



A Phenomenological study of Persian language teachers' experiences of holding a multilingual training course

Javad Jahandideh¹

¹-PhD student in Curriculum Planning, Shahid Beheshti University

Corresponding Author: firjavad_jahandideh@yahoo.com

Received:2022/02/03

Accepted:2022/02/01

Published:2022/03/05

Abstract

Objectives: Iran is a multicultural country and ethnic and linguistic diversity is one of its key features. The model of the nation in Iran is mixed and unbalanced. Due to the importance of the issue and quantitative studies, the present study tries to study the experiences of Persian language teachers from holding a multilingual training course.

Methods: The approach of the present study was qualitative and phenomenological design and its data were collected through semi-structured interviews. Data analysis was performed using thematic content analysis method. Participants in this study were monolingual Persian language teachers in Sib and Soran who were selected by purposive sampling.

Findings: depth analysis of teacher interviews leads to the identification and categorization of five organizing themes, including: language awareness with three basic themes of prejudice, self-awareness and respect for diversity; Language knowledge with three basic themes: knowledge of other languages, gaining knowledge about one's mother tongue and understanding the role of language in the teaching process; Challenges with two basic themes: challenges in the social environment and challenges in the workplace; Emotions with a basic theme Emotions about a person's new environment and coping with the two basic themes became multilingual competencies and social support.

Conclusion: Multilingual training courses increase teachers' language knowledge and awareness and prepare them to face language challenges.

KEYWORDS: Education, teacher, multilingualism, monolingualism

مقاله پژوهشی

پدیدارشناسی تجربیات معلمان زبان فارسی از برگزاری دوره آموزش چندزبانه

جواد جهان‌دیده^۱

۱- دانش‌آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی

انتشار: ۱۴۰۰/۱۲/۱۴

پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۱۲

دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۴

* نویسنده مسئول: firjavad_jahandideh@yahoo.com

چکیده

اهداف: ایران، کشوری چند فرهنگی است و تنوع قومی و زبانی یکی از ویژگی‌های شاخص آن است. الگوی ملت در ایران ترکیبی و نامتوازن است. با توجه به اهمیت مساله و انجام بررسی‌های کمی صورت گرفته، پژوهش حاضر درصدد مطالعه تجربیات معلمان زبان فارسی از برگزاری دوره آموزش چندزبانگی می باشد. **روش‌ها:** رویکرد حاکم بر پژوهش حاضر از نوع کیفی و طرح پدیدارشناسی بود و داده‌های آن به روش مصاحبه نیمه ساختاریافته گردآوری شده‌اند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای مضمونی انجام گرفت. شرکت‌کنندگان در این پژوهش، معلمان تک‌زبانه زبان فارسی شهرستان سیراب و سوران بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند.

یافته‌ها: تحلیل عمیق مصاحبه‌های معلمان، موجب شناسایی و دسته‌بندی پنج مضمون سازمان دهنده شامل: آگاهی زبانی با سه مضمون پایه پیش‌داوری‌های، خودآگاهی و احترام به تنوع؛ دانش زبانی با سه مضمون پایه آگاهی از زبان‌های دیگر، کسب دانش در مورد زبان مادری خود و درک نقش زبان در فرایند تدریس؛ چالش‌ها با دو مضمون پایه چالش‌ها در محیط اجتماعی و چالش‌ها در محیط کار؛ احساسات با مضمون پایه احساسات درباره محیط جدید شخص و مقابله با دو مضمون پایه صلاحیت‌های چند زبانی و حمایت اجتماعی گردید.

نتیجه‌گیری: دوره‌های آموزش چند زبانی باعث افزایش دانش و آگاهی‌های زبانی معلمان می‌شود و آن‌ها را در مواجهه با چالش‌های زبانی آماده می‌سازد.

کلمات کلیدی: آموزش، معلم، چندزبانگی، تک‌زبانگی

مقدمه

پیشرفت مداوم انسان در جهت کشف ناشناخته‌های جهان و استفاده از دانش حاصل برای تکامل و بهتر زیستن فردی و اجتماعی، درگرو ارتباط و تعامل با همدیگر است. زمینه‌ساز این ارتباط و اتحاد، همان وجه تمایز انسان با حیوان یا قوه‌ی ناطقه و زبان است (پور مقدم و همکاران، ۱۳۸۷). توانایی برقراری ارتباط از طریق زبان همه جنبه‌های فرهنگ، از خویشاوندی، سیاست، مذهب و زندگی خانوادگی گرفته تا علم و تکنولوژی را تحت تأثیر قرار داده است؛ همچنین زبان در توانایی ما برای سازگاری سریع و مؤثر با مقتضیات جدید، نقش تعیین کننده‌ای دارد و ما را قادر می‌سازد تا دانش خود را مدون کرده و تحت نظام درآوریم (پلاگ و بیتس^۱، ۱۳۸۶).

مفهوم زبان‌شناسی در دنیای امروز محدود به یک‌زبان خاص و یا جوامع تک‌زبانه نمی‌شود. با نگاهی مختصر به جوامع گوناگون می‌توان دریافت که دنیا به‌طور سریع و گسترده‌ای در حال چندزبانه شدن است (بهرام، ۱۳۹۳). امروزه در اکثر کشورهای دنیا دوزبانگی و حتی چندزبانگی وجود دارد (رضایتی گیشه خاله و حامی دوست، ۱۳۹۳). وسعت و شرایط جغرافیایی سرزمین ایران از دیرباز موجب سکونت اجتماع‌های نسبتاً گوناگون شده است. یافته‌های باستان‌شناسی و تاریخی نشان می‌دهد که از هزاران سال پیش به این‌سو، همواره اقوام و فرهنگ‌های مختلف در آن می‌زیسته‌اند. به‌طوری‌که 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 (دلآوری، ۱۳۹۰). با تغییر و تحولاتی که در شرایط جغرافیایی و حد و مرزهای این سرزمین به وجود آمده است، طبعاً ترکیب فرهنگی و قومی آن نیز به‌مرورزمان دستخوش تغییرات شده است؛ اما واقعیات، همچنان از وجود تنوع فرهنگی و قومی در این سرزمین حکایت می‌کند. حضور و زندگی قومیت‌های مختلفی همچون فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، ترکمن‌ها، عرب‌ها و لرها در کنار یکدیگر و نیز تکلم به زبان‌های فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، طالشی، تاتی، لکی، ارمنی و وجود لهجه‌های مختلف در برخی از زبان‌ها خود نمود دیگری از وجود تنوع قومیت‌ها و فرهنگ‌ها در ایران کنونی است (مقصودی، ۱۳۷۲ به نقل از صادقی، ۱۳۹۱).

اقوام ایرانی از مهم‌ترین منابعی هستند که زبان و ادب گذشته و فرهنگ ایرانی را می‌توان در آن‌ها جستجو کرد. اهمیت دادن به ادبیات و زبان اقوام، ارزش نهادن به فرهنگ ایرانی است. یکی از اقوام ایرانی که دارای ادبیات پربار و زبان و گویش‌های متعددی است، قوم بلوچ است (جهان‌دیده، ۱۳۹۰). زبان بلوچی یکی از زبان‌های شناخته‌شده گروه زبان‌های ایرانی است و از نظر رده‌بندی در دسته شمال غربی این زبان‌ها جای می‌گیرد. این زبان بعضی از ویژگی‌های زبان‌های ایرانی شرقی را نیز در خود دارد. بلوچی از طریق زبان‌های ایرانی، به شاخه زبان‌های هند و ایرانی و از آنجا به خانواده فرضی زبان‌های هندواروپایی می‌پیوندد (جهانی، ۲۰۰۱ به نقل از محمود زهی، ۱۳۹۳). زبان بلوچی همانند زبان‌های دیگر در طول تاریخ تحولاتی یافته است و این تحول در گویش‌ها و متون بر جامانده از گذشته محسوس است (جهان‌دیده، ۱۳۹۰). نظام آوایی بلوچی بسیار کهنه است.

1. Plugs and bits

زبان بلوچی از نظر آوایی و واژگان بیشتر به زبان‌های پیش از اسلام و فارسی دری خراسان بزرگ همانند است (ارانسکی^۱، ۱۳۷۸).

از موضوعات مهمی که امروزه سیاست گذران آموزشی، روان شناسان و معلمان با آن مواجهه‌اند چگونگی ارتباط میان دوزبانگی و چندزبانگی با آموزش و پرورش است. آموزش و پرورش فرایندی ارتباطی است. پایه‌های هر ارتباط را زبان تشکیل می‌دهد (وحیدی فرد، ۱۳۹۶). زبان مهم‌ترین وسیله‌ای است که آموزش و پرورش به طریق آن جریان می‌یابد ولی برای کودکان دوزبانه با چالش‌های همراه است زیرا زبان، ابزار و شرط اصلی آموزش در اینجا به سدی بدل شده است که خود به‌عنوان مانع آموزش و انتقال اطلاعات عمل می‌کند (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 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 (فریره^۲، ۲۰۰۰). این‌ها فقط در طول یک روز معمولی دانش‌آموز در مدرسه و نیز بعد از مدرسه در جامعه، 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 و ابیگل^۳، ۲۰۱۹). انزالدا^۴ (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 مواجهه می‌شوند. این دانش‌آموزان تفاوت‌های مازاد زبان و فرهنگ که سایر دانش‌آموزان با آن مواجهه 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." (ص ۲۲۴).

برنامه درسی ارائه‌شده در مناطق دوزبانه و چندزبانه تفاوت‌های دانش‌آموزان را در نظر نمی‌گیرد. در این صورت برنامه درسی برای آن‌ها قابل فهم نبوده و این بر فرایند یادگیری و آموزش دانش‌آموزان تأثیری نامطلوبی به‌جا می‌گذارد (تریور^۵، ۲۰۱۵). این امر در حالی اتفاق می‌افتد که اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش به لزوم رعایت تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان تأکید دارد. فصل چهارم هدف‌های کلان سند تحول بنیادین؛ گسترش و تأمین همه‌جانبه عدالت آموزشی و تربیتی و افزایش مشارکت و اثربخشی همگانی به‌ویژه خانواده در تعالی نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی به‌عنوان هدف کلان تعلیم و تربیت بیان می‌کند. همچنین نیز توسعه و نهادینه کردن عدالت آموزشی و تربیتی در مناطق مختلف کشور و تقویت آموزش و پرورش مناطق مرزی با تأکید بر توانمندسازی معلمان و دانش‌آموزان این مناطق با تمرکز بر کیفیت فرصت‌های تربیتی هماهنگ با نظام معیار اسلامی به‌عنوان راهبردهای کلان تعلیم و تربیت معرفی کرده است (سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). برنامه درسی ملی ضمن تأکید بر ویژگی‌های مشترک، به تفاوت‌های ناشی از محیط زندگی

1. Oranskij

2. Freire

3. Jansen & Abigale

4. Anzaldúa

5. Trevor

(شهری، روستایی، عشایری، فرهنگی و جغرافیایی)، جنسیتی و فردی دانش آموزان (استعدادها، توانایی‌ها، نیازها و علایق) توجه کرده و از انعطاف لازم برخوردار است (برنامه درسی ملی ایران، ۱۳۹۱). تحول بنیادین در آموزش و پرورش، تحولی عمیق و ریشه‌ای است که به تحول در مفاهیم نظری، روندها و فرایندها، نقش‌ها و کارکردها و رویکردها منجر خواهد شد. در تحول بنیادین نوع نگاه به معلم، کتاب، مدرسه، کلاس درس و به‌ویژه دانش‌آموز دگرگون خواهد شد. این نگاه، معلم را در قله می‌بیند و همه شرایط و امکانات را برای الگوپذیری و تأسی دانش‌آموز به معلم جهت دستیابی به قله‌های انسانیت، علم و ادب و اخلاق فراهم می‌آورد (برنامه درسی ملی، ۱۳۹۱). معلمان، مسئول مرحله‌ی اجرایی اصلاحات برنامه درسی می‌باشند. آن‌ها با اثرگذاری در این برنامه‌ها، برنامه‌های درسی را به چالش می‌کشند و نقش به‌سزایی در سوق دهنده‌گی و بازدارندگی تحول دارند. برونر^۱ (۱۹۷۷) معتقد است یک برنامه درسی، پیش از آنکه برای دانش‌آموزان طراحی شود، باید برای معلمان طراحی شده باشد. اگر یک برنامه درسی نتواند معلمان را تغییر دهد، تعادل آن‌ها را به هم بزند، بر آگاهی آن‌ها بیفزاید و آن‌ها را به حرکت درآورد، قهرا هیچ‌گونه تأثیر بر کسانی که به دست آن‌ها تعلیم می‌بینند، نخواهد داشت (احمدی، ۱۳۸۵). کامینگز و ورلی^۲ (۲۰۰۱) در پژوهشی با عنوان «توسعه‌سازمانی و تغییر» دریافته‌اند که فعالیت اساسی در هر نوع تلاش جهت تغییر، شناسایی چگونگی کسب تعهد افراد است زیرا اگر افراد نسبت به تغییر برانگیخته و متعهد نشوند، خروج از انجماد (موقعیت قبلی) بسیار دشوار می‌شود.

از دیدگاه پیازه زندگی تعاملی خلاق است که بدون وقفه بین موجود زنده و محیط زندگی او جریان می‌یابد این تعامل یا مبادله بین شخص و محیط به دو صورت سازگاری و سازمان انجام می‌گیرد. سازگاری به دو شکل درون‌سازی و برون‌سازی انجام می‌شود. پیازه توازن بین درون‌سازی و برون‌سازی را تعادل جویی نامیده است. تعادل جویی مکانیسمی خودنظم‌جو است که وجود آن تضمین‌کننده برقراری تعاملی کارآمد بین فرد و محیط می‌باشد. عدم تعادل نیز نابرابری بین درون‌سازی و برون‌سازی است. وقتی عدم تعادل پیش می‌آید، در فرد انگیزشی برای جستجوی تعادل (حل مشکل) ایجاد می‌شود که او را آماده درون‌سازی و برون‌سازی می‌کند. عدم تعادل، فرآیند تعادل جویی را فعال نموده، تلاشی را برای رسیدن به تعادل، موجب می‌شود. تعادل حالتی است که ارگانیسم همواره برای رسیدن به آن، در تلاش است (وادزورث، ۱۳۷۸). از اینرو هدف ما در پژوهش حاضر بررسی تجربیات معلمان زبان فارسی از برگزاری دوره آموزش چندزبانگی می‌باشد.

پیشینه پژوهش

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. قادری و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان "تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش‌های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه" نشان دادند که معلمان ضمن

1. Brunner

2. Cummings & Worley

تدریس به زبان فارسی با چالش‌های گوناگون روبه‌رو هستند و کتاب‌های درسی مشکل اساسی دارند و آن پرداختن به زبان معیار و بی‌توجهی به زبان و گویش‌های محلی است که تنوع آن‌ها در کشور ما بسیار زیاد است. این امر سبب سردرگمی دانش‌آموزان در تطابق زبان خود با زبانی است که تاکنون آن را به کار نبرده‌اند. دانش‌آموزان مطالب کتاب را به خوبی درک نمی‌کنند و در فهمیدن و به کار بردن آن‌ها دچار مشکل می‌شوند. نتایج تحقیق نشان داد که باید توجه بیشتری به زبان‌ها و گویش‌های محلی و بومی بشود، زیرا تلفیق زبان معیار و رسمی با زبان‌های بومی نه تنها از ارزش و عمق یادگیری زبان رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب تلفیق و یادگیری هر دو نوع زبان رسمی و غیررسمی می‌شود. افشاری و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه کردی - فارسی پرداختند. دانش‌آموزان این پژوهش به سه گروه مجزا قرار گرفتند: گروه آزمایشی اول که بازخورد به زبان مادری دریافت کردند، گروه آزمایشی دوم که بازخورد به زبان فارسی دریافت کردند و کنترل که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکردند. یافته‌های حاصل از تحلیل کوواریانس نشان داد که ارائه بازخورد به زبان مادری تأثیر معناداری بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه دارد و بین گروه آزمایشی اول (که بازخورد به زبان مادری دریافت کردند) و گروه کنترل (که بازخورد دریافت نکردند) تفاوت معناداری مشاهده شد. این یافته‌ها نشان داد که ارائه بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه نداشته است. مانگیلا^۱ (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. باچور^۲ (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. آتوینوسکا^۳ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان " آیا چندزبانگی آگاهی‌های چند زبانی معلمان انگلیسی لهستانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد؟" نشان داد که به‌طور خاص معلم‌های انگلیسی اروپایی با گویش مختلط باید آگاهی‌های چند زبانی را توسعه دهند تا یادگیرندگان شهروند چندزبانه بشوند. این آگاهی شامل دانش چندزبانی، فرازبانی و روانشناسی زبان درباره‌ی زبان‌های چندگانه‌ی کسب‌شده می‌باشد. صرف‌نظر از این که معلمان باید خودشان به‌طور ایده آل چندزبانه باشند. در این پژوهش سطوح آگاهی چندزبانی مرتبط با تجربه‌ی آموخته‌شده، فاکتورهای دو (چند) زبانگی و سطوح زبان سوم تا زبان n ام شناخته‌شده و مقایسه شد. به نظر می‌رسد آگاهی‌هایشان هم به تجربه‌ی آموخته‌شده و هم به چندزبانگی مربوط و متصل است ولی بیشتر برای معلم‌هایی بود که در چندین زبان مهارت داشتند. پژوهش همچنین ارائه می‌کند یک مطالعه کیفی در فرم مصاحبه‌ی هدایت‌شده روی یک گروه پنج‌نفره از معلمان تحت خدمت نشان داد که باید تغییراتی در تدریس معلمان به وجود بیاید تا این امکان به وجود بیاید که معلمان چندزبانگی را در کلاس بیشتر کنند (زنگنه،

1. Mangila

2. Bachore

3. Otwinowska

۱۳۹۶). گی^۱ (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی سیستم آموزشی امریکا پرداخته و بیان داشته که نمی‌توان به دموکراسی، مردم‌سالاری، رفاه اجتماعی و اقتصادی، همبستگی ملی دست‌یافت مگر این‌که به فرهنگ‌ها، اقوام و ملیت‌های مختلف توجه کرد و همچنین نگرش‌های منفی نژادی و قومی نسبت به دیگران را با مداخلات آگاهانه تغییر داد.

روش تحقیق

این پژوهش رویکردی کیفی و روشی پدیدارشناسانه دارد. پدیدارشناسی روشی است که در آن به توصیف «چیستی» و «چگونگی» پدیده تجربه افراد، بر اساس تجارب آنها به توضیح، تجزیه و تحلیل و توصیف پدیده می‌پردازد. بر همین اساس چارچوب نظری و از قبل تعیین شده‌ای استفاده نشد تا مشخص گردد که معلمان زبان فارسی چه تجربیاتی از برگزاری دوره چندزبانگی دارند.

میدان پژوهش معلمان تک‌زبان تازه استخدام‌شده آموزش‌وپرورش با عنوان ماده ۲۸ در شهرستان سیب و سوران در سال ۹۹-۱۴۰۰ بود. برای انتخاب نمونه مورد مطالعه از نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. در انتخاب نمونه‌ها، سه معیار در نظر گرفته شد؛ اول آنکه هر دو جنس زن و مرد در نمونه حضورداشته باشند؛ دوم آنکه یک 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 نظری 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 ۹ معلم در این مطالعه شرکت نمودند.

جدول (۱): ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

جنسیت	کد مشارکت	میزان تحصیلات	مقطع تدریس	رشته تحصیل	سن
زن	م. ک. ۱	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	ادبیات	۲۶
زن	م. ک. ۲	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	تاریخ	۲۷
زن	م. ک. ۳	کارشناسی ارشد	متوسطه اول	روان شناسی	۲۶
زن	م. ک. ۴	کارشناسی	ابتدایی	علوم تربیتی	۲۳
مرد	م. ک. ۵	کارشناسی	ابتدایی	علوم تربیتی	۲۳
مرد	م. ک. ۶	کارشناسی	متوسطه اول	روان شناسی	۲۴
مرد	م. ک. ۷	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	ادبیات	۲۶
مرد	م. ک. ۸	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	جغرافیا	۲۷
مرد	م. ک. ۹	کارشناسی ارشد	متوسطه دوم	الهیات	۲۶

^۱ . Gay

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. مصاحبه شامل ۳ سؤال باز پاسخ در مورد تجارب معلمان در ارتباط با تأثیر دوره مذکور در محیط کارشان بود. مصاحبه در دو جلسه ۴۵ تا ۵۰ دقیقه‌ای انجام شد. مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان و اطمینان از محرمانه بودن 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 سازمان دهنده 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 بیانی‌های حاصله، این امر محقق شد. 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 و همکاران، ۱۳۸۹).

محتوای دوره آموزش چندزبانگی

هدف اصلی دوره قرار دادن معلمان در معرض آگاهی‌های چند زبانی و دانش‌هایی بود که در بیشتر دوره‌ها در سایر نقاط جهان تدریس می‌شود (اتکینز و همکاران، ۲۰۱۷). محتوای این دوره شامل ۳ بخش بود: (۱) تعریف زبان و چند زبانی؛ (۲) تنوع زبانی در ایران؛ (۳) توسعه تاریخی و وضعیت فعلی آموزش چند زبانی. رئوس دوره در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول (۲): نمای کلی دوره

ردیف	محتوای دوره	فرایندها
۱	زبان و چند زبانی	✓ سخنرانی ✓ بحث کلاسی
۲	تنوع زبانی ایران اقوام مختلف و زبان‌های گوناگون	✓ مرور مختصری از اقوام ✓ ارائه گروهی
۳	توسعه تاریخی و وضعیت فعلی آموزش چند زبانی	✓ سخنرانی ✓ بحث در کلاس
۴	آموزش چند زبانی در کشورهای مختلف	✓ سخنرانی ✓ بحث کلاسی

با توجه به تحلیل مصاحبه‌های معلمان تک‌زبانه مضمون‌های زیر به‌عنوان مضمون‌های سازمان دهنده در دوره آموزش چندزبانگی شناسایی شدند:

الف) آگاهی زبانی: بر اساس حضور مشارکت‌کنندگان پژوهش در دوره آموزشی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان دهنده آگاهی زبانی دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل پیش‌داوری‌ها، خودآگاهی و احترام به تنوع می‌باشند.

۱- پیش‌داوری‌های: معلمان در رابطه با تأثیر دوره بر خود اظهار داشتند که پیش‌داوری‌های خود را کاهش کرده‌اند و برای پیشبرد مثبت‌تر؛ تعصبات خود را به چالش می‌کشیدند. برای مثال یکی از معلمان در مصاحبه اظهار داشت:

"از خودم پرسیدم که چرا هرگز در مورد زبان‌ها تحقیق نکرده‌ام، با وجودی که می‌دانستم تنوع زبانی مدتهاست که در این سرزمین وجود دارد و جاری است. فکر می‌کنم جامعه ما به علت همین بی‌توجهی‌ها؛ تعصبات و پیش‌داوری را در پیش گرفته است؛ اما من بعد از این دوره در نهایت خودم را در ارتباط با تعصباتم به چالش کشیدم." (م. ک، ۳).

۲- خودآگاهی: معلمان اظهار داشتند که اعتقادات شخصی خود را زیر سؤال برده‌اند و با خودشان مقابله کرده‌اند. در واقع آن‌ها پس از این دوره دقت و تردید بیشتری نسبت به تعصبات خود داشته‌اند تا ببینند چقدر واقع‌بینانه بوده‌اند. برای مثال یکی از بیان داشت:

"این دوره این فرصت را به من داد تا از تابوهایم آگاه باشم، با خودم مقابله کنم و اطلاعات دروغین خود را که معتقد بودم درست است؛ تصحیح کنم." (م. ک، ۴).
همچنین یکی دیگر از معلمان بیان داشت:

"تا قبل از آمدن به اینجا اطلاعاتی درباره شما (بلوچ‌ها) از دیگران کسب کرده بودم که بعد از آشنایی با بلوچ‌ها به نادرستی آن‌ها آگاه شدم." (م. ک، ۹).

۳- احترام به تنوع: همچنین برخی معلمان خاطرنشان کردند که آن‌ها فهمیدند که هر زبانی بی‌همتا است و مردم باید نسبت به هر زبان احترام قائل شوند. به‌عنوان مثال یکی از معلمان گفت:
"من فهمیدم که برای مردمان یک‌زبان چقدر مهم است که انتظار احترام به ویژگی‌های زبانی خود را داشته باشند." (م. ک، ۷).

جدول (۳). کدهای مضمون سازمان دهنده آگاهی زبانی (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون‌های پایه	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
مضمون سازمان دهنده	پیش‌داوری‌ها	زبان بی‌نیاز به تحقیق
آگاهی زبانی	خودآگاهی	زبان ملی
		آگاهی از تعصبات زبانی
		آگاهی از تبلیغات دروغین زبانی
		آگاهی از تابوهای زبانی

محترم بودن زبان هر قوم

احترام به تنوع

ب) **دانش زبانی:** بر اساس حضور مشارکت کنندگان پژوهش در دوره آموزشی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان دهنده دانش زبانی دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل آگاهی از زبان‌های دیگر، کسب دانش در مورد زبان مادری خود و درک نقش زبان در فرایند تدریس می‌باشند.

۱- آگاهی از زبان‌های دیگر: معلمان خاطرنشان کردند که آن‌ها شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود بین زبان‌ها را درک کرده‌اند و از این طریق برخی اطلاعات غلط خود را در مورد زبان‌های مختلف تصحیح کرده‌اند. به‌عنوان مثال یکی از معلمان اظهار داشت:

"برای اولین بار به من فرصتی داده شد تا با زبان‌های مختلف ایران به تفصیل آشنا شوم."
(م.ک، ۵).

۲- کسب دانش در مورد زبان مادری خود: همچنین معلمان اظهار داشتند که این دوره فرصتی برای آشنایی بیشتر با زبان مادری فراهم آورده است. به‌عنوان مثال یکی از معلمان گفت:

"من فهمیدم که زبان فارسی زیرمجموعه کدام شاخه زبانی می‌باشد." (م.ک، ۶).

۳- درک نقش زبان در فرایند تدریس: همچنین نیز معلمان بیان داشتند که زبان نقش اساسی در فهم و درک مطالب دارد. به‌عنوان مثال یکی از معلمان بیان داشت:

"ما به‌عنوان معلمان تک‌زبانه توانایی بیان مطالب به زبان مادری دانش آموزان را نداریم به همین دلیل احساس می‌کنم اگر معلمی بودم هم‌زبان بادانش آموزان می‌توانستم مطالب را بهتر بیان کنم" (م.ک، ۲).

جدول (۴). کدهای مضمون سازمان دهنده دانش زبانی (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
دانش زبانی	آگاهی از زبان‌های دیگر	آگاهی از تنوع زبانی و قومی آگاهی از فرهنگ‌های قومی آگاهی از کلمات مشابه زبانی
	کسب دانش در مورد زبان مادری خود	آگاهی بیشتر از زبان فارسی آگاهی از شباهت‌ها زبان فارسی با سایر زبان‌ها
	درک نقش زبان در فرایند تدریس	فهم بهتر مطالب تسهیل یادگیری تسهیل ارزشیابی

ج) **چالش‌ها:** بر اساس حضور مشارکت کنندگان پژوهش در دوره آموزشی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان دهنده چالش‌ها دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل چالش‌ها در محیط اجتماعی و چالش‌ها در محیط کار می‌باشند.

۱- چالش‌ها در محیط اجتماعی: از نظر چالش‌های موجود در محیط اجتماعی معلمان بیان داشتند که در سازگاری با محیط اجتماعی اعم از شهر، خیابان‌ها و همسایه‌ها مشکل داشتند. به‌عنوان مثال یکی از معلمان اظهار داشتند: " سال قبل اداره ابلاغ من را در یک روستا دورافتاده زد. موقعی که من رفت به روستا و هنگامی که هم‌زبانی را نیافتم حتی برای انجام کوچک‌ترین کارها با مشکل مواجهه می‌شدم." (م.ک، ۱).

۲- چالش‌ها در محیط کار: در ارتباط با چالش‌های پیش‌آمده در محیط مدرسه (محل کار) معلمان اشاره داشتند که مشکلاتی را با مدیر مدرسه، معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان تجربه کرده‌اند. به‌عنوان مثال یکی از معلمان در این ارتباط بیان داشت:

"در زنگ‌های تفریح در دفتر معلمان با همدیگر با زبان بلوچی صحبت می‌کردند و من ساکت نشسته و به حرف‌های که نمی‌فهمیدم گوش می‌دادم." (م.ک، ۸).

جدول (۵). کدهای مضمون سازمان دهنده چالش‌ها (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
چالش‌ها	چالش‌ها در محیط اجتماعی	ناتوانی در فهم زبان مردمان بومی ناتوانی در انجام امور ساده زندگی ناتوانی در برقراری ارتباط با افراد بومی
	چالش‌ها در محیط کار	ناتوانی در فهم مکالمات همکاران بومی ناتوانی در فهم گفت‌گوهای دانش‌آموزان سکوت و انفعال در مکالمات بین همکاران

د) احساسات: بر اساس حضور مشارکت‌کنندگان پژوهش در دوره آموزشی مضمون پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان دهنده احساسات دسته‌بندی شد این مضمون شامل احساسات درباره محیط جدید شخص می‌باشد.

۱- احساسات درباره محیط جدید شخص: احساسات در مورد محیط جدید شخص به این شرح بود: احساس غریبی، احساس محدودیت، فرسودگی شغلی و تمایل به تسلیم شدن بود. به‌عنوان مثال یکی از معلمان اظهار داشت:

"من نمی‌دانستم چه کنم. به دلیل مشغله کاری، نمی‌توانستم از روستا بیرون بروم. کاملاً افسرده بودم و به همین خاطر زیاد غذا می‌خوردم که حتی باعث شد ۶ کیلو اضافه‌وزن پیدا کنم." (م.ک، ۵).

جدول (۶). کدهای مضمون سازمان دهنده احساسات (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
احساسات	احساسات درباره محیط جدید شخص	احساس غریبی احساس تنهایی احساس بی کسی پناه بردن به فیلم و تلویزیون

و) **مقابله:** بر اساس حضور مشارکت‌کنندگان پژوهش در دوره آموزشی مضمون‌های پایه‌ای وجود دارند که تحت عنوان مضمون سازمان دهنده مقابله دسته‌بندی شدند این مضمون‌ها شامل صلاحیت‌های چند زبانی و حمایت اجتماعی می‌باشند.

۱- صلاحیت‌های چند زبانی: معلمان در پژوهش حاضر خاطرنشان کردند که سعی می‌کردند زبان محیط جدید را یاد بگیرند تا بتوانند با معلمان و دانش آموزان راحت‌تر ارتباط برقرار کنند. به‌عنوان مثال یکی از شرکت کنندگان بیان داشت:

"اینجا در مقایسه با جایی که بزرگ‌شده‌ام؛ زبان بسیار متفاوتی دارد. این اختلافات و تفاوت‌ها به‌طور کلی در ابتدا بر من تأثیر گذاشت. من سعی کردم زبانشان را یاد بگیرم."
(م.ک، ۳)

۲- **حمایت اجتماعی:** معلمان در پژوهش اظهار داشتند که داشتن دوست در محیط اجتماعی جدید و در محیط کاریشان، سازگاری آن‌ها را تسهیل می‌کند. در به‌عنوان مثال یکی از مشارکت‌کننده‌ها خاطرنشان کرد:

"داشتن یک محیط دوستانه خوب، روند سازگاری من را کوتاه‌تر کرد و باعث شد خیلی زود بتوانم بر مشکلات چیره شوم." (م.ک، ۳).

جدول (۷). کدهای مضمون سازمان دهنده مقابله (منبع: یافته‌های پژوهش)

مضمون سازمان دهنده	مضمون‌های پایه	کدهای اولیه
مقابله	صلاحیت‌های چند زبانی	یادگیری زبان جدید آگاهی از نحو تلفظ کلمات آگاهی از معنی کلمات
	حمایت اجتماعی	همکاران پشتیبان دانش آموزان مهربان

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر سعی بر آن بوده است که با استفاده از مقوله‌بندی و تکنیک تحلیل مضمون دریابیم که معلمان زبان فارسی چه تجربیاتی از برگزاری دوره آموزش چندزبانگی کسب کرده اند. بر اساس نتایج پژوهش دوره آموزش چند زبانی با محوریت یادگیری تجربی در کسب آگاهی، دانش چند زبانی نقش داشته است و

همچنین مشخص شد که صلاحیت‌های آگاهی و دانش چند زبانی به‌عنوان ابزاری برای مقابله با چالش‌های موجود در محیط اجتماعی و محل کار آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته است.

به‌طور خلاصه، مطالعه حاضر حاکی از آن است که یک دوره آموزش چند زبانی به آگاهی و دانش چند زبانی کمک می‌کند. در واقع یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که معلمان تک‌زبانه می‌توانند در مواجهه با چالش‌های مبتنی بر اختلافات زبانی و محیط‌های ناآشنا، از مهارت‌ها و صلاحیت‌های کسب‌شده در دوره بهره‌مند شوند و از آن‌ها به‌عنوان ابزاری برای مقابله با مشکلات و محیط‌های مختلف زبانی استفاده کنند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های الله کرمی و صحرایی (۱۳۹۹)، قادری و همکاران (۱۳۹۶)، افشاری و همکاران (۱۳۹۵)، مانگیلا (۲۰۱۹)، باچور (۲۰۱۴)، آتوینوسکا (۲۰۱۴) و گی (۲۰۱۱) همسو است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که بر اساس نگرش نسبی‌گرایی فرهنگی، انسان‌ها ذاتاً نسبت به یکدیگر پست‌تر یا برتر نیستند، آن‌ها فقط با یکدیگر متفاوت‌اند (بنکس^۱، ۲۰۰۸). از یک‌سو افراد، هویت گروهی را مبنایی برای خود تعریفی می‌دانند و عضویت در گروه قومی و فرهنگی حس تعلق و وابستگی متقابل در آن‌ها ایجاد می‌کند و از سوی دیگر فرهنگ‌های گوناگون موجود در یک جامعه در واقع اجزای سازنده فرهنگ ملی آن جامعه هستند و هویت ملی افراد در گرو تعامل صحیح و مطلوب فرهنگ‌های گوناگون آن جامعه می‌باشد (حمیدی زاده و همکاران، ۱۳۹۶).

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 یافت و به‌مرور، مبنای شناسایی و هویت آن قوم شد (کارکنان نصرآبادی، ۱۳۸۴). امروزه دوزبانگی و چندزبانگی یک پدیده جهانی است و تقریباً به‌ندرت می‌توان کشوری را سراغ داشت که دست‌کم بخش کوچکی از جمعیت آن به دو یا چند زبان تکلم نکنند (جسنر^۲، ۲۰۰۶). نحو برخورد کشورها با این تنوع زبانی متفاوت است. بعضی از کشورها به این تنوع زبانی احترام می‌گذارند و آن را برای خود سرمایه بی‌بدیل قلمداد می‌کنند و برخی از کشورها آن را نادیده می‌گیرند و حتی گاهی مواقع آن را مضر می‌دانند (جهان‌دیده و همکاران، ۱۴۰۰). وقتی جامعه نگرشی احترام‌آمیز نسبت به تفاوت‌های قومی و فرهنگی و زبانی داشته باشد، افراد می‌توانند بدون تناقض یا خجالت تعریفی قومیتی از خود ارائه کنند. جامعه‌ای که به تفاوت‌های گروه‌های قومی احترام می‌گذارد، می‌خواهد شهروندان خود را از شیوه‌های تبعیض‌آمیز و نگرش‌های زیان‌بار محافظت کند. این احترام قائل شدن به بقای این‌گونه گروه‌ها کمک می‌کند و فرصت‌های بیشتری را برای آن‌ها به وجود می‌آورد تا هر طور که دوست دارند زندگی خود را شکل دهند (گرت و پورتر^۳، ۲۰۱۱). برنامه‌های متعددی در زمینه آموزش دوزبانگی و چندزبانگی در طول دهه‌های اخیر ارائه گردیده است. نتایج نشان می‌دهد آموزش و پرورش دوزبانه و چندزبانه در دنیا بر اساس مدل‌های نظیر؛ انتقالی، نگهداشت، پرستیز، غوطه‌ورسازی، تجدید حیات غوطه‌ورسازی، رشدی، دوسویه، تلفیق محتوا- زبان انجام می‌شود. مدیر خامنه (۱۳۹۴) آموزش دوزبانگی و چندزبانگی در ایران را از نوع اریب یا مایل توصیف می‌کند. در این حالت، یکی از دوزبانی را که فرد دوزبانه می‌داند جزو زبان‌های رسمی نبوده و در دیگر محیط‌ها مثل خانواده، کوچه و بازار و گروه همسالان بسیار وسیع و گسترده است، در محیط‌های رسمی و آموزشی

1. Banks

2. Jessner

3. Grant & Portera

کاربردی ندارد. به عبارت دیگر می توان گفت که آموزش دوزبانه ها در ایران فاقد برنامه منظم و از قبل طراحی شده است و غوطه وری ساختارمند به طور طبیعی و بدون پیش بینی های از قبل تعیین شده رخ می دهد.

منابع

- احتشامی، طیبه؛ موسوی، سید غفار (۱۳۸۸). مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مناطق دوزبانه با دانش آموزان تک زبانه استان اصفهان در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، ماهنامه پژوهشی آموزشی پژوهش نامه آموزشی، شماره ۱۱۹.
- احمدی، آمنه. (۱۳۸۵). ضرورت مشارکت معلمان در تدوین برنامه درسی ملی، نشریه رشد معلم، صص ۱۴-۱۵.
- ارانسکی، ای. ام. (۱۳۷۸). زبان های ایرانی: ترجمه علی اشرف صادقی. تهران: انتشارات سخن.
- افشاری، علی؛ صادقی، ناهید؛ هناره، رضا. (۱۳۹۵). تأثیر بازخورد به زبان بومی و رسمی بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش آموزان دوزبانه، فصلنامه آموزش و ارزشیابی، دوره ۹، شماره ۳۴، صص ۱۱۱-۱۲۶.
- مدیرخامنه، سیما (۱۳۹۴). زبان آموزی و آموزش زبان، مجله آموزش و یادگیری زبان انگلیسی، ۶۹، ۷، ۱۵-۹۱.
- برنامه درسی ملی ایران (۱۳۹۰). نگاشت چهارم، دبیرخانه طرح تولید برنامه ی درسی ملی.
- بهرام، صفا. (۱۳۹۳). تأثیر دوزبانگی بر وضعیت تحصیلی دانش آموزان مقطع ابتدایی در درس املا، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز تهران جنوب، چاپ نشده.
- پلاگ، فرد؛ بیتس، دانیل. (۱۳۸۶). انسان شناسی فرهنگی، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: علم و فرهنگی.
- جهاندیده، جواد. (۱۴۰۰). فهم تجربه زیسته دانش آموزان دوزبانه (بلوچی زبان) از آموزش به زبان فارسی و دلالت های آن در طراحی برنامه درسی دوره ابتدایی نظام آموزشی ایران، رساله دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، چاپ نشده.
- جهلندی، عبدالغفور. (۱۳۹۰). تأثیرپذیری زبان و ادب بلوچی از زبان و ادب فارسی، فصلنامه ادبیات و زبان های محلی ایران زمین، اول، شماره ۳، صص ۹۹-۱۲۵.
- حسن زاده، رمضان (۱۳۹۲). روش تحقیق در علوم رفتاری، تهران: ساوالان.
- حمیدی زاده، کتابون؛ فتحی واجارگاه، کورش؛ عارفی، محبوبه؛ مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی؛ تأملی در تجربه ایده آل معلمان موفق در مدارس، فصلنامه مدیریت مدرسه، دوره ۷، شماره ۱، صص ۱۸۱-۱۶۳.
- دلاوری، ابوالفضل. (۱۳۹۰). جامعه شناسی تحولات ایران؛ از انقلاب مشروطه تا قیام پانزده خرداد. تهران: نشر پژوهشکده امام خمینی و انقلاب اسلامی.
- رضایتی کیشه خاله، محرم؛ حامی دوست، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی پدیده دوزبانگی در گستره جغرافیایی شهر رشت، نشریه پژوهش های زبان شناسی تطبیقی، سال ۴، شماره ۷، صص ۲۰.
- زنگنه، ثریا. (۱۳۹۶). زنگنه (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین مهارت های چندزبانگی با رفتار اطلاعاتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه رازی، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه رازی.
- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (۱۳۹۰). قابل دسترس در www.Dolat.ir
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی های و ضرورت های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش ها و ارائه راهبردها. فصلنامه راهبرد و فرهنگ. ۱۷-۱۸: ۹۳-۱۲۱.
- فهامی، فریبا؛ حسینی قوچانی، سمانه؛ احسان پور، سهیلا؛ زرغام، علی (۱۳۸۹). تجربه زیستی زنان نابارور از ناباروری با علت زنانه، مجله مامایی، زنان و نازایی ایران، دوره ۱۳، شماره ۴، صص ۵۳-۴۵.
- قادری، مصطفی؛ بلندهمتان، کیوان؛ هواس بیگی، فاطمه؛ بابکانی، سمیرا. (۱۳۹۶). تجربه زیسته معلمان دوره ابتدایی در مورد چالش های تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه، فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۱۳۳، ۹۵-۱۱۳.
- قاسم پور مقدم، حسین زندی، بهمن؛ بخشش، مریم. (۱۳۸۷). بررسی مقایسه ای برنامه ی درسی آموزش زبان ملی ایران و آمریکا در دوره ی ابتدایی، مجله مطالعات برنامه درسی، سال دوم، شماره ۸، ۱-۲۲.

کارکنان نصرآبادی، محمد. (۱۳۸۴). «جنگ و هویت: با رویکردی جامعه‌شناختی به جنگ ایران و عراق». فصلنامه مطالعات ملی. شماره ۲.

الله کرمی، آزاد؛ صحرايي، رضا مراد. (۱۳۹۹). مقایسه نگرش معلمان و مدیران آموزشی درباره استفاده از زبان مادری در آموزش و پرورش، فصلنامه تدریس پژوهی، دوره ۸، شماره ۱ (پیاپی ۱)، صص ۳۸-۵۸.

محمود زهی، موسی. (۱۳۹۳). نمونه‌ای از فرایند پیش شدگی واکه‌ای در مطالعات تاریخی زبان بلوچی، فصلنامه زبان شناخت، سال ۵، صص ۱۷۱-۱۸۵.

وادزورث، باری. (۱۳۷۸). روان شناسی رشد: تحول شناختی و عاطفی از دیدگاه پیاژه، ترجمه امیر امین یزدی، جواد صالحی فدردی، مشهد: دانشگاه فردوسی مشهد.

وحیدی فرد، غلامرضا. (۱۳۹۶). تک‌زبانگی، دوزبانگی و تأثیر آن‌ها در یادگیری لغات زبان خارجی در بین دانش آموزان متوسطه دوم شهرستان جویین: جنسیت، طبقه اجتماعی و میزان یادگیری لغات در تک‌زبانها و دوزبانها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه سمنان.

- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: la frontera (Vol. 3)*. San Francisco: Aunt Lute.
- Atkins, S. L., Fitzpatrick, M. R., Poolokasingham, G., Lebeau, M., & Spanierman, L. B. (2017). Make It Personal: A Qualitative Investigation of White Counselors' Multicultural Awareness Development. *The Counseling Psychologist, 45*(5), 669-696.
- 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.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher, 37* (3): 129- 139.
- Cummings, T.G & Worely, C.G. (2001). *organizational Development and change (7th ed)*, Cincinnati, oh: so Utah western college publishing.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Gay, G. (2011). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Published by NCREL's Urban Education Program as part of its Urban Education Monograph Series.
- Grant Carl. A., & Portera, A. (2011). *Intercultural and Multicultural Education*. Enhancing Global Interconnectedness. New York & London: Routledge (Taylor & Francis Group).
- Jansen, E, Abigale, A. (2019). *navigating internal and external borderlands: the experience of emergent bilingual cape Verdean middle school students*. ProQuest Number: 13807312
- Jessner, U. (2006). *Linguistic awareness in multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- 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.
- Trevor, A. H. (2015). *The psychology of language*. Psychology Press.