

# بررسی مشکلات چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهای آن

منیژه احمدی\*

سید علی قریشی\*\*

فاطمه گودرزی\*\*\*

## چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی مشکلات چند فرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارها است. روش پژوهش ترکیبی؛ کیفی-کمی بود. جامعه آماری؛ ۱۵۱۷۸ نفر دانش آموز و ۱۴۰۰ معلم در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۲۶۰ معلم و ۳۷۳ دانش آموز انتخاب شدند. ابزار پژوهش در بخش کمی پرسشنامه فرهنگی-اجتماعی کوهن و رسمن (۲۰۱۴) و در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۰ معلم و تحلیل محتوا بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و آزمون رتبه‌ای فریدمن و t مستقل که یافته‌ها نشان داد مشکلات یاددهی، یادگیری، محتوایی و محیطی از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. همچنین یادگیری، محتوای آموزشی، عدم آشنایی معلمان با فرهنگ‌های مختلف و احساس حقارت دانش‌آموزان لهجه‌دار با مشکلات آموزشی مدارس چندفرهنگی رابطه مستقیم و معناداری دارد. از سوی دیگر توجه برنامه‌ریزان به محتوای آموزشی، آشنایی معلمان با فرهنگ‌های مختلف، ارائه خدمات مشاوره در این مدارس برای مقابله با احساس خجالت و کمرویی دانش‌آموزان، مشارکت آن‌ها در فعالیت‌های گروهی، اهمیت‌دهی به فرهنگ‌های مختلف در متون کتاب‌های درسی، جمعیت کم کلاس‌ها، تعامل بیشتر با خانواده‌ها، عدم تبعیض و توجه خاص به فرهنگ‌ها، تأکید بر نقاط مشترک فرهنگ‌ها، تشکیل گروه‌های آموزشی با دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف منجر به کاهش مشکلات آموزشی این مدارس خواهد شد.

واژه‌های کلیدی: راهکارهای آموزشی و تربیتی، مدارس ابتدایی شهر ساوه، مشکلات چند فرهنگی

\* استادیار علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران، (نویسنده مسئول) manijehahmadi@gmail.com

\*\* استادیار علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران

\*\*\* کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور تهران

## مقدمه

اصطلاح چندفرهنگی مفهومی است که در سال‌های اخیر مورد تأکید تعلیم و تربیت و به‌خصوص جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته و منظور از آن این است که به‌رغم گسترش ارتباطات بین کشورها و حرکت آن‌ها به‌سوی نظامی جهانی و منطقه‌ای، مسئله اقوام و ملیت‌ها و تفاوت‌های فرهنگی بین آن‌ها اهمیت خاصی دارد. گوناگونی فرهنگ‌ها به قاره‌ها و کشورها محدود نمی‌شود و در هر کشوری نیز می‌توان اقوام و ملیت‌های گوناگونی را مشاهده کرد که به‌رغم تفاوت‌های فرهنگی، در درون فرهنگ ملی به حیات خود ادامه می‌دهند. در این مقاله بدین مسئله می‌پردازیم که چگونه آموزش و پرورش چندفرهنگی می‌تواند با حفظ خرده‌فرهنگ‌ها به‌عنوان بخشی از میراث فرهنگی یک کشور، فضای مناسبی را برای رشد کودکان فراهم آورد و همچنین نقش کلیدی خود را در شکل‌گیری هویت ملی یا فرهنگی فرد ایفا کند. به‌طورکلی می‌توان گفت که در آموزش چندفرهنگی با تأکید بر فرهنگ بومی هر منطقه و احترام به آن و به‌کارگیری آن در امر آموزش و درعین‌حال آشنا کردن دانش‌آموز با فرهنگ‌ها و قومیت‌های دیگر و ایجاد شرایط شناخت و تعامل با آن‌ها؛ احساس ملی‌گرایانه همراه با شناخت در او ایجاد می‌شود که دارای پایه‌های محکمی است. هویت فرهنگی بخشی از مفهوم خود است که از دانش و احساسات درباره تعلق به یک گروه خاص فرهنگی به دست می‌آید. هویت فرهنگی در سه مرحله تکوین می‌یابد:

۱. هویت فرهنگی آزمون نشده: این مرحله در ابتدای نوجوانی رخ می‌دهد. فرد به مسئله هویت کمتر فکر می‌کند. مسائل هویت فرهنگی وجود دارد ولی نوجوان در مرحله هویت فرهنگی آزمون نشده است (صادقی، ۱۳۹۶).
۲. جستجوی هویت فرهنگی: این مرحله جریانی از کشف هویت فرهنگی است که پس از یک تجربه مهم آگاهی از انتخاب را اجباری می‌کند. در جریان حضور در فرهنگ‌های متعدد فرد به جستجوی هویت فرهنگی خود می‌پردازد (میرشاه جعفری و کلباسی، ۱۳۹۵).
۳. دستیابی به هویت فرهنگی: فرد با دو مسئله برخورد می‌کند. نخست تفاوت بین حال و گذشته فرهنگ خود و دیگری پایین بودن گروه فرهنگی‌اش در جامعه. در این مرحله فرد به یک حس روشن و احساس اطمینان به هویت فرهنگی دست می‌یابد (صادقی، ۱۳۹۶).

در عصر حاضر، به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگ‌ها، پیوندهای گریزناپذیری به وجود آمده که حضور آن‌ها در کنار یکدیگر، احتمال ایجاد چالش را افزایش داده و بدین‌جهت پیش‌بینی سازوکار مناسب جهت همزیستی مسالمت‌آمیز فرهنگ‌ها ضرورت می‌یابد. در این راستا، یکی از رسالت‌های نظام تعلیم و تربیت، طراحی برنامه‌های درسی پاسخگو به ویژگی‌های چندفرهنگی است (میرشاه‌جعفری و کلباسی، ۱۳۹۵). برنامه درسی چندفرهنگی از نظر هانتر<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نهادینه ساختن فلسفه کثرت‌گرایی فرهنگی در نظام آموزشی است که باید بر پایه احترام متقابل، پذیرش، تفاهم و تعهد اخلاقی استوار باشد. بنت<sup>۲</sup> (۲۰۱۵) معتقد است این رویکرد در جامع‌ترین شکل، نسبت به تحقق برابری آموزشی متعهد بوده و اقدام به تدوین نوعی برنامه درسی می‌کند که موجب تفاهم گروه‌های قومی می‌شود. به نظر میشل<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) نقل از صادقی، (۱۳۹۵) ارائه برنامه‌های چندفرهنگی با اهدافی صورت می‌گیرد؛ بهبود نژادپرستی در برنامه‌های درسی، ایجاد تفاهم بین گروه‌های نژادی و ارج نهادن به فرهنگ‌های مختلف، خشی کردن تنش‌ها و تعارضات درون‌گروهی و مرتبط ساختن برنامه‌های درسی با تجارب و سنن فرهنگی افراد و گروه‌های مختلف قومی و نژادی. آموزش چندفرهنگی به متولیان تعلیم و تربیت کمک می‌کند اهداف مربوط به افزایش حداکثری توانایی انسانی، برآورده ساختن نیازهای فردی و آموزش به کودک را با تقویت احساسات مربوط به خودارزشمندی، اعتماد به خود و توانایی آن‌ها محقق کنند. در یک جامعه کثرت‌گرا، تصمیم‌گیری‌های آموزشی پاسخگو، زمانی تحقق خواهد یافت که رهبران آموزشی، برنامه‌های خود را با آگاهی از چگونگی شکل‌گیری نگرش‌ها، ارزش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان توسط فرهنگ، طراحی کرده و در واقع برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ تولید کنند (اسپیندلر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۴). فریزر<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) در مطالعات خود به نتایجی دست‌یافته‌اند که فرهنگ و زبان، ادراک و برداشت‌های ویژه‌ای در کودک ایجاد می‌کند که به‌نوبه خود موجب پیدایش الگوهای متفاوت تفکر، سبک‌های یادگیری مختلف و تفاوت‌های رفتاری در افراد می‌شود، بنابراین، موفقیت یا عدم موفقیت هر دانش‌آموز،

1. Hunter, W. A.

2. Bennett, C. I.

3. Michelle, A.

4. Spindler, G.

5. Frazier, L.

بیش از آن‌که جنبه فردی داشته باشد، به فرهنگ و زبان خاص او برمی‌گردد. نظریه پردازان رویکرد جدید تنوع فرهنگی در آموزش را بیان کرده‌اند که از طریق برنامه آموزش چندفرهنگی حمایت می‌شود. گی<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) در پژوهشی به بررسی سیستم آموزشی آمریکا پرداخته و بیان داشته که نمی‌توان به دموکراسی، مردم‌سالاری، رفاه اجتماعی و اقتصادی، همبستگی ملی دست یافت مگر اینکه به فرهنگ‌ها، اقوام و ملیت‌های مختلف توجه کرد و همچنین نگرش‌های منفی نژادی و قومی نسبت به دیگران را با مداخلات آگاهانه تغییر داد. صادقی (۱۳۹۵) نیز در پژوهش خود بیان کرده که در سند برنامه درسی ملی به ارزشیابی توجه مناسب شده و به راهبردهای یاددهی و یادگیری توجه کافی نشده است. در اصول دوازدهم تا پانزدهم و اصل نوزده قانون اساسی؛ توجه به زبان‌های محلی-قومی و رعایت حقوق همه افراد جامعه مورد توجه قرار گرفته است. با توجه به تأکید قانون بر فرهنگ اقوام مختلف و نیز اهمیت توجه به فرهنگ‌های مختلف در مدرسه به منظور ایجاد شرایط موفقیت دانش‌آموزان متعلق به خرده‌فرهنگ‌ها؛ پژوهش حاضر در پی پاسخگویی به اینکه مدارس چندفرهنگی از لحاظ آموزشی و تربیتی چه مشکلاتی داشته و راهکارهای مطرح کدامند؟

### روش

روش پژوهش کیفی-کمی است. جامعه آماری مدارس ابتدایی شهر ساوه (۱۵۱۷۸ نفر دانش‌آموز و ۱۴۰۰ معلم) در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۲۶۰ معلم و ۳۷۳ دانش‌آموز انتخاب شدند. داده‌های بخش کیفی از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۲۰ معلم جمع‌آوری شدند. برای حصول اطمینان از پایایی<sup>۲</sup> در این بخش از راهبرد بازآزمون استفاده شده که در آن چند مصاحبه به‌عنوان نمونه انتخاب و هرکدام از آن‌ها در یک فاصله زمانی کوتاه و مشخص دو بار کدگذاری و سپس با هم مقایسه شدند. در بخش کمی از پرسشنامه فرهنگی-اجتماعی کوهن و رسمن (۲۰۱۴)؛ ۵۲ مدرسه و ۳۷۳ نفر استفاده شده است.

1. Gay, G.

2. reliability

### یافته‌ها

در بخش کیفی پس از گردآوری داده‌ها، در زمینه موردنظر کدها و مفاهیم مرتبط استخراج گردید. پرسشنامه کوهن و رسمن (۲۰۱۴) توسط معلم تکمیل گردید. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و آزمون رتبه‌ای فریدمن و t مستقل بود. در تجزیه و تحلیل نرم‌افزار SPSS۲۴ استفاده گردید.

جدول ۱. مشکلات مدارس دانش‌آموزان چند فرهنگی

زمینه	کدهای اساسی	کدهای محوری (مفاهیم)
مشکلات آموزشی	مشکلات یادگیری به دلیل دو زبانه بودن، عدم تناسب محتوای آموزشی با فرهنگ‌های موجود (متمرکز بودن برنامه‌های درسی)، مسائل مذهبی دانش‌آموزان دو زبانه، احساس حقارت به دلیل داشتن لهجه و متزوی شدن، عدم آشنایی معلمان با آداب و رسوم فرهنگ‌های مختلف	مشکلات یادگیری عدم تناسب محتوا با فرهنگ‌های موجود
	تعارض فرهنگی بین دانش‌آموزان، برگزاری مراسم‌هایی در جهت خواسته گروه اکثریت، احساس خودکم‌بینی و اعتمادبه‌نفس پایین در دانش‌آموزان دوزبانه	تعارض فرهنگی مراسم‌ها اعتمادبه‌نفس پایین دانش‌آموزان

در مدارس چندفرهنگی دانش‌آموزان در تبادل داده‌های فرهنگی منجر به ایجاد مشکلات آموزشی-تربیتی می‌شود. در ادامه راهکارها بیان می‌گردد.

جدول ۲. راهکارهای برطرف کردن مشکلات مدارس چند فرهنگی

زمینه	کدهای اساسی	کدهای محوری (مفاهیم)
راهکار آموزشی	آشنایی دانش‌آموزان و معلمان با فرهنگ‌های مختلف، مشاوره به دانش‌آموزان برای مقابله با احساس خجالت و کم‌رویی، اهمیت دادن به فرهنگ‌های مختلف در کتاب‌ها، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت گروهی، پایین آوردن جمعیت دانش‌آموزان کلاس، آشنایی بیشتر با خانواده دانش‌آموزان و مشورت گرفتن از آن‌ها	آشنایی با فرهنگ‌های مختلف مشاوره برای رفع کم‌رویی توجه به فرهنگ‌ها در کتاب‌ها مشارکت دانش‌آموز در فعالیت گروهی کلاس‌های با جمعیت کم تعامل با خانواده‌ها

زمینه	کدهای اساسی	کدهای محوری (مفاهیم)
	تعامل با خانواده و آموزش روش‌های تربیتی، عدم تبعیض بین دانش‌آموزان دو زبانه و توجه به راهکار فرهنگی، تأکید بر شباهت‌های فرهنگی، احترام تربیتی	آموزش روش‌های تربیتی به خانواده‌ها
	متقابل دانش‌آموز و معلم، تشکیل گروه‌های آموزشی با تنوعی از فرهنگ‌های مختلف، پایین آوردن جمعیت کلاس‌ها	عدم تبعیض فرهنگی تأکید بر شباهت‌های فرهنگی احترام متقابل در مدرسه گروه‌بندی آموزشی از فرهنگ‌ها پایین آوردن جمعیت کلاس‌ها

در ادامه رتبه‌بندی مشکلات یادگیری از دیدگاه دانش‌آموزان آمده است.

جدول ۳. رتبه‌بندی مشکلات یادگیری از نظر دانش‌آموزان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم آشنایی با آداب و سنن اقوام و ملیت‌ها	۲۳۴	۶۲/۷
۲	درک نکردن سایرین	۱۱۰	۲۹/۵
۳	کافی نبودن توضیحات معلم در رابطه با فرهنگ‌های دیگر	۹۷	۲۶
۴	گنگ بودن مفهوم چند فرهنگی	۵۵	۱۴/۷
۵	عدم درک زبان رسمی	۳۰	۸

با توجه به نتایج؛ در فرایند یادگیری از نظر دانش‌آموزان عدم آشنایی با آداب و سنن اقوام و ملیت‌ها با فراوانی ۲۳۴ و ۶۲/۷ درصد بیشترین و عدم درک زبان رسمی با فراوانی ۳۰ و ۸ درصد کمترین مشکل عنوان شده‌اند.

جدول ۴. رتبه‌بندی مشکلات فرایند یاددهی از نظر دانش‌آموزان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کلاس	۱۴۲	۳۸
۲	تبعیض دانش‌آموزان	۱۰۰	۲۶/۸
۳	عدم پاسخ‌گویی کامل معلم به سؤال‌ها	۷۶	۲۰/۴
۴	کافی نبودن توضیحات معلم برای درک زبان رسمی	۶۹	۱۸/۵
۵	کافی نبودن علاقه معلم به تدریس چند فرهنگی	۲۲	۵/۹

با توجه به نتایج؛ عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کلاس با فراوانی ۱۴۲ و ۳۸ درصد بیشترین و کافی نبودن علاقه معلم به تدریس چند فرهنگی با فراوانی ۲۲ و ۵/۹ کمترین مشکلات فرایند یاددهی از نظر دانش‌آموزان است.

جدول ۵. رتبه‌بندی مشکلات محتوا و برنامه درسی از نظر دانش‌آموزان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم استفاده از نشان‌های ملیتی و قومی	۲۴۲	۶۴/۹
۲	ناکارآمد بودن تصاویر کتاب برای درک مطالب	۱۴۹	۴۰
۳	کم بودن جذابیت کتاب در رابطه با مفاهیم ملی و قومی	۱۱۷	۳۱/۴
۴	کاربرد کلمات ناهماهنگ با زبان مادری	۱۰۱	۲۷/۱
۵	دشواری خواندن متن کتاب	۶۲	۱۶/۶
۶	کافی نبودن توضیحات معلم درباره خرده‌فرهنگ‌ها	۵۲	۱۳/۹

با توجه به نتایج؛ عدم استفاده از نشان‌های ملیتی و قومی در کتب با فراوانی ۲۴۲ و ۶۴/۹ درصد به‌عنوان اصلی‌ترین و کافی نبودن توضیحات معلم درباره خرده‌فرهنگ‌ها با فراوانی ۵۲ و ۱۳/۹ درصد کمترین مشکل عنوان شده است.

جدول ۶. رتبه‌بندی مشکلات فرایند یادگیری از نظر دانش‌آموزان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم انطباق محیط کلاسی با فرهنگ رایج استان	۲۸۶	۷۶/۷
۲	عدم استفاده از بازی‌های محلی و ملی دیگر	۲۶۵	۷۱
۳	نصب نمادهای ملی و محلی	۲۶۴	۸۰/۸
۴	عدم استفاده از تندیس‌ها یا عکس مشاهیر محلی و ملی دیگر	۲۲۵	۶۰/۳
۵	عدم پخش ترانه‌های محلی و ملی	۲۰۴	۵۴/۷
۶	استفاده از نمادهای تبعیض در محیط	۱۸۹	۵۰/۷

با توجه به نتایج؛ عدم انطباق محیط کلاسی با فرهنگ رایج استان مهم‌ترین دغدغه با فراوانی ۲۸۶ و ۷۶/۷ درصد و استفاده از نمادهای تبعیض در محیط در آخرین رتبه با فراوانی ۱۸۹ و ۵۰/۷ درصد از نظر دانش‌آموزان عنوان شده‌اند.

جدول ۷. رتبه‌بندی مشکلات فرایند یادگیری از نظر معلمان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم توضیح آداب و سنن دیگر اقوام و ملل	۱۲۶	۶۴/۳
۲	عدم آموزش درک کردن سایرین	۱۰۲	۵۲
۳	کافی نبودن اشتیاق دانش‌آموزان در رابطه با خرده‌فرهنگ‌ها	۹۲	۴۷
۴	مشکل در بیان مفهوم چند فرهنگی	۸۱	۴۱/۳
۵	عدم تسلط به زبان فارسی	۶۷	۳۴/۲

با توجه به نتایج؛ عدم توضیح آداب و سنن دیگر اقوام و ملل با فراوانی ۱۲۶ و ۶۴/۳ درصد اصلی‌ترین مشکل و عدم تسلط به زبان فارسی با فراوانی ۶۷ و ۳۴/۲ درصد در آخرین رتبه از دید معلمان قرار دارد.

جدول ۸. رتبه‌بندی مشکلات فرایند یاددهی از نظر معلمان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کتاب	۹۱	۴۶/۴
۲	تبعیض دانش‌آموزان	۹۰	۴۵/۹
۳	عدم پاسخ‌گویی کامل دانش‌آموزان به سؤالات	۷۸	۳۹/۸
۴	کافی نبودن توان دانش‌آموزان برای درک زبان رسمی	۷۴	۳۷/۸
۵	کافی نبودن علاقه دانش‌آموزان به تحصیل چند فرهنگی	۵۴	۲۸/۶
۶	عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کلاس	۴۱	۲۰/۹

با توجه به نتایج؛ عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کتاب با فراوانی ۹۱ و ۴۶/۴ درصد بیشترین و عدم وجود مفاهیم چند فرهنگی در کلاس با فراوانی ۴۱ و ۲۰/۹ درصد کمترین لطمه را به این فرایند زده است.

جدول ۹. رتبه‌بندی مشکلات محتوا و برنامه‌های درسی از نظر معلمان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم استفاده از نشان‌های قومیتی و ملی در کتب	۱۲۷	۶۴/۹
۲	ناکارآمد تصاویر کتاب برای درک مطالب	۱۰۶	۵۴
۳	کم بودن جذابیت کتاب در رابطه با مفاهیم ملی و قومیتی	۹۲	۴۶/۹
۴	استفاده از کلمات نامناسب با زبان مادری برای معلمان	۸۶	۴۳/۹
۵	دشواری خواندن متن کتاب	۷۵	۳۸/۳



با توجه به نتایج؛ عدم استفاده از نشان‌های قومیتی و ملی در کتب با فراوانی ۱۲۷ و ۶۴/۹ درصد اصلی‌ترین مشکل و دشواری خواندن متن کتاب با فراوانی ۷۵ و ۳۸/۳ درصد در کمترین رده است.

جدول ۱۰. رتبه‌بندی مشکلات محیطی از نظر معلمان

ردیف	مشکل	فراوانی	درصد
۱	عدم انطباق محیط کلاسی با فرهنگ رایج استان	۱۳۴	۶۸/۴
۲	عدم استفاده از بازی‌های ملی و محلی	۱۲۹	۶۵/۷
۳	عدم نصب نمادهای ملی و محلی	۱۱۴	۵۸/۲
۴	عدم استفاده آرتندیس‌ها یا عکس مشاهیر ملی و محلی	۱۱۳	۵۷/۷
۵	عدم پخش ترانه‌های ملی و محلی کودکانه	۱۱۰	۵۶/۱
۶	استفاده از نمادهای تبعیض در محیط	۹۶	۴۹

با توجه به نتایج، عدم انطباق محیط کلاسی با فرهنگ رایج استان با فراوانی ۱۳۴ و ۶۸/۴ درصد در رتبه نخست و استفاده از نمادهای تبعیض در محیط با فراوانی ۹۶ و ۴۹ درصد در آخرین رتبه قرار گرفته است.

جدول ۱۱. رتبه‌بندی مشکلات از نظر دانش‌آموزان

ردیف	حیطه	متوسط فراوانی	درصد متوسط فراوانی
۱	محیط آموزشی	۲۳۸	۶۳/۸۱
۲	محتوا و برنامه‌های درسی	۱۱۳/۸۴	۳۰/۵۲
۳	فرآیند یادگیری	۱۰۵/۲	۲۸/۲
۴	فرآیند یاددهی	۸۱/۸	۲۱/۹۳

با توجه به نتایج، محیط آموزشی با متوسط ۲۳۶ تکرار و ۶۳/۸۱ درصد بیشترین میزان اعتراض و بیشترین رضایت در فرآیند یاددهی با ۲۱/۹۳ درصد را در بین دانش‌آموزان داشته است.

جدول ۱۲. رتبه‌بندی مشکلات از نظر معلمان

ردیف	حیطه	متوسط فراوانی	درصد متوسط فراوانی
۱	محیط آموزشی	۱۱۶	۵۹/۱۸
۲	محتوا و برنامه‌های درسی	۹۷/۲	۴۹/۵۹
۳	فرآیند یادگیری	۹۳/۶	۴۷/۷۶
۴	فرآیند یاددهی	۷۱/۳۴	۳۶/۴

با توجه به نتایج، محیط آموزشی با ۵۹/۱۸ درصد بیشترین و فرآیند یاددهی با ۳۶/۴ درصد کمترین مشکل است. نتایج جداول ۱۱ و ۱۲ نشان می‌دهد که رتبه‌بندی دانش‌آموزان و معلمان مشابه هست. برای اطمینان از معناداری از آزمون t مستقل استفاده کرده‌ایم.

جدول ۱۳. متوسط تکرارها و انحراف معیار مشکلات

آماره‌های توصیفی نمونه‌ها				
تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای استاندارد میانگین	
۴	۷۱۰۰/۱۳۴	۱۷۷۶۱/۷۰	۸۸۰/۳۵	دانش‌آموزان
۴	۵۳۵۰/۹۴	۳۱۸۷۶/۱۸	۱۵۹۳۸/۹	معلمان

جدول ۱۴. نتایج و آماره‌های آزمون مقایسه میانگین دو گروه معلمان و دانش‌آموزان

آزمون T مستقل برای نظرات دانش‌آموزان و معلمان				
T	درجه آزادی	معناداری	اختلاف میانگین	اختلاف انحراف معیار
۱۰۸/۱	۶	۰/۳۱۰	۱۷۵۰۰/۴۰	۲۶۴۵۶/۳۶
				نظرات دانش‌آموزان و معلمان

با توجه به نتایج چون سطح معناداری ۰/۳۱ از ۰/۰۵ بیشتر است لذا در سطح ۹۵ درصد اطمینان اختلاف معناداری بین نظر معلمان و دانش‌آموزان وجود ندارد و می‌توان ادعا نمود که نظر آن‌ها در اولویت‌بندی مشکلات آموزشی مدارس چندفرهنگی بر هم منطبق هستند. جهت بررسی معناداری آماری از آزمون رتبه‌بندی فریدمن استفاده گردید.

جدول ۱۵. رتبه‌بندی مشکلات آموزشی

رتبه	مشکلات
۴	محیطی
۳	محتوایی
۲	یادگیری
۱	یاددهی

جدول ۱۶. نتایج و آماره‌های آزمون فریدمن

آماره‌های آزمون فریدمن	
۲	تعداد
۰/۶	آماره کای دو
۳	درجه آزادی
۰/۰۱۲	معناداری

یافته‌ها حاکی از آن است که رتبه‌بندی ارائه شده از سوی دانش‌آموزان و معلمان از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است. جهت بررسی تشابه رتبه‌بندی آن‌ها برای مشکلات از آزمون T مستقل استفاده شده که با توجه به نتیجه آزمون T برابر با ۱۰۸/۱ و درجه آزادی ۶ و اختلاف میانگین ۱۷۵۰۰/۴۰ و اختلاف انحراف معیار ۲۶۴۵۶/۳۶ به دلیل اینکه سطح معناداری آن ۰/۳۱ بیشتر از ۰/۰۵ است لذا در سطح ۹۵ درصد اطمینان اختلاف معناداری بین نظر آن‌ها وجود ندارد و می‌توان ادعا نمود که نظر آن‌ها در رابطه با اولویت‌بندی مشکلات آموزشی مدارس چندفرهنگی بر هم منطبق هستند. جهت بررسی معناداری از آزمون رتبه‌بندی فریدمن استفاده شده که نتایج حاکی از آن است که به ترتیب مشکلات یاددهی، یادگیری، محتوایی و محیطی از رتبه‌های ۱ تا ۴ برخوردار هستند. یافته‌های این آزمون حاکی از آن است که سطح معناداری آماره کای-دو (۰/۶) با درجه آزادی ۳ و سطح معناداری ۰/۰۱۲ بیشتر از ۰/۰۵ است لذا می‌توان نتیجه گرفت که رتبه‌بندی ارائه شده از سوی دانش‌آموزان و معلمان از لحاظ آماری در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی مشکلات آموزش چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهایی در این زمینه است. رتبه‌بندی فرایند یاددهی از دید دانش‌آموزان نشان داد که عدم وجود مفاهیم چندفرهنگی در کلاس با بیشترین و علاقه معلم در تدریس در مدارس چندفرهنگی کمترین رتبه را به خود اختصاص می‌دهند. آموزش و پرورش مبتنی بر فرهنگ‌های مختلف باعث بهبود نگرش نسبت به نژادهای گوناگون می‌شود. این یافته‌ها در تأیید نظر فریزر (۲۰۱۳) است. از نظر او کودکانی که تحت آموزش مبتنی بر فرهنگ‌های متفاوت قرار می‌گیرند کمتر آسیب می‌بینند. نیتو<sup>۱</sup> (۲۰۱۲) کانون توجه خود را بر آموزش ضد تبعیض نژادی و مبتنی بر عدالت اجتماعی قرار می‌دهد که همه اشکال تبعیض را به چالش کشیده و آموزش روابط بین فردی را در کلاس ترویج کرده و از اصول مردم‌سالارانه برای عدالت اجتماعی بهره می‌گیرد. از نظر وی در آموزش چندفرهنگی، احساس تبعیض فرهنگی احساس نمی‌شود، درحالی‌که در پژوهش حاضر؛ وجود تبعیض بین دانش‌آموزان و عدم وجود مفاهیم چندفرهنگی در کلاس از مشکلات فرایند یاددهی بود. در ضمن در حیطه مشکلات محتوا و برنامه‌های درسی؛ عدم استفاده از نشان‌های ملیتی و قومی در کتب به‌عنوان اصلی‌ترین مشکل عنوان شده است. ناکارآمد بودن تصاویر کتاب برای درک مطالب، کم بودن جذابیت کتاب در رابطه با مفاهیم ملی و قومی، استفاده از کلمات متفاوت از زبان مادری، دشواری خواندن متن کتاب و کافی نبودن توضیحات معلم درباره خرده‌فرهنگ‌ها نیز مطرح شدند که همگی گویای نپرداختن به آن‌ها است. این نتایج همسو با دیدگاه آروین<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) است که بیان می‌کند ارائه برنامه درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان با زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی متفاوت، رویکرد مناسبی است؛ زیرا در این نوع رویکرد ارتقاء تحمل، احترام، فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار می‌گیرد. در بخش مشکلات فرایند یادگیری؛ عدم انطباق محیط کلاس با فرهنگ رایج استان، عدم استفاده از بازی‌ها و ترانه‌های محلی و ملی، نصب نمادهای ملی و محلی، عدم استفاده از تندیس‌ها یا عکس مشاهیر محلی و ملی و استفاده از نمادهای تبعیض در محیط می‌باشند. همچنین عدم توضیح آداب و سنن دیگر اقوام و ملل از دید معلمان

1. Nieto, S.

2. Arvin, M. A.

اصلی‌ترین مشکل آن‌ها در فرایند یادگیری هست. عدم آموزش درک سایرین، کافی نبودن اشتیاق در رابطه با خرده‌فرهنگ‌ها، مشکل در بیان مفهوم چندفرهنگی و عدم تسلط به زبان فارسی در رتبه‌های بعدی قرار دارد که با نتایج پژوهش جنکز<sup>۱</sup> (۲۰۱۶) همسواست. از نظر وی برنامه‌های تربیت‌معلم، پیش از خدمت، باید بر موضوعات انگیزه برای آموختن، آگاهی درباره تنوع و گوناگونی‌ها فرهنگ دانش‌آموزان، تفاوت در سبک‌های یادگیری، تفاوت در ارزش‌های فرهنگی و طبقه اجتماعی آنان متمرکز باشند. از سوی دیگر عزیزی و همکاران (۱۳۹۶) بیان داشتند که آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت‌معلم شهر سنندج از جایگاه مناسبی برخوردار نبوده و مدرسان به موضوع‌ها و مفاهیم چندفرهنگی در آموزش‌های خود چندان توجه نکرده و نیز در محتوای درسی لحاظ نشده است. همچنین نتایج حاصل از تحقیق حاضر حاکی از شناسایی مجموعه‌ای از آسیب‌های آموزشی از جمله؛ مشکلات یادگیری به دلیل دوزبانه بودن و لهجه‌دار بودن، عدم تناسب محتوای آموزشی با فرهنگ‌های موجود، عدم آشنایی معلمان با فرهنگ‌های مختلف و آسیب‌های تربیتی؛ انجام مراسم رسمی که بیشتر در راستای فرهنگ گروه اکثریت بوده، احساس خودکم‌بینی و اعتمادبه‌نفس پایین در دوزبانه‌ها است. فرآیند یادگیری با بیشترین مشکل؛ عدم آشنایی با آداب و سنن اقوام و ملل، درک نکردن سایرین، کافی نبودن توضیحات معلم در رابطه با خرده‌فرهنگ‌ها، گنگ بودن مفهوم چندفرهنگی و عدم درک زبان رسمی به از اولویت بعدی برخوردارند. از نظر معلمان؛ عدم توضیح آداب و سنن ملل و اقوام اصلی‌ترین مشکل آن‌ها در فرآیند یادگیری هست. عدم آموزش درک کردن سایرین، کافی نبودن اشتیاق در رابطه با خرده‌فرهنگ‌ها، مشکل در بیان مفهوم چندفرهنگی و عدم تسلط به زبان رسمی در رتبه‌های بعدی قرار دارند. عدم وجود مفاهیم چندفرهنگی در کلاس و تبعیض بین دانش‌آموزان، عدم پاسخ‌گویی کامل معلم به سؤالات، کافی نبودن توضیحات معلم برای درک زبان رسمی و کافی نبودن علاقه معلم به تدریس در این مدارس، عدم وجود مفاهیم چندفرهنگی در کتاب، عدم پاسخگویی کامل به سؤالات، کافی نبودن توان برای درک زبان رسمی، کافی نبودن علاقه به تحصیل چندفرهنگی و عدم وجود مفاهیم چندفرهنگی در کلاس از مشکلات فرایند یاددهی معرفی شده است. در حیطه مشکلات محتوا و برنامه‌های درسی؛ عدم استفاده از نشان‌های

ملی و قومیتی در کتاب را به‌عنوان اصلی‌ترین مشکل خود عنوان کرده‌اند. ناکارآمد بودن تصاویر کتاب برای درک مطالب، کم بودن جذابیت کتاب در رابطه با مفاهیم ملی و قومیتی، استفاده از کلمات نامنتطب با زبان‌های مادری، دشواری خواندن متن کتاب و کافی نبودن توضیحات معلم درباره خرده‌فرهنگ‌ها، عدم استفاده از نشان‌های ملی و قومیتی در کتب، ناکارآمد بودن تصاویر کتاب برای درک مطالب، کم بودن جذابیت مفاهیم ملی و قومیتی، استفاده از کلمات نامنتطب با زبان مادری برای معلمان و دشواری خواندن متن کتاب از نظر معلمان اصلی‌ترین مشکل می‌باشند.

مشکلات محیطی از نظر معلمان؛ عدم انطباق محیط کلاسی با فرهنگ رایج استان برای مقاطع ابتدایی، عدم استفاده از بازی‌های محلی، عدم نصب نمادهای محلی، عدم استفاده از تندیس‌ها و تصاویر مشاهیر ملی و محلی، عدم پخش ترانه‌های ملی و محلی می‌باشند. بیشترین مشکلات از نظر معلمان و دانش‌آموزان مربوط به محیط آموزشی و بیشترین میزان رضایت از فرآیند یاددهی-یادگیری می‌دانند. آنچه در این قسمت از اهمیت زیادی برخوردار است، وجود برنامه‌ریزی‌های کلان در این بخش است. برنامه درسی؛ اساس و پایه کارهای تربیتی مدارس بوده و پلی میان انتظارات و واقعیت‌های مدارس است. به سخن دیگر، برنامه درسی حاصل و ترکیب انتظاراتی است از آنچه کودکان باید یاد بگیرند با آنچه در دنیای واقعیت در پرتو صرف وقت بیشتر از زندگی‌شان در مدرسه کسب می‌کنند. خوشبختانه در این راستا در برنامه درسی ملی ایده بسته آموزشی باز مطرح شده که می‌تواند در صورت آموزش معلمان سبب موفقیت‌های فراوانی در مدارس کشور به‌خصوص مدارس چندفرهنگی گردد. تغییر در برنامه‌های درس رسمی و آزمون شده، بدون توجه به برنامه‌های درسی یاد گرفته شده و تدریس شده چندان موجه و معقول نیست. پژوهش با نتایج پژوهش تقی پور (۱۳۹۶) همسو بوده که در این رابطه، معلمان مدارس ابتدایی وظیفه دارند از اطلاعات به‌دست‌آمده درباره توانایی‌های دانش‌آموزان در این مدارس استفاده کرده، توانایی‌ها و استعداد‌های آنان را چنان پرورش دهند که هر یک از کودکان در تحقق ارزش‌های فردی و اجتماعی به حداکثر رشد خود برسند. یادگیری به شکل هدفمند فرایندی است که سبب تغییر رفتار در انسان خواهد شد (اولسون و هرگنهان، ۱۳۹۶) و مسلماً تبعیض نژادی در مدرسه یادگیری را تا حد

زیادی مختل خواهد کرد. کودکان دوزبانه دبستانی بخصوص اگر قبل از ورود به دبستان، پیش دبستانی را نگذرانده باشند. مسلماً در بدو ورود به دبستان برای آموزش به زبان فارسی با مشکلات زیادی روبرو می‌شوند. کودکان معمولاً زبان اول خود را از پدر و مادر و خانواده یاد می‌گیرند و زبان دوم را در خانه از طریق تلویزیون، مهدکودک و همسالان یاد می‌گیرند (دلپیت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴). گاهی در هنگام تدریس با توجه به کافی نبودن ذخیره لغات، دانش‌آموزان دوزبانه در بیان کلمات دچار مشکل شده که همین امر باعث کاهش سرعت عمل آن‌ها در کاربرد درست کلمات می‌گردد به همین دلیل بهترین راه برای جلوگیری از ایجاد این مشکل آموزش زبان رسمی قبل از ورود به دبستان است. کودک دوزبانه اگر بر هر دو زبان تسلط کامل پیدا کند؛ مسلماً در سال‌های بعد کمتر دچار مشکل می‌شود (هریت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). با توجه به تحقیقات انجام شده می‌توان گفت ایجاد محیط مدرسه‌ای که به فرهنگ‌های مختلف احترام بگذارد و تفاوت مذهب، زبان و موقعیت اجتماعی را در نظر بگیرد از چالش‌های مدارس چندفرهنگی است. آنچه صراحتاً می‌توان عنوان کرد این است که برنامه درسی نظام آموزش عمومی کشور از الگو و مبانی نظری روشن در زمینه چند فرهنگ محروم هست (مهرمحمدی، ۱۳۹۶) که نتایج تحقیقات بالا همسو با یافته‌های پژوهش است.

از چالش‌های کنونی در این مدارس مشاوره چندفرهنگی محسوب می‌شود که نیازمند کسب صلاحیت لازم برای آن‌ها است. دانش و آگاهی مشاوران به مشکلاتی که در نتیجه تقابل و تبادل داده‌های فرهنگی در این مدارس ایجاد می‌شود، نقش بسیار مهمی در میزان موفقیت آن‌ها دارد. از نظر رفتاری برخی از کنش‌ها ممکن است در فرهنگ‌های مختلف معانی متفاوتی داشته باشد که نیاز است مشاور از این معانی اطلاع داشته باشد. تدوین بسته‌های آموزشی و ارائه در قالب دوره‌های آموزشی برای مشاوران چندفرهنگی نیز می‌تواند در آگاهی بخشی به آن‌ها مؤثر واقع شود. در پایان پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی با رویکرد کیفی در زمینه میزان اثربخشی مشاوران مدرسه در کشور انجام شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش زمان کم محقق و فرصت گذاری کم معلمان برای همکاری در مصاحبه بود. برای بررسی مشکلات چندفرهنگی باید معلمان را قبل از ورود به حیطه کلاسی آماده نمود. به همین منظور پیشنهاد می‌گردد که در فرایند یاددهی آشنایی معلمان

1. Delpit, L.

2. Harriet, J.

با روش‌های تدریس در مدارس چندفرهنگی، ارائه خدمات مشاوره‌ای برای مقابله با احساس خجالت و کمرویی دانش‌آموزان، اهمیت دادن معلمان به فرهنگ‌های مختلف، پایین آوردن جمعیت کلاس‌ها در این مناطق، تعامل بیشتر معلمان با خانواده‌ها در نظر گرفته شود. از سوی دیگر توجه خاص به فرهنگ‌ها و نداشتن تبعیض بین دانش‌آموزان، تأکید بر نقاط مشترک فرهنگ‌ها و تشکیل گروه‌های آموزشی با فرهنگ‌های مختلف توسط معلمان، ایجاد تناسب محتوای آموزشی با فرهنگ‌های موجود، آشنایی معلمان با فرهنگ‌های مختلف و آسیب‌های تربیتی از جمله انجام مراسم رسمی در راستای فرهنگ گروه اکثریت، عوامل احساس خودکم‌بینی و اعتمادبه‌نفس پایین در دوزبانه راهگشای نظام آموزشی در این مناطق می‌گردد.

### منابع

- اولسون، م؛ و هرگنهان، بی.آر. (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. ترجمه محمدنقی براهنی. تهران: دوران (تاریخ انتشار اثر اصلی، ۱۹۹۸).
- تقی پور، ظ. (۱۳۹۶). *برنامه‌ریزی درسی برای مدارس ابتدایی در هزاره سوم*. تهران: آگاه.
- صادقی، ع. (۱۳۹۵). *بررسی سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چند فرهنگی*. فصلنامه مطالعات برنامه درسی، ۱۸، ۶۹-۷۳.
- صادقی، ع. (۱۳۹۶). *تبیین ویژگی‌ها و ضرورت تدوین درسی چند فرهنگی ایران*. مجله راهبرد فرهنگ، ۱۸، ۱۲۳-۹۳.
- عزیزی، ن؛ اهل بلندهمتان، ک؛ و سلطانی، م. (۱۳۹۶). *بررسی آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از نظر دانشجویان*. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳، ۸-۱۳.
- مهرمحمدی، م. (۱۳۸۸). *ملاحظات اساسی در باب سیاست‌گذاری توسعه علوم میان‌رشته‌ای در آموزش عالی از منظر فرایند تکوین*. مطالعات میان‌رشته‌ای، ۱(۳)، ۱-۱۸.
- میرشاه جعفری، ا؛ و کلباسی، ا. (۱۳۸۸). *دیدگاه برنامه درسی اخلاق مدار با تکیه بر پرورش معرفت اخلاقی*. معرفت اخلاقی، ۱، ۱۷۱-۱۹۵.

- Arvin, M. A. (2016). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.
- Bennett, C. I. (2015). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Delpit, L. (2014). Education in a multicultural society: Our future's greatest challenge. *Journal of Negro Education*, 61, 96- 101.
- Frazier, L. (2013). The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, 11, 70-78.



- Gay, G. (2011). *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*. Published by NCREL's Urban Education Program as part of its Urban Education Monograph Series.
- Harriet, J. (2012). *The Anthropology of Language: An Introduction to Linguistic Anthropology*. <https://www.amazon.com>.
- Hunter, W. A. (2014). *Multicultural education through competency-based teacher education*. Washington, D.C.: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Jenks, C. (2016). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *Urban Review*, 33(2), 87.105.
- Nieto, S. (2012). *Curriculum Development in Multicultural Education. Course syllabus for education*. University of Massachusetts /Amherst, school of education.
- Spindler, G. (2014). *Pathways to Cultural Awareness: Cultural Therapy with Teachers and Students*. Thousand Oaks, CA: Corwin.

