

تأثیر موقعیت‌های چندفرهنگی در فرایند یاددهی - یادگیری؛ واکاوی تجربیات عوامل انسانی دانشکده نفت اهواز

نسرین عیدی^۱ و محمد نوریان^۲

(دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۶/۲۰)، (پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۱۸)

DOI: 10.22047/ijee.2019.148353.1575

چکیده: هدف از پژوهش حاضر تأثیر موقعیت‌های چندفرهنگی در فرایند یاددهی - یادگیری؛ واکاوی تجربیات عوامل انسانی دانشکده نفت اهواز است. به منظور نیل به این هدف از رویکرد کیفی و روش روایت پژوهی استفاده شده است. جامعه مورد مطالعه عوامل انسانی شامل استاد، دانشجو و دیگر کارکنان مثل مشاور از دانشکده نفت اهواز است که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و برمبنای اشباع نظری یافته‌ها، تعداد ۴ نفر از آنها به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه حضوری و بدون ساختار و روش تحلیل پژوهش، روش تحلیل محتوای کیفی است. یافته‌های پژوهش با توجه به ۶ درونمایه استخراج شده نشان می‌دهد که همه از عواملی هستند که باعث تبعیض نژادی در کلاس درس و به دنبال آن در جامعه می‌شوند. مدرسان قدرت بالایی در بالا بردن ارزش‌ها دارند و می‌توانند جلوی تعصبات قومیتی را بگیرند و باعث احترام به قومیت‌ها، آداب و رسوم، زبان و فرهنگ شوند.

واژگان کلیدی: موقعیت‌های چندفرهنگی، روایت پژوهی، فرایند - یاددهی؛ یادگیری، تجربیات عوامل انسانی، دانشکده نفت اهواز

۱- دانشجوی دکتری، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.
n.eidipout@gmail.com

۲- دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، واحد تهران جنوب، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).
nourian2001@gmail.com

۱. مقدمه

یکی از بحث‌های مهم در تعلیم و تربیت امروزی در دنیا بحث چندفرهنگی است. دانش‌آموزان با دیدگاه‌های متفاوت و متنوع فرهنگی و از نژاد و اقوام مختلف وارد نظام آموزشی می‌شوند؛ ولی نمی‌دانند چگونه با این تنوع فرهنگی که میان هم‌نوعان خود است، برخورد کنند تا بتوانند در آینده جامعه‌ای ایده‌آل با نظام آموزشی متعادل از لحاظ فرهنگی و به دور از اختلافات قومیتی ایجاد کنند. عبدلی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهش خود اشاره می‌کنند که دانش‌آموزان انتظار دارند که نظام آموزشی و تربیتی برنامه‌هایی طراحی کنند که باعث رشد و گسترش مهارت‌هایشان برای درک جهان و جوامع کثرت‌گرا و متنوع باشد. او معتقد است برای اینکه انسان‌ها بتوانند جوامع چندفرهنگی را تحمل و در آن بدون دغدغه زندگی کنند، باید آموزش و پرورش رسمی و غیررسمی و به خصوص از طریق برنامه‌های درسی، معلم و سایر کادر آموزشی گام‌هایی مؤثر بردارند؛ لذا توجه به این تنوع فرهنگی جزو اولویت‌های پایه و اساسی نظام‌های آموزشی متنوع فرهنگی است.

در مورد مفهوم چندفرهنگی بعضی محققان بر نقش تفاوت‌های فرهنگی تأکید می‌کنند (جوادی، ۱۳۷۹) و (Rosado, 2008; Delors, 1996; Parekh, 1986). عده‌ای دیگر از صاحب‌نظران به نژاد و قومیت‌ها در مفهوم‌پردازی خود از چندفرهنگی یا تکثرگرایی فرهنگی اشاره می‌کنند و معتقدند این مفاهیم در یک بستر اجتماعی ایجاد می‌شود (جوادی، ۱۳۷۹) و (Ford & Harris, 2000; Nairn, 2004). تنوع فرهنگی از دیرباز جزئی از تجربه بشری بوده است. شتاب و حجم گسترده ارتباطات جهانی منجر به افزایش آگاهی در زمینه تنوع فرهنگی شده است. (Nairn, 2004; Delors, 1996; Parekh, 2008). اما بنکس^۱، (۲۰۰۶) و روسادو^۲ (۲۰۰۸) چندفرهنگی را یک دیدگاه پیشرو می‌دانند که در امر به حداکثر رساندن توانمندی یادگیرندگان استوار است.

بررسی ادبیات موجود در این زمینه نشان می‌دهد که دو مفهوم متفاوت از تدریس وجود دارد: در مفهوم اول روش تدریس به مفهوم انتقال دانش از اعضای هیأت‌علمی به دانشجویان است؛ و در مفهوم دوم تدریس خلق و نگهداری محیطی است که یادگیری اثربخش را افزایش می‌دهد. (مور به نقل از صفری، ۲۰۰۶).

فرایند یاددهی - یادگیری تعاملی است که مبتنی بر ارتباط کلامی و معطوف به یادگیری یا تغییر روش‌های رفتار کردن یک یا چند فراگیر است. (موسی پور، ۲۰۰۴ به نقل از امیری و موسوی ۱۳۹۶). به طور کلی اهداف اساسی و مهم چندفرهنگی اغلب مشخص و معین است. اما می‌توان به ایده‌های مشترکی در میان آنها دست یافت. چنانچه یکی از اهداف اساسی چندفرهنگی به برابری فرصت‌های آموزشی برای همگان محدود می‌شود (Davidman, 1997; Banks, 2006; Bennet, 1990; Nito, 1992; Green, 2004).

آموزش ضد تبعیض نژادی یکی دیگر از هدف‌های مهم چندفرهنگی است که افرادی چون میشل^۱ (۲۰۰۳)، گی^۲ (۲۰۰۶)، بنکس (۲۰۰۱)، بنت (۱۹۹۰) و نیتو (۱۹۹۲) به آن اشاره کرده‌اند.

مطالعات متعددی به بررسی موقعیت‌های چندفرهنگی مدرسان و عواملی که در محیط‌های آموزشی مدرسان با آن برخورد می‌کنند، انجام شده است. این بررسی‌ها نشان می‌دهد که بی‌توجهی به موقعیت‌های چندفرهنگی آموزشی نتایج ناخوشایندی را بین دانش‌آموزان و به دنبال آن در اجتماع داشته است.

لین جینگ^۳ (۲۰۰۷) به احترام، تنوع قومی و خرده‌قوم‌ها در پژوهش خود پرداخت. در این مطالعه نشان داد احترام به خرده‌قوم‌ها سبب افزایش درک نژادی و قومی و تعامل در کلاس‌ها می‌شود. مطالعه فیسا و کریستین^۴ (۲۰۱۱) نیز به احترام برای تنوع اقوام در نظام آموزش عالی اشاره دارد که زمینه عملکرد بهتری را فراهم می‌کند. همچنین آروین^۵ (۲۰۰۱) در پژوهش خود اشاره کرد که برنامه درسی چندفرهنگی باعث احترام میان اقوام و پذیرش فرهنگ خود و دیگران می‌شود. ضمن اینکه عراقیه و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی را نیز در تمسخر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی و قومی در تحقیق خود متأثر می‌دانست.

جانسون^۶ (۲۰۱۱) در پژوهش خود عنوان می‌کند چنانچه کلاس درس چندفرهنگی اجرا شود، دانش‌آموزان در این محیط‌ها کمتر به خاطر اختلافات و تفاوت‌های نژادی آسیب می‌بینند و از هرگونه بی‌عدالتی و نابرابری تحصیلی دور می‌شوند. مطالعه ونلین^۷ (۲۰۱۰) نیز نشان داد که در محیط‌های چندفرهنگی که آموزش مبتنی بر فرهنگ صورت می‌گیرد، تأثیرات مثبت در دانش‌آموزان و به خصوص افت تحصیلی تا حدودی برطرف می‌شود.

همچنین مطالعات گی (۲۰۰۶) در توسعه سواد قومی و فرهنگی و بنکس (۲۰۰۶) به برابری فرصت‌های تحصیلی برای فراگیران در محیط‌های چندفرهنگی و برای رفع نابرابری‌های تحصیلی و به‌ویژه بی‌سوادی بومی‌ها اشاره می‌کند. همچنین در رابطه با نابرابری تحصیلی، تحقیقات آتشک (۱۳۸۶) و اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که نابرابری تحصیلی و آموزش در بعضی از مناطق آموزشی استان‌های کشور وجود دارد. دهقان (۱۳۸۶) در مطالعه خود بیان می‌کند که نابرابری تحصیلی موجب افزایش افت تحصیلی می‌شود.

کمک به دانش‌آموزانی که دچار خودباختگی فرهنگی شده‌اند و اینکه اگر ریشه فرهنگی دانش‌آموزی ضعیف و سطحی باشد، رشد فردی و ملی با مانع مواجه می‌شود، در مطالعه‌ای است که غریبی و همکاران (۱۳۸۸) انجام داده‌اند. سجادی (۱۳۸۴) در پژوهش خود اذعان می‌کند که تعلیم و

1- Mishel
4- Feysia & Kirstin
7- Venäläinen

2- Gay
5- Arvin

3- Lin, jing
6- Johnson

تربیت تک فرهنگی در کشور چند فرهنگی بهتر از خودبیگانگی^۱، خودپسندی و تک‌ذهنی فرهنگ‌های غالب، ترس از جدا شدن از ریشه واقعی خود و... می‌شود و نتایج زیان‌باری را در پی خواهد داشت. اسپیندلر^۲ (به نقل از صادقی، ۱۳۹۱) در مطالعه خود اذعان می‌دارد از کودکان اقلیت خواسته می‌شود شرط موفقیت تحصیلی کنار گذاشتن عادات فرهنگی است، آموزش مسئله‌ساز خواهد بود؛ ولی نهایتاً به خودکم‌بینی فرد از خودبیگانگی و انزوا خواهند رسید.

ترس از نزدیک شدن و ارتباط با غیر هم‌زبانان به دلیل تفاوت فرهنگی و زبان از عوامل ناخوشایند دیگر در محیط‌های چند فرهنگی است. حسین‌بر (۱۳۸۶) در پژوهش خود نشان می‌دهد که ارتباط میان برخی اقوام کشور با یکدیگر بسیار ضعیف است و چون اقوام اطلاع از هم ندارند، نمی‌توانند ارتباط زیادی با هم برقرار کنند. همچنین تقی‌لو (۱۳۸۶)، به نقل از دکوئیار، (۱۳۷۷) در مطالعه خود معتقد است باید از تفاوت‌های فرهنگی به وجد آیم و از آنها چیز یاد بگیریم، نه اینکه آنها را بیگانه، ناپذیرفتنی و نفرت‌انگیز در نظر بگیریم. در تحقیق دیگر علی‌پور و علی‌پور (۱۳۹۵) به ضرورت تعامل درسی با همکلاسی‌ها که دارای تفاوت قومی و فرهنگی هستند، اشاره کرده است.

محمدی و همکاران (۱۳۹۵) این موضوع را بررسی کردند که استادان بهتر است دوره‌های آموزشی چند فرهنگی را بگذرانند تا شناختی نسبی از زمینه‌های فرهنگی، مذهبی و زیست‌بومی اقوام مختلف به دست آورند و با استفاده از آن نمونه‌های محلی و منطقه‌ای مثل مشاهیر، ادیبان هر فرهنگ را مثال بزنند تا دانش‌آموزان درس را بهتر درک کنند یا اینکه در کتابخانه‌ها هم کتاب‌هایی در مورد فرهنگ‌ها موجود باشد تا دانش‌آموزان بتوانند به اطلاعاتی در خصوص فرهنگ‌های گوناگون یا حتی زبان مادری‌شان دست پیدا کنند. به‌طور مشابه چیتوم^۳ (۲۰۱۱) در پژوهش خود در برنامه درسی چند فرهنگی دانش‌آموزان را درگیر فهم و شناخت فرهنگ‌های هم‌دیگر می‌کند و باعث می‌شود که اطلاعات متفاوتی درباره موسیقی، هنر، تاریخ و پیشینه و ابعاد عاطفی اقوام دیگر به دست آورد. او می‌گوید با استفاده از اینها می‌توان نمونه‌هایی آورد.

اما در تحقیق علی‌پور و علی‌پور (۱۳۹۵) برنامه درسی چند فرهنگی باید تصورات تحریف‌شده و تعصب‌آمیز درباره گروه‌های قومی اقلیت‌ها را که در برنامه درسی پیشین گنجانده شده است، تغییر بدهد. بنکس (۱۹۹۹) در بررسی خود می‌گوید طراحی مداخلات آموزشی منطقی می‌تواند تعصب نسبت به اعضای همه گروه‌ها را کاهش دهد.

عراقیه و فتحی و اجارگاه (۱۳۹۱) در پژوهشی با عنوان «جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی در بررسی چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و بیان آثار آن در آموزش عالی» احساس برتری، تعصبات فرهنگی و ضعف اطلاعاتی همه دانش‌آموزان از شخصیت و آثار فرهنگی برجسته را

نشان می‌دهد. همچنین قادرزاده و شفیع‌نیا (۱۳۹۱) در مقاله‌ای با عنوان «تأثیر ساختار اجتماعی بر قوم‌گرایی دانشجویان» وضعیت قوم‌گرایی دانشگاه‌های سنج را بررسی کردند که نتایج نشان داد متغیرهای سابقه دانشجویی، یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی اثرات مؤثر و کاهش‌دهنده‌ای بر قوم‌گرایی داشته است و درصد کمی از قوم‌گرایی دانشجویان را بیان می‌کند. دانشکده نفت اهواز یکی از محیط‌های آموزش عالی است که ویژگی‌ها و شرایط کاملاً چندفرهنگی دارد و اکنون براساس گزارش آموزش این دانشکده اکثریت دانشجویان و استادان، غیربومی و متعلق به فرهنگ‌ها و اقوام مختلف هستند. بنابراین مسئله پژوهش آن است که محیط چندفرهنگی دانشکده نفت اهواز می‌تواند چه تأییراتی در یادگیری دانشجویان بگذارد. در همین راستا، حضور برخی از مدرسان، دانشجویان و دیگر کارکنان مثل مشاور که در محیط‌های چندفرهنگی رشد کرده، مدرسه رفته و به‌عنوان معلم و استاد تدریس کرده‌اند، به درس اشتغال داشته و مشاوره کرده‌اند و روایت‌های متعددی از محیط‌های چندفرهنگی و تأییر آن بر موقعیت‌های یادگیری دارند، فرصت مناسبی است تا به این پرسش پاسخ داده شود که براساس تجربیات عوامل انسانی دانشکده نفت اهواز موقعیت‌های چندفرهنگی چه تأییری در فرایند یاددهی - یادگیری دارد؟

۲. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و روش آن پژوهش روایی است. پژوهش روایی مطالعه چگونگی تجربیات متفاوت انسان‌ها از جهان پیرامونشان است. پژوهشگران روایی به مردم اجازه می‌دهند تا داستان‌هایی از زیست‌روایی^۱ خود تعریف کنند. پس این داستان‌ها را جمع‌آوری می‌کنند و روایت‌های مربوط به تجربه آنها را می‌نویسند (نوریان، ۱۳۹۶). تحلیل‌های روایی به ما این امکان را می‌دهند که باز نمودهای زندگی اجتماعی را در روایت‌ها و حکایت‌ها شناسایی کنیم و بخشی از واقعیت‌های جهان را که از طریق روش‌های کمی مقدور نیست. مورد بررسی و شناسایی قرار دهیم.

برای جمع‌آوری داده‌ها از روش مصاحبه استفاده شد. به این ترتیب که به وسیله مصاحبه روایت‌ها جمع‌آوری و سپس به دست‌نوشته‌های متنی تبدیل شد و سرانجام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. جامعه آماری عوامل انسانی است. منظور از عوامل انسانی استاد، دانشجو و دیگر کارکنان مثل مشاور از دانشکده نفت اهواز است. نمونه‌ها شامل دو مدرس، یک مشاور و یک دانشجو است. روش نمونه‌گیری هدفمند در دسترس بوده که تا حالت اشباع پیش رفته است. بدین معنی که نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که دیدگاه‌ها و نظریه‌های جدیدتری توسط گروه نمونه مطرح شد. اما اطلاعاتی درباره مشارکت‌کننده‌ها که به تفصیل در زیر به آنها اشاره شده است:

مصاحبه شونده ۱: ۵۲ ساله و دارای ۲۳ سال سابقه کاری است. مدرک کارشناسی ارشد خود را در اهواز اخذ کرده است. در خانواده‌ای سنتی و مذهبی که از اقوام ترک هستند، بزرگ شده است و اجدادش در سال‌های بسیار دور به یکی از شهرستان‌های تاریخی استان خوزستان که لهجه و گویش خاصی داشته‌اند، مهاجرت کرده و پس از آن در شهر چندفرهنگی با اقوام مختلف اهواز سکنی گزیدند. محیط‌های زندگی متنوع و محل کار چندفرهنگی که به لهجه‌ها و زبان‌های مختلف تکلم می‌کنند و ایشان بی‌نصیب از این لهجه‌ها نبودند. این موارد نیز از امتیازهای مثبتی بود که مصاحبه‌شونده برای این پژوهش انتخاب شد.

مصاحبه شونده ۲: ۲۴ ساله است و سابقه کاری ۱۷ ساله دارد. دارای مدرک کارشناسی ارشد است. در خانواده‌ای سنتی و مذهبی بزرگ شده است. ایشان جز مهاجرینی هستند که از یکی از شهرهای شمالی به شهرستان اهواز کوچ کرده‌اند. دوران تحصیل خود را در اهواز گذرانده و آشنایی کامل با فرهنگ این شهر دارند و همکاران ایشان نیز دانشجویانی با اقوام مختلف از سراسر کشور هستند.

مصاحبه شونده ۳: ۵۰ ساله و با سابقه کاری ۱۰ سال و مدرک تحصیلی دکترا است. ایشان دوران کودکی خود را در یکی از شهرستان‌های خوزستان گذرانده است و به زبان عربی و زبان انگلیسی نیز آشنایی دارد. محیط تحصیل و کار چندفرهنگی ایشان دلیل انتخاب دیگری برای این مصاحبه است.

مصاحبه شونده ۴: ۲۹ ساله، آقا و دانشجوی کارشناسی ارشد (در شرف دانش‌آموختگی) مهندسی برق دانشکده نفت اهواز است و ملیت گُرد است و سنی‌مذهب که در منطقه ترک‌زبان بزرگ شده است؛ لذا مجبور بوده به زبان ترکی نیز تسلط یابد. محل تحصیل مقطع کارشناسی در یکی از شهرستان‌ها با گویش ترکی-کردی و کارشناسی ارشد در شهرستان چندفرهنگی اهواز است. مقطع راهنمایی و دبیرستان را در مدرسه‌های ترک‌زبان تحصیل کرده و مجبور بوده همانند زبان مادری خود که گُردی است، این زبان را یاد بگیرد. محل تحصیل متنوع در محیط‌های چندفرهنگی از راهنمایی تا دوران کارشناسی ارشد باعث شده ایشان به‌عنوان یک مصاحبه‌شونده آگاه به موقعیت‌های چندفرهنگی انتخاب شود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل محتوای کیفی از نوع متعارف^۱ استفاده شد. محقق در تحلیل محتوای کیفی شمردن واژه‌ها به‌تنهایی یا استخراج محتوای عینی فراتر رفته و به سوی دریافت معانی از متون، الگوها و مضامینی که ممکن است در ظاهر یک متن، پیدا باشد یا نباشد، حرکت می‌کند. این به محقق اجازه می‌دهد که واقعیت‌های اجتماعی را به‌طور ذهنی اما علمی درک کند (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). تحلیل محتوای متعارف معمولاً در طرح مطالعاتی به کار می‌رود که هدف آن شرح یک پدیده است. اطلاعات از طریق مصاحبه جمع‌آوری و از طریق تداعی معنا تحلیل می‌شود

و نظریه‌های از پیش موجود جایگاهی ندارند. محقق براساس ادراک فهم خود از متن مورد مطالعه، با نوشتن تحلیل اولیه را آغاز می‌کند و این کار را ادامه می‌دهد تا پیش‌زمینه‌هایی برای تشکیل کدها آغاز شود. پس از این مرحله کدها براساس شباهت‌ها و تفاوت‌هایشان طبقه‌بندی می‌شوند (عادل مهربان، ۱۳۹۴). پس از مرحله طبقه‌بندی نوبت به مرحله پایانی یعنی استنتاج درون‌مایه می‌رسد؛ در این مرحله می‌توانیم از دل طبقات محتوای پنهان داده‌ها را شناسایی و استخراج کنیم.

برای قابلیت اطمینان از چهار معیار کوبا و لینکلن^۱ (۱۹۹۸) یعنی قابلیت اعتبار^۲، قابلیت انتقال^۳، قابلیت اتکا^۴ قابلیت تأیید^۵ استفاده می‌شود (نوریان، ۱۳۹۶). قابلیت اعتبار یا قابلیت اعتماد^۶ یعنی اینکه اطمینان حاصل شود که مطالعه دقیقاً بیانگر تجربه‌های مشارکت‌کنندگان در تحقیق است. برای این کار گزارش‌های پیش از ارائه نهایی به مشارکت‌کنندگان تحویل داده شد. صحت آنها را تأیید و در بعضی از بخش‌های مصاحبه شرکت‌کنندگان مطالبی را تصحیح، حذف یا اضافه کردند. برای قابلیت انتقال پژوهشگر تلاش می‌کند تا توصیف خود را با استفاده از عبارت‌های مرتبط با بافت^۷ انجام دهد؛ به گونه‌ای که وقتی کسی گزارش تحقیق را می‌شنود یا می‌خواند محیط تحقیق را به درستی درک کند (نوریان، ۱۳۹۶). برای این کار در پیاده کردن مصاحبه‌ها تمام جزئیات بافت با دقت ذکر شده تا امکان مقایسه و انتقال به بافت‌های دیگر مهیا شود. قابلیت اتکا یعنی تحقیق باید به گونه‌ای انجام شود که امکان بررسی آن توسط یک حسابرس خارجی وجود داشته باشد. در این صورت افراد دیگر می‌توانند فرایند جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل داده‌ها و تفسیر آنها را بررسی کنند. برای این کار می‌توان نوشته‌های میدانی، دست‌سازها، عکس‌ها و داده‌های بایگانی و... را در اختیار حسابرس قرار داد. برای این کار نیز دست‌نوشته‌ها و توصیفات محقق برای بررسی در اختیار یکی از استادان قرار گرفت.

قابلیت تأیید بر این نظر تأکید دارد که اگر گزارش‌ها و دست‌نوشته‌ها و یادداشت‌های پژوهش به پژوهشگر دیگری داده شود، هردو نفر یافته‌های مشابهی را استخراج کنند و این ویژگی داده‌های پژوهش است؛ هرچند نقش بی‌طرفی پژوهشگر نیز در این موضوع تأثیرگذار است (نوریان، ۱۳۹۶). برای قابلیت تأیید از راهکار بازتاب‌پذیری استفاده شد که برای این کار از یک دفتر یادداشت‌های روزانه استفاده شد و تفکرات و نظریات محقق در آن برای رجوع به این مطالب نوشته شد.

۳. تجزیه و تحلیل یافته‌ها

در پاسخ به پرسش پژوهش براساس تجربیات عوامل انسانی موقعیت‌های چندفرهنگی چه تأثیری در فرایند یاددهی - یادگیری دارد؟ داده‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت که پس از آن، ۶ مورد درون‌مایه

1- Guba and Lincoln

4- Depend Ability

7- Context-relevant

2- Validity

5- Confirm Ability

3- Transfer Ability

6- Trustworthiness

به دست آمد که عبارت‌اند از:

دید کاهش‌گرایانه، نابرابری تحصیلی قومی، سرخوردگی و خودباختگی قومیتی، تفاوت‌گرایی فرهنگی، ارزش‌های قومیتی و تعصبات قومی
در ادامه فرایند تجزیه و تحلیل هر درون‌مایه طبق جدول ۱ تا ۶ به تفکیک ارائه می‌شود:

الف. دید کاهش‌گرایانه، طبق جدول ۱

جدول ۱: نمونه‌ای از کدها و طبقات استخراج‌شده مربوط به درونمایه دید کاهش‌گرایانه

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
خودکم‌بینی فرهنگی	یادگیری زبان قوم اکثریت به دلیل خودکم‌بینی	من در مقطع دبیرستان به دلیل خودکم‌بینی‌های سال‌های گذشته مجبور شدم ترکی یاد بگیرم
	احساس خودکم‌بینی به دلیل بلد نبودن زبان غالب	در کلاس اول راهنمایی کم‌کم در ما خودکم‌بینی به خاطر بلد نبودن زبان غالب به وجود آمد
	عزت‌نفسمان در میان ترک‌های غیرهم‌زبان پایین آمده بود	عزت‌نفسمان در میان ترک‌های غیرهم‌زبان پایین آمده بود
تمسخر لهجه‌های بومی	عادی بودن اهانت به زبان قوم اقلیت	این اهانت به زبان و قومیت دیگر عادی شده بود و یک مسئله عادی برای ما شد
	احساس تمسخر به دلیل بلد نبودن زبان قوم غالب	گاهی احساس می‌کردیم اگر در کلاس خودی نشان بدهیم، مورد تمسخر قرار می‌گیریم
	ترس از تمسخر به دلیل بلد نبودن زبان قوم غالب	واقعاً از پای تخته رفتن می‌ترسیدیم مبادا مسخره شویم و حقیقت امر هم همین بود؛ چون زبان ترکی نمی‌دانستیم که درس را توضیح دهیم
بی‌حرمتی به خرده‌قوم‌ها	رفتارهای ناخوشایند معلم و دانش‌آموزان	ما کردها ۳۰ درصد از مدرسه را تشکیل می‌دادیم. تحت رفتارهای ناخوشایند معلمان و دانش‌آموزان ترک زبان بودیم
	پذیرفتن بی‌احترامی و بی‌عدالتی قوم اکثریت	عادت به آزار و اذیت از سوی یک قوم دیگر و بی‌احترامی و بی‌عدالتی جز وجودمان شد
نگاه مغرورانه قوم اکثریت	از بالا به پایین نگاه کردن قوم اکثریت	ترک‌ها از بالا به پایین به کردها که زبان ترکی بلد نبودند نگاه می‌کردند
آزار قوم اقلیت	آزار و اذیت قوم اقلیت به دلیل بلد نبودن زبان ترکی	گروهی از بچه‌های ترک ما را اذیت می‌کردند چون ما کردها در اقلیت بودیم و ترکی نمی‌دانستیم
	آزار اذیت به دلیل بلد نبودن زبان قوم اکثریت	آنها ما را اذیت می‌کردند فقط چون ترکی بلد نبودیم، حرف بزینم

طبقات استخراج‌شده که منتج به درونمایه دید کاهش‌گرایانه شده‌اند عبارت‌اند از:

خودکم‌بینی فرهنگی، تمسخر لهجه‌های بومی، بی‌حرمتی به خرده‌قوم‌ها، نگاه مغرورانه به قوم

اقلیت، آزار اقلیت‌ها

نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه‌شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است:

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه تمسخر لهجه‌های بومی: «یکسری از بچه‌های ترک ما را اذیت می‌کردند چون ما کردها در اقلیت بودیم و ترکی نمی‌دانستیم، و یک وقت‌هایی احساس می‌کردیم اگر در کلاس خودی نشان بدهیم، مورد تمسخر قرار می‌گیریم».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به خرده طبقه بی‌حرمتی به خرده قوم‌ها: «همین معلم روزی در کلاس هنر که ما بیشتر به اوقات فراغت می‌پرداختیم، وقتی با دوستان گردمان مثل بقیه ترک‌ها سروصدا و شوخی و سرگرمی می‌کردیم، ما را فقط که گرد بودیم، مورد خطاب و توهین قرار می‌داد و می‌گفت مگر در گرد بازار هستتید این جمله از همان جمعه بازار گرفته شده است».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به نگاه مغرورانه قوم اکثریت: «ماها ترکی بلد نبودیم و ترک‌ها از بالا به پایین به کردها که زبان ترکی بلد نبودند، نگاه می‌کردند».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به آزار قوم اقلیت: «یکسری از بچه‌های ترک ما را اذیت می‌کردند چون ما کردها در اقلیت بودیم و ترکی نمی‌دانستیم و فقط فارسی و کردی بلد بودیم و نمی‌توانستیم با آنها ارتباط برقرار کنیم».

ب. نابرابری تحصیلی قومی، جدول ۲

جدول ۲: نمونه‌ای از کدها و طبقات استخراج شده مربوط به درون مایه نابرابری تحصیلی قومی

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
بی‌سواد بومی‌ها	بی‌سواد مردم کرد زبان	بیشتر مردم کرد در این شهر بی‌سواد و مشخص بودند
	بی‌سواد دانش‌آموزان اقلیت زبان	در میان اقلیت کرد دانش‌آموز باسواد نبود
	بی‌سواد کردها برای کمک به بچه‌ها	چون خانواده‌های شهرنشین ترک‌ها باسواد و به بچه‌های خود کمک می‌کردند ولی ما کردها نه
افت تحصیلی قوم اقلیت	نداشتن پیشرفت تحصیلی به دلیل تفاوت زبان	این تفاوت‌ها جلوی پیشرفت تحصیلی ما را نیز گرفت
	افت تحصیلی به دلیل دید تنبلی‌گونه معلم و شاگردان	در این سال معدل من تنزل پیدا کرد و ۱۵ شد چون معلم و شاگردان من و بقیه دوستانم را که غیرهم‌زبان‌شان بودیم، مثل بچه‌های تنبلی نگاه می‌کردند
بی‌عدالتی فرهنگی	پذیرفتن بی‌حرمتی و بی‌عدالتی قوم غالب	عادت به آزار و اذیت از سوی یک قوم دیگر و بی‌احترامی و بی‌عدالتی جز وجودمان شد
	ایجاد عدالت با یادگیری زبان ترکی	با یاد گرفتن زبان ترکی آنها زبان عدالت ایجاد شد
	توجه تحصیلی معلم به دانش‌آموز بومی	بداند که عدالت از کودکی اجرا می‌شود و معلم به کسی که به زبان محلی صحبت می‌کند، توجه می‌کند
موفقیت تحصیلی خرده‌قوم‌ها	موفقیت تحصیلی با داشتن معلم هم‌زبان	تنها به دلیل آن معلم هم‌زبان ریاضی را خواندم و در امتحانات نهایی کل کشور از این درس ۲۰ گرفتم
	موفقیت تحصیلی با هم‌کلاسی‌های هم‌زبان	دوران ابتدایی چون همه هم‌کلاسی‌ها گرد و هم‌زبانم بودن با نمره‌های خوب قبول شدم
	ایجاد انگیزه تحصیلی با داشتن معلم هم‌زبان	همین معلم ریاضی هم‌زبان سال‌های بعد انگیزه‌ای شد که به رشته ریاضی رفتم و در کنکور با رتبه خوب چه کارشناسی و چه کارشناسی ارشد در دوتا از دانشگاه‌های مطرح کشور قبول شدم

طبقات استخراج شده که منتج به درون مایه نابرابری تحصیلی قومی شده‌اند عبارت‌اند از: بی‌سوادی بومی‌ها، افت تحصیلی قوم اقلیت، بی‌عدالتی فرهنگی، موفقیت تحصیلی خرده‌قوم‌ها. نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه‌شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است: روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه افت تحصیلی قوم اقلیت: «عادت به آزار و اذیت از سوی یک قوم دیگر و بی‌احترامی و بی‌عدالتی جزو وجودمان شد. در این سال معدل من تنزل پیدا کرد و ۱۵ شد؛ چون معلم و شاگردان من و بقیه دوستانم را مثل بچه‌های تنبل نگاه می‌کردند و ما نیز پذیرفته بودیم».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه موفقیت تحصیلی خرده‌قوم‌ها: «در مقطع سوم راهنمایی معلمی کرد داشتم که ریاضی درس می‌داد و فقط می‌دانستم گُرد است؛ ولی هیچگاه گُردی صحبت نمی‌کرد؛ شاید او هم درگیر این مسئله بود و تنها به دلیل آن معلم هم‌زبان ریاضی را خواندم و در امتحانات نهایی کل کشور از این درس ۲۰ گرفتم».

پ. سرخوردگی و خودباختگی قومیتی، جدول ۳

جدول ۳: نمونه‌ای از کدها و طبقات استخراج شده مربوط به درون‌مایه سرخوردگی و خودباختگی قومیتی

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
از خودبیگانگی قوم اقلیت	اقلیت کرد غریبه در میان مدرسه و کلاس بودیم	جو ترکی مدرسه ترکی و ما کردها غریبه در میان مدرسه و کلاس بودیم
	احساس غریبی و بیگانگی با زبان بومی	وقتی با لهجه محلی که خانواده و منطقه‌اش صحبت می‌کردند، از همان کودکی در مدرسه احساس غریبی و بیگانگی می‌کند چون زبان فارسی بلد نیست
	بیگانگی به دلیل داشتن زبان محلی و بومی	از پایه ابتدایی به دلیل زبان محلی و زبان بومی دچار بیگانگی نشود
حقارت لهجه داشتن	خجالت از داشتن لهجه	چراکه حساس شده بود و از لهجه‌اش در میان غیرهم‌زبانان خجالت می‌کشید
	امتناع از صحبت کردن به دلیل تمسخر فرهنگ و زبان	این دانشجو عرب زبان آنقدر ساکت و آرام بود که سعی می‌کرد مؤدب باشد و چیزی نگوید که زبان و فرهنگش را مورد تمسخر قرار دهند
	احساس خودکم بینی	اما به خاطر لهجه‌اش در میان هم‌کلاسی‌ها احساس حقارت و کوچکی می‌کرد
ترس از لهجه	ترس از مسخره کردن لهجه	ترس مسخره شدن لهجه‌اش در خصوص سایر هم‌کلاسی‌ها در کلاس
	ترس از لهجه داشتن در بیان درس	اگر ابهامی در مورد موضوع مطرح شده در کلاس از طرف استاد درس داشته، می‌گفت به خاطر لهجه‌ام می‌ترسم بیان کنم
	ترس از بازی به خاطر لهجه و زبان	باتوجه به علاقه‌ای که به فوتبال داشته می‌ترسید که بازی کند و ضمن صحبت با آنها لهجه و زبان او را مسخره کنند

طبقات استخراج شده که منتج به درون مایه سرخوردگی و خودباختگی قومیتی شده‌اند عبارت‌اند از: ازخودبیگانگی قوم اقلیت، حقارت لهجه داشتن، ترس از لهجه نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه‌شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است:

روایت مصاحبه‌شونده ۳ مربوط به طبقه ازخودبیگانگی قوم اقلیت: «چون وقتی با لهجه محلی که خانواده و منطقه‌اش صحبت می‌کند، از همان کودکی در مدرسه احساس غریبی و بیگانگی می‌کند چون زبان فارسی را بلد نیست و احساس می‌کند به خاطر زبان متفاوت متعلق به این کشور نیست و اگر برای کودک مقطع ابتدایی مدرس ترک یا عرب یا گُرد بیاورد، متناسب با لهجه آن منطقه بهتر است».

روایت مصاحبه‌شونده ۳ مربوط به طبقه ترس از لهجه: «این مسئله که همان تمسخر لهجه بسیار غلیظ ترکی بود، تأثیر منفی بر روی وضعیت درسی داشته؛ چراکه از ترس مسخره شدن لهجه‌اش در خصوص سایر همکلاسی‌ها در کلاس اگر ابهامی در پرسشی در مورد موضوع تدریس شده در کلاس از طرف استاد درس داشته، می‌گفت به خاطر لهجه‌ام می‌ترسم بیان کنم».

ت. تفاوت‌گرایی فرهنگی، جدول ۴

جدول ۴: نمونه‌ای از کدها و طبقات استخراج شده مربوط به درون مایه تفاوت‌گرایی فرهنگی

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
تفاوت فرهنگی - زبانی	آزار و اذیت به دلیل زبان و فرهنگ متفاوت با قوم غالب	چون نمی‌توانستیم به دلیل تفاوت زبان و فرهنگ با آنها صمیمی شویم و مثلاً ترکی صحبت کنیم، یک زمان‌هایی مورد اذیت آنها قرار می‌گرفتیم
	جدایی دو قوم به دلیل اختلاف زبان	اختلاف زبان ما را از آنها جدا کرد
	اختلاف فرهنگی و زبان اقوام	در مقطع راهنمایی وارد حاشیه‌های زبان و فرهنگ متفاوت در میان غیرهم‌زبانان شدم
نداشتن روابط بین قومی	ترس از حضور در میان دانشجویان غیرهم‌زبان	این دانشجو در جمع دانشجویان غیرهم‌زبانان می‌ترسید حضور پیدا کند
	ترس از رابطه با غیرهم‌زبانان	از نزدیک شدن به بچه‌های غیرهم‌زبانم می‌ترسم
	عدم ارتباط با همکلاسی‌های غیرهم‌زبان	نمی‌توانستم با آنها به دلیل زبان متفاوت ارتباط برقرار کنم و حتی با هم درس بخوانیم

طبقات استخراج شده که منتج به درون مایه تفاوت‌گرایی فرهنگی شده‌اند عبارت‌اند از:

تفاوت فرهنگی، تفاوت زبانی، عدم ارتباط بین قومی

نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه‌شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است:

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه تفاوت فرهنگی - زبانی: «و من علاقه شدید به درس خواندن داشتم و در دوران ابتدایی چون همکلاسی‌ها کرد و هم‌زبانم بودند من با نمره‌های خوب قبول شدم؛ ولی در مقطع راهنمایی وارد حاشیه‌های زبان و فرهنگ متفاوت در میان غیرهم‌زبانان

شدم و مثل یک غریبه بودم که نمی‌توانستم به خاطر زبان مادری متفاوت با همکلاسی‌هایم ارتباط برقرار کنم».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه تفاوت فرهنگی - زبانی: «و نمی‌توانستم با آنها به دلیل زبان متفاوت ارتباط برقرار کنیم و حتی درس با هم بخوانیم و این تفاوت‌ها جلوی پیشرفت مرا گرفت».

ث: ارزش‌های قومیتی، جدول ۵

جدول ۵: نمونه‌ای از کدها و طبقات استخراج‌شده مربوط به درون‌مایه ارزش‌های قومیتی

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
افتخار به قوم و فرهنگ خود	رفع حساسیت لهجه داشتن با مثال از مشاهیر هم‌زبان	برای اینکه حساسیت لهجه داشتن را برطرف یا کم کنم از مشاهیر ترک‌زبان برایش مثال‌هایی آوردم
	افتخار به قوم، لهجه و زبان	به ایشان گفتم با افتخار بگوید ترک است و به لهجه و زبان شیرین ترکی صحبت کند و افتخار کند به قومش
احترام به زبان اقوام	عشق به اقوام و زبان‌ها	به قومیت‌ها و زبان‌های متفاوت عشق می‌ورزم
	زبان به‌عنوان حرمت و احترام	زبان برایم حرمت و احترام شد
	احترام به زبان‌ها	با احترام از زبان‌های دیگر یاد می‌کنم
رضایت از هم‌فرهنگی بودن	احساس امیدواری از معلم هم‌نوع و هم‌فرهنگ	تنها حضور این معلم هم‌زبان مرا خوشحال و به من امید می‌داد
	خوشحالی به جهت معلم هم‌زبان	اگر معلم کرد و هم‌زبان داشتیم خیلی خوشحال می‌شدیم
	رضایت بی‌اندازه از معلم هم‌زبان	گویا همین دیروز بود که با معلم هم‌زبانم کلاس داشتیم و گویی در روی کلاسی از قفس آزاد شدم

طبقات استخراج‌شده که منتج به درون‌مایه ارزش‌های قومیتی شده‌اند عبارت‌اند از:

افتخار به قوم و فرهنگ خود، احترام به زبان اقوام، رضایت از هم‌فرهنگی بودن

نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه‌شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است:

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه احترام به اقوام: «اکنون سال‌های ترقی را گذراندم با بهترین رتبه‌ها، چه در استخدام‌های کشوری و چه در رشته‌های دیگر، و می‌شود گفت من از لحاظ علمی در میان شهر و روستای محل اقامتم نفر اول هستم».

روایت مصاحبه‌شونده ۴ مربوط به طبقه رضایت از هم‌فرهنگی بودن: «در مقطع سوم راهنمایی معلمی گُرد داشتم که ریاضی درس می‌داد و فقط می‌دانستم گُرد است؛ ولی هیچگاه صحبت نمی‌کرد شاید او هم درگیر این مسئله بود و تنها به دلیل آن معلم هم‌زبان ریاضی را خواندم و در امتحانات نهایی کل کشور از این درس ۲۰ گرفتم».

ج. تعصبات قومی، جدول ۶

جدول ۶: نمونه‌ای از گد‌ها و طبقات استخراج شده مربوط به درونمایه تعصبات قومی

طبقات	کدها	واحد‌های معنایی
زبان و لهجه بومی	صحبت به زبان بومی	کل روستا تا زمانی که یادم است به ترکی صحبت می‌کردند
	زبان بومی صحبت کردن	پدر و مادرم فارسی بلد نبودند و فقط ترکی صحبت می‌کردند
	لهجه غلیظ و بومی عربی داشتن	از ظاهرش هم پیدا بود که از خانواده فقیری از روستاهای بومی عرب‌نشین اطراف شهرستان اهواز است که عربی را غلیظ و لهجه دار صحبت می‌کرد
	گویش بومی زبان مادری	چون مردم روستایی به زبان عربی که زبان اصلی و مادری شان بود، صحبت می‌کردند
برتری قوم اکثریت	برتری علمی - فرهنگی قوم ترک	فکر می‌کردیم از راه علمی و فرهنگی و بقیه موارد به ترک‌ها نمی‌رسیم و آنها برتر هستند
	تصور دانا بودن ترک‌ها	چون آنها را بالاتر و حتی داناتر از خود، به خاطر زبان غالبشان، می‌دیدیم
	ارتباط بین قومی با یادگیری زبان اکثریت	چون حس می‌کردم که اگر زبان ترکی را که زبان اکثریت بود، یاد بگیرم می‌توانم با دانش‌آموزان دیگر ارتباط داشته باشم
	پذیرفتن بالا بودن ترک‌ها نسبت به کردها	ما کردها در مدرسه قبول کردیم که ترک‌ها یک سر و گردن از ما بالاترند
قوم‌گرایی	تعصب قومی مدرسه در کلاس	دانشجویان احساس می‌کنند که مدرس تعصب قومی در کلاس به خرج می‌دهد
	نگاه کینه‌توزانه به اقلیت‌ها به دلیل بلد نبودن زبان قوم اکثریت	وقتی می‌گفتم من ترکی بلد نیستم معلم هنر با یک نگاه بد و کینه‌ای که نشان از تعصب قومی بود، به من نگاه می‌کرد

طبقات استخراج شده که منتج به درون مایه تعصبات قومی شده‌اند عبارت‌اند از:

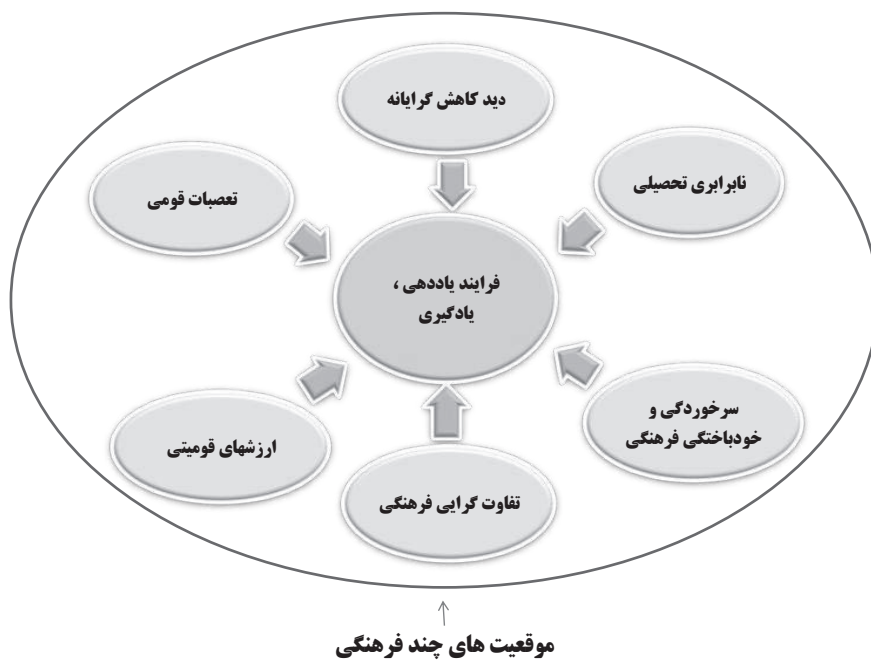
زبان و لهجه بومی، برتری قوم اکثریت، قوم‌گرایی

نمونه‌هایی از روایت‌های مربوط به مصاحبه شونده‌ها در رابطه با این طبقات به شرح زیر است:

روایت مصاحبه شونده ۲ از طبقه زبان و لهجه بومی: «قیافه ناراحتی داشت و به خاطر لهجه‌اش احساس حقارت و کوچکی می‌کرد. از ظاهرش هم پیدا بود که از خانواده فقیری از روستاهای بومی نشین اطراف شهرستان اهواز است که عربی را با لهجه غلیظ صحبت می‌کرد و بین دانشجویان سمنانی، اصفهانی، تهرانی و شیرازی غیرهم‌زبان احساس سرخوردگی می‌کرد».

روایت مصاحبه شونده ۴ از طبقه برتری قوم اکثریت: «و من هم درمقطع دبیرستان به دلیل خودکم‌بینی‌های سال‌های گذشته مجبور شدم ترکی یاد بگیرم و با یاد گرفتن زبان ترکی مقبولیت و پذیرش غیرهم‌زبانانم را به دست آوردم چون حس می‌کردم که اگر زبان ترکی که زبان اکثریت بود را یاد بگیرم می‌توانم با دانش‌آموزان دیگر ارتباط داشته و دوست شوم».

در مدل مفهومی پژوهش فرایند یاددهی - یادگیری موقعیت‌های چند فرهنگی تحت تأثیر شش درون‌مایه و طبقات مربوط طبق شکل ۱ هستند:



شکل ۱: مدل مفهومی تأثیر موقعیت‌های چند فرهنگی بر فرایند یاددهی-یادگیری تجربیات عوامل انسانی

چنانچه فعالیت‌های یاددهی - یادگیری متناسب با بافت و زمینه مناسب از جمله توجه به درون‌مایه این پژوهش صورت گیرد، آموزش مهندسی مؤثرتر خواهد بود.

۴. بحث و بررسی

تعلیم و تربیت چند فرهنگی باعث می‌شود میراث فرهنگی کشور و آداب و رسوم قومیت‌ها حفظ شود. یافته‌ها حاکی از آن است که برنامه درسی باید چند فرهنگی‌گرایی و توجه و احترام به تنوع و تکثر فرهنگی سنن و فرهنگ قومیت‌ها و نژادهای مختلف را نشان بدهد. لذا بهتر است که برنامه‌ریزان درسی، مراکز تربیت معلم و به خصوص معلمان در تدریس خود به این مسئله توجه فراوان داشته باشند. مروری بر ادبیات موضوع در تجربیات مدرسان در موقعیت‌های چند فرهنگی مؤید این است که موقعیت‌های چند فرهنگی در فرایند یاددهی - یادگیری با عواملی روبه‌رو است. همان گونه که در قسمت تجزیه و تحلیل داده‌ها به آنها اشاره شد، شامل دید کاهش‌گرایانه، نابرابری تحصیلی، تفاوت‌گرایی فرهنگی، سرخوردگی و خودباختگی فرهنگی، ارزش‌های قومیتی و تعصبات قومی.

بررسی مطالعات سایر محققان در مورد «دید کاهش‌گرایانه» که یکی از درون‌مایه‌های این پژوهش است، نشان می‌دهد که این بخش پژوهشی با نتیجه یافته‌های لین جینگ (۲۰۰۷) که احترام به خرده‌قومها باعث افزایش درک نژادی می‌شود و با نتایج بررسی‌های فیسا و کریستین (۲۰۱۱) در خصوص احترام به خرده‌قوم‌ها همسویی دارد، همچنین با نتایج پژوهش آروین (۲۰۱۱) که احترام میان اقوام و پذیرش فرهنگ دیگران است و با یافته‌های پژوهش عراقیه و فتحي و اجارگاه (۱۳۹۱) که وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی را در تمسخر فرهنگ‌ها مؤثر می‌داند، هم‌راستا می‌داند.

یافته دیگر پژوهش «نابرابری تحصیلی قومی» که چنانچه آموزش و پرورش برنامه‌ریزی صحیح داشته باشد، می‌تواند این مقوله را در محیط‌های آموزشی حذف کند. نتیجه این پژوهش با مطالعات ونلینن (۲۰۰۱) یعنی آموزش مبتنی بر فرهنگ، و جانسون (۲۰۱۱) که با ایجاد کلاس درسی چندفرهنگی بی‌عدالتی و نابرابری از میان می‌رود، با تحقیق بنکس (۲۰۰۶)، آتشک (۱۳۸۶) و اسماعیل سرخ (۱۳۸۶) که نشان می‌دهند نابرابری‌های تحصیلی قومی در بسیاری از نقاط کشور ایران وجود دارد و همچنین با مطالعه دهقان (۱۳۸۶) که نابرابری تحصیلی از یک طرف باعث افت تحصیلی می‌شود و از طرف دیگر نظام اجتماعی را دچار بحران می‌کند، همخوان است.

از یافته‌های مهم دیگر این تحقیق «سرخوردگی و خودباختگی» است. این یافته با نتایج پژوهش سجادی (۱۳۸۴) که دانش‌آموز را وادار به پذیرش تعلیم و تربیت تک‌فرهنگی می‌کند و با غریبی و همکاران (۱۳۸۸) که به ضعف فرهنگ بومی‌ها اشاره می‌کند و باعث از خودبیگانگی آنها می‌شود، هم‌راستا است. از طرف دیگر، با تحقیقات اسپیندلر (۱۹۸۷) که کودک فرهنگ بومی خود را به انزوا می‌کشد تا به موفقیت تحصیلی برسد، در یک راستا قرار دارد. یافته دیگر این تحقیق که مطالعات کمی در خصوص آن در داخل کشور انجام شده، «تفاوت‌گرایی فرهنگی» است. نتایج پژوهش حسین‌بر (۱۳۸۶) به عدم ارتباط میان اقوام اشاره دارد و علی‌پور و علی‌پور (۱۳۹۵) تعامل درسی را یکی از عوامل رفع اختلافات فرهنگی و زبانی می‌داند و با یافته‌های این پژوهش در یک راستا است.

یافته دیگر این پژوهش که مانند درون‌مایه قبلی، مطالعات اندکی در خصوص آن توسط محقق یافت شده «ارزش‌های قومیتی» است. نتایج این مطالعه با چیتوم (۲۰۱۱)، محمدی و همکاران (۱۳۹۵) که برای ارزش‌گذاری به فرهنگ‌ها و درک بهتر درس‌ها از مواد، منابع و مشاهیر استفاده می‌کنند، هم‌اهنگی دارد.

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش که از مهم‌ترین عوامل ایجاد اخلال در راه رسیدن به هدف ایده‌آل دانشگاه یا مدرسه است، «تعصبات قومی» است؛ لذا نتیجه این پژوهش با یافته‌های عراقیه و فتحي و اجارگاه (۱۳۹۱) که فراگیران احساس برتری، تعصبات فرهنگی دارند و حتی در محیط‌های آموزشی به زبان و لهجه مادری صحبت می‌کنند، همخوان است. همچنین با نتایج قادرزاده و شفیعی‌نیا (۱۳۹۱) که معتقدند تعامل میان دانشجویان قوم‌گرایی را کاهش می‌دهد، هم‌راستا است.

۵. نتیجه‌گیری

یکی از عمده‌ترین چالش‌هایی که امروزه مراکز آموزشی با آن روبه‌رو هستند، بی‌اطلاع معلمان و مدرسان با مفاهیم، اصول و اهداف آموزش چندفرهنگی است و همچنین عوامل و مواردی که مانع صلح و زیست مسالمت‌آمیز اقدام در محیط آموزشی است. برخی از معلمان و مدرسان به ارزش‌های رویکرد چندفرهنگی و نقش آن در توسعه مهارت‌های زیست چندفرهنگی آگاهی کافی ندارند یا برخی از آنها حتی تفاوت‌های قومی و فرهنگی را نمی‌پذیرند و ممکن است درباره توانایی و خصوصیات افراد دارای زمینه‌ای فرهنگی متفاوت، پیش از اینکه آنان را دیده یا شنیده باشند، شتابزده و منفی قضاوت کنند. در همین راستا اعمال رفتارهایی همچون تحقیر دانش‌آموزان و دانشجویانی با فرهنگ یا اقوام متفاوت نمونه بارزی است که در برخی از کلاس‌ها شاهد آن هستیم. نقطه شروع ارتقای سبک زندگی چندفرهنگی، آموزش معلمان و مدرسانی است که می‌توانند با اتخاذ نقش چندفرهنگی مناسب این امر را در میان قشر عظیم مخاطبان خود نهادینه سازند. ایجاد محیط آموزشی که مظهر احترام به همه اشکال تنوع فرهنگی باشد، مؤثر است. نامگذاری برخی از روزها به نام یک قوم و فرهنگ خاص، اجرای نمایشگاه محصولات فرهنگی و هنری و... می‌تواند هم سطح سواد چندفرهنگی افراد و هم حس قدردانی نسبت به فرهنگ‌ها را بالا ببرد.

مراجع

- آتشک، محمد (۱۳۸۶). بررسی کارایی نظام آموزش عمومی استان‌های کشور و عوامل مؤثر بر آن در سال ۸۴-۸۳، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- اسماعیل سرخ، جعفر (۱۳۸۶). نابرابری‌های آموزشی و نابرابری‌های فضایی در بعد قومی و منطقه‌ای (مطالعه موردی دوره ابتدایی استان آذربایجان غربی در سال تحصیلی ۸۱-۸۰، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۲۳(۳)، ۱۲۴-۱۰۳.
- امیری، مجید و موسوی، ستاره (۱۳۹۶). آگاهی و توجه استادان به اخلاق اجتماعی در اجرای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری رشته‌های فنی و مهندسی. *فصلنامه آموزش مهندسی ایران*، ۱۹(۷۴)، ۹۵-۷۱.
- ایمان، محمدتقی و نوشادی، محمودرضا (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. *پژوهش*، ۳(۲)، ۴۴-۱۵.
- جوادی، محمدجعفر (۱۳۷۹). آموزش چند فرهنگی به عنوان یک رویکرد در آموزش، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۶(۳)، ۲۶-۹.
- دکونیار، خاویر پرز (۱۳۷۷). تنوع خلاق با: گزارش کمیسیون جهانی فرهنگ و توسعه، ترجمه گروه مترجمان، تهران: کمیسیون ملی یونسکو.
- دهقان، حسین (۱۳۸۶). نقش شبکه‌های اجتماعی در بازتولید نابرابری آموزشی با توجه به رویکرد شبکه، *مجله رشد علوم اجتماعی*، ۲۴، ۴۲-۲۹.
- حسین‌بر، محمدعثمان (۱۳۸۶). هویت جمعی و نگرش به دموکراسی در ایران، رساله دکتری منتشر نشده. رشته جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی.
- سجادی، سیدمهدی (۱۳۸۴). کثرت‌گرایی فرهنگی، هویت و تعلیم و تربیت (تبیین و ارزیابی). نشریه *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱)، ۳۸-۲۵.

- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران، راهبرد فرهنگ، ۱۷ و ۱۸، ۱۲۱-۹۳.
- صفری، ثنا (۱۳۹۰). ویژگی‌های فرایند تدریس - یادگیری درآموزش عالی، فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۳(۵۰)، ۹۰-۷۳.
- عادل مهربان، مرضیه (۱۳۹۴). مروری بر تحلیل محتوای کیفی و کاربرد آن در پژوهش اصفهان: نشر دانشگاه علوم پزشکی و خدمات بهداشتی درمانی اصفهان.
- عبدلی سلطان احمدی، جواد و صادقی، علیرضا (۱۳۹۴). طراحی و اعتبار بخشی الگوی برنامه درسی چند فرهنگی برای دوره تعلیم و تربیت عمومی در ایران، فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران، ۱۰(۳۹)، ۱۰۸-۷۱.
- عراقیه، علیرضا و فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۹۱). جایگاه چند فرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی. راهبرد فرهنگ، ۱۷ و ۱۸، ۲۰۴-۱۸۷.
- علی پور، نسرین و علی پور، لیلا (۱۳۹۵). آموزش چندفرهنگی و قومیت در برنامه درسی. فصلنامه مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۱۱. ۱۱-۱۸۲-۱۶۷.
- غریبی، حسن؛ قلی زاده، زلیخا؛ غریبی، جلال و فتحی آذر، اسکندر (۱۳۸۸). برنامه درسی چند فرهنگی درآموزش عالی، نهمین همایش سالانه انجمن مطالعات برنامه درسی ایران.
- قادرزاده، امید و شفیعی نیا، عباس (۱۳۹۱). تأثیر ساختار اجتماعی آموزش، بر قوم‌گرایی دانشجویان. فصلنامه علوم/اجتماعی. دانشگاه علامه طباطبائی، ۱۹(۵۹)، ۲۱۴-۱۷۴.
- محمدی، شیرکوه؛ کمال خرازی، سید علی نقوی؛ کاظمی فرد، محمد و پورکریم، جواد (۱۳۹۵). ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران، ۴(۱)، ۹۱-۶۵.
- نوریان، محمد (۱۳۹۶). راهنمای عملی پژوهش روایی (همراه با فعالیت‌های کارگاهی) چاپ اول، تهران: شورا.
- Banks, J. A. (2006). Cultural diversity and education: Foundations, Curriculum, and Teaching. Boston: Pearson Education, Inc.
- Banks, J. A. (1999). An introduction to multicultural education. Boston: Allyn and Bacon.
- Banks, J. A. and Banks, C. A. M. (2010). Multicultural education: Issues and perspectives (7th ed.) New York: John Wiley.
- Bennet, C. I. (1990). Comprehensive multicultural education: Theory and practice. Boston: Allyn and Bacon.
- Chittom, L. N. (2011). Teachers tips for erecting a multicultural curriculum. Available at: //www.brighthub.com
- Delors, J. (1996). Learning. The treasure within UNESCO. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century.
- Feysia, D. and Kiristin, L. (2011). Raising the achievement of portuguese pupil in british school: A case study of good practice, Available at <http://www,eric.ed.gov>.
- Ford, D. Y. and Harris, J. (2000). A Frame work for infusing multicultural curriculum to gifted education. Roeper Review, 12(2), 9-12
- Gay, G. (2006). The importance of multicultural education. New York: Teachers College Press.
- Green, P. E. (2009). Nonverbal differences in communication style between American Indian and Anglo elementary classrooms. American Association of Colleges for Teacher Education.
- Johnson, O. (2011). Dose multicultural education improve student racial attitudes? *Journal of Studies*. 42(8), 1252-1274.
- Lin, J. (2007). Love, peace, and wisdom in education: Transforming education for peace. *Harvard Educational Review*, 77(3), 362-365.

- Mishell, W. (2007). Black childrens race awareness, racial attitudes and self-concept: A reinterpretation. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 433-441
- Nairn, S.; Hardy, C.; Parumal, L. and Logan, W. and Geln, A. (2004). Multicultural or anti-racist teaching in nurse education: A critic appraisal. *Nurse Education Today*, 19, 195-211.
- Nieto, S. (1992). Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education. Longman, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606.
- Parekh, B. (1986). The concept of multicultural education. *Multicultural education: The interminable debate*, 19-31.
- Parekh, B. (2008). The concept of multicultural education. In s. Modgil, G. K. Verma, K. Mallick and C. Mogdgil (Eds). *Multicultural Education: The Interminable Debate*, 19-31.
- Rosado, C. (2008). What makes a school multicultural? Available at: <http://www.wduation.org/multicultural/papers/caleb/multicultural.html>
- Venäläinen, S. (2010). Interaction in the multicultural classroom: Towards culturally sensitive home economics education.



◀ **محمد نوریان:** دانشیار گروه برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب، علایق پژوهشی ایشان در حوزه‌های برنامه‌ریزی درسی، تلفیق فناوری در برنامه‌درسی، تعلیم و تربیت عمومی و آموزش عالی است.



◀ **نسرين عیدی:** دانشجوی دکترای برنامه‌ریزی درسی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب. علایق پژوهشی ایشان چند فرهنگی در برنامه‌درسی، برنامه‌ریزی درسی