



Studies in Learning & Instruction

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>



Examining the Challenges of Teachers in Implementing Multicultural Curricula in Multi-Ethnic Schools in Khorasan Razavi

Sara AbediKooshki^{1*}, Mohammad Miri Farimani²

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran.

2. MSc student, Curriculum, Sabzevar Branch, Islamic Azad University, Sabzevar, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

multicultural curricula,
multiethnic schools, teacher
challenges

ABSTRACT

The aim of this study was to examine the challenges of teachers in implementing multicultural curricula in multi-ethnic schools in Khorasan Razavi. The present study is within the framework of the interpretive paradigm from the perspective of research philosophy and is inductive in terms of approach. This study is categorized as qualitative research. The statistical population of this study was elementary school teachers in multi-ethnic areas of Khorasan Razavi Province from which 8 were selected as sample members (4 female and 4 male). The data collection tool was semi-structured interviews, in which interviews were first conducted verbatim, and then the coding process was carried out in two stages: open (data were divided into semantic units and initial concepts were extracted without preconceptions) and axial (these codes were organized into broader categories based on similarities and conceptual connections). The extracted themes were then transformed into a comprehensive and coherent description of the participants' experiences. The findings showed that teachers in these schools were faced with a set of 10 main indicators: linguistic incoherence, lack of multicultural content, structural barriers and educational policies, the need for professional empowerment of teachers, attention to students' cultural identity, the need to review school policies, the use of local resources, looking at cultural diversity as an opportunity, expanding participatory activities, and the participation of families and the community. The findings indicated that the success of implementing multicultural curricula requires addressing linguistic, content, and structural challenges, leveraging teachers' professional capacities, policy support, and utilizing cultural and social opportunities. The results of this study suggest that the success of multicultural curricula requires that focus on reforms focused on language, educational content, and specialized teacher training be considered. Also, it is necessary to review school structural policies and recognize students' cultural identities. Finally, cultural diversity should be used as an opportunity and actively expand family participation to create an inclusive educational environment.

Article history:

Received: 2025/10/09

Revised: 2026/01/15

Accepted: 2026/01/18

Citation: AbediKooshki, S., & Miri Farimani, M. (2026). Examining the Challenges of Teachers in Implementing Multicultural Curricula in Multi-Ethnic Schools in Khorasan Razavi. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(2, Ser 89), 165-190. <https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8548>

* Corresponding Author: E-mail address: sara.abedi.kooshki@cfu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

Iran has a rich history of cultural, ethnic, and linguistic diversity. This land has long been home to various ethnicities and nationalities, each with its own language, lifestyle, livelihood, customs, and traditions, which have contributed to the formation of a multicultural society. The existence of such diversity has not only added to the cultural richness of the country, but has also created special challenges and opportunities in the social and educational arenas. In the Iranian educational system, teachers play a dual and sensitive role: on the one hand, as educational staff, they are responsible for transferring knowledge and skills, and on the other hand, they have the serious task of educating a generation that is aware, responsible, and compatible with the cultural values of the society. Therefore, it is of great importance to examine the factors that prevent the effective performance of this role in the context of cultural diversity. In today's world, scientific, technological, and social developments have led to the formation of new approaches to education. One of the most important of these approaches is multicultural education, which emphasizes the acceptance of cultural differences, equal learning opportunities, and strengthening constructive interaction between students from different cultures and ethnicities. In countries with high ethnic and linguistic diversity, such as Iran, implementing multicultural curricula can improve the quality of education, strengthen social cohesion, and reduce cultural conflicts. However, implementing multicultural education in the country's multiethnic schools faces numerous structural and implementation challenges. Lack of appropriate educational resources, lack of specialized training for teachers in the field of cultural diversity, and problems arising from linguistic differences are among the obstacles that can affect the effectiveness of this approach. Since teachers are the most important human factor in implementing curricula, their competence and attitude towards cultural differences play a decisive role in the success or failure of multicultural

programs. Therefore, examining the challenges of teachers in implementing multicultural curricula in multi-ethnic schools in Khorasan Razavi Province can provide a clearer picture of the current situation and provide practical solutions for improving the quality of education in a multicultural context. Therefore, based on what has been stated, the main question of the present study is: What are the challenges of teachers in implementing multicultural curricula in multi-ethnic schools in Khorasan Razavi Province?

Methods

The present study is within the framework of the interpretive paradigm from the perspective of research philosophy and is inductive in terms of approach. This study is categorized as qualitative research. The statistical population of this study was elementary school teachers in multi-ethnic areas of Khorasan Razavi Province from which 8 were selected as sample members (4 female and 4 male). The data collection tool was a semi-structured interview, so that first the interviews were implemented word-for-word and then the coding process was carried out in two stages: open (the data were divided into semantic units and initial concepts were extracted without presuppositions) and axial (these codes were organized into broader categories based on similarities and conceptual connections). Finally, the extracted themes were transformed into a comprehensive and coherent description of the participants' experiences.

Results

The findings revealed that teachers in multi-ethnic schools of Khorasan Razavi Province face a set of ten key challenges: linguistic mismatch, shortage of multicultural content, structural barriers and educational policies, the need for teachers' professional empowerment, attention to students' cultural identity, the necessity of revising school policies, utilization of local resources, viewing cultural diversity as an opportunity, expansion of collaborative and group

activities, and family and community participation. These dimensions highlight that the successful implementation of multicultural curricula requires addressing linguistic, content-related, and structural challenges while simultaneously leveraging teachers' professional capacities, policy support, and cultural as well as social opportunities, thereby guiding education toward a more inclusive and equitable approach.

Discussion and Conclusion

Teachers in multi-ethnic schools in Khorasan Razavi face numerous challenges in implementing multicultural curricula, which are rooted in linguistic differences, cultural attitudes, and a lack of institutional support. The thematic analysis of the research indicates that the inconsistency between the official curriculum content and the cultural realities of the classroom reduces educational efficiency and causes cultural misconceptions. In addition, lack of specialized training for teachers in the field of intercultural interaction and lack of

localized educational resources prevent the realization of multicultural educational goals. Time constraints in classes and the pressure to cover official content also reduce the opportunity for cultural dialogue. In contrast, the experience and flexibility of native teachers in communicating with students from different ethnicities are considered strengths. The results indicate that paying attention to education focused on cultural differences, reviewing the curriculum content, and improving teachers' communication skills can lead to strengthening peaceful coexistence and promoting educational justice. In summary, to improve the implementation of multicultural programs, it is necessary for education policymakers to pay special attention to the cultural empowerment of teachers and equipping schools with intercultural resources.

Keywords: multicultural curricula, teacher challenges, multiethnic schools



بررسی چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی خراسان رضوی

سارا عابدی کوشکی^{۱*}، محمد میری فریمانی^۲

۱. استادیار، گروه آموزش علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران.

۲. کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، واحد سبزوار، دانشگاه آزاد اسلامی، سبزوار، ایران.

اطلاعات مقاله

چکیده

واژه‌های کلیدی:

برنامه‌های درسی چندفرهنگی، چالش‌های معلمان، مدارس چندقومیتی

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت:

تاریخ بازنگری:

تاریخ پذیرش:

هدف این پژوهش بررسی چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی استان خراسان رضوی بود. از منظر فلسفه پژوهش، این مطالعه در چهارچوب پارادایم تفسیری قرار دارد و از رویکرد استقرایی بهره می‌برد و در دسته پژوهش‌های کیفی جای می‌گیرد. جامعه آماری شامل معلمان مدارس ابتدایی در مناطق چندقومیتی استان خراسان رضوی بود که ۸ نفر از آن‌ها (۴ زن و ۴ مرد) به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد و ابتدا به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی گردید. فرایند تحلیل داده‌ها در دو مرحله انجام شد: در مرحله باز، داده‌ها به واحدهای معنایی تقسیم و مفاهیم اولیه بدون پیش‌فرض استخراج شدند و در مرحله محوری، این کدها براساس شباهت‌ها و روابط مفهومی در قالب مقوله‌های گسترده‌تر سازمان‌دهی شدند. سپس مضامین استخراج‌شده به توصیفی جامع و منسجم از تجربه‌های مشارکت‌کنندگان تبدیل شد. مهم‌ترین چالش‌های معلمان در این مدارس در قالب ۱۰ شاخص اصلی شناسایی شد: چالش‌ها و فرصت‌های زبانی و فرهنگی در یادگیری، بهره‌گیری از منابع بومی، فرهنگی و چندرسانه‌ای، آموزش و توانمندسازی معلمان، ساختارهای حمایتی، تبادل تجربه و یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، سیاست‌گذاری و ساختار مدرسه، تنوع سبک‌های یادگیری و نگرش، مشارکت فرهنگی و اجتماعی، آشنایی با فرهنگ‌ها و تنوع قومی. یافته‌ها نشان دادند که موفقیت در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی مستلزم رفع چالش‌های زبانی، محتوایی و ساختاری، ارتقای مهارت‌های حرفه‌ای معلمان، حمایت‌های سیاستی و بهره‌گیری از فرصت‌های فرهنگی و اجتماعی است. نتایج پژوهش به سیاست‌گذاران آموزشی نشان می‌دهد که برای تحقق برنامه‌های چندفرهنگی، لازم است اصلاحات متمرکز بر زبان، محتوای آموزشی و آموزش تخصصی معلمان انجام شود، سیاست‌های ساختاری مدرسه بازنگری گردد، هویت فرهنگی دانش‌آموزان به رسمیت شناخته شود و مشارکت خانواده‌ها فعالانه‌تر گسترش یابد تا محیط آموزشی فراگیر ایجاد شود.

استناد: عابدی کوشکی، س. و میری فریمانی، م. (۱۴۰۴)، بررسی چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی خراسان رضوی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۷(۲)، پیاپی ۸۹، ۱۶۵-۱۹۰.

<https://doi.org/10.22099/jsli.2026.8548>

مقدمه

کشور ایران دارای پیشینه‌ای غنی از تنوع فرهنگی، قومی و زبانی است. این سرزمین از دیرباز میزبان اقوام و ملیت‌های گوناگون بوده است که هر یک با زبان، سبک زندگی، شیوه معیشت، آداب و رسوم و سنت‌های خاص خود، به شکل‌گیری یک جامعه چندفرهنگی کمک کرده است (Kambali et al., 2022). وجود چنین تنوعی نه تنها به غنای فرهنگی کشور افزوده، بلکه در عرصه‌های اجتماعی و آموزشی نیز چالش‌ها و فرصت‌های ویژه‌ای ایجاد کرده است. در نظام آموزشی ایران، معلمان نقشی دوگانه و حساس بر عهده دارند: از یک سو به‌عنوان کارکنان آموزشی مسئول انتقال دانش و مهارت‌ها هستند و از سوی دیگر وظیفه خطیر تربیت نسلی آگاه، مسئول و سازگار با ارزش‌های فرهنگی جامعه را برعهده دارند (Baity & Faiqoh, 2025). بنابراین، بررسی عواملی که مانع ایفای مؤثر این نقش در بستر تنوع فرهنگی می‌شوند، اهمیت بسزایی دارد. در دنیای امروز، تحولات علمی، فناوری و اجتماعی موجب شکل‌گیری رویکردهای نوین در آموزش شده‌اند. یکی از مهم‌ترین این رویکردها، آموزش چندفرهنگی است که بر پذیرش تفاوت‌های فرهنگی، فرصت‌های برابر یادگیری و تقویت تعامل سازنده میان دانش‌آموزان از فرهنگ‌ها و اقوام مختلف تأکید دارد (Chu, 2022). در کشورهایی با تنوع قومی و زبانی بالا از جمله ایران، اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی می‌تواند ضمن ارتقای کیفیت آموزش، به تقویت همبستگی اجتماعی و کاهش تعارضات فرهنگی نیز منجر شود (Ghahraman Bammadadi, 2022). با این حال، تحقق آموزش چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی کشور با چالش‌های ساختاری و اجرایی متعددی روبه‌رو است. کمبود منابع آموزشی مناسب، نبود آموزش‌های تخصصی برای معلمان در حوزه تنوع فرهنگی و مشکلات ناشی از تفاوت‌های زبانی از جمله موانعی هستند که می‌توانند بر کارآمدی این رویکرد تأثیرگذار باشند (Dastmard & Salehi-Nezamabadi, 2024). از آنجاکه معلمان مهم‌ترین عامل انسانی در اجرای برنامه‌های درسی محسوب می‌شوند، توانمندی و نگرش آنان نسبت به تفاوت‌های فرهنگی نقشی تعیین‌کننده در موفقیت یا شکست برنامه‌های چندفرهنگی دارد (Athiemoalam & Vermaak, 2021).

چندفرهنگ‌گرایی مفهومی جدید است ناظر بر قرار گرفتن و حضور چند فرهنگ در کنار یکدیگر. به این معنی که جوامع چندفرهنگی جوامعی هستند که در آن‌ها چندین فرهنگ، قوم، مذهب و نژاد امکان زیست در کنار یکدیگر را یافته‌اند. در زمان حاضر، به دلیل افزایش بی‌سابقه تعاملات فیزیکی و مجازی افراد و به تبع آن، تعامل فرهنگ‌ها، پیوند میان انسان‌ها افزایش یافته است. در عین حال، حضور فرهنگ‌ها و تلاقی آنان با یکدیگر، امکان ایجاد چالش در میان آنان را افزایش داده است. به همین دلیل، پیش‌بینی سازوکاری مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها و ایجاد تفاهم و تعامل در جهت رفع سوء تفاهم‌های احتمالی ضرورت می‌یابد (Sadeghi, 2010). Rosado (1997) بیان می‌کند، چندفرهنگی سیستمی از عقاید و رفتارها را به رسمیت می‌شناسد، به همه گروه‌های متنوع در یک سازمان یا جامعه احترام می‌گذارد، تفاوت‌های اجتماعی - فرهنگی را تصدیق می‌کند و ارزشمند می‌داند و مشارکت پیوسته افراد در زمینه‌های فرهنگی گسترده در سازمان یا جامعه را تشویق می‌کند. چندفرهنگ‌گرایی از نظر تاریخی به‌عنوان سیاستی اجتماعی برای افزایش شمول همه مردم در یک جامعه در نظر گرفته شده است. این اصطلاح به‌طور عادی با دموکراسی مدرن غرب، اروپا، شمال آمریکا، استرالیا و نیوزیلند همبستگی دارد، جایی که گروه‌های اجتماعی متنوع و نابرابر، توسط نیروهای تاریخی استعمار و امپریالیسم و با حرکت مداوم مردم در سراسر جهان، با هم متحد شده‌اند.

امروزه با توجه به برداشته شدن مرزها، پیدایش فرهنگ‌های متفاوت در کنار یکدیگر، ضرورت تدوین یک برنامه درسی منسجم مستلزم توجه به فرهنگ‌های متنوع و متکثر موجود در جامعه است. در این میان بدیهی است که نظام

تعلیم و تربیت هر جامعه‌ای برای زنده نگه داشتن خرده‌فرهنگ‌ها و همچنین زیست مسالمت‌آمیز آن‌ها در کنار یکدیگر باید بر یک برنامه درسی چندفرهنگی تأکید کند (Malekipour & Hakimzadeh, 2016). از دیدگاه Gorski (2010) برنامه درسی چندفرهنگی بیانگر یک رویکرد پیشرونده برای متحول کردن و دگرگون ساختن مدارس و مراکز آموزشی است که به‌گونه‌ای کل‌گرایانه، همه فعالیت‌های آگاهانه یا ناآگاهانه تبعیض‌آمیز در نظام آموزشی را مورد نقادی قرار داده و درصدد حذف آن‌ها برمی‌آید. این رویکرد برنامه درسی بر بنیاد مفاهیمی همچون عدالت اجتماعی و برابری آموزشی و تسهیل تجارب آموزشی مبتنی است که از طریق آن دانش‌آموزان از نظر فردی به یادگیرندگانی رشدیافته و از نظر اجتماعی به شهروندانی آگاه و فعال در سطوح محلی، ملی و جهانی مبدل می‌شوند. صاحب‌نظر مذکور با اشاره به اینکه برنامه درسی و آموزش چندفرهنگی نیاز اصلی تحول واقعی در هر جامعه بشری است، معتقد است که این تحول در سه بُعد اساسی یعنی تحول خود، تحول مدارس و نظام آموزشی و تحول جامعه به وقوع می‌پیوندد (Amini, 2012).

Koshy (2017) بیان می‌دارد آموزش چندفرهنگی شکلی از آموزش و یا تدریس است که تاریخ، متون، ارزش‌ها، باورها و دیدگاه‌های مردم از زمینه‌های فرهنگی مختلف را شامل می‌شود (برنامه درسی پنهان). محتوا خود می‌تواند چندفرهنگی باشد و معلمان می‌توانند درس‌هایی را برای انعکاس تنوع فرهنگی دانش‌آموزان یا در یک زمینه گسترده‌تر را تعدیل و یا ترکیب کنند. در بسیاری از موارد، «فرهنگ» در معنای وسیع‌تر تعریف می‌شود، شامل نژاد، قومیت، ملیت، زبان، مذهب، طبقه، جنسیت، گرایش جنسی و این می‌تواند نقش مدارس در توسعه نگرش‌ها و ارزش‌های لازم برای یک جامعه دموکراتیک را نشان دهد (Koshy, 2017). آموزش چندفرهنگی به رسمیت می‌شناسد که تجربه دانش‌آموزان باید در مرکز آموزش قرار گیرد؛ برنامه درسی و تجربه کلاس درس باید یک دانش‌آموز را به تجربه‌ای هدایت کند که در آن دانش‌آموز می‌تواند جهان را بدون هیچ‌گونه تعصب و سوگیری درک کند. برای دانشجویان باید آزادی بیان و تفکر فراهم شود تا بتوانند به‌طور انتقادی ستم و روابط قدرت را در جامعه خود تحلیل کنند. تکنیک‌های کلاس درس باید مناسب این آزادی اندیشه باشند. این اهداف فقط در صورتی امکان‌پذیر است که کارکنان از لحاظ تنوع فرهنگی شایسته و بی‌طرف و بدون سوگیری باشند (Koshy, 2017). برنامه درسی چندفرهنگی باید به‌گونه‌ای طراحی شود که به‌طور مداوم نظریات، تجارب و مشارکت فرهنگ‌های گوناگون را در خود جای دهد. این برنامه باید مفاهیمی را ارائه و تدریس کند که نمایانگر تنوع گروه‌های فرهنگی، قومی و جنسیتی باشد. هدف اصلی، ایجاد محیطی آموزشی است که در آن همه دانش‌آموزان، صرف‌نظر از پیشینه فرهنگی، قومی یا جنسیتی خود، احساس تعلق و ارزش کنند. برای دستیابی به این هدف، برنامه درسی باید از هرگونه عقاید قالبی، نژادپرستی و تبعیض جنسیتی دوری کند و به‌جای آن، بر احترام متقابل، درک و پذیرش تنوع تأکید داشته باشد. همچنین، برنامه درسی باید مطالبی را شامل شود که تاریخ، دستاوردهای فرهنگی، اجتماعی و تجارب زندگی افراد از فرهنگ‌های مختلف را به‌طور عادلانه و منصفانه در محتوای آموزشی گنجانده باشد (Brown & Livstrom, 2020). علاوه بر این، برنامه درسی چندفرهنگی باید به‌طور فعالانه به ترویج برابری جنسیتی بپردازد و از هرگونه تبعیض بین زن و مرد پرهیز کند. این امر مستلزم آن است که محتوای آموزشی، تصاویر و نمونه‌های مورد استفاده در کلاس درس، نمایانگر نقش‌های مثبت و متنوع زنان و مردان در جامعه باشد. به‌عنوان مثال، در کتاب‌های درسی باید از نمونه‌های تاریخی و معاصر زنان و مردان موفق از فرهنگ‌های مختلف استفاده شود تا دانش‌آموزان بتوانند الگوهایی از تنوع و موفقیت را درک کنند. همچنین، معلمان باید آموزش‌هایی در زمینه آگاهی از مسائل جنسیتی و فرهنگی دریافت کنند تا بتوانند به‌طور موثرتری با دانش‌آموزان از پیشینه‌های مختلف تعامل داشته باشند (Eidi & Nourian, 2018). علاوه بر این، برنامه درسی چندفرهنگی باید به‌طور مداوم ارزیابی و به‌روزرسانی شود تا اطمینان

حاصل گردد که نیازهای در حال تغییر دانش‌آموزان و جامعه را برآورده می‌کند. این امر مستلزم مشارکت فعالانه معلمان، والدین و جامعه در فرایند طراحی و اجرای برنامه درسی است (Liang, 2025). معلمان باید آموزش‌های مداوم دریافت کنند تا بتوانند به‌طور موثرتری با چالش‌های آموزش چندفرهنگی مقابله کنند و روش‌های نوین تدریس را به کار گیرند. همچنین، والدین و جامعه باید در فرایند آموزشی مشارکت داده شوند تا بتوانند به‌عنوان شرکای فعال در ترویج تنوع و برابری در مدرسه عمل کنند. در نهایت، برنامه درسی چندفرهنگی باید به‌عنوان ابزاری برای ترویج صلح، درک متقابل و احترام به حقوق بشر عمل کند (Sholeh et al., 2024). از طریق آموزش چندفرهنگی، دانش‌آموزان می‌توانند بیاموزند که تنوع فرهنگی نه تنها یک واقعیت، بلکه یک ارزش ارزشمند است که باید مورد احترام و حمایت قرار گیرد. این امر می‌تواند به ایجاد نسلی از شهروندان جهانی کمک کند که قادر به زندگی و کار در یک جهان چندفرهنگی هستند و به دنبال ایجاد جامعه‌ای عادلانه‌تر و مسالمت‌آمیزتر برای همه هستند (Ahmadi et al., 2018).

جنبش برنامه درسی چندفرهنگی در میان فاصله اضطراب‌آور ایده‌آل‌ها و عمل واقعی گرفتار شده است در سطح جهانی اقدامات زیادی در این زمینه صورت گرفته است (Gay, 2006)، اما این جنبش هنوز هم با چالش‌هایی مواجه است که متولیان آموزش و پرورش را ناچار از فراگیری تعلیم و تربیت تخصصی، تأمین و تهیه مواد آموزشی متناسب با تنوع فرهنگی، ایجاد محیط چندفرهنگی در مدرسه و درگیر کردن همه والدین، خانواده‌ها و جامعه در فرایند آموزشی می‌کند. مهم‌ترین این چالش‌ها عبارت‌اند از: «چالش دانش»، «چالش طراحی»، «چالش معلم و تربیت معلم»، «چالش تدریس و ارزشیابی»، «چالش محیط مدرسه» و «چالش مقاومت دانش‌آموزان» (Naz et al., 2023).

با توجه به مطالب و مستندات که در مورد جایگاه و ضرورت‌های وجودی آموزش و برنامه درسی چندفرهنگی مطرح شد و نیز با عنایت به مشکلات و چالش‌هایی که نظام آموزشی ایران به‌عنوان یک جامعه چندفرهنگی به‌خاطر حاکمیت یک برنامه درسی عام و همگانی^۱ و در نتیجه نادیده گرفتن تنوع و تکتک قوم، نژادی و فرهنگی این جامعه با آن مواجه است، لازم است که وجوه و ابعادی از یک رویکرد چندفرهنگی در نظام آموزشی و دوره‌های تحصیلی مختلف آن مورد توجه قرار گیرد تا زمینه‌های لازم برای انطباق هرچه بیشتر برنامه‌های آموزشی و درسی با تفاوت‌ها و تنوعات فرهنگی و قومی دانش‌آموزان، ایجاد یادگیری عمیق و معنادار و کاهش بسیاری از هزینه‌های ناشی از اتلاف و شکست تحصیلی فراهم گردد. بدیهی است در این زمینه می‌توان از برنامه درسی به‌عنوان یک ابزار مهم بهره گرفت. ابزاری که با لحاظ کردن بخشی از ویژگی‌ها و اقتضات قومی، نژادی و منطقه‌ای جامعه ایران و گنجاندن و قرار دادن آن‌ها در قالب برنامه درسی و محتوا و تجارب یادگیری دانش‌آموزان می‌تواند به‌گونه‌ای کارآمدتر رسالت حرفه‌ای خود را در قبال تفاوت‌های فرهنگی موجود ایران ایفا کند. بالطبع این برنامه درسی از پتانسیل بسیار بیشتری برای اثرگذاری بر روی یادگیرندگان برخوردار است. از این منظر، طبعاً چنین برنامه درسی بر اصول و بنیادهای خاصی مبتنی است. براساس دیدگاه‌های Gorski (2009) و Swartout (2005) می‌توان اصول زیربنایی یک برنامه درسی چندفرهنگی را به قرار زیر مطرح کرد:

۱. هر دانش‌آموزی باید از فرصت‌های لازم برای شکوفایی قابلیت‌های خود برخوردار باشد.
۲. هر دانش‌آموزی باید قادر به مشارکت در فعالیت‌های مختلف یک جامعه تکتک‌گرا باشد.
۳. معلمان باید قادر به تسهیل یادگیری دانش‌آموز، صرف‌نظر از میزان تشابه یا تفاوت با وی باشند.
۴. مدارس باید در راستای پایان بخشیدن به همه اشکال خشونت عمل کرده و این کار را قبل از همه باید از محیط خود شروع کنند.

^۱. generic

۵. مدرسه باید دربردارنده و منعکس‌کننده همه صداها و تجارب دانش‌آموزان باشد.

۶. مریان، نهادها و فعالان عرصه آموزش باید در ارزیابی سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزشی و چگونگی تأثیر آن بر روی دانش‌آموزان نقشی فعال‌تر ایفا کنند. این بررسی باید بر روی عناصری همچون روش تدریس، شیوه‌های ارزشیابی، کتب درسی و نحوه مدیریت مدرسه صورت پذیرد.

۷. جهت‌گیری اصلی برنامه درسی چندفرهنگی باید ارائه آموزش‌های مناسب و عادلانه برای همه دانش‌آموزان صرف نظر از معیارهایی همچون نژاد، جنسیت، پایگاه اجتماعی و اقتصادی، زبان، خانواده، معلولیت و سایر ابعاد هویتی باشد (Chen, 2024).

Khosravi Sahlabadi et al. (2024) در پژوهش خود به بررسی تأثیر آموزش چندفرهنگی بر نگرش‌ها و رفتارهای دانش‌آموزان پرداختند. نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که اجرای آموزش چندفرهنگی به‌طور معنی‌داری موجب بهبود نگرش دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ‌های دیگر، افزایش سطح همدلی و پذیرش تفاوت‌های فرهنگی شده است. همچنین یافته‌ها حاکی از آن بود که این نوع آموزش باعث کاهش پیش‌داوری‌ها و کلیشه‌های فرهنگی و بهبود روابط میان‌فرهنگی در محیط مدرسه می‌شود، به‌گونه‌ای که دانش‌آموزان مشارکت فعال‌تری در تعاملات اجتماعی از خود نشان دادند.

Mazaheri Foroshani (2024) در پژوهش خود، چالش‌های برنامه درسی چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران را با تأکید بر تبیین مفاهیمی همچون آموزش چندفرهنگی، کلاس چندفرهنگی، تدریس چندفرهنگی و برنامه درسی چندفرهنگی بررسی کرد. نتایج پژوهش نشان داد که توجه هم‌زمان به فرهنگ بومی هر منطقه و بهره‌گیری از آن در فرایند آموزش، در کنار آشنا کردن دانش‌آموزان با فرهنگ‌ها و قومیت‌های دیگر جامعه، منجر به تقویت احساس هویت ملی آگاهانه، احترام متقابل و تعامل سازنده میان‌فرهنگی در دانش‌آموزان می‌شود؛ احساسی که بر پایه شناخت و درک فرهنگی شکل گرفته و از پایداری نسبی برخوردار است. Dastmard and Salehi-Nezamabadi (2024) در پژوهش خود به شناسایی چالش‌های آموزش چندفرهنگی به دانش‌آموزان از دیدگاه معلمان پرداختند. یافته‌های پژوهش نشان داد که نظام تعلیم و تربیت، از طریق تقویت آموزش شهروندی، افزایش مشارکت اجتماعی، اعتماد به نسل جوان و توجه به خودباوری و خلاقیت، می‌تواند نقش مؤثری در تحقق پایداری فرهنگی ایفا کند. همچنین نتایج بیانگر آن بود که آموزش چندفرهنگی، با ایجاد زمینه برای شکوفایی استعدادها، خودگردانی دانش‌آموزان و معرفی آگاهانه عناصر فرهنگی، می‌تواند به ارتقای انسجام فرهنگی در جامعه منجر شود. بر همین اساس می‌توان گفت چندفرهنگی مانند سکه دورویی است که اگرچه یک روی آن تأکید بر عناصر فرهنگی مشترک بشری تحت‌عنوان مذهب انسانیت و بشریت است اما روی دیگر آن ناهمگنی، تنوع کثرت‌گرایی و به رسمیت شناختن تنوع فرهنگی در جهان است. Ghahraman Bammadadi (2022) در پژوهش خود مشکلات و چالش‌های آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران را مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش چندفرهنگی در نظام آموزش و پرورش ایران با چالش‌های متعددی روبه‌رو است که می‌توان آن‌ها را در چند دسته کلی طبقه‌بندی کرد. از نظر ساختاری و سازمانی، نبود سیاست‌گذاری منسجم و کمبود منابع آموزشی مناسب از مشکلات اساسی به‌شمار می‌آید. در بُعد اجرایی و آموزشی، ضعف در آموزش معلمان و نبود دوره‌های مرتبط باعث شده است که تدریس در محیط‌های چندفرهنگی به‌درستی اجرا نشود. موانع اجتماعی و فرهنگی مانند نگرش‌های یکسان‌سازی فرهنگی و عدم‌پذیرش تنوع قومی نیز از دیگر مشکلات این حوزه است.

Anugrah et al. (2024) پژوهشی را با عنوان «آموزش چندفرهنگی: بررسی ادبیات اصلاح برنامه درسی آموزش معلمان مبتنی بر چندفرهنگی» را در اندونزی انجام دادند. نتایج مرور سیستماتیک منابع در این پژوهش نشان داد که اصلاح برنامه‌های آموزشی معلمان مبتنی بر چندفرهنگی نقش حیاتی در تجهیز معلمان آینده با دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر در محیط‌های متنوع ایفا کرده و نقش اساسی در فراهم کردن دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های لازم برای تدریس مؤثر در محیط‌های متنوع دارد. یک برنامه درسی به‌خوبی طراحی شده می‌تواند درک متقابل فرهنگی را ترویج دهد و راهبردهای آموزشی پاسخ‌گو به تنوع دانش‌آموزان را توسعه دهد. این پژوهش اهمیت گنجاندن محتوای چندفرهنگی، توسعه شایستگی‌های میان‌فرهنگی و ترویج تأمل انتقادی در برنامه‌های آموزش معلمان را برجسته می‌کند. Wang (2022) در پژوهش خود به بررسی ویژگی‌های چندفرهنگی دانش‌آموزان متعلق به اقلیت‌های قومی در چین و چالش‌های معلمان در مواجهه با این تنوع فرهنگی پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد که شایستگی‌های معلمان پیش از خدمت در آموزش چندفرهنگی، به‌طور مستقیم تحت‌تأثیر برنامه‌های تربیت‌معلم و نیز عوامل بیرونی قرار دارد. یافته‌ها حاکی از آن بود که بسترهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی حاکم بر جامعه چین و همچنین جهت‌گیری‌های اصلاحات آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در نحوه اجرای آموزش معلمان و میزان موفقیت آنان در پاسخ‌گویی به نیازهای دانش‌آموزان اقلیت‌های قومی ایفا می‌کند؛ به‌گونه‌ای که عدم‌هم‌سویی برنامه‌های تربیت‌معلم با واقعیت‌های چندفرهنگی مدارس، موجب تداوم چالش‌های آموزشی برای معلمان می‌شود. Walton (2021) در پژوهش خود به بررسی محدودیت‌های رویکرد «چندفرهنگی بدون تنوع» و چگونگی مذاکره درباره مفهوم «تفاوت» در میان دانش‌آموزان چندقومیتی در مدارس کره جنوبی پرداخت. نتایج این مطالعه قوم‌نگارانه در مدارس ابتدایی کره جنوبی نشان داد که میان افزایش واقعی تنوع قومی در مدارس و سیاست‌های رسمی چندفرهنگی که بر بازنمایی‌های همگن از هویت کره‌ای تأکید داشتند، تنش معنی‌داری وجود دارد. یافته‌ها بیانگر آن بود که باوجود حضور دانش‌آموزان با پیشینه‌های چندقومیتی، امکان بروز و اعمال اقتدار فرهنگی برای این دانش‌آموزان محدود بوده و الگوهای مسلط تک‌قومیتی بر تعاملات مدرسه‌ای حاکم است. همچنین نتایج نشان داد که دانش‌آموزان چندقومیتی با به‌کارگیری راهبردها و شیوه‌های روزمره‌ای نظیر بازتعریف هویت، مذاکره اجتماعی و کنش‌های نمادین تلاش می‌کنند جایگاه خود را در محیط مدرسه بازسازی کنند؛ امری که ضرورت حرکت به‌سوی چندفرهنگ‌گرایی انتقادی‌تر در نظام آموزشی کره جنوبی را برجسته می‌سازد.

در نظام آموزشی امروز برنامه درسی چندفرهنگی به‌عنوان یک نیاز ضروری در جوامع چندفرهنگی که می‌خواهند به صورت مسالمت‌آمیز زندگی مشترکی را دنبال کنند، امری حیاتی است. این رویکرد مسائلی همچون نژادپرستی و سایر انواع تبعیض را رد کرده و به چالش می‌کشد و در عوض بر تکرر قومی، فرهنگی و نژادی تأکید می‌کند (Mazaheri, 2024). علاوه بر این، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی میان معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند بر کیفیت ارتباطات آموزشی تأثیر منفی بگذارد. عدم‌آشنایی معلمان با زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف، ممکن است منجر به سوءتفاهم‌ها و کاهش اثربخشی تدریس شود. این مسئله، نیاز به آموزش‌های تخصصی برای معلمان در زمینه مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی را ضروری می‌سازد (Ghasempour Moghaddam, 2013). همچنین، نبود برنامه‌های درسی متناسب با نیازهای فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان، یکی دیگر از چالش‌های موجود است. برنامه‌های درسی فعلی ممکن است نتوانند تنوع فرهنگی دانش‌آموزان را به‌خوبی منعکس کنند و این موضوع می‌تواند منجر به کاهش انگیزه و مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری شود. آموزش چندفرهنگی به‌عنوان رویکردی نوین، در کشورهایی با تنوع قومی و فرهنگی اهمیت ویژه‌ای دارد و در ایران نیز باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرد.

Banks et al. (2015) آموزش چندفرهنگی را فرایندی می‌دانند که هدف آن تغییر ساختار مؤسسات آموزشی برای فراهم آوردن فرصت‌های برابر برای دانش‌آموزان از اقوام مختلف است. همچنین، مفهوم کثرت‌گرایی فرهنگی در سال‌های اخیر مورد تأکید متولیان تعلیم و تربیت و به‌ویژه جامعه‌شناسی آموزش و پرورش قرار گرفته است. Hunter (1974) بر نهادهای سازی فلسفه کثرت‌گرایی فرهنگی در نظام آموزشی تأکید دارد و معتقد است که این فلسفه باید بر پایه احترام متقابل، تفاهم و تعهد اخلاقی استوار باشد. Bennett (2015) نیز معتقد است که این رویکرد در جامع‌ترین شکل خود، به تحقق برابری آموزشی متعهد بوده و برنامه‌های درسی را به‌گونه‌ای تدوین می‌کند که موجب تفاهم بین گروه‌های قومی شود. علاوه بر این، تفاوت‌های زبانی و فرهنگی میان معلمان و دانش‌آموزان می‌تواند بر کیفیت ارتباطات آموزشی تأثیر منفی داشته باشد. همچنین عدم‌آشنایی معلمان با زبان‌ها و فرهنگ‌های مختلف، ممکن است منجر به سوءتفاهم‌ها و کاهش اثربخشی تدریس شود. این مسائل، نیاز به آموزش‌های تخصصی برای معلمان در زمینه مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی را ضروری می‌سازد (Hosseini et al., 2022). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که معلمان در محیط‌های چندفرهنگی با چالش‌هایی مانند عدم تطبیق محتوای درسی با نیازهای فرهنگی دانش‌آموزان، مشکلات مدیریت کلاس و ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان از فرهنگ‌های متنوع و تأثیر منفی احساس حقارت در دانش‌آموزان با لهجه‌های متفاوت (Ahmadi et al., 2018) مواجه هستند. Frazier (1977) تأکید می‌کند که فرهنگ و زبان، الگوهای تفکر، یادگیری و رفتار دانش‌آموزان را شکل می‌دهند و موفقیت تحصیلی آن‌ها به این عوامل وابسته است. Sadeghi (2012) نیز بر ضرورت تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی در ایران برای رفع نبود محتوای متناسب با تنوع فرهنگی تأکید دارد، وی نشان داد که آموزش‌های تخصصی چندفرهنگی برای معلمان می‌تواند کیفیت آموزش و تعاملات فرهنگی را بهبود بخشد و تدوین برنامه‌های درسی چندفرهنگی به ایجاد محیطی فراگیر کمک می‌کند.

این تنوع فرهنگی، چالش‌هایی را برای معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی ایجاد کرده است. بررسی این چالش‌ها و یافتن راهکارهای مناسب، برای بهبود کیفیت آموزش و پرورش در این مدارس ضروری است. از آنجایی که آموزش و پرورش وظیفه بسیار سنگین هدایت نسل آینده را به عهده دارد و به‌واسطه اینکه درصد زیادی از افراد جامعه به عنوان مختلف در امر آموزش و پرورش درگیر هستند، انجام پژوهش‌های کاربردی که بتواند مسائل و مشکلات این حوزه را شناسایی و حل کند، ضروری است (Moradi et al., 2024).

بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که باوجود مطالعات پراکنده در حوزه آموزش چندفرهنگی در ایران، خلأ جدی در حوزه مطالعات کیفی و میدانی در استان‌های چندقومیتی از جمله خراسان رضوی وجود دارد. بیشتر پژوهش‌های موجود یا به‌صورت کمی و پرسش‌نامه‌ای انجام شده‌اند یا به جنبه‌های کلی و نظری پرداخته‌اند و کمتر کسی به سراغ تجربه زیسته معلمان ابتدایی رفته است؛ معلمان ابتدایی که مهم‌ترین و حساس‌ترین حلقه اجرای هرگونه برنامه درسی چندفرهنگی به شمار می‌روند. همچنین، هیچ مطالعه‌ای تاکنون به‌طور خاص و متمرکز به شناسایی چالش‌های معلمان مدارس چندقومیتی خراسان رضوی با روش تحلیل مضمون نپرداخته است. این خلأ پژوهشی در حالی است که نتایج چنین مطالعاتی می‌تواند مستقیماً به سیاست‌گذاری استانی و ملی در حوزه عدالت آموزشی و انسجام اجتماعی یاری رساند. پژوهش حاضر باوجود مطالعات مرتبط با آموزش و برنامه درسی چندفرهنگی، به دلیل وجود شکاف جدی میان مباحث نظری و واقعیت میدانی نظام آموزشی ایران ضرورت یافته است. بخش عمده‌ای از مطالعات پیشین یا رویکردی صرفاً توصیفی داشته‌اند، یا تنها بر یک بُعد از چندفرهنگی تمرکز کرده‌اند و کمتر به پیوند نظام‌مند میان تنوع قومی، زبانی و فرهنگی با نیازهای واقعی مدارس پرداخته‌اند. علاوه بر این، اغلب پژوهش‌ها فاقد یک چهارچوب جامع و کاربردی

بوده‌اند که بتواند برنامه درسی چندفرهنگی را متناسب با شرایط بومی، اقتضائات مناطق چندقومیتی و چالش‌های حرفه‌ای معلمان تبیین کند. لذا، پژوهش حاضر به‌عنوان یک ضرورت علمی و اجتماعی طراحی شده است تا به شناسایی دقیق‌تر مشکلات و نیازهای معلمان پرداخته و راهکارهایی عملی برای بهبود فرایند آموزشی در مدارس چندقومیتی ارائه دهد. این پژوهش نه‌تنها به ارتقای کیفیت تدریس کمک می‌کند، بلکه می‌تواند به ایجاد همبستگی فرهنگی و اجتماعی در جامعه کمک کند. این پژوهش می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش در این مدارس و ارتقای مهارت‌های معلمان در تدریس چندفرهنگی کمک کند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پُر کردن خلأهای موجود طراحی شده است. هدف اصلی پژوهش، کشف و توصیف عمیق چالش‌ها و فرصت‌هایی است که معلمان مدارس ابتدایی چندقومیتی استان خراسان رضوی در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی با آن مواجه‌اند. پرسش اصلی پژوهش نیز به این صورت تبیین شد: معلمان مدارس ابتدایی چندقومیتی استان خراسان رضوی در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی با چه چالش‌هایی مواجه هستند؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از منظر فلسفه پژوهش، در چهارچوب پارادایم تفسیری قرار می‌گیرد و از نظر رویکرد، از نوع استقرایی است. این پژوهش در زمره پژوهش‌های کیفی دسته‌بندی می‌شود. راهبرد مورد استفاده در این پژوهش، مطالعه موردی بوده و به‌صورت مقطعی انجام شده است. برای جمع‌آوری داده‌ها، از روش مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده و تحلیل داده‌ها با بهره‌گیری از روش تحلیل مضمون صورت گرفته است. جامعه آماری، خبرگان در این حوزه شامل معلمان و مدیران مدارس بودند. این جامعه به‌دلیل دانش نظری و تجربه عملی در حوزه مدیریت آموزشی و سابقه تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی انتخاب شده‌اند تا دیدگاه‌های متنوعی درباره چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی استان خراسان رضوی ارائه دهند. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری گلوله برفی استفاده شد. روش گلوله برفی به‌ویژه در پژوهش‌های کیفی و اکتشافی کارآمد است، زیرا امکان شناسایی افراد مرتبط از طریق معرفی‌های زنجیره‌ای را فراهم می‌کند. نمونه آماری شامل ۸ نفر از معلمان و مدیران مدارس ابتدایی در مناطق چندقومیتی خراسان رضوی مانند مشهد، تایباد، قوچان، درگز، سرخس و روستاهایی همچون سنگان، چاپشلو، سیرزار، لطف‌آباد و بایگ بود. در واقع به‌دلیل اینکه در مصاحبه‌های ۶، ۷ و ۸ اطلاعات جدیدی یافت نشد که بتوان به اطلاعات قبلی افزود، لذا انجام مصاحبه پس از ۸ نفر به‌دلیل دستیابی به اشباع نظری داده‌ها، متوقف شد. معیارهای ورود شامل وجود تنوع قومی و فرهنگی در مدارس، تمایل و رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، حداقل یک سال سابقه تدریس و تجربه کافی در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی بود. معیارهای خروج شامل انصراف شرکت‌کنندگان، بروز مشکلات فنی در جمع‌آوری داده‌ها، نقض اصول اخلاقی یا عدم توانایی در رعایت الزامات پژوهش بود. اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش

کد	جنسیت	سن (سال)	تحصیلات	سابقه کار (سال)	محل اشتغال (نام مدرسه یا منطقه)
۱	زن	۴۱	کارشناسی ارشد آموزش ابتدایی	۱۸	معلم مدرسه شهید صدوقی، مشهد
۲	مرد	۴۸	کارشناسی علوم تربیتی	۲۵	معلم منطقه کلات نادری
۳	زن	۳۵	کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی	۱۳	معلم مدرسه عترت، نیشابور
۴	مرد	۳۹	دکتری مدیریت آموزشی	۱۷	مدیر مدرسه نمونه دولتی، سبزوار
۵	زن	۳۰	کارشناسی آموزش زبان فارسی	۸	مدیر مدرسه بنت‌الهدی، تربت‌جام
۶	مرد	۴۴	کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی	۲۰	مدیر منطقه خواف
۷	زن	۳۶	کارشناسی علوم تربیتی	۱۲	مدیر مدرسه شاهد، طبقه شان‌دیز
۸	مرد	۵۰	کارشناسی ارشد آموزش و پرورش تطبیقی	۲۸	مدیر ناحیه ۴ آموزش و پرورش، مشهد

مطابق جدول ۱، هشت نفر از معلمان و مدیران مدارس ابتدایی مناطق چندقومیتی استان خراسان رضوی در پژوهش مشارکت داشته‌اند که ترکیب جمعیتی آنان از نظر جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه کاری و محل خدمت دارای تنوع قابل توجهی است. از نظر جنسیت، ترکیب به صورت برابر و متعادل بوده است؛ ۴ نفر زن و ۴ نفر مرد، که این تعادل به کاهش سوگیری جنسیتی و دستیابی به دیدگاه‌های متنوع‌تر کمک کرده است. از نظر سن، محدوده سنی مشارکت‌کنندگان بین ۳۰ تا ۵۰ سال بوده و میانگین سنی آن‌ها ۴۰/۴ سال با انحراف معیار ۶ سال برآورد شده است، که نشان‌دهنده حضور افرادی در مراحل مختلف از مسیر حرفه‌ای‌شان است و به تحلیل عمیق‌تر موضوع مورد مطالعه کمک کرده است. در بُعد تحصیلات نیز تنوع قابل توجه مشاهده می‌شود؛ به گونه‌ای که ۳ نفر دارای مدرک کارشناسی، ۴ نفر دارای کارشناسی ارشد و ۱ نفر دارای مدرک دکتری بودند. این ترکیب تحصیلی، داده‌هایی با عمق و اعتبار علمی بیشتر را برای پژوهش فراهم کرده است. از لحاظ سابقه کاری، مشارکت‌کنندگان بین ۸ تا ۲۸ سال سابقه داشتند و میانگین سابقه کاری آنان حدود ۱۷/۶ سال بوده است که این موضوع بیانگر برخورداری از تجربه‌های شغلی گوناگون در سطوح مختلف است و موجب افزایش غنای تجربی داده‌ها شده است. در نهایت، محل اشتغال افراد شامل نقاط مختلف استان خراسان رضوی از جمله مشهد، نیشابور، سبزوار، تربت‌جام، خواف، کلات نادری و طبقه شان‌دیز بوده است که این پراکندگی جغرافیایی، امکان بررسی شرایط آموزشی در بسترهای فرهنگی و اجتماعی متفاوت را فراهم آورده و به درک جامع‌تری از وضعیت مدارس در مناطق چندقومیتی کمک کرده است. ترکیب متوازن و متنوع از نظر جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه کاری و محل خدمت موجب شده که داده‌های کیفی این پژوهش، از غنای تحلیلی بالایی برخوردار باشند. این ویژگی‌ها، شرایط مناسبی برای دستیابی به درک عمیق‌تری از چالش‌ها، فرصت‌ها و تجارب معلمان و مدیران در مناطق چندقومیتی فراهم کرده است. به‌ویژه، وجود افراد با تحصیلات عالی، سابقه شغلی طولانی و پراکندگی جغرافیایی گسترده باعث شده

اطلاعات گردآوری شده نمایانگر طیف گسترده‌ای از دیدگاه‌ها باشد که می‌تواند به ارتقای اعتبار و تعمیم‌پذیری یافته‌های کیفی کمک کند.

گردآوری داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت تا اطلاعات دقیق و توصیفی از تجربیات معلمان و تعاملات فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان به دست آید. مصاحبه‌ها با پرسش‌های باز طراحی شدند تا امکان پیگیری پاسخ‌ها و تعمیق موضوعات مهم فراهم شود و مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۰ تا ۴۵ دقیقه بود. علاوه بر داده‌های میدانی، مطالعات کتابخانه‌ای و بررسی اسناد و مدارک موجود به‌عنوان منابع تکمیلی مورد استفاده قرار گرفت. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از تحلیل مضمون (Neuendorf, 2018) انجام شد؛ در این فرایند واحدهای معنایی شناسایی، کدگذاری و سپس در دسته‌ها و مضامین اصلی سازمان‌دهی شدند تا الگوهای مشترک نگرش‌ها و تجربیات معلمان استخراج شود. برای افزایش پایایی و روایی یافته‌ها از روش‌هایی نظیر بازآزمون، توافق بین کدگذاران، بررسی توسط اعضا، چندسویه‌نگری و بازبینی توسط همکاران استفاده شد. استفاده از این رویکرد ترکیبی امکان ارائه نتایجی معتبر، دقیق و قابل تعمیم و درک عمیق از چالش‌ها و ظرفیت‌های اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی را فراهم ساخت (Cohen et al, 2017).

در ادامه، محتوای مربوط به هر بُعد از مهارت‌های تدریس چندفرهنگی به‌همراه تعداد پرسش‌های آن در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. محتوای مربوط به هر بُعد از مهارت‌های تدریس چندفرهنگی

تعداد پرسش‌ها	محتوا	بُعد
۷	توانایی درک و شناسایی نیازهای فرهنگی و اجتماعی دانش‌آموزان. آگاهی از تنوع فرهنگی در کلاس. احترام به ارزش‌ها و باورهای فرهنگی مختلف.	درک فرهنگی
۸	توانایی برقراری ارتباط مؤثر با دانش‌آموزان از فرهنگ‌های مختلف. استفاده از زبان مناسب برای ارتباط. توانایی شنیدن و پاسخ به نگرانی‌های فرهنگی.	مهارت‌های ارتباطی
۷	استفاده از روش‌های تدریس متنوع که با نیازهای فرهنگی هماهنگ باشد. طراحی برنامه‌های درسی که تنوع فرهنگی را در نظر بگیرد. به‌کارگیری راهبردهای تدریس و متناسب.	روش‌های تدریس
۸	استفاده از راهبردهای آموزشی مؤثر در محیط‌های چندفرهنگی. ایجاد فضایی که به همه دانش‌آموزان فرصت یادگیری یکسان بدهد. استفاده از منابع و مواد آموزشی که تنوع فرهنگی را نمایان کند.	راهبردهای آموزشی

کدگذاری در پژوهش کیفی فرایندی کلیدی است که در آن داده‌های خام به مفاهیم و مقوله‌های معنادار تبدیل می‌شوند. در کدگذاری باز، داده‌ها به‌صورت سطر به سطر، عبارت به عبارت یا پاراگراف به پاراگراف تحلیل شده و کدها به آن‌ها اختصاص می‌یابند. این مرحله به شناسایی اولیه مفاهیم و موضوعات اصلی در داده‌ها کمک می‌کند. در کدگذاری محوری، کدهای مشابه دسته‌بندی شده و مولفه‌های مرتبط با یکدیگر شناسایی می‌شوند. این فرایند به سازمان‌دهی و

ساختاردهی داده‌ها می‌انجامد. برای اطمینان از پایایی نتایج کدگذاری، روش‌هایی مانند بازآزمون (تکرار کدگذاری در زمان‌های مختلف) یا توافق بین کدگذاران (کدگذاری مستقل توسط چند نفر و مقایسه نتایج) به کار گرفته شدند. این روش‌ها به پژوهشگر کمک می‌کنند تا اطمینان حاصل کند که نتایج حاصل از کدگذاری پایدار و قابل اعتماد هستند (Seale & Rivas, 2025).

یافته‌ها

طی فرایند مصاحبه، صاحب‌نظران به طیف وسیعی از مؤلفه‌ها اشاره نمودند که نمونه‌هایی از آن‌ها در قالب گزاره‌های کلامی در جدول ۳ گزارش گردیده است.

جدول ۳. نمونه‌ای از مصاحبه انجام‌شده

ردیف	پرسش‌های پژوهش و نمونه‌ای از پاسخ‌های ارائه‌شده به آن‌ها
۱	<p>تحلیل شما از بررسی چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی چیست؟</p> <p>«از نظر بنده، بزرگ‌ترین مشکل این‌ها که معلم‌ها اغلب حس می‌کنن باید بین درس دادن براساس کتاب و درک کردن تفاوت‌های فرهنگی بچه‌ها یکی رو انتخاب کنن. انگار برنامه درسی یه چیزیه که از بالا دیکته شده و زیاد به واقعیت کلاس ما که توش ممکنه اقوام ترک، لر و کردی هم داشته باشیم، کاری نداره. اولین چالش که همیشه سروکله‌اش پیدا میشه، زبان و تفاوت‌های فرهنگی ریزه. مثلاً یه جشن یا یه اصطلاحی که یه دانش‌آموز به کار می‌بره، ممکنه برای بقیه معنی متفاوتی بده یا اصلاً معلم ندونه جریان چی‌ه. اینجا معلم باید خودش یه پا کارشناس فرهنگ بشه! دومین نکته این‌ه که کتاب‌های درسی ما خیلی تک‌بعدی هستن. یعنی بیشتر تمرکز روی فرهنگ غالب هست و فرهنگ‌های دیگه مثل یه تزئینی یا یه یادداشت کوچیک کنار صفحه میان. معلم هم دلسوزانه دلش می‌خواد به فرهنگ همه توجه کنه، ولی وقت کم میاره و منابع درست حسابی هم نیست.»</p>
۲	<p>از نظر شما، چه عواملی منجر به بروز چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی می‌شود؟</p> <p>«به نظر من، اول از همه ساختار برنامه درسی یه کم خشک و دست‌وپاگیره. این برنامه‌ها انگار برای یه جامعه یکدست نوشته شدن، در حالی که ما تو خراسان رضوی ترکیب‌های قومیتی پیچیده‌ای داریم. دوم، آموزش معلم‌ها واقعاً کمه. ما با فرهنگ‌های مختلف سروکار داریم، ولی کسی بهمون یاد نداده چطور این تنوع رو مدیریت کنیم و ازش یه فرصت بسازیم. سوم، کمبود منابع مرتبط هست؛ یعنی کتاب یا مثال‌هایی که مستقیماً به زندگی و فرهنگ دانش‌آموزان اقوام مختلف ربط داشته باشه، خیلی کمه. این باعث میشه معلم احساس کنه داره یه کار اضافه و غیررسمی انجام میده. در نهایت، نگرش‌های پنهان فرهنگی هم تأثیر می‌ذاره؛ گاهی خود معلم ناخوابسته تعصبات فرهنگی رو وارد کلاس می‌کنه که به تعارض منجر میشه. برای حلش، باید منابع رو غنی‌تر کنیم و آموزش‌ها رو عملی‌تر بیاریم پای کار.»</p>
۳	<p>به نظر شما، بروز چالش‌های معلمان در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی منجر به بروز چه پیامدهایی می‌شود؟</p> <p>«وقتی این چالش‌ها حل نشن، اول از همه خود دانش‌آموزان آسیب می‌بینن. بچه‌هایی که فرهنگشون تو کتاب نیست یا احساس می‌کنن معلم توجه کافی بهشون نداره، کم‌کم دل‌سرد میشن و انگیزه درس خوندنشون میاد پایین. بعدش،</p>

ردیف

پرسش‌های پژوهش و نمونه‌ای از پاسخ‌های ارائه‌شده به آن‌ها

شکاف فرهنگی تو کلاس بیشتر میشه. به جای اینکه همدیگه رو بپذیرن، ممکنه سوءتفاهم‌ها و کلیشه‌ها تقویت بشه چون فرصتی برای گفت‌وگوی درست پیش نیومده. واسه معلم هم یه فشار روانی میاد. مدام احساس شکست می‌کنه که نتونسته عدالت آموزشی رو برقرار کنه و این باعث فرسودگی شغلی میشه. در نهایت، اگر این روند ادامه پیدا کنه، هدف اصلی تعلیم و تربیت که ساختن یک جامعه منسجمه، به خطر میفته و ممکنه یه سری از دانش‌آموزان احساس طردشدگی کنن. مدرسه به جای اینکه محل همگرایی باشه، میشه محلی که تفاوت‌ها بیشتر به چشم میاد».

تحلیل و دسته‌بندی داده‌ها، با تکیه بر سه مرحله اصلی کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، صورت گرفت که یافته‌های دو مرحله اول آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. کدهای باز و محوری مربوط به همه مصاحبه‌ها

کدهای محوری	کدهای باز
چالش‌های زبانی و فرهنگی در فرایند یادگیری	تفاوت در زبان مادری دانش‌آموزان (کد ۱)
ظرفیت‌سازی بومی و بهره‌گیری از منابع محلی در آموزش	حمایت از زبان مادری دانش‌آموزان در حاشیه برنامه درسی (کد ۴) ترس یا خجالت برخی دانش‌آموزان از ابراز نظر در کلاس (کد ۴) فضای مدرسه غیردوستانه برای دانش‌آموزان قومیتی (کد ۵) آموزش زبان‌های محلی (کد ۶) استفاده از منابع محلی (کد ۷) فضای رسمی برای تولید یا استفاده از محتوای بومی (کد ۷)
چالش‌های زبانی و تمرکز انحصاری بر زبان فارسی	تسلط ناکافی به زبان فارسی (کد ۱)
بهره‌گیری از ابزارهای فرهنگی و چندرسانه‌ای	تفاوت در سطح تسلط به زبان فارسی (کد ۳) زبان فارسی به‌عنوان تنها زبان رسمی تدریس (کد ۳) استفاده از هنر و ادبیات (کد ۴) استفاده از داستان‌ها، شعرها و ضرب‌المثل‌های محلی (کد ۵) به اشتراک‌گذاری داستان‌ها (کد ۵) ضعف در انعکاس فرهنگ قومی در کتاب‌های تصویری و بصری (کد ۶) استفاده از محتواهای تصویری و چندرسانه‌ای متنوع (کد ۷)
ناهماهنگی زبانی	ناهماهنگی زبانی (کد ۱)
شفاف‌سازی مفاهیم در تدریس	مشکل در فهم دقیق سؤال‌های امتحانی (کد ۶) تأثیر تفاوت زبانی بر ارزیابی کتبی و شفاهی (کد ۷) درک مفاهیم کلیدی (کد ۱) استفاده محتاطانه از مثال‌ها و واژه‌ها (کد ۱) پرهیز از تعمیم و کلی‌گویی (کد ۳)
زبان مادری و هویت	زبان مادری (کد ۱) حس تعلق (کد ۴)

کدهای محوری	کدهای باز
فضای امن برای یادگیری	احساس هویت (کد ۴) ایجاد فضایی امن (کد ۴) فضایی صمیمی و همدلانه (کد ۵) چالش زبان (کد ۷)
توانمندسازی معلمان در آموزش چندفرهنگی منابع و محتوای متنوع در آموزش بومی گرا	آموزش غیرمستقیم (کد ۱) استفاده از فیلم و کتاب مختلف (کد ۱) دوره‌های تخصصی آموزش چندفرهنگی برای معلمان (کد ۱) راهنما یا بسته‌های محتوایی برای تدریس در محیط‌های چندقومیتی (کد ۲) روش‌های تدریس فراگیر (کد ۲) الگوهای موفق از سایر مناطق کشور یا حتی دیگر کشورها (کد ۶) امکان تولید محتوای بومی توسط معلمان محلی (کد ۷) استفاده از منابع آموزشی (کد ۷) فشار برنامه‌ریزی درسی رسمی (کد ۸)
آموزش چندفرهنگی آگاهی فرهنگی معلمان کمبود محتوای چندفرهنگی نمادین بودن فعالیت‌ها فرصت‌سازی برای همبستگی و یادگیری تجربی	احترام به تفاوت‌های فرهنگی (کد ۱) تنوع فرهنگی (کد ۱) شناسایی فرهنگ‌ها (کد ۱) آگاهی فرهنگی (کد ۱) فرهنگ مدرسه (کد ۱) حساسیت‌های فرهنگی (کد ۲) سوءبرداشت از مثال‌ها یا مفاهیم فرهنگی رایج در کتاب‌ها (کد ۲) نبود برنامه مدون یا راهنمایی رسمی برای مدیریت تفاوت‌های فرهنگی (کد ۲) فعالیت‌های فرهنگی محدود و گاه نمادین (کد ۳) کمبود محتوای درسی چندفرهنگی (کد ۴) درگیر شدن در محتواهای فرهنگی (کد ۴) سوءبرداشت فرهنگی یا رفتاری (کد ۴) تناسب روش‌های ارزشیابی با سبک یادگیری فرهنگی (کد ۶) دانش‌آموزان (کد ۵) فعالیت‌های تجربی و عملی (کد ۵) چالش در مثال‌سازی متناسب با پیش‌زمینه فرهنگی (کد ۶) فرصت برای تقویت همبستگی فرهنگی (کد ۷) شناسایی و برجسته‌سازی فرهنگ‌های مختلف در کلاس (کد ۷) کاهش فشار ارزشیابی رسمی و بازتر شدن فضای آموزشی (کد ۸) پروژه‌های فرهنگی (کد ۸)

کدهای محوری	کدهای باز
	<p>ناهماهنگی در نظام ارزشی خانوادگی و محتوای درسی (کد ۳)</p> <p>تمرکز گروه‌های درسی بر آموزش چندفرهنگی (کد ۴)</p>
سیاست‌های مدرسه	<p>سیاست یکسان‌سازی مدرسه (کد ۱)</p> <p>سیاست‌های آموزشی مدرسه (کد ۲)</p> <p>طراحی یکسان‌نگرانه ارزیابی‌ها و آزمون‌ها (کد ۵)</p> <p>ارتباط و آگاهی (کد ۵)</p>
<p>کمبود تنوع فرهنگی در محتوا و منابع آموزشی</p> <p>نیاز به آموزش فرهنگی و تخصصی معلمان</p> <p>ضعف در زیرساخت‌ها</p>	<p>نبود محتوای درسی با بازنمایی فرهنگ‌های متنوع (کد ۱)</p> <p>تنوع در محتوا (کد ۱)</p> <p>منابع آموزشی (کد ۱)</p> <p>احتیاط در استفاده از وسایل کمک‌آموزشی (کد ۲)</p> <p>منابع کمک‌آموزشی چندفرهنگی (کد ۲)</p> <p>آموزش معلمان (کد ۳)</p> <p>محتوای کتاب (کد ۴)</p> <p>آشنایی با پیش‌زمینه‌های مفهومی (کد ۴)</p> <p>آموزش فرهنگی برای کادر آموزشی (کد ۴)</p> <p>منابع کمک‌درسی و چندرسانه‌ای متناسب با فرهنگ‌های مختلف منطقه (کد ۴)</p> <p>دسترسی به مشاوران یا مربیان متخصص در حوزه تنوع فرهنگی (کد ۵)</p> <p>کمبود بسترهای تخصصی برای گفت‌وگوی چندفرهنگی (کد ۵)</p> <p>نیاز به آموزش‌های حرفه‌ای معلمان (کد ۶)</p> <p>مقاومت یا بی‌میلی نسبت به برخی محتواها (کد ۷)</p> <p>راه‌اندازی شبکه معلمان آموزش چندفرهنگی (کد ۷)</p> <p>آموزش معلمان (کد ۸)</p> <p>مطالعه منابع آموزشی (کد ۸)</p>
<p>محدودیت‌های ساختاری در تبادل تجربیات معلمان</p> <p>تجارب عملی و میدانی در آموزش</p>	<p>نبود بستر رسمی برای تبادل تجربه (کد ۱)</p> <p>تجربه عملی (کد ۱)</p> <p>تبادل غیررسمی تجربه‌ها بین معلمان (کد ۲)</p> <p>تجربیات ارزشمند معلمان بومی در مناطق قومیتی (کد ۳)</p> <p>تجربه‌های مثبت (کد ۴)</p> <p>اشتیاق معلمان به تبادل تجربه (کد ۶)</p> <p>فعالیت‌های تجربی (کد ۷)</p> <p>تجربه‌های میدانی (کد ۷)</p>
<p>تفاوت نگرشی نسبت به مدرسه و تحصیل</p> <p>تنوع در سبک‌های یادگیری و تعامل آموزشی</p>	<p>تفاوت در نگرش به مدرسه و تحصیل (کد ۲)</p> <p>تغییر در نگرش (کد ۲)</p>

کدهای محوری	کدهای باز
	تفاوت در نگرش (کد ۳) تفاوت در روش یادگیری و تعامل کلاسی (کد ۵) احترام به نگرانی و نگرش افراد (کد ۵) تفاوت در انگیزه تحصیلی بلندمدت (کد ۷) تفاوت‌ها در مدارس روستایی یا مناطق حاشیه‌ای (کد ۷)
آشنایی با آداب و رسوم فرهنگی	احترام به آداب و رسوم قومی در کلاس (کد ۲) احترام‌گزاری در روابط کلامی (کد ۳) آشنایی با آداب و رسوم (کد ۳) جشن‌های فرهنگی (کد ۵ و ۶) نمایشگاه‌های هنری (کد ۵)
مشارکت فرهنگی خانواده ترویج کار گروهی رشد مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی	دعوت از اولیاء برای مشارکت فرهنگی (کد ۲) فشار خانواده‌ها و جامعه برای نمره‌گرایی به‌جای یادگیری واقعی (کد ۲) فعالیت‌های گروهی (کد ۲) حس مشارکت (کد ۳) توانایی برقراری ارتباط (کد ۳) تشویق به کار گروهی چندفرهنگی (کد ۴) گفت‌وگوهای آزاد (کد ۴) برقراری مشارکت یکسان در فعالیت‌های کلاسی (کد ۵) جلسات توجیهی (کد ۵) برگزاری کارگاه‌ها (کد ۵) طراحی فعالیت‌های گروهی مختلط (کد ۶) برگزاری فعالیت‌های فرهنگی گروهی (کد ۶) توسعه مهارت‌های اجتماعی (کد ۶) بحث و گفت‌وگو با همکاران (کد ۶) تشویق به هم‌فکری و همکاری (کد ۷) همکاری با جامعه (کد ۸) کارگاه‌های عملی (کد ۸)
نقش حمایت مدرسه و تعهد فردی	پشتیبانی اداری و تشویق از جانب مدیر (کد ۳) حمایت مدرسه (کد ۴) پیشرفت تدریجی (کد ۲) تعهد به یادگیری مداوم (کد ۵)
توجه به نیازهای فردی، اجتماعی و فرهنگی	توجه به نیازهای اجتماعی (کد ۲) گوش دادن فعال (کد ۳) توجه به نیازهای فردی (کد ۴ و ۵)

کدهای محوری	کدهای باز
	گوش دادن فعال به نگرانی‌های فرهنگی (کد ۵) توجه به نیازهای اجتماعی - عاطفی (کد ۸)
پذیرش و به‌کارگیری تنوع	تفاوت در سبک‌های یادگیری (کد ۳) تنوع در تفکر (کد ۴) تنوع دیدگاه‌ها (کد ۷) تنوع در محتوای درسی (کد ۸)
نقش معلم در مواجهه با تنوع و تغییر	انتظارات متفاوت از معلم (کد ۳) تعصبات ناخواسته در ارزیابی معلمان (کد ۳) مقاومت در برابر تغییر (کد ۶)
تعامل و مشارکت خانواده با مدرسه	همکاری با والدین (کد ۳) پشتیبانی از خانواده‌ها (کد ۳) حمایت از یکدیگر (کد ۳) تعامل اولیاء با مدرسه (کد ۵) میزان حمایت خانوادگی متفاوت (کد ۶) مشارکت والدین (کد ۶) مداخله به‌موقع (کد ۶)
تقویت همدلی و مهارت‌های ارتباطی	آموزش مهارت‌های همدلی (کد ۵) توسعه مهارت‌های ارتباطی (کد ۵) دوره‌های تخصصی (کد ۷) تشویق به همدلی (کد ۸) بحث‌های آموزشی (کد ۸)

مطابق با یافته‌های جدول ۴، تفاوت در زبان مادری و سایر چالش‌های زبانی، نیاز به آموزش چندفرهنگی و اهمیت تبادل تجربیات از محورهای اصلی بودند. این جدول نشان‌دهنده حذف تکرارها و دسته‌بندی به ۳۳ کد محوری اصلی است.

در این مصاحبه‌ها، معلمان به چالش‌ها و فرصت‌های آموزش در محیط‌های چندفرهنگی اشاره کردند. تفاوت در زبان مادری دانش‌آموزان، به‌ویژه در درک مفاهیم درسی و تسلط به زبان فارسی، از مشکلات اصلی بود. همچنین، نبود محتوای درسی که فرهنگ‌های مختلف را بازنمایی کند و سیاست‌های یکسان‌سازی مدرسه، باعث احساس نادیده گرفته شدن در دانش‌آموزان اقلیت شد. معلمان بر نیاز به آموزش‌های تخصصی در زمینه آموزش چندفرهنگی، استفاده از منابع آموزشی متنوع و ایجاد بستری برای تبادل تجربیات تأکید کردند. آن‌ها همچنین به اهمیت احترام به تفاوت‌های فرهنگی، مشارکت خانواده‌ها و طراحی فعالیت‌های گروهی برای تقویت همبستگی اشاره کردند. باوجود چالش‌ها، معلمان به فرصت‌های موجود برای تقویت همبستگی فرهنگی و تغییر نگرش مثبت به تنوع اشاره کردند و بر لزوم حمایت سیاست‌گذاران و مدیران مدارس برای موفقیت آموزش چندفرهنگی تأکید داشتند.

در سومین گام برای شناسایی مضامین، ترکیبات لازم بین مولفه‌ها همراه با معنابخشی به عمل آمد و به این ترتیب مضامین اصلی شناسایی شدند که در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. مضامین حاصل از انجام مصاحبه‌ها

مضامین	کدهای محوری
چالش‌ها و فرصت‌های زبانی و فرهنگی در یادگیری	چالش‌های زبانی و فرهنگی در فرایند یادگیری، چالش‌های زبانی و تمرکز انحصاری بر زبان فارسی، ناهماهنگی زبانی، زبان مادری و هویت، شفاف‌سازی مفاهیم در تدریس
بهره‌گیری از ابزارهای فرهنگی و چندرسانه‌ای	بهره‌گیری از ابزارهای فرهنگی و چندرسانه‌ای، منابع و محتوای متنوع در آموزش بومی‌گرا، کمبود تنوع فرهنگی در محتوا و منابع آموزشی، کمبود محتوای چندفرهنگی، نمادین‌بودن فعالیت‌ها
آموزش و توانمندسازی معلمان	آموزش چندفرهنگی، توانمندسازی معلمان در آموزش چندفرهنگی، آگاهی فرهنگی معلمان، نیاز به آموزش فرهنگی و تخصصی معلمان
ساختارهای حمایتی	ضعف در زیرساخت‌ها، محدودیت ساختاری در تبادل تجربیات معلمان
تبادل تجربه و یادگیری	تجارب عملی و میدانی در آموزش، فرصت‌سازی برای همبستگی و یادگیری تجربی
مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی	فضای امن برای یادگیری، توجه به نیازهای فردی، اجتماعی و فرهنگی، رشد مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، تقویت همدلی و مهارت‌های ارتباطی
سیاست‌گذاری و ساختار مدرسه	سیاست‌های مدرسه، نقش حمایت مدرسه و تعهد فردی
تنوع سبک‌های یادگیری و نگرش	تفاوت نگرشی نسبت به مدرسه و تحصیل، تنوع در سبک‌های یادگیری و تعامل آموزشی، پذیرش و به‌کارگیری تنوع، نقش معلم در مواجهه با تنوع و تغییر
مشارکت فرهنگی و اجتماعی	مشارکت فرهنگی خانواده، تعامل و مشارکت خانواده با مدرسه، ترویج کار گروهی
آشنایی با فرهنگ‌ها و تنوع قومی	آشنایی با آداب و رسوم فرهنگی، ظرفیت‌سازی بومی و بهره‌گیری از منابع محلی در آموزش

براساس جدول ۵ نتایج حاصل از تحلیل محتوای مصاحبه، وجود ۱۰ مضمون اصلی را مشخص کرد که این مضامین شامل: چالش‌ها و فرصت‌های زبانی و فرهنگی در یادگیری، بهره‌گیری از منابع بومی، فرهنگی و چندرسانه‌ای، آموزش و توانمندسازی معلمان، ساختارهای حمایتی، تبادل تجربه و یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، سیاست‌گذاری و ساختار مدرسه، تنوع سبک‌های یادگیری و نگرش، مشارکت فرهنگی و اجتماعی و آشنایی با فرهنگ‌ها و تنوع قومی بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف، کشف و توصیف عمیق چالش‌هایی که معلمان مدارس ابتدایی چندقومیتی استان خراسان رضوی در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی با آن مواجه‌اند، انجام شد. معلمان مدارس ابتدایی چندقومیتی استان خراسان رضوی در اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی با مجموعه‌ای پیچیده و چندلایه از چالش‌ها مواجه‌اند که در ۱۰ مضمون اصلی شناسایی شده در این پژوهش تبلور یافته است: چالش‌ها و فرصت‌های زبانی و فرهنگی در یادگیری، بهره‌گیری از منابع بومی، فرهنگی و چندرسانه‌ای، آموزش و توانمندسازی معلمان، ساختارهای حمایتی، تبادل تجربه و یادگیری، مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی، سیاست‌گذاری و ساختار مدرسه، تنوع سبک‌های یادگیری و نگرش، مشارکت فرهنگی و اجتماعی، آشنایی با فرهنگ‌ها و تنوع قومی. این مضامین نه تنها با یکدیگر هم‌پوشانی دارند، بلکه در یک نظام

علت - معلولی به هم پیوسته‌اند؛ به گونه‌ای که ضعف در یک حوزه (مانند سیاست‌گذاری کلان) به سرعت به حوزه‌های دیگر (مانند محتوای درسی و عملکرد معلم) سرایت می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج شماری از مطالعات پیشین هم‌خوانی دارد. ناهماهنگی زبانی به‌عنوان مهم‌ترین چالش مطرح‌شده، با نتایج پژوهش‌های (2021) Walton، (2022) Hosseini et al.، (2021) Athiemoalam and Vermaak و (2021) Ghahraman Bammadadi (2022)، هم‌راستا است که همگی بر پیامدهای منفی تمرکز انحصاری زبان فارسی بر یادگیری دانش‌آموزان اقلیت زبانی تأکید کرده‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت در خراسان رضوی، تنوع زبانی گسترده شامل فارسی، ترکی، ترکمنی و کردی، باعث شده که تمرکز صرف بر زبان فارسی در مدارس به کاهش مشارکت و احساس تعلق دانش‌آموزان اقلیت زبانی منجر شود. این یافته نشان می‌دهد که ناهماهنگی زبانی نه یک مسئله عمومی، بلکه چالشی ریشه‌دار و منطقه‌ای است که نیازمند سیاست‌های انعطاف‌پذیر و آموزش معلمان به‌صورت خاص برای مدیریت کلاس‌های چندزبانه است.

کمبود محتوای چندفرهنگی و یکسان‌سازی بیش از حد کتاب‌های درسی نیز با مطالعات Mazaheri Foroshani (2024)، (2024) Dastmard & Salehi-Nezamabadi و (2024) Anugrah et al. هم‌سو است و نشان می‌دهد این مشکل تنها مختص ایران نیست، بلکه در بسیاری از نظام‌های آموزشی متمرکز و تک‌زبانه دیده می‌شود. در مقابل، برخی پژوهش‌ها مانند (2016) Rahmani et al. و (2016) Boon and Lewthwaite (2016)، محتوای یکپارچه و سیاست‌های همگن‌ساز را به‌عنوان عاملی مثبت برای تقویت همبستگی ملی ارزیابی کرده‌اند. علت این مسئله ریشه در تفاوت پارادایمی دارد، پژوهش‌های اخیر عمدتاً از منظر عدالت آموزشی و حقوق اقلیت‌ها به موضوع می‌نگرند، در حالی که مطالعات قدیمی‌تر بیشتر دغدغه وحدت ملی را دنبال می‌کنند.

نکته قابل توجه در یافته‌های این پژوهش، تبدیل «تنوع فرهنگی» از یک «تهدید بالقوه» به یک «فرصت واقعی» در گفتمان معلمان است. این نگاه فرصت‌محور با مطالعات (2021) Walton، (2024) Anugrah et al. و (2024) Ahmadi et al. (2018) هم‌سوست و نشان می‌دهد معلمان باتجربه و بومی خراسان رضوی، حتی در غیاب حمایت ساختاری، توانسته‌اند از تفاوت‌های قومی و زبانی به‌عنوان منبعی برای یادگیری متقابل و تقویت همدلی استفاده کنند. این امر حاکی از وجود سرمایه اجتماعی و فرهنگی غنی در میان معلمان مناطق چندقومیتی است که تاکنون مورد غفلت سیاست‌گذاران قرار گرفته است.

در تبیین نتایج می‌توان گفت موفقیت برنامه‌های درسی چندفرهنگی مستلزم یک رویکرد جامع است که هم‌زمان شامل تقویت توانمندی معلمان، بازنگری سیاست‌های مدرسه، ایجاد محتوای چندفرهنگی متناسب با نیاز دانش‌آموزان و بهره‌گیری از منابع محلی باشد. ضعف در هر یک از این حوزه‌ها می‌تواند به سرعت بر سایر حوزه‌ها اثر منفی بگذارد. به عبارت دیگر، آموزش چندفرهنگی نباید صرفاً به تدوین برنامه درسی محدود شود؛ بلکه نیازمند اصلاح ساختارهای حمایتی، آموزش تخصصی معلمان و ایجاد فضای تعامل مثبت میان دانش‌آموزان از فرهنگ‌ها و زبان‌های مختلف است. توجه به تنوع فرهنگی به‌عنوان فرصت، گسترش فعالیت‌های مشارکتی و تقویت مشارکت خانواده‌ها و جامعه، می‌تواند باعث ایجاد محیط یادگیری فراگیر و تقویت همبستگی فرهنگی و اجتماعی در مدارس چندقومیتی گردد. با این حال، موفقیت پایدار این رویکرد منوط به رفع موانع ساختاری و سیاستی است. فقدان دوره‌های ضمن خدمت تخصصی چندفرهنگی، فشار پوشش محتوای رسمی در زمان محدود و سیاست‌های یکسان‌ساز مدرسه‌ای، مهم‌ترین گلوگاه‌های

اجرای شناسایی شدند. این یافته‌ها تأیید می‌کنند که صرف تدوین برنامه درسی چندفرهنگی بدون تغییر در ساختارهای حمایتی، تربیت معلم و نظام ارزشیابی، نتیجه ملموسی به همراه نخواهد داشت.

اجرای برنامه‌های درسی چندفرهنگی در مدارس چندقومیتی خراسان رضوی مستلزم گذار از رویکرد «مدیریت حداقلی تنوع» به «سرمایه‌گذاری فعال بر تنوع» است؛ تغییری که تنها از طریق یک بسته سیاستی جامع، هم‌افزا و چندسطحی قابل تحقق خواهد بود. در این چهارچوب، نخست لازم است اصلاحات زبانی و محتوایی در کتاب‌های درسی به گونه‌ای انجام گیرد که سهمی معنادار از محتوای بومی و چندزبانه در برنامه‌های دوره ابتدایی گنجانده شده و بسته‌های کمک‌آموزشی دوزبانه و چندرسانه‌ای با همکاری دانشگاه فرهنگیان و اداره کل آموزش و پرورش استان تولید شود. هم‌زمان، توانمندسازی حرفه‌ای معلمان باید در قالب یک برنامه ملی دنبال گردد تا دوره‌های تخصصی «تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی» برای همه معلمان مناطق هدف برگزار شده و شبکه‌ای ساختارمند برای تبادل تجربه میان معلمان استان شکل گیرد. در سطح مدرسه، بازنگری در ساختارها و سیاست‌های آموزشی ضروری است؛ به گونه‌ای که بخشی از برنامه هفتگی مدرسه به صورت مدرسه‌محور تدوین شده و معیارهای مرتبط با ایجاد فضای فراگیر و بهره‌گیری از منابع محلی در نظام ارزشیابی معلمان لحاظ شود. مشارکت سازمان‌یافته خانواده و جامعه نیز نقش کلیدی دارد و می‌توان با تشکیل شوراهای فرهنگی مدرسه - جامعه و برگزاری رویدادهای سالیانه مرتبط با فرهنگ اقوام، این مشارکت را نهادینه کرد. در نهایت، تحقق این سیاست‌ها نیازمند نظام پایش و ارزیابی مستمر است تا میزان پیشرفت برنامه درسی چندفرهنگی بر اساس شاخص‌های دقیق، قابل سنجش و منظم رصد شود. چنین بسته سیاستی یکپارچه می‌تواند بنیانی پایدار برای ارتقای عدالت آموزشی و تقویت همبستگی اجتماعی در بستر تنوع قومی و زبانی فراهم آورد.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد معلمان مناطق چندقومیتی خراسان رضوی نه تنها محصول یا قربانی سیاست‌های یکسان‌ساز نیستند، بلکه به عنوان مهم‌ترین سرمایه انسانی می‌توانند تنوع قومی و زبانی را به فرصتی برای ارتقای عدالت آموزشی و تقویت انسجام اجتماعی تبدیل کنند. بی‌توجهی به توانمندسازی، حمایت حرفه‌ای و مشارکت‌جویی از این معلمان، به معنای از دست دادن ظرفیتی راهبردی برای پیشبرد آموزش فراگیر و صلح‌محور در یک جامعه متکثر است. بنابراین ضروری است سیاست‌گذاران آموزشی از رویکرد «تحمیل تنوع» به رویکرد «پذیرش و استفاده بهینه از تنوع» گذار کنند؛ گذار از برنامه درسی تک‌صدایی به برنامه درسی چندآوایی که در آن هر کودک ایرانی، فارغ از زبان مادری و پیشینه قومی، تصویر و هویت خود را در نظام آموزشی بازتاب‌یافته ببیند و به آن احساس تعلق و افتخار داشته باشد. با توجه به یافته‌های پژوهش و با هدف ارتقای کیفیت یادگیری در مدارس چندقومیتی، پیشنهاد می‌شود سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی با تولید بسته‌های کمک‌آموزشی دوزبانه و گنجاندن محتوای چندفرهنگی در کتاب‌های درسی، هم‌سویی زبانی و فرهنگی را تقویت کند. همچنین لازم است شورای عالی آموزش و پرورش بخشی از برنامه هفتگی مدارس را به صورت مدرسه‌محور و متناسب با هویت محلی طراحی کرده و استفاده از زبان مادری را در تعاملات غیررسمی آموزشی، از جمله فعالیت‌های فوق‌برنامه، کار گروهی دانش‌آموزان و ارتباطات روزمره در محیط مدرسه مجاز و مورد تشویق قرار دهد. توانمندسازی حرفه‌ای معلمان از طریق برگزاری دوره‌های تخصصی تربیت معلم چندفرهنگی و ایجاد شبکه‌های تبادل تجربه میان معلمان، گام مهمی در ارتقای کیفیت تدریس در این مدارس است. علاوه بر این، ایجاد «گوشه هویت قومی» در کلاس‌ها و راه‌اندازی بانک دیجیتال منابع بومی، می‌تواند به تقویت تعلق فرهنگی دانش‌آموزان کمک کند. توسعه فعالیت‌های مشارکتی همچون جشن فرهنگ‌های ایران و پروژه‌های گروهی بین‌قومی نیز زمینه تعامل و درک متقابل میان دانش‌آموزان را فراهم می‌سازد. در نهایت، تشکیل شورای فرهنگی خانواده - مدرسه و

برگزاری برنامه‌های مشترک با مشارکت والدین اقوام مختلف، می‌تواند نقش خانواده را در مدیریت تنوع فرهنگی تقویت کرده و مدارس چندقومیتی را به الگوی موفق‌تری در بهره‌گیری آموزشی، تربیتی و اجتماعی از تنوع فرهنگی تبدیل کند. پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی همراه بوده است، تعداد محدود مشارکت‌کنندگان (هشت نفر از معلمان و مدیران) و تمرکز بر مدارس چندقومیتی استان خراسان رضوی، تعمیم‌پذیری یافته‌ها به سایر مناطق با تنوع قومیتی متفاوت را محدود می‌سازد. همچنین، این مطالعه صرفاً بر دیدگاه‌های معلمان و مدیران متمرکز بوده و نظرات دانش‌آموزان و والدین به‌طور مستقیم بررسی نشده است. استفاده از رویکرد کیفی و مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته، اگرچه به فهم عمیق‌تر پدیده کمک کرده، اما نبود داده‌های کمی، امکان ارزیابی دقیق‌تر پیامدهای آموزشی و اجتماعی برنامه‌های درسی چندفرهنگی را کاهش داده است. افزون‌بر این، محدودیت‌های زمانی، مالی و دسترسی، امکان انجام مصاحبه‌های بیشتر، مشاهده مستقیم کلاس‌های درس و تحلیل نظام‌مند منابع آموزشی چندفرهنگی را فراهم نکرده است. در نهایت، هرچند تلاش شده است تحلیل داده‌ها با دقت و بی‌طرفی انجام شود، اما تاثیر احتمالی پیش‌فرض‌های پژوهشگران بر تفسیر داده‌ها قابل چشم‌پوشی نیست. این محدودیت‌ها بر ضرورت انجام پژوهش‌های آتی با نمونه‌های گسترده‌تر، روش‌های ترکیبی و مشارکت همه ذی‌نفعان آموزشی تاکید دارد.

References

- Ahmadi, M., Ghoreyshi, S. A. & Gudarzi, F. (2018). Study of multicultural problems in primary schools of Saveh City and its solutions. *Quarterly Journal of Research in Educational Systems*, 12(42), 121-137. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84469> [In Persian]
- Amini, M. (2012). An explanation of multicultural curriculum and its implementation in Iran's Curriculum Development System. *Journal of Curriculum Studies (J.C.S.)*, 7(26), 11-32. [In Persian]
- Anugrah, D. S., Supriadi, U., & Anwar, S. (2024). Multicultural education: Literature review of multicultural-based Teacher Education Curriculum Reform. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 39, 93-101. <https://doi.org/10.55549/epess.875>
- Athiemoalam, L., & Vermaak, A. (2021). Teaching approaches adopted by teachers in multicultural classrooms in secondary schools in Port Elizabeth, South Africa. *Journal for Multicultural Education*, 15(2), 168-183. <https://doi.org/10.1108/JME-01-2021-0003>
- Baity, A. N., & Faiqoh, P. K. (2025). Advancing Arabic language learning in the digital era: A multicultural curriculum framework. *Cendekiawan: Jurnal Pendidikan dan Studi Keislaman*, 4(1), 600-607.
- Banks, J. A., Geneva, G., & Grant, G. (2015). *Multicultural education a renewed paradigm of transformation and call to action*. New York & London: Routledge.
- Bennett, C. I. (2015). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. (2nd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Boon, H. J., & Lewthwaite, B. E. (2016). Teacher ethics: The link between quality teaching and multi-ethnic and multiracial education. *Athens Journal of Education*, 3(4), 331-344. <https://doi.org/10.30958/aje.3-4-3>
- Brown, J. C., & Livstrom, I. C. (2020). Secondary science teachers' pedagogical design capacities for multicultural curriculum design. *Journal of Science Teacher Education*, 31(8), 821-840. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1756588>
- Chen, L. (2024). Implementation paths and development directions of multicultural education. *Applied & Educational Psychology*, 5(4), 41-47. <https://doi.org/10.23977/appep.2024.050407>
- Chu, Y. (2022). *Multicultural curriculum*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE16-1>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2017). Validity and reliability. In *Research methods in education* (pp. 245-284). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315456539>
- Dastmard, M., & Salehi-Nezamabadi, Z. (2024). *Identifying the challenges of multicultural education for students from the perspective of teachers*. The First International Conference on the Revolution of Islamic Humanities, Sari. [In Persian]
- Eidi, N., & Nourian, M. (2018). The impact of multicultural situations in the process of teaching, learning investigating of human factors experiences in Ahvaz Faculty of Petroleum. *Iranian Journal of Engineering Education*, 20(80), 97-114. <https://doi.org/10.22047/ijee.2019.148353.1575> [In Persian]

- Frazier, L. (1977). The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, 11(1), 10-11.
- Gay, G. (2006). *The importance of multicultural education*. New York: Teachers College Press.
- Ghahraman Bammadadi, H. (2022). *Investigating the problems and challenges of multicultural education in the Iranian education system*. 4th International Conference on jurisprudence, Law, Psychology and Education Science in Iran and Islamic World, Tehran. [In Persian]
- Ghasempour Moghaddam, H. (2013). *Challenges of multicultural education in the Iranian Curriculum System*. National Conference on Education, Urmia. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/270660> [In Persian]
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309-318. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Gorski, P. C. (2010). *Multicultural education for equity in our schools: A working definition*. Available at: <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>.
- Hosseini, S. M., Shirazi, R., Deylam, S., & Ebrahimi, M. (2022). Analysis of general and qualitative content based on the multicultural education component of the sixth grade social studies textbook. *Studies of Psychology and Educational Sciences*, 8(1), 1480-1486. [In Persian]
- Hunter, W. A. (1974). *Multicultural education through competency-based teacher education*. American Association for Colleges of Teacher Education.
- Kambali, K., Djubaedi, D., Jamali, J., Sutarno, U., Fatimah, S., & Hidayat, A. (2022). The development of multicultural curriculum for Islamic Religious Education: A literature review. *International Journal of Social Science & Human Research*, 5(7), 3077-3083. <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v5-i7-41>
- Khosravi Sahlabadi, A., Ebrahimi Kholineh, A., Ghazanfari Kia, M., & Abdelnejad, B. (2024). *The impact of the multicultural education on students' attitudes and behaviors*. The first international conference of talent-seeking and culture-creating teachers in the development of technical and professional education and its associates in the path of sustainable development. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/2210465> [In Persian]
- Koshy, R. S. (2017). Multicultural education: Significance, content integration and curriculum design. *International Journal of Advanced Research in Education & Technology (I JARET)*, 4(2), 23-26.
- Liang, J. (2025). The role of faculty in designing multicultural curricula to support international student adaptation. *Research and Advances in Education*, 4(1), 47-50. <https://doi.org/10.56397/RAE.2025.01.06>
- Malekipour, A., & Hakimzadeh, R. (2016). Multicultural curriculum, syllabus international identity, national identity, curriculum, curriculum native identity. *Quarterly of Qualitative Research in Curriculum Studies*, 1(4), 63-85. <https://doi.org/10.22054/qric.2016.7492> [In Persian]
- Mazaheri Foroshani, E. (2024). Challenges of multicultural curriculum in Iranian education with emphasis on clarifying concepts such as multicultural education, multicultural classroom, *multicultural teaching and multicultural curriculum*. The second international conference of sociology, social sciences and education with the approach of looking to the future, Bushehr. Retrieved from: <https://civilica.com/doc/2019226>. [In Persian]
- Moradi, N., Koosha, P., & Moradi, M. (2024). *The position of cultural identity in the goals of the Iranian educational system*. Conference on Management Research and Humanities in Iran, 16(16), 159-166. [In Persian]
- Naz, F. L., Afzal, A., & Khan, M. H. N. (2023). Challenges and benefits of multicultural education for promoting equality in diverse classrooms. *Journal of Social Sciences Review*, 3(2), 511-522. <https://doi.org/10.54183/jssr.v3i2.291>
- Neuendorf, K. A. (2018). Content analysis and thematic analysis. In P. Brough (Ed.), *Advanced research methods for applied psychology* (pp. 211-223). Routledge.
- Rahmani, O., Faghihi, A. R., Hosseini Mehr, A., & Sarmadi, M. R. (2016). Validation component of multicultural education planning for a curriculum at primary school. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 7(4), 233-250. [In Persian]
- Rosado, C. (1997). What makes a school multicultural? *The Adventist Journal of Education*, 1-15.
- Sadeghi, A. (2010). Reviewing the national curriculum of the I. R. of Iran using a multi-cultural approach. *Journal of Curriculum Studies*, 5(18), 189-214. [In Persian]
- Sadeghi, A. R. (2012). Characteristics and necessities of developing a multicultural curriculum in Iran; Review of challenges, presentation of strategies. *Journal of Strategy for Culture*, 5(17-18), 93-121. [In Persian]

- Seale, C., & Rivas, C. (2025). Thematic analysis. In *Researching Society and Culture* (pp. 389-410). SAGE Publications Ltd.
- Sholeh, M. I., Azah, N., Arifin, Z., Rosyidi, H., Sokip, S., Syafi'1, A., & Sahri, S. (2024). Development of a multicultural curriculum to enhance student tolerance in senior high school. *IJE: Interdisciplinary Journal of Education*, 2(3), 163-176. <https://doi.org/10.61277/ije.v2i3.147>
- Swartout, M. (2005). Multicultural education curriculum. *Encyclopedia of children health*. Available at: <http://www.healthofchildren.com>.
- Walton, J. (2021). The limits of “multiculturalism without diversity”: Multi-ethnic students and the negotiation of “difference” in South Korean schools. In *Everyday multiculturalism in/across Asia* (pp. 29-47). Routledge.
- Wang, W. (2022). Fostering teachers’ multicultural competence for Chinese ethnic minority education: An analysis of teacher education programmes, syllabuses and teacher educator perceptions. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 810240. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.810240>

