تجربه زیستهٔ معلمان دوره ابتدایی در مورد چالشهای تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه

دکتر مصطفی قادری*

دکتر کیوان بلندهمتان**

فاطمه هواس بیگی***

سمیرا بابکانی****

چکیده

هدف تحقیق حاضر شناسایی چالشهای تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه از دیدگاه معلمان دوره ابتدایی در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ بوده است. روش تحقیق کیفی بوده و از پژوهش روایی برای استخراج تجربه‌های عمیق معلمان در مورد مشکلات تدریس به زبان فارسی استفاده شده است. روایتهای گردآوری‌شده از طریق کدگذاری باز تحلیل شده اند. به منظور مصاحبه تعداد ۳۱ معلم(۱۴ مرد/۱۷ زن)که سن آنها ۲۸ تا ۴۳ سال و سابقه خدمت آنها ۵ تا ۲۹ سال بود، با روش اشباع نظری و به شکل هدفمند از ناحیه یک شهر سنندج انتخاب شدند. آنان دارای تجربه‌هایی درزمینهٔ مشکلات زبانی تدریس در دوره ابتدایی بودند. یافته‌ها نشان دادند که معلمان ضمن تدریس به زبان فارسی با چالشهای گوناگون روبه‌رو هستند و کتابهای درسی مشکل اساسی دارند و آن پرداختن به زبان معیار و بی‌توجهی به زبان و گویشهای محلی است که تنوع آنها در کشور ما بسیار زیاد است. این امر سبب سردرگمی دانش آموزان در تطابق زبان خود با زبانی است که تاکنون آن را به کار نبرده‌اند. دانش آموزان مطالب کتاب را به‌خوبی درک نمی‌کنند و در فهمیدن و به کار بردن آنها دچار مشکل می‌شوند. نتایج تحقیق نشان داد که باید توجه بیشتری به زبانها و گویشهای محلی و بومی بشود، زیرا تلفیق زبان معیار و رسمی با زبانهای بومی نه‌تنها از ارزش و عمق یادگیری زبان رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب تلفیق و یادگیری هر دو نوع زبان رسمی و غیررسمی می‌شود. توجه به نتایج تحقیق حاضر در تدوین کتابهای درسی و نیز برنامه درسی تربیت‌معلم مفید خواهد بود.

کلیدواژگان: تدریس، زبان، کودک، زبان فارسی، دوزبانه

تاریخ دریافت: ۹۵/۳/۳ تاریخ پذیرش: ۹۶/۱/۲۳

* دانشیار رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی (نویسنده مسئول) m.ghaderi@atu.ac.ir

** استادیار رشته فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه کردستان k.bolandhemmatan@uok.ac.ir

*** دانشجوی دکتری تخصصی مطالعات برنامه درسی، دانشگاه علامه طباطبائی havasbeygi_f@yahoo.com

**** کارشناس ارشد رشته مطالعات برنامه درسی، دانشگاه کردستان samira.babakani2017@yahoo.com

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

مقدمه

چگونگی ارتباط میان دوزبانگی و تعلیم وتربیت از موضوعات مهمی است که امروزه سیاست‌گذاران آموزشی، روانشناسان و معلمان با آن مواجه‌اند. به کارگیری روشهای تدریس یکسان در آموزش یک‌زبانه‌ها و دوزبانه‌ها درواقع بی‌توجهی به تفاوتهای ناشی از امر چندزبانگی است. در شیوه‌های مرسوم تدریس در آموزش‌وپرورش ایران اغلب به مسائل دوزبانگی توجه کافی نمی‌شود و این عاملی مهم در کسب نتایج ضعیف در مسابقات بین‌المللی است(کلانتری، خدیوی، فتحی آذر و بهنام،۱۳۹۰).

در برخی از جوامع، دوزبانگی برای کودکان یک ضرورت است، نه یک انتخاب و این جامعه است که این محیط را به آنها تحمیل می‌کند. برای کودکی که در یک محیط دوزبانه پرورش می‌یابد، گریزی جز فراگیری دو زبان نیست. کشور ما ایران نیز از این پدیده مستثنی نیست. کشور ایران سرزمین مادری گروههای قومی- زبانی مختلفی است که به زبانهای فارسی، ترکی، کردی، عربی و ... صحبت می‌کنند، ولی ابزار رسمی آموزش، زبان فارسی است و اغلب همین ابزار آموزش، زمینه‌ساز مشکل دوگانگی زبان خانه و مدرسه می‌شود(حمیدی،۱۱:۱۳۸۴). مردودی و ترک تحصیل، افت تحصیلی شدید و مشکلات شنیداری، گفتاری، خوانداری و نوشتاری به‌خصوص در دوره ابتدایی، ازجمله مشکلاتی هستند که محصول بیگانگی زبان آموزشی است(عصاره، ۵۹:۱۳۸۷).

تحقیقات انجام‌شده در مناطق دوزبانه ایران به مشکلات مربوط به عملکردهای تحصیلی، مسائل فرهنگی - اجتماعی و کاستیهای برنامه‌های آموزشی اشاره دارد. در نتایج تحقیق مهرجو و هادیان (۱۳۷۴)، بر ضعف عملکردهای تحصیلی اشاره‌شده و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه کمتر از دانش‌آموزان فارسی‌زبان یک‌زبانه برآورد شده است. درباره مشکلات زبانی نیز رحمانی‌زاده (۱۳۷۸) در تحقیق خود، دانش‌آموزان پایه پنجم ابتدایی آن مناطق را در مهارت خواندن، از دانش‌آموزان پایه سوم تهران ضعیف‌تر دانسته است. ستاری (۱۳۸۰) نیز در تحلیل خطاهای واژگانی لک‌زبانان، تداخل زبان مادری در فارسی را با بسامد بسیار زیاد گزارش کرده است. میراسماعیلی(۱۳۸۰) هم در نوشتار فارسی‌آموزان مازندرانی زبان، خطاهای زبانی یافته است. حسینی (۱۳۷۷) در تحقیق خود، مشخصه زمان در فعل فارسی را هنگام یادگیری برای آذری‌زبانها دشوار قلمداد کرده است (به نقل از عصاره، ۱۳۸۷). نتایج پژوهش ایزدی (۱۳۹۲) نیز نشان می‌دهد که عملکرد دانش آموزان تک‌زبانه در مهارت خواندن در مقایسه بادانش آموزان دوزبانه به‌طور

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

معناداری تفاوت دارد. دانش آموزان تک‌زبانه ای که به زبان فارسی سخن می‌گویند و زبان مادری آنها فارسی است، موفق‌ترند.

بیکر[1] (۱۹۸۸، ۲۰۰۶) پدیده دوزبانگی را بررسی و سپس نظامهای آموزشی دوزبانه را مطرح کرده و ویژگیهای مربوط به هرکدام را به‌تفصیل موردبررسی قرار داده است. بیالیستوک[2] (۲۰۰۴) تأثیر دوزبانگی را روی رشد زبانی و سواد مورد پژوهش قرار داده است. پاپاپاولو[3] (۱۹۹۹) خاطرنشان می‌سازد که که هیچ‌گونه آموزشی در مورد زبان اقلیت صورت نمی‌گیرد. پاپاپاولو تلاش می‌کند پیشرفت تحصیلی کودکان را در غیاب هرگونه ابزار کمک زبانی در برنامه‌های غوطه‌وری موردبررسی قرار دهد (به نقل از کریمی‌پور و الیاسی، ۱۳۹۲).

ساپیر[4] (۱۹۳۱) و ورف[5] (۱۹۵۶) عقیده دارند که زبانهای مختلف قادرند که سخنوران آن زبان را به جهت خاصی از طرز تفکر و جهان‌بینی هدایت کنند. به‌عبارت‌دیگر زبان در سطح ساخت و واژگان می‌تواند بر اندیشه و ادراک سخنورانش تأثیر بگذارد. کسان دیگری مثل هایمز[6] (۱۹۷۴) و جاکوبسن[7] (۱۹۶۰) و رابینسون[8] (۱۹۷۲) نیز اشاراتی به همین مقولات دارند (خوشحالی، ۱۳۷۹؛ به نقل از ویسی تبار، ۱۳۸۴). نتایج پژوهش مومتاز[9] و هامفریز[10] (۲۰۰۱) نشان می‌دهد که مهارتهای زبان اول باید برای توسعه خواندن در زبان دوم به کار روند و چین[11] (۲۰۱۵) نیز اذعان می‌دارد که برنامه‌های توسعه زبان باید بر کیفیت یادگیری زبان تمرکز کنند. بنابرآنچه گفته شد در این پژوهش تجربه زیسته معلمان دورهٔ ابتدایی در مورد چالشهای تدریس به زبان فارسی در مناطق دوزبانه موردبررسی قرار گرفته است.

چارچوب نظری

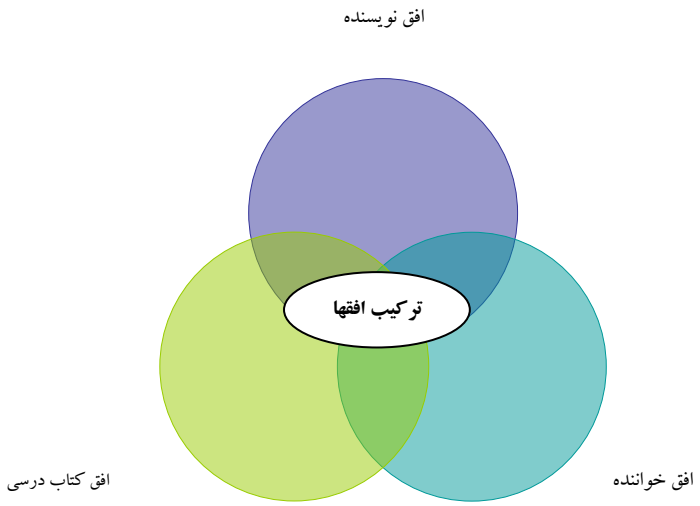
طبق دیدگاه گادامر زندگی در معنای زبانی آن و آموزش‌وپرورش به معنای خاص، سراسر هرمنوتیکی است، یعنی متأثر از تجربه‌های زبانی تدریس و یادگیری است. متون طبق دیدگاه گادامر متون سیالی ازلحاظ معنایی هستند. البته کثرت معنایی متن و سیالیت آن فقط یکی از جنبه‌های

1. Baker
2. Bialystok
3. Papapavlou
4. Sapir
5. Whorf
6. Hymes
7. Jakobson
8. Robinson
9. Mumtaz
10. Humphreys
11. Chin

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

هرمنوتیک فلسفی گادامر است (گادامر[1]،۱۹۹۴؛ به نقل از عرب صالحی، ۱۳۸۹) که از بیرون، معرفت انسان را تاریخ‌مند و درنتیجه نسبی می‌گرداند. گادامر فهم را عملی دیالکتیکی می‌داند که از درآمیختگی افق مفسر و افق متن پدید می‌آید. فهم عبارت است از تفاهم یک سوژه با سوژه دیگر در فراشد گفت‌وگو. ساختار گفت‌وگو مبتنی بر پرسش و پاسخ است. حاصل این گفت‌وگو، گشودگی متن به‌سوی مفسر و گشودگی مفسر به‌سوی متن است و پایان آن امتزاج افقها و ارتقای مفسر به فهم و افقی گسترده‌تر (واعظی و فاضلی،۱۳۸۹). تدریس نیز اگر نوعی گشودگی باشد، زمانی موجب یادگیری می‌شود که افق نویسنده کتاب، فراگیر، کتاب درسی و معلم به‌عنوان تسهیل‌گر به ترکیبی مناسب برسد؛ بنابراین، در فهم هرمنوتیکی تدریس همان‌طور که در نمودار ۱ آمده امتزاج افقها باید به‌درستی انجام پذیرد تا فهمی عمیق از متن کتابهای درسی حاصل آید.



نمودار ۱. نظریه هرمنوتیک فلسفی گادامر

روش پژوهش

روش به کارگرفته شده در این تحقیق، تحلیل روایتی است. ابزار پژوهش در این نوع تحقیق می‌تواند داستان، شرح حال، خاطره، یادداشتها، نامه‌ها، گفتگو، مصاحبه، داستانهای خانوادگی،

1. Gadamer

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

عکسها و تجارب زندگی باشد(وبستر[1] و مرتوا[2]،۲۰۰۷ و لیچمن[3]،۲۰۰۶؛ به نقل از عطاران و عبدلی،۱۳۹۱). در این پژوهش، از روش تحلیل روایتی برای استخراج تجربه‌های عمیق معلمان دوره ابتدایی در مورد مشکلات تدریس به زبان فارسی استفاده‌شده است. طرح پژوهش روایتی شامل به تصویر کشیدن فراگیران دارای چالش در موضوع زبان، مستندسازی تجارب و ثبت و گزارش دیدگاههای معلمان در بافت اجتماعی و فرهنگی کلاس درس است. در این پژوهش، به توصیف چگونگی تدریس و مسائل زبان‌شناختی حین آن برای معلمان دوره ابتدایی پرداخته‌شده است و از اطلاعاتی که گردآوری‌شده، برای بیان داستان مشکلات زبانی در تدریس آنان استفاده‌شده است. آزمودنی روایتهایی از تجارب زندگی یادگیرندگان و خود را می‌نویسد و معنای این تجارب را ارائه می‌کند. جامعه آماری شامل کلیه معلمان ابتدایی ناحیه یک سنندج در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲بوده است. برای انتخاب نمونه با روش اشباع نظری و هدفمند شماری از معلمان باسابقهٔ مرد و زن ناحیه یک شهر سنندج که دارای تجربه‌هایی درزمینهٔ مشکلات تدریس به زبان فارسی بودند، برای مصاحبه انتخاب شدند (۳۱ معلم که شامل ۱۴ معلم مرد و ۱۷ معلم زن ۲۸تا۴۳ ساله و دارای سابقه خدمت ۵ تا ۲۹ سال بودند). ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه روایتی[4] بوده و مصاحبه با معلمان تا آنجا ادامه یافته است که یک نوع همخوانی یا هماهنگی در صحبتهای معلمان حاصل شود و درجایی که گفتار معلمان به یکسانی رسید مصاحبه خاتمه یافته است. هرمانز[5] در تشریح مصاحبه روایی می‌گوید: در مصاحبه روایتی از فرد مطلع خواسته می‌شود رویدادی را که خود در آن شرکت داشته فی‌البداهه روایت کند (هرمانز، ۱۹۹۵؛ به نقل از فلیک، ۱۳۸۷). بنابراین، در این تحقیق از معلمان خواسته شد که سرگذشت خود را حین تدریس موضوع یا موضوعاتی که در آن با چالش زبانی مواجه شده‌اند، توضیح دهند. معلمان تشویق شدند تا موضوع موردنظر را در قالب داستان به هم پیوسته‌ای از رویدادها از ابتدا تا انتهای آن بازگو کنند. اگر در مصاحبه روایی از روایتگر خواسته شود داستان خود را در محور یک واقعه سازمان‌دهی کند، به آن مصاحبه واقعه- مدار یا اپیزودیک گفته می‌شود (فلیک، ۱۳۸۷؛ حریری، ۱۳۸۵). چون در این تحقیق روایت معلمان دربارهٔ رویدادهای کلاس درس که معلم در آنها با مشکلات تدریس به زبان فارسی مواجه می‌شود، موردنظر است لذا از مصاحبه روایتی واقعه-مدار استفاده شده است.

1. Webster
2. Mertova
3. Lichtman
4. Narrative interview
5. Hermans

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

درهرصورت آنچه گردآوری شده است می‌تواند از جنبه‌های گوناگون زبان‌شناختی، انسان‌شناختی و روان‌شناختی موردتوجه و تحلیل قرار بگیرد. در پژوهش حاضر، روایت معلمان از مشکلات زبانی تدریس از طریق مصاحبه روایتی، گردآوری شده و سپس از طریق کدگذاری تحلیل شده است. در واقع ابتدا متن به‌صورت کامل خوانده‌شده و در حین خواندن مفاهیم اصلی کدگذاری شده‌اند. سپس کدها برحسب دلالت معنایی که داشته‌اند در مقوله‌های متفاوت با توجه به اشتراک معنا قرار داده شده‌اند. ابتدای هر مصاحبه از شرکت‌کنندگان خواسته شد تا تجارب زبانی خود را در طول دوران تدریسشان توصیف کنند. پس از آن سؤالات مربوط به آن مطرح شده است. مدت مصاحبه با توجه به میزان پاسخ‌دهی شرکت‌کنندگان از ۲۰ تا ۴۰ دقیقه به طول انجامید. در هر مصاحبه سعی شده است با توجه به روند پاسخگویی شرکت‌کننده، مصاحبه به‌صورت فردی انجام شود و پس از هر مصاحبه متون از نوار استخراج و پیش از اقدام به مصاحبه بعدی، داده‌ها کدگذاری شدند. نمونه پرسشهای مصاحبه به‌قرار زیر است :

- روایتی را بازگو کنید که دانش‌آموز هنگام مطالعه کتاب درسی دچار مشکل زبان‌شناختی شده است.
- روایتی یا داستانی را بازگو کنید که شما در آن شرایط زبان دانش‌آموز را درک نکرده‌اید.
- روایت یا داستانی را بازگو کنید که در آن دانش آموز زبان شمارا درک نکرده‌است.

یافته‌های پژوهش

پژوهشگر بر مبنای روش پژوهش روایتی و با استفاده از مصاحبه عمیق، پاسخ آزمودنیها را بررسی کرده است. یافته‌های حاصل از تجزیه‌وتحلیل مصاحبه‌ها در قالب مفاهیم و مقولات در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. مفاهیم و مقولات

مفاهیم	مقولات
لزوم تکرار و تمرین در آموزش و یادگیری، آموزش لمسی و دیداری، مشکل در تفاوت‌گذاری(تفاوت آوایی و معنایی کلمات برای دانش آموزان)، استفاده از تصاویر برای برقراری ارتباط بیشتر، عدم ارتباط میان کلمات، آموزش مداوم، تفاوت زبان گفتاری با نوشتاری، چالش دو یا چندزبانه بودن، ضعیف بودن دانش آموزان از پایه، مشکلات محاوره‌ای در تدریس، مشکلات مربوط به خواندن در دانش‌آموزان دوزبانه	نقش زبان بومی و محلی در آموزش و یادگیری
ارتباط والدین و مدرسه در حل مشکلات زبانی، تعامل والدین و معلمان در آموزش صحیح زبان مادری، مشکلات تلفظی و آوایی در تدریس زبان، ضرورت آموزش زبان بومی در کنار زبان رسمی، عدم ارتباط میان زبان مادری و کتاب درسی، عدم آموزش زبان مادری، متفاوت بودن زبان والدین دانش آموزان، دوزبانه بودن والدین در یک خانواده، تفاوت دانش آموزان ازلحاظ استعداد در مقایسه با یکدیگر	عدم وجود ارتباط و تعامل میان زبان اول و دوم
مشکلات زبانی مربوط به یادگیری ضرب‌المثلهای فارسی، استفاده از مثالهای محلی و بومی، بازگردانی و دوباره خوانی کلمات، بسط زبان، توانش ارتباط سازی، توجه به ارتباط متن کتاب درسی و دانسته‌های	موانع برقراری ارتباط میان زبان کتاب درسی با ویژگیهای زبانی

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

دانش‌آموزان، چندزبانه بودن دانش آموزان در کلاس، گستردگی کلمات زبان رایج کتابی	منطقه‌ای و بومی
تفاوت گونه‌های زبانی، آموزش مداوم و پیگیری امر یادگیری زبان رسمی، آموزش مناسب زبان رسمی در خانواده و مدرسه، تفاوت زبانی دانش‌آموزان در کلاس، آموزش ارتباطی زبان رسمی و مادری، آموزش نادرست در تلفظ و یادگیری، استفاده از روشهای چندگانه یادگیری و تدریس	نقش آموزش صحیح در یادگیری سریع
عدم وجود تجربه‌های مستقیم زبانی در کتابهای درسی، چالش دو یا چندزبانه بودن، استقلال زبان‌آموز، لزوم آموزش زبان رسمی قبل از تدریس، مشکلات فهمی مربوط به تفاوت زبانی، عدم آشنایی کامل با زبان رسمی قبل از مدرسه، تأثیر دوره پیش‌دبستانی در یادگیری زبان دوم برای دانش‌آموز، لزوم توجه به ویژگیهای زبانی دانش‌آموزان	تجربه زبان رسمی قبل از مدرسه
لزوم توجه به دانش‌آموزان با توانایی کم در یادگیری، توجه به دانش آموزان دیرآموز، همگون نبودن دانش آموزان در یک کلاس، تفاوت گونه‌های زبانی، نقش زبان مادری در یادگیری مطالب درسی، قابل‌فهم بودن متون درسی با زبان مادری	نقش زبان مادری در یادگیری
مشکلات نوشتاری، استفاده از انشا و خاطره‌نویسی برای تصحیح خطاهای زبانی، استفاده از داستان، ساده‌سازی برای درک بهتر، تکرار و تمرین، تأثیر تجربه تدریس در رفع مشکلات زبانی، مشکلات دستوری در زبان نوشتاری و شفاهی، گونه شناسی زبان‌آموزان	تأثیر روشهای نوشتاری در یادگیری زبان رسمی
ضرورتهای بومی کردن آموزش زبان، توجه به وسایل آموزشی در تسریع یادگیری زبان نوشتاری، استفاده از روشهای تدریس پیشرفته و گروهی، نقش وسایل آموزشی و کمک‌آموزشی در تدریس زبان، استفاده از وسایل ارتباط‌جمعی در تقویت زبان نوشتاری و گفتاری، نقش رسانه در تقویت زبان شفاهی، تأثیر تلویزیون در یادگیری	نقش رسانه‌های آموزشی در تسریع یادگیری زبان دوم
عدم ارتباط میان زبان مادری و رسمی، گستردگی دامنه واژگان، چالش دو یا چندزبانه بودن، تطابق دادن آموزش با دانش‌آموزان، عدم فهمیدن زبان رسمی برای دانش آموزان، معانی متفاوت کلمات در زبان رسمی و محلی، عدم توانایی تلفظ صحیح کلمات در زبان رسمی	ارتباط زبان دانش آموز با زبان رسمی
گونه‌شناسی زبان آموزان، ناتوانی در درک مناسب کلمات زبان رسمی، گستردگی واژگان در زبان بومی، عدم توانایی انطباق دادن زبان بومی با زبان رسمی	عدم انطباق میان درک و فهم زبان مادری و زبان دوم
آموزش به زبان بومی، تکرار و تمرین، آموزش مداوم، توجه به تفاوتهای فردی، استفاده از نیروی انسانی بومی، لزوم توجه به ویژگیهای عاطفی دانش آموزان در یادگیری زبان رسمی، عدم یکسانی زبانی دانش‌آموزان در صحبت کردن، توجه به ویژگیهای شناختی دانش آموزان در امر آموزش	توجه به تفاوتهای فردی در آموزش
فقدان تعامل میان زبان و گویشها در کلاس درس، ویژگیهای مختلف زبانی دانش آموزان، توجه به لهجه‌های گوناگون در یک کلاس، آشنا کردن دانش آموزان با زبانهای یکدیگر، تکرار برای آشنایی بیشتر با زبان رسمی، توجه به ساختار و ویژگیهای زبان محلی، لزوم آموزش زبان رسمی قبل از ورود به مدرسه	توجه به گویشهای گوناگون زبانهای بومی

نقش زبان بومی و محلی در آموزش و یادگیری

یکی از مهم‌ترین بحثهای پیرامون زبان مادری رابطه آن با زبانی است که در نظام آموزشی هر کشور مورداستفاده قرار می‌گیرد. نظام آموزشی به سبب گستردگی پوشش و نقشی که در فرهنگ‌پذیری و یادگیری زبان دارد به مهم‌ترین وسیله حفظ و نوسازی زبانها تبدیل‌شده است. پس اگر زبان مادری را در کنار زبان‌آموزشی مورداستفاده قرار دهیم این دو در کنار هم محدودیتهای یکدیگر را پوشش می‌دهند و سبب تقویت دانش آموزان در به کارگیری هر دو زبان می‌شوند. نباید زبانهای بومی و محلی فقط به‌عنوان یک ابزار ارتباطی در نظر گرفته شوند، بلکه در دل هر یک از

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

این زبانها و گویشها تاریخ، سنت و فرهنگ و روش زندگی یک منطقه نهفته است. پس نیازمند توجه هر چه بیشتر و اصولی‌تر در کنار زبان رسمی است. در ادامه به روایتهایی از معلمان اشاره می‌شود:

روایت ۷، معلم کد ۷

در بعضی مواقع پیش می‌آید که شاگردان کلمه‌ای را به زبان مادری می‌شناسند اما نمی‌دانند که به زبان معیار به آن چه می‌گویند و یا برعکس کلمه‌ای را به زبان معیار می‌شناسند اما نمی‌توانند تشخیص دهند که به زبان محلی خود آن کلمه به چه چیزی گفته می‌شود و اینها همه نشان‌دهنده یک نوع ناهماهنگی بین دو زبان است و این بیشتر وظیفه معلمان را سنگین‌تر می‌کند و باید به این موارد دقت کافی مبذول کنند. به‌عنوان‌مثال شاگردان کلمه‌ای مانند پرستو را می‌شناختند و می‌توانستند از روی تصویر تشخیص دهند که این پرنده پرستو است اما در زبان محلی نمی‌دانستند که به پرستو چه می‌گویند، یا اینکه کلمه‌ای مثل دارکوب را نمی‌شناختند و من مجبور می‌شدم به زبان محلی خودشان بگویم که این همان "دارکون کره" است.

عدم وجود ارتباط و تعامل میان زبان اول و زبان دوم

زبان اول یک فرد بخشی از هویت شخصی، اجتماعی و فرهنگی اوست که شخص ابتدا آموخته است و اولین ارتباطات زبانی‌اش را با آن برقرار می‌کند. زبان دوم را می‌توان زبانی مخصوص محیطهای رسمی، آموزشی و ... عنوان کرد. هیچ جامعه‌ای را نمی‌توان یافت که با پدیده اقلیتها و قومیتهایی که دارای زبانها و گویشهای مختلفی نیز هستند، درگیر نباشد و همین مسئله یکی از ویژگیهای عصر حاضر است و باید حتما در نظر گرفته شود و تمام سعی و تلاش باید بر این باشد که میان این دو تعامل و ارتباطی صحیح و اصولی برقرار شود. باید زبان اول و زبان دوم در پی تکمیل یکدیگر و هر یک پلی برای تفهیم سریع‌تر و درست‌تر دیگری باشد.

روایت ۱۳، معلم کد ۱۲

بعضی از شاگردان جملات و کلمات عامیانه و کتابی را باهم می‌آورند و هیچ‌گونه تفاوتی بین آنها قائل نمی‌شوند به‌عنوان‌مثال جمله "من دوست دارم" را به "حظ می‌کنم" بیان می‌کنند. این شاگردان ازلحاظ نوشتاری هم مشکلات فراوانی دارند و حتی بعضی اوقات برای ادای کلمات از اشاره دست و سر استفاده می‌کنند و اینها همه نشانگر آن است که شاگرد ازلحاظ زبانی ضعیف است.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

موانع ارتباط زبان کتاب درسی با ویژگیهای زبانی منطقه‌ای و بومی

درزمینهٔ ارتباط زبان کتاب با زبان بومی دانش آموز می‌توان به کیفیت کتابهای فارسی اشاره‌کرد که لازم است به‌گونه‌ای باشند که شاگرد قادر به تمایز میان اقسام گوناگون کلمه و اجزای آن باشد و به عبارت دیگر، تنها صحبت کردن به زبان رسمی برای دانش آموز دو یا چندزبانه مدنظر نباشد بلکه باید این توانایی را به دست بیاورد که بتواند زبان کتاب را بفهمد و با آن ارتباط برقرار کند. همچنین قدرت جمله‌بندی و تمایز کلمات را از هم داشته باشد و نیز توانایی ساخت جمله‌های متفاوت را طبق قواعد زبان دوم بیاموزد.

روایت ۵۳، معلم کد ۳۱

سال ۷۰ در یکی از روستاهای استان کرمانشاه در پایه دوم تدریس می‌کردم. موقع جمله‌سازی به دانش آموزان چند کلمه دادم. یکی از آنها کلمه "نظم" بود که گفته بودم با آن جمله بسازید. دانش‌آموزی تصور کرده بود که در زبان کردی نظم به معنی نزم یعنی کوتاه است و نوشته بود که "حیاط دیوار ما نظم است". من هم گفتم این جمله درست نیست. گفت آقا معلم به خدا راست می‌گویم. دیوار حیاط ما کوتاه است.

نقش آموزش صحیح در یادگیری سریع

آموزش در هر حوزه، به ویژه در حوزه مدرسه و برنامه‌های درسی اگر به‌صورت صحیح و اصولی و برنامه‌ریزی‌شده انجام بگیرد، زمینه موفقیت هرچه بهتر و بیشتر دانش آموزان را فراهم می‌کند. درزمینهٔ تفاوتهای زبانی و گویشی در مناطق خاص هم می‌توان از آموزشهای صحیح و از قبل برنامه‌ریزی‌شده بهره گرفت و مشکلات را به بهترین نحو برطرف کرد. اگر هدف ما یادگیری بهتر دانش آموزان باشد و از آنها انتظار پاسخ مناسب را داشته باشیم باید به آموزشهایی که به آنان ارائه می‌کنیم توجه کافی مبذول داریم و سعی کنیم که آموزشهای ما در جهت دستیابی به اهدافی که طراحی‌شده است با برنامه‌ریزی صحیح و هر چه مناسب‌تر انجام گیرد.

روایت ۳۵، معلم کد ۱

بین شاگردان تفاوت وجود دارد. بعضی از آنها گیرایی بیشتری دارند. بنده خودم دانش‌آموزان کلاسم را دسته‌بندی کرده‌ام تا بتوانم بیشتر با آنها کارکنم. بعضی از آنان احتیاج دارند ۳ یا ۴ بار برای آنها مسئله‌ای را توضیح دهم که گاهی باز هم آن را نمی‌فهمند. مثلاً داستان زندگی پیامبر را توضیح می‌دهم سؤال می‌پرسند که خانم شما آنجا بودید؟ چرا این حرفا رو می‌زنید وقتی که اونجا نبودین؟

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

تجربه زبان رسمی قبل از مدرسه

بسیاری از کودکان از نعمت برخورداری از زبان رسمی پیش از ورود به مدرسه و محیط آموزشی محروم اند. این مشکل بیشتر در مناطق دورافتاده و یا روستانشین به چشم می‌خورد، زیرا در این مناطق تأثیرات رسانه‌های جمعی و مراکزی مانند پیش‌دبستانی کمتر دیده می‌شود. بنابراین در مقطع ابتدایی این مشکل بارزتر است. پس بهتر است به اهمیت و نقش مهدکودکها یا مراکز پیش‌دبستانی بیشتر توجه کنیم.

روایت ۸ ، معلم کد ۸

بیشتر شاگردان مناطق دوزبانه مشکلاتی شبیه به هم دارند و اینکه در تشخیص کلمات از یکدیگر دچار مشکل می‌شوند و در تشخیص بین زبان مادری و زبان رسمی دچار سردرگمی می‌شوند. با توجه به اینکه در یک کلاس درس شاگردانی با لهجه‌های مختلف وجود دارند پس بهتر است از این مورد برای آموزش بهتر شاگردان استفاده کنیم. مثلاً کلمه بلدرچین را از شاگردان مختلف با زبانهای مختلف می‌پرسم که شما به این پرنده در زبان خود چه می‌گویید که به‌این‌ترتیب شاگردان با زبانهای یکدیگر آشنا می‌شوند.

نقش زبان مادری در یادگیری

زبان مادری هر فرد زبانی است که نخستین بار فرد با آن آشنا شده است و از طریق آن با محیط و اطرافیان ارتباط برقرار می‌کند. به‌طور طبیعی بسیاری از دانسته‌های کودک قبل از ورود به مدرسه و پیش از آشنایی با محیط آموزش رسمی به زبان مادری است و این آموخته‌ها تا مدتهای مدید در ذهن فرد می‌ماند. بنابراین نباید انتظار داشت که کودک به‌محض ورود به مدرسه زبان خود را فراموش کند و به زبانی غیر از زبان مادری و بومی خود صحبت و مهم‌تر از آن تفکر کند.

روایت ۵، معلم کد ۵

یکی از معلمان می‌گفت که شاگردان حتی بین تلفظ حروفی مثل حرف س، ث و ص تفاوت نمی‌گذارند و برای همین اشتباه متوجه می‌شوند و باید با شاگردان از همان سنین پایین یا حتی در دوره پیش‌دبستانی تکرار و تمرین کرد تا بعدها به مشکلی برنخورند، یا به‌عنوان‌مثال کلمه گردو را نمی‌توانستند بیان کنند، مفهوم آن را می‌فهمند و شکل آن را می‌شناسند اما به زبان محلی خودشان آن را تلفظ می‌کنند.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

تأثیر روشهای نوشتاری در یادگیری زبان رسمی

شکل نوشتاری زبان، عالی‌ترین و پیچیده‌ترین ارتباط و آخرین مرحله زبان‌آموزی است. بنابراین بهتر است سعی شود کودکان ازلحاظ نوشتاری قوی شوند. چه بسیار مواقعی پیش‌آمده است که دانش آموزان می‌توانند جملاتی را بسازند یا بیان کنند، اما در تبدیل آن به شکل نوشتاری به مشکل برمی‌خورند و همین مشکلات سبب سرخوردگی و مأیوس شدن دانش آموزان می‌شود. حتی گاهی سبب می‌شود که دانش آموزان از تلاش برای یادگیری بهتر دست بکشند، به طوری که آموزش آنها به‌سختی صورت بگیرد. در چنین شرایطی باید با قوانینی که بر ساختار واژگان در جمله حاکم است آشنا باشیم و آنها را درست و اصولی به دانش آموزان آموزش دهیم. نکته دیگر اینکه در آموزش به زبان فارسی مشکلاتی خاص داریم مانند اینکه در زبان فارسی صدای برخی از حروف یکسان است، اما به شکلهای گوناگون نوشته می‌شوند، مثل حروف "ض، ظ، ز، ذ" که تمام این حروف در زبان فارسی یک نوع تلفظ می‌شوند، به همین سبب بهتر است که دانش آموزان شکل و تلفظ کلمه را به خاطر بسپارند و معلم نیز در امر آموزش به نوع نوشتاری توجه بیشتری مبذول کند.

روایت ۱۵، معلم کد ۱۴

بیشتر مواقع مشکلات زبان‌شناختی شاگردان مربوط به چندزبانگی آنهاست و همین برای خود شاگرد و معلم آنها مشکل‌زا می‌شود. به‌عنوان‌مثال یکی از شاگردان در فارسی قدیم هنگامی‌که می‌خواست کلمه بیل را بخواند می‌گفت(خاسه ناز) که مجبور می‌شدم این کلمه را تبدیل به(خاکه ناز) و بعد همان را با کلمه فارسی بیل تطبیق دهم تا متوجه شود.

نقش رسانه‌های آموزشی در تسریع یادگیری زبان دوم

برای یادگیری زبانی که کودک تاکنون با آن صحبت نکرده و آشنایی با آن ندارد و یا اینکه در حد خیلی کمی با آن آشناست، به اقدامات و وسایلی نیازمندیم تا بتوانیم روند یادگیری و صحبت کردن به زبان دوم را برای او آسان‌تر کنیم. دراین میان رسانه‌ها می‌توانند تأثیری بسیار داشته باشند، مثلاً از طریق رادیو و تلویزیون و ارائه فیلمها و لوحهای فشرده آموزشی می‌توان به دانش آموزان کمک کرد تا سریع‌تر و بهتر زبان دوم را بیاموزند و گنجینهٔ واژگان خود را گسترش دهند. به این ترتیب میتوانند میان زبان مادری و زبان دوم مقایسه‌ای انجام دهند و یک نوع انطباق میان دو زبان به وجود آورند.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

روایت ۳۹، معلم کد ۱۵

یکی از شاگردانم مشکل بزرگی داشت و هر چه من می‌گفتم او نمی‌فهمید و من نیز زبان او را متوجه نمی‌شدم که از مادرش خواستم برای او کتاب قصه بخواند یا از تلویزیون کمک بگیرد تا دامنه لغاتش گسترده‌تر گردد و درک و فهمش بیشتر شود و بتواند با همکلاسیهایش و محیط اطراف رابطه برقرار کند و کتاب را نیز درک کند و بتواند تشخیص دهد که از او چه می‌خواهد.

ارتباط زبان دانش آموز با زبان رسمی

در این پژوهش زبان مادری دانش آموز زبان کردی است و زبان آموزش رسمی، زبان فارسی معیار است. به این معنا که ما باید میان زبان کردی و زبان فارسی نوعی هماهنگی و ارتباط به وجود بیاوریم تا بتوان ضعفها و کاستیهایی را که ضمن آموزش برای دانش آموز یا معلم به وجود می‌آید، برطرف کرد. باید طوری عمل شود که از زبان مادری کودک به مثابه پلی برای آموزش بهتر زبان فارسی بهره‌گیری شود. به عبارت دیگر نوعی هماهنگی میان این دو زبان به وجود بیاوریم تا سبب بالا رفتن قدرت درک و فهم دانش آموزان و به حداقل رساندن خطاهای لفظی و گفتاری آنان شود.

روایت ۵۵، معلم کد ۱

اگر معلمان سر کلاس درس داستانهای محلی را برای همه بخوانند، هم پایه زبانی آنها قوی می‌شود و هم سایر شاگردان با زبانهای دیگر یا لهجه‌های دیگر آشنا می‌شوند، حتی خود من هم یاد می‌گیرم. مثلاً در منطقه بیجار به کلمه مرغ می‌گویند مر، یا به تخمه چیز دیگری می‌گویند. ما همین را سر کلاس با همه شاگردان تمرین می‌کنیم و به این صورت با بیشتر لهجه‌ها و زبانها آشنا می‌شویم. خیلی از مواقع که شاگردان زبان معلم را نمی‌فهمند و این باید برای معلم یک اخطار باشد.

عدم انطباق میان درک و فهم زبان مادری و زبان دوم

ازآنجاکه بیشتر دانش آموزان پیش از ۶ سالگی با محیط آموزشی و بالطبع با زبان رسمی آشنایی چندانی ندارند، بنابراین وقتی که برای آموزش رسمی وارد مدرسه می‌شوند احساس بیگانگی و سردرگمی میکنند، زیرا محیط مدرسه با محیط زندگی آنان متفاوت است و در آنجا به زبان دیگری صحبت می‌شود. در بعضی مواقع همین تفاوت سبب از بین رفتن اعتمادبه‌نفس دانش آموز و ایجاد ترس در او می‌شود. در طول آموزش هم ممکن است بسیاری از صحبتهای معلم را نفهمد. بنابراین

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

دانش آموزان دو یا چندزبانه نیاز به ایجاد هماهنگی و همپوشانی میان زبان خود و زبان مدرسه دارند و این وظیفه معلم و محیط آموزشی است که با اقدامات مناسب این امکان را فراهم سازند.

روایت ۱۱، معلم کد ۱۱

در طول تدریس حتی شاگردانی که به زبان بومی خود صحبت می‌کنند در بیشتر موارد دچار مشکل می‌شوند، چون‌که با تمام لغات زبان خود آشنایی کافی ندارند و این‌یکی دیگر از مشکلات ماست و سبب می‌شود شاگردان دیرتر به درک برسند. بیشتر شاگردان کلمه‌ای را که به زبان بومی خود بیان می‌کنیم متوجه نمی‌شوند چون زبان بومی برای آنها جا نیفتاده و کاملاً با آن آشنایی ندارند و در فهمیدن دچار مشکل می‌شوند، مثل کلمه "لچک = روسری".

توجه به تفاوتهای فردی در آموزش

در زندگی روزمره نیز می‌بینیم که افراد در کاربرد زبان مادری خود باهم تفاوت دارند. حتی میان افرادی که دارای زبان مادری یکسان هستند نیز تفاوتهایی به چشم می‌خورد. ازنظر وسعت واژگان، سهولت در یادآوری واژه‌ها یا به‌کارگیری اصطلاحی مناسب برای مفاهیم، ازنظر توانایی سخن گفتن در جمع، خواندن، نوشتن، گوش دادن یا حتی ازنظر قدرت تجزیه و تحلیل اطلاعات و به‌طورکلی ازنظر درگیر کردن زبان در فعالیتهای ذهنی گوناگون باهم تفاوت دارند. بنابراین ضروری است که به تفاوتها و شباهتها توجه بیشتر مبذول شود.

روایت ۶۰، معلم کد ۲۶

بعضی وقتها مجبور می‌شدم به سه زبان صحبت کنم: هورامی، سورانی بعد فارسی تا بچه‌ها آن را بفهمند، به‌عنوان‌مثال شاگردان کلمه چرا به حالت پرسشی را نمی‌فهمیدند و فکر می‌کردند که همان چرای کردی(چراغ) است و مجبور می‌شدم که برای آنها توضیح دهم یکی برای روشن کردن و دیگری برای سؤال پرسیدن است.

توجه به گویشهای گوناگون زبانهای بومی

زبان بومی یا زبان مادری فرد، همان زبانی است که در منطقه خاصی کاربرد دارد و افراد آن منطقه با سنن و فرهنگ خاص خود با آن صحبت می‌کنند، اما در همین مناطق نیز از نظر زبانی گوناگونیهایی به چشم می‌خورد که ممکن است حتی افراد ساکن در یک منطقه با فرهنگ یکسان نیز گویشهایی متفاوت داشته باشند. بنابراین در امر آموزش این موارد را نیز نباید نادیده گرفت و باید به آن توجه ویژه مبذول شود.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

روایت ۸ ، معلم کد ۸

بیشتر شاگردان مناطق دوزبانه مشکلاتی شبیه به هم دارند و اینکه در تشخیص کلمات از یکدیگر دچار مشکل می‌شوند و بین زبان مادری و زبان رسمی دچار سردرگمی می‌شوند. با توجه به اینکه در یک کلاس درس شاگردانی با لهجه‌های مختلف وجود دارند، حتی در بین شاگردان کردزبان خود نیز تفاوتها و گویشهای گوناگونی وجود دارد که زبان همدیگر را زیاد متوجه نمی‌شوند. پس بهتر است از این مورد برای آموزش بهتر شاگردان استفاده کنیم مثلاً کلمه بلدرچین را از شاگردان مختلف با زبانهای مختلف می‌پرسم که شما به این پرنده در زبان خود چه می‌گویید که به‌این‌ترتیب شاگردان با زبانهای یکدیگر آشنا می‌شوند.

نتیجه‌گیری

زبان رسمی، وسیله اصلی ارتباط، تفهیم و تفاهم است، اما برای کودکان دوزبانه، گاهی سد راه ارتباط، تفهیم و تفاهم می‌گردد (عراقی و حاتمی،۱۳۹۲). زبان یکی از ابزارهای تدریس است. مطالعه زبان در مدارس در چارچوب نظریه‌های هرمنوتیکی صورت می‌گیرد. هرمنوتیک به معنای تأویل کردن، به زبان خود ترجمه کردن، روشن و قابل‌فهم کردن و شرح دادن است. از آنجا که تجربه‌های زبانی و تأویلی متون در کلاس درس و حین تدریس تاثیر بسیار روی کیفیت یادگیری کودکان دارند، لذا هرمنوتیک می‌تواند در برنامه درسی هم به‌عنوان نوعی روش‌شناسی تحقیق و هم به‌عنوان نوعی پشتوانه نظری تدریس به کار آید. تجربه‌های زبانی کودکان را برخی از مربیان در حوزه تدریس مورد تفحص و بررسی قرار داده اند(مانند اسلاتری[1]، ۲۰۰۲؛ ون‌مانن[2]، ۲۰۰۲، اشمیت[3]،۲۰۰۶ و هیزل[4]، ۲۰۰۸). هرمنوتیک نه‌تنها محدود به قلمرو فهم متون درسی نیست، بلکه به مطلق فهم در کلاس درس نظر دارد؛ بنابراین کل تجربه‌های ذهنی و شناختی در کلاس درس از سوی کودکان می‌توانند بر اساس نظریه‌های هرمنوتیکی تجربه زبانی باشند. ازاین‌رو زبان در کلاس درس نه‌تنها یک ابزار بلکه کل فرآیند یاددهی- یادگیری است و تمام تجربه زیسته معلمان و کودکان را نیز در برمی‌گیرد (ون‌مانن، ۲۰۰۲). معلمان فهم اندکی از تجربه‌های زبانی خود و دانش‌آموزان دارند و با غلبهٔ برنامه‌های درسی فنی و متأثر از منطق تایلری اغلب موضوعات درسی را موضوعی بیرونی و عقلانی در نظر می‌گیرند تا موضوعاتی درونی و متأثر از تجربه زبانی در

1.Slattery
2. Van Manen
3. Schmidt
4. Hazel

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

کلاس درس (هایدگر، ترجمه آلن[1] و آکسیوتیس[2]، ۲۰۰۲). ازاین‌رو فهم هرمنوتیکی فرآیند تدریس برای معلمان بسیار لازم است تا تجارب زبانی و تعابیر خود و کودکان را از مفاهیم درسی بهبود بخشند، چراکه فهم هرمنوتیکی می‌تواند موجب بهبود خودفهمی و درون‌کاوی از طریق زبان درونی شود (هیزل، ۲۰۰۸). توجه به تجربه‌های هرمنوتیکی محیط یادگیری کلاس درس را غنی‌تر و عمق و دوام یادگیری را در میان کودکان بیشتر میکند (دیکلمن و دیکلمن[3]، ۲۰۰۹؛ برِنا[4] و لاکین[5]، ۲۰۰۸). کل تجربه کودکان در کلاس درس داستانی زبان گونه است که در فرهنگ، زبان، جنسیت، عقاید و تاریخچه زندگی فرهنگی آنها ریشه دارد (ویدِرل[6] و نادینگز[7]، ۱۹۹۱). چامسکی[8] (۱۹۵۹) و اسکینر[9] (۱۹۵۷) اذعان می‌دارند هیچ زبانی بیرون از زمینه فیزیکی و اجتماعی خود توسعه پیدا نمی‌کند. آنچه یک‌بار دیگر موردتوجه قرار گرفت مطالعه عادتها و ساختارهای طبیعی (ذاتی) است (گارسیا[10]،۲۰۰۵:۲۳).

نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر مؤید مطالعات انجام‌شده در مناطق دوزبانه ایران است که به مشکلات عملکردهای تحصیلی، مسائل فرهنگی – اجتماعی و کاستیهای برنامه‌های آموزشی مرتبط است؛ مانند پژوهشهای مهرجو و هادیان (۱۳۷۴) و خوش‌رو (۱۳۷۵) که بر ضعف عملکردهای تحصیلی اشاره دارد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مناطق دوزبانه را نسبت به دانش‌آموزان فارسی‌زبان یک‌زبانه کمتر می‌داند و با نتایج پژوهش پاپاپاولو (۱۹۹۹) نیز همسو است زیرا نتایج به‌دست‌آمده مؤید این مطلب است که هیچ‌گونه آموزشی در مورد زبان اقلیت صورت نمی‌گیرد. همچنین درباره مشکلات زبانی نیز با پژوهش رحمانی زاده (۱۳۷۸)، پژوهش ستاری (۱۳۸۰) که در تحلیل خطاهای واژگانی لک زبانان، تداخل زبان مادری در فارسی را با بسامد بسیار زیاد گزارش کرده است، پژوهش میراسماعیلی (۱۳۸۰) که در نوشتار فارسی آموزان مازندرانی زبان، خطاهای زبانی یافته است، پژوهش حسینی (۱۳۷۷) که در تحقیق خود، عامل زمان در فعل فارسی را هنگام یادگیری برای آذری زبانها دشوار قلمداد کرده است (به نقل از عصاره، ۱۳۸۷) و نتایج پژوهش ایزدی (۱۳۹۲) که نشان می‌دهد عملکرد دانش آموزان تک‌زبانه در مهارت خواندن

1. Allen
2. Axiotis
3. Diekelmann
4. Brna
5. Luckin
6. Witherell
7. Noddings
8. Chomsky
9. Skinner
10. Garcia

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

در مقایسه با دانش آموزان دوزبانه به‌طور معناداری تفاوت دارد، همسوست و این مطالعات نتایج پژوهش حاضر را تأیید می‌کنند.

این پژوهش نشان داد معلمان چالشهای گوناگونی ضمن تدریس به زبان فارسی در مدارس دارند. به این معنا که نوعی عدم هماهنگی میان زبان نوشتاری و زبان شفاهی بومی وجود دارد و به نظر می‌رسد که ایجاد هماهنگی میان زبان شفاهی بومی و زبان نوشتاری ضروری است. معلمان بر این امر تأکید داشتند که باید قواعد جمله‌سازی برای دانش‌آموزان خوب تدریس شود و اگر آنها دچار مشکلاتی از این قبیل شدند از آنها نباید ساده گذشت، زیرا اگر نواقصی در زبان، به‌ویژه زبان شفاهی پدید آید و به موقع اصلاح نشود این مشکلات نهادینه و در حافظه گفتاری کودک ذخیره می‌شود و در آینده اصلاح آنها مشکل‌تر خواهد بود.

کتابهای درسی دارای اشکال اساسی هستند و آن پرداختن به زبان معیار و بی‌توجهی به زبانها و گویشهای محلی گوناگونی است که تنوع آنها در کشوری مانند ایران بسیار زیاد است. مهم‌ترین مشکلی که در این زمینه به وجود می‌آید سردرگمی دانش آموزان در تطابق زبان خود با زبانی است که تاکنون آن را به کار نبرده اند و آشنایی اندکی در حد برنامه‌های تلویزیون و دیگر رسانه‌ها با آن دارند؛ بنابراین، در فهمیدن و درک مطالب درسی با مشکل مواجه می‌شوند. بیشتر معلمان بر این باور بودند که کتابهای درسی و متن آنها دارای مشکلات بسیارند که مهم‌ترین آن مربوط به نظام متمرکز است. در ایران به سبب متمرکز بودن نظام آموزشی روشهای آموزشی کاملاً مشخص‌شده‌اند و این مسئله سبب سهولت کار برنامه‌ریزان، مجریان و دست اندرکاران آموزشی شده است، اما تنوع فرهنگی و گوناگونی زبان مناطق مختلف ایران مشکلاتی را به بار آورده است که بیشتر بخش آن گریبان‌گیر معلمان است چراکه آنها باید مطالبی را آموزش دهند که با فرهنگ، زبان و آداب و رسوم آن مناطق هیچ‌گونه همخوانی ندارد، به ویژه در کتابی همچون کتاب فارسی از جملات و کلماتی استفاده‌شده که به زبان فارسی معیار است و این برای دانش آموزانی که دوزبانه هستند یا در مناطق دورافتاده زندگی می‌کنند مشکل آفرین است. متون درسی را باید با توجه به امکاناتی که در هر منطقه وجود دارد و رسانه‌های ارتباطی موجود در آن منطقه و سطح سواد افراد تنظیم کرد حال آنکه کتابها در سطح کشوری چاپ می‌شوند.

در کتابهای درسی، زبان تنوع ساختاری ندارد و فقط به زبان معیار توجه شده است و از تمام زبانها و گویشهای غیر از زبان معیار غفلت شده است. پیشنهاد می‌شود در کتابهای درسی در کنار واژگانی که به زبان معیار به دانش آموز آموزش داده می‌شود به زبان بومی دانش آموزان نیز واژگان

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

را مطرح کنند تا بسیاری از مشکلات درک و فهم آنها برطرف شود. بیشتر دانش آموزان، به ویژه آنهایی که در مناطق دورافتاده زندگی می‌کنند و از وسایل ارتباط‌جمعی بهره کمتری دارند با زبان معیار آشنایی خیلی اندکی دارند و قبل از ورود به مدرسه و محیط آموزشی از آموزشهای مناسب بی‌بهره مانده‌اند و با مشکلات بیشتری مواجه اند. توانایی و سرعت پیشرفت تحصیلی دانش آموزی که پیش از ورود به مدرسه در محیطهای گوناگون مانند پیش‌دبستانی یا مهد کودک با زبان معیار آشنا شده است با دانش آموزی که هیچ‌گونه آشنایی با زبان فارسی ندارد یکسان نیست و معمولاً با مشکلاتی همراه است. پیشنهاد می‌شود که وزارت آموزش و پرورش و مسئولان برنامه‌ریزی و تألیف کتابهای درسی، آموزش‌وپرورش مناطق، مدارس، مدیران و معلمان و حتی اولیا دانش آموزان به استعدادها، تواناییها و محدودیتهای دانش‌آموزان توجه ویژه داشته باشند. همچنین ضروری است که برنامه‌ریزان و مولفان کتابهای درسی تفاوتهای زبانی، قومی و محلی هرکدام از اقوام ایرانی را در تهیه متون درسی مد نظر قرار دهند تا مشکلات آموزشی این مناطق برطرف و باری از دوش معلمان برداشته شود.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

منابع

ایزدی، صمد. (۱۳۹۲). مقایسه عملکرد دانش آموزان دوزبانه و تک‌زبانه در پایه دوم ابتدایی. در *مجموعه مقالات همایش ملی دوزبانگی و آموزش: چالشها، چشم‌اندازها و راهکارها*، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.

حریری، نجلا. (۱۳۸۵). *اصول و روشهای پژوهش کیفی*. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات.

حمیدی، منصورعلی. (۱۳۸۴). دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه در ایران: نمود زمینه‌ها و پیامدها در پرلز. *فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء*، *۱۵*(۵۴)، ۱-۱۴.

عراقی، سید مهدی و حاتمی، سید اکبر. (۱۳۹۲). بررسی مشکلات سوادآموزی دانش آموزان دوزبانه در مقطع ابتدایی. در *مجموعه مقالات همایش ملی دوزبانگی و آموزش: چالشها، چشم‌اندازها و راهکارها*، پژوهشگاه مطالعات آموزش‌وپرورش، مرکز پژوهشی تعلیم و تربیت کاربردی تبریز.

عرب صالحی، محمد. (۱۳۸۹). نقدی بر هرمنوتیک فلسفی گادامر. *مجله قبستان*، *۱۵* (۵۸)،۱۴۷-۱۷۶.

عصاره، فریده. (۱۳۸۷). بررسی مشکلات زبان‌آموزی کودکان پایه اول ابتدایی در مناطق دوزبانه، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، *۳*(۹)،۴۲-۶۰.

عطاران، محمد و عبدلی، مصطفی. (۱۳۹۱). فرهنگ یادگیری مدرسه عشایر کوچ رو: روایت‌های یک معلم. *فصلنامه مطالعات برنامه درسی* ، *۷*(۲۵)،۴۵-۶۴.

فلیک، اووه. (۱۳۸۷. *درآمدی بر تحقیق کیفی*، ترجمه هادی جلیلی. تهران: نشر نی.

کریمی پور، امیر و الیاسی، محمود. (۱۳۹۲). بررسی پاره‌ای از مشکلات زبانی دانش‌آموزان دوزبانه کردی زبان-فارسی زبان شهر ایلام و ارائه برخی رویکردهای اصلاحی. *مجله زبانشناسی و گویشهای خراسان*، *۴*(۲)، ۸۷-۱۰۷.

کلانتری، رضا؛ خدیوی، اسدالله؛ فتحی آذر، اسکندر و بهنام، بیوک. (۱۳۹۰). بررسی روشهای مناسب آموزش دوزبانه. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*،*۱۰*(۳۹)،۷-۲۴.

مهرجو، علی و هادیان، مجید. (۱۳۷۴). *مقایسه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه و یک‌زبانه پسر سال سوم ابتدایی اهواز*. گزارش طرح پژوهشی، *اهواز*: اداره آموزش‌وپرورش استان خوزستان.

واعظی، اصغر و فاضلی، فائزه. (۱۳۸۹). دیالوگ، دیالکتیک، امتزاج افق‌ها. *(شناخت) پژوهشنامه علوم انسانی*، (۱)، ۱۸۹-۲۱۴.

ویسی تبار، سلام. (۱۳۸۴). تأثیر عدم توجه برنامه درسی به زبان مادری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوزبانه مقطع ابتدایی شهرستان مریوان و ارائه الگوی مناسب زبان‌آموزی. *نشریه زریبار*، (۵۸/۵۹)، ۵-۱۴.

Baker, C. (1988). *Key issues in bilingualism and bilingual education*. Clevedon, England: Multilingual Matters.

_____ (2006). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (4th ed.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Bialystok, E. (2004). The impact of bilingualism on language and literacy development. In T.K. Bhati & W. Ritchie (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 577-601). Oxford: Blackwell Publishing.

Brna, P., & Luckin, R. (2008). Narrative and interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, *16*(3), 195-197.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

Chin, A. (2015). Impact of bilingual education on student achievement. *IZA World of Labor*, 131. Available at: https://wol.iza.org/uploads/articles/131/pdfs/impact-of-bilingual-education-on-student-achievement.pdf?v=1

Diekelmann, J., & Diekelmann, N. (2009). *Schooling learning teaching: Toward narrative pedagogy*. Bloomington: Universe.

Garcia, E.E. (2005).*Teaching and learning in two languages: Bilingualism & schooling in the United State. (Multicultural education).* New York and London: Teachers College Press.

Hazel, P. (2008). Toward a narrative pedagogy for interactive learning environments. *Interactive Learning Environments*, *16*(3), 199-213.

Heidegger, M. (2002). Heidegger on the art of teaching (V. Allen & A. D. Axiotis, Eds. & Trans). In M. A. Peters (Ed.), *Heidegger, education and modernity* (pp. 27-45). Lanham, MD: Rowman & Littlefield Publishers Inc.

Mumtaz, S., & Humphreys, G.W. (2001).The effects of bilingualism on learning to read English: Evidence from the contrast between Urdu-English bilingual and English monolingual children. *Journal of Research in Reading*, *24*(2), 113-134.

Sapir, E. (1931). The function of an international auxiliary language. In H.N. Shenton, E. Sapir, E., & O. Jesperson (Eds.), *International communication*: *A symposium on the language problem.* London: Kegan Paul.

Schmidt, L. (2006). *Understanding hermeneutics*. Stocksfield: Acumen Publishing.

Slattery, P. (2002). Hermeneutics, subjectivity, and aesthetics: Internationalizing the interpretive process in curriculum research. In W. F. Pinar (Ed.), *The handbook of international curriculum research*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Van Manen, M. (2002). *The tone of teaching*: *The language of pedagogy*. Ontario: Althouse Press.

Webster, L., & Mertova, P. (2007). *Using narrative inquiry as a research method*. London: Routledge.

Whorf, B.L. (1956). *Language, thought and reality: Selected writings of Benjamin Lee Whorf.* J. B. Carroll (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.

Witherell, C., & Noddings, N. (Eds). (1991). *Stories lives tell: Narrative and dialogue in education*. New York: Teachers College Press.

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]

[Downloaded from mail.qjoe.ir on 2026-09-28]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1397.34.1.3.3]