

Semantic Representation of the Lived Experiences of Bilingual (Baluch) Students of Persian Language Education: A Phenomenological Study

J. Jahandideh¹, M. Arefi^{*} & A. Khorasani²

1. PhD Student of Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran
- * Corresponding Author: Associate Professor of Curriculum Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran. Email: M-Arefi@sbu.ac.ir
2. Associate Professor of Higher Education Development Planning, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Shahid Beheshti, Tehran, Iran

Abstract

Objective: The phenomenon of multilingualism has been one of the main problems of Iranian society. In our country, every year a large number of students enter primary school with fluency in their ethnic and native language and with little knowledge of Persian. But from the past up to now, our educational system has treated all children in the same language and has considered them all Persian-speaking. The present study aimed to semantically represent the lived experiences of bilingual (Baluch) primary school students in Persian language education.

Materials and Methods: The approach of the present study is qualitative research and phenomenological method has been used and its data have been collected through semi-structured interviews. Data analysis was performed using the thematic content analysis method. Participants in this study were primary school students in Saravan who were selected by purposive sampling method from the fourth, fifth, and sixth grades of elementary school who were studying in 2019-2020.

Discussion and Conclusion: In-depth analysis of students' perspectives leads to the identification and categorization of seven organizing themes, including: students' attitudes toward school with three basic themes: educational place, emotional-social place and educational place; effects of native language application in school with three basic themes of meaningful learning, deep perception and strong feeling; barriers to use the native language in school with the basic theme of costing native language education; the position of the native language in school with four basic themes: informal using, insignificant using, compulsion to use the official language and ignoring the native language; The initial feeling of entering school with two basic themes of negative emotions and defense mechanisms; the effects of not using native language in school with three basic themes of superficial learning, weakness in learning and negative emotions and the position of native language with two basic themes were respected and identified.

Keywords: Persian Language Education, Bilingualism, Qualitative Approach, Primary Schools.



DOI: 10.52547/MPE.15.1.193
ISSN: 2423-5261
E-ISSN: 2538-6344

مدیریت و برنامه ریزی در نظام های آموزشی

بهار و تابستان ۱۴۰۱
دوره ۱۵، شماره ۱ (پیاپی ۲۸)
صفحات: ۲۱۲-۱۹۳

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۱/۹ بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۴/۶
پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۴/۹ چاپ مقاله: ۱۴۰۱/۱/۱

بازنمایی معنایی تجارب زیسته دانش آموزان دوزبانه (بلوچ) از آموزش به زبان فارسی: یک مطالعه پدیدارشناسی

جواد جهان‌دیده^۱، محبوبه عارفی^۲ و اباصلت خراسانی^۲

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

* نویسنده مسئول: دانشیار برنامه‌ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران
M-Arefi@sbu.ac.ir

۲. دانشیار برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

هدف: پدیده چند زبانی از دیرباز یکی از مسائل اصلی جامعه ایرانی بوده است. در کشور ما هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک به زبان فارسی وارد دبستان می‌شوند؛ اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با این همه کودک برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی‌زبان می‌داند. هدف پژوهش حاضر، بازنمایی معنایی تجارب زیسته دانش‌آموزان دوزبانه (بلوچ) ابتدایی از آموزش به زبان فارسی بود.

مواد و روش‌ها: رویکرد حاکم بر پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی بوده و روش پدیدارشناسی در آن به کار گرفته شده است. داده‌های پژوهش به روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شده‌اند و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای مضمونی انجام گرفت. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، دانش‌آموزان مقطع ابتدایی شهرستان سراوان بوده است که با روش نمونه‌گیری هدفمند از بین پایه‌های چهارم، پنجم و ششم ابتدایی که در سال ۱۳۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند، انتخاب شدند.

بحث و نتیجه‌گیری: تحلیل عمیق دیدگاه‌های دانش‌آموزان، موجب شناسایی و دسته‌بندی هفت مضمون سازمان‌دهنده شامل؛ نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (با سه مضمون پایه مکان پرورشی، مکان عاطفی-اجتماعی و مکان آموزشی)؛ اثرات کاربرد زبان مادری در مدرسه (با سه مضمون پایه یادگیری معنادار، ادراک عمیق و احساس قوی)؛ موانع به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه (با مضمون پایه هزینه‌بری آموزش زبان مادری)؛ جایگاه زبان مادری در مدرسه (با چهار مضمون پایه استفاده غیررسمی، استفاده ناچیز، اجبار بر استفاده زبان رسمی و نادیده گرفتن زبان مادری)؛ احساس اولیه ورود به مدرسه (با دو مضمون پایه احساسات منفی و مکانیسم‌های دفاعی)؛ اثرات عدم استفاده زبان مادری در مدرسه (با سه مضمون پایه یادگیری سطحی، ضعف در یادگیری و هیجانات منفی) و جایگاه زبان مادری (با دو مضمون پایه محترم شمردن و هویت بخشی) گردید.

کلیدواژه‌ها: آموزش به زبان فارسی، دوزبانه‌گی، رویکرد کیفی، مدارس ابتدایی.

مقدمه

جهان قرن بیست و یکم، جهان تولید و پیشرفت علم و دانش، ازدیاد جمعیت، جهانی‌شدن و ... است. فرایند جهانی شدن اهمیت مرزها و حوزه کشور-ملت‌ها را با چالش روبه‌رو ساخته است به طوری که تمامی دولت‌های ملی درصدد حفظ تمامیت خود در قالب دولت-ملت برآمده‌اند (بابیوردی و کریمیان، ۱۳۹۳). یکی از مباحث مهم مربوط به فرآیند جهانی شدن، مسئله بقاء یا تداوم هویت‌های ملی، قومی و زبانی در جریان حرکت عظیم اقتصاد و فرهنگ جهانی است. متخصصان بر این باورند که فرآیند جهانی شدن و به‌ویژه جهانی شدن فرهنگ به استقرار و حاکمیت یک فرهنگ بر گستره گیتی منجر می‌شود و فرهنگ‌های بومی و شیوه زیست خرده‌فرهنگ‌های قومی و حتی زبان آن‌ها به فراموشی سپرده می‌شود؛ اما واقعیت تحقق‌یافته که شاهد آن هستیم نشان می‌دهد که روند جهانی شدن به معنای فراموشی فرهنگ‌های بومی، قومی، زبانی و منطقه‌ای نیست؛ و حتی جهانی شدن موجب تقویت ظهور چارچوب‌های هویت‌های جمعی غیرملی گردیده که مهم‌ترین آن‌ها هویت‌های قومی و زبانی هستند (نساج، ۱۳۸۸).

زبان در ابتدایی‌ترین معنا یک وسیله‌ی ارتباطی به حساب می‌آید که موجب برقراری ارتباط بین افراد با هر قوم و نژادی می‌گردد که در این برداشت می‌توان زبان را تا حدودی با وسیله ارتباطی دیگر موجودات و حیوانات یکسان دانست اما زبان انسان‌ها فقط یک وسیله ارتباطی نیست بلکه وسیله بیان افکار، اندیشه‌ها، نگرش‌ها و شناخت آن‌ها از جهان خارج نیز است (صادقی، ۱۳۹۱). امروزه، افراد بسیار زیادی در سرتاسر دنیا به بیش از یک زبان سخن می‌گویند که ناشی از مسائل و نیازهای فرهنگی و اجتماعی متعدد جامعه امروز است. بیشتر ملت‌های دنیا چندزبانه‌اند. در واقع، به‌سختی می‌توان ملتی را یافت که تک‌زبانه باشد. در کشور ما هرساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک به زبان فارسی وارد دبستان می‌شوند؛ یعنی همه کودکان در سنین شش یا هفت‌سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به زبان فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با این همه کودک برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی زبان می‌داند (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). دانش‌آموزانی که زبان آموزش، زبان بومی آن‌ها نیست با مخالفت‌ها، ایدئولوژی‌ها و کلیشه‌های زیادی مواجهه هستند. آن‌ها با واقعیت‌های متغیری در جوامع خود که تنها بخشی از آن‌ها هستند و هم‌چنین پیام‌های فراگیری در تلویزیون، اخبار و رسانه‌های اینترنتی مواجهه هستند. این دانش‌آموزان در یک حالت انتقال ثابت قرار دارند. آن‌ها همواره در حال حرکت هستند و به‌طور مداوم میان فرهنگ‌ها (گاهی اوقات رقیب) و زبان‌های متفاوت قرار می‌گیرند (فریر^۱، ۲۰۰۰). این‌ها فقط در طول یک روز معمولی دانش‌آموز در مدرسه و هم‌چنین بعد از مدرسه در جامعه، در میان دوستان و در خانه با خانواده‌شان اتفاق می‌افتند. این دانش‌آموزان همیشه در حال تجربه یک سفر مسافرتی در طی یک روز واحد هستند (جانسون، ۲۰۱۹). در مناطق دوزبانه، برنامه درسی ارائه شده در قالب تکالیف یادگیری به دانش‌آموزان، برای معلم بامعنا است، درحالی که در مواردی برای دانش‌آموزان دوزبانه قابل‌درک و فهم نبوده و این سبب می‌گردد که جریان بازخورد به مسیری یک‌سویه بدل شده و فرایند یاددهی-یادگیری اثر مطلوب خود را از دست بدهد (تریور^۲، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، یادگیری زبان دوم (زبان غیرمادری در مناطق دوزبانه) یک تفاوت اساسی با یادگیری دیگر موضوعات درسی دارد؛ این تفاوت به خاطر نقش نگرش‌های یادگیرنده در یادگیری یک‌زبان خاص است، به‌گونه‌ای که نگرش مثبت یا منفی به یک‌زبان خاص و گویشوران آن در یادگیری آن زبان مؤثر است (یوسفی، عبادی و ساعدی، ۱۳۹۵). شکی نیست که این کودکان در مدرسه عملکرد مناسبی نخواهند داشت و در سال‌های اول ورود به مدرسه، با مشکلات زیادی روبه‌رو می‌شوند. عده زیادی از آنان در طی

سال‌های بعد، به دلیل نداشتن تسلط کافی به زبان آموزشی، دروس دیگر را نمی‌فهمند و از لحاظ علمی عقب‌مانده می‌شوند (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸). مشکلات دانش‌آموزان دوزبانه، معلول عوامل مختلفی است که هر کدام به نحوی زندگی تحصیلی و آموزشی وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (ضیا حسینی، ۱۳۸۷). زبان مادری کلید اساسی در تسهیل یادگیری حتی یادگیری زبان‌های دیگر است، عملاً بدون استفاده از زبان مادری فهم مفاهیم آموزشی برای دانش‌آموزانی که زبان مادری آنان با زبان رسمی متفاوت است غیرممکن است. نمی‌توان هدف نهایی سند توسعه آموزش «تضمین آموزش فراگیر و باکیفیت و ایجاد فرصت‌های یادگیری مادام‌العمر برای همه» را عملی کرد مگر آن‌که فرصت یادگیری به زبان مادری برای دانش‌آموزان در سنین پایین فراهم آید. متخصصان زبان معتقدند زمانی که زبان آموزش با زبان والدین، دوستان و محیط زندگی دانش‌آموز یکی باشد، یادگیری مواد آموزشی به سهولت اتفاق می‌افتد. با توجه به اینکه زبان مادری جزء جدایی‌ناپذیر هویت دانش‌آموزان است، ایجاد فضا برای استفاده و تقویت آن یک الزام اخلاقی است، زیرا تمامی تجربیات زندگی و یادگیری‌های پیشین دانش‌آموزان با زبان مادری آن‌ها کدگذاری شده است (بسملا، ۲۰۱۱).

کودکان در تمام بخش‌های ایران برای ورود به مدارس و یادگیری علم و تجربه یک محیط جدید روزشماری می‌کنند، حال سؤال این است چه می‌شود بعضی از دانش‌آموزان در مقطع اول ابتدایی در بخش‌هایی از ایران، در اولین روزهای شروع سال تحصیلی، رغبت و انگیزه حضور در مدرسه و یادگیری را از دست می‌دهند؟ آیا مشکل از ضعف سیستم آموزش ماست؟ آیا محیط مدرسه شباهتی هر چند اندک به خانه و جامعه‌ای که کودک در آن زندگی می‌کند، دارد و می‌توان آن را خانه دومی برای کودک در نظر گرفت و یا محیطی است کاملاً بیگانه با آنچه کودک تا آن سن به دست آورده است؟ چرا هر روز بر تعداد دانش‌آموزان ابتدائی ترک تحصیل‌کننده در مناطق غیرفارسی‌زبان، افزوده می‌شود؟

یکی از مهم‌ترین مسائل قابل طرح و بررسی در حوزه زبان، در جامعه چند زبانی ایران، تجربه گروه‌های زبانی به‌خصوص اقلیت‌های زبانی در چارچوب نهادهای مدرن است. از میان نهادهای مدرن، نهاد مدرسه شاید یکی از مهم‌ترین نهادهای باشد که بررسی‌اش از زاویه تجربه‌های زیسته زبانی، بایسته و لازم است. می‌توان ادعا کرد که مدارس در ایران، یکی از چند میدان و عرصه مدرنی است که آمیختگی زبانی در آن رخ می‌دهد. این حضور متنوع زبان‌ها در مدارس با اینکه حاصل پتانسیل‌های قابل‌اعتنایی برای غنای علمی-فرهنگی مدارس به‌خصوص به دلیل حضور زبان‌های متنوع و غنی قومی در مدارس است، اما با رویکردها و سیاست‌های غلط در مدارس و عدم توجه به زبان‌های محلی و تداوم بخشیدن به وضعیت کنونی این زبان‌ها را در نظام آموزشی کشور به حاشیه رانده است. از این‌رو، پژوهش حاضر درصدد بازنمایی معنایی تجارب زیسته دانش‌آموزان دوزبانه اقلیت (بلوچ زبان) از آموزش به زبان فارسی است.

تمامی نظام‌های آموزشی براساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه شکل گرفته‌اند، این تعاملات تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارند که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و ارزش‌های زبانی اشاره کرد (آبیدگون^۲ و آدبول^۳، ۲۰۱۳). زبان یکی از مهم‌ترین متغیرهای است که بر فرایند آموزش تأثیر می‌گذارد. زبانی که از طریق آن به دانش‌آموزان آموزش می‌دهیم، نقش حیاتی در رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان بازی می‌کند، زیرا دانش‌آموزان از طریق زبان ارتباط برقرار می‌کنند، تکالیف را انجام می‌دهند، ارزشیابی می‌شوند، مطالب را ارائه می‌دهند و مطالب را می‌خوانند (حمیدی‌زاده، فتحی و اجارگاه، عارفی و مهران، ۱۳۹۸). زبان وسیله اصلی ارتباط، تفهیم و تفاهم است؛ ولی برای کودکان دوزبانه، سد راه ارتباط، تفهیم و تفاهم می‌گردد. مشکل اصلی این دانش‌آموزان سوادآموزی نیست و در درک ریاضی، علوم و غیره مشکل ندارند. مشکل آن‌ها، این است که

نمی‌توانند به زبانی که معلم تکلم می‌کند، با او ارتباط ادراکی برقرار کنند (عراقی و خاتمی، ۱۳۹۱). استفاده از یک‌زبان خارجی به‌عنوان یک زبان آموزش باعث می‌شود زبان به‌جای کمک به معلمان و دانش‌آموزان به یک مانع تبدیل شود. جیمز کوک^۱ و ادی ویلیامز^۲ (۲۰۰۲) مطالعات متعددی (ماچینگایدز^۳ و همکاران، ۱۹۹۸؛ ناس سور^۴ و محمد^۵، ۱۹۹۸؛ نکامبا^۶ و کانیکا^۷، ۱۹۹۸) ذکر کرده‌اند که نشان می‌دهند که اکثر دانش‌آموزان مدارس ابتدایی قادر به خواندن مناسب زبان انگلیسی نیستند. کوک و ویلیامز (۲۰۰۲) ادامه می‌دهند، «اگر کودکان در کشورهای در حال توسعه در معرض زبان آموزش در خارج از مدرسه قرار بگیرند و اگر آموزش زبان آموزش در داخل مدرسه تأثیرگذار نباشد آموزش فاقد کیفیت اجتناب‌ناپذیر است (ص ۳۱۳).

طبق اعلامیه جهانی حقوق بشر والدین حق انتخاب نوع آموزشی را که باید به فرزندان‌شان داده شود را دارند. در بند یک ماده ۱۳ میثاق بین‌المللی حقوق اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی طرفین نیز موافقت کردند که آموزش باید به توسعه کامل شخصیت انسانی و حس حیثیت آن هدایت شود و احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی را تقویت کند. به همراه نظرات مطرح‌شده در بند یک ماده ۱۳ به نظر می‌رسد که آموزش در زبانی به غیر از مادری کودک، بی‌احترامی به هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های کودک را نشان می‌دهد. استفاده از زبان محلی در سیستم آموزشی باعث احترام به خود و افتخار به فرهنگ محلی می‌شود. با تقویت اهمیت زبان‌های محلی علاقه به دانش و فرهنگ محلی تقویت می‌شود (باباسی - ویلهیت^۸، ۲۰۱۰). بنا به گفته اسکتناب - کانگس^۹ (۲۰۰۰) زبان مهم‌ترین حق انسانی در آموزش برای افراد بومی و اقلیت‌ها است و اگر آن‌ها بخواهند خودشان را به‌عنوان افراد اقلیت بازتولید کنند زبان حقی بی‌قید و شرط برای آموزش در مدارس است.

تحقیقات نشان می‌دهد که آموزش از طریق زبان‌های محلی، آموزش و یادگیری را بهبود می‌بخشد و مزایای قابل توجهی برای جامعه دارند. در پژوهشی الله کرمی و صحرایی (۱۳۹۹) با عنوان مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نشان دادند که هر دو گروه معلمان و مدیران نسبت به استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش نگرش مثبتی داشته‌اند.

نتایج پژوهش محمدی، اصغر خانی و میرعباسی (۱۳۹۹) نشان داد که آموزش به زبان مادری سبب بالا رفتن نشاط اجتماعی بین دانش‌آموزان دوزبانه می‌گردد. مک لئود^{۱۰}، راین^{۱۱}، پارت^{۱۲}، ژاگ^{۱۳} و سیگوین^{۱۴} (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «مدل‌بندی توسعه واژگان بین کودکان چندزبانه پیش‌دبستانی و انتقال به مدارس ابتدایی» نشان دادند که توسعه مقدار واژگان در طی زمان برای همه کودکان، با حرکت تدریجی از پیش‌دبستانی به مدارس ابتدایی رخ می‌دهد. یک تفاوت معنادار بین کودکان تک‌زبانه با کودکان چندزبانه که از عدم بلوغ زبان از آن یاد می‌شود با ملاحظه مقدار واژگان در مدارس ابتدایی و رشد واژگان پیش‌دبستانی تا مدارس ابتدایی مشاهده می‌شود.

مک وی^{۱۵}، وایلی^{۱۶} و مولهرن^{۱۷} (۲۰۱۹) نشان دادند که بین دانش‌آموزان دوزبانه مشابهت عملکردی

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. Cooke | 2. Williams |
| 3. Machingaidze | 4. Nassor |
| 5. Mohammed | 6. Nkamba |
| 7. Kanyika | 8. Babaci-Wilhite |
| 9. Skutnabb-Kangas | 10. MacLeod |
| 11. Ryan | 12. Parent |
| 13. Jacques | 14. Seguin |
| 15. McVeigh | 16. Wylie |
| 17. Mulhern | |

بالایی در حافظه کوتاه‌مدت و حافظه کاری وجود دارد. گامپ^۱، ورمیلنجر^۲ و دوم^۳ (۲۰۱۹) در پژوهشی کیفی نشان دادند که کودکان دوزبانه قادر به هماهنگ کردن خود با الگو مشاهده‌شده می‌باشند. مانگیلا^۴ (۲۰۱۹) تجربیات معلمان ابتدایی فیلیپین را در استفاده از زبان مادری بررسی کرد. پژوهش وی نشان داد نبود منابع رسمی به زبان مادری، آموزش ندیدن معلمان در استفاده از زبان مادری و عدم مطابق و همسانی معنایی برخی لغات در زبان مادری و زبان رسمی مهم‌ترین مشکلات در آموزش به زبان مادری است. علیزاده (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان داد که علت ترس کودکان دوزبانه از مدرسه بی‌انگیزگی است. افشاری، صادقی و هناره (۱۳۹۵) در پژوهش خود نشان دادند که ارائه بازخورد به زبان مادری در کلاس درس، تأثیر معنی‌داری بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه دارد و بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن آنان نداشته است. از سوی دیگر بازخورد به زبان بومی (کردی) به دانش‌آموزان دوزبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان مؤثر باشد. نورت تیللا^۵، کتونن^۶ و لونکا^۷ (۲۰۱۵) در تحقیق خود با عنوان «احساس شایستگی و خوش‌بینی به‌عنوان منبعی برای افزایش اشتیاق تحصیلی» به این نتیجه دست یافتند که احساس شایستگی در انجام کارهای تحصیلی و خوش‌بینی باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود (زاهد بابلان، کریمیان پور و دشتی، ۱۳۹۷). گونوک^۸ و کوزو^۹ (۲۰۱۵) در تحقیقی با عنوان «مدل‌سازی تأثیر محیط مدرسه بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان» به این نتیجه رسیدند که محیط مدرسه و امکانات فناورانه آن بر اشتیاق تحصیلی (رفتاری، شناختی و عاطفی) تأثیر دارد (زاهد بابلان، کریمیان پور و دشتی، ۱۳۹۷). ناوم^{۱۰} و سارا^{۱۱} (۲۰۱۴) نقش نگرش در عملی کردن استفاده از زبان مادری را بررسی کردند، نتایج پژوهش آنان نشان داد علی‌رغم وجود سیاست زبانی در استفاده از زبان مادری نگرش منفی افراد جامعه نسبت به زبان مادری یکی از عوامل کلیدی اجرایی نشدن اسناد مربوط به استفاده از زبان مادری در کشور کنیا است. آنان به عوامل دیگری هم‌چون تنوع زبان و لهجه، راهبردهای آموزشی متناقض و کمبود منابع نیز اشاره می‌کنند. نتایج آنان نشان داد والدین نگرش مثبتی نسبت به استفاده از زبان مادری ندارد، آنان معتقد بودند نهایتاً فرزندان‌شان برای پیدا کردن شغل خوب باید در زبان انگلیسی مهارت داشته باشند، به عبارتی آنان به‌جای فرآیند آموزش، از نتیجه و محصول نهایی آموزش نگران بودند. هانسیا^{۱۲} (۲۰۱۴) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود به بررسی نگرش‌های زبانی نسل اول و دوم ۴۷ فرد دوزبانه افغانی-آمریکایی و ایرانی-آمریکایی نسبت به زبان‌های دری و فارسی پرداخته است. یافته‌های حاصل از این پژوهش حاکی از آن بود که از نظر شرکت‌کنندگان پژوهش، زبان فارسی و سخنگویان آن دارای اعتبار اجتماعی بیشتری نسبت به زبان دری و سخنگویان آن هستند. باچور^{۱۳} (۲۰۱۴) دیدگاه دانش‌آموزان و معلمان را نسبت به زبان مادری و کاربرد آن در محیط‌های یادگیری را بررسی کرد. یافته‌های وی نشان داد بیشتر والدین و تقریباً نیمی از دانش‌آموزان درباره زبان مادری نگرش منفی دارند. ولی بیشتر معلمان نسبت به استفاده از زبان مادری در مدرسه دیدگاه مثبتی دارند. وی کمبود منابع و کتاب به زبان مادری (سیدما) در اتیوپی را مهم‌ترین چالش زبان مادری در شرایط کنونی می‌داند. قاسمی (۱۳۹۴) پژوهشی تحت عنوان بررسی میزان نابرابری فرصت‌های آموزشی دانش‌آموزان دوره راهنمایی استان ایلام انجام داده است. یافته‌های پژوهش نشان داد که فرصت‌های آموزشی مساوی و برابری برای دانش‌آموزان دوره تحصیلی

1. Gampe

3. Daum

5. Nurttila

7. Lonka

9. Kuzu

11. Sarah

13. Bachore

2. Wermelinger

4. Mangila

6. Ketonen

8. Gunuc

10. Naom

12. Hansia

راهنمایی وجود ندارد (پوشینه، نوبخت و حسین زاده، ۱۳۹۸). احمدخانی، نجفیان و کمری (۱۳۹۲) در پژوهشی به بررسی جایگاه و کاربرد زبان‌های فارسی و کردی در میان ۳۹۴ فرد دوزبانه در شهرستان شیروان چرداول پرداخته‌اند. یافته‌های حاصل از تحلیل آماری نشان داد که به‌طور کلی، آزمودنی‌ها در همه گروه‌های موردنظر، در موقعیت‌های رسمی از زبان فارسی و در موقعیت‌های غیررسمی از زبان کردی استفاده می‌نمایند. اجیب^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی نگرش دانشجویان درباره استفاده از زبان مادری در آموزش پرداخت، یافته‌های وی نشان داد بیشتر فراگیران در محیط‌های آموزشی از زبان رسمی استفاده می‌کنند، با این وجود آنان معتقدند زبان مادری‌شان نقش مهمی در جامعه ایفا می‌کند و به آن افتخار می‌کنند، هم‌چنین تأکید دارند که فرزندان‌شان را به استفاده از زبان مادری ترغیب می‌کنند. عزیزی و کهزادی (۱۳۹۳) در پژوهشی، خطاهای انشایی دانش‌آموزان دوزبانه پایه پنجم ابتدایی شهر سنندج تحلیل کردند. نتایج نشان داد که در نوشته‌های دانش‌آموزان مورد مطالعه انواع قابل توجهی از خطاهای نوشتاری زبانی -نحوی و زبانی-واژگانی مشاهده می‌گردد. از نظر نوع خطاها، خطای نحوی دانش‌آموزان بیش از خطای واژگانی آنان گزارش گردیده است. وانگ^۲ و هولکومب^۳ (۲۰۱۳) در تحقیق خود با عنوان «موقعیت مدرسه، انگیزش پیشرفت و اشتیاق تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که ادراک دانش‌آموزان از موقعیت مدرسه با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان پیش‌بین معنی‌دار اشتیاق تحصیلی است. فضلی (۱۳۸۹) در کتابی با عنوان «چرا بچه‌ها مدرسه را دوست ندارند» عوامل مؤثر بر کیفیت آموزشی را با استفاده از منابع پژوهشی تحلیل کرده است. او ویژگی‌های فردی کودکان، محیط خانواده، محیط فیزیکی مدرسه، تراکم دانش‌آموزان در کلاس، انتظارات معلم، قوانین مدرسه، کیفیت محتوای برنامه‌های درسی و سطح دانش و صلاحیت معلمان را از عوامل زمینه‌ساز ترس از مدرسه در دانش‌آموزان عنوان کرده و راهکارهای کاربردی برای کاهش مدرسه‌هراسی ارائه داده است. حاجیانی (۱۳۸۸) معتقد است هویت ملی و هویت قومی در میان اقوام ایرانی، قوت و برجستگی دارند و میان آن‌ها رابطه تعارض‌آمیزی وجود ندارد. کریمی و کبیری (۱۳۸۸) در پژوهش خود نشان دادند که کودکان دوزبانه در ایران دچار مشکل عقب‌ماندگی درسی خصوصاً در درس دیکته‌اند. البته این مشکلات در میان کودکانی که ساختار زبانی آن‌ها با ساختار زبان فارسی از نظر آوایی، واژگانی و نحوی تفاوت دارد بارزتر است.

روش‌شناسی پژوهش

انتخاب رویکرد انجام یک پژوهش، بر پایه جهان‌بینی و نوع مثال فکری یا پارادایم^۴ صورت می‌گیرد. این پژوهش در پارادایم تفسیرگرایی و به شیوه کیفی صورت گرفته است. تحقیق کیفی یک روش بین‌رشته‌ای، فرارشته‌ای و گاه ضد رشته‌ای است که انسان‌گرایی را با علوم طبیعی و انسانی مرتبط می‌سازد (دنزین^۵ و لینکلن^۶، ۲۰۱۰ به نقل از عباسی، حجازی و حکیم‌زاده، ۱۳۹۸). در پژوهش‌های کیفی محقق به دنبال کشف لایه‌های عمیقی از معنا، آن‌طور که توسط افراد مورد مطالعه تجربه و تفسیر می‌شود، دست به کنکاش و بررسی می‌زند. از پارادایم کیفی که مورد تمرکز ماست، متدولوژی (روش‌شناسی) خاصی حاصل می‌شود که در دل خود روش‌های مختلفی را برای پاسخ به سؤالات مورد اشاره ارائه می‌کند. از جمله این روش‌ها، پدیدارشناسی است. پدیدارشناسی طرحی نظام‌دار و دقیق که خاستگاه آن فلسفه است، به جلوه‌گری و نمایاندن ادراکات تجربه انسانی در مورد انواع پدیده‌ها می‌پردازد. پدیدارشناسی به جهان، آن‌چنان‌که به‌وسیله یک فرد زیسته، می‌شود نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد (چناری، ۱۳۸۴ به نقل از عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). پدیدارشناسی بر عمق تجربیات تأکید دارد و

1. Ajepe

3. Holcombe

5. Denzin

2. Wang

4. paradigm

6. Linciln

درک پژوهشگران را از تجربیات زندگی افزایش می‌دهد (رستمی، گراوندی و زرفشانی، ۱۳۸۹). جامعه پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دوزبانه شهرستان سراوان که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه، از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. پاتون^۱ (۲۰۱۵) نمونه‌گیری هدفمند را از روش‌های نمونه‌گیری غیرتصادفی دانسته که در آن از نمونه‌هایی استفاده می‌شود که در مورد موضوع اصلی پژوهش بیشترین اطلاعات را دارند (اصغرزاده، خراسانی و فراستخواه، ۱۳۹۵). در انتخاب نمونه‌ها، سه معیار در نظر گرفته شد؛ اول آنکه هر دو جنس زن و مرد در نمونه حضور داشته باشند؛ دوم آنکه حداقل چهار و پنج سال تجربه ورود به مدرسه را داشته باشند و سوم اینکه بتوانند تجربیات خود را توصیف و بیان کنند. هنگامی که پژوهشگر در پژوهش‌های کیفی برای ایجاد و توسعه نظریه، به جمع‌آوری، رمزگردانی و تحلیل داده‌ها در طی یک فرایند پیوسته اقدام می‌کند، به‌طور تدریجی در مورد حجم نمونه تصمیم‌گیری می‌نماید (حسن‌زاده، ۱۳۹۲)؛ بنابراین، حجم نمونه در این پژوهش با استفاده از معیار اشباع داده‌ها تعیین گردید، یعنی انتخاب نمونه‌ها تا جایی ادامه یافت که پژوهشگر دریافت داده‌های جدیدی به دست نمی‌آید و داده‌ها به اشباع رسیده‌اند. در نهایت، تعداد ۸ دانش‌آموز دوزبانه در این مطالعه شرکت نمودند. از میان ۸ دانش‌آموز دوزبانه شرکت‌کننده در پژوهش، ۱ نفر مرد و ۷ نفر زن بودند. از نظر تحصیلات پایه چهارم، پنجم و ششم بودند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۱۰ تا ۱۲ سال بود.

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته عمیق استفاده شد. پرسشنامه شامل ۵ سؤال درباره اطلاعات جمعیت‌شناسی بود و مصاحبه شامل سه مصاحبه مربوط به تاریخچه زندگی با ۹ سؤال و تجربه مدرسه با ۶ سؤال و معنی تجربه مدرسه با ۶ سؤال بود. از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا زمان و مکان مصاحبه را به‌دلخواه خود تعیین کنند. مدت‌زمان انجام مصاحبه‌ها از ۲۰ تا ۲۵ دقیقه متغیر بود. با اجازه مشارکت‌کنندگان و با اطمینان از محرمانه بودن، مصاحبه‌ها با استفاده از ابزارهای دیجیتال ضبط شد. در طول پژوهش نیز از کد مشخص به‌جای اسامی مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا اصل رازداری در پژوهش رعایت شود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش تحلیل مضمون بود. لذا ابتدا پاره‌گفتارهای مشارکت‌کنندگان استخراج گردید و توسط محقق به کدهای اولیه تبدیل گردید. سپس با دسته‌بندی کدهای اولیه، مضامین پایه استخراج و در ادامه با انتزاعی کردن دسته‌بندی‌ها، مضامین سازمان‌دهنده شکل گرفت.

صحت و استحکام مطالعه حاضر در سه محور ارزش واقعی، تداوم و مبنی بر واقعیت بودن ریشه دارد. ارزش واقعی به این معنا است که بیان حاصل از تجربه برای کسی که آن را به‌طور واقعی تجربه کرده است، قابل قبول باشد. در این پژوهش با مراجعه به شرکت‌کنندگان و به تأیید رساندن بیانیه‌های حاصله، این امر محقق شد و چنانچه در مواردی نظر شرکت‌کننده با نظر پژوهشگران متفاوت بود، کدها با نظر شرکت‌کننده اصلاح می‌شد. ثبات هنگامی به دست آمد که شرکت‌کنندگان پاسخ‌های نامتناقض و همسانی به سؤال‌های مشابه که در قالب‌های مختلف مطرح شده بود، می‌دانند. جهت واقعی بودن پژوهش و انجام فرایند آن، خالی از هرگونه تعصب، پژوهشگران تلاش نمودند تا هرگونه تعصب در مورد پدیده مورد پژوهش را در تمام مراحل مطالعه از خود دور سازند (فهامی، حسینی قوچانی، احسان‌پور و ضرغام، ۱۳۸۹).

یافته‌های پژوهش

با توجه به دیدگاه دانش‌آموزان مضمون‌های زیر به‌عنوان مضمون‌های سازمان‌دهنده تجربه آموزش به زبان فارسی در مدرسه شناسایی شدند:

الف) نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه: بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه

آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل مکان پرورشی، مکان عاطفی-اجتماعی و مکان آموزشی می‌باشند.

۱- مکان پرورشی: دانش‌آموزان اذهان داشتند که مدرسه دارای جایگاه ویژه‌ای در تربیت نسل جوان جامعه است و مکانی پاک و مقدس است. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان در مصاحبه این‌گونه بیان کرده است:

«به نظر من مدرسه یک مکان مقدسی است که برای تربیت اشرف مخلوقات در نظر گرفته شده است بنابراین چنین مکانی سزاوار آن است که با وضو و پای راست وارد آن بشویم؛ و با دعای بسم‌الله و توکلت الی الله وارد کلاس بشویم» (م.ک، ۱)

۲- مکان عاطفی-اجتماعی: دانش‌آموزان حضور در مدرسه را فرصتی برای خوب زندگی کردن، فضای برای پیدا کردن دوستان جدید و دنیای جدیدی توصیف می‌کردند به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان در مصاحبه اظهار داشت:

«به نظر من مدرسه خیلی جای خوبی است مدرسه به‌عنوان یک دنیای جدید و یک خانواده جدید است» (م.ک، ۲)

۳- مکان آموزشی: مشارکت‌کنندگان مدرسه را مکانی ایمن برای آموزش و یادگیری و هم‌چنین کسب تجربه‌ها جدید و رشد ذهنیت توصیف می‌کردند. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مصاحبه اظهار داشت: «انسان در اثر تعامل با هم‌کلاسی‌ها و معلمان تجربه‌های جدیدی را کسب می‌کند» (م.ک، ۳)

جدول ۱. کدهای مضمون سازمان‌دهنده نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه	مکان پرورشی	جایگاه تربیت نسل مکان مقدس تربیتی
	مکان عاطفی-اجتماعی	شادی و دوری از خیالات پیدا کردن دوستان فرصت زندگی خوب
	مکان آموزشی	فضای جدید پرورش ذهنیت کسب تجربه

ب) اثرات کاربرد زبان مادری در مدرسه: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده اثرات کاربرد زبان مادری در مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل یادگیری معنادار، ادراک عمیق و احساس قوی می‌باشند.

۱- یادگیری معنادار: دانش‌آموزان زبان مادری را زبانی می‌دانند که ساختار آن در ذهن نقش بسته است و به‌کارگیری آن در مدرسه باعث تسهیل یادگیری، ماندگاری طولانی‌مدت مطالب در ذهن، انسداد یادگیری طوطی‌وار، تسهیل یادگیری سایر زبان‌ها در مدرسه می‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان در مصاحبه اظهار داشت:

«زبان مادری مانند یک ظرف بزرگ است که تمام زبان‌های دیگر را در برمی‌گیرد یعنی تا ما با زبان مادری خود مفاهیم و چیزها را یاد نگیریم آن یادگیری عمیق نمی‌شود. تمام ابهاماتی که ما در زبان‌های دیگر مواجه می‌شویم با زبان مادری می‌توانیم به مفهوم واقعی و آسان آن برسیم» (م.ک، ۲).

۲- ادراک عمیق: اکثر مصاحبه‌شوندگان بیان داشتند که به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه باعث

۲۰۲ بازنمایی معنایی تجارب زیسته دانش‌آموزان دوزبانه (بلوچ) از آموزش به زبان فارسی: یک مطالعه پدیدارشناسی

فراگیری معنا و مفهوم درس، فهم مطلب و آشنا شدن با مطالب درسی می‌شود. برای مثال مصاحبه‌شونده‌ای بیان داشت:

«باید در بعضی موارد زبان بلوچی را به کار ببریم و با توضیح آن‌ها به کمک زبان بلوچی آن واژه‌های نامأنوس را برای آن‌ها قابل فهم کنیم (م.ک، ۱)

۳- احساس قوی: مشارکت‌کنندگان بر این باور بودند که به کارگیری زبان مادری در مدرسه باعث تمرکز حواس، بیان راحت احساسات و برقراری ارتباط راحت‌تر باهم زبانان می‌شود. به‌عنوان مثال یکی از مشارکت‌کنندگان بیان داشت:

«زبان مادری باعث می‌شود که من بتوانم بهتر حواسم را در کلاس جمع کنم و بهتر بتوانم یاد بگیرم» (م.ک، ۴).

جدول ۲. کدهای مضمون سازمان‌دهنده اثرات کاربرد زبان مادری در مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
اثرات کاربرد زبان مادری در مدرسه	یادگیری معنادار	سازگاری با ساختار ذهن جذب بالا یادگیری به میزان زیاد یادگیری به قصد کاربرد تسهیل یادگیری فقدان فراموشی ماندگاری بالا شمول پذیری تکمیل‌کنندگی پیشرفت زیاد غنای فهم
	ادراک عمیق	یادگیری معنا و مفهوم آشنا کردن نامأنوس‌ها فهم مطالب
	احساس قوی	تسهیل ارتباط تمرکز حواس بیان‌کنندگی

پ) موانع به کارگیری زبان مادری در مدرسه: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده موانع به کارگیری زبان مادری در مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون شامل هزینه بری آموزش زبان مادری است.

۱- هزینه‌بری آموزش زبان مادری: دانش‌آموزان دلیل این‌که در مدارس زبان مادری آن‌ها مورد استفاده قرار نمی‌گیرد را هزینه بالای آموزش زبان مادری، کمبود افراد مجرب برای آموزش زبان مادری و نبود منبع تألیف شده در حوزه آموزش زبان مادری می‌دانند. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «اگر قرار باشد که در هر منطقه و مدرسه به زبان مادری آن منطقه تدریس کنند باید کلی هزینه کند و افراد مجرب برای این کار داشته باشند» (م.ک، ۵)

جدول ۳. کدهای مضمون سازمان‌دهنده موانع به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
موانع به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه	هزینه برای آموزش زبان مادری	هزینه زیاد آموزش زبان مادری هزینه انتشار کتاب‌ها به زبان اقوام

ت) جایگاه زبان مادری در مدرسه: بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده جایگاه زبان مادری در مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل استفاده غیررسمی، استفاده ناچیز، اجبار بر استفاده زبان رسمی و نادیده گرفتن زبان مادری می‌باشند.

۱- استفاده غیررسمی: دانش‌آموزان بر این باورند اگرچه زبان مادری به‌صورت رسمی در مدرسه مورد استفاده قرار نمی‌گیرد ولی آن‌ها در زنگ‌های تفریح و هنگام بازی با همکلاسی به‌صورت غیررسمی از زبان مادری استفاده می‌کنند. به‌طور مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:
«در مدرسه ما با دوستانمان زنگ‌های تفریح و ورزش وقتی بازی می‌کنیم با همدیگر به زبان بلوچی صحبت می‌کنیم» (م.ک، ۳).

۲- استفاده ناچیز: دانش‌آموزان معتقدند که اگرچه دبیران اغلب اوقات با زبان رسمی صحبت می‌کنند ولی گاهی اوقات به‌صورت محدود به ما اجازه تکلم به زبان مادری در کلاس اول ابتدایی و ارائه کنفرانس به زبان مادری می‌دهند. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:
«فقط سال اول چون هنوز آشنایی زیادی به زبان فارسی نداشتیم بعضی وقت‌ها به ما اجازه حرف زدن بلوچی می‌دادند» (م.ک، ۶)

۳- اجبار بر استفاده زبان رسمی: مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که اولیای مدرسه ما را مجبور می‌کردند که با زبان فارسی صحبت کنیم و اگر متوجه می‌شدند که ما با زبان بلوچی صحبت می‌کنیم به ما گوش زد می‌کردند که با زبان فارسی صحبت کنیم و اگر این کار را نمی‌کردیم گاهی مواقع با تنبیه مواجه می‌شدیم. برای مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:

«گاهی اوقات معلمان ما که بیشتر غیربومی بودند از ما می‌خواستند به بلوچی حرف نزنید و زبان فارسی حرف بزنید» (م.ک، ۲)

۴- نادیده گرفتن زبان مادری: مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که زبان مادری آن‌ها در مدرسه مورد بی‌توجهی قرار گرفته است و فاقد جایگاه تعریف‌شده است. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:
«احساس می‌کنم در محیط‌های آموزشی مثل مدرسه زبان مادری جایگاهی ندارد و به فراموشی سپرده شده است» (م.ک، ۳).

ث) احساس اولیه ورود به مدرسه: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده احساس اولیه ورود به مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل احساسات منفی و مکانیسم دفاعی می‌باشند.

۱- احساسات منفی: دانش‌آموزان اظهار داشتن اولین روزهای ورود به مدرسه برایشان همراه با استرس، اضطراب و گریه بود. یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:

«من اصلاً دوست نداشتم به مدرسه بروم چون احساس می‌کردم که با مدرسه رفتن دیگر نمی‌توانم بازی بکنم و یا به گردش بروم» (م.ک، ۷).

جدول ۴. کدهای مضمون سازمان‌دهنده جایگاه زبان مادری در مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
جایگاه زبان مادری در مدرسه	استفاده غیررسمی	استفاده از زبان مادری در زنگ تفریح صحبت کردن با دوستان با زبان مادری صحبت با زبان مادری با همکلاسی‌ها
	استفاده ناچیز	ارائه کنفرانس به زبان مادری استفاده از زبان مادری در کلاس اول
	اجبار بر استفاده از زبان رسمی	تنبیه برای استفاده از زبان مادری ممانعت از صحبت با زبان مادری تأکید قوانین رسمی بر استفاده زبان فارسی اجبار بر درس خواندن با زبان دیگر ناتوانی مجریان آموزش در استفاده زبان مادری اجبار معلمان بر به‌کارگیری زبان رسمی
	نادیده گرفتن زبان مادری	زبان تمام مدارس ایران فارسی زبان آموزش کل مدارس فقدان توجه فقدان جایگاه فاقد جای تعریف‌نشده

۲- مکانیسم‌های دفاعی: مشارکت‌کنندگان بیان داشتند که به علت ترس و استرس زیاد حاضر به مدرسه رفتن نبودند ولی والدین آن‌ها را مجبور به مدرسه رفتن می‌کردند و آن‌ها هم برای کاستن اضطراب با یکی از اولیا به مدرسه می‌رفتند. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «چند وقت مادر بزرگم مرا به مدرسه می‌برد و با من وارد کلاس می‌شد من را تحویل معلم می‌داد و با کلی وعده و وعید برمی‌گشت خانه من هم در کلاس با معلم و دانش‌آموزان تنها بودم» (م.ک، ۸).

جدول ۵. کدهای مضمون سازمان‌دهنده احساس اولیه ورود به مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
احساس اولیه ورود به مدرسه	احساسات منفی	ترس حس غربت از دست دادن بازی با رفتن به مدرسه ورود به دنیای ناشناخته گره کردن اضطراب حس منفی
	مکانیسم‌های دفاعی	روزهای ناخوش آیند رفتن به همراه ولی وابسته بودن به مادر

ج) اثرات عدم استفاده زبان مادری در مدرسه: بر اساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده اثرات عدم استفاده زبان مادری در مدرسه دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل یادگیری سطحی، ضعف در یادگیری و هیجانات منفی می‌باشند.

۱- یادگیری سطحی: دانش‌آموزان بیان داشتند که عدم به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه باعث حفظ مفاهیم و عدم مشارکت و اظهارنظر در مباحث درسی می‌شود. برای مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت: «من به‌عنوان یک کودکی که به زبان رسمی مسلط نیستم می‌خواهم مطالب درس را به زبان مادری بیان

کنم اما چون مجبور هستم آن را به زبان رسمی بیان کنم از گفتن مطلب مورد نظر صرف‌نظر می‌کنم و این بارها باعث شده تا در گفت‌وگوها و بحث‌های کلاسی اظهار نظر نکنم» (م.ک، ۳).

۲- ضعف در یادگیری: مشارکت‌کنندگان اظهار داشتند که عدم به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه منجر به حاشیه روی و فاصله‌گیری از درس و خستگی ذهنی می‌شود. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:

«ما برای بیان کردن خواسته‌هایمان و نیازهایمان چقدر فکرمان به حاشیه‌ها می‌رفت برای بیان کردن آن‌ها چقدر از درس هم فاصله می‌گرفتیم، فکرمان به‌جای اینکه بیشتر به درس و یادگیری آن باشد فکرمان به نحوه بیان کردن خواسته و نیازمان و بیان احساس خودمان بود» (م.ک، ۲)

۳- هیجانات منفی: اغلب دانش‌آموزان اظهار داشتند که عدم به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه بی‌علاقگی نسبت به مدرسه، بیگانه شمردن زبان فارسی، ناتوانی در بیان احساسات، فشار روانی در پی داشته است. برای مثال یکی از دانش‌آموزان بیان می‌کند:

«ما با زبان فارسی به راحتی نمی‌توانستیم احساسات خود و خواسته خود را بیان کنیم» (م.ک، ۷)

جدول ۶. کدهای مضمون سازمان‌دهنده اثرات عدم استفاده زبان مادری در مدرسه (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون‌های پایه	مضمون‌های اولیه
مضمون سازمان‌دهنده	حفظ مفاهیم منفعل بودن
	خستگی سریع زمان بری فهم فاصله‌گیری از درس ناتوانی در بیان منظور کاهش علاقه زبان بیگانه ناتوانی در بیان احساس احساس غریبی ورود به دنیای متفاوت فضای استرس‌زا
اثرات عدم استفاده زبان مادری در مدرسه	هیجانات منفی

چ) جایگاه زبان مادری: براساس دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش، در زمینه تجربه آموزش به زبان فارسی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان‌دهنده جایگاه زبان مادری دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل محترم شمردن و هویت بخشی می‌باشند.

۱- محترم شمردن: اغلب دانش‌آموزان احترام زیادی قائل هستند و به آن افتخار می‌کنند و به پاس داشت آن تأکید دارند زیرا که بر این باورند آن یک منبع فرهنگی با ارزش است. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان بیان داشت:

«زبان مادری خود را دوست دارم و آن را پاس می‌دارم و از آن به‌عنوان یک میراث به نحو احسن نگهداری می‌کنم» (م.ک، ۸).

۲- هویت بخشی: مشارکت‌کنندگان بر این باورند که زبان هویت و شناسنامه ما است که ما را به دیگران معرفی می‌کند. به‌عنوان مثال یکی از دانش‌آموزان اظهار داشت:

«زبان مادری زبانی است که نشان می‌دهد ما چه کسی هستیم و از چه شهری از چه طایفه‌ای از چه قومی، زبان مادری تنها یک زبان نیست بلکه یک دنیایی هست که ما با آن شناخته می‌شویم درواقع مثل شناسنامه و هویت ما است که معرف همه چیز ماست» (م.ک، ۴)

جدول ۷. کدهای مضمون سازمان‌دهنده جایگاه زبان مادری (منبع یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان‌دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
جایگاه زبان مادری	محترم شمردن	ارزشمند آرامش‌دهنده فخر آور میراث فرهنگی غرور آور بیان احساسات
	هویت بخشی	اصالت فرهنگی نمایان‌گر هویت شناسنامه

بحث و نتیجه‌گیری

امروزه در دنیای در حال پیشرفت، به تعامل بیشتری بین افراد با فرهنگ‌ها، عقاید و زمینه‌های متفاوت نیاز داریم. جوامع دیگر در یک جزیره فعالیت نمی‌کنند، بلکه مردم بخشی از یک اقتصاد جهانی هستند که بر سر دستیابی به منافع باهم رقابت دارند. به همین دلیل است که دولت‌ها و سازمان‌ها باید تنوع را در نظر بگیرند و بپذیرند (وانگامه^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). از طرفی دیگر همچنان که ساختار سیاست، اجتماع و فرهنگی جامعه بین و درون جوامع، شهرها و مناطق مختلف کشور روبه‌روز متنوع می‌شود، مدارس نیز چون در بطن جامعه فعالیت می‌کنند، به‌طور فزاینده‌ای متنوع می‌شوند و دانش‌آموزانی را آموزش می‌دهند که از طیف وسیعی از زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی، نژادی و قومی و مذهبی و زبانی می‌آیند (لمبی و کلمن، ۲۰۰۷). از این‌رو با توجه به اینکه محیط مدارس دارای ترکیب متنوع از افراد با تفاوت‌ها و فرهنگ‌های خاص خود می‌باشد، لزوم توجه به بحث آموزش این افراد بیش‌ازپیش احساس می‌شود.

دوزبانگی همواره از مسائلی بوده که بر فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است و به‌عنوان پدیده‌ای شناخته می‌شود که در همه نقاط جهان مصداق دارد. این پدیده بیشتر ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد و مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. دوزبانگی به‌عنوان پدیده‌ای تأثیرگذار بر فرایندهای آموزشی مناطق دوزبانه، علاوه بر اینکه می‌تواند در تقابل با زبان رسمی مورد آموزش، چالش‌هایی را به‌ویژه در آموزش به کودکان ایجاد نماید، به‌عنوان یک فرصت نیز ظرفیت‌های بالایی در آموزش مناطق دوزبانه ایجاد می‌نماید (عربی و سلطانی، ۱۳۹۷). این پژوهش با هدف بازنمایی معنایی تجارب زیسته دانش‌آموزان دوزبانه (بلوچ) ابتدایی از آموزش به زبان فارسی انجام گرفت. پس از استخراج کدهای اولیه و مضمون‌های پایه از مصاحبه‌های انجام شده با دانش‌آموزان، با توجه به مضمون‌های پایه، بازنمایی معنایی تجربه زیسته آموزش به زبان فارسی تحت عنوان مضمون‌های سازمان‌دهنده نام‌گذاری شد. مضمون‌های پایه شناسایی شده که شامل ۱۸ مضمون بودند، در ۷ مضمون سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. درواقع با توجه به تجربه‌های دانش‌آموزان ابتدایی از آموزش به زبان فارسی ۷ مضمون سازمان‌دهنده استخراج شد که این مضمون‌ها دارای ۱۸ مضمون پایه می‌باشند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت آموزش به زبان فارسی برای دانش‌آموزان دوزبانه (بلوچ) حاوی مضمون‌های مختلفی است که فهم تجربه زیسته آن‌ها را توصیف می‌کند.

روان‌شناسان معتقدند که انسان موجودی است که بنا بر تجربه خود در خصوص پدیده‌های مختلف می‌اندیشد و قضاوت می‌کند. حاصل این اندیشه‌ورزی و قضاوت، نگرشی است که در ذهن انسان شکل می‌گیرد. گاه نگرش فرد به یک موضوع مثبت است و گاه منفی و حتی ممکن است یک فرد در خصوص

یک موضوع اصطلاحاً «نظری نداشته باشد». گاه نگرش فرد مبتنی بر اطلاعات دقیق و قابل اعتماد است و گاه نگرش صرفاً از برخی داده‌های پراکنده و حتی نادرست شکل می‌گیرد. صرف‌نظر از درستی و نادرستی نگرش‌های مختلف انسان، آنچه اهمیت دارد این است که نگرش بر رفتار تأثیر می‌گذارد (چمبرز^۱ و ترودگیل^۲، ۲۰۰۴). براساس یافته‌های پژوهش نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه مثبت است و از دیدگاه آن‌ها مدرسه دارای جایگاه ویژه‌ای در تربیت نسل‌ها، مکانی پاک و مقدس، فرصتی برای خوب زندگی کردن و مکانی برای آموزش و یادگیری است. این یافته با یافته‌های پژوهش گونوک و کوزو (۲۰۱۵)، وانگو هولکومب (۲۰۱۳)، الله کرمی و صحرایی (۱۳۹۹) و نورت تیلان، کتونن و لونکا (۲۰۱۵) همخوانی دارد.

نگرش به دوزبانگی در گذشته و تأثیر آن بر شناخت و هوش، نگرشی منفی بود، چرا که دوزبانگی را عامل بسیاری از مشکلات از قبیل فشار بر مغز، مانعی برای یادگیری درست زبان غالب جامعه، بحران هویت، سردرگمی ذهنی، ناتوانی در تفکر مؤثر و حتی اسکیزوفرنی می‌دانستند (بیکر، ۲۰۰۱)؛ اما در سال‌های اخیر پژوهشگران به مزایای دوزبانگی به‌ویژه در حوزه نظام‌های آموزشی پرداخته‌اند. از دیدگاه آن‌ها استفاده از زبان مادری در نظام‌های آموزشی زمینه ارتقای فرهنگی و هویتی افراد را فراهم می‌آورد و باعث می‌شود نوعی یکپارچگی بین فرهنگ محلی و برنامه درسی به وجود آید که در نتیجه آن دانش‌آموزان نگرش مثبتی به فرهنگ خود نیز پیدا خواهند کرد. این موضوع باعث مشارکت بیشتر والدین در فعالیت‌های مدرسه می‌شود، چرا که در این صورت آنان نظام آموزشی را بخشی از جامعه و فرهنگ توده می‌دانند (علیدو^۳، بالی^۴، بروک-اوتنه^۵، دیالو^۶، هیو^۷ و ولف^۸، ۲۰۰۶). از دیدگاه مشارکت‌کنندگان تحقیق، یادگیری به کمک زبان مادری باعث تسهیل بهتر یادگیری، ماندگاری طولانی مدت مطالب درسی در ذهن، انسداد یادگیری طوطی‌وار، فراگیری معنا و مفهوم درس، تمرکز حواس و ارتباط بهتر می‌شود. این یافته را یافته‌های پژوهش محمدی، اصغر خانی و میرعباسی (۱۳۹۹)، مک لنود و همکاران (۲۰۱۹)، مک وی و همکاران (۲۰۱۹)، گامپ و همکاران (۲۰۱۹) و افشاری و همکاران (۲۰۱۶) تأیید می‌کند.

صاحب‌نظران حوزه تعلیم و تربیت بر این باورند که آموزش چندزبانه ایده بدی نیست، اما امری غیرعملی است آن‌ها می‌گویند به‌کارگیری چند زبان مادری مختلف در سیستم آموزشی به دو دلیل ممکن نیست: اول اینکه این کار، کاری سنگین و پرهزینه است و باعث می‌شود که اقلیت‌ها که عمدتاً در نواحی مرزی ایران ساکن هستند که ثروت کمتری نسبت به مناطق فارسی‌زبان دارند، با چنین برنامه‌هایی فقیرتر شوند. هم‌چنین با توجه به تعداد بالای زبان‌های مورد تکلم در ایران و هم‌چنین ماهیت چندزبانه‌ی هر استان با زبان‌ها و گویش‌های مختلف، اگر غیرمنصفانه نباشد غیرممکن است (کلان، ۲۰۱۹). از دیدگاه شرکت‌کننده پژوهش هزینه بالای آموزش با زبان مادری در هر منطقه، کمبود افراد مجرب برای آموزش زبان مادری و نبود منبع تألیف شده در حوزه آموزش زبان مادری از مهم‌ترین موانع به‌کارگیری زبان مادری در مدرسه است. این یافته با یافته‌های پژوهش مانگیلا (۲۰۱۹)، ناثوم و سارا (۲۰۱۴) و باچور (۲۰۱۴) و قاسمی (۱۳۹۴) همخوانی دارد ولی باید یادآور شد آموزش دوزبانه اگرچه از نظر لوازم آموزشی و یادگیری هزینه‌های برای دولت ایجاد می‌کند، اما در عمل، دانش‌آموختگانی به جامعه وارد می‌شوند که هم بر زبان رسمی و هم بر زبان مادری تسلط دارند. هزینه آموزش عمومی برای هر دانش‌آموخته موفق که به زبان اقلیتی آموزش دیده است، کمتر از دانش‌آموختگانی است که از این امکان بهره‌مند نبوده‌اند^۹.

1. Chambers

2. Trudgill

3. Alidou

4. Boly

5. Brock-Utne

6. Diallo

7. Heugh

8. Wolff

9. See: United Nations Forum on Minority Issues Compilation of Recommendations of the First Four Sessions 2008 to 2011, 2011:11.

دانشمندان علوم زیستی معتقدند که سرعت انقراض زبان‌ها به مراتب بیش از سرعت انقراض گونه‌های گیاهی و جانوری است. پروفیسور «سادلند»، متخصص گونه‌های زیستی، اظهار می‌دارد که هرچند بیشتر تهدیدهای که پرندگان و پستانداران در معرض آن‌ها هستند به‌طور کامل برای مردم شناخته شده هستند، به نظر می‌رسد که زبان‌ها بیشتر در معرض تهدید و خطر نابودی باشند. در طی پانصد سال گذشته حدود ۴/۵ درصد از کل زبان‌های دنیا ناپدید شده‌اند در حالی که در این مدت تنها ۱/۳ درصد از گونه‌های پرندگان و ۱/۹ درصد از پستانداران از میان رفته‌اند. از سال ۱۶۰۰ تاکنون از میان ۱۷۶ زبان قبایل آمریکای شمالی ۵۲ زبان خاموش شده‌اند و از ۲۳۱ زبان بومیان استرالیا نیز ۳۱ زبان منقرض گشته‌اند. بدون شک عوامل زیادی در تغییر زبان مؤثرند و غالب زبان‌شناسان به عوامل تقریباً مشابهی در این زمینه اشاره کرده‌اند. گرایمز (۲۰۰۲) عمده‌ترین دلایل تغییر زبان را فشار والدین جهت آموزش زبان معتبر به فرزندان، بلاهای طبیعی یا حوادث ایجاد شده توسط انسان نظیر جنگ، اخراج یا مهاجرت افراد از یک جامعه به جامعه دیگر و استفاده از زبان دوم به‌عنوان زبان آموزشی ذکر می‌کند. استفاده از زبان دوم در مدارس به‌عنوان زبان آموزشی منجر به تغییر زبان اول در سطح گسترده می‌شود. به‌عنوان مثال در کشور فیلیپین، پس از استقلال (سال ۱۹۷۲) افراد علاوه بر زبان بومی‌شان زبان «تاگالوک» را به‌عنوان زبان دوم می‌آموزند و همین مسئله موجب افزایش اعتبار زبان تاگالوک گشته تا جایی که امروزه عده‌ای تاگالوک را به‌عنوان زبان اول می‌آموزند در حالی که خود از تاگالوک نیستند (مدرسی و بشیر نژاد، ۱۳۸۸). در این وضعیت زبان دوم جایگزین زبان اول دانش‌آموزان می‌شود به‌مرور زمان زبان اول به خاموشی می‌گراید. اولیا مدرسه می‌تواند سیر این جایگزینی را به‌وسیله به‌کارگیری صرف زبان دوم و بی‌توجهی به زبان مادری و اول دانش‌آموزان تسری بخشد. دانش‌آموزان در مصاحبه‌های خود اظهار داشتند که آن‌ها مجاز به استفاده از زبان مادری در فضاهای رسمی مدرسه نبوده‌اند و فقط می‌توانستند از زبان مادری خود در فضاهای غیررسمی نظیر زنگ‌های تفریح و ورزش استفاده کنند. دانش‌آموزان همچنین بیان داشتند اولیا مدرسه آن‌ها را مجبور به استفاده از زبان دوم می‌کردند و اگر کسی استفاده نمی‌کرد با تنبیه مواجهه می‌شود. این یافته با یافته‌های پژوهش احمدخانی و همکاران (۱۳۹۲) و هانسیا (۲۰۱۴) همسو است.

ورود کودک به مدرسه یک حادثه است، چرا که از لحاظ شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است. حال اگر زبان مدرسه نیز از زبان دانش‌آموز فاصله زیاد داشته باشد ابعاد این حادثه گسترده‌تر و آثار منفی آن در زندگی تحصیلی دانش‌آموز بیشتر خواهد شد. دانش‌آموزان سال‌های اول ابتدایی در سرتاسر ایران روزهای آخر شهریور برای ورود به مدرسه و یادگیری علم و تجربه یک محیط جدید روزشماری می‌کنند ولی روزهای اول مدرسه برای همه به یک شکل پیش نمی‌رود در مناطق فارس‌نشین دانش‌آموزان زود با محیط سازگار می‌شوند و در بعضی از مناطق ایران بعضی از دانش‌آموزان در اولین روزهای شروع سال تحصیلی رغبت و انگیزه حضور در مدرسه را از دست می‌دهند (یزدانی و همینی، ۱۳۸۳). دانش‌آموزان شرکت‌کننده در مصاحبه اذعان داشتند که اولین روزهای مدرسه برایشان همراه با استرس، اضطراب، گریه بود و برای کاستن فشار از مکانیسم‌های نظیر همراهی با والدین استفاده می‌کردند. این یافته با یافته‌های پژوهشگرانی هم‌چون علیزاده (۱۳۹۵) و فضل‌ی (۱۳۸۹) مطابقت دارد.

در برخی جوامع، دوزبانگی برای کودکان یک ضرورت به حساب می‌آید، نه یک انتخاب و این جامعه است که این محیط را به آن‌ها تحمیل می‌کند و برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می‌یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست (شریف، نوروزی و موسوی‌زاده، ۱۳۹۱). در شیوه‌های مرسوم آموزش و پرورش ایران اغلب به مسائل دوزبانگی توجه کافی نمی‌شود و این عاملی مهم در افت تحصیلی و حتی کسب نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در مسابقات بین‌المللی هم‌چون تیمز و پرز در مقایسه با دانش‌آموزان دیگر کشورهاست. مشکلات یادگیری دانش‌آموزان علاوه بر اینکه موجب کسب نمرات پایین در دروس می‌شود،

باعث کاهش اعتماد به نفس، نگرش منفی نسبت به خود و مدرسه، سرخوردگی، صرف هزینه‌های زیاد جهت جبران مشکلات پیش‌آمده از طرف خانواده و سیستم آموزشی، اتلاف زمان بیشتر جهت آموزش و یادگیری توسط معلمان و والدین، ترک تحصیل، از دست دادن موقعیت‌های اجتماعی و فرصت‌های شغلی نیز می‌شود (ایزدی، ۱۳۸۸). دانش‌آموزان شرکت‌کننده در تحقیق اظهار داشتند که عدم استفاده زبان مادری در مدرسه باعث حفظ طوطی‌وار مفاهیم، عدم مشارکت فعال در مباحث کلاسی، حاشیه روی و فاصله‌گیری از درس، خستگی ذهنی، بی‌علاقگی نسبت به مدرسه، بیگانه شمردن زبان فارسی، ناتوانی در بیان احساسات و فشار روانی می‌شود. این یافته مورد تأیید یافته‌های پژوهش‌های عزیز و کهزادی (۱۳۹۳)، افشاری و همکاران (۱۳۹۵) و کریمی و کبیری (۱۳۸۸) است.

در طول تاریخ، اقوام مختلف با زبان‌های متفاوت در کنار هم در قالب یک ملت، زندگی مسالمت‌آمیزی داشته‌اند. باگذشت زمان، تعلق هر زبان به قومی خاص، نمود بیشتری یافته و به‌مرور، مبنای شناسایی و هویت آن قوم شده است. هویت فرد و زبانی که به آن سخن می‌گوید غیرقابل تفکیک هستند. زبان‌ها به گویشوران خود وابسته هستند؛ نمی‌توان به آن‌ها جداگانه نگریست. زبان‌ها سازندگان قدرتمند عضویت گروهی هستند. شما همانی هستید که می‌گویید. سیر جیمز هینار، رهبر قبایل مائوری «زلاندنو»، احساسات خود درباره زبان مائوری را چنین بیان می‌کند: زبان نیروی حیاتی، فرهنگ و قدرت ما مائورایی هاست. وقتی زبانی می‌میرد دیگر چه چیزی برای ما باقی می‌ماند؟ (شادمان و بایکان، ۱۳۹۸). دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها بیان داشتند که احترام زیادی برای زبان مادری خودشان قائل هستند و به آن افتخار می‌کنند و آن را هویت و شناسنامه خود می‌دانستند. این یافته با برخی از یافته‌های پژوهشگرانی هم‌چون اجیب (۲۰۱۴) و حاجیانی (۱۳۸۸) مطابقت دارد.

با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان پیشنهادهایی ارائه داد: برگزاری دوره‌های ضمن خدمت آشنایی با زبان مادری برای معلمان غیربومی؛ گنجاندن دروسی به زبان مادری دانش‌آموزان در مدرسه؛ پرورش باورهای مثبت معلمان در دوره‌های تربیت‌معلم نسبت به زبان مادری دانش‌آموزان دوزبانه، استخدام معلمان بومی برای هر منطقه، دادن اختیارات به استان‌ها به‌ویژه استان‌های دوزبانه جهت تدوین کتب درسی به زبان مادری؛ تشویق معلمان بر به‌کارگیری زبان مادری در کنار زبان رسمی در تدریس و درنهایت فعال کردن ظرفیت‌های مغفول واقع شده مهدکودک و آمادگی‌ها در مناطق دوزبانه برای آشنا کردن دانش‌آموزان به زبان رسمی امری ضروری است.

منابع

- Abbasi, F. Hejazi, A., & Hakimzadeh, R. (2020). The lived experience of elementary school teachers of the opportunities and challenges of teaching in the student education network (SHAD): a phenomenological study. *Journal of Research in Teaching*, 8(3): 1-23. [In Persian].
- Abidogun, B.G., & Adebule, O.I. (2013). *Contributions of mother tongue education in early childhood education*. In 1st Annual International Interdisciplinary Conference, Portugal Proceedings, 267-272.
- Afshari, A. Sadeghi, N., Henareh, R. (2016). Effect of feedback in native and formal Language on advancing reading and writing of bilingual students. *Journal of Education and Evaluation*, 9 (24): 111-126. [In Persian]
- Ahmad Khani, M. R. Najafian, A., & Kamri, M.R. (2014). A comparative study of the status and use of Persian and Kurdish languages in bilingual people in Shirvan Chardavol. *Bimonthly of Linguistic Essays*, 5(21). [In Persian].
- Ajepe, I. (2014). Investigating the Attitude of Undergraduate Students Towards the Use of Mother Tongue. *International Journal on Studies in English Language and Literature*, 2(7): 122-130.

- Alidou, H., Boly, A., Brock-Utne, B., Diallo, Y.S., Heugh, K., & Wolff, H.E. (2006). *Optimizing learning and education in Africa: The language factor*. Paris: ADEA.
- Alizadeh, H. (2016). *Psychology and education of students with special needs*. Tehran: Arasbaran Publications, fifth edition. [In Persian].
- Allahkarami, A., Sahraei, M. (2020). Comparing the attitudes of teachers and educational administrators about the use of mother tongue in education, *Quarterly Journal of Teaching Research*, 8(1): 38-58. [In Persian].
- Arabil, A., & Soltani, A. (2018). Explaining the Characteristics of Desired Teaching and Learning Methods of Elementary Curriculum in Bilingual Regions from Teachers' Point of Views. *Journal of Research in Teaching*, 6(1): 79-98.
- Asgharzadeh, N., Khorasani, A., & Farasatkah, M. (2017). Consequences of Internationalization and Using Farsi as the Only Language of Instruction in Iran's Higher Education System: Content Analysis. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 9 (17): 159-179.
- Azizi, N., & Kohzadi, M. (2014). Analysis of writing errors among bilingual grade-5 students of primary schools in Sanandaj. *Journal of Research in Teaching*, 2(1): 19-32. [In Persian].
- Babaci-Wilhite, Z. (2010). *Why is the choice of the language of instruction in which students learn best seldom made in Tanzania?* In: Brock-Utne, B. Desai, Z. & Qorro, M. (Eds.), *Educational Challenges in Multilingual Societies: LOITASA Phase Two Research* (pp. 281-305). Cape Town, South Africa: African Minds.
- Bachore, M.M. (2014). Mother Tongue Based (MTB) Classroom Instruction: The Attitudes and Perceptions of School Community in Sidama Zone. *International Journal of Sociology of Education*, 3(2): 118-135.
- Baibordi, E., & Karimian, A. (2015). The Globalization of culture and its impact on national identity. *Journal of International Relations*, 7(28): 77-101. [In Persian].
- Baker, C. (2001). *Foundation of bilingual education and bilingualism* (3rd. edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Bismilla, V. (2011). Creating Space for Students' Mother Tongues in College Classrooms. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 1(1): 1-27.
- Chambers, J.K., & Trudgill, P. (2004). *Dialectology*. Cambridge. Cambridge University Press.
- Cooke, J., & Williams, E. (2002). Pathways and labyrinths: Language and education in development. *TESOL Quarterly*, 36: 297-322.
- Ehteshami, T., & Mousavi, S.G. (2009). Comparison of academic achievement of students in bilingual areas with monolingual students in Isfahan province in the academic year 2008-2009. *Educational Research Monthly Educational Research Paper*, Vol. 119. [In Persian].
- Fahami, F., Hoseini Ghojani, S., Ehsanpour, S., & Zargham, A. (2010). The lived experience of infertile women from female infertility. *The Iranian Journal of Obstetrics, Gynecology and Infertility*, 13(4): 45-53. [In Persian].
- Fazli, R. (2010). *Why do children not like school?*. Tehran: Kourosh Publications, first edition. [In Persian].
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Gampe, A., Wermelinger, S., & Daum, M.M. (2019). Bilingual Children Adapt to the Needs of Their Communication Partners, Monolinguals Do Not, Child Development. *January/February*, 90(1): 98-107.
- Hajjani, I. (2010). *Sociology of Iranian Identity*. Tehran: Strategy Research Institute. [In Persian].
- Hamidzadeh, K., Fathivajargah, K., Arefi, M., & Mehran, G. (2019). Multicultural education: Reflection on the Best Practice of successful teachers in schools. *Journal of School Administration*, 7(1): 163-181. [In Persian].
- Hansia, A. (2014). *Language Attitudes of First and Second Generation Afghan- Americans and Iranian-Americans towards Dari and Persian*. Master Thesis, New Mexico: University of New Mexico.
- Hasanzade, R. (2014). *Research methods in behavioral sciences*. 16th Pub. Tehran: Savalan. [In Persian].
- Iraqi, S.M., & Hatami, S.A. (2012). *Investigating the Literacy Problems of Bilingual Students*

- in Primary School*. National Conference on Bilingualism (Challenges and Solutions). [In Persian].
- Izadi, S. (2010). Comparison of the performance of bilingual and monolingual students in the second grade of elementary school. *Proceedings of the National Conference on Bilingualism and Education: Challenges, Prospects and Solutions*. Research Institute of Education, Tabriz Applied Education Research Center. [In Persian].
- Jansen, E.A. (2019). *navigating internal and external borderlands: the experience of emergent bilingual cape Verdean middle school students*. ProQuest Number: 13807312.
- Kalan, A. (2019). Who is afraid of multilingual education?. Translated by *Hiva Weiss*, 13: 978-1-78309-61, USA. [In Persian].
- Karimi, A.A., & Kabiri, M. (2010). *Comparison of bilingual and monolingual students in reading status based on the international study of PIRLS reading progress*. Proceedings of the Bilingual and Educational Conference: Challenges, Perspectives and Solutions. Institute for Educational Studies. [In Persian].
- Lumby, J., & Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. Sage.
- MacLeod, A.A., Ryan, N.C., Parent, S., Jacques, S., & Seguin, J.R. (2019). Modelling vocabulary development among multilingual children prior to and following the transition to school entry. *Intrernational journal of bilingual education and bilingualism*, 22(4).
- Mangila, B.B. (2019). Institutionalizing a Mother Tongue-Based Approach in Teaching Multicultural Classrooms: A Closer Look at Elementary Teachers' Experiences. *Asia Pacific Journal of Education, Arts and Sciences*, 6(2): 34-39.
- McVeigh, C., Wylie, J., & Mulhern, G. (2019). Verbal and visuospatial working memory in immersion-educated bilingual children. *Intrernational journal of bilingual education and bilingualism*, 22(4).
- Modarressi, Y., & Bashir Nejad, H. (2010). Why and How Languages Die?. *Journal of Literary Text Research*, 10(30): 83-106. [In Persian].
- Mohammadi, A., Askarkhani, A.M., & Mir Abbasi, S.B. (2020). The effect of the right to education in the mother tongue as a fundamental right on the vitality and social adjustment of bilingual students. *Journal of Teaching Research*, 8(1): 26-242. [In Persian].
- Naom, N., & Sarah, A. (2014). Mother Tongue in Instruction: The Role of Attitude in the Implementation. *International Journal of Research In Social Sciences*, 4(1): 77-87.
- Nesaj, H. (2010). Globalization and Ethnic Identity in Iran. *Journal of Theoretical Policy Research*, No. 5. [In Persian].
- Poushaneh, K., Nobakht, M.B., & Hoseinzadeh, M. (2020). The Realization of Equal Educational Opportunities in Tehran Elementary Schools Based On the Law of Fifth National Development Plan. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 12 (2): 157-180.
- Roštami, F., Gravandi, Sh., & Zarafshani, K. (2011). Phenomenology of students' experiences in establishing business (Case study: Students of agricultural and natural resources campus of Razi University in Kermanshah). *Journal of Entrepreneurship Development*, 4(14): 87-105. [In Persian].
- Sadeghi, A. (2012). Characteristics and requirements of formulating a multicultural curriculum in Iran; investigating changes and offering guidelines. *Quarterly of strategy and culture*. 17 (18): 93-121. [In Persian].
- Shadman, K., & Baikan, A. (2019). Bilingualism in the Iranian educational system. *Pooyesh Quarterly in Humanities Education*, 3(10): 45-63. [In Persian]
- Sharif, M., Norouzi, R.A., & Mousavizadeh, M.M. (2013). Feasibility Study of Bilingual Curriculum in Primary Education: A Case Study of East and West Azerbaijan Provinces. *Curriculum Research Quarterly*, No.1: 33-58. [In Persian]
- Skutnabb-Kangas, T. (2000). *Linguistic human rights and teachers of English*: In: Hall, J. K & Eggington, W. G (Eds.), *The Socio Politics of English Language Teaching* (pp. 22-44). Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Wang, M.T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Education Research Journal*, 47: 633-662.

- Wangombe, J.G., Wambui, T.W., Muthura, M.W., Kamau, A.W., & Jackson, S.M. (2013). Managing Workplace Diversity: A Kenyan Perspective. *International Journal of Business and Social Science*, 4(16): 199-218.
- Yazdani, S., & Hemini, M. (2005). Cognitive, Educational and Emotional Consequences of Bilingualism. *Khabar Pooyesh Journal*, No. 3, Applied Research Institute of Education, Tabriz. [In Persian].
- Yousefi, N., Ebadi, S., & Saedi, M. (2017). Investigating the L2 motivation of the undergraduate students from the perspective of the "L2 motivational self system". *Journal of Research in Teaching*, 5 (3): 1-21, [In Persian].
- Zahed Babalan, A., Karimianpour, G., & Dashti, A. (2018). The relationship between quality of life in school and students' academic motivation with regard to the mediating role of academic self-concept. *Quarterly Journal of Educational Studies*, 3. [In Persian].
- Zia Hosseini, M. (2009). *Fundamentals of Linguistics*. Tehran: Rahnama Publications. [In Persian].