

© ۱۴۰۴ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است.
انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی CC BY-NC 4.0 صورت گرفته است.

بررسی ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی

شیوه استناددهی: کاویانی اصل، رضا. مشخصات نویسندگان:

(۱۴۰۴). بررسی ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی. یادگیری، تربیت و آموزش مدارس در هزاره سوم، ۲(۱)، ۱-۱۰.
۱. رضا کاویانی اصل*: گروه فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه قم، قم، ایران

*پست الکترونیکی نویسنده مسئول: kaviani.asl29@yahoo.com

چکیده

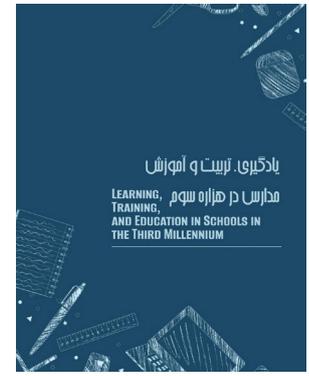
هدف این پژوهش شناسایی و تبیین جامع ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی با رویکرد کیفی مروری است. این مطالعه با رویکرد کیفی و روش مرور نظام‌مند روایتی انجام شد. داده‌ها از طریق بررسی نظام‌مند ادبیات علمی مرتبط با آموزش چندفرهنگی، برنامه‌درسی و مطالعات فرهنگی گردآوری گردید. ۱۵ مقاله معتبر بر اساس معیارهای ورود و با نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند و فرایند گردآوری داده‌ها تا دستیابی به اشباع نظری ادامه یافت. تحلیل داده‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی و کدگذاری استقرایی در سه مرحله باز، محوری و انتخابی و با استفاده از نرم‌افزار NVivo ۱۴ انجام شد. اعتبار یافته‌ها از طریق مقایسه مستمر داده‌ها و بازبینی مکرر متون تقویت گردید. یافته‌ها چهار مضمون اصلی شامل هویت فرهنگی و قومی، عدالت آموزشی و برابری فرهنگی، تعاملات بین‌فرهنگی در فرایند یاددهی-یادگیری و ساختار و محتوای برنامه درسی چندقومیتی را آشکار ساخت. نتایج نشان داد که بازنمایی هویت‌ها، بومی‌سازی محتوا، چندزبان‌گرایی، شایستگی فرهنگی معلمان، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و ارزشیابی حساس به فرهنگ از مؤلفه‌های کلیدی برنامه درسی کارآمد در جوامع متنوع هستند. برنامه درسی حساس به فرهنگ می‌تواند به‌عنوان ابزاری راهبردی برای تحقق عدالت آموزشی، تقویت انسجام اجتماعی و ارتقای یادگیری معنادار در جوامع چندقومیتی عمل کند و بازطراحی آن مستلزم توجه همزمان به ابعاد هویتی، تعاملی و ساختاری آموزش است.

واژگان کلیدی: برنامه درسی، چندقومیتی، آموزش چندفرهنگی، هویت فرهنگی، عدالت آموزشی، تعامل بین‌فرهنگی

Submit Date: 30 January 2025
Revise Date: 13 March 2025
Accept Date: 20 March 2025
Publish Date: 10 April 2025



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.



A Review of Cultural Dimensions Influencing Curriculum Design in Multi-Ethnic Societies

How to cite: Kaviani-Asl, R. (2025). A Review of Cultural Dimensions Influencing Curriculum Design in Multi-Ethnic Societies. *Learning, Training, and Education in Schools in the Third Millennium*, 2(1), 1-10.

Authors' Information:

1. Reza Kaviani-Asl*: Department of Philosophy of Education, University of Qom, Qom, Iran

Corresponding author's email: kaviani.asl29@yahoo.com

Abstract

The aim of this study was to comprehensively identify and explain the cultural dimensions influencing curriculum design in multi-ethnic societies through a qualitative review approach. This study employed a qualitative design using a narrative systematic review method. Data were collected through a structured review of scholarly literature on multicultural education, curriculum studies, and cultural research. Fifteen peer-reviewed articles were purposively selected based on predefined inclusion criteria, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. Data were analyzed using qualitative content analysis with inductive coding in three stages (open, axial, and selective) supported by NVivo 14 software. The credibility of findings was enhanced through continuous comparison and repeated review of the data. The analysis revealed four major themes: cultural and ethnic identity, educational justice and cultural equity, intercultural interactions in teaching-learning processes, and the structure and content of multicultural curriculum. The results indicated that identity representation, content localization, multilingual education, teachers' cultural competence, intercultural dialogue, and culturally responsive assessment are essential components of effective curriculum design in diverse societies. Culturally responsive curriculum functions as a strategic mechanism for achieving educational equity, strengthening social cohesion, and promoting meaningful learning in multi-ethnic societies, and its redesign requires simultaneous attention to identity, interactional, and structural dimensions of education.

Keywords: *Curriculum, Multi-Ethnic Societies, Multicultural Education, Cultural Identity, Educational Equity, Intercultural Interaction*

مقدمه

در دهه‌های اخیر، تحولات گسترده اجتماعی، سیاسی و فرهنگی در سطح جهانی موجب افزایش بی‌سابقه تنوع قومی، زبانی و فرهنگی در جوامع مختلف شده است. این تنوع که حاصل فرایندهایی نظیر جهانی‌شدن، مهاجرت، شهرنشینی، تحولات اقتصادی و تغییرات جمعیتی است، نظام‌های آموزشی را با چالش‌های عمیق و چندلایه‌ای مواجه ساخته است. مدارس و دانشگاه‌ها دیگر محیط‌هایی همگن از نظر فرهنگی محسوب نمی‌شوند، بلکه به فضاهایی چندقومیتی، چندزبانه و چندفرهنگی تبدیل شده‌اند که در آن‌ها گروه‌های متنوع با پیشینه‌های ارزشی، هنجاری، زبانی و تاریخی متفاوت در تعامل مستمر با یکدیگر قرار دارند (Banks, ۲۰۱۵). در چنین شرایطی، برنامه درسی به‌عنوان قلب نظام آموزشی، نقش محوری در شکل‌دهی به هویت فردی و جمعی، الگوهای تعامل اجتماعی، نگرش‌های فرهنگی و مسیرهای یادگیری ایفا می‌کند و بی‌توجهی به ابعاد فرهنگی آن می‌تواند به بازتولید نابرابری، طرد اجتماعی، بیگانگی تحصیلی و تعارضات هویتی بینجامد (Gay, ۲۰۱۸).

مفهوم فرهنگ در مطالعات برنامه‌درسی صرفاً به مجموعه‌ای از رسوم و نمادهای ظاهری محدود نمی‌شود، بلکه شبکه‌ای پیچیده از معانی، ارزش‌ها، باورها، زبان، شیوه‌های ارتباطی، الگوهای رفتاری و نظام‌های دانشی را در بر می‌گیرد که نحوه ادراک، تفسیر و مشارکت یادگیرندگان در فرایند آموزش را شکل می‌دهد (Hall, ۱۹۹۶). از این منظر، برنامه درسی نه‌تنها یک سند آموزشی، بلکه سازه‌ای فرهنگی و اجتماعی است که بازتاب‌دهنده روابط قدرت، ایدئولوژی‌ها و ترجیحات ارزشی جامعه به‌شمار می‌رود (Apple, ۲۰۱۹). مطالعات انتقادی نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی سنتی غالباً از دیدگاه گروه‌های مسلط فرهنگی تدوین شده‌اند و در نتیجه، هویت‌ها، زبان‌ها و تجربیات زیسته اقلیت‌های قومی در آن‌ها یا نادیده گرفته شده یا به‌شکلی کلیشه‌ای و حاشیه‌ای بازنمایی شده است (Sleeter, ۲۰۱۷; Nieto, ۲۰۱۰). چنین رویکردی نه‌تنها عدالت آموزشی را تضعیف می‌کند، بلکه مانع شکل‌گیری سرمایه اجتماعی، همبستگی ملی و انسجام فرهنگی در جوامع متکثر می‌شود (Parekh, ۲۰۰۶).

پژوهش‌های حوزه آموزش چندفرهنگی تأکید دارند که برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی باید از الگوی «وحدت در عین تنوع» پیروی کنند؛ الگویی که همزمان بر تقویت هویت ملی مشترک و احترام به تفاوت‌های فرهنگی تأکید می‌ورزد (Banks & Banks, ۲۰۱۹). در این چارچوب، بازنمایی منصفانه هویت‌های قومی، زبان مادری، تاریخ محلی و میراث فرهنگی، نقش تعیین‌کننده‌ای در افزایش احساس تعلق، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش یادگیرندگان ایفا می‌کند (Gay, ۲۰۱۸). همچنین توسعه شایستگی‌های بین‌فرهنگی نظیر همدلی، تفکر انتقادی فرهنگی، گفت‌وگوی بین‌فرهنگی و توانایی حل تعارض، از اهداف اساسی برنامه درسی در جوامع چندقومیتی محسوب می‌شود که تحقق آن‌ها مستلزم بازطراحی ساختار محتوا، روش‌های تدریس و نظام ارزشیابی است (Bennett, ۲۰۱۳; Deardorff, ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، عدالت آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های سیاست‌گذاران آموزشی در جوامع متکثر، ارتباطی تنگاتنگ با طراحی فرهنگی برنامه درسی دارد. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که نابرابری در دسترسی به منابع آموزشی، کیفیت تدریس و فرصت‌های یادگیری، بیشترین آسیب را به گروه‌های اقلیت قومی و زبانی وارد می‌سازد و این نابرابری‌ها اغلب ریشه در برنامه‌های درسی نامتناسب با واقعیت‌های

فرهنگی یادگیرندگان دارد (OECD, ۲۰۱۸). توسعه برنامه درسی عادلانه مستلزم آن است که سیاست‌های آموزشی از رویکرد یکسان‌ساز فاصله گرفته و به‌سوی طراحی‌های منعطف، بومی‌سازی محتوا و مشارکت فعال جوامع محلی در فرایند برنامه‌ریزی آموزشی حرکت کنند (UNESCO, ۲۰۲۰). مطالعات تطبیقی نشان می‌دهد کشورهایی که برنامه‌های درسی خود را بر مبنای تنوع فرهنگی و مشارکت اجتماعی بازطراحی کرده‌اند، موفق‌تر در کاهش شکاف‌های آموزشی و ارتقای انسجام اجتماعی عمل کرده‌اند (Banks, ۲۰۱۵; Modood, ۲۰۱۳).

در سطح کلاس درس نیز، تعاملات بین‌فرهنگی نقش بنیادینی در کیفیت یادگیری ایفا می‌کند. اقلیم آموزشی‌ای که بر احترام متقابل، امنیت روانی و تعلق گروهی استوار باشد، بستر شکل‌گیری یادگیری عمیق، همکاری مؤثر و مشارکت فعال دانش‌آموزان از پیشینه‌های فرهنگی مختلف را فراهم می‌آورد (Johnson & Johnson, ۲۰۱۹). رویکردهای نوین آموزشی نظیر یادگیری مشارکتی، یادگیری تجربی فرهنگی و آموزش مبتنی بر پروژه‌های اجتماعی، فرصت‌های ارزشمندی برای پیوند دادن تجربه زیسته دانش‌آموزان با محتوای رسمی برنامه درسی ایجاد می‌کنند و موجب افزایش معناداری یادگیری می‌شوند (Kolb, ۲۰۱۵; Epstein, ۲۰۱۸). با این حال، تحقق چنین رویکردهایی بدون تربیت معلمان دارای شایستگی فرهنگی و حساسیت بین‌فرهنگی امکان‌پذیر نیست؛ معلمانی که قادر باشند تفاوت‌های فرهنگی را نه به‌عنوان مانع، بلکه به‌عنوان منبع غنی یادگیری تلقی کنند (Gay, ۲۰۱۸).

با وجود انباشت قابل توجه پژوهش‌ها در حوزه آموزش چندفرهنگی، هنوز شکاف‌های نظری و کاربردی مهمی در زمینه شناسایی جامع ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی وجود دارد. بسیاری از مطالعات بر جنبه‌های محدود یا مقطعی تمرکز داشته و کمتر کوشیده‌اند تصویری یکپارچه از مؤلفه‌های فرهنگی مؤثر بر برنامه درسی ارائه دهند (Sleeter, ۲۰۱۷). از این‌رو، انجام مطالعات مروری کیفی که بتواند یافته‌های پراکنده را در قالب چارچوبی منسجم تلفیق کند، ضرورتی علمی و کاربردی محسوب می‌شود. چنین رویکردی می‌تواند به سیاست‌گذاران، طراحان برنامه درسی و معلمان در درک بهتر پویایی‌های فرهنگی آموزش و اتخاذ تصمیم‌های مبتنی بر شواهد یاری رساند و مسیر توسعه نظام‌های آموزشی عادلانه، فراگیر و منطبق با واقعیت‌های اجتماعی معاصر را هموار سازد (UNESCO, ۲۰۲۰; Apple, ۲۰۱۹).

بر این اساس، مطالعه حاضر با هدف بررسی نظام‌مند و تحلیل کیفی ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی انجام شده است تا با تلفیق دیدگاه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی موجود، چارچوبی مفهومی برای توسعه برنامه‌های درسی حساس به فرهنگ و عدالت‌محور ارائه نماید.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر ماهیت، کیفی و مبتنی بر رویکرد مرور نظام‌مند روایتی با تحلیل محتوای کیفی است. این مطالعه با هدف شناسایی، تبیین و یکپارچه‌سازی ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی انجام شد. در این پژوهش، به‌جای مشارکت‌کنندگان انسانی، متون علمی و پژوهش‌های منتشرشده به‌عنوان واحد تحلیل در نظر گرفته شدند. جامعه پژوهش را کلیه

مقالات علمی معتبر منتشر شده در پایگاه‌های داده بین‌المللی و منطقه‌ای مرتبط با حوزه برنامه‌درسی، مطالعات فرهنگی، آموزش چندفرهنگی و جامعه‌شناسی آموزش تشکیل دادند. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و بر اساس معیارهای ورود شامل ارتباط مستقیم با موضوع پژوهش، برخورداری از کیفیت علمی معتبر، انتشار در بازه زمانی معاصر و دسترسی به متن کامل انجام شد. فرآیند انتخاب منابع تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت و در نهایت ۱۵ مقاله به‌عنوان نمونه نهایی پژوهش انتخاب و وارد مرحله تحلیل شدند.

گردآوری داده‌ها صرفاً از طریق مرور نظام‌مند ادبیات پژوهش انجام گرفت. بدین منظور، ابتدا واژگان کلیدی مرتبط با ابعاد فرهنگی، برنامه درسی، جوامع چندقومیتی، آموزش چندفرهنگی و هویت فرهنگی استخراج و ترکیب‌های جست‌وجوی متناسب تدوین شد. سپس جست‌وجوی گسترده در پایگاه‌های علمی نظیر Google Scholar, ScienceDirect, ERIC, Web of Science, Scopus و پایگاه‌های منطقه‌ای انجام گرفت. پس از غربالگری اولیه بر اساس عنوان و چکیده و سپس بررسی کامل متن مقالات، منابع واجد شرایط نهایی انتخاب شدند. گردآوری منابع تا زمانی ادامه یافت که داده‌های جدید منجر به تولید مفهوم یا مقوله نوینی نشد و اشباع نظری حاصل گردید.

تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی و بر مبنای رویکرد کدگذاری استقرایی انجام شد. کلیه متون منتخب در نرم‌افزار NVivo نسخه ۱۴ وارد گردید و فرآیند کدگذاری در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. در مرحله کدگذاری باز، مفاهیم اولیه از متن استخراج شدند؛ در مرحله کدگذاری محوری، ارتباط میان مفاهیم مشخص و در قالب مقوله‌های مفهومی سازمان‌دهی شدند؛ و در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی، ابعاد فرهنگی اصلی مؤثر بر طراحی برنامه درسی در جوامع چندقومیتی شناسایی و در قالب چارچوب مفهومی نهایی یکپارچه شدند. اعتبار تحلیل از طریق بازبینی مکرر داده‌ها، مقایسه مستمر مفاهیم، و تطبیق نتایج با متون اصلی تقویت گردید و فرآیند تحلیل تا دستیابی به اشباع نظری کامل ادامه یافت.

یافته‌ها

مضمون «هویت فرهنگی و قومی در برنامه درسی» نشان می‌دهد که برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی زمانی می‌توانند اثربخشی پایدار ایجاد کنند که به‌طور همزمان بازنمایی هویت‌های قومی، احترام به تنوع فرهنگی، حفظ میراث فرهنگی، تقویت هویت ملی مشترک و پذیرش ماهیت چندلایه هویت را در ساختار محتوایی خود ادغام کنند. مطالعات نشان می‌دهند که بازتاب هویت قومی در محتوای درسی از طریق زبان مادری، نمادهای فرهنگی، روایت‌های محلی و تاریخ شفاهی موجب تقویت احساس تعلق، خودانگاره فرهنگی مثبت و افزایش مشارکت یادگیرندگان می‌شود (Banks, ۲۰۱۵; Gay, ۲۰۱۸). همچنین توجه به میراث فرهنگی نه تنها به حفظ سرمایه نمادین گروه‌های قومی کمک می‌کند بلکه نقش بنیادینی در انتقال بین‌نسلی ارزش‌ها و حافظه جمعی ایفا می‌نماید (UNESCO, ۲۰۱۶). پژوهش‌ها تأکید دارند که تقویت هویت ملی مشترک در کنار احترام به هویت‌های محلی، می‌تواند از دوگانه‌سازی‌های اجتماعی جلوگیری کرده و انسجام اجتماعی را در چارچوب «وحدت در عین تنوع» ارتقا دهد (Parekh, ۲۰۰۶; Modood, ۲۰۱۳). در این میان، مفهوم هویت چندلایه یا ترکیبی، که همزمان سطوح

محلی، قومی، ملی و جهانی را در بر می‌گیرد، مبنای نظری مهمی برای طراحی برنامه‌های درسی منعطف و همسو با واقعیت‌های پیچیده فرهنگی معاصر به‌شمار می‌آید (Hall, ۱۹۹۶; Banks & Banks, ۲۰۱۹).

مضمون «عدالت آموزشی و برابری فرهنگی» بیانگر آن است که طراحی برنامه درسی در جوامع چندقومیتی بدون توجه نظام‌مند به فرصت‌های آموزشی برابر، رفع تبعیض فرهنگی، حساسیت فرهنگی معلمان، عدالت برنامه‌درسی، حمایت نهادی و توانمندسازی اقلیت‌ها عملاً به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی منجر خواهد شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که دسترسی برابر به منابع آموزشی، محتوای منصفانه و کیفیت آموزشی همگون، پیش‌شرط تحقق عدالت یادگیری است (OECD, ۲۰۱۸). همزمان، رفع کلیشه‌های فرهنگی و توسعه سیاست‌های ضدتبعیض موجب افزایش احساس امنیت روانی، مشارکت تحصیلی و موفقیت تحصیلی گروه‌های اقلیت می‌شود (Sleeter, ۲۰۱۷; Nieto, ۲۰۱۰). نقش معلمان به‌عنوان کنشگران کلیدی عدالت آموزشی، از طریق توسعه شایستگی فرهنگی، همدلی آموزشی و انعطاف‌پذیری تربیتی برجسته می‌شود، زیرا معلمان حساس به فرهنگ می‌توانند تفاوت‌های یادگیری را به فرصت‌های آموزشی تبدیل کنند (Gay, ۲۰۱۸). در سطح نهادی نیز، قوانین حمایتی، سیاست‌های آموزشی و سازوکارهای نظارتی نقش اساسی در تضمین بازنمایی منصفانه گروه‌های فرهنگی و توانمندسازی اجتماعی اقلیت‌ها ایفا می‌کنند و مشارکت فعال آنان را در تصمیم‌گیری‌های آموزشی افزایش می‌دهند (Banks, ۲۰۱۵; UNESCO, ۲۰۲۰).

مضمون «تعاملات بین فرهنگی در فرایند یاددهی-یادگیری» نشان می‌دهد که کیفیت ارتباطات آموزشی در کلاس‌های چندقومیتی مستقیماً بر یادگیری، انگیزش و انسجام اجتماعی دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. گفت‌وگوی بین فرهنگی، یادگیری مشارکتی، حل تعارض فرهنگی، یادگیری تجربی فرهنگی، سواد بین فرهنگی، اقلیم کلاس چندفرهنگی و یادگیری مبتنی بر مشارکت اجتماعی، اجزای کلیدی این مضمون هستند که به شکل هم‌افزا عمل می‌کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که گفت‌وگوی فرهنگی مبتنی بر احترام و شنیدن فعال، زمینه‌ساز درک متقابل و کاهش تعارضات اجتماعی است (Bennett, ۲۰۱۳; Deardorff, ۲۰۲۰). فعالیت‌های گروهی چندقومیتی و یادگیری مشارکتی نیز اعتمادسازی و همبستگی اجتماعی را تقویت می‌کند (Johnson & Johnson, ۲۰۱۹). از سوی دیگر، یادگیری تجربی فرهنگی از طریق پروژه‌های میدانی، روایت‌گری اجتماعی و تعامل با جامعه محلی، موجب تعمیق معنا، افزایش خودآگاهی فرهنگی و توسعه تفکر انتقادی فرهنگی می‌شود (Kolb, ۲۰۱۵; Banks & Banks, ۲۰۱۹). اقلیم کلاس چندفرهنگی که مبتنی بر امنیت روانی، احترام متقابل و احساس تعلق گروهی است، بستر اصلی تحقق این تعاملات محسوب می‌شود و مشارکت والدین و جامعه محلی در فرایند آموزش، سرمایه اجتماعی نظام آموزشی را به‌طور معناداری ارتقا می‌دهد (Epstein, ۲۰۱۸; UNESCO, ۲۰۲۰).

مضمون «ساختار و محتوای برنامه درسی چندقومیتی» نشان می‌دهد که کارآمدی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی به میزان بالایی به بومی‌سازی محتوا، انعطاف‌پذیری برنامه درسی، تلفیق دانش بومی، چندزبانه‌گرایی آموزشی، رویکرد بین‌رشته‌ای فرهنگی، مشارکت جامعه در طراحی برنامه درسی و ارزشیابی حساس به فرهنگ وابسته است. پژوهش‌ها تأکید دارند که انطباق محتوای آموزشی با زمینه فرهنگی و نیازهای محلی، یادگیری معنادار و پایدار را تسهیل می‌کند (Bruner, ۱۹۹۶; Banks, ۲۰۱۵). تلفیق دانش بومی با دانش رسمی، به تقویت هویت فرهنگی یادگیرندگان و افزایش مشروعیت اجتماعی برنامه درسی می‌انجامد (McCarty & Lee, ۲۰۱۴). چندزبانه‌گرایی آموزشی نیز با حفظ

زبان مادری و ارتقای مهارت‌های زبانی، همزمان به توسعه شناختی و انسجام فرهنگی کمک می‌کند (Cummins, ۲۰۱۷). مشارکت فعال جامعه و ذی‌نفعان در طراحی برنامه درسی موجب افزایش مسئولیت‌پذیری، مشروعیت اجتماعی و کارآمدی نظام آموزشی می‌شود و در نهایت ارزشیابی حساس به فرهنگ از طریق معیارهای منصفانه و بازخورد چندفرهنگی، چرخه بهبود مستمر برنامه درسی را تکمیل می‌نماید (Stufflebeam & Zhang, ۲۰۱۷; OECD, ۲۰۱۸).

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که ابعاد فرهنگی مؤثر بر طراحی برنامه‌های درسی در جوامع چندقومیتی در چهار خوشه اصلی شامل هویت فرهنگی و قومی، عدالت آموزشی و برابری فرهنگی، تعاملات بین‌فرهنگی در فرایند یاددهی-یادگیری و ساختار و محتوای برنامه درسی چندقومیتی قابل تبیین است. این نتایج نشان می‌دهد که برنامه درسی در چنین جوامعی صرفاً یک ابزار انتقال دانش نیست، بلکه سازوکاری بنیادین برای شکل‌دهی هویت، انسجام اجتماعی و بازتوزیع عادلانه فرصت‌های آموزشی به‌شمار می‌رود. نخست، برجسته‌شدن مضمون هویت فرهنگی و قومی بیانگر آن است که یادگیرندگان زمانی مشارکت فعال و یادگیری معنادار را تجربه می‌کنند که محتوای آموزشی بازتاب‌دهنده زبان، تاریخ، نمادها و تجربه زیسته آنان باشد. این یافته با دیدگاه‌های بانکز و همکاران همسو است که تأکید می‌کنند بازنمایی منصفانه گروه‌های قومی در برنامه درسی موجب تقویت احساس تعلق و خودکارآمدی تحصیلی می‌شود (Banks, ۲۰۱۵; Banks & Banks, ۲۰۱۹). همچنین گوی نشان می‌دهد که تدریس پاسخگو به فرهنگ، رابطه مستقیمی با انگیزش تحصیلی، پیشرفت آموزشی و کاهش افت تحصیلی در میان گروه‌های اقلیت دارد (Gay, ۲۰۱۸). پژوهش حاضر نیز نشان داد که توجه به میراث فرهنگی و چندلایه‌بودن هویت، نه تنها تعارضات هویتی را کاهش می‌دهد، بلکه به شکل‌گیری هویت ملی مشترک مبتنی بر «وحدت در عین تنوع» کمک می‌کند؛ امری که با تحلیل‌های پارک و مودود درباره نقش آموزش در انسجام اجتماعی جوامع متکثر همخوانی دارد (Modood, ۲۰۱۳; Parekh, ۲۰۰۶). بنابراین، برنامه درسی حساس به فرهنگ را می‌توان بستری برای مدیریت تنوع و تقویت سرمایه اجتماعی دانست.

در ادامه، یافته‌های مربوط به عدالت آموزشی و برابری فرهنگی نشان داد که تحقق اهداف برنامه درسی در جوامع چندقومیتی بدون توجه به رفع تبعیض، فرصت‌های برابر یادگیری و توانمندسازی گروه‌های اقلیت ممکن نیست. این نتیجه با گزارش‌های سازمان همکاری و توسعه اقتصادی همخوانی دارد که تأکید می‌کند نابرابری‌های آموزشی ریشه در طراحی‌های برنامه درسی غیرمنعطف و نامتناسب با زمینه فرهنگی یادگیرندگان دارد (OECD, ۲۰۱۸). همچنین یونسکو بر این نکته تأکید می‌کند که آموزش فراگیر و عادلانه زمانی محقق می‌شود که سیاست‌های آموزشی به تنوع فرهنگی و زبانی پاسخ دهند و اقلیت‌ها را در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت دهند (UNESCO, ۲۰۲۰). یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد حساسیت فرهنگی معلمان یکی از مؤلفه‌های کلیدی تحقق عدالت آموزشی است؛ موضوعی که با نتایج پژوهش گئی (۲۰۱۸) و اسلیتر (۲۰۱۷) همسو است و بیان می‌کند که معلمان دارای شایستگی فرهنگی قادرند تفاوت‌ها را به فرصت یادگیری تبدیل کنند

و شکاف‌های آموزشی را کاهش دهند. به این ترتیب، عدالت برنامه درسی نه تنها مفهومی ساختاری بلکه پدیده‌ای تعاملی است که در بطن روابط معلم، دانش‌آموز و محتوای آموزشی شکل می‌گیرد.

سومین خوشه یافته‌ها به تعاملات بین فرهنگی در فرایند یاددهی-یادگیری مربوط بود که نشان داد کیفیت روابط آموزشی در کلاس‌های چندقومیتی، عامل تعیین‌کننده موفقیت تحصیلی و انسجام اجتماعی است. گفت‌وگوی بین فرهنگی، یادگیری مشارکتی و حل تعارض فرهنگی به‌عنوان سازوکارهای اصلی کاهش تنش‌های هویتی و تقویت همبستگی اجتماعی شناسایی شدند. این نتایج با مدل شایستگی بین فرهنگی بنت و همچنین چارچوب دیردورف همخوانی دارد که تعامل، همدلی و آگاهی فرهنگی را پیش‌نیازهای اصلی ارتباط مؤثر در محیط‌های چندفرهنگی می‌دانند (Bennett, ۲۰۱۳; Deardorff, ۲۰۲۰). همچنین پژوهش جانسون و جانسون نشان می‌دهد که یادگیری مشارکتی موجب افزایش اعتماد، کاهش تعارض و ارتقای عملکرد تحصیلی می‌شود (Johnson & Johnson, ۲۰۱۹)؛ یافته‌ای که در نتایج این مطالعه نیز به‌وضوح مشاهده شد. از سوی دیگر، یادگیری تجربی فرهنگی و مشارکت جامعه در فرایند آموزش، پیوند میان مدرسه و زندگی واقعی را تقویت می‌کند و معناداری یادگیری را افزایش می‌دهد؛ امری که با نظریه یادگیری تجربی کُلب هم‌راستا است (Kolb, ۲۰۱۵). این شواهد تأیید می‌کند که برنامه درسی چندقومیتی بدون توجه به بعد تعاملی و اجتماعی آموزش، کارکرد واقعی خود را از دست می‌دهد.

چهارمین مضمون، ساختار و محتوای برنامه درسی چندقومیتی، نشان داد که بومی‌سازی محتوا، چندزبان‌گرایی، تلفیق دانش بومی و مشارکت جامعه، ستون‌های اصلی طراحی برنامه درسی کارآمد در جوامع متکثر هستند. این یافته‌ها با نظریه‌های برونر درباره یادگیری معنادار و دیدگاه بانکز درباره برنامه درسی تحول‌گرا همخوانی دارد (Bruner, ۱۹۹۶; Banks, ۲۰۱۵). پژوهش‌های مک‌کارتی و لی نیز نشان می‌دهد که تلفیق دانش بومی با برنامه درسی رسمی موجب افزایش مشروعیت اجتماعی آموزش و تقویت هویت فرهنگی یادگیرندگان می‌شود (McCarty & Lee, ۲۰۱۴). همچنین مطالعات کومینز درباره آموزش دوزبانه تأکید می‌کند که حفظ زبان مادری و توسعه چندزبان‌گرایی اثرات مثبت شناختی، تحصیلی و اجتماعی دارد (Cummins, ۲۰۱۷). نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که ارزشیابی حساس به فرهنگ، مکمل ضروری این فرایند است، زیرا بدون سنجش منصفانه و متناسب با زمینه فرهنگی، تلاش‌های برنامه‌ریزی آموزشی به نتایج پایدار منجر نخواهد شد (Stufflebeam & Zhang, ۲۰۱۷). بدین ترتیب، یافته‌ها چارچوبی یکپارچه برای بازطراحی برنامه درسی در جوامع چندقومیتی ارائه می‌دهند که هم‌زمان به هویت، عدالت، تعامل و ساختار توجه دارد.

با وجود غنای تحلیلی این مطالعه، محدودیت‌هایی نیز وجود دارد. نخست، تکیه انحصاری بر منابع مکتوب و نبود داده‌های میدانی امکان تعمیم‌پذیری نتایج به بافت‌های خاص فرهنگی را تا حدی محدود می‌سازد. دوم، انتخاب ۱۵ مقاله به‌عنوان نمونه نهایی، اگرچه بر اساس اشباع نظری انجام شده است، اما ممکن است برخی دیدگاه‌ها یا تجارب منطقه‌ای را بازنمایی نکند. سوم، تفاوت‌های مفهومی در تعاریف فرهنگ و برنامه درسی در مطالعات مختلف، فرآیند یکپارچه‌سازی یافته‌ها را با چالش‌هایی مواجه کرده است.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از روش‌های ترکیبی، داده‌های کیفی حاصل از تجربه معلمان، دانش‌آموزان و سیاست‌گذاران را با یافته‌های نظری تلفیق کنند تا تصویری عمیق‌تر و کاربردی‌تر از ابعاد فرهنگی برنامه درسی به دست آید. همچنین انجام مطالعات تطبیقی

بین کشورها و مناطق مختلف می‌تواند به شناسایی الگوهای موفق بومی‌سازی برنامه درسی در جوامع چندقومیتی کمک نماید. بررسی نقش فناوری‌های آموزشی و رسانه‌های دیجیتال در تقویت تعاملات بین‌فرهنگی نیز از دیگر مسیرهای پژوهشی مهم به‌شمار می‌رود. در سطح عمل، نتایج این مطالعه می‌تواند راهنمایی برای سیاست‌گذاران، برنامه‌ریزان درسی و معلمان باشد تا در بازنگری برنامه‌های آموزشی، هویت‌های فرهنگی را به رسمیت بشناسند، عدالت آموزشی را در اولویت قرار دهند، تعاملات بین‌فرهنگی را تقویت کنند و ساختار برنامه درسی را بر اساس نیازهای واقعی جوامع متکثر بازطراحی نمایند. توسعه دوره‌های تربیت معلم با محوریت شایستگی فرهنگی، مشارکت فعال جوامع محلی در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و طراحی نظام‌های ارزشیابی حساس به فرهنگ از جمله اقدامات عملی مؤثر در این مسیر است که می‌تواند به تحقق آموزش فراگیر، پایدار و عادلانه در جوامع چندقومیتی بینجامد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

موازین اخلاقی

در تمامی مراحل پژوهش حاضر اصول اخلاقی مرتبط با نشر و انجام پژوهش رعایت گردیده است.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در انجام این پژوهش ما را همراهی کردند تشکر و قدردانی به عمل می‌آید.

References

- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2019). *Multicultural education: Issues and perspectives* (10th ed.). Wiley.
- Bennett, M. J. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Intercultural Press.
- Cummins, J. (2017). Teaching for transfer in multilingual school contexts. *Educational Research and Evaluation*, 23(3–4), 127–140.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies*. UNESCO.
- Epstein, J. L. (2018). *School, family, and community partnerships* (3rd ed.). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Hall, S. (1996). Cultural identity and diaspora. In P. Mongia (Ed.), *Contemporary postcolonial theory* (pp. 110–121). Arnold.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2019). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2nd ed.). Pearson.
- Modood, T. (2013). *Multiculturalism* (2nd ed.). Polity Press.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th ed.). Teachers College Press.
- OECD. (2018). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.

- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2nd ed.). Palgrave Macmillan.
- Sleeter, C. E. (2017). *Critical race theory and the whiteness of teacher education*. *Urban Education*, 52(2), 155–169.
- UNESCO. (2016). *Education for people and planet: Creating sustainable futures for all*. UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Global education monitoring report: Inclusion and education: All means all*. UNESCO Publishing.