

*Research in Curriculum Planning*

Vol 23. No 57(continus 84)
Spring 2025, Pages 1-12

پژوهشی در برنامه‌ریزی درسی

سال بیست و سوم، دوره دوم، شماره ۵۷ (پیاپی ۸۴)
بهار ۱۴۰۴، صفحات ۱-۱۲

Investigating the Injuries of the Elementary School Curriculum in Bilingual Areas: A Qualitative Study

Javad Jahandideh¹, Mahboubeh Arefi², Abasalat Khorasani³

¹PhD Student of Curriculum Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

²Associate Professor of Curriculum Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.

³ Associate Professor of Higher Education Development Planning, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran

Abstract

The aim of the present Research is to investigate the disadvantages of the elementary school curriculum in bilingual areas. The method of this research was qualitative and descriptive phenomenology. Data collection method was through semi-organized interviews. The present research area was all bilingual teachers in Saravan city, 10 of whom were selected through purposive sampling to achieve theoretical saturation. The text of the interviews was analyzed using a seven-step Colaizzi's method. Research findings revealed 10 serious injuries, including; Lack of attention to mother tongue, disregard for other languages, disregard for ethnic and linguistic content, disregard for regional needs in content development, inability of formal content to interact with mother tongue, inability of formal content to deal with different language groups, disregard for mother tongue In teaching, disregard for mother tongue stories in teaching was disregard for students' personal experiences in teaching and a minimalist view of evaluation and limited to descriptive assessment. The results of this study showed that the school has a special place for bilingual (Baloch) students. Therefore, officials and curriculum planners need to use this capacity to improve the education of bilingual students.

Keywords: Curriculum, elementary school, bilingual.

واکاوی آسیب‌های برنامه درسی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه: مطالعه‌ای کیفی

جواد جهان‌دیده^۱، محبوبه عارفی^۲، اباصلت خراسانی^۳

^۱دانش آموخته دکتری برنامه ریزی درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

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

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

چکیده

هدف پژوهش حاضر واکاوی آسیب‌های برنامه درسی دوره ابتدایی در مناطق دوزبانه می‌باشد. روش این پژوهش کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی بود. روش گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه سازمان‌یافته صورت گرفت. میدان پژوهش حاضر تمامی معلمان دوزبانه شهرستان سراوان بود که ۱۰ نفر از آنان از طریق نمونه‌گیری هدفمند تا رسیدن به اشباع نظری انتخاب شد. تجزیه و تحلیل متن مصاحبه‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلاززی انجام شد. یافته‌های پژوهش ۱۰ آسیب جدی نمایان ساخت که شامل؛ عدم توجه به زبان مادری، بی‌توجهی به سایر زبان‌ها، بی‌توجهی به محتوای قومی و زبانی، عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای در تدوین محتوا، ناتوانی محتوای رسمی در تعامل با زبان مادری، ناتوانی محتوای رسمی در برخورد با گروه‌های مختلف زبانی، بی‌توجهی به زبان مادری در تدریس، بی‌توجهی به داستان‌های زبان مادری در تدریس، بی‌توجهی به تجربه‌های شخصی دانش آموزان در تدریس و نگاه حداقلی به ارزشیابی و محدود کردن به ارزیابی توصیفی بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مدرسه دارای جایگاه ویژه و خاص برای دانش آموزان دوزبانه (بلوچ) است. از این رو، مسئولان و برنامه ریزان درسی لازم است از این ظرفیت برای ارتقای تحصیلی دانش آموزان دوزبانه استفاده کنند.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، دوره ابتدایی، دوزبانه.

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 (Jahandideh, Arefi & Khorasani, 2021). «زبان» مهم‌ترین وسیله‌ای است که انسان‌ها برای برقراری ارتباط در جامعه از آن استفاده می‌کنند. انسان‌ها بدون استفاده از زبان به هیچ وجه قادر به ایجاد و توسعه جامعه متمایز انسانی نبوده‌اند (Ghaffari, 2014).

جهان قرن بیست و یکم، جهان تولید و پیشرفت علم و دانش، ازدیاد جمعیت، جهانی‌شدن و ... است. جهانی‌شدن جهان را به مثابه یک مکان واحد قلمداد می‌کند که در آن جوامع محلی، به‌ویژه افراد مجبورند موجودیت خود را به‌عنوان بخشی از یک مجموعه بزرگ‌تر بپذیرند (Nasiri, 2009). فرایند جهانی‌شدن اهمیت مرزها و حوزه کشور- ملت‌ها را با چالش روبه‌رو ساخته است به‌طوری‌که تمامی دولت‌های ملی درصدد حفظ تمامیت خود در قالب دولت- ملت برآمده‌اند (Babivardi & Karimian, 2014). یکی از مباحث مهم مربوط به فرایند جهانی‌شدن، مسئله بقاء یا تداوم هویت‌های ملی، قومی و زبانی در جریان حرکت عظیم اقتصاد و فرهنگ جهانی است. متخصصان بر این باورند که فرایند جهانی‌شدن و به‌ویژه جهانی‌شدن فرهنگ به استقرار و حاکمیت یک فرهنگ بر گستره گیتی منجر می‌شود و فرهنگ‌های بومی و شیوه زیست خرده‌فرهنگ‌های قومی و حتی زبان آن‌ها به فراموشی سپرده می‌شود؛ اما واقعیت تحقق‌یافته که شاهد آن هستیم نشان می‌دهد که روند جهانی‌شدن به معنای فراموشی فرهنگ‌های بومی، قومی، زبانی و منطقه‌ای نیست؛ و حتی جهانی‌شدن موجب تقویت ظهور چارچوب‌های هویت‌های جمعی غیر ملی گردیده که مهم‌ترین آن‌ها هویت‌های قومی و زبانی هستند (Nesaj, 2009).

در دنیای امروز بیشتر افراد، خود را در محیطی می‌بینند که انسان‌ها در آن با بیش از یک‌زبان تکلم می‌کنند که این امر ناشی از مسائل و نیازهای فرهنگی و اجتماعی متعدد جامعه امروز است. بیشتر ملت‌های دنیا چندزبانه‌اند. درواقع، به‌سختی می‌توان ملتی را یافت که تک‌زبانه باشد (Bahram, 2013). وسعت و شرایط جغرافیایی سرزمین ایران از دیرباز موجب سکونت جماعات 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 (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 واقعیات، همچنان از وجود تنوع فرهنگی و قومی در این سرزمین حکایت می‌کند. ایران به عنوان جامعه‌ای متشکل از اقوام و زبان‌های مختلف نظیر اقوام آذری، کرد، لر، ترکمن، طالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و زبان‌هایی مختلف نظیر فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، طالشی، تاتی، لکی، ارمنی سایر زبان‌ها بوده است (Araghieh & Fathi Vajargah, 2012).

انسان از بدو خلقت از برای خود یا فرزندان خویش با موضوع بیاموختن، پروراندن و تربیت، عجین و همراه بوده است و از چنان جایگاهی برخوردار است که امکان استقرار حیات آدمی را فراهم ساخته است (Mahdian, 2012). انسان طوری آفریده شده است که علاوه بر بعد جسمانی، بعد معنوی و روحانی نیز دارد و باید در مسیر حیات، به کمال برسد. رسیدن به کمال یکی از ضرورت‌های زندگی و مهم‌ترین هدف تربیتی او به شمار می‌رود. فلاسفه‌ی بزرگ تعلیم و تربیت نیز این حقیقت را پذیرفته‌اند که تربیت شرط انسانیت است و اگر تعلیم

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 (Ehtishami & Mousavi, 2009). 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 (Anzaldúa, 1987) 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. با این حال 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".

ایستایی و توقف در نظام خلقت بی‌معنی است. تحول، تغییر و دگرگونی جزئی از ذات آفرینش است. لذا جامعه‌ای موفق است که نیاز و انتظارات افراد را به صورتی جامع و همه‌جانبه برآورده سازد و برنامه‌های آن از کیفیتی برخوردار باشد که مقاصد را به‌صورت بهتر و مؤثرتر تأمین نماید؛ بنابراین جوامع برای روبه‌رو شدن با وضعیت موجود، نیاز به تغییرات در ابعاد مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی دارند. توسعه

و تربیت صورت نگیرد انسان به کمال شایسته‌اش نخواهد رسید (Maleki, 2012). تمامی نظام‌های تعلیم و تربیت بر اساس مجموعه‌ای از تعاملات بین والدین، معلمان، دانش‌آموزان و اعضای جامعه شکل گرفته‌اند، این تعاملات تحت تأثیر عوامل زیادی قرار دارند که ازجمله‌ی آن‌ها می‌توان به عوامل اجتماعی و فرهنگی مانند زبان و ارزش‌های زبانی اشاره کرد (Abidogun & Adebule, 2013).

آموزش و پرورش فرایندی ارتباطی است. پایه‌های هر ارتباط را زبان تشکیل می‌دهد. زبان تنها وسیله مؤثر در فرایند آموزش و پرورش است. بدون زبان ارتباطی میان افراد جامعه برقرار نمی‌شود و بدون ارتباط آموزش و پرورش صورت نمی‌گیرد و بدون آموزش و پرورش انتقال فرهنگی و تمدن بشری به نسل بعدی امکان‌پذیر نیست. آموزش و پرورش خانوادگی به‌عنوان نخستین مرحله تربیت انسان، در بطن ارتباطات خانوادگی تحقق می‌پذیرد. کودک در محیط خانوادگی - اجتماعی خود، زبان خاص خود را فرامی‌گیرد. زبانی که از بعد جامعه‌شناختی متنوع بوده و غنای واژگانی و دستوری آن‌ها به ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی محیط رشد کودک بستگی دارد. ورود کودک به مدرسه یک حادثه است. چراکه مدرسه از لحاظ شکل و محتوا متفاوت از خانواده و محیط پیرامونی کودک است (Vahidi & Fard, 2016). در کشور ما هر ساله تعداد زیادی از دانش‌آموزان با تسلط به زبان قومی و مادری‌شان و با آشنایی اندک به زبان فارسی وارد دبستان می‌شوند؛ یعنی همه کودکان در سنین شش یا هفت‌سالگی وضعیت زبانی یکسانی ندارند و تسلط آنان به زبان فارسی به یک اندازه نیست، اما از گذشته تاکنون نظام آموزشی ما با این همه کودک برخورد زبانی واحدی داشته است و همه آنان را فارسی‌زبان می‌داند که این امر باعث شکل‌گیری کودکان دوزبانه و در برخی مناطق چندزبانه شده است (Ehtishami & Mousavi, 2009).

زبان مهم‌ترین وسیله‌ای است که تعلیم و تربیت به طریق آن جریان می‌یابد ولی برای کودکان دوزبانه با

(Sarason, 1996) پیامد تغییرات آموزشی را با مصاحبه با 33 معلم ارزیابی کرد، او نشان داد که معلمانی که سال‌ها تجربه دارند احتمال کمتری وجود دارد که روش انجام دادن فعالیت‌های خود را تغییر دهند و احتمال زیادی وجود دارد که پروژه اصلاحات را بلافاصله بعد از این که بودجه دولت مرکزی به پایان رسید رها کنند. میر عرب رازی (Mirarab Razi, 2013) در تحقیقی تحت عنوان تبیین و شناسایی فرهنگ معلمان علوم در مازندران به این نتایج رسید که درک فرهنگ معلمی عاملی ضروری برای آغاز هرگونه اصلاحات و پیش‌فرض رابطه ساده علی بین دستور تغییر و اجرای آن توسط عاملان تربیت ساده‌انگارانه است و بایستی در زمینه تغییر نگاه از رویکرد مهندسی به رویکرد فرهنگی در حوزه تغییرات و اولویت تغییر در باورها و نگرش‌ها و تدوین راهکارهایی برای ورود اندیشه‌های متفاوت فرهنگ معلمان در تدوین برنامه درسی چاره‌اندیشی کرد.

آموزش برنامه درسی رسمی در مناطق دوزبانه جدای از فرصت‌های که برای دانش‌آموزان فراهم آورده است آن‌ها را با دشواری‌های روبه‌رو ساخته که متخصصان تدوین برنامه درسی رسمی کمتر به آن‌ها توجه داشته‌اند. معلمان و به‌ویژه معلمان دوزبانه در این مناطق اغلب اوقات با این چالش‌ها مواجه می‌شوند لذا هدف پژوهش حاضر واکاوی آسیب‌های برنامه درسی رسمی از دیدگاه معلمان دوزبانه می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

در پژوهش حاضر از رویکرد کیفی با روش پدیدارشناسی و در قالب الگوی توصیفی بهره گرفته شده است. هدف پدیدارشناسی که از آن‌هم به‌عنوان یک فلسفه و هم به‌عنوان یک روش تحقیق بیان می‌شود، توصیف پدیده‌های خاص، اشیاء و تجربیات زندگی به همان صورتی است که ظاهر می‌شوند. پدیدارشناسی روشی از پژوهش برای درک واقعیت یک پدیده است با توجه به ابعاد آن، اعم از واقعیت بیرونی (عینیت) و معنایی که تجربه‌کنندگان آن پدیده را از آن در ذهن خود دریافت

جوامع درگرو توسعه عوامل زیربنایی آن است و اکنون اکثر صاحب‌نظران، انسانی‌ترین عامل با توسعه و کلید اصلی هماهنگی با تغییرات را نظام آموزشی می‌دانند (Musa Pour, 2014). تحولات کنونی نقش دیرین آموزش و پرورش را به‌کلی دگرگون ساخته است و انتظار می‌رود که آموزش و پرورش به‌مثابه‌ی محور توسعه، خود توسعه آفرین و محرک سایر بخش‌های در امر توسعه باشد. یکی از زمینه‌های توسعه در آموزش و پرورش تغییر و بازنگری برنامه‌های درسی است (Ahmadipour, 2007). برنامه‌های درسی در هر نظام آموزشی به اقتضای نیازها و شرایط اجتماعی و تربیتی، ناگزیر از مواجهه با تغییر و تحول‌اند. تغییرات برنامه درسی را می‌توان به دو گروه عمده‌ی تغییر سطحی و تغییر جوهری تقسیم کرد. در تغییر، سطحی، تغییری موردنظر است که بدون توجه به عمق و رویکرد حاکم بر برنامه‌های درسی، تنها به مدل و نوع متفاوتی از محصولات و رویه‌های موجود در نظام آموزشی اشاره می‌شود. درحالی‌که مراد از تغییر جوهری، تغییری است که ساختار و عمق برنامه‌های درسی را نشانه می‌رود و انتظار است که بر این اساس، برنامه‌های درسی یا نظام آموزشی، از نظم و سازمان جدیدی برخوردار شوند (Belenkin, Edwards & Kelly, 1992). برای تغییر در برنامه درسی باید به کلیه عوامل دخیل و دست‌اندرکاران حوزه برنامه درسی شامل افراد ذی‌علاقه، ذی‌ربط، ذی‌صلاح مشورت شود؛ مهم‌ترین هدف برنامه درسی شنیدن صدای همگان است به‌طوری‌که هیچ فرد یا گروهی در برنامه درسی به حاشیه نماند و همه فرصت شنیدن آرا و اندیشه‌های مختلف را داشته باشند (Yusefzadeh, 2013). آیزنر و سرسون معلم را به‌عنوان مهم‌ترین عنصر زیست‌بوم مدرسه می‌بینند و معتقدند تا سطح خرد مایل به قبول تغییر نباشند، در سطح کلان تحولی رخ نمی‌دهد. مطالعات نشان داده است که مقاومت معلم مانع اجرای برنامه تغییر می‌باشد (Ornstein and Hunkins, 2013). لذا، هرگونه تغییر در برنامه‌های درسی، بدون در نظر گرفتن نقش و نظر معلمان مثمر ثمر نخواهد بود. سرسون

می‌کند (Hamidizadeh, Fathivajargah, Arefi, & Mehran, 2019).

میدان پژوهش شامل کلیه معلمان دوزبانه شهرستان سراوان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۰۱ بود. نمونه موردنظر به صورت غیر احتمالی هدفمند به تعداد ۱۰ نفر در پژوهش مشارکت داشته‌اند. 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. محققان در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه و مصاحبه نیمه ساختاریافته متناسب با اهداف پژوهش و سؤالات موردنظر استفاده نموده‌اند. پرسشنامه شامل ۵ سؤال درباره اطلاعات جمعیت‌شناسی و مصاحبه شامل ۲۰ سؤال کلی بود. مصاحبه در دو جلسه ۲۵ تا ۳۰ 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 به جای اسامی مشارکت‌کنندگان استفاده شد تا اصل رازداری در پژوهش رعایت شود. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به روش هفت مرحله‌ای کلازری (۱۹۸۷) به شرح زیر بود:

۱. خواندن دقیق توصیف‌های مشارکت‌کنندگان.
۲. استخراج عبارت‌های مهم مرتبط با موضوع.

جدول (۱). ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

جنسیت			سابقه تدریس			مدرک تحصیلی	
زن	مرد	۵-۱۰	۱۰-۲۰	۲۰ به بالا	فوق دیپلم	لیسانس	فوق لیسانس
۵	۵	۲	۵	۳	۲	۷	۱

طبقه‌بندی عناصر چهارگانه برنامه درسی می‌باشد. در این طبقه‌بندی عناصر برنامه درسی در قالب ۴ عنصر بیان شده است که عبارت‌اند از: اهداف، محتوا، راهبردهای یاددهی-یادگیری و ارزشیابی.

در جلسه‌ای با حضور معلمان گروه نمونه به تشریح این عناصر پرداخته شد و از ایشان خواسته شد تا در

(ب) آسیب‌های برنامه درسی ابتدایی در مناطق دوزبانه در این پژوهش ابتدا به منظور دستیابی به آسیب‌های برنامه درسی دوره ابتدایی با انجام مصاحبه از معلمان دوزبانه، نظرات ایشان در این رابطه جمع‌آوری شد. سپس با تحلیل مصاحبه‌ها آسیب‌ها استخراج گردید. یکی از برداشت‌های ارائه‌شده از عناصر برنامه درسی،

۳. مفهوم بخشی به عبارت‌ها
 ۴. مرتب‌سازی توصیف‌ها در دسته‌های خاص
 ۵. تبدیل نظرات به توصیف‌های جامع و کامل
 ۶. تبدیل توصیف‌ها به یک توصیف مختصر
 ۷. معتبر سازی نهایی
- صحت و استحکام مطالعه حاضر در سه محور ارزش واقعی، تداوم و مبنی بر واقعیت بودن ریشه دارد. ارزش واقعی به این معنا است که بیان حاصل از تجربه برای کسی که آن را به‌طور واقعی تجربه کرده است، قابل قبول باشد. در این پژوهش با مراجعه به شرکت‌کنندگان و به تأیید رساندن بیانیه‌های حاصله، این امر محقق شد. ثبات هنگامی به دست آمد که شرکت‌کنندگان پاسخ‌های نامتناقض و همسانی به سؤال‌های مشابه که در قالب‌های مختلف مطرح‌شده بود، می‌دانند. جهت واقعی بودن پژوهش و انجام فرایند آن، خالی از هرگونه تعصب، پژوهشگران تلاش نمودند تا هرگونه تعصب در مورد پدیده موردپژوهش را در تمام مراحل مطالعه از خود دور سازند (Fahami, Hosseini Gouchani, Ehsanpour & Zargham, 1389).

یافته‌ها

(الف) ویژگی‌های جمعیت شناختی مشارکت‌کنندگان

هنگام مصاحبه به ابعاد مختلف عناصر برنامه درسی توجه اهم مطالبی که در این جلسه برای ایشان تشریح شد داشته باشند. در جدول زیر آورده شده است:

جدول (۲). عناصر برنامه درسی ابتدایی و تشریح آن

ردیف	عناصر برنامه درسی	تشریح ابعاد عناصر برنامه درسی
۱	اهداف	- تناسب اهداف با نیازهای جامعه محلی - تناسب اهداف با نیازهای و علایق دانش آموزان
۲	محتوا	- تناسب محتوا با وضعیت کنونی جامعه محلی - تناسب محتوا با نیازها و علایق دانش آموزان - آشناسازی محتوا با گروه‌های مختلف قومی و زبانی
۳	راهبردهای یاددهی- یادگیری	- نحوه و میزان مشارکت یادگیرندگان جامعه محلی در امر یادگیری - امکان استفاده از تجربه‌های دانش آموزان در تدریس
۴	ارزشیابی	- خودارزیابی - ارزشیابی مرحله‌ای

برای انجام این پژوهش کیفی به‌صورت حضوری و به غنای اطلاعاتی و تکراری شدن محرز شد، به همین نیمه ساختاریافته، با ۱۰ نفر از معلمان دوزبانه مصاحبه انجام شد. پس از پایان مصاحبه با نفر شماره ۱۰، رسیدن

جدول (۳). آسیب‌های برنامه درسی ابتدایی استخراج‌شده از مصاحبه‌ها

ردیف	عناصر برنامه درسی	آسیب‌های برنامه درسی	فراوانی	درصد
۱	اهداف	- عدم توجه به زبان مادری - بی‌توجهی به سایر زبان‌ها	۹ ۷	۰/۹۰ ۰/۷۰
۲	محتوا	- بی‌توجهی به محتوای قومی و زبانی - عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای در تدوین محتوا - ناتوانی محتوای رسمی در تعامل با زبان مادری - ناتوانی محتوای رسمی در برخورد با گروه‌های مختلف زبانی	۱۰ ۶ ۸ ۸	۱۰۰ ۰/۶۰ ۰/۸۰ ۰/۸۰
۳	راهبردهای یاددهی- یادگیری	- بی‌توجهی به زبان مادری در تدریس - بی‌توجهی به داستان‌های زبان مادری در تدریس - بی‌توجهی به تجربه‌های شخصی دانش آموزان در تدریس	۹ ۸ ۱۰	۰/۹۰ ۰/۸۰ ۱۰۰
۴	ارزشیابی	- نگاه حداقلی به ارزشیابی و محدود کردن به ارزیابی توصیفی	۱۰	۱۰۰

در صورتی که محتوا نباید تنها مطالب علمی را در برگیرد بلکه مطالب قومی و زبانی را هم در برگیرد تا زمینه شناخت فرهنگی، مذهبی و بومی فراهم آورد و آداب و رسوم قومیت‌ها حفظ شود».

۴. عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای در تدوین محتوا تعدادی از معلمان بر این باور بودند که محتوا نباید به صورت کلی برای همه یکسان باشد بلکه در تدوین محتوا باید نیازهای هر منطقه را مدنظر قرارداد. کد M اظهار داشت: «اگر در تدوین محتوای برنامه درسی ابتدایی این امکان فراهم شود که هر استان محتوای خود را تنظیم کند محتوای مناسب‌تری در برنامه درسی گنجانده می‌شود».

۵. ناتوانی محتوای رسمی در تعامل با زبان مادری شماری از معلمان بر این باورند که محتوای برنامه درسی باید با زبان مادری دانش‌آموزان تعامل برقرار بکند. کد S بیان می‌کند: «محتوا باید زمینه تعامل و همکاری را با زبان مادری فراهم آورد». این تعامل با شیوه‌های مختلفی امکان‌پذیر است مثلاً کد M بیان می‌کند: «به نظرم برنامه ریزان درسی می‌توانند در محتوا مطالبی در قالب قصه یا بازی یا نمایش و ... بگنجانند و از دانش‌آموزان بخواهند آن‌ها را به زبان مادری خود بیان کنند و از این راه امکان تعامل با زبان مادری را برای آن‌ها فراهم کنند».

۶. ناتوانی محتوای رسمی در برخورد با گروه‌های مختلف زبانی

برخی از معلمان اذعان داشتند که محتوای برنامه درسی ابتدایی در برخورد و مواجهه با گروه‌های مختلف زبانی کارایی ندارد. کد P می‌گوید: «محتوای برنامه درسی ابتدایی توانایی مواجهه با گروه‌های دیگر را ندارد. اگر محتوا شامل آداب و رسوم، فرهنگ، دین و سایر ویژگی‌های یک گروه باشد می‌تواند نحوه برخورد با آن‌ها را بر اساس مطالبی که در محتوا ذکر شده است را یاد دهد و این محتوا می‌تواند جنبه منفی و مثبت داشته باشد به این ترتیب که شاید در کلاس عده‌ای باشند که هیچ‌گونه آگاهی و پیش‌نیازی نسبت به گروه‌های دیگر نداشته

از تحلیل مصاحبه‌ها ۱۰ آسیب به عنوان آسیب‌های برنامه درسی ابتدایی در مناطق دوزبانه استخراج گردید، در ادامه هر یک از آسیب‌های برشمرده، مورد بررسی قرار گرفته است.

۱. عدم توجه به زبان مادری

اولین و مهم‌ترین آسیبی که اغلب معلمان به آن اذعان داشتند، عدم توجه برنامه درسی ابتدایی به زبان مادری دانش‌آموزان دوزبانه بود. کد Z می‌گوید: «برنامه درسی نسبت به زبان مادری دانش‌آموزان بی‌توجه است که این امر باعث می‌شود دانش‌آموز حجم زیادی از مطالب را درک نکند و دچار مشکلات زیادی در یادگیری می‌شود». کد M اظهار می‌دارد: «برنامه درسی به زبان مادری توجهی ندارد. برنامه درسی باید با دانش‌آموز نزدیکی داشته باشد و زبان دانش‌آموز را در نظر بگیرد».

۲. بی‌توجهی به سایر زبان‌ها

معلمان همچنین بر این باور بودند که برنامه درسی ابتدایی نه تنها باید شامل زبان رسمی و مادری دانش‌آموزان دوزبانه باشد بلکه به سایر زبان‌ها هم توجه داشته باشد. کد J این‌طور بیان می‌کند: «با توجه به پیشرفت علم و نیاز به برقراری ارتباط با سایر کشورهای جهان نیاز است که برنامه درسی ابتدایی به زبان‌های دیگر به‌ویژه انگلیسی و عربی توجه داشته باشد». کد P می‌گوید: «آموزش زبان‌های مثل عربی و انگلیسی در برنامه درسی دوره ابتدایی خوب است؛ اما در مناطق دوزبانه، بهتر است که از کلاس چهارم یا پنجم آغاز شود؛ یعنی از زمانی که دانش‌آموزان به زبان رسمی کشور خود مسلط شوند و مطالبی مثل حروف الفبای انگلیسی، کلمات ساده و نزدیک به دنیای کودکان به آن‌ها آموزش داده شود. این باعث می‌شود که ادامه آن را بهتر و در سطح وسیع‌تر در دوره راهنمایی فراگیرند».

۳. بی‌توجهی به محتوای قومی و زبانی

غالب معلمان (۱۰ نفر) این‌طور مطرح کردند که محتوای برنامه درسی ابتدایی توجهی به محتوای قومی و زبانی ندارد. کد S این‌طور بیان می‌کند: «محتوای برنامه درسی ابتدایی فقط به مطالب علمی می‌پردازد

باشند بنابراین مطلب ارائه‌شده محتوا در شکل‌گیری و برخورد و رفتار با سایر گروه‌ها نقش تعیین‌کننده دارد».

۷. بی‌توجهی به زبان مادری در تدریس

گروهی از معلمان اعتقاد داشتند که برنامه درسی ابتدایی در زمینه تدریس توجهی به زبان مادری دانش‌آموزان دوزبانه ندارد. کد P بیان می‌کند: «با توجه به موقعیت‌های گوناگون و خاص معلم می‌تواند از زبان مادری در امر تدریس استفاده کند مثلاً اگر دانش‌آموز مطلب را با زبان رسمی خوب متوجه نشدند برای فهماندن آن مطلب از زبان مادری استفاده کند».

۸. بی‌توجهی به داستان‌های زبان مادری در تدریس

شماری از معلمان اذعان داشتند که برنامه درسی ابتدایی نسبت به داستان‌های زبان مادری در تدریس بی‌توجه است. معلمان بر این باور بودند این داستان‌ها باعث یادگیری و ماندگاری بیشتر مطالب در ذهن می‌شوند. کد R می‌گوید: «این داستان‌ها به فهم بهتر مطالب کمک می‌کنند و باعث می‌شوند این مطالب برای همیشه در ذهن باقی بمانند». معلمان همچنین معتقدند که داستان‌های مادری یکی از روش مناسب ساده‌سازی مطالب درسی هستند. کد W می‌گوید: «یکی از روش‌ها برای ساده‌سازی و انتقال بهتر تدریس به دانش‌آموزان استفاده از داستان به زبان مادری است و این داستان به زبان مادری فهم و درک مطلب را آسان‌تر می‌کند».

۹. بی‌توجهی به تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان در

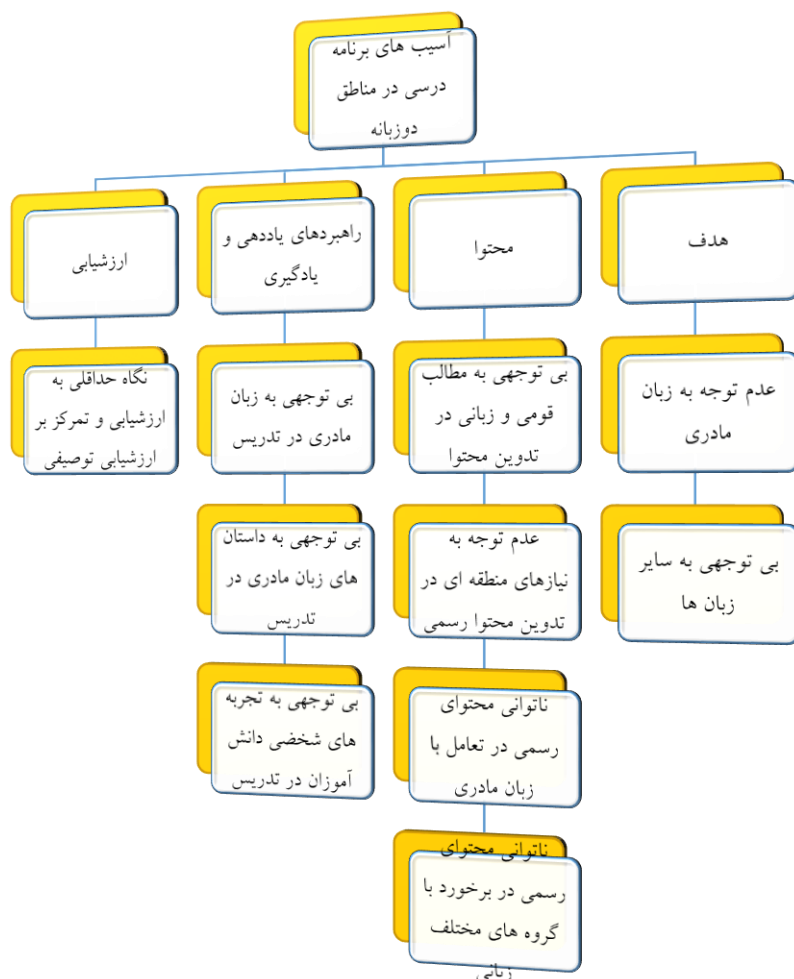
تدریس

اکثریت معلمان اذعان داشتند که برنامه درسی ابتدایی توجهی به تجربه شخصی دانش‌آموزان در تدریس ندارد. ارجاع دهی به تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان نه تنها مانع یادگیری دانش‌آموزان نمی‌شود بلکه عاملی در جهت تقویت یادگیری دانش‌آموزان می‌باشد. کد E می‌گوید: «استفاده از تجربه دانش‌آموز باعث تقویت اعتمادبه‌نفس و در نتیجه احساس مثبت و خوبی به دانش‌آموز دست می‌دهد و دانش‌آموز را وادار می‌کند تا برای دریافت تشویق در کلاس درس اظهارنظر کند و حضور فعال داشته باشد».

۱۰. نگاه حداقلی به ارزشیابی و محدود کردن به

ارزیابی توصیفی

همه معلمان گروه نمونه بر این باورند که یکی از نقاط ضعف برنامه درسی ابتدایی نگاه تک‌بعدی به ارزشیابی و توجه صرف به ارزشیابی از نوع توصیفی است. یکی از معلمان کد H بیان می‌دارد: «از زمان که ارزیابی به صورت توصیفی شده هم معلم و هم دانش‌آموز برداشت صحیحی از میزان یادگیری دانش‌آموز ندارند یعنی سطح دانش‌آموزان به خوبی در آن مشخص نیست». معلم دیگری با کد A می‌گوید: «در ارزشیابی توصیفی دانش‌آموزی که اصلاً اشتباه ندارد با دانش‌آموزی که یک یا دو اشتباه داشته باشد هر سه خیلی خوب می‌گیرند ولی اگر این طور نباشد یکی بیست می‌گیرد یکی نوزده و دیگری هیجده که هر کدام نمره واقعی خود را می‌گیرند».



جدول (۱). مدل مفهومی آسیب‌های برنامه درسی مستخرج از تجربه‌های معلمان دوزبانه در مناطق دوزبانه

نتیجه‌گیری

جامعه امروز جامعه‌سازمانی است کودکان در سازمان‌هایی به نام زایشگاه به دنیا می‌آیند بیشتر سال‌های رشد و پرورش خود را در سازمان‌هایی به نام مدرسه می‌گذرانند و پس از فراغت از مدرسه اغلب آنان در سازمان‌های دولتی، صنعتی، تجاری یا آموزشی مشغول کار می‌شوند. هر سازمانی دارای اهدافی است که تمام فعالیت‌های خود را در راستای دستیابی به این اهداف برنامه‌ریزی می‌کند. هیچ سازمانی نمی‌تواند بدون داشتن یک هدف مشخص آغاز به کار کند (Alageband, 2013).

مدرسه به‌عنوان یک سازمان آموزشی و متولی امر مهم تعلیم و تربیت عامل مهم گسترش و تعالی ظرفیت‌های وجودی افراد جامعه و بهترین طریق کمک

به تکوین بشر برای تحقق کمال شایسته است. دوزبانگی همواره از مسائلی بوده که بر فرایند آموزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر داشته است و به‌عنوان پدیده‌ای شناخته می‌شود که در همه نقاط جهان مصداق دارد. این پدیده بیشتر ماهیتی میان‌رشته‌ای دارد و مورد توجه جامعه‌شناسان، روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت است. مدرسه در یک جامعه دوزبانه فراتر از یک مرکز آموزشی صرف، بلکه مرکزی فرهنگی و اجتماعی است که به حفظ و ترویج زبان و فرهنگ بومی کمک می‌کند و دانش‌آموزان را برای دنیای مدرن آماده می‌سازد و از فرد پشتیبانی می‌کند تا به درک فرهنگ خود نائل آیند. یک جامعه دوزبانه از مدرسه انتظار دارد که به دو زبان مادری دانش‌آموزان و زبان رسمی کشور آموزش

(Saif, 2011 &). 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 آداب و رسوم خود و طرح آن در محتوای رسمی هستند (Havas Beigi & Sadeghi, 2020). طبق نظر معلمان دوزبانه محتوای برنامه درسی ابتدایی در مناطق دوزبانه بایستی به محتوای قومی و زبانی و نیازهای منطقه‌ای در تدوین محتوا توجه داشته باشد. معلمان دوزبانه همچنین معتقدند برنامه ریزان در تدوین برنامه درسی باید به تعامل محتوای رسمی با زبان مادری توجه داشته باشند.

در فضای پیوسته در حال تغییر و در عرصه رقابت‌های بین‌المللی نظام‌های آموزشی و تربیتی عهده‌دار پیشرفت و توسعه آینده کشور هستند، کسب توفیق درگرو 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 (Khatami, 2012). معلمان دوزبانه بر این باورند که برنامه درسی ابتدایی در عنصر راهبردهای یاددهی- یادگیری در مناطق دوزبانه بایستی به زبان مادری دانش‌آموزان در تدریس توجه بیشتری بکنند و به معلم اجازه بیشتری برای بهره‌گیری از داستان‌های قومی و تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان بدهد.

ارزشیابی یکی از عناصر مهم برنامه درسی 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. به‌تدریج از دو سه دهه پایانی قرن بیستم رویکردهای شناخت گرایی و ساختن گرایی پا به میدان گذاشتند (Segers, Dochy & Cascallar, 2003). شپرد (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

دهد، درک و احترام متقابل بین زبان‌ها را ترویج دهد و محیطی فراگیر برای یادگیری و رشد فراهم آورد. دوزبانگی به‌عنوان پدیده‌ای تأثیرگذار بر فرایند آموزش چالش‌های را برای برنامه ریزان درسی به‌ویژه در نظام‌های متمرکز ایجاد می‌کند. با توجه به اهمیت این حوزه محققین در این پژوهش به بررسی آسیب‌های موجود در برنامه درسی ابتدایی در مناطق دوزبانه پرداخته‌اند.

یافته‌های پژوهش نشان داد معلمان دوزبانه آسیب‌های برنامه درسی ابتدایی برای مناطق دوزبانه شامل ده آسیب می‌دانند که عبارت‌اند از؛

- ۱- عدم توجه به زبان مادری
- ۲- بی‌توجهی به سایر زبان‌ها
- ۳- بی‌توجهی به محتوای قومی و زبانی
- ۴- عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای در تدوین محتوا
- ۵- ناتوانی محتوای رسمی در تعامل با زبان مادری
- ۶- ناتوانی محتوای رسمی در برخورد با گروه‌های مختلف زبانی
- ۷- بی‌توجهی به زبان مادری در تدریس
- ۸- بی‌توجهی به داستان‌های زبان مادری در تدریس
- ۹- بی‌توجهی به تجربه‌های شخصی دانش‌آموزان در تدریس
- ۱۰- نگاه حداقلی به ارزشیابی و محدود کردن به ارزشیابی توصیفی

هدف‌های تربیتی، در حقیقت در حکم قانون اساسی برنامه درسی هستند که همه فعالیت‌ها باید با استناد به آن‌ها و برای تحقق آن‌ها صورت گیرند. ازاین‌رو در تصمیم‌گیری برای هدف‌های برنامه درسی ابتدایی در مناطق دوزبانه بایستی به زبان مادری و سایر زبان‌های که دانش‌آموزان ممکن است که در آینده به آن نیاز داشته باشند توجه کرد.

محتوا و سازمان‌دهی آن به‌عنوان یک عنصر مهم در طراحی برنامه درسی، همیشه موردتوجه صاحب‌نظران حوزه برنامه درسی بوده است (Talebi, Mazlounian)

- (2012). The Place of Multiculturalism in School Education and Higher Education, Cultural Strategy, No. 17 and 18. [in Persian].
- Babivardi, E. & Karimian, A. (2014). Globalization of Culture and Its Impact on National Identity, International Relations Research Journal, Volume 7, Issue 28. [in Persian].
- Bahram, S. (2013). The effect of bilingualism on the academic status of primary school students in spelling, master's thesis, Payam Noor University, South Tehran Center, unpublished. [in Persian].
- Belenkin, G.M. & Edwards, E. & Kelly, A. V. (1992). *Change and the curriculum*. London: Sage. Retrieved from <http://books.google.com/books>.
- 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].
- Educators Association. [in Persian].
- Ehtishami, T; Mousavi, S.G. (2009). Comparing the academic progress of students in bilingual areas with monolingual students in Isfahan province in the academic year of 2017-2018, Educational Research Monthly, Educational Research Magazine, No. 119. [in Persian].
- Fahami, F; Hosseini Gouchani, S; Ehsanpour, S; Zargham, A. (1389). Infertile women's biological experience of female-caused infertility, Iranian Journal of Obstetrics, Women and Infertility, Volume 13, Number 4, pp. 45-53. [in Persian].
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. Bloomsbury Publishing.
- Ghaffari, Mohammad Ali. (2014). The role of language in regulating social relations, Balagh Quarterly, Year 17, No. 49 and 50, pp. 165-184. [in Persian].
- Habibi, H. (2012). Investigating the school's learning-oriented atmosphere and its relationship with the school's effectiveness, two quarterly journals of education and Mohammadi, Jahani, Shafii (کیفی است (Sarostani, Salimi, & Kothari, 2017). معلمان دوزبانه بر این باورند که برنامه درسی رسمی رویکرد توصیفی به برنامه درسی دارد و نگاه کمی نادیده گرفته شده است. آن‌ها همچنین به این امر تأکید داشتند که بایستی در برنامه درسی ابتدایی باید انواع شیوه‌های ارزشیابی را مورد استفاده قرار دهیم. با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌گردد هنگام طراحی برنامه درسی برای مناطق دوزبانه موارد زیر رعایت شود:
- ۱- توجه معنادار به نیازها و شرایط خاص قومی و زبانی هر منطقه
 - 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
- منابع**
- 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.
- Ahmadi, Z. (2007). The process of nation-building according to the distribution of ethnicities in Iran: summary of the papers of the conference on the role and place of the state in cultural development. Tehran. Cultural, educational and research deputy of the Program and Budget Organization. Research Institute of Humanities, Social Jihad University. [in Persian].
- Alageband, Ali. (2013). Sociology of Education (6th edition). Tehran: Rawan Publishing. [in Persian].
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: la frontera* (Vol. 3). San Francisco: Aunt Lute.
- Araghieh, Alireza; Fathi Vajargah, Kourosh.

- Sarostani, Maryam; Salimi, Qasim; Kothari, Majid. (2017). The design of integrated evaluation framework of educational progress in the first year of secondary school system of the Islamic Republic of Iran: a qualitative research, *Quarterly Journal of Education and Learning Studies*, Volume 1, Number 2 (75-2) pp. 122-100. [in Persian].
- Musa Pour, N. (2014). *Changes approaches in education and Curriculum system at Iran: From engineering approach to cultural approach*. Culture strategy. 5(17).
- Nasiri, M. (2009). Globalization and the Family, *Payvand Magazine*, Parents and
- Nesaj, H. (2009) Globalization and Ethnic Identity in Iran, *Quarterly Journal of Theoretical Policy Research*, No. 5. [in Persian].
- Ornstein. A. and Hunkins, F. (2013). *Curriculum Foundation*, Principles s, and Issues.
- Sarason, S. (1996). *Revisiting "the culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers College Press.
- 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.
- Talebi, S. Mazlounian, S. & Saif, M. H. (2011). *Principles of curriculum planning*, Tehran, Payam Noor Publishing House. [in Persian].
- Vahidi Fard, G. (2016). *Monolingualism, bilingualism and their effect on foreign language vocabulary learning among secondary school students of Joyn city: gender, social class and level of vocabulary learning in monolinguals and bilinguals*, master's thesis. Semnan University. [in Persian].
- Yusefzadeh, M. (2013). *Curriculum theories*. Hamadan: Bo Ali Publications. [in Persian].
- learning research, year 20, vol. 3, pp. 101-118. [in Persian].
- 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].
- Jahandideh, J; Arefi, M; Khorasani, A. (2021). Representation of bilingual students' expectations from the official curriculum, *Teaching Research Quarterly*, Volume 9, Number 2, pp. 124-100. [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
- Khatami, H. (2012). Comparing the effectiveness of traditional and integrated teaching methods on the learning of experimental sciences and the development of social skills of male high school students, *Azad University PhD dissertation*, Tehran Research Sciences Department. [in Persian].
- Mahdian, M J. (2012). *Basics and Principles of Education and Training*, Tehran, Savalan Publishing. [in Persian].
- Maleki, H. (2012). *Preliminaries of lesson planning*, Tehran, Samt Publications. [in Persian].
- Maqsodi, M. (1993). *Ethnicity and its role in the political developments of the reign of Mohammad Reza Pahlavi*, Tehran: Islamic Revolution Center Publications. [in Persian].
- Mirarab Razi, R. (2013). *Explaining the role of teacher culture in facing change and innovation in the curriculum*. PhD thesis, Tarbiat Moalem University. [in Persian].
- Mohammadi, Mahdi; Jahani, Jafar; Shafii