

بررسی چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه

حسن کریمی^۱

^۱ کارشناسی زبان و ادبیات فارسی

چکیده

دوزبانگی و دوزبانه بودن پدیده ای جهانی است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد و آن عبارت از حالتی است که فرد به زبان دیگری غیر از زبان مادری خود آموزش ببیند. چالش های زبانی تدریس در ایران به طور عام و در مناطق دو زبانه به صورت خاص یکی از موانع یاددهی - یادگیری در اغلب دروس به ویژه در درس هایی است که با خواندن و نوشتن و درک مطلب ارتباط مستقیمی دارند. هدف پژوهش حاضر بررسی چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دو زبانه است. در این پژوهش سعی شده با استفاده از مرور تحقیقات انجام شده چالش های زبانی تدریس در مناطق دوزبانه شناسایی و راهکارهایی را برای عبور از چالش ها ارائه دهیم.

واژه های کلیدی: تدریس، زبان فارسی، دوزبانه.

۱- مقدمه

امروزه در سطح جهان، کشورهایی وجود دارند که در آنها دو یا چند زبان مختلف رایج بوده، اما تنها یکی از زبان ها به عنوان زبان مشترک یا زبان رسمی پذیرفته شده است و آموزش نیز بر اساس همان زبان رسمی صورت می پذیرد، اگر زبان کودک و زبان آموزش متفاوت باشد پدیده دوزبانی به وجود می آید، که در آن فرد می بایستی علاوه بر زبان مادری زبان دیگری را نیز بیاموزد، بنابراین کوشش های او برای کسب علم بیشتر از افراد تک زبانه است (والس، ۲۰۱۰؛ کمالی، ۱۳۸۴).

شواهد حاکی از این واقعیت است که دوزبانی به عنوان یک پدیده در تمام کشورها وجود دارد. سیلور (۲۰۱۰) نشان داد که حدود نیمی از جمعیت دنیا دوزبانه هستند. کشور ما از جمله کشورهایی است که هم به لحاظ فردی و هم به لحاظ اجتماعی دوزبانه است؛ یعنی هم افراد زیادی هستند که از دو زبان در ارتباط استفاده می کنند و هم خود جامعه ما از گروه هایی با زبان های متفاوت تشکیل شده است، با وجود این، در کشور ما برنامه های آموزشی و به طور کلی نظام آموزشی یکدستی در مورد تمامی دانش آموزان اجرا می شود، صرف نظر از این که میزان آشنایی آنها با زبان فارسی به عنوان زبان رسمی آموزش چقدر است. در حالی که مهم ترین چالش کودک فارسی ربانی که در مناطق فارسی زبان شروع به تحصیل می کند خواندن و نوشتن است (بروکی و همکاران، ۲۰۱۰). کودکان غیر فارسی زبان در سایر نقاط کشور ابتدا لازم است خود زبان فارسی را یاد بگیرند، آنها لازم است ابتدا مطالبی را که به زبان فارسی گفته می شود، بفهمند و سپس وارد مقوله خواندن و نوشتن شوند (علایی، ۱۳۸۴). در ایران که دارای اقلیت های قومی مختلف با گونه های زبانی زیاد است، شیوه غالب دوزبانه شدن از طریق آموزش رسمی است، که مدرسه می تواند به عنوان اولین و مهم ترین متولی پرورش توانایی های زبانی چنین افرادی باشد (هوسپیان، ۱۳۸۷).

زبان به معنی عام شامل تمام نظام هایی است که با استفاده از نشانه ها و علائمی محدود برای برقراری ارتباط بکار می رود. ویژگی های اصلی زبان عبارتند از: نظام مند بودن، قراردادی بودن نشانه های زبانی، خلاقیت زبان، عدم وابستگی به زمان و مکان و چند نقشی بودن زبان (زندى، ۱۳۹۰). از سوی دیگر، زبان بشری با پدید آمدن برخی ساختارهای معنایی، به انسان امکان می دهد تا در مورد تجربه های خود بیندیشد. به عبارت دیگر، بتواند به شیوه ای سازنده منظور خود را به زبان آورد (هالیدی، ۱۹۹۴).

از همین رو از همین رو، یکی از برنامه های مهم درسی در تعلیم و تربیت، برنامه درسی زبان و مهارت های زبانی است که همواره نقشی تعیین کننده در تربیت انسان، رشد فکری، کسب معرفت، توسعه اندیشه و خلاقیت، افزایش مهارت های ارتباطی و توفیق در شهروندی داشته است. دیدگاه، رویکرد و روش حاکم بر برنامه درسی زبان فارسی می تواند در مجموعه نیازسنجی ها، تعیین و تدوین اهداف، تعیین اصول، تعیین جداول وسعت و توالی هدف و محتوا، ساختار محتوای کتاب درسی، شیوه های یادگیری، شیوه های ارزشیابی، آثار و کلام برنامه ریزان و مولفان، عملکرد و رفتار معلمان و در نهایت در ابعاد وجودی دانش آموزان جلوه گری کند (زندى، ۱۳۹۰).

هر دانش آموز با ورود به مدرسه، در پی کسب مهارت های تکمیلی بوده و زبان آموزی جزء اولین مهارت های لازم است که دانش آموز باید جهت برقراری ارتباط بهتر با دیگران، فهمیدن منظور دیگران، کسب توان استفاده از کارکردهای مختلف زبان و رفع نیازهای مرتبط با زبان، در مدرسه یاد بگیرد. هر چند که فرایند یادگیری زبان در مراحل مختلف و در هر مرحله نیز با شرایط خاص زبان شناختی و روان شناختی مختص خود صورت می گیرد، و هر دانش آموز بطور طبیعی قبل از ورود به دبستان

بسته به محیط خانوادگی و فرهنگی و پیش زمینه اجتماعی اقتصادی خود، تا حدی از مهارت های زبانی را کسب نموده است. ولی فراگیری زبان رسمی و ملی هر کشوری معمولاً به طور رسمی از دوران دبستان شروع می شود.

۲- بیان مسأله

آموزش و پرورش به عنوان عاملی تعیین کننده در توسعه انسانی و توسعه همه جانبه و پایدار اجتماعی و اقتصادی با کسب حساسیت کافی در این زمینه می تواند نقش مؤثر ایفا کند، زیرا آموزش و پرورش یک فرآیند ارتباطی است و پایه ی هر ارتباط را زبان تشکیل می دهد و بدون زبان ارتباطی، آموزش و پرورش معنا نخواهد داشت.

آموزش و پرورش خانوادگی به عنوان نخستین مرحله تربیت انسان در بطن ارتباطات خانوادگی در خانواده و محیط اجتماعی-زبانی شکل می گیرد و در این کانون است که کودک زبان مادری اش را یاد می گیرد. زبانی که از بعد جامعه شناختی متنوع بوده و غنای واژگانی و دستوری آن به ویژگی های فرهنگی و اجتماعی محیط رشد کودک بستگی دارد. ورود کودک به مدرسه نیز یک حادثه است. چرا که از نظر شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است. حال اگر زبان مدرسه با زبانه مادری وی تفاوت زیادی داشته باشد، ابعاد این حادثه گسترده تر و آثار منفی آن در زندگی تحصیلی دانش آموز بیشتر خواهد بود (یمنی، ۱۳۷۱؛ به نقل از ویسی تبار، ۱۳۸۴). در واقع فرد وادار می شود تا خواندن و نوشتن را که خود مهارتی مهم و پایه ای می باشد، در زبان دومی که هنوز با آن نامأنوس است بیاموزد. کنار گذاشتن ناگهانی و ظاهراً بدون دلیل زبان اول می تواند موجب القای نگرش منفی نسبت به زبان دوم و یا ابقای ضرورت طرد زبان اول گردد. آنها می توانند از ابتدا زبان دوم را در تقابل با رشد طبیعی و یادگیری خود ببینند. ایجاد چنین وضعیت بغرنجی آن هم شاید در سرنوشت سازترین مهارت یادگیری پایه، این کودکان را در شرایط منفی و به مراتب نامساعدتر از کودکان فارسی زبان قرار می دهد. این موقعیت نه تنها به خودی خود القا کننده ی تبعیض آموزشی است، بلکه می تواند زمینه ساز تبعیض دراز مدت اجتماعی این گروه از فرزندان کشور گردد (سپهر، ۱۳۸۳؛ به نقل از ویسی تبار، ۱۳۸۴).

در کشور ما تعداد کودکانی که زبان مادریشان فارسی نباشد به چند میلیون برسد. این کودکان در بدو ورود به آموزش ابتدایی و بدون تدارک آمادگی قبلی با دو وظیفه سنگین آموزش (یادگیری) زبان دوم (فارسی) و سوادآموزی (یادگیری، خواندن و نوشتن) در آن واحد روبرو می شوند. در واقع آنها وادار می شوند تا خواندن و نوشتن را که خود مهارتی مهم و پایه ای می باشد، در زبان دومی که هنوز با آن نامأنوس هستند، بیاموزند. کنار گذاشتن ناگهانی و ظاهراً بدون دلیل زبان اول می تواند موجب القاء نگرش منفی نسبت به زبان دوم و یا القاء ضرورت طرد زبان اول می گردد (همان منبع). مثلاً دانش آموزان ترک زبان در بدو ورود به مدرسه، زبان مادری خود را در یک فرایند پیچیده و در ارتباط مستقیم با محیط پیرامون خود فرا گرفته اند، در برنامه درسی و محتوای آموزشی پیدا نمی کنند، چون سازماندهی محتوا و انتقال برنامه درسی به دانش آموزان بر پایه ی زبان فارسی است، که با مفاهیمی که بر اساس تجارب قبلی دانش آموز به زبان مادری حاصل گردیده است و برای او بار عاطفی نیز دارد، پیوند ندارد. ورود چنین کودکی را به مدرسه یک حادثه ناگوار برای او می داند که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی و شناختی او پیامدی منفی دارد.

چالش های زبانی تدریس در ایران به طور عام و در مناطق دو زبانه به صورت خاص یکی از موانع یاددهی - یادگیری در اغلب دروس به ویژه در درس هایی است که با خواندن و نوشتن و درک مطلب ارتباط مستقیمی دارند. در این مقاله سعی داریم

تا این گونه چالشها را برای آشنایی معلمان و والدین و مسولان امر بررسی کرده و راهکارهایی را برای حل این چالشها ارائه دهیم.

۳- پیشینه پژوهش

آموزش دو زبانه در ایران به سال ۱۲۶۸ خورشیدی برمی گردد، زمانی که میرزا حسن رشیدیه مدرسه‌ای به شیوه‌ی جدید راه‌اندازی نمود که در آن به دو زبان فارسی و ترکی آذربایجانی تدریس می‌شد، ولی بر اثر کارشکنی‌های متحجران آن زمان این مدرسه به تعطیلی کشیده شد (آجودانی، ۱۳۶۷؛ به نقل از شریف و همکاران، ۱۳۹۱). از آن زمان، مربیان تعلیم و تربیت، فیلسوفان و روان‌شناسان و زبان‌شناسان در کشورهای مختلف به این موضوع توجه کرده‌اند و پژوهش‌ها و تحقیق‌های مطلوبی در اجرای آموزش دوزبانه و تأثیرات مثبت و منفی آن صورت پذیرفته است.

قادری و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی با عنوان «تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالشهای تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه» که به روش کیفی و با استفاده از پژوهش روایی برای استخراج تجربه‌های عمیق معلمان در مورد مشکلات تدریس به زبان فارسی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که معلمان ضمن تدریس به زبان فارسی با چالشهای گوناگون روبه رو هستند و کتابهای درسی مشکل اساسی دارند و آن پرداختن به زبان معیار و بی توجهی به زبان و گویشهای محلی است که تنوع آنها در کشور ما بسیار زیاد است. این امر سبب سردرگمی دانش آموزان در تطابق زبان خود با زبانی است که تاکنون آن را به کار نبرده‌اند. دانش آموزان مطالب کتاب را به خوبی درک نمی‌کنند و در فهمیدن و به کار بردن آنها دچار مشکل می‌شوند. همچنین نتایج تحقیق نشان داد که باید توجه بیشتری به زبانها و گویشهای محلی و بومی بشود، زیرا تلفیق زبان معیار و رسمی با زبانهای بومی نه تنها از ارزش و عمق یادگیری زبان رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب تلفیق و یادگیری هر دو نوع زبان رسمی و غیررسمی می‌شود. توجه به نتایج تحقیق حاضر در تدوین کتابهای درسی و نیز برنامه درسی تربیت معلم مفید خواهد بود.

کلانتری و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی به تعیین و الویت‌بندی روش‌های مناسب تدریس دو زبانه و تأثیر این روش‌ها بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پرداختند. در انجام پژوهش از روش توصیفی - پیمایشی و نیمه تجربی استفاده شد. با توجه به پیشینه‌ی پژوهش، سه روش تدریس انتقالی، غوطه ورسازی، و دوسویه در کشورهای مختلف بیشترین کاربرد را دارند. یافته‌ها نشان داد که پیشرفت دانش‌آموزان آموزش دیده با روش دو سویه در درس علوم از دانش‌آموزان آموزش دیده با روش غوطه ورسازی بیشتر است. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان آموزش دیده با روش دوسویه در دروس ریاضی و بنویسیم با دانش‌آموزان آموزش با روش غوطه ورسازی از نظر آماری معنادار نبود.

دانای طوسی و بازیار (۱۳۹۰)، در مطالعه‌ای به بررسی شاخص‌های آموزش گوش دادن در دوره ابتدایی با شواهدی از برنامه درسی زبان ملی چند کشور پیشرو در زبان‌آموزی، پرداختند. آنها محتوای برنامه درسی زبان‌آموزی آمریکا، سنگاپور و ایران در مقطع ابتدایی را به شیوه کیفی، تحلیل نمودند. پژوهش آنها نشان داد که در چهارچوب برنامه درسی زبان فارسی، مهارت گوش دادن به صورت امری دانسته شده، فرض گردیده است چرا که تعریف مشخصی برای آن ارائه نشده و خرده مهارتهای آن نیز معرفی نشده‌اند.

کاتالا (۲۰۱۵)، به بررسی نقش مؤلفه‌های فرهنگی همانند میراث فرهنگی، هویت و انگیزش در یادگیری زبان برای آموزش زبان اول پرداخته. هدف وی پرداختن به بررسی نگرش‌های معلم نسبت به تدریس معلم در ارتباط با مؤلفه‌های

فرهنگی بوده که در مطالعه قوم‌نگاری مبتنی بر پرسشنامه‌ای که بین معلمان دو مرکز آموزشی والنسیا انجام داد به این نتیجه رسید که بدون تشخیص فرهنگ یک شخص نمی‌توان پی به فرهنگی متفاوت برد و مؤلفه‌های فرهنگی روی زبان‌آموزی تأثیر زیادی دارند.

سرفراز و همکاران (۲۰۱۵)، در مطالعه‌ای موردی به بررسی ادراکات دانش‌آموزان و معلمان از روش زبان‌آموزی ارتباطی پرداختند. مطالعه به صورت کیفی بوده و نمونه مشتمل بر ۵۰ دانش‌آموز ثبت نام کرده در ترم اول آموزش زبان انگلیسی بود. داده‌ها با استفاده از بازخورد فعالیت‌های زبان ارتباطی و پرسشنامه‌ای که در انتهای دوره توزیع شد، جمع‌آوری گردید. نتایج نشان داد که ادراکات کلی دانش‌آموزان و معلمان، رابطه‌ای مثبت با رویکرد زبان‌آموزی ارتباط دارد.

۴- چالش‌ها و مسائل دوزبانگی در تدریس

اگرچه بسیاری از مسئولان بر این باورند که راه اندازی مدارس دو زبانه می‌تواند فهم زبان فارسی را برای دانش‌آموزان مناطق دو زبانه آسان‌تر کند اما تمام مشکلات به همین جا ختم نمی‌شود. برقراری ارتباط کلامی با دانش‌آموزان بومی بخش اعظم مشکلات معلمان غیر بومی را تشکیل می‌دهند. نبود ساز و کار مناسب به منظور تدریس زبان فارسی به کودکان این مناطق و شروع آموزش مهارت‌های خواندن و نوشتن، پیش از آموزش و تقویت مکالمه به این کودکان، سبب شده تا تعداد قابل توجهی از کودکان این مناطق در مسیر یادگیری با مشکلات متعدد مواجه شوند و بیشترین افت تحصیلی در این مناطق دیده شود. این موضوع در میان کودکانی که در مناطق دو زبانه‌ای که اشتراکات واژگانی و ساختار زبانی کمتری با فارسی

دارند، بیشتر دیده می‌شود؛ به طوری که بنا بر آمار و بررسی کارشناسان این حوزه، یکی از اصلی‌ترین دلایل ضعف تحصیلی در کودکان مناطق دوزبانه همین موضوع عنوان می‌شود. نبود امکانات لازم در برخی از مناطق دو زبانه محروم، کودکان این مناطق را با دردسرهای جدی‌تری مواجه می‌کند. به عبارت دیگر، هنوز فارسی برای این کودکان درونی نشده، باید مهارت‌هایی مانند نوشتن و خواندن را بیاموزند. از این رو، گاه در برخی مدارس مناطق دوزبانه با کودکانی مواجه می‌شویم که در ادای جملات به صورت کامل ناتوانند یا قادر نیستند روابط همنشینی و دستوری را رعایت کنند.

۱- اگر دوزبانگی روند مثبت خود را از نظر زمان آموزش زبان دوم و شیوه‌های آموزش آن طی نماید، پدیده‌ای مثبت می‌باشد.

۲- برای آموزش زبان دوم به کودک دوزبانه ابتدا باید و را با دستور زبان مادری‌اش آشنا نمود تا با شناخت کامل زبان مادری خود به یادگیری زبان دوم بپردازد نه اینکه جنبه‌های دستوری زبان مادری خود را از طریق زبان دوم یاد بگیرد.

۳- در آموزش زبان دوم باید ابتدا کودک را با جنبه‌های شفاهی زبان دوم همانند زبان مادری‌اش آشنا نمود، سپس جنبه‌های نوشتاری و خواندن به وی آموزش داده شود.

۴- افت تحصیلی در سنین پایین به دلیل تأکید برنامه‌ی درسی بر جنبه‌های کتبی و نوشتاری زبان دوم و عدم توازن میان جنبه‌های شفاهی زبان مادری (خانه) و جنبه‌های کتبی زبان دوم (مدرسه‌ای) می‌باشد.

۵- روند منفی دوزبانه شدن در سنین پایین منجر به افت تحصیلی در سنین و سطوح بالای تحصیلی افراد خواهد شد و آن را به دلیل بکارگیری توانایی های زبانی برای درک مطلب خوانده شده در این سطوح می باشد، در حالی که فرد هنوز به این مهم در زبان دوم دست نیافته است.

۶- روند فعلی آموزش زبان دوم موجب می شود کودک دوزبان و گاهی سه یا چهار زبان (مادری، دوم، سوم، چهارم) را در دوران تحصیل، بورت ناقص یاد بگیرد.

۷- در روند کنونی چون آموزش زبان دوم در مناطق دوزبانه به صورت ترجمه ای و مکانیکی و شرطی است، توانایی تفکر خلاق و نمود آن یعنی خلاقیت زبانی را از فرد می گیرد.

۴-۱- راهبردهای آموزش زبان فارسی به دانش آموزان مناطق دوزبانه

از دیدگاه زبان شناسان و محققان آموزش زبان یادگیری زبان دوم در سه مرحله ی زیر صورت می گیرد:

مرحله ی اول: دانش آموز با زبان دوم (فارسی) در تماس قرار می گیرد و آن را پذیرا می شود.

مرحله ی دوم: دانش آموز به کمک تمرین های آگاهانه و طراحی شده (تمرین های تحت هدایت معلم) و یا ضمن کاربرد زبان فارسی به طور طبیعی (تمرین های یر رسمی در مدرسه و خیابان و خانه) اطلاعات زبان فارسی را در ذهن خود ذخیره می کند.

مرحله ی سوم: دانش آموز از دانش کسب شده ی خود در تولید زبان فارسی به صورت گفتار یا نوشتار و در درک زبان فارسی به صورت گوش دادن یا خواندن استفاده می کند.

دانشی را که به کمک تمرین های هدایت معلم آموخته می شود، دانش صریح زبانی و دانشی را که ضمن شرایط طبیعی به کمک تمرین های غیر رسمی در مدرسه و خیابان و خانه آموخته می شود، دانش زبانی ضمنی می نامیم. طبعاً لازم است برنامه و کتاب درسی مستقلی برای آموزش زبان فارسی در مناطق دو زبانه تهیه شود تا چگونگی کسب دانش زبانی صریح توسط مؤلفان طراحی و تحت هدایت معلم اجرا شود.

۴-۲- چگونه می توان آموزش در مناطق دو زبانه را کیفیت بخشید؟

در جریان یادگیری زبان فارسی به عنوان زبان دوم مطالعه ی انواع خطاهای زبانی می تواند در جهت بهبود روند برنامه ریزی آموزشی این زبان مفید و مؤثر باشد:

۱- مشخص کردن حوزه های مشکل زا در سطوح مختلف آموزشی برای زبان آموزان و ارائه راهکارهایی برای رفع این حوزه های مشکل ساز به وسیله ی متخصصان و افراد درگیر در امر آموزش زبان.

۲- انجام پژوهش های بیشتر در مورد انواع خطاها هنگام آموزش زبان فارسی به منظور ارتقای آموزش زبان فارسی.

۳- توجه نویسندگان کتابهای درسی به خطاهای زبان آموزان تا در انتخاب مواد آموزشی واقعی بر اساس عوامل متعدد مانند بسامد رخداد خطاها و قابل تدریس بودن عمل کنند. نویسنده کتاب درسی همچنین می تواند با توجه به خطاها و

دشواری‌ها، مطالب درسی را درجه‌بندی و دوره‌های آموزشی را به بخش‌های زمانی تقسیم کند و وقت بیشتری را به مقوله‌هایی با درجه‌ی بالای دشواری اختصاص دهد.

۴- زمانی که از قصه‌گویی برای کودکان و نوجوانان استفاده می‌کنیم، برای آن که از فهم آنان اطمینان حاصل شود، پس از اتمام داستان یا هنگامی که مطلب بعدی ارائه می‌شود، در مورد معانی و مفاهیم آنان از کودکان و نوجوانان سوال و با آنها گفتگو شود.

۵- در برنامه‌های آموزشی می‌توان از کودکان و نوجوانانی که لهجه متفاوتی دارند، خواست که متنی را با استفاده از لهجه خود و با استفاده از لهجه معیار تهیه و در کلاس ارائه کنند. از این طریق می‌توان خزانه لغات کودکان و نوجوانان را نیز افزایش داد. همچنین، می‌توان از آنان خواست متنی را که خوانده‌اند به لهجه خود نیز بیان کنند.

۵- نتیجه‌گیری و پیشنهادات

تعمق در نتایج تحقیقات انجام گرفته و پیشینه‌ی نظری و عملی برنامه درسی زبان‌آموزی نشان می‌دهد که لحاظ نکردن تفاوت‌های زبانی مناطق و نواحی گوناگون در برنامه‌ی درسی زبان‌آموزی فارسی و اجرای برنامه‌های آموزشی یکسان در همه‌ی مناطق و نواحی، به فراهم سازی فرصت‌های آموزشی منایب منجر نمی‌شود. از اینرو برای پیشبرد اهداف آموزشی و رسیدن به وضعیت مناسب آموزشی و فرهنگی در مناطق و نواحی غیر فارسی زبان، تعیین مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی کتاب فارسی دوره‌ی ابتدایی برای مناطق و نواحی غیر فارسی زبان ضروری به نظر می‌رسد. قابل اشاره است که در اغلب کشورهای پیشرفته، برنامه‌ی درسی زبان‌آموزی دوزبانه‌ی مناسب، طراحی و به اجرا گذاشته می‌شود.

بنابراین پیشنهاد می‌شود:

۱- برنامه‌های درسی زبان فارسی با توجه به یافته‌های مطالعات رسمی مانند تیمز و پرلز، در ابعاد محتوای کتاب‌ها و روش‌های تدریس ویژه در مناطق دوزبانه، دوباره بررسی شود.

۲- با توجه به تنوع زبان‌های محلی در کشور و دوزبانه بودن حدود نیمی از دانش‌آموزان ابتدایی، باید برنامه درسی آموزش زبان فارسی ویژه‌ای برای تقویت زبان فارسی متناسب با ظرفیت‌ها و توانایی‌های کودکان دوزبانه در سنین ابتدایی ارائه گردد و روش‌های ویژه‌ای در دوره‌های تربیت معلم پیش‌بینی شود.

۳- تهیه‌ی برنامه‌های ویژه برای دانش‌آموزان مناطق دوزبانه در صدا و سیما محلی و ملی با هدف تقویت مهارت‌های شنیداری و گفتاری دانش‌آموزان ارائه شود.

مراجع

۱. Brocki, K.C., Eninger, L., Thorell, L.B., & Bohlin G. (2010). Interrelations between executive function and symptoms of hyperactivity/impulsivity and inattention in preschoolers: A two year longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology*; 38, 163-71.

۲. Catala, A, (2014). The cultural component in the first Language (L1) teaching: cultural heritage, identity and motivation in language learning, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No.178, pp.20 – 25.
۳. Sarfraz,S; Mansoor,Z; Tariqa, R, (2015). Teachers' and students' perceptions of the communicative language teaching methodology in the CALL environment: A case study. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, No.199, pp.730 – 736.
۴. Silver, A. (2010). *Disorders of Learning in Childhood*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
۵. Wallace, A. J. (2010). Early Identification of Learning Disorders Helps Children Succeed. *Pediatric Annals*, 34, 328-329.

۶. دانای طوسی، م؛ بازیار، م. (۱۳۹۰)، «شاخص های آموزش گوش دادن در دوره ی ابتدایی: شواهدی از برنامه درسی زبان ملی چند کشور پیشرو در زبان آموزی»، فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۴۱، سال یازدهم، صص ۸۹-۱۱۲.
۷. زندی، ب. (۱۳۹۰)، زبان آموزی، تهران: سازمان مطالعه و کتب علوم انسانی دانشگاه ها سمت.
۸. شریف، م؛ نوروزی، ر؛ موسوی زاده، م؛ «امکان سنجی برنامه ریزی درسی دوزبانه در آموزش ابتدایی مطالعه ی موردی استان های آذربایجان شرقی و غربی»، مجله ی علمی پژوهشی «پژوهش های برنامه ی درسی»، دوره ی دوم، شماره ی اول، صص ۳۳-۵۸.
۹. علایی، ب. (۱۳۸۴)، «دوزبانگی و رویکرد مناسب آموزشی»، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی شهید باهنر کرمان، ۲۲، ۳۹-۲۱.
۱۰. قادری، م، بلندهمتان، ک؛ هواس بیگی، ف؛ بایکانی، س. (۱۳۹۲)، «تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه»، فصلنامه نوآوری های آموزشی.
۱۱. ویسی تبار، س. (۱۳۸۴)، «تأثیر عدم توجه برنامه ی درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه یک الگوی منایب زبان آموزی»، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۲. هوسپیان، آ. (۱۳۸۷)، «مقایسه توانایی معنی شناختی دانش آموزان تک زبانه و دوزبانه در پایه های دوم و پنجم دبستان»، پایان نامه کارشناسی ارشد منتشر نشده، دانشکده توان بخشی، دانشگاه علوم پزشکی تهران.