

طراحی الگوی برنامه درسی صلاحیت‌های بین‌فرهنگی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان

شهرام شهبازی^۱، جهانبخش رحمانی^{۲*}، مصطفی قادری^۳، رضا اسماعیلی^۴

نوع مقاله: پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۴/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۶/۱۶

چکیده

هدف: هدف این تحقیق طراحی و اعتبار‌سنجی برنامه درسی صلاحیت‌های بین‌فرهنگی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان بود. روش پژوهش از نوع پژوهش‌های کیفی و برای انجام آن از تحلیل داده بنیاد استفاده شد.

روش: جامعه آماری شامل افراد متخصص و صاحب‌نظر در زمینه صلاحیت‌های بین‌فرهنگی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند در مجموع تعداد ده نفر به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش انتخاب شدند. داده‌های مورد نیاز با استفاده از مصاحبه‌های نیمه‌سازمان یافته به دست آمد. برای به دست آوردن اعتبار و روایی داده‌ها از دو روش بازبینی مشارکت‌کنندگان و همچنین مرور خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش استفاده شد. پایایی مدل با استفاده از شاخص کاپا مورد بررسی قرار گرفت. مقدار شاخص کاپا برابر با ۰/۶۳۹ محاسبه و در سطح توافق معتبر قرار گرفته است. با استفاده از نرم افزار Maxqda به بررسی مصاحبه‌ها و کدگذاری پرداخته شده است.

یافته‌ها: نتایج بدست آمده نشان داد که ۱۶۷ کد اولیه در قالب ۱۹ مقوله اثر روانی بین‌فرهنگی در تعلیم و تربیت ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های دیگر، توجه آموزش و پرورش به بین‌فرهنگی، توجه به خرده فرهنگ‌ها در بین‌فرهنگی، شناخت تفاوت فرهنگ‌ها، شناخت معلمان نسبت به موضوع بین‌فرهنگی، مهارت در ایجاد ارتباط، مهارت‌های ذهنی در ایجاد ارتباط، مهارت‌های رفتاری در ایجاد ارتباط، نقش ارتباط و تعامل در بین‌فرهنگی، نقش اسناد بالادستی در بین‌فرهنگی، نقش بین‌فرهنگی در تنش‌های کلاسی، نقش حاکمیت در خصوص بین‌فرهنگی، نقش دین در بین‌فرهنگی، نقش مدرسه به عنوان رابط فرهنگ، نقش معلم در بین‌فرهنگی، نقش نظام تعلیم و تربیت در بین‌فرهنگی، نگاه جامعه به بین‌فرهنگی، هماهنگی در مهارت‌های ذهنی و رفتاری، دسته‌بندی شده‌اند.

نتیجه‌گیری: بدین جهت سازوکاری مناسب به منظور نزدیکی فرهنگها و ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت هم‌زیستی نیاز است. یکی از راههای مناسب برای رویارویی با دنیای تحول‌گرای امروز آموزش فرهنگ است.

واژگان کلیدی: صلاحیت‌های بین‌فرهنگی، برنامه درسی، دانشگاه فرهنگیان

^۱ دانشجوی دکتری گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

^۲ استادیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران (نویسنده مسئول) Jahanrah@yahoo.com

^۳ دانشیار گروه برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

^۴ استادیار گروه مدیریت برنامه‌ریزی فرهنگی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران

مقدمه

جوامع امروزه با گوناگونی فرهنگی، مستعد شکل گیری گروههای اجتماعی آسیب پذیر شده اند و افراد در این گروهها با یک کار دشوار مواجه می شوند که هویت خود را در میان دو یا چند فرهنگ و اغلب در مرز میان آنها ایجاد می کنند؛ اغلب این افراد با فرهنگ متفاوت به عنوان بیگانه ها در داخل و خارج از خانه دیده می شوند، به این معنی که هر کجا که باشند، بخشی از هویت آنها رد می شود. در طول این فرایند و کشف جایگاه آنها، مدارس و نظام آموزش و پرورش، نقش مهمی در حمایت از افرادی که در تقاطع بین دو فرهنگ قرار گرفته اند، ایفا می کند (پائوپولا دسای و همکاران، ۲۰۱۶).

تقاطع بین دو فرهنگ در دهه های اخیر، توسط سیاست گذاران آموزش و پرورش در اروپا به عنوان نقشی مهم در سیستم های مدرسه مورد توجه قرار گرفته است (مورو، ۲۰۰۲). شکاف های مداوم بین دانش آموزان در زمینه های مختلف فرهنگی و زبانی، در سطح جهان باعث شده است که آموزگاران به آموزش پاسخگویی فرهنگی^۳ (CRI)، که آماده سازی معلم و برنامه های آموزش حرفه ای است، پاسخ دهند. آموزش فرهنگی، یک رویکرد آموزشی است که بر دانش و تجارب فرهنگی دانش آموزان تأثیر می گذارد تا یادگیری مرتبط تر و در نتیجه موثرتر، باشد و این موضوع با نتایج تحصیلی دانش آموزان و شیوه های شناخته شده ی تدریس فرهنگی و یا آموزش و پرورش مرتبط با فرهنگ، همسویی دارد. آموزش فرهنگی با تمرکز بر ایجاد ارتباط مفهومی بین محتوای مدرسه و دانش آموزان، به معلمان کمک می کند. در درجه اول با برقراری ارتباط با دانش و تجربیات دانش آموزان و با ترکیب جنبه های فرهنگی، به عنوان بخشی از فرایند آموزشی، به عنوان شیوه ایی است، که بر پیشرفت دستاوردهای دانش آموزان تمرکز می کند، از مدرسان مدرسه خواسته می شود ارزش ها، حمایت و تداوم زبان ها و شیوه های فرهنگی دانش آموزان را مورد حمایت قرار دهند و معتقد باشند که دانش آموزان باید تشویق شوند تا درک مناسبی از دیدگاههای انتقادی درباره سیاست ها و شیوه های تعاملی که به طور مستقیم زندگی آنها را تحت تأثیر قرار می دهد، داشته باشند. محققان بر اثرات مثبت نتایج آموزش فرهنگی بر دانش آموزان تأکید کرده اند. آرونسون و لافر^۴ (۲۰۱۶) در مطالعات انجام شده، نشان دادند تدریس فرهنگی تأثیرات مثبتی بر آموزش در ریاضیات، علوم، مطالعات اجتماعی، هنر و زبان انگلیسی داشته است؛ با این حال، اکثریت مطالعات مورد بررسی آنها در حوزه کوچکی بوده است. بسیاری نیز معتقدند که ادراک فرهنگی معلمان بر نتایج تحصیلی دانش آموزان، موثر بوده بود. سیویل و کان^۵ (۲۰۰۱) نیز مفاهیم ریاضی را با زندگی روزمره دانش آموزان پیوند دادند و نشان دادند که ادراک فرهنگی معلمان، تأثیر مثبتی در یادگیری دانش آموز داشته است. نتایج مطالعات انجام شده در این زمینه نشان می دهد که ادراک معلمان از ویژگی های فرهنگی خودشان در نتایج تدریس، می تواند تأثیر گذار باشد (مالو-جاوار و همکاران، ۲۰۱۸).

پدیده جهانی شدن، مناسبات فرهنگی ملل را دگرگون ساخته است. آثار منفی سیطره زبانی، سیاسی و فرهنگی جوامع غربی بر جوامع جهان سوم و کشورهای در حال توسعه موجب شده تا این کشورها بیش از پیش برای حفظ گوناگونی زبانی و فرهنگی خود بکوشند. حضور و زندگی قومیت های مختلفی همچون فارس ها، ترک ها، کردها، بلوچ ها، ترکمن ها، عرب ها، لرها و ... در کنار یکدیگر و نیز تکلم به زبان های فارسی، ترکی، کردی، لری، ترکمنی، عربی، بلوچی، تالشی، تاتی، لکی، ارمنی و... وجود لهجه های مختلف در برخی از زبانها خود نمود دیگری از وجود تنوع قومیت ها و فرهنگ ها در ایران کنونی است. جامعه ایران یک جامعه چند فرهنگی است (دست کم ۱۳ فرهنگ متفاوت). در عصر حاضر، به دلیل تعاملات گسترده در محیط های واقعی و مجازی افراد و فرهنگ ها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریز ناپذیری بین افراد و فرهنگ ها بوجود آمده است. حضور فرهنگ ها در کنار یکدیگر و تلاقی آنها، احتمال ایجاد چالش و تنش بین افراد

1 Paola Dusi et al

2 Moro

3 culturally responsive instruction

4 Aronson & Laughter

5 Civil and Kahn

6 Malo Javar et al

و فرهنگ‌ها را افزایش داده است. بدین جهت پیش‌بینی ساز و کار مناسب به منظور نزدیکی فرهنگ‌ها، ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت همزیستی مسالمت‌آمیز و رفع سوتفاهم‌های احتمالی ضرورت می‌یابد. از این جهت صلاحیت‌ها یا شایستگی‌های بین‌فرهنگی به عنوان یکی از مهارت‌های اساسی معلمان برای حل این مسائل و منازعاتی که برای افراد بوجود می‌آید، امری ضروریست. بنابراین در نظام آموزش و پرورش تقاضا برای توجه به این مهارت‌ها هر روز بیشتر می‌شود. این مهارت‌ها را می‌توان در قالب تعاریفی از صلاحیت‌های بین‌فرهنگی جستجو نمود که بیان می‌کند صلاحیت‌های بین‌فرهنگی طیف وسیعی از مهارت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است که منجر به برقراری ارتباط موثر و مناسب با افراد و فرهنگ‌های دیگر می‌شود (Deardorff, 2009). و یا مجموعه‌ای از دانش و نگرش و رفتار مناسب است که همراه با هم به کار می‌روند و فرد را قادر می‌سازد تا به طور موثر در شرایط متفاوت فرهنگی کار کند (Nito et al, 2010).

لذا بر اساس تعاریف این مهارت‌ها باید به عنوان یکی از انواع دانش معلمان در تربیت معلمان نیز مورد توجه قرار گیرد و آموزش‌های لازم با رویکرد تحول در حوزه‌ی شناختی، عاطفی و رفتاری معلمان جهت گسترش شایستگی‌های حرفه‌ای آنان در نظر گرفته شود. بر این اساس بین معلمان و ارتباط آنها با دانش‌آموزان با زمینه‌های مختلف فرهنگی یک فوریت تحت عنوان چگونگی ارتباط و شایستگی‌های مرتبط با آن احساس می‌شود که در بسیاری از جنبه‌های زندگی دانش‌آموزان اثر گذار خواهد بود. برای آموزش و پرورش این فوریت بیش از پیش مهم بنظر می‌رسد چرا که شهروندان در جوامع فرهنگی متنوع زندگی می‌کنند و توانایی درک و زندگی با یکدیگر در ارتباط با همه انواع تقسیمات فرهنگی جهت بوجود آمدن یک ارتباط اساسی، لازم است. پیش‌شرط ضروری برای ساخت چنین جوامعی، دانش بین‌فرهنگی برای معلمان و بکارگیری آن در مدارس جهت ایجاد این همزیستی صلح‌آمیز می‌باشد. ضرورت دیگر در باب پرداختن به این موضوع توجه روزافزون جوامع پیشرفته امروزی به حقوق بشر، دموکراسی و حاکمیت قانون است که ایجاب می‌کند انسانها صرف نظر از وابستگی فرهنگی شان در جوامع متنوع فرهنگی، فهم، احترام و تحمل لازم را نسبت به یکدیگر داشته باشند تا اطمینان حاصل شود که حقوق بشرافراد در تمام زمینه‌های فرهنگی، فهم، احترام و تحمل لازم را نسبت به یکدیگر داشته باشند تا اطمینان حاصل شود که حقوق بشرافراد در حوزه عمومی اجتماع حضور دارند و قادر هستند نقش کامل مشارکتی را در زندگی دموکراتیک جوامعی که در آن زندگی می‌کنند، بازی کنند. بنابراین در این تحقیق به مسایلی چون مفهوم صلاحیت بین‌فرهنگی، بررسی مدل‌ها و شناسایی مولفه‌های آن پرداخته شده است. اما سوال اصلی اینست که: مولفه‌های اساسی صلاحیت‌های بین‌فرهنگی کدام است و الگوی برنامه‌درسی صلاحیت‌های بین‌فرهنگی برای دانشجویان تربیت‌معلم چگونه است؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

برای درک مفهوم صلاحیت‌های بین‌فرهنگی، ابتدا باید تعدادی مفاهیم از جمله هویت، فرهنگ، بین‌فرهنگی، برخورد و صلاحیت مرتبط درک شوند. اصطلاح هویت به معنای توصیف خود در طیف وسیعی از جمله هویت‌های شخصی و اجتماعی صدق می‌کند. هویت شخصی مبتنی بر ویژگی‌های شخصی هستند مانند: مراقبت، تحمل، غرور، و... روابط و نقش‌های بین فردی مثلاً مادر، دوست، همکار، و... روایات اتوبیوگرافی به عنوان مثال، متولد در خانواده‌ای با پدر و مادر کارگر، تحصیل کرده در مدرسه دولتی یا خاص، وضعیت اقتصادی قوی یا ضعیف و... هویت‌های اجتماعی و عضویت در گروه‌های اجتماعی به مثابه یک ملت، یک گروه قومی، گروه مذهبی، یک گروه جنسیتی، یک گروه سنی یا نسل، یک شغل گروه، یک موسسه آموزشی، یک باشگاه سرگرمی، یک تیم ورزشی، و... این هویت‌های چندگانه با صفات مختلف (روابط، نقش‌ها، روایات و گروه‌های اجتماعی)، کمک می‌کند مردم برای تعریف فردیت خود و موقعیت خودشان در جهان نسبت به افراد دیگر شناخت و آگاهی پیدا کنند مردم اغلب در موقعیت‌های مختلف از هویت‌های مختلف استفاده می‌کنند (مثلاً شوهر در خانواده و خانه، کارمند در محل کار، دوست در گروه اجتماعی و...)

به طور خاص مردم در طیف وسیعی از موقعیت‌ها در تقاطع‌های هویتی می‌مانند و چندین هویت در آنها تشکیل می‌شود مانند هویت‌های فرهنگی در گروه‌های فرهنگی که یک نوع خاص از هویت اجتماعی هستند ویژگی فرهنگی نیز یکپارچگی بوجود آوردن در عین تمایز است با توجه به هویت‌های چندگانه. کارکرد فرهنگ نیز به این معنی است که گروه‌ها هر اندازه

متمایز باشند با توجه به فرهنگ ها قابلیت یکپارچه شدن بیشتری را دارند اینها شامل ملت ها، گروه های قومی، شهرها، محله ها، سازمان های کاری، گروه های شغلی، گروه های گرایش جنسی، گروه های معلول، گروه های نسل، خانواده ها و ... می باشند و به همین علت، همه افراد به طور همزمان به فرهنگ ها و هویت های مختلف تعلق دارند.

در طول دو دهه گذشته، آموزش و پرورش مرتبط با فرهنگ به عنوان روشی برای کمک به دانش آموزان مختلف برای دستیابی به موفقیت آکادمیک به کار گرفته شده و همچنین ارتباطات فرهنگی به عنوان روشی برای کمک به دانشجویان به حاشیه کشیده شده و تایید فرهنگی آنها، استفاده شده است (هوارد، ۲۰۱۳). بیشتر این کار بر شناسایی زمینه های فرهنگی منحصر به فرد به عنوان نقاط قوت و پرورش این افراد برای ایجاد پلی بین خانه و تجارب کلاسی بوده است. با این حال، با وجود این تمرکز عملی بر بهبود آموزش و تدریس معلمان، در بسیاری از مطالعات تا به امروز همچنان به صورت کاربردی و آموزشی، افزایش یافته است. در میان برخی از اغلب نگرانی های ذکر شده، سو برداشت ها و ابهامات در مورد آنچه که آموزش و پرورش از نظر فرهنگی باید انجام دهد، بیشتر به بحث های کلاسی محدود شده است و بیش از حد ساده در نظر گرفته شده است (لیم و همکاران، ۲۰۱۹). در همین راستا، وظیفه نظام آموزشی و آموزش عالی نیز توسعه و ترویج یک الگوی همسان ساز و یکنواخت از فرهنگ در بین تمامی افراد و گروه های یک جامعه می باشد. بنابراین، این الگو چندان به تفاوت های قومی، فرهنگی، مذهبی منطقه ای و جغرافیایی جامعه توجه نداشته و صرفاً درصد توسعه و ترویج یک الگوی غالب و یکنواخت فرهنگی است (کرو، ۲۰۰۵). با توجه به توسعه ی رویکردهای خلاقانه ای که توسط معلمان در آموزش بکار گرفته می شود، باید به شیوه های فرهنگی مرتبط با دانش آموزان توجه شود که در این راستا لازم است در نظام تعلیم و تربیت یک چارچوب فرهنگی مناسب ارائه شود. بدین منظور نیاز به مدل های آموزشی قوی برای توسعه آموزش متناسب با فرهنگ وجود دارد (لیم و همکاران، ۳، ۲۰۱۹).

شواهد نشان داده است که ارائه الگوی همسان ساز از آموزش که خود متأثر از الگوی همسان سازی فرهنگی اجتماعی در تأمین انسجام اجتماعی و همگرایی ملی است نه تنها نمی تواند - چندان که مورد انتظار بود منجر به رشد و توسعه جوامع شود بلکه خود نیز منجر به بروز مشکلات و تنش های شدیدی در میان جوامع شده است که نمونه روشن آن را می توان در شکل گیری نهضت ها و جهت گیری های انتقادی رادیکال مشاهده کرد. به طوری که، اقلیت ها و افراد متعلق به خرده فرهنگ ها که در کنار دارا بودن اشتراکاتی فرهنگی با جامعه اما الگوهای متنوع و متفاوتی از فرهنگ را نیز دارا بودند احساس دیگری بودن و بیگانگی به آن ها دست می داد. چراکه آن ها این الگوی آموزش را الگوی مناسبی برای پاسخگویی به نیازها و خواسته های خاص قومی و فرهنگی خود نمی دیدند (صادقی، ۴، ۲۰۱۲).

توسعه اولیه مهارت های بین فرهنگی (ICC) ۵ پس از جنگ جهانی دوم رخ داد چرا که کشورهای غربی به دنبال گسترش سرمایه گذاری و کسب و کار خود در خارج از کشور بودند و جنگ سرد نیاز به توسعه روابط تجاری و همکاری بین المللی را افزایش داد. این امر منجر به گسترش برنامه های مانند سپاه صلح شد که در آن آموزش هایی برای کار در فرهنگ هایی متفاوت ارائه می شد (اسپرتزبرگ و چانون، ۲۰۰۶؛ ماتویو، ۷، ۲۰۱۷).

این تقاضای رو به رشد برای توسعه آموزش های جدید بین فرهنگی رویکرد دولتها و جوامع علمی و اجتماعی را تحریک کرد تا در خصوص این مفهوم تحقیق شود. انجمن روانشناسی آمریکا (APA) به طور سیستماتیک و پیوسته در سالهای دهه ۱۹۷۰ تواناییهای چند فرهنگی را دنبال کرد. بر اساس این توصیه ها، آموزش چند فرهنگی می بایست در آموزش روانشناسی در دانشگاه ها دنبال می شد. این توصیه ها منجر به تدوین اصول اساسی در مورد صلاحیت های بین فرهنگی و آموزش چند

1 Howard

2 Crow

3 Lim et al

4 Sadeghi

5 Intercultural Competence Communication

6 Spertezberg & ghanon

7 Mathio

فرهنگی شد. در نهایت و بر اساس تحقیقات صورت گرفته توسط سو (۱۹۸۲)، مدلی به نام "صلاحیت مشاوره بین فرهنگی" منتشر شد که بیشترین تأثیر را در ایجاد مدل‌های صلاحیت بین فرهنگی ایفا کرد. این شایستگی‌ها در ۱۱ مولفه و سه بخش تعریف شدند: باور یا نگرش، دانش و مهارت. انجمن روانشناسی آمریکا بعداً آن را به ۳۱ مورد با همان سه جزء ذکر شده گسترش داد. در سال ۱۹۹۸، همان محقق تعداد صلاحیت‌ها را به ۳۴ مولفه افزایش داد. بر این اساس بسیاری از تعاریف صلاحیت بین فرهنگی تا به امروز با بهره‌وری در ارتباط بین فرهنگ‌ها پیوند دارند.

واقعیت این است که پرداختن به صلاحیت بین فرهنگی مجموعه‌ای از مهارت‌های پیچیده برای تعامل موثر و مناسب با افراد متمایز از لحاظ دو عنصر مهم در ارتباطات یعنی زبان و فرهنگ است. از این رو اصطلاح "بین فرهنگی" شاید مناسب‌ترین واژه برای این مهم باشد (رینولد، ۱۹۹۷). بنابراین صلاحیت‌های بین فرهنگی علاوه بر این که عمیقاً ریشه در سنت‌های تاریخی جوامع دارد از طریق ارتباطات بین‌المللی و توسعه‌ای که بوجود آمد تا امروز به تدریج تقویت شده است (راجرز و هارت، ۲۰۰۲).

این تحولات تأثیر شگرفی بر سازمان‌ها از جمله سازمان‌های فرهنگی و اجتماعی نظیر آموزش و پرورش و آموزش عالی گذاشت تا کارکنان را بیش از پیش در خصوص این مهارت‌ها آموزش دهند و این اعتقاد بوجود آمد که توانایی‌ها، مهارت‌ها و دانش‌هایی که افراد یاد گرفته‌اند و در برخورد با زمینه‌های فرهنگی متنوع به کار می‌برند، سودآوری سازمان را تسهیل می‌کند (ماتیو، ۲۰۰۹).

از اینرو شناخت نسبت به این موضوع در جامعه ضروری و در برخی از رشته‌های علمی مختلف به آن پرداخته و مورد استفاده قرار گرفت. رشته‌هایی چون علوم ارتباطات، انسان‌شناسی، روانشناسی، زبان‌شناسی و فلسفه آموزش و پرورش به تدریج با گسترش این معنا تعاریف کامل‌تری از جمله "توانایی به دست آمده برای افراد که اساس آن دانش و نگرش خاصی است که توسط آن افراد به طور موثر در زمینه‌های مختلف فرهنگی با یکدیگر کار می‌کنند، مطرح شد (ویگرایلت-مکولستی، ۲۰۰۷). اگرچه از آن زمان تا کنون محققان اغلب از طیف گسترده‌ای از اصطلاحات مشابه به صلاحیت‌های بین فرهنگی مانند شایستگی ارتباطات میان فرهنگی، حساسیت بین فرهنگی یا صلاحیت‌های میان فرهنگی استفاده می‌کنند، اما در ادبیات ارتباطات اصطلاح صلاحیت‌های بین فرهنگی به صورت متناوب استفاده شده است (آرسارتنام، ۲۰۱۶).

یافته‌های تحقیق در مطالعات تجربی نشان می‌دهد که صلاحیت بین فرهنگی معلمان به شدت با اثربخشی تدریس در ارتباط است. چن (۱۹۹۷) تلاش کرد تا به این پیوند بپردازد و استدلال می‌کند که آگاهی بین فرهنگی (شناختی) بنیان صلاحیت بین فرهنگی (عاطفی) است که، به نوبه خود، به صلاحیت بین فرهنگی (رفتار) منجر خواهد شد. چن (۱۹۹۷) همچنین معتقد است که صلاحیت بین فرهنگی منعکس‌کننده "توانایی فرد برای توسعه یک احساس مثبت به سمت درک و قدردانی از تفاوت‌های فرهنگی است که رفتار مناسب و موثر در ارتباطات بین فرهنگی را ارتقا می‌دهد". صلاحیت بین فرهنگی را به عنوان "توانایی تمایز و تجربه تفاوت‌های فرهنگی مرتبط" تعریف می‌کنند. این مطالعات نشان‌دهنده نقش صلاحیت بین فرهنگی معلمان در پرورش شیوه‌های آموزشی موثر به ویژه در محیط آموزشی متنوع فرهنگی است. بنت (۱۹۸۶) قدمی فراتر می‌گذارد و استدلال می‌کند که مدیریت کثرت‌گرایی نیازمند توسعه در صلاحیت بین فرهنگی فراتر از همدلی است. اما کرامش (۱۹۹۸) بر روی زبان و فرهنگ، توجه تحقیق را به ماهیت فرهنگ تغییر می‌دهد و استدلال می‌کند که از نظر اجتماعی زبان

1 Soo

1 Reynold

2 Rajers & Hart

4 Virgailaitė-Mečkauskaitė

7 Chen's

8 Bennett

9 Kramsch's classic work

نشان دهنده ویژگی منحصر به فرد یک فرهنگ خاص است. این دیدگاه بعداً توسط سوکالون و اسکولون (۱۹۹۵) پشتیبانی می‌شود. آن‌ها بر این باورند که زبان نقش مهمی در ارتباطات بین فرهنگی دارد و می‌تواند مشارکت فرد در یادگیری و فرصت برای موفقیت تحصیلی را تأیید یا رد کند. چون موفقیت تحصیلی نقش کلیدی در پیشرفت فردی و اجتماعی دارد، نمی‌توان آن را به شانس واگذار کرد. در واقع، بنت، بنت، و آلن (۱۹۹۹) صلاحیت بین فرهنگی و موفقیت تحصیلی برای همه را ضروری می‌بیند. سیدل (۲۰۰۷) تأیید می‌کند که توسعه آموزش و پرورش مرتبط از نظر فرهنگی وابسته به صلاحیت فرهنگی فردی معلمان است. سایر محققان همچنین اشاره کرده‌اند که هویت و ذهنیت فرهنگی شخصی معلمان بر اقدامات روزانه و آموزش و پرورش آن‌ها تأثیر می‌گذارد (یوئن، ۴، ۲۰۱۰).

مطالعات بالا بر اهمیت صلاحیت بین فرهنگی در فرآیند پیچیده آموزش و یادگیری تأکید کرده‌اند. در حالی که یک تحقیق فعال در زمینه صلاحیت بین فرهنگی و موفقیت تحصیلی برای همه در غرب وجود دارد، این حوزه نسبتاً در آسیا توسعه نیافته است. معلمان این دیدگاه را دارند که "رفتار کردن یکسان با همه" یا "برابر بودن با همه دانش آموزان" همراه است. (یوئن و گروسمن، ۵، ۲۰۰۶) این موضوع یعنی زبان در فرآیند اجتماعی کردن برای دانش آموزان مهاجر و انطباق آنها با سیستم آموزشی بیشتر دیده می‌شود. آن‌ها عمدتاً در یک برنامه عمدتاً تک فرهنگی و بر اساس یک فرهنگ غالب آموزش می‌بینند. آن‌ها یا به اندازه کافی برای آگاهی بین فرهنگی شخصی مورد نیاز برای ایجاد محیط مناسب کلاس درس و تمرین آموزشی مربوطه لازم برای پرورش یادگیری موثر، آماده نیستند و یا فاقد آن هستند. برخورد با این مساله به حرفه‌ای بودن معلم در این زمینه مرتبط است. بنابراین، آموزش معلم باید به این موضوع توجه نماید که نسبت به پیچیدگی و تنوع فرهنگی مدرسه پاسخگو باشد. (یوئن و گروسمن، ۲۰۰۶؛ یوئن، ۲۰۱۰).

از این منظر ارتباطات بین فرهنگی یکی از نیازهای اساسی در تلاش‌های حیاتی برای تضمین صلح، ثبات، بهبود روابط، ترویج ارزش‌هایی مانند تحمل و تنوع می‌باشد. تمام ارتباطات در یک فرهنگ رخ می‌دهد، بنابراین تفاوت بین فرهنگ‌ها هم می‌تواند مانع باشد و هم تسهیل‌گر. فرهنگ‌های مختلف با زبان‌ها، ارزش‌ها، رفتارها و نگرش‌های متفاوت نسبت به جنبه‌هایی مانند زمان (اهمیت وقت‌شناسی)، آداب و رسوم، فاصله، رفتارهای غیر کلامی و غیره مشخص می‌شوند. گذشته از ارتباطات بین فرهنگی در نهادهایی همچون آموزش و پرورش و آموزش عالی، در حوزه تولید نیز کارفرمایان و صاحبان کسب‌وکار روی تأثیر ارتباطات فرهنگی توافق دارند و مهمترین عنصر این ارتباط را زبان قلمداد می‌کنند. مسائل زبانی در حال تبدیل شدن به یک منبع قابل توجه تعارض و ناکارآمدی در نیروی کار به طور فزاینده در سراسر جهان است (جان، ۶، ۱۹۹۲). توانایی صحبت کردن جهانی است اما زبان از نظر فرهنگی یک موضوع مجزا است. تصور می‌شود فرهنگ و زبان به شدت با هم در ارتباط هستند. در این زمینه، بحث‌های زیادی در مورد اینکه آیا فرهنگ، زبان را شکل می‌دهد یا زبان، فرهنگ را شکل می‌دهد، وجود دارد. نظریه نسبیت زبانی یا فرضیه سایپر ورف ادعا می‌کند که ساختار یک زبان بر دیدگاه یا شناخت جهانی تأثیر می‌گذارد. ذهن باز، پذیرا بودن به اطلاعات فرهنگی جدید، اجتناب از کلیشه‌ها و احترام به تفاوت‌ها راه‌حل‌های کلیدی برای تبادل موثر بین فرهنگی هستند (الیف، ۷، ۲۰۱۹).

برونسمییر (۲۰۱۶) به این نتیجه رسید که اگرچه معلمان در مطالعه او فرهنگ‌پذیری را به عنوان یک هدف مهم یادگیری خارجی در نظر گرفتند، این کار به طور مداوم انجام نشد، عمدتاً به دلیل این واقعیت که اهداف یادگیری بین فرهنگی کانون درس‌های معلمان نبودند. سروک (۲۰۰۷) با استفاده از داده‌های یک نمونه بزرگ بین‌المللی دریافت که معلمان تمایل به

1 Scollon and Scollon

2 Bennett, Bennett, and Allen

3 Seid

4 Yuen

5 Grossman & Yuen

6 John

7 ILIE

8 Brunsmeier

9 Sercu

آموزش صلاحیت بین فرهنگی دارند، اما این تمایل تحت‌تاثیر باورهای متفاوت آن‌ها در مورد بهترین راه برای آموزش آنها قرار دارد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده توسط دیاز (۲۰۱۳) در زمینه آموزش‌های بین فرهنگی معلمان در استرالیا نشان دادند تمرکز تمرکز و تاکید قوی بر آموزش، به عنوان مانعی برای اجرای آموزش بین فرهنگی بوده است و به طور قابل‌توجهی به عدم آمادگی مدرسان برای آموزش فرهنگی اشاره دارند (تولوسا و همکاران، ۲۰۱۸). در این راستا یافته‌های پژوهش لارکو (۲۰۰۹) و دیردورف (۲۰۱۱)، عناصر مهم صلاحیت بین فرهنگی را از دیدگاه دانش‌آموزان نشان می‌دهد. موضوعات اصلی که از تجزیه و تحلیل داده‌ها به وجود آمد، عمدتاً آگاهی شرکت‌کنندگان را در برخورد با اختلافات فرهنگی به ارمغان می‌آورد. در این یافته‌ها مشخص شد که حضور دیگران با فرهنگ‌های متفاوت باعث شده است که شرکت‌کنندگان به این نکته توجه کنند که چگونه فرهنگ به عنوان یک متغیر میانجی بر رفتار ارتباطی آنها تاثیر می‌گذارد. بر این اساس، شرکت‌کنندگان احساس کردند که برای درک فرهنگی از اینکه آنها به عنوان افرادی که با فرهنگ‌های مختلف متولد شده‌اند، احترام به تفاوت‌هایشان است. در این یافته‌ها مشخص شد که شرکت‌کنندگان آگاهی فرهنگی خود را از طریق تجربیات بین فرهنگی خود ایجاد می‌کنند. یافته‌های "احترام به تفاوت‌های فرهنگی" نشان‌دهنده اهمیت حیاتی آن برای توسعه مهارت‌های بین فرهنگی است. این یافته لزوماً نشانگر توافق با فرهنگ‌های دیگر نیست، بلکه ناظر به روابطی است که هر دو شرکای ارتباطی به طور متقابل به یکدیگر احترام می‌گذارند بدون چنین شرایطی، برقراری ارتباط مناسب و موثر بعید است. با توجه به این شرایط، این مطالعه نشان می‌دهد که صلاحیت بین فرهنگی یک فرایند همکاری است که در تعاملی برقرار می‌شود که آنها به عنوان موجودات وابسته به یکدیگر در نظر گرفته می‌شوند. آنچه که برای شرکت‌کنندگان مهم است، توسعه ارتباطات متقابل وابسته با دیگران است. ماسلنو و همکاران (۲۰۱۶) در بررسی داده‌های مربوط به آموزش چند فرهنگی و مشخصات اطلاعات تشخیصی، فرهنگ، سبک‌های یادگیری و خلاقیت نشان دادند فرهنگ یکی از اصلی‌ترین تمرکز این داده‌ها بوده است، زیرا مشخص شده‌است نحوه یادگیری دانش‌آموزان را شکل می‌دهند. مالو-جاوار و همکاران (۲۰۱۸) در بررسی روش ترکیبی خود کار امدی معلمان برای آموزش فرهنگی نشان دادند که ضعف معلمان در استفاده از پتانسیل‌های فرهنگی در تدریس اثر بخشی فعالیت‌های آنان را کاهش می‌دهد.

عزیزی شمایی (۱۳۹۷) در بررسی صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان بعنوان یکی از کارکردهای رهبری آموزشی نشان داد بین شایستگی‌های ارتباطی و فکری و شایستگی‌های آموزشی معلمان تفاوت معناداری وجود دارد بطوریکه شایستگی‌های ارتباطی و فکری و آموزشی بطور معناداری بالاتر حد متوسط می‌باشند. واحدی و همکاران (۱۳۹۸) در مقایسه صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و شایستگی‌های ارتباطی در بین فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان نشان دادند که صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان سه گروه باهم تفاوت دارند. از نظر صلاحیت شناختی فارغ‌التحصیلان دانشگاه فرهنگیان وضعیت بالاتری در مقایسه با دو گروه دیگر دارند. فارغ‌التحصیلان مراکز تربیت معلم نیز تفاوت معنی‌داری با فارغ‌التحصیلان سایر دانشگاه‌ها دارند. لذا بر پایه‌ی این مطالب مطرح شده، سوال‌های تحقیق به صورت زیر در نظر گرفته شده است:

۱. مولفه‌های صلاحیت‌های بین فرهنگی دانشجوی معلمان کدام است؟
۲. مدل مناسب جهت برنامه‌دستی صلاحیت‌های بین فرهنگی دانشجوی معلمان کدام است؟

روش

با توجه به این که هدف این پژوهش طراحی و اعتبار سنجی برنامه‌دستی صلاحیت‌های بین فرهنگی دانشجوی معلمان در دانشگاه فرهنگیان است؛ لذا با توجه به دلایل پیش رو، روش پژوهش از منظر هدف، از نوع اکتشافی است: ۱- پژوهشی با

موضوع تدوین مدل صلاحیت های بین فرهنگی، با روش این پژوهش (نظریه پردازی داده بنیاد) در کشور انجام نشده است؛ ۲- نتایج این پژوهش به ارائه یک مدل منتج می شود؛ ۳- یافته های این پژوهش دانش موجود را در زمینه ی صلاحیت های بین فرهنگی توسعه می دهد. این پژوهش، از منظر فرایند اجرا (نوع داده ها)، از نوع کیفی است؛ زیرا در این روش پژوهش، بخش اول (داده ها)، از طریق مصاحبه، گردآوری شده . همچنین در روش پژوهش کیفی، بخش دوم شامل روش های تحلیلی و تفسیری است که برای رسیدن به یافته ها یا نظریه ها به کار می رود. این روش ها شامل شیوه های مفهوم پردازی از داده ها است که به «کدگذاری»^۱ موسوم است. در این پژوهش نیز از روش های کدگذاری باز، محوری و انتخابی استفاده شده است. بخش سوم روش پژوهش کیفی، عبارت است از گزارش های نوشته شده یا ترسیم نمودارها و شکل ها یا ارائه شفاهی که در این پژوهش از روش نموداری استفاده شده است. همچنین این پژوهش از منظر منطق اجرا (یا نوع استدلال) از نوع استقرایی است؛ زیرا در این پژوهش مصاحبه شوندگان با توجه به تجربه های خود در باره نتایج پدیده ها توضیحات خود را ارائه می کنند. منظور از استقرایی بودن نظریه داده بنیاد این است که در این روش به آزمودن فرضیه پرداخته نمی شود، بلکه نظریه تدوین شده در نتیجه گردآوری و تحلیل همزمان داده ها روییده و زاییده می شود (گولدینگ^۲، ۲۰۰۲ و نوری و مهرمحمدی، ۱۳۹۰).

همانگونه که اشاره شد این پژوهش از نوع پژوهش های کیفی است و برای انجام آن از تحلیل داده بنیاد استفاده شده است. این روش به پژوهشگر این امکان را می دهد در مواردی که امکان تدوین فرضیه وجود ندارد و یا انسجام نظری در رابطه با موضوع مورد بررسی نیست، به جای استفاده از نظریه های از پیش تعریف شده، نظریه جدیدی تدوین کنند. نظریه جدید، نه بر مبنای نظر شخصی پژوهشگر، که در واقع براساس داده های گردآوری شده از محیط واقعی و در شرایط واقعی تدوین می شود. بدین منظور با اتکا به روش نظریه زمینه ای و رویکرد (نوخاسته) یا ظاهر شونده، گلنیر^۳ (۱۹۹۲)، در گام اول تلاش شد از طریق مصاحبه با اساتید، متخصصان و خبرگان دانشگاه خصوصاً دانشگاه فرهنگیان، مباحث مربوط به صلاحیت های بین فرهنگی دانشجو مشخص و دسته بندی شود. برای این منظور از روش نمونه گیری نظری (گلوله برفی) استفاده گردید و عمل نمونه گیری و انجام مصاحبه نیز تا زمانی که مفاهیم و مقوله ها به اشباع رسیده باشند، ادامه یافت.

از اینرو با توجه به اهمیت موضوع، نیاز بود تا از خبرگانی مصاحبه شود که ضمن برخورداری از تخصص های چندگانه، آشنایی کامل با مبانی نظری صلاحیت های بین فرهنگی دانشجو را داشته و خود صاحب نظر در حوزه صلاحیت های بین فرهنگی باشند. در پژوهش حاضر افرادی که قبلاً یا در حال حاضر، ضمن تجربه در کار خود، در سایر حوزه ها نیز تخصص داشته و شاغل بودند (مانند اساتید دانشگاه و مدیران گروه که در حوزه صلاحیت های بین فرهنگی فعالیت داشته یا دارند)، جزء جامعه آماری قرار گرفتند. که شامل: اعضای هیات علمی دانشگاه در رشته های مطالعات برنامه درسی و جامعه شناسی بودند. برخی افراد نمونه در حوزه خود تصمیم گیرنده و بنام بودند که ابتدا مصاحبه از آن ها شروع شد؛ سپس با پیش رفتن پژوهش و گردآوری و تحلیل داده ها، برای شناخت بهتر مفاهیم و مقوله ها با سایر افراد خبره دانشگاه فرهنگیان مصاحبه صورت گرفت. بدین ترتیب در سال ۱۳۹۹ با ۱۰ صاحب نظر مطابق (جدول ۱) مصاحبه به عمل آمد.

در عمل، پس از انجام هر مصاحبه، متن مصاحبه به صورت دقیق مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته تا مفاهیم از هر جمله بیان شده، استنباط و استخراج شود. پس از آن، مصاحبه بعدی انجام می گرفت. بدین ترتیب تا زمانی این عمل پیش رفت که پژوهش به مرحله اشباع نظری دست یافت. اشباع نظری بدان معناست که مصاحبه های اخیر هیچ گونه داده های نو در پی نداشته و سراسر تکرار داده های پیشین است (استراوس و کوربین^۴ ۱۹۹۸). لذا از مصاحبه ششم به بعد داده جدیدی در مصاحبه های بعمل آمده وجود نداشت و در مصاحبه دهم از اشباع نظری اطمینان معقول حاصل گردید. شایان ذکر است که بیشتر مصاحبه شونده ها در حوزه کاری خود بیش از ۱۵ سال سابقه کار حرفه ای داشتند و افراد دانش آموخته دکتری بوده اند. متوسط زمان هر مصاحبه با هریک از متخصصان و خبره حدوداً ۷۰ دقیقه بوده است.

1 Coding

2 Golding

3 Glaser

4 Etrauss & Corbin

جدول ۱. ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان

معیار اصلی	جنسیت	رشته تحصیلی	مدرک تحصیلی	تجربه کاری	سمت/موقعیت شغلی
معیار فرعی	مرد	برنامه ریزی درسی و جامعه‌شناسی	دکتری بالایی	۱۵ کمتر از ۱۵ سال	مدیر گروه علمی
تعداد	۱۰	۱۰	۱۰	۷	۳
				۵	۵

گام دوم، فرآیند کدگذاری داده‌ها براساس سه سطح کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است. طی کدگذاری باز، داده‌ها به بخش‌های مجزا خرد می‌شوند و برای به دست آوردن مشابهت‌ها و تفاوت‌هایشان بررسی می‌شوند. سپس این «مفاهیم» براساس مشابهت‌هایشان طبقه‌بندی می‌شوند که به این کار «مقوله‌پردازی» گفته می‌شود و «مقوله» مفهومی است که از سایر مفاهیم انتزاعی‌تر است و بنای نظریه از آن‌ها تشکیل می‌شود. به طور خلاصه، نتیجه کدگذاری باز مجموعه‌ای از مقوله‌های مفهومی ایجادشده از داده‌هاست. در کدگذاری محوری بین مقوله‌های اساسی که در کدگذاری باز گسترش یافته‌اند، در سطح ویژگی‌ها و ابعاد، ارتباطات درونی برقرار می‌شود. در پایان این مرحله، مقوله‌ها بر حسب شرایط به شرایط علی^۱، شرایط مداخله‌گر^۲، شرایط زمینه‌ای^۳، راهبردها^۴ و پیامدها^۵ تقسیم می‌شوند. در کدگذاری انتخابی، نظریه‌پرداز داده بنیاد، براساس الگوی ایجادشده با برقراری ارتباط بین مقوله محوری با سایر مقوله‌ها به نگارش نظریه می‌پردازد (عبدی و همکاران، ۱۳۹۸). مقوله اصلی ۶ در این پژوهش " ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ های دیگر " است. استراوس و کوربین (۱۹۹۸) دو روش را برای برای بیان مدل و نتیجه پژوهش بیان می‌کنند؛ روش نمودار و روش خط سیر داستان^۷ (دانایی فرد، ۱۳۹۴). ساده و موجزترین روش‌ها، روش نمودار است که در این پژوهش نیز از این روش استفاده شده است.

مهم‌ترین دلایل انتخاب این روش به شرح زیر است

زمانی که درباره حوزه مورد مطالعه تقریباً نمونه‌های شناخته‌شده کمی وجود داشته باشد؛

زمانی که پژوهشگران به فهم ادراکات و تجارب افراد شرکت‌کننده در نمونه خاصی نیاز داشته باشند؛

زمانی که پژوهشگران علاقه داشته باشند نظریه‌های موجود را به چالش بکشند؛

زمانی که هیچ نظریه زمینه‌ای برای توضیح تناسب ساختارهای روان‌شناختی خاص با رفتارهای بررسی‌شده وجود نداشته باشد؛

زمانی که هدف پژوهشگر گسترش یک نظریه جدید باشد.

اجرای نظریه‌پردازی زمینه‌بنیان به‌طور کلی در دو گام اساسی به شرح زیر انجام می‌شود:

گام اول – گردآوری داده‌ها: داده‌های اولیه این پژوهش از منبع مصاحبه ساختارنیافته با خبرگان و با رویکردی اکتشافی با استفاده از سؤال‌های کلی مطرح شده در بالا جمع‌آوری شده است.

گام دوم – کدگذاری متن: فرآیند کدگذاری داده‌ها شامل سه سطح است: کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی که در ادامه توضیح داده می‌شوند:

کدگذاری باز: طی کدگذاری باز، داده‌ها به بخش‌های مجزا خرد می‌شوند و برای به دست آوردن مشابهت‌ها و تفاوت‌هایشان بررسی می‌شوند. سپس این «مفاهیم» براساس مشابهت‌هایشان طبقه‌بندی می‌شوند که به این کار «مقوله‌پردازی» گفته

- 1 Causal Conditions
- 2 Intervening Conditions
- 3 Contextual Conditions
- 4 Strategies
- 5 Consequences
- 6 Core Category
- 7 Storyline

می‌شود و «مقوله»، مفهومی است که از سایر مفاهیم انتزاعی تر است و بنای نظریه از آنها تشکیل می‌شود. به‌طور خلاصه، نتیجه کدگذاری باز مجموعه‌ای از مقوله‌های مفهومی ایجاد شده از داده‌هاست. کدگذاری محوری: در کدگذاری محوری بین مقوله‌های اساسی که در کدگذاری باز گسترش یافته‌اند، در سطح ویژگی‌ها و ابعاد، ارتباطات درونی برقرار می‌شود. در پایان این مرحله، مقوله‌ها به شرایط علی، شرایط مداخله‌گر، شرایط زمینه‌ای، راهبردها و پیامدها تقسیم می‌شوند. مقوله اصلی در این پژوهش صلاحیت های بین فرهنگی است. در این روش از نرم افزار Maxqda جهت تجزیه و تحلیل داده های کیفی و نظریه پردازی استفاده شده است.

یافته ها

در نظریه داده بنیاد، روش تحلیل این گونه است که هر قسمت از داده ها، بلافاصله بعد از گردآوری آن قسمت به طور موازی مورد تحلیل قرار می گیرد. سپس، محقق رهنمودهایی را از تحلیل داده های اولیه، برای دسترسی به داده های بعدی دریافت می کند. این رهنمودها می توانند از مقوله های توسعه نیافته، خلأهای اطلاعاتی و یا افرادی که نسبت به پدیده بصیرت کافی دارند، حاصل شود. پس از کسب این رهنمودها، پژوهشگر برای گردآوری داده های دیگر وارد محیط پژوهش می شود. این فرآیند در گردآوری و تحلیل داده ها تا زمانی پیش می رود که پژوهشگر به اشباع طبقات دست یابد (دانایی فرد و اسلامی، ۱۳۹۰). در نظریه داده بنیاد، تجزیه و تحلیل از سه نوع کدگذاری تشکیل شده است که عبارت اند از:

۱- کدگذاری باز

در کدگذاری باز، نخست بر روی واحدهای معنادار داده با استفاده از یک نام مفهومی برچسب زده می‌شود و سپس با استفاده از نام‌هایی انتزاعی تر، مفاهیم به دست آمده دسته‌بندی می‌شوند که نام این دسته‌ها را مقوله می‌گویند. در مرحله بعد، با واکاوی داده‌ها و ویژگی‌ها و ابعاد مقوله‌های به دست آمده پرورش داده می‌شود. البته این مراحل به صورت خطی نبوده و معمولاً همزمان و با تداخل زیاد صورت می‌گیرد. در این مرحله، محقق با مرور مجموعه داده های گردآوری شده، تلاش می کند که مفاهیم مستتر در مصاحبه ها را باز شناسد. این مرحله از کدگذاری، کدگذاری باز نامیده می شود، چرا که محقق با ذهنی باز به نام گذاری مفاهیم پرداخته و محدودیتی برای تعیین کدها قائل نیست. هدف از کدگذاری باز، تجزیه مجموعه داده های کیفی گردآوری شده به کوچک ترین اجزای مفهومی ممکن است. نتیجه کدگذاری باز مجموعه‌ای از مقوله‌های مفهومی ایجاد شده از داده‌هاست. در ادامه چگونگی کدگذاری باز با یکی از مصاحبه‌شوندگان به صورت نمونه و به صورت اختصار در ادامه ارائه شده است: « تفاوت های فرهنگی منجر به ایجاد صلح می شود»، از این بخش، مفهوم " ایجاد صلح از طریق بین فرهنگی "؛ از متن « بسیاری از مولفه های بین فرهنگی از اسلام آمده است.» کد باز " توجه به تکرار در عقاید از دید اسلام " استخراج شده است. پس از استخراج مفاهیم از مصاحبه‌ها، مفاهیم براساس شباهت و تفاوت دسته‌بندی می‌شوند و مقوله‌ها شکل می‌گیرند؛ مشاهده گردید که تعداد ۱۶۷ کد باز از میان ۲۲۷ مفهوم شناسایی شده است.

کدگذاری محوری

در کدگذاری محوری، نظریه‌پرداز داده بنیاد، یک مقوله مرحله کدگذاری باز را انتخاب کرده و آن را در مرکز فرآیندی که در حال بررسی آن است قرار می‌دهد (به‌عنوان پدیده مرکزی) و سپس، دیگر مقوله‌ها را به آن ربط می‌دهد. این مقوله‌های دیگر عبارت‌اند از: «شرایط علی»، «راهبردها»، «شرایط زمینه‌ای و مداخله‌گر» و «پیامدها». این مرحله شامل ترسیم یک نمودار است که «الگوی کدگذاری» نامیده می‌شود. در این الگو، شش جعبه (یا مقوله) از اطلاعات وجود دارد:

شرایط علی: مقوله‌هایی مربوط به شرایطی که بر مقوله محوری تأثیر می‌گذارند.

زمینه: شرایط خاصی که بر راهبردها اثر می‌گذارند.

مقوله محوری: یک صورت ذهنی از پدیده‌ای که اساس فرآیند است.

شرایط مداخله‌گر: شرایط زمینه‌ای عمومی که بر راهبردها تأثیر می‌گذارند.
راهبردها: کنش‌ها یا برهم‌کنش‌های خاصی که از پدیده محوری منتج می‌شود.
پیامدها: خروجی‌های حاصل از استخدام راهبردها.

در مرحله کدگذاری محوری، توضیح و بیان منطقی مقوله‌ها امری حیاتی است. این کار از طریق خط داستان ۱ صورت می‌گیرد. خط داستان عبارت است از توضیح مفصل و جزء‌به‌جزء مقوله‌های عمده با ارجاع به یادداشت‌ها، خلاصه‌ها، استناد به نقل‌قول‌های افراد مورد مطالعه. (محمدپور: ۱۳۹۲)

در نتایج حاصل از کدگذاری محوری، ۱۶۷ کد اولیه در قالب ۱۹ مقوله دسته‌بندی شده‌اند. مقوله ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های دیگر با تعداد ۲۳ تکرار کد در رتبه اول می‌باشد، نقش معلم در بین فرهنگی با تعداد کد ۱۹ در رتبه دوم می‌باشد و نقش نظام تعلیم و تربیت در بین فرهنگی و شناخت معلمان نسبت به موضوع بین فرهنگی با ۱۷ کد در رتبه سوم قرار دارند. مقوله محوری، همان پدیده اصلی مورد نظر این پژوهش یعنی ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های دیگر است که اساس و محور فرایندی است که تمام مقوله‌های اصلی دیگر به آن ربط داده شده‌اند و با توجه به یافته‌های تحقیق می‌توان از عوامل تاثیرگذار بر این پدیده و راهبردهایی بر آمده از آن و در ادامه پیامدهای و نتایج حاصل از این راهبردها سخن گفت.

جدول ۲. مقوله محوری

نوع مقوله	مقوله	کدباز
مقوله محوری	ایجاد نگرش مثبت به فرهنگ‌های دیگر	استفاده از ظرفیت‌های خاص فرهنگ‌ها، تبعیض مثبت، آمادگی روانی معلم برای برخورد با تفاوت‌های فرهنگی، اعتقاد به تنوع مذهبی در کلاس، اقتصاد عاطفی تبعیض، تنوع فکری در کلاس درس، عدم تبعیض در برخورد با دانش‌آموزان با فرهنگ متفاوت، تنوع جهانی در کلاس درس، ظرفیت بالای فکری در موقعیت‌های خاص، توجه به افرادی که صدای آنها کمتر شنیده می‌شود مثل سالمندان، زنان، تحمل استرس ناشی از روبرو شدن با موقعیت‌های جدید، سازگاری و تغییر پذیری، توجه به هویت و قومیت کودک، داشتن نگرش مثبت نسبت به افراد جدید، انعطاف پذیری نسبت به اطلاعات جدید

شرایط علی، شامل مواردی از مقولات است که مستقیماً بر پدیده محوری تاثیرگذار است یا به گونه‌ای ایجاد کننده و توسعه دهنده این پدیده هستند که اغلب می‌توان با نگاهی منظم به داده‌ها و بازبینی حوادث آنها را پیدا کرد نتایج بدست آمده، نشان داد نقش حاکمیت در خصوص بین فرهنگی، نقش معلم در بین فرهنگی و نقش مدرسه و معلم به عنوان رابط فرهنگی، می‌تواند از شرایط علی باشد.

جدول ۳. مقوله علی

نوع مقوله	مقوله	کدباز
شرایط علی	نقش حاکمیت در خصوص بین یکپارچه کردن فرهنگ‌ها، توجه به تکثیر در عقاید (نه	

فرهنگی
ایدئولوژی خاص)، دانش فرهنگی زمینه ساز کثرت گرایی، نگاه سیستمی به بین فرهنگی در سیاست گذاری و اقدام، توجه نظام حقوقی آموزش و پرورش به موضوع بین فرهنگی، - کثرت گرایی فرهنگی، عدم القای سیاست های فرهنگی به جامعه

معلم به عنوان واسط فرهنگی، شناخت فرهنگ خود، احترام به فرهنگ ها، انسان دانستن دیگران به اولین قدم، استفاده معلم از فراروایت ها، داشتن شخصیت مناسب، معلم پل فرهنگی بزند، تشویق دانش آموزان به یادگیری فرهنگ های دیگر، انتقال دانش بین فرهنگی در روح تدریس، توان روانی و توان فیزیکی در زمینه توزیع عاطفه، موارد بین فرهنگی معلمان در قالب برنامه های غیررسمی، نشان دادن خود واقعی

نقش معلم در بین فرهنگی

مدرسه به عنوان یکپارچه کننده فرهنگ ها، مدرسه ایجاد کننده سرمایه و اعتماد اجتماعی، تقویت کارکرد فرهنگی مدارس، توجه به آداب و رسوم و زبان و جنسیت و مشاهیر، لباس و موسیقی و اقوام، توجه به دانش فرهنگی در مدارس، هویت بخشی به دانش آموزان از طریق مشارکت، اجرای مراسم های فرهنگی در مدرسه، دوری از عقب ماندگی از جامعه، اثر توجه به بین فرهنگی روی یادگیری

نقش مدرسه به عنوان رابط فرهنگی

شرایط زمینه ای، به طور کلی عوامل خاصی هستند که سازمانها نمی توانند آنها را کنترل کنند اما راهبردهای ما از آن بستر متاثر هستند. در رابطه با این عوامل طی مصاحبه ها بیشتر بر توجه آموزش و پرورش به بین فرهنگی توجه به خرده فرهنگ ها در بین فرهنگی نقش بین فرهنگی در تنش های کلاسی، تاکید شده است.

جدول ۴. شرایط زمینه ای

نوع مقوله	مقوله	کدهای باز
شرایط زمینه ای	توجه آموزش و پرورش به بین فرهنگی	پویایی آپ از طریق توجه به بین فرهنگی، توجه به شادی و نشاط در آپ از طریق بین فرهنگی، ارتباط برنامه درسی پنهان با فرهنگ، عدم آموزش بین فرهنگی معلمان، استفاده از زبان فارسی به غلط به عنوان عامل وحدت، نبود رویکردی بین فرهنگی در مدارس، عدم کاربرد سیستم آموزشی و پرورشی فصلی برای جامعه، عدم تحول در برنامه های آموزش و پرورش، ارتباط برنامه درسی و فرهنگی، تمرکز زدایی از برنامه درسی
		وجود عدم شناخت و تبعیض بین خرده فرهنگ ها، تفاوت توجه به خرده فرهنگ ها در بین در نمادهای فرهنگی داخل یک فرهنگ مثلاً سبک میهمانی، غذا، نقش والدین در خرده فرهنگ ها، نقش خرده فرهنگ ها به عنوان یک فرهنگ در فرهنگ یک

منطقه

کنترل خشم، کنترل احساسات، ایجاد صلح از طریق بین فرهنگی، رابطه یادگیری روان و سیال با تبادل فرهنگی، از نقش بین فرهنگی در تنش‌های کلاسی بین برنده عامل ترس (یعنی عدم شناخت بین فرهنگی)، - عدم انفعال در جمع

راهبردها، همان اقداماتی هستند که در پاسخ به مقوله یا پدیده محوری ارائه می‌شوند، به شکل هدفمندی انتخاب شده و با استفاده از آنها می‌توان به پدیده محوری جامه عمل پوشاند. بسیار مهم است که مصاحبه‌شوندگان این پژوهش به شناخت تفاوت فرهنگ‌ها، شناخت معلمان نسبت به موضوع بین فرهنگی، نقش ارتباط و تعامل در بین فرهنگی و نقش اسناد بالادستی در بین فرهنگی، بیش از سایرین اشاره نمودند.

جدول ۵. مقوله راهبردها

نوع مقوله	مقوله	کدباز
	شناخت تفاوت فرهنگ‌ها	توجه به سنت‌های مختلف فرهنگی، عدم یکدستی فرهنگی، تفاوت هویت، قومیت و فرهنگ معلم به دیگران شناسانده شود، صحبت با لهجه و یا زبان‌های مختلف، صحبت از تفاوت و تنوع فرهنگی علت جدایی طلبی نیست، ایجاد یک سیستم یکدست از بین برنده‌ی انرژی، زمان و توانمندی، تفاوت‌های فرهنگی عامل وصل، هراس نداشتن از فرهنگ‌های دیگر، توجه به تنوع انسان‌ها در کره‌خاکی، شناخت تفاوت‌ها به عنوان امتیاز فرهنگی، دانش به عنوان قاعده هرم بین فرهنگی
راهبردها	شناخت معلمان نسبت به موضوع بین فرهنگی	آگاهی فرهنگی معلم، درک فرهنگی، تفسیر فرهنگی، اطلاع از فرهنگ‌های دیگر، شاخص‌های اولیه فرهنگی دیگران را دانستن، خودآگاهی فرهنگی، حساسیت فرهنگی، جمع‌آوری اطلاعات از فرهنگ‌های خاص، هوش فرهنگی مناسب، شناخت نمادهای فرهنگی خود، شناخت ویژگی‌های جغرافیایی نظیر کوه‌ها، رودخانه‌ها، طبیعت، گیاهان، دانش بین فرهنگی، شناخت هویت فردی
	نقش ارتباط و تعامل در بین فرهنگی	توجه به افرادی که صدای آنها کمتر شنیده می‌شود مثل سالمندان، کودکان، ارتباط فردی و اجتماعی، توجه به روابط بین فرهنگی، از بین رفتن مرز توسط ارتباط و تعامل، افزایش یادگیری در اثر ارتباط و تعامل، ایجاد ارتباطات از طریق صداها، یکپارچگی از طریق صداها، شنیدن صداها، شنیدن صداهای مختلف در کلاس به عنوان عامل ارتباطی، ایجاد همبستگی در اثر شنیدن صداهای مختلف، انتخاب روابط توسط خود افراد، صحبت کردن دانش‌آموز با زبان خودش
	نقش اسناد بالادستی در بین فرهنگی	نقد اسناد در کار علمی، - بین فرهنگی در سند تحول به صورت اهداف لفظی است، مدرسه به عنوان یک نهاد فرهنگی دیده نشده است، عدم توجه سند تحول به تکرر گرایی، دانش فرهنگی به عنوان عامل ارتباط

شرایط مداخله گر، که به تعدیل شرایط علی می پردازد و بر راهبردها تاثیر می گذارد، طی مصاحبه های انجام شده اکثریت قریب به اتفاق به اثر روانی بین فرهنگی در تعلیم و تربیت، مهارت های رفتاری در ایجاد ارتباط، نقش دین در بین فرهنگی، نگاه به جامعه به بین فرهنگی، اشاره کردند که نشان می دهد چگونه این عوامل، اجرایی کردن راهبردهای اتخاذ شده را تسهیل می کنند.

جدول ۶. مقوله مداخله گر

نوع مقوله	مقوله	کدباز
	اثر روانی بین فرهنگی در تعلیم و تربیت	ایجاد فکر متکثر، هویت بخشی به فرد، پدیده مقاومت در بین فرهنگی، خودآگاهی در رشد فرهنگی تاثیر دارد، ایجاد عزت نفس، ایجاد اعتماد به نفس
	مهارت های رفتاری در ایجاد ارتباط	شروع کننده ارتباط، مهارت های کلامی نظیر فن بیان، ارتباط فردی و اجتماعی گوش دادن به حرف های دیگران، اجتناب از انزوا، صحبت کردن و محاوره با دیگران، رابط فرهنگی، داشتن شخصیت مناسب
شرایط مداخله گر	نقش دین در بین فرهنگی	توجه به تکثر در عقاید از دید اسلام، نقش آموزه های دینی در برقراری ارتباطات بین فرهنگی، زندگی مسالمت آمیز پیامبر با فرهنگ های مختلف، احترام به انسان در اسلام، تفاوت انسان ها فقط براساس تقوا، توجه اسلام به نژاد و قبیله و محترم شمردن این نهادهای فرهنگی، ارتباط مولفه های بین فرهنگی با اسلام
	نگاه به جامعه به بین فرهنگی	حق انتخاب لباس، گویش، روابط در جامعه برای افراد، وجود ضد فرهنگی در جامعه، نگاه نوع بشر به بشر فرهنگی باشد، توجه به همدلی، حمایت ثانویه از معلم توسط جامعه و حکومت، ارتقاء جایگاه اجتماعی معلم، دیدن انسان فارغ از قیدها، شناخت هویت اجتماعی افراد

پیامدها و نتایج، از اتخاذ راهبردهایی نشأت می گیرد که در حالت موفقیت آمیز، تحقق آنها موجب تحقق مقوله محوری می شود. به عنوان نتیجه مصاحبه شوندگان این پژوهش بر مهارت در ایجاد ارتباط، مهارت های ذهنی در ایجاد ارتباط، نقش نظام تعلیم و تربیت در بین فرهنگی، هماهنگی در مهارت های ذهنی و رفتاری، اشاره کرده اند.

جدول ۷. مقوله پیامدها

نوع مقوله	مقوله	پیامدها
پیامدها	مهارت در ایجاد ارتباط	پیامدهای توجه به تفاوت های فرهنگی، گفتگو، رمزگشایی از تفسیر، استفاده از سبک های ارتباطی مناسب، رمزگشایی از پذیرش دیگران،

رمزگشایی از ادراک، ارتباط چهره به چهره، سازگاری

اهمیت به پدیده‌ها و اتفاقات پیرامونی، شناخت نمادهای فرهنگی مهارت‌های ذهنی در ایجاد ارتباط حساسیت اجتماعی بالا، خلاقیت در ایجاد رابطه، کاهش تعصبات از طریق ارتباط و تعامل، کاهش سوء تفاهمات

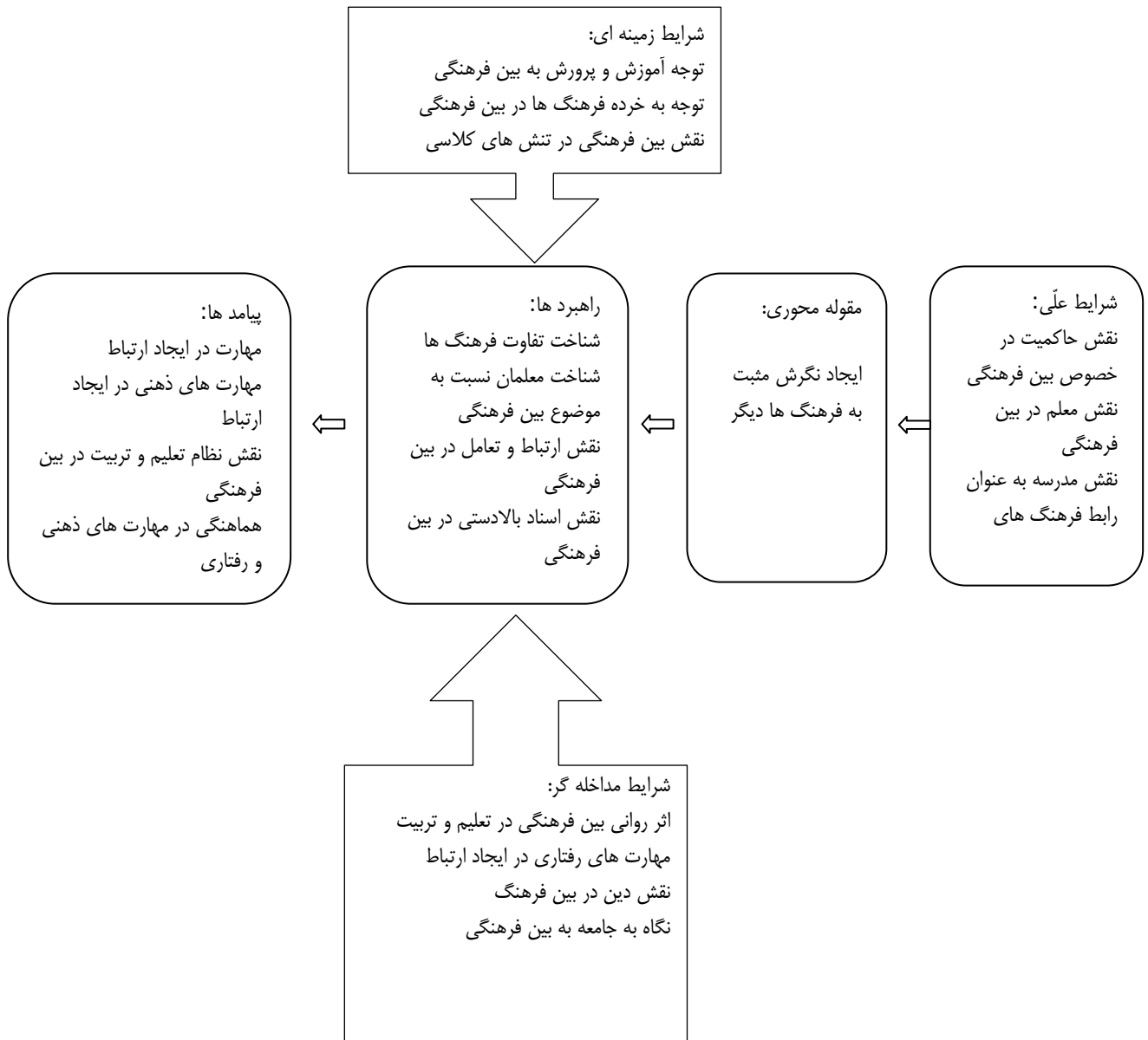
حمایت عاطفی و مالی از معلم، توجه به هویت نژادی، توجه به حق زندگی برای همه، دانش فرهنگی به عنوان یک برنامه درسی از مدارس، یک منبع درسی برای همه اقوام مناسب نیست، آموزش بین فرهنگی برای معلم قبل از ورود به کلاس، دوره‌های آموزش بین فرهنگی برای معلمان، شروع بین فرهنگی از تربیت معلم، گزینش معلم با دیدگاه بین فرهنگی، از بین بردن وجه لوکس فعالیت‌های فرهنگی در تربیت معلم، پذیرش تنوع قومی از جانب معلم قبل از استخدام، روانشناسی بین فرهنگی

حرکات غیرکلامی مناسب داشتن، کنترل صدا، صحبت کردن با زبان هم‌هنگی در مهارت‌های خود، مدیریت تعامل، جهت‌دار بودن پیام از پیام‌دهنده، محاوره ذهنی و رفتاری عقلانی، توانایی درک شدن، دوری از قضاوت افراد، لب‌خند داشتن در ارتباط

کدگذاری انتخابی

در کدگذاری گزینشی بر اساس مدل مرحله قبل، گزاره‌ها یا توضیحاتی ارائه داده می‌شود که طبقات مدل را به یکدیگر مرتبط ساخته یا داستانی را شکل می‌دهد که طبقات مدل را به یکدیگر مرتبط می‌سازد. در حالت پیشرفته پژوهشگر کار را با ارائه ماتریس وضعیت به پایان می‌برد. (کرسول، ۱۳۹۱: ۸۸) در حوزه نظریه داده بنیاد باید به این نکته توجه داشت که مرور پیشینه نه گویای مفاهیم عمده و نه ارائه دهنده فرضیه‌هاست. بلکه مرور پیشینه نشانگر وجود شکاف یا نوعی سوگیری در دانش موجود است و در نتیجه خردمایه‌ای برای مطالعه فراهم می‌آورد. (کرسول، ۱۳۹۱: ۲۳۱) به همین جهت توصیه می‌شود پژوهشگر تا حد امکان ایده‌ها و افکار خود را کنار بگذارد. (کرسول، ۱۳۹۱: ۹۲) مرور پیشینه این سودمندی را دارد که در هنگام ارائه داده، ارجاعاتی به پیشینه می‌نماید تا حمایت بیرونی برای مدل نظری فراهم آورد. (کرسول، ۱۳۹۱: ۲۳۱) کدگذاری انتخابی، فرایند یکپارچه‌سازی و تصفیه‌ی تئوری است (استروس و کوربین، ۱۹۹۸). در انتها در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی با توجه به نتایج گام‌های قبلی کدگذاری، مقوله‌ی اصلی انتخاب شده و به شکلی نظام مند به سایر مقوله‌ها مرتبط شد، ارتباطات اعتبار بخشیده شده و مقوله‌هایی که نیاز به تصفیه و توسعه‌ی بیشتر داشتند، بهبود یافتند. لازم به ذکر است که گام‌های فوق در فرایندی رفت و برگشتی انجام می‌شوند. بنابراین گام‌های کدگذاری انتخابی به شکل واضحی از یکدیگر مجزا نیستند و از طریق یک فرایند تعاملی، همراه با کدگذاری باز و محوری انجام می‌شود. لذا خبرگان مدل پارادایمی و فرایند تدوین آن را دریافت کردند و از آنها خواسته شد که در مورد فرایند تدوین مدل و مدل نهایی، نظرات خود را ارائه دهند که بیشتر آن‌ها مدل را تأیید کردند و بعضی از آن‌ها نظرات اصلاحی نیز داشتند که در فرایندی رفت و برگشتی اصلاحات اعمال شد و نظر نهایی خبره گرفته شد. برای یکپارچه‌سازی و ارائه برنامه درسی صلاحیت‌های بین فرهنگی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان با استفاده از تئوری داده بنیاد، پس از شناسایی مقوله محوری و ربط دادن سایر

مقوله ها در قالب پارادایم نظام مند نظریه سازی داده بنیاد، به پالایش الگوی طراحی شده و پروراندن عوامل اصلی اقدام و مدل نهایی پژوهش به شکل ذیل به دست آمد (شکل ۲).



شکل ۱. الگوی برنامه درسی صلاحیت های بین فرهنگی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان

اعتبارسنجی نظریه داده بنیاد:

با اینکه برخی از پژوهشگران کیفی بحث درباره اعتبار و روایی داده ها و نتایج پژوهش را به طور سنتی به پژوهش های کمی مربوط می دانند (جانسون و کریستنسن، 2008)، اما واقعیت این است که در پژوهش های کیفی نیز صحت و اعتبار داده ها و یافته ها بخش با اهمیت از فرآیند پژوهش است (کرسول، 2012). مواردی همچون حساسیت پژوهشگر، انسجام روش شناسی، متناسب بودن نمونه، گردآوری و تحلیل همزمان داده ها، باعث می شوند تا حد زیادی دقت علمی تحقیق کیفی تضمین شود. در پژوهش حاضر نیز از دو روش بازبینی مشارکت کنندگان و مرور خبرگان غیرشرکت کننده در پژوهش استفاده و پس از دریافت نظرهای اصلاحی و مشاوره با استادان راهنما و مشاور و ویرایش لازم انجام و مدل نهایی ارائه شد.

به منظور سنجش پایایی مدل طراحی شده از شاخص کاپا ۱ استفاده شده است. بدین طریق که، شخص دیگری (از نخبگان این رشته) بدون اطلاع از نحوه ادغام کدها و مفاهیم ایجاد شده توسط محقق، اقدام به دسته بندی کدها در مفاهیم کرده است. سپس مفاهیم ارائه شده توسط محقق با مفاهیم ارائه شده توسط این فرد مقایسه شده است. در نهایت با توجه به تعداد مفاهیم ایجاد شده مشابه و مفاهیم ایجاد شده متفاوت، شاخص کاپا محاسبه شده است. همانطور که در جدول (۷) مشاهده می گردد، محقق ۱۹ مفهوم و فرد دیگر ۱۷ مفهوم ایجاد کرده اند که از این تعداد ۱۴ مفهوم مشترک هستند.

جدول ۸. وضعیت تبدیل کدها به مفاهیم توسط محقق و فرد دیگر

		نظر محقق		مجموع
		بله	خیر	
نظر فرد دیگر	بله	A=14	B=3	17
	خیر	C=5	D=0	5
	مجموع	19	3	22

$$\begin{aligned}
 &= \frac{A+D}{N} = \frac{14}{22} = 0.636 \text{ شده مشاهده} \\
 &= \frac{A+B}{N} \times \frac{A+C}{N} \times \frac{C+D}{N} \times \frac{B+D}{N} = \frac{17}{22} \times \frac{19}{22} \times \frac{5}{22} \times \frac{3}{22} = 0.021 \text{ توافقات شانسی} \\
 K &= \frac{\text{توافقات مشاهده شده} - \text{توافقات شانسی}}{1 - \text{توافقات شانسی}} = \frac{0.636 - 0.021}{1 - 0.021} = 0.629
 \end{aligned}$$

جدول ۹. وضعیت شاخص کاپا

مقدار عددی شاخص کاپا	وضعیت توافق
کمتر از صفر	ضعیف
بین ۰ تا ۰.۲	بی اهمیت
بین ۰.۲۱ تا ۰.۴	متوسط
بین ۰.۴۱ تا ۰.۶	مناسب
بین ۰.۶۱ تا ۰.۸	معتبر
بین ۰.۸۱ تا ۱	عالی

همانطور که دیده می شود مقدار شاخص کاپا برابر با ۰/۶۲۹ محاسبه شد که با توجه به جدول (۸) در سطح توافق معتبر قرار گرفته است.

نتیجه گیری

در این تحقیق برای بررسی متغیرهای طراحی و اعتبار سنجی برنامه درسی صلاحیت های بین فرهنگی دانشجو معلمان در دانشگاه فرهنگیان، بر اساس مصاحبه با خبرگان تحقیق، مدل ها و متغیرهای مرتبط، شناسایی شده است. در نهایت، بر اساس معیارهای نهایی شناسایی شده، مدل بر آمده از روش تحلیل داده بنیاد، ارائه شده است. نتایج حاصل از کدگذاری باز داده های

کیفی گردآوری شده با استفاده از ابزار مصاحبه، مشاهده می گردد که تعداد ۱۶۷ کد باز از میان ۲۲۷ مفهوم شناسایی شده است. ۱۶۷ کد اولیه در قالب ۱۹ مقوله دسته بندی شده اند. در عصر حاضر به دلیل تعاملات گسترده فیزیکی و مجازی افراد و فرهنگها و از میان رفتن مرزهای قراردادی سنتی، پیوندهای گریزناپذیری بین افراد و فرهنگ ها به وجود آمده است، حضور فرهنگها در کنار یکدیگر و تلاقی آنها احتمال ایجاد چالش و تنش در میان افراد و فرهنگ ها را افزایش داده است. بدین جهت سازوکاری مناسب به منظور نزدیکی فرهنگها و ایجاد تفاهم و تعامل میان آنها در جهت هم زیستی نیاز است. یکی از راههای مناسب برای رویارویی با دنیای تحولگرای امروز آموزش فرهنگی است. تنوع فرهنگی یکی از مشخصه های اساسی جهان امروز و عاملی مؤثر در تعاملات بین فردی و ساخت اجتماعی قلمداد میشود (صادقی و همکاران، ۱، ۲۰۱۰). جامعه ایرانی نیز، به لحاظ تاریخی دارای بافتی چند قومی-فرهنگی، زبانی و مذهبی بوده است (تقی لو و همکاران، ۲۰۰۷). وجود اقشار و طبقات گوناگون اجتماعی این پیچیدگی را بیشتر میکند. مطالعات مختلفی در داخل کشور توجه به مسأله تنوع فرهنگی و تنوع در قومها را برجسته ساخته است (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳). در این راستا دلپکی و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند خودکارآمدی مدرسان بر شیوه های تفکر مدرسان و سبک تدریس آنها تاثیر دارد. لوگینوا (۲۰۱۶) نشان دادند آموزش های چندفرهنگی می تواند به ارتقای شایستگی های کودکان کمک نماید. ماسلنو و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند فرهنگ به یکی از اصلی ترین تمرکز این داده های بوده است، زیرا مشخص شده است نحوه یادگیری دانش آموزان را شکل می دهند. دوسی و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند انواعی از مهارت ها و نگرش ها از جمله احترام، همدلی، صبر، انعطاف پذیری، توانایی میانجیگری و مدیریت اختلاف می باشند. در این راستا اولین قدم برای معلمان تاکید بر الف: دانش و مهارت زبان شناختی و ب: روشهای شناختی و آموزش مهارتهای مربوط به تدریس زبان به زبان مادری قلمداد شد. آلبینا و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند تحقیقات بین فرهنگی امکان تعیین رویکردهایی و دیدگاههایی را فراهم می کند که اثر بخشی فعالیت های حرفه ای معلمان را فراهم می کند. گولویا و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند ویژگی های پس زمینه مانند جنسیت مدرسان، تجربه آموزش، سطح تحصیلات (سطح ابتدایی و ثانویه) و سن، عوامل خودمؤثر بودن آنها (کارایی در مشارکت دانشجویان، کارآمدی در استراتژی های آموزشی و اثربخشی در مدیریت کلاس درس) را تحت تاثیر قرار می دهند. تولوسا و همکاران (۲۰۱۸) نشان دادند که فرصت معلمان برای استعلام از شیوه های خود، رویکردهای این معلمان را برای تدریس زبان تغییر می دهد تا یک برنامه درسی را در خود جای دهد تا بتواند مهارت های ارتباطی بین فرهنگی دانش آموزان را در زمینه های چند زبانه توسعه دهد. نورگارد و سولهگارد (۲۰۱۸) نشان دادند تنوع مدرسه به طور متوسط به صلاحیت های بین فرهنگی کمک کرد در حالی که تفاوت های مشهودی بین نمونه های ملی وجود داشت. در نهایت، مفاهیم آموزشی که در مدارس در کلاسها مورد بحث قرار می گیرند اگر در ارتباط با صلاحیت های بین فرهنگی باشند نتایج مثبتی را در این رابطه نشان خواهد داد. لیم و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند در توسعه شیوه های تدریس که از لحاظ فرهنگی مرتبط هستند، معلمان به خوبی به درک از روش هایی طبقه بندی قوی خارجی و چارچوب های قوی داخلی برای توسعه یادگیری رسیده اند. در راستای توسعه ی این فرهنگ، لازم است که حمایت از این برنامه ها، از کلاس های درس شروع شود.

نیاز به حرکت کیفی به سمت آموزش های بهینه و کارآمد در نظام های تعلیم و تربیت امری بدیهی و ضروری به شمار می رود، زیرا یکی از عوامل مهم پیشرفت و توسعه هر جامعه ای اساساً منابع و نیروی انسانی و چگونگی تربیت آن ها می باشد. آموزش و پرورش در تربیت منابع انسانی برای آینده جامعه از یک سو و در تربیت معلمان تأثیرگذار و اثربخش از سویی دیگر وظیفه ای حیاتی و اساسی دارد. در عصر حاضر اصلاح کیفیت آموزش و پرورش در گرو اصلاح اساسی در کیفیت و مهارت های حرفه ای معلمان است. بر اساس نتایج بدست آمده پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

ایده آل برنامه درسی بین فرهنگی، تجدید ساختار همه برنامه های درسی و در همه سطوح آموزشی بر اساس رویکرد بین فرهنگی است. با توجه به اینکه این امر نیازمند بسترسازی مناسب؛ از جمله فهم ضرورت رویکرد بین فرهنگی و چندفرهنگی از

سوی مسئولین ذیربط، برنامه ریزان درسی، مدیران آموزشی، معلمان مدارس و مدرسان دانشگاههاست، بدین جهت می‌توان این امر را یک راهبرد نسبتاً بلندمدت قلمداد نمود که فراهم شدن این زمینه، نیازمند صرف زمان و انرژی بیشتری است. زبانهای مادری با توجه به پررنگ بودن بعد احساسی - عاطفیشان برای دارنده آن زبان، در فهم یک موضوع، عملکرد بهتری از خود نشان میدهد. از این جهت توجه به زبان مادری نه تنها پیشرفت تحصیلی دانش آموز را تسهیل خواهد ساخت، حس خودارزشمندی به صاحبان فرهنگها اعطا خواهد نمود. بدین جهت بسترسازی برای آموزش زبان مادری ضمن اینکه پاسخگویی به یک الزام قانونی در کشور را تضمین خواهد ساخت، سبب خودارزشمندی فرهنگهای مختلف خواهد شد. یکی از مناسب ترین و اثربخشتترین دوره های آموزشی که می‌تواند فرهنگ برنامه درسی بین فرهنگی را نهادینه سازد، دوره های تحصیلی مراکز تربیت معلم است که در سرتاسر کشور گسترده شده است. با توجه به اینکه فارغ التحصیلان این مراکز در جای جای کشور پراکنده می‌شوند به راحتی می‌توانند، از این نوع نگاه در آموزش ها استفاده و آن را در وجود دانش آموزان نهادینه سازند.

References

- Ahmadbeigi, Fatima; Haughty, holy; Imani Naini, Mohsen. (2017). The effectiveness of critical thinking training on cooperative learning in Islamic Azad University students, North Tehran branch. *Higher Education Curriculum Studies*, 9(17): 181-167.
- Behrad, Behnam. (2014). Schools are the main foci of health promotion and prevention of risky behaviors. *Elementary Education Development*, 19(2): 1-5.
- Behrangi, Mohammadreza; Moradi, Amir. (2014). Investigating the level of self-management of students affected by the education management model with the focus on cooperative teaching in the course of principles and philosophy of education. *New Approach Scientific Research Quarterly in Educational Management*, 8(32): 107-128.
- Cicchetti D, Ackerman B P, Izard C E. (1995). Emotions and emotion regulation in developmental psychopathology. *Development and psychopathology*, 7(1): 1-10.
- Collaborative for Academic Social and Emotional Learning. (2008). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Chicago, IL: Collaborative for Academic Social and Emotional Learning.
- Denault A S, Déry M. (2015). Participation in organized activities and conduct problems in elementary school: The mediating effect of social skills. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 23(3): 167-179.
- Gates S A. (2019). *Comparison of Cooperative Learning and Collaboration in High School Geometry Classes Including Geometry in Construction*. Dissertations. 355.
- Gordon L B. (2007). *Client perceptual processing in cognitive behavioural therapy and process-experiential therapy for depression*. ProQuest.
- Greenberg L S. (2015). *Emotion-focused therapy: Coaching clients to work through their feelings*. American Psychological Association.
- Grunschel C, Schwinger M, Steinmayr R, Fries S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49: 162-170.
- Johnson D W, Johnson R T, Smith K A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in University Teaching*, 25(4): 1-26.
- Ke F, Carafano P. (2016). Collaborative science learning in an immersive flight simulation. *Computers & Education*, 103: 114-123.
- Kimmelman N, Lang J. (2019). Linkage within teacher education: cooperative learning of teachers and student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 42(1): 52-64.
- Liang P, Jordan M I, Klein D. (2013). Learning dependency-based compositional semantics. *Computational Linguistics*, 39(2): 389-446.
- MacLeod R, Elliott R, Rodgers B. (2012). Process-experiential/emotion-focused therapy for social anxiety: A hermeneutic single-case efficacy design study. *Psychotherapy Research*, 22(1): 67-81.
- Malmberg J, Järvelä S, Järvenoja H. (2017). Capturing temporal and sequential patterns of self-, co-, and socially shared regulation in the context of collaborative learning. *Contemporary Educational Psychology*, 49: 160-174.
- Moghim S M, Ramezani M. (2013). *Management of organizational behavior*. Tehran: Industrial Management Institute.

- Pirani, Zabih. (2015). An intervention in the cognitive and emotional functions of dyslexic students: the effectiveness and efficiency of cognitive-emotional skills training. *Learning Disabilities*, 5(3): 28-53.
- Roemer L, Orsillo S M. (2010). *Mindfulness-and acceptance-based behavioral therapies in practice*. Guilford Press.
- Sarwar B, Zulfiqar S, Aziz S, Ejaz Chandia K. (2019). Usage of social media tools for collaborative learning: The effect on learning success with the moderating role of cyberbullying. *Journal of Educational Computing Research*, 57(1): 246-279.
- Szczygieł D, Buczny J, Bazińska R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness. *Personality and Individual Differences*, 52(3): 433-437.
- Tai T D, Singh H, Hieu V M. (2020). Factors Affecting Lecturers' Commitment To Their University—A Study In Ho Chi Minh City, Vietnam. *Journal of Talent Development and Excellence*, 12(2s): 2007-2023.
- Todd J, Bohart A C. (2005). *Foundations of clinical and counseling psychology*. Waveland Press.
- Tran V D. (2019). Does Cooperative Learning Increase Students' Motivation in Learning?. *International Journal of Higher Education*, 8(5): 12-20.
- Whelton W J, Greenberg L S. (2005). Emotion in self-criticism. *Personality and individual differences*, 38(7): 1583-1595.

Designing a Curriculum Model for Intercultural Competencies of Teacher Students at Farhangian University

Shahram Shabazi¹

Jahanbakhsh Rahmani^{2*}

Mostafa Ghadri³

Reza Esmaili⁴

Abstract

Purpose: The purpose of this research was to design and validate the curriculum of intercultural competencies of student teachers at Farhangian University. The research method was a qualitative research type, and the foundation data analysis was used to conduct it.

Methodology: The statistical population included experts and experts in the field of intercultural competences, who were selected as participants in the research using the purposeful sampling method. The required data was obtained using semi-structured interviews. In order to obtain the reliability and validity of the data, two methods of reviewing the participants and also reviewing the experts who were not participating in the research were used. The reliability of the model was evaluated using the Kappa index. The value of Kappa index equal to 0.629 was calculated and it was placed at the level of valid agreement. Interviews and coding were analyzed using Maxqda software.

Findings: The results showed that 167 primary codes in the form of 19 categories of intercultural psychological effect in education and training, creating a positive attitude towards other cultures, paying attention to intercultural education and training, paying attention to subcultures in intercultural, recognition of differences between cultures, teachers' knowledge of intercultural issues, skills in creating communication, mental skills in creating communication, behavioral skills in creating communication, the role of communication and interaction in intercultural, the role of upstream documents in intercultural, the role of Culture in class tensions, the role of governance regarding interculturality, the role of religion in interculturality, the role of the school as a cultural link, the role of the teacher in interculturality, the role of the education system in interculturality, society's view of interculturality, coordination in skills Mental and behavioral are categorized.

Conclusion: For this reason, a suitable mechanism is needed in order to bring cultures closer and create understanding and interaction between them in the direction of coexistence. Cultural education is one of the right ways to face today's changing world.

Keywords: intercultural competences, curriculum, Farhangian University

¹ PhD Student, Department of Curriculum planning, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.

² Assistant Professor, Department of Educational Science, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran (Corresponding Author).

³ Associate Professor, Curriculum Planning, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

⁴ Assistant Professor, Department of Communication Sciences, Isfahan (Khorasgan) Branch, Islamic Azad University, Isfahan, Iran.