



The construction of teachers' lived experience of the exclusive use of the persian language in schools

Abdullah Azizi¹, Nematullah Azizi², Ali Aminibagh^{3*}

1. Master's student in curriculum planning, Kurdistan University, Sanandaj, Iran.

2. Professor, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

3. PhD student of planning, development of higher education, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.



<https://doi.org/10.22034/scart.2023.138910.1293>

Received: March 31, 2023

Accepted: October 16, 2024

Available Online: March 21, 2025

Keywords: Mother Tongue,
Persian Language,
Phenomenology, School

Abstract

Today, the discussion of language is framed within the broader context of culture. Contrary to the prevailing view among some Iranians, who link language to territorial integrity and political struggles, language is increasingly recognized as part of multicultural education. This qualitative study, using a phenomenological approach, explores the experiences of teachers regarding the exclusive use of Persian in schools in Iran. The research was conducted in Sanandaj, with 15 teachers (8 men and 7 women) from elementary to high school levels invited to participate. Data were collected through semi-structured interviews and analyzed using the framework of Braun and Clarke. While teachers emphasized the importance of the mother tongue in fostering cultural identity, a sense of belonging, and communication skills, they also highlighted concerns about the Iranian education system's monolingual (Persian) policy. Teachers noted that the system's educational centralization, cultural assimilation, and disregard for minority language rights undermine these aspects. The consequences of this policy include identity crises, heightened cultural duality, and hindered learning. In response, teachers suggested several reforms, such as eliminating political approaches to mother tongue education, institutionalizing culturally responsive pedagogy, and promoting an ideologically neutral educational framework. These findings underscore the importance of incorporating the needs of linguistic minorities into curriculum planning for policymakers.

Azizi, A., Azizi, N., Amini Bagh, A. (1402). **The construction of teachers' lived experience of the exclusive use of the persian language in schools.** *Sociology of Culture and Art*, 7 (1), 19 -35.

Corresponding author: Ali Amini Bagh

Address: University of Kurdistan, Sanandaj, Iran.

Email: aliamini7401@gmail.com

Extended Abstract

1- Introduction

Iran is a multicultural and multilingual society that has hosted many different ethnic and linguistic groups throughout its history, namely, Persians, Turks, Kurds, Baluchis, Arabs, Gilaks, Mazanis, Armenians, and Turkmens. Therefore, there is a great variety of languages and dialects in the country. Despite the linguistic diversity in Iran, and also according to the Article 15 of the Constitution of the country, Iran is recognized as a multilingual country, however, Persian language is the official language for education across all textbooks and using a language other than Persian in schools carries a negative connotation and is discouraged. Also, there have been few initiatives to teach ethnic languages in Iranian schools. Thus, mother tongue education in Iran's education system has not been realized so far; the reason is the fear that Persian might be supplanted as the national language and that bilingual education is not a rational option for national solidarity. According to Neoclassicism thinking, the ancient story of Iranian nationality, efforts to consider any language-related subject a mythical case, and any research and deviation from this mythical perspective are regarded as against national security. Iran, like other multicultural countries, has a vast geography and territory in which diverse cultures have emerged. Also, relying on the civil status or based on the fifteenth principle of the Constitution of Iran, it has various languages that should be taken into account. Therefore, the importance of mother tongue education has been emphasized as a fundamental right of every culture. Also, due to the centralized educational system, planners at the national level do not pay much attention to other cultures such as Kurds, Baloch, Turks, etc., and in addition, they do not take necessary measures to compile textbooks based on regional cultures. Thus, it can be said that the deep understanding of the importance of mother tongue in the education system of the country has not yet been realized. The reason for this is that the national policy makers believe that the basic attention to the multicultural curriculum in the structure of education basically destroys the national and linguistic solidarity. Therefore, from the period of Reza Shah until now, the rise of eliminating cultural diversity has started and continues to this day. civilization of Iran before Islam, so by clinging to the element of language, they sought the unity and reconstruction of the nation of the new state, although this way of thinking the price of

assimilation of Iran's cultural and linguistic diversity ended.

2- Methods

The researchers investigated various interpretations of the phenomenon of mother tongue education using the method chosen for the current study (qualitative and phenomenographic). Accordingly, phenomenography is a research approach to investigate different understandings of reality Marton (1986). In this approach, purposive sampling was utilized. Participants included 12 experienced teachers (8 male and 4 female). Thus, for a qualitative researcher the question of who is the best source of the information needed is very important. Data gathering took the form of individual, semi-structured, and digitally audio-recorded interviews. Semi-structured interviews are suitable methods for data gathering in phenomenographic studies. The reliability of the research instrument was checked using Lune & Berg (2017) framework for the inter-rater reliability which determines the degree of agreement among the coders minimizing any bias that any individual might bring to scoring (Creswell, 2011).

3- Findings

Based on the research questions in this section, we will discuss global themes along with relevant organizing themes summarized in tables 2 to 5. Then, we continue discussing the inter-link between these themes which have been woven into relevant literature and resulted in a final thematic network (Figure 1).

Figure 1: Thematic Network Analysis: Supra Global, Global and Organizing Themes

Similar concepts and meanings were categorized under the same cluster making overall 18 organizing

4- Discussion & Conclusion

This study was a phenomenographic analysis of teachers' perspectives on the consequences of mother tongue education in Iran's multicultural society. The participants were 12 teachers with lived experiences across Sanandaj who were selected via purposive sampling. The analysis of the findings will be discussed in this part. Totally, the findings indicated that lack of mother tongue education in schools could bring about devastating effects both for the school and the students and can present challenges for the government and educational system as well. According to the participants, due to

The construction of teachers' lived experience of the exclusive use of the persian language in schools

the government's approach towards mother tongue education, any scientific investigation of this topic without relying on necessary infrastructures provided by the rulers cannot be helpful. Because of the mentioned limitations and injustices, linguistic and cultural differences and commonalities among various societies lose their importance and are neglected in many scientific studies. Despite setting out the rules and approaches of mother tongue education by the government each year, any action or policies will not be effective partly due to underestimating the issue, which originated from the government's discriminatory approaches towards the languages of the minorities in the country.

The findings of this study are in line with the study done by Lund & Oral (2022) that investigates diverse issues in this regard such as separation between mother tongue education and political issues, consequences of mother tongue education in a multicultural society and mother tongue education barriers and issues. In addition, the findings confirm the study by Rezaei & Bahrami (2019) which indicates that mother tongue education boosts sense of belonging and identity stabilization.

The findings of the present study and the previous studies on mother tongue education in Iran provide comprehensive knowledge for policymakers and educators. Also, the insights and subjects provided can make for us because investigating all dimensions of the issue can not be conducted just through one research. If so, there will be some limitations and low conformity among findings.

Taken together, in order to eliminate the problems mentioned above and provide a systematic

mechanism to achieve this goal, the results suggest that:

- (1) Establishing language academies for minorities by local education authorities to maintain and develop their mother tongue and traditions.
- (2) Providing facilities, approving regulations, building infrastructures to implement the 15th constitution's principle, and actualizing the right to teaching and learning mother tongue along with Farsi by the government and the Ministry of Education.
- (3) Building relationships among the country's educational system and developing multilingual countries to prepare requisite policies and infrastructures for mother tongue education.

5- Funding

There is no funding support

6- Authors' Contributions

Abdullah Azizi and Ali Amini wrote this article with the guidance of Dr. Nematullah Azizi.

7- Conflict of Interests

Authors declared no conflict of interest

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربری انحصاری زبان فارسی در مدارس

عبدالله عزیزی^۱، نعمت‌الله عزیزی^۲، علی امینی باغ^۳

۱. دانشجوی ارشد مطالعات برنامه درسی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۲. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

۳. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی، توسعه آموزشی عالی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.



<https://doi.org/10.22034/scart.2023.138910.1293>

چکیده

امروزه بحث زبان در کالبد جدید آن ذیل مفهوم فرهنگ تلقی می‌شود و بر خلاف نگاه حاکم در میان برخی از ایرانی‌ها که آن را با تمامیت ارضی و پیکاران سیاسی پیوند می‌دهند، جزء قلمرو آموزش چندفرهنگی قرار می‌گیرد. این پژوهش براساس رویکرد کیفی با رهیافت پدیدارشناسی، تجربیات معلمان را از کاربری انحصاری زبان فارسی در مدارس شهر سنندج مورد بررسی قرار می‌دهد. میدان تحقیق شهر سنندج و مشارکت کنندگان بالقوه شامل همه معلمان مقاطع ابتدایی تا دبیرستان بودند که از ۱۵ نفر (۸ مرد و ۷ زن) از آن‌ها دعوت به مشارکت شد. برای گردآوری داده‌ها از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد که در نهایت برای تحلیل آن‌ها از چارچوب براون و کلارک استفاده گردید. علی‌رغم تأکید معلمان بر اهمیت زبان مادری در وجوه مختلفی همچون ساخت هویت فرهنگی، حس تعلق و مهارت‌های ارتباطی، آن‌ها بیان داشتند که نظام آموزشی ایران با تمرکزگرایی آموزشی، آسیمیلیسیون فرهنگی و نادیده گرفتن حقوق زبانی اقلیت‌ها، سیاست تک‌زبانه (فارسی) را بکار می‌گیرد. آن‌ها همچنین پیامدهای این خط مشی را به بحران هویت، تشدید دوگانگی فرهنگی و یادگیری بازدارنده پیوند دادند. سرانجام معلمان به پیشنهادات متعددی مانند حذف رویکردهای سیاسی در آموزش زبان مادری، نهادینه‌سازی تربیت پاسخگوی فرهنگی و آموزش عاری از ایدئولوژی را برای اصلاح نظام آموزشی فعلی اشاره کردند.

تاریخ دریافت: ۱۱ فروردین ۱۴۰۲

تاریخ پذیرش: ۲۵ مهر ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۱ فروردین ۱۴۰۴

واژه‌های کلیدی: زبان مادری، زبان فارسی، پدیدارشناسی، مدرسه

استناد: عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربری انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر*، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

* نویسنده مسئول: علی امینی‌باغ

نشانی: دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی، توسعه آموزشی عالی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

تلفن: ۰۹۱۴۵۶۴۶۹۷۸

پست الکترونیکی: aliamini7401@gmail.com

۱. مقدمه و بیان مسئله

ایران یک جامعه چندفرهنگی و چندزبانه است که در طول تاریخ خود میزبان گروه‌های مختلف قومی و زبانی از جمله فارس‌ها، ترک‌ها، کردها، بلوچ‌ها، عرب‌ها، گیلک‌ها، مازنی‌ها، ارامنه و ترکمن‌ها بوده است (حسن‌پور و همکاران^۱، ۲۰۲۲؛ آتابکی^۲، ۲۰۰۵). علیرغم این تنوع، مطالعات توسط علی‌اکبری و دارابی^۳ (۲۰۱۲) و علی‌اکبری و خسروی‌ان^۴ (۲۰۱۴) نشان داده‌اند که زبان فارسی به عنوان زبان غالب در ایران شناخته می‌شود. زبان ترکی به عنوان دومین زبان در ایران با ۲۵.۴ درصد، پس از آن زبان کردی با ۸ درصد، گیلکی و مازندرانی با ۷.۴ درصد، لری و بلوچی با ۴ درصد، عربی با ۳ درصد و لکی با ۱.۲ درصد در رتبه‌های بعدی قرار دارند. همچنین با توجه به تنوع زبانی در ایران و بر اساس ماده ۱۵ قانون اساسی کشور، ایران به عنوان یک کشور چندزبانه شناخته شده است. بر اساس این واقعیت‌ها، ساختار سیاسی ایدئولوژیک در ایران موجب شکل‌گیری یک نظام آموزشی متمرکز شده است. در این سیستم، برنامه درسی مدارس به طور چشمگیری بر ترویج و نهادینه‌سازی فرهنگ، مذهب و زبان رسمی کشور تأکید دارد. به موازات اینها، نظام آموزشی رسمی نیز در عمل می‌کوشد که موضوعات مربوط به اقلیت‌های فرهنگی را از کتاب‌های درسی حذف یا کم اهمیت جلوه دهد (شهری و همکاران^۵، ۲۰۱۳؛ فکوهی^۶، ۲۰۰۳).

در واقع نظام آموزش و پرورش ایران دو راهبرد متمایز را جهت سرکوب آموزش زبان مادری اتخاذ کرده است. نخست اینکه فرایند تمرکزگرایی نظام آموزشی را در چارچوب بازتولید نابرابری آموزشی توسعه داده است. این رویکرد در پی کاهش مداخله سیاسی مدیران، معلمان و دانش‌آموزانی است که متعلق به اقلیت‌های قومی، مذهبی و زبانی هستند. راهبرد دوم بر اتخاذ سیاست‌هایی تأکید دارد که حقوق گروه‌های مختلف مذهبی، زبانی و قومی را در درون برنامه درسی نادیده می‌انگارد (شهری و همکاران^۷، ۲۰۱۳). مطالعات (حسن‌پور و همکاران^۸، ۲۰۲۲) چندین دلیل را ذکر می‌کنند که نظام آموزشی به این چالش‌ها دامن می‌زند، مانند ترس از اینکه زبان فارسی به عنوان زبان ملی از بین رود و اینکه آموزش دو زبانه همبستگی و وحدت ملی را سست می‌کند. تلاش‌ها برای ترویج زبان مادری در ایران اغلب به عنوان تهدیدی برای امنیت ملی دیده می‌شود. همانطور که الله‌کرمی و همکاران^۹ (۲۰۱۸) بیان کردند که هرگونه بحث در این زمینه با مسائل سیاسی آمیخته شده است. در ایران، طبق مروری بر پژوهش‌های قبلی، محققانی مانند شیخ‌الاسلامی^{۱۰} (۲۰۱۲) سیاست‌های زبانی رژیم پهلوی و دولت کنونی ایران در قبال زبان مادری را مورد بررسی قرار داده‌اند که با وجود تغییرات در محیط زبانی و فناوری‌های ارتباطی، سیاست رسمی "یک دولت ملت" همچنان ثابت باقی مانده است. هژمونی زبان فارسی همچنان به عنوان بنیان سیاست زبانی نظام آموزشی کنونی ادامه دارد.

برخی دیگر از مطالعات به پیامدهای منفی نادیده انگاشتن آموزش زبان مادری برای دانش‌آموزان اشاره می‌کنند. چنانکه نتایج پژوهش (حومین‌فر^{۱۱}، ۲۰۱۴) نشان داد که عدم وجود زبان مادری در سیستم آموزشی ایران برای دانش‌آموزان و معلمان آذری و کرد مشکلاتی در زمینه‌های تحصیلی و هویتی ایجاد کرده است. مدرس^{۱۲} (۲۰۰۴) با انجام یک مطالعه تطبیقی میان کودکان

¹ . Hassanpour et al

² . Atabaki

³ . Aliakbari & Darabi

⁴ . Aliakbari & Khosravian

⁵ . Shahri et al

⁶ . Fakouhi.

⁷ . Shahri et al

⁸ . Hassanpour et al

⁹ . Allahkarami et al

¹⁰ . Sheyholislami

¹¹ . Hoominfar

¹² . Modarres

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و*

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

دو زبانه در آذربایجان شرقی و همتایان فارسی‌زبان آنها در تهران، شکاف آموزشی بین این دو گروه را نشان داد. تحقیقات در زمینه‌های دیگر خارج از ایران نیز به همین نتیجه رسیده‌اند. به عنوان مثال، ییاکومتی^۱ (۲۰۱۱: ۲۰۵) نشان می‌دهد که حذف زبان مادری در آموزش باعث می‌شود که دانش‌آموزان به این باور برسند که زبان آنها به اندازه کافی خوب نیست و این به نوبه خود می‌تواند موجب ایجاد «فقدان هویت» و «احساس عزت نفس پایین» شود. او همچنین معتقد است که سیاست‌هایی که زبان مادری را از آموزش حذف می‌کنند می‌توانند نسل‌هایی از کودکان را تربیت کنند که از ارزش‌ها و سنت‌های فرهنگی خود غافل بمانند.

هوپی و همکاران^۲ (۲۰۰۸) به مقایسه دو گروه از دانش‌آموزان واجد آموزش زبان مادری و فقدان آموزش زبان مادری پرداختند، آنها نشان دادند که دانش‌آموزان در هر دو موضوع زبان‌محور و غیر زبان‌محور نتایج بهتری در مقایسه با دانش‌آموزانی که آموزش زبان مادری دریافت نکرده‌اند، داشتند. مطالعه رامچاندرا^۳ (۲۰۱۷) در مورد نزدیک به ۴۰ کشور در آفریقای جنوبی نشان داد که: آموزش زبان مادری توان خواندن یک جمله کامل را ۱۸ درصد افزایش می‌دهد. از آنجا که تنها ۴۵ درصد از افراد قبل از اصلاحات قادر به خواندن یک جمله کامل بودند، معرفی آموزش زبان مادری منجر به افزایش بیش از ۴۰ درصدی در توانایی خواندن می‌شود. پژوهش‌های اوزفیدان^۴ (۲۰۱۷)، نیشانثی^۵ (۲۰۲۰) و یازی‌جی و همکاران^۶ (۲۰۱۰) نیز به مزایای عینی آموزش زبان مادری اشاره کرده‌اند و بسیاری از محققان (ترودگیل^۷، ۱۹۷۵؛ اسکوت‌ناب‌کنگاس^۸، ۱۹۹۴؛ کولماس^۹، ۲۰۰۵) توجه ما را به مسائل مربوط به سلامت روانی و رشد عاطفی مرتبط با آموزش زبان مادری جلب می‌کنند.

سوالات پژوهشی این پژوهش به شرح زیر است.

- معلمان چگونه اهمیت آموزش زبان مادری را در نظام آموزش و پرورش بازتاب دادند؟ (اهمیت)
- معلمان چگونه روش‌های کاربرست زبان فارسی صرف را در نظام آموزش و پرورش ایران بازتاب دادند؟ (کاربرست)
- بر اساس تجربیات معلمان، کاربرست زبان فارسی صرف چه پیامدهای تحصیلی و/یا اجتماعی برای دانش‌آموزان غیر فارس به دنبال دارد؟ (پیامدها)
- بر اساس تجربیات معلمان، چه راهبردهای جهت جبران خسارت‌های ناشی از آموزش زبان مادری، به نظام آموزشی ایران پیشنهاد می‌شود؟ (پیشنهادهای)

۲. پیشینه پژوهش

۲.۱. پیشینه تجربی

تیمور^{۱۰} (۲۰۱۲) نشان داد که معلمان نگرش مثبتی نسبت به تدریس از طریق زبان مادری دارند و معتقدند که این روش نتایج مفیدی به همراه دارد و می‌تواند در جهت نیل به اهداف آموزشی کمک کننده باشد. تحقیقات (گانو و هدمان^{۱۱}، ۲۰۱۹) نشان

1. Yiakoumetti

2. Hui et al.

3. Ramachandran

4. Ozfidan

5. Nishanthi

6. Yazici et al

7. Trudgill

8. Skutnab-Kangas

9. Coulmas

10. Timor

11. Ganuza & Hedman

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و*

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس

داده است در نظام‌های آموزشی‌ای که به دانش‌آموزان اجازه می‌دهند از زبان مادری خود در فرایند یادگیری استفاده کنند، نه تنها توسعه کلی مدارس را ترویج می‌دهند، بلکه زبان‌های دیگری را که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند نیز تقویت می‌شود.

گزارشی که به نقل از یونسکو درباره آموزش زبان مادری منتشر شده است، بیش از ۵۰ سال است که از آموزش دو یا چندزبانه مبتنی بر زبان مادری حمایت می‌کند. (بال^۱، ۲۰۱۱)، نشان می‌دهد که اگر کودکان قبل از یادگیری زبان دوم یا سوم، تسلط بالایی بر زبان نخستین خود نداشته باشند، آموزش زبان‌های دیگر در فرایند تحصیل اثرات ویرانگری بر مهارت‌های کودکان در تمام ابعاد خواهد داشت.

آموزش چندزبانه از دوران رضاشاه تاکنون در سیستم آموزشی ایران در عمل نادیده انگاشته شده است. شیخ‌الاسلامی^۲ (۲۰۲۲) معتقد است که سیاست‌های زبانی در ایران و ترکیه هر دو جهت‌گیری آسیمیله کردن را پیش گرفته‌اند، اما در رویکرد خود تفاوت دارند؛ به‌طوری‌که سیاست‌های ترکیه آشکارا خشونت‌آمیز و زبانی‌کشی هستند، در حالی‌که سیاست‌های ایران به‌طور مخفیانه‌تر اعمال می‌شوند. علاوه بر این، صادقی^۳ (۲۰۱۳) بیان می‌کند که آموزش چندزبانه در مدارس ابتدایی و متوسطه ایران وجود ندارد. این در حالی است که آموزش زبان مادری برای اقلیت‌ها در اصل پانزدهم قانون اساسی ایران ذکر شده است.

این مطالعه در شهر سنندج انجام گرفت. تقریباً تمام دانش‌آموزان این شهر کُرد هستند. با این حال، زبان آموزش، مانند سایر مناطق ایران، فارسی است. محتوای کتب درسی نیز به زبان فارسی طراحی و تدوین شده است و هیچ اثری از زبان کُردی در هیچ یک از فعالیت‌های آموزشی و فرهنگی در مدارس دیده نمی‌شود. همانطور که شیخ‌الاسلامی^۴ (۲۰۲۲) بیان کرده است، سیاست‌های دولت ایران در قبال زبان کُردی، نادیده گرفتن استفاده از آن در حوزه‌های رسمی مانند آموزش و اداره عمومی و ترویج هژمونی زبان فارسی بوده است. علاوه بر این، معلمان این منطقه از مشکلات جدی آموزشی در طول دهه‌های گذشته آگاه بوده‌اند. بدین خاطر بافت تحقیق به خوبی انتخاب شده است، زیرا وضعیت فعلی سایر مناطق آموزشی کشور، به‌ویژه آن‌هایی که تحت سیاست‌های آموزشی دولت به حاشیه رانده شده‌اند را بازتاب می‌دهد.

۲.۲ ملاحظات نظری

زبان مادری به منزله یکی از اجزای اساسی تفکر و عنصری جهت بلوغ و کمال روحی انسان تلقی می‌شود. چنانکه گروه‌های فرهنگی مختلف سعی می‌کنند زبان مادری خود را ارج نهاده و از آن به‌عنوان ابزاری برای توسعه فرهنگی و هویتی خود در سیاست‌های آموزشی استفاده کنند (گولاموا^۵، ۲۰۲۲). البته زبان صرفاً نمی‌تواند ابزاری برای ارتباطات دیده شود؛ بلکه به‌شدت با فرهنگ، هویت، و روش‌های تفکر و عواطف درهم‌تنیده شده است (هایم-بامبرگر^۶، ۲۰۱۱). به‌عنوان مثال، افلاطون معتقد است که وقتی انسان اندیشه می‌کند، روح او از طریق زبان مادری‌اش سخن می‌گوید. علاوه بر این، برخی از روانشناسان همچون ویگوتسکی^۷ (۲۰۰۴) با انجام آزمایشی بر روی برخی از افراد کهن سال مبتلا به بیماری آلزایمر، متوجه شد که برخی از آنها از کلماتی که در دوران کودکی از زبان مادری خود برای معرفی اشیای اطراف استفاده می‌کردند، بار دیگر استفاده می‌کنند. یافته‌های او نشان می‌دهند که بخشی از نشانه‌های بازگشت به دوران کودکی، بازگشت به زبان نخستین است.

1. Ball

2. Sheyholislami

3. Sadeghi

4. Sheyholislami

5. Gulamova

6. Hayim-Bamberger

7. Vigoteski

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و*

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس

۳. روش پژوهش

مطالعه حاضر به طور ساختارمند بر نظرات و تجربیات مشارکت کنندگان تأکید دارد (کرسول و کرسول^۱، ۲۰۱۷). این راهبرد ریشه در رویکردهای کیفی دارد که برای کشف الگوهای بومی در زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی بسیار مناسب است (کرسول و کرسول^۲، ۲۰۱۷). با توجه به اینکه پژوهش حاضر بر تجربیات عمیق معلمان از کاربست زبان فارسی تأکید دارد، پدیدارشناسی انتخاب گردید.

یکی از جنبه‌های کلیدی در پژوهش‌های میدانی انتخاب شرکت کنندگان است. چرا که هدف از مطالعات میدانی دستیابی به درک عمیق از پدیده توسط معلمان است (پولیت و همکاران^۳، ۲۰۱۳). مشارکت کنندگان بالقوه این پژوهش تمامی معلمان مقطع ابتدایی، متوسطه اول و دوم بودند که ۱۲ نفر از آنان که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ شاغل بودند به روش نمونه‌گیری متوالی یا متواتر و هدفمند تا رسیدن به اشباع اطلاعات دعوت به مصاحبه شدند. ملاک و معیار انتخاب آنان، داشتن تجربه‌های ژرف اخلاق حرفه‌ای در مدرسه بود. تجربه‌ای که بر رفتار و نگرش آنان در طول سالیان مدیریت تأثیر گذاشته است. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مشارکت کنندگان در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

مشارکت کنندگان	جنسیت	سن	مدرک	مقطع	سوابق شغلی
۱	مرد	۴۸	دکتری	دبیرستان	۱۵
۲	مرد	۴۵	دکتری	دبیرستان	۱۱
۳	مرد	۵۲	کارشناسی	دبستان	۵
۴	مرد	۴۳	کارشناسی	دبستان	۷
۵	مرد	۵۳	کارشناسی ارشد	دبستان	۴
۶	مرد	۴۶	دکتری	دبیرستان	۹
۷	زن	۵۸	کارشناسی ارشد	دبیرستان	۸
۸	زن	۴۳	دکتری	دبیرستان	۱۰
۹	زن	۵۵	کارشناسی	متوسطه اول	۷
۱۰	مرد	۴۹	کارشناسی ارشد	دبستان	۴
۱۱	زن	۴۴	دکتری	دبیرستان	۱۳
۱۲	مرد	۵۱	کارشناسی	متوسطه اول	۶

این پژوهش از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به عنوان روش اصلی گردآوری داده‌ها برای بررسی تجربیات زیسته معلمان مدارس در شهر سنندج استفاده کرده است. مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته به دلیل انعطاف‌پذیری در پرسش‌ها همگام با حفظ چارچوب ساختارمند انتخاب شدند، که به شرکت کنندگان این امکان را می‌دهد تا دیدگاه‌ها و تجربیات منحصربه‌فرد خود را به اشتراک بگذارند. این نوع مصاحبه به طور گسترده‌ای در پژوهش‌های کیفی مورد استفاده قرار می‌گیرد (دیچیکو-بلوم و کرابتری^۴، ۲۰۰۶)، که در آن سؤالات مصاحبه از پیش تعیین شده و برای همه شرکت کنندگان یکسان هستند. در مرحله بعدی پژوهش، پس از اخذ رضایت از مصاحبه‌شوندگان، هدف مطالعه، مدت زمان مصاحبه و نحوه استفاده از نتایج مصاحبه برای هر یک از شرکت کنندگان توضیح داده شد.

۱. Creswell & Creswell

۲. Creswell & Creswell

۳. Polit et al

۴. DiCicco-Bloom & Crabtree

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس

همچنین، این پژوهش از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده کرده است (کرسول^۱، ۲۰۱۱). در نمونه‌گیری هدفمند، پژوهشگران افرادی را به طور هدفمند انتخاب می‌کنند تا نگاهی عمیق درباره پدیده مورد نظر به دست آورند. در این مورد، نوع خاصی از نمونه‌گیری هدفمند به نام نمونه‌گیری معیاری به کار گرفته شد (پالینکاس و همکاران^۲، ۲۰۱۵). نمونه‌گیری معیاری شامل انتخاب شرکت‌کنندگان بر اساس معیارهای از پیش تعیین شده مانند تجربه و دانش مرتبط با پرسش پژوهش است.

پانزده معلم از مدارس شهر سنندج به طور هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. اندازه نمونه بر اساس اصل اشباع اطلاعات تعیین شد. این اصل پیشنهاد می‌کند که زمانی که اطلاعات جدید از مصاحبه‌ها به دست نیاید، گردآوری داده‌ها متوقف می‌شود. در این مطالعه محققان پس از مصاحبه با پانزده معلم، به اشباع اطلاعات دست یافتند. بنابراین، جمع‌آوری داده‌ها پس از انجام پانزده مصاحبه متوقف گردید.

یک پروتکل مصاحبه شامل هفت سوال توسط پژوهشگران طراحی شد تا دیدگاه‌ها و تجربیات عمیق معلمان را استخراج کنند. سوالات به صورت ساده و شفاف طراحی شدند تا فهم موضوع برای شرکت‌کنندگان تسهیل شوند. نمونه‌ای از این سوالات عبارتند از:

- شما در سر کلاس با چه زبانی تدریس می‌کنید؟ و چگونه با دانش آموزانتان ارتباط برقرار می‌کنید؟
- وقتی گفته میشود که آموزش باید به زبان فارسی انجام گیرد چه احساسی به شما دست می‌دهد؟
- به نظر شما، نبود آموزش زبان مادری چه پیامدهای عاطفی، فردی و اجتماعی می‌تواند داشته باشد؟
- پیشنهادات شما برای اصلاح نظام آموزشی و گنجاندن آموزش زبان مادری چیست؟

نکته‌ای که اهمیت دارد این است که محرمانه بودن اطلاعات و آزادی اجتناب از شرکت در پژوهش در هر مرحله به شرکت‌کنندگان عرضه شد. همچنین جهت پاسخ به سوالات پژوهش، از روش تحلیل مضمون استقرایی با استفاده از چارچوب براون و کلارک^۳ (۲۰۰۶) استفاده شد. در ابتدا، محققان به نظرات معلمان عمیقاً گوش سپردند و دیدگاه‌های آن‌ها را چندین بار بررسی نمودند تا مفاهیم اولیه را استخراج کنند. سپس داده‌ها را بر اساس این مفاهیم کدگذاری کرده و مولفه‌هایی را که معانی صریح و ضمنی را داشتند کشف کردند، براساس تکنیک براون و کلارک (۲۰۰۶). برای اطمینان از فهم عمیق از تجربیات معلمان، تم‌ها و مقولات با شرکت‌کنندگان به اشتراک گذاشته شد و از طریق بازبینی متون مرتبط و بازخورد معلمان، مقولات نهایی اصلاح شدند. در مجموع، تعداد مقولات یا مضامین معنی‌دار استخراج‌شده برابر با ۱۰۲ کد بودند که با حذف مفاهیم غیرمرتبط به ۸۹ مضمون پایه کاهش یافت. در نهایت، مفاهیم و مضامین مشابه تحت یک دسته مشترک قرار گرفتند که به ۱۸ مضمون سازمان‌دهنده اصلی منجر شد. این مضامین شامل موارد زیر بودند: شکل‌گیری هویت فرهنگی، توانمندسازی ذهنی، دانش و مهارت‌های ارتباطی، احساس تعلق، موفقیت تحصیلی، تمرکزگرایی نظام آموزشی، رویکردهای تبعیض‌آمیز، سیاسی شدن آموزش زبان مادری، سیاست انکار یا نادیده گرفتن حقوق زبانی، آسیمیلیاسیون فرهنگی، بحران فرهنگی، تشدید دوگانگی فرهنگی، یادگیری بازدارنده شده، کاهش شایستگی‌های معلمان، حذف رویکرد سیاسی نسبت به آموزش زبان مادری، نهادینه‌سازی تربیت پاسخگوی فرهنگی، آموزش عاری از ایدئولوژی و تمرکززدایی نظام آموزشی. در نهایت تمام مضامین سازمان‌دهنده مرتبط مجدداً در چهار مضمون کلی دسته‌بندی شدند.

پایایی ابزار پژوهش با استفاده از چارچوب لون و برگ^۴ (۲۰۱۷) بررسی شد که میزان توافق میان کدگذاران را تعیین می‌کند و هرگونه سوگیری احتمالی از سوی افراد در امتیازدهی را به حداقل می‌رساند (کرسول^۵، ۲۰۱۱). علاوه بر این، ضریب کاپای کوهن

1. Creswell

2. Palinkas et al

3. Braun & Clarke.

4. Lune & Berg

5. Creswell

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و*

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برای اندازه‌گیری میزان توافق استفاده شد که هدف آن استخراج معانی عمیق از دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان بود. این مقدار به دست آمده ($\kappa = 0.83$) بر اساس معیارهای لندیس و کوخ^۱ (۱۹۷۷) منطقی ارزیابی شد. همچنین، برای استخراج معانی عمیق از مصاحبه‌های ضبط‌شده، اعضای تیم پژوهش به صورت انفرادی واحدهای معنادار، کدها و تم‌ها را برجسته کردند، یافته‌های خود را به بحث گذاشتند و با نتایج دیگران مقایسه کردند تا به توافق برسند.

در نهایت، برای بررسی اعتبار داده‌های جمع‌آوری‌شده از روش مثلث‌سازی^۲ استفاده شد. مثلث‌سازی روشی برای افزایش اعتبار داده‌های کیفی است. طبق نظریه دنتزین^۳ (۱۹۷۸) چهار نوع مثلث‌سازی وجود دارد: مثلث‌سازی داده‌ها، مثلث‌سازی محققان، مثلث‌سازی نظری و مثلث‌سازی روشی. در این پژوهش، پژوهشگران از مثلث‌سازی محققان استفاده کردند که شامل به‌کارگیری سه محقق برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها بود. این رویکرد به بررسی پدیده مورد مطالعه از دیدگاه‌های مختلف کمک کرد. همچنین، یک مرحله اضافی برای بررسی اعتبار در این پژوهش اعمال شد: بازبینی همتایان که شامل ارزیابی داده‌ها، روش‌شناسی یا یافته‌ها توسط همکاران یا پژوهشگران متخصص دیگر است. از این طریق، پژوهشگران از بی‌طرفی همتایان خود برای ارزیابی فرآیند روش‌شناسی استفاده کردند.

۴. یافته‌ها

بر اساس سوالات پژوهش، در این بخش مضامین کلی همراه با مضامین سازمان‌دهنده مرتبط که در جداول ۲ تا ۵ خلاصه شده‌اند، مورد بحث قرار می‌گیرند. سپس، به بررسی ارتباط متقابل این مضامین که در چارچوب متون مرتبط با پژوهش گنجانده شده‌اند و منجر به تشکیل شبکه نهایی (شکل ۱) شده است، پرداخته می‌شود.

۱.۴ اهمیت آموزش زبان مادری

شکل‌گیری هویت فرهنگی

مشارکت‌کنندگان بیان داشتند زمانی که زبان مادری در فرآیند یادگیری و تدریس در مدارس به‌عنوان یک ابزار اصلی مورد استفاده قرار می‌گیرد، این امر نه تنها به حفظ و ارتقای فرهنگ‌های مختلف کمک می‌کند، بلکه به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد تا هویت فرهنگی خود را در کنار فرآیند تحصیل تقویت کنند. این تقویت می‌تواند تأثیرات مثبتی بر اعتماد به نفس، تعاملات اجتماعی و درک عمیق‌تر از ارزش‌های فرهنگی آن‌ها را در پی داشته باشد.

یکی از معلمان در این خصوص تجربه خود را این‌طور بیان می‌کند: "در کلاس زبان مادری، ما به دانش‌آموزان فرصتی می‌دهیم تا نه تنها مهارت‌های زبانی خود را تقویت کنند، بلکه فرهنگ و هویت خود را هم بشناسند و به آن افتخار کنند. یکی از دانش‌آموزان همیشه می‌گفت که وقتی به زبان خود صحبت می‌کند، احساس می‌کند که بخشی از یک میراث فرهنگی بزرگ است. این احساس به او اعتماد به نفس زیادی می‌دهد." (شماره ۱) این تجربه نشان می‌دهد که آموزش زبان مادری می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا نه تنها به زبان خود تسلط یابند بلکه رابطه عمیقی با فرهنگ و تاریخ خود برقرار کنند.

در مدارس، وقتی زبان مادری در کنار زبان رسمی تدریس می‌شود، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که هویت فرهنگی آن‌ها مورد احترام قرار گرفته است. یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید: "وقتی زبان مادری در آموزش به‌طور جدی گرفته می‌شود، دانش‌آموزان می‌بینند که فرهنگشان ارزشمند است. این باعث می‌شود که درک بهتری از خود پیدا کنند و در تعاملات اجتماعی با دیگران احساس راحتی بیشتری داشته باشند." (شماره ۱۰) این رویکرد نه تنها به تقویت هویت فرهنگی کمک می‌کند بلکه می‌تواند در تقویت روابط بین‌فرهنگی نیز مؤثر باشد.

1. Landis and Koch

5. triangulation

3. Denzin

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و

هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس

همچنین، یکی از معلمان بیان می‌کند: "دانش‌آموزانی که زبان مادری‌شان در مدرسه نادیده گرفته می‌شود، ممکن است احساس کنند که هویت فرهنگی آن‌ها در خطر است. اما وقتی آن‌ها می‌بینند که زبان مادری‌شان نه تنها در مدرسه بلکه در جامعه هم ارزشمند است، این به آن‌ها این احساس را می‌دهد که جایگاه فرهنگی آن‌ها در جامعه مورد احترام است." (شماره ۶) این گفته تأکید می‌کند که آموزش زبان مادری نه تنها باعث تقویت هویت فردی می‌شود بلکه هویت جمعی و فرهنگی دانش‌آموزان را نیز مستحکم می‌سازد.

توانمندسازی ذهنی

زبان مادری به عنوان نخستین ابزار ارتباطی، به کودکان کمک می‌کند تا مفاهیم پیچیده را بهتر درک کرده و از تجربیات روزمره خود برای ساختن دانش جدید استفاده کنند. یکی از معلمان در این زمینه تجربه خود را چنین بیان می‌کند: "دانش‌آموزی داشتم که وقتی مفاهیم ریاضی را به زبان مادری‌اش توضیح می‌دادم، خیلی سریع‌تر و با اطمینان بیشتری یاد می‌گرفت. او توانست مسائل را بهتر تحلیل کند و در امتحاناتش پیشرفت قابل توجهی داشت. این تجربه به من نشان داد که زبان مادری می‌تواند ابزاری قدرتمند برای توانمندسازی ذهنی باشد." (شماره ۱۴)

توانمندسازی ذهنی همچنین به رشد مهارت‌های ارتباطی و خلاقیت دانش‌آموزان کمک می‌کند. یکی از معلمان توضیح می‌دهد: "در کلاس، دانش‌آموزان آزادانه ایده‌های خود را بیان می‌کردند و حتی در بحث‌های گروهی مشارکت بیشتری داشتند. آن‌ها به راحتی می‌توانستند مسائل را از زوایای مختلف بررسی کنند و راه‌حل‌های خلاقانه ارائه دهند." (شماره ۵) این تجربه نشان‌دهنده ارتباط مستقیم بین زبان مادری و توسعه تفکر خلاق و مهارت‌های ارتباطی است.

مهارت‌های ارتباطی

کلیه مشارکت کنندگان اذعان داشتند که استفاده از زبان مادری در محیط آموزشی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارتباطات مؤثرتری برقرار کنند و از توانایی‌های زبانی خود برای انتقال احساسات، افکار و نظرات به دیگران بهره ببرند. این نوع آموزش به آن‌ها امکان می‌دهد تا از همان ابتدا زبان خود را به‌طور طبیعی برای برقراری ارتباط استفاده کنند و از این طریق مهارت‌های زبانی و ارتباطی خود را تقویت کنند.

یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید: "زمانی که در کلاس درس به زبان مادری تدریس می‌شود، معمولاً دانش‌آموزان در بحث‌ها و فعالیت‌های گروهی مشارکت بیشتری دارند. آن‌ها با اعتماد به نفس بیشتری افکار و احساسات خود را بیان می‌کنند، چون می‌دانند که زبان آن‌ها ارزش دارد و به راحتی می‌توانند با دیگران ارتباط برقرار کنند." (شماره ۱۲) این نظر نشان می‌دهد که آموزش زبان مادری، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که مهارت‌های ارتباطی خود را در فضایی راحت و طبیعی توسعه دهند. همچنین، یکی دیگر از معلمان تجربه خود را این‌طور بیان می‌کند: "یک دانش‌آموز داشتم که به زبان مادری خود خیلی راحت صحبت می‌کرد، اما در ابتدا در استفاده از زبان فارسی برای ارتباط با دیگران مشکلات زیادی داشت. وقتی به او فرصت دادیم که در برخی فعالیت‌ها به زبان خود صحبت کند، اعتماد به نفسش افزایش پیدا کرد و توانست به تدریج در زبان فارسی نیز مهارت‌های ارتباطی بهتری پیدا کند." (شماره ۳) این تجربه نشان می‌دهد که استفاده از زبان مادری نه تنها در برقراری ارتباط با دیگران در زبان خود کمک می‌کند، بلکه به آن‌ها امکان می‌دهد در سایر زبان‌ها نیز مهارت‌های ارتباطی خود را تقویت کنند.

حس تعلق

وقتی زبان مادری در فرآیند آموزشی گنجانده می‌شود، دانش‌آموزان به‌طور طبیعی احساس می‌کنند که بخشی از محیط آموزشی هستند. این ارتباط عمیق با زبان مادری باعث شکل‌گیری حس تعلق به مدرسه و جامعه می‌شود. دانش‌آموزان زمانی که می‌بینند عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

فرهنگ و زبان آن‌ها در محیط آموزشی مورد احترام قرار گرفته، نه تنها احساس راحتی بیشتری دارند، بلکه انگیزه بیشتری برای یادگیری پیدا می‌کنند. یکی از معلمان می‌گوید: "وقتی دانش‌آموزان اجازه دارند در برخی از فعالیت‌ها به زبان مادری خود صحبت کنند، به‌طور طبیعی احساس می‌کنند که بخشی از یک گروه هستند. این ارتباط با هم‌کلاسی‌ها و معلمان به آن‌ها کمک می‌کند که با اعتماد به نفس بیشتری در فعالیت‌های کلاسی شرکت کنند." (شماره ۷) این نشان می‌دهد که استفاده از زبان مادری می‌تواند به ایجاد محیطی همدلانه و مشارکتی کمک کند.

یکی از مهم‌ترین مزایای ایجاد حس تعلق از طریق زبان مادری، افزایش انگیزه و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. معلمی در این باره توضیح می‌دهد: "دانش‌آموزانی که زبان مادری‌شان در برنامه درسی مورد توجه قرار می‌گیرد، معمولاً ارتباط قوی‌تری با درس پیدا می‌کنند. آن‌ها احساس می‌کنند که هویتشان مورد احترام است و این موضوع بر اعتماد به نفس و توانایی‌های تحصیلی‌شان تأثیر مثبت می‌گذارد." (شماره ۱۱) این تجربه نشان‌دهنده ارتباط مستقیم بین حس تعلق و پیشرفت تحصیلی است.

۲.۴ روش‌های کاربری زبان فارسی صرف در نظام آموزش و پرورش

تمرکزگرایی برنامه‌درسی

کد "تمرکزگرایی برنامه‌درسی" به مرکزی شدن برنامه‌درسی در زمینه تدریس زبان فارسی صرف (صرف‌شناسی) در نظام آموزش و پرورش اشاره دارد. این کد نشان‌دهنده تمرکز بر روش‌های استاندارد و یکسان برای تدریس اجزای زبان فارسی در سطوح مختلف آموزشی است که معمولاً فضای کمی برای انطباق یا شخصی‌سازی تدریس باقی می‌گذارد. یکی از معلمان بیان می‌کند: "ما مجبوریم طبق برنامه‌درسی از پیش تعیین‌شده کار کنیم، هیچ جایی برای تغییرات یا نوآوری وجود ندارد. همه باید یکسان تدریس کنند." (شماره ۴) این نقل‌قول نشان‌دهنده سخت‌گیری‌های ناشی از برنامه‌درسی متمرکز است که معلمان احساس می‌کنند نمی‌توانند روش‌های تدریس خود را مطابق با نیازهای دانش‌آموزانشان تطبیق دهند.

علاوه بر این، رویکرد استاندارد شده در تدریس صرف فارسی، به وضوح در این امر نمایان است که معلمان ملزم به پیروی از کتاب‌ها و روش‌های خاصی هستند و نمی‌توانند از آن‌ها انحراف داشته باشند. همان‌طور که یکی دیگر از معلمان بیان کرده است: "در درس صرف، همه معلمان باید از یک کتاب و روش خاص پیروی کنند. این روش یکسان به هیچ‌وجه انعطاف‌پذیر نیست." (شماره ۱۱) این جمله نشان‌دهنده این است که رویکرد برنامه‌درسی متمرکز، انعطاف‌پذیری را در شیوه‌های تدریس محدود می‌کند و معلمان را از معرفی روش‌های جایگزین که ممکن است بهتر به نیازهای دانش‌آموزان پاسخ دهند، باز می‌دارد.

علاوه بر این، این سیستم متمرکز به نظر می‌رسد که مانع از آن می‌شود که معلمان روش‌های تدریس خود را بر اساس نیازهای دانش‌آموزان تغییر دهند. یکی از معلمان توضیح می‌دهد: "ما نمی‌توانیم با توجه به نیازهای دانش‌آموزان خود تغییراتی در برنامه‌درسی ایجاد کنیم. همه باید به همان شیوه تدریس کنند که در کتاب آمده است." (شماره ۸) این جملات نشان‌دهنده نگرانی معلمان است که احساس می‌کنند نمی‌توانند برنامه‌درسی را مطابق با شرایط و نیازهای خاص دانش‌آموزان خود تغییر دهند و باید از یک شیوه تدریس ثابت پیروی کنند.

در نهایت، این مفهوم بیان می‌کند که چگونه یک رویکرد متمرکز در طراحی برنامه‌درسی می‌تواند بر تدریس صرف فارسی تأثیر بگذارد. اگرچه هدف این رویکرد ایجاد هم‌راستایی و استانداردسازی است، اما به نظر می‌رسد که این رویکرد استقلال معلمان را محدود می‌کند، زیرا از آن‌ها خواسته می‌شود که طبق روش‌های از پیش تعیین‌شده تدریس کنند و هیچ فضایی برای تطبیق یا نوآوری وجود ندارد. تجارب معلمان، که در نقل‌قول‌ها نیز ذکر شد، نشان می‌دهد که این برنامه‌درسی متمرکز ممکن است توانایی معلمان برای پاسخ‌گویی به نیازهای یادگیری فردی دانش‌آموزان یا ابتکار در روش‌های تدریس را کاهش دهد.

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربری انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

رویکردهای تبعیض آمیز دولت

این رویکردها به سیاست‌ها و اقدامات دولتی اشاره دارد که به نفع یک گروه خاص و به ضرر گروه‌های دیگر عمل می‌کند و معمولاً منجر به نابرابری‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی می‌شود. این رویکردها ممکن است به صورت رسمی یا غیررسمی در سیاست‌ها و برنامه‌های دولتی وجود داشته باشند و در نتیجه افراد یا گروه‌هایی را که از نظر اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی یا نژادی در اقلیت هستند، از فرصت‌ها و منابع لازم محروم کنند. همان‌طور که یکی از مصاحبه‌شوندگان اشاره کرد: "مدارس در مناطق کم‌برخوردار هیچ‌گونه منابعی از دولت دریافت نمی‌کنند، حتی وقتی که دانش‌آموزان نیاز به کتاب‌ها و ابزارهای آموزشی دارند." (شماره ۱۳) این جمله نشان‌دهنده تأثیر منفی تبعیض در سیاست‌های دولتی است که بر عدالت اجتماعی اثر می‌گذارد.

یکی از جنبه‌های اصلی رویکردهای تبعیض آمیز دولت، تبعیض در دسترسی به منابع و خدمات است. در این موارد، سیاست‌های دولتی ممکن است منابع مالی، آموزشی، بهداشتی و اجتماعی را به گروه‌های خاصی تخصیص دهند و گروه‌های دیگر را از این منابع محروم کنند. یکی از معلمان در مصاحبه خود گفت: "ما هیچ‌گاه به بودجه‌ای که معلمان در مناطق دیگر دارند دسترسی نداشته‌ایم. حتی برای خرید وسایل آموزشی ساده، باید خودمان هزینه کنیم." (شماره ۱۴) این نشان می‌دهد که چگونه تبعیض در تخصیص منابع می‌تواند به نابرابری‌های آموزشی منجر شود.

تبعیض نژادی و قومی نیز یکی دیگر از ابعاد مهم این رویکرد است که می‌تواند به تقویت تفکیک نژادی و قومی در جامعه منجر شود. گروه‌های خاصی بر اساس ویژگی‌های نژادی یا قومی خود ممکن است از حقوق برابر برخوردار نباشند. یکی از فعالان اجتماعی در این باره بیان می‌کند: "دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی همیشه در فرآیندهای آموزشی با مشکلات زیادی مواجه هستند. ما هیچ‌گاه سیاستی برای حمایت از این دانش‌آموزان در مدارس نداشته‌ایم." (شماره ۸) این اظهار نظر به وضوح نشان‌دهنده تبعیض نژادی در سیاست‌های دولتی است.

سیاسی شدن آموزش زبان مادری

این مفهوم به فرایندی اشاره دارد که در آن مسائل مربوط به آموزش زبان مادری از دایره‌های فرهنگی و آموزشی به عرصه‌های سیاسی و اجتماعی منتقل می‌شود و تحت تأثیر سیاست‌ها و ایدئولوژی‌های دولتها قرار می‌گیرد. این رویکرد می‌تواند از آن جهت حساسیت‌زا باشد که نه تنها به مسائل هویتی و فرهنگی مربوط می‌شود، بلکه به سیاست‌های اجتماعی و ملی نیز گره خورده است.

یکی از معلمان از تجربه خود در تدریس زبان مادری می‌گوید: "در مدرسه ما، همیشه برای تدریس زبان مادری مشکلات زیادی داشتیم. وقتی که دولت سیاست‌های خاصی برای تدریس فقط زبان فارسی تصویب کرد، ما دیگر نتوانستیم به زبان مادری دانش‌آموزان توجه کنیم. این مسئله نه تنها به هویت دانش‌آموزان آسیب زد بلکه باعث کاهش انگیزه آن‌ها برای یادگیری شد." (شماره ۲) این تجربه نشان‌دهنده این است که وقتی آموزش زبان مادری تحت تأثیر سیاست‌های دولتی قرار می‌گیرد، ممکن است نه تنها باعث از بین رفتن هویت فرهنگی شود، بلکه تأثیرات منفی بر کیفیت یادگیری داشته باشد.

سیاسی شدن زبان مادری به طور خاص در مناطقی که زبان‌های مختلف در کنار زبان رسمی صحبت می‌شود، می‌تواند تنش‌های اجتماعی و سیاسی ایجاد کند. در این شرایط، سیاست‌های دولتی که آموزش زبان مادری را محدود یا ممنوع می‌کنند، به نگرانی‌های جدی در مورد تبعیض نژادی و فرهنگی دامن می‌زنند. یکی از فعالان فرهنگی در این باره می‌گوید: "در منطقه ما، زبان مادری همیشه جزو هویت ما بوده است. اما با سیاست‌های دولت که همیشه زبان فارسی را برتری داده، احساس می‌کنیم که به نوعی از هویت‌مان محروم شده‌ایم." (شماره ۹) این نگرانی‌ها نشان‌دهنده اثرات سیاسی شدن زبان مادری است که می‌تواند به احساس بی‌عدالتی و تهدید هویت فرهنگی منجر شود.

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

سیاست انکار یا نادیده‌گیری حقوق زبانی

این مضمون به سیاست‌ها و رویکردهایی اشاره دارد که در آن دولت‌ها یا نهادهای رسمی، حقوق اقلیت‌های زبانی را نادیده گرفته یا آن‌ها را به طور کامل انکار می‌کنند. این نوع سیاست‌ها می‌تواند در سطح‌های مختلف اجتماعی، فرهنگی و آموزشی تأثیرات منفی به دنبال داشته باشد و باعث تضعیف هویت زبانی و فرهنگی گروه‌های خاص شود. به عبارت دیگر، این سیاست‌ها نه تنها بر حقوق زبانی بلکه بر حقوق فرهنگی و اجتماعی اقلیت‌ها تأثیرگذار است.

یکی از معلمان در این باره بیان می‌کند: "در بسیاری از مدارس، ما اجازه نداریم به زبان مادری دانش‌آموزان تدریس کنیم. وقتی از مسئولان در مورد این موضوع سؤال می‌کنیم، آن‌ها به طور صریح اعلام می‌کنند که در سیستم آموزشی کشور فقط زبان فارسی باید تدریس شود. هیچ توجهی به زبان‌های دیگر و نیازهای زبانی بچه‌ها نمی‌شود." (شماره ۱۵) این نقل قول نشان‌دهنده تأثیر سیاست‌های انکار حقوق زبانی بر آموزش و شرایط یادگیری دانش‌آموزان است که در آن زبان مادری به عنوان یک منبع ارزشمند و اساسی نادیده گرفته می‌شود.

نادیده‌گیری حقوق زبانی به طور ویژه در جوامعی که اقلیت‌های قومی و زبانی زندگی می‌کنند، می‌تواند شکاف‌های اجتماعی و فرهنگی ایجاد کند. هنگامی که زبان مادری مردم به طور رسمی نادیده گرفته می‌شود، این امر می‌تواند به ایجاد احساس بی‌هویتی و کاهش اعتماد به سیستم‌های دولتی منجر شود. یکی از فعالان حقوق اقلیت‌ها در این زمینه می‌گوید: "ما در منطقه خود با زبان‌های مختلف صحبت می‌کنیم، اما دولت هیچ‌گاه این زبان‌ها را به رسمیت نمی‌شناسد. حتی در اسناد رسمی، هیچ جایی برای زبان مادری ما وجود ندارد." (شماره ۱۰) این اظهار نظر به وضوح نشان‌دهنده تبعیض سیستماتیک در سیاست‌های دولتی است که موجب بی‌اعتنایی به زبان و هویت فرهنگی گروه‌های مختلف می‌شود.

آسیمیلیاسیون فرهنگی

این مضمون به فرایندی اطلاق می‌شود که در آن گروه‌های اقلیت فرهنگی، اجتماعی یا زبانی تحت تأثیر فشارهای اجتماعی یا دولتی قرار می‌گیرند تا به تدریج ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی خود را کنار بگذارند و ویژگی‌های فرهنگی گروه غالب را پذیرش کنند. این فرایند می‌تواند در جنبه‌های مختلف زندگی اجتماعی، از جمله زبان، آداب و رسوم، رفتارهای اجتماعی و هویت فردی اثرات عمیقی بر جای بگذارد.

یکی از معلمان که در یک منطقه با تنوع زبانی فعالیت می‌کند، در این باره می‌گوید: "بچه‌هایمان در مدرسه یاد می‌گیرند که زبان مادری‌شان اهمیتی ندارد و باید فقط به زبان فارسی صحبت کنند. در ابتدا، خیلی‌ها با این تغییر مشکلی نداشتند، اما حالا می‌بینیم که بچه‌ها دیگر علاقه‌ای به صحبت کردن به زبان خودشان ندارند." (شماره ۴) این نقل قول نشان‌دهنده تأثیرات منفی آسیمیلیاسیون فرهنگی بر هویت زبانی و فرهنگی دانش‌آموزان است که به تدریج تمایل دارند فرهنگ و زبان غالب را بر فرهنگ و زبان خود ترجیح دهند.

آسیمیلیاسیون فرهنگی در بسیاری از جوامع به‌ویژه در جوامعی که گروه‌های اقلیت فرهنگی وجود دارند، به یک چالش جدی تبدیل می‌شود. یکی از والدین در این باره می‌گوید: "وقتی که به بچه‌هایمان می‌گوییم که باید به زبان مادری صحبت کنند، بعضی از آن‌ها احساس شرم می‌کنند چون فکر می‌کنند زبان فارسی مهم‌تر است." (شماره ۵) این تجربه نشان‌دهنده چالش‌هایی است که گروه‌های اقلیت در حفظ هویت فرهنگی و زبانی خود دارند، زیرا فشارهای اجتماعی و فرهنگی آن‌ها را به سمت پذیرش فرهنگ غالب سوق می‌دهد.

تأثیرات اجتماعی آسیمیلیاسیون فرهنگی به‌ویژه در زمینه‌های آموزشی و شغلی قابل توجه است. یک معلم از تغییرات فرهنگی در مدارس اشاره می‌کند: "من خودم تجربه کرده‌ام که در محیط‌های اجتماعی و اداری وقتی به زبان مادری صحبت می‌کنم، عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس. مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

بسیاری از افراد با نگرش منفی به من نگاه می‌کنند. این باعث می‌شود که احساس کنم باید زبان و فرهنگ خود را کنار بگذارم." (شماره ۱۴) این وضعیت به وضوح نشان می‌دهد که چگونه آسیمیلاسیون فرهنگی می‌تواند به تضعیف ارتباطات اجتماعی و فرهنگی میان گروه‌های مختلف در جامعه منجر شود.

۳.۴ پیامدهای تحصیلی و اجتماعی آموزش صرفاً به زبان فارسی برای دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان

بحران هویت

بحران هویت زمانی بروز می‌کند که دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان، که در یک محیط آموزشی که فقط به زبان فارسی تدریس می‌شود قرار دارند، احساس می‌کنند هویت فرهنگی و زبانی‌شان نادیده گرفته می‌شود. این بحران اغلب به‌طور غیرمستقیم، از طریق فشارهای اجتماعی و آموزشی، به شکلی تدریجی به وجود می‌آید. وقتی زبان مادری یک دانش‌آموز به‌عنوان زبان اصلی تدریس و ارتباطات در نظر گرفته نمی‌شود، به‌ویژه در مدارس عمومی، این دانش‌آموزان احساس می‌کنند که هویت و فرهنگشان در معرض تهدید قرار دارد.

یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید: "بچه‌هایی که به زبان فارسی مسلط نیستند، در کلاس احساس راحتی نمی‌کنند. حتی زمانی که تلاش می‌کنند پاسخ دهند یا صحبت کنند، دچار اضطراب می‌شوند. احساس می‌کنند که زبان مادری‌شان ارزش چندانی ندارد و باید خودشان را با زبان فارسی تطبیق دهند." (شماره ۳) این تجربه نشان‌دهنده فشار روانی و فرهنگی است که دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان در مدارس با آن مواجه هستند. در این شرایط، بحران هویت به‌طور ملموس در احساس بیگانگی و ناامنی در محیط آموزشی بروز می‌کند.

بحران هویت فرهنگی زمانی بیشتر آشکار می‌شود که این دانش‌آموزان مجبورند به‌طور پیوسته در محیط‌هایی حضور یابند که در آن‌ها زبان فارسی به‌عنوان تنها زبان مشروع شناخته می‌شود. یکی از والدین در این باره اظهار می‌کند: "وقتی بچه‌هایمان را به مدرسه می‌فرستیم، می‌بینیم که آن‌ها برای صحبت کردن به زبان خودشان دچار خجالت می‌شوند. این احساس می‌تواند در آن‌ها نوعی تردید نسبت به هویت فرهنگی خود ایجاد کند." (شماره ۲) این گفته نشان‌دهنده تأثیرات منفی فشار اجتماعی و آموزشی است که باعث می‌شود دانش‌آموزان هویت فرهنگی و زبانی خود را در معرض خطر قرار دهند و سعی کنند خود را با فرهنگ غالب هماهنگ کنند.

تأثیرات بحران هویت فرهنگی تنها به مسائل فردی محدود نمی‌شود، بلکه بر روابط اجتماعی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز تأثیرگذار است. یکی از معلمان می‌گوید: "برخی از دانش‌آموزانی که در معرض بحران هویت قرار دارند، معمولاً در تعاملات اجتماعی دچار مشکل می‌شوند. این افراد ترجیح می‌دهند در گروه‌های کوچک بمانند یا از تعاملات کلاسی دوری کنند، زیرا احساس می‌کنند که زبان فارسی، زبان اصلی است و آن‌ها در این زمینه ضعف دارند." (شماره ۱۴) در نتیجه، این دانش‌آموزان ممکن است از فرصت‌های اجتماعی و آموزشی محروم شوند و حتی در محیط مدرسه، احساس انزوا و بیگانگی کنند.

تشدید دوگانگی فرهنگی

تشدید دوگانگی فرهنگی زمانی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان در محیط‌های آموزشی که تنها به زبان فارسی تدریس می‌شود، قرار می‌گیرند. این موقعیت می‌تواند موجب ایجاد یک شکاف فرهنگی میان هویت اصلی دانش‌آموزان و فرهنگی شود که در مدرسه به آن وارد می‌شوند. این دوگانگی نه‌تنها بر فرآیند یادگیری تأثیر می‌گذارد، بلکه به‌طور بالقوه موجب سردرگمی هویتی و بیگانگی اجتماعی برای دانش‌آموزان می‌شود. یکی از معلمان در این باره می‌گوید: "دانش‌آموزان در مدرسه

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربری انحصاری زبان فارسی در مدارس

احساس می‌کنند که در یک محیط غریبه هستند و گاهی احساس می‌کنند که بین دو جهان متفاوت زندگی می‌کنند؛ یکی در خانه و یکی در مدرسه. (شماره ۱۰) این سخن نشان‌دهنده فشارهای روانی و اجتماعی است که دانش‌آموزان در نتیجه دوگانگی فرهنگی تجربه می‌کنند.

تشدید دوگانگی فرهنگی می‌تواند اثرات عمیقی بر روابط اجتماعی و تعاملات دانش‌آموزان بگذارد. یکی از معلمان اظهار می‌کند: "این بچه‌ها در مدرسه سعی می‌کنند خود را با زبان فارسی تطبیق دهند، ولی وقتی به خانه می‌روند، دوباره به زبان مادری‌شان برمی‌گردند. این دوگانگی در روابط اجتماعی‌شان هم مشهود است. گاهی از ترس قضاوت شدن، در جمع‌های مدرسه شرکت نمی‌کنند." (شماره ۶) این اظهار نظر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان مجبور به سازگاری با دو فرهنگ مختلف می‌شوند و این می‌تواند به انزوا و کاهش تعاملات اجتماعی آن‌ها منجر شود.

یادگیری بازدارنده شده

یادگیری بازدارنده شده به وضعیتی اشاره دارد که در آن دانش‌آموزان به دلیل عواملی مانند مشکلات زبانی، فرهنگی یا روانی، قادر به یادگیری مؤثر نیستند. در محیط‌های آموزشی که زبان آموزش تنها به فارسی است، دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان ممکن است با موانع قابل توجهی در یادگیری مواجه شوند. این موانع می‌توانند منجر به کاهش انگیزه، ضعف در درک مطالب و حتی احساس بی‌کفایتی شوند. در چنین شرایطی، یادگیری به طور قابل توجهی متوقف یا مختل می‌شود. یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید: "دانش‌آموزانی که زبان فارسی را به خوبی نمی‌دانند، هنگام توضیح مطالب در کلاس دچار مشکل می‌شوند. آن‌ها گاهی حتی نمی‌فهمند که معلم چه می‌گوید و این باعث می‌شود که به‌طور کلی علاقه‌شان به یادگیری کاهش پیدا کند." (شماره ۷) این تجربه نشان می‌دهد که مشکلات زبانی به‌طور مستقیم می‌تواند فرآیند یادگیری را مختل کرده و موجب کاهش مشارکت و انگیزه دانش‌آموزان شود.

یادگیری بازدارنده شده می‌تواند تأثیرات منفی طولانی‌مدت بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. یکی دیگر از معلمان اظهار می‌کند: "این بچه‌ها که به فارسی تسلط ندارند، همیشه در حل مسائل درسی عقب می‌مانند. حتی وقتی تلاش می‌کنند، به دلیل ناتوانی در فهم دقیق مطالب، نتایج ضعیفی می‌گیرند." (شماره ۱۲) این جمله نشان می‌دهد که دانش‌آموزان به دلیل عدم تسلط بر زبان آموزشی، نمی‌توانند به طور کامل درک کنند که چه مطالبی باید یاد بگیرند و این مشکل به طور طبیعی در نمرات و عملکرد تحصیلی‌شان بازتاب می‌یابد.

۴.۴ پیشنهادات برای گنجاندن آموزش زبان مادری در نظام آموزش و پرورش

حذف نگاه سیاسی

وقتی زبان مادری یک دانش‌آموز به عنوان ابزاری برای یادگیری به رسمیت شناخته نمی‌شود، این به‌طور غیرمستقیم پیام‌هایی از بی‌توجهی به هویت فرهنگی آن‌ها ارسال می‌کند. نادیده گرفتن یا حتی سرکوب زبان مادری می‌تواند به بی‌احترامی به فرهنگ و تاریخ دانش‌آموزان منجر شود و در نتیجه، مانع از رشد طبیعی هویت آن‌ها گردد.

یکی از معلمان در این زمینه توضیح می‌دهد: "وقتی بچه‌ها در کلاس احساس می‌کنند که زبان مادری‌شان در مدرسه نادیده گرفته شده، ممکن است دچار احساس حقارت یا بی‌توجهی نسبت به هویت خود شوند. این چیزی است که بر اعتماد به نفس و توانایی‌های آموزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد." (شماره ۱۰) این گفته به‌خوبی نشان می‌دهد که بی‌توجهی به زبان مادری، نه تنها باعث احساس عدم تعلق می‌شود، بلکه ممکن است بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز اثرگذار باشد.

حذف نگاه سیاسی به زبان مادری می‌تواند موجب یک فضای آموزشی بیشتر متنوع و منصفانه‌تر شود. وقتی زبان‌های مادری در سیستم آموزشی به رسمیت شناخته می‌شوند، دانش‌آموزان احساس می‌کنند که فرهنگ و هویت آن‌ها مورد احترام قرار گرفته

است. یکی از معلمان می‌گوید: "دانش‌آموزان زمانی که می‌بینند زبان مادری‌شان در فرآیند یادگیری استفاده می‌شود، نه تنها راحت‌تر یاد می‌گیرند، بلکه انگیزه بیشتری برای حضور فعال در کلاس پیدا می‌کنند." (شماره ۱۱) این نشان می‌دهد که احترام به زبان مادری نه تنها تأثیر مثبت بر فرآیند یادگیری دارد، بلکه باعث می‌شود دانش‌آموزان با اشتیاق بیشتری در محیط آموزشی مشارکت کنند.

نهادینه‌سازی تربیت پاسخگوی فرهنگی

در چنین سیستمی، زبان و فرهنگ‌های مختلف نه تنها پذیرفته می‌شوند، بلکه به‌طور فعال در فرآیند یادگیری گنجانده می‌شوند تا دانش‌آموزان بتوانند هویت‌های فرهنگی خود را حفظ کرده و به‌طور مؤثر در جامعه شرکت کنند.

یکی از معلمان در این باره می‌گوید: "یکی از دانش‌آموزان که به زبان مادری خود تسلط داشت، در اولین روزهای مدرسه اصلاً نمی‌توانست با دیگران ارتباط برقرار کند. در ابتدا نگران بود که زبان فارسی را به‌خوبی نخواهد آموخت. اما وقتی معلم به او فرصت داد تا در کنار یادگیری فارسی، زبان مادری خود را هم در کلاس استفاده کند، اعتماد به نفس او افزایش پیدا کرد و به سرعت در سایر دروس هم پیشرفت کرد." (شماره ۸) این تجربه نشان می‌دهد که وقتی به دانش‌آموزان اجازه داده می‌شود که هویت فرهنگی و زبانی خود را در فرآیند آموزشی حفظ کنند، احساس راحتی بیشتری پیدا کرده و توانایی‌های خود را بهتر به نمایش می‌گذارند.

در کلاس‌های متنوع از نظر فرهنگی، بسیاری از معلمان شاهد تغییرات مثبت در رفتار دانش‌آموزان بعد از توجه به تفاوت‌های فرهنگی بوده‌اند. یکی از معلمان چنین توضیح می‌دهد: "در یکی از کلاس‌های من دانش‌آموزی از یک خانواده غیر فارسی‌زبان حضور داشت که در ابتدا به‌خاطر ترس از تمسخر، به‌ندرت صحبت می‌کرد. اما بعد از آنکه پروژه‌ای طراحی کردیم که در آن هر دانش‌آموز می‌توانست زبان مادری‌اش را معرفی کند و در مورد فرهنگ خود صحبت کند، او شروع به مشارکت فعال در بحث‌ها کرد. این تغییر نشان داد که توجه به هویت فرهنگی باعث افزایش اعتماد به نفس دانش‌آموزان می‌شود." (شماره ۷)

آموزش عاری از ایدئولوژی

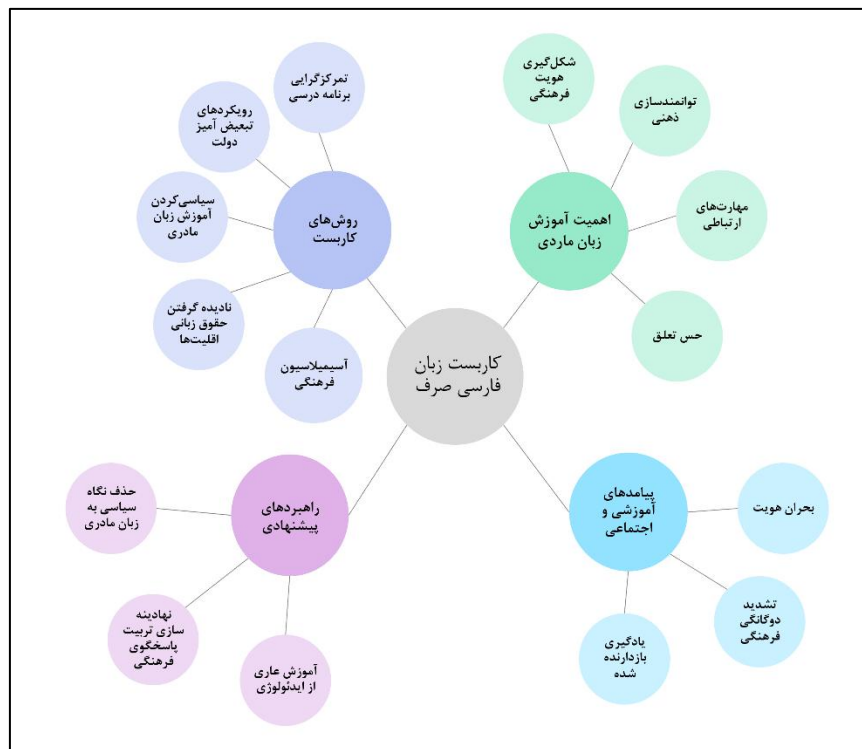
در چنین رویکردی، هدف این است که دانش‌آموزان بدون تأثیرگذاری از دیدگاه‌های خاص، به تفکر انتقادی، استقلال نظر و آزادی ذهنی دست یابند. این نوع آموزش فضایی فراهم می‌کند که دانش‌آموزان به راحتی می‌توانند عقاید مختلف را بررسی کرده و دیدگاه‌های خود را بر اساس شواهد و استدلال‌ها شکل دهند، نه بر اساس پیش‌فرض‌های ایدئولوژیک یا تأثیرات بیرونی.

یکی از معلمان در این رابطه تجربه خود را این‌طور بیان می‌کند: "در یکی از کلاس‌های تاریخ، ما به دانش‌آموزان فرصت دادیم تا با مطالعه منابع مختلف از جمله دیدگاه‌های مختلف تاریخی، خودشان تحلیل کنند و نتیجه‌گیری‌هایی مستقل داشته باشند. این رویکرد باعث شد که دانش‌آموزان نسبت به مطالبی که یاد می‌گرفتند، دیدگاه انتقادی پیدا کنند و نتایج خود را بدون فشارهای ایدئولوژیک بیان کنند." (شماره ۹) این تجربه نشان می‌دهد که وقتی آموزش از هرگونه ایدئولوژی پاک باشد، دانش‌آموزان می‌توانند با ذهن بازتر و توانایی تحلیل قوی‌تری وارد مباحث شوند.

آموزش عاری از ایدئولوژی می‌تواند به رشد فکری دانش‌آموزان کمک کند و به آن‌ها این توانایی را بدهد که مسائل مختلف را از زوایای گوناگون بررسی کنند. یکی از معلمان در این زمینه می‌گوید: "در یکی از کلاس‌های زبان، دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف حضور داشتند. به جای آنکه به یک فرهنگ خاص به‌طور قوی تأکید کنیم، تصمیم گرفتیم که هر فرهنگ را به‌طور بی‌طرفانه بررسی کنیم و اجازه بدهیم خود دانش‌آموزان درباره نقاط قوت و ضعف آن‌ها نظر دهند. این کار به دانش‌آموزان کمک

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس

کرد که از یک دیدگاه بسته به دیدگاه‌های بازتری منتقل شوند". (شماره ۱۳) این گفته نشان می‌دهد که بدون دخالت ایدئولوژی خاص، دانش‌آموزان می‌توانند توانایی‌های تحلیلی خود را توسعه دهند و به‌طور مستقل تصمیم‌گیری کنند. یکی دیگر از معلمان می‌گوید: "یکی از دانش‌آموزان که در ابتدا به دلیل دیدگاه‌های خاص خانوادگی خود تحت تأثیر ایدئولوژی‌های خاص بود، بعد از آنکه آموزش به‌طور بی‌طرفانه و بدون جانبداری به او داده شد، شروع به تفکر مستقل کرد و توانست بسیاری از باورهای قبلی خود را به چالش بکشد". (شماره ۷) این تجربه نشان می‌دهد که آموزش عاری از ایدئولوژی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا از پیش‌فرض‌های خود فراتر بروند و تفکر آزاد و خلاقانه‌تری داشته باشند.



شکل ۱: تجزیه و تحلیل شبکه مضامین حاصل از تجربیات معلمان از کاربست زبان فارسی صرف در مدارس

۵. نتیجه‌گیری

با وجود نارضایتی شرکت‌کنندگان از کاربست زبان فارسی صرف در مدارس، همگی به اهمیت آموزش زبان مادری به عنوان یک روش بسیار مفید برای یادگیری تأکید کردند. همه شرکت‌کنندگان اذعان داشتند که آموزش زبان مادری به موازات زبان فارسی در مراحل اولیه بسیار ضروری است. این دیدگاه با پژوهش‌های گسترده‌ای (الله مرادی و سیف‌اللهی^۱، ۲۰۱۲؛ هویی و همکاران^۲، ۲۰۰۸) که اهمیت آموزش زبان مادری را تأیید می‌کنند، همخوانی دارد. شرکت‌کنندگان خاطرنشان کردند که هویت کودک به تدریج همراه با زبان مادری رشد می‌کند، زیرا ویژگی‌های خاصی از طریق این زبان منتقل می‌شود. معلمان تأکید کردند که از آنجا که زبان مادری در حافظه کودک به شدت ریشه دوانده است، آموزش آن در مدرسه به تدریج توانایی‌های شناختی او را افزایش می‌دهد.

همچنین، آن‌ها به این نکته اشاره کردند که آموزش زبان مادری پیوندهای اجتماعی قوی‌تری را چه در داخل و چه خارج از محیط مدرسه تقویت می‌کند و روابط عمیق‌تری با دیگران ایجاد می‌کند. علاوه بر این، آن‌ها تأکید کردند که آموزش زبان مادری تعلق عمیقی به میراث فرهنگی و زبان فرد ایجاد کرده و حس افتخار و تعلق خاطر را تقویت می‌کند. در نهایت، با گنجاندن آموزش

1. Allah Moradi and Seifollahi

2. Hui et al

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر*، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس

زبان مادری در چارچوب آموزشی ایران، دانش‌آموزان می‌توانند پیشرفت‌های چشمگیری را در تحصیلات خود داشته باشند. این ایده با تحقیقات مختلف (رامچاندان، ۲۰۱۷؛ تیمور، ۲۰۱۲؛ آپتو، ۲۰۱۶) پشتیبانی می‌شود. شرکت‌کنندگان همچنین از تداوم سیاست‌های متمرکز آموزشی که به سلطه زبان فارسی دامن می‌زند، ابراز تأسف کردند. این سیاست‌ها شامل موارد زیر می‌شود:

۱. تمرکزگرایی در نظام آموزشی
۲. رویکردهای تبعیض‌آمیز
۳. سیاست‌های انکار و نادیده انگاشتن حقوق زبانی
۴. آسیمیلیسیون فرهنگی
۵. سیاسی کردن زبان مادری

علاوه بر این، شرکت‌کنندگان اثرات منفی تحمیل آموزش به زبان فارسی را تشریح کردند. آن‌ها اشاره کردند که در مدارس، برنامه درسی عمدتاً به زبان فارسی است و دانش‌آموزان مجبورند افکار خود را به این زبان بیان کنند. این سلطه اغلب منجر به ایجاد حس بیگانگی نسبت به زبان مادری در میان دانش‌آموزان می‌شود. علاوه بر این، آموزش زبان فارسی به دانش‌آموزانی که با آن آشنا نیستند، این دوگانگی زبانی را تشدید می‌کند.

علاوه بر این، شرکت‌کنندگان به چالش پیچیدگی کتاب‌های درسی به زبان فارسی اشاره کردند که اغلب برای دانش‌آموزان غیرقابل فهم است. در نتیجه، معلمان مجبور می‌شوند این مطالب را به زبان مادری دانش‌آموزان ترجمه کنند، فرآیندی که گاهی اوقات مانع پیشرفت دانش‌آموزان در برنامه درسی می‌شود. همچنین، معلمان نگرانی خود را در مورد استفاده اجباری از زبان فارسی به جای زبان مادری دانش‌آموزان ابراز کردند و آن را مانعی برای کارایی تدریس خود دانستند. آن‌ها مشاهده کردند که این الزام اغلب توانایی آن‌ها در ارائه مؤثر محتوا را مختل می‌کند و به کاهش کارایی تدریس منجر می‌شود.

در نهایت، شرکت‌کنندگان چندین توصیه عملی برای اصلاح نظام آموزشی ایران جهت رفع این مشکلات ارائه دادند. آن‌ها بر لزوم برخورد سیاست‌گذاران آموزشی با آموزش زبان مادری اقلیت‌ها به عنوان یک مسئله حقوقی و آموزشی، نه یک موضوع سیاسی، تأکید کردند. شرکت‌کنندگان از تدوین برنامه درسی مبتنی بر فرهنگ که زبان‌ها و فرهنگ‌های گروه‌های اقلیت را به رسمیت بشناسد و ادغام کند، حمایت کردند. علاوه بر این، آن‌ها اهمیت حذف قوانین ایدئولوژیک و تمرکزگرایی نظام آموزشی را برجسته کردند و اظهار داشتند که این اقدامات زمینه‌ساز اجرای سیاست‌های مؤثرتر در طول زمان خواهد بود.

این پژوهش تلاش می‌کند برای نخستین بار به طور تجربی پیامدهای تحمیل آموزش زبان فارسی را برای دانش‌آموزان غیر فارسی‌زبان در شهر سنجندج بررسی کند. ضرورت دارد که چنین پژوهش‌هایی به روش‌های کیفی و کمی در سایر مناطق حاشیه‌نشین ایران گسترش یابد. مطالعات آینده می‌توانند با استفاده از روش‌شناسی‌های دقیق‌تر، شامل نمونه‌های بزرگ‌تر و روش‌های استاندارد جمع‌آوری داده‌ها، نتایج دقیق‌تری ارائه دهند.

با وجود بافت غنی چندفرهنگی ایران، نظام آموزشی به شدت متمرکز این کشور که تحت تأثیر جناح‌های محافظه‌کار قرار دارد، از پذیرش تنوع فرهنگی ذاتی کشور بازمانده است. در نتیجه، یافته‌های این مطالعه به عنوان نقطه آغازی محوری برای گفتمان مفهومی عمل می‌کنند. این یافته‌ها بر ضرورت بازنگری در سیاست‌های آموزشی در چارچوب پیشرفت‌های آموزش چندزبانه تأکید دارند. علاوه بر این، این مطالعه می‌تواند رویکرد غالب در سیاست‌های آموزشی را به چالش بکشد و بحث‌هایی را در مورد حقوق شهروندی اقلیت‌های قومی و زبانی در یک نظام آموزشی متمرکز آغاز کند. شواهد علمی حاصل از این پژوهش می‌تواند سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان آموزشی را نسبت به نیاز فوری به تغییرات سیستماتیک و اصلاحات در عرصه آموزشی آگاه کند. با این حال، ضروری است که به محدودیت‌های این پژوهش نیز اذعان شود. اولاً، برخی از معلمان به دلیل نگرانی از پیامدهای سیاسی مرتبط با آموزش زبان مادری در ایران از شرکت در این پژوهش خودداری کردند. علاوه بر این، در طول مصاحبه‌ها، برخی معلمان به دلیل ترس از پیامدهای امنیتی از افشای برخی حقایق خودداری کردند. این محدودیت‌ها چالش‌های ذاتی در انجام پژوهش درباره موضوعات حساس سیاسی در برخی زمینه‌ها را نشان می‌دهد.

برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس

بر اساس یافته‌های این مطالعه، پیشنهادات زیر ارائه می‌شود:

- ایجاد آکادمی‌های زبان برای اقلیت‌ها توسط مقامات محلی آموزش و پرورش به منظور حفظ و توسعه زبان مادری و سنت‌های آن‌ها.
- فراهم کردن امکانات، تصویب مقررات و ایجاد زیرساخت‌ها برای اجرای اصل پانزدهم قانون اساسی درباره زبان‌های اقلیت‌ها و تحقق یادگیری به زبان مادری همراه با زبان فارسی.
- ایجاد روابط میان نظام‌های آموزشی مرکزی و استانی ایران و تدوین سیاست‌های چندزبانه همراه با قانون‌گذاری و زیرساخت‌های لازم برای آموزش زبان مادری.
- راه‌اندازی یک کمپین آموزشی برای خانواده‌ها به منظور نهاده‌سازی آموزش زبان مادری در قلب نهاد خانواده‌ها. چنین کمپینی (همان‌طور که بال ۲۰۱۱ پیشنهاد می‌دهد) باید دارای انعطاف‌پذیری و تطبیق‌پذیری در برنامه‌های یادگیری دوران کودکی باشد که برای نیازهای مختلف خانواده‌ها طراحی شده باشد.

ملاحظات اخلاقی

در مطالعه حاضر اصول حرفه‌ای پژوهش رعایت شده است.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی مشارکت‌کنندگانی که با آنها مصاحبه صورت گرفت، تکمیل گردید.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تامین شد.

مشارکت نویسندگان

پژوهش توسط نویسنده اول و دوم مقاله نوشته شده است و نویسنده سوم به عنوان استاد راهنما در این مقاله ایفای نقش نموده‌اند.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Aliakbari, M., & Dārābi, R. (2012, July). A Socio-geographical Study of the Distribution of Major Language Communities in Iran. Paper presented at the *1st International Interdisciplinary Conference on Art, Language and Technology (ICALT 2012)*, Culture and Art Center of Applied Science and Technology, Mashhad, Iran.
- Aliakbari, M., & Khosravian, F. (2014). Linguistic Capital in Iran: Using Official Language or Mother Tongue. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 190-199.
- Allahkarami, A., Aliabadi, Kh. Moradsahraee, R., Delavar, A. (2018). Amouzeshe be zabane madari dar nezame amouzeshe rasmie keshvar: forsat ya tahdid? [Education in Mother Tongue in the Education System of Iran: Opportunity or Threat?]. *Quarterly Journal of Educational Enovations*, 65(17), 43-74.
- Atabaki, T. (2005). Ethnic diversity and territorial integrity of Iran: domestic harmony and regional challenges. *Iranian Studies*, 38(1), 23-44.
- Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic Analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology* (pp. 57-71). Washington DC: American Psychological Association.
- Coulmas, F. (2005). *Sociolinguistics: The Study of Speakers' Choices*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2011). Controversies in mixed methods research. *The Sage handbook of qualitative research*, 4(1), 269-284.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach*. Sage publications.

عزیزی، عبدالله؛ نعمت‌الله، عزیزی، امینی‌باغ، علی (۱۴۰۲). برساخت تجربه زیسته معلمان از کاربرست انحصاری زبان فارسی در مدارس. *مجله جامعه‌شناسی فرهنگ و هنر*، ۷ (۱)، ۱۹ - ۳۵.

- Denzin, N.K. (1978). *The research act: A theoretical orientation to sociological methods* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interviews. *Medical education*, 40(4), 314-321.
- Fakouhi, N. (2003). The relation between global, national and ethnic models, its social consequences and the procedures to confront its negative impacts in Lorestan identity formation and the local, national and global cultural patterns: A case study of Lorestan. *Iranian Journal of Sociology*, 4(4), 127-161.
- Hassanpour, A. Batmani, S. & Bolandhematan. K. (2022). Barriers to multicultural education in Iran. *Journal for Multicultural Education*, 16, (4), 350-361. <https://doi.org/10.1108/JME-10-2021-0185>.
- Hui, Eddie C.M., Joe T.Y. Wong, Janice K.M. Wan. (2008). A review of the effectiveness of urban renewal in Hong Kong. *Property Management*, 26(1), 25-42.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Modarres, S. (2004). Educational Issues of Bilingual Children in East Azerbaijan. *Dilmaj*, (4), 33-41.
- Nishanthi, R. (2020). Understanding of the Importance of Mother Tongue Learning. *International Journal of Trend in Scientific Research and Development*, 5(1), 77-80.
- Ozfidan, B. (2017). Right of knowing and using mother tongue: A mixed method study. *English Language Teaching*, 10(12), 15. <https://doi.org/10.5539/elt.v10n12p15>
- Palinkas, L. A., Horwitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and policy in mental health and mental health services research*, 42, 533-544.
- Polit, D. F., Beck, C. T., & Hungler, B. P. (2013). *Essentials of Nursing Research Methods, Appraisal, and Utilization*. Philadelphia Lippincott.
- Ramachandran, R. (2017). Language use in education and human capital formation: Evidence from the Ethiopian educational reform. *World Development*, 98, 195-213. <https://doi.org/10.1016/J.WORLDDEV.2017.04.029>.
- Sheyholislami, J. (2012). Kurdish in Iran: A case of restricted and controlled tolerance. *International Journal of the Sociology of Language*, 2012(217), 19-47.
- Sheyholislami, J. (2022). Linguistic Human Rights in Kurdistan. *The Handbook of Linguistic Human Rights*, 357-371.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, dialect and the school*. London: Edward Arnold.
- Trudgill, P. (1975). *Accent, dialect and the school*. London: Edward Arnold.
- Vygotsky, L. S. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian & East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Yazici, Z., Ilter, B., & Glover, P. (2010). How bilingual is bilingual? Mother-tongue proficiency and learning through a second language. *International Journal of Early Years Education*, 18, 259 - 268. <https://doi.org/10.1080/09669760.2010.521297>.
- Yiakoumetti, A. (2011) Re-invigorating teacher-training programmes in linguistic variation. IN SALEH, I. M. & KHINE, M. S (Eds.) *Teaching Teachers: Approaches in Improving Quality of Education. Education in a Competitive and Globalizing World*. New York: Nova Science, pp. 195- 214.