



ORIGINAL RESEARCH PAPER

Multicultural Classrooms in Elementary Education: Teachers' Lived Experiences, from Challenges to Strategies

V. Pouresfahani ¹ , M. Deghani ^{*2} , M. Javadipour ¹ PhD student in Curriculum Studies, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabaee University, Tehran, Iran² Faculty member of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran³ Faculty member of the Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: 2025-10-16

Revised: 2026-06-14

Accepted: 2026-06-16

Available online:

2026-07-05

KEYWORDS:

Multicultural Classrooms,
primary education,
lived experiences,
teachers,
challenges,
strategies.¹ Corresponding authordeghani_m33@ut.ac.ir

☎ (+98912)8991846

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: Contemporary societies are increasingly characterized by cultural, linguistic, and social diversity, making multicultural education an essential element of equitable and inclusive schooling (Banks, 2020). Multicultural classrooms create opportunities for intercultural interaction, mutual understanding, and the development of students' social competencies (Rahmat et al., 2023). In Iran, ethnic diversity and the presence of immigrant students have expanded the prevalence of multicultural learning environments, generating both educational opportunities and challenges (Arkani et al., 2024). Previous research has identified several challenges in multicultural classrooms, including students' limited understanding of cultural differences, insufficient teacher preparation, inadequate educational resources, and the absence of structured multicultural curricula (Hoswani et al., 2023; Nes et al., 2023). At the same time, effective multicultural education depends on the active role of teachers and other educational stakeholders (Banks, 2019). Although prior studies have demonstrated the positive effects of multicultural education on equity, social interaction, and student development, teachers' lived experiences of these challenges and potential solutions remain underexplored. Therefore, drawing on Banks' (2020) framework, this phenomenological study investigates Iranian elementary education teachers' perceptions of the challenges and educational strategies associated with multicultural classrooms.

Methods and Data: This study employed a qualitative approach based on descriptive phenomenology to explore elementary education teachers' lived experiences of multicultural classrooms. The research field was identified through consultation with elementary education experts in Qom Province, where District One was recognized as having the highest concentration of multicultural schools. The district includes students from diverse ethnic and cultural backgrounds, including Kurdish, Turkish, Lor, Baloch, Arab, Afghan, Pakistani, Indian, and Iraqi communities. Participants were selected through purposive sampling, and data collection continued until theoretical saturation was achieved. The final sample consisted of 35 elementary education teachers with at least three years of experience teaching in multicultural classrooms. Data were collected through face-to-face semi-structured interviews conducted in schools, each lasting between 40 and 60 minutes. The interview protocol was organized around two major themes and three guiding questions, while allowing flexibility for follow-up questions to gain deeper insights into participants' experiences. All interviews were audio-recorded, transcribed, and analyzed manually using Colaizzi's (1978) seven-step descriptive phenomenological method. Significant statements were extracted, coded, and organized into themes and subthemes related

to educational challenges and pedagogical strategies in multicultural classrooms. Trustworthiness was ensured according to Lincoln and Guba's (1985) criteria, including credibility, dependability, confirmability, and transferability. Member checking, prolonged engagement, expert review, detailed documentation, and voluntary informed participation were employed to enhance the rigor and ethical integrity of the study.

Findings: The findings revealed that teachers perceived multicultural classrooms as environments characterized by both significant challenges and valuable opportunities for educational development. Analysis of the interview data identified four major themes and fourteen subthemes related to the challenges of multicultural classrooms. The first theme, hidden cultural tensions among students, included the reproduction of stereotypes, ridicule of cultural identities, feelings of exclusion among minority students, informal discrimination, verbal conflicts, and occasional physical aggression. The second theme, teachers' professional and organizational constraints, reflected difficulties in fulfilling teaching roles, unconscious biases, insufficient institutional support, and structural barriers to implementing multicultural education. The third theme, parental marginalization in multicultural education, highlighted the effects of economic limitations, reduced parental involvement, and conflicts between family practices and educational approaches. The fourth theme, strategic gaps in educational policies, emphasized the lack of standardized curricula, instructional resources, professional development programs, and coherent policies for multicultural education.

Table 1. Educational and Pedagogical Challenges in Multicultural Elementary Classrooms from Teachers' Perspective

Main Themes	Subthemes
Hidden Cultural Tensions Among Students	Reproduction of stereotypes and ridicule of cultural identities
	Experiences of informal discrimination and the construction of invisible boundaries
	Verbal conflicts arising from intercultural misunderstandings
	Physical aggression in the absence of intercultural dialogue
	Feelings of placelessness, shame, and cultural isolation among minority students
Teachers' Professional and Organizational Constraints	Difficulties in fulfilling the teaching role in multicultural contexts
	Unconscious discriminatory reactions in speech and behavior
	Influence of personal prejudices and biases on educational decisions
	School resistance or reluctance to support teachers' initiatives
Parental Marginalization in the Multicultural Educational Process	Structural justifications for excluding multicultural education practices
	Economic limitations and their educational consequences
Strategic Gaps in Macro-Educational Policies	Uninformed parental interventions and conflicts with teachers' approaches
	Lack of standardized training programs, resources, and instructional content for multicultural education
	Weak coordination and policy support for institutionalizing multicultural education

Regarding the second research question, five major themes and ten subthemes were identified as practical strategies for addressing these challenges. Teachers reported employing cultural strategies, such as multicultural food exhibitions and indigenous games, to promote cultural awareness and belonging. Social strategies included group discussions and collaborative performances that encouraged empathy and intercultural dialogue. Educational strategies emphasized the teacher's role as an impartial guide and ethical role model. Professional strategies involved integrated instruction and effective classroom management to connect cultural diversity with learning processes. Finally, psychological strategies, including purposeful tolerance, encouragement, and positive reinforcement, were used to reduce tensions and strengthen students' motivation.

Table 2. Educational and Pedagogical Strategies in Multicultural Elementary Classrooms from Teachers' Perspectives.

Main Themes	Subthemes
Cultural Strategies	Food exhibition as a lived experience of cultural diversity Indigenous games as a shared language among children
Social Strategies	Group performances as training for interaction and empathy Group discussions as a platform for intercultural dialogue
Pedagogical Strategies	Teacher as a guide and neutral model in cultural diversity Teacher's piety as a factor of trust and cultural cohesion
Professional Strategies	Integrated instruction linking knowledge and culture Classroom management as the foundation of multicultural learning
Psychological Strategies	Purposeful tolerance to reduce minor tensions Rewards and encouragement as effective psychological tools

Discussion and Conclusion: The findings revealed that cultural diversity in multicultural classrooms represents a complex experience affecting teachers' psychological, professional, and social roles. Teachers reported challenges related to managing diverse student interactions, limited resources, and organizational constraints, which influenced both instructional quality and their professional practices. To address these challenges, teachers employed a range of cultural, social, pedagogical, professional, and psychological strategies, including food exhibitions, indigenous games, group discussions, collaborative activities, integrated instruction, classroom management, purposeful tolerance, and positive reinforcement. These strategies were perceived as effective in fostering empathy, participation, intercultural interaction, and multicultural learning. The findings support Banks' (2019, 2020) multicultural education framework, emphasizing the importance of teachers' professional and intercultural competencies in creating inclusive learning environments. Despite providing in-depth insights into teachers' lived experiences, the study was limited to elementary school teachers in District One of Qom Province and did not include the perspectives of students, parents, or school administrators. Therefore, policymakers are encouraged to develop standardized multicultural curricula and professional development programs, while future research should examine multicultural education from the perspectives of multiple stakeholders and across diverse educational contexts.



NUMBER OF REFERENCES

75



NUMBER OF FIGURES

2



NUMBER OF TABLES

4

Authors' Contributions

The initial concept of this research originated from a recommendation by the second author, and was inspired by a course paper entitled "Extracurricular Communication Circle Activities for Quality Education in Multicultural Classrooms: A Phenomenological Study in Elementary Schools," which has been published in the Journal of Curriculum Studies. Building on the first author's presence and experience in multicultural school settings, the idea was further developed into the present research.

The first author was responsible for all stages of manuscript preparation, including writing the introduction, methods, findings, discussion, conclusion, and reference management, with continuous support from the supervisor, Dr. Marzieh Dehghani. The co-supervisor, Dr. Mohammad Javadipour, provided complementary and critical feedback throughout the research process.

Acknowledgements

This article is derived from a Master's thesis in Curriculum Development at the University of Tehran, entitled "Analyzing teachers' and managers' perception[s] of challenges and opportunities in educational of Multicultural learning environments in elementary school and provid[ing] solutions based on it."

The author sincerely thanks Dr. Marzieh Dehghani (supervisor), Dr. Mohammad Javadipour (co-supervisor), and the thesis reviewers, Dr. Mehdi Badali (internal reviewer) and Dr. Mohammad Ali Goudarzi (external reviewer), for their valuable guidance and constructive feedback.

Conflict of Interest

The authors declare that they have no conflicts of interest regarding the publication of this article and that no financial support was received for the conduct of this research.

Ethical Considerations

This study was conducted in accordance with general ethical principles of academic research. Participation was voluntary, and participants were informed about the objectives of the study and their right to withdraw at any time without any consequences. Confidentiality and anonymity were fully ensured, and all data were used exclusively for research purposes. Interview transcripts were reviewed by participants to confirm the accuracy of the information (member checking). All procedures were carried out with full respect for participants' privacy and academic integrity. Formal ethics committee approval was not required for this study.

Citation (APA): Pouresfahani, V., Dehghani, M., Javadipour, M. (2026). Multicultural classrooms in elementary education: Teachers' lived experiences, from challenges to strategies. *Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 170-203. DOI:

 <http://doi.org/10.48310/ise.2026.21218.1473>



COPYRIGHTS

© 2026 This is an open-access article distributed under the terms and conditions of the Creative Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0); The Authors retain the copyright and full publishing rights. Published by Farhangian University.

(<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>)

مقاله پژوهشی

کلاس‌های چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تجارب زیسته معلمان از چالش‌ها تا راهکارها

وحید پوراصفحانی^۱، مرضیه دهقانی^{۲*}، محمد جوادی پور^۳

^۱ دانشجوی دکتری رشته مطالعات برنامه درسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
^۲ عضو هیئت‌علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران
^۳ عضو هیئت‌علمی گروه روش‌ها و برنامه‌های درسی و آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، ایران

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۵/۰۳/۲۴ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۲۶ تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۴/۱۴</p> <p>واژگان کلیدی: کلاس‌های چندفرهنگی، دوره ابتدایی، تجارب زیسته، معلمان، چالش‌ها، راهکارها.</p> <p>^۱نویسنده مسئول dehghani_m33@ut.ac.ir ① ۰۹۱۲-۸۹۹۱۸۴۶</p>	<p>پیشینه و اهداف: چندفرهنگی در کلاس‌های درس دوره ابتدایی، فرصتی برای یادگیری متقابل و در عین حال زمینه‌ساز چالش‌های آموزشی و تربیتی است که نیازمند مشارکت فعال و مؤثر معلمان است. هدف این پژوهش، تجارب زیسته معلمان از چالش‌های موجود در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهایی برای مقابله با آن‌ها بود.</p> <p>روش‌ها: این پژوهش با رویکرد کیفی و روش پدیدارشناسی توصیفی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با معلمان جمع‌آوری شد. مشارکت‌کنندگان این پژوهش شامل معلمان شاغل در کلاس‌های چندفرهنگی ناحیه یک استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. معیار ورود مشارکت‌کنندگان، تجربه‌ی مستقیم تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی بود، و با تعداد ۳۵ نفر از شرکت‌کنندگان تا زمان اشباع نظری داده‌ها ادامه یافت. داده‌های مصاحبه با استفاده از روش تحلیل محتوای توصیفی کلایزی (۱۹۷۸) تحلیل شد و اعتمادپذیری یافته‌ها بر اساس معیارهای گوبا و لینکلن (۱۹۸۵) بررسی شد.</p> <p>یافته‌ها: سؤال اول پژوهش که به چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی اختصاص داشت، چهار مضمون اصلی و چهارده زیرمضمون را نشان داد: تنش‌های فرهنگی پنهان میان دانش‌آموزان، محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان، حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی و خلأهای راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان. سؤال دوم پژوهش که به بررسی راهکارهای آموزشی و تربیتی اختصاص داشت، پنج مضمون اصلی و ده زیرمضمون را شناسایی کرد که شامل؛ راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، حرفه‌ای و روان‌شناختی می‌شود.</p> <p>نتیجه‌گیری: همپوشانی میان چالش‌ها و راهکارها، ضرورت اتخاذ رویکردی تلفیقی و چندسطحی برای بهبود کیفیت آموزش و یادگیری در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی را برجسته می‌کند. این رویکرد می‌تواند هم توانمندی حرفه‌ای معلمان را افزایش دهد و هم محیط‌های آموزشی را در زمینه‌های فرهنگی متنوع، فراگیرتر سازد.</p>

مقدمه

جهان معاصر با تنوع فرهنگی، زبانی و اجتماعی وسیعی روبه‌رو است. تنوع و کثرت فرهنگی، اجتماعی و سیاسی از ویژگی‌های مهم دنیای حاضر است (صادقی و عزیزی، ۱۴۰۱). مفهوم چندفرهنگی^۱ به این معنی است که انسان‌هایی با اقوام، نژاد و ملیت‌ها و یا حتی مذاهب گوناگون، با داشتن حقوق شهروندی یکسان در یک مکان کنار یکدیگر زندگی می‌کنند (دهقانی و پوراصفحانی، ۱۴۰۴). آموزش چندفرهنگی^۲ به عنوان رویکردی کلیدی برای ایجاد فضایی عادلانه و فراگیر، فرصتی برای شنیده‌شدن صداهای متنوع دانش‌آموزان فراهم

1. Multiculture

2. Multicultural education

می‌کند و به پرورش مهارت‌های همزیستی مسالمت‌آمیز کمک می‌نماید (بنکس^۳، ۲۰۲۰). در ایران، با توجه به تنوع قومیتی و حضور دانش‌آموزان مهاجر از فرهنگ‌های مختلف، کلاس‌های درس چندفرهنگی^۴ به بستری برای تبادل فرهنگی و رشد مهارت‌های اجتماعی تبدیل شده‌اند (ارکانی و همکاران^۵، ۲۰۲۴). با این وجود، تحقق آموزش چندفرهنگی در این کلاس‌ها همواره ساده نیست و برداشت دانش‌آموزان و معلمان از فرصت‌ها و محدودیت‌های موجود، نقشی اساسی در میزان اثربخشی آن ایفا می‌کند (مصطفی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۸).

کلاس‌های درس چندفرهنگی؛ کلاس‌هایی هستند که دانش‌آموزان از نظر فرهنگی با آن محیط و افراد ساکن در آن اعم از؛ شهر، شهرستان و حتی روستا یا محله همخوانی ندارند (پوراصفهان‌ی و همکاران، ۱۴۰۳). به نظر مفهوم کلاس‌های چندفرهنگی در جامع‌ترین تعریف، به بستری اشاره دارد که در آن فرهنگ‌های گوناگون دانش‌آموزان در کلاس درس تجلی می‌یابد (الیاس و همکاران^۶، ۲۰۲۱). چندفرهنگی در کلاس، زمینه‌ساز ایجاد محیطی آموزشی پربارتر و عمیق‌تر است (رحمات و همکاران^۷، ۲۰۲۳). کلاس درس چندفرهنگی، محیطی مناسب برای درک روابط متقابل^۸ و گسترش مفهوم چندفرهنگی در میان دانش‌آموزان است (کایا^۹، ۲۰۱۴). در نظام‌های آموزشی مبتنی بر رویکرد چندفرهنگی، توجه به تفاوت‌های فردی، رعایت عدالت در برخورد با افراد و لحاظ کردن زمینه‌های اجتماعی و فرهنگی زندگی آنان، از اصول بنیادین به شمار می‌آید (مپاینره و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۱).

در کشورهای با مدارس و کلاس‌هایی با اجتماعات فرهنگی متفاوت، بحث آموزش چندفرهنگی ضروری است. مفهوم آموزش چندفرهنگی بر این اصل استوار است که در هر جامعه‌ای، از جمله ایران، باید فضایی فراهم شود؛ تا همه افراد با پیشینه‌های فرهنگی متنوع بتوانند آزادانه هویت فرهنگی خود را ابراز کنند و فرصتی برای رشد، پیشرفت و همزیستی مسالمت‌آمیز داشته باشند (صادقی، ۱۳۹۲). زمانی که جامعه با احترام و پذیرش به تفاوت‌های قومی و فرهنگی نگاه کند، افراد می‌توانند بدون احساس تضاد یا فشار، فرهنگ خود را حفظ و بیان کنند (بنکس، ۲۰۱۹). برای ایجاد روابط صمیمی و محترمانه میان گروه‌های مختلف در یک کشور، ضروری است که افراد تعصبات فرهنگی خود را کنار گذاشته و تفاوت‌های قومی و ملی را به‌عنوان فرصتی برای تعامل سازنده و تقویت پیوندهای بین فرهنگی و بین قومی در نظر گیرند (وفایی و سبحانی‌نژاد، ۱۳۹۴).

برای ایجاد فرصت‌های آموزشی برابر، معلمان نیازمند درک عمیق از مفهوم چندفرهنگی هستند (هلسل^{۱۱}، ۲۰۲۰). بررسی ادراکات معلمان در مورد تدریس دانش‌آموزان دارای تنوع فرهنگی می‌تواند، به محققان آموزشی کمک کند تا اثربخشی چنین برنامه‌های آموزشی را تشخیص دهند (الیسماعیل^{۱۲}، ۲۰۱۶). رویکرد آموزش چندفرهنگی^{۱۳} توسط معلمان، با هدف کاهش تعصب، تحقق برابری و تقسیم

3. Banks

4. Multicultural classes

5. Erkanlı, Batman & Kaptanoğlu

6. Elias, Mansouri & Sweid

7. Rohmat et al

8. Understanding mutual relationships

9. Kaya

10. Mappaenre et al

11. Helsel

12. Alismail

13. Multicultural education approach

عادلانہ قدرت در میان گروہ‌های گوناگون دنبال می‌شود (صادقی و عاشوری، ۱۳۹۹). همچنین پژوهش‌های مختلفی نشان دادند که معلمان پیش از خدمت، از دانش کافی برای آموزش و پرورش چندفرهنگی برخوردار نیستند (آیدین و توبولوگلو^{۱۴}، ۲۰۱۴ و کرومل^{۱۵}، ۲۰۱۳).

در حوزه چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی، صاحب‌نظران تعاریف و نظریات متنوعی ارائه کرده‌اند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به؛ حسوانی و همکاران^{۱۶} (۲۰۲۳)، مومتاز^{۱۷} (۲۰۱۹)، مصطفی‌زاده و همکاران (۱۳۹۸)، فریزر^{۱۸} (۲۰۱۳)، فطریا^{۱۹} (۲۰۲۳) و نز و همکاران^{۲۰} (۲۰۲۳) اشاره کرد. با این حال، به نظر می‌رسد تعریف ارائه شده توسط نز و همکاران (۲۰۲۳) جامع‌تر باشد. بر اساس نظرات آن‌ها، مهم‌ترین چالش‌های آموزشی و تربیتی^{۲۱} در کلاس‌های چندفرهنگی عبارتند از؛ درک ناکافی دانش‌آموزان از تفاوت‌های فرهنگی یکدیگر، کمبود تخصص معلمان در اجرای آموزش‌های چندفرهنگی، نبود امکانات مناسب در مدارس برای اجرای برنامه‌های آموزشی جامع، عدم اعتماد به نفس معلمان در پیاده‌سازی مؤثر آموزش‌های چندفرهنگی، تمایل معلمان به عمل کردن به صورت خودمختار در اجرای این آموزش‌ها و همچنین فقدان برنامه یا کتاب درسی مشخص برای هدایت فرآیند آموزشی.

در زمینه راهکارهای آموزشی و تربیتی^{۲۲} کلاس‌های چندفرهنگی، صاحب‌نظران تعاریف متنوعی ارائه کرده‌اند که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به؛ فطریا (۲۰۲۳)، حسوانی و همکاران (۲۰۲۳)، برازیل^{۲۳} (۲۰۲۰)، مخالفله و تلال^{۲۴} (۲۰۱۸) و ایرهام^{۲۵} (۲۰۱۵) اشاره کرد. با این حال، به نظر می‌رسد؛ تعریف ارائه‌شده توسط بنکس (۲۰۱۹) جامع‌تر باشد. بر اساس نظر او، عوامل متعددی در اجرای مؤثر آموزش‌های چندفرهنگی و ایجاد فضایی مناسب در کلاس و مدارس نقش دارند، از جمله؛ معلمان، مدیران، مسئولان آموزش و پرورش و سایر افراد ذینفع در حوزه تعلیم و تربیت.

بررسی تطبیقی پیشینه‌های پژوهشی داخلی و خارجی در حوزه آموزش چندفرهنگی نشان می‌دهد که مطالعات انجام‌شده را می‌توان در چند محور اصلی دسته‌بندی کرد. بخش اول پیشینه پژوهش‌ها بر تبیین مفهوم، ضرورت و جایگاه آموزش چندفرهنگی در نظام‌های آموزشی متمرکز بوده است. این مطالعات عمدتاً با رویکردی نظری، به اهمیت تنوع فرهنگی در کلاس‌های درس و نقش آن در ارتقای عدالت آموزشی پرداخته‌اند. برای مثال؛ نعیمی‌فر و موسوی (۱۴۰۴) و حسونی و خمیسی (۱۴۰۳) به ضرورت ادغام محتواهای چندفرهنگی در برنامه‌های درسی اشاره کرده و بر ارتقای توانمندی معلمان در مدیریت تنوع فرهنگی تأکید دارند. رکابدار و همکاران (۱۴۰۲) نیز آموزش چندفرهنگی را به عنوان راهکاری برای کاهش نابرابری‌های آموزشی مورد بررسی قرار داده‌اند. مطالعات بین‌المللی مانند؛ بنکس (۲۰۱۵) و یلماز و بویلان (۲۰۱۶) به جایگاه آموزش چندفرهنگی در تقویت عدالت آموزشی و توانمندسازی دانش‌آموزان اقلیت توجه

14. Aydin & Tonbuloglu

15. Krummel

16. Haswani, Baharuddin & Simbolon

17. Mumtaz

18. Frazier

19. Fitria

20. Naz., Afzal & Khan

21. Educational and training challenges

22. Educational and training solutions

23. Brazill

24. Makhalemele & Tlale

25. Irham

کرده‌اند، درحالی‌که آلتوما^{۲۶} (۲۰۱۲) و خسروی (۱۳۸۷) بر چارچوب‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزشی در این حوزه تمرکز داشته‌اند. همچنین پژوهش‌هایی مانند؛ میاپنره و همکاران (۲۰۲۳) و محفود و همکاران^{۲۷} (۲۰۱۷) بر ضرورت نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی در برنامه‌های درسی تأکید داشته‌اند. محور دوم پژوهش‌ها، به بررسی پیامدهای اجرای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش‌ها حاکی از آن است که؛ آموزش چندفرهنگی می‌تواند نقش معناداری در بهبود مهارت‌های اجتماعی، همدلی، تعاملات بین‌فردی و رشد شناختی دانش‌آموزان ایفا کند (نادی شورابی و همکاران، ۱۴۰۳؛ سپاه‌کلنتر و بخشی، ۱۴۰۳؛ صادقی و عاشوری، ۱۳۹۹؛ برادشاو و راندولف^{۲۸}، ۲۰۲۱؛ پارکر^{۲۹}، ۲۰۱۹؛ دیاس^{۳۰}، ۲۰۱۹؛ آگیرداغ و همکاران^{۳۱}، ۲۰۱۶). با این حال، تمرکز این مطالعات عمدتاً بر نتایج آموزشی بوده و کمتر به فرایندها و الزامات اجرایی آن توجه شده است. محور سوم پژوهش‌ها به نقش معلم در تحقق موثر آموزش چندفرهنگی اختصاص دارد. این دسته از مطالعات نشان می‌دهد که نگرش‌ها، شایستگی‌های حرفه‌ای و آمادگی معلمان، نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت یا ناکامی آموزش چندفرهنگی دارند (پوراصفهان‌ی و همکاران، ۱۴۰۴؛ فایدا-کینیک^{۳۲}، ۲۰۲۳؛ آریانتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ جولیان‌تو و سابروتو، ۲۰۱۹؛ حمیدی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶). در این پژوهش‌ها، معلم به‌عنوان کنشگر اصلی کلاس چندفرهنگی معرفی شده است، اما چگونگی مواجهه عملی معلمان با چالش‌های موجود کمتر به‌صورت جامع بررسی شده است. از سوی دیگر، بخش قابل توجهی از مطالعات، به شناسایی چالش‌ها و راهکارهای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها چالش‌هایی نظیر؛ تفاوت‌های زبانی، تعارضات فرهنگی، کمبود منابع آموزشی و ضعف در آموزش معلمان را برجسته کرده‌اند (پوراصفهان‌ی و صادقی، ۱۴۰۴؛ حسوانی و همکاران، ۲۰۲۳؛ رحمت و همکاران، ۲۰۲۳؛ نز و همکاران، ۲۰۲۳؛ صابری، ۱۴۰۳؛ نائیجی و همکاران، ۱۴۰۳؛ تربتی‌نژاد و بارانی، ۱۴۰۳؛ ساری و یوسی^{۳۳}، ۲۰۲۰؛ آدامچوسکی^{۳۴}، ۲۰۱۸؛ احمدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ باباتونده و همکاران^{۳۵}، ۲۰۱۶). با این وجود، اغلب این مطالعات؛ هر یک از چالش‌ها یا راهکارها را به‌صورت مجزا بررسی کرده و کمتر به ارائه چارچوبی تلفیقی پرداخته‌اند. در نهایت، گروهی از پژوهش‌ها بر تحلیل مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی تمرکز داشته‌اند. یافته‌های این مطالعات نشان می‌دهد که توجه به مؤلفه‌های چندفرهنگی در منابع آموزشی، غالباً محدود و نامتوازن است و نیاز به بازنگری جدی دارد (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۲؛ خاکزاد و همکاران، ۱۴۰۱؛ پوردیان و همکاران، ۱۴۰۱؛ باقرزاده و شکی و همکاران، ۱۴۰۰؛ منصور و بهجتی اردکانی، ۱۳۹۹؛ عقیلی و همکاران، ۱۳۹۹؛ عینی و همکاران، ۱۳۹۷؛ صادقی و همکاران، ۱۳۹۷؛ چهارباشلو و همکاران، ۱۳۹۵؛ صادقی، ۱۳۹۱).

26. Alenuma

27. Mahfud et al

28. Bradshaw & Randolph

29. Parker

30. Dias

31. Agirdag, Merry & Van Houtte

32. Fayda-Klinik

33. Sari & Yüce

34. Adamczewski

35. Babatunde, Dada & Eyo

تجزیه و تحلیل پیشینه پژوهشی، نشان می‌دهد که اکثر مطالعات موجود به بررسی مجزای چالش‌ها و راهکارهای آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی به‌طور جامع، ادراک معلمان ایرانی دوره ابتدایی درباره چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی را پدیدارشناسانه واکاوی نکرده است. همچنین براساس چارچوب نظری بنکس (۲۰۲۰) که بر عدالت آموزشی، مهارت‌های میان‌فرهنگی معلمان و تعامل مثبت میان فرهنگی تأکید دارد، این پژوهش زمینه‌ای فراهم می‌آورد؛ تا تجربه زیسته معلمان ایرانی در کلاس‌های چندفرهنگی به‌صورت عمیق و نظام‌مند بررسی شود و نقش آن در بهبود فرایندهای آموزشی چندفرهنگی تحلیل شود. بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ به سؤالات زیر است:

۱- چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

۲- راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

روش شناسی پژوهش

این پژوهش با رویکرد کیفی^{۳۶} و مبتنی بر روش پدیدارشناسی توصیفی^{۳۷} انجام شد، تا به بررسی عمیق تجارب زیسته معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی بپردازد. برای تعیین میدان پژوهشی با مشورت کارشناسان آموزش ابتدایی اداره کل استان قم، از چهار ناحیه آموزشی استان مشخص شد که اکثر مدارس چندفرهنگی در ناحیه یک استان قم قرار دارند. جمعیت ساکن در این ناحیه متشکل از خانواده‌هایی با اقوام، زبان‌ها و فرهنگ‌های گوناگون از جمله؛ کرد، ترک، لر، بلوچ، عرب، افغانستانی، پاکستانی، هندی و عراقی است. بنابراین میدان پژوهش، کلیه معلمان کلاس‌های ابتدایی چندفرهنگی ناحیه یک استان قم بود. روش نمونه‌گیری پژوهش؛ به‌صورت هدفمند بود و تا رسیدن به اشباع نظری داده‌ها، شامل ۳۵ معلم ادامه یافت. معیارهای انتخاب مشارکت‌کنندگان شامل؛ تجربه‌ی مستقیم تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی حداقل به مدت سه سال و تمایل به مشارکت در فرایند مصاحبه بود. معیارهای ورود و خروج مشارکت‌کنندگان پژوهش در جدول ۱ مشخص شده است.

جدول ۱. معیارهای ورود و خروج مشارکت‌کنندگان پژوهش

Table 1. Inclusion and Exclusion Criteria of the Research Participants

معیارها	توضیحات
معیار ورود به مطالعه	۱- معلمان دوره ابتدایی با حداقل سه سال تجربه تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی ۲- تمایل و آمادگی برای مشارکت در فرایند مصاحبه
معیار خروج از مطالعه	۱- عدم تمایل برای مصاحبه ۲- انصراف از مصاحبه در فرایند مصاحبه

36. Qualitative approach

37. Descriptive phenomenology

در نهایت به منظور پاسخ به سؤالات پژوهش با تبعیت از قاعده اشباع نظری داده‌ها^{۳۸}، با ۳۵ نفر از معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی ناحیه یک استان قم با توجه به ملاک‌های مذکور؛ مصاحبه به عمل آمد. اطلاعات معلمان شرکت‌کننده در این مطالعه در جدول شماره ۲ مشخص شده است.

جدول ۲. اطلاعات مشارکت‌کنندگان پژوهش: معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی
Table 2. Participant Information: Teachers of Multicultural Primary School Classrooms

شماره	تحصیلات	سن	سابقه	اصالت
۱	فوق دیپلم	۴۲	۲۴	زنجان
۲	کارشناسی	۵۵	۳۰	همدان
۳	کارشناسی ارشد	۳۶	۸	لرستان
۴	کارشناسی	۳۰	۹	قم
۵	کارشناسی	۲۸	۸	قم
۶	دکتر	۳۹	۷	همدان
۷	کارشناسی	۴۴	۲۴	کردستان
۸	کارشناسی	۳۷	۱۸	کردستان
۹	کارشناسی	۳۵	۱۵	اصفهان
۱۰	کارشناسی ارشد	۳۵	۶	مازندران
۱۱	کارشناسی	۳۶	۱۰	تبریز
۱۲	فوق دیپلم	۴۷	۲۹	خوزستان
۱۳	کارشناسی	۵۰	۲۸	یزد
۱۴	کارشناسی	۲۷	۹	اصفهان
۱۵	کارشناسی ارشد	۴۵	۲۵	مرکزی
۱۶	کارشناسی	۳۵	۱۳	قم
۱۷	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۲	زنجان
۱۸	کارشناسی	۴۵	۱۵	تبریز
۱۹	کارشناسی	۳۵	۱۰	خوزستان
۲۰	کارشناسی ارشد	۳۰	۱۰	قم
۲۱	دکتر	۳۶	۱۲	لرستان
۲۲	کارشناسی ارشد	۳۰	۴	قم
۲۳	کارشناسی	۳۲	۷	اصفهان
۲۴	کارشناسی ارشد	۳۱	۴	تبریز
۲۵	کارشناسی	۲۸	۹	کهگیلویه و بویراحمد
۲۶	کارشناسی	۳۲	۸	کرمانشاه
۲۷	کارشناسی	۳۷	۱۴	قم
۲۸	کارشناسی ارشد	۴۴	۹	قم
۲۹	کارشناسی	۴۰	۲۰	قم
۳۰	کارشناسی ارشد	۳۶	۸	قم
۳۱	کارشناسی	۳۵	۱۶	کردستان
۳۲	کارشناسی	۳۵	۱۱	قم

۳۳	کارشناسی	۲۹	۵	قم
۳۴	کارشناسی ارشد	۳۷	۱۲	همدان
۳۵	کارشناسی ارشد	۳۹	۹	یزد

برای مصاحبه نیمه ساختاریافته^{۳۹}، سؤالات اصلی براساس یک راهنمای کلی تهیه شد. همچنین برای هدایت نظام‌یافته‌ی مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه تنظیم شد. مصاحبه‌ها از معلمان مدارس چندفرهنگی دوره ابتدایی ناحیه یک استان قم، به صورت حضوری و در محیط مدارس انجام شد و مدت زمان مصاحبه از ۴۰ تا ۶۰ دقیقه در نوسان بود. مصاحبه پژوهش حاضر؛ ۲ محور اصلی و ۳ سؤال داشت. در مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته، تعیین دقیق سؤالات غیرممکن است، بنابراین ساختار کلی مصاحبه برای همه معلمان یکسان بود، اما آنان آزاد بودند که پاسخ خود را هر طور دوست دارند، بیان کنند. به طوری که در فرایند مصاحبه در مواقع لزوم، سؤالات دیگری به غیر از سؤالات اولیه از معلمان مطرح شد و تمامی پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان در حین مصاحبه ضبط و نیز در فرصتی مناسب روی کاغذ نوشته شد. اطلاعات نوشتاری به دست‌آمده از مصاحبه‌ها از روش توصیفی کلایزی^{۴۰} (۱۹۷۸) مورد تجزیه و تحلیل و کدگذاری قرار گرفت. مراحل تجزیه و تحلیل اطلاعات از طریق رویکرد کیفی پدیدارشناسی توصیفی بر اساس مراحل هفت‌گانه کلایزی (۱۹۷۸) انجام شد که در شکل ۱ مشخص شده است.



شکل ۱. مراحل روش کلایزی (۱۹۷۸). اقتباس از:

Colaizzi, A. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*

Figure 1. Steps of Colaizzi's Method (1978)

39. Semi-structured interview

40. Colaizzi

پس از جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه با معلمان، تمامی پاسخ‌ها چند بار بازخوانی شد تا درک کاملی از تجربه آن‌ها حاصل شود. جملات و عباراتی که معنای مهمی درباره تجربه معلمان از کلاس‌های چندفرهنگی داشت، به‌عنوان جملات معنادار استخراج شدند. سپس این جملات به مضامین و زیرمضامین مرتبط با چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی گروه‌بندی شد. در بررسی یافته‌های پدیدارشناسانه، پاسخ‌هایی که با دیگر پاسخ‌ها متفاوت بودند و در دسته‌بندی اولیه جای نمی‌گرفتند، در یک دسته مجزا ثبت شدند تا تجربه‌های منحصر به فرد معلمان از حذف نشوند. به عنوان مثال، پاسخ یک معلم درباره تجربه شخصی خود از برخورد با دانش‌آموزان اقلیت در شرایطی خاص، در هیچ یک از مضامین «تنش‌های فرهنگی» یا «محدودیت‌های حرفه‌ای» نمی‌گنجد، بنابراین در دسته‌ای جداگانه قرار گرفت. این روش تضمین می‌کند که تمام تجربه‌های زیسته شرکت‌کنندگان منعکس شود و در عین حال چارچوب تحلیل مفهومی منسجم باقی بماند. به این ترتیب، یافته‌ها نه حذف شدند و نه تحریف شدند، بلکه با رعایت منطق تحلیلی، هم یکپارچگی مضمون‌ها حفظ شد و هم تنوع تجربه‌ها دیده شد؛ تا اطمینان حاصل شود، تمامی تجارب زیسته معلمان در تحلیل منعکس شده است. در نهایت، جوهره و ساختار کلی تجربه زیسته معلمان استخراج شد؛ ساختاری که رابطه میان چالش‌ها و راهکارها را روشن ساخته و امکان شناسایی تضادهای مفهومی و تعادل میان پذیرش تفاوت‌های فرهنگی و حفظ انسجام آموزشی را فراهم می‌آورد. فرآیند کدگذاری یافته‌ها به‌صورت دستی انجام شد و تمامی مراحل تحلیل و بازبینی کدها با تأیید اساتید راهنما و مشاور پژوهش انجام شد تا هم یکپارچگی مضمون‌ها حفظ و هم تمامی تجربه‌های زیسته منعکس شود.

اعتمادپذیری اطلاعات پژوهش حاضر، توسط معیارهای لینکلن و گوبا^{۴۱} (۱۹۸۵) انجام شد. معیارهای اعتمادپذیری لینکلن و گوبا (۱۹۸۵) عبارتند از: باورپذیری^{۴۲}، اطمینان‌پذیری^{۴۳}، تأییدپذیری^{۴۴} و انتقال‌پذیری^{۴۵}. برای افزایش باورپذیری اطلاعات در این پژوهش، حضور طولانی در محیط مطالعه و تعامل مستمر با مشارکت‌کنندگان انجام شد. هدف از باورپذیری، تضمین صحت و قابلیت اعتماد داده‌ها است و شامل چگونگی جمع‌آوری اطلاعات و منابع استخراج داده‌ها می‌شود. در این پژوهش، از فن کنترل اعضا^{۴۶} بهره گرفته شد؛ به این صورت که پاسخ‌های ثبت‌شده معلمان؛ توسط اساتید راهنما و مشاور پژوهش حاضر بررسی و ارزیابی شد. برای تضمین تأییدپذیری اطلاعات، هدف واقعی بودن یافته‌ها و تطابق آن‌ها با داده‌های به‌دست آمده بود. در این راستا، تمامی پاسخ‌های معلمان در طول مصاحبه با دقت یادداشت‌برداری شد و در مرحله تجزیه و تحلیل، پاسخ‌هایی که با سؤالات پژوهش همخوانی نداشتند، حذف شد تا نتایج بر پایه داده‌های معتبر استوار باشد. در مرحله انتقال‌پذیری، تمامی داده‌های حاصل از پاسخ‌های مصاحبه معلمان با جزئیات دقیق ثبت شد و مطالب کلیدی دسته‌بندی شدند؛ سپس اساتید راهنما و مشاور پژوهش حاضر، میزان دقت و قابلیت تعمیم نتایج به شرایط مشابه را بررسی کردند.

41. Lincoln and Guba
42. Credibility
43. Reliability
44. Approvability
45. Transferability
46. Member Checking

لازم به ذکر است که ورود و خروج معلمان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی در جریان مصاحبه کاملاً اختیاری و مبتنی بر رضایت داوطلبانه صورت گرفت. در ابتدای مصاحبه، به معلمان اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات تبادل شده محرمانه باقی خواهد ماند و داده‌ها صرفاً برای اهداف پژوهش حاضر مورد استفاده قرار می‌گیرند. همچنین، پس از انجام مصاحبه‌ها، متون مصاحبه در اختیار معلمان قرار گرفت تا صحت و دقت اطلاعات ثبت‌شده توسط آنان مورد تایید باشد.

یافته‌ها

سؤال اول پژوهش: چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از مصاحبه با معلمان، در پاسخ به سؤال اول پژوهش، نظرات معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ ۴ مضمون و ۱۴ زیرمضمون داشت که در جدول شماره ۳ مشخص شده است.

جدول ۳. چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان

Table 3. Teachers' Perspectives on the Educational and Pedagogical Challenges of Multicultural Primary School Classrooms

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره	فراوانی کد
تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان	بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی	۱۸-۳	۴
	تجربه تبعیض‌های غیررسمی و ساختن مرزهای نادیدنی	۱۶-۲۲	۳
	درگیری‌های کلامی ناشی از سوءتفاهم‌های بین‌فرهنگی	۹-۲	۳
محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان	بروز خشونت فیزیکی در غیاب گفت‌وگوی میان‌فرهنگی	۲۹-۱۳	۳
	احساس بی‌مکانی، شرم و انزوای فرهنگی در اقلیت‌ها	۲۹-۲۲	۳
	دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی	۲۹-۱	۲
	بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز در گفتار و رفتار	۱۵-۱۰	۴
	تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی	۲۸-۱۰	۴
حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی	مخالفت یا بی‌میلی مدرسه در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان	۲۷-۳	۳
	توجه ساختاری برای کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی	۲۵-۸	۴
	محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن	۱۵-۱۳	۲
	مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم	۱۲-۲	۳
خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان	فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی	۱۵-۹	۵
	ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی	۴-۲	۲

تنش‌های فرهنگی دانش‌آموزان

تنوع فرهنگی، زبانی و قومی در کلاس‌های چندفرهنگی فرصتی برای یادگیری متقابل ایجاد می‌کند، اما همزمان می‌تواند موجب تعصب دانش‌آموزان نسبت به فرهنگ خود و دشواری در پذیرش دیگران شود. این تعصب می‌تواند روابط همسالان را تحت تأثیر قرار دهد و باعث کاهش اعتماد به نفس و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان اقلیت شود. عدم مدیریت مناسب این تفاوت‌ها ممکن است به شکل تمسخر، تبعیض و درگیری‌های لفظی و فیزیکی بروز کند.

- بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی

در کلاس‌های چندفرهنگی، به ویژه در دوره ابتدایی، تمسخر دانش‌آموزان اقلیت قومی و ملیتی شایع است و ناشی از تفاوت‌های روانی و سنی آنان است. این رفتار می‌تواند اعتماد به نفس و احساس تعلق دانش‌آموزان اقلیت را کاهش دهد.

در کلاس چندملیتی، نام یک دانش‌آموز هندی باعث خنده و تمسخر دیگران می‌شود، حتی اگر من عمداً اسم او را نخوانم، باز دانش‌آموزان واکنش تمسخرآمیز نشان می‌دهند (معلم شماره ۳). در روزی که دانش‌آموزان با لباس محلی آمدند، لباس یک دانش‌آموز پاکستانی موجب تمسخر مداوم تا پایان کلاس شد (معلم شماره ۱۸).

- تجربه تبعیض‌های غیررسمی و ساختن مرزهای نادیدنی

دانش‌آموزان اتباع و اقلیت‌ها گاهی مورد تبعیض غیررسمی همسالان و حتی کارکنان مدرسه قرار می‌گیرند که نوعی مرز غیررسمی فرهنگی و اجتماعی ایجاد می‌کند.

هنگام تقسیم غذا در کلاس کار و فناوری، یک دانش‌آموز پاکستانی کنار نشسته بود و دیگران به او تعارف غذا نکردند، بچه‌ها دلیل این کارشان را فقط حساب کردن دانش‌آموزان ایرانی به عنوان همکلاسی می‌دانستند (معلم شماره ۲۲). در جریان صحبت درباره نظرات دانش‌آموزان از احتمال برد تیم‌های پرسپولیس یا استقلال، دانش‌آموزان به یک همکلاسی افغانستانی فحاشی کردند و اظهار داشتند که افغانی‌ها برای ما آدم شدند و از فوتبال حرف می‌زنند (معلم شماره ۱۶).

- احساس بی‌مکانی، شرم و انزوای فرهنگی در اقلیت‌ها

دانش‌آموزان اقلیت به دلیل تفاوت فرهنگی و زبانی غالباً خجالت‌زده هستند و تمایل کمتری برای ابراز خود دارند. این وضعیت باعث محدود شدن نمایش توانمندی‌ها و مهارت‌های آنان می‌شود.

بسیاری از دانش‌آموزان از اقوام و ملیت‌های مختلف هنگام توضیح درباره فرهنگ شهر یا کشور خود احساس خجالت می‌کنند (معلم شماره ۲۲). دانش‌آموزان روستایی اغلب تمایلی ندارند؛ نام روستای خود را بگویند و اظهار می‌کنند که خجالت می‌کشیم که روستایی هستیم (معلم شماره ۲۹).

- درگیری‌های کلامی ناشی از سوء تفاهم‌های بین‌فرهنگی

استفاده از الفاظ نامناسب و لقب‌گذاری میان گروه‌های فرهنگی، امری شایع است و اغلب ناشی از سوءتفاهم یا احساس برتری گروه اکثریت است.

بین دانش‌آموز لرستانی و عرب اهوازی درگیری لفظی پیش آمد که ناشی از استفاده دانش‌آموز اهوازی از اصطلاح توهین‌آمیز علیه لرها و پاسخ متقابل دانش‌آموز لرستانی بود (معلم شماره ۲). بین دانش‌آموز زنجانی و افغانستانی مشاجره لفظی رخ داد؛ دانش‌آموز زنجانی او را افغان خطاب کرد و دانش‌آموز افغانستانی با ناسزای حیوانی پاسخ داد (معلم شماره ۹).

- بروز خشونت فیزیکی در غیاب گفت‌وگوی میان فرهنگی

تفاوت‌های فرهنگی گاهی به درگیری فیزیکی میان دانش‌آموزان می‌انجامد، به ویژه زمانی که مهارت‌های اجتماعی و کنترل هیجانات هنوز کامل نیست.

هنگام ورود به کلاس، متوجه شدم؛ چندین دانش‌آموز افغانستانی توسط دیگران در حال کتک‌خوردن هستند و برخی دانش‌آموزان گفتند: افغانی‌ها خیلی پررو شدند و باید کتک بخورند (معلم شماره ۱۳). در یک درگیری بین دانش‌آموز ترک و افغانستانی، پس از تذکر، دانش‌آموز ترک به افغانستانی مشت زد و هر دو به یکدیگر فحش و ناسزا گفتند (معلم شماره ۲۹).

محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان

معلمان کلاس‌های چندفرهنگی علاوه بر مهارت‌های آموزشی، نیازمند توانایی مدیریت تفاوت‌های فرهنگی و انتقال مؤثر آموزه‌های تربیتی هستند. کمبود حمایت سازمانی و محدودیت‌های ساختاری می‌تواند اجرای برنامه‌های آموزشی را دشوار کند و تعاملات دانش‌آموزان را تحت تأثیر منفی قرار دهد. هماهنگی میان توانمندی‌های حرفه‌ای معلمان و حمایت‌های نهادی برای موفقیت آموزش چندفرهنگی ضروری است.

- دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی

مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی نیازمند مهارت ویژه در ایجاد محیط یادگیری متنوع است و معلمان در ایفای نقش آموزشی و تربیتی با چالش‌های روانی و رفتاری دانش‌آموزان مواجه می‌شوند.

معلمی که نتواند رابطه اعتمادآمیز با همه دانش‌آموزان برقرار کند، اغلب نمی‌تواند فعالیت‌های آموزشی و تربیتی را به‌طور مؤثر هدایت کند (معلم شماره ۱). یک سال تحصیلی در یک کلاس چندملیتی، به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی دانش‌آموزان، در اجرای برنامه‌های گروهی با مشکلات فراوانی روبرو شدم (معلم شماره ۲۹).

- بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز در گفتار و رفتار

حتی معلمان با نیت خوب؛ گاهی در گفتار و رفتار خود نسبت به گروه‌های فرهنگی مختلف واکنش‌های تبعیض‌آمیز نشان می‌دهند که تأثیرات پنهان بر دانش‌آموزان دارد.

تعدادی از معلمان را دیده‌ام، هنگام تعامل با دانش‌آموزان اقلیت؛ رفتارهایی دارند که تبعیض‌آمیز تلقی می‌شود و گاهی سایر دانش‌آموزان نیز این رفتارها را تقلید می‌کنند (معلم شماره ۱۵). بعضی از معلمان در تقسیم‌بندی گروه‌های دانش‌آموزی؛ به طور ناخودآگاه دانش‌آموزان غالب را در اولویت قرار می‌دهند که باعث می‌شود؛ دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت احساس محرومیت کنند (معلم شماره ۱۰).

- تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی

پیش‌داوری‌ها و تعصبات معلمان نسبت به فرهنگ‌ها و قومیت‌های مختلف می‌تواند تصمیم‌های آموزشی و ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد.

بین دو معلم با پیشینه‌های قومی متفاوت، مجادله‌ای کوتاه رخ داد که نشان‌دهنده تفاوت نگرش‌ها نسبت به دانش‌آموزان اقلیت بود (معلم شماره ۲۸). برخی معلمان در دفتر مدرسه با الفاظ تبعیض‌آمیز نسبت به دانش‌آموزان اتباع صحبت می‌کنند و حتی حضور آن‌ها در کلاس را محدود می‌کنند (معلم شماره ۱۰).

- مخالفت یا بی‌میلی در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان

برخی مدیران با نگاه سنتی، نقش معلم را محدود به تدریس و کنترل نظم کلاس می‌دانند و حمایت کافی از برنامه‌های چندفرهنگی نشان نمی‌دهند.

در کلاس من دانش‌آموزان درباره فرهنگ‌های مختلف، غذاها و آوازهای محلی صحبت می‌کنند و جو کلاس فعال است، اما مدیر بدون اجازه وارد کلاس شد و گفت: چرا درس نمی‌دهم و اصرار دارد فقط کتاب‌های درسی تدریس شود (معلم شماره ۳). مدیر از اجرای سرود گروهی فارسی در کلاس ناراحت بود و می‌گفت تو معلمی، نه مربی پرورشی، این برنامه‌ها را رها کن و فقط درس بده (معلم شماره ۲۷).

- توجیه ساختاری برای کنار گذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی

برخی مدیران به دلیل محدودیت‌های ساختاری یا نگرش سنتی، بهانه‌هایی برای محدود کردن فعالیت‌های چندفرهنگی ارائه می‌دهند که می‌تواند پویایی کلاس درس و اجرای روش‌های نوین را مختل کند.

برخی مدیران از معلمان می‌خواهند در کلاس‌ها سکوت برقرار شود، درحالی که دانش‌آموزان دوره ابتدایی نیاز به بازی و فعالیت‌های انرژی‌زا دارند و برنامه‌های چندفرهنگی مانند آوازهای محلی نباید سرکوب شوند

(معلم شماره ۸). هنگام اجرای نمایش گروهی توسط دانش‌آموزان افغانستانی، مدیر کلاس را به دلیل سر و صدای طبیعی محدود کرد، بدون توجه به اینکه کلاس‌های مجاور خالی بودند (معلم شماره ۲۵).

حاشیه‌نشینی والدین در کلاس‌های چندفرهنگی

والدین دانش‌آموزان نقش مهمی در فرآیند آموزشی و تربیتی دارند، اما محدودیت‌های اقتصادی و کم‌اطلاعی از شرایط کلاس؛ می‌تواند موجب اختلال در اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی شود. این وضعیت نیازمند تعامل سازنده و آگاهی والدین است.

- محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن

وضعیت مالی ضعیف برخی خانواده‌ها بر انگیزه تحصیلی و مشارکت دانش‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد و محدودیت‌ها ممکن است مانع بهره‌مندی کامل دانش‌آموزان از فرصت‌های آموزشی شود.

بسیاری از دانش‌آموزان افغانستانی به دلیل نداشتن لوازم تحصیلی مجبورند از دیگران قرض بگیرند و این موضوع باعث افت تحصیلی آن‌ها می‌شود (معلم شماره ۱۵). تنها چند دانش‌آموز وضعیت درسی خوبی دارند که آن‌ها نیز از نظر مالی وضعیت بهتری دارند، و برخی دانش‌آموزان علاوه بر تحصیل برای تأمین هزینه‌های زندگی کار می‌کنند (معلم شماره ۱۳).

- مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم

برخی والدین بدون اطلاع از شرایط کلاس یا روش‌های آموزشی، تمایل دارند در اجرای برنامه‌های تربیتی دخالت کنند که می‌تواند جریان تدریس و اجرای فعالیت‌ها را مختل کند.

برخی والدین تلاش داشتند، فرزندان خود را به نمایندگی کلاس منصوب کنند، اما به آنان یادآوری کردم که تصمیم‌گیری نهایی بر عهده معلم است (معلم شماره ۲). مادری از من انتقاد کرد که معلم به جای درس، داستان قرآنی می‌گوید، اما پاسخ دادم که وظیفه معلم تنها تدریس نیست و باید تربیت دانش‌آموزان را نیز مدنظر داشته باشد (معلم شماره ۱۲).

خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان

کیفیت و تأثیر آموزش‌های چندفرهنگی به شدت وابسته به حمایت‌ها، سیاست‌ها و منابع فراهم شده توسط مسئولان آموزش و پرورش است. فقدان برنامه‌های منسجم و هماهنگی ناکافی می‌تواند اجرای آموزش چندفرهنگی را محدود کند.

- فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی

بسیاری از معلمان مهارت‌های لازم برای مدیریت تفاوت‌های فرهنگی را ندارند و برگزاری دوره‌های آموزشی تخصصی یا وجود کتاب‌ها و منابع استاندارد نیاز است.

در مدرسه ما یک معلم بسیار توانمند حضور دارد، اما برخی معلمان با تحصیلات کمتر و سابقه طولانی دانش کافی در زمینه آموزش چندفرهنگی ندارند (معلم شماره ۹). بسیاری از معلمان مدارس چندفرهنگی با مشکلات دانش‌آموزان آشنایی کافی ندارند و پیشنهاد می‌شود، اداره آموزش و پرورش؛ جلساتی با معلمان باتجربه ترتیب ببیند تا این معلمان از تجارب آنان بهره‌مند شوند (معلم شماره ۱۵).

- ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی

نبود برنامه منسجم و سیاست‌های کلان آموزشی باعث می‌شود، اجرای آموزش چندفرهنگی ناقص باشد و فعالیت‌ها بیشتر برای پر کردن وقت یا ایجاد تنوع انجام شود.

آموزش و پرورش اهمیتی به مشکلات دانش‌آموزان چندفرهنگی و معلمان آن‌ها نمی‌دهد، به همین دلیل فعالیت‌هایی مانند؛ خواندن سرود محلی یا مسابقه کتابخوانی صرفاً برای پر کردن وقت انجام می‌شود (معلم شماره ۲). در دوره کارشناسی به دانشجو معلمان گفته شده بود، انتخاب روش مناسب برای رسیدن به هدف ضروری است. اما نبود برنامه مشخص و توجه کافی به آموزش چندفرهنگی باعث شده است؛ ما معلمان تنها به تدریس کتاب درسی محدود شویم (معلم شماره ۴).

یافته‌های سؤال اول نشان داد که چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی از دو سطح بنیادین سرچشمه می‌گیرند. اولاً در سطح درونی و فردی-شناختی، معلمان علاوه بر مهارت‌های آموزشی، نیازمند توانایی مدیریت تفاوت‌های فرهنگی و انتقال مؤثر آموزه‌های تربیتی هستند و کمبود مهارت، پیش‌داوری‌های فردی یا رفتارهای ناخودآگاه تبعیض‌آمیز می‌تواند کیفیت تدریس و تعاملات دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (معلم شماره ۱، ۱۰، ۱۵، ۲۸، ۲۹). در این میان، دانش‌آموزان اقلیت به دلیل تفاوت‌های فرهنگی و زبانی اغلب احساس شرم، انزوا یا محرومیت می‌کنند و درگیری‌های لفظی و فیزیکی میان گروه‌ها نیز مشاهده شد (معلم شماره ۲، ۹، ۱۳، ۱۶، ۲۲، ۲۹). دوم در سطح بیرونی و اجتماعی-ساختاری، محدودیت‌های سازمانی و حرفه‌ای، مقاومت مدیران، خلأ سیاست‌های کلان و نبود منابع آموزشی مناسب، اجرای برنامه‌های چندفرهنگی را دشوار می‌کند و علاوه بر این، محدودیت‌های اقتصادی و مداخلات ناآگاهانه والدین نیز می‌تواند جریان آموزش و تربیت را مختل سازد (معلم شماره ۲، ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۵، ۲۷). این یافته‌ها نشان می‌دهد که چالش‌های کلاس‌های چندفرهنگی صرفاً رفتاری و فردی نیستند، بلکه ریشه‌های ساختاری و نهادی نیز دارند و هر دو سطح باید در طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی و تربیتی مورد توجه قرار گیرند.

سؤال دوم پژوهش: راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان چیست؟

پس از جمع‌آوری اطلاعات حاصل از مصاحبه با معلمان، در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نظرات معلمان از راهکارهای آموزشی و

تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی؛ ۵ مضمون و ۱۰ زیرمضمون داشت که در جدول شماره ۴ مشخص است.

جدول ۴. راهکارهای آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از نظر معلمان

Table 4. Teachers' Perspectives on Educational and Pedagogical Strategies for Multicultural Primary School Classrooms

مضمون‌ها	زیرمضمون‌ها	شماره	فراوانی کد
راهکارهای فرهنگی	نمایشگاه غذا؛ تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی	۳۱-۱۰	۳
	بازی‌های بومی؛ زبان مشترک کودکان	۲۴-۱۱	۳
راهکارهای اجتماعی	نمایش گروهی؛ تمرینی برای تعامل و همدلی	۱۲-۸	۲
	بحث‌های گروهی؛ بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی	۳۴-۳۲	۴
راهکارهای تربیتی	معلم به‌عنوان راهنما؛ الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی	۷-۱	۴
	تقوای معلم؛ عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی	۲۴-۲	۴
راهکارهای تخصصی	آموزش تلفیقی؛ پیوند دانش و فرهنگ	۲۵-۶	۲
	مدیریت کلاس؛ زیربنای یادگیری چندفرهنگی	۲۷-۲	۲
راهکارهای روان‌شناختی	تغافل هدفمند؛ کاهش تنش‌های جزئی	۱۷-۳۱	۳
	هدیه و تشویق؛ ابزار روان‌شناختی مؤثر	۲-۱۸	۲

راهکارهای فرهنگی

یکی از پایه‌ای‌ترین مؤلفه‌ها در مدیریت مؤثر کلاس‌های چندفرهنگی، ارتقای آگاهی و شناخت میان‌فرهنگی در میان دانش‌آموزان است. آشنایی با زبان، آداب و رسوم و شیوه‌های زیست گروه‌های مختلف فرهنگی، موجب شکل‌گیری نگرشی مثبت نسبت به تفاوت‌ها، تقویت مهارت‌های ارتباطی و افزایش همدلی در میان آنان می‌شود. در این راستا، بهره‌گیری از فعالیت‌های فرهنگی خلاقانه می‌تواند زمینه‌ساز ایجاد محیطی مشارکتی، پویا و احترام‌محور باشد.

- نمایشگاه غذا؛ تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی

یکی از راهبردهای فرهنگی مؤثر، برگزاری نمایشگاه‌های غذاست؛ روشی که تجربه زیسته‌ی دانش‌آموزان را به کلاس می‌آورد و فرصت آشنایی عمیق‌تری با هویت فرهنگی همکلاسی‌ها فراهم می‌سازد. غذا، به‌عنوان بخشی از میراث فرهنگی، می‌تواند دریچه‌ای جذاب برای شناخت متقابل و ایجاد گفت‌وگو میان دانش‌آموزان باشد. این فعالیت نه‌تنها جذابیت آموزشی را افزایش می‌دهد بلکه به شکل غیرمستقیم احترام به تفاوت‌ها را تقویت می‌کند. معلم شماره ۳۱ بیان می‌کند: «در کلاس ششم خود از دانش‌آموزان خواسته‌ام که برای شب یلدا غذای محلی از روستا یا کشور خود بیاورند و به این فعالیت امتیاز مثبت داده‌ام». معلم شماره ۱۰ نیز بیان می‌کند: «آوردن غذای محلی توسط دانش‌آموزان موجب احترام به فرهنگ‌های مختلف شد، اما به دلیل محدودیت مالی و اعتراض والدین، این روش فقط در کلاس‌های خانواده‌های متوسط تا بالا اجرا شد».

- بازی‌های بومی؛ زبان مشترک کودکان

بازی‌های بومی و محلی، به‌ویژه در دوره ابتدایی، یکی از مؤثرترین ابزارها برای ایجاد ارتباط میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی متفاوت هستند. این بازی‌ها فراتر از زبان گفتاری عمل می‌کنند و بستری طبیعی برای شکل‌گیری دوستی، تعامل و همبستگی فرهنگی فراهم می‌سازند. معلم شماره ۲۴ بیان می‌کند: «که تشویق دانش‌آموزان به بازی‌های محلی مانند؛ خروس‌جنگی و گرگم به هوا در زنگ

ورزش، باعث افزایش مشارکت و تقویت دوستی میان آن‌ها می‌شود». همچنین، معلم شماره ۱۱ نقل می‌کند: «بازی «زو»، مشترک میان فرهنگ‌های ایرانی و هندی، در کلاس دانش‌آموزان افغان، ترک، لر و کرد محبوب است».

راهکارهای اجتماعی

در کلاس‌های چندفرهنگی، آموزش مهارت‌های اجتماعی نقش مهمی در کاهش تعارضات و تقویت انسجام گروهی دارد. اگرچه دانش‌آموزان این کلاس‌ها معمولاً از نظر تعاملات اجتماعی فعال‌تر از سایر کلاس‌ها هستند، اما اغلب فاقد مهارت‌های لازم برای مدیریت اختلافات فرهنگی و برقراری ارتباط مؤثر با هم‌کلاسی‌های متفاوت از خودند. در این زمینه، به‌کارگیری راهکارهای اجتماعی هدفمند می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری روابطی سالم و سازنده شود.

- نمایش گروهی؛ تمرینی برای تعامل و همدلی

یکی از روش‌های کارآمد برای افزایش تعامل میان دانش‌آموزان، اجرای نمایش‌های گروهی با ترکیب‌های قومی و فرهنگی متنوع است. این فعالیت که معمولاً در درس‌های داستان‌محور مانند فارسی و هدیه‌های آسمان اجرا می‌شود، فرصت ارزشمندی برای تجربه کار گروهی، شناخت متقابل و کاهش فاصله‌های فرهنگی فراهم می‌سازد. معلم شماره ۱۲ نقل می‌کند: «که داستان «اختلاف انگوری» یکی از داستان‌هایی است که با کلاس‌های چندفرهنگی ارتباط زیادی دارد و او همواره در کلاس، دانش‌آموزان فرهنگ‌های متفاوت را تشویق می‌کرد تا این داستان را به صورت نمایش تئاتر اجرا کنند». همچنین معلم شماره ۸ بیان می‌کند: «اجرای نمایش گروهی در کلاس‌های چندفرهنگی، به ویژه در درس‌هایی با محتوای داستانی با مدیریت کلاس مطلوب معلم، بسیار اثربخش است و می‌تواند تعامل، همکاری و احترام متقابل میان دانش‌آموزان را تقویت کند».

- بحث‌های گروهی؛ بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی

برگزاری بحث‌های گروهی سازمان‌یافته میان دانش‌آموزان، یکی از راهبردهای اجتماعی مؤثر در کلاس‌های چندفرهنگی است. این روش فرصتی برای ابراز آزادانه دیدگاه‌ها و شناخت عمیق‌تر تفاوت‌ها فراهم می‌کند و به معلم کمک می‌کند تا ریشه برخی سوءتفاهم‌ها را شناسایی و مدیریت کند. معلم شماره ۳۲ بیان دارد: «بهترین راه‌حل برای رفع مشکلات فرهنگی میان دانش‌آموزان، خودِ خود دانش‌آموزان هستند. او توصیه می‌کند، دانش‌آموزان بدون فشار کسی؛ دلایل اختلاف خود را بیان کنند و معلم به‌عنوان فردی بی‌طرف از این نزاع جمع‌بندی مناسبی ارائه دهد». همچنین، معلم شماره ۳۴ اشاره می‌کند: «گفتگوهای میان دانش‌آموزان، به‌ویژه پس از تنش‌ها و در زمانی که کدورت وجود ندارد، نقش بسیار مؤثری در حل درگیری‌ها دارد».

راهکارهای تربیتی

در کلاس‌های چندفرهنگی، رویکردهای تربیتی نقش محوری در شکل‌دهی رفتارها، کاهش تعارضات و تقویت همزیستی مسالمت‌آمیز میان دانش‌آموزان دارند. بهره‌گیری از آموزه‌های اخلاقی و تربیتی، در کنار آموزش رسمی، می‌تواند تعصبات شخصی را کاهش دهد،

مهارت‌های اجتماعی را ارتقا دهد و زمینه ایجاد محیطی احترام‌محور را فراهم کند. در این میان، نقش معلم به‌عنوان الگوی رفتاری و اخلاقی بیش از پیش برجسته می‌شود

- معلم به‌عنوان راهنما؛ الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی

در کلاس‌های چندفرهنگی، معلم نه‌تنها نقش آموزشی، بلکه نقش راهنمایی و الگوپذیری را نیز بر عهده دارد. رفتار عادلانه، پرهیز از تبعیض فرهنگی و حمایت اخلاقی از دانش‌آموزان باعث می‌شود معلم به شخصیتی مرجع و قابل اعتماد برای همه گروه‌های فرهنگی تبدیل شود. چنین رویکردی می‌تواند نقش مهمی در کاهش تعارضات و شکل‌گیری فضای یادگیری عادلانه ایفا کند. معلم شماره ۷ نقل می‌کند: «پیامبر اسلام (ص) معلم بوده و معلمان نیز باید مانند او، راهنما و پدر معنوی دانش‌آموزان باشند، به‌ویژه برای دانش‌آموزانی که با مشکلات مالی و فرهنگی مواجه‌اند». همچنین، معلم شماره ۱ اشاره می‌کند: «هنگام بروز درگیری میان دو دانش‌آموز ترک و افغانستانی، با یادآوری علاقه مشترک آن‌ها به امام علی (ع)، توانست دانش‌آموزان را آشتی دهد و اختلاف پایان یابد.»

- تقوای معلم؛ عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی

در محیط‌های چندفرهنگی، تقوای معلم و رفتار اخلاقی او نقشی تعیین‌کننده در جلب اعتماد دانش‌آموزان دارد. معلمانی که عدالت، بی‌طرفی و الگو بودن را با دانش و تخصص آموزشی تلفیق می‌کنند، می‌توانند بر شکل‌گیری هنجارهای اخلاقی و کاهش رفتارهای تنش‌زا در کلاس تأثیر عمیقی بگذارند. معلم شماره ۲ بیان می‌کند: «تشویق دانش‌آموزان به حضور همراه با وضو در کلاس، فضایی معنوی مشابه مسجد ایجاد می‌کند و تعامل دانش‌آموزان با مشکلات فرهنگی را تسهیل می‌کند. همچنین، معلم شماره ۲۴ اشاره می‌کند: «مشارکت معلمان در مراسم مذهبی مانند؛ محرم و توجه به شیوه‌های فرهنگی مختلف، بر دانش‌آموزان چندفرهنگی تأثیر مثبت دارد.»

راهکارهای تخصصی

در کلاس‌های چندفرهنگی، مهارت‌های حرفه‌ای و تخصصی معلمان نقش بسیار مهمی در کیفیت تدریس و مدیریت محیط آموزشی ایفا می‌کند. این کلاس‌ها به‌دلیل تنوع زبانی، قومی و فرهنگی، شرایطی ویژه دارند و اداره آن‌ها نیازمند توانمندی‌هایی فراتر از آموزش‌های متعارف است. معلمان باید علاوه بر تسلط علمی بر مباحث درسی، از شیوه‌های تلفیقی و انعطاف‌پذیر بهره بگیرند تا بتوانند محتوای آموزشی را با پیشینه‌ها و نیازهای متنوع دانش‌آموزان تطبیق دهند.

- آموزش تلفیقی؛ پیوند دانش و فرهنگ

یکی از راهبردهای تخصصی مؤثر در کلاس‌های چندفرهنگی، استفاده از آموزش تلفیقی است؛ رویکردی که مفاهیم درسی را با تجربیات فرهنگی دانش‌آموزان ترکیب می‌کند و به آن‌ها فرصت می‌دهد تا نقش فعالی در فرآیند یادگیری ایفا کنند. این روش ضمن ارتقای مشارکت، زمینه‌ساز درک عمیق‌تر مفاهیم و تقویت هویت فرهنگی نیز می‌شود. معلم شماره ۶ بیان می‌کند: «دانش‌آموزان افغانستانی در کلاس پنجم مطالعات اجتماعی درباره فرهنگ، تاریخ و جغرافیای افغانستان تحقیق و ارائه می‌کنند». همچنین، معلم شماره

۲۵ بیان دارد: «با ترکیب مطالب درسی و استفاده از تجربه‌های فرهنگی دانش‌آموزان، مانند صحبت درباره آداب و رسوم فرهنگ خود در درس آزاد فارسی، آشنایی با فرهنگ‌های مختلف تقویت می‌شود».

- مدیریت کلاس؛ زیربنای یادگیری چندفرهنگی

مدیریت مؤثر کلاس، یکی از مهم‌ترین مهارت‌های تخصصی معلمان در محیط‌های چندفرهنگی است. بسیاری از چالش‌ها و تعارض‌های فرهنگی نه به دلیل تفاوت‌ها، بلکه به دلیل ضعف در کلاس‌داری و نبود روش‌های مدیریتی مناسب تشدید می‌شوند. رویکردهای مدیریتی عادلانه، آرام و منسجم می‌توانند از بروز تنش جلوگیری کرده و فضای یادگیری را برای همه گروه‌های فرهنگی فراهم سازند. معلم شماره ۲۷ بیان می‌کند: «ابتدای سال تحصیلی با دانش‌آموزان توافق می‌کند که دستورات معلم باید رعایت شود تا از بحث‌های طولانی تفرقه‌انگیز در کلاس‌های چندفرهنگی جلوگیری شود». همچنین، معلم شماره ۲ بیان دارد: «برخورد آرام و مؤدبانه با دانش‌آموزان پرتنش، مانند نشان دادن آن‌ها کنار تخته، باعث آرامش کلاس و کاهش رفتارهای مسخره‌کننده می‌شود».

راهکارهای روان‌شناختی

مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی تنها با دانش علمی و مهارت تدریس محدود نمی‌شود؛ توانایی معلم در بهره‌گیری از فنون روان‌شناختی نقش تعیین‌کننده‌ای در کنترل تنش‌ها، پیشگیری از تعارض‌ها و ایجاد محیطی امن و حمایت‌کننده دارد. به‌کارگیری روش‌هایی مانند؛ تغافل هدفمند و هدیه و تشویق، ضمن کاهش فشارهای روانی، امکان یادگیری مؤثر و تعامل مثبت میان دانش‌آموزان با پیشینه‌های مختلف فرهنگی را فراهم می‌کند.

- تغافل هدفمند؛ کاهش تنش‌های جزئی

بی‌توجهی هوشمندانه به تنش‌ها و رفتارهای جزئی مبتنی بر اصل تغافل، یکی از روش‌های مؤثر روان‌شناختی برای جلوگیری از بزرگ‌نمایی اختلافات فرهنگی است. این رویکرد به ویژه در کلاس‌های ابتدایی به معلم کمک می‌کند تا محیطی آرام و همدلانه ایجاد کند و از تشدید تعارض‌ها پیشگیری نماید. معلم شماره ۳۱ بیان می‌کند: «بی‌توجهی به مسخره کردن دانش‌آموزان افغانستانی، باعث کاهش این رفتار و پایان آن در کلاس شد». همچنین، معلم شماره ۱۷ بیان داشت: «در کلاس‌های چندفرهنگی، تبدیل موضوعات تنش‌زا به فعالیت‌های آموزشی، مانند دادن برگه امتحان و شروع تدریس، به کاهش اختلافات کمک می‌کند».

- هدیه و تشویق؛ ابزار روان‌شناختی مؤثر

استفاده از هدیه و تشویق به‌عنوان ابزار انگیزشی، یکی دیگر از راهکارهای روان‌شناختی کارآمد در کلاس‌های چندفرهنگی است. این روش علاوه بر تقویت انگیزه، نماد قدردانی و ایجاد احساس تعلق در میان دانش‌آموزان است و می‌تواند در کاهش تنش‌ها و تقویت دوستی میان فرهنگ‌ها نقش مهمی ایفا کند. معلم شماره ۲ بیان می‌کند: «با وساطت معلم و استفاده از هدیه، دو دانش‌آموز کرد و ترک با

اختلافات خانوادگی پس از چند ماه به آشتی رسیدند». همچنین، معلم شماره ۱۸ اشاره می‌کند: «دادن جایزه به دانش‌آموزان فرهنگ‌های مختلف با رفتار خوب، باعث کنترل رفتار پرخاشگرانه و تقویت دوستی میان دانش‌آموزان می‌شود».

ساختار کلی تجربه معلمان از کلاس‌های چندفرهنگی

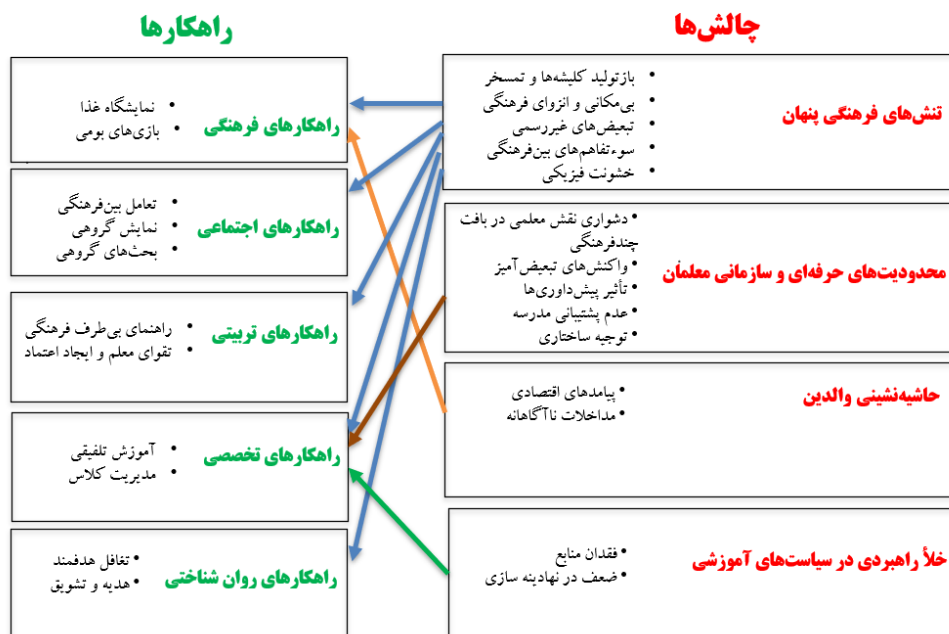
یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان از تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی در بستری از تنش‌های فرهنگی پنهان، محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی، و خلأهای سیاستی شکل می‌گیرد؛ وضعیتی که معلمان را به اتخاذ راهکارهای متنوع فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی برای حفظ تعادل آموزشی سوق می‌دهد. در سطح دانش‌آموزان، یکی از برجسته‌ترین یافته‌ها تنش‌های فرهنگی پنهان است که خود را در بازتولید کلیشه‌ها، تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و انزوای فرهنگی در میان دانش‌آموزان اقلیت نشان می‌دهد. این تنش‌ها گاه به شکل تبعیض‌های غیررسمی، شکل‌گیری مرزهای نادیدنی میان گروه‌ها و در مواردی درگیری‌های کلامی و حتی خشونت فیزیکی بروز می‌یابد، به‌ویژه زمانی که فرصت گفت‌وگوی میان‌فرهنگی در فضای کلاس فراهم نشده باشد. معلمان این وضعیت را تهدیدی برای انسجام کلاسی و فرایند یادگیری توصیف می‌کنند. در مواجهه با این تنش‌ها، معلمان از راهکارهای فرهنگی و اجتماعی برای کاهش فاصله‌های فرهنگی و تقویت تعاملات استفاده کرده‌اند. برگزاری نمایشگاه غذا به‌عنوان تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی، امکان دیده‌شدن هویت‌های مختلف و بازتعریف نگرش دانش‌آموزان نسبت به دیگری را فراهم کرده است. همچنین، استفاده از بازی‌های بومی به‌مثابه زبانی مشترک میان کودکان، بستری غیررسمی برای تعامل، همدلی و کاهش سوءتفاهم‌های فرهنگی ایجاد کرده است. افزون بر این، نمایش‌های گروهی و بحث‌های گروهی هدایت‌شده به‌عنوان تمرینی برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی، نقش مهمی در تبدیل تعارض‌های بالقوه به فرصت‌های یادگیری ایفا کرده‌اند.

در سطح حرفه‌ای، یافته‌ها حاکی است که معلمان با محدودیت‌های سازمانی و نقش‌های متعارض مواجه‌اند. دشواری در ایفای نقش معلمی در بافت‌های چندفرهنگی، بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز، تأثیر پیش‌داوری‌ها بر تصمیم‌های آموزشی و نبود حمایت نهادی از سوی مدرسه، فشار حرفه‌ای معلمان را افزایش داده است. در برخی موارد، این شرایط به کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی با توجیه‌های ساختاری منجر شده است. در پاسخ به این چالش‌ها، معلمان با تکیه بر راهکارهای تربیتی و تخصصی تلاش کرده‌اند تعادل حرفه‌ای خود را حفظ کنند. ایفای نقش معلم به‌عنوان راهنما و اتخاذ رویکردی بی‌طرفانه در مواجهه با تفاوت‌های فرهنگی، یکی از مهم‌ترین راهبردها بوده است. همچنین، تأکید بر تقوای معلم به‌عنوان یک اصل اخلاقی، زمینه‌ساز اعتماد، همگرایی فرهنگی و کاهش حساسیت‌های تنش‌زا در کلاس شده است. از منظر تخصصی، بهره‌گیری از آموزش تلفیقی برای پیوند دادن محتوای درسی با تجربه‌های فرهنگی دانش‌آموزان و نیز توجه ویژه به مدیریت کلاس به‌عنوان زیربنای یادگیری چندفرهنگی، نقش تعیین‌کننده‌ای در سامان‌دهی فضای آموزشی ایفا کرده است.

در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهد؛ تجربه زیسته معلمان در کلاس‌های چندفرهنگی را می‌توان به‌عنوان تعادلی پویا بین پذیرش تفاوت‌های فرهنگی و حفظ انسجام آموزشی توصیف کرد؛ پدیده‌ای که در تنش میان آگاهی فرهنگی و ابهام نهادی شکل می‌گیرد و از خلال تعاملات روزمره معلم با دانش‌آموزان، معنای یادگیری میان‌فرهنگی را می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی تجارب زیسته معلمان دوره ابتدایی از چالش‌ها و راهکارهای آموزشی و تربیتی در کلاس‌های چندفرهنگی پرداخت. یافته‌ها نشان داد که مواجهه معلمان با تنوع فرهنگی در کلاس، تجربه‌ای پیچیده و چندبعدی است که بر ابعاد روانی، حرفه‌ای و اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد. معلمان همزمان با مدیریت رفتارها و تعاملات دانش‌آموزان، با محدودیت‌های سازمانی و کمبود منابع مواجه‌اند و این شرایط، احساس مسئولیت، خستگی و گاهی اضطراب حرفه‌ای آنان را بازتاب می‌دهد. تجربه زیسته معلمان نشان می‌دهد که این چالش‌ها نه تنها بر کیفیت آموزش تأثیر می‌گذارند، بلکه نگرش‌ها و رفتارهای آن‌ها نسبت به یادگیری و تعامل دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. معلمان در پاسخ به این چالش‌ها؛ مجموعه‌ای از راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی را پیشنهاد دادند؛ به‌گونه‌ای که این راهکارها شامل فعالیت‌هایی مانند؛ نمایشگاه غذا و بازی‌های بومی، نمایش و بحث گروهی، نقش الگویی و تقوای معلم، آموزش تلفیقی و مدیریت کلاس و همچنین استفاده از تغافل هدفمند و تشویق است که می‌تواند به ارتقای همدلی، تعامل، مشارکت فعال و یادگیری چندفرهنگی دانش‌آموزان کمک کند.



شکل ۲. کلیات مضامین و زیرمضامین و ارتباط منسجم یافته‌های پژوهش

Figure 2. Overview of the Themes, Subthemes, and Their Coherent Relationships within the Research Findings

نتایج پژوهش نشان داد که این همپوشانی چالش‌ها و راهکارها، ضرورت اتخاذ رویکردی تلفیقی و چندسطحی برای بهبود کیفیت آموزش و تربیت در کلاس‌های چندفرهنگی را شامل می‌شود و ترکیب چندجانبه این راهکارها می‌تواند زمینه ایجاد محیط یادگیری مشارکتی، احترام‌محور و کارآمد را فراهم سازد. این یافته‌ها با نظریه چندفرهنگی بنکس (۲۰۱۹) همسو است که برای تحقق آموزش چندفرهنگی مؤثر، باید به ابعاد فردی-شناختی معلمان و مهارت‌های آنان توجه شود و این مهارت‌ها در راستای ایجاد تعاملات مثبت با دانش‌آموزان به کار گرفته شوند. کلیات مضامین و زیرمضامین و ارتباط منسجم یافته‌های پژوهش؛ در شکل شماره ۲ مشخص شده است.

در پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر ادراک معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در قالب ۴ مضمون اصلی و ۱۴ زیرمضمون طبقه‌بندی شد. یافته‌های پژوهش در ارتباط با سؤال اول نشان داد که چالش‌های موجود در این کلاس‌ها، ابعاد متنوعی را شامل می‌شود؛ به طوریکه مضمون اصلی تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان، شامل زیرمضامینی همچون؛ بازتولید کلیشه‌ها و تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و شرم اقلیت‌ها، تجربه تبعیض‌های غیررسمی، درگیری‌های کلامی و بروز خشونت فیزیکی است. مضمون تنش‌های فرهنگی نشان می‌دهد که هویت فرهنگی در کلاس‌های چندفرهنگی، غالباً زیر سؤال می‌رود و حمایت ساختاری برای تنوع فرهنگی وجود ندارد یا کم‌اثر است. این وضعیت از منظر نظریه هویت اجتماعی تاجفل و ترنر^{۴۷} (۱۹۷۹)، نظریه رنجش‌های کوچک یا نژادپرستی پنهان سو و همکاران^{۴۸} (۲۰۰۷) و سرمایه فرهنگی بوردیو^{۴۹} (۱۹۸۶) قابل تبیین است؛ بدین معنا که در محیط‌های چندفرهنگی، هویت‌های غیردامنه‌دار کمتر به رسمیت شناخته می‌شوند و این امر به تشدید احساس طردشدگی و تعارض‌های فرهنگی منجر می‌شود. مضمون اصلی محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان که شامل زیرمضامینی همچون؛ دشواری در ایفای نقش معلمی، بروز واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز و تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی، مخالفت یا بی‌میلی مدرسه در پشتیبانی از برنامه‌های معلمان و توجیه ساختاری برای کنارگذاشتن آموزش‌های چندفرهنگی است. در این بخش، معلمان با چالش‌هایی مرتبط با نقش حرفه‌ای خود روبه‌رو هستند که متأسفانه از کمبود منابع، عدم حمایت ساختاری و برخی پیش‌داوری‌های مدیران ناشی می‌شود. این محدودیت‌ها را می‌توان در پرتو نظریه بازتولید فرهنگی بوردیو و پاسرون^{۵۰} (۱۹۷۷) و نیز رویکرد بوروکراسی آموزشی وبر^{۵۱} (۱۹۷۸)، تبیین کرد؛ به طوری که، پیش‌داوری‌های فردی، ساختارهای سازمانی و نابرابری در توزیع منابع، امکان اجرای آموزش‌های چندفرهنگی را برای معلمان محدود می‌سازد. حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی به عنوان یکی از مضامین اصلی شامل زیرمضامینی مانند؛ محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی آن و مداخلات ناآگاهانه در امور آموزشی و تعارض با رویکرد معلم است. محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای آن، تحلیل‌پذیر بودن تأثیرات خانوادگی بر فرآیندهای تربیتی و آموزشی را به خوبی نمایان می‌کند. حاشیه‌نشینی والدین در این فرآیند، نه تنها کیفیت تربیت و حضور

47. Tajfel and Turner's social identity theory

48. Sue et al 's small grievances or hidden racism theory

49. Bourdieu's cultural capital theory

50. Bourdieu and Passeron's theory of cultural reproduction

51. Weber's educational bureaucracy approach

فیزیکی در امور آموزشی را کاهش می‌دهد بلکه ممکن است سطحی از ناآگاهی یا بی‌توجهی به نیازهای فرهنگی فرزندان و مدرسه‌ها را نسبت به مسائل چندفرهنگی ایجاد کند. به طوریکه محدودیت‌های اقتصادی والدین؛ طبق نظریه فشار والدین کرنیس^{۵۲} (۱۹۹۰)، کیفیت تربیت و حضور فیزیکی آن‌ها در امور آموزشی را کاهش می‌دهد. همچنین بر اساس نظریه سیستم‌های خانوادگی باون^{۵۳} (۱۹۵۰)، حاشیه‌نشینی والدین باعث گسست در تعاملات خانوادگی و کاهش حمایت عاطفی از فرزندان می‌شود. و در نهایت مضمون اصلی خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان، شامل زیرمضامینی مانند؛ فقدان دوره‌ها، منابع و محتوای استاندارد برای آموزش چندفرهنگی و ضعف هماهنگی و سیاست‌های کلان در نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی است. به طوریکه، سیاست‌ها و برنامه‌های کلان در نظام آموزش چندفرهنگی؛ کم‌اثر، ناقص یا بی‌توجه است و این عدم هماهنگی، منجر به سطحی از بی‌ثباتی و ناامنی در فرآیندهای اجرایی می‌شود. این خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان را می‌توان با اتکا به نظریه سیاست‌گذاری عمومی^{۵۴}، به‌ویژه رویکردهای لیندبلوم^{۵۵} (۱۹۵۹) و چارچوب‌های تحلیلی اندرسون^{۵۶} (۱۹۷۵) تبیین کرد؛ چرا که فقدان هماهنگی، استانداردسازی و اراده سیاسی در سطوح بالا، منجر به ایجاد سیستمی ناکارآمد و ناپایدار در نهادینه‌سازی آموزش چندفرهنگی می‌شود که پیامدهای آن در سطوح اجرایی به صورت بی‌ثباتی و عدم قطعیت بروز می‌یابد.

یافته‌های سؤال اول پژوهش، در ارتباط با تنش‌های فرهنگی پنهان در دانش‌آموزان، بازتولید کلیشه‌ها، تمسخر هویت‌های فرهنگی، احساس بی‌مکانی و شرم اقلیت‌ها، تجربه تبعیض‌های غیررسمی، درگیری‌های کلامی و بروز خشونت فیزیکی، با نتایج پژوهش‌های نادى شورایی و همکاران (۱۴۰۳)، سپاه کلنتر و بخشی (۱۴۰۳)، کاترین و ویکاندارو^{۵۷} (۲۰۲۳) و خواجا و همکاران^{۵۸} (۲۰۱۰) همسو است. این مطالعات نیز نشان داده‌اند که دانش‌آموزان اقلیت در کلاس‌های چندفرهنگی با رفتارهای تبعیض‌آمیز، تمسخر و انزوای فرهنگی مواجه می‌شوند و این عوامل باعث کاهش مشارکت و اعتماد به نفس آنان می‌شود. همچنین یافته‌های مرتبط با محدودیت‌های حرفه‌ای و سازمانی معلمان، دشواری در ایفای نقش معلمی، واکنش‌های ناخودآگاه تبعیض‌آمیز و تأثیر پیش‌داوری‌ها و تعصبات فردی بر تصمیم‌های آموزشی با پژوهش‌های کرومل (۲۰۱۳)، حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶)، نز و همکاران (۲۰۲۲) و فطریا (۲۰۲۳) همسو است. این مطالعات نشان می‌دهند که کمبود مهارت‌های میان‌فرهنگی معلمان و تأثیر تعصبات شخصی آنان، می‌تواند موجب ناکارآمدی مدیریت کلاس و افزایش تنش‌های فرهنگی شود. در زمینه حاشیه‌نشینی والدین در فرایند تربیت چندفرهنگی، محدودیت‌های اقتصادی و پیامدهای تربیتی، و مداخلات ناآگاهانه والدین در امور آموزشی، یافته‌های حاضر با نتایج پژوهش‌های صابری (۱۴۰۳) و نائیجی و همکاران (۱۴۰۳) همسو است. این پژوهش‌ها نشان می‌دهند که کمبود حمایت خانواده‌ها و دخالت‌های ناآگاهانه آنان، مانع مشارکت فعال دانش‌آموزان و کاهش اثرگذاری برنامه‌های چندفرهنگی می‌شود. با این حال، یافته‌های مرتبط با مقاومت نهادی در سطح مدرسه و

52. Parental stress theory by Crnic

53. Bowen's family systems theory

54. Public Policy Theory

55. Lindblom

56. Anderson

57. Cathrin & Wikandaru

58. khaja et al

خلاً راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان، تا حدی با پژوهش‌های پیشین ناهمسو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد؛ خلأ راهبردی در سیاست‌های آموزشی کلان و فقدان هماهنگی و منابع استاندارد، یکی از چالش‌های اصلی در آموزش چندفرهنگی است. پژوهش‌هایی مانند؛ حسونی و خمیسی (۱۴۰۳)، میاپنره و همکاران (۲۰۲۳)، محفود و همکاران (۲۰۱۷)، یلماز و بویلان (۲۰۱۶)، بنکس (۲۰۱۵)، آلنوما (۲۰۱۲) و خسروی (۱۳۸۷) به اهمیت سیاست‌ها و چارچوب‌های کلان آموزشی در بهبود کیفیت آموزش چندفرهنگی اشاره کرده‌اند، اما سایر مطالعات بیشتر به جنبه‌های آموزشی، اجتماعی و شناختی دانش‌آموزان تمرکز داشته‌اند (نادی‌شورابی و همکاران، ۱۴۰۳ و برادشاو و راندولف، ۲۰۲۱).

در پاسخ به سؤال دوم پژوهش مبنی بر راهکارهای معلمان برای مواجهه با چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی، یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها در قالب ۵ مضمون اصلی و ۱۰ زیرمضمون طبقه‌بندی شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان برای مدیریت مؤثر این کلاس‌ها از راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی بهره می‌برند. راهکارهای فرهنگی شامل؛ برگزاری نمایشگاه غذا به‌عنوان تجربه‌ای زیسته از تنوع فرهنگی و اجرای بازی‌های بومی به‌عنوان زبان مشترک کودکان است. برگزاری نمایشگاه غذا و اجرای بازی‌های بومی، نشان‌دهنده استفاده از روش‌های تجربه‌محور و زبان مشترک فرهنگی است که می‌تواند حس تعلق و احترام متقابل را در کلاس‌های چندفرهنگی تقویت کند. این راهکارها مبتنی بر نظریه یادگیری تجربی کلب^{۵۹} (۱۹۸۴) است که به تقویت هویت فرهنگی و همگرایی کمک می‌کنند. راهکارهای اجتماعی شامل؛ اجرای نمایش‌های گروهی به‌عنوان تمرینی برای تعامل و همدلی و برگزاری بحث‌های گروهی به‌عنوان بستری برای گفت‌وگوی بین‌فرهنگی است. اجرای نمایش‌های گروهی و بحث‌های گروهی، ابزارهای مؤثر در تقویت مهارت‌های تعامل و همدلی هستند. این راهکارها براساس نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی ویگوتسکی^{۶۰} (۱۹۷۸) بنا شده‌اند که موجب توسعه مهارت‌های اجتماعی و کاهش تعصبات فرهنگی می‌شود. راهکارهای تربیتی شامل؛ نقش معلم به‌عنوان راهنما و الگویی بی‌طرف در تنوع فرهنگی و رعایت تقوای معلم به‌عنوان عامل اعتماد و همگرایی فرهنگی است. راهکارهای تخصصی شامل؛ استفاده از آموزش تلفیقی برای پیوند دانش و فرهنگ؛ و مدیریت کلاس به‌عنوان زیربنای یادگیری چندفرهنگی است. این راهکار بر اساس نظریه رهبری تحول‌آفرین باسو و اولیو^{۶۱} است که معتقد است، معلمان به‌عنوان الگوهای اخلاقی و مرجع نقش‌کلیدی در شکل‌گیری فضای اعتماد در بین دانش‌آموزان دارند. راهکارهای روان‌شناختی شامل؛ بهره‌گیری از تغافل هدفمند برای کاهش تنش‌های جزئی و استفاده از هدیه و تشویق به‌عنوان ابزار روان‌شناختی مؤثر است. استفاده از تشویق، هدیه و تغافل هدفمند براساس مفاهیم روان‌شناسی مثبت‌نگر و روان‌شناسی سازمانی سلیگمن^{۶۲} به نقل از شارما^{۶۳} (۲۰۱۶) است؛ که این راهکارها برای کاهش تنش، افزایش انگیزه و ایجاد فضای حمایتی مؤثر است.

59. Kolb Experiential Learning Theory

60. Vygotsky's Social Constructivism

61. Bass and Avolio's transformational leadership theory

62. Seligman's positive psychology and organizational psychology

63. Sharma

اجرای نمایشگاه غذا به‌عنوان راهکار فرهنگی، با پژوهش‌های دوایلد و همکاران (۲۰۲۳) همسو است که آن را عاملی مؤثر در مدارس چندفرهنگی دانسته‌اند. همچنین، نقش بازی‌های بومی در تقویت تعامل فرهنگی و حفظ میراث فرهنگی با پژوهش‌های پرامانیک و باتاچاریا (۲۰۱۸) و خدابخشی و همکاران (۱۴۰۲) همخوانی دارد. استفاده معلمان از راهکارهای اجتماعی مانند؛ نمایش گروهی و بحث‌های گروهی در کلاس‌های چندفرهنگی، با یافته‌های ویجایا و همکاران (۲۰۲۲)، سوری و چاندرا (۲۰۲۱)، مپانیره و همکاران (۲۰۲۳) و احمدی و همکاران (۱۳۹۷) همسو است. همچنین، استفاده از راهکارهای تربیتی نظیر داستان‌های آموزنده و نقش راهنما در کلاس‌های چندفرهنگی، با پژوهش‌های کارتیکاواتی و همکاران (۲۰۱۸) مطابقت دارد. توجه معلمان به آموزش‌های چندفرهنگی و به‌کارگیری راهکارهای تخصصی مانند؛ آموزش تلفیقی و مدیریت کلاس با پژوهش‌های حسوانی و همکاران (۲۰۲۳)، احمدی و منتجبی (۱۴۰۲)، برادشاو و راندولف (۲۰۲۱)، بودیراهای و ساد (۲۰۲۰) و آگیرداغ و همکاران (۲۰۱۶) همخوانی دارد. با این حال، یافته‌های ایما (۲۰۲۲) نشان داد که آموزش تلفیقی فرهنگ‌ها به تنهایی کافی نیست که این نتایج با یافته‌های حاضر در این زمینه ناهمسو است. هرچند این پژوهش با روش تحقیق پدیدارشناسی و برطبق قاعده اشباع نظری داده‌ها، مصاحبه از معلمان کلاس‌های چندفرهنگی ناحیه یک استان قم انجام شد و تصویری غنی از چالش‌ها و راهکارهای کلاس‌های چندفرهنگی ارائه داد؛ اما باید به محدودیت‌های آن نیز توجه کرد. نخست، تمرکز جغرافیایی مطالعه تنها بر بافت فرهنگی و اجتماعی ناحیه یک استان قم، ممکن است؛ تعمیم‌پذیری نتایج به بافت‌های فرهنگی و اجتماعی متفاوت در سایر مناطق کشور ایران را با تردید مواجه کند. دوم، اگرچه در فرایند مصاحبه از قاعده اشباع نظری داده‌ها استفاده شد، اما ماهیت کیفی و تکیه بر تجارب زیسته معلمان، لزوماً تجارب زیسته سایر بازیگران اصلی در این فرایند را اعم از؛ مدیران مدارس، دانش‌آموزان، والدین و ... پوشش نمی‌دهد. در نهایت، ماهیت مقطعی این پژوهش که سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است؛ امکان بررسی تغییر در چالش‌ها و راهکارهای موجود در کلاس‌های چندفرهنگی را در طول زمان فراهم نکرده است.

پیشنهادات کاربردی این پژوهش بر اساس ادراک معلمان از چالش‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی و یافته‌های مرتبط با راهکارهای فرهنگی، اجتماعی، تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی، در سطح مسئولان آموزش و پرورش، مدیران، معلمان، والدین و دانش‌آموزان ارائه می‌شود. در سطح مسئولان آموزش و پرورش، با توجه به ضرورت ارتقای راهکارهای فرهنگی و تخصصی در کلاس‌های چندفرهنگی، تدوین منابع آموزشی و کتاب‌های درسی استاندارد برای آموزش‌های چندفرهنگی ضروری است تا معلمان بتوانند آموزش‌ها را به‌صورت هدفمند و برنامه‌ریزی شده اجرا کنند. همچنین، انتخاب و انتصاب معلمان شایسته و با تجربه در زمینه آموزش‌های چندفرهنگی از سوی مسئولان ادارات آموزش و پرورش، به‌منظور کاهش مشکلات ناشی از کمبود دانش بین‌فرهنگی معلمان، توصیه می‌شود. در سطح معلمان، برای ارتقای اجرای راهکارهای فرهنگی و اجتماعی و افزایش تعهد آنان نسبت به کلاس‌ها و دانش‌آموزان، برگزاری جلسات گروهی با نظارت مدیر و در نظر گرفتن امتیازهای تشویقی می‌تواند انگیزه و توانایی معلمان را در اجرای فعالیت‌هایی مانند؛ نمایشگاه غذا، بازی‌های بومی، نمایش گروهی و بحث‌های گروهی تقویت کند. همچنین، انتقال تجربیات موفق معلمان مجری آموزش‌های چندفرهنگی و روشن‌سازی نقاط قوت این فعالیت‌ها در پرورش مهارت‌های مختلف دانش‌آموزان، سایر معلمان را به

استفاده از راهکارهای تربیتی، تخصصی و روان‌شناختی نیز تشویق می‌کند. در سطح والدین، با توجه به چالش‌های مرتبط با عدم همکاری و توقعات نادرست، برگزاری برنامه‌های توجیهی توسط معلمان یا مربیان پرورشی با هماهنگی مدیران، برای آگاه‌سازی والدین از اهمیت راهکارهای فرهنگی و اجتماعی و نقش آن‌ها در تربیت دانش‌آموزان، توصیه می‌شود. در سطح مدیران مدارس چندفرهنگی، مقابله با نگرش سنتی نسبت به دشواری اجرای برنامه‌های چندفرهنگی، از طریق همکاری با مدیران سایر مدارس و آشنایی با مزایای راهکارهای فرهنگی، اجتماعی و تخصصی، می‌تواند انگیزه و پذیرش آنان را برای اجرای این برنامه‌ها افزایش دهد. در سطح دانش‌آموزان، مشارکت فعال در برنامه‌های فرهنگی، اجتماعی و تربیتی طراحی‌شده توسط معلمان، همراه با انتخاب دانش‌آموزان سرآمد برای هدایت فعالیت‌ها و محدودکردن مشارکت دانش‌آموزان بی‌انضباط، می‌تواند فرآیند یادگیری و همگرایی فرهنگی را تقویت کرده و نظم کلاس‌های چندفرهنگی را ارتقا دهد.

در حوزه پژوهشی پیشنهاد می‌شود؛ تبیین ادراک دانش‌آموزان، مربیان پرورشی، والدین و کارشناسان آموزشی در دوره‌های مختلف تحصیلی از چالش‌ها و فرصت‌های آموزشی و تربیتی کلاس‌های چندفرهنگی و ارائه راهکارهایی مبتنی بر آن بررسی شود، همچنین بررسی اثر اجرای آموزش‌های چندفرهنگی بر رشد ابعاد اجتماعی، تربیتی و روانشناختی دانش‌آموزان کلاس‌های چندفرهنگی و طراحی برنامه درسی آموزش چندفرهنگی برای این دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد.

مشارکت نویسندگان

ایده اولیه این پژوهش برگرفته از توصیه نویسنده دوم پژوهش؛ از یک مقاله کلاسی با عنوان «فعالیت‌های فوق‌برنامه حلقه ارتباطی برای آموزش باکیفیت در کلاس‌های چندفرهنگی: یک مطالعه پدیدارشناختی در دوره ابتدایی» بود که هم‌اکنون در مجله مطالعات برنامه درسی به چاپ رسیده است. این ایده با استفاده از تجربه‌های میدانی نویسنده اول در مدارس چندفرهنگی و همچنین تأمل در یافته‌های حاصل از آن پژوهش، توسعه یافت و به انجام پژوهش حاضر منجر شد.

نویسنده اول پژوهش در تمامی مراحل تدوین مقاله، شامل نگارش مقدمه، روش پژوهش، یافته‌ها، بحث و نتیجه‌گیری و جمع‌آوری و صحت منابع را بر عهده داشت. این فرآیند با راهنمایی، حمایت علمی و نظارت مستمر استاد راهنما، خانم دکتر مرضیه دهقانی، انجام شد. همچنین استاد مشاور، آقای دکتر محمد جوادی‌پور، در تمامی مراحل پژوهش با ارائه پیشنهادهای تکمیلی و نقدهای سازنده، نقش مؤثری در ارتقای کیفیت علمی پژوهش ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی دانشگاه تهران نویسنده اول پژوهش در سال ۱۴۰۳؛ با عنوان «واکاوی ادراک معلمان و مدیران مدارس از چالش‌ها و فرصت‌های آموزشی و تربیتی در محیط‌های یادگیری چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای بر اساس آن» است.

نویسنده مراتب سپاس و قدردانی صمیمانه خود را از خانم دکتر مرضیه دهقانی (استاد راهنما)، آقای دکتر محمد جوادی پور (استاد مشاور) و داوران پایان‌نامه، آقای دکتر مهدی بدلی (داور داخلی) و آقای دکتر محمدعلی گودرزی (داور خارجی)، به پاس راهنمایی‌های ارزشمند، پیشنهادهای سازنده و حمایت‌های علمی ایشان ابراز می‌دارد.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است.

منابع

- احمدی، م.، قریشی، س. ع.، و گودرزی، ف. (۱۳۹۷). بررسی مشکلات چندفرهنگی در مدارس ابتدایی شهر ساوه و ارائه راهکارهای آن. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲(۴۲)، ۱۲۱-۱۳۷. <https://doi.org/10.22034/jiera.2018.84469>
- باقرزاده وشکی، ز.، شریفی، ا.، و چناری، ع. (۱۴۰۰). شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های برنامه درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی براساس رویکرد چندفرهنگی: نظریه‌پردازی داده‌بنیاد کلاسیک. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ۳۳-۴۴. <https://doi.org/10.30495/jedu.2021.23893.4798>
- پوراصفهانی، و.، دهقانی، م.، و جوادی پور، م. (۱۴۰۳). تبیین ادراک دانش‌آموزان کلاس‌های چندفرهنگی دوره ابتدایی از فرصت‌های اجرای آموزش چندفرهنگی [ارائه مقاله]. اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی، مدیریت و علوم اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2054213>
- پوراصفهانی، و.، دهقانی، م.، و جوادی پور، م. (۱۴۰۴). واکاوی ادراک مدیران از چالش‌های آموزشی و تربیتی محیط‌های یادگیری چندفرهنگی دوره ابتدایی و ارائه راهکارهای پیشنهادی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۵(۲)، ۴۳-۷۲. <https://doi.org/10.22099/jcr.2025.8325>
- پوراصفهانی، و.، و صادقی، ع. (۱۴۰۴). تجارب زیسته معلمان و والدین در مواجهه با دانش‌آموزان چندفرهنگی دوره ابتدایی. پژوهش‌های برنامه درسی، ۱۵(۲)، ۱۶۵-۲۰۰. <https://doi.org/10.22099/jcr.2026.8543>
- پوردیان، م.، عبدالهی، ح.، عباس‌پور، ع.، و خرسندی طاسکوه، ع. (۱۴۰۱). شناسایی مؤلفه‌های سیاست‌گذاری چندفرهنگی در آموزش و پرورش عمومی ایران. آموزش در علوم انتظامی، ۱۰(۳۷)، ۱۹۱-۲۲۴. <https://sid.ir/paper/1029648/fa>
- تربتی‌نژاد، ح.، و بارانی، ز. (۱۴۰۰). بررسی مشکلات و چالش‌های آموزشی و تربیتی مدارس ابتدایی چندفرهنگی شهرستان سرخس [ارائه مقاله]. ششمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری و تحقیق در علوم تربیتی، مدیریت و روانشناسی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1442806>
- چهارباشلو، ح.، صفایی، م. ح.، روشن‌قیاس، ع.، و عبدی، ا. (۱۳۹۵). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی بر مبنای مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی [ارائه مقاله]. همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، سیستان و بلوچستان، ایران. <https://sid.ir/paper/892355/fa>
- حسونی، ف.، و خمیسی، م. (۱۴۰۳). اهمیت چندفرهنگی در تدریس و یادگیری [ارائه مقاله]. نوزدهمین همایش ملی و علمی پژوهشی روانشناسی و علوم تربیتی، شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/1994065>
- حمیدی‌زاده، ک.، فتحی واجارگاه، ک.، عارفی، م.، و مهران، گ. (۱۳۹۶). آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظام‌مند ادراک معلمان. تدریس پژوهی، ۵(۱)، ۱-۱۶. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2013.6087>

- خاکزاد، ف.، دهقانی، م.، حکیمزاده، ر.، صادقی، ع.، و صالحی، ک. (۱۴۰۱). چارچوب برنامه درسی مبتنی بر توسعه سواد فرهنگی در دوره متوسطه. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۱۵(۱)، ۱۷۳-۱۹۲. <https://doi.org/10.52547/MPES.15.1.173>
- خسروی، م. (۱۳۸۷، آبان). آموزش چندفرهنگی: الزامی برای جهانی‌شدن آموزش [ارائه مقاله]. هشتمین همایش انجمن مطالعات برنامه درسی ایران، مازندران، ایران. <https://civilica.com/doc/655739>
- دهقانی، م.، و پوراصفهانی، و. (۱۴۰۴). فعالیت‌های فوق برنامه حلقه ارتباط برای آموزش با کیفیت در کلاس‌های چندفرهنگی: مطالعه پدیدارشناسی در دوره ابتدایی. مطالعات برنامه درسی، ۲۰(۷۷)، ۳۷-۷۶. <https://doi.org/10.22034/jcs.2025.463425.2293>
- رکابدار، آ.، ملازهی، ا.، و دامنی، ح. (۱۴۰۲، اسفند). بررسی تأثیر چندفرهنگی دانش‌آموزان در مدارس دوره ابتدایی [ارائه مقاله]. دومین کنگره علمی دانشجویان روانشناسی، علوم تربیتی و مشاوره، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/1939724>
- سپاه‌کلنتر، ل.، و بخشی، ه. (۱۴۰۳، اردیبهشت). بررسی تأثیر آموزش‌های چندفرهنگی بر عملکرد معلمان و دانش‌آموزان [ارائه مقاله]. اولین همایش ملی نگرش‌های نوین در مسائل آموزش و پرورش، اردبیل، ایران. <https://civilica.com/doc/2202636>
- صابری، ز. (۱۴۰۳، خرداد). چالش‌های آموزش چندفرهنگی در مدارس ابتدایی: نقش فناوری و نوآوری در کاهش شکاف‌های فرهنگی [ارائه مقاله]. هفتمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2215049>
- صادقی، ع. (۱۳۹۲). دانش چندفرهنگی و ارتقای سبک زندگی در ایران. فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۴(۱۳)، ۱۱۱-۱۲۴. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2013.6087>
- صادقی، ع. (۱۳۹۱). ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها. راهبرد فرهنگ، ۵(۱۷)، ۱-۲۵. https://www.jsfc.ir/article_43856.html
- صادقی، ع.، و عزیزی، ی. (۱۴۰۱). شناسایی و تدوین اصول تعلیم و تربیت چندفرهنگی جمهوری اسلامی ایران. نوآوری‌های آموزشی، ۲۱(۱)، ۲۶-۳۷. <https://magiran.com/p2423799>
- صادقی، ع.، هواس‌بیکی، ف.، ملکی، ح.، و قادری، م. (۱۳۹۷). واکاوی مقوله‌های آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره آموزش ابتدایی ایران. مطالعات جامعه‌شناختی، ۲۵(۲)، ۳۸۳-۴۲۹. <https://doi.org/10.22059/jsr.2019.70359>
- عقیلی، س. ه.، علی‌عسگری، م.، حسینی‌خواه، ع.، حکیمزاده، ر.، و صادقی، ع. (۱۳۹۹). ضرورت‌های برنامه درسی چندفرهنگی در دوره ابتدایی: تبیین ویژگی‌ها بر اساس رویکرد تلفیق. فصلنامه سلامت روان کودک، ۷(۴)، ۳۹-۶۰. <https://sid.ir/paper/414542/fa>
- عینی، ا.، یزدانی، ح.، و صادقی، ع. (۱۳۹۷). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی مطالعات علوم اجتماعی دوره دوم ابتدایی بر اساس مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۵(۳۱)، ۱۳۶-۱۵۱. <https://doi.org/10.30486/jsre.2018.543735>
- مصطفی‌زاده، ا.، کشتی‌آرای، ن.، و قلی‌زاده، آ. (۱۳۹۸). ضرورت‌های آموزش چندفرهنگی و واکاوی عناصر و مؤلفه‌های تعلیم و تربیت چندفرهنگی. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۱۶(۳۳)، ۲۰-۳۵. <https://doi.org/10.30486/jsre.2019.546259>
- منصوری، س.، و بهجتی‌اردکانی، ف. (۱۳۹۹). بررسی جایگاه مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی در محتوای کتاب‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره دوم ابتدایی. مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۹(۲)، ۹۱-۱۱۲. <https://doi.org/10.52547/scds.9.2.91>
- نادی شورایی، م.، هادی، س.، و رجبی، م. (۱۴۰۳، مهر). آموزش چندفرهنگی و تأثیر آن بر هویت اجتماعی دانش‌آموزان [ارائه مقاله]. اولین کنفرانس ملی رویکردی نوین به آموزش و پرورش، شیراز، ایران. <https://civilica.com/doc/2247955>

نائیجی، ح، حسینیان، م، بهمینی، ف، تیموری‌فر، م، علیزاده، م، و حسینی، س. م. (۱۴۰۳). بررسی چالش‌های آموزش چندفرهنگی در مدارس مقاطع ابتدایی [ارائه مقاله]. هفتمین همایش بین‌المللی روانشناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2215369>

نعیمی‌فر، ن، و موسوی، م. (۱۴۰۴). نقش آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران در ارتقای تعاملات مثبت بین دانش‌آموزان از قومیت‌های مختلف [ارائه مقاله]. اولین همایش بین‌المللی آموزش و پرورش نوین در علوم اجتماعی و جامعه‌شناسی ایران، تهران، ایران. <https://civilica.com/doc/2316820>

نوروزی، و، ادیب، ی، یاری حاج عطالو، ج، و بدری گرگری، ر. (۱۴۰۲). سنتز پژوهشی شناسایی مؤلفه‌های برنامه‌درسی چندفرهنگی. جامعه پژوهی فرهنگی، ۱۴(۱)، ۱-۲۵. <https://magiran.com/p2647095>

وفایی، ر، و سبحانی‌نژاد، م. (۱۳۹۴). مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی. نظریه و عمل در برنامه درسی، ۳(۵)، ۱۱۱-۱۳۲. <https://sid.ir/paper/241877/fa>

Adamczewski, J. (2017). The multicultural school: Analysis of challenges and opportunities based on examples from Vasa Övningsskola. *Biuletyn Historii Wychowania*, 36, 125–144. <https://doi.org/10.14746/bhw.2017.36.5>

Agirdag, O., Merry, M., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582. <https://doi.org/10.1177/0013124514536610>

Alenuma, S. (2012). Taking multicultural education to the next level: An introduction to differentiated-multicultural instruction. *LAP Lambert Academic Publishing*. <https://www.researchgate.net/publication/276921716>

Alismail, H. (2016). Multicultural education: Teachers' perceptions and preparation. *Journal of Education and Practice*, 7(11), 77-81. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099450.pdf>

Anderson, J. (1975). *Public policy-making: An introduction*. Praeger.

Aydin, H., & Tonbuloglu, B. (2014). Graduate students' perceptions on multicultural education: A qualitative case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50. <https://doi.org/10.14689/ejer.2014.57.3>

Babatunde, M., Dada, R., & Eyo, O. (2016). Capacity building in education and management: Issues and challenges. *International Journal of Capacity Building in Education and Management*, 3(1), 1-12.

Banks, J. A. (2020). *Multicultural education: Issues and perspectives* (9th ed.). Wiley. <https://doi.org/10.1111/9781119510100>

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.

Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. G. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241-258). Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in education, society, and culture*. Sage Publications.

Bowen, M. (1950). *Family systems theory*. Basic Books.

Bradshaw, J., & Randolph, C. (2021). Strategies to implement multicultural education in communication sciences and disorders. *Teaching and Learning in Communication Sciences*, 5(3), 1-21. <https://doi.org/10.30707/TLCS5.3.1649037688.683606>

Brazill, S. C. (2020). Pedagogical strategies for teaching a multicultural education course: From safe space to brave space for a community of learners. *Educational Research: Theory and Practice*, 31(2), 56-71. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1789321>

Cathrin, S., & Wikandaru, R. (2023). Establishing multicultural society: Problems and issues of multicultural education in Indonesia. *Jurnal Civics: Media Kajian Kewarganegaraan*, 20(1), 145-155. <https://doi.org/10.21831/jc.v20i1.59744>

Colaizzi, P. F. (1978). *Psychological research as the phenomenologist views it*. In R. S. Valle & M. King (Eds.), *Existential-Phenomenological Alternatives for Psychology* (pp. 48-71). Oxford University Press.

- Crnic, K. (2024). Parenting stress and child behavior problems: Developmental psychopathology perspectives. *Development and Psychopathology*, 36(5), 1-7. <https://doi.org/10.1017/S0954579424001135>
- Dias, D. (2019). *Effects of multicultural education on English language learners* [Bachelor's capstone project, California State University, Monterey Bay]. Digital Commons @ CSUMB. https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes_all/529
- Elias, A., Mansouri, F., & Sweid, R. (2021). Public attitudes towards multiculturalism and interculturalism in Australia. *Journal of International Migration and Integration*, 22(3), 1063–1084. <https://doi.org/10.1007/s12134-020-00784-z>
- Erkanlı, A., Batman, K. A., & Kaptanoğlu, C. (2024). Examination of primary school teachers' attitudes and views towards multicultural education. *Frontiers in Education*, 9, Article 1360696. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1360696>
- Fayda-Kinik, F. (2023). Student diversity and school climate in the Mediterranean zone: A comparative study. *IAFOR Journal of Education*, 11(3), 51-75. <https://doi.org/10.22492/ije.11.3.03>
- Fitria, T. N. (2023). Implementation, challenges, and solutions of multicultural education in school. *PRIMACY: Journal of English Education and Literacy*, 2(2), 85–106. <https://doi.org/10.33592/primacy.v2i2.4085>
- Frazier, L. (2013). The multicultural facet of education. *Journal of Research and Development in Education*, 11, 70-78.
- Haswani, F., Baharuddin, & Simbolon, N. (2023). Multicultural education in English language teaching: A study of paradigms, perceptions, and implementation strategies. *World Journal of English Language*, 13(2), 424-435. <https://doi.org/10.5430/wjel.v13n2p424>
- Helsel, C. (2020). Review of the book *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (3rd ed.), by G. Gay. *The Wabash Center Journal on Teaching*, 1(3), 131–133. <https://doi.org/10.31046/wabashcenter.v1i3.1798>
- Irham, I. (2017). Islamic education at multicultural schools. *Jurnal Pendidikan Islam*, 3(2), 141–154. <https://doi.org/10.15575/jpi.v3i2.1448>
- Kaya, D. (2014). Multiculturalism and education: Contemporary issues in education studies [Book review]. *Journal of Ethnic and Cultural Studies*, 1(1), 38-39. <https://doi.org/10.29333/ejecs/23>
- Khaja, K., Springer, J., Bigatti, S., Gibau, G., Whitehead, D., & Grove, K. (2010). Multicultural teaching: Barriers and recommendations. *Journal on Excellence in College Teaching*, 21(4), 5-28. <https://celt.miamioh.edu/index.php/JECT/article/view/573>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Krummel, A. (2013). Multicultural teaching models to educate pre-service teachers: Reflections, service-learning, and mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1), 1-8. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1059>
- Lincoln, Y., Guba, E (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Lindblom, C. (1959). The science of “muddling through.” *Public Administration Review*, 19(2), 79-88.
- Mahfud, Y., Badea, C., Verkuyten, M., & Reynolds, K. J. (2017). Multiculturalism and attitudes toward immigrants: The impact of perceived cultural distance. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 49(6), 884-901. <https://doi.org/10.1177/0022022117730828>
- Mappaenre, U., Ruswandi, M., Erihadiana, Y., Nuraini, R., & Satria, W. (2023). Multicultural education in Indonesia: Characteristics and urgency. *JISIP (Jurnal Ilmu Sosial dan Pendidikan)*, 7(2), 874–876. <https://doi.org/10.58258/jisip.v7i2.4574>
- Mumtaz, F. (2019). Addressing challenges of multiculturalism through peace education in Pakistan. *Journal of Current Affairs*, 3(2), 1-22. <http://localhost:80/xmlui/handle/123456789/1232>
- 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>
- Parker, J. (2019). Multicultural education as a framework for educating English language learners in the United States. *International Journal of Multidisciplinary Perspectives in Higher Education*, 4(1), 22-35. <https://doi.org/10.32674/jimphe.v4i1.1404>
- Rohmat, R., Sutiyono, A., Hani, T., & Priyanto, A. (2023). Multicultural education for strengthening harmony in diversity. *Journal of Educational Sciences*, 18(1), 43-54. <https://doi.org/10.18844/cjes.v18i1.8022>
- Sari, M., & Yüce, E. (2020). Problems experienced in classrooms with students from different cultures. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 13(2), 90-100. <https://doi.org/10.7160/eriesj.2020.130204>

- Sharma, K. (2016). Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being by Martin E. P. Seligman: A book review. *NHRD Network Journal*, 9(4), 106–109. <https://doi.org/10.1177/0974173920160420>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of intergroup relations* (pp. 33-47). Brooks/Cole.
- Makhalemele, T., & Tlale, L. D. N. (2018). Achieving inclusive education in a multicultural classroom. In *Integrating multicultural education into the curriculum for decolonisation: Benefits and challenges* (pp. 17–32). Nova Science Publishers.
https://www.researchgate.net/publication/340902730_Achieving_inclusive_education_in_a_multicultural_classroom
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.