



Cultural Harmony: A Phenomenographic Account of Teachers' Experiences with Multicultural Education in Schools

Hesam Habibi-Kia¹ , Fereshteh Heydari² , and Parisa Simani³

1. Shahid Rajaee University, Kermanshah, Iran. Email: habibihesam86@gmail.com
2. Corresponding Author, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: fereshtehheidarei@gmail.com
3. Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran. Email: Parisasimani6700@gmail.com

Article Info

Article type:

Research Article

Article history:

Received 5 April 2025

Received in revised form 16

December 2025

Accepted 25 April 2026

Available online 22 June 2026

Keywords:

Cultural conformity, secondary schools, multicultural education, phenomenographic narrative.

ABSTRACT

Objective: The growing cultural diversity in educational systems has made it increasingly necessary to revise policies, curricula, and teaching methods.

Method: The participants were secondary school teachers from public and non-governmental schools in Kermanshah County, 15 of whom were selected through purposive sampling. The data collection instrument was semi-structured interviews, which continued until theoretical saturation was reached. For data analysis, the model of Yarinin (2004, as cited in Shirbagi & Saedmocheshi, 2017) was used. To increase the credibility and trustworthiness of the data and interpretations, three complementary strategies were employed: collaboration and consensus among researchers to reduce bias in the analysis and interpretation process; external audit to examine the accuracy and coherence of the research process; and participant review to ensure that the interpretations corresponded with their experiences and perspectives.

Results: The results indicate that the representation of cultural identity in the curricula of multicultural schools is a multilayered phenomenon influenced by the interaction among macro-policies, educational content, and teaching methods. The data were categorized into five main categories: official educational policies, limited representation of cultural identities, strengthening active and participatory learning, promoting multicultural learning, and improving multicultural education. Regarding challenges, six key barriers were identified: anti-diversity, essentialism and stereotyping, distortion of cultural representation, prejudice and Eurocentrism, entanglement of identities, and reproduction of deprivation. In addition, five main solutions were extracted for improving and consolidating the fair representation of cultural identity: promoting cultural justice, strengthening culturally responsive education, teacher professional development and innovation, multicultural coexistence, and continuous improvement through evaluation and feedback.

Conclusions: Consequently, achieving effective multicultural education requires moving beyond assimilationist policies, empowering teachers, redesigning curricula to fairly represent all cultures, and providing supporting infrastructure and resources. Without these conditions, multicultural education will not lead to educational justice and social convergence; rather, it will intensify the gap between cultural groups.

Cite this article: Habibikia, A., Heidari, F., & Simani, P. (2026). Cultural homophily: A phenomenological narrative of teachers on multicultural education in schools. *Research in Teaching*, 14(2), 56-80. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143638.2176>



© The Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22034/trj.2026.143638.2176>

Publisher: University of Kurdistan.

Introduction

The increasing cultural diversity in educational systems worldwide has made it essential to revise policies, curricula, and teaching practices. Multicultural education is a key approach to promoting educational justice, respecting differences, and ensuring equal opportunities (Banks, 2020). In Iran, despite constitutional recognition of cultural, religious, and linguistic diversity, executive educational policies have largely neglected these dimensions (Hamedzadeh, 2020). This has resulted in limited representation of minority cultures in formal curricula (Pakdaman et al., 2022), inadequate teacher training for culturally responsive teaching, and a predominance of homogenizing approaches that emphasize shared national values over ethnic and linguistic plurality. Previous research indicates that symbolic inequality and superficial treatment of cultural diversity in textbooks can lead to feelings of marginalization and reduced belonging among minority students (Gurbanpour, 2022). Given these challenges, understanding teachers' lived experiences and perceptions of multicultural education is critical, as teachers are at the frontline of implementing inclusive practices. The present study, therefore, aims to investigate teachers' narratives regarding the representation of cultural identity in multicultural schools, identify existing challenges and barriers, and propose strategies to improve and sustain fair and comprehensive cultural representation in curricula.

Method

This qualitative study employed a phenomenographic approach to explore teachers' diverse understandings of multicultural education. The research population comprised secondary school teachers (both public and private) in Kermanshah, Iran. Using purposive sampling, 15 teachers (aged 26–46, with teaching experience ranging from 5 to 20 years) were selected to ensure maximum variation in gender, age, educational background, and school type. Data were collected through semi-structured exploratory interviews, each lasting 40–60 minutes, guided by open-ended questions such as "Please explain more about this." The interviews continued until theoretical saturation was achieved. Data analysis followed (Yaronin, 2004, as cited in Shirbagi & Saedmocheshi, 2017) phenomenographic model, which includes: defining the phenomenon, conducting interviews, transcribing texts, descriptive classification of data, identifying different ways of understanding the phenomenon, examining relationships among these understandings, and interpreting the inferred meanings. To enhance credibility and dependability, three complementary strategies were employed: researcher triangulation (regular peer debriefing to minimize bias), external auditing (an independent researcher reviewing the entire process for accuracy and consistency), and member checking (returning findings to participants to confirm alignment with their experiences and perspectives). Examples of open coding are provided in the findings section.

Results

The findings revealed that the representation of cultural identity in multicultural school curricula is a multi-layered phenomenon shaped by the interplay of macro-policies, educational content, and teaching methods. Data analysis yielded five main categories regarding the formation of cultural representation: (1) formal educational policies—participants emphasized that national policies highlight dominant cultural identities and common values, leaving little room for minority cultures; (2) limited representation of cultural identities—minority identities are either completely ignored or superficially and distortedly portrayed; (3) enhancement of active and participatory learning—teachers reported that group projects, storytelling, and artistic activities enable students to express their cultural identities and foster mutual

understanding; (4) promotion of multicultural learning through culturally responsive teaching strategies—adjusting content to students' cultural needs creates a supportive environment; (5) improvement of multicultural education through integrating multilingual resources and diverse cultural texts—exposing students to varied worldviews strengthens cultural empathy and solidarity. Regarding challenges, six key barriers were identified: diversity avoidance (overemphasis on formal culture), essentialism and stereotyping (reducing cultures to homogeneous entities), distortion of cultural representation (reducing culture to superficial aspects like food and festivals), prejudice and Western-centrism (prioritizing Western perspectives), intersectionality of identities (neglecting the interconnectedness of race, class, and gender), and reproduction of deprivation (reinforcing power dynamics and marginalizing minority groups). Furthermore, five strategic solutions were extracted: promoting cultural justice through diverse content, strengthening culturally responsive teaching, enhancing professional development and teacher innovation, fostering multicultural coexistence through exchange activities, and continuous improvement via ongoing evaluation and feedback.

Conclusions

The study concludes that achieving effective multicultural education requires moving beyond homogenizing policies, empowering teachers with intercultural competencies, redesigning curricula to fairly represent all cultures, and providing adequate infrastructure and resources. Without these conditions, multicultural education may not only fail to promote educational justice and social cohesion but may also exacerbate cultural gaps. The findings highlight that true representation of cultural identity cannot be achieved solely by changing textbook content; it demands an integrated approach simultaneously addressing policies, curriculum materials, and teaching practices toward cultural justice. Teachers' narratives indicate that participatory methods, multilingual resources, and culturally responsive strategies are promising, yet their implementation is hindered by structural constraints, resource shortages, and insufficient specialized training. Therefore, it is essential to provide sustained support for teacher professional development, revise centralized curricula to accommodate diverse identities, and create school environments where cultural differences are valued as learning opportunities. Ultimately, schools must become spaces for dialogue among cultures, where all students—regardless of their cultural backgrounds—can experience belonging, meaningful participation, and academic success.

Declaration of Generative AI and AI-assisted Technologies in the Writing Process

The authors hereby declare that no artificial intelligence (AI) tools or automated technologies were used in the conduct of this research or in the preparation of this manuscript.

Funding

This research was self-funded by the author(s) and received no external financial support from any public, commercial, or non-profit organizations.

Conflict of Interest

The authors declare that there is no conflict of interest regarding the publication of this research. Furthermore, this manuscript has not been published previously in any domestic or international journal and is submitted solely for evaluation and possible publication to the Journal of Teaching Research.

Compliance with Ethical Standards

The authors declare that all ethical principles, including national regulations and professional ethical standards related to the research topic (such as informed consent, confidentiality, avoidance of plagiarism, data fabrication, and duplicate submission), have been strictly observed throughout the conduct and publication of this scientific research, and this has been confirmed by all authors.

Acknowledgments

The authors express their sincere gratitude to all participants who contributed to this study. Appreciation is also extended to the esteemed reviewers and editorial team of the Journal of Teaching Research for their constructive, scholarly insights and valuable guidance in refining and completing this manuscript.



تدریس پژوهی

شاپا چاپی: ۲۴۷۶-۵۶۸۶ شاپا الکترونیکی: ۲۴۷۶-۵۶۰۰

Journal Homepage: <https://trj.uok.ac.ir/>



همنوایی فرهنگی: روایت پدیدارنگاری معلمان از آموزش چندفرهنگی در مدارس

حسام حبیبی کیا^۱، فرشته حیدری^۲، و پریرسا سیمانی^۳

۱. دانشگاه شهید رجایی، کرمانشاه، ایران. رایانامه: habibihsam86@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: fereshtehheidarei@gmail.com

۳. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران. رایانامه: Parisasimani6700@gmail.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی،

زمینه و هدف: گسترش روزافزون تنوع فرهنگی در نظام‌های آموزشی، ضرورت بازنگری در سیاست‌ها، برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس را بیش از پیش آشکار ساخته است. این پژوهش با رویکرد پدیدارنگاری، به بررسی دیدگاه معلمان درباره آموزش چندفرهنگی در مدارس دولتی و غیردولتی شهرستان کرمانشاه می‌پردازد.

روش: مشارکت‌کنندگان تحقیق معلمان مدارس متوسطه دولتی و غیردولتی شهرستان کرمانشاه بودند که از طریق نمونه‌گیری هدفمند ۱۵ نفر از آن‌ها در تحقیق مشارکت داده شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود که تا رسیدن به مقوله اشباع نظری ادامه یافت. برای تحلیل داده‌ها، از الگوی (یارونین، ۲۰۰۴، به نقل از شیربگی و ساعدموشی، ۱۳۹۶) استفاده گردید. به‌منظور افزایش اعتبار و اطمینان‌پذیری داده‌ها و تفسیرهای پژوهش، از سه راهبرد مکمل استفاده شد: همکاری و توافق میان پژوهشگران با هدف کاهش سوگیری در فرایند تحلیل و تفسیر داده‌ها، ممیزی بیرونی برای بررسی دقت و انسجام فرایند پژوهش، و بازبینی مشارکت‌کنندگان به‌منظور اطمینان از انطباق تفسیرهای ارائه‌شده با تجربه و دیدگاه آنان. به‌کارگیری این راهبردها، به‌ترتیب، زمینه را برای تقویت اعتبار تفاسیر، اطمینان‌پذیری فرایند پژوهش و تأییدپذیری یافته‌ها فراهم ساخت.

یافته‌ها: یافته‌های احصاء شده گویای آن است که بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی، پدیده‌ای چندلایه و متأثر از تعامل میان سیاست‌های کلان، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس است. داده‌ها در پنج مقوله اصلی دسته‌بندی شدند: سیاست‌های آموزشی رسمی، بازنمایی محدود هویت‌های فرهنگی، تقویت یادگیری فعال و مشارکتی، ارتقای یادگیری چندفرهنگی و بهبود آموزش چندفرهنگی. در زمینه چالش‌ها، شش مانع کلیدی شناسایی گردید: تنوع‌ستیزی، ماهیت‌گرایی و کلیشه‌سازی، تحریف بازنمایی فرهنگی، تعصب و غرب‌محوری، درهم‌تنیدگی هویت‌ها و بازتولید محرومیت. همچنین، پنج راهکار اساسی برای بهبود و تثبیت بازنمایی منصفانه هویت فرهنگی استخراج شد: ارتقای عدالت فرهنگی، تقویت آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی، رشد حرفه‌ای و نوآوری معلمان، همزیستی چندفرهنگی و بهبود مستمر از طریق ارزیابی و بازخورد. **نتایج:** در نتیجه تحقق آموزش چندفرهنگی مؤثر نیازمند عبور از سیاست‌های یکسان‌سازی، توانمندسازی معلمان، بازطراحی برنامه‌های درسی برای بازنمایی منصفانه همه فرهنگ‌ها و فراهم‌سازی زیرساخت‌ها و منابع پشتیبان است. بدون این شرایط، آموزش چندفرهنگی نه تنها به عدالت آموزشی و همگرایی اجتماعی منجر نخواهد شد، بلکه شکاف گروه‌های فرهنگی را تشدید می‌کند.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۱۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۹/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۰۵

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۰۱

کلیدواژه‌ها:

همنوایی فرهنگی، مدارس متوسطه، آموزش چندفرهنگی، روایت پدیدارنگاری.

استناد: حبیبی کیا، عباس؛ حیدری، فرشته؛ و سیمانی، پریرسا (۱۴۰۵). همنوایی فرهنگی: روایت پدیدارنگاری معلمان از آموزش چندفرهنگی در مدارس. تدریس پژوهی، ۱۴ (۲)، ۸۰-۵۶.

<https://doi.org/10.22034/trj.2026.143638.2176>



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه کردستان.

مقدمه

در عصر حاضر، آموزش به عنوان ابزاری کلیدی برای توسعه جامعه شناخته می‌شود و کیفیت آن تأثیر مستقیمی بر نسل‌های آینده دارد. از این رو، نظام آموزشی باید دموکراتیک، عادلانه و عاری از تبعیض باشد و در عین حال حقوق بشر، فرهنگ و ارزش‌های مذهبی را محترم بشمارد (روهما^۱ و همکاران، ۲۰۲۳). با توجه به تحولات جمعیتی دهه‌های اخیر، تنوع فرهنگی به عنوان ویژگی بارز نظام‌های آموزشی معاصر در بسیاری از کشورها با ترکیب‌های متنوع قومی، نژادی و فرهنگی ظهور یافته است (لیو، کولاک و آگیردگ^۲، ۲۰۲۰). این تحولات فرصت‌ها و چالش‌های تازه‌ای را برای نظام‌های آموزشی ایجاد کرده و مدارس را ملزم می‌سازند تا خود را با جمعیت دانش‌آموزی هرچه متنوع‌تر سازگار کنند (بنکس^۳، ۲۰۲۰). تنوع فرهنگی در شکل‌دهی تعاملات انسانی و توسعه اجتماعی نقش اساسی دارد و از باورها و هنجارهایی ناشی می‌شود که رفتار گروه‌ها را هدایت می‌کنند (شن^۴، ۲۰۲۴). در آموزش، این تنوع با وارد کردن دیدگاه‌های مختلف به کلاس درس، محیط یادگیری را غنی و عادلانه‌تر می‌سازد. آموزش چندفرهنگی رویکردی کلیدی برای ارتقای عدالت آموزشی، احترام به تفاوت‌ها و فرصت‌های برابر است (بنکس، ۲۰۲۰). این رویکرد تأکید دارد که محتوای آموزشی باید بازتاب‌دهنده هویت فرهنگی دانش‌آموزان باشد و تغییر ساختار برنامه‌درسی و روابط قدرت در مدرسه را نیز در بر گیرد (بنکس، ۲۰۲۰). با وجود مزایای غیرقابل انکار تنوع فرهنگی، مانند غنای محیط یادگیری و تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی (هورتادو، آلوارادو و گیلرمو-وان^۵، ۲۰۱۹)، بسیاری از نظام‌های آموزشی در عمل با چالش اساسی تبدیل این پتانسیل به فرصتی عینی روبه‌رو هستند و در خلق محیط‌های فراگیر که قادر به شناسایی و ادغام مؤثر پیشینه‌های فرهنگی متفاوت در فرآیند آموزش باشند، ناتوان مانده‌اند. این ناتوانی می‌تواند به جای تقویت درک متقابل، به تشدید نابرابری‌ها و شکاف‌های اجتماعی بین گروه‌های مختلف منجر شود (زامیت^۶، ۲۰۲۱). بسیاری از نظام‌های آموزشی در عمل قادر نیستند محیط‌های فراگیری ایجاد کنند که بتوانند پیشینه‌های فرهنگی متفاوت دانش‌آموزان را به طور مؤثر در فرآیند آموزش ادغام کنند (ریردون^۷ و همکاران، ۲۰۲۲). عوامل مهمی مانند طبقه اجتماعی-اقتصادی، هنجارهای فرهنگی، جنسیت، نیازهای آموزش ویژه و وضعیت یادگیرندگان چندزبانه غالباً در سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی نادیده گرفته می‌شوند و تصویر ناقصی از تنوع موجود در مدارس ارائه می‌دهند (ایشی‌مارو و گالووی^۸، ۲۰۲۱).

در ایران نیز، گرچه قانون اساسی تنوع فرهنگی، دینی و زبانی را به رسمیت می‌شناسد، سیاست‌گذاری‌های اجرایی در آموزش و پرورش به این ابعاد توجه کافی نداشته‌اند (حمیدزاده، ۱۳۹۹). این محدودیت موجب شده است که آموزش چندفرهنگی در محتوا، کلاس‌ها و ارزشیابی‌ها جایگاه مناسبی نیابد (محمدی، ۱۳۹۵). نبود الگوها و سیاست‌های روشن درباره مسائل چندفرهنگی، یکی از چالش‌های اصلی حوزه سیاست‌گذاری محسوب می‌شود و اجرای آموزش چندفرهنگی با مشکلاتی مانند کمبود زیرساخت‌ها، ضعف معلمان و برنامه درسی پنهان مواجه است (حاجیانی، ۱۴۰۱). همچنین، تعصبات فرهنگی در جامعه و نظام آموزشی، فرایند ارتقای سواد بین فرهنگی و احترام به تفاوت‌ها را دشوار می‌سازد (چیتوم، ۲۰۱۷). این محدودیت‌ها مانع از ایجاد محیط‌های یادگیری عادلانه و فراگیر شده و می‌تواند به حاشیه‌نشینی گروه‌های قومی و فرهنگی منجر شود (رضائیان، ۱۴۰۲؛ لیو، کولاک و آگیردگ، ۲۰۲۰). بنابراین، طراحی و اجرای سیاست‌های مناسب چندفرهنگی برای بهره‌گیری از مزایای تنوع فرهنگی و مدیریت چالش‌های عدالت آموزشی و تنش‌های اجتماعی، اهمیت ویژه‌ای دارد (قربان‌پور، ۱۴۰۱). از دیدگاه کمیسیون آموزش چندفرهنگی، این آموزش

1. Rohmah et al.

2. Liu, Colak & Agirdag

3. Banks

4. Shen

5. Hurtado, Alvarado & Guillermo-Wann

6. Zammit

7. Reardon et al.

8. Ishimaru & Galloway

بر پایه ارزش‌های انسانی مانند احترام به تفاوت‌ها، حقوق بشر و عدالت اجتماعی بنا شده و تفاوت‌ها را فرصتی برای درک بهتر جامعه جهانی می‌داند (آلفرتس^۱، ۲۰۲۱). در این رویکرد، تنوع فرهنگی مجموعه‌ای چندبعدی از تفاوت‌ها شامل نژاد/قومیت، وضعیت اقتصادی-اجتماعی، نیازهای آموزشی ویژه، مهارت‌های زبانی و جنسیت تعریف می‌شود (سویدلر^۲، ۱۹۸۶). یکی از رویکردهای مهم در آموزش چندفرهنگی، آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی است که تأکید دارد معلمان باید پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان را منبع یادگیری بدانند و در تدریس، محتوا و روابط عاطفی کلاس آن را لحاظ کنند (گی^۳، ۲۰۱۸). موفقیت این رویکرد وابسته به شایستگی بین‌فرهنگی معلمان است و با طراحی برنامه‌های درسی و روش‌های تدریس متناسب با هویت فرهنگی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی و حس تعلق آن‌ها را تقویت می‌کند (گی، ۲۰۱۸). چارچوب‌های نظری و مدل‌های عملی نیز برای هدایت آموزش چندفرهنگی ارائه شده‌اند از جمله مدل پنج‌بعدی بنکس شامل: گنجاندن محتوای فرهنگی، تحلیل پیش‌فرض‌ها، کاهش تعصب، به‌کارگیری روش‌های فعال تدریس و ایجاد فضای مدرسه‌ای حامی تنوع است (بنکس، ۲۰۲۰). این مدل بر ادغام محتوا، روش‌ها و ساختار مدرسه‌ای تأکید دارد تا بازنمایی منصفانه فرهنگ‌ها و فرصت برابر یادگیری تحقق یابد (بنکس، ۲۰۲۰). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که بازنمایی عادلانه هویت‌های فرهنگی مشارکت دانش‌آموزان را افزایش، تعصب را کاهش و حس تعلق آنان به مدرسه را تقویت می‌کند (گولبنیاک^۴، ۲۰۲۳). علاوه بر این، سیاستگذاری چندفرهنگی نقشی کلیدی در حمایت از گروه‌های آسیب‌پذیر دارد. اجرای موفق سیاست‌های چندفرهنگی نیازمند توانمندسازی معلمان، دسترسی به فناوری و منابع آموزشی و تحلیل واقعیات اجتماعی است (قربان‌پور، ۱۴۰۱). روش‌ها و مدل‌های سیاستگذاری نیز به فهم روابط میان اهداف دولت، مفروضات سیاست و اجرای برنامه‌ها کمک می‌کنند (رحمانی، ۱۳۹۵). فقدان چارچوب روشن و سیاست‌های عملی، همراه با تعصبات فرهنگی موجود، مانع ایجاد محیط‌های آموزشی فراگیر و عدالت‌محور می‌شود (قربان‌پور، ۱۴۰۱). آموزش چندفرهنگی به‌عنوان رویکردی استراتژیک، نه تنها تنوع فرهنگی و قومی را در شکل‌دهی هویت‌های اجتماعی و فرصت‌های آموزشی مؤثر می‌داند، بلکه نقش اساسی در جلوگیری از تبعیض و نژادپرستی دارد (بنکس، ۲۰۲۰). استراتژی‌های بازنمایی هویت فرهنگی شامل ادغام محتوای فرهنگی متنوع، استفاده از داستان‌ها و تصاویر فرهنگی و بهره‌گیری از روش‌های مشارکتی مانند کار گروهی است؛ باین‌حال، اجرای این راهبردها با چالش‌هایی همچون مقاومت فرهنگی، کمبود منابع و موانع زبانی همراه است (آریفین^۵ و همکاران، ۲۰۲۲).

اجرای موفق این راهبردها مستلزم شناخت عمیق‌تر سازوکارهای شکل‌گیری باورها و هویت حرفه‌ای معلمان است. معلمان با مجموعه‌ای از باورهای شکل‌گرفته در بستر تجارب دوران مدرسه و زندگی خانوادگی وارد حرفه می‌شوند و این باورها بر نحوه پذیرش رویکردهای چندفرهنگی تأثیر می‌گذارند. بر این اساس، فرهنگ‌پذیری فرایندی سه‌لایه شامل فرهنگ‌پذیری اولیه، حرفه‌ای و سازمانی است و هرگونه سیاست‌گذاری بدون توجه به بازنگری معلمان در هر سه سطح، می‌تواند با مقاومت آنان همراه شود (خرم، خاکباز و یوسف‌زاده، ۱۴۰۳). در این راستا دوره کارورزی، نقطه عطف بازسازی باورهای پیشین و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای است؛ زیرا معلمان تازه‌کار در مواجهه با موقعیت‌های واقعی تدریس و تعامل با معلم راهنما، باورهای خود را از طریق تجربه و بازاندیشی بازسازی کرده و هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهند. همچنین، شایستگی درک و پاسخگویی به تنوع فرهنگی، بیش از آموزش نظری، در بستر تجربه، گفت‌وگوی حرفه‌ای و پذیرش تفاوت‌ها پرورش می‌یابد (محمدشفیعی و همکاران، ۱۴۰۴). بر این اساس، آموزش چندفرهنگی و سیاست‌های مرتبط با آن، نقش مهمی در ارتقای عدالت آموزشی، کاهش تبعیض و افزایش مشارکت دانش‌آموزان ایفا می‌کنند (قربان‌پور، ۱۴۰۱). این آموزش، با بازنمایی عادلانه فرهنگ‌ها، شناخت پیشینه‌های متنوع دانش‌آموزان و ایجاد محیط‌های حمایتی، فرصت‌های یادگیری برابر و همگرایی فرهنگی را فراهم می‌کند (گولبنیاک، ۲۰۲۳). با این حال،

1. Ulferts

2. Swidler

3. Gay

4. Gołębniak

5. Arifin et al.

چالش‌های موجود شامل فقدان سیاست‌های شفاف و منسجم، ضعف معلمان، محدودیت منابع، تعصبات فرهنگی و فقدان چارچوب‌های عملی، موجب شده است که آموزش چندفرهنگی در عمل موفقیت کمتری داشته باشد و مزایای بالقوه آن به‌طور کامل تحقق نیابد (قربان‌پور، ۱۴۰۱). این محدودیت‌ها به ویژه در کشورهایی مانند ایران که جامعه‌ای چندقومیتی و چندفرهنگی است، اثرگذار است؛ زیرا سیاستگذاری‌ها غالباً بر اشتراکات فرهنگی تمرکز داشته و به تنوع قومی و زبانی توجه کافی نشده است (حسن‌بیگی و صادقی، ۱۴۰۰). پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند که ایجاد فضاهای آموزشی فراگیر و ارتقای شایستگی بین‌فرهنگی معلمان، دو عامل اساسی برای موفقیت آموزش چندفرهنگی هستند (گالووی و ایشیمارو، ۲۰۲۰). همچنین، بازنمایی صحیح هویت‌های فرهنگی دانش‌آموزان و طراحی برنامه‌های درسی متناسب با پیشینه‌های فرهنگی، علاوه بر ارتقای یادگیری، به تقویت احساسات تعلق، کاهش خصومت‌ها و ارتقای همگرایی اجتماعی کمک می‌کند (قربان‌پور، ۱۴۰۱).

در پرتو دگرگونی‌های ژرف جمعیتی و گسترش تکرر فرهنگی در جهان معاصر، مدرسه دیگر صرفاً نهادی برای انتقال دانش نیست، بلکه عرصه‌ای است برای ظهور هویت‌های متکثر که در آن، تجربه زیستن، یادگیری و تفاهم فرهنگی در هم تنیده می‌شوند. در ایران، هرچند قانون اساسی بر به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی، زبانی و دینی تأکید دارد، اما در سپهر سیاستگذاری آموزشی، نوعی غلبه نگرش همگن‌ساز دیده می‌شود که بیشتر بر اشتراکات فرهنگی و هویت ملی متمرکز بوده و از ظرفیت‌ها و ظرفیت‌های نهفته در تکرر قومی و فرهنگی غفلت نموده است. پیامد چنین رویکردی، کم‌رنگ شدن جایگاه آموزش چندفرهنگی در عمل و احساس به حاشیه رانده‌شدگی و نادیده‌شدن در میان دانش‌آموزان اقلیت فرهنگی است؛ آنان که گویی صدایشان در متن رسمی آموزش پژواکی نمی‌یابد. از سوی دیگر، کاستی در تربیت تخصصی معلمان برای مواجهه خلاقانه با تکرر فرهنگی، کمبود منابع، پیش‌داوری‌های ریشه‌دار و فقدان چارچوب‌های عملی و راهبردی، مانع از تحقق مدرسه‌ای به مثابه زیست‌جهانی عادلانه، فراگیر و همدلانه می‌شود. در چنین وضعیتی، اهمیت آن دارد که به مدرسه، نه فقط به مثابه مکانی برای آموزش، بلکه به عنوان صحنه‌ای برای گفت‌وگوی فرهنگ‌ها، مجال ظهور تجربه‌های زیسته و شکل‌گیری حس تعلق نگریسته شود. از این رو، واکاوی تأمل‌ورزانه دیدگاه‌ها و تجربه‌های عملی معلمان در مدارس چندفرهنگی ضرورتی است بنیادین؛ چرا که آنان در خط مقدم مواجهه با واقعیت‌های زیسته تنوع فرهنگی قرار دارند. این واکاوی می‌تواند ما را در شناسایی عوامل موفقیت یا ناکامی آموزش چندفرهنگی یاری دهد و زمینه را برای طراحی راهکارهایی فراهم آورد که عدالت آموزشی، همنوایی فرهنگی و مشارکت فعال و معنادار همه دانش‌آموزان فارغ از خاستگاه هویتی‌شان در مدارس ایران امروز امکان‌پذیر گردد.

پیشینه پژوهش

نتایج پژوهش محمودی و عبدالله‌پور (۱۴۰۳) با عنوان ارائه مدلی برای شناسایی و کاهش تعارضات نقش معلمان در محیط‌های یادگیری چند فرهنگی حاکی از آن است که عوامل متعددی در کاهش تعارضات نقش معلمان در محیط‌های یادگیری چند فرهنگی تأثیر دارند. به ویژه آمادگی فرهنگی معلمان به آنها کمک می‌کند تا تفاوت‌های فرهنگی دانش‌آموزان را بهتر درک و مدیریت کنند در حالی که حمایت سازمانی از معلمان در ایجاد فضایی مناسب برای تعامل فرهنگی ضروری است. همچنین برنامه‌های درسی چند فرهنگی و مهارت‌های حل تعارض می‌توانند به کاهش تعارضات نقش در کلاس‌های چند فرهنگی کمک کنند. پاکدامن و همکاران (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان "بررسی جایگاه مؤلفه‌های چند فرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی" نشان دادند که مؤلفه‌های چندفرهنگی در برنامه درسی رسمی دوره اول متوسطه ایران تا حد زیادی مورد غفلت قرار گرفته‌اند. تحلیل محتوای کتاب‌های مطالعات اجتماعی با استفاده از روش آنتروپی شانون نشان داد که توجه به هویت ملی مشترک اقوام بیشترین فراوانی را داشته، در حالی که پیشگیری از پیش‌داوری درباره قومیت‌ها و فرهنگ‌های خاص کمترین میزان توجه را دریافت کرده است. این نتایج بیانگر ضرورت بازنگری در برنامه درسی رسمی و تقویت رویکرد چندفرهنگی در آموزش است. نتایج پژوهش (بزرگانی و گلی‌توانا، ۱۴۰۳) با عنوان "مروری بر مولفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی و ضرورت‌های آن در ایجاد هویت فرهنگی"

نشان می‌دهد که برنامه درسی چندفرهنگی نقش مهمی در تقویت هویت فرهنگی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. مرور مقالات نشان داد که درک و نگرش معلمان نسبت به این برنامه‌ها تأثیر قابل توجهی در انتقال ارزش‌های فرهنگی دارد. برای دستیابی به آموزش مؤثر در زمینه هویت فرهنگی، معلمان باید تخصص لازم در طراحی برنامه درسی چندفرهنگی را کسب کنند. همچنین، تعیین اهداف این برنامه‌ها در دو سطح کلی (مبانی ارزشی) و جزئی (روش‌های اجرایی) ضروری است تا تعامل مثبت میان فرهنگ‌های مختلف جامعه تقویت شده و حس مشارکت مدنی در دانش‌آموزان افزایش یابد.

بنکس (۲۰۲۰) در پژوهش خود با عنوان "تنوع، دانش تحول آفرین و آموزش مدنی" نشان داد که آموزش در جوامع چندفرهنگی باید فراتر از تدریس محتوای فرهنگی باشد و به دانش‌آموزان ابزارهایی برای درک و تعامل با تفاوت‌ها، تقویت توانمندی‌های اجتماعی و توسعه آگاهی مدنی ارائه دهد. همچنین، به تأثیرات تحولی آموزش، یعنی توانایی تغییر نگرش‌ها و رفتارهای اجتماعی در راستای تقویت عدالت اجتماعی و حقوق بشر، پرداخته شده است. نویسنده تأکید دارد که فرآیند آموزش باید به گونه‌ای باشد که به دانش‌آموزان امکان دهد تا نقدپذیری، تفکر انتقادی و مشارکت فعالانه در جوامع دموکراتیک را تجربه کنند و در این مسیر، شناخت و احترام به تنوع فرهنگی نقشی اساسی ایفا می‌کند. نتایج پژوهش مرجان کوچوکاکین^۱ و همکاران (۲۰۲۵) با عنوان پذیرش تنوع در کلاس درس: برداشت معلمان از شیوه‌های کلاس درس پاسخگو به فرهنگ در ترکیه حاکی از آن است که اگرچه معلمان نگرش مثبتی نسبت به آموزش مبتنی بر فرهنگ دارند و نمونه‌هایی از کاربری آن در کلاس‌ها دیده می‌شود، اما موانع عمده‌ای برای اجرای کامل و مؤثر این رویکرد در محیط‌های آموزشی ترکیه وجود دارد. این مطالعه بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان برای پیاده‌سازی موفق این روش تأکید می‌کند. نتایج پژوهش کالوگروگیانی^۲ (۲۰۲۵) با عنوان تدریس در کلاس‌های درس چندفرهنگی نشان می‌دهد که حرکت از آموزش سنتی به آموزش چندفرهنگی نقش مهمی در تقویت تفکر انتقادی و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی دارد. همچنین هماهنگ‌سازی اهداف، محتوای درسی و شیوه‌های تدریس با رویکرد چندفرهنگی، زمینه تعامل واقعی و سازنده میان دانش‌آموزانی با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت را فراهم می‌کند. در این دیدگاه، هدف تنها توجه سطحی به تفاوت‌ها نیست؛ بلکه تأکید اصلی بر تحلیل و بررسی انتقادی نابرابری‌ها، تبعیض‌ها، نژادپرستی و ساختارهای قدرت موجود در جامعه است. به همین دلیل، آموزش چندفرهنگی نه تنها آگاهی و حساسیت فرهنگی را در میان دانش‌آموزان افزایش می‌دهد، بلکه آنان را برای مشارکت فعال، اخلاق مدار و مسئولانه در جامعه توانمند می‌سازد.

در جهان امروز که جوامع بیش از پیش با تنوع قومی، زبانی و فرهنگی مواجه هستند، مدرسه صرفاً محل انتقال دانش نیست، بلکه عرصه‌ای برای بازنمایی و بازتولید هویت‌های فرهنگی و شکل‌دهی به خودآگاهی اجتماعی دانش‌آموزان به شمار می‌رود. برنامه درسی به مثابه یک متن اجتماعی و فرهنگی، نه بی‌طرف بلکه حامل گزینش‌ها، برجسته‌سازی‌ها و پنهان‌سازی‌هایی است که می‌تواند به تقویت یا تضعیف هویت گروه‌های مختلف فرهنگی منجر شود. در مدارس چندفرهنگی، اگر برنامه درسی نتواند تصویری واقع‌بینانه، منصفانه و چندصدایی از فرهنگ‌های گوناگون ارائه دهد و صرفاً بر روایت فرهنگ غالب تمرکز کند، خطر طرد نمادین، احساس بی‌صدایی، بیگانگی و کاهش تعلق اجتماعی در میان دانش‌آموزان اقلیت افزایش می‌یابد. این وضعیت از منظر عدالت آموزشی، سرمایه فرهنگی و حق بر یادگیری معنادار، چالش‌آفرین است، زیرا برنامه درسی‌ای که بازتاب‌دهنده زندگی، تجربه و هویت دانش‌آموزان نباشد، نمی‌تواند زمینه مشارکت فعال، یادگیری کیفی و پرورش شهروندان آگاه و مسئول را فراهم کند. با وجود اهمیت این مسئله، خلأ قابل توجهی در بررسی انتقادی و نظام‌مند نحوه بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی وجود دارد و اغلب مطالعات صرفاً رویکردهای نظری و گزاره‌ای را دنبال کرده‌اند، بدون آنکه به تحلیل محتوایی دقیق و بررسی تجربه زیسته دانش‌آموزان در بستر مدارس چندفرهنگی بپردازند. از این رو، پژوهش حاضر با هدف واکاوی علمی و انتقادی چگونگی بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی و شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های نظری و کاربردی آن، به

^۱. Mercan Kucukakin et al.

^۲. Kalogerogianni

دنبال ارائه مبنایی برای طراحی برنامه درسی فرهنگی - اجتماعی، چندصدایی و هویت‌محور است که بتواند زمینه‌ساز تقویت عدالت آموزشی، کرامت فرهنگی و همزیستی سازنده در جامعه باشد. بر این اساس سؤالات پژوهشی که در ادامه مورد تحلیل قرار خواهند گرفت به ترتیب زیر خواهد بود:

۱. بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی چگونه شکل می‌گیرد؟
۲. در فرآیند بازنمایی صحیح هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی چه چالش‌ها و موانعی می‌تواند وجود داشته باشد؟
۳. چه راهکارها و استراتژی‌های آموزشی می‌تواند به بهبود و تثبیت بازنمایی منصفانه و جامع هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی کمک کند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر با هدف بررسی درک و تجربه‌ی زیسته‌ی دبیران دوره‌ی متوسطه از اجرای برنامه‌های درسی در استان کرمانشاه طراحی و اجرا شده است. این مطالعه در چارچوب پارادایم تفسیری، با رویکرد کیفی و به‌کارگیری روش پدیدارنگاری (پدیدارشناسی نوع دوم) انجام گرفته است. پدیدارنگاری رویکردی پژوهشی است که به‌منظور شناسایی و سنجش گونه‌های مختلف درک افراد از یک پدیده‌ی تجربه‌شده توسط دیگران به‌کار می‌رود و در واقع، تنوع برداشت‌ها و نگرش‌های مشارکت‌کنندگان را نسبت به آن پدیده بررسی می‌کند. میدان پژوهش، معلمان مدارس متوسطه (دولتی و غیردولتی) استان کرمانشاه بودند که از میان آن‌ها با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند، تعداد ۱۵ نفر به‌عنوان مشارکت‌کنندگان نهایی انتخاب شدند. ابزار گردآوری اطلاعات، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با رویکرد اکتشافی بود که با طرح پرسش باز «لطفاً در این مورد بیشتر توضیح دهید» از مصاحبه‌شوندگان صورت گرفت. برای حصول اطمینان از اعتبار یافته‌ها، از چندین معیار ارزیابی استفاده شد: نخست، «همکاری میان پژوهشگران» که طی آن، بحث و تبادل نظر منظم با سایر محققان در مراحل مختلف تحقیق، تحلیل داده‌ها و تفسیر نتایج انجام شد تا از سوگیری‌های شخصی کاسته شده، بر اعتبار تفاسیر افزوده گردد و دیدگاه‌های جایگزین نیز شناسایی شوند؛ دوم، «ممیزی بیرونی» که طی آن، یک محقق خارج از تیم، کل فرآیند تحقیق را از حیث دقت، اعتبار و قابلیت اطمینان بررسی کرد تا نقاط قوت و ضعف روش‌شناختی مشخص شود؛ و سوم، «بازبینی توسط مشارکت‌کنندگان» که در آن یافته‌ها و تفاسیر به شرکت‌کنندگان بازگردانده شد تا ضمن دریافت بازخورد، صحت داده‌ها تأیید شود و همخوانی تفسیرها با تجربه و دیدگاه آنان احراز گردد. اجرای مراحل پدیدارنگاری بر اساس رویه‌ی معرفی‌شده توسط (یارونین^۱، ۲۰۰۴، به نقل از شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۶) شامل این گام‌ها بود: تعیین و تحدید پدیده، انجام مصاحبه با نمونه‌های منتخب، پیاده‌سازی متن مصاحبه‌ها، تحلیل متون و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها. تحلیل متن مصاحبه‌ها در این روش، مشابه رویکرد پدیدارشناسی، مبتنی بر کدگذاری نظری و با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم صورت گرفت. در فرآیند پدیدارنگاری، پژوهشگر موظف است ابتدا شیوه‌های مختلف درک از پدیده‌ی مورد نظر را از یکدیگر تفکیک کرده و سپس درون هر یک از این شیوه‌ها، روابط میان عناصر و معانی برآمده از آن‌ها را شناسایی کند. شایان ذکر است که فرآیند پیاده‌سازی و کدگذاری داده‌ها بلافاصله پس از نخستین مصاحبه آغاز شد تا پژوهشگران بتوانند شکاف‌های اطلاعاتی را تشخیص داده و در مصاحبه‌های بعدی به تعمیق داده‌ها بپردازند. نمونه‌هایی از کدگذاری باز انجام‌شده نیز در جدول شماره‌ی ۲ ارائه گردیده است.

^۱. Yaronin

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی مشارکت کنندگان

شماره	جنسیت	سن	سمت	مدرک	زمان مصاحبه	شیوه مصاحبه
۱	مرد	۳۰	معلم	کارشناسی ارشد	۶۰	حضور
۲	مرد	۴۶	معلم	کارشناسی	۴۰	حضور
۳	مرد	۴۴	معلم	کارشناسی	۵۰	حضور
۴	مرد	۴۶	معلم	کارشناسی	۵۵	حضور
۵	مرد	۳۷	معلم	کارشناسی	۴۵	غیر حضور
۶	زن	۴۴	معلم	کارشناسی ارشد	۴۵	غیر حضور
۷	مرد	۴۱	معلم	کارشناسی ارشد	۶۰	حضور
۸	زن	۳۲	معلم	کارشناسی	۴۰	غیر حضور
۹	زن	۴۵	معلم	کارشناسی ارشد	۵۲	حضور
۱۰	مرد	۴۰	معلم	کارشناسی ارشد	۵۰	حضور
۱۱	زن	۴۴	معلم	کارشناسی	۵۵	حضور
۱۲	زن	۴۶	معلم	دکتری	۶۰	حضور
۱۳	مرد	۲۶	معلم	کارشناسی	۵۶	تلفنی
۱۴	زن	۲۷	معلم	کارشناسی	۴۵	تلفنی
۱۵	زن	۳۲	معلم	کارشناسی	۴۳	حضور

یافته‌های پژوهش

یافته‌های حاصل از تحلیل مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان، در قالب سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی، به‌ترتیب در پاسخ به سه سؤال پژوهش ارائه می‌شود.

جدول ۲. فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی مربوط با سوال اول پژوهش

نقل قول	کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
سیاست‌های آموزشی ملی اغلب هویت‌های فرهنگی غالب را در برنامه‌های درسی برجسته می‌کنند... کتاب‌های درسی بیشتر بر ارزش‌های مشترک ملی تمرکز دارند	برجسته‌سازی هویت ملی تأکید بر ارزش‌های مشترک کم‌توجهی به فرهنگ‌های دیگر	سیاست‌های آموزشی رسمی	بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی
کتاب‌های درسی به‌طور معمول بر هویت ملی تمرکز دارند و هویت‌های اقلیت یا نادیده گرفته یا تحریف می‌شوند	نادیده‌انگاشتن اقلیت‌ها تحریف هویت‌های غیرمسلط	بازنمایی محدود هویت‌های فرهنگی	
ما از روش‌های تدریس فعال مانند پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های هنری استفاده می‌کنیم تا دانش‌آموزان هویت فرهنگی خود را بیان کنند	استفاده از روش‌های فعال تدریس خلاقیت معلم تدریس همدلانه	تقویت یادگیری فعال و مشارکتی	
استراتژی‌های تدریس پاسخ‌گوی فرهنگی به معلمان امکان می‌دهد نیازهای فرهنگی مختلف را در نظر بگیرند و محیطی حمایتی ایجاد کنند	تنظیم محتوا بر اساس نیاز فرهنگی ایجاد فضای پذیرای تفاوت‌ها	ارتقای یادگیری چندفرهنگی	
استفاده از منابع چندزبانه و متون فرهنگی متنوع باعث می‌شود دانش‌آموزان با فرهنگ‌های مختلف آشنا شوند	ادغام منابع چندزبانه استفاده از متون فرهنگی متنوع	بهبود آموزش چندفرهنگی	

توصیفی اول: بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی

۱-۱ سیاست‌های آموزشی رسمی

سیاست‌های آموزشی رسمی در بسیاری از کشورها تأثیر زیادی بر نحوه بازنمایی هویت‌های فرهنگی در مدارس دارند. این سیاست‌ها معمولاً تحت تأثیر ارزش‌های غالب فرهنگی و هویت ملی قرار می‌گیرند، به طوری که محتوای آموزشی غالباً به نحوی طراحی می‌شود که هویت ملی و ارزش‌های مشترک فرهنگی کشور را تقویت کند. در این فرآیند، ممکن است هویت‌های فرهنگی اقلیت‌ها نادیده گرفته یا به شکلی سطحی و تک‌بعدی معرفی شوند. در بسیاری از موارد، برنامه‌های درسی به دلیل تأکید بر هویت‌های فرهنگی غالب، از تنوع فرهنگی و ملی غافل می‌شوند و این امر می‌تواند به احساس انزوای فرهنگی برای گروه‌های اقلیتی منجر شود. در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ بیان می‌دارد: «سیاست‌های آموزشی ملی اغلب هویت‌های فرهنگی غالب را در برنامه‌های درسی برجسته می‌کنند. در مدارس، این سیاست‌ها باعث می‌شود تا کتاب‌های درسی بیشتر بر ارزش‌های مشترک ملی تمرکز داشته باشند و این ممکن است موجب کم‌توجهی به فرهنگ‌های مختلف شود.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۱۰ تأکید دارد: «تأثیر سیاست‌های دولتی بر برنامه‌های درسی باعث می‌شود که محتوای آموزشی بیشتر بر هویت‌های فرهنگی یکسان تأکید کند. به نظر من، این تمرکز بر هویت ملی، در حالی که لازم است، ممکن است تنوع فرهنگی موجود در کلاس‌ها را نادیده بگیرد.»

۱-۲ بازنمایی محدود هویت‌های فرهنگی

در برنامه‌های درسی که بر هویت‌های فرهنگی غالب تأکید دارند، هویت‌های فرهنگی اقلیت‌ها غالباً نادیده گرفته می‌شوند. این مشکل به‌ویژه در مدارس چندفرهنگی بیشتر مشهود است، جایی که دانش‌آموزان از قومیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف به تحصیل مشغول هستند. عدم توجه به هویت‌های فرهنگی اقلیت‌ها در محتوای درسی نه تنها می‌تواند موجب نارضایتی و احساس بی‌توجهی

در میان دانش‌آموزان اقلیتی شود، بلکه منجر به عدم شناخت صحیح از فرهنگ‌ها و ارزش‌های آنها در میان دانش‌آموزان دیگر می‌شود. در نتیجه، این نوع برخورد با هویت‌های فرهنگی می‌تواند به تقویت تبعیضات و نابرابری‌ها در جامعه آموزشی منجر گردد. مصاحبه شونده شماره ۷ اذعان دارد: «به نظر می‌آید که کتاب‌های درسی به‌طور معمول بر هویت ملی تمرکز دارند و در بسیاری از موارد، هویت‌های فرهنگی اقلیت‌ها یا به‌طور کامل نادیده گرفته می‌شود یا به شکلی تحریف‌شده معرفی می‌شود». همچنین مصاحبه شونده شماره ۳ بیان می‌کند: «در تجربه من، وقتی که هویت‌های فرهنگی اقلیت‌ها در کلاس‌ها مطرح می‌شود، معمولاً به شکلی مختصر و سطحی است. این نشان‌دهنده نقص در برنامه‌های درسی است که به تنوع فرهنگی توجه کافی نمی‌کنند».

۱-۳ تقویت یادگیری فعال و مشارکتی

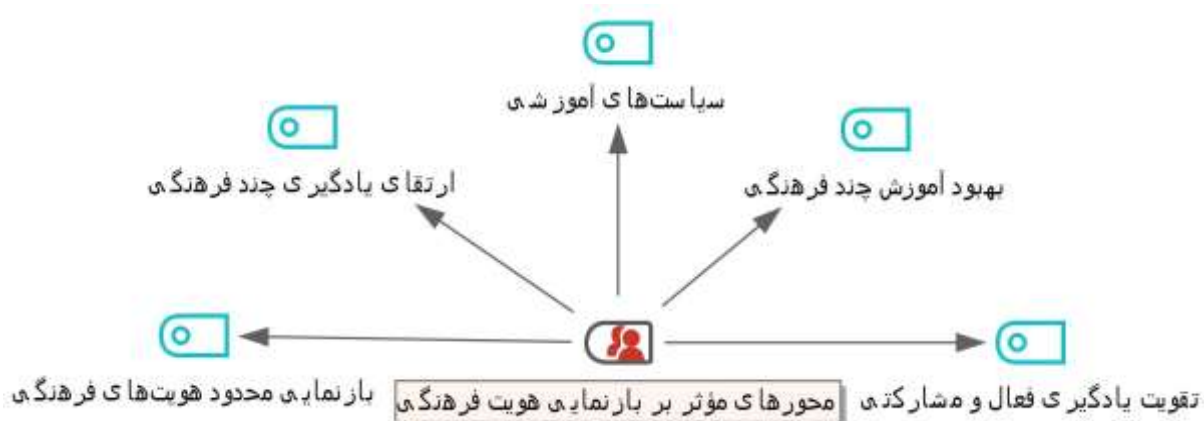
رویکردهای تدریس فعال و مشارکتی در مدارس چندفرهنگی به‌ویژه برای تقویت درک و بازنمایی هویت‌های فرهنگی مختلف اهمیت زیادی دارند. استفاده از روش‌های تدریس مانند پروژه‌های گروهی، داستان‌سرایی و فعالیت‌های هنری به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که هویت‌های فرهنگی خود را به‌طور فعال و مشارکتی بیان کنند. این روش‌ها نه تنها به دانش‌آموزان کمک می‌کند که تجربه‌های فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند، بلکه به آن‌ها امکان می‌دهد تا از تجربه‌های دیگران نیز بیاموزند و تعامل میان فرهنگ‌های مختلف را در کلاس تقویت کنند. در این فرآیند، معلمان نقش مهمی در هدایت گفتگوها و تأمین فضای امن برای ابراز دیدگاه‌های مختلف دارند. در این زمینه مصاحبه شونده شماره ۶ اذعان دارد: «ما از روش‌های تدریس فعال مانند پروژه‌های گروهی و فعالیت‌های هنری استفاده می‌کنیم تا دانش‌آموزان بتوانند هویت فرهنگی خود را به‌طور فعال و مشارکتی بیان کنند. این روش‌ها به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا به شکل فردی و گروهی هویت‌های خود را درک و به اشتراک بگذارند». مصاحبه شونده شماره ۱۰ بیان می‌کند: «در مدارس چندفرهنگی، استفاده از روش‌های تدریس مبتنی بر داستان‌سرایی و هنر، فضایی فراهم می‌آورد که دانش‌آموزان می‌توانند تجربیات فرهنگی خود را به روشی خلاقانه و موثر بیان کنند. این رویکردها به تقویت حس هویت فرهنگی کمک می‌کند».

۱-۴ ارتقای یادگیری چندفرهنگی

استراتژی‌های تدریس پاسخ‌گوی فرهنگی به معلمان این امکان را می‌دهد که به تنوع فرهنگی موجود در کلاس‌ها توجه کنند و محتوای آموزشی را متناسب با نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان تنظیم نمایند. این استراتژی‌ها می‌تواند شامل استفاده از روش‌های تدریس متفاوت برای گروه‌های مختلف، ایجاد فرصت‌هایی برای آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های دیگر و استفاده از متون و منابع آموزشی مرتبط با فرهنگ‌های مختلف باشد. این رویکردها به معلمان کمک می‌کند تا تفاوت‌های فرهنگی را به‌عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری بیشتر در نظر بگیرند و در نهایت به ایجاد فضایی آموزشی که پذیرای تفاوت‌ها و تنوع است، کمک کنند. در این راستا مصاحبه شونده شماره ۹ اذعان دارد: «استراتژی‌های تدریس پاسخ‌گوی فرهنگی به معلمان این امکان را می‌دهد که نیازهای فرهنگی و آموزشی مختلف دانش‌آموزان را در نظر بگیرند و محیطی حمایتی و پذیرای تفاوت‌ها ایجاد کنند. این استراتژی‌ها به معلمان کمک می‌کند که به شکلی مثبت و مؤثر با تنوع فرهنگی روبه‌رو شوند». همچنین مصاحبه شونده شماره ۱۴ اظهار می‌دارد: «با استفاده از استراتژی‌های تدریس پاسخ‌گوی فرهنگی، معلمان می‌توانند تفاوت‌های فرهنگی را شناسایی کرده و در برنامه‌های درسی به آن‌ها پاسخ دهند. این استراتژی‌ها نقش مهمی در تسهیل فرآیند یادگیری و ایجاد فضای آموزشی همبسته دارند».

۱-۵ بهبود آموزش چندفرهنگی

ادغام منابع چندزبانه و متون فرهنگی مختلف در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی می‌تواند به طور چشمگیری به درک بهتر هویت‌های فرهنگی کمک کند. استفاده از کتاب‌ها، مقالات، فیلم‌ها و دیگر منابع آموزشی که به زبان‌های مختلف و فرهنگ‌های گوناگون پرداخته شده‌اند، به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که به صورت ملموس‌تری با تنوع فرهنگی و زبانی آشنا شوند. این منابع نه تنها دانش‌آموزان را به یادگیری زبان‌های مختلف تشویق می‌کنند، بلکه درک آن‌ها از جهان‌بینی‌های متنوع و تجربیات فرهنگی دیگران را گسترش می‌دهند. این رویکرد می‌تواند به تقویت همبستگی فرهنگی و ارتقای احترام متقابل میان دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف منجر شود. در این خصوص مصاحبه شونده شماره ۱۵ اذعان دارد: «در برنامه‌های درسی چندفرهنگی، استفاده از منابع چندزبانه و متون فرهنگی متنوع باعث می‌شود که دانش‌آموزان با فرهنگ‌های مختلف آشنا شوند و درک عمیق‌تری از هویت‌های گوناگون پیدا کنند. این منابع به ایجاد یک تصویر جامع از فرهنگ‌ها کمک می‌کنند.» همچنین مصاحبه شونده شماره ۶ تأکید دارد: «ادغام منابع چندزبانه و متون فرهنگی مختلف در برنامه‌های درسی، به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که به‌طور عملی با تنوع فرهنگی مواجه شوند. این منابع به آن‌ها کمک می‌کند که هویت‌های فرهنگی مختلف را بهتر بشناسند و ارزش‌های خود را درک کنند.»



شکل ۱. محورهای مؤثر بر بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی

جدول ۳. فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی مربوط با سوال دوم پژوهش

کد انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز	نقل قول
چالش‌ها و موانع بازنمایی هویت فرهنگی	تنوع‌سنجی	تمرکز بر فرهنگ غالب معرفی محدود فرهنگ‌های دیگر	کتاب‌های درسی بیشتر روی فرهنگ رسمی و ملی تمرکز دارند و فرهنگ‌های مختلف فقط در چند بخش محدود معرفی شده‌اند
	ماهیت‌گرایی و کلیشه‌سازی	کلیشه‌سازی فرهنگی نادیده‌گرفتن تنوع درون فرهنگی	برنامه‌های درسی فرهنگ‌ها را به‌عنوان موجودیت‌های یکپارچه و همگن معرفی می‌کنند و تنوع درونی را نادیده می‌گیرند
	تحریف بازنمایی فرهنگی	تقلیل فرهنگ به نمادهای ظاهری بی‌اهمیت جلوه‌دادن فرهنگ‌ها	محتوای فرهنگی به جنبه‌های سطحی مانند غذا و جشنواره تقلیل می‌یابد، بدون پرداختن به پیچیدگی‌های تاریخی و اجتماعی
	تعصب و غرب‌محوری	اولویت‌دهی به فرهنگ غربی خودبیینی فرهنگی	برنامه‌های درسی سنتی دیدگاه‌ها و تجربیات غربی را در اولویت قرار می‌دهند و فرهنگ‌های غیرغربی را به حاشیه می‌رانند
	درهم‌تنیدگی هویت‌ها	نادیده‌گرفتن ابعاد چندگانه هویت عدم توجه به ارتباط بوم‌شناختی فرهنگ‌ها	عدم توجه به درهم‌تنیدگی هویت‌هایی مانند نژاد، جنسیت و طبقه، به بازنمایی ناقص منجر می‌شود

برنامه‌های درسی با تمرکز بر فرهنگ‌های مسلط، پویایی قدرت را تقویت کرده و گروه‌های اقلیت را به حاشیه می‌رانند	تقویت فرهنگ گروه مسلط احساس طردشدگی در اقلیت‌ها	بازتولید محرومیت
---	--	------------------

توصیفی دوم: چالش‌ها و موانع بازنمایی هویت فرهنگی

۲-۱- تنوع ستیزی

برنامه‌های درسی معمولاً بازتاب‌دهنده فرهنگ رسمی و غالب جامعه هستند و به سایر فرهنگ‌ها کمتر پرداخته می‌شود. این موضوع باعث می‌شود که دانش‌آموزانی که از پیشینه‌های فرهنگی متفاوتی برخوردارند، احساس کنند که هویتشان در نظام آموزشی نادیده گرفته شده است. تمرکز بیش از حد بر فرهنگ ملی و معرفی محدود فرهنگ‌های دیگر، می‌تواند باعث کاهش حس تعلق در دانش‌آموزان اقلیت‌های فرهنگی شود. در این رابطه، مصاحبه‌شونده شماره ۸ اذعان دارد: «وقتی کتاب‌های درسی را بررسی می‌کنم، متوجه می‌شوم که فرهنگ‌های مختلف فقط در چند بخش محدود معرفی شده‌اند. بیشتر تمرکز روی فرهنگ رسمی و ملی است.» در این راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان می‌دارد: «دانش‌آموزان من که از فرهنگ‌های مختلف هستند، گاهی احساس می‌کنند که فرهنگشان در برنامه درسی نادیده گرفته شده یا فقط به شکلی کلیشه‌ای مطرح شده است.»

۲-۲- ماهیت‌گرایی و کلیشه‌سازی

برنامه‌های درسی ممکن است به طور ناخواسته فرهنگ‌ها را به عنوان موجودیت‌های یکپارچه و همگن معرفی کنند و تنوع درونی و تنوع فردی را نادیده بگیرند. این می‌تواند به کلیشه‌سازی و درک سطحی از هویت‌های فرهنگی منجر شود. بدان معنا که فرهنگ نه متنوع است و نه قابل انتقال. این رویکرد سبب می‌گردد که ذهنیت دانش‌آموزی نسبت به مفهوم فرهنگ به انگاره‌ای یک‌بعدی تقلیل یابد که فاقد هرگونه گوناگونی درونی و بیرونی است. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ اذعان دارد: «برنامه‌های درسی ممکن است به طور ناخواسته فرهنگ‌ها را به عنوان موجودیت‌های یکپارچه و همگن معرفی کنند و تنوع درونی و فردی آنها را نادیده بگیرند. این کار ممکن است به شکل‌گیری دیدگاه‌های سطحی و کلیشه‌ای از هویت‌های فرهنگی منجر شود.» همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۷ تأکید دارد: «اگر برنامه‌های درسی فرهنگ را تنها به عنوان یک کلیت واحد و بدون توجه به تفاوت‌های فردی و درونی آن معرفی کنند، ذهنیت دانش‌آموزان نسبت به این مفاهیم محدود و یک‌بعدی خواهد شد.»

۲-۳- تحریف بازنمایی فرهنگی

از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان محتوای فرهنگی در نگاه اول محتمل است ساده یا به جنبه‌های سطحی مانند غذا، جشنواره‌ها و فولکلور تقلیل یابد، بدون اینکه در زمینه‌های پیچیده تاریخی، اجتماعی و سیاسی که هویت‌های فرهنگی را شکل می‌دهند، کاوش کنیم. این رویکرد نشانه‌گرایی می‌تواند فرهنگ‌ها را بی‌اهمیت جلوه دهد و در ارائه بینش معنادار ناکام باشد. در این راستا مصاحبه‌شونده شماره ۴ اذعان دارد: «محتوای فرهنگی در بسیاری از برنامه‌های درسی به طور ناخواسته به جنبه‌های سطحی مانند غذا، جشنواره‌ها و فولکلور تقلیل می‌یابد، بدون اینکه به پیچیدگی‌های تاریخی و اجتماعی که هویت‌های فرهنگی را شکل می‌دهند پرداخته شود. همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۹ بیان می‌دارد: «این رویکرد ساده‌انگارانه می‌تواند به کاهش اهمیت فرهنگ‌ها و شکست در ارائه بینش‌های عمیق‌تر منجر شود.»

۲-۴- تعصب و غرب‌محوری

برنامه‌های درسی سنتی اغلب دیدگاه‌ها و تجربیات غربی را در اولویت قرار می‌دهند و فرهنگ‌های غیر غربی را به حاشیه رانده یا نادرست معرفی می‌کنند. این سوگیری می‌تواند نابرابری‌ها را تداوم بخشد و حس برتری فرهنگی را برای گروه‌های مسلط تقویت کند. به عبارتی دیگر، از خودبیگانگی فرهنگی و پذیرای فرهنگ غرب بودن و خوب جلوه دادن آن سبب غریبه شدن دانش‌آموزان با فرهنگ غنی کشور خواهد شد، که این خود سبب تسخیر فرهنگی یادگیرندگان خواهد شد. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۳ بیان داشت: «برنامه‌های درسی سنتی به طور مداوم دیدگاه‌ها و تجربیات غربی را در اولویت قرار می‌دهند، در حالی که فرهنگ‌های

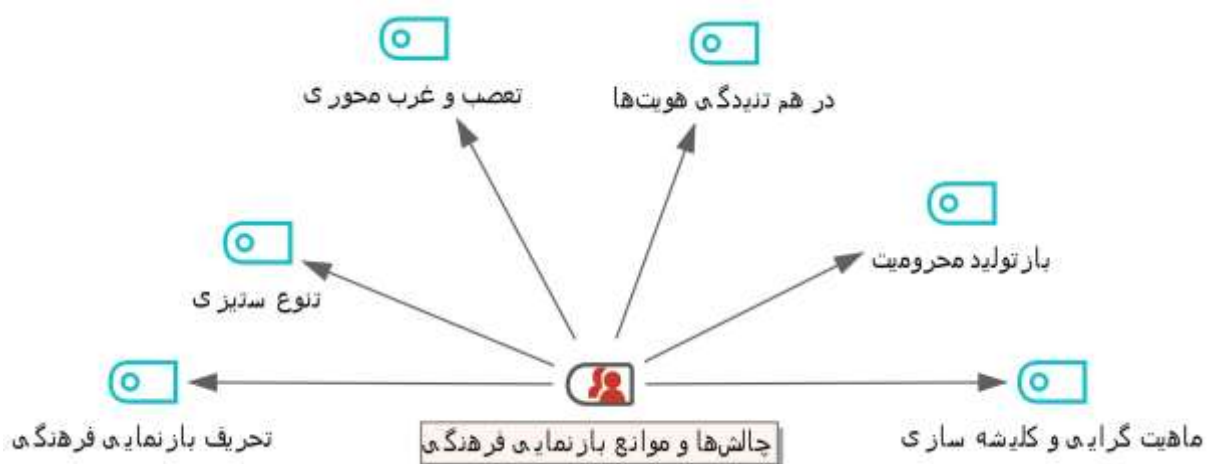
غیر غربی را به حاشیه می‌رانند یا تحریف می‌کنند. همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۶ تأکید دارد: «تأکید بیش از حد بر فرهنگ غربی در برنامه‌های درسی می‌تواند باعث خودبیگانگی فرهنگی شود و در نهایت به تسخیر فرهنگی و از دست دادن ارتباط دانش‌آموزان با هویت‌های فرهنگی خودشان منجر گردد.»

۲-۵ درهم‌تنیدگی هویت‌ها

عدم توجه به درهم‌تنیدگی ابعاد مختلف هویت، از جمله نژاد، طبقه اجتماعی و جنسیت، می‌تواند به بازنمایی ناقص یا نادرست هویت فرهنگی منجر شود. به زبانی دیگر چگونگی تأثیرگذاری و تأثیرپذیری فرهنگ‌های مختلف در جامعه بدون در نظر گرفتن ارتباط بوم‌شناسی آن‌ها در محتوای درسی گنجانده شده و به دانش‌آموزان انتقال داده خواهد شد. در این خصوص مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ اظهار می‌دارد: «عدم توجه به درهم‌تنیدگی هویتی مانند نژاد، جنسیت و طبقه در برنامه‌های درسی می‌تواند به بازنمایی ناقص یا نادرست از هویت فرهنگی افراد منجر شود.» همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان می‌دارد: «اگر ارتباطات پیچیده و بوم‌شناختی هویت‌های مختلف در جامعه نادیده گرفته شود، دانش‌آموزان قادر به درک تأثیرات متقابل فرهنگ‌ها بر یکدیگر نخواهند بود.»

۲-۶ بازتولید محرومیت

برنامه‌های درسی ممکن است پویایی قدرت موجود را با تمرکز بر فرهنگ‌های مسلط و به حاشیه راندن گروه‌های اقلیت تقویت کند. این امر می‌تواند به احساس طردشدگی و بیگانگی در میان دانش‌آموزان دارای پیشینه‌های فرهنگی و اجتماعی به حاشیه‌رانده شده منجر شود؛ به گونه‌ای که در فضای مدرسه، زمینه برای بازتولید و غلبه فرهنگ گروه مسلط و به حاشیه رانده شدن سایر هویت‌های فرهنگی فراهم شود. در این زمینه مصاحبه‌شونده شماره ۲ اذعان دارد: «برنامه‌های درسی که بر فرهنگ‌های مسلط تمرکز دارند و گروه‌های اقلیت را به حاشیه می‌رانند، می‌توانند پویایی قدرت را تقویت کنند و احساس طرد شدن را در میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های ضعیف‌تر ایجاد کنند. همچنین مصاحبه‌شونده شماره ۵ تأکید دارد: «در چنین فضاهایی، محیط مدرسه ممکن است به گونه‌ای شکل گیرد که گروه‌های محروم نتوانند صدای خود را به طور مؤثر به گوش دیگران برسانند و به حاشیه رانده شوند.»



شکل ۲. چالش‌ها و موانع بازنمایی صحیح هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی مدارس چندفرهنگی

جدول ۴. فرایند کدگذاری باز، محوری و انتخابی مربوط با سوال سوم پژوهش

نقل قول	کدهای باز	کدهای محوری	کد انتخابی
---------	-----------	-------------	------------

راهکارهای بهبود بازنمایی هویت فرهنگی	ارتقای عدالت فرهنگی	تدوین محتوای متنوع فرهنگی تقویت ارزش‌های پذیرش تفاوت‌ها	برنامه‌های درسی که به تنوع فرهنگی توجه دارند، به من کمک کرده‌اند ارزش‌های مختلف را به دانش‌آموزان انتقال دهم و آن‌ها را به پذیرش تفاوت‌ها تشویق کنم.
	تقویت آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی	استفاده از شیوه‌های تدریس مشارکتی ایجاد فضای امن برای گفت‌وگو	استفاده از تکنیک‌های تدریس حساس به فرهنگ در فعالیت‌های گروهی، به اشتراک‌گذاری تجربیات فرهنگی و تقویت روابط کمک کرده است
	تقویت رشد حرفه‌ای و نوآوری	توانمندسازی معلمان افزایش حساسیت فرهنگی و شایستگی بین فرهنگی	آموزش‌های تخصصی در زمینه تدریس در محیط‌های چندفرهنگی، مرا قادر ساخته تا نیازهای مختلف فرهنگی را شناسایی و پاسخ دهم
	همزیستی چندفرهنگی	برگزاری فعالیت‌های تبادل فرهنگی ایجاد تعاملات عمیق میان فرهنگی	برگزاری رویدادهای فرهنگی و تعاملات میان فرهنگی در مدرسه، فرصت اشتراک‌گذاری دیدگاه‌ها و درک متقابل را فراهم کرده است
	بهبود مستمر	ارزیابی مستمر بازخوردگیری از دانش‌آموزان	ارزیابی‌های مداوم نشان می‌دهند که تغییرات در برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس، به افزایش آگاهی فرهنگی و ارتقای تعاملات مثبت منجر شده است

توصیفی سوم: راهکارهای بهبود بازنمایی هویت فرهنگی

۳-۱ ارتقای عدالت فرهنگی

تدوین برنامه‌هایی که محتوای فرهنگی متنوع را در بر می‌گیرد، موجب ارتقای درک دانش‌آموزان از ارزش‌ها و سنت‌های مختلف می‌شود. این رویکرد به معلمان کمک می‌کند تا دانش‌آموزان را نسبت به فرهنگ‌های گوناگون آگاه کرده و ارزش پذیرش تفاوت‌ها را تقویت نمایند. همچنین، از طریق ادغام داستان‌های تاریخی و شخصیت‌های مختلف، دانش‌آموزان به آشنایی عمیق‌تری با ریشه‌های فرهنگی دست می‌یابند. نتیجه این امر، فراهم شدن محیطی فراگیر و پویا در کلاس درس است که در آن هویت‌ها و ارزش‌های فرهنگی مختلف به رسمیت شناخته شده و دانش‌آموزان فرصت می‌یابند نسبت به هویت فرهنگی خود احساس تعلق و ارزشمندی داشته باشند. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ بیان می‌کند: «در فرآیند تدوین برنامه‌های درسی، توجه به تنوع فرهنگی نقش بسزایی در بهبود درک دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف دارد. برنامه‌های درسی که این رویکرد را در نظر می‌گیرند، به من کمک کرده‌اند تا ارزش‌های مختلف فرهنگی را به دانش‌آموزان انتقال دهم و آن‌ها را به پذیرش تنوع و تفاوت‌ها تشویق کنم.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۹ اشاره می‌کند: «ایجاد تغییرات در برنامه‌های درسی باعث شده که دانش‌آموزان با دیدگاه‌های گوناگون فرهنگی آشنا شوند و در درس‌هایی مانند تاریخ، با شخصیت‌ها و رویدادهایی که از فرهنگ‌های مختلف برخاسته‌اند، آشنا شوند.»

۳-۲ تقویت آموزش پاسخگوی فرهنگی

استفاده از شیوه‌های تدریس متناسب با تفاوت‌های فرهنگی، به ویژه در فعالیت‌های گروهی، دانش‌آموزان را تشویق می‌کند تا تجربیات فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند. این شیوه آموزشی، به تقویت همبستگی و تعامل مثبت میان دانش‌آموزان کمک می‌کند. بهره‌گیری از روش‌های تدریس مشارکتی و پروژه‌های گروهی، فضای امنی ایجاد می‌کند که در آن احترام به تفاوت‌ها و گوناگونی فرهنگی به شیوه‌ای ملموس تدریس می‌شود. در نهایت، این تغییرات به بهبود کیفیت یادگیری و رشد شخصیت اجتماعی هر دانش‌آموز منجر می‌شود. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره ۷ بیان می‌کند: «استفاده از تکنیک‌های تدریس حساس به فرهنگ، به ویژه در فعالیت‌های گروهی، کمک کرده است تا دانش‌آموزان به‌طور فعال تجربیات فرهنگی خود را به اشتراک بگذارند و این امر به تقویت روابط و فهم متقابل میان دانش‌آموزان منجر شده است.» در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۵ اذعان دارد: «در کلاس‌های امروز، استفاده از تکنیک‌های همیارانه و پروژه‌های گروهی به ما این امکان را داده که در فضایی امن و حمایتی، فرهنگ‌های مختلف را معرفی کنیم و به همدیگر احترام بگذاریم.»

۳-۳ تقویت رشد حرفه‌ای و نوآوری

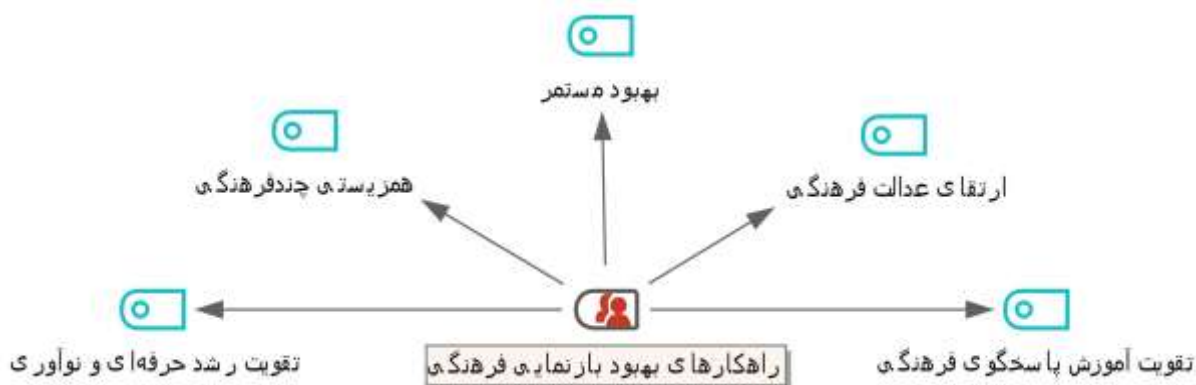
این راهبرد به معلمان امکان می‌دهد تا نیازهای فرهنگی متنوع دانش‌آموزان را بهتر شناسایی کرده و به آن‌ها پاسخ دهند. پیش از دریافت این آموزش‌ها، بسیاری از معلمان از اهمیت حساسیت فرهنگی در تدریس بی‌اطلاع بودند؛ اما اکنون با آگاهی بیشتر، محیطی شمولی و پذیرنده ایجاد می‌کنند. توانمندسازی معلمان موجب افزایش اعتماد به نفس و بهبود روش‌های تدریس می‌شود. در نتیجه، هر دانش‌آموز با هر پس‌زمینه فرهنگی احساس امنیت و ارزشمندی کرده و به رشد فردی و اجتماعی خود کمک می‌کند. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره ۱۴ بیان می‌کند: «آموزش‌های تخصصی در زمینه تدریس در محیط‌های چندفرهنگی، مرا قادر ساخته تا نیازهای مختلف فرهنگی دانش‌آموزان را شناسایی و پاسخ دهم و در کلاس‌های خود فضای یادگیری شمولی و پذیرا ایجاد کنم.» مصاحبه‌شونده شماره ۳ نیز اظهار می‌کند: «پیش از این آموزش‌ها، هیچ درکی از اهمیت حساسیت فرهنگی در تدریس نداشتیم، اما اکنون قادر به ایجاد محیطی هستم که در آن تمام دانش‌آموزان با هر پس‌زمینه فرهنگی احساس امنیت و ارزشمندی کنند.»

۳-۴ همزیستی چندفرهنگی

برگزاری فعالیتهایی با محوریت تبادل تجربیات و دیدگاه‌های فرهنگی، زمینه ایجاد تعاملات عمیق میان دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد. این فعالیت‌ها موجب شکستن مرزهای فرهنگی و ایجاد ارتباطات انسانی و همدلانه می‌شود. در این محیط‌های حمایتی، بحث‌های آزاد درباره موضوعات فرهنگی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا از تجربیات یکدیگر بیاموزند. به این ترتیب، فضای مدرسه به محیطی تبدیل می‌شود که تفاوت‌ها نه تنها پذیرفته می‌شوند بلکه به عنوان منابع یادگیری و رشد مشترک مورد استفاده قرار می‌گیرند. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره ۸ بیان می‌کند: «برگزاری رویدادهای فرهنگی و تعاملات میان فرهنگی در مدرسه، به دانش‌آموزان این فرصت را داده که تجربیات و دیدگاه‌های خود را به اشتراک بگذارند و درک متقابل بهتری از یکدیگر پیدا کنند.» همچنین، مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ اظهار می‌کند: «تجربه من از گروه‌های همیار فرهنگی این است که این محیط‌ها فرصتی برای بحث آزاد درباره مسائل فرهنگی فراهم می‌کنند و به ما کمک می‌کنند تا یکدیگر را بهتر بشناسیم و از تفاوت‌هایمان بیاموزیم.»

۳-۵ بهبود مستمر

ارزیابی‌های مستمر به معلمان و مدیران آموزشی این امکان را می‌دهد تا نقاط قوت و ضعف روش‌های تدریس را شناسایی کرده و در راستای اصلاح و بهبود آن‌ها اقدام کنند. این فرایند نظارتی، تضمین می‌کند که برنامه‌های آموزشی همواره با نیازهای دانش‌آموزان و تغییرات فرهنگی منطبق باشند. لذا ارزیابی مستمر نقش کلیدی در ارتقای سطح آگاهی فرهنگی و تعامل مثبت در فضای آموزشی دارد. در این خصوص، مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ بیان می‌کند: «در فرآیند ارزیابی، زمانی که بازخوردهای دانش‌آموزان را در خصوص تأثیر برنامه‌های درسی مبتنی بر تنوع فرهنگی جمع‌آوری کردیم، مشاهده کردیم که این برنامه‌ها باعث بهبود تعاملات و همبستگی میان دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف شده است.» در همین راستا، مصاحبه‌شونده شماره ۴ اشاره می‌کند: «ارزیابی‌های مداوم نشان می‌دهند که تغییرات در برنامه‌های درسی و شیوه‌های تدریس، به افزایش آگاهی فرهنگی و ارتقاء سطح تعاملات مثبت میان دانش‌آموزان منجر شده است.»



بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف واکاوی روایت معلمان از آموزش چندفرهنگی در مدارس متوسطه شهرستان کرمانشاه و با تمرکز بر سه محور اصلی «بازنمایی هویت فرهنگی»، «چالش‌ها و موانع» و «راهکارهای بهبود» انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بازنمایی هویت فرهنگی در برنامه‌های درسی، پدیده‌ای چندلایه و متأثر از تعامل میان سیاست‌های کلان، محتوای آموزشی و روش‌های تدریس است.

نخستین مقوله در محور اول، سیاست‌های آموزشی رسمی است که مشارکت‌کنندگان بر تأثیر آن بر برجسته‌سازی هویت ملی و فرهنگ غالب تأکید داشتند. این یافته با نتایج پژوهش پاکدامن و همکاران (۲۰۲۲) همسو است که نشان داد در کتاب‌های مطالعات اجتماعی ایران، توجه به هویت ملی مشترک اقوام بیشترین فراوانی را داشته و مؤلفه‌هایی مانند پیشگیری از پیش‌داوری درباره قومیت‌ها، کم‌ترین میزان توجه را دریافت کرده‌اند. از این‌رو، سیاست‌های متمرکز آموزشی با تأکید بر ارزش‌های مشترک ملی، عملاً فضای اندکی برای بازنمایی فرهنگ‌های اقلیت باقی می‌گذارند و این امر به احساس نادیده‌انگاشته‌شدن در میان دانش‌آموزان اقلیت فرهنگی منجر می‌شود. چنین رویکردی، نه تنها به حاشیه‌رانی گروه‌های غیرمسلط دامن می‌زند، بلکه فرصت یادگیری متقابل و شکل‌گیری هویت‌های چندلایه را نیز از دانش‌آموزان سلب می‌کند. این یافته با دیدگاه (بنکس، ۲۰۲۰) نیز همخوانی دارد که بر اولویت‌دهی به فرهنگ غالب در برنامه‌های درسی سنتی و نقش دانش تحول‌آفرین در تغییر نگرش‌ها تأکید کرده است و نشان می‌دهد که سیاست‌های آموزشی در بسیاری از کشورها، از جمله ایران، همچنان بر وحدت‌گرایی فرهنگی متمرکزند و از ظرفیت‌های نهفته در تکتک قومی غافل می‌مانند. دومین مقوله، بازنمایی محدود هویت‌های فرهنگی است که معلمان روایت کردند هویت‌های اقلیتی یا به کلی نادیده گرفته می‌شوند یا به شکلی تحریف‌شده و سطحی معرفی می‌گردند. این امر با پژوهش قربانپور (۲۰۲۲) هماهنگ است که نشان داد فقدان سیاست‌های شفاف و منسجم چندفرهنگی، موجب طرد نمادین گروه‌های غیرمسلط می‌شود. همچنین با یافته‌های حسین‌بیگی و صادقی (۱۴۰۰) که بر غلبه نگرش همگن‌ساز در سیاست‌گذاری آموزشی ایران تأکید دارند، همخوانی کامل دارد. رویکردهای رایج در برنامه‌های درسی، با تأکید بر فرهنگ مسلط، گاه از تنوع فرهنگی جامعه غافل می‌مانند. این نادیده‌گرفتن می‌تواند احساس تعلق و خودباوری فرهنگی دانش‌آموزان اقلیت را تضعیف کرده و فاصله‌های فرهنگی را در مدرسه افزایش دهد؛ در حالی که مدرسه باید فضایی برای شناخت، تعامل و همزیستی فرهنگ‌های گوناگون باشد. سومین مقوله، تقویت یادگیری فعال و مشارکتی است که به‌عنوان ظرفیتی مغفول اما مؤثر شناسایی شد. مشارکت‌کنندگان استفاده از پروژه‌های گروهی، داستان‌سرایی و فعالیت‌های هنری را راهبردی کارآمد برای ابراز هویت فرهنگی دانستند. این یافته با رویکرد گی (۲۰۱۸) در آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی که بر استفاده از پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان به‌عنوان منبع یادگیری تأکید دارد، هم‌جهت است. همچنین با مدل پنج‌بعدی (بنکس، ۲۰۲۰) که به کارگیری روش‌های فعال تدریس را یکی از ابعاد اصلی آموزش چندفرهنگی می‌داند، همسو است. در چنین فضایی، دانش‌آموزان فرصت می‌یابند هویت فرهنگی خود را ابراز کنند و از تجربه‌های یکدیگر بیاموزند؛ امری که

به تقویت احساس تعلق، مشارکت، ارتباط و همدلی آنان کمک می‌کند و زمینه آمادگی برای زندگی در جامعه‌ای چندفرهنگی را فراهم می‌سازد. با این حال، مشارکت‌کنندگان تأکید کردند که محدودیت زمانی و ساختار متمرکز برنامه‌های درسی، اجرای چنین رویکردهایی را در مدارس با دشواری و محدودیت مواجه کرده است. چهارمین مقوله، ارتقای یادگیری چندفرهنگی از طریق استراتژی‌های تدریس پاسخ‌گوی فرهنگی است. معلمان بر این باور بودند که تنظیم محتوای آموزشی متناسب با نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان، به ایجاد فضایی حمایتی و پذیرای تفاوت‌ها کمک می‌کند. این یافته با پژوهش (مرجان کوچوکاکین و همکاران، ۲۰۲۵) که بر ضرورت طراحی برنامه‌های آموزشی و توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان برای پیاده‌سازی موفق این روش تأکید دارد، همسو است. همچنین با نتایج (کالوگروگیانی، ۲۰۲۵) که هماهنگ‌سازی اهداف، محتوا و روش‌های تدریس با رویکرد چندفرهنگی را زمینه‌ساز تعامل سازنده می‌داند، همخوانی دارد. فی‌الواقع، شناسایی و به‌کارگیری تفاوت‌های فرهنگی در تدریس، کلاس را به فضایی برای بهره‌گیری از تنوع فرهنگی و غنای تجربه آموزشی تبدیل می‌کند؛ امری که نیازمند توانمندی معلمان برای انطباق شیوه‌های تدریس با زمینه فرهنگی دانش‌آموزان است. پنجمین و آخرین مقوله در این بخش، بهبود آموزش چندفرهنگی از طریق ادغام منابع چندزبانه و متون فرهنگی متنوع است. مشارکت‌کنندگان استفاده از کتاب‌ها، فیلم‌ها و منابع آموزشی به زبان‌های مختلف را در گسترش درک دانش‌آموزان از جهان‌بینی‌های متنوع مؤثر دانستند. این یافته با پژوهش بزرگانی و گلی‌توانا (۲۰۲۴) که بر نقش برنامه‌های درسی چندفرهنگی در تقویت هویت فرهنگی و تعیین اهداف در دو سطح کلی و جزئی تأکید دارد، هماهنگ است. این رویکرد با آشنایی دانش‌آموزان با فرهنگ‌های گوناگون، احترام متقابل و همبستگی فرهنگی را تقویت می‌کند؛ اما کمبود منابع چندزبانه و متون متنوع، اجرای آن را محدود ساخته و ضرورت حمایت نهادهای آموزشی و بازنگری در برنامه‌های درسی را نشان می‌دهد.

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، شش مقوله چالش‌برانگیز شناسایی شد. نخست، تنوع‌ستیزی که به تمرکز بیش‌ازحد برنامه‌های درسی بر فرهنگ رسمی و ملی بازمی‌گردد. این چالش با پژوهش (قربان‌پور، ۱۴۰۱) که بر کم‌توجهی سیاست‌ها به تنوع قومی و زبانی در ایران اشاره دارد، همسو است. همچنین با نقد حسین‌بیگی و صادقی (۱۴۰۰) بر یکسان‌سازی فرهنگی در نظام آموزشی، همخوانی دارد. نادیده‌گرفتن تفاوت‌های فرهنگی در محتوای آموزشی، ظرفیت برنامه درسی را برای پرورش نگرشی باز و پذیرنده نسبت به تفاوت‌ها کاهش می‌دهد. دوم، ماهیت‌گرایی و کلیشه‌سازی که فرهنگ را به موجودیتی یکپارچه و فاقد تنوع درونی تقلیل می‌دهد. این یافته با نقد (گی، ۲۰۱۸) بر رویکردهای سطحی به فرهنگ که تنوع درون فرهنگی را نادیده می‌گیرند، همخوانی دارد. همچنین با پژوهش (کالوگروگیانی، ۲۰۲۵) که بر لزوم تحلیل انتقادی نابرابری‌ها و ساختارهای قدرت تأکید دارد، هم‌جهت است. چنین رویکردی ذهنیت دانش‌آموزان را به انگاره‌ای یک‌بعدی از فرهنگ محدود می‌سازد و درک آنان را از پیچیدگی‌های هویتی سطحی نگه می‌دارد. وقتی فرهنگ به‌عنوان مجموعه‌ای از ویژگی‌های ثابت و بدون تغییر معرفی شود، دانش‌آموزان نمی‌توانند پویایی و تعامل فرهنگ‌ها را درک کنند و این امر به شکل‌گیری تعصبات و پیش‌داوری‌های فرهنگی دامن می‌زند. از این منظر، کلیشه‌سازی نه تنها به هویت‌های اقلیتی آسیب می‌زند، بلکه نگاه تک‌ساحتی به فرهنگ را در میان همه دانش‌آموزان نهادینه می‌کند. سوم، تحریف بازنمایی فرهنگی که به تقلیل فرهنگ به جنبه‌های سطحی مانند غذا و جشنواره منجر می‌شود. مشارکت‌کنندگان این رویکرد را نشانه‌گرایی و فاقد بینش معنادار دانستند که با تأکید (بنکس، ۲۰۲۰) بر دانش تحول‌آفرین و ضرورت پرداختن به ابعاد تاریخی و سیاسی هویت‌های فرهنگی، ناسازگار است. این تحریف، فرهنگ‌ها را بی‌اهمیت جلوه داده و از ارائه درک عمیق از زیست‌جهان گروه‌های مختلف بازمی‌ماند. به عبارتی، وقتی فرهنگ صرفاً به نمادها و آیین‌های ظاهری تقلیل می‌یابد، دانش‌آموزان از آگاهی نسبت به ریشه‌های تاریخی، کشمکش‌های اجتماعی و ارزش‌های بنیادین آن فرهنگ محروم می‌شوند و این امر به درکی سطحی و غیرواقعی از تنوع فرهنگی می‌انجامد که خود زمینه‌ساز سوءتفاهم‌های فرهنگی است. چهارم، تعصب و غرب‌محوری که به اولویت‌دهی به دیدگاه‌ها و تجربیات غربی در برنامه‌های درسی اشاره دارد. این چالش با پژوهش حسین‌بیگی و صادقی (۱۴۰۰) که بر غرب‌زدگی در محتوای آموزشی ایران انتقاد دارند و نیز با یافته‌های (کالوگروگیانی، ۲۰۲۵) که

بر تحلیل انتقادی نژادپرستی و ساختارهای قدرت تأکید می‌کند، همسو است. این سوگیری می‌تواند به خودبیبگانگی فرهنگی و تسخیر هویتی یادگیرندگان بینجامد. به گونه‌ای که دانش‌آموزان به تدریج نسبت به فرهنگ خودی بیگانه شده و ارزش‌های غربی را بر هویت بومی خود ترجیح می‌دهند. این پدیده نه تنها به یکسان‌سازی فرهنگی دامن می‌زند، بلکه مقاومت در برابر تنوع فرهنگی را نیز در میان دانش‌آموزان تضعیف می‌کند و آنان را از درک غنای فرهنگی جامعه خود باز می‌دارد. پنجم، درهم‌تنیدگی هویت‌ها که به نادیده‌انگاشته شدن ارتباط متقابل نژاد، طبقه و جنسیت در برنامه‌های درسی اشاره دارد. این یافته با دیدگاه (گولینیاک، ۲۰۲۳) که بر بازنمایی عادلانه هویت‌های چندبعدی تأکید دارد، همخوان است. نادیده گرفتن تعامل میان ابعاد مختلف هویت، تصویری ساده و ناقص از هویت فرهنگی ارائه می‌دهد و نمی‌تواند نیازهای متنوع دانش‌آموزان را به درستی پوشش دهد. ششم، بازتولید محرومیت که به تقویت پویایی قدرت موجود و به حاشیه‌رانی گروه‌های اقلیت منجر می‌شود. این چالش با پژوهش محمودی و عبدالله‌پور (۲۰۲۴) که بر نقش حمایت سازمانی در کاهش تعارضات نقش در محیط‌های چندفرهنگی تأکید دارد، هم‌جهت است. نبود حمایت نظام‌مند، زمینه‌ساز بازتولید نابرابری‌ها شده و احساس طردشدگی را در دانش‌آموزان اقلیت تشدید می‌کند. در چنین فضایی، مدرسه به جای آنکه عاملی برای تحرک اجتماعی باشد، به بازتولید موقعیت‌های نامساعد اجتماعی و فرهنگی کمک می‌کند و این امر با اهداف بنیادین نظام‌های آموزشی دموکراتیک و عادلانه در تناقض آشکار قرار دارد.

در پاسخ به سؤال سوم، پنج مقوله راهبردی شناسایی شد. نخست، ارتقای عدالت فرهنگی از طریق تدوین برنامه‌هایی با محتوای متنوع فرهنگی. این راهکار با پژوهش (بزرگانی و گلی‌توانا، ۱۴۰۳) که بر ضرورت طراحی برنامه‌های درسی چندفرهنگی برای تقویت هویت فرهنگی تأکید دارد، همسو است. همچنین با دیدگاه (گولینیاک، ۲۰۲۳) که بازنمایی عادلانه هویت‌ها را در افزایش مشارکت و کاهش تعصب مؤثر می‌داند، همخوانی دارد. عدالت فرهنگی در برنامه‌های درسی به این معناست که همه فرهنگ‌های موجود در جامعه، فارغ از جایگاه سیاسی یا اجتماعی‌شان، به‌طور منصفانه بازنمایی شوند و دانش‌آموزان بتوانند خود را در متن برنامه درسی ببینند. این امر نه تنها به تقویت هویت فردی کمک می‌کند، بلکه بستر مناسبی برای شکل‌گیری احترام متقابل و همبستگی اجتماعی فراهم می‌آورد. دوم، تقویت آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی با استفاده از شیوه‌های تدریس متناسب با تفاوت‌های فرهنگی. این یافته با رویکرد (گی، ۲۰۱۸) و نیز با پژوهش (مرجان کوچوکاکی و همکاران، ۲۰۲۵) که بر توسعه مهارت‌های حرفه‌ای معلمان برای اجرای این روش تأکید دارند، همخوانی کامل دارد. چنین رویکردی، تفاوت‌های فرهنگی را به فرصت‌هایی برای یادگیری عمیق‌تر تبدیل می‌کند و به معلمان امکان می‌دهد تا با در نظر گرفتن پیشینه فرهنگی دانش‌آموزان، محتوای آموزشی را به گونه‌ای تنظیم کنند که برای همگان معنادار و قابل‌دسترس باشد. آموزش پاسخ‌گوی فرهنگی، نه تنها به افزایش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه فضای کلاس را به محیطی برای یادگیری متقابل و گفت‌وگوی فرهنگ‌ها تبدیل می‌سازد و این امر به نوبه خود کیفیت یادگیری را ارتقا می‌دهد. سوم، تقویت رشد حرفه‌ای و نوآوری از طریق توانمندسازی معلمان در زمینه حساسیت فرهنگی و شایستگی بین‌فرهنگی. این راهکار با (پژوهش خرم، خاکباز و یوسف‌زاده، ۱۴۰۳) که بر فرایند سه‌لایه فرهنگ‌پذیری اولیه، حرفه‌ای و سازمانی تأکید دارد، هم‌جهت است. همچنین با پژوهش (محمدشفیعی و همکاران، ۱۴۰۴) که کارورزی را نقطه عطف بازسازی باورهای پیشین و شکل‌گیری هویت حرفه‌ای می‌داند، همسو است. توانمندسازی معلمان در حوزه چندفرهنگی، به فرصت‌هایی برای تأمل، گفت‌وگو و تجربه عملی نیاز دارد و مستلزم بازنگری در برنامه‌های تربیت معلم و گنجاندن مؤلفه‌های بین‌فرهنگی در آن است. چهارم، همزیستی چندفرهنگی از طریق برگزاری فعالیت‌های تبادل فرهنگی و ایجاد تعاملات عمیق میان دانش‌آموزان. این یافته با پژوهش (قربان‌پور، ۱۴۰۱) که بر نقش برنامه‌های تبادل فرهنگی در کاهش خصومت‌ها و ارتقای همگرایی اجتماعی تأکید دارد، همسو است. این فعالیت‌ها زمینه گفت‌وگوی فرهنگ‌ها و شکستن مرزهای ذهنی را فراهم می‌آورند و به دانش‌آموزان فرصت می‌دهند تا از نزدیک با فرهنگ‌های دیگر آشنا شوند. هنگامی که دانش‌آموزان تجربیات فرهنگی یکدیگر را به‌طور مستقیم لمس می‌کنند، کلیشه‌ها و پیش‌داوری‌ها کاهش یافته و زمینه برای شکل‌گیری همدلی و احترام متقابل فراهم می‌شود. این رویکرد همچنین به ایجاد سرمایه‌اجتماعی در مدرسه کمک می‌کند و فضایی پدید می‌آورد که در آن تفاوت‌ها نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌عنوان فرصتی برای رشد و یادگیری جمعی درک می‌شوند. پنجم، بهبود مستمر از طریق ارزیابی‌های

مداوم و بازخوردگیری. این راهکار با دیدگاه (گولبنیاک، ۲۰۲۳) که بر نقش ارزیابی در ارتقای آگاهی فرهنگی و تعامل مثبت تأکید دارد، همخوان است. پایش و ارزیابی مستمر، با دریافت بازخورد از معلمان، دانش‌آموزان و خانواده‌ها، امکان اصلاح و به‌روزرسانی برنامه‌های آموزش چندفرهنگی را متناسب با نیازهای آموزشی فراهم می‌کند. یافته‌های پژوهش نشان داد که با وجود تأکید بر تنوع فرهنگی، غلبه رویکردهای مبتنی بر اشتراکات فرهنگی و هویت ملی در سیاست‌ها و رویه‌های آموزشی، به بازنمایی محدود برخی هویت‌های فرهنگی در برنامه‌های درسی منجر شده است. این وضعیت می‌تواند بر احساس تعلق دانش‌آموزان و ظرفیت مدرسه برای ایجاد تعامل سازنده میان فرهنگ‌های مختلف تأثیرگذار باشد. همچنین، اگرچه روش‌های تدریس مشارکتی و منابع چندفرهنگی از ظرفیت‌های مهم آموزش چندفرهنگی به شمار می‌روند، محدودیت‌های ساختاری، کمبود منابع و ضعف در آموزش‌های تخصصی معلمان، بهره‌گیری مؤثر از این ظرفیت‌ها را دشوار کرده است. بر این اساس، تقویت آموزش چندفرهنگی مستلزم توجه هم‌زمان به انعطاف‌پذیری محتوای آموزشی، توانمندسازی معلمان و فراهم‌سازی الزامات ساختاری و اجرایی است؛ امری که می‌تواند به تقویت عدالت آموزشی، احساس تعلق و همبستگی اجتماعی در محیط مدرسه کمک کند.

پیشنهادهای

بر اساس یافته‌ها و محدودیت‌های پژوهش حاضر، پیشنهادهای زیر برای جهت‌دهی به تحقیقات آینده در این حوزه ارائه می‌گردد:

۱. بازنگری سیاست‌گذاری‌های آموزشی با محوریت چندفرهنگی و توجه ویژه به تنوع قومی، زبانی و فرهنگی
۲. طراحی و اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی که بازنمایی عادلانه فرهنگ‌ها را تضمین کند
۳. توانمندسازی معلمان در زمینه شایستگی بین‌فرهنگی، مهارت‌های حل تعارض و طراحی برنامه درسی پاسخگو به فرهنگ.

ملاحظات اخلاقی

مشارکت نویسندگان

نویسندگان به طور مساوی در کلیه مراحل طراحی و انجام پژوهش، گردآوری داده‌ها، تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل و تفسیر اطلاعات و نتایج، تهیه پیشنویس مقاله، بررسی و کنترل نتایج، اصلاح، بازبینی و نهایی سازی مقاله مشارکت داشتند.

اعلامیه هوش مصنوعی مولد و فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در فرایند نگارش

نویسندگان بدین‌وسیله اعلام می‌نمایند که در انجام این پژوهش و در تهیه این مقاله، هیچ ابزار یا فناوری هوش مصنوعی به کار گرفته نشده است.

تعارض منافع

نویسندگان اعلام می‌دارند که در خصوص انتشار این مقاله تضاد منافع وجود ندارد. علاوه بر این موضوعات اخلاقی شامل سرقت ادبی، رضایت آگاهانه، سوء رفتار، جعل داده‌ها، انتشار و ارسال مجدد و مکرر توسط نویسندگان رعایت شده است.

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

نویسندگان اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید همه آنهاست.

سپاسگزاری

در پایان از همکاران محترم نشریه تدریس پژوهی که با دقت نظر و راهنمایی‌های ارزشمند خویش در رفع نواقص و تکمیل اصلاحات این مقاله نقش آفرین بودند، و نیز از داوران ارجمند که با نقدهای سنجیده و یادآوری‌های دقیق خود بر غنای علمی پژوهش افزودند سپاسگزاریم.

منابع

- بزرگانی، احسان و گلی‌توانا، مریم. (۱۴۰۳). مروری بر مؤلفه‌های برنامه درسی چندفرهنگی و الزامات آن در ایجاد هویت فرهنگی. کنفرانس پژوهش‌های مدیریت، آموزش و تحقیقات آموزشی، ۲(۲)، ۳۲۶۹-۳۲۷۸.
- پاکدامن، فرزانه؛ دوابی، مهدی؛ خسروی‌بابادی، علی‌اکبر و رضازاده، حمیدرضا. (۱۴۰۱). بررسی جایگاه مؤلفه‌های چندفرهنگی در برنامه‌های درسی رسمی (مورد مطالعه: کتاب مطالعات اجتماعی دوره اول متوسطه ایران). مطالعات مدیریت و رهبری در سازمان‌های آموزشی، ۷(۲)، ۹۳-۱۰۴.
- حمیدزاده، مهدی. (۱۳۹۹). تبیین مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتاب‌های درسی تاریخ دوره متوسطه ایران. مجله آموزشی، ۴۲(۱۰)، ۱۱-۳۴.
- خرام، بهروز؛ خاکباز، عظیمه سادات و یوسف‌زاده، محمدرضا. (۱۴۰۳). فرایند، روش‌ها و عوامل مؤثر بر فرهنگ‌پذیری نومعلم: یک مرور نظام‌مند. تدریس پژوهی، ۱۲(۲)، ۵۸-۸۹. doi: 10.22034/trj.2024.140095.1905
- رحمانی، عذرا؛ فقیهی، علیرضا؛ حسینی‌مهر، علی و سرمدی، محمدرضا. (۱۳۹۵). اعتبارسنجی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه درسی دوره ابتدایی. دوماهنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۷(۲۸)، ۲۳۳-۲۵۰.
- رضاییان، رضوان. (۱۴۰۲). راهبردهای آموزش چندفرهنگی زبان فارسی، مطالعات اجتماعی و آموزش ریاضی. پژوهش کیفی در برنامه درسی، ۱۱(۱)، ۴۱-۶۰.
- شیربگی، ناصر و ساعدموچشی، لطف‌الله. (۱۳۹۷). پدیدارنگاری تجارب اعضای هیئت‌علمی از فرایند ارتقاء مرتبه علمی، مجله آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۷۷-۵۷. <https://civilica.com/doc/1585366>
- محمدی، شیرکوه؛ خرازی؛ کمال، سید علی نقی؛ کاظمی فرد و پورکریم. (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران. تدریس پژوهی، ۴(۱)، ۹۱-۶۵.
- محمودی، عطالله و عبدالله‌پور، محمدآزاد. (۱۴۰۳). ارائه مدلی برای شناسایی و کاهش تعارضات نقش معلمان در محیط‌های یادگیری چندفرهنگی. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۸(۶۷)، ۱۰۹-۱۲۵. <http://doi.org/10.22034/jiera.2025.512927.3305>
- محمدشفیعی، عبدالسعید؛ مهرمحمدی، محمود؛ طلایی، ابراهیم و فردانش، هاشم. (۱۴۰۴). تأثیر روابط راهنمایی بر تحولات هویت حرفه‌ای دانشجومعلمان در دوره‌های کارورزی: یک مطالعه کیفی در دانشگاه فرهنگیان. تدریس پژوهی، ۱۳(۴)، ۱۷۴-۱۵۳. doi: 10.22034/trj.2026.145126.2286

Reference

- Arifin, S., Darmawan, D., Hartanto, C. F. B., & Rahman, A. (2022). Human resources based on total quality management. *Journal of social science studies (JOS3)*, 2(1), 17-20.
- Banks, J. A. (2020). *Diversity, transformative knowledge, and civic education: Selected essays*. Routledge.
- Bozorgani, & Goli Tavana. (2024). A review of the components of the multicultural curriculum and its requirements in creating cultural identity. *Conference on Management, Education and Training Research in Education*, 2 (2), 3269-3278. [In Persian]
- Chittom, L.-n. (2017). Teachers tips for creating a multicultural curriculum Available at: <http://www.Brighthub.com>.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Galloway, M. K., & Ishimaru, A. M. (2020). Leading equity teams: The role of formal leaders in building organizational capacity for equity. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, 25(2), 107-125.
- Gołębniak, B. D. (2023). Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 268(2), 9-28.
- Gurbanpour, Reza (2022). Investigating the components of multicultural education in the textbooks of the theoretical course in Iran. *Educational Innovations*, 16(2): 57-80. [In Persian]
- Hajiani, Azima Sadat (2022). The position of multicultural education in the mathematics curriculum of the first grade of elementary school.
- Hamidzadeh, Mehdi (2020). Explanation of the components of multicultural education and its analysis in the content of Iranian high school history textbooks. , *Educational Journal*, 42(10): 11-34. [In Persian]
- Hasanbighi, M., Sadeghi, D. (2021). The association between school closures and child mental health during COVID-19. *JAMA network open*, 4(9), e2124092-e2124092. [In Persian]
- Hurtado, S., Alvarado, A. R., & Guillermo-Wann, C. (2019). Creating inclusive environments: The mediating effect of faculty and staf validation on the relationship of discrimination/bias to students' sense of belonging. *Journal of College Student Development*, 60(2), 146–162.
- Ishimaru, A. M., & Galloway, M. K. (2021). Hearts and minds frst: Institutional logistics in pursuit of educational equity. *Educational Administrative Quarterly*, 57(3), 470–502.
- Kharam, B., Khakbaz, A. S., & Yousefzadeh, M. R. (2024). Process, methods, and factors affecting the acculturation of novice teachers: A systematic review. *Research in Teaching*, 12(2), 58–89. <https://doi.org/10.22034/trj.2024.140095.1905> [in Persian]
- Kalogerogianni F (2025) Teaching in multicultural classrooms through an intercultural perspective on citizenship. *Front. Educ.* 10:1581833. doi: 10.3389/educ.2025.1581833
- Liu, Q., Colak, F. Z., & Agirdag, O. (2020). Characteristics, issues, and future directions in Chinese multicultural education: A review of selected research 2000–2018. *Asia Pacific Education Review*, 21, 279–294.
- Mohammadi, S., Shirkouh, K., Kharazi, S. A. N., Kazemifard, & Pourkarim. (2016). Developing a model for multicultural eduction in the higher education system: Exploring the views of experts in this field in Iran. *Research in Teaching*, 4(1), 65–91. [in Persian]
- Mahmoudi, A., & Abdollahpour, M. (2024). A Model for Identifying and Reducing Role Conflict of Teachers in Multicultural Learning Environments. *Journal of Research in Educational Systems*, 18(67), 109-125. [In Persian]
- Mohammadshafiei, A., Mehrmohammadi, M., Talaei, E., & Fardanesh, H. (2025). The effect of mentoring relationships on professional identity transformations of student teachers during practicum: A qualitative study at Farhangian University. *Research in Teaching*, 13(4), 153–174. <https://doi.org/10.22034/trj.2026.145126.2286> [in Persian]

- Mercan Kucukakin, P., Yildirim Tasti, O., Cobanoglu, R., Gokmenoglu, T., & Akcaoglu, M. O. (2025). Embracing diversity in the classroom: Teachers' perceptions on culturally responsive classroom practices in Türkiye. *Education and Urban Society*, 57(7), 699–730.
- Pakdaman, F., Davaei, M., Khosravi Babadi, A. A., & Rezazadeh, H. (2022). Investigating the position of multicultural components in formal curricula (Case study: Social studies textbook of the first secondary level in Iran). *Journal of Management and Leadership Studies in Educational Organizations*, 2 (3), 93-105. [In Persian]
- Rahmani, A., Faghihi, A., Hosseini-Mehr, A. and Sarmadi, M. R. (2016). Validation of the components of multicultural education for inclusion in the elementary school curriculum. A New Approach to Educational Management, 7(28), 233-250. [in Persian]
- Reardon, S. F., Weathers, E., Fahle, E., Jang, H., & Kalogrides, D. (2022). Is separate still unequal? New evidence on school segregation and racial academic achievement gaps. Stanford Center for Education Policy Analysis.
- Rezaian, Rizvan (2023). Multicultural teaching of Persian, social and math education strategies. *Qualitative Research in Curriculum*, 1(1): 41-60. [In Persian]
- Rohmah, H., Rena, S., Syarif, P., & Syarif, F. (2023). Implementation of multicultural education values in senior high school. *At-Tadzkir: Islamic Education Journal*, 2(2), 78–94. <https://doi.org/10.59373/attadzkir.v2i2.29>.
- Shirbagi, N., & Saedmocheshi, L. (2018). Phenomenography of faculty members' experiences of the academic promotion process. *Iranian Journal of Higher Education*, 10(1), 57–77. <https://civilica.com/doc/1585366> [in Persian]
- Shen, X. (2024, March). Cultural Diversity and Its Impact on Social Development. In 3rd International Conference on Culture, Design and Social Development (CDSD 2023) (pp. 11-18). Atlantis Press.
- Swidler, A. (1986). Culture in action: Symbols and strategies. *American Sociological Review*, 51(2), 273. <https://doi.org/10.2307/2095521>
- Žammit, D. (2021). Current Educational Practices from Multicultural Perspectives in Oromia Secondary Schools: Opportunities and Challenges. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 8(3).
- Ulferts, H. (2021). Teaching as a Knowledge Profession: Studying Pedagogical Knowledge across Education Systems. OECD Publishing. 2, rue Andre Pascal, F-75775 Paris Cedex 16, France.