

تجربه زیسته معلمان دوره دبیرستان از فرآیند آموزش چند فرهنگی

معصومه شهاب‌لوانسانی^۱، زهرا صباغیان^{۲*}، فاطمه احمدبیگی^۳

۱- دانشجوی دکتری، رشته برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران

۲- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی

۳- استاد یار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال، تهران، ایران

چکیده

هدف تحقیق حاضر نظر معلمان درباره شناسایی مشکلات ادراک دانش آموزان دوره دبیرستان از آموزش چند فرهنگی بوده است. به منظور نیل به این هدف از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شد. جامعه پژوهش شامل تمامی معلمان مشغول به تدریس در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ در ایران بود که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند و بر مبنای اشباع نظری یافته‌ها، تعداد ۳۰ نفر از آن‌ها، به عنوان نمونه، انتخاب شدند. روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی است. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه بدون ساختار و روش تحلیل آن نیز روش تحلیل کیفی بود. مصاحبه‌های انجام شده از طریق کد گذاری باز و محوری تحلیل شده‌اند. در مجموع ۱۸۰ مفهوم؛ ۷۰ زیرمقوله و ۱۸ مقوله استخراج شد. یافته‌ها نشان دادند که معلمان در تدریس به دانش آموزان با فرهنگهای مختلف با چالشهای گوناگونی روبه‌رو هستند، دانش آموزان از مطالب کتاب درباره معرفی و شناسایی فرهنگهای مختلف درک درستی ندارند و در فهمیدن مطالب کتابها دچار مشکل می‌شوند. همچنین باید توجه بیشتری به اقوام مختلف ایران، زبانها، گویشها و پوششهای محلی و بومی آنها شود، زیرا بکارگیری و تلفیق فرهنگ معیار و غالب با فرهنگ اقوام مختلف نه تنها از ارزش و عمق یادگیری فرهنگ ملی و رسمی نمی‌کاهد بلکه موجب یادگیری و پیشرفت آموزشی آنها می‌شود. آنها بیان کردند در تدریس به دانش آموزان دوزبانه با چالش روبه‌رو هستند کتابهای درسی مشکل اساسی دارند و آن پرداختن به زبان رسمی و معیار ویی توجهی به فرهنگ اقوام مختلف است، این امر سبب سردرگمی دانش آموزان در تطابق فرهنگ و قومیت خود با فرهنگ غالب است. توجه به نتایج تحقیق حاضر در تدوین کتابهای درسی و نیز برنامه درسی مفید خواهد بود.

واژه‌های کلیدی: ادراک، آموزش چند فرهنگی، برنامه درسی.

مقدمه و بیان مساله

آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه ای با فرهنگ، ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یکسو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش رامتأثر از نظام معنایی، ارزشها و هنجارهای (یا همان فرهنگ) موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند (صادقی، ۱۳۹۱). تدریس و یادگیری، فرایندهای فرهنگی هستند که در بافت اجتماعی رخ می‌دهد. آموزش رسمی به لحاظ پیوند با فرهنگ اجتماعی و به جهت تأثیر در تعیین هدف و تدوین محتوای برنامه درسی نمی‌تواند جامعه‌گریز باشد (عسگریان، ۱۳۸۵) از طرف دیگر تجربه‌های یادگیری که بر ویژگیهای فرهنگی افراد و گروهها مبتنی می‌شوند، موفقیت آمیز هستند (ملکی، ۱۳۸۹:۴۹).

کشور ایران دارای اقوام مختلف و متکثر با فرهنگها و آداب و رسوم مختلف است. ضرورت آشنایی با این اقوام از یکسو و وحدت بین آنها از سویی دیگر، بسیار مهم است، که قطعاً آشنایی با فرهنگهای مختلف این قومیتها در راستای انسجام و وحدت ملی است؛ چراکه تنوع قومی پهنه ی فرهنگی کشورمان میتواند به عنوان یک امتیاز در جهت تقویت فرهنگ ملی محسوب گردد. هرچند که متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه ریزان درسی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ عسگریان، ۱۳۸۵؛ فتحی واجارگاه، ۱۳۸۶ و پاینار، ۱۹۹۳)، معتقدند مطالعه ی میراث فرهنگی اقوام و آداب و رسوم و عقاید آنها از موضوعات ضروری محسوب میشود و مسئله قومیت نیز بر طبق نظر (فکوهی، ۱۳۸۵) یکی از مهمترین مسائل اجتماعی-سیاسی معاصر به شمار می‌آید، لیکن این مهم، عمدتاً در حوزه ی سیاسی متبلور شده و در حوزه ی تربیتی مورد بی توجهی قرار گرفته است. در حالیکه آموزش و پرورش رسمی میتواند با استفاده از محتویات مناسب برنامه‌های درسی موجب ترویج و برجسته نمودن فرهنگ کشور گردد (زینال تاج، دهقانی و پاک مهر، ۱۳۹۳).

چند فرهنگی یکی از موضوعات بسیار مهم روز در حوزه تعلیم و تربیت است. این حوزه ای از مطالعات آموزشی است که هنوز در ایران اسلامی تا حدود زیادی مغفول مانده است. این رویکرد بر مولفه‌هایی چون ادراک و فهم، برانگیختن، حس احترام تحمل اختلاف و تفاوت‌های بین فرهنگی و به رسمیت شناختن تنوع‌های فرهنگی موجود در کشور تأکید می‌نماید. ایجاد نگرش مثبت به ویژگیهای فرهنگی، قومی، تمدنی و کاهش تبعیض و تعصب نژادی و برابری آموزشی برای همگان از جمله مهارتهای اساسی بشر امروز است که او را برای زندگی با توجه به ادراک و فهم افراد از فرهنگهای مختلف، در جامعه ای چند فرهنگی آماده می‌سازد (سیلیس^۱، ۲۰۱۳).

برنامه درسی چند فرهنگی^۲ مبتنی بر ادراک دانش آموزان از فرهنگهای مختلف بدنبال آنست که اگر دانش آموزان بنا به دلایلی در کنار یکدیگر امکان زیست پیدا کرده اند، با فهم و آگاهی مناسب و شایسته که از معرفی و شناسایی فرهنگهای مختلف توسط محتوای کتاب‌های درسی بدست آورده اند، بتوانند به همان هدف نوع دوستی و پذیرش تفاوت و اختلاف وحدت در عین کثرت دست یابند. (صادقی، ۱۳۹۱).

دوره دبیرستان یک دوره بسیار مهم در رشد و اجتماعی شدن دانش آموز است در این دوره اجتماعی شدن با ارتباط زبانی و دسته ای از شناختها که به وسیله آنها دانش آموز هدایت می‌شود تا قانون زندگی، عرف، طرز تفکر، اعتقادات و ایده‌های منطبق با محیط اجتماعی که قرار است، در آنجا به زندگی ادامه دهد، تا حد زیادی یاد می‌گیرد.

1 Celeste, L.,

2 Multicultural curriculum program

اهمیت دوره دبیرستان از این جهت جلوه می کند که خصوصیات و نیازهای دانش آموزان در این دوره در مقایسه با دوره های دیگر نمودی مثبت و سازنده دارد (ملکی، ۱۳۸۹). رشد و بالا بردن ادراک و آگاهی های او از فرهنگ های مختلف پختگی لازم در دانش آموزان جهت رفتارهای دوستانه و مسالمت آمیز در مدارس و سپس جامعه خواهد داشت. در غیر این صورت دانش آموز رفتار ناپخته و رشد نکرده ای را از خود نشان می دهد که نتایج آن درگیری و خشونت و نزاع و توهین و بی حرمتی خواهد بود.

با توجه به نتایج تحقیقات صادقی (۱۳۹۱)، بشیری (۱۳۹۲) آراتو (۲۰۱۱) تری کارسون (۲۰۱۰) ایزنف (۲۰۱۳) اغلب دانش آموزان دوره دبیرستان از فرهنگ های دیگران درک لازم و کافی را ندارند و حتی فرهنگ خود و دیگر افراد را نمی شناسند. بر اساس نتایج تحقیقات گذشته یکی از آنها احتمالاً عدم بروز و ظهور مولفه های چند فرهنگی در کتابهای درسی است از سویی دیگر مدارس نیز برنامه های منسجم و مشخصی برای این منظور ندارند. از انجایی که یکی از شاخصهای اصلی سرمایه اجتماعی هر کشور تنوع قومی و زبانی و فرهنگی آن کشور است و با در نظر گرفتن اینکه مساله هویت فرهنگی در کودکی و ابتدای نوجوانی رخ می دهد، نوجوانی که به مسایل قومیتی فرهنگی کمتر فکر می کند و درک درستی از فرهنگ خود و دیگران ندارد، در جامعه چند فرهنگی ایران که در هیچ کجای آن به صورت مشخص و دقیق به گفتار و زبان و طرز لباس پوشیدن و آداب و رسوم و حتی بازیهای قومی به زبان خودشان نپرداخته است، از همان عنفوان نوجوانی بیگانگی با فرهنگ و هویت در وجود او شکل می گیرد. در جامعه چند فرهنگی ایران که دارای نظام آموزشی متمرکز است و برنامه درسی ملی به صورت یکسان طراحی و اجرا می شود به قومیتها و خاطرات جمعی آنها به طور خاص و مشخص پرداخته نشده است. نقاط قوت و قدرت فرهنگ و قومیت آنها از طریق کتب درسی مورد توجه قرار نگرفته و حتی در داستانهای آموزشی نیز لحاظ نشده است به همین دلیل باورهای فرهنگی و اجتماعی آنها از بین خواهد رفت و در نتیجه فرد با یک قومیت خاص (کرد، لر، بلوچ، ترکمن، طالش، ارمنی) دیگر وجود نخواهد داشت. بدیهی است در کشور ما دانش آموزان در جامعه چند فرهنگی زندگی می کنند، اما فهم و ادراک و حتی مهارت چند فرهنگی مناسبی ندارند، بطوریکه بر اساس نتایج تحقیقات دانش آموزان نسبت به فرهنگ های دیگر معمولاً پیش داوری و یا قضاوت درستی ندارند و رفتارهایی چون درگیری و خشونت و بی حرمتی و استهزا کردن از خود بروز می دهند که مبتنی بر عدم آگاهی و درک آنها از وجود سایر فرهنگها است.

در حال حاضر به نظر می رسد فهم و ادراک دانش آموزان دوره دبیرستان از فرهنگ خود و نقاط قوت آن در ایشان احساس رضایت و سازندگی به وجود می آورد به گونه ای که در برخورد با دیگر همکلاسی خود که فرهنگ متفاوت و جداگانه ای نسبت با او دارد حس پذیرش تفاوت و نوع دوستی را رفته رفته در وجود او نهادینه می سازد و دانش آموز را به این تصور می رساند همانگونه که او دارای یک فرهنگ مخصوص و مجزا به خود است و آنرا شناخته و پذیرفته است، دیگر همکلاسیهای او نیز هر کدام دارای فرهنگ خاص خود هستند که با یکدیگر تفاوت دارد اما چون او فرهنگ خود را به رسمیت شناخته، درک کافی و شایسته از آن دارد این حق را برای دیگر دانش آموزان همکلاس خود قایل می شود که فرهنگ همکلاسی او با وجود آنکه متفاوت از فرهنگ خودش است برای آن دوست و همکلاسی دارای ارزش و احترام است در نتیجه برای او نیز مانند خودش اهمیت و احترام قایل خواهد شد و از آن مسایل بی حرمتی، خشونت، درگیری و نزاع که همگی نشاندهنده نداشتن درک درست و مناسب از وجود فرهنگ های مختلف در

جوامع چند فرهنگی است، کاسته می‌شود. حال در این پژوهش مسئله اصلی عبارت است از اینکه معلمان اقوام ایرانی ادراک دانش آموزان دوره دبیرستان را از فرایند آموزش چند فرهنگی چگونه مفهوم پردازی می‌کنند؟

پرسش‌های پژوهش

۱- تجارب معلمان درباره اینکه دانش آموزان مولفه‌های چند فرهنگی را در کتابهای درسی و محیط زندگیشان چگونه درک و معنا می‌کنند، چیست؟

۲- معلمان دوره دبیرستان در کلاسهای چند فرهنگی با چه مشکلاتی مواجه هستند؟

ادبیات نظری و تجربی پژوهش

آموزش چند فرهنگی

بنکس تصوراتش را از آموزش چند فرهنگی در ایده‌ای از مساوات آموزشی بیان کرد. طبق گفته‌های بنکس برای ایجاد محیط مدرسه چند فرهنگی، همه‌ی جنبه‌های مدرسه سیستمهای آموزشی، نگرش معلمان، روشهای ارزشیابی، مواد آموزشی، شیوه‌های تدریس باید تغییر کند (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۳). آموزش چند فرهنگی به یادگیری متناسب دانش، نگرشها و مهارتهای مرتبط برای احترام و قدردانی از تفاوتهای فرهنگی و دیگر تفاوتهای مشتمل بر نژاد، قومیت، مذهب و غیره ارجاع داده میشود (کریستینا عبدالله، ۲۰۰۹). (اسلان، ۲۰۱۶) بیان کردند که آموزش چند فرهنگی هدفش کمک به دانش آموزان برای کسب رفتارهایی همچون همدلی، نشان دادن احترام به دیگران و داشتن رفتار مداراآمیز نسبت به دیگران است. علاوه بر این، تلاش می‌کند تا دانش آموزان را قادر سازد دانش، مهارتها و رفتار لازم را برای آنها فراهم سازد تا بتوانند در جامعه دموکراتیک شرکت کنند و فرصتهای برابر را در آموزش و پرورش به دست آورند. در تحلیل مبانی نظری آموزش چند فرهنگی، سه رویکرد مفهومی و نظری مطرح می‌شوند که عبارتند از:

۱- رویکرد محافظه کارانه^۱ ۲- رویکرد لیبرال^۲ ۳- رویکرد انتقادی و پست مدرن^۳

رویکرد محافظه کار

طرفداران این رویکرد، خواهان ایجاد یک فرهنگ عمومی و مشترکند که بر مبنای آن، روابط اجتماعی در راستای آن، تعریف و تحدید شود. در واقع، آنها بر این باورند که با از بین بردن بحث‌های مربوط به تفاوت‌های فرهنگی، نژادی، قومی و مذهبی و تعریف آنها در یک فرهنگ عمومی و مشترک می‌توان به یک مدینه فاضله که مبتنی بر نگاهی برابرگونه و آزاد است دست یافت. اگرچه که مفاهیمی مانند "موفقیت"، "برای همه"^۴، "در بر گرفتن"^۵، "برابری در گفتمان و ادبیات"^۶، "توانمند سازی"^۷ آنها دیده می‌شود اما این موضع گیری بیشتر بر همسان سازی

1 Conservative approach

2 Liberal approach

3 Critical and postmodern approach

4 Success for all

5 Inclusion

6 Equity

7 Empowerment

«فرهنگ‌ها برای حل تفاوت‌ها تمرکز دارد و در نتیجه فرهنگ‌های خاصی نادیده گرفته شده و محروم می‌شوند. از این رو، اگرچه که این افراد به تفاوت‌ها توجه دارند اما این تفاوت‌ها را یک مقوله فردی دانسته و خود را از نگاه کلان فرهنگی و نژادی مبرا می‌دانند برای مثال، بلوم بر این باور است که طبقه، نژاد، مذهب، اصالت ملی و فرهنگی همگی در سایه حقوق طبیعی محو می‌شوند و به این صورت می‌توان جامعه‌ای داشت که همه با هم برابر و برادر باشند. و از دیگر سو، طرفداران این رویکرد، اغلب به مسأله برابری ذهنی و هوشی تمامی نژادها و فرهنگ‌ها با دید تردید می‌نگرند و مردم رنگین پوست را به داشتن زمینه‌های خانوادگی و فرهنگی ضعیف متهم می‌کنند. در زمینه آموزش نیز این رویکرد درصدد پیاده کردن آموزشی است که افراد جامعه بتوانند خود را با فرهنگ کلان و مشترک جامعه هم‌نوا کنند. هدف اساسی این آموزش، کمک به دانش آموزان اقلیت و ناتوان برای هم‌نوا شدن با فرهنگ عمومی مشترک می‌باشد. عمدتاً هم‌نوا کردن دانش آموزان برای زندگی و کار در یک فرهنگ عمومی مشترک، مهم‌ترین هدف این رویکرد است (لاندر من، ۲۰۰۵).

رویکرد لیبرال

این رویکرد برخلاف رویکرد محافظه کارانه بر مسأله تبعیض یا نابرابری تأکید بیشتری دارند. لیبرال‌ها با مرور تاریخ، نمونه‌های فراوانی ارائه می‌دهند که نشان از تبعیض بر علیه گروه‌های اقلیت هستند و آن‌ها این را وظیفه جامعه می‌دانند که با فراهم آوردن فرصت‌های برابر برای همه افراد و گروه‌ها، رقابت برابری در جامعه ایجاد کنند. آن‌ها بر این باورند که برابری طبیعی بین انسان‌ها وجود دارد اما فرصت‌های برابر برای همه ایجاد نشده است و باید این فرصت‌ها فراهم شود. این رویکرد مبتنی بر گرایش‌ها و ارتباطات انسانی است که آرمان آن ایجاد جامعه‌ای است که در آن به حقوق اقلیت‌ها و گروه‌های مختلف احترام گذاشته شده و همزیستی مسالمت آمیزی میان آن‌ها وجود دارد (لاندر من، ۲۰۰۵) هدف اساسی این رویکرد، ایجاد احساسات مثبت در میان افراد جامعه می‌باشد.

دیدگاه لیبرال در آموزش چند فرهنگی بیشتر به دنبال ارائه برنامه درسی است که روزهای خاصی از تاریخ مربوط به اقلیت‌ها را دانشگاه و مدرسه جشن بگیرند، یا جشنواره‌های غذاهای محلی در محیط‌های آموزشی برپا شود تا دانشجویان درباره سنت‌ها، رسوم و آداب گروه‌های فرهنگی دیگر بیشتر آشنا شوند و مسایلی از این قبیل. بنابراین، انتقادی که بسیاری از محققان به این رویکرد دارند آن است که آن‌ها نیز مانند نظریه پردازان محافظه کار درصدد ارائه آموزش‌ها و برنامه‌های درسی مبتنی بر طبقه مسلط جامعه هستند با این تفاوت که لیبرال‌ها به احترام به فرهنگ‌ها و گروه‌های قومی توجه دارند و در کنار آموزش‌های عمومی و مشترک برای تمامی خرده فرهنگ‌ها خواستار برگزاری برنامه‌ها و دوره‌هایی برای شناخت بیشتر خرده فرهنگ‌ها هستند (لاندر منو مینینگ، ۲۰۰۵).

رویکرد انتقادی و پست مدرن

طرفداران این رویکرد معتقدند که تمامی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و دانشگاه‌ها در راستای تحکیم سلطه جویی طبقه مسلط جامعه شده و تربیت و آموزش موجب بازآفرینی روابط اجتماعی می‌شود (مور، ۲۰۰۴). در همین جا است که آموزش‌های مدرسه‌ای و دانشگاهی بیشتر مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی سفیدپوستان، مردان و به

طور کلی طبقات مسلط جامعه می‌باشد. براساس رویکرد انتقادی و پست مدرن، چندفرهنگی و آموزش آن بدون ایجاد تغییرات بنیادی در سیاست‌های موجود در یک جامعه فقط می‌تواند یک شکل دیگر از روابط موجود را در درون جامعه ایجاد کند و تغییری در محتوا و بافت ارتباط ایجاد نمی‌کند. بر این اساس، و برخلاف رویکرد لیبرال که صرفاً درصدد ایجاد تغییرات اصلاحی در دل همان ساختار اجتماعی است، رویکرد انتقادی پا را فراتر گذاشته و درصدد تغییر بنیادی و به عبارتی تغییر در رویکرد ساختار موجود دارد. در واقع، هدف اساسی رویکرد انتقادی توانمندسازی گروه‌های به حاشیه رانده شده و افزایش کنترل آن‌ها بر منابع اقتصادی و فرهنگی است. (لاندر من و مینینگ، ۲۰۰۵).

اگرچه که در میان نظریه پردازان انتقادی نیز تفاوت‌هایی نسبت به موضع گیریشان وجود دارد برای مثال عده ای از آن‌ها، رادیکال یا تندرو بوده و خواستار ایجاد تغییر در تمامی ساختارهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و... به نفع اقلیت‌های جامعه می‌باشند و درصدد آن هستند که اقلیت‌ها باید بر منابع اقتصادی و فرهنگی یک جامعه چیره شوند اما عده ای دیگر از آن‌ها نیز تنها خواستار ایجاد حقوق برابر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مذهبی با اکثریت جامعه هستند. بنابراین، توجه آن‌ها به آموزش چندفرهنگی نیز بیشتر مبتنی بر تغییر برنامه درسی، آموزش‌ها و ارزیابی‌های آموزشی می‌باشد که از طریق آن بتوان تنوع فرهنگی را بازتاب داده و فرصت و توزیع برابری از امکانات مختلف برای همه فراهم شود (مور، ۲۰۰۴). در واقع، اصول محوری آموزش چندفرهنگی آن‌ها مبتنی است بر ارائه مفاهیمی از خرده فرهنگ‌ها، مشارکت بیشتر اقلیت‌ها در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی، داشتن دیدگاهی باز نسبت به تمامی نقطه نظرات و دیدگاه‌ها، استفاده از چندین زبان محلی و قومی در کنار زبان رسمی آموزش، توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت دانش آموزان و ایجاد آموزشی مبتنی بر تمامی آن تفاوت‌ها. خمیر مایه این برنامه‌ها مبتنی است بر آگاه کردن دانشجویان نسبت به جایگاه خود در نظام اجتماعی می‌توان آگاهی‌ها و انگیزه‌های لازم را برای آن‌ها فراهم آورد تا درصدد ایجاد تحول در ساختارهای اجتماعی گام بردارند (لاندر من و مینینگ، ۲۰۰۵).

سابقه تجربی پژوهش

تاکنون تحقیقات مختلفی به بررسی کم و کیف آموزش چند فرهنگی در ایران و سایر کشورهای دنیا انجام شده است که در این قسمت از پژوهش، چندین مورد از این تحقیقات مرور می‌شوند.

نتایج پژوهش (نیکنام؛ مهرمحمدی، فاضلی و فردانش، ۱۳۹۰) در خصوص آموزش علوم و فرهنگ حاکی از آن است که پیشینه ی فرهنگی دانش آموزان بر روشهای دانستن و یادگیری علوم تأثیر می‌گذارد. صادقی (۱۳۹۰) در پژوهش خود طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران بحث پاسخگویی فرهنگ به برنامه‌های درسی و طراحی برنامه درسی پاسخگو و حساس بیان می‌کند و اینکه فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه ی زیادی مغفول واقع شده است.

با توجه به اینکه اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به دفعات، موضوع توجه به فرهنگها و چند فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین سیاستهای اجرایی و در برنامه‌های درسی (مکرونی و بلندهمتان، ۱۳۹۵) در پژوهشی، درباب آموزش چند فرهنگی در کتابهای درسی دوره ی دبیرستان به این نتیجه دست یافتند که در محتوای کتابهای درسی دوره دبیرستان توجه چندانی به مفاهیم آموزش چند فرهنگی نشده است. عبدلی سلطان احمدی؛ نادری؛

شریعتمداری و سیف نراقی (۱۳۹۵) به بررسی آموزش چند فرهنگی در کتابهای ادبیات فارسی با تأکید بر کتابهای ادبیات فارسی دوره ابتدایی و ادبیات فارسی دوره اول متوسطه پرداختند. نتایج حاکی از آن است که از مجموع ۴۱۱۲ واحد ضبط شمارش شده در کتابهای درسی مزبور در دوره اول متوسطه و ابتدایی، تنها ۳۷۵ مورد فراوانی کمتر از (۹۰٪) در رابطه با مفاهیم و مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی وجود دارد که از این میزان بیشترین میزان بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت در همه واحد ضبط شده، به مؤلفه‌های انعکاس تنوع قومی، مذهبی، و محیطی و تحکیم وحدت و همبستگی ملی و تقریب مذاهب و کمترین بار اطلاعاتی و ضریب اهمیت به بعد توزیع برابر منابع و فرصتهای تعلیمی و تربیتی اختصاص داشت.

هواس بیگی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان "آموزش چند فرهنگی در کتابهای دوره ابتدایی ایران" به این نتیجه رسید که در آموزش چند فرهنگی باید به معرفی و توجه به زبان مادری اقوام و معرفی مشاهیر، انعکاس سبک پوشش اقوام، سنن فرهنگی و معرفی میراث فرهنگی پرداخت. تحلیل کتابها نشان می‌دهد که تنها ردپای فرهنگ مسلط در کتاب درسی به چشم می‌خورد نظام آموزشی همچنان بدنبال پیاده سازی الگو همسان سازی فرهنگی که منجر به قتل زبانها و فرهنگ‌های اقوام ایرانی می‌شود، می‌باشد، رویکردی که در واقع هیچ چشم اندازی ندارد و بیشتر نتیجه معکوس داشته و منجر به افزایش آگاهی از هویت و تاریخ، فرهنگ خویش می‌شود.

آرلانو^۱ (۲۰۱۱) بیان می‌دارد پویایی‌های متنوع جامعه در حال افزایش است و در جمعیت دانش آموزان بسیار مشهود است، بنابراین ضروری است که دانش آموزان پذیرش و درک درستی از نژادها اقوام و فرهنگ‌های مختلف داشته باشند. دانش جهان متنوع منجر به ارتباطات، فهم و پذیرش تفاوت‌ها و کمک در پیدا کردن هویت دیگری کند.

نتایج مطالعه ایزنف (۲۰۱۳) در مدارس بومی کانادا نیز نشان می‌دهد افت تحصیلی و یا عملکرد ضعیف دانش آموزان این مدارس در دروسی همچون ریاضیات و علوم به خاطر بیگانگی آنها از سیستم مدرسه است و بیگانگی این داورس به خاطر اینست که این داورس از مدل محتوای فرهنگی و محیطی و تجارب زندگی واقعی بی بهره است. اجرای برنامه درسی اغلب به خاطر کمبود فهم فرهنگی بوسیله توسعه دهندگان برنامه درسی و سازمان حمایت کننده، با زوال کوتاهی همراه است.

کلارک (۲۰۱۳) در خصوص تاثیر عواملی چون نژاد، فرهنگ و آگاهی بر دانش آموزان سیاه پوست در مدارس برکلی اذعان می‌دارد که برنامه درسی که در مدارس ایالت متحده مورد استفاده قرار می‌گیرد گرایش به سمت نادیده گرفتن اهمیت غنی سازی فرهنگی برای دانش آموزان رنگین پوست است.

روش پژوهش

در این پژوهش برای پاسخگویی به سوالات پژوهش بر مبنای رویکرد کیفی از روش پدیدار شناسی از نوع توصیفی استفاده شده است. پدیدار شناسی، در واقع نوعی از پژوهش تفسیری است که کانون توجه آن برداشت و تجربه انسان است، هدف درک ساختار اصلی پدیده‌ها تجربه شده انسانی و دستیابی به عمق مفهومی تجارب زیسته می‌باشد. در مرحله اول به منظور بررسی تجارب معلمان از ادراک دانش آموزان داده‌ها از طریق مصاحبه با معلمان اقوام گرد آوری شدند

در مرحله دوم داده‌ها از طریق کد گذاری باز /محوری تجزیه و تحلیل شدند. جهت شناسایی ادراک دانش آموزان از مولفه‌های چند فرهنگی اقدام به مصاحبه بدون ساخت یافته با معلمان اقوام نموده، معلمان دوره دوم دبیرستان در استان تهران بصورت هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند و انتخاب نمونه‌ها تا رسیدن به حد اشباع اطلاعات انجام شد. اشباع داده‌ها^۱ یا اشباع نظری رویکردی است که در پژوهش‌های کیفی برای تعیین کفایت نمونه گیری مورد استفاده قرار می‌گیرد (لیونگستون، ۲۰۰۹). بدین ترتیب که پس از ارایه توضیحات لازم در مورد اهمیت و اهداف پژوهش، رضایت شرکت کنندگان جهت شرکت در پژوهش وضبط مصاحبه اخذ گردید و به آنان توضیح داده شد که در مورد انصراف از شرکت در پژوهش آزادی عمل دارند. مصاحبه‌ها در مکانی که ضمن حفظ خلوت و سکوت، بیشترین راحتی و رضایت فرد را تامین می‌نمود، انجام شد. مشخصات فردی شرکت کنندگان محرمانه حفظ گردید و به شرکت کنندگان اعلام شد که در صورت تمایل می‌توانند از نتایج پژوهش مطلع شوند. نمونه مورد نظر برابر ۳۰ (۲۰ زن و ۱۰ مرد) نفر برآورد شد که مشتمل بر ۳۰ معلم از اقوام آذری و ترک، بلوچ، عرب، لر، کرد است، اطلاعات آنها در جدول نمایش داده شده است.

جدول ۱-۱ اطلاعات شرکت کنندگان در مصاحبه (نمونه معلمان اقوام)

کد معلم	سن	جنس	سابقه	درجه تحصیلی	قومیت
۱	۴۰	زن	۱۸	کارشناسی	کرد
۲	۳۸	زن	۱۴	کارشناسی	کرد
۳	۵۲	مرد	۲۷	کارشناسی	کرد
۴	۴۹	زن	۲۵	کارشناسی	کرد
۵	۴۷	مرد	۲۸	کارشناسی	کرد
۶	۳۹	زن	۱۴	کارشناسی ارشد	کرد
۷	۲۵	زن	۶	کارشناسی	آذری
۸	۳۴	مرد	۱۷	کارشناسی ارشد	آذری
۹	۴۲	زن	۱۵	کارشناسی ارشد	آذری
۱۰	۵۴	مرد	۲۶	کارشناسی	آذری
۱۱	۴۳	مرد	۱۸	کارشناسی	آذری
۱۲	۵۴	زن	۲۵	کارشناسی	آذری
۱۳	۲۹	مرد	۷	کارشناسی ارشد	آذری
۱۴	۳۷	زن	۱۶	کارشناسی	لر
۱۵	۴۶	زن	۱۸	کارشناسی	لر
۱۶	۵۵	مرد	۲۹	کارشناسی	لر
۱۷	۴۸	زن	۲۳	کارشناسی	لر
۱۸	۳۵	مرد	۱۰	کارشناسی ارشد	لر

۱۹	۴۵	زن	۱۷	کارشناسی	لر
۲۰	۳۸	زن	۱۷	کارشناسی	عرب
۲۱	۴۳	زن	۱۹	کارشناسی ارشد	عرب
۲۲	۵۲	مرد	۲۵	کارشناسی ارشد	عرب
۲۳	۳۸	زن	۱۴	دکتر	عرب
۲۴	۴۰	زن	۱۸	کارشناسی	عرب
۲۶	۴۲	مرد	۱۵	کارشناسی ارشد	عرب
۲۵	۳۸	زن	۱۴	کارشناسی	ترکمن
۲۷	۴۹	مرد	۲۲	کارشناسی	ترکمن
۲۸	۳۵	زن	۹	کارشناسی	ترکمن
۲۹	۴۱	مرد	۱۵	کارشناسی	ترکمن
۳۰	۴۹	زن	۲۵	کارشناسی	ترکمن

بر اساس یک قاعده کلی، تحلیل داده‌ها برای هر مورد انتخابی در گروه ایجاد و ساخت مفاهیم از طریق فرآیند کد گذاری صورت می‌گیرد که طی آن داده‌ها تجزیه و شکسته شده، مفهوم سازی می‌شوند. در این تحقیق از روش کد گذاری باز و محوری استفاده شده است.

کد گذاری باز، بخشی از تجزیه و تحلیل داده‌هاست که طی آن داده‌ها تجزیه و شکسته شده و حاصل ایجاد مفاهیمی است که سنگ بنای الگوی اصلی تحقیق را شکل می‌دهد. در این تحقیق پس از اجرای مصاحبه، پس از تنظیم و سامان دهی تمامی یادداشت‌های حاصل از مصاحبه‌ها، بررسی مستندات، تمامی متون خط به خط مورد بررسی قرار گرفته و به جملات و عباراتی تجزیه شده‌اند که در واقع همان داده‌های خام یا اولیه تلقی می‌شوند. سپس همه جملات و عبارات استخراج شده به صورت مداوم مورد مقایسه قرار گرفته و در قالب جملات و عبارات مشابه گروه بندی شده‌اند. پس از گروه بندی جملات مشابه، مفهوم و یا مفاهیم خاصی که در تمامی جملات به آنها اشاره شده بود، استخراج شده‌اند. برای اطمینان از اینکه تمامی مفاهیم اشاره شده‌اند، چندین بار از آغاز تا انتها همه عبارات و جملات مورد بررسی و مقایسه قرار گرفته‌اند و با طرح این سوال که این جمله به کدام مفهوم اشاره دارد، همه عبارات مورد بررسی دقیق قرار گرفته‌اند. پس از استخراج همه مفاهیم، مفاهیم مشابه دسته بندی شده و در سطح انتزاعی بالاتر در قالب یک مقوله کلی قرار گرفتند. بنابراین در پایان مرحله کد گذاری باز، مقوله کلی استخراج شد که هر کدام از آنها، مفاهیمی را که از جملات و عبارات استخراج شده بودند، شامل می‌شدند. برای اعتبار یابی داده‌های پژوهش از بازخورد مشارکت کننده در جریان مصاحبه استفاده شد که در مرحله اول خود محقق برداشتهای خود از گفته‌های مصاحبه شنوندگان را به آنها ارایه می‌داد تا صحت و سقم آنها را ارزیابی کنند و در مرحله دوم پس از کد گذاری داده‌ها از شرکت کنندگان خواسته شد تا دیدگاه و نظر خود را درباره داده‌های استخراج شده ارائه دهند.

بر طبق اطلاعات جدول ۱-۱، ۶۶/۶٪ معلمان زن، ۳۳/۴٪ معلمان مرد انتخاب شدند و ۷۰٪ معلمان دارای تحصیلات کارشناسی و ۲۶/۶٪ تحصیلات کارشناسی ارشد و ۳/۳۳٪ دارای تحصیلات دکترا بودند. ۲۰٪ معلمان از قوم کرد، ۲۷٪ از قوم لر، ۲۶/۶٪ از قوم عرب، ۳۰٪ از قوم آذری ۱۶/۶٪ از قوم ترکمن در نمونه پژوهش شرکت داشتند.

برای تحلیل سوال اول پژوهش از تحلیل کیفی با رهیافت پدیدار شناسی استفاده شد. جهت بررسی نتایج مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته از تحلیل محتوا به منظور پی بردن به معانی و مضامین نهفته در متون مصاحبه‌ها بهره گرفته شد. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها ی این پژوهش در دو مرحله کد گذاری باز و محوری انجام گرفت. نتایج نشان می‌دهد که در کد گذاری باز تعداد مولفه‌ها را می‌توان در ۱۸۰ مفهوم و ۷۰ زیرمقوله و ۱۸ مقوله طبقه بندی کرد.

جدول ۱-۲ تشکیل زیر مقوله

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله
۱	کم توجهی کتابهای درسی درخصوص معرفی فرهنگ ایرانی کم توجهی به برخی گروه‌ها در کتب درسی	معرفی فرهنگ اقوام
۲	معرفی آثار باستانی و تاریخی اقوام (۴ بار) ضرورت معرفی آثار باستانی اقوام ضرورت آشنایی آثار باستانی و تاریخی اقوام	معرفی مشاهیر علمی و ادبی اقوام
۳	عدم توجه به مشاهیر ادبی معاصر عدم توجه به چهره‌های علمی-فرهنگی اقوام کم توجهی به معرفی مشاهیر علم و ادب	معرفی تاریخ اقوام
۴	نیاز به ذکر اسطوره‌های قومی در محتوا معرفی داستان و اشعار قومی قدمت تاریخی ادبیات قومی	گنجاندن ادبیات قومی در متن کتابها
۵	کم توجهی به مشاهیر اقوام	به حاشیه رفتن مشاهیر اقوام
۶	ذکر مشاهیر اقوام در محتوا ضرورت معرفی مشاهیر اقوام	گنجاندن مشاهیر اقوام در کتابها
۷	درج آداب و رسوم اقوام در محتوا معرفی آداب و رسوم روشنگری آداب و رسوم اقوام آشنایی با سنن اقوام آشنایی با مناسک و جشنهای اقوام ضرورت توجه به سنن اقوام پنداشت مثبت نسبت به آداب و رسوم اقوام	گنجاندن رسوم و سنن اقوام در کتابها
۸	جلوگیری از تحقیر فرهنگی کلیشه زدایی شکست راهبر د تقلیل گرایی اقوام	پرهیز از خوار شماری سنن اقوام
۹	معرفی مشاهیر سیاسی اقوام شفاف سازی شخصیت‌های مشاهیر سیاسی اقوام	معرفی مشاهیر سیاسی اقوام

معرفی مشاهیر هنری اقوام	ضرورت معرفی مشاهیر هنری اقوام معرفی مشاهیر هنری اقوام آشنایی دانش آموزان به انواع وسایل موسیقی اقوام	۱۰
معرفی هنرهای قومی اقوام	معرفی صنایع دستی - توجه به هنرهای قومی در آموزش مفاهیم	۱۱
نمایش تنوع پوشش‌ها	معرفی پوشش‌های فرهنگی قوم‌های ایرانی قرار دادن نوع پوشش در کتاب درسی نمایش تنوع پوشش در محتوا	۱۲
تنوع زبانی	چند زبانه بودن جامعه تنوع گویش و لهجه در ایران تفاوت در گویش‌ها ناهماهنگی زبانی در ایران	۱۳
معرفی فرهنگ اقوام	کم توجهی کتابهای درسی در خصوص معرفی فرهنگ ایرانی کم توجهی به برخی گروه‌ها در کتب درسی	۱۴
لحاظ کردن تفاوتها فرهنگی اقوام	توجه به تفاوتهای فرهنگی تاکید بر تفاوتها	۱۵
برجسته کردن اشتراکات فرهنگی اقوام	برجسته کردن اشتراکات فرهنگی توجه به اشتراکات فرهنگی اقوام طرح مشترکات فرهنگی شناسایی نقاط مشترک فرهنگ اقوام	۱۶
معرفی مشاهیر علمی و ادبی اقوام	معرفی آثار باستانی و تاریخی اقوام (۴ بار) ضرورت معرفی آثار باستانی اقوام ضرورت آشنایی آثار باستانی و تاریخی اقوام	۱۷
معرفی تاریخ اقوام	عدم توجه به مشاهیر ادبی معاصر عدم توجه به چهره‌های علمی - فرهنگی اقوام کم توجهی به معرفی مشاهیر علم و ادب	۱۸
گنجاندن ادبیات قومی در متن کتابها	نیاز به ذکر اسطوره‌های قومی در محتوا معرفی داستان و اشعار قومی قدمت تاریخی ادبیات قومی	۱۹
گنجاندن مشاهیر اقوام	ذکر مشاهیر اقوام در محتوا ضرورت معرفی مشاهیر اقوام	۲۰
گنجاندن رسوم و سنن اقوام	درج آداب و رسوم اقوام در محتوا معرفی آداب و رسوم روشنگری آداب و رسوم اقوام آشنایی با سنن اقوام آشنایی با مناسک و جشنهای اقوام ضرورت توجه به سنن اقوام	۲۱

	پنداشت مثبت نسبت به آداب و رسوم اقوام	
۲۲	جلوگیری از تحقیر فرهنگی کلیشه زدایی شکست راهبر د تقلیل گرایی اقوام	پرهیز از خوار شماری سنن اقوام
۲۳	معرفی مشاهیر سیاسی اقوام شفاف سازی شخصیت‌های مشاهیر سیاسی اقوام	معرفی مشاهیر سیاسی اقوام
۲۴	ضرورت معرفی مشاهیر هنری اقوام معرفی مشاهیر هنری اقوام آشنایی دانش آموزان به انواع وسایل موسیقی اقوام	معرفی مشاهیر هنری اقوام
۲۵	معرفی صنایع دستی -توجه به هنرهای قومی در آموزش مفاهیم	معرفی هنرهای قومی اقوام
۲۶	موافقت معلمان با آموزش چند فرهنگی	استقبال معلمان از آموزش چند فرهنگی
۲۷	احساس نشاط اقوام از طرح فرهنگ‌ها در محتوا	استقبال اقوام از آموزش چند فرهنگی
۲۸	رشد اعتماد به نفس در فراگیران (۳بار) افزایش اعتماد به نفس در زیر سایه آموزش چند فرهنگی آموزش چند فرهنگی عامل اعتماد به نفس	کارکرد اعتماد آفرینی
۲۹	ایجاد روحیه مثبت در دانش آموزان احساس آرامش در یادگیرندگان نشاط اجتماعی احساس غرور و شادی در صورت توجه به قومیت‌ها	کارکرد نشاط آفرینی
۳۰	ایجاد خودباوری عامل عزت نفس	کارکرد خود باوری
۳۱	افزایش تعامل اجتماعی بهبود تعامل اجتماعی تعامل بین فرهنگی	رشد ارتباطات اجتماعی
۳۲	ضرورت شناسایی فرهنگی لزوم شناخت دیگری افزایش شناخت دیگری فراهم کردن امکان شناخت اقوام دیگر افزایش شناخت فرهنگی دانش آموزان شناخت فرهنگ خود	ضرورت توسعه سواد فرهنگی
۳۳	نادیده گرفتن اقوام (۴بار) کمتر شدن برجستگیهای اقوام در کتب درسی غفلت کتابهای درسی از معرفی اقوام قومیت پدیده ای معقول	حاشیه ای شدن اقوام
۳۴	شناخت ضعیف اقوام	ناشناختگی اقوام

	شناخت ضعیف جامعه از فرهنگ اقوام ضعف در شناخت فرهنگ اقوام	
پیشرفت تحصیلی	پیشرفت تحصیلی در سایه آموزش چند فرهنگی کاهش افت تحصیلی جلوگیری از افت	۳۵
کارکرد فراعتی آموزش چند فرهنگی	غنی سازی اوقات فراغت	۳۶
جهانی شدن فرهنگ	جهانی شدن فرهنگ بین المللی شدن فرهنگ در سایه حمایت آن	۳۷
سرمایه زایی فرهنگی	جلوگیری از خروج سرمایه از کشور جلوگیری از خروج سرمایه مالی از کشور	۳۸
اختلال ارتباط در آموزش	ضعف معلمان در تعامل با دانش آموزان دوزبانه	۳۹
اختلال ارتباطی اقوام	وجود اختلال در ارتباطات فرهنگی ضعف در ارتباطات زبانی در بین اقوام	۴۰
تک صدایی کردن فرهنگ	خطر تک صدایی فرهنگی در آموزش (۲بار)	۴۱
تفاوت نگری	ضرورت توجه به تفاوتها ضرورت توجه به عنصر دیگری توجه به تفاوتها توجه نظام آموزشی به تفاوتهای فرهنگی پرهیز از سرکوب کردن تفاوتها	۴۲
کم رنگی تفاوتهای فرهنگی	نادیده گرفتن تفاوتهای فرهنگی کم توجهی به تفاوتهای فرهنگی	۴۳
حاکمیت یکسان سازی فرهنگی در نظام آموزشی فعلی	نگاه کلی آموزش و پرورش فعلی نظام آموزشی تک فرهنگی حاکم	۴۴
تقویت ایران شناسی	تقویت میراث فرهنگی و گردشگری	۴۵
تقویت حس کفایت در دانش آموزان اقوام	به وجود آوردن انگیزه ۳ بار تشویق دانش آموزان برای شناخت اقوام معرفی اقوام	۴۶
جذابیت کم محتوا	عدم دلچسپ بودن محتوا جالب نبودن محتوا ارتباط سخت با محتوا نبود مطالب در رابطه با زندگی اقوام	۴۷
تمرکز زدایی آموزشی	طراحی کتاب مربوط به اقلیتها برنامه درسی نا متمرکز برنامه درسی متفاوت	۴۸
توجه به اقلیتها در طراحی برنامه درسی	محتوای متناسب با اقوام محتوای مناسب با اخلاق و رفتار و اجتماع اقوام	۴۹

	محتوای مناسب با فرهنگ اقوام ذکر آداب و رسوم اقوام در کتابها ۳ بار علاقه دانش آموزان نسبت به محتوای متناسب با فرهنگ خود علاقه به فرهنگ خودی و گنجاندن آندر کتابها صحبت کردن از فرهنگ‌های مختلف طراحی کتابهای درسی جداگانه برای اقوام محتوای نامناسب	
بی انگیزگی	نداشتن انگیزه دانش آموزان اقلیتها برای درس خواندن نبودن علاقه	۵۰
کمبود امکانات	نداشتن وسایل آموزشی برای معرفی اقوام ۳ بار امکانات آموزشی ضعیف	۵۱
کارکرد علمی آموزش چند فرهنگی	رشد فرهنگی دانش آموزان در سایه آموزش چند فرهنگی تربیت یادگیرندگان انعطاف پذیر	۵۲
بالندگی تحصیلی	پیشرفت تحصیلی در سایه آموزش چند فرهنگی جلوگیری از افت تحصیلی در صورت حاکمیت چند فرهنگی کاهش افت تحصیلی	۵۳
ضرورت بازنگری در برنامه ریزی آموزشی	ضرورت بازنگری در برنامه ریزی آموزشی دوره آموزش دبیرستان	۵۴
ضعف ادراک فرهنگی	ضعف وجود ادراک فرهنگی	۵۵
حاکمیت یکسان سازی فرهنگی در آموزش و پرورش فعلی	کل نگرى در آموزش و پرورش فعلی حاکمیت نظام آموزشی تک فرهنگی	۵۶
تحول نگرش دانش آموزان	ابراز علاقه دانش آموزان نسبت به فرهنگ قومی ایجاد علاقه در دانش آموزان ایجاد تغییر در نگرش مثبت در سایه آموزش چند فرهنگی	۵۷
پایدار نبودن جامعه	کوتاه مدت بودن جامعه ایران (۳بار)	۵۸
وجود خلا قومی کتب	وجود کاستی و خلا در محتوای کتب درسی در خصوص احترام به اقوام	۵۹
غناى فرهنگ اقوام	غناى فرهنگ اقوام در سایه آموزش چند فرهنگی	۶۰
تاکید بر حقوق اقلیتها	تاکید بر حقوق اقلیتها در کتب درسی	۶۱
وجود نابرابری آموزشی	وجود نابرابری آموزشی عدم وجود برابری آموزشی	۶۲
برابری آموزشی	گسترش عدالت آموزشی برابری آموزشی	۶۳
افزایش جذابیت محتوا	افزایش جذابیت کتابهای درسی در صورت توجه به فرهنگ اقوام	۶۴
لحاظ نمودن چند فرهنگی در محتوا	تاکید بر مسایل چند فرهنگی در محتوا لزوم دخالت فرهنگ‌های اقوام در برنامه ریزی درسی ضرورت بحث چند فرهنگی در کتابهای درسی ضرورت ارتقای فرهنگ قومی در کتاب‌های درسی	۶۵

معرفی فرهنگ‌های قومی	بازنمایی فرهنگ اقوام لحاظ نمودن اجزاء فرهنگها جای دادن مولفه‌های فرهنگی در محتوا ضرورت نزدیک شدن فرهنگها به همدیگر	۶۶
برجسته کردن تکثر در عین وحدت	ضرورت جا انداختن مفهوم قوم در محتوا تاکید کتابهای درسی بر مفهوم قوم	۶۷
ضرورت عدالت در استخدام	ضرورت ناچیز شمردن نوع مذهب معلمان بومی در استخدام کم اهمیت کردن ویژگیهای زبانی در استخدام	۶۸
سرنوشت مشترک	احساس سرنوشت مشترک ایجاد حس علاقه مسئولین نسبت به سرزمین خود در سایه آموزش چند فرهنگی	۶۹
وجود مشکل چند زبانی	سه زبانی مشکل چند زبانی	۷۰

کد گذاری محوری: در مرحله دوم کد گذاری محوری پس از بررسی زیر مقوله‌ها و مقایسه و دسته بندی آنها زیر مقوله‌ها به مقوله‌های اصلی مرتبط شدند و تعداد ۱۸ مقوله استخراج شدند و نامگذاری شدند.

جدول ۱-۳ تشکیل مقوله اصلی

مقوله	زیر مقوله	ردیف
گنجاندن چند فرهنگی در متن کتابها	معرفی آثار باستانی و تاریخی اقوام معرفی هنرهای قومی ضرورت معرفی اقوام پوشش دهی مشاهیر نمادین در محتوا بازنمایی قومی در رسانه ملی برگزاری جشنواره بین المللی فرهنگ اقوام معرفی نقش اقوام در تاریخ ایران به متن آوری ادبیات قومی به متن آوری مشاهیر نمایش تنوع پوششها	۱
قابلیتهای زبان	اعتقاد به پژوهش زبانی توجه به آموزش زبان مادری برجسته کردن بعد هویت بخشی زبانی	۲
ضرورت چند فرهنگی	ضرورت برجسته ساختن تکثر در عین وحدت نفی تقلیل گرایی هویتی تاکید هنجارهای اخلاقی بر سیاست گذاری چند فرهنگی ضرورت پذیرش سیاست وحدت در کثرت تقویت بخشی چند فرهنگی ضرورت الگوی تکثر گرایی چند فرهنگی	۳

	<p>ضرورت پذیرش تکثر فرهنگی بازنگری در سیاستهای فرهنگی و قومی نهانه سازی امر چند فرهنگی تاکید بر حقوق اقلیتها ضرورت پذیرش چند فرهنگی در اسناد بالا دستی بهره گیری از تجارب آموزشی کشورهای چند فرهنگی اجتناب از تقلیل گرایی فرهنگی تن دادن به قبول نسبی گرایی فرهنگی احیا بار فرهنگهای قومی لحاظ نمودن تفاوتهای فرهنگی اقوام تفاوت نگری</p>	
تحقق گفتمان عدالت محور	<p>ضرورت عدالت در استخدام ضرورت عدالت فرهنگی ضرورت عدالت آموزشی ضرورت برابری امکانات آموزشی ضرورت توسعه سیاسی برابری آموزشی اقلیتها لحاظ نمودن برابری قومی تزریق بودجه به نظام آموزشی</p>	۴
برابری فرصتهای آموزشی	<p>برابری آموزشی عدالت اجتماعی دموکراسی فرهنگی - اجتماعی تحقق دموکراسی فرهنگی</p>	۵
کیفیت بخشی آموزشی	<p>مقابله با مدرسه زدگی (۲بار) مقابله با بی اهمیت شدن نظام آموزشی توجه به حساسیتهای فرهنگی در محتوا</p>	۶
رشد صنعت توریسم	<p>رشد صنعت توریسم برنامه ریزی در صنعت توریسم حمایت جدی دولت از صنایع دستی اقوام پیوند اقتصادی بین قومی سرمایه زایی چند فرهنگی تقویت ایران شناسی</p>	۷
بازنگری ساختاری آموزش	<p>ساختاری دیدن آموزش فرهنگی تسهیل توسعه در بطن آموزش چند فرهنگی اقتدار بخشی به نظام آموزشی</p>	۸
کم ثباتی جامعه	<p>کلنگی بودن جامعه</p>	۹

	کوتاه مدت بودن جامعه ایران	
توسعه مهارت‌های فردی	ارتقا خود باوری تحول نگرش دانش آموزان	۱۰
اثر بخشی یادگیری	یادگیری فرهنگ محور پرورش روحیه کاوشگری ترتیب شهروند مطلوب بالندگی تحصیلی کارکردی علمی آموزشی چند فرهنگی	۱۱
عمومی شدن پذیرش چند فرهنگی	استقبال دانش آموزان از آموزش چند فرهنگی استقبال معلمان از آموزش چند فرهنگی استقبال اقوام از آموزش چند فرهنگی استقبال روشنفکران جامعه از آموزش چند فرهنگی	۱۲
همدلی اجتماعی	روابط میان فردی حمایت عاطفی معلم تقویت حس کفایت	۱۳
مغفول ماندن هدف در برنامه درسی	بحران هویت قومی کاربردی نبودن محتوا	۱۴
محتوای بومی محلی	بیگانگی محتوا توجه به اقلیتها در طراحی برنامه درسی بیگانگی تصاویر	۱۵
کژکارکردی نظام آموزشی	وجود نابرابری آموزشی عدم تحقق سیاست چند فرهنگی احساس تبعیض آموزشی برجسته شدن تبعیض قومی	۱۶
یکسان سازی فرهنگی	چیرگی گفتمان الگوی یکسان سازی فرهنگی غلبه سیاست گذاری تک فرهنگی اصرار حاکمیت بر الگوی یکسان سازی فرهنگی	۱۷
اختلال آموزشی	اختلال در تعامل بین فرهنگی اختلال ارتباطی در آموزش اختلال ارتباطی اقوام	۱۸

از تجارب زیسته معلمان از ادارک دانش آموزان درباره مولفه‌های چند فرهنگی بر اساس مصاحبه‌های انجام شده ۱۸ مقوله اصلی بدست آمد. اکنون به تشریح مقولات پرداخته می‌شود، اما موارد مهم به شرح زیر است:

همدلی اجتماعی

همدلی به معنای با دیگری حس کردن است. همدلی کردن با کسی یعنی احساس او را درک کردن؛ فرآیندی که حکایت از حس مشترک و رابطه عمیق انسانها با یکدیگر دارد که این لازمه رابطه سالم با انسانهاست (ساروخانی، ۱۳۹۷). معلم کد ۷ می گوید: "سالهای قبل در مدرسه ای که من در تبریز درس می دادم بچه‌ها با هم بودن و با هم دوست بودن رقابت منفی نداشتن، هیچ مسله خاصی بینشون نبود. در همه زمینه‌ها از لحاظ عاطفی، اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی به هم نزدیک بودند.

نابرابری‌های آموزشی

هدف غایی همه سیستم‌های آموزشی فراهم آوردن امکان مساوی برای دستیابی همه افراد لازم‌التعلیم جامعه به فرصت‌های آموزشی مطلوب نظیر فرصت ورود به نظام آموزش و دسترسی به منابع و دروندادهای نظام آموزشی، همانند معلم متخصص، فضا، تجهیزات آموزشی و نیز برخورداری از عملکرد مطلوب آموزش همچون نرخ گذر، نرخ ارتقا و... است و منظور از فرصت‌های آموزشی برابر، برخورداری برابر و داشتن فرصت مساوی برای کلیه افراد لازم‌التعلیم برای ورود به نظام آموزشی و برخورداری از کلاس و برنامه‌های آموزشی مطلوب، معلمان متخصص، امکانات و تجهیزات آموزشی، و فضای مناسب آموزشی است. در این باره معلم کد ۲۳ می گوید: "در دوره ای که در شیراز تدریس می کردم در کلاسهای ضمن خدمت شرکت می کردم گذشته از آموزش علمی دوره‌های تخصصی، کلاسهایی مثل کارهای پزشکی، برای شکستگی‌ها و عقرب و مار زدگی برگزار می شد. ولی الان بیشتر معلمان با سابقه هستند که خوب کار نمی کنند، آموزش خوب صورت نمی گیرند، امکانات ضعیف است. از سمت معلمان کار صورت نمی گیرد چون اکثر اوقات وقت کم است و امکانات ضعیف است.

کیفیت بخشی آموزشی

افزایش کمی دانش آموزان با توجه به کمبود امکانات و منابع کیفیت بخشی به امور آموزشی و پرورشی را در اولویت اول برنامه‌ها قرار داده است. به طوری که علمای تعلیم و تربیت معتقدند که محیط یادگیری مناسب از مهمترین پایه‌های کیفیت بخشی محسوب می شود و محیط یادگیری مناسب در گروه فضای فیزیکی، روانی، اجتماعی مطلوب در مدرسه توأم با مناسبات انسانی است. یعنی هرگاه فضای مدرسه (باز، خلاق و انساین) باشد یادگیری مداوم لذت بخش و عمیق خواهد بود (محمد حسینی، ۱۳۸۸).

معلم کد ۲۳ می گوید: "وقتی در درس تاریخ می خواستیم چند تا اسلاید در قالب نمایش به دانش آموزان نشان بدیم، ویدئو پروژکتور نبود یا خراب بود اشکال داشت مجبور بودیم از اون درس‌ها و اسلایدها رد بشیم. امکانات اولیه خیلی مهم است که متأسفانه در مدارس هنوز کمبودها و نبود وسایل وجود دارد. بعضی کتابها برای تدریس نیاز به ابزار و وسایل دارن ولی وقتی دسترسی نیست، دانش آموزان چطور میتونن درسو یادگیرن. ما مجبوریم فقط توضیح بدیم ولی خوب یاد نمی گیرن.

تمرکززدایی آموزشی

تمرکززدایی و تفویض اختیار آموزش و پرورش نیازمند برخوردی هوشمندانه و علمی است. آن را باید فرآیندی نسبی دانست و نمی توان ادعا کرد که نظام آموزشی متمرکز خالص و غیر متمرکز محض وجود دارد. در یک نظام متمرکز

سعی می‌شود که برنامه درسی یکسانی به همه دانش آموزان ارائه شود و این موضوع تفاوت‌های هوشی، استعدادی، فردی، جغرافیایی، زبانی، ادب و رسوم و... را مغفول می‌گذارد (حقیقی، ۱۳۹۱). یکی از دلایل تمرکز زدایی در آموزش و پرورش، بر این اصل استوار است که با واگذاری حق تصمیم‌گیری و مسولیت پاسخگویی به مدارس، کیفیت آموزشی افزایش یابد، زیرا در این صورت؛ مدیران، معلمان و والدین سهم بیشتری در انتخاب محتوا و ارتقای کیفیت آموزشی خواهند داشت (پیری، ۱۳۸۸).

معلم کد ۱۴ می‌گوید: "برنامه درسی ملی است الان متناسفانه کتابها را کسانی می‌نویسن که نه با مناطق کرد و لر و بلوچ و ترک و... ارتباط داشتن و نه از مشکلاتشان خبری دارن. برنامه درسی باید متفاوت باشد، باید چیزی باشه که مورد علاقه اونها هم باشه. از اخلاق، اجتماع و از رفتار و فرهنگ اونها هم در کتابها ذکر شود که حداقل براشون جذاب باشه.

عمومی شدن پذیرش چند فرهنگی

کثرت‌گرایی وضعیتی است که همه اقوام و نژادها از موقعیت اجتماعی کلی یکسانی برخوردارند. کثرت‌گرایی مبین وضعیتی است که هیچ اقلیتی در معرض محرومیتها قرار ندارد و چند فرهنگ‌گرایی برنامه‌ی آموزشی است جهت اذعان به کثرت‌گرایی در جامعه و احترام گذاشتن به همه سنت‌های فرهنگی (مشونیس، ۲۰۱۳).

معلم کد ۱۳ می‌گوید: "یک عده افراد که متعلق به فرهنگ غالب هستن و انسانهای روشنفکری هستن و دوستدار پیشرفت این کشورن، قطعاً اونا حمایت‌هایی را از این دیدگاه خواهند داشت. اینا فکر می‌کنند پیشرفت این کشور در گرو مشارکت همه جانبه همه اقوامه، نه اینکه یک قوم خاص و تسلط یک قوم خاص و... "معلم کد ۱۹ می‌گوید: "دانش آموزان و معلمان از این بحث چند فرهنگی استقبال خواهند کرد و نگرش مثبت در موردش وجود دارد".

گنجاندن چند فرهنگی در متن کتابها

تنوع و تکثر جامعه ایران در ابعاد مختلف قومی، نژادی، فرهنگی مستلزم آن است که به نحوی شایسته و مقتضی در برنامه‌های درسی و آموزشی مورد توجه قرار گیرد. در شرایط موجود و حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت به تفاوت‌ها و تنوعات ذاتی جامعه ایرانی خنثی و بی‌تفاوت باشد، بیش از هر چیز با مقتضیات واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض می‌باشد. این تنوعات به موازات فرصت‌ها و ظرفیتهایی که طبعاً برای هر جامعه‌ای ایجاد می‌کند، می‌تواند در صورت بی‌توجهی و مغفول ماندن بستر ساز بسیاری از مشکلات و چالش‌های اجتماعی گردد (امینی، ۱۳۹۱).

معلم کد ۱۷ می‌گوید: "وقتی به دانش آموزان می‌گم عرب هستم، می‌پرسن از کشورهای عربی اومدی؟ می‌گم نه ایرانیم! می‌گه کجای ایرانی؟ بعد می‌گه عراقی هستی؟ اومدی اینجا ایرانی شدی؟ می‌گم نه اصلاً ایرانیم اهوازیم. می‌گه کجای اهواز؟ می‌گه اهواز عرب داره؟ اونا اصلاً نمیدونن که ما اینجا اصلاً عرب هستیم."

ضرورت چند فرهنگی

سیاست پذیرش وحدت در کثرت، در عین اینکه به دنبال مسلط کردن یک فرهنگ واحد است، حقوق اقلیتها و فرهنگ‌های دیگر را نیز به رسمیت می‌شناسد. چنین رویکردی به جای طرد و حذف تنوع قومی - فرهنگی بر پایه تحقق حقوق شهروندی نسبت به فرهنگ‌ها و زبان‌های موجود در قلمرو ملی و تعریف هویت ملی بر مبنای وحدت در عین کثرت استوار است (تقی‌لو، ۱۳۸۶). معلم کد ۲۵ می‌گوید: "فرهنگ‌های قومی ما هویت یک کشور را تشکیل میدن

درسته که متفاوتند ولی قشنگ اند. همه این تنوع زبانی و مذهبی که در کشور داریم اینها در کنار هم قشنگ اند و اگر ما بخواهیم همه اینها را یکنواخت کنیم و فرهنگ از بین بره، ممکنه پذیرش یک فرهنگ بیگانه برای بچه‌های ما خیلی راحت تر باشه و به راحتی هر چیزی را قبول خواهند کرد."

خود ارجحی فرهنگی

بر مبنای تعریف پارخ (۲۰۰۸) که بیان می‌دارد جامعه چند فرهنگی، جامعه‌ای است که چند قوم و به تبع آن چند فرهنگ مختلف در چارچوب جغرافیای سیاسی واحد حضور دارند، می‌توان گفت، جامعه ایران یک جامعه چند فرهنگی است و این مسئله تنوع، نیازمند سیاست گذاری و برنامه ریزی می‌باشد که یکی از بسترهای توجه به آن، فراهم ساختن مقدمات و زمینه‌های آموزشی و فرهنگی لازم از طریق نظام آموزشی و برنامه‌های درسی است معلم کد ۱۶ می‌گوید: "ما همسایگان خودمون را کامل معرفی کردیم از آداب و رسوم، فرهنگ و غذا و... صحبت می‌کنیم ولی هنوز اقوام ایرانی را معرفی نکردیم، بعدش هم نیازی نیست که مثلاً گرجستان پایتخش چیه! اونا میگن ما هیچ نیازی به اینا نداریم نهایتاً می‌خواهی سفر کنی ایران یک هفته قبلش میری توی اینترنت سرچ می‌کنی، این ویژگی‌های ایران، این جمعیتش، این آداب و رسمه

کم ثباتی جامعه

ایران بر خلاف جامعه درازمدت اروپا جامعه‌ای کوتاه مدت بوده است. در این جامعه تغییرات - حتی تغییرات مهم و بنیادین - اغلب عمری کوتاه داشته است. این بی‌تردید نتیجه فقدان یک چارچوب استوار و خدشه ناپذیر قانونی است که می‌توانست تداومی درازمدت را تضمین کند. در این جامعه انباشت تغییرات درازمدت، از جمله انباشت درازمدت مالکیت، ثروت، سرمایه و نهادهای اجتماعی و خصوصی، حتی نهادهای آموزشی، بسیار دشوار بوده است. (همایون کاتوزیان، ۱۳۹۶).

معلم کد ۲۲ می‌گوید: "جامعه ما یک جامعه کوتاه مدته، یعنی درازمدت نبودیم. توسعه سیاسی - اجتماعی و فرهنگی مستلزم یک جامعه درازمدت است. سی‌الی چهل سال از قدمتش نگذشته و این جامعه را ویران می‌کنیم؛ یعنی یکی میاد می‌خواد از صفر همه چیز را درست کنه دوباره از اول همه چیز باید تغییر کنه و همه اینها باعث شده به انسجام و نظم اساسی در مسایل آموزش و پرورش نرسیم."

حضور یکسان سازی فرهنگی

نظام آموزشی به عنوان حاصل صورت‌های سرمایه فرهنگی فراگیران طبقه‌ای ویژه که غالب هم هستند، عمل می‌کند و از سوی دیگر حرف‌ها، تجربه‌ها و خاطره‌های فرهنگی عموم فراگیران سرکوب می‌شود. برای این گروه سرکوب شده، نظام آموزشی یا جزیی از تجربه‌های روزانه مناسبات مدرسه‌ای و نا مربوط بازندگی آنهاست، یا حاصل واقعیت تلخ تبعیض و سرکوب است که از طریق گروه بندی، مراقبت‌های نظامی، اذیت و اخراج اعمال می‌شود (فاضلی، ۴۳). برنامه‌های درسی خشک، متمرکز و فن سالار در کشور ما صدمات جدی بر ذهن و روان دانش آموزان وارد می‌سازند و سیاست‌های حاکم بر برنامه‌های درسی نیز بسیار اداری، کمی و مبتنی بر دانش رسمی است. برنامه‌های درسی موجود ظرفیت‌های جوامع محلی، تاریخیچه باورها، عقاید، آداب و رسوم و زبان و... را نادیده می‌گیرند (قادری و کرم کار، ۱۳۹۳). الگوی

یکسان سازی فرهنگی نتوانسته به صورت موفق و کامل اجرا گردد چرا که منجر به افزایش آگاهی هویتی اقوام ایرانی شده است.

معلم کد ۳۴ می گوید: " ایران چون یک کشور چند فرهنگی است تنها راه حفظ وحدت ملی و ایران بودن ایران همین که الان هستش. اینه که ما یک فرهنگ به نام فرهنگ ایرانی در نظر داشته باشیم، یک زبان به عنوان زبان ایرانی داشته باشیم حالا بقیه فرهنگ ها در حاشیه باشند ولی فرهنگ کلی فرهنگ واحد و زبان واحد ایرانی فارسی باشه. شورای عالی آموزش و پرورش بر اساس یک سری آرمان های از پیش تعیین شده که یکی حفظ وحدت و کلیت نظام هستش، حرکت در راستای نظام جمهوری اسلامی هستش و... اینا هر کاری که بخواهند انجام بدهند باید در راستای این اهداف باشه."

خبره گرایی قومی

بر اساس نظر طرفداران نظریه شناخت موقعیتی، دانشی که در مدارس ارایه می شود، نوعی دانش بافت زدایی شده و ناقص است. در حالی که دانش همچون ماده ای نیست که بتوان آن را در نقطه ای تولید کرد، سپس بسته بندی کرد و آن را برای ارایه به نقطه ای دیگر انتقال داد بلکه از تعامل بین فرد و فرهنگ است که دانش شکل گرفته و معنا می یابد (صفایی موحد، ۱۳۹۱).

معلم کد ۵ می گوید: " معلمان در خصوص سواد چند فرهنگی نیاز به آموزش دارند، بعضی از معلمان ممکنه بومی باشند به همه آداب و رسوم منطقه آشنا باشن ولی بعضی دیگر آشنایی و آگاهی دقیقی با فرهنگ های مختلف ندارند. اگر معلمان به صورت بومی استخدام بشن خیلی خوبه. " معلم کد ۱۲ می گوید: " معلمان در زمان طراحی کتاب درسی دخالت داده نمی شوند باید معلم در برنامه درسی دخالت داده بشه. " معلم کد ۲۶ می گوید: " در حوزه تالیف یک محیط بسته و محدود وجود دارد یک تعداد افراد از قدیم بودن، میگن فلانی میخوایم کتاب بنویسیم تو هم بیا. شما ببینید اینا چه کسانی هستند که دارن برای مقاطع تحصیلی کتاب می نویسند. آیا تخصصی در مقطع دبیرستان دارند وقتی می خواهند مطلب بنویسن با توجه به پیش زمینه ای ذهنی که در مورد اون فرهنگ دارن یکسری چیزها را می نویسند که کاربردی نیست. "

بازنگری ساختاری آموزش چند فرهنگی

ایران کشور چند فرهنگی و متنوع از فرهنگ ها دارای تنوع جغرافیایی است که باعث تنوع فرهنگی، آداب و رسوم و خلق و خوی های متفاوت شده است، تنوع دینی - مذهبی نیز در آن به چشم می خورد. همچنین دارای تنوع قومی و زبانی است، به گونه ای که می توان گفت ایران، کشوری با بیش از پنجاه زبان و گویش محلی است (فکوهی، ۱۳۸۹). صالحی امیری (۱۳۸۹) بیان می دارد چه در سطح ملی و چه محلی اقوام و مذاهب مختلف باید احساس کنند که به صورت مساوی در قدرت مشارکت داده می شود و از فرصت های برابر برای خدمت به کشور برخوردارند، در عرصه فرهنگی، مدیران کشور باید شناخت کافی از فرهنگ ها و قومیت ها داشته باشند و در راستای سیاست کلان اداره تنوع فرهنگی از یک الگوی واحد تبعیت نمایند معلم کد ۱۶ می گوید: " آموزش چند فرهنگی باید در توسعه هم به ما کمک کند."

تحقق گفتمان عدالت محور

اساس قانون جمهوری اسلامی بر محور عدالت تدوین شده است. به استناد بند نهم از اصل سوم قانون اساسی که به رفع تبعیض‌های ناروا و ایجاد امکانات عادلانه برای همه در تمامی زمینه‌های مادی و معنوی اشاره دارد، جمهوری اسلامی ایران موظف شده است که در راه تحقق اصل عدالت اسلامی تمامی امکانات خود را بکار گیرد. مسئله عدالت در روابط اجتماعی در اصل نوزدهم قانون اساسی به صورت زیر مطرح شده است. اصل ۲۰ هم عدالت در اجرای قانون اساسی را متذکر شده است اصل ۱۵۶ قانون اساسی عدالت را در احکام قضایی مطرح کرده وقوه قضایی را پشتیبان حقوق فردی واجتماعی و مسئول تحقق بخشیدن به عدالت می‌داند. اصل ۱۴ قانون اساسی مسئله عدالت در برخورد با غیر مسلمان را مطرح کرده ودولت جمهوری اسلامی ایران ومسلمانان را موظف می‌کند که نسبت به افراد غیر مسلمان با اخلاق حسنه وقسط وعدل اسلامی عمل کرده وحقوق انسانی آنها را رعایت کنند (خواجه سروی، ۱۳۸۶).

معلم کد ۳۰ می‌گوید: "زمانی که قلمرو فرهنگی با یکدیگر متفاوت است اینجا همه را به یک دید نگاه کردن کار درستی نیست. در اینجا این در حقیقت عدالت نیست و یکسان نگری را معادل عدالت نمی‌دانم. معلم کد ۳ می‌گوید: گفتمان رسمی پذیرای چند فرهنگ گرای نیست در نتیجه باید بستر سیاسی فراهم باشد. مسئله ما در ایران مسئله اجتماعی یا فرهنگی نیست مسئله ما حکومت‌هاست."

برابری فرصت‌های آموزشی

برابری به مهیا سازی فرصت‌های برابر، متناسب با نیازهای ویژه هر فرد اشاره دارد. زیرا افراد در دانش، مهارت، توانایی، انواع یادگیری و پیشینه فرهنگی و نیازهای آموزشی شان با هم متفاوت‌اند (دهقانی، ۱۳۸۷). در اصل ۳۰ قانون اساسی جمهوری اسلامی آمده است: "دولت موظف است وسایل آموزش و پرورش رایگان را برای همه ملت تا پایان دوره متوسطه فراهم آورد ووسایل تحصیلات عالی را تا سرحد خود کفایی کشور به طور رایگان گسترش دهد". گسترش عدالت آموزشی در بعد کمی و کیفی، فراهم آوردن زمینه‌های آموزشی برابر برای گروه‌های مختلف قومی وفرهنگی، توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به شرایط محیط زیست وبوم‌های جغرافیایی و... می‌تواند به برابری فرصت‌های آموزشی بینجامد. معلم کد ۳ می‌گوید: "با آموزش چند فرهنگی اصلا برابری آموزشی اتفاق نمی‌افتد."

کیفیت بخشی آموزشی

یکی از کارکردهای اصلی آموزش، توسعه مهارت‌های مورد نیاز نیروی انسانی به صورت کمی و کیفی است به منظور دستیابی به این کارکرد، مدارس باید دانش آموزان بیشتری را جذب کنند و برای اینکه دارای صلاحیت شوند به آنها آموزش دهند وقتی در جامعه ناهمگون برنامه درسی تنوع جمعیت مدرسه را منعکس نمی‌کند، نمی‌توان انتظار داشت برای همه افراد جذاب باشد ویا آموزش با کیفیت بالایی به آنها ارائه دهد. از نظر نوبل (۱۹۹۰) برنامه درسی مدارس باید تنوع جمعیت مدرسه را منعکس کند، در غیر اینصورت، دانش آموزان احساس تمایز می‌کنند و ممکن است به اهدافی که برای آنها تنظیم شده است دست نیابند. شاید هم نتایج غم انگیزی همچون ترک مدرسه یا توسعه نگرش‌های مخالفت آمیز به سمت فرهنگ برتر که در برنامه درسی واهداف ملی تاکید می‌شود داشته باشد (سahین، ۲۰۰۳). آموزش چند فرهنگی وانعکاس ودرج مولفه‌های فرهنگی اقوام در متون درسی منجر به افزایش رغبت دانش آموزان به مدرسه وجریان یادگیری می‌شود ونظام آموزشی، نظامی شداب تر، اثر بخش تر برای فراگیران خواهد شد.

معلم کد ۲۶ می گوید: "اگر به سمت چند فرهنگی بریم، دانش آموزان رغبت و علاقه بیشتری به آموزش پیدا میکنند، میزان افت تحصیلی و فرار از مدرسه، میزان بی علافگی، میزان بی رمقی کاهش پیدا خواهد کرد. فرصت‌های جدید و جنبه‌های جدیدی برای بروز توانایی‌ها استعدادهایشان ایجاد خواهد شد." معلم کد ۱۰ می گوید: "اگر کتابهای درسی توانایی جذب دانش آموزان اقوام را پیدا نکنه، در وهله اول دانش آموزان نظام آموزشی را طرد می کنند. به نظرم آموزش چند فرهنگی، از طرد نظام آموزشی و به حاشیه رانده شدن نظام آموزشی توسط دانش آموزان جلوگیری بکنه."

تقویت توریسم

گردشگری فعالیتی گسترده با ابعاد اقتصادی، فرهنگی، سیاسی و زیست محیطی است. گردشگری بر اساس انگیزه سفر به طبقات مختلفی همچون تفریحی، درمانی، اجتماعی، ورزشی - زیارتی، بازرگانی، تجاری، سیاسی، ماجراجویانه و فرهنگی و آموزشی صورت می گیرد (فرجی راد و آقا جانی، ۱۳۸۸). صنعت گردشگری دارای آثار اقتصادی و اجتماعی قابل ملاحظه ای می باشد. ایجاد اشتغال و دستیابی به درآمد ارزی پایدار و مناسب و همچنین شناخت متقابل فرهنگی در راستای صلح و وفاق بین المللی از آثار اجتماعی و اقتصادی این صنعت است (مکیان و نادری بنی، ۱۳۸۲).

معلم کد ۲۶ می گوید: "اکثر ما دوست داریم جاهای مختلف کشور را بینیم. جاهای مختلف کشور را صنعت توریسم رشد می دهد، احترام به قومیت‌ها افزایش می یابد. صنعت توریسم آگه رونق پیدا کنه، معضل بیکاری در جامعه هم کم میشه. تعداد معتادها هم کم میشه، کاهش جرایم اتفاق می افته، طلاق‌ها در جامعه کم میشه چون کار هست."

تداوم فرهنگی

مشخصه اصلی اقلیت‌های ملی این است که می خواهند تا هویت خودشان را به عنوان جوامع متمایز در کنار فرهنگ اکثریت حفظ کنند یا اینکه به عنوان یک جامعه متمایز برای بقای خویش دارای استقلال و خود مختاری باشند. بنابراین با توجه به تحولات هویت خواهی، دولتها برای مدیریت تنوع سیاست‌های متفاوتی را برگزیدند. سیاست‌های قومی ناظر بر سیاست‌های دولت نسبت به گروههای قومی در داخل کشور است و دو سیاست کلان در این مورد یکی سیاست همانند سازی است و دیگری سیاست تکثر گرایی. در رویکرد همانند سازی، افراد دارای ویژگی‌های مختلف شبیه به یکدیگر می شوند این رویکرد بدنبال حفظ هویت فرهنگی اقوام بوده و وحدت در عین کثرت را محور یکپارچگی می داند (رضا پور قوشچی و نادری، ۱۳۹۳).

معلم کد ۴ می گوید: "زمانیکه فرهنگها را بشناسیم، غنی می شویم. ایرانی بودن ما غنی می شود و باعث میشه که تک بعدی نباشیم. یک ایرانی هستیم که میتونیم کردی، سنندجی، تهرانی، شیرازی و.. هم باشیم"

توسعه مهارت‌های فردی

بنکس (۲۰۰۷) اذعان می دارد آموزش چند فرهنگی به یادگیرندگان برای توسعه تصور مثبت از خود از طریق فراهم آوردن دانش درباره ی فرهنگ‌های تاریخی و مشارکت در گروههای اجتماعی متفاوت کمک می کند. همچنین آموزش چند فرهنگی تفکر انتقادی را بهبود می بخشد و محیطی فراگیر را خلق می کند و تمام یادگیرندگان را برای توسعه آگاهیهای اجتماعی - فرهنگی درباره تنوع تشویق می کند. گی (۲۰۰۶) نیز در این راستا می گوید برنامه درسی چند فرهنگی تاکید خود را بر توسعه شناخت خود، خود پنداره‌های مثبت و بر هویت فرهنگی و قومی بنا می نهد. داشتن حس بهتر درباره خویشتن، بر پیشرفت‌های کلی ذهنی، تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان تاثیر گذار است.

معلم کد ۱۵ می گوید: "اگر مولفه‌های فرهنگی، مثلاً ادبیات قومیت وارد آموزش بشود، یک نوع اعتماد بنفسی به همان قومیت داده میشه. "معلم کد ۲۰ می گوید: "آموزش چند فرهنگی خلاقیت و اعتماد به نفس را در معلمان و بچه‌ها ایجاد میکنه

اثر بخشی یادگیری

بنکس (۲۰۰۴) بیان می کند آموزش چند فرهنگی از نظر آکادمیکی و علمی برای همه دانش آموزان سودمند است، به گونه ای که موفقیت های علمی همه دانش آموزان از طریق بکارگیری آن افزایش پیدا میکند. دوم اینکه، ویژگی ضروری شیوه های آموزش چند فرهنگی موفق این است که با هوشیاری و دقت به مباحث مربوط به نژاد و قومیت توجه شود (زرکیل، ۲۰۰۸).

هیل (۱۹۸۹) نیز بیان می کند آموزش چند فرهنگی منجر به بهبود یادگیری شده وفاق دید فرهنگی دانش آموزان را گسترش می دهد.

معلم کد ۲۱ می گوید: "اغلب اوقات به غیر از مباحث کتاب در مورد مراسمات و عزاداریهای در شهرهای مختلف در زمان تدریس صحبت می کنم که برای دانش آموزان جالب است و در ذهن شان ماندگار می شود. در این زمانها ساعات بیشتری به تدریس اختصاص میدادم چون آنها مشتاقانه به مطالب درسی توجه می کردند

چند فرهنگی کارکردی

بنکس (۱۹۹۹) بیان می کند نگرش های مثبت نژادی، قومی، جنسیتی دانش اموزان را می توان با برنامه ی درسی و مداخلات آموزشی به طور مثبت تحت تاثیر قرار داد (صادقی، ۱۳۸۹). مواد آموزشی چند فرهنگی، تجارب گوناگون، ایفای نقش و شبیه سازی والگوهای مثبت به دانش آموزان کمک می کند تا نگرش ها و ادراکات نژادی مثبت تری داشته باشند (علی پور، ۱۳۹۵). آموزش چند فرهنگی دارای کارکردهایی خواهد بود که می توان به کارکرد نشاط بخشی و کارکرد ارتقاء سرمایه اجتماعی اشاره کرد.

معلم کد ۱۷ می گوید: "روحیه مثبت یادگیری در دانش آموزان ایجاد میشه. الان دانش آموزان ما خیلی از درس زده شدن. هی ساعت می پرسن زنگ کی میخوره؟ کی میریم خونه؟ با این کار روحیه دانش آموزان مثبت میشه یکی هم اینکه اطلاعاتشون در مورد فرهنگ های مختلف زیاد میشه با قومیت های مختلف آشنا میشن."

خود باختگی هویتی اقوام

هویت قومی مجموعه خاصی از عوامل عینی، ذهنی، فرهنگی، اجتماعی، عقیدتی و نفسانی است که در یک گروه انسانی متجلی می شود و آن را نسبت به دیگر گروهها متمایز می سازد، زیرا که این هویت باید با واقعیت همان گروه متجلی می شود و آن را نسبت به دیگر گروهها متمایز می سازد، زیرا که این هویت باید با واقعیت همان گروه منطبق باشد (ساعی ارسبی، ۱۳۸۴).

معلم کد ۱۸ می گوید: "مشکل اصلی اینست که اکثر خانواده ها با بچه هایشان قبل از ورود به مدرسه با زبان مادری شون صحبت می کنند." معلم کد ۲۷ می گوید: "دانش آموزان حتی خودشون را هم نمی شناسند که بخوان با قومیت های دیگه آشنا بشن."

تحلیل یافته‌ها نشان می‌دهد که معلمان بر اساس تجربه‌های زیست خودشان، مقوله‌های همدلی اجتماعی، کیفیت بخشی آموزشی، نابرابری آموزشی و تمرکززدایی آموزشی و عمومی شدن پذیرش چند فرهنگی، گنجانیدن چند فرهنگی در کتابهای درسی، ضرورت چند فرهنگی، خودارجی چند فرهنگی، کم ثباتی جامعه، حضور یکسان سازی فرهنگها، خبره گرایی قومی، بازنگری ساختاری آموزش چند فرهنگی، تحقق گفتمان عدالت محور، برابری فرصت‌های آموزشی، کیفیت بخشی آموزشی، تقویت توریسم، تداوم فرهنگی، توسعه مهارت‌های فردی، اثربخشی یادگیری، چند فرهنگی کارکردی و خود باختگی هویت اقوام را بعنوان ویژگیهای اساسی اصلی در ادراک دانش آموزان از مولفه‌های چند فرهنگی می‌دانند. ایران کشوری چند فرهنگی است و قدمت تاریخی چند فرهنگی بودن جامعه ایران قابل انکار و نفی نیست، ولی نهاد آموزش و پرورش همچنان به شیوه متمرکز اداره می‌شود و نظام آموزشی ما تک فرهنگی است و ظرفیت‌ها و توانایی‌ها و تفاوت‌های فردی، قومی، فرهنگی، زبانی، نژادی، مذهبی و... در نظام آموزشی رسمی مورد غفلت واقع شده است. به گونه‌ای که این عدم توجه به زمینه‌های قومی و فرهنگی باعث شده است که هم یادگیرندگان و هم معلمان با چالش‌هایی روبه‌رو شوند.

آموزش چند فرهنگی مورد توافق و پذیرش معلمان و دانش آموزان اقوام گوناگون است و خواهان تغییر در محتوای آموزشی هستند که این امر دال بر عمومیت و پذیرش چند فرهنگی در اقصای مختلف جامعه است. بنابراین وقتی در خصوص آموزش چند فرهنگی، پذیرش و استقبال وجود دارد، فرهنگ و مولفه‌های اقوام نیاز به این دارد که در محتوای آموزشی همه فرهنگ‌ها دیده شود. برای دیده شدن اقوام و فرهنگ آنان چه در محتوا و چه در متن جامعه، نیاز به پذیرش و اجرای سیاست وحدت در عین کثرت وجود دارد. الگویی که هم اکنون در برخورد با اقوام و فرهنگ آنان بکار گرفته شده، همان الگوی یکسان سازی فرهنگی است که هدفش به حاشیه رانی هویت‌های قومی و فرهنگی و تلاش در جهت یکدست سازی افراد از هر نظر می‌باشد، اما پیاده سازی این الگو منجر به پر رنگ شدن هویت خواهی اقوام شده و آگاهی آنها را نسبت به هویت خویش بالاتر برده است. زیرا دانش آموزان گروههای مختلف قومی با چالش‌های زیادی در آموزش مواجه هستند که یکی از پررنگ‌ترین این چالش‌ها، چالش‌های زبانی و ناتوانی در تطبیق با زبان رسمی و معیار پذیرفته شده در جامعه است. فرهنگ و یادگیری با هم ارتباط متقابل دارند و نادیده گرفتن فرهنگ و مولفه‌های آن به معنای نادیده گرفتن تفاوت‌های فردی و فرهنگی در آموزش و پرورش است که می‌تواند منجر به افت تحصیلی، فرسایش تحصیلی، دلزدگی از مدرسه و... منجر شود و در پاره‌ای از موارد این عدم توجه به فرهنگ اقوام منجر به خود باختگی هویتی اقوام در حوزه‌های زبانی، فرهنگی و دینی و... شده است.

در تدوین محتوای درسی برای دانش آموزان ضرورت شکستن دایره تالیف احساس می‌شود. کارشناسان و برنامه ریزانی که با زبان و فرهنگ و قومیت دانش آموزان آشنا نیستند معمولاً در دایره تالیف کتابهای درسی فعالیت دارند که این خود باعث می‌شود که بین افق دید دانش آموزان و کتاب درسی گسست ایجاد شود و از طرفی دیگر منجر به احساس تعارض فرهنگ قومی با فرهنگ رسمی می‌شود. اما تمرکز زدایی آموزشی می‌تواند نقش مثبتی در توجه به آموزش چند فرهنگی داشته باشد به گونه‌ای که گروههای مختلف، خبره گرایی قومی را بعنوان یک استراتژی برگزیدند. تمرکز زدایی آموزشی منجر به کاهش فاصله بین مرکز با پیرامون شده و مشارکت نخبگان، متخصصان و معلمان خبره اقوام در طراحی و تولید محتوا به ارمغان می‌آورد. حضور یکسان سازی اشاره به چیرگی و استقرار الگوی یکسان سازی فرهنگی

در نظام آموزشی دارد تاکید بر راهبرد برابری آموزشی، برابری قومی دارد، می تواند در صورت تحقق از نا عدالتی های موجود در سطح جامعه بکاهد.

در پاسخ به سوال دوم: پس از انجام مصاحبه های نیمه ساختار یافته با معلمان اقوام ایرانی در بررسی چالشها و مشکلات معلمان زمان تدریس در کلاسهای چند فرهنگی ۱۸ زیر مقوله و ۴ مقوله بدست آمد که در ادامه به شرح مقوله ها پرداخته شده است:

جدول ۱-۴ تشکیل زیر مقوله

ردیف	مفاهیم	زیر مقوله
۱	بکارگیری معلمان بومی (۴بار) جایگاه معلمان بومی در یادگیری دانش آموزان	بکارگیری معلمان بومی
۲	مقدم بودن زبان مادری به زبان دوم حمایت موسسات علمی از آموزش زبان مادری	مقدم بودن آموزش زبان مادری
۳	بکارگیری تصنعی زبان رسمی نا هماهنگی زبان مادری با زبان رسمی محو و کم رنگ شدن زبان فارسی	چالش های زبان فارسی
۴	وجود مشکل اداراک با وجود دوزبانگی مشکلات زبان در تطبیق با زبان مسلط ضعف یادگیری زبان فارسی در مناطق دوزبانه	چالش های یادگیری دوزبانه ها
۵	چند زبانه بودن جامعه تنوع گویش و لهجه در ایران تفاوت در گویش ها ناهماهنگی زبانی در ایران	تنوع زبانی
۶	غفلت کردن از زبان اقوام در آموزش بکارنگرفتن زبان اقوام در آموزش مدرسه آموزش ندادن زبان مادری در ایران به حاشیه رفتن زبان مادری	حاشیه ای شدن زبان مادری
۷	افزایش سواد فرهنگی معلمان در سایه آموزش چند فرهنگی	افزایش سواد فرهنگی
۸	ضرورت ابراز علاقه معلمان برای ارایه طرح های فرهنگی	ضرورت ارتقاء انگیزه معلمان
۹	ضرورت اختصاص دادن بودجه بیشتر به آموزش و پرورش تخصیص بودجه برای آموزش سرگروهها	افزایش بودجه به نظام آموزشی
۱۰	شناخت نا کافی معلمان کم سواد معلمان	ضعف آگاهی معلمان
۱۱	کم توجهی به خواسته های فرهنگیان کاهش دغدغه های معلمان گسترده شدن مشکلات معلمان در جامعه نابسامانی وضعیت معیشتی معلمان	توجه به مطالبات معلمان

۱۲	حمایت معلم از دانش آموزان اقلیتها ایجاد انگیزه تشویق دانش آموزان اقوام ارتباط برقرار کردن اقوام با یکدیگر با زبان محلی حرف زدن	حمایت عاطفی معلم
۱۳	انتخاب معلم از بین اقوام مختلف عدم علاقه معلمان شهری به تدریس اقوام مختلف انگیزه بالای معلمان اقوام نسبت به سایر معلمها	بومی گزینی در جذب معلمان
۱۴	ضرورت تغییر در نوع نگاه به معلمان	ضرورت بازنگری جایگاه معلم
۱۵	نقص رشته مطالعاتی معلمان	تناسب حرفه ای معلمان
۱۶	به اشتراک گذاشتن تجارب زیسته معلمان	انتقال تجارب آموزشی معلمان
۱۷	برگزاری اردوهای آموزشی - فرهنگی برای معلمان برگزاری کنگره برای معلمان برگزاری نمایشگاههای فرهنگی	ایجاد تسهیل مواجهه فرهنگی برای معلمان
۱۸	ضرورت واگذاری اختیارات در خصوص آموزش چند فرهنگی به معلمان	واگذاری اختیارات به معلمان در تدریس چند فرهنگی

در مرحله دوم کد گذاری محوری پس از بررسی زیر مقوله‌ها و مقایسه و دسته بندی آنها ۴ مقوله در ارتباط با چالشهای معلمان در تدریس بدست آمد:

جدول ۱-۵ تشکیل مقوله اصلی

ردیف	زیر مقوله	مقوله
۱	کم سوادی چند فرهنگی ضعف دانش حرفه ای معلمان کم انگیزگی پژوهشی معلمان اختیار ناچیز معلمان در تدریس	چالش معلم
۲	اعتقاد به پژوهش زبانی توجه به آموزش زبان مادری برجسته کردن بعد هویت بخشی زبانی	قابلیتهای زبان
۳	دوگانگی زبانی مشکلات زبانی چالشهای ادراک زبان فارسی چالشهای یادگیری در بین دوربانهها چالشهای زبان فارسی حاشیه شدن زبان مادری دونگانگی فرهنگ	چالشهای زبانی

کم سوادى چند فرهنگى	کمبود سواد چند فرهنگى کمبود آگاهی مذهبی ضعف سواد چند فرهنگى ناآشنایی با زیست بوم	۴
---------------------	---	---

چالش معلم

مهمترین عنصر نظام آموزشی در فرآیند یاددهی - یادگیری و معمار اصلی نظام آموزشی معلم است اما نتایج برخی از تحقیقات حاکی از آن است که بعضی از معلمان از مهارت های حرفه ای لازم برخوردار نیستند و نیاز به تجدید نظر اساسی در فرآیند یاددهی - یادگیری؛ برنامه ریزی در چگونگی انتخاب معلمان، اقدام به برپایی کارگاههای آموزشی؛ باز آموزی معلمان به صورت مستمر و... دارند (فرزاد و دانش پژوه، ۱۳۸۵).

معلم کد ۲۳ می گوید: "یک فاصله بین معلم و برنامه درسی وجود دارد و معلم ممکن است ملزم به اجرای برنامه ای باشد که واقعا بهش اعتقادی نداشته باشد." معلم کد ۱۴ می گوید: "بعضی از معلمان در همون شیوه تفکر سنتی موندن و باید حتما آموزش ببینن. از معلمانی باید استفاده بشه که تبصر داشته باشن و علاقمند باشن. وقتی علاقه نباشه ممکنه معلم کلاس ضمن خدمت را بره ولی با علاقه کار معلمی را انجام نده ولی وقتی علاقه باشه بین معلم و دانش آموز ارتباط عاطفی برقرار میشه قابلیت های زبانی

رنانی (۱۳۹۵) در پیام خود به دومین همایش توسعه عدالت آموزشی بیان می دارد ما توجه نکردیم که زبان مادری، تنها زبان سخن گفتن نیست، زبان عاطفه، زبان احساس و زبان زندگی فرد است. زبان مادری زبان درونی انسان هاست و فرآیند تفکر نخست به زبان درونی هر فرد رخ می دهد و سپس به زبان گفتاری او ترجمه می شود. مطالعات نشان داده است که در گروه های جمعیتی دو زبانه ها اگر زبان مادری را خوب یاد گرفته باشند، مغز آنان در پردازش اطلاعات هیجانی و حوزه دریافت معنایی توانایی بیشتری دارند.

معلم کد ۱۳ می گوید: "مثلا اگر بچه ما با زبان عربی بزرگ بشه با زبان عربی حرف بزنه و فکر کنه، تخیل کنه وقتی وارد دبستان میشه این تصورات و تخیلات نشات گرفته از اون زبانی نیست که اون یاد گرفته. بچه وارد دبستان میشه یک دفعه به زبان فارسی باید صحبت کنه، زبانی که هیچ آشنایی با اون نداره حالا شاید از طریق تلویزیون یا برنامه های دیگر تا حدودی باهاش در ارتباط بوده باشه ولی خیلی باهاش آشنایی نداره و ارتباط برقرار نکرده، نمیتونه با این زبان فکر کنه تصور و تخیل کنه و حتی مساله اش با این زبان نیست. بنابراین عدم سختی وجود داره که این از همون دوره ابتدایی بین زبان فارسی و زبان مادری است.

چالش های زبانی

در محدوده جغرافیایی کشور ایران، اقوام گوناگونی با آداب و رسوم و سنن و زبانهای مختلف ترکی، کردی، عربی، ترکمنی، بلوچی و کردی و... زندگی می کنند. در این نواحی و نواحی مهاجر پذیر ایران با کودکانی مواجه هستیم که پیش از ورود به نظام آموزشی به زبان مادری خود که با زبان آموزش رسمی متفاوت است تکلم کرده اند و به اصطلاح دو زبانه اند (شیر علی پور؛ اسدی؛ نظری و شکوری، ۱۳۹۲).

در کشور ما برنامه‌های آموزشی و به طور کلی نظام آموزشی یکدستی در مورد تمامی دانش آموزان اجرا می‌شود، صرف نظر از اینکه میزان آشنایی آنها با زبان فارسی به عنوان زبان رسمی آموزش چقدر است، در حالی که مهمترین چالش کودک فارسی زبانی که در مناطق فارسی زبان شروع به تحصیل میکند خواندن و نوشتن است. چند زبانیگی مشکلاتی را برای افراد دو زبانه به ویژه افرادی که اعضای اقلیت‌های زبانی هستند به بار می‌آورد (علایی، ۱۳۸۶). در این راستا یمنی (۱۹۹۲) اذعان می‌دارد ورود چنین کودکی به مدرسه یک حادثه ناگوار برای اوست که پیامدهای منفی بر پیشرفت تحصیلی و رشد اجتماعی، عاطفی، شناختی وی دارد زیرا کودک در برابر زمانی قرار گرفته است که با آن نا آشناست و در محتوای فرهنگی وی یافت نمی‌شود، در نتیجه یک فاصله ارتباطی بین کودک و مدرسه برقرار می‌شود.

معلم کد ۱۳ می‌گوید: "یک بحث، بحث چند زبانی هست یعنی ما توی جامعه ای زندگی میکنیم که چند زبانه است و آموزش تک زبانه باشه. دانش آموز در ابتدای امر علاوه بر اینکه دانش و محتوای درسی را یاد بگیره، باید یک زبان جدید را نیز یاد بگیره. این برای یک دانش آموز فارس زبان اتفاق نمی‌افتد چون از قبل زبان آموزش را بلد هست و وقتی که وارد سیستم آموزشی میشه اون مهارت‌ها و اون دانشی که قراره یاد بگیره، خیلی براش سهل تر هست ولی برای یک دانش آموز دوزبانه، باید هم زمان یک زبان دیگر را یاد بگیره

کم سوادی چند فرهنگی

نیتو (۱۹۹۹) اذعان می‌دارد داشتن دانش در خصوص گروه‌های قومی برای تدریس محتوا و مفاهیم قومی به طور اثر گذار ضروری است. معلمان دست کم باید یک کتاب اصلی و مهم را که تاریخ‌ها و فرهنگ‌ها ی گروه‌های قومی را بررسی می‌کند مطالعه کنند. در این راستا حمیدی، و اجارگاه؛ عراقی (۱۳۹۶) بیان می‌کنند علیرغم علاقه معلمان به مفاهیم آموزش چند فرهنگی، ادراک آنها از این آموزش کاملاً مخالف مفاهیم آن بوده و این امر نشانگر دانش محدود و نگرش‌های منفی معلمان و محیط به آموزش چند فرهنگی است.

بحث و نتیجه گیری

در این نوشتار مفهوم پردازی تجارب معلمان از ادراک دانش آموزان دبیرستان از فرایند آموزش چند فرهنگی در دوره دبیرستان ایران به روش پدیدار شناسی مورد بررسی قرار گرفت در این روش، کاردر عرصه ی واقعیت آغاز شده و هدف، رسیدن به درک دانش آموزان از مولفه‌های چند فرهنگی جهت تدوین و طراحی کتابهای درسی آنها بوده است. پاسخها و دیدگاههای معلمان که در این پژوهش بر مبنای تحلیل داده‌های جمع آوری شده از میدانهای مختلف فرهنگی به شیوه ی مصاحبه نیمه ساختار یافته گردآوری و تحلیل شده است. این نظرات، مبین الزام در توجه به آموزش چند فرهنگی در جامعه است. نوع نگاه کنونی به چند فرهنگ گرایی در جامعه ی ایران، نگاهی محافظه کارانه و سنتی است که در پی اشاعه و باز تولید فرهنگی موجود بوده و به موجودیت فرهنگ نگاه ثابت و از پیش تعیین شده دارد. در این پژوهش، معلمان اقوام بیان داشتند که با توجه به اینکه جامعه ایران ترکیبی از فرهنگهای گوناگون است و قدمت چند فرهنگی بودن جامعه امری انکار ناپذیر است و از طرفی دیگر نظام آموزشی، نظامی تک فرهنگی است و به فرهنگ‌های گوناگون قومی دیگر توجهی ندارد، این پدیده را فرهنگ یک بعدی قلمداد نموده و بیان داشتند، پذیرش سیاست وحدت

در عین کثرت و طرح مباحث مربوط به اقوام ایرانی در کتاب‌های درسی، موجب استقبال گروه‌ها و اقشار مختلف در جامعه می‌شود. در شرایط کنونی با توجه به اینکه نظام آموزشی ایران بر الگوی یکسان سازی فرهنگی تأکید می‌کند، در مقابل آن، به دلیل اینکه گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی خواهان حفظ فرهنگ و زبان و آداب و رسوم خود هستند، گفتمان مقاومت فرهنگی شکل گرفته است. از طرفی دیگر وجود چالش‌های زبانی در مناطق دو زبانه، و در برخی نواحی وجود گرایبی به سه زبانی، خود باختگی هویتی اقوام، کم سواد چند فرهنگی و شناخت ضعیف اقوام ایرانی از یکدیگر، ضرورت توجه به قابلیت‌های زبانی از عواملی هستند که خود ارجحی فرهنگی را به معنای توجه به فرهنگ‌های قومی درون کشور و حرکت به سمت آموزش چند فرهنگی را پررنگ تر می‌کند. معلمان اقوام همچنین بیان داشتند که بر سر راه آموزش چند فرهنگی عواملی وجود دارد که می‌تواند نقش بازدارنده یا تسریع کننده داشته باشند هر اس دولتمردان و سیاست گذاران نسبت به مقوله قومیت در ایران مانع توجه آن‌ها به اقوام ایرانی می‌شود، زیرا تصور می‌کنند توجه به اقوام یک خطر جدی برای وحدت ملی است. از دیدگاه شرکت کنندگان در پژوهش، حضور یکسان سازی فرهنگی و تأکید و پافشاری بر الگوی یکسان سازی فرهنگی و سیاست زدگی آموزشی از جمله عواملی هستند که تأثیر منفی در آموزش چند فرهنگی خواهند داشت ولی در مقابل تمرکز زدایی آموزشی و سیاست زدگی آموزشی، افزایش دسترسی گفتمانی که منجر به افزایش آگاهی در باب هویت و قومیت و فرهنگ اقوام شده می‌تواند تأثیر مثبتی در حرکت به سوی آموزش چند فرهنگی داشته باشد. معلمان مجموعه راهبردها را در خصوص آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند که مشتمل بر مخالفان چند فرهنگی، خبره گرایبی قومی، سیاست گذاری زبانی، بازنگری ساختاری آموزشی چند فرهنگی و... است که مقوله مخالفان چند فرهنگی بعنوان یکی از عوامل بازدارنده آموزش چند فرهنگی از دیدگاه گروه‌های مورد مطالعه مطرح شده است.

معلمان بیان داشتند برای پرداختن به آموزش چند فرهنگی باید با واگذاری اختیار عملی به معلمان و متخصصان و کارشناسان اقوام در طراحی و تدوین محتوای کتاب‌های درسی در کنار تیم طراحی محتوای برنامه درسی در دفتر تألیف و برنامه ریزی درسی، مواجهه فرهنگی اقوام و ایجاد زمینه برای تسهیل بین قومی، ارتقاء سواد چند فرهنگی دانش آموزان، معلمان، ... از طریق نهادهای رسمی و غیر رسمی و سازمان‌های مختلف، بازنگری ساختاری و ایجاد زمینه‌های اقتصادی و اجتماعی و فرهنگی برای آموزش چند فرهنگی، تحقق گفتمان عدالت و... می‌توان زمینه را برای آموزش چند فرهنگی مهیا سازند.

حال می‌توان گفت، بهترین بستر و میدانی که می‌توانیم در جهت تربیت شهروند مطلوب قدم برداریم، دوره‌ی آموزش دبیرستان است. آموزش چند فرهنگی در سال‌های اولیه‌ی زندگی افراد می‌تواند آثار و پیامدهای مثبتی در دراز مدت داشته باشد؛ برای پایه گذاری یک جامعه‌ی اخلاقی و ایجاد یک جامعه‌ی محترم، نیازمند آموزش چند فرهنگی در سال‌های اولیه‌ی زندگی افراد هستیم. همچنین برای کاهش فاصله و احساس غریبگی بین دانش آموز و کتاب درسی، طرح مؤلفه‌های چند فرهنگی در کتابهای درسی می‌تواند از فرسایش تحصیلی دانش آموزان بکاهد و علاقه آنها را به مدرسه بیش از پیش افزایش دهد. توجه به فرهنگ‌های قومی در نظام آموزشی، منجر به جلوگیری از بی اعتمادی مردم نسبت به نهاد آموزش و پرورش می‌شود.

منابع

- ۱- امینی، محمد. (۱۳۹۰). تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه ریزی درسی ایران. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷(۲۶)، ۱۱-۳۲.
- ۲- تقی لو، فرامرز. (۱۳۸۶). تنوع قومی، سیاست چند فرهنگی و الگوی شهروندی؛ بررسی موردی ایران معاصر. فصلنامه مطالعات راهبردی، ۱۰(۱)، ۱۰-۱۳.
- ۳- حمیدی زاده، کتابیون؛ فتحی واجارگاه، کوروش، عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان. فصلنامه علمی - پژوهشی تدریس پژوهی، ۵(۲)، ۲-۱۶.
- ۴- دهقانی، مرضیه؛ امین خندقی، مقصود؛ جعفری ثانی، حسین و نوغانی دخت بهمنی، محسن. (۱۳۹۰). واکاوی الگوی مفهومی در حوزه برنامه درسی: نقدی بر پژوهش‌های انجام شده با رویکرد طراحی الگو در برنامه درسی. پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت، ۱(۱)، ۹۹-۱۲۶.
- ۵- زینال تاج، فرزانه؛ دهقانی، مرضیه؛ وپاک مهر، حمیده. (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه درسی مطالعات اجتماعی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۴(۲)، ۱۱۷-۱۳۰.
- ۶- ساروخانی، باقر. (۱۳۷۰). دایره المعارف علوم اجتماعی، تهران: کیهان.
- ۷- شیر علی پور، اصغر؛ اسدی، مسعود؛ محمد نظری، علی و شکوری، زینب. (۱۳۹۲). فراتحلیل نقش آموزش پیش دبستان و دوزبانگی در پیشرفت تحصیلی. کج‌جمع علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲-۲۰)، ۱۳۷-۱۵۴.
- ۸- صادقی، ع. (۱۳۹۵). ارزیابی جایگاه ابعاد و مولفه‌های فرهنگی دوره دوم متوسطه، پژوهشنامه تربیتی، ۱(۱)، ۴۷.
- ۹- صادقی، ع. (۱۳۹۶). تدوین راهبردهای برنامه درسی چند فرهنگی تربیت معلم ایران، راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۲. بهار ۹۷.
- ۱۰- صادقی، ع. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. راهبرد فرهنگ. شماره ۱۷ و ۱۲. بهار و تابستان ۸۱.
- ۱۱- صالحی امیری، سید رضا. (۱۳۸۹). انسجام ملی و تنوع فرهنگی. تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک.
- ۱۲- صفایی موحد، سعید. (۱۳۹۱). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش. تهران: آبیژ.
- ۱۳- عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷)، ۱۳۳-۱۶۲.
- ۱۴- علایی، بهلول. (۱۳۸۶). دوزبانگی و رویکرد مناسب آموزشی. نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۲۲(۲)، ۱۷۶-۱۸۹.
- ۱۵- علی پور، نسرین و علی پورلیلا. (۱۳۹۵). آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۱۱)، ۱۶۷-۱۸۲.
- ۱۶- فرجی راد، عبدالرضا و آقا جانی، سمیه. (۱۳۸۸). تحلیلی نو پیرامون گردشگری و جدیدترین طبقه بندی آن. فصلنامه جغرافیایی سرزمین، ۶(۲۳)، ۶۱-۷۲.
- ۱۷- فکوهی، ناصر. (۱۳۸۹). همسازی و تعارض در هویت و قومیت. تهران: گل آذین.

- ۱۸- قادری، مصطفی و کرم کار، سودا. (۱۳۹۲). برنامه درسی و فرهنگ؛ رویایی‌ها و به هم آوری‌ها. تهران: آوای نور.
- ۱۹- ملکی، حسن (۱۳۸۹). برنامه ریزی درسی (راهنمای عمل). مشهد: انتشارات پیام اندیشه.
- ۲۰- نیک نام، زهرا؛ مهر محمدی، محمود؛ فاضلی، نعمت الله و فردانش، هاشم. (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان شناختی یادگیری علوم تجربی. فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۱۱، ۵-۱۲۸.
- 21- Arellano, J. (2011). *The use of multicultural literature in elementary classrooms: Teaching acceptance and understanding of different races, ethnicities, and cultures* (Doctoral dissertation, University of Wisconsin--Stout).
- 22- Banks, J. A. (۱۹۷۷). Pluralism and educational concepts: A clarification. Peabody
- 23- Fusco, G., & Hale, J. K. (1989). Slow-motion manifolds, dormant instability, and singular perturbations. *Journal of Dynamics and Differential Equations*, 1(1), 75-94.
- 24- Clark, V., & Braun, V. (2013). Teaching Thematic Analysis: over coming challenge and developing Strategy for effective learning. *The Psychologist*, 26(2), 120-123.
- 25- Ezeife, A. N. (2013). Culture-sensitive Mathematics: the Walpole Island Experience. this is an excerpt from volume 3: Moving Forward, 'Making a Difference', in the Aboriginal Policy Research series, Thompson Educational publishing, Inc. to order copies of this volume, visit www.thompsonbooks.com or call 1-877-366-2763.
- 26- Gay, G. (1994). A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education. Urban Monograph Series.
- 27- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.
- 28- Hale, J. E. (1989). Black children: their roots, culture, and learning styles. Provo, UT: Brigham Young University Press. Indian students. "Peabody Journal of Education, 61(1):49-66.
- 29- Kok, G., Harterink, P., Vriens, P., De Zwart, O., & Hospers, H. J. (2006). The gay cruise: Developing a theory- and evidence-based Internet HIV-prevention intervention. *Sexuality Research & Social Policy*, 3(2), 52.
- 30- Landerman, L. M. (2005). *Toward social justice: a case study of multicultural practice in higher education*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Michigan
- 31- Manning, M. T. (2005). *Multicultural organization development: benchmarking progress towards diversity in higher education*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Kent state.
- 32- Moore, R. (2004). *Education and society: issues and explanation in the sociology of education*. London: Polity publication.
- 33- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*, New York: Teachers college press.
- 34- Nobels, W. W. (1990). The infusion of African and African American content: A question of content and intent. In A. G. Hilliard III, L. Payton-Stewart, & L. O. Williams (Eds.), *Infusion of African and African American content in the school curriculum: proceeding of the first national conference October 1989* (pp. 5-24). Morristown, NJ: Aaron press.
- 35- Sahin, I. (2003). Detailed review of Rogers' diffusion of innovations theory and educational technology-related studies based on Rogers' theory. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 5(2), 14-23.