فصلنامه علمی پژوهشی تدریس پژوهی
سال چهارم– شمارهٔ اول – تابستان ۱۳۹۵

Journal of Research in Teaching
Vol 4, No 1, Summer 2016

ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی: واکاوی دیدگاه‌های متخصصان این حوزه در ایران

شیرکوه محمدی[۱*]، سیدعلی نقی کمال خرازی[۲]، محمد کاظمی‌فرد[۳]، جواد پور کریم[۴]

۱. دانشجوی دکترای مدیریت آموزشی دانشگاه تهران؛ ۲. استاد دانشگاه تهران گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی؛ ۳. استادیار دانشگاه رازی کرمانشاه؛ ۴. استادیار دانشگاه تهران گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۰۹
پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۵/۲۷

چکیده

هدف: هدف از پژوهش حاضر، ارائه الگویی برای آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی ایران بود. به‌منظور نیل به این هدف از رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی استفاده شد. جامعهٔ پژوهش شامل تمامی متخصصان و صاحبنظران آموزش چندفرهنگی در ایران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و بر مبنای اشباع نظری یافته‌ها، تعداد ۱۵ نفر از آن‌ها، به‌عنوان نمونه، انتخاب شدند.
روش: روش پژوهش در این مطالعه، پدیدارشناسی است. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه بدون ساختار و روش تحلیل آن نیز روش تحلیل موضوعی کیفی بود.
یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان داد که برای حاکم کردن رویکرد چندفرهنگی در نظام آموزش عالی کشورمان ابتدا لازم است که زیرساخت‌ها و پیش‌شرط‌های لازم که شامل سیاست‌گذاری چندفرهنگی و نیروی انسانی چندفرهنگی است فراهم شود و سپس با تکیه بر استراتژی‌های آموزشی کلان (در سطح دانشگاه و وزارتخانه) و استراتژی‌های خرد (در سطح کلاس درس) به نیازهای متنوع فرهنگی دانشجویان از اقلیت‌های فرهنگی پاسخ داد. استراتژی‌های کلان شامل طراحی رشته‌های خاص برای اقلیت‌های فرهنگی، ارائه دروس اختیاری و عمومی برای دانشجویان هر خرده فرهنگ، طراحی دروسی برای آشنایی فرهنگ‌ها با یکدیگر و مجهز کردن منابع و مراجع کتابخانه‌ای و اطلاعاتی دانشگاهی به منابعی از فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف می‌باشد. استراتژی‌های خرد نیز شامل ارائه نمونه‌ها و مصادیق فرهنگی، تعریف پروژه‌ها و تحقیقات کلاسی یا پایان نامه در قالب مسأله‌های خاص فرهنگی و در نهایت استفاده از راهبردهای یاددهی- یادگیری مشارکتی می‌باشد.

کلید واژه‌ها: آموزش چندفرهنگی، برنامه درسی چندفرهنگی، کثرت‌گرایی فرهنگی

* **نویسنده مسئول:** **Email:** sherko.mohammadi720@gmail.com

---

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول است.

مقدمه و بیان مسأله

بسیاری از فلاسفه و دانشمندان علوم اجتماعی بر این باورند که وجه تمایز اساسی انسان و حیوان، امکان دستیابی به فرهنگ است؛ و فرهنگ که ارزش‌های پذیرفته شده و به‌کار بسته شده است در جلوه‌هایی مانند دین، علم، عرفان، هنر، آداب، اخلاق و فلسفه نمایان شده و در حوزه‌های گوناگون فردی و اجتماعی واقعیت می‌یابد. در واقع، آدمیزاده راه دور و درازی برای رسیدن به مقام انسانی و واراسته شدن به گوهر انسانی در پیش دارد. در واقع، انسان شدن آدمیزاده در گرو دستیابی به الگوهای زندگانی انسانی است و این الگوهای زندگانی انسانی همانا فرهنگ است (naghibzadeh, 2011). با این اوصاف، تکامل یک جامعه در دارا بودن یک فرهنگ نیست بلکه در نتیجه رو کردن به آن و کوشش به همگامی و همراهی با آن است که در تربیت و آموزش نمود پیدا می‌کند (naghibzadeh, 2011).

از دیگر سو، دیدگاه‌های مختلفی درباره فرهنگ و ماهیت آن وجود دارد که هر دیدگاه، الگوهای خاصی از آموزش و تربیت را عرضه می‌کند. به‌طورکلی، تمامی‌این دیدگاه‌ها را می‌توان در دو نگاه کلی، طبقه‌بندی کرد. نگاه اول که نگاه کلاسیک است فرهنگ را باورها، اعتقادات، آداب و رسوم، احساسات و جهت‌گیری‌هایی می‌داند که بین افراد و گروه‌های مختلف یک جامعه، مشترک می‌باشد. این نگاه بر اشتراکات و وحدت فرهنگی تمرکز دارد و درصدد ارائه الگوی فرهنگی غالب و همسانی برای تمامی اعضای جامعه است. در واقع، رویکرد سیاست‌گذاری در این نگاه، رویکرد مهندسی فرهنگی است که به‌گونه‌ای درصدد توسعه و ترویج یک نگاه یا الگوی یکنواخت از فرهنگ است (Valimaa and Ylijoki, 2008). در همین راستا، وظیفه نظام آموزشی و آموزش عالی نیز توسعه و ترویج یک الگوی همسان‌ساز و یکنواخت از فرهنگ در بین تمامی افراد و گروه‌های یک جامعه می‌باشد. بنابراین، این الگو چندان به تفاوت‌های قومی، فرهنگی، مذهبی منطقه‌ای و جغرافیایی جامعه توجه نداشته و صرفاً درصدد توسعه و ترویج یک الگوی غالب و یکنواخت فرهنگی است (Crow, 2005).

نگاه دوم، نگاه نوین به مسأله فرهنگ است که بر اساس آن، فرهنگ با گوناگونی‌ها و تفاوت‌ها، تعریف و تفسیر می‌شود. آموزه‌های این الگو بیان‌کننده این باور است که اگرچه افراد و گروه‌هایی که متعلق به یک جامعه می‌باشند، دارای اشتراکات فرهنگی خاصی هستند اما در کنار این اشتراکات، از گوناگونی‌ها و تفاوت‌هایی نیز از نظر قومی، مذهبی، نژادی، جغرافیایی و تاریخی برخوردارند (Valimaa and Ylijoki, 2008) و نادیده گرفتن تمامی این گوناگونی‌ها، اثرات گرانباری را برای جامعه در بر دارد. براساس این نگاه، در یک جامعه تمامی صداها باید شنیده شده و شرایطی برای رشد و پیشرفت آن‌ها و همچنین همزیستی مسالمت‌آمیز آن‌ها فراهم شود. وظیفه نظام آموزشی و آموزش عالی نیز توجه و احترام به تمامی فرهنگ‌ها و کمک به توسعه و ترویج تمامی آن‌ها

دوشادوش با فرهنگ رسمی و مشترک است. اصطلاحاً به چنین فرایندی، آموزش چندفرهنگی گفته می‌شود (Bey, 2004; Barnett, R and Napoli, 2008; Manning, 2005).

شواهد نشان داده است که ارائه الگوی همسان‌ساز از آموزش که خود متأثر از الگوی همسان‌سازی فرهنگی- اجتماعی در تأمین انسجام اجتماعی و همگرایی ملی است نه تنها نمی‌تواند چندان که مورد انتظار بود منجر به رشد و توسعه جوامع شود بلکه خود نیز منجر به بروز مشکلات و تنش‌های شدیدی در میان جوامع شده است که نمونه روشن آن را می‌توان در شکل‌گیری نهضت‌ها و جهت‌گیری‌های انتقادی رادیکال مشاهده کرد. به‌طوری‌که، اقلیت‌ها و افراد متعلق به خرده‌فرهنگ‌ها که در کنار دارا بودن اشتراکاتی فرهنگی با جامعه اما الگوهای متنوع و متفاوتی از فرهنگ را نیز دارا بودند احساس دیگری بودن و بیگانگی به آن‌ها دست می‌داد. چراکه آن‌ها این الگوی آموزش را الگوی مناسبی برای پاسخگویی به نیازها و خواسته‌های خاص قومی و فرهنگی خود نمی‌دیدند (Sadeghi, 2012). این قضیه در مورد ایران نیز صادق بوده است. در حکومت شبه‌مدرن پهلوی تلاش‌هایی در جهت دست‌یابی به الگوی رشد و توسعه پایدار از طریق همسان‌سازی قومی و فرهنگی در قالب یک ایران یکپارچه بدون تفاوت‌های فرهنگی و قومی ارائه شد که خود، زمینه‌ساز بروز تنش‌ها، نارضایتی‌ها و خواسته‌های سیاسی اقلیت‌های فرهنگی و قومی‌در ایران شد. این در حالی است که جامعه ایران نیز یک جامعه چندقومیتی است. بدین معنی که قومیت‌های مختلف و متنوعی در چارچوب جغرافیای واحدی زندگی می‌کنند (Sadeghi, 2012). این در حالی است که جامعه ایران دربردارنده فرهنگ‌ها و قومیت‌های چندگانه و مختلفی است به‌طوری‌که ایران در مقوله تنوع قومی و زبانی در جهان با ۲۴ درصد همانندی در رتبه شانزدهم جهان قرار گرفته است (Khodadad husseiny, Shah tahmasebi and Shamselahi, 2011). بر حسب برخی آمارها، جمعیت ایران از حیث قومی‌به ۶ بخش تقسیم می‌شود که به‌ترتیب عبارتند از فارس‌زبانان ۵۰٪، آذری‌زبان‌ها ۲۳٪، کردها ۱۱٪، عرب‌ها ۵٪، ترکمن‌ها ۳٪ و بلوچ‌ها ۳٪ (Bashiriyeh, 2013). در این آمار، لرها به‌عنوان گروهی از فارس‌زبان‌ها در نظر گرفته شده‌اند که البته در حال حاضر لرها نیز یک قومیت مستقل محسوب می‌شوند. از طرف دیگر، بسیاری از جامعه شناسان فرهنگی بر این باورند که جوامع امروزی به شدت تحت تاثیر فشارهای جهانی و همچنین فشارهای داخلی مبنی بر ایجاد عدالت اجتماعی، مشارکت سیاسی و مشروعیت زمینه‌های فکری و اعتقادی هستند که موجودیت رویکرد مهندسی فرهنگی را با بحران مواجه کرده است. بنابراین، بازتاب ندادن مسائل چند فرهنگی در سیاست‌گذاری‌های فرهنگی آن جامعه می‌تواند تبعات زیان باری را در بر داشته باشد (Bashiriyeh, 2013).

شواهد موجود حاکی از آن است که رویکرد سیاست‌گذاری فرهنگی کشورمان نیز مبتنی بر رویکرد مهندسی فرهنگی بوده است که نه تنها بر اشتراکات فرهنگی بسیار بیشتر از تفاوت‌ها و

کثرت‌ها تمرکز شده است بلکه حفظ وحدت فرهنگی را از طریق ارائه الگوهای غالب و یکنواخت فرهنگی، قابل دستیابی می‌داند (Morshedi and Khalag, 2013). قاعدتاً دانشگاه‌ها و مدارس نیز به تبعیت از چنین رویکردی، چندان نتوانسته اند آموزه‌های آموزش چندفرهنگی را در سازوکارهای آموزشی، پژوهشی و عملیاتی خود خود نمایان کنند. عدم توجه یا توجه ناکافی به آموزش چندفرهنگی، دامنه بسیار گسترده‌ای داشته و نه تنها سیاست‌های محدودی به توسعه برنامه‌های پاسخگو به تنوع‌های فرهنگی اختصاص یافته است بلکه محتوای کتاب‌های درسی و دانشگاهی، آموزش‌های کلاسی و ارزشیابی‌های آموزشی نیز چندان پاسخگوی نیازهای خاص خرده‌فرهنگ‌ها نبوده است (Saleh Zadeh, 2014; Morshedi and Khalag, 2013; Sadeghi, 2011, Abdoli Sultan Ahmmadi, 2016; Araghieh and Fathi Vajargah, 2012; Azizi, Bolandhematan and Soltani, 2010).

شایان ذکر است که تحقیقات گوناگونی نشان داده‌اند که وضعیت آموزش چندفرهنگی در ایران نامطلوب و توجه به مقوله‌های آن ناکافی بوده است. برای مثال، از سال ۱۳۸۸ تا ۱۳۹۵، ۳۲ پژوهش در قالب پایان نامه، مقاله علمی‌پژوهشی و همایشی درباره آموزش چندفرهنگی در ایران انجام شده‌اند که ۲۵ تحقیق صرفاً به بررسی وضع موجود مدارس، دانشگاه‌ها، اسناد بالادستی و سیاست‌های فرهنگی از حیث توجه به آموزش چند فرهنگی پرداخته‌اند که به‌طور شگفت‌انگیزی هر ۲۵ تحقیق وضع موجود را ناکارآمد و غیرپاسخگو به تنوع‌های فرهنگی ارزیابی کرده اند. جالب‌تر آن‌که تنها یک پژوهش، با عنوان» تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه درسی چندفرهنگی» توسط عراقیه، فتحی واجارگاه، فروغی ابری و فاضلی انجام شده است (Araghieh, Fathi Vajargah, Foroghi Abri and Fazeli, 2009) و تلاش کرده است که الگویی برای آموزش چندفرهنگی ارائه دهد که آن هم بیشتر وارد ساختار رشته‌ای برنامه درسی شده است و درباره مؤلفه‌هایی که باید در برنامه درسی و دانشگاهی وجود داشته باشد، بحثی مطرح نکرده است. با این اوصاف، پژوهش حاضر درصدد بود تا با استفاده از رویکرد ژرف کیفی و با تمرکز بر دیدگاه متخصصان و صاحب‌نظران آموزش چندفرهنگی در ایران، مدلی برای آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی ایران ارائه دهد. دلیل تمرکز بر نظام آموزش عالی و دانشگاه این است که اولاً دانشگاه‌ها اولین مکانی است که افراد می‌توانند چندفرهنگی و تنوع‌های فرهنگی را عملاً تجربه کنند؛ دوماً ساختار مدیریت و برنامه‌ریزی نظام آموزش عالی غیرمتمرکز بوده و بهتر می‌توان راهکاری آموزش چندفرهنگی را پیاده کرد.

سؤالات پژوهش

۱. چه الزامات و زیرساخت‌هایی برای پیاده کردن آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی باید فراهم شود؟

۲. چه استراتژی‌های کلانی برای پیاده کردن آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش عالی باید اتخاذ و پیاده شوند؟

۳. چه استراتژی‌های خردی برای پیاده کردن آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی باید اتخاذ و پیاده شوند؟

ادبیات نظری و تجربی پژوهش

در تحلیل مبانی نظری آموزش چندفرهنگی، سه رویکرد مفهومی و نظری مطرح می‌شوند که عبارتند از:

۱. رویکرد محافظه‌کارانه[1]

۲. رویکرد لیبرال[2]

۳. رویکرد انتقادی و پست‌مدرن[3] (Lander man, 2005)

رویکرد محافظه‌کار

طرفداران این رویکرد، خواهان ایجاد یک فرهنگ عمومی و مشترکند که بر مبنای آن، روابط اجتماعی در راستای آن، تعریف و تحدید شود. در واقع، آن‌ها بر این باورند که با با از بین بردن بحث‌های مربوط به تفاوت‌های فرهنگی، نژادی، قومی و مذهبی و تعریف آن‌ها در یک فرهنگ عمومی و مشترک می‌توان به یک مدینه فاضله که مبتنی بر نگاهی برابرگونه و آزاد است دست یافت. اگرچه که مفاهیمی‌مانند »موفقیت برای همه[4]»، «در برگرفتن[5]»، «توانمندسازی[6]» و «برابری[7]» در گفتمان و ادبیات آن‌ها دیده می‌شود اما این موضع‌گیری بیشتر بر همسان‌سازی فرهنگ‌ها برای حل تفاوت‌ها تمرکز دارد و در نتیجه فرهنگ‌های خاصی نادیده گرفته شده و محروم می‌شوند.

از این‌رو، اگرچه که این افراد به تفاوت‌ها توجه دارند اما این تفاوت‌ها را یک مقوله فردی دانسته و خود را از نگاه کلان فرهنگی و نژادی مبرا می‌دانند برای مثال، بلوم[8] بر این باور است که طبقه، نژاد،

1. Conservative approach
2. Liberal approach
3. Critical and postmodern approach
4. Success for all
5. Inclusion
6. Empowerment
7. Equity
8. Bloom

مذهب، اصالت ملی و فرهنگی همگی در سایه حقوق طبیعی محو می‌شوند و به این صورت می‌توان جامعه‌ای داشت که همه با هم برابر و برادر باشند. و از دیگر سو، طرفداران این رویکرد، اغلب به مسأله برابری ذهنی و هوشی تمامی نژادها و فرهنگ‌ها با دید تردید می‌نگرند و مردم رنگین پوست را به داشتن زمینه‌های خانوادگی و فرهنگی ضعیف متهم می‌کنند. در زمینه آموزش نیز این رویکرد درصدد پیاده کردن آموزشی است که افراد جامعه بتوانند خود را با فرهنگ کلان و مشترک جامعه همنوا کنند. هدف اساسی این آموزش، کمک به دانش آموزان اقلیت و ناتوان برای همنوا شدن با فرهنگ عمومی‌مشترک می‌باشد.

این رویکرد، دانش آموزانی را که با اکثریت دانش‌آموزان (گروه اکثریت) متفاوت هستند را دانش‌آموزانی متفاوت و یا حتی ضعیف و ناتوان می‌داند و به این ترتیب، این را وظیفه مدرسه و نظام‌های آموزشی می‌داند که مهارت‌های لازم برای مجهز کردن این دانش‌آموزان برای رفع تفاوت‌ها و همچنین حل ناتوانی‌ها را به این دانش‌آموزان ارائه دهد. در مجموع، این رویکرد با ادعای غیرسیاسی بودن مسأله تنوع در جامعه و فردی دانستن هر آن‌چه که تبعیض و نابرابری خوانده می‌شود درصدد ارائه یک آموزش خاص برای افرادی است که با بافت کلی جامعه متفاوت بوده و عمدتاً همنوا کردن دانش‌آموزان برای زندگی و کار در یک فرهنگ عمومی مشترک، مهم‌ترین هدف این رویکرد است (Lander man, 2005).

رویکرد لیبرال

این رویکرد برخلاف رویکرد محافظه‌کارانه بر مسأله تبعیض یا نابرابری تأکید بیشتری دارند. لیبرال‌ها با مرور تاریخ، نمونه‌های فراوانی ارائه می‌دهند که نشان از تبعیض بر علیه گروه‌های اقلیت هستند و آن‌ها این را وظیفه جامعه می‌دانند که با فراهم آوردن فرصت‌های برابر برای همه افراد و گروه‌ها، رقابت برابری در جامعه ایجاد کنند. آن‌ها بر این باورند که برابری طبیعی بین انسان‌ها وجود دارد اما فرصت‌های برابر برای همه ایجاد نشده است و باید این فرصت‌ها فراهم شود. این رویکرد مبتنی بر گرایش‌ها و ارتباطات انسانی است که آرمان آن ایجاد جامعه‌ای است که در آن به حقوق اقلیت‌ها و گروه‌های مختلف احترام گذاشته شده و همزیستی مسالمت‌آمیزی میان آن‌ها وجود دارد (Lander man, 2005).

هدف اساسی این رویکرد، ایجاد احساسات مثبت در میان افراد جامعه می‌باشد. علاوه‌بر آن، بر ارتقای روابط گروه‌های اقلیت با گروه‌های اکثریت تأکید دارد. در این مدل، هیچ مبحثی در ارتباط با توزیع قدرت و تبعیض نهادی مطرح نمی‌شود و بنابراین، وضعیت موجود پذیرفته شده و تلاشی برای ایجاد تغییرات ساختاری در آن انجام نمی‌شود. طرفداران این رویکرد معتقدند که تبعیض‌ها،

نابرابری‌ها و ظلم‌ها به سادگی از بین خواهد رفت اگر افراد جامعه بتوانند همزیستی مسالمت‌آمیزی باهم داشته باشند (Lander man, 2005; Manning, 2005).

بنابراین، آموزش چندفرهنگی در این رویکرد عبارت است از فراهم کردن آموزش‌های خاص هر طبقه و گروه و همچنین انتقال دانش‌ها، نگرش‌ها، سبک‌های شناختی، ارزش‌ها و فعالیت‌های اجتماعی خاص تا با تکیه بر آن، هم به گروه‌های اقلیت و متنوع جامعه احترام گذاشته شود و هم به آن‌ها کمک کنند تا با بقیه گروه‌های فرهنگی همزیستی مسالمت‌آمیزی داشته باشند. شایان ذکر است اکثر پژوهش‌ها و مطالعاتی که در ارتباط با مسأله تنوع فرهنگی انجام شده است برگرفته از این رویکرد می‌باشد (Manning, 2005)

دیدگاه لیبرال در آموزش چندفرهنگی بیشتر به‌دنبال ارائه برنامه درسی است که روزهای خاصی از تاریخ مربوط به اقلیت‌ها را دانشگاه و مدرسه جشن بگیرند، یا جشنواره‌های غذاهای محلی در محیط‌های آموزشی برپا شود تا دانشجویان درباره سنت‌ها، رسوم و آداب گروه‌های فرهنگی دیگر بیشتر آشنا شوند و مسایلی از این قبیل. بنابراین، انتقادی که بسیاری از محققان به این رویکرد دارند آن است که آن‌ها نیز مانند نظریه‌پردازان محافظه کار درصدد ارائه آموزش‌ها و برنامه‌های درسی مبتنی بر طبقه مسلط جامعه هستند با این تفاوت که لیبرال‌ها به احترام به فرهنگ‌ها و گروه‌های قومی‌توجه دارند و در کنار آموزشهای عمومی‌و مشترک برای تمامی‌خرده فرهنگ‌ها خواستار برگزاری برنامه‌ها و دوره‌هایی برای شناخت بیشتر خرده فرهنگ‌ها هستند (Lander man, 2005; manning, 2005).

رویکرد انتقادی و پست‌مدرن

طرفداران این رویکرد معتقدند که تمامی‌سیاست‌ها و برنامه‌های آموزشی و درسی مدارس و دانشگاه‌ها در راستای تحکیم سلطه‌جویی طبقه مسلط جامعه شده و تربیت و آموزش موجب بازآفرینی روابط اجتماعی می‌شود (Moore, 2004). در همین جا است که آموزش‌های مدرسه‌ای و دانشگاهی بیشتر مبتنی بر ارزش‌های فرهنگی سفیدپوستان، مردان و به‌طورکلی طبقات مسلط جامعه می‌باشد. براساس رویکرد انتقادی و پست مدرن، چندفرهنگی و آموزش آن بدون ایجاد تغییرات بنیادی در سیاست‌های موجود در یک جامعه فقط می‌تواند یک شکل دیگر از روابط موجود را در درون جامعه ایجاد کند و تغییری در محتوا و بافت ارتباط ایجاد نمی‌کند. بر این اساس، و برخلاف رویکرد لیبرال که صرفاً درصدد ایجاد تغییرات اصلاحی در دلِ همان ساختار اجتماعی است، رویکرد انتقادی پا را فراتر گذاشته و درصدد تغییر بنیادی و به‌عبارتی تغییر در رویکرد ساختار موجود دارد.

در واقع، هدف اساسی رویکرد انتقادی توانمندسازی گروه‌های به حاشیه رانده شده و افزایش کنترل آن‌ها بر منابع اقتصادی و فرهنگی است. این نظریه پردازان که عمدتاً به تحلیل ساختارا اجتماعی و تاریخی جوامع می‌پردازند، بر این باورند که جوامع امروزی، جوامعی چندملیتی، چندفرهنگی با تنوع نژادی و قومی‌فراوان است و صحبت کردن از فرهنگ غالب یا فرهنگ مشترک صرفاً به معنی القا و تحمیل فرهنگ گروه مسلط جامعه بر اقلیت‌ها می‌باشد (Lander Man, 2005; Manning, 2005).

اگرچه که در میان نظریه‌پردازان انتقادی نیز تفاوت‌هایی نسبت به موضع گیریشان وجود دارد برای مثال عده‌ای از آن‌ها، رادیکال یا تندرو بوده و خواستار ایجاد تغییر در تمامی ساختارهای اجتماعی، سیاسی، فرهنگی و ... به نفع اقلیت‌های جامعه می‌باشند و درصدد آن هستند که اقلیت‌ها باید بر منابع اقتصادی و فرهنگی یک جامعه چیره شوند اما عده ای دیگر از آن‌ها نیز تنها خواستار ایجاد حقوق برابر فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و مذهبی با اکثریت جامعه هستند. بنابراین، توجه آن‌ها به آموزش چندفرهنگی نیز بیشتر مبتنی بر تغییر برنامه درسی، آموزش‌ها و ارزیابی‌های آموزشی می‌باشد که از طریق آن بتوان تنوع فرهنگی را بازتاب داده و فرصت و توزیع برابری از امکانات مختلف برای همه فراهم شود (Moore, 2004).

در واقع، اصول محوری آموزش چندفرهنگی آن‌ها مبتنی است بر ارائه مفاهیمی از خرده فرهنگ‌ها، مشارکت بیشتر اقلیت‌ها در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و درسی، داشتن دیدگاهی باز نسبت به تمامی نقطه‌نظرات و دیدگاه‌ها، استفاده از چندین زبان محلی و قومی در کنار زبان رسمی آموزش، توجه به سبک‌های یادگیری متفاوت دانش‌آموزان و ایجاد آموزشی مبتنی بر تمامی‌آن تفاوت‌ها. خمیر مایه این برنامه‌ها مبتنی است بر آگاه کردن دانشجویان نسبت به جایگاه خود در نظام اجتماعی می‌توان آگاهی‌ها و انگیزه‌های لازم را برای آن‌ها فراهم آورد تا درصدد ایجاد تحول در ساختارهای اجتماعی گام بردارند (Lander man, 2005; Manning, 2005).

تاکنون تحقیقات مختلفی به بررسی کم‌وکیف آموزش چند فرهنگی در ایران و سایر کشورهای دنیا انجام شده است که در این قسمت از پژوهش، چندین مورد از این تحقیقات مرور می‌شوند.

عبدلی سلطان احمدی (Abdoli sultan Ahmmadi, 2016) در پژوهشی با تمرکز بر دانشگاه‌های علوم پزشکی شمال غرب کشور، درصدد بررسی میزان توجه به رویکرد آموزش چندفرهنگی در محتوای برنامه‌های درسی علوم پزشکی بود. این پژوهش پیمایشی به بررسی دیدگاه‌های ۵۰ نفر از اساتید این دانشگاه‌ها پرداخت و یافته‌های آن نشان داد که میزان توجه به مؤلفه‌های آموزش چند فرهنگی ناکافی و نامطلوب بوده است. شایان ذکر است که از تاریخ انتشار این اثر به بعد تاکنون پژوهشی در ارتباط با آموزش چندفرهنگی انتشار نیافته است.

وفایی و سبانی‌نژاد (Vafaei and Sobhaninejad, 2015) به تحلیل محتوای کلیه کتاب‌های درسی دوره دوم متوسطه نظری در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داده است که از بین مؤلفه‌های مطرح شده در این پژوهش، معرفی فرهنگ‌های مختلف به دانش‌آموزان دارای بیشترین فراوانی و کمک به درک و تحمل آراء مختلف نیز دارای کمترین فراوانی بوده است. اما در کل به بسیاری از مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی اصلا توجه نشده است.

صالح‌زاده (saleh zadeh, 2014) در پژوهشی با عنوان بررسی تربیت چندفرهنگی در دانشگاه کردستان از منظر دیگری به این مسأله نگریسته است. در این پژوهش از روش کیفی و استراتژی پدیدارشناسی استفاده شد. جامعهٔ پژوهش شامل تمامی کارکنان حوزه فرهنگی دانشگاه و اعضای هیأت علمی دانشگاه کردستان بود که ۷ نفر از آن‌ها به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. از طرف دیگر، تمامی آیین‌نامه‌های پژوهشی و آموزشی این دانشگاه مورد مطالعه قرار گرفتند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تربیت چندفرهنگی به صورت رسمی‌در دانشگاه وجود ندارد. در بعد غیررسمی‌نیز به صورت سطحی و گذرا به آن پرداخته شده است و در آیین‌نامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه نیز به مقوله چندفرهنگی توجه چندانی نشده است.

عراقیه و فتحی واجاراگاه (araghieh and fathi vajargah, 2012) در پژوهشی دیگر به بررسی جایگاه چندفرهنگی در آموزش‌های مدرسه ای پرداخته‌اند. در این پژوهش، از روش قوم نگاری استفاده شد که جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان سال آخر متوسطه بوده است که تعداد ۴۰ نفر از آنان که در سال آخر دورهٔ متوسطه به تحصیل اشتغال داشته‌اند و یک‌سال نیز با پژوهشگر همکاری کرده اند به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. یافته‌های به‌دست آمده از این پژوهش نشان داد که وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزاء سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی در خصوص برابری و برادری انسان‌ها، ضعف اطلاعات دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته را نشان می‌دهد. مضافاً این یافته‌ها نشان داده است فضای مناسبی برای سازگاری و توافق میان فرهنگ‌ها فراهم کرده است.

صادقی (Sadeghi, 2011) در پژوهشی به تحلیل محتوای سند برنامه درسی ملی ایران برای شناسایی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی پرداخت. روش این پژوهش، روش تحلیل محتوای سند برنامه درسی جمهوری اسلامی ایران بود که یافته‌ها بیانگر توجهی نسبی به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی بود. به‌طوری‌که بخش مربوط به روش‌های ارزیابی پیشرفت تحصیلی به‌طور مناسبی توانسته است مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی را در خود انعکاس دهد اما بخش مربوط به راهبردهای یادگیری مورد غفلت واقع شده است. مضافاً این‌که بخش‌های مربوط به مبانی فلسفی و علمی، اصول حاکم بر برنامه درسی و تربیتی و اهداف تفصیلی دوره‌های تحصیلی تا اندازه‌ای مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی را منعکس ساخته‌اند.

عزیزی، بلندهمتان و سلطانی (Azizi, Bolandhematan and Soltani, 2010) در پژوهشی به بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم استان کردستان پرداختند. این پژوهش که به روش توصیفی- پیمایشی انجام شد بر تمامی دانشجویان مراکز تربیت معلم استان کردستان متمرکز شده بود. در این مطالعه ۳۲۴ نفر به‌عنوان نمونه و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت‌معلم از جایگاه مناسبی برخوردار نیست. مدرسان مراکز تربیت‌معلم نیز در آموزش‌های خود به مفاهیم و موضوعات آموزش چندفرهنگی توجه چندانی ندارند. مضافاً این‌که تحلیل محتوای کتب درسی مراکز تربیت‌معلم نیز حاکی از آن بود که به مفاهیم چندفرهنگی توجه چندانی نشده است.

مکرونی (Makrooni, 2010) به بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر سنندج پرداخت. این مطالعه پیمایشی هم شامل تحلیل محتوای کتاب‌های دوره ابتدایی و تحلیل اهداف دوره ابتدایی برای میزان انطباق آن با آموزش‌های چندفرهنگی و هم بررسی دیدگاه‌های معلمان برای آشنایی با مفاهیم چندفرهنگی بود. یافته‌ها نشان داد که توجه به مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی کم و ناکافی است.

ذولفقاری، مولرینگ، کلارک و دیت (Zolfaghari, Mollering, Clark and Diet, 2016) در پژوهشی به بررسی نقش فرهنگ در عملیاتی‌سازی فعالیت‌های سازمانی پرداخته‌اند. یافته‌های آن‌ها نشان داده است که هر کدام از افراد بسته به فرهنگی که به آن تعلق دارند (مانند فرهنگ خانواده، نژاد، زمینه‌های شهری یا روستایی و ....) نقش‌های بسیار متفاوتی در فعالیت‌های کاری خود داشته و در نتیجه سیاست‌های سازمانی را به گونه‌های متفاوتی عملیاتی می‌کنند.

در پژوهشی دیگر سیویتیلو و دیگران (Civitillo and et al, 2016) به بررسی رویکرد حاکم در توجه به تنوع فرهنگی در مدارس پرداخته‌اند. این پژوهش با استفاده از روش آمیخته به بررسی دیدگاه‌های ۲۰۷ معلم و ۱۶۴۴ دانش‌آموز در مدارس آلمان پرداخته‌اند و یافته‌ها نشان می‌دهد که از میان دو رویکرد حاکم، یعنی رویکرد برابری و رویکرد ظلم که پیشتر به آن اشاره شد، بیشتر رویکرد برابری و عدالت در مدارس حاکمیت دارد.

در پژوهشی دیگر، جین، لی و لیو (Jin, Li and Luo, 2014) به مطالعه موردی چند ساله‌ای در چین پرداختند و درصدد بررسی امکانات و راهبردهای استقرار آموزش چندفرهنگی در آن کشور بودند. ضمن این‌که این پژوهش به بررسی دلایل عدم توجه به آموزش چندفرهنگی پرداخت، یافته‌های آن نشان داد که با توجه به مطرح‌شدن ایده «وحدت بدون همسانی» و فضای کثرت‌گرایی در جهان، امکان پیاده‌کردن رویکرد چندفرهنگی در این کشور نیز وجود دارد که این کار از طریق سیاست‌گذاری‌هایی که هماهنگ با ارزش‌های جامعه است و سیاست‌گذاری‌های ارزشمندی که مبتنی بر چند فرهنگی است، انجام می‌شود.

اگنه (Egne, 2014) در پژوهشی دیگر به بررسی میزان بازتاب ارزش‌های خرده‌فرهنگ اتیوپی در برنامه درسی تربیت معلم پرداخت. این پژوهش که به تحلیل محتوای کمی و کیفی چارچوب برنامه درسی تربیت معلم اتیوپی پرداخت به این نتیجه دست یافت که تمایل قابل‌توجهی به بازتاب ارزش‌های فرهنگ اتیوپی در این برنامه‌ها دیده می‌شود اما با این وجود کاستی‌هایی نیز در برخی از برنامه‌ها دیده می‌شود.

پاترنوت و دیگران (Paternotte and et al, 2014) در پژوهشی مسأله تنوع فرهنگی در برنامه‌های درسی آموزش پزشکی مورد مطالعه قرار دادند. هدف آن‌ها بررسی میزان بازتاب مسأله تنوع فرهنگی در برنامه‌های آموزش پزشکی کشور هلند بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که توجه به تنوع فرهنگی و چگونگی مواجه با آن، حلقه مفقوده ای در این برنامه‌ها می‌باشد که پژوهشگران از اصطلاح نقاط کور برای توصیف آن استفاده می‌کنند.

روش شناسی پژوهش

زیربنای فلسفی مسأله پژوهش حاضر به‌گونه‌ای است که دانش را در دیدگاه مشارکت‌کننده‌ها (متخصصان) جست‌وجو می‌کند. این زیربنای فلسفی منعکس کننده تحقیقاتی هستند که به رویکرد کیفی منجر می‌شوند و بنابراین برای واکاوی مسأله حاضر نیز از این رویکرد استفاده شد. در واقع، تحقیقات کیفی، تحقیقات مناسبی برای استخراج الگوهای بومی و برگرفته از بافت فرهنگی-اجتماعی می‌باشند (Creswell, 2012 and Creswell, 2014).

از طرف دیگر، از آن‌جا که ماهیت پژوهش فعلی به‌گونه‌ای بود که مستلزم بررسی و تحلیل دیدگاه‌ها، تجارب و نظرات اساتید و صاحب‌نظران[1]حوزه آموزش چندفرهنگی بود، از روش پدیدارشناسی[2] استفاده شد. روش پدیدارشناسی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به بررسی و تحلیل ژرف دیدگاه‌ها، احساسات و تجارب گروه نمونه در رابطه با پدیده یا پدیده‌های خاصی می‌پردازد (Creswell, 2012; Creswell, 2014; Hatch, 2002).

جامعه پژوهش شامل تمامی متخصصان حوزهٔ آموزش چندفرهنگی در دانشگاه‌های کشور بود که به‌منظور نمونه‌گیری از آن‌ها، از روش نمونه‌گیری هدفمند[3] مبتنی بر گلوله برفی[4] استفاده شد. دلیلِ استفاده از این روش نمونه‌گیری آن بود که محقق درصدد بود تا صرفاً از دیدگاه و نظرات افرادی استفاده کند که در این زمینه صاحب‌نظر هستند. نمونه‌گیری گلوله برفی نوعی از نمونه‌گیری است که محقق از مشارکت‌کنندگان تقاضا می‌کند که افراد صاحب‌نظر دیگری را معرفی کنند که مورد

1. Key informant
2. Phenomenology
3. Purposeful sampling
4. Snowballing

بررسی قرار بگیرند (Creswell, 2012; Creswell, 2014). علاوه‌بر آن، تعداد ۱۵ نفر از جامعه پژوهش به‌عنوان نمونه، انتخاب شدند. این تعداد بر اساس اشباع نظری داده‌ها[1] تعیین شدند. بدین معنی که نمونه گیری تا زمانی ادامه یافت که نظریه‌ها و دیدگاه‌های جدیدتری توسط گروه نمونه مطرح نشد. به‌منظور ارائه اطلاعات بیشتر درباره مشارکت‌کننده‌ها، اطلاعات جمعیت‌شناسی آن‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول (۱): ویژگی‌های جمعیت شناختی اساتید و متخصصان حوزۀ آموزش چندفرهنگی

کد مصاحبه شونده	جنسیت	رشته تحصیلی	مرتبه علمی
۱	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	استادیار
۲	مرد	برنامه‌ریزی درسی	استادیار
۳	مرد	برنامه‌ریزی آموزشی	استادیار
۴	مرد	برنامه ریزی درسی	دانشیار
۵	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار
۶	مرد	مدیریت آموزشی	دانشیار
۷	زن	فلسفه تعلیم و تربیت	دانشیار
۸	زن	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار
۹	زن	برنامه‌ریزی درسی	استادیار
۱۰	مرد	جامعه‌شناسی فرهنگی	استادیار
۱۱	مرد	برنامه‌ریزی درسی	دانشیار
۱۲	مرد	فلسفه تعلیم و تربیت	استاد
۱۳	مرد	برنامه‌ریزی درسی	استاد
۱۴	مرد	برنامه‌ریزی درسی	استادیار
۱۵	مرد	تحقیقات آموزشی	استادیار

برای جمع‌آوری داده‌ها نیز از مصاحبه بدون ساختار[2] استفاده شد. دلیل استفاده از این نوع مصاحبه آن بود که محقق بتواند بدون محدود کردن دیدگاه‌های مشارکت‌کننده‌ها، جهان‌بینی‌ها و تجارب آن‌ها را بررسی و واکاوی کند. شایان ذکر است که در جریان مصاحبه‌ها و با کسب اجازه از مشارکت‌کننده‌ها، از ضبط صوت برای ثبت و ضبط داده‌ها استفاده شد و پس از پیاده شدن، به دست‌نوشته‌های متنی تبدیل شدند. در نهایت محقق با استفاده از روش تحلیل موضوعی[3] که مبتنی بر کدگذاری باز[4] و محوری[5] است به تحلیل و تفسیر یافته‌های پژوهش پرداخت. در این نوع تحلیل،

1. Theoretical saturation
2. Unstructured interview
3. thematic analysis
4. Open coding
5. Core coding

ابتدا اطلاعات از افراد مشارکت‌کننده گردآوری شده و سپس داده‌ها، بدون در نظر داشتن مبنایی نظری، کدگذاری می‌شود (کدگذاری باز) و سپس کدهای تکراری و زاید حذف شده و فرایند تلخیص و کاهش کدها تا جایی ادامه پیدا می‌کند که به مقوله‌ها و طبقه‌های گسترده‌تری دست پیدا کنیم که بتواند کدهای جزیی‌تر را شامل شود (کدگذاری محوری). (Creswell, 2012) عنوان مقوله‌های ارائه شده نیز دقیقاً برگرفته از واژه‌هایی که توسط مشارکت‌کننده‌ها استفاده شده است که به آن کدهای طبیعی[1] می‌گویند (Creswell, 2012).

داده‌های این پژوهش با استفاده از روش‌های زیر اعتباریابی شدند:

۱. بازخورد مشارکت‌کننده[2] که به دو صورت انجام گرفت. اول در جریان مصاحبه بود که محقق، برداشت‌های خود از دیدگاه‌ها و گفته‌های مصاحبه‌شوندگان را به آن‌ها ارائه می‌داد تا صحت و سقم داده‌ها را ارزیابی کنند. دوم و پس از کدگذاری داده‌ها که از شرکت‌کنندگان در پژوهش خواسته شد تا دیدگاه‌های خود را درباره مدل استخراج شده ارائه دهند.

۲. بازخورد همکار[3] که با توجه به این موضوع که پژوهش حاضر در راستای پایان‌نامه می‌باشد، اساتید راهنما و مشاور نیز در جریان کار، بازخوردهایی درباره داده‌های پژوهش و نحوهٔ کدگذاری آن‌ها ارائه دادند.

۳. استفاده از ناظران بیرونی[4] که از اساتید و پژوهشگران دیگری نیز خواسته شد تا دیدگاه‌های خود در ارتباط با کلیت کار و داده‌های پژوهش ارائه دهند.

یافته‌های پژوهش

داده‌های به‌دست آمده از این پژوهش نشان داد که اجرای اثربخش برنامه‌ها و استراتژی‌های آموزش چندفرهنگی در دانشگاه‌ها در گرو وجود زیرساخت‌ها و الزامات خاصی بوده و تا آن زیرساخت‌ها و الزامات در دانشگاه‌ها فراهم نشوند، هر گونه برنامه و راهبردی برای توسعهٔ آموزش چندفرهنگی محکوم به شکست خواهد بود. آن‌چه در ادامه می‌آید، یافته‌های این پژوهش است که براساس هر کدام از سؤالات پژوهشی بررسی و تحلیل می‌شوند.

1. In vivo
2. Member checking
3. Peer checking
4. External audit

۱. چه الزامات و زیرساخت‌هایی برای پیاده کردن آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی باید فراهم شود؟

مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که برنامه‌های آموزش چندفرهنگی در دانشگاه‌ها چندان اثربخش نبوده‌اند که یک دلیل بسیار مهم برای این مسأله، فراهم نبودن زیرساخت‌های لازم برای آموزش چندفرهنگی می‌باشد. بخشی از این زیرساخت‌ها مربوط به بسترهای اجتماعی، فرهنگی و سیاسی خارج از دانشگاه‌ها هستند و نهادهای سیاست‌گذاری‌های کلان کشور می‌توانند نقش تعیین‌کننده‌ای در فراهم کردن آن بسترها داشته باشد و بخش دیگر نیز مربوط به سازوکارهای نظام آموزش عالی می‌باشد. صرف‌نظر از مسؤولان یا متولیان این مهم، این زیرساخت‌ها شامل دو زیرساخت مهم و اساسی می‌باشند: ۱. سیاست گذاری چندفرهنگی؛ نیروی انسانی چندفرهنگی. جدول ۲. الزامات و زیرساخت‌های لازم برای آموزش چند فرهنگی را نمایش می‌دهد.

جدول (۲): زیرساخت‌ها و الزامات آموزش چندفرهنگی

تم اصلی	کدگذاری محوری	
	کدهای اصلی	کدهای فرعی
الزامات و زیرساخت‌های آموزش چندفرهنگی	سیاست‌گذاری چندفرهنگی	پذیرش چندفرهنگی و احترام به آن تعصب‌زدایی
	نیروهای انسانی چندفرهنگی	پاسخگویی به نیازهای منطقه ای و محلی آماده کردن اساتید برای کلاس‌های چندفرهنگی جذب و به‌کارگماری اساتید از فرهنگ‌های متنوع

۱-۱. سیاست‌گذاری چندفرهنگی

اکثر مصاحبه‌شونده‌ها بر این باور بودند که اگر دانشگاه‌ها در پاسخگویی به نیازها و مطالبات فرهنگی دانشجویان مختلف ناموفق عمل کرده‌اند، یک دلیل ساختاری دارد و آن این که اکثر سیسات گذاری‌های فرهنگی، علمی و دانشگاهی کشور بر این پیش‌فرض اشتباه بنا شده است که مطرح شدن خواسته‌های خرده‌فرهنگ‌ها در سیاست‌ها و توجه به آن‌ها می‌تواند برای حفظ وحدت ملی دردسرساز و خطرناک باشد و بنابراین، تا این پیش‌فرض در سیاست‌گذاری‌ها کنار گذاشته نشود، نمی‌توان از موفقیت برنامه‌های آتی آموزش چندفرهنگی سخنی به میان آورد. از این‌رو، مصاحبه‌شوندگان معتقدند که در گام اول باید تمامی تنوع‌های فرهنگی، قومی، مذهبی و حتی

جغرافیایی ایران در سیاست‌های کلان و خرد کشور احیا شده و به آن احترام گذارده شود. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۶ دیدگاه خود در این باره را این‌گونه مطرح می‌کند:

«حقیقتاً من احساس می‌کنم که قبل از این‌که وارد محتوا شویم بهتر است وارد سیاست‌گذاری‌ها شویم چون من احساس می‌کنم بیشترین مشکل در همان‌جاست. اول باید این ضرورت درک شود و مسأله چندفرهنگی قبول شود وگرنه هر برنامه‌ای قرار داده شود جنبهٔ تشریفاتی خواهد داشت. اگر این را داشتیم پس می‌توانیم سیاست‌ها را عملیاتی کنیم.»

در گام دوم باید تمامی تعصبات و تنگ‌نظری‌ها از نظام آموزش عالی برداشته شوند. بخشی از این تعصبات عمدی یا سهوی مربوط به محتوای کتاب‌های آموزشی و دانشگاهی است، بخشی نیز مربوط به نگرش‌های کوتاه‌بینانه و نامناسب اساتید و سایر اعضای نظام آموزش عالی است و بخشی نیز مربوط به سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی است اما آن‌چه که مشخص است این است که با تکیه بر سیاست‌گذاری‌های چندفرهنگی می‌توان از دامنه و گسترده این تعصبات و تنگ‌نظری‌ها کاست. در همین زمینه، مصاحبه‌شونده شماره ۸ معتقد است که تعصب‌زدایی از محتوای کتاب‌ها اولین گامی‌است که باید برداشته شود:

در گام اول باید محتوای کتاب‌های دانشگاهی دربردارنده نگاه منفی، سوگیرانه و جانب‌دارانه درباره خرده‌فرهنگ‌ها نباشد (شماره ۸). مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ نیز چنین اعتقادی دارد:

برنامه‌های آموزشی باید به‌گونه‌ای باشد که تمام فرهنگ‌ها را تحت پوشش قرار دهد و باید به گونه‌ای عرضه شود که تا حد ممکن از تعصبات و تنگ‌نظری‌ها به دور باشد و افراد با فرهنگ‌های متفاوت را با روشی فراگیر مدنظر قرار دهد.

در گام سوم لازم است که این آزادی و استقلال به دانشگاه‌ها داده شود که دوشادوش تعهد و پاسخگویی آن‌ها به وحدت ملی و فرهنگی کشور، متعهد و پاسخگوی نیازهای منطقه‌ای و محلی خاص خود نیز باشند. بنابراین، دانشگاه‌ها می‌توانند رویکردی را اتخاذ کنند که در راستای پاسخگویی به نیازهای فکری، اجتماعی، فرهنگی و فنی جامعه خود حرکت کنند. این بدان معنی است که سیاست‌ها و برنامه‌های دانشگاهی، «آیینه‌ای» از مطالبات و خواسته‌های ملی و محلی باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۲ به‌خوبی به این مسأله می‌پردازد:

من فکر می‌کنم که اگر سیستم به سمت تقاضامحوری حرکت کند، دقیقاً می‌توان گفت که نیازها و مشکلات منطقه‌ای به‌عنوان پایه سیاست‌گذاری‌های دانشگاهی قرار بگیرد، بنابراین دانشگاه‌ها می‌توانند سیاست‌های خود را به‌سمت نیازهای منطقه‌ای، محلی و فرهنگی خاص خود نیز می‌کنند. مثلاً اگر ایجاب می‌کند که دانشگاه کردستان یک رشته کشاورزی داشته باشد بنابه اقتضای محیط این استان، این‌ها باید مبتنی بر نیازهای محلی باشد. پس دیگر دانشگاه تابع نیازها و مشکلات

منطقه‌ای و محلی نیز می‌شود در کنار این‌که در راستای سیاست‌های فرهنگی کلان جامعه ایران حرکت می‌کند.

با این اوصاف، اگر بتوان در راستای این سه گام حرکت کرد، بخش گسترده‌ای از زیرساخت‌های آموزش چندفرهنگی فراهم می‌شود. بخش دیگر این زیرساخت‌ها مربوط به نیروی انسانی چند فرهنگی است که ذیلاً بررسی و تحلیل می‌شوند.

۲-۱. نیروی انسانی چندفرهنگی

نه تنها باید در رویکرد سیاست‌گذاری‌های فرهنگی، تجدیدنظر کرد بلکه برای پاسخگویی به نیازهای متنوع فرهنگی دانشجویان باید نیروی‌های انسانی موجود در دانشگاه‌ها نیز دارای ظرفیت‌ها و پتانسیل‌های لازم برای محیط‌های چندفرهنگی باشند. قاعدتاً یک بخش از این جریان توسط جذب و استخدام نیروی انسانی که متعلق به گروه‌های مختلف فرهنگی هستند، انجام می‌شود. برخی از مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که با جذب اساتیدی از فرهنگ‌ها، مذهب‌ها و قومیت‌های مختلف نه تنها می‌توان بازدهی آموزش و یادگیری را بیشتر کرد بلکه می‌توان به خواست‌ها و نیازهای متنوع دانشجویان نیز پاسخ داد. دیدگاه مصاحبه شونده شماره ۴ در این باره قابل تامل است.

بحث دیگر فرهنگ است و باید صدای تمامی‌فرهنگ‌ها در برنامه درسی باید شنیده شود. یعنی چی صدای این‌ها شنیده شود، ... یعنی (دانشجویان) حتی معلم و استاد خاص مذهب خود داشته باشند مثلاً کلیمی یک معلم کلیمی داشته باشد.

قرار نیست همهٔ ما اساتیدی یک‌دست، یک‌شکل و یک‌قالب را تجربه کنیم لازم است که دانشجویان یک استاد کرد، یک استاد ترک، یک استاد مسیحی و ... داشته باشند و این حق آن‌ها است که با ارتباط با چنین اساتیدی، دریچه فرهنگ‌های مختلفی به روی آن‌ها باز شود (مصاحبه‌شونده شماره ۱۴).

بخش دیگر این کار توسط برگزاری دوره‌های آموزش چندفرهنگی برای اساتید میسر می‌شود. از این‌رو، برای پاسخگویی به نیازهای متنوع دانشجویان لازم است که اساتید نیز دانش‌ها، نگرش‌ها و مهارت‌های لازم برای اداره یک کلاس با گوناگونی‌های فرهنگی را داشته باشند. مصاحبه‌شونده شماره ۱ با تکیه بر بخش معاونت آموزشی دانشگاه‌ها، بر این مسأله تمرکز کرده است:

بخش دیگر از کار معاونت آموزشی، آماده کردن اساتید برای وارد شدن به کلاس‌های آموزش‌های چندفرهنگی برای مثال باید در دوره‌های آموزش ضمن‌خدمت یا قبل خدمت آن‌ها، مهارت‌ها، توانایی‌ها و نگرش‌های مناسب به این اساتید برای اداره و رهبری یک کلاس چندفرهنگی به او داده شود.

مصاحبه‌شونده شماره ۷ نیز با اعتقاد به این‌که نگرش اساتید درباره تنوع‌های فرهنگی نامناسب و ضعیف است و در برخی موارد حتی متعصبانه است، برگزاری دوره‌های آموزش چندفرهنگی برای اساتید را لازم می‌داند.

به نظرمن آموزش پاسخگو به دانشجویانی با نگاه‌های متفاوت، با زمینه‌های قبلی متفاوت و با فرهنگ‌ها و عقاید متفاوت جایش در نظام آموزش دانشگاهی ما بسیار خالی است و من معتقدم که هنوز نگاه به به این آموزش‌های خاص، نگاه ضعیف و نامناسبی است. این نگرش باید در درجهٔ اول در اساتید عوض شود و بعد می‌توانیم از اسلوب و چارچوب‌های خاص این آموزش‌ها صحبت کنیم. باید تعصبات کنار گذاشته شود که همه این‌ها با آموزش اساتید معنی پیدا می‌کند (مصاحبه‌شونده شماره ۷).

با این اوصاف، پیش‌نیازها و زیرساخت‌های لازم برای دانشگاه‌ها، سیاست‌گذاری چند فرهنگی و نیروی انسانی چندفرهنگی است. البته با فراهم کردن چنین الزاماتی برای دانشگاه‌ها تنها زمینه مساعدی برای پاسخگویی به نیازهای فرهنگی دانشجویان ایجاد شده است و می‌توان به کاربست و استقرار تدابیر و راهکارهی آموزشی امیدوارم بود اما تنها فراهم بودن این شرایط کافی نیست. به عبارت دیگر، فراهم بودن پیش‌نیازها و زیرساخت‌ها، شرط لازم برای آموزش چندفرهنگی است اما شرط کافی نیست و لازم است تدابیر دیگری اندیشیده شوند تا بتوان به آن نیازها و مطالبات فرهنگی پاسخ داد.

۲. چه استراتژی‌های کلانی برای پیاده کردن آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی باید اتخاذ و پیاده شوند؟

داده‌های این پژوهش نشان داد اگر زیرساخت‌های لازم برای آموزش چندفرهنگی فراهم شود، با تکیه بر دو نوع استراتژی می‌توان آموزش‌های چند فرهنگی در دانشگاه‌ها را توسعه و قوام داد. اول، استراتژی‌های کلان که مربوط به برنامه‌ها و تدابیری است که در سطح دانشگاه و وزارتخانه قابل انجام است و دوم، استراتژی‌های خرد که مربوط به برنامه‌ها و تدابیری است که در سطح کلاس درسی قابل بحث و بررسی هستند (استراتژی‌های خرد در سؤال سوم بررسی می‌شوند). براساس داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه با اساتید و متخصصان آموزش چندفرهنگی، استراتژی‌های کلان را می‌توان به برنامه‌های رسمی و غیررسمی تقسیم کرد. جدول ۳ این استراتژی‌ها را نشان می‌دهد.

جدول (۳): استراتژی‌های کلان آموزش چند فرهنگی

تم اصلی	کدگذاری محوری	
	کدهای اصلی	کدهای فرعی
استراتژی‌های کلان	برنامه‌های رسمی	تدوین و طراحی رشته‌هایی خاص برای اقلیت‌ها
		تدوین و طراحی دروسی خاص برای اقلیت‌ها
		تعریف دروسی خاص برای شناساندن فرهنگ‌ها به یکدیگر
		مجهز کردن دانشگاه‌ها به منابع مورد نیاز پژوهشی
	برنامه‌های غیررسمی و فوق‌برنامه	سیمینار علمی، شب شعر، گردش‌های علمی، کارگاه‌های علمی‌و فرهنگی و ....

۱-۲ برنامه‌های رسمی

برنامه‌های رسمی به برنامه‌ها و راهبردهایی گفته می‌شود که دانشگاه‌ها می‌توانند رسماً در برنامه‌های آموزشی و درسی خود برای پاسخگویی به تنوع‌های فرهنگی ایجاد کنند. در واقع، این برنامه‌ها شامل بخشنامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و قوانین مربوط به محتوای دروس، رشته‌های تدوین شده و درس‌های تعریف شده برای دانشگاه‌ها می‌باشد. مصاحبه‌شوندگان بر این باورند که این برنامه‌های رسمی می‌توانند ظرفیت‌ها و پتانسیل‌هایی را داشته باشند که به تنوع‌های فرهنگی پاسخگو باشند و با ایجاد تغییر در بخش‌هایی از این برنامه‌های رسمی می‌توان آموزش چندفرهنگی در دانشگاه‌ها را توسعه و ترویج داد. آن‌چه در ادامه می‌آید، بخش‌های مربوط به برنامه‌های رسمی برای آموزش چندفرهنگی می‌باشد.

۱-۱-۲ تدوین و طراحی رشته‌هایی خاص برای اقلیت‌ها

بخشی از برنامه‌های رسمی برای پاسخگویی به نیازهای چندفرهنگی می‌تواند شامل طراحی و تدوین رشته‌هایی شوند که دربردارنده فرهنگ‌ها، مذاهب، جغرافیا و قومیت‌های مختلف است. چنین برنامه‌هایی این امکان را فراهم می‌کنند که دانشجویان بتوانند به خودآگاهی فرهنگی رسیده و همچنین تلاش کنند تا آن فرهنگ را تقویت کنند. برخی از این رشته‌ها می‌تواند مربوط به زبان و ادبیات هر کدام از فرهنگ‌ها و قومیت‌ها، برخی مربوط به تاریخ و فرهنگ آن‌ها، برخی نیز مربوط به جغرافیا و ویژگی‌های زیست‌بومی و در نهایت برخی دیگر نیز مربوط به مذاهب مختلف باشد. مصاحبه‌شونده شماره ۲ با انتقاد از رویکرد فعلی دانشگاه‌ها، تأسیس و طراحی این رشته‌ها را ضروری دانسته است.

من معتقدم که باید برای دانشجویان هر فرهنگ، رشته‌های خاصی طراحی شود که آن‌ها بتوانند به فرهنگ خود پر و بال بیشتری دهند. برای مثال، می‌توان رشته‌ای به اسم ادبیات آذری، کردی،

عربی که البته در رشته‌های دانشگاهی هست، بلوچی و غیره تعریف کرد. ما در دانشگاه تهران زبان روسی و ژاپنی را تدریس می‌کنیم خب چه اشکالی دارد که رشته‌هایی نیز برای هر کدام از زبان‌های ایرانی در داخل مرز و بوم ایرانی نیز تعریف کنیم. بدتر از آن چه اشکالی دارد که وقتی جمعیتی در کشور ما زرتشت، کلیمی یا مسیحی هستند نتوانند در رشته‌ای که مربوط به مذهبشان است تحصیل کنند.

طراحی چنین رشته‌هایی از نگاه مصاحبه‌شوندگان باعث می‌شود که اقلیت‌های فرهنگی در ایران بتوانند با فرهنگ خود بیشتر و بهتر آشنا شوند و زمینه‌های رشد و ارتقای آن را فراهم آورند.

۲-۱-۲ دروسی خاص برای اقلیت‌ها

از آن‌جا که دوره‌های کارشناسی دربردارنده دروس عمومی و اختیاری می‌باشد، بسیاری از مصاحبه شونده‌ها معتقدند که می‌توان در قالب همان دروس، درس‌هایی را برای اقلیت‌های خاص مذهبی، فرهنگی و قومی تعریف کرد. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۱۳ دیدگاه خود را اینگونه مطرح می‌کند:

دروس عمومی همان‌گونه که از اسمش پیدایست ماهیت فرهنگی دارد و بنابراین می‌توان در دروس عمومی‌این اهداف آموزش چندفرهنگی دیده شود حالا یا با قرار دادن درس یا حتی واحدهای اختیاری که افراد بتوانند دروس مربوط به فرهنگ و زبان‌های خود را بخوانند. یا مثلاً درسی با عنوان تاریخ و تمدن خرده‌فرهنگ‌ها به‌طورکلی یا یک خرده‌فرهنگ خاص.

با فراهم کردن چنین دروسی در برنامه‌های تحصیلی دانشگاهی، دانشجویان می‌توانند درس‌هایی را انتخاب کنند که بازتاب دهنده خواست‌ها و مطالبات فرهنگی آن‌ها از آموزش عالی باشد.

برخی از مصاحبه‌شونده‌ها با مطرح کردن ایده جهانی شدن و پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه‌های ایرانی، مسأله پاسخ دادن و احترام گذاشتن به قومیت‌ها، فرهنگ‌ها و نژادها را مسأله ای جهانی دانسته اند و اذغان داشته اند که با اختصاص دادن دروسی در برنامه‌های دانشگاهی به فرهنگ، قومیت و مذهب دانشجویان خارجی، می‌توان تا اندازه‌ای به آن مطالبات پاسخ داد. مصاحبه شونده شماره ۱۱ چنین دیدگاهی را بیان می‌کند:

حالا دانشگاه ما قرار است دانشجوی بین‌المللی بگیرد. خب ما باید همه این‌ها را قبول کنیم تا بتوانیم درس‌هایی برای آن‌ها تعریف کنیم که هویت خود را در آن بیابد. دروسی که مربوط به مذهب، فرهنگ یا نژاد او باشد. قاعدتاً این در دروس اختیاری دانشگاه معنی پیدا می‌کند.

۳-۱-۲ تعریف دروسی خاص برای شناساندن فرهنگ‌ها به یکدیگر

بسیاری از متخصصان حوزهٔ آموزش چند فرهنگی در ایران بر این باورند که آموزش چندفرهنگی صرفاً محدود به ارائه آموزش‌های خاص برای هر اقلیت یا خرده‌فرهنگ نیست بلکه باید در تلاش بود تا همزیستی مسالمت‌آمیزی بین فرهنگ‌های مختلف یک جامعه ایجاد کرد. برای رسیدن به چنین

هدفی، یکی از برنامه‌هایی که مصاحبه‌شوندگان پیشنهاد داده اند، تدوین و طراحی دروسی است که بتواند فرهنگ‌ها را با یکدیگر آشنا کرده و برخی از پیش‌داوری‌های نابه‌جا را از بین برود. برخی از مصاحبه‌شونده‌ها معتقدند که این دروس می‌توانند درس‌هایی با عنوان چندفرهنگی باشند و یا می‌توانند دروسی با عناوین اخلاق، دموکراسی، سبک زندگی و ... باشد که محور اصلی آن‌ها، ایجاد وفاق و آشتی بین گروه‌های فرهنگی و قومی مختلف باشد. دیدگاه‌های مصاحبه‌شونده شماره ۴ قابل تأمل است:

این کتاب‌ها و این دروس (دروس چندفرهنگی) اساساً تبلیغ چندفرهنگی می‌کنند. تبلیغ به معنای خوبش. مثلاً خدماتی که لرها برای ایران داشته اند. مثلاً زرین‌کوب کیه؟ ایشون لر هستند و به‌عنوان مثال باید از ایشون صحبت بشه. از این چه خدمتی به ایران و ادبیات ایران کرده است. تو همین درس‌هایی که عرض کردم میتوان راجع به کردها و نقش بی نظیر آن‌ها در موسیقی ایران صحبت کرد. مثلا در این درس‌ها که گفتم می‌توان به سرمایه‌های اجتماعی تمامی‌فرهنگ‌ها اشاره کرد

۴-۱-۲ مجهز کردن دانشگاه به منابع مورد نیاز پژوهش‌های فرهنگی

اگرچه که سایر برنامه‌هایی که توسط مصاحبه‌شوندگان ارائه شد همگی مبتنی بر تغییر و بازاندیشی در محتوا و رئوس برنامه‌های دانشگاه است اما می‌توان با مجهز کردن و غنی‌تر کردن منابع علمی و کتابخانه‌های دانشگاه‌ها نیز تا اندازه‌ای نیازهای چند فرهنگی را مرتفع کرد. مصاحبه‌شوندگان معتقدند که اگر کتابخانه‌ها و منابع اطلاعات علمی‌مجازی یا سنتی دانشگاه‌ها به منابع چندفرهنگی مجهز شوند نه تنها دانشجویان می‌توانند هویت خود را بهتر بشناسند بلکه امکان توسعه فرهنگی نیز فراهم می‌شود. یک بخش از این کار می‌تواند شامل بهره مند کردن کتابخانه‌ها و دانشگاه‌ها از تحقیقات و منابعی است که به زبان مادری گروه‌های فرهنگی مختلف نگاشته شده اند؛ بخش دیگر نیز می‌تواند شامل اختصاص بخش‌هایی از مراجع و کتابخانه‌ها به فرهنگ‌ها و اقلیت‌های مختلف باشد. دیدگاه مصاحبه‌شونده شماره ۲ در این باره قابل تأمل است:

به نظرم می‌توان در کتابخانه‌های دانشگاه بخش‌هایی را برای تحقیق و پژوهش خاص خرده فرهنگ‌ها تعریف کرد. مثلاً می‌توان بخشی به‌عنوان مرجع برای تاریخ و فرهنگی لری، ترکی، نمی‌دانم کردی و ... قرار داد. کتاب‌های آن لاینی در آن قرار داد، دسترسی به مقالات مربوط به این حوزه‌ها را باز کرد و این اصلا این فرصت را به دانشجویان می‌دهید که هم درباره فرهنگ خود و هم فرهنگ دیگران تحقیق کنند. به شناخت برسند و خیلی کارهای دیگر می‌توان انجام داد.

مصاحبه‌شونده شماره ۱۵ نیز با بیان این مطلب که بسیاری از دانشجویان متعلق به اقلیت‌ها حتی با رسم الخط زبان مادری خود آشنایی ندارند، معتقد است که وجود منابع و پایگاه‌های اطلاعاتی به زبان‌های مختلف می‌تواند این ضعف را تا اندازه‌ای برطرف کند.

خب، خیلی از کردها رسم‌الخط کردی را بلد نیستند... اگر دانشگاه‌ها منابعی به زبان کردی داشته باشد و دانشجوی کرد مجبور شود که برخی از پروژه‌های خود را به زبان کردی جست و جو کند، بـه تدریج، این ضعف برطرف می‌شود (مصاحبه‌شونده شماره ۱۵).

۲-۲. برنامه‌های غیر رسمی‌و فوق برنامه‌ها

برنامه‌های غیر رسمی و فوق‌برنامه‌ها شامل برنامه‌ها و راهبردهایی می‌شوند که که به‌صورت رسمی یا بلندمدت در دانشگاه اجرا نمی‌شوند بلکه بسته به ضرورت و در کنار سایر برنامه‌های اصلی و رسمی دانشگاهی می‌توان آن را پیاده کرد و محتوا و هدف آن‌ها را به‌گونه‌ای طراحی کرد که به شناخت خرده‌فرهنگ‌ها از یکدیگر و درک مناسب از هم منجر شود. در واقع، از طریق سازوکارهایی که پیشتر در برنامه‌ها یا آیین‌نامه‌های رسمی‌دانشگاهی تعیین و تصویب نشده‌اند می‌توان مسائل چند فرهنگی را مطرح ساخت. مصاحبه‌شوندگان معتقدند که برنامه‌های غیررسمی متعدد و گوناگونی وجود دارد که می‌توان از آن برای اهداف آموزش چندفرهنگی استفاده کرد که به‌صورت تیتروار عبارتند از گردهمایی‌ها، نشست‌های علمی، شب شعرها، اردوها، کارگاه‌ها و گردش علمی. مصاحبه‌شوندگان مختلفی هر کدام به مجموعه‌ای از این برنامه‌ها اشاره داشته‌اند.

خب به نظر من با فعالیت‌ها و برنامه‌های غیررسمی یا فوق‌برنامه بهتر می‌توان به آن پاسخ داد. شاید فرض بفرمایید (با) انجمن‌های علمی‌و فعالیت‌های فوق‌برنامه بتوان این را ایجاد نمود. مثلاً در انجمن‌های علمی می‌توان شرایطی فراهم کرد که دانشجویان بتوانند با شعرا و ادیبان فرهنگ خود بیشتر آشنا شوند (مصاحبه‌شونده شماره ۹).

به نظر در گام اول باید گفت‌وگو انجام شود. بین مدیران دانشگاه، اساتید و دانشجویان تا بتوان دغدغه‌های خاص فرهنگی هر یک را کشف کرد و در سیاست‌های دانشگاهی لحاظ کرد. برگزاری کارگاه، برگزاری همایش چندفرهنگی که افراد بتوانند در آن صحبت کنند تا فرهنگ‌های خود را به یکدیگر بشناسند (مصاحبه‌شونده شماره ۱۱).

همان‌گونه که از یافته‌های فوق مشخص شد، در استراتژی‌های کلان دانشگاهی هم می‌توان به برنامه‌های رسمی و هم به برنامه‌های غیررسمی توسل کرد. در بخش دیگری از این استراتژی‌ها، استراتژی‌هایی خرد مطرح می‌شوند که در کلاس درس معنی پیدا می‌کنند. آن‌چه در سؤال سوم مطرح شده است به بررسی یافته‌های به‌دست آمده از این استراتژی‌ها می‌پردازد.

۳. چه استراتژی‌های خردی برای پیاده کردن آموزش چند فرهنگی در نظام آموزش عالی باید اتخاذ و پیاده شوند؟

یک بخش دیگر از برنامه‌هایی که می‌توان از آن برای آموزش چندفرهنگی بهره گرفـت، برنامـه‌هـای خرد و کلاسی هستند که عمدتاً اساتید طراح و مجری آن هستند. در ایـن راسـتا، مـی‌تـوان از سـه سازوکار استفاده کرد. جدول ۴ این استراتژی‌ها را معرفی می‌کند.

جدول (۴): استراتژی‌های خرد آموزش چندفرهنگی

تم اصلی	کدگذاری محوری	
	کدهای اصلی	کدهای فرعی
استراتژی‌های آموزش چند فرهنگی	استراتژی‌های خرد	مصادیق و نمونه‌های فرهنگی پروژه‌ها و تحقیقات کلاسی فرهنگی تدریس مشارکتی

۳-۱. نمونه‌ها و مصادیق فرهنگی- بومی

یکی از رسالت‌هایی که اساتید می‌توانند در برابر مسأله چندفرهنگی داشته باشند، ارائه نمونه‌ها و مصادیق فرهنگی در کلاس درس است. بدین معنی که اساتید با تکیه بر دوره‌های آموزش چندفرهنگی که دریافت کرده‌اند، شناختی نسبی از زمینه‌های فرهنگی، مذهبی و زیست‌بومی اقوام مختلف به‌دست آورده‌اند و با استفاده از آن شناخت، می‌توانند نمونه‌ها و مصادیقی ارائه دهند که برای دانشجویان ملموس بوده و آن مصادیق را در بستر فرهنگی خود حس کرده‌اند. نه تنها می‌توان از نمونه‌ها و مصادیق منطقه‌ای و محلی استفاده کرد بلکه می‌توان در جریان بحث‌های درسی، مباحثی از مشاهیر، عالمان و ادیبان هر فرهنگ را در کلاس درس ارائه داد. این کار باعث می‌شود که هم دانشجویان درک بهتری از موضوعات درسی به‌دست آورند و هم به یک نوع خودآگاهی فرهنگی دست پیدا می‌کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۱۲ به بررسی این مسأله پرداخته است:

شما می‌دانید که تربیت شامل دو بخش است. بخشی از آن دانشی یا بهتر بگویم دانش تجربی است که کمتر تحت تأثیر مسائل فرهنگی قرار می‌گیرد و بخش دیگر آن ارزشی است که مبتنی بر ارزش‌ها است و از آن‌جا که ارزش‌ها برگرفته از فرهنگ‌های مختلف است باید آموزش‌ها به‌گونه‌ای باشند که به این فرهنگ‌ها توجه داشته باشد. در بخش دانشی نیازی به مطرح کردن مسائل فرهنگی نیست شما که از فیزیک صحبت می‌کنید این فیزیک یک دانش جهانی که کمتر تحت تأثیر فرهنگ قرار می‌گیرد. برای این بخش اگر دانشجو با مسأله زیاد نتوانست ارتباط برقرار کند می‌توان از مصادیق و نمونه‌های محلی و منطقه‌ای مثال آورد و به بررسی آن‌ها پرداخت. یعنی اگر هم از مسئله‌های فرهنگی یا بومی در این دانش‌ها صحبت می‌شود صرفاً برای جا انداختن مطالب است و لاغیر. اما در بخش ارزشی من احساس می‌کنم جا برای کار کردن زیاد است و بایدم کار شود چون نه تنها فهم یا درک دانشجو به این مسأله‌ها بسته است بلکه باید هویت و فرهنگ خود را در این آموزش‌ها ببیند (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲).

۳-۲. پروژه‌های کلاسی و تحقیقاتی فرهنگی

بسیاری از مصاحبه‌شوندگان عقیده دارند که اگر اساتید تاکلیف و پروژه‌های خود را در قالب موضوعات فرهنگی- بومی خاص دانشجویان هر فرهنگ تعریف کنند، نه تنها انگیزه‌های لازم برای

دانشجویان فراهم می‌شود بلکه به نیازهای فرهنگی آن‌ها نیز پاسخ داده می‌شود. در این میان، اساتید می‌توانند دانشجویان را تشویق کنند که پروژه‌های کلاسی حتی پایان نامه‌های خود را بر مسأله‌های خاص قومیت و فرهنگ خود، متمرکز کنند. در همین راستا، بسیاری از متخصصان آموزش چندفرهنگی معتقد بودند که تحقیقات انجام گرفته درباره مسائل بومی، فرهنگی و منطقه‌ای کشور در رشته‌های مختلف ناکافی و حتی از نظر کیفی نیز ضعیف هستند و با تشویق دانشجویان به حرکت به‌سمت پژوهش درباره این مسائل، نه تنها گره بزرگی از مشکلات کشور گشوده می‌شود بلکه دانشجویان می‌توانند با تمرکز بر مسائل بومی، فرهنگی و جغرافیایی خاص خود، هویت خود را بازنمایی کنند. مصاحبه شونده شماره ۲ نیز بر چنین مهمی تأکید دارد:

من حتی به یک دانشجوی خودم که در مناطق مرزی زندگی می‌کند پیشنهاد دادم که پایان‌نامه خود را بر روی مشکلات مرزنشینی و اثری که بر روی معضلات تربیتی و آموزشی دارد متمرکز کند. حداقل از نهادهای دانشگاهی این انتظار می‌رود که علایق و مسأله‌های پژوهشی خود را به سمت مشکلات خرده فرهنگ‌ها، جغرافیای آن‌ها و غیره ببرند و یا حداقل اینکه به دانشجویان این خط فکری داده شود که بر مسئله‌های خاص خود، منظورم مسئله‌های فرهنگی آن‌ها است، متمرکز شوند و تحقیقاتی بر روی آن انجام دهند.

مصاحبه‌شونده شماره ۴ نیز چنین دیدگاهی درباره پروژه‌های کلاسی دارد:

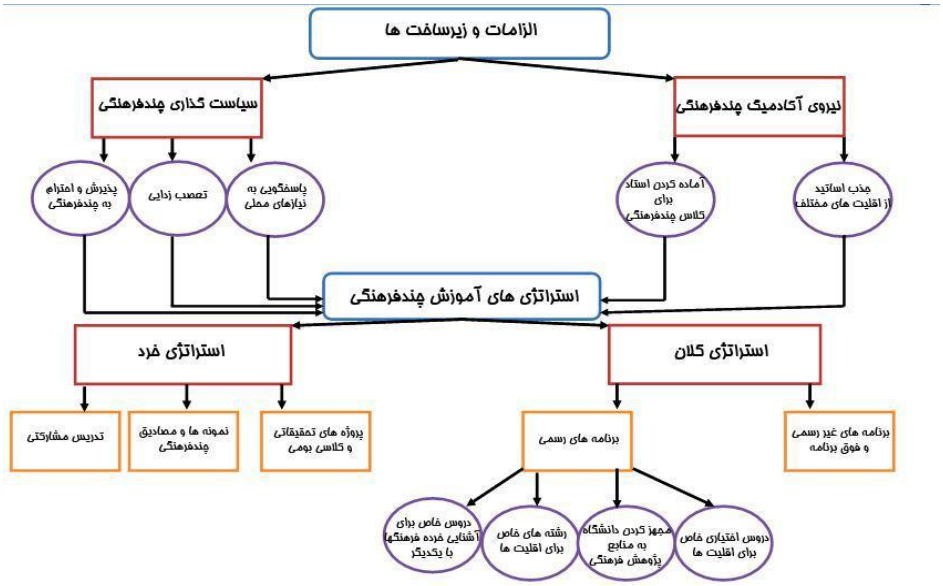
فراتر از همه این‌ها می‌توان کارهای کلاسی و تکالیف و تمرین‌های کلاسی را به‌سمت آشنایی با فرهنگ‌ها ارائه دهید. شما که می‌خواید کارآفرینی تدریس کنید می‌توانید شهر همدان را کیس پروژه کلاسی خود قرار دهید و یا شهر دیگر که بچه‌ها درباره اقتصاد غالب آن شهر تحقیق کنند تا بتوان فهمید که اگر بخواهیم کسب‌وکار تازه‌ای ایجاد کنیم باید از کجا شروع کنیم نیاز به چه کار خاصی وجود دارد.

۳-۳. تدریس مشارکتی

اگرچه سبک‌ها و رویکردهای گوناگونی برای تدریس در کلاس وجود دارد اما یافته‌های این پژوهش نشان داد که هر چه اساتید بتوانند از مشارکت فعال دانشجویان استفاده کنند بهتر می‌توانند صدای دانشجویان از اقلیت‌ها و فرهنگ‌های مختلف را بشنوند. استفاده از این روش از آن رو مهم است که دانشجویان می‌توانند با دیدگاه‌های سایر دانشجویانی که متعلق به فرهنگ‌های دیگری هستند آشنا شده و با ذهنیت و فرهنگ آن‌ها به هم‌افزایی برسند. دیدگاه مصاحبه‌شونده شماره ۱ نیز مبتنی بر چنین دیدگاهی است:

در این خصوص توجه به انواع مختلف یادگیری مانند یادگیری مشارکتی از اهمیت ویژه‌ای می‌تواند برخوردار باشد. ایجاد محیط‌های مشارکتی یادگیری صلاحیت و کارایی بین فرهنگی را افزایش خواهد داد. در محیط‌های مشارکتی که در آن، دانشجویان می‌توانند به تبادل‌نظر در

خصوص موضوعات متفاوت بپردازند که موجب ارتقا دید فرهنگی آنها خواهد گردید از این جهت که می‌توانند با افکار و نقطه‌نظرات دیگران آشنا شوند و هم این‌کـه از تعصـبات آن‌هـا کاسـته و موجـب گسترش دیدگاه‌شان شود. محیط‌های مشارکتی بین‌فرهنگی بر مبنای بحث و گفتگو نیز می‌تواند در بین اساید دانشگاه‌ها هم جهت افـزایش آگـاهی آن‌هـا بـا نحـوه برخـورد و تـدریس در محـیط‌هـای چندفرهنگی دانشگاه‌ها اجرا گردد.



بحث و نتیجه‌گیری

تحقیقات نشان داده است که رویکرد سیاست‌گذاری فرهنگی کشورمان مبتنی بر رویکرد مهندسی فرهنگی است و به همین دلیل نیز دانشگاه‌ها و مدارس در امر پاسخگویی به تنوع‌های فرهنگی، قومی‌و مذهبی، چندان موفق عمل نکرده‌اند. از دیگر سو، متخصصان حوزۀ آموزش چندفرهنگی بر این باورند که این رویکرد باید تغییر کرده و سیاست‌گذاری چندفرهنگی که مبتنی بر چندصدایی و کثرت‌گرایی است باید جانشین آن شود. در هیمن راستا، یافته‌های این پژوهش نشان داد که برای پیاده کردن آموزش چندفرهنگی، ابتدا باید زیرساخت‌هایی فراهم شود که تمامی‌آن زیرساخت‌ها در نظام سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی منابع انسانی نمایان می‌شود. به‌طوری‌که انتظار می‌رود که سیاست‌گذاران علمی و فرهنگی کشور، چندفرهنگی را پذیرفته، تعصبات را کنار گذاشته و تلاش کنند تا آزادی و استقلال کافی را به دانشگاه‌ها واگذار کنند که آن‌ها بتوانند پاسخگوی نیازهای محلی و منطقه‌ای خاص خود باشند. علاوه‌بر آن، دانشگاه‌ها باید اقدام به جذب و آموزش نیروی

انسانی چندفرهنگی کنند. نکته‌ای که می‌توان از این بخش از یافته‌ها به‌دست آورد، نوعی تضاد و تناقض بین دو نیروی مختلف در هویت فرهنگی ایرانی است که البته ریشه‌ای تاریخی دارند. این تضاد باعث شده هویت و فرهنگ ایرانی در کلیت خودش، دچار یک نوع دوگانگی یا دوپارگی شود. از یک‌طرف، نیروهای سنتی و محافظه کار قرار دارند که تلاش می‌کنند که جامعه و فرهنگ ایرانی شکل سنتی یا متحدالشکلی خود را حفظ کند و کمتر زمینه‌های کثرت و تنوع، که به نظر آن‌ها تهدیدآمیز و دردسرساز است، را مطرح کنند و از سوی دیگر، طبقه متخصصان، آزادی‌خواهان، روشنفکران و طبقهٔ متوسط جدید قرار دارند که تلاش می‌کنند که جامعه را به‌سمت و سوی چندصدایی، کثرت‌گرایی و گفتمان‌های دموکراتیک و مدرنیسم حرکت دهند. اگر به ادبیات نظری برگردیم، نیروهای سیاست‌گذاری فرهنگی بیشتر از رویکرد محافظه‌کارانه برای توسعهٔ فرهنگی استفاده می‌کنند درحالی‌که نیروهای فکری و تخصصی بیشتر براساس آموزه‌های لیبرالیسم، انتقادی و پست‌مدرن به تحلیل و بررسی مسأله آموزش چندفرهنگی می‌پردازند. اما آن‌چه که از تحلیل جامعه‌شناسان فرهنگی برمی‌آید این است که به‌واسطه جریان‌های جهانی و تحولات فکری جامعه، آموزه‌های محافظه‌کارانه با بحران مواجه می‌شود و بنابراین لازم است با تغییر این رویکرد، به سمت کثرت‌گرایی و به تبع آموزش چندفرهنگی حرکت کرد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که با تکیه بر دو دسته از استراتژی‌ها می‌توان این مهم را انجام داد. اول، استراتژی‌های کلان که در سطح دانشگاه و وزارت علوم معنی پیدا می‌کند که شامل برنامه‌های رسمی و غیررسمی مربوطه می‌باشد. در برنامه‌های رسمی می‌توان با تدوین و طراحی رشته‌های خاص برای اقلیت‌ها، تدویت و طراحی دروس خاص برای اقلیت، تعریف دروسی برای شناساندن فرهنگ‌ها به یکدیگر و در نهایت مجهز کردن کتابخانه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی دانشگاهی به محتوای چندفرهنگی می‌توان این رسالت را به انجام رساند؛ دوم، استراتژی‌های خرد که در سطح کلاس درس، طراحی و اجرا می‌شوند که اساتید در این سطح، نقش تعیین‌کننده‌ای برعهده دارند. این استراتژی‌ها شامل تعریف پروژه‌ها و تحقیقات کلاسی و پایان‌نامه‌ها به‌گونه‌ای‌که دربردانده مفاهیم چندفرهنگی باشد، ارائه نمونه‌ها و مصادیقی از خرده فرهنگ‌ها در جریان تدریس و در نهایت، تدریس مشارکتی و سهیم کردن تمامی دانشجویان از فرهنگ‌های مختلف در بحث و تبادل نظر در کلاس درس است.

منابع

Abdoli Sultan Ahmadi, J. (2016). The study of the extent of tendency to multicultural education approach in the medicine science curriculum from the faculty members viewpoints of Iran's Universities of North West. *Medical journal of oromiyeh*, 27(1): 27-36 [In Persian].

Araghieh, A. R., Fathi Vajargah, K., Forughi Abari, A. A., Fazeli, N. (2009). Integrated strategy for developing educational programs, multicultural. *Journal of interdisciplinary studies in humanities*. 2(1): 149-165. [In Persian].

Araghieh, A. R., Fathi Vajargah, K. (2012). *Multicultural state in school and higher education. Quarterly of strategy and culture*. Fifth Year. 17-18: 187-204. [In Persian].

Azizi, N; Bolandhematan, K., Soltani, M. (2010). The study of multicultural education status in Sanaandaj's teacher education centers. *Iran's higher Education Association Journal*, 3(2):55-76 [In Persian].

Barnett, R., Napoli, R.D. (2008). *Changing identities in higher education: voicing perspectives*. London and New York: Routledge.

Bashiriyeh, H. (2013). *An introduction on Iran's political sociology*. Tehran: Contemporary view publication [In Persian].

Bey, F,J. (2004). *A study of multicultural education in the general education programs at two historical black colleges in Virginia*. Thesis of MA in Virginia University.

Bey, F,J. (2004). *A study of multicultural education in the general education programs at two historical black colleges in Virginia*. Thesis of MA in Virginia University.

Cardi, J.Sh. (1997). *Faculty stance toward multiculturalism and multicultural education: a qualitative study*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Virginia.

Civitillo, S., Schachner, M., Juang, L., Vijver, F. J.R.V., Handrich, A., Noack, P. (2016). Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study. *Learning, Culture and Social Interaction*.

Creswell, J.W. (2012).*Educational research: planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. (Fourth edition). Pearson. Boston.

Creswell, J.W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative & mixed method approaches (fourth edition)*.Sage publications London: New Delhi.

Crow, Ch.L. (2005). *Multicultural education: equity pedagogy on perception and practices of emerging secondary teachers*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Baylor.

Egne, R.M. (2014). Representation of the Ethiopian multicultural society in secondary teacher education curricula. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 16(1): 54ñ75.

Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Stat university of New York at Albany.

Jin, Y.L., Li, L., Luo, Sh. (2014). Chinese multi-cultural education: possibilities and paths. *International Journal of Educational Management*,28(3).

Khodadad husseiny, S.H., Shah tahmasebi, E., Shamselahi, S. (2011). Explanation of racial diversity management status: missed factor of productivity in Iran's cultural macro management. *Cultural engineering quarterly*, 5(53 , 54): 44-59 [In Persian].

Lander man, L.M. (2005). *Toward social justice: a case study of multicultural practice in higher education*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Michigan.

Makrooni, G. (2010). *The study of multicultural education status in sanandaj primary schools*. Master's Thesis: payam noor Kurdistan University. [In Persian].

Manning, M.T. (2005). *Multicultural organization development: benchmarking progress towards diversity in higher education*. A dissertation of doctor of philosophy in the University of Kent state.

Moore, R. (2004). *Education and society: issues and explantation in the sociology of education*. London: polity publication.

Morshedi, A., Khalag, H. (2013). Evaluation of higher education policies: Diversity in unity, cultural, scientific and religious cultural integration. *Welfare and social development planning*, 14: 107-144 [In Persian].

Myers, L.A. (1999). *Multicultural education in the college Ed.D. Curriculum: Doctoral students perspectives.* A dissertation of doctor of philosophy in the University of Wilmington.

Naghibzadeh, M. (2011). *An overview on philosophy of education*. Tehran: tahoori.

Paternotte, E., Fokkema, J., Loon, K.A.V., Dulmen, S.V., Scheele, F. (2014). Cultural diversity: blind spot in medical curriculum documents, a document analysis. Medical Education, 14:176.

Sadeghi, A. (2012). Characteristics and requirements of formulating a multicultural curriculum in Iran; investigating changes and offering guidelines. *Quarterly of strategy and culture*. Fifth year, 17-18: 93-121. [In Persian].

Saleh zadeh, P. (2014). *The investigating of multicultural education at Kurdistan University*. Master's Thesis: Kurdistan University, [In Persian].

Vafaei, R., Sobhaninejad, M. (2015). Analysis of Multicultural Education component In Textbooks. *Journal of Theory & Practice in Curriculum*. 5(3): 111-128. [In Persian].

Valimaa, J., Ylimaa, O. (2008). *Cultural perspectives on higher education*. Springer publication.

Zolfaghari, B., Mollering, G; Clark, T., Diet, G. (2016). How do we adopt multiple cultural identities?A multidimensional operationalization of the sources of culture. *European management journal*, 34: 102-113.