

بررسی وضعیت موجود و آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی در مهدکودک‌ها

رضا پیشقدم*

استادیار دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

مریم سادات طباطبائیان**

کارشناس ارشد دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

(تاریخ دریافت: ۸۷/۶/۲۵، تاریخ تصویب: ۸۸/۱۰/۸)

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی وضعیت موجود آموزش زبان انگلیسی و آسیب‌شناسی آن در مهدکودک‌ها است. بدین منظور ۲۲ مهد کودک در سطح شهر مشهد انتخاب شدند، مورد مشاهده قرار گرفتند و در موارد لزوم، با مسوولان و معلمان مهد کودک‌ها مصاحبه انجام شد. نتایج این پژوهش کیفی نشان داد که مهد کودک‌ها فضاها و امکانات آموزشی مطلوب و مناسب آموزشی را ندارند، فاقد برنامه آموزشی مدون برای آموزش زبان انگلیسی‌اند، معلمان این مراکز عموماً فاقد صلاحیت تدریس‌اند، آنان با روش‌های آموزشی کودکان و زبان انگلیسی آشنایی کمی دارند و توجه خاص را به نیازهای عاطفی، شناختی و اجتماعی کودکان ندارند. در پایان، پیشنهادهایی برای ارتقای سطح آموزش زبان انگلیسی کودکان در مهدکودک‌ها به مسوولان و معلمان داده شد.

واژه‌های کلیدی: آموزش زبان انگلیسی، پژوهش کیفی، زبان دوم، مهدکودک، مشاهده و مصاحبه.

* تلفن: ۰۵۱۱-۸۷۹۶۸۲۹، دورنگار: ۰۵۱۱-۸۷۹۶۱۴۴، E-mail: pishghadam@um.ac.ir

** تلفن: ۰۵۱۱-۸۷۹۶۸۲۹، دورنگار: ۰۵۱۱-۸۷۹۶۱۴۴، E-mail: m.tabatabaeeyan@gmail.com

۱- مقدمه

مسئله‌ای یکی از مهمترین اهداف آموزشی و یکی از اساسی‌ترین چالش‌های فرا روی وزارت آموزش و پرورش در ایران، آموزش زبان انگلیسی به نحو شایسته است، که متأسفانه تاکنون در سطح مدارس این مهم محقق نشده است. از این رو، با توجه به نارضایتی والدین از نحوه آموزش زبان انگلیسی در مدارس و اعتقاد به این باور که یادگیری زبان دوم می‌بایست از سنین کودکی آغاز شود، بسیاری از مهد کودک‌ها و کودکستان‌ها شروع به آموزش زبان انگلیسی کرده‌اند. جالب این که به نظر می‌رسد اکثر این مراکز فاقد تخصص لازم برای آموزش زبان انگلیسی‌اند و جالب‌تر این که متولیان این امر، حتی با نظریه‌های زبان‌آموزی کودکان از جمله نظریات پیاز، برونر، و ویگوتسکی که صاحب‌نظران برجسته این گستره می‌باشند آشنایی چندانی ندارند، با این که لازمه آموزش به کودکان، شناخت دقیق نیازهای عاطفی، شناختی، اجتماعی و فرهنگی آنان است که مستتر در نظریات همین بزرگان آموزشی است.

به نظر محققان، این مراکز با رایه آموزشی ناکارآمد و غیرعلمی می‌توانند ضربات جبران ناپذیری به پیکره آموزشی کشور وارد کنند که یکی از مهمترین عواقب این آموزش نادرست، از بین بردن انگیزه یادگیری زبان انگلیسی در سنین بالاتر است که حتی گاهی باعث کاهش اعتماد به نفس و عزت نفس نیز می‌شود. به نظر می‌رسد تاکنون مسئولان آموزشی کشور به این مسئله توجه زیادی نشان نداده‌اند و حتی محققان نیز از این مهم غافل بوده‌اند و تا جایی که پژوهشگران می‌دانند، تاکنون پژوهشی در این باره در ایران انجام نشده است. از این رو، پژوهش حاضر سعی بر آن دارد تا با بررسی دقیق و موشکافانه وضعیت آموزش زبان در این مراکز در قالب پژوهشی کیفی، به آسیب‌شناسی آموزش زبان انگلیسی در آنها بپردازد.

۲- پیشینه تحقیق

۲-۱- بهترین سن برای یادگیری زبان دوم

این سؤال که آیا برای یادگیری زبان دوم دوره خاصی وجود دارد که قبل و بعد آن انسان قادر به یادگیری زبان نیست، چالشی فرا روی محققان بوده است. کرول (۲۰۰۸) کاملاً موافق نظریه دوره خاص است و معتقد است قبل و بعد از این دوره، بعضی از توانایی‌های خاص زبانی رشد نمی‌کنند. به اعتقاد او دوره خاص برای یادگیری زبان دوم بلوغ است و پس از بلوغ توانایی یادگیری زبان دوم از بین می‌رود. به باور او علت این امر، اختصاص یافتن فعالیت‌های

خاص به نیمکره‌های چپ و راست مغز است. این دوره، از حدود ۲ سالگی شروع می‌شود و با بلوغ فرد خاتمه می‌یابد. براون (۲۰۰۱) معتقد است که قبل از بلوغ، مغز کودک از انعطاف‌پذیری برخوردار است و به همین دلیل می‌تواند زبان دوم را راحت‌تر بیاموزد. به اعتقاد او بر اساس تحقیقات انجام شده می‌توان نتیجه گرفت، تنها مهارتی که یادگیری آن پس از بلوغ دشوار است، کسب لهجه بومی زبانان است. هاکوتا، بایلوستوک و وایلی (۲۰۰۳) مخالف چنین دوره‌ای‌اند. در تحقیقی کمی بر روی حدود ۲ میلیون مهاجر اسپانیایی و چینی نشان دادند که چنین دوره‌ای اصلاً وجود ندارد و رابطه معنادار میان سن و یادگیری زبان دوم وجود ندارد. متأسفانه تحقیقات عملی در این زمینه بسیار محدود است و این واقعیت که بهترین زمان یادگیری زبان دوم چه زمانی است در حاله‌ای از ابهام است.

استاینبرگ (۱۹۹۹) اعتقاد دارد سن ایده‌آل برای یادگیری زبان به دو عامل بستگی دارد:

۱. منطق، حافظه و توانایی مهارت‌های حرکتی در زبان‌آموز

۲. نحوه آموزش: به این معنا که آیا زبان‌آموز در محیط زبان را یاد می‌گیرد یا در کلاس.

با افزایش سن توانایی پردازش استقرایی تغییری نمی‌کند، ولی پردازش تحلیلی رشد کرده و قدرت بیشتری پیدا می‌کند و در حدود سن ۶-۹ سالگی به کمک زبان‌آموز می‌آید. حافظه نیز در حدود ۹ سالگی به حداکثر می‌رسد و بعد از آن کم می‌شود. البته باید گفت هیچگاه آنقدر کم نمی‌شود که توانایی یادگیری زبان از بین برود. مهارت‌های حرکتی هم مانند حافظه، در سن ۹ سالگی به حداکثر خود می‌رسند و پس از آن کم می‌شوند، البته نه به آن اندازه که یادگیری تلفظ غیرممکن شود.

استاینبرگ (۱۹۹۹) اعتقاد دارد در محیط طبیعی، کودکان کوچکتر نسبت به بزرگسالان و کودکان بزرگتر راحت‌تر با افراد جامعه زبان دوم ارتباط برقرار می‌کنند، به همین دلیل زودتر زبان را می‌آموزند. افراد بزرگسال به خاطر این که می‌ترسند اشتباه صحبت کنند، کمتر سعی می‌کنند با دیگران ارتباط برقرار کنند. در محیط طبیعی شانس کودکان بزرگتر برای یادگیری زبان دوم، به خاطر حضور در مدرسه و تماس بیشتر با افراد جامعه زبان دوم، از بزرگسالان بیشتر است.

اما اگر یادگیری در کلاس و محیط آموزشی انجام شود، وضعیت متفاوت است. در این باره باید گفت به نظر می‌رسد نوجوانان و بزرگسالان بهتر از کودکان زبان را می‌آموزند. نوجوانان و بزرگسالان به این دلیل در کلاس زبان را بهتر می‌آموزند که راحت‌تر خود را با مهارت‌های کلاس و پردازش تحلیلی وفق می‌دهند و با این که حافظه‌شان در حال کاهش

است، بهتر می‌آموزند. کودکان کوچکتر باید مدت زمانی حدود ۲ تا ۳ سال در محیط کلاس بگذرانند، تا بتوانند خود را با محیط کلاس و روش‌های تدریس در آن تطبیق دهند. در کلاس هم نوجوانان زبان را بهتر از بزرگسالان می‌آموزند (استاینبرگ ۱۹۹۹).

بنابراین، می‌توان گفت سرعت یادگیری در زبان‌آموزان بزرگتر در محیط آموزشی بیشتر است و نوجوانان نسبت به کودکان این امتیاز را دارند که می‌توانند از توانایی تفکر انتزاعی خود استفاده کنند، تا ساختار زبان جدید را بفهمند (مانوز ۲۰۰۷). از این روست که براون (۲۰۰۷) اعتقاد دارد، لزوماً شروع زود هنگام یادگیری زبان دوم در یک محیط آموزشی لزوماً به معنای موفقیت آن نخواهد بود.

۲-۲- تفاوت‌های کودکان و بزرگسالان در یادگیری زبان دوم

درباره یادگیری زبان دوم، بحث و گفتگو بسیار است. تفاوت‌های بسیاری بین یادگیری زبان دوم در کودکان و بزرگسالان وجود دارد. این تفاوت‌ها می‌توانند عاطفی، اجتماعی و شناختی باشند.

به اعتقاد کامرون (۲۰۰۵)، کودکان نسبت به بزرگسالان برای یادگیری اشتیاق بیشتری دارند. آنها برای جلب رضایت معلم خود، حتی اگر مطلبی را درک نکنند، آن را انجام می‌دهند. در مقابل، بزرگسالان به طور مستقیم درخواست کمک می‌کنند و معلم را از نیاز خود آگاه می‌کنند. به نظر می‌رسد کودکان بزرگتر و نوجوانان وقتی در انجام کاری مشکل دارند، آن را بیان می‌کنند، ولی کودکان از طرق غیر مستقیم، مثل مکث، سعی می‌کنند این مسئله را بفهمانند (مانوز ۲۰۰۷).

مانوز (۲۰۰۷) معتقد است انگیزه کودکان قبل از ۱۰-۱۱ سالگی بیرونی است و آنها به شدت تحت تأثیر محیط یادگیری زبان قرار دارند. کودکان در صورتی با اشتیاق به یادگیری زبان خارجی می‌پردازند که از فعالیت‌های کلاسی، معلم و جو کلی کلاس لذت ببرند. آنها نسبت به بزرگسالان که بیشتر انگیزه‌های آگاهانه‌تری برای یادگیری دارند، زودتر علاقه خود را از دست می‌دهند و اگر فعالیتی که انجام می‌دهند برایشان سخت باشد، به راحتی دلزده می‌شوند، انگیزه خود را از دست می‌دهند و دیگر تلاشی برای یادگیری نمی‌کنند (کامرون ۲۰۰۵).

به باور بسیاری از محققان (به عنوان مثال، کراشن ۱۹۸۱)، کودکان مقلدان خوبی‌اند و با توجه به ماهیت انعطاف‌پذیر و پلاستیکی مغزشان، به راحتی می‌توانند لهجه زبان دوم را تقلید

کنند در حالی که بزرگسالان به سختی می‌توانند چنین کاری را انجام دهند. از دیدگاه نظریه پردازش اطلاعات، تفاوت در توانایی حل مشکلات یکی از دلایل اصلی تفاوت در یادگیری زبان در زبان‌آموزان کوچکتر و بزرگتر است. یکی از عناصری که با مهارت حل مشکل ارتباط زیادی دارد، حافظه است. مانوز (۲۰۰۷) اعتقاد دارد کودک برای حل مشکل از دو منبع کمک می‌گیرد: ۱. فضای عملیاتی (operative space) و ۲. فضای ذخیره کوتاه مدت (short term storage space). کودک قبل از سن ۹-۱۰ سالگی نمی‌تواند از این دو توانایی ذهنی استفاده کند، ولی در حدود سن ۹-۱۰ سالگی، کودک قادر به ذخیره اطلاعات زیادی در حافظه خویش می‌باشد. به نظر می‌رسد کودکان کوچکتر بیشتر به حافظه خود تکیه می‌کنند، ولی کودکان بزرگتر و نوجوانان حدود ۱۱-۱۳ ساله اطلاعات حفظ شده را تحلیل می‌کنند و به حفظ آن بسنده نمی‌کنند. یادگیری زبان دوم در کودکان ناآگاهانه است، ولی در بزرگسالان با تحلیل داده‌ها همراه است. براون (۲۰۰۱) اعتقاد دارد کودکان بیشتر از تکرار و تمرین لذت می‌برند و مسایل عقلانی و استنتاجی مثل گرامر و تحلیل تمرین‌ها برایشان کاریست سخت و طاقت فرسا.

از نظر مانوز (۲۰۰۷) گوش دادن، مناسب‌ترین فعالیت برای کودکان کوچکتر، یعنی کودکان پیش دبستانی و دبستانی است. به طور کلی، فعالیت‌هایی که در پاسخ به آن از کودکان انتظار می‌رود عملی را انجام دهند، به عنوان مثال، نقاشی بکشند یا تکرار کنند، برای کودکان بهترین فعالیت‌هاست. انتظار می‌رود معلمان ابتدا بستر لازم را برای یادگیری از طریق گوش دادن فراهم آورند، سپس از آنها انتظار تولید و صحبت کردن را داشته باشند. زیرا همانگونه که کراشن (۱۹۸۱) اعتقاد دارد، اجبار افراد به صحبت کردن باعث ایجاد اضطراب و دلهره می‌شود که این امر یادگیری را به حداقل می‌رساند و گاهی حتی باعث کاهش اعتماد به نفس می‌شود. رید (۱۹۸۷) اعتقاد دارد کودکان نسبت به بزرگسالان بیشتر با تکیه بر حس لامسه، حرکت و کارهایی که بتوانند با دست انجام دهند به یادگیری می‌پردازند. اگر از آنها بخواهیم به محرک گفتاری پاسخ حرکتی دهند، موفق‌ترند و اگر کلمات را با عمل یاد بگیرند و یا با دست کاری انجام دهند، بهتر یاد می‌گیرند (به نقل از مانوز ۲۰۰۷). این مطالب یادآور گفته برونر (۱۹۸۳) است که اعتقاد داشت یادگیری در سه مرحله انجام می‌گیرد: حرکتی (از تولد تا سه سالگی)، تصویری (از سه تا هفت سالگی) و نمادی (از هفت سالگی به بعد). مثلاً، اگر از کودکی ۳ ساله بپرسید دو چرخه چگونه کار می‌کند او نمی‌تواند به شما توضیح دهد، ولی با حرکت‌های دست و پاهایش آن را به شما نشان می‌دهد.

پیشینه کارهای پژوهشی در زمینه مهد کودکها

چوانگ (۲۰۰۱) در رساله دکتری خود به بررسی آموزش زبان در مهد کودک‌های تایوان پرداخته است. او در یک پژوهش کیفی مشکلات عمده آموزش زبان در مهد کودک‌ها را به چهار دسته تقسیم کرد:

تعداد زیاد کودکان در یک کلاس

عدم توجه مدرسان تایوانی و خارجی به شغل خود و جدی نگرفتن آن، و در نتیجه عدم توجه به یادگیری کودکان

بی‌توجهی والدین به یادگیری کودکان

نبود دوره‌های آموزشی برای آماده‌سازی مدرسان برای تدریس به کودکان قسن (۲۰۰۴) در پژوهشی که در مدارس ابتدایی و کودکان‌ها در لبنان انجام داد، نشان داد کتاب‌های خارجی با شرایط کشورهای مختلف سازگار نیست و آموزش زبان انگلیسی با داستان‌های بیشتر با فرهنگ محلی هماهنگی دارد و انتخاب داستان، با توجه به نیازهای کودکان، فرهنگ و علایق انجام می‌شود.

تویل و ایساق (۲۰۰۸) به بررسی نگرش والدین در زمینه آموزش زبان انگلیسی به کودکان مهد کودک‌ها پرداختند. به باور آنان والدین از این که کودکان آنها انگلیسی می‌آموختند راضی بودند، اما معتقدند در یادگیری زبان اول تأثیر منفی دارد و سنت و فرهنگ تحت تأثیر زبان دوم قرار می‌گیرد.

در پایان باید خاطر نشان کرد، پژوهشگران نتوانستند تحقیقی در باره آموزش زبان دوم در کودکان‌ها در ایران پیدا کنند و همانگونه که کرول (۲۰۰۸) ادعا می‌کند، بیشتر تحقیقات فقط جنبه نظری داشته و تحقیقات عملی کمتر انجام شده است، از این رو انجام پژوهش در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد.

۳- هدف تحقیق

با توجه به اهمیت آموزش زبان انگلیسی به کودکان و نقش مهم آن در آتیه آنان، پژوهش حاضر سعی دارد به سؤالات ذیل پاسخ دهد:

۱- فضاها و امکانات آموزشی تا چه میزان مطلوب و رضایت بخش‌اند؟

۲- برنامه‌درسی و آموزشی مهد کودکها چیست و به چه میزان با سن یادگیری کودکان سنخیت دارد؟

۳- معلمان زبان مهد کودکها به چه میزان با نظریه‌های یادگیری و آموزش زبان به کودکان آشنایی دارند و چگونه و به چه میزان به مسایل عاطفی، شناختی و اجتماعی زبان‌آموزان توجه دارند؟

۴- روش تحقیق

۴-۱- نمونه‌ها

پژوهش حاضر در ۲۲ مهد کودک در سطح شهر مشهد انجام گرفت. ۳۳ کلاس در این مراکز مورد مشاهده قرار گرفتند. ۲۰ نفر معلم زن که سن آنها بین ۱۹ تا ۴۳ سال بود در این مهد کودکها مشغول تدریس بودند. ۱۶ نفر از آنها لیسانس زبان با گرایش‌های ادبیات انگلیسی (۶ نفر)، آموزش زبان (۷ نفر) و مترجمی (۳ نفر) بودند، ۲ نفر دانشجوی مترجمی زبان، ۱ نفر فوق دیپلم انگلیسی و ۱ نفر هم دیپلمه بود. زبان‌آموزان این کلاس‌ها نیز کودکان ۲ تا ۶ ساله بودند که ۱۶۴ نفر آنان دختر و ۱۷۰ نفر آنان پسر بودند. مهد کودکها از اکثر نقاط مشهد (طبقه اجتماعی) انتخاب شدند.

۴-۲- روش گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات

این پژوهش در اسفند ۸۶ شروع شد و تا تیر ماه ۸۷ ادامه پیدا کرد. پژوهشگران پس از دریافت مجوز به مشاهده کلاس‌های مهد کودکها پرداختند. مشاهدات توسط یکی از پژوهشگران انجام گرفت و در بعضی از کلاس‌ها از معلمان خواسته شد، تا صدای آنها ضبط گردد. در پایان و گاهی آغاز کلاس‌ها مصاحبه‌هایی با معلمان انجام گرفت تا با شیوه تدریس و طرز فکر آنها بیشتر آشنا شویم. در ضمن اطلاعات شخصی معلمان و نظام آموزشی مراکز، طی مصاحبه‌هایی از مسئولان این مراکز دریافت شد.

از آنجایی که این پژوهش به شکل کیفی انجام گرفت، نتایج حاصل از آن در دو بعد سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مورد واکاوی قرار گرفت. در ابعاد سخت‌افزاری به امکانات فیزیکی موجود پرداخته و در ابعاد نرم‌افزاری به بررسی و آسیب‌شناسی برنامه‌درسی و روش تدریس معلمان پرداخته شد.

۵- نتایج

۵-۱- ابعاد سخت افزاری

مهد کودک‌های مورد مشاهده در این پژوهش، به استثنای یک مورد که توسط دانشگاه فردوسی مشهد اداره می‌شد، همگی واحدهای مسکونی در ابعاد ۱۵۰ تا ۳۰۰ متر بودند که به مهد کودک اختصاص یافته بودند. این واحدها اغلب کوچک و فاقد استانداردهای لازم آموزشی‌اند. اتاق‌ها عموماً ۲ در ۳ و یا ۳ در ۴ می‌باشند که گاهی تا ۲۰ کودک را در خود جای می‌دهند. در این مراکز از نیمکت چوبی و یا فلزی مدارس و یا صندلی تکی استفاده می‌شود که عموماً چینش آنها به شکل سنتی (به سمت معلم) است. جالب این است که در چند مهد کودک، بچه‌ها در کلاس روی زمین نشسته بودند. وسایل کمک آموزشی از قبیل کارت‌های آموزشی، پوستر و ضبط صوت نیز مورد استفاده قرار می‌گرفت.

۵-۲- ابعاد نرم افزاری

۵-۲-۱- برنامه درسی

در هیچ یک از ۲۲ مهد کودک مورد مطالعه، برنامه درسی مدون مشاهده نشد. بچه‌ها بر اساس سلیقه شخصی مسوولان مهد کودک‌ها به یادگیری زبان انگلیسی می‌پرداختند. به نظر می‌رسد آموزش و پرورش هم هیچ برنامه خاصی را در اختیار آنها قرار نداده بود. کتاب‌ها که شامل (ریورز ۱۹۹۷) Tiny Talk (۱۷ مهد) و (هاپکینز ۱۹۹۹) Get Ready (۲ مهد) بود توسط معلمان زبان انتخاب و تدریس می‌شدند. در ۳ مهد هم کتابی تدریس نمی‌شد و معلم خود مطالب را مشخص می‌کرد. بررسی دقیق این دو کتاب نشان می‌دهد که این کتاب‌ها به هیچ عنوان برای کودکان زیر ۶ سال مناسب نیستند، زیرا در این کتاب‌ها از زبان‌آموزان خواسته می‌شود تا حروف الفبا را یاد بگیرند و بنویسند و این در حالیست که این کودکان هنوز نمی‌توانند قلم در دست بگیرند و حتی با کتابت زبان مادری خویش آشنا نیستند. مشاهدات ما حاکی از آن بود که شعرهای این دو کتاب را گاهی کودکان اصلاً نمی‌توانستند تلفظ کنند. به عنوان نمونه:

How many elephants?

Elephants, elephants.

How many elephants?

One, two, three.

علاوه بر این، بچه‌ها ممکن بود در یک کلاس از ۲ سال تا ۶ سال نشسته باشند. تنها ملاک ظاهراً به حد نصاب رسیدن کلاس‌ها برای تشکیل بود. حتی ممکن بود یک نفر چند بار در یک کلاس زبان بی‌دلیل شرکت کند. حتی این مسئله که آیا کودکان قبلاً در مهد کودک زبان داشته‌اند یا نه، در نظر گرفته نمی‌شد. کلاس‌ها هفته‌ای یک و یا دو بار در هفته تشکیل می‌شد و مدت هر کلاس از ۱۵ تا ۹۰ دقیقه بود.

۲-۲-۵- معلمان و روش تدریس آنان

برای بررسی روش تدریس معلمان در این کلاس‌ها، سه مورد مشاهده انجام گرفته را به صورت کلی ارائه می‌دهیم، سپس به بررسی آنها می‌پردازیم.

مشاهده اول

پژوهشگر پس از کسب اجازه از معلم مربوطه در انتهای کلاس درس زبان نشست. جلسات آخر دوره بود. کلاس دو بار در هفته تشکیل می‌شد. معلم زبان، مادر یکی از بچه‌ها بود که مهد کودک از او خواسته بود در تدریس زبان با آنها همکاری کند. او لیسانس مترجمی زبان داشت و به قول خودش هیچ آموزشی در مورد تدریس و به خصوص تدریس به کودکان ندیده بود. کلاس درس زبان شروع شد. معلم زبان و مربی مهد کودک هر دو با هم در کلاس بودند. مربی گفت بچه‌ها این ساعت زبان دارید، بچه‌ها خیلی ناراحت شدند. معلم شروع کرد به انگلیسی حرف زدن، هیچ کس ظاهراً چیزی نفهمید. بعد شروع کرد به فارسی حرف زدن، کسی توجه نمی‌کرد. معلم حتی زمانی هم که فارسی صحبت می‌کرد، به علت استفاده از کلمات ثقیل، کودکان متوجه صحبت‌هایش نمی‌شدند. حدود ۲۳ نفر در کلاس بودند. معلم زبان سعی می‌کرد از ضبط صوت استفاده کند، خراب بود. او به نظر خیلی عصبانی و بی‌حوصله بود. ظاهراً اصلاً فراموش کرده بود که در کلاس کودکان است. انتظار داشت بچه‌ها مثل او فکر کنند و عمل کنند. از صفحات کتابی که تدریس می‌کرد، به سرعت رد می‌شد، هر کسی کار خود را می‌کرد، معلم بچه‌ها را مدام به خاطر این که نمی‌توانستند بعضی کلمات را ادا کنند، خوب نخواندن اشعار و صحبت کردن سرزنش می‌کرد و به آنها می‌گفت که یاد نگرفته‌اند. بچه‌ها پس از تکرار چند کلمه و ظاهراً

بازی (البته بازی که باعث ناراحتی تعدادی از بچه‌ها شده بود) کلاس را پس از ۵۰ دقیقه ترک کردند.

مشاهده دوم

پژوهشگر پس از کسب اجازه از معلم، جلوی کلاس نشست. کلاس یک بار در هفته تشکیل می‌شد. جلسه چهاردهم کلاس بود، بچه‌ها در پیش دبستانی ۱ بودند. حدوداً ۵ ساله. معلم خانمی جوان و پر انرژی بود که لیسانس ادبیات انگلیسی داشت و آموزش خاصی در آموزش زبان انگلیسی ندیده بود. او با یک رایانه کوچک وارد کلاس شد پس از احوال‌پرسی به انگلیسی که البته کسی هم جواب او را نداد و یا فارسی پاسخ داد، رایانه را روشن کرد و کارتونی پخش کرد که حروف انگلیسی را آموزش می‌داد. معلم از بچه‌ها خواست به آن گوش کنند و بعد تکرار کنند. تعدادی از بچه‌ها تصویر را نمی‌دیدند و صدا هم قابل فهم نبود. کسی نتوانست حروف انگلیسی را تکرار کند، خودش شروع کرد دو بار حروف را از اول بگوید بعد بچه‌ها تکرار کنند ولی باز هم کسی نفهمید. معلم اعتقاد داشت این مطالب از سطح بچه‌ها بالاتر است. او می‌گفت بچه‌ها در مهد کودکی دیگر خیلی از این مطالب را به راحتی آموخته‌اند. او از بچه‌ها خواست الفبای فارسی را بخوانند کسی نتوانست او ناراحت شد. بچه‌ها اصلاً نمی‌دانستند الفبا چیست و به چه کار می‌آید. پس از ۳۰ دقیقه کشمکش میان معلم و ۱۱ شاگرد برای یادگیری حروف الفبا کلاس تمام شد. معلم که سابقه تدریس در مهد کودک‌های دیگر را داشت معتقد بود در بسیاری از مهد کودک‌ها هدف فقط اتمام یک کتاب در سال تحصیلی است و یادگیری کودکان هیچ اهمیتی ندارد.

مشاهده سوم

پژوهشگر در انتهای کلاس مستقر شد. کلاس دو روز در هفته به مدت ۴۰ دقیقه برگزار می‌شد. در کلاس ۱۲ دختر و ۷ پسر نشسته بودند که سن آنها حدود ۳-۵ سال بود. معلم زبان ایرانی نبود و زبان مادریش انگلیسی بود و ۲۵ سال سن داشت. او لیسانس ادبیات انگلیسی داشت و هیچ آشنایی با نظریات تدریس به کودکان نداشت. معلم کم حوصله بود و مدام بچه‌ها را سرزنش می‌کرد. به خاطر عدم تسلط کامل او به زبان فارسی، کودکان گاهی متوجه مفهوم جملاتی که می‌گفت نمی‌شدند. معلم بدون توجه به سن

کودکان و این مسئله که آنان قادر به درک توضیحات قوانین گرامری نیستند، برخی قوانین را برای آنها توضیح می‌داد. مانند اکثر کلاس‌ها، در این کلاس هم فقط کلمات و جملاتی که بچه‌ها می‌دانستند به انگلیسی گفته می‌شد.

بچه‌ها مدام با هم مقایسه می‌شدند و مدام به آنها گفته می‌شد یاد نمی‌گیرند. به نظر می‌رسید بچه‌ها انگیزه چندانی برای یادگیری زبان نداشته باشند آنها از تکرار اشعار خسته شده بودند و مفهوم برخی اشعار برایشان غیر قابل درک بود (مخصوصاً برای کوچکترها). معلم در آخر به آنها جوایزی داد تا آنها را تشویق کند، ولی از آنجا که جوایز با هم فرق می‌کرد، بسیاری از بچه‌ها ناراحت شدند.

از آنجایی که اکثر معلمان لیسانس زبان و ادبیات انگلیسی و مترجمی داشتند و با روش‌های تدریس به شکل مدون و حرفه‌ای آشنا نبودند و به گفته خودشان در مورد کار با کودکان اصلاً آموزشی ندیده بودند، پس طبیعی بود که روش تدریس آنها بیشتر بر اساس تجربه و یا آزمایش و خطا بود. آنها سعی می‌کردند از بازی، کارت، نمایش و گاهی تکرار برای آموزش استفاده کنند. گاهی بعضی از معلمان فکر می‌کردند نباید فارسی در کلاس صحبت شود که طبیعتاً با شکست مواجه می‌شدند. در هیچ یک از کلاس‌ها، روش تدریس هدفمند و فکورانه‌ای که بر اساس طرحی مدون و از پیش تعیین شده باشد، مشاهده نشد. حتی سن شروع یادگیری نیز در کودکان یک کلاس متفاوت بود و تعدادی قبلاً هم همان مطالب را خوانده بودند. کتاب‌ها نیز بدون توجه به مطالبی که در آنها بود و فقط با توجه به علاقه معلم انتخاب شده بود.

به نظر می‌رسید معلمان در کلاس‌ها به رشد شناختی بچه‌ها کمتر توجه می‌کردند، شاید همانگونه که خودشان اظهار می‌کردند، دلیلش آشنایی اندک آنها با مفاهیم یادگیری بود. به عنوان مثال، ظاهراً مهم نبود که آیا کودکی مثلاً ۳ ساله قادر است، حروف الفبا را بیاموزد یا نه. به اعتقاد پیاژه (۱۹۵۰) یادگیری به صورت تکاملی است، یعنی این که مغز در سنین مختلف توانمندی‌های مختلفی از خود بروز می‌دهد. برای مثال، جدول ضرب را نمی‌شود در سن ۵ سالگی آموخت، حتی اگر بتوان چنین کاری را کرد بچه پنج ساله هیچ فهمی از جدول ضرب نخواهد داشت.

معلمان کمتر به مسایل عاطفی و اجتماعی زبان‌آموزان توجه می‌کردند. به راحتی بچه‌ها را

سرزنش می‌کردند و یا از کلاس بیرون می‌کردند. آنها خیلی راحت به بچه‌ها می‌گفتند که توانایی یادگیری زبان را ندارند و هیچ نیاموخته‌اند. گاهی با انجام بازی‌های گروهی بی‌مورد، حس رقابت و نه رفاقت را در آنها تقویت می‌کردند. به نظر می‌رسید برای معلمان اصلاً مهم نبود که با چنین برخوردهایی چه بر سر کودکان می‌آید. ظاهراً آنها اصلاً نمی‌دانستند که در حال از بین بردن اعتماد به نفس، عزت نفس، خود باوری و ایجاد حس حسادت در کودکان می‌باشند. آنها حتی سعی نمی‌کردند در حد فهم کودکان با آنان سخن بگویند تا یک رابطه عاطفی و اجتماعی ایجاد شود، گویا آنها فراموش کرده بودند، چون که با کودک سر و کارت فتاد، پس زبان کودکی باید گشاد.

۶- نتیجه

در پاسخ به سؤال اول پژوهش در خصوص فضاهای آموزشی و امکانات مهد کودک‌ها، باید گفت بررسی عوامل فیزیکی و سخت‌افزاری مهد کودک‌ها حکایت از نابسامانی شرایط موجود دارد. ظاهراً فضاهای موجود مهد کودک‌ها دارای هیچ استاندارد مشخصی نیست. بسی جای تعجب است که چگونه این مراکز مجوز آموزش کسب کرده‌اند. در کلاس‌هایی که جای نفس کشیدن نیست، نمی‌شود به راحتی راه رفت زیرا کلاس‌ها دارای صندلی‌های چوبی و خشکی است که اصلاً برای کودکان ساخته نشده است.

در پاسخ به سؤال دوم درباره برنامه آموزشی مهد کودک‌ها و سن یادگیری باید اذعان داشت که با توجه به نتایج حاصل از این پژوهش به نظر می‌رسد آموزش زبان انگلیسی در مهد کودک‌ها بدون داشتن طرح و برنامه‌ای مشخص و مدون در حال انجام است و هیچ نهاد علمی و تحقیقاتی بر کار آنان نظارت ندارد. ظاهراً، آموزش زبان انگلیسی در این مراکز بیشتر حالت تزیینی و تجاری دارد تا حالت علمی و عملی. کودکان می‌بایست تنها چند کلمه یاد بگیرند تا والدین فکر کنند آنان زبان انگلیسی آموخته‌اند. حتی محتوای کتاب‌های مورد تدریس در این مراکز با سن زبان‌آموزان سنخیت ندارند و اصلاً شایسته استفاده کلاس‌های آموزش زبان نیستند. به نظر نمی‌رسد در محیط ایران که انگلیسی زبان خارجی و نه دوم تلقی می‌شود، این کتاب‌ها مؤثر باشند. نکته اساسی در حقیقت این است که ما اصلاً نمی‌دانیم در ایران، زبان انگلیسی از کی باید شروع شود.

در خصوص سؤال سوم که مربوط به روش تدریس معلمان می‌شود باید گفت، متأسفانه به نظر می‌رسد معلمان عموماً صلاحیت تدریس کودکان را ندارند و با ساده‌ترین مسایل

آموزشی و تربیتی مشکل دارند. مسلماً، آموزش ناکارآمد و ناصحیح می‌تواند لطمات جبران‌ناپذیری به افراد وارد نماید. درنیه (۲۰۰۵) اعتقاد دارد اگر در آغاز یادگیری مطلبی، تجربه‌ای تلخ و یا شیرین از آن در ذهن ایجاد شود، این تجربه تا آخر عمر در ذهن باقی می‌ماند، به شکل باور در می‌آید و به سختی تغییر می‌یابد. مثلاً کسی که برای اولین بار موسیقی یاد می‌گیرد، اگر معلم به اشتباه در سنی که فرد آمادگی یادگیری آن را ندارد به او به اجبار موسیقی تدریس کند و آن شخص به علت عدم یادگیری، توسط معلم در مقابل دیگران سرزنش شود، این تجربه آنچنان تأثیری در مغز و روح او ایجاد می‌کند که باعث می‌شود تا آخر عمر از ریاضی بدش بیاید. حال به نظر می‌رسد، ما با آموزش ناصحیح زبان انگلیسی در مهد کودک‌ها به این امر دامن می‌زنیم و انگیزه یادگیری در سنین بالاتر را از بین می‌بریم.

بسیاری از بزرگان آموزش همچون پیازه (۱۹۵۰) اعتقاد دارند، آموزش به کودکان کاریست دقیق و ظریف و نیازمند داشتن دانشی خاص در این زمینه. براون (۲۰۰۱) ضمن اشاره به تفاوت‌های میان کودکان و بزرگسالان در زمینه یادگیری زبان، اعتقاد دارد روش‌های تدریس به کودکان، نوجوانان و بزرگسالان می‌بایست متفاوت باشد. بسی جای تعجب است که آموزش زبان به کودکان این چنین در کشور ما مظلوم واقع شده و افرادی به آموزش آن می‌پردازند که به هیچ عنوان آموزش خاصی راجع به کار با کودکان ندیده‌اند. همانگونه که نتایج مشاهدات نشان داد، اکثر معلمان به مسایل عاطفی، شناختی و اجتماعی کودکان توجه نمی‌کردند به عنوان مثال، به راحتی هر کسی را دوست داشتند تحقیر و یا تشویق می‌کردند، و به این که آیا کودک آمادگی ارابه مطلبی را دارد یا نه، کمتر توجه می‌شد همچنین ما کمتر شاهد کار گروهی کودکان و بازی بودیم. به نظر می‌رسد در اکثر مهد کودک‌ها حس «من می‌توانم» با آموزشی غیر علمی و ناصحیح به راحتی کمرنگ می‌شود و حس حسادت، حقارت و رقابت پررنگ می‌شود.

۷- پیشنهادها

۱- آموزش و پرورش و یا بهزیستی به عنوان متولیان آموزش کودکان، می‌بایست به رصد بیشتر مهد کودک‌ها پرداخته و پس از مشاوره با استادان فن آموزش زبان انگلیسی، روان‌شناسان و جامعه‌شناسان آموزشی به ارائه طرحی جامع و مانع در زمینه آموزش زبان انگلیسی بپردازند.

۲- معلمان زبان می‌بایست دوره‌هایی ویژه راجع به آموزش یادگیری (روان‌شناسی و

جامعه‌شناسی آموزشی) به کودکان ببینند و پس از دریافت مدرک رسمی از سوی مجامع ذی‌صلاح به آموزش بپردازند.

۳- معلمان زبان باید در کارگاه‌های آموزشی مربوط به آموزش زبان انگلیسی شرکت کرده و با انواع شیوه‌های تدریس به کودکان آشنایی کامل پیدا کنند.

۴- با توجه به مسایل فرهنگی موجود در ایران و محیط آن که در آن انگلیسی به عنوان زبان خارجی تلقی می‌شود، گروهی محقق می‌بایست به یافتن بهترین زمان یادگیری زبان انگلیسی در ایران بپردازند. مسلماً، یافتن بهترین زمان یادگیری از به هدر رفتن بسیاری از سرمایه‌های مادی و انسانی جلوگیری می‌کند.

۵- فضاهای آموزشی می‌بایست با استانداردهای جهانی آموزش و یادگیری همخوانی داشته باشند و این مراکز پس از دریافت مجوزهای لازم اقدام به آموزش نمایند. و بسیار پسندیده است اگر این مراکز بر اساس استانداردهای کسب شده مانند هتل‌ها به مهد کودک‌های یک ستاره و یا چند ستاره تبدیل شوند تا والدین آگاهی بیشتری نسبت به آنها پیدا کنند.

Bibliography

- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Longman.
- Brown, H. D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching* (5th ed.). Longman.
- Cameron, L. (2005). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge University Press, New York, Ny.
- Carroll, D. W. (2008). *Psychology of Language*. US: Thomson Wadsworth.
- Cattel, R. (2000). *Children's Language: Consensus and Controversy*. GB: Biddles Ltd.
- Chuang, M. L. (2001). *Teaching and learning English in Kindergartens in Kaohsiung*. A Ph.D. Dissertation in the university of Bielefeld Germany.: www.deposit.ddb.de/cgi-bin
- Dornyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.
- Ghosn, I. K. (2004). "Story as Culturally Appropriate Content and Social Context for young English Language Learners: A look at Lebanese Primary School Classes". *Language, Culture and Curriculum*. 17,109-126.

- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). "Critical Evidence: A Test of the Critical Period Hypothesis for Second Language Acquisition". *Psychological Science*, 14, 31-38.
- Hopkins, F. (1999). *Get Ready*. Oxford: OUP.
- Krashen, S.(1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Mohammadi, Y. (2006). *Ravan Shenasi Tarbiati* (Educational Psychology). Nashre Ravan. Tehran.
- Munoz, C. (2007)." Age- related differences and second language learning practice". In R.M. DeKeyser (Ed.), *Practice in Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology* (pp.229-255). Cambridge University Press.
- Piaget, J.(1950). *The Psychology of Intelligence*. US: Routledge & Kegan Paul.
- Reid, J. (1987). "The Learning Style Preferences of ESL Students". *TESOL Quarterly*, 21, 1, 87-111.
- Rivers, S. (1997). *Tiny Talk*. Oxford: OUP.
- Steinberg, D.D. (1999). *Psycholinguistics: Language, Mind and World*. New York: Longman Inc.
- Tavil, Z. M., & Isisag, K. U. (2008). Parents' attitudes towards bilingual kindergartens. http://105.cgpublisher.com/dissertations/539/index_html
- Williams, M. & Burden, R.L. (2000). *Psychology for Language Teachers: A Social Constructivist Approach*. Cambridge University Press. London.