

## Representation Bilingual students' expectations of the formal curriculum

Javad Jahandideh<sup>1</sup>, Mahboubeh Arefi<sup>2</sup>, Abasalat Khorasani<sup>3</sup>

پذیرش مقاله : ۱۴۰۰/۰۳/۲۶

دریافت مقاله : ۱۳۹۹/۱۲/۰۵

Accepted Date: 2021/06/16

Received Date: 2021/02/23

### Abstract

#### Introduction

The world of the 21st century is the world of production and advancement of science and knowledge, population growth, globalization, and so on. Globalization sees the world as a single place where local communities, especially individuals, are forced to accept their existence as part of a larger whole. One of the most important and serious issues related to the process of globalization is the issue of survival or continuity of identities. Experts believe that the process of globalization leads to the establishment and domination of a culture over the universe and indigenous cultures are forgotten; But the realized reality we are witnessing shows that the process of globalization does not mean the forgetting of indigenous, ethnic, linguistic and regional cultures; And even globalization has strengthened the emergence of frameworks of non-national collective identities, the most important of which are ethnic and linguistic identities.

Education, learning and upbringing in any cultured society are closely related and reciprocal. There are different approaches to culture, each approach offering specific patterns of education. Educational systems are based on a set of interactions between parents, teachers, students and community members. These interactions are influenced by many factors, including social and cultural factors such as language and linguistic values. Language is one of the most important variables that affects the learning process. The language through which we teach students plays a vital role in their cognitive, emotional, and moral development as students communicate, perform assignments, are evaluated, present, and read through language.

Language is part of one's identity and culture, and the local language should reinforce both through school. Local languages improve teaching and learning and have significant benefits for the community. Using the local language in the education system builds self-respect and pride in the local culture. By strengthening the

1. Phd student of curriculum studies, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

2. Associate Professor, Education Department, Shahid Beheshti, Tehran, Iran.

Corresponding Author:

m-arefi@sbu.ac.ir

3. Associate Professor, Education Department, Shahid Beheshti, Tehran, Iran.

importance of local languages, interest in local knowledge and culture is strengthened. Today, many people around the world speak more than one language, which is due to the various cultural and social issues and needs of today's society. Most nations of the world are multilingual. In fact, it is difficult to find a nation that is monolingual. In bilingual areas, the curriculum presented to students in the form of learning assignments is meaningful to the teacher, while in some cases it is not comprehensible to bilingual students, causing the flow of feedback to become one-way and the learning-learning process to be effective. Lose yourself. Students who do not speak their native language face many oppositions, ideologies, and stereotypes. They are confronted with changing realities in their communities that are only partial, as well as pervasive messages on television, news, and online media. These students are in a constant state of transition. They are constantly on the move, constantly interacting with different (sometimes competing) cultures and languages. Therefore, the main question in this research is:

What do bilingual students expect from the official school curriculum?

Sub-questions:

- What are the goals of bilingual students expecting to learn from the formal school curriculum?  
What content do bilingual students expect to learn from the formal school curriculum?  
What methods do bilingual students expect to receive from the formal school curriculum?
- What kind of assessment do bilingual students expect from the formal school curriculum?

### Methods

The present research has been done in the paradigm of interpretiveness in a qualitative way and with a phenomenological method. The study population included all bilingual students of Saravan city who were studying in the 2019-2020 academic year. Purpose-based sampling was used to select the studied samples. The sample size in this study was determined using the data saturation criterion, which means that the selection of samples continued until the researcher did not receive new data and the data was saturated. Finally, 18 bilingual students participated in this study.

### Findings

#### 1. Objectives

- A. plynrg education in the mother tongue in the early years of elementary school
- Simuaanoous use of mothrr ongue nnd formll dduaaooa in school
- Taahhnrng an o&lllll ll nguagl bffore nnnrrnrng shhool
- Taahhnrng . hrrr aanguag(( ( rr bbccnnd Engiish) in hle curruudum

#### 2. Content

- ee sgg of tt hncc-linguistic content in official content
- Combinnrg formll and hhhnic oonnni in hle curruudum
- Incuuson of cusooms and ... ncc-linguistic culture in the official content

- Emphasize on the official and linguistic content;
- Exclusion of linguistic content
- The role of official and regional content
- Inclusion of linguistic content in the curriculum

### 3. Teaching methods and strategies

- Using traditional methods
- Applying a participatory and collaborative approach
- Simultaneous use of languages
- Use of mother tongue in the early years of school
- Rethinking the language of instruction
- Rethinking the role of the teacher
- Awareness and avoidance of teacher discrimination against bilingual students
- Avoidance of making fun of bilingual students by the teacher
- Support for bilingual students

### 4. Evaluation

- Evaluation of the curriculum
- Pay attention to the validity of exams and scoring in measuring students' learning
- Accuracy of quantitative tests
- Use of oral evaluation
- Inclusion of qualitative evaluation
- Use of formative evaluation
- Pay attention to the quality and method of evaluation

### Discussion

Based on the theoretical and empirical foundations of this research, ignoring linguistic diversity in the curriculum of multilingual countries is seen as something far from reality and full of problems. This requires study and analysis and appropriate action for convergence and coherence, and one should not distance oneself from social realities by masking this diversity. In other words, linguistic diversity requires a kind of policy-making and planning that recognizes this kind of diversity and pluralism in various fields and provides the necessary context for attention. Obviously, this bedrock needs to provide the necessary cultural and educational contexts through the educational system. In this regard, the basic mission of the education system is to design a curriculum responsive to multilingual characteristics; Because if minority languages are neglected, it can lead to many social problems and challenges. Therefore, curriculum planners should consider the expectations of bilingual students in the curriculum when designing the curriculum so that the curriculum is meaningful to them.

**Keywords:** Formal education, bilingual (Baluchi-Persian), minority students, primary schools.

## بازنمایی انتظارات دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی

جواد جهاننیده<sup>۱</sup>، محبوبه عارفی<sup>۲\*</sup>، اباصلت خراسانی<sup>۳</sup>

### چکیده

**هدف:** پژوهش حاضر باهدف بازنمایی انتظارات دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی صورت گرفته است تا روایت آن‌ها را از این موضوع نشان دهد.

**روش:** به همین منظور از رویکرد کیفی و طرح پدیدارشناسی و مصاحبه نیمه سازمان یافته جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند از میان دانش آموزان دوزبانه استان سیستان و بلوچستان شهرستان سراوان انجام شده؛ که تعداد آن‌ها پس از اشباع داده‌های به دست آمده ۱۸ نفر است. مصاحبه‌ها با اجازه دانش آموزان ضبط و بر روی کاغذ پیاده شده و با استفاده از روش تحلیل محتوای مضمونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

**یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی انتظار آموزش زبان مادری در سال‌های اولیه ابتدایی و زبان رسمی در سال‌های بعدی؛ به کارگیری هم‌زمان آموزش با زبان مادری و رسمی در مدرسه؛ یاددهی سایر زبان‌ها (عربی و انگلیسی) در برنامه درسی؛ طرح مطالب قومی - زبانی در محتوا رسمی؛ گنجاندن آداب و رسوم و فرهنگ قومی - زبانی در محتوا رسمی؛ تدوین محتوای رسمی منطقه‌ای؛ بهره‌گیری معلم از روش‌های مختلف؛ به کارگیری هم‌زمان زبان رسمی و مادری؛ برخورد عادلانه و به‌دوراز تبعیض معلم نسبت به دانش آموزان دوزبانه؛ استفاده از ارزشیابی شفاهی؛ استفاده از کارپوشه در یادگیری و توجه به ارزشیابی روزانه و ماهانه را دارند.

**واژه‌های کلیدی:** آموزش رسمی، دانش آموزان دوزبانه، برنامه درسی، مدارس ابتدایی.

۱. دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

۲. دانشیار برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

m-arefi@sbu.ac.ir

\* نویسنده مسئول: ایمیل نویسنده مسئول

۳. دانشیار برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

## مقدمه و بیان مساله

جهان قرن بیست و یکم، جهان تولید و پیشرفت علم و دانش، ازدیاد جمعیت، جهانی شدن و ... است. جهانی شدن جهان را به مثابه یک مکان واحد قلمداد می کند که در آن جوامع محلی، به ویژه افراد مجبورند موجودیت خود را به عنوان جزئی از یک مجموعه بزرگ تر بپذیرند (Nasiri, 2009)) فرایند جهانی شدن اهمیت مرزها و کشور- ملت ها را با چالش روبه رو ساخته است به طوری که تمامی دولت های ملی در صدد حفظ تمامیت خویش در قالب دولت- ملت برآمده اند (Babivardi & Karimian, 2014)) یکی از مباحث مهم و جدی مربوط به فرآیند جهانی شدن، مسئله بقاء یا تداوم هویت ها است. متخصصان بر این باورند که فرآیند جهانی شدن به استقرار و حاکمیت یک فرهنگ بر گستره گیتی منجر می شود و فرهنگ های بومی به فراموشی سپرده می شود؛ اما واقعیت تحقق یافته که شاهد آن هستیم نشان می دهد که روند جهانی شدن به معنای فراموشی فرهنگ های بومی، قومی، زبانی و منطقه ای نیست؛ و حتی جهانی شدن موجب تقویت ظهور چارچوب های هویت های جمعی غیر ملی گردیده که مهم ترین آن ها هویت های قومی و زبانی هستند (Nesaj, 2009)) بر اساس نگرش نسبی گرایی فرهنگی<sup>۱</sup> انسان ها ذاتاً نسبت به یکدیگر پست تر یا برتر نیستند، آن ها فقط با یکدیگر متفاوت اند (Banks, 2008) به نقل از (Hamidizadeh, Fathivajargah, Arefi, & Mehran, 2019) از یک سو افراد، هویت گروهی را مبنایی برای خود تعریفی می دانند و عضویت در گروه قومی و فرهنگی حس تعلق و وابستگی متقابل در آن ها ایجاد می کند و از سوی دیگر فرهنگ های گوناگون موجود در یک جامعه در واقع اجزای سازنده فرهنگ ملی آن جامعه هستند و هویت ملی افراد در گرو تعامل صحیح و مطلوب فرهنگ های گوناگون آن جامعه می باشد (Grant & portera, 2011)) آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه ای با فرهنگ، ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند (Sadeghi, 2013)) رویکردهای مختلفی درباره فرهنگ وجود دارد که هر رویکرد، الگوهای خاصی از آموزش و تربیت را عرضه می کند. به طور کلی تمامی این دیدگاه ها را می توان در دو نگاه کلی طبقه بندی کرد. نگاه اول، نگاه کلاسیک و نگاه دوم، نگاه نوین به مسئله فرهنگ است. نگاه اول بر اشتراکات و وحدت فرهنگی تمرکز دارد و در صدد ارائه الگوی فرهنگی غالب و همسانی برای تمامی اعضا جامعه است. بر اساس این رویکرد وظیفه نظام آموزشی نیز توسعه و ترویج یک الگوی همسان ساز و یکنواخت از فرهنگ در بین تمامی افراد و گروه های یک جامعه است (Crow, 2005). نگاه دوم به فرهنگ با توجه

به گوناگونی و تفاوت‌ها تعریف و تفسیر می‌شود. آموزه‌های این الگو بیان‌کننده این باور است که اگرچه افراد و گروه‌هایی که متعلق به یک جامعه هستند دارای اشتراکات فرهنگی خاصی هستند، اما در کنار این اشتراکات از گوناگونی‌ها و تفاوت‌هایی نیز از نظر قومی، مذهبی، نژادی، جغرافیایی و تاریخی برخوردارند (Valimaa & Ylijoki, 2008). بر اساس این رویکرد وظیفه نظام آموزشی توجه و احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج تمامی آن‌ها دوشادوش با فرهنگ رسمی و مشترک است (Manning, 2005). نظام‌های آموزشی بر اساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش آموزان 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 (Abidogun & Adebule, 2013). از طریق آن به دانش آموزان آموزش می‌دهیم، نقش حیاتی در رشد شناختی، عاطفی و اخلاقی آنان بازی می‌کند، زیرا دانش آموزان از طریق زبان ارتباط برقرار می‌کنند، تکالیف را انجام می‌دهند، ارزشیابی می‌شوند، مطالب را ارائه می‌دهند و مطالب را می‌خوانند (Hamidizadeh, Fathivajargah, Arefi & Mehran, 2019).

زبان بخشی از هویت و فرهنگ فرد است و زبان محلی باید هر دوی آن‌ها را از طریق مدرسه تقویت کند. این با استدلال (Rwantabagu, 2011) بر پایه مطالعه بوروندی جای که او اظهار می‌کند " مالکیت زبان و فرهنگ شخصی یک حق و امتیاز است و اعضای نسل جوان نباید این حق و امتیاز محلی را انکار کنند، همان‌طور که در ماده ۲۷ اعلامیه حقوق بشر پیش‌بینی شده است مطابقت دارد (United Nations, 1948). اعلامیه جهانی حقوق بشر در سال ۱۹۴۸ به‌عنوان استاندارد عمومی برای تمام مردم و کشورها اعلام شده است. این اعلامیه سعی دارد تا با کمک آموزش و تعلیم و تربیت احترام به حقوق و آزادی‌ها ملی و بین‌المللی را ترویج دهد تا بتواند شناخت و رعایت جهانی و مؤثر آن‌ها را در بین مردم تضمین کند. اعلامیه جهانی حقوق بشر فهرستی از حقوق اساسی برای هر کسی در جهان و هر نژاد، رنگ، جنس، زبان، مذهب، سیاست یا دیگر عقاید، اصالت ملی یا اجتماعی، مالکیت، تولد و یا وضعیت دیگر تعیین می‌کند. طبق اعلامیه جهانی حقوق بشر هر کسی حق تحصیل دارد. تحصیل باید حداقل در مراحل ابتدایی آزاد باشد. آموزش باید به توسعه کامل شخصیت انسان و تقویت احترام به حقوق بشر و آزادی‌های اساسی هدایت شود. آن باید درک، تحمل و دوستی میان همه کشورها و همه گروه‌های نژادی یا مذهبی را ترویج دهد و فعالیت‌های سازمان ملل را برای حفظ صلح بیشتر افزایش دهد. در این اعلامیه تصریح بیان شده است که والدین حق انتخاب نوع آموزش را دارند

که باید به فرزندان آن‌ها داده شود. در بند ۱ 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 ۱ ماده ۱۳ به نظر می‌رسد که آموزش در زبانی به‌غیراز مادری کودک، بی‌احترامی به هویت فرهنگی، زبان و ارزش‌های کودک را نشان می‌دهد.

بنا به گفته اسکنتاب- کانگس (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 حقیقی‌بودن شرط برای آموزش می‌باشد (Skutnabb-Kangas, 2000). به گفته (Bourdieu, 1977) توانایی عملکرد خوب در مدرسه و در جامعه به برخی از عوامل پیرامونی مانند آموزش والدین، تعداد کتاب‌ها در خانه، میزان خواندن کودک و میزان صحبت با کودک وابسته است (Bourdieu, 1977). (Loona, 1996) می‌نویسد: "کودکان با میزان مساوی از دانش وارد مدرسه نمی‌شوند... تفاوت در تجربیات خانگی و زندگی روزمره‌شان باعث می‌شود بعضی از کودکان میزان دانش بیشتر یا کمتری در بعضی از حوزه‌های دانشی نسبت به دیگر کودکان داشته باشند. زبان در فرآیند یادگیری در داخل و خارج از خانه مورد استفاده قرار می‌گیرد. فرزندان والدین ممتاز به احتمال زیاد به ادبیات و فیلم‌های انگلیسی دسترسی دارند و به آن کشورها سفر کرده‌اند و در نتیجه در معرض استفاده از زبان انگلیسی در متن‌های مختلف قرار گرفته‌اند؛ بنابراین استفاده از زبان انگلیسی به‌عنوان زبان آموزش مزایایی را به خانواده‌های نخبه اعطا می‌کند و زبان‌های دیگران را تقویت می‌کند. در واقع، سرمایه فرهنگی نامتوازن در سیستم آموزشی تقویت و نهادینه می‌شود (Loona, 1996). مارتین کارنو (۲۰۰۷، ص ۹۵) استدلال می‌کند: "اینکه دانش آموزان در مدرسه چقدر یاد می‌گیرند بستگی به نوع مفاهیمی دارد که در معرض آن قرار می‌گیرند و زمانی که برای مطالعه این مفاهیم می‌گذارند و میزان تأثیر معلمان‌شان در ارتباط با آن‌ها دارد. استفاده از یک‌زبان خارجی به‌عنوان یک‌زبان آموزش باعث می‌شود زبان به‌جای کمک به معلمان و دانش آموزان به یک مانع تبدیل شود. (Cooke & Williams, 2002) مطالعات متعددی (ماچینگائیدزه و همکاران، ۱۹۹۸؛ ناصر و محمد، ۱۹۹۸؛ ان کامبا و کانی کا، ۱۹۹۸) در کشورهای آفریقایی ذکر کرده‌اند که نشان می‌دهند که اکثر دانش آموزان 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 داخل مدرسه تأثیرگذار نباشد آموزش فاقد کیفیت اجتناب‌ناپذیر است (ص ۳۱۳). زبان‌های محلی آموزش و یادگیری

را بهبود می‌بخشند و مزایای قابل توجهی برای جامعه دارند. 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 (Babaci-Wilhite, 2010).

امروزه، افراد بسیار زیادی در سرتاسر دنیا به بیش از یک‌زبان 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 (Ehteshami & Mousavi, 2010). وسعت و شرایط جغرافیایی سرزمین ایران از دیرباز موجب سکونت جماعات نسبتاً گوناگون شده است. یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که در هزاره پیش از میلاد و قبل از ورود اقوام آریایی به این سرزمین، دست‌کم سیزده قوم متفاوت به‌طور هم‌زمان در آن زندگی می‌کرده‌اند که آگاهی چندانی از زبان و فرهنگ آن‌ها در دست نیست (Delavari, 2012). با تغییر و تحولاتی که در شرایط جغرافیایی و حدود مرزهای این سرزمین به وجود آمده است، طبعاً ترکیب فرهنگی و قومی آن نیز به‌مرور زمان دستخوش تغییرات شده است؛ اما واقعیت، همچنان از وجود تنوع قومی و فرهنگی در این سرزمین حکایت می‌کند. حضور وزندگی قومیت‌های مختلفی همچون فارس‌ها، ترک‌ها، گردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها، عرب‌ها و لر‌ها در کنار یکدیگر (Sadeghi, 2013) و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، تالشی، تاتی، لکی، ارمنی و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از زبان‌ها خود نمودی از وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است (Parekh, 2008).

وحدت و شکوفایی کشور ایران به‌عنوان یک جامعه چند فرهنگی مستلزم این است که برنامه درسی و آموزشی، به ابعاد مختلف دینی، قومی، نژادی، زبانی و فرهنگی توجه لازم و شایسته‌ای داشته باشد (Mustafa Zadeh, Keshtiaray & Gholizadeh, 2020). در مناطق دوزبانه، برنامه درسی ارائه‌شده در قالب تکالیف یادگیری به دانش آموزان، برای معلم بامعنا هست، درحالی‌که در مواردی برای دانش آموزان 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 (Trevor, 2015). دانش‌آموزانی که زبان آموزش زبان بومی آن‌ها نیست با مخالفت‌ها، ایدئولوژی‌ها و کلیشه‌های زیادی مواجهه هستند. آن‌ها با واقعیت‌های متغیری در جوامع خود که آن‌ها تنها بخشی 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 (Freire, 2000). 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 (Jansen & Abigale, 2019). انزالدا (۱۹۸۷) توضیح می‌دهد که " برای بسیاری از دانش‌آموزان مرزی بین خانه و مدرسه وجود دارد. دانش‌آموزانی که وارد مدارس می‌شوند از خانه‌های که فرهنگ و زبانشان متفاوت است می‌باشند. باین‌حال با یک مرز بزرگ مواجه می‌شوند. این دانش‌آموزان تفاوت‌های مازاد زبان و فرهنگ که سایر دانش‌آموزان با آن مواجه نمی‌شوند را تجربه می‌کنند. در این حالت، دانش‌آموزان دوزبانه در حال تجربه یک سرزمین مرزی بسیار متفاوت نه فقط مرز خانه و مدرسه بلکه مرزهای زبان و فرهنگ هستند" (Anzaldúa, 1987).

اغلب کشورهای جهان از الگوها و مدل‌های گوناگون آموزش و پرورش دوزبانه‌ها استفاده می‌کنند. مهم‌ترین مدل‌هایی که برای آموزش و پرورش دوزبانه از سوی طراحان آموزش دوزبانگی و بر اساس چارچوب‌های نظری- کاهشی، افزایشی، بازگشتی و پویا- ارائه شده است، مشتمل بر برنامه‌های دوزبانه انتقالی، برنامه دوزبانه غوطه‌ورسازی، برنامه دوزبانه دوسویه هستند (Khadivi, Kalantari & Rabavi, 2010). برنامه درسی دوزبانه از مزایای هر دو زبان به‌منظور تدریس زبان، سواد و موضوعات درسی برخوردار است و با توجه به مدت‌زمان معرفی هر زبان و انتخاب زبان به‌منظور شروع سوادآموزی و تدریس محتوای موضوع درسی متفاوت است (Brisk, 2006). در ایران برنامه درسی جامعی در پیوند با آموزش و پرورش دوزبانه وجود ندارد. هرچند که برخی از آموزگاران منطقه‌های دوزبانه، در آموزش خود از دو زبان استفاده می‌کنند (Kalantari, 2017). در این رابطه ضیا حسینی (Zia Hosseini, 2010) بیان می‌دارد که دانش‌آموز تمام آنچه به زبان غیر مادری در آموزش رسمی می‌شنود فقط بخشی از این شنیده‌ها را درک می‌کند؛ زیرا شروع آموزش رسمی برای دانش‌آموزان به‌منزله یادگیری یک‌زبان خارجی است. یکی از مهم‌ترین مسائل قابل‌طرح و بررسی در حوزه زبان در جامعه چندزبانه 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 باینکه 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؛ بنابراین سؤال اصلی در این پژوهش، جهت بررسی تجارب دانش آموزان دوزبانه در آموزش مدرسه، عبارت است از:

دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی مدرسه چه انتظاری دارند؟  
جهت پاسخ به سؤال پژوهش ۲۰ سؤال در مصاحبه با دانش آموزان دوزبانه پرسیده شده است که در راستای عناصر برنامه درسی می‌باشند. این سؤالات عبارت‌اند از:

۱. دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی مدرسه انتظار یادگیری چه اهدافی را دارند؟
۲. دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی مدرسه انتظار یادگیری چه محتوای را دارند؟
۳. دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی مدرسه انتظار آموزش با چه روش‌های را دارند؟
۴. دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی مدرسه انتظار چه نوع ارزشیابی را دارند؟

#### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر در پارادایم تفسیرگرایی به شیوه کیفی و با روش پدیدارشناسی صورت گرفته است. 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 (Chenari, 2006 به نقل از (Abbasi, Hejazi, Hakimzadeh, 2020).

جامعه پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دوزبانه شهرستان سراوان که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بوده‌اند. برای انتخاب نمونه‌های مورد مطالعه، از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. 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 ۱۸ دانش‌آموز دوزبانه در این مطالعه شرکت نمودند. مشخصات شرکت‌کنندگان بدین قرار بود:

جدول (۱): مشخصات شرکت کنندگان

متغیر	فراوانی	درصد	
جنسیت	مرد	۷	.۳۸,۹
	زن	۱۱	.۶۱,۱
	کل	۱۸	.۱۰۰
سن	۱۰ سال	۱	.۵,۶
	۱۱ سال	۲	.۱۱,۱
	۱۲ سال	۱۳	.۷۲,۲
	۱۳ سال	۲	.۱۱,۱
کل	۱۸	.۱۰۰	
تعداد افراد خانواده	۴ نفر	۳	.۱۶,۷
	۵ نفر	۶	.۳۳,۳
	۶ نفر	۵	.۲۷,۸
	۷ نفر	۴	.۲۲,۲
کل	۱۸	.۱۰۰	
زبان مورد تکلم در خانه	فارسی - بلوچی	۱	.۵,۶
	فارسی	۱۷	.۹۴,۴
	کل	۱۸	.۱۰۰
زبان مورد تکلم در مدرسه	فارسی - بلوچی	۱۰	.۵۵,۶
	فارسی	۸	.۴۴,۴
	کل	۱۸	.۱۰۰
سطح تحصیلات پدر	بی سواد	۳	.۱۶,۷
	ابتدایی	۲	.۱۱,۱
	راهنمایی	۵	.۲۷,۸
	دیپلم	۱	.۵,۶
	کارشناسی	۶	.۳۳,۳
	کارشناسی ارشد	۱	.۵,۶
کل	۱۸	.۱۰۰	
سطح تحصیلات مادر	بی سواد	۸	.۴۴,۴
	ابتدایی	۳	.۱۶,۷
	راهنمایی	۲	.۱۱,۱

۱	۱	فوق دیپلم	
۴	۴	کارشناسی	
۱۸	۱۸	کل	
۶	۶	کشاورز	وضعیت شغلی پدر
۴	۴	آزاد	
۷	۷	کارمند- معلم	
۱	۱	کارگر	
۱۸	۱۸	کل	
۱۴	۱۴	خانه‌دار	وضعیت شغلی مادر
۳	۳	کارمند- معلم	
۱	۱	خیاط	
۱۸	۱۸	کل	
۲	۲	فوت شده (پدر)	وضعیت حیات والدین
۱۶	۱۶	در قید حیات	
۱۸	۱۸	کل	
۸	۸	شهری	نوع سکونت
۷	۷	روستایی	
۳	۳	شهری- روستایی	
۱۸	۱۸	کل	

برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته عمیق استفاده شد. پرسشنامه شامل ۵ سؤال درباره اطلاعات جمعیت‌شناسی بود و مصاحبه شامل ۲۰ بود. مصاحبه در دو جلسه ۲۵ تا ۳۰ دقیقه‌ای انجام شد. 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 مصاحبه‌ها کلمه به کلمه بر روی کاغذ پیاده شدند و سپس با خوانش و بازخوانی چندین باره آن‌ها پاره‌گفتارهای از مصاحبه‌ها استخراج شد و با دسته‌بندی آن‌ها مضمون‌های پایه شکل گرفتند در نهایت مضمون‌های پایه در قالب عناصر برنامه درسی قرار گرفتند.

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 به طور واقعی تجربه کرده است، قابل قبول باشد. در این پژوهش با مراجعه به شرکت کنندگان و به تأیید رساندن بیانیه‌های حاصله، این امر محقق شد. ثبات هنگامی به دست آمد که شرکت کنندگان 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 (Fahami, Hoseini Ghochani, Ehsanpour & Zargham, 2010).

### یافته‌ها

مصاحبه با دانش آموزان دوزبانه با محوریت سؤالات ذکر شده صورت گرفت و ۱۶ مفهوم کلیدی استخراج شد:

جدول (۲): نکات برجسته استخراج شده دانش آموزان دوزبانه از برنامه درسی رسمی

ردیف	نکات برجسته استخراج شده از مصاحبه
۱	آموزش هم‌زمان زبان رسمی و مادری در مدرسه، آموزش زبان مادری در سال‌های اولیه و زبان رسمی در سال‌ها بعدی
۲	آموزش زبان رسمی قبل از دبستان، آموزش هم‌زمان زبان رسمی و مادری قبل از مدرسه
۳	آموزش زبان‌های عربی و انگلیسی در حد فهم
۴	آموزش زبان با توجه به نیازهای هر منطقه
۵	تمرکز محتوا بر ارزش‌ها و سنت‌های قومی، محتوای فراگیر و جامع، مکمل بودن محتوا علمی و قومی
۶	تأکید بر محتوای مناسب با نیازهای هر منطقه، تأکید بر محتوای زبانی همه اقوام
۷	فراهم آوری تعامل بین محتوا و زبان مادری
۸	آشنایی به فرهنگ و تمدن قومی، محترم شمردن اقوام و فرهنگ‌ها
۹	به‌کارگیری روش‌های فعال، تأکید بر روش مشارکتی
۱۰	به‌کارگیری زبان مادری توسط معلم
۱۱	ارجاع دهی به داستان‌های زبان مادری
۱۲	ارجاع دهی به تجربه‌های شخصی افراد، یادگیری از طریق تجربه،
۱۳	ستایش تفاوت‌های زبانی و احترام به گروه‌های مختلف زبانی از طرف معلم
۱۴	به‌کارگیری ارزشیابی کمی، کیفی و ترکیبی
۱۵	تأکید بر استفاده از پوشه کار، مشاهده، پرسش شفاهی
۱۶	به‌کارگیری ارزشیابی مداوم و مستمر

مهم‌ترین نکات مطرح‌شده در گفتگو با هر یک از دانش آموزان در چارچوب سؤالات مصاحبه و متناظر با عناصر برنامه درسی بدین شرح است:

#### هدف:

A: «آموزش مدرسه باید با زبان رسمی باشد ولی در کنارش آموزش زبان مادری هم باید و لزوماً باشد چون زبان مادری برای ما آشنا و قابل‌فهم‌تر است اگر ابهاماتی در درک زبان فارسی برایمان پیش بیاید زبان مادری راه می‌گشاید». D: «در سال‌های ابتدایی آموزش هم باید با زبان فارسی و هم با زبان مادری باشد چون یادگیری ما را تقویت می‌کند و در سال‌های بعدتر فقط زبان فارسی چون هم تسلط کافی برای یادگیری پیدا کرده‌ایم و هم با جامعه‌ی بزرگ‌تری آشنا شده‌ایم که احساس آشنایی می‌کنیم». H: «اوایل دوره ابتدایی زمانی است که ما از دنیای خودمان که زبان مادری بود به یک دنیای جدید و ناآشنا که به زبان فارسی هست وارد می‌شویم، به نظر من برای فهم بهتر مفاهیم و یادگیری آسان‌تر لزوماً باید به زبان مادری بیشتر توجه شود». K: «زبان رسمی باید از دوره قبل از ورود به دبستان آموزش داده شود تا دانش‌آموز بهتر بتواند به حرف‌های معلم گوش کند و بهتر بتواند آن‌ها را بفهمد و سریع‌تر درس را یاد بگیرد». M: «زبان رسمی نیز از همان ابتدا در کنار زبان مادری باید آموزش داده شود ولی بیشتر باید به زبان مادری توجه شود. اگر تنها ما به زبان مادری توجه نکنیم در این صورت به زبان رسمی و ملی همان فارسی خودمان نمی‌توانیم تسلط کافی داشته باشیم و این دو باید در کنار هم آموزش داده شوند زبان مادری برای ما انگار تکمیل‌کننده یادگیری زبان فارسی و زبان‌های دیگر هست». Q: «اگر از زبان‌های دیگر مثل انگلیسی در حد ابتدایی و متناسب بافهم و توانایی دانش‌آموزان استفاده شود خوب است». O: «بر اساس نیاز هر منطقه هم باید زبان مخصوصی در آن منطقه آموزش داده شود مثلاً برای بعضی شهرهای مثل خرمشهر و هرمزگان باید به زبان عربی تسلط داشته باشند تا بتوانند در آنجا موفق‌تر و بهتر زندگی کنند همچنین در شهرهای خودمان که مرزنشین هستیم و کشورهای همسایه ما به زبان انگلیسی صحبت می‌کنند ما هم بر اساس نیاز منطقه خود باید به زبان انگلیسی تسلط داشته باشیم». P: «آموزش زبان‌های مثل عربی و انگلیسی در مناطق دوزبانه، بهتر است که از کلاس چهارم یا پنجم آغاز شود و مطالبی مثل حروف الفبای انگلیسی، کلمات ساده آموزش داده شود. این باعث می‌شود که ادامه آن را بهتر و در سطح وسیع‌تر در دوره راهنمایی فراگیریم».

**محتوا:**

C: «محتوا علاوه بر مطالب علمی باید مطالب قومی و زبانی را هم در برداشته باشد تا ما بتوانیم در عین یادگرفتن مسائل علمی با مسائل مربوط به اقوام و زبان‌های مختلف آشنایی پیدا کنیم». B: «محتوا باید شامل همه چیز باشد هم مطالب علمی و هم مطالب قومی زبانی چون گاهی اوقات مطالب قومی و زبانی می‌تواند هم در تدریس نظیر درس ریاضی و اجتماعی و هنر به کار برده شوند مثلاً در درس اجتماعی ما در موضوعاتی چون احترام گذاشتن به فرهنگ‌ها و قوم‌های دیگر، همچنین در آموزش آداب و رسوم قوم‌های مختلف می‌توانیم از مطالب قومی استفاده کنیم. حتی از تنوع این قومیت‌ها و زبان‌ها می‌توانیم از درس ریاضیات استفاده کنیم. همچنین در آموزش درس‌های کتاب فارسی برای فهم بهتر و آموزش آسان‌تر می‌توانیم از داستان‌ها و قصه‌های قومی کمک بگیریم». I: «محتوا باید بیشتر ارزش‌ها، فرهنگ و تمدن قومی را در برگیرد». F: «محتوا باید داستان‌های قومی و زبانی، آداب و رسوم آن قوم و فرهنگ، ارزش‌ها و اعتقادات آن قوم و زبان را در برگیرد تا یادگیری این مباحث و مفاهیم باعث حفظ و گسترش فرهنگ‌های قومی زبانی بشود». J: «محتوا باید بر اساس نیازهای هر منطقه شکل بگیرد برای پیشرفت کردن باید در محتوای آموزشی به زبان انگلیسی هم اشاره بشود چون زبان انگلیسی یک‌زبان جهانی است و برای شهرهای مرز نشین هم اهمیت خاصی دارد». G: «محتوا باید همه‌ی زبان‌های قومی را در برگیرد چون هر زبانی زبان مادری یک قوم است». C: «نویسندگان کتاب‌های درسی می‌توانند در محتوا مطالبی در قالب قصه یا بازی یا نمایش و ... بگنجانند و از ما بخواهند آن‌ها را به زبان مادری خود بیان کنیم این امر امکان تعامل با زبان مادری را برای ما فراهم می‌کند». R: «با محتوای قومی ما بهتر به ارزش تمدن و فرهنگ قومی آشنا می‌شویم و این کار به ما کمک می‌کند که به همه قوم‌ها احترام بگذاریم». S: «فرهنگ‌های هر قومیت احترام خاص خود را دارند و باید برای همگان قابل احترام باشند و هیچ‌کس حق تمسخر فرهنگ دیگری را ندارد».

**روش و راهبردهای تدریس:**

E: «در روش مشارکتی چون معلم و ما باهم مشارکت داریم ما حواسمان کمتر پرت می‌شود و میزان یادگیری بیشتر می‌شود مثلاً در شیوه سخنرانی شاید ظاهراً ما سر کلاس باشیم ولی حواسمان به درس ممکن است نباشد». K: «از طریق روش مشارکتی، ایفای نقش و بحث و مناظره با همدیگر یادگیری بهتر و آسان‌تر اتفاق می‌افتد». R: «استفاده از زبان مادری در تدریس هم‌زمان با زبان رسمی

به اعتماد به نفس ما کمک می‌کند؛ و این باعث می‌شود که احساس غربت نکنیم.» P: «استفاده از زبان مادری در سال‌های اولیه آموزش که کودکان تازه‌وارد مدرسه می‌شوند و آشنایی کاملی نسبت به زبان رسمی ندارند می‌تواند خیلی اثربخش واقع شود.» H: «به علت این که زبان مادری در ذهن ما کامل نقش بسته است و ما بر آن تسلط کامل داریم و با آن انس داریم معلم می‌تواند از آن برای فهم بهتر مطالب استفاده کند این باعث می‌شود که یادگیری برای ما عمیق‌تر اتفاق بیفتد.» M: «ما با داستان‌های زبان مادری آشنایی داریم و آن‌ها را درک می‌کنیم وقتی مطالب درسی به این داستان‌ها ارجاع داده شوند زودتر و بهتر متوجه مطلب می‌شویم و یادگیری آسان‌تر می‌شود.» S: «ارجاع به داستان‌های قومی فهم مطالب درسی را لذت‌بخش‌تر و آسان‌تر می‌کند.» L: «تجربه‌های شخصی ما می‌تواند با مطالب درسی مرتبط باشد و پیوند بین تجربه و مطالب درسی باعث یادگیری بیشتر می‌شود.» S: «تمسخر به‌دوراز انسانیت هست و ستایش نتیجه بهتری خواهد داشت همه گروه‌ها مورد احترام هستند و تمسخر باعث رنجیده‌خاطر شدن و موجب نارضایتی خداوند می‌شود.» G: «معلم باید به گروه‌های مختلف زبانی احترام بگذارد زیرا اولاً هر زبانی از نظر گویشوران آن ارزش دارد و از طرفی معلم الگوی دانش آموزان خودش است و رفتارش در دانش آموزان تأثیر دارد.»

### ارزشیابی:

P: «ارزشیابی کمی خیلی دقیق است و نمره انعکاس کاملی از میزان یادگیری ما است.» I: «ارزشیابی توصیفی در واقع ارزیابی‌ها و امتحان‌هایی هستند که معلم به‌مرور و کم‌کم از ما می‌گیرد و بازخورد آن‌ها باعث می‌شود که ما نقاط قوت و ضعف خود را بشناسیم و برای بهتر شدن نقاط ضعف خود تلاش بکنیم و نقاط ضعف خود را بهبود ببخشیم چون یادگیری یک چیزی هست که کم‌کم اتفاق می‌افتد یادگیری‌هایی که کم‌کم و به‌مرور اتفاق بیفتند ماندگارتر و عمیق‌تر هستند.» R: «اگر هر هفته قبل از تدریس تعدادی از ما دانش آموزان به‌صورت شفاهی مورد ارزیابی قرار بگیریم کمک خیلی بزرگی هم به معلم و هم به ما دانش آموزان می‌کند به خاطر اینکه شفاهی هم اعتماد به نفس ما دانش آموزان را بالا می‌برد و هم بهتر می‌تواند تشخیص دهد و که آیا ما دانش آموزان درس را متوجه شده‌ایم یا نه.» Q: «پوشه کار یادگیری‌های گام‌به‌گام ما را نشان می‌دهد در واقع با نگاه کردن به پوشه کار ما می‌توانیم نقاط قوت و ضعف خود را به‌صورت مستند ببینیم و پی می‌بریم که در چه مطالب و مباحثی باید بیشتر تلاش بکنیم و همچنین خوشحال می‌شویم از چیزهایی که واقعاً یاد گرفتیم و روحیه و اعتماد به نفس ما بهتر می‌شود و انگیزه ما برای یادگرفتن و یادگیری افزایش پیدا می‌کند.» J: «پوشه



کار، کارها ماهانه و کل سال تحصیلی هستند که در آن پیشرفت لحظه به لحظه‌ی دانش‌آموز مشخص است.» H: «ارزشیابی مستمر و مداوم از ارزشیابی مقطعی مؤثرتر است زیرا که همان‌طور که می‌دانیم یادگیری چیزی هست که کم‌کم اتفاق می‌افتد.» B: «به نظر من ترکیبی از ارزشیابی هفتگی و ماهانه و سه‌ماهه می‌تواند نتیجه ارزشیابی را بهتر نشان بدهد. چون به این صورت مطالب به صورت هفتگی و ماهانه و سه ماه تکرار می‌شود و این باعث یادگیری عمیق‌تر می‌شود و ما کمتر دچار فراموشی مطالب می‌شویم بنابراین نتیجه ارزشیابی واقعی‌تر خواهد بود و همچنین نتیجه ارزشیابی هم برای ما و هم برای معلم رضایت‌بخش‌تر خواهد شد.» پس از استخراج نکات کلیدی و مفاهیم اصلی، مضامین استخراج‌شده در قالب عناصر برنامه درسی قرار گرفت.

### ۱. اهداف

- به‌کارگیری آموزش با زبان مادری در سال‌های اولیه ابتدایی؛
- به‌کارگیری هم‌زمان آموزش با زبان مادری و رسمی در مدرسه؛
- یاددهی زبان رسمی قبل از ورود به مدرسه؛
- یاددهی سایر زبان‌ها (عربی و انگلیسی) در برنامه درسی

### ۲. محتوا

- طرح مطالب قومی - زبانی در محتوا رسمی؛
- ترکیب محتوای رسمی و قومی در برنامه درسی؛
- گنجاندن آداب و رسوم و فرهنگ قومی - زبانی در محتوا رسمی؛
- \* تأکید بر همپوشانی محتوا قومی - زبانی و رسمی؛
- وجود محتوا قومی - زبانی ارزشمند؛
- تدوین محتوای رسمی منطقه‌ای؛
- تعامل بین محتوای رسمی و قومی - زبانی در برنامه درسی

### ۳. روش و راهبردهای تدریس

- بهره‌گیری معلم از روش‌های مختلف؛
- به‌کارگیری روش مشارکتی و همیارانه؛
- به‌کارگیری هم‌زمان زبان رسمی و مادری؛

- به کارگیری زبان مادری در سال‌های اولیه مدرسه؛
- ارجاع دهی دانش آموزان به داستان‌های زبان مادری؛
- ارجاع دهی دانش آموزان به تجربه‌های شخصی؛
- برخورد عادلانه و به‌دوراز تبعیض معلم نسبت به دانش آموزان دوزبانه؛
- اجتناب از تمسخر دانش آموزان دوزبانه توسط معلم
- احترام به دانش آموزان دوزبانه

#### ۴. ارزشیابی

ارزشیابی عملکرد مدار؛

توجه به ناتوانی امتحان و نمره دادن در سنجش میزان یادگیری دانش آموزان؛

دقیق بودن آزمون‌های کمی؛

استفاده از ارزشیابی شفاهی؛

ناقص بودن و غیردقیق بودن ارزشیابی توصیفی؛

استفاده از کارپوشه در یادگیری

توجه به ارزشیابی روزانه و ماهانه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی



شکل (۵-۲). الگوی مفهومی انتظارات استخراج‌شده از یافته‌های پژوهش

### بحث و نتیجه گیری

بر اساس مبانی نظری و تجربی این پژوهش، نادیده گرفتن تنوع زبانی در برنامه درسی کشورهای چندزبانه، به عنوان امری دور از واقعیت و پر از اشکال دیده می شود. این امر، مطالعه و واکاوی و اقدام مناسب برای همگرایی و انسجام را می طلبد و نباید با سرپوش گذاشتن به این تنوع از واقعیت های اجتماعی فاصله گرفت. به بیان دیگر، تنوع زبانی نیازمند نوعی از سیاست گذاری و برنامه ریزی است که این نوع تنوع و تکرار را در عرصه های مختلف به رسمیت شناخته و بسترهای لازم را برای توجه بدان فراهم نماید. بدیهی است که این بسترسازی نیازمند فراهم کردن زمینه های فرهنگی و آموزشی لازم از طریق نظام آموزشی است (Mohammadi, Shekarey & Madani, 2017). در این راستا رسالت های اساسی نظام تعلیم و تربیت، طراحی برنامه درسی پاسخگو به ویژگی چند زبانی است؛ زیرا در صورت مغفول ماندن زبان های اقلیت، می تواند زمینه ساز بسیاری از مشکلات و چالش های اجتماعی گردد.

برنامه درسی از عناصر متعددی تشکیل شده است. درباره عناصر برنامه درسی به هیچ روی میان صاحب نظران برنامه درسی اتفاق نظر وجود ندارد و دامنه وسیعی از یک تا نه عنصر، در برمی گیرد (Eisner, 2005; Walker, 2002) (Tayler, 1971; Taba, 1971; Miller, 1983). برخی تصمیم گیری ها درباره یک عنصر، نتایج یادگیری، برخی دیگر محتوا را در حوزه کار برنامه ریزان قلمداد کرده اند. کلاین نه عنصر را عناصر تشکیل دهنده برنامه درسی معرفی می کند که عبارت اند از: هدف ها، محتوا، فعالیت های یادگیری، روش های تدریس، مواد و منابع یادگیری، ارزشیابی، زمان، فضا و گروه بندی. رایج ترین دیدگاه در این زمینه، سند برنامه درسی یا یک برنامه درسی خاص را، در بردارنده تصمیم در خصوص چهار عنصر هدف ها، محتوا، روش و ارزشیابی قلمداد می کند (Mehri Mohammadi & et al, 2012).

دلیل وجودی هر سیستم آموزشی، تحقق بخشیدن به هدف های آن نظام است. «هدف» در فرایند آموزش چیزی جز «حد یادگیری» نیست (Maleki, 2015). گزینش هدف، اولین مرحله در طراحی برنامه درسی محسوب می شود. برای طرح ریزی برنامه درسی خوب، لازم است که قبل از هر چیز، هدف های مشخص در نظر داشته باشیم (Talebi, Mazlounian & Seif, 2012). با توجه به این که جامعه ایران ترکیبی از زبان های گوناگون است و قدمت چندزبانگی ایران غیر قابل انکار است و از طرفی دیگر نظام آموزشی، نظامی تک زبانی است و به زبان های گروه های اقلیت توجهی ندارد، دانش آموزان دوزبانه خواستار به کارگیری آموزش با زبان مادری در سال های اولیه ابتدایی؛ به کارگیری هم زمان آموزش با زبان مادری و رسمی در مدرسه؛ یاددهی زبان رسمی قبل از ورود به مدرسه؛ یاددهی سایر

زبان‌ها (عربی و انگلیسی) در برنامه درسی رسمی مدرسه بودند. محتوا و سازمان‌دهی آن به‌عنوان یک عنصر مهم در طراحی برنامه درسی، همیشه مورد توجه صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی بوده است. انتخاب محتوا به چستی برنامه درسی و آنچه باید آموخته شود، مربوط می‌شود (Talebi, Mazlounian & Seif, 2012). در شرایط کنونی جامعه ایران، با توجه به این‌که نظام آموزشی بر یکسان‌سازی زبانی تأکید دارد گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی خواهان حفظ فرهنگ و زبان و آداب‌ورسوم خود و طرح آن در محتوای رسمی هستند (Havas Beigi & Sadeghi, 2020). دانش‌آموزان دوزبانه از محتوای آموزش رسمی انتظار طرح مطالب قومی - زبانی در محتوا رسمی؛ ترکیب محتوای رسمی و قومی در برنامه درسی؛ گنجاندن آداب‌ورسوم و فرهنگ قومی - زبانی در محتوا رسمی، تأکید بر همپوشانی محتوا قومی - زبانی و رسمی؛ وجود محتوا قومی - زبانی ارزشمند؛ تدوین محتوای رسمی منطقه‌ای؛ تعامل بین محتوای رسمی و قومی - زبانی در برنامه درسی رسمی مدرسه بودند.

در فضای پیوسته در حال تغییر و در عرصه رقابت‌های بین‌المللی نظام‌های آموزشی و تربیتی عهده‌دار پیشرفت و توسعه آینده کشور هستند، کسب توفیق در گرو کاربست شیوه‌های کارآمدی برای آموزش و تربیت اثربخش در ابعاد مختلف روحی، جسمی، اخلاقی و ... است. هدف اصلی آموزش ایجاد یادگیری در دانش‌آموزان است و این امر با عمل تدریس اتفاق می‌افتد. دانش‌آموزانی خوب یاد می‌گیرند که راهبردهای کسب آموزش را در خود توسعه دهند. تدریس به دانش‌آموزان کمک می‌کند که ذخایر این راهبردها در آنان توسعه یابد، متأسفانه در مدارس موجود چندان توجهی به امر تدریس نمی‌شود. نظام‌های آموزشی و معلمان بیش از آن که عمل کنند، حرف می‌زنند. آنان با روش‌های خشک قالبی، دیکته کردن کتاب‌های درسی و برنامه‌های فشرده خود، قدرت اندیشیدن را از شاگردان گرفته‌اند (Khatami, 2013). دانش‌آموزان دوزبانه از معلمان انتظار بهره‌گیری معلم از روش‌های مختلف؛ به‌کارگیری روش مشارکتی و همیارانه؛ به‌کارگیری هم‌زمان زبان رسمی و مادری؛ به‌کارگیری زبان مادری در سال‌های اولیه مدرسه؛ ارجاع دهی دانش‌آموزان به داستان‌های زبان مادری؛ ارجاع دهی دانش‌آموزان به تجربه‌های شخصی؛ برخورد عادلانه و به‌دوراز تبعیض معلم نسبت به دانش‌آموزان دوزبانه؛ اجتناب از تمسخر دانش‌آموزان دوزبانه توسط معلم و احترام دانش‌آموزان دوزبانه توسط معلم را داشتند.

یکی از عناصر مهم برنامه درسی ارزشیابی است. در شروع فرایند تکاملی ارزشیابی رویه‌های خطی و تجویزی متداول گردید و مفروضه‌های اثبات‌گرایی در این حوزه رسوخ نموده و باعث رواج

اندازه‌گیری‌های کمی شد. به تدریج از دو سه دهه پایانی قرن بیستم رویکردهای شناخت‌گرایی و ساختن‌گرایی پا به میدان گذاشتند. صاحب‌نظران این رویکردها معتقد بودند که ارزشیابی تعلیم و تربیت باید به سمت روش‌های طبیعی و در محیط‌های واقعی کلاس درس حرکت نماید (Segers, 2003; Dochy & Cascallar, 2003). شیپرد (Shepherd, 2000) بر این باور است برای اینکه بتوانیم تصویر کاملی از پیشرفت تحصیلی فراگیران ارائه دهیم باید شواهد کافی در تمامی جنبه‌های پیشرفت تحصیلی فراهم نماییم که این مستلزم تلفیق روش‌های کمی با کیفی است (Mohammadi, Jahani, Shafiei Sarvestani, Salimi, & Kowsari, 2019). دانش آموزان دوزبانه در ارزشیابی انتظار ارزشیابی عملکرد مدار؛ توجه به ناتوانی امتحان و نمره دادن در سنجش میزان یادگیری دانش آموزان؛ دقیق بودن آزمون‌های کمی؛ استفاده از ارزشیابی شفاهی؛ ناقص بودن و غیردقیق بودن ارزشیابی توصیفی؛ استفاده از کارپوشه در یادگیری و توجه به ارزشیابی روزانه و ماهانه را داشتند.

طبق یافته‌های این پژوهش برنامه‌های درسی طراحی‌شده برای آموزش رسمی دانش آموزان در مناطق دوزبانه و چندزبانه کشور ایران ثمره بخش نیست و برای افزایش تأثیرگذاری آن‌ها نیازمند در نظرگیری خواسته‌ها و انتظارات دانش آموزان دوزبانه در طراحی برنامه درسی هستیم. از این رو پیشنهاد می‌گردد هنگام طراحی برنامه درسی برای مناطق دوزبانه و چندزبانه موارد زیر رعایت شود:

۱- توجه معنادار به نیازها و شرایط خاص دانش آموزان و معلمان مناطق مختلف کشور در برنامه‌های درسی نظام آموزشی

۲- واگذاری اختیارات به استان‌ها برای طراحی برنامه درسی مناسب هر استان

۳- حرکت به سمت طراحی برنامه‌های درسی بوم‌محور

۴- تغییر نقش معلم از معلم-مجری به معلم-برنامه‌ریز در برنامه‌های درسی

### ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

### حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

## تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

## Reference

- 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* Vol 8, No 3, pp 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.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: la frontera* (Vol. 3). San Francisco: Aunt Lute.
- 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.
- Babivardi, E., & Karimian, A. (2014). Globalization of Culture and Its Impact on National Identity, *International Relations Research Journal*, Volume 7, Issue 28. [in Persian].
- Banks, J.A., Geneva, G., & Grant, G. (2015). *Multicultural education a renewed paradigm of transformation and call to action*. New York & London: Routledge.
- Banks, J.A. (2010). *Multicultural Education: Issues and perspectives*. (17th Ed). University of Washington.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brisk, M. E. (2006). *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Cooke, J., & Williams, E. (2002). Pathways and labyrinths: Language and education in development, *TESOL Quarterly*, 36, 297–322.
- Crow, C. L. (2005). *Multicultural education: equity pedagogy on perception and practices of emerging secondary teachers*, A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Baylor.
- Delavari, A. (2012). *Sociology of Iranian Developments; From the Constitutional Revolution to the khordad 15 uprising*. Tehran: Imam Khomeini Research Institute and the Islamic Revolution. [in Persian].
- Ehteshami, T., & Mousavi, S. G. (2010). 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 Ghochani, 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].
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Grant Carl, A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education. Enhancing Global Interconnectedness*. New York & London: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Hamidizadeh, 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].
- Havas Beigi, F., & Sadeghi, A. (2020). Conceptualization Process of Multicultural Education from the Perspective of Teachers of Iranian Ethnoses: Grounded Theory, *Curriculum Research*, No. 1, pp. 188-223. [in Persian].
- Jansen, E., & Abigale, A. (2019). navigating internal and external borderlands: the experience of emergent bilingual cape Verdean middle school students. ProQuest Number: 13807312.
- Kalantari, R. (2017). Comparing reading proficiency of first grade students at Turkish-Persian bilingual and Persian monolingual regions (unpublished research project). Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Khadivi, A., Kalantari, R., & Rabavi, R. (2010). Proceedings of bilingualism and education conference. Tehran: Research Institute for Education [In Persian].
- Khatami, H. (2013). Comparison of the effectiveness of traditional and integrated teaching methods of physical education on learning experimental sciences and developing social skills of male high school students. Ph.D. Azad University, Tehran Research Sciences Branch, Faculty of Humanities. [in Persian].
- Loona, S. (1996). Monolinguisimo es curable (Monolingualism can be cured)? In: De Heer-Dehue, J. (Ed.), *Intercultural Education and Education of Migrant Children: Practice and Perspectives* (pp. 129-154). Comenius Action 2 Seminar, Oegstgeest, the Netherlands, October 25th-26th, 1996, organized for the European Platform for Dutch Education. Utrecht. Stichting Promotie Talen.
- Maleki, H. (2015). *Curriculum development (Action Guide)*. Tehran: madrased Publications. [in Persian].
- Manning, M. T. (2005). *Multicultural organization development: benchmarking progress towards diversity in higher education*, A Dissertation of Doctor of Philosophy, University of Kent state.
- Mehr Mohammadi, M., & et al. (2012). *Curriculum: Perspectives, Approaches and Perspectives*, Tehran, Publications: Samat. [in Persian].
- Mohammadi, S., Shekarey, A., & Madani, S.A. (2017). Pathology teaching the Persian language from the perspective of high school teachers and students Kurdish city



- Songhor and Koliaie and provide solutions, *Research in Curriculum Planning*, Vol 14, No 26, PP118-136. [in Persian].
- Mohammadi, M., Jahani, J., Shafiei Sarvestani, M., Salimi, G., & Kowsari, M. (2019). Designing an Integrated Framework to Evaluation of Academic Achievement for the Secondary Schools in Islamic Republic Of Iran: A Qualitative Study, *Studies in Learning & Instruction*, Vol.10, No 2. [in Persian].
- Mustafa Zadeh, I., Keshtiaray, N., & Gholizadeh, A. (2020). The Necessity of Multicultural Education and the Analysis of the Elements and Components of Multicultural Education, *Quarterly Journal of Curriculum Planning Research*, Vol 2, Nu 33, pp. 20-35. [in Persian].
- Nasiri, M. (2009). Globalization and the Family, *Payvand Magazine, Parents and Educators Association*. [in Persian].
- Nesaj, H. (2009) Globalization and Ethnic Identity in Iran, *Quarterly Journal of Theoretical Policy Research*, No. 5. [in Persian].
- Parekh, B. (2008). The concept of multicultural education. In S. Modgil, G.K. Verma, K. Mallick, C., & Modgil (Eds.), *Multicultural Education: The interminable debate* (pp. 19-31). Philadelphia: Falmer.
- Rwantabagu, H. (2011). Tradition, globalisation and language dilemma in education: African options for the 21st century, *International Review of Education*, 57 (3-4), 457-475.
- Sadeghi, A. (2013). Characteristics and Necessity of Developing a Multicultural Curriculum in Iran: A Study of Challenges and Strategies. *Culture Strategy Quarterly*, Nos. 17 and 18. [in Persian].
- Segers, M., Dochy, F., & Cascallar, E. (2003). The era of assessment engineering: Changing perspectives on teaching and learning and the role of new modes of assessment. In *optimising new modes of assessment: In search of qualities and standards* (pp. 1-12). Springer Netherlands.
- 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.
- Talebi, S., Mazlounian, S., & Seif, M. H. (2012). *Principles of Curriculum Planning*, Tehran, Payame Noor Publications. [in Persian].
- Trevor, A. H. (2015). *The psychology of language*, Psychology Press.
- UN [United Nations] (1948). Preamble: The Universal Declaration on Human Rights. Adopted by the General Assembly on December 10th. Geneva: United Nations.
- Valimaa, J., & Ylijoki, O. (2008). *Cultural perspectives on higher education*, New York: Springer Publication.
- Zia Hosseini, M. (2010). *Fundamentals of Linguistics*, Tehran: Rahnama Publications. [in Persian].