



## Identifying and Classifying the Challenges of Persian Language Instructors to Non-Persian Speakers in Multicultural Classes

Zahra Abbasi<sup>1\*</sup>, Hayat Ameri<sup>2</sup>, Hossein Mardanloo Moghadam<sup>3</sup>

1. Assistant Professor, Persian Language Teaching, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
2. Associate Professor, Department of Linguistics, Tarbiat Modares University, Tehran, Iran.
3. PhD Candidate in Persian language and literature, Tarbiat Modares University, Tehran.

### Abstract

In general, multicultural education is any form of education that includes the history, texts, values, beliefs, and views of individuals from diverse cultural backgrounds. In many cases, "culture" is a general term that includes concepts such as race, ethnicity, nationality, language, religion, social class, gender, and exceptionality. Studies in the field of multicultural education show that useful teaching in multicultural classrooms is undoubtedly one of the biggest challenges that teachers face today (Den Brok & Levy, 2005; Howard, 2000; Jeevanantham, 2001). One of the reasons for the importance of multicultural research, especially in the field of language teaching, is that understanding the diversity of people is one of the most important needs of educational contexts; Because around the world, classes are becoming more and more diverse and multicultural (Den Brok & Levy, 2005).

The purpose of this study is to identify, categorize and prioritize the challenges and problems of Persian language teachers in multicultural classes and also to provide practical solutions to address these challenges based on Teachers' opinions and feedback.

Multicultural education was originally born out of the black civil rights movement in the United States; but it did not take long for all cultural groups that had been discriminated against to join the movement. The "multicultural challenge" is so important that it has been called the "fourth force in psychology" after theories of psychological analysis, behaviorism, and humanism (Pedersen, 1991). More recently, more attention has been paid to

Received: 7/10/2018  
Accepted: 30/01/2019

\* Corresponding Author's  
E-mail: abasiz@modares.ac.ir



T. M . U.

***Language Related Research***  
***E-ISSN: 2383-0816***  
***Vol.11, No.4 (Tome 58),***  
***September, October & November 2020***



multicultural content education (Berg-Cross, & Takushi-Chinen, 1995; Ramsey, 2000; Reynolds, 1995; Schoem, et al. 1995), because the many challenges facing multicultural teachers and educators are more well-known and more addressed.

According to Ramsey (1996), students' initial knowledge, depth of understanding, speed of progress, level of cooperation, and degree of acceptance of the multicultural education process usually vary. These differences in the development of individual identity may also pose educational challenges for teachers. Franklin (2001) does not limit the challenges in multicultural classrooms to race and language, and also considers religious differences, issues of gender equality, students with disabilities, single people, or homosexual parents. In addition, the teacher's ability in terms of awareness, identity development and skill level may affect all aspects of education. Teachers must maintain and continuously strengthen their multicultural awareness and have complete control over the educational content and they have the necessary managerial ability to manage the classroom, so as to provide welfare and a better learning environment for students (Reynolds, 1995). Iranian researchers have also studied the subject of multicultural education; unfortunately, these studies have not examined Persian language courses for foreigners, which are mostly multicultural training courses. Most of this research is related to study of multicultural subject and curriculum (Iraqieh et al., 2009; Sadeghi, 2010; Sadeghi, 2012; Iraqieh, 2013; Malekipour and Hakimzadeh, 2016; Afshin et al., 2016; Sobhani Nejad et al., 2017) and multiculturalism and educational resources (Vafaei and Sobhaninejad 2015; Hawas Beigi et al., 2018). At the National Conference on Multicultural Education, held in Urmia, various papers were presented in this field, a small number of which addressed the challenges of teachers in multicultural classes and most of them on the subject of multicultural curriculum; Javidi (2013) investigated the problems of teaching due to cultural diversity (Case study: primary school students in West Azerbaijan province) And Fahimi and Sheikhzadeh (2013) have also studied the role of teachers in multicultural curriculum planning from the perspective of high school social studies teachers in Urmia.



T. M . U.

***Language Related Research***  
***E-ISSN: 2383-0816***  
***Vol.11, No.4 (Tome 58),***  
***September, October & November 2020***



The questions of this research are: what are the main challenges and problems of Persian language teachers in multicultural classes? And which of these challenges is more frequent and what are the solutions to solve these problems? To find the answers to these questions, a questionnaire was designed and used based on theoretical foundations, standard questionnaires in this field and the views and opinions of 56 experienced Persian language teachers to foreigners. The validity of the questionnaire was checked by 16 Persian language teachers and it modified and confirmed. The challenges faced by teachers in Persian language teaching classes to foreigners were extracted and 9 factors sets were identified based on factor analysis. Data were statistically analyzed. In this way, we identified various factors and identified the most important sub-factors and the most common solutions proposed by the instructors participating in this study were presented to address these challenges. Ranking the key factors of teachers' challenges in multicultural classes based on the average rankings shows that cultural factors are first, educational factors are second, religious factors are third, and factors of learning, teaching, emotional, motivation, Prior language skills and social factors ranked fourth to ninth, respectively.

The results of Friedman test showed that these sub-factors are ranked first in each of the nine factors:

Cultural factor: different values in relation to girl-boy relationships;

Prior language knowledge factor: students' inability to write in the target language;

Learning factor: different learning styles;

Educational factor: the difficulty of adapting the lessons to the needs of language learners;

Teaching agent: Finding a teaching method that is useful for all language learners;

Religious factor: religious and propaganda aspects of the content of Persian language books;

Motivation factor: lack of interest of some language learners in doing homework;

Emotional factor: Low teacher's tolerance threshold for existing problems and teacher's inability to solve problems



T. M . U.

***Language Related Research***  
***E-ISSN: 2383-0816***  
***Vol.11, No.4 (Tome 58),***  
***September, October & November 2020***



And social factor: the sub-factor of misunderstanding between learners with each other in understanding social cues.

Instructors participating in the research suggested the following solutions to address the challenges of multicultural classrooms:

- Development of the concept of multicultural education;
- Informing teachers about the methods of organizing and designing a multicultural curriculum;
- Informing instructors of the various approaches to designing and implementing multicultural learning activities;
- Extensive familiarity of teachers with a variety of resources in the multicultural curriculum;
- Use of various multicultural approaches in teaching;
- Production of educational content with appropriate cultural content

**Keywords:** Multicultural class, Challenge, Instructors, Teaching Persian as a second language



دوماهنامه علمی - پژوهشی

د ۱۱، ش ۴ (پیاپی ۵۸)، مهر و آبان ۱۳۹۹، صص ۵۶۷-۶۰۴

## شناسایی و طبقه‌بندی چالش‌های مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی

زهرا عباسی<sup>۱</sup>، حیات عامری<sup>۲</sup>، حسین مردانلو مقدم<sup>۳</sup>

۱. استادیار آموزش زبان فارسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه زبان‌شناسی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

۳. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات فارسی دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران.

پذیرش: ۹۷/۱۱/۱۰

دریافت: ۹۷/۰۷/۱۵

### چکیده

هدف از این تحقیق، شناسایی، طبقه‌بندی و اولویت‌بندی چالش‌ها و مشکلات مدرسان زبان فارسی در کلاس‌های چندفرهنگی آموزش زبان فارسی به‌منزله زبان دوم و نیز ارائه راهکارهای عملی برای رفع این چالش‌ها بر اساس نظرات مدرسان است. داده‌های این تحقیق با شرکت ۵۶ مدرس زبان فارسی به خارجیان از طریق پرسش‌نامه محقق‌ساخته بر اساس طیف لیکرت، به‌دست آمد. روایی پرسش‌نامه ازسوی ۱۶ مدرس زبان فارسی بررسی و اصلاح و تأیید شد. بر اساس تحلیل عاملی ۹ مجموعه عامل شناسایی شد. رتبه‌بندی عوامل کلیدی چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی بر اساس میانگین رتبه‌ها، نشان می‌دهد که عوامل فرهنگی رتبه اول، عوامل آموزشی رتبه دوم، عوامل مذهبی رتبه سوم و عوامل یادگیری، تدریس، عاطفی، انگیزه، دانش زبانی پیشین و عوامل اجتماعی به‌ترتیب رتبه چهارم تا نهم را کسب کرده‌اند. نتایج حاصل از آزمون فریدمن نشان داد که این زیرعوامل در هر یک از نه عامل رتبه اول را دارند: عامل فرهنگی؛ ارزش‌های متفاوت در ارتباط با روابط دختر و پسر؛ عامل دانش زبانی پیشین؛ عدم توانایی زبان‌آموزان در نوشتن به زبان مقصد؛ عامل یادگیری؛ سبک‌های یادگیری گوناگون؛ عامل آموزشی؛ دشواری انطباق دروس با نیازهای زبان‌آموزان؛ عامل تدریس؛ یافتن روش تدریسی که برای همه زبان‌آموزان مفید باشد؛ عامل مذهبی؛ جنبه دینی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی؛ عامل انگیزه؛ عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به انجام تکلیف؛ عامل عاطفی؛ پایین بودن آستانه تحمل مدرس در مقابل موانع موجود و روحیه دفع آن‌ها و

عامل اجتماعی: زیرعامل سوءتفاهم میان زبان‌آموزان با یکدیگر در درک نشانه‌های اجتماعی. در پایان، راهکارهای پیشنهادی مدرسان برای رفع این چالش‌ها ارائه شد.

واژه‌های کلیدی: کلاس چندفرهنگی، چالش، مدرسان، آموزش زبان فارسی به‌منزلهٔ زبان دوم.

## ۱. مقدمه

آموزش چندفرهنگی<sup>۱</sup> به‌طور کلی به هر شکلی از آموزش گفته می‌شود که در برگیرندهٔ تاریخچه، متون، ارزش‌ها، باورها و دیدگاه‌های افرادی از پیشینه‌های فرهنگی گوناگون باشد. در بسیاری از موارد «فرهنگ» واژه‌ای کلی است که دربردارندهٔ مفاهیمی چون نژاد، قومیت، ملیت، زبان، دین، مذهب، طبقهٔ اجتماعی، جنسیت<sup>۲</sup> و استثنائیت<sup>۳</sup> است. استثنائیت واژه‌ای است برای توصیف افرادی با نیازهای خاص یا معلولیت. در تئوری، اصول آموزش چندفرهنگی بر اساس اصل «برابری تمام شاگردان»<sup>۴</sup> بنا شده و هدف از این اصول حذف موانعی است که برای موقعیت‌های آموزشی یا موفقیت تحصیلی وجود دارد. اتفاقی که در عمل می‌افتد، افزودن، کاستن یا اصلاح سیاست‌ها، برنامه‌ها، دروس، محتواهای آموزشی و فعالیت‌هایی است که به‌نوعی تبعیض‌آمیز<sup>۵</sup> به‌شمار می‌رود و یا شمول لازم را برای فرهنگ‌های گوناگون ندارد (McKinney, 2013).

مطالعات در حوزهٔ آموزش چندفرهنگی نشان می‌دهد آموزش مفید در کلاس‌های چندفرهنگی بی‌تردید یکی از بزرگ‌ترین چالش‌هایی است که امروزه مدرسان با آن مواجه‌اند (Den Brok & Levy, 2005; Howard, 2000; Jeevanantham, 2001). یکی از دلایل اهمیت تحقیقات چندفرهنگی، به‌خصوص در حیطهٔ آموزش زبان، آن است که درک تنوع، امروزه یکی از مهم‌ترین نیازمندی‌های بافت آموزشی<sup>۶</sup> است؛ زیرا در سراسر جهان کلاس‌ها روزبه‌روز متنوع‌تر و چندفرهنگی‌تر<sup>۷</sup> می‌شوند (Den Brok & Levy, 2005). دومین اهمیت این موضوع آن است که خلاف کلاس‌های تک‌فرهنگی<sup>۸</sup> - که در آن زبان‌آموزان اشتراکات فراوانی با هم دارند - در کلاس‌های چندفرهنگی این اشتراک به‌طرز چشم‌گیری کم‌تر است و سبب ایجاد چالش‌های فراوان‌تری برای مدرسان می‌شود. بنابراین، ضروری است مدرسان مهارت‌های ویژه‌ای کسب کنند تا بتوانند بهتر با زبان‌آموزانشان تعامل داشته باشند (Chamberlain, 2005, Samovar et al., 2012)؛ سومین

اهمیت این موضوع آن است که با توجه به افزایش شمار شاگردان با زبان و فرهنگ‌های متفاوت ضروری است مدرسان به‌ویژه در سطح دانشگاهی بیش از پیش خود را برای مدیریت کلاس‌های چندفرهنگی آماده کنند. درنهایت، با وجود افزایش علاقه به آموزش چندفرهنگی، جنبه‌های فراوانی از این حیطه بررسی نشده و نیازمند مذاقه بیشتری است (Banks, 2013, Ennaji, 2005; Mc Allister & Irvine, 2002).

مشکلات در آموزش‌های چندفرهنگی در آموزش زبان دوم یا خارجی به‌مراتب نمود بیشتری نسبت به آموزش در رشته‌های دیگر دارد؛ زیرا زبان مقصد که هدف آموزش و درضمن، وسیله ارتباط فردی است، خود سبب ایجاد چالش‌های مختلف می‌شود. زبان‌آموزان با پیشینه‌های فرهنگی، زبانی، قومی، آموزشی، مذهبی و ... در یک دوره آموزشی گردهم می‌آیند و توانش ارتباطی و منظورشناختی آن‌ها نیز به‌ویژه در دوره‌های مقدماتی و میانی به حد کمال نرسیده است و همین نکته سبب بروز چالش‌های متنوعی در آموزش می‌شود. با توجه به رشد فارسی‌آموزی در سال‌های اخیر و حضور فارسی‌آموزان از ملیت‌های مختلف در ایران به‌منظور فراگیری زبان فارسی و اینکه تاکنون مشکلات مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی بررسی و تحقیق نشده، ضروری است که چالش‌های مدرسان در این‌گونه کلاس‌ها شناسایی و رتبه‌بندی شود تا بتوان برای اداره و بهره‌وری هرچه بهتر این کلاس‌ها تصمیماتی علمی و عملی گرفت. پرسش‌های این تحقیق عبارت‌اند از: چالش‌ها و مشکلات عمده مدرسان زبان فارسی در کلاس‌های چندفرهنگی چیست؟ و کدامیک از این چالش‌ها بسامد بیشتری دارد و چه راه‌حلی برای رفع این مشکلات وجود دارد؟ فرضیه این تحقیق بر اساس پرسش مطرح‌شده عبارت است از: مهم‌ترین چالش مدرسان زبان فارسی به خارجی‌ان، چالش‌های ناشی از عوامل فرهنگی و سبک‌های یادگیری متفاوت فارسی‌آموزان است و مهم‌ترین راه‌حل آشنایی مدرسان با فرهنگ زبان‌آموزان و به‌کارگیری منابع آموزشی مختلف است. برای یافتن پاسخ به این پرسش‌ها، با استفاده از پرسش‌نامه‌ای مبتنی بر مبانی نظری، پرسش‌نامه‌های استاندارد موجود در این زمینه و نظرسنجی از مدرسان باسابقه در این حوزه، چالش‌های پیش‌روی مدرسان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان استخراج و ضمن تحلیل آماری این چالش‌ها، عوامل مختلف شناسایی شده است و مهم‌ترین زیرعوامل تعیین‌گردید و در عوامل اصلی و زیرعوامل اولویت‌های اصلی مشخص و پر بسامدترین راه‌حل‌های پیشنهادی مدرسان شرکت‌کننده در این بررسی برای رفع این چالش‌ها بر اساس بسامد ارائه شد. چالش‌های

موردنظر این پژوهش مواردی است که به‌واسطه تفاوت‌های علمی، فرهنگی، زبان و... میان زبان‌آموزان از ملیت‌های مختلف با یکدیگر و نیز با مدرس و درنهایت، با فرهنگ ایران به‌وجود می‌آید. این چالش‌ها حوزه‌های مختلفی را شامل می‌شود، مانند نحوه یادگیری زبان‌آموزان، ارتباط آن‌ها با یکدیگر، اختلافات فرهنگی<sup>۱۴</sup>، نبود یا کم‌رنگ بودن زبان واسطه<sup>۱۵</sup> و ...

بهره‌مندی از نتایج این پژوهش گامی است مهم در تعیین سیاست‌های آموزش زبان فارسی در کلاس‌های چندفرهنگی و سیاست‌گذاری‌های کلان آموزشی ناظر بر کلاس‌های آموزش زبان فارسی، ایجاد اصلاحاتی در روش تربیت مدرسان زبان فارسی برای تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی، اصلاحات محتوای آموزشی برای انطباق بیشتر با محیط چندفرهنگی، یافتن راهکارهای تازه یا اصلاح فعالیت‌های رایج برای افزایش بازدهی آموزشی در کلاس‌های چندفرهنگی و یافتن راهکارهایی برای موارد خاص فرهنگی با توجه به فرهنگ ملی - مذهبی ایران.

## ۲. ادبیات و پیشینه تحقیق

برای درک مفهوم چندفرهنگی لازم است چند اصطلاح تعریف شود:

فرهنگ<sup>۱۶</sup>: دانشمندان از زوایای گوناگون، فرهنگ را تعریف کرده‌اند که تعریف سامووار و پورتر<sup>۱۷</sup> (2001) چنین است:

گنجینه دانش، تجربه، باورها، ارزش‌ها، بینش‌ها، معانی، رده‌بندی‌های اجتماعی، مذهب، درک از زمان، نقش‌ها، روابط فضایی، درک از جهان و اشیا و مایملک به‌دست آمده توسط مردم در طی گذر نسل‌ها از طریق تلاش‌های فردی و گروهی را فرهنگ می‌نامند (8: 2001).

چندفرهنگی<sup>۱۸</sup>: پارخ<sup>۱۹</sup> (2006) بیان می‌کند:

چندفرهنگی به‌خودی‌خود مسئله تفاوت<sup>۲۰</sup> و هویت<sup>۲۱</sup> نیست؛ بلکه موضوع آن تفاوت‌هایی است که در فرهنگ برجسته و حفظ می‌شود. به عبارت دیگر، چندفرهنگی باورها و اعمالی هستند که در طی آن‌ها گروهی از مردم، یکدیگر و جهان پیرامونشان را درک و زندگی فردی و اجتماعی خود را سازماندهی می‌کنند. برخلاف تفاوت‌هایی که از انتخاب‌های فردی سرچشمه می‌گیرند، تفاوت‌های فرهنگی با مقیاس بزرگ‌تری سنجیده و ساختار و الگوبندی این تفاوت‌ها از نظامی از معنا و ارزش<sup>۲۲</sup> ناشی می‌شود که بین آن گروه از افراد مشترک و به‌طور تاریخی به ارث رسیده است



(3 - 2 : 2006).

آموزش چندفرهنگی: «آموزش چندفرهنگی به کار بستن این مفهوم است که تمام آموزندگان، صرف نظر از جنسیت، طبقه اجتماعی، نژاد، قومیت و ویژگی‌های فرهنگی، باید در محیط آموزشی فرصت برابر بیابند» (Banks & Banks, 2010: 3).

آموزش چندفرهنگی در ابتدا از دل جنبش‌های حقوق مدنی سیاهپوستان در امریکا متولد شد؛ اما طولی نکشید که تمام گروه‌های فرهنگی که به گونه‌ای مورد تبعیض قرار گرفته بودند، به این حرکت پیوستند. آموزش چندفرهنگی در آن دوره، جنبش اجتماعی منسجمی نبود؛ بلکه مجموعه‌ای از اقدامات و فعالیت‌ها را شامل می‌شد که به مرور زمان به شکل‌گیری مفهوم آموزش چندفرهنگی کمک کرد. همچنین، در سال‌های اخیر با رشد جمعیت و افزایش تنوع آموزندگان در مقاطع، رشته‌ها و مراکز آموزشی مختلف، به آموزش چندفرهنگی بیشتر در سیاست‌گذاری‌های آموزشی توجه می‌شود (May, 1999).

روش سنتی آموزش اصل رایجی را دنبال می‌کرد که در آن یک لباس برای همه اندازه است. صرف نظر از پیشینه فرهنگی و زبانی شاگردان، به همه برنامه یکسانی ارائه می‌شد و بر اساس نیازهای فرهنگی و زبانی زبان‌آموزان هیچ تغییری در روش تدریس داده نمی‌شد؛ اما برنامه‌های درسی جدید به اندازه‌ای انعطاف‌پذیرند که ظرفیت پاسخ‌گویی به نیازهای گوناگون زبانی و فرهنگی<sup>۲۳</sup> زبان‌آموزان را دارند و این امر در آموزش و یادگیری موضوعی حیاتی است. با این حال، پاسخ به نیازهای تمامی شاگردان با در نظر گرفتن تفاوت‌های فرهنگی و زبانی آن‌ها، به هیچ وجه برای مدرسان کار آسانی نیست؛ زیرا ممکن است حجم تنوع فرهنگی در کلاس بیش از حد انتظار باشد.

«مسئله چندفرهنگی» به قدری مهم است که آن را بعد از نظریات تحلیل روانی، رفتارگرایی و انسان‌گرایی، «نیروی چهارم روان‌شناسی»<sup>۲۴</sup> خوانده‌اند (Pedersen, 1991).

اخیراً توجه بیشتری به آموزش محتوای چندفرهنگی اختصاص یافته است (Berg-Cross & Takushi-Chinen, 1995; Ramsey, 2000; Reynolds, 1995; Schoem et al., 1995).

امر آن است که چالش‌های فراوانی که پیش روی مدرسان و مسئولان آموزشی چندفرهنگی قرار دارد، بیشتر شناخته و مطرح شده‌اند. این چالش‌ها ممکن است در اثر لایه‌های چندگانه مختصات فرافرادی<sup>۲۵</sup> و گروهی اتفاق بیفتد که در محیط کلاس وجود دارد. از سوی دیگر، ممکن است این

چالش‌ها در نتیجه نحوه ارائه یا طراحی مواد درسی رخ دهند. دلیل دیگر وقوع این چالش‌ها ممکن است محیطی باشد که آموزش چندفرهنگی در آن رخ می‌دهد (Ramsey, 2000).

طبق نظر رامسی (1996)، معمولاً آگاهی اولیه، عمق درک، سرعت پیشرفت، میزان همکاری و درجه پذیرش فرایند آموزش چندفرهنگی در شاگردان متفاوت است. این تفاوت‌ها در رشد هویت فردی<sup>۲۶</sup> ممکن است برای مدرسان چالش‌های آموزشی نیز به همراه داشته باشد. فرانکلین<sup>۲۷</sup> (2001) چالش‌ها در کلاس‌های چندفرهنگی را به نژاد و زبان محدود نمی‌داند و تفاوت‌های مذهبی، مسائل مربوط به برابری جنسیتی، شاگردان دارای معلولیت، افراد تکسرپرست یا دارای والدین همجنس را نیز سبب بروز این چالش‌ها برمی‌شمرد. به علاوه، توانایی مدرس از نظر آگاهی<sup>۲۸</sup>، رشد هویت<sup>۲۹</sup> و سطح مهارت<sup>۳۰</sup> ممکن است روی تمام جنبه‌های آموزش مؤثر باشد. مدرسان باید آگاهی چندفرهنگی خود را حفظ و به‌طور مداوم تقویت کنند و بر مطالب آموزشی تسلط کامل داشته باشند. همچنین، باید توانایی مدیریتی لازم برای اداره کلاس را داشته باشد، به نحوی که برای شاگردان رفاه و محیط بهینه آموزشی فراهم شود (رینولدز<sup>۳۱</sup>، ۱۹۹۵).

به مسائل کلاس‌های چندفرهنگی در تحقیقات مختلفی توجه شده است. پریش<sup>۳۲</sup> و همکاران (2010) به مسئله آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند. در این پژوهش موارد یافت‌شده در قالب «ابعاد فرهنگی چارچوب آموزشی»<sup>۳۳</sup> (CDLF) ارائه شده که توصیف‌کننده مجموعه‌ای از هشت مؤلفه فرهنگی ناظر بر روابط اجتماعی<sup>۳۴</sup>، باورهای معرفت‌شناسانه<sup>۳۵</sup> و بینش‌های زمانی<sup>۳۶</sup> است و طیف تغییر این متغیرها را ترسیم می‌کند. سوبه‌دی<sup>۳۷</sup> (2010) به مسائل کلاس‌های چندفرهنگی در نپال می‌پردازد. فیصل‌محمد<sup>۳۸</sup> (2012) چالش‌ها و فرصت‌های اجرایی نظام آموزشی اسلام - محور در جامعه چندفرهنگی کانادا را بررسی می‌کند و باور دارد، در حالی که امید به تربیت بهتر دانش‌آموزان به صورت یکپارچه وجود دارد، برنامه تربیتی اسلامی می‌تواند بین باورهای دانش‌آموزان، هویت اسلامی و تقویت صلاحیت‌های چندفرهنگی آن‌ها تعادلی ایجاد کند. دیوید و همکاران<sup>۳۹</sup> (2013) در بررسی چالش‌های برنامه‌های درسی چندفرهنگی در آموزش عالی برای افراد بومی در دانشگاه برزیل نتیجه گرفته‌اند که در طرح برنامه درسی نوعی نژادپرستی وجود دارد؛ اما این آموزش برای حرفه‌های آینده آنان رضایت‌بخش است. السوبی<sup>۴۰</sup> (86: 2015) در پژوهشی به مسائل جاری و چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی می‌پردازد و

راهکارهایی برای افزایش بهره‌وری تدریس ارائه می‌دهد. چوآری<sup>۴۱</sup> (2016) در یک فراتحلیل به مطالعه ادبیات اخیر در زمینه دانشجویان و زبان‌آموزانی با فرهنگ و زبان‌های مختلف می‌پردازد و چالش‌ها و تهدیدهای جدی پیش‌روی مدرسان در سطوح گوناگون آموزشی را بررسی می‌کند. نادا<sup>۴۲</sup> (2017) طی تحقیقی به راهبردهای تدریس (ایفای نقش، یادگیری تعاملی، قرار گرفتن در معرض فرهنگ زبانی متفاوت، بحث‌های گروهی، شرکت در جامعه، دانش پیشین زبان‌آموزان و حرکت فزاینده از کتاب درسی) در کلاس‌های چندفرهنگی در کشور هند می‌پردازد.

برخی پژوهش‌ها صرفاً به یک یا چند مؤلفه خاص چالش‌برانگیز پرداخته‌اند: فرید<sup>۴۳</sup> (2004) به موضوع نگرش‌های فرهنگ‌های مختلف به آموزش پرداخته است و به برتری‌جویی زبان‌آموزان شرق آسیایی نسبت به دیگر زبان‌آموزان، سوءتفاهم‌های نژادی و فرهنگی و عنصر جنسیت در فرهنگ‌های مختلف توجه کرده است. تفاوت در برقراری ارتباطات غیرکلامی<sup>۴۴</sup> در میان فرهنگ‌های مختلف ازسوی بوم<sup>۴۵</sup> و همکاران (2002)، نقص در دانش و کفایت دانش‌آموزان و تأثیر آن بر روی یادگیری آن‌ها ازسوی هو و همکارانش (2004) و چالش‌های اخلاقی موجود در کلاس‌های چندفرهنگی ازسوی بویر فیر و رامسی<sup>۴۶</sup> (2005) بررسی شده است.

محققان ایرانی نیز در پژوهش‌هایی به موضوع آموزش چندفرهنگی پرداخته‌اند؛ اما متأسفانه این پژوهش‌ها دوره‌های آموزش زبان فارسی به خارجیان را - که بیشتر دوره‌های آموزش چندفرهنگی هستند - بررسی نکرده‌اند. بیشتر این تحقیقات به بررسی موضوع چندفرهنگی و برنامه‌درسی (عراقیه و همکاران، ۱۳۸۸؛ صادقی، ۱۳۸۹؛ صادقی، ۱۳۹۱؛ عراقیه، ۱۳۹۲؛ ملکی‌پور و حکیم‌زاده، ۱۳۹۵؛ افشین و همکاران، ۱۳۹۵؛ سبحانی‌نژاد و همکاران، ۱۳۹۶) و یا چندفرهنگی و منابع آموزشی (وفائی و سبحانی‌نژاد ۱۳۹۴؛ هواس‌بیگی و همکاران، ۱۳۹۷) پرداخته‌اند. در همایش ملی آموزش و پرورش چندفرهنگی، که در ارومیه برگزار شد، مقالات مختلفی در این حوزه ارائه شد که تعداد اندکی به چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی و بیشتر آن‌ها به موضوع برنامه‌درسی چندفرهنگی پرداخته بودند؛ ازجمله جاویدی (۱۳۹۲) به بررسی مشکلات تدریس ناشی از تنوع فرهنگی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان آذربایجان غربی) پرداخته و فهیمی و شیخ‌زاده (۱۳۹۲) نیز نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی را از دیدگاه معلمان مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه شهرستان ارومیه بررسی کرده‌اند.

جوادی (۱۳۷۹) آموزش چندفرهنگی به‌منزله یک رویکرد در آموزش را تلاشی برای رها ساختن کودک از محدودیت‌های قوم‌مدارانه و آگاه کردن او از وجود فرهنگ‌ها، جوامع و راه‌های زندگی و تفکر درباره دیگران دانسته است و باور دارد تربیت کودکان در جهت ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های گوناگون و پذیرش تفاوت‌های موجود بین افراد، زیربنای فلسفی برنامه این رویکرد آموزشی را تشکیل می‌دهد.

عزیزی و همکاران (۱۳۸۹) با بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت معلم سندج نشان دادند که از نظر دانشجویان، آموزش چندفرهنگی دارای جایگاه مناسبی نیست و مدرسان مراکز تربیت معلم نیز به این مفاهیم و موضوعات توجه نمی‌کنند.

میردهقان و طاهرلو (۱۳۹۰) عوامل فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان را بررسی کردند. نتایج تحقیق، نشان داد پیش‌زمینه فرهنگی نقش مهمی در یادگیری زبان دارد و سبب بروز نگرش‌های مثبت یا منفی درباره زبان می‌شود.

رستم‌بیگ تفرشی و رضانی واسوکلائی (۱۳۹۱) به اهمیت آموزش فرهنگی در یادگیری زبان خارجی پرداخته‌اند. طبق پژوهش آنان آموزش فرهنگ در یادگیری زبان خارجی و کاربرد متناسب آن در بافت‌های مختلف نه فقط مؤثر، بلکه در مواردی گریزناپذیر است.

عراقیه و فتحی‌واجارگاه (۱۳۹۱) با بررسی جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و تبیین آثار آن در آموزش عالی، وجود زمینه‌های خانوادگی و اجتماعی در استهزای سایر فرهنگ‌ها، احساس برتری و تعصبات فرهنگی، ضعف اطلاعات دینی درخصوص برابری و برادری همه انسان‌ها، ضعف اطلاعاتی دانش‌آموزان از شخصیت‌ها و آثار فرهنگی برجسته را از جمله مشکلات برشمرده‌اند. غریبی و همکاران (۱۳۹۴) پایه‌های معرفت‌شناسی آموزش و پرورش چندفرهنگی را تحلیل کرده و رحمانی و همکاران (۱۳۹۵: ۲۳۶) مبانی فلسفی و علمی، اصول حاکم بر برنامه‌های درسی و تربیتی و اهداف تفصیلی دوره‌های تحصیلی را بازتاب‌کننده مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی دانسته‌اند.

رحیمی و عباسی (۱۳۹۴) به آسیب‌شناسی مشکلات مدارس چندفرهنگی شهرستان شهریار از دیدگاه معلمان شاغل در این مدارس پرداخته‌اند. محمدی و همکاران (۱۳۹۵) در یک فراتحلیل، ۶۲ پژوهش انجام‌شده در ایران درخصوص چندفرهنگی را بررسی کردند و نشان دادند که پژوهش درباره آموزش چندفرهنگی برای بسیاری از پژوهشگران ایرانی مقوله‌ای جدید است و پژوهش‌های

قبل از چهار نارسایی‌های کمی و کیفی متعددی است که باید در تحقیقات آتی جبران شود. مکرونی (۱۳۹۵) در کتاب خود ضمن معرفی و اهمیت آموزش چندفرهنگی به بیان اهداف، فعالیت‌ها، برنامه‌های درسی و همچنین، روش‌های اجرای آن در کلاس می‌پردازد. حمیدی‌زاده و همکاران (۱۳۹۶) با هدف استنباط ادراک معلمان از آموزش چندفرهنگی، روایت آن‌ها را از این موضوع نشان می‌دهند. آن‌ها معتقدند با وجود علاقه معلمان به آموزش چندفرهنگی، شناخت و دانش آن‌ها از آموزش چندفرهنگی محدود است. عدم آموزش مفاهیم چندفرهنگی در دوره‌های تربیت‌معلم، تغییر کتاب‌های درسی، عبور از تنوع و نگرش‌های محیطی مضامین استخراج‌شده از ادراک معلمان درباره آموزش چندفرهنگی است. رهنما و همکاران (۱۳۹۷) به موضوعات مختلفی از جمله آموزش چندفرهنگی، تنوع فرهنگی، کثرت‌گرایی و آموزش چندفرهنگی در نظام آموزشی ایران، آلمان و استرالیا پرداخته‌اند. آن‌ها هدف اساسی آموزش چندفرهنگی را نیل به برابری و عدالت آموزشی دانسته‌اند و معتقدند آموزش‌های «تک‌فرهنگی» در کشورهای مثل ایران وافی به مقصود نبوده و ضروری است به الزامات آموزش‌های چندفرهنگی در ایران توجه شود و معتقدند در سه حوزه مهم نظام تربیتی شامل برنامه‌های درسی و آموزشی، تربیت‌معلم و مربی، الگوها و شیوه‌های تدریس مبتنی بر ویژگی‌های خرده‌فرهنگ‌های بومی در سطوح تحصیلی مختلف باید تحول و تنوع ایجاد شود تا نتایج آموزشی و تربیتی مؤثری حاصل شود.

### ۳. روش تحقیق

این پژوهش به روش میدانی صورت گرفته و داده‌های کیفی (عمده‌ترین مشکلات مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان در کلاس‌های چندفرهنگی) بر اساس پرسش‌نامه‌های محقق ساخته (بر اساس مطالعات انجام‌شده مشابه در مورد زبان‌های دیگر و مبانی نظری آموزش چندفرهنگی) از مدرسان زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان که تجربه تدریس در کلاس‌های چندفرهنگی را داشته‌اند، به دست آمده است. روایی پرسش‌نامه از سوی ۱۶ مدرس زبان فارسی بررسی شد. در ابتدا تعداد گویه‌ها ۷۵ بود و بر اساس نظر مدرسان خبره تعدادی از گویه‌ها حذف و سه گویه نیز اضافه شد و در نهایت، پرسش‌نامه‌ای با ۵۸ گویه تأیید و دارای روایی مطلوب آماده شد. مدرسانی که در روایی سنجی پرسش‌نامه شرکت کردند، دارای حداقل ۵ سال سابقه تدریس زبان فارسی به

خارجیان در مرکز مختلف آموزشی تهران بودند.

### ۱-۳. ویژگی‌های توصیفی مشارکت‌کنندگان

در گام نخست، به‌منظور دریافت شناخت کلی از پاسخ‌دهندگان از آمار توصیفی استفاده شد: تعداد شرکت‌کنندگان در این پژوهش ۵۶ نفر بود که از نظر جنسیتی ۳۲ نفر زن و ۲۴ نفر مرد هستند. اطلاعات مربوط به جنسیت، گروه سنی، سطح تحصیلات و سابقه کار شرکت‌کنندگان در جدول شماره ۱ آمده است.

جدول ۱: ویژگی‌های توصیفی پاسخ‌گویان

Table 1: Descriptive characteristics of the participants

درصد	متغیر
<b>جنسیت</b>	
۴۳	مرد
۵۷	زن
<b>گروه سنی</b>	
۳۷/۵	۳۰ - ۴۰ سال
۴۵/۸۳	۴۰ - ۵۰ سال
۱۶/۶۷	بالای ۵۰ سال
<b>سطح تحصیلات</b>	
۳۳/۳۳	کارشناسی ارشد
۶۵/۶۷	دکتری
<b>سابقه کار</b>	
۱۶/۶۷	۵ سال و کمتر
۱۲/۵۰	۵ - ۱۰ سال
۴۵/۸۳	۱۰ - ۱۵ سال
۱۲/۵۰	۱۵ - ۲۰ سال
۱۲/۵۰	بالای ۲۰ سال

### ۲-۳. تحلیل یافته‌ها و بحث

درابتدا، برای اطمینان از کفایت نمونه‌گیری و تشخیص مناسب بودن داده‌ها برای انجام تحلیل عاملی آزمون کایزرمایر (KMO) و بارتلت به‌کار رفت. با توجه به اینکه شاخص کایزرمایر برابر با ۰/۸۴۵ با سطح معناداری ۰/۰۰۰ به‌دست آمد، برای تحلیل مؤلفه‌های اصلی چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی، از روش تحلیل عاملی استفاده و سپس روش چرخش واریماکس<sup>۴۷</sup> برای تعیین عوامل به‌کار گرفته شد. بر این اساس و با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل مؤلفه‌های اصلی، در ابتدا ۹ عامل با مقدار ویژه بزرگ‌تر از یک استخراج شد که ۸۳/۴۵ درصد از تغییرات واریانس را توجیه می‌کند. عامل‌ها از طریق چرخش متعامد به‌روش واریماکس، چرخش داده شدند (جدول ۲). نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که در این مدل، ۹ عامل با توجه به تعداد ارزش‌های ویژه بالاتر از یک به‌دست می‌آیند. آلفا کرونباخ برای ۹ عامل بین ۰/۸۶۹ تا ۰/۷۱۴ است که نشان‌دهنده روایی درونی زیاد میان متغیرهای هر عامل است.

**عامل اول** بیشترین مقدار ویژه برابر با ۱۰/۳۱، بیشترین درصد واریانس تبیین‌شده برابر با ۱۶/۴۵ بیشترین ضریب پایایی برابر با ۰/۸۶۹ را دارد و ۱۳ مورد از چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی را دربرمی‌گیرد. به‌ترتیب شامل تفاوت‌های فرهنگی زبان‌آموزان با همدیگر؛ تعارض میان زبان‌آموزان و عدم درک فرهنگ‌های یکدیگر به‌دلیل تفاوت در سبک زندگی و ارزش‌ها؛ نارضایتی زبان‌آموزان از حضور در کلاس‌هایی که زبان‌آموزان دیگری از فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگری وجود دارند؛ عدم اعتماد برخی زبان‌آموزان به فرهنگ ایران و در نتیجه عدم تمایل به برقراری ارتباط و اعتماد به مدرس؛ تفاوت میزان همکاری و سرعت پیشرفت زبان‌آموزان در فرهنگ‌های مختلف، پیشینه فرهنگی متفاوت زبان‌آموزان؛ بی‌تفاوتی برخی از زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ‌ها و کشورهای دیگر؛ ایجاد مشکلات فرهنگی به‌واسطه محتوای آموزشی؛ توهین‌آمیز بودن محتوای آموزشی زبان فارسی برای برخی فرهنگ‌ها، ارزش‌های متفاوت در خصوص روابط دختر و پسر؛ بروز مشکلاتی که ناشی از نحوه پوشش و حجاب و میزان پذیرش آن از سوی زبان‌آموزان است و مسائل مربوط به مفهوم صداقت و تعارف از گزاره‌های مربوط به این عامل هستند. بر این اساس، مجموعه این عامل به‌نام «عوامل فرهنگی» نام‌گذاری شد.

**عامل دوم** دارای مقدار ویژه برابر با  $5/63$  است، میزان واریانس تبیین‌شده این عامل برابر با  $14/26$  و ضریب پایایی آن برابر با  $0/876$  است. همان‌گونه که جدول شماره ۲ نشان می‌دهد، این عامل ۶ مورد از عوامل چالشی را دربر می‌گیرد: کمبود دانش پایه زبان‌آموزان در برخی موضوعات مطرح‌شده در کلاس؛ عدم وجود مهارت خواندن و واژگان متناسب با سطحی که در آن مشغول تحصیل هستند؛ ضعف مهارت‌های تولیدی (گفتن و نوشتن) زبان‌آموزان در برخی فرهنگ‌ها؛ عدم توانایی زبان‌آموزان در نوشتن به زبان مقصد؛ تفاوت‌ها در انتخاب واژگان و بار معنایی آن‌ها با وجود استفاده از زبان واحد از جانب زبان‌آموزان و عدم امکان برقراری ارتباط زبان‌آموزان با یکدیگر زمانی که زبان واسط مشترکی نمی‌دانند. این مجموعه عوامل به نام «عوامل دانش زبانی پیشین» نام‌گذاری شد.

**عامل سوم** با مقدار ویژه برابر با  $3/70$ ، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با  $11/21$  درصد و ضریب‌پایایی برابر با  $0/857$  همانند عامل دوم، دربرگیرنده ۶ مورد از عوامل چالشی در کلاس-های چندفرهنگی است: سبک‌های یادگیری گوناگون زبان‌آموزان؛ تفاوت در عملکرد زبان‌آموزان نسبت به دیگر زبان‌آموزان؛ کسب نتایج ضعیف‌تر زبان‌آموزان برخی از کشورها نسبت به زبان‌آموزان سایر کشورها؛ دشواری درک ساختار زبان هر زبان‌آموز و تأثیری که بر فرایند یادگیری آنان دارد؛ کند و ضعیف بودن نژادی برخی از زبان‌آموزان برای کار در کلاس و کمبود مهارت‌های آکادمیک (شیوه‌های یادگیری و مطالعه) زبان‌آموزان. این مجموعه عوامل به اسم «عوامل سبک یادگیری» یا به اختصار «عوامل یادگیری» نام‌گذاری شد.

**عامل چهارم** با مقدار ویژه برابر با  $2/78$ ، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با  $10/68$  و ضریب‌پایایی برابر با  $0/845$ ، ۷ مورد از عوامل چالش‌برانگیز در کلاس‌های چندفرهنگی زبان فارسی را دربر می‌گیرد: چالش تهیه مواد درسی چندفرهنگی به دلیل محدودیت بودجه مؤسسه؛ جنبه سیاسی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان؛ دخالت والدین در تکالیف؛ عدم همسویی نظام آموزشی با نظام آموزشی زبان اول زبان‌آموزان؛ انتقال مشکلات امور اداری (ثبت نام، خوابگاه و ...) به کلاس از سوی زبان‌آموزان؛ مشکل انطباق دروس با نیازهای زبان‌آموزان و دیدگاه‌های مختلف زبان‌آموزان و والدینشان نسبت به آموزش و محتوای آموزشی. با توجه به ویژگی‌های مؤلفه‌ها این عامل به منزله «عوامل آموزشی» نام‌گذاری شد.

**عامل پنجم** با مقدار ویژه برابر با  $2/37$ ، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با  $9/43$  و ضریب



پایایی برابر با ۷۸۳/ شامل شش مورد از عوامل چالشی است: قابل پذیرش نبودن نحوه ارائه محتوای آموزشی از سوی معلم و زبان‌آموزان با فرهنگ‌های متفاوت؛ ناعادلانه دانستن شیوه‌های ارزیابی و آزمون از سوی زبان‌آموزان؛ دشواری مدیریت و پرسروصدا بودن برخی از زبان‌آموزان؛ یافتن روش تدریسی که برای همه زبان‌آموزان مفید باشد؛ تفاوت‌های تربیتی و تفاوت‌های مربوط به مدیریت کلاس و احساس راحتی همه زبان‌آموزان است. از ترکیب این شش مورد عنوان «عوامل تدریس» برای نام‌گذاری عامل پنجم به‌کار رفت.

**عامل ششم** با مقدار ویژه برابر با ۲، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با ۵۶/ و ضریب پایایی برابر با ۷۷۵/ شامل چهار مورد از عوامل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی است: انتظارات، ارزش‌ها و استانداردهای مذهبی گوناگون در میان زبان‌آموزان، مسئله شدن تعطیلاتی که بیشتر جنبه مذهبی دارند و زبان‌آموزان قادر به درک و پذیرش آن نیستند؛ عدم هم‌خوانی مواد و محتواهای چندفرهنگی با برخی از ایده‌های مذهبی و سنتی و جنبه دینی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان و عدم رضایت آن‌ها از این وضعیت. از ترکیب این چهار مورد عنوان «عوامل مذهبی» برای نام‌گذاری عامل پنجم به‌کار رفت.

**عامل هفتم** با مقدار ویژه برابر با ۱/۴۵، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با ۷/۳۲ و ضریب پایایی برابر با ۷۴۴/ شامل هفت مورد از عوامل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی است: رویارویی با بی‌انگیزگی یا کم‌انگیزگی زبان‌آموزان؛ عدم اشتیاق پسران به ایفای نقش‌های کلاسی که در فرهنگ بومی‌شان زنانه محسوب می‌شود؛ عدم تمایل زبان‌آموزان به انجام فعالیت‌های کلاسی گروهی با زبان‌آموزانی از فرهنگ‌های متفاوت؛ عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به انجام تکالیف؛ دشواری ایجاد انگیزه در برخی از زبان‌آموزان؛ دشواری ترغیب زبان‌آموزان به مشارکت در موقعیت‌های گروهی که مستلزم همکاری گروهی می‌است و سطوح متفاوت انگیزشی زبان‌آموزان. از ترکیب این موارد عنوان «عوامل مربوط به انگیزه» یا به اختصار «عوامل انگیزه» برای نام‌گذاری عامل هفتم به‌کار رفت.

**عامل هشتم** با مقدار ویژه برابر با ۱/۳۲، میزان واریانس تبیین‌شده برابر با ۳/۲۲ و ضریب پایایی برابر با ۷۳۲/ شامل هفت مورد از عوامل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی است: خجالت کشیدن زبان‌آموزان هنگام بروز خطاها؛ دشواری کمک به زبان‌آموزان برای حفظ عزت نفس با وجود زبان و پیشینه فرهنگی متفاوت؛ ترس از احساس بیگانگی با مدرس و با دیگر

همکلاسی‌ها در زبان‌آموزان؛ یافتن روش مناسب برای برخورد با هر زبان‌آموز به تناسب شخصیت او؛ عدم درک مسائلی که برای زبان‌آموزان دارای حساسیت است از سوی مدرس؛ فرض مورد تبعیض قرار گرفتن برخی از زبان‌آموزان هنگام تنبیه و پایین بودن آستانه تحمل مدرس در مقابل موانع موجود و روحیه دفع آن‌ها. از ترکیب این ۷ مورد عنوان «عوامل عاطفی» برای نام‌گذاری عامل هشتم به‌کار رفت.

عامل نهم دارای مقدار ویژه برابر با ۱/۱۲ است. میزان واریانس تبیین‌شده این عامل برابر با ۲/۱۲ و ضریب پایایی آن برابر با ۰/۷۱۴ است. این عامل ۲ مورد از عوامل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی را دربر می‌گیرد که عبارت‌اند از: سوءتفاهم میان زبان‌آموزان و مدرس در درک نشانه‌های اجتماعی و سوءتفاهم میان زبان‌آموزان با یکدیگر در درک نشانه‌های اجتماعی این عوامل به‌نام «عوامل اجتماعی» نام‌گذاری شد.

جدول ۲: تحلیل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی بر اساس مؤلفه‌های اصلی و رتبه‌بندی زیرعوامل چالشی بر اساس آزمون فریدمن

**Table 2:** Analysis of teachers' challenges in multicultural classes based on main components and ranking of sub-factors challenge based on Friedman test

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	% واریانس تبیین	مقدار ویژه	بار عملی	زیرعوامل	عامل
۴۷/۸۶۷	۰/۰۰۷	۳	۳/۵۰	۰/۸۶۹	۱۶/۵۴	۱۰/۳۱	۰/۹۶۷	تفاوت‌های فرهنگی زبان‌آموزان با همدیگر	فرهنگی
		۱۰	۲/۹۰				۰/۹۵۲	تعارض میان زبان‌آموزان و عدم درک فرهنگ‌های یکدیگر به دلیل تفاوت در سبک زندگی و ارزش‌ها	
		۵	۳/۳۰				۰/۸۷۴	نارضایتی زبان‌آموزان از حضور در کلاس‌هایی که زبان‌آموزان دیگری از فرهنگ‌ها و زبان‌های دیگری وجود دارند	

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	% واریانس تبیین	مقدار ویژه	پار عاملی	زیرعوامل	عامل
		۱۳	۱/۳۳				۰/۸۱۴	عدم اعتماد برخی زبان‌آموزان به فرهنگ ایران در نتیجه عدم تمایل برخی زبان‌آموزان به برقراری ارتباط و اعتماد به مدرس	کمیود دانش پایه زبان‌آموزان در
		۹	۲/۹۱				۰/۷۷۶	تفاوت میزان همکاری و سرعت پیشرفت زبان‌آموزان در فرهنگ‌های مختلف	
		۸	۳				۰/۷۰۶	پیشینه فرهنگی متفاوت زبان‌آموزان	
		۶	۳/۱۰				۰/۶۹۸	بی‌تفاوتی برخی از زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ‌ها و کشورهای دیگر به دلیل برتر دانستن فرهنگ خود	
		۷	۳/۰۳				۰/۶۵۶	ایجاد مشکلات فرهنگی به واسطه محتوای آموزشی	
		۱۲	۱/۹۰				۰/۵۹۸	شیوه‌های مختلف ارتباطات غیرکلامی در فرهنگ‌های مختلف	
		۱۱	۲/۱۶				۰/۵۱۲	توهین‌آمیز بودن محتوای آموزشی زبان فارسی برای برخی فرهنگ‌ها	
		۱	۴/۱۰				۰/۴۸۷	ارزش‌های متفاوت درخصوص روابط دختر و پسر	
		۲	۴/۰۶				۰/۴۵۰	بروز مشکلاتی ناشی از نحوه پوشش و حجاب و میزان پذیرش آن از سوی زبان‌آموزان	
		۴	۳/۴۳				۰/۴۰۰	مسائل مربوط به مفهوم صداقت و تعارف	
۳۱/۱۲۰	۰/۰۰۳	۳	۳/۲۰	۰/۸۷۶	۱۴/۲۶	۵/۶۳	۰/۶۸۵		۳

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	پاریانس تبیین	مقدار ویژه	بار عاملی	زیرعوامل	عامل
		۲	۳/۲۶				۰/۶۲۵	برخی موضوعات مطرح‌شده در کلاس عدم وجود مهارت خواندن و واژگان متناسب با سطحی که در آن مشغول تحصیل هستند	
		۴	۲/۹۶				۰/۵۳۱	ضعف مهارت‌های تولیدی (گفتن و نوشتن) زبان‌آموزان در برخی فرهنگ‌ها	
		۱	۳/۵۰				۰/۴۲۳	عدم توانایی زبان‌آموزان در نوشتن به زبان مقصد	
		۶	۱/۶۶				۰/۴۱۲	تفاوت‌ها در انتخاب واژگان و بار معنایی آن‌ها، با وجود استفاده از زبان واحد از جانب زبان‌آموزان	
		۵	۲/۸۰				۰/۳۸۵	عدم امکان برقراری ارتباط زبان‌آموزان با یکدیگر زمانی که زبان واسط مشترکی نمی‌دانند	
		۲۷/۶۶	۰/۰۰۲				۱	۳/۶۶	
		۲	۲/۷۷				۰/۷۳۲	تفاوت در عملکرد زبان‌آموزان نسبت به دیگر زبان‌آموزان	
		۶	۲/۳۰				۰/۶۰۲	کسب نتایج ضعیف‌تر زبان‌آموزان برخی از کشورها نسبت به زبان‌آموزان سایر کشورها	
		۵	۲/۴۰				۰/۶۵۶	مشکل درک ساختار زبان هر زبان‌آموز و تأثیری که بر فرایند یادگیری آن‌ها دارد	

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	پایان‌یابی تبیین	مقدار ویژه	پار عاملی	زیرعوامل	عامل
		۴	۲/۷۳				۰/۵۷۸	کند و ضعیف بودن نژادی برخی از زبان‌آموزان برای کار در کلاس	
		۳	۲/۷۶				۰/۵۴۰	کمبود مهارت‌های آکادمیک (شیوه‌های یادگیری و مطالعه) زبان‌آموزان	
۵۰/۱۲۰	۰/۰۰۱	۲	۳/۶۶	۰/۸۴۵	۱۰/۶۸	۲/۷۸	۰/۷۵۷	چالش تهیه مواد درسی چندفرهنگی، به دلیل محدودیت بودجه مؤسسه	آموزشی
		۳	۳/۶۰				۰/۶۸۹	جنبه سیاسی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان و عدم رضایت آن‌ها از این وضعیت	
		۷	۱/۲۳				۰/۶۳۵	دخالت والدین در تکالیف	
		۵	۲/۶۳				۰/۵۸۹	عدم همسویی نظام آموزشی با نظام آموزشی زبان اول زبان‌آموزان	
		۴	۳/۴۰				۰/۴۲۷	انتقال مشکلات امور اداری (ثبت نام، خوابگاه و...) به کلاس از سوی زبان‌آموزان	
		۱	۳/۷۰				۰/۳۲۵	دشواری انطباق دروس با نیازهای زبان‌آموزان	
		۶	۲/۴۰					دیدگاه‌های مختلف زبان‌آموزان و والدینشان نسبت به آموزش و محتوای آموزشی	
۵۳/۱۶۰	۰/۰۰۰	۶	۱/۵۰	۰/۷۸۳	۹/۴۳	۲/۳۷	۰/۷۸۹	قابل پذیرش نبودن نحوه ارائه محتوای آموزشی از سوی معلم از سوی زبان‌آموزان با	

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونیخ	پاریانس تبیین	مقدار ویژه	بار عاملی	زیرعوامل	عامل	
۴۵/۷۸	۰/۰۰۰	۲	۲/۷۶	۰/۷۷۵	۸/۵۶	۲	۰/۷۳۸	فرهنگ‌های متفاوت	انتظارات، ارزش‌ها و استانداردهای مذهبی گوناگون در میان زبان‌آموزان	
								۰/۷۴۵		ناعادلانه دانستن شیوه‌های ارزیابی و آزمون ازسوی زبان‌آموزان
		۳	۲/۷۰					۰/۶۵۵		دشواری مدیریت و پرسروصدا بودن برخی از زبان‌آموزان
		۱	۳					۰/۶۰۰		یافتن روش تدریسی که برای همه زبان‌آموزان مفید باشد
		۵	۱/۶۶					۰/۵۲۴		تفاوت‌های تربیتی و مربوط به مدیریت کلاس
		۴	۱/۸۶					۰/۵۰۰		احساس راحتی کردن همه زبان‌آموزان
۴۸/۳۵۴	۰/۰۰۰	۳	۲/۹۶	۰/۷۴۴	۷/۳۲	۱/۴۵	۰/۸۹۵	انتظارات، ارزش‌ها و استانداردهای مذهبی گوناگون در میان زبان‌آموزان	رویارویی با بی‌انگیزگی یا کم‌انگیزگی زبان‌آموزان	
		۲	۳/۸۶					۰/۷۱۱		مسئله شدن تعطیلاتی که بیشتر جنبه مذهبی دارند و زبان‌آموزان قادر به درک و پذیرش آن نیستند
		۴	۲/۸۳۳					۰/۶۰۰		عدم همخوانی مواد و محتواهای چندفرهنگی با برخی از ایده‌های مذهبی و سنتی
		۱	۳/۹۰					۰/۵۴۷		جنبه دینی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان
۴۸/۳۵۴	۰/۰۰۰	۴	۲/۷۰	۰/۷۴۴	۷/۳۲	۱/۴۵	۰/۸۹۵	رویارویی با بی‌انگیزگی یا کم‌انگیزگی زبان‌آموزان	عدم اشتیاق پسران به ایفای نقش‌های کلاسی که در فرهنگ	
		۷	۲/۱۰					۰/۸۱۴		

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	پاریانس تبیین	مقدار ویژه	بار عاملی	زیرعوامل	عامل
								بومی‌شان زنانه محسوب می‌شود.	
		۳	۲/۷۶					عدم تمایل زبان‌آموزان به انجام فعالیت‌های کلاسی گروهی با زبان‌آموزانی از فرهنگ‌های متفاوت	
		۱	۳/۳۳					عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به انجام تکالیف	
		۵	۲/۶۳					دشواری ایجاد انگیزه در برخی از زبان‌آموزان	
		۶	۲/۵۰					دشواری ترغیب زبان‌آموزان به مشارکت در موقعیت‌های گروهی که مستلزم همکاری گروهی می‌است	
		۲	۳/۲۰					سطوح متفاوت انگیزشی زبان‌آموزان	
۵۱/۵۶۷	۰/۰۰۰	۵	۱/۷۵	۰/۷۳۲	۳/۲۲	۱/۳۲	۰/۷۸۹	خجالت کشیدن زبان‌آموزان در هنگام بروز خطاها	عاطفه
		۳	۲/۳۳					دشواری کمک به زبان‌آموزان برای حفظ عزت نفس با وجود زبان و پیشینه فرهنگی متفاوت	
		۷	۱/۶۶					ترس از احساس بیگانگی با مدرس و با دیگر همکلاسی‌ها در زبان‌آموزان	
		۲	۲/۱۳					یافتن روش مناسب برای برخورد با هر زبان‌آموز به تناسب شخصیت او	
		۶	۱/۷۰					عدم درک مسائلی که برای	

مقدار کای اسکوپر	سطح معناداری	رتبه	میانگین رتبه‌ها	آلفای کرونباخ	پاریانس تبیین	مقدار ویژه	بار عاملی	زیرعوامل	عامل
								زبان آموزان دارای حساسیت است ازسوی مدرس	
		۴	۲				۰/۵۰۴	فرض مورد تبعیض قرار گرفتن برخی از زبان آموزان هنگام تنبیه	
		۱	۲/۲۶				۰/۴۲۳	پایین بودن آستانه تحمل مدرس در مقابل موانع موجود و روحیه دفع آنها	
۴۹/۲۷	۰/۰۰۰	۲	۲/۷۳	۰/۷۱۴	۲/۱۲	۱/۱۲	۰/۶۴۵	سوءتفاهم میان زبان آموزان و مدرس در درک نشانه‌های اجتماعی	اجتماعی
		۱	۳/۲۳				۰/۴۵۶	سوءتفاهم میان زبان آموزان با یکدیگر در درک نشانه‌های اجتماعی	
				۰/۷۹۹	۸۳/۳۴	۳۰/۶۸		مجموع	

بعد از تعیین مؤلفه‌های اصلی هر عامل، یعنی عوامل (فرهنگی، دانش زبانی پیشین، یادگیری، آموزشی، تدریس، مذهبی، انگیزه، عاطفی و اجتماعی) با استفاده از تحلیل عاملی از آزمون فریدمن به‌منظور اولویت‌بندی عوامل و زیرعوامل استفاده شد. با توجه به حجم زیاد مقاله، یافته‌ها در جدول شماره ۲ ذکر شده که نشان‌دهنده سطح معناداری این آزمون در سطح آلفا ۰/۰۵ درصد به تفکیک عوامل تأیید شده است. نتایج این آزمون نشان می‌دهد که بین همه عوامل و زیرعوامل تفاوت معناداری وجود دارد.

همچنین، نتایج حاصل از آزمون فریدمن نشان می‌دهد این زیر عامل‌ها با میانگین رتبه بیشتر به ترتیب دارای اولویت هستند:

۱. عامل فرهنگی: ارزش‌های متفاوت در ارتباط با روابط دختر و پسر ( میانگین ۴/۱۰)، بروز مشکلاتی ناشی از نحوه پوشش و حجاب و میزان پذیرش آن ازسوی زبان‌آموزان (میانگین



- ۶/۴) و تفاوت‌های فرهنگی زبان‌آموزان با همدیگر (میانگین ۳/۵۰):
۲. عامل دانش زبانی پیشین: عدم توانایی زبان‌آموزان در نوشتن به زبان مقصد (میانگین ۳/۵۰)، عدم وجود مهارت خواندن و واژگان متناسب با سطحی که در آن مشغول تحصیل هستند (میانگین ۳/۲۶) و کمبود دانش پایه زبان‌آموزان در برخی موضوعات مطرح‌شده در کلاس (میانگین ۳/۲۰):
۳. عامل یادگیری: سبک‌های یادگیری گوناگون زبان‌آموزان (میانگین ۳/۶۶)، تفاوت در عملکرد زبان‌آموزان نسبت به دیگر زبان‌آموزان (میانگین ۲/۷۷) و کمبود مهارت‌های آکادمیک (شیوه‌های یادگیری و مطالعه) زبان‌آموزان (میانگین ۲/۷۶):
۴. عامل آموزشی: دشواری انطباق دروس با نیازهای زبان‌آموزان (میانگین ۳/۷۰)، چالش تهیه مواد درسی چندفرهنگی به دلیل محدودیت بودجه مؤسسه (میانگین ۳/۶۶) و جنبه سیاسی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان (میانگین ۳/۶۰):
۵. عامل تدریس: یافتن روش تدریسی که برای همه زبان‌آموزان مفید باشد (میانگین ۳)، ناعادلانه دانستن شیوه‌های ارزیابی و آزمون از سوی زبان‌آموزان (میانگین ۲/۷۶) و دشواری مدیریت و پرسروصدا بودن برخی از زبان‌آموزان (میانگین ۲/۷۰):
۶. عامل مذهبی: جنبه دینی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی از دیدگاه زبان‌آموزان (میانگین ۳/۹۰)، مسئله شدن تعطیلاتی که بیشتر جنبه مذهبی دارند و زبان‌آموزان قادر به درک و پذیرش آن نیستند (میانگین ۳/۸۶) و انتظارات، ارزش‌ها و استانداردهای مذهبی گوناگون در میان زبان‌آموزان به ترتیب (میانگین ۲/۹۶):
۷. عامل انگیزه: عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به انجام تکالیف (میانگین ۳/۳۳)، سطوح متفاوت انگیزشی زبان‌آموزان (میانگین ۳/۲۰) و عدم تمایل زبان‌آموزان به انجام فعالیت‌های کلاسی گروهی با زبان‌آموزانی از فرهنگ‌های متفاوت از دیدگاه زبان‌آموزان (میانگین ۲/۷۶):
۸. عامل عاطفی: پایین بودن آستانه تحمل مدرس در مقابل موانع موجود و روحیه دفع آن‌ها (میانگین ۲/۲۶)، یافتن روش مناسب برای برخورد با هر زبان‌آموز به تناسب شخصیت او (میانگین ۲/۱۳) و دشواری کمک به زبان‌آموزان برای حفظ عزت نفس با وجود زبان و پیشینه فرهنگی متفاوت (میانگین ۲/۳۳):
۹. عامل اجتماعی: سوءتفاهم میان زبان‌آموزان با یکدیگر در درک نشانه‌های اجتماعی

(میانگین ۳/۲۳) و سوءتفاهم میان زبان‌آموزان و مدرس در درک نشانه‌های اجتماعی (میانگین ۲/۷۳).

همچنین، به‌منظور رتبه‌بندی عوامل مربوط به چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی از آزمون میانگین رتبه‌ها استفاده شد. نتایج آماری آزمون نشان می‌دهد که تفاوت معناداری میان عوامل در سطح آلفا ۰/۰۵ وجود دارد. همچنین، نتایج میانگین رتبه‌ها در آزمون فریدمن نشان می‌دهد، رتبه‌بندی عامل‌ها به‌ترتیب به این گونه است: عامل فرهنگی، عامل آموزشی، عامل مذهبی، عامل یادگیری، عامل تدریس، عامل عاطفی، عامل انگیزه هفتم عوامل دانش‌زبانی پیشین و عامل اجتماعی (جدول ۴).

جدول ۳: رتبه‌بندی عوامل چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی بر اساس میانگین رتبه‌ها در آزمون فریدمن

**Table 3:** Ranking of instructors' challenging factors in multicultural classes based on average ranks in Friedman exam

عوامل چالشی مدرسان	میانگین رتبه‌ها	رتبه	مقدار اسکویر کای	سطح معناداری
فرهنگی	۵/۵۲	۱	۳۹/۴۵۶	۰/۰۰۰
دانش‌زبانی پیشین	۳/۴۴	۸		
یادگیری (سبک)	۴/۸۳	۴		
آموزشی	۵/۲۱	۲		
تدریس	۴/۲۲	۵		
مذهبی	۵	۳		
انگیزه	۳/۵۴	۷		
عاطفی	۴	۶		
اجتماعی	۳/۱۲	۹		

می‌توان گفت فرضیه اول این پژوهش - که مهم‌ترین چالش مدرسان زبان فارسی به خارجی‌ان را ناشی از عوامل فرهنگی و سبک‌های یادگیری متفاوت فارسی‌آموزان می‌دانست - به این صورت اصلاح می‌شود: مهم‌ترین عوامل چالشی مدرسان زبان فارسی به‌ترتیب عوامل فرهنگی، دانش‌زبانی پیشین و سبک‌های یادگیری است. این یافته‌ها با نتایج تحقیقات بویرفیر و رامسی<sup>۴۸</sup> (2005)

و نیز یافته‌های تحقیق هو و همکارانش (۲۰۰۴) هم راستاست. رامسی چالش‌های فرهنگی و اخلاقی موجود در کلاس‌های چندفرهنگی را از مشکلات مدرسان کلاس‌های چندفرهنگی دانسته و هو و همکارانش (۲۰۰۴) نقص در دانش و کفایت دانش‌آموزان و تأثیر آن بر روی یادگیری را از چالش جدی کلاس‌های چندفرهنگی برشمرده اند. همچنین نتایج پژوهش رحیمی و عباسی (۱۳۹۴) نیز حاکی از شناسایی مجموعه‌ای از چالش‌های آموزشی (مشکلات یادگیری به دلیل دوزبانگی و لهجه‌دار بودن، عدم تناسب محتوای آموزشی با فرهنگ‌های موجود، عدم آشنایی معلمان با فرهنگ‌های مختلف) و تربیتی (انجام مراسم رسمی که بیشتر در راستای فرهنگ گروه اکثریت است، احساس خودکم‌بینی و اعتمادبه‌نفس پایین در دانش‌آموزان دو زبانه) است که یافته‌های این پژوهش هم‌راستا با آن است.

#### ۴. راهکارهای رفع چالش‌ها از منظر مدرسان زبان فارسی

در انتهای پرسش‌نامه، یک پرسش باز مطرح و از مدرسان خواسته شد، تا راهکارهای رفع چالش‌هایی را که در کلاس‌های چندفرهنگی با آن روبه‌رویم برشمارند. مواردی که آورده می‌شود، بیشترین بسامد را در میان پاسخ‌های مدرسان داشت:

- بسط و توسعه مفهوم آموزش چندفرهنگی؛
- آگاهی‌بخشی به مدرسان از روش‌های سازمان‌دهی و طراحی برنامه درسی چندفرهنگی؛
- آگاهی‌بخشی به مدرسان از انواع رویکردها برای طراحی و پی‌ریزی فعالیت‌های یادگیری چندفرهنگی؛

- آشناسازی گسترده مدرسان با انواع منابع در برنامه درسی چندفرهنگی؛
- کاربرد انواع رویکردهای چندفرهنگی در تدریس؛
- تولید محتوای آموزشی با محتوای فرهنگی مناسب؛

این راهکارها پاسخ بخش دوم پرسش تحقیق است که بخش دوم فرضیه پژوهش مبنی بر آشنایی مدرسان با فرهنگ زبان‌آموزان و به‌کارگیری منابع آموزشی مختلف به‌منزله مهم‌ترین راه‌حل را تأیید و آن را اصلاح می‌کند. این یافته‌ها منطبق بر یافته‌های رحیمی و عباسی (۱۳۹۴) و سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶) است. سبحانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۶) راهکارهایی را برای بهبود آموزش چندفرهنگی پیشنهاد کرده‌اند؛ از جمله تعلیم و تربیت مرزی، تربیت انتقادی در

نظام آموزشی، نوآوری در محتوای آموزشی، تقویت تفکر انتقادی دانش‌آموزان، روش‌های کیفی یاددهی - یادگیری و متنوع‌سازی فعالیت‌های مدارس. رحیمی و عباسی (۱۳۹۴) نیز آشنایی معلمان و دانش‌آموزان با فرهنگ‌های مختلف، مشاوره به دانش‌آموزان برای مقابله با احساس خجالت، اهمیت به فرهنگ‌های مختلف در کتاب‌ها، مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های گروهی از فرهنگ‌های مختلف، پایین آوردن جمعیت دانش‌آموزی در کلاس، آشنایی بیشتر با خانواده دانش‌آموزان و مشورت با آن‌ها، عدم تبعیض و توجه خاص به فرهنگی خاص و احترام متقابل دانش‌آموز و معلم را به‌منزله راهکار کلاس‌های چندفرهنگی ذکر کرده‌اند.

## ۵. نتیجه

هدف از این پژوهش، بررسی مهم‌ترین چالش‌های مدرسان در کلاس‌های آموزش زبان فارسی به خارجی‌ان و اولویت‌بندی این عوامل چالشی است. بر اساس داده‌های پژوهش در قالب پرسش‌نامه و نتایج حاصل از تحلیل عاملی نه عامل فرهنگی، دانش‌زبانی پیشین، یادگیری (سبک یادگیری)، آموزشی، تدریس، مذهبی، انگیزه، عاطفی و اجتماعی شناسایی شد. نتایج حاصل از آزمون فریدمن نشان می‌دهد که در عامل فرهنگی زیرعامل ارزش‌های متفاوت در ارتباط با روابط دختر و پسر دارای اولویت اول است. در عامل دانش‌زبانی پیشین زیرعامل عدم توانایی زبان‌آموزان در نوشتن به زبان مقصد، در عامل یادگیری: سبک‌های یادگیری گوناگون زبان‌آموزان، در عامل آموزشی: دشواری انطباق دروس با نیازهای زبان‌آموزان، در عامل تدریس: زیرعامل یافتن روش تدریسی که برای همه زبان‌آموزان مفید باشد، در عامل مذهبی: زیرعامل جنبه دینی و تبلیغاتی محتوای کتاب‌های آموزش فارسی، در عامل انگیزه: عدم علاقه برخی زبان‌آموزان به انجام تکالیف، در عامل عاطفی: زیرعامل پایین بودن آستانه تحمل مدرس در مقابل موانع موجود و روحیه دفع آن‌ها و درنهایت، در عامل اجتماعی: زیرعامل سوءتفاهم میان زبان‌آموزان با یکدیگر در درک نشانه‌های اجتماعی دارای اولویت اول است؛ اما رتبه‌بندی چالش‌های مدرسان در کلاس‌های چندفرهنگی بر اساس میانگین رتبه‌ها به این ترتیب است: عامل فرهنگی، عامل آموزشی، عامل مذهبی، عامل یادگیری، عامل تدریس، عامل عاطفی، عامل انگیزه، عامل دانش‌زبانی پیشین و عوامل اجتماعی. نتایج این مقاله در راستای پژوهش‌های پیشین است که در انتهای بخش نتایج و بحث ذکر شد و به این ترتیب فرضیه اول پژوهش تأیید و تکمیل شد. همچنین، راهکارهای

پیشنهادی مدرسان برای رفع این چالش‌ها پیشنهاد شد.

## ۶. پی‌نوشت‌ها

1. multicultural education
2. race
3. ethnicity
4. nationality
5. social class
6. gender
7. exceptionality
8. equality of all students
9. prejudicial
10. challenge
11. educational context
12. multicultural
13. monocultural classes
14. cultural differences
15. intermediate language
16. culture
17. Samovar & Porter
18. multicultural
19. Parekh
20. difference
21. identity
22. system of meaning and value
23. language and cultural needs
24. fourth force in psychology
25. transpersonal
26. personal identity
27. Franklin
28. awareness
29. identity development
30. skill level
31. Reynolds
32. Parrish & Linder-Van Berschot
33. the cultural dimensions of learning framework (CDLF)
34. social relationships
35. epistemological beliefs
36. temporal perceptions
37. Subedi

38. Faisal Mohamed
39. David, Melo & Malheiro
40. Alsubaie
41. Chouari
42. Nadda
43. Fried
44. non-verbal
45. Böhm, Davis, Meares, & Pearce
46. Boyer Fier & Ramsey
47. Varimax
48. Boyer Fier & Ramsey
49. multicultural education
50. race
51. ethnicity
52. nationality
53. social class
54. gender
55. exceptionalty
56. fourth force in psychology

## ۷. منابع

- جاویدی، حمیده (۱۳۹۲). «بررسی مشکلات تدریس ناشی از گوناگونی فرهنگی (مطالعه موردی: دانش‌آموزان مدارس ابتدایی استان آذربایجان غربی)». *همایش ملی آموزش و پرورش چندفرهنگی، ارومیه*. انجمن مطالعات برنامه‌درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی، قابل دسترس در:  
[https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSI01-BARNAMEHDARSI01\\_023.html](https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSI01-BARNAMEHDARSI01_023.html)
- جواد، افشین و همکاران (۱۳۹۵). «بررسی چالش‌های برنامه‌درسی چندفرهنگی در ایران». *سومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی*. قابل دسترس در  
[http://scholar.conference.ac/index.php/download/file/task-sendlink/index.php?action=download&view=file&id=10418\(2018.9.16\)](http://scholar.conference.ac/index.php/download/file/task-sendlink/index.php?action=download&view=file&id=10418(2018.9.16))
- جواد، محمدجعفر (۱۳۷۹). «آموزش چندفرهنگی به‌مثابه رویکردی در آموزش». *تعلیم و تربیت*. د ۱۶. ش ۳. صص ۹ - ۲۶.
- حمیدی‌زاده، کتابیون و همکاران (۱۳۹۶). «آموزش چندفرهنگی: تحلیل نظامند ادراک معلمان».

- تدریس پژوهشی علمی. د ۵. ش ۲. صص ۱-۱۶.
- رحمانی، عذرا و همکاران (۱۳۹۵). «اعتبارسنجی مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی برای طرح در برنامه‌ی درسی دوره‌ی ابتدایی». *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. د ۷. ش ۲۸ (۲۸). صص ۲۳۳-۲۵۰.
  - رحیمی، عبدالرحیم و نسرین عباسی (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی مشکلات مدارس چندفرهنگی». *مدیریت فرهنگی*. د ۹. ش ۲۷. صص ۱۰۵-۱۱۵.
  - رستم‌بیک‌نفرشی، آتوسا و احمد رضانی واسوکلاهی (۱۳۹۱). «نقش فرهنگ در آموزش زبان خارجی». *پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی*. د ۱۲. ش ۱. صص ۱۵-۳۴.
  - رهنما، اکبر و همکاران (۱۳۹۷). *چندفرهنگی در نظام‌های آموزشی (با رویکرد تطبیقی)*. تهران: آوای نور.
  - سبحانی‌نژاد، مهدی و همکاران (۱۳۹۶). «بهبود چندفرهنگی‌سازی برنامه‌های درسی نظام آموزشی ایران با نظر به آرای تربیتی فوکو و ژیرو». *نوآوری‌های آموزشی*. د ۱۶. ش ۲. صص ۵۷-۸۰.
  - صادقی، علیرضا (۱۳۸۹). «بررسی سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی». *مطالعات برنامه‌ی درسی*. د ۵. ش ۱۸. صص ۱۸۹-۲۱۴.
  - ————— (۱۳۹۱). «بررسی سند برنامه‌ی درسی ملی جمهوری اسلامی ایران بر اساس رویکرد آموزش چندفرهنگی». *مطالعات برنامه‌ی درسی*. د ۵. ش ۱۸. صص ۱۸۹-۲۱۴.
  - عراقیه علیرضا و کوروش فتحی واجارگاه (۱۳۹۱). «جایگاه چندفرهنگی در آموزش مدرسه‌ای و آموزش عالی». *راهنمای فرهنگ*. ش ۱۷ و ۱۸. صص ۱۸۷-۲۰۴.
  - ————— (۱۳۹۲). «گونه‌شناسی رهیافت‌های میان‌رشته‌ای و دلالت‌های آن در طراحی برنامه‌ی درسی چندفرهنگی در آموزش عالی». *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*. د ۴. ش ۱۳. صص ۸۱-۹۸.
  - ————— و همکاران (۱۳۸۸). «تلفیق، راهبردی مناسب برای تدوین برنامه‌ی درسی چندفرهنگی». *مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی*. د ۲. ش ۱. صص ۱۴۹-۱۶۵.
  - عزیزی، نعمت‌الله و همکاران (۱۳۸۹). «بررسی وضعیت آموزش چندفرهنگی در مراکز تربیت-

- معلم شهر سنندج از منظر دانشجویان». *آموزش عالی ایران*. د ۳. ش ۲ (۱۰). صص ۵۵ - ۷۸.
- غریبی، جلال و همکاران (۱۳۹۴). «مبانی معرفت‌شناسی تعلیم و تربیت چندفرهنگی». *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*. د ۱۲. ش ۳ (۴۷). صص ۱ - ۱۵.
  - فهیمی، صدیقه و مصطفی شیخ‌زاده (۱۳۹۲). «بررسی نقش معلمان در برنامه‌ریزی درسی چندفرهنگی از دیدگاه معلمان مطالعات اجتماعی مقطع متوسطه شهرستان ارومیه». *همایش ملی آموزش و پرورش چن فرهنگی*. ارومیه، انجمن مطالعات برنامه درسی ایران واحد استان آذربایجان غربی. قابل دسترس در [https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSIO1-BARNAMEHDARSIO1\\_063.html](https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSIO1-BARNAMEHDARSIO1_063.html).
  - محمدی شیرکوه و همکاران (۱۳۹۵). «مدیریت آموزش چندفرهنگی در مدارس ایران: فراتحلیلی کیفی». *مدیریت مدرسه*. د ۴. ش ۲. صص ۸۷ - ۱۰۷.
  - مکرونی، گلاره (۱۳۹۵). *آموزش چندفرهنگی (رویکرد چندفرهنگی در مدارس)*. تهران: آوای نور.
  - ملکی‌پور، احمد و رضوان حکیم‌زاده (۱۳۹۵). «تبیین برنامه درسی چندفرهنگی با تأکید بر شناسایی مؤلفه‌های هویت بین‌المللی، ملی و بومی برنامه درسی». *پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی*. د ۱. ش ۴. صص ۴۱ - ۵۵.
  - میردهقان، مهین‌ناز و فرنوش طاهرلو (۱۳۹۰). «تأثیر فرهنگ ایرانی در آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان». *ادبیات پارسی معاصر*. د ۱. ش ۱. صص ۱۱۵ - ۱۳۲.
  - وفائی، رضا و مهدی سبجانی‌نژاد (۱۳۹۴). «مؤلفه‌های آموزش چندفرهنگی و تحلیل آن در محتوای کتب درسی». *نظریه و عمل در برنامه درسی*. د ۳. ش ۵. صص ۱۱۱ - ۱۲۸.
  - هواس‌بیگی، فاطمه و همکاران (۱۳۹۷). «آموزش چندفرهنگی در کتاب‌های درسی فارسی (خوانداری) دوره آموزش ابتدایی ایران». *نظریه و عمل در برنامه درسی*. د ۶. ش ۱۱. صص ۱۴۱ - ۱۷۴.

#### References:

- Alsubaie, M. A. (2015). "Examples of current issues in the multicultural classroom". *Journal Of Education And Practice*. Vol. 6 No. 10. Pp: 86-89.



- Azizi, N. et al. (2010). "Study of the situation of multicultural education in teacher training centers in Sanandaj from the perspective of students." *Iranian Higher education*. Vol. 3. No.2 (10). Pp: 55 - 78 .[In Persian].
- Banks, J. A. (2013). "The construction and historical development of multicultural education, 1962–2012". *Theory into Practice*. Vol.52. No. 1. Pp:73-82.
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M .(2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. (7th Ed.) Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Berg-Cross, L., & Takushi-Chinen, R. (1995). "Multicultural training models and the Person-in-Culture Interview". In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (Pp: 333–356). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Böhm, A., Davis, D., Meares, D. & Pearce, D. (2002). *Global Student Mobility 2025 Forecasts of the Global Demand for International Higher Education*. Sydney: IDP Education Australia Limited.
- Boyer Fier, E., & Ramsey, M .(2005). "Ethical challenges in the teaching of multicultural Course Work". *Journal of Multicultural Counseling and Development*. Pp: Vol. 33. Pp: 94-107.
- Chamberlain, S. P. (2005). "Recognizing and responding to cultural differences in the education of culturally and linguistically diverse learners". *Intervention in School and Clinic*. Vol.40. No. 4. Pp: 195-211.
- Chouari A. (2016). "Cultural diversity and the challenges of teaching multicultural classes in the 21th Century". *Arab World English Journal (AWEJ)*. Vol. 7. No.3. Pp: 3-17.
- David M., Melo M. L. & Malheiro João M. da Silva, (2013), " Challenges of multicultural curriculum in higher education for indigenous people", *Educ. Pesqui., São Paulo*. Vol. 39. No.1.Pp: 111-125.
- Den Brok, P., & Levy, J. (2005). "Teacher–student relationships in multicultural classes: Reviewing the past, preparing the future". *International Journal of*

*Educational Research*, No. 43. Pp: 72–88.

- Ennaji, M. (2005). *Multilingualism, cultural identity, and education in Morocco*. New York :Springer Science+Business Media, Inc.
- Fahimi, S & .Sheikhzadeh M. (2013). “Study of the role of teachers in multicultural curriculum planning from the perspective of high school social studies teachers in Urmia”. *National Conference on Multicultural Education. Urmia*, Iranian Curriculum Studies Association, West Azerbaijan Province. Available at [https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSI01-BARNAMEHDARSI01\\_063.html](https://www.civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSI01-BARNAMEHDARSI01_063.html). [In Persian].
- Faisal Mohamed, A. (2012). “The challenges and opportunities of implementing an Islam-based education system in Canada's multicultural society: The case of the British Columbia Muslim School”. *Durham Theses, Durham University*. Available at Durham E-Theses Online: <http://etheses.dur.ac.uk/6355/>
- Franklin J. (2001). “The diverse challenges of multiculturalism”. *Education update*. Vol. 43. No. 2. Pp: 1-8.
- Fried, J. (2004). “Changing ethical frameworks for a multicultural world”. *New Directions for Student Services*. No. 77. Pp: 5–22.
- Gharibi, J .et al. (2015). “Epistemological foundations of multicultural education”. *Research in curriculum planning*. Vol. 12. No.3 (47). Pp : 1 - 15 .[In Persian].
- Hamidizadeh, K.et al. (2017). “Multicultural education: A systematic analysis of teachers' perceptions”. *Research in Teaching*. Vol. 5. No.2. Pp: 1 - 16 .[In Persian].
- Hawas Beigi, F. et al. (2018). “Multicultural education in Persian textbooks (reading) in Iranian primary education”. *Theory and Practice in Curriculum*. V. 6. No.11. Pp: 141 - 174 .[In Persian].
- Ho, E., Holmes, P., & Cooper, J. (2004). *Review and evaluation of international literature on managing cultural diversity in the classroom*. University of Waikato . Section Two, Chapters III-V.
- Howard, T. C. (2000). “Multicultural teacher education for the 21st century”. *The*

*Teacher Educator*. Vol. 36. No. 1. Pp: 1-16.

- Iraqieh A. R. & Fathi Vajargah K. (2012). "The place of multiculturalism in school and higher education." *Cultural strategy*. No. 17 & 18. Pp: 187 - 204 .[In Persian].
- Iraqieh A. R. and Fathi Vajargah K. (2013). "Typology of interdisciplinary approaches and its implications for multicultural curriculum design in higher education". *New Approaches in Educational Administration*. V. 4. No.13. Pp: 81 - 98 .[In Persian].
- Iraqieh Alireza et al. (2009). "Integration is a good strategy for developing a multicultural curriculum." *Interdisciplinary Studies in the Humanities*. Vol. 2. No.1. Pp: 149 - 165 .[In Persian].
- Javadi, M. J. (2000). "Multicultural education as an approach to education". *Quarterly Journal of Education*. Vol. 16. No.3. Pp : 9 - 26 .[In Persian].
- Javidi, H. (2013). "Study of teaching problems due to cultural diversity (Case study: primary school students in West Azerbaijan province)". *National Conference on Multicultural Education*, Urmia. Iranian Curriculum Studies Association of West Azerbaijan Province, available at [https:// www. Civilica.com / Paper-BARNAMEHDARSIO1-BARNAMEHDARSIO1\\_023. Html](https://www.Civilica.com/Paper-BARNAMEHDARSIO1-BARNAMEHDARSIO1_023.Html). [In Persian].
- Jeevanantham, L. S. (2001). "A new focus for multicultural education". *Multicultural Perspectives*, Vol. 3. No. 2. Pp: 8-12.
- Macroni, G. (2015). *Multicultural education (multicultural approach in schools)*. Tehran: Avaye Noor .[In Persian].
- Malekipour, A. & Hakimzadeh R. (2015). "Explaining the multicultural curriculum with emphasis on identifying the components of international, national and indigenous identity of the curriculum." *Qualitative Research in Curriculum*. Vol. 1. No.4. Pp : 41 - 55 .[In Persian].
- May, S. (1999). *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education*. Psychology Press.
- Mc Allister, G., & Irvine, J. J. (2002). "The role of empathy in teaching culturally

- diverse students: A qualitative study of teachers' beliefs". *Journal of Teacher Education*. Vol. 53. No. 5. Pp: 433-443.
- McKinney, S. (2013). "Multiculturalism and education". *Multicultural Education* (2013). Retrieved from <http://edglossary.org/multicultural-education/>.
  - Mirdeghan, M. & Taherloo F. (2011). "The effect of Iranian culture in teaching Persian to non-Persian speakers". *Contemporary Persian Literature*. V. 1. No.2. Pp: 115 - 132 .[In Persian].
  - Mohammadi Sh. et al. (2015). "Multicultural education management in Iranian schools": A Qualitative Meta-analysis". *School Administration*. Vol. 4. No.2. Pp: 87 – 107. [In Persian].
  - Nadda P. (2017). "Teaching strategies in a multicultural classroom". *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*. Vol. 3. No. 2. Pp: 741-743.
  - Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. New York: Palgrave Macmillan.
  - Parrish P., Linder-Van Berschot. Jennifer A. (2010). "Cultural dimensions of learning: Addressing the challenges of multicultural instruction". *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. Vol. 11. No. 2. Pp: 1-11.
  - Pedersen, P. B. (1991). "Multiculturalism as a generic approach to counseling". *Journal of Counseling & Development*. No. 70. Pp: 6–12.
  - Rahimi, A.R. & Abbasi N. (2015). "Pathology of the problems of multicultural schools". *Cultural Management*. Vol. 9. No.27. Pp: 105 - 115 .[In Persian].
  - Rahmani, O. et al. (2015). "Validation of the components of multicultural education for design in the elementary school curriculum". *New Approaches in Educational Administration*. Vol. 7. No.28 (28). Pp: 233 - 250 .[In Persian].
  - Rahnama, A. et al. (2018). *Multiculturalism in educational systems (a comparative approach)*. Tehran: Avaye Noor .[In Persian].
  - Ramsey, M. L. (1996). "Diversity identity development training: Theory informs practice". *Journal of Multicultural Counseling and Development*. No. 24. Pp: 229–

240.

- Ramsey, M. L. (2000). "Monocultural versus multicultural teaching: How to practice what we preach". *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*. No. 38, Pp: 170–183.
- Reynolds, A. L. (1995). "Challenges and strategies for teaching multicultural counseling courses". In J. G. Ponterotto, J. M. Casas, L. A. Suzuki, & C. M. Alexander (Eds.), *Handbook of multicultural counseling* (pp. 312-330). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Rostam Beyk Tafreshi, A. & Ramezani Vasoklaei A. (2012). "The role of culture in foreign language teaching". *Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences*. Vol. 12. No.1. Pp : 15 - 34 .[In Persian].
- Sadeghi, A. R. (2010). "Study of the national curriculum document of the Islamic Republic of Iran based on the multicultural education approach". *Curriculum Studies*. Vol. 5. No.18. Pp:190 - 215 .[In Persian].
- Samovar, L. A. & Porter, R. E. (2001). *Communication between cultures*. Belmont : Wadsworth Publishing Company.
- Samovar, L. A. & Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2012). *Communication between cultures*. Boston: Wadsworth Publishing Company.
- Schoem David L., Frankel L., Lewis E., & Zuniga X. (1995). *Multicultural teaching in university*. Westport, CN: Praeger.
- Sobhaninejad, M. et al. (2017). "Improving the multiculturalism of the curricula of the Iranian educational system according to Foucault and Giro's educational views." *Quarterly Journal of Educational Innovations*. Vol. 16. Issue 2. Pp: 57 - 80 .[In Persian].
- Subedi D. (2010). "Multicultural classroom issues in the Nepalese context". *Journal of Education and Research*. Vol. 2. Pp: 17-25.

- Vafaei, R. & Sobhaninejad M. (2015). "Components of multicultural education and its analysis in the content of textbooks". *Theory & Practice in Curriculum*. V. 3. No.5. Pp : 111 - 128 .[In Persian]