



بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر

اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی^۱

Rereading the Ratio of Two Language Backgrounds (Standard Language and Mother Tongue) in Education based on Lived Experience of Primary Teachers

B. Yasbolaghi Sharahi

Abstract: The purpose of the current research is to review the ratio of two linguistic approaches (standard language and mother tongue) in education based on the lived experience of elementary teachers. The research paradigm is interpretive/constructive, the research approach is qualitative, the research strategy is phenomenology, and the research tactic is latent content analysis. The purposeful sampling method and the intended sample included teachers of Baluch, Lor, Turk, Turkmen, Kurdish and Arab ethnic groups. The data collection tool was a semi-structured interview, and the interviews continued until the theoretical saturation stage, and 31 teachers were interviewed. The data format was in audio format. To analyze the data, two stages of open and axial coding (Strauss and Corbin schools) were used. In total, 385 primary codes, 27 subcategories and 9 main categories were extracted. These categories include: authenticating the mother tongue, crisis bilingualism, the transformation of ethnic languages, strengthening the hegemonic language, the existence of linguistic diversity, revising the language policy, the necessity of implementing Article 15 of the Constitution, the identity function of language, and language policy. In general, the teachers stated that the Persian language is a symbol of national identity and a means of bonding between Iranian ethnic groups, and in parallel, it is necessary to make preparations to solve the language problems of ethnic students in educational and lesson plans.

Keywords: mother tongue, standard language, teachers, elementary school

بهمن یاسبلاغی شراهی^۲

چکیده: هدف پژوهش حاضر بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) در آموزش بر اساس تجربه زیسته معلمان ابتدایی است. پارادایم پژوهش تفسیری ابرساختی، رویکرد پژوهش کیفی، استراتژی پژوهش از نوع پدیدارشناسی، و تاکتیک پژوهش از نوع تحلیل محتوای پنهان است. روش نمونه گیری هدفمند و نمونه مورد نظر مشتمل بر معلمان اقوام بلوچ، لر، ترک، ترکمن، کرد و عرب بوده است. ابزار گردآوری داده ها مصاحبه نیمه ساختارمند بوده و مصاحبه ها تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و از ۳۱ نفر معلم مصاحبه به عمل آمد. فرمت داده ها در قالب صوت بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو مرحله کدگذاری باز و محوری (مکتب اشتراوس و کوربین) استفاده گردید. در مجموع ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و ۹ مقوله اصلی استخراج شد. این مقوله ها عبارتند از: اصالت دادن به زبان مادری، دو زبانی بحران زاه، استحاله زبان های قومی، تقویت زبان هژمونیک، وجود تنوع زبانی، بازنگری سیاست زبانی، ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی، کارکرد هویت بخشی زبان، و سیاست گذاری زبانی. در مجموع معلمان بیان کردند زبان فارسی نماد هویت ملی، و ابزار پیوند بین اقوام ایرانی است و به موازات آن ضرورت دارد برای حل مشکلات زبانی دانش آموزان اقوام در برنامه ریزی های آموزشی و درسی تمهیداتی صورت گیرد.

واژگان کلیدی: زبان مادری، زبان معیار، معلمان، دوره ابتدایی

۱ تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۱/۰۱/۰۲، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۲۳

۲ .. استادیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه اراک، ایران، رایانامه:

b.yasbolaghisarahi@yahoo.com

مقدمه و بیان مسئله

محققان معتقدند که زبان از مهم‌ترین راه‌های برقراری ارتباط میان بشر بوده و هست که در تمام زمینه‌های زندگی ما کاربردی چشم‌گیر و حیاتی دارد. از جمله کاربردهای زبان در بحث تعلیم و تربیت و آموزش است؛ اینکه انسان چگونه دانسته‌های خود را با دیگران به اشتراک بگذارد و نیز چگونه اطلاعات و دانش مورد نیاز خود را از دیگران دریابد. مشخص کردن زبان مورد استفاده برای تدریس به دانش‌آموزان همواره از مهمترین مسائلی است که وزارت آموزش و پرورش هر کشور می‌بایست درباره آن تصمیم‌گیری کند. زبان مادری نخستین زبانی است که انسان آن را برای برقراری ارتباط فرا گرفته و از بدو تولد آن را آموزش می‌بیند و کمی بعد به کار می‌گیرد. لذا زبان مادری در بحث آموزش و یادگیری نقش حائز اهمیتی داشته و دارد و توجه به آن می‌تواند پیشرفت چشم‌گیری در بالا بردن بازده تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (آرین‌نیا، ۱۳۹۸). زبانی که زبان آموزش و پرورش نباشد دیر یا زود نابود شده و یا ضعیف و شکست خورده و مهجور باقی می‌ماند. وقتی دانش‌آموز بتواند به زبان مادری بخواند و بنویسد، زمانی که می‌خواهد در مورد اطراف خود به تفکر بپردازد ضرورتی ندارد زبان مادری خود را به پستوی ذهنش بفرستد و به زبانی که در کتاب‌های درسی خود با آن آشنا شده فکر کند. آموزش و پرورش و نماینده آن مدرسه، به عنوان نمونه کوچکی از جامعه می‌تواند بر جریان رشد و تحول کودک اثر بگذارد (پارسا، ۱۳۸۹ به نقل از اله مرادی و سیف‌اللهی، ۱۳۹۳).

در مورد سیاست زبان، علاوه بر عوامل سیاسی و حتی مذهبی، عوامل فرهنگی و اجتماعی نیز وارد عمل می‌شوند. این موضوع توسط محققانی مانند اسپولسکی^۱ (۲۰۰۴) تأیید شده است، که معتقد است آنچه اساساً سیاست زبان را هدایت می‌کند

^۱ . Spolsky

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

ایدئولوژی ملی، جهانی شدن زبان انگلیسی، زبان شناسی اجتماعی و حقوق زبان اقلیت است. کریستال^۱ (۱۹۹۷) نیز تخمین می زند که تقریباً دو سوم کودکان جهان در محیطی دوزبانه رشد می کنند و ۴۱ درصد آنها به زبان انگلیسی و یک زبان دیگر دوزبانه هستند و این منجر به افزایش تحقیقات مربوط به دوزبانگی شده است (اوسالیوان^۲، ۲۰۱۵).

در اغلب کشورهای جهان شناسایی بسیاری از هویت های اجتماعی از طریق انتخاب زبان انجام می شود. گوینده با انتخاب یک یا چند زبان از دو یا چند زبان موجود در کارنامه زبانی خود، روابط اجتماعی خود را با افراد دیگر آشکار و تعریف می کند. تصور گسترده ای وجود دارد که گویشوران دو زبانه به دلیل اینکه نمی توانند خود را به اندازه کافی در یک زبان بیان کنند، کد را تغییر می دهند (وی^۳، ۲۰۱۸:۲۰). از طرف دیگر با توجه به اینکه زبان کلید خواندن برای کودکان تک زبانه و دوزبانه است، اما کودکان دوزبانه باید ساختارهای صوتی و معانی دو زبان را با املاهای زبان خود ترسیم کنند (بال^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). با این حال به نظر می رسد هرچه آموزش دوزبانه زودتر شروع شود برای پیشرفت تحصیلی بهتر است (کوستا^۵ و گواستی^۶، ۲۰۲۱) و آموزش دو زبانه ها فرصت هایی را برای دانش آموزان برای آشنایی با دو یا چند زبان را در حین بهبود پیشرفت تحصیلی خود نوید دهد (موریتا - مولانی^۷ و همکاران، ۲۰۲۲).

گاهی ناآشنایی یا تسلط اندک کودک، به زبانی که در مهد کودک یا مدرسه به آن صحبت می شود سبب می گردد که او نتواند افکار و استدلال های خود را با استفاده از آن زبان بیان نماید و همین امر، نوعی تعارض را در کودک ایجاد می کند و سبب می شود که او فاقد اعتماد به نفس کافی برای بیان افکار و نظریات خود باشد (علوی، ۱۳۸۹). در برخی از جوامع، دوزبانگی برای کودکان یک ضرورت است، نه

1. Crystal

2. O'Sullivan

3. Wei

4. Ball

5. Costa

6. Guasti

7. Morita-Mullaney

یک انتخاب و این جامعه است که این محیط را به آنها تحمیل می کند. برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست. کشور ما ایران نیز از این پدیده مستثنی نیست. ایران سرزمین مادری گروههای قومی - زبانی مختلفی است که به زبان های فارسی، ترکی، کردی، عربی و ... صحبت می کنند، ولی زبان فارسی، ابزار رسمی آموزش است که می تواند زمینه ساز مشکل دوگانگی زبان خانه و مدرسه شود (حمیدی، ۱۳۸۴).

هدف از به کار بردن زبان مادری، علاوه بر آموزش آن، به اشتراک گذاشتن زبان و فرهنگ نهفته در درون آن است، این آموزش نمی تواند در تنهایی و به دور از هم زبانان ایجاد شود. زیرا تنها از طریق به اشتراک گذاشتن و ارتباط با دیگران قابل انتفاع است (میندز^۱، ۲۰۱۲). علاوه بر ماهیت جمعی بودن حق زبان مادری، هر کسی مستحق حمایت برابر و موثر علیه تبعیض زبانی است. به طور واضح تر انتخاب تنها یک زبان به عنوان ابزار آموزش بدون دلیل منطقی و خودسرانه منجر به مستثنی کردن افراد توسط دولت ها می شود که این شکلی از تبعیض خواهد بود. این تبعیض می تواند بین هر زبان صورت بگیرد، از جمله بین زبان رسمی و زبان اقلیت ها (رهایی و رزاق مرندي، ۱۳۹۶). مروری بر مطالعات پژوهشی موجود در مورد انواع جهت گیری های معلمان در کلاس های چندزبانه اشاره می کند که هر معلم " همه چیز را بر اساس یک زبان واحد می بیند" که آنها را از پیگیری باز می دارد. معلمان که جهت گیری تک زبانه را اتخاذ می کنند، از حمایت شناختی مثبت برای یادگیری دو/چندزبانه شکست می خورند، زیرا آنها وابستگی متقابل در سواد زبان های مختلف را درک نمی کنند و در عوض خودکفایی یک زبان خاص را تبلیغ می کنند این رویکرد شبیه جهت گیری «زبان به عنوان مشکل» است که در آن فضای آموزشی به نفع یک زبان واحد است (بانسال^۲، ۲۰۲۲) در این پژوهش سوال اصلی اینگونه صورت بندی می شود: تجربه

¹ . Mendez

² . Bansal

- نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
- زیسته معلمان از دوزبانگی در آموزش چیست و آن را چگونه روایت می کنند؟ سوالات
جزیی این پژوهش نیز به قرار زیر است:
- ۱- معلمان سیاست زبانی موجود در دستور کار مولفان کتب درسی دوره ابتدایی در ایران را چگونه درک می کنند؟
 - ۲- معلمان پدیده دو زبانی را چگونه تجربه می کنند؟
 - ۳- معلمان جایگاه زبان در چارچوب یک نظام آموزشی مطلوب را چگونه روایت می کنند؟
 - ۴- معلمان برای حل مشکلات دوزبانگی چه راهکارهایی ارائه می دهند؟

سازه های نظری پژوهش

در اینجا ابتدا مقوله دوزبانگی مطرح می شود، سپس نظریه جبر زبانی سایپر و ورف، نظریه بازتولید و آراء متفکرانی همچون باسیل برنشتاین^۱، پی یر بوردیو^۲ مورد اشاره قرار می گیرد.

دوزبانگی

در ساده ترین شکل، دوزبانگی به عنوان «دانستن» دو زبان تعریف می شود، با این حال، یک مشکل عمده در تعریف معنای "دانستن" یک زبان رخ می دهد. برخی از دوزبانان ها در هر دو زبانی که صحبت می کنند مهارت بالایی دارند، در حالی که برخی دیگر از دوزبانان ها به وضوح زبان غالب یا ترجیحی دارند. بنابراین، هنگام طبقه بندی دوزبانان ها، در نظر گرفتن درجات مختلفی از دوزبانگی مهم است. محققان پیشنهاد می کنند که مهارت "بومی مانند" در هر دو زبان، که به آن دوزبانگی «واقعی» گفته می شود، نادر است و اکثر دوزبانان های متوالی زبان اول خود را در خانه و زبان دوم خود را در مدرسه و/یا جامعه می آموزند. برای حفظ طبقه بندی دوزبانگی، صلاحیت ارتباطی در

¹ . Basil Bernstein

² . Pierre Bourdieu

L2¹ (زبان دوم و رسمی) باید کسب شود و مهارت L1² (زبان مادری) باید حفظ شود (گرنٹ^۳ و گوتاردو^۴، ۲۰۰۸). زیرا یک کودک هرگز به مهارت یکسانی در هر دو زبان دست نخواهد یافت، تنها چند نفر از سخنرانان می‌توانند به عنوان دوزبانه واقعی متعادل شوند. همیشه زبان قوی‌تر و ضعیف‌تر وجود خواهد داشت (کوکتورک^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). بیکر^۶ (۲۰۰۶) بیان می‌کند افراد دو زبانه معمولاً در به‌کارگیری تمام یا بخشی از توانایی‌های زبانی، در یکی از زبان‌های خود، تسلط دارند. در ادامه می‌افزاید، این تسلط برای برخی دو زبانه‌ها، در طول زمان و با جابجا شدن ثابت نمی‌ماند و در نتیجه ما با گروه‌هایی از افراد دوزبانه روبه‌رو می‌شویم که توانش کافی در یکی از دو زبان ندارند و از دو زبانه‌های مسلط متمایز می‌گردند. طبق نظر او، چنین فرد دوزبانه ای واژگانی محدود و دستور زبانی نادرست را به نمایش می‌گذارد، به تولید زبان آگاهانه می‌اندیشد، برخورد او با هر یک از زبان‌ها تصنعی و غیر خلاقانه است و برای او فکر کردن و بیان احساسات به هر دو زبان دشوار است. در نهایت اظهار می‌دارد که این نوع افراد دو زبانه را گاه با دیدی انتقاد آمیز، پاره زبان می‌نامند (بیکر، ۲۰۰۶).

ورود کودک به مدرسه یک حادثه است، زیرا از لحاظ شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است. حال اگر زبان مدرسه نیز از زبان دانش آموز فاصله داشته باشد ابعاد این حادثه گسترده‌تر و آثار منفی آن در زندگی تحصیلی دانش آموز بیشتر خواهد شد. هنگام ورود به مدرسه ابتدایی زبان برای کودک یک ارزش صرفاً عملی دارد، او ترجیح می‌دهد تا زمانی که می‌تواند از زبان خود استفاده کند و اگر

1 . Second Language

2 . First Language

3 . Grant

4 . Gottardo

5 . KÖKTÜRK

6 . Baker

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

لازم باشد برای ارتباط با دوستان و جذب در گروه همبازی هایش از زبان مادری خود استفاده کند. بنابراین انگیزش کودک در استفاده از زبان ایجاد ارتباط و یکپارچه شدن با همبازی هایش است. میزان ارتباط دانش آموز در برخی از موقعیت های تربیتی، تداوم ارتباطات قبل از مدرسه ای دانش آموز نیست و داوری در ارتباط توام با دو زبان متفاوت که یکی آشناست و دیگری نا آشنا، نخستین گام در بروز دشواری های ارتباط فردی دانش آموز در موقعیت تربیتی است که در آن زبان مدرسه با زبان دانش آموز تفاوت دارد (یزدانی و همینی، ۱۳۹۳ به نقل از شادمان و بایکان، ۱۳۹۷).

در واقع استفاده از دو یا چند زبان و انتخاب زبان در خانه - و پیامدهای آنها بر توسعه، حفظ و تغییر زبان در خانواده ها و بین نسل ها - به طور فزاینده ای در حوزه سیاست زبان خانواده (FLP)^۱ قرار گرفته است. در حالی که مطالعات اخیر در این چارچوب تأثیر تصمیمات زبانی، شیوه ها و باورهای والدین را بر پیامدهای زبانی کودکان نشان داده است، تحقیقات کمتری بر پیامدهای آنها در حوزه آموزش متمرکز شده است و در این زمینه پژوهش های تجربی در زمینه های مهاجران نشان می دهد که سیاست های آموزشی تأثیر قوی تری بر سیاست زبان خانواده (FLP) دارند تا اینکه سیاست زبان خانواده بر سیاست آموزشی تأثیر داشته باشد؛ زیرا کودکان با شروع مدرسه رفتن بر روی آن (زبان) مسلط می شوند و اتحاد خود را به زبان اجتماعی تغییر می دهند، اما با این حال، FLP، انگیزه والدین و افکار عمومی نیز می توانند پیامدهایی بر آموزش داشته باشند، همانطور که در تغییرات قانونی که بر سیاست های زبان آموزشی در کالیفرنیا بین دهه ۱۹۷۰ تا کنون تأثیر گذاشت، مستند شده است (مونتاناری^۲، فیشر^۳ و آکیواس^۴، ۲۰۲۱).

در سطح آموزشی یکی از مهم ترین راهها برای نشان دادن اهمیت و ارج نهادن به زبان مادری استفاده از آن در آموزش و ترویج آموزش به دو زبان می باشد. اما نکته حائز

1 . Family Language Policy

2 . Montanari

3 . Fischer

4 . Aceves

اهمیت این است که گسترش و بکارگیری زبان به عوامل مختلفی بستگی دارد که یکی از آنها ارتباط با منابع قدرت است. در این راستا فرگوسن^۱ (۲۰۰۶) معتقد است که گسترش و افول زبانها ریشه در ارتباط آنها با قدرت و پول سخنوران آن زبانها دارد نه به خاطر ویژگیهای قواعد زبانها. یک زبان قدرت و انرژی خود را از گویشوران خود می‌گیرد. این گویشوران یک زبان هستند که باعث قدرت و پرستیژ زبان می‌شوند. از نظر جامعه‌شناسی زبان گویشوران یک زبان و نیز منابعی که به آن زبان نوشته شده است به عنوان منابع قدرت یک زبان تعریف می‌شوند. اگر گویشوران یک زبان از قدرت سیاسی و اقتصادی بالاتری نسبت به گویشوران زبانهای دیگر برخوردار باشند بالطبع گویشوران زبانهای دیگر تلاش می‌کنند که آن زبان را فراگیرند و در ارتباطات خود از آن استفاده می‌کنند. حتی ممکن است گویشوران به علل عوامل اجتماعی و نفوذ زبان دوم در ارتباطات درون گروهی خودشان بجای زبان مادری از آن زبان استفاده می‌کنند. منابع قدرت در یک جامعه که پست‌های حساس سیاسی و اقتصادی و نیز رسانه‌های گروهی را در کنترل آنهاست سعی می‌کنند زبانی را که خود را به آن تکلم می‌کنند ترویج داده و در سطح گسترده‌ای آن را به کار گیرند. این منابع اهمیتی به یافته‌های علمی نمی‌دهد. برای مثال یافته‌های علمی و اصول شناخته شده استفاده از زبان مادری را در سطوح پایین تجویز می‌کند در حالیکه این منابع قدرت از پاکرفتن زبانهای دیگر در یک اجتماع چندزبانه نگرانند و ممکن است آنها را به انحای مختلف با استفاده از نفوذی که در نهادهای مدنی دارند محدود کنند. این منابع قدرت حتی با تاسیس سازمانهایی سعی در تدریس و گسترش زبان خود بر می‌آیند. ناگفته پیداست که در کنار زبان یک اجتماع، قسمتی از فرهنگ آنها هم به گویشوران آن منتقل می‌شود (فرگوسن، ۲۰۰۶).

نظریه جبر زبانی

^۱ . Ferguson

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

ادوارد ساپیر^۱ (۱۹۹۸) معتقد است که بشر طوری آفریده شده که بتواند به طور طبیعی راه برود، پس راه رفتن فعالیتی ذاتی و زیست شناختی است، اما سخن گفتن فرق می کند. او می گوید انسان طوری آفریده شده که بتواند سخن بگوید، اما این همه ناشی از این واقعیت است که انسان منحصر در طبیعت زاده نشده، بلکه در آغوش جامعه ای پرورش یافته است که مسلما او را به سنت ها و آداب و رسوم رهنمون خواهد شد. سخن گفتن هیچ گونه محدودیتی ندارد و این تنوع نامحدود زبان انسانی، در گذر از یک گروه اجتماعی به گروه اجتماعی دیگر بدان سبب است که زبان هر گروه، میراث تاریخی محض آن گروه است، یعنی حاصل کاربرد اجتماعی مداوم و دیرپای آن گروه است که در طول تاریخ، زبام کارکردی غیر غریزی، اکتسابی و فرهنگی داشته است (ساپیر، ۱۹۹۸).

مطالعات تجربی و زبان شناختی ادوارد ساپیر و شاگردش بنجامین لی ورف^۲ و تحلیل های خاص آنان از نقش و تاثیر زبان بر تفکر و شناخت جهان موجب شد که نسبی گرایی زبانی به جمع مجموعه نسبی گرایی افزوده شود و در کنار نسبی گرایی اخلاقی، نسبی گرایی فرهنگی، نسبی گرایی معرفتی، نسبی گرایی مفهومی و نسبی گرایی صدق، از نسبی گرایی زبانی یاد شود. آنچه بعد از این دو به عنوان "فرضیه ورف و ساپیر" معروف شد این ادعاست که احساس، اندیشه و رفتار یک فرد تحت تاثیر زبان اوست. بر حسب در نظر گرفتن درجات و میزان تاثیر زبان در این امور می توان نسخه های متفاوتی از این ادعا را از هم تمییز داد. رادیکال ترین تقریر این ادعا بر آن است که واقعیت یک شخص بر مبنای زبان او ساخته می شود. زبان ها دارای ساختار متفاوت، منشا و حصول واقعیت های متفاوتی می شوند که با یکدیگر سنجش ناپذیرند (یاگیساوا^۳، ۱۹۹۹ به نقل از واعظی، ۱۳۹۱).

¹ . Edward Sapir

² . Benjamin Lee Whorf

³ . Yagisava

ورف بر آن بود که موثرترین و مستقیم‌ترین راه درک افکار بشر از طریق زبان فراهم می‌آید، این مطالعه نشان می‌دهد که اشکال و گونه‌های تفکر یک فرد از طریق قوانین سخت و انعطاف‌ناپذیر حاکم بر الگوهای زبانی‌ای که او با آنها ناآگاه است کنترل می‌شود. این الگوها در حقیقت سیستم‌های پیچیده و بغرنج موجود در زبان ما هستند که با یک مقایسه و تقابل ساده با دیگر زبان‌ها و به ویژه زبان‌های موجود در خانواده‌های زبانی متفاوت با خانواده زبانی ما قابل نشان دادن هستند. سیستم زبانی از نظر ورف و سایر صرفاً یک ابزار و وسیله‌ای برای صدا در آوردن و باز تولید مفاهیم و ایده‌ها نیست، بلکه جهان بینی ما را قالب می‌زند و شکل می‌دهد (واعظی، ۱۳۹۱).

نظریه بازتولید

باسیل برنشتاین از برجسته‌ترین متفکران مکتب بازتولید فرهنگی بر این باور است که زبان، از فرهنگ متأثر می‌شود و بر فرهنگ نیز تاثیر می‌گذارد. هر گاه کودکی در محیط زبانی و فرهنگی خاصی رشد کند، زبان و فرهنگ آن محیط را فرا می‌گیرد و اندوخته‌های زبانی و فرهنگی خود را به نسل آینده منتقل می‌کند. از دیدگاه برنشتاین مصادیق و مظاهر فرهنگی را می‌توان در طبقات اجتماعی گوناگون جامعه، به اشکال متفاوت و گاه متمایز مشاهده نمود. از این رو شاید بتوان گفت طبقه اجتماعی معرف زندگی گروه‌های اجتماعی است. در حقیقت باسیل برنشتاین سعی دارد رابطه بین طبقه اجتماعی، زبان و آموزش را به طور واضحی شرح دهد (عارفی، ۲۰۰۸)، ایشان دو گونه زبانی محدود و گسترده را شرح می‌دهد و بر این باور است که اگر چه کودک دارای بهره هوشی طبیعی است؛ اما به خاطر ادراک متفاوتی که کودکان این طبقه اجتماعی (طبقه بالا و طبقه پایین) به واسطه نوع گونه‌ی زبانی‌شان از موضوعات مختلف دارند (جهانگیری، افخمی و کوچک زاده، ۱۳۸۶)، یادگیری آنها نیز در میان طبقات اجتماعی مختلف، متفاوت است (سادونیک^۱، ۲۰۰۱). برنشتاین معتقد است که تفاوت

^۱.Sadownick

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

الگوهای زبانی کودکان طبقات اجتماعی مختلف می تواند بر عملکرد تحصیلی آنان تاثیر بگذارد (علاقه بند، ۱۳۸۸) به این معنا که تفاوت های آموزشی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان طبقات مختلف جامعه ناشی از تفاوت در گونه های زبانی آنهاست. بر این اساس انواع مختلف زبان دارای پتانسیل های متفاوتی برای یادگیری در مدرسه هستند. (هاودلی^۱ و مولر^۲، ۲۰۰۹). این تفاوت ها با ورود کودک به مدرسه اهمیت می یابند، زیرا نوع زبان مورد قبول در مدرسه همان گونه ی زبانی گسترده است. بدین سان کودکان طبقه متوسط از قبل با نوع زبان مورد استفاده در مدرسه آشنا می شوند در حالی که کودکان طبقه ی کارگر، اول باید به زبان رسمی و گسترده تجهیز شوند (شارع پور، ۱۳۹۴). از دیدگاه برنشتاین، کودکانی که گونه ی زبانی گسترده را فرا گرفته اند در مقایسه با کودکانی که از شکل محدود زبان استفاده می کنند، از توانایی بیشتری برای بهره مند شدن از آموزش رسمی برخوردار هستند. کودکانی که در زمینه زبان توسعه یافته مهارت پیدا کرده اند می توانند خیلی سریع تر با محیط مدرسه سازگار شوند (عارفی، ۲۰۰۸ به نقل از کاوندی، پارسا و شاهی، ۱۳۹۱). به گفته برنشتاین، کودکانی که زبان گفتاری بسط یافته را فرا گرفته اند، بیش از کودکانی که از قالب زبان محدود فراتر نرفته اند می توانند تقاضای آموزش و پرورش رسمی را برآورده کنند، به این معنا که آنهایی که بر زبان بسط یافته تسلط یافته اند، بسیار آسان تر در محیط مدرسه انطباق پیدا می کنند (علی سلیمی، واثق و واثق، ۱۳۹۶).

شیوه های کاربرد زبان که توسط برنشتاین تشخیص داده شده بی گمان به این گونه ها تفاوت های کلی فرهنگی مربوط می شود که پایه اختلاف در علایق و سلیقه ها را تشکیل می دهند. کودکانی که از زمینه اجتماعی و خانوادگی طبقه پایین برخاسته اند، به ویژه کودکان گروه های اقلیت قومی، شیوه های گفتار و رفتاری پیدا می کنند که با شیوه های گفتار و رفتار مسلط در مدرسه مغایر است. همان گونه که بولز^۳ و جیتیس^۴

1. Hoadley

2. Muller

3. Bowles

4. Gintis

تاکید می‌کنند مدارس قواعد انضباط را به دانش‌آموزان تحمیل می‌کنند، و اقتدار معلمان معطوف به یادگیری آموزشی است. کودکان طبقه پایین هنگامی که وارد مدرسه می‌شوند برخورد فرهنگی بسیار شدیدتری را تجربه می‌کنند تا کودکانی که از خانواده‌های مرفه‌تر هستند. در واقع گروه اول خود را در یک محیط فرهنگی بیگانه می‌یابند. نه تنها کمتر احتمال دارد که آنها در جهت عملکرد آموزشی بهتر برانگیخته شوند بلکه شیوه گفتار و رفتار عادی آنها نیز با شیوه‌های گفتاری و رفتاری معلمان همخوانی ندارد، حتی اگر هریک منتهای کوشش خود را برای برقراری ارتباط به عمل آورد (گیدنز، ۱۳۹۸: ۴۷۲). برخی از اندیشمندان تعلیم و تربیت معتقدند که هر گونه اقدام آموزشی، در صورتی که نتواند پیشینه خانوادگی و طبقه‌ای دانش‌آموز را مد نظر قرار دهد، با شکست مواجه خواهد گشت، این گروه از متخصصان، بر خلاف لیبرال‌ها و محافظه‌کاران که به ماهیت اجتماعی-طبقه‌ای مدرسه توجهی ندارند، بر این نکته تأکید دارند که مدرسه را نمی‌توان نظامی منفصل از دیگر نظام‌های جامعه دانست. به عقیده این گروه، سازماندهی موجود مدارس به گونه‌ای است که موجب بازتولید طبقه‌ای خواهد شد؛ چرا که در مدارس فعلی، دانش‌آموزان طبقه کارگر برای مشاغل سطح پایین که به مهارت‌های بسیار اندک نیاز دارند، تربیت می‌شوند؛ ولی دانش‌آموزان طبقه متوسط و بالا، که دارای مهارت‌های روان‌شناختی بیشتری هستند، خواه ناخواه برای مشاغل سطح بالاتر، تربیت می‌شوند. بنابر عقیده این افراد، زبان مورد استفاده در برنامه‌های درسی مدارس با زبان مورد استفاده طبقه متوسط، مشابهت و نزدیکی بسیاری دارد؛ بنابراین، هنگامی که کودکان متعلق به این طبقات، وارد مدرسه می‌شوند، بسیار راحت‌تر با برنامه‌های درسی آن، کنار آمده و امکان پیشرفت تحصیلی آنها نیز بیشتر است. کودکان طبقه کارگر به یک باره با زبانی در مدرسه مواجه می‌گردند که با زبان مورد استفاده آنها در خانواده متفاوت است؛ لذا، انطباق آنها با این زبان، موجب

¹ . Giddens

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

مشکلاتی برای ایشان خواهد شد و امکان عدم انطباق با زبان و محتوای برنامه های درسی، شکست تحصیلی در مورد آنان را بیشتر خواهد کرد. این دسته از داشته های زبانی، همان است که برنشتاین آن را کدهای زبانی نامیده و بوردیو نیز آن را سرمایه فرهنگی عنوان کرده است و هر دو نقش عمده ای را برای آن در موفقیت تحصیلی دانش آموزان قائل شده اند (سبحانی نژاد و منافی شرف آباد، ۱۳۹۰).

از نظر بوردیو بازتولید فرهنگی (ناشی از آموزش و پرورش) یکی از مهم ترین راه هایی است که از آن طریق ساختار طبقاتی بازتولید می شود و به عبارت دیگر، بازتولید اجتماعی از طریق نهادهای آموزشی صورت می گیرد. به همین جهت معتقد است که نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مسئله انتقال قدرت پیدا کرده است (باینگانی و کاظمی، ۱۳۸۹). بوردیو همچنین معتقد است منبع و منشا نابرابری در جامعه بیشتر از ماهیتی فرهنگی برخوردار است تا اقتصادی و اجتماعی (شارع پور، ۱۳۹۴). در تبیین این دیدگاه او بر کارکرد نظام آموزشی و تعلیمات مدرسه ای و میزان همخوانی فرهنگ حاکم بر آن با زمینه های فرهنگی کودکان در خانواده تاکید می ورزد که موجب می شود تا تمایزات و نابرابری های اجتماعی حفظ و تداوم یابد؛ زیرا آنها معتقدند که فاصله بین فرهنگ مدرسه و خاستگاه اجتماعی - اقتصادی کودک، عاملی مهم در تعیین موفقیت کودک در نظام آموزشی محسوب می شود. از طرف دیگر ایشان بیان می کند نهادهای دموکراتیک جدید از جمله مدرسه و دانشگاه که در جهت برابری شرایط و دموکراتیک کردن جامعه تدارک دیده شده اند، نتوانسته اند از بازتولید ساختار طبقاتی موجود چیزی بکاهند؛ زیرا امکانات و فرصت های آموزشی برای همه اقشار جامعه برابر نیست و این یکی از دلایل مشهود بودن نوعی قشر بندی اجتماعی دائمی، بی تحرکی اجتماعی و بازتولید اجتماعی است (ماچریس، ۱۹۹۸ و بریزنس و هیلی، ۲۰۱۷ به نقل از قائمی زاده، مبارکی و محمودزاده، ۱۳۹۶).

سابقه تجربی پژوهش

گالان^۱ و گلدریک^۲ (۲۰۱۲) در پژوهشی در خصوص اثر دو زبانگی بر پیچیده کردن زبان انجام دادند نتایج نشان داد که دو زبانه‌ها در فرایند بازنمایی واژگانی و تشخیص ساختار صوتی کلمات بیشتر از تک زبانه‌ها دچار اشکال و اشتباه می‌شوند. شونی^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان بررسی یادگیرندگان زبان انگلیسی در بین کانادایی زبان‌ها و انگلیسی زبان‌ها برای شناسایی دانش آموزشی که در معرض ناتوانی‌های یادگیری زبان هستند، به این نتیجه رسیدند که دانش آموزشی که زبان اول آنها انگلیسی است، در یادگیری زبان انگلیسی موفق‌تر عمل می‌کنند. زینپ^۴ و ملیس سین^۵ (۲۰۱۵) در پژوهشی بیان می‌کنند که هیچ‌زمینه آموزشی دوزبانه رسمی در ترکیه وجود ندارد و بنابراین کودکانی که مهارت‌های زبان ترکی محدودی دارند، هنگام یادگیری زبان ترکی با مشکلات مختلفی مواجه می‌شوند. در مواردی معلمان سعی می‌کنند با کمک به این کودکان در یادگیری زبان دوم مسیر خود را طی کنند، اگرچه این کار معمولاً به جای برنامه‌های آموزشی مناسب، راهنمایی، آموزش، منابع یا آموزش انجام می‌شود. نتایج پژوهش لیو^۶ و چوی^۷ (۲۰۲۰) در مورد پرداختن به مشکلات آموزشی حل نشده کودکان متنوع از نظر زبانی در کره جنوبی، گرایش به ایدئولوژی تک‌زبانه، کره‌محور و دیدگاه‌های کاستی‌محور را نشان داد که چندزبانگی را آسیب‌شناسی می‌کرد، به استثنای برخی موارد که در آن تعداد کمی از معلمان به زبان‌هایی غیر از کره‌ای استقبال کردند. این یافته‌ها پیامدهایی برای برنامه‌های تربیت معلم دارد و برخی از چالش‌های تحقق آموزش فراگیر واقعی برای کودکان CLD^۸ (متنوع از نظر زبانی و فرهنگی) در کره

1. Gollan

2. Goldrick

3. Shoenoy

4. Zeynep

5. Melis Cin

6. Lew

7. Choi

8. culturally and linguistically diverse

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

جنوبی را برجسته می‌کند. تودور^۱ (۲۰۲۱) در پژوهشی به این نتایج دست یافت که در طی کلاس‌های رومانیایی در مدارس اقلیت‌ها، دانش زبان مادری، به‌عنوان یک پس‌زمینه حمایتی، نقش مهمی در تجربه معانی مختلف بازی می‌کند. با این حال، سازماندهی منابع زبانی بر اساس تولیدات محلی معنا ساختار یافته است. فرآیندهای گفتاری نگاشت شده منعکس‌کننده ماهیت مکمل و حمایتی نحوه عملکرد منابع زبانی است. رودریگز-ایزکویردو^۲ (۲۰۲۲) در پژوهشی در خصوص ایدئولوژی‌های تک‌زبانانه معلمان اندلس در زمینه مدارس چندزبانانه به این نتایج دست یافت که معلمان عادی جهت‌گیری مثبت کمتری نسبت به دوزبانگی داشتند و آن را با مشکلات مرتبط می‌دانستند. علاوه بر این، معلمان از ایدئولوژی‌های زبانی همسان‌گرایانه حمایت می‌کنند که - فقط اسپانیایی - را ابزاری ضروری برای پیشرفت تحصیلی می‌دانند. نتایج همچنین نشان داد که شرکت‌کنندگان در پژوهش (معلمان) از اهمیت زبان مادری دانش‌آموزان به‌عنوان یک حق و استفاده از آن به‌عنوان یک شرایط دموکراتیک در جامعه‌ای چندزبانانه مانند اسپانیا آگاه نیستند و برای همه معلمان نیاز به توسعه حرفه‌ای برای دور شدن از تک‌زبانگی به طرفداری از چندزبانگی برای انعکاس بهتر واقعیت‌های کلاس‌ها وجود دارد. یافته‌های حاصل از مطالعه تحقیقاتی سیچوکا^۳ (۲۰۲۲) در خصوص درک معلمان پیش‌دبستانی از یادگیری زبان و استفاده از زبان نشان می‌دهد که اگرچه معلمان معمولاً تجربیات یادگیری زبان متعددی دارند، درک آنها از دوزبانگی بر اساس فرضیات تک‌زبانانه استوار است. تیمیز^۴ (۲۰۲۲) در پژوهشی بیان می‌کند هر ساله، مدارس دولتی ترکیه پذیرای بسیاری از کودکان هستند که مهارت‌های زبان ترکی کمی دارند یا اصلاً ندارند. مطالعه او با هدف کشف چالش‌هایی انجام شده است که معلمان آموزش پیش‌دبستانی احتمالاً در هنگام آموزش به کودکان با توانایی‌های زبان ترکی پایین با آن مواجه می‌شوند؛ دانش آموزانی که زبان مادری آنها زبان کردی

¹. Todor

² Rodríguez-Izquierdo

³. Cichocka

⁴. Temiz

است. یافته‌ها نشان داد که معلمان اساساً مجبورند به تنهایی با این موضوع کنار بیایند و به طور کلی قادر به کسب حمایت یا منابع مورد نیاز برای آموزش زبان ترکی به کودکان نیستند. اگرچه آنها با وجود این نقص‌ها به پیشرفت‌هایی دست یافتند، روش‌های آنها غیر سیستماتیک، غیرعلمی یا از نظر آموزشی اثبات نشده بود. کریمی پور و الیاسی (۱۳۹۱) در پژوهشی بیان می‌کنند که دانش‌آموزان دوزبانه در تعاملات زبانی (به ویژه در زبان دوم) با اطرافیان احساس ضعف می‌کنند. در این پژوهش برخی از جنبه‌های ارتباطی مربوط به تولید زبانی تعدادی از دانش‌آموزان دوزبانه کردی زبان-فارسی زبان شهرایلام از طریق مهارت قصه‌گویی که دارای کاربردی کاملاً دوسویه و به تبع آن مهارتی ارتباطی است، مورد بررسی قرار گرفته است. نتایج نشان داد که این دانش‌آموزان در به کارگیری بسیاری از جنبه‌های ارتباطی در زبان فارسی، به عنوان زبان دوم، با مشکلات کلامی عدیده‌ای روبه‌رو هستند و با گذشت دو سال در مدرسه، پیشرفت چشمگیری در آنان مشاهده نمی‌شود. افشاری، صادقی و هناره (۱۳۹۵) در خصوص تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دو زبانه به این نتایج دست یافتند که ارائه بازخورد به زبان فارسی تاثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دو زبانه نداشته است. بر اساس یافته‌های پژوهش ارائه بازخورد به زبان بومی به دانش‌آموزان دو زبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان موثر باشد. اله کرمی؛ علی‌آبادی، مراد صحرايي و دلاور (۱۳۹۶) در پژوهشی نیز فقر منابع زبانی را تهدید آموزش به زبان مادری دانسته‌اند.

در یک جمع‌بندی می‌توان گفت در ایران پاره‌های زبانی زیادی وجود دارد اما زبان آموزش، زبان فارسی است. از طرف دیگر برخی کشورها که در پارادایم ملت‌سازی مانده‌اند، عقیده دارند که برای حفظ وحدت ملی باید یک زبان رسمی وجود داشته باشد، اما مسئله این است که اگر قرار است یک زبان رسمی داشته باشیم، تکلیف سایر زبان‌ها چیست؟ آیا باید با آنها برخورد فهری کرد؟ یا باید به آنها توجه کرد به گونه‌ای که نه تنها زبان فارسی، زبان مشترک باشد بلکه زمینه برای تداوم آن زبان‌های قومی نیز

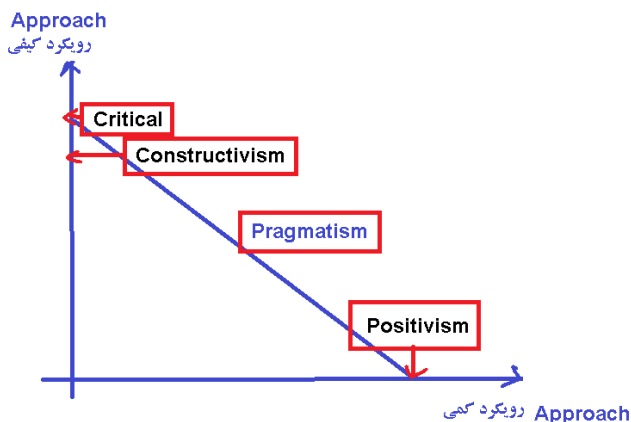
نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش... فراهم شود. وقتی که فرهنگ حاکم با فرهنگ دانش آموز همخوانی داشته باشد تمایز و نابرابری به حداقل می رسد. به عبارت دیگر اگر فاصله بین فرهنگ مدرسه و پایگاه اجتماعی کودک اندک باشد، موفقیت او در نظام آموزشی امکان پذیرتر می گردد. در پژوهش هایی که به آنها اشاره شد اثرات دوزبانگی بر پیوند دادن اصوات و تشکیل هجاهای قابل قبول، بررسی یادگیری زبان در بین دو زبانه ها، شناسایی مشکلات زبان آموزی در بین دانش آموزان، عملکرد دو زبانه ها در مهارت خواندن، تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی و... بررسی شده است اما بررسی تجربه زیسته معلمان در محیط های دو زبانه محقق را به سوی بازگشایی کدهایی از سوی معلمان ابتدایی سوق داده است.

روش پژوهش

محقق در پژوهش حاضر از نقطه نظر هستی شناسی و معرفت شناسی پژوهش را در دسته پارادایم های برساختی و تفسیری قرار می دهد(شکل شماره ۱) و به تبع آن رویکردی کیفی را برای استدلالی استقرا گونه در جهت حل مسئله بکار می بندد.(شکل شماره ۲).



شکل شماره ۱: اجرای پارادایم های پژوهشی (مرادی و میرالماسی، ۲۰۲۰)



شکل شماره ۲: رابطه پارادایم و رویکرد پژوهش (مرادی و میرالماسی، ۲۰۲۰)

استراتژی پژوهش پدیدار شناسی است. یکی از مواد مناسب برای کاربرد روش پدیدارشناسی، پاسخ به این سوال است که آیا نیازی به روشن سازی پدیده های خاص وجود دارد (عابدی، ۱۳۸۹). هدف پژوهشگر از اجرای طرح تحقیق پدیدارشناسی آن است که معنی هر پدیده یا مفهوم را از نظر گروهی از افراد بررسی کند (بازرگان، ۱۳۹۳). در این مطالعه تلاش گردید تا مبتنی بر پارادایم برساختی و تفسیری با استفاده از استراتژی پدیدارشناسی (توصیفی) تجربه زیسته معلمان ابتدایی در خصوص دو پیشگاه زبانی (زبان معیار و زبان مادری) مورد واکاوی و تفسیر قرار گیرد. میدان مطالعه مشتمل بر معلمان اقوام (بلوچ، لر، ترک، ترکمن، کرد و عرب) است. نمونه گیری، هدفمند است یعنی "نمونه گیری متوالی (افزایش حجم نمونه تا زمان رسیدن به کفایت)" و از نوع نمونه گیری نظری و گلوله برفی می باشد. درنمونه گیری نظری انتخاب نمونه ها(نه تنها افراد بلکه دادهای مورد نیاز بعدی) باتوجه به تحلیل داده های گردآوری شده پیشین شناسایی می شود. نمونه گیری زمانی به پایان می رسد که به اشباع نظری رسیده باشیم و اشباع نظری، زمانی حاصل می شود که داده های اضافی، کمکی به تکمیل و مشخص کردن یک مقوله نظری نمی کنند و نمونه ها از آن پس مشابه به نظرمی رسند. (ذکائی، ۱۳۸۱: ۵۹). در این پژوهش تا مرحله اشباع نظری با

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

۳۱ معلم مصاحبه شد. برای جمع‌آوری اطلاعات نیز از شیوه مصاحبه عمیق انفرادی استفاده شد. محقق از روش مصاحبه حضوری بهره برده است و ارتباط با اطلاع رسان ها از طریق روش نمونه‌گیری گلوله برفی در کنار نمونه‌گیری نظری بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از تاکتیک تحلیل محتوای پنهان استفاده شد. در این پژوهش از دو مرحله کدگذاری باز و محوری و از انواع کدگذاری مقدماتی، کدگذاری اولیه، کدگذاری توصیفی، کدگذاری درون‌متنی و کدگذاری فرایندی بهره برده شد. در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به پاره‌های مجزا خرد شدند، به عبارت دیگر یکی از روش‌هایی که برای کدگذاری باز به کار گرفته شد، تحلیل سطر به سطر داده‌ها بود، این روش با معاینه دقیق داده‌ها، عبارت به عبارت و گاه کلمه به کلمه انجام شد، همچنین روش دیگری که به کار گرفته شد، تحلیل یک جمله یا پاراگراف کامل بود، به این معنا که پژوهشگر به دنبال فکر اصلی موجود در جمله یا پاراگراف بوده و سپس برای هر عبارت معنایی یا هر یک از پاره داده‌ها، مفهوم‌سازی صورت گرفت. بعد از اینکه مفاهیم مشخص شدند، آن‌ها را زیر یک مفهوم انتزاعی‌تر، بر مبنای استعداد آن مفهوم برای توضیح آنچه در جریان است، تحت عنوان زیر مقوله قرار دادند. زیر مقوله مفاهومی هستند که به یک مقوله اصلی مربوط می‌شوند و آن را بیشتر توضیح می‌دهند و مشخص می‌کنند. در مرحله دوم که کدگذاری محوری نام دارد، زیر مقوله‌ها به مقوله‌های اصلی مرتبط شدند. برای بررسی روایی استراتژی پدیدارشناسی از معیار مقبولیت مشتمل بر بازنگری ناظرین خارجی (حداقل ۴ ناظر)، درگیری طولانی مدت و مشاهده مداوم استفاده شد.

مشارکت کنندگان در پژوهش با ویژگی‌هایی که در جدول شماره ۱ ارائه شده است، انتخاب شده و با آنها مصاحبه شد.

جدول ۱: اطلاعات شرکت‌کنندگان در پژوهش

| معلم | سن | جنس | سابقه | درجه تحصیلی | قومیت |
|------|----|-----|-------|-------------|-------|
| کد ۱ | ۳۹ | مرد | ۱۶ | کارشناسی | کرد |
| کد ۲ | ۳۸ | زن | ۱۵ | کارشناسی | کرد |

| معلم | سن | جنس | سابقه | درجه تحصیلی | قومیت |
|-------|----|-----|-------|---------------|-------|
| کد ۳ | ۳۶ | زن | ۱۳ | دکترا | کرد |
| کد ۴ | ۳۸ | مرد | ۱۰ | دکترا | کرد |
| کد ۵ | ۴۲ | مرد | ۱۲ | کارشناسی | کرد |
| کد ۶ | ۴۳ | مرد | ۱۸ | دکترا | کرد |
| کد ۷ | ۴۰ | زن | ۱۹ | کارشناسی | لر |
| کد ۸ | ۴۱ | زن | ۲۰ | کارشناسی ارشد | لر |
| کد ۹ | ۴۲ | زن | ۱۸ | کارشناسی | لر |
| کد ۱۰ | ۳۷ | مرد | ۷ | دکترا | لر |
| کد ۱۱ | ۳۰ | مرد | ۹ | کارشناسی | لر |
| کد ۱۲ | ۴۶ | مرد | ۲۷ | کارشناسی ارشد | عرب |
| کد ۱۳ | ۴۲ | زن | ۲۱ | کارشناسی | عرب |
| کد ۱۴ | ۴۲ | مرد | ۱۲ | کارشناسی | عرب |
| کد ۱۵ | ۳۶ | مرد | ۱۵ | دکترا | عرب |
| کد ۱۶ | ۴۴ | مرد | ۲۴ | دکترا | عرب |
| کد ۱۷ | ۴۶ | مرد | ۲۳ | کارشناسی | عرب |
| کد ۱۸ | ۳۴ | مرد | ۱۴ | کارشناسی ارشد | ترک |
| کد ۱۹ | ۳۸ | مرد | ۱۴ | دکترا | ترک |
| کد ۲۰ | ۲۶ | زن | ۵ | کارشناسی | ترک |
| کد ۲۱ | ۳۵ | زن | ۱۸ | کارشناسی ارشد | ترک |
| کد ۲۲ | ۴۳ | مرد | ۲۱ | دکترا | ترک |
| کد ۲۳ | ۳۶ | مرد | ۱۵ | دکترا | بلوچ |
| کد ۲۴ | ۳۶ | مرد | ۱۷ | کارشناسی ارشد | بلوچ |
| کد ۲۵ | ۳۷ | زن | ۱۷ | کارشناسی | بلوچ |

| معلم | سن | جنس | سابقه | درجه تحصیلی | قومیت |
|-------|----|-----|-------|---------------|-------|
| کد ۲۶ | ۴۳ | زن | ۲۱ | کارشناسی ارشد | بلوچ |
| کد ۲۷ | ۴۱ | زن | ۱۸ | کارشناسی ارشد | بلوچ |
| کد ۲۸ | ۴۴ | زن | ۲۶ | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۲۹ | ۵۴ | مرد | ۲۸ | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۳۰ | ۵۰ | مرد | ۲۸ | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۳۱ | ۲۹ | مرد | ۱۱ | کارشناسی | ترکمن |

یافته های پژوهش

در این پژوهش بر مبنای تحلیل داده های حاصل از مصاحبه، در مجموع ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ زیرمقوله و ۹ مقوله اصلی استخراج شد. با توجه به اینکه جدول اطلاعات مربوط به کد گذاری باز و کدگذاری محوری جدولهای طولانی هستند از ارائه جدول ها خودداری شده و صرفا فرایند تشکیل مفهوم، زیر مقوله و مقوله به عنوان نمونه ذکر می گردد و در ادامه به ذکر و توضیح مقولات اصلی پرداخته می شود.

در اینجا فرایند تشکیل مفهوم تشریح می گردد. در ابتدا داده‌هایی که از طریق مصاحبه به دست آمده است در قالب متن پیاده سازی شدند و به صورت خط به خط خوانده شده، کدگذاری شدند. به این معنا که برای هر پاراگراف یا جمله یک برچسپ یا کد ایجاد شد.

جدول ۱. فرایند تشکیل مفهوم

| مفهوم / کد | عبارت معنایی |
|---------------------------|--|
| نقش زبان مادری در یادگیری | اگه من معلم با دانش آموز بلوچی حرف بزنم و درس بدم و مثال بیارم ممکنه این در دو دقیقه صورت بگیره تا اینکه بخوام ده دقیقه صرف کنم و به زبان فارسی براش توضیح بدم. در زبان مادری یادگیری زودتر اتفاق می افته. |

در مرحله بعدی که فرایند تشکیل زیر مقوله است، به دسته بندی مفاهیمی که از نظر معنایی در یک طبقه قرار می‌گیرند، پرداخته شد.

جدول ۲. فرایند تشکیل زیر مقوله

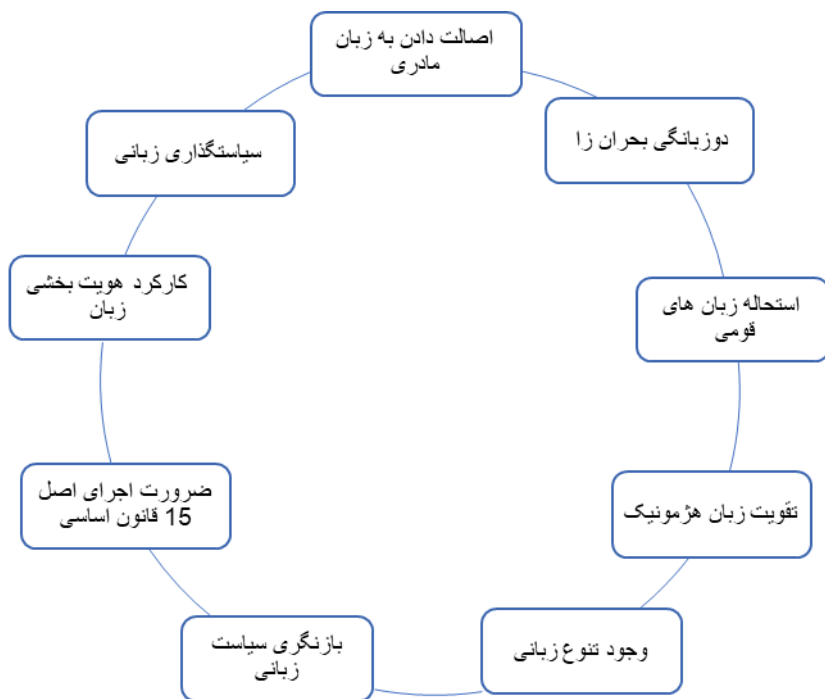
| زیر مقوله | مفاهیم |
|---------------------------------|---|
| یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری | <ul style="list-style-type: none"> - زبان مادری تسریع کننده یادگیری - افزایش درک مطلب با زبان مادری - نقش زبان مادری در یادگیری (۵بار) - حمایت تحقیقات علمی از آموزش به زبان مادری - علمی بودن تقدم زبان مادری بر زبان دوم |

در مرحله بعدی که فرایند تشکیل مقوله است، از اتصال مجموعه ای از زیر مقوله ها حاصل می‌شود و برای مقوله نامی انتزاعی تر که توان پوشش دهی زیر مقوله ها را داشته باشد انتخاب می‌شود.

جدول ۳. فرایند تشکیل مقوله

| مقوله | زیرمقوله ها |
|--------------------------|--|
| اصالت دادن به زبان مادری | <ul style="list-style-type: none"> - استفاده از زبان مادری در آموزش - یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری - آموزش توامان زبان مادری و معیار - پایه ریزی آموزش زبان مادری - احیاء زبان مادری - مدرسه ای کردن زبان مادری - حمایت رسانه ای از زبان مادری |

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
 در اینجا مقولات اصلی که از تجزیه و تحلیل داده ها استخراج شده است در قالب شکل نمایش داده شده است.



شکل شماره ۳: مقولات اصلی پژوهش

اصالت دادن به زبان مادری

زبان مادری سبب شکل دادن هویت، افزایش اعتماد به نفس، عدم احساس از خود بیگانگی، تسهیل روند یادگیری، افزایش قدرت خلاقیت و ابتکار، و افزایش انگیزه ادامه تحصیل می شود و این عوامل سلسله وار به هم مرتبط هستند. انگیزه مولفه اصلی حرکت انسان به سوی رشد و کمال است، در یک محیط آموزشی، معلمان، کلاس درس، درسی که دانش آموز می آموزد، فضای آموزشی و موارد دیگری که به نوبه خود بر انگیزه دانش آموزان تاثیر گذار خواهد بود، ترجمه آنچه که معلم در کلاس

درس تدریس می‌کند، در ذهن خود به زبان مادری و با آن اندیشیدن، در قیاس با دانش آموزی که به زبان مادری اش تدریس می‌گردد باعث اتلاف وقت و انرژی بیشتر می‌گردد که انگیزه می‌تواند نتیجه همین تسهیلات باشد(اله مرادی و سیف اللهی، ۱۳۹۳). مقوله اصالت دادن به زبان مادری مشتمل بر مواردی همچون: استفاده از زبان مادری در آموزش؛ یادگیری بهتر در پرتو زبان مادری؛ آموزش توامان زبان مادری و معیار؛ پایه ریزی آموزش زبان مادری؛ احیاء زبان مادری، مدرسه ای کردن زبان مادری و حمایت رسانه ای از زبان مادری است.

- برخی از نظام های آموزشی داریم در کشورهایی که چندفرهنگی هستن و اونا چند زبان رسمی دارن ، زبان رسمی شون یکی نیست ، برخی کشورها زبان رسمی شون یکیه ، مثل کشور خودمون . مشخصه های چندفرهنگی داریم ، زبان رسمی مون هم فارسی هست ، به نظر بنده ما می‌تونیم زبان رسمی داشته باشیم و با زبان فارسی هم صحبت کنیم ولی دلیل نمیشه که ما زبان مادری را آموزش ندیم ، و زبان مادری را حذف کنیم(شرکت کننده شماره ۲).

دو زبانگی بحران زا

توجه نکردن به تفاوت های زبانی در مناطق مختلف کشور و اجرای برنامه های آموزشی یکسان بدون در نظر گرفتن تفاوت ها بر مفهوم عدالت آموزشی خط بطلان می‌کشد. در این راستا یکی از مهم ترین اقدامات برای رسیدن به یک وضعیت مطلوب از نظر علمی ، آموزشی در نظام آموزشی بهتر آن است که مقوله گسترش عدالت آموزشی (مخصوصا در اسناد بالادستی) با امعان نظر بیشتری مورد ملاحظه و تجدید نظر قرار گیرد ؛ چرا که دانش آموزان اقوام که هر یک زبان مادری خود را دارند با زبان معیار چالش دارند و به نوعی تداخل زبانی و مشکل مفاهمه زبانی وجود دارد که در پاره ای از موارد منجر به شکل گیری مقاومت زبانی می‌شود.

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

- افت تحصیلی در سال اول دوره ابتدایی بیشتر در مناطقی که گرایش قومیتی شان بالاست و زبان قومی خودشان را حفظ کردند بالاست(شرکت کننده شماره ۵).
- من جایی تدریس می کردم که بچه ها اوزامی زبان بودن ، بعد فکر کنید بچه با من با زبان فارسی صحبت می کرد ، چون زبان مادریش زبان اوزامیه . من معلم زبان سورانی را بلد بودم ، و زبان اوزامی را بلد نبودم ، ما با زبان فارسی صحبت می کردیم ولی فرهنگ شون با فرهنگ شهر سنندج متفاوته . مردمان بسیار بازر . مثلا خیلی وقتها مسایل مذهبی که برای سنندجی ها ممکنه خیلی مهم باشه ، برای اونها اصلا خیلی مهم نبود. خوب برای معلمی که در اونجا تدریس میکنه برنامه درسی که برای تهران و حتی جنوب شهر تهران ، نوشته شده ، برای اینجا کاربرد نداره(شرکت کننده شماره ۶).

استحاله زبان های قومی

به حاشیه رفتن زبان های مادری کم کم زمینه استحاله آنها را فراهم می آورد و مرگ یک زبان مساوی با مرگ یک فرهنگ است. برای جلوگیری از نابودی زبان های مادری ضرورت دارد اقدامات شایسته ای در این زمینه صورت بگیرد. سیاست گذاران آموزشی باید عقیده خود را در باب تفاوت های زبانی و جدایی طلبی تغییر دهند چرا که تفاوت های زبانی به جدایی طلبی نمی انجامد اما بهره برداری سیاسی از مسئله قومیت و مرتبط ساختن آن به تفاوت های زبانی می تواند زمینه ظهور و بروز جدایی طلبی را تقویت کند.

- الان من پایه اول تدریس می دادم روستای دور افتاده تبریز. بچه ها ۵۰٪ ترکی استانبولی حرف می زنند. من نمی تونستم با هاشون رابطه برقرار کنم . بچه سلام و صبح به خیر به زبان ترکی خودمون نمی تونست بگه . مثلا شعرهای اونا را تو کارتون هاشون می دید قشنگ حفظ بود. دریغ از اینکه یک شعر ترکی بگه . یا حتی فارسی بتونه بگه!(شرکت کننده شماره ۱۸).

- شما بچه ای که به هر حال ۶ سال بیشتر با زبان مادری، با زبان عربی بزرگ شده ، مفاهیم را با این زبان یاد گرفته ، بفروستید مدرسه بعد می خواهید مفهوم جمع را بهش بگید متوجه

همیشه که چی دارید می‌گویید و این باعث افت تحصیلی در بچه‌های استان خوزستان شده است(شرکت‌کننده شماره ۱۳)

تقویت زبان هژمونیک

زبان فارسی به‌عنوان زبان رسمی و مشترک مردم ایران مدنظر قرار گرفته است و گروه‌های مختلف قومی با این سیاست مشکل خاصی ندارند و همه پذیرفته‌اند که زبان فارسی رمز وحدت ملی اقوام هست اما در کنار زبان فارسی زبان‌ها و گویش‌های دیگری وجود دارد. همان‌گونه که فکوهی (۱۳۸۹) نیز بیان داشته در ایران بیش از ۵۰ زبان و گویش محلی وجود دارد، این زبان‌ها به حاشیه رفته و در نظام آموزشی و در حوزه برنامه‌ریزی آموزشی جایگاهی برای آموزش زبان‌های قومی در نظر گرفته نشده است.

- چون در ایران سیاست زبان فارسی مسلط است، پس احساس نیاز نشده و مهم نیست حالا آموزش و پرورش یاد بدهد یا من بیرون یاد بگیرم. اصلا احساس نیاز نمی‌کنم که برم یاد بگیرم! این باید بهش فکر شود(شرکت‌کننده شماره ۱۴).
- از زمان‌های قدیم زبان فارسی به حلقه اتصال بوده بین قومیت‌های مختلف، کاری که یک عده اومدن از سال ۱۳۰۶ به بعد کردن گفتن ترک‌ها زبان ترکی را که رسمی نکردن ما بیاییم اینها را حذف کنیم که اینها برن کنار... آگه پای صحبت‌های رهبر، ریس جمهور و .. بشینیم میگن کرد و ترک و لر و ... هست ولی آگه دو طبقه بیاییم پایین تر میگن آگه به اینها بها بدیم اینها پر رو میشن، در جامعه اختلاف به وجود میاد و... یک عده از مسئولین ذهنیت منفی دارن(شرکت‌کننده شماره ۲۱).

وجود تنوع زبانی

ایران کشوری چندفرهنگی است و تنوع زبانی و قومی و فرهنگی در آن موج می‌زند و نیمی از استان‌های کشور دارای تنوع زبانی و قومی هستند. در اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضمن به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی در جامعه ایران، بر امکان استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

ادبیات خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، تأکید و تصریح شده است.

- برخی از نظام‌های آموزشی داریم در کشورهایی که چندفرهنگی هستند و اونا چند زبان رسمی دارن، زبان رسمی شون یکی نیست، برخی کشورها زبان رسمی شون یکیه، مثل کشور خودمون. مشخصه‌های چندفرهنگی داریم، زبان رسمی مون هم فارسی هست، به نظر بنده ما می‌تونیم زبان رسمی داشته باشیم و با زبان فارسی هم صحبت کنیم ولی دلیل همیشه که ما زبان مادری را آموزش ندیم، و زبان مادری را حذف کنیم (شرکت کننده شماره ۱۵).

بازنگری سیاست زبانی

برنامه ریزی‌های زبان مبتنی بر شناخت زبان به عنوان یک منبع اجتماعی است و اهمیت این منبع به سبب ارزش ارتباطی و هویتی آن برای جامعه است. معمولاً سیاستمداران مهمترین عوامل هر برنامه ریزی هستند و متخصصان وظیفه تهیه برنامه را بر عهده می‌گیرند. یرنود^۱ و داس گوپتا^۲ (۱۹۷۶) به نقل از رویین و یرنود معتقدند که ارزش‌ها و آراء متخصصان باید با ارزش‌ها و آراء نمایندگان جامعه مطابقت یابد. به عقیده آنان بهترین برنامه، برنامه‌ای است که مورد توجه همزمان متولیان سیاسی، اقتصادی و زبانی قرار گیرد. آنها متذکر می‌شوند که تعیین سلسله مراتب و نوع رابطه متقابل متولیان مذکور بسیار مهم است چرا که در غیر این صورت ممکن است منطق اجتماعی برنامه ریزی زبان تحت الشعاع منطق تجویز زبانی یا مسائل روش‌شناسی قرار گیرد. به عقیده آنها توجه به پیچیدگی منطق اجتماعی برنامه ریزی زبان مسئله‌ای است که در دهه هفتاد به آن توجه شایسته نشده است (افخمی و داوری اردکانی، ۱۳۸۴). برای گسترش عدالت آموزشی چه در ابعاد کمی و چه کیفی ضرورت دارد در حوزه مقوله زبان در آموزش برنامه ریزی‌هایی صورت گیرد تا زمینه برای پیشرفت تحصیلی و حل مشکلات دو زبانی فراهم آید.

^۱. Jernud

^۲. Das Gupta

- در برخی موارد دانش آموزان نمی‌توانند با زبان کتاب ارتباط برقرار کنند ولی استراتژی که در پیش می‌گیریم استراتژی تکراره . یعنی آنقدر مطلب را باز می‌کنم و توضیح میدم که دانش آموز متوجه بشه (شرکت کننده شماره ۳۰).
- وقتی سوال فارسی می‌پرسم جواب نمیدن ولی وقتی سوال را به عربی می‌پرسم دانش آموزان جواب میدن از خود کتاب به زبان فارسی می‌پرسم جواب نمیدن. اون را ترجمه می‌کنم به عربی و می‌پرسم جواب میدن . پس مشکل در اینجا مشکل زبان هست(شرکت کننده شماره ۱۲).

ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی

با وجود آنکه به استناد قانون اساسی، بهره‌گیری از دیگر زبان‌های محلی و قومی در نظام آموزشی و رسانه‌ها در کنار زبان فارسی به عنوان زبان ملی مجاز برشمرده شده، شواهد بیانگر آن است که استفاده از این زبان‌ها تنها به برخی رسانه‌ها محدود شده است و اثری از آموزش و فراگیری آنها به ویژه زبان‌های مطرح‌تر همچون ترکی (با تخمین بین ۱۶ تا ۲۵ درصد) و یا کردی (با تخمین بین ۶ تا ۱۰ درصد) در نظام آموزشی دیده نمی‌شود (داوری، ۱۳۹۹). زبان یکی از مؤلفه‌های هویتی است و هویت در میان سه ضلع زبان، دین و سرزمین قرار می‌گیرد، در یک نگاه کلی می‌توان گفت زبان، دیانت، تاریخ و حافظه‌ی فرهنگی، جغرافیای فرهنگی و... جزو مؤلفه‌های مهم و اساسی در شکل‌گیری، حفظ و تحول هویت فرهنگی گروه‌های مختلف فرهنگی در جامعه است.

- به هر حال در قانون اساسی ما به عنوان یک گفتمان احترام به فرهنگ‌ها و اقوام و زبان‌ها، زبان مادری، گویش و غیره .. اشاره شده است. نظام سیاسی باید این ریسک و این جرات را داشته باشد که بر اساس همان قانون اساسی که قبولش دارد و ما قبول داریم فضا را برای تحقق آن اصول قانون اساسی فراهم کند. نگران نباشد که حالا مثلا زبان مادری آگه باشد

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

اتفاقی می افتد یا نه! شرکت کننده شماره ۲۸)

- در صورتی که اصل ۱۵ قانون اساسی بر اجرایی شدنش (آموزش به زبان مادری) اشاره کرده، این اصل اگه اجرا بشه این مشکل حل خواهد شد (شرکت کننده شماره ۲۷)

کارکرد هویت بخشی زبان

در طول تاریخ، اقوام مختلف با زبان های متفاوت در کنار هم در قالب یک ملت، زندگی مسالمت آمیزی داشته اند. با گذشت زمان، تعلق هر زبان به قومی خاص، نمود بیشتری یافت و به مرور، مبنای شناسایی و هویت آن قوم شد. توجه به زبان های قومی باید در راستای توجه به زبان ملی باشد که هدف آن ایجاد هویتی برتر برای اقوام مختلف درون یک سرزمین است؛ بنابراین جریان های خاص متمرکز بر زبان قومی و آرای اندیشمندان هویت بر آمده از زبان قومی را تایید می کنند و بر این اساس استوارند که زبان قومیت ها حامل هویت است (قمری و حسن زاده، ۱۳۸۹). بنابراین دولت موظف است به هویت های قومی و محلی ارجح نهد که این مهم جز با ترویج این زبان ها میسر نیست.

- زبان مادری یعنی زبانی که یک انسان باهاش زبیده می شود. تربیت می شویم، بزرگ می شویم، با این زبان فکر می کنیم، با این زبان خواب می بینیم. با این زبان حرف می زنیم و اصلا ارتباط برقرار می کنیم. یعنی جزو وجود ماست. این زبانی که من دارم میگویم فراتر از واژه است. همه چیز ماست. در حقیقت زبان ما را اجتماعی میکند. خوب حالا این زبان، زبان مادری ما میخواهد کردی باشد، لری باشد، لکی باشد و ... یک زبان غیر فارسی است. سیستم تربیت طبیعی این است که با این زبان حرکت کنی، آموزه ها را ازش یادگیری، با موارث آشنا بشی، با پیشینه خودت آشنا بشی، با گذشته ات، با ادبیات، آشنا بشی. زبان ایجاد هویت می کند (شرکت کننده شماره ۸).

سیاست گذاری زبانی

در طی پنجاه سال گذشته، تحقیقات علمی بر روی برنامه ریزی و سیاست زبانی منجر به

تغییر پارادایمی شده است: تغییر از تک‌زبانگی به چندزبانگی به‌عنوان یک آرمان برای افراد و جوامع، درک چندزبانگی نه به‌عنوان یک مشکل بلکه به‌عنوان یک اصل و بررسی گسترده در مورد ابعاد سیاسی و ایدئولوژیک تصمیمات زبانی در جامعه است (ادوگو^۱، ۲۰۱۱). فکوهی و سجودی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند، سیستم دولت ملی که در زمان رضاشاه از الگوی کسورهایمانند فرانسه اخذ شده متناسب با جامعه متکثر ایران نیست. ایران باستان یک ایران متکثر به لحاظ زبانی، فرهنگی و سبک زندگی بوده است. "این تکثر را می‌توان در کتیبه‌های هخامنشی دید که با چندین زبان نوشته شده است." در سیستم‌های زبان‌شناسی باستانی ایران، زبان دربار، با زبان‌های دیگر هم‌زمان و موازی حرکت می‌کرد و تلاشی برای همگونی سیستم‌های مرکزی نسبت به سیستم‌های حاشیه‌ای در حوزه زبان صورت نمی‌گرفت، در نتیجه زبان‌ها حفظ شدند. فارسی کنونی یک فارسی ساخته شده علمی است که شاید در طول سی، چهل یا صدسال پیش شکل گرفته باشد. این فارسی با لهجه فارسی در شرق، شمال یا جنوب ایران متفاوت است. زبان‌ها و گویش‌های فراوانی در ایران وجود دارد که نمی‌توان بر اساس مدل فرانسوی تشکیل دولت ملی و به نفع یک‌زبان مرکزی نسبت به این‌ها رویکرد حذفی داشته باشیم. در این سیستم‌های مدرن متکثر فرهنگی باید نسبت به زبان، رویکرد دربرگیرنده‌ای داشته باشیم یعنی سیاست چندگانه زبانی را در پیش گیریم. آزادی زبانی یکی از اصلی‌ترین ابزارها برای پاسخگویی به این نیاز است که باید به رسمیت شناخته شود (فکوهی و سجودی، ۱۳۹۲). سیاست‌گذاری زبانی می‌تواند زمینه بهبود عملکرد تحصیلی و حل مسائل زبانی در حوزه تعلیم و تربیت را فراهم آورد.

- ما مشکل مون از ابتدایی زبانه . خوب . زبان را تا کلاس هفتم تا هشتم نمی‌خونیم بهترین فرصت را از دست دادیم. زبان مادری میتونه در این سال ها تدریس بشه در کنار زبان فارسی و در کنارش یک زبان خارجی هم تدریس بشه. سه تا زبان می‌تون در کنار هم آموزش داده

¹. Odugo

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
بشه. بعضیا در اونجا در مجارستان چون آلمان بهشون نزدیک هست بیشتر مردم گرایش به
سمت یادگیری زبان آلمانی دارن(شرکت کننده شماره ۱۱).

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف واکاوی تجربه زیسته معلمان ابتدایی از دو زبانگی در نظام آموزشی انجام شد. در این پژوهش معلمانی از قومیت های بلوچ، لر، کرد، ترک، ترکمن و عرب مشارکت داشتند. پارادایم پژوهش برساختی و تفسیری، رویکرد پژوهش کیفی، استراتژی پژوهش پدیدار شناسی، تاکتیک پژوهش تحلیل محتوای پنهان بود و از دو مرحله کدگذاری باز و محوری و انواع روش های کدگذاری مقدماتی، اولیه، توصیفی، درون متنی و فرایندی برای تجزیه و تحلیل داده ها استفاده شد. از تحلیل داده ها ۳۸۵ کد اولیه، ۲۷ مقوله فرعی و ۹ مقوله اصلی حاصل شد. این مقولات اصلی عبارتند از: اصالت دادن به زبان مادری، دو زبانگی بحران زا، استحاله زبان های قومی، تقویت زبان هژمونیک، وجود تنوع زبانی، بازنگری سیاست زبانی، ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی، کارکرد هویت بخشی زبان، و سیاست گذاری زبانی.

این پژوهش مشتمل بر چهار سوال ویژه است که در ادامه به آنها پاسخ داده می شود.

۱- معلمان سیاست زبانی موجود در دستور کار مولفان کتب درسی دوره ابتدایی در ایران را چگونه درک می کنند؟

برای پاسخ گویی به این سوال، دو مقوله استحاله های زبان های قومی و تقویت زبان هژمونیک حاصل شد. معلمان شرکت کننده در پژوهش بیان داشتند در گستره ایران، اقوام مختلفی زیست می کنند که هر کدام فرهنگ و زبان و آداب و رسوم خاص خود را دارند، با این حال حفظ گونه های زبانی در ایران هنوز توجه گسترده همگان و در راس آن سیاست گذاران آموزشی را به خود جلب نکرده است. معلمان بیان داشتند مساله اصلی در برنامه درسی و آموزشی، مسله بازنمایی است؛ اینکه چه گروه های قومی و اجتماعی حق بازنما شدن دارند، حق به رسمیت شناخته شدن دارند و یا اینکه زبان و مذهب و تجربه های تاریخی، آداب و رسوم و سنت های آنها به رسمیت

شناخته شود. آموزش این حق را لازم است به آنها بدهد که متفاوت باشند و پذیرش تفاوت‌ها صورت گیرد. جامعه ما یک جامعه چندزبانه است و نمیتوان این واقعیت را نادیده گرفت در حالیکه آموزش تک‌زبانه است و دانش‌آموزی که زبان مادری اش فارسی نیست در ابتدای امر باید علاوه بر اینکه دانش و محتوای درس را باید یاد بگیرد، باید یک زبان جدید را نیز یاد بگیرد اما این برای دانش‌آموزی که زبان مادری وی فارسی است، اتفاق نمی‌افتد، چون قبل از آموزش بر زبان مسلط است و وقتی وارد سیستم آموزشی می‌شود یادگیری دانش و مهارت‌های مورد نظر سهل‌تر اتفاق می‌افتد.

همچنین معلمان بیان کردند زبان رسمی و مسلط آموزش، زبان فارسی است، بدون توجه به این واقعیت که نیمی از جمعیت ایران دوزبانه هستند و به زبانی به غیر از زبان فارسی تکلم می‌کنند. نوع برخورد نظام مسلط و قدرتمند می‌تواند گونه‌های زبانی را حفظ یا به سمت نابودی بکشانند. زبان فارسی، زبان مشترک مردم ایران و عامل وحدت بخش ملی و انسجام ملی است. اما می‌توان با نگاهی به تجربه کشورهای چندزبانه، در خصوص برنامه ریزی زبانی اقدام کرد و زبان‌های مادری موجود در جامعه ایران را حفظ کرد. با توجه به وجود تنوع فرهنگی و زبانی در ایران، سیاست یکسان‌سازی فرهنگی پاسخگو نیست و لازم است تنوع فرهنگی و زبانی مورد تجلیل قرار گیرد. چون زبان‌های قومی عامل تقویت‌کننده زبان فارسی هستند و برای جلوگیری از آشفستگی زبانی نیاز به بازبینی سیاست‌های آموزشی در این حوزه احساس می‌شود تا هم زبان فارسی تقویت شود و هم زبان‌های قومی به دست فراموشی سپرده نشود.

۲- معلمان پدیده دو زبانی را چگونه تجربه می‌کنند؟

در پاسخ به این سوال یک مقوله تحت عنوان دوزبانی بحران‌زا حاصل شد. معلمان اذعان داشتند زبان محوری‌ترین نقش را در یادگیری داراست. در پاره‌ای از نقاط ایران، دانش‌آموزان اقوام با زبان فارسی و معیار با چالش مواجه می‌شوند به این معنا که توضیح و انتقال مطلب به زبان مادری برایشان سهل‌تر از زبان فارسی است. دانش

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

آموزان در پاره ای از موارد در برابر آموزش به زبان فارسی مقاومت می کنند. این شکاف دو زبانی بر امر تحصیل کودکان و میزان موفقیت آنان تاثیر گذار است. وقتی که زبان مادری با زبان آموزش تطابق نداشته باشد، دانش آموزان در زمینه یادگیری با چالش هایی مواجه می شوند و شکاف میان دوزبانی بیشتر پر رنگ می شود و مشکل مفاهمه زبانی به وجود می آید که می تواند در ادامه راه، دانش آموزان را با مشکل مواجه کند. معلمان همچنین بیان داشتند که هر زبانی یکسری ارزش های مسلط دارد. دانش آموزانی که در محیط زبان رسمی پرورش پیدا می کنند در صحبت کردن با آن زبان، در به کار گیری آن زبان توانمند تر از دانش آموزان دو زبانه هستند. و به نوعی با پیچیدگی های آن زبان آشنایی دارند. در نتیجه در بحث ارتباط گیری مشکلی پیدا نمی کند اما دانش آموزان دو زبانه فقط یک شکل تصنعی از آن زبان را به کار می گیرند و این تسلط اندک بر جنبه های مختلف زبان رسمی و معیار باعث می شود که در فرایند ارتباط و در برآورده کردن معیارهای رسمی زبان مسلط دچار مشکل شود.

۳- معلمان جایگاه زبان در چارچوب یک نظام آموزشی مطلوب را چگونه روایت می کنند؟

مقولات حاصل شده برای پاسخ به این سوال عبارت اند از: وجود تنوع زبانی، اصالت دادن به زبان مادری، کارکرد هویت بخشی زبان.

در محدوده جغرافیایی کشور ایران، اقوام گوناگونی با آداب و رسوم و سنن و زبان های مختلف ترکی، کردی، عربی، ترکمنی، بلوچی و... زندگی می کنند. در برخی از نواحی ایران با کودکانی مواجه هستیم که پیش از ورود به نظام آموزشی به زبان مادری خود که با زبان آموزش رسمی متفاوت است تکلم کرده اند و به اصطلاح دوزبانه هستند. با توجه به واقعیت تنوع زبانی در ایران و وجود زبان ها و گویش های مختلف، نمی توان بر این حقیقت خط بطلان کشید و توجه به این تنوع زبانی در نظام آموزشی بایستی در سرلوحه کار برنامه ریزان درسی و سیاستگذاران آموزشی قرار بگیرد. وجود زبان های گوناگون نه تنها یک مشکل نیست بلکه می تواند یک نقطه قوت در انسجام ملی باشد. اگر آزادی زبانی برای اقوام ایرانی وجود داشته باشد آنها بهتر می توانند به سیستم ملی

وصل شوند چرا که در غیر این صورت ممکن است به سمت سیستم های بیرونی کشیده شوند. این مساله در وهله اول باید مورد توجه سیاست گذاران آموزشی قرار گیرد همچنین ضرورت شکل گیری اراده سیاسی بین مسئولان برای حفظ اتحاد ملی احساس می شود. با به حاشیه رانی، تضعیف، تحقیر و نادیده گرفتن زبان اقوام، انسجام ملی قوت نمی یابد.

۴- معلمان برای حل مشکلات دوزبانگی چه راهکارهایی ارائه می دهند؟
بازنگری سیاست زبانی؛ سیاست گذاری زبانی و ضرورت اجرای اصل ۱۵ قانون اساسی سه مقوله بر آمده از تحلیل داده ها برای پاسخ به این سوال هستند.
زبان مادری به عنوان مهم ترین عنصر هویت فرهنگی اقوام دارای قابلیت های متفاوتی است که این مهم نباید به سادگی از آن کنار آن گذشت. برنامه ریزی زبانی می تواند نه تنها زبان فارسی را به عنوان زبان رسمی و معیار در کانون توجه خود قرار دهد بلکه سایر زبان ها نیز می توانند در کنار آن حفظ شوند. استفاده از تجربه کشورهای چندزبانه می تواند در این راستا کمک کننده باشد. بیم و هراس سیاست مداران نسبت به تنوع زبانی در ایران فقط می تواند عامل نابودی زبان ها و فرهنگ های ایرانی باشد. یکدست سازی زبانی و فرهنگی در جامعه ی چندقومی محلی از اعراب ندارد. زبان فارسی عامل پیوند و وحدت بخش بین اقوام با پس زمینه های مختلف فرهنگی و دینی و اجتماعی و... است ولی این به معنای نادیده گرفتن سایر زبان ها نخواهد بود. تنوع زبانی را باید به عنوان یک فرصت به آن نگاه کرد نه به عنوان تهدید. برای جلوگیری از گم گشتگی زبان های مادری ضرورت دارد برنامه ریزی های عقلانی و تجدیدنظرهای واقع بینانه بر مبنای بافت فرهنگی و اجتماعی ایران در اسناد بالادستی انجام شود. البته تجدید نظر در اینجا به معنای عملیاتی کردن آنچه که قبلا در اسناد بالادستی گفته شده و همچنین ایجاد زمینه برای به متن آوردن فرهنگ های ایرانی با تاکید بر حفظ زبان مادری اقوام است. بنابراین برای تحقق گفتمان عدالت در نظام آموزشی، سیاست گذاری زبانی می تواند در تحقق این امر کارساز باشد.

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

همچنین معلمان بیان کردند برای حفظ زبان مادری اقوام، اجرایی شدن اصل ۱۵ قانون اساسی ضرورت دارد. در اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران ضمن به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی در جامعه ایران، بر امکان استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات خرده‌فرهنگ‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، تأکید و تصریح شده است.

" زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد، مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد، ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی، آزاد است."

با توجه به آنچه که گفته شد می‌توان گفت نظام آموزشی به عنوان یکی از خرده نظام های اجتماعی رسالت آموزش و تربیت دانش آموزانی با پس زمینه های متفاوت فرهنگی-اجتماعی را عهده دار است. در نظام آموزشی با توجه سه دوره تحصیلی گنجانده شده که هر دوره نقش ها و رسالت هایی برای پرورش، آموزش و تربیت دانش آموزان بر عهده دارد، اولین و مهم ترین دوره در نظام آموزشی در سراسر جهان دوره آموزش ابتدایی است و نظام آموزشی هر کشوری موظف به تدریس و ترویج زبان مادری در مدرسه به عنوان یکی از مهم ترین ابزارهای انتقال پیام های آموزشی است. زیرا بر طبق تحقیقات انجام شده بین زبان مادری و یادگیری دانش آموزان ارتباط وجود دارد به این معنا که هر چقدر آموزش به زبان مادری صورت گیرد درک و فهم مطلب برای دانش آموز آسان تر صورت خواهد گرفت. نظام برنامه ریزی درسی در ایران متمرکز است. در دایره تالیف کتاب های درسی به زعم فریره کسانی به طراحی محتوا مبادرت می ورزند که کم ترین آشنایی با پس زمینه های فرهنگی- اجتماعی دانش آموزان دارند. کسانی که در حوزه سیاستگذاری آموزشی فعالیت دارند ضرورت دارد با زبان و فرهنگ دانش آموزان آشنایی داشته باشند نه اینکه یک الگو را بدون در نظر گرفتن تفاوت های فرهنگی، قومی، زبانی و ... تدوین کنند و آن را در سراسر

کشور به مرحله اجرا در بیاورند. حداقل کاری که می‌توان برای بهبود برنامه ریزی‌های دوره آموزش ابتدایی کرد این است که اصل نیازسنجی به عنوان اولین و مهم‌ترین اصل در برنامه ریزی درسی از دایره توجه خارج نشود و به صورت اصولی و دقیق قبل از طراحی و تدوین و برنامه ریزی و سیاستگذاری انجام شود.

جامعه‌ی ایران با توجه به شرایط اجتماعی، فرهنگی و جغرافیایی خاصی که دارد، دارای لایه‌های متفاوت اجتماعی و فرهنگی بوده و جمعیت زیادی از دوزبانه‌ها را در خود جای داده است. به این معنا که در پهنه ایران، انواع متفاوتی از زبان‌ها و گویش‌های مختلف به چشم می‌خورد که با زبان معیار و رسمی خاص آموزش فاصله زیادی دارد. ایران سرزمین مردمانی است با پیشینه‌های کهن تاریخی، اجتماعی، فرهنگی، زبانی، دینی و... و تلاش برای تقلیل همه فرهنگ‌ها به یک فرهنگ، تقلیل همه زبان‌ها به یک زبان، به معنای بستن کمر همت برای نابودی عمده فرهنگ اقوامی است که به گواهی تاریخ تمامی دغدغه‌هایشان حفظ تمامیت ارضی و دفاع از خاک ایران بوده و هست.

بر اساس نظریه‌های بازتولید، مدارس از جمله نهادهایی هستند که حکومت‌ها در کنار سایر نهادهای اجتماعی سعی می‌کنند تا از طریق آن‌ها هژمونی خود را بازتولید کنند. کم‌رنگ شدن سیطره نظام سیاسی بر نظام آموزشی، می‌تواند منجر به دیده شدن تفاوت‌ها شود. زبان مادری به‌عنوان مهم‌ترین عنصر هویت فرهنگی اقوام دارای قابلیت‌های متفاوتی است که این مهم نباید به‌سادگی از آن کنار آن گذشت. با توجه به اینکه در قانون اساسی این مسله مهم نیز مورد توجه قرار گرفته است اما تاکنون اقدامی در جهت اجرایی شدن این بند از قانون اساسی صورت نگرفته است. دانش‌آموزی که با پیشینه متفاوت زبانی در سرکلاس می‌نشیند در حقیقت علاوه بر یادگیری دانش و مهارت‌ها باید با یک زبان جدید نیز آشنا شود در صورتی که دانش‌آموزی از فرهنگ مسلط نیاز به یادگیری زبان فارسی ندارد. زبان فارسی زبان مشترک و رسمی مردم ایران است و در حقیقت زبان‌های قومی عامل تضعیف زبان فارسی نیستند بلکه نقش

تقویت کننده گی دارند.

این یک حقیقت غیر قابل انکار است که یادگیری با زبان مادری بهتر صورت می گیرد زیرا زبان مادری تسریع کننده یادگیری است، باعث افزایش درک مطلب می شود و در این زمینه تحقیقات علمی از آموزش به زبان مادری نیز حمایت می کنند. همان طور که پیشتر گفته شد برای توسعه ارتباطات، زبان دوم (معیار) باید تقویت شود و مهارت زبان اول (مادری) نیز باید حفظ شود. زبان های موجود در کشور را نمی توان به حاشیه برد و ضرورت دارد به این پدیده نگاه علمی شود تا میزان یادگیری دانش آموزان دو زبانه بهبود یابد. برای این مسئله مهم سیاستگذاری زبانی می تواند چالش ها موجود در نظام آموزشی را کاهش دهد و به مطالبات اقوام در این خصوص پاسخ صحیحی داده شود. به این معنا که در کنار زبان فارسی به عنوان زبان معیار، زبان مادری نیز بر طبق برنامه ریزی های اصولی و دقیق سیاست گذاران و برنامه ریزان مورد توجه قرار گیرد و راهکارهایی برای حل این مسئله در نظام آموزشی به گونه ای که هم زبان معیار و هم زبان های مادری حفظ شود، ارائه گردد. در حقیقت زبان، اندیشه، احساس، ادراک و میزان یادگیری فرد را تحت تاثیر قرار می دهد و در یک کلام می توان گفت زبان، جهان بینی فرد را تشکیل می دهد و نمی توان جهان بینی یک فرد را نادیده گرفت.

منابع

- افخمی، علی و داوری اردکانی، نگار. (۱۳۸۴). برنامه ریزی زبان و نگرش های زبانی. مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه تهران، ۵۶ (۱۷۳)، ۱-۲۳
- افشاری، علی، صادقی، ناهید و هناره، رضا. (۱۳۹۵). تاثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش آموزان دو زبانه. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۹ (۳۴)، ۱۱۱-۱۲۶
- آرین نیا، الهام. (۱۳۹۸). بررسی اهمیت زبان مادری در تعلیم و تربیت دانش آموزان، دومین همایش بین المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، همدان

- بازرگان، عباس. (۱۳۹۳). *مقدمه ای بر روش های تحقیق کیفی و آمیخته و رویکردهای متداول در علوم رفتاری*. تهران: نشر دیدار
- باینگانی، بهمن و کاظمی، علی. (۱۳۸۹). بررسی مبانی تئوریک مفهوم سرمایه فرهنگی. *نشریه برگ فرهنگ*، (۲۱)، ۸-۲۱
- جهانگیری، نادر، افخمی، علی و کوچک زاده؛ فهمیه. (۱۳۸۶). گسترش واژگانی و ساختاری زبان نوشتاری دانش آموزان مقطع ابتدایی بر اساس متغیر طبقه اجتماعی در چهارچوب نظریه برنشتاین. *پژوهش زبان خارجی*، (۳۹)، ۲۱-۳۷
- حمیدی، علی. (۱۳۸۴). دوگانگی زبانی خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه ها و پیامدهای در پرلز. *فصلنامه علمی - پژوهشی علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، (۱۵)، ۵۴.
- داوری، حسین. (۱۳۹۹). سیاست و برنامه ریزی زبانی، رویکرد میان رشته ای مغفول در حوزه سیاست گذاری های کلان فرهنگی و آموزشی کشور. *راهبرد فرهنگ*، (۴۹)، ۸-۳۵
- ذکایی، محمدسعید. (۱۳۸۱). *نظریه و روش در تحقیقات کیفی. فصلنامه علوم اجتماعی*، ۶۹-۴۲
- رهایبی، سعید و رزاق مرندی، زهرا. (۱۳۹۶). *حق بر زبان مادری و آموزش. حقوق بشر*، (۱)۱۲، ۹۵-۱۱۶
- سایپر، ادوارد. (۱۳۷۶). *زبان: درآمدهای بر مطالعه سخن گفتن (ترجمه علی محمد حق شناس)*. تهران: سروش
- سبحانی نژاد، مهدی و منافی شرف آباد، کاظم. (۱۳۹۰). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*. تهران: یسطرون
- شادمان، کاظم و بایگان، عارف. (۱۳۹۷). *دو زبانی در نظام آموزشی ایران. مجله علمی ترویجی پرورش در علوم انسانی*، (۱۰)۳، ۴۵-۶۳
- شارع پور، محمود. (۱۳۹۴). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت
- عابدی، حیدرعلی. (۱۳۸۹). کاربرد روش تحقیق پدیدارشناسی در علوم بالینی. *فصلنامه راهبرد*، (۱۹)۵۴، ۲۰۷-۲۲۴
- علاقه بنا، علی. (۱۳۸۸). *جامعه شناسی آموزش و پرورش*. تهران: روان
- علوی، سید کامران. (۱۳۸۹). *تفکر و زبان*. تهران: دانشگاه پیام نور

نویسنده اول: بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...
علی سلیمی، اسمعیل، واثق، الهه و واثق، معلاوه. (۱۳۹۶). حذف هم خوان پایانی در گفتار فارسی زبانان در مناطق تهران و شهرری، رویکردی اجتماعی- زبانی بر اساس نظریه بازیل برنشتاین، دو فصلنامه علمی- پژوهشی زبان شناخت، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۸(۲) ۱۱۵-۱۳۵
فکوهی، ناصر و سجودی، فرزانه (۱۳۹۲) گزارش نشست زبان و هویت، روزنامه ایران شماره ۵۵۰۲.

فکوهی، ناصر. (۱۳۸۹). همسازی و تعارض در هویت و قومیت. تهران: گل آذین.
قائم زاده، محمد سلمان، مبارکی، محمود و محمودزاده، مرتضی. (۱۳۹۶). نوسازی یا بازتولید اجتماعی (مطالعه ای در خصوص قشر بندی اجتماعی و تحرک اجتماعی)، مجله تحلیل اجتماعی نظم و نابرابری اجتماعی، ۴(۷۲)، ۱۱۴-۸۱
قمری، محمدرضا و حسن زاده، محمد. (۱۳۸۹). نقش زبان در هویت ملی. دو فصلنامه علمی- پژوهشی زبان پژوهشی دانشگاه الزهراء، ۲(۳)، ۱۷۲-۱۵۴
کاوندی، حبیب، پارسا، عبدالله و شاهی، سکینه. (۱۳۹۱). فرهنگ و نقش آن در ایجاد گونه های زبانی محدود و گسترده و موفقیت تحصیلی دانش آموزان پایه ی چهارم ابتدایی شهر اهواز. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷(۲۶)، ۱۲۶-۱۰۵
کریمی پور، امیر و الیاسی، محمود. (۱۳۹۱). بررسی پاره ای از مشکلات زانی دانش آموزان دو زبانه کردی زبان- فارسی زبان شهر ایلام و ارائه برخی رویکرد های اصلاحی. مجله علمی- پژوهشی زبان شناسی و گویش های خراسان، دانشگاه فردوسی مشهد، ۷(۷)، ۱۰۷-۸۸

گیدنز، آنتونی. (۱۳۹۸). جامعه شناسی (ترجمه منوچهر صبوری)، تهران: نی و اعظمی، احمد. (۱۳۹۱). نسبی گرایی زبانی. فصلنامه علمی - پژوهشی فلسفه و الاهیات، ۱۷(۴)، ۳۶-۲
اله کرمی، آزاد، علی آبادی، خدیجه، صحرایی، رضا مراد و دلاور، علی. (۱۳۹۷). آموزش به زبان مادری در نظام آموزش رسمی کشور: فرصت یا تهدید؟، نوآوری های آموزشی، ۱۷(۶۵)، ۷۴-۴۳

اله مرادی، شهین و سیف‌اللهی، سیف‌الله. (۱۳۹۳). مطالعه و بررسی تاثیر آموزش به زبان مادری بر افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مقطع متوسطه ناحیه یک شهر سنندج ۱۳۹۱-۹۲). *مطالعات جامعه‌شناسی*، ۴(۱۶)، ۸۳-۶۵

الیاسی، محمود. (۱۳۹۱). دو زبانگی، نگاهی به آموزش دو زبانه‌ها در ایران. *پژوهش‌نامه زبان‌شناختی زبان فارسی*، ۱(۱)، ۲۷-۱۸

Aarefi, M. (2008). investigation on linguistic-cognitive skills of bilingual children with different economical-cultural backgrounds. *Quarterly journal of educational innrations*. (22),95-106.

Baker, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 4th ed. Clevedon: Multilingual Matters.

Ball, M.C, Curran, E, Tanoh, F, Akpe, H, Nematova & Jasinka, K. (2022). Learning to Read in Environments with High Risk of Illiteracy: The Role of Bilingualism and Bilingual Education in Supporting Reading. *Journal of Educational Psychology*, 114(5):1156-1177.

Bansal, G. (2022). The hegemony of English in science education in India: a case study exploring impact of teacher orientation in translating policy in practice. *Cultural Studies of Science Education*, 17:439-466.

Cichocka, J. (2022). Early childhood educators as language teachers: Preschool teachers' understanding of language learning and language use. *Journal of Early Childhood Literacy*, 1-22.

Costa, F & Guasti, M.T. (2017). Is Bilingual Education Sustainable? *Sustainability*, 13, 137660

Ferguson, G. (2006). *Language planning and education*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

نویسنده اول : بهمن یاسبلاغی شراهی بازخوانی نسبت دو پیشگاه زبانی در آموزش...

Gollan, T.H., Goldrick, C. (2012). Does bilingualism twist your toungo? *Cognition*,125(3):491-497.

Grant,A&Gottardo,A.(2008). Defining Bilingualism.*Ccanadian Language&Litracy Research Network*.1-7.

Hoadley, U., Muller,j.(2009). codes, pedagogy and knowledge: advances in bernsteinian sociology of education. Web.uct.ac.za/depts./educate/download/ cod.

Kokturk,S ,Cem,M &Uysal,N.M.(2016). Bilingualism and Bilingual Education, Bilingualism and Translational Action. *International Journal of Linguistics*,8(3):72-89.

Lew,S & Choi,J.(2020). Addressing unsolved educational problems about linguistically diverse children: perspectives of early childhood educators in South Korea. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*,25(4):1194-1211.

Méndez, M. T. (2012). “Language Rights as Collective Rights: Some Conceptual Considerations on Language Rights”, *Revista de Filosofía Política*.12, 109-118.

Montanari,S, Fischer,E &Aceves,D.(2021). Parental attitudes and activism reshape educational language policies: the surge of dual language programmes in California. *International Journal of Multilingualism*.19(2):190-209.

Moradi, M., & Miralmasi, A. (2020). *Pragmatic research method*. (F. Seydi, Ed.) (1st ed.). Tehran: School of quantitative and qualitative research. Retrieved from <https://analysisacademy.com/>

Morita-Mullaney,T, Renn,J & Chiu,M.M.(2022). Spanish language proficiency in dual language and English as a second language models: the impact of model, time, teacher, and student on Spanish language development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, Routledge, Taylor&Francis Group.

O’Sullivan. (2015). Bilingual Education-Mismatch between policy and practice in the UAE? *International Journal of Arts & Sciences*, 8(7):425-438.

Odugu, D. (2011). Education Language Policy Process in Multilingual Societies: Global Visions and Local Agendas in India, Nigeria and Unesco. *Dissertations*. Paper 166.

Rodríguez-Izquierdo, R.M. (2022). Monolingual ideologies of Andalusian teachers in the multilingual schools' context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(7):2482-2494.

Sadownick, A. R. (2001). basil Bernstein. paris, unesco: *international bureau of education* (4): 687-703.

Shoenoy, Sunaina. (2015). *Assessing English Language Learners in LI Canada and L2 english to identify student who are at risk for language learning disabilities*. Joint Doctor of Philosophy in Special Education with San Francisco State University.

Temiz, Z. (2022). Challenges and coping strategies for preschool teachers with children who cannot speak a majority language. *International Journal of Early Years Education*, 30(2):276-289.

Todor, E.M. (2021). Language Use during Romanian Classes in Bilingual Settings. A Qualitative Approach. *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 13(2):1-20.

Wei, B. (2018). *Dimensions of bilingualism*. Routledge.

Zeynep, A. Melis Cin, F. (2015). "Early Childhood Teachers' Involvement in Free Play Time with Kurdish Speaking Children in Bilingual Education Setting in Turkey." *In Early Childhood Education International Research Report*, edited by Laszlo Varga, 253-281. Sopron, Hungary: University of West Hungary Benedek Elek Faculty of Pedagogy.