاوی عمده ترین و پرتکرارترین دیدگاه های مصاحبه شوندگان در مورد ضعف ها و قوت های شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی است. بیشترین درصد فراوانی در مورد نقاط ضعف شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری (۲۴ درصد) مربوط به کمبود رسانه های آموزشی و دیداری شنیداری مدارس در شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه است. در مورد نقاط قوت، بهره مندی از نرم افزارهای آموزشی در شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه با (۳۳ درصد)، بیشترین فراوانی را نشان داد. همچنین کمترین درصد فراوانی (۱۰ درصد) مربوط به عدم برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت ویژه جهت آموزش شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه بود.

جدول (۵): نقاط ضعف و قوت شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان آموزی در مناطق دوزبانه

مقوله اصلی	مقوله فرعی	تعداد	درصد فراوانی
نقاط ضعف	عدم تنوع در شیوه ها و فنون یاددهی و یادگیری	۴	۱۳
نقاط قوت	بهره مندی از نرم افزارهای آموزشی در تدریس	۱۰	۳۳
نقاط ضعف	کمبود رسانه های آموزشی و دیداری شنیداری در بیشتر مدارس	۷	۲۴
نقاط قوت	عدم برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت ویژه تدریس در مناطق دوزبانه	۳	۱۰
نقاط قوت	تدوین کتاب راهنمای تدریس	۶	۲۰

بحث و نتیجه‌گیری

دوزبانگی همواره از مسائلی بوده که بر فرآیند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است و به‌عنوان پدیده‌ای شناخته می‌شود که در همهٔ نقاط جهان مصداق دارد. افراد دوزبانه می‌توانند برحسب مورد از زبان‌های مادری و رسمی در رفع نیازهای ارتباطی خود استفاده کنند. این پدیده بیشتر ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد و مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. دوزبانگی به‌عنوان پدیده‌ای تأثیرگذار بر فرایندهای آموزشی مناطق دوزبانه، علاوه بر این که می‌تواند در تقابل با زبان رسمی مورد آموزش، چالش‌هایی را به ویژه در زبان‌آموزی به کودکان ایجاد نماید، به‌عنوان یک فرصت نیز ظرفیت‌های بالایی در آموزش مناطق دوزبانه ایجاد می‌نماید. بر این اساس، زبان‌آموزی اساسی‌ترین موضوع آموزشی دوره ابتدایی به‌خصوص در مناطق دوزبانه است. از سوی دیگر، اعتلای کیفیت عملکرد معلمان مناطق دوزبانه در زمینه بهبود یادگیری دانش‌آموزان در برنامه درسی زبان‌آموزی، در گرو استفاده از شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب است. بررسی و مطالعه برنامه‌های درسی مناطق دوزبانه از دیدگاه افراد و گروه‌هایی که از نزدیک درگیر اجرای آن در موقعیت‌های یاددهی یادگیری مدارس و کلاس‌های درس هستند، می‌تواند داده‌ها و اطلاعات مستندی را در مورد مهم‌ترین مسائل و چالش‌ها و مشکلات مربوط به شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه فراهم نماید. معلمان به‌عنوان مجریان اصلی برنامه درسی، در اجرا و عملیاتی ساختن آن در کلاس‌های درس، نقش اصلی را بر عهده دارند. در این راستا، پژوهش حاضر با بررسی نظرات و دیدگاه‌های معلمان دوره ابتدایی استان چهارمحال و بختیاری، به تبیین شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه‌درسی زبان‌آموزی دوره ابتدایی در این مناطق پرداخت تا برخی از مهم‌ترین ویژگی‌های مربوط به روش‌های تدریس در این مناطق شناخته شده و بسترهای لازم برای حل نقاط ضعف و بر طرف نمودن موانع اجرایی این برنامه درسی فراهم آید.

به‌منظور دستیابی به هدف پژوهش، دیدگاه معلمان در بخش کمی و کیفی مورد ارزیابی قرار گرفت. نتایج به‌دست‌آمده در بخش کمی نشان داد که استفاده از روش پرسش و پاسخ (شامل دو فن بیین و بگو، بشنو و جواب بده) در فرایند آموزش و تدریس زبان‌آموزی مناطق دوزبانه به‌عنوان مناسب‌ترین شیوه و فن یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی از دیدگاه معلمان در وضعیت مطلوب شناخته می‌شود. به نظر می‌رسد یکی از دلایل تمایل بیشتر معلمان به استفاده از روش‌های تدریس تعاملی توجه این شیوه‌ها به چهار مهارت اصلی زبان‌آموزی است. نتایج تحقیق (Mousavi, 2015) و (Zadeh and Ahmadi Mobarakeh, 2014) و (Azizi and Kohzadi, 2014) نیز با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد، آن‌ها معتقدند که برای درک معنا برای دوزبانه‌ها باید از روش‌های تعاملی تدریس استفاده کرد. این یافته همچنین با نتایج تحقیق (Afshari and et al., 2016) مبنی بر این که کاربرد زبان محلی برای آموزش، مؤثرتر از زبان رسمی است هم‌خوانی دارد. این نتیجه

همچنین با یافته‌های تحقیق (Pop, ۲۰۱۵) همسوست که بر استفاده از رسانه‌های آموزشی و دیداری شنیداری جهت تدریس زبان آموزی تأکید دارد.

با این حال، با توجه به اینکه دانش‌آموزان از نظر سبک تفکر به گروه‌های مختلفی تقسیم می‌شوند و محتوای درس‌های مختلف نیز متفاوت است، بنابراین، استفاده از یک روش تدریس در برنامه درسی زبانی کودک مطلوب نیست و استفاده از شیوه‌های تلفیقی متناسب با هر محتوا و بر اساس کتاب معلم در این خصوص راهگشا خواهد بود. در وضعیت مطلوب شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی، کمترین اولویت اثر به شیوه‌ها و فنون روش آموزش برنامه‌ای و مسأله‌محور تعلق داشت. معلمان تمایل کمی به انجام این‌گونه روش‌ها و فنون تدریس نشان می‌دهند. علاوه بر دشواری انجام این‌گونه شیوه‌ها و زمان‌بر بودن آن‌ها، به نظر می‌رسد که مهیا نبودن شرایط انجام تدریس از جمله جمعیت بالای کلاس‌ها و عدم دسترسی بودن رسانه‌های آموزشی مناسب در مدارس دوزبانه دوره ابتدایی، از مهم‌ترین دلایل روی‌گردانی معلمان از این‌گونه شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری باشد. نتایج بخش کیفی پژوهش علاوه بر تأیید یافته‌های بخش کمی نشان داد که کمبود رسانه‌های آموزشی و دیداری شنیداری در بیشتر مدارس، عدم تنوع در شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری و نیز عدم برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت ویژه روش تدریس زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه، از جمله عمده‌ترین علل ضعف شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه‌درسی زبان‌آموزی مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان است.

بهره‌گیری از شیوه‌ها و فنون تدریس و یادگیری زبان متناسب با زمینه‌های فرهنگی و زبانی مناطق دوزبانه توسط معلمان، علاوه بر پرورش مناسب مهارت‌های زبانی در کودکان این مناطق، به آموزش بهتر و آسان‌تر مطالب و مفاهیم درس‌های دیگر مانند ریاضی، علوم و علوم اجتماعی نیز کمک نموده و از آن‌جا که یادگیری زبان زیربنای تفکر است، امکان تفکر بهتر در همه موضوعات درسی برای دانش‌آموزان فراهم می‌شود؛ بنابراین مهیا نمودن فضا و امکانات آموزشی و ارتقای سطح توانایی‌های معلمان در برنامه‌های آموزشی، توجه کافی به برگزاری کلاس‌های ضمن خدمت برای معلمان به خصوص در حوزه روش‌ها و فنون تدریس ویژه دوزبانگی، از ضرورت‌های زبان‌آموزی مناطق دوزبانه است.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های پژوهش، پیشنهادهای زیر در زمینه شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری مطلوب برنامه درسی زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه ارائه می‌گردد:

۱. پیشنهاد می‌شود که ارتقای سطح توانایی‌های معلمان در شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی مناطق دوزبانه از طریق برگزاری کلاس‌ها و کارگاه‌های آموزشی، در اولویت برنامه‌های برنامه‌ریزان و کارشناسان دوره ابتدایی قرار گیرد.

۲. با توجه به اهمیت رسانه‌ها و نرم‌افزارهای آموزشی در تدریس اثربخش برنامه درسی زبان‌آموزی، تجهیز مدارس به رایانه و تابلوهای هوشمند در مناطق دوزبانه توصیه می‌گردد.
۳. گنجاندن واحد درسی زبان‌آموزی و جامعه‌شناسی زبان با تأکید بر برنامه درسی دوزبانه و شیوه‌های یاددهی و یادگیری در برنامه‌های درسی علوم تربیتی به‌ویژه رشته مطالعات برنامه‌ریزی درسی به‌منظور تربیت نیروی انسانی متخصص در این زمینه توصیه می‌شود.
۴. تمرکززدایی در سیستم آموزشی و دادن اختیارات بیشتر به معلمان مناطق دوزبانه در شیوه‌ها و فنون یاددهی و یادگیری برنامه درسی زبان‌آموزی باید مدنظر مسئولان آموزش کشور باشد.
۵. پیشنهاد می‌شود که معلمان شاغل در مناطق دوزبانه به‌منظور ارتباط بهتر با دانش‌آموزان و انتقال آسان‌تر محتوای آموزشی تا حدودی با زبان بومی و آداب و سنت‌های این مناطق آشنا باشند.
۶. موضوع دوزبانگی به‌دلیل ارتباط آن با موضوعاتی فراتر از حوزه آموزش مانند فرهنگ و قومیت از اهمیت و پیچیدگی‌های فراوانی برخوردار است. بر این اساس توصیه می‌شود که برخی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در دوزبانگی و مسائل مربوط به آن در آموزش زبان، در پژوهش‌هایی مستقل مورد بررسی قرار گیرد.
۷. به پژوهش‌گران حوزه زبان‌آموزی پیشنهاد می‌شود که موضوع روش‌های مطلوب تدریس زبان‌آموزی در مناطق دوزبانه را از دیدگاه متخصصان زبان‌آموزی و به شیوه کیفی مورد بررسی قرار دهند. برای شناسایی افراد مطلع در این موضوع می‌توان از شیوه‌شناسایی افراد به روش گلوله برفی استفاده کرد.

References:

- Afshari, A., Sadeghi, N., Henareh, R. (۲۰۱۶). Effect of feedback in native and formal Language on advancing reading and writing of bilingual students. *Journal of Education and Evaluation*, ۹ (۲۴): ۱۱۱-۱۲۶. [In Persian].
- Akbari Sheldereh, F., Ghasempour, H., Behravan, N., Sojudi, C. (۲۰۱۶). *Persian teacher's guide*. Tehran: Ministry of Education Press. [In Persian].
- Alavi, S. K. (۲۰۱۴). *Thinking and language*. Tehran: Payam Noor University Press. [In Persian].
- Arabi, A., Soltani, A., Esmi, K. (۲۰۱۷). Features of appropriate assessment of language teaching curriculum in primary schools. *Journal of Educational measurement and Evaluation*, ۷ (۱۷): ۱۰۹-۱۳۱. [In Persian].
- Azizi, N., Kohzadi, M. (۲۰۱۴). Analysis of writing errors among bilingual grade-۵ students of primary schools in Sanandaj. *Journal of Research in Teaching*, ۲(۱): ۱۹-۳۲. [In Persian].
- Ball, J. (۲۰۱۰). *Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years*. UNESCO.
- Bialystok, E., Viswanathan, M. (۲۰۰۹). Components of executive control word repetition by bilingual and monolingual children. *British journal of developmental psychology*, ۳۱ (۳): ۳۲۶-۳۴۰.
- Brisk, M. E. (۲۰۰۶). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Bunaiasu, C. M. (۲۰۱۴). Strategic directions regarding trainers' instruction in the field of European curriculum's planning and implementation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۱۱۶: ۱۱۲۱-۱۱۲۶.
- Calvo, A., Bialystok, E. (۲۰۱۴). Independent effects of bilingualism and socioeconomic status on language ability and executive functioning. *Cognition*, ۱۳۰ (۳): ۲۷۸-۲۸۸.
- Davari, A., Rezazadeh, A. (۲۰۱۴). *Structural Equation Modeling Using PLS*. Tehran: ACECR Publications. [In Persian].
- Fayyazi, A., Sahragard, R., Roshan, B., Zandi, B. (۲۰۱۷). Effect of bilingualism and gender on linguistic and logical-mathematical intelligence through comparison of bilingual and monolingual students. *Bimonthly of Linguistic Studies*, ۸ (۳۷): ۲۲۵-۲۴۸. [In Persian].
- Francisco, D. (۲۰۰۷). *Understanding teachers' beliefs and practices toward bilingual education in a multilingual society: A Mozambican case study*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Washington.
- Gkaintartzi, A., Tsokalidou, R. (۲۰۱۱). She is a very good child but she doesn't speak?: The invisibility of children's bilingualism and teacher ideology. *Journal of Pragmatics*, ۴۳: ۵۸۸-۶۰۱.
- Hokmi, M. (۲۰۱۵). *Role of cultural activities of schools on language teaching of primary school students*. Unpublished Master's Dissertation. PN University. [In Persian].

- Jen Kuo, A., Yuuko Uchikoshi, B., Tae-Jin Kim, C., Xinyuan Yang, A. (۲۰۱۷). Bilingualism and phonological awareness: Re-examining theories of cross-language transfer and structural sensitivity. *Contemporary Educational Psychology*, ۴۶: ۱-۹.
- Khani, R., Feizi, F. (۲۰۱۵). *New methods of math teaching-learning in primary schools*. ۲nd National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran, Soroush Hekmat Mortazavi Islamic Studies Center. [In Persian].
- Klimova, B. F. (۲۰۱۴). Detecting the development of language skills in current English language teaching in the Czech Republic. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۵۸: ۸۵-۹۲.
- Kuipers, J., & Thierry, G. (۲۰۱۵). Bilingualism and increased attention to speech: Evidence from event-related potentials. *Brain and Language*, ۱۴۹: ۲۷-۳۲.
- Lee, H., Kim, K. (۲۰۱۱). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, ۵۰: ۱۱۸۶-۱۱۹۰.
- Mousavi Zadeh, F., Ahmadi Mobarakeh, Z. (۲۰۱۵). Effect of educational games on language teaching of primary school Students. *International Conference on Research in Social and Behavioral Sciences*, Turkey - Istanbul.
- Poepse, T., Weiss, D. (۲۰۱۶). The influence of bilingualism on statistical word learning. *Cognition*, ۱۵۲: ۹-۱۹.
- Pop, M-C. (۲۰۱۵). Course material design using the new technologies in language for specific purposes teaching and learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۸۲, ۳۲۵ – ۳۳۰.
- Teubner-Rhodes, S. E., Mishler, A., Corbett, R., Andreu, L., Sanz-Torrent, M., Trueswell, J. C., et al. (۲۰۱۶). The effects of bilingualism on conflict monitoring, cognitive control, and garden-path recovery. *Cognition*, ۱۵۰: ۲۱۳-۲۳۱.
- Samawi Aqdam, S. (۲۰۱۵). *Bilingualism and the role of mother tongue in determining the approach to language teaching curriculum in bilingual areas*. International Conference on Humanities, Psychology and Social Sciences, Tehran: International Broadcasting Center. [In Persian].
- Sarfraz, S., Mansoor, Z., Tariqa, R. (۲۰۱۵). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۱۹۹: ۷۳۰-۷۳۶.
- Sha'bani, H. (۲۰۱۴). *Educational skills (teaching methods and techniques)*. Tehran: SAMT Publications. [In Persian].
- Slavin, R. E., Madden, N., Calderon, M., Chamberlain, A., Hennessy, M. (۲۰۱۱). *Reading and language outcomes of a five-year randomized evaluation of transitional bilingual education*. Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE).
- Syahrial, A. (۲۰۱۳). *Communication strategies used by young learners in a bilingual classroom*. Unpublished Doctoral Dissertation, Satyr Wacana Christian University Salagita.
- Trevor, A. H. (۲۰۱۵). *The psychology of language*. Psychology Press.

Yousefi, N., Ebadi, S., Saedi Dovaise, M. (۲۰۱۷). Investigating the L۲ motivation of the undergraduate students from the perspective of the “L۲ motivational self system”. *Journal of Research in Teaching*, ۵ (۳): ۱-۲۱, [In Persian].

Zandi, B. (۲۰۱۴). *Language Learning*. Tehran: SAMT Publications, [In Persian].