

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی اول، پیاپی ۱۷، بهار و تابستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۱۸۸-۲۲۳

مفهوم‌پردازی فرایند آموزش چند فرهنگی از منظر معلمان اقوام ایرانی:

نظریه داده بنیاد

فاطمه هواس‌بیگی* علیرضا صادقی**

دانشگاه علامه طباطبائی تهران

چکیده

پژوهش حاضر به منظور مفهوم‌پردازی فرایند آموزش چند فرهنگی از دیدگاه معلمان اقوام ایرانی انجام شده است. روش پژوهش حاضر کیفی با تأکید بر نظریه داده بنیاد است. میدان مطالعه، مشتمل بر معلمان شش قوم ایرانی (آذری و ترک، بلوچ، ترکمن، عرب، کرد و لر) در دوره آموزش ابتدایی بوده و مشارکت‌کنندگان (اطلاع‌رسان‌ها) در پژوهش، پنجاه معلم از قومیت‌های مختلف بوده است. روش نمونه‌گیری در این پژوهش نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری نظری بوده و برای رسیدن به کفایت نمونه از اشباع نظری استفاده شده است. برای تحلیل داده‌ها از سه مرحله کدگذاری استفاده شده است. در مجموع پانصدو هفتاد و نه مفهوم؛ صدوسی و پنج زیر مقوله و بیست و شش مقوله استخراج شد. مقوله‌هایی که در ذیل بعد شریاطی قرار گرفتند عبارت‌اند از: تک فرهنگی مخاطره‌آمیز، وجود سابقه چند فرهنگی، عمومی شدن پذیرش چند فرهنگی، وجود گفت‌وگو مقاومت فرهنگی، چالش‌های زبانی، خود ارجحی فرهنگی، خودباختگی هویتی اقوام، کم‌ثباتی جامعه، کم‌سواد بودن فرهنگی، کلیشه‌سازی قومی، چند فرهنگی هراسی، وجود سیاست‌زدگی آموزشی، هژمونیک شدن زبان فارسی. مقوله‌ها در بعد تعاملی عبارت‌اند از: مخالفان چند فرهنگی، خبره‌گرایی قومی، بازآموزی چند فرهنگی، حکومت‌مندی قومی، سیاست‌گذاری زبانی، تحقق گفت‌وگو عدالت و مقوله‌ها در بعد پیامدی مشتمل بر: کیفیت‌بخشی آموزشی، اثربخشی یادگیری، همگرایی نظام‌مند، کلیشه‌زدایی قومی، مفاهیم قومی، توسعه فردی و برابری فرصت‌های آموزشی است. در این پژوهش مقوله‌ی هسته "بایستگی آموزش چند فرهنگی" نام‌گذاری شد.

واژه‌های کلیدی: نظریه داده بنیاد، نظریه بایستگی آموزش چند فرهنگی، مقولات محوری، مقوله‌ی مرکزی، نظام آموزشی.

* دانش‌آموخته دکترای تخصصی مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران (نویسنده مسئول) havasbeygi_f@yahoo.com

** استادیار مطالعات برنامه درسی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران sadeghi.edu@gmail.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۷/۱۱

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۵/۳۰

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۲۷

مقدمه

آموزش، یادگیری و پرورش در هر جامعه‌ای با فرهنگ، ارتباطی تنگاتنگ و متقابل دارند. بدین معنی که از یکسو فرهنگ را محصول آموزش قلمداد نموده‌اند و از سوی دیگر فرایند آموزش را متأثر از نظام معنایی، ارزش‌ها و هنجارهای (یا همان فرهنگ) موجود در یک جامعه تصور کرده‌اند (صادقی، ۱۳۹۱). در درون هر کشور اقوام و ملیت‌های گوناگونی زندگی می‌کنند که هر یک ویژگی‌های فرهنگی مختص خود را دارند و این ویژگی‌ها بدون شک، بر جریان تحصیل و موفقیت‌های بعدی آن‌ها در اجتماع اثرگذار است (جوادی، ۱۳۷۹). 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، موفقیت‌آمیز 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 سوی دیگر، بسیار مهم است، که قطعاً آشنایی با فرهنگ‌های مختلف این قومیت‌ها در راستای انسجام و وحدت ملی است؛ چراکه تنوع قومی پهنه‌ی فرهنگی کشورمان می‌تواند به‌عنوان یک امتیاز در جهت تقویت فرهنگ ملی محسوب گردد. هرچند که متخصصان تعلیم و تربیت و برنامه‌ریزان درسی (مهرمحمدی، ۱۳۸۳؛ عسگریان، ۱۳۸۵؛ فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۶ و پاینار^۱، ۱۹۹۳) معتقدند مطالعه‌ی 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 حوزه‌ی سیاسی متبلور شده و در حوزه‌ی تربیتی مورد بی‌توجهی قرار گرفته است. در حالی که 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). بوردیو^۲ معتقد است که بازتولید فرهنگی (ناشی از آموزش و پرورش) یکی از مهم‌ترین راه‌هایی است که از آن طریق ساختار طبقاتی بازتولید می‌شود و به عبارت دیگر، بازتولید اجتماعی از طریق نهادهای آموزشی صورت می‌گیرد. به همین

1- Pinar
2- Bourdieu

جهت معتقد است که نظام آموزشی بهترین راه حلی است که تاریخ برای مسئله انتقال قدرت پیدا کرده است (باینگانی و کاظمی، ۱۳۸۹). فرناندز^۱ (۲۰۱۰) بیان می‌کند بالا بردن سطح آگاهی دانش‌آموزان برای شناختن هویت ملی خود و اقوام و سنن مختلف موجود در کشور از طریق برنامه‌های درسی می‌تواند منجر به توسعه و گسترش ارزش‌های مشترک فرهنگی گردد. این رویکرد صرف‌نظر از قومیت و فرهنگ دانش‌آموزان سبب رشد شناختی و درک نژادی و قومی و تقویت حس اجتماعی، مشارکت مدنی، و زمینه‌سازی همکاری فراگیران نیز خواهد بود (به نقل از زینال تاج، دهقانی و پاک مهر، ۱۳۹۳). اما برنامه درسی همواره تحت نفوذ بخشی از یک سنت انتخاب^۲ است، خواه انتخاب شخصی یا دیدگاه چند گروه که دانش مشروع را انتخاب می‌کنند. وقتی دانشی توسط چند گروه خاص چونان دانش رسمی^۳، بیش‌ترین مشروعیت را پیدا می‌کند، تصمیم‌گیری برای تعریف دانش مشروع در سایر گروه‌ها را در سطح جامعه دچار مضیقه می‌کند و در این‌جا نکته تعیین‌کننده این است که چه کسی در سطح جامعه برای انتخاب قدرتمندتر است (قادری و کرم کار، ۱۳۹۳: ۸ و ۱۴). اگر جامعه را به صورت سلسله‌مراتبی از گروه‌ها و طبقات اجتماعی در نظر بگیریم، می‌توانیم بگوییم که طبقات و گروه‌های نزدیک به هم در برخی ارزش‌ها و هنجارها با هم اشتراکاتی دارند ولی قدر مسلم یافتن ارزش‌هایی که تمامی گروه‌ها و طبقات در آن مشترک باشند کار آسانی نیست. با قبول این امر باید پذیرفت که نظام آموزشی، ارزش‌ها و ایده‌آل‌های برخی از گروه‌ها و طبقات را منتقل می‌سازد، نه تمامی گروه‌ها را. در این صورت کودکانی که ارزش‌های طبقه و گروه آن‌ها در نظام آموزشی، بیش‌تر منعکس است، در این نظام موفق‌تر خواهند بود (شارع پور، ۱۳۹۲: ۲۸). بنکس^۴ (۲۰۱۱) نیز بیان می‌دارد، بعضی از دانش‌آموزان به خاطر این‌که از فرهنگ مسلط هستند، شانس بهتری برای یادگیری در مدارس دارند، چون سازمان‌یافته‌تر از دانش‌آموزانی هستند که به سایر گروه‌ها تعلق دارند یا کسانی که ویژگی‌های فرهنگی متفاوتی دارند (حمیدی، فتحی و اجارگاه؛ عارفی و مهران، ۱۳۹۶).

تنوع و تکثر جامعه ایران در ابعاد مختلف قومی، نژادی و فرهنگی مستلزم آن است که به نحوی شایسته و مقتضی در برنامه‌های درسی و آموزشی مورد توجه قرار بگیرد. در شرایط موجود و حاکم بر نظام آموزش و پرورش ایران، سیطره و حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی که اصولاً نسبت

1- Fernandez
2- Selective tradition

3- Official Knowledge
4- Banks

به تفاوت‌ها و تنوعات ذاتی جامعه ایران خشتی و بی‌تفاوت می‌باشد، بیش از هر چیز با مقتضیات و واقعیات عینی و تاریخی این جامعه در تعارض است (امینی، ۱۳۹۱). کشور ایران، در طول تاریخ زیستگاه گروه‌های مختلف قومی و نژادی و زبانی و مذهبی و... بوده و بر مبنای تعریف پارخ^۱ (۲۰۰۸) می‌توان گفت جامعه‌ای که در آن چندین فرهنگ امکان همزیستی در کنار هم می‌یابند، جامعه‌ای چند فرهنگی است، بر این اساس ایران یک جامعه چند فرهنگی است (صادقی، ۱۳۹۱). اساساً در یک جامعه‌ی چند فرهنگی، صداهاى مختلفی وجود دارد که ضرورت دارد به همه آنها به نوعی توجه شود، به "دیگری" جامعه توجه شود و شرایطی برای رشد و پیشرفت و همزیستی مسالمت‌آمیز میان اقوام و گروه‌های فرهنگی مختلف پدید آید و این مهم از شاهراه آموزش چند فرهنگی می‌گذرد. آموزش چند فرهنگی، شامل سیاست‌های آموزشی و شیوه‌هایی برای رفع نیازهای آموزشی گروه‌های گوناگون دانش‌آموزان، با هدف شکوفایی تنوع فرهنگی و برابری اجتماعی (متا،^۲ ۲۰۰۸)، ارائه فرصت‌های برابر تحصیلی برای یادگیرندگان از نژادهای مختلف، قومیت‌ها و گروه‌های اجتماعی؛ بهبود دیالوگ بین گروه‌های مختلف دانش‌آموزان (وارول^۳؛ ایرباس^۴ و اونلو^۵، ۲۰۱۴)؛ درک و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی و شباهت‌ها (اسوارتویت^۶، ۲۰۰۵) و تلاش برای موفقیت تحصیلی همه دانش‌آموزان و ایجاد آمادگی در یادگیرندگان است تا شهروندان دموکراتیک از یک جامعه پلورالیست شوند (اوزن^۷، ۲۰۱۵).

در حال حاضر، به نظر می‌رسد روایت برتر موجود، نافی تکثر و تنوع فرهنگی موجود در ایران با ماهیتی یگانه در راستای یکسان‌سازی فرهنگی، زبانی، ارزشی و تاریخی، بوده است و سعی بر تبیین تفاوت‌ها، گرایش‌ها و نگرش‌های ارزشی و ایدئولوژیکی، فرهنگی و زبانی و همچنین تساهل و تسامح در برابر موازیکی موجود در ایران نکرده است. حال در این پژوهش مسئله‌ی اصلی عبارت است از این‌که معلمان اقوام ایرانی فرایند آموزش چند فرهنگی را چگونه مفهوم‌پردازی می‌کنند؟

پرسش‌های پژوهش

- ۱- عوامل علی اثرگذار بر آموزش چند فرهنگی کدام‌اند؟
- ۲- عوامل مداخله‌ای اثرگذار بر آموزش چند فرهنگی کدام‌اند؟

1- Parekh
2- Maatta
3- Varol
4- Erbas

5- Unlu
6- Swartout
7- Ozen

- ۳- عوامل زمینه‌ای اثرگذار بر آموزش چند فرهنگی کدام‌اند؟
- ۴- مهم‌ترین راهبردهای مواجهه با آموزش چند فرهنگی کدام‌اند؟
- ۵- آموزش چند فرهنگی چه پیامدهایی در پی دارد؟

سازدهای مفهومی و نظری پژوهش

آموزش چند فرهنگی

آموزش چند فرهنگی به عنوان یک رشته‌ی مطالعاتی در ایالات متحده در سال‌های دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ آغاز شد. 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). آموزش چند فرهنگی در پی آماده‌سازی دانش‌آموزان برای جهان با تنوع روزافزون (گاف^۲، ۱۹۹۹؛ موری^۳ و کیتانو^۴، ۱۹۹۷) و افزایش ظرفیت دانش‌آموزان برای برقراری ارتباط با دیگران از طریق ایجاد مشارکت فعال در فرایند یادگیری و حمایت از تجربیات آن‌ها در محیط کلاس امن است (گی^۵، ۲۰۰۵). بر طبق نظر پارخ^۶ (۲۰۰۲) آموزش چند فرهنگی شامل کنجکاوی فکری، انتقاد از خود، توانایی تشکیل یک نظر مستقل با ارزیابی استدلال‌ها و مدارک، احترام نسبت به دیگران، حساسیت به شیوه‌های دیگر تفکر و زندگی و فعالیت‌هایی است که با هدف دور شدن از ذهنیت قومی گام برمی‌دارد. بسیار مهم است که احترام به فرهنگ‌های مختلف بنا نهاده شود و آگاهی افراد از طریق ایجاد یک محیط مناسب برای درک متقابل به منظور ارتقاء و بهبود چند فرهنگ‌گرایی افزایش یابد (به نقل از کایا^۷ و آیدین^۸، ۲۰۱۴). اسلان^۹ و آیدین (۲۰۱۶) بیان نمودند که آموزش چند فرهنگی هدفش کمک به دانش‌آموزان برای کسب رفتارهایی همچون همدلی، نشان دادن احترام به دیگران و داشتن رفتار مداراآمیز نسبت به دیگران است. علاوه بر این، تلاش می‌کند

1- Christina Abdullah
2- Gaff
3- Morey
4- Kitano
5- Gay

6- Parekh
7- Kaya
8- Aydin
9- Aslan

تا دانش‌آموزان 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.

رویکردهای نظری آموزش چند فرهنگی

مک لرن (۱۹۹۴) و وبستر (۱۹۹۷) بیان می‌دارند، ادبیات در مورد آموزش چند فرهنگی به طور کلی به سه رویکرد نظری تقسیم می‌شود: محافظه‌کار، لیبرال و انتقادی (جنکس^۱، لی^۲ و کانپول^۳، ۲۰۰۱). در ادامه به هر کدام از این سه رویکرد اشاره می‌شود.

چند فرهنگ‌گرایی محافظه‌کار

چشم‌انداز سنتی، اغلب به عنوان چند فرهنگی محافظه‌کار در آموزش و پرورش نامیده می‌شود. از نظر اجتماعی، در رویکرد چند فرهنگ‌گرایی سنتی، یک تنش خصومت‌آمیز بین شناخت تنوع فرهنگی، همراه با خطر تقسیم‌بندی، و ضرورت تعریف جامعه مشترک با تأکید بر هویت ملی وجود دارد. دیدگاه چند فرهنگی سنتی تمایل دارد که فرهنگ را به عنوان امری ثابت، ضروری و از پیش تعیین‌شده ببیند. سنت‌گرایان نگران انتقال سریع میراث فرهنگی جامعه‌ی غالب، از طریق بدنه دانش‌آموزان و حفظ نظم موجود در جامعه هستند. افرادی مانند فرانکلین بابیت، رالف تایلر، هرش، و طرفداران "نهضت بازگشت به پایه‌ها" برنامه درسی در این طبقه قرار دارند. در این راستا بوردیو و پاسرون^۴ (۱۹۷۰) نیز بیان می‌دارند، در آموزش، چند فرهنگ‌گرایی سنتی، به دنبال بازتولید ارزش‌های فرهنگ غالب و یا تولید فرهنگی است (هاپکینز-گلیپسی^۵، ۲۰۱۱). نظریه چند فرهنگ‌گرایی محافظه‌کار استدلال می‌کند که کنوانسیون‌ها و هنجارهای فرهنگ غالب باید درونی شوند (گرت و هام^۶، ۲۰۱۳) و محافظه‌کاران علاقه‌مند به انتقال دانش ثابت و میراث فرهنگی بر پایه حفظ نظم اجتماعی هستند (بنکس و بنکس^۷، ۲۰۰۷). همچنین بر طبق نظر، هاپکینز-گلیپسی (۲۰۱۱) تمایل دارند فرهنگ را به عنوان یک موجودیت ثابت، ضروری و از قبل تعیین‌شده، ببینند. از نظر چند فرهنگ‌گرایی محافظه‌کار، جهان همین است که هست (سیفتسی^۸ و گروول^۹، ۲۰۱۵).

چند فرهنگ‌گرایی لیبرال

مک لرن (۱۹۹۵) بیان می‌کند، چند فرهنگی لیبرال می‌پذیرد که تمام گروه‌های قومی و نژادی

1- Jenks
2- Lee
3- Kanpol
4- Passeron
5- Hopkins-Gillispie

6- Ham
7- Ciftci
8- Gurol

به طور طبیعی و فکری برابر و یکسان هستند. چند فرهنگی لیبرال به تفاوت‌های فرهنگی و قومی احترام می‌گذارد، از حساسیت‌های فرهنگی در برنامه درسی و آموزشی و از سنت‌های فرهنگی قدردانی می‌کند (بنکس، ۲۰۱۰؛ گی، ۲۰۰۰ و مارتین^۱، ۱۹۹۸). بر طبق نظر گرت (۱۹۹۴)، هدف آموزش چند فرهنگی، سازوار کردن برنامه درسی، سبک‌های یادگیری، استراتژی‌های یادگیری و ایجاد ارتباط بین مدرسه و خانواده‌هاست. همچنین از سازگاری مدارس با نیازهای دانش‌آموزان و والدین حمایت می‌کند. دیدگاه چند فرهنگ گرای لیبرال، فرهنگ را پویا و انعطاف‌پذیر می‌داند، برخلاف دیدگاه چند فرهنگ گرای محافظه‌کار که فرهنگ را غیر پویا و ثابت می‌داند. بر طبق چند فرهنگ گرای لیبرال، جهان می‌تواند متفاوت باشد (به نقل از هاپکینز-گلیسی، ۲۰۱۱). لاندرومن^۲ و مانینگ^۳ (۲۰۰۵) بیان می‌کنند، دیدگاه لیبرال در آموزش چند فرهنگی بیش‌تر به دنبال ارائه برنامه درسی است که روزهای خاصی از تاریخ مربوط به اقلیت‌ها را در دانشگاه و مدرسه جشن بگیرند، یا جشنواره‌های غذاهای محلی در محیط‌های آموزشی برپا شود تا یادگیرندگان درباره‌ی سنت‌ها، آداب و رسوم گروه‌های فرهنگی دیگر بیش‌تر آشنا شوند (محمدی، کمال؛ خرازی، کاظمی فرد و پورکریم، ۱۳۹۵).

چند فرهنگ گرای انتقادی

این چشم‌انداز بیان می‌کند که شیوه‌های آموزشی - برنامه‌های آموزشی، مدیریت کلاس و حمایت از یک کلاس عادی - که نیازهای همه دانش‌آموزان را در نظر می‌گیرد امکان‌پذیر است و نشان می‌دهد که تنوع باید در بیش‌تر جنبه‌ها در نظر گرفته شود. این دیدگاه همچنین بر اهمیت مشارکت یادگیرندگان در فرایندهای تصمیم‌گیری گسترده مدرسه، مشارکت گروه‌های اجتماعی پایین و والدین اقلیت، مشارکت مدارس در پروژه‌های اجتماعی محلی و مشارکت گروه‌های غیرمتعارف از جمله نژادها و جنس‌های مختلف و همچنین معلولین تأکید می‌کند (سیفتسی و گرو، ۲۰۱۵). لاندرومن و مانینگ (۲۰۰۵) اذعان می‌دارند، طرفداران این رویکرد معتقدند که تمامی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و دانشگاه‌ها در راستای تحکیم سلطه‌جویی طبقه‌ی مسلط جامعه بوده و تربیت و آموزش موجب بازآفرینی روابط اجتماعی می‌شود. اصول محوری آموزش چند فرهنگی در این رویکرد، 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

1- Martin
2- Landreman

3- Mannig

و دیدگاه‌ها، استفاده از چندین زبان محلی و قومی در کنار زبان رسمی در آموزش، توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت دانش‌آموزان و ایجاد آموزشی مبتنی بر تمامی تفاوت‌های آن (محمدی؛ کمال خرازی؛ کاظمی‌فرد و پورکریم، ۱۳۹۵).

سابقه تجربی پژوهش

تحقیقات گوناگونی نشان داده‌اند که وضعیت آموزش چند فرهنگی در ایران مورد رضایت نبوده و توجه به مقوله‌های آن ناکافی بوده است. برای مثال، از سال ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۵، سی‌ودو پژوهش در قالب پایان‌نامه، مقاله علمی - پژوهشی و همایشی درباره‌ی آموزش چند فرهنگی در ایران انجام شده‌اند که بیست‌وپنج تحقیق صرفاً به بررسی وضع موجود مدارس، دانشگاه‌ها، اسناد بالادستی و سیاست‌های فرهنگی از حیث توجه به آموزش چند فرهنگی پرداخته‌اند؛ که به طور شگفت‌انگیزی هر بیست‌وپنج تحقیق وضع موجود را ناکارآمد و غیرپاسخگو به تنوع فرهنگی ارزیابی کرده‌اند (محمدی؛ کمال خرازی؛ کاظمی‌فرد و پورکریم، ۱۳۹۵). به عنوان مثال، نتایج پژوهش نیک‌نام؛ مهرمحمدی، فاضلی و فردانش (۱۳۹۰) در خصوص آموزش علوم و فرهنگ حاکی از آن است که پیشینه‌ی فرهنگی دانش‌آموزان بر روش‌های دانستن و یادگیری علوم تأثیر می‌گذارد. صادقی (۱۳۹۱) در پژوهش خود طراحی الگوی مطلوب برنامه درسی چند فرهنگی برای تربیت معلم ایران بیان می‌دارد: «بحث پاسخگویی فرهنگ به برنامه‌های درسی و طراحی برنامه درسی پاسخگو و حساس به فرهنگ در طراحی برنامه‌های درسی رسمی کشور تا اندازه‌ی زیادی مغفول واقع شده است. با توجه به این‌که اسناد و قوانین بالادستی کشور، به تناسب و به‌دفعات، موضوع توجه به فرهنگ‌ها و چند فرهنگی را مورد تأکید قرار داده است، اما در تدوین سیاست‌های اجرایی و در برنامه‌های درسی این امر مغفول واقع شده است». مکرونی و بلند همتان (۱۳۹۳) در باب آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی به این نتیجه دست یافتند که در محتوای کتاب‌های درسی دوره ابتدایی توجه چندانی به مفاهیم آموزش چند فرهنگی نشده است. علی‌پور و علی‌پور (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن است که آموزش چند فرهنگی و مقوله قومیت از مهم‌ترین عناصر در جهت حفظ ثبات فکری و اعتمادبه‌نفس در عصر جهانی شدن بوده و هر زمان که زمینه‌ی آموزش فرهنگی مناسب نبوده است، ارتباط مؤثر و کارآمدی بین افراد به وجود نیامده و این امر موجب اختلال در آموزش و یادگیری شده 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 دوره‌ی ابتدایی

و ادبیات فارسی دوره‌ی اول متوسطه پرداختند. نتایج حاکی از آن است که از مجموع ۴۱۱۲ واحد ضبط شمارش شده در کتاب‌های درسی مزبور در دوره‌ی اول متوسطه و ابتدایی، تنها ۳۷۵ مورد فراوانی (کم‌تر از ۹٪) 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.

روش پژوهش

نظریه داده بنیاد عبارت است از آنچه به طور استقرایی از مطالعه‌ی پدیده‌ای به دست آید و نمایانگر آن پدیده است. به عبارت دیگر آن را باید کشف کرد، کامل نمود، و به طور آزمایشی از طریق گردآوری منظم اطلاعات و تجزیه و تحلیل داده‌هایی که از آن پدیده نشأت گرفته اثبات نمود. بنابراین گردآوری اطلاعات، تجزیه و تحلیل در یک رابطه‌ی متقابل با یکدیگر قرار دارند. تحقیق را هرگز از یک نظریه شروع نمی‌کنند و بعد آن را به اثبات برسانند، بلکه تحقیق از یک حوزه مطالعاتی شروع می‌شود و فرصت داده می‌شود تا آنچه متناسب و مربوط بدان است خود را نشان دهد (استراوس ۱ و کوربین ۲، ۱۹۹۰: ۲۲). الگوی فرایند تحقیق در روش نظریه داده بنیاد عمدتاً شامل مراحل زیر است: نمونه‌گیری نظری؛ کدگذاری نظری و تدوین نظریه (فلیک ۳، ۱۱۰-۲۰۰۶: ۱۰۸).

روش پژوهش حاضر کیفی از نوع نظریه داده بنیاد است و از رویکرد نظریه‌پردازی استراوس و کوربین استفاده شده است. میدان مطالعه، مشتمل بر معلمان اقوام ایرانی در شش استان کشور: آذربایجان شرقی، کردستان، خوزستان، سیستان و بلوچستان، گلستان و لرستان و در هر استان، شهرهایی همچون تبریز، سنندج، اهواز، زاهدان، گنبدکاووس و خرم‌آباد انتخاب شده است. از نمونه‌گیری هدفمند برای گزینش افراد مورد مصاحبه و از نمونه‌گیری نظری برای تشخیص تعداد افراد، تعیین محل داده‌های مورد نیاز و یافتن مسیر پژوهش استفاده شد و فرایند گردآوری داده‌ها تا مرحله اشباع نظری ادامه یافت و بعد از پنجاه مصاحبه، اشباع داده‌ها صورت گرفت. ویژگی‌هایی که برای انتخاب مشارکت‌کنندگان در پژوهش مدنظر بوده، مبتنی بر جنسیت (زن - مرد)، درجه تحصیلی (لیسانس، فوق‌لیسانس و دکترا) و قومیت (آذری؛ ترک، بلوچ، ترکمن، عرب، کرد و لر) بوده است. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو شیوه‌ی مصاحبه فردی و مصاحبه گروه‌های کانونی استفاده شده

است. مصاحبه‌ی فردی همان‌گونه که از اسمش پیداست به معنای مصاحبه با یک فرد است. گروه‌های کانونی، جلسات بحث سازمان‌دهی شده‌ای هستند که در آن، گروهی از افرادی که بتوان به نظر آنان به عنوان کانون بحث موضوعی متمرکز شد، انتخاب می‌شوند. سپس از طریق مصاحبه گروهی، این افراد، نظرها و تجربه‌های خود را بازنمایی می‌کنند. هدف از این روش، کشف نگرش‌ها، احساسات، باورها، تجربه‌ها و واکنش افراد است که در مقایسه با روش‌های مصاحبه‌های فردی، پژوهشگر در مدت زمانی کوتاه‌تر، اطلاعات بیش‌تری را فراهم می‌کند (ابراهیمی لویه و حقیقی ایرانی، ۱۳۹۲). ترکیب افراد در مصاحبه گروه‌های کانونی متشکل از گروه‌های پنج نفر و شش نفر بوده و معیار جنسیت، درجه تحصیلی برای هر گروه معلمان اقوام رعایت شده است (در این پژوهش امکان مصاحبه گروهی با دو قوم آذری، ترک و ترکمن مهیا شد). برای بررسی روایی نظریه داده بنیاد از معیار مقبولیت مشتمل بر بازنگری ناظرین خارجی، درگیری طولانی مدت و مشاهده‌ی مداوم استفاده شد. برای تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه با معلمان دوره ابتدایی از سه روش کدگذاری استفاده شد. در کدگذاری باز، کشف مفاهیم در مرکز توجه آن قرار دارد. برای نامیدن و پروراندن مفاهیم باید متن را بگشاییم و افکار، اندیشه‌ها و معناهای درونش را در معرض دید قرار دهیم. در این پژوهش در مرحله کدگذاری باز، داده‌ها به پاره‌های مجزا خرد شدند، به عبارت دیگر یکی از روش‌هایی که برای کدگذاری باز به کار گرفته شد، تحلیل سطر به سطر داده‌ها بود، این روش با معاینه‌ی دقیق داده‌ها، عبارت به عبارت و گاه کلمه به کلمه انجام شد، همچنین روش دیگری که به کار گرفته شد، تحلیل یک جمله یا پاراگراف کامل بود، به این معنا که پژوهشگر به دنبال فکر اصلی موجود در جمله یا پاراگراف بوده و سپس برای هر عبارت معنایی یا هر یک از پاره داده‌ها، مفهوم‌سازی صورت گرفت. نامی که به هر عبارت معنایی داده می‌شود در حقیقت باید نمایانگر یا ما به ازای آن مفهوم باشد. نام‌هایی که برای هر عبارت معنایی انتخاب شده است هم از خود عبارت معنایی برخاسته است و هم محقق از کلماتی گرفته است که پاسخگویان به زبان آورده‌اند که بر اساس نظر گلپزر و استراوس (۱۹۷۶) به این نام‌ها "کدهای جنینی" می‌گویند.

با بررسی داده‌های به دست آمده در مرحله‌ی اول کدگذاری باز، پانصد و هفتاد و نه مفهوم حاصل شد. بعد از این که مفاهیم مشخص شدند، آن‌ها را زیر یک مفهوم انتزاعی‌تر، بر مبنای استعداد آن مفهوم برای توضیح آنچه در جریان است، تحت عنوان زیر مقوله قرار داده شدند. زیر مقوله مفاهیمی هستند که به یک مقوله اصلی مربوط می‌شوند و آن را بیش‌تر توضیح می‌دهند و مشخص

می‌کنند. مجموعه مفاهیم در قالب صدوسی‌وپنج‌زیر مقوله دسته‌بندی شدند و تعداد بیست‌وشش مقوله استخراج و نام‌گذاری شد.

فرایند تشکیل مقوله نیز به این صورت است که از تجمیع برخی زیر مقوله‌ها که می‌توانند در یک طبقه جای بگیرند، مقوله تشکیل می‌شود "کار دیگری که در مرحله کدگذاری محوری بعد از فرایند متصل کردن زیر مقوله‌ها به مقوله‌ها صورت می‌گیرد، این است که محقق باید مقوله‌ها را با هم مقایسه کرده و به سه دسته تقسیم کند که عبارت‌اند از: مقوله‌های شریطی یا بستری^۱، تعاملی یا فرایندی^۲ و پیامدی^۳. سپس آن‌ها را به صورت منطقی به هم وصل نماید" (محمدپور، ۱۳۹۲: ۱۰۲).
بعد شریطی: بیانگر آن دسته از شریط، موقعیت‌ها و زمینه‌هایی می‌شود که به ظهور پدیده مورد مطالعه منتهی شده است.

بعد تعاملی - فرایندی: بیانگر آن دسته از تعامل‌ها و کنش‌هایی می‌شود که کنشگران در قبال آن شریط از خود بروز داده‌اند.

بعد پیامدی: بیانگر پیامدها و نتایج این تعامل‌ها و تحت تأثیر شریط مربوط به آن است. در این پژوهش سیزده مقوله در بعد شریطی، شش مقوله در بعد تعاملی و هفت مقوله در بعد پیامدی دسته‌بندی شدند. این مقوله‌ها در مدل پارادایمی آموزش چند فرهنگی در شکل شماره (۱) نشان داده شده است.

یافته‌ها

در ابتدا یافته‌های توصیفی ارائه می‌شود و سپس به یافته‌هایی که بر اساس سه روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی حاصل شده، پرداخته می‌شود.

جدول ۱- اطلاعات مشارکت‌کنندگان (اطلاعرسان‌ها) در پژوهش

| معلم | جنس | درجه تحصیلی | قومیت | معلم | جنس | درجه تحصیلی | قومیت |
|-------|-----|---------------|-------|-------|-----|---------------|-------|
| کد ۱ | مرد | کارشناسی | کرد | کد ۲۶ | زن | کارشناسی ارشد | بلوچ |
| کد ۲ | زن | کارشناسی | کرد | کد ۲۷ | مرد | دکترا | بلوچ |
| کد ۳ | زن | دکترا | کرد | کد ۲۸ | مرد | کارشناسی | بلوچ |
| کد ۴ | مرد | دکترا | کرد | کد ۲۹ | زن | کارشناسی | آذری |
| کد ۵ | مرد | کارشناسی | کرد | کد ۳۰ | زن | کارشناسی | آذری |
| کد ۶ | مرد | دکترا | کرد | کد ۳۱ | زن | کارشناسی ارشد | آذری |
| کد ۷ | زن | کارشناسی | لر | کد ۳۲ | زن | کارشناسی ارشد | آذری |
| کد ۸ | زن | کارشناسی ارشد | لر | کد ۳۳ | مرد | کارشناسی | آذری |
| کد ۹ | زن | کارشناسی | لر | کد ۳۴ | مرد | کارشناسی | آذری |
| کد ۱۰ | مرد | کارشناسی | لر | کد ۳۵ | مرد | کارشناسی | آذری |
| کد ۱۱ | زن | کارشناسی | لر | کد ۳۶ | مرد | کارشناسی | آذری |
| کد ۱۲ | مرد | کارشناسی | عرب | کد ۳۷ | زن | کارشناسی | آذری |
| کد ۱۳ | مرد | دکترا | عرب | کد ۳۸ | زن | کارشناسی ارشد | آذری |
| کد ۱۴ | مرد | دکترا | عرب | کد ۳۹ | مرد | کارشناسی ارشد | آذری |
| کد ۱۵ | مرد | کارشناسی | عرب | کد ۴۰ | زن | دکترا | ترکمن |
| کد ۱۶ | مرد | کارشناسی ارشد | عرب | کد ۴۱ | زن | کارشناسی | ترکمن |
| کد ۱۷ | مرد | دکترا | عرب | کد ۴۲ | مرد | کارشناسی | ترکمن |
| کد ۱۸ | زن | کارشناسی | عرب | کد ۴۳ | مرد | کارشناسی | ترکمن |
| کد ۱۹ | زن | کارشناسی ارشد | بلوچ | کد ۴۴ | زن | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۲۰ | مرد | دکترا | بلوچ | کد ۴۵ | زن | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۲۱ | مرد | دکترا | بلوچ | کد ۴۶ | مرد | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۲۲ | مرد | کارشناسی ارشد | بلوچ | کد ۴۷ | مرد | کارشناسی ارشد | ترکمن |
| کد ۲۳ | زن | کارشناسی ارشد | بلوچ | کد ۴۸ | مرد | کارشناسی | ترکمن |
| کد ۲۴ | زن | کارشناسی | بلوچ | کد ۴۹ | زن | کارشناسی | ترکمن |
| کد ۲۵ | زن | کارشناسی ارشد | بلوچ | کد ۵۰ | زن | کارشناسی | ترکمن |

در این پژوهش، ۰/۴۸ نمونه پژوهش را معلمان زن و ۰/۵۲ نمونه پژوهش را معلمان مرد تشکیل داده است؛ ۰/۴۸ معلمان دارای درجه تحصیلی کارشناسی، ۰/۳۲ دارای درجه کارشناسی ارشد و ۰/۲۰ دارای درجه دکترا بوده‌اند. ۰/۱۲ معلمان از قوم کرد، ۰/۱۰ معلمان از قوم لر، ۰/۱۴ معلمان از قوم عرب، ۰/۲۰ از قوم بلوچ، ۰/۲۲ از قوم آذری؛ ترک و ۰/۲۲ از قوم ترکمن در نمونه پژوهش مشارکت داشته‌اند.

اکنون به تشریح مقولات پرداخته می‌شود.

شرایط علی

تک فرهنگی مخاطره‌آمیز

در نظام آموزشی تک فرهنگی، به دلیل طراحی برنامه درسی بر مبنای فرهنگی خاص، تنها یک گروه از دانش‌آموزان در موضع قدرت قرار می‌گیرند و سایر آن‌ها به دلیل تفاوت‌ها و تعارض‌های فرهنگی، در جریان تحصیل با دشواری‌های زیادی روبه‌رو می‌شوند. آموزش و پرورش در کشور ما به روش متمرکز اداره می‌شود. کتاب‌های درسی نیز تابع این تمرکزگرایی است و مطالب این کتاب‌ها در تهران و توسط کارشناسان سازمان کتاب‌های درسی تهیه می‌شود (جوادی، ۱۳۷۹). نظام آموزشی تک فرهنگی منجر به تشدید تنش‌های قومی، رشد تعصبات قومی و قوم‌مداری در بین دانش‌آموزان و گروه‌های قومی شده و در پاره‌ای از موارد می‌تواند منجر به تجزیه‌طلبی قومی شود.

معلم کد ۱۹ می‌گوید:

«دانش‌آموز وقتی بینه که در کتاب درسی مثلاً اهل تشیع هست یا اهل تسنن هست و از مذهبش و فرهنگش سخنی به میان نیامده مسلماً جبهه می‌گیرد و باعث هرج و مرج میشه. مثلاً آگه هر کسی به راه خودش بره همبستگی ممکنه از بین بره.»

وجود سابقه چند فرهنگی

کشور ایران به عنوان جامعه‌ای متشکل از فرهنگ‌ها، اقشار و اقوام مختلف نظیر اقوام آذری و ترک، کرد، لر، ترکمن، طالشی، مازندرانی، گیلک، عرب، بلوچ و سایر اقوام بوده و واقعیت غیرقابل‌انکار آن است که نیمی از استان‌های کشور به طور مستقیم دارای تنوع فرهنگی و قومی هستند (حاجیانی، ۱۳۸۳). به این معنا کشور ایران از جمله کشورهای جهان است که در آن تنوع فرهنگی را می‌توان مشاهده کرد و این گوناگونی و تنوع عمدتاً از منظر فرهنگی و در قالب مذهب و زبان نمود یافته است.

معلم کد ۱۴ می‌گوید:

«در کشور تقریباً همیشه گفت تمام استان‌های ما به لحاظ اون بافت و سابقه سنتی و قومی که دارند، پاره فرهنگ‌های خیلی زیادی داریم و همه این‌ها سابقه دیرینه و تاریخ مشخصی دارند. هرکدام دارای آداب و رسوم و سنن مختص خودشان هستن.»

عمومیت در 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 محرومیت قرار ندارد و چند فرهنگ‌گرایی برنامه‌ی آموزشی است در جهت اذعان به کثرت فرهنگی در جامعه و احترام گذاشتن به همه سنت‌های فرهنگی (مشو نیس^۱، ۲۰۱۳). آموزش چند فرهنگی که بنیانش بر عدالت بنا نهاده شده و در پی به متن آوردن فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی اقوام مختلف در نظام‌های آموزشی جامعه متکثر فرهنگی است، بی‌شک موافقانی برای اجرایی شدن آن وجود دارد. اجرایی شدن آموزش چند فرهنگی منجر به پدید آبی بازخوردهای مثبت از طرف دانش‌آموزان، معلمان، اولیاء، روشنفکران جامعه و ... خواهد شد.

معلم کد ۴۳ می‌گوید:

«دانش‌آموزان که فکر می‌کنم موافق باشند. دانش‌آموز مسلماً اون پیوندها را حس می‌کنه و حس می‌کنه که کتابش به محیطش نزدیک‌تر شده، کتاب به فرهنگی که در خانه هست نزدیک‌تر شده، مثلاً توی کتابش، صنایع‌دستی مثل فرش و گلیم و ... توی کتابش گنجانده شده. همون مورد تو خونه را در خانه هم می‌بینه ... به نظر من برای دانش‌آموز انگیزه ایجاد می‌کنه و معلم علاقه‌مند هم فکر می‌کنم اون‌ی که به فرهنگ خودش علاقه‌مند هست، استقبال خواهد کرد.»

وجود گفتمان مقاومت فرهنگی

همگونی فرهنگی عبارت است از نوعی انفعال و استحال که در این دیدگاه بر یکپارچه شدن فرهنگی و کاهش تنوع فرهنگی تأکید می‌کند (صالحی امیری، ۱۳۸۹: ۱۴۱). اما همانندسازی به طور کامل و صد در صد، تقریباً امکان‌پذیر نیست، چرا که گروه‌های اقلیت، تمامی هویت خود را از دست نمی‌دهند و بخشی از فرهنگ خود را در داخل گروه و محیط خود حفظ می‌کنند، مانند فولکلورهای محلی که پناهگاه طبیعی ادبیات قومی و محلی است (رضاپور قوشچی ونادری، ۱۳۹۳). در حال حاضر، جمعیت‌ها، گروه‌ها و فرهنگ‌های مختلف، توانایی و قابلیت بیش‌تری برای معرفی و ادامه‌ی حیات خویش یافته‌اند و در برابر یکسان‌سازی فرهنگی، زبانی، دینی و ... مقاومت نشان می‌دهند.

معلم کد ۱۵ می‌گوید:

«فرهنگ‌ها این مسئله فرهنگ واحد را پذیرش نکردن و مقاومت می‌کنند ولی کنترل شده است. مثالی بگم شاید یک نوع بی‌عدالتی نشان میده. وقتی درس ریاضی در کلاس تدریس میشه، بچه‌ای که فارس زبانه راحت می‌فهمه معلم چی میگه. فقط مونده اون معادله ریاضی را یاد بگیره. ولی بچه من که تا سن ۶ سالگی در خونه عربی صحبت کرده، میره مدرسه و در کلاس که ریاضی تدریس میشه مشککش اینه که اول باید فارسی را بفهمه و بعدش ریاضی را متوجه بشه. شاید استعداد ریاضی‌اش از استعداد ریاضی اون بچه خیلی بیش‌تر باشه، ولی چون که فارسی را نمی‌فهمه، اون فهم ریاضی هم براش خیلی مشککش هستش و دردرس سازه و این منتج به افت تحصیلی میشه.»

چالش‌های زبانی

در کشور ما برنامه‌های آموزشی و به طور کلی نظام آموزشی یکدستی در مورد تمامی دانش‌آموزان اجرا می‌شود، صرف‌نظر از این‌که میزان آشنایی آن‌ها با زبان فارسی به عنوان زبان رسمی آموزش چقدر است. درحالی‌که مهم‌ترین چالش کودک فارسی‌زبانی که در مناطق فارسی‌زبان شروع به تحصیل می‌کند خواندن و نوشتن است. کودکان غیرفارسی‌زبان در سایر نقاط کشور لازم است که خود زبان فارسی را یاد بگیرند، آن‌ها لازم است که ابتدا مطالبی را که به زبان فارسی گفته می‌شود، بفهمند و سپس وارد مقوله خواندن و نوشتن شوند (علایی، ۱۳۸۶).

معلم کد ۳۷ می‌گوید:

«یک مشکل دیگه اینه که، ما مشکل دو زبانی نداریم مشکل سه زبانی داریم، بچه‌های ما زبان ترکی استانبولی را بهتر از ترکی خودمون صحبت می‌کنند. اشکال هندسی را هم به زبان ترکی استانبولی می‌گن. الان این موج داره تشکیل میشه که بچه‌های ما به طرف زبان استانبولی کشیده میشن.»

خود ارجحی فرهنگی

در کتاب‌های درسی دوره آموزش ابتدایی نماد قومیت و مؤلفه‌های فرهنگی اقوام ظهور و بروز مناسبی نداشته و تقریباً می‌توان گفت اقوام و مؤلفه‌های فرهنگی آن‌ها در حاشیه قرار گرفته است، ولی در عوض به معرفی موقعیت جغرافیایی، زبان، فرهنگ، آداب و رسوم، غذاهای محلی، سوغاتی‌ها، ورزش‌های بومی، آثار تاریخی و باستانی و نوع آب‌وهوا، کشاورزی، مذهب و دین، جشن‌ها،

صنایع‌دستی، ویژگی‌های اقلیمی، پوشش، اعیاد و... چهار کشور جمهوری آذربایجان، جمهوری ارمنستان، جمهوری اسلامی پاکستان و جمهوری ترکمنستان در کتاب مطالعات اجتماعی (بخش جغرافیا) پایه پنجم پرداخته شده است و در کتاب مطالعات اجتماعی (بخش جغرافیا) در پایه ششم ادامه‌ی معرفی همسایگان و مؤلفه‌های فرهنگی آنان مورد توجه طراحان کتاب‌های درسی قرار گرفته است؛ که می‌توان به معرفی کشور ترکیه و افغانستان اشاره کرد. در وهله‌ی اول لازم است که دانش‌آموزان با خود، با فرهنگ خود، با قوم خود، با اقوام ایرانی در کشور خود آشنا شوند و سپس در صورت نیاز و ضرورت به معرفی فرهنگ همسایگان خارجی پرداخته شود. دانش‌آموز می‌تواند اطلاعات تفصیلی راجع به همسایگان و... را از پایگاه‌های اطلاعاتی دریافت کند، اما شناخت اقوام ایرانی و درج اطلاعات در باب فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی آنان ضروری‌تر به نظر می‌رسد.

معلم کد ۶ می‌گوید:

«همسایگان خودمون را کامل معرفی کردیم. از آداب‌ورسوم، فرهنگ و غذا و ... صحبت می‌کنیم. ولی هنوز اقوام ایرانی را معرفی نکردیم، بعدشم نیازی نیست که مثلاً گرجستان پایتختش چیه یا محصولاتش چیه! اونا میگن ما هیچ نیازی به اینها نداریم، نهایتاً میخوای سفر کنی ایران، یک هفته قبلش میری توی اینترنت سرچ می‌کنی، این ویژگی‌های ایران، این جمعیتش، این آداب‌ورسومش ...»

خودباختگی هویتی اقوام

هویت قومی مجموعه‌ی خاصی از عوامل عینی، ذهنی، فرهنگی، اجتماعی، عقیدتی و نفسانی است که در یک گروه انسانی متجلی می‌شود و آن را نسبت به دیگر گروه‌ها متمایز می‌سازد، زیرا که این هویت باید با واقعیت همان گروه منطبق باشد (ساعی ارس، ۱۳۸۴). می‌توان گفت زمانی هویت قومی دچار بحران و خودباختگی می‌شود که گروه یا گروه‌های قومی مورد نظر به سبب شرایط خاص تاریخی و یا نوظهور از شناخت دقیق وجودی و حقوقی خود و شناساندن آن به دیگران باز می‌ماند. بحران خودباوری، خودباختگی دینی و فرهنگی و... از جمله مواردی هستند که در قالب خودباختگی هویتی اقوام جلوه‌گری می‌کند.

معلم کد ۴۰ می‌گوید:

«فرهنگ بیگانه خودش را وارد می‌کند. الان وقتی دانش‌آموز به زبان ترکی استانبولی صحبت

می‌کنه آداب و رسوم اونها را یاد می‌گیره، پوشش‌اش مثل اونها میشه و خیلی از چیزهای دیگه. وقتی که ما این بذر را کاشتیم، اون هویت و فرهنگ را بهش توجه نکنیم از درون می‌پوسه و بعدش می‌بینیم که از بین خواهد رفت. دچار بی‌هویتی می‌شن.»

شرایط زمینه‌ای

کم ثباتی جامعه

ایران برخلاف جامعه‌ی دراز مدت 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 خدشه‌ناپذیر قانونی است که می‌توانست تداومی دراز مدت را تضمین کند (همایون کاتوزیان، ۱۳۹۶: ۹-۱۱).

معلم کد ۱۷ می‌گوید:

«وقتی که انقلاب رنسانس اتفاق می‌افته در فرانسه، از سنت‌ها رد کردن، مدرنیته و حتی پست مدرن را نیز پشت سر گذاشتن، ما توی این شکاف موندیم. اونا در حوزه‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی آگه رشد کردن به خاطر اینه که جامعه‌شان دراز مدت بوده. جامعه‌ی ما یک جامعه‌ی کلنگی هست که سی الی چهل سال پیش‌تر قدمتش نبوده، این خونه‌ی سی، چهل ساله را ویران می‌کنیم، یکی دیگه میاد از صفر اینو درست میکنه می‌بره بالا. پس جامعه‌ی ما یک جامعه‌ی کلنگیه.»

کم سوادی چند فرهنگی

آروین (۲۰۰۱) بیان می‌کند: «ارائه‌ی برنامه درسی چند فرهنگی برای تمام دانش‌آموزان فارغ از زمینه‌های فرهنگی، قومی و وابستگی‌های مذهبی، رویکرد بسیار مناسبی است؛ چراکه در این نوع رویکرد ارتقای تحمل، احترام و فهم و پذیرش فرهنگ خود و دیگران مورد توجه قرار می‌گیرد.»

معلم کد ۲۴ می‌گوید:

«من رفته بودم کرمان. خانمی به من می‌گفت: شما سنی هستی؟ گفتم: بله. گفت: شما کتابتون چیه؟ گفتم: یعنی چی؟ گفت: مثلاً ما قرآن داریم. کتاب شما چیه؟ گفتم: خانم کتاب ما مثل شما قرآنه. چرا فکر کردی ما کتاب دیگری داریم! این نشان میده که شناخت خیلی ضعیفه. کرمان همسایه ماست! بعدش می‌گفت: شما روزه هم می‌گیرید؟ یعنی این قدر ناآگاهی هست.»

کلیشه‌سازی قومی

تصورات قالبی تعمیم‌هایی هستند که افراد به آن‌ها می‌رسند و همچون منبع انتظاراتی‌اند که به ما می‌گوید یک گروه در کل چه ویژگی‌هایی دارند و نیز اعضای منفرد آن گروه احتمالاً چه ویژگی‌هایی دارند (گودیکانست، ۱۳۹۰، به نقل از عشایری؛ عباسی و پیر حیاتی، ۱۳۹۴).

معلم کد ۷ می‌گوید:

«الان خیلی از جک‌هایی که دارن درست می‌کنند لر این جوریه، یا ترک اینجوریه و ... باید فرهنگ‌سازی بشه تا این کلیشه‌ها کم‌رنگ بشن. جک‌هایی که ساخته می‌شه بیش‌تر برای تحقیر زبان و فرهنگ قومی هست.»

شرایط مداخله‌ای

چند فرهنگی هراسی

هرچند در طول تاریخ، جامعه‌ی کثیرالاقوام ایرانی در نضج و شکوفایی تمدن ایرانی سهیم بوده و در مقاطع تاریخی از کیان مملکت و تمامیت آن دفاع کرده‌اند، اما به‌رغم همزیستی‌ها، همدلی‌ها و اینارها، در مقاطعی از تاریخ کشور، این همزیستی به چالش کشیده شده و مناسبات بین دولت و اقوام، به منازعه و کشمکش تبدیل شده است (صالحی امیری، ۱۳۸۹، ۲۵۱). سیاست‌های تبعیض‌آمیز و همانندسازی که در زمان دو پهلوی در برابر اقوام اجرا شد، آثار ذهنی و فرهنگی منفی به‌جای گذاشت که تا امروز باقی است. حوادث سیاسی پس از انقلاب در مناطق اقلیت‌های قومی و نامنی‌های سیاسی و اجتماعی موجب گشت، آن برداشت‌های ذهنی تقویت گردد و زمینه‌های تبدیل شدن قوم فرهنگی به قوم سیاسی را فراهم آورد و آن نیز به‌نوبه‌ی خود، غلبه دیدگاه‌های سیاسی مسئولین بر دیدگاه‌های اجتماعی و فرهنگی آن‌ها را در مورد اقوام موجب گردد (نوربخش، ۱۳۸۷). صالحی امیری (۱۳۸۹) بیان داشته: «اگر علل و عوامل منازعات قومی با شناخت دقیق و برنامه‌ریزی صحیحی همراه نباشد، می‌تواند نقطه آسیب جدی برای وحدت ملی محسوب شود.»

معلم کد ۱ می‌گوید:

«در حوزه‌ی مسائل سیاسی چون کردها و عرب‌ها و شاید هم بلوچ‌ها، منفور سیاسی هستند، یا به صورت اپوزیسیون هستند، سعی می‌شه که در این کتب درسی جایگاه زیادی نداشته باشند، به دلیل نگاه سیاسی که به این اقوام دارند. اول کردها بعد بلوچ‌ها، به دلیل سابقه مخالفتی که با حکومت

مرکزی دارند، الان به سمتی میرن که فراموش بشوند. تاریخ‌شون، جهت‌گیری‌های سیاسی‌شون، فرهنگ‌شون، مردم‌شون و ...»

سیاست زدگی آموزشی

آموزش و پرورش هر کشوری را از دو منظر می‌توان مورد بررسی قرار داد. از منظر ابزاری و تکنوکراتیک. نهاد آموزش و پرورش عمومی، ابزاری برای آموزش و پرورش نیروهای لازم برای بخش‌های مختلف کار در جامعه تلقی می‌شود. اما از منظر ایدئولوژیک، آموزش و پرورش درصدد تربیت "نگهبانان" نظام سیاسی موجود است. از این منظر آموزش و پرورش جایگاه کشمکش بر سر نوع خاصی از آموزش و سیاست فرهنگی است. به عبارت دیگر، در مدرسه، ظرفیت‌های انسانی و ذهنیت دانش‌آموزان به گونه‌ای دست‌کاری می‌شود تا افراد به کسب "خصایص اخلاقی خاصی" ترغیب شوند. از این حیث، در نهادهای آموزشی به معنای عام و مدرسه به معنای خاص نوعی فعالیت سیاسی جریان دارد که منجر به تکوین شکل خاصی از تجربه انسانی می‌شود (رضایی و غلامرضا کاشی، ۱۳۸۴). بر اساس نظریه‌های بازتولید می‌توان گفت، مدارس از جمله نهادهایی هستند که حکومت‌ها در کنار سایر نهادهای اجتماعی سعی می‌کنند تا از طریق آن‌ها هژمونی خود را بازتولید کنند.

معلم کد ۱ می‌گوید:

«حوزه‌ی آموزش و پرورش اگر از مسائل سیاسی جدا بشه، یعنی آموزش و پرورش و وزارت علوم یک حوزه علمی - فرهنگی بشن تا یک حوزه سیاسی، آگه این‌ها حوزه علمی بشوند و از مسائل سیاسی جداش کنن و با تغییر حکومت‌ها تمام ساختار این دو نهاد عوض نشه، و یک ساختار علمی باشه، در طول سالیان سال می‌تواند فرهنگ جامع را به بهترین شیوه ممکن شکل بدهند.»

هژمونیک شدن زبان فارسی

سیاست آموزشی بعضی از کشورها، ترغیب اعضای جامعه به عدم استفاده از زبان‌های غیررسمی یا چشم‌پوشی از زبان‌های اقوام می‌باشد (علایی، ۱۳۸۶). زبان فارسی نماد هویت ملی و ابزار پیوند بین اقوام ایرانی است و در کنار آن و به موازات آن حفظ و تدریس زبان‌های قومی، استفاده از زبان مادری در مواقع لزوم، در تدریس و یادگیری توسط معلمان لازم است.

معلم کد ۸ می‌گوید:

«من دانش‌آموزان لک زبان دارم که برایشان سخته فارسی یاد بگیره و تا میاد فارسی یاد بگیره طول می‌کشه. توی خانه هم آموزش ندیده و وقتی میان مطلب بنویسن مشخصه اصلاً با این‌ها کار نشده و سخته. دانش‌آموزایی که از ابتدا باهاش فارسی صحبت شده برایش روان‌تره و می‌تونه بنویسه ولی دانش‌آموزی که باهاش کار نشده میاد کلاس و خیلی از کلمات لکی و لری و یا کردی به‌کار می‌بره، اصلاً ازش ایراد نمی‌گیرم.»

راهبردها

مخالفان چند فرهنگی

رویکرد چند فرهنگ‌گرایی همان‌گونه که موافقانی دارد، بدون تردید مخالفانی نیز خواهد داشت، مخالفان در دسته‌های متفاوتی همچون حاکمان سیاسی، مذهب‌پویان، ناسیونالیست‌ها، سیاست‌گذاران آموزشی، طراحان کتاب‌های درسی، حتی برخی معلمان آیین‌گرا و ... قرار خواهند داشت.

معلم کد ۴۳ می‌گوید:

«ممکنه در سطح کلان گروه‌های تندرو مذهبی یا ملی‌گرایان که تا حدودی حاکمیت خودشان را دوست دارند، مخالف خواهند بود و احساس خطر بکنند.»

خبره‌گرایی قومی

در تدوین محتوای کتاب‌های درسی، مشارکت نخبگان قومی ضرورت تام دارد؛ این نخبگان می‌توانند متخصصان قومی، کارشناسان فرهنگی اقوام، معلمان بومی و ... باشند. مافیای تألیف و چاپ کتاب‌های درسی منجر به نادیده گرفتن محیط اجتماعی - فرهنگی دانش‌آموزان و نیازمندی‌های ویژه‌ی آنان در طراحی محتوا می‌شود؛ پس ضرورت ایجاد گردش نخبگان در تألیف کتاب‌های درسی امری بسیار ضروری به نظر می‌رسد.

معلم کد ۲۲ می‌گوید:

«با توجه به این‌که ما چندین فرهنگ داریم، به جز فرهنگ فارس، فرهنگ خودشون، چندتا کارشناس از فرهنگ‌های دیگه را بردن که با فرهنگ بلوچ، با فرهنگ کرد و ... آشنا باشن! این گروه

و کمیته‌ای که برای تدوین برنامه‌های درسی تشکیل دادن آیا کارشناس از فرهنگ‌های دیگر در آن‌ها هست؟ صحبت کردن؟ با یک کارشناس فرهنگی لر صحبت کردن؟ با یک کارشناس کرد صحبت کردن؟ با یک کارشناس بلوچ صحبت کردن؟ که من بعید می‌دونم. چون اگر این‌جوری بود ما آثار باستانی مون را قطعاً در کتاب‌های درسی می‌دیدیم.»

بازآموزی چند فرهنگی

زیست در یک جامعه چند فرهنگی، مهارت زیست چند فرهنگی لازم دارد و برای کسب مهارت‌های چند فرهنگی بایستی حائز دانش چند فرهنگی بود. دانشی که فقر آن کم‌وبیش در میان عموم افراد و حتی در میان تحصیل‌کردگان و روشنفکران جامعه نیز مشاهده می‌شود (صادقی، ۱۳۹۲).

معلم کد ۲۷ می‌گوید:

«من این را تجربه دارم که معلمان ما به‌شدت در خصوص شناخت مسائل فرهنگی ضعیف هستن. برادرزادم کلاس اول ابتدایی بود ۴ سال پیش. الان کلاس پنجمه. اولین روزی که مدرسه رفته بود پیاده اومد تو خیابون با باباش، هر کس را که می‌دید ۲ تا سؤال داشت که این بلوچه یا سیستانی‌ه! بعد جواب می‌دادیم سیستانی‌ه. بعد می‌گفت: شیعه هست یا سنی! اولین روز مدرسه! در مورد قومیت و مذهب سؤال می‌پرسید. تفکر حاکم در مدرسه! چیزی که رایجه در کلاس‌های درس همین‌ه. می‌شه تقسیم بندی و مرزبندی‌های قومی و مذهبی. این نشان میده که هنوز که هنوزه معلم ما به این سطح نرسیده و عبور نکرده!»

حکومت‌مندی قومی

نظام سیاسی در جامعه متکثر فرهنگی ایران، که در آن قومیت‌های گوناگونی وجود دارد، برای حفظ همبستگی و انسجام ملی و اجتماعی نیازمند تدوین سیاست قومی است. هرچند که سیاست‌های قومی از گفتمان مسلط بر دولت‌ها نیز تأثیر می‌پذیرند و سیاست‌های قومی در همه زمان‌های مختلف نمی‌تواند ثابت و بدون تغییر باشد، ولی به نظر می‌رسد که در جامعه‌ی ایران، این سیاست‌ها کماکان دچار تغییرات اساسی نشده‌اند و وضعیت اقوام ایرانی در طی دوره‌های مختلف و تغییر دولت‌ها همچنان پایدار بوده است. در اسناد بالادستی نیز که اشاراتی به حقوق اقوام و اقلیت‌ها شده ولی در عمل نتوانسته است به صورت موفق‌جامه‌ی عمل بپوشاند و شکاف‌هایی در بین این سیاست‌های مصوب و اجرایی شدن آن‌ها در عمل وجود دارد.

معلم کد ۶ می‌گوید:

«آگه در برنامه‌ریزی‌های کلان نه فقط درسی، در کشور به اقوام اهمیت داده بشه، بهشون توجه بشه، قطعاً این‌ها خودشون را از این کشور میدونن، خودشون را از این حکومت میدونن و بیش‌تر همراه می‌شن با برنامه‌ها.»

سیاست‌گذاری زبانی

زبان یکی از مؤلفه‌های اصلی در نقشه‌ی هویت‌شناختی ایران است و زبان‌های رایج در هر کشوری، بخشی از هویت ساکنان آن را رقم می‌زنند (ساکت، ۱۳۸۳؛ بوکولتز^۱ و هال^۲، ۲۰۱۰؛ جانستون^۳، ۲۰۱۰؛ حاجیانی، ۱۳۷۹ به نقل از شمس و شمسایی، ۱۳۹۲). سیاست‌گذاران و سیاست‌سازان کشور در برخورد با تنوع زبانی در اسناد بالادستی همچون قانون اساسی در اصل ۱۵ بیان داشته‌اند:

"زبان و خط رسمی و مشترک مردم ایران فارسی است. اسناد و مکاتبات و متون رسمی و کتب درسی باید با این زبان و خط باشد. ولی استفاده از زبان‌های محلی و قومی در مطبوعات و رسانه‌های گروهی و تدریس ادبیات آن‌ها در مدارس، در کنار زبان فارسی آزاد است."

معلم کد ۴۲ می‌گوید:

«نزدیک ۴۰ سال از پیروزی انقلاب اسلامی می‌گذرد و قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران را عمده‌تاً خود سیاست‌گذاران و مسئولین نظام نوشتند. در برخی از بندهای قانون اساسی مطالبی در رابطه با اقلیت‌های قومی و مذهبی مطرح شده که متأسفانه در طول این چهل سال آگاهانه و عامدانه و مصرانه در عدم اجرای آن تلاش شده. تازه بعد از حدود ۴۰ سال امسال در گنبد یعنی در دانشگاه پیام نور اعلام شده که دو واحد اختیاری در واحدهای دانشگاه پیام نور راه‌اندازی بشه در خصوص آموزش زبان ترکمنی. این که دو واحد اختیاری بتونه دردی از دردهای ما را علاج کنه، شک دارم. مسئله این نیست که اونایی که علاقه‌مند هستن اونم به صورت اختیاری بیان بخوندن، بعدش ما بگیم بله اون بند قانون اساسی اجرا شده!»

تحقق گفتمان عدالت

در اسناد بالادستی نظام آموزشی همچون سند تحول بنیادین آموزش و پرورش و سند برنامه درسی ملی، بحث عدالت آموزشی و گسترش آن تا حدودی، مورد توجه قرار گرفته است، ولی نتوانسته است جامه‌ی عمل به خود ببوشاند. به نظر می‌رسد در بعد تحقق گفتمان عدالت، دست‌اندا‌زهای سیاسی-ایدئولوژیک قرار دارد که تحقق این مهم را به تأخیر می‌اندازد.

معلم کد ۱۰ می‌گوید:

«خب طبیعتاً وقتی قلمروهای فرهنگی با یکدیگر متفاوت‌اند اینجا همه را به یک دید نگاه کردن کار صوابی نیست. در این‌جا این در حقیقت عدالت نیست و یکسان‌نگری را معادل عدالت نمی‌دانم.»

پیامدها

کیفیت‌بخشی آموزشی

از نظر نوبل^۱ (۱۹۹۰) برنامه درسی مدارس، باید تنوع جمعیت مدرسه را منعکس کند، در غیر این صورت، دانش‌آموزان احساس تمایز می‌کنند و ممکن است به اهدافی که برای آن‌ها تنظیم شده است دست نیابند. شاید هم نتایج غم‌انگیزی همچون ترک مدرسه یا توسعه نگرش‌های مخالفت‌آمیز به سمت فرهنگ برتر که در برنامه درسی و اهداف ملی تأکید می‌شود داشته باشد (ساهین، ۲۰۰۳). آموزش چند فرهنگی و انعکاس و درج مؤلفه‌های فرهنگی اقوام در متون درسی منجر به افزایش رغبت دانش‌آموزان به مدرسه و جریان یادگیری می‌شود و نظام آموزشی، نظامی شاداب‌تر، اثربخش‌تر برای فراگیران خواهد شد.

معلم کد ۳ می‌گوید:

«آموزش چند فرهنگی می‌تونه از نظر اقتصادی خیلی مفید باشه. می‌شه از ضررها جلوگیری کرد. مثل هزینه‌هایی که در نظام آموزش و پرورش برای افت تحصیلی می‌شه.»

اثربخشی یادگیری

هیل^۲ (۱۹۸۹) بیان می‌کند آموزش چند فرهنگی منجر به بهبود یادگیری شده و افق دید فرهنگی دانش‌آموزان را گسترش می‌دهد. فرناندز^۳ (۲۰۱۰) نیز به بهبود حساسیت‌های فرهنگی دانش‌آموزان،

افزایش کیفیت عملکرد دانش‌آموزان و بهبود تعامل در کلاس درس در سایه‌ی آموزش چند فرهنگی اشاره کرده است.

معلم کد ۲ می‌گوید:

«وقتی دانش‌آموز ببیند که تصاویر یا جملات یا دروسی هست که مبتنی بر ارزش‌های قومی‌اش هست، مربوط به فرهنگ‌های متفاوتی نه یک فرهنگ، احساس راحتی می‌کند، احساس بودن می‌کند. در این فضا، خوب تأثیر می‌ذاره روی یادگیریش، تأثیر می‌ذاره روی پیشرفت تحصیلیش، تأثیر می‌ذاره روی نگرشش و جامعه‌ای که در آن زندگی می‌کنه، وقتی این تأثیرها را می‌بیند می‌گه این فضا باعث شده، می‌گه وقتی معلم از فرهنگ خودم است این تأثیر را داشت که رشد کنم و...»

همگرایی نظام‌مند

قوام همبستگی ملی در ایران از یک‌سو متکی به مناسبات دولت ملی (نظام جمهوری اسلامی ایران) با اقوام مختلف کشور و از سوی دیگر متکی به کم‌وکیف روابط اقوام درون ایران با یکدیگر است. اصلاح مناسبات بین قومی یا افزایش تراکم و قرینگی روابط اقوام با یکدیگر، اساسی‌ترین گام اجتماعی برای تضمین یکپارچگی ملی است (آرمند و پی‌سوره، ۱۳۹۵) و یکی از راهکارهای کمک‌کننده در این زمینه فراهم‌سازی زمینه‌ی ورود فرهنگ و مؤلفه‌های فرهنگی اقوام ایرانی در نظام آموزشی به طور اعم و محتوای کتاب‌های درسی به طور اخص است که این مهم در سایه‌ی آموزش چند فرهنگی اتفاق می‌افتد و منجر به همگرایی بیش‌تر سیاسی، اجتماعی و ملی؛ افزایش وفاق اجتماعی و یکدلی و احساس سرنوشت مشترک و... در بین اقوام مختلف خواهد شد.

معلم کد ۱۴ می‌گوید:

«ما بایستی به این فرهنگ‌ها و پاره فرهنگ‌ها اهمیت بدیم، بها بدیم و از اون‌ها در جهت حفظ وحدت ملی و وحدت اراضی کشورمان نهایت استفاده را ببریم و واقعاً امکان‌پذیر هست.»

کلیشه‌زدایی قومی

گی (۲۰۰۶) اذعان می‌دارد، در تعاملات بین فرهنگی اغلب با پیش‌داوری‌ها، پنداشت‌های فرهنگی منفی و تلاش برای تحمیل قوانین آداب‌ورسوم یک نظام فرهنگی بر نظام فرهنگی دیگر مواجه هستیم که نتایج حاصل از این‌ها، اغلب بر یأس‌ها، اضطراب‌ها، ترس‌ها، ناکامی‌ها و

خصوصیت‌های میان گروه‌های نژادی و قومی می‌افزاید. برنامه درسی چند فرهنگی می‌تواند این تنش‌ها را از طریق آموزش مهارت‌های مربوط به ارتباط میان فرهنگی، روابط بین فردی، تحمل دیدگاه‌های متفاوت و درک دیدگاه‌های دیگری کاهش دهد (صادقی، ۱۳۹۱).

معلم کد ۲۱ می‌گوید:

«چیزی که ما از عرب‌ها یا از ترک‌ها می‌دونیم، همون جک‌هایی هست که براشون درست کردن. اگه ما می‌اومدیم فرهنگ‌سازی می‌کردیم در کتاب‌های درسی، هیچ‌وقت نمی‌اومدیم ذهنیت‌هامون منفی بشه، ذهنیت منفی می‌شه وقتی از عرب‌ها حرف زده بشه، ذهنیت منفی می‌شه وقتی از ترک‌ها حرف زده بشه. چرا؟ دلیل چی هست؟ ما آشنایی نداریم.»

مفاهمه قومی

فراهم نمودن زمینه برای شناخت افراد از یکدیگر در یک جامعه چند فرهنگی، امکان همزیستی مسالمت‌آمیز و درک متقابل قومی را بیش‌ازپیش افزایش می‌دهد.

معلم کد ۶ می‌گوید:

«اولین پیامد آموزش چند فرهنگی اینه که شناخت بهتری از اقوام ارائه میده و خود این در تعامل و ارتباطات خیلی تأثیرگذار است. همزیستی مسالمت‌آمیز را هر چه بیش‌تر تقویت میکنه. یعنی باهم زیستن مطلوب را در جامعه افزایش میده. شاید بگم منجر به طروات و شادابی در نظام آموزشی می‌شه.»

توسعه مهارت‌های فردی

گی (۲۰۰۶) بیان می‌کند برنامه درسی چند فرهنگی تأکید خود را بر توسعه‌ی شناخت خود، خودپنداری‌های مثبت و بر هویت فرهنگی و قومی بنا می‌نهد. داشتن حس بهتر درباره‌ی خویشتن، بر پیشرفت‌های کلی ذهنی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

معلم کد ۳۸ می‌گوید:

آموزش چند فرهنگی اعتمادبه‌نفس را در معلمان و بچه‌ها ایجاد می‌کنه، خلاقیت‌ها بروز پیدا می‌کنه در این زمینه. چون با وجود این موضوع، بچه‌ای که با زبان خودش بیاد کارشو انجام بده باعث بروز خلاقیت می‌شه.»

برابری فرصت‌های آموزشی

گسترش عدالت آموزشی در بعد کمی و کیفی، فراهم نمودن زمینه‌های آموزشی برابر برای گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی، توجه به تفاوت‌های فردی، توجه به شرایط محیط زیست و بوم‌های جغرافیایی متنوع و ... می‌تواند به برابری فرصت‌های آموزشی بینجامد.

معلم کد ۳ می‌گوید:

«با آموزش چند فرهنگی، اصلاً برابری آموزشی اتفاق می‌افتد.»

معلم کد ۱۸ می‌گوید:

«همین که همه امکانات در اختیار افراد قرار بدهند که فرار مغزها به وجود نیاد. چقدر از افراد

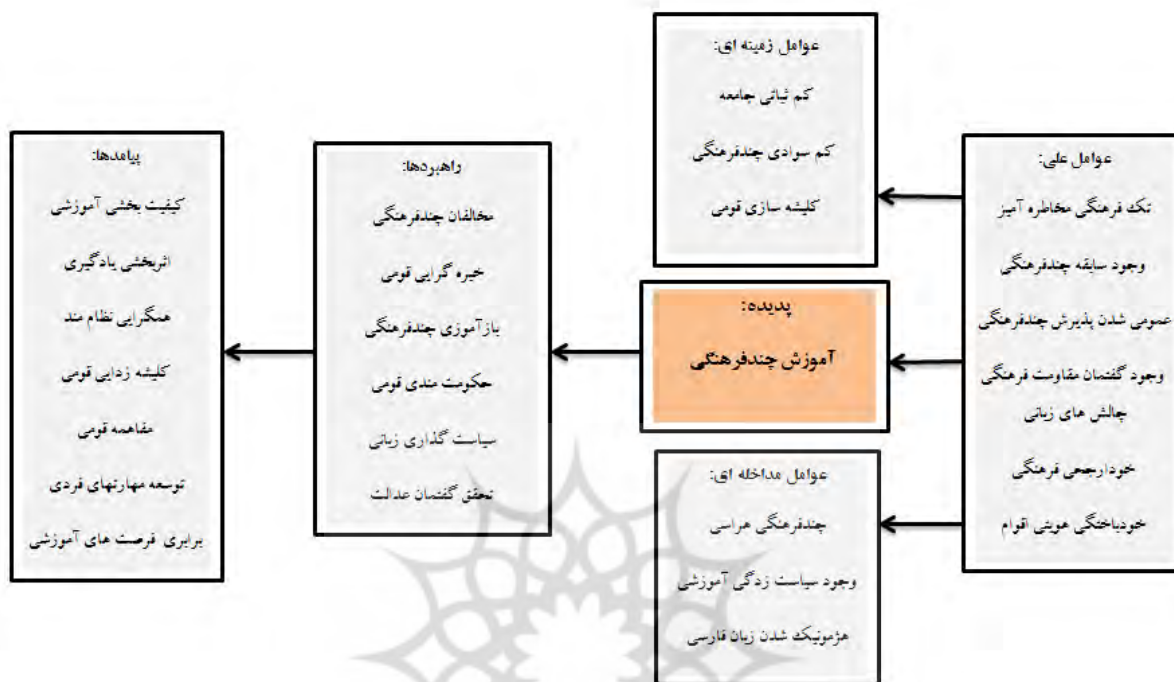
نخبه از این جامعه میرن! (به علت این که زبان شون و فرهنگشون مورد توجه قرار نمی‌گیره).»

با تجزیه و تحلیل مقولات تحقیق، می‌توان مقوله هسته را شناسایی کرد به گونه‌ای که کلیه مقولات را دربر بگیرد. به این ترتیب مقوله بایستگی آموزش چند فرهنگی به عنوان مقوله مرکزی یا هسته‌ای تحقیق، معرفی می‌شود.

نظریه‌ی کشف شده در این پژوهش، نقطه‌ی مقابل رویکرد چند فرهنگ‌گرایی محافظه‌کار بوده و با رویکرد چند فرهنگ‌گرایی لیبرال و انتقادی قرابت بیشتری دارد. رویکرد چند فرهنگ‌گرایی لیبرال، به برابری طبیعی بین انسان‌ها اعتقاد دارد و بیان می‌کند فرصت‌های برابر برای همه ایجاد نشده است و باید این فرصت‌ها ایجاد شود. آرمان این رویکرد، ایجاد جامعه‌ای است که در آن به حقوق اقلیت‌ها و گروه‌های مختلف احترام گذاشته شده و همزیستی مسالمت‌آمیزی میان آن‌ها وجود دارد. در رویکرد چند فرهنگ‌گرایی انتقادی نیز گفته می‌شود تمامی سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و دانشگاه‌ها در راستای تحکیم سلطه‌جویی طبقه‌ی مسلط جامعه شده و تربیت و آموزش موجب بازآفرینی روابط اجتماعی می‌شود و آموزش‌های مدرسه‌ای و دانشگاهی بیش‌تر مبتنی بر ارزش‌های گروه مسلط جامعه می‌باشد و سایر گروه‌های جامعه به حاشیه رانده می‌شوند.

در شکل شماره ۱ مقوله‌های استخراج شده در قالب مدل پارادایمی آموزش چند فرهنگی

نمایش داده شده است.



شکل ۱- مدل پارادایمی تبیین‌کننده آموزش چند فرهنگی

بحث و نتیجه‌گیری

اریک^۱ (۱۹۹۲) بیان می‌کند در جهان امروز کم‌تر کشوری را سراغ داریم که از یک قوم واحد تشکیل شده باشد. کشورهای ملی امروز یا از ابتدا از ترکیب چند گروه قومی ساخته شده‌اند و یا در اثر مهاجرت اعضای گروه‌های قومی به آن‌ها ترکیب چند قومی یافته‌اند. از بین حدوداً دویست کشور جهان، شاید دوازده کشور باشد که بتواند مدعی نوعی یکپارچگی یا خلوص قومی باشد (سید امامی، ۱۳۸۷). واتسون^۲ (۱۳۸۱) معتقد است وقتی سخن از جامعه‌ی چند فرهنگی به میان می‌آید، صحبت از جامعه‌ای مرکب از یک دولت، یک ملت، یک کشور، یک منطقه یا حتی به طور ساده، محلی چون یک شهرستان یا یک مدرسه است که محاط در مرزهای جغرافیایی است و از مردمی تشکیل شده که به فرهنگ‌های مختلف تعلق دارند. اگر ملتی دارای جامعه‌ی چند فرهنگی باشد،

1- Eric

2- Watson

در این صورت اگر دولت بقای ملت خود را بخواهد می‌تواند یکی از دو کار زیر را انجام دهد: (۱) کمر به نابودی بعد چند فرهنگی جامعه ببندد و همه‌ی فرهنگ‌های دیگر را غیر از یکی که حاکم خواهد شد ریشه‌کن کند. چنین جامعه‌ی تک فرهنگی‌ای از طریق سیاستی که به آن "استحاله قهری" می‌گویند، با به کار گرفتن نهادهای دولت مثل مدارس، نظام قضایی و شرایط احراز شهروندی، دیگر فرهنگ‌ها را حذف یا قانع به کنار رفتن می‌کنند و فرهنگ حاکم به صورت تنها فرهنگ در می‌آید. (۲) به جای هرگونه تلاش برای ایجاد یک جامعه‌ی تک فرهنگی، تجلیل و تشویق کثرت‌گرایی فرهنگی است (عزیزی، بلندهمتان و سلطانی، ۱۳۸۹).

در این نوشتار مفهوم‌پردازی فرایند آموزش چند فرهنگی از منظر معلمان اقوام ایرانی، در دوره‌ی آموزش ابتدایی ایران به روش نظریه داده بنیاد مورد بررسی قرار گرفت که در این روش کار در عرصه‌ی واقعیت آغاز شده و هدف، نظریه‌آزمایی نبوده، بلکه ارائه‌ی نظریه بوده است. نظریه‌ای که در این پژوهش بر مبنای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از میدان‌های مختلف فرهنگی به شیوه‌ی مصاحبه نیمه ساختار یافته گردآوری و تحلیل شده است، تحت عنوان "نظریه بایستگی آموزش چند فرهنگی" نام‌گذاری و کشف شده است. این نظریه، مبین الزام در توجه به آموزش چند فرهنگی در جامعه است. نوع نگاه کنونی به چند فرهنگ‌گرایی در جامعه‌ی ایران، نگاهی محافظه‌کارانه و سنتی است که در پی اشاعه و بازتولید فرهنگی موجود بوده و به موجودیت فرهنگ نگاه ثابت و از پیش تعیین‌شده و لاهوتی دارد.

در این پژوهش، معلمان اقوام بیان داشتند که با توجه به این‌که جامعه، ترکیبی از فرهنگ‌های گوناگون است و قدمت چند فرهنگی بودن جامعه‌ی ایران اصلی انکارناپذیر است، و از طرفی دیگر نظام آموزشی، نظامی تک فرهنگی است و به فرهنگ‌های گروه‌های قومی دیگر توجهی ندارد، این پدیده تک فرهنگی را مخاطره‌آمیز قلمداد نموده و بیان داشتند، پذیرش سیاست وحدت در کثرت و به متن‌آوری چند فرهنگی 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 بر الگوی یکسان‌سازی فرهنگی تأکید می‌کند و از طرفی گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی خواهان حفظ فرهنگ و زبان و آداب و رسوم خود هستند، گفتمان مقاومت فرهنگی شکل گرفته است. از طرف دیگر وجود چالش‌های زبانی در مناطق دوزبانه و در برخی نواحی وجود گرایش به سه زبانی، خودباختگی هویتی اقوام، کم‌سوادی چند فرهنگی و شناخت ضعیف اقوام ایرانی از یکدیگر،

وجود کلیشه‌های قومی و فرهنگی در جامعه، از عواملی هستند که خود ارجحی فرهنگی را به معنای توجه به فرهنگ‌های قومی درون کشور و حرکت به سمت آموزش چند فرهنگی را پررنگ‌تر می‌کند. گروه‌های مورد مطالعه همچنین بیان داشتند که بر سر راه آموزش چند فرهنگی عواملی وجود دارد که می‌توانند نقش بازدارنده داشته باشند. چیرگی فرهنگ تمامیت‌خواه در جامعه‌ی کوتاه‌مدت ایران باعث هراس دولت‌مردان و سیاست‌گذاران نسبت به توجه به اقوام می‌شود. زیرا تمامیت‌خواهان تصور می‌کنند توجه به اقوام، یک خطر جدی برای وحدت ملی است. هژمونیک شدن زبان فارسی و سیاست‌زدگی آموزشی از جمله عواملی هستند که مداخله‌ی منفی در آموزش چند فرهنگی خواهند داشت.

در برابر شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌ای) مطرح شده، گروه‌های مورد مطالعه یکسری راهبردها و واکنش‌ها را در خصوص آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند که مشتمل بر: مخالفان چند فرهنگی؛ خیره‌گرایی قومی؛ بازآموزی چند فرهنگی؛ حکومت‌مندی قومی؛ سیاست‌گذاری زبانی و تحقق‌گفتمان عدالت است که مقوله‌ی مخالفان چند فرهنگی به عنوان یکی از عوامل بازدارنده‌ی آموزش چند فرهنگی از دیدگاه گروه‌های مورد مطالعه مطرح شده و مابقی موارد در ذیل راهبردهای تسریع‌کننده‌ی آموزش چند فرهنگی می‌گنجد.

معلمان بیان داشتند آموزش چند فرهنگی مخالفانی دارد که خواهان بازتولید وضعیت موجود هستند و نگاه مکانیکی به فرهنگ دارند. ولی راهبردهایی همچون حکومت‌مندی قومی و تدوین و اتخاذ سیاست مدیریت قومی، خیره‌گرایی قومی و 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 مرکز، بازآموزی چند فرهنگی برای افزایش سطح سواد چند فرهنگی (معلمان، دانش‌آموزان، اولیاء و...)؛ تلاش در جهت سیاست‌گذاری زبانی و حفظ گونه‌های زبانی در جامعه، تحقق‌گفتمان عدالت، راهبردهایی هستند که می‌توانند زمینه را برای آموزش چند فرهنگی مهیا سازند.

اما در نهایت گروه‌های مورد مطالعه یکسری پیامدها را در خصوص آموزش چند فرهنگی مطرح نمودند که این پیامدها عبارت‌اند از: کیفیت‌بخشی آموزشی؛ اثربخشی یادگیری؛ همگرایی نظام‌مند؛ کلیشه‌زدایی قومی؛ مفاهیم قومی؛ توسعه مهارت‌های فردی؛ برابری فرصت‌های آموزشی.

در جامعه‌ی چند فرهنگی لازم است بحث تکثر فرهنگی و چند فرهنگ‌گرایی در اسناد بالادستی

به طور رسمی پذیرفته شود، تا امکان اجرایی شدن در سایر سطوح همچون نهاد آموزشی امکان‌پذیر گردد. در شرایط کنونی سیاست فرهنگی اتخاذ شده در جامعه‌ی ایران در برخورد با گروه‌های فرهنگی و قومی، سیاست همسان‌سازی فرهنگی است که این سیاست تاکنون نتوانسته به صورت موفق و کامل به اجرا دربیاید. زیرا در برابر آن مقاومت فرهنگی از جانب گروه‌های قومی شکل گرفته است. با توجه به این‌که در اسناد بالادستی بحث تنوع فرهنگی تا حدودی مورد توجه قرار گرفته است ولی جامعه‌ی عمل به خود نپوشانده است. به عنوان مثال در قانون اساسی کشور ایران در بند نوزده بیان شده است:

"مردم ایران از هر قوم و قبیله‌ای که باشند از حقوق مساوی برخوردارند و رنگ، نژاد، زبان و مانند این‌ها سبب امتیاز نخواهد بود".

در این راستا فاضلی و قلیچ (۱۳۹۲) بیان می‌کنند: «مهم‌ترین چالش سیاست فرهنگی در ایران وجود گسیختگی بین سطوح سیاست فرهنگی است (سه سطح سیاست فرهنگی عبارت‌اند از: سیاست فرهنگی مصوب، سیاست فرهنگی محقق و سیاست فرهنگی دریافت شده). و از طرف دیگر آرمان‌ها و ایدئولوژی‌های موجود در جامعه‌ی ایران بر اساس نیازها، امکانات و موقعیت‌های واقعی و موجود در نظام اجتماعی و جامعه شکل نگرفته‌اند.»

حال می‌توان گفت، بهترین بستر و میدانی که می‌توانیم در جهت تربیت شهروند مطلوب قدم برداریم، دوره‌ی آموزش ابتدایی است. آموزش چند فرهنگی در ابتدایی‌ترین سال‌های اولیه‌ی زندگی کودک می‌تواند آثار و پیامدهای مثبتی در دراز مدت داشته باشد؛ برای پایه‌گذاری یک جامعه‌ی اخلاقی و ایجاد یک جامعه‌ی محترم، نیازمند آموزش چند فرهنگی در سنین اولیه برای کودکان هستیم. همچنین برای کاهش فاصله و احساس غریبگی بین دانش‌آموز و کتاب درسی، طرح مؤلفه‌های چند فرهنگی در کتاب‌های درسی می‌تواند از فرسایش تحصیلی دانش‌آموزان بکاهد و علاقه آن‌ها را به مدرسه بیش از پیش افزایش دهد. آموزش چند فرهنگی می‌تواند به عنوان مکانیسمی برای ساخت شکنی رویکرد مکانیکی به فرهنگ مد نظر قرار گیرد، نگاه ارگانیکی به فرهنگ منجر به پویایی فرهنگ‌ها شده و ماندگاری فرهنگ قومی را افزایش داده که این خود می‌تواند در حفظ فرهنگ ملی نقش بسزایی داشته باشد. از طرف دیگر توجه به فرهنگ‌های قومی در نظام آموزشی، منجر به جلوگیری از بی‌اعتمادی مردم نسبت به نهاد آموزش و پرورش می‌شود.

نکته‌ی آخر این‌که، همان‌گونه که تک فرهنگی به معنای وفاق نیست، چند فرهنگی نیز به معنای بحران و گسست نخواهد بود. در جامعه‌ی ایران، شناسایی فرهنگ‌های مختلف ضروری بوده و برای دیده شدن اقوام و فرهنگ آنان چه در متن جامعه و چه در بستر نظام آموزشی به طور اعم و محتوای کتاب‌های درسی به طور اخص، نیازمند پذیرش و اجرای سیاست وحدت در کثرت هستیم.

محدودیت‌های پژوهش

بی‌تردید، انجام هرگونه پژوهشی، درگیر مجموعه‌ای از مشکلات و محدودیت‌هاست که ممکن است در کل فرایند پژوهش حضور داشته باشند. در این پژوهش یکسری موانع وجود داشت که بر فرایند انجام کار تأثیر گذاشته‌اند. مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

- کمبود مطالعات پیشین با روش کیفی در زمینه‌ی آموزش چند فرهنگی در دوره‌ی آموزش ابتدایی: اغلب مطالعات در زمینه‌ی آموزش چند فرهنگی به صورت نظری انجام شده است و یا از روش‌های کمی برای تحلیل و بررسی استفاده شده است. فقدان الگوهای مناسب در زمینه‌ی آموزش چند فرهنگی از مشکلات روش‌شناختی در این پژوهش بوده است.
- مشکلات مربوط به منطق پژوهش کیفی: پژوهش‌های کیفی دارای عمق و دامنه و گستردگی بوده و برخلاف پژوهش‌های کمی از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردارند. اما همین نقاط قوت در جریان پژوهش، محقق را دچار سردرگمی و بلاتکلیفی می‌کند و محقق نیاز به دقت بیشتری در طرح سؤالات در میدان پژوهش تا تحلیل انبوه داده‌های متنوع کیفی دارد.
- ویژگی‌های خاص میدان مورد مطالعه: در فرایند پژوهش، جامعه یا میدان مورد مطالعه از اهمیت زیادی برخوردار است. دسترسی به میدان مورد مطالعه و ویژگی‌های فرهنگی و اجتماعی آن میدان، نقش تعیین‌کننده‌ای در میزان ارتباط و برخورد محقق با آن دارد. با توجه به این‌که میدان مورد مطالعه در این پژوهش از گستردگی برخوردار بوده و محقق به شش مرکز استان کشور در شش نقطه‌ی جغرافیایی متفاوت با ویژگی‌های فرهنگی، عقیدتی، زبانی، مذهبی، اقلیمی و ... متفاوت از فرهنگ بومی خود سفر نموده است، لذا دسترسی محقق به کلیه‌ی مسائل میدان

تحقیق، زمان و نحوه‌ی اقامت و حتی نوع ارتباط با گروه‌های مورد مطالعه را تحت تأثیر قرار داده و با دشواری‌های زیادی روبه‌رو ساخت.

منابع

الف. فارسی

- امینی، محمد. (۱۳۹۱). تبیین برنامه درسی چند فرهنگی و چگونگی اجرای آن در نظام برنامه‌ریزی درسی ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۷ (۲۶)، ۱۱-۳۲.
- آرمند، فاطمه و پی‌سوره، فرشاد. (۱۳۹۵). بررسی تعامل و همبستگی اقوام ایرانی در گفتمان اتحاد ملی، مجله علمی- تخصصی پژوهش ملل، ۱ (۴)، ۱۰-۱.
- آنسلم، استراس و جولیت، کوربین. (۱۹۹۰). مبانی پژوهش کیفی. فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای، ترجمه: ابراهیم افشار (۱۳۹۴)، تهران: نی.
- باینگانی، بهمن و کاظمی، علی. (۱۳۸۹). بررسی مبانی تئوریک مفهوم سرمایه انسانی، برگ فرهنگ، ۸-۲۱.
- جوادی، محمدجعفر. (۱۳۷۹). آموزش چند فرهنگی به‌مثابه رویکردی در آموزش، فصلنامه تعلیم و تربیت، ۹-۲۶ (۶۳)، ۹-۲۶.
- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۸۳). "مسئله وحدت ملی و الگوی سیاست قومی در ایران". مجموعه مقالات مسائل اجتماعی ایران، انجمن جامعه‌شناسی ایران.
- حمیدی‌زاده، کتایون؛ فتحی و اجارگاه، کوروش؛ عارفی، محبوبه و مهران، گلنار. (۱۳۹۶). آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان، فصلنامه علمی - پژوهشی تدریس پژوهی، ۲ (۲) ۵، ۱۶-۲.
- رضاپور قوشچی، محمد و نادری، محمود. (۱۳۹۳). جهانی‌شدن و تکثرگرایی قومی در ایران؛ چالش‌ها و فرصت‌ها، فصلنامه مطالعات راهبردی جهانی‌شدن، ۵ (۱۴)، ۵۶-۹۱.
- رضایی، محمد و غلامرضا کاشی، محمدجواد. (۱۳۸۴). چالش‌های بازتولید هژمونی دولت از طریق گفتمان مدرسه، مجله جامعه‌شناسی ایران، ۶ (۴)، ۳۴-۵۸.
- زینال‌تاج، فرزانه؛ دهقانی، مرضیه و پاک‌مهر، حمیده. (۱۳۹۳). بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی، پژوهش‌های برنامه درسی، ۴ (۲)، ۱۱۷-۱۳۰.

- ساعی ارسسی، ایرج. (۱۳۸۴). جهانی شدن و بحران هویت قومی در ایران، فصلنامه تخصصی جامعه‌شناسی، ۱(۴)، ۳۲-۴۵.
- سیدامامی، کاووس. (۱۳۸۷). هویت‌های قومی از کجا برمی‌خیزند؟ مروری بر نظریه‌های اصلی، فصلنامه خط اول، ۲(۷)، ۱۶-۳۲.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۹۲). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، تهران: سازمان چاپ و انتشارات وابسته به اوقاف و امور خیریه (کتاب اصلی در سال ۱۳۸۳ چاپ شده است).
- شمس، محمدعلی و شمسائی، سعیده. (۱۳۹۲). سیاست‌گذاری‌های زبانی خارجی و ارتباط آن با هویت ملی: نگرش معلمان زبان انگلیسی، فصلنامه مطالعات ملی، ۱۴(۳)، ۵۲-۷۵.
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چند فرهنگی در ایران؛ بررسی چالش‌ها و ارائه راهکارها، راهبرد فرهنگ، (۱۷ و ۱۸).
- صادقی، علیرضا. (۱۳۹۲). دانش چند فرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران، فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۴(۱۳)، ۱۱۲-۱۲۴.
- صالحی امیری، سید رضا. (۱۳۸۹). انسجام ملی و تنوع فرهنگی، تهران: مرکز تحقیقات استراتژیک. عبدلی سلطان احمدی، جواد؛ نادری، عزت‌اله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم. (۱۳۹۵). نگاهی به آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های ادبیات فارسی، بهارستان سخن (فصلنامه علمی-پژوهشی ادبیات فارسی)، ۱۳(۱۳۲)، ۲۳۵-۲۵۲.
- عزیزی، نعمت‌اله؛ بلندهمتان، کیوان و سلطانی، مسعود. (۱۳۸۹). بررسی وضعیت آموزش چند فرهنگی در مراکز تربیت معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۳(۲)، ۵۵-۷۸.
- عسگریان، مصطفی. (۱۳۸۵). جایگاه فرهنگ‌های قومی در تربیت شهروند، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۵(۱۷)، ۱۶۲-۱۳۳.
- عشاپوری، طاها؛ عباسی، الهام و پیرحیاتی، نرگس. (۱۳۹۴). تبیین جامعه‌شناختی تصورات قالبی در بین دانشجویان، فصلنامه مطالعات ملی، ۱۷(۴).
- علایی، بهلول. (۱۳۸۶). دوزبانگی و رویکرد مناسب آموزشی، نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه شهید باهنر کرمان، ۲۲(۲)، ۱۷۶-۱۸۹.
- علی‌پور، نسرين و علی‌پور لیلا. (۱۳۹۵). آموزش چند فرهنگی و قومیت در برنامه درسی، فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲(۱۱)، ۱۶۷-۱۸۲.

فلیک، اووه. (۲۰۰۶). درآمدی بر تحقیق کیفی، ترجمه: هادی جلیلی (۱۳۸۷) تهران: نی. قادری، مصطفی و کرم‌کار، سودا. (۱۳۹۳). *برنامه درسی و فرهنگ؛ رویارویی‌ها و به هم‌آوری‌ها*، تهران: آوای نور.

لیتو سلیتی، لیا. (بی‌تاریخ). کاربرد گروه‌های کانونی در پژوهش، ترجمه: عادل ابراهیمی لویه و فریبا حقیقی ایرانی (۱۳۹۳)، تهران: نشر علم.

محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *تجربه نوسازی، مطالعه تغییر و توسعه در هورامان با روش نظریه زمینه‌ای*، تهران: جامعه‌شناسان.

محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، علی نقی؛ کاظمی فرد، محمد و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران، *فصلنامه علمی-پژوهشی تدریس پژوهی*، ۴(۱)، ۹۱-۶۵.

مشو نیس، جان. (۲۰۱۳). *مسائل اجتماعی، جلد اول*، ترجمه: هوشنگ ناییبی (۱۳۹۵)، تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.

مکرونی، گلاله و بلندهمتان، کیوان. (۱۳۹۳). آموزش چند فرهنگی در کتاب‌های درسی دوره‌ی ابتدایی، *مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۶(۲۱)، ۹۲-۷۳.

ملکی، حسن. (۱۳۸۹). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*، مشهد: انتشارات پیام اندیشه. نوربخش، یونس. (۱۳۸۷). فرهنگ و قومیت مدلی برای ارتباطات فرهنگی در ایران، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، ۱(۴)، ۷۸-۶۷.

نیک‌نام، زهرا؛ مهرمحمدی، محمود؛ فاضلی، نعمت‌اله و فردانش، هاشم. (۱۳۹۰). آموزش علوم تجربی و فرهنگ: تبیین انسان‌شناختی یادگیری علوم تجربی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵(۲۰)، ۳۶-۸.

همایون کاتوزیان، محمدعلی. (۱۳۹۶). *ایران، جامعه کوتاه‌مدت و ۳ مقاله دیگر*، ترجمه: عبدالله کوثری، تهران: نی.

ب. انگلیسی

Arvin, M. A. (2001). *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching*. Boston: Pearson, Allyn & Bacon.

Aslan, D. & Aydin, H. (2016). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings, *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.

Banks, J. & Banks, C. M. (2013). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (8thEd.). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

- Christina Abdullah, A. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159 – 175.
- Ciftci, Y. A. & Gurol, M. (2015). A Conceptual Framework Regarding the Multicultural Education Competencies of Teachers. H. U. *Journal of Education*, 30(1), 1-14.
- Fernandez, M. (2010). The Responsibility for Multicultural Education: An Ethics of Teaching and Learning. Available from: [http://www. Scu. Edu/ethics](http://www.Scu.Edu/ethics). [Accessed 24 may 2010].
- Gay, G. (2006). *The importance of Multicultural Education*. New Yourk: Teachers College Press.
- Grant, C. A. & Ham, S. (2013). Multicultural Education Policy in South Korea: Current Struggles and Hopeful Vision. *Multicultural Education Review*, 5, 1.
- Hale, J. E. (1989). *Black children: Their roots, culture, and learning styles*. Provo, UT: Brigham Young University Press.
- Hopkins-Gillispie, D. (2011). Curriculum & Schooling: Multiculturalism, Critical Multiculturalism and Critical Pedagogy. *The South Shore Journal*, 4, 1-10.
- Janks, C., Lee, J. O. & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Kaya, I. & Aydin, H. (2014). Pluralism, Multicultural and Multilingual Education. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 35-37.
- Maatta, S. (2008). *Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds* (published Thesis), University of Jyväskylä.
- Ozen, F. (2015). Evaluation of the Attitudes of Teacher Candidates towards Democracy and Multicultural Education. *International Journal of Humanities and Education*, 1:2, 182-220.
- Sahin, I. (2003). Cultural Responsiveness of School Curriculum and Student's Failure in Turkey. *Interchange*. 34 (4), 383-420.
- Swartout, D. M. (2005). Multicultural education curriculum. *Encyclopedia of Children's Health*. Available at: <http://www.healthofchildren.com>.
- Varol, Y. K., Erbas, M. K. & Unlu, H. (2014). Investigation of cultural beliefs of physical education, teacher candidates with faculty of education. *Turkish Journal of Sport and Exercise*, 16(1), 80-86.

Conceptualization Process of Multicultural Education from the Perspective of Teachers of Iranian Ethnoses: Grounded Theory

Fatemeh Havas Beigi¹ Alireza Sadeghi²

Abstract

The present study was conducted to conceptualize the process of multicultural education from the viewpoint of teachers of Iranian ethnoses. The research is qualitative with an emphasis on grounded theory. The study field consists of teachers from six Iranian ethnoses (Azeri; Turk, Baluch, Turkmen, Arabs, Kurds and Lore) in elementary education, and the participants in the research were fifty teachers from different ethnoses. Sampling method in this research is purposeful sampling and theoretical sampling. Sample saturation has been used to reach the standard. Three types of coding were used to analyze the data. In total, five hundred and seventy nine concepts, one hundred thirty five subcategories and twenty six categories were extracted. The following categories of circumstances are: risky single culture, multicultural background, generalization of multiculturalism, the existence of cultural resistance discourse, linguistic challenges, Cultural self-esteem, self-deprecation of ethnic identities, society's lack of stability, multiculturalism, ethnic stereotyping, Multicultural fears, the existence of educational Politicization, the hegemony of Persian language. The categories in the interactive dimension are: multicultural opponents, ethnic expertism, multicultural re-education, ethnic governance, language policy, the realization of justice discourse and Categories include the following outcome: educational excellence, learning effectiveness, systematic convergence, ethnic stereotyping, ethnic intercourse, and the development of individual skills and the equalization of educational opportunities. In this research, the core category was called "Necessity Multicultural Education".

Key words: Grounded Theory, Necessity Multicultural Education Theory, Axial categories, Central category, Educational System.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1. Ph.D in Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor of Curriculum Studies, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran