

امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در آموزش ابتدایی: مطالعه‌ی موردی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی

زننده یاد دکتر مصطفی شریف* دکتر رضاعلی نوروزی** میرمحمد موسوی‌زاده***

چکیده

این پژوهش به بررسی مسأله‌ی امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی دوزبانه (فارسی و ترکی) در آموزش ابتدایی از منظر مدیران و معلمان در دو استان آذربایجان شرقی و غربی پرداخته است. پژوهش حاضر از نوع کاربردی بوده، برای اجرای آن از روش توصیفی پیمایشی استفاده شده است. به منظور گردآوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته استفاده شده، روایی پرسش‌نامه از طریق نظرات متخصصان و کارشناسان، بررسی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه و ۰/۹۰ برآورد شده است. جامعه‌ی آماری پژوهش، مشتمل بر ۷۲۳۱ نفر از مدیران و معلمان شهرهای تبریز، ارومیه، مرند و خوی در مدارس ابتدایی می‌باشد. با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه‌ی آماری پژوهش برآورد گردیده که از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی انتخاب شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی با آزمون‌های t تک‌نمونه‌ای، t گروه‌های مستقل، تحلیل واریانس چند متغیره (مانوا) و شفه انجام پذیرفته است. نتایج پژوهش نشان داده که نگرش پاسخ‌دهندگان نسبت به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه مثبت بوده است، یعنی مدیران و معلمان شرکت‌کننده در این پژوهش نگرش مثبتی نسبت به آموزش دوزبانه دارند. از لحاظ آمادگی نیروی انسانی و امکانات برای اجرای برنامه در دو استان در حد متوسط به بالا می‌باشد. و

* استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان

** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه اصفهان nowrozi.r@gmail.com

*** دانشجوی کارشناسی‌ارشد دانشگاه اصفهان sugzun6315@gmail.com

پذیرش: ۱۳۹۲/۵/۲۲

نسخه نهایی: ۱۳۹۲/۵/۱

دریافت: ۱۳۹۰/۹/۸

هم چنین بین دیدگاه‌های مدیران و معلمان از لحاظ متغیرهای جمعیت-شناختی(محل خدمت، جنس، مدرک تحصیلی و سمت) تفاوت وجود ندارد. ولی بین دیدگاه‌های مدیران و معلمان براساس سابقه‌ی خدمت تفاوت وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: امکان‌سنجی، برنامه‌ریزی درسی دوزبانه، آموزش ابتدایی، آذربایجان شرقی، آذربایجان غربی.

مقدمه

پیشرفت مداوم انسان در جهت کشف ناشناخته‌های جهان و استفاده از دانش حاصل برای تکامل و بهتر زیستن فردی و اجتماعی، در گرو ارتباط و تعامل با هم دیگر است. زمینه ساز این ارتباط و اتحاد، همان وجه تمایز انسان با حیوان یا قوه‌ی ناطقه و زبان است. استعدادی که به منظور اثرپذیری و اثرگذاری انسان‌ها بر دنیای اطراف خود در وجود ما نهاده شده و ابزاری که فارغ از زمان و مکان، نسل‌های متعدد را در دل تمدن‌های بزرگ به یک دیگر پیوند داده است. بر این اساس، زبان‌های متعددی در دنیا ایجاد شده که هر یک از گذشته‌ای دور و تمدنی خاص با سیری تکاملی همراه با تغییرات، خواسته یا ناخواسته، به جهان امروز منتقل شده‌اند. انتقال این گنجینه‌ی ارزشمند از گذشته‌ی تا حال و از حال به آینده، همواره منوط به همت افرادی بوده است که زبان را از گذشته خود فراگرفته و با نهایت دقت به نسل پس از خود آموزش داده‌اند(قاسم‌پور مقدم و همکاران، ۱۳۸۷: ۲). زبان ابزاری است که موجودات انسانی را به اظهارنظر درباره خودشان و انتقال مفاهیم و نمادهای موجود در فرهنگ که به وسیله‌ی افراد خلق شده است، قادر می‌سازد (سوینچ و اونکول^۱، ۲۰۰۹: ۱۳۷۸).

در دنیای امروز (به خصوص جوامع غربی) بیش‌تر کودکان خود را در محیطی می‌بینند که افراد در آن با بیش از یک زبان تکلم می‌کنند، طبق یک گزارش در سال ۱۹۹۰، حدود یک هفتم جمعیت آمریکا (۳۱/۸ میلیون نفر) در خانه به زبانی غیر از انگلیسی صحبت می‌کردند که شش میلیون نفر از آنها را کودکان تشکیل می‌دادند. همچنین تنوع مشاغل در اقصی نقاط جهان و پراکندگی‌های حرفه‌های مختلف نیز سبب می‌شود، افراد روز به روز به نیازهای زبانی خود و فرزندان‌شان آگاهی بیشتری پیدا کنند. در گذشته کودکان همواره تشویق می‌شدند عادات، فرهنگ و زبان اکثریت را بپذیرند. اما امروزه با توجه به شناخت تفاوت‌های فرهنگی، مردم بیش‌تر علاقه‌مندند، با حفظ زبان و فرهنگ مادری و بومی، زبان دیگری نیز به کودک خود بیاموزند؛ زبانی که موجب غرور و هویت اخلاقی‌شان شود، از سوی دیگر یادگیری دوزبان بر مهارت‌های خواندن،

روابط اجتماعی و توانایی‌های کودک در محیط آموزشی تأثیر مثبتی دارد (عبدی، ۱۳۸۳: ۴). بنابراین این در جهان کنونی پدیده دوزبانگی یا چند زبانی امری عادی است و یافتن کشوری که در بین گویشگران آن حد اقل دو زبان وجود نداشته باشد تقریباً امری محال به نظر می‌رسد. در برخی جوامع، دوزبانگی برای کودکان یک ضرورت به حساب می‌آید، نه یک انتخاب و این جامعه است که این محیط را به آن‌ها تحمیل می‌کند و برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می‌یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست. کشور ما ایران نیز از این پدیده مستثنا نیست، کشور ایران سرزمین مادری گروه‌های قومی-زبانی مختلفی است که به زبان‌های فارسی، ترکی، عربی، کردی و... صحبت می‌کنند. طبق آمار ۱۳۵۵، در ایران ۱۱ گروه یا جامعه‌ی زبانی تمییز داده شده و شناخته شده‌اند (نجاریان و مکوندی، ۱۳۷۶: ۴۸). ولی ابزار رسمی آموزش، زبان فارسی است. و اغلب همین ابزار آموزش، زمینه‌ساز مشکل دوزبانگی زبان خانه و مدرسه می‌شود (حمیدی، ۱۳۸۴: ۱۱). مردودی و ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید، مشکلات شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری به خصوص در دوره‌ی ابتدایی، از جمله مشکلاتی هستند که محصول بیگانگی زبان آموزشی می‌باشد (عصاره، ۱۳۸۷: ۵۹). از نظر خانزاده (۱۳۷۱): «چون زبان دوم با تجارب قبلی کودک مرتبط نیست و از طرفی زبان دوم را فقط در کارکرد شناختی از آن استفاده می‌کند، در نتیجه بسط زبانی که تبلور خلاقیت است، رشد نمی‌یابد. از نظر اجتماعی، زبان مادری سبب جذب بهتر و راحت‌تر کودک در محیط می‌شود و به عنوان یک عنصر اصلی فرهنگی، او را در ارتباط با گذشته خود قرار می‌دهد» (ویسی‌تبار، ۱۳۸۴: ۴). هم‌چنین طبق دیدگاه چامسکی، زبان مادری دارای نقش اساسی در یادگیری سیستم زبانی جدید به جای یک متغییر مزاحم است. مطالعات در این زمینه نشان می‌دهد که عناصر زبانی متفاوت در هر دو شکل نوشتاری و شفاهی برای تولید زبانی، زبان دوم انتقال می‌یابد (دیک و الحاموس^۱، ۲۰۰۷: ۸).

از سوی دیگر، چالش و رسالتی که در برابر سیاست‌مداران نقش‌گزار قرار دارد، عبارت از این است که روند رشد هویت ملی را طوری سوق دهند که حقوق همه‌ی شهروندان (از جمله بچه‌های مدرسه) مورد احترام قرار گیرد و استعدادها و توانایی‌های فرهنگی، زبانی و اقتصادی هر ملت به بالاترین درجه، رشد و اعتلا داده شوند (کامینز^۲، ۲۰۰۱: ۳). بنابراین استفاده از زبان مادری و محلی کودکان در برنامه‌های آموزشی و درسی آن‌ها و آموزش دوزبانه، یکی از پیش‌شرط‌های لازم برای دستیابی به برابری آموزشی است.

بیان مسأله

آموزش دوزبانه معمولاً برای اشاره به ترویج و کاربرد بیش از یک زبان برای تدریس و

یادگیری موضوع‌های برنامه‌ی درسی به کار می‌رود (لیونگ^۱، ۲۰۰۵: ۲۳۸) و هدفش قادر ساختن کودکان به یادگیری، خواندن، توسعه‌ی مهارت‌ها و دانش در موضوع‌های مدرسه‌ای، به زبان مادری آنان، در حالی که آن‌ها یک زبان جدید را نیز یاد می‌گیرند، است (کرافورد^۲، ۲۰۰۲: ۳۷۶). طبق نظر کارشن و بابر^۳ (۱۹۸۸) و کومینز (۱۹۹۶)، «آموزش دوزبانه دارای شش اصل نظری عمده است که عبارتند از: (۱) یادگیری موضوع درسی، در حالی که کودکان زبان دوم را یاد می‌گیرند؛ (۲) توسعه‌ی سواد در زبان اول پایه‌ای برای رشد دراز مدت در مهارت‌های علمی زبان دوم فراهم خواهد کرد؛ (۳) یادگیری موضوع درسی از طریق زبان اول دانشی را فراهم می‌کند که به مطالعه‌ی موضوع درسی در زبان دوم به صورت قابل درک‌تر کمک می‌کند؛ (۴) سطوح بالای دوزبانگی می‌تواند به مزیت‌های حرفه محور و عملی منجر شود؛ (۵) سطوح بالای دوزبانگی می‌تواند به رشد فراشناخت منجر شود؛ و (۶) آموزش دوزبانه باعث توسعه دوزبانگی شده و از «دوسوگرایی فرهنگی»^۴ جلوگیری می‌کند» (شین^۵، ۲۰۰۰: ۹۴). با این حال، آموزش دوزبانه در یک تنوعی از شکل‌بندی‌های برنامه‌ی درسی آشکار شده است و اغلب اهداف متفاوتی را در یک حیطه برآورد می‌کند و مدل‌های زیر را در برمی‌گیرد:

- *برنامه‌های دوزبانه‌ی انتقالی*، مطابق گفته‌ی سیگل^۶ (۲۰۰۳)، «در این برنامه‌ها، زبان اول دانش آموزان وسیله‌ی اصلی آموزش برای سال‌های نخست مدرسه (یک تا سه) است و طی این دوره زبان دوم به عنوان موضوع درسی تدریس می‌شود. سرانجام، از سال سوم به بعد زبان دوم به صورت تدریجی جایگزین زبان اول گردیده، به عنوان وسیله‌ی آموزش و تدریس مورد استفاده قرار می‌گیرد» (بالغی‌زاده^۷، ۲۰۰۸: ۴۷)

- *برنامه‌های دوزبانه‌ی نگهدارنده*، هدف این برنامه‌ها رشد مهارت‌های سواد در هر دو زبان بومی و زبان دوم است، به عبارت دیگر، رشد دوسوادی^۸ است. همان طور که از اسم این برنامه‌ها برمی‌آید، از کاربرد زبان مادری دانش‌آموزان درون برنامه بدون هیچ قید و شرطی جانب‌داری می‌کند و درعین حال دانش‌آموزان را از یادگیری مهارت‌های سواد علمی در زبان دوم محروم نمی‌کند (مک گرورتی^۹، ۲۰۰۱: ۳۴۵). این برنامه‌ها طولانی‌تر از برنامه‌های انتقالی هستند و در عمل، معمولاً از کودکان تا پایه‌ی ششم ادامه دارند.

- *برنامه‌های دوزبانه‌ی غوطه‌وری‌سازی*^{۱۰}، هدف این برنامه‌ها ایجاد مهارت‌های قوی سواد علمی در زبان علمی و به طور کلی دسترسی دانش‌آموزان به موضوع درسی تدریس شده از طریق زبان دوم است (همان: ۳۴۸). اغلب برنامه‌های غوطه‌وری سازی اهداف زیر را دنبال می‌کنند:

- | | | |
|---------------------------|---------------|----------------------|
| 1. Leung | 2. Crawford | 3. Krashen and Biber |
| 4. Bicultural ambivalence | 5. Shin | 6. Siegel |
| 7. Baleghizadeh | 8. Biliteracy | 9. McGroarty |
| 10. Immersion | | |

(۱) سطوح عمده مناسب پایه‌ی رشد زبان اول، (۲) سطوح مناسب پایه‌ی^۱ رشد علمی، (۳) مهارت پایه در زبان دوم یا خارجی، و (۴) فهم و ارتقای فرهنگ گروه زبانی هدف (کلود^۲ و دیگران، ۲۰۰۰: ۵).

• *برنامه‌های دوزبانه‌ی غوطه‌ورسازی دوسویه^۳*؛ این نوع برنامه‌ها، اغلب به عنوان مدل‌های نگهدارنده یا افزایشی زبان توصیف می‌شوند که در آن‌ها دانش‌آموزان، زبان دوم را در حالی کسب می‌کنند که زبان اول خود را نگه می‌دارند (همان). این برنامه‌ها دانش‌آموزان اقلیت و اکثریت زبانی را برای همه یا اغلب روزهای مدرسه تلفیق می‌کند و هدفش ارتقای مهارت‌های دوزبانی و دوسوادی، به علاوه‌ی پیشرفت تحصیلی مناسب پایه و برابری زبانی برای همه‌ی دانش‌آموزان است (توریس-گازمن^۴، ۲۰۰۲). این برنامه‌ها بر پایه‌ی اصول آموزشی، اجتماعی-فرهنگی و زبانی مهمی استوار هستند، که عبارتند از: (۱) یادگیری شناختی علمی زبان مستلزم ۵ تا ۷ سال زمان است؛ (۲) دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌ها و دانش را از یک زبان به دیگری انتقال دهند؛ و (۳) توسعه‌ی مداوم دو زبان، رشد شناختی و علمی یادگیرنده را بهبود می‌بخشد. برنامه‌های غوطه‌وری‌سازی دوسویه برحسب مقدار زمان آموزشی صرف شده در زبان اول و دوم از یک دیگر متفاوت هستند. قانون کلی در این برنامه‌ها، زبان آموزشی جدا است، یعنی، معلم محتوا را تنها در یک زبان - اول یا دوم - ارائه می‌کند. مشهورترین مدل‌های غوطه‌وری‌سازی دوسویه، به عنوان مدل ۵۰-۵۰ یا برنامه‌های متعادل و مدل ۹۰-۱۰، ۸۰-۲۰ یا برنامه‌های مسلط زبان اقلیت شناخته می‌شوند. در مدل ۵۰-۵۰، روز آموزشی به طور مساوی بین زبان اول و دوم تقسیم می‌شود، و در مدل مسلط زبان اقلیت، ۸۰، ۹۰ درصد روز آموزشی در سال‌های اولیه‌ی ابتدایی به زبان اول اختصاص دارد، ولی به تدریج از کاربرد زبان اول کاسته و بر استفاده از زبان دوم افزوده می‌شود تا به مدل متعادل برسد (هاوارد و سوگرمن، ۲۰۰۱: ۱).

یک *برنامه‌ی درسی دوزبانه باید* زبان مادری و زبان دوم دانش‌آموزان را بهبود بخشیده، هم‌چنین دانش‌آموزان بتوانند فرهنگ‌های متفاوت را در زمانی مشابه تجربه کنند. یعنی، مدل ایده-آل آموزش دوزبانه آن است که در آن دانش‌آموزان توانایی‌های دوزبانه را کسب کنند و هم‌چنین قدردانی از تفاوت و تنوع را یاد بگیرند. بنابراین، آموزش ایده‌آل دوزبانه، ترکیبی از فهم دوزبانی و دوفرهنگی است (چان^۵، ۲۰۰۶: ۶۵). بحث‌ها در مورد آموزش دوزبانه عمدتاً بر میزان استفاده از زبان‌های اول و دوم به عنوان میانجی آموزش و تعداد مواد درسی به این زبان‌ها متمرکز است (بال^۶، ۲۰۱۰: ۱۹) که بیشتر به حوزه‌ی برنامه‌ی درسی تعلق دارند. در واقع برنامه‌ی درسی دوزبانه،

1. Grade-appropriate levels

3. Two-Way Immersion Bilingual Programs (TWI)

5. Chun

2. Cloud

4. Torres-Guzman

6. Ball

تعریف عملیاتی آموزش دوزبانه است (کرین^۱، ۱۹۸۸) و به مجموعه‌ی دروس ارائه شده در دو زبان (اول و دوم) اشاره دارد (پریوت دیاز^۲، ۱۹۷۹: ۴). برنامه‌ی درسی دوزبانه از مزایایی هر دو زبان به منظور تدریس زبان، سواد و موضوعات درسی برخوردار است. برنامه‌های درسی دوزبانه با توجه به مدت زمان معرفی هر زبان و انتخاب زبان به منظور شروع سوادآموزی و تدریس محتوای موضوع درسی متفاوت هستند. در چهارچوب این تفاوت‌ها، برنامه‌های اثربخش بر اهمیت رشد زبان مادری تأکید داشته و اطمینان می‌دهند که در صورت استفاده از زبان دوم، یادگیری واقعی برای دانش‌آموزان تحقق پیدا می‌کند (بریسک^۳، ۲۰۰۶: ۱۳۷). از این رو هدف این مقاله بررسی امکان فرآیند برنامه‌ریزی درسی که شامل (۱) تعیین هدف‌های کلی و جزئی، (۲) طراحی محتوای برنامه‌ی درسی یا فرصت‌های یادگیری، (۳) اجرای برنامه‌ی درسی، (۴) ارزشیابی برنامه‌ی درسی (سیلور^۴ و همکاران، ۱۳۸۰: ۶۹-۷۰) به دو زبان (فارسی و ترکی) در مقطع ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دید مدیران و معلمان آموزش ابتدایی است، می‌باشد.

پیشینه‌ی مطالعات و مروری بر تحقیقات قبلی

آموزش دوزبانه در ایران به سال ۱۲۶۸ خورشیدی برمی‌گردد، زمانی که میرزا حسن رشیدی 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: ۲۶۱-۲۶۰). 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.

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

مدیر خامنه (۱۳۹۰)، در پژوهشی، انتقال بینابینی مهارت‌ها و میزان استفاده از مهارت در زبان دوم را در میان دانشجویان بررسی می‌کند که هم در زبان‌های پیشین و هم در زبان انگلیسی

پی‌بادی^۱ و معادل اسپانیایی آن و در فرم‌های اسپانیایی و انگلیسی، سه مقیاس خواندن و دکاک^۲، دانش‌آموزان کودکستانی و پایه‌ی اول در آموزش دوزبانه‌ی انتقالی، عمل کرد بهتری در اسپانیایی و عمل کرد پایینی در انگلیسی نسبت به هم‌تایان خود در غوطه‌وری انگلیسی ساخت‌یافته به نمایش گذاشتند. پس از انتقال به انگلیسی، دانش‌آموزان دوزبانه‌ی انتقالی در پایه‌های ۴-۲ نسبت به آن‌هایی که در برنامه‌ی غوطه‌وری انگلیسی ساخت‌یافته بودند، در ابزار واژه‌های دریافتی انگلیسی نمرات پایین‌تری دریافت کرده‌اند، اما هیچ تفاوت معناداری در ابزار خواندن انگلیسی مشاهده نشد. در زبان اسپانیایی و ابزارهای خواندن، دانش‌آموزان برنامه‌ی انتقالی نسبت به دانش‌آموزان غوطه‌وری ساخت‌یافته در پایه‌ی سوم نمرات بالاتری کسب کرده‌اند، ولی در پایه‌ی چهارم چنین تفاوتی مشاهده نشد. هم‌چنین این یافته‌ها نشان می‌دهد که دانش‌آموزان اسپانیایی زبان، خواندن در انگلیسی (هم‌چنین اسپانیایی) را به یک اندازه (خوب) در آموزش دوزبانه‌ی انتقالی و غوطه‌وری انگلیسی ساخت‌یافته یاد می‌گیرند.

بنابراین با دقت در مباحثی که در بالا بدان‌ها اشاره شد، اولین نکته‌ای که به ذهن خطور می‌کند این است که در تمام مدل‌های بالا، از زبان مادری و زبان دوم کودک به عنوان میانجی تدریس استفاده شده است، در واقع تنها به نظام آموزشی می‌توان عنوان دوزبانه اطلاق کرد که از زبان‌های مزبور در برنامه‌ی درسی به عنوان میانجی تدریس استفاده نماید. با توجه به اهمیت این موضوع، مسأله‌ی مهم و محوری این پژوهش بررسی امکان استفاده از دو زبان ترکی و فارسی در برنامه‌های درسی ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دیدگاه مدیران و معلمان می‌باشد.

پرسش‌های پژوهش

۱. نگرش‌های مدیران و معلمان نسبت به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه‌ی فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی چگونه است؟
۲. میزان آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه‌ی فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دید مدیران و معلمان، تا چه اندازه است؟
۳. میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه‌ی فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی از دید مدیران و معلمان، تا چه اندازه است؟
۴. آیا بین دیدگاه مدیران و معلمان در دو استان آذربایجان شرقی و غربی در زمینه‌ی عوامل یادشده با توجه به عوامل جمعیت‌شناختی (جنس، سطح تحصیلات، سمت و محل خدمت) تفاوت وجود دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی بوده و برای اجرای آن از روش توصیفی (پیمایشی) استفاده شده است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه‌ی آماری پژوهش، مدیران و معلمان دو استان آذربایجان شرقی و غربی بوده که به علت وسعت زیاد و تعداد بسیار شهرستان‌ها، شهرها و روستاها، نمونه‌گیری خوشه‌ای لازم می‌باشد که برای انجام این کار از آذربایجان شرقی، شهرستان‌های تبریز و مرند و از آذربایجان غربی شهرستان‌های ارومیه و خوی انتخاب گردید، و نمونه‌گیری در داخل شهرها و روستاهای این ۴ شهرستان به دلیل حجم زیاد جمعیت و نیز به علت حساس بودن پرسش‌ها از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای - نسبتی با استفاده از متغیرهای شهر، جنس و نسبت تعداد معلمان و مدیران برای لایه‌بندی بهره‌گرفتیم. بنابراین از مجموع ۷۲۳۱ نفر، از مدیران (۶۰۸ نفر) و معلمان (۶۶۲۳ نفر)، که در آموزش ابتدایی شهرستان‌های آذربایجان شرقی (تبریز و مرند) و آذربایجان غربی (ارومیه و خوی) در سال تحصیلی ۸۸-۸۹ مشغول به خدمت بودند، با استفاده از جدول نمونه‌گیری مورگان تعداد ۴۰۰ نفر (۶۵ نفر از مدیران و ۲۳۵ نفر از معلمان)، به عنوان نمونه‌ی آماری پژوهش انتخاب شدند از این تعداد ۲۴۲ مدیر و معلم در آذربایجان شرقی و ۱۵۸ مدیر و معلم در آذربایجان غربی قرار داشتند.

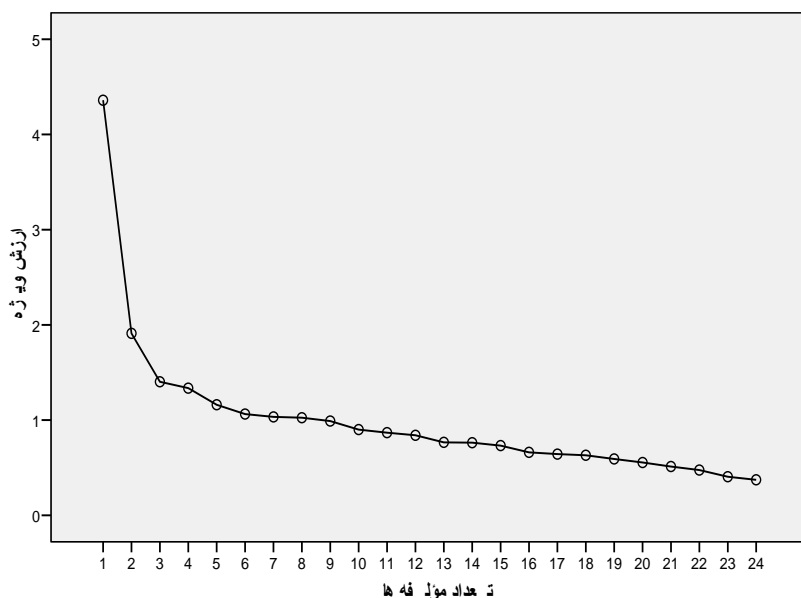
ابزار تحقیق

به منظور گردآوری داده‌ها از مقیاس محقق‌ساخته‌ی ۳۵ گویه‌ای بر اساس طیف پنج سطحی لیکرت^۱ (۱=خیلی کم تا ۵=خیلی زیاد) استفاده شد. میانگین نمره‌ی ۳ به عنوان مبنای تشخیص امکان برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در نظر گرفته شد، بر این اساس طیفی تعریف گردید که در آن نمره‌ی زیر ۳، پایین‌تر از حد متوسط و نمره بیشتر از ۳، بالاتر از حد متوسط به حساب آید. در این مطالعه علاوه بر این که روایی محتوایی به روش دلفی مورد تأیید قرار گرفت، روایی سازه‌ی آن نیز به روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی و از چرخش آبلیمین مستقیم، ساختار عاملی مقیاس، مورد بررسی قرار گرفت. ماتریس همبستگی پرسش‌ها نشان داد همه پرسش‌ها دارای همبستگی دوتایی بین ۰/۱۲- و ۰/۴۶ هستند. مقدار شاخص کفایت نمونه برداری برابر با ۰/۷۸۶ و اندازه‌ی آزمون کرویت بارتلت با درجه‌ی آزادی ۲۷۶ در سطح $P < 0/001$

1. Likert

برابر با ۱۳۷۴/۶۰۱ هر دو معنادار بود. مقادیر قطر ماتریس همبستگی‌های ضد تصویری نیز همگی بالاتر از ۰/۵۰ بوده‌اند، مجموعه‌ی این سه شاخص قابلیت انجام تحلیل عاملی را نشان می‌دهد. جدول ارزش‌های ویژه، ۳ مؤلفه با بار ارزشی بالاتر از ۱ با روش چرخش متمایل را نشان داد. علاوه بر این، نمودار اسکری کتل نیز که در نمودار (۳-۵) ارائه شده است، نیز سه مؤلفه را نشان می‌دهد، با مراجعه به متن پرسش‌نامه و عوامل استخراجی، عامل‌ها به نام‌های نگرش نسبت به برنامه‌ریزی درسی، میزان آمادگی نیروی انسانی و میزان امکانات، نام‌گذاری شدند. جدول واریانس‌های استخراجی نیز نشان داد که پرسش‌نامه امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی دوزبانه ۳۱/۹۶ درصد از واریانس متغیرهای یادشده را تبیین می‌کند.

نمودار اسکری کتل



نمودار ۳-۵: تعیین تعداد مؤلفه‌های پرسش امکان‌سنجی برنامه‌ریزی درسی دوزبانه

در این پرسش‌نامه ۳ سؤال به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۴۰ حذف شدند. در نتیجه تعداد پرسش‌ها از ۳۸ عدد به ۳۵ سؤال که ۱۳ عدد آن نگرش نسبت به برنامه‌ریزی درسی، و ۱۲ پرسش آن میزان آمادگی نیروی انسانی و در نهایت ۱۰ پرسش نیز برای سنجش میزان امکانات طراحی شد. در این پژوهش برای مشخص نمودن پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ^۱

استفاده شده است. در این پژوهش، پرسش‌نامه‌ی مقدماتی تدوین شده، بین ۳۰ نفر از اعضای جامعه توزیع و جمع‌آوری گردید. سپس ضریب آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه، و مؤلفه‌های (نگرش نسبت به برنامه‌ریزی درسی، میزان آمادگی نیروی انسانی و میزان امکانات) آن به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۳، ۰/۸۸ از طریق نرم‌افزار SPSS 16 محاسبه شد، حاکی از پایایی بالای ابزار اندازه‌گیری می‌باشد.

روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها

نظر به این که استفاده از آزمون پارامتریک، مستلزم اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد، ابتدا آزمون کالموگروف-اسمیرنوف اجرا و پس از آن برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های t تک نمونه‌ای^۱، t گروه‌های مستقل^۲، تحلیل واریانس چند متغییره (مانوا)، آزمون تعقیبی شفه استفاده شد و از طریق نرم افزار SPSS محاسبه گردید.

یافته‌های پژوهش

نگرش سنجی

جدول ۱: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای، مقایسه میانگین با میانگین فرضی ($m=3$)

مؤلفه	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
نگرش-سنجی	۴۰۰	۴/۰۳	۰/۵۷	۳۵/۹۳	۳۹۹	۰/۰۰۰۱

داده‌های جدول (۱) نشان می‌دهد، که سطح معناداری در این پژوهش برابر با ۰/۰۰۰۱ است، در نتیجه میانگین سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ را نشان می‌دهد، چون این مقدار کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین میانگین نگرش‌ها نسبت به برنامه‌ی درسی دوزبانه بالاتر از میانگین فرضی ۳ است. بنابراین، نگرش پاسخ‌گویان نسبت به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی مثبت است.

آمادگی سنجی

جدول ۲: نتایج آزمون t تک نمونه‌ای، مقایسه میانگین با میانگین فرضی ($m=3$)

مؤلفه	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
آمادگی سنجی	۴۰۰	۳/۵۷	۰/۹۳	۱۲/۳	۳۹۹	۰/۰۰۰۱

1. One sample t-test

2. Independent samples test

داده‌های جدول (۲) نشان می‌دهد، که سطح معناداری در این برابر با ۰/۰۰۰۱ است، در نتیجه میانگین سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ را نشان می‌دهد و چون این مقدار کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین میانگین آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه، بالاتر از میانگین فرضی ۳ است. بنابراین، پاسخ‌گویان معتقدند میزان آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بالاتر از حد متوسط است.

امکانات سنجی

جدول ۳: نتایج آزمون t تک متغیره، مقایسه میانگین با میانگین فرضی (m=۳)

مؤلفه	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	T	df	سطح معناداری
امکانات-سنجی	۴۰۰	۳/۷۰	۰/۹۷	۱۴/۳۷	۳۹۹	۰/۰۰۰۱

داده‌های جدول (۳) نشان می‌دهد که سطح معناداری در این سؤال پژوهش برابر با ۰/۰۰۰۱ است، در نتیجه میانگین سطح معناداری برابر با ۰/۰۰۰۱ نشان می‌دهد و چون این مقدار کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین میانگین میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه بالاتر از میانگین فرضی ۳ است. بنابراین، پاسخ‌گویان معتقدند، میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بالاتر از حد متوسط است.

عامل‌های جمعیت‌شناسی

استان

جدول ۴: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای متغیر استان

شاخص	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	آزمون لوین		آزمون t (تساوی میانگین‌ها)		
					Sig	F	t	df	Sig (2-taild)
نگرش سنجی	آذش	۲۴۲	۴/۰۳	۰/۶۱	۱۳/۱۰۲	۰/۰۰۰۱	-۰/۰۷۶	۳۹۸	۰/۹۳۹
	آذغ	۱۵۸	۴/۰۴	۰/۵۱					
آمادگی سنجی	آذش	۲۴۲	۳/۵۵	۰/۹۴	۰/۰۰۸	۰/۹۳۰	-۰/۵۲۳	۳۹۸	۰/۶۰۱
	آذغ	۱۵۸	۳/۶۰	۰/۹۲					
امکانات سنجی	آذش	۲۴۲	۳/۷۱	۰/۳۸	۱/۱۱۶	۰/۲۹۲	۰/۳۰۱	۳۹۸	۰/۷۶۴
	آذغ	۱۵۸	۳/۷۸	۰/۳۸					
مجموع	آذش	۲۴۲	۳/۷۷	۰/۳۸	۰/۰۶۹	۰/۷۹۳	-۰/۴۰۵	۳۹۸	۰/۶۸۶
	آذغ	۱۵۸	۳/۷۸	۰/۳۸					

مطابق اطلاعات جدول (۴) در همه‌ی مؤلفه‌های مورد بررسی، به جز مؤلفه‌ی نگرش سنجی، فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است، زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است و در مؤلفه‌ی نگرش سنجی سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ کمتر از ۰/۰۵ است، بنابراین برای تحلیل این پرسش از فرض نابرابری واریانس‌ها استفاده شده است.

هم چنین مطابق، نتایج جدول (۴) در تمام پرسش‌ها اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ‌گویان استان‌های آذربایجان شرقی و غربی معنادار نیست، زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخ‌گویان استان‌های آذربایجان شرقی و غربی در پرسش‌های پژوهش نظرات یکسانی ارایه نموده‌اند.

نکته: نتایج آزمون غیر پارامتریک مان-ویتنی-یو نیز همین نتایج را نشان داد.

سمت

جدول ۶: آماره و مقایسه پاسخ‌گویان بر حسب سمت با توجه به مؤلفه‌های پژوهش (تحلیل مانوا)

Sig لامبدا	F لامبدا	توان آماري	اندازه اثر	Sig	F	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	جنس	گروه	شاخص آماري	گویه
۰/۵۹۶	۰/۵۱۹	۰/۰۵۴	۰/۰۰۰	۰/۸۴۸	۰/۰۳۷	۰/۶۵۵	۴/۲۰	۴۳	مدیر	آ.ش.	۱- نگرش سنجی	
						۰/۶۰۹	۴/۰۴	۱۹۹	معلم			
		۰/۰۵۰	۰/۰۰۰	۰/۹۷۰	۰/۰۰۱	۰/۶۲۷	۴/۰۳	۲۲	مدیر	آ.ذغ.		
						۰/۵۰۰	۴/۰۴	۱۳۶	معلم			
۰/۵۲۳	۰/۶۴۹	۰/۰۵۸	۰/۰۰۰	۰/۷۹۶	۰/۰۶۷	۰/۹۶۹	۳/۵۲	۴۳	مدیر	آ.ش.	۲- آمادگی سنجی	
						۰/۹۳۶	۳/۵۶	۱۹۹	معلم			
		۰/۰۵۲	۰/۰۰۰	۰/۸۸۷	۰/۰۲۰	۰/۹۴۰	۳/۶۳	۲۲	مدیر	آ.ذغ.		
						۰/۹۲۰	۳/۶۰	۱۳۶	معلم			
۰/۵۵۷	۰/۵۸۶	۰/۲۲۰	۰/۰۰۶	۰/۲۳۵	۱/۴۱۶	۱/۰۵۱	۳/۵۵	۴۳	مدیر	آ.ش.	۳- امکانات سنجی	
						۰/۹۹۱	۳/۷۵	۱۹۹	معلم			
		۰/۱۱۹	۰/۰۰۴	۰/۴۴۳	۰/۵۹۰	۰/۹۳۴	۳/۵۴	۲۲	مدیر	آ.ذغ.		
						۰/۹۳۸	۳/۷۱	۱۳۶	معلم			

بر اساس داده‌های جدول (۶)، F مشاهده شده در خصوص تمام مؤلفه‌های پژوهش در دو استان آذربایجان شرقی و غربی در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده، به عبارت دیگر مدیران و معلمان، نظرهای مشابه و یکسانی نسبت به پرسش‌های پژوهش در این مؤلفه ابراز داشته‌اند.

هم‌چنین مقدار لامبدا و سطح معناداری آن برای نگرش‌سنجی به ترتیب ۰/۵۱۹ و ۰/۵۹۶، برای آمادگی‌سنجی ۰/۶۴۹ و ۰/۵۲۳ و برای امکانات‌سنجی ۰/۵۸۶ و ۰/۵۵۷ می‌باشد.

جنسیت

جدول ۵: نتایج آزمون t گروه‌های مستقل برای متغیر جنسیت

شاخص	گروه	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	آزمون لوین		آزمون t (تساوی میانگین‌ها)	
					F	Sig	t	df
نگرش‌سنجی	مرد	۲۰۳	۴	۰/۵۴	۲/۴۰	۰/۱۲۲	۳۹۸	۰/۲۸۵
	زن	۱۹۷	۴	۰/۶۰				
آمادگی‌سنجی	مرد	۲۰۳	۳/۶۰	۰/۸۹	۲/۸۱	۰/۰۹۴	۳۹۸	۰/۴۹۲
	زن	۱۹۷	۳/۵۴	۰/۹۷				
امکانات‌سنجی	مرد	۲۰۳	۳/۷۳	۰/۹۵	۰/۶۷۹	۰/۴۱	۳۹۸	۰/۶۰۶
	زن	۱۹۷	۳/۶۸	۰/۹۹				
مجموع	مرد	۲۰۳	۳/۷۷	۰/۳۷	۰/۲۵۲	۰/۶۱۶	۳۹۸	۰/۹۶۲
	زن	۱۹۷	۳/۷۷	۰/۴۰				

مطابق اطلاعات جدول (۵) در همه‌ی مؤلفه‌های مورد بررسی، فرض تساوی واریانس‌ها برقرار است، زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. هم‌چنین مطابق نتایج جدول (۵) در تمام پرسش‌ها اختلاف مشاهده شده بین میانگین پاسخ‌گویان مرد و زن معنادار نیست، زیرا مقدار سطح معناداری بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است. یعنی پاسخ‌گویان دو جنس مرد و زن در پرسش‌های فوق نظرات یکسانی ارایه نموده‌اند.

سطح تحصیل

جدول ۷: آماره و مقایسه‌ی پاسخ‌گویان بر حسب مدرک تحصیلی با توجه به مؤلفه‌های

پژوهش (تحلیل مانوا)

شاخص آماری	گروه‌ها	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	F	Sig	اندازه اثر	توان آماری	F لامبدا	Sig لامبدا	شاخص آماری	
											گویه	گویه
۱-نگرش سنجی	دیپلم	۷	۴/۱۸	۰/۴۸۰	۲/۲۰۰	۰/۰۸۹	۰/۰۲۷	۰/۵۵۴	۰/۳۰۴	۰/۷۰۹	آ. ش	
	کاردانی	۹۴	۴/۱۱	۰/۶۰۷								
	کارشناسی	۱۱۹	۳/۹۳	۰/۶۲۰								
	کارشناسی ارشد و دکترا	۲۲	۴/۱۹	۰/۶۱۲								

Sig لامبدا	F لامبدا	توان آماري	اندازه اثر	Sig	F	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	گروه‌ها	شاخص آماری	
										گویه	
		۰/۰۸۹	۰/۰۰۴	۰/۰۸۷۷	۰/۰۲۱۳	۰/۱۵۳	۴/۰۷	۵	دپلم	آذغ	
						۰/۵۳۰	۴/۰۳	۶۱	فوق دپلم		
						۰/۵۱۷	۴/۰۳	۸۶	لیسانس		
						۰/۶۶۲	۴/۲۰	۶	فوق لیسانس و دکترا		
۰/۶۲۲	۰/۴۷۶	۰/۰۳۲۴	۰/۰۱۵	۰/۰۳۰۵	۱/۰۲۱۵	۱/۰۱۷	۳/۷۹	۷	دپلم	آذ. ش	۲-آمادگی- سنجی
						۰/۸۹۲	۳/۴۲	۹۴	فوق دپلم		
						۰/۹۷۱	۳/۶۵	۱۱۹	لیسانس		
						۰/۹۲۸	۳/۵۴	۲۲	فوق لیسانس و دکترا		
		۰/۰۳۷۰	۰/۰۲۸	۰/۰۲۶	۱/۰۴۶۵	۰/۵۲۲	۳/۹۳	۵	دپلم	آذغ	
						۰/۸۵۷	۳/۶۶	۶۱	فوق دپلم		
						۰/۹۴۸	۳/۵۹	۸۶	لیسانس		
						۱/۰۲۲۵	۲/۹۰	۶	فوق لیسانس و دکترا		
۰/۶۹۹	۰/۴۰۳	۰/۰۱۰۳	۰/۰۰۴	۰/۰۸۴۰	۰/۰۲۷۹	۰/۲۹۰	۴/۰۰	۷	دپلم	آذ. ش	۳-امکانات- سنجی
						۱/۰۰	۳/۶۷	۹۴	فوق دپلم		
						۱/۰۲۸	۳/۷۴	۱۱۹	لیسانس		
						۱/۰۲۳	۳/۶۷	۲۲	فوق لیسانس و دکترا		
		۰/۰۳۹۶	۰/۰۲۱	۰/۰۳۴۵	۱/۰۱۱۴	۱/۰۱۴	۳/۹۶	۵	دپلم	آذغ	
						۰/۹۲۰	۳/۸۰	۶۱	فوق دپلم		
						۰/۹۱۹	۳/۶۲	۸۶	لیسانس		
						۱/۰۲۸۹	۳/۲۲	۶	فوق لیسانس و دکترا		

بر اساس داده‌های جدول (۷)، F مشاهده شده در خصوص تمام مؤلفه‌های پژوهش در دو استان آذربایجان شرقی و غربی در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده، به عبارت دیگر پاسخ‌گویان با سطح تحصیل مختلف، در مورد پرسش‌ها نظرات یکسانی ارایه نموده‌اند. هم چنین مقدار لامبدا و سطح معناداری آن برای نگرش سنجی به ترتیب $0/344$ و $0/709$ ، برای آمادگی سنجی $0/476$ و $0/622$ و برای امکانات سنجی $0/403$ و $0/699$ می‌باشد.

سابقه‌ی خدمت

جدول ۸: آماره و مقایسه‌ی پاسخ‌گویان بر حسب سابقه‌ی خدمت با توجه به مؤلفه‌های پژوهش

(تحلیل مانوا)

sig لامبدا	F لامبدا	توان آماری	اندازه اثر	Sig	F	انحراف معیار	میانگین	فراوانی	گروه‌ها	شاخص آماری	
										گویه	
۰/۷۰۵	۰/۳۵۰	۰/۶۳۶	۰/۰۲۸	۰/۰۳۵	۳/۳۹۷	۰/۶۱۲	۳/۹۱	۹۰	۱-۱۰	آذش	۱- نگرش-سنجی
						۰/۶۲۰	۴/۰۶	۷۱	۱۱-۲۰		
						۰/۵۹۷	۴/۱۵	۸۱	۲۱-۳۰		
		۰/۲۰۷	۰/۰۱۲	۰/۴۰۱	۰/۹۱۹	۰/۴۵۱	۴/۰۷	۶۲	۱-۱۰	آذغ	
						۰/۵۶۴	۴/۰۷	۵۱	۱۱-۲۰		
						۰/۵۴۷	۳/۹۵	۴۵	۲۱-۳۰		
۰/۵۵۳	۰/۵۹۲	۰/۸۹۲	۰/۰۵۰	۰/۰۰۲	۶/۳۳۵	۰/۹۵۶	۳/۳۶	۹۰	۱-۱۰	آذش	۲- آمادگی-سنجی
						۰/۹۹۷	۳/۴۸	۷۱	۱۱-۲۰		
						۰/۸۰۱	۳/۸۴	۸۱	۲۱-۳۰		
		۰/۶۵۷	۰/۰۴۴	۰/۰۳۰	۳/۵۷۷	۰/۹۲۲	۳/۳۷	۶۲	۱-۱۰	آذغ	
						۰/۹۳۰	۳/۷۲	۵۱	۱۱-۲۰		
						۰/۸۵۱	۳/۷۹	۴۵	۲۱-۳۰		
۰/۷۰۰	۰/۳۵۶	۰/۷۹۰	۰/۰۳۸	۰/۰۰۹	۴/۷۶۷	۱/۰۸۵	۳/۴۷	۹۰	۱-۱۰	آذش	۳- امکانات-سنجی
						۱/۰۱۰	۳/۷۶	۷۱	۱۱-۲۰		
						۰/۸۴۲	۳/۹۳	۸۱	۲۱-۳۰		
		۰/۱۴۹	۰/۰۰۸	۰/۵۵۰	۰/۶۰۰	۰/۹۲۱	۳/۵۹	۶۲	۱-۱۰	آذغ	
						۱/۰۳۶	۳/۷۰	۵۱	۱۱-۲۰		
						۰/۸۴۲	۳/۷۹	۴۵	۲۱-۳۰		

بر اساس داده‌های جدول (۸)، با توجه به این که توان آماری پرسش‌های اول و دوم به ترتیب در آموزش ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و آذربایجان غربی پایین‌تر از ۰/۷ است، قضاوتی در این دو مورد صورت نمی‌گیرد.

در پرسش دوم و سوم در استان آذربایجان شرقی F مشاهده شده بین نمرات مدیران و معلمان با سابقه‌های خدمت مختلف در سطح $P \leq ۰/۰۵$ معنادار بوده، به عبارت دیگر بین نمرات مدیران و معلمان با سابقه‌های خدمت ۱-۱۰، ۱۱-۲۰ و ۲۱-۳۰ تفاوت وجود دارد. هم چنین مقدار لامبدا و سطح معناداری آن برای نگرش‌سنجی به ترتیب ۰/۳۵۰ و ۰/۷۰۵، برای آمادگی‌سنجی ۰/۵۹۲ و ۰/۵۵۳ و برای امکانات‌سنجی ۰/۳۵۶ و ۰/۷۰۰ می‌باشد.

شایان یاد است به دلیل این که در پرسش دوم و سوم استان آذربایجان شرقی تفاوت میانگین‌ها معنادار بود، برای تعیین منبع تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شد.

جدول ۹: مقایسه‌ی زوجی اختلاف میانگین نمره‌ی آمادگی سنجی و امکانات سنجی از نظر مدیران و معلمان در آموزش ابتدایی استان‌های آذربایجان شرقی و غربی با توجه به سابقه‌ی خدمت

پرسش	سابقه خدمت	اختلاف میانگین	خطای معیار	سطح معناداری
آمادگی سنجی	۱-۱۰ ← ۲۱-۳۰	-۰/۴۸	۰/۱۴۱	۰/۰۰۳
امکانات سنجی	۱-۱۰ ← ۲۱-۳۰	-۰/۴۶	۰/۱۵۱	۰/۰۱۱

براساس داده‌های جدول (۹) طبق نتایج آزمون شفه در مؤلفه‌ی آمادگی سنجی بین دیدگاه مدیران و معلمان با سابقه‌ی خدمت ۱-۱۰ و ۲۱-۳۰ تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر مدیران و معلمان با سابقه خدمت ۱-۱۰ میزان آمادگی نیروی انسانی جهت آموزش زبان دوم را کمتر از مدیران و معلمان با سابقه خدمت ۲۱-۳۰ می‌دانند.

در مورد مؤلفه‌ی امکانات سنجی، بین دیدگاه مدیران و معلمان با سابقه خدمت ۱-۱۰ و ۲۱-۳۰ تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر مدیران و معلمان با سابقه خدمت ۱-۱۰ میزان امکانات جهت آموزش زبان دوم را کمتر از مدیران و معلمان با سابقه خدمت ۲۱-۳۰ می‌دانند.

محل خدمت

جدول ۱۰: آماره و مقایسه‌ی پاسخ‌گویان بر حسب شهر با توجه به مؤلفه‌های پژوهش

(تحلیل مانوا)

شاخص آماری گویه	گروه	جنس	فراوانی	میانگین	انحراف معیار	F	Sig	اندازه اثر	توان آماری	F لامبدا	Sig لامبدا
۱- نگرش سنجی	آذش	تبریز	۲۱۳	۴/۰۴	۰/۶۱۴	۰/۳۲۹	۰/۵۶۷	۰/۰۰۱	۰/۰۸۸	۰/۴۱۵	۰/۶۰۹
		مرند	۲۹	۳/۹۷	۰/۶۳۹						
		ارومیه	۱۱۵	۴/۰۲	۰/۵۲۹						
	آذغ	خوی	۴۳	۴/۰۷	۰/۴۸۹	۰/۲۶۲	۰/۶۰۹	۰/۰۰۲	۰/۰۸۰	۰/۴۱۵	۰/۶۰۹
		تبریز	۲۱۳	۳/۵۷	۰/۹۲۶						
		مرند	۲۹	۳/۴۵	۱/۰۴۶						
۲- آمادگی سنجی	آذش	تبریز	۲۱۳	۳/۵۷	۰/۹۲۶	۰/۳۸۶	۰/۵۳۵	۰/۰۰۲	۰/۰۹۵	۰/۵۲۲	۰/۶۰۳
		مرند	۲۹	۳/۴۵	۱/۰۴۶						
		ارومیه	۱۱۵	۳/۶۰	۰/۹۴۲						
	آذغ	خوی	۴۳	۳/۶۱	۰/۸۶۸	۰/۰۰۹	۰/۹۲۴	۰/۰۰۰	۰/۰۵۱	۰/۵۲۲	۰/۶۰۳
		تبریز	۲۱۳	۳/۷۵	۰/۹۷۶						
		مرند	۲۹	۳/۴۲	۱/۱۵۸						
۳- امکانات سنجی	آذش	تبریز	۲۱۳	۳/۷۵	۰/۹۷۶	۲/۷۶۸	۰/۰۹۷	۰/۰۱۱	۰/۳۸۱	۰/۴۵۶	۰/۷۵۰
		مرند	۲۹	۳/۴۲	۱/۱۵۸						
		ارومیه	۱۱۵	۳/۶۶	۰/۹۶۹						
	آذغ	خوی	۴۳	۳/۷۵	۰/۸۵۲	۰/۳۲۸	۰/۵۶۸	۰/۰۰۲	۰/۰۸۸	۰/۴۵۶	۰/۷۵۰
		تبریز	۲۱۳	۳/۷۵	۰/۹۷۶						
		مرند	۲۹	۳/۴۲	۱/۱۵۸						

براساس داده‌های جدول (۱۰)، F مشاهده شده در خصوص تمام مؤلفه‌های پژوهش در دو استان آذربایجان شرقی و غربی در سطح $P \leq 0/05$ معنادار نبوده، به عبارت دیگر پاسخ‌گویان در شهرهای مختلف در همه‌ی پرسش‌ها نظرات یکسانی ارایه نموده‌اند. همچنین مقدار لامبدا و سطح معناداری آن برای نگرش‌سنجی به ترتیب $0/415$ و $0/609$ ، برای آمادگی‌سنجی $0/522$ و $0/603$ و برای امکانات‌سنجی $0/456$ و $0/750$ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

دوزبانگی همواره از مسایلی است که بر فرآیند آموزش و یادگیری افراد جامعه‌ی خود تأثیر دارد و پدیده‌ای است که در همه‌ی نقاط جهان مصداق دارد و افراد دوزبانه می‌توانند بر حسب مورد از آن زبان‌ها در رفع نیازهای ارتباطی خود استفاده کنند. این پدیده بیش‌تر ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد و مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. بلوم‌فیلد^۱ «دوزبانگی را توانایی برای کاربرد دو زبان متفاوت در سطح زبان بومی بدون هیچ‌گونه اختلاط، تعریف کرده است» (دمیرجان^۲، ۱۹۹۰: ۲۱). با این حال دوزبانگی یکی از مباحثی است که امروزه در جامعه‌شناسی زبانی کلان^۳ به آن پرداخته می‌شود. از سوی دیگر، وجود دوزبانگی در جامعه، برنامه‌ریزی زبانی را می‌طلبد تا در سایه آن از سویی از هر گونه هرج و مرج در نظام ارتباطی پرهیز شود و از سوی دیگر این نظام‌مندی به بهترین نتایج آموزشی، فرهنگی و علمی در سطح محلی، ملی و حتی فراملی دست یابد. برنامه‌ریزی زبانی معمولاً توسط دولت‌ها اعمال می‌شود و شامل انتخاب زبان‌های رسمی یا ملی، روش‌های گسترش دامنه‌ی کاربرد زبان، اصلاحات املائی، الحاق واژه‌های نو به زبان و مسایل دیگر است (علایی، ۱۳۸۶: ۱۸۶).

در خصوص مبحث نگرش‌ها نسبت به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه‌ی فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی: تحلیل استنباطی نشان داد که سطح معناداری در این پرسش پژوهش برابر با $0/0001$ است، و این میانگین چون کمتر از سطح خطای $0/05$ است، بنابراین میانگین نگرش‌ها نسبت به برنامه‌ی درسی دوزبانه، بالاتر از میانگین فرضی^۳ است و نگرش پاسخ‌گویان نسبت به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی مثبت است. شایان یاد است که میانگین نمره‌ی مدیران و معلمان استان آذربایجان شرقی $4/03$ و استان آذربایجان غربی $4/04$ می‌باشد. نتایج تحقیق فرانسیسکو^۴ (۲۰۰۷) نیز با نتایج این تحقیق هم‌خوانی دارد، وی معتقد است که معلمان قویاً از زیربنای آموزش و پرورش دوزبانه حمایت می‌کنند. شین^۵ (۲۰۰۰) نیز به این نتیجه رسیده است که حمایت قابل ملاحظه‌ای از اصول اساسی آموزش و پرورش دوزبانه وجود دارد

1. Bloomfield

2. Demircan

3. Macro-cociolinguistics

4. Francisco

5. Shin

وتنها اقلیت کوچکی واقعاً با قرارگرفتن بچه‌هایشان در برنامه‌های آموزشی دوزبانه مخالف هستند، و میانگین ۸۸ درصد از والدین مورد بررسی، موافقند که دوزبانگی به مزیت‌های حرفه‌ای، عملی و رشد بالای شناختی منجر می‌شود، و برای حفظ زبان و فرهنگ بومی ضروری است. همچنین بیش از نیمی از پاسخ‌دهندگان با این اصل که سواد از زبانی به زبان دیگر منتقل می‌شود، موافقند. در تحقیق ابونسی^۱ (۲۰۰۸)، پاسخ‌دهندگان آموزش در هر دو زبان انگلیسی و مادری را ترجیح می‌دهند. با توجه به تأثیر نگرش‌ها در تحقق برنامه‌ریزی درسی دوزبانه، پیشنهادها کاربردی این پژوهش در چند بند زیر مطرح می‌شود.

۱) بازبینی بنیادی سیاست‌های آموزشی ایران برای اجرای آموزش دوزبانه‌ی درازمدت، تا بدین وسیله علاوه بر یادگیری زبان فارسی به وسیله‌ی کودکان اقلیت، زبان و فرهنگ آن‌ها نیز مورد حمایت قرار بگیرد. از آن جایی که وظیفه‌ی وزارت آموزش و پرورش، توسعه و اجرای برنامه‌های درسی، برای کودکان سراسر کشور می‌باشد، بنابراین باید برای توسعه و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی دوزبانه اقدامات لازم به عمل آورد.

۲) معلمان و مدیران، نگرش مثبتی به برنامه‌ریزی درسی دوزبانه دارند، و از آن جایی که معیار مطلوبیت هر برنامه‌ی درسی، استمرار آن است، بنابراین مثبت نگه داشتن نگرش معلمان نسبت به این برنامه، امری اساسی است و در این زمینه پیشنهاد می‌شود به دو اصل اقناع و صداقت بیشتر توجه شود. قانع کردن معلمان در مورد برنامه‌ی جاری و برنامه آتی و نیز رعایت اصل صداقت در روشن کردن وضعیت کنونی، گام‌های مؤثری هستند که پیشنهاد می‌شود در خصوص آن اقدامات لازم صورت پذیرد.

۳) لازم است در مورد تغییر نگرش‌های دست‌اندرکاران، برنامه‌ریزان و والدین نسبت به مزیت‌های این برنامه، نگاه مسئولانه‌تری به عمل آید، تا از سطحی انگاشتن و تصورهای نادرست نسبت به آموزش و برنامه‌ریزی درسی دوزبانه اجتناب شود. آموزش‌های فرهنگی از طریق رسانه‌های مختلف، امید موفقیت در این باره را بالا می‌برد در این زمینه سنجش نگرش دست‌اندرکاران، برنامه‌ریزان و والدین نسبت به این برنامه نیز ضروری است.

در خصوص مبحث میزان آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه‌ی فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی: تحلیل استنباطی نشان داد که سطح‌معناداری در این پرسش پژوهش برابر با ۰/۰۰۱ است. و این میانگین چون کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، بنابراین میانگین آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه بالاتر از میانگین فرضی ۳ است. یعنی پاسخ‌گویان معتقدند میزان آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بالاتر از حد متوسط است. شایان یاد است میانگین نمره‌ی مدیران و

معلمان استان آذربایجان شرقی ۳/۵۵ و استان آذربایجان غربی ۳/۶۰ می‌باشد. زابار^۱ (۱۹۸۹) معتقد است: «فقدان تخصص نیروی انسانی یکی از معضلات و موانع اصلی در اجرای برنامه‌های آموزشی در مدارس است و باید به ارتقای سطح توانایی‌های معلمان در برنامه‌های آموزشی توجه کافی شود» (مرعشی و همکاران، ۱۳۸۷: ۲۳). با توجه به تاثیر مهارت و آمادگی نیروی انسانی در تحقق برنامه‌ریزی درسی دوزبانه، پیشنهادهای کاربردی این پژوهش در ۴ بند زیر مطرح می‌شود.

۱) توجه بیشتر به توسعه‌ی مهارت‌های زبانی مدیران و معلمان بومی در برنامه‌های آموزش معلمان و مدیران، به خصوص در زبان‌های ملی و محلی از طریق گنجاندن واحدهای درسی به این زبان‌ها.

۲) با توجه به اهمیت آمادگی نیروی انسانی برای برنامه‌ریزی درسی و آموزش دوزبانه، اضافه کردن مهارت‌های برنامه‌ریزی درسی و آموزش دوزبانه در برنامه‌های قبل و ضمن خدمت معلمان و مدیران در مناطق دوزبانه ضروری است.

۳) مراکز تربیت معلم و دانشگاه‌ها باید برنامه‌هایی را اقتباس کنند که هدف آن‌ها فهم و کاربرد مدلها و برنامه‌های درسی دوزبانه باشد و گنجاندن واحد درسی جامعه‌شناسی زبان در برنامه‌های درسی علوم تربیتی به ویژه برنامه‌ریزی درسی و آموزشی به منظور تربیت نیروی انسانی متخصص در این زمینه لازم و ضروری است.

۴) ایجاد انگیزه در والدین و سازمان‌های منطقه‌ای و محلی برای مشارکت در این برنامه، مانند تهیه‌ی برنامه‌های حمایتی و آموزشی به وسیله‌ی صدا و سیما و سازمان آموزش و پرورش و مشخص کردن میزان مشارکت آن‌ها در برنامه‌ریزی درسی و آموزش دوزبانه.

در خصوص مبحث میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه فارسی و ترکی در آموزش ابتدایی: تحلیل استنباطی نشان داد که سطح معناداری در این پرسش پژوهش برابر با ۰/۰۰۰۱ است، و این میانگین، چون کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ است، در نتیجه میانگین میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه بالاتر از میانگین فرضی ۳ است. بنابراین، پاسخ‌گویان معتقدند میزان امکانات برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه در استان‌های آذربایجان شرقی و غربی بالاتر از متوسط است. شایان یاد است که میانگین نمره‌ی مدیران و معلمان استان آذربایجان شرقی ۳/۷۱ و استان آذربایجان غربی ۳/۶۸ می‌باشد. میکوتل و همکاران (۱۳۶۹)، یکی از ضروریات برنامه‌ریزی درسی دوزبانه را تضمین دسترسی آسان مراکز آموزشی به ذخیره‌ی کاملی از کتاب‌های درسی و دیگر مواد آموزشی با استاندارد یک نواخت به هر دو زبان می‌دانند. بنابراین با توجه به تاثیر امکانات مناسب در تحقق برنامه‌ریزی درسی دوزبانه، پیشنهادهای کاربردی این پژوهش در ۳ بند زیر مطرح می‌شود:

- ۱) ایجاد ساختارهای مناسب برنامه‌ریزی درسی از طریق تمرکززدایی در سیستم آموزشی و دادن اختیارات بیشتر به مناطق و مدارس برای برنامه‌ریزی درسی دوزبانه.
- ۲) بر پایه‌ی مفهوم برنامه‌ی درسی مدرسه‌محور، تشویق مدارس برای توسعه‌ی برنامه‌ی درسی مدرسه‌محور و خط‌مشی زبانی مدرسه‌محور خود که بر محیط مدرسه و ترکیب دانش‌آموزان برحسب قومیت و توانایی‌های زبانی استوار است. خط‌مشی زبانی مدرسه‌محور برای فراهم کردن محیط یادگیری بهتر زبانی، برای دانش‌آموزان طراحی شود که نشانه‌ای از تمرکززدایی و محلی‌سازی است. هدف این خط‌مشی کمک به دانش‌آموزان برای یادگیری زبان‌های مجاور و مرتبط کردن فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان با تجارب زبانی روزانه آنان است (چان، همان: ۲۴۱).
- ۳) تأسیس مرکز ملی دوزبانگی و دادن اختیار بیشتر به این مرکز برای آموزش و پژوهش در مورد دوزبانگی و آموزش دوزبانه و تأسیس دفتر آموزش‌های دوزبانه در کنار دفاتر آموزش و پرورش ابتدایی در هر منطقه‌ی آموزشی و نیز ادارات کل، به منظور تعیین خط‌مشی و استمرار هدف‌های این برنامه و نیز تدارک محتوا و کتاب‌های درسی به دوزبان.

منابع

الف. فارسی

۱. آجودانی، م. (۱۳۶۷). **مشروطه ایرانی**، لندن: انتشارات فصل کتاب.
۲. حمیدی، منصور علی. (۱۳۸۴). **دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه‌ها و پیامدهای در «پرلز»**. فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)، سال پانزدهم، شماره ۵۴، ۱۴-۱.
۳. سیلور، ج. گ؛ الکساندر، و. م، و لوئیس، آ. ج. (۱۳۸۰). **برنامه‌ریزی برای تدریس و یادگیری بهتر**. ترجمه غلامرضا خوئی نژاد. مشهد: آستان قدس رضوی.
۴. عبدی، نسرين. (۱۳۸۳). **نگاهی به دوزبانگی، مجله رشد آموزش زبان**، شماره ۱۳۸۳، ص ۳-۱۵.
۵. عصاره، فریده. (۱۳۸۷). **بررسی مشکلات زبان آموزی کودکان پایه ی اول ابتدایی در مناطق دو زبانه، مجله مطالعات برنامه درسی**، شماره ۹، ۶۰-۴۲.
۶. علایی، بهلول. (۱۳۸۶). **دوزبانگی و رویکرد و مناسب آموزشی، نشریه ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان**، شماره ۲۲، ۱۹۰-۱۷۵.
۷. قاسم‌پور مقدم، حسین؛ زندی، بهمن و بخشش، مریم. (۱۳۸۷). **بررسی مقایسه‌ای برنامه‌ی درسی آموزش زبان ملی ایران و آمریکا در دوره‌ی ابتدایی، مجله مطالعات برنامه درسی**،

- سال دوم، شماره ۸، ۲۲-۱.
۸. کلانتری، رضا؛ خدیوی، اسداله؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بهنام، بیوک. (۱۳۹۰). بررسی روش‌های مناسب آموزش دو زبانه: **نوآوری‌های آموزشی**، پاییز، ۱۰(۳۹): ۷-۲۴.
۹. مدیرخامنه، سیما. (۱۳۹۰). انتقال مهارت‌ها و استفاده از مهارت در زبان دوم در نگارش: مقایسه دانشجویان دو زبانه و سه زبانه با تاکید بر تئوری تعامل. ۵(۷): ۱۱۵-۱۴۳.
۱۰. مرعشی، م و همکاران. (۱۳۸۷). امکان‌سنجی اجرای برنامه آموزش فلسفه به کودکان در برنامه‌درسی دوره ابتدایی، **فصلنامه نوآوری‌های آموزشی**، سال هفتم، شماره ۲۸، ۲۸-۷.
۱۱. میکوتل، سیکوان و همکاران. (۱۳۶۹). **آموزش و مسأله دوزبانگی**. ترجمه واقدی و همکاران. تهران: انتشارات ادیب پور.
۱۲. نجاریان، بهمن؛ مکوندی، بهنام. (۱۳۷۶). مروری بر پیامدهای دوزبانگی، **فصلنامه تعلیم و تربیت**، شماره ۵۲، ۵۹-۴۷.
۱۳. ویسی تبار، سلام. (۱۳۸۴). **تأثیر عدم توجه برنامه درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه یک الگوی مناسب زبان آموزی**، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.

ب. انگلیسی

1. Baleghizadeh, S. (2008). Societal bilingualism and second language education, **Human Sciences**: No. 56, 43-52.
2. Ball, J. (2010). **Enhancing Learning of Children from Diverse Language Backgrounds: Mother Tongue-Based Bilingual or Multilingual Education in the Early Years**. UNESCO.
3. Brisk, M. E. (2006). **Bilingual education: From compensatory to quality schooling**. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
4. Chun, C. C. (2006). **Language-in-Education Planning and Bilingual Education at the Elementary School in Taiwan**. Ph.D. Dissertation, University of Arizona.
5. Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). **Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education**. Boston: Heinle & Heinle.
6. Crane, T. A. (1988). "Bilingual Education," "Bilingual Curriculum": A Teacher's Perspective. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association: New Orleans, available at; <http://www.eric.ed.gov/>.
7. Crawford, A. N. (2002). Bilingual education in the United States: A window on the Latvian situation. **Intercultural Education**, Vol. 13,

- No. 4.
8. Cummins, Jim (2001). **Bilingual Children's Mother Tongue: Why is it Important for Education?** University of Toronto. www.iteachilearn.com
 9. Demircan, Ö. (1990). **Yabancıdil Öğretim Yöntemleri**. Ekin Yay. Istanbul.
 10. Dweik, B. S., Al Hommos, M. A. (2007). **The Effect of Arabic Proficiency on the English Writing of Bilingual- Jordanian Students**, [http:// www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
 11. Francisco, Dorcas (2007). **Understanding teachers' beliefs and practices toward bilingual education in a multilingual society: A Mozambican case study**. Ph.D. Dissertation, University of Washington.
 12. Garcia, O. (2009). **Bilingual Education in the 21st Century. A Global Perspective**. Malden, M.A: A John Wiley & Sons, Ltd. Publication.
 13. Howard, E. R., Sugarman, J. (2001). **Two-Way Immersion Programs: Features and Statistics**, Center for Applied Linguistics.
 14. Igboanusi, H. (2008). Mother Tongue-Based Bilingual Education in Nigeria: Attitudes and Practice, **International Journal of Bilingual Education and Bilingualism**, 11, No. 6.
 15. Leo,(2004), Two-way immersion bilingual programs in texas, **Bilingual Research Journal**, V. 28, N. 1, p. 35-54.
 16. Leung, C. (2005). Language and content in bilingual education, **Linguistics and Education**. 16, 238–252.
 17. McGroarty, M. (2001). **Bi Lingual Approaches to Language Learning**. In M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. 3rd ed. P. 345-356. Boston, MA: Heinle and Heinle.
 18. Prewitt Diaz, J. O. (1979). An analysis of the effects of a bilingual curriculum on Monolingual Spanish (MS) ninth graders as compared with Monolingual English (ME) and Bilingual (BI) ninth graders with regard to language development, attitude toward school and self concept, **Ph.D. Dissertation**, University of Connecticut.
 19. Sevinç, M. & Önkol, F. (2009). Language processing skills of 5-6 years old Turkish children attending monolingual and bilingual preschool education. **Procedia Social and Behavioral Sciences** 1.
 20. Shin, Fayh. (2000). Parent attitudes toward the principles of bilingual education and their children's participation in bilingual

- programs, **Journal of Intercultural Studies**. 21.1.
21. Slavin, R.E., Madden. N., Calderon, M., Chamberlain, A., Hennessy, M. (2010). **Reading and Language Outcomes of a Five-Year Randomized Evaluation of Transitional Bilingual Education, Best Evidence Encyclopedia**, Center for Data-Driven Reform in Education (CDDRE).
 22. Storm, T. M. (2007). Pupils' attitudes towards foreign-language learning and the development of literacy skills in bilingual education, **Teaching and Teacher Education**. 23, 226–235.
 23. Torres-Guzman, M. (2002). **Dual language programs: Key features and results**. Washington, DC: National Clearinghouse for Bilingual Education.