



A Comparative Study of the National Language Curriculum in the Educational System of Iran and the Scandinavian Countries

Hossein Khazaei¹, Nooraldin Mirzaei^{2*}, Rasoul Davoodi³

1. PhD Student, Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran.
2. Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran (Corresponding Author).
3. Department of Educational Sciences, Za.C., Islamic Azad University, Zanjan, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** nooraldin.mirzaei@iau.ac.ir

Research Paper

Abstract

Receive: 2026/01/21
Accept: 2026/05/23
Initial Publish: 2026/06/16
Final Publish: 2027/03/21

Keywords:

Comparative education, Iran's educational system, National language curriculum, Scandinavian countries, Communicative competence, Bereday's method

Article Cite:

Khazaei, H., Mirzaei, N., & Davoodi, R. (2027). A Comparative Study of the National Language Curriculum in the Educational System of Iran and the Scandinavian Countries. *Sociology of Education*. 13(1): 1-16.

Purpose: The present study aimed to conduct a comparative analysis of the national language curriculum in the educational system of Iran and the Scandinavian countries, including Sweden, Norway, Denmark, and Finland, with emphasis on educational objectives, curriculum content, instructional approaches, assessment methods, and socio-cultural functions.

Methods and Materials: This study was applied in purpose and descriptive-analytical in nature, employing a qualitative approach within the framework of comparative education studies. The analytical framework was based on Bereday's comparative method, including the stages of description, interpretation, juxtaposition, comparison, and inference. The research population consisted of official curriculum documents and educational policy texts related to language education in Iran and the Scandinavian countries. The sample was selected purposively and included official curriculum documents related to national language education in Iran, Sweden, Norway, Denmark, and Finland. Data were collected through documentary analysis using a structured content analysis checklist based on curriculum components including educational objectives, curriculum content, teaching-learning strategies, assessment methods, language skills, and cultural elements. Data analysis was conducted through qualitative content analysis within the stages of Bereday's comparative framework.

Findings: The findings revealed that the Persian language curriculum in Iran is predominantly based on an identity-oriented and culture-centered model emphasizing literary heritage, national identity, and text-based instruction. In contrast, the national language curricula in the Scandinavian countries are mainly grounded in a skill-oriented and communication-centered model focusing on communicative competence, critical thinking, multiliteracies, and students' social participation. Furthermore, Scandinavian educational systems demonstrated greater emphasis on active learning approaches, collaborative instruction, diverse educational texts, and formative and performance-based assessment methods, whereas assessment in Iran was more dependent on written examinations and reading comprehension. The findings also indicated that Scandinavian curricula provide a more balanced development of the four language skills and integrate language education more extensively with educational technologies and multimedia environments.

Conclusion: The results indicated that the major difference between the national language curricula in Iran and the Scandinavian countries lies in their perspectives on the function of language in education. In Iran, language is primarily regarded as a means of preserving cultural identity and literary heritage, while in Scandinavian countries it is viewed as a tool for developing communicative competence, social participation, and intercultural interaction.



<https://doi.org/10.61838/kman.soc.774>



Creative Commons: CC BY 4.0

Detailed Abstract

Introduction

National language curricula play a fundamental role in shaping the cultural, social, and communicative identity of educational systems. Language is not merely a medium for communication; rather, it functions as a cultural institution through which societies transmit values, collective memory, historical narratives, and patterns of social interaction. Consequently, national language education occupies a central position within curriculum planning because it simultaneously influences identity formation, literacy development, social participation, and educational continuity. In many educational systems, language curricula are designed not only to improve reading and writing abilities but also to preserve cultural heritage and strengthen national cohesion (Mohammadi, 2019; Shabani, 2017).

In the Iranian educational system, Persian language education has traditionally been associated with the preservation of literary heritage and the reinforcement of cultural identity. Official educational policies emphasize the role of Persian language instruction in promoting national values, introducing students to classical and contemporary literature, and strengthening social and cultural belonging (Ministry of Education, 2023). Theoretical approaches to Persian language curriculum planning also indicate that language education in Iran has historically been influenced by literary, cultural, and identity-oriented perspectives that prioritize textual knowledge and familiarity with Persian literary traditions (Ghasempour, 2003; Zandi, 2003). As a result, Persian language curricula often place substantial emphasis on literary texts, reading comprehension, writing exercises, and the transmission of ethical and cultural values.

However, contemporary educational developments have significantly transformed the goals and approaches of language education worldwide. The emergence of digital communication, globalization, media literacy, and learner-centered pedagogies has shifted attention toward communicative competence, critical thinking, collaborative learning, and functional literacy. Modern language education increasingly emphasizes students' ability to use language in authentic social contexts, participate in dialogue, analyze media content, and engage in critical interpretation of texts. Educational technologies and multimedia environments have also changed the nature of language learning and expanded the scope of literacy beyond traditional reading and writing skills (Salimi & Mohammadian, 2013). These transformations have encouraged many educational systems to redesign language curricula in ways that integrate communication skills, social participation, creativity, and digital literacy.

Despite recent reforms in the Iranian educational system, several studies suggest that Persian language education still faces challenges related to curriculum organization, instructional approaches, and assessment methods. Traditional teacher-centered approaches and text-based instruction remain dominant in many educational settings, while communicative and interactional dimensions of language learning receive comparatively less attention (Sharifi, 2007). Studies on Persian language policy and curriculum development have also highlighted tensions between cultural preservation and the need for modern communicative approaches in language education (Mohammadi, 2019). Furthermore, analyses of Persian textbooks indicate that identity-oriented and literary components continue to dominate instructional content (Salimi, 2024). Although recent curriculum reforms have attempted to modernize educational structures, questions remain regarding the degree to which these reforms align with contemporary principles of curriculum development and communicative language education (Beraei, 2025).

Comparative education provides a valuable framework for analyzing such issues by examining similarities and differences among educational systems. Comparative studies enable researchers to identify how cultural, social, and political contexts shape educational philosophies and curriculum structures (Aghazadeh, 2026). Previous comparative studies have explored various dimensions of Iranian education in relation to other countries. Research comparing Iran and Sweden has revealed important differences in curriculum philosophy, learner participation, and educational management (Bateni, 2025; Sardarabadi, 2024). Other studies have shown that Scandinavian educational systems place stronger emphasis on democratic participation, active learning, and communication skills than traditional Iranian educational approaches (Gavazi, 2008; Moradi Sepasgar, 2015). Comparative analyses of curriculum planning systems in Iran, Sweden, and Finland also demonstrate that Scandinavian educational systems tend to prioritize flexibility, learner-centered pedagogy, and social competencies (Salimi & Yazian, 2020).

Scandinavian countries such as Sweden, Norway, Denmark, and Finland are widely recognized for their high-quality educational systems, emphasis on educational equity, and innovative approaches to teaching and learning. Their national language curricula emphasize communication, critical literacy, collaboration, and student participation. Official curriculum frameworks in Sweden stress reading comprehension, analytical thinking, and social dialogue (Swedish National Agency for Education, 2022). Norwegian educational frameworks focus on textual literacy, communication skills, and critical interpretation (Norwegian Directorate for Education and

Training, 2023). Danish language education guidelines emphasize expression, interaction, and participation in cultural dialogue (Danish Ministry of Children and Education, 2022). Similarly, the Finnish curriculum highlights multiliteracies, creativity, and digital communication skills as essential educational outcomes (Finnish National Board of Education, 2021). These educational orientations reflect broader social values related to democracy, participation, multiculturalism, and innovation.

Although several studies have addressed aspects of Iranian language education and Scandinavian educational systems separately, relatively limited research has directly compared the national language curriculum of Iran with those of Scandinavian countries. Existing research has often focused either on general educational structures or on specific curriculum components without conducting a systematic comparative analysis of language curricula. Therefore, a comprehensive comparative study may contribute to a deeper understanding of the strengths and limitations of national language education in different contexts and provide useful implications for improving Persian language curriculum planning in Iran (Bakhshesh, 2008; Choopan & Hessari, 2024; Taheri, 2012).

Methods and Materials

The present study was applied in purpose and descriptive–analytical in nature, employing a qualitative comparative approach. The analytical framework of the study was based on Bereday’s comparative method, which includes the stages of description, interpretation, juxtaposition, comparison, and inference. This methodological framework enabled a systematic examination of the national language curricula in Iran and Scandinavian countries.

The research population consisted of official curriculum documents, policy texts, and educational guidelines related to national language education in Iran, Sweden, Norway, Denmark, and Finland. Scandinavian countries were selected due to their internationally recognized educational quality, emphasis on communicative competence, learner-centered instruction, and curriculum innovation. The research sample was selected purposively and included official curriculum frameworks, national language education documents, and relevant scientific sources associated with language teaching and curriculum planning.

Data collection was conducted through documentary analysis using a structured content-analysis checklist developed according to major curriculum components. The checklist included educational objectives, instructional content, teaching–learning strategies, assessment methods, language skills, and cultural dimensions. Curriculum documents were examined systematically, and data were extracted, categorized, and coded according to analytical themes.

Data analysis followed the stages of Bereday’s comparative approach. First, each educational system was described independently. Second, the curriculum characteristics were interpreted within their social and cultural contexts. Third, curriculum elements were juxtaposed to facilitate systematic comparison. Fourth, similarities and differences among the national language curricula were analyzed. Finally, broader educational patterns and implications were inferred from the comparative findings.

Findings

The findings demonstrated substantial differences between the national language curriculum in Iran and those of Scandinavian countries. In Iran, the Persian language curriculum was predominantly identity-oriented and culture-centered. The curriculum strongly emphasized literary heritage, national identity, and the transmission of cultural values through literary and text-based instruction. Instructional content mainly consisted of classical and contemporary literary texts, ethical narratives, and culturally significant materials. Language skills were primarily developed through reading comprehension, writing exercises, grammar instruction, and text analysis activities.

The findings also showed that instructional approaches in Iran were generally teacher-centered and text-oriented. Teachers played the primary role in transferring knowledge, while students were mainly expected to receive and reproduce content. Assessment practices were largely based on written examinations, reading comprehension tests, and evaluation of writing skills. Greater emphasis was placed on reading and writing than on oral communication or interactional skills.

In contrast, the national language curricula of Scandinavian countries were largely skill-oriented and communication-centered. Swedish language education emphasized communicative competence, social participation, critical dialogue, and interpretation of diverse texts. Norwegian curricula focused on textual literacy, analytical reading, and communication skills. Danish language education emphasized oral interaction, expression, and cultural dialogue, while the Finnish curriculum highlighted multiliteracies, creativity, and communication in multimedia environments.

The analysis further indicated that Scandinavian curricula employed more diverse instructional materials, including literary, media-based, digital, analytical, and functional texts. Students were encouraged to engage actively in discussions, collaborative projects, and authentic

communicative activities. Teaching approaches were generally learner-centered, project-based, and participatory. In addition, assessment methods were mainly formative and performance-based, focusing on continuous development of students' language abilities rather than solely measuring final outcomes.

Another important finding was the balanced attention given to the four language skills—listening, speaking, reading, and writing—in Scandinavian educational systems. These curricula also integrated media literacy, digital communication, and critical thinking into language education. By contrast, the Iranian curriculum focused more heavily on textual and literary competencies and less on communication in real-life social contexts.

Discussion and Conclusion

The findings of this study indicate that the national language curriculum in Iran reflects a cultural–identity model of language education. In this model, language serves primarily as a means of preserving literary heritage, transmitting cultural values, and reinforcing national identity. Persian language education therefore functions not only as an academic subject but also as a cultural institution aimed at maintaining historical continuity and social cohesion. The dominance of literary texts and text-centered instruction reflects the importance attributed to Persian literature and cultural heritage within the Iranian educational system.

In contrast, Scandinavian language curricula are primarily organized around communicative, social, and skill-based approaches. In these systems, language is viewed as a tool for communication, participation, critical thinking, and social interaction. Educational goals extend beyond literary knowledge to include democratic participation, collaborative learning, and multiliteracies. These curricula emphasize the practical use of language in authentic situations and encourage students to become active participants in social and cultural life.

The comparative analysis also demonstrated that curriculum structure, instructional methods, and assessment practices are deeply connected to broader educational philosophies. Teacher-centered instruction and examination-oriented assessment in Iran reflect a more traditional educational framework emphasizing knowledge transmission and cultural continuity. Conversely, learner-centered approaches, collaborative learning, and formative assessment in Scandinavian countries reflect educational philosophies that prioritize participation, interaction, and student autonomy.

The study further suggests that while the Iranian language curriculum possesses significant strengths in preserving cultural and literary identity, it may benefit from greater attention to communicative competence, active learning, media literacy, and performance-based assessment. Scandinavian educational experiences demonstrate that it is possible to combine cultural education with communication-oriented instruction and multiliteracy development. Integrating more diverse texts, interactive teaching methods, project-based learning, and process-oriented assessment may help Persian language education respond more effectively to the social and communicative demands of contemporary society.

Overall, the findings indicate that the major difference between Iran and Scandinavian countries lies in their conceptualization of the function of language in education. In Iran, language is primarily viewed as a means of preserving cultural identity and literary heritage, whereas in Scandinavian countries it is regarded as a tool for communication, social participation, critical thinking, and interaction in modern society. Understanding these differences can provide valuable insights for policymakers, curriculum planners, and educators seeking to improve the quality and effectiveness of Persian language education in Iran.



جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی

حسین خزائی^۱، نورالدین میرزایی^{۲*}، رسول داودی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

۲. گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران (نویسنده مسئول).

۳. گروه علوم تربیتی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: nooralain.mirzaei@iau.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: هدف این پژوهش، بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی شامل سوئد، نروژ، دانمارک و فنلاند با تأکید بر اهداف آموزشی، محتوا، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی بود.

روش‌شناسی: این پژوهش از نوع کاربردی و با رویکرد کیفی و روش توصیفی-تحلیلی در چارچوب مطالعات آموزش تطبیقی انجام شد.

چارچوب تحلیلی پژوهش مبتنی بر روش تطبیقی بردی شامل مراحل توصیف، تفسیر، هم‌جواری، مقایسه و استنباط بود. جامعه پژوهش شامل

اسناد رسمی برنامه درسی و سیاست‌های آموزشی مرتبط با آموزش زبان در ایران و کشورهای اسکاندیناوی بود. نمونه پژوهش به صورت

هدفمند انتخاب شد و شامل اسناد رسمی برنامه درسی زبان ملی در ایران، سوئد، نروژ، دانمارک و فنلاند بود. داده‌ها از طریق تحلیل اسنادی

و با استفاده از چک‌لیست تحلیل محتوا مبتنی بر مؤلفه‌های برنامه درسی شامل اهداف آموزشی، محتوای درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری،

ارزشیابی، مهارت‌های زبانی و مؤلفه‌های فرهنگی گردآوری شد. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی و در چارچوب مراحل روش بردی

انجام گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که برنامه درسی زبان فارسی در ایران عمدتاً مبتنی بر الگوی هویت‌محور و فرهنگ‌گرا است و بر انتقال

میراث ادبی، تقویت هویت ملی و آموزش متن‌محور تأکید دارد. در مقابل، برنامه‌های درسی زبان ملی در کشورهای اسکاندیناوی بیشتر بر

الگوی مهارت‌محور و ارتباط‌محور استوار بوده و بر توسعه مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی، سواد چندگانه و مشارکت اجتماعی دانش‌آموزان

تمرکز دارند. همچنین، در کشورهای اسکاندیناوی استفاده از روش‌های یادگیری فعال، تدریس مشارکتی، متون متنوع و ارزشیابی فرایندی و

عملکردی بیشتر مشاهده شد، در حالی که در ایران ارزشیابی بیشتر مبتنی بر آزمون‌های کتبی و درک مطلب بود. یافته‌ها همچنین نشان داد

که در کشورهای اسکاندیناوی میان چهار مهارت زبانی تعادل بیشتری وجود دارد و آموزش زبان با فناوری‌های آموزشی و محیط‌های

چندرسانه‌ای پیوند گسترده‌تری دارد.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش نشان داد که تفاوت اصلی میان برنامه‌های درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی در نوع نگرش

به کارکرد زبان در نظام آموزشی است؛ به‌گونه‌ای که در ایران زبان بیشتر ابزاری برای حفظ و انتقال هویت فرهنگی و میراث ادبی تلقی

می‌شود، در حالی که در کشورهای اسکاندیناوی زبان به‌عنوان ابزاری برای توسعه مهارت‌های ارتباطی، مشارکت اجتماعی و تعامل فرهنگی

در نظر گرفته می‌شود.

دریافت: ۱۴۰۴/۱۱/۰۱

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۰۲

انتشار اولیه: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶

انتشار نهایی: ۱۴۰۶/۰۱/۰۱

واژگان کلیدی:

برنامه درسی زبان ملی، آموزش

تطبیقی، کشورهای اسکاندیناوی،

نظام آموزشی ایران، مهارت‌های

ارتباطی، روش بردی

استناد مقاله:

خزائی، حسین، میرزایی، نورالدین،

و داودی، رسول. (۱۴۰۶). بررسی

تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در

نظام آموزشی ایران و کشورهای

اسکاندیناوی. جامعه‌شناسی

آموزش و پرورش، ۱۳(۱): ۱-۱۶.



<https://doi.org/10.61838/kman.soe.774>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

زبان ملی یکی از بنیادی‌ترین عناصر هویت فرهنگی، اجتماعی و تاریخی هر جامعه است و نظام‌های آموزشی از طریق برنامه درسی زبان ملی، نقش مهمی در انتقال میراث فرهنگی، تقویت انسجام اجتماعی و پرورش توانایی‌های ارتباطی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. زبان در آموزش رسمی تنها وسیله‌ای برای انتقال پیام نیست، بلکه بستری برای شکل‌گیری اندیشه، بازتولید ارزش‌ها، توسعه سواد فرهنگی و تقویت پیوند میان فرد و جامعه محسوب می‌شود. از این منظر، برنامه درسی زبان ملی یکی از حساس‌ترین حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی است؛ زیرا هم‌زمان با آموزش مهارت‌های زبانی، الگوهای فرهنگی، ادبی، اجتماعی و هویتی را نیز به نسل‌های جدید منتقل می‌کند. در نظام آموزشی ایران، زبان فارسی جایگاهی ویژه دارد و به‌عنوان زبان ملی، زبان آموزش رسمی و حامل بخش مهمی از میراث ادبی و تاریخی کشور شناخته می‌شود. از این‌رو، برنامه درسی زبان فارسی نه تنها با توسعه مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و سخن گفتن ارتباط دارد، بلکه با حفظ هویت ملی، انتقال ارزش‌های فرهنگی و تقویت تعلق اجتماعی نیز پیوند مستقیم دارد (Ministry of Education, 2023; Shabani, 2017).

برنامه‌ریزی درسی زبان ملی نیازمند توجه هم‌زمان به مبانی نظری زبان، نیازهای یادگیرندگان، اهداف فرهنگی جامعه و تحولات آموزشی معاصر است. در دیدگاه‌های برنامه‌ریزی درسی، آموزش زبان باید به‌گونه‌ای طراحی شود که از یک سو به حفظ ساختار زبانی، ادبی و فرهنگی جامعه کمک کند و از سوی دیگر، توانایی دانش‌آموزان را برای کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی زندگی افزایش دهد. در این چارچوب، برنامه درسی زبان فارسی باید بتواند میان جنبه‌های هویتی و مهارتی زبان تعادل برقرار کند. تأکید بیش از حد بر انتقال محتوا و متون ادبی، بدون توجه کافی به مهارت‌های ارتباطی و کاربردی، ممکن است موجب فاصله گرفتن آموزش زبان از نیازهای اجتماعی و ارتباطی دانش‌آموزان شود. در مقابل، بی‌توجهی به میراث ادبی و فرهنگی نیز می‌تواند نقش هویتی زبان ملی را تضعیف کند. از این‌رو، طراحی برنامه درسی زبان فارسی مستلزم رویکردی جامع است که هم مبانی فرهنگی و ادبی زبان و هم مهارت‌های ارتباطی، تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای را در بر گیرد (Ghasempour, 2003; Zandi, 2003).

در دهه‌های اخیر، تحولات اجتماعی، فرهنگی و فناورانه، ضرورت بازنگری در برنامه‌های درسی زبان را افزایش داده است. گسترش فناوری‌های آموزشی، رسانه‌های دیجیتال، ارتباطات جهانی و محیط‌های یادگیری چندرسانه‌ای موجب شده است که آموزش زبان از الگوهای سنتی و متن‌محور فراتر رود و به سوی رویکردهای تعاملی، مهارت‌محور و کاربردی حرکت کند. در چنین شرایطی، زبان‌آموزی دیگر تنها به خواندن متون و پاسخ‌گویی به پرسش‌های درک مطلب محدود نیست، بلکه شامل توانایی تحلیل متن، تولید معنا، گفت‌وگو، تعامل اجتماعی، استفاده از منابع دیجیتال و مشارکت در موقعیت‌های واقعی ارتباطی است. پژوهش‌های مرتبط با فناوری در آموزش زبان نشان می‌دهند که بهره‌گیری از ابزارهای نوین آموزشی می‌تواند نقش مهمی در افزایش مشارکت یادگیرندگان، تقویت مهارت‌های زبانی و ایجاد محیط‌های یادگیری فعال داشته باشد (Salimi & Mohammadian, 2013). همچنین مطالعات مربوط به روش‌های آموزش زبان نشان داده‌اند که رویکردهای ارتباطی و یادگیرنده‌محور می‌توانند کیفیت یادگیری زبان را ارتقا دهند و دانش‌آموزان را از دریافت‌کنندگان منفعل محتوا به مشارکت‌کنندگان فعال در فرایند یادگیری تبدیل کنند (Karimi & Rezaei, 2019).

با وجود اهمیت زبان فارسی در نظام آموزشی ایران، بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که برنامه درسی زبان فارسی همچنان با چالش‌هایی در زمینه اهداف، محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی روبه‌رو است. بخشی از این چالش‌ها به غلبه رویکردهای سنتی، حافظه‌محور و متن‌محور در آموزش زبان مربوط می‌شود. در بسیاری از موقعیت‌های آموزشی، تمرکز اصلی بر خواندن متن، پاسخ به پرسش‌های کتاب، حفظ نکات ادبی و نگارش‌های قالبی است و مهارت‌هایی مانند گفت‌وگو، شنیدن فعال، تفکر انتقادی، تحلیل رسانه‌ای و کاربرد اجتماعی زبان کمتر مورد توجه قرار می‌گیرد. پژوهش‌های مربوط به آموزش فارسی در دوره ابتدایی نیز نشان داده‌اند که روش‌های تدریس زبان فارسی در برخی زمینه‌ها نیازمند تحول و حرکت به سوی رویکردهای فعال‌تر، خلاقانه‌تر و ارتباطی‌تر هستند (Sharifi, 2007). افزون بر این، تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی نشان داده است که بازنمایی ابعاد هویتی و فرهنگی در کتاب‌های درسی اهمیت زیادی دارد، اما لازم است این بازنمایی با نیازهای متنوع دانش‌آموزان و تحولات فرهنگی و اجتماعی معاصر هماهنگ‌تر شود (Salimi, 2024).

برنامه درسی زبان فارسی در ایران در سال‌های اخیر تحت تأثیر تحولات کلی نظام آموزشی و اصلاحات برنامه درسی قرار گرفته است. اسناد رسمی آموزش و پرورش بر اهمیت تقویت هویت ملی، توسعه مهارت‌های زبانی، ارتقای سواد ارتباطی و توجه به فرهنگ ایرانی-اسلامی تأکید دارند. با این حال، مسئله مهم آن است که میزان تحقق این اهداف در طراحی محتوا، روش‌های تدریس و نظام ارزشیابی تا چه اندازه با اصول نوین برنامه‌ریزی درسی هماهنگ است. مطالعات مربوط به تحولات برنامه درسی در دهه اخیر نشان می‌دهد که اگرچه اصلاحاتی در سطح اسناد و برنامه‌ها انجام شده، اما میزان انطباق این تغییرات با اصول علمی تحول برنامه درسی همچنان نیازمند بررسی دقیق است (Beraei, 2025). از سوی دیگر، سیاست‌های زبانی و آموزشی در ایران نیز نشان می‌دهد که آموزش زبان فارسی در نقطه تلاقی هویت فرهنگی، سیاست آموزشی و نیازهای ارتباطی قرار دارد و همین امر ضرورت تحلیل علمی و تطبیقی آن را افزایش می‌دهد (Mohammadi, 2019).

در این میان، مطالعات تطبیقی می‌توانند چشم‌اندازی ارزشمند برای شناخت بهتر نقاط قوت و ضعف برنامه‌های درسی فراهم کنند. آموزش تطبیقی با مقایسه نظام‌های آموزشی مختلف، امکان فهم عمیق‌تر رابطه میان فرهنگ، سیاست، ساختار آموزشی و برنامه درسی را ایجاد می‌کند. در این رویکرد، هدف صرفاً الگوبرداری از نظام‌های آموزشی دیگر نیست، بلکه تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌ها برای استخراج دلالت‌های کاربردی و متناسب با بستر ملی است. روش‌های تطبیقی به پژوهشگر کمک می‌کنند تا برنامه درسی را نه به صورت منفرد، بلکه در ارتباط با نظام اجتماعی، فرهنگی و آموزشی هر کشور بررسی کند (Aghazadeh, 2026). در همین راستا، مطالعات پیشین درباره مقایسه برنامه درسی زبان ملی ایران با سایر کشورها نشان داده‌اند که تفاوت‌های مهمی در اهداف آموزشی، سازمان‌دهی محتوا، روش‌های تدریس و ارزشیابی وجود دارد و این تفاوت‌ها می‌توانند برای اصلاح و بهبود برنامه درسی زبان فارسی راهگشا باشند (Bakhshesh, 2008).

کشورهای اسکاندیناوی از جمله سوئد، نروژ، دانمارک و فنلاند به دلیل کیفیت بالای نظام آموزشی، توجه به عدالت آموزشی، تأکید بر یادگیری فعال و جایگاه برجسته مهارت‌های ارتباطی، در مطالعات تطبیقی آموزش اهمیت ویژه‌ای دارند. نظام‌های آموزشی این کشورها اغلب بر مشارکت دانش‌آموز، تفکر انتقادی، استقلال یادگیرنده، سواد چندگانه و پیوند آموزش با زندگی اجتماعی تأکید می‌کنند. مقایسه نظام آموزشی ایران با کشورهای اسکاندیناوی نشان داده است که تفاوت‌هایی در فلسفه آموزشی، ساختار برنامه درسی، روش‌های یاددهی-یادگیری و جایگاه دانش‌آموز در فرایند آموزش وجود دارد (Moradi, 2012; Sepasgar, 2015; Taheri, 2012). همچنین مطالعات تطبیقی درباره ایران، سوئد و فنلاند نشان می‌دهد که برنامه‌ریزی درسی در کشورهای اسکاندیناوی انعطاف‌پذیرتر، مهارت‌محورتر و بیشتر معطوف به نیازهای اجتماعی و فردی دانش‌آموزان است (Salimi & Yazian, 2020). بررسی نظام آموزشی سوئد نیز نشان می‌دهد که عدالت آموزشی، مشارکت اجتماعی، توجه به تفاوت‌های فردی و یادگیری فعال از مؤلفه‌های مهم این نظام آموزشی به شمار می‌روند (Choopan & Hessari, 2024).

اسناد رسمی برنامه درسی کشورهای اسکاندیناوی نیز نشان‌دهنده توجه جدی این نظام‌ها به آموزش زبان ملی است. در سوئد، برنامه درسی مدارس بر توسعه مهارت‌های خواندن، نوشتن، گفت‌وگو، تحلیل متون و مشارکت زبانی در موقعیت‌های اجتماعی تأکید دارد (Swedish National Agency for Education, 2022). در نروژ، چارچوب آموزش زبان بر سواد متنی، تحلیل انتقادی، توانایی برقراری ارتباط و استفاده از زبان در بافت‌های فرهنگی و اجتماعی گوناگون متمرکز است (Norwegian Directorate for Education and Training, 2023). در دانمارک، راهنماهای آموزش زبان و ادبیات بر پیوند میان زبان، ادبیات، گفت‌وگو، بیان فردی و مشارکت فرهنگی تأکید می‌کنند (Danish Ministry of Children and Education, 2022). در فنلاند نیز برنامه درسی ملی آموزش پایه، زبان را ابزاری برای رشد شناختی، سواد فرهنگی، تفکر انتقادی، تعامل اجتماعی و یادگیری چندرسانه‌ای می‌داند (Finnish National Board of Education, 2021). این رویکردها نشان می‌دهد که در کشورهای اسکاندیناوی، آموزش زبان ملی بیشتر در چارچوب مهارت‌های ارتباطی، شهروندی فعال و سواد چندگانه سازمان‌دهی می‌شود.

مقایسه ایران با کشورهای اسکاندیناوی از این جهت اهمیت دارد که هر دو گروه از کشورها به زبان ملی به‌عنوان عنصری هویتی و آموزشی توجه دارند، اما نوع سازمان‌دهی این توجه متفاوت است. در ایران، زبان فارسی عمدتاً با حفظ فرهنگ، ادبیات و هویت ملی پیوند دارد، در حالی که در کشورهای اسکاندیناوی زبان ملی علاوه بر هویت فرهنگی، با مشارکت اجتماعی، گفت‌وگو، تفکر انتقادی، سواد رسانه‌ای و ارتباط در جامعه چندفرهنگی نیز پیوند

خورده است. پژوهش‌های تطبیقی درباره نظام‌های آموزشی ایران و سوئد نشان داده‌اند که تفاوت‌های فلسفی و ساختاری میان این نظام‌ها می‌تواند بر اهداف و شیوه‌های برنامه‌ریزی درسی اثر بگذارد (Bateni, 2025; Sardarabadi, 2024). همچنین مطالعه درباره مدارس استعداد‌های درخشان در ایران و سوئد نشان می‌دهد که تفاوت در رویکردهای تربیتی و سازمان‌دهی آموزشی می‌تواند به تفاوت در تجربه یادگیری دانش‌آموزان منجر شود (Shahbazi & Nourian, 2022). در حوزه محتوای درسی و آموزش شهروندی نیز مطالعات تطبیقی ایران و سوئد نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی سوئد توجه بیشتری به مهارت‌های زندگی اجتماعی، مشارکت دموکراتیک و تفکر انتقادی دارند (Gavazi, 2008).

از سوی دیگر، بررسی آموزش زبان فارسی در بافت‌های اروپایی نیز می‌تواند ابعاد تازه‌ای از جایگاه زبان، فرهنگ و هویت را آشکار سازد. مطالعه کتاب‌های دستور زبان فارسی در سوئد نشان می‌دهد که آموزش زبان فارسی در محیط‌های چندفرهنگی نه تنها با انتقال قواعد زبانی، بلکه با بازنمایی فرهنگ، هویت و ارتباط میان فرهنگی همراه است (Dahlen, 2018). این موضوع نشان می‌دهد که در جهان معاصر، آموزش زبان ملی و آموزش زبان در بافت‌های چندفرهنگی نمی‌تواند صرفاً به ساختار زبانی محدود بماند، بلکه باید به زمینه‌های اجتماعی، فرهنگی و ارتباطی زبان نیز توجه کند. چنین نگاهی می‌تواند برای بازاندیشی در برنامه درسی زبان فارسی نیز سودمند باشد؛ زیرا دانش‌آموزان امروز در محیطی زندگی می‌کنند که زبان، رسانه، فرهنگ و فناوری به شدت درهم‌تنیده شده‌اند.

با وجود انجام مطالعات متعدد درباره برنامه درسی زبان فارسی، سیاست‌های زبانی، نظام آموزشی ایران و برخی مقایسه‌های آموزشی با کشورهای دیگر، هنوز نیاز به پژوهشی نظام‌مند وجود دارد که برنامه درسی زبان ملی ایران را به‌طور مستقیم و بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی با کشورهای اسکاندیناوی مقایسه کند. بسیاری از مطالعات پیشین یا بر جنبه‌های کلی نظام آموزشی تمرکز داشته‌اند یا فقط یک کشور خاص را مورد بررسی قرار داده‌اند. همچنین برخی پژوهش‌ها بیشتر به آموزش زبان خارجی، آموزش شهروندی یا ساختار کلی برنامه درسی پرداخته‌اند و کمتر به مقایسه مستقیم زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی توجه کرده‌اند. بنابراین، بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی می‌تواند خلأ مهمی را در ادبیات پژوهشی پر کند و زمینه‌ای برای شناخت بهتر دلالت‌های برنامه‌ریزی درسی زبان فارسی فراهم سازد.

اهمیت چنین پژوهشی در آن است که برنامه درسی زبان فارسی در ایران می‌تواند ضمن حفظ نقش هویتی و فرهنگی خود، از تجربه نظام‌های آموزشی موفق در توسعه مهارت‌های ارتباطی، یادگیری فعال، سواد چندگانه و ارزشیابی فرایندی بهره‌گیرد. مقایسه تطبیقی به سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان درسی کمک می‌کند تا دریابند کدام عناصر برنامه درسی کنونی نیازمند تقویت، بازنگری یا بازطراحی هستند. این مقایسه همچنین نشان می‌دهد که چگونه می‌توان میان میراث ادبی و فرهنگی زبان فارسی از یک سو و نیازهای ارتباطی، اجتماعی و رسانه‌ای دانش‌آموزان از سوی دیگر تعادل برقرار کرد. بر این اساس، تحلیل تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی می‌تواند هم از نظر نظری به توسعه دانش آموزش تطبیقی و برنامه‌ریزی درسی زبان کمک کند و هم از نظر کاربردی، پیشنهادهایی برای بهبود آموزش زبان فارسی در نظام آموزشی ایران ارائه دهد.

هدف پژوهش حاضر بررسی تطبیقی برنامه درسی زبان ملی در نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی با تأکید بر اهداف، محتوا، رویکردهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی آن است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، پژوهشی توصیفی-تحلیلی با رویکرد کیفی و مبتنی بر مطالعات تطبیقی بود که با هدف بررسی و مقایسه برنامه درسی زبان ملی در نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی انجام شد. چارچوب اصلی پژوهش بر اساس روش تطبیقی بردی تنظیم گردید؛ روشی که امکان تحلیل نظام‌مند نظام‌های آموزشی مختلف را از طریق مراحل توصیف، تفسیر، هم‌جواری، مقایسه و استنباط فراهم می‌سازد. در این پژوهش، کشورهای اسکاندیناوی شامل سوئد، نروژ، دانمارک و فنلاند به‌عنوان نمونه‌های مورد مطالعه انتخاب شدند. انتخاب این کشورها بر اساس معیارهایی نظیر جایگاه برجسته در مطالعات آموزش تطبیقی، کیفیت بالای نظام آموزشی، توجه به عدالت آموزشی، تأکید بر توسعه مهارت‌های زبانی و ارتباطی و همچنین دسترسی به اسناد رسمی و معتبر آموزشی صورت گرفت. جامعه پژوهش شامل تمامی اسناد رسمی، سیاست‌های آموزشی، برنامه‌های درسی و

متون معتبر مرتبط با آموزش زبان ملی در ایران و کشورهای مورد مطالعه بود. نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شد و شامل اسناد رسمی برنامه درسی زبان ملی، راهنماهای آموزشی، چارچوب‌های برنامه‌ریزی درسی و منابع علمی مرتبط با آموزش زبان در ایران و کشورهای اسکاندیناوی بود. در این مطالعه، واحد تحلیل شامل مؤلفه‌های اصلی برنامه درسی زبان ملی نظیر اهداف آموزشی، محتوای درسی، راهبردهای یاددهی-یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، مهارت‌های زبانی و عناصر فرهنگی و هویتی بود. استفاده از رویکرد تطبیقی در این پژوهش امکان تحلیل شباهت‌ها و تفاوت‌های ساختاری و کارکردی برنامه‌های درسی زبان ملی را در بسترهای اجتماعی و فرهنگی متفاوت فراهم ساخت و زمینه‌ای برای ارائه دلالت‌های کاربردی در حوزه برنامه‌ریزی درسی زبان فارسی ایجاد کرد.

گردآوری داده‌ها در این پژوهش با استفاده از روش مطالعه اسنادی انجام شد و ابزار اصلی گردآوری اطلاعات، فرم تحلیل اسناد یا چک‌لیست تحلیل محتوا بود که بر اساس مؤلفه‌های برنامه درسی و مراحل روش بردی طراحی گردید. این چک‌لیست شامل مجموعه‌ای از مقوله‌ها و شاخص‌های تحلیلی برای بررسی عناصر مختلف برنامه درسی زبان ملی در اسناد مورد مطالعه بود. در طراحی این ابزار، ابعاد مختلف برنامه درسی شامل اهداف آموزشی، محتوای درسی، روش‌های تدریس، راهبردهای یادگیری، شیوه‌های ارزشیابی، مهارت‌های زبانی مورد انتظار و مؤلفه‌های فرهنگی و اجتماعی در نظر گرفته شد. همچنین، شاخص‌های تحلیل به گونه‌ای طراحی شدند که امکان مقایسه دقیق و نظام‌مند برنامه‌های درسی کشورهای مورد مطالعه را فراهم سازند. در فرایند گردآوری داده‌ها، ابتدا اسناد رسمی برنامه درسی و سیاست‌های آموزشی مرتبط با آموزش زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی شناسایی و جمع‌آوری شد. سپس این اسناد به طور دقیق مطالعه و مفاهیم و مضامین مرتبط با مؤلفه‌های برنامه درسی استخراج گردید. داده‌های استخراج‌شده در قالب مقوله‌های تحلیلی طبقه‌بندی و کدگذاری شدند تا امکان تحلیل تطبیقی و شناسایی الگوهای مشترک و متفاوت فراهم شود. علاوه بر اسناد رسمی، برای تبیین مبانی نظری و تحلیل دقیق‌تر برنامه درسی زبان، از منابع علمی، مقالات پژوهشی و مطالعات مرتبط با سیاست‌های زبانی و آموزش زبان نیز استفاده شد. معیارهای انتخاب منابع شامل رسمی بودن اسناد، به روز بودن، ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، قابلیت مقایسه و اعتبار نهاد منتشرکننده بود. استفاده از روش تحلیل اسنادی در این پژوهش امکان بررسی عمیق ساختار و جهت‌گیری برنامه‌های درسی زبان ملی را در کشورهای مورد مطالعه فراهم ساخت.

تحلیل داده‌ها در این پژوهش بر اساس مراحل روش تطبیقی بردی و با استفاده از تحلیل محتوای کیفی انجام شد. در مرحله نخست، داده‌های گردآوری‌شده از اسناد برنامه درسی هر کشور به صورت جداگانه توصیف و دسته‌بندی شد تا ویژگی‌های ساختاری و محتوایی هر نظام آموزشی مشخص گردد. در مرحله دوم، داده‌های توصیفی با توجه به زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاست‌های آموزشی هر کشور تفسیر شدند تا عوامل مؤثر بر شکل‌گیری برنامه‌های درسی زبان ملی روشن شود. در مرحله سوم، عناصر اصلی برنامه‌های درسی در قالب مقوله‌های مشترک در کنار یکدیگر قرار گرفتند تا امکان هم‌جواری و مقایسه نظام‌مند میان کشورهای مورد مطالعه فراهم شود. در ادامه، شباهت‌ها و تفاوت‌های موجود در اهداف آموزشی، نوع محتوا، روش‌های تدریس، شیوه‌های ارزشیابی و کارکردهای فرهنگی و اجتماعی برنامه‌های درسی زبان ملی تحلیل شد. در مرحله نهایی، نتایج حاصل از مقایسه در چارچوب شرایط فرهنگی و ساختاری نظام‌های آموزشی مورد مطالعه تفسیر گردید و دلالت‌های کاربردی آن برای بهبود برنامه درسی زبان فارسی در ایران استخراج شد. در این فرایند، برای افزایش اعتبار و انسجام تحلیل‌ها، داده‌های استخراج‌شده به صورت مستمر با متن اسناد اصلی تطبیق داده شدند و از مقایسه میان منابع رسمی و مطالعات علمی مرتبط برای تقویت دقت تحلیل استفاده شد. این رویکرد تحلیلی امکان شناسایی الگوهای کلان برنامه درسی و تبیین تفاوت‌های اساسی میان نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی را فراهم ساخت.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های پژوهش حاضر بر اساس منطق تحلیلی روش تطبیقی بردی و در پنج مرحله توصیف، تفسیر، هم‌جواری، مقایسه و استنباط تنظیم شد. در این فرایند، ابتدا برنامه درسی زبان ملی در هر یک از نظام‌های آموزشی مورد مطالعه به صورت مستقل بررسی شد، سپس داده‌های به دست آمده در بستر اجتماعی، فرهنگی و آموزشی هر کشور تفسیر گردید. در ادامه، مؤلفه‌های اصلی برنامه‌های درسی در کنار یکدیگر قرار گرفتند تا امکان مقایسه نظام‌مند فراهم شود و در نهایت، الگوهای کلان حاکم بر برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی استخراج گردید. تحلیل اسناد نشان داد که اگرچه در همه

نظام‌های آموزشی مورد مطالعه، زبان ملی به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم برنامه درسی شناخته می‌شود، اما نوع نگاه به زبان، اهداف آموزشی، محتوای درسی، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی در این کشورها تفاوت‌های قابل توجهی دارد.

در مرحله توصیف، یافته‌ها نشان داد که در نظام آموزشی ایران، برنامه درسی زبان فارسی عمدتاً با محوریت هویت فرهنگی، انتقال میراث ادبی و تقویت زبان معیار طراحی شده است. در این برنامه، زبان فارسی تنها یک ابزار ارتباطی تلقی نمی‌شود، بلکه به‌عنوان حامل فرهنگ، تاریخ، ارزش‌های اخلاقی و هویت ملی در نظر گرفته می‌شود. محتوای درسی در ایران بیشتر متکی بر متون ادبی کلاسیک و معاصر، متن‌های اخلاقی، حکایات، اشعار و قطعاتی است که هدف اصلی آن‌ها آشنا ساختن دانش‌آموزان با فرهنگ و ادبیات فارسی است. فعالیت‌های آموزشی نیز بیشتر بر خواندن متن، درک مطلب، پاسخ‌گویی به پرسش‌های نوشتاری، تمرین‌های واژگانی و نگارش انشا متمرکز است. در مقابل، در کشورهای اسکاندیناوی، زبان ملی بیشتر در پیوند با ارتباط اجتماعی، مشارکت شهروندی، تفکر انتقادی، سواد رسانه‌ای و توانایی استفاده از زبان در موقعیت‌های واقعی زندگی آموزش داده می‌شود. در سوئد، تأکید اصلی بر توانایی تحلیل متن، گفت‌وگو، مشارکت اجتماعی و کاربرد زبان در بافت‌های مختلف است. در نروژ، برنامه درسی زبان بر سواد متنی، تحلیل انتقادی و مهارت‌های ارتباطی تمرکز دارد. در دانمارک، آموزش زبان با گفت‌وگو، بیان فردی، تعامل فرهنگی و مشارکت در جامعه پیوند خورده است. در فنلاند نیز برنامه درسی زبان ملی بر سواد چندگانه، خلاقیت زبانی، استفاده از رسانه‌های متنوع و توانایی ارتباط در محیط‌های چندرسانه‌ای تأکید دارد.

جدول ۱. توصیف عناصر برنامه درسی زبان ملی در کشورهای مورد مطالعه

مؤلفه برنامه درسی	ایران	سوئد	نروژ	دانمارک	فنلاند
اهداف	تقویت هویت ملی، آشنایی با ادبیات توسعه مهارت‌های ارتباطی، تحلیل توسعه سواد فارسی، توسعه سواد خواندن و نوشتن	آشنایی با ادبیات توسعه مهارت‌های ارتباطی، تحلیل توسعه سواد فارسی، توسعه سواد خواندن و نوشتن	متن و مشارکت اجتماعی	ارتباطی و تحلیلی	تقویت توانایی بیان، گفت‌وگو توسعه سواد چندگانه، خلاقیت زبانی و تفکر انتقادی
محتوا	متون ادبی کلاسیک و معاصر، متون متون ادبی، رسانه‌ای، کاربردی و متون ادبی، تحلیلی و متون ادبی، گفت‌وگو محور و متون چندرسانه‌ای، دیجیتال، اخلاقی و فرهنگی	اجتماعی	ارتباطی	ارتباطی	ادبی و کاربردی
رویکرد تدریس محتوا	معلم محور، متن محور و مبتنی بر انتقال یادگیری فعال، مشارکتی و گفت‌وگو محور	مشارکتی	تعامل محور و تحلیلی	تجربه اجتماعی	یادگیری مبتنی بر گفت‌وگو و پروژه محور، خلاقانه و مبتنی بر فناوری
ارزشیابی نوشتاری	آزمون‌های کتبی، درک مطلب و سنجش ارزشیابی فرایندی و عملکردی	ارزشیابی فرایندی و عملکردی	ارزشیابی ترکیبی و مهارت محور	ارزشیابی عملکردی و تعاملی	ارزشیابی عملکردی، فرایندی و چندبعدی
مهارت‌های زبانی	تأکید بیشتر بر خواندن و نوشتن	توازن میان شنیدن، گفتن، خواندن و توازن مهارت‌ها با تأکید بر نوشتن	توازن مهارت‌ها با تأکید بر تحلیل متن	تأکید بر گفتار، بیان و تعامل	توازن مهارت‌ها همراه با سواد رسانه‌ای
هویت فرهنگی بسیار برجسته و مرکزی	مهم، اما در کنار شهروندی و مشارکت اجتماعی	فرهنگی-اجتماعی	فرهنگی-ارتباطی	فرهنگی-اجتماعی	فرهنگی-چندرسانه‌ای

در مرحله تفسیر، داده‌های توصیفی در بستر اجتماعی و فرهنگی هر کشور تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که در ایران، جایگاه تاریخی زبان فارسی و نقش آن در انسجام ملی موجب شده است که برنامه درسی زبان فارسی بیشتر به سوی حفظ و انتقال میراث فرهنگی و ادبی گرایش داشته باشد. به همین دلیل، محتواهای ادبی و اخلاقی، نقش پررنگی در کتاب‌های درسی فارسی دارند و برنامه درسی تلاش می‌کند از طریق آشنایی دانش‌آموزان با متون ادبی، حس تعلق فرهنگی و هویت ملی را تقویت کند. در مقابل، در کشورهای اسکاندیناوی، زبان ملی در چارچوب جامعه دموکراتیک، آموزش شهروندی، چندفرهنگی بودن جامعه و نیاز به مشارکت فعال اجتماعی تعریف می‌شود. در این کشورها، آموزش زبان با توانایی گفت‌وگو، تحلیل انتقادی، استفاده از رسانه‌ها، تعامل با دیگران و مشارکت در زندگی اجتماعی پیوند دارد. بنابراین، زبان در این نظام‌ها بیشتر به‌عنوان مهارتی کاربردی و اجتماعی دیده می‌شود تا صرفاً ابزاری برای انتقال میراث فرهنگی.

جدول ۲. تفسیر برنامه درسی زبان ملی در بستر اجتماعی و فرهنگی

کشور	زمینه اجتماعی-فرهنگی	تأثیر بر برنامه درسی زبان
ایران	تأکید بر هویت ملی، میراث ادبی و پیوستگی فرهنگی	تمرکز بر متون ادبی، زبان معیار، انتقال فرهنگ و تقویت هویت ملی
سوئد	جامعه چندفرهنگی، مشارکت دموکراتیک و آموزش شهروندی	توسعه مهارت‌های ارتباطی، گفت‌وگو، تحلیل متن و مشارکت اجتماعی
نروژ	تأکید بر سواد متنی، مشارکت اجتماعی و تحلیل فرهنگی	آموزش تحلیلی زبان و تقویت توانایی فهم، نقد و تولید متن
دانمارک	فرهنگ گفت‌وگویی، تعامل اجتماعی و مشارکت فرهنگی	تقویت مهارت‌های گفتاری، بیان فردی و ارتباط اجتماعی
فنلاند	نظام آموزشی نوآور، مهارت‌محور و فناوری‌پذیر	توجه به سواد چندگانه، خلاقیت، رسانه و یادگیری پروژه‌محور

در مرحله هم‌جواری، عناصر برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکانندیناوی در کنار یکدیگر قرار گرفتند تا تفاوت‌ها و شباهت‌های اصلی مشخص شود. یافته‌ها نشان داد که همه نظام‌های آموزشی مورد مطالعه، آموزش زبان ملی را یکی از عناصر ضروری تربیت دانش‌آموزان می‌دانند، اما جهت‌گیری آن‌ها متفاوت است. در ایران، هدف اصلی بیشتر بر تقویت هویت ملی، حفظ زبان فارسی، آشنایی با ادبیات و انتقال ارزش‌های فرهنگی متمرکز است. در کشورهای اسکانندیناوی، هدف اصلی بیشتر توسعه مهارت‌های ارتباطی، سواد متنی، تفکر انتقادی و آماده‌سازی دانش‌آموزان برای مشارکت اجتماعی است. از نظر محتوا نیز در ایران ادبیات کلاسیک و متون فرهنگی جایگاه برجسته‌ای دارند، در حالی که در کشورهای اسکانندیناوی متون متنوع، رسانه‌ای، کاربردی، دیجیتال و اجتماعی بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند. از نظر روش تدریس، الگوی غالب در ایران بیشتر معلم‌محور است، در حالی که در کشورهای اسکانندیناوی یادگیری فعال، بحث گروهی، پروژه‌های کلاسی و فعالیت‌های مشارکتی جایگاه مهم‌تری دارند.

جدول ۳. هم‌جواری عناصر برنامه درسی زبان ملی

مؤلفه	ایران	کشورهای اسکانندیناوی
اهداف	تقویت هویت ملی و انتقال میراث فرهنگی	توسعه مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی و انتقادی
محتوا	ادبیات کلاسیک، متون اخلاقی و فرهنگی	متون متنوع، رسانه‌ای، کاربردی و چندرسانه‌ای
تدریس	معلم‌محور، متن‌محور و مبتنی بر انتقال دانش	یادگیری فعال، مشارکتی، پروژه‌محور و گفت‌وگویی
ارزشیابی	آزمون‌محور، کتبی و مبتنی بر سنجش درک مطلب	فرایندی، عملکردی، مهارت‌محور و مستمر
مهارت‌ها	تمرکز بیشتر بر خواندن و نوشتن	توازن میان مهارت‌های شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن
کارکرد زبان	حفظ فرهنگ ملی و تقویت زبان معیار	تعامل اجتماعی، مشارکت شهروندی و تفکر انتقادی

در مرحله مقایسه، تحلیل نظام‌مند یافته‌ها نشان داد که برنامه درسی زبان ملی در ایران بیشتر بر الگوی هویت‌محور و فرهنگ‌گرا استوار است، در حالی که برنامه‌های درسی زبان ملی در کشورهای اسکانندیناوی بیشتر از الگوی مهارت‌محور، ارتباط‌محور و اجتماعی پیروی می‌کنند. این تفاوت در همه عناصر برنامه درسی قابل مشاهده است. در سطح اهداف، برنامه درسی ایران بیشتر به دنبال تربیت دانش‌آموزانی آشنا با فرهنگ و ادبیات فارسی است، اما برنامه‌های اسکانندیناوی به دنبال تربیت دانش‌آموزانی توانمند در ارتباط، تحلیل، مشارکت و استفاده مؤثر از زبان در موقعیت‌های گوناگون هستند. در سطح محتوا، برنامه درسی ایران بر متون ادبی و فرهنگی تکیه دارد، در حالی که در اسکانندیناوی تنوع متون و استفاده از منابع رسانه‌ای و کاربردی اهمیت بیشتری دارد. در سطح روش تدریس، در ایران تأکید بیشتری بر آموزش مستقیم و متن‌محور وجود دارد، اما در اسکانندیناوی دانش‌آموزان در فرایند یادگیری نقش فعال‌تری دارند. در سطح ارزشیابی نیز ایران بیشتر به آزمون‌های پایانی و کتبی وابسته است، در حالی که در کشورهای اسکانندیناوی ارزشیابی فرایندی، عملکردی و مستمر بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرد.

جدول ۴. مقایسه برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکانندیناوی

مؤلفه	ایران	اسکاندیناوی
جهت‌گیری کلی	هویت‌محور و فرهنگ‌گرا	مهارت‌محور، ارتباط‌محور و اجتماعی

اسکاندیناوی	ایران	مؤلفه
متنوع، کاربردی، رسانه‌ای، اجتماعی و دیجیتال	ادبی، فرهنگی، اخلاقی و تاریخی	نوع محتوا
یادگیرنده‌محور، مشارکتی و پروژه‌محور	معلم‌محور و مبتنی بر متن	روش تدریس
ارزشیابی فرایندی، عملکردی و رشدمدار	آزمون پایانی، کتبی و نتیجه‌محور	ارزشیابی
مشارکت‌کننده فعال در یادگیری، گفت‌وگو و تولید معنا	دریافت‌کننده محتوا و پاسخ‌دهنده به تمرین‌ها	جایگاه دانش‌آموز
مشارکت اجتماعی، ارتباط مؤثر، تفکر انتقادی و سواد چندگانه	حفظ فرهنگ ملی، تقویت زبان فارسی و انتقال میراث ادبی	هدف نهایی

در مرحله استنباط، الگوهای کلان حاصل از تحلیل تطبیقی استخراج شد. یافته‌ها نشان داد که برنامه درسی زبان ملی در ایران را می‌توان در قالب الگوی هویت‌محور تحلیل کرد. در این الگو، زبان ملی بیش از هر چیز ابزار حفظ فرهنگ، انتقال میراث ادبی، تقویت هویت ملی و استمرار ارزش‌های تاریخی جامعه است. در این چارچوب، متن ادبی، زبان معیار، خواندن، نوشتن و آشنایی با آثار فرهنگی نقش اصلی را دارند. در مقابل، برنامه درسی زبان ملی در سوئد و نروژ بیشتر به الگوی مهارت‌محور نزدیک است. در این الگو، زبان به‌عنوان ابزاری برای ارتباط، فهم متن، تحلیل اجتماعی و مشارکت در جامعه شناخته می‌شود. همچنین، برنامه درسی زبان در فنلاند و دانمارک را می‌توان نزدیک به الگوی سواد چندگانه و ارتباطی دانست؛ الگویی که در آن رسانه، فناوری، خلاقیت، گفت‌وگو، پروژه‌های آموزشی و یادگیری فعال نقش برجسته‌ای دارند. این الگوها نشان می‌دهند که تفاوت میان ایران و کشورهای اسکاندیناوی تنها در محتوای کتاب‌های درسی نیست، بلکه به فلسفه آموزشی، نوع نگاه به زبان، نقش دانش‌آموز، جایگاه معلم و هدف نهایی آموزش زبان مربوط می‌شود.

جدول ۵. الگوهای کلان استخراج‌شده از تحلیل تطبیقی

کشورها	الگوی برنامه درسی	ویژگی‌ها
ایران	الگوی هویت‌محور	تأکید بر ادبیات، فرهنگ ملی، زبان معیار، آموزش متن‌محور و انتقال میراث فرهنگی
سوئد و نروژ	الگوی مهارت‌محور	تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی، سواد متنی، تحلیل انتقادی و مشارکت اجتماعی
فنلاند و دانمارک	الگوی سواد چندگانه	تأکید بر خلاقیت، رسانه، فناوری، گفت‌وگو، یادگیری فعال و کاربرد اجتماعی زبان

در مجموع، یافته‌های پژوهش نشان داد که تفاوت اصلی میان برنامه درسی زبان ملی در ایران و کشورهای اسکاندیناوی در نوع نگاه به کارکرد زبان در نظام آموزشی است. در ایران، زبان بیشتر به‌عنوان ابزار حفظ هویت فرهنگی، انتقال میراث ادبی و استمرار ارزش‌های ملی در نظر گرفته می‌شود؛ بنابراین، محتوای درسی، روش‌های تدریس و ارزشیابی نیز در همین جهت سازمان یافته‌اند. در مقابل، در کشورهای اسکاندیناوی، زبان بیشتر به‌عنوان ابزاری برای تعامل اجتماعی، مشارکت دموکراتیک، تفکر انتقادی، ارتباط میان فرهنگی و توسعه توانایی‌های شناختی و ارتباطی شناخته می‌شود. این تفاوت موجب شده است که برنامه‌های درسی اسکاندیناوی از نظر تنوع محتوا، استفاده از روش‌های فعال، توازن مهارت‌های زبانی، توجه به رسانه و کاربرد زبان در زندگی واقعی، انعطاف بیشتری داشته باشند.

بر اساس یافته‌های نهایی، می‌توان گفت برنامه درسی زبان فارسی در ایران از نظر توجه به هویت ملی، میراث ادبی و پیوند زبان با فرهنگ دارای ظرفیت‌های مهمی است، اما در حوزه‌هایی مانند توسعه مهارت‌های گفتاری، کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی، سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی، ارزشیابی فرایندی و روش‌های یادگیری فعال نیازمند بازنگری و تقویت است. در مقابل، تجربه کشورهای اسکاندیناوی نشان می‌دهد که آموزش زبان زمانی می‌تواند با نیازهای جامعه معاصر هماهنگ‌تر شود که علاوه بر حفظ بعد فرهنگی زبان، به مهارت‌های ارتباطی، تعامل اجتماعی، تولید متن، تحلیل انتقادی، استفاده از رسانه و مشارکت فعال دانش‌آموزان نیز توجه کافی داشته باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه درسی زبان ملی در نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکاندیناوی اگرچه از نظر اهمیت جایگاه زبان ملی در فرایند آموزش دارای شباهت‌هایی هستند، اما در سطح مبانی نظری، اهداف تربیتی، سازمان‌دهی محتوا، روش‌های تدریس و شیوه‌های ارزشیابی تفاوت‌های معناداری دارند. مهم‌ترین یافته پژوهش آن بود که برنامه درسی زبان فارسی در ایران بیشتر در چارچوب الگوی هویت‌محور و فرهنگ‌گرا طراحی شده است، در حالی که برنامه‌های درسی زبان ملی در کشورهای اسکاندیناوی عمدتاً بر الگوی مهارت‌محور، ارتباط‌محور و مبتنی بر سواد چندگانه استوار هستند. این تفاوت نشان می‌دهد که نوع نگاه به زبان در نظام آموزشی، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی ساختار برنامه درسی و شیوه آموزش زبان دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که در ایران، زبان فارسی علاوه بر کارکرد ارتباطی، به‌عنوان ابزار حفظ هویت ملی، انتقال میراث فرهنگی و بازتولید ارزش‌های اجتماعی تلقی می‌شود. به همین دلیل، در برنامه درسی زبان فارسی تأکید فراوانی بر متون ادبی، اشعار، حکایات و آثار کلاسیک مشاهده می‌شود و بخش قابل توجهی از اهداف آموزشی به تقویت هویت فرهنگی و آشنایی دانش‌آموزان با ادبیات فارسی اختصاص یافته است. این یافته با نتایج پژوهش‌هایی که بر نقش زبان و فرهنگ در برنامه درسی زبان فارسی تأکید کرده‌اند همسو است و نشان می‌دهد که برنامه درسی زبان فارسی در ایران ماهیتی فرهنگی-هویت‌محور دارد (Mohammadi, 2019; Shabani, 2017). همچنین یافته‌های این پژوهش با مطالعاتی که برنامه درسی زبان فارسی را ابزاری برای انتقال فرهنگ، ارزش‌ها و هویت اجتماعی دانسته‌اند هماهنگی دارد (Ghasempour, 2003; Zandi, 2003).

از سوی دیگر، یافته‌ها نشان داد که در کشورهای اسکاندیناوی، زبان ملی بیشتر به‌عنوان ابزاری برای توسعه مهارت‌های ارتباطی، مشارکت اجتماعی، تفکر انتقادی و تعامل فرهنگی در نظر گرفته می‌شود. در این کشورها، آموزش زبان تنها به انتقال دانش زبانی یا ادبی محدود نیست، بلکه به‌عنوان بخشی از فرایند تربیت شهروند فعال، توانمند و مشارکت‌جو تعریف می‌شود. اسناد برنامه درسی سوئد، نروژ، دانمارک و فنلاند نیز بر مهارت‌های ارتباطی، گفت‌وگو، تحلیل متن، سواد رسانه‌ای و توانایی استفاده از زبان در موقعیت‌های واقعی زندگی تأکید دارند (Danish Ministry of Children and Education, 2022; Finnish National Board of Education, 2021; Norwegian Directorate for Education and Training, 2023; Swedish National Agency for Education, 2022). این یافته‌ها با پژوهش‌هایی که بر رویکردهای مهارت‌محور و یادگیرنده‌محور در نظام‌های آموزشی اسکاندیناوی تأکید کرده‌اند همسو است (Choopan & Hessari, 2024; Salimi & Yazian, 2020). در واقع، در این کشورها زبان نه صرفاً ابزاری برای انتقال فرهنگ، بلکه وسیله‌ای برای مشارکت اجتماعی، تعامل میان فرهنگی و حضور فعال در جامعه اطلاعاتی معاصر محسوب می‌شود.

یکی دیگر از یافته‌های مهم پژوهش حاضر، تفاوت در نوع محتوای آموزشی برنامه‌های درسی بود. نتایج نشان داد که در برنامه درسی ایران، بخش عمده‌ای از محتوا از متون ادبی و فرهنگی تشکیل شده است و هدف اصلی از انتخاب این متون، آشنا ساختن دانش‌آموزان با میراث ادبی و فرهنگی ایران است. در مقابل، در کشورهای اسکاندیناوی، علاوه بر متون ادبی، از متون رسانه‌ای، کاربردی، تحلیلی و چندرسانه‌ای نیز استفاده می‌شود. این تنوع متنی موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند زبان را در موقعیت‌های گوناگون اجتماعی و ارتباطی به کار ببرند. این یافته با پژوهش‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی زبان در کشورهای اروپایی هماهنگ است و نشان می‌دهد که آموزش زبان در این کشورها به‌طور فزاینده‌ای به سوی کاربردگرایی، سواد رسانه‌ای و یادگیری چندوجهی حرکت کرده است (Dahlen, 2018; Finnish National Board of Education, 2021). همچنین، نتایج این بخش با یافته‌های پژوهش تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی که بر غلبه مؤلفه‌های هویتی و فرهنگی در کتاب‌های درسی ایران تأکید کرده بود، همسو است (Salimi, 2024).

در حوزه روش‌های تدریس نیز تفاوت‌های قابل توجهی مشاهده شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در برنامه درسی زبان فارسی در ایران، رویکرد غالب همچنان معلم‌محور و مبتنی بر انتقال دانش است. در این الگو، معلم نقش اصلی را در ارائه محتوا دارد و دانش‌آموز بیشتر دریافت‌کننده اطلاعات محسوب می‌شود. در مقابل، در کشورهای اسکاندیناوی، روش‌های تدریس بیشتر مبتنی بر یادگیری فعال، مشارکتی، پروژه‌محور و گفت‌وگویی است و دانش‌آموز نقش فعال‌تری در فرایند یادگیری دارد. این یافته با مطالعاتی که بر اهمیت یادگیری فعال و رویکردهای ارتباطی در آموزش زبان تأکید کرده‌اند هماهنگی دارد (Karimi & Rezaei, 2019). همچنین پژوهش‌های تطبیقی میان ایران و سوئد نیز نشان داده‌اند که در نظام‌های آموزشی اسکاندیناوی، تعامل دانش‌آموز با محتوا، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و یادگیری مبتنی بر تجربه نقش پررنگ‌تری دارد (Moradi Sepasgar, 2015; Sardarabadi, 2024). این تفاوت را می‌توان ناشی از تفاوت در فلسفه تربیتی دو نظام آموزشی دانست؛ به‌گونه‌ای که در ایران، انتقال دانش و حفظ محتوای فرهنگی

اهمیت بیشتری دارد، در حالی که در کشورهای اسکانداویژی، تجربه یادگیری، مشارکت فعال و توسعه مهارت‌های فردی و اجتماعی در مرکز توجه قرار دارد.

نتایج پژوهش در حوزه ارزشیابی نیز نشان داد که در ایران، ارزشیابی زبان فارسی عمدتاً مبتنی بر آزمون‌های کتبی، سنجش درک مطلب و ارزیابی نوشتاری است، در حالی که در کشورهای اسکانداویژی، ارزشیابی بیشتر به صورت فرایندی، عملکردی و مستمر انجام می‌شود. این تفاوت نشان‌دهنده دو نگرش متفاوت به یادگیری است. در نظام آموزشی ایران، نتیجه نهایی و میزان تسلط بر محتوای درسی اهمیت بیشتری دارد، اما در کشورهای اسکانداویژی، فرایند رشد یادگیرنده، توانایی کاربرد زبان و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی نیز بخشی از ارزشیابی محسوب می‌شود. این یافته با مطالعاتی که بر رویکردهای ارزشیابی عملکردی و رشدمدار در نظام‌های آموزشی اسکانداویژی تأکید کرده‌اند همخوانی دارد (Danish Ministry of Children and Education, 2022; Swedish National Agency for Education, 2022). همچنین با پژوهش‌هایی که بر لزوم تحول در ارزشیابی برنامه درسی ایران و حرکت به سوی ارزشیابی فرایندی تأکید دارند نیز هماهنگ است (Beraei, 2025).

از منظر نظری، یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان در چارچوب رابطه میان زبان، فرهنگ و جامعه تحلیل کرد. در ایران، زبان فارسی نقش مهمی در حفظ انسجام فرهنگی و هویت تاریخی دارد؛ بنابراین طبیعی است که برنامه درسی زبان فارسی نیز بیشتر بر انتقال فرهنگ و ادبیات متمرکز باشد. در مقابل، در کشورهای اسکانداویژی، آموزش زبان در بستر جامعه دموکراتیک، چندفرهنگی و مبتنی بر مشارکت اجتماعی توسعه یافته است و به همین دلیل، مهارت‌های ارتباطی، گفت‌وگو، تفکر انتقادی و سواد رسانه‌ای اهمیت بیشتری پیدا کرده‌اند. این تفاوت‌ها نشان می‌دهد که برنامه درسی زبان ملی همواره بازتابی از ارزش‌ها، نیازها و ساختار اجتماعی هر جامعه است و نمی‌توان آن را مستقل از بستر فرهنگی و اجتماعی تحلیل کرد (Aghazadeh, 2026).

همچنین نتایج این پژوهش با مطالعات تطبیقی پیشین درباره نظام آموزشی ایران و کشورهای اسکانداویژی همسو است. پژوهش‌های انجام‌شده درباره ایران و سوئد نشان داده‌اند که نظام‌های آموزشی اسکانداویژی در مقایسه با ایران، انعطاف‌پذیری بیشتری در برنامه درسی، مشارکت بیشتر دانش‌آموزان در فرایند یادگیری و تأکید بیشتری بر مهارت‌های زندگی و ارتباطی دارند (Bateni, 2025; Shahbazi & Nourian, 2022). همچنین مطالعات تطبیقی در حوزه آموزش شهروندی و برنامه‌ریزی درسی نشان داده‌اند که برنامه‌های درسی کشورهای اسکانداویژی توجه بیشتری به مشارکت دموکراتیک، تفکر انتقادی و مسئولیت اجتماعی دارند (Gavazi, 2008). یافته‌های پژوهش حاضر نیز این نتایج را در حوزه برنامه درسی زبان ملی تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که جهت‌گیری مهارت‌محور و اجتماعی در آموزش زبان، بخشی از رویکرد کلی این نظام‌های آموزشی است.

از منظر کاربردی، نتایج پژوهش نشان می‌دهد که برنامه درسی زبان فارسی در ایران با وجود برخورداری از ظرفیت‌های غنی فرهنگی و ادبی، برای هماهنگی بیشتر با نیازهای جامعه معاصر نیازمند توجه بیشتر به مهارت‌های ارتباطی، سواد رسانه‌ای، تفکر انتقادی و روش‌های یادگیری فعال است. تجربه کشورهای اسکانداویژی نشان می‌دهد که می‌توان میان حفظ هویت فرهنگی و توسعه مهارت‌های کاربردی زبان تعادل برقرار کرد. در واقع، تأکید بر مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی به معنای حذف میراث ادبی و فرهنگی نیست، بلکه می‌تواند زمینه‌ای برای کاربرد مؤثرتر زبان در زندگی واقعی و افزایش تعامل دانش‌آموزان با زبان فراهم سازد. از این رو، به نظر می‌رسد که بازنگری در محتوای آموزشی، تنوع‌بخشی به متون درسی، استفاده از رسانه‌ها و فناوری‌های آموزشی و حرکت به سوی روش‌های تدریس تعاملی می‌تواند کیفیت آموزش زبان فارسی را ارتقا دهد.

یکی دیگر از نکات مهم پژوهش حاضر آن است که برنامه درسی زبان ملی باید بتواند میان نقش هویتی زبان و نقش ارتباطی آن تعادل برقرار کند. اگر برنامه درسی صرفاً بر انتقال محتوا و حفظ متون ادبی متمرکز شود، ممکن است دانش‌آموزان در کاربرد عملی زبان و مهارت‌های ارتباطی با محدودیت مواجه شوند. در مقابل، اگر آموزش زبان تنها به مهارت‌های کاربردی محدود شود، پیوند آن با فرهنگ و هویت ملی تضعیف خواهد شد. بنابراین، الگوی مطلوب برنامه درسی زبان فارسی می‌تواند الگویی تلفیقی باشد که ضمن حفظ میراث فرهنگی و ادبی، به مهارت‌های ارتباطی، تعامل اجتماعی، تفکر انتقادی و سواد چندگانه نیز توجه کند. چنین الگویی می‌تواند برنامه درسی زبان فارسی را با نیازهای نسل جدید و تحولات فرهنگی و فناورانه معاصر هماهنگ‌تر سازد.

از سوی دیگر، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که آموزش زبان در جهان معاصر به‌طور فزاینده‌ای با رسانه، فناوری و محیط‌های چندرسانه‌ای پیوند خورده است. کشورهای اسکاندیناوی توانسته‌اند آموزش زبان را با سواد دیجیتال، تولید محتوا، تحلیل رسانه و یادگیری تعاملی ترکیب کنند و از این طریق، زبان را به مهارتی پویا و کاربردی تبدیل نمایند. این موضوع اهمیت بازنگری در رویکردهای سنتی آموزش زبان در ایران را برجسته می‌سازد. بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی، یادگیری پروژه‌محور، فعالیت‌های گروهی و ارزشیابی فرایندی می‌تواند نقش مهمی در افزایش کیفیت آموزش زبان فارسی داشته باشد و دانش‌آموزان را برای حضور مؤثرتر در جامعه معاصر آماده سازد.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر، تفاوت ساختار نظام‌های آموزشی کشورهای مورد مطالعه بود که در برخی موارد مقایسه مستقیم عناصر برنامه درسی را دشوار می‌ساخت. همچنین، بخشی از اسناد رسمی کشورهای اسکاندیناوی به زبان اصلی منتشر شده بود و ترجمه یا تفسیر آن‌ها ممکن بود بر درک برخی مفاهیم اثر بگذارد. محدودیت دیگر مربوط به تفاوت زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و تاریخی ایران و کشورهای اسکاندیناوی بود که تعمیم مستقیم برخی یافته‌ها را با احتیاط همراه می‌کند. افزون بر این، پژوهش حاضر بیشتر بر اسناد برنامه درسی متمرکز بود و فرایند اجرای واقعی برنامه‌های درسی در کلاس‌های درس مورد مشاهده مستقیم قرار نگرفت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به بررسی میدانی اجرای برنامه درسی زبان فارسی در مدارس و مقایسه آن با شیوه‌های تدریس زبان در کشورهای اسکاندیناوی بپردازند. همچنین انجام پژوهش‌هایی درباره نقش فناوری، سواد رسانه‌ای و محیط‌های دیجیتال در آموزش زبان فارسی می‌تواند به توسعه الگوهای نوین برنامه‌ریزی درسی کمک کند. پیشنهاد دیگر، انجام مطالعات تطبیقی درباره آموزش مهارت‌های گفتاری، تفکر انتقادی و ارزشیابی عملکردی در نظام‌های آموزشی مختلف است تا زمینه طراحی الگوهای بومی و کاربردی برای آموزش زبان فارسی فراهم شود. افزون بر این، بررسی دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان درباره کارآمدی برنامه درسی زبان فارسی می‌تواند شناخت دقیق‌تری از نقاط قوت و ضعف برنامه موجود ارائه دهد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، پیشنهاد می‌شود در بازنگری برنامه درسی زبان فارسی، علاوه بر حفظ تأکید بر ادبیات و هویت فرهنگی، به توسعه مهارت‌های ارتباطی، گفت‌وگو، تحلیل متن، سواد رسانه‌ای و یادگیری فعال توجه بیشتری شود. همچنین استفاده از متون متنوع‌تر شامل متون رسانه‌ای، علمی و کاربردی می‌تواند زمینه کاربرد واقعی زبان را برای دانش‌آموزان فراهم کند. حرکت به سوی ارزشیابی فرایندی و عملکردی، بهره‌گیری از فناوری‌های آموزشی، تقویت فعالیت‌های گروهی و پروژه‌محور و افزایش نقش دانش‌آموز در فرایند یادگیری نیز می‌تواند کیفیت آموزش زبان فارسی را ارتقا دهد. علاوه بر این، آموزش معلمان در زمینه روش‌های نوین تدریس زبان و طراحی فعالیت‌های تعاملی می‌تواند به بهبود اثربخشی برنامه درسی زبان فارسی کمک کند.

موازین اخلاقی

در این پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد.

تشکر و قدردانی

از تمام افرادی که امکان انجام پژوهش حاضر را فراهم کردند، تقدیر و تشکر می‌شود.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این مطالعه با هم مشارکت فعال داشتند.

تعارض منافع

بین نویسندگان پژوهش حاضر هیچ تضاد منافی وجود نداشت.

Reference

- Aghazadeh, A. (2026). *Comparative education*. The Organization for Researching and Composing University Textbooks in the Humanities (SAMT).
- Bakhshesh, M. (2008). A comparative study of the national language curriculum in Iran and the United States at the elementary level. *Journal of Curriculum Studies*, 8, 1-22.
- Batani, Z. (2025). A comparative study of the theoretical foundations of the Iranian educational system and the Swedish educational system. Proceedings of the First International Conference on Artificial Intelligence in Education,
- Beraei, A. (2025). The degree of alignment of the recent decade's changes in the elementary curriculum of Iran's education system with the principles of curriculum change. *Journal of Education*, 161, 55-72.
- Choopan, S., & Hessari, E. (2024). Comparative education of Sweden.
- Dahlen, A. (2018). *Persian grammar books in Swedish*. Stockholm University Press.
- Danish Ministry of Children and Education. (2022). *Language and literature education guidelines*.
- Finnish National Board of Education. (2021). *National core curriculum for basic education*.
- Gavazi, A. (2008). *A comparative-analytical study of the selection and organization of social studies and citizenship education curriculum content in Iranian and Swedish primary education*.
- Ghasempour, H. (2003). A comparative study of perspectives, approaches, and methods of language learning curriculum planning to propose an appropriate model for Persian language education. *Journal of Education*, 3, 45-72.
- Karimi, M., & Rezaei, S. (2019). A comparative study of English language teaching methods in Iran and selected countries. *Journal of Language Education*, 12(3), 45-68.
- Ministry of Education, I. (2023). *National curriculum for Persian language education*.
- Mohammadi, A. (2019). Language policy and Persian language education: Challenges and solutions. *Journal of Persian Language Education Studies*, 11(2), 85-104.
- Moradi Sepasgar, M. (2015). A comparative study of elementary curriculum elements in Iran and Sweden.
- Norwegian Directorate for Education and Training. (2023). *Framework for Norwegian language education*.
- Salimi, I. A., & Mohammadian, Z. (2013). The role of technology in language education. *Journal of Educational Systems Research*.
- Salimi, L., & Yazian, M. (2020). A comparative study of curriculum planning systems in Iran, Sweden, and Finland. Proceedings of the Second National Conference on New Findings in Teaching-Learning in Elementary Education,
- Salimi, S. (2024). Content analysis of Persian textbooks of the second secondary level based on identity dimensions. Proceedings of the Fifth National Conference on Innovation and Research in Persian Culture, Language and Literature,
- Sardarabadi, M. (2024). A comparative study of the education systems of Iran and Sweden.
- Shabani, R. (2017). The role of language and culture in the Persian language curriculum. *Journal of Persian Language and Literature Education*, 9(1), 21-40.
- Shahbazi, S., & Nourian, M. (2022). A comparative study of elite schools in Iran and Sweden. *Journal of Curriculum and Educational Planning Research*, 13(1), 23-45.
- Sharifi, H. (2007). Identifying approaches and methods of Persian language teaching in elementary education. *Roshd Primary Education*, 3, 25-34.
- Swedish National Agency for Education. (2022). *Curriculum for compulsory school, preschool class and school-age educare*.
- Taheri, A. (2012). *A comparative study of the development of special education in Germany, Iran, and Sweden* Faculty of Psychology and Educational Sciences].
- Zandi, B. (2003). *Principles and foundations of curriculum planning for Persian language education*. Payame Noor University Press.