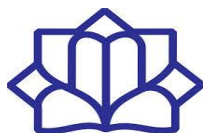


بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه کاشان

دانشکده علوم انسانی

گروه علوم تربیتی

پایان نامه

جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد

در رشته برنامه ریزی درسی

عنوان:

برنامه درسی چند فرهنگی؛ آسیب شناسی آموزش به زبان فارسی از دیدگاه دبیران و دانش آموزان دبیرستانی گرد زبان شهرستان سنقر و کلیایی در سال تحصیلی ۹۳-۹۴

استاد راهنما:

دکتر عباس شکاری

استاد مشاور:

دکتر سید احمد مدنی

توسط:

صمد محمدی

بهمن ۱۳۹۳

تقدیم به

پدر و مادرائی که باوجود نداشتن سواد خواندن و نوشتن، شرایط تحصیل را برای فرزندان‌شان فراهم می‌کنند.

تقدیم به

پدر و مادر عزیزم که با دعای خیرشان همواره همراهم بودند و برادر و خواهرم که با صبر و حوصله مرا در تهیه و تنظیم این پایان‌نامه یاری دادند باشد که قطره‌های از دریای بیکران محبت‌هایشان را سپاس گفته باشم.

و تقدیم به همهٔ کودکان دوزبانهٔ جهان از جمله **ماردین عمو**

از دست و زبان که برآید کز عهده شکرش به درآید

سپاس ایزد منان را که توفیق فراگیری علم را بر من عطا فرمود و مرا در کوران مشکلات و سختی‌ها یاری نمود، تا این پایان‌نامه را با موفقیت به پایان برسانم.

هر کار علمی، حاصل تلاش و همکاری گروهی از افراد است. لذا بر خود لازم می‌دانم از همه عزیزانی که مرا در این پژوهش یاری رساندند تشکر نمایم و برای آنها در تمامی مراحل زندگی آرزوی موفقیت دارم؛ اما نمی‌توانم معنایی بالاتر از تقدیر و تشکر بر زبانم جاری سازم و سپاس خود را در وصف اساتید خویش آشکار نمایم که هر چه گویم و سراپیم، کم گفته‌ام.

با سپاس فراوان از زحمات جناب آقای دکتر عباس شکاری که با سعه‌صدر و بردباری بنده را راهنمایی فرمودند و جناب آقای دکتر سید احمد مدنی که نقش مشاور تحمل فرمودند. از جناب آقای دکتر علی یزدخواستی که زحمت داوری این اثر را بر عهده گرفته‌اند و مدیر گروه محترم گروه علوم تربیتی جناب آقای دکتر حمید رحیمی که با حمایت‌های بی دریغشان یاری‌ام نمودند و در پایان نیز از دیگر اساتید محترم گروه علوم تربیتی جناب آقای دکتر محمد امینی و سرکار خانم دکتر زینب‌السادات اطهری به دلیل تشویق و تدریس به اینجانب در طول تحصیل و نیز از راهنمایی‌های جناب آقای دکتر عباس زارعی و برادرم: دکتر احد محمدی دوستانم: جعفر حاتمی و دکتر آزاد محمدی که مرا در نوشتن این تحقیق یاری داده‌اند صمیمانه سپاسگزارم.

چکیده

هدف این پژوهش آسیب شناسی آموزش به زبان فارسی بر اساس دیدگاه برنامه درسی چند فرهنگی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانی گرد زبان شهرستان سنقر و کلیایی در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ است. این پژوهش از نوع تحقیقات ترکیبی (کمی و کیفی) است و در رده پژوهش‌های توصیفی-پیمایشی قرار می‌گیرد. جامعه آماری شامل همه دبیران و دانش‌آموزان شهرستان سنقر و کلیایی است. نمونه آماری تحقیق ۱۱۳ نفر از دبیران و ۳۵۴ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده‌اند. در انجام این پژوهش از دو نوع پرسشنامه محقق ساخته، یکی برای بررسی دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان استفاده شد که بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت جهت گردآوری داده‌ها در مورد آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی تنظیم شد و پرسشنامه دیگر به صورت مصاحبه نیمه ساختاریافته با کارشناسان و دبیران نمونه آموزش و پرورش و دانش‌آموزان انجام شد؛ سؤالات پرسشنامه‌ها و مصاحبه‌ها با نظر متخصصان مربوطه انتخاب گردید. در تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی (تحلیل واریانس، آزمون T و آزمون تعقیبی) استفاده شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که به اعتقاد مشارکت‌کنندگان در این تحقیق، آموزش به زبان فارسی یادگیری و توانایی دانش‌آموزان را در حیطه‌های دانشی، نگرشی و توانشی با اختلال روبه‌رو کرده و در مسائل فرهنگی باعث دور شدن دانش‌آموزان از هویت فرهنگی و بی‌توجهی به زبان مادری شده است. تحلیل داده‌ها نیز نشان داد که از نظر مشارکت‌کنندگان در تحقیق بیشترین آسیب‌های یادگیری و آموزشی به ترتیب معطوف به حیطه دانشی و نگرشی است و حوزه توانشی با آسیب‌های کمتری مواجه است. بنابراین برای کاستن آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی دانش‌آموزان دوزبانه و برقراری عدالت آموزشی، شایسته است که برنامه درسی و آموزشی چند فرهنگی را که خاص کشورهای چند فرهنگی نظیر ایران است بر نظام آموزش و پرورش حاکم باشد.

کلمات کلیدی: آسیب شناسی، برنامه درسی چند فرهنگی، توانشی، دانشی، دوزبانه، زبان مادری، نگرشی

فهرست مطالب

صفحه	عناوین
۱	فصل اول: طرح تحقیق
۲	مقدمه
۳	۲-۱) بیان مسئله
۷	۳-۱) اهمیت و ارزش پژوهش
۸	۴-۱) اهداف پژوهش
۸	۵-۱) سؤالهای پژوهش
۹	۶-۱) تعاریف واژهها
۹	۱-۶-۱) تعاریف نظری واژهها
۱۰	۲-۶-۱) تعاریف عملیاتی واژهها
۱۱	فصل دوم: پیشینه پژوهش
۱۲	مقدمه
۱۳	الف) مبانی نظری تحقیق
۱۳	قسمت اول: آموزش و پرورش چند فرهنگی
۱۳	۱-۲) آموزش و پرورش چند فرهنگی
۱۵	۲-۲) مبانی و مکاتب فلسفی تعلیم و تربیت چند فرهنگی
۱۵	۱-۲-۲) پست مدرنیسم
۱۷	۲-۲-۲) پسا ساختارگرایی
۲۳	۳-۲) اصول و ویژگیهای تعلیم و تربیت چند فرهنگی
۲۵	۴-۲) اهداف آموزش چند فرهنگی
۲۷	۵-۲) برنامه درسی چند فرهنگی (ابعاد و کارکردهای آن)
۲۹	۶-۲) ضرورت برنامه درسی چند فرهنگی و دستاوردهای آن
۳۲	قسمت دوم: مسائل دوزبانگی
۳۲	۷-۲) زبان از دیدگاههای مختلف
۳۵	۸-۲) حق آموزش به زبان مادری

۳۶	..... مسائل دانشی (شناختی) دوزبانها
۳۸	..... مسائل نگرشی (عاطفی) دوزبانها
۴۰	..... مسائل توانشی (روانی - حرکتی) دوزبانها
۴۲	..... (ب) مبانی تجربی تحقیق
۴۲	..... ۱- تحقیقات تجربی داخلی
۴۶	..... ۲- تحقیقات تجربی خارجی
۴۷	..... جمع‌بندی و نتیجه‌گیری
۴۸	..... فصل سوم: روش پژوهش
۴۹	..... مقدمه
۴۹	..... ۱-۳) نوع پژوهش
۵۰	..... ۲-۳) جامعه آماری
۵۰	..... ۳-۳) روش نمونه‌گیری
۵۰	..... ۴-۳) ابزار تحقیق
۵۲	..... ۵-۳) اعتبار پرسشنامه و روایی و پایایی آن
۵۲	..... ۶-۳) شاخص‌سازی پرسشنامه
۵۳	..... ۷-۳) فرایند گردآوری داده‌ها
۵۳	..... ۸-۳) روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌ها
۵۴	..... فصل چهارم: تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق
۵۵	..... مقدمه
۵۶	..... ۱-۴) تجزیه و تحلیل داده‌های کمی
۸۷	..... ۲-۴) تجزیه و تحلیل داده‌های کیفی
۸۷	..... مقدمه
۹۴	..... فصل پنجم: خلاصه، بحث و نتیجه‌گیری
۹۵	..... مقدمه
۹۵	..... ۱-۵) بحث و نتیجه‌گیری
۱۰۷	..... ۲-۵) راهکارها و پیشنهادها

۱۰۷	پیشنهادهای کاربردی (۱-۲-۵)
۱۱۱	پیشنهادهای پژوهشی (۲-۲-۵)
۱۱۲	محدودیت‌های پژوهش (۳-۵)
۱۱۳	منابع
۱۱۴	الف) منابع فارسی
۱۱۹	ب) منابع لاتین
۱۲۰+	ضمایم و پیوستها

فهرست جدول‌ها

صفحه	عناوین
۲۲	جدول (۱-۲) ابعاد اصلی دیدگاه پساساختارگرایی در تعلیم‌تربیت
۵۰	جدول (۱-۳) توزیع فراوانی جامعه و حجم نمونه دبیران و دانش‌آموزان
۵۱	جدول (۲-۳) توزیع سؤالات پرسشنامه سنجش آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی
۵۲	جدول (۳-۳) شاخص‌سازی پرسشنامه
۵۶	جدول (۱-۴) توزیع فراوانی دبیران برحسب جنسیت
۵۷	جدول (۲-۴) شاخص‌های توصیفی حاصل از اجرای متغیرها در بین نمونه دبیران
۵۸	جدول (۳-۴) توزیع فراوانی دانش‌آموزان برحسب جنسیت
۵۹	جدول (۴-۴) شاخص‌های توصیفی حاصل از اجرای متغیرهای در بین نمونه دانش‌آموزان
۵۹	جدول (۵-۴) توزیع فراوانی رشته‌های تحصیلی دانش‌آموزان
۶۰	جدول (۶-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر دل‌بستگی دبیران به زبان مادری
۶۱	جدول (۷-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر آسیب‌های فرهنگی از دیدگاه دبیران
۶۲	جدول (۸-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر دانشی از دیدگاه دبیران
۶۳	جدول (۹-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر نگرشی از دیدگاه دبیران
۶۴	جدول (۱۰-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر توانشی از دیدگاه دبیران
۶۵	جدول (۱۱-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر خودپنداره تحصیلی دبیران
۶۶	جدول (۱۲-۴) آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی دل‌بستگی دانش‌آموزان به زبان مادری
۶۷	جدول (۱۳-۴) آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی آسیب‌های فرهنگی دانش‌آموزان
۶۸	جدول (۱۴-۴) آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی آسیب‌های دانشی دانش‌آموزان
۶۹	جدول (۱۵-۴) آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی آسیب‌های نگرشی دانش‌آموزان
۷۰	جدول (۱۶-۴) آزمون t تک نمونه‌ای جهت بررسی آسیب‌های توانشی دانش‌آموزان
۷۱	جدول (۱۷-۴) آزمون t تک نمونه‌ای برای متغیر خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان
۷۲	جدول (۱۸-۴) آزمون t تک‌نمونه‌ای گروه دانش‌آموزان (براساس سؤالات پژوهش و میانگین وزنی آنها)
۷۲	جدول (۱۹-۴) آزمون t تک‌نمونه‌ای گروه دبیران (براساس سؤالات پژوهش و میانگین وزنی آنها)

- جدول (۲۰-۴) آزمون t مستقل (مقایسه دل‌بستگی به زبان مادری دانش‌آموزان پسر و دختر) ۷۳
- جدول (۲۱-۴) آزمون t مستقل (مقایسه دیدگاه دانش‌آموزان پسر و دختر در آسیب‌های فرهنگی) ۷۴
- جدول (۲۲-۴) آزمون t مستقل (مقایسه دیدگاه دانش‌آموزان پسر و دختر در حیطة دانشی) ۷۵
- جدول (۲۳-۴) آزمون t مستقل (مقایسه دیدگاه دانش‌آموزان پسر و دختر در حیطة نگرشی) ۷۶
- جدول (۲۴-۴) آزمون t مستقل (مقایسه دیدگاه دانش‌آموزان پسر و دختر در حیطة توانشی) ۷۷
- جدول (۲۵-۴) آزمون t مستقل (مقایسه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر) ۷۸
- جدول (۲۶-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر دل‌بستگی دانش‌آموزان به زبان مادری) ۷۹
- جدول (۲۷-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (مقایسه دل‌بستگی دانش‌آموزان به زبان مادری) ۷۹
- جدول (۲۸-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر آسیب‌های فرهنگی) ۸۰
- جدول (۲۹-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (برای مقایسه آسیب‌های فرهنگی) ۸۰
- جدول (۳۰-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر دانشی) ۸۱
- جدول (۳۱-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (برای مقایسه متغیر دانشی) ۸۱
- جدول (۳۲-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر نگرشی) ۸۳
- جدول (۳۳-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (برای مقایسه متغیر نگرشی) ۸۳
- جدول (۳۴-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر توانشی) ۸۴
- جدول (۳۵-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر توانشی) ۸۴
- جدول (۳۶-۴) آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (برای متغیر خودپنداره تحصیلی) ۸۵
- جدول (۳۷-۴) خلاصه تحلیل واریانس یک‌راهه (برای مقایسه متغیر خودپنداره تحصیلی) ۸۶
- جدول (۳۸-۴) آسیب‌های فرهنگی از دیدگاه مصاحب‌هشوندگان ۸۸
- جدول (۳۹-۴) آسیب‌های دانشی از دیدگاه مصاحب‌هشوندگان ۸۹
- جدول (۴۰-۴) آسیب‌های نگرشی از دیدگاه مصاحب‌هشوندگان ۹۰
- جدول (۴۱-۴) آسیب‌های توانشی از دیدگاه مصاحب‌هشوندگان ۹۱
- جدول (۴۲-۴) پیشنهادها و راهکارها از دیدگاه مصاحب‌هشوندگان ۹۲

فهرست نمودارها

صفحه	عناوین
۵۶.....	نمودار (۱-۴) توزیع فراوانی گروه دبیران برحسب جنسیت
۵۸.....	نمودار (۲-۴) توزیع فراوانی گروه دانش‌آموزان برحسب جنسیت

فصل اول: طرح تحقیق

مقدمه

اکنون در جهانی چند فرهنگی^۱ هستیم که درک و تغییر آن تنها از دیدگاهی تکثرگرا میسر است؛ دیدگاهی که هویت فرهنگی و سیاست‌های چندبعدی را با یکدیگر ترکیب می‌کند. دنیای امروز تکثر را در صورت‌های مختلفی از جمله فرهنگ ترویج می‌کند و شاهد ظهور گستره تنوع‌خواهی در میان مردم است؛ این تنوع و تکثر نیز بیشتر در عرصه زندگی، رفتارهای اجتماعی و مسائل فرهنگی خود را نشان می‌دهد. به عبارت روشن‌تر، "وجود تنوع و تکثر فرهنگی، سیاسی و اجتماعی از مهم‌ترین ویژگی‌های جهان فعلی به شمار می‌آید تا آنجا که حتی دموکراسی‌های امروزی نیز به خاطر عدم توجه به چگونگی برخورد با تکثرگرایی فرهنگی درون جوامع خویش، با بحران مواجه شده‌اند" (ملوچی^۲، ۲۰۰۰: ۲۸۸). در این راستا، بنکس و بنکس^۳ (۲۰۰۵) و موزز^۴ (۱۹۹۷) معتقدند که آموزش چند فرهنگی و ضرورت آشنایی افراد با مبانی فلسفی و پیامدهای بی‌توجهی به آن در شرایط امروزی یکی از اولویت‌های اساسی نظام‌های آموزشی هر جامعه‌ای، به‌ویژه جوامعی است که در ماهیت خود از تنوع فرهنگی قابل‌توجهی برخوردار هستند؛ زیرا در پرتو همگانی شدن گفتمان تکثر فرهنگی در عرصه جهانی، امروزه این امر به میزان زیادی پذیرفته شده که "در جامعه چند فرهنگی به‌جای اتخاذ سیاست همانندسازی گروه‌های فرهنگی در یک فرهنگ همگن، می‌توان بدون تهدید وحدت ملی، حقوق سیاسی، اجتماعی- فرهنگی برابری را برای همه گروه‌های قومی به رسمیت شناخت" (سینایی و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۴: ۷). از این رو اقوام یک جامعه به میزانی از وفاق نیاز دارد؛ که لازمه این وفاق قبول تکثرگرایی فرهنگی است.

عناصر آموزش چند فرهنگی شامل مسائل زیادی است که از مهم‌ترین آن‌ها زبان مادری^۵ است. "بر اساس تحقیقات به‌عمل‌آمده هر انسان از دوران جنینی با زبان مادری آشنا شده و بعد از به دنیا آمدن به هنگام شنیدن این زبان عکس‌العمل نشان داده و بدان گوش فرا می‌دهد. در طول زمان هر انسانی با زبان مادری خود آشنا شده و آن را تکرار می‌نماید؛ کم‌کم جمله‌هایی در زبان مادری یاد گرفته و خواسته‌هایش را با این زبان مطرح می‌کند. کودکان همچنین یاد می‌گیرند که با این زبان با نزدیکانشان ارتباط برقرار کنند. در واقع کودک با این زبان حیطة شخصیتی خود را معلوم کرده و به‌وسیله آن می‌تواند از فرد بودن به اجتماعی بودن برسد. به بیان دیگر، وقتی به زبان مادری سخن می‌گوییم بین مغز، زبان و قلبمان رابطه مستقیم برقرار گردیده و از طریق آن تمامی خاطراتمان، تجربه‌ها و احساساتمان به جنب‌وجوش می‌افتند. با زبان مادری می‌توان خاطرات، احساسات، شادی‌ها و غم‌ها، حسرت‌ها و آرزوهایمان را بهتر بیان کرده و آنها را بهتر لمس نماییم. به‌عبارت‌دیگر، "زبان مادری همانند کلیدی است که قفل درونمان را می‌گشاید و به‌وسیله آن استعدادها، فرهنگ، هویت، اصالت و هنرمان معلوم می‌گردد" (گوهری، ۱۳۸۸: ۴۰).

¹ Multicultural

² Mellucci

³ Banks & Banks

⁴ Moses

⁵ Native language

۱-۲) بیان مسئله

دوزبانگی پدیده‌ای جهانی است که در اکثر کشورهای جهان وجود دارد و عبارت است از حالتی که فرد به زبانی غیر از زبان مادری خود آموزش می‌بیند. از نظر گروسژان^۱ (۲۰۱۰) امروزه بیش از نیمی از جمعیت جهان دوزبانه هستند و پالستون^۲ (۱۹۸۸) معتقد است که به‌ندرت می‌توان کشوری را پیدا داشت که جمعیت آن به دو یا چند زبان تکلم نکنند. در بسیاری از کشورها علاوه بر زبان رسمی آموزش و پرورش، زبان‌های دیگری وجود دارد که این موضوع بر یادگیری و آموزش افراد آن جامعه تأثیر بسزایی می‌گذارد. به‌عنوان مثال، از یک‌سو، وجود زبان‌های متفاوت و متعدد در همه کشورهای از جمله کشور ایران و از سوی دیگر، به رسمیت شناختن زبان واحدی (زبان فارسی) که همه مسائل سیاسی، اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و به‌ویژه آموزشی و ... کشور با این زبان مطرح می‌شود؛ همواره مسائل و آسیب‌هایی را به‌طور عام برای نظام آموزش و پرورش و به‌طور خاص برای دانش‌آموزانی که زبان مادری آنها غیر از زبان رسمی است به وجود آورده است. کودکانی که در بدو ورود به مدرسه و هنگام آموزش با زبان جدیدی مواجه می‌شوند در مقایسه با کودکانی که زبان آموزش آنها زبان مادری است، دارای مشکلاتی هستند که موفقیت تحصیلی آنها را تحت شعاع قرار می‌دهد.

در کشور ما ایران، زمانی که سن کودکان دوزبانه (گرد زبان) به سن آموزش می‌رسد کودک باید اجباراً زبان مادری خود را در مدرسه رها کند و با زبان دیگری که تفاوت‌های زیادی با زبان مادری‌اش دارد به آموزش رسمی بپردازد. دانش‌آموزان بیشتر وقتی که وارد نظام آموزشی مدرسه می‌شوند و به زبان غیر مادری شروع به یادگرفتن می‌کنند با مشکلات آموزشی خود روبه‌رو می‌شوند. در این رابطه، ضیاء حسینی (۱۳۸۸) بیان می‌دارد که تمام آنچه دانش‌آموز به زبان غیر مادری در آموزش رسمی می‌شنود تنها بخشی از این شنیده‌ها را درک و استنباط می‌کند. یعنی در هنگام خواندن یک متن، دانش‌آموز معنای کلمات را بیشتر درک می‌کند تا اینکه به دنبال درک معنی جمله باشد؛ زیرا شروع آموزش رسمی برای دانش‌آموزان به‌منزله یادگیری یک‌زبان خارجی است. یک نکته تأسف‌آور در این رابطه مربوط به تبعیض پنهانی است که در حق دانش‌آموزان دوزبانه می‌شود. بدین معنی که این دانش‌آموزان باید با دانش‌آموزانی که به زبان مادری خود (فارسی) آموزش می‌بینند رقابت داشته باشند؛ یعنی دانش‌آموزانی که در تکلم هیچ مشکل ندارند و به راحتی صحبت می‌کنند؛ اما آیا این رقابت و مسابقه علمی منصفانه و عادلانه است؟

ورود دانش‌آموزان دوزبانه (گرد زبان) به مدرسه می‌تواند یک حادثه ناگوار باشد که در پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، شناختی (دانشی)، عاطفی (نگرشی) و روانی - حرکتی (توانشی) او پیامدهای منفی دارد، چون کودک در برابر زبانی قرار می‌گیرد که با آن ناآشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود،

¹ Grosjean

² Paulston

در نتیجه یک فاصله ارتباطی بین کودک و مدرسه برقرار می‌گردد. به اعتقاد بلانک و هامر "کودکی که زبان مادری را در یک فرایند تدریجی و در ارتباط مستقیم با محیط اطراف خود فراگرفته است، در ابتدا زبان برای او دارای کارکرد عاطفی و ارتباطی بوده و سپس از آن برای توسعه شناختی خود استفاده می‌کند. به نظر وی، وقتی که کودک با داشتن یک دانش ناقص از زبان دوم، وارد مدرسه می‌شود و به جای کارکردهای اجتماعی و عاطفی زبان، با کارکردهای شناختی آن مواجه می‌گردد در نتیجه در توسعه زبانی‌اش خدشه وارد می‌شود، معمولاً کودکانی که در خواندن مطالب نوشتاری ناآشنا هستند و مجبورند درباره آن صحبت کنند، ناتوانی در توضیح مطالب درسی به زبان دوم سبب کم‌حرفی آنها می‌شود" (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸: ۶). لا بو^۱ در تحقیق خود نشان داد زمانی که کودک در موقعیتی نا آشنا قرار می‌گیرد، ترجیح می‌دهد به حداقل سخن بگوید زیرا این دانش‌آموزان در درک گفته‌های معلم مشکل دارند؛ به عبارت دیگر توانایی دانش‌آموز غیرفارسی‌زبان در ادراک مطالب کلاس در حد خیلی ضعیف بوده است. بر اساس نتایج توصیفی آن، اکثر معلمان معتقدند دانش‌آموزان دوزبانه در یادگیری مشکل دارند و مدرسه را با محدودیت‌های زبانی آغاز می‌کنند، در بیان مطالب و مفاهیم خود دچار مشکل می‌شوند. همچنین آنها معتقدند که دوزبانه‌ها در محیط مدرسه از لحاظ ایجاد ارتباط با همکلاسان و معلم، کم‌رو و خجالتی هستند. بر اساس نتایج استنباطی، بین دوزبانگی و پیشرفت تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. کودکان دوزبانه در درس قرائت فارسی و املاء و نیز درک معنی و مفهوم کلمات و یادگیری آنها و بیان مطالب و سؤالات خود دچار مشکل می‌باشد (احتشامی و موسوی، ۱۳۸۸).

به استناد تحقیقات خانم مونت زبان‌شناس بلژیکی، با دستگاه‌های هسته‌ای بر روی عملکرد مغزی دوزبانه‌ها در رساله دکترای ایشان، دانش‌آموزان دوزبانه از لحاظ میزان هوش و استعداد با سایر دانش‌آموزان تک‌زبانه برابر بوده و حتی در مواردی هم بالاتر هستند و عملکرد مغزی دوزبانه‌ها به مراتب سریع‌تر از تک‌زبانه‌ها در حل مسائل مشابه است (مونت، ۲۰۰۶؛ ترجمه مژگان کاهن). با وجود این، آمار روزافزون افت تحصیلی و ترک تحصیل دوزبانه‌ها، سؤال بزرگی در سر هر انسان مسئول و دردمندی درباره علل آن ایجاد می‌کند و متأسفانه سؤال‌ها و تحقیقات این‌چنینی با بی‌مهری پاسخ داده می‌شود و با ادعا و اتهام‌واهی سیاسی بودن و از بین رفتن وحدت و انسجام ملی را بهانه قرار می‌دهند این‌چنین سؤال‌ها و تحقیقاتی را از نطفه خفه می‌کنند. چرا دانش‌آموزان مقطع ابتدایی در مناطقی که به زبان مادری آموزش نمی‌بینند در اولین روزهای شروع سال تحصیلی، انگیزه حضور در مدرسه و یادگیری را از دست می‌دهند؟ چرا افت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی در مناطق غیرفارسی‌زبان بیشتر از دانش‌آموزانی است که به زبان مادری خود آموزش می‌بینند؟ آیا بهترین راه برای حل مشکلات به وجود آمده برای غیرفارسی‌زبان‌ها به معنای ضرورت به‌کارگیری آموزش زبان مادری برای این مناطق نیست؟ و در صورت چنین آموزشی، وضعیت پیشرفت

¹ laboo

تحصیلی این دانش‌آموزان چگونه خواهد شد؟

چگونگی ارتباط میان زبان و تعلیم و تربیت از موضوعات مهمی است که امروزه سیاست‌گذاران آموزشی، روانشناسان و معلمان با آن مواجه‌اند. افت تحصیلی و عملکردهای دانش‌آموزانی که به زبان مادری خود آموزش نمی‌بینند ارتباط مستقیمی با آموزش به زبان رسمی دارد. به گفته حمیدی (۱۳۸۵) کسب دانش و شناخت کودک را نخست زبان مادری و سپس زبان آموزشی راهبری می‌کند. اگر کودک در خانواده‌ای بزرگ شود که تنها یک‌زبان را بکار می‌گیرد و این زبان همان زبانی نباشد که در آموزشگاه بکار می‌رود، دوگانگی زبان خانه و آموزشگاه روی می‌دهد که زمینه‌ساز آسیب‌های گوناگون می‌شود. برای چنین کودکانی، آموختن خواندن و نوشتن در آموزشگاه چالش‌برانگیزتر از آموختن برای کودکان تک‌زبان‌های است که زبان مادری آنان همان زبان آموزشگاهی است؛ زیرا کودکانی که از این دشواری رنج می‌برند باید پیش از آموختن هر چیز دیگر، زبان آموزشگاهی را بیاموزند و این سبب می‌شود که از دیگر آموخته‌ها عقب بمانند. به بیان سپهر (۱۳۸۳) کودکی که با دوزبانگی زبان خانه و آموزشگاه روبه‌روست در آموزشگاه خواندن و نوشتن را که خود مهارت‌هایی مهم و پایه‌ای هستند، باید به زبانی بیاموزد که هنوز با آن آشنایی چندانی ندارد. کنار گذاشتن ناگهانی و بدون دلیل زبان مادری خود، زمینه‌ساز به وجود آمدن نگرش منفی نسبت به زبان دوم یا القای ضرورت کنار گذاشتن زبان نخست می‌شود.

از نظر بدری (۱۳۸۱) اهمیت آموزش به زبان مادری را می‌توان از بعد روان‌شناختی شامل حیطه‌های شناختی و عاطفی بررسی نمود. از نظر روانشناسی، آموزش به زبان مادری سبب درک بهتر مطالب می‌گردد و پیشرفت شناختی دانش‌آموزان را تأمین می‌کند. استفاده از زبان مادری در آموزش، نیز سبب جذب راحت‌تر کودک در محیط اجتماعی می‌شود و به‌عنوان یک عنصر اساسی فرهنگی، او را در ارتباط با گذشته فرهنگی خود قرار می‌دهد. از نظر عاطفی نیز استفاده از زبان مادری در آموزش سبب تداوم در استفاده از نمادهای زبان‌شناختی می‌شود و دانش‌آموزان را از گسستگی عاطفی ناشی از عدم استفاده از زبان مادری باز می‌دارد و سبب بالا رفتن کم و کیف ارتباطات درون مدرسه‌ای و درون کلاسی او می‌شود و دانش‌آموز را از ابزار اصلی تفکر یعنی ارتباط، برخوردار می‌سازد. به‌هرحال، زبان از بافتی که در آن مورد استفاده قرار می‌گیرد جدا نیست؛ چراکه زبان در خلأ تولید نمی‌شود. بر اساس نظر رومین^۱ (۱۹۹۲) برنامه‌هایی که برای تک‌زبان‌ها تدوین می‌شود نباید در برنامه درسی^۲ دوزبان‌ها گنجانده؛ بنابراین، باید گفت دانش‌آموزانی که به زبان غیر مادری تحصیل می‌کنند مسلماً از اعتماد به نفس پایینی برخوردارند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی ضعیفی دارند و مهم‌تر از همه احساس بی‌هویتی است که آنها را از فرهنگ خود دور می‌کند.

تا بدین جا به آسیب‌های شناختی، عاطفی و در کل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان گرد زبان که به زبان

¹ Romaine

² Curriculum

غیر مادری آموزش می‌بینند اشاره شد؛ ولی علاوه بر این مشکلات می‌توان به برنامه‌درسی تک فرهنگی‌ای اشاره کرد که نظام آموزش و پرورش کشور ایران را به زیر سلطه و حاکمیت خود برده است؛ در واقع مشکل کودکان گُرد زبان تنها زبان‌آموزی به زبان مادری نیست بلکه نظام آموزش ایران با غفلت از اجرای برنامه‌درسی چند فرهنگی که خاص کشورهای چند فرهنگی نظیر خود ایران است آسیب‌های بیشتری را برای این دانش‌آموزان ایجاد نموده است. سجادی (۱۳۸۴) معتقد است که تعلیم و تربیت تک‌فرهنگی در کشوری چند فرهنگی نظری ایران زیان‌های اجتناب‌ناپذیری از جمله محدود شدن اعتماد به نفس و رشد خلاقیت، و کنجکاوای کودکان دوزبانه، ایجاد خودپسندی و تکبر ذهنی و اخلاقی کودکان متعلق به فرهنگ غالب، کاهش همدلی‌های اخلاقی، اجتماعی و ملی، سردرگمی هویتی و ترس از جدا شدن از ریشه واقعی خود را برای دوزبانه‌ها به وجود آورده که در این رابطه محمدی، محمدی و پروین (۱۳۹۲) به پدیده نوظهور تهاجم فرهنگی اشاره می‌کنند که چگونه روحیه میهن‌پرستی جوانان را به از خود بیگانگی^۱ تبدیل کرده است؛ در این رابطه، نیتو^۲ معتقد است "آموزش چند فرهنگی در قالب پذیرش و احترام به همه قومیت‌ها می‌تواند چشم‌انداز متعددی را برای نگرستن به فرهنگ‌های مختلف آموزش دهد" (عراقیه و دیگران، ۱۳۹۰: ۸۷). بنابراین، تمرکز در برنامه‌درسی کشور چند فرهنگی نمی‌تواند با واقعیت منطبق باشد و این نوع تفکر قادر نیست در بین قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف مشارکت لازم را ایجاد کند.

¹ of alienation

² Nieto

۳-۱) اهمیت و ارزش پژوهش

با توجه به اینکه ایران به لحاظ تکثر ساخت و بافت آن از نظر نژاد و قومیت‌هایی چون ترک، کرد، فارس، عرب، بلوچ و ... کشوری چند فرهنگی است؛ امینی (۱۳۹۱) معتقد است برنامه‌های درسی و آموزشی آن باید بازتاب و منعکس‌کننده ویژگی‌ها، اقتضائات و واقعیات اجتماعی و فرهنگی خود باشد بنابراین این مسائل در جامعه چند فرهنگی ایران باید به نحو مقتضی در برنامه‌های درسی نظام آموزشی مورد توجه جدی و عملی قرار بگیرد. این در حالی است که حاکمیت و سیطره یک برنامه درسی همگانی و بی‌تفاوت در نظام آموزشی ایران که نسبت به همه تنوعات و تفاوت‌های ذاتی نه تنها با کارکرد واقعی یک نظام آموزشی پویا در تعارض است، بلکه عملاً باعث تعمیق و تشدید بسیاری از شکاف‌ها و بحران‌های مختلف هویتی و فرهنگی می‌شود که خود می‌تواند در بردارنده خطرات بالقوه و بالفعل فراوانی برای وحدت و یکپارچگی کشور گردد. بر این مبنا می‌توان گفت، بهترین برنامه‌ای که می‌تواند در نظام آموزش و پرورش ایران پاسخ‌گوی نیازهای واقعی دانش‌آموزان باشد برنامه درسی و آموزشی چند فرهنگی است.

از جمله مسائلی که در یک برنامه درسی و آموزشی چند فرهنگی باید جریان داشته باشد آموزش زبان مادری است؛ اما آموزش زبان مادری در نظام آموزش و پرورش ایران چند فرهنگی با چالش‌هایی روبرو است که از جمله این چالش‌ها می‌توان به عدم آگاهی و یا غفلت سیاست‌گذاران برنامه‌های درسی و آموزشی نسبت به آموزش زبان مادری است. در ایران چند فرهنگی، آموزش به زبان مادری باید جزئی از رویکرد آموزش عمومی باشد. از این رو برای برقراری عدالت آموزشی باید منتظر اصلاحاتی اساسی در نظام آموزش و پرورش باشیم تا از بروز آسیب‌های آموزشی در حوزه‌های دانشی، نگرشی و توانشی و در کل پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزانی که به زبان مادری آموزش نمی‌بینند جلوگیری کرد. با توجه به نتایج این پژوهش و پژوهش‌های مرتبط دیگر می‌توان حکم به مغفول بودن سیاست قومی و چند فرهنگی در ایران داد؛ بنابراین آموزش زبان مادری باید در هسته مرکزی نظام آموزشی ایران چند فرهنگی باشد.

۱-۴) اهداف پژوهش

الف) هدف کلی:

شناسایی آسیب‌های فرهنگی، شناختی، عاطفی و روانی- حرکتی آموزش به زبان فارسی از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان دبیرستانی کُرد زبان شهرستان سنقر و ارائه راهکارهایی برای حل این آسیب‌ها

ب) اهداف جزئی:

- ۱) شناسایی آسیب‌های فرهنگی آموزش به زبان فارسی در دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان
- ۲) شناسایی آسیب‌های دانشی آموزش به زبان فارسی در دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان
- ۳) شناسایی آسیب‌های نگرشی آموزش به زبان فارسی در دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان
- ۴) شناسایی آسیب‌های توانشی آموزش به زبان فارسی در دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان
- ۵) ارائه راهکارهای رفع آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی آموزش به زبان فارسی و تحقق برنامه درسی چند فرهنگی در دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان

۱-۵) سؤال‌های پژوهش

سؤال اصلی:

سؤال اصلی تحقیق این است که از دیدگاه دبیران و دانش‌آموزان، آموزش به زبان فارسی چه آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی را برای دانش‌آموزان کُرد زبان به وجود آورده است؟

سؤال‌های فرعی:

- ۱) آسیب‌های فرهنگی ناشی از آموزش به زبان فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران چیست؟
- ۲) آسیب‌های دانشی ناشی از آموزش به زبان فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران چه می‌باشد؟
- ۳) آسیب‌های نگرشی ناشی از آموزش به زبان فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران چیست؟
- ۴) آسیب‌های توانشی ناشی از آموزش به زبان فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران چه می‌باشد؟
- ۵) از دیدگاه مشارکت‌کنندگان در تحقیق چه راهکارهایی برای رفع آسیب‌های فرهنگی، دانشی، نگرشی و توانشی ناشی از آموزش به زبان فارسی دانش‌آموزان کُرد زبان و تحقق برنامه درسی چند فرهنگی پیشنهاد می‌شود؟

۱-۶) تعاریف واژه‌ها

۱-۶-۱) تعاریف نظری واژه‌ها

آموزش و پرورش چند فرهنگی: بنکس (۱۹۹۵) آموزش و پرورش چند فرهنگی حوزه مطالعاتی و رشته‌ای در حال ظهور است که به دنبال ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر برای دانش‌آموزان متنوع نژادی، قومی، طبقه اجتماعی و گروه‌های فرهنگی است. از اهداف مهم آن کمک به همه دانش‌آموزان برای به دست آوردن دانش، نگرش و مهارت‌های مورد نیاز در یک جامعه دموکراتیک متکثر، مذاکره و برقراری ارتباط با گروه‌های مختلف به منظور ایجاد یک جامعه مدنی و اخلاقی است.

برنامه درسی: اصطلاح برنامه درسی به منظورهای گوناگونی بکار برده شده است. از دید اوچز^۱ "برنامه درسی به عنوان برنامه‌ای برای یک موضوع درسی خاص در یک پایه تحصیلی مشخص، در طول یک دوره تحصیلی تعریف می‌شود و معنای محدود برنامه درسی معادل «فهرست رئوس مطالب درسی^۲» است" (الف لوی، ترجمه مشایخ، ۱۳۸۴: ۲۴-۲۵).

دوزبانه: منظور از دوزبانگی "تفاوت میان زبان مادری و زبان آموزش است و لذا دانش‌آموزی دوزبانه نامیده می‌شود که زبان خانواده او غیرفارسی بوده به طوری که وی از طریق آن زبان با والدین خود تکلم نموده باشد ولی در مدرسه با زبان فارسی آموزش ببیند" (دیناروند، ۱۳۷۴: ۱۸).

زبان مادری: زبان مادری اولین زبان آموخته شده توسط فرد که بدان تکلم می‌کند و عناصر فرهنگی-اجتماعی محیط خود را به وسیله آن لمس و درک می‌نماید (معروفی و محمدی‌نیا، ۱۳۹۲: ۴۸).

حیطه دانشی (دانشی): حیطه شناختی شامل "یادگیری و به خاطر سپردن واقعیت‌های مهم و بنیادی، مفاهیم، تعمیم‌ها و نظریه‌هاست" (خلخالی، ۱۳۶۹: ۶۱).

حیطه نگرشی (عاطفی): حیطه عاطفی شامل آن دسته از ویژگی‌های انسان می‌شود که با نگرش‌ها، عواطف، علایق و ارزش‌های انسان سروکار دارد (سیف، ۱۳۹۲: ۴۰۰).

حیطه توانشی (روانی - حرکتی): اصطلاح روانی- حرکتی دربرگیرنده همه حرکات ارادی قابل مشاهده انسان است. هارو^۳ "خصوصیت یکسان همه رفتارهایی که در حیطه روانی- حرکتی قرار می‌گیرند این است که اول همگی اعمال ارادی و قابل مشاهده‌ای است که به وسیله یادگیرنده به اجرا در می‌آیند و دوم مربی آن‌ها را به عنوان بخش اصلی هدف‌های آموزشی برنامه‌هایی که برای آموزش دانش‌آموزان خود تعیین می‌کند، انتخاب می‌نماید" (حمیدپور، حسینی و پژوهنده، ۱۳۸۸: ۱۲۰).

¹ Ochs

² Syllabus

³ Harrow