

مطالعه میزان مهارت خواندن دانش آموزان اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و تک‌زبانه^{*۱}

رضا کلانتری^۲

احمد رمضانی^۳

اسداله خدیوی^۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۳/۰۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۰۵/۲۹

چکیده

در استان‌های دوزبانه کشور، میانگین دانش آموزانِ مردودی و ترک تحصیل در دوره ابتدایی به ویژه در سال‌های نخست بیشتر بوده است. به همین سبب، می‌توان ادعا کرد که دوزبانگی در عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیرگذار است. یکی از مؤلفه‌هایی که می‌تواند تأثیر مستقیمی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، میزان مهارت خواندن است. مهارت خواندن مشتمل بر پنج مؤلفه درک

^۱ شناسه دیجیتال (DOI): 10.22051/jlr.2018.19930.1530

^{*} این پژوهش با استفاده از اعتبارات مالی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش انجام شده است.

^۲ دکتری تخصصی آموزش زبان انگلیسی، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (نویسنده مسئول)؛ kalantari@rie.ir

^۳ استادیار زبان‌شناسی، هیات علمی سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی و پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، پژوهشکده کودکان استثنایی؛ ramezani@rie.ir

^۴ استادیار مدیریت آموزشی، هیات علمی دانشگاه فرهنگیان، پردیس فاطمه الزهراء تبریز؛ khadivi@cfu.ac.ir

مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان خزانۀ واژگان فارسی است. در این پژوهش، میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در منطقه‌های دوزبانه و یک‌زبانه بر پایه مؤلفه‌های مورد اشاره و پیوند میان این مؤلفه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. روش پژوهش حاضر، توصیفی-تحلیلی بوده و نمونه مورد مطالعه از شهرهای تبریز و تهران گردآوری شده‌اند. در هر شهر به صورت جداگانه، ۱۰ کلاس و در هر کلاس، ۱۵ دانش‌آموز مشتمل بر ۱۵۰ دانش‌آموز پسر و دختر مورد توجه قرار گرفتند که به طور کلی مشتمل بر ۲۰ کلاس و ۳۰۰ نفر دانش‌آموز بودند. برای نمونه‌گیری از روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای و در درون خوشه‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی منظم استفاده شده است. ابزار پژوهش، برای سنجش سه مؤلفه درک مطلب، سرعت خواندن و صحت خواندن، آزمون سیاهه خواندن شفيعی و همکاران (Shafiei et al., ۲۰۱۷) بود. برای سنجش میزان آگاهی واج‌شناختی، از خرده‌آزمون آگاهی واجی سلیمانی و دستجردی (Soleimani & Dastjerdi, 2010) با پایایی ۰/۹۰ بهره گرفته شد. برای تعیین میزان واژگان، از آزمون محقق ساخته بر اساس مطالعه نعمت‌زاده و همکاران (Nematzadeh et al., 2011) با پایایی ۰/۸۴ با روش آزمون-باز آزمون استفاده شد. آزمون‌های مورد اشاره در نیمه دوم اردیبهشت ماه ۱۳۹۵ به اجرا درآمدند. یافته‌های تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل مستقل نشان داد که میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه در دو مؤلفه درستی و سرعت خواندن تفاوت معناداری دارند. هر چند در سه مؤلفه درک مطلب و میزان آگاهی واجی و شمار واژگان تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نشد. همچنین برای بررسی پیوند میان مؤلفه‌های خواندن، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که یافته‌ها نشان داد پنج مؤلفه خواندن ارتباط معناداری با یکدیگر دارند.

واژه‌های کلیدی: تک‌زبانه فارسی و دوزبانه فارسی-ترکی آذری، درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی، میزان واژگان

۱. مقدمه

ایران، کشوری با تنوع گویشی فراوان است. در نواحی غیر فارسی‌زبان و حتی مهاجرپذیر ایران، با کودکان بسیاری مواجه هستیم که پیش از ورود به نظام آموزشی، به زبان مادری خود و نه زبان رسمی مورد آموزش سخن می‌گویند. این کودکان ناگزیرند هنگام ورود به نظام آموزشی، آموزش را به زبان فارسی آغاز نمایند. به این ترتیب کودکی که توانایی‌های دستوری، آوایی،

معنایی و واژگانی زبان دیگری را در سطح‌های گفتاری و شنیداری فرا گرفته‌است، باید در ابتدا، فراگیری مهارت‌های شفاهی را به زبان دیگر شروع کند. این کودک باید همزمان دو مهارت شناختی زبانی شامل خواندن و نوشتن را نیز بیاموزد. در این مرحله است که موضوع دوزبانگی در آموزش و پرورش ایران هم مطرح می‌شود. بیشتر کشورهای جهان از الگوها و مدل‌های گوناگون آموزش و پرورش دوزبانه‌ها استفاده می‌کنند. مهم‌ترین مدل‌هایی که برای آموزش و پرورش دوزبانه از سوی طراحان آموزش دوزبانگی و بر اساس چارچوب‌های نظری-کاهشی^۱، افزایشی^۲، بازگشتی^۳ و پویا^۴-ارائه شده‌است، مشتمل بر برنامه دوزبانه انتقالی^۵، برنامه دوزبانه غوطه‌ورسازی^۶ برنامه دوزبانه دوسویه^۷ (Khadivi et al., 2010; Kalantari, 2009) هستند. در ایران، برنامه درسی جامعی در پیوند با آموزش و پرورش افراد دوزبانه وجود ندارد. هر چند برخی آموزگاران منطقه‌های دوزبانه، در آموزش‌های خود از دو زبان استفاده می‌کنند. از دیدگاه زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی می‌توان مدل‌های دوزبانگی در منطقه‌های گوناگون ایران را از جنبه‌های گوناگونی بررسی کرد و بر حسب‌های متفاوتی برای وضعیت دوزبانگی در ایران برگزید (Kalantari, 2017). گونه‌های مختلف روش‌های دوزبانه شدن شامل دوزبانگی طبیعی، مدرسه‌ای و فرهنگی است. دوزبانه‌ها مشتمل بر گونه‌های کاملاً دوزبانه^۸، تقریباً دوزبانه^۹، شبه دوزبانه همزاد^{۱۰}، دوزبانگی تولیدی^{۱۱}، دوزبانگی دریافتی^{۱۲} هستند. این روش‌های دوزبانگی و انواع دوزبانگی نقش‌های متفاوتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بر عهده دارند. از دیدگاه نرسیسیانس Nercissians, (2003) برخی زبان‌شناسان، دوزبانگی را برپایه توانش و سطح مهارت زبانی تعریف می‌کنند. آن‌ها فردی را دوزبانه کامل می‌دانند که هر دو زبان را در تمام سطح‌های زبانی به شایستگی بداند؛ به یک اندازه به هر دو زبان تسلط داشته‌باشد؛ بتواند بر هر دو زبان به طور کامل کنترل داشته باشد و قادر به بیان پاره‌گفته‌های معنی‌دار به هر دو زبان باشد. همچنین بر ساخت دستوری هر دو زبان شناخت و آگاهی داشته باشد. هر چند تعریف و تقسیم‌بندی‌های دیگری نیز در پیوند با دوزبانگی و دوزبانه‌ها

¹ subtractive

² additive

³ recursive

⁴ dynamic

⁵ transitional

⁶ emersion

⁷ two-way

⁸ completely bilingual

⁹ nearly bilingual

¹⁰ doubly semilingual

¹¹ productive bilingualism

¹² receptive bilingualism

وجود دارد. بیکر (Baker, 2008) فردی را دوزبانه می‌داند که بتواند از دو زبان در موقعیت‌های گوناگون ارتباط با افراد گوناگون و در پیوند با هدف‌های ویژه بهره برد. از دیدگاه هامرز و بلانس (Homers & Blonce, 2006, qouted from Fayyazi et al., 2017) دوزبانگی حالت روانشناختی فردی است که به بیش از یک کد زبانی به عنوان وسیله ارتباط اجتماعی دسترسی دارد. در برداشتی مشابه، عشایری (Ashayeri, 2014) معتقد است اگر فردی برای برقراری ارتباط اجتماعی به بیش از یک کد زبان شناختی دسترسی داشته باشد، می‌توان وی را دوزبانه دانست.

در دو دهه اخیر، بررسی ارتباط بین مؤلفه‌های زبان بر پایه نظریه سیستم‌های پویا^۱ مورد توجه کارشناسان زبان قرار گرفته است. این موضوع که برگرفته از نظریه آشوب^۲ است، نخستین بار توسط لارسن فریمن^۳، در سال ۱۹۹۷ ارائه شد. این مفهوم سپس به وسیله ورسپور، دی بات و لووی (Verspoor et al., 2011) و لارسن فریمن (Larsen-Freeman, 2014) با نام نظریه سیستم‌های پویا در آموزش زبان مطرح شد. زیربنای این نظریه بر این مفهوم استوار است که زبان نظامی است مانند سایر نظام‌ها که عناصر آن به هم دیگر وابسته هستند. یادگیری زبان غیر خطی، نامنظم بوده و عناصر درون آن ممکن است با هم ارتباط پیش شرط، حمایتی یا رقابتی داشته باشند. جوهره وجود این ارتباط بر پایه این موضوع شکل گرفته است که فراگیران زبان، منابع شناختی محدودی^۴ دارند و به طور همزمان نمی‌توانند بر چندین مؤلفه زبان کنترل داشته باشند. برای نمونه، وقتی زبان آموز غیر ماهر بر دقت خود می‌افزاید، به همان اندازه ممکن است از روان‌خوانی او کاسته شود. همچنین زمانی که زبان آموز با سرعت دو برابر روان‌خوانی می‌کند، ممکن است خطاهای بیشتری انجام دهد. این دیدگاه همچنین با دیدگاه‌های پیشین در پیوند با آموزش زبان نیز همخوانی دارد. برای نمونه، ون پتن (Vanpatten, 1996) و الیس (Ellis, 2008) موضوع توجه غیر همزمانی فراگیر زبان بر شکل و معنا را ارائه کرده‌اند. بر اساس آن، هنگامی که فراگیر زبان بر ساختار زبان توجه بیشتری می‌کند، از درک مفهوم و معنا فاصله می‌گیرد. در تفسیر این یافته می‌توان این گونه استدلال کرد که مؤلفه‌های سازه خواندن مستقل از هم نیستند، بلکه دارای ارتباط مثبت یا منفی با هم دیگر هستند. برای نمونه، مهارت آگاهی واج‌شناختی، عاملی مؤثر بر یادگیری خواندن، نوشتن و میزان آگاهی واج‌شناختی در کودکان است که سبب کنترل و چیرگی آن‌ها بر دیگر مؤلفه‌های خواندن می‌شود.

¹ dynamic systems theory

² chaos

³ larsen freeman

⁴ limited cognitive resources

خواندن، یکی از مهمترین نیازهای یادگیری دانش آموزان بوده و یکی از راهکارهای اساسی برای پیشرفت زبان فارسی در نظام آموزش و پرورش رسمی کشور است. مهارت خواندن مشتمل بر بازشناسی دیداری واژه، شناسایی و استخراج معنا در سطح پاره گفته یا جمله و انسجام میان گزاره های متن است (Najafi Pazooki et al., 2013). در پژوهش های مرتبط با مهارت خواندن، سه گستره مرحله های خواندن، مهارت های پیش نیاز خواندن و آموزش خواندن که به صورت پیوسته و درهم تنیده با هم همپوشانی دارند، مورد توجه پژوهشگران این حوزه قرار گرفته اند. مرحله های خواندن از این قرارند؛ مرحله نخست آمادگی برای خواندن است که در آن مهارت های کلامی و زبانی، آگاهی هایی فرازبانی و رسم الخطی مطرح هستند. مرحله دوم، خواندن صوری بوده که توانایی خواندن ظاهری و کمتر معنایی واژه ها را می طلبد. در نهایت، در مرحله خواندن برای یادگیری، مشتمل بر درک مطلب و استفاده از نوشتار است. از دیدگاه دستجردی (Dastjerdi, 2010) در همه مرحله های سه گانه خواندن آگاهی های جهان شناختی، آگاهی های زبانی و فرازبانی و مهارت های شناختی و فراشناختی لازم است. مهارت خواندن همچنین شامل مؤلفه هایی است که برای تکمیل فرایند رشد و تکامل مهارت های خوانداری ضروری است. این مؤلفه ها، مشتمل بر درک مطلب، درستی و سرعت خواندن، آگاهی واج شناختی و میزان خزانه واژگانی هستند. به باور شان هان (Shanahan, 2006)، درک مطلب یا فهم درست از متن مشتمل بر فهم و درک هدف متن و توانایی ساخت معنا است. درستی خواندن یا درست خوانی عبارت است از قدرت و توانایی دانش آموز در تشخیص درست واژه های متن در نخستین کوشش. سرعت خواندن یا روان خوانی نیز میزان واژه هایی را شامل می شود که یک دانش آموز در هر دقیقه به صورت درست می خواند. به باور نیشن (Nation, 2004) خزانه واژگانی عبارت است از میزان و شمار واژه های فعال و غیر فعال زبانی. در نهایت، آگاهی واج شناختی عبارت است از توانایی تشخیص و دست کاری ساختمان و سازه های یک گفته بدون تکیه بر معنای آن (Soleimani & Dastjerdi, 2010). به نظر می رسد شناخت هر چه بیشتر توانایی های خواندن دانش آموزان دوزبانه، نخستین گام برای از بین بردن مشکل افت تحصیلی آن ها باشد. آگاهی از میزان مهارت خواندن دانش آموزان در سال های آغازین دوره ابتدایی به ویژه در دوره پیش دبستانی می تواند یکی از علت های احتمالی این افت را تبیین کرده و راه هایی را برای اصلاح نارسایی ها و جلوگیری از افت تحصیلی پیشنهاد دهد. در این مرحله ها، می توان پیش نیازهای شناختی مهارت خواندن را به ویژه در میان دوزبانه ها بررسی کرد. همچنین می توان با انجام تمرین ها و تکلیف های مربوط پیش نیازهای یادگیری، مهارت خواندن را در کودکان تقویت کرد تا با آمادگی ذهنی بیشتر، خواندن و نوشتن را بیاموزند. از سوی دیگر، با توجه به اینکه اطلاعات دقیق و معتبری از میزان مهارت خواندن

دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در سال اول ابتدایی در دسترس نیست، آگاهی از میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان می‌تواند در بهبود فراگیری درس‌های دیگر بسیار کمک کند. همچنین با استفاده از یافته‌های این پژوهش معلم‌ها می‌توانند در کلاس‌های درس، موفقیت بیشتری به دست آورند. بنابراین هدف پژوهش حاضر، مطالعه میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان اول ابتدایی در منطقه‌های دوزبانه (ترک‌زبان) و یک‌زبانه (فارس‌زبان) است. این مطالعه بر پایه پنج مولفه درک مطلب، درست خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان خزانه واژگان فارسی و تعیین چگونگی ارتباط این مؤلفه‌ها با هم قابل انجام است. بر پایه مفاهیم نظری و مرور پیشینه پژوهش، پرسش‌هایی مطرح می‌شود. نخست اینکه آیا بین میزان مهارت خواندن (درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان واژگان) دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و یک‌زبانه تفاوت وجود دارد؟ دوم آنکه، ارتباط بین مولفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه و یک‌زبانه (درک مطلب، درستی خواندن، سرعت خواندن، آگاهی واجی و میزان واژگان) چگونه است؟

۲. پیشینه پژوهش

در برخی از منطقه‌های کشور، هنگامی که کودک به سنی می‌رسد که باید تحت آموزش رسمی قرار گیرد، با زبانی غیر از زبان مادری خود که به عنوان زبان رسمی کشور شناخته شده، آموزش می‌بیند. همان‌گونه که یافته‌های پژوهش‌ها در استان‌های دوزبانه مانند آذربایجان شرقی و غربی، اردبیل، زنجان، کردستان، لرستان، خوزستان، سیستان و بلوچستان (Research council of Ministry of education, 1992) و (Khadivi et al., 2011) نشان می‌دهند در این استان‌ها میانگین دانش‌آموزان مردودی و ترک تحصیلی در دوره ابتدایی به ویژه در سال‌های اولیه بیشتر است. فضلی (Fazli, 2017) معتقد است بیشترین افت تحصیلی در پایه اول دبستان است و افت تحصیلی در منطقه‌های دوزبانه بیشتر از منطقه‌های دیگر است. البته این موضوع با توجه به رده‌شناسی زبان‌ها، یافته‌های متفاوتی در منطقه‌های دوزبانه به دنبال دارد. برای نمونه، با توجه به اینکه زبان ترکی آذری از خانواده زبان‌های اورال-آلتایی بوده و از جنبه رده‌شناسی از زبان فارسی دور است (Heydari et al., 2015)، افت تحصیلی بیشتری در این مناطق شاهد هستیم. با در نظر گرفتن اینکه در نظام آموزشی ایران، زبان فارسی وسیله انتقال مفاهیم سایر موضوع‌های درسی است، این احتمال وجود دارد که یکی از علت‌های افت تحصیلی دانش‌آموزان و تکرار پایه، مشکل در آموزش زبان فارسی و به دنبال آن نارسایی در یادگیری دانش‌آموزان باشد. معمولاً دانش‌آموزان دوزبانه در گفتار توصیفی، نمره کمتری از تک‌زبان‌ها کسب می‌کنند (Baghisheni

(et al., 2017). میزان تسلط دانش آموزان به زبان فارسی می تواند عاملی برای موفقیت در درس های دیگر باشد. به باور عباسی (Abbasi, 1998) میان توانایی دانش آموزان در پیشرفت تحصیلی زبان فارسی و پیشرفت تحصیلی آن ها در علوم و ریاضی ارتباط وجود دارد. غلامی و نیکوکار (Gholami & Nikokar, 2016) بیان می کنند، خواندن یکی از مهم ترین مهارت های زبانی و ارتباطی است و ابزاری مهم برای موفقیت در مدرسه. کودکی که در هر یک از مهارت های زبان فارسی مانند خواندن یا درک کردن مشکل داشته باشد، ممکن است در موضوع های درسی دیگر دچار مشکل یادگیری شود. کاکیا (Kakia, 2010) معتقد است کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان تک زبانه مشکل هایی در پیوند با رشد مهارت های زبانی و شناختی دارند. افت تحصیلی و عملکرد دانش آموزان در مهارت های زبانی از جنبه ای با دوزبانگی آن ها ارتباط دارد.

نخستین هدف برنامه های آموزش ابتدایی در سراسر دنیا، زبان آموزی و فعالیت های مربوط به آن است. خواندن شامل رمزگشایی صورت های نوشتاری به صورت های زبانی است که به شکل واحدهای واجی، صرفی و واژگانی نمایانده می شوند (Ghaemi et al., 2011). از دیدگاه ریید (Reid, 2016) خواندن، متغیر بسیار پیچیده ای بوده و ابعاد گوناگونی دارد. مهارت خواندن می تواند تسهیل گر فراگیری مهارت های زبانی-اجتماعی و مهارت های حیاتی اندیشیدن، اندیشه و آگاهی فرهنگی-اجتماعی باشد. عوامل زبانی مهارت خواندن مانند دارا بودن واژگان، بازنمایی آوایی حافظه کوتاه مدت برای عناصر صوتی، آگاهی از تناظر نویسه واج، رمزگردانی، برجسب گذاری بینایی کلامی، شناسایی ماهیت جهت دار نمادهای نوشتاری، هم آبی ترکیب نمادها، شناسایی و ترکیب و اجرا، آگاهی بر قوانین حاکم بر نوشتن هستند که در فرآیند خواندن نقش دارند (Thomson, 1995; quoted from Dastjerdi & Soleimani, 2006). از سوی دیگر، عوامل بیرونی از جمله پدیده دوزبانگی، گذراندن پیش دبستانی، میزان تحصیلات والدین، آماده نمودن شرایط لازم و کافی برای فراگیری مهارت خواندن مانند تهیه کتب داستان و در معرض آموزش قرار دادن کودکان، نحوه آموزش زبان فارسی، مهارت های پیش نیاز و حتی وضعیت اقتصادی-فرهنگی خانواده ها در میزان مهارت خواندن کودکان مؤثر هستند. برای انجام پژوهش در این حوزه ها، زبان شناسان مهارت خواندن را به ریز مؤلفه های گوناگونی دسته بندی کرده اند. دستجردی (Dastjerdi, 2010) مؤلفه های خواندن را به پنج بخش آگاهی واج شناختی، خواندن آوایی، روان خوانی، خزانه واژگانی، و درک مطلب تقسیم بندی کرده است. پژوهش های ایرانی که در زمینه خواندن و دوزبانگی انجام شده است، دوزبانگی و میزان مهارت های زبانی دانش آموزان را به صورت جامع مورد ارزیابی قرار نداده اند. برای نمونه، عزیزیان و عابدی (Azizian & Abedi, 2004) در سه زمینه درست خواندن، درک مطلب و آگاهی واج شناختی به

پژوهش پرداخته‌اند. سلیمانی و همکاران (Soleimani et al., 2009) آگاهی واجی و سرعت نامیدن خودکار را مورد بررسی قرار داده‌اند. قائمی و همکاران (Ghaemi et al., 2011) در زمینه سرعت، درستی و درک مطلب و کاکیا (Kakia, 2010) در زمینه سرعت و درک مطلب خواندن به تحقیق پرداخته‌اند.

دانش‌آموزان مردودی و ترک تحصیلی، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خواندن و نوشتن به ویژه در دوره ابتدایی، از جمله مشکلاتی هستند که دانش‌آموزان دوزبانه با آن روبه‌رو هستند (Assareh, 2008). بر پایه پژوهش مهرجو و هادیان (Mehrjoo & Hadian, 1992) برتری آزمودنی‌های یک‌زبانه در آزمون پیشرفت تحصیلی نسبت به دوزبانه‌ها، نشان‌دهنده این واقعیت است که دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه هستند. این مشکلات ناشی از درک نکردن مطالب ارائه‌شده توسط معلم است. کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011) در پژوهشی، به مقایسه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه ابتدایی پرداخته‌اند. آن‌ها نشان داده‌اند که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یک‌زبانه در گستره دانش مفهومی، درس‌های ریاضی و علوم به طور معناداری بالاتر از عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه است.

بررسی پژوهش‌های پیشین در پیوند با پیشرفت مؤلفه‌های خواندن، یافته‌های کاملاً همسویی را در پیوند با افراد تک‌زبانه و دوزبانه نشان نمی‌دهد. به نظر می‌رسد بیشتر پژوهش‌های ایرانی، پیشرفت تحصیلی ضعیف‌تر دانش‌آموزان دوزبانه را تبیین می‌کنند، در حالی که در پژوهش‌های غیر ایرانی گمانه‌زنی‌ها، نمایانگر برتری دانش‌آموزان دوزبانه در مؤلفه‌های زبان‌شناختی است. برای نمونه، کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011) با استناد به مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن پرلز^۱ (PIRLS-2006) نشان دادند عملکرد دانش‌آموزان یک‌زبانه در خواندن درک مطلب متن‌های ارائه شده در تمامی موارد بالاتر از دانش‌آموزان دوزبانه بوده است. سرعت خواندن یکی از مجموعه مهارت‌ها و توانایی‌هایی است که برای ارزیابی کنش زبانی در نظر گرفته می‌شود. یافته‌های پژوهش ایسکوبار و همکاران (Escobar, et al., 2018) نشان داد دوزبانه‌ها در آزمون فعالیت‌های روانی کلامی نسبت به تک‌زبان‌ها برتری داشتند. یافته‌های پژوهش‌های مرتبط با میزان واژگان در دو زبان، نشان می‌دهد که میزان واژگان دو زبانه‌ها بیشتر از تک‌زبانه‌ها است (Ben Zeeve, 1997). آلمن (Allman, 2003) با ارزیابی کودکان پیش‌دبستانی تک‌زبانه و دوزبانه دریافت که میزان ذخیره واژگانی در تک‌زبانه‌ها کمتر از دوزبانه‌ها است. در پژوهشی مشابه، هاف و کریستال (Hoff & Krystal, 2017) نشان دادند میزان رشد واژگان در دوزبانه‌ها بیشتر از تک‌زبانه‌ها بوده و میزان ذخیره واژگان بر اساس میزان قرار گرفتن در محیط انگلیسی متغیر است.

¹ PIRLS (progress in international reading literacy study)

برای بررسی آگاهی واج شناختی از روش‌های مانند تشخیص قافیه، ترکیب، تقطیع، دست‌کاری هجاها، خوشه‌ها و واج‌ها استفاده می‌شود (Soleimani & Dastjerdi, 2010). رشد آگاهی واج‌شناختی از سه سطح سلسله‌مراتبی پیروی می‌کند. به این معنا که کودکان در ابتدا آگاهی از هجا، سپس آگاهی از آغاز و قافیه و در نهایت، آگاهی از واج را به دست می‌آورند (بلکمن، 2013, Blachman). همچنین همبستگی معناداری میان خرده مؤلفه‌های آگاهی واجی نشان داده شده‌است (احدی و همکاران، 2006, Ahadi et al.). بسیاری از پژوهش‌ها در زمینه مهارت‌های اولیه و لازم در فراگیری خواندن، روی مسئله آگاهی واج‌شناختی تمرکز دارند. برخی از تکلیف‌ها و مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی، در مقایسه با دیگر موارد از قدرت پیش‌بینی بهتر و بالاتری برخوردارند. برای نمونه، مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که زودتر پدیدار می‌شوند، مانند تقطیع هجایی، از قدرت پیش‌بینی کمتری برخوردارند. همچنین، آن دسته از مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که دیرتر به دست می‌آیند، مانند تقطیع واجی و دست‌کاری واجی، از قدرت پیش‌بینی بالاتری برخوردارند (Soleimani & Dastjerdi, 2010).

۳. روش پژوهش

مقاله حاضر، پژوهشی مقطعی بوده که با روش توصیفی-تحلیلی انجام شده‌است. برای گردآوری داده‌ها، آزمون‌گران با استفاده از ابزارهای آزمون کتبی و شفاهی به صورت حضوری و فردی از دانش‌آموزان آزمون گرفتند. جامعه آماری این پژوهش عبارت است از تمامی کلاس‌های اول ابتدایی پسر و دختر که در سال ۱۳۹۵ در کلاس اول ابتدایی در شهر تهران و تبریز تشکیل شده بود. از میان استان‌های دوزبانه فارسی-ترکی آذری، استان آذربایجان شرقی و از بین استان‌های فارسی زبان، استان تهران به صورت تصادفی انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، ابتدا از منطقه‌های نوزده‌گانه تهران، به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای از میان پنج بخش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکزی، مناطق ۱۸-۱۲-۷-۵-۳ انتخاب شدند. از مناطق تبریز هر پنج ناحیه (منطقه) انتخاب شدند. سپس با وجه تشابه و هم سطح بودن آزمون‌دهندگان از جنبه اقتصادی، اجتماعی، آموزشی و فرهنگی و میزان سواد والدین از هر منطقه، به دقت مورد بررسی قرار گرفت. سپس، بر اساس آن دو مدرسه ابتدایی به جز مدارس ویژه (یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه) انتخاب گردیده و از هر مدرسه یک کلاس گزینش شد. به منظور انتخاب مدرسه‌های همگن از دیدگاه‌های رابطان پژوهش منطقه‌ها و نواحی استفاده گردید و پس از مشورت با آن‌ها، مدارس نمونه آماری انتخاب شدند. با در نظر گرفتن اینکه، از هر منطقه حداقل یک کلاس دخترانه و یک کلاس پسرانه

انتخاب شود، به طور کلی ده کلاس اول ابتدایی از تهران و ده کلاس از تبریز به صورت تصادفی انتخاب گردید. با انتخاب روش تصادفی منظم از هر کلاس ۱۵ نفر انتخاب شد (در تهران فقط تک‌زبانه و در تبریز فقط دوزبانه). در نتیجه، نمونه آماری مشتمل بر ۱۵۰ نفر دانش‌آموز دوزبانه و ۱۵۰ نفر دانش‌آموز تک‌زبانه بود. نوع دوزبانگی دانش‌آموزان دوزبانه فارسی-ترکی آذری متوالی و از نظر سطح دوزبانگی از نوع غیرهمسان بوده است. دوزبانه متوالی کسی است که زبان دومش پس از تکمیل مراحل اولیه زبان مادری آغاز می‌شود. هر چند دوزبانه همزمان کسی است که هر دو زبان را در روزهای نخستین کودکی شروع به سخن گفتن کند. در دوزبانگی همسان، فرد در هر وضعیت قادر است هر دو زبان را چون گویش‌ور آن زبان سخن گوید و نمی‌توان بین او و گویش‌ور زبان تفاوتی در نظر گرفت. این در حالی است که در دوزبانگی غیر همسان، فرد در یک زبان که احتمالاً زبان مادری باشد، تسلط بیشتری دارد (Mazlum, 2010). برای اطمینان از معیار تک‌زبانگی یا دوزبانگی، نوع و سطوح آن‌ها در دانش‌آموزان از دو روش تکمیل پرسش‌نامه اطلاعات مربوط به تک‌زبان بودن دانش‌آموز توسط معلم و پرسش شفاهی از دانش‌آموز استفاده شد. با توجه به اینکه آزمون‌ها در اردیبهشت ماه انجام شدند، معلمان آگاهی کافی از همسان/غیر همسان بودن و یا متوالی/همزمان بودن وضعیت چندزبانگی دانش‌آموزان داشتند. همچنین، به سبب آنکه آزمون‌ها به صورت فردی انجام می‌شدند، پیش از آغاز آزمون از دانش‌آموز خواسته می‌شد که میزان سخن گفتن خود به فارسی در خانه و زمان شروع به سخن گفتن به فارسی را در پرسش‌نامه مشخص نماید.

ابزار پژوهش برای سنجش سه مؤلفه درک مطلب، سرعت خواندن و درستی خواندن، آزمون سیاهه خواندن شفاهی و همکاران (Shafiei et al., 2010) با پایایی ۰/۷۷ بود. میزان آگاهی واج‌شناختی با خرده آزمون آگاهی واجی سلیمانی و دستجردی (Soleimani & Dastjerdi, 2010) با پایایی ۰/۹۰ سنجیده شد. برای تعیین میزان واژگان، آزمون محقق ساخته نعمت‌زاده و همکاران (Nematzadeh et al., 2011) با پایایی ۰/۸۴ به کار گرفته شد که با استفاده از روش آزمون-باز آزمون انجام شده بود. برای گردآوری داده‌ها، چهار زن که تحصیلات دانشگاهی مرتبط از جمله روانشناسی و سنجش داشتند، به عنوان آزمونگر انتخاب شدند. سپس، یک هفته پیش از آزمون، چگونگی گردآوری داده‌ها در چند جلسه به آن‌ها شرح داده شد.

در تهیه متن‌های آزمون‌های موجود (آزمون درک مطلب) و محقق ساخته (آزمون واژگان) کوشش شد نوع قلم کامپیوتری و اندازه آن به صورت نوشتاری کتاب نزدیک باشد. در برنامه درسی فارسی دوره ابتدایی، همان‌گونه که در مقدمه کتاب راهنمای معلم اشاره شده است، سه نوع

خط نسخ، خط نوشتاری یا تحریری و خط شبه نستعلیق در نظر گرفته شده که در قسمت‌های گوناگون کتاب به کار گرفته می‌شود. نخستین فعالیت مربوط به آزمون درک مطلب، سرعت و درستی خواندن بود. سرعت خواندن در این پژوهش بر پایه تعریف (Shanahan, 2006)، میزان واژه‌هایی را شامل می‌شود که یک دانش آموز در هر دقیقه به درستی می‌خواند. درستی خواندن بر پایه طبقه‌بندی خطاهای خواندن کرک و چالفنت (Cork & Chalfant, 1988; quoted from Azizian & Abedi, 2009) سنجش شد. این موارد شامل اضافه‌خوانی، کم‌خوانی، هم‌معناخوانی، بسیار من کردن و برعکس خوانی هستند. بر پایه اضافه‌خوانی، کودک واژه‌ای را لابه‌لای متن قرار می‌دهد. بر مبنای کم‌خوانی یا حذف، کودک در هنگام خواندن، برخی واژه‌ها یا بخش‌هایی از جمله را حذف می‌کند. در هم‌معناخوانی، کودک واژه‌ای را جانشین واژه دیگری می‌کند. بر پایه من کردن بسیار، کودک در هنگام خواندن بارها درنگ می‌کند. بر اساس فرایند برعکس خوانی، کودک در موقع خواندن واژه‌ها را وارونه می‌خواند، برای نمونه «باد» را «داب» می‌خواند. آزمون گر بلافاصله پس از خواندن، میزان سرعت خواندن دانش آموز را بر مبنای دقیقه و ثانیه روی فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌کرد. در ادامه، برای درک میزان درک مطلب دانش آموز، آزمون گر چهار پرسش درک مطلب از همان متن را از دانش آموز می‌پرسید و نمره به دست آمده بر مبنای صد در فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌شد. دومین آزمون، مربوط به میزان آگاهی واجی بود که داده‌ها به صورت حضوری و مصاحبه‌ای گردآوری شدند. در سومین آزمون، آزمونگر از دانش آموز می‌خواست تا ۲۰ واژه مربوط به آزمون میزان واژگان را تشخیص داده و با صدای بلند بخواند. سپس تعداد واژه‌هایی که به درستی تشخیص داده بود، را در فرم ویژه این فعالیت ثبت می‌کرد. تقریباً ده دقیقه زمان لازم بود تا هر دانش آموز همه فرایند این آزمون‌ها، را انجام دهد. سعی می‌شد زمان آزمون طولانی نشود تا دانش آموز خسته نشده و از اشتیاقش در انجام آزمون کاسته نشود. برای تعیین تفاوت خواندن بین دو گروه تک‌زبان و دوزبان داده‌های استخراج شده با آزمون t مستقل تحلیل شدند. همچنین برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

۴. تجزیه و تحلیل یافته‌ها

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش، ابتدا از آزمون توصیفی استفاده شد که جدول (۱) شاخص‌های توصیفی مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش آموزان را نشان می‌دهد.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه

متغیر	گروه	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	خطای استاندارد میانگین
درک مطلب	تک‌زبانه	۱۵۰	۷۹/۸۳	۱۷/۵۴۶	۱/۴۳۳
	دوزبانه	۱۵۰	۷۷	۲۰/۳۸۲	۱/۶۶۴
صحت خواندن	تک‌زبانه	۱۵۰	۹۸/۵۰	۲/۱۱۲	۰/۱۷۳
	دوزبانه	۱۵۰	۹۷/۱۰	۴/۱۹۸	۰/۳۴۳
سرعت خواندن	تک‌زبانه	۱۵۰	۲/۱۲	۰/۹۷۵	۰/۰۷۹۶
	دوزبانه	۱۵۰	۲/۴۱	۱/۱۰۴	۰/۰۹۰۱
میزان واژگان	تک‌زبانه	۱۵۰	۱۹/۶۳	۱/۰۰۷	۰/۰۸۲
	دوزبانه	۱۵۰	۱۹/۴۹	۱/۰۲۱	۰/۰۸۳
آگاهی واجی	تک‌زبانه	۱۵۰	۷/۸۳	۶/۷۳۶	۰/۵۵۰
	دوزبانه	۱۵۰	۷/۳۶	۱/۵۸۱	۰/۱۲۹

در بخش تحلیل با آمار استنباطی، برای بررسی تفاوت میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان یک‌زبانه و دوزبانه از آزمون t گروه‌های مستقل، استفاده شد. جدول (۲) شاخص‌های آمار استنباطی در هر یک از مولفه‌های مهارت خواندن را نشان می‌دهد.

جدول ۲: آزمون t مستقل برای تعیین تفاوت میزان مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه

متغیر	T	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین	تفاوت خطای میانگین	فاصله اطمینان ۹۵٪
						حد پایین حد بالا
درک مطلب	۱/۲۹۰	۲۹۸	۰/۱۹۸	-۲/۸۳۳	۲/۱۹۶	-۷/۱۵۵ ۱/۴۸۸
صحت خواندن	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۰۰۰	-۱/۴۰۰	۰/۳۸۴	-۲/۱۵۵ -۰/۶۴۵
سرعت خواندن	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۰۱۶	-۱/۴۰۰	۰/۳۸۴	-۲/۱۵۵ -۰/۶۴۵
میزان واژگان	۳/۶۴۸	۲۹۸	۰/۴۰۳	-۰/۴۷۳	۰/۵۶۵	-۱/۵۸۵ ۰/۶۳۸
آگاهی واجی	۱/۱۹۵	۲۹۸	۰/۲۳۳	-۰/۱۴۰	۰/۱۱۷	-۳۷۰ ۰/۰۹۰

همان‌گونه که در جدول (۲) نشان داده شده‌است، یافته‌های آزمون t مستقل نمایانگر آن است سطح معناداری برای مقایسه میانگین دو گروه در آزمون درک مطلب ($Sig=0/198$)، میزان واژگان ($Sig=0/403$) و آگاهی واجی ($Sig=0/233$) بزرگ‌تر از $0/05$ است. بر این مبنای می‌توان نتیجه گرفت تفاوتی بین دو گروه در آزمون‌های درک مطلب، میزان واژگان و آگاهی واجی وجود ندارد. هر چند سطح معناداری برای مقایسه میانگین دو گروه در آزمون‌های درستی خواندن ($Sig=0/000$) و سرعت خواندن ($Sig=0/016$) کمتر از $0/05$ به دست آمد. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت تفاوتی بین دو گروه در دو مؤلفه درستی خواندن و سرعت خواندن معنادار است. برای تعیین و اطمینان از معنادار بودن میزان ارتباط بین مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان دوزبانه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول (۳) نشان داده شده‌است.

جدول ۳: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان دوزبانه

متغیرها	درک مطلب	صحت خواندن	سرعت خواندن	میزان واژگان	آگاهی واجی
ضریب همبستگی	۱	$0/335^{**}$	$-0/290^{**}$	$0/364^{*1}$	$0/212^{**2}$
درک مطلب		$0/000$	$0/000$	$0/000$	$0/009$
صحت خواندن	$0/335^{**}$	۱	$-0/378^{**}$	$0/189^{*}$	$0/152$
سرعت خواندن	$-0/290^{**}$	$-0/378^{**}$	۱	$-0/226^{**}$	$-0/196^{*}$
میزان واژگان	$0/364^{**}$	$0/189^{**}$	$-0/226^{**}$	۱	$0/219^{**}$
آگاهی واجی	$0/212^{**}$	$0/152$	$-0/196^{*}$	$0/219^{**}$	۱

* $p < 0.05$ در سطح $0/05$ معنادار است،

** $p < 0.01$ در سطح $0/01$ معنادار است،

همان‌گونه که در جدول بالا نشان داده شده‌است، بیشتر مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان دوزبانه رابطه مثبتی با هم دارند. هر چند در برخی موارد، ارتباط منفی بین مؤلفه‌ها مشاهده می‌شود. مؤلفه درک مطلب با سه مؤلفه درستی خواندن ($r=0/335$ ؛ $p=0/000$)، میزان واژگان ($r=0/364$ ؛ $p=0/000$) و آگاهی واجی ($r=0/212$ ؛ $p=0/009$) رابطه مثبت معنادار داشته و با سرعت خواندن ($r=-0/290$ ؛ $p=0/000$) رابطه منفی معنادار دارد. مؤلفه درستی خواندن با میزان واژگان رابطه مثبت معنادار ($r=0/189$ ؛ $p=0/021$)؛ با سرعت خواندن ($r=-0/378$ ؛ $p=0/000$) رابطه منفی معنادار و با آگاهی واجی ($r=0/152$ ؛ $p=0/063$) رابطه معناداری ندارد. سرعت خواندن با میزان واژگان ($r=-0/226$ ؛ $p=0/005$) و با آگاهی واجی ($r=-0/196$ ؛ $p=0/016$) رابطه معنادار منفی دارد. در نهایت، آگاهی واج‌شناختی با میزان واژگان ($r=0/219$ ؛ $p=0/007$) رابطه مثبت معنادار دارد. همچنین، به منظور اطمینان از معنادار بودن ارتباط مؤلفه‌های مهارت خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید که نتایج آن در جدول زیر نشان داده شده‌است.

جدول ۴: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه

متغیرها	درک مطلب	صحت خواندن	سرعت خواندن	میزان واژگان	آگاهی واجی
درک مطلب	۱	۰/۳۰۱** ^۱	۰/۱۵۲	۰/۲۲۶** ^۲	۰/۱۴۶
صحت خواندن	۰/۳۰۱**	۱	-۰/۶۸۵**	۰/۵۴۹**	۰/۱۰۶
سرعت خواندن	۰/۱۵۲	-۰/۶۸۵**	۱	-۰/۱۴۸	-۰/۱۲۰
میزان واژگان	۰/۲۲۶**	۰/۵۴۹**	-۰/۱۴۸	۱	۰/۰۷۳
آگاهی واجی	۰/۱۴۶	۰/۱۰۶	-۰/۱۲۰	۰/۰۷۳	۱

**^۱ در سطح ۰/۰۱ معنادار است، $p < 0.01$

*^۲ در سطح ۰/۰۵ معنادار است، $p < 0.05$

یافته‌های جدول بالا نشان می‌دهد مؤلفه درک مطلب با دو مؤلفه درستی خواندن ($r=0/301$)؛ $p=0/000$ و میزان واژگان ($r=0/226$ ؛ $p=0/000$) رابطه مثبت معنادار دارد، اما با سرعت خواندن ($r=0/152$ ؛ $p=0/063$) و آگاهی واجی ($r=0/146$ ؛ $p=0/075$) رابطه معنادار ندارد. مؤلفه درستی خواندن با میزان واژگان رابطه مثبت معنادار ($r=0/549$ ؛ $p=0/000$)؛ با سرعت خواندن ($r=0/685$ ؛ $p=0/000$) رابطه منفی معنادار و با آگاهی واجی ($r=0/106$ ؛ $p=0/197$) رابطه معناداری ندارد. سرعت خواندن با میزان واژگان ($r=0/329$ ؛ $p=0/000$) و با آگاهی واجی ($r=0/120$ ؛ $p=0/142$) رابطه معناداری ندارد. در نهایت، آگاهی واج‌شناختی با میزان واژگان ($r=0/089$ ؛ $p=0/126$) رابطه‌ای ندارد.

۵. بحث و نتیجه گیری

بررسی تحلیل داده‌ها نشان‌دهنده این است که بین مهارت خواندن دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی دوزبانه و تک‌زبانه در مؤلفه‌های درستی و سرعت خواندن تفاوت وجود دارد. هر چند در مؤلفه‌های دیگر مهارت خواندن از قبیل درک مطلب، میزان آگاهی واجی و میزان واژگان فارسی تفاوتی مشاهده نگردید. مروری بر پژوهش‌ها در این زمینه نشان داد پژوهشی که کاملاً منطبق بر این پژوهش باشد و پنج مؤلفه خواندن در دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌ها را مورد بررسی قرار داده باشد، وجود نداشت. یافته‌های این پژوهش‌ها با برخی پژوهش‌ها که میزان مهارت خواندن را از جنبه‌های گوناگون مورد بررسی قرار داده‌اند، همسویی داشته و یا در مواردی نداشته‌است. به طور کلی، یافته‌های این مقاله، با پژوهش‌های محمودی و محمودی (Mahmoodi & Mahmoodi, 2010)، کریمی و کبیری (Karimi & Kabiri, 2011)، ادیب و همکاران (Adib et al., 2009)، و حسناتی و همکاران (Hasanati et al., 2016) همخوانی دارد. آن‌ها نشان دادند بین میانگین نمره توانایی خواندن دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه تفاوت معناداری وجود داشته‌است. برای نمونه، محمودی و محمودی (Mahmoodi & Mahmoodi, 2010)، نشان دادند توانایی خواندن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی فارسی‌زبان بیشتر از دانش‌آموزان ترک‌زبان بوده‌است. یامی (Yami, 2003) میزان تفاوت درک مطلب خواندن فارسی در میان فارغ‌التحصیلان پایه اول ابتدایی را در یکی از منطقه‌های آذربایجان با میزان درک مطلب خواندن فارسی در گروه مشابه در تهران بررسی و مقایسه نمود. وی به این نتیجه رسیده بود که میزان درک مطلب خواندن فارسی در دو گروه اختلاف زیادی دارد و نمره‌های گروه اول نسبت به گروه دوم به صورت معناداری کمتر است. پژوهش‌های دادستان و مجدآبادی (Dadestan & Majdabadi, 1996) در مورد توانایی‌های کودکان غیرفارسی‌زبان در زبان فارسی در آغاز ورود به نظام آموزشی نشان دادند که سطح زبان

بیانی و دریافتی دوزبانه‌ها نسبت به تک‌زبانه‌ها به صورت معناداری پائین‌تر است. یافته‌های پژوهش خاچاطوریان (Khachatorian, 1998) نمایانگر کم‌بودن متوسط اندازه جمله و میانگین تعداد واژه‌ها در گفتار دانش‌آموزان دوزبانه نسبت به تک‌زبانه‌ها بوده است. همچنین ساخت نحوی دوزبانه‌ها در زبان فارسی ساده‌تر و جمله‌های مرکب کمتری در متن آن‌ها به کار رفته است. احدی و همکاران (Ahadi et al., 2006) نشان دادند که سرعت خواندن از ۹۴/۹ واژه در دقیقه در دوم ابتدایی به ۱۱۹ واژه در دقیقه، در پنجم ابتدایی افزایش می‌یابد. در مقاله حاضر، سرعت خواندن متن ۱۰۰ واژه‌ای برای دانش‌آموزان اول ابتدایی تک‌زبانه ۲/۱۲ ثانیه و دانش‌آموزان دوزبانه ۲/۴۱ ثانیه بوده است. یافته‌های بررسی حسناتی و همکاران (Hasanati et al., 2016) بر کودکان اول ابتدایی دوزبانه لک فارسی نشان می‌دهد که این کودکان بعد از دوره یک ماه آموزش در همه مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی مورد بررسی در دو بار انجام آزمون تفاوت معناداری نشان دادند. در میان پژوهش‌های غیر ایرانی، یافته‌های مقاله حاضر با نتایج تحقیق ریید (Reid, 2016)، لوپز و همکاران (Lopez, 2006) هم‌خوانی دارد. هر چند با نتایج یافته‌های تحقیق ایسکوبار و همکاران (Escobar et al., 2018)، (Ben Zeeve, 1997)، آلمن (Allman, 2003) و (Hoff & Krystal, 2017) همخوانی ندارد.

یکی از دلایل ناهمخوانی یافته‌های پژوهش حاضر با برخی پژوهش‌های غیر ایرانی مورد اشاره، روش‌های دوزبانه شدن در ایران است. با توجه به اینکه دوزبانه‌های ایرانی در سیستم آموزشی برنامه‌ای برای آموزش زبان اول ندارند، بنابراین فقط به مهارت‌های شفاهی زبان اول دست یافته و از تسلط مهارت‌های شناختی و تحصیلی زبان اول باز می‌مانند. در بیشتر پژوهش‌های غیر ایرانی که به مقایسه میان مهارت خواندن دانش‌آموزان پزداخته‌اند، دانش‌آموزان دوزبانه به هر دو زبان آموزش می‌بینند. این موضوع، سبب آگاهی‌های بهتر دوزبانه‌ها از ساختار دوزبان می‌شود. فرد دوزبانه با هر دو زبان آموزش دیده و در نتیجه دو ابزار ذهنی در اختیار دارد و دوزبانگی سبب افزایش توانایی‌های بالقوه وی می‌شود. بنابراین تأثیر مثبت دوزبانگی هنگامی بیشتر نشان داده می‌شود که هر زبان به طور روزمره و به یک میزان مورد استفاده قرار گیرند. میزان و نحوه استفاده از زبان اول نقش مهمی در ایجاد آثار مثبت و منفی دوزبانگی بر عهده دارد. به گونه‌ای که در برخی موارد نمایانگر برتری دوزبانه‌ها در میزان آگاهی واجی و میزان خزانه واژگان است (برای نمونه رجوع شود به نتایج یافته‌های ایسکوبار و همکاران (Escobar et al., 2018) و هاف و کریستال (Hoff & Krystal, 2017). دلیل دیگر در پیوند با برابری میانگین نمره‌های دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در مؤلفه‌های بالا، می‌تواند مربوط به بهبود کیفیت آموزش و عوامل مرتبط با خواندن در مناطق برخوردار مانند شهر تبریز باشد. شهر تبریز از شهرهای برخوردار ایران بوده و امکانات

آموزشی مناسبی دارد. بیشتر کودکان پیش از مدرسه در معرض آموزش قرار دارند و یا با گذارندن دوره یک یا دو ساله پیش دبستانی مهارت‌های پیش‌نیاز خواندن را کسب می‌کنند. در پیوند با متفاوت بودن سرعت و دقت دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه، می‌توان تفسیرهای گوناگونی ارائه کرد. یافته‌های این بخش، بیشترین تأثیر را از دوزبانگی گرفته‌است، که از دیدگاه‌های مختلف از جمله زبان‌شناسی و روان‌شناسی قابل بررسی و تفسیر است. با توجه به رده‌شناسی زبان‌ها، زبان ترکی آذری از خانواده زبان‌های اورال-آلتایی بوده و از جنبه رده‌شناسی از زبان فارسی دور است (Heydari et al., 2015)، بنابراین با توجه به تفاوت‌های بیشتر و تداخل زبانی، میزان درستی و سرعت پائین دانش‌آموزان مناطق ترک‌زبان در مهارت خواندن قابل تبیین است.

بررسی ارتباط میان مؤلفه‌های زبانی از دیدگاه نظریه سیستم‌های پویا^۱ نیز قابل بررسی است. یافته‌هایی که در این بخش به دست آمد، بسیار جالب بود و از جنبه نظری می‌تواند به تعریف درست و دقیق مهارت خواندن کمک نماید. تحلیل ارتباط بین مؤلفه‌های خواندن نشان داد که میان بیشتر مؤلفه‌های خواندن رابطه مثبت وجود دارد. هر چند مابین برخی مؤلفه‌ها رابطه منفی مشاهده گردید. همچنین، در پیوند با ارتباط این مؤلفه‌ها در میان دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه تفاوت زیادی نداشت و تنها تفاوت مربوط به ارتباط درک مطلب با سرعت خواندن و آگاهی واجی بود که در تک‌زبان‌ها این ارتباط مشاهده نشد. همچنین ارتباط مؤلفه سرعت خواندن با میزان واژگان و آگاهی واجی در دانش‌آموزان دوزبانه منفی معنادار بود که این ارتباط نیز در دانش‌آموزان تک‌زبان مشاهده نگردید. موضوع قابل توجه در پیوند با یافته‌های این پرسش آن بود که بین درک مطلب و دو مؤلفه درستی و میزان واژگان در هر دو گروه رابطه مثبت معنادار وجود دارد. به این مفهوم که هر چه میزان واژگان و درستی خواندن دانش‌آموزان افزایش می‌یافت، عملکرد درک مطلب آن‌ها نیز افزایش پیدا می‌کرد. یافته دیگر این پژوهش این بود که مؤلفه سرعت با درستی خواندن در هر دو گروه دانش‌آموزان اول ابتدایی رابطه منفی معنادار داشت. به این معنا که هرچه سرعت آن‌ها در خواندن افزایش می‌یافت، دقت و درستی خواندن آن‌ها کاهش پیدا می‌کرد و تعداد خطاهای بیشتری مرتکب می‌شدند. همچنین، یافته‌های رابطه بین میزان واژگان و درستی خواندن نشان داد، هر چه میزان واژگان دانش‌آموزان افزایش می‌یافت، میزان خطاهای کمتری مرتکب می‌شدند. همچنین مؤلفه سرعت با میزان واژگان و آگاهی واجی در گروه دوزبانه رابطه منفی معنادار و در دانش‌آموزان تک‌زبان تفاوت معناداری نداشت. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد با توجه به نظریه سیستم‌های پویا دانش‌آموزان دوزبانه به طور همزمان قدرت کنترل و تسلط همه مؤلفه‌های مهارت خواندن را نداشتند. در نهایت، اینکه در

¹ dynamic systems theory

برخی از موارد هیچ ارتباطی بین مؤلفه‌های خواندن مشاهده نگردید. برای نمونه، میزان واژگان و آگاهی واجی هیچ ارتباط معناداری نشان ندادند. مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که در این زمینه پژوهش‌های جامعی انجام نشده‌است. پژوهش‌های اندک موجود، فقط در پیوند با ارتباط آگاهی واج‌شناختی با سایر مؤلفه‌های خواندن هستند و نه تمام ارتباط این مؤلفه‌ها با یک‌دیگر. برای نمونه، قائمی و همکاران (Ghaemi et al., 2011) رابطه بین آگاهی صرفی و مؤلفه‌های خواندن را بررسی کردند. آن‌ها نشان دادند به طور کلی، ضریب همبستگی بین آگاهی صرفی و درستی خواندن ۰/۹۱-، بین آگاهی صرفی و درستی خواندن ۰/۹۵، و بین آگاهی صرفی و درک مطلب ۰/۹۲ بود. احدی و مخلصین (Ahadi & Mokhlesin, 2016) با بررسی ارتباط حافظه واجی، آگاهی واج‌شناختی و مهارت زبانی در کودکان پیش دبستانی نشان دادند، بین آگاهی واج‌شناختی و رشد زبانی همبستگی وجود دارد. دستجردی و سلیمانی (Dastjerdi & Soleimani, 2006) نشان دادند در میان انواع تکالیف و مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی برخی نسبت به بقیه از قدرت پیش‌بینی بهتر و بالاتری برخوردارند. برای نمونه، مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که زودتر به وجود می‌آیند، مانند تقطیع هجایی، از قدرت پیش‌بینی کمتری برخوردارند. همچنین آن مهارت‌های آگاهی واج‌شناختی که دیرتر به وجود می‌آیند، مانند تقطیع واجی و دستکاری واجی، از قدرت پیش‌بینی بالاتری برخوردارند.

پژوهش حاضر، تحت تأثیر محدودیت‌هایی قرار داشته‌است که شاید هر یک از آن‌ها می‌توانند یافته‌های آن را به ویژه از جنبه تعمیم یافته‌ها متأثر سازند. با این وجود تلاش شد تا اندازه‌ی ممکن متغیرهای مهم تأثیرگذار در روند پژوهش کنترل شود و اثرات آن‌ها به حداقل کاهش یابد. نخستین محدودیت این پژوهش، مربوط به تعمیم‌پذیری است. یافته‌های این پژوهش قابل تعمیم به کل جامعه‌های دوزبانه و یک‌زبانه نیست. زیرا پژوهش حاضر فقط در شهرهای تهران و تبریز که جزء شهرهای برخوردار هستند، محدود شده بود. همچنین این مقایسه فقط بین دانش‌آموزان تک‌زبانه فارس و دوزبانه ترک انجام گرفت. علاوه بر این، پژوهش مورد اشاره، فقط به اول ابتدایی محدود بوده و تعمیم آن به کلاس‌ها و دروس دیگر با محدودیت روبه‌رو است. در نهایت، پژوهش حاضر فقط محدود به بررسی پنج جنبه مهارت خواندن بوده‌است و جنبه‌های دیگر مورد مطالعه قرار نگرفته‌است. این پژوهش می‌تواند پیشنهاد‌های کاربردی برای مسئولین آموزش و پرورش ارائه دهد. به دلیل معنادار بودن تفاوت میانگین سرعت و درستی خواندن در دانش‌آموزان تک‌زبانه و دوزبانه پیشنهاد می‌شود مسئولین آموزشی از برنامه‌های مداخله‌ای ویژه مناطق دوزبانه به صورت جدی حمایت کنند. همچنین با توجه به یافته‌های این پژوهش، مبنی بر وجود ارتباط مؤلفه‌های گوناگون مهارت خواندن پیشنهاد می‌شود با آموزش معلمان مقطع اول ابتدایی و

گنجاندن این مؤلفه‌ها در برنامه درسی آنان به آموزش مولفه‌های خواندن پرداخته شود. امید است در پژوهش‌های پسین، جنبه‌های دیگری از مهارت خواندن مورد بررسی قرار گیرد. از جمله اینکه مهارت خواندن در بین دانش‌آموزان سایر گروه‌های زبانی مورد مقایسه قرار گرفته و با روش کیفی و از گونه قوم‌نگاری به وسیله پژوهشگران دیگر انجام شود. همچنین از آنجایی که پژوهش حاضر فقط در پایه اول ابتدایی به انجام رسیده‌است، انجام پژوهشی از این گونه در سایر پایه‌های تحصیلی می‌تواند مؤثر واقع شود. همچنین انجام پژوهش‌ها در سایر استان‌ها و در سطح وسیع‌تر می‌تواند مبنای مناسبی را برای مقایسه این شیوه فراهم آورد. در نهایت، اینکه زبان یک سازه پیچیده و مؤلفه‌های گوناگونی دارد، پیشنهاد می‌شود رابطه بین سایر مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های دیگر مهارت خواندن نیز بررسی گردد.

فهرست منابع

- احدی، حوریه، محمد رحیم شاه‌بداغی، سقراط فقیه زاده و بهروز محمودی بختیاری (۱۳۸۵). سرعت گفتار و خواندن در دانش‌آموزان دختر پایه دوم و پنجم ابتدایی شهر تهران. «شنوایی شناسی-دانشکده توانبخشی دانشگاه علوم پزشکی تهران». دوره ۱۵. شماره ۲. صص ۳۷-۳۰.
- احدی، حوریه و مریم مخلصین (۱۳۹۵). «بررسی ارتباط حافظه واجی، آگاهی واج شناختی و مهارت زبانی در کودکان پیش دبستانی». کومش. جلد ۱۷. شماره ۳ (پیاپی، ۵۹). صص ۶۲-۷۰.
- ادیب، یوسف، اسکندر فتحی آذر و نظیره محمودی (۱۳۸۸). «مقایسه قدرت خوانایی دانش‌آموزان یک زبانه و دوزبانه در درس فارسی پنجم ابتدایی و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی». پایان‌نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده. دانشگاه تبریز.
- باغیشنی، حسین، ریحانه محمدی، سعدی مصطفی پور، مهدی رستمی، احمد پیرخضریان و سعید حسینی (۱۳۹۶). «مقایسه سرعت گفتار و خواندن در دانش‌آموزان تک و دو زبانه فارسی-کردی سوم دبستان». علوم پیراپزشکی و توانبخشی. سال ۶. شماره ۱. صص ۷۵-۸۲.
- حسنتی، فاطمه، محمدرضا رستمی و عباس علی‌پور (۱۳۹۴). «بررسی تأثیر آموزش مدرسه‌ای بر مهارت آگاهی واج‌شناختی کودکان دوزبانه لک فارس زبان ۶ ساله». طب توانبخشی. دوره ۴. شماره ۴. صص ۲۸-۳۳.
- حیدری، عبدالحسین، مهدی سمائی، لطیف عطاری و افسر روحی (۱۳۹۴). «رمزگردانی دوزبانه‌های ترکی آذری-فارسی در پرتو مدل زبان ماتریس و نظریه صفر». زبان‌پژوهی. دوره ۷. شماره ۱۶. صص ۳۳-۵۷.
- خاچاطوریان، آرمینه (۱۳۷۷). بررسی و مقایسه ویژگیهای نحوی گفتار دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه مقطع ابتدایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علوم پزشکی ایران.

- خدیوی، اسداله، رضا کلاتتری و رجب ربوی (۱۳۹۰). مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- دادستان، پریرخ و زهره مجدآبادی (۱۳۷۵). بررسی توانایی‌های کودکان غیرفارسی‌زبان در زبان فارسی در بدو ورود به نظام آموزشی. تهران: وزارت آموزش و پرورش، پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- دبیرخانه شورای تحقیقات وزارت آموزش و پرورش (۱۳۷۱). مجموعه مقالات سمینار بررسی ابعاد دوزبانگی. تهران: وزارت آموزش و پرورش.
- دستجردی کاظمی، مهدی (۱۳۸۹). برخی پژوهش‌های ضروری درباره یادگیری خواندن. پژوهش‌نامه آموزشی. شماره ۱۲۰-صص ۷۶-۷۸.
- دستجردی کاظمی، مهدی و زهرا سلیمانی (۱۳۸۵). آگاهی واج شناختی چیست؟ پژوهش در حیطه کودکان استثنایی. سال ۶. شماره ۴. صص ۹۳۱-۹۵۴.
- سلیمانی، زهرا و مهدی دستجردی کاظمی (۱۳۸۹). آزمون آگاهی واج شناختی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن. ج ۲. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- سلیمانی، زهرا، محسن سعید منش، مهدی دستجردی، آذر مهری و یونس جهانی (۱۳۸۸). «بررسی ارتباط بین آگاهی واجی و سرعت نامیدن خودکار با نمره خواندن در پایه اول ابتدایی تهران». شنوایی شناسی. دوره ۱۸. شماره ۲-۱. صص ۱۸-۲۵.
- شفیعی، بیژن، سمیرا توکل، لایلا علی‌نیا، محمدرضا مراثی، لایلا صداقتی و رقیه فروغی (۱۳۸۷). طراحی و ساخت آزمون غربالگری تشخیص اختلال در خواندن در پایه‌های اول تا پنجم دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در شهر اصفهان. شنوایی‌سنجی. دوره ۱۷. شماره ۲. صص ۵۳-۶۰.
- عباسی، خسرو (۱۳۷۷). بررسی توانایی دانش‌آموزان در خواندن و نوشتن زبان فارسی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در علوم و ریاضی (طرح پژوهشی چاپ نشده). تهران: اداره کل آموزش و پرورش شهرستان‌های تهران.
- عزیزیان، مرضیه و محمدرضا عابدی (۱۳۸۳). ساخت و هنجاریابی آزمون تشخیصی سطح خواندن برای دانش‌آموزان پایه سوم دبستان. اصفهان: شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عزیزیان، مرضیه و محمدرضا عابدی (۱۳۸۶). بررسی تغییر الگوی خطاهای خواندن دانش‌آموزان در پایه‌های دوم تا پنجم ابتدایی شهر اصفهان. پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره. شماره ۲۹. صص ۱۰۱-۱۱۴.
- عشایری، حسن. (۱۳۹۳). عصب‌شناسی دوزبانگی. تهران: خانه اندیشمندان علوم انسانی (مجموعه سخنرانی‌های شبانه‌های روان‌شناسی).
- عصاره، فریده (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان آموزی کودکان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه. مطالعات برنامه درسی. سال ۳. شماره ۹. صص ۴۲-۶۰.
- غلامی، مرتضی و نرجس نیکوکار (۱۳۹۵). تأملی بر خواندن، مشکلات خواندن و روش‌های آموزش خواندن سال دهم. نواندیش سبز. شماره‌های ۳۸-۳۷. صص ۳۷-۴۳.

- فضلی، رخساره (۱۳۹۵). پروپوزال انجام پژوهش از پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش در رابطه با برنامه زبان آموزی در مناطق دوزبانه. شماره نامه ۱۶۱۲۵۲ (مورخه ۱۳۹۵/۹/۱۵)
- فیاضی، علی، رضا صحراگرد، بلقیس روشن و بهمن زندی (۱۳۹۶). بررسی تاثیر دوزبانگی و جنسیت بر هوش زبانی و هوش ریاضی - منطقی با مقایسه دانش آموزان دوزبانه و تک‌زبانه. *جستارهای زبانی*. سال ۸، شماره ۲ (پیاپی ۳۷)، صص ۲۲۵-۲۴۸.
- قائمی، حمیده، زهرا سلیمانی و هوشنگ دادگر (۱۳۸۹). بررسی مقایسه‌ای نقش آگاهی صرفی در سرعت، صحت و درک خواندن کودکان نارساخوان و عادی پایه دوم دبستان. *توانبخشی نوین*. دوره ۴، شماره ۳ و ۴، صص ۲۳-۲۹.
- کاکیا، لیدا (۱۳۸۹). تأثیر آموزش پیش از دبستان بر درک مطلب و سرعت خواندن در پایه ی اول ابتدایی. *مجله رشد آموزش پیش دبستانی*. شماره ۷، دوره ۳، صص ۳۷-۳۹.
- کلاتری، رضا (۱۳۸۸). بررسی انواع مدل‌های دو زبانه در دنیا و ارائه راهکار برای آموزش دو زبانه در ایران. *پژوهش نامه آموزشی، ماهنامه پژوهشی، آموزش، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش*. شماره ۱۱۹، صص ۲۷-۳۱.
- کلاتری، رضا (۱۳۹۰). بررسی های روش های مناسب تدریس دوزبانه. گزارش طرح پژوهشی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. تهران.
- کلاتری، رضا (۱۳۹۵). مقایسه مهارت خواندن دانش آموزان پایه اول ابتدایی در مناطق دو زبانه (ترک زبان) و یک زبانه (فارس زبان) (گزارش طرح پژوهشی). تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.
- کیبیری مسعود و عبدالعظیم کریمی (۱۳۹۰). مقایسه دانش آموزان دوزبانه و یک‌زبانه در وضعیت سواد خواندن بر اساس مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (PIRLS-2006). *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. به کوشش اسداله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. صص ۷۹-۹۲.
- محمودی، امان‌الله و محمدتقی محمودی (۱۳۹۰). بررسی و مقایسه سواد خواندن در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی دوزبانه لر زبان و یک زبانه استان چهارمحال و بختیاری بر اساس مطالعات (PLRIS 2006). *پژوهش‌نامه تربیتی*. دوره ۶، شماره ۲۸، صص ۱۹۱-۲۰۵.
- مظلوم، فرهاد (۱۳۹۰). لزوم تدریس زبان مادری دوزبانه‌های ایران: رویکرهای علمی، اخلاقی و سیاسی. *مجموعه مقالات همایش دوزبانگی و آموزش: چالش‌ها، چشم‌اندازها و راهکارها*. به کوشش اسداله خدیوی، رضا کلاتری و رجب ربوی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش. صص ۹۲-۱۲۱.
- مهرجو، علی وهادیان، مجید (۱۳۷۱). مقایسه پیشرفت تحصیلی دوزبانه و یک‌زبانه. تبریز: مرکز تحقیقات اداره کل آموزش و پرورش خوزستان.

نجفی پازوکی، معصومه، علی درزی، مهدی دستجردی، ابوطالب سعادت‌تی شامیر و مریم دانای طوسی (۱۳۹۲). درک نحوی، حافظه فعال و درک متن. *نوآوری‌های آموزشی*. شماره ۴۵. صص ۶۱-

۸۴

نرسیسیانس، امیلیا (۱۳۸۲). *مباحثی در دوزبانی از دیدگاه علوم اجتماعی*. تهران، سازمان میراث فرهنگی کشور، پژوهشکده مردم‌شناسی، نشر بقیه.

نعمت زاده، شهین، محمد دادرس، مهدی دستجردی و محرم منصوری زاده (۱۳۹۰). واژگان پایه فارسی از زبان کودکان ایرانی، تهران، وزارت آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی. انتشارات مدرسه.

یامی، احمد (۱۳۸۲). بررسی میزان درک مطلب خواندن در فارغ التحصیلان پایه اول ابتدایی در مناطق آذری زبان و مقایسه آن با گروه مشابه در تهران. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، چاپ نشده. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

References

- Abbasi, Kh. (1998). *A study on students' abilities in Persian reading and writing and their achievement in science and mathematics (Unpublished research project)*. Tehran: Ministry of education [In Persian].
- Adib, Y., Fathiazar, E., & Mahmoodi, N. (2009). *A comparison in reading ability and achievement between mono-lingual and bilingual fifth graders* (Unpublished master's thesis). Tabriz University, Tabriz, Iran [In Persian]
- Ahadi, H., Shahbodaghi, M. R., Faghihzadeh, S., & Mahmoudi Bakhtiari, B. (2006). Rate of speech and reading in second and fifth grade primary students in Tehran. *Audiology*, 15(20), 30-37 [In Persian].
- Ahadi, H. & Mokhlesin, M. (2016). Correlation between phonological working memory, phonological awareness and language proficiency in Tehran preschoolers. *Koomesh*, 17(3), 62-70 [In Persian].
- Allman, B. (2003). *Vocabulary size and accuracy of monolingual and bilingual preschool children*. Paper presented at the 4th International Symposium on Bilingualism, April 30- May 3 2003, Tempe, Arizona.
- Ashayeri, H. (2014). *Neurology in psychology*. Tehran: Intelligent human science house. Proceedings of psychology lectures [In Persian].
- Assareh, F. (2008). Examining the difficulties of learning Persian in bilingual children at elementary level. *The journal of Curriculum studies*, 3(9), 42-60 [In Persian].
- Azizian, M., Abedi, M. R. (2004). Construction and standardization of reading level diagnostic test for third grade primary school children. *Esfahan Educational Research Council*, 11(4), 379-87 [In Persian].
- Azizian, M., & Abedi, M. R. (2009). Analysis of changing reading error pattern in second and fifth grades elementary students in Esfahan. *Research in Clinical Psychology and Counselings*, 29, 101-114 [In Persian].
- Baghisheni, H., Mohammadi, R., Mostafapour, S., Rostami, M., PirKhazranian, A., & Hosseini, S. (2017). Comparison of the speech and reading rate in mono and Farsi-Kurdish bilingual of third grade elementary students. *The journal of paramedical sciences and rehabilitation*, 6(1), 75-82 [In Persian].
- Baker, C. (2008). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon Hall: Multilingual Matters.

- Ben Zeeve, S. (1997). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child Development*, 48, 1009-1018.
- Blachman, B. A. (2013). *Foundations of reading acquisition and dyslexia: Implications for early intervention*: Routledge.
- Dadestan, P. & Majadabadi, Z. (1996). *The study of primary students' non-Persian abilities in Persian*. Research project. Tehran: Ministry of education. Research Institute for Education [In Persian].
- Dastjerdi, M., & Soleimani, Z. (2006). What is Phonological Awareness. *Quarterly Journal of Research Institute of Exceptional Children*, 6(4), 931-954 [In Persian].
- Dastjerdi, M. (2010). Some essential research about learning reading. *Educational research*, 120, 76-78 [In Persian].
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Escobar, G. P., & Kalashnikova, M., & Escudero, P. (2018). Vocabulary matters! The relationship between verbal fluency and measures of inhibitory control in monolingual and bilingual children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 170, 177-189
- Fayyazi, R., Sahra-Gard, R., Rovshan, B., & Zandi, B. (2017). Comparative study of the impact of bilingualism and gender on bilingual and monolingual learners in linguistic and logical-mathematical intelligences. *Language Related Research*, 8(20), 225-248 [In Persian].
- Fazli, R. (2017). *Learning Persian language in Iran bilingual regions*. Unpublished research proposal. Research institute for education, Tehran, Iran [In Persian].
- Ghaemi, H., Soleymani, Z., & Dadgar, H. (2011). Comparative study of the role of morphological awareness in accuracy, speed and comprehension of reading in dyslexic and normal children in second grade of primary school. Tehran University of Medical Sciences, *Modern Rehabilitation*, 4(3,4), 23-29 [In Persian].
- Gholami, M., & Nikokar, N. (2016). Thinking about reading, reading problems and teaching reading methods. *Nov-andish-e-sabz*, 10(37-38), 37-43 [In Persian].
- Hasanati, F., Rostami, M. R., & Alipour, A. (2016). The effect of school training on skills of phonological awareness in bilingual Lak-Farsi speaking 6-year-old children. *The Scientific Journal of Rehabilitation Medicine*, 4(40), 28-33 [In Persian].
- Heydari, A., Samaee, M., Atari, L., & Rohi, A. (2015). Azari-Turkish/Persian bilinguals' code-switching based on Matrix Language Frame Model (MLF) and Null theory. *Journal of Language Research Zabanpazhuhi*, 7(16), 7-175 [In Persian].
- Hoff, E., & Krystal, M. R. (2017). Language growth in English monolingual and Spanish-English Bilingual children from 205 to 5 years. *The journal of Pediatrics*, 1, 241-245.
- Kakia, L. (2010). The effect of preschool in reading comprehension and fluency of first grade students. *Roshd*, 1(4), 37-40 [In Persian].
- Kalantari, R. (2009). *The analysis of bilingual models in the world and presenting a solution for Iran bilingual education*. Tehran: Pajooheshnameh amozeshi. No. 119 [In Persian]
- Kalantari, R. (2011). *Evaluation of appropriate methods of bilingual teaching (Research Project Report)*. Tehran: Institute for Education Studies [In Persian].
- Kalantari, R. (2017). *Comparing reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and Persian monolingual regions (unpublished research project)*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Karimi, A., & Kabiri, M. (2011). Comparing monolingual and bilingual students' literacy based on PIRLS-2006. In A. Kadivi, R. Kalantari, & R. Rabavi (Eds.). *Proceedings of bilingualism and education conference*. Tehran: Research Institute for education [In Persian].
- Khachatorian, A. (1998). *Comparing speech syntactic features of mono-lingual and bilingual elementary students* (Unpublished master's thesis). Tehran University of Medical Sciences, Tehran, Iran [In Persian].
- Khadivi, A., Kalantari, R., & Rabavi, R. (2010). *Proceedings of bilingualism and education conference*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].

- Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2014). *Saying what we mean: Making the case for second language acquisition to become second language development*. *Language Teaching/FirstView*, April 2014, 1-15.
- Lopez, L. E. (2006). *Cultural diversity, multilingualism and indigenous education*. Bristol: Multilingual Matters Ltd.
- Mahmoodi, A., & Mahmoodi, M. T. (2010). An investigation of reading literacy in monolingual and bilingual elementary students in Chaharmahal Bakhtyari province. *Scientific Journal of Education Research*, 6(28), 191-205 [In Persian].
- Mazlum, F. (2010). The need for teaching Iranian mother languages. In A. Kadivi, R. Kalantari, & R. Rabavi (Eds.). *Proceedings of bilingualism and education conference* (pp. 92-121). Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Mehrjoo, A., Hadian, M. (1992). *Comparing academic achievement of monolingual and bilingual students*. Tabriz: Khoozestan Research Council [In Persian].
- Najafi Pazooki, M., Darzi, A., Dastjerdi, M., Saadati Shamir, A., & Danaye Toosi, M. (2013). Syntactic awareness, working memory and Comprehension. *Journal of Educational Innovations*, 45(12), 61-84 [In Persian].
- Nation, P. (2004). *Evaluating your vocabulary programme*. In Y. Leung & Y. Chen (Eds.), *The Selected Papers of the Thirty International Symposium on English Teaching* (PP. 91-97). Taipei: Crane.
- Nematzadeh, Sh., Dadras, M., Dastjerdi, M., & Mansoozadeh, M. (2011). *Persian core vocabulary based on Iranian children*. Tehran: Madrese Publication [In Persian].
- Nercissians, E. (2003). *Topics in bilingualism from the perspective of social sciences*. Tehran: Boghe publication [In Persian]
- Reid, I. (2016). *Dyslexia: a practitioner's handbook*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Secretariat of the Ministry of Education Research Council (1992). *Proceedings of Bilingual Dimensions' Seminar*. Tehran: Ministry of education [In Persian]
- Shafiei, B., Tavakol, S., Alinia, L., Maracy, M. R., Sedaghati, L., & Foroughi, R. (2010). Developing a screening inventory reading test (IRT) for the Isfahani students of the first to fifth grade. *Audiol*, 17(2), 53-60 [In Persian].
- Shanahan, T. (2006). *The national reading panel reports a practical advice for teachers*. Chicago: University of Illinios in Chicago.
- Soleimani, Z., & Dastjerdi, M. (2010). *Phonological Awareness test and its psychometric features*. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Soleymani, Z., Saeed Manesh, M., Dastjerdi, M., Mehri, A., & Jahani, Y. (2009). Relationship between phonological awareness, rapid automatized naming and reading in first grade students in Tehran, Iran. *Bimonthly Audiology-Tehran University of Medical Sciences*, 18(1), 18-25 [In Persian].
- Vanpatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Nerwood, N. J.: Alex.
- Verspoor, M., de Bot, K., & Lowie, W. (2011). *A Dynamic approach to second language development: methods and techniques*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Yami, A. (2003). *Analysis of reading comprehension of Azari first grade students and comparing it with Azari speaking students in Tehran* (Unpublished master's thesis). Al-lameh Tabataba'i University, Tehran, Iran [In Persian].

A Study on Reading Proficiency of First Grade Students at Turkish-Persian Bilingual and Persian Monolingual Regions

Reza Kalantari¹
Ahmad Ramezani²
Asadollah Khadivi³

Received: 26/05/2018

Accepted: 20/08/2018

Abstract

This study was conducted to assess reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and Persian monolingual regions. The research design was survey-descriptive and the sample was selected through cluster sampling which encompassed 20 classes including 300 first grade students. Shafiei et al.'s (1387) Inventory Reading Test (IRT), was employed to assess participants' comprehension, accuracy and fluency; Soleimani and Dastjerdy's (1389) phonological awareness test was employed to measure phonological awareness differences; and a research made questionnaire based on Nematzade et al.'s (1390) study was used to achieve participants' vocabulary repertoire. The results through independent *t* test indicated significant differences in accuracy and fluency between bilingual and monolingual students. However, there were not significant differences among reading comprehension, phonological awareness, vocabulary repertoire of bilingual and monolingual students. To indicate the reading subcomponents relationships, Pearson correlation was done and the results showed significant relationships among reading five-subcomponents. Due to the effectiveness of bilingualism and the interconnection among reading sub-components, educational authorities should seriously support special intervening reading programs for bilingual students.

It has been estimated that approximately two-third of the world's population is either bilingual or multilingual; that is, more than half the people in the world routinely use two or more languages in their daily communication in different ways. Multilingualism and multiculturalism are social facts of this new century, which can be seen in most classrooms and playgrounds. Iran, a multicultural society, is home to a number of language communities speaking Azeri-Turkish, Kurdish, Baluch, and Arabic languages among others. In non-Persian regions children attending the first grade classes are not competent in Persian listening and speaking skills. These chil-

¹ Researcher at Organization for Educational Research and Planning (OERP), (Corresponding Author); E-mail: kalantari@rie.ir

² Faculty Member of Organization for Educational Research and Planning (OERP); ramezani@rie.ir

³ Faculty Member of Farhangian University; khadivi@cfu.ac.ir

dren should study all school curriculums in Persian along with Persian native-speaker students. It seems that bilingualism in Iran is a kind of subtractive bilingualism. Unlike additive bilingualism that both languages enrich each other, in subtractive bilingualism the second language is added at the expense of the first language. Consequently, bilingualism in Iran seems to have contributed to the high rate of retention and grade repetition. For instance, in both TIMSS and PIRLS international studies, Iranian students ranked almost last. As a case in the international reading comprehension study of 1970, Iran ranked 14th among fifteen participating countries, and in PIRLS 2001, 32nd among the 35 participating countries. Part of this result is due to bilingualism issue in Iran. The related literature indicates that Iranian bilingual students got lower scores than monolingual in reading comprehension test. Curriculum planners always search for ways to remedy this problem. For example, they have designed a one-month preparatory course for the non-Persian speaking students or have employed some other extra courses. But none of these solutions are effective for improving the non-Persian students' drop-out rate.

In recent years, dynamic systems theory has attracted a great deal of attention which has had a great impact on recent research on language studies. The central idea in dynamic systems theory is that language development is a dynamic, interrelated and complex cognitive demand. In the case of reading skill, it is a complex construct composed of a set of interrelated components such as accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, and vocabulary repertoire. An overview on literature shows that the majority of reading comprehension studies have predominantly focused on one shot approach on reading development studying only one of reading sub-components. However, to analyze reading development, we should consider all five-subcomponents in developmental process and concentrate on the interaction components too. In sum, to our best knowledge, most of the studies in this realm of inquiry have employed a limited number of subcomponents to account for reading comprehension research. Therefore, the impetus that prompted us to undertake this study was to analyze first grade monolingual and bilingual students' reading comprehension because identifying the amount of reading comprehension of bilingual students and comparing it with monolingual students is the first step in eliminating the problem of the high rate of retention and grade repetition in bilingual areas. Therefore, the present inquiry set to investigate (a) to compare monolingual and bilingual students' reading skill (b) and to find whether there are any significant relationships between the sub-components (accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, and vocabulary repertoire) of students' reading skill.

In this study, 20 classes including 300 first grade students selected from monolingual and bilingual regions chosen through cluster sampling and three reliable and valid questionnaires including Shafiei et al.'s (1387) Inventory Reading Test (IRT), Soleimani and Dastjerdy's (1389) phonological awareness test, and a research made questionnaire based on Nematzade et al.'s (1390) study were employed to evaluate participants' reading skill. Meanwhile, four examiners were selected to measure the students' reading comprehension skill. Independent *t* test and Pearson correlation were considered to signify the findings.

The results indicated significant differences in accuracy and fluency between bilingual and monolingual students. However, there were not significant differences among reading comprehension, phonological awareness, vocabulary repertoire of bilingual and monolingual students. Pearson correlation indicated that five-

subcomponents of reading construct are highly interrelated. These results were generally in harmony with previous studies. However, these findings were inconsistent with a number of related researches. The possible explanation for significance and non-significance differences in reading sub-components of bilingual and monolingual could be discussed considering contrastive analysis and the method of bilingual education in Iran. Another point of our interpretation concerns interrelatedness of sub-components of reading skill. Under appropriate condition, development in one dimension of a skill may facilitate the emergence of other aspects of language output. Based on this issue, the possible justification for reading sub-components correlation may be the co-adaptation of reading sub-components to each other in a parallel form. Thus, these sub-components could have cross-fertilized one another.

Keywords: monolingual and bilingual, accuracy, fluency, phonological awareness, reading comprehension, vocabulary repertoire