



Teachers' Perspectives on Educating Bilingual Primary School Students: A Phenomenological Study

N. Tomaj^{*1}, V. Royani², F. Dehghan³

1-PhD student in Curriculum Planning, Kharazmi University, Tehran(Corresponding Author).

2-Elementary Education student, Imam Khomeini University of Education, Gorgan Branch, Golestan, Iran

3-Elementary Education student, Imam Khomeini University of Education, Gorgan Branch, Golestan, Iran

ABSTRACT

Keywords:

- . Bilingualism
- . Bilingual Students
- . Elementary Education
- . Phenomenology
- . Qualitative Study
- . Teachers' Perspectives

.Corresponding author:

Negin.tmj@khu.ac.ir

Received:

2025/09/25

Revised:

2026/01/18

Accepted:

2026/01/30

Publisher:

Farhangian University

Article type:

Research Article

Background and Objectives: In multilingual contexts, the mismatch between students' mother tongue and the official language of instruction can lead to the formation of educational inequalities from the very first years of schooling. In this regard, teachers' experiences and interpretations of this situation play a determining role in the quality of teaching-learning processes. The purpose of this study was to examine the lived experiences of elementary school teachers in teaching bilingual students.

Methods: The present study was conducted with a qualitative approach and using the interpretive phenomenological method. The participants included 12 elementary school teachers in Golestan Province with at least three years of teaching experience in linguistically diverse regions, who were selected through purposive and snowball sampling. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using thematic analysis.

Findings: The interviews were coded verbatim, and the main and sub-themes were extracted. Ultimately, data analysis led to the extraction of a network of 7 main themes and 24 sub-themes. The main themes included: linguistic lived experience between two worlds, the hidden capitals of bilingualism, multiplicity as a tool for communicative empowerment, flexible pedagogy in a bilingual context, educational ties within the social network of learning, education at the boundary of inequality, and reconstruction of the learning community within a multicultural context.

Conclusion: Finally, based on the obtained results and findings, guidelines for effective education of bilingual students were presented.

Citation (APA): Tomaj. N., Royani. V.& Dehghan F. (2025). Teachers' Perspectives on Educating Bilingual Primary School Students: A Phenomenological Study . *The Journal of Theory and Practice in Teachers Education*, 7(1), 29-1.

<https://doi.org/10.12345/tej.12.10.112>

فصلنامه تجارب معلمی



بررسی دیدگاه‌های معلمان ابتدایی درباره آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه: یک مطالعه کیفی

نگین توماج^۱، وانیا رویانی^۲، فاطمه دهقان^۳

۱- دانشجوی دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی تهران (نویسنده مسئول).

۲- دانشجوی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان پردیس امام خمینی (ره)، واحد گرگان، گلستان، ایران

۳- دانشجوی رشته آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان پردیس امام خمینی (ره)، واحد گرگان، گلستان، ایران

چکیده

پیشینه و اهداف: در بافت‌های چندزبانه، ناهماهنگی میان زبان مادری دانش‌آموزان و زبان رسمی آموزش، می‌تواند از همان سال‌های نخست تحصیل به شکل‌گیری نابرابری‌های آموزشی منجر شود. در این میان، تجربه و تفسیر معلمان از این وضعیت، نقشی تعیین‌کننده در کیفیت یاددهی-یادگیری دارد. هدف این پژوهش، واکاوی تجربه زیسته معلمان ابتدایی از آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه است.

روش‌ها: پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و به روش پدیدارشناسی تفسیری انجام شد. مشارکت‌کنندگان شامل ۱۲ معلم ابتدایی استان گلستان با حداقل سه سال سابقه تدریس در مناطق دارای تنوع زبانی بودند که به‌صورت هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری و با تحلیل مضمون بررسی شد.

یافته‌ها: مصاحبه‌ها به‌صورت کلمه به کلمه کدگذاری شده و مضامین اصلی و فرعی استخراج شد. در نهایت، تحلیل داده‌ها منجر به استخراج شبکه‌ای از ۷ مضمون اصلی و ۲۴ مضمون فرعی گردید. مضامین اصلی شامل زیست زبانی میان دو جهان، سرمایه‌های پنهان دوزبانگی، چندگانگی ابزاری برای توانمندسازی ارتباطی، پداگوژی انعطاف‌پذیر در بافت دوزبانه، پیوند های تربیتی در شبکه اجتماعی یادگیری، آموزش در مرز نابرابری، باز آفرینی اجتماع یادگیرنده در بستر چند فرهنگی می‌باشد.

نتیجه‌گیری: در پایان بر اساس نتایج و یافته‌های به‌دست‌آمده، رهنمودهایی جهت آموزش موثر دانش‌آموزان دوزبانه ارائه شده است.

واژه‌های کلیدی:

- آموزش ابتدایی،
- پدیدارشناسی،
- دانش‌آموزان دوزبانه،
- دوزبانگی،
- دیدگاه معلمان،
- مطالعه کیفی.

۱. رایانامه:

Negin.tmj@khu.ac.ir

تاریخ دریافت:

۱۴۰۴/۰۷/۰۳

تاریخ بازنگری:

۱۴۰۴/۱۰/۲۸

تاریخ پذیرش:

۱۴۰۴/۱۱/۱۰

ناشر: دانشگاه فرهنگیان

نویسندگان:

نوع مقاله: پژوهشی

استناد به این مقاله: توماج، نگین؛ رویانی، وانیا؛ دهقان، فاطمه. (۱۴۰۴) بررسی دیدگاه‌های معلمان ابتدایی درباره آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه: یک مطالعه کیفی، ۴(۱)-۲۸-۱

<https://doi.org/10.48310/istt.2025.20771.1177>

مقدمه

امروزه دوزبانگی و چندزبانگی در بسیاری از جوامع به واقعیتی فراگیر تبدیل شده است و شمار قابل توجهی از افراد در زندگی روزمره و تعاملات اجتماعی از بیش از یک زبان بهره می‌برند (زاداحمدی و همکاران، ۱۴۰۰)، به‌طوری‌که در برخی اسناد و راهنماهای بین‌المللی مرتبط با آموزش چندزبانه، بر توجه به پیشینه‌های زبانی یادگیرندگان و ارتباط آن با فرایند یادگیری و مشارکت آموزشی تأکید شده است (یونسکو، ۲۰۲۵). ایران نیز به‌عنوان کشوری با تنوع زبانی و فرهنگی، واجد گروه‌هایی است که زبان مادری بخشی از کودکان آن‌ها فارسی نیست؛ بنابراین بخشی از دانش‌آموزان با پیشینه‌های زبانی متفاوت وارد آموزش رسمی می‌شوند، در حالی‌که زبان رسمی آموزش در نظام آموزشی کشور فارسی است. در این زمینه، برخی پژوهش‌ها به وجود فاصله میان زبان خانه و زبان مدرسه و پیامدهای احتمالی آن برای فرایند یادگیری در سال‌های آغازین تحصیل اشاره کرده‌اند (موسوی‌زاده، ۱۳۹۷؛ کردا و همکاران، ۲۰۱۹).

در ادبیات پژوهش، دوزبانگی غالباً به توانایی استفاده از دو زبان در موقعیت‌های روزمره و ارتباطی اشاره دارد؛ هرچند دوزبانگی صرفاً «داشتن دو زبان» نیست، بلکه فرایندی پیچیده و پویاست که در آن فرد میان دو نظام زبانی جابه‌جا می‌شود و پیوسته در حال انتخاب، کنترل و هماهنگ‌سازی زبان‌هاست (سان و همکاران، ۲۰۲۲؛ دگیرمینسی و همکاران، ۲۰۲۲). از این منظر، اهمیت دوزبانگی فراتر از تسلط زبانی ساده است و می‌تواند با کارکردهای شناختی و اجرایی پیوند داشته باشد؛ چنان‌که برخی یافته‌ها به نقش سازوکارهای کنترلی و نظارتی مغز در مدیریت دو زبان اشاره کرده‌اند (میکده و همکاران، ۱۴۰۲). در این راستا، دانش‌آموزان دوزبانه به دلیل جابجایی مستمر میان دو زبان، توانایی‌های شناختی مانند حل مسئله، توجه و خلاقیتشان تقویت می‌شود و این تجربه به رشد بهتر ذهنی و هیجانی آنان کمک می‌کند (سلیمانی فر و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین آگوستینی و همکاران^۵ (۲۰۲۵) معتقدند یادگیری زبان دوم در محیط آموزشی، حتی در سنین پایین، می‌تواند به رشد خلاقیت کمک کند و این اثر مستقل از رشد کارکردهای اجرایی است. کالابریا و همکاران^۶ (۲۰۲۰) نیز بر این نکته تأکید کردند که تقویت هم‌زمان زبان مادری و زبان رسمی آموزش، نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های شناختی و تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه دارد. بنابراین، درک دوزبانگی در مدرسه به‌ویژه در دوره ابتدایی نیازمند نگاهی «بافت‌مند» است؛ نگاهی که هم به فرصت‌ها و هم به فشارهای زبانی-نهادی توجه کند.

با وجود این، در موقعیت مدرسه و در سال‌های آغازین تحصیل، چنانچه زبان آموزش با زبان مادری کودک تفاوت داشته باشد، کودک ممکن است در درک پیام‌های آموزشی، پردازش واژگان و شکل‌دهی مفاهیم پایه با دشواری‌هایی روبه‌رو شود. برخی پژوهش‌ها تفاوت‌هایی را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و تک‌زبانه گزارش کرده‌اند و نشان داده‌اند که شکاف زبانی می‌تواند یادگیری دروس را تحت تأثیر قرار دهد (حبیب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، ورود کودک به مدرسه به‌خودی‌خود با تغییرات ساختاری و فرهنگی همراه است و اگر این گذار با «گذار زبانی» نیز هم‌زمان شود، احتمال بروز چالش‌های ارتباطی و آموزشی افزایش می‌یابد (ماهینی و موسویان، ۱۴۰۱؛ کرامتی و همکاران، ۱۳۹۷؛ دشتی و همکاران، ۱۳۹۶). از این رو، در مناطق چندزبانه، دوزبانگی در مواجهه با زبان رسمی آموزش ممکن است در برخی شرایط به عاملی اثرگذار بر مسیر

¹ UNESCO

² Cerda et al

³ Sun et al

⁴ Degirmenci et al

⁵ Agostini et al

⁶ Calabria et al

یادگیری تبدیل شود و از آغاز تحصیل، بر تجربه آموزشی دانش‌آموزان اثر بگذارد (عربی و سلطانی، ۱۳۹۷؛ حاتم‌زاده عربی و همکاران، ۱۳۹۸). در این پژوهش، منظور از «دانش‌آموز دوزبانه» دانش‌آموزی است که زبان غالب خانه او با زبان رسمی آموزش تفاوت دارد و در مدرسه، آموزش را به زبان فارسی دریافت می‌کند. در این میان، معلم نقش محوری دارد؛ زیرا معلم نخستین کنشگر مدرسه است که با واقعیت زبانی دانش‌آموز مواجه می‌شود و تصمیم‌های لحظه‌ای و راهبردی او می‌تواند تجربه یادگیری را تسهیل یا دشوار کند. از یک سو، معلم با ایجاد محیطی امن و حمایت‌گر، تقویت انگیزش و جلوگیری از طرد و تمسخر، امکان مشارکت زبانی و اجتماعی دانش‌آموز را افزایش می‌دهد (توکلی و همکاران، ۱۴۰۰). از سوی دیگر، کیفیت تعامل معلم با دانش‌آموز و روابط عاطفی کلاس، بر هیجان‌های تحصیلی و مشارکت یادگیری اثرگذار است (مینهارد و همکاران، ۲۰۱۸). افزون بر این، مرورهای نظام‌مند جدید نشان می‌دهد باورهای معلمان درباره تنوع زبانی و دانش‌آموزان چندزبانه با شیوه‌های تدریس و نوع تفسیر آنان از توانایی‌های دانش‌آموزان پیوند دارد و تحت تأثیر عواملی مانند سیاست‌های مدرسه، سازوکارهای ارزشیابی، منابع آموزشی و بافت نهادی نیز شکل می‌گیرد (گالاگر و اسکریونر، ۲۰۲۵). همچنین، یک مرور دامنه‌ای تازه درباره باورهای معلمان ابتدایی در مواجهه با چندزبانی نشان داده است این باورها معمولاً طیفی از نگاه‌های حمایت‌گر، میانه‌رو، محتاط و مقاومت‌آمیز را دربر می‌گیرد؛ از این‌رو فهم «معناسازی معلم» می‌تواند برای تبیین تفاوت تجربه‌های آموزشی در کلاس‌های چندزبانه مفید باشد (لانگه و پولات، ۲۰۲۴). از این رو دوزبانی از دید بسیاری از معلمان یک غنای اجتماعی و شناختی است، هرچند برخی آن را عامل مشکلات ارتباطی می‌دانند (کورو و همکاران، ۲۰۲۴). با این حال، معلمان مناطق چندزبانه اغلب در چارچوب برنامه درسی و سیاست‌های متمرکز فعالیت می‌کنند؛ چارچوبی که الزاماً با واقعیت‌های زبانی و فرهنگی کلاس‌های چندزبانه هم‌خوان نیست و می‌تواند فشار نهادی و سردرگمی پداگوژیک ایجاد کند (موسوی‌زاده، ۱۳۹۷؛ عربی و سلطانی، ۱۳۹۷). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دوزبانگی در دوره ابتدایی برای معلمان نیز چالش‌هایی مانند افت انگیزش دانش‌آموز، دشواری ارتباط، نیاز به تکرار و سازگارسازی روش‌ها را به همراه دارد و این وضعیت گاه با بی‌توجهی سیاست‌گذاری آموزشی به نیازهای این گروه از دانش‌آموزان تشدید می‌شود (بابیرودی و کریمیان، ۱۳۹۳؛ محمدی و همکاران، ۱۴۰۰؛ علی‌اکبری و نصیری زرنندی، ۱۳۹۸). در این زمینه، کاپلان^۵ (۲۰۱۰) و گریب^۶ (۲۰۱۰) مجموعه‌ای از چالش‌های زبانی را شناسایی کرده‌اند که عبارت‌اند از: مسائل ناشی از تلاقی زبان‌ها (نظیر دوزبانگی، جابه‌جایی زبانی، گسترش یا زوال زبان، حفظ زبان و تعاملات اجتماعی-فرهنگی)؛ مسائل مرتبط با نابرابری زبانی (بر مبنای قومیت، طبقه اجتماعی، منطقه جغرافیایی، جنسیت و سن)؛ مسائل مربوط به یادگیری زبان (نظیر مهارت‌ها، آگاهی زبانی، قواعد، بافت و نگرش‌ها)؛ مسائل مربوط به آسیب‌شناسی زبان (نظیر زبان‌پریشی، نارساخوانی و ناتوانی‌های جسمی) و نیز چالش‌های مربوط به آموزش زبان. از سوی دیگر، برخی مطالعات بر ضرورت آموزش‌های ضمن خدمت و توسعه توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان به‌ویژه در مواجهه با دانش‌آموزان دوزبانه تأکید کرده‌اند (مشکوه و رضایی، ۱۴۰۰). در سطح بین‌المللی نیز مرورهای نظام‌مند بر این نکته تأکید دارند که مواجهه حرفه‌ای با کلاس‌های زبانی متنوع، مستلزم مجموعه‌ای از شایستگی‌های زبانی-آموزشی، دانش پداگوژیک تخصصی و

¹ Mainhard et al

² Gallagher & Scrivner

³ Lange & Polat

⁴ Kuru et al

⁵ Kaplan

⁶ Grabe

ظرفیت همکاری در مدرسه است؛ شایستگی‌هایی که باید در آموزش معلم و توسعه حرفه‌ای به‌صورت هدفمند پرورش یابد (شرزینگر و براهم، ۲۰۲۳). در این راستا پیران و فلاحي (۱۳۹۸) تأکید کردند که دوزبانگی می‌تواند هم به‌عنوان فرصتی مثبت و هم به‌عنوان تهدیدی مطرح شود، اما با اتخاذ برنامه‌ریزی آموزشی مناسب می‌توان از مزایای شناختی آن بهره‌مند شد.

مرور پیشینه نشان می‌دهد بخشی از پژوهش‌ها بر پیامدهای تحصیلی و ارتباطی دوزبانگی تمرکز داشته‌اند (لطفی و لطفی، ۱۳۹۸؛ کلانتری، ۱۳۹۰) و بخشی دیگر راهکارهایی برای بهبود آمادگی زبانی یا بومی‌سازی آموزش پیشنهاد کرده‌اند (براهویی‌مقدم، ۱۳۹۹). با وجود ارزش این مطالعات، همچنان یک خلأ مهم باقی است: بسیاری از پژوهش‌ها یا ماهیتی کمی توصیفی دارند یا بیشتر بر پیامدها و راهبردها تمرکز می‌کنند؛ در حالی که «تجربه زیسته و معناسازی ذهنی معلمان» از کار در کلاس‌های چندزبانه یعنی آنچه معلم در سطح ادراک، احساس، تفسیر و کنش حرفه‌ای تجربه می‌کند کمتر به‌صورت عمیق واکاوی شده است (ولوی و همکاران، ۱۴۰۲). این خلأ با یافته‌های یک فراتحلیل کیفی از پژوهش‌های آموزش چندزبانه در مدارس ایران نیز هم‌خوان است؛ به‌گونه‌ای که نشان می‌دهد غالب پژوهش‌ها بیشتر بر «مقایسه تفاوت‌ها» متمرکز بوده‌اند و کمتر به تولید چارچوب‌های راهنما و کاربردی برای برنامه درسی و عمل معلم در کلاس چندزبانه پرداخته‌اند (جهاندیده و همکاران، ۲۰۲۱). در استان‌هایی مانند گلستان با توجه به برجستگی تنوع زبانی در تجربه مدرسه این ضرورت پررنگ‌تر می‌شود؛ زیرا معلمان در چنین بافتی هم‌زمان با تفاوت‌های زبانی، انتظارات نهادی و تعاملات فرهنگی روبه‌رو هستند.

بر همین اساس، پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجربه زیسته معلمان ابتدایی درباره آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه انجام شد. تمرکز مطالعه بر فهم این نکته است که معلمان این وضعیت را چگونه «فهم و معناپردازی» می‌کنند و در عمل آموزشی خود چگونه با چالش‌ها و ظرفیت‌های دوزبانگی مواجه می‌شوند. ازاین‌رو، برای دسترسی به لایه‌های ادراکی و تفسیری این تجربه و تبیین معنای آن در بافت واقعی مدرسه، رویکرد کیفی به‌ویژه مطالعه پدیدارشناختی مناسب به نظر می‌رسد. پرسش محوری پژوهش چنین صورت‌بندی می‌شود: تجربه زیسته معلمان ابتدایی از آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه چیست و آنان این تجربه را چگونه فهم، معناپردازی و مدیریت می‌کنند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و بهره‌گیری از روش پدیدارشناسی تفسیری^۱ انجام شد؛ رویکردی که با تمرکز بر تجربه زیسته کنشگران آموزشی، به تبیین لایه‌های پنهان ادراک، معنا بخشی و تفسیر آنان از یک پدیده می‌پردازد. انتخاب این شیوه با توجه به هدف پژوهش، یعنی فهم عمیق تجربه زیسته معلمان از آموزش دانش‌آموزان دوزبانه، صورت گرفت؛ زیرا پدیدارشناسی تفسیری امکان واکاوی ظرافت‌های شناختی، عاطفی، فرهنگی و آموزشی را در موقعیت‌های چندزبانه فراهم می‌کند.

میدان مطالعه پژوهش، شامل معلمان دوره ابتدایی استان گلستان بود که حداقل سه سال سابقه تدریس در مناطق دارای تنوع زبانی داشتند. مشارکت‌کنندگان به شیوه نمونه‌گیری هدفمند و با استفاده از روش گلوله‌برفی^۳ انتخاب شدند تا افرادی وارد مطالعه شوند که تجربه‌ای مستمر، عمیق و قابل‌تحلیل از تدریس به

^۱ Scherzinger & Brahm

^۲ Interpretative Phenomenological Analysis

^۳ snowball

دانش آموزان دوزبانه داشته باشند. معیارهای ورود شامل داشتن حداقل سه سال سابقه تدریس در دوره ابتدایی، تجربه آموزش به دانش آموزان دوزبانه و تمایل به مشارکت در مصاحبه بود. همچنین در صورت عدم تمایل به ادامه همکاری یا ناتمام ماندن مصاحبه، داده‌ها از فرایند تحلیل کنار گذاشته شد. نمونه‌گیری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت، ۱۲ معلم در پژوهش شرکت کردند.

داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته عمیق گردآوری شد. پرسش‌های مصاحبه بر اساس ادبیات پژوهش، مؤلفه‌های نظری پدیدارشناسی و نیز تجربه معلمان تدوین شد و به‌صورت باز طراحی گردید تا مشارکت‌کنندگان بتوانند تجربه‌های خود را به‌طور تفصیلی بیان کنند. مدت هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۲۵ دقیقه بود. در طول فرایند گردآوری داده‌ها، اصول اخلاق پژوهش شامل کسب رضایت آگاهانه، حفظ محرمانگی اطلاعات، حق خروج از پژوهش در هر مرحله، و استفاده از داده‌ها صرفاً برای اهداف علمی رعایت شد.

برای تحلیل داده‌ها، مصاحبه‌ها به‌صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی و سپس کدگذاری شدند. در مرحله نخست، کدهای اولیه به‌صورت خطبه‌خط استخراج گردید و در مرحله بعد، کدهای مشابه در قالب مضامین فرعی سازمان‌دهی شدند. نهایتاً با ادغام و انتزاع مضامین فرعی، مضامین اصلی شکل گرفت. تحلیل داده‌ها منجر به استخراج ۷ مضمون اصلی و ۲۴ مضمون فرعی شد. به‌منظور افزایش اعتمادپذیری یافته‌ها، بازخوانی مکرر داده‌ها، استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم برای پشتیبانی مضامین، و بازبینی روند استخراج مضامین توسط همکاران پژوهشی انجام گرفت و تلاش شد تفسیرها تا حد امکان مبتنی بر داده‌ها و دور از پیش‌فرض‌های پژوهشگران باشد.

یافته‌ها

جدول ۱- جدول حاصل از یافته‌ها

مضامین اصلی	مضامین هم محور	جملات مستخرج
زیست زبانی میان دو جهان	محدودیت درک واژگان، کنایه‌ها و مفاهیم انتزاعی	«در بحث کلمات ضرب‌المثل‌ها و کنایه‌ها دانش آموزان تک‌زبانه نسبت به دوزبانه بهتر متوجه می‌شوند. دانش آموزان دوزبانه نیز از لحاظ گیرایی مطلب را می‌گیرند ولی در رساندن مطلب و اینکه بخواهند با زبان فارسی تطبیق دهند یک مقدار اشکال دارند» (معلم ۱)
	ضعف در آگاهی واجی و مفاهیم پایه	«چالش‌های دانش آموزان دوزبانه شامل ضعف در آگاهی واجی و عدم آشنایی با صداها و مفاهیم پایه است، چون در پیش‌دبستانی به زبان مادری آموزش می‌بینند» (معلم ۸)
	هویت تعلیقی کودک	«دانش آموز بلوچ من نمی‌دونست خودش بلوچ است یا ایرانی، می‌گفت: من نصف نصفم» (معلم ۱۲)

	میانجی‌گری خاموش	«بچه وقتی فارسی گوش می‌کرد، لبش تکون می‌خورد، انگار تو ذهنش با زبان خودش تکرار می‌کرد» (معلم ۵)
	کشمکش میان فهم و بیان	«می‌فهمن چی می‌گی ولی نمی‌تونن بگن؛ انگار ذهنشون دو تا فیلتر داره» (معلم ۱)
	ناهماهنگی زبان خانه و مدرسه	«در خونه یه جور حرف می‌زنن، در مدرسه یه جور دیگه؛ خودشونم نمی‌دونن کدوم درسته» (معلم ۸)
سرمایه‌های پنهان دوگانگی زبان	مزایای شناختی (انعطاف ذهنی، حل مسئله و تفکر انتقادی)	«دانش‌آموزان دوزبانه برتری‌های شناختی مثل انعطاف ذهنی و حل مسئله دارند» (معلم ۷) «پدیده دوزبانگی، یک نوع توانایی است. به نظرم دانش‌آموزان توانایی بالایی دارند که در کنار زبان مادری راحت زبان فارسی و دیگر زبان‌ها را نیز می‌آموزند و به نظرم نه معلم نه دانش‌آموز مشکلی ندارند و در این ۶ سال دانش‌آموزانم را با دیگر مدارس تک‌زبانه نیز مقایسه می‌کردم هیچ‌گونه کمیتی در یادگیری نداشتند» (معلم ۹)
	مهارت‌های بین فرهنگی و اجتماعی	«دانش‌آموزان دوزبانه دارایی‌های فرهنگی و زبانی هستند و مهارت‌های بین فرهنگی بالایی دارند» (معلم ۷)
چندگانگی ابزاری برای توانمندسازی ارتباطی	قدرت زبان مادری در بازسازی اعتماد به نفس	«وقتی به زبان خودش یه شعر می‌خوند، برق تو چشمش می‌ومد» (معلم ۷)
	زبان بدن به عنوان زبان سوم	«وقتی حرف نمی‌زدن، با چشم و دست منظورشونو می‌رسوندن؛ زبان بدنشون خیلی قویه» (معلم ۱۱)
پداگوژی انعطاف پذیر در بافت دوزبانه	استفاده از زبان مادری به عنوان پل یادگیری	«بنده سعی می‌کردم جمله‌هایی مانند گوش کنید، سروصدا نکنید و ... را از خود آن‌ها بیاموزم و گاهی استفاده کنم. البته آن‌ها هم خوششان می‌آمد» (معلم شماره ۵). «بعضی مفاهیم را برای دانش‌آموزان با زبان مادری آموزش می‌دادیم تا

		یادگیری بهتر صورت بگیرد» (معلم ۹) «گر یک زبان، در منطقه ای غالب است؛ تلاش کنید تا با زبان آن ها، آشنایی اندکی پیدا کنید تا به طور ابتدایی صحبت های آنان با یکدیگر را بفهمید» (معلم ۱۲)
	تقویت هویت زبانی از طریق تلفیق دو زبان	«همچنین، ایجاد فضایی امن و حمایتی برای بیان احساسات و نیازها بسیار مهم است. سعی می‌کردم با تلفیق دو زبان فضایی بسازم که هویت زبانی بچه‌ها تقویت شود» (معلم ۷)
	بهره‌گیری از روش‌های فعال و چند حسی (نقاشی، بازی، داستان، شعر)	«بازی‌درمانی، در ایجاد انگیزه آن‌ها بسیار تأثیرگذار بود. در دقایق پایانی هر زنگ، فرصت گفتگوی آزاد فراهم می‌شد تا زمینه ابراز وجود پیدا کنند» (معلم ۳) «روش‌های فعال و چند حسی خیلی جواب می‌دهد؛ نقاشی و بازی و داستان خیلی کمک می‌کند» (معلم ۱۱) «روش‌های تدریس مناسب دانش آموزان دوزبانه شامل استفاده از روش‌های چند حسی (مانند ترکیب گفتار، نوشتار و تصاویر)، تشویق به استفاده از هر دو زبان در کلاس، ارائه محتوای آموزشی مرتبط با فرهنگ‌های مختلف و ایجاد فعالیت‌های گروهی برای تقویت مهارت‌های اجتماعی و زبانی است» (معلم ۲). «روش تدریس؛ روش تلفیقی (ترکیبی از سبک‌های دیداری، شنیداری و عملی) به دلیل تنوع سبک‌های یادگیری دانش‌آموزان نیاز به انعطاف‌پذیری معلم در تطبیق روش‌ها با پایه‌های مختلف و موضوعات درسی وجود دارد» (معلم ۷)
	ترجمه عاطفه	«وقتی با زبان خودشون بگم آفرین پسر خوب یه لبخند خاصی می‌زنن»

		(معلم ۶)
پیوند های تربیتی در شبکه اجتماعی یادگیری	خانواده و اطرافیان و تاثیر بر یادگیری زبان رسمی	«مشارکت خانواده‌ها در فرایند یادگیری و تأکید بر ارزش هر دو زبان نیز نقش کلیدی در موفقیت دارد. اگر در منزل فقط با زبان خودشان صحبت کنند، یادگیری زبان دوم برای بچه‌ها سنگین‌تر می‌شود» (معلم ۶) «در یک جلسه آموزش خانواده، والدین کودکان را دعوت کرده؛ آن‌ها را از این مشکل آگاه نمودم و برای رفع آن از والدین تقاضای کمک نمودم» (معلم ۴) «اگر تو خونه فقط زبان خودشونو حرف بزنی، یادگیری فارسی کند می‌شه» (معلم ۷)
	احترام به تنوع زبانی در جامعه	«وقتی تو کلاس ازشون می‌خوام زبان محلی‌شونو یاد بدارن، کلاس شاد می‌شه» (معلم ۹) «سعی کنید به زبان محلی این دانش‌آموزان احترام بگذارید» (معلم ۱۲)
	یادگیری از مسیر حرکت و بدن	«با اشاره و بازی، معنی کلمه‌ها رو یاد می‌دادم، از بدنم مثل تخته‌سیاه استفاده می‌کردم» (معلم ۱۰) «تنها مشکلشان در بیان جملات به فارسی آن هم به خاطر نگذردن دوره های پیش دبستانی بود» (معلم ۱۱)
آموزش در مرز نابرابری	پیش دبستانی به عنوان مرحله هم‌زبانی اولیه	«اونایی که پیش دبستانی رفتن، کمتر دچار شوک زبانی شدن» (معلم ۱۰)
	واسطه‌گری فرهنگی معلم	«من باید هم زبان بچه رو بفهمم هم فرهنگش رو؛ گاهی باید بین دو دنیا واسطه بشم» (معلم ۹)
	فقدان سیاست آموزشی بومی‌ساز	«کتابا برای بچه تهرانی نوشته شدن، نه برای ترکمن یا بلوچ» (معلم ۸)
	فشار نهادی بر معلمان محلی	«از ما انتظار دارن مثل مدارس مرکز کشور درس بدیم، ولی واقعیت فرق داره» (معلم ۵)

باز آفرینی اجتماع یادگیرنده در بستر چند فرهنگی	خانواده به مثابه شریک یادگیری	«به پدر و مادرها گفتم حتی پنج دقیقه با بچه فارسی حرف بزنید، خیلی فرق می‌کنه» (معلم ۶)
	احترام به تفاوت به مثابه ارزش انسانی	«به بچه‌ها گفتم زبان هرکی مثل رنگ پوستشه، باید بهش افتخار کنه» (معلم ۹) «من سعی کردم در کلاس درس خود، بقیه را تشویق کنم که زبان های یکدیگر را فرا بگیریم؛ آن ها متوجه شدند که دوزبانی، نه تنها عیب نیست؛ بلکه هنر است» (معلم ۱۱).
	کلاس به مثابه جامعه کوچک چند زبانه	«یادشون دادم از زبان هم یاد بگیرن، نه اینکه بخندن» (معلم ۱۲)

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌ها در قالب مجموعه ای از مضامین اصلی و فرعی سازمان‌دهی شد که ساختار آن در جدول یافته‌ها ارائه گردیده است. همان‌گونه که جدول نشان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان در مواجهه با دانش‌آموزان دوزبانه در هفت ساحت عمده تبیین شده است: زیست زبانی میان دو جهان، سرمایه‌های پنهان دوزبانی، چندگانگی زبان، چندگانگی ابزاری برای توانمندسازی ارتباطی، پداگوژی انعطاف‌پذیر در بافت دوزبانه، پیوندهای تربیتی در شبکه اجتماعی یادگیری، آموزش در مرز نابرابری و باز آفرینی اجتماع یادگیرنده در بستر چند فرهنگی.

نخستین مضمون اصلی، یعنی زیست زبانی میان دو جهان، نشان‌دهنده چالش‌های چندلایه زبان‌آموزی در کودکان دوزبانه است؛ چالش‌هایی همچون محدودیت درک واژگان و استعاره‌ها، ضعف در آگاهی واجی، ناهماهنگی میان زبان خانه و مدرسه و وضعیت هویتی تعلیقی. این مضمون بیانگر آن است که دانش‌آموز دوزبانه در فرایند یادگیری نه تنها با دشواری‌های زبانی بلکه با تضادهای هویتی و فرهنگی مواجه می‌شود. در مقابل، مضمون دوم با عنوان سرمایه‌های پنهان دوزبانی، به جنبه‌های توانمندساز دوزبانی اشاره دارد. معلمان مزایای شناختی همچون انعطاف ذهنی، مهارت‌های چندفرهنگی و توانایی استفاده از رمزگان‌های غیرکلامی را از جمله ظرفیت‌های مهم این دانش‌آموزان می‌دانند. همچنین نقش زبان مادری در تقویت اعتمادبه‌نفس و احساس تعلق، به عنوان یک یافته مهم برجسته شده است.

سومین مضمون یعنی چندگانگی ابزاری برای توانمندسازی ارتباطی بیانگر آن است که دانش‌آموزان دوزبانه برای جبران محدودیت‌های زبانی خود از مجموعه‌ای از ابزارهای ارتباطی جایگزین و متکثر بهره می‌گیرند؛ ابزارهایی که بخشی از آن‌ها به صورت طبیعی و بخشی دیگر تحت هدایت معلم در محیط آموزشی شکل می‌گیرد. یافته‌ها نشان می‌دهد که این دانش‌آموزان در کنار زبان مادری و زبان رسمی، از زبان بدن، نشانه‌های بصری و شیوه‌های چندحسی به عنوان «زبان سوم» استفاده می‌کنند. از منظر معلمان، این سازوکارهای چندگانه نه تنها شکاف میان فهم و بیان را کاهش می‌دهد، بلکه به تقویت اعتمادبه‌نفس و ایجاد فرصت‌های برابر ارتباطی منجر می‌شود. هم چنین استفاده از زبان مادری به عنوان «پل ارتباطی» در انتقال معنا، یکی از مهم‌ترین عناصر این مضمون است. معلمان گزارش کرده‌اند که ترجمه واژگان احساسی و تشویقی به زبان مادری، به ویژه در موقعیت‌های یادگیری دشوار، موجب تقویت مشارکت کلاسی و کاهش اضطراب زبانی

می‌شود. این امر نشان می‌دهد که چندگانگی ابزارهای ارتباطی صرفاً به‌عنوان یک راهکار جبرانی عمل نمی‌کند، بلکه بخشی از هوشمندی زبانی و سازگاری شناختی دانش‌آموزان دوزبانه است. در نتیجه، مضمون حاضر تأکید می‌کند که پویایی ارتباطی در کلاس‌های چندزبانه نه بر اساس «کاهش شکاف» بلکه بر اساس «گسترش کانال‌های ارتباطی» شکل می‌گیرد؛ فرآیندی که توانمندی ارتباطی دانش‌آموزان را ارتقا داده و زمینه‌ای مناسب برای یادگیری مشارکتی فراهم می‌سازد.

چهارمین مضمون، پدagoژی انعطاف‌پذیر در بافت دوزبانه، به راهبردهای آموزشی کارآمد اشاره دارد. این راهبردها شامل بهره‌گیری از روش‌های چندحسی، به‌کارگیری زبان مادری در نقاط کلیدی آموزش، تلفیق تدریجی دو زبان، استفاده از بازی‌درمانی و طراحی موقعیت‌هایی برای تقویت هویت زبانی است. این یافته‌ها بیانگر ضرورت تغییر رویکردهای تدریس از الگوهای تک‌زبانه و خطی به الگوهای تعاملی، فرهنگی و سازگار با تفاوت‌های فردی است.

در مضمون پنجم، پیوندهای تربیتی در شبکه اجتماعی یادگیری، جایگاه خانواده، همسالان و جامعه در فرایند یادگیری زبان رسمی مورد توجه قرار گرفته است. مشارکت والدین در ایجاد محیط زبانی حمایتی، احترام به تنوع زبانی در جامعه و کاربست زبان بدن و بازی به‌عنوان ابزارهای ارتباطی از جمله عوامل مهم تسهیل‌کننده فرایند یادگیری محسوب می‌شوند.

سرنجام، مضمون ششم یعنی آموزش در مرز نابرابری نشان می‌دهد که معلمان در محیط‌های چندزبانه با فشارهای نهادی، کمبود محتوای بومی‌سازی‌شده و شکاف میان سیاست‌های آموزشی با واقعیت فرهنگی زبانی کلاس درس مواجه‌اند. نقش معلم به‌عنوان «واسطه فرهنگی» در این میان برجسته است؛ فردی که ناچار است میان انتظارات نظام آموزشی و نیازهای واقعی دانش‌آموزان تعادل برقرار کند.

هفتمین مضمون که بازآفرینی اجتماع یادگیرنده در بستر چند فرهنگی می‌باشد؛ نشان می‌دهد که کلاس درس در بافت دوزبانه، تنها یک فضای آموزشی نیست، بلکه به‌مثابه «اجتماع یادگیرنده» عمل می‌کند؛ اجتماعی که در آن نقش معلم، خانواده و گروه همسالان در تقویت هویت فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان اهمیت اساسی دارد. یافته‌ها بیانگر آن است که معلمان از طریق ایجاد فضای احترام به تنوع زبانی، تشویق به معرفی زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف و تبدیل کلاس به محیطی امن برای تجربه‌ورزی زبانی، به بازآفرینی یک جامعه کوچک چندفرهنگی دست می‌زنند. پژوهش نشان می‌دهد که مشارکت خانواده‌ها در فرایند یادگیری زبان رسمی، یکی از مؤلفه‌های تعیین‌کننده در شکل‌گیری این اجتماع یادگیرنده است. والدینی که هم‌زمان ارزش زبان مادری را حفظ کرده و از زبان رسمی حمایت می‌کنند، نقشی اساسی در کاهش شکاف زبانی و اجتماعی ایفا می‌کنند. معلمان نیز از طریق دعوت والدین، استفاده از داستان‌گویی، تبادل فرهنگی و تشویق دانش‌آموزان به معرفی زبان محلی خود، فرایند یادگیری را از محدوده کلاس به شبکه‌ای گسترده‌تر از روابط خانوادگی و اجتماعی منتقل می‌کنند. از سوی دیگر، ایجاد «فرهنگ احترام به تفاوت» در کلاس، اساس این مضمون را تشکیل می‌دهد. گزارش معلمان نشان می‌دهد که هنگامی که کودکان زبان محلی خود را ارزشمند می‌بینند، نه تنها از تمسخر و حاشیه‌نشینی جلوگیری می‌شود، بلکه فرصت‌های جدید برای یادگیری مشارکتی و تعاملات میان‌فرهنگی شکل می‌گیرد. بر این اساس، بازآفرینی اجتماع یادگیرنده در بستر چندفرهنگی به معنای ایجاد فضایی است که در آن کثرت فرهنگی، عامل انسجام و چندگانگی زبانی، منبع یادگیری تلقی می‌شود. در چنین محیطی، کلاس درس به جامعه‌ای کوچک بدل می‌شود که در آن زبان، فرهنگ و یادگیری در تعامل با یکدیگر بازتعریف می‌شوند.

در مجموع، جدول یافته‌ها تصویری منسجم از تجربیات، چالش‌ها و ظرفیت‌های مرتبط با آموزش دانش‌آموزان دوزبانه ارائه می‌دهد. این ساختار نشان می‌دهد که دوزبانگی یک پدیده صرفاً زبانی نیست، بلکه مجموعه‌ای از عوامل شناختی، فرهنگی، هویتی و تربیتی را درگیر می‌کند که درک آن‌ها برای طراحی راهبردهای آموزشی مؤثر ضروری است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی تجارب زیسته معلمان ابتدایی در آموزش به دانش‌آموزان دوزبانه در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ انجام شد؛ مسئله‌ای که در بافت چندفرهنگی و چندزبانه کشور، از چالش‌های مهم نظام آموزشی به شمار می‌آید. یافته‌ها نشان داد دوزبانگی صرفاً یک پدیده زبانی نیست، بلکه ساختاری پیچیده از عوامل شناختی، هویتی، خانوادگی و نهادی است که تجربه آموزشی دانش‌آموزان را به‌طور معناداری تحت تأثیر قرار می‌دهد. از این‌رو، تبیین نتایج می‌تواند شناخت دقیق‌تری از موانع و فرصت‌های آموزش به فراگیران دوزبانه فراهم آورد.

بخش نخست یافته‌ها بیانگر آن بود که دانش‌آموزان دوزبانه با چالش‌هایی چون ضعف در آگاهی واجی، دشواری درک مفاهیم انتزاعی فارسی، ناهماهنگی زبان خانه و مدرسه و تجربه هویت تعلیقی مواجه‌اند؛ یافته‌ای که با نتایج حبیب‌زاده و همکاران (۱۴۰۱)، موسوی‌زاده (۱۳۹۷) و کلانتری (۱۳۹۰) همسو است. همچنین مفاهیم «میانجی‌گری خاموش» و «کشمکش میان فهم و بیان» در روایت معلمان، با نتایج دشتی و همکاران (۱۳۹۶) درباره دشواری‌های خواندن و نوشتن در دانش‌آموزان دوزبانه همخوانی دارد.

در عین حال، نتایج پژوهش تنها بر مشکلات تمرکز نداشت و ظرفیت‌های دوزبانگی نیز برجسته شد. معلمان معتقد بودند تجربه دو زبان موجب تقویت انعطاف ذهنی، حل مسئله، خلاقیت و مهارت‌های بین‌فرهنگی می‌شود؛ موضوعی که با یافته‌های کالابریا و همکاران (۲۰۲۰)، پیران و فلاحی (۱۳۹۸) و زاداحمدی و همکاران (۱۴۰۰) هم‌راستا است. این امر نشان می‌دهد دوزبانگی می‌تواند به ایجاد شبکه‌های شناختی متنوع و غنی‌تر شدن یادگیری منجر شود.

از سوی دیگر، معلمان برای کاهش فشار زبانی و ارتقای درک مفاهیم از راهبردهایی همچون روش‌های چندحسی، استفاده هدفمند از زبان مادری، بازی‌درمانی، تدریس فعال و تلفیق دو زبان بهره می‌گرفتند. این یافته با پژوهش‌های براهویی‌مقدم (۱۳۹۹)، عربی و سلطانی (۱۳۹۷) و محمدی و همکاران (۱۴۰۰) همخوان است. به‌ویژه به‌کارگیری زبان مادری به‌عنوان «پل یادگیری»، علاوه بر تسهیل فهم مطالب، موجب افزایش اعتمادبه‌نفس فراگیران می‌شود؛ امری که با مفهوم «سرمایه زبانی» در مطالعات گریب (۲۰۱۰) و سان و همکاران (۲۰۲۲) قابل تبیین است.

همچنین نتایج نقش تعیین‌کننده خانواده و جامعه را در موفقیت یادگیری نشان داد. مشارکت والدین، احترام به تنوع زبانی و ایجاد تعاملات میان‌فرهنگی، می‌تواند کلاس را به «اجتماع یادگیرنده» تبدیل کند؛ یافته‌ای که با نتایج ولوی و همکاران (۱۴۰۲)، مین‌هارد و همکاران (۲۰۱۸) و ماهینی و موسویان (۱۴۰۱) همسو است.

با این حال، محدودیت‌های ساختاری نظام آموزشی، از جمله نبود محتوای بومی‌سازی‌شده، فشار نهادی بر معلمان و نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فرهنگی، از مهم‌ترین عوامل بازدارنده در تجربه آموزشی معلمان بود. این چالش‌ها با یافته‌های بابیروودی و کریمیان (۱۳۹۳)، علی‌اکبری و نصیری زرنندی (۱۳۹۸) مطابقت دارد و نشان می‌دهد مسئله اصلی، نه خود دوزبانگی، بلکه «عدم انطباق سیاست‌های آموزشی با واقعیت چندزبانی» است.

در مجموع، آموزش در بافت‌های دوزبانه هم‌زمان با چالش‌ها و فرصت‌ها همراه است: از یک‌سو فاصله زبانی و فرهنگی میان خانه و مدرسه می‌تواند مانع یادگیری شود، و از سوی دیگر ظرفیت‌های شناختی و فرهنگی دوزبانگی در صورت به‌کارگیری راهبردهای مناسب، رشد تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند. ارتقای کیفیت آموزش در مناطق چندزبانه مستلزم بازنگری در سیاست‌های زبانی و توسعه رویکردهای معلم‌محور و منعطف است. با این حال، محدودیت‌هایی مانند حجم نمونه اندک (۱۲ معلم از استان گلستان)، اتکای بخشی از داده‌ها به خودگزارشی، کوتاه بودن مدت مصاحبه‌ها و نمایندگی نابرابر گروه‌های زبانی، تعمیم نتایج را محدود می‌کند. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با نمونه‌های گسترده‌تر، روش‌های ترکیبی، مشاهده‌های طولانی‌تر و بررسی دیدگاه دانش‌آموزان و والدین انجام گیرد تا تصویر جامع‌تری از پدیده دوزبانگی ارائه شود.

در پایان، بر اساس یافته‌ها رهنمودهایی برای بهبود آموزش دانش‌آموزان دوزبانه پیشنهاد می‌شود که شامل تقویت شایستگی حرفه‌ای معلمان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت تخصصی، ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه در مناطق دوزبانه و بومی‌سازی محتوای آموزشی متناسب با زبان و فرهنگ محلی است. در سطح کلاس درس، استفاده از راهبردهای دیداری و چندحسی، اشیای واقعی، برچسب‌گذاری ابزارهای آموزشی و روش‌های نمایشی و ایفای نقش می‌تواند یادگیری مفاهیم را تسهیل کند. همچنین مشارکت خانواده‌ها از طریق حمایت زبانی هدفمند در خانه، نقش مهمی در تقویت یادگیری زبان رسمی دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

مشارکت نویسندگان

در فرآیند نگارش این مقاله، هر یک از نویسندگان با تعهدی ژرف و نگاهی پژوهش‌محور، سهمی ارزشمند در شکل‌گیری و ارتقای محتوای علمی آن ایفا کرده‌اند. نویسنده اول (نویسنده مسئول) با تنظیم یافته‌ها، هدایت مسیر تحقیق و ارائه بازخوردهای مناسب، بنیان اصلی مقاله را بنا نهاد؛ نقش نویسنده دوم و سوم در تهیه و تنظیم این مقاله یکسان بوده و در نوشتن مقدمه، روش پژوهش، انجام مصاحبه و ویراستاری با یکدیگر مشارکت و همکاری نمودند. این همکاری همدلانه و هدفمند، جلوه‌ای از هم‌افزایی علمی و تلاش مشترک برای تولید دانشی نوین و معتبر را به نمایش گذاشت.

تشکر و قدردانی

از خانم‌ها ایزددوست، بشیری، خواجه، سرایلو، قربانی، عارفی، نیکوفر و آقایان برهانی، موقر، هوشمند و بقیه همکاران عزیزی که با در اختیار قرار دادن دانش و تجارب ارزشمند خود، در انجام این پژوهش ما را یاری نمودند؛ کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

«هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است»

منابع

- Agostini, V., Apperly, I. A., & Krott, A. (2025). *Bilingual education enhances creative fluency and flexibility over the first year of primary school*. *Bilingualism: Language and Cognition*, 28, 728–739. (<https://doi.org/10.1017/S1366728924000579>)
- Ali Akbari, N., & Nasiri Zarandi, Z. (2019). *Bilingualism and methods of teaching Persian language in elementary school*. First Conference on Bilingualism and Education in Bazineh Rood Region, Zanjan. (<https://civilica.com/doc/904724/>) [In Persian]
- Arabi, A., & Soltani, A. (2018). *Explanation of effective teaching and learning methods in elementary bilingual areas from teachers' perspectives*. *Teaching Research*, 6 (1), 79–98. (<https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.24765686.1397.6.1.5.6>) [In Persian]
- Brahui Moghadam, N. M. (2020). *Strategies for increasing readiness and language progress of first-grade bilingual students*. *Educational Studies Quarterly*, 6 (21), 118–129. (<https://sid.ir/paper/402142/fa>) [In Persian]
- Babiroudy, E., & Karimian, A. (2014). Globalization of culture and its effect on Iranian national identity. *International Relations Studies*, 7 (28), 77–101. (<https://sid.ir/paper/247524/fa>) [In Persian]
- Calabria, M., Hernández, M., Cattaneo, G., Suades, A., Serra, S., Juncadella, M., & Costa, A. (2020). *Active bilingualism delays the onset of mild cognitive impairment*. *Neuropsychologia*. (<https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2020.107528>)
- Cerda, V. R., Grenier, A. E., & Wicha, N. Y. Y. (2019). *Bilingual children access multiplication facts from semantic memory equivalently across languages: Evidence from the N400*. *Brain and Language*, 198, 1046–1050. (<https://doi.org/10.1016/j.bandl.2019.104679>)
- Degirmenci, M., Grossmann, J., Meyer, P., & Teichmann, B. (2022). *The role of bilingualism in executive functions in healthy older adults: A systematic review*. *International Journal of Bilingualism*, 26 (4), 426–449. (<https://doi.org/10.1177/13670069211051291>)
- Dashti, F., Mesrabadi, J., & Zavar, T. (2017). *Profiles of monolingual and bilingual students based on reading and writing problems*. *Journal of New Thoughts on Education*, 13 (3), 187–210. (<https://doi.org/10.22051/jontoe.2017.6450>) [In Persian]
- Gallagher, M. A., & Scrivner, S. (2025). *Teachers' beliefs about language diversity and multilingual learners: A systematic review of the literature*. *Review of Educational Research*, 95(4), 822–861. (<https://doi.org/10.3102/00346543241257533>)
- Grabe, W. (2010). *Applied linguistics: A twenty-first-century discipline*. In R. B. Kaplan (Ed.), *The Oxford handbook of applied linguistics* (2nd ed., pp. 34–44). (<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001>)
- Habibzadeh, Sh., Estaki, M., & Ghanbaripana, A. (2022). *Determining and comparing math learning disorder symptoms in bilingual and monolingual students*. *Paramedical Sciences and Rehabilitation Journal*, 11 (3), 67–75. (<https://sid.ir/paper/1042815/fa>) [In Persian]
- Hatemzadeh Arabi, E., Izadi, S., & Hashemi, S. (2019). *Comparison of academic performance and self-efficacy of bilingual and monolingual elementary students*. *Curriculum Planning Research*, 12 (44), 63–75. (<https://sid.ir/paper/127317/fa>) [In Persian]
- Jahandideh, J., Arefi, M., & Khorasani, A. (2021). *Multilingual education in Iranian schools: Qualitative meta-analysis*. *School Administration*, 9(1), 28–48. (https://journals.uok.ac.ir/article_61860.html) [In Persian]
- Kalantari, R. (2011). *Theories, approaches, and models of bilingual education*. In A. Khadivri, R. Kalantari, & R. Rabavi (Eds.), *Proceedings of the First Conference on Bilingualism and Education* (pp. 273–297). [In Persian]
- Kaplan, R. B. (Ed.). (2010). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford University Press. (<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001>)
- Karamati, H., Hasani, J., & Ziaei-Pour, R. (2018). *The effect of bilingualism on language ability, executive functioning, and self-perception (Master's thesis)*. Kharazmi University. [In Persian]
- Kuru, O., İnanc, R., & Kuru, E. (2024). *Opinions of primary school teachers providing education to bilingual students*. *Journal of Education, Theory and Practice Research (EKUAD)*, 10 (3),

- 299–316. (<https://doi.org/10.38089/ekvad.2024.198>)
- Lange, S. D., & Polat, S. (2025). Multilingualism from the perspective of primary school children: A meta-synthesis study. *Qualitative Research in Education*, 14 (3), 176–197. (<https://doi.org/10.17583/qre.14812>)
- Lotfi, P., & Lotfi, M. (2019). The effect of bilingualism on students' learning. First Conference on Bilingualism in Gizanrud Region, Zanjan. [In Persian]
- Mainhard, T., Oudman, S., Hornstra, L., Bosker, R. J., & Goetz, T. (2018). Student emotions in class: The relative importance of teachers and their interpersonal relations with students. *Learning and Instruction*, 53, 109–119. (<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2017.07.011>)
- Mahini, F., & Mousavian, S. F. (2022). Lived experiences of elementary students and teachers in Shadegan regarding bilingualism problems. *Journal of Studies in Learning and Instruction*, 14 (2), 239–257 (<https://doi.org/10.22099/jsli.2023.6952>) [In Persian]
- Mikdeh, S., Samer, W., & Betuli, S. A. H. (2023). Thalamus and bilingualism: Evidence from fMRI. *Linguistics and Khorasani Dialects*, 15 (3), 29–51. (<https://doi.org/10.22067/jlkd.2023.83396.1179>) [In Persian]
- Mohammadi, H., Hatami, J., Karmi Nouri, R., Mansouri, J., Moftakhari, D., & Khademi, H. (2021). Comparing working memory performance of bilingual and monolingual students with specific learning disabilities. *Applied Psychology Research Quarterly*, 11 (4), 165–179. (<https://doi.org/10.22059/japr.2021.294000.643394>) [In Persian]
- Moshkooh, Z., & Rezaei, S. (2021). Needs assessment of in-service training for teachers in District 2 of Tehran. *Teaching Experiences*, 1 (4), 111–136. [In Persian]
- Mosavizadeh, M. M. (2018). Feasibility of bilingual Persian–Turkish curriculum planning in elementary schools (Master's thesis). University of Isfahan. [In Persian]
- Piran, M., & Fallahi, R. (2019). Positive and negative effects of bilingualism in children's lives. *4th International Conference on Advanced Research in Education, Psychology, and Social Studies*, Tehran. (<https://civilica.com/doc/919394/>) [In Persian]
- Scherzinger, L., & Brahm, T. (2023). A systematic review of bilingual education teachers' competences. *Educational Research Review*, 39, 100531. (<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100531>)
- Solaymani Far, M., Haroon Rashidi, H., & Kazemian Moghadam, K. (2022). Comparing emotional and cognitive creativity and flexibility among monolingual and bilingual students. *Journal of New Thoughts on Education*, 18 (3), 69–83. (<https://doi.org/10.22051/JONTOE.2021.34474.3238>) [In Persian]
- Sun, H., Roberts, A. C., & Bus, A. (2022). Bilingual children's visual attention while reading digital picture books and story retelling. *Journal of Experimental Child Psychology*, 215, 1053–1058. (<http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2021.105327>)
- Tavakoli, Y., Rahmani, H., Tavakoli, R., & Tavakoli, A. (2021). Teacher's role in motivating academic achievement: A qualitative narrative inquiry. *Teaching Experiences*, 1 (4), 32–52. (<https://sid.ir/paper/127317/fa>) [In Persian]
- UNESCO. (2025). Languages matter: Global guidance on multilingual education. UNESCO. (<https://doi.org/10.54675/MLIO7101>).
- Velavi, P., Tameradi M., F., & Marashi, S. M. (2023). Teachers' experiences teaching bilingual students: A phenomenological study. *Iranian Journal of Distance Education*, 5 (1), 108–116. (<https://doi.org/10.30473/idej.2023.68834.1169>) [In Persian]
- Zad Ahmad Kelashi, Kh., Pirkhaefi, A., & Souri, A. (2021). Comparison of working memory, creativity, and cognitive flexibility in bilingual and monolingual students. *Research in Learning*, 8 (4), 82–95. (<https://doi.org/10.30473/etl.2021.54016.3272>) [In Persian]