

Multicultural education: Systematic analysis of teachers' perceptions

K. Hamidizadeh^{1*}, K. Fathi Vajargah²,
M. Arefi³, G. Mehran⁴

1. PhD student in curriculum, Faculty of Education and Psychology, Shahid Beheshti University;
2. Professor of Education in Shahid Beheshti University;
3. Associate professor of Education in Shahid Beheshti University;
4. Associate professor of Education in Al-Zahra University

آموزش چند فرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان

کتایون حمیدی زاده^۱، کوروش فتحی واجارگاه^۲، محبوبه عارفی^۳،
گلنار مهران^۴

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی؛
۲. استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی؛
۳. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی؛
۴. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه الزهرا

Abstract

Purpose: The current study tries to explore some Iranian teachers' understandings of the multicultural education and to depict their point of views over this type of education in Iran.

Method: To this reason, the study follows a quantitative approach in a descriptive phenomenology form of research and a semi-structured interview to collect the data. 34 Iranian teachers from Alborz and Tehran provinces have been interviewed and with their permissions, the interviews have been taped recorded and transcribed to be analyzed through a content analysis approach.

Findings: The result shows that in spite of teachers' interests in multicultural, they have a limited knowledge and understanding over the topic which make their teaching a really challenging process. Lack of the educational teacher training over the multicultural concepts, changes in the school textbooks, and ignorance of the present diversity in schools are among the majority of points that the teachers know about the multicultural education in Iran.

Keywords: Multicultural education, Teachers, Phenomenology

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف استنباط ادراک معلمان از آموزش چند فرهنگی صورت گرفته است تا روایت آنها را از این موضوع نشان دهد.

روش: به همین منظور از رویکرد کیفی، روش تحقیق پدیدارشناسی توصیفی و مصاحبه نیمه‌سازمان یافته جهت جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. نمونه‌گیری به صورت هدفمند از میان معلمان استان‌های البرز و تهران انجام شده؛ که تعداد آنها پس از اشباع داده‌های به دست آمده ۳۴ نفر است. مصاحبه‌ها با اجازه معلمان ضبط و بر روی کاغذ پیاده شد و با استفاده از روش تحلیل محتوای مضمونی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان می‌دهد علی‌رغم علاقه معلمان به آموزش چند فرهنگی، شناخت و دانش آنها از آموزش چند فرهنگی محدود است. و چالش‌های زیادی را برای این آموزش مطرح می‌کنند. روایت‌های معلمان بیانگر آن است که دیدگاه‌ها، دانش و نگرش آنان کاملاً مخالف مفاهیم آموزش چند فرهنگی است. عدم آموزش مفاهیم چند فرهنگی در دوره‌های تربیت معلم، تغییر کتاب‌های درسی، عبور از تنوع و نگرش‌های محیطی مضامین استخراج شده از ادراک معلمان پیرامون آموزش چند فرهنگی است.

کلید واژه‌ها: آموزش چند فرهنگی، معلمان، پدیدارشناسی.

Accepted Date: 2017/02/12

Received Date: 2017/08/11

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۱۱/۲۴

پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۰۵/۲۰

مقدمه و بیان مسأله

برای سالیان طولانی اعتقاد بر این بود که مردم دنیا از نظر رفتار و عقاید متفاوتند به این دلیل که خصوصیات ژنتیکی شان متفاوت است اما مردم‌شناسان استدلال کردند که این دیدگاه اشتباه است. رفتاری که مردم می‌دهند به علت خصوصیات نژادی یا ژنتیکی نیست بلکه به دلیل آموخته‌ها و دنبال کردن روش‌های الگو گرفته شده از انسانی است که در زندگی روزمره‌شان به خصوص در دوران کودکی با او مواجه بوده‌اند (Dilworth, 2008). انسان‌ها ذاتاً نسبت به یکدیگر برتر یا پست‌تر نیستند؛ آنها فقط متفاوت هستند که صاحب‌نظران آن را نگرش نسبی‌گرایی فرهنگی^۱ می‌نامند (Banks, 2008). دو نکته در رابطه با فرهنگ وجود دارد، اول اینکه هر شخص دارای فرهنگ است و هیچ روش فرهنگی خاصی ذاتاً با ارزش‌تر از بقیه نیست. هر شخص یا گروه اجتماعی دارای فرهنگ است و آن را به عنوان ابزاری برای اداره فعالیت بشری استفاده می‌کند. این بدین معناست که فرهنگ در تملک یا ویژگی یک بیگانه خارجی نیست بلکه متعلق به همه ماست. مسلط و تسلط داشته به تساوی. دوم این که هر فردی چند فرهنگی است. اعضای یک خانواده هم، از نظر فرهنگی متنوع هستند. امکان ندارد افراد در یک جامعه مدرن پیچیده بزرگ شوند بدون اینکه مجموعه‌های فرهنگی مختلفی به دست آورند. هر فردی چندفرهنگی است مهم نیست زندگی یک شخص چقدر از نظر فرهنگی مجزا به نظر آید هر عضو میزان قابل توجهی از تنوع فرهنگی آن جامعه را با خود به همراه دارد (Erickson, 2007). اگر درست باشد که هر شخص و گروه انسانی هم دارای فرهنگ است و هم چند فرهنگی است، پس داشتن یک زاویه دید چندفرهنگی در مورد اهداف و اجرای آموزش از اهمیت اساسی برخوردار است. یکی از اهداف مهم آموزشی در جوامعی که تنوع قومی، فرهنگی، زبانی و نژادی دارند آموزش چندفرهنگی است که دانش‌آموزان را برای درک متقابل فرهنگ‌های دیگر توانمند می‌سازد (Castles, 2004). از جمله اهداف این آموزش این است که دانش‌آموزان دانش، نگرش، مهارت مناسب برای شرکت مؤثر و موفقیت‌آمیز در یک جامعه دموکرات را به دست آورند. دانش‌آموزان، باید قادر به برقراری ارتباط با مردم از فرهنگ‌های مختلف باشند، تا جامعه‌ای را در راستای منافع مشترک همه کسانی که در آن جامعه زندگی می‌کنند؛ بسازند (Banks & Banks, 2005). ایران نیز یک جامعه چندفرهنگی است که تنوع فرهنگی، قومی و زبانی تقریباً در تمامی شهرها و استان‌های آن وجود دارد (علی‌پور، ۱۳۹۵). همچنین ایران به دنبال هدف "وحدت در عین کثرت" برای این جامعه متنوع است (سینایی، ۱۳۸۴). بنابراین آموزش چندفرهنگی یکی از اهداف آموزشی است که در اسناد آموزش و پرورش ایران مطرح شده است.^۲

1. Cultural relativism

۲. اسنادی نظیر: مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش (۱۳۹۲)، قانون برنامه پنجم توسعه مصوب مجلس شورای اسلامی (۱۳۸۹)، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴.

اصلاح نظام آموزشی به صورتی که همه دانش‌آموزان فرصت برابری برای موفقیت داشته باشند، نیازمند یک چشم‌انداز جدید به وسیله معلمان است که مایل به دفاع از حق دانش‌آموزان و مایل به مشارکت در تغییرات هستند. معلمان مانند دروازه‌بان‌های آموزشی هستند که زمینه‌های پیچیده اجتماعی، انتظارات، سیاست‌های آموزشی و اعتقادات شخصی را هدایت می‌کنند. ادارک آنها از اهداف آموزشی تا حد زیادی میزان تحقق اهداف را در کلاس درس تعیین می‌کند. بنابراین با شناسایی و بررسی ادراک آنها از آموزش چندفرهنگی، مؤلفه‌ها و اهداف آن می‌توان میزان تحقق این آموزش را در مدارس تعیین کرد.

هدف اصلی آموزش چند فرهنگی کمک به دانش‌آموزان جهت توسعه مهارت‌های تصمیم‌گیری و اقدامات اجتماعی است. زمانی که دانش‌آموزان یاد می‌گیرند که وضعیت‌ها و رویدادها را از منظر و نقطه‌نظرهای متنوعی نگاه کنند، تفکر انتقادی‌شان نیز ارتقا پیدا می‌کند (Banks, 2009). به اعتقاد (Banks, 2009) شهروندانی که فرهنگ‌های درون جامعه خود را درک کرده و آنها را انتقال می‌دهند، نسبت به کسانی که این درک را ندارند، عملکرد مثبت‌تر و بهتری با فرهنگ‌های دیگر دارند. معلمان که در تدریس خود تنها بر روی تجربیات فرهنگ غالب در جامعه تمرکز می‌کنند و به میزان زیادی از تجربیات فرهنگ‌ها و تاریخ سایر گروه‌های قومی، نژادی، فرهنگی، زبانی و مذهبی صرف‌نظر می‌کنند؛ پیامدهای منفی را برای هر دو گروه دانش‌آموزی فرهنگ غالب و اقلیت به همراه می‌آورند. زیرا احساس غلط برتری دانش‌آموزان فرهنگ غالب را تقویت کرده و تصور گمراه‌کننده‌ای از رابطه آنها با سایر گروه‌های قومی و نژادی ایجاد می‌کنند. فرصت بهره‌وری از دانش و روشن‌بینی که می‌تواند به واسطه مطالعه و تجربه سایر فرهنگ‌ها و گروه‌ها به دست آید را از آنها می‌گیرند. همچنین فرصت دیدن فرهنگشان را از دیدگاه سایر فرهنگ‌ها و گروه‌ها را نیز آنها سلب می‌کنند. هنگامی که مردم به فرهنگ خود از دیدگاه فرهنگ دیگری نگاه می‌کنند می‌توانند فرهنگ خود را به‌طور کامل‌تری درک کنند و ببینند که چطور فرهنگ آن‌ها منحصر به فرد و قابل تشخیص از سایر فرهنگ‌ها است و بهتر درک کنند که چگونه با سایر فرهنگ در ارتباط است و با آنها تعامل دارد (Guttmann, 2004). یک نظر مهم در آموزش چندفرهنگی این است که بعضی از دانش‌آموزان به واسطه اینکه از فرهنگ غالب هستند شانس بهتری برای یادگیری در مدارس دارند. چون سازمان‌یافته‌تر از دانش‌آموزانی‌اند که متعلق به سایر گروه‌ها هستند یا کسانی که ویژگی‌های فرهنگی متفاوتی دارند (Banks, 2011, ۲۰۱۱). هنگامی که معلمان فرهنگ‌ها، تجربیات و دیدگاه‌های دانش‌آموزانشان را انعکاس می‌دهند؛ دانش‌آموزان بهترین یادگیری را دارند و انگیزه بیشتری جهت یادگیری پیدا می‌کنند. بسیاری از دانش‌آموزان اقلیت در مدرسه تا اندازه‌ای به انحراف کشیده شده‌اند زیرا ناسازگاری‌ها و ناپیوستگی‌های فرهنگی را تجربه می‌کنند که حاصل اختلاف فرهنگی بین مدرسه و جامعه آنهاست (Lee, 2006). معلمان می‌توانند به دانش‌آموزان اقلیت کمک کنند تا بین خانه خود و فرهنگ‌های موجود در مدرسه توسط به کار بردن برنامه درسی که

فرهنگ گروه‌های قومی آنها و جوامعشان را انعکاس می‌دهد واسطه شوند. با این همه، تحقیقات نشان داده است که درک محدود از آموزش چندفرهنگی و ابعاد آن، سطح پایین دانش در مورد فرهنگ‌های قومی و وابستگی شدید به کتاب درسی برای تدریس از موانع اصلی نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی است (Sleeter, 2005). بنابراین در این پژوهش ادراک معلمان ایران از آموزش چندفرهنگی مورد بررسی قرار می‌گیرد تا در راستای آن بتوان موفقیت در آموزش چندفرهنگی را پیش‌بینی کرد.

معلمان اغلب طبق یکی از پنج رویکرد آموزش چندفرهنگی با دانش‌آموزانی که از گروه‌های قومی و زبانی و فرهنگی مختلف هستند؛ کار می‌کنند (Sleeter & Grant, 2010). این رویکردها عبارتند از:

تدریس تنوع فرهنگی^۱: این رویکرد مسؤلیت اصلی یک معلم را آماده کردن تمام دانش‌آموزان برای سازگار شدن و به موفقیت رسیدن در مدرسه و جامعه می‌داند. اهداف این رویکرد آماده کردن دانش‌آموزان با مهارت‌های شناختی، مفاهیم، اطلاعات، زبان و ارزش‌هایی است که طبق سنت مورد نیاز جامعه است و بالاخره قادر ساختن آنها برای داشتن شغل و نقشی در فرهنگ و نهادهای جامعه است.

رویکرد ارتباط انسانی^۲: هدف اصلی این رویکرد این است که به دانش‌آموزان کمک کند به صورت سازگار در دنیایی که کوچک و کوچک‌تر می‌شود در کنار هم زندگی کنند و معتقد است تساوی اجتماعی بیشتر زمانی به دست خواهد آمد که دانش‌آموزان یاد بگیرند بدون در نظر گرفتن نژاد، طبقه اجتماعی و قومیت به یکدیگر احترام بگذارند. هدف این رویکرد ایجاد حس وحدت، شکیبایی و پذیرش میان افراد است. «من خوبم، تو خوبی». رویکرد ارتباطات انسانی احساسات مثبت را در بین دانش‌آموزان گوناگون ایجاد می‌کند، هویت گروهی و افتخار به دانش‌آموزان اقلیت را ارتقا می‌دهد، رفتارهای کلیشه‌ای را کاهش می‌دهد و تلاش می‌کند غرور و تعصب را از بین ببرد.

رویکرد مطالعات تک‌گروهی^۳: این رویکرد برای اشاره به مطالعه یک گروه خاص از افراد به کار می‌رود. رویکرد مطالعات تک‌گروهی به دنبال این است که با کمک به افراد جوان در بررسی چگونگی سرکوب شدن گروهشان به لحاظ تاریخی و علی‌رغم قابلیت‌ها و موفقیت‌هایی که داشتند، منزلت اجتماعی گروه مورد نظر را بالا ببرد. این رویکرد امیدوار است دانش‌آموزان احترام بیشتر نسبت به گروه و دانش و مسؤلیت برای کار کردن را توسعه دهند تا موقعیت گروه در جامعه را بهتر کنند (Sleeter & Grant, 2010). معلم در این رویکرد اینکه چگونه یک گروه قربانی شده است را

1. Teaching of the exceptional and the culturally different
2. Human relation approach
3. Single-group studies approach

آموزش می‌دهد. لازم است که چنین رویکردی براساس پژوهشگری افرادی باشد که گروه موردنظر را عمیقاً مورد مطالعه قرار داده‌اند نه اینکه فقط طبق نظرات شخصی خودشان باشد. رویکرد آموزش چندفرهنگی^۱: آموزش چندفرهنگی تبدیل به اصطلاح رایجی شده که معلمان به کار می‌برند تا آموزش برای کثرت‌گرایی را توضیح دهند. اما در واقع این اصطلاح را برای رویکرد خاصی به کار برده می‌شود. این رویکرد بسیاری از نظرات سه رویکرد قبلی را با هم تلفیق می‌کند. هدفش کاهش تعصب و تبعیض برعلیه گروه‌های سرکوب شده است تا در جهت فرصتی برابر و عدالت اجتماعی برای همه گروه‌ها حرکت کند و بر تقسیم عادلانه قدرت بین اعضای گروه‌های فرهنگی متفاوت تأثیر بگذارد. در این رویکرد، آموزش با این فرض شروع می‌شود که دانش‌آموزان قابلیت یادگیری مطالب پیچیده و عملکرد در سطوح بالای مهارت را دارند. هر دانش‌آموز یک سبک یادگیری شخصی و منحصر به فرد دارد که معلمان موقع تدریس آن را کشف و به آن اعتماد می‌کنند. معلم از برنامه‌های ادراکی که دانش‌آموزان به مدرسه می‌آورند کمک می‌گیرند و استفاده می‌کند (Sletter & Grant, 2010).

آموزش عدالت اجتماعی چندفرهنگی^۲: آموزش عدالت اجتماعی چندفرهنگی در مقایسه با سایر رویکردها روراست‌تر با سرکوب و ستم‌دیدگی و نابرابری ساختارهای اجتماعی بر پایه نژاد، طبقه اجتماعی و قومیت برخورد می‌کند. هدف این رویکرد آماده کردن شهروندان برای ساخت جامعه‌ای است که بهتر بتوانند به نفع همه گروه‌های مردم خدمت کنند. این رویکرد، رویکرد آموزش چندفرهنگی را ادامه می‌دهد از این نظر که برنامه درسی و تدریس در هر دو رویکرد بسیار شبیه به یکدیگر هستند و تنها در چند فعالیت از یکدیگر متمایز می‌شوند.

در پژوهش حاضر جهت شناسایی ادراک معلمان از آموزش چندفرهنگی ۳ نوع سؤال پرسیده شده است:

۱. معلمان از تنوع فرهنگی در ایران چه تعریفی دارند؟ چه اندازه از تعاریف دانش‌آموزان خود با خبرند؟

۲. چگونه اهداف آموزش چندفرهنگی را در کلاس پیاده می‌کنند؟ از چه مهارت‌ها، مطالب، دیدگاه‌ها و ارزش‌هایی استفاده می‌کنند؟

۳. از عبارات زیر چه برداشتی دارند؟

✓ آیا همه انسان‌ها صرف‌نظر از قوم، زبان، مذهب، اعتقادات و... دارای حقوق طبیعی هستند؟ چرا؟ (این عبارات از کتاب درسی مطالعات اجتماعی پایه هشتم استخراج شده است.)

1. Multicultural education approach

2. Multicultural social justice education

✓ ضمن ایجاد علاقه به زبان فارسی، حرمت زبان مادری دانش‌آموزان حفظ شود. به‌کارگیری زبان مادری مورد تمسخر قرار نگیرد. (این عبارت از مجموعه مصوبات شورای عالی آموزش و پرورش استخراج شده است).

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش مطالعه‌ای کیفی و از نوع پدیدارشناسی توصیفی است. روش پدیدارشناسی، روشی است که تجربیات، برداشتها و احساسات افراد را مطالعه می‌کند (علی احمدی و نهایی، ۱۳۸۶). پدیدارشناسی توصیفی بر ساختار تجربه توجه می‌نماید و پدیده را آزاد از پیش از فرض‌های تأیید نشده تحلیل و توصیف می‌کند. شرکت‌کنندگان در این پژوهش با توجه به هدف مطالعه که کشف ادراک معلمان از آموزش چندفرهنگی بود، براساس نمونه‌گیری هدفمند با مشخصات زیر انتخاب شدند: خود معلمان از اقلیت‌های قومی و فرهنگی بودند، دروسی را تدریس می‌کردند که ظرفیت بیشتری برای آموزش چندفرهنگی دارا بودند. این مطالعه در بین معلمان استان‌های البرز و تهران اجرا شد به این دلیل که در مدراس این دو استان -به‌علت مهاجرپذیر بودن- دانش‌آموزان بیشتری با تنوع قومی و فرهنگی در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند. اطلاعات این پژوهش از مصاحبه با ۳۴ نفر به حد اشباع رسید. مشخصات شرکت‌کنندگان بدین قرار بود:

جدول (۱): مشخصات شرکت‌کنندگان

جنسیت	سابقه تدریس			تحصیلات	
	۲۰-۱۵	۲۵-۲۰	۳۰-۲۵	۲ نفر	۱۱ نفر
۱۲ نفر زن	سال: ۸	سال: ۱۶	سال: ۱۰	دانشجوی	کارشناسی
۲۲ نفر مرد	نفر	نفر	نفر	دکتری	ارشد

برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه نیمه‌سازمان یافته استفاده شد؛ بدین‌صورت که پس از ارائه توضیحات لازم برای افراد و اطمینان دادن از محفوظ ماندن نام، زمان انجام مصاحبه با هر فرد به صورت توافقی مشخص می‌گردید و مصاحبه با هر معلم ضبط و سپس به‌صورت مکتوب نوشته می‌شد. مدت مصاحبه از ۴۰ دقیقه تا ۶۰ دقیقه متغیر بود. پس از اتمام هر مصاحبه، متن نوشته شده به مشارکت‌کنندگان و همکاران داده شد تا پایایی (قابلیت اعتماد) داده‌ها تعیین گردد. فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش کدگذاری و به شرح زیر صورت گرفت:

- انجام مصاحبه با شرکت‌کنندگان.
- پیاده نمودن مصاحبه‌ها روی کاغذ.
- کدگذاری باز که شامل: خواندن خط به خط گفتگو، استخراج مفاهیم و جملات اصلی و تشخیص مقولات اولیه.

- کدگذاری محوری که شامل دسته‌بندی داده‌ها، مشخص کردن زیر دسته‌ها و تشکیل دسته نهایی.

یافته‌های پژوهش

پس از انجام مصاحبه و تحلیل آنها، ادراک معلمان از برنامه درسی چندفرهنگی در ۴ مضمون و ۱۲ زیر مضمون استخراج شد.

جدول (۲): یافته‌های پژوهش

مضمون ها	زیر مضمون‌ها
۱. دوره‌های آموزش معلمان	۱،۱ تدریس و آموزش خودجوش
	۱،۲ انگیزه
	۱،۳ تجربه
۲. تنوع در کتاب‌های درسی	۱،۴ تغییر کتاب‌های درسی
	۱،۵ کتاب درسی مستقل
	۱،۶ ظرفیت دروس
	۱،۷ نبود زمان کافی
۳. عبور از تنوع	۱،۸ جلوگیری از نزاع و درگیری
	۱،۹ برخورد قهری
	۱،۱۰ محدودیت‌های رسمی و غیررسمی
۴. نگرش محیط	۱،۱۱ نگرش معلمان نسبت به یکدیگر
	۱،۱۲ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان

۱. دوره‌های آموزش معلمان: معلمان می‌بایست آموزش‌های لازم برای تدریس در شرایط متنوع فرهنگی، قومی و زبانی را دریافت کنند. برای تحقق این امر در وهله اول باید از وجود این تنوع‌ها آگاه باشند و فرهنگ‌ها و زبان‌ها و اقوام مختلف کشور را بشناسند. هر معلم حداقل می‌بایست منطقه‌ای را که در آن تدریس می‌کند را بشناسد و با شرایط آن آشنا باشد. در دوره‌های تربیت معلم و همچنین دوره‌های آموزشی ضمن خدمت معلمان هیچ آموزشی برای تدریس در محیط چندفرهنگی نمی‌بینند.

۱،۱ تدریس و آموزش خودجوش) معلمان در برخورد با آموزش چندفرهنگی به دانش‌خودشان تکیه می‌کنند و هر معلم برحسب علاقه خود شرایط تدریس را تنظیم می‌کند. معلمان ابراز می‌کنند که: «ما هیچ آموزشی برای تدریس در کلاس‌های متنوع نداشته‌ایم. اکثر ما اصلاً مفهوم آموزش چندفرهنگی را نمی‌شناسیم.» معلم دیگری می‌گوید: «گاهی دلم برای دانش‌آموزان ترک زبان کلاس می‌سوزد. برای اینکه آنها را به کلاس جذب کنم؛ از دانشمندان، هنرمندان یا افراد

مشهور ترک زبان در کلاس تعریف می‌کنم. من واقعا نمی‌دانم چه اندازه کارم درست است. اما همین کار ساده در کلاس، آنها را علاقه‌مند می‌کند.»

۱,۲ انگیزه) موتور محرک هر فعالیتی انگیزه است. از میان مصاحبه‌های انجام شده بی‌انگیزگی معلمان برای آموزش چندفرهنگی کاملاً ملموس بود. حتی با وجود اعتقاد به لزوم آموزش چندفرهنگی انگیزه لازم برای تحقق این امر وجود ندارد. به‌عنوان مثال: «ما را برای آموزش در چنین شرایطی آماده نکرده‌اند؛ کاش حداقل دلخوشی داشتیم تا خودمان یاد بگیریم.» معلم دیگری می‌گوید: «اگر می‌دانستم با آموزش چندفرهنگی به من امتیازی تعلق می‌گیرد حتماً برای آن تلاش می‌کردم.»

۱,۳ تجربه) در کنار عواملی که در زمینه‌ی تربیت معلمان ذکر شد، عامل تجربه نقش پررنگی دارد. با در نظر گرفتن این امر که مفهوم آموزش چندفرهنگی در دوره‌های تربیت معلم جایگاهی ندارد اما معلمان با تجربه در این زمینه موفق عمل می‌کنند. یکی از معلمان می‌گوید: «اوایل شروع کارم بسیار به مشکل بر می‌خوردم. من را به منطقه‌ای فرستاده بودند که هیچ شناختی از فرهنگ و زبان آنها نداشتم. عصبی می‌شدم و بهم می‌ریختم. اما پس از گذشت چندسال وقتی که تجربه‌ام اضافه شد، دیگر نه تنها تنوع کلاس برای آزار دهنده نبود بلکه از آن لذت می‌بردم و سعی می‌کردم برابری در کلاس برقرار کنم.» معلمین کم سابقه در رابطه با آموزش چندفرهنگی با نگرانی‌های بیشتری دست و پنجه نرم می‌کنند و بیشتر سعی دارند از تنوع دوری کنند. این زیر مضمون ارتباط تنگاتنگی با مضمون‌های بعدی دارد.

۲. تنوع در کتاب‌های درسی: کتاب‌های درسی یکی از ارکان اصلی آموزش به‌خصوص در نظام‌های آموزشی رسمی محسوب می‌شوند. هر اندازه کتاب درسی به بحث پیرامون تنوع فرهنگی و قومی و زبانی بپردازد، پذیرش این موضوع برای معلمین و دانش‌آموزان آسان‌تر خواهد بود.

۲,۱ تغییر کتاب‌های درسی) در سال‌های اخیر کتاب‌های درسی دست‌خوش تغییرات زیادی شده‌اند. یکی از این تغییرات که در جهت آموزش چندفرهنگی عمل کرده است، ارج نهادن به فرهنگ‌های دیگر به غیر از فرهنگ غالب در جامعه است. معلمان نیز بر این امر باور دارند و از این تنوع استقبال کرده‌اند. به‌عنوان مثال معلمی می‌گوید: «در کتاب درسی مطالعات اجتماعی سال نهم (اگر اشتباه نکنم) روستای "ونویی" از توابع لرستان با تمامی خصوصیاتش معرفی شده است. درحالی‌که پیش از این چنین چیزهایی اصلاً در کتاب‌های درسی نداشتم. من لر هستم. با هیجان این قسمت را درس می‌دهم.» یا معلم دیگری می‌گوید: «کاربرگ‌هایی که انتهای کتاب‌های درسی قرار داده‌اند برای دانش‌آموزانی که از فرهنگ اقلیت هستند خیلی جذاب است. وقتی خیرین مدرسه ساز را از (ما) آذری‌ها معرفی می‌کند، خود من هم از اینکه این درس را بدهم احساس لذت می‌کنم.»

۲,۲ کتاب درسی مستقل) اکثریت قریب به اتفاق معلمان برای آموزش چندفرهنگی خواهان کتاب درسی مستقل بودند. کتابی که فرهنگ‌های متنوع را با خصوصیاتشان معرفی کند و احترام به تنوع فرهنگی را آموزش دهد. یکی از معلمان به طنز می‌گفت: «کتاب‌های درسی ما زیاد است. خیلی‌هایشان اصلاً کارایی ندارند. هر سال هم یک کتاب اضافه می‌شود. خب یکی از این کتاب‌های بی‌فایده را کم کنند و یک کتاب برای معرفی فرهنگ‌های مختلف طراحی کنند. حداقل اقوام را که می‌توانند معرفی کنند!!»

۲,۳ ظرفیت دروس) متخصصین آموزش چندفرهنگی معتقدند مفاهیم آموزش چندفرهنگی را می‌توان در هر درس و محتوایی آموزش داد. با این حال برخی دروس قابلیت بیشتری برای آموزش مفاهیم چندفرهنگی دارا هستند. این باور متخصصین با ادراک معلمان از آموزش چندفرهنگی همخوان است. معلمان معتقد برخی مفاهیم مرتبط به تنوع فرهنگی را بیشتر از آنچه که در حال حاضر هست، می‌توان در برخی دروس مطرح کرد. دروسی مانند مطالعات اجتماعی، سبک زندگی، جغرافیا. معلمی می‌گوید: «کتاب‌های درسی‌مان سال‌های اخیر تغییرات مثبتی داشته است؛ اما هنوز برخی دروس قابلیت بالایی دارند تا مفاهیم مثل احترام و برابری را آموزش دهند. احترام به فرهنگ‌های متنوع یکی از عناوین درسی، درس سبک زندگی می‌تواند باشد».

۳. عبور از تنوع: غالب ادراک معلمان از تنوع فرهنگی و آموزش چندفرهنگی را می‌توان در این مضمون قرار داد.

۳,۱ کمبود زمان) نداشتن زمان کافی برداشت معلمان از آموزش چندفرهنگی را تحت تأثیر قرار داده است. آنها نداشتن زمان کافی را یکی از دلایلی می‌دانند که آموزش چندفرهنگی را پس می‌زنند. آنها اینگونه بیان می‌کنند که برای پرداختن به حجم کتاب‌های درسی زمان اندکی دارند و دیگر زمانی برای آموزش مفاهیم چندفرهنگی نمی‌ماند. معلمی می‌گوید: «حجم مطالب درسی آن‌قدر زیاد است که دیگر برای هیچ موضوع دیگری حاضر نیستم زمان از دست بدهم».

۳,۲ جلوگیری از نزاع و درگیری) درک معلمان از آموزش چندفرهنگی به معنای شروع یک درگیری است بنابراین برای پیشگیری کردن از بروز نزاع و درگیری؛ از پرداختن به تنوع فرهنگی و قومی و زبانی پرهیز می‌کنند است. تمامی معلمان که مورد مصاحبه واقع شدند ابراز کردند که در کلاس‌هایشان تنوع در نهایت منجر به درگیری (لفظی و فیزیکی) شده است و آنها برای جلوگیری از این درگیری‌ها تصمیم به پاک کردن صورت مسئله کرده‌اند. معلمان عباراتی از این دست می‌گویند:

- «اجازه نمی‌دهم تفاوت‌ها نظم کلاس را بر هم بزنند».
- «وقتی از قومیت در کلاس بحثی شروع می‌شود در نهایت به دعوا در زنگ تفریح ختم می‌شود. دیگر اجازه نمی‌دهم این بحث شروع شود».
- «سعی می‌کنم تفاوت‌ها را نادیده بگیرم».

۳،۳ برخورد فهری) عبور از تنوع، تنها به کمبود زمان و جلوگیری از نزاع و درگیری ختم نمی‌شود. معلمان تنوع را با اعمال زور نیز پس می‌زنند. معلمین ابراز می‌کنند که اختلاف و درگیری به شکل‌های مختلف اعم از درگیری فیزیکی یا تمسخر کردن زیاد در کلاس‌هایشان رخ می‌دهد. آنها تنها راه چاره را اخراج از کلاس درس می‌دانند. معلمی می‌گوید: «یک بار دانش‌آموزی را (از یکی از فرهنگ‌های اقلیت) به خاطر مسخره کردن دانش‌آموزی (از یکی دیگر از فرهنگ‌های اقلیت) از کلاس بیرون کردم اما در زنگ تفریح دعوای آن‌ها تازه شروع شد.» یا معلم دیگری می‌گوید: «چاره‌ای به جز برخورد جدی ندارم! دانش‌آموزان را به مدیر یا ناظم مدرسه معرفی می‌کنم.»

۳،۴ محدودیت‌های رسمی و غیررسمی) محدودیت‌هایی از سوی نظام آموزشی بر معلمان وجود دارد که معلمان علاقه‌مند را از آموزش چندفرهنگی باز می‌دارد. بزرگ‌ترین این محدودیت‌های رسمی؛ عمل کردن تنها در چهارچوب کتاب درسی است. معلمان اینکه فقط باید در محدوده کتاب درسی عمل کنند را عاملی برای پس زدن آموزش چندفرهنگی معرفی می‌کنند. به‌عنوان مثال معلمی می‌گوید: «مگر می‌توانم چیزی غیر از آنچه که در کتاب آمده بگویم؟» برخی محدودیت‌ها از طرف فرهنگ حاکم در میان عوامل مدرسه یا منطقه ایجاد می‌شود. محدودیت‌هایی مثل ترس از طرد شدن از سوی همکاران، عدم اطمینان به حمایت‌های مدیر. معلمان ابراز می‌کنند که با توجه به نبود آموزش‌های رسمی در این زمینه، تنها با تکیه بر تجربه و علاقه؛ کاری که انجام می‌دهند ممکن است با بی‌میلی از سوی مدیر مدرسه مواجه شود. به‌عنوان مثال معلمی می‌گوید: «این کار، خارج از وظایف محسوب می‌شود. یک مفهوم لوکس و غیرمهم از نظر مدیران است. من همیشه نگرانم که مبادا از سوی همکارانم سرزنش شوم. اگر آنها سرزنش نکنند باید نگران باشم که آیا به مزاج مدیریت خوش می‌آید یا نه.»

۴. نگرش محیط: منظور از نگرش محیط، نگرش همه دست‌اندرکاران آموزشی است. نگرشی که معلمان نسبت به یکدیگر دارند و نگرش معلمان به دانش‌آموزان در راس ادارک معلمان قرار دارد. نگرش معلمان نسبت به یکدیگر) از جمله مواردی که درک معلمان نسبت به آموزش چندفرهنگی را شکل می‌دهد؛ نگرش معلمان نسبت به یکدیگر است. معلمان ابراز می‌کنند که در میان همکاران مفاهیم چندفرهنگی جایگاهی ندارد. خود معلمان از مفاهیم احترام به تنوع فرهنگی بیگانه هستند. یکی از معلمان می‌گوید: «زمانی که بعضی از معلمان به زبان خودشان با یکدیگر حرف می‌زنند احساس می‌کنم مسخره‌ام می‌کنند. به شوخی یا جدی سعی می‌کنند برتری خودشان را نشان دهند. در مدرسی که معلمان تهرانی حضور دارند (البته برخی از آنها) به شکل سخیف و کوچک به ما نگاه می‌کنند. وقتی خود معلم‌ها فرهنگ یکدیگر را مسخره می‌کنند چطور می‌توان احترام به تنوع فرهنگی را به دانش‌آموزان یاد داد.» خودباوری معلمان نیز در این زمینه مطرح می‌شود. معلمی می‌گوید: «گاهی اوقات خود من معلم هم فکر می‌کنم فارس‌ها و فرهنگ تهران از فرهنگ ما برتر

است. تمام تلاشم را می‌کنم که لهجه‌ام را کنترل کنم در غیر این صورت در جمع معلمان پذیرفته نمی‌شوم».

۴,۱ نگرش معلمان نسبت به دانش‌آموزان) معلمان درکشان از آموزش چندفرهنگی را به نگرشی که به دانش‌آموزان دارند نسبت می‌دهند. علی‌رغم تلاش‌هایی که برخی از معلمان انجام می‌دهند اما فرهنگ غالب حاکم بر جامعه نگرش‌های آنها را همچنان تحت تأثیر قرار می‌دهد. معلمان حاضر در نمونه اینگونه ابراز می‌کنند که گاهی به دانش‌آموزان فرهنگ اقلیت با نگاه منفی می‌نگرند. دانش‌آموزانی که از فرهنگ غالب هستند به‌خصوص اگر شرایط اجتماعی اقتصادی مطلوبی داشته باشند بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرند. معلمی می‌گوید: «در کلاس‌هایی که دانش‌آموزانی از قوم ... هستند همیشه فکر می‌کنم که کند ذهن‌تر از سایر دانش‌آموزان هستند». معلم دیگری می‌گوید: «وقتی که تعداد دانش‌آموزان تهرانی در کلاس بیشتر می‌شود، ناخواسته به آنها بیشتر توجه می‌کنم».

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه به‌منظور آشنایی با ادراک معلمان از آموزش چندفرهنگی صورت گرفته است. البته باید تأکید کرد که یافته‌های این پژوهش براساس داده‌های حاصل از یک مطالعه ی موردی بوده است و نمی‌تواند به ادراک تمامی معلمان اشاره داشته باشد اما می‌توان ادعا نمود که این تحقیق می‌تواند اهمیت آموزش چندفرهنگی در کشور را نشان دهد به‌خصوص اهمیت این موضوع در تربیت معلمان. در یک دنیا و جامعه چندفرهنگی دانش‌آموزان نیاز دارند که به شکل مؤثری زندگی کنند. همه دانش‌آموزان در کنار مهارت‌های اصلی سواد آموزی می‌بایست دانش و مهارت‌هایی را فرا بگیرند که به آنها امکان زندگی کردن، تعامل داشتن و بحث کردن با هم‌نوعان خود از گروه‌های مختلف قومی، فرهنگی و زبانی را بدهد (Banks, 2009). مطالب آموزشی حساس و چندفرهنگی در دست معلمان که نگرش منفی نسبت به گروه‌های مختلف قومی و فرهنگی دارند بی‌فایده است. چنین معلمان به‌ندرت می‌توانند مطالب آموزشی چندفرهنگی را به‌کار ببرند یا احتمالاً به شکل زبانباری آنها را به‌کار می‌برند (Nieto, 2009). بنابراین برای تحقق برنامه‌های آموزش چندفرهنگی کمک به معلمان و دیگر اعضای کادر مدرسه برای کسب اطلاعات در مورد گروه‌های مختلف و ارزش‌ها و نگرش‌های دموکراتیک ضروری است. برای پیاده‌کردن آموزش چندفرهنگی در مدرسه باید توانایی ارتباط‌ها، تعاملات کلامی بین معلمان و دانش‌آموزان، برنامه‌های درسی، فعالیت‌های فوق‌برنامه، نگرش‌ها نسبت به اقلیت‌های فرهنگی، قومی و زبانی اصلاح شود. چهارچوب‌های بنادین مدرسه، ساختارهای اجتماعی، اظهارات غلط، ارزش‌ها و اهداف باید تغییر داده شده و نوسازی شود.

توجه اصلی مدرسه و معلمان باید روی برنامه درسی پنهان و ارزش‌ها و چهارچوب‌های نهانی‌اش متمرکز شود. یک مدرسه هم برنامه درسی آشکار و هم برنامه درسی پنهان دارد. برنامه درسی

صریح شامل متغیرهایی مثل کتاب‌های راهنما، کتاب‌های درسی و طرح‌های درسی است. این جنبه‌های محیط مدرسه مهم‌اند و باید اصلاح شوند تا فرهنگ مدرسه‌ای به‌وجود آید که نگرش‌های مثبتی نسبت به گروه‌های فرهنگی مختلف ایجاد کند و به دانش‌آموزان این گروه‌ها کمک کند موفقیت تحصیلی را تجربه کنند (Sletter & Grant, 2010). با این وجود برنامه‌ی درسی پنهان مهم‌تر از برنامه‌ی درسی صریح است. برنامه‌ی درسی پنهان به‌عنوان برنامه‌ای تعریف شده که هیچ معلمی به وضوح تدریس نمی‌کند. اما همه دانش‌آموزان یاد می‌گیرند. این همان بخش مؤثر فرهنگ مدرسه است که نگرش‌های مدرسه نسبت به طیفی از مسائل و مشکلات از جمله چگونگی نگاه مدرسه به دانش‌آموزان گروه‌های مختلف فرهنگی، قومی و زبانی را شکل می‌دهد (Hooks, 1993; Torres, 1992). دقیقاً همان چیزی که از دل مصاحبه‌های انجام شده استخراج شد و حکایت از نگرش‌های منفی معلمان بود. معلمان می‌توانند فرهنگ‌های خاص دانش‌آموزانشان را از طریق مشاهده و گفتگو با آنها مشخص کنند. یک معلم با آگاهی از اینکه یک دانش‌آموز به کدام فعالیت‌های یک اجتماع خاص دسترسی داشته و نحوه مشارکت او در آن جوامعی که حضور داشته می‌تواند فرهنگ شخصی هر دانش‌آموز را بفهمد. برای گسترش این نوع درک قالب‌بندی نشده از خود واقعی دانش‌آموز، معلم باید بیرون از مدرسه وقت بگذراند و در اجتماع آموزشی که شاگردانش از آنجا آمده‌اند حضور یابد، همین‌طور باید به اجتماعات فعالیت‌های روزانه در طول مدرسه در مکان‌هایی ورای کلاس خود توجه کند (Meyer & Wood, 2004). ارتباط مستقیم بین زندگی‌های روزانه دانش‌آموزان خارج از کلاس درس و محتوای آموزشی در دروسی مثل تاریخ، مطالعات اجتماعی و ادبیات می‌تواند برنامه درسی را زنده کند. این ارتباط‌ها همچنین فرصتی برای معلمان فراهم می‌کند تا پیشینه فرهنگی و تنوع فرهنگی که با هر سری از دانش‌آموزان مواجه می‌شوند، یاد بگیرند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که معلمان نه تنها شناختی نسبت به مفاهیم آموزش چندفرهنگی ندارند بلکه متأسفانه ادراک معلمان ایران از آموزش چندفرهنگی برخلاف این مفاهیم قرار دارد.

از سوی دیگر زمانی که معلمان در محاوره کلاسی از شیوه بیان و سبک گفتار دانش‌آموزان در خانه و فرهنگ عامه استفاده می‌کنند میزان یادگیری دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. انگار دانش‌آموزان روحیه و اراده می‌کنند که یاد بگیرند. این فن آموزشی پل زنده بین دانش رسمی مدرسه و دانش غیررسمی یک «فضای سوم» بینابینی ایجاد می‌کند و به دانش‌آموزان اجازه می‌دهد از بیانی که با خود به کلاس می‌آورند استفاده کنند تا با محاوره‌ها و بیان کلاس همراه شوند و آن‌ها را به خود اختصاص دهند. در چنین کلاس‌هایی بهای موفقیت در مدرسه این نیست که کسی از خودش و بیانش دست بکشد تا با یک فرد جدید و بیگانه هماهنگ شود. بلکه دانش‌آموز صداها و محاورات جدیدی به آنهایی که قبلاً داشته اضافه می‌کند و معلم با استفاده از زبان خود دانش‌آموز هم برای بیانی که برای دانش‌آموز آشناست و هم برای بیان جدید ارزش قائل است (Gutierrez, 2003). این

پژوهش نشان می‌دهد علی‌رغم علاقه معلمان به مفاهیم آموزش چندفرهنگی؛ ادراک آنها از این آموزش کاملاً مخالف مفاهیم آن بوده. این امر نشانگر دانش محدود و نگرش‌های منفی معلمان و محیط به آموزش چندفرهنگی است. نتایج این پژوهش بیانگر آن است که اصلاح نگرش و ارتقای دانش معلمان از ضروریات تحقق اهداف آموزش چندفرهنگی در ایران است. جهت یکپارچه‌سازی بهتر مفاهیم مربوط به گروه‌های قومی، فرهنگی و زبانی مختلف با برنامه درسی مدرسه و تدریس اثرگذار آنها در محیط‌های چندفرهنگی می‌توان این پیشنهادها را ارائه کرد:

۱. معلم عنصری بی‌نهایت مهم در تدریس محتوای چندفرهنگی هست. اگر معلم دارای دانش، نگرش و مهارت لازم هنگام مواجهه با محتوای تبعیض‌آمیز یا مشاهده رفتار تبعیض‌آمیز در دانش‌آموزان؛ می‌تواند از این موقعیت‌ها برای تدریس در خصوص تجربیات گروه‌های قومی، فرهنگی و زبانی در جامعه بهره‌بربرد.

۲. داشتن دانش در خصوص گروه‌های قومی برای تدریس محتوا و مفاهیم قومی به‌طور اثرگذار ضروری است. معلمان دست‌کم باید یک کتاب اصلی و مهم را که تاریخ‌ها و فرهنگ‌های گروه‌های قومی را بررسی می‌کند مطالعه کنند (Nieto, 2009).

۳. معلمان باید نسبت به گرایش‌ها و رفتارهای تبعیض‌آمیز خود و موقعیت‌هایی که در خصوص گروه‌های قومی در کلاس درس ایجاد می‌کنند حساس باشند.

۴. باید اطمینان حاصل کنند که کلاس درسشان تصاویر مثبت و مختلطی را از گروه‌های قومی‌گوناگون عرضه می‌کند. معلمان می‌توانند این کار را با نشان دادن تابلوها و پوسترها و تقویم‌هایی حاوی اطلاعاتی که تنوع فرهنگی، قومی و زبانی را در جامعه به تصویر می‌کشند انجام دهند (Banks, 2010).

۵. نسبت به گرایش‌های قومی و فرهنگی دانش‌آموزان خود حساس باشید. سعی نکنند تا تفاوت‌های فرهنگی و قومی‌ای را که می‌بینند نادیده بگیرند، بلکه سعی کنند تا به این اختلاف‌ها به‌طور مثبت و به‌طور حساس پاسخ دهند.

۶. در انتخاب خود و استفاده از مطالب درسی دارای قضاوت صحیح باشند. برخی مطالب حاوی تصورات خشن مربوط به گروه‌ها هستند. هنگامی که یک گروه قومی، فرهنگی یا زبانی از نقطه‌نظر فرهنگ غالب در مطالب درسی توضیح داده می‌شود برخی مطالب از قلم می‌افتد یا کلیشه‌ای مطرح می‌شود، این مطالب را به دانش‌آموزان خود متذکر شوند (Sleeter, 2005).

۷. از کتاب‌ها، فیلم‌ها، نوارهای ویدئویی، سی‌دی‌ها و صداها ضبط شده برای تکمیل کتاب درسی مربوط به گروه‌های قومی و فرهنگی و زبانی و ارائه دیدگاه‌های این گروه‌ها به دانش‌آموزان خود استفاده کنند.

۸. با میراث فرهنگی و قومی خود در تماس باشند. داستان‌های فرهنگی و قومی خود را با دانش‌آموزان خود در میان بگذارند به این ترتیب فضایی را در کلاس درس ایجاد خواهند کرد که

برای مشارکت دانش‌آموزان به آنها انگیزه می‌دهد تا در ریشه‌های قومی و فرهنگی خود فرو روند و در نتیجه منجر به یادگیری قومی برای دانش‌آموزانشان خواهند شد.

۹. دانش‌آموزان اقلیت خود را به‌عنوان برنده‌ها ببینند. بسیاری از دانش‌آموزان اقلیت دارای اهداف بالایی هستند. آنها به معلمانی نیاز دارند که باور دارند آنها می‌توانند موفق باشند و می‌خواهند به آنها برای رسیدن به موفقیت کمک کنند. تحقیقات نشان داده است اگر معلم این دانش‌آموزان دارای توقعات و انتظارات بالا باشند، دانش‌آموزان به احتمال بیشتری به اهداف عالی دست می‌یابند (Sleeter, 2005).

۱۰. معلمان اطمینان حاصل کنند که بازی‌ها، مراسم‌ها و نمایش‌های گروه‌های رسمی و غیررسمی مدرسه عادلانه باشد. یقین پیدا کنند که گروه‌های قومی و فرهنگی و زبانی گوناگون دارای وضعیت و موقعیت برابر در ارائه‌ها و اجراهای مدرسه هستند. در یک مدرسه با تنوع قومی، فرهنگی و زبانی اگر تمام نقش‌های برجسته در یک نمایش مدرسه‌ای توسط فرهنگ غالب اجرا شود، پیام منفی به دانش‌آموزان و والدین گروه اقلیت می‌دهد (Banks, 2010).

معلمان خوب باید نسبت به تغییرات (یا عدم‌تغییر) در عملکرد تک‌تک دانش‌آموزان پاسخگو باشند. همچنین می‌توان استدلال کرد، معلم تدبیرگذار، به تعداد دانش‌آموزان حاضر در کلاس، نیازمند راه‌های متفاوت تدریس است. تفاوت فرهنگی بعد دیگری را به ویژگی‌های اختصاصی دانش‌آموزان اضافه می‌کند. درحالی‌که روش‌های پایه‌ای آموزش سازمان‌یافته برای همه دانش‌آموزان به‌کار برده می‌شود، معلمانی که در کمک به دستیابی به موفقیت کودکان دارای پیش‌زمینه‌های فرهنگی متفاوت در مدرسه مؤثرتر هستند، آنهایی‌اند که حساس بوده و نسبت به ارزش‌ها و میراث‌های دانش‌آموزان خود با احترام برخورد می‌کنند (Sleeter, 2005).

منابع

- Ali Ahmadi, A., Saeed Nahaei, V. (2007). *Comprehensive Description of Research Methods*. Tehran: Tolid Danesh, [In Persian].
- Alipour, N., Alipur, L. (2016). Multicultural Education and Ethnicity in the Curriculum. *Studies of Psychology and Education*, 11: 167-182, [In Persian].
- Banks, J.A., McGee-Banks, C., Cortes, C., Hahn, C.L., Merryfield, M., Moodley, K., et al. (2005). *Democracy and diversity: Principles and concepts for education citizens in a global age*. Seattle: Center for Multicultural Education, College of Education, University of Washington.
- Banks, J.A. (2008). *Diversity, group identity, and citizenship education in a global age*. *Educational Researcher*, 37 (3):129- 139.
- Banks, J.A. (Ed.) (2009a). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York & London: Routledge.
- Banks, J.A. (2010). *Approaches to multicultural curriculum reform*. In J. A. Banks & C. A. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7th ed., pp. 247- 269). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Banks, J.A. (2011). *Teaching strategies for ethnic studies*. (9th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Castles, S. (2004). *Migration, citizenship, and education*. In J. A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education* (pp. 17-48). San Francisco: Jossey-Bass.
- Dilworth, P.P. (2008). *Multicultural citizenship education*. In J. Arthur, I. Davies, & C. L. Hahn (Eds.), *The sage handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 424-437). London: Sage.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J. et al. (2007). *Students' experience of school curriculum: The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn*. In M. Connelly, F. H. Ming, & J Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp.198- 218). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gutierrez, K., Rogoff, B. (2003). *Cultural ways of learning: Individual traits or repertoires of practice*. *Education Researcher*, 32(5): 19-25.
- Gutmann, A. (2004). *Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions*. In J.A. Banks (Ed.), *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp.71-98). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hooks, B. (1993). *Transformative pedagogy and multiculturalism*. In T. Perry & J.W. Fraser (Eds.), *Freedom's plow: Teaching in the multicultural classroom* (pp. 91- 98). New York: Routledge.
- Lee, C.D. (2006). *Culture, literacy, and learning: Taking bloom in the midst of the whirlwind*. New York: Teachers College Press.
- Meyer, D., Wood, G. (2004). *Many children left behind: How the No Child Left behind Act is damaging our children and our school*. Boston: Beacon.
- Nieto, S. (2009). *Multicultural education in United States: Historical realities, ongoing challenges, and transformative possibilities*. In J. A. Banks (Ed.), *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 79-95). New York and London: Routledge.
- Sleeter, C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: Multicultural teaching in the standards-based classroom*. New York: Teachers Cllege Press.
- Sleeter, C.E., Grant, C.A. (2010). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender* (7th Ed.). New York: Wiley.

- Sanaie, V., Ebrahimabadi, G. (2005). Cultural Pluralism in Iran. *Jornal of Social Science*, 25:18-26, [In Persian].
- Torres-Guzman, M. (1992). *Stories of hope in the midst of despair: Culturally responsive education for Lation students in an alternative high school in New York City*. In M. Saravia-Shore, S.F. Arvizu (Eds.), *Cross-cultural literacy: Ethnographies of communication in multiethnic classrooms* (pp. 477-490). New York: Garland.