

تأثیر حق آموزش به زبان مادری به عنوان حقی بنیادی بر نشاط و سازگاری اجتماعی دانش آموزان دو زبانه

عادل محمدی^۱، ابومحمد عسگرخانی^{۲*}، سیدباقر میرعباسی^۳

A.M. Asgarkhani¹, A. Mohammadi^{2*}, S.B. Mirabasi³

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۰۱

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۲/۱۱

Received Date: 2019/05/01

Accepted Date: 2019/12/22

چکیده

هدف: هدف از انجام این مطالعه بررسی تأثیر حق آموزش به زبان مادری به عنوان یکی از مولفه های حق تعیین سرنوشت بر سازگاری اجتماعی در دانش آموزان دوزبانه و استفاده از روش های خاص تحقیقی در رشته علوم تربیتی برای اثبات سازگاری اقلیت ها در صورت تبیین حقوق آنها در قواعد حقوقی می باشد.

روش: روش انجام پژوهش به صورت شبه آزمایشی و با استفاده از دو گروه کنترل و گواه بود. جامعه آماری تحقیق شامل دانش آموزان دوره ابتدایی شهر پاوه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند که با توجه به ماهیت و هدف تحقیق تعداد ۴۴ نفر از آنان (کلاس ششم تحصیلی) انتخاب شدند. نمونه ها بر اساس روش بلوکه سازی تصادفی به دو گروه مورد و شاهد تقسیم شده و به مطالعه وارد شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسش نامه استاندارد نشاط اجتماعی آکسفورد با میزان پایایی (۰/۸۱) و پرسشنامه استاندارد سازگاری اجتماعی کالیفرنیا با پایایی ۰/۸۴ بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه های مذکور توسط ۴ نفر از اساتید دانشگاه تهران مورد بررسی و تایید قرار گرفت. نحوه گردآوری داده ها به صورت پیش آزمون- پس آزمون بود. س از جمع آوری پرسش نامه ها توسط محقق داده ها از طریق نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ و آزمون های آماری توصیفی و استنباطی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها: نتایج حاصل از تحلیل داده ها نشان داد که حق آموزش به زبان مادری سبب بالا رفتن نشاط اجتماعی بین دانش آموزان دو زبانه می گردد. سهولت یادگیری مطالب به زبان مادری خود از عوامل مهم بالا رفتن اشتیاق برای تحصیل می باشد. آموزش به زبان مادری سبب افزایش سازگاری اجتماعی دانش آموزان در مدارس می باشد. پیشنهاد می گردد آموزش و تدریس در مدارس دو زبانه حداقل در برخی از دروس در کنار زبان ملی، به وسیله زبان مادری نیز انجام گیرد.

کلید واژه ها: پیامدها، چالش ها، استراتژی ها، تفکر انتقادی، خود مردم نگاری

۱. دانشجوی دکتری حقوق بین الملل عمومی، دانشکده حقوق و علوم انسانی، دانشگاه آزاد قشم، قشم، ایران

۲. دانشیار حقوق و علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استاد تمام حقوق و علوم سیاسی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

انسان موجودی اجتماعی است که بنا به سرشت و ماهیت خود به‌سوی شاد بودن و شاد زندگی کردن در حرکت می‌باشد. (Sadeghian, 2005). این احساس یا نیاز به شاد بودن از آغاز تمدن انسانی یکی از نیازهای اساسی بشر در تمامی فرهنگ‌ها بوده و مقصود از تدوین برنامه‌های اجتماعی نیز در اصل دست یافتن به همین مورد می‌باشد. هرچند که می‌توان گفت نحوه رسیدن به این شادمانی در جوامع و ادوار تاریخی مختلف متفاوت و متمایز بوده است. (Ballas and Dorling, 2007) شادمانی یا نشاط فردی در واقع به مفهوم رضایت از زندگی می‌باشد و در تعارض با عدم رضایت از زندگی و احساس ناکامی و ناشادمانی قرار دارد. (Talebzadeh, 2011). شادی ناشی از عملکرد مجموعه حسی عاطفی بدن یک فرد است که به‌صورت هماهنگ و منسج سازمان‌یافته و سبب باروری اندیشه در فرد می‌گردد. (Eskandari (2007) زبان در ابتدائی‌ترین معنای آن یک وسیله‌ی ارتباطی به‌حساب می‌آید که موجب برقراری ارتباط بین افراد با هر قوم و نژادی می‌گردد که در این برداشت می‌توان زبان را تا حدودی با وسیله ارتباطی دیگر موجودات و حیوانات یکسان دانست اما زبان انسان‌ها فقط یک وسیله ارتباطی نیست بلکه وسیله بیان افکار، اندیشه‌ها، نگرش‌ها و شناخت آن‌ها از جهان خارج نیز است. این نقش زبان، نقش اطلاعی زبان می‌باشد و نه نقش ارتباطی آن که در این برداشت این توانایی، ذاتی ذهن انسان است و هیچ موجود دیگری توانایی یادگیری و به‌کارگیری چنین زبانی را ندارد. هر چند که گزارش‌های ضدونقیضی از زبان‌شناسان و روان‌شناسان مبنی بر یادگیری زبان به‌وسیله حیوانات ذکر شده است اما براساس تئوری ذاتی بودن زبان (برای انسان) که برای اولین بار توسط چامسکی مطرح شد هیچ موجود دیگری توانایی یادگیری زبان انسان را ندارد. در دنیای معاصر با توجه به مهاجرت‌های متعدد و پدیده جهانی‌شدن دیگر نمی‌توان به‌وضوح کشوری را تنها دارای یک نژاد، قوم، مذهب و... دانست. به‌تبع در چنین فضایی، مکان‌های آموزشی نیز با پدیده چند فرهنگی روبه‌رو می‌باشند. چند فرهنگی با زبان‌های مختلف که طبیعتاً یادگیری را نیز با چالش‌هایی مواجه می‌سازد (Sadeghi, 2012). انگیزه برای تحصیل یکی از معیارهای تعیین سرنوشت ما در آینده است. یکی از مهم‌ترین حقوق اقلیت‌ها در دنیایی بین‌الملل حق آموزش به زبان مادری در مدارس و دانشگاه‌ها می‌باشد. این حق به‌قدری اهمیت دارد که در صورت نقض سیستماتیک آن می‌تواند منجر به استفاده از حق تعیین سرنوشت گردد. برخی بر این تصورند که زبان مادری همان زبان بومی است اما در واقع زبان بومی گاهی مترادف با زبان مادری است ولی درهرحال متفاوت از آن می‌باشد. کاربرد زبان بومی به‌جای زبان مادری درهرحال سبب سردرگمی و آشفتگی خواهد شد؛ بنابراین تعریف خاصی از زبان مادری وجود ندارد آن‌هم به دلیل شناخت محدود از روش آن است. برخی آن را زبان یادگیری کودک می‌دانند یا زبانی که فرد با آن تکلم می‌کند یا زبانی که مورد استفاده خانواده کودک است؛ اما درهرحال آموزش به زبان مادری عنصر بنیادین آموزش بین فرهنگی و چند فرهنگی است (Sharifi, 2006). حق آموزش به زبان

مادری متضمن حق افراد بر یادگیری زبان مادری و همچنین حق اقلیت‌ها در آموزش زبان خویش به‌منظور حفظ بقاء، تأمین رشد و تضمین انتقال آن زبان و فرهنگ به نسل‌های آینده همانند زبان معیار آموزشی و یا همچون یکی از موضوعات درسی می‌باشد. تنوع و چندگانگی نژادی، قومی، فرهنگی و مذهبی از شاخصه‌های بارز دولت کشورهای موجود است. این تنوع در حوزه زبان از ابعاد بسیار گسترده‌تر برخوردار می‌باشد. در جهان کنونی بیش از ۶۰۰ زبان زنده وجود دارد که این زبان‌های شامل تعداد زیادی از زبان‌های موجود در میان ۲۵۰ میلیون مردمان بومی و حدود ۵۰۰۰ الی ۶۰۰۰ گروه قومی می‌باشند (Sharifi, 2006) در حال از حق بر آموزش می‌توان به‌عنوان حق آموزشی زبان مادری (هم شامل یادگیری هم تدریس و تحصیل) یاد کرد. شادی و نشاطی که از حق تحصیل ایجاد می‌گردد خود یکی از شاخصه‌های امید به زندگی و به طبع آن توسعه می‌باشد. این مسئله حتی در برخی تحقیقاتی که به‌صورت میدانی نیز انجام شده‌اند روشن گردیده است که نشاط در تحصیل سبب کسب تحصیلات بالاتر و در طول آن عمر طولانی‌تر و زندگی سالم‌تر می‌گردد (Schuller, 2009). در رابطه معکوس آموزش تک‌فرهنگی خود سبب پیدایش آسیب‌هایی زیر می‌شود:

۱. کنجکاوای کودک برای یادگیری سایر فرهنگ‌ها برانگیخته نمی‌شود.
 ۲. آموزش تک‌فرهنگی موجب رشد خلاقیت نمی‌شود.
 ۳. آموزش تک‌فرهنگی راه رشد تفکر منطقی را سد می‌کند.
 ۴. آموزش تک‌فرهنگی موجب ایجاد تکبر و نخوت و فقدان حساسیت و توجه می‌شود.
 ۵. آموزش تک‌فرهنگی بستر مناسبی برای نژاد پرستی فراهم می‌کند (Javadi, 2000)
- محیط آموزشی به‌عنوان محیطی پرورش‌دهنده در تمام زمینه‌های اجتماعی مهم‌ترین یا می‌توانیم بگوییم یکی از مهم‌ترین محیط‌های شکل‌گیری شخصیت فرد می‌باشد. ایجاد نشاط همان‌گونه که بیان گردید خود سبب ایجاد انگیزه می‌شود و آنچه که انگیزه به دنبال آن است اثربخشی یادگیری در فرد است. (Salimi and Ramezani, 2014) تحصیل به زبان مادری علاوه بر آسان کردن یادگیری به‌نوعی سبب پیشرفت تحصیلی نیز می‌گردد.

ممنوعیت تحصیل به زبان مادری یکی از مؤلفه‌های حق تعیین سرنوشت می‌باشد. البته مقصود ما در اینجا حق تعیین سرنوشت^۱ داخلی است. این جنبه از حق تعیین سرنوشت، به اعمال این حق در چارچوب حفظ تمامیت ارضی یک کشور مربوط می‌شود؛ یعنی در درجه اول کلیه مردم ساکن یک کشور حق دارند نظام سیاسی خود را آزادانه انتخاب نموده و در حکومت مشارکت نمایند و در درجه دوم اقلیت‌های ساکن در یک کشور می‌توانند آزادانه هویت خود را ابراز نمایند. (Azizi, 2006) براساس گفته مخبر ویژه کمیسیون حقوق بشر واژه «Self» در عبارت self-Determination به همه

1. self- Determination

مردمان اطلاق می‌شود و حق تعیین سرنوشت، حق تخطی‌ناپذیر همه مردم می‌باشد تا بتوانند سیستم سیاسی، اقتصادی و اجتماعی خود را تعیین و موقعیت بین‌المللی برای خود کسب نمایند. (Akhavan Kharazian, 2007) در اصل ۱۵ قانون اساسی ایران آمده است: «زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است. اصل ۱۹ قانون اساسی ایران نیز "برابری قومی" نام دارد و در آن چنین توضیح داده می‌شود: «مردم ایران از هر قوم و قبیله که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود». در ایران برنامه مدون و نظام‌مندی برای دادن نقش به زبان‌های بومی یا تدریس آن‌ها در آموزش و پرورش و آموزش عالی وجود ندارد. تمام کتاب‌های درسی به زبان فارسی است و هیچ کتابی به گروه‌های زبانی دیگر در ایران (آذری، کردی، عربی، ترکمنی، گیلکی و ...) وجود ندارد (Talebzadeh, 2011).

از طرفی دیگر آمارهای پایگاه داده‌های شادمانی در جهان در بین سال‌های ۲۰۱۶ تا ۲۰۱۸ نشان می‌دهد که ایران با رتبه ۱۱۷ از ۱۵۶ کشور جزو کشورهای متوسط به پایین از لحاظ شادی و در ردیف ممالکی چون نیجریه، بورکینافاسور، گینه بیسائو، سومالی و کنیا قرار دارد. (Jalili Kamjoo and Nademi, 2018) در این راستا، نتایج بررسی‌های انجام شده در داخل کشور توسط (Jafari et al 2003) که روی ۶۰۸۹ تن از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان و با استفاده از تست آکسفورد انجام گرفته، نشان داده است که در مقیاس صفر تا ۸۷ میانگین نشاط در بین دانشجویان ۴۵/۸۲ بوده است. پژوهش دیگر که توسط (Zohur and Fekri 2003) بر روی ۳۰۳ تن از دانشجویان در شهر تهران انجام شده، نشان‌دهنده میانگین نشاط برابر با ۴۲ بوده است. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که نشاط و شادمانی در بین جوانان چندان مطلوب نبوده و به خاطر برخی فشارهای روانی و اجتماعی تحت آسیب‌ها قرار گرفته، دچار افسردگی هستند (Alizadeh Aghdam et al 2011) از طرفی دیگر انسان موجودی است اجتماعی و درون اجتماع زندگی می‌کند و رفتارهایی که از او سر می‌زند بخشی در ارتباط با تعاملات اجتماعی است و به نحوی تحت تأثیر عوامل اجتماعی قرار می‌گیرد، به طوری که رفتار یک فرد در تنهایی متفاوت از رفتاری است که در جمع از خود نشان می‌دهد. سازگاری اجتماعی که به‌عنوان مهم‌ترین نشانه‌ی سلامت روان مطرح شده از جمله مباحثی است که توجه بسیاری از روانشناسان و به‌خصوص مربیان را به خود جلب کرده است. رشد اجتماعی، مهم‌ترین جنبه‌ی رشد هر شخص محسوب می‌شود. معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی فرد، میزان سازگاری او با دیگران است. رشد اجتماعی، نه‌تنها در سازگاری با اطرافینی که فرد با آن‌ها در ارتباط است مؤثر است، بلکه در میزان موفقیت شغلی و تحصیلی شخص نیز تأثیر دارد (Basir Shabestari et al., 2013).

سازگاری اجتماعی^۱ یعنی هر رفتار که متضمن کنش متقابل دو یا چند انسان باشد. انسان به عنوان موجود اجتماعی از همان بدو تولد گرایش‌های اجتماعی از خود نشان می‌دهد و نیاز به کسب حمایت و امنیت از طرف مراقبین شاید اولین نشانه‌های نیازمندی به عوامل بیرونی در انسان است. لبخند اجتماعی را که در حدود ماه‌های اول زندگی در نوزاد می‌بینیم برای جلب توجه اطرافیان و برقراری یک نوع ارتباط ساده با محیط و اجتماع است. شروع زودرس چنین رفتاری حاکی از اهمیت روابط و سازگاری اجتماعی برای فرد است. نیاز به دوست داشته شدن، نیاز به حمایت، نیاز به کسب امنیت و نیاز به پیوند جویی از نیازهای اساسی انسان هستند که مزوآن‌ها را در سلسله‌مراتب نیازهای خود قرار داده است و به اهمیت آن‌ها در خودشکوفایی فرد تأکید کرده است. رشد اجتماعی، مهم‌ترین جنبه‌ی رشد هر شخص محسوب می‌شود. معیار اندازه‌گیری رشد اجتماعی فرد، میزان سازگاری او با دیگران است. رشد اجتماعی، نه تنها در سازگاری با اطرافیان که فرد با آن‌ها در ارتباط است، مؤثر است، بلکه در میزان موفقیت شغلی و تحصیلی شخص نیز تأثیر دارد. با توجه به اینکه دوران تحصیلی دانش‌آموزان از اهمیت به سزایی برخوردار است و نوجوانان در مقابل حوادث فشارزا آسیب‌پذیری بیشتری برخوردارند و با توجه به اینکه آموزش به زبان مادری، نقش مهمی در سلامت روان، موفقیت و سازگاری افراد دارند و این خصیصه‌ها به طور مستقیم تحت تأثیر محیط قرار دارند، این پژوهش درصدد است به این سؤال پاسخ دهد که آیا آموزش به زبان مادری بر سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی دانش‌آموزان مؤثر خواهد بود یا خیر؟

مبانی نظری و پیشینه

سازمان ملل متحد در سال‌های اخیر یکی از مؤلفه‌های توسعه‌یافتگی را رضایت‌مندی شهروندان از زندگی خود اعلام نموده است. نشاط اجتماعی به‌خودی‌خود ناشی از تدوین برنامه‌های همسان‌ساز اجتماعی و آموزشی در سطح جامعه، موردقبول اکثریت شهروندان می‌باشد. نشاط اجتماعی هر چند ابتدا در فرد به وجود می‌آید اما در اصل یک پدیده اجتماعی می‌باشد چراکه شامل گروه‌های اجتماعی می‌باشد؛ بنابراین، نشاط اجتماعی همان سطح برخورداری از مواهب زندگی عمومی همراه با اقناع ذهنی و اجماع عینی است؛ یعنی باید تعریف فردی و بیرونی از نشاط با هم مقارن باشند. در اصل می‌توان توسعه تعامل میان مردم و نهادهای دولتی و اجتماعی، توسعه اعتماد و مشارکت عمومی در جامعه، حس رضایت فردی و جمعی از زندگی خود از شاخصه‌های اصلی نشاط اجتماعی می‌باشد. بر همین اساس نیز بند ب ماده ۹۷ برنامه چهارم توسعه به‌طور روشن دولت را مکلف نموده که به‌منظور پیشگیری و کاهش آسیب‌های اجتماعی نسبت به تهیه طرح جامعی برای بسط و گسترش روحیه نشاط، شادابی، امیدواری، اعتماد اجتماعی، تعمیق ارزش‌های دینی و هنجارهای

اجتماعی اقدام نماید. در هر حال اگر جامعه‌ای خواهان بسط نشاط در حوزه‌های مختلف سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و... می‌باشد باید در چهارچوبی قانونی براساس این مؤلفه‌های گام بردارد (Akshsi and Golabi, 2015).

تعریف سازگاری اجتماعی

روانشناسان، سازگاری فرد را در برابر محیط مورد توجه قرار داده‌اند و ویژگی‌هایی از شخصیت را بهنجار تلقی کرده‌اند که به فرد کمک می‌کنند تا خود را با جهان پیرامون خویش سازگار سازد، یعنی با دیگران در صلح و صفا زندگی کند و جایگاهی برای خود به دست آورد. در این میان سازگاری اجتماعی انعکاسی از تعامل فرد با دیگران، رضایت از نقش‌های خود و نحوه عملکرد در نقش‌هاست که به احتمال زیاد تحت تأثیر شخصیت قبلی، فرهنگ و انتظارات خانواده قرار دارد. (Zahra et al., 2015) سازگاری اجتماعی معمولاً در اصطلاحات نقش‌های اجتماعی، عملکرد نقش، درگیر شدن با دیگران و رضایت با نقش‌های متعدد مفهوم‌سازی شده است. گاه واژه‌های اجتماعی شدن، جامعه‌پذیری و رفتار جامعه پسند را مترادف با سازگاری اجتماعی می‌دانند (Macron and Bolandmatan, 2014). اجتماعی شدن فرایندی است که فرد از طریق آن قالب‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای مورد نظر فرهنگ و جامعه خود را می‌آموزد. به گفتهٔ (Jerry Arendt, 1995)، سه هدف عمده‌ی اجتماعی شدن عبارت‌اند از: الف) کنترل تکانه‌ها که شامل گسترش وجدان است، ب) آمادگی نقش و عملکرد دربرگیرنده نقش‌های شغلی، نقش‌های جنسی و نقش‌هایی که در مراسمی نظیر ازدواج و پدر و مادر شدن است، ج) پرورش منابع معناداری است که چه چیزی با اهمیت است، چه چیز دارای ارزش است و زندگی برای چه چیزی است. شافر و شوبن معتقدند که سازگاری تمایل ارگانیزم برای تغییر فعالیت خود در راستای انطباق با محیط است که در واقع پاسخی به تغییرات محیط پیرامون است. این ویژگی تعامل و سازگاری فرد با دیگر افراد و ساختارهای ارزشی در واقع مهارت اجتماعی است که تعامل پیوندها و مناسبات او را با دیگران و جنبه‌های ارزشی جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کند را تأمین می‌کند.

نظریه‌های سازگاری اجتماعی

نظریهٔ روان‌پویشی

الگوی فروید بر آن است که در ذهن سه ناحیه وجود دارد: هشیار، نیمه‌هشیار (حافظه معمولی) و ناهشیار (بخشی از ذهن که برای هشیاری غیرقابل دسترسی است). وی همچنین یک الگوی ساختاری از شخصیت به وجود آورد که مکمل این الگوی مکان نگار ذهن است. او بر این باور بود که شخصیت دارای سه مؤلفه است که برای ایجاد مجموعه‌ی وسیعی از رفتارهای انسان باهم تعامل می‌کنند. این سه جز کلیت‌های فیزیکی در بدن نیستند، بلکه برچسب‌هایی خلاصه برای سه جنبه

از عملکرد شخصیت به‌شمار می‌روند. این مؤلفه‌ها، بن، من و فرامن نامیده می‌شوند. نهاد از اصل لذت پیروی می‌کند - تصویری که همه نیازها بایستی بلافاصله ارضا شوند و از تفکر فرایند اولیه (که ابتدایی، غریزی و جدای از واقعیت است) استفاده می‌کند. من نهایتاً از بن پدیدار می‌شود، زیرا نهاد نمی‌تواند به‌گونه‌ای مؤثر با خواسته‌های جهان خارج برخورد کند. من از اصل واقعیت پیروی می‌کند - تصویری که رفتار بایستی واقعیت خارج را مدنظر بگیرد - و مراقب است که تکانش‌های نهاد به شیوه‌های واقع‌گرایانه و مناسب ارضا شود. من از تفکر فرایند ثانویه (مبتنی بر واقعیت) استفاده می‌کند. فرامن، سومین مؤلفه شخصیت، تجسم ارزش‌های والدین و اجتماع است. همین مؤلفه است که تعیین می‌کند که چه چیز درست و چه چیز غلط است و بیشتر در پی تکامل است تا در پی لذت، الگوی دقیق قواعد در فرامن از نظام پاداش‌ها و تنبیه‌هایی که والدین به کار می‌برند سرچشمه می‌گیرد. کودک برای جلب محبت و علاقه والدینش می‌کوشد از آنچه والدینش آن را درست می‌دانند متابعت کند. کودک برای اجتناب از درد، تنبیه و طرد شدن از آنچه که والدینش آن را خطا می‌دانند اجتناب می‌کند. گرچه سایر مراجع قدرت نیز می‌توانند تأثیری ثانویه بر رشد فرامن داشته باشند، فروید معتقد است که فرامن عمدتاً از والدین سرچشمه می‌گیرد. فرایند پذیرش یا جذب ارزش‌های والدین (و جامعه بزرگ‌تر) درون‌فکنی نامیده می‌شود. فرامن را بازم می‌توان به دو دستگاه فرعی تقسیم کرد - یکی پاداش‌دهنده، یکی تنبیه‌کننده - آن جنبه از فرامن که به رفتار پاداش می‌دهد من آرمانی نامیده می‌شود. هر آنچه والدین آن را تأیید کنند یا ارج نهند به درون من آرمانی جذب می‌شود. بدین ترتیب من آرمانی معیارهایی متعالی فراهم می‌آورد که می‌بایستی در پی آن‌ها باشد. من آرمانی به شما به خاطر رفتارهایی که مناسب با آن معیارها باشد به‌وسیله وادار کردن شما به احساس غرور، پاداش می‌دهد. جنبه تنبیه‌کننده فرامن وجدان نامیده می‌شود. آنچه والدین آن را رد کنند یا به خاطر آن تنبیه کنند جذب وجدان می‌شود. وجدان با ایجاد احساس گناه در شما، شما را به خاطر اعمال و افکار بد تنبیه می‌کند. برای دیدن شرح مبسوط این نظریات ن.ک: (Yavari, 2012).

فرامن دارای سه نقش به‌هم‌پیوسته است: اول، می‌کوشد هر نوع تکانش بن را که جامعه (یعنی والدین شما) محکوم می‌کند کاملاً منع کند. دوم، می‌کوشد من را مجبور سازد که بیشتر با در نظر گرفتن ملاحظات اخلاقی عمل کند تا با ملاحظات عقلی، سوم، سعی می‌کند فرد را به سمت کمال مطلق در اندیشه، کلام و عمل هدایت کند (Yavari, 2012). در دید آدلر زندگانی در اجتماع از یکسو مستلزم محدودیت‌های متقابل و هدف‌های فردی برتر بلافاصله و فوری است و انسان را مجبور به همیاری و همکاری می‌نماید، از سوی دیگر این‌چنین زندگانی تنها شکل موجودیتی است که بتواند "ایمنی" وی را فراهم سازد. بدین ترتیب در کنار رنج‌ها یعنی احساسات ناتوانی و کهنتری، مرهمی نیز نهاده شده است و آن توحید کامل با گروه اجتماعی است. به نظر آدلر این یکپارچگی یا توحید با گروه در هر فرد سالم بر اثر تمایل عمیقی که ناشی از

انگیزه‌ی اجتماعی زیستن است و انسان را به دوست داشتن و پذیرفتن دیگری و همکاری و تعاون می‌کشد تسهیل می‌گردد (Mansour and Prosecutor, 1990).

نظریه یادگیری

در دیدگاه رفتاری، آسیب‌شناسی رفتاری یک بیماری نیست، بلکه پاسخی است که براساس همان اصول رفتاری یاد گرفته‌شده است که همه‌ی الگوهای پاسخ براساس آن یاد گرفته می‌شوند. یادگیری، نگهداری و تغییر رفتار نابهنجار، درست مانند یادگیری رفتار عادی است و رفتار عادی را نیز می‌توان یک سازگاری به حساب آورد که از یک گذشته‌ی پر از تقویت ناشی شده است (Yavari, 2012). براساس نظریه‌ی محرک - پاسخ که از سوی روانشناسانی چون هال، دالارد و میلر ارائه شد، هر یادگیری مستلزم برقراری ارتباط بین محرک و پاسخ است. این ارتباط در نتیجه تقویتی که بعضاً صورت می‌گیرد تحکیم می‌شود. به گفته‌ی دالارد و میلر نوزاد درمانده و ناتوان انسان با کشاننده‌های اولیه‌ای چون گرسنگی، تشنگی و واکنش‌هایی به درد و سرما به دنیا می‌آید. البته کودک فاقد بسیاری از انگیزه‌هایی است که موجب تمایز بزرگسالان به‌عنوان عضو یک قبیله، یک ملت، یک طبقه اجتماعی، یک شغل و یا یک حرفه می‌شود. بسیاری از کشاننده‌های مهم مانند میل به پولدار شدن، آرزوی هنرمند یا استاد دانشگاه شدن و همین‌طور ترس‌های خاص و احساس گناه در جریان جامعه‌پذیر شدن یاد گرفته می‌شوند. دالارد و میلر تأکید می‌کنند که کودک در جریان رشد باید روزه‌های جامعه‌پسندی برای ارضای سائق‌های خود پیدا کنند. موقعیت‌های مهم یادگیری، به‌خصوص شامل غذا خوردن، آداب توالی رفتن، رفتار جنسی، رفتار پرخاشگرانه است (Yavari, 2012).

نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی

نارضایتی از رویکرد شرطی‌سازی به پیدایش نسل دومی از نظریه‌های یادگیری منتهی شد. این نظریه‌ها "شناختی" نامیده شدند زیرا بر نقش فرایندهای اندیشه در رفتار تأکید می‌کنند و "اجتماعی" نامیده می‌شوند زیرا بر این عقیده تأکید می‌ورزند که افراد اغلب از یکدیگر یاد می‌گیرند (Carver, 2000). Afshari et al (2015) مطالعه‌ای انجام دادند. جهت تعیین تأثیر بازخورد به زبان مادری و فارسی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان و زبانه (کردی- فارسی)، از دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی یک مجتمع آموزشی در شهرستان اشنویه، ۴۵ نفر به‌عنوان نمونه با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان در سه گروه مجزا قرار گرفتند: گروه آزمایشی اول که بازخورد به زبان مادری دریافت کردند، گروه آزمایشی دوم که بازخورد به زبان فارسی دریافت کردند و گروه کنترل که هیچ‌گونه بازخوردی دریافت نکردند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها، از یک آزمون پیشرفت تحصیلی که توسط محقق طراحی شده بود، استفاده شد. یافته‌های حاصل از تحلیل کوریانس نشان داد که ارائه بازخورد به زبان مادری تأثیر معنی‌داری بر پیشبرد خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه دارد و بین گروه آزمایشی اول (که بازخورد به زبان مادری

دریافت کردند) و گروه کنترل (که بازخورد دریافت نکردند)، تفاوت معنی‌داری مشاهده شد؛ اما بین گروه آزمایشی دوم (که بازخورد به زبان فارسی دریافت کردند) و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری وجود نداشت. این یافته‌ها نشان داد که ارائه بازخورد به زبان فارسی تأثیر چندانی بر پیشرفت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان دوزبانه نداشته است. براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان گفت که ارائه بازخورد به زبان بومی به دانش‌آموزان دوزبانه می‌تواند در بهبود عملکرد آنان مؤثر باشد.

در پژوهشی (Vafaie and Sobhani Nejad (2015) به تحلیل محتوای کلیه کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه نظری در سال تحصیلی ۱۳۹۲-۳ پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داده است که از بین مؤلفه‌های مطرح شده در این پژوهش، معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان دارای بیشترین فراوانی و کمک به درک و تحمل آراء مختلف نیز دارای کمترین فراوانی بوده است؛ اما در کل به بسیاری از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی اصلاً توجه نشده است. (Macronoi and Bolanhematan (2013 در مطالعه‌ای با عنوان آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های دوره ابتدایی نشان دادند که در محتوای کتب درسی در دوره ابتدایی توجه چندانی به مفاهیم آموزش چندفرهنگی نشده است. در پژوهشی (Iraqiyeh, Fathi and ajargah (2012) با عنوان «جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی» با هدف بررسی جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و تبیین آثار آن در آموزش عالی، نتایج پژوهش، وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعاتی همه دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته را نشان می‌دهد.

یافته‌های (Ghorbani et al (2012) نشان داد که بین سلامت عمومی و عزت‌نفس در دانشجویان و تسلط بر زبان مادری تفاوت معنی‌دار وجود دارد که هر چه افراد از زبان مادری بیشتر استفاده نمایند از سلامت عمومی بیشتر برخوردار هستند؛ و نیز دارای عزت‌نفس بیشتری می‌باشند.

در مقاله‌ای (Iraqiyeh et al (2009) با عنوان تلفیق راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چند فرهنگی با ذکر این نکته که در بسیاری از کشورها مانند ایران به‌طور مستقیم درگیر تنوع اقوام و فرهنگ‌های مختلف هستند، وظیفه تعلیم و تربیت را فراهم کردن بسترهای مناسب در برنامه‌های درسی برای آشنایی با فرهنگ‌های مختلف بیان می‌کنند. (Azizi et al (2009) در پژوهشی با عنوان «بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت‌معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان» نشان دادند که از نظر دانشجویان، آموزش چند فرهنگی از جایگاه مناسبی برخوردار نیست و مدرسان مراکز تربیت‌معلم نیز به مفاهیم و موضوعات و مفاهیم چند فرهنگی در آموزش‌های خود چندان توجه نمی‌کنند. تحلیل محتوای کتاب‌ها نیز مشخص می‌کند که توجه چندانی به مفاهیم آموزش چند فرهنگی در محتوای درسی مراکز تربیت‌معلم نشده است. (Khosravi (2008) در مقاله آموزش چند فرهنگی، الزامی برای جهانی‌شدن می‌نویسد اصطلاح چند فرهنگی مفهومی است که در سال‌ها یا خیر، بر آن تأکید شده و منظور این است که با وجود گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها

به‌سوی نظامی جهانی یا حداقل منطقه‌ای، مسئله اقوام و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها همچنان اهمیت خاصی دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش این پژوهش نیمه تجربی است و از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با دو گروه (یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل) استفاده شد. در این طرح از یک گروه تجربی و یک گروه شاهد با پیش‌آزمون و پس‌آزمون استفاده شده است. این مطالعه در حیطه تحقیقات کاربردی قرار دارد. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی (پایه ششم) شهر پاوه در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ بودند که با توجه به ماهیت و هدف تحقیق تعداد ۴۴ نفر از آنان انتخاب شدند. نمونه‌ها براساس روش بلوک‌سازی تصادفی به دو گروه مورد و شاهد تقسیم شده و به مطالعه وارد شدند. برای گروه مورد آزمایش تدریس به‌وسیله زبان بومی صورت گرفت. روایی صوری و محتوایی ابزارهای مطالعه به‌وسیله نظرات ۴ نفر از اساتید دانشگاه تهران مورد تأیید قرار گرفت. محتوای آموزش داده شده در هر دو گروه یکسان بود و یک مطلب با دو روش مجزا آموزش داده می‌شد. تعداد جلسات ۸ جلسه یک ساعت و نیم بود که اصول مربوط به کتاب‌های درسی در برنامه روزانه دانش‌آموزان به دو زبان مجزا در دو گروه ارائه می‌شد.

نشاط اجتماعی

برای سنجش میزان نشاط اجتماعی از پرسشنامه آکسفورد استفاده شد. این پرسشنامه در سال ۱۹۸۹ توسط آرجیل و لو تهیه شده است. در ساخت این پرسشنامه، آرجیل پس از رایزنی با آرون بک، بر آن شد تا جمله‌های فهرست افسردگی بک را معکوس کند و به‌این ترتیب ۲۱ گویه تهیه کرد. سپس ۱۱ گویه دیگر به آن افزود تا سایر جنبه‌های شادکامی را نیز در برگیرد. سرانجام فهرست ۳۲ گویه‌ای را در مورد ۸ دانشجو اجرا کرد و از آن‌ها خواست تا پس از مرتب کردن گزینه‌ها، درباره اعتبار صوری آن نیز قضاوت کنند. بدین ترتیب با ایجاد تغییر در برخی از گویه‌های آزمون و حذف سه گزاره، فرم نهایی فهرست به ۲۹ گویه تقلیل یافت. بعد از چند سال آرجیل، OHI را مورد تجدیدنظر قرار داد، فرم نهایی آن ۲۹ ماده دارد و از آن به‌طور وسیعی در انگلستان استفاده می‌شود (Kar, 2004). محققین مختلفی در ایران این پرسشنامه را مورداستفاده قرار داده و اعتبار و پایایی آن را گزارش کردند این آزمون دارای ۲۹ گویه شش گزینه‌ای است (البته در پژوهش‌های مختلف بین ۳ تا ۶ گزینه در نظر گرفته شده است) و جمع نمره‌های گویه‌های آن، نمره کل مقیاس را تشکیل می‌دهد.

پرسشنامه سازگاری اجتماعی کالیفورنیا

این پرسشنامه مربوط به مقیاس استاندارد سازگاری اجتماعی می‌باشد که برای این منظور از پرسشنامه شخصیتی کالیفورنیا (زیر مقیاس سازگاری اجتماعی) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۸۰ سؤال دو گزینه‌ای از نوع (بله خیر) است که در این تحقیق از فرم ۹۰ سؤالی آن استفاده شده است. این پرسشنامه توسط ثورپ، کلارک و تیکز در سال ۱۹۳۹ (Khodayari Fard et al (2002) برای اولین بار منتشر شد و در سال ۱۹۵۳ مورد تجدیدنظر و بازنگری قرار گرفت. این آزمون نیمرخ سازگاری فردی و اجتماعی فرد را اندازه‌گیری می‌کند و آزمون دارای ۵ سطح سنی پیش‌دبستانی، دبستانی، راهنمایی، دبیرستانی و بزرگسالی است، که سطح دبیرستانی آن در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفته است. این بخش از آزمون دارای شش مقیاس قالب‌های اجتماعی، مهارت‌های اجتماعی، گرایش ضداجتماعی، روابط خانوادگی، روابط آموزشی و روابط اجتماعی است. بنابراین، شش نمره اختصاصی مربوط به عامل‌های شش‌گانه دارد و همچنین، یک نمره به‌عنوان سازگاری اجتماعی کلی از نمره‌های مقیاس‌های فرعی به دست می‌آید. هماهنگی درونی آزمون به‌وسیله دونیمه کردن آزمون با روش اسپیرمن برای خرده آزمون‌های سازگاری اجتماعی از (۰/۸۷ تا $\alpha = 0/90$) گزارش شده است که نشان می‌دهد تمام سؤالات شش زیر مقیاس از انسجام درونی مناسبی برخوردارند (Khodayari Fard et al., 2002). همچنین اعتبار و پایایی برای مقیاس سازگاری شخصی در حدود ۰/۸۹ تا ۰/۹۱ و برای مقیاس سازگاری اجتماعی در حدود ۰/۸۷ تا ۰/۹۱ گزارش شده است. این ضرایب برای مقیاس‌های فرعی آزمون در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۸۷ و برای کل آزمون ۰/۹۲ تا ۰/۹۳ قرار دارد.

یافته‌های پژوهش

در این قسمت اطلاعات گردآوری شده در خصوص سؤالات پژوهش در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین) و استنباطی آزمون کلموگروف - اسمیرنوف جهت سنجش نرمال بودن و رگرسیون برای سنجش فرضیات تحقیق استفاده شد.

جدول (۱): توزیع نمونه آماری برحسب وضعیت گروه

گروه	فراوانی	درصد
گروه آزمایش	۲۲	۰/۵۰
گروه کنترل	۲۲	۰/۵۰
جمع	۴۴	۰/۱۰۰

جدول (۲): آزمون کولموگروف اسمیرنوف

شاخص آماری	متغیرها	آموزش به زبان مادری	نشاط اجتماعی	سازگاری اجتماعی
Z		۰/۶۰۱	۰/۶۹۴	۰/۹۰۲
P		۰/۰۷۷	۰/۰۹۰	۰/۱۱۶
سطح معناداری		۰/۸۶۳	۰/۷۲۱	۰/۳۹۰

با توجه به نتایج جدول فوق و سطوح معناداری به دست آمده برای متغیرهای پژوهش که بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد، داده های متغیرها نرمال است و برای آزمون فرضیه ها می توان از آزمون های پارامتریک استفاده کرد.

جدول (۳): نتایج آزمون لوین به منظور بررسی همگنی واریانس بین گروه ها (آزمایش و کنترل)

معناداری	درجات آزادی ۱	درجات آزادی ۲	سطح
گروه ها	۱	۴۲	۰/۴۳۷

بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون لوین می توان گفت سطح معنی داری به دست آمده (۰/۴۳۷) بزرگتر از مقدار بحرانی در سطح ۰/۹۵ است (۰/۰۵) است؛ پس پیش بینی فرض همگنی واریانس تأیید می گردد.

جدول (۴): میانگین مؤلفه ها در پیش آزمون

گروه ها	متغیرها	سازگاری اجتماعی	نشاط اجتماعی
گروه ۱ (آزمایش)	N	۱۵	۱۵
	مقادیر صحیح	۰	۰
	مقادیر گم شده	۱۱۶	۳۸
	میانگین	۱,۲۸۱۴	۲,۶۳۴۱
گروه ۲ (کنترل)	N	۹۰	۱۰
	مقادیر صحیح	۱۸۰	۵۰
	مقادیر گم شده	۱۱۴	۳۵
	میانگین	۱,۹۳۵۶	۱,۲۹۸۴
	انحراف استاندارد	۹۰	۱۰
	حداقل	۱۸۰	۵۰
	حداکثر		

جدول فوق بیانگر میانگین، انحراف استاندارد، مینیمم و ماکزیمم نمرات به دست آمده در دو گروه در مؤلفه‌های اصلی تحقیق در خط پایه است. در این مطالعه آموزش به زبان مادری به عنوان متغیر مستقل و سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی به عنوان متغیر وابسته می‌باشند.

بررسی همگنی شیب رگرسیون

جدول زیر به بررسی همگنی شیب رگرسیون که یکی از شروط استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس است، می‌پردازد.

جدول (۵): همبستگی شیب‌های رگرسیون

مربع مربعات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مربع (MS)	آماره (F)	سطح معناداری (Sig)	مربع مربعات (SS)
۱,۹۲۶	۱	۱,۹۲۶	۷,۳۱۸	۰/۲۱۱	گروه
۱,۰۱۷	۱	۱,۰۱۷	۶,۲۵۸	۰/۵۲۸	پیش‌آزمون
۰/۸۲۳	۱	۰/۸۲۳	۴,۰۱۲	۰/۳۷۵	گروه x پیش‌آزمون
۳,۶۱۴	۱۲	۰/۳۸۶	-	-	خطا
۲۸,۳۴۲	۱۵	-	-	-	مجموع

با توجه به آماره F آزمون فوق و اینکه اعداد به دست آمده بزرگ‌تر از ۵ درصد بوده و نیز با توجه به اینکه سطح معناداری آزمون فوق برای گروه‌ها بیشتر از ۵ درصد می‌باشد (نرمال است) می‌توان گفت که همگنی شیب‌های رگرسیون مورد تأیید است و داده‌ها برای انجام تحلیل کوواریانس مناسب است.

برابری واریانس‌ها

جدول (۶): آزمون برابری واریانس‌ها

آماره (F)	درجه آزادی اول	درجه آزادی دوم	سطح معناداری (Sig)
۲/۳۱۲	۱	۴۱	۰/۳۵۸

جدول فوق آماره آزمون برای برابری واریانس‌ها در دو جامعه می‌باشد. با توجه به سطح معناداری به دست آمده برای آزمون فوق که بیشتر از ۵ درصد می‌باشد؛ بنابراین میزان واریانس‌ها در دو جامعه باهم برابر است.

جدول (۷): نتایج تحلیل کوواریانس دو گروه آزمایش و کنترل در سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی

توان آماری	میزان اثر	سطح معناداری (Sig)	مقدار F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	آزمون آموزش با زبان مادری
۰/۰۵	۰/۸۶	۰/۰۰۱	۲۰/۸۳	۳۸/۴۶	۱	۱۳/۵۷	پیش‌آزمون (گروه آزمایش)
-	-	۰/۰۴	۸/۶۶	۱۴/۰۲	۲۹	۱۳/۳۵	پس‌آزمون (کنترل)
۰/۰۱	-	۰/۰۰۰	۳۴/۲۴	۸/۳۱۶	۱	۸/۳۱۶	گروه
-	-	-	-	۵۲/۴۸	۲۰	۲۶/۹۲	خطا
-	-	-	-	-	۳۸	۲۵۵/۹۹	کل

نتایج تحلیل کوواریانس در جدول فوق، نشان می‌دهد بین سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده می‌شود ($P < 0/01$) و $F(20/83)$. مجذور آن برابر $0/86$ است، یعنی ۸۶ درصد از سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی، مربوط به آموزش به زبان مادری است. به‌عبارتی دیگر می‌توان گفت که آموزش به زبان مادری بر سازگاری اجتماعی و نشاط اجتماعی دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

نشاط و سازگاری اجتماعی در دنیای امروزی یکی از مهم‌ترین مسائل بین‌رشته‌ای برای بهتر نمودن زندگی مسالمت‌آمیز می‌باشد. نتایج نشان می‌دهد که تبیین آموزش به زبان مادری به‌عنوان یک حق، تأثیرات مثبت و معناداری با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دوزبانه دارد. نشاط اجتماعی خود به‌نوعی ناشی از سازگاری اجتماعی است که خود شادی، رضایت و همزیستی مسالمت‌آمیز در میان مردمان یک اجتماع خواهد گردید. یونسکو در برنامه‌های خود مهم‌ترین اهداف خود را در مورد زبان مادری در توسعه و اشاعه تنوع زبانی به‌عنوان میراث مشترک بشری و کمک به کشورها در آموزش به زبان مادری جهت جلوگیری از تبعات منفی اجتماعی و حتی سیاسی آن قرار داده است. آموزش به زبان مادری خود یکی از مهم‌ترین راه‌حل‌های جلوگیری از بی‌سوادی می‌باشد. آموزش و پرورش و به‌تبع آن مدرسه مهم‌ترین عامل‌های تدوین برنامه‌های درسی و آموزشی برای تبیین این حق و نحوه تدریس آن می‌باشند. مدرسه از طریق کلاس، معلم و همکلاسی‌ها می‌تواند نوع انگیزه‌هایی را معین کند که در کلاس درس کارایی دارند و به تعیین انگیزه‌هایی یاری دهد که در کودک به هنگام یادگیری در مدرسه تأثیر بگذارد (Parsa, 2010).

عدم تسلط بر زبانی غیر زبان مادری در دانش‌آموزان سبب دیر یادگیری و تعارض در مفاهیم ادراکی خواهد گردید که خود سبب تعارض در مفاهیم نیز می‌گردد. زبان کردی به دلیل وضعیت خاص ژئوپولوتیکی ساکنان آن کمتر دچار همه‌زبانی بیگانه شده و به دلیل اشتراکات زبانی با زبان فارسی توانسته است اصالت ریشه‌ای و کلمه‌ای خود را حفظ نماید و به همین دلیل آموزش این زبان به‌خوبی خواهد توانست فرهنگ اصیل واژه‌ای ایرانی را آموزش و حفظ نماید که متأسفانه علی‌الرغم تأکید قانون اساسی بر تدریس زبان‌های محلی هنوز شاهد اجرای واقعی این اصل در کشور نیستیم. می‌دانیم که رشد یک پدیده زیستی اجتماعی است و زبان به‌عنوان یک اصل مهم در این زمینه می‌تواند از مهم‌ترین عوامل مهارتی در توسعه یک جامعه نیز محسوب گردد. محرومیت از تحصیل به زبان مادری سبب از خودبیگانگی و بی‌اعتمادی فرهنگی شده و تعارضات ارزشی با فرهنگ ملی را در پی خواهد داشت. زبان خواه اکتسابی باشد خواه ذاتی، عنصر اساسی ارتباط بشری است. آغاز زمان تحصیل برای یک کودک به زبان مادری سبب ایجاد انگیزه‌ای دو برابر و حتی آسان بودن یادگیری

برای وی می‌باشد. شروع یادگیری با زبان مادری و سپس در کنار آموزش به زبان ملی نه تنها خود سبب ایجاد انگیزه می‌گردد بلکه به تقویت مهارت اکتسابی کودک نیز منجر می‌گردد. بدین شکل از افت تحصیلی و ترک تحصیل کودکان به دلیل ناهمگونی معنادار زبان آموزشی با زبان مادری پیشگیری شده و خود کودک با همراهی معلم و مدرسه به تناسب مکانی و زمانی زبان‌های متنوع با نیازهای آموزشی خود خواهد پرداخت. ایجاد هویت ملی برای تمام ساکنان یک جامعه در قالب توجه به هویت‌های قومی و زبانی بوده و آموزش این همسانی ملی خود سبب تقویت ملی‌گرایی و احساس تعلق فرد به کلیت جامعه می‌باشد.

در هر حال می‌توان به دست‌اندرکاران و سیاست‌گذاران نظام آموزشی پیشنهاد کرد که با توجه به اینکه در اصل ۱۵ قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران به حق تحصیل به زبان مادری تأکید شده است، بنابراین با اتکا به این اصل قانونی می‌توان در جهت ارائه آموزش به زبان مادری در سطوح مختلف تحصیلی تکیه کرد و درخواست تحصیل به زبان مادری به یک حق تبدیل شده و مسئولان تصمیم‌گیرنده را مجاب نمود که زمینه‌های لازم برای عملیاتی شدن این فرایند در نظام آموزشی بخصوص سطوح ابتدایی را فراهم کنند. همچنین استفاده از معلمان و مربیانی بومی که بتوانند به زبان مادری (زبان قومیت‌های مختلف) در مدارس صحبت کنند و بتوانند آموزش‌های مورد نیاز را با همان زبان به دانش‌آموزان انتقال دهند در نظام آموزشی رایج گردد؛ و نیز با توجه به اینکه که آموزش یک امر ریشه‌ای است لذا باید این مهم در همان دوران آموزشی ابتدایی شروع شود. لذا پیشنهاد می‌شود که معلمان و مربیان دوره ابتدایی خود در این خصوص آموزش‌های مورد نیاز را دریافت کنند. به وسیله آموزش و تدریس با زبان مادری در افزایش میزان سازگاری و نشاط اجتماعی گام‌های مهمی برداشت و به رشد و پویایی شخصیت دانش‌آموزان و توسعه مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی آنان کمک نمود.

References

- Azizi, S. (2008). Kosovo Independence: A Study of the Legitimacy of Unilateral Separation in International Law. *Legal Journal, Journal of the Center for International Legal Affairs. Legal and Parliamentary Affairs*. 38: 11-45.
- Azizi, S. (2006). Supporting Minorities in International Law, Noor Alam Publications. First Edition.
- Akhshi, N., & Golabi, F. (2015). Social Happiness and Social Participation. *Journal of Applied Sociology*. 59(3): 139-160.
- Alawi, K. (2010). Thought and language. Tehran: Payame Noor University Press.
- Alipour, N., & Alipour, L. (2016). Multicultural and Ethnic Education in the Curriculum. *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*. 11: 167-182.

- Akhavan Kharazian, M. (2007). The Transformation of the Right to Self-Determination in the Framework of the United Nations Legal. *Journal of the Center for International Legal Affairs. Legal Affairs and Parliamentary Affairs*. 36, 95-142.
- Bashiriyeh, H. (2013). An introduction on Iran's political sociology. Tehran: Contemporary view publication [In Persian].
- Ballas, D., & Dorling, D. (2007). Measuring the Impact of Major Life Events Upon Happiness. *International Journal of Epidemiology*, 36(6): 1244-1252.
- Carver, M. (2000). *Personality theories. Translated by Ahmad Rezvani and Mahmoud Elyasi*. Astan Quds Razavi Publications. second edition. Mashhad.
- Eskandari, M. (2007). Handbook of New Teaching Methods. Rahyafat Publications. First Edition.
- Pattanayak, D. P. (2001). Tribal Languages in education, in C.J.Daswani (ed) Language. Parsa, M. (2010). motivation and excitement. Tehran: Payame Noor University Press.
- Talebzadeh, A., R. (2011). An analysis of bilingualism in the Iranian educational system from the perspective of language sociology. Side Publications.
- Trigger, A. (2013). Sharia and Shadi. Qom. Presence Cultural Publishing Institute
- Gacheche, K. (2010). Challenges in implementing a mother tongue-based language-in-education policy: Policy and practice in Kenya. *POLIS journal*, 4: 1-45.
- Gardner, R. C., Trembaly, P. F., & Masgoret, A. (1997). Towards A Full Model of Second Language Learning: An Empirical Investigation. *The Modern Language Journal*. 81: 345-362
- Ghasempour Moghadam, H. (2013). Challenges of multicultural education in the Iranian curriculum planning system. *National Conference on Multicultural Education. Urmia, Iran Curriculum Studies Association*. West Azerbaijan Province.
- Ghorbani Amir, H. A., Yahyazadeh Darzi, M., Babazadeh Bora, O., Hosseini, S. S., & (2012). "A Study of the Relationship between General Health and Students' Mother Tongue". Conference on Mother Tongue. Opportunities and Challenges. Gorgan Islamic Azad University. Gorgan Branch.
- Johnson, O. (2011). dose multicultural education improve student racial attitudes? *Journal of studies*, 42(8):1252-1274.
- Kaushik, V., & Jaggi, P. (2011). Predicting Happiness in Urban Males and Females Through Perception of Resource Adequacy. *Studies on Home and Community Science*. 5(1): 39-44.
- Khodadad husseiny, S. H., Shah tahmasebi, E., & Shamselahi, S. (2011). Explanation of racial diversity management status: missed factor of productivity in Iran's cultural macro management. *Cultural engineering quarterly*. 5(53, 54): 44-59 [In Persian].
- Khosravi, M. (2008). Multicultural Education Necessary for the Globalization of Education. Eighth Conference of the Iranian Curriculum Studies Association.
- Khodayari Fard, M., Half, M., Ghojari Bonab, B., Shokoohi Yekta, M. N., & Hepjoo, A. (2002). "Factors related to the social adjustment of the children of veterans and non-veterans in Tehran". Final report of the research project under the supervision of the Foundation for the Oppressed and Veterans of the Islamic Revolution.
- Khadivi, A. (2011). Bilingualism and education, challenges, perspectives and solutions. Tehran: Institute for Educational Studies.
- Kolainejad, J. (2010). Psychology of reading instruction. Tehran. Payame Noor University Press.

- Javadi, M. J. (2000). Multicultural Education as an Approach to Education. *Quarterly Journal of Education* No. 63. Autumn
- Raeisi, Z. (2009). The effect of Fordyce cognitive-behavioral happiness education on students' mental health and happiness. *Psychiatric Nursing*. 7 (1): 18-25.
- Salimi, J., & Ramezani, G. (2014). "Identifying the components of effective teaching and evaluating the teaching situation (Case study of Kurdistan University of Applied Sciences)". *Quarterly Journal of Educational Thought and Evaluation Studies*. 8: 33-61.
- Seif, A. A. (2010). *Modern Educational Psychology*. Tehran: Doran Publishing.
- Sharifi, A. (2006). "A Study of the Right to Education in the Mother Tongue in the Iranian Legal System in the Light of Human Rights Documents.M.Sc". Thesis Faculty of Law. Shahid Beheshti University.
- Shekari, A., Mousavi, S., & Salehi, M. (2013). Analysis of the impact of multicultural curriculum philosophy on the policies of the Iranian education system and how to deal with its problems and events. *Fourth National Conference of the Iranian Philosophy of Education Association*. Philosophical Foundations of Transformation in the Iranian Education System. Mashhad. Ferdowsi University.
- Sadeghian, F. (2005). What is happiness? Who is happy? *Payvand Magazine*: 20-21.
- Sadeghi, A. (2012). Study of the National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran Based on the Multicultural Education Approach. *Iranian Curriculum Studies Quarterly*. 42: 190-215.
- Shavarzi, M., & Yazdani, A. (2013). Multicultural Curriculum. National Conference on Multicultural Education. Curriculum Studies Association of Iran. West Azerbaijan Province.
- Sadeghi, A. (2012). Characteristics and requirements of formulating a multicultural curriculum in Iran; investigating changes and offering guidelines. *Quarterly of strategy and culture*. 17-18: 93-121. [In Persian].
- Hasnain, S. I. (2001), Place Of minority language in education , in C.J. Daswani (ed) *Language education in multilingual India*, Unesco. New Delhi
- Mohammadi, S., Kamal Kharazi, S. A. N., Kazemi Fard, M., & Pourkarim, J. (2016). Presenting a Model for Multicultural Education in the Higher Education System: An Analysis of the Perspectives of Specialists in this Field in Iran. *Quarterly Journal of Research Teaching*. 4(1), 65-91.
- Mohammadi, A., & Mir Abbasi, S. B. (2017). *The rights of racial minorities in the light of international documents*. Khorsandi Publishing.
- Macron, G., & Bolandmatan, K. (2014). Multicultural education in elementary school textbooks, *Journal of Educational Sciences*. Shahid Chamran University of Ahvaz. 21(1): 73-92.
- Naghbizadeh, M. (2011). *An overview on philosophy of education*. Tehran: tahoori
- SchTuller, T., Preston, J., Angelabarrassett, G., & bynner, J. (2003). *the benefits of learning. the impact of education on health. family life and social capital*. by routledgefalmer. New York.

- Vafaei, R., & Sobhaninejad, M. (2015). Analysis of Multicultural Education Component in Textbooks. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. 5(3): 111-128. [In Persian].
- Yavari, Ali. (2012). "Investigating the relationship between identity styles and emotional maturity with social adjustment of male addicts under methadone maintenance treatment in Bojnourd city centers". Islamic Azad University, Quchan Branch. Faculty of Humanities Department of Counseling (M.A). Master Thesis Counseling: Rehabilitation Counseling
- Yousefi Sehzabi, M. (2013). "The effect of positive thinking skills training on happiness and social adjustment in female high school students in Mehraban". Master Thesis. Islamic Azad University. Tabriz Branch.